

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

*Μεταπτυχιακή εργασία  
της Κούκου Σταυρούλας*

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η  
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Επόπτης καθηγητής: Μιχάλης Ι. Βάμβουκας**

**Ρέθυμνο 2004**

## *Περιεχόμενα*

-Εισαγωγή.....	7
-Δομή της μελέτης.....	10

### **Μέρος Πρώτο - Θεωρητική Θεμελίωση**

<b>1.0 Αναπαραστάσεις και αποσαφήνισή τους.....</b>	<b>11</b>
1.1. Στάση, γνώμη, γνωστική ασυμφωνία, στερεότυπα.....	11
1.2. Νοητικές αναπαραστάσεις.....	15
1.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις- Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης.....	19
1.4. Αναπαράσταση και παιδί.....	24
<b>2.0. Η ανάγνωση. Οριοθέτηση.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1. Η γνωστική διάσταση της ανάγνωσης.....</b>	<b>34</b>
2.1.1. Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης.....	41
2.1.2. Η επικοινωνιακή διάσταση της ανάγνωσης.....	44
<b>2.3. Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην μάθηση της ανάγνωσης.....</b>	<b>48</b>
2.3.1. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού.....	50
<b>3.0. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και η διαδικασία της ανάγνωσης.....</b>	<b>55</b>

### **Μέρος Δεύτερο – Ερευνητικό μέρος**

<b>4.0. Η έρευνα.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3. Η μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>64</b>
<b>4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.....</b>	<b>65</b>
4.4.1. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων της συνέντευξης.....	70
<b>4.5. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.....</b>	<b>72</b>

4.5.1. Το δείγμα της έρευνας.....	72
4.5.2. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	79
<b>4.6. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων.....</b>	<b>81</b>
<b>5.0. Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1. Αξιολόγηση αναγνωστικής επίδοσης και αναπαραστάσεις για την ανάγνωση.....</b>	<b>117</b>
<b>6.0. Γενικά συμπεράσματα – Συζήτηση.....</b>	<b>126</b>
<b>7.0. Περιορισμοί της έρευνας.....</b>	<b>133</b>
<b>8.0. Προτάσεις.....</b>	<b>135</b>
<b>9.0. Επίλογος.....</b>	<b>138</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>139</b>
<b>Παράρτημα</b> (Αρχικό πλάνο συνέντευξης, 12 απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, Ερωτήσεις Συνέντευξης για κωδικοποίηση στο S.P.S.S., Τεστ επίδοσης της ανάγνωσης) .....	<b>149</b>

**Περιεχόμενα πινάκων και γραφικών παραστάσεων**  
(ανά κεφάλαιο)

**4.5.1. Το δείγμα της έρευνας**

<i>Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....</i>	<i>72</i>
<i>Γραφική παράσταση 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....</i>	<i>73</i>
<i>Πίνακας 2: Κατανομή υποκειμένων ως προς το δημοτικό σχολείο που φοιτούν.....</i>	<i>73</i>
<i>Γραφική παράσταση 2: Κατανομή υποκειμένων ως προς το δημοτικό σχολείο που φοιτούν.....</i>	<i>74</i>
<i>Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σειρά γέννησης.....</i>	<i>74</i>
<i>Γραφική παράσταση 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σειρά γέννησής τους.....</i>	<i>75</i>
<i>Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος ως προς τον αριθμό μελών της οικογένειας.....</i>	<i>75</i>
<i>Γραφική παράσταση 4: Κατανομή δείγματος ως προς τον αριθμό μελών της οικογένειας.....</i>	<i>75</i>
<i>Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα.....</i>	<i>76</i>
<i>Γραφική παράσταση 5: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα.....</i>	<i>77</i>
<i>Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία της μητέρας.....</i>	<i>78</i>
<i>Γραφική παράσταση 6: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία της μητέρας.....</i>	<i>78</i>

**5.0. Αποτελέσματα της έρευνας**

<i>Πίνακας 1 &amp; Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους στο γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν.....</i>	<i>82</i>
<i>Πίνακας 2 &amp; Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους για το ρόλο του αναγνώστη.....</i>	<i>83</i>
<i>Πίνακας 3 &amp; Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τα αναγνώσματα - τι είναι αυτό που διαβάζουμε.....</i>	<i>84</i>

<b>Πίνακας 4 &amp; Γράφημα 4:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς την προτίμησή τους να διαβάζουν στο μέλλον.....	85
<b>Πίνακας 5 &amp; Γράφημα 5:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς το τι θα διαβάζουν όταν θα είναι μεγάλοι.....	86
<b>Πίνακας 6 &amp; Γράφημα 6:</b> Κατανομή υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της ανάγνωσης όταν μεγαλώσουν, στο μέλλον.....	87
<b>Πίνακας 7 &amp; Γράφημα 7:</b> Κατανομή υποκειμένων ως προς την αναπαράστασή τους αν διαβάζουν οι μεγάλοι.....	88
<b>Πίνακας 8 &amp; Γράφημα 8:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της αναγνωστικής δεξιότητας στους μεγάλους.....	89
<b>Πίνακας 9 &amp; Γράφημα 9:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης - Που βλέπουμε γράμματα.....	90
<b>Πίνακας 10 &amp; Γράφημα 10:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης - Πού έχεις δει γραπτά-γράμματα που θα ήθελες να διαβάσεις, αλλά δεν μπορείς ακόμη.....	91
<b>Πίνακας 11 &amp; Γράφημα 11:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης - Πού μπορούμε να διαβάζουμε.....	92
<b>Πίνακας 12 &amp; Γράφημα 12:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία-Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο που διαβάζεις; .....	93
<b>Πίνακας 12.1 &amp; Γράφημα 12.1:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία - Γιατί το έχει γράψει το βιβλίο(σε συνάρτηση με την προηγούμενη μεταβλητή) .....	94
<b>Πίνακας 13 &amp; Γράφημα 13:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Πού βρίσκουμε τα βιβλία.....	95
<b>Πίνακας 14 &amp; Γράφημα 14:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Ποιος τα γράφει;(συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης).....	96
<b>Πίνακας 15 &amp; Γράφημα 15:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Τι έχουν μέσα τα βιβλία;(συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης) .....	97
<b>Πίνακας 16 &amp; Γράφημα 16:</b> Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία; (συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης).....	98

<b>Πίνακας 17:</b> Αναπαραστάσεις υποκειμένων για το τι διαβάζουν σε σχέση με το φύλο τους.....	99
<b>Πίνακας 18:</b> Αναπαραστάσεις υποκειμένων για το γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν σε σχέση με το φύλο τους.....	100
<b>Πίνακας 19:</b> Αναπαραστάσεις υποκειμένων για τον εαυτό τους, γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, σε σχέση με τις λειτουργίες της ανάγνωσης στους μεγάλους.....	101
<b>Πίνακας 19.1:</b> Αναπαραστάσεις υποκειμένων για τον εαυτό τους, γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, σε σχέση με τις λειτουργίες της ανάγνωσης στους μεγάλους.....	102
<b>Πίνακας 20:</b> Αναπαραστάσεις υποκειμένων για την ανάγνωση των μεγάλων με τις δικές τους αναπαραστάσεις για το μέλλον, όταν μεγαλώσουν τα ίδια.....	104
<b>Πίνακας 21:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση σε σχέση με τη σειρά γέννησης.....	105
<b>Πίνακας 21.1:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-ρόλος αναγνώστη σε σχέση με τη σειρά γέννησης.....	106
<b>Πίνακας 21.2:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-είδος ανάγνωσης σε σχέση με τη σειρά γέννησης.....	107
<b>Πίνακας 22:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.....	108
<b>Πίνακας 22.1:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-ρόλος αναγνώστη σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.....	109
<b>Πίνακας 22.2:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-είδος ανάγνωσης σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.....	110
<b>Πίνακας 23:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.....	111
<b>Πίνακας 23.1:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.....	112
<b>Πίνακας 23.2:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στο μέλλον, όταν τα ίδια είναι «μεγάλοι» σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.....	113
<b>Πίνακας 24:</b> Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.....	114

<i>Πίνακας 24.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.....</i>	115
<i>Πίνακας 24.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στο μέλλον, όταν τα ίδια είναι «μεγάλοι» σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.....</i>	116

### **5.1. Αξιολόγηση αναγνωστικής επίδοσης και αναπαραστάσεις για την ανάγνωση**

<i>Πίνακας 25: Κατανομή της επίδοσης στην αναγνωστική δεξιότητα.....</i>	117
<i>Πίνακας 26: Κατανομή των υποκειμένων σε 4 κατηγορίες επίδοσης στην αναγνωστική δεξιότητα.....</i>	118
<i>Πίνακας 27: Αναπαράσταση υποκειμένων για τη χρησιμότητα της αναγνωστικής δεξιότητας σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	119
<i>Πίνακας 27.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	120
<i>Πίνακας 27.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για το τι θα διαβάζουν όταν μεγαλώσουν σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	121
<i>Πίνακας 27.3: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη σκοπιμότητα της ανάγνωσης όταν είναι μεγάλοι σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	122
<i>Πίνακας 28: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	123
<i>Πίνακας 28.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για το ποιος γράφει τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	124
<i>Πίνακας 28.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τι έχουν μέσα τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.....</i>	125

## Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του τομέα *Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας με έμφαση στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου παιδιών ηλικίας 6-7 ετών*, εκπονήθηκε η παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη με τίτλο: «*Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την ανάγνωση και η αναγνωστική επίδοση μαθητών Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*». Ο λόγος που επιλέχτηκε το συγκεκριμένο θέμα πηγάζει από το απεριόριστο ενδιαφέρον που αντλεί η αξιολόγηση, ως πολυδιάστατη έννοια, διαχρονικά σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δράσης και ειδικότερα στην εκπαίδευση.

Δίνοντας έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης, διερευνείται το θέμα «αξιολόγηση» υπό το πρίσμα της μάθησης της μητρικής γλώσσας και επιδιώκεται να φωτιστούν οι πλευρές εκείνες, που έχουν να κάνουν τόσο με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών Α' Δημοτικού για το γραπτό λόγο, ερχόμενοι στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά και με την αξιολόγηση των μαθητών αυτών με βάση την επίδοσή τους στην ανάγνωση. Επιζητούμε, δηλαδή, τη συσχέτιση αξιολόγηση και γλώσσα με την οπτική των αναπαραστάσεων, γνωρίζοντας το «παράτολμο», θα μπορούσαμε να πούμε, του εγχειρήματος. Και αυτό διότι οι αναπαραστάσεις έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών και διαφορετικών τομέων και γενικότερα επιστημών, μελετούμενες κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο.

Όμως, εδώ δεν επιχειρείται μια απλούστευση και εκλαΐκευση, ούτε βέβαια μια φιλοσοφική σε βάθος έρευνα του όρου «αναπαραστάσεις»- κάτι τέτοιο δεν είναι άλλωστε έργο της παρούσης μελέτης. Στη συγκεκριμένη έρευνα προσεγγίζεται η έννοια των αναπαραστάσεων βασιζόμενη στις μελέτες της Ψυχολογίας και ειδικά της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Επίσης, προσεγγίζεται το θέμα βασιζόμενο στα θεμελιωμένα παιδαγωγικά πορίσματα και επιχειρείται η απόρροια συμπερασμάτων σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, έστω και αν το εύρος της έρευνάς μας είναι μικρό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και γνωρίζοντας τη σημασία του γραπτού λόγου και την επίδραση συγκεκριμένων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων - κοινωνικών αναπαραστάσεων, θα λέγαμε εμείς - στην εκμάθησή του, επιδιώκουμε την όσο το δυνατό προσεκτικότερη και σφαιρικότερη προσέγγιση του θέματος. Κίνητρο



σημαντικό είναι η ανάγκη διερεύνησης συνάφειας γλώσσας - κοινωνικών αναπαραστάσεων και επίδοσης των μαθητών με βάση αυτές στην ανάγνωση.

Πριν παρουσιάσω τη δομή της εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους τους ανθρώπους που με βοήθησαν και μου συμπαραστάθηκαν όλο αυτό το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου κ. Μιχάλη Βάμβουκα για την απεριόριστη συμπαράστασή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και να εκφράσω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» για την υπομονή του, τις χρήσιμες υποδείξεις και κατευθύνσεις που μου έδωσε, την συνεχή επιστημονική καθοδήγησή του, ώστε να συνεχίσω με επιτυχία τη διεκπεραίωση αυτής της μελέτης, καθώς και να συνεχίζω να μάχομαι για να τα καταφέρω.

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους συνεπόμετες επίκ. καθηγητές μου κ. Ελένη Βασιλάκη και κ. Νίκο Ανδρεαδάκη για το χρόνο που είχαν πάντα να ακούσουν τους προβληματισμούς μου, να λύσουν τις απορίες μου σχετικά με το θέμα μου και να δώσουν χρήσιμες επιστημονικές υποδείξεις.

Στην οικογένειά μου, που σε όλες τις στιγμές της ζωής μου, δύσκολες και εύκολες, στάθηκε με τη συνεχή αγάπη, ενθάρρυνση, συμπαράσταση, οικονομική και ψυχολογική, σημαντικός αρωγός για την επιτυχία του κάθε βήματος που έκανα και κυρίως για την διεκπεραίωση των βασικών σπουδών μου, καθώς και τη συνέχιση στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και άλλα πολλά που δε θα μπορούσαν να χωρέσουν σε αυτές τις σελίδες.

Στο φιλικό και συναδελφικό μου περίγυρο που μου συμπαραστάθηκε πολυποίκιλα στο έργο της μελέτης μου, βοηθώντας με να θέσω και να επεκτείνω τους προβληματισμούς μου και να συνεχίσω την προσπάθεια. Ειδικότερα ευχαριστώ τους: Παναγιωτάκη Αντωνία για τη συμβολή της στην επεξεργασία των δεδομένων και Πολύδερα Ιωάννα για τις δημιουργικές μας συζητήσεις πάνω στη μεθοδολογία της έρευνας, την Πολύδερα Έφη και τη Σουλελέ Χριστιάνα για τη βοήθειά τους στην έρευνα, τη Σίμου Αρετή για τη χρήσιμη και σημαντική βοήθειά της στη μετάφραση των γαλλικών άρθρων, το Λατσούδα Γιώργο για τις ανταλλαγές απόψεων και τις υποδείξεις για τη διάρθρωση της μελέτης.

Όλους τους διευθυντές και τους δασκάλους που με βοήθησαν να εκπονήσω την έρευνα μου και που με δέχτηκαν στο σχολείο και την τάξη, καλοπροαίρετα και με διάθεση κατανόησης και βοήθειας.

Τέλος, ευχαριστώ το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών για τη χορήγηση υποτροφίας και τη συμβολή του στην περάτωση αυτής της εργασίας.

Αυτή η έρευνα είναι αφιερωμένη σε όλους αυτούς τους ανθρώπους, τους οποίους ευχαριστώ από καρδιάς, και οι οποίοι με καλή διάθεση, υποστήριξη και κατανόηση μου συμπαραστάθηκαν ουσιαστικά στη διεκπεραίωση αυτής της μελέτης.

## ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά η δομή της εργασίας, τα ιδιαίτερα κεφάλαια που την απαρτίζουν, το οργανόγραμμα της εργασίας:

Η εργασία λοιπόν περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου εκτίθενται όλες οι θεωρητικές βάσεις αυτής της εργασίας, οι διάφορες θεωρίες που αφορούν τόσο τις αναπαραστάσεις όσο και το θεωρητικό υπόβαθρο για την αναγνωστική διαδικασία και το γραπτό λόγο. Σε αυτό το μέρος ευνόητο είναι ότι γίνεται οριοθέτηση των εννοιών που χρησιμοποιούνται σε αυτή την εργασία, ώστε να δοθεί μια πλήρης, αλλά και σφαιρική εικόνα του θέματος και να στερεοποιηθεί το ερευνητικό μέρος που ακολουθεί.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, δίνονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας: οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν, οι ιδιαίτεροι σκοποί και στόχοι της έρευνας, η μέθοδος που ακολουθήθηκε, οι περιορισμοί της έρευνας, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, οι πίνακες ανάλυσης των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προκύπτουν.

Τέλος, δίνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και η συζήτηση πάνω σε αυτά, ενώ γίνονται και οι προτάσεις που θεωρούνται απαραίτητες στην κατακλείδα της έρευνας λίγο πριν τον επίλογο.

## 1.2. ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

- **Αποσαφήνιση έννοιας και πολυδιάστατη προσέγγιση**

Στην καθημερινότητα συχνά ακούμε γύρω μας τη φράση «στάσεις και αναπαραστάσεις», τόσο συχνά που έχει φτάσει να είναι μία φράση κλισέ, χωρίς να δίνεται η συγκεκριμένη εννοιολόγηση των όρων και χρησιμοποιώντας τη σε καθετί που συμβαίνει γύρω μας, κυρίως για να αναφέρουμε τις γνώμες ορισμένων ανθρώπων, τα πιστεύω τους με μια επιφανειακή προσέγγιση. Επιδιώκοντας να αποδώσουμε με σαφήνεια τον όρο των αναπαραστάσεων θα τον προσεγγίσουμε σφαιρικά και με κριτική διάθεση, ώστε να μην υποπέσουμε σε εννοιολογικά λάθη και να διευκρινίσουμε τον ρόλο του σε αυτή τη μελέτη.

Ξεκινώντας από τον όρο αναπαράσταση, στην αρχή αναφέραμε και τον όρο «στάσεις». Κι αυτό διότι οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται αφειδώς και συχνά μαζί. Αν θέλουμε να προσδιορίσουμε κάπως το θολό τοπίο των αναπαραστάσεων, ας σημειωθεί ότι πρόκειται για έννοιες, οι οποίες δεν προήλθαν τυχαία. Η γένεσή τους οφείλεται κατά κύριο λόγο στις επιστήμες της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας. Και αξίζει να αναφερθούμε αρχικά στον όρο «στάσεις», σύνθετο του όρου «αναπαραστάσεις», για να γίνει καλύτερη διασαφήνιση των δύο όρων, καθώς και στους όρους: *γνώμη, γνωστική ασυμφωνία, στερεότυπο*, που συχνά συγχωνεύονται νοηματικά και χρησιμοποιούνται ως ένα, για να δοθεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα.

### 1.1. Στάση, γνώμη, γνωστική ασυμφωνία, στερεότυπα

Η έννοια της «στάσης» εμφανίζεται νωρίς στη γενική ψυχολογία και αφορά τη σύλληψη μιας δομής και μια δυναμική αντίληψη του ψυχισμού. Εμφανίζεται με ποικίλα ονόματα όπως: *διάθεση, ροπή, σχήμα, διάνυσμα*, στο γερμανικό πειραματικό ρεύμα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Ash, Watt, Wundt) και στους πρωτοπόρους της αμερικάνικης Κοινωνικής Ψυχολογίας (G.H. Mead, Dewey) με δύο χαρακτηριστικά:

α. ολοκληρωτικός και οργανωμένος χαρακτήρας της στάσης ως απάντησης του οργανισμού σε ένα ερέθισμα ή σε μια κατάσταση, ως «προετοιμασία για πράξη»

β. κατευθυντικός, εμπρόθετος χαρακτήρας της στάσης, που δεν εκπορεύεται από την τυπική λογική και από την εξαρτημένη μάθηση, αλλά εκφράζει έναν επιλεκτικό προσανατολισμό, που χαρακτηρίζει το υποκείμενο (J. Maisonneuve, 2001, σ. 192).

Γενικά, πρόκειται για μια διφορούμενη έννοια. Η *στάση* μπορεί να θεωρηθεί ως «προϋπόθεση» ή «προετοιμασία» ενός συνόλου φαινομένων που πρόκειται να ταξινομήσουμε ή να μετρήσουμε στο πλαίσιο μιας θεωρίας της συμπεριφοράς ή ως μια ερμηνευτική έννοια, μια «κατασκευή» στο πλαίσιο μιας θεωρίας της προσωπικότητας ή ενός ιδεολογικού συστήματος.

Οι Αμερικανοί κοινωνιολόγοι Thomas, Znaniecki, Stagner, Bernard βρήκαν την έννοια της στάσης πολύ χρήσιμη, μιας και εκτιμούσαν ότι δε μπορούσαν να ερμηνεύονται οι συμπεριφορές μόνο με όρους αναγκών, αλλά και με την αναφορά στα αντικείμενα και τις κοινωνικές που προσέδιδαν ένα ειδικό βάρος στις ανάγκες. Πάντως, η έννοια της *στάσης* είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Σε επιστημολογικό επίπεδο δεν ανήκει ιδιαίτερα σε καμιά σχολή. Αποτελεί ένα συνοθύλευμα βιοψυχικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, που ερμηνεύουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου από έναν ψυχολόγο ή έναν κοινωνιολόγο με έμφαση περισσότερο στον κοινωνικό ψυχολόγο που αποτελεί την ενδιάμεση οδό για τη διερεύνηση της έννοιας (ο.π., σ.195).

Ο πλέον εξαντλητικός όρος για τη στάση είναι ότι αυτή συνίσταται σε μια (λίγο έως πολύ αποκρυσταλλωμένη) θέση ενός ατομικού ή συλλογικού υποκειμένου ως προς ένα αντικείμενο (πρόσωπο, ομάδα, κατάσταση, αξία). Εκφράζεται λιγότερο ή περισσότερο ανοικτά μέσω διαφόρων συμπτωμάτων ή δεικτών (λόγια, τόνος, κινήσεις, πράξεις, επιλογές) και ασκεί μια λειτουργία που είναι συγχρόνως γνωστική, συναισθηματική και ρυθμιστική των συμπεριφορών που υποβαστάζει (ο.π., σ. 196). Οι στάσεις επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο τη συμπεριφορά, αλλά δεν μπορούν να παρατηρηθούν απευθείας: συνήθως σχετίζονται με τις συμπεριφορές που προκαλούν και εκτιμώνται σύμφωνα με αυτές (V. Castelloti & D. Moore, 2002, p. 8). Οι στάσεις είναι επίκτητες και όχι έμφυτες: είναι διαρκείς και επιδέχονται αλλαγές κατόπιν εξωτερικών επιρροών·

υπάρχει μια προνομιούχος σχέση ενός υποκειμένου με το ένα ή άλλο αντικείμενο· αυτή η σχέση πραγματοποιείται με μια συναισθηματική πολικότητα, μεταξύ του «υπέρ» ή του «κατά» (J. Maisonneuve, ο.π., σσ. 196-197).

Ανάμεσα στη *στάση* και την *αναπαράσταση*, μπορούμε να μιλήσουμε και για τη γνώμη. Η μελέτη της γνώμης παραπέμπει σε έναν ψυχοκοινωνιολογικό στοχασμό αναφορικά με τις διεργασίες πληροφόρησης και επικοινωνίας και στη συνέχεια σε αμιγώς τεχνικά προβλήματα που ανακύπτουν με τις δημοσκοπήσεις (J. Maisonneuve, 2001, σ. 218). Όπως κι αν έχει η υιοθέτηση μιας γνώμης από ένα άτομο δεν είναι ποτέ ένα μηχανικό φαινόμενο εξάρτησης ως προς την ομάδα του ή το άτομο που το επηρεάζει, ούτε υποταγής ενώπιον ενός γεγονότος. Αυτό που παρεμβαίνει είναι η σημασία που αποκτά για το άτομο η κοινή γνώμη, το όνομα του δημοσιογράφου ή το ίδιο το νέο. Έτσι, η ψυχολογία της γνώμης πρέπει να λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη το θέμα, τον προσανατολισμό ευνοϊκό ή μη, του υποκειμένου σε σχέση με το αντικείμενο και τη θέση του, δηλαδή την προτίμησή του για μια συγκεκριμένη συλλογική δράση (ο.π. σ.220).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε περιληπτικά και στο φαινόμενο της *γνωστικής ασυμφωνίας*. Σύμφωνα με τον Festinger, αυτή η κατάσταση είναι πηγή δυσφορίας και βρίσκεται στην απαρχή μιας δραστηριότητας που στοχεύει τη μείωση αυτής της ασυμφωνίας με όλα τα δυνατά μέσα. Εάν ένα άτομο βρεθεί ενώπιον μιας γνώμης αντίθετης προς τη δική του, η οποία υποστηρίζεται από ένα συγγενή ή φίλο, αισθάνεται μια ασυμφωνία, το εύρος της οποίας εξαρτάται από τη σημασία που αποδίδει στο εν λόγω θέμα και συγχρόνως από την προσκόλληση που αισθάνεται για το πρόσωπο ή την ομάδα που διαφωνούν μαζί του. Το άτομο που βρίσκεται σε γνωστική ασυμφωνία θα προσπαθήσει να μειώσει τη διαφορά αυτή με πολλούς τρόπους: προσωπικός ελιγμός, επιρροή ή πίεση επί της γνώμης του άλλου, ελαχιστοποίηση της σημασίας της διχογνωμίας (ο.π., σσ. 220-221).

Επίσης, μια στενή συνδεδεμένη έννοια με την αναπαράσταση, ιδίως την κοινωνική, είναι αυτή του *στερεότυπου*. Το στερεότυπο, σύνολο σταθερών χαρακτήρων, μπορεί να αφορά στερεοτυπικές αντιδράσεις σε διάφορα ερεθίσματα ή θέματα γνώμης και κοινωνικής αναπαράστασης. Η γνώμη εξάλλου είναι μια συμπεριφορά γλωσσική και πολλά στερεότυπα αποκρυσταλλώνονται γύρω από μερικές λέξεις που περικλείουν ολόκληρες κατηγορίες π.χ. οι Άσπροι, οι Μαύροι κ.τ.λ.

Τα στερεότυπα γενικά θεωρούνται ως μια ιδιάζουσα εκδήλωση των στάσεων· συνεπάγονται μια συμφωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι αποδεκτά ως έγκυρα και τα οποία χρησιμοποιούνται ως τα διακριτικά μέσα της περιγραφής της διαφορετικότητας μιας άλλης ομάδας. Τα στερεότυπα, επομένως, αποκαλύπτουν πως μια ομάδα αποδέχεται τη δική της ταυτότητα και ταυτόχρονα αποδεικνύει τη συνεκτικότητά της. Παρέχουν ένα πλαίσιο ερμηνείας, διαμέσου συγκρίσεων και αντιθέσεων με βάση τα χαρακτηριστικά των ομάδων, ενώ προσδιορίζουν τις σταθερές, απλοποιημένες, συντετμημένες εικόνες, που λειτουργούν στην κοινή μνήμη και γίνονται αποδεκτές από συγκεκριμένες ομάδες. Ο βαθμός στον οποίο ομάδες ατόμων τα αποδέχονται ως έγκυρα μπορεί να εξαρτάται από τη γλωσσική και μαθησιακή συμπεριφορά (V. Castelloti & D. Moore, ο.π., p. 8).

## 1.2. Νοητικές αναπαραστάσεις

Πριν αναφερθούμε εκτενώς στις κοινωνικές αναπαραστάσεις αξίζει να κάνουμε μια αναφορά στη διαδικασία της μάθησης, η οποία ξεκινάει από τα πρώτα βήματα του ανθρώπου και συνεχίζεται δια βίου. Έχοντας λοιπόν υπόψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία *«που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέας εμπειρίας και επιφέρει μια σχετικά σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά»* (Α. Δανασής-Αφεντάκης, σ. 19, 1996), επισημαίνεται ότι το άτομο αναπτύσσεται, ωριμάζει ακολουθώντας μια πορεία μέσα στη ζωή συνδεδεμένη με τη μάθηση, αλλά και στενά εξαρτώμενη με το περιβάλλον. Το άτομο ζώντας μέσα στο περιβάλλον δε μένει παθητικό, επηρεάζει και επηρεάζεται, μαθαίνει διαρκώς, αποκτά έναν ολόκληρο μηχανισμό μάθησης και συμπεριφοράς, εξελίσσεται.

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε σε αυτή τη διαδικασία είναι το σύνολο των αναπαραστάσεων και των δομών εκείνων που βοηθούν το άτομο να κατακτήσει τη γνώση, να έχει δυναμική παρουσία στην κοινωνία, να οικειοποιείται τη μάθηση. Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με τη πορεία προς τη μάθηση και την εσωτερίκευση της γνώσης, της πληροφορίας. Θα αναφερθούμε στις κυριότερες από αυτές έχοντας υπόψη τις βασικές αρχές της ψυχολογίας.

Οι πρώτες ιδέες για την αναπαράσταση της γνώσης έτειναν να μιλούν για μια νοερή «ιδέα» ή «εικόνα». Αργότερα και καθώς αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον για τις βιολογικές και συμπεριφορικές ερμηνείες της ανθρώπινης δραστηριότητας, εμφανίστηκε η ιδέα της «αναπαράστασης» ως ένα είδος «νευρικού ίχνους» ή ως ένα πρότυπο δραστηριότητας στους νευρώνες του εγκεφάλου (N. Hayes, σ. 294, 1998). Πολλοί οι δρόμοι που ακολουθήθηκαν στην έρευνα της αναπαράστασης μέσα στη γνωστική ψυχολογία. Αξιόλογη είναι η έρευνα για την *κωδικοποίηση*, για το πώς δηλαδή αποθηκεύονται κατάλληλα οι πληροφορίες στον εγκέφαλο, για τα ευρύτερα *μοντέλα μνήμης*, για τα *γνωστικά πλαίσια* (σχήματα-σενάρια), για τις δομές της *επεισοδιακής γνώσης* (σχέδια-γνωστικοί χάρτες) (ο.π., σ. 294).

Μια από τις πιο γνωστές μεθόδους για την αναπαράσταση πληροφοριών είναι η *μέθοδος αναπαράστασης μέσω των αισθητηρίων εικόνων*. Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική μπορούμε να κωδικοποιήσουμε με διάφορους αισθητήριους τρόπους στη μνήμη μας μια πληροφορία. Σχετική με αυτή τη μνημονική τεχνική είναι και το σύστημα *«λέξεις-κλειδιά»*, όπου γίνεται ανάκληση των πληροφοριών



με *νοερή απεικόνιση*. Ο αισθητήριος τρόπος να συγκρατούμε εικόνες στη μνήμη μας δεν είναι ο μοναδικός. Μπορούμε να κωδικοποιήσουμε στη μνήμη μας πληροφορίες, γνώσεις με τη χρήση συμβόλων, οπότε και μιλάμε για *συμβολική κωδικοποίηση*, για *συμβολική αναπαράσταση* (ο.π., σσ. 295-296).

Ο Jerome Bruner (1957) διατύπωσε μια θεωρία για την ανάπτυξη τρόπων αναπαράστασης. Υποστήριξε ότι η υιοθέτηση των διάφορων τρόπων αναπαράστασης απορρέει από την ανάγκη μας να αποθηκεύσουμε πιο σύνθετους τύπους πληροφοριών για το περιβάλλον όσο μεγαλώνουμε (ο.π. σ.299). Σύμφωνα με τον Bruner το βρέφος και το μικρό παιδί χρησιμοποιεί τις *πραξιακές ή ενεργητικές αναπαραστάσεις*, για να αναπαραστήσει τον κόσμο γύρω του ανάλογα με τον τρόπο που επενεργεί επάνω σε αυτόν, σύμφωνα δηλαδή με τις αισθησιοκινητικές αντιδράσεις του. Στη συνέχεια το παιδί σχολικής ηλικίας αναπαριστά τον κόσμο σε *εικονιστική μορφή*, όπου κυριαρχούν κατά βάση οι οπτικές εικόνες. Ο έφηβος και γενικά ο ενήλικος, τέλος, χρησιμοποιεί τη *συμβολική αναπαράσταση*, η οποία είναι αναπαράσταση ανώτερης μορφής (Εμ. Α. Κολιάδης, σ. 323, 2002).

Μια κατηγοριοποίηση για την κωδικοποίηση της γνώσης, που συναντάται στη γνωστική ψυχολογία, είναι και αυτή σε *εξωτερικές και εσωτερικές αναπαραστάσεις*. Σύμφωνα με αυτήν όταν το άτομο αναπαριστά στο μυαλό του τον εξωτερικό κόσμο χρησιμοποιεί εικόνες, σχεδιαγράμματα, αλλά και λέξεις, γραφικούς κώδικες κ.α. Οι *εικονικές* και οι *λεκτικές* αναπαραστάσεις ανήκουν στη σφαίρα των *εξωτερικών αναπαραστάσεων*. Οι εικόνες αναπαριστούν τις συγκεκριμένες και χωρικές πληροφορίες κατά τρόπο αναλογικό με τη φυσική και πραγματική κατάστασή τους και καλύπτουν σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της πληροφορίας ταυτόχρονα (ο.π., σ. 325). Από την άλλη μεριά, οι *λεκτικές* αναπαραστάσεις είναι «αφηρημένες» και κατηγοριοποιημένες πληροφορίες που δεν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα, δηλαδή δεν είναι αναλογικές προς αυτήν, διότι η συσχέτιση των πραγματικών πληροφοριών και των λεκτικών συμβόλων που τις αναπαριστούν γίνεται κατά κάποιο τρόπο «αυθαίρετα» (ο.π., 325).

Στη σφαίρα των *εσωτερικών νοητικών αναπαραστάσεων* ανήκουν οι *αναλογικές* και οι *προτασιακές αναπαραστάσεις*. Στις πρώτες κατατάσσονται οι *νοητικές εικόνες* και τα *νοητικά μοντέλα*. Οι *νοητικές εικόνες* είναι αναπαραστάσεις παρόμοιες με απεικονίσεις που λειτουργούν με μια συγκεκριμένη μορφή, συνήθως χωρική π.χ. «Η γάτα είναι κάτω από το κρεβάτι» αναπαριστάται

με τη νοητική εικόνα μιας πρωτοτυπικής γάτας που βρίσκεται κάτω από το κρεβάτι ( Στ. Βοσνιάδου, 1998, σ. 18). Ο Εμ. Κολιάδης (2002) αναφέρει τις νοητικές εικόνες ως οπτικές εικόνες των εξωτερικών ερεθισμάτων–σημάτων, που καταγράφονται στο μνημονικό μας σύστημα ως νοητικές οπτικές εικόνες, αφού έχει ήδη εκλείψει το αισθητηριακό οπτικό ερέθισμα. Τονίζει επίσης ότι μπορεί να είναι και μια νοητική εικόνα που την έχουμε δημιουργήσει με την φαντασία μας και να μην ανταποκρίνεται στην εξωτερική πραγματικότητα, δηλαδή να μην έχουμε «δει» ή «αντιληφθεί» ποτέ αυτήν την εικόνα. Από όλα τα είδη των αισθητηριακών νοητικών εικόνων (οπτικές, ακουστικές, απτικές και οσφρητικές), σπουδαιότερες θεωρούνται οι οπτικές νοητικές εικόνες, καθώς με τη βοήθειά τους το άτομο μαθαίνει να επιλύει προβλήματα (Εμ. Α. Κολιάδης, 2002, σ. 326).

Σε αντίθεση με τις νοητικές εικόνες τα *νοητικά μοντέλα* δεν περιορίζονται στο να συλλαμβάνουν τις συγκεκριμένες ιδιότητες των αντικειμένων του πραγματικού κόσμου, έτσι όπως μεταφέρονται μέσω της αντίληψης. Πρόκειται για υψηλού επιπέδου νοητικά κατασκευάσματα, που σκοπό έχουν να αναπαριστούν τη δομή αντικειμένων, πεποιθήσεων ή θεωριών που ίσως δεν έχουν γίνει ποτέ ορατά, όπως το νοητικό μοντέλο του ηλιακού συστήματος (Στ. Βοσνιάδου, 1998, σ. 19). Σύμφωνα με τον Johnson Laird (1989) τα νοητικά μοντέλα είναι υψηλού βαθμού «νοητικές κατασκευές» που δημιουργεί το άτομο προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του, οι οποίες στηρίζονται στις πεποιθήσεις του και στις δικές του προσωπικές εμπειρίες. Επίσης ως μια μορφή αναπαράστασης της γνώσης, μπορούν να εφαρμοστούν στην ερμηνεία πολλών γνωστικών φαινομένων, όπως στην οπτική αντίληψη, στην κατανόηση κειμένων και ιδιαίτερα στη λήψη αποφάσεων (Εμ. Α. Κολιάδης, 2002, σ. 326). Σημειώνεται δε, ότι τα νοητικά μοντέλα έχουν χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: ο ένας αναφέρεται στο πως οργανώνονται οι γνώσεις και αποθηκεύονται στη μνήμη και ο άλλος τα ερμηνεύει ως μια μεταβατική νοητικά αναπαράσταση που σχηματίζει το άτομο στιγμιαία, για να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις και προσδοκίες που αναφύονται από συγκεκριμένες καταστάσεις (στο ίδιο, σ. 326).

Οι νοητικές εικόνες και τα νοητικά μοντέλα, όπως προαναφέρθηκε ανήκουν στην κατηγορία των αναλογικών εσωτερικών αναπαραστάσεων. Από την άλλη οι *προτασιακές αναπαραστάσεις* σχηματίζονται από διακριτά, παρόμοια με τη γλώσσα, σύμβολα, που οργανώνονται σύμφωνα με μια ομάδα κανόνων και που συνήθως εκφράζονται με τη *γλώσσα του κατηγορηματικού λογισμού* (predicate

calculus) (Βοσνιάδου, ο.π, σ. 18). Αυτή η «γλώσσα» αποτελείται από δύο βασικά συστατικά στοιχεία: α) τα *επιχειρήματα* (arguments), που είναι τα αντικείμενα ή γεγονότα και εκφράζονται με ουσιαστικά και αντωνυμίες και β) τη *σχέση* (relation) ή *ένδειξη* (predicator), που συνήθως είναι μία και μοναδική και προσδιορίζει, περιορίζει ή επιβεβαιώνει τις σχέσεις ανάμεσα στα επιχειρήματα, γι' αυτό εκφράζεται συνήθως με ρήματα, επίθετα και επιρρήματα (Κολιάδης, ο.π., σ. 342). Οι προτασιακές αναπαραστάσεις δεν έχουν άμεση σχέση με μια δεδομένη μορφή αντίληψης (οπτική, ακουστική κ.τ.λ.), αντίθετα με τις νοητικές εικόνες που συνδέονται στενά με την οπτική μορφή αναπαράστασης. Είναι περισσότερο αφηρημένες και ανεξάρτητες από τα εξωτερικά φυσικά ερεθίσματα, αλλά εκφράζουν με έκδηλο τρόπο χρησιμοποιώντας κανόνες, την ουσία και τη σημασία των πληροφοριών και τις ειδικές σχέσεις π.χ. ανάμεσα σε πρόσωπα και καταστάσεις (στο ίδιο, σ. 327). Βασικό ρόλο σε αυτή τη μορφή κωδικοποίησης της γνώσης κατέχουν οι *προτασιακές μονάδες* (propositions), οι οποίες κωδικοποιούν τις ιδέες και τις έννοιες που περιέχονται στις λέξεις, στις φράσεις και στις προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες επικοινωνεί ο άνθρωπος. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η προτασιακή μονάδα είναι η μικρότερη βασική ενότητα πληροφορίας ή γνώσης που δηλώνει σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα ή σε γεγονότα και μπορεί να υπάρξει μόνη της ως αυτόνομη δήλωση ή υπόθεση και να κριθεί αληθής ή ψευδής (ο.π., σ. 341).

### 1.3. Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης

Ο όρος προέκυψε στην προσπάθεια του ανθρώπου να επεξηγήσει τις νοητικές αναπαραστάσεις, που θα δίνουν την απαιτούμενη σημασία στο ρόλο του κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά και να γίνει μια μελέτη διαχρονική που θα διαφωτίσει τη θέση του ατόμου και της ομάδας στην κοινωνική δομή, καθώς και να εξηγηθεί η πολιτισμική και ιδεολογική εξέλιξη.

Ας έρθουμε όμως στην έννοια της *κοινωνικής αναπαράστασης*. Αν θελήσουμε να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή, θα δούμε ότι εκείνος, ο οποίος πρώτος κάνει λόγο για *αναπαραστάσεις* είναι ο Emil Durkheim που προτείνει τις *συλλογικές αναπαραστάσεις*. Με την έννοια αυτή θέλει να εκφράσει ότι τα συλλογικά φαινόμενα προέρχονται από τις σχέσεις που εγκαθιδρύονται μεταξύ των ατόμων που η κοινωνική ζωή συνδυάζει, ή μεταξύ των ομάδων που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο άτομο και την ολική κοινωνία (J. Maisonneuve, 2001, σ. 233).

Ο Durkheim δημιούργησε μια έννοια *καθολική*, που κάλυπτε το σύνολο των γνωστικών διεργασιών και ταυτόχρονα *ρυθμιστική*, εφόσον χρησίμευε ως πλαίσιο ή ως αναφορά στην κοινή αντίληψη και σκέψη. Την ίδια πορεία ακολούθησαν και δύο μαθητές του: M. Halbwachs και M. Mauss, καθώς και ο J. Stoezel που κατέδειξε εύστοχα τη «θεσμοποίηση» των μεγάλων νοητικών λειτουργιών: συναισθηματικότητα, αντίληψη, νοημοσύνη (ο.π., σ. 234).

Εκείνος όμως που αναζητά τη συστηματοποίηση και την εγχειρηματοποίηση της ντιρκαϊμικής έννοιας μέσω θεωρητικών ερευνών και μελετών πεδίου, είναι ο Serge Moscovici (1961). Ο Moscovici επισημαίνει τη ρευστότητα που υπάρχει στην ορολογία και που οδηγεί σχεδόν στη συνωνυμία μεταξύ των εννοιών της στάσης, της γνώμης, του στερεοτύπου, της εικόνας ή κοινωνικής αναπαράστασης και προσπαθεί να εξειδικεύσει την τελευταία βάσει των συστημικών και δυναμικών της χαρακτηριστικών. Θεωρεί τις αναπαραστάσεις ως κάτι διαφορετικό και πέρα των απλουστευμένων, στην καθημερινή ζωή, εννοιών. Πρόκειται για θεωρίες *sui generis*, προοριζόμενες να ανακαλύψουν και να επεξεργαστούν το πραγματικό. Μάλιστα, διασφαλίζουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών των διαφόρων κοινοτήτων (ο.π., σ. 234).

Ο R. Farr αναφέρει ότι ο Moscovici βρήκε στο πρόσωπο του Durkheim τον κατάλληλο *πρόγονο* για να στηρίξει τη θεωρία του περί κοινωνικών

αναπαραστάσεων με την προοπτική η Γαλλική σχολή Κοινωνικής Ψυχολογίας να αποκτήσει περισσότερο κοινωνιολογικό χαρακτήρα, παρά ψυχολογικό. Η θεωρία του, ήταν μια σημαντική πρόκληση απέναντι στην ηγεμονία της Αμερικάνικης Κοινωνικής Ψυχολογίας. Επρόκειτο έτσι να ξεκινήσει ένας διατλαντικός, πολυγλωσσικός διάλογος, Ευρώπης και Αμερικής (Νότιας κυρίως), για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, που μπορούμε να πούμε ότι συνεχίζεται ακόμη και σήμερα (R.Farr, 1996, pp. 10-11).

Η Jodelet (1989) αναφέρει ως κοινωνική αναπαράσταση μια μορφή της κοινωνικά ανεπτυγμένης γνώσης με πρακτικές συνέπειες, που συνεισφέρει στη δημιουργία μια κοινής πραγματικότητας για μια κοινωνική ομάδα (V. Castelloti & D. Moore, ο.π., p. 8). Η ίδια υποστηρίζει ότι πρώτα από όλα αναπαριστώ σημαίνει αντικαθιστώ, παίρνω τη θέση κάποιου και με την έννοια αυτή η αναπαράσταση είναι το νοητικό αναπαριστώμενο κάποιου πράγματος (αντικειμένου, προσώπου, γεγονότος, ιδέας κ.α.). προκύπτει έτσι η συγγένεια της κοινωνικής αναπαράστασης με το σύμβολο, με το σημείο. Παράλληλα, αναπαριστώ σημαίνει καταστώ παρών στο πνεύμα, τη συνείδηση. Με αυτήν την έννοια η αναπαράσταση είναι η νοητική αναπαραγωγή κάποιου πράγματος, αντικειμένου, ιδέας κ.τ.λ. Τονίζει μάλιστα ότι σπουδαίο γνώρισμα της αναπαράστασης είναι να συγχωνεύει την αντίληψη και την έννοια και τον εικονικό χαρακτήρα του αντικειμένου (D. Jodelet., 1995, σ. 133).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν συνεπώς να οριστούν ως «σύμπαν γνώμων», «γνώσεις του κοινού νου». Συγκροτούν μια μορφή *πρακτικής γνώσης* που συνδέει τα υποκείμενα με τα αντικείμενα ή με πρόσωπα. Ο Moscovici θεωρεί ανεπαρκές το μιχεβιοριστικό μοντέλο και εξηγεί την ανεπάρκεια μιας ολόκληρης παράδοσης στην έρευνα, που σκόπευε στην πρόβλεψη ή την αλλαγή της συμπεριφοράς μέσω της υπεραπλούστευσης της σχέσης υποκειμένου-αντικειμένου. Σύμφωνα με αυτόν, το υποκείμενο και το αντικείμενο δεν απολύτως διαχωρισμένα και να αναπαριστώ κάτι ισοδυναμεί με το να αποσπάσεις μαζί και το ερέθισμα και την απάντηση (D. Jodelet., ο.π., σ. 135).

Ο Moscovici προτείνει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στη θέση των συλλογικών αναπαραστάσεων, δηλώνοντας από τη μια την πολυπλοκότητα των ατόμων και ομάδων και ρίχνοντας, από την άλλη, το βάρος στην επικοινωνία, η οποία επιτρέπει στα συναισθήματα και στα άτομα να συγκλίνουν, με τέτοιο τρόπο ώστε κάτι που είναι ατομικό να γίνεται συλλογικό και το αντίστροφο (Στ.

Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου, 1995, σ. 13). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά επεξεργασμένης και κοινά αποδεκτής γνώσης, είναι το εργαλείο, που βοηθά το άτομο ή την κοινωνική ομάδα να αντιλαμβάνονται και να ιδιοποιούνται τον περιβάλλοντα κόσμο· είναι πάντα η αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο (ο.π., σσ. 15-16).

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης δημιουργείται από την αναγκαιότητα της σύνδεσης του κοινωνιολογικού με το ψυχολογικό, προκειμένου να κατανοήσουμε τις διαδικασίες παραγωγής και λειτουργίας της σκέψης των ομάδων και των συλλογικοτήτων. Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, καθώς βρίσκεται ανάμεσα στο ψυχολογικό και το κοινωνικό, αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τα γεγονότα της καθημερινότητας, τα δεδομένα του περιγύρου τους, τη γνώση δηλαδή του κοινού νου, στην αντιπαράθεσή του με την επιστημονική σκέψη. Αυτή η γνώση συγκροτείται μέσα από τις εμπειρίες μας, μέσα από διάφορες πληροφορίες, γνώσεις, πρότυπα σκέψης, μοιράζεται και στοχεύει στο να κατανοήσει και να ερμηνεύσει γεγονότα και ιδέες (Λ. Γώγου-Κρητικού, 1994, σ. 117). Παράλληλα, η κοινωνική αναπαράσταση διαμεσολαβεί μεταξύ του ψυχικού και κοινωνικού συστήματος και αναδομεί τα κοινωνικά δεδομένα μέσα στο πλαίσιο των αξιών, των νοημάτων, των κανόνων που συνιστούν το δρων υποκείμενο. Η κ.α. αναπαράγει και παράγει το κοινωνικό ως υποκειμενικό, αλλά και επιτρέπει στο υποκειμενικό να αναπαράγεται και να παράγει το κοινωνικό (Ε. Ανδρεαδάκη, Μ. Γαλανάκης, Γ. Κυριακόπουλος, Θ. Σαραφίδης, 2000, σ. 65).

Σύμφωνα με τον Moscovici οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μια παθητική, που συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μια φωτογραφία, μια εικόνα, που κατοικεί στον εγκέφαλο, και σε μια ενεργητική όψη, σε μια «αναπαραγωγή» των ερεθισμάτων (πράξεις, καταστάσεις, αντικείμενα), που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών που βρίσκονται αλληλέγγυα (Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου, ο.π., σ. 16). Λανθασμένα, ταυτίζεται συχνά η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης με αυτήν της εικόνας με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πρώτη μόνο στην παθητική της όψη. Όμως σύμφωνα με τον Abrie (1987) η αναπαράσταση δεν είναι μια εικόνα της πραγματικότητας, είναι *ενέργεια* που προετοιμάζει το μέλλον (ο.π., σ. 16).

Η C.Herzlich υποστηρίζει ότι η αναπαράσταση πάντα διαμεσολαβείται από το λόγο, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι κάθε λόγος αντιστοιχεί σε μια πραγματική αναπαράσταση (J. Maisonneuve, 2001, σ. 236). Είναι άξιο λόγου ότι η ιδιαίτερη πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων προέρχεται από τη γλώσσα, η οποία ως φορέας αισθημάτων, ιδεών και εικόνων, οδηγεί την επικοινωνία στο συμβολικό επίπεδο. Η αξία της σίγουρα δεν μπορεί να παραγνωριστεί στον τομέα των αναπαραστάσεων. Στο μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπινων κοινωνιών, οι άνθρωποι περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους μιλώντας. Αυτός λοιπόν, που μελετά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις θα αναγκαστεί να ενδιαφερθεί για το περιεχόμενο αυτών των συζητήσεων, οι οποίες ποικίλουν ως προς τη μορφή τους (R.M. Farr, 1995, σ. 108).

Ο Moscovici (1991) αναφερόμενος στις κοινωνικές αναπαραστάσεις και προσπαθώντας να συμπεριλάβει και το σύνολο των πρακτικών και συμπεριφορών που τις αφορούν, χρησιμοποιεί τον όρο «πνευματικοί σχηματισμοί». Σε αυτούς εντάσσονται τόσο οι αναπαραστάσεις, ως κοινωνιογνωστικά συστήματα, όσο και οι πρακτικές, τόσο η σκέψη, όσο και η δράση (Α. Μαντόγλου, 1999, σσ. 446-447).

Γενικά, αν θελήσουμε να τοποθετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις σε έναν ειδικότερο τομέα, τότε αναμφίβολα θα τις εντάξουμε στα θεωρητικά πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Υποστηρίζονται ιδιαίτερα από τη λεγόμενη «Μεσογειακή Σχολή», που δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της πληροφορίας. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις κάνουν μια υπέρβαση από το γραμμικό μοντέλο της αντίληψης, ερμηνείας και επεξεργασίας των πληροφοριών και συμπεριλαμβάνουν και την κοινωνική υφή της επεξεργαζόμενης πληροφορίας. Κατά τους κοινωνικούς ψυχολόγους δεν υπάρχει πληροφορία, που να μην είναι κοινωνικά στιγματισμένη, που να μην έχει κοινωνική χροιά. Κάθε μορφή πληροφορίας μεταδίδεται σε κάποιο κοινωνικό περιβάλλον. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, που διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών, περιλαμβάνουν πέρα από τις γνωστικές διεργασίες και τις κοινωνικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στις κοινωνικές συνθήκες και παράγουν επίσης κανόνες που μπορεί να είναι διαφορετικοί από τους κανόνες της γνωστικής λογικής. (Εμ Κολιάδης, 2002, σ. 323).

Ο Moscovici βεβαιώνει ότι είναι λάθος να πούμε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι γνωστικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις δεν είναι

αποκλειστικά γνωστικές, είναι επίσης κοινωνικές, γεγονός που τις κάνει ιδιαίτερες σε σχέση με άλλους γνωστικούς μηχανισμούς. Η ανάλυση και η κατανόηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπως και η λειτουργία τους προϋποθέτουν πάντα μια προσέγγιση κοινωνιογνωστική, η οποία ενσωματώνει τους *δύο συνθέτες* της αναπαράστασης (J.C. Abrie, 1996, σ. 52):

- πρώτα το *γνωστικό συνθέτη*: η αναπαράσταση προϋποθέτει σίγουρα ένα ενεργό υποκείμενο και από αυτή την άποψη έχει μια «ψυχολογική υφή» και διέπεται από κανόνες, οι οποίοι χειρίζονται γνωστικές διεργασίες
- στη συνέχεια ο *κοινωνικός συνθέτης*: η χρησιμοποίηση αυτών των γνωστικών διεργασιών καθορίζεται άμεσα από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα από τις οποίες μια αναπαράσταση εξελίσσεται η μεταδίδεται.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν λοιπόν διπλή λογική: τη γνωστική και την κοινωνική λογική και έχουν *τέσσερις* κύριες *λειτουργίες*: α) τις *γνωστικές*, που επιτρέπουν την κατανόηση και την εξήγηση της πραγματικότητας, καθορίζοντας το κοινό πλαίσιο αναφοράς για την κοινωνική συναλλαγή, β) τις *λειτουργίες ταυτότητας*, που καθορίζουν την ταυτότητα και τη διαφύλαξη των ατόμων και των ομάδων, γ) τη *λειτουργία προσανατολισμού*, που αφορά την κατεύθυνση συμπεριφορών και πρακτικών και δ) τις *δικαιολογητικές λειτουργίες*, που επιτρέπουν να δικαιολογήσουμε εκ των υστέρων θέσεις και συμπεριφορές (ο.π., σσ. 54-57).

Όσον αφορά το ειδικό πεδίο μελέτης οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εξετάζονται σε έρευνες της κοινωνικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της εθνολογίας, της κοινωνιολογίας ή της οικονομολογίας (ο.π., σ. 49). Διαφαίνεται ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαμορφώνουν ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής δυναμικής και αλλαγής, γεγονός που τις καθιστά σημαντικές για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων και την κατανόηση των πρακτικών, συμπεριφορών, θέσεων των ατόμων και των ομάδων.



#### 1.4. Αναπαράσταση και παιδί

Οι αναπαραστάσεις, αφορούν και επηρεάζουν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, στις επιλογές, στις αποφάσεις του, στις στάσεις του, στις σχέσεις του με το κοινωνικό σύνολο, στις αντιδράσεις του στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Αυτή η διαδικασία αναμφίβολα δεν είναι μια διαδικασία, που επισυμβαίνει ξαφνικά ή τυχαία. Πρόκειται για μια διαχρονική διαδικασία που ξεκινά από τη βρεφική-νηπιακή ηλικία και συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Συνειδητοποιώντας το ρόλο των αναπαραστάσεων και τη σημασία τους για το άτομο, αξίζει να κάνουμε αναφορά στο δίπολο αναπαράσταση-παιδί, για να διαπιστώσουμε το μέγεθος της σημασίας των αναπαραστάσεων στην παιδική ηλικία και το ρόλο που διαδραματίζουν για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου.

Τα παιδιά άλλωστε γεννιούνται μέσα σε ένα κόσμο δομημένο από αναπαραστάσεις, οι οποίες ενυπάρχουν στις κοινωνίες, και μεγαλώνοντας γίνονται συμμετέχοντες σε μια αναπτυξιακή διαδικασία, διαμέσου της οποίας οι αναπαραστάσεις γίνονται μέρος του κοινωνικοψυχολογικού τοπίου των παιδιών (W.Wagner et al, 1999, p.101). Η κοινωνική ταυτότητα του παιδιού είναι κύρια απόρροια των αναπαραστάσεων που διαμοιράζονται μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Από τη μια, τα παιδιά γεννιούνται μέσα σε μια κοινωνική ομάδα και ανατρέφονται σύμφωνα με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις αυτής της ομάδας – ένα παιδί πάντα αποτελεί ένα κατασκεύασμα πριν γίνει πραγματικότητα, ένα κατασκεύασμα άλλων, που διαμέσου των γονέων, του αποδίδεται κοινωνική ταυτότητα. Από την άλλη, η συμβίωση των ανθρώπων σε κοινούς κόσμους διαμορφώνει αυτή την κοινωνική ταυτότητα, η οποία στηρίζεται στις κοινές αναπαραστάσεις ενισχύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή (ο.π., σ. 100).

Η Μ. -J. Chombart de Lauwe (1971,1986) μελετάει τη συμμετοχή των αναπαραστάσεων στην κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία της προσωπικότητας του νέου ατόμου. Η αναπαράσταση εγγράφεται μέσα στα πλαίσια μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο ψυχολογικό, σαν έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος και το κοινωνιολογικό, σαν πολιτισμικό προϊόν (Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου, 1995, σ. 37). Η κοινωνική κατηγορία -παιδιά- είναι παρούσα παντού και πάντα σε όλες τις κοινωνίες. Η Chombart μέσα από τη μελέτη της διαπίστωσε ότι οι αναπαραστάσεις είναι θεμελιωμένες γύρω από έναν διπολικό θεμελιώδη πυρήνα: παιδί-ενήλικος. Το παιδί ταξινομείται στην κυριαρχημένη κοινωνική

ομάδα, σε αντίθεση με τον ενήλικο που ταξινομείται στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Αυτό το σχήμα ή «σχέση εξουσίας» σφραγίζει την αναπαράσταση του παιδιού, παρ' όλες τις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, το ρόλο του παιδιού και άλλα στοιχεία, που τελικά παίρνουν τη θέση γύρω από τον πυρήνα (ο.π., σ. 37).

Οι αναπαραστάσεις γίνονται αντιληπτές μέσα από τη λειτουργία τους, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο μια κοινωνία αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία και πως την εξηγεί. Έτσι, οι αναπαραστάσεις του παιδιού αλλάζουν μέσα στο χώρο και το χρόνο (ο.π., σ. 37). Αν κάνουμε μια ιστορική αναδρομή θα δούμε ότι η αναπαράσταση είναι ένα σύστημα εναλλαγής ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί, δίνοντας βαρύτητα και στα άτομα (πομπούς και δέκτες), στον τρόπο επικοινωνίας, στους σκοπούς, καθώς και στις πρακτικές και συμπεριφορές, που στηρίζουν ή αμφισβητούν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση (ο.π., σ. 39).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με τον Φιλίπ Αριές, ο ορισμός της παιδικής ηλικίας ως διακριτής κοινωνικής κατηγορίας είναι εφεύρεση της σύγχρονης εποχής (Ευ. Αυδικός, 1996, σ. 24). Με τον Αριές συμφωνεί και ο DeMause στο γεγονός ότι πριν τον 17<sup>ο</sup> αιώνα δεν υπήρχε το αίσθημα της παιδικής ηλικίας (ο.π., σ. 26). Συνοπτικά αναφέρουμε ορισμένες αντιλήψεις και πρακτικές που επικρατούσαν από το Μεσαίωνα ως τις μέρες μας και σημασιοδοτούν την αναπαράσταση του παιδιού. Στο Μεσαίωνα το παιδί προσλαμβάνεται ως μικρογραφία του ενήλικου και αυτό διαφαίνεται τόσο από τα έργα τέχνης, όσο και από τις πληροφορίες για την καθημερινή του ζωή π.χ. ντύνεται ως ενήλικος και μυείται στη δουλειά των ενηλίκων (Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου, 1995, σσ. 37-38). Πολλά τα στοιχεία για αυτήν τη σκοτεινή περίοδο και τις ενέργειες των ενηλίκων προς το παιδί, όπως το φάσκιωμα κατά τη βρεφική ηλικία, την τρομοκράτηση των παιδιών με φαντάσματα, την κακομεταχείριση και την εγκατάλειψη από τους γονείς, πρακτικές που συνέτειναν στην πειθαρχία του παιδιού από τη βρεφική κιόλας ηλικία του (Ευ. Αυδικός, 1996, σσ. 29-30).

Στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα με την εμφάνιση και εδραίωση της αστικής τάξης το παιδί αποκτά δικαιώματα, εκπαιδεύεται συστηματικά, ακόμη και η ενδυμασία του αλλάζει. Αυτό βέβαια ισχύει για την ευνοούμενη κατηγορία των αστών, γιατί τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, στα πλαίσια της βιομηχανικής επανάστασης, μετατρέπονται σε εργατικά χέρια, ώσπου στο δεύτερο ήμισυ του

19<sup>ου</sup> αιώνα να αλλάξει αυτή η αναπαράσταση. Σε αυτή τη χρονική περίοδο το παιδί εμφανίζεται μέσα από μια μυθική, ιδανική εικόνα ενάντια στην καταπίεση και την τυραννία (Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου, 1995, σ. 38). Ιδιαίτερα, οι διαδοχικές αναπαραστάσεις του παιδιού στην πεζογραφία της «γενιάς του 1880» πιστοποιούν την παρουσία του ως αφηγηματικού προσώπου που αποκτά εξατομικευμένα χαρακτηριστικά και διεκδικεί ισοδύναμο δραματικό ρόλο με τα άλλα πρωταγωνιστικά πρόσωπα (Β. Πάτσιου, 1999, σσ. 152-153).

Για να φτάσουμε στη σημερινή εποχή όπου η σημασία του παιδιού γίνεται αντιληπτή από τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μηχανισμών και την εξέλιξη της επιστήμης προς όφελος του παιδιού με κάθε τρόπο. Πολλοί επιστήμονες αρχίζουν συστηματικά να ασχολούνται και να μελετούν επισταμένα το παιδί. Για παράδειγμα, ο Jean Piaget δίνει έμφαση στην αυτενέργεια του παιδιού, το οποίο «πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει» και να οδηγηθεί στη δημιουργική και αυτενεργό ανακάλυψη των νέων γνώσεων (Αντ. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, 1996, σσ. 478-479). Ο Bandura μελετά την έννοια της μίμησης στο παιδί και φθάνει, στα πλαίσια της Κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του, να εισάγει την *αμοιβαία αιτιοκρατία*, την αλληλεξάρτηση και την ισάξια συνεισφορά Ατόμου-Συμπεριφοράς και Περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ανθρώπινης δράσης. Ακόμη και ο χώρος, στον οποίο γεννιέται, ανατρέφεται, ζει το παιδί, γίνεται αντικείμενο μελέτης. Ψήγματα αυτής της μελέτης διαπιστώνουμε και στο ψυχο-οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, χωρίς βέβαια να είναι το μοναδικό (Α. Τσιπλητάρης, 2001, σσ. 180-185).

Η χώρα μας φυσικά δεν έμεινε απλώς παρατηρητής στις εξελίξεις, αλλά περνώντας από διάφορα στάδια ιδιόμορφων ιστορικών και κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, όπως τη ποδηγέτηση από τον οθωμανικό ζυγό για τετρακόσια περίπου χρόνια, την εμπλοκή στους Βαλκανικούς πολέμους, τον Α' και τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) έφτασε σήμερα στη διαμόρφωση ενός κλίματος έρευνας για το παιδί. Το ενδιαφέρον βέβαια για το παιδί εμφανίστηκε το 18<sup>ο</sup> αιώνα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ως έκφραση του κινήματος του Διαφωτισμού και τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ως συνέπεια του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα για να φτάσει στη δεκαετία του 1980 να ιδρύονται ινστιτούτα για το παιδί (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί κ.α.) που ασχολούνται διεξοδικά με τη μελέτη του (Ευ. Αυδικός, 1996, σσ. 42-43).

Ύστερα από αυτή τη σύντομη και ενδεικτική ιστορική αναδρομή, που ως σκοπό έχει να καταδείξει με τρόπο λιτό το ρόλο, που διαδραματίζουν τα κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα στις συμπεριφορές και τη σκέψη των ατόμων, επιστρέφουμε στις αναπαραστάσεις ως φαινόμενο στη ζωή του παιδιού.

Αξίζει να μελετήσουμε πρώτα τις θεωρίες της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας για να κατανοήσουμε το πλαίσιο, στο οποίο δρουν οι αναπαραστάσεις από την οπτική γωνία του γενικότερου τομέα της Παιδοψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο J. Piaget, ο οποίος επιδίωξε να βρει ένα κοινό σημείο μεταξύ της ψυχολογίας και της βιολογίας, υπάρχουν τέσσερις μεγάλοι περίοδοι ανάπτυξης του ατόμου από τη στιγμή της γέννησής του ως την εφηβεία. Αυτές είναι: α) η περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης από 0 έως 2 ετών, β) η περίοδος της προλογικής σκέψης από 2 έως 7 ετών, γ) η περίοδος συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών από 7 έως 12 περίπου ετών και δ) η περίοδος των τυπικών νοητικών ενεργειών από 12 περίπου ετών έως 15 περίπου ετών (Αντ. Κ. Δανασής-Αφεντάκης, 1996, σσ. 429-430). Καθένα στάδιο από αυτά χωρίζεται σε υπο-στάδια, τα οποία εξηγούνται εκτενώς στο μοντέλο του Piaget, ώστε να διαφανεί η συμβολή του κάθε σταδίου στον ανθρώπινο οργανισμό, καθώς και ομαλή μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο και όλα μαζί να αποτελούν ένα σύνολο αλληλουχίας και αρμονικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα η νηπιακή ηλικία αποτελεί το μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στη βρεφική ηλικία, όπου η σκέψη βασίζεται στη δράση και στα αισθητηριοκινητικά σχήματα, και στην παιδική ηλικία, όπου η σκέψη βασίζεται σε συγκεκριμένες, εσωτερικευμένες, νοητικές ενέργειες. Όταν μάλιστα ολοκληρώνεται το τελευταίο αισθητηριοκινητικό υπο-στάδιο της βρεφικής ηλικίας, τα παιδιά έχουν κατακτήσει τα στοιχεία της αναπαραστατικής σκέψης. Από τότε γίνονται ικανά να χρησιμοποιούν ένα πράγμα στη θέση ενός άλλου, γεγονός στο οποίο συντελεί στην καινούρια δυνατότητα τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, δε στηρίζονται πλέον στη δοκιμή και πλάνη, μιμούνται ό,τι παρατηρούν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συνθήκες και αρχίζουν να προσποιούνται κατά της διάρκειας του παιχνιδιού (M. & S.R. Cole, 2002, σσ. 120-121). Αυτό φανερώνει τη δυνατότητα των παιδιών να «βγαίνουν» από την καθαρά εγωκεντρική σκέψη και να είναι πλέον ικανά να εσωτερικεύσουν τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ως δική τους, να μπουν στην θέση των άλλων έστω και με αφέλεια ή ασυνείδητα.

Στην ηλικία των 7 έως 8 ετών ο Piaget πιστεύει ότι τα παιδιά είναι ικανά για νοητικές ενέργειες, δηλαδή για νοητικές πράξεις, όπως ο συνδυασμός, ο διαχωρισμός και η λογική μετατροπή των πληροφοριών. Στο προηγούμενο στάδιο της προ-λογικής νόησης, η σκέψη των παιδιών ηλικίας τριών, τεσσάρων και πέντε ετών δε βασίζεται εντελώς σε λογικούς συλλογισμούς. Η ανάπτυξη στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας μπορεί να θεωρηθεί μια διεργασία υπέρβασης των γνωστικών περιορισμών έως ότου να επιτευχθεί η αναπαραστατική σκέψη (ο.π., σ.121). Βέβαια το στοιχείο εκείνο που χαρακτηρίζει τη νηπιακή ηλικία σε μεγάλο βαθμό είναι ο εγωκεντρισμός, η τάση, δηλαδή, να αντιμετωπίζει το παιδί τα πάντα με επίκεντρο τον εαυτό του. Τα νήπια σε αντίθεση με τα βρέφη στηρίζονται πολύ περισσότερο στην εξωτερική πραγματικότητα, αλλά παρ' όλα αυτά είναι ακόμη παγιδευμένα στην δική τους άποψη (ο.π., σ. 123). Αυτή η εγωκεντρικότητα εκφράζεται περισσότερο με το λόγο, γεγονός στο οποίο θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο. Περιληπτικά επισημαίνουμε ότι τα παιδιά ηλικίας 2 έως 6 περίπου ετών(στάδιο προ-λογικής νόησης) είναι ικανά να αναπαριστούν την πραγματικότητα στον εαυτό τους με τη χρήση συμβόλων, λέξεων και χειρονομιών, σκέφτονται αντικείμενα ή γεγονότα που δεν είναι παρόντα, αλλά δεν καταφέρνουν να ξεχωρίσουν τη δική τους άποψη από των άλλων και παρασύρονται από την επιφάνεια των φαινομένων, συγχέοντας τις αιτιώδεις σχέσεις (ο.π., σ. 132).

Δεν πρέπει όμως να παραλείψουμε ότι πάνω στη θεωρία του Piaget έχουν στηριχτεί οι νέο-πιαζετικές θεωρίες, οι οποίες μάλιστα διαχωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες σχετικά τη γνωστική ανάπτυξη του νηπίου. Οι υποστηρικτές της πρώτης κατεύθυνσης διατηρούν την αρχική θεωρία του Piaget και δέχονται ότι μπορεί να γίνουν ελάχιστες τροποποιήσεις, όπως π.χ. στην αντίληψη προοπτικής του χώρου. Οι υποστηρικτές της δεύτερης κατεύθυνσης διατηρούν την ιδέα του Piaget ότι τα παιδιά δομούν τη γνώση μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στον κόσμο, αλλά πιστεύουν ότι τα στάδια απόκτησης της γνώσης περιορίζονται σε εξειδικευμένους τομείς, με τη δική τους λογική και περιεχόμενο, όπως ο κοινωνικός συλλογισμός, το σχέδιο, η μουσική, η γλώσσα και τα μαθηματικά. Έτσι, μπορεί ένα παιδί να είναι αυθεντία στον τομέα του σκακιού ή να είναι άριστο στα μαθηματικά, αλλά να μη λύνει τα τυπικά προβλήματα(π.χ. τάξης-διατήρησης) του Piaget καλύτερα από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του (Feldman, 1994) (ο.π., σσ. 139-143).

Ο K. Fischer και οι συνεργάτες του πιστεύουν ότι μέσα σε κάθε ειδικό πεδίο, το συγκεκριμένο επίπεδο επιτυχίας κάθε παιδιού εξαρτάται καθοριστικά από την υποστήριξη που παρέχει στο παιδί το περιβάλλον του. Ένα παιδί μέσα σε βέλτιστες συνθήκες περιβάλλοντος, μπορεί να αποδώσει καλύτερα και επιτυχώς σε ένα πρόβλημα (ο.π., σ. 144). Από ό,τι φαίνεται μέσα στις γνωστικές θεωρίες σταδιακά συμπεριλαμβάνεται ο δυναμικός ρόλος του περιβάλλοντος, το οποίο σε αλληλεξάρτηση με το άτομο, είναι υπαίτιο για τις καθοριστικές αλλαγές στη συμπεριφορά και την προσωπικότητα του ατόμου, καθώς και για τον τρόπο, με τον οποίο προσλαμβάνονται και αναπαριστώνται τα εξωτερικά ερεθίσματα.

Ιδιαίτερα, οι *περιβαλλοντικές επιδράσεις* αποκτούν ειδική σημασία κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, καθώς στις περιόδους αυτές η ανάπτυξη είναι ταχύτερη και οι αλλαγές δραματικές. Μάλιστα οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σε αυτή τη φάση της ανάπτυξης θα πρέπει να έχουν τη μεγαλύτερη τους αποδοτικότητα, αφού η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος κατά την οποία εμφανίζονται οι βασικές δομές της νοητικής λειτουργίας. Η οικογένεια αποτελεί το βασικό φορέα εξωτερικών επιδράσεων και πρώτων εμπειριών για το παιδί, αλλά και καταλυτικό παράγοντα για τη γλωσσική του ανάπτυξη, στην οποία θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο. Ο Βρετανός ψυχολόγος P.E.Vernon έχει καθορίσει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά και σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ανάμεσά τους είναι α) παράγοντες που αποβλέπουν στην ικανοποίηση των βιολογικών και κοινωνικών αναγκών, συμπεριλαμβανομένου και της τάσης για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, β) η ενθάρρυνση για πειραματισμό, κίνηση, παιχνίδι, γ) τα γλωσσικά ερεθίσματα, δ) το δημοκρατικό οικογενειακό κλίμα, ε) τα πνευματικά ερεθίσματα, όπως βιβλία, ταξίδια, στ) η ενθάρρυνση για δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, ζ) μηχανισμοί, όπως το σχολείο, που θα ενισχύουν το θετικό αυτοσυναίσθημα του παιδιού, και η) οι ποικίλες πολιτιστικές και εξωσχολικές ενασχολήσεις (I.N. Παρασκευόπουλος, σ. 77-79).

Γενικά, υπάρχουν δύο κύριες θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη του ατόμου. Η μία είναι αυτή του *βιολογικού ντετερμινισμού*, που προσανατολίζει το άτομο σύμφωνα με τα έμφυτα στοιχεία του. Η δεύτερη άποψη είναι αυτή του *κοινωνικού ντετερμινισμού*, που αποδίδει στη συμπεριφορά αποκλειστικά κοινωνικές αιτίες, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής (Λ. Λυρσά, 1981, σ. 118).

Ο Η. Wallon στη ψυχολογία του παιδιού υποστηρίζει ότι ποτέ δε μπόρεσε να ξεχωρίσει το βιολογικό από τον κοινωνικό παράγοντα, αλλά ότι ο ένας εμπεριέχεται στον άλλον και αλληλοσυμπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό, που τελικά δε διακρίνονται ο ένας από τον άλλο (ο.π., σ. 119).

Σημειώνεται δε, ότι στη θεωρία του Piaget συμπεριλαμβάνεται το πολιτισμικό πλαίσιο και θεωρείται ότι τα παιδιά χρειάζεται να είναι δραστήριοι δημιουργοί της ανάπτυξής του. Η θεωρία αυτή, γνωστή ως *θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου*, τονίζει ιδιαίτερα τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών τους, διαμορφώνοντας το περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Το περιβάλλον δομείται από τις πολιτισμικές πεποιθήσεις των γονιών και τις κοινωνικές παραδόσεις. Αυτή η αμφίπλευρη διαδικασία όπου περιβάλλον και παιδί αντιμετωπίζονται ως ενεργοί παράγοντες, αποκαλείται *κοινωνική συν-δημιουργία*. Η θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου τονίζει ότι τα πλαίσια οργανώνονται σύμφωνα με τα συστήματα πολιτισμικής σημασίας, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους. Τα πολιτισμικά πλαίσια φυσικά ποικίλλουν όχι μόνο από κοινωνία σε κοινωνία, αλλά και από τη μια γενιά στην επόμενη, με αποτέλεσμα διάφορα κοινωνικά μοντέλα να έχουν διάφορες συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού (ο.π., σσ. 157-158).

Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά στη διάρκεια της δραστηριότητάς τους, οικοδομούν σχήματα, οργανωμένα μοντέλα ατομικής γνώσης που αναπαριστούν αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτά τα σχήματα, τα οποία αναπτύσσονται με λογική πρόοδο, δομούν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί κατανοεί και ενεργεί (M. & S.R. Cole, 2002, σ. 159). Η K.Nelson υποστηρίζει ότι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε συνηθισμένα, πολιτισμικά οργανωμένα γεγονότα, τα παιδιά αποκτούν γενικευμένες αναπαραστάσεις των γεγονότων, τα *σενάρια*. Τα *σενάρια* είναι γενικευμένες αναπαραστάσεις/ σχήματα, τα οποία προσδιορίζουν τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε ένα γεγονός, τους κοινωνικούς ρόλους που παίζουν, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια του γεγονότος και τη διαδοχή των ενεργειών, που συγκροτούν το γεγονός, π.χ. ένα σενάριο για ένα βρέφος είναι το «κάνω μπάνιο» (ο.π., σ. 159).

Τα σενάρια είναι οδηγοί δράσης για το άτομο, πόσο μάλλον για το παιδί που πρωτογνωρίζει τον κόσμο. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα σενάρια, τις νοητικές αυτές αναπαραστάσεις, για να μπορέσουν υποθέσουν τι μπορεί να συμβεί σε οικείες περιστάσεις. Όταν τα παιδιά δεν έχουν σεναριακή γνώση, πρέπει να δίνουν

προσοχή στις λεπτομέρειες κάθε καινούριας δραστηριότητας, για να αποκτήσουν με την πάροδο του χρόνου βαθύτερη κατανόηση των γεγονότων. Σημαντικό είναι ότι η λειτουργία των σεναρίων γίνεται εφικτή επειδή αυτά είναι τα ίδια, γνωστά σε όλους (ο.π., σσ. 161-162). Η Nelson υποστηρίζει ότι αν οι άνθρωποι δεν είχαν κοινά σεναρία, κάθε κοινωνική πράξη θα έπρεπε να γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης από την αρχή και ότι η απόκτηση σεναρίων είναι βασική προϋπόθεση για την απόκτηση πολιτισμού. Επίσης τα σεναρία, ως γενικό είδος αναπαραστάσεων, παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης και οργάνωσης των αφηρημένων εννοιών σε κατηγορίες και για πολλά είδη περιστάσεων (ο.π., σ. 162).

Για να κατανοήσουμε το ρόλο των κοινωνικών ειδικά αναπαραστάσεων στη ζωή του ατόμου και μάλιστα του παιδιού, είναι εμφανές ότι πρέπει να κατανοήσουμε το πλαίσιο δράσης του παιδιού και το ρόλο της οικογένειας, του πρωτογενούς αυτού περιβάλλοντος, καταλυτικού για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Στο σχολικό σύστημα αυτοί που καταφέρνουν να αποκτήσουν γνώσεις έχουν συχνά στη διάθεσή τους την οικογενειακή υποστήριξη. Είναι οι μαθητές που έχουν βοηθηθεί να δημιουργήσουν μια πρόωρη σχέση με αφηρημένες έννοιες και γνωρίζουν την ενθάρρυνση για την ατομική πρόοδο. Αντίθετα οι λεγόμενοι «κακοί» μαθητές υποβάλλονται σε μια διάθεση αυτό-υποτίμησης, τροφοδοτεί επιπλέον το σχολικό περιβάλλον του. Επομένως, το παιδί που θα βοηθηθεί θερμά από το περιβάλλον του, θα μπορεί να ξεπεράσει τα εμπόδια που θα συναντήσει στη διάρκεια της σχολικής του ζωής (Λ. Λυρσά, ο.π., σσ. 18-20).

Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, ότι το οικογενειακό και πολιτιστικό περιβάλλον του παιδιού, τα ερεθίσματα, οι εμπειρίες, οι εικόνες, τα βιώματα είναι καθοριστικά για το σχηματισμό αναπαραστάσεων που θα επενεργήσουν στη διαμόρφωση προσωπικότητας και κοινωνικού εαυτού.



## 2.0. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ. Οριοθέτηση.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί τη σημαντικότερη ίσως διαδικασία στη ζωή του ανθρώπου από τα πρώτα του βήματα. Από τη στιγμή της γέννησης κι έπειτα, που ξεκινά η φάση της ανάπτυξης για το άτομο, αυτό αναμφισβήτητα συνεπάγεται τη μάθηση του κόσμου γύρω του και την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η ανάγνωση, κατεξοχήν κοινωνικό προϊόν, ως δραστηριότητα συντελεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, διευρύνοντας τον πνευματικό του ορίζοντα, την ηθική, ψυχική και εσωτερική γενικά καλλιέργεια. Οι ειδικότεροι ορισμοί της αναγνωστικής διαδικασίας συντείνουν στην ερμηνεία της και αναγνωρίζουν την πολυσύνθετη φύση της. Αναμφισβήτητα φαίνεται ότι πρόκειται για μια *δια βίου μάθηση*, για μια *πράξη δυναμική*.

Ένας ορισμός των Tinker & McCullough υποστηρίζει ότι η ανάγνωση συνεπιφέρει την αναγνώριση τυπωμένων ή χειρόγραφων συμβόλων, τα οποία χρησιμεύουν ως ερεθίσματα για την ανάκληση νοημάτων, που έχουν αποκτηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και τη δόμηση καινούριων με τη βοήθεια αντιλήψεων, τις οποίες κατέχει ήδη ο αναγνώστης. Τα νοήματα, τα οποία προκύπτουν, οργανώνονται σε διαδικασίες σκέψης σύμφωνα με τους σκοπούς που έχει επιλέξει ο αναγνώστης. Η οργάνωση αυτή οδηγεί σε μια νέα συμπεριφορά, η οποία παίζει ρόλο είτε προς την προσωπική, είτε προς την κοινωνική ανάπτυξη (Τ. Σπινκ, 1990, σσ. 25-26).

Όταν αναφερόμαστε στο γραπτό λόγο ή τη γραπτή γλώσσα, εννοούμε δύο διαδικασίες ανακωδικοποίησης: τη μεταφορά ηχητικών, ακουστικο-φωνητικών-συμβόλων σε γραφημικά και αντίστροφα. Οι δύο αυτές διαδικασίες είναι η γραφή και η ανάγνωση (Δ.Η. Ζάχος, 1992, σ. 18). Η ανάγνωση γενικά είναι η αναγνώριση, γραπτή και σημασιολογική, γραπτών συμβόλων (ο.π., σ. 22).

Η ανάγνωση επίσης αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία σε τρία σημαντικά συστήματα: το *αντιληπτικό*, το *γλωσσολογικό* και το *γνωστικό*. Αυτά τα συστήματα περικλείονται από οργανικά και φυσιολογικά υποστρώματα και κατευθύνονται από τους σκοπούς, τις αξίες, τις στάσεις και τις προοπτικές του αναγνώστη. Οι αναγνώστες κινητοποιούν ή επιμερίζουν την προσοχή τους συνειδητά ή ασυνείδητα στη χρησιμοποίηση αυτών των συστημάτων σύμφωνα με τους στιγμιαίους σκοπούς ή απαιτήσεις τους. Έτσι, παρουσιάζουν μια απίστευτη ικανότητα να ενοποιούν αυτά τα τρία συστήματα με ευέλικτους τρόπους σε μια

ομαλή και συνεχή εκτέλεση (H. Singer, 1984, pp. 193-194). Όλες βέβαια οι συμπεριφορές κλίνουν προς την περιγραφή της ανάγνωσης ως μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει την *ερμηνεία συμβόλων* (J. Downing, 1984, pp. 27-28).

Ευρέως σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος *αναγνωστική διαδικασία*. Όπως σημειώνουν ορισμένοι ερευνητές (Clay 1972, 1975, Downing 1984 e.t.c.) ο όρος *διαδικασία* έχει μια γενικότητα που υποδηλώνει κάποια συστηματική αλλαγή στη συμπεριφορά ή στους βαθύτερους μηχανισμούς χωρίς να αναφέρει λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της. Σημειώνεται μάλιστα ότι ανάγνωση είναι η διαδικασία με την οποία ένα παιδί μπορεί διαρκώς να βγάζει μια πρόταση με στοιχεία από τυπωμένα κείμενα και να τα συσχετίζει μεταξύ τους, ώστε να καταλάβει το συγκεκριμένο νόημα του κειμένου. Το παιδί συνεχίζει να κατακτά αυτή τη δεξιότητα κατά τη διάρκεια ολόκληρης της εκπαίδευσης του, ερμηνεύοντας δηλώσεις αυξανόμενης κάθε φοράς πολυπλοκότητας (ο.π., σσ. 28).

Η Clay ονομάζει αυτό που συμβαίνει στην αναγνωστική διαδικασία ως *δεξιότητα*. Η απλή λειτουργική θεωρία μας πληροφορεί λοιπόν ότι «...η ανάγνωση είναι ακουστικο-οπτική, λεκτική-διαδικαστική *δεξιότητα* ενός συμβολικού συλλογισμού...» (ο.π., σσ. 28) και θέτει σε πρώτο πλάνο τον όρο *δεξιότητα*, που αποτελεί πρωτίστως ψυχολογικό προϊόν.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θεωρούμε σκόπιμο και αναγκαίο να κάνουμε μια όσο το δυνατό σύντομη και περιεκτική ανάλυση της αναγνωστικής δεξιότητας και των θεωριών που την διέπουν, ώστε να γίνει μια σφαιρική προσέγγιση του θέματος, αλλά και να διαφανεί η σύνδεσή του με το άλλο βασικό κομμάτι που εξετάζουμε, τις αναπαραστάσεις και τη θέση που έχουν στην αναγνωστική επίδοση του μαθητή.

## 2.1. Η γνωστική διάσταση της ανάγνωσης

Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης ενθαρρύνει άμεσα τη *γνωστική ανάπτυξη*, καθώς δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της ανεξάρτητης σκέψης (απαλλαγμένης από συγκεκριμένα πλαίσια) και της φαντασίας (N. Hayes, 1998, p. 283). Η γνωστική προσέγγιση της αναγνωστικής λειτουργίας αποσκοπεί στη διερεύνηση, ανάλυση και κατανόηση της φύσης, οργάνωσης και λειτουργίας των επιμέρους γνωστικών λειτουργιών, που συνθέτουν την ανάγνωση ως λειτουργία και συντελούν στη διεκπεραίωσή της και στη μάθησή της (Κ. Ι., Πόρποδας, 2002, σ.22). Έτσι, η γνωστική προσέγγιση θέτει την ανάγνωση σε ένα πλαίσιο, στηριζόμενο στους μηχανισμούς: *μνήμης, αντίληψης, νοημοσύνης, σκέψης και γλώσσας* και παρουσιάζει τη στενή αλληλεξάρτηση των μηχανισμών αυτών μεταξύ τους σε σχέση με τη ανάπτυξη του γλωσσικού μηχανισμού.

Η *μνήμη* αποτελεί σημαντική λειτουργία για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και κατ' επέκταση της επικοινωνιακής δεξιότητας, για αυτό και στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια μικρή παρένθεση αναφερόμενοι σε έρευνες σχετικές με τη μνήμη, για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση μνήμης-γλώσσας. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (1885) ο H.Ebbinghaus, σε προσωπική του έρευνα με πειραματικά υποκείμενα τον εαυτό του και έναν ερευνητικό συνεργάτη, ανέπτυξε συστηματικές μεθόδους για τη μάθηση των συλλαβών χωρίς νόημα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησε τα *τριγράμματα* συλλαβές με τρία γράμματα, οι οποίες δεν είχαν συγκεκριμένο νόημα και αποτελούνταν από ένα σύμφωνο, ένα φωνήεν και ένα άλλο σύμφωνο. Βέβαια οι συλλαβές αυτές με το αφηρημένο νόημα, δε θα μπορούσαν να συνδέονται με κάτι που προϋπήρχε ήδη στο νου του ατόμου. Η ενδοσκόπηση αυτή του Ebbinghaus, αν και απορρίφθηκε με την έλευση του συμπεριφορισμού, πολλά από τα πορίσματά του χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα (N. Hayes, ο.π., σσ. 202-203).

Ένας άλλος θεμελιωτής της έρευνας της μνήμης, ο Frederick Bartlett, τόνισε ότι η μνήμη συνιστά μια *ενεργητική διαδικασία* και όχι απλώς μια καταγραφή των γεγονότων που έχουν συμβεί. Αντί να καταγράφουμε τις πληροφορίες για κάποια γεγονότα, οργανώνουμε τις αναμνήσεις μας έτσι που να ταιριάζουν στις προσδοκίες μας ή στην υπάρχουσα γνώση μας. Ο Bartlett

χρησιμοποίησε λοιπόν τη μέθοδο της *γραμμαμικής αναπαραγωγής*, όπου το άτομο άκουγε ή διάβαζε μία ιστορία και στη συνέχεια την ανέπλαθε, όσο μπορούσε να θυμηθεί. Με αυτή τη μέθοδο μελετήθηκε και το φαινόμενο των φημών και της μυθοπλασίας. Διαπιστώθηκε ότι οι φήμες δημιουργούνται όταν οι άνθρωποι εναποθέτουν αποσπασματικές πληροφορίες στα ήδη υπάρχοντα *σχήματά* τους (*σχήματα* ονομάζουμε τα νοητικά πλαίσια, τα οποία χρησιμοποιούμε για να δώσουμε νόημα στην καθημερινή μας ζωή) και έτσι ανάλογα και με τις προσωπικές διαθέσεις τους και τα συναισθήματα, μπορούν να επέμβουν συνειδητά ή ασυνείδητα στη διήγηση μιας ιστορίας και να καλύψουν τυχόν κενά με φανταστικά γεγονότα (ο.π., σσ. 210-211).

Σε σχέση με τη λειτουργία της γλώσσας, ανάγνωσης και γραφής, συνειδητοποιούμε περισσότερο τη δυνατή και αλληλεπιδραστική σχέση μνήμης-γλώσσας, όταν συμβαίνει μια τραυματική παρέμβαση, εγκεφαλική βλάβη ή ασθένεια. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να δούμε το βαθμό στον οποίο επηρεάζεται η λειτουργία της γλώσσας και τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην ομαλή βιολογική λειτουργία του ατόμου.

Η μνήμη διαχωρίζεται κατά βάση στη *μακρόχρονη μνήμη*, τη μνήμη δηλαδή που διατηρείται, είναι διαρκής και σταθερή, και στη *βραχύχρονη μνήμη*, τη μνήμη που είναι άμεση, σύντομη, εξασθενίζει εύκολα και μας επιτρέπει να θυμόμαστε κάποια πράγματα για όσο διάστημα τα χρειαζόμαστε (ο.π., σ. 230). Αυτή η διμερής σχέση στις έρευνες για τη μνήμη επικράτησε ολόκληρο σχεδόν τον εικοστό αιώνα, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια μετατόπιση στην έρευνα επεξεργασίας των πληροφοριών και σε επιμέρους, ουσιώδεις και πιο ειδικευμένους διαχωρισμούς της μνήμης. Διακρίνουμε έτσι την *αισθητηριακή μνήμη*, κατά την οποία η πρόσληψη μια πληροφορίας επηρεάζεται ουσιαστικά από τις διάφορες μορφές αισθητηριακής συγκράτησης (οπτική, ακουστική, απτική κ.τ.λ.). Στην εκπαιδευτική πράξη έχει αποδειχθεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται και σε ακουστική και σε οπτική μορφή, ενώ κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει σχεδόν πάντα ο συνδυασμός των αισθητηριακών συστημάτων, να υπάρχει δηλαδή η πολυαισθητηριακή πρόσληψη των πληροφοριών (Ε.Α. Κολιάδης, 2002, σ. 165). Γίνεται αντιληπτό ότι σε διαδικασίες μάθησης ειδικά της αναγνωστικής δεξιότητας, ο ρόλος της αισθητηριακής μνήμης και της πρόσληψης των πληροφοριών από τα παιδιά είναι καταλυτικός. Τα παιδιά ως και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι δέκτες

πολλαπλών ερεθισμάτων, τα οποία αρχικά αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους, ενώ με το τέλος της βρεφικής περιόδου (18<sup>ο</sup> μήνα - 2<sup>ο</sup> έτος) αποκτούν και τη λεγόμενη κατά τον Piaget *ανακλητική μνήμη*, με την οποία είναι ικανά να αναπαραστήσουν σε διαφορετική χρονική στιγμή ένα συμβάν, που δεν είναι μπροστά τους εκείνη τη στιγμή (I. N. Παρασκευόπουλος, σ. 32). Εμφανίζεται τότε η συμβολική λειτουργία, που αν και πρώιμη θα εισάγει σταδιακά το παιδί από τον κόσμο των πραγμάτων και των σημαινόντων στον κόσμο των συμβόλων και των σημειομένων. Η αισθητηριακή μνήμη αποτελεί πάντως ένα κομμάτι αναπόσπαστο με την εκπαιδευτική πράξη και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

Ένα άλλο μοντέλο μνήμης που σχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα είναι και αυτό των Baddeley & Hitch (1974), το μοντέλο της *εργαζόμενης μνήμης*, που βασίζεται σε μια πιο εξειδικευμένη μελέτη της βραχύχρονης μνήμης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η *ενεργός μνήμη*, που δέχεται πληθώρα αισθητηριακών πληροφοριών, περιλαμβάνει τον *κεντρικό επεξεργαστή*, που ρυθμίζει και συντονίζει μια σειρά από «βοηθητικά συστήματα», τα σημαντικότερα των οποίων είναι το *φωνολογικό ή αρθρωτικό κύκλωμα* και το *οπτικο-χωρικό σημειωματάριο*. Το κεντρικό σύστημα έτσι αποτελεί ένα είδος συντονιστή, ο οποίος αποφασίζει σε ποια από τα εισερχόμενα πληροφοριακά ερεθίσματα θα δοθεί ανάλογη προσοχή, ώστε στη συνέχεια να επιλεγούν για επεξεργασία και μακρόχρονη συγκράτηση τα «σημαντικότερα». Είναι εμφανές ότι ο κεντρικός επεξεργαστής επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές που πιστεύεται ότι είναι αποφασιστικές στην εκμάθηση πολύ σύνθετων και απαιτητικών γνωστικών διαδικασιών, όπως αυτών της ανάγνωσης, της γραφής, της επίλυσης προβλημάτων κ.α. (E.A. Κολιάδης, ο.π., σ. 97).

Μία άλλη βασική λειτουργία για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η *αντίληψη*. Η αντίληψη αφορά το πώς αναλύουμε, ερμηνεύουμε, δίνουμε *νόημα* στις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε διαμέσου των αισθητηρίων οργάνων του σώματος (N. Hayes, ο.π., σ. 143). Πρόκειται για μια σύνθετη διεργασία στην οποία περιλαμβάνεται η *αναγνώριση μορφών*, όπως τα γράμματα όταν διαβάζουμε. Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι η αναγνώριση μορφών είναι η βάση για τη διαμόρφωση συνοχής της αντίληψης. Οι θεωρίες που υπάρχουν σχετικά με την αναγνώριση μορφών είναι ποικίλες (ο.π., σ. 150). Έτσι για παράδειγμα διακρίνουμε, ανάμεσα σε άλλες, τις *θεωρίες του πρωτοτύπου*, κατά τις οποίες ερμηνεύεται πώς είναι δυνατό να αναγνωρίζουμε τα γράμματα στη

διαδικασία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με αυτές, οι μορφές συγκρίνονται με νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες ως *πρωτότυπα*, ιδανικές, αφηρημένες μορφές, χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για σύγκριση με κάθε ερεθισμό. Στην περίπτωση αυτή δεν αναζητούμε την τέλεια, ακριβή ταύτιση, αλλά αποδεχόμαστε κάτι που μοιάζει στο πρωτότυπο π.χ. το γράμμα Α, όπως και να γραφεί, μπορούμε να το αντιληφθούμε εξαιτίας των χαρακτηριστικών του ως μορφή (ο.π., σ.151).

Στη λειτουργία της αντίληψης σημαντική θέση κατέχει η δεξιότητα της *επιλεκτικής προσοχής*, η οποία καλλιεργείται με την συνεχή εξάσκηση. Ειδικά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να εξασκούν την προσοχή τους, καθώς βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης του γραπτού λόγου. Η αντίληψη εδώ, σε συνάρτηση και με εξωγενείς παράγοντες, μπορεί να καθορίσει την πρόσληψη των πληροφοριών από το παιδί και είτε να αυξηθεί η δεκτικότητα του στη μάθηση, είτε να ατονήσει.

Η *νοημοσύνη* ή ευφυΐα του ατόμου αποτελεί ανέκαθεν ένα ακανθώδες ζήτημα για το αν διαδραματίζει ρόλο στην προσωπικότητα του ατόμου, ή η διαμόρφωση της είναι καθαρά κοινωνικό προϊόν. Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα (Galton, Binet & Simon, Goddard, Terman, Spearman, Burt κ.α.), ερευνώντας περιπτώσεις διδύμων, υιοθετημένων παιδιών, οικογενειών, αλλά τα συμπεράσματα είναι διφορούμενα. Επίσης πολλά είναι τα τεστ νοημοσύνης που προέκυψαν, προσπαθώντας κάθε φορά οι δημιουργοί τους να περιλαμβάνουν ως πρώτιστο το κριτήριο της εγκυρότητας. Γενικά, οι οπαδοί του *βιολογικού ντετερμινισμού*, αυτοί δηλαδή που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν «ακατάλληλα» γονίδια και ευνοϊκός ή μη γονότυπος, σήμερα τίθενται σε έντονη αμφισβήτηση. Πιστεύεται ότι δεν είναι οι μηχανισμοί της κληρονομικότητας που καθορίζουν τη νοημοσύνη και μέσω αυτής το κοινωνικό επίπεδο του ατόμου, αλλά αντίστροφα το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον με τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες που προσφέρει, καθορίζει το επίπεδο εξέλιξης στο οποίο θα ανέλθουν τα άτομα (Ι. Πυργιωτάκης, 1996, σ. 160).

Όσον αφορά την ανάγνωση, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν γενικά τη *γλώσσα* του ατόμου σε σχέση με το οικογενειακό-κοινωνικό του περιβάλλον. Ο B.Bernstein κατέληξε ότι η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους

ανέλιξη (ο.π., σ. 160). Ο Bernstein μάλιστα, εξετάζοντας παιδιά εργατικής και μεσαίας τάξης κατηγοριοποίησε τη γλώσσα τους σε *κώδικες*: τον *περιορισμένο* και τον *καλλιεργημένο*. Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας χαρακτηρίζεται από μηνύματα με μεγάλη δυνατότητα πρόβλεψης των συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων, τάση για γενικότητα και συγκεκριμένα συλλογικά σχήματα. Ο καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας αφήνει στον ομιλητή περιθώρια για αυτονομία, ο λόγος δεν μπορεί να προβλεφθεί και υπάρχει τάση για αφηρημένους συλλογισμούς (ο.π., σσ. 116-118). Έντονη κριτική έναντι στη θεωρία του Bernstein, ασκήθηκε από τον Labov, ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχει *γλωσσική διαφοροποίηση*, όχι όμως γλωσσική υστέρηση (ο.π., σ. 121), όπως και από τους υποστηρικτές της *ανεπάρκειας*, οι οποίοι θεωρούν ότι η γλώσσα δεν είναι επαρκής στο να διαπραγματευτούν τα παιδιά ορισμένα είδη εννοιών και τρόπων σκέψης και αντιπαραθέτουν αντισταθμιστικά προγράμματα για την εξισορρόπηση των ελλείψεων που προκαλούνται από το περιβάλλον (I.N. Μπασλής, 1988, σ. 48).

Αναμφίβολα, η συνάφεια κοινωνικού περιβάλλοντος και των εσωτερικών στοιχείων συμπεριφοράς είναι ισχυρή και άρρηκτη στο θέμα της γλώσσας. Παράλληλα, η *σκέψη* ως γνωστική λειτουργία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Αν αναλογιστούμε ότι τα παιδιά κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην ανάγνωση και τη γραφή στηριζόμενα σε ό,τι παρατηρούν γύρω τους στον κόσμο των «μεγάλων», τότε αντιλαμβανόμαστε το *γλωσσικό μοντέλο*, με το οποίο μεγάλωσαν ή και εκτέθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε. Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι ενήλικοι τείνουν να χρησιμοποιούν μικρές γραμματικές προτάσεις όταν μιλούν στα παιδιά, οι οποίες περιλαμβάνουν σημαντικό αριθμό μη γραμματικών τύπων, δισταγμών, αλλαγών στη σύνταξη και λάθη· η έκθεση των παιδιών σε ένα τέτοιο, απλό, «ελεύθερο λαθών» γλωσσικό μοντέλο, μπορεί να θέσει την γλωσσική κατάκτηση ευκολότερη στα παιδιά, αλλά δεν είναι αποδεδειγμένο ότι η παραπάνω διαδικασία είναι αναγκαία στην κατάκτηση της γλώσσας (H.H. Clark & E.V. Clark, 1977, p. 320).

Βέβαια, αυτοί που ασχολήθηκαν εκτενώς με το θέμα της σκέψης του παιδιού και της γλώσσας ήταν ο J. Piaget και ο L. Vygotsky. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η απόκτηση γλώσσας παρέχει ένα μέσο για να σκέφτεται το παιδί πιο γρήγορα, δεδομένου ότι μια σειρά σκέψεων μπορεί να πραγματοποιηθεί γρηγορότερα από μια σειρά πράξεων. Εφόσον όμως η γλώσσα αντανάκλα τη σκέψη, η σκέψη προσδιορίζει τη γλώσσα (M.Cole & S.R. Cole, ο.π., σ. 105). Αν η γλώσσα

καθορίζεται από τη σκέψη, αυτό σημαίνει ότι η πρώτη ομιλία, όπως και οι πρώτες σκέψεις, θα είναι εγωκεντρική και δε θα μπορεί να συνυπολογίζει τις απόψεις των άλλων (ο.π., σ. 106). Παρατήρησε μάλιστα, ύστερα από έρευνά του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ότι ενώ φαίνεται να κουβεντιάζουν μεταξύ τους, στην πραγματικότητα επικεντρώνονται σε αυτά που κάνουν τα ίδια, χωρίς να υπολογίζουν τους συντρόφους τους. Η ομιλία τους αυτή χαρακτηρίστηκε από τον Piaget *συλλογικός μονόλογος*, ο οποίος μεγαλώνοντας το άτομο παραχωρεί τη θέση του στον αληθινό διάλογο (ο.π., σ. 107).

Η απάντηση σε αυτή τη διαπίστωση του Piaget ήρθε από το Ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky, ο οποίος τόνισε ότι η γλωσσική εμπειρία των παιδιών είναι από την αρχή κοινωνική. Υποστήριξε ότι η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται ως ανεξάρτητες και αυτόνομες λειτουργίες και παράλληλα αναπτύσσεται η μεταξύ τους σχέση (ο.π., σ. 109). Η γλώσσα για τον Vygotsky εξυπηρετεί δύο βασικές λειτουργίες: την πραγμάτωση *εξωτερικής* επικοινωνίας κάθε ανθρώπου με τους συνανθρώπους του και συντελεί στην *εσωτερική* τακτοποίηση των σκέψεών του (Ρ. Πήτα, 1998, σ. 152). Το παιδί ως και το έβδομο έτος της ηλικίας του δεν μπορεί να κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα σε αυτές τις δύο λειτουργίες (εσωτερική και εξωτερική), με αποτέλεσμα να μιλά για τις σκέψεις του και τις εμπειρίες του χωρίς να διακρίνει τον εσωτερικό του λόγο από την ομιλία που απευθύνει στους άλλους (εγωκεντρικός χαρακτήρας). Στο έβδομο έτος της ηλικίας του το παιδί κατορθώνει να ελέγξει την εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της γλώσσας και η εξωτερίκευση των σκέψεών του αντικατοπτρίζεται ως κοινωνική πλέον γλώσσα (ο.π., σ. 153). Η άποψη αυτή του Vygotsky για την εσωτερικοποίηση του εγωκεντρικού λόγου του παιδιού και για το μετασχηματισμό του σε εσωτερική γλώσσα με ταυτόχρονη γλωσσική κοινωνική έκφραση στους ενήλικες αντανάκλα τη θέση ότι μάλλον η σκέψη εξαρτάται από τη γλώσσα και ότι αυτή η συνεργατική διαδικασία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα στον κόσμο των ενηλίκων (ο.π., σ. 154).

Στην καθημερινότητα η υιοθέτηση της γλώσσας ως πρακτική (ομιλία, ανάγνωση, γραφή) μπορεί να δημιουργεί ερωτήσεις, όπως για το ποια είναι η σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης. Η γλώσσα ως μια «μορφή ζωής» με κύριους συμμετέχοντες εμάς μπορεί συχνά να μας εξασκεί στην εξέταση του τι περιλαμβάνει αυτή η μοναδική ανθρώπινη δραστηριότητα. Ειδικά ο Ν. Chomsky σκεπτόμενος τη γένεση της Ψυχολογολογίας, αντιλαμβάνεται τον ρόλο του νου



ως μιας *επαναγραφόμενης μηχανής* και με μαθηματικές εξηγήσεις προβαίνει στη δημιουργία της γνωστής Μετασχηματιστικής γραμματικής, απορώντας για το πώς ένα τόσο περιορισμένο σύστημα, όπως ο εγκέφαλος, έχει μια τόσο τεράστια παραγωγική δύναμη (M.A. Forrester, 1996, p. 36).

Μπορούμε να πούμε ότι η μελέτη της γνωστικής διάστασης της γλώσσας και της ανάγνωσης ειδικότερα, καταδεικνύει πόσο απαραίτητη κρίνεται η συμβολή μιας ολοκληρωμένης δομικά *γνωστικής ανάπτυξης* στη διεκπεραίωση της γλωσσικής λειτουργίας. Σε αυτό το σημείο ως άρρηκτο στοιχείο στην πορεία της γνωστικής αυτής ανάπτυξης και στη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης αξίζει να τονιστεί και ο ρόλος της *κατανόησης* στην ανάγνωση, ως κορυφαίας γνωστικής διεργασίας, στην οποία γίνεται αναφορά παρακάτω.

### 2.1.1. Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης

Η *κατανόηση* στην ανάγνωση έρχεται να ενισχύσει τη πεποίθηση ότι αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση, και στην ουσία μπορούμε να πούμε, της αναγνωστικής δεξιότητας.

Διαβάζω δε σημαίνει απλά «αποκωδικοποιώ κάποια σύμβολα, τα παραθέτω στη σειρά και τα αναγνωρίζω». Αντίθετα, η ανάγνωση αποκτά ιδιαίτερο νόημα όταν το άτομο είναι ικανό να συλλάβει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός προφορικού ή γραπτού νοήματος. Η κατανόηση είναι το αποτέλεσμα μιας διανοητικής διεργασίας, η οποία συνίσταται στην ανακάλυψη των λογικών σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ του πράγματος και άλλων πραγμάτων ή μεταξύ των στοιχείων της προβληματικής κατάστασης (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1984, σ. 14). Το άτομο για να συλλάβει μια προβληματική κατάσταση οφείλει να συλλάβει νοητικά όλα τα στοιχεία της, να ανακαλύψει τις σχέσεις που υπάρχουν αναμεταξύ τους, να τις ελέγξει και να διατηρεί σε όλη αυτή τη διαδικασία την κατεύθυνση που επιβάλλει η προβληματική κατάσταση (ο.π., σ. 14).

Στην ανάγνωση η κατανόηση ως γνωστική λειτουργία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι λέξεις εμπεριέχουν έννοιες, δεν είναι όμως οι έννοιες. Εδώ έγκειται και η διαφορά των όρων «σήμαινον – σημαινόμενον». *Σημαινον* είναι το σύμβολο-λέξη, *σημαινόμενον* το συμβολιζόμενο. Έτσι, η αναγνωστική κατανόηση νοείται ως διεργασία που συνίσταται στην υποκατάσταση των *σημαινόντων –λέξεων* με τα *σημαινόντα –έννοιες* μιας πρότασης, την εύρεση των λογικών σχέσεων που υπάρχουν και τις συνδέουν και την αναδόμησή τους σε μια νέα μορφή. Η αποκάλυψη του λειτουργικού δεσμού μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης (ο.π., σ. 16).

Ένας άλλος ορισμός σημειώνει ότι κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι η διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος. Σε αυτή τη διαδικασία αναπόφευκτα επιδρά η *ικανότητα* του ατόμου που διαβάζει το κείμενο, οι *προϋπάρχουσες γνωστικές δομές* του αναγνώστη και η *αξιοποίηση των δομών* αυτών για τη διεκπεραίωση της κατανόησης των πληροφοριών του κειμένου (Κ.Δ. Πόρποδας, 2002, σ. 410).

Καταφαίνεται ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι γνωστική λειτουργία, η οποία έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την ανεύρεση λογικών σχέσεων μεταξύ των *σημαινομένων*. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει η νοημοσύνη, η οποία έχει διαχωριστεί από τον E.L. Thorndike σε τρεις τύπους: την αφηρημένη ή θεωρητική, που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα χρησιμοποίησης γλωσσικού και συμβολικού υλικού, την πρακτική που εκδηλώνεται ως ευχέρεια χειρισμού συγκεκριμένων αντικειμένων και την κοινωνική που εκφράζεται ως ικανότητα κατανόησης του πνεύματος του άλλου και δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων (M.I. Βάμβουκας, ο.π., σ. 17).

Η κατανόηση των κειμένων περιλαμβάνει τις εξής διανοητικές διεργασίες: την *αντίληψη*, την ταύτιση δηλαδή των μικροενοτήτων του επιφανειακού κειμένου (φωνήματα, συλλαβές, λέξεις), την οικοδόμηση της σημασίας των ενοτήτων μέσου μεγέθους (φράσεων, προτάσεων), δηλαδή τη *σημασιολογική επεξεργασία* τους, την *απομνημόνευση* των ενοτήτων αυτών από τον αναγνώστη σύμφωνα με τους στόχους του, τη *διατήρηση* στη μνήμη του αναγνώστη (εδώ ρόλο παίζουν οι γνωστικές δραστηριότητες του αναγνώστη) και την *παραγωγή*, η οποία περιλαμβάνει α) την ανάκτηση των σημασιολογικών πληροφοριών και β) την παραγωγή, προφορική και γραπτή, των πληροφοριών που ανακτήθηκαν (M.I. Βάμβουκας, 1994, σσ. 5-6).

Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει καταδείξει εννέα παράγοντες βασικούς στην κατανόηση κειμένων: α) η γνώση της σημασίας των λέξεων, β) η αναγνώριση της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα, γ) η συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης ενός αποσπάσματος και η ταύτιση στο απόσπασμα πράγματος που ειπώθηκε προηγουμένως και αυτού στο οποίο αναφέρεται, δ) η αναγνώριση της κύριας ιδέας του αποσπάσματος, ε) η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δίνονται άμεσα από το περιεχόμενο του αναγνωστικού αποσπάσματος, στ) η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων η απάντηση δίνεται έμμεσα από το περιεχόμενο του κειμένου, ζ) η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος, η) η αναγνώριση των τεχντροπιών και των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και θ) η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεων του συγγραφέα (ο.π., σσ. 7-8).

Η κατανόηση κειμένων και δη η καλή κατανόηση γενικά των πληροφοριακών μηνυμάτων συνιστά την επιτυχή ανταπόκριση του ατόμου σε

οποιοσδήποτε κοινωνικές επιταγές. Η ανάγνωση επιτρέπει στον αναγνώστη να βελτιώνει την ικανότητά του να κατανοεί και να ανταποκρίνεται ευχερέστερα σε κοινωνικές απαιτήσεις (ο.π., σ. 10). Πολλά μικρά παιδιά, για παράδειγμα, θεωρούν ότι η ανάγνωση συνίσταται μόνο στους ήχους των λέξεων ή στα σχήματα των γραμμάτων και δε βλέπουν κανένα πραγματικό σκοπό σε αυτήν. Ο Kennedy (1984), τόνισε ιδιαίτερα το πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε ότι η κατανόηση αποτελεί τον τελικό στόχο της ανάγνωσης και αυτό χρειάζεται να το εμφυσήσουμε και στα μικρά παιδιά ως νεαρούς αναγνώστες (N. Hayes, 1998, σ. 282). Μάλιστα, το να κατανοήσει το παιδί ότι ο λόγος αποτελείται από διακριτές λέξεις και όχι από σειρές μη διακεκομμένων ήχων, είναι ένα μεγάλο βήμα προς την ανάγνωση (Ε. Κουτσουβάνου, 2001, σ. 31). Σε έρευνα του Βάμβουκα (1987) σχετικά με την αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών από το νομό Ηρακλείου Κρήτης, διαπιστώνεται ότι ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών της Στ' τάξης ήταν σε θέση να διαβάζει μηχανικά, χωρίς να κατανοεί ένα σχετικά απλό κείμενο. Ο δάσκαλος λοιπόν είναι ανάγκη να εμμένει στην κατανόηση αυτών που διαβάζουν οι μαθητές, να τους ασκεί στο να κατανοούν σωστά και να μπορεί να αξιολογεί την ικανότητά τους να κατανοούν γενικά και ξεχωριστά ό,τι διαβάζουν (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1991, σ. 10).

Αυτό που αποτελεί ουσιώδες ζήτημα στο θέμα της κατανόησης είναι ίσως η προϋπάρχουσα γνωστική δομή του αναγνώστη, όπως αναφέραμε και παραπάνω, το πώς δηλαδή αποδέχεται ο αναγνώστης τις πληροφορίες ενός κειμένου, πώς τις ερμηνεύει και τις χρησιμοποιεί. Οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι αναπαραστάσεις που έχει σχηματίσει με βάση το περιβάλλον, στο οποίο μεγάλωσε σίγουρα έχουν ένα διόλου ευκαταφρόνητο μερίδιο ευθύνης.

### 2.1.2. Η επικοινωνιακή διάσταση της ανάγνωσης

Η ανάγνωση σαν διαδικασία, που συντελείται σε όλες τις μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας, τελεί αναμφίβολα ορισμένες λειτουργίες επικοινωνίας, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι η γλώσσα είναι ένα μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας είναι πρώτης προτεραιότητας γνώση για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, οφείλει δηλαδή να κατανοήσει τους σκοπούς ανάγνωσης και γραφής, γιατί διαβάζουμε και γράφουμε (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1991, σ. 77). Σύμφωνα με αυτή τη διατύπωση είναι πραγματικά απώλεια χρόνου να διδάσκουμε στα παιδιά να διαβάζουν, αν δε γνωρίζουν την αξία της ανάγνωσης (Μ.Ι. Βάμβουκας, ο.π., παράθεμα σ.77). Σε αυτήν ακριβώς την ιδέα στηρίχτηκε η όλη διεκπεραίωση της μελέτης αυτής και πιστεύουμε ότι αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ο επικοινωνιακός και κοινωνικός σκοπός της γλώσσας, γραπτής και προφορικής.

Η επικοινωνία στη γλώσσα απασχόλησε έντονα στα μέσα της δεκαετίας του '70 τον κλάδο της γλωσσολογίας, ο οποίος έγινε πηγή ανάπτυξης της κοινωνιογλωσσολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας, της πραγματολογίας και της καθαυτής μελέτης των κλάδων αυτών με το παιδί. Η γλωσσική επικοινωνία δεν απαιτεί μόνο γνώσεις για το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, αλλά και γνώσεις για τη χρήση αυτού του συστήματος στην ίδια την επικοινωνία, τη χρήση της γλώσσας, δηλαδή, σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς (Δ.Κατή, 2000, σ. 51).

Η κατανόηση των *λειτουργιών επικοινωνίας*, των επιδιωκόμενων σκοπών επικοινωνίας και των ρόλων που εκπληρώνει η γλώσσα με την ευκαιρία δραστηριοτήτων επικοινωνίας, βρίσκεται σε στενή σχέση με τη μορφή, το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της ίδιας της γλώσσας. Από την άποψη αυτή ξέρω να διαβάζω σημαίνει, απαιτεί και προϋποθέτει ότι είμαι ικανός να εντοπίζω τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας και να προσαρμόζω την ανάγνωσή μου σε αυτές (Μ.Ι. Βάμβουκας, ο.π., σσ. 77-78). Η εξοικείωση του παιδιού με τη χρήση της γλώσσας συμβάλλει σημαντικά στη συνειδητοποίηση λειτουργιών της και ταυτόχρονα στη γνωστική του ανάπτυξη (Μ.Ι. Βάμβουκας, ο.π., σ. 85). Σε αυτό το πλαίσιο για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει ευχέρεια στη γλωσσική επικοινωνία είναι αυτονόητο ότι χρειάζεται να εμπλουτίζει διαρκώς το λεξιλόγιό

του με νέες λέξεις-έννοιες σε συνδυασμό πάντα με πρόσωπα, γεγονότα του άμεσου περιβάλλοντός του (Ρ. Πήτα, 1998, σ. 117).

Η Ferreiro(1990) υποστηρίζει ότι για να οικοδομηθεί η γνώση για το γραπτό σύστημα, τα παιδιά προσπαθούν να αφομοιώσουν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Όταν αυτές δεν είναι εύκολα αφομοιώσιμες, τότε αναγκάζονται να τις απορρίψουν, δημιουργώντας τα ανάλογα ερμηνευτικά συστήματα, τις ανάλογες θεωρίες σχετικές με τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Αυτά τα ερμηνευτικά συστήματα λειτουργούν ως αφομοιωτικά σχήματα μέσω των οποίων ερμηνεύεται η πληροφορία και επιτρέπουν έτσι στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις επαφές τους με το γραπτό λόγο και τους χρήστες του. Σε αυτήν την τοποθέτηση έρχεται να προστεθεί η λεγόμενη θεωρία της *γνωστικής καθαρότητας* διατυπωμένη από τους Downing & Fijalkow, η οποία επισημαίνει ότι οι δυσκολίες που ενδεχομένως συναντά ένα παιδί στην προσπάθειά του να αποκτήσει τη γραπτή γλώσσα, βασίζονται στη δυσκολία που έχει να κατανοήσει τη φύση της, τις δομές και τις λειτουργίες της (Σ. Τάνταρος, 1999, σσ. 69). Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται από τα παιδιά ερμηνευτικά συστήματα, «θεωρίες» για τη φύση της γραφής (Σ. Τάνταρος & Μ. Ι. Βάμβουκας, 1999, σ. 127). Η γνωστική καθαρότητα σε σχέση με το γραπτό λόγο, σε πρακτικό επίπεδο, υποδιαιρείται σε *τρεις* κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην αναγνώριση συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής, η δεύτερη αφορά στην κατανόηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και η τρίτη αναφέρεται στην κατανόηση των ειδικών όρων που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Σ. Παντελιάδου-Τ. Χεππάκη, 1995, σ. 22).

Η απόκτηση γνώσεων φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Ο Bruner (1983) υποστήριξε ότι για να διευκολυνθεί η ανακάλυψη του γλωσσικού συστήματος από το παιδί, ρόλο διαδραματίζει τόσο το οργανωμένο είδος ομιλίας, όσο και η οργανωμένη επικοινωνία ανάμεσα στα ενήλικα άτομα και το παιδί. Έτσι, από την προγλωσσική περίοδο, η μητέρα για παράδειγμα χρησιμοποιεί ρουτίνες επικοινωνίας, ώστε το παιδί να μάθει μέσα από αυτές τις ρουτίνες να αναγνωρίζει λέξεις, σημασίες, φραστικές δομές, επικοινωνιακούς κανόνες κ.τ.λ. και σταδιακά να ανακαλύψει τις αρχές οργάνωσης της γλώσσας και της επικοινωνίας (Δ. Κατή, ο.π., σ. 73). Τα παιδιά βιώνουν λοιπόν καθημερινά από τη γέννησή τους δείγματα γλωσσικής επικοινωνίας των ανθρώπων του

περιβάλλοντός τους και με βάση αυτά τα γλωσσικά δείγματα πρέπει να αποκρυπτογραφήσουν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, για να αρχίσουν κι αυτά να συμμετέχουν σε αυτήν την επικοινωνία (Γ. Μπασλής, 1998, σ. 10).

Αυτή η επαφή του παιδιού με την ομιλία των ενηλίκων και τις επιδράσεις του περιγυρού του, οι πολιτιστικές, οικονομικές, μορφωτικές, κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες θα γεννηθεί και ανατραφεί το παιδί επηρεάζουν τη γλωσσική του ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση (Κ.Δ. Πόρποδας, 1998, σ. ). Η γλώσσα τόσο των γονέων του, όσο και του περιβάλλοντος είναι αναμφισβήτητα καταλυτική στην απόκτηση των λειτουργιών επικοινωνίας και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παραγνωρίζεται. Ο κλάδος της Κειμενολογίας δημιούργησε νέες προοπτικές στη μελέτη της γλώσσας και στη θεώρηση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν παιδιά στην παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι κειμενολόγοι Gumperz (1982) και Heath (1983) κατέδειξαν ότι διαφορετικοί τρόποι ζωής εξοικειώνουν τα παιδιά με συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας που αφορούν όχι απλές επιλογές λεξιλογίου και σύνταξης, αλλά σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο. Σύμφωνα με την κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας αποκτήσει όχι απλώς ένα διαφορετικό λεξιλογικό και συντακτικό δυναμικό, αλλά έχοντας διαμορφώσει διαφορετικές κειμενικές δεξιότητες, διαφορετικούς δηλαδή τρόπους ή στρατηγικές παρουσίασης πληροφοριών σε κείμενο ( Τρ. Κωστούλη, 1997, σσ. 43-44).

Το σίγουρο είναι ότι δε φτάνουν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό γλωσσικής ικανότητας την ίδια χρονική στιγμή. Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, διαφέρουν ως προς τη γλωσσολογική και φωνολογική τους ικανότητα εξαιτίας ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και μπορεί να συναντούν σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της διαφοράς ανάμεσα στις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους και τις απαιτήσεις του σχολείου (Σ. Παντελιάδου-Τ. Χεπάκη, ο.π., σ. 21). Το παιδί ως μελλοντικός αναγνώστης/ γραφέας πρέπει να έχει σαφή αντίληψη του αντικειμένου προς εκμάθηση. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να γνωρίζει τόσο τα βασικά στοιχεία της αναγνωστικής συμπεριφοράς, όσο και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της, καθώς και τον κώδικα της γλώσσας (Σ. Παντελιάδου-Τ. Χεπάκη, ο.π., σ. 22). Συνακόλουθα, μαθαίνω να διαβάζω και να γράφω σημαίνουν ότι προσπαθώ να γίνω ικανός να επικοινωνώ με τη σκέψη των άλλων και να τους κοινοποιώ τις δικές μου σκέψεις διαμέσου του γραπτού κειμένου, με τον όρο, ότι γνωρίζω τους κανόνες χρήσης του γραπτού κώδικα (Μ.Ι. Βάμβουκας, ο.π., σ. 91).

Τονίζεται μάλιστα ότι είθισται τελευταία να χρησιμοποιείται ο όρος *μάθηση της γραπτής γλώσσας*, αντί μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, δίνοντας έμφαση στον επικοινωνιακό σκοπό της διδασκαλίας-μάθησης της γραπτής γλώσσας, στο λειτουργικό ρόλο της, στην ισοτιμία της προφορικής με τις υπόλοιπες μορφές(χειρονομίες, παντομίμα κ.τ.λ.) της γλώσσας (Μ.Ι. Βάμβουκας, ο.π., σ. 76).

Στην εκπαιδευτική πράξη ο κυριότερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στους μαθητές, που έχει δύο διαστάσεις τη γλωσσική και την εξωγλωσσική (Α.Φραγκουδάκη, 1996, σ. 138). Η κατανόηση και αναγνώριση της επικοινωνιακής δεξιότητας οδηγεί στη συνειδητή χρήση της γλώσσας από το μαθητή και στην ανάπτυξη κριτικής δυνατότητας απέναντι στα γλωσσικά φαινόμενα, καθώς και στην καλλιέργεια κοινωνιογλωσσικής ευαισθησίας (Α.Φραγκουδάκη, 1996, σ. 140).

Συνεπώς, ο ρόλος των γονιών και των δασκάλων δε θα είναι πλέον να «μάθουν» το παιδί, αλλά να το βοηθήσουν να ενεργοποιηθεί, ώστε να ανακαλύψει το ίδιο το αντικείμενο της γνώσης του (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ. 22). Με αυτό τον τρόπο θα κατακτήσει την επικοινωνιακή δεξιότητα του γραπτού λόγου, θα οικειοποιηθεί, θα κατανοήσει τους μηχανισμούς και τις λειτουργίες της γλώσσας.



### 2.3. Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην μάθηση της ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μια δεξιότητα που κατακτάται οφειλόμενη τόσο σε προσωπικές προσπάθειες και ικανότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο ζει και δρα. Με αυτό το σημείο αναφοράς χρειάζεται η ανάγνωση να ιδωθεί υπό το πρίσμα συνάρτησης του προσωπικού και του κοινωνικού στοιχείου. Οι κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και έχουν καθορίσει τη μελέτη στον τομέα αυτό και στη διατύπωση θεωριών σχετικών με το κοινωνικό πλαίσιο και τη γλώσσα σε μια πιο σφαιρική ματιά. Ειδικά, η παιδική γλώσσα έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλές φορές καθώς ενδιαφέρει η συμβολή των κοινωνικών παραγόντων από τη νεαρή κιάλας ηλικία στην κατάκτηση μηχανισμών της γλώσσας και της ανάγνωσης, με την οποία εμείς εδώ ασχολούμαστε πιο συγκεκριμένα.

Για την απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά δίνονται τρεις ερμηνείες: η *θεωρία της μάθησης* (Miller & Dollard, 1941, Skinner, 1957, Staats, 1968), η οποία αποδίδει ηγετικό ρόλο στην ανατροφή του παιδιού και τις γλωσσικές δραστηριότητες των ενηλίκων, η *βιολογική-γενετική θεωρία* (Chomsky, 1975, 1986) που δίνει προτεραιότητα στη φύση και υποστηρίζει ότι τα παιδιά από τη στιγμή που γεννιούνται είναι έτοιμα για τη μάθηση της γλώσσας και με ελάχιστη μάλιστα συνδρομή από το περιβάλλον και, η *θεωρία της αλληλεπίδρασης* (Bruner, 1982, Bates, O'Connell & Shore, 1987, Tomasello, 1992, Bloom, 1993), που κάνει λόγο για ισόποση κατανομή ρόλων τόσο της φύσης, κάποιων κληρονομικών στοιχείων δηλαδή, όσο και της ανατροφής και του γενικού πολιτισμικού πλαισίου (M. Cole & S.R. Cole, 2002, σσ. 80-81). Η προσέγγιση της αλληλεπίδρασης διακρίνεται από δυο είδη: το ένα δίνει έμφαση στον τρόπο που η γνωστική ανάπτυξη θέτει τις βάσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη, όπως ο κονστρουκτιβισμός του Piaget, και το δεύτερο τονίζει τη συνεργασία του κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος με το παιδί για να αλλάξει τη γλώσσα και τις γνωστικές λειτουργίες (M. Cole & S.R. Cole, ο.π., σ. 81). Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να προσθέσουμε και τη θεωρία μάθησης που ενστερνίστηκε ο Wallon και ονομάζεται «*διαπότιση*» (impregnation). Η διαπότιση αποτελεί τη μαθησιακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι το άτομο μαθαίνει χωρίς να ξέρει ότι μαθαίνει και συχνά, χωρίς να έχει καν συνείδηση του αντικειμένου με το οποίο

εξοικειώνεται. Με αυτόν τον τρόπο οι βασικές συνήθειες του περιβάλλοντος και η μητρική γλώσσα μαθαίνονται από το παιδί πολύ νωρίς, πριν πάει στο σχολείο, μέσω μιας τέτοιας διαδικασίας διαπότισης: το παιδί μαθαίνει τη μητρική γλώσσα του τη στιγμή που η κοινωνικοποίησή του καθιστά αυτή τη μάθηση αναγκαία (Γ. Παπαμιχαήλ, 2003, σ. 198).

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο το ζήτημα της γλώσσας τίθεται σε άμεση σχέση με τα γλωσσολογικά ρεύματα και τις αρχές που πρεσβεύουν. Εκεί συναντούμε θεωρίες που έχουν άμεση και έμμεση αναφορά στο κοινωνικό περιβάλλον, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο. Ο Saussure(1979) τοποθετεί τη γλωσσολογία στην κοινωνική ψυχολογία θεωρώντας το γλωσσικό σύστημα ένα σύνολο κοινωνικών συμβάσεων και ένα σύνολο συμβάσεων εγγεγραμμένων στον εγκέφαλο κάθε ομιλούντος ατόμου. Ο Chomsky βλέπει τη γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν, αλλά και ως φυσικό αντικείμενο και την τοποθετεί στη γνωσιακή ψυχολογία (Δ. Κατή, 1999, σσ. 44-46). Η γνωσιακή προσέγγιση θεωρεί ότι στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας και πιο συγκεκριμένα οι αισθησιοκινητικές και γνωσιακές εμπειρίες, η κοινωνική διεπίδραση, το πολιτισμικό υπόβαθρο και άλλες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Μ. Θεοδωροπούλου, 1999, σ. 208) Η μελέτη της σχέσης γλώσσας-σκέψης κρίνεται καταλυτική στη δημιουργία της κοινωνικής ψυχολογίας του Vygotsky (1978), της γλωσσικής ανθρωπολογίας του Whorf(1956), της κοινωνιολογίας της γλώσσας του Bernstein(1971) (Δ. Κατή, ο.π., σ. 49), της εθνογραφίας της επικοινωνίας με εκπροσώπους τον Fishman(1971) και τον Hymes (1974) (Θ. Παυλίδου, 1997, σ. 121).

### 2.3.1. Η θεωρία του αναδύομενου γραμματισμού

Μια από τις πιο σύγχρονες θεωρίες για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και γενικότερα του γραπτού λόγου, και συνυφασμένη με το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, είναι αυτή του *αναδύομενου γραμματισμού ή αλφαβητισμού ή της αναδύομενης γραφής και ανάγνωσης (emergent literacy)*. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί τόσο θεωρητικά, όσο και ερευνητικά με τη θεωρία αυτή και εξίσου ποικίλα και σημαντικά είναι τα πορίσματα διάφορων ερευνών (βλ. E. Ferreiro & A. Teberosky, 1982, W.H. Teale & E. Sulzby, 1986, Y.M. Goodman, 1990). Ο *αναδύομενος αλφαβητισμός* (όρος που χρησιμοποιεί η E. Κουτσοβάνου) αναφέρεται στη συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα μικρά παιδιά προτού έρθουν σε επαφή με τη συμβατική ανάγνωση και γραφή. Πρόκειται για την πρώιμη κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου πριν ακόμη την επίσημη διδασκαλία (E. Κουτσοβάνου, 2001, σσ. 16-17). Η A. Γιαννικοπούλου σημειώνει ότι η χρήση του όρου *αναδύομενη γραφή και ανάγνωση* δείχνει την έμφαση στην απόκτηση ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης, όρος που φαίνεται να κερδίζει έδαφος στην ελληνική βιβλιογραφία (A.A Γιαννικοπούλου, 1998, σ. 23).

Ο όρος *αναδύομενη* εμπεριέχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (A.A Γιαννικοπούλου, ο.π., σσ. 24-25):

- ότι η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης πηγάζει από το ίδιο το παιδί
- πρόκειται για μια μακρόχρονη πορεία που εξελίσσεται σταδιακά
- χρειάζονται οι κατάλληλες συνθήκες για να καλλιεργηθεί η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης και σημαντικό ρόλο εδώ παίζει ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα
- τα παιδιά να αποκτούν τις αναγνωστικές εμπειρίες φυσικά και αβίαστα
- τονίζει τη μάθηση και όχι τη διδασκαλία
- δεν είναι απαραίτητο να αναφερόμαστε σε αμιγώς αναγνωστικά γεγονότα, αφού ποικίλες δραστηριότητες μπορούν να μεταβληθούν σε αναγνωστικές πράξεις.

Φυσικά πριν τον όρο *αναδύομενη* χρησιμοποιούταν ο ευρέως ο όρος *αναγνωστική ετοιμότητα* για να εκφράσει την κατάλληλη ηλικία (6:5 έτη ήταν η κυρίαρχη ηλικία στην Ευρώπη και 5:5 έτη για την Ελλάδα, ως το 1995), στην οποία τα παιδιά ήταν *έτοιμα* να διδαχθούν και να κατακτήσουν τις δεξιότητες

ανάγνωσης και γραφής σε ικανοποιητικό βαθμό, κάτι που τελικώς κρίθηκε μη δόκιμο, τόσο από άποψη ακαταλληλότητας του όρου που γενίκευε τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όσο και από το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονταν πλέον στο σχολείο έχοντας αποκτήσει μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Γ. Μπασλής, 1998, σ. 5).

Είναι γενικά αποδεδειγμένο ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας είναι το τελικό αποτέλεσμα ενός συνόλου περίπλοκων, βιολογικά προγραμματισμένων γεγονότων, τα οποία διαμορφώνονται και από τις εμπειρίες, καθώς και ότι η κατάκτηση της δεξιότητας της ομιλίας λαμβάνει χώρα νωρίς στη ζωή και κάποιες από τις ιδιότητές της, π.χ. το συντακτικό κατακτώνται το ίδιο γρήγορα σε διαφορετικές γλώσσες. Οι Chomsky (1970), Berlyne (1965), Lennenberg (1967), de Villiers & de Villiers (1979) απέδειξαν ότι τα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι σημαντικά για την κατάκτηση της γλώσσας (Μ. Ζαφρανά, Κ. Νικόλτσου, Ε. Δανιηλίδου, 2000, σ. 436). Πολλοί ερευνητές (Clay, 1975, Ferreiro & Teberosky, 1982, Bissex, 1984, Pellegrini, 1988) τοποθετούν την ανάπτυξη της δεξιότητας για γραφή στην ηλικία τριών και πέντε ετών. Εάν το κοινωνικό περιβάλλον βοηθήσει το παιδί σε αυτόν τον τομέα, τότε μπορεί να αναπτύξει τη γραφή συγχρόνως με την εκμάθηση της ομιλίας (ο.π., σ. 437).

Ο όρος *αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή* άρχισε να χρησιμοποιείται τη δεκαετία του '80, για να επισημάνει τις διαδικασίες που παρατηρούνται πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. *Η ανάδυση δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής συνίσταται από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες θεωρούνται προάγγελοι της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης* (Ε. Τάφα, 2001, σ. 22). Ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται ευρύτατα σύμφωνα με τον Hall(1987), διότι α) δείχνει ότι η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί, εφόσον αυτό αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο τυπωμένος λόγος, β) υποδηλώνει μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, γ) δίνει έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία και δ) η ανάγνωση και η γραφή εμφανίζονται μόνο όταν το παιδί μεγαλώνει με τις κατάλληλες συνθήκες, σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα αφενός και με τη συνεχή παρακίνηση των ενηλίκων αφετέρου (Ε. Τάφα, ο.π., σσ. 22-23).

Οι Teale & Sulzby αναφέρονται στον αναδυόμενο γραμματισμό ως μια σύνθετη κοινωνικο-ψυχο-γλωσσολογική δραστηριότητα, που δίνει έμφαση στο

ρόλο των γονέων και του ευρύτερου περιβάλλοντος και μεταγενέστερα στο δάσκαλο, ο οποίος θα βοηθήσει το παιδί να αναδυθεί ως ένας χρήστης του γραμματισμού (R. Campbell, 2002, p. 39). Οι δάσκαλοι που στηρίζονται στον αναδυόμενο γραμματισμό φροντίζουν, ώστε η τάξη να είναι πλούσια σε έντυπο υλικό, δημιουργώντας έτσι ένα σύνδεσμο με την ανάγνωση, που είναι οικεία στα παιδιά. Επίσης, διαβάζουν στα παιδιά ιστορίες, που είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματοποίησης, ζωγραφικής και γραφής. Η συνεχής εμπλοκή των παιδιών με τα γράμματα, με τις λέξεις, με τις προτάσεις θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν περαιτέρω τον αναδυόμενο γραμματισμό τους (R. Campbell, ο.π., p. 39). Κι όλα αυτά διότι στο σχολείο οι δάσκαλοι χρειάζεται να στοχεύουν στην παραγωγή *ανεξάρτητων αναγνοστών*, των οποίων η ανάγνωση και η γραφή θα βελτιώνονται κάθε φορά που διαβάζουν και γράφουν. Ο *ανεξάρτητος αναγνώστης* κινητοποιεί την ανάγνωση και τη γραφή του, αναζητά και διασταυρώνει τις σημασίες ανάμεσα στις αλληλουχίες των λέξεων, ανακαλύπτει νέα πράγματα, επαναλαμβάνει για να επιβεβαιώσει την ανάγνωση και τη γραφή του, αυτοδιορθώνεται, εφευρίσκει νέες λέξεις (M.M. Clay, 1998, p. 12).

Ένας επίσης συναφής όρος με αυτόν του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αυτός του *οικογενειακού γραμματισμού* (family literacy) (Taylor, 1983, Heath, 1983, Taylor & Dorsey-Gaines, 1988, Teale, 1986, Weinberger, 1996), που καταδεικνύει περισσότερο ίσως την *επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος*. Με τον όρο αυτό γίνονται αντιληπτές οι αλληλοσχετιζόμενες *πρακτικές* αναγνωσιμότητας που ακολουθούν οι γονείς, τα παιδιά και άλλοι στο περιβάλλον του σπιτιού. Ο όρος όμως χρησιμοποιείται και για να υποδηλώσει συγκεκριμένα είδη εκπαιδευτικών *προγραμμάτων*, τα οποία αναγνωρίζουν τη σημασία της οικογενειακής διάστασης στη μάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά, τους γονείς ή και των δύο (C. Nutbrown & P. Hannon, 2003, pp. 115-116).

Αν θελήσουμε να εντάξουμε τον όρο σε ένα κοινωνιολογικό πλαίσιο, μπορούμε να πούμε ότι γραμματισμός είναι εκείνος ο τρόπος του σημασιολογικού συστήματος της γλώσσας, που δίνει υλική έκφραση μέσω των γραφικών τύπων των γραμμάτων και είναι σχηματοποιημένος μέσα στις σύνθετες πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις (G. Kress, 1994, p. 212).

Οι Teale & Sulzby (1986,1987) υπογραμμίζουν τις χαρακτηριστικές διαστάσεις των νέων ερευνών:

- Το ηλικιακό εύρος περιλαμβάνει πλέον παιδιά ηλικίας 14 μηνών και μικρότερα.
- Ο αλφαριθμητισμός δε θεωρείται πια απλά μια νοητική δεξιότητα, αλλά μια σύνθετη δραστηριότητα με κοινωνικές, γλωσσολογικές και κοινωνικές πλευρές.
- Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής γίνεται αντιληπτή ως πολυδιάστατη έννοια και συνδέεται τόσο με το φυσικό περιβάλλον του παιδιού, όσο και του σχολείου.
- Η μελέτη μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής από την οπτική γωνία του παιδιού μας έχει δώσει νέες γνώσεις για το πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Η διαδικασία αυτή αρχίζει από νωρίς και είναι συνεχής και το μεγαλύτερο μέρος αυτών που μαθαίνουν προκύπτει ως φυσική εκδήλωση της καθημερινής ζωής.
- Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αναπτύσσονται αρμονικά με τον προφορικό λόγο. Απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε καθημερινές δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτά και η αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους, που αποτελούν τον περίγυρό τους.
- Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ενισχύεται με δραστηριότητες, όπου όλοι μοιράζονται από κοινού βιβλία (Ε. Κουτσοβάνου, 2001, σσ. 16-17).

Είναι βέβαιο ότι τα παιδιά αποκτούν ορισμένες δεξιότητες προανάγνωσης χωρίς προσπάθεια, όπως για παράδειγμα ότι στα αγγλικά το κείμενο πηγαίνει από τα αριστερά προς τα δεξιά, από τη μια άκρη της αράδας ως την άλλη και ότι τα διαστήματα ανάμεσα στις σειρές των γραμμάτων σημαίνουν χωρισμό των λέξεων, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ευκολότερα βασικές αρχές της ανάγνωσης και κατ' επέκταση τη λειτουργικότητά της. Με αυτόν τον τρόπο παρατηρούμε τη μίμηση στο γράψιμό τους: τα σκαριφήματά τους κατευθύνονται οριζόντια και χωρίζονται με διαστήματα. Χρειάζεται όμως και η *αναγνώριση των γραμμάτων* και η *επίγνωση των φωνημάτων* για να κατακτήσουν επαρκώς την αναγνωστική δεξιότητα (R.S. Siegler, 2002, σ. 496-497). Παρατηρείται μάλιστα η

εμφάνιση πρώιμων αναγνωστών, οι οποίοι *παραμένουν καλύτεροι αναγνώστες τουλάχιστον μέχρι την έκτη τάξη*(ο.π., σ. 499-500).

Όλες αυτές οι προαναγνωστικές δραστηριότητες σε συνάρτηση με τον περιβάλλον γραπτό λόγο είναι καθοριστικές για την συναισθηματική επαφή του παιδιού με την ανάγνωση από την αρχή κιόλας της ζωής του. Συνακόλουθα, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία και κατά την είσοδο και φοίτηση στο σχολείο για να συνεχιστεί μια ισόρροπη, πνευματώδης, ψυχαγωγική, μορφωτική, ανατροφοδοτική σχέση με την ανάγνωση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού για να μην την εκλαμβάνει ούτε ως τροχοπέδη ή κάτι δύσκολο και ακατόρθωτο, ούτε ως υπερβολική υποχρέωση ή καταναγκαστική εργασία. Βέβαια εδώ σπουδαίο ρόλο παίζει και το κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει το παιδί, από την οικογένεια μέχρι την τάξη, το δάσκαλο και τις πρακτικές του. Εμείς θα σταθούμε στη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και ειδικά στην έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων και θα προσπαθήσουμε παρακάτω να καταδείξουμε τη σημασία τους στην ανάγνωση.

### 3.0. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και η διαδικασία της ανάγνωσης

Η σημασία λοιπόν του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι πρωτίστης σημασίας ιδίως αν αναλογιστούμε ότι «η πορεία της εξέλιξης της γλωσσικής επικοινωνίας δείχνει ότι η πράξη της ανάγνωσης και της γραφής είναι κοινωνικές δραστηριότητες» (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1991, σ. 91). Το παιδί είναι απαραίτητο να μάθει να θεωρεί την ανάγνωση σαν ένα από τα μέσα επικοινωνίας, να καταλάβει ότι αυτό που λέγεται μπορεί να γράφεται και αντίστροφα αυτό που είναι γραμμένο μπορεί να διαβάζεται και να λέγεται· κι εδώ ακριβώς χρειάζεται η γνώση για τις παραστάσεις που έχουν σχηματίσει οι μαθητές του δημοτικού σχολείου για την ανάγνωση, το πώς δηλαδή βλέπουν οι μαθητές τη δραστηριότητα της ανάγνωσης (ο.π., σ. 92). Επιχειρούμε έτσι να εστιάσουμε στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τις οποίες εκλαμβάνουμε ως θεμέλιο για την διαχρονική πορεία της μάθησης, και ιδίως της μάθησης της ανάγνωσης που εδώ μας απασχολεί.

Η Μ. Chombart de Lauwe τονίζει ότι τα συστήματα αναπαραστάσεων που αποκτούν τα παιδιά, η ενόραση του κόσμου που σχηματίζεται προοδευτικά και η εικόνα του εαυτού τους, είναι τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Παράλληλα, επισημαίνει ότι εκτός από την αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα του κύκλου τους και με τα διάφορα δεδομένα του περιβάλλοντος, τα παιδιά δέχονται και μια αξιοσημείωτη μάζα πληροφοριών από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, τα οποία χαρακτηρίζονται ως «*παράλληλο σχολείο*» (Μ. Chombart de Lauwe, 1995, σ. 183). Έχοντας υπόψη, λοιπόν, το πολυπρισματικό περιβάλλον των παιδιών επιχειρούμε την κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση των αναπαραστάσεών τους για την αναγνωστική δεξιότητα, η οποία αποτελεί εξάλλου πολιτιστικό, κοινωνικό και διαχρονικό γεγονός, υπεύθυνο και καθοριστικό για τη μετέπειτα πορεία δράσης τους.

Ο γραπτός λόγος δεν είναι μόνο ένα σύστημα κωδικών, αλλά είναι και αντικείμενο αναπαράστασης, που καλλιεργείται στο συμβολικό σύμπαν των ατόμων (Μ. R.F. Carvalho, p.1, 2000). Σε μια μελέτη σχετικά με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δίνεται έμφαση στην *δυναμική*, τόσο στατική όσο και δυναμική, φύση των αναπαραστάσεων. Οι αναπαραστάσεις μπορούν να είναι ευμετάβλητες από τη μια, καθώς και στενά συνδεδεμένες με τη μαθησιακή διαδικασία από την άλλη, την οποία μπορούν να επαυξήσουν ή να παρεμποδίσουν ανάλογα (V. Castelloti & D. Moore, 2002, p. 10).



Η ανάγνωση αποτελεί, εκτός από *επικοινωνιακή*, και *κοινωνική διαδικασία* που περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους: ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε γονείς και παιδιά και ανάμεσα σε συγγραφείς και αναγνώστες. Αυτές οι κοινωνικές σχέσεις, που προϋποθέτει η ανάγνωση, περιλαμβάνουν την εγκαθίδρυση κοινωνικών ομάδων και τρόπων διάδρασης με τους άλλους: την απόκτηση ή τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης και την κατάκτηση των πολιτισμικά κατάλληλων τρόπων σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, αξιολόγησης (D. Bloom, 1985, p. 134). Η ανάγνωση είναι κοινωνική διαδικασία διότι:

- όλα τα αναγνωστικά γεγονότα εμπεριέχουν κοινωνικό περιεχόμενο, δεδομένου ότι ένα γραπτό κείμενο έχει τη δυνατότητα να περιβάλλει και να επηρεάσει την κοινωνική διάδραση,
- η ανάγνωση είναι πολιτιστική δραστηριότητα, καθώς έχει προεκτάσεις στην καθημερινή πολιτιστική δράση των ανθρώπων,
- η ανάγνωση είναι κοινωνιο-γνωστική διαδικασία, διαμέσου της οποίας το παιδί μαθαίνει τις κατάλληλες πολιτιστικά γνώσεις, δραστηριότητες, αξίες και τους κατάλληλους τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (ο.π., p. 134).

Οι Tolchinsky Landsmann & Levin σε έρευνά τους το 1987 σημειώνουν ότι, ενώ τα παιδιά που μελέτησαν δεν είχαν διδαχθεί να διαβάζουν ή να γράφουν και κανένα από αυτά δεν μπορούσε να χειριστεί επαρκώς τον γραπτό λόγο στη συμβατική του μορφή, *όλα τα παιδιά φανέρωσαν πρώιμες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο* (L. Tolchinsky-Landsmann & I. Levin, 1987, p. 141). Τα νήπια παρουσιάζονται, παρόλο που δε γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, να έχουν διαμορφώσει απόψεις για τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 2001, σ. 165).

Για τον Vygotsky η όλη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη πηγάζει από το *διάλογο με το κοινωνικό περιβάλλον*: το παιδί σταδιακά εσωτερικεύει τις ρυθμίσεις που «συντονίζουν» αυτόν το διάλογο και φτάνει στην αυτόνομη επεξεργασία του λόγου του. Η πρόοδος της σκέψης του καθορίζεται από τα δύο πεδία της εκπαίδευσής του: το *προσχολικό* (οικογένεια), που προσφέρει στο παιδί αυθόρμητες, καθημερινές έννοιες μέσα στη διαδικασία της πρακτικής του δράσης και επικοινωνίας και το *σχολικό*, που εντάσσει το παιδί σε ένα σύστημα γνώσεων και επιστημονικών εννοιών (Γ. Παπαμιχαήλ, 2003, σσ. 207-208).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Prêteur & Schmauss γύρω από τις *αναπαραστάσεις των γονιών* για το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα για τις πρακτικές που ακολουθούν στη μάθηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους κατηγοριοποίησαν τους γονείς σε τέσσερις τύπους: α) στους «*προσεκτικούς*»: για αυτούς η εκμάθηση της μάθησης και γραφής ξεκινάει από τα 6 χρόνια· πριν καμιά δραστηριότητα σχετικά με τη γραφή δεν είναι χρήσιμη, ενώ η λειτουργία του σχολείου συνίσταται στο να ενθαρρυνθούν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να εμψυχήσουν την προσωπικότητά τους, β) στους «*λειτουργικούς παρεμβατιστές*»: που τους είναι σημαντικό να εξοικειώσουν το παιδί με τη χρήση του βιβλίου εξασκώντας διαφορετικές δραστηριότητες· η λειτουργία του σχολείου συνίσταται στο να ενθαρρύνει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, να τους δημιουργεί καινούρια ενδιαφέροντα και να αναπτύσσει την προσωπικότητά τους, γ) στους «*παρεμβατικούς κομφορμιστές*»: που πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες γύρω από τον κώδικα γραφής είναι απαραίτητες για να βοηθήσουν το παιδί να διαβάζει και να γράφει, ενώ θέτουν σε δεύτερη μοίρα τις δραστηριότητες που οδηγούν στην εξοικείωση του παιδιού με τη χρήση του βιβλίου· η λειτουργία του σχολείου συνίσταται στο να αναπτύξει τη σχολική επιτυχία, στο να δώσει στα παιδιά την όρεξη για προσπάθεια και να τους επιτρέψει να αποκτήσουν ένα καλό επίπεδο γνώσεων, δ) στους «*αδιαφοροποίητους παρεμβατιστές*»: για αυτούς όλες οι δραστηριότητες γύρω από τη γραφή, είτε αναφέρονται στον κώδικα γραφής, είτε στον κώδικα χρήσης του βιβλίου, είναι σημαντικές και επιτρέπουν στο παιδί να φτάσει στη γραφή· η λειτουργία του σχολείου συνίσταται στο να ευνοήσει το κριτικό πνεύμα και στο να δώσει στα παιδιά την όρεξη για προσπάθεια (Y. Prêteur & E. Louvet-Schmauss, 1991, pp. 92-93). Η έρευνα καταλήγει στο ότι χρειάζεται εμβάθυνση των γονεϊκών αντιλήψεων για την εκπαίδευση, ειδικά στον τομέα της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής και στο ότι το παιδί αναγνωρίζεται μέσα στο πολιτιστικό σύμπαν της οικογένειάς τους και προσκολλάται στις αξίες και στα μοντέλα σκέψης των γονιών του (ο.π., p. 96).

Σχετικά με τον οικογενειακό γραμματισμό, η έρευνα τις δύο τελευταίες δεκαετίες περιελάμβανε τρεις κύριες προσεγγίσεις. Στην αρχή οι ερευνητές προσπαθούσαν να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις πρακτικές γραμματισμού μέσα στο σπίτι· έπειτα ζητούσαν τις απόψεις και τις αναφορές των γονέων, ενώ η τρίτη προσέγγιση ήταν να εκτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα

των παιδιών και των ενηλίκων. Οι προοπτικές των παιδιών παρουσιάζονται αυξανόμενα σαν το σημαντικό κέντρο εστίασης της εκπαιδευτικής έρευνας και το ζητούμενο είναι να θεωρούνται τα παιδιά ως *συμμετέχοντες, κοινωνοί στην έρευνα*, παρά ως ερευνητικά υποκείμενα, προκειμένου να ακουστούν οι φωνές τους και η δική τους θέση των πραγμάτων, ώστε να έχουν θέση στις εκπαιδευτικές πρακτικές που σχεδιάζονται εξαρχής για αυτά (C. Nutbrown & P. Hannon, 2003, p. 116).

Ο γραμματισμός, λοιπόν, αποτελεί κοινωνική διαδικασία, τα κείμενα είναι κοινωνικά αντικείμενα, η γλώσσα γενικά επισυμβαίνει καθώς ένα κείμενο, προφορικό ή γραπτό, χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικής διάδρασης μεταξύ των ατόμων (G. Kress, 1994, p. 221). Το κείμενο παράγεται από κοινωνικά άτομα, που φέρουν την πολιτιστική και κοινωνική τους γνώση -το κοινωνικό τους «είναι»- μέσα στο κείμενο (ο.π., σ. 222). Το σχολείο χρειάζεται να υπογραμμίζει την επικοινωνιακή φύση της γραπτής γλώσσας και να ενθαρρύνει την ενασχόληση με τη γραφή και την ανάγνωση σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, ώστε τα τελευταία να ταυτίζουν την ανάγνωση με την κατανόηση των γραπτών κειμένων και να θεωρούν τη χρήση του γραπτού λόγου ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 2001, σ. 178).

Έρευνα του Μ.Ι. Βάμβουκα σε 1407 μαθητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων για τις λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και τις σχετικές παραστάσεις των μαθητών, καλεί τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση: *«Σε τι σου χρησιμεύει το διάβασμα; Όταν δεν είσαι στο σχολείο, γιατί διαβάζεις;»*. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε 1911 σημασιολογικές ενότητες και κατηγοριοποιήθηκαν σε: α) Η ανάγνωση ως μέσο γλωσσικής άσκησης, β) η ανάγνωση ως μέσο μάθησης-γνώσης, γ) η ανάγνωση ως μέσο ευχαρίστησης-ηδονής, δ) η ανάγνωση ως μέσο σχολικής και επαγγελματικής επιτυχίας, ε) διάφορα (όπου περιλαμβάνονται οι διαφορούμενες απαντήσεις, οι οποίες εξαιτίας της αμφισημίας τους, δεν μπορούσαν να συγκροτήσουν ξεχωριστή κατηγορία). Διαφαίνεται τελικώς ότι στα μεγαλύτερα παιδιά η ανάγνωση εκλαμβάνεται περισσότερο ως μέσο για την κατάκτηση διάφορων σκοπών· στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων το διάβασμα γίνεται συνώνυμο της γνώσης, της μάθησης, της ευχαρίστησης και της επιτυχίας (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1991, σ. 99).

Σε άλλη έρευνα σχετικά με το φύλο των νεαρών αναγνώστων, επικεντρώνοντας σε αγόρια - επιτυχημένους αναγνώστες - από 5 έως 7 χρόνων,

διακρίνεται η αρσενική ταυτότητα του αναγνώστη και η σχέση της ανάγνωσης με την αρρενωπότητα. Δηλαδή τα γραπτά κείμενα που επιλέγουν να διαβάζουν είναι σθεναρά προσδιορισμένα από το φύλο τους και αυτό αποδεικνύει τις στερεοτυπικές τους απόψεις γύρω από το τι είναι κατάλληλο να διαβάζεται από τα αγόρια και τι από τα κορίτσια. Τα αγόρια εμφανίζονται να διαβάζουν *μη φανταστικά* κείμενα, βιβλία και περιοδικά, καθώς και αναγνώσματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με βασικό σκοπό να βρουν πληροφορίες, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους. Μάλιστα προς ικανοποίηση του σκοπού αυτού τα αγόρια παρουσιάζονται να διαβάζουν βιβλία γνώσεων, όπως εγκυκλοπαίδειες, άτλαντες και λεξικά, εξαιρουμένου βέβαια βιβλία π.χ. μπαλέτου, καθώς «αυτό είναι για κορίτσια» όπως επισημαίνουν, ανεξάρτητα αν παρουσιάζονται άντρες μέσα στο βιβλίο. Το αποτέλεσμα είναι να κάνουν θετικές συνάψεις σε ό,τι αφορά το φύλο τους και να απορρίπτουν άκριτα κάθε τι άλλο (S. Smith, 2004, p. 12-15).

Γενικά, η ικανότητα του να μπορούμε να κατανοούμε και να σκεφτόμαστε μέσω της γλώσσας και του έντυπου λόγου είναι αναμφισβήτητα ένα πολιτιστικό φαινόμενο. Ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσονται αυτές οι ικανότητες επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως το σπίτι, οι οικογενειακές περιστάσεις, η ενθάρρυνση βασικών συνηθειών και στάσεων στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, καθώς και οι ευκαιρίες και η κοινωνική υποστήριξη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη μετέπειτα ζωή. Οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτοί που όχι μόνο διδάσκουν στο παιδί τα πρώτα του βήματα, αλλά και που αποτελούν τον πρώτο του δάσκαλο όσον αφορά στην ανάγνωση (Στ. Βοσνιάδου, 1994, σσ. 11-12), ενώ χαμηλές επιδόσεις στον τομέα της ανάγνωσης περιορίζουν σημαντικά τις πιθανότητες για προσωπική ικανοποίηση και επαγγελματική επιτυχία (ο.π., σ. 23).

Βέβαια, πολλά παιδιά αγνοούν ότι υπάρχουν μέσα στα βιβλία πληροφορίες, γνώσεις. Για πάρα πολύ καιρό το διάβασμα εξομοιωνόταν με μια τεχνική εκμάθηση τόσο στο σχολείο, όσο και στον τρόπο που παρουσιαζόταν από πολλούς γονείς, τα ΜΜΕ, τα ίδια τα παιδιά. Χωρίς να δηλώνεται ποτέ ρητά, επικρατούσε η πεποίθηση ότι αρκεί να ξέρει κάποιος να διαβάζει για να του αρέσει το διάβασμα. Πρόκειται σαφώς για μια λανθασμένη αντίληψη. Συμβαίνει μάλλον το αντίθετο, όπως αποδεικνύει το φαινόμενο του λειτουργικού αναλφαβητισμού, που ανακαλύφτηκε τελευταία, ενώ υπήρχε ανέκαθεν (Κ. Ποσλανιεκ, 1992, σ. 27). Οι ικανοί αναγνώστες γνωρίζουν ότι οι λόγοι για τους

οποίους διαβάζουν ένα κείμενο μπορεί να είναι διαφορετικοί κάθε φορά, και ότι πρέπει να προσαρμόζουν τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν ανάλογα με την περίπτωση (ο.π., σ. 37).

Σχετικά πάντως με το φύλο των αναγνωστών υποστηρίζεται ότι υπάρχει ένα στερεοτυπικό πορτρέτο γυναικείων και ανδρικών χαρακτήρων στις παιδικές ιστορίες, στα σχολικά βιβλία που επηρεάζουν σθεναρά την αναγνωστική συμπεριφορά. Έτσι τα κορίτσια και τα αγόρια επιλέγουν διαφορετικούς τύπους αναγνωστικού υλικού και αναγνωστικά σχήματα που ανταποκρίνονται στις αντιλήψεις τους. Όσον αφορά το σχολείο, χρειάζεται να γίνεται κατάλληλη αξιολόγηση, απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς ακόμη και ο γραπτός λόγος των παιδιών διαφορετικού φύλου διαφέρει (J. Swann, 1992, p. 161).

Το θέμα της ανάγνωσης, επιπλέον, δεν θα πρέπει να μελετάται αποκομμένο από τους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτό. Αξιοσημείωτος είναι ο συνεχής διάλογος σχολείου-σπιτιού, εκπαιδευτικών-γονιών (A. Egan-Robertson & D. Bloome 2001, H. Dombey & M. Meek Spencer, 2003) για την κατανόηση του περιβάλλοντος του μαθητή, την εμπλοκή των φορέων αυτών στις αναπαραστάσεις των μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής με κύριο στόχο να δοθούν κίνητρα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως ευχάριστη δραστηριότητα.

Τελειώνοντας αυτό το κεφάλαιο θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δε θεωρούμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις πανάκεια για τη μελέτη οποιουδήποτε κοινωνικού φαινομένου, αλλά γίνεται απόπειρα να διερευνηθεί σε βάθος η αναγνωστική δεξιότητα, να κατανοηθούν οι βασικές πτυχές της, να επιχειρηθεί μια σύνδεση ψυχολογικών, κοινωνικών, κοινωνιογλωσσολογικών θεωριών για την όσο το δυνατό σφαιρική προσέγγιση του θέματος: να προσεγγίσουμε την ανάγνωση και το γραπτό λόγο με ένα νέο ερευνητικό μάτι και να θέσουμε πιθανότατα νέους προβληματισμούς υπό το πρίσμα του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου: της ανάγνωσης ως διαχρονικό κοινό κοινωνικό γεγονός, της ανάγνωσης μέσα από τις αναπαραστάσεις των αναγνωστών για την κατανόηση των αναγνωστικών πρακτικών, σκοπών, αναγκών τους.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### 4.0. Η ΕΡΕΥΝΑ.

##### 4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για την ανάγνωση, και τη συσχέτιση αυτών με την αξιολόγηση των μαθητών στην ανάγνωση.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στο να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών ηλικίας 6-7 ετών για την ανάγνωση στην αρχή του σχολικού έτους, δεδομένου ότι τα παιδιά είχαν ήδη έρθει σε επαφή με το γραπτό λόγο καθώς και να μελετηθεί η επίδοσή τους σε τεστ ανάγνωσης, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η διαχρονική αυτή υφή της έρευνας θα μας επιτρέψει να προβούμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις αναπαραστάσεις των μαθητών, καθώς ερευνώντας την επίδοσή τους διαφαίνεται κατά πόσο οι αναπαραστάσεις τους, θετικές ή αρνητικές, έχουν ανάλογες επιπτώσεις στην πορεία της μάθησης της ανάγνωσης.

Στόχος μας είναι και η παρατήρηση των αναπαραστάσεων, μάλιστα σε αυτήν την ηλικία, που τα παιδιά δεν έχουν εντυπώσει πλήρως στο σχολικό πλαίσιο, για να διαφανεί η ίδια η σκέψη των παιδιών για το πώς βλέπουν τον σχολικό κόσμο από τη θέση τους ως μαθητές της Α' τάξης, κάνοντας τα πρώτα τους βήματα στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Επιπλέον η έρευνα προσβλέπει στη μελέτη των αναπαραστάσεων για την ανάγνωση αναφορικά με το φύλο των μαθητών, μιας και παρατηρούνται γενικά ορισμένες μαθησιακές ιδιαιτερότητες στα αγόρια και στα κορίτσια. Η σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια και ο αριθμός μελών της μας ενδιαφέρει εξίσου, καθώς τα πρωτότοκα παιδιά τυγχάνουν πιθανότατα διαφοροποιημένη μεταχείριση από τα υστερότοκα, αλλά και ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια επηρεάζει τις αναπαραστάσεις τους για τη μάθηση.

Το επάγγελμα των γονέων έρχεται να διαδραματίσει και αυτό με τη σειρά του σημαντικό ρόλο στην έρευνα, αφού μπορεί να επηρεάζει τις αναπαραστάσεις των μικρών παιδιών, τη θέαση που έχουν για τον κόσμο, και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της οικογενειακής προέλευσης του κάθε παιδιού.

## 4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για την ανάγνωση, έχοντας αυτά έρθει σε επαφή ήδη με το περιβάλλον του σχολείου και ποιες οι λειτουργίες ανάγνωσης που διακρίνουν στο γραπτό λόγο; Πιο συγκεκριμένα τίθενται τα εξής υποερωτήματα:
  - Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης σχετικά με το γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν;
  - Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης σχετικά το ρόλο του αναγνώστη;
  - Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης για την αναγνωστική λειτουργία στο μέλλον, όταν θα είναι τα ίδια μεγάλοι;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για τις λειτουργίες της αναγνωστικής δεξιότητας στους *μεγάλους*;
- Ποιες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με το χώρο που τελείται η αναγνωστική λειτουργία;
- Ποιες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με τη χρήση και χρησιμότητα, τη συγγραφή και το περιεχόμενο των *βιβλίων*;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις λειτουργίες ανάγνωσης, που επισημαίνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και στις λειτουργίες ανάγνωσης των *μεγάλων*;
- Σχετίζονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση των *μεγάλων* με τις δικές τους αναπαραστάσεις όταν μεγαλώσουν τα ίδια;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την ανάγνωση ανάλογα με το φύλο των υποκειμένων;
- Η αναπαράσταση των υποκειμένων για το τι διαβάζουν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους;
- Η σειρά γέννησης των υποκειμένων στην οικογένεια διαφοροποιεί τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων;



- Ο αριθμός των μελών της οικογένειας διαφοροποιεί τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων;
- Το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση;
- Το επάγγελμα της μητέρας επηρεάζει τις αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση;
- Σχετίζονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση με την επίδοσή τους στο τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης;
- Σχετίζονται οι αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση βιβλίων με την επίδοσή τους στο τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης;

#### 4.3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών της Α' τάξης σε σχέση με την επίδοσή τους στην αναγνωστική δεξιότητα. Η υφή της μελέτης είναι διαχρονική, καθώς εξετάζονται τα ίδια υποκείμενα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Πρόκειται για μια *διαχρονική έρευνα*, μορφή της *γενετικής* μεθόδου, κατά την οποία ο ερευνητής ανατρέχει στα περασμένα για να εξηγήσει τα παρόντα και να προβλέψει ενδεχομένως τα μέλλοντα (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1998, σ. 216). Άλλωστε, η επανάληψη των μετρήσεων σε διαδοχικές χρονικές στιγμές, σε μια αντιπροσωπευτική ομάδα υποκειμένων, επιτρέπει τη βαθιά γνώση των φάσεων από τις οποίες περνά το φαινόμενο (ο.π., σ. 217).

Αξιοσημείωτη για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η συμβολή των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, ώστε να επιτευχθεί η διερεύνηση των σκοπών και στόχων, που είχαμε θέσει εξ αρχής. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αναμφίβολα αποτελούν την ουσία της *τεχνικής* της έρευνας. Η *τεχνική* της έρευνας αποτελεί το σύνολο των μέσων, τα οποία η *μέθοδος* χρησιμοποιεί οργανωμένα και συντονισμένα για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας (ο.π., σ. 168). Στη δική μας έρευνα έγινε χρήση ατομικών τεχνικών,

μελετήθηκε, δηλαδή το κάθε άτομο ξεχωριστά από μια ευρεία ομάδα 80 υποκειμένων. Η *συνέντευξη* για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την ανάγνωση και το *τεστ κατανόησης της ανάγνωσης* του Μ.Ι. Βάμβουκα βοήθησαν στην καλύτερη δυνατή μελέτη των αναπαραστάσεων των παιδιών, αλλά και στην αξιολόγηση του βαθμού που τα παιδιά είχαν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα στο τέλος της σχολικής χρονιάς της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, αλλά και στην καλύτερη δυνατή παρατήρηση, καταγραφή και συσχέτιση των αναπαραστάσεων-ανάγνωσης.

Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφή των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και του γενικότερου χρονοδιαγράμματος και πλάνου δράσης της έρευνας.

#### 4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία

Το πρώτο μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν η *συνέντευξη* για την καταγραφή των αναπαραστάσεων που θα είχαν σχηματίσει τα παιδιά. Η συνέντευξη γενικά ορίζεται ως ένας *τύπος λεκτικής ανταλλαγής, λεκτικής αλληλεπίδρασης* ή *λεκτικής αναφοράς*, ενώ υπάρχει και μια δεύτερη θέση συμπεριφορικής κυρίως αντίδρασης με τη χρήση του προτύπου *ερέθισμα-αντίδραση* (E. G. Mishler, 1996, σ. 31, 35). Επιπλέον η ερευνητική τεχνική της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα για την *αξιολόγηση* ενός ατόμου, μέσα από τον κοινό παρονομαστή της *συναλλαγής*, αναζήτησης πληροφοριών από τη μια, παροχής πληροφοριών από την άλλη (L. Cohen & L. Manion, 1997, σ. 373).

Η συνέντευξη της έρευνας μας είχε ημι-δομημένο χαρακτήρα και θεωρήθηκε ο επαρκέστερος τρόπος συλλογής των δεδομένων, καθώς τα παιδιά στην Α' τάξη δεν έχουν ακόμη κατακτήσει επιτυχώς όλους τους μηχανισμούς της γλώσσας, δε γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση ολοκληρωτικά και μόνο προς το τέλος της σχολικής χρονιάς φθάνουν σε ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της γλώσσας. Οπότε μάλλον θα ήταν ανέφικτο να προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις αναπαραστάσεις των παιδιών με ένα άλλο εργαλείο, όπως το γραπτό ερωτηματολόγιο που θα συμπλήρωναν οι ίδιοι οι μαθητές και το οποίο δίνει έμφαση στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης.

Προβήκαμε, λοιπόν, στη χρήση συνέντευξης στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2002), όπου οι μαθητές είχαν ήδη έρθει σε μια επαφή με το γραπτό λόγο, αλλά και είχαν ενταχθεί, ως επί το πλείστον, στη σχολική τάξη. Ο λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος ήταν ότι στην Α' τάξη του Δημοτικού, ως την πιο βασική ίσως σχολική τάξη, οι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να διασπαστούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, μην έχοντας ακόμη κατανοήσει το ρόλο του μαθητή, από μια έρευνα για τις αναπαραστάσεις τους, γιατί πιθανότατα να υπήρχε συγκεχυμένη αντίληψη του όρου *ανάγνωση*. Παράλληλα, ξεκινώντας την έρευνα το συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο οι μαθητές όλοι έχουν βγει από τη διαδικασία προαναγνωστικών ασκήσεων και έχουν αποκτήσει μια πιο πλήρη εικόνα για το γραπτό λόγο και τις λειτουργίες του.

Η συνέντευξη αποτελούταν από ενδεικτικές ερωτήσεις σχετικές με τον γραπτό λόγο και ήταν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ημι-δομημένη, δηλαδή δεν τέθηκαν αυστηρά, κλειστά, πλαίσια στην υποβολή των ερωτήσεων· υπήρχε η δυνατότητα επέκτασης ή παράβλεψης μιας ερώτησης ανάλογα με την απάντηση του κάθε παιδιού και με το αν η ερώτηση είχε ήδη απαντηθεί· ακόμη και η δυνατότητα αλλαγής της σειράς των ερωτήσεων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των ερωτηθέντων. Τα ερευνητικά δεδομένα από τη συνέντευξη μελετήθηκαν με ανάλυση περιεχομένου, αφού έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, σύμφωνα πάντα με το θεωρητικό πλαίσιο από παρόμοιες έρευνες, αλλά και σύμφωνα με τις μεθόδους μελέτης των αναπαραστάσεων σε κοινωνιο-ψυχολογικές έρευνες.

Για τη δημιουργία του οργάνου της *συνέντευξης* αλλά και της κωδικοποίησής του, βασιστήκαμε σε παρόμοιες μελέτες των Βάμβουκα Μ.Ι.(1991), Ecalle J. (1997), Courtial J.-P. & Ecalle J. (1999), Γιαννικοπούλου Α.Α (2001). Με αυτόν τον τρόπο συγκροτήσαμε το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης βασισμένο στο γραπτό λόγο και έχοντας ως κύριο σκοπό να διαφωτίσουμε τα αίτια που ωθούν το παιδί να διαβάσει, την οπτική γωνία από την οποία βιώνει τη διαδικασία της ανάγνωσης, τις εντυπώσεις που έχει αποκομίσει από το οικογενειακό του περιβάλλον, το πώς εκλαμβάνεται το φαινόμενο της ανάγνωσης, την τυχόν χρησιμότητα του γραπτού λόγου στο παρόν και το μέλλον, την αναγνώριση των λειτουργιών του γραπτού λόγου. Γενικά να διερευνήσουμε τα ενδότερα αίτια και κίνητρα που παρακινούν ή παρεμποδίζουν το παιδί από την

ενασχόληση με το γραπτό λόγο, να διαφανούν οι αναπαραστάσεις του και ο βαθύτερος σκοπός που ενστερνίζεται τη μάθηση της ανάγνωσης. Βέβαια μια τέτοια διερεύνηση δε θα μπορούσε να λάβει χώρα με άλλο μεθοδολογικό εργαλείο, αφού κατά τον Tuckman (1972) μόνο με τη συνέντευξη έχουμε τη πρόσβαση σε αυτό που βρίσκεται μέσα στο κεφάλι ενός ανθρώπου, δίνοντας τη δυνατότητα να μετρηθεί τι γνωρίζει ένα άτομο, τι αρέσει ή δεν αρέσει σε ένα άτομο και τι σκέφτεται ένα άτομο (L. Cohen & L. Manion, ο.π., σ. 374).

Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν γύρω από το *τι, γιατί, πώς, με ποιον, που* διαβάζουν τα παιδιά με επικέντρωση κυρίως στο *γιατί*. Άλλωστε, μια κοινωνική αναπαράσταση περιλαμβάνει ένα σώμα πληροφοριών, πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων για ένα δεδομένο αντικείμενο - στην περίπτωσή μας, την αναγνωστική δεξιότητα - που οργανώνονται και δομούνται τόσο, ώστε να αποτελέσουν έναν ειδικό τύπο γνωστικού συστήματος (J.-C. Abrie, 2001, p. 43). Συγκεκριμένα, μια κοινωνική αναπαράσταση ενός αντικειμένου δομείται γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα, ο οποίος συνίσταται σε ένα ή πολλά στοιχεία που προσδίδουν στην αναπαράσταση τη σημασία της (ο.π., p. 43). Θεωρούμε, ότι, μελετώντας το *γιατί*, προχωρούμε σε βαθύτερη θέαση της αναπαράστασης των παιδιών για την ανάγνωση, καταγράφοντας παράλληλα γνώμες, απόψεις, πληροφορίες για το πώς αντιμετωπίζουν, αλλά και το πώς ενστερνίζονται και χειρίζονται στην καθημερινότητά τους την αναπαράσταση για την ανάγνωση τα ίδια τα παιδιά.

Παρουσιάζουμε εδώ το ύφος και τι αποσκοπούν οι ερωτήσεις που θέσαμε στα υποκείμενα ξεχωριστά (βλ. Παράρτημα, σ. 163). Οι ερωτήσεις 1 και 2 αφορούν τη διαδικασία της ανάγνωσης και είναι στην ουσία ερωτήσεις ελέγχου για το αν τα παιδιά έχουν επίγνωση του τι είναι ανάγνωση, ενώ ταυτόχρονα μας δίνουν την πρώτη εικόνα για το πώς βλέπουν τα παιδιά την ανάγνωση, αν τα δυσκολεύει ή αν πρόκειται για μια ευχάριστη διαδικασία. Δεν πρόκειται για ερωτήσεις που αποδεικνύουν άμεσα την αναπαράσταση των παιδιών, αφού κάτι τέτοιο δίνεται με τις αμέσως επόμενες ερωτήσεις 3 και 4. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις «*Θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;*» & «*Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;*», μας δίνουν μια πρώτη εικόνα για την αναπαράσταση των παιδιών. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αυθόρμητη και πηγαία πρώτη αντίδραση των παιδιών για την ανάγνωση.

Με τις ερωτήσεις 5, 5 (α) και 6, 6 (α) επιδιώκεται να διαφανεί η αναπαράσταση των παιδιών για τον αναγνώστη και το ρόλο του, καθώς και για το

αντικείμενο της ανάγνωσης. Στόχος να δοθεί απάντηση για το τι διαβάζεται τελικά ή τι πιστεύουν τα μικρά παιδιά ότι διαβάζεται.

Οι ερωτήσεις 7, 8, 9, 10, 11 σχετίζονται με την αναπαράσταση των παιδιών για την ανάγνωση των *μεγάλων*. Οι *μεγάλοι* κατά τα παιδιά διαβάζουν; Κι αν ναι, γιατί; Είναι χρήσιμο στους μεγάλους να διαβάζουν; Σε αυτά τα ερωτήματα επιζητείται η αυθόρμητη και πάλι απάντηση των υποκειμένων, δίχως να κατευθύνουμε το λόγο τους ή να δώσουμε *γραμμές* για την αναπαράσταση του *μεγάλου* στο νου των παιδιών. Αυτό άλλωστε δε θα ήταν δόκιμο και δε θα είχε κανένα νόημα γιατί η απάντηση δεν θα θεωρούταν αξιόπιστη και ειλικρινής. Η ερώτηση 9 είναι ιδιαίτερη, καθώς βάζει το παιδί νοερά στη θέση του *μεγάλου*, το οποίο σκεπτόμενο τον εαυτό του ως *μεγάλο* πλέον καλείται να απαντήσει αν θα διαβάζει όταν μεγαλώσει, τι θα διαβάζει και ακόμη περισσότερο γιατί θα διαβάζει. Η ερώτηση αυτή είναι αρκετά σημαντική διότι έχει σημασία να διερευνήσουμε αν το παιδί που έχει προηγουμένως απαντήσει γιατί διαβάζει και αν θέλει, τώρα που καλείται να απαντήσει την ίδια ερώτηση με αναφορά στο μέλλον (όταν θα έχει μεγαλώσει), δίνει παρόμοια απάντηση σημασιολογικά ή αν αποκλίνει από την προηγούμενη απάντηση του. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να φανέρωνε τη διαφοροποιημένη λειτουργία του γραπτού λόγου από τα παιδιά ανάλογα με τη θέση τους ως μαθητές ή ως *μεγάλοι* και το αν τα παιδιά έχουν αντιληφθεί τις λειτουργίες του γραπτού λόγου ανάλογα με το χώρο, το χρόνο και τις συνθήκες περιβάλλοντος.

Η ερώτηση 12 αφορά τη βοήθεια που παρέχεται από την οικογένεια, τα πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντος (λοιπούς συγγενείς και συνομηλίκους), τους εκπαιδευτικούς και πως βιώνεται αυτή από τα παιδιά. Η αυθόρμητη απάντηση του υποκειμένου εδώ υποδεικνύει το πρόσωπο, το οποίο είναι πιο προσιτό στα παιδιά για να του παρέχει βοήθεια στα πρώτα του βήματα στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Θεωρούμε ότι έχει σημασία να ρωτήσουμε το παιδί ποιος το έχει βοηθήσει, ώστε να καταγράψουμε με ποιο πρόσωπο υπάρχει περισσότερη εξοικείωση για την εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά και αν το πρόσωπο αυτό επηρεάζει και την αναπαράσταση του για την ανάγνωση ως δεξιότητα.

Οι ερωτήσεις 13, 14, 15 αφορούν την αναπαράσταση για τον τόπο που λαμβάνει χώρα η ανάγνωση, για το που υπάρχουν γραπτές λέξεις, που τις βρίσκουμε. Ιδιαίτερα, η ερώτηση 14 έχει ένα διαφορετικό χρώμα, καθώς εξετάζει

τις αναπαραστάσεις των παιδιών για αυτό που θεωρούν *άγνωστη λέξη*. Διαφαίνεται εδώ αν τα υποκείμενα στην έως τώρα ενασχόληση τους με το γραπτό λόγο ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο ανάμεσά τους, τον αναγνωρίζουν κι αν παρόλα αυτά τους παραμένει άγνωστος. Έχει ενδιαφέρον το *ανακαλύπτω γραπτά, αλλά δε γνωρίζω τι λένε*.

Τέλος, οι ερωτήσεις 16, 17, 18, 19, 20 και 21 αναφέρονται στην αναπαράσταση των υποκειμένων για την ανάγνωση βιβλίων. Τι θεωρούν τα παιδιά για τα βιβλία, που τα βρίσκουμε, ποιος τα γράφει, τι έχουν μέσα, από τι είναι φτιαγμένα, είναι ερωτήσεις που μελετούν τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου στη συγκεκριμένη κατεξοχήν μορφή του, αυτήν του βιβλίου. Έχει σημασία να διερευνηθεί η αναπαράσταση για τα βιβλία, τα οποία αποτελούν το αποτύπωμα του γραπτού λόγου και να φανεί αν υπάρχει συσχέτιση με την αναπαράσταση για τις λειτουργίες της αναγνωστικής δεξιότητας.

Ας σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν κεντρικό πυρήνα την αναγνωστική δεξιότητα και τις λειτουργίες της. Στεκόμαστε περισσότερο στην ερώτηση *γιατί*, ώστε να εκμαιεύσουμε αβίαστα την απάντηση και συνάμα την αξιόπιστη αναπαράσταση των υποκειμένων για τις λειτουργίες της ανάγνωσης.

Το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης του M.I. Βάμβουκα, το οποίο εξετάζει ποικιλοτρόπως και αξιολογεί τη δεξιότητα της ανάγνωσης μέσα από 30 δοκιμασίες. Η αξιολόγηση των μαθητών στο τεστ προκύπτει με τη βαθμολόγησή τους σε καθεμιά από τις δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούνται από 1 έως 3 μονάδες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Η κλίμακα βαθμολογίας του τεστ κυμαίνεται από 0-50 μονάδες.

#### 4.4.1. Κατηγοριοποίηση απαντήσεων συνέντευξης

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να προβούμε στην περιγραφή της κωδικοποίησης των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα στη συνέντευξη (σύμφωνα με τις ερωτήσεις βλ Παράρτημα, σ. 163), ώστε να δοθεί η πλήρης εικόνα για την περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων μας. Φυσικά αυτή η κωδικοποίηση κινείται παράλληλα με το θεωρητικό πλαίσιο που έχουμε ήδη θέσει εξ αρχής και συνδέεται άμεσα με τη θεωρία των αναπαραστάσεων που διέπουν την αναγνωστική δεξιότητα.

ΕΡΩΤ.	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ				
Ερ. 1	(1) ναι	(2) όχι			
Ερ. 2	(1) μάθημα-βιβλία	(2) γράμματα-συλλαβές	(3) ονόματα-λέξεις		
Ερ. 3	(1) ναι	(2) όχι			
Ερ. 4	(1) υποχρέωση-καθήκον	(2) ψυχαγωγία	(3) μάθηση-γνώση	(4) σχολική-επαγγελματική επιτυχία	
Ερ. 5	(1) περιγραφή διαδικασίας ανάγνωσης	(2) χαρακτηριστικά του αναγνώστη	(3) δεν ξέρω		
Ερ. 6	(1) μάθημα	(2) βιβλία-παραμύθια	(3) γράμματα-συλλαβές/ λέξεις	(4) δεν ξέρω	
Ερ. 7	(1) ναι	(2) όχι	(3) δεν ξέρω		
Ερ. 8	(1) υποχρέωση-καθήκον	(2) ψυχαγωγία	(3) μάθηση-γνώση	(4) σχολική-επαγγελματική επιτυχία	
Ερ. 9	(1) ναι	(2) όχι			
Ερ. 10	(1) βιβλία-παραμύθια/ εφημερίδες	(2) μάθημα-τετράδιο	(3) τίποτα	(4) δεν ξέρω	
Ερ. 11	(1) υποχρέωση-καθήκον	(2) ψυχαγωγία	(3) μάθηση-γνώση	(4) σχολική-επαγγελματική επιτυχία	

<b>Ερ. 12</b>	(1) μαμά	(2) μπαμπάς	(3) και οι δύο	(4) δασκάλα	(5) άλλος	(6) κανένας
<b>Ερ. 13</b>	(1) περιβάλλον λόγος	(2) σχολείο	(3) σπίτι-ένδυση	(4) δεν ξέρω		
<b>Ερ. 14</b>	(1) περιβάλλον λόγος	(2) σχολείο	(3) σπίτι	(4) σχολείο & σπίτι	(5) δεν βρίσκω άγνωστες λέξεις	
<b>Ερ. 15</b>	(1) αναφορά στο αντικείμενο	(2) αναφορά στον τόπο	(3) δεν ξέρω			
<b>Ερ. 16</b>	(1) δάσκαλος/α	(2) συγγραφέας	(3) άλλος (βιβλιοπώλης-ζωγράφος)/μηχάνημα	(4) εμείς τα παιδιά	(5) δεν ξέρω	
<b>Ερ. 17</b>	(1) για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν	(2) για να τα διαβάζουμε/ για να έχουμε βιβλία	(3) δεν ξέρω			
<b>Ερ. 18</b>	(1) βιβλιοπωλείο	(2) σχολείο	(3) σπίτι	(4) δεν ξέρω		
<b>Ερ. 19</b>	(1) συγγραφέας	(2) βιβλιοπώλης-ζωγράφος	(3) Άλλος δάσκαλος/α -μηχάνημα -τα παιδιά/ εγώ			(4) δεν ξέρω
<b>Ερ. 20</b>	(1) γράμματα	(2) εικόνες	(3) και τα δύο	(4) δεν ξέρω		
<b>Ερ. 21</b>	(1) από χαρτί	(2) από μελάνι-μπογιά	(3) άλλο (σελίδες)	(4) δεν ξέρω		



#### 4.5. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

##### 4.5.1. Το δείγμα της έρευνας

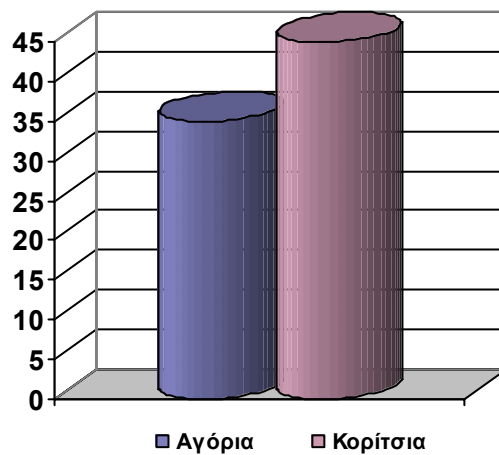
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 υποκείμενα, μαθητές της Α' τάξης από Δημοτικά σχολεία της πόλης Ρεθύμνου Κρήτης, αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής. Από τα υποκείμενα τα 35 ήταν αγόρια και τα 45 κορίτσια. Τα υποκείμενα μελετήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2002-2003 και προέρχονται από τα 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> Δημοτικά σχολεία Ρεθύμνου. Σημειώνεται ότι τα υποκείμενα αρχικά ήταν 84, από τα οποία εξαιρέθηκαν ένας μαθητής που επαναλάμβανε την Πρώτη τάξη, λόγω διαπιστωμένων μαθησιακών δυσκολιών και όπως είναι φυσικό δεν μπορούσε να αποτελέσει ένα από τα υποκείμενα του δείγματος, μία μαθήτρια, η οποία δεν είχε αμιγώς ελληνική καταγωγή, μία μαθήτρια, με την οποία δεν έγινε εφικτή η ολοκλήρωση της συνέντευξης λόγω άρνησης γονέα και ένας μαθητής που αρνήθηκε να απαντήσει στη συνέντευξη.

Αξίζει να τονιστεί ότι το δείγμα μας είναι *περιστασιακό* ή *εμπειρικό*, αφού δεν έχει ληφθεί με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας (M.I. Βάμβουκας, 1998, σ. 165).

Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο των υποκειμένων έχει ως εξής:

**Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο**

<b>Φύλο</b>	<b>F</b>	<b>f (%)</b>
<b>Αγόρια</b>	35	43,8
<b>Κορίτσια</b>	45	56,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



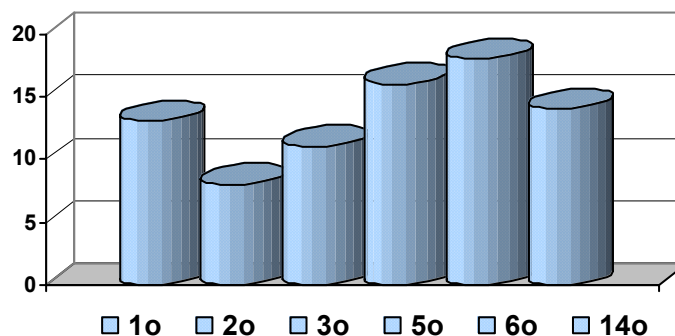
**Γραφική παράσταση 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο**

Στον παραπάνω πίνακα 1 και την αντίστοιχη γραφική παράσταση παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες του δείγματος των υποκειμένων. Έτσι, βλέπουμε ότι τα αγόρια είναι 35 (43,8% του συνολικού μεγέθους του δείγματος) και τα κορίτσια 45 (56,3% του συνολικού μεγέθους του δείγματος).

Η κατανομή του δείγματος σύμφωνα με το Δημοτικό σχολείο, από τα οποία επιλέγηκαν τα υποκείμενα είναι η εξής:

**Πίνακας 2: Κατανομή υποκειμένων ως προς το δημοτικό σχολείο που φοιτούν**

Δημοτικά σχολεία Ρεθύμνου	F	f (%)
1 <sup>ο</sup>	13	16,3
2 <sup>ο</sup>	8	10,0
3 <sup>ο</sup>	11	13,8
5 <sup>ο</sup>	16	20,0
6 <sup>ο</sup>	18	22,5
14 <sup>ο</sup>	14	17,5
<b>Σύνολο</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>



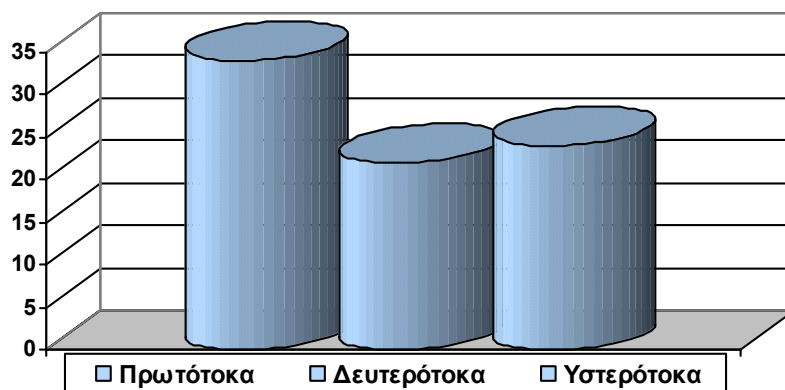
**Γραφική παράσταση 2: Κατανομή υποκειμένων ως προς το δημοτικό σχολείο που φοιτούν**

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 και την αντίστοιχη γραφική παράσταση, 13 υποκείμενα προέρχονται από το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ρεθύμνου (16,3%), 8 υποκείμενα από το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο (10%), 11 υποκείμενα από το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό (13,8%), 16 υποκείμενα από το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο (20%), 18 υποκείμενα από το 6<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο (22,5%) και 14 υποκείμενα από το 14<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ρεθύμνου (17,5%).

Σύμφωνα με τη σειρά γέννησής τους στην οικογένεια, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε *πρωτότοκα*, *δευτερότοκα* και *υστερότοκα*. Στα τελευταία περιλαμβάνονται υποκείμενα με σειρά γέννησης από τρίτη και πάνω. Οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες παρουσιάζονται παρακάτω:

**Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σειρά γέννησης**

Σειρά γέννησης	F	f (%)
Πρωτότοκα	34	42,5
Δευτερότοκα	22	27,5
Υστερότοκα	24	30,0
<b>Σύνολο</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>



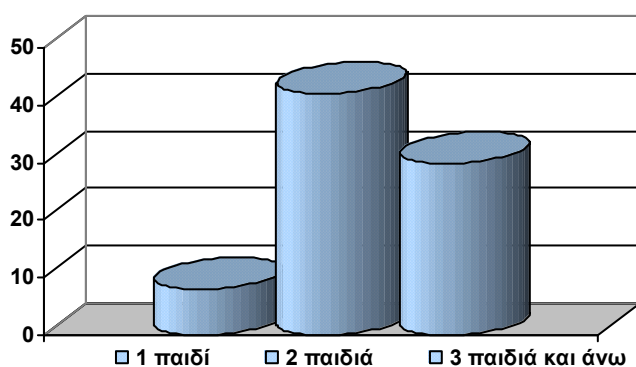
**Γραφική παράσταση 3: Κατανομή δείγματος ως προς τη σειρά γέννησής τους.**

Στον πίνακα 3 και την αντίστοιχη γραφική παράσταση παρατηρούμε ότι από τα υποκείμενα που εξετάσαμε, πρωτότοκα είναι 34 (42,5%), δευτερότοκα είναι 22 (27,5%) και υστερότοκα είναι 24 (30%).

Ανάλογα με τον αριθμό μελών της οικογένειας χωρίσαμε το δείγμα μας σε οικογένειες με ένα παιδί, με δύο παιδιά και σε οικογένειες με περισσότερα από δύο παιδιά. Η κατανομή του δείγματος παρουσιάζεται παρακάτω:

**Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος ως προς τον αριθμό μελών της οικογένειας**

Μέλη οικογένειας	F	f (%)
1 παιδί	8	10,0
2 παιδιά	42	52,5
3 παιδιά και άνω	30	37,5
Σύνολο	80	100,0



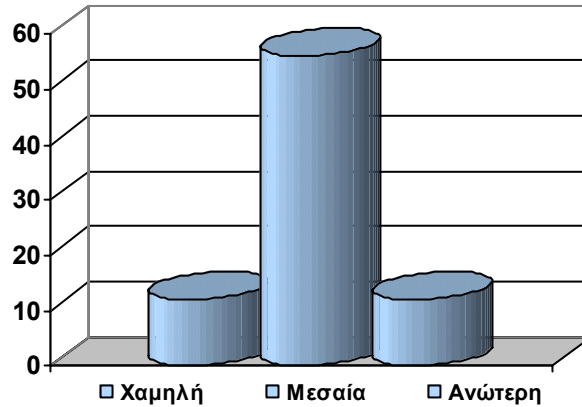
**Γραφική παράσταση 4: Κατανομή δείγματος ως προς τον αριθμό μελών της οικογένειας**

Ο πίνακας και η γραφική παράσταση 4 παρουσιάζουν ότι 42 υποκείμενα (52,2%) ανήκουν σε οικογένειες με δύο παιδιά, 30 υποκείμενα(37,5%) ανήκουν σε οικογένειες με τρία παιδιά και άνω, ενώ μόλις 8 υποκείμενα(10%) δεν έχουν καθόλου αδέρφια.

Η επαγγελματική κατηγορία που ανήκουν οι γονείς των υποκειμένων, αποτέλεσε κριτήριο διαχωρισμού τους σε τρεις κατηγορίες κοινωνικοοικονομικής προέλευσης: χαμηλή, μεσαία και ανώτερη, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Μ.Ι. Βάμβουκα (1994). Στη χαμηλή κατηγορία ανήκουν επαγγέλματα όπως: ανειδίκευτος εργάτης, γεωργός, ψαράς, κτηνοτρόφος, χτίστης, οικοδόμος, κλητήρας, θυρωρός, υπάλληλος καθαριότητας, οδηγός αυτοκινήτου, κουρέας, φορτοεκφορτωτής· στη μεσαία κατηγορία ανήκουν επαγγέλματα όπως: ειδικευμένος τεχνίτης, μηχανοτεχνίτης, ιερέας, υπάλληλος γραφείου, υπαξιωματικός, υπάλληλος οργανισμού δημοσίου δικαίου, μικρομεσαίοι επιχειρηματίες· στην ανώτερη βαθμίδα εντάχθηκαν επαγγέλματα όπως: εκπαιδευτικός, γιατρός, φαρμακοποιός, δικηγόρος, γεωπόνος, αρχιτέκτονας, πολιτικός μηχανικός, αξιωματικός, μεγαλέμπορας, βιομήχανος. Παρακάτω παρουσιάζεται ο χωρισμός των υποκειμένων ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους:

**Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα**

Επάγγελμα πατέρα	F	f (%)
Χαμηλή	12	15,0
Μεσαία	56	70,0
Ανώτερη	12	15,0
Σύνολο	80	100,0



**Γραφική παράσταση 5: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα**

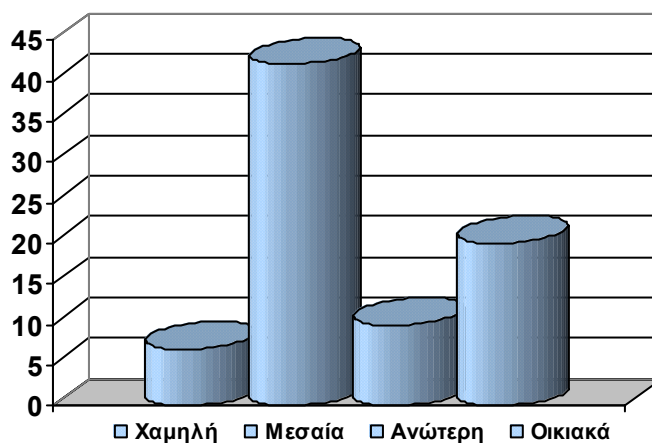
Ο πίνακας και η γραφική παράσταση 4 παρουσιάζουν την κατανομή δείγματος ως προς το επάγγελμα του πατέρα. Τα στοιχεία των υποκειμένων ελήφθησαν από τα βιβλία στοιχείων των μαθητών στα σχολεία τους και σε συνάρτηση με τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης, που έδινε τις απαραίτητες πληροφορίες για τον/ την κάθε μαθητή-τρια.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η λεγόμενη μεσαία τάξη με 56 υποκείμενα (70%), ενώ οι άλλες δύο κατηγορίες συγκεντρώνουν από 12 υποκείμενα η καθεμία (15%).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών ισχύει και για το επάγγελμα της μητέρας, με την εξαίρεση ότι αποτελεί μια ξεχωριστή κατηγορία αυτή των μητέρων που παραμένουν στο σπίτι και δηλώνουν *οικιακά*. Θεωρούμε ότι οι μητέρες που μένουν στο σπίτι και δεν εργάζονται έξω από αυτό, είναι πιο κοντά στα υποκείμενα, ιδίως σε αυτήν την ηλικία που το παιδί κάνει τα πρώτα του βήματα στην ανάγνωση και ίσως δρουν υποβοηθητικά τόσο για την εκμάθηση της ανάγνωσης, όσο και του σχηματισμού συγκεκριμένης αναπαράστασης για την ανάγνωση:

*Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία της μητέρας*

Επάγγελμα μητέρας	F	f (%)
Χαμηλή	7	8,8
Μεσαία	42	52,5
Ανώτερη	10	12,5
Οικιακά	20	25,0
Σύνολο	79	98,8



*Γραφική παράσταση 6: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία της μητέρας*

Παρατηρούμε από τον πίνακα και τη γραφική παράσταση 6, ότι 42 υποκείμενα(52,5%) ανήκουν στη μεσαία κοινωνικοεπαγγελματική βαθμίδα, στην ανώτερη βαθμίδα ανήκουν 10 (12,5%), στη χαμηλή μόλις 7 (8,8%), ενώ στην κατηγορία *οικιακά* ανήκουν 20 υποκείμενα (25%).

#### 4.5.2. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Για τη διεκπεραίωση αυτής της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να καταρτιστεί ένα *χρονοδιάγραμμα* με τις απαραίτητες ενέργειες για την εύρεση των υποκειμένων, τη φύση της έρευνας και των μεθοδολογικών εργαλείων και το χρονικό διάστημα που θα διαρκούσε η έρευνα.

Έτσι, τους μήνες Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 2002 είχε ήδη προετοιμαστεί το εργαλείο της συνέντευξης με ερωτήσεις που αφορούσαν άμεσα και έμμεσα τον γραπτό λόγο και τις λειτουργίες του. Κρίναμε σκόπιμο να μην δοθεί η συνέντευξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς είναι εκείνη η χρονική περίοδος κατά την οποία οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου βρίσκονται σε μια φάση προσαρμογής και εναρμόνισης με τους κανόνες, το νέο ωράριο, το κλίμα του Δημοτικού σχολείου. Γι' αυτό το λόγο, το να ζητηθεί από τα υποκείμενα να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τις λειτουργίες του γραπτού λόγου ήταν κάτι παρακινδυνευμένο. Σε παρόμοια έρευνα της, αλλά με νήπια, η Α.Α. Γιαννικοπούλου (2000) αναφέρει ότι η γλώσσα ως μέσο κατάκτησης της γνώσης δεν έχει καταξιωθεί στη σκέψη των νηπίων και επίσης ότι επικρατεί μια γενική σύγχυση για το τι είναι *αναγνώσιμο*.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι τα υποκείμενα που θα λάβαιναν μέρος στην έρευνα έπρεπε να είχαν εναρμονιστεί στο ρόλο τους ως μαθητές της Α' τάξης και έτσι προβαίνουμε στη χρήση του οργάνου της συνέντευξης, επιλέγοντας το δείγμα μας από έξι πολυθέσια Δημοτικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου Κρήτης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα των υποκειμένων κρίνεται ως *περιστασιακό* και *μη τυχαίο*, αφού η επιλογή του δε βασίστηκε στα κριτήρια επιλογής τυχαίου δείγματος με βάση τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2002, που ακολούθησαν, προχωρήσαμε στην υποβολή των 84 αρχικά υποκειμένων σε συνέντευξη που αφορούσε το γραπτό λόγο. Οι συνεντεύξεις αυτές καταγράφηκαν και μαγνητοφωνήθηκαν σε περίπου 25 κασέτες. Τα υποκείμενα εξετάστηκαν *ατομικά*, στο χώρο του σχολείου κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των σχολείων και των δασκάλων των μαθητών. Οι συνεντεύξεις στην πλειοψηφία τους πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχους χώρους, βοηθητικούς του σχολείου, όπως για παράδειγμα η αίθουσα μουσικής ή πειραμάτων, ή στις άδειες σχολικές αίθουσες, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των υποκειμένων από διάφορους παράγοντες



που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το υποκείμενο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συνέντευξη κατά μέσο όρο διαρκούσε 15 με 20 λεπτά της ώρας. Βέβαια υπήρξαν και περιπτώσεις που η συνέντευξη κράτησε πάνω από 20 λεπτά, γεγονός που είχε να κάνει με την ατομική και ξεχωριστή φύση του κάθε μαθητή. Σε καμία περίπτωση όμως δεν έγινε βεβιασμένα η συνέντευξη. Οι περισσότεροι μαθητές το βίωσαν ως κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον που θα έλεγαν τι σκέφτονται και συνεργάστηκαν άψογα ως το πέρας της συνέντευξης. Τους είχε ήδη δοθεί η εικόνα από την ερευνήτρια, σε συνεργασία και με το/τη δασκάλο/α τις περισσότερες φορές, ότι θα πάνε να δώσουν μια ευχάριστη συνέντευξη, θα τους ρωτήσουν τη γνώμη τους, θα πουν ό,τι θέλουν και αν θέλουν.

Καθώς η έρευνα είχε διαχρονικό χαρακτήρα, στο τέλος του σχολικού έτους 2002-2003 προχωρήσαμε στη δεύτερη φάση. Δόθηκε τότε το τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης του Μ.Ι. Βάμβουκα, για να αξιολογηθεί η αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, το μήνα Μάιο του 2003 επιδόθηκε το τεστ, ώστε να γίνει η αξιολόγηση των μαθητών στην ανάγνωση και μετρηθεί η επίδοσή τους. Το τεστ επιδόθηκε *ομαδικά* στα υποκείμενα, τα οποία το συμπλήρωσαν είτε ως τάξη στο σύνολό της, είτε μοιράστηκαν σε επιμέρους ομάδες λόγω του μεγάλου αριθμού τους. Και εδώ ο χώρος ήταν μέσα στο σχολείο και ιδίως σε σχολικές αίθουσες. Σε καμία περίπτωση το τεστ δε συμπληρώθηκε στο σπίτι των μαθητών ή ατομικά. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να παραμείνει ουδέτερη απέναντι σε όλα τα παιδιά και αδιακρίτως τυχόν δυσκολιών που αντιμετώπιζαν ορισμένες φορές, να δώσει το έναυσμα για τη συμπλήρωση του τεστ και ξεκινώντας από τα παραδείγματα να οδηγηθούν τα ίδια τα παιδιά, μόνα τους, στη συμπλήρωση των δοκιμασιών. Φυσικά τα παραδείγματα εξηγήθηκαν σταδιακά. Το τεστ αποτέλεσε κι αυτό μια ευχάριστη δραστηριότητα στην πλειοψηφία των παιδιών, που τους ζητήθηκε να κρατάνε μαζί και τα χρώματά τους για να χρωματίσουν μια συγκεκριμένη δοκιμασία.

Η διάρκεια συμπλήρωσης του τεστ ήταν γύρω στα 35 με 40 λεπτά της ώρας.

#### 4.6. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη διόρθωση των τεστ, σχηματίστηκαν ή αναδιαμορφώθηκαν οι κατηγορίες της συνέντευξης, και αποδόθηκε στο κάθε υποκείμενο και το σκορ που είχε στο αναγνωστικό τεστ, ενώ προχωρήσαμε σε εισαγωγή των δεδομένων στον υπολογιστή. Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί λεπτομερώς παρακάτω. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S 11.00.

Διερευνήθηκαν οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων ξεχωριστά, ώστε να διαφανούν οι τάσεις των απαντήσεων και να δοθεί μια πιο σφαιρική εικόνα για τα αποτελέσματα της έρευνας και τη φύση των υποκειμένων και των αναπαραστάσεών τους για την αναγνωστική δεξιότητα. Ειδικότερα, το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν αυτό του  $\chi^2$ , μιας και το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης αποτελούταν εξ ολοκλήρου από κατηγορικές μεταβλητές. Πρόκειται για τις απαντήσεις των υποκειμένων, τις οποίες όπως φαίνεται παραπάνω στο κεφάλαιο 4.4.1., χωρίσαμε σε ξεχωριστές κατηγορίες.

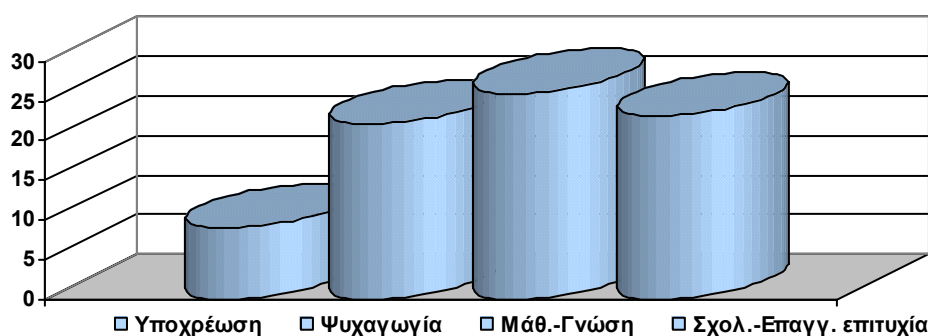
Να σημειωθεί ότι παραμένοντας πιστοί στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας, οι πίνακες που παρατίθενται αφορούν τόσο αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ή μη, καθώς και εμπεριέχουν περιγραφικά δεδομένα σε περιπτώσεις που δεν πληρούνταν τα κριτήρια για εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$ . Ακολουθήθηκαν δηλαδή, όλα τα βήματα για την σωστή και έγκυρη εικόνα των αποτελεσμάτων, ώστε να είναι αυτή η μελέτη επιστημονική και σωστά δομημένη. Παρουσιάζουμε στα αποτελέσματα της έρευνας τους πίνακες που δείχνουν καλύτερα τις κατηγορικές μεταβλητές που είχαμε θέσει και τις μεταξύ τους σχέσεις.

## 5.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, ποιες είναι δηλαδή οι αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση και γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως εξής:

*Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους στο γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν*

Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;	F	f %
Υποχρέωση-Καθήκον	9	11,3
Ψυχαγωγία	22	27,5
Μάθηση-Γνώση	26	32,5
Σχολική-Επαγγελματική επιτυχία	23	28,8
<i>Σύνολο</i>	80	100,0



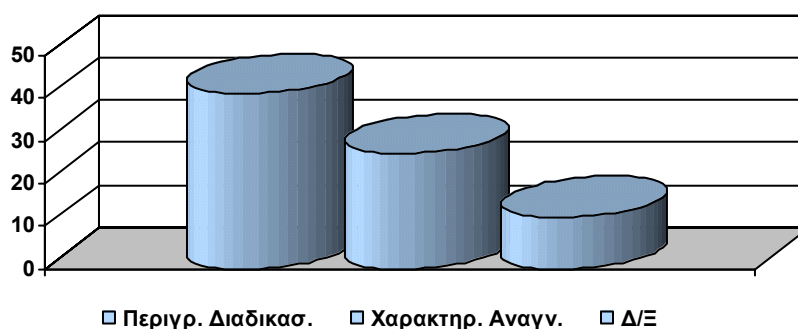
*Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους στο γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν*

Από τον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε ότι 26 υποκείμενα (32,5%) απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους μάθησης-γνώσης, για να μάθουν περισσότερα, γιατί τους φαίνεται σημαντικό να διαβάζουν και προσδίδουν στην ανάγνωση το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ευρύτερης μάθησης. Παράλληλα, 23 υποκείμενα (28,8%) απάντησαν ότι διαβάζουν για λόγους σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ 22 υποκείμενα (27,5%) απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας, ώστε να διαβάζουν παραμύθια και ιστορίες, να παρακολουθούν τηλεόραση, να διαβάζουν και κάνουν δραστηριότητες που τους ευχαριστούν. Μόλις 9 υποκείμενα (11,3%) εξέφρασαν

τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ανάγνωσης στη ζωή τους και τόνισαν ότι διαβάζουν γιατί *έτσι πρέπει* ή γιατί τους το επιβάλλουν οι γονείς τους.

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους για το ρόλο του αναγνώστη**

<i>Ρόλος αναγνώστη</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Περιγραφή διαδικασίας ανάγνωσης</b>	41	51,3
<b>Χαρακτηριστικά του αναγνώστη</b>	27	33,8
<b>Δεν ξέρω</b>	12	15,0
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

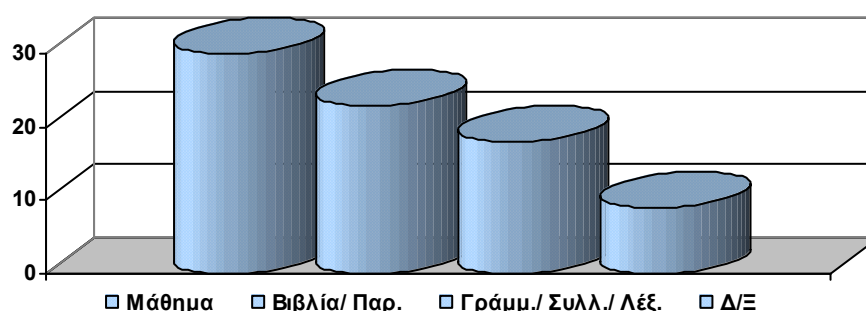


**Γράφημα 2 : Κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων ανάλογα με τις απαντήσεις τους για το ρόλο του αναγνώστη.**

Στον πίνακα 2 καταγράφονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των υποκειμένων όταν ρωτήθηκαν για το *τι κάνει ένας αναγνώστης*. 41 υποκείμενα (51,3%) απάντησε δίνοντας έμφαση την περιγραφή της ανάγνωσης ως διαδικασία. Σε αυτήν την περίπτωση απάντησαν ότι αυτός που διαβάζει, διαβάζει συλλαβιστά, διαβάζει τα γραμματάκια ένα-ένα και τα λέει όλα μαζί, διαβάζει λέξεις ή προτάσεις και γενικά εστίασαν στην περιγραφή της διαδικασίας περισσότερο. Αντίθετα, 27 υποκείμενα (33,8%) απάντησαν τονίζοντας πιο πολύ τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, δηλαδή το προφίλ ενός αναγνώστη. Π.χ. είπαν ότι ο αναγνώστης δεν πρέπει να μιλάει με το διπλανό του, πρέπει να υπακούει, να ακούει την κυρία του, να διαβάζει όλα τα μαθήματά του, να είναι καλός μαθητής. 12 μόλις υποκείμενα(15%) δήλωσαν άγνοια για το τι κάνει αυτός που διαβάζει.

**Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τα αναγνώσματα - τι είναι αυτό που διαβάζουμε.**

<i>Τι είναι αυτό που διαβάζουμε</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Μάθημα</b>	30	37,5
<b>Βιβλία/ Παραμύθια</b>	23	28,8
<b>Γράμματα/ Συλλαβές/ Λέξεις</b>	18	22,5
<b>Δεν ξέρω</b>	9	11,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



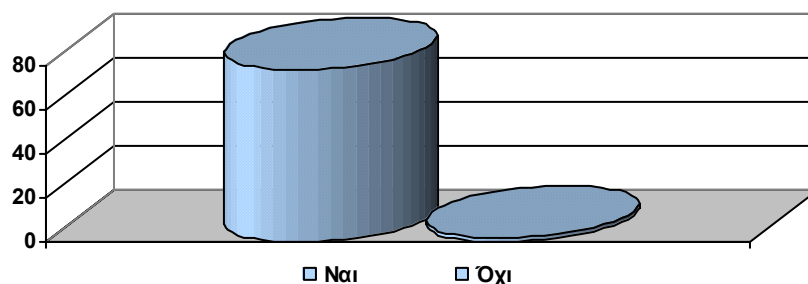
**Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων σχετικά με τα αναγνώσματα - τι είναι αυτό που διαβάζουμε.**

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα και γράφημα παρατηρούμε ότι στην ερώτηση *τι είναι αυτό που διαβάζουμε*, τα περισσότερα υποκείμενα με ποσοστό 37,5%, απάντησαν ότι αυτό που διαβάζουμε είναι το μάθημα. 23 υποκείμενα (28,8%) απάντησαν ότι διαβάζουν γενικά βιβλία στο σπίτι ή στο σχολείο και έδωσαν έμφαση στα βιβλία που το περιεχόμενό τους αναφέρεται σε παιδικά παραμύθια. 18 υποκείμενα (22,5%) απάντησαν σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο ότι αυτό που διαβάζουμε είναι τα γραμματάκια, αναφέροντάς τα ένα-ένα ως εκεί που γνώριζαν, άλλες φορές λέγοντας τις συλλαβές ή ολόκληρες λέξεις που είχαν μάθει και τους είχαν κάνει ιδιαίτερη εντύπωση. Μόνο 9 υποκείμενα (11,3%) δεν ήξεραν να απαντήσουν τι είναι αυτό που διαβάζουμε ή πως λέγεται.

Σχετικά με το υποερώτημα για το ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης για την αναγνωστική λειτουργία στο μέλλον, όταν είναι τα ίδια μεγάλοι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως εξής:

**Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων ως προς την προτίμησή τους να διαβάζουν στο μέλλον**

<i>Όταν θα είσαι πιο μεγάλος/η θα διαβάζεις;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Ναι</b>	78	97,5
<b>Όχι</b>	2	2,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

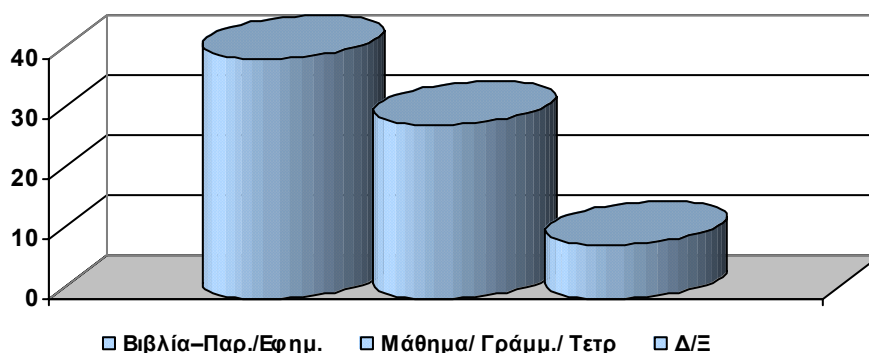


**Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων ως προς την προτίμησή τους να διαβάζουν στο μέλλον**

Από τον πίνακα και το γράφημα 4 διακρίνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων, 78 υποκείμενα με ποσοστό 97,5%, απάντησε ότι όταν μεγαλώσει θα διαβάζει, ενώ 2 υποκείμενα (2,5%) απάντησε ότι δε θα διαβάζει καθόλου.

**Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το τι θα διαβάζουν όταν θα είναι μεγάλοι**

<i>Τι θα διαβάζεις όταν θα είσαι πιο μεγάλος/ η</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Βιβλία – Παραμύθια/ Εφημερίδες</b>	40	50,0
<b>Μάθημα/ Γράμματα/ Τετράδιο</b>	29	36,3
<b>Δεν ξέρω</b>	9	11,3
<b>Σύνολο</b>	78	97,5
<b>Απούσες τιμές</b>	2	2,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

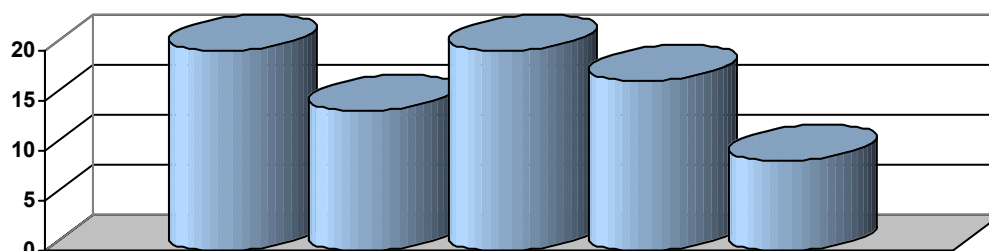


**Γράφημα 5: Κατανομή υποκειμένων ως προς το τι θα διαβάζουν όταν θα είναι μεγάλοι**

Στην ερώτηση *τι θα διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος/ η*, 40 υποκείμενα (50%) απάντησαν ότι θα διαβάζουν βιβλία, παραμύθια ή εφημερίδες. Ένα ποσοστό 36,3% απάντησε ότι θα διαβάζει το μάθημα, τετράδιο, ή ανέφερε τα γράμματα ένα-ένα, ενώ ένα ποσοστό 11,3% απάντησε ότι δεν ξέρει τι θα διαβάζει όταν μεγαλώσει. Οι απαντήσεις 2 υποκειμένων (2,5%) στην προκειμένη θέση, θεωρήθηκαν ως απύσες τιμές για το λόγο ότι απάντησαν ότι δε θα διαβάζουν τίποτα όταν μεγαλώσουν, επειδή θα είναι πλέον μεγάλοι (βλ. και Πίνακα 4).

*Πίνακας 6: Κατανομή υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της ανάγνωσης όταν μεγαλώσουν, στο μέλλον.*

<i>Γιατί θα διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος/η;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Υποχρέωση-Καθήκον</b>	20	25,0
<b>Ψυχαγωγία</b>	14	17,5
<b>Μάθηση-Γνώση</b>	20	25,0
<b>Σχολική-Επαγγελματική επιτυχία</b>	17	21,3
<b>Δεν ξέρω</b>	9	11,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



□ Υποχρέωση □ Ψυχαγωγ. □ Μάθηση-Γν. □ Σχολ.-Επαγγ. επιτυχία □ Δ/Ξ

*Γράφημα 6: Κατανομή υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της ανάγνωσης όταν μεγαλώσουν, στο μέλλον.*

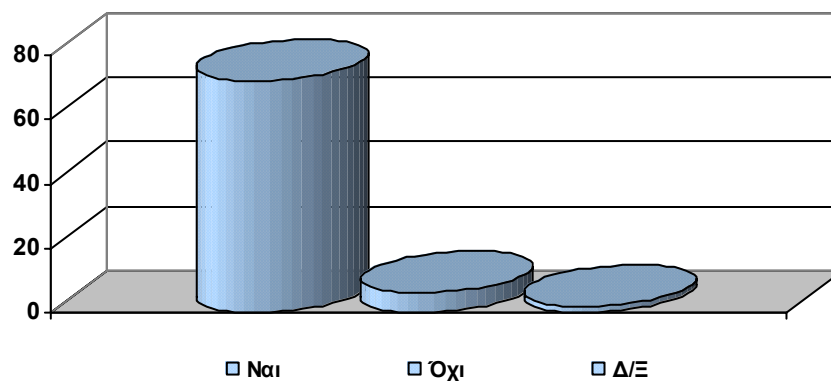
Από τον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι στην ερώτηση γιατί θα διαβάζεις όταν θα μεγαλώσεις, 20 υποκείμενα (25%) απαντούν ότι θα διαβάζουν για λόγους μάθησης ή γνώσης, επειδή θέλουν να μάθουν κι άλλα πράγματα ή να μαθαίνουν διαρκώς, και επειδή βρίσκουν την ανάγνωση ευχάριστη δραστηριότητα. Αμέσως μετά ακολουθεί η απάντηση 20 υποκειμένων (25%) ότι θα διαβάζουν επειδή θα υποχρεώνονται να το κάνουν, κυρίως για λόγους επιβίωσης. Παράλληλα, 17 υποκείμενα (21,3%), απαντούν ότι θα διαβάζουν για λόγους σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ μόλις 14 υποκείμενα (17,5%) απαντούν ότι θα διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας και επειδή βρίσκουν την ανάγνωση ευχάριστη δραστηριότητα. 9 άτομα (11,3%) δεν γνωρίζουν γιατί θα διαβάζουν όταν μεγαλώσουν.



Αναφορικά με το υποερώτημα ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για τις λειτουργίες της αναγνωστικής δεξιότητας στους μεγάλους, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως εξής:

**Πίνακας 7: Κατανομή υποκειμένων ως προς την αναπαράστασή τους αν διαβάζουν οι μεγάλοι**

<i>Οι μεγάλοι διαβάζουν;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Ναι</b>	72	90,0
<b>Όχι</b>	6	7,5
<b>Δεν ξέρω</b>	2	2,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

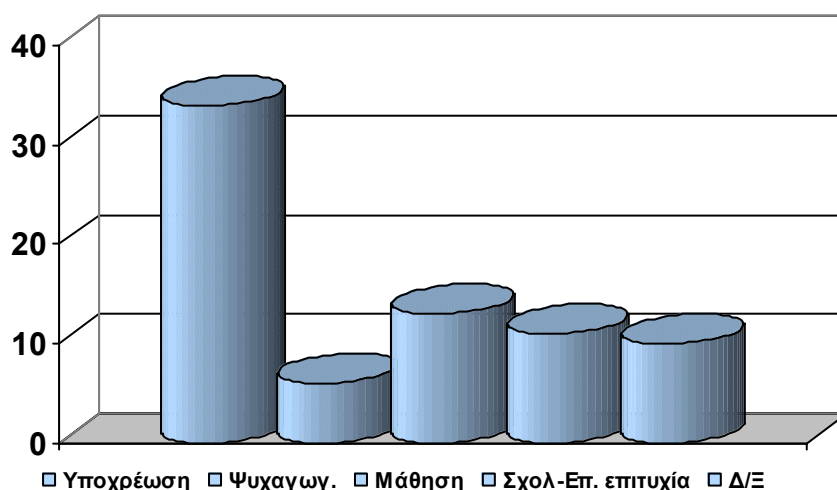


**Γράφημα 7: Κατανομή υποκειμένων ως προς την αναπαράστασή τους αν διαβάζουν οι μεγάλοι**

Στον πίνακα και τη γραφική παράσταση 7 διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων με ποσοστό 90%, θεωρεί αδιαπραγμάτευτα ότι οι μεγάλοι διαβάζουν στην καθημερινή τους ζωή. Αντίθετα, 6 υποκείμενα (7,5%) δηλώσαν ότι οι μεγάλοι δε διαβάζουν καθόλου και 2 υποκείμενα (2,5%) δηλώσαν ότι δεν ξέρουν καθόλου αν διαβάζουν οι μεγάλοι ή όχι.

**Πίνακας 8: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της αναγνωστικής δεξιότητας στους μεγάλους.**

<i>Οι μεγάλοι γιατί διαβάζουν; Σε τι τους χρησιμεύει το διάβασμα</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Υποχρέωση-Καθήκον</b>	34	42,5
<b>Ψυχαγωγία</b>	6	7,5
<b>Μάθηση-Γνώση</b>	13	16,3
<b>Σχολική-Επαγγελματική επιτυχία</b>	11	13,8
<b>Δεν ξέρω</b>	10	12,5
<b>Σύνολο</b>	74	92,5
<b>Απουσίες τιμές</b>	6	7,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



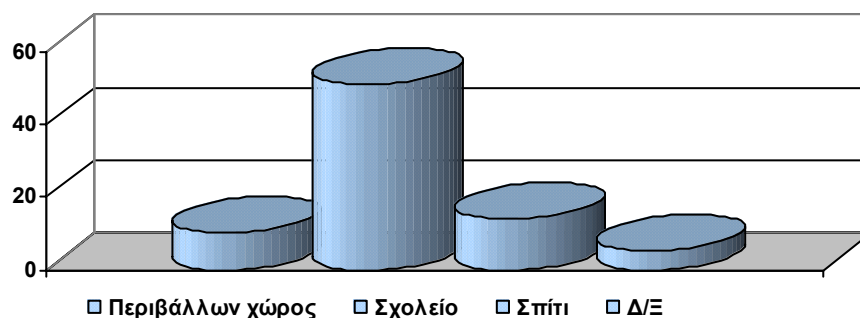
**Γράφημα 8: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τη λειτουργικότητα της αναγνωστικής δεξιότητας στους μεγάλους.**

Από ό,τι παρατηρούμε στον πίνακα και τη γραφική παράσταση 8 το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (42,5%) απαντά ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους υποχρέωσης ή καθήκοντος. Χαρακτηριστική των απαντήσεων σε αυτήν την κατηγορία είναι η φράση «γιατί έτσι πρέπει». Δεύτερη σε ποσοστό (16,3%) είναι η κατηγορία απαντήσεων *Μάθηση – Γνώση*, όπου οι μεγάλοι διαβάζουν για να μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα. Τρίτη με ποσοστό 13,8% έρχεται η κατηγορία απαντήσεων που επισημαίνουν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ 6 μόνο υποκείμενα (7,5%)

αναφέρουν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας. Τέλος, 10 υποκείμενα (12,5%) δήλωσαν ότι δεν ξέρουν για ποιους λόγους διαβάζουν οι μεγάλοι, ενώ παρουσιάστηκαν και 6 υποκείμενα ως απύσες τιμές στη συγκεκριμένη μεταβλητή, καθώς στην προηγούμενη ερώτηση είχαν απαντήσει ότι δε διαβάζουν καθόλου οι μεγάλοι.

**Πίνακας 9: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης - Που βλέπουμε γράμματα**

<i>Πού βλέπουμε γράμματα;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Περιβάλλον χώρος</b>	10	12,5
<b>Σχολείο</b>	51	63,8
<b>Σπίτι</b>	14	17,5
<b>Δεν ξέρω</b>	5	6,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



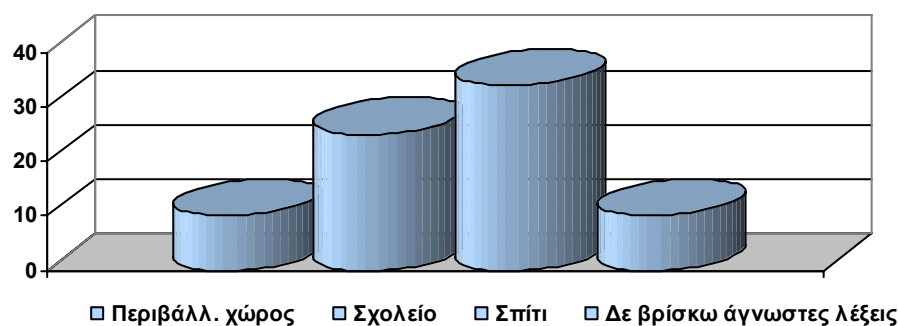
**Γράφημα 9: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης- Που βλέπουμε γράμματα**

Στον πίνακα και τη γραφική παράσταση 9 διακρίνουμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα με ποσοστό 63,8% απάντησαν ότι γράμματα βλέπουμε στα σχολικά βιβλία, στους πίνακες, στην τάξη και γενικά σε ο,τιδήποτε έχει να κάνει με το χώρο του σχολείου. Μόλις 14 υποκείμενα (17,5%) απάντησαν ότι γράμματα βλέπουμε στο σπίτι, σε βιβλία που έχουν στη βιβλιοθήκη τους, πάνω στο γραφείο του πατέρα τους, στο δωμάτιό τους, ακόμη και στα ρούχα της ντουλάπας τους. 10 υποκείμενα (12,5%) απάντησαν ότι γράμματα συναντούν σε αυτό που ονομάσαμε περιβάλλον λόγο και αφορά τα γράμματα που μπορεί να υπάρχουν στις πινακίδες

σημάτων στους δρόμους, στις ταμπέλες των καταστημάτων, στις τοιχοκολλημένες αφίσες. 5 υποκείμενα (6,3%) δεν ήξεραν που βλέπουμε γράμματα.

**Πίνακας 10: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης - Πού έχεις δει γραπτά-γράμματα που θα ήθελες να διαβάσεις, αλλά δεν μπορείς ακόμη**

<i>Πού έχεις δει γράμματα. που θα ήθελες να διαβάσεις άλλα δεν μπορείς ακόμη;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Περιβάλλον λόγος</b>	10	12,5
<b>Σχολείο</b>	25	31,3
<b>Σπίτι</b>	34	42,5
<b>Δε βρίσκω άγνωστες λέξεις</b>	10	12,5
<b>Σύνολο</b>	79	98,8
<b>Απούσες τιμές</b>	1	1,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



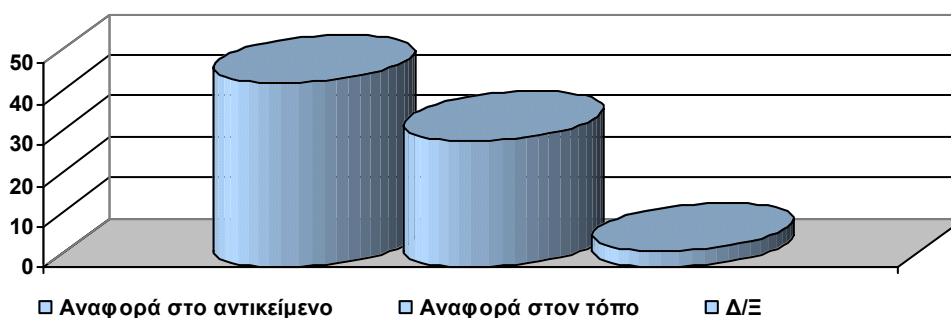
**Γράφημα 10: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης- Πού έχεις δει γραπτά-γράμματα που θα ήθελες να διαβάσεις, αλλά δεν μπορείς ακόμη**

Στον πίνακα και το γράφημα 10 διακρίνουμε ότι αναφορικά με το που βλέπουν τα υποκείμενα εντελώς άγνωστες λέξεις ως προς αυτά, 34 (42,5%) απαντούν ότι έχουν δει άγνωστες λέξεις στο περιβάλλον του σπιτιού, σε βιβλία δικά τους, στην τηλεόραση, στα ρούχα τους. 25 υποκείμενα (31,3%) απάντησαν ότι έχουν δει στα σχολικά βιβλία, στην τάξη, στον πίνακα. 10 υποκείμενα (12,5%) διακρίνουν άγνωστες λέξεις στον περιβάλλον λόγο, στους δρόμους, στα αυτοκίνητα, στις ταμπέλες, ενώ επίσης άλλα 10 υποκείμενα (12,5%) απάντησαν

ότι δε βρίσκουν πουθενά άγνωστες λέξεις ή γράμματα που να μην τα ξέρουν. Ένα υποκείμενο δεν απάντησε καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση και θεωρήθηκε ως απύσα τιμή στη μεταβλητή.

**Πίνακας 11: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης-Πού μπορούμε να διαβάζουμε**

<i>Πού μπορούμε να διαβάζουμε;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Αναφορά στο αντικείμενο</b>	45	56,3
<b>Αναφορά στον τόπο</b>	31	38,8
<b>Δεν ξέρω</b>	4	5,0
<b>Σύνολο</b>	80	100.0



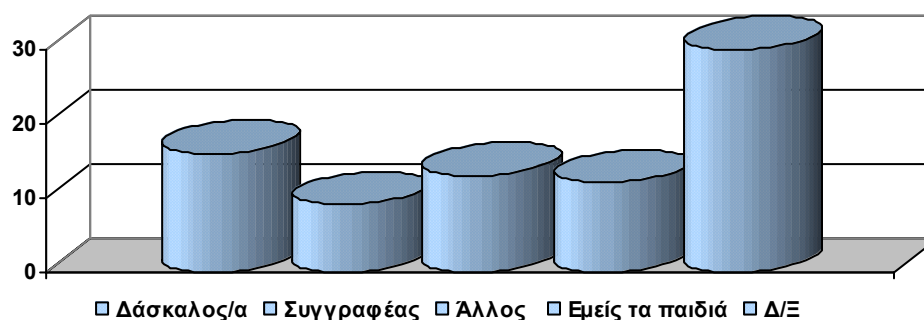
**Γράφημα 11: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το χώρο της ανάγνωσης-Πού μπορούμε να διαβάζουμε**

Σχετικά με την ερώτηση που μπορούμε να διαβάζουμε, που αποτελεί μια πιο γενική άποψη για το χώρο που τελείται η ανάγνωση παρατηρούμε ότι 45 υποκείμενα (56,3%) ανέφεραν το αντικείμενο της ανάγνωσης, όπως βιβλία, τετράδια, περιοδικά, ενώ 31 υποκείμενα (38,8%) έκαναν αναφορά στον τόπο της ανάγνωσης κάνοντας λόγο για το σχολείο, για τη βιβλιοθήκη, για το γραφείο. 4 μόνο υποκείμενα απάντησαν ότι δεν ξέρουν που μπορούμε να διαβάζουμε.

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα για τις αναπαραστάσεις σχετικά με τη χρήση και χρησιμότητα, τη συγγραφή και το περιεχόμενο των βιβλίων παρατηρούμε τα εξής (βλ. πίνακες 12-16):

**Πίνακας 12: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία-Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο που διαβάζεις;**

<i>Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο που διαβάζεις;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Δάσκαλος/α</b>	16	20,0
<b>Συγγραφέας</b>	9	11,3
<b>Άλλος (Μηχάνημα-Βιβλιοπώλης)</b>	13	16,3
<b>Εμείς τα παιδιά</b>	12	15,0
<b>Δεν ξέρω</b>	30	37,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

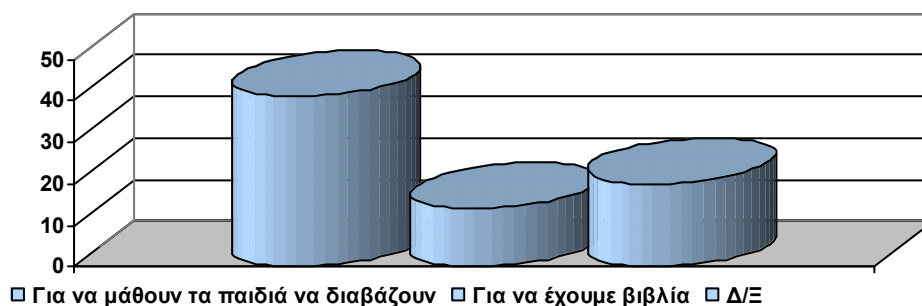


**Γράφημα 12: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία-Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο που διαβάζεις;**

Όσον αφορά την αναπαράσταση των υποκειμένων για το ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο που διαβάζουν, ένα οποιοδήποτε βιβλίο, σχολικό ή μη, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων, 30 υποκείμενα με ποσοστό 37,5%, απαντά ότι δε γνωρίζει ποιος έχει γράψει το βιβλίο. Αμέσως μετά, με 16 υποκείμενα και ποσοστό 20% έρχεται η κατηγορία *Δάσκαλος* και εδώ ανήκουν τα υποκείμενα που απάντησαν ότι το βιβλίο ή όλα τα βιβλία τα γράφει ο δάσκαλος ή η δασκάλα. Από την άλλη, 13 υποκείμενα (16,3%) θεωρούν ότι τα βιβλία που διαβάζουν τα ίδια, τα έχει γράψει είτε το μηχάνημα, είτε ο βιβλιοπώλης, ενώ 12 υποκείμενα (15%) απαντούν ότι τα έχουν γράψει τα ίδια τα παιδιά. Μόνο 9 υποκείμενα (11,3%) απάντησαν ότι τα βιβλία γράφονται από το συγγραφέα.

*Πίνακας 12.1: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία - Γιατί το έχει γράψει το βιβλίο(σε συνάρτηση με την προηγούμενη μεταβλητή)*

<i>Γιατί το έχει γράψει;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν</b>	41	51,3
<b>Για να έχουμε βιβλία/ Για να τα διαβάζουμε</b>	14	17,5
<b>Δεν ξέρω</b>	20	25,0
<b>Σύνολο</b>	75	93,8
<b>Απούσες τιμές</b>	5	6,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

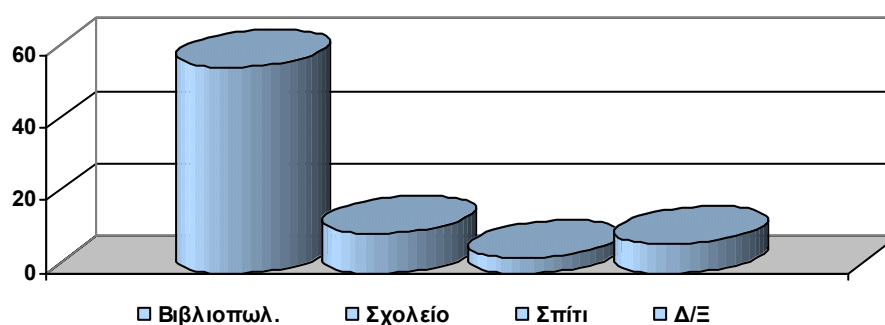


*Γράφημα 12.1: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία - Γιατί το έχει γράψει το βιβλίο*

Στον πίνακα 12.1 παρατηρούμε ότι τα πιο πολλά υποκείμενα (51,3%) απάντησαν ότι τα βιβλία τα γράφουν για να μάθουν τα μικρά παιδιά να διαβάζουν. Αμέσως μετά βρίσκεται η απάντηση *Δεν ξέρω* με ποσοστό 25%, ότι δηλαδή τα υποκείμενα δεν ξέρουν γιατί γράφεται ένα βιβλίο. Το 17,5% των υποκειμένων απάντησε ότι τα βιβλία γράφονται για να υπάρχουν και να τα διαβάζουν οι άνθρωποι. 5 υποκείμενα δεν απάντησαν καθόλου σε αυτήν την ερώτηση και θεωρήθηκαν ως απύσες τιμές· η μη απάντησή τους θεωρείται επακόλουθο της πρώτης απάντησης που είχαν δώσει σχετικά με το ποιος γράφει τα βιβλία και εκεί είχαν δηλώσει ότι τα γράφουν τα ίδια τα παιδιά.

*Πίνακας 13: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Πού βρίσκουμε τα βιβλία*

<i>Πού βρίσκουμε τα βιβλία;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Βιβλιοπωλείο</b>	57	71,3
<b>Σχολείο</b>	11	13,8
<b>Σπίτι</b>	4	5,0
<b>Δεν ξέρω</b>	8	10,0
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



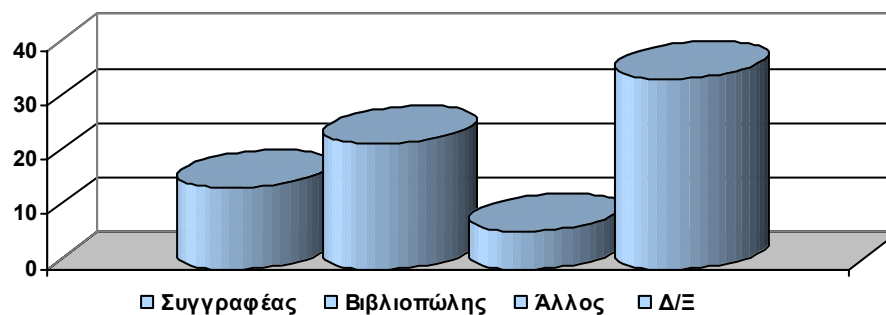
*Γράφημα 13: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Πού βρίσκουμε τα βιβλία*

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στην ερώτηση: *Που βρίσκουμε τα βιβλία*, 57 υποκείμενα με ποσοστό 71,3% απάντησαν ότι τα βιβλία τα βρίσκουμε στο βιβλιοπωλείο ή στο μαγαζί που πουλάει βιβλία, όπως είπαν. 11 υποκείμενα (13,8%) απάντησαν ότι τα βιβλία τα βρίσκουμε στο σχολείο και 4 υποκείμενα (5%) ότι τα βρίσκουμε στο σπίτι. 8 υποκείμενα (10,0) δεν γνώριζαν που βρίσκουμε τα βιβλία.



*Πίνακας 14: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Ποιος τα γράφει;(συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης)*

<i>Ποιος τα γράφει;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
Συγγραφέας	15	18,8
Βιβλιοπώλης	23	28,8
Άλλος (δάσκαλος/α-μηχάνημα-παιδιά)	7	8,8
Δεν ξέρω	35	43,8
<i>Σύνολο</i>	80	100,0

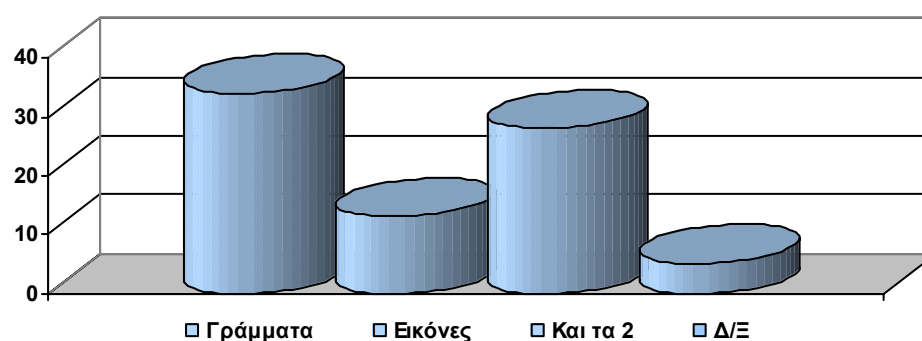


*Γράφημα 14: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Ποιος τα γράφει;*

Στον πίνακα 14 βλέπουμε ότι από τα 80 υποκείμενα που απάντησαν στην ερώτηση, η πλειοψηφία των υποκειμένων με ποσοστό 43,8%, δεν ήξερε ποιος γράφει τα βιβλία. 23 υποκείμενα (28,8%) απάντησαν ότι τα βιβλία τα γράφει ο βιβλιοπώλης ή ο άνθρωπος που τα πουλάει στο μαγαζί. 15 υποκείμενα (18,8%) απάντησαν ότι τα βιβλία γράφονται από τον συγγραφέα. Οι απαντήσεις 7 υποκειμένων (8,8%), λόγω μικρού πλήθους, εντάχθηκαν στην κατηγορία «Άλλος», καθώς απάντησαν ότι τα βιβλία τα γράφει είτε ο δάσκαλος, είτε το μηχάνημα, είτε τα παιδιά τα ίδια ως μαθητές.

**Πίνακας 15: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Τι έχουν μέσα τα βιβλία; (συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης)**

<i>Τι έχουν μέσα τα βιβλία;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Γράμματα</b>	34	42,5
<b>Εικόνες</b>	13	16,3
<b>Και τα 2</b>	28	35,0
<b>Δεν ξέρω</b>	5	6,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

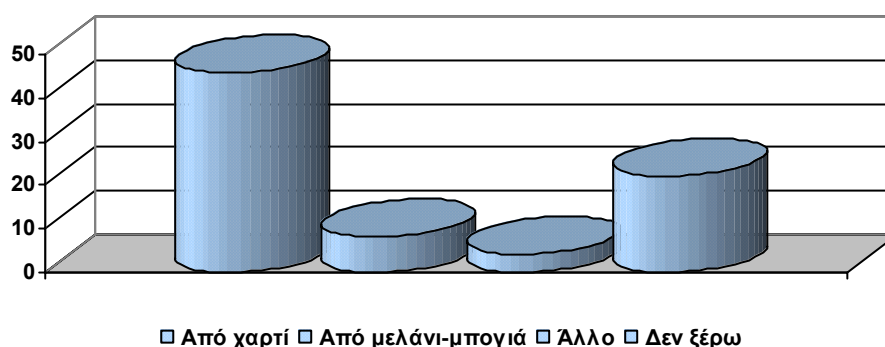


**Γράφημα 15: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία – Τι έχουν μέσα τα βιβλία;**

Στον πίνακα 15 παρατηρούμε ότι από τα 80 υποκείμενα που απάντησαν τα 34 με ποσοστό 42,5% υποστηρίζουν ότι μέσα στα βιβλία υπάρχουν γράμματα. 13 υποκείμενα (16,3%) πιστεύουν ότι τα βιβλία έχουν μέσα τους μόνο εικόνες. 28 υποκείμενα (35%) πιστεύουν ότι τα βιβλία έχουν μέσα και τα δύο, δηλαδή και γράμματα και εικόνες, ενώ 5 υποκείμενα (6,3%) δήλωσαν ότι δεν ξέρουν τι έχουν μέσα.

**Πίνακας 16: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία –Από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία; (συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης)**

<i>Από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία;</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Από χαρτί</b>	46	57,5
<b>Από μελάνι-μπογιά</b>	8	10,0
<b>Άλλο</b>	4	5,0
<b>Δεν ξέρω</b>	22	27,5
<b>Σύνολο</b>	80	100,0



**Γράφημα 16: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τα βιβλία –Από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία;**

Από τον πίνακα και το γράφημα 16 διακρίνουμε ότι στην ερώτηση *από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία*, τα περισσότερα υποκείμενα με ποσοστό 57,5% απάντησαν από χαρτί, 8 υποκείμενα (10%) απάντησαν από μελάνι ή μπογιές, ενώ μόλις 4 υποκείμενα (5%) δήλωσαν κάτι *άλλο*, όπως από σελίδες, σειρές να γράφουμε ή κόλλα. Ένα μεγάλο ποσοστό 27,5% των υποκειμένων δήλωσε πως δεν ξέρει από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία.

Μελετήσαμε επιπλέον τη δήλωση των υποκειμένων για το τι διαβάζουν σε συνάρτηση με το φύλο τους και προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

**Πίνακας 17: Αναπαραστάσεις υποκειμένων για το τι διαβάζουν σε σχέση με το φύλο τους.**

		Φύλο	Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
<i>Τι διαβάζεις;</i>					
Μάθημα-Βιβλία	F		7	19	26
	f%		10,4	28,4	38,8
Γράμματα-Συλλαβές	F		13	8	21
	f%		19,4	11,9	31,3
Ονόματα-λέξεις	F		7	13	20
	f%		10,4	19,4	29,9
<i>Σύνολο</i>			27	40	67
			40,3	59,7	100,0

$$X^2 = 6.242 \text{ (df=2) } p = .044 < .05$$

Στον πίνακα 17 διακρίνεται η χρήση του κριτηρίου  $\chi^2$ , αφού πρώτα έγινε έλεγχος για την εφαρμογή του. Διαπιστώθηκε ότι κανένα φατνίο δεν παρουσιάζει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, οπότε προχωρήσαμε στη χρήση του κριτηρίου. Η τιμή του  $\chi^2$  είναι 6,242 με βαθμούς ελευθερίας df=2. Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% είναι 5,99 (L. G. Grimm, p. 513, 1993). Άρα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των υποκειμένων και στο τι διαβάζουν, κάτι που φαίνεται και από την τιμή του p που δεν υπερβαίνει το .05, [p=.044<.05].

Από τα 67 υποκείμενα που απάντησαν ότι ξέρουν να διαβάζουν, παρατηρούμε ότι 19 κορίτσια (28,4%) απαντούν ότι διαβάζουν περισσότερο το μάθημα ή διάφορα βιβλία, που σχετίζονται συνήθως με το σχολείο. 13 κορίτσια (19,4%) δίνουν διάφορα παραδείγματα αναφέροντας ονόματα που ξέρουν ή διάφορες λέξεις, συνήθως πρότυπες από το μάθημά τους, ενώ μόλις 8 κορίτσια (11,9%) όταν ρωτήθηκαν τι διαβάζουν απάντησαν πιο γενικά αναφέροντας ξεχωριστά γραμματάκια που γνωρίζουν ή περιγράφοντας τη διαδικασία λέγοντας συλλαβές.

Για τα αγόρια παρατηρείται ότι 13 υποκείμενα με ποσοστό 19,4%, απάντησαν αναφέροντας διάφορα γράμματα και συλλαβές. 7 αγόρια (10,4%) απάντησαν ότι διαβάζουν το μάθημα και άλλα 7 απάντησαν ότι διαβάζουν λέξεις και ονόματα.

Όσον αφορά την διερεύνηση σχέσης ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση-γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν- και το φύλο τους, διαπιστώνουμε τα εξής αποτελέσματα:

**Πίνακας 18: Αναπαραστάσεις υποκειμένων για το γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν σε σχέση με το φύλο τους.**

Φύλο		Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>	F	1	8	9
	f%	1,3	10,0	11,3
<b>Ψυχαγωγία</b>	F	6	16	22
	f%	7,5	20,0	27,5
<b>Μάθηση-Γνώση</b>	F	13	13	26
	f%	16,3	16,3	32,5
<b>Σχολ.- Επαγγελμ. επιτυχία</b>	F	15	8	23
	f%	18,8	10,0	28,8
<b>Σύνολο</b>		35	45	80
		43,8	56,3	100,0

$\chi^2 = 11.043$  (df=3)  $p = .011 < .05$

Για τη διερεύνηση σχέσης της αναπαράστασης των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, σε σχέση με το φύλο τους, προβήκαμε στη χρήση του κριτηρίου  $\chi^2$ . Αφού παρατηρήσαμε αν πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου (1 μόνο φαντίο, 12,5%, έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, οπότε η τιμή του  $\chi^2$  είναι αξιόπιστη), προχωρήσαμε στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η τιμή του  $\chi^2$  είναι 11,043 με βαθμούς ελευθερίας df=3. Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% είναι 7,82 (L. G. Grimm, ο.π., p. 513). Επομένως, υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των υποκειμένων και του γιατί θέλουν να μάθουν διαβάζουν. Αυτό αποδεικνύεται και από την τιμή του p που δεν υπερβαίνει το .05, [ $p=.011<.05$ ].

Στον πίνακα 18, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των κοριτσιών για την ανάγνωση και το κίνητρο που τα οδηγεί να διαβάζουν σε σχέση με τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις των αγοριών. Έτσι, 16 κορίτσια (20%) θέλουν να διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας, 13 (16,3%) για λόγους μάθησης ή γνώσης, 8 κορίτσια (10%) για λόγους υποχρέωσης και εξίσου άλλα 8 (10%) για λόγους σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας. Στα αγόρια το μεγαλύτερο ποσοστό (18,8%) παρατηρείται στους λόγους που έχουν να κάνουν με τη σχολική-επαγγελματική επιτυχία, 13 αγόρια (16,3%) δηλώνουν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους μάθησης ή γνώσης, όσο δηλαδή και τα κορίτσια, ενώ 6 αγόρια (7,5%) δηλώνουν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγικούς. Ένα μόνο αγόρι (1,3%) απαντά ότι θέλει να μάθει να διαβάζει επειδή το βιώνει ως υποχρέωση.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, όσον αφορά τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων για το σκοπό της ανάγνωσης για τον εαυτό τους σε σχέση με την αναπαράσταση που έχουν για το σκοπό της ανάγνωσης στους μεγάλους, τα ευρήματα δεν είναι ξεκάθαρα:

**Πίνακας 19: Αναπαραστάσεις υποκειμένων για τον εαυτό τους, γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, σε σχέση με τις λειτουργίες της ανάγνωσης στους μεγάλους.**

Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις; Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;		Υποχρέωση-Καθήκον	Ψυχαγωγία	Μάθηση-Γνώση	Σχολ.-Επαγγ. Επιτυχία	Δ/Ξ	Σύνολο
Υποχρέωση-Καθήκον	F	8	1	-	-	-	9
	f%	10,8	1,4	-	-	-	12,2
Ψυχαγωγία	F	11	2	1	-	6	20
	f%	14,9	2,7	1,4	-	8,1	27,0
Μάθηση-Γνώση	F	9	1	9	4	-	23
	f%	12,2	1,4	12,2	5,4	-	31,1

Σχολ.- Επαγγελμ. επιτυχία	F	6	2	3	7	4	22
	f%	8,1	2,7	4,1	9,5	5,4	29,7
Σύνολο	F	34	6	13	11	10	74
	f%	45,9	8,1	17,6	14,9	13,5	100,0

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 19, οι μεταβλητές που συσχετίζουμε: *Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;* & *Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;* είναι κατηγορικές και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η χρήση του κριτηρίου  $\chi^2$ . Όμως μετά την πρώτη εφαρμογή του κριτηρίου παρουσιάστηκαν πολλά κενά κελιά, με αναμενόμενη δηλαδή συχνότητα του 5. Για την ακρίβεια 17 κελιά (85%), ενώ ο αριθμός των φαινομένων με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 δεν πρέπει να υπερβαίνει το 20-25%. Όπως ήταν φυσικό δεν μπορούσε να γίνει χρήση του κριτηρίου, γι' αυτόν το λόγο προβήκαμε στις κατάλληλες ανακωδικοποιήσεις τιμών, ώστε να μειωθεί η εμφάνιση κενών φαινομένων.

Έπειτα από αρκετές ανακωδικοποιήσεις, σύμφωνα πάντα μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο που μας το επιτρέπει, καταλήξαμε στον ακόλουθο πίνακα, αλλά και πάλι δεν κατέστη δυνατή η εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$ , καθώς το 33,3% των κελιών είχαν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Οι ενοποιήσεις που έγιναν αφορούσαν ως επί το πλείστον την ενσωμάτωση των κατηγοριών Ψυχαγωγία με Μάθηση/Γνώση & Υποχρέωση/Καθήκον με Σχολική/Επαγγελματική Επιτυχία.

**Πίνακας 19.1:** Αναπαραστάσεις υποκειμένων για τον εαυτό τους, γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν, σε σχέση με τις λειτουργίες της ανάγνωσης στους μεγάλους.

<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i> <i>Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;</i>		Υποχρέωση-Καθήκον	Ψυχαγωγία Μάθηση-Γνώση	Δ/Ξ	Σύνολο
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία	F	21	6	4	31
	f%	28,4	8,1	5,4	41,9
Ψυχαγωγία /Μάθηση-Γνώση	F	11	3	6	20
	f%	14,9	4,1	8,1	27,0

Δεν ξέρω	F	13	10	-	23
	f%	17,6	13,5	-	31,1
Σύνολο	F	45	19	10	74
	f%	60,8	25,7	13,5	100,0

Η μόνη παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε στον πίνακα 19.2 είναι ότι εφόσον δεν μπορούμε να προβούμε σε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου, αρκούμαστε στην περιγραφή ορισμένων στοιχείων του πίνακα. Έτσι, 21 υποκείμενα (28,4%) απάντησαν ότι τόσο τα ίδια όσο και οι μεγάλοι μαθαίνουν να διαβάζουν για λόγους υποχρέωσης, 13 υποκείμενα (17,6%) που απάντησαν ότι το να μάθουν να διαβάζουν είναι κάτι υποχρεωτικό για αυτά απάντησαν ότι δεν ξέρουν γιατί οι μεγάλοι. 11 υποκείμενα (14,9%) που βλέπουν την ανάγνωση ως υποχρέωση, δήλωσαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγικούς. Τα 19 υποκείμενα που απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας ή μάθησης-γνώσης, δήλωσαν με ποσοστό 13,5% ότι δεν γνωρίζουν σε τι χρησιμεύει η ανάγνωση στους μεγάλους, με ποσοστό 8,1% ότι οι μεγάλοι διαβάζουν λόγω υποχρέωσης ή καθήκοντος και με ποσοστό 4,1 ότι οι μεγάλοι διαβάζουν εξίσου για ευχαρίστηση και ψυχαγωγία. Τα περισσότερα υποκείμενα τόσο στον οριζόντιο άξονα, όσο και στον κατακόρυφο συγκεντρώνονται στις κατηγορίες *Υποχρέωσης-Καθήκοντος*. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά είναι απλώς περιγραφικά, αφού δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$ .

Σχετικά με τις αναπαραστάσεις των παιδιών για την ανάγνωση των μεγάλων με τις δικές τους αναπαραστάσεις όταν μεγαλώσουν τα ίδια, δεν προέκυψε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα και αυτό διότι και σε αυτό το ερώτημα κατά την διερεύνησή του με την εφαρμογή του  $\chi^2$ , παρουσιάστηκαν πολλά κενά φατνία σε ποσοστό 44,4%, ώστε να μην είναι εφικτή η χρήση του κριτηρίου. Παρόλα αυτά παρουσιάζουμε έναν πίνακα που προέκυψε ύστερα από ενοποίηση των κατηγοριών 1&4 (Υποχρέωση-Καθήκον με Σχολική-Επαγγελματική Επιτυχία) και 2&3 (Ψυχαγωγία με Μάθηση-Γνώση) και κάνουμε απλώς περιγραφή των αποτελεσμάτων:



**Πίνακας 20:** Αναπαραστάσεις υποκειμένων για την ανάγνωση των μεγάλων με τις δικές τους αναπαραστάσεις για το μέλλον, όταν μεγαλώσουν τα ίδια.

<i>Γιατί θα διαβάζεις όταν μεγαλώσεις;</i>	<i>Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;</i>	Υποχρέωση -Καθήκον Σχ-Επ. επιτυχία	Ψυχαγωγία Μάθηση- Γνώση	Δεν ξέρω	Σύνολο
Υποχρέωση- Καθήκον & Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία	F	26	15	4	45
	f%	35,1	20,3	5,4	60,8
Ψυχαγωγία / Μάθηση- Γνώση	F	5	12	2	19
	f%	6,8	16,2	2,7	25,7
Δεν ξέρω	F	2	5	3	10
	f%	2,7	6,8	4,1	13,5
Σύνολο	F	33	32	9	74
	f%	44,6	43,2	12,2	100,0

Σύμφωνα με τα στοιχεία που εμφανίζονται, βλέπουμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα με ποσοστό 35,1% συγκεντρώνονται στην κατηγορία *Υποχρέωση-Καθήκον* και *Σχολική - Επαγγελματική επιτυχία*. 15 υποκείμενα που απάντησαν ότι, όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν για λόγους *Ψυχαγωγίας* ή *Μάθησης-Γνώσης*, απάντησαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν περισσότερο για λόγους υποχρέωσης, καθήκοντος και σχολικής -επαγγελματικής επιτυχίας. 12 υποκείμενα (16,2%) απάντησαν εξίσου ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους *Ψυχαγωγίας* ή *Μάθησης-Γνώσης* και όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν και τα ίδια για τους ίδιους λόγους. 5 υποκείμενα (6,8%) που απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν για λόγους *Ψυχαγωγίας* ή *Μάθησης-Γνώσης* απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν από υποχρέωση ή για λόγους σχολικής-επαγγελματικής επιτυχίας.

Όσον αφορά τα 9 υποκείμενα που δεν ήξεραν γιατί θα διαβάζουν όταν είναι μεγάλοι, 4 από αυτά (5,4%) πιστεύουν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν υποχρεωτικά ή για να είναι επιτυχημένοι, 2 (2,7%) πιστεύουν ότι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας, ενώ 3 (4,1%) δεν γνωρίζουν καθόλου σε τι χρησιμεύει στους μεγάλους το διάβασμα. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα δεν κρίνονται αξιοσημείωτα στατιστικά λόγω των προϋποθέσεων, που δεν πληρούνται για την εφαρμογή του  $\chi^2$ .

Σχετικά με τη σειρά γέννησης των υποκειμένων και το αν αυτή διαφοροποιεί τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

**Πίνακας 21: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση σε σχέση με τη σειρά γέννησης.**

<i>ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ</i>		Πρωτότοκα	Δευτερότοκα	Υστερότοκα	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>					
Υποχρέωση-Καθήκον	F	5	3	1	9
	f%	6,3	3,8	1,3	11,3
Ψυχαγωγία	F	9	6	7	22
	f%	11,3	7,5	8,8	27,5
Μάθηση - Γνώση	F	12	7	7	26
	f%	15,0	8,8	8,8	32,5
Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία	F	8	6	9	23
	f%	10,0	7,5	11,3	28,8
Σύνολο	F	34	22	24	80
	f%	42,5	27,5	30,0	100,0

$\chi^2 = 2.725$  (df=6)  $p = .842 > .05$

Εδώ, οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του  $\chi^2$  πληρούνται (το 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5) και η τιμή του  $\chi^2$  είναι 2.725 με βαθμούς ελευθερίας df=6. Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% είναι 12.59. Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι η σειρά γέννησης των υποκειμένων δεν παίζει ρόλο στην αναπαράσταση που έχουν τα υποκείμενα για το γιατί θέλουν να μάθουν να διαβάζουν. Η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας δείχνει επίσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $p = .842 > .05$ .

**Πίνακας 21.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-ρόλος αναγνώστη σε σχέση με τη σειρά γέννησης.**

<i>ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ</i>		Πρωτότοκα	Δευτερότοκα	Υστερότοκα	Σύνολο
<i>Ρόλος αναγνώστη</i>					
Περιγραφή διαδικασίας ανάγνωσης	F	18	12	4	34
	f%	22,5	15,0	5,0	42,5
Χαρακτηριστικά αναγνώστη	F	9	7	6	22
	f%	11,3	8,8	7,5	27,5
Δεν ξέρω	F	14	8	2	24
	f%	17,5	10,0	2,5	30,0
<b>Σύνολο</b>	F	41	27	12	80
	f%	51,3	33,8	15,0	100,0

$\chi^2 = 3.920$  (df=4)  $p = .417 > .05$

Δύο κελιά του πίνακα (22,2%) έχουν συχνότητα μικρότερη του 5, οπότε πληρούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου. Διακρίνουμε ότι η τιμή  $\chi^2$  είναι 3.920 με 4 βαθμούς ελευθερίας (df=4). Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και 4 βαθμούς ελευθερίας είναι 9.49. Ταυτόχρονα, η τιμή που μας δείχνει τη στατιστική σημαντικότητα είναι  $p = .417$ , που είναι μεγαλύτερη από το .05. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του πίνακα. Η σειρά γέννησης, δηλαδή, δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις των υποκειμένων για το ρόλο του αναγνώστη και το πώς εκλαμβάνουν τι κάνει ένας αναγνώστης.

**Πίνακας 21.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-είδος ανάγνωσης σε σχέση με τη σειρά γέννησης.**

Στη διασταύρωση των μεταβλητών είδος ανάγνωσης και σειρά γέννησης δεν στάθηκε εφαρμόσιμο το  $\chi^2$ , καθώς 4 φατνία (33,3%) του πίνακα είχαν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Παρόλα αυτά παρουσιάζουμε τον πίνακα με κάποια περιγραφικά στοιχεία:

<i>ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ</i>		Πρωτότοκα	Δευτερότοκα	Υστερότοκα	Σύνολο
<i>Τι είναι αυτό που διαβάζουμε</i>					
Μάθημα	F	10	10	10	30
	f%	12,5	12,5	12,5	37,5
Βιβλία- Παραμύθια	F	13	5	5	23
	f%	16,3	6,3	6,3	28,8
Γράμματα-Συλλαβές Λέξεις	F	8	4	6	18
	f%	10,0	5,0	7,5	22,5
Δεν ξέρω	F	3	3	3	9
	f%	3,8	3,8	3,8	11,3
Σύνολο	F	34	22	24	80
	f%	42,5	27,5	30,0	100,0

Το είδος απάντησης *Μάθημα* το απάντησαν εξίσου 10 υποκείμενα (12,5%) από τις κατηγορίες *Πρωτότοκα*, *Δευτερότοκα*, *Υστερότοκα*. Την κατηγορία *Βιβλία-Παραμύθια* την απάντησαν 13 πρωτότοκα (16,3%), 5 δευτερότοκα (6,3%), και 5 υστερότοκα (6,3%). Λέγοντας συγκεκριμένα γράμματα του αλφαβήτου, συλλαβές ή λέξεις, απάντησαν 8 πρωτότοκα (10%), 4 δευτερότοκα (5%) και 6 υστερότοκα (7,5%). Δεν ήξεραν τι μπορεί να είναι αυτό που διαβάζουμε 9 συνολικά υποκείμενα (11,3%), 3 πρωτότοκα, 3 δευτερότοκα και 3 υστερότοκα.

**Πίνακας 22: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.**

<i>ΜΕΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</i>		1 παιδί	2 παιδιά	3 παιδιά και άνω	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>					
Υποχρέωση-Καθήκον	F	-	6	3	9
	f%	-	7,5	3,8	11,3
Ψυχαγωγία	F	2	12	8	22
	f%	2,5	15,0	10,0	27,5
Μάθηση - Γνώση	F	3	15	8	26
	f%	3,8	18,8	10,0	32,5
Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	3	9	11	23
	f%	3,8	11,3	13,8	28,8
Σύνολο	F	8	42	30	80
	f%	10,0	52,5	37,5	100,0

Εδώ δεν είναι δυνατή η εφαρμογή του  $\chi^2$ , καθώς το 50% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Αυτό που μπορούμε να διακρίνουμε είναι ότι τα περισσότερα υποκείμενα (52.5%) απαντώνται στην κατηγορία 2 μέλη και 15 από αυτά (18,8%) απαντούν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για να μάθουν περισσότερα πράγματα, 12 (15%) για λόγους ψυχαγωγίας, 9 (11,3%) για να πετύχουν είτε στο σχολείο, είτε στην επαγγελματική τους επιλογή και 6 (7,5%) απαντούν ότι η ανάγνωση είναι υποχρεωτική γι' αυτά. 30 υποκείμενα (37,5%) προέρχονται οικογένειες που αριθμούν από 3 μέλη και πάνω και 11 (13,8%) απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους επιτυχίας. 8 (10%) για λόγους μάθησης ή ψυχαγωγίας και 3 (3,8%) απαντούν ότι θέλουν να διαβάζουν λόγω υποχρέωσης.

Τα υποκείμενα που δεν έχουν αδέρφια είναι 8 (10%) και 3 (3,8%) από αυτά απάντησαν ότι θέλουν να διαβάζουν για λόγους επιτυχίας, άλλα 3 αντίστοιχα για λόγους μάθησης ή γνώσης, 2 (2,5%) για λόγους ψυχαγωγίας, ενώ κανένα δεν απάντησε ότι θέλει να διαβάζει επειδή το βιώνει ως υποχρέωση ή καθήκον.

**Πίνακας 22.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-ρόλος αναγνώστη σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.**

<i>ΜΕΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</i>		1 παιδί	2 παιδιά	3 παιδιά και άνω	Σύνολο
<i>Ρόλος αναγνώστη</i>					
Περιγραφή διαδικασίας ανάγνωσης	F	5	21	15	41
	f%	6,3	26,3	18,8	51,3
Χαρακτηριστικά αναγνώστη	F	1	15	11	27
	f%	1,3	18,8	13,8	33,8
Δεν ξέρω	F	2	6	4	12
	f%	2,5	7,5	5,0	15,0
Σύνολο	F	8	42	30	80
	f%	10,0	52,5	37,5	100,0

Η εφαρμογή του κριτηρίου δεν κρίνεται δυνατή. Το 44,4% των κελιών (4 κελιά) παρουσιάζει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται 21 υποκείμενα (26,3%) που ανήκουν σε οικογένειες με 2 μέλη απαντούν πιο πολύ περιγραφικά στο τι κάνει ένας αναγνώστης, όπως συλλαβίζει, λέει τα γράμματα κ.τ.λ. 15 υποκείμενα στην ίδια κατηγορία (18,8%) δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά ενός αναγνώστη, ενώ 6 (7,5%) δεν γνωρίζουν τι κάνει αυτός που διαβάζει. Από τα υποκείμενα που η οικογένειά τους έχει 3 ή και περισσότερα μέλη, 15 (18,8%) περιγράφουν τι κάνει ο αναγνώστης, 11 (13,8%) επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη και 4 δε γνωρίζουν. Από τα 8 παιδιά (10%) που είναι τα μοναδικά μέλη της οικογένειας, 5 (6,3%) απάντησαν δίνοντας έμφαση στην περιγραφή της αναγνωστικής διαδικασίας, 1 μόνο (1,3%) απαντά τονίζοντας τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη και 2 (2,5%) δε γνωρίζουν καθόλου τι κάνει αυτός που διαβάζει.

**Πίνακας 22.2:** Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση-είδος ανάγνωσης σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας.

<i>ΜΕΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</i>		1 παιδί	2 παιδιά	3 παιδιά και άνω	Σύνολο
<i>Τι είναι αυτό που διαβάζουμε</i>					
Μάθημα	F	4	12	14	30
	f%	5,0	15,0	17,5	37,5
Βιβλία-Παραμύθια	F	2	15	6	23
	f%	2,5	18,8	7,5	28,8
Γράμματα-Συλλαβές Λέξεις	F	2	9	7	18
	f%	2,5	11,3	8,8	22,5
Δεν ξέρω	F	-	6	3	9
	f%	-	7,5	3,8	11,3
Σύνολο	F	8	42	30	80
	f%	10,0	52,5	37,5	100,0

Στον παραπάνω πίνακα 6 κελιά (50%) έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5, όποτε η υλοποίηση του  $\chi^2$  για την εξακρίβωση στατιστικής σημαντικότητας δεν είναι δυνατή. Παρόλα αυτά στην κατηγορία 2 παιδιά, 12 υποκείμενα (15%) απαντούν ότι αυτό που διαβάζουμε είναι το μάθημα, 15 (18,8%) απαντούν ότι διαβάζουν βιβλία-παραμύθια, 9 (11,3%) απαντούν με γράμματα ή συλλαβές και 6 υποκείμενα (7,5%) δε γνωρίζουν τι διαβάζεται. Στην κατηγορία 3 παιδιά και άνω, 14 υποκείμενα (17,5%) απάντησαν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το μάθημα, 6 υποκείμενα (7,5%) απάντησαν ότι διαβάζονται τα βιβλία και τα παραμύθια, 7 (8,8%) ότι διαβάζουν γράμματα ή λέξεις, τις οποίες ανέφεραν ξεχωριστά, ενώ 3 υποκείμενα (3,8%) δεν ήξεραν τι μπορούμε να διαβάζουμε. Από τα 8 υποκείμενα τα οποία αποτελούν και τα μοναδικά μέλη της οικογένειάς τους, 4 (5%) απαντούν ότι διαβάζουν το μάθημα, 2 (2,5%) ότι μπορούμε να διαβάζουμε τα βιβλία και τα παραμύθια και άλλα 2 (2,5%) απάντησαν ότι διαβάζουμε συγκεκριμένα γράμματα ή λέξεις που ήξεραν τα ίδια.

Αναφορικά με την επαγγελματική κατηγορία των γονέων, του πατέρα και της μητέρας, δεν διακρίναμε κάτι στατιστικά σημαντικό, ενώ οι προϋποθέσεις του  $\chi^2$  επίσης καταστρατηγούνταν (εκτός από την περίπτωση του πίνακα 23.2). Δηλαδή παρουσιάστηκαν πολλά κενά κελιά, εξαιτίας μάλλον της συγκέντρωσης των υποκειμένων στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία, (βλ. Πίνακα & Γράφημα 5, σ. 73). Παραθέτουμε εδώ ορισμένους αντιπροσωπευτικούς πίνακες διασταύρωσης κατηγορικών μεταβλητών, για να διαφανεί η κατανομή των υποκειμένων ανά επαγγελματική κατηγορία των γονέων τους σε σχέση με τις μεταβλητές «Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;», «Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;» και «Γιατί θέλεις να διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος/ η;».

**Πίνακας 23: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα .**

<i>Επάγγελμα πατέρα</i>		Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>					
<b>Υποχρέωση-Καθήκον</b>	<b>F</b>	1	8	-	9
	<b>f%</b>	1,3	10,0	-	11,3
<b>Ψυχαγωγία</b>	<b>F</b>	2	16	4	22
	<b>f%</b>	2,5	20,0	5,0	27,5
<b>Μάθηση - Γνώση</b>	<b>F</b>	7	16	3	26
	<b>f%</b>	8,8	20,0	3,8	32,5
<b>Σχολ.-Επ. επιτυχία</b>	<b>F</b>	2	16	5	23
	<b>f%</b>	2,5	20,0	6,3	28,8
<b>Σύνολο</b>	<b>F</b>	12	56	12	80
	<b>f%</b>	15,0	70,0	15,0	100,0

Δεν μπορούμε να κρίνουμε τη στατιστική σημαντικότητα του πίνακα μιας και στο  $\chi^2$ , το 66,7% των κελιών του πίνακα έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Ωστόσο, τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ανήκει στην υψηλή επαγγελματική κατηγορία απαντούν το 5% ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας, το 3,8% για λόγους μάθησης και το 6,3% για



λόγους σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας. Στα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ανήκει στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία ένα 20% απάντησε ότι θέλει να μάθει να διαβάζει για λόγους ψυχαγωγίας, για λόγους μάθησης-γνώσης και λόγους σχολικής-επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ σε μόλις 8 υποκείμενα (10%) διαφάνηκε ότι η ανάγνωση είναι για αυτά υποχρεωτικό έργο. Στα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ανήκει στην χαμηλή επαγγελματική κατηγορία, 7 υποκείμενα (8,8%) απάντησαν ότι διαβάζουν για λόγους μάθησης-γνώσης, από 2 υποκείμενα (2,5%) απάντησαν ότι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας και σχολικής ή επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ 1 μόνο υποκείμενο(1,3%) βλέπει την ανάγνωση ως υποχρέωση.

**Πίνακας 23.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.**

Επάγγελμα πατέρα		Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;					
Υποχρέωση-Καθήκων	F	5	22	7	34
	f%	6,8	29,7	9,5	45,9
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	3	14	2	19
	f%	4,1	18,9	2,7	25,7
Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	2	8	1	11
	f%	2,7	10,8	1,4	14,9
Δεν ξέρω	F	1	7	2	10
	f%	1,4	9,5	2,7	13,5
Σύνολο	F	11	51	12	74
	f%	14,9	68,9	16,2	100,0

\* εδώ έγινε η ενοποίηση των κατηγοριών 2 και 3, Ψυχαγωγίας και Μάθησης-Γνώσης

Παρατηρούμε ότι από τα υποκείμενα που ο πατέρας τους ανήκει στην μεσαία επαγγελματική κατηγορία, 22 (29,7%) απάντησαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν λόγω καθήκοντος, 14 (18,9%) απάντησαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας ή μάθησης, 8 (10,8%) ότι διαβάζουν για λόγους επιτυχίας και

7 (9,5%) δεν ήξεραν γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι. Στην υψηλή επαγγελματική κατηγορία πατέρα συναντάμε 12 υποκείμενα εκ των οποίων 7 (9,5%) απαντούν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους υποχρέωσης, 2 (2,7%) για λόγους μάθησης ή ψυχαγωγίας και 1 (1,4%) για λόγους επιτυχίας. 2 υποκείμενα (2,7%) δε γνώριζαν καθόλου σε τι χρησιμεύει στους μεγάλους το διάβασμα. Στη χαμηλή επαγγελματική κατηγορία 5 υποκείμενα (6,8%) απαντούν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν επειδή υποχρεώνονται, 3 υποκείμενα (4,1%) απαντούν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους μάθησης ή ψυχαγωγίας, 2 υποκείμενα (2,7%) απαντούν ότι η ανάγνωση είναι χρήσιμη στους μεγάλους για να επιτύχουν και 1 υποκείμενο (1,4%) δε γνώριζε σε τι χρησιμεύει στους μεγάλους το να διαβάζουν.

**Πίνακας 23.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στο μέλλον, όταν τα ίδια είναι «μεγάλοι» σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.**

Επάγγελμα πατέρα		Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
Γιατί θα διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος					
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	3	29	5	37
	f%	3,8	36,3	6,3	46,3
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	8	20	6	34
	f%	10,0	25,0	7,5	42,5
Δεν ξέρω	F	1	7	1	9
	f%	1,3	8,8	1,3	11,3
Σύνολο	F	12	56	12	80
	f%	15,0	70,0	15,0	100,0

\* εδώ έγινε η ενοποίηση των κατηγοριών 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολική – Επαγγελματική επιτυχία) και 2 & 3 (Ψυχαγωγίας και Μάθησης-Γνώση).

$$X^2 = 4.271 \text{ (df=4) } p = .371 > .05$$

Στον πίνακα 23.2 το 2 μόνο φατνία έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 (22,2%), οπότε η εφαρμογή του  $\chi^2$  ισχύει. Η τιμή του  $\chi^2$  είναι 4.271 με βαθμούς ελευθερίας  $df=4$ . Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% με 4 βαθμούς ελευθερίας είναι 9.49, μεγαλύτερη από την τιμή του  $\chi^2$ , οπότε

δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αναπαράσταση των υποκειμένων για την ανάγνωση όταν μεγαλώσουν τα ίδια και στην επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους.

**Πίνακας 24: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.**

<i>Επάγγελμα μητέρας</i>		Οικιακά	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>						
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	6	2	20	3	31
	F%	7,6	2,5	25,3	3,8	39,2
Ψυχαγωγία	F	5	3	11	3	22
	F%	6,3	3,8	13,9	3,8	27,8
Μάθηση - Γνώση	F	9	2	11	4	26
	f%	11,4	2,5	13,9	5,1	32,9
Σύνολο	F	20	7	42	10	79
	f%	25,3	8,9	53,2	12,7	100,0

\* εδώ έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία).

Εδώ καταστρατηγούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , μια και 6 κελιά (50%) έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Πάντως, διακρίνουμε ότι από τα υποκείμενα, των οποίων η μητέρα ανήκει στη χαμηλή επαγγελματική κατηγορία, το 2,5% απαντά ότι θέλει να διαβάζει για λόγους που σχετίζονται με υποχρέωση ή για λόγους σχολικής επιτυχίας, το 3,8% απαντά ότι θέλει να μάθει να διαβάζει για ψυχαγωγία, το 2,5% για μάθηση-γνώση. Από τα υποκείμενα των οποίων η μητέρα ανήκει στην μεσαία επαγγελματική κατηγορία, το 25,3% θέλει να μάθει να διαβάζει για λόγους που σχετίζονται με το καθήκον ή τη σχολική ή επαγγελματική επιτυχία, το 13,9% βρίσκει την ανάγνωση ως μέσο ψυχαγωγίας και το 13,9%, επίσης, ως μέσο

μάθησης ή γνώσης. Στα υποκείμενα που η μητέρα τους τοποθετείται στην ανώτερη επαγγελματική κατηγορία, το 3,8% δηλώνει ότι διαβάζει για λόγω υποχρέωσης, άλλο ένα 3,8% διαβάζει για λόγους ψυχαγωγίας, ενώ το 5,1% δηλώνει ότι θέλει να μάθει να διαβάζει για λόγους που σχετίζονται με τη μάθηση ή τη γνώση.

Στα υποκείμενα των οποίων η μητέρα δεν εργάζεται διακρίνουμε ότι το 11,4% θέλει να μάθει να διαβάζει για να γνωρίζει κι άλλα πράγματα, το 7,6% επειδή υποχρεώνεται να το κάνει ή για να επιτύχει στη σχολική και μεταγενέστερη ζωή του, το 6,3% για λόγους ψυχαγωγίας και για να κάνει πράγματα που το ευχαριστούν.

**Πίνακας 24.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.**

<i>Επάγγελμα μητέρας</i>		Οικιακά	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
<i>Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;</i>						
Υποχρέωση-Καθήκον	F	5	4	18	7	34
	f%	6,8	5,5	24,7	9,6	46,6
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	6	-	11	2	19
	f%	8,2	-	15,1	2,7	26,0
Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	5	1	5	-	11
	f%	6,8	1,4	6,8	-	15,1
Δεν ξέρω	F	2	1	5	1	9
	f%	2,7	1,4	6,8	1,4	12,3
Σύνολο	F	18	6	39	10	73
	f%	24,7	8,2	53,4	13,7	100,0

\* εδώ έγινε η ενοποίηση των κατηγοριών 2 και 3, Ψυχαγωγίας και Μάθησης-Γνώσης

Όσον αφορά την αναπαράσταση σχετικά με το γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι θα κάνουμε χρήση περιγραφικής στατιστικής κι εδώ, αφού το 75% έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Παρατηρούμε ότι 34 υποκείμενα

(46,6%) δηλώνουν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν *γιατί πρέπει* και 18 (24,7%) από αυτά έχουν μητέρα στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία, 7 (9,6%) στην ανώτερη επαγγελματική κατηγορία, 5 (6,8%) στην κατηγορία «Οικιακά» και 4 (5,5%) στη χαμηλή επαγγελματική κατηγορία. Από τα 19 υποκείμενα (26%) που δήλωσαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους *ψυχαγωγίας ή μάθησης*, 11 υποκείμενα (15,1%) έχουν μητέρα που ανήκει στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία, 6 (8,2%) έχουν μητέρα που δεν εργάζεται. Στην κατηγορία *σχολική-επαγγελματική επιτυχία* το 6,8% των υποκειμένων έχει μητέρα στη κατηγορία *οικιακά* και 6,8%, επίσης, έχει μητέρα που ανήκει στην μεσαία κατηγορία. 1 μόνο υποκείμενο (1,4%) έχει μητέρα στη χαμηλή επαγγελματική κατηγορία.

**Πίνακας 24.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στο μέλλον, όταν τα ίδια είναι «μεγάλοι» σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.**

<i>Επάγγελμα μητέρας</i>		Οικιακά	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Σύνολο
<i>Γιατί θα διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος</i>						
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	10	2	21	4	37
	f%	12,7	2,5	26,6	5,1	46,8
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	7	4	18	5	34
	f%	8,9	5,1	22,8	6,3	43,0
Δεν ξέρω	F	3	1	3	1	8
	f%	3,8	1,3	3,8	1,3	10,1
<b>Σύνολο</b>	F	20	7	42	10	79
	f%	25,3	8,9	53,2	12,7	100,0

\* κι εδώ έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολική – Επαγγελματική επιτυχία) και 2 & 3 (Ψυχαγωγίας και Μάθησης-Γνώση).

Στο συγκεκριμένο πίνακα το 66,7% των κελιών (8 κελιά) έχουν αναμενόμενη συχνότητα κάτω από 5. Πιο περιληπτικά μπορούμε να πούμε ότι από τα 37 υποκείμενα που έχουν απαντήσει ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν είτε επειδή θα πρέπει, είτε για να περάσουν τις τάξεις στο σχολείο, είτε για να εργαστούν, τα 21 (26,6%) έχουν μητέρα που ανήκει στη μεσαία κατηγορία, 10

(12,7%) δεν εργάζεται η μητέρα τους, 4 (5,1%) έχουν μητέρα που ανήκει στην ανώτερη κατηγορία και μόνο 2 (2.5%) στη χαμηλή. Από τα 34 υποκείμενα που απάντησαν ότι θα διαβάσουν όταν μεγαλώσουν για να μορφωθούν ή να ξέρουν περισσότερα , το 22,8% έχουν μητέρα στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία.

### 5.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση του Τεστ κατανόησης της Πρώτης ανάγνωσης και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα για την επίδοση των μαθητών:

*Πίνακας 25: Κατανομή της επίδοσης στην αναγνωστική δεξιότητα*

Επίδοση στο τεστ	F	f%	Σ f % (Αθροιστική σχετική συχνότητα)
8	1	1,3	1,3
10	2	2,5	3,8
11	2	2,5	6,3
12	3	3,3	10,0
13	1	1,3	11,3
15	1	1,3	12,5
17	2	2,5	15,0
18	1	1,3	16,3
19	1	1,3	17,5
21	3	3,8	21,3
22	3	3,8	25,0
23	1	1,3	26,3
24	1	1,3	27,5
25	2	2,5	30,0
26	1	1,3	31,3
28	4	5,0	36,3
29	4	5,0	41,3
30	1	1,3	42,5
32	1	1,3	43,8
33	2	2,5	46,3
34	5	6,3	52,5
35	3	3,8	56,3
36	1	1,3	57,5
37	2	2,5	60,0
38	5	6,3	66,3

39	3	3,8	70,0
40	3	3,8	73,8
41	4	5,0	78,8
42	3	3,8	82,5
43	4	5,0	87,5
44	2	2,5	90,0
45	1	1,3	91,3
46	3	3,8	95,0
48	2	2,5	97,5
49	2	2,5	100,0
Σύνολο	80	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 25, διακρίνουμε ότι η χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ είναι 8 και η ανώτερη 49. Ο Μ.Ο. της κατανομής κυμαίνεται στο 31,65 και η τυπική απόκλιση είναι 11,253. Η τυπική απόκλιση αποτέλεσε το κριτήριο ώστε να χωριστούν τα υποκείμενα σε τέσσερις ίσες κατηγορίες: η πρώτη είναι η κατηγορία με τη *χαμηλή* επίδοση στο τεστ και κυμαίνεται από 8 έως 20, η δεύτερη αποτελεί τη κατηγορία με τη *μέτρια* επίδοση από 21 έως 32, η τρίτη κατηγορία είναι η *καλή* επίδοση από 33 έως 41 και η τέταρτη κατηγορία είναι η *άριστη* επίδοση από 42 έως 50. Η κατανομή των υποκειμένων με βάση αυτές τις τέσσερις κατηγορίες έχει ως εξής:

**Πίνακας 26: Κατανομή των υποκειμένων σε 4 κατηγορίες επίδοσης στην αναγνωστική δεξιότητα**

<i>Επίδοση στο τεστ</i>	<b>F</b>	<b>f %</b>
<b>Χαμηλή [8-20]</b>	14	17,5
<b>Μέτρια [21-32]</b>	21	26,3
<b>Καλή [33-41]</b>	28	35,0
<b>Άριστη [42-50]</b>	17	21,3
<b>Σύνολο</b>	80	100,0

Στον πίνακα 26 διαφαίνεται ότι 14 υποκείμενα (17,5%) έχουν χαμηλή επίδοση στο τεστ, 21 υποκείμενα (26,3%) έχουν μέτρια επίδοση, 28 υποκείμενα (35%) έχουν καλή επίδοση και 17 υποκείμενα (21,3%) έχουν άριστη επίδοση.

Σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση της επίδοσης του τεστ, προβήκαμε στις κατάλληλες διασταυρώσεις μεταβλητών, ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική στατιστικά σχέση. Προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

*Πίνακας 27: Αναπαράσταση υποκειμένων για τη χρησιμότητα της αναγνωστικής δεξιότητας σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.*

<i>Επίδοση</i>		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
<i>Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;</i>						
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	6	10	8	8	32
	f%	7,5	12,5	10,0	10,0	40,0
Ψυχαγωγία	F	2	6	8	6	22
	f%	2,5	7,5	10,0	7,5	27,5
Μάθηση - Γνώση	F	6	5	12	3	26
	f%	7,5	6,3	15,0	3,8	32,5
Σύνολο	F	14	21	28	17	80
	f%	17,5	26,3	35,0	21,3	100,0

\* είναι ενοποιημένες οι κατηγορίες 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία).

$$X^2= 5.773 \text{ (df=6) } p=.449>.05$$

Το κριτήριο  $X^2$  μπορεί να εφαρμοστεί εφόσον μόνο 3 κελιά (25%) έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Η τιμή  $X^2$  είναι 5.773 για 6 βαθμούς ελευθερίας,  $df=6$ . Η κρίσιμη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και 6 βαθμούς ελευθερίας είναι 12.59. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές μας, κάτι που φαίνεται και από την τιμή  $p= .449$  που είναι μεγαλύτερη της τιμής  $.05$ . Η αναπαράσταση που εμφανίζουν δηλαδή τα παιδιά για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης δε σχετίζεται με την επίδοσή τους στο τεστ.



*Πίνακας 27.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στους μεγάλους σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.*

Επίδοση		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
<i>Γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι;</i>						
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	7	13	17	8	45
	f %	9,5	17,6	23,0	10,8	60,8
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	4	3	6	6	19
	F %	5,4	4,1	8,1	8,1	25,7
Δεν ξέρω	F	1	3	4	2	10
	f%	1,4	4,1	5,4	2,7	13,5
Σύνολο	F	12	19	27	16	74
	f%	16,2	25,7	36,5	21,6	100,0

\* εδώ έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολ.- Επαγγελμ. Επιτυχία) και 2&3 (Ψυχαγωγία και Μάθηση-Γνώση).

Το 58,3 % των φατνίων έχει συχνότητα μικρότερη του 5. Από μια επισκόπηση του πίνακα βλέπουμε ότι 17 υποκείμενα (23%) που παρουσίασαν καλή επίδοση στο τεστ, είχαν απαντήσει ότι οι μεγάλοι διαβάζουν επειδή πρέπει ή για να πετύχουν στο σχολείο και στην εργασία τους αργότερα ή να βγάλουν πολλά χρήματα. 13 υποκείμενα (17,6%) που απάντησαν την παραπάνω κατηγορία παρουσίασαν μέτρια επίδοση, ενώ 7 υποκείμενα είχαν χαμηλή επίδοση και 8 υποκείμενα άριστη επίδοση. Από τα 19 υποκείμενα (25,7%) που απάντησαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για προσωπική ευχαρίστηση και ψυχαγωγία τα 12 (6 & 6) παρουσίασαν αντίστοιχα καλή και άριστη επίδοση, ενώ 4 υποκείμενα είχαν χαμηλή επίδοση και 3 (4,1%) μέτρια . 4 υποκείμενα (5,4%) που παρουσίασαν καλή επίδοση είχαν δηλώσει στη συνέντευξη ότι δεν ξέρουν γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι.

*Πίνακας 27.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για το τι θα διαβάζουν όταν μεγαλώσουν σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.*

<i>Επίδοση</i> <i>Τι θα διαβάζεις</i> <i>όταν μεγαλώσεις;</i>		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
Βιβλία-εφημερίδες/ Παραμύθια	F	4	9	17	10	40
	f %	5,1	11,5	21,8	12,8	51,3
Μάθημα-γράμματα- τετράδιο	F	7	8	9	5	29
	f %	9,0	10,3	11,5	6,4	37,2
Δεν ξέρω	F	2	3	2	2	9
	f%	2,6	3,8	2,6	2,6	11,5
Σύνολο	F	13	20	28	17	78
	f%	16,7	25,6	35,9	21,8	100,0

Στον πίνακα 27.2, 5 κελιά (41,7%) έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Σε περιγραφικό επίπεδο διακρίνουμε ότι 17 υποκείμενα (21,8%) που είχαν απαντήσει στη συνέντευξη ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες ή παραμύθια παρουσίασαν καλή επίδοση, 10 (12,8%) παρουσίασαν άριστη επίδοση, 9 (11,5%) μέτρια επίδοση και 4 (5,1%) χαμηλή επίδοση. Τα υποκείμενα που απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν το μάθημα, τα γράμματα ή το τετράδιο, είναι 9 (11,5%) με καλή επίδοση, 8 (10,3%) με μέτρια επίδοση, 7 (9%) με χαμηλή επίδοση και 5 (6,4%) με άριστη επίδοση. Ωστόσο, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στον έλεγχο για το αν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα αφού καταστρατηγούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του  $\chi^2$ .

*Πίνακας 27.3: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη σκοπιμότητα της ανάγνωσης όταν είναι μεγάλοι σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.*

Επίδοση		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
Γιατί θα διαβάζεις όταν θα είσαι μεγάλος						
Υποχρέωση-Καθήκον & Σχολ.-Επ. επιτυχία	F	7	9	12	9	37
	f%	8,8	11,3	15,0	11,3	46,3
Ψυχαγωγία & Μάθηση - Γνώση	F	7	9	13	5	34
	f%	8,8	11,3	16,3	6,3	42,5
Δεν ξέρω	F	-	3	3	3	9
	f%	-	3,8	3,8	3,8	11,3
Σύνολο	F	14	21	28	17	80
	f%	17,5	26,3	35,0	21,3	100,0

\* έγινε ενοποίηση των κατηγοριών 1 & 4 (Υποχρέωση και Σχολική – Επαγγελματική επιτυχία) και 2 & 3 (Ψυχαγωγίας και Μάθησης-Γνώση).

Στον πίνακα 27.3, το 33,3% των κελιών παρουσιάζουν συχνότητα μικρότερη του 5. Παρατηρούμε ότι από τα 37 υποκείμενα (46,3%) που απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν υποχρεωτικά, επειδή θα πρέπει, τα 12 (15%) έχουν καλή επίδοση, αντίστοιχα 9 (11,3%) έχουν μέτρια και 9 άριστη επίδοση, ενώ 7 (8,8%) έχουν χαμηλή επίδοση. Από τα 34 υποκείμενα (42,5%) που απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν για προσωπική ευχαρίστηση και βλέπουν την ανάγνωση ως ψυχαγωγικό μέσο, 13 (16,3%) έχουν καλή επίδοση στο τεστ, 9 (11,3%) έχουν μέτρια επίδοση στο τεστ, 7 (8,8%) έχουν χαμηλή και 5 (6,3%) άριστη.

Αναφορικά με τις αναπαραστάσεις που έχουν τα υποκείμενα για τα βιβλία, ποιος τα γράφει, που τα βρίσκουμε και τι έχουν μέσα, σε σχέση με την επίδοση στο τεστ η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  δε στάθηκε δυνατή, καθώς παρουσιάστηκαν πολλά κενά φατνία που εμποδίζουν τη διατύπωση στατιστικής σημαντικότητας ή μη. Εμείς παρουσιάζουμε εδώ τους πίνακες που προέκυψαν ύστερα από τις διασταυρώσεις των σχετικών μεταβλητών.

**Πίνακας 28: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.**

Επίδοση		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
Πού βρίσκουμε τα βιβλία;						
Βιβλιοπωλείο	F	5	18	20	14	57
	f %	6,3	22,5	25,0	17,5	71,3
Σχολείο	F	4	2	4	1	11
		5,0	2,5	5,0	1,3	13,8
Σπίτι	F	2	1	1	-	4
	f %	2,5	1,3	1,3	-	5,0
Δεν ξέρω	F	3	-	3	2	8
	f%	3,8	-	3,8	2,5	10,0
Σύνολο	F	14	21	28	17	80
	f%	17,5	26,3	35,0	21,3	100,0

Στον πίνακα 28 παρατηρούμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα (71,3%) έχουν απαντήσει ότι τα βιβλία τα βρίσκουμε στο βιβλιοπωλείο. Από αυτά 14 (17,5%) έχουν άριστη επίδοση, 20 (25%) έχουν καλή επίδοση, 18 (22,5%) έχουν μέτρια επίδοση και 5 (6,3%) έχουν χαμηλή επίδοση. Από τα 11 υποκείμενα που θεωρούν ότι βιβλία βρίσκουμε στο σχολείο 4 υποκείμενα (5%) έχουν χαμηλή επίδοση, 2 (2,5%) έχουν μέτρια επίδοση, 4 υποκείμενα (5%) έχουν καλή επίδοση και 1 (1,3%) άριστη επίδοση. Από τα 4 υποκείμενα που απάντησαν ότι τα βιβλία τα βρίσκουμε στο σπίτι, τα 2 έχουν χαμηλή επίδοση στο τεστ, 1 (1,3%) έχει μέτρια και άλλο 1 έχει καλή. Στους μαθητές που δεν ξέρουν που βρίσκουμε τα

βιβλία συγκαταλέγονται 3 μαθητές (3,8%) με χαμηλή επίδοση, 3 με καλή επίδοση και 2 (2,5%) με άριστη επίδοση.

**Πίνακας 28.1: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για το ποιος γράφει τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.**

Επίδοση		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
<i>Ποιος τα γράφει;</i>						
Συγγραφέας	F	1	1	8	5	15
	f %	1,3	1,3	10,0	6,3	18,8
Βιβλιοπώλης	F	5	7	7	4	23
	f %	6,3	8,8	8,8	5,0	28,8
Άλλος (δάσκαλος/α- μηχάνημα-παιδιά)	F	1	3	2	1	7
	f %	1,3	3,8	2,5	1,3	8,8
Δεν ξέρω	F	7	10	11	7	35
	f %	8,8	12,5	13,8	8,8	43,8
Σύνολο	F	14	21	28	17	80
	f %	17,5	26,3	35,0	21,3	100,0

Από τον πίνακα διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα που έχουν απαντήσει ότι τα βιβλία γράφονται από το συγγραφέα έχουν περισσότερο καλή επίδοση (10%) και άριστη επίδοση (6,3%). Τα υποκείμενα που απάντησαν ότι τα βιβλία τα γράφει ο βιβλιοπώλης έχουν περισσότερο μέτρια (8,8%) και καλή επίδοση στο τεστ, ενώ εμφανίζονται να ενστερνίζονται την άποψη αυτή και 4 υποκείμενα (5%) με άριστη επίδοση. Τα υποκείμενα που δηλώνουν την κατηγορία *άλλος* έχουν μέτρια (3,8%) και καλή επίδοση (2,5%). Τα υποκείμενα που δεν ξέρουν ποιος γράφει τα βιβλία συγκεντρώνονται περισσότερο στη μέτρια (12,5%) και την καλή επίδοση (13,8%), ενώ 7 υποκείμενα (8,8%), που δεν ξέρουν, έχουν άριστη επίδοση και άλλα 7 φαίνεται να έχουν χαμηλή επίδοση.

**Πίνακας 28.2: Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τι έχουν μέσα τα βιβλία σε σχέση με την επίδοση στο τεστ πρώτης ανάγνωσης.**

Επίδοση		Χαμηλή	Μέτρια	Καλή	Άριστη	Σύνολο
Τι έχουν μέσα;						
Γράμματα	F	4	11	13	6	34
	f %	5,0	13,8	16,3	7,5	42,5
Εικόνες	F	4	3	4	2	13
	f%	5,0	3,8	5,0	2,5	16,3
Και τα 2	F	6	4	10	8	28
	f%	7,5	5,0	12,5	10,0	35,0
Δεν ξέρω	F	-	3	1	1	5
	f%	-	3,8	1,3	1,3	6,3
Σύνολο	F	14	21	28	17	80
	f%	17,5	26,3	35,0	21,3	100,0

Στον πίνακα 28.2, παρατηρούμε ότι υπάρχουν πολλές τιμές με συχνότητα κάτω από 5 (56,3%) και έτσι δεν μπορούμε να προβούμε σε στατιστική συμπερασματολογία από την εφαρμογή του κριτηρίου. Από τους 21 μαθητές με μέτρια επίδοση, οι 11 (13,8%) απαντούν ότι τα βιβλία έχουν μέσα γράμματα, οι 3 (3,8%) απαντούν ότι έχουν εικόνες, 4 (5%) απαντούν την κατηγορία και τα 2 και 3 δε γνωρίζουν τι έχουν μέσα τα βιβλία. Από τους 28 μαθητές με καλή επίδοση στο τεστ της ανάγνωσης, 13 (16,3%) είχαν απαντήσει ότι τα βιβλία έχουν γράμματα, 4 (5%) ότι έχουν εικόνες, 10 (12,5%) ότι έχουν και τα 2, ενώ 1 μαθητής δεν γνώριζε καθόλου. Οι 17 μαθητές που παρουσίασαν άριστη επίδοση, 6 (7,5%) απάντησαν ότι έχουν γράμματα, 2 (2,5%) ότι έχουν εικόνες, 8 μαθητές (10%) ότι έχουν και τα 2 και 1 μαθητής (1,3%) δεν γνώριζε. Επίσης, από τους μαθητές που παρουσίασαν χαμηλή επίδοση, 6 (7,5%) δήλωσαν ότι τα βιβλία έχουν μέσα και εικόνες και γράμματα, 4 (5%) δήλωσαν ότι έχουν εικόνες και εξίσου 4 (5%) δήλωσαν ότι έχουν γράμματα. Δεν υπήρξε μαθητής στην κατηγορία της χαμηλής επίδοσης να μην ξέρει τι έχει τι έχει μέσα το βιβλίο.

## 6.0. Γενικά συμπεράσματα – Συζήτηση

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Σχετικά με τις αναπαραστάσεις των μαθητών της Α' τάξης για τη σκοπιμότητα και λειτουργία της ανάγνωσης (βλ. Πίνακα 1, σ. 82), παρατηρούμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα (32,5%) απαντούν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν «για να μάθουν κι άλλα πράγματα» ή «για να βοηθήσουν τα αδέρφια τους» ή για να «ξέρουν πιο πολλά», όπως δηλώνουν. 23 υποκείμενα (28,8%) απαντούν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν «για να περάσουν όλες τις τάξεις», «για να αναλάβουν το μαγαζί του μπαμπά τους», για να ακολουθήσουν το επάγγελμα που τους αρέσει, ενώ δε λείπουν και οι απαντήσεις που αφορούν την ψυχαγωγία σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (27,5%). Βλέπουμε ήδη από αυτήν την ηλικία, τα παιδιά να έχουν ενστερνιστεί απόψεις και πεποιθήσεις και να ξεκινούν τα πρώτα τους βήματα στην Α' τάξη, έχοντας μέσα τους αυτό το κοινωνικό προφίλ που κουβαλούν από το σπίτι τους.
- Για τα παιδιά αυτός που διαβάζει (Πίνακας 2, σ. 83) είναι σε ένα μεγαλύτερο ποσοστό (51,3%) αυτός που «συλλαβίζει», «βάζει τα γραμματάκια μαζί και τα λέει όλα μαζί», ενώ παρατηρούμε και 27 υποκείμενα (33,8%) από το δείγμα της έρευνας να απαντούν ότι αυτός που διαβάζει είναι «αυτός που κάνει ησυχία», «είναι καλός μαθητής», «ακούει την κυρία του». Προφανώς, σε αυτήν την ερώτηση δρα καταλυτικά η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο καλείται τώρα το παιδί σε ρόλο μαθητή της Α' τάξης να σεβαστεί και να υπακούει σε κάποιους κανόνες.
- Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές για το τι διαβάζουν εκείνοι απάντησαν ότι διαβάζουν το *μάθημα* (37,5%), γεγονός που ίσως είχε να κάνει και με το ότι η συνέντευξη έγινε μέσα στο σχολείο και οι μαθητές είχαν πριν ή μετά τη συνέντευξη μάθημα. Βέβαια, μπορεί να οφείλεται και στο ότι γενικά η ζωή των μαθητών της πρώτης τάξης περιστρέφεται γύρω από το μάθημα τους και την εκμάθηση της

ανάγνωσης. 18 μαθητές μάλιστα ανέφεραν συγκεκριμένα γράμματα που ξέρουν ή λέξεις, ώστε να δείξουν τι διαβάζουν. Φυσικά ένα μεγάλο ποσοστό (28,8%) απάντησε ότι διαβάζει τα βιβλία που έχει, κυρίως αυτά που έχουν μέσα παραμύθια, γεγονός που δείχνει πόση σημασία έχει για τα παιδιά αυτής της ηλικίας η επαφή με το παιδικό βιβλίο και οι εντυπώσεις που τους αφήνει.

- Η πλειοψηφία των υποκειμένων (97,5%) έχουν την αναπαράσταση ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν (Πίνακας 4, σ. 85). Μόνο δύο μαθητές απάντησαν ότι δε θα διαβάζουν όταν μεγαλώσουν επειδή θα είναι ήδη μεγάλοι. Στην ερώτηση τι θα διαβάζουν όταν είναι μεγάλοι (Πίνακας 5, σ. 86) βλέπουμε αυξάνεται το ποσοστό που απαντά βιβλία (50%) καθώς σκέφτονται μάλλον ότι η ενήλικη ζωή τους δε θα έχει να κάνει με τα μαθήματα του σχολείου.
- Ως προς τη χρησιμότητα της ανάγνωσης στο μέλλον όταν μεγαλώσουν τα ίδια, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες ανάμεσα στους λόγους μάθησης και στους λόγους υποχρέωσης (25%). Βλέπουμε ότι εδώ αυξάνεται το ποσοστό της *υποχρέωσης* (σε σχέση με τον Πίνακα 1, σ. 82). Τα παιδιά σκέφτονται ότι όταν μεγαλώσουν είναι καθήκον τους να ξέρουν να διαβάζουν για να μπορέσουν να βρουν να δουλειά, αλλά και να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους ως γονείς απέναντι στα δικά τους παιδιά.
- Όσον αφορά την ανάγνωση στους μεγάλους, απαντούν η μεγάλη πλειοψηφία (90%) ότι εκείνοι διαβάζουν, ενώ υπάρχουν και 6 υποκείμενα που θεωρούν ότι οι μεγάλοι δε διαβάζουν γιατί δε χρειάζεται να διαβάζουν, γιατί είναι ήδη μεγάλοι. Παρατηρούμε εδώ πως η ιδέα της ανάγνωσης χτίζεται μέσα στα υποκείμενα από αυτήν την ηλικία για το μέλλον. Όσον αφορά το γιατί διαβάζουν οι μεγάλοι (Πίνακας 8, σ. 89), η πλειοψηφία (42,5%) απαντά «επειδή είναι υποχρεωμένοι να ξέρουν να διαβάζουν», «επειδή τους πιέζουν στη δουλειά τους», «επειδή άμα δεν ξέρουν, πως θα μεγαλώσουν τα παιδιά τους». Η ιδέα της ενηλικίωσης και της αναγνωστικής δεξιότητας ταυτίζεται με την υποχρέωση και το καθήκον.



- Σχετικά με τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το που βλέπουν γράμματα και γραπτές λέξεις (Πίνακας 9, σ. 90), διακρίνουμε ότι τα περισσότερα υποκείμενα (63,8%) απαντούν ότι γράμματα βλέπουν στο σχολείο, το οποίο φυσικά και είναι πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα.
- Στην ερώτηση αν έχουν δει κάπου άγνωστες λέξεις, βλέπουμε ότι αυξάνεται η απάντηση που αφορά το περιβάλλον του σπιτιού(42,5% από17,5% στην προηγούμενη ερώτηση), γεγονός που επισημαίνει το πόσο μεγάλοι δέκτες ερεθισμάτων είναι τα παιδιά ειδικά σε πράγματα που έχουν να κάνουν εκτός σχολείου.
- Σχετικά με την αναπαράσταση που μπορεί να έχουν τα παιδιά για το ποιος μπορεί να γράφει το βιβλίο που διαβάζουν, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό (37,5%) το οποίο δε γνωρίζει καθόλου, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό (15%) που απαντά ότι το γράφουν τα ίδια τα παιδιά όταν κάνουν τις εργασίες τους και κανένας άλλος. Αυτό μας δείχνει την εγωκεντρικότητα στη σκέψη του παιδιού, που είναι συναπτή με τα παιδιά αυτής της ηλικίας, στην αρχή της πρώτης τάξης και τα κάνει να θεωρούν τον εαυτό ως τη βάση των πραγμάτων γύρω τους. Τα παιδιά της Α' τάξης, στην ηλικία των 6 ετών, φαίνονται να βρίσκονται στη μεταβατική περίοδο από τη νηπιακή στη μέση παιδική ηλικία και αυτό οφείλεται για την τόσο συγκεκριμένη σκέψη τους. Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό (16,3%) που απαντά ότι τα βιβλία τα γράφει ο βιβλιοπώλης ή το μηχάνημα στο βιβλιοπωλείο, γεγονός που μας δείχνει τον τρόπο που βρίσκουν τα παιδιά για να ερμηνεύσουν τα πάντα γύρω τους, έστω και αυτός ακούγεται παράδοξος στους μεγάλους. Όταν η ίδια ερώτηση έγινε σε ένα πιο γενικό πλαίσιο, «ποιος γράφει τα βιβλία;» (Πίνακας 14, σ. 96) και τότε το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (28,8%) απάντησε ότι τα βιβλία τα γράφει ο βιβλιοπώλης, ενώ και πάλι υπήρχε ένα μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία που δεν γνώριζαν ποιος τα γράφει (43,8%), ενώ και 15 υποκείμενα (18,8%) απάντησαν ότι τα βιβλία γράφονται από τους συγγραφείς. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά στην πρώτη τάξη του

Δημοτικού ασχολούνται τόσο με τη διαδικασία της ανάγνωσης, ώστε να μην τα ενδιαφέρουν στοιχεία, όπως ο συγγραφέας των βιβλίων ή ότι ποτέ κανείς δεν τους έχει εξηγήσει αν γράφονται τα βιβλία και από ποιους. Βέβαια, υπάρχει η εκδοχή ότι για να ευχαριστήσουν τον ενήλικα που τα ρωτάει και να απαντήσουν στην ερώτηση που τους γίνεται, δημιουργούν το *σεναριακό γεγονός* (M.Cole & S.R. Cole, σ. 140, 2002) ότι τα βιβλία τα γράφει ο βιβλιοπώλης, τον οποίο έχουν συνδέσει στενά με το περιβάλλον του βιβλιοπωλείου.

- Όσον αφορά το που τα βρίσκουμε τα βιβλία (πίνακας 13, σ. 95), τα παιδιά έχουν συσχετίσει τη λέξη βιβλίο στενά με το βιβλιοπωλείο, προφανώς επειδή είναι ο χώρος, που τους επιτρέπεται η ελεύθερη πρόσβαση στο βιβλίο και μπορούν να αγοράζουν τα βιβλία της αρεσκείας τους. Έπειτα απαντούν ότι τα βιβλία τα βρίσκουμε στο σχολείο (13,8%), εννοώντας τα σχολικά βιβλία που τους διανέμονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ μόλις 4 υποκείμενα (5%) αναφέρουν ότι βιβλία υπάρχουν στο σπίτι τους ή στη βιβλιοθήκη του δωματίου τους. Αυτό δείχνει πόσο ουσιαστική είναι η παρουσία βιβλίων στο σπίτι του παιδιού, ώστε το παιδί σταδιακά να αγαπήσει το βιβλίο, ιδίως το λογοτεχνικό, και φυσικά την ανάγνωση. Όμως μόνο 4 παιδιά κάνουν λόγο για βιβλία που έχουν και βλέπουν στο σπίτι.
- Τα παιδιά φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει ότι μέσα στο βιβλίο υπάρχουν γράμματα (42,5%) (Πίνακας 15, σ. 97), αλλά και εικόνες μαζί (35%). Αυτή η αναπαράσταση οφείλεται στη δομή των βιβλίων της πρώτης ανάγνωσης, τα οποία είναι ουσιαστικά τα πρώτα βιβλία, με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο και την αναγνωστική δεξιότητα.
- Επιπλέον για τα βιβλία, στην ερώτηση από τι είναι φτιαγμένα, η πλειοψηφία (57,5%) (Πίνακας 16, σ. 98) απαντά από χαρτί, ενώ 22 υποκείμενα δε γνωρίζουν καθόλου, γεγονός που προκαλεί έκπληξη. Αυτό είναι ίσως ένα σημάδι αδιαφορίας, μπορούμε να πούμε λίγο

αυθαίρετα, προς το βιβλίο, που είναι το αντικείμενο του γραπτού λόγου.

- Όσον αφορά τη συσχέτιση των αναπαραστάσεων για το τι διαβάζουν και το φύλο των υποκειμένων, διακρίναμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Εμφανίστηκε στην έρευνά μας δηλαδή να υπάρχει σχέση του φύλου των υποκειμένων και του πως απάντησαν στην ερώτηση. Έτσι, τα κορίτσια απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (28,4%) ότι διαβάζουν διάφορα βιβλία ή περιοδικά, ενώ τα αγόρια με ποσοστό (19,4%) τόνισαν περισσότερο τα γράμματα που ξέρουν ως τώρα ή είπαν κάποιες συλλαβές, έδωσαν δηλαδή μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ίσως αυτό να αποδεικνύει και τον πιο πρακτικό τρόπο σκέψης των αγοριών απέναντι στη μάθηση γενικότερα, ενώ τα κορίτσια απάντησαν αναφέροντας διάφορα βιβλία ή παραμύθια που τους άρεσαν, απαντώντας μάλλον πιο θεωρητικά. Έρευνες (Osmont, 1987, Gorman et al, 1988) έχουν διαπιστώσει την προτίμηση των αγοριών για τη *συγκεκριμένη*, πραγματική και τεκμηριωμένη, ανάγνωση και γραφή, ενώ τα κορίτσια τείνουν να διαβάζουν βιβλία με ποίηση ή φανταστικές ιστορίες και να γράφουν τις δικές τους (J. Swann, p.126, 1992).
- Ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των μαθητών για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης και το φύλο τους (Πίνακας 18, σ. 100), διαπιστώθηκε επίσης στατιστικά σημαντική σχέση. Εμφανίστηκαν τα αγόρια να θέλουν να μάθουν να διαβάσουν για να επιτύχουν στο σχολείο ή την επαγγελματική τους επιλογή (18,8%) ή για να μάθουν κι άλλα πράγματα και γνώσεις σε ποσοστό 16,3%. Τα κορίτσια από την άλλη εμφανίστηκαν να θέλουν να μάθουν να διαβάζουν γιατί βλέπουν την ανάγνωση ως ψυχαγωγία (20%) ή ως μέσο για να μάθουν περισσότερα (16,3%). Φαίνεται λοιπόν ότι τα αγόρια επωμίζονται από τη νεαρή ηλικία με το βάρος ενός ανδρικού ρόλου, που τα θέλει επιτυχημένους και έξυπνους εργαζόμενους και γονείς, ικανούς να αντεπεξέλθουν σε όλες τις δυσκολίες που θα συναντήσουν. Σχετικό με αυτό το εύρημα είναι

και η επιλογή του είδους βιβλίων, που κάνουν τα αγόρια, τα οποία συνήθως επιλέγουν βιβλία ή περιοδικά με πρότυπα δυνατά και επιτυχημένα όπως για παράδειγμα υπερήρωες σε κόμικς (J. Swann, p.125, 1992). Από την άλλη, τα κορίτσια βιώνουν την ανάγνωση ως μέσο προσωπικής ευχαρίστησης ή μάθησης και γνώσης. Όπως τονίσαμε και παραπάνω, τα κορίτσια έχουν τάση να διαβάζουν φανταστικές ιστορίες ή να δημιουργούν ακόμη και δικές τους, και συχνά εμφανίζονται να απολαμβάνουν την ανάγνωση και τη γραφή σε σημείο που να ασχολούνται με αυτή πέραν του γλωσσικού μαθήματος με τη συμμετοχή τους σε θεατρικά έργα για παράδειγμα, ενώ δηλώνουν ότι τους αρέσει να διαβάζουν «μεγάλα χοντρά βιβλία» (J. Swan, ο.π., p. 118). Αν και δεν υπάρχουν πολλά υποκείμενα στην κατηγορία υποχρέωση-καθήκον, αξίζει να σημειωθεί ότι από τα 9 υποκείμενα τα 8 (10%) είναι κορίτσια, ενώ 1 είναι αγόρι. Παρότι το δείγμα μας είναι μικρό μπορούμε να πούμε ότι εμφανίζεται για τα κορίτσια είναι υποχρέωση να μάθουν να διαβάζουν, ενώ για τα αγόρια όχι.

- Παρά το γεγονός ότι δεν είχαμε στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανάγνωση των μεγάλων σε σχέση με τους λόγους ανάγνωσης των παιδιών, φαίνεται από τον Πίνακα 19.1, σσ. 102-103, 21 υποκείμενα (28,4%) που απάντησαν ότι πρέπει να μάθουν να διαβάζουν, απάντησαν επίσης ότι οι μεγάλοι πρέπει να ξέρουν να διαβάζουν για να «πιάσουν» δουλειά, για είναι καλοί στη δουλειά τους, για να διαβάζουν στα παιδιά τους, για να περάσουν όλες τις τάξεις του σχολείου, για να πάνε Πανεπιστήμιο. 11 υποκείμενα (14,9%) που δήλωσαν ότι τα ίδια διαβάζουν για λόγους υποχρέωσης απάντησαν ότι οι μεγάλοι διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας ή μάθησης. Αυτό δείχνει ότι τα υποκείμενα αυτά έχουν συναίσθηση της υποχρεωτικής εκμάθησης της ανάγνωσης στην Α' τάξη, αλλά βλέπουν την ανάγνωση στους ενήλικους ως μέσο για τη ψυχαγωγία τους, προφανώς επειδή οι μεγάλοι ξέρουν ήδη να διαβάζουν.

- Συναφής είναι και ο πίνακας 20, σ. 103, ο οποίος δείχνει τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων για την ανάγνωση στο μέλλον με την αναπαράσταση που έχουν για την ανάγνωση των μεγάλων. Εδώ 26 υποκείμενα (35,1%) που απάντησαν ότι όταν μεγαλώσουν θα διαβάζουν υποχρεωτικά, απάντησαν ότι και οι μεγάλοι διαβάζουν για τον ίδιο λόγο. 12 υποκείμενα (16,2%) απάντησαν ότι διαβάζουν για ψυχαγωγία, το ίδιο και οι μεγάλοι. Ωστόσο, δεν μπορούμε να προβούμε σε ακριβή στατιστικά συμπεράσματα για αυτές τις μεταβλητές.
- Όσον αφορά τη σειρά γέννησης των υποκειμένων και την αναπαράστασή τους για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην έρευνά μας. Τόσο τα πρωτότοκα, τα δευτερότοκα και τα υστερότοκα απαντούν τις διάφορες κατηγορίες για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης. Παρατηρούμε στον πίνακα 20 ότι 12 από τα 34 πρωτότοκα απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν να διαβάζουν για λόγους που έχουν να κάνουν με τη μάθηση ή γνώση, αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Φαίνεται ότι σειρά γέννησης δεν διαφοροποιεί την αναπαράσταση των παιδιών για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης. Επιπλέον, η σειρά γέννησης δε διαφοροποιεί την απάντηση των υποκειμένων για το ρόλο του αναγνώστη.
- Σε σχέση με τον αριθμό μελών της οικογένειας και τις μεταβλητές που αφορούσαν αναπαραστάσεις για την αναγνωστική δεξιότητα δεν παρουσιάστηκε κάτι στατιστικά αξιοσημείωτο.
- Το επάγγελμα πατέρα δε διαφοροποιεί την αναπαράσταση των παιδιών για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης, ενώ για το επάγγελμα της μητέρας δε βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.
- Η διερεύνηση σχέσης ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση των υποκειμένων και την αναπαράστασή τους για τη χρησιμότητα της ανάγνωσης δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Δεν υπήρξε σχέση δηλαδή ανάμεσα στις δηλώσεις των υποκειμένων για τη λειτουργία της ανάγνωσης στη ζωή τους και την επίδοσή τους στο τεστ ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, δε βρέθηκε κάποιο στατιστικά

σημαντικό στοιχείο για τη σχέση της αναγνωστικής επίδοσης με τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τα βιβλία.

## 7.0. Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να σημειώσουμε τους περιορισμούς της έρευνας, τόσο από επίπεδο θεωρητικό, όσο και από μεθοδολογικό. Έτσι, διακρίνουμε τους εξής περιορισμούς, που μπορούν να επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας:

- Οι έρευνες που αφορούν τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων για ένα φαινόμενο του πεδίου δράσης τους συχνά συναντούν την έντονη αντίδραση των κοινωνικών ψυχολόγων, καθώς οι αναπαραστάσεις αφορούν είναι μια έννοια πολυσύνθετη, προερχόμενη από τον κλάδο της Φιλοσοφίας και από τα μέσα περίπου του 20ου αιώνα ενταγμένη στην Κοινωνική Ψυχολογία. Η παρούσα έρευνα προσπαθώντας να μην είναι επιφανειακή στη θεωρητική βάση της, εντάσσει ό,τι κρίνεται αναγκαίο για την ευαναγνωσιμότητα και την καλύτερη κατανόηση της έννοιας *αναπαράσταση* μέσα στη μελέτη αυτή και τη σύνδεσή της με την *αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων*.
- Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η επιλογή του δείγματος της έρευνας αποτελεί ένα μειονέκτημα της έρευνας, καθώς η επιλογή του δείγματος ήταν περιστασιακή και δεν ακολουθήθηκαν οι κατάλληλες στατιστικά μέθοδοι για την επιλογή των υποκειμένων, όπως αυτή της τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα σε μεγάλο βαθμό επιλέχτηκε από την υποκειμενική γνώμη της ερευνήτριας από σχολεία του αστικού κέντρου του Ρεθύμνου Κρήτης με βάση την πρόσβαση της ερευνήτριας σε αυτά, αλλά και τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού, η βοήθεια του οποίου υπήρξε καταλυτική για τη διεκπεραίωση της έρευνας, τόσο στην πρώτη φάση με τις συνεντεύξεις, όσο και στη δεύτερη με την αξιολόγηση των υποκειμένων με το τεστ αναγνωστικής κατανόησης.
- Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά, αφού από το σύνολο των ερωτήσεων της συνέντευξης, έγινε επιλογή εκείνων που θεωρούνταν πιο αξιοσημείωτες και αντικατόπτριζαν κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, σφαιρικά και ολικά το ύφος της συνέντευξης του κάθε υποκειμένου.

- Το μέγεθος του δείγματος πιθανόν να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Πιθανόν ένα πιο μεγάλο δείγμα να ήταν πιο αντιπροσωπευτικό για αυτό το είδος της έρευνας που επιχειρήσαμε.
- Παράλληλα, η ομοιογένεια των απαντήσεων των υποκειμένων φαίνεται να επηρεάζει δραστικά την κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος στις διάφορες μεταβλητές και κατ' επέκταση τα αποτελέσματα.
- Η εξέταση της μεταβλητής «Μορφωτικό επίπεδο γονέων» ίσως να έδινε ορισμένες σημαντικές πληροφορίες για την προσωπικότητα των υποκειμένων.

Πρέπει να τονιστεί πάντως ότι καταβλήθηκε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσπάθεια από την ερευνήτρια να εξεταστούν όλα τα υποκείμενα με ισάξιο, αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο και να εξομαλυνθούν εξωτερικοί παράγοντες που πιθανόν να δυσχέραιναν την μελέτη των υποκειμένων και την ερευνητική διαδικασία, όπως ο χώρος και ο χρόνος εξέτασης των υποκειμένων.



## 8.0. Προτάσεις

Από μια επισκόπηση της έρευνας διαπιστώνουμε ότι μπορούν να γίνουν οι εξής εκπαιδευτικές προτάσεις:

- Να δοθεί έμφαση στο παιδί, ότι αποτελεί ένα ξεχωριστό υποκείμενο, ένα μελλοντικό άνθρωπο, του οποίου οι αναπαραστάσεις για τον εαυτό του ως κοινωνικό ον και το κοινωνικό γίνεσθαι ξεκινούν από τη βρεφική κιόλας ηλικία και εδραιώνονται στην παιδική ηλικία σε μεγάλο βαθμό. Εδώ έγκειται ο ρόλος του δασκάλου να είναι περισσότερο ευέλικτος, επιστημονικός, ερευνητικός και να μην παραγνωρίζει το ατομικό υπόβαθρο των μαθητών. Η άποψη «Είναι μικρά και δεν καταλαβαίνουν ακόμα...» ανήκει πλέον στο παρελθόν, γιατί τα παιδιά σήμερα έρχονται στο σχολείο με πολλαπλάσιες γνώσεις από ό,τι παλιότερα και είναι δέκτες καθημερινά τεράστιου όγκου πληροφοριών. Όλα αυτά αναμφισβήτητα διαδραματίζουν το ρόλο τους στη συνείδηση των παιδιών και τα διαπλάθουν ανάλογα συνειδητά, αλλά και ασυνειδήτα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.
- Θεωρούμε την Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου ουσιαστική για τη ζωή του παιδιού ως μαθητή και ατόμου και χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι αρωγός τόσο για το καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, όσο και για την ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών. Οι αναπαραστάσεις που μπορεί οι μαθητές να φέρουν ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον για την ανάγνωση πρέπει να αξιοποιούνται ανάλογα και έτσι να μην περιθωριοποιούνται παιδιά που δεν ανήκουν σε πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα ή δεν τυγχάνουν βοήθειας στο σπίτι.
- Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν το υπόβαθρο σύμφωνα με το οποίο καλλιεργείται η κοινωνική συνείδηση στο άτομο, η κοινή θέαση των πραγμάτων, οι κοινωνικές πρακτικές που είναι υπαίτιες για την ομαλή εσωτερίκευση αξιών, πεποιθήσεων και κανόνων. Κρίνουμε ότι ο

εκπαιδευτικός θα μπορούσε μέσα στις δραστηριότητές του να εντάξει ως έρευνα δράσης και τη συνέντευξη βάθους για τη διερεύνηση κοινωνικών αναπαραστάσεων που φέρει το παιδί στο σχολείο ως μαθητής. Εδώ χρειάζεται και η συμβολή της οικογένειας που χρειάζεται να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει όλες τις πληροφορίες για το παιδί, αλλά και προσπαθεί να αμβλύνει τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες.

- Θεωρούμε ότι χρειάζεται να καλλιεργηθεί παράλληλα με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία είναι διαφωτιστική για τις υποκειμενικές πεποιθήσεις του ατόμου, αλλά και απαιτεί την παραγωγή λόγου, ο οποίος είναι μια σύνθετη δραστηριότητα. Η συνέντευξη αν και ποιοτικό προϊόν μπορεί να δώσει μια σφαιρική εικόνα των αναπαραστάσεων του μαθητή και να προβούμε στην κατάλληλη αξιολόγησή του.
- Σε μεταγενέστερες έρευνες αξίζει να ερευνηθούν οι αναπαραστάσεις για την ανάγνωση και να γίνει αξιολόγηση του δείγματος, το οποίο θα έχει επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και ίσως να απαρτίζεται από περισσότερα υποκείμενα.
- Ο μαθητής ως αναγνώστης φέρει μαζί του ένα κοινωνικό φορτίο αξιών, το οποίο με τη βοήθεια του περιβάλλοντος, οικογενειακού και σχολικού, πρέπει να αξιοποιήσει για να βελτιώσει την ικανότητά του να αναγνώσκει, όχι μόνο ως προς την τεχνική πλευρά του θέματος, να γίνει καλός αναγνώστης, αλλά και να γίνει αναγνώστης κοινωνικών θεμάτων, να αποκτήσει δημιουργική και κριτική σκέψη, κατάλληλη για λύση σύνθετων προβλημάτων.
- Οι μαθητές χρειάζεται να διαισθανθούν την αξία της ανάγνωσης και να τη βλέπουν θετικά, καθώς, αν και στα πρώτα τους σχολικά βήματα πρόκειται για μια περισσότερο τεχνική διαδικασία, δεν παύει να είναι ουσιαστική για την ευρύτερη

πορεία των μαθητών στη μάθηση και την αξιολόγησή τους. Δεν είναι τυχαίο που μαθητές, που δεν είναι και τόσο καλοί αναγνώστες, δεν μπορούν να παρουσιάσουν πρόοδο και στα μαθήματα εκτός του γλωσσικού.

## 9.0. Επίλογος

Κλείνουμε αυτή τη μελέτη για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για την ανάγνωση σε σχέση με την επίδοσή τους, θεωρώντας ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας φέρουν μαζί με την εισαγωγή τους στο σχολείο, ένα μεγάλο φορτίο κοινωνικών αναπαραστάσεων από το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο δεν πρέπει να μένει αναξιοποίητο. Κρίνουμε απαραίτητο να υπάρχει το ενδιαφέρον του δασκάλου για τις αναπαραστάσεις αυτές των παιδιών, ώστε να κατανοεί εξατομικευμένα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και την πορεία τους στην κατάκτηση την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Θεωρούμε ότι αξίζει να γίνουν και άλλες έρευνες και με τη χρήση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων για την καλύτερη διερεύνηση των αναπαραστάσεων, ώστε να φανερωθεί η δομή τους και η τυχόν επίδραση που έχουν στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Όσον αφορά την αναγνωστική δεξιότητα πιστεύουμε ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, καθώς η ανάγνωση είναι μια σύνθετη, πολυπρισματική διαδικασία με ποικίλες όψεις. Η ανάγκη περισσότερης διερεύνησης ίσως φωτίσει κι άλλες πτυχές σχετικές με τις αναπαραστάσεις των μαθητών και να τονίσει τη συμβολή τους στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- ABRIC J.C., Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: θεωρητικές απόψεις, στο Γ.Δ. Κατερέλου(επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1996, 49-77.
- ABRIC J.C., A structural approach to social representations, in K. Deaux & G. Philogene(eds), *Representations of the Social*, Oxford, Blackwell Publishers, 2001, 42-47.
- ANDERSON R.C., HIEBERT E.H., SCOTT J.A., WILKINSON I.A.G. (επιμ. Στ. Βοσνιάδου), *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
- ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗ Ε., ΓΑΛΑΝΑΚΗΣ Μ., ΚΥΡΙΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΣΑΡΑΦΙΔΗΣ Θ., Κοινωνική Ψυχολογία και Μεθοδολογία, στο Στ. Παπαστάμου (επιμ.), *Η Κοινωνική Ψυχολογία στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα , εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, 47-67.
- ΑΥΔΙΚΟΣ ΕΥ., *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.Ι., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.Ι., Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, *Γλώσσα*, 13, 1987, 40-54.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.Ι., Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1991, 24, 76-102.

- BAMBOΥΚΑΣ Μ.Ι., *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- BAMBOΥΚΑΣ Μ.Ι., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1998.
- BLOOME D., Reading as a Social Process, in *Language Arts*, 62 (2), 1985, 134-142.
- ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ ΣΤ., *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Α.Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Α.Α., Τα αναγνωστικό προφίλ των νηπίων, στο Βάμβουκα Μ.Ι. & Χατζηδάκη Α.(επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας (τ. α')*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2001, 165-178.
- ΓΕΡΟΓΙΑΝΝΑΚΗ Α., *Οι αναπαραστάσεις των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και η επίδοσή τους στην αναγνωστική δεξιότητα – διδακτορική διατριβή*, Ρέθυμνο, 2003.
- ΓΩΓΟΥ-ΚΡΗΤΙΚΟΥ Λ., *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις: Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1994.
- CAMPBELL R. *Reading in the early years: Handbook*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2002.
- CARVALHO M.R., Social representations and functional uses of the written language: a study among farming adults in the semiarid of the Brazilian northeast, in *3<sup>rd</sup> Conference for Sociocultural research*:

Knowledge-The dynamics of knowledge production: intervention and transformation processes, Brazil, 16-20 July, 2000.

- CASTELLOTI & D. MOORE V., Social representations of languages and teaching, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- CLARK H.H. & CLARK E.V., *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- CLAY M.M., *An observation survey of early literacy achievement*, New Zealand, Heinemann, 1998.
- CLAY M.M., *Reading: The patterning of complex behavior*, London, Heinemann, 1972.
- CLAY M.M., *What did I write?*, Auckland, New Zealand: Heinemann Educational, 1975.
- COHEN L. & MANION L. (μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1997.
- COLE M & COLE S.R. (μετ. Σόλμαν Μ.), *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (τομ. β'), Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 2002.
- COURTIAL J.-P. & ECALLE J., Compétences en lecture et représentations sociales de la lecture chez les enfants de huit ans, *Bulletin de Psychologie*, 52(4), 442, 1999, 463-472.
- ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ Α.Κ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Μάθηση και ανάπτυξη* (τομ. α'), Αθήνα, εκδ. συγγρ. (γ' εκδ.), 1996.
- DOMBEY H. & MEEK SPENCER M (μετ. Μ. Δεληγιάννη), *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, 2003.



- DOWNING J., Task awareness in the development of reading, in J. Downing & R. Valtin (eds), *Language Awareness and learning to Read*, New York, Springer-Verlag, 1984, 27-56.
- ECALLE J., Les représentations sociales de la lecture chez les élèves en fin de cycle II, *Bulletin de Psychologie*, 431, 1997, 563-568.
- EGAN-ROBERTSON A. & BLOOME D. (μετ. Μ. Κάραλη), *Γλώσσα και Πολιτισμός*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, 2001.
- ΖΑΦΡΑΝΑ Μ., ΝΙΚΟΛΤΣΟΥ Κ., ΔΑΝΙΗΛΙΔΟΥ Ε., Αποτελεσματική μάθηση Γραφής και Ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία μέσω μιας πολυαισθητηριακής μεθόδου: Μια πιλοτική έρευνα, στο *Perceptual and Motor skills*, 2000, 91, 435-446.
- ΖΑΧΟΣ Δ.Η., *Ανάγνωση-Γραφή: ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, 1992.
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Μ., Γλώσσα και συναίσθημα: τα αντικείμενα του φόβου, στο Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση: επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1999, 207-223.
- FARR R.M., *The roots of modern social psychology*, Blackwell Publishers, Oxford, 1996.
- FARR R.M., Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, στο Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1995, 107-123.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A., *Literacy before schooling*, Exeter, Heinemann, 1982.

- FORRESTER M.A., *Psychology of language: a critical introduction*, London, Sage Publications, 1996.
- GOODMAN Y.M. (ed), *How children construct literacy: piagetian perspectives*, Delaware:International Reading Association, 1990.
- GRIMM L.G., *Statistical Applications for the Behavioral Sciences*, Canada, John Wiley & Sons Inc., 1993.
- HAYES N.(επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, (τομ. α'), εκδ. Ελληνικά Γράμματα (β' εκδ.), Αθήνα, 1998.
- HEATH S.B., *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JODELET D., Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία, στο Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1995, 124-160.
- KATH Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας (δ' εκδ.), 2000.
- KATH Δ., ΚΟΝΔΥΛΗ Μ., ΝΙΚΗΦΟΡΙΔΟΥ Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση: επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1999.
- KATH Δ., Ψυχολογία και γλώσσα, στο Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση:επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1999, 43-60.
- ΚΟΛΙΑΔΗΣ Ε.Α., *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών* (τόμ. δ'), Αθήνα, εκδ. συγγρ., 2002.

- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ Ε., *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: Στρατηγικές διδακτικής*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας (β' εκδ.), 2001.
- KRESS G., *Learning to write*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd (2th edition), 1994.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ ΤΡ., Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση, *Γλώσσα*, 1997, 41, 43-57.
- ΛΥΡΣΑ Λ.(μετ. Π. Κωστέα), *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1981.
- MAISONNEUVE J., Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω-Δάρδανος, 2001.
- ΜΑΝΤΟΓΛΟΥ Α., Αναπαραστασιακά στοιχεία της πολιτικής και των πολιτικών, στο Στ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, Ν. Χρηστάκη (επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1999, 443-476.
- MISHLER E.G. (μετ. Ντ. Ρώντα), *Συνέντευξη έρευνας: νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- MOSCOVICI S., *Social representations: Explorations in Social Psychology*, New York University Press, 2001.
- ΜΠΑΣΛΗΣ Γ., Η ανάπτυξη του γραμματισμού, *Γλώσσα*, 1998, 45, 5-15.
- ΜΠΑΣΛΗΣ Ι.Ν., *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα, εκδ. Νέα Παιδεία, 1988.
- NUTBROWN C. & HANNON P., Children's perspectives on family literacy: Methodological issues, findings and implications for practice, in *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (2), 2003, 115-146.

- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ. - ΧΕΠΠΑΚΗ Τ., Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια, *Γλώσσα*, 1995, 37, 21-39.
- ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ Γ., *Μάθηση και κοινωνία: Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 2003.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ ΣΤ. & ΜΑΝΤΟΓΛΟΥ Α. (επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1995.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.Ν., *Εξελικτική Ψυχολογία: Προσχολική ηλικία* (τομ. β'), Αθήνα, χ.ε., 1984.
- ΠΑΤΣΙΟΥ Β., Αναπαραστάσεις του παιδιού στην πεζογραφία της γενιάς του 1880, στο «*Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία, 19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας*, (επιμ. Β. Θεοδώρου-Β. Κοντογιάννη), Αθήνα, εκδ. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό αρχείο, 1999.
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ Θ., *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής (β' εκδ.), 1997.
- ΠΗΤΑ Ρ., *Ψυχολογία της γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα (β' εκδ.), 1998.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.Δ., *Η ανάγνωση*, Πάτρα, εκδ. συγγρ., 2002.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.Δ., Ο ρόλος της γλώσσας στη μάθηση και κοινωνικοποίηση του ατόμου, *Γλώσσα*, 1998, 45, 16-29.
- ΠΟΣΛΑΝΙΕΚ Κ. (Αποδ. Σ. Αθήνη), *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1992.
- PRÊTEUR Y. & LOUVET-SCHMAUSS E., Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d' age

préscolaire : Etude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France), *Enfance*, 45, 1991, 83-97.

- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη (στ' εκδ.), 1996.
- SIEGLER R.S. (μετ. Ζ. Κουλεντίνου - επιμ. Στ. Βοσνιάδου), *Πως σκέφτονται τα παιδιά*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2002.
- SMITH S., The non-fiction reading habits of young successful boy readers: forming connections between masculinity and reading, in *Literacy*, April 2004, 10-16.
- ΣΠΙΝΚ Τ. (μετ. Κυρ. Ντελόπουλος), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1990.
- SWANN J., *Girls, boys and language*, Oxford, Blackwell Publications, 1992.
- ΤΑΝΤΑΡΟΣ Σ. & ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.Ι., Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, στο Στ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, Ν. Χρηστάκη (επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1999, 117-143.
- ΤΑΝΤΑΡΟΣ Σ., Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί, *Γλώσσα*, 1999, 47, 57-75.
- ΤΑΦΑ Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- TAYLOR D. & DORSEY-GAINES C., *Growing up Literate: Learning from inner-city families*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

- TAYLOR D., *Family Literacy: Young children learning to read and write*, Exeter, NH: Heinemann, 1998.
- TEALE W.H. & SULZBY E. (eds), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- TEALE W.H., Home background and young's children literacy development, in Teale W.H. & Sulzby E. (eds), *Emergent Literacy: Writing and reading*, Norwood, NJ: Ablex, 1986, 173-206.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN L. & LEVIN I., Writing in four-to six-years-olds: representation of semantic and phonetic similarities and differences, in *Journal of Child Language*, 14, 1987, 127-144.
- ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ Α., *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2001.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας (ζ' εκδ.), 1996.
- WAGNER W, DUVEEN G., FARR R.M., JOVCHELOVITCH S., LORENZI-GIOLDI F., MARKOVA I., ROSE D., Theory and method of social representations, *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 1999, 95-125.
- WEINBERGER J., *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*, London: Paul Chapman Publishing, 1996.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **Αναπαραστάσεις μαθητών Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου για το γραπτό λόγο (Ανάγνωση)**

### **Πλάνο συνέντευξης**

- 1. Ξέρεις να διαβάζεις;**
  - *Αν ναι, τι; Γιατί διαβάζεις; (Ποιος σου έχει δείξει να διαβάζεις; Στο σπίτι; Στο σχολείο;...)*
  - *Αν όχι, τι πρέπει να κάνεις για να μάθεις να διαβάζεις;*
- 2. Θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;**
  - *Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;*
  - *Τι θα κερδίσεις όταν μάθεις να διαβάζεις;*
- 3. Τι θα μπορείς να κάνεις αν μάθεις να διαβάζεις;**
- 4. Τι κάνει αυτός που διαβάζει; Πώς διαβάζει;**
- 5. Τι είναι αυτό που διαβάζουμε; Πως λέγεται;**
- 6. Σε τι σου χρησιμεύει να διαβάζεις τώρα, που είσαι σε αυτήν την ηλικία; (Σε τι σου χρειάζεται;...)**
  - *Οι «μεγάλοι» (άντρες και γυναίκες) γιατί διαβάζουν; Σε τι τους χρειάζεται να διαβάζουν;*
- 7. Εσύ, όταν θα είσαι πιο μεγάλος θα διαβάζεις; Τι; Γιατί;**
- 8. Αν ξέρεις ήδη να διαβάζεις, ποιος σε έχει βοηθήσει σε αυτό;**
- 9. Που βλέπεις γράμματα και γραπτές λέξεις;**
- 10. Που έχεις δει γραπτά (γράμματα), που θα ήθελες να διαβάσεις, αλλά δεν μπορείς ακόμη;**
- 11. Σε ποιους τόπους βρίσκουμε γραπτές λέξεις;**
- 12. Που μπορούμε να διαβάζουμε;**
- 13. Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο ή γενικά αυτό που (ή ό,τι) διαβάζεις; Γιατί το έχει γράψει;**
- 14. Τι άλλο μπορούμε να γράψουμε;**
- 15. Που βρίσκουμε τα βιβλία;**
  - *Ποιος τα γράφει;*
  - *Τι έχουν μέσα;*
  - *Από τι είναι φτιαγμένα;*



## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Κωδικός: **M1**

Φύλο: Κορίτσι

Σειρά γέννησης: 3

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 3

Επάγγελμα μητέρας: Υπάλληλος γραφείου

Επάγγελμα πατέρα: Ταξιτζής

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 35

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι, διαβάζω τα μαθήματα, αυτά που έχουμε μάθει, να γράφω..

- **(Τι;)** Τα μαθήματα που είναι στη Γλώσσα.
- **(Μόνο αυτά;)** Όχι... Διαβάζω. Έχουμε μια δασκάλα, η Άννα, κοντά στη γιαγιά και πηγαίνω, τρώγω, κοιμάμαι, γιατί άμα δεν κοιμηθώ δεν τα πάω καλά και έρχεται και με παίρνει αυτή το μεσημέρι..
- **(Ποιος σου έχει δείξει να διαβάζεις;)** Ξέρω τα γραμματάκια και τα έχει βάλει στη σειρά και τα γράφω. Μου δίνει μια καθαρή κόλλα η Άννα και διαβάζω..

**Ερ. 2:** Ναι, για να γίνω καλή μαθήτρια

- **(Τι θα κερδίσεις όταν μάθεις να διαβάζεις;)** :Θα κερδίσω να 'μαι καλή μαθήτρια, να 'μαι καλή δασκάλα..

**Ερ. 3:** Θα μπορούσα να διαβάζω και να διαβάζω και μαθήματα, να λένε παραμύθια.

**Ερ. 4:** Διαβάζει τα γράμματα και μετά τα λέει όλα μαζί

**Ερ. 5:** Μάθημα

**Ερ. 6 α :** Ναι, πρέπει να μαθαίνουμε να διαβάζουμε από μικρά για να...άμα πουν, να μη δυσκολευόμαστε στη Τρίτη, στη Δευτέρα...

**β :** Ο μπαμπάς διαβάζει για να πάρει ταξί να δουλέψει. Η μαμά δε διαβάζει, γιατί έχει «πιάσει» η δουλειά...

**(Τους είναι χρήσιμο να διαβάζουν οι μεγάλοι;):** Ναι

**(Γιατί;):** Για να γίνουν ακόμα πιο καλύτεροι.

**Ερ. 8:** Η Άννα με βοηθάει, η δασκάλα στο σπίτι

**Ερ. 9:** Στα βιβλία

**Ερ. 10:** Ναι, μου 'χει τύχει στη γλώσσα, γιατί δεν ξέρω αυτά τα γράμματα

**Ερ. 11:** Στα βιβλία

**Ερ. 12:** Στις εφημερίδες, στα βιβλία, στα μαθηματικά...

**Ερ. 13:** Δε μας έχει πει η κυρία. Δε ξέρω...κάποιο παιδί!

- **(Γιατί;)** Για να τα μάθουμε, να γίνουμε καλοί μαθητές

**Ερ. 14:** Στο βιβλιοπωλείο

- **(Ποιος τα γράφει;)**... όχι
- **(Τι έχουν μέσα;)** έχουν εικόνες, γράμματα
- **(Ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** όχι

Κωδικός: **M9**

Φύλο: Κορίτσι

Σειρά γέννησης: 3

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 3

Επάγγελμα μητέρας: Κομμώτρια

Επάγγελμα πατέρα: Μηχανικός αυτοκινήτων

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 22

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι

- **(Τι;)** Έχουμε πάει στο ρ...
- **(Γιατί;)** Ε, για να μαθαίνω τα γράμματα
- **(Σου έχει δείξει κάποιος να διαβάζεις;)** Η κυρία

**Ερ. 2:** Ναι, για να ξέρω γράμματα, για να διαβάζω και για να ... να γράφω γράμματα, μου αρέσουν τα γράμματα

**Ερ. 3:** Ότι να μάθω γράμματα...Να κοιτάω παραμύθια και να τα διαβάζω και όταν μεγαλώσω να λέω στα παιδάκια μου παραμύθια.

**Ερ. 4:** Μαθαίνει γράμματα. **(Πως;)** Διαβάζει τα γράμματα. Τα βλέπει και διαβάζει.

**Ερ. 5:** Μάθημα

**Ερ. 6 α:** Για να γράφω γράμματα, για να ξέρω να διαβάζω και για να ξέρω αριθμούς

**β:** Διαβάζουν; Ναι μας λένε Παραμύθια..(Γιατί διαβάζουν): Για στέλνουν γράμματα στην Αθήνα, κάπου αλλού και για να ...να πηγαίνουν στην λαϊκή, να ξέρουν τα γράμματα στις δουλειές.

**Ερ. 7:** Ναι, παραμύθια, γράμματα. **(Γιατί;)** Μου αρέσει να διαβάζω

**Ερ. 8:** Η κυρία

**Ερ. 9:** Στο βιβλίο

**Ερ. 10:** Έχω κάτι γραμματάκια που δε ξέρω να διαβάζω, είναι λίγο πιο κάτω στο βιβλίο, γυρνάω σελίδα και δεν τα ξέρω...

**Ερ. 11:** Γράμματα που μου στέλνουν και μηνύματα

**Ερ. 12:** Σε ένα μικρό βιβλίο που ξέρουμε τα γράμματα.

**Ερ. 13:** αυτός που το πουλάει

- **(γιατί το έχει γράψει;)** Για να μαθαίνουν τα παιδιά

**Ερ. 14:** Τα πουλάνε και πηγαίνουμε και τα αγοράζουμε

- **(ποιος τα γράφει;)** Αυτός που τα πουλάει
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Εικόνες, αστεία
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Από χαρτί

Κωδικός: M17

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 2

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Έμπορος

Επάγγελμα πατέρα: Επιχειρηματίας

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 40

(με άριστα το 50)

**Ερ.1:** Ναι,

- **(Τι;)** Διαβάζω αυτό που μου βάζει η κυρία και άμα είναι με τις φωνούλες που μάθαμε, διαβάζω, όπως το καρά-βι,
- **(Γιατί;)** Για να γίνω καλός μαθητής, αυτό μου λέει ο μπαμπάς μου

**Ερ. 2:** Ναι, γιατί άμα δε μάθω γράμματα μου λέει ο μπαμπάς θα γίνω σκουπιδιάρης, ο μπαμπάς μου λέει να μάθω πολλά γράμματα να γίνω υπουργός-πρόεδρος της δημοκρατίας...άσε με μπαμπά...

**Ερ. 4:** Κοιτάει τις λέξεις πρώτα, μετά το κρύβει και τα γράφει

**Ερ. 5:** Μάθημα

**Ερ. 6 α:** Ναι, γιατί στη Δευτέρα δε θα ξέρω, άμα δε διαβάσω στην Πρώτη

**β:** Για να μας μάθουνε εμάς να διαβάζουμε

**Ερ. 7:** Ναι, θα διαβάζω λέξεις, θα κοιτάω τα γράμματα, να γράφω, για να ξέρουμε γράμματα και άμα ανοίξουμε μαγαζί να ξέρουμε τα γράμματα και τα νούμερα...

**Ερ. 8:** Με διαβάζει η μαμά κάθε μέρα

**Ερ. 9:** Στο τετράδιο

**Ερ. 10:** Μας βάζει η κυρία σπίτι και δεν το έχουμε μάθει ...δέντρο το -ντρο δεν το έχουμε μάθει

**Ερ. 11:** Στα μαγαζιά, έχουνε ταμπέλα

**Ερ. 12:** Στο σπίτι, στο σχολείο

**Ερ. 13:** Η κυρία

- **(γιατί το έχει γράψει;)** Για να μάθουμε γράμματα

**Ερ. 14:** Στο βιβλιοπωλείο

- **(ποιος τα γράφει;)** Αυτοί που τα έχουνε πρώτα, αυτοί που τα φέρνουνε στο βιβλιοπωλείο
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Έχουνε λέξεις, έχουν εικόνες, (περιγράφει ένα βιβλίο που έχει με ζωγραφιές, παύλες και γραμμές)
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Όχι

Κωδικός: **M27**

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 1

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Συμβολαιογράφος

Επάγγελμα πατέρα: Ιδιωτικός υπάλληλος

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 43

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι στο σπίτι μου όταν δεν έχω να διαβάσω για το σχολείο διαβάζω βιβλία και όταν έχω να διαβάσω για το σχολείο διαβάζω το μαθήματά μου, τετράδιο το βιβλίο...μας βοηθάει η κυρία μερικές φορές κάπου που είναι δύσκολα...η μαμά και ο μπαμπάς έχουνε άλλες δουλειές...

**Ερ. 2:** Ναι γιατί έτσι όπως η μαμά μου κι ο μπαμπάς μου, μου διαβάζανε γρήγορα ανυπομονώ κι εγώ να διαβάσω

**Ερ. 4:** Πρέπει να κάτσει να διαβάσει μια ολόκληρη μέρα για να μάθει να διαβάζει...διαβάζει με τα γράμματα έτσι όπως τα βλέπει

**Ερ. 5:** Ή μύθος, ή ιστορία, ή παραμύθι

**Ερ. 6 α:** Ναι γιατί η κυρία μας ορισμένες φορές μας βάζει να διαβάζουμε κάτι πράγματα

**β:** Διαβάζουνε γιατί θέλουνε τα παιδιά τους να ακούνε ιστορίες, παραμύθια και διαβάζουν οι μεγάλοι

**Ερ. 7:** Ναι θα διαβάζω τα παραμύθια τα βιβλία γιατί μ' αρέσει

**Ερ. 8:** Η κυρία μου

**Ερ. 9:** Στα βιβλία, στα χαρτιά

**Ερ. 10:** Ναι στο σπίτι μου, δεν μπορούσα να διαβάσω κάτι όταν ήμουν μικρός και δεν ήθελα να το διαβάσω...τα (γράμματα) είχα δει στο τετράδιό μου δεν μπορούσα να τα διαβάσω

**Ερ. 11:** Στη βιβλιοθήκη όταν είναι πολλά βιβλία και παραμύθια, στα μαγαζιά που έχουνε κάτι ταμπέλες με γράμματα, παντού...

**Ερ. 12:** Όπου έχει γράμματα

**Ερ. 13:** Δεν ξέρω

- **(γιατί το έχει γράψει;)** Το έχει γράψει για να βλέπουν τα παιδιά τι είναι, πως είναι...

**Ερ. 14:** Τα αγοράζουμε από τα βιβλιοπωλεία

- **(ποιος τα γράφει;)** Δεν ξέρω

- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Έχουν γράμματα έχουν εικόνες

- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Είναι από ξύλο, κόβουν τον κορμό του δέντρου, τον πάνε σε ένα μηχάνημα και το ξύλο το κάνει χαρτί

Κωδικός: **M31**

Φύλο: Κορίτσι

Σειρά γέννησης: 2

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Πωλήτρια

Επάγγελμα πατέρα: Δημόσιος υπάλληλος

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 28

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι

- **(Τι;)** Διαβάζουμε το παπί, γράμματα που έχουμε μάθει, τον παπαγάλο, τον Καραγκιόζη, το θ,
- **(Γιατί;)** Διαβάζω στο σπίτι τα μαθήματα αυτά που έχουμε/ η κυρία Γεωργία με βοηθάει

**Ερ. 2:** Ναι γιατί μ' αρέσει να διαβάζω

**Ερ. 3:** Να διαβάζω συνέχεια και μοναχή μου

**Ερ. 4:** Γρήγορα , διαβάζει όλη μέρα

**Ερ. 5:** Διάβασμα, μάθημα

**Ερ. 6 α:** Ναι στο εμείς και ο κόσμος, γλώσσα, μαθηματικά...

**β:** Η μαμά, ο μπαμπάς για να ξέρουν τα παιδιά να διαβάζουν...

**Ερ. 7:** Ναι θα διαβάζω βιβλία, περιοδικά γιατί μ' αρέσει και για πανεπιστήμιο, θέλω να γίνω γιατρός

**Ερ. 8:** Η κυρία...

**Ερ. 9:** Δεν ξέρω

**Ερ. 10:** Ναι στο...εκεί που πουλάνε βιβλία

**Ερ. 11:** Στο σχολείο, στα αγγλικά και στο πανεπιστήμιο

**Ερ. 13:** Μια κυρία και κύριος (όχι δασκάλα)

- **(γιατί το έχει γράψει;)** Για να γράφουν, για να ξέρουν τα παιδιά να διαβάζουν

**Ερ. 14:** Στα μαγαζιά, βιβλιοπωλεία

- **(ποιος τα γράφει;)** Δεν ξέρω
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Διάφορα, έχουν γράμματα για να τα διαβάζουμε εμείς και τίποτε άλλο
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Όχι

Κωδικός: M39

Φύλο: Κορίτσι

Σειρά γέννησης: 2

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Επιχειρηματίας

Επάγγελμα πατέρα: Δημόσιος υπάλληλος

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 42

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι,

- **(Τι;) ε** διαβάζω και τα δύσκολα και τα εύκολα, ε λίγο στα δύσκολα δυσκολεύομαι...στις μεγάλες λέξεις, αυτά που δεν έχουμε μάθει

**Ερ. 2:** Ναι, γιατί πρώτα απ' όλα πρέπει να μεγαλώσω και δουλέψω κιόλας και το άλλο είναι ωραίο να διαβάζεις, είναι καλό το παιδί να μαθαίνει να διαβάζει γιατί μετά στο σχολείο δε θα ξέρει ...

**Ερ. 3:** ...ε θα μπορώ να διαβάσω μια σελίδα από ένα βιβλίο ή θα μπορώ να διαβάσω ένα βιβλίο...

**Ερ. 4:** Πρέπει να κοιτάει συνέχεια το βιβλίο του, άμα άλλος να του μιλάει να του λέει γύρνα μπροστά σου τώρα έχουμε μάθημα και πρέπει συνέχεια να κοιτάμε το βιβλίο, μη μιλάμε, να μη δίνουμε σημασία σε κανέναν και να διαβάζουμε

**Ερ. 5:** Είναι βιβλίο που έχει γράμματα και το διαβάζω

**Ερ. 6 α:** Ναι γιατί πρέπει να μάθω να διαβάζω, να κοιτάζω το βιβλίο μου και...

- β:** Και αυτοί στη δουλειά τους πρέπει να διαβάζουνε, να γράφουνε κιόλας και να...γιατί στη δουλειά τους, όπως στο σχολείο είναι μόνο είναι λίγο πιο δύσκολο...στη δουλειά και αυτοί και πρέπει να τους αρέσει το διάβασμα

**Ερ. 7:** Ναι, αυτά που θα μου λέει η κυρία να διαβάσω και τα άλλα...και άμα βαριέμαι κάποια φορά να διαβάζω κανένα βιβλίο, περιοδικό...γιατί η κυρία πρέπει να μου το λέει..

**Ερ. 8:** Η μαμά όταν είναι στο σπίτι...

**Ερ. 9:** Βλέπω στα περιοδικά, στα βιβλία, στις εφημερίδες

**Ερ. 10:** Ναι έχω δει και σε μεγάλα βιβλία και στις εφημερίδες...αυτά που μάθαμε σήμερα, το β στο βιβλίο της γλώσσας...

**Ερ. 11:** Στο δρόμο, αλλά δεν πρόλαβα να το διαβάσω γιατί ο μπαμπάς έτρεχε με το αυτοκίνητο και δεν πρόλαβα...

**Ερ. 12:** Μπορεί σε κανένα χαρτί ή στον υπολογιστή

**Ερ. 13:** Δε ξέρω

- (γιατί το έχει γράψει;)** Για τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν

**Ερ. 14:** Σε ένα βιβλιοπωλείο

- **(ποιος τα γράφει;)** Δεν ξέρω
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Γράμματα και τα διαβάζουμε... και μερικές εικόνες
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Από χαρτί

Κωδικός: **M41**

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 1

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 3

Επάγγελμα μητέρας: Ιδιωτική υπάλληλος

Επάγγελμα πατέρα: Οικοδόμος

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 32

(με άριστα το 50)

**Ερ.1:** Ναι, διαβάζω πολλά...

- **(Τι;)** Το τα, το ρ, το ε και κάποια άλλα /
- **(Γιατί;)** Για να μάθω γράμματα

**Ερ. 2:** Ναι, θέλω να μάθω γράμματα

- ...για πιο καλύτερες δουλειές και όταν μεγαλώσω να παίρνω πιο πολλά λεφτά

**Ερ. 4:** Διαβάζει για να μάθει γράμματα, διαβάζει κανονικά, προσπαθεί και γράφει

**Ερ. 5:** Διάβασμα

**Ερ. 6 α:** Για να με ακούει η κυρία και να ξέρω πολλά γράμματα

**β:** Ναι, επειδή πηγαίνουν στη δουλειά

**Ερ. 7:** Ναι, θα διαβάζω, ό,τι μπορείς να διαβάσεις, ό,τι έχουμε κάνει και θέλω να το διαβάσω θα το διαβάζω...γιατί πρέπει να κάνω μια δουλειά

**Ερ. 8:** Η μαμά

**Ερ. 9:** Στο βιβλίο, στη φωτοτυπία

**Ερ. 10:** Στα βιβλία τα κανονικά, που έχουμε σπίτι και διαβάζουμε

**Ερ. 11:** Παντού, όπως σχολείο, όπως στο σπίτι...

**Ερ. 12:** Όπου ξέρουμε γράμματα

**Ερ. 13:** Δεν ξέρω

**(γιατί το έχει γράψει;)** Για να το διαβάζουμε και εμείς διαβάζουμε το βιβλίο της Γλώσσας

**Ερ. 14:** Στο σχολείο και τα περιοδικά τα βρίσκω στο περίπτερο

- **(Ξέρεις ποιος τα γράφει;)** Δεν ξέρω
- **(Ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Διάφορα...εικόνες γράμματα...
- **(Ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Από χαρτί

Κωδικός: **M48**

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 3

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 3

Επάγγελμα μητέρας: Δημόσιος υπάλληλος

Επάγγελμα πατέρα: Πυροσβέστης

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 39

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι.

- **(Τίς;)** Το τ, το α, το β, το λ...

- **(Γιατί;)** Για να μάθω γράμματα ,

**Ερ. 2:** Γιατί θέλω να περάσω αυτό το σχολείο (εννοεί το δημοτικό)

**Ερ. 3:** Να διαβάζω καλύτερα

**Ερ. 4:** Ανοίγει το τετράδιο και διαβάζει, με το μολύβι...ααα και με το στόμα

**Ερ. 5:** Δεν ξέρω πως το λένε

**Ερ. 6 α:** Πάρα πολύ, γιατί θέλω να μάθω γράμματα πάρα πολλά

**β:** Ναι τους χρειάζεται πάρα πολύ για να μάθουνε να διαβάζουνε, να πάνε πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, για να περάσουνε όλα τα σχολεία...

**(Η μαμά ο μπαμπάς γιατί διαβάζουν;)** αυτοί δε διαβάζουνε, ξέρουνε, αλλά η γιαγιά μου δεν πήγε σε κανένα σχολείο και ξέρει να διαβάζει...**(Τους χρειάζεται;)** Πάρα πολύ για να περάσουν όλο το σχολείο

**Ερ. 7:** Πάρα πολύ, το τα, το α, θα πάρω γλώσσες θα διαβάζω (γιατί;) για να περάσω το σχολείο

**Ερ. 8:** Η μάνα μου με διαβάζει μόλις πάω σπίτι μου

**Ερ. 9:** Στο βιβλίο

**Ερ. 10:** Στον πίνακα, στο βιβλίο

**Ερ. 11:** Στο βιβλίο μας

**Ερ. 12:** Στο σπίτι μας, στο σχολείο, στην απασχόληση...

**Ερ. 13:** ...Δεν ξέρω

**(γιατί το έχει γράψει;)** Για να μάθουνε τα παιδιά γράμματα

**Ερ. 14:** Στο βιβλιοπωλείο

- **(ποιος τα γράφει;)** Δεν ξέρω

- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** εικόνες

- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Από ξύλο, το σαπίζουνε, κι από κόλλα...



Κωδικός: **M54**

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 1

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Οικιακά

Επάγγελμα πατέρα: Οδηγός λεωφορείου

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 11

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Δεν ξέρω πολύ...Μαθαίνουμε...

(**Τι πρέπει να κάνεις για να μάθεις;**) Να είμαι καλό παιδί και να ακούω πάντα την κυρία

**Ερ. 2:** Ναι θέλω πολύ να μάθω

**Ερ. 3:** Θα μπορώ να διαβάζω όλα τα πράγματα

**Ερ. 4:** Είναι και καλό παιδί...Σκύβει και διαβάζει

**Ερ. 5:** Γλώσσα, αλλά διαβάζουμε και άλλα πράγματα στον πίνακα

**Ερ. 6 α:** Χρειάζεται να διαβάζω πάρα πολύ για να μάθω και γράμματα

**β:** Η μαμά μου διαβάζει...Η μαμά μου θέλει να μάθει να οδηγεί και διαβάζει για να μάθει...ναι, αλλά ο μπαμπάς μου δε διάβαζε και είναι λεωφορειατζής και δε διάβαζε και τώρα δεν ξέρει και πολύ τους δρόμους...

**Ερ. 7:** Ναι, θα διαβάζω ό,τι μου λέει η κυρία, για να μάθω γράμματα

**Ερ. 8:** Με βοηθάει η μαμά και βοηθάω και τον εαυτό μου

**Ερ. 9:** Από κανένα βιβλίο

**Ερ. 10:** Είχα δει στο σουπερ-μάρκετ

**Ερ. 11:** Παντού

**Ερ. 12:** Παντού...Εγώ διαβάζω στο σπίτι και στο σχολείο

**Ερ. 13:** Δε ξέρω

(**γιατί το έχει γράψει;**) Για να μάθουμε πολλά γράμματα

**Ερ. 14:** Μας τα δίνουν οι δασκάλοι

- (**ποιος τα γράφει;**) Δεν ξέρω
- (**ξέρεις τι έχουν μέσα;**) Έχουν μέσα πολλές εικόνες και γράμματα
- (**ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;**) Δεν ξέρω

**Κωδικός: M60**

**Φύλο:** Κορίτσι

**Σειρά γέννησης:** 3

**Αριθμός παιδιών οικογένειας:** 3

**Επάγγελμα μητέρας:** Ιδιωτική υπάλληλος

**Επάγγελμα πατέρα:** Έμπορος

**Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης:** 34

(με άριστα το 50)

- Ερ. 1:** Ναι, η κυρία μου βάζει στη γλώσσα όλο άριστα επειδή τα διαβάζω καλά.
- Ερ. 2:** Για να μου λένε όλοι μπράβο
- Ερ. 3:** Να τα διαβάζω συνέχεια σπίτι μου όλα και να τα διαβάζω στο σχολείο και να τα λέω σωστά
- Ερ. 4:** Συγκεντρώνεται
- Ερ. 5:** Μάθημα
- Ερ. 6:** – Στο βιβλίο της Γλώσσας  
– Μερικές φορές. Δεν έχω ρωτήσει τη μαμά να μου πει.
- Ερ. 7:** Ναι, παραμυθάκια, για να μάθω τι γράφει στα παραμυθάκια
- Ερ. 8:** (Σου έχει δείξει κάποιος να διαβάζεις;) Όχι
- Ερ. 9:** Και στα τετράδια της Γλώσσας βλέπουμε
- Ερ.10:** Σε κάτι βιβλία που έχει ο αδερφός μου
- Ερ.11:** Στα τετράδια
- Ερ.12:** Στα παραμύθια, σε τετράδια, στη Γλώσσα
- Ερ. 13:** Κάτι άνθρωποι, αλλά μέσα στη γλώσσα έχουνε γράψει και τα ονόματά τους μας έχει πει η κυρία...  
(γιατί το έχει γράψει;) ...
- Ερ. 14:** Στο ηχη(λέει το όνομα ενός βιβλιοπωλείου στην πόλη), ένα μαγαζί
- (ποιος τα γράφει;) Δεν ξέρω
  - (ξέρεις τι έχουν μέσα;) Έχουν κάτι γραμματάκια και τα μαθαίνουν τα παιδάκια
  - (ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;) Από χαρτί

Κωδικός: M72

Φύλο: Αγόρι

Σειρά γέννησης: 1

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 2

Επάγγελμα μητέρας: Εκπαιδευτικός

Επάγγελμα πατέρα: Επιχειρηματίας

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 40

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι.

- **(Τί;)Βιβλία...**Μόνος μου διαβάζω...βιβλία... έχω ένα βιβλίο με τα γράμματα

**Ερ. 2 :** Ναι. Γιατί η Στέλλα δεν ξέρει να διαβάζει και ...δεν μπορεί να διαβάζει ...και άμα δεν της διαβάσω κανένα βιβλίο γιατί δεν ξέρει να διαβάζει, να της διαβάζω εγώ...

**Ερ. 4:** Όχι δε ξέρω.

**Ερ. 5:** Παραμύθι, βιβλίο

**Ερ. 6 α:** Για μάθω να διαβάζω καλά γιατί σε μερικά γράμματα μπερδεύομαι.

**β:** Ναι,(διαβάζουν;) ο μπαμπάς όχι, η μαμά ναι, όταν ήμουν μικρός με έμαθε να διαβάζω . Διαβάζουν ...για να διαβάζουν στα μικρά παραμύθια.

**Ερ. 7:** Ναι, βιβλίο, γιατί η αδελφή θα είναι ακόμη μικρή από μένα, αλλά θα ξέρει και αυτή να διαβάζει άμα γίνει έξι χρόνων, τώρα είναι τριών...

**Ερ. 8:** Η μαμά

**Ερ. 9:** Σε ένα τετράδιο, σε ένα βιβλίο

**Ερ. 10:** Έχω μια κασέτα με αγγλικά και δεν ξέρω τις άλλες λέξεις, τα ελληνικά τα μπορώ όλα

**Ερ. 11:** δε ξέρω, σε πολλά...

**Ερ. 12:** Σε βιβλία, σε παραμύθια, σε τετράδια...

**Ερ. 13:** Το βιβλιοπωλείο

**(γιατί το έχει γράψει;)** Για να μαθαίνουμε γράμματα

**Ερ.14:** Δε ξέρω

- **(ποιος τα γράφει;)** Το βιβλιοπωλείο
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Διάφορα γράμματα
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** Από χαρτί

Κωδικός: **M79**

Φύλο: Κορίτσι

Σειρά γέννησης: 2

Αριθμός παιδιών οικογένειας: 3

Επάγγελμα μητέρας: Ξενοδοχοϋπάλληλος

Επάγγελμα πατέρα: Υπάλληλος

Επίδοση στο τεστ ανάγνωσης: 28

(με άριστα το 50)

**Ερ. 1:** Ναι ...

- **(Τι;)** Τη γλώσσα, στο τελευταίο μάθημα κάνουμε μελέτη και μαθηματικά

**Ερ. 2:** Ναι, γιατί μου αρέσει να γράφω, θέλω και να τα μαθαίνω (τα γράμματα)

**Ερ. 3:** Γιατί άμα δε διαβάζω θα μείνω φτωχή

**Ερ. 4:** ... Δεν ξέρω

**Ερ. 5:** Τετράδιο

**Ερ. 6 α:** Ναι **(είναι χρήσιμο;)**...δε ξέρω

- β: Ναι , τους αρέσουνε να διαβάζουνε γλώσσα, μαθηματικά, τετράδιο...

**Ερ. 7:** Ναι, δε ξέρω. Γιατί πρέπει...(ποιος μας το λέει;) η μαμά ο μπαμπάς...μου αρέσει να διαβάζω...

**Ερ. 8:** Ναι η μαμά, στο σχολείο κανείς...

**Ερ. 9:** Μας τα γράφει η κυρία στην πατούσα και μετά τα βλέπουμε εκεί που μας τα έχει γράψει και μετά τα γράφουμε (τετράδιο με αυτοκόλλητο πατούσα)

**Ερ. 10:** Βλέπω στους δρόμους και προσπαθώ να διαβάσω, αλλά η μαμά ...πηγαίνει γρήγορα ...βλέπω στα σήματα, αφήνει ο μπαμπάς στη μαμά μια κόλλα χαρτί να το πάρουν οι άλλοι και το βλέπω εγώ και το διαβάζω

**Ερ. 11:** Δε ξέρω

**Ερ. 12:** Στο σπίτι, στο σχολείο, στη θεία μας

**Ερ. 13:** Τα παιδιά μερικά το γράφουνε στο σπίτι και τους τα σβήνει η κυρία **(γιατί το έχει γράψει;)** δε ξέρω...

**Ερ. 14:** Τα αγοράζουμε, από το βιβλιοπωλείο

- **(ποιος τα γράφει;)** Αυτοί που είναι εκεί
- **(ξέρεις τι έχουν μέσα;)** Έχουν εικόνες, σκυλάκια, ράδια
- **(ξέρεις από τι είναι φτιαγμένα;)** ...από χαρτί

## **Ερωτήσεις συνέντευξης**

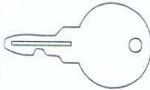



(σύμφωνα με τις οποίες έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S.)

1. *Ξέρεις να διαβάζεις;*
2. *Τι διαβάζεις;*
3. *Θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;*
4. *Γιατί θέλεις να μάθεις να διαβάζεις;*
5. *Τι κάνει αυτός που διαβάζει; Πώς διαβάζει;*
6. *Τι είναι αυτό που διαβάζουμε; Πώς λέγεται;*
7. *Οι μεγάλοι διαβάζουν;*
8. *Οι «μεγάλοι» (άντρες και γυναίκες) γιατί διαβάζουν; Σε τι τους χρειάζεται να διαβάζουν;*
9. *Εσύ όταν θα είσαι πιο μεγάλος/η θα διαβάζεις;*
10. *Τι θα διαβάζεις όταν θα είσαι πιο μεγάλος;*
11. *Γιατί θα διαβάζεις όταν θα είσαι πιο μεγάλος;*
12. *Ποιος σου έχει δείξει να διαβάζεις;*
13. *Που βλέπεις γράμματα και γραπτές λέξεις;*
14. *Που βλέπεις γράμματα που θα ήθελες να διαβάσεις, αλλά δεν μπορείς ακόμη;*
15. *Που μπορούμε να διαβάζουμε;*
16. *Ποιος μπορεί να έχει γράψει το βιβλίο ή γενικά ό,τι διαβάζεις;*
17. *Γιατί το έχει γράψει;*
18. *Που βρίσκουμε τα βιβλία;*
19. *Ποιος τα γράφει;*
20. *Τι έχουν μέσα;*
21. *Από τι είναι φτιαγμένα;*




## ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

- |                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. Όνομα: .....                 | 2. Επώνυμο: .....                |
| 3. Ημερομηνία γέννησης: .....   | 4. Αριθμός παιδιών οικογ.: ..... |
| 5. Σειρά γέννησης: .....        |                                  |
| 6. Οργανικότητα σχολείου: ..... | 7. Βαθμός: .....                 |


### Παραδείγματα

A Καλάθι			
B 	μπάλα,	μπλούζα,	μπαλόνι


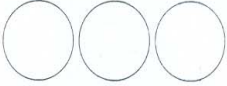




### Τεστ

1		σπίτι,	σταυρός,	σπαθί
2		τραπέζι,	τρίγωνο,	τραμπάλα
3		τσιμέντο,	τσιγάρα,	τσιμπίδα

Παραδείγματα

Γ	Κάμε ένα σταυρό μέσα στο τετράγωνο	
Δ	Βάλε το γράμμα που λείπει σ' αυτή τη λέξη	_εταλούδα

Τεστ

4	Κάμε έναν κύκλο μέσα στο τετράγωνο	
5	Βάλε το γράμμα που λείπει σ' αυτή τη λέξη	_αλίγκαρος
6	Κάμε ένα σταυρό στο μεσαίο κύκλο	
7	Ζωγράφισε ένα ποτήρι πάνω στο τραπέζι	
8	Στο σχέδιο δίπλα βάλε αυτό που λείπει για να γίνει έψιλον κεφαλαίο	
9	Γράψε το γράμμα ωμέγα μέσα στο αστέρι	
10	Στην αριστερή σελίδα του τετραδίου γράψε τον αριθμό δεκατρία και στη δεξιά τον αριθμό δεκαοχτώ	

Τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης

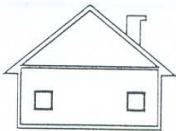



Παραδείγματα

Ε Το ποντίκι φοβάται τη ..... (Υπογράμμισε τη σωστή λέξη)	γόμα, γάτα γραμμή, γωνία
ΣΤ Γράψε πάνω στη γραμμή τη λέξη <u>μπαμπάς</u> .	_____

Τεστ

11 Κάνε μια γραμμή κάτω από το όνομα της μέρας που τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο.	Δευτέρα, Πέμπτη Παρασκευή, Κυριακή
12 Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που είναι γραμμένος δυο φορές	6 4 7 9 5 8 9
13 Γράψε το πρώτο γράμμα της λέξης <u>λαμπάδα</u>	_____
14 Γράψε την τελευταία συλλαβή της λέξης <u>σαλάτα</u>	_____
15 Ο Κώστας έδωσε μια κλοτσιά στο Νικήτα. Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που χτυπήθηκε.	Κώστα, Νικήτας Νικηφόρος, Νέστορας
16 Ο ουρανός είναι σκεπασμένος με μαύρα σύννεφα. Σε λίγο θα ..... (Υπογράμμισε τη σωστή λέξη)	σθήσει, δροξεί βάψει, βραδιάσει
17 Η μητέρα βάζει τη σούπα στο πιάτο με την ..... (Υπογράμμισε τη λέξη που ταιριάζει)	κουτάλα, κανάτα κάλτσα, καρότσα



18	Ο Νίκος κλαίει. Η Ειρήνη γελά και ο Αντώνης σκέφτεται. (Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που είναι χαρούμενο).	Αντώνης, Νίκος, Ειρήνη Ευγενία
19	Υπογράμμισε το όνομα του πιο μικρού ζώου.	μέλισσα, μουλάρι, μυρμήγκι κουνέλι
20	Κάμε μια πόρτα στο σπίτι. Ιχνογράφησε τον καπνό να βγαίνει από την καπνοδόχο.	
21	Ο Πέτρος είναι πάνω στο ποδήλατο. Ο Φώτης περπατά πίσω του. (Κάνε ένα σταυρό στο κεφάλι του Φώτη)	
22	Βάλε μέσα σ' έναν κύκλο τους αριθμούς που έχουν δύο ψηφία	2 14 7 16 8 19 3 20 6 12
23	Ζωγράφησε ένα μολύβι πάνω στο τραπέζι. Γράψε το γράμμα δέλτα κεφαλαίο κάτω από το τραπέζι.	
24	Κάμε έναν κύκλο. Μέσα στον κύκλο κάμε ένα τρίγωνο και μέσα στο τρίγωνο βάλε μια τελεία.	
25	Να δυο κεράσια. Χρωμάτισε πράσινα τα φύλλα και κόκκινο τον καρπό τους.	
26	Ο Γιάννης, ο Στρατής, η Λένα, η Μαρία, η Αφροδίτη και η Σοφία πηγαίνουν περίπατο με τον παππού και το σκύλο τους. (Βάλε σε κύκλο τον αριθμό των προσώπων	1 2 3 4 5 6 7 8 9
27	Ο Αντρέας λέει συχνά: 'Όταν μεγαλώσω θα ταξιδεύω μ' ένα μεγάλο καράβι. Ο Αντρέας θα γίνει .....	-νυχτοφύλακας -ναυτικός -νοσοκόμος -νηπιαγωγός

Τεστ κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης

28 Τόνισε τις λέξεις που βρίσκονται στο διπλανό τετράγωνο	αγγελος αχλαδια αστερι αεροπλανο αυτοκινητο
29 Ο Κώστας πήρε την ξύστρα του Νίκου <u>την έδωσε στον Αριστείδη που κάθεται πίσω τους.</u> Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που έχει την ξύστρα τώρα.	Νίκος Αριστείδης Κώστας Δημήτρης
30 Πάνω στην πρώτη γραμμή γράψε την τελευταία συλλαβή της λέξης <u>προσέχω.</u> Πάνω στη δεύτερη γραμμή να γράψεις την πρώτη συλλαβή της λέξης <u>χορεύω.</u>	_____  _____