

Συνομιλιακή Διόρθωση στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη των παιδιών

Μπουτζαρέλου Μαρία

Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ06, ΠΕ60)

Υποψήφια Διδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mboutzarelos3@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας σχετικά με τη Συνομιλιακή Διόρθωση, η οποία διεξήχθη σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Αττικής κατά τη σχολική περίοδο 2017-2018. Σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση του φαινομένου της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης στο λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 χρονών). Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή και ανάλυση των πρακτικών αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις συνομιλίες τους κατά τη διάρκεια οργανωμένων προφορικών δραστηριοτήτων στην «παρεούλα». Εξετάζεται η έναρξη και ολοκλήρωση της αυτοδιόρθωσης και η θέση της στη συνεισφορά και στην ακολουθία των συνεισφορών. Ακόμη, προσδιορίζονται οι πράξεις που επιτελούνται με τη χρήση της και η επίδρασή τους στην πορεία της συνομιλίας. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να διορθώνουν κατάλληλα τον λόγο τους με δική τους πρωτοβουλία προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τον συνομιλητή τους και να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη της συνομιλίας. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν ηχογραφήσεις συνομιλιών μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγών διάρκειας 15 ωρών. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας.

Λέξεις κλειδιά: Συνομιλιακή Διόρθωση, Νηπιαγωγείο, Αυτοδιόρθωση με Αυτοέναρξη.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη έχει ερευνηθεί σε συνομιλίες μεταξύ γονέων και παιδιών ηλικίας 1-5 ετών στο οικογενειακό περιβάλλον (Filipi, 2007; Forrester, 2008; Laakso, 2010), αλλά δεν έχει μελετηθεί συστηματικά σε συνομιλίες παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου και γενικότερα στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη την άμεση επίδραση του πλαισίου στη μορφή της συνομιλίας (Schegloff, 1991), η παρούσα έρευνα θεωρείται αναγκαία προκειμένου να μελετηθεί η οργάνωση της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης στον θεσμικό χώρο του νηπιαγωγείου και να εξεταστούν οι ιδιαιτερότητές της. Σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση του φαινομένου της συνομιλιακής αυτοδιόρθωσης, όπως αυτό εμφανίζεται στις συνομιλίες μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Για το σκοπό αυτό, γίνεται ανάλυση αυθεντικών συνομιλιών για να διαπιστωθεί: Α) εάν τα παιδιά του νηπιαγωγείου εκκινούν και πραγματοποιούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στις συνομιλίες τους, Β) σε ποια θέση της συνεισφοράς ή της ακολουθίας συνεισφορών η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εκκινείται και ολοκληρώνεται, Γ) ποιες είναι οι πρακτικές με τις οποίες εκκινείται και ολοκληρώνεται και Δ) ποιες πράξεις επιτελούνται με τη χρήση της.

Η Συνομιλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η Συνομιλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί είδος θεσμικού λόγου και επιδεικνύει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Drew & Heritage, 1992). Συνήθως, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές, ελέγχει και διορθώνει την εναλλαγή των συνομιλητών και έχει δικαίωμα να εισάγει και να κλείνει ακολουθίες συνεισφορών. Ο McHoul (1978) διαπίστωσε ότι στη δασκαλοκεντρική σχολική τάξη η δυνατότητα για παύσεις μέσα και μεταξύ των

συνεισφορών (turns) μεγιστοποιείται. Αντίθετα, οι επικαλύψεις, κατά τις οποίες η συνεισφορά του ομιλητή συμπίπτει με αυτή του συνομιλητή, ελαχιστοποιούνται, επειδή οι μαθητές δεν έχουν το δικαίωμα να αυτοεπιλέγονται για να πάρουν τον λόγο ή για να επιλέξουν τον επόμενο ομιλητή. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να εισάγει νέα θέματα προς συζήτηση, τα οποία μπορεί να διατηρεί ή να ανανεώνει και να κάνει ερωτήσεις, τις οποίες αξιολογεί ως επαρκείς ή ανεπαρκείς.

Η βασική μονάδα της ακολουθίας συνεισφορών, τα γεινιαστικά ζεύγη (ζευγάρια συνεισφορών από διαφορετικά άτομα, π.χ. ερώτηση-απάντηση), κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παίρνουν την εξής μορφή: ερώτηση από τον εκπαιδευτικό, απάντηση από το μαθητή και αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Mehan, 1979). Ακόμη, όπως αναφέρει ο McHoul (1978), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε απομάκρυνση από τη φόρμα «εκπαιδευτικός-μαθητής-εκπαιδευτικός» αντιμετωπίζεται ως πηγή προβλήματος προς διόρθωση. Φαίνεται ότι στο μάθημα επικρατεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο για το ποιος θα μιλήσει, τότε και για πόσο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η εναλλαγή των συνομιλητών πραγματοποιείται τη στιγμή εξέλιξης της συνομιλίας από τους συνδιαλεγόμενους (επιτόπια), όπως ακριβώς σε μία καθημερινή συνομιλία.

Σε πρόσφατη έρευνα σε λιγότερο παραδοσιακές τάξεις εκμάθησης της γλώσσας, ο Seedhouse (2004) διαπίστωσε ότι, όταν το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι η παραγωγή της σωστής μορφής των λέξεων και των γραμματικών δομών, εμφανίζεται η κατανομή των συνομιλητών που περιγράφει ο McHoul. Αντιθέτως, σε διδασκαλίες επικεντρωμένες στο νόημα των εκφορών και στη γρήγορη ροή του προφορικού λόγου, η οργάνωση της συνομιλίας είναι λιγότερο περιορισμένη και άκαμπτη. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια ή ομάδες χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οργάνωση της συνομιλίας, που περιέγραψε ο McHoul, μετατρέπεται.

Η Συνομιλιακή Διόρθωση

Όσον αφορά στη συνομιλιακή διόρθωση, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στην πορεία της συνομιλίας, είτε αυτή είναι καθημερινή (ordinary) είτε θεσμική (institutional), εμφανίζονται προβλήματα, που έχουν σχέση με την πρόσληψη, την άρθρωση και την κατανόηση του λόγου. Όταν αυτά θέτουν σε κίνδυνο την διυποκειμενικότητα (αμοιβαία κατανόηση) στη συνομιλία και την προοδευτικότητα (progressivity) της συνεισφοράς ή της ακολουθίας των συνεισφορών, κινητοποιούνται συνομιλιακοί επανορθωτικοί μηχανισμοί. Σκοπός των μηχανισμών αυτών είναι η διατήρηση ή η αποκατάσταση της διυποκειμενικότητας, η κατανόηση της οπτικής του κάθε συνομιλητή, η εξέλιξη και η ολοκλήρωση της συνομιλίας. Ο όρος «προβλήματα στη συνομιλία» αφορά οτιδήποτε θέτει σε κίνδυνο τη διατήρηση της διυποκειμενικότητας και την ομαλή εξέλιξη της διεπίδρασης.

Όπως σημειώνουν οι Schegloff et al. (1977), στη συνομιλία τα πάντα μπορούν να θεωρηθούν προβληματικά. Πηγή του προβλήματος θεωρείται ότι αποφασίζουν οι συνομιλητές πως αποτελεί εμπόδιο στην εξέλιξη και την ολοκλήρωση της διεπίδρασης. Το πρόβλημα μπορεί να σχετίζεται με την πρόσληψη, την παραγωγή και την κατανόηση του λόγου, αλλά και με μη ανιχνεύσιμους στον λόγο παράγοντες, όπως η διαφορετική νοοτροπία, τα κίνητρα κι οι επιθυμίες των συνομιλητών, η δραστηριότητα, στην οποία εμπλέκονται, και το πλαίσιο διεξαγωγής της συνομιλίας. Επομένως, είναι πιθανό ο μηχανισμός της διόρθωσης να κινητοποιηθεί χωρίς να υπάρχει ανιχνεύσιμο πρόβλημα στον λόγο, με στόχο την προσαρμογή των συνεισφορών προς εξυπηρέτηση των πράξεων (actions), οι οποίες επιτελούνται μέσω της συνομιλίας (Kitzinger, 2013: 242). Σύμφωνα με τον Schegloff (2013), η διόρθωση, συχνά, παίρνει τη μορφή μετατροπών όχι για την αντικατάσταση του λάθους με το σωστό, αλλά για την απόδοση του νοήματος με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η πρόσληψη και η κατανόηση από τον συνομιλητή. Η παρουσία προβλημάτων κατά τη συνομιλία δεν εμποδίζουν πάντα τη ροή και την εξέλιξη της, διότι σε κάποιες περιπτώσεις τα προβλήματα περνούν απαρατήρητα ή δεν αντιμετωπίζονται από τους συνομιλητές (Schegloff et al., 1977)

Η Οργάνωση της Συνομιλιακής Διόρθωσης

Όσον αφορά στη συνομιλιακή διόρθωση, οι Schegloff et al. (1977) παρατηρούν ότι, σχεδόν σε κάθε περίπτωση διόρθωσης διακρίνεται η έναρξη της διόρθωσης, η επιτυχής ή η ανεπιτυχής ολοκλήρωση της διόρθωσης και η πηγή του προβλήματος (trouble source/repairable). Πηγή του προβλήματος αποτελεί το τμήμα του λόγου, που αντιμετωπίζει η διόρθωση, και όχι η αιτία του προβλήματος, όπως ο θόρυβος, η ανεπιτυχής επιλογή λέξεων ή η ακατάλληλη για την κοινωνική κατάσταση συμπεριφορά των συνομιλητών (Sidnell, 2010). Η έναρξη της διόρθωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με πρωτοβουλία του ομιλητή που προκάλεσε το πρόβλημα και ονομάζεται διόρθωση με αυτοέναρξη είτε με πρωτοβουλία του συνομιλητή και ονομάζεται διόρθωση με ετεροέναρξη. Η επιτέλεση της διόρθωσης μπορεί να γίνει είτε από τον ίδιο τον ομιλητή και ονομάζεται αυτοδιόρθωση είτε από τον συνομιλητή και ονομάζεται ετεροδιόρθωση.

Από τα παραπάνω, προκύπτουν οι εξής συνδυασμοί συνομιλιακής διόρθωσης: α) αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, κατά την οποία ο ομιλητής εντοπίζει προβληματικά σημεία στο λόγο του και σπεύδει να τα διορθώσει μέσα στην ίδια συνεισφορά, β) αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην οποία ο ακροατής παίρνει την πρωτοβουλία να ενημερώσει τον ομιλητή για την ύπαρξη προβλήματος με την πρόσληψη ή κατανόηση της συνεισφοράς (ετεροέναρξη), ώστε να διορθωθεί, γ) ετεροδιόρθωση με αυτοέναρξη, κατά την οποία εάν ο ομιλητής δεν καταφέρει να επιλύσει το προβληματικό σημείο στο λόγο του, προσκαλεί τον συνομιλητή του να διορθώσει το πρόβλημα (συμβαίνει συνήθως όταν ο ομιλητής ψάχνει την κατάλληλη λέξη και διστάζει να συνεχίσει ή όταν καθυστερεί το λόγο του για να συμπληρώσει τη συνεισφορά του ο συνομιλητής του) και δ) ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην περίπτωση που ο συνομιλητής παίρνει την πρωτοβουλία να εκκινήσει και να ολοκληρώσει τη διόρθωση της συνεισφοράς του αρχικού ομιλητή.

Η Συνομιλιακή Διόρθωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Ο McHoul (1990) σημείωσε ότι στην τάξη επικρατεί η αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη. Ο εκπαιδευτικός εκκινεί τη διόρθωση και ο μαθητής την πραγματοποιεί. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ο μαθητής εντοπίζει το πρόβλημα και πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση. Επίσης, ο McHoul παρατηρεί ότι στα δεδομένα του διακρίνεται η προτίμηση (συνήθης πρακτική) για αυτοδιόρθωση όπως συμβαίνει και στην καθημερινή συνομιλία. Ωστόσο, στην καθημερινή συνομιλία η ετεροέναρξη διόρθωσης συγκρατείται και δίνεται χώρος για αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πριν την παρέμβαση του συνομιλητή. Στην τάξη όμως, ο εκπαιδευτικός επιτελεί ετεροέναρξη διόρθωσης αμέσως μετά την απάντηση του μαθητή εμποδίζοντας την εμφάνιση της αυτοδιόρθωσης πριν την επισήμανση του προβλήματος από τον ίδιο. Αυτό φαίνεται να επικρατεί και στα δεδομένα της παρούσας έρευνας στο χώρο του νηπιαγωγείου, ίσως επειδή οι νηπιαγωγοί κρίνουν αναγκαία την άμεση λύση του προβλήματος τη δεδομένη στιγμή.

Όσον αφορά στην περίπτωση της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, ο McHoul (1990:353) διέκρινε ότι υπήρχαν περιπτώσεις αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη και από εκπαιδευτικούς και από μαθητές. Όμως, όπως διαπίστωσε, οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που πραγματοποιούσαν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πιο συχνά από τους μαθητές πιθανώς λόγω του ότι κρατούσαν περισσότερο το λόγο από εκείνους. Ωστόσο, στα δεδομένα της παρούσας έρευνας ενώ διαπιστώνεται ότι η αυτοδιόρθωση των νηπίων με ετεροέναρξη είναι συχνότερη από την αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη (όπως διαπιστώθηκε και από τον McHoul), τα παιδιά φαίνεται να πραγματοποιούν αυτοδιόρθώσεις με αυτοέναρξη συχνότερα από τη νηπιαγωγό. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, διότι στις οργανωμένες δραστηριότητες προφορικού λόγου στην «παρεούλα» (ολομέλεια), οι νηπιαγωγοί θέτουν ως προτεραιότητα την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των νηπίων, παρέχοντας ευκαιρίες προφορικής συμμετοχής και χρόνο για την ολοκλήρωση των συνεισφορών τους.

Η γενικότερη διαπίστωση του MacHoul, ότι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον υπάρχει σε μεγάλο βαθμό η προτίμηση για αυτοδιόρθωση, συνάδει με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις στα προβλήματα ή απαντήσεις στα ερωτήματα, αλλά καθοδηγούν και προτρέπουν τα παιδιά να προχωρήσουν σε αυτοδιόρθωση και σε εύρεση δικών τους λύσεων και απαντήσεων. Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν προχωρήσουν σε αυτοδιόρθωση, τότε οι νηπιαγωγοί συνεχίζουν με νέες ετεροενάρξεις, μέχρι να ολοκληρωθεί η διόρθωση, είτε επιτυχώς (π.χ. προσφορά αποδεκτής απάντησης από το παιδί) είτε ανεπιτυχώς (π.χ. εγκατάλειψη της προσπάθειας για αυτοδιόρθωση). Η ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη εμφανίζεται συνήθως όταν η αυτοδιόρθωση του μαθητή δεν ολοκληρώνεται και ακολουθεί μετά από επαναλήψεις ετεροενάρξεων διόρθωση (MacHoul, 1990; Καπελλίδη, 2013).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι στο χώρο του νηπιαγωγείου ένα μεγάλο μέρος των διορθώσεων αφορά σε προβλήματα, που δεν αφορούν στο λόγο, αλλά σχετίζονται με ακατάλληλη συμπεριφορά ή χειρονομίες, με παραβίαση των κανόνων εναλλαγής των συνομιλητών ή με μη συμμόρφωση στους διαδικαστικούς κανόνες των δραστηριοτήτων. Η παρούσα εργασία δεν εστιάζει σε αυτές τις περιπτώσεις προβλημάτων, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά σε ανάλογο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής της ερευνήτριας.

Μεθοδολογία

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας, με στόχο τη λεπτομερή εξέταση και κατανόηση της οργανωτικής δομής του φυσικού λόγου. Ο λόγος δεν χρησιμοποιείται μόνο για ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων, αλλά και για την ολοκλήρωση πράξεων (π.χ. για διαφωνία, συμβουλές, πρόκληση του συνομιλητή κ.ά.). Ο στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των πρακτικών με τις οποίες οι ίδιοι οι συνομιλητές επιτελούν και ερμηνεύουν κοινωνικές πράξεις, κυρίως μέσω της ανάδειξης επαναλαμβανόμενων μοτίβων της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια της συνομιλίας (Drew & Heritage, 2006). Γι' αυτό το λόγο, τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από ηχογραφήσεις/ βιντεοσκοπήσεις αυθεντικών συνομιλιών, εφόσον το ηχογραφημένο/ βιντεοσκοπημένο υλικό προσφέρεται για απομαγνητοφώνηση, ανάλυση ή επανεξέταση λόγω της μονιμότητάς του (Schegloff, 1992).

Στην παρούσα έρευνα, οι ηχογραφήσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση δύο ψηφιακών μαγνητοφώνων, τα οποία είχαν τοποθετηθεί κοντά στην «παρεούλα» σε μη ορατά από τα παιδιά σημεία. Η ερευνήτρια είχε το ρόλο του μη συμμετοχικού παρατηρητή και κρατούσε σημειώσεις, χωρίς να παρεμβαίνει στις συζητήσεις. Η απομαγνητοφώνηση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις συμβάσεις απομαγνητοφώνησης της Jefferson (2004), όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης

Προσαρμογή συμβόλων απομαγνητοφώνησης (Jefferson, 2004)

Σύμβολα	Εξήγηση
[] (2.0)	Αριστερή αγκύλη: έναρξη επικάλυψης μεταξύ εκφωνημάτων Δεξιά αγκύλη: λήξη επικάλυψης μεταξύ εκφωνημάτων. Οι αριθμοί σε παρενθέσεις αντιστοιχούν στη διάρκεια σιωπής σε δευτερόλεπτα.
(.)	Η τελεία σε παρένθεση αντιστοιχεί σε σιωπή μικρότερη του μισού δευτερολέπτου(0.5)
:	Δείχνει την επιμήκυνση του φθόγγου
-	Η παύλα σημαίνει αυτοδιακοπή του λόγου.
·h	Εισπνοή.
→	Βέλος πριν το όνομα του ομιλητή σημαδεύει την αλλαγή ομιλητή.
°	Έναρξη χαμηλόφωνης εκφοράς του λόγου.

Η απομαγνητοφώνηση περιλαμβάνει την καταγραφή της προσωδίας, της ταχύτητας του λόγου, της διάρκειας των παύσεων, των επικαλύψεων, των επιφωνημάτων και εισπνοών/εκπνοών των συνομιλητών ή του γέλιου. Ακόμη, καταγράφονται με λεπτομέρεια μέσα σε διπλές παρενθέσεις τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως το βλέμμα, τα νεύματα, η στάση και οι κινήσεις του σώματος και τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος (Mondada, 2014; Herburn & Bolden, 2013).

Μετά την απομαγνητοφώνηση των ερευνητικών δεδομένων με λογισμικό επεξεργασίας ήχου, συγκεντρώθηκαν αποσπάσματα με παρόμοια χαρακτηριστικά, ομαδοποιήθηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και έγινε σύγκριση αυτών με ανάλογες περιπτώσεις σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ομιλητές. Ακολούθησε η μελέτη κάθε περίπτωσης ξεχωριστά και έγινε διερεύνηση περιπτώσεων, που αποκλίνουν από το αρχικό μοτίβο (αποκλίνουσες περιπτώσεις).

Ανάλυση

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να γίνουν εμφανείς οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά, και η επίδρασή τους στην εξέλιξη της συνομιλίας.

Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε Μονάδα Κατασκευής Συνεισφοράς (μία ή περισσότερες μικρότερες μονάδες μιας συνεισφοράς). Στα δεδομένα της έρευνας διακρίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρακτικές, μέσω των οποίων σημαδεύεται η εκκίνηση της διόρθωσης, εντοπίζεται το προβληματικό σημείο και γίνονται μετατροπές. Η έναρξη της αυτοδιόρθωσης, συνήθως, εμφανίζεται με δυσρυθμία ή δυσχέρεια στη ροή του λόγου, αλλά και με απότομες αυτοδιακοπές (cut-offs) ή/και με παρατεταμένους φθόγγους ή/και παύσεις. Για τον εντοπισμό του προβλήματος χρησιμοποιείται από τα παιδιά η τεχνική της πλαισίωσης (framing). Όταν ο ομιλητής εκκινεί και ολοκληρώνει αυτοδιόρθωση, συνήθως, επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, που βρίσκονται πριν ή μετά το προβληματικό στοιχείο. Στην πρώτη περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι η προπλαισίωση του προβληματικού στοιχείου, ενώ, στη δεύτερη, το αποτέλεσμα είναι η μεταπλαισίωσή του (Sidnell, 2013).

Σχετικά με τη θέση της έναρξης και ολοκλήρωσης της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, διαπιστώθηκε ότι αυτή εκκινείται και ολοκληρώνεται στην ίδια συνεισφορά όπου προέκυψε το πρόβλημα, όπως στην καθημερινή συνομιλία. Τα παιδιά πραγματοποιούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στο Πιθανό Σημείο Μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά (στο σημείο όπου γραμματικά, πραγματολογικά και επιτονικά η συνεισφορά φτάνει στο τέλος της), στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας (παρότι η αντίδραση του συνομιλητή δεν δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα) και στην τρίτη θέση της ακολουθίας συνεισφορών (όταν η απάντηση του συνομιλητή δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα πρόσληψης ή κατανόησης).

Ακόμη, τα παιδιά διακρίνονται να χρησιμοποιούν λειτουργίες (operations), προκειμένου να διορθώσουν το πρόβλημα στη συνεισφορά τους και να την προσαρμόσουν ανάλογα με τον συνομιλητή και τη συνομιλιακή περίσταση. Η λειτουργία είναι ο μηχανισμός, με τον οποίο οι συνομιλητές αλλάζουν τη συνεισφορά τους, ενώ η τεχνολογία (technology) της λειτουργίας αφορά στις πρακτικές, με τις οποίες αυτή πραγματοποιείται (Schegloff, 2013). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις λειτουργίες, τις οποίες περιγράφει ο Schegloff (2013), εκτός από την απότομη μετάβαση σε επόμενη ακολουθία (sequence jumping). Οι λειτουργίες, που χρησιμοποιήθηκαν συχνά από τα παιδιά, είναι αυτές της ανακύκλωσης (recycling), της ένθεσης (inserting) και της αντικατάστασης (replacing). Λόγω της περιορισμένης έκτασης του άρθρου, θα περιγραφούν αναλυτικά μόνο οι τρεις συγκεκριμένες λειτουργίες.

Στο απόσπασμα [1] ο Χρήστος αφηγείται ένα παραμύθι κοιτάζοντας τις φωτογραφίες της φωτοϊστορίας, την οποία τα παιδιά είχαν δημιουργήσει με τη νηπιαγωγό. Διαπιστώνεται ότι η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εκκινείται και ολοκληρώνεται στην ίδια συνεισφορά, καθώς

στην αράδα 13, το νήπιο χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ένθεσης και ενσωματώνει στη συνεισφορά του τη ρηματική φράση «να πούνε», προσαρμόζοντάς την ανάλογα. Η έναρξη της αυτοδιόρθωσης γίνεται εμφανής με την αυτοδιακοπή « ελευθε-», πριν ακόμα ολοκληρωθεί η λέξη. Η ένθεση αναφέρεται στο προηγούμενο τμήμα της συνεισφοράς το οποίο διορθώνει. Η ενσωματωμένη φράση είναι μεταπλασιωμένη από τη φράση «να ελευθερώσουν» και αποτελεί προσαρμογή του τρόπου, με τον οποίο δηλώνεται η πράξη.

Το παιδί αυτοδιορθώνεται, αλλάζοντας τη δήλωση «η κασίκα πηγαίνει στον δήμαρχο για να ελευθερώσει το παιδί» με τη δήλωση «η κασίκα πηγαίνει στον δήμαρχο για να μεσολαβήσει και να πει στον αστυφύλακα και μετά στον κλειδαρά να ελευθερώσουν το παιδί της». Σε αυτή την περίπτωση, η αυτοδιόρθωση παρέχει περισσότερες λεπτομέρειες για τα κίνητρα της μαμάς κασίκας, ενώ αλλάζει και το διαλογικό υπονόημα (implicature) της συνεισφοράς. Δηλαδή, η μαμά κασίκα από πρωταγωνίστρια της ιστορίας, η οποία θα ελευθερώσει το παιδί μαζί με τον δήμαρχο, μετατρέπεται σε μεσολαβήτρια, εφόσον θα ζητήσει τη βοήθεια του δημάρχου, για να ελευθερωθεί το παιδί της. Επίσης, η ανακύκλωση της φράσης «να ελευθερώσουν» δεν αποτελεί η ίδια τη λύση στο πρόβλημα, αλλά πλασιώνει τη λειτουργία διόρθωσης, που χρησιμοποιεί το παιδί (λειτουργία της ένθεσης: «να πούνε»).

[1] «Η κυρία κασίκα»

1. Γιάννης Τα γουρούνια ((κοιτάζει την εικόνα με τα γουρούνια)).
2. Χρήστος Πήγε στο δήμαρχο.
3. Νηπ. Μμ(.) τι να κάνει;
4. →Χρήστος Να ελευθε- να πούνε να ελευθερώσουν
το παιδί.
6. Νηπ. Σε ποιον να το πει ο Δήμαρχος;
7. Χρήστος Να το πει στον (.) αστυ-φύ-λακα,
μετά στον κλειδαρά για να βγάλουν το παιδί.
- 8.
9. Νηπ. Μμ.

Οι Fox et al. (2010), εξηγούν ότι όταν η αυτοδιόρθωση εκκινείται πριν ολοκληρωθεί η λέξη οι λειτουργίες διόρθωσης αφορούν σε αλλαγή στοιχείων στο προηγούμενο μέρος της συνεισφοράς (π.χ. αντικατάσταση). Αντίθετα, οι λειτουργίες της διόρθωσης αφορούν στο επόμενο τμήμα της συνεισφοράς (π.χ. ανακύκλωση λέξης, που καθυστερεί την εκφορά του επόμενου στοιχείου), στην περίπτωση που η αυτοδιόρθωση εκκινείται μετά την ολοκληρωμένη εκφορά της λέξης. Ακόμη, η λειτουργία της ένθεσης, όπως χρησιμοποιείται από το παιδί στην αράδα 4, έχει ερευνηθεί συστηματικά από τους Wilkinson & Weatherall (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι ομιλητές παύουν τη ροή του λόγου τους, για να ενσωματώσουν ένα ή περισσότερα στοιχεία στη συνεισφορά τους πριν την ολοκλήρωσή της. Οι ίδιοι διαχωρίζουν τις λειτουργίες της ένθεσης, της αντικατάστασης (replacing) και της διαγραφής (deleting), τονίζοντας ότι, στην πρώτη περίπτωση, οι ομιλητές διατηρούν την αρχική συνεισφορά τους, επιτελώντας κάποια μετατροπή (Wilkinson & Weatherall, 2011: 71).

Ο Schegloff (2013) επιβεβαιώνει τα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι κάποιες φορές οι ομιλητές στην πορεία της συνομιλίας συνειδητοποιούν ότι τα λεγόμενά τους επιδέχονται αλλαγές για βελτίωση. Συνεπώς, η ένθεση αφορά σε μετατροπή και όχι σε διόρθωση/αντικατάσταση κάποιου λάθους. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι η λειτουργία της ένθεσης έχει να κάνει με μετατροπές, που αναλαμβάνονται από τους συνομιλητές προς βελτίωση των συνεισφορών τους, όπως αναδεικνύεται από το απόσπασμα [1] και την αράδα 4.

Στο απόσπασμα [2] ο Μάριος περιγράφει τα δώρα, που του έφερε ο Άγιος Βασίλης. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη σε αυτό το απόσπασμα εκκινείται και ολοκληρώνεται στο πιθανό σημείο μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά.

[2] «Το κοφτερό σπαθί»

1. Μάριος Και-και-και μου' φερε δεύτερα δώρα
2. γιατί στενοχωρήθηκε που έδωσα
3. στους φίλους μου το φωτόσπαθο μου' φερε
4. ένα-ένα: ε:μ σπαθί με θήκη απ' τα Καλάβρυτα,
5. → μου έφερε ο Άι Βασίλης (.) στο δεύτερο δώρο μου.
6. Νηπ. Μπράβο.
7. Μάριος Και-
8. Νηπ. Πάρα πολύ ωραία.
9. Μάριος Και στρατιωτικό.
10. Νηπ. Μχ.
11. Γιάννης Θα μας κόψεις μωρέ; ()
12. Μάριος Ναι, ναι.
13. Κώστας Ψεύτικο είναι.
14. Μάριος Ναι αλλά είναι ξύλινο, είναι
15. πολύ-είναι πολύ κοφτερό όμως.
16. Αλέκος Μυτερό θες να πεις και ().
17. Μάριος Κοφ-τερό.

Σύμφωνα με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη επιτελείται είτε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της μονάδας κατασκευής της συνεισφοράς (ΜΚΣ), είτε μετά από παύση, στην οποία η νηπιαγωγός ή άλλα νήπια δεν διεκδίκησαν το λόγο. Όπως αναφέρει η Kitzingler (2013), η διόρθωση στο πιθανό σημείο μετάβασης μπορεί να αφορά και σε στοιχείο, το οποίο δεν βρίσκεται στην τελική θέση της προηγούμενης ΜΚΣ. Τέτοια περίπτωση αποτελεί το απόσπασμα [2].

Στην αράδα 5, ο Μάριος ολοκληρώνει την αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη αμέσως μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης ΜΚΣ. Χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ένθεσης, για να προσθέσει πληροφορίες για το πού ακριβώς βρήκε το σπαθί, το οποίο έλαβε από τον Άγιο Βασίλη («στο δεύτερο δώρο μου»). Εδώ, η εκκίνηση αυτοδιόρθωσης δεν γίνεται με ορατό τρόπο. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στοχεύει στην προσθήκη περισσότερων λεπτομερειών και αναφέρεται στο περιεχόμενο ολόκληρης της προηγούμενης ΜΚΣ. Στην αράδα 6, ακολουθεί η παραλαβή της συνεισφοράς του παιδιού από τη νηπιαγωγό με τη θετική αξιολόγηση «μπράβο».

Στο ίδιο απόσπασμα γίνονται εμφανείς δύο ακόμη χρήσεις της λειτουργίας της ανακύκλωσης στις αράδες 1 και 4. Πιο συγκεκριμένα, στην αράδα 1 το παιδί ανακυκλώνει τον σύνδεσμο «και», καθυστερώντας την εκφορά της επόμενης φράσης. Ο Schegloff (1979) αναφέρει ότι η ανακύκλωση πραγματοποιείται, για να καθυστερήσει την εκφορά του επόμενου στοιχείου (λέξη, φράση ή πρόταση) και για να σταματήσει την προοδευτικότητα της συνεισφοράς, δίνοντας χρόνο στον ομιλητή για την κατάλληλη προσαρμογή του λόγου του. Επίσης, όπως αναφέρει η Jefferson (1974), η ανακύκλωση χρησιμοποιείται, για να καθυστερήσει η εκφορά της επόμενης λέξης, σε περίπτωση που ο ομιλητής αναζητά την κατάλληλη λέξη ή επιλέγει ανάμεσα σε κατάλληλες εναλλακτικές. Αυτό επιβεβαιώνεται στην αράδα 4, όπου το παιδί φαίνεται να ανακυκλώνει τη λέξη «ένα», κατά την προσπάθεια αναζήτησης της κατάλληλης λέξης («σπαθί»), αναδεικνύοντας τη λειτουργία της εύρεσης λέξης (word searching).

Τέλος, από την αράδα 5 συνάγεται το συμπέρασμα ότι η συνεισφορά «στο δεύτερο δώρο μου» δεν αποτελεί κύρια πρόταση, αλλά προθετική φράση (πρόθεση + άρθρο + επίθετο + ονοματική φράση). Δεν έχει αυτοτελές νόημα, αλλά συνεχίζει τη συνεισφορά

του νηπίου μετά από πιθανό σημείο ολοκλήρωσης της προηγούμενης ΜΚΣ και από μικροπαύση. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι αποτελεί προσθήκη (increment) σύμφωνα με τους όρους των Ford et al. (2002). Σε αυτό το συμφραστικό πλαίσιο, ο μαθητής δεν ξεκινά μια νέα ανεξάρτητη πρόταση, αλλά αναφέρεται στην προηγούμενη ΜΚΣ και συνεχίζει την πράξη της δήλωσης, προσθέτοντας λεπτομέρειες σχετικά με τον τόπο «στο δεύτερο δώρο μου». Σε αυτό το σημείο, χρησιμοποιείται η λειτουργία της ένθεσης με τη μορφή προσθήκης, με στόχο την περαιτέρω επεξεργασία του προηγούμενου τμήματος της συνεισφοράς και την αποσαφήνιση του νοήματος, αποτρέποντας τυχόν προβλήματα κατανόησης από τους συνομιλητές. Βέβαια, παρατηρώντας τη συνολική δομική οργάνωση, διακρίνουμε ότι ο Μάριος μέσω της αυτοδιόρθωσης, επιχειρεί να τονίσει ότι ο Άγιος Βασίλης του έφερε δεύτερα δώρα, εφόσον εκείνος είχε χαρίσει κάποια από τα πρώτα, που είχε λάβει, θέλοντας να προκαλέσει την ενθουσιώδη αντίδραση των συμμαθητών του και της νηπιαγωγού. Επομένως, διακρίνεται η χρήση της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη προς επιτέλεση πολλών πράξεων, βάσει των σκοπών των συνομιλητών και του συμφραστικού πλαισίου τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Στο απόσπασμα 3, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη διακρίνεται στην τρίτη συνεισφορά. Συγκεκριμένα, ο Νίκος στην αράδα 1 περιγράφει το παιχνίδι, που έπαιξε με τα ξαδέρφια του στον υπολογιστή το Σαββατοκύριακο, και προσπαθεί να εκφέρει τη σωστή μορφή του τακτικού αριθμητικού «τέταρτος». Καταφέρνει να ολοκληρώσει τη συνεισφορά του πραγματοποιώντας αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην αράδα 2.

[3] «Τέταρτος»

1. Νίκος Και ο Μπιν με το Χάρη βγήκαν το νούμερο
2. τελκ-τέρ-τα-τος.
3. Νηπ. Το νούμερο τέταρτος.
4. Νίκος Τέτα[ρτος.]
5. Νηπ. [Ωραιό]τατα.
6. →Νίκος Το τέσσερα δηλαδή.
7. Νηπ. Α(.)
8. Νίκος Και εγώ βλήκα ε: το νούμερο πρώτος.
9. Νηπ. Υπέροχα. Πρώτος εσύ, τέταρτος ο Μπίν;
10. Νίκος Ναι.
11. Νηπ. Τέλεια.
12. →Νίκος [Ο Μπιν] κι ο Χάρης.
13. Νηπ. [Μπιν] και Χάρης.
14. →Νίκος Και νίκησα.
15. Νηπ. Υπέροχα. Μπράβο. Πάντα να νικάς Νίκο μου.
16. Ωραία. Ποιος δε μας έχει πει::;

Στην αράδα 4, ο Νίκος αποδέχεται την ετεροδιόρθωση της νηπιαγωγού και επαναλαμβάνει τη σωστή μορφή του τακτικού αριθμητικού «τέταρτος». Η νηπιαγωγός αξιολογεί θετικά τη συνεισφορά του με «Ωραιότατα». Ωστόσο, στην αράδα 6 ο Νίκος πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη χρησιμοποιώντας τη λειτουργία της αντικατάστασης. Αυτή εντοπίζεται στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας που εξελίσσεται στις αράδες 4-6 και ακολουθεί την απάντηση της νηπιαγωγού η οποία αποτελεί το πρόβλημα για το παιδί. Στην αράδα 6 το παιδί αντικαθιστά το τακτικό αριθμητικό «τέταρτος» με το απόλυτο αριθμητικό «τέσσερα», που συμπληρώνει σωστά την ονομαστική φράση «το νούμερο τέσσερα» και επεξηγεί την κατάταξη των παικτών.

Ο Schegloff (2013) αναφέρει ότι η λειτουργία της αντικατάστασης εμφανίζεται στη συνομιλία, όταν ο ομιλητής αντικαθιστά ένα στοιχείο στη συνεισφορά του με ένα διαφορετικό, διατηρώντας, ταυτόχρονα, «την αίσθηση» ότι πρόκειται για την ίδια

συνεισφορά. Σχετικά με αυτό, οι Fox et al. (2010) δηλώνουν ότι οι συνομιλητές αντικαθιστούν μία ή και περισσότερες λέξεις στη συνεισφορά τους. Στο παραπάνω απόσπασμα, η λειτουργία της αντικατάστασης εξυπηρετεί τη λειτουργία της ένθεσης με μορφή προσθήκης, η οποία χρησιμοποιείται από το νήπιο για την ακριβή περιγραφή της τελικής κατάταξης των παικτών. Παράλληλα, η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, όπως εμφανίζεται στην αράδα 6, εξυπηρετεί επίσης και την ολοκλήρωση της ετεροδιόρθωσης προς τη νηπιαγωγό (ο Μπιν και ο Χάρης βγήκαν το νούμερο «τέσσερα» κι όχι «τέταρτος», όπως ανέφερε η νηπιαγωγός στην αράδα 3).

Ο δείκτης αναγνώρισης «Α», που εκφέρει η νηπιαγωγός, κλείνει την ένθετη ακολουθία διόρθωσης, που είχε ανοίξει η ίδια στην αράδα 3. Ακολουθεί νέα αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη από τον Νίκο, ο οποίος χρησιμοποιεί την ένθεση με τη μορφή προσθήκης στην αράδα 8. Χρησιμοποιεί τον σύνδεσμο «και», προσθέτει πληροφορίες στην προηγούμενη συνεισφορά του, στην αράδα 1. Έπεται η θετική αξιολόγηση («υπέροχα») και η αναδιατύπωση της συνεισφοράς του Νίκου από τη νηπιαγωγό. Η αναδιατυπωμένη συνεισφορά επιβεβαιώνεται από τον Νίκο («ναι») και πάλι αξιολογείται θετικά από την εκπαιδευτικό («τέλεια»). Στις αράδες 10-12 παρατηρείται ότι ο Νίκος χρησιμοποιεί ξανά τη λειτουργία της ένθεσης με τη μορφή προσθήκης, προσθέτοντας το όνομα του Χάρη στην τέταρτη θέση των παικτών. Με αυτό τον τρόπο, επιτελεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη συνεισφορά της ακολουθίας και διορθώνει την προηγούμενη επιβεβαίωσή του («ναι»). Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εντοπίζεται με την ίδια μορφή πάλι στην αράδα 14 και μετά την αποδοχή της απάντησης του Νίκου από τη νηπιαγωγό.

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα, γίνεται εμφανές ότι ο μαθητής, συνεχώς, ολοκληρώνει αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη και προσθέτει παραπάνω πληροφορίες στις προηγούμενες εκφορές του, όταν κρίνει ότι οι απαντήσεις της νηπιαγωγού δεν είναι οι κατάλληλες. Με αυτή την πρακτική, το παιδί μεταφέρει το πλήρες νόημα των συνεισφορών του και διασφαλίζει τη σωστή κατανόησή τους από τη νηπιαγωγό. Ακολουθεί η θετική αξιολόγηση της νηπιαγωγού («υπέροχα», «μπράβο», ευχή για μελλοντικές νίκες) και το πέρασμα σε επόμενο ομιλητή με το «ωραία».

Στο απόσπασμα 4 διακρίνεται η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη θέση της ακολουθίας, η οποία, συνήθως, έχει τη μορφή «όχι, δεν εννοώ το Α, αλλά το Β» (Schegloff, 1992). Βέβαια, η μορφή της αυτοδιόρθωσης κάθε φορά εξαρτάται από τους συνομιλητές, το συμφραστικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μέσα στις οποίες προκύπτει. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα 4 ο Κώστας αφηγείται τι έκανε το Σάββατοκύριακο.

[4] «Ονομαστική εορτή»

1. Κώστας Εμ(.) το Σάββατο πήγα στο κολυμβητήριο
2. και έκανα κολύμπι ε: φωτογραφιστή- κάναμε
3. φωτογράφιση(2.0) και το Σάββατο το
4. απόγευμα:
5. Νηπ. Μμχ:
6. Κώστας Έκανα τη γιορτή μου.
7. Νηπ. (1.0) Α:: την έκανες νωρίτερα από
8. του Αγίου Κωνσταντίνου
9. γιατί η μαμά είχε δουλειά.
10. Πολύ-Πέρασες ωραία;
11. →Κώστας Όχι, δεν έχει δουλειά απλά::έχω κολυμβητήριο
12. Νηπ. Ε:: είναι ε::
13. Κώστας Και σχολείο
14. Νηπ. Τυχαίνει καθημερινή ναι, γί' αυτό. Ωραία.

Η αφήγηση ξεκινά ύστερα από ερώτηση της νηπιαγωγού και σταματά στην αράδα 6. Στις αράδες 7-10 η νηπιαγωγός παραλαμβάνει την απάντηση και την αναδιατυπώνει («την έκανες νωρίτερα από του Αγίου Κωνσταντίνου, γιατί η μαμά είχε δουλειά»). Συνεχίζει με θετική αξιολόγηση, «πολύ (ωραία)», η οποία διακόπτεται με την εκφορά ερώτησης μερικής αγνοίας για περαιτέρω πληροφόρηση. Στην αράδα 11, ο Κώστας δεν παραλαμβάνει την ερώτηση της νηπιαγωγού και πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, αναδιατυπώνοντας την προηγούμενη συνεισφορά. Η αυτοδιόρθωση εισάγεται με το αρνητικό μόριο «όχι» και ακολουθείται από δήλωση, καθώς ο μαθητής διευκρινίζει τον λόγο, που γιόρτασε νωρίτερα («δεν έχει δουλειά, απλά έχω κολυμβητήριο»), διορθώνοντας, έτσι, και τη δική του συνεισφορά αλλά και την υπόθεση της νηπιαγωγού. Συνεπώς, η συγκεκριμένη αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη εξυπηρετεί, και την ετεροδιόρθωση της συνεισφοράς της νηπιαγωγού. Στην αράδα 14 η εκπαιδευτικός διακρίνεται να παραλαμβάνει την απάντηση με δήλωση συμφωνίας και να την αξιολογεί θετικά («ωραία»).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέστησε σαφές ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου εκκινούν και ολοκληρώνουν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην ίδια συνεισφορά, στην πιθανή θέση μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά, στην τρίτη συνεισφορά και στην τρίτη θέση της ακολουθίας συνεισφορών. Επίσης, διακρίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν λειτουργίες διόρθωσης, όπως αυτές της ανακύκλωσης, της ένθεσης και της αντικατάστασης.

Ακόμη, στα δεδομένα της έρευνας διακρίνεται ότι η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στον λόγο των παιδιών εξυπηρετεί την επιτέλεση πλήθους πράξεων, οι οποίες διασφαλίζουν τη διυποκειμενικότητα στη συνομιλία και την ομαλή εξέλιξη των προφορικών δραστηριοτήτων. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, διαπιστώνεται πως τα παιδιά κατανοούν ότι υπάρχει ή ότι πρόκειται να υπάρξει πρόβλημα στη συνομιλία. Στην περίπτωση αυτή, τα ίδια σπεύδουν να το διορθώσουν, πριν την παρέμβαση της νηπιαγωγού ή των συμμαθητών τους, προλαμβάνοντας, έτσι, την εμφάνιση περαιτέρω συνομιλιακών προβλημάτων.

Όπως υποστηρίζει ο Martin (2009), η διόρθωση στην τάξη αποτελεί εργαλείο κατανόησης και αντιμετώπισης συνομιλιακών προβλημάτων, εφόσον η διόρθωση προβληματικών σημείων προϋποθέτει την κατανόηση. Ο σχεδιασμός και η εκφορά μιας συνεισφοράς στη συνομιλία είναι η απόδειξη ότι ο ομιλητής έχει κατανοήσει ό,τι προηγήθηκε και προνοεί για ό,τι θα ακολουθήσει (Macbeth, 2011). Η παρούσα έρευνα, με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Ανάλυσης Συνομιλίας, θεωρούμε ότι συμβάλλει στον έλεγχο της κατανόησης και της κατάκτησης των νέων γνώσεων, εξετάζοντας τις συνομιλιακές πρακτικές των παιδιών.

Μέσω της παρατήρησης, της ανάλυσης και της σύγκρισης των συνομιλιακών πρακτικών σε διαφορετικά περιβάλλοντα και χρονικά σημεία και με τον εντοπισμό των αλλαγών στη συμπεριφορά και τη χρήση της γλώσσας στη συνομιλία, είναι δυνατή η γενικότερη κατανόηση της δομής και της εξέλιξης του φαινομένου της μάθησης (Gardner, 2013). Με αυτό τον τρόπο, θα υπάρξει δυνατότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων, οι οποίες θα προσφέρουν στους μαθητές εμπειρίες διεπίδρασης οι οποίες θα συμβάλλουν στη γνωστική και γλωσσική εξέλιξή τους.

Σύμφωνα με τον Nakamura (2008), οι συνομιλιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και καθορίζουν σε ένα βαθμό τον τρόπο έκφρασης των μαθητών, την ποσότητα, αλλά και την ποιότητα του εκφερόμενου λόγου. Ελπίζουμε η παρούσα έρευνα να αποτελέσει έναυσμα για την επανεξέταση των συνομιλιακών πρακτικών της διόρθωσης στο χώρο του σχολείου αλλά και γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της οργάνωσης του σχολικού διεπιδραστικού λόγου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Drew, P., & Heritage J. (1992). *Talk at work: Language use in institutional and work-place settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage J. (2006). Introduction. In Drew P. & Heritage, J.(eds), *Conversation analysis* (Volume 1). London: Sage.
- Filipi, A. (2007). A toddler's treatment of mm and mm hm in talk with a parent. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30, 1-33.
- Ford C., Fox B., & Thompson, S. (2002). *The language of turn and sequence*. New York: OUP.
- Forrester, M.A. (2008). The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. *Research on language and social Interaction*, 41, (1), 99-128.
- Fox, B., & Maschler, Y. & Uhmman, S. (2010). A cross-linguistic study of self-repair: Evidence from English, German, and Hebrew. *Journal of Pragmatics*, 42, 2487-2505.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (593-611). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: a case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 113-132.
- Hepburn, A., & Bolden, G. (2013). *The conversation analytic approach to transcription. The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, 3, (2), 181-199.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kapellidi, C. (2013). The organization of talk in school interaction. *Discourse studies*, 15, 185-204.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. In J. Sidnell, T. Stivers, (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis* (229- 56). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices. In *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (Hilary Gardner, Michael Forrester, eds.). Oxford, Wiley-Blackwell.
- Martin, C. (2009). Relevance of situational context in studying learning as challenging participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, (02), 133-149.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43, (02), 438-451.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*, 7, 183-213.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19, (03), 349-377.
- Mehan H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada, L. (2014). Conventions for multimodal transcription. Retrieved April 28, 2020 from: https://franzoestik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoestik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Nakamura, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how "repair" displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12, (2), 265-283.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.

Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics, volume 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 261–286.

Schegloff, E.A. (1991). Reflections on talk and social structure. In Boden, D & Zimmerman, D. (eds), *Talk and social structure: Studies in Ethnomethodology and conversation analysis* (44-71). Cambridge: Polity Press.

Schegloff, E.A. (1992). Introduction. In G. Jefferson (ed.), *Harvey Sacks: Lectures on Conversation Vol. I* (9-12), Oxford: Basil Blackwell.

Schegloff, E.A (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. *In Conversational repair and human understanding* (41–70). Cambridge: CUP.

Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 1*, (1), November 2009, 1-13.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Wilkinson, S., & Weatherall, A. (2011). Insertion Repair. *Research on Language and Social Interaction, 44*, 65-91