



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

“Αισθητικές Προσεγγίσεις και Γλωσσική Αγωγή”

Διπλωματική εργασία

*Τίτλος: “Η κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών από παιδιά
προσχολικής ηλικίας μέσα από
τη διήγηση ιστοριών και την ενσωμάτωση των Τεχνών”*

Διδάσκουσα: Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά Μαρίνα
Φοιτήτρια: Φλουρή Κυριακή (Α.Μ. 341)

Ρέθυμνο 2020

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες

Περίληψη

0. Εισαγωγήσελ.5

1. Μέρος πρώτο: Θεωρία

1.1. Διδασκαλία λεξιλογίου στην προσχολική εκπαίδευσησελ.9

1.1.1. Διδασκαλία λεξιλογίου μέσω διήγησης ιστορίαςσελ.14

1.1.2. Διδασκαλία λεξιλογίου μέσω ενσωμάτωσης των Τεχνώνσελ. 20

1.2. Νέες θεωρίες μάθησης: πληροφοριακή και μετασχηματιστική μάθησησελ. 28

1.3. Πολυτροπική διδακτική προσέγγισησελ.38

1.4. Αναγκαιότητα της έρευναςσελ.48

2. Μέρος δεύτερο: Έρευνα

2.1. Σκοπός έρευνας. Ερευνητικά ερωτήματασελ.50

2.1.1. Δείγμασελ.51

2.1.2. Περιγραφή δραστηριοτήτωνσελ.51

2.1.3. Μέσα συλλογής δεδομένωνσελ.57

2.1.4. Κριτήρια ανάλυσης δεδομένωνσελ.61

2.2 Αποτελέσματασελ.63

2.3. Συμπεράσματα – Συζήτησησελ.91

Παράρτημα

Ευχαριστίες

Λίγο πριν την εκπονή της ολοκλήρωσης και συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας, και ενώ νιώθω την ανάγκη και το χρέος να καταθέσω τις ευχαριστίες μου, στο σημείο αυτό του λέγεται πρόλογος, σε όλους τους ανθρώπους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου, αντιλαμβάνομαι, ότι η επιθυμία και η ανάγκη αυτή έχει αισθητική βάση. Πόσο πιο βιωματικά να γραφεί ένας πρόλογος, και να ταυτιστεί απόλυτα με το ερευνητικό θέμα που προλογίζει; Πόσο πιο υπερήφανη να νιώθει η επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, όταν το αντικείμενο των σπουδών της και διδασκαλίας της, κατάφερε να αγγίξει τη φοιτήτριά της, τόσο όσο ώστε να με κάνει να αγαπήσω παραπάνω το επάγγελμά μου;

Στο σημείο αυτό, λοιπόν θέλω ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά Μαρίνα η οποία με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε στα πρώτα μου αισθητικά βήματα μα κυρίως που ήταν εκεί, όταν άρχισα να κοντοστέκομαι, αποδεικνύοντάς μου ότι σημασία έχει και το ταξίδι αλλά και ο προορισμός. Για τη θετική στήριξη αλλά και τη συντονιστική δύναμη την οποία πάντα διέθετε, θέλω να ευχαριστήσω και την κ. Χλαπάνα Ελισσάβητ, που απλόχερα μου πρόσφερε.

Στη συνέχεια θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, το σύζυγο αλλά κυρίως το γιο μου που με στήριξαν με την κατανόηση, τη βοήθεια και το χαμόγελο τους δίνοντας μου δύναμη να συνεχίσω. Τους γονείς μας οι οποίοι λειτούργησαν ως αντίβαρο στην καθημερινότητα μας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους φίλους και συναδέλφους που με ενίσχυσαν με υπομονή, θάρρος και αισιοδοξία για την ολοκλήρωση αυτής της διαδρομής.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους γονείς των παιδιών μα κυρίως τους υπέροχους μικρούς ανθρώπους μου, τους μαθητές μου οι οποίοι δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην ερευνητική αυτή εργασία, επαληθεύοντας για άλλη μια φορά πως χωρίς τη συμβολή τους θα ήμασταν σταγόνα στον ωκεανό.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επεδίωξε να ερευνήσει την κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τη διήγηση ιστοριών και την ενσωμάτωση των Τεχνών. Ειδικότερα, επεδίωξε να ερευνήσει την επίδραση των μαθητών ως προς την κατάκτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τις λέξεις στόχους «πόλεμος – ειρήνη», «χειμώνας-καλοκαίρι», «εργασία - διακοπές» ως προς το μετασχηματισμό των πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με τις λέξεις-στόχους και ως προς την πολυτροπική προσέγγιση των λέξεων-στόχων. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από 21 νήπια ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου του δήμου Ρεθύμνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διήγηση ιστοριών και οι κατάλληλες τεχνικές γλωσσικής διδασκαλίας ενισχύουν την τάση των παιδιών να ερμηνεύουν κυριολεκτικά το νέο λεξιλόγιο, ενώ η τάση των παιδιών για πρωτότυπους και ευφάνταστους ορισμούς δεν φαίνεται να ενισχύεται σημαντικά από τη γλωσσική παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνών επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην τάση των παιδιών να ερμηνεύουν μεταφορικά, πρωτότυπα και μετασχηματιστικά το λεξιλόγιο, ενώ την ίδια στιγμή φαίνεται να ενισχύει την τάση των παιδιών να ερμηνεύουν και κυριολεκτικά το λεξιλόγιο.

This paper seeks to explore the conceptual conception of preschool children through storytelling and the integration of arts. In particular, it sought to investigate the effect of students on the acquisition of information related to the words "war-peace", "winter-summer", "work-holiday" in terms of the transformation of information related to words-goals and in terms of the multimodal approach of target words. The research sample comes from 21 infants of a private kindergarten in the municipality of Rethymno. The results showed that storytelling and appropriate language teaching techniques reinforce children's tendency to literally interpret the new vocabulary, while children's tendency for original and imaginative definitions does not appear to be significantly enhanced by language intervention. Teaching through the integration of arts brings significant results to children's tendency to interpret metaphorical, original and transformative vocabulary, while at the same time it seems to reinforce children's tendency to interpret vocabulary literally.

Εισαγωγή

Η απόκτηση του λεξιλογίου – μια διαδικασία η οποία για κάθε άνθρωπο έχει διαβίου διάρκεια- κατά την προσχολική ηλικία αυξάνεται εντυπωσιακά. Η διαδικασία κατάκτησης της σημασίας των λέξεων εστιάζεται σε δύο κατευθύνσεις από τις οποίες η πρώτη προσανατολίζεται στην πληροφοριακή και σημασιολογική ερμηνεία των λέξεων και η δεύτερη στην εμπειρική και βιωματική κατάκτηση του λεξιλογίου, η οποία βοηθάει στην παραγωγή νέων σημασιολογικών γνωρισμάτων. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μικρά παιδιά είναι ενσωματωμένες σε περιβάλλοντα αφήγησης (Ard & Beverly, 2004). Το νηπιαγωγείο συνιστά τον κυριότερο παράγοντα επαφής του νηπίου με ένα αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο. Η αφήγηση ιστοριών στο νηπιαγωγείο συμβάλλει δραστικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην εκμάθηση νέων σημασιών για το ήδη κατεκτημένο λεξιλόγιο (Lenhart , Lendard, Vaahtoranta & Suggate, 2017).

Το ζήτημα της διδασκαλίας του λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία συνεχίζει να βρίσκεται ακόμα υπό διερεύνηση. Οι νέες πολυτροπικές προσεγγίσεις, οι οποίες πολύ συχνά προτείνονται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και οι οποίες κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος μετά και την αυξανόμενη είσοδο αλλοδαπών μαθητών στο νηπιαγωγείο, συνιστούν ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, ώστε να διαφανεί κατά πόσο συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίτευξη του στόχου, μέσα από τη χρήση πολυμέσων, τεχνικών και υλικών.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζονται ως προς την κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών τόσο μέσα από τη διήγηση ιστοριών, όσο και μέσα από την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων τέχνης στη διδασκαλία . Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δύο προγράμματα παρέμβασης. Το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης αφορούσε στη γλωσσική διδασκαλία λεξιλογίου τριών αντιθετικών ζευγών λέξεων-στόχων μέσα από τρεις γλωσσικές δραστηριότητες ενώ το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης για τα ίδια τρία ζεύγη συμπεριλάμβανε τρεις δραστηριότητες από τα πεδία της τέχνης (εικαστικής, θεατρικής) και της τεχνολογίας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται από 21 μαθητές προσχολικής ηλικίας ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου της πόλεως του δήμου Ρεθύμνου. Τα παιδιά καθ' όλη την ερευνητική

παρέμβαση ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον, περιέργεια και ευχάριστη διάθεση και στα δύο είδη παρέμβασης (γλωσσικής και μέσω τέχνης).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος εμπεριέχεται η θεωρητική θεμελίωση της ερευνητικής εργασίας. Το πρώτο του κεφάλαιο αναφέρεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και μέσω αυτού τεκμηριώνεται θεωρητικά η σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Στο επόμενο κεφάλαιο μετά από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας τεκμηριώνεται η κατάκτηση του λεξιλογίου μέσω της διήγησης των ιστοριών, ενώ παράλληλα γίνεται μια αναφορά στα οφέλη τα οποία παράγονται από τη διήγηση ιστοριών, αλλά και από τις τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν ευκολότερα το νέο λεξιλόγιο. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση της κατάκτησης λεξιλογίου από τα παιδιά μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνών στο πρόγραμμα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Οι τέχνες τίθενται στην υπηρεσία της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα του λεξιλογίου, με σκοπό να διευκολύνουν και να ενισχύσουν την κατάκτησή του. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες της πληροφοριακής και μετασχηματιστικής μάθησης. Γίνεται μια σύντομη περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνθέτουν την καθεμία σε σχέση με την κατάκτηση του λεξιλογίου. Τέλος, το θεωρητικό μέρος κλείνει με το κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στην αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, στο οποίο παρουσιάζονται οι προβληματισμοί οι οποίοι οδήγησαν στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Ακολουθεί το δεύτερο, το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Το πρώτο του κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας, την ανάλυση περιεχομένου. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, δηλαδή πώς επηρεάζονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών: α) όταν ακολουθείται διδασκαλία μέσω διήγησης ιστοριών και β) όταν ακολουθείται διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων τέχνης. Ειδικότερα, θα επιδιωχθεί να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζονται οι μαθητές ως προς την κατάκτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τα αντιθετικά ζεύγη των λέξεων-στόχων, «πόλεμος – ειρήνη», «χειμώνας -καλοκαίρι», «εργασία - διακοπές» ;
- Πώς επηρεάζονται ως προς τον μετασχηματισμό των πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με τις λέξεις-στόχους;
- Πώς επηρεάζονται από την πολυτροπική προσέγγιση των λέξεων -στόχων;

Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο με το δείγμα της έρευνας, το οποίο προέρχεται από 21 νήπια ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου του δήμου Ρεθύμνου. Ακολουθεί το κεφάλαιο των Μέσων συλλογής δεδομένων, τα οποία αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση, η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση και η κλειδα παρατήρησης. Στο επόμενο κεφάλαιο βρίσκονται τα κριτήρια ανάλυσης δεδομένων, τα οποία αναφέρονται στις μετρήσεις των μορφών συμπεριφοράς του δείγματος σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια ανάλυσης δεδομένων αναφέρονται στις μετρήσεις των μορφών συμπεριφοράς: α) ως προς την κυριολεκτική προσέγγιση των λέξεων-στόχων, β) ως προς το μετασχηματισμό των πληροφοριών αυτών και γ) ως προς τη χρήση μη λεκτικών μέσων συμπεριφοράς και έκφρασης. Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Τέλος, ακολουθεί το κεφάλαιο των συμπερασμάτων. Ένα γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από την έρευνα είναι ότι τα ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με ενσωμάτωση των τεχνών ενισχύει τη μετασχηματιστική αλλά και την πληροφοριακή μάθηση των παιδιών ως προς την κατάκτηση του λεξιλογίου. Σε αντίθεση με την κλασική γλωσσική διδασκαλία η οποία ενισχύει την πληροφοριακή μάθηση των μαθητών υστερεί όμως στην ενίσχυση της πρωτότυπης και ευφάνταστης ερμηνείας του λεξιλογίου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Μέρος πρώτο: Θεωρία

Κεφάλαιο 1

1.1. Διδασκαλία λεξιλογίου στην προσχολική εκπαίδευση

Η πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό ενός αναγνώστη, όταν αναφέρεται στο λεξιλόγιο είναι ίσως οι λέξεις της γλώσσας, σύμφωνα με τον Read (2000, ο.π. στη Cheimonidou, 2016, σ.3) «έχουμε την τάση να θεωρούμε το λεξιλόγιο, ως την απογραφή μεμονωμένων λέξεων, με τις συναφείς έννοιές τους». Οι λέξεις αποτελούν τις μικρότερες μονάδες σε σημασιολογικό επίπεδο στη γραμματική ανάλυση (Χλαπάνα, 2012). Παρά τη συσχέτιση του λεξιλογίου με την αναγνώριση λέξεων, υποδεικνύεται, ότι κανείς δεν μαθαίνει ποτέ όλες τις λέξεις σε οποιαδήποτε γλώσσα. Γνωρίζουμε και χρησιμοποιούμε τις λέξεις, που εξυπηρετούν τους ιδιαίτερους σκοπούς μας και συνεχίζουμε να μαθαίνουμε νέες λέξεις όσο ζούμε, λόγω της συνεχούς εξέλιξης του λεξιλογίου (Abdulla, 2012, ο.π. στη Cheimonidou, 2016, σ. 4). Την παραπάνω θέση ενίσχυσε και ο Mart (2012, σ. 101) υποστηρίζοντας, ότι "η γνώση του λεξιλογίου δεν είναι κάτι που μπορεί πάντα να κατακτηθεί πλήρως είναι κάτι που επεκτείνεται και βαθαίνει κατά τη διάρκεια μιας ζωής". Κατά τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία τα παιδιά διαθέτουν ένα μικρό δυναμικό λεξιλογίου. Το μικρό μέγεθος του λεξιλογίου οδηγεί πολύ συχνά στη γενίκευση της χρήσης των λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιούν για να αναφερθούν σε ένα πλήθος αντικειμένων, εννοιών, σχέσεων, συνθηκών (Χλαπάνα, 2012). Η γνώση των λέξεων μέσα από τις οποίες αντιλαμβανόμαστε την έννοια και τη χρήση τους διακρίνεται στη δεκτική και παραγωγική διάσταση του λεξιλογίου.

Η δεκτική και παραγωγική διάσταση σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ της γλωσσικής μας ικανότητας (λεκτικής γνώσης) και της γλωσσικής μας επίδοσης (γλώσσα που χρησιμοποιείται στην επικοινωνία). Η γλωσσική ικανότητα είναι «τι γνωρίζουμε», ενώ η γλωσσική επίδοση είναι «πώς χρησιμοποιούμε αυτή τη γνώση

στην πραγματική παραγωγή ομιλίας και κατανόησης» (Fromkin, Rodman and Hyams 2007, ο.π. στη Cheimonidou, 2016, σ.7). Το δεκτικό λεξιλόγιο αναφέρεται στο πλήθος των λέξεων, που αποκωδικοποιούμε, όταν ακούμε ή βλέπουμε κάπου, ενώ το παραγωγικό λεξιλόγιο αναφέρεται στις λέξεις που μπορούμε πραγματικά να παράγουμε, όταν μιλάμε ή γράφουμε. Είναι δηλαδή το λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά στο παιχνίδι στο σπίτι, το σχολείο στην καθημερινότητά τους γενικότερα (Cheimonidou, 2016). Τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες τους λέξεις γύρω στους εννέα με δώδεκα μήνες. Μεταξύ δύο και δυόμισι ετών μπορεί να έχουν αποκτήσει μέχρι και 500 λέξεις ή περισσότερες. Όλα τα παραπάνω επιτεύγματα συμβαίνουν σε επίπεδο κατανόησης αρχικά και αργότερα σε επίπεδο παραγωγής, αφού η κατανόηση προηγείται της παραγωγής. Το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και τις γενικότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αργότερα στο σχολείο (Ράλλη, 2008, σ.156).

Κατά τη νηπιακή ηλικία η αύξηση του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύ εντυπωσιακό φαινόμενο. Βέβαια υπάρχουν και ατομικές διαφορές στην πορεία κατάκτησης του λεξιλογίου. Έχει βρεθεί, ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά τη λεγόμενη «ξαφνική εμφάνιση λεξιλογίου» (vocabulary spurt) την ίδια χρονική στιγμή. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει, ότι τα αγόρια δεν κατακτούν τις νέες λέξεις με τον ίδιο ρυθμό όπως τα κορίτσια (Fenson et al., 1993, ο. π. στη Ράλλη, 2008, σ.156).

Η Nelson (1990, ο.π. στη Ράλλη, 2008, σ.156) προτείνει τα παρακάτω βήματα κατάκτησης του λεξιλογίου σύμφωνα με τα οποία:

α. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τον κόσμο των ανθρώπων και των πραγμάτων και την ίδια στιγμή προσπαθούν να δημιουργήσουν τις δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις, προκειμένου να τον κατανοήσουν.

β. Οι γονείς, τα αδέρφια και άλλοι ενήλικες αλληλεπιδρούν γλωσσικά και μη γλωσσικά με τα παιδιά σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. την ώρα του παιχνιδιού, της φροντίδας).

γ. Τα παιδιά εισάγονται στις νέες λέξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατάλληλα από τους γονείς στα διαφορετικά πλαίσια και έτσι οδηγούνται στην κατάκτησή τους.

Εκτιμάται ότι ο αριθμός των λέξεων που μαθαίνονται κάθε χρόνο μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου είναι μεταξύ 800 και 1000 νέων ριζικών λέξεων. Αυτός ο ρυθμός ανάπτυξης ωστόσο με κανένα τρόπο δεν είναι ομοιογενής και τα μεγέθη του λεξιλογίου των παιδιών διαφέρουν σημαντικά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους με τα κοινωνικά μειονεκτούντα παιδιά να παρουσιάζουν σημαντικά μικρότερο λεξιλόγιο από τους συνομηλίκους τους (Biemiller & Slonim, 2001; Hart & Risley, 1995; ο. π. στο Lenhart et al., 2017). Επειδή οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών κατά την είσοδό τους στο σχολείο και ειδικότερα του λεξιλογίου αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για μεταγενέστερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η επίλυση αυτών των αποκλίσεων αποτελεί κεντρικό στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα γλωσσικά περιβάλλοντα των παιδιών ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό: Τα παιδιά των γονέων με υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση ακούν περίπου τρεις φορές περισσότερες λέξεις κατά τη διάρκεια μίας εβδομάδας από τα παιδιά χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Lenhart et al., 2017). Η συμβολή της ομιλίας της μητέρας καθώς και οι διαφορές στο λεξιλόγιο που εμφανίζουν μητέρες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σε σχέση με εκείνες που εμφανίζουν πλουσιότερο λόγο είναι προγνωστικός παράγοντας για την εξέλιξη των παιδιών τους (Vaahtoranta, Lenhart, Suggate & Lenhard, 2019). «Αυτές οι διαφορές στο λεξιλόγιο δεν μειώνονται κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, ενώ η τυπική σχολική φοίτηση φαίνεται να έχει μικρό αντισταθμιστικό αποτέλεσμα» (Christian, Morrison, Frazier & Massetti, 2000, ο. π. στο Lenhart et al. 2017, σ.2)

Μαζί με τη συμβολή της οικογένειας σημαντικοί για την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι και πιο συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως η ανάγνωση ιστοριών και η διδασκαλία λεξιλογίου στο σχολείο αλλά και στο νηπιαγωγείο. Εστιάζουν σε συγκεκριμένες γλωσσικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες αποσκοπούν στην προώθηση της ανάπτυξης του λεξιλογίου, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με το πόσο άμεση είναι η διδασκαλία έναντι της περιστασιακής μάθησης λεξιλογίου (Lenhart et al. 2017).

Η αύξηση του λεξιλογίου που εμφανίζεται στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντική και έχει λάβει την προσοχή αρκετών ερευνητών. Τα παιδιά συνεχίζουν να αποκτούν νέες λέξεις πέρα από τα πρώτα χρόνια απόκτησης

λεξιλογικών δομών με το λεξιλόγιο να αυξάνεται κατά χιλιάδες λέξεις κάθε χρόνο και κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Επιπλέον, το μέγεθος του λεξιλογίου συσχετίζεται έντονα με το συνολικό σχολικό επίτευγμα των παιδιών (Robbins & Ehri, 1994). Και ενώ τα παιδιά μαθαίνουν ένα τεράστιο αριθμό λέξεων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, φαίνεται, ότι η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου ενδεχομένως αντιπροσωπεύει μόνο ένα μικρό αριθμό αυτών των λέξεων. Οι συνομιλίες, η συναναστροφή και η επικοινωνία γενικότερα, θεωρούνται ως οι κύριοι κινητήριοι παράγοντες για την εκμάθηση νέων λέξεων κατά τη διάρκεια της παιδικής λεκτικής ανάπτυξης. Οι (Durkin, 1978-1979; Jenkins & Dixon, 1983, ο.π. στο Lenhart et al. 2017) υποστηρίζουν, ότι κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού παρατηρείται μικρή άμεση διδασκαλία λεξιλογίου. Κατά συνέπεια η γνώση λεξιλογίου μπορεί να αποκτηθεί παρεπιπτόντως μέσω της ανάγνωσης των παραμυθιών και των ιστοριών (Lenhart et al. 2017).

Τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες των λέξεων υπό δύο προϋποθέσεις: (α) μέσω άμεσης αναφοράς από τους ενήλικες, όταν ονομάζουν αντικείμενα ή ορίζουν λέξεις και (β) μέσω τυχαίων συναντήσεων με λέξεις σε λεκτικά περιβάλλοντα. Οι τυχαίες συναντήσεις περιλαμβάνουν τις λέξεις που ακούν σε συνομιλίες, στην τηλεόραση, στις συναναστροφές, στο σχολείο και σε ιστορίες που διαβάζονται από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές από αυτές τις περιπτώσεις, οι έννοιες των λέξεων μπορεί να μην εκφράζονται. Ως εκ τούτου, τα παιδιά που συναντούν τις νέες λέξεις πρέπει να χρησιμοποιούν έμμεσα συμφραζόμενα και σιωπηλές πληροφορίες για να διακρίνουν τις έννοιες. Πριν από την ηλικία των 2 ετών, φαίνεται να μαθαίνουν πιο εύκολα νέες λέξεις από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις άμεσες αναφορές παρά από έμμεσες πηγές. Η ανάπτυξη λεξιλογίου πριν από την ηλικία των 2 ετών συσχετίζεται θετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Έτσι, από τη στιγμή που τα παιδιά εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τόσο άμεσες όσο και έμμεσες αναφορές για να μάθουν νέες λέξεις (Robbins & Ehri, 1994).

Ένας μαθητής γνωρίζει μια λέξη, όταν αναγνωρίζει τον ορισμό της. Εναλλακτικά, κάποιος μπορεί να πει, ότι ένας μαθητής γνωρίζει μια λέξη μόνο όταν μπορεί να

παράγει τον ορισμό της. Ως εκ τούτου, ένας δεύτερος δείκτης της μάθησης λέξεων είναι η ποιότητα ή το βάθος της εκμάθησης των λέξεων. Οι Beck, McKeown & Kugan (2002, ο.π. στο Coyne, McCoah, Loftus, Ziroli & Karp, 2009, σ. 5) υποστηρίζουν, ότι "η γνώση μιας λέξης δεν είναι «όλα ή τίποτα». Οι Beck, McKeown & Omanson (1987, ο. π. στο Coyne et al., 2009) ανέπτυξαν την ακόλουθη πορεία των επιπέδων γνώσης των λέξεων: (α) καμία γνώση, (β) γενική γνώση (γ) τη στενή γνώση, σχετική με το πλαίσιο (δ) γενικευμένη δεκτική γνώση και (ε) πλούσια, αποσαφηνισμένη γνώση του νοήματος μιας λέξης και της σχέσης της με άλλες λέξεις. Στην πραγματικότητα, τα μοντέλα μάθησης δείχνουν, ότι η εκμάθηση της λέξης γνώσης είναι πιο πιθανό να είναι πραγματικά αυξητική, με τη γνώση του νοήματος της λέξης να γίνεται όλο και πιο εκλεπτυσμένη με κάθε νέα έκθεση σε αυτή τη λέξη. Τα μεγέθη μέτρου έως μεγάλου αποτελέσματος για αυτές τις συγκρίσεις υποδηλώνουν ότι η άμεση διδασκαλία λεξιλογίου οδηγεί σε αξιόπιστα μεγαλύτερη εκμάθηση λέξεων σε παιδιά νηπιαγωγείου από ό, τι η περιστασιακή έκθεση από μόνη της.

Η καλλιέργεια του λεξιλογίου κατά την προσχολική εκπαίδευση αποτελεί βασική παράμετρο για την ανάπτυξη και κατάκτηση του ορισμού των λέξεων από τα παιδιά. Η αφομοιωτική δύναμη της ηλικιακής αυτής ομάδας καθιστά την πρωτοσχολική βαθμίδα του νηπιαγωγείου το κυριότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα οικοδομηθεί η λεξιλογική και γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι διαφορετικές γνωστικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και αναπτυξιακές αφετηρίες που διαθέτουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ως προς την κατάκτηση του λεξιλογίου από τα παιδιά. Καλείται, το νηπιαγωγείο επομένως μέσα από τις κατάλληλες προσεγγίσεις διδασκαλίας να «λειάνει» το έδαφος με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο για την καλλιέργεια και διδασκαλία του λεξιλογίου σε όλα τα παιδιά.

1.1.1. Διδασκαλία λεξιλογίου μέσω διήγησης ιστορίας

Τη σημασία της αφήγησης ως εργαλείο για τη διδασκαλία μιας γλώσσας και την κατάκτηση πληροφοριών μέσα από το λεξιλόγιο σε ένα περιβάλλον οικείο για το παιδί τόνισαν οι Ellis και Brewster (2012, ο.π. στη Cheimonidou, 2016). Η αφήγηση μπορεί λάβει χώρα μέσα στην τάξη με τη μορφή ενός παραμυθιού, ενός μύθου, ενός ποιήματος και πολλών άλλων. Αντίστοιχη, διαδικασία, που ακολουθήθηκε στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, μέσα από την αφήγηση τριών ιστοριών σε άμεση συσχέτιση με τα τρία ζεύγη των λέξεων – στόχων που μελετήθηκαν. Γενικά, έχουμε την τάση να συσχετίζουμε την αφήγηση των παραμυθιών και των ιστοριών με τις αγαπημένες ενασχολήσεις των μικρών παιδιών και αυτό είναι φυσικό, εάν εξετάσουμε πόσοι γονείς αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στη διήγηση ιστοριών στα παιδιά τους. Η σημασία της διήγησης ενός βιβλίου, επισημαίνεται από παιδίατρος, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς, καθώς "η ανάγνωση βιβλίων προωθεί τις γλωσσικές δεξιότητές τους, επεκτείνει τη μάθηση τους για τον κόσμο και βοηθά στη κατάκτηση της δικής τους αναγνωστικής ικανότητας αργότερα στο σχολείο" (Reese, 2013, ο.π. στη Cheimonidou, 2016).

Προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως ο σημαντικός ρόλος που θα μπορούσε να διαδραματίσει μια ιστορία στην τάξη πρέπει αρχικά να εκτιμηθεί ο αξιοθαύμαστος χαρακτήρα της. Το παραμύθι, η ιστορία, ο μύθος έχει το πλεονέκτημα να δημιουργούν το χώρο-πλαίσιο μέσα στον οποίο τα μικρά παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά, αναπαραστατικά και γλωσσικά. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες κατά τις οποίες τα παιδιά μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, γνώσεων ενθαρρύνονται να ερμηνεύουν και να ορίζουν το νέο κάθε φορά λεξιλόγιο. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη γνώση λεξιλογίου σε μικρά παιδιά είναι συνήθως έμμεσες και ενσωματωμένες σε περιβάλλοντα αφήγησης (Lenhart et al., 2017).

Τα παραμύθια ως περιεχόμενο των παρεμβάσεων αφήγησης, για τρεις λόγους, αποτελούν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών και των γονέων. Πρώτον, τα παραμύθια ιστορικά έχουν διαπολιτισμικό ενδιαφέρον και περιέχουν μια κλασική μακρό και μικροδομή που μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση της

ιστορίας. Δεύτερον, η αυξημένη προσέλκυση φαντασίας στις ιστορίες μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη λεξιλογίου. Τρίτον, κάποια είδη παραμυθιών (μυθολογία, λαϊκά παραμύθια) παρέχουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο μη οικείων λέξεων-στόχων που εξακολουθούν φυσικά να σχετίζονται με τη γλώσσα. Τέλος, όταν είναι καλά επιλεγμένα παρέχουν μια πλούσια γλωσσική πηγή η οποία αποτελεί γλωσσικό κίνητρο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vaahtoranta et al., 2017).

Η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη προκειμένου τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα που υστερούν σε σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες της γλώσσας, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να μάθουν νέες λέξεις που δε συναντούν συχνά στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (Diamond & Gutlohn, 2006, ο.π. στη Χλαπάνα 2012, σ.2). Η αφήγηση των ιστοριών στη σχολική τάξη προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο διδασκαλίας, ώστε να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τεχνικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου μονόγλωσσων αλλά και αλλόγλωσσων παιδιών. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει, ότι μονόγλωσσα και αλλοδαπά παιδιά κατακτούν τη σημασία άγνωστων λέξεων του κειμένου, όταν ο εκπαιδευτικός κατά την αφήγηση μίας ιστορίας παρέχει πλούσιες επεξηγήσεις οι οποίες αφορούν: (α) στον ορισμό της λέξης, (β) στην υπόδειξη της αναπαράστασης της λέξης στην εικονογράφηση του βιβλίου, (γ) στη σύνδεση της επιλεγμένης λέξης με άλλες συνώνυμες ή και αντίθετες λέξεις, (δ) στην αναπαράσταση της σημασίας της λέξης με ανάλογες χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου και (ε) στην παρουσίαση της λέξης σε προτάσεις διαφορετικές από εκείνες του βιβλίου (Collins, 2010; Elley, 1989, ο.π. στη Χλαπάνα, 2012, σ.2). Οι παραπάνω μορφές επεξήγησης, αν και δεν προάγουν το διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς είναι περισσότερο δασκαλοκεντρικές τεχνικές, βοηθούν τα παιδιά να σχηματίσουν μία πρώτη αναπαράσταση σχετικά με τη σημασία των λέξεων.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση των ιστοριών καθίσταται ακόμη πιο αποτελεσματική, όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαλογικές τεχνικές ανάγνωσης και διατυπώνει ερωτήσεις με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική διαδικασία. Σημαντικός, και με πολλά οφέλη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ο αλληλεπιδραστικός τρόπος

διδασκαλίας του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Κατά την εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις «Τι;», «Πού;», «Ποιος;» αλλά κυρίως αξιοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να ενισχύσει τη γνωστική εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση για τη σημασία των άγνωστων λέξεων (Χλαπάνα, 2012, σ.2)

Με την παροχή συνοπτικών ορισμών των λέξεων μέσα στο πλαίσιο αφήγησης μιας ιστορίας ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επεξηγεί αρκετές λέξεις. Πιο συγκεκριμένα χρειάζονται 30-60 δευτερόλεπτα ανά λέξη κατά την αφήγηση μιας ιστορίας για την εισαγωγή και επεξήγηση πολλών νοηματικών εννοιών μέσα σε περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας. Αντίθετα, εάν η διδασκαλία είναι εκτεταμένη, η παροχή ευκαιριών για συζήτηση και αλληλεπίδραση και με λέξεις εκτός της ανάγνωσης ιστοριών απαιτεί περισσότερο χρόνο διδασκαλίας, δηλαδή 5 λεπτά ανά λέξη ανά ανάγνωση ιστορίας, αλλά παρέχει πολλαπλές εκθέσεις σε λέξεις-στόχους μέσα από ποικίλα περιβάλλοντα που οδηγούν σε πιο πλήρη εκμάθηση. Η γνώση των λέξεων μπορεί να μην γίνει μόνιμη ή πλήρως καθιερωμένη, εκτός εάν οι μαθητές λαμβάνουν συνεχείς συναντήσεις με λέξεις - στόχους με την πάροδο του χρόνου ή με προσεκτική και συστηματική ανασκόπηση της γνώσης αυτών των λέξεων (Reese, 2013, ο. π. στη Cheimonidou, 2016).

Η αφήγηση ιστορίας στο νηπιαγωγείο προσφέρει γνώση στο πλαίσιο μιας ιστορίας, απαιτεί επαρκή κατανόηση της ακρόασης για να μάθουν οι μαθητές νέο λεξιλόγιο και να εμβαθύνουν την υπάρχουσα γνώση της σημασιολογικής λέξης ενώ προσφέρει την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με τον αφηγητή (Lenhart et al., 2017).

Ακόμα και στην απλούστερη μορφή της, η αφήγηση παραμυθιών μπορεί να εμπλουτιστεί με πρόσθετες εκπαιδευτικές ή διαδραστικές τεχνικές. Τα παραδείγματα των χρησιμοποιούμενων τεχνικών περιλαμβάνουν: την παροχή ορισμών λέξεων, συνώνυμα λέξεων, ανοιχτών ερωτήσεων κατά την ενεργητική ανάγνωση (Chlapaná & Tafa, 2014; Damhuis, Segers & Verhoeven, 2014), την ενίσχυση αλληλεπιδράσεων στο σημασιολογικό περιεχόμενο (Maynard, Pullen & Coyne, 2010, σ. 232) την αποκωδικοποίηση κειμένου (Robbins and Ehri, 1994). Υπάρχει μια σημαντική έρευνα που δείχνει ευεργετικές επιδράσεις στο λεξιλόγιο,

όταν χρησιμοποιούνται τέτοιες τεχνικές, ειδικά σε αντίθεση με την περιστασιακή και μη συστηματική έκθεση σε νέες λέξεις (Vaahtoranta et al., 2019).

Σύμφωνα με την ανάλυση των Marulis & Neuman (2010, ο. π. στο Vaahtoranta, 2019) οι προσεγγίσεις που επικεντρώνονται άμεσα στο λεξιλόγιο διδασκαλίας (αποκαλούμενες άμεσες (explicit) προσεγγίσεις είναι πιο αποτελεσματικές στην προώθηση της διδασκαλίας λεξιλογίου από τις έμμεσες (implicit) προσεγγίσεις, οι οποίες εξ ορισμού δεν περιλαμβάνουν τη σκόπιμη διδασκαλία λέξεων. Οι άμεσες προσεγγίσεις χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές όπως ορισμούς, παραδείγματα και συζήτηση των λέξεων. Μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι οι τεχνικές διδασκαλίας λέξεων εμπίπτουν σε ένα φάσμα από καθαρά υπονοούμενες στο ένα άκρο, σε καθαρά σαφείς τεχνικές στο άλλο άκρο. Για παράδειγμα, η συζήτηση των νοηματικών εννοιών και η παροχή ορισμών των λέξεων θα ήταν κοντά στην άμεση διδασκαλία, ενώ η απεικόνιση των εικόνων που συνοδεύουν την ιστορία εμπίπτει στην έμμεση διδασκαλία.

Στις γλωσσικές παρεμβάσεις στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά είναι απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά πιο ενεργά κατά τη διδασκαλία, ενθαρρύνοντάς τα μέσα από ερωτήσεις να μιλάνε για την ιστορία και να συζητούν τις έννοιες, τις απορίες ή το περιεχόμενο των λέξεων. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διαλογική αφήγηση και την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Vaahtoranta et al., 2019; Kirsch, 2016).

Ο Nation (2001, 2006, ο.π. στην Kirsch, 2016) αναφέρει, ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε 6000-7000 οικογένειες λέξεων για να κατανοήσουμε τον προφορικό λόγο και 8000-9000 για να καταλάβουμε το γραπτό λόγο (98% των λέξεων). Προκειμένου οι μαθητές με σημαντικά χαμηλό λεξιλόγιο να ωφεληθούν από την αφήγηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν κατάλληλες ιστορίες, ενώ οι τεχνικές που θα ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια και μετά την αφήγηση να έχουν αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας (Kirsch, 2016).

Στην έρευνα των Feitelson, Kita & Goldstein (1986, ο.π. στο Robbins & Ehri, 1994, σ.55) κατά την επιθεώρηση των παρατηρήσεων των αρχείων τους αποκάλυψαν ότι, όταν οι δάσκαλοι μεσολαβούσαν σε αναγνώσεις ιστοριών αναθεωρώντας τις

έννοιες των λέξεων τις οποίες οι μικροί μαθητές δεν γνώριζαν, τα παιδιά είχαν μάθει νέες λέξεις όχι από την ακρόαση ιστοριών αλλά από τη συμμετοχή σε συζητήσεις για τις άγνωστες λέξεις. Επίσης, η επανάληψη έκθεσης σε ιστορίες αυξάνουν τη χρήση των λέξεων στόχων από τα παιδιά στις υποτιθέμενες αναγνώσεις τους.

Οι νέοι μαθητές μαθαίνουν γρήγορα το λεξιλόγιό τους. Πιο αργά μαθαίνουν τις δομές των λέξεων, επειδή οι λέξεις έχουν απτές, άμεσες έννοιες, ενώ οι δομές είναι λιγότερο προφανώς χρήσιμες. Τα παιδιά πρέπει να συναντούν και να χρησιμοποιούν τις λέξεις σε συναφή πλαίσια για να είναι σε θέση να κάνουν τους ανάλογους συνειρμούς. Αυτό βοηθά να εδραιωθεί η σχέση τους με άλλες λέξεις, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο λεξιλογίου. Οι Duffelmeyer και Duffelmeyer (1979) επισημαίνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνονται οι λέξεις είναι σημαντικός καθώς επηρεάζει το βαθμό κατανόησης. Συχνά συμβαίνει η γνώση που αποκτά ο εκπαιδευόμενος να είναι μόνο η επιφανειακή έννοια της λέξης και να λείπει το ουσιαστικό νόημα. Ένας τρόπος για να αποφεύγεται αυτή η δυσκολία είναι να χρησιμοποιείται μια μέθοδος που να συνδέει το λεξιλόγιο με τις εμπειρίες των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκμάθηση των λέξεων.

Η ακρόαση ιστοριών μπορεί να προωθήσει μεγαλύτερη ανάπτυξη λεξιλογίου, εάν περισσότερες από τις λέξεις έχουν ακουστεί τουλάχιστον τέσσερις φορές (Robbins & Ehri, 1994, σ.60). Οι συγγραφείς των παιδικών κειμένων οφείλουν να επιμελούνται ιδιαίτερα τα κείμενά τους, ούτως ώστε οι πιο δύσκολες λέξεις να ενσωματώνονται σε πλαίσια που θα διασαφηνίζεται το νόημα τους, καθώς με αυτό τον τρόπο θα οδηγηθούν στην κατάκτηση του νέου λεξιλογίου. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους οφείλουν να εξετάζουν πολύ προσεχτικά τα κείμενα που επιλέγουν να παρουσιάζουν στα παιδιά σε σχέση με τη θεματική που πραγματεύονται, τις έννοιες, τις λέξεις, την πλοκή αλλά και σε σχέση με το χρονικό πλαίσιο που επιλέγουν να τα παρουσιάσουν στα παιδιά. Το γνωστικό επίπεδο των παιδιών εμφανίζεται πολύ διαφορετικό κατά την αρχή του σχολικού έτους σε σχέση με το μέσο και το τέλος της σχολικής περιόδου. Ιστορίες με απλή δομή, ξεκάθαρα νοήματα και εύληπτο λεξιλόγιο είναι καλό να παρουσιάζονται στην αρχή του

σχολικού έτους. Αντίθετα, ιστορίες με πολλούς ήρωες, σύνθετη πλοκή και υψηλού επιπέδου λεξιλόγιο είναι καλύτερο να παρουσιάζονται από και μετά το μέσο της σχολικής περιόδου.

Ιστορίες που έχουν ελκυστικούς χαρακτήρες τους οποίους τα παιδιά εύκολα αναγνωρίζουν, ιστορίες με χιούμορ και ιστορίες με υψηλό σχέδιο δράσης βοηθούν όλα τα παιδιά να παρακολουθούν το κείμενο. Πολλές μελέτες έχουν δείξει, ότι η εκμάθηση λέξεων είναι πολύ πιο αποτελεσματική, όταν τα υποκείμενα βοηθιούνται να σχηματίσουν μνημονικές συνδέσεις μεταξύ άγνωστων λέξεων και των εννοιών τους. Μέσα από τη συμπερίληψη των λέξεων-στόχων πρόσθετες φορές στις ιστορίες, τη συζήτηση των νέων λέξεων και την ενσωμάτωση των νέων λέξεων σε ενδιαφέρουσες αλλά και προσωπικές ιστορίες των ίδιων των παιδιών η κατάκτηση λεξιλογίου είναι περισσότερο επικερδής. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά με ασθενέστερα λεξιλόγια να συμμετέχουν ενεργητικά στην ιστορία (Robbins & Ehri, 1994).

Αν και το εύρος του λεξιλογίου ενός μαθητή είναι μια σημαντική διάσταση της γνώσης του λεξιλογίου, το βάθος δηλαδή πόσο καλά ο μαθητής γνωρίζει τη σημασία των λέξεων είναι εξίσου σημαντική διάσταση. Η γνώση κάθε λέξης σημαίνει ότι υπάρχει μια συνέχεια από τη μη γνώση σε διαφορετικά επίπεδα μερικής γνώσης μέχρι την πληρέστερη γνώση. Η κατανόηση των λέξεων κατά την ακρόασή μιας ιστορίας και ο διάλογος που ακολουθεί στη συνέχεια ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, έχει σημαντικές συνέπειες στο βάθος της γνώσης των λέξεων. Πόσο σε βάθος μια λέξη έχει κατακτηθεί, καθορίζεται από τη δυνατότητα διάκρισης της από άλλες λέξεις μέσα σε νέα πλαίσια και με διαφορετικές μορφοσυντακτικές δομές. Σημαντικός στόχος της άμεσης διδασκαλίας λεξιλογίου, λοιπόν είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν επαρκές βάθος γνώσεων του λεξιλογίου για να υποστηρίξουν την κατανόηση στην πορεία (Coyne et al.2009).

Οι μαθητές με μεγάλες γλωσσικές δυσκολίες ανταποκρίνονται λιγότερο στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου. Ωστόσο, οι ενσωματωμένες επεξηγήσεις και οδηγίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το νέο λεξιλόγιο. Η περιορισμένη έκθεση σε λέξεις-στόχους που σχετίζονται με αυτή την προσέγγιση,

είναι απίθανο να οδηγήσει σε βαθύτερη γνώση λέξεων. Επομένως, η εκτεταμένη διδασκαλία λεξιλογίου είναι πιο αποτελεσματική στην ανάπτυξη πληρέστερης γνώσης απαιτεί όμως περισσότερο χρόνο διδασκαλίας και περιορίζει τον αριθμό των λέξεων που μπορούν να εισαχθούν στο λεξιλόγιο των παιδιών (Coyne et al., 2009).

Συνοψίζοντας, η αφήγηση ιστοριών στο νηπιαγωγείο αποτελεί το βασικότερο μέσο επαφής, γνωριμίας και διδασκαλίας λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι τεχνικές που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της αφήγησης θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές θα έρθουν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά σε επαφή με το νέο λεξιλόγιο. Ενισχύει, επομένως η αφήγηση ιστοριών την πρωτοτυπία και τη φαντασία των παιδιών κατά την προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το λεξιλόγιο; Απάντηση στο ερώτημα καλείται να δώσει το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

1.1.2. Διδασκαλία λεξιλογίου μέσω ενσωμάτωσης των Τεχνών

Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις τέχνες, τότε απολαμβάνουν πολλαπλά οφέλη μερικά από τα οποία είναι η πρόσβαση σε πολλαπλές μορφές νοημοσύνης, η ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης, η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η εμπλοκή σε μια ποικιλία μορφών μάθησης. Με την ενσωμάτωση των Τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εκφράσουν οπτικά ό, τι δεν είναι σε θέση να εκφράσουν προφορικά. Όταν τα κατάλληλα υλικά χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του παιδιού, τα μικρά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοέκφραση μέσω των εμπειριών τους στη μάθηση σε ένα περιβάλλον που διεγείρει τη δημιουργικότητα (Prins, 2008). Σύμφωνα με τον Rabkin (2004, ο.π. στην Prins, 2008, π. 8) «οι τέχνες είναι βαθιά γνωστικές, όχι απλώς συναισθηματικές, και οι τέχνες παρέχουν τα «εργαλεία σκέψης» για την ανάπτυξη της φαντασίας και τη βελτιωμένη μάθηση σε

όλα τα θέματα. Στην καλύτερη περίπτωση, η ενσωμάτωση των τεχνών καθιστά τις τέχνες έναν διεπιστημονικό εταίρο σε όλα τα θέματα».

Τα μικρά παιδιά δέχονται πολύ συχνότερα νέες γνώσεις και ερεθίσματα από τα μεγαλύτερα άτομα. Κατά συνέπεια εισέρχονται σε μια διαδικασία γρήγορης εναλλαγής εικόνων, εννοιών και συσχετισμών (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2007). Ο Eisner (1981, 1991, ο. π. στη Σωτηροπούλου- Ζορμπαλά, 2007, σελ. 68) «υποστηρίζει, ότι το άτομο μέσω της τέχνης, και γενικότερα, όταν βιώνει μια αισθητική εμπειρία, επεξεργάζεται σφαιρικά και συνθέτει πρωτότυπα τα γνωστικά του δεδομένα. Την παραπάνω θέση έρχονται να στηρίξουν νευρολογικές έρευνες, που κατέγραψαν πτώση του γνωστικού επιπέδου του ατόμου, όταν περιορίζεται η δράση του σε διανοητικές λειτουργίες και αποκλείεται η σωματική συμμετοχή και το αντίθετο» (Heid, 2005, ο. π. στη Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2007, σελ.68).

Ένα βασικό σημείο εκκίνησης για την ενσωμάτωση των τεχνών μπορεί να είναι οι ιστορίες. Οι οπτικοί, χωρικοί, ακουστικοί, σωματικοκινησιασθητικοί συμβολισμοί που διαθέτουν, ενισχύουν άμεσα και ασυνείδητα τη γλωσσική έκφραση και λεξιλογική ανάπτυξη. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδείξει μια ευαισθησία στα πεδία κατανόησης των παιδιών που δεν έχουν ακόμα ωριμάσει και δουλέψει μέσα σε αυτές τις περιοχές με σκοπό την κοινωνική κατασκευή της μάθησης (Wright, 2003). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει τις εικαστικές τέχνες με τις γλωσσικές τέχνες χρησιμοποιώντας το δράμα, το θεατρικό παιχνίδι, την παντομίμα, τη μουσική προσεγγίζοντας συμπληρωματικά την ανάδυση του γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Prins, 2008; Ruppert, 2006).

Με τη διδασκαλία μέσω τεχνών το μαθησιακό περιβάλλον, γίνεται φιλικότερο και πιο ευέλικτο για τα παιδιά και το αντικείμενο διδασκαλίας παρέχει πλήθος ευκαιριών για νέους συλλογισμούς. Τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν την πραγματικότητα μέσω των αισθήσεών τους με διαφορετικό τρόπο έκφρασης. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση και την έκφραση της εμπειρίας που έχουν βιώσει. Σε αυτή τη βάση, οι τρόποι προσέγγισης ενός διδακτικού αντικειμένου επηρεάζουν τις έννοιες που επεξεργάζονται και

διαμορφώνουν τα άτομα. Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές αναπαραστάσεων του διδασκόμενου μαθήματος παρέχει πληρέστερες εμπειρίες μάθησης. Και το αντίθετο ισχύει, όταν δεν χρησιμοποιούνται ορισμένες μορφές αναπαραστάσεων, ένα μέρος της γνώσης δεν αξιοποιείται. Όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνδέουν διαφορετικές μορφές αναπαράστασης, τότε αποκαλύπτεται ο πολύπλευρος και πολυδιάστατος χαρακτήρας της γνώσης. Η άποψη αυτή ταιριάζει με την αισθητική διδασκαλία, η οποία θεωρείται μέρος της εκπαίδευσης των τεχνών. Επομένως, η αισθητική διδασκαλία είναι μια κατάσταση στην οποία σχεδιάζουν τα ίδια τα παιδιά σε επίπεδο μάθησης (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2019). Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά δεν περιορίζονται στις συμβάσεις του θέματος που διδάσκονται, αλλά προσεγγίζουν τις βαθύτερες έννοιες που τους αποδίδουν και κυρίως που διαμορφώνουν τα ίδια μέσα από τη δράση τους (Jensen, 2015, ο. π. στη Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2019, σ. 6). Η σημασία μιας παράστασης έχει ένα πρώτο κυριολεκτικά ρεαλιστικό επίπεδο και μπορεί να συνεχίσει με πολλαπλές συμβολικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικό αυτού του πνεύματος είναι η θεωρία συναλλαγών της Rosenblatt (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2019, σ.6) «σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης, ακροατής μπορεί να προσεγγίσει ένα κείμενο με δύο τρόπους: έναν παραδοσιακό τρόπο, όταν ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες γλωσσικές παραμέτρους ή συγκεκριμένες πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο, και ένα "αισθητικό" τρόπο, στον οποίο κάθε αναγνώστης αναπτύσσει μια προσωπική σχέση με το κείμενο». Ο Gardner (1999) έκρινε ότι τα σύγχρονα σχολεία καλλιεργούν τις γλωσσικές και λογικές σκέψεις και περιθωριοποιούν τους μαθητές που σκέφτονται με άλλους τρόπους. Επισήμανε διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, όπως τη μουσική νοημοσύνη (κατανόηση και χρήση εννοιών όπως η μελωδία, ο ρυθμός, την αρμονία), τη χωρική (κατανόηση και χρήση του τρισδιάστατου χώρου), την κινητική (κατανόηση και χρήση της κίνησης) κατανόηση και χρήση των σκέψεων και των συναισθημάτων), τη διαπροσωπική (κατανόηση και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους) και, πιο πρόσφατα την υπαρξιακή, πνευματική και τεχνητή νοημοσύνη. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης παρέχει μια βάση για την εκπαίδευση των τεχνών, δεδομένου ότι

"κάθε νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να κινητοποιηθεί για τις τέχνες" και αντίστροφα οι τέχνες να κινητοποιήσουν την κάθε νοημοσύνη. Η αισθητική διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος της εκπαίδευσης των τεχνών, στην οποία συμβάλλουν οι τέχνες, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εξελίσσουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Η αισθητική περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων και χαρακτηριστικών από τη φύση και την κοινωνική πραγματικότητα, η τέχνη όμως παραμένει το πιο σημαντικό μέσο αισθητικής εκπαίδευσης που εκφράζεται σε οπτικές αναπαραστάσεις, κινήσεις, ήχους, λεκτική έκφραση (Denac, 2014; Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2019).

Η τέχνη συμμετέχει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοκινητική). Είναι σημαντικό να διαχωριστεί από την εκπαίδευση σε καλλιτεχνικούς τομείς, οι οποίοι είναι στενά επαγγελματικοί στο χαρακτήρα και αποσκοπούν απλώς στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών ικανοτήτων. Ένα βασικό σφάλμα των εκπαιδευτικών συστημάτων έγκειται στην εστίασή τους στην ορθολογική σκέψη, η οποία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εσωτερική αρμονία του ατόμου, καθώς πρέπει να εκπαιδεύεται για να μπορεί να ζει με δημιουργικό και φυσικό τρόπο και το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αισθητικής εκπαίδευσης. Η σύγχρονη παιδαγωγική διδάσκει ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του να παρατηρεί, να βιώνει, να αξιολογεί και να δημιουργεί αυτό που είναι όμορφο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν προσφέρουμε στα παιδιά ένα υγιές περιβάλλον διαβίωσης και μια ενεργή καλλιτεχνική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, προγράμματα σπουδών σχεδιασμένα να περιλαμβάνουν όλα τα παραπάνω (Denac, 2014)

Η αισθητική διδασκαλία φαίνεται να προκαλεί μια προσωπική προσέγγιση στο διδασκόμενο αντικείμενο. Ο στόχος είναι τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες αισθητικής διδασκαλίας να ξεπεράσουν την αντικειμενική διάσταση και την άμεση αίσθηση του διδασκόμενου θέματος και να εμβαθύνουν σε μηνύματα που προκύπτουν από την επεξεργασία του θέματος σε ερμηνευτικό και δημιουργικό επίπεδο. Τα παιδιά μπορούν να εμβαθύνουν στο αντικείμενο που διδάσκονται, να το αντιμετωπίζουν δημιουργικά, να το απομακρύνουν από το

συμβατικό τους περιβάλλον, να αισθάνονται λογικά και ελεύθερα "να βλέπουν το γνωστό σε ένα άγνωστο φως" (Smith, 1991, ο. π. στη Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2019). Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε αισθητικές διδακτικές δραστηριότητες, έχουν ευκαιρίες να προσεγγίσουν το διδασκόμενο θέμα χωρίς να γνωρίζουν την εξέλιξη και το αποτέλεσμα της συμμετοχής αυτής (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά, 2019).

Φαίνεται ότι η αισθητική διδασκαλία πρέπει να σχεδιαστεί ως ένας τρόπος να εξισορροπηθεί ο προσανατολισμός της διδακτικής διαδικασίας. Σε αντίθεση με την τυπική διδασκαλία λεξιλογίου, οι αισθητικές δραστηριότητες διδασκαλίας προκαλούν περιέργεια, έκπληξη και δίνουν ελευθερία κινήσεων και έκφρασης τόσο στους μαθητές όσο στον δάσκαλο. Είναι αυτοδιαχειριζόμενες διαδικασίες σε μεγάλο βαθμό και προσαρμόζονται ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις αισθητικές ικανότητες της εκάστοτε ομάδας στην οποία απευθύνονται. Οι δραστηριότητες αντιμετωπίζονται περισσότερο ως παιχνίδι, παρά ως καθήκον και η ανταμοιβή προέρχεται από τη συμμετοχή. Οι αισθητικές δραστηριότητες πρέπει να είναι ανοιχτές σε πολλά αποτελέσματα, ενώ τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά θα πρέπει να αξιολογούνται περισσότερο σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής τους και τις δικές τους αυτοαξιολογήσεις, παρά με τα αισθητικά και ακαδημαϊκά κριτήρια των εκπαιδευτικών (Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2019).

Σύμφωνα με τη Ruppert (2006), οι εμπειρίες μάθησης στις τέχνες συμβάλλουν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των τομέων της ανάγνωσης και της γλωσσικής ανάπτυξης, και των μαθηματικών. Μέσα από τη μελέτη της διαπίστωσε, ότι τα οφέλη της τέχνης σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, ενισχύουν και συμπληρώνουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, την ανάπτυξη γλωσσών και τις δεξιότητες γραφής, ενώ την ίδια στιγμή εξηγεί, ότι παιδιά χαμηλού οικονομικού εισοδήματος είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε αισθητικές δραστηριότητες από τα παιδιά οικογενειών υψηλού εισοδήματος. Αναφέρει τη συμβολή του χορού στην ανάπτυξη της ετοιμότητας ανάγνωσης σε πολύ μικρά παιδιά και τη μελέτη της μουσικής ως το πλαίσιο για την εκμάθηση γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά ενθουσιάζονται να δραματοποιούν φανταστικά πλάσματα και καταστάσεις και απολαμβάνουν να εξερευνούν φανταστικούς κόσμους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους στο πλαίσιο ενός δράματος. Ο Vygotsky (1966, ο. π. στη Mages, 2008) εξέτασε τη σημασία αυτών των φανταστικών εμπειριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ισχυρίστηκε, ότι το παιχνίδι είναι η πηγή της ανάπτυξης και δημιουργεί τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης. Η δράση στην φανταστική σφαίρα, η δημιουργία εθελοντικών προθέσεων και η διαμόρφωση σχεδίων πραγματικής ζωής, εμφανίζονται στο παιχνίδι, τοποθετώντας το στο υψηλότερο επίπεδο προσχολικής ανάπτυξης. Το παιχνίδι, διαθέτει παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα του δράματος και οι εμπυχωτές υποστηρίζουν, ότι το δράμα προωθεί την γνωστική, συναισθηματική ανάπτυξη κάνοντάς το ιδιαίτερα επωφελές για την προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης (Mages, 2008). Κατά την ανάλυση του παιχνιδιού στα συστατικά του, ο Vygotsky περιόρισε το πεδίο του παιχνιδιού στο δραματικό ή φανταστικό παιχνίδι που είναι χαρακτηριστικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά της πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας. Το πραγματικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Vygotsky, έχει τρία συστατικά: 1) Τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση 2) Τα παιδιά αναλαμβάνουν και ενεργούν ρόλους 3) Τα παιδιά ακολουθούν ένα σύνολο κανόνων που καθορίζονται από συγκεκριμένους ρόλους. Ο ρόλος που παίζει σε μια φανταστική κατάσταση απαιτεί από τα παιδιά να συνεχίσουν δύο τύπους ενεργειών ταυτόχρονα - εξωτερικά και εσωτερικά. Στο παιχνίδι, αυτές οι εσωτερικές ενέργειες - πράξεις για τις έννοιες εξακολουθούν να εξαρτώνται από τις εξωτερικές λειτουργίες των αντικειμένων. Ωστόσο, η ίδια η εμφάνιση των εσωτερικών ενεργειών σηματοδοτεί την έναρξη της μετάβασης ενός παιδιού από τις προηγούμενες μορφές σκέψης σε πιο προηγμένη αφηρημένη σκέψη. Ο Vygotsky χρησιμοποιεί αυτή την προφανή αποσύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της διδασκαλίας αλφαριθμητισμού και των υπάρχουσών δυνατοτήτων των παιδιών για να παρουσιάσει τη διάσημη ιδέα του για την περιοχή της εγγύς ανάπτυξης (ZPD). Την ιδέα ότι, όταν σχεδιάζεται σωστά η διδασκαλία, "κινείται μπροστά από την ανάπτυξη" προωθεί ή αφυπνίζει μια ολόκληρη σειρά λειτουργιών που βρίσκονται σε στάδιο ωρίμανσης" (Vygotsky, 1934/1987, ο. π. στο Bodrova, Leong, 2007).

Ο εκπαιδευόμενος είναι και συμμετέχων και παρατηρητής, ενώ αλληλοεπιδράει με άλλους μέσα από ένα ρόλο. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές ασχολούνται ουσιαστικά με τη δημιουργία δράματος. Έτσι, μια τέλεια τελική απόδοση δεν είναι ο στόχος του δράματος. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές απολαμβάνουν τις δικές τους δημιουργίες και η επιτυχία της δραστηριότητας δεν μετριέται από τις θεατρικές δεξιότητες, αλλά από τη δημιουργική διαδικασία που έχουν βιώσει οι μαθητές. Έτσι, το δράμα είναι στο επίκεντρο της διαδικασίας και όχι στο επίκεντρο του προϊόντος. Υποστηρίζεται ότι είναι σχεδόν αδύνατο να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική διδασκαλία χωρίς να χρησιμοποιηθεί δημιουργικό δράμα καθώς αποτελεί μια πολύτιμη προσθήκη στην διδασκαλία μέσα στην τάξη (Demircioglu, 2010).

Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη, σε συνδυασμό με ένα εύκολο και ελκυστικό σενάριο είναι σε θέση να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και των πιο συνεσταλμένων παιδιών. Το δράμα ως τεχνική διδασκαλίας προάγει τη μακροχρόνια διατήρηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, η κίνηση και η παντομίμα είναι εξαιρετικά συστατικά για την καλλιέργεια και ανάπτυξη του λεξιλογίου, αφού τα παιδιά μπορούν να βιώσουν το συναίσθημα και την έννοια των λέξεων. Η χρήση της μακροχρόνιας μνήμης ενισχύεται σημαντικά από τη χρήση του δράματος καθώς οι μαθητές ενεργούν και χρησιμοποιούν διαφορετικές αισθήσεις. Οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα και βαθύτερα, θυμούνται τις λέξεις περισσότερο και απολαμβάνουν περισσότερο, εφόσον γίνονται οι κατασκευαστές της προσωπικής γνώσης παρά οι δέκτες και οι αναμεταδότες της δεδομένης γνώσης. Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες συνεισφέρει στην καλύτερη χρήση της γλώσσας. Στην πληρέστερη γνώση του ενός από τον άλλο καθώς όλοι αποτελούν μέλη μιας ομάδας. Με τον τρόπο αυτό γίνεται η από κοινού κατασκευή της γνώσης. Ένα άλλο όφελος από την ομαδική εργασία είναι η ανάπτυξη σχέσης φιλίας, καθώς δημιουργείται χαλαρή ατμόσφαιρα και υγιής σχέση. Τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να δημιουργούν διαφορετικά πράγματα. Οι μαθητές συνειδητοποιούν τα ατομικά τους ταλέντα και την ίδια στιγμή σέβονται τα χαρακτηριστικά των άλλων. Αυτό το εύρημα υποστηρίζουν τα ευρήματα της Yassa (1999, ο.π. στο Demircioglu, 2010),

που έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δράματος επιτρέπουν στους μαθητές να αναζητούν νέες δυνατότητες μέσα τους.

Ο Tinker (1952, ο. π. στο Duffelmeyer, 1979, σ.141) επεσήμανε επίσης τη χρήση πλούσιων, ζωντανών και ποικίλων εμπειριών τέχνης για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών. Η διδασκαλία λεξιλογίου μέσω των εμπειριών θα οδηγήσει στην ανάδυση του γραμματισμού δεδομένου ότι η κατάκτηση της έννοιας των λέξεων εξαρτάται από τις εμπειρίες που αναδύονται. Μια προσέγγιση για το λεξιλόγιο διδασκαλίας η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη δράση, την κίνηση, τον αυτοσχεδιασμό θα προάγει το βάθος της λέξης και στη συνέχεια τη σωστή ερμηνεία στην ανάγνωση.

Η παροχή νέων λέξεων από τους δασκάλους, καθώς και των συνώνυμων τους, δεν βοηθάει στην εμπάθυνση των εννοιών των λέξεων. Αντιθέτως, όταν κάθε νέα λέξη εισάγεται μέσα σε ένα περιεχόμενο εμπειριών, αυτό έχει περισσότερο νόημα και χρησιμότητα για το μαθητή. Οι νέες λέξεις μπορούν να εισαχθούν με όρους άλλων λέξεων τις οποίες οι μαθητές ήδη γνωρίζουν, χρησιμοποιώντας απλούς διαλόγους, δραματοποιήσεις, παντομίμες ή δημιουργία και σύνθεση τραγουδιών με έμφαση στο νέο λεξιλόγιο. Η ενσωμάτωση, επομένως των Τεχνών στη διδασκαλία λεξιλογίου, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και βοηθάει στη διευκρίνιση των νοημάτων των λέξεων, όταν γίνεται αναφορά σε εμπειρίες που συνδέονται με αυτές (Duffelmeyer, 1979).

Και ενώ όλη η ακαδημαϊκή κοινότητα μελετάει τα μέσα, τις μεθόδους εκείνες που μπορούν να στρατευθούν για την εκμάθηση ενός χρήσιμου και πλούσιου λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, ένα εύλογο ερώτημα, που προκύπτει, είναι κατά πόσο οι Τέχνες, μπορούν να αποτελέσουν ένα ουσιαστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία λεξιλογίου. Απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έρχεται να δώσει και η παρούσα ερευνητική παρέμβαση μέσα από την επιλογή και χρήση των τεχνών μέσα από τη χρήση των εικαστικών, του θεάτρου, της κίνησης κ.α.

1.2. Νέες θεωρίες μάθησης : Η πληροφοριακή και μετασχηματιστική μάθηση λεξιλογίου

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε δύο είδη μάθησης, πιο συγκεκριμένα της πληροφοριακής και της μετασχηματιστικής μάθησης. Τα δύο αυτά είδη σχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασία και τις δύο παρεμβάσεις που ακολουθήθηκαν, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, που σχετίζονται με την κυριολεκτική και τη μετασχηματιστική ερμηνεία των λέξεων από τα παιδιά. Η πληροφοριακή μάθηση στόχο έχει την αύξηση των γνώσεων των παιδιών ενώ η μετασχηματιστική μάθηση στόχο έχει τη διαδικασία απόκτησης και αναδιαμόρφωσης των γνώσεων των παιδιών.

Μεγάλο μέρος της επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας έχει αφιερωθεί γύρω από το κεφάλαιο της μάθησης. Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί με σκοπό την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης, της σχέσης της με τη διδασκαλία και το ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία (Ozola & Purvins, 2013). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία σχηματίζουν νοητικές δομές των αντικειμένων, των προσώπων, των σχέσεων, του φυσικού περιβάλλοντος που υπάρχει γύρω τους. Η οικογένεια αρχικά και το σχολείο αργότερα ενισχύουν τα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα και διευρύνουν με νέα το λεξιλόγιο των παιδιών. Ενώ λοιπόν, τα παιδιά είναι σε θέση να γνωρίζουν πλήθος λέξεων να κατονομάζουν αντικείμενα, πρόσωπα και πράγματα δεν είναι σε θέση πάντοτε να δίνουν τις κυριολεκτικές ερμηνείες των λέξεων που γνωρίζουν. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια να θεμελιωθεί θεωρητικά η μάθηση που διαμορφώνουν τα παιδιά ως προς την κατάκτηση πληροφοριών και ως προς το μετασχηματισμό αυτών.

Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2001) η δυσκολία στο να κατανοήσουμε πώς τα παιδιά καταλήγουν να ξέρουν σε τι αναφέρονται οι λέξεις επιδεινώνεται από το γεγονός ότι ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση έχει πολλές πλευρές και χαρακτηριστικά στα οποία μπορεί να αναφερθούν τα παιδιά με πολλούς τρόπους.

Ο Illeris (2009, ο. π. στο Ozola & Purvins, 2013) ισχυρίστηκε, ότι η μάθηση έχει εποικοδομητική βάση καθώς ο μαθητής αναπτύσσει ενεργά και κατασκευάζει τη μάθηση ως νοητική δομή. Κάνει λόγο για τέσσερις τύπους μάθησης: τη μηχανική

μάθηση, όπου μεμονωμένες πληροφορίες εισάγονται στη νοητική σφαίρα του μαθητή. Μάθηση με προσθήκη, όπου ένα νέο στοιχείο συνδέεται ως προσθήκη σε ένα γνωστικό σχήμα, που έχει ήδη εδραιωθεί. Τη βιωματική μάθηση, όπου το ήδη υπάρχον γνωστικό σχήμα, μεταμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδεθεί η νέα μάθηση και τέλος μετασχηματιστική μάθηση Mezirow (1991, ο. π. στο Ozola & Purvins, 2013), κατά τη διάρκεια της οποίας συντελούνται αλλαγές στην προσωπικότητα και την οργάνωση του εαυτού του μαθητή.

Ο Kegan (2009, ο. π. στο Ozola & Purvins, 2013) έκανε λόγο για την πληροφοριακή και τη μετασχηματιστική μάθηση αναφέροντας, ότι η μάθηση που στοχεύει στην αύξηση των γνώσεων, στην επέκταση των γνωστικών δομών που έχουν ήδη καθιερωθεί, ενδυναμώνει το γνωστικό δυναμικό σε ένα υπάρχον πλαίσιο αναφοράς, χαρακτηρίζεται πληροφοριακή. Η πληροφοριακή μάθηση αφορά τις αλλαγές σε ό, τι γνωρίζουν οι άνθρωποι. "Αυτή η μάθηση είναι κυριολεκτικά άτυπη επειδή προσπαθεί να φέρει σημαντικά και νέα περιεχόμενα στην υπάρχουσα μορφή του τρόπου γνώσης μας" (Ozola & Purvins, 2013, σελ.42).

«Είναι γεγονός, όπως υποστηρίζεται από διάφορες έρευνες, ότι στην περίοδο μεταξύ 2 και 6 ετών, η νοητική και κοινωνική ζωή των παιδιών μετασχηματίζεται εντελώς χάρη στην εκρηκτική ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Υπολογίζεται ότι, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά μαθαίνουν αρκετές λέξεις κάθε μέρα και ότι έως την ηλικία των έξι ετών το λεξιλόγιο τους περιλαμβάνει 8 έως 14 χιλιάδες λέξεις. Τα παιδιά των 6 ετών θα συνεχίσουν να κατακτούν λεπτότερες γλωσσικές αποχρώσεις κι ένα πιο εκτεταμένο λεξιλόγιο χρησιμοποιώντας ικανοποιητικά τη γλώσσα» (Cole & Cole, 2001).

Αναφορικά με τη διαδικασία απόκτησης της σημασίας των λέξεων, αυτή εστιάζεται στη διαδικασία εκμάθησης των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και τα αντικείμενα αναφοράς τους καθώς και των σχέσεων της σημασίας των λέξεων μεταξύ τους. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων οδηγεί το παιδί στο να χρησιμοποιεί τις λέξεις με τη σωστή τους σημασία, που εκείνη με τη σειρά της έχει στηριχτεί στην κατηγοριοποίηση (Piaget 1962). Τα κοινά σημασιολογικά δομικά στοιχεία των λέξεων αυτών είναι εκείνα που αποτελούν το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στη

σημασία τους. Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν οι όροι συγγένειας π.χ. ο όρος «παππούς» καθορίζεται σε σχέση με τον όρο εγγονός και αντίστροφα (Αναστασίου, 2006, σ.24). Επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα ορισμού της σημασίας των λέξεων που αποκτούν τα παιδιά, ο Νάκας (2002, ο.π. στην Αναστασίου, 2006, σ.24) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ορισμοί που δίνουν τα παιδιά και σε μεγάλο βαθμό κι εμείς οι ενήλικες, είναι κατά κανόνα ορισμοί εμπειρικοί και βιωματικοί. Παράλληλα όμως επισημαίνεται το γεγονός, ότι μολονότι τα παιδιά κατακτούν τις σημασίες των λέξεων με μια διαδικασία που η πορεία της ακολουθεί σε πολύ γενικές γραμμές τη λογική συνοχή και ακολουθία που συνδέει τις έννοιες, και μολονότι δίνουν συνήθως σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις ταξινομικές του τύπου «η γάτα είναι ζώο», εντούτοις δεν ενσωματώνουν αυτές τις ταξινομικές τους γνώσεις στους ορισμούς που δίνουν. Σχετικά πειράματα έδειξαν μάλιστα, ότι τα παιδιά βοηθούνται σημαντικά στο να συνειδητοποιήσουν τι είναι ή πώς ξεκινάει ένας σωστός ορισμός, όταν εκτίθενται συχνά στη ερώτηση «Τι είναι το Χ;» και ακόμη καλύτερα, όταν η πρώτη αυτή ερώτηση συνοδεύεται από την επανάληψη της όπου όμως δίνεται έμφαση στο συνδετικό «Ναι, αλλά τι είναι το Χ;» (Νάκας, 2002, ο. π. στην Αναστασίου, 2006, σ.25).

«Οι σημασιολογικές πληροφορίες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος τόσο σε ένα συμβατικό λεξικό (βιβλίο) όσο και σε ένα νοητικό λεξικό, όπου ορισμένες λέξεις πρέπει να αναφέρονται άμεσα σε πράγματα και γεγονότα ενώ το δίκτυο εννοιολογικών σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις είναι εκτεταμένο και συνδεδεμένο με γενικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές γνώσεις. Το σημασιολογικό επίπεδο επικεντρώνεται στη σημασία που κρύβει ο όρος νόημα μιας λέξης καθώς και στα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτόν» (Πήτα, 1998, ο.π. στην Αναστασίου, 2006, σ.14-15).

Οι ερευνητές που μελετούν τον τρόπο απόκτησης της σημασίας των λέξεων, προσανατολίζονται γενικά προς δυο κατευθύνσεις: σύμφωνα με τη μία, η απόκτηση της σημασίας των λέξεων στηρίζεται στη σταδιακή προσθήκη ή αφαίρεση των διακριτών σημασιολογικών γνωρισμάτων. Σύμφωνα με την άλλη, η σημασία των λέξεων αναπτύσσεται μέσω των εμπειριών που προέρχονται από σχετικά παραδείγματα και οι οποίες παράγουν μια πρωτότυπη δομή από την οποία

απορρέει η σημασία. Αυτές οι απόψεις φαίνονται αντιφατικές μεταξύ τους, ενώ έχουν οδηγήσει σε οξείες αντιπαραθέσεις όσον αφορά τον τρόπο απόκτησης της σημασίας των λέξεων.

Ο Vygotsky (1962, ο.π. στο Keil και Batterman, 1984, σελ 221) υποστηρίζει ότι οι σημασίες των λέξεων που αποκτούν τα μικρά παιδιά υφίστανται θεμελιώδεις αλλαγές στη φύση τους, αφού μετασχηματίζονται από φτωχές σε οργάνωση αναπαραστάσεις -που πηγάζουν από οικεία, γνωστά παραδείγματα- σε περισσότερο οργανωμένες σημασίες. Ο ίδιος παραθέτει πολύ απλά το παράδειγμα ενός παιδιού, το οποίο έκρινε ότι ένας όρος συγγένειας όπως η λέξη «θεία» είναι η έννοια που αποδίδουν οι άνθρωποι σε μια γυναίκα με συγκεκριμένη ηλικία και χαρακτήρα. Μόνο αργότερα τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν τέλεια τους αφαιρετικούς κανόνες που καθορίζουν επακριβώς τους όρους συγγένειας. Οι πρώιμες εννοιολογικές αναπαραστάσεις των παιδιών τείνουν συχνά να κατακλύζονται από χαρακτηριστικά, έτσι ώστε η παρουσία ή η απουσία οριστικών χαρακτηριστικών να μπορεί να αγνοηθεί εντελώς ή να αντιμετωπίζονται ως απλώς χαρακτηριστικά. Αφού το παιδί προχωρήσει σε κάποιο είδος μεταβατικής κατάστασης, ισχύει η αντίστροφη κατάσταση (Keil & Batterman, 1984).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα σε περιβάλλοντα αφήγησης έρχονται καθημερινά σε επαφή με νέες λέξεις. Ο πληροφοριακή ερμηνεία του νέου λεξιλογίου που προσφέρει μια κλασική διδασκαλία βοηθάει τα παιδιά να αυξήσουν τον αριθμό των νέων λέξεων. Προκύπτει όμως η ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η επίδραση της πληροφοριακής μάθησης στον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη νέα γνώση.

Η μετασχηματιστική μάθηση αφορά στις αλλαγές, στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι γνωρίζουν. Σχετίζεται με τη μάθηση που παράγει την αλλαγή. Αλλά δεν οδηγεί η μάθηση σε κάποια αλλαγή, είτε σε στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις ή πεποιθήσεις; Τι διαφέρει από τις αλλαγές που παράγει η μετασχηματιστική μάθηση; (Clark, 1993). Η άμεση απάντηση είναι ότι η μετασχηματιστική μάθηση παράγει πιο εκτεταμένες αλλαγές στους εκπαιδευόμενους από ό, τι η εκμάθηση γενικά και αυτές οι αλλαγές έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις επακόλουθες εμπειρίες

του εκπαιδευόμενου. Στη συνέχεια επιχειρείται να θεμελιωθεί θεωρητικά η έννοια της μετασχηματιστικής μάθησης και των αλλαγών που επιφέρει στους μαθητές, γεγονός που μελετήθηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία μέσα από τη μετασχηματιστική ερμηνεία των τριών αντιθετικών ζευγών λέξεων.

Η μετασχηματιστική μάθηση διαμορφώνει τους ανθρώπους. Οι αλλαγές που συντελούνται είναι βαθύτερες και με τρόπο που τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι όσο και το περιβάλλον των εκπαιδευόμενων μπορούν να αναγνωρίσουν. Η διαδικασία μπορεί να είναι σταδιακή ή ξαφνική και μπορεί να συμβεί σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό της τάξης αλλά και της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Η μετασχηματιστική μάθηση είναι, εν συντομία, ένα κανονικό κομμάτι της ζωής μας και είναι στενά συνδεδεμένη με την αναπτυξιακή διαδικασία (Clark, 1993).

Η διαδικασία μετασχηματισμού έχει μελετηθεί εκτενώς από τους ψυχολόγους και από τους θεωρητικούς της ανάπτυξης, αλλά μόνο μέσα στα τελευταία είκοσι χρόνια έχει γίνει αντικείμενο ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση ενηλίκων και ως εκ τούτου θεωρείται ως διαδικασία μάθησης. Τρεις είναι οι κύριοι εκπρόσωποι της μετασχηματιστικής μάθησης, εξετάζοντάς την ο καθένας από μια διαφορετική προσέγγιση. Η θεωρία της μεταβλητής προοπτικής του Jack Mezirow, η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και το έργο του Laurent Daloz σχετικά με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης στην ενηλικίωση. Παρόλο που σχετίζονται με σημαντικούς τρόπους από εννοιολογική άποψη κάθε μία έχει μια διαφορετική προσέγγιση στη διαδικασία της απόκτησης της γνώσης (Clark, 1993).

Η γνώση είναι μια κατασκευή την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν παρά μια αντικειμενική αλήθεια που ανακαλύπτουν. Ανάλογη αντίληψη του ατόμου είναι κεντρική ιδέα στο έργο του Freire. Ολόκληρη η μέθοδος διδασκαλίας του προϋποθέτει ότι τα ανθρώπινα όντα είναι ελεύθερα να σκεφτούν την κατάστασή τους και να αναλάβουν δράση για να την αλλάξουν. Στα γραπτά του αντιπαραβάλλει συχνά τα ανθρώπινα όντα με τα ζώα, επισημαίνοντας ότι μόνοι μας μπορούμε να σκεφτούμε τη σχέση μας με τον κόσμο και να δράσουμε πάνω του. Τα ζώα υπάρχουν στον κόσμο, αλλά τα ανθρώπινα όντα υπάρχουν σε σχέση με τον κόσμο από την ικανότητά μας για πράξη, από την ικανότητά μας για προβληματισμό

και δράση. Αυτή είναι μια θεμελιώδης ανθρωπιστική ικανότητα και πεποίθηση (Clark, 1993, σ.50).

Οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί ο Freire για να αναπτύξει και να στηρίξει τη θεωρία του είναι αυτές του διαλόγου, του κριτικού γραμματισμού και της συνειδητοποίησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο.

Ο διάλογος αξιοποιείται για την παραγωγή νοήματος στη διδασκαλία και η γνήσια συνδιαλλαγή μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση της απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Είναι μια πράξη δημιουργίας. (Freire, 1977, ο.π. στη Μπακατσή, 2017). Στην παιδαγωγική του Freire ο διάλογος είναι δομημένος, προσδιορίζεται από σκοπούς, περιέχει κατευθύνσεις και αναπτύσσεται με αντικείμενο τις παραγωγικές λέξεις ή τα παραγωγικά θέματα με υποκείμενα τον δάσκαλο και τους μαθητές. Η γνώση είναι ένα κοινωνικό γεγονός που ωστόσο έχει ατομική διάσταση. Ο διάλογος σφραγίζει τη σχέση μεταξύ των γνωστικών θεμάτων, των υποκειμένων που γνωρίζουν και προσπαθούν να γνωρίσουν (Freire & Shor, 2011). Ο εκπαιδευτικός αναδημιουργεί τη γνωσιολογική ικανότητά του μέσω της αντίστοιχης ικανότητας των εκπαιδευόμενων. Δηλαδή, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να γνωρίζει ότι το αντικείμενο αναδημιουργείται κάθε στιγμή μέσα από την ικανότητα των εκπαιδευόμενων για γνώση και για ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης μέσα τους. Ο διάλογος πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος και περιεχομένου, για να επιτευχθούν οι στόχοι του μετασχηματισμού. Προϋποθέτει υπευθυνότητα, προσανατολισμό, αποφασιστικότητα, πειθαρχία και στόχους. Σε μια διαλογική κατάσταση ο εκπαιδευτικός βιώνει ένταση καθώς κινείται ανάμεσα στην αυθεντία και την ελευθερία. Σε αυτή ακριβώς την ένταση η αυθεντία του εκπαιδευτικού συνεχίζει να υπάρχει, γιατί έχει την εξουσία στο να επιτρέπει να αναδύονται οι ελευθερίες των εκπαιδευόμενων, οι οποίες αναπτύσσονται και ωριμάζουν ακριβώς επειδή η αυθεντία και η ελευθερία διδάσκουν την αυτοπειθαρχία. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης περιλαμβάνει συναισθήματα που αναδύονται και τους παρέχεται ο χώρος για να εκδηλωθούν να

εκτεθούν και να μην τεθούν υπό αξιολόγηση (Baumgartner, 2001, ο.π. στο Ozola & Purvins, 2013).

Η κριτική οπτική για τον γραμματισμό αναπτύσσει τη συνείδηση των μαθητών για τα δικαιώματά τους μαζί με την κριτική συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Ο γραμματισμός καθιερώνεται ως διαδικασία έρευνας και δημιουργίας, με την οποία οι άνθρωποι «αντιλαμβάνονται τη βαθύτερη σημασία της λέξης». Στο σχολείο ο κόσμος της ανάγνωσης είναι αποκομμένος από τον κόσμο των εμπειριών των εκπαιδευόμενων. «Η σχολική εξουσία των λέξεων θέλει τους μαθητές να περιγράφουν τα πράγματα, αλλά να μην τα κατανοούν» (Freire & Shor, 2011, σ. 200). Ο ίδιος λέει πως «η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία μεταφοράς της γνώσης από αυτόν που διδάσκει προς αυτόν που διδάσκεται. Αυτή είναι η μηχανιστική μεταφορά, από την οποία προκύπτει η μηχανιστική απομνημόνευση. Η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να προσεγγίζονται ως αλληλοσυνδεόμενα στοιχεία στην αναζήτηση της γνώσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού. Οι λέξεις δεν είναι κατασκευές που προέκυψαν από το πουθενά. Η σχέση της λέξης με τον κόσμο είναι κρίσιμη για την κατανόηση της έννοιας του γραμματισμού στο έργο του Freire, ο οποίος δεν θεωρεί ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη λέξη και τον κόσμο, ανάμεσα στο κείμενο και το πλαίσιο. Οι λέξεις είναι και μέρος του κόσμου και μέσο με το οποίο ο κόσμος διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται. Είναι ένα στοιχείο του κόσμου και ο κόσμος βρίσκεται πάντα μέσα στη λέξη. Οι λέξεις υπάρχουν είτε προφορικά είτε γραπτά πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Και το πλαίσιο υπάρχει στη λέξη. Οι λέξεις δεν είναι κατασκευές που προέκυψαν από το πουθενά. Είναι μέρος του κόσμου και των νοημάτων μέσω των οποίων σχηματίζεται και μετασχηματίζεται. Όταν τα παιδιά λένε λέξεις, αυτό συνεπάγεται μια διαδικασία, μια πράξη, μία σχέση με τους άλλους και με τον κόσμο (Roberts, 2000). Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό γιατί στη διαμόρφωση του προγράμματος γραμματισμού ο Freire δεν δίνει έμφαση στην απλή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά στην κριτική κατάκτησή τους. Θεωρεί πως ο γραμματισμός πρέπει να αποτελεί μια πράξη δημιουργικής κατάκτησης της γνώσης, γι' αυτό και καλεί τους εκπαιδευόμενους να γίνονται ενεργητικά υποκείμενα στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ο εκπαιδευτής οφείλει να ξεκινά από το θεματικό σύμπαν των εκπαιδευόμενων να αξιοποιεί τον

διάλογο μαζί τους και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ούτως ώστε να τους ενθαρρύνει να παράγουν λόγο (Μπακατσή, 2017,σ.28). Η διεργασία της διαμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων είναι κατά τον Freire μια καλλιτεχνική διεργασία, είναι μια φύσει αισθητική άσκηση. Η εκπαίδευση είναι καλλιτεχνικό γεγονός, αποτελεί μια πράξη γνώσης και η γνώση είναι κάτι όμορφο. «Αν γνωρίζουμε, τι κάνουμε στην πραγματικότητα τότε αυτό θα μας βοηθήσει να το κάνουμε καλύτερα» (Freire & Shor, 2011, σ.182).

Η μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης είναι διαισθητική, ολιστική και βασίζεται στα συμφραζόμενα. Είναι μια μυθική διαδικασία κατά την οποία ένας μέντορας καθοδηγεί τους μαθητές σε ένα μαθησιακό ταξίδι που επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, συμπεριλαμβανομένης της οικογενειακής δυναμικής και της κοινωνικής τάξης (Baumgartner, 2001, σ.17).

Η διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης περιλαμβάνει την αμφισβήτηση, τον κριτικό προβληματισμό και την ανάγκη να συμμετάσχει κανείς σε "λογικό λόγο" για να αποκτήσει συναινετική επικύρωση για μια νέα προοπτική (Clark, 1993). Κατά τη μετασχηματιστική μάθηση μέσα από τη χρήση των μεταφορών, αποδίδεται μια άλλη ερμηνευτική διάσταση στα γλωσσικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση πληροφοριών, την εξήγηση ιδεών και την επίδειξη κατανόησης. Οι (Lakoff & Johnson, 2008) τονίζουν ότι οι μεταφορές διαμορφώνουν τις διαδικασίες σκέψης των ανθρώπων και τα εννοιολογικά συστήματα. Είναι κομμάτι της καθημερινής ζωής, όχι μόνο στη γλώσσα αλλά στη σκέψη και τη δράση. Το εννοιολογικό μας σύστημα από την άποψη του οποίου σκεφτόμαστε και ενεργούμε είναι ουσιαστικά μεταφορικό. Οι μεταφορές θεωρούνται συμβολικές γλωσσικές δομές που συνδέουν δύο αντικείμενα ή έννοιες μεταξύ τους και που χρησιμοποιούνται ως μετάβαση από το ένα πλαίσιο της ζωής στο άλλο ή για τη σύγκριση δύο διαφορετικών εννοιών ή ιδεών (Palmquist, 2001). Επιπλέον, οι μεταφορές μπορούν να εξακριβώσουν τη σωστή γνώση. Με τη βοήθεια μιας μεταφοράς, τα άτομα συνειδητά ή ασυνείδητα τείνουν να εκφράζουν την αλήθεια ή την πραγματικότητα δημιουργώντας έναν σύνδεσμο μεταξύ της μεταφορικής έννοιας και της ζωής και των εμπειριών τους (Lakoff and Johnson, 2008; Kucukturan & Kocaman, 2017, σ. 1070).

Τρεις είναι κατά τον Eisner (2003, σ.343) οι συνεισφορές των τεχνών: Πρώτον, οι τέχνες παρέχουν ένα μέσο μέσω του οποίου οι έννοιες που είναι αναποτελεσματικές μπορούν να εκφραστούν. Δεύτερον, οι τέχνες παρέχουν ευκαιρίες σε άτομα να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν το μυαλό τους με διακριτικούς τρόπους μέσω της μάθησης. Να σκέφτονται μέσα από ένα μέσο του οποίου τα μοναδικά και ειδικά μηνύματα μεταφέρονται με ήχο, ίχνος ή κίνηση και τρίτον οι τέχνες καθιστούν δυνατή μια συγκεκριμένη ποιότητα εμπειρίας που ονομάζουμε αισθητική. Για τον παραπάνω λόγο η μετασχηματιστική μάθηση προάγεται μέσα από την αισθητική διδασκαλία και η αισθητική διδασκαλία καλλιεργεί τη μετασχηματιστική μάθηση. Ο Dirkx (1998) μιλά για το ρόλο της φαντασίας στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω της ψυχής αναφέροντας, ότι η μετασχηματιστική μάθηση ξεπερνά την εγωιστική, ορθολογική προσέγγιση, που βασίζεται σε λέξεις για επικοινωνία ιδεών με μια εξωσχολική μάθηση βασισμένη στην ψυχή που δίνει έμφαση στα συναισθήματα και τις εικόνες. Στοχεύει στον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων και την απελευθέρωση από την καταναγκαστική επιρροή τους μέσω προβληματισμού, διαλόγου, κριτικής, φαντασίας και δράσης. Η Greene (2001, σ.74) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Η φαντασία εφευρίσκει και τα άτομα μέσα από αυτήν συνειδητοποιούν, ότι αποκαλύπτονται εναλλακτικές πραγματικότητες». Η φαντασία αποκαλύπτει δυνατότητες προσωπικές και κοινωνικές καθώς και αισθητικές. Οι τέχνες, επομένως αποτελούν το πρώτο και κυριότερο μέσο σύνδεσης της μετασχηματιστικής μάθησης με τη φαντασία και την πρωτοτυπία. Έχοντας μια αισθητική εμπειρία είναι μια ευκαιρία να ελευθερώσουμε τη φαντασία των ατόμων, μέσω της οποίας το άτομα έρχονται αντιμέτωπα με μια απροσδόκητη συνθήκη σε σύγκριση με αυτά που βρίσκονταν προηγουμένως, ενώ καλούνται την ίδια στιγμή να ενσωματώσουν τη νέα γνώση στο συναισθηματικό και γνωστικό δυναμικό τους (Sotiropoulou – Zormpala, Argyriadi, 2015). Η ενσωμάτωση των τεχνών απέδειξε ότι η μάθηση μπορεί να είναι μια ευχάριστη εμπειρία, που ο Dewey (1934, ο.π. στη Sotiropoulou – Zormpala, Argyriadi, 2015) χαρακτήρισε ως γεγονός αυθύπαρκτο και ολοκληρωμένο, ανεξάρτητο από ό,τι προηγείται και ό,τι έπεται. Οι τέχνες μέσα από την εμπειρία ενθαρρύνουν τους μαθητές να μετασχηματίσουν τα πράγματα, τα νοήματα και να δώσουν νέα διάσταση στη γνώση να στέκονται κριτικοί παρατηρητές και να σέβονται την αλήθεια του

συμμαθητή και συνανθρώπου αργότερα. Η μετασχηματιστική μάθηση μετατρέπει τους μαθητές σε καλλιτέχνες καθώς βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία εξερεύνησης των ιστοριών, των υλικών, της επικοινωνίας με τους συνομηθικούς, της δημιουργίας και συνδημιουργίας νοημάτων, και τέλος μετασχηματισμού του κόσμου τους (Greene, 2001). «Η αίσθηση μιας λέξης δεν είναι απλώς δημόσια, ερμηνευτική έννοια, αλλά το άθροισμα όλων των ψυχολογικών γεγονότων που προκάλεσε η συνείδησή μας με τη λέξη» (Rosenblatt, 1986, σ.123), όλων των γεγονότων που μετασχημάτισαν τον ορισμό της λέξης.

Η εκπαίδευση οδηγεί τα παιδιά σε μια διαδικασία προσαρμογής, επιλογής και διαμόρφωσης του εαυτού τους και η εμπειρία είναι το μέσο της εκπαίδευσης. Οι τέχνες προσφέρουν ευκαιρίες για να μετατρέψουν τον εγκέφαλο σε μυαλό με διακριτικά μέσα (Eisner, 2003). Πολύ χαρακτηριστική είναι η φράση της Susanne Langer (1937, ο.π στο Eisner, 2003, σ. 341) για την ανάπτυξη του νου μέσα από τις αισθήσεις αναφέροντας ότι, «δεν υπάρχει τίποτα μέσα στο μυαλό μας, το οποίο δεν πρωτοϋπήρξε στα χέρια μας». Μια προσέγγιση με βάση την τέχνη, την εμπειρία, το βίωμα, που η προσοχή επικεντρώνεται στη διαδικασία και στο δημιουργημένο προϊόν, μπορεί, να ενισχύσει την ικανότητα ενός ατόμου να ακούει και να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις αισθήσεις που βιώνουν. Τα παιδιά αισθάνονται δυνατά χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και πιο πρόθυμα να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να εξερευνήσουν αβέβαιες καταστάσεις (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999, ο. π. στη Sotiropoulou – Zormpala, Argyriadi, 2015). Αυτός ο τρόπος μάθησης προάγει ένα αξιοσημείωτα διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα από τις γενικότερες γνωσιακές τεχνικές και προσεγγίσεις. Αυτή είναι η προσέγγιση της βαθιάς μάθησης και σε συνδυασμό με την πολυτροπικότητα, η μάθηση καθίσταται ουσιαστική και αληθινή (Meltzer, 2015).

Ο Eisner (1998 ο.π. στη Σωτηροπούλου-Zormpala, 2012, σ.9) τόνισε τη σημασία της ποικιλομορφίας στις μορφές αναπαράστασης. Τις θεώρησε ως διαδικασίες με τις οποίες μπορεί κανείς να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου. Όταν τα παιδιά εφαρμόζουν αισθητικές δραστηριότητες, μεταμορφώνουν την κατανόησή τους σε μια μορφή τεκμηριωμένης τέχνης.

Το έργο τέχνης παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να επεκτείνει τη γνώση και την κατανόηση πέρα από το άμεσο παρόν και να γνωρίζει πέρα από αυτό που

περιγράφεται από το έργο τέχνης και το άμεσο πλαίσιο του. Αυτός ο ανοιχτός χώρος είναι η ευκαιρία για την «απελευθέρωση της φαντασίας» να δανειστεί τη φράση της Greene (2001). Ο προβληματισμός και η φαντασία που καθορίζουν την αισθητική εμπειρία στην τάξη ή αλλού είναι σημαντικές από μόνες τους ως τρόποι γνώσης και κατασκευής νοήματος που βρίσκονται πάντα μέσα σε κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Η σημασία τους αυξάνεται από τη σύνδεση της γνώσης και της επίδρασης, μια σύνδεση την οποία συχνά δεν αντιμετωπίζουν άλλοι τρόποι εμπειρίας στην τάξη. Όπως παρατήρησε ο Eisner (2005, ο. π. στο Johnson, 2007, σ. 314) «Η ικανότητα να διαμορφώνουμε τη φόρμα έτσι ώστε να διαμορφώνει το συναίσθημα είναι μια βαθιά πνευματική εργασία». Με αυτόν τον τρόπο, η αισθητική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη σύνθεση σκέψης και συναισθήματος, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κοινωνήσουν στους μικρούς μαθητές.

Συνοψίζοντας να πούμε ότι η μετασχηματιστική μάθηση όταν λαμβάνει χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να διαμορφώσει τον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση, αλλά κυρίως να διαμορφώσει τον ίδιο τον εαυτό τους. Άμεσα συνδεδεμένες με τη μετασχηματιστική μάθηση είναι οι τέχνες. Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι το περιβάλλον στο οποίο οι τέχνες και η μετασχηματιστική μάθηση θα συναντηθούν δημιουργικά και θα δώσουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη προς τους μαθητές. Κατά πόσο οι μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης ερμηνεύουν το λεξιλόγιο μεταφορικά και πρωτότυπα αποτελεί ένα από τα ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απάντηση η παρούσα ερευνητική εργασία.

1.3. Πολυτροπική διδακτική προσέγγιση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση μιας νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης - της πολυτροπικής- η οποία έρχεται να φανερώσει τη συμβολή της αλλά και τα αποτελέσματά της στην απόκτηση λεξιλογίου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η μάθηση είναι ένα ζωντανό κύτταρο με συγκεκριμένα εν γένει χαρακτηριστικά. Για να παραμείνει ζωντανή και υγιής, ικανή

να μετουσιώσει τις γνώσεις σε στάσεις ζωής, σε εφόδια για τη μετέπειτα εξέλιξη γνωστική και κοινωνική των ατόμων χρειάζεται η εκπαιδευτική κοινότητα και οι λειτουργοί της να σταθούν ευέλικτοι και ανοιχτοί στις σύγχρονες πολυτροπικές προκλήσεις, για να γίνει αποτελεσματικότερη για όλους τους μαθητές (Ζάγουρας, 2018). Το νέο πολυτροπικό μήνυμα προσφέρει ένα πλήθος υλικών, τρόπων, μέσων, εκφάνσεων που ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί να ακολουθεί να παρουσιάζει και να διαθέτει στους μαθητές του προκειμένου να ανακαλύψουν τα μέσα εκείνα που θα τους προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της αλήθειας, της γνώσης, των συναισθημάτων.

Παρά το γεγονός ότι η πολυτροπικότητα ως φαινόμενο έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια ως όρος λαμβάνει σάρκα και οστά στους κόλπους της Ομάδας του Νέου Λονδίνου και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των πολυγραμματισμών ('multiliteracies'), όπως αυτό προβάλλεται στο μανιφέστο των επιστημόνων που συγκεντρώνονται το Σεπτέμβριο του 1994 και δημοσιεύουν το βιβλίο με τίτλο Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Pedagogy of Multiliteracies). Οι δέκα επιστήμονες από όλο τον κόσμο ένωσαν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους για το μέλλον του γραμματισμού ('literacy') σε συνάρτηση τόσο με τη ραγδαία εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας, όσο και με τις ποικίλες μεταβολές τις οποίες η αγγλική υφίσταται. Σε αυτή τη χρονική στιγμή τίθενται οι βάσεις για την ανάγκη επεξεργασίας της έννοιας του πολυγραμματισμού και της ανάγκης αξιοποίησης του. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του πολυγραμματισμού θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις επιθυμητών κοινωνικών εξελίξεων. Η τεχνολογική εξέλιξη, η ανάγκη της κοινωνικής αλλαγής στην παιδαγωγική του γραμματισμού, η πολυγλωσσία, οι πολιτισμικές αποκλίσεις στη διαμόρφωση της νέας παγκόσμιας πραγματικότητας, οδήγησαν στην παιδαγωγική συνάντηση των τοπικών και οικουμενικών διαστάσεων των κοινωνιών υπό την ενίσχυση της ιδέας των πολυγραμματισμών (Δεγερμεντζίδης, 2011)

Η πολυτροπικότητα είναι μια βασική παράμετρος της επικοινωνίας και κάθε προϊόν της επικοινωνίας (Kress, Vanleeuwen, 1996, ο. π. στο Κουκουναράς-Λιάγκης, 2011). Πρόκειται για προϊόντα πολιτισμικά στα οποία περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας τρόποι. Οι τρόποι που μπορούν να

συνδυάζονται σε ένα τέτοιο προϊόν είναι ο γραπτός ή ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η κινούμενη εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες (Kress, 1988, ο.π. στον Κουκουναράς-Λιάγκης, 2011). Στην πράξη δεν χρησιμοποιείται ποτέ ένας μόνο τρόπος. Άρα, η πολυτροπικότητα περιγράφει μια πραγματικότητα σε κάθε μορφή επικοινωνίας, η οποία όμως έχει ποικίλες διαστάσεις, όταν ληφθεί υπόψη (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2011, σ.49-50).

Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, ως σύλληψη και εξελικτική διαδικασία συνιστά βασικό άξονα της παιδαγωγικής αναθεώρησης. Παρά το γεγονός ότι στο δυτικό κόσμο η πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου διατηρεί τα σκήπτρα της διανόησης και εξοβελίζει κάθε άλλον παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο τρόπο έκφρασης, εδώ και ορισμένες δεκαετίες η εικόνα έχει κυριαρχήσει επί τοις πράγμασι στις σύγχρονες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας, όπως τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, οι Η/Υ, η διαφήμιση, τα βιντεοκλίπ, ο κινηματογράφος. Υπό την έννοια αυτήν, η οπτική διάσταση των πολυτροπικών μηνυμάτων αποτελεί όχι μόνο ένδειξη, αλλά και επιβεβαίωση της συμμετοχής της στην «παντοδυναμία» του γραπτού λόγου. Πέρα από κάθε διάθεση υποτίμησης της παιδαγωγικής και επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, οι υπέρμαχοι του πολυτροπικού «ερμηνεύειν» τονίζουν την ανάγκη της πολυδιάστατης προσέγγισης κάθε σύγχρονου κειμένου, με άλλα λόγια κάθε πολύσημου μηνύματος που παράγεται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Επιθυμούν, δηλαδή, την 'ισότιμη' συμμετοχή και άλλων σημειωτικών συστημάτων, γεγονός που καθίσταται εμφανές, όταν εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα μη γλωσσικά στοιχεία ενός κειμένου, τα οποία ωστόσο συντελούν σημαντικά στην πληρέστερη πρόσληψη, κατανόηση και ερμηνεία των σύνθετων σημασιολογικών αποχρώσεων που είναι ενσωματωμένες στο κείμενο. Αν αγνοήσουμε τον καθοριστικό ρόλο των τελευταίων, η προσπέλαση του κειμένου θα παραμείνει στατική, μερική και άρα ελλιπής. Ο πολυτροπικός σχεδιασμός διατηρεί ενεργό ένα σύνολο νοημάτων σε πλήρη εξέλιξη, ένα σύστημα ιδεών και αξιών που αντανακλούν στο κείμενο την αδιάρρηκτη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον ή την περίσταση απ' όπου εκπορεύονται (Δεγερμεντζίδης, 2011, σελ.74,75)

Σύμφωνα με την Jewitt, (2009 ,ο. π. στο Ζάγουρας, 2018), τέσσερα αξιώματα διέπουν την πολυτροπικότητα: Το πρώτο είναι ότι η γλώσσα αποτελεί απλά ένα μέρος ενός πολυτροπικού συνόλου πάνω σε αυτό η Norris (2004, σελ. 3) προσθέτει ότι η πολυτροπικότητα ως προοπτική «δε συμβαδίζει με την αντίληψη ότι η γλώσσα παίζει τον κεντρικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων, χωρίς πάντως να αρνείται ότι συχνά παίζει τον ρόλο αυτό». Αυτή η παραδοχή έρχεται σε σύγκρουση με την παγιωμένη αντίληψη αιώνων, ότι η γλώσσα είναι ο πιο σημαντικός τρόπος επικοινωνίας. Η προοπτική της πολυτροπικότητας υποστηρίζει ότι η επικοινωνία υλοποιείται μέσω ενός πλήθους σημειωτικών τρόπων, που όλοι έχουν δυνατότητα να συμβάλλουν εξίσου στη δημιουργία του νοήματος. Οι μη γλωσσικοί σημειωτικοί τρόποι μπορούν να έχουν πρωτεύοντα ρόλο σε ένα πολυτροπικό μήνυμα κι όπως ισχυρίζεται κι ο Πουρκός (2011, ο. π. στο Ζάγουρα, 2018,σ. 80) «δεν λειτουργούν ως δορυφόροι της γλώσσας, επιτελώντας υποστηρικτικό, επικουρικό ή ενισχυτικό μόνο έργο γι' αυτήν αλλά και από μόνοι τους έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και εστιακά κέντρα και δυνάμεις να προσφέρουν επικοινωνιακά νοήματα». Το δεύτερο αξίωμα είναι ότι κάθε τρόπος επιτελεί διαφορετικό επικοινωνιακό έργο μέσα σε ένα πολυτροπικό σύνολο. Δηλαδή, οι διαφορετικές μορφές στον τρόπο απόδοσης ενός κειμένου ή μιας λέξης συνδράμουν διαφορετικά στην μετάδοσή του και στην κατανόηση του από μία ομάδα. Αυτό συνεπάγεται ότι η επιλογή του τρόπου έχει γνωστικές και ιδεολογικές επιπτώσεις τόσο στην κατασκευή της γνώσης τόσο του ίδιου του δημιουργού όσο και του αναγνώστη του μηνύματος. Το τρίτο αξίωμα αναφέρει ότι οι άνθρωποι οργανώνουν τα νοήματα τους μέσα από την επιλογή και μορφοποίηση των τρόπων με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση μεταξύ των τρόπων να θεωρείται σημαντική για την κατασκευή των νοημάτων. Οι διαφορετικοί τρόποι πολλαπλασιάζουν το νόημα καθώς εμπλέκονται διαφορετικά στην οικοδόμηση του. Η γλώσσα εξελίχθηκε με άλλους τρόπους δημιουργίας νοήματος, εξελίχθηκε για να λειτουργεί σε συντονισμό με την οικοδόμηση της σημασίας μιας δράσης και της ενεργής αντίληψης. Η γλώσσα δεν εμφανίζεται ποτέ ως μια καθαρή μορφή απομονωμένη από άλλα είδη νοήματος (Lemke, 1993). Τέλος, το τέταρτο αξίωμα υποστηρίζει ότι τα νοήματα των σημείων τα οποία έχουν διαμορφωθεί από διάφορους τρόπους είναι κοινωνικά. Διέπονται, δηλαδή, από τους κανόνες των κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία έδρασαν οι δημιουργοί τους. Βάσει αυτής της

παραδοχής οι σημειωτικοί τρόποι αναπαράστασης μεταβάλλονται διαρκώς, όπως μεταβάλλονται και οι αναπαραστατικές ανάγκες των ανθρώπων στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Ζάγουρας, 2018, σ.80).

Χτίζοντας πάνω στο έργο του Barthes, οι Kress & VanLeeuwen (2001, ο. π. στο Ζάγουρας, 2018) πρότειναν ως κεντρικές υποθέσεις στην πολυτροπικότητα ότι (α) η επικοινωνία είναι η αντίδραση σε μια προτροπή και (β) ότι επικοινωνία συμβαίνει μόνο όταν υπάρχει ερμηνεία. Η επικοινωνία λοιπόν είναι μορφή κοινωνικής δράσης. Πρόκειται για το αποτέλεσμα της ερμηνείας ενός συμμετέχοντα στην προτροπή ενός άλλου ατόμου, η οποία λαβαίνει χώρα κατά τη διάρκεια ενός κοινωνικού γεγονότος. Ερμηνεία είναι «το αποτέλεσμα μιας σειράς μετασχηματισμών κατά την οποία στοιχεία από την προτροπή και στοιχεία από τους πόρους που φέρει ο ερμηνευτής σχηματίζονται σε μια νέα σημειωτική οντότητα» (Kress, 2010, ο. π. στο Ζάγουρας, 2018). Προϋπόθεση της ύπαρξης επικοινωνίας είναι η μετασχηματιστική/ερμηνευτική εμπλοκή του συμμετέχοντα σε μια αλληλεπίδραση πάνω σε ένα μήνυμα άλλου συμμετέχοντα. Η διαδικασία της επικοινωνίας περιλαμβάνει δύο στάδια. Το πρώτο κυριαρχείται από το ενδιαφέρον του αρχικού δημιουργού του σημείου, του ρήτορα. Πρόθεση του τελευταίου είναι να διαδοθεί το σημείο που «φέρει» το μήνυμα καθώς και να ληφθεί το μήνυμα ως προτροπή από αυτόν που θα το «δεχτεί». Κατά το δεύτερο στάδιο, είναι στο επίκεντρο το ενδιαφέρον και η προσοχή αυτού που το ερμηνεύει, καθώς επιλέγει τι είναι σημαντικό γι' αυτόν στο αρχικό μήνυμα και τι από αυτά λειτούργησε σαν προτροπή. Κατά την επικοινωνία τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν στην ανανέωση, ανακατασκευή και μετασχηματισμό των κοινωνικών περιβαλλόντων από την πλευρά του νοήματος. Στο επίκεντρο λοιπόν της πολυτροπικότητας είναι η ιδέα, ότι το κοινωνικό στοιχείο αποτελεί τη μηχανή επικοινωνιακής και κοινωνικής αλλαγής. Υπό αυτή την έννοια μετασχηματίζονται όλες οι υπάρχουσες πηγές, για κατασκευή νέων σημείων. Η έμφαση δίνεται πρωτίστως στη δημιουργία σημείων, των τρόπων δηλαδή που ο σηματοδότης επιδιώκει να δημιουργήσει σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Μια πολυτροπική προσέγγιση διερευνά τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται ο κόσμος μέσω υλικών παραστάσεων σε διαφορετικούς τρόπους και ευκαιρίες επικοινωνίας. Αυτό παρέχει το βήμα για την

έκφραση των αλλαγών των κοινωνικών συνθηκών και των τρόπων με τους οποίους αυτοί είναι κατά κάποιον τρόπο τεκμηριωμένοι (Ζάγουρας, 2018).

Η θεσμοθετημένη σχολική εκπαίδευση εκτελούσε παραδοσιακά τη λειτουργία της πειθαρχίας και της εξειδίκευσης των ανθρώπων για βιομηχανικούς εργασιακούς χώρους, βοηθώντας στην κατασκευή του λιωμένου δοχείου ομοιογενών εθνικών πολιτών και εξομάλυνση των κληρονομικών διαφορών μεταξύ των κόσμων ζωής. Αυτό που ο Dewey (1916,1966, ο. π. στο Cope & Kalantzis, 2000) ονομάζει αφομοιωτική λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη λειτουργία της ομοιογένειας από τις διαφορές. Τώρα, η λειτουργία των τάξεων και της μάθησης είναι κατά κάποιο τρόπο η αντίστροφη. Για να είναι συναφείς, οι μαθησιακές διαδικασίες πρέπει να προσλαμβάνουν, αντί να προσπαθούν να αγνοήσουν και να διαγράψουν, τις διαφορετικές υποκειμενικότητες, τα ενδιαφέροντα, τις προθέσεις, τις δεσμεύσεις και τους σκοπούς που οι μαθητές φέρνουν στη μάθηση. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει τώρα να συνδεθεί με διαφορετικές υποκειμενικότητες και με τις αντίστοιχες γλώσσες, και να τις χρησιμοποιήσει ως μέσο για μάθηση (Cope & Kalantzis, 2000). Η πρακτική βασίζεται στον κόσμο των εμπειριών που σχεδιάζονται από τους μαθητές. Μια ανοιχτή διδακτική εντολή, που οι μαθητές σχηματίζουν για τον εαυτό τους τη νέα γνώση. Αυτό πρέπει να είναι η βάση ενός νέου κανόνα. Η ανθρώπινη γνώση αναπτύσσεται αρχικά ως μέρος των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων με άλλους με διαφορετικές δεξιότητες, με διαφορετικά υπόβαθρα και περιλαμβάνει όλες τις ενεργείς παρεμβάσεις εκ μέρους του δασκάλου, οι οποίες μετασχηματίζουν τις δραστηριότητες μάθησης που εστιάζουν τον εκπαιδευόμενο στα σημαντικά χαρακτηριστικά των εμπειριών και δραστηριοτήτων του μέσα στην ίδια την ομάδα του. Επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει σαφή πληροφόρηση σε στιγμές που μπορεί να οργανώσει και να καθοδηγήσει πρακτικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο βασιζόμενος σε αυτό που ο μαθητής γνωρίζει και έχει ήδη καταφέρει. Ο στόχος εδώ είναι η συνειδητή συνειδητοποίηση και ο έλεγχος του πως μαθαίνεται κάτι νέο (Cope & kalantzis, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αποδείξουν πώς μπορούν να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν, με

τρόπο αντανakλαστικό, νέες πρακτικές που ενσωματώνονται στους δικούς τους στόχους. Το πρόγραμμα διδασκαλίας στην τάξη πρέπει να είναι ανοιχτό στις εμπειρίες και τα συναισθήματα των μαθητών, οι οποίες καθορίζονται όλο και περισσότερο από την πολιτισμική ποικιλομορφία και τα διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα. Η πολυτροπικότητα εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την έννοια της δημιουργικότητας, την έννοια της ανασύνθεσης και τελικά της νέας μορφής. Σύμφωνα με την Ρορονα: η δημιουργικότητα είναι μια συνδυαστική δύναμη: Είναι η ικανότητά μας να αξιοποιούμε την « εσωτερική μας παρακαταθήκη πηγών, γνώσεων, πληροφοριών, έμπνευσης που έχουμε συσσωρεύσει όλα αυτά τα χρόνια απλώς με το να είναι παρούσα και ζωντανή, σε εγρήγορση ούτως ώστε να τα συνδυάσουμε με διαφορετικούς και νέους τρόπους » (Ρορονα, 2015, ο.π. στη Meltzer, 2015, σ.47).

Ο Eisner (2002, ο.π. στη Meltzer, 2015) προωθεί τη χρήση των τεχνών επειδή η εργασία "στις τέχνες δεν είναι μόνο ένας τρόπος δημιουργίας παραστάσεων και προϊόντων. Είναι όλοι οι διαθέσιμοι τρόποι για να δημιουργήσουμε νέα νοήματα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με την επέκταση της συνείδησής μας, την ικανοποίηση της προσπάθειάς μας για νόημα, την παροχή ίσων ευκαιριών της παρουσίας όλων των ιδεών από όλα τα μέλη της ομάδας, τη δημιουργία συναισθημάτων και την αναγνώριση τους μέσα από την επαφή με τους άλλους.

Η πολυτροπική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση που επικαλείται τη συμβολή της τέχνης, διαμορφώνει την εμπειρία, ενισχύει το βίωμα. Η προσοχή επικεντρώνεται στη διαδικασία και στο δημιουργημένο προϊόν, μπορεί, να ενισχύσει την ικανότητα ενός ατόμου να ακούει και να γνωρίζει τα συναισθήματα, που βιώνει. Αυτός ο τρόπος μάθησης προάγει ένα αξιοσημείωτα διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα από τις γενικότερες γνωσιακές τεχνικές. Αυτή είναι η προσέγγιση της βαθιάς μάθησης, που με τον πολυτροπικό χαρακτήρα της η μάθηση καθίσταται ουσιαστική και αληθινή (Meltzer, 2015)

Όταν χρησιμοποιούμε μόνο τη γλώσσα σαν μέσο έκφρασης τότε δεν προσφέρουμε στον εαυτό μας τη δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με άλλους τρόπους έκφρασης. Η τέχνη έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την έννοια του

νοήματος καθώς ενεργοποιούνται σχεδόν όλοι οι τρόποι για την παραγωγή του (φωνή, έκφραση, σχέδιο, δράμα). Το επίκεντρο δεν είναι τόσο η πραγματοποίηση της καλής τέχνης, αλλά η δημιουργία σημαντικών συμβόλων για την απομνημόνευση των πληροφοριών, καθώς η ολοκλήρωση των τεχνών επιτρέπει πολλαπλές προοπτικές (Lynch, 2007).

Η θεωρία της πολυτροπικότητας ενίσχυσε θετικά την ενσωμάτωση των τεχνών σε άλλα γνωστικά πεδία. Καλεί την παιδαγωγική κοινότητα να αναγνωρίσει ότι σε ένα σχολείο η γλώσσα δεν είναι πιο σημαντική από οποιοδήποτε άλλο σύστημα σηματοδότησης. Τα παιδιά γίνονται ικανά στο γραμματισμό, όταν μπορούν να αλλάξουν τη σκέψη μέσα από τις αισθήσεις τους μέσα από τον τρόπο που συλλαμβάνουν τον κόσμο τους και αυτό επιτυγχάνεται αυθόρμητα και αβίαστα μέσα από τις τέχνες. Η σκέψη στις τέχνες είναι ένα πεδίο έρευνας στο οποίο χρησιμοποιούμε τις αισθήσεις, τη φαντασία, την τεχνική, άρα πολλαπλούς τρόπους για να ερμηνεύσουμε. Έτσι, όταν οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται μέσω των τεχνών, τους δίνεται η ευκαιρία να μεταφράσουν ό, τι μαθαίνουν μέσα από ένα πλήθος λειτουργιών (Leigh και Heid 2008) η πράξη της σύνθεσης σε συστήματα συμβόλων προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να διατυπώσουν μια ιδέα μέσω πολλαπλών πλεονεκτημάτων (Reilly , Gangi, and Cohen 2010). Εν συντομία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε αυτές τις καταστάσεις η τέχνη ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν ενώ δημιουργούν και να δημιουργήσουν αυτό που μαθαίνουν (Sotiropoulou-Zormpala 2012b, σ. 44).

Με άλλα λόγια, ο πολυτροπικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων όπως εκείνος της αισθητικής διδασκαλίας, αφήνει χώρο στα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με αισθητικά μέσα μέσω τεχνικών όπως σωματική έκφραση, μουσική, θέατρο, τέχνη, γλυπτική, ποίηση κ.λ.π. και να χρησιμοποιούν όχι μόνο μία, αλλά «εκατό γλώσσες» ως τρόποι επικοινωνίας της δικής τους πραγματικότητας σε σχέση με αυτά που μαθαίνουν. Τα οφέλη, λοιπόν των δραστηριοτήτων της αισθητικής διδασκαλίας είναι πολύπλευρα, γιατί μπορεί να αγγίζει τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές των προσωπικοτήτων των μαθητών. Πολυλογικά και πολυτροπικά, γιατί τα παιδιά να αντιλαμβάνονται όχι μόνο τις λογικές και λεκτικές πτυχές ενός θέματος, αλλά και άλλες πτυχές (χωρικές,

μουσικές, κινητικές, κλπ) και γιατί βασίζεται σε μια ποικιλία μη λεκτικών τρόπων (ήχοι, εκφραστική κίνηση, σκηνικά αντικείμενα, δραματική έκφραση, χρώματα, σχήματα κ.λπ.) με τα οποία τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ό, τι έμαθαν (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2012β, σ. 9-10). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν οφείλουν να διαθέτουν πολλαπλούς τρόπους συμβολικής επικοινωνίας ώστε να τους ωθήσουν να μάθουν (Feldwisch et al., 2014, σ.96).

Οι Albers και Harste (2007) υποστηρίζουν, ότι «μια πολυτροπική προσέγγιση στη διδασκαλία αναγνωρίζει, λοιπόν, ότι η γλώσσα είναι μόνο μερική και ότι πολλοί τρόποι εμπλέκονται στη δημιουργία νοήματος, παρόλο που μπορεί να επιλεγεί ένας τρόπος για να αντιπροσωπεύει το νόημα» (Feldwisch et al., 2014, σ.11)

Η πολυτροπικότητα βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιούν τις πολλές όψεις ενός έργου, όπως μέσο, υφές, φως και χρώμα (Albers & Harste, 2007, σ.9)

Η πολυτροπική θεωρία προσδιορίζει διάφορες πτυχές που περιλαμβάνονται στην αναπαράσταση ενός νοήματος: Τις υφές, την ύλη, τη διαμόρφωση, το σχεδιασμό και την παραγωγή. Αν και αυτοί οι παράγοντες συζητούνται ανεξάρτητα, ο καθένας είναι απόλυτα σημαντικός για τον άλλο. Οι υφές αναφέρονται στα υλικά (χρώμα, καμβάς, πηλός, ξύλο, ύφασμα, λογισμικό, φωτογραφίες κ.λπ.) τα οποία χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν μια έννοια. Ένας πολιτισμός επιβάλλει και αποφασίζει ποια υλικά πρέπει να είναι κεντρικά, γεγονός που οδηγεί στη διαμόρφωση «σταθερών» αναπαραστάσεων με κατανοητές έννοιες στα μέλη του. Για παράδειγμα, τα παστέλ υφάσματα, σε ορισμένες κουλτούρες, αντιπροσωπεύουν απαλότητα ή / και θηλυκότητα, ενώ το ύφασμα που είναι χοντρό και σκοτεινό υποδηλώνει τραχύτητα και / ή αρρενωπότητα (Albers & Harste, 2007, σ.12). Μια δεύτερη πτυχή της πολυτροπικής θεωρίας, η διαμόρφωση, προτείνει τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία μιας οπτικής σύνθεσης λειτουργούν μαζί, απέχουν μεταξύ τους, δίνουν συνέχεια στο χρώμα, συνδέονται (ή όχι) μεταξύ τους, «μετακινούνται» στον καμβά και ούτω καθεξής (Kress & van Leeuwen, 2001, ο.π. στο Albers & Harste, 2007).

Ο σχεδιασμός, μια τρίτη πτυχή της πολυτροπικής θεωρίας, αναφέρεται στο πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τους πόρους που είναι διαθέσιμοι σε μια συγκεκριμένη στιγμή για να δημιουργήσουν την αναπαράστασή τους. Ο σχεδιασμός είναι η

εννοιολογική πλευρά της έκφρασης και είναι ξεχωριστή από το ίδιο το πραγματικό προϊόν. Ο σχεδιασμός είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέρη της πολυτροπικής έκφρασης επειδή ενθαρρύνει τη φαντασία, την όραση και την επίλυση προβλημάτων, όταν οι μαθητές γίνονται σχεδιαστές. Στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι σχεδιαστές του προϊόντος και οι μαθητές είναι οι παραγωγοί που προσπαθούν να δημιουργήσουν το σχέδιο που έχει υπόψη του ο δάσκαλος. Όταν οι μαθητές είναι τόσο σχεδιαστές όσο και παραγωγοί, μπορούν να προκύψουν ισχυρές αρχές μάθησης μέσω του σχεδιασμού. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να εξετάσει το μήνυμα που θέλει να κοινοποιήσει, το υλικό που θα προσφέρει, τις περισσότερες δυνατότητες για τη μετάδοσή του και πώς θα ανταποκριθούν οι θεατές (Albers & Harste, 2007).

Τέλος, η παραγωγή αναφέρεται τόσο στη δημιουργία όσο και στην οργάνωση της αναπαράστασης, του πραγματικού προϊόντος ή του κειμένου (τραγούδι, έργα τέχνης, χορός, παιχνίδι, φωτογραφία, ιστοσελίδα κ.λπ.), καθώς και στις τεχνικές δεξιότητες (δεξιότητες του χεριού, του ματιού, του αυτιού, του σώματος) που χρησιμοποιούνται, όταν τα παιδιά εργάζονται με μέσα για τη δημιουργία μιας συνθήκης, μια λέξης, ενός κειμένου. Η εργασία με λαδομπογιές, για παράδειγμα, διαφέρει από την εργασία σε ακουαρέλα. Τα παιδιά επομένως μέσα από τη γνωριμία τους με τα υλικά (χρώματα, υφάσματα, χαρτόνια) αναγνωρίζουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές καθώς και τις μοναδικές ιδιότητες του καθενός, γεγονός που «ξυπνάει» τη φαντασία και δίνει τη δυνατότητα στον δημιουργό να ανακαλύψει νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που υπάρχει μέσα του, αλλά δεν το γνωρίζει. Οι χώροι στην τάξη που ενθαρρύνουν την πολυτροπικότητα επιτρέπουν στους μαθητές όλων των ηλικιών να μάθουν καθώς και να παίζουν με μια σειρά μέσω μετατρέποντας την τάξη και τους διαθέσιμους χώρους από ψυχρό υλικοτεχνικό οικοδόμημα σε νευραλγική αρτηρία παραγωγής νοημάτων για την ίδια τη ζωή (Albers & Harste, 2007).

Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω μπορούμε να πούμε, ότι η πολυτροπική προσέγγιση μέσα από τον πολυαισθητηριακό χαρακτήρα της προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δημιουργικής και προσωπικής αναζήτησης νέων μορφών της προσφερόμενης γνώσης. Ολοένα και περισσότερο διαφαίνεται η νέα τάση της χρήσης της πολυτροπικής προσέγγισης και στις υπηρεσίες της γλώσσας και πιο

συγκεκριμένα του λεξιλογίου. Συνθήκη την οποία θα μελετήσει και η παρούσα ερευνητική εργασία, στο δεύτερο μέρος με στόχο να φανεί η συσχέτιση της χρήσης της πολυτροπικής προσέγγισης με την κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1.4. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η προσχολική ηλικία είναι η χρονική περίοδος που το παιδί βιώνει τις πιο γρήγορες και ζωντανές γνωστικές και συναισθηματικές εναλλαγές. Είναι σημαντική η προσφορά γλωσσικών εμπειριών τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο δημιουργεί το πρώτο πρόσφορο έδαφος για νέες γνώσεις, νέες εμπειρίες, νέες αλλαγές όσο και από το σχολείο που εισέρχεται στη ζωή του παιδιού με σκοπό την ομαλή ψυχοσυναισθηματική και γλωσσική του ανάπτυξη.

Η καλλιέργεια του λεξιλογίου κατά την προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μία βασική παράμετρο για την ανάπτυξη και την κατάκτηση των ορισμών των λέξεων από τα παιδιά. Μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν τις νέες λέξεις να τις ερμηνεύουν και να τις χρησιμοποιούν παραγωγικά στην καθημερινότητά τους.

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί το βασικότερο μέσο επαφής και διδασκαλίας λεξιλογίου στα παιδιά. Οι τεχνικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της αφήγησης βοηθούν στην ευκολότερη προσέγγιση των νέων λέξεων από τα παιδιά. Παραμένει ωστόσο ένα θέμα υπό διερεύνηση με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου να βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο της ερευνητικής αναζήτησης.

Οι μέχρι τώρα πρακτικές διδασκαλίας στο χώρο του νηπιαγωγείου για την εκμάθηση λεξιλογίου εστιάζονταν σε κλασικούς μεθόδους διήγησης ιστοριών. Ένα εύλογο ερώτημα, που προκύπτει, είναι κατά πόσο οι Τέχνες, μπορούν να αποτελέσουν ένα ουσιαστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία λεξιλογίου. Απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έρχεται να δώσει και η

παρούσα ερευνητική παρέμβαση μέσα από την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία λεξιλογίου.

Η αύξηση του λεξιλογικού αποθέματος των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί πληροφοριακό μηχανισμό κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις και με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Η αύξηση του αριθμού των λέξεων όμως δεν υποδηλώνει απαραίτητα και τη βαθιά γνώση των λέξεων αυτών. Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε στη διερεύνηση της του συμβολικού τρόπου που οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση, αλλά κυρίως στη διερεύνηση της διαδικασίας διαμόρφωσης του ίδιου του εαυτού τους. Άμεσα συνδεδεμένες με τη μετασχηματιστική μάθηση φαίνεται να είναι οι τέχνες καθώς οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν τη νέα γνώση με ελευθερία έκφρασης και χωρίς φόβο για έκθεση προς το σύνολο της ομάδας. Τα παιδιά έρχονται μέσω των τεχνών πιο κοντά στον τρόπο κατάκτησης και διαμόρφωσης της νέας γνώσης. Ο χώρος του νηπιαγωγείου προσφέρει ίσως το καταλληλότερο περιβάλλον, για να συναντηθούν οι τέχνες και η μετασχηματιστική μάθηση.

Οι σύγχρονες εξελίξεις δεν θα μπορούσαν να αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Ο ήχος, η εικόνα, το σχέδιο, τα υλικά και οι συνδυαστικές και συνδημιουργικές προσεγγίσεις αυτών έρχονται να δημιουργήσουν ένα νέο πλαίσιο στο τρόπο κατάκτησης της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα του λεξιλογίου. Δυστυχώς, όμως προσεγγίσεις που διαθέτουν πολυτροπικό χαρακτήρα δεν λαμβάνουν συχνά το χώρο που τους αναλογεί μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό έργο να παραμένει μονόπλευρο και τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς τους μαθητές μονοσήμαντα.

Μέρος δεύτερο: Έρευνα

Κεφάλαιο 2

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί πώς επηρεάζονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την κατάκτηση εννοιολογικών ορισμών, όταν συμμετέχουν σε ειδικά σχεδιασμένη πρακτική, η οποία συνδυάζεται

α) με διδασκαλία μέσω διήγησης ιστοριών

β) με διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων Τέχνης. Ειδικότερα, θα απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς επηρεάζονται οι μαθητές ως προς την κατάκτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τις λέξεις στόχους «πόλεμος – ειρήνη», «χειμώνας - καλοκαίρι», «εργασία - διακοπές» ;
- 2) Πώς επηρεάζονται ως προς το μετασχηματισμό των πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με τις λέξεις-στόχους;
- 3) Πώς επηρεάζονται ως προς την πολυτροπική προσέγγιση των λέξεων - στόχων;

2.1.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από N=21 νήπια, 8 κορίτσια και 13 αγόρια, ηλικίας από 4,9 ετών έως 5,7 ετών, τα οποία φοίτησαν στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο «Παραμυθένιο νηπιαγωγείο» κατά το σχολικό έτος 2018 -2019 σε αστική περιοχή του Ρεθύμνου. Τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες μεσαίας και υψηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης. Ζητήθηκε έγγραφη έγκριση από τους γονείς των παιδιών, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από αρχές Μαΐου μέχρι τέλος Μαΐου κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Πίνακας 1: Παρουσιολόγιο

Δείγμα: N=21 παιδιά

1) Αναστασία
2) Ανδρέας
3) Αντώνης
4) Γιάννης
5) Ειρήνη
6) Έφη
7) Ιωάννης
8) Μανώλης
9) Μαριαλίνα
10) Μάριος
11) Μαρίτα
12) Μάρω
13) Μιχάλης
14) Οδυσσέας
15) Άλεξ
16) Παύλος
17) Ραφαέλα
18) Αλέξανδρος
19) Σταύρος
20) Φίλιππος
21) Ηλέκτρα

2.1.2. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, οι οποίες εφαρμόστηκαν τρεις φορές, κατά τη διδασκαλία τριών ζευγαριών αντιθετικών λέξεων : «πόλεμος-ειρήνη», «χειμώνας-καλοκαίρι» και «εργασία-διακοπές». Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι όλες οι δραστηριότητες της ερευνητικής παρέμβασης

αποτελούν υλικό, το οποίο υποδείχθηκε από τις δύο καθηγήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης^{1,2}.

1^η Μέρα

Δραστηριότητες A1α, A1β, A1γ: Ο ερευνητής, ο οποίος ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης, την πρώτη μέρα διενέργησε τον προέλεγχο της ερευνητικής παρέμβασης. Η δραστηριότητα αυτή θα αναφέρεται με τους κωδικούς **A1α, A1β και A1γ**, όπου (**A**) θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης (**1**) η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και (**α**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», (**β**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και (**γ**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**». Πιο συγκεκριμένα, κατά την A1 δραστηριότητα ο ερευνητής ζήτησε από τα παιδιά να απαντήσουν ατομικά το καθένα στην εξής ερώτηση « **Τι είναι πόλεμος και τι είναι ειρήνη ;**» με σκοπό να καταγράψει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τις έννοιες «πόλεμος και ειρήνη». «**Τι είναι χειμώνας και τι είναι καλοκαίρι;**» με σκοπό να καταγράψει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τις έννοιες «χειμώνας και καλοκαίρι και τέλος « **Τι είναι εργασία; τι είναι διακοπές;**» με σκοπό να καταγράψει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τις έννοιες «εργασία και διακοπές».

Δραστηριότητες A2α, A2β, A2γ: Στη συνέχεια ο ερευνητής προχώρησε στο πρώτο μέρος της ερευνητικής παρέμβασης, το οποίο είναι το γλωσσικό μέρος, όπου και πραγματοποίησε 3 γλωσσικές δραστηριότητες. Κατά την πρώτη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **A2α, A2β, A2γ** όπου (**A**) θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης (**2**) η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και (**α**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», (**β**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και (**γ**) το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**» ο ερευνητής αφηγήθηκε στα παιδιά μία ιστορία με τίτλο «Πόλεμος χωρίς αιτία», (Battut, 2003) για το πρώτο ζευγάρι λέξεων στόχων

¹ Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά Μαρίνα, καθηγήτρια Αισθητικής Αγωγής του Νηπίου και του Παιδιού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

² Χλαπάνα Ελισσάβετ, επίκουρη καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής & Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

«πόλεμος-ειρήνη». Κατά τη διάρκεια της οποίας απεύθυνε τρεις ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής : « Τι συμβαίνει στον πόλεμο και τι στην ειρήνη; », «Πώς ζουν οι άνθρωποι στα δύο βασίλεια τώρα που έχουν ειρήνη;» και « Πώς νιώθουν οι άνθρωποι τώρα που έχουν πόλεμο και γιατί;» Για το δεύτερο ζευγάρι λέξεων **«χειμώνας-καλοκαίρι»** ο ερευνητής αφηγήθηκε την ιστορία «Τα δύο αδέρφια και οι τέσσερις εποχές», (Μπέρσου, 2010). Κατά τη διάρκεια της οποίας απεύθυνε τις εξής τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά: «Γιατί ο ήρωας της ιστορίας λέει, ότι το καλοκαίρι είναι η καλύτερη εποχή του χρόνου;», «Γιατί ο χειμώνας είναι η εποχή των εκπλήξεων;», « Τι γνώμη είχε για το χειμώνα;» «Ποια είναι η αγαπημένη σας εποχή και γιατί;». Τέλος, για το τρίτο ζευγάρι λέξεων **«εργασία-διακοπές»** ο ερευνητής αφηγήθηκε μια αυτοσχέδια ιστορία στα παιδιά με τίτλο « Διακοπές στην Κάρυστο», η οποία δημιουργήθηκε από τον ερευνητή για τη διδασκαλία του τρίτου αντιθετικού ζεύγους **«εργασία-διακοπές»**. Μέσα από την παραπάνω αφηγηματική ιστορία τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τους ορισμούς των λέξεων εργασία και διακοπές αντίστοιχα. Καθώς και να αντιληφθούν κοινά σημεία της καθημερινότητας των κεντρικών ηρώων με εκείνη της οικογένειά τους. Κατά τη διάρκεια της οποίας απεύθυνε τις εξής 5 ερωτήσεις : «Γιατί οι γονείς πρέπει να πάνε στις εργασίες τους;», «Πώς καταλαβαίνουμε, ότι κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος με την εργασία που κάνει;», «Γιατί κάποιος άνθρωπος μπορεί να μην αγαπάει την εργασία του;», «Γιατί οι άνθρωποι κάνουν διακοπές; Γιατί τα παιδιά χοροπηδούσαν από τη χαρά τους;»

Δραστηριότητες A3α, A3β, A3γ: Στη συνέχεια ο ερευνητής πέρασε στη δεύτερη δραστηριότητα της γλωσσικής παρέμβασης, η οποία στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **A3α, A3β, A3γ** όπου **(A)** θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(3)** η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων **«πόλεμος-ειρήνη»**, **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων **«χειμώνας-καλοκαίρι»** και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων **«εργασία-διακοπές»**. Κατά τη δραστηριότητα αυτή ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν με βάση την ιστορία που άκουσαν προηγουμένως και να δώσουν έναν τίτλο για εκείνη «Τι τίτλο θα δίνετε, για την ιστορία που μόλις ακούσατε;».

Δραστηριότητες A4α, A4β, A4γ: Τέλος, κατά την τρίτη και τελευταία δραστηριότητα της γλωσσικής παρέμβασης, η οποία στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **A4α, A4β, A4γ** όπου **(A)** θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(4)** η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**» ο ερευνητής ζήτησε από τα παιδιά να ανταποκριθούν με μη λεκτικό τρόπο (ανάταση χεριών και κλείσιμο ματιών) «όταν ακούτε μια πρόταση που πιστεύετε, ότι είναι σωστή θα σηκώνετε τα χέρια σας και όταν ακούτε μια πρόταση που δεν συμφωνείτε με το περιεχόμενό της θα κλείνετε τα μάτια σας». Ο ερευνητής για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας έδωσε τα παρακάτω παραδείγματα – αντιπαραδείγματα για τις λέξεις-στόχους «**πόλεμο-ειρήνη**»: «**Τα παιδιά είναι φοβισμένα και στεναχωρημένα, όταν υπάρχει ειρήνη**», «**Τα παιδιά παίζουν χαρούμενα και ξέγνοιαστα, όταν υπάρχει ειρήνη**» / «**Τα σπίτια και τα σχολεία είναι γκρεμισμένα, όταν έχουμε πόλεμο**», και «**Οι άνθρωποι πηγαίνουν χαρούμενοι στις δουλειές τους, όταν υπάρχει πόλεμος**».

Για τις λέξεις – στόχους «**εργασία – διακοπές**» έδωσε τα παρακάτω παραδείγματα – αντιπαραδείγματα : «**Το χειμώνα οι άνθρωποι φοράνε σκούφο, μπουφάν και γάντια**», «**Το χειμώνα οι άνθρωποι φοράνε κοντομάνικα, σαγιονάρες και σορτς**» / «**Το καλοκαίρι οι άνθρωποι πηγαίνουν στη θάλασσα**», «**Το καλοκαίρι οι άνθρωποι ανάβουν το τζάκι τους, για να ζεσταθούν**».

Τέλος, για το τελευταίο ζευγάρι λέξεων στόχων «**εργασία – διακοπές**» ο ερευνητής έδωσε τα εξής παραδείγματα – αντιπαραδείγματα: «**Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στην εργασία τους, δεν μπορούν να βλέπουν τηλεόραση**», «**Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στο χώρο εργασίας τους μπορούν να φεύγουν για λίγο και να πηγαίνουν για καφέ με το φίλο τους**» / «**Στις διακοπές οι άνθρωποι μπορεί να βρίσκονται όλη μέρα στη θάλασσα**», «**Όταν οι άνθρωποι κάνουν διακοπές, σκέφτονται συνέχεια τις δουλειές που πρέπει να κάνουν και δεν ηρεμούν**».

Με τη δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε το γλωσσικό μέρος και η πρώτη μέρα της ερευνητικής παρέμβασης.

2^η Μέρα

Δραστηριότητες B1α, B1β, B1γ: Την επόμενη μέρα ο ερευνητής, και κατά την πρωινή ζώνη του προγράμματος διενέργησε τον 1^ο μεταέλεγχο της ερευνητικής παρέμβασης, ο οποίος στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **B1α, B1β, B1γ**, όπου **(B)** θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(1)** η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**». Κατά τη διάρκεια της οποίας ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν ατομικά το καθένα ξανά στο ερώτημα «**Τι είναι πόλεμος, τι είναι ειρήνη;**», «**Τι είναι χειμώνας και τι είναι καλοκαίρι;**» και τέλος «**Τι είναι εργασία και τι διακοπές**» με σκοπό να καταγράψει μεταβολές που ενδεχομένως να προέκυψαν μετά τη γλωσσική διδασκαλία.

Δραστηριότητες: B2α, B2β, B2γ: Στη συνέχεια ο ερευνητής πέρασε στο δεύτερο μέρος της ερευνητικής παρέμβασης, το οποίο αφορούσε σε παρέμβαση μέσω των Τεχνών και πιο συγκεκριμένα των εικαστικών τεχνών. Στο εξής η δραστηριότητα θα αναφέρεται με τον κωδικό B2α, B2β, B2γ, όπου **(B)** θα ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(2)** η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα και **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**». Ο ερευνητής μέσα από ένα πλήθος υλικών (χαρτόνια, τέμπερες, μαρκαδόρους, πλαστελίνη, κουτιά και διάφορες υφές (ριζόχαρτα, μικρά πανιά, αφρώδες υλικό) και με τη συνοδεία μουσικής, ενθάρρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν και να εμπνευστούν μέσα από την επιλογή των υλικών, ούτως ώστε να αποδώσουν εικαστικά (ζωγραφιά, τρισδιάστατη κατασκευή, κολάζ, γλυπτό) μία από τις δύο λέξεις στόχους «**πόλεμος-ειρήνη**», «**χειμώνας-καλοκαίρι**», «**εργασία-διακοπές**» «**Παρατηρήστε όλα τα υλικά με την ησυχία σας και σιγά σιγά, όταν το κάθε παιδί είναι έτοιμο να πάρει τα υλικά που επιθυμεί και να δημιουργήσει ένα έργο, μια ζωγραφιά, μια κατασκευή, ένα κολάζ με θέμα «τον πόλεμο ή την ειρήνη», «το χειμώνα ή το καλοκαίρι» και «την εργασία ή τις διακοπές**». Στη συνέχεια το κάθε παιδί θα παρουσιάσει το έργο του». Μετά την ολοκλήρωση των έργων έγινε παρουσίαση αυτών σε όλη την τάξη.

3^η Μέρα

Δραστηριότητες Γ1α, Γ1β, Γ1γ: Την τρίτη μέρα της ερευνητικής παρέμβασης τα παιδιά κλήθηκαν να αποδώσουν με θεατρικό τρόπο (δραματοποίηση, παντομίμα) μια από τις δύο λέξεις στόχους «πόλεμος/ειρήνη, χειμώνας/καλοκαίρι, εργασία/διακοπές». Η δραστηριότητα αυτή στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **Γ1α, Γ1β, Γ1γ** όπου **(Γ)** ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(1)** η σειρά της δραστηριότητας **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «πόλεμος-ειρήνη», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «εργασία-διακοπές». Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και η κάθε ομάδα δημιούργησε ένα σενάριο με κεντρικό θέμα τη λέξη στόχο που διάλεξε η ολομέλεια της κάθε ομάδας. «Έχετε 10 με 15 λεπτά να σκεφτείτε μια ιστορία με θέμα όποια λέξη αποφασίσει η ομάδα σας. Μόλις είστε έτοιμοι, μπορείτε να επισκεφθείτε το βεστιάριο και να διαλέξετε ρούχα, καπέλα και όποιο άλλο αντικείμενο θέλετε για τη μεταμφίεσή σας. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει το έργο της στην υπόλοιπη τάξη».

4^η Μέρα

Δραστηριότητες Δ1α, Δ1β, Δ1γ: Κατά την τέταρτη μέρα τα παιδιά κλήθηκαν να κάνουν χρήση τεχνολογικών μέσων προκειμένου να προσεγγίσουν τις λέξεις στόχους «πόλεμος-ειρήνη», «χειμώνας-καλοκαίρι», «εργασία-διακοπές» μέσα από την τέχνη της φωτογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στο εξής η δραστηριότητα θα αναφέρεται με τον κωδικό **Δ1α, Δ1β, Δ1γ**, όπου **(Δ)**, ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(1)** η σειρά της δραστηριότητας και **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «πόλεμος-ειρήνη», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «εργασία-διακοπές». Ο ερευνητής ενθάρρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν, όσο καλύτερα μπορούν την τάξη τους, τις υπόλοιπες τάξεις, τους βοηθητικούς χώρους και την αυλή, προκειμένου να αποδώσουν φωτογραφικά τη λέξη στόχο της επιλογής τους «Περπατήστε σε όλη την τάξη και όλο το σχολείο, παρατηρήστε τη διακόσμηση, τις εργασίες, τους πίνακες πληροφοριών, τα παιχνίδια επισκεφθείτε και τις υπόλοιπες τάξεις, βγείτε στην αυλή και όταν είστε έτοιμοι, φωτογραφίστε την εικόνα που επιθυμείτε, όποιος θέλει βοήθεια με το tablet θα είμαι κοντά σας». Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας

αυτής, ερευνητής είχε βοηθητικό ρόλο καθώς ενίσχυε τη χρήση του tablet σε παιδιά, που δεν ήταν εξοικειωμένα με το μέσο αυτό, ενώ ταυτόχρονα σημείωνε τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά στην ερώτηση « Γιατί πιστεύεις ότι αυτή η φωτογραφία σου θυμίζει τη λέξη πόλεμο ή ειρήνη;», « Τι βρίσκεις στην εικόνα αυτή, που θεωρείς ότι σου θυμίζει τη λέξη χειμώνα ή καλοκαίρι;», « Γιατί πιστεύεις ότι αυτή η φωτογραφία φέρνει στο μυαλό σου τη λέξη εργασία; ή διακοπές;» Με τη δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε και το δεύτερο μέρος της παρέμβασης μέσω των Τεχνών.

5^η Μέρα

Δραστηριότητες E1α, E1β, E1γ: Ο ερευνητής με την ολοκλήρωση και του δεύτερου μέρους της ερευνητικής παρέμβασης πραγματοποίησε το 2^ο μεταέλεγχο, η δραστηριότητα αυτή στο εξής θα αναφέρεται με τον κωδικό **E1α, E1β, E1γ**, όπου **(E)** ορίζεται η μέρα της παρέμβασης **(1)** η σειρά της δραστηριότητας **(α)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**πόλεμος-ειρήνη**», **(β)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**χειμώνας-καλοκαίρι**» και **(γ)** το αντιθετικό ζευγάρι λέξεων «**εργασία-διακοπές**». Ο ερευνητής έθεσε τις ερωτήσεις « Τι είναι πόλεμος και τι είναι ειρήνη;», «Τι είναι χειμώνας; Τι είναι καλοκαίρι;» και «Τι είναι εργασία και τι διακοπές;» ατομικά στο κάθε παιδί, με σκοπό να καταγράψει μεταβολές που ενδεχομένως να εμφάνισαν τα παιδιά για τις λέξεις στόχους, τόσο σε σχέση με τις απαντήσεις του προελέγχου όσο και με τις απαντήσεις του πρώτου μεταελέγχου.

2.1.3. Μέσα συλλογής και καταγραφής δεδομένων

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα ερευνητική παρέμβαση είναι η ανάλυση περιεχομένου. «Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα όργανο για έρευνα σε ποιοτικό υλικό. Αναφέρεται πάντοτε σε ένα σύνολο τεκμηρίων, που χρησιμεύουν ως βάση για τη σπουδή ενός φαινομένου. Αντικείμενο της ανάλυσης του περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια, ώστε να χρησιμοποιηθούν για ένα ορισμένο σκοπό» (Βάμβουκας, 1998, σ.σ. 268-269).

Η έρευνα που διεξήχθη έχει το σχεδιασμό μιας ποιοτικής προσέγγισης, κατά την οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Κάνει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους και συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από κείμενο (λέξεις) από τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής αναλύει το κείμενο αυτό αναδεικνύοντας θέματα, ενώ διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό τρόπο (Creswell, 2011,σ.66). Ο χώρος που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν ο χώρος του νηπιαγωγείου πιο συγκεκριμένα η κύρια τάξη των νηπίων αλλά και οι υπόλοιπες τάξεις καθώς και η αυλή του σχολείου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της οποίας ο παρατηρητής είναι ενεργό μέλος του συστήματος που μελετά, πράγμα που επιτρέπει να συγκεντρώνει πληροφορίες που διαφορετικά θα τού ήταν απρόσιτες «η παρατήρηση αποτελεί μια τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό ερώτημα (Th. Carlow, 1972, όπως αναφέρεται στο Βάμβουκα, 2006, σ.202). Η παρατήρηση γίνεται με βάση ορισμένες αρχές, ακολουθεί μια ορισμένη πορεία και αποβλέπει στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού» (Βάμβουκας, 1998, σελ 194). Σε άμεση συνάρτηση με την παρατήρηση στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η κλείδα παρατήρησης, «όπου αποτελεί ένα όργανο, στο οποίο καταγράφεται το σύνολο των μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από το σύνολο των υποκειμένων στη δεδομένη κατάσταση» (Βάμβουκας, 1998, σελ. 204). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι «είναι η κατεξοχήν τεχνική συλλογή πληροφοριών στις έρευνες της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες» (Βάμβουκας, 1998, σελ.246). Τέλος, καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, προκειμένου να καταγραφούν τα δεδομένα.

Ειδικότερα, κατά την 1^η μέρα της παρέμβασης προκειμένου να συγκεντρώσω τις αναγκαίες πληροφορίες κατά τη διεξαγωγή της Α1 δραστηριότητας χρησιμοποίησα δύο ερωτήσεις (Τι είναι πόλεμος/ειρήνη, χειμώνας/καλοκαίρι, εργασία/διακοπές;),

κλείδα παρατήρησης καθώς τη μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση προκειμένου να καταγράψω τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων -στόχων.

Στη συνέχεια προκειμένου να συλλέξω τα δεδομένα για τη διεξαγωγή των ερωτήσεων κατανόησης της Α2 δραστηριότητας, για παράδειγμα («Τι συμβαίνει στον πόλεμο και τι στην ειρήνη;», «Γιατί ο χειμώνας είναι η εποχή των εκπλήξεων;» και «Πώς καταλαβαίνουμε, ότι κάποιος είναι χαρούμενος με την εργασία που κάνει;») χρησιμοποίησα τη μαγνητοφώνηση, την απομαγνητοφώνηση και την κλείδα παρατήρησης για την τελική καταγραφή των δεδομένων.

Κατά τη διεξαγωγή της Α3 δραστηριότητας προκειμένου να απαντηθεί η ερώτηση (« Μπορείτε να δώσετε έναν τίτλο για το κείμενο;»), χρησιμοποιήθηκε κλείδα παρατήρησης και η καταγραφή έγινε μέσω της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης.

Κατά την τελευταία γλωσσική δραστηριότητα Α4 προκειμένου να συλλέξω τις απαραίτητες πληροφορίες χρησιμοποίησα ένα αυτοσχέδιο γλωσσικό εργαλείο με 4 παραδείγματα και αντιπαραδείγματα, πιο συγκεκριμένα: («Τα παιδιά είναι φοβισμένα και στεναχωρημένα, όταν υπάρχει ειρήνη.», «Τα παιδιά παίζουν χαρούμενα και ξέγνοιαστα, όταν υπάρχει ειρήνη.», «Τα σπίτια και τα σχολεία είναι γκρεμισμένα, όταν έχουμε πόλεμο.», και «Οι άνθρωποι πηγαίνουν χαρούμενοι στις δουλειές τους , όταν υπάρχει πόλεμος.» / «Το χειμώνα οι άνθρωποι φοράνε σκούφο, μπουφάν και γάντια.», «Το χειμώνα οι άνθρωποι φοράνε κοντομάνικα, σαγιονάρες και σορτς.», «Το καλοκαίρι οι άνθρωποι πηγαίνουν στη θάλασσα.», « Το καλοκαίρι οι άνθρωποι ανάβουν το τζάκι τους, για να ζεσταθούν.» / «Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στην εργασία τους, δεν μπορούν να βλέπουν τηλεόραση.», «Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στο χώρο εργασία τους μπορούν να φεύγουν για λίγο και να πηγαίνουν για καφέ με το φίλο τους.», «Στις διακοπές οι άνθρωποι μπορεί να βρίσκονται όλη μέρα στη θάλασσα.», « Όταν οι άνθρωποι κάνουν διακοπές, σκέφτονται συνέχεια τις δουλειές που πρέπει να κάνουν και δεν ηρεμούν.»), ενώ κατέγραψα μέσω της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης

σε κλείδα παρατήρησης το μη γλωσσικό κώδικα ανταπόκρισης «κλείσιμο ματιών/ανάταση χεριών» των παιδιών.

Τη δεύτερη μέρα προκειμένου να διενεργήσω τη Β1 δραστηριότητα χρησιμοποίησα σαν εργαλείο συλλογής δύο ερωτήσεις για παράδειγμα («Τι είναι πόλεμος/ειρήνη, χειμώνας/καλοκαίρι, εργασία/διακοπές;»), ενώ κατέγραψα μέσω της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης τα δεδομένα μου στην κλείδα παρατήρησης.

Στη συνέχεια κατά το δεύτερο μέρος της παρέμβασης, διδασκαλία μέσω των Τεχνών και με σκοπό να διερευνήσω, πώς προσεγγίζουν εικαστικά οι μαθητές τα τρία αντιθετικά ζεύγη των λέξεων στόχων «πόλεμος-ειρήνη», «χειμώνας-καλοκαίρι», «εργασία-διακοπές» για παράδειγμα μέσα από τις ζωγραφιές, τα γλυπτά, τις κατασκευές για τη Β2 δραστηριότητα χρησιμοποίησα σαν εργαλείο την παρατήρηση, τη μαγνητοφώνηση-απομαγνητοφώνηση και την κλείδα παρατήρησης, προκειμένου να καταγράψω τα δεδομένα μου.

Κατά την τρίτη μέρα της παρέμβασης και την Γ1 δραστηριότητα με σκοπό να συλλέξω τα δεδομένα που αφορούσαν στη θεατρική έκφραση των παιδιών σε συνάρτηση με τις λέξεις στόχους για παράδειγμα: (ιστορίες με θέμα τον πόλεμο, την ειρήνη, ιστορίες με θέμα το χειμώνα και το καλοκαίρι και δραματοποιήσεις με θέμα την εργασία και τις διακοπές) χρησιμοποίησα την παρατήρηση, τη μαγνητοφώνηση-απομαγνητοφώνηση και την κλείδα παρατήρησης προκειμένου να καταγράψω δεδομένα που προέκυψαν.

Κατά την τέταρτη μέρα παρέμβασης και τη Δ1 δραστηριότητα προκειμένου να συλλέξω τα απαραίτητα τεκμήρια μέσα από τη χρήση τεχνολογικών μέσων και συγκεκριμένα τις φωτογραφίες των παιδιών για παράδειγμα: (« παιχνίδια - στρατιωτικά οχήματα, παιχνίδια, εικόνες με καλοκαιρινή ή χειμερινή αναφορά, το ημερολόγιο της τάξης, βιβλία, χάρτες) για τις λέξεις στόχους χρησιμοποίησα την παρατήρηση, τη μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση και τέλος την κλείδα καταγραφής στην οποία συγκέντρωσα τα δεδομένα του δείγματος.

Κατά την πέμπτη μέρα προκειμένου να διενεργήσω την τελευταία δραστηριότητα (Ε1) χρησιμοποίησα δύο ερωτήσεις («Τι είναι πόλεμος/ειρήνη, χειμώνας/καλοκαίρι, εργασία/διακοπές;») και για την καταγραφή των δεδομένων που συνέλεξα τη μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση και την κλείδα παρατήρησης.

2.1.4.Κριτήρια ανάλυσης δεδομένων

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (2003) «οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα της Γλώσσας οικοδομούν σταδιακά τη γνώση και τη γλώσσα μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία αναδύεται η έκφραση της προσπάθειας των παιδιών να οικοδομήσουν τη γνώση» (Δεππς, 2003, σ.587).

Επιπρόσθετα και το πρόγραμμα της Μελέτης Περιβάλλοντος, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της Γλώσσας, στόχο έχει «Τα παιδιά να καταστούν ικανά να περιγράψουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σε αυτό και σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα από συγκρίσεις που ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν» (Δεππς, 2003,σ. 588). Με βάση όλα τα παραπάνω και έχοντας σκοπό να διερευνηθούν οι μορφές συμπεριφορών των παιδιών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας κρίθηκε απαραίτητο να αναλυθούν τα δεδομένα μας υπό το πρίσμα τριών κριτηρίων ανάλυσης.

Με βάση τα κριτήρια ανάλυσης δεδομένων, γίνονται μετρήσεις των μορφών συμπεριφοράς του δείγματος σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα . Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο και σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα αναλυθούν τα δεδομένα ως προς την κυριολεκτική προσέγγιση των λέξεων στόχων πόλεμος και ειρήνη, χειμώνας καλοκαίρι, εργασία και διακοπές από την πλευρά των παιδιών. Ως κυριολεξία ορίζεται το νόημα που αποδίδει το νήπιο ακολουθώντας συνήθως ερμηνείες που αποδίδουν την πραγματική και αντικειμενική διάσταση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά παρουσιάσουν συμπεριφορές που αναφέρονται στην αντικειμενική διάσταση του **πολέμου** δηλαδή μάχη, όπλα,

σύγκρουση, καταστροφή. Την αντικειμενική διάσταση της **ειρήνης** δηλαδή ελευθερία, κατάσταση σχέσεων μεταξύ των κρατών, αποκλεισμός κάθε είδους σύγκρουσης, ηρεμία. Την αντικειμενική διάσταση των λέξεων στόχων **χειμώνας, καλοκαίρι** δηλαδή, εποχές, μήνες, χρονική ακολουθία, διάρκεια ημέρας, νύχτας, την υψηλή ή χαμηλή θερμοκρασία, τα καιρικά φαινόμενα. Τέλος, την αντικειμενική διάσταση της λέξης στόχου **εργασίας** δηλαδή, παραγωγή έργου μέσα από τη σωματική ή πνευματική δραστηριότητα, άσκηση επαγγέλματος, συνθήκη υποχρεωτικού ωραρίου και δέσμευσης, αμοιβή, ύπαρξη συναδέλφων, εργοδότη και των **διακοπών** δηλαδή, ξεκούραση, χαλάρωση, κλείσιμο σχολείων, ανάπαυλα από τα εργασιακά καθήκοντα, διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα.

Το δεύτερο κριτήριο ανάλυσης σε συνάρτηση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το μετασχηματισμό των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά παρουσιάζουν συμπεριφορές που αναφέρονται στις υποκειμενικές απαντήσεις τους ως προς τα συναισθήματα, που τους δημιουργούν οι διδασκόμενες λέξεις τις δημιουργικές, εσωτερικές, προσωπικές, φανταστικές προσεγγίσεις που αποδίδουν στις λέξεις αυτές, δηλαδή φόβο, άγχος, λύπη, χαρά, αγάπη, γέλιο, καθώς και πρωτότυπα νοήματα.

Το τρίτο κριτήριο ανάλυσης και σε συνάρτηση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη χρήση μη λεκτικών μέσων συμπεριφοράς και έκφρασης, και συγκεκριμένα τη χρήση εικαστικής τέχνης (ζωγραφιά, τρισδιάστατη κατασκευή, κολάζ), θεατρικής τέχνης (παντομίμα, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι) και τεχνολογικών μέσων (tablet, φωτογραφική μηχανή).

2.2. Αποτελέσματα

Πρώτη μέρα παρέμβασης

1^η Δραστηριότητα (A1α)

Κατά τον προέλεγχο των λέξεων στόχων **«πόλεμος – ειρήνη»** σε 21 παιδιά ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 17 παιδιά, που παραπέμπουν σε κυριολεκτικές ερμηνείες για τη λέξη **«πόλεμο»** (*«Είναι κάτι που διαλύει σπίτια που σκοτώνει άλλος ανθρώπους και που κάνουν και που έρχονται πολεμικά αεροπλάνα και τανκς.»*, *«Κάτι που όλοι οι άνθρωποι μαζεύονται σε δύο ομάδες και μετά όλοι αυτοί παλεύουν από μακριά και με όπλα και με τέτοια που είναι κακά όπλα.»*, *«Πόλεμος δηλαδή που σκοτώνονται, που πολεμάνε ανθρώπους και δεν μπορώ να το περιγράψω αλλιώς.»*) και 10 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης στόχου **«ειρήνη»** (*«Είναι κάτι που οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι.»*, *«Δεν πολεμάνε και δεν κάνουν άλλα πράγματα που να σκοτώνουν.»*, *«Ειρήνη είναι όταν είμαστε ελεύθεροι.»*, *«Ότι δεν υπάρχει πόλεμος και είναι όλα φτιαγμένα.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές στη λέξη στόχο **«πόλεμο»** ήταν ένδειξη, ότι προσέγγισαν τη λέξη μετασχηματιστικά (*«Είναι κάτι που φοβάσαι.»*, *«Κάτι που δεν μας αρέσει εμάς.»*, *«Πόλεμος είναι κάτι πολύ άσχημο.»*, *«Όταν έχουμε δικτατορία.»*) και 10 παιδιά που εμφανίζουν μεταφορική προσέγγιση της λέξης στόχου **ειρήνη** (*«Είναι η αγάπη.»*, *«Είναι κάτι που έχει χαρά.»*, *«Όταν έχουμε χαρά.»*, *«Οι άνθρωποι.»*, *«Ευτυχία.»*, *«Είναι κάτι που δεν φοβάσαι.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές που παραπέμπουν σε ερμηνείες πολυτροπικής προσέγγισης για τις λέξεις στόχους **«πόλεμος-ειρήνη»**.

Δραστηριότητα (A1β)

Αντίστοιχα για το αντιθετικό ζεύγος λέξεων **«χειμώνας – καλοκαίρι»** σε δείγμα 21 παιδιά, και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 20 παιδιά, των

οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης στόχου **«χειμώνα»** (*«Χειμώνας είναι όταν κάνει κρύο.»*, *«Χειμώνας είναι που κάνει κρύο και πέφτουν τα χιόνια.»*, *«Είναι κάτι που τα παιδιά κρυώνουν και φοράνε σκούφους.»*). Ως προς τη λέξη στόχο **«καλοκαίρι»** μετρήθηκαν 12 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία (*« Καλοκαίρι που έχει πολύ ήλιο.»*, *«Καλοκαίρι είναι που λιώνει ο πάγος, γίνεται νερό και εξατμίζεται και η Γη μας ζεσταίνεται.»*, *«Καλοκαίρι, όταν κάνει ζέστη.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το αντιθετικό ζεύγος λέξεων **«χειμώνας-καλοκαίρι»** μετρήθηκαν 5 παιδιά, των οποίων οι αναφορές στη λέξη στόχο **«χειμώνας»**, ήταν ένδειξη, ότι προσέγγισαν τη λέξη μετασημασιολογικά (*«Παίζουν χιονοπόλεμο και φτιάχνουν χιονάνθρωπους»*, *«μπορείς να κάνεις χιονάνθρωπο, γιατί έχω ξανακάνει στο Βελιγράδι χιονάνθρωπο.»*, *«Είναι μια εποχή που γιορτάζουμε τη γέννηση του Χριστού.»*). Αντίστοιχα, μετρήθηκαν 10 παιδιά, των οποίων οι αναφορές στη λέξη στόχο **«καλοκαίρι»** ήταν ένδειξη, ότι προσέγγισαν τη λέξη μετασημασιολογικά (*« Βγαίνουν όλοι έξω και κάνουν διακοπές»*, *«Που οι άνθρωποι βάζουνε τα μαγιό τους και βουτάνε στη θάλασσα.»*, *Είναι μια εποχή που ξεκουραζόμαστε.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές που παραπέμπουν σε ερμηνείες πολυτροπικής προσέγγισης για τις λέξεις στόχους **«χειμώνας-καλοκαίρι»**.

Δραστηριότητα (A1γ)

Τέλος, σε σχέση με το αντιθετικό ζεύγος λέξεων **«εργασία - διακοπές»** σε δείγμα 21 παιδιών, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης στόχου **«εργασία»** (*«Εργασία, όταν κουραζόμαστε.»*, *«Φτιάχνεις ένα σπίτι.»*, *«Κάποιος πάει σε κάτι που λέγεται δουλειά, σε ένα μαγαζί ή ένα μανάβικο.»*) και 20 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία για τη λέξη στόχο **«διακοπές»** (*«Να ταξιδεύουμε.»*, *«Είναι κάτι που ξεκουραζόμαστε, ανακαλύπτουμε καινούρια πράγματα.»*, *« Κάτι που τελειώνει το σχολείο που τελειώνουν και οι δραστηριότητες που πας και σε μια πόλη, πας ταξίδι. Μπορείς να μην πας ταξίδι αλλά να πας στο χωριό σου.»*)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το ζεύγος λέξεων **«εργασία - διακοπές»** μετρήθηκαν 3 παιδιά, των οποίων οι αναφορές στη λέξη στόχο

«εργασία», ήταν ένδειξη, ότι προσέγγισαν τη λέξη μετασχηματιστικά (*«Κάτι σαν τεστ.»*, *«Κάτι για να μάθουμε πράγματα.»*, *«Κάτι που ζωγραφίζουμε.»*, *«Κάτι που στο λένε οι δασκάλες σου, για να το κάνεις στο σπίτι.»*) και 2 παιδιά των οποίων οι αναφορές για τη λέξη στόχο **«διακοπές»** (*«Κάτι που αλλάζει η μέρα και αλλάζει και ο καιρός.»*, *«Ανακαλύπτουμε καινούρια πράγματα.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές που παραπέμπουν σε ερμηνείες πολυτροπικής προσέγγισης για τις λέξεις στόχους **«εργασία-διακοπές»**.

2^η Δραστηριότητα (Α2α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά τη 1^η γλωσσική δραστηριότητα (Α2α) και την πρώτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου **«Τι συμβαίνει στον πόλεμο και τι στην ειρήνη;»** συμμετείχαν ενεργητικά 10 παιδιά και μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης στόχου «πόλεμος» (*«Υπάρχουν αεροπλάνα στρατιωτικά.»*, *«Έρχονται τανκς..»*, *«Οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τα σπίτια τους.»*). Και για τη λέξη στόχο «ειρήνη» συμμετείχαν 12 παιδιά από τα οποία 7 παιδιά έδωσαν αναφορές που παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία της λέξης «ειρήνη» (*«Δεν υπάρχουν πολεμικά αεροπλάνα.»*, *«Δεν υπάρχουν τανκς στους δρόμους να πετάνε βόμβες.»*, *«Δεν γκρεμίζονται τα σπίτια.»*)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και την πρώτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου: **«Τι συμβαίνει στον πόλεμο και τι στην ειρήνη;»** μετρήθηκαν 2 παιδιά των οποίων οι αναφορές, ήταν ένδειξη μετασχηματιστικής προσέγγισης της λέξης – στόχου «πόλεμος» (*«Χάνονται τα παιχνίδια μας.»*, *«Οι άνθρωποι δεν τον αγαπάνε και φεύγουν μακριά.»*) και 5 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε μετασχηματισμό της λέξης «ειρήνη» (*«Μπορούμε να διαβάζουμε.»*, *«Οι άνθρωποι αγαπάνε ο ένας τον άλλο.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση κατανόησης του κειμένου: **«Πώς ζουν οι άνθρωποι στα δύο βασίλεια τώρα που έχουν ειρήνη;»** απάντησαν 13 παιδιά και ως προς το

πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας («Δεν μαλώνουν.», «Δεν φέρνουν τανκς.», «Δεν έχουν πρόβλημα.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 5 παιδιά των οποίων οι αναφορές, ήταν ένδειξη μετασχηματισμού («Είναι φίλοι.», «Έχουν επικοινωνία.», «Μιλάνε ευγενικά.»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Τέλος, κατά την τρίτη και τελευταία ερώτηση για την Α2α δραστηριότητα: «**Πώς νιώθουν οι άνθρωποι τώρα που έχουν πόλεμο και γιατί;**» συμμετείχαν ενεργητικά 6 παιδιά και μετρήθηκαν 5 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα («Χάλια.», «Άσχημα, γιατί έπρεπε να πολεμάνε και έχουν βαρεθεί τον πόλεμο.», « Γιατί θέλανε, να σταματήσουν τον πόλεμο.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και κατά την ερώτηση: «**Πώς νιώθουν οι άνθρωποι τώρα που έχουν πόλεμο και γιατί;**» για την Α2α δραστηριότητα μετρήθηκε 1 παιδί του οποίου η αναφορά, ήταν ένδειξη μετασχηματισμού («Και ξέρετε κάτι η Συρία είναι πολύ κοντά στην Κρήτη.»).

Δραστηριότητα (Α2β)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και κατά την πρώτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου για την Α2β δραστηριότητα: «**Γιατί ο ήρωας της ιστορίας παιδιά, λέει ότι το καλοκαίρι είναι η καλύτερη εποχή του χρόνου;**» συμμετείχαν ενεργητικά 7 παιδιά από τα 21 παιδιά και μετρήθηκε 1 παιδί που παραπέμπει σε κυριολεκτική ερμηνεία («Γιατί δεν κρυώνεις, δεν χρειάζεται ούτε μπουφάν ούτε τζάκι.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν και τα 7 παιδιά των οποίων οι αναφορές, ήταν ένδειξη μετασχηματιστικής προσέγγισης της λέξης στόχου «καλοκαίρι» (« Πας σε φουσκωτά.», «Είσαι με την οικογένειά σου.», «Μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις και ούτε να κάνεις πολλές δουλειές.»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τη δεύτερη ερώτηση κατανόησης **«Γιατί ο χειμώνας είναι η εποχή των εκπλήξεων;»** συμμετείχαν ενεργητικά 7 παιδιά και δεν μετρήθηκε κανένα παιδί, του οποίου η αναφορά ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 7 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού (*« Γιατί έρχεται ο Αγ. Βασίλης.», «Γιατί παίρνεις δώρα και τυχαίνεις και το φλουρί.»*, *« Επειδή φτιάχνουμε μελομακάρονα και κουραμπιέδες.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Σε σχέση με την τρίτη ερώτηση κατανόησης και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: **«Τι γνώμη είχε για το χειμώνα ο ήρωας;»** συμμετείχαν ενεργητικά 9 παιδιά και μετρήθηκαν 6 παιδιά των οποίων οι αναφορές ως πρώτο ερώτημα ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Δεν του αρέσει επειδή κρατούσε πολύ η νύχτα και ήταν μικρές οι μέρες.»*, *«Γιατί μπορεί να αρρωστήσει.»*, *« Μπορεί να πέσει κάτω να μη φοράει γάντια και να βραχούν τα χεριά του και να κρυώνουν τα χεριά του, επειδή και έμενα μου έχει τύχει.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές, ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό: (*«Μπορεί, όταν παίζουν χιονοπόλεμο να του πετάξουν χιόνι.»*, *«Γιατί δεν διαβάζουν τα παιδιά του. »*, *«Μπορεί, όταν τα παιδιά παίζουν χιονοπόλεμο να πετάξουν μια χιονόμπαλα στα μούτρα.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την τέταρτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου **«Ποια είναι η αγαπημένη σας εποχή και γιατί ;»** συμμετείχαν ενεργητικά 17 παιδιά και μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Μου αρέσουν όλες οι εποχές, γιατί η καθεμιά έχει διαφορετικά χαρίσματα και πλεονεκτήματα και είναι διαφορετικές.»*, *« Την άνοιξη γιατί ανθίζουν τα λουλούδια.»*, *«Η άνοιξη, γιατί ανθίζουν οι αμυγδαλιές.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και σε συνάρτηση με τη τέταρτη ερώτηση του κειμένου μετρήθηκαν 15 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Το Πάσχα, επειδή έρχονται τα άρματα και κάνουμε παρέλαση.»*, *«Εμένα όλες, το χειμώνα φέρνει δώρα ο Αγ. Βασίλης, και μπορούμε να παίξουμε χιονοπόλεμο και την άνοιξη μπορούμε να παίρνουμε γάλα από αμύγδαλα και το καλοκαίρι επειδή είναι τα γενέθλια μου και το φθινόπωρο επειδή αρχίζουν οι δραστηριότητες.»*, *«Το καλοκαίρι και η άνοιξη, το καλοκαίρι επειδή πάμε βόλτες.»*, *« Το καλοκαίρι, γιατί πηγαίνω με την ξαδέρφη μου βόλτα το σκύλο της.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης

Δραστηριότητα (A2γ)

Τέλος κατά την πρώτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου για την A2γ δραστηριότητα: **«Γιατί οι γονείς πρέπει να πάνε στις εργασίες τους;»** συμμετείχαν ενεργητικά 5 παιδιά και μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία (*«Για να βγάλουν λεφτά.»*, *« Για να μπορούν να πληρώνουν τα σχολεία και τα αντικείμενα, που τα αγοράζουν. Για να βγάλουν λεφτά.»*, *«Να πληρώνουν τα ρούχα.»*)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκε 1 παιδί του οποίου οι αναφορά, ήταν ένδειξη μετασχηματιστικής προσέγγισης της λέξης στόχου «εργασία» (*«Για να έρθουν και οι μαθητές.»*)

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Η δεύτερη ερώτηση κατανόησης του κειμένου: **«Πως καταλαβαίνουμε, ότι κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος με την εργασία που κάνει;»** και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έλαβε την ενεργητική συμμετοχή 7 παιδιών και μετρήθηκαν 6 παιδιά των οποίων οι αναφορές παραπέμπουν σε κυριολεκτική ερμηνεία (*« Επειδή χαμογελάει.»*, *« Τον βλέπεις και δεν βαριέται.»*, *«Γιατί μας το λέει ευχάριστα.»*).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκε 1 παιδί του οποίου η αναφορά ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Γιατί μαθαίνουμε.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Κατά την τρίτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου **«Γιατί κάποιος άνθρωπος μπορεί να μην αγαπάει την εργασία του;»** και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: συμμετείχαν ενεργητικά 6 παιδιά και μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*« Γιατί κουράζεται, κουράζεται και κουράζεται να κάνει έτσι όλη την ώρα στον υπολογιστή.»*, *« Μπορεί να βαρέθηκε και να πηγαίνει σε άλλη δουλειά.»*, *«Επειδή του λέει τι να κάνει.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*« Λέει στο διευθυντή : θέλω να αλλάξω δουλειά.»*, *« Κουτσομπολεύει.»*, *«Γιατί μπορεί, να κάνει ένα λάθος.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης

Κατά την τέταρτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου **«Γιατί οι άνθρωποι κάνουν διακοπές; « Γιατί τα παιδιά χοροπηδούσαν από τη χαρά τους;»** και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 6 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης στόχου «διακοπές» (*«Επειδή θα πάνε σε μια άλλη χώρα.»*, *«Γιατί θα ξεκουραστούν.»*, *«Γιατί άμα πηγαίνουν κάθε μέρα σχολείο, έχουν μόνο περιθώριο Δευτέρα Σάββατο και Κυριακή.»*, *«Γιατί πήραν το διάλειμμα που τόσο άξιζαν.»*, *«Επειδή μπορεί να πετάξουν με αεροπλάνο ή να ταξιδέψουν με καράβι.»*).

Σε σχέση με την τέταρτη ερώτηση του κειμένου και ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν παιδιά που οι αναφορές τους να παραπέμπουν σε μετασχηματισμό.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την πέμπτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου **«Τι κάνουν οι άνθρωποι στις διακοπές;»**, συμμετείχαν ενεργητικά 8 παιδιά μετρήθηκαν 7 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Διασκεδάζουν.»*, *«Πηγαίνουν στη θάλασσα. Τρώνε παγωτό.»*, *«Κλείνουν τα σχολεία.»*, *«Ξεκουράζονται.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και κατά την πέμπτη ερώτηση κατανόησης του κειμένου μετρήθηκε 1 παιδί του οποίου η αναφορά ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («*Μα, εμείς δεν κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα, επειδή στο Μοναστηράκι (ορεινό χωριό) δεν υπάρχει θάλασσα, κάνουμε όμως σε πισίνα.*»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

3^η Δραστηριότητα (Α3α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά Α3α δραστηριότητα και τη 2^η γλωσσική δραστηριότητα που αφορούσε στην τιτλοδότηση του κειμένου συμμετείχαν 17 από τα 20 παιδιά και μετρήθηκαν 11 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας σε σχέση με τον τίτλο που έδωσαν για το κείμενο («*Ειρήνη και πόλεμος.*», «*Η μάχη κόκκινου και μπλε.*», «*Το κάστρο που ήθελε πόλεμο.*»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 6 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού σε σχέση με τους τίτλους που έδιναν («*Οι χαρούμενοι βασιλιάδες.*», «*Η κουτσουλιά στη μύτη του βασιλιά.*», «*Η πεντάμορφη και το τέρας.*»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης για το ζεύγος των λέξεων «πόλεμος-ειρήνη».

Δραστηριότητα (Α3β)

Αντίστοιχα, κατά την Α3β δραστηριότητα και σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 14 παιδιά και μετρήθηκαν 11 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας σε σχέση με τον τίτλο που έδωσαν για το κείμενο («*Οι 4 εποχές.*», «*Τα δύο παιδιά.*», «*Ο μεγάλος και ο μικρός αδερφός.*», «*Οι 4 εποχές και τα φρούτα.*»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («*Οι εποχές τσακώνονται.*», «*Εποχές θυμώνουν μερικές δεν θυμώνουν.*», «*Έπεσε το κάστρο.*»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης για το αντιθετικό ζεύγος των λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι».

Δραστηριότητα (A3γ)

Τέλος, κατά την A3γ δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 5 παιδιά και μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας σε σχέση με τον τίτλο που έδωσαν για το κείμενο («*Δύο αδέρφια.*», «*Το σχολείο, ο Δημήτρης και η Αθηνά.*», «*Ταξίδι με την αδερφή μου.*»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκε 1 παιδί του οποίου η αναφορά ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («*Ο τσακωμός.*»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης για το αντιθετικό ζεύγος των λέξεων «εργασία-διακοπές».

4^η Δραστηριότητα (A4α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 21 παιδιά, των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής προσέγγισης και για το αντιθετικό ζεύγος των λέξεων στόχων «πόλεμος-ειρήνη». Πιο συγκεκριμένα, κατά την A4α δραστηριότητα όλα τα παιδιά κατανόησαν και ανταποκρίθηκαν στο νόημα των παραδειγμάτων με το μη γλωσσικό κώδικα ανάταση χεριών και των αντιπαραδειγμάτων κλείσιμο ματιών που αφορούσαν στη λέξη στόχο **ειρήνη**. Μόνο ένα παιδί δεν κατανόησε το αντιπαραδείγμα («Οι άνθρωποι πηγαίνουν χαρούμενοι στις δουλειές τους, όταν υπάρχει πόλεμος.») για τη λέξη στόχο **πόλεμο** και ανταποκρίθηκε λανθασμένα. Επανέλαβα το αντιπαραδείγμα σε μορφή ερώτησης («Γιατί οι άνθρωποι δεν πηγαίνουν χαρούμενοι στις δουλειές τους, όταν υπάρχει πόλεμος;») προς το σύνολο της τάξης και μέσα από τις απαντήσεις και το διάλογο που ακολούθησε («*Επειδή γκρεμίζεται η δουλειά τους.*», «*Επειδή θα γκρεμιστεί και το αυτοκίνητό τους αν είναι μακριά.*»,

«Μπορεί να πεθάνουν και αυτοί.», «Γιατί φοβούνται, άμα τους πετύχει μία σφαίρα.») έγινε κατανοητό και από το παιδί που δεν είχε κατανοήσει προηγουμένως.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν είχαμε δείγματα μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων στόχων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκε κανένα παιδί του οποίου η αναφορά ήταν δείγμα πολυτροπικής προσέγγισης.

Δραστηριότητα (A4β)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 21 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής προσέγγισης για τις λέξεις στόχους «χειμώνας – καλοκαίρι». Όλα τα παιδιά κατανόησαν και ανταποκρίθηκαν στο νόημα των παραδειγμάτων με το μη γλωσσικό κώδικα ανάταση των χεριών και αντιπαραδειγμάτων κλείσιμο των ματιών που αφορούσαν στις λέξεις στόχους «χειμώνας-καλοκαίρι».

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν είχαμε δείγματα μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων στόχων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν είχαμε δείγματα πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων

Δραστηριότητα (A4γ)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 11 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής προσέγγισης μέσα από το μη γλωσσικό κώδικα (ανάταση χεριών) σε σχέση με τη λέξη στόχο «εργασία», («Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στην εργασία τους, δεν μπορούν να βλέπουν τηλεόραση»). Σε σχέση με τη λέξη στόχο «διακοπές» και το παράδειγμα («Στις διακοπές οι άνθρωποι μπορεί όλη μέρα να ξεκουράζονται.») ανταποκρίθηκαν με ένδειξη κυριολεκτικής προσέγγισης μέσα από το μη γλωσσικό κώδικα (**ανάταση χεριών**) 7 παιδιά. Τέλος, μετρήθηκαν 11 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής προσέγγισης μέσα από το μη γλωσσικό κώδικα (**κλείσιμο ματιών**) για το αντιπαραδειγμα που αφορούσε στη λέξη «εργασία» («Όταν οι άνθρωποι

βρίσκονται στο χώρο εργασίας τους μπορούν να φεύγουν για λίγο και να πηγαίνουν για καφέ με το φίλο τους.») και για τη λέξη «διακοπές» («Όταν οι άνθρωποι κάνουν διακοπές, σκέφτονται συνέχεια τις δουλειές που πρέπει να κάνουν και δεν ηρεμούν.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν δείγμα με τάση για μετασχηματισμό σε σχέση με το παράδειγμα, που αφορούσε στη λέξη στόχο **«διακοπές»**: («Στις διακοπές οι άνθρωποι μπορεί όλη μέρα να ξεκουράζονται.»). Πιο συγκεκριμένα, (*«Γιατί πως θα φτιάχνουν το πρωινό τους άμα ξεκουράζονται, δηλαδή.»*, «Όχι γιατί, άμα έχει λίγες βρωμιές το πάτωμα θα πρέπει να σκουπίσουμε.»), «Όμως υπάρχει κάτι που πρέπει να το κάνουμε.»), «Άμα περάσει το πρωί και μετά γίνει μεσημέρι και ακόμα ξεκουράζεται (εννοεί τη μητέρα) δηλαδή έχει φάει το πρωινό της, το φαγητό της, το μεσημεριανό της, το βραδινό της, τι θα γίνει;.»). Σε σχέση με τη λέξη στόχο **«εργασία»** και το παράδειγμα («Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στην εργασία τους, δεν μπορούν να βλέπουν τηλεόραση.») μετρήθηκε 1 παιδί, του οποίου η αναφορά ήταν ένδειξη για μετασχηματισμό (*«Μόνο τις εργασίες που πρέπει να κάνουν.»*) Επαναλήφθηκε η ερώτηση, αλλάζοντας τη μορφή της για να βοηθηθεί ο μαθητής να κατανοήσει, το νόημα του παραδείγματος «Μπορούν οι άνθρωποι να βλέπουν υπολογιστή, ποδόσφαιρο, παιχνίδια και τέτοια; στην εργασία τους; ». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν οι επισημάνσεις που έγιναν από τους *συμμαθητές* (*«Αν βλέπουν τηλεόραση δεν μπορούν να κάνουν και τα δύο μαζί. Επειδή αν κάνει δουλειά δεν θα μπορεί να βλέπει μετά τηλεόραση και αν βλέπει τηλεόραση δεν μπορεί να κάνει δουλειά.»*, «Άμα κάνεις το ένα, δεν μπορείς να κάνεις το άλλο.»). Τέλος, μετά τη διατύπωση και της επόμενης ερώτησης («Εγώ τώρα εδώ που είμαι, μπορώ να ανοίξω την τηλεόραση ή τον υπολογιστή και να δω Master chef; Και γιατί;») ο μαθητής κατανόησε το νόημα του παραδείγματος, δίνοντας αρνητική απάντηση («Όχι δεν μπορείς, να δεις τηλεόραση, μέσα στην τάξη.»)

Τέλος, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν είχαμε δείγματα πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων-στόχων.

Δεύτερη μέρα παρέμβασης

1^η Δραστηριότητα (B1α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά τη B1α δραστηριότητα μέσα από το δείγμα 21 παιδιών μετρήθηκαν 13 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης του πολέμου (« Ότι πολεμάμε.», « Πιστόλια», «Κάτι που όλοι οι άνθρωποι σκοτώνονται κάνουν μια ομάδα και πολεμάνε και αν μια ομάδα νικήσει, νίκησε.») και 11 παιδιά των οποίων οι αναφορές της λέξης της ειρήνης ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (« Είναι κάτι που δεν έχει πιστόλια.», «Οι άνθρωποι που σέβονται ένας τον άλλο και όλοι είναι ελεύθεροι και έχουν δημοκρατία.», «Είναι κάτι που δεν πετάνε κανόνια.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 7 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού της λέξης στόχου «πόλεμος» (« Κάτι που δεν αγαπάμε.», «Όταν έχουμε δικτατορία.») και 9 παιδιά των οποίων οι αναφορές για τη λέξη στόχο «ειρήνη» ήταν ένδειξη μετασχηματισμού (« Είναι το καρναβάλι και χαμόγελα.», «Κάτι που αγαπάμε.», «Είναι κάτι που οι άνθρ. όταν θέλουν να πάνε στη δουλειά ρωτάνε, αν έχει θέση.»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης

Δραστηριότητα (B1β)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τη B1β δραστηριότητα συμμετείχαν 19 παιδιά και μετρήθηκαν 12 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης στόχου «χειμώνας» («Κάτι που κρυώνουν οι άνθρωποι.», «Κάτι που οι άνθρωποι ανάβουν τζάκι για να ζεσταθούν, γιατί τότε δεν έχει ζέστη.», «Όταν πέφτουν χιόνια και οι άνθρωποι κρυώνουν.»), 9 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης στόχου καλοκαίρι («Κάτι που έχει πάρα πολύ ήλιο.», «Καλοκαίρι όταν έχει ζέστη.», «Κάτι ζεστό.», «Κάνει πολλή ζέστη.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 10 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού της λέξης στόχου «χειμώνας» (Είναι κάτι που γιορτάζουμε τη γέννηση του Χριστού.», «Κάτι που έρχεται ο Αγ. Βασίλης.», «Κάτι που στολίζουμε

δέντρα.», *«Παγοκύστες.»*) 12 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό για τη λέξη στόχο «καλοκαίρι» (*«Διακοπές.»*, *«Είναι κάτι που αρέσει στους ανθρώπους και πηγαίνουν για μπάνιο.»*, *«Κάτι που ξεκουραζόμαστε.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης

Δραστηριότητα (B1γ)

Κατά τη B1γ δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά και τα 21 παιδιά. Μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας για τη λέξη στόχο «διακοπές» (*«Όταν ξεκουραζόμαστε και κάνουμε μπάνια στη θάλασσα.»*, *«Κολυμπάμε στη θάλασσα.»*, *«Ότι είναι διακοπές και περνάμε ωραία.»*) και 19 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης στόχου «εργασία» (*«Όταν ο άνθρωπος που πάει κάπου, που κάνει πράγματα, ας πούμε άμα είναι στην τράπεζα δίνει λεφτά. Άμα είναι στο σουπερ μάρκετ, παίρνει πράγματα και άλλος του δίνει λεφτά.»*, *«Κάτι που πρέπει να την κάνεις, επειδή είναι σαν δουλειά.»*, *«Πηγαίνεις σχολείο, πηγαίνεις δραστηριότητες και συνεχίζει κανονικά η μέρα σου.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Κάτι που μαθαίνεις στις διακοπές καινούρια πράγματα και διασκεδάζουμε.»*, *«Είναι κάτι που χαιρόμαστε.»*, *«Κάτι που διασκεδάζουμε.»*) για τη λέξη στόχο «**διακοπές**» και 2 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Κάτι που διασκεδάζουμε.»*, *«Κάτι σαν τεστ.»*) σχετικά με τη λέξη «εργασία».

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης.

2η Δραστηριότητα (B2α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά τη B2α δραστηριότητα συμμετείχαν 18 παιδιά και μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων τα εικαστικά έργα ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Βόμβες, στρατιωτικά και αυτά.»*, *«Τανκς.»*, *«Βόμβες με χαρτιά και γλωσσοπίεστρο για πυροβόλο.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και κατά την Β2α δραστηριότητα μετρήθηκαν 10 παιδιά των οποίων τα έργα ήταν ένδειξη μετασχηματιστικής ερμηνείας (*«Μια κατασκευή για την ειρήνη, ένα κουτί που έχει μέσα τη φύση και την αγάπη.»*, *«Την ειρήνη στη χώρα των θαυμάτων κάπως σαν την Αλίκη.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων καθώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν χρώματα, υλικά, υφές για να αποτυπώσουν τα έργα τους (*«Κάρβουνο, γλωσσοπίεστρα, ξυλομπογιές, λίγο μαρκαδόρο και κόλλα.»*, *«Χαρτιά και γλωσσοπίεστρο.»*, *«Με κάρβουνο και χρώμα αντίστοιχα.»*).

Δραστηριότητα (Β2β)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και κατά τη Β2β δραστηριότητα συμμετείχαν 18 παιδιά και μετρήθηκαν 5 παιδιά των οποίων τα εικαστικά έργα ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Το καλοκαίρι. Πολύ καλός και έκανα τον ήλιο κατακόκκινο, γιατί είχε πάρα πολλή ζέστη.»*, *«Ένα αγιοθασίλεμα (ηλιοθασίλεμα) το καλοκαίρι, στη θάλασσα, είναι πιο ωραίο το καλοκαίρι, γιατί έχει πιο ανοιχτό ουρανό.»*, *«Μερικές φορές είναι χρυσός ο ουρανός το καλοκαίρι και χρυσός και λίγο μπλε.»*, *«Ένα ζώο που το έκρυψα γιατί κρυβόταν και σκεφτόταν ότι θα κρυώσει.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 13 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματιστικής ερμηνείας των λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» (*«Είναι τα ξαδέρφια μου, που είμαστε όλοι στο Μοναστηράκι (χωριό) και ο αδερφός μου. Τα παιδιά μπορούν να σκαρφαλώνουν στα δέντρα και να παίζουμε στον κήπο.»*, *«Έκανα το καλοκαίρι, με φύλλα, με χρυσή μπογιά και νότες. Τραγουδάει η φύση, τραγουδάει ο ήλιος. Τη φύση, η φύση που έχουμε, που είμαστε εμείς εδώ.»*, *«Έφτιαξα το χειμώνα που τα παιδάκια ανοίγουν τα δώρα και το Χριστουγεννιάτικο δέντρο.»*, *«Έφτιαξα τα μαγικά Χριστούγεννα στο δάσος. Ότι είναι μέρα και ρίχνει πεφταστέρια και το χιόνι είναι μωβ και πράσινο και εδώ είναι κάτι σαν πατάτες, αλλά δεν είναι, τα δώρα για τα ελάφια, άσε που είναι Χριστούγεννα και είναι και σαν άνοιξη, έχει πεταλούδες, το ελάφι σκέφτεται και τη μουσική.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων, καθώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν χρώματα, υλικά, υφές για να αποτυπώσουν τα έργα τους (*«Χρυσή μπογιά.»*, *«Έχω βάλει μερικά διαμάντια για να στολίσω, χρώμα, τέμπερες, κορδέλα.»*).

Δραστηριότητα (B2γ)

Τέλος, κατά τη B2γ δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 19 παιδιά. Μετρήθηκαν 13 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας («Είναι μια παραλία. Αυτή είναι η άμμος, αυτή είναι η θάλασσα που έχει γίνει χρωματιστή και μια βάρκα.», «Αυτό είναι θάλασσα, αυτό είναι ένα αεροπλάνο που πετάει πάνω από τη θάλασσα. Αυτός είναι ένας αστερίας, αυτό ένα σωσίβιο που κολυμπάει και αυτά εδώ είναι άνθρωποι.», «Για τη λέξη διακοπές έχω φτιάξει κάποια ανθρωπάκια που κολυμπάνε και έχει βραδιάσει λίγο και βλέπουν το ηλιοβασίλεμα και είδαν ένα αεροπλάνο.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 6 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («Είναι ένας δρόμος που αυτά είναι τα αυτοκίνητα. Κάνουν αγώνες», , «Το αυτοκίνητο που πάει στο σπίτι της γιαγιάς»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 19 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων (πόλεμος-ειρήνη, χειμώνας-καλοκαίρι), καθώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν χρώματα, υλικά, υφές για να αποτυπώσουν τα έργα τους («Κάρβουνο» «Με ρύζια, με κάρβουνο και ένα μαρκαδόρο.», «Δούλεψα με χαρτόνι, αυγοθήκη και μπογιές και με αστεράκια.»).

Τρίτη μέρα παρέμβασης

Δραστηριότητα (Γ1α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά τη Γ1α δραστηριότητα μετρήθηκαν 9 παιδιά από τα 18 παιδιά που συμμετείχαν, των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας των λέξεων στόχων «πόλεμος –ειρήνη» («Ο μπαμπάς φεύγει για τον πόλεμο.», « Η εκδίκηση για μια προσβολή...»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού των λέξεων πόλεμος και ειρήνη («Η μετακόμιση της Ειρήνης.», « Η Ειρήνη πήγε να δει έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με το περιστέρι της και έβλεπε τρία αγόρια να παίζουν ποδόσφαιρο.»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 17 παιδιά που εμφάνισαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης, όπως πανιά, υφάσματα, έπιπλα από την τάξη, παγκάκια, καρέκλες, μπάλες.

Δραστηριότητα (Γ1β)

Κατά τη Γ1β δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 16 παιδιά για το ζεύγος λέξεων «καλοκαίρι-χειμώνας». Μετρήθηκαν 5 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Ζεσταινόμαστε πάρα πολύ, δεν είμαστε για θάλασσα.»*, *«Θα ζητήσω στον άνθρωπο που έχει τις ομπρέλες να σας βρει 4 στη σειρά να μην ζεσταίνεστε τόσο πολύ.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 9 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού κατά την Γ1β δραστηριότητα (*«Μια φορά και έναν καιρό σε ένα δάσος με στριφογυριστά δέντρα ζούσε ένα ελάφι, αλλά τα ξωτικά του Αγ., Βασίλη του είχαν του είχαν πάρει τη μνήμη του και έτσι έδωσε ένα ρομπότ.»*, *«Εγώ εξακολουθούσα να προσπαθώ να πάρω τη μνήμη μου.»*, *«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας Σπαρτιάτης που ζούσε σε μια πυραμίδα στην έρημο και ζήτησε ένα σπαθί από τον Αγ. Βασίλη. Εγώ δεν ζήτησα σκυλάκια.»*, *«Μια φορά και ένα καιρό τρεις καρχαρίες, ένα δελφίνι και ένα σαλάχι στη Χαβάη. Ήταν φίλοι και ξαφνικά ο ένας καρχαρίας, ο Οδυσσέας ένιωσε κάτι, ωχ τελειώνει το οξυγόνο το ηφαίστειο είναι ενεργό να το πούμε στους φίλους μας.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 16 παιδιά που εμφάνισαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης, όπως πανιά, υφάσματα, έπιπλα από την τάξη, παγκάκια, καρέκλες, μπάλες, κορδόνια προκειμένου να αποδώσουν θεατρικά τις ιστορίες τους.

Δραστηριότητα (Γ1γ)

Τέλος, κατά τη Γ1γ δραστηριότητα και σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 16 παιδιά από τα οποία μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη για κυριολεκτική ερμηνεία θεατρικής έκφρασης (*«Έκανε η μαμά, ότι προχωράει να πάει στο σχολείο.»*, *«Ετοιμάσαμε το πρωινό, τους πήγαμε στο σχολείο.»*, *«Έφτιαχνα τον πολτό της βασίλισσας.»*, *«Και ο μελισσοκόμος μαζεύει το μέλι.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Πήρε ένα πλυντήριο που είχε φτερά και τουρμπίνες και πέταξαν και πήγαν σε μια άλλη χώρα.»*, *«Και ο αστυνομικός θα είχε δύο σκυλιά και θα είχε βρει το δολοφόνο και θα τον είχε βάλει φυλακή και μετά πήγαν όλοι διακοπές στα νησιά της Καραϊβικής.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 16 παιδιά που εμφάνισαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης, όπως πανιά, υφάσματα, έπιπλα από την τάξη, παγκάκια, καρτέκλες, μπάλες, κορδόνια προκειμένου να αποδώσουν θεατρικά τις ιστορίες τους.

Τέταρτη μέρα παρέμβασης

Δραστηριότητα (Δ1α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και κατά τη Δ1α δραστηριότητα, κατά την οποία συμμετείχαν ενεργητικά 17 παιδιά, κλήθηκαν να δώσουν δείγματα φωτογραφικού υλικού σχετικού με τις λέξεις στόχους «ειρήνη-πόλεμος». Μετρήθηκαν 7 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Το λόφο που έχει πέσει έξω από το σχολείο μας, γιατί φαίνεται να έχει γκρεμιστεί, όπως τα σπίτια στον πόλεμο.»*, *« Το χέρι που κρατάει ρόπαλο.»*) των φωτογραφιών που απέδωσαν τα παιδιά.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 10 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη μετασχηματισμού των εννοιών των λέξεων πόλεμος και ειρήνη (*«Τα παραμύθια μας, γιατί όταν έχουμε ειρήνη, τα παιδιά διαβάζουν βιβλία και δεν έχουν καταστραφεί.»*, *« Την αυλή την τσουλήθρα, γιατί τα παιδιά παίζουν έξω, χωρίς να φοβούνται.»*, *«Την ελιά απέναντι από το σχολείο μας, γιατί συμβολίζει την ειρήνη.»*, *«Το τρακτέρ, το κάνω τανκς, γιατί ο πόλεμος έχει τανκς.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 17 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης μέσα από τη χρήση της φωτογραφίας (*« Η αυλή μας, γιατί παίζουμε ελεύθερα, εδώ που παίζουμε μπάσκετ.»*, *«Το λόφο που έχει πέσει έξω από το σχολείο μας, γιατί φαίνεται, να έχει γκρεμιστεί, όπως τα σπίτια στον πόλεμο.»*, *«Θα φωτογραφίσω τη ζωγραφική με τους χαρταετούς που φτιάξαμε, γιατί πετάνε ελεύθερα.»*) των λέξεων στόχων από τα παιδιά.

Δραστηριότητα (Δ1β)

Κατά τη Δ1β και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 18 παιδιά, εκ των οποίων μετρήθηκαν 6 παιδιά, όπου οι αναφορές τους ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Βρήκα τις εικόνες που βάζουμε στον καιρό, αυτή που δείχνει το χιόνι, τη βροχή και τον αέρα αλλά θα φωτογραφίσω και τις λέξεις (θυελλώδης, χιονισμένος) που είναι δίπλα στον πίνακα.»*, *«Τον ήλιο από την αλφαβήτα.»*, *«Το χιονισμένο χωριό.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 18 παιδιά, των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Εγώ διάλεξα, το αρκουδάκι με το σκουφάκι, το ελάφι από την αλφαβήτα και τη χριστουγεννιάτικη μπάλα που έφερε η Ειρήνη από το Παρίσι και το μολύβι Ρούντολφ της Έλενας»*, *«Τα καρότα και το νεροπίστολο, γιατί το έχω και εγώ στη θάλασσα και το καλοκαίρι τρώμε πιο πολλά καρότα.»*, *«Τα αποδημητικά πουλιά, τη φωτογραφία της τάξης μας με τον Αγ. Βασίλη τα Χριστούγεννα.»*, *«Το ποδήλατο. Κοίτα το καλοκαίρι μπορούμε να κάνουμε πιο εύκολα ποδήλατο, γιατί δεν βρέχει.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης μέσα από τη χρήση της φωτογραφίας (*«Τα παρτέρια μας, γιατί τώρα θα βγούνε τα λαχανικά μας και θα μεγαλώσουν.»*, *«Εγώ αποφάσισα πολλά, την κορδέλα που κρέμεται από το δέντρο, το ελάφι από την καρτέλα του Ε, το χιονισμένο χωριό που έχουμε στην είσοδο του σχολείου και το μολύβι του Ρούντολφ.»*) των λέξεων στόχων από τα παιδιά.

Δραστηριότητα (Δ1γ)

Τέλος, κατά τη Δ1γ δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν 20 παιδιά. Μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας (*«Το αεροπλανάκι, γιατί, όταν πάμε διακοπές, παίρνουμε το αεροπλάνο»*, *«Το εργαστήριο κεραμικής της Ελεύθερας, γιατί δείχνει που φτιάχνεις αγγεία.»*, *«Το εργαστήριο ζαχαροπλαστικής, γιατί κάνεις γλυκά.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 16 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό (*«Ναι, το έμβλημα της Ελεύθερας, γιατί είχε πολύ δουλειά, για να το φτιάξουμε.»*, *«Η αλφαβήτα, γιατί πρέπει να μάθουμε τα γράμματα.»*, *«Το κουδουνάκι αυτό επειδή μου θυμίζει την Ίο, έχει τη θάλασσα κοντά στο σπίτι, τα πουλιά.»*, *«Την Κυρία της Ωσέρ, στην αρχαία Ελεύθερα, που φτιάξαμε με την Ανωγιαννάκη, γιατί ήταν εργασία.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 20 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη πολυτροπικής προσέγγισης μέσα από τη χρήση της φωτογραφίας (*«Τις τσάντες μας, που είναι όλες μαζί και το βιβλίο του Ρένου, γιατί έχει στο εξώφυλλο ένα καράβι και είναι σαν να ταξιδεύεις.»*, *«Το εργαστήρι κεραμικής της Ελεύθερας, γιατί δείχνει που φτιάχνεις αγγεία.»*) των λέξεων στόχων από τα παιδιά.

Πέμπτη μέρα παρέμβασης

Δραστηριότητα (E1α)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και κατά την E1α δραστηριότητα από δείγμα 21 παιδιών μετρήθηκαν 18 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης του πολέμου (*«Κάτι που όλοι οι άνθρωποι σκοτώνονται κάνουν μια ομάδα και πολεμάνε και αν μια ομάδα νικήσει, νίκησε»*, *«Είναι πόλεμος, κάτι που σκοτώνεσαι και πυροβολάς και κάποτε κρύβεσαι για να μπορείς να σκοτώσεις τον αντίπαλο.»*, *«Είναι κάτι που κάποιοι άνθρωποι σκοτώνονται αλλά και πολεμάνε και σκάνε αρκετές βόμβες.»*) και 13 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας της λέξης της ειρήνης (*«Ότι δεν πολεμάμε.»*, *«Είναι κάτι που δεν έχει πιστόλια.»*, *«Είναι κάτι που οι άνθρωποι ζουν ελεύθεροι και δεν σκοτώνονται.»*).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σε δείγμα 21 παιδιών μετρήθηκαν 3 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση μετασχηματισμού της λέξης στόχου του πολέμου (*«Η κακία, τα κακά πράγματα.»*, *«Όταν έχουμε δικτατορία.»*, *«Είναι κάτι άσχημο.»*) και 8 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση μετασχηματισμού της λέξης της ειρήνης (*«Είναι το καρναβάλι και χαμόγελα.»*, *«Πως μπορείς να κοιμηθείς, πως μπορείς να κάνεις ό, τι θέλεις χωρίς να σε διατάζουν.»*, *«Όταν αγαπάμε κάποιον.»*).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων.

Δραστηριότητα (E1β)

Κατά την E1β δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά 20 παιδιά και μετρήθηκαν 10 παιδιά που έδωσαν

αναφορές με κυριολεκτική ερμηνεία για το χειμώνα («Ότι κάνει κρύο.», «Είναι κάτι που κρυώνουν τα παιδιά.», «Είναι μια εποχή.») και 6 παιδιά που έδωσαν αναφορές με κυριολεκτική ερμηνεία για το καλοκαίρι («Είναι μια ζεστή εποχή.», «Όταν κάνει ζέστη.», «Το καλοκαίρι είναι κάτι που λιώνουν τα χιόνια και ζεσταινόμαστε.»).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν ενεργητικά τα 20 παιδιά και μετρήθηκαν 13 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («Όταν οι άνθρωποι παίζουν με το χιόνι και ξαπλώνουν κάτω και κάνουν σχέδια αγγελάκια, που βάζουν τα σκουφιά τους, γεννιέται ο Χριστός, που κάποιοι έχουν τα γενέθλια τους.», «Παγοκύστες.», «Κάτι που έχουμε δώρα.») για τη λέξη χειμώνα. Μετρήθηκαν 14 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό («Κάτι που τρώμε παγωτά.», «Καλοκαίρι όταν έχω τα γενέθλια μου.», «Κάτι που κάνουμε διακοπές και ξεκουραζόμαστε στις διακοπές.», «Καλοκαίρι, όταν ο κόσμος πάει στην παραλία, κάνει μπάνιο, τρώει παγωτό, βάζουν τα μαγιό τους, πάνε στο Βαја να μπουν τα σκυλιά στο νερό να κυλιστούν στην άμμο.») για τη λέξη καλοκαίρι.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων.

Δραστηριότητα (E1γ)

Τέλος, κατά την E1γ δραστηριότητα και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμμετείχαν 21 παιδιά, μετρήθηκαν 17 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας για τη λέξη στόχο «διακοπές» («Όταν ξεκουραζόμαστε.», «Κολυμπάμε στη θάλασσα.», «Όταν πηγαίνεις κάπου που είναι μακριά απ' το σπίτι σου δεν έχεις σχολείο και δε δουλεύεις.») και 19 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη κυριολεκτικής ερμηνείας για τη λέξη στόχο «εργασία» («Όταν δουλεύουμε σκληρά.», «Να ξυπνάς το πρωί και να πηγαίνεις στη δουλειά.», «Είναι κάτι που αναγκαστικά πρέπει να το κάνεις.»)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετρήθηκαν 4 παιδιά των οποίων οι αναφορές ήταν ένδειξη με τάση για μετασχηματισμό για τη λέξη «διακοπές» («Οι διακοπές είναι κάτι που μαθαίνεις κάτι και κάτι που δεν ξέρεις και αμέσως εμφανίζεται.», «Είναι κάτι που χαιρόμαστε πολύ.», «Είναι κάτι που περνάμε πολύ ωραία.») και 2 παιδιά με αναφορές για τη λέξη εργασία («Κάτι που με βοηθάει να γίνω καλύτερος.», «Κάτι που δεν διασκεδάζουμε πολύ»).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν μετρήθηκαν αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων σε πίνακες

Πρώτη μέρα παρέμβασης

Πίνακας Α1: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Α1α, Α1β και Α1γ.

Δραστηριότητες	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
A1α	«Πόλεμος»: 81% (17νήπια) «Ειρήνη»: 48% (10νήπια)	«Πόλεμος»: 19,04% (4) «Ειρήνη»: 48%(10)	«Πόλεμος»: 0% «Ειρήνη»: 0%
A1β	«Χειμώνας»: 95,23% (20νήπια) «Καλοκαίρι»: 57,14% (12 νήπια)	Χειμώνας»: 23,8% (5) «Καλοκαίρι»: 48% (10)	Χειμώνας»: 0% «Καλοκαίρι»: 0%
A1γ	«Εργασία»: 86% (18νήπια) «Διακοπές»: 95,23% (20νήπια)	«Εργασία»: 14,28% (3) «Διακοπές»: 5% (2)	«Εργασία»: 0% «Διακοπές»: 0%
ΣΥΝΟΛΟ	77,1 %	26,35%	0%

Πίνακας Α2: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Α2α, Α2β και Α2γ.

(i, ii, iii, iv, v: ο αριθμός των ερωτήσεων των κειμένων ανά δραστηριότητα).

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
A2α (i)	«Πόλεμος»: 38,09% (8 νήπια) «Ειρήνη»: 33,33% (7 νήπια)	«Πόλεμος»: 9,5% (2 νήπια) «Ειρήνη»: 23,8% (5 νήπια)	0%
A2α (ii)	38,09% (8 νήπια)	23,8% (5 νήπια)	0%
A2α (iii)	23,8% (5 νήπια)	5% (1 νήπια)	0%
ΣΥΝΟΛΟ	33,32%	15,52%	
A2β (i)	5% (1 νήπιο)	33,33% (7 νήπια)	0%
A2β (ii)	0% (0 νήπια)	33,33% (7 νήπια)	0%
A2β (iii)	28,57% (6 νήπια)	14,28% (3 νήπια)	0%
A2β (iv)	19,04% (4 νήπια)	71,42% (15 νήπια)	0%
ΣΥΝΟΛΟ	38,33%	38,09	
A2γ (i)	19,04% (4 νήπια)	5% (1 νήπιο)	0%
A2γ (ii)	28,6% (6 νήπια)	5% (1 νήπιο)	0%
A2γ (iii)	14,28% (3 νήπια)	14,28% (3 νήπιο)	0%
A2γ (iv)	28,6% (6 νήπια)	0% (0 νήπια)	0%
A2γ (v)	33,33% (7 νήπια)	5% (1 νήπιο)	0%
ΣΥΝΟΛΟ	27,77%	46,81	
ΣΥΝΟΛΟ	33,14%	33,47%	0%

Πίνακας Α3: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Α3α, Α3β και Α3γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Α3α	52,4% (11 νήπια)	28,57% (6 νήπια)	0%
Α3β	52,4% (11 νήπια)	14,28% (3 νήπια)	0%
Α3γ	19,04% (4 νήπια)	5% (1 νήπιο)	0%
ΣΥΝΟΛΟ	41,28%	15,95%	0%

Πίνακας Α4: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Α4α, Α4β και Α4γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Α4α	100% (21 νήπια)	0% (0 νήπια)	0% (0 νήπια)
Α4β	100% (21 νήπια)	0% (0 νήπια)	0% (0 νήπια)
Α4γ	«Διακοπές»: 33,33%(7 νήπια) «Εργασία»:52,38 % (11 νήπια)	«Διακοπές»: 19,04% (4 νήπια) «Εργασία»: 5% (1νήπιο)	0% (0 νήπια)
ΣΥΝΟΛΟ	71,42%	6,01%	0%

Δεύτερη μέρα παρέμβασης

Πίνακας Β1: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Β1α, Β1β και Β1γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Β1α	«Πόλεμος»: 62% (13νήπια) «Ειρήνη»: 52,38% (11νήπια)	«Πόλεμος»: 33,33% (7) «Ειρήνη»: 28,6% (9)	«Πόλεμος»: 0% «Ειρήνη»: 0%
Β1β	«Χειμώνας»: 57,14% (12νήπια) «Καλοκαίρι»: 28,6% (9νήπια)	Χειμώνας»: 47,61% (10) «Καλοκαίρι»: 57,14% (12)	Χειμώνας»: 0% «Καλοκαίρι»: 0%
Β1γ	«Εργασία»: 90,47% (19νήπια) «Διακοπές»: 85,71% (18νήπια)	«Εργασία»: 9,5% (2) «Διακοπές»: 14,28% (3)	«Εργασία»: 0% «Διακοπές»: 0%
ΣΥΝΟΛΟ	62,71%	31,74%	0%

Πίνακας Β2: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Β2α, Β2β και Β2γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Β2α	38,09 % (8 νήπια)	47,61 % (10 νήπια)	100% (18 νήπια)
Β2β	23,80 % (5 νήπια)	61,90 % (13 νήπια)	100% (18 νήπια)
Β2γ	62% (13 νήπια)	28,57 % (6 νήπια)	100% (19 νήπια)
ΣΥΝΟΛΟ	41,29 %	46,02%	100%

Τρίτη μέρα παρέμβασης

Πίνακας Γ1: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Γ1α, Γ1β και Γ1γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Γ1α	43% (9 νήπια)	38,09% (8 νήπια)	80,95% (17 νήπια)
Γ1β	23,80 % (5 νήπια)	43% (9νήπια)	76,19 % (16 νήπια)
Γ1γ	38,09% (8 νήπια)	38,09% (8 νήπια)	76,19% (16 νήπια)
ΣΥΝΟΛΟ	35%	39,72%	77,77 %

Τέταρτη μέρα παρέμβασης

Πίνακας Δ1: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Δ1α, Δ1β και Δ1γ.

Δραστηριότητα	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Δ1α	33,33% (7 νήπια)	47,61% (10 νήπια)	80,95% (17 νήπια)
Δ1β	28,57% (6 νήπια)	85,71% (18 νήπια)	85,71% (18 νήπια)
Δ1γ	19, 04% (4 νήπια)	76,19% (16 νήπια)	95,23% (20 νήπια)
ΣΥΝΟΛΟ	26,98%	69,83%	87,29%

Πέμπτη μέρα παρέμβασης

Πίνακας Ε1: Ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Ε1α, Ε1β και Ε1γ.

Δραστηριότητες	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων (%)	Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων
Ε1α	«Πόλεμος»: 85,71% (18νήπια) «Ειρήνη»: 61,90% (13νήπια)	«Πόλεμος»: 14,28% (3) «Ειρήνη»: 38,09% (8)	«Πόλεμος»: 0% «Ειρήνη»: 0%
Ε1β	«Χειμώνας»: 47,61% (10νήπια) «Καλοκαίρι»: 28,57% (6νήπια)	Χειμώνας»: 61,90% (13) «Καλοκαίρι»: 66,66% (14)	Χειμώνας»: 0% «Καλοκαίρι»: 0%
Ε1γ	«Εργασία»: 90,47% (19νήπια) «Διακοπές»: 80,95% (17νήπια)	«Εργασία»: 9,5% (2) «Διακοπές»: 19,04% (4)	«Εργασία»: 0% «Διακοπές»: 0%
ΣΥΝΟΛΟ	65,86%	34,91%	0%

Πίνακας 2: *Συνολικά ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων κατά την εφαρμογή του γλωσσικού προγράμματος παρέμβασης.*

Ζεύγη λέξεων - στόχων	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων(%)	Ενδείξεις μετασηματιστικής προσέγγισης των λέξεων (%)	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων (%)
α)	47,61%	15,11%	0%
β)	34,16%	27,77%	0%
γ)	28,57%	7,29%	0%
ΣΥΝΟΛΟ	36,57%	16,72%	0%

Πίνακας 3: *Συνολικά ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων –στόχων κατά την εφαρμογή του προγράμματος των τεχνών.*

Ζεύγη λέξεων - στόχων	Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων(%)	Ενδείξεις μετασηματιστικής προσέγγισης των λέξεων (%)	Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων (%)
α)	38,14%	44,43%	87,3%
β)	25,39%	63,53%	87,3%
γ)	39,71%	47,61%	90,47%
ΣΥΝΟΛΟ	34,41%	51,85%	88,35%

Πίνακας 4: *Συνολικά ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή του γλωσσικού προγράμματος παρέμβασης.*

Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων(%)	48,61%
Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων (%)	13,92%
Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων (%)	0%

Πίνακας 5: *Συνολικά ποσοστά ενδείξεων (παρατηρούμενων αναφορών και μορφών συμπεριφοράς του δείγματος) σχετικών με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, κατά την εφαρμογή του προγράμματος των τεχνών.*

Ενδείξεις εκμάθησης κυριολεκτικών στοιχείων των λέξεων(%)	34,42%
Ενδείξεις μετασχηματιστικής προσέγγισης των λέξεων (%)	51,85%
Ενδείξεις πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων (%)	88%

2.3. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τον **προέλεγχο** φάνηκε, ότι οι αρχικές γνώσεις των παιδιών σχετικά με την ερμηνεία και των τριών αντιθετικών ζευγών λέξεων-στόχων εμφάνισαν υψηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας 77,1%, σε σχέση με το ποσοστό μετασχηματιστικής ερμηνείας 26, 35% και πολυτροπικής ερμηνείας 0%.

Από το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης και ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα παιδιά εμφάνισαν υψηλά ποσοστά κυριολεκτικής ερμηνείας κατά τις τρεις γλωσσικές δραστηριότητες και στα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων. Πιο συγκεκριμένα το συνολικό ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας, που σημειώθηκε κατά την εκτέλεση των τριών γλωσσικών δραστηριοτήτων και για τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων είναι 48,61% (πίνακας 4). Η γλωσσική δραστηριότητα η οποία σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας αφορούσε στη δραστηριότητα των παραδειγμάτων – αντιπαραδειγμάτων (71, 42%) (πίνακας A4).

Μία αδυναμία της γλωσσικής παρέμβασης κατά την πρώτη γλωσσική δραστηριότητα φάνηκε να είναι ο υψηλός βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων κατανόησης στα κείμενα αφήγησης. Ο μικρός αριθμός ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών και στα τρία κείμενα κατά την πρώτη γλωσσική δραστηριότητα φανερώνει τη δυσκολία συγκέντρωσης ή κατανόησης των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης των κειμένων. Αδυναμία παρατηρήθηκε και κατά τη δραστηριότητα στην οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν τίτλους για τα κείμενα τα οποία άκουσαν, γεγονός που –επίσης- φανερώνει την αναπτυξιακή δυσκολία των παιδιών να εστιάσουν στην κεντρική ιδέα των κειμένων και να την αποδώσουν με έναν τίτλο.

Η γλωσσική δραστηριότητα των παραδειγμάτων και των αντιπαραδειγμάτων, έλαβε τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής, αλλά και κυριολεκτικής ερμηνείας από τα παιδιά και για τα τρία ζεύγη λέξεων, γεγονός που φανερώνει και τον παιγνιώδη χαρακτήρα της δραστηριότητας (κλείσιμο ματιών και ανάταση χεριών). Ο μικρός βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν και αυτός ο οποίος συνέβαλε στην καθολική συμμετοχή των παιδιών, καθώς έπρεπε να ακούσουν, να κατανοήσουν τα

παραδείγματα και τα αντιπαραδείγματα και να ανταποκριθούν με χειρονομία. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από ανάλογα ευρήματα (Χλαπάνα, 2012) για τη θετική επίδραση της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας στην κατάκτηση νέων λέξεων.

Από το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης και ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται ένα χαμηλό ποσοστό 13,92% μετασχηματιστικής ερμηνείας (πίνακας 4) στο σύνολο των τριών γλωσσικών δραστηριοτήτων και για τα τρία ζεύγη λέξεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το υψηλό ποσοστό 71,42% μετασχηματιστικής ερμηνείας (πίνακας A2) κατά την Α2β δραστηριότητα και (iv) ερώτηση, όπου οι απαντήσεις των παιδιών αφορούσαν σε προσωπική ερώτηση («ποια είναι η αγαπημένη σου εποχή και γιατί;»). Κατά συνέπεια ένα συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι, όταν τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με βάση τις επιθυμίες και τα προσωπικά τους κριτήρια τότε οι ερμηνείες των απαντήσεων τους τείνουν να είναι κυρίως μετασχηματιστικές. Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί ότι το είδος των ερωτήσεων που γίνονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης ενός κειμένου καθορίζει και το είδος της ερμηνείας την οποία θα δώσουν τα παιδιά.

Το γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης δεν έδωσε αναφορές πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων στόχων από τα παιδιά.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά το γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης και τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων το υψηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας εμφάνισε το α' ζεύγος αντιθετικών λέξεων «ειρήνη – πόλεμος» (47,61%), (πίνακας 2) ενώ το γ' ζεύγος αντιθετικών λέξεων «εργασία-διακοπές» εμφάνισε το χαμηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας (28,57%). Ένα συμπέρασμα που θα μπορούσε να δοθεί στο σημείο αυτό είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα να πραγματοποιεί μέσα στην τάξη περισσότερες δραστηριότητες που σχετίζονται με τα θέματα του πολέμου και της ειρήνης, με αφορμή τις εθνικές επετείους, την τρέχουσα επικαιρότητα αλλά και τις καθημερινές συγκρούσεις μέσα στην τάξη. Αντιθέτως, το ζεύγος λέξεων «εργασία-διακοπές», δεν αποτελεί μια ευδιάκριτη

θεματική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τους ορισμούς των λέξεων αυτών.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κατά το γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης και τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων το υψηλότερο ποσοστό μετασχηματιστικής ερμηνείας εμφάνισε το β' ζεύγος λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» (27,77%) (πίνακας 2), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό εμφάνισε το γ' ζεύγος «εργασία – διακοπές» (7,29%) (πίνακας 2). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ο αριθμός των ευκαιριών που προσφέρεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με δραστηριότητες οι οποίες αναφέρονται στις λέξεις «χειμώνας-καλοκαίρι». Κατά συνέπεια τα παιδιά προσεγγίζουν πολύ πιο συχνά τους ορισμούς των λέξεων αυτών, καθώς είναι περισσότερο εξοικειωμένα με αναφορές και ερεθίσματα που σχετίζονται με τις λέξεις «χειμώνας-καλοκαίρι» και άρα είναι σε θέση να ερμηνεύουν με προσωπικό, πρωτότυπο, ευφάνταστο, άρα δηλαδή με τρόπο μετασχηματιστικό τις λέξεις αυτές.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων δεν προέκυψαν αναφορές οι οποίες να παραπέμπουν σε πολυτροπική ερμηνεία για τις λέξεις-στόχους.

Κατά τον **πρώτο μετα-έλεγχο** των παιδιών και μετά το πρόγραμμα της γλωσσικής παρέμβασης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά εμφάνισαν συνολικά χαμηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής προσέγγισης 62,71% (πίνακας Β1) και για τις έξι λέξεις-στόχους σε σχέση με το ποσοστό 77,1% του προελέγχου (πίνακας Α1), ενώ αύξησαν το συνολικό ποσοστό μετασχηματιστικής προσέγγισης 31,74% (πίνακας Β1) σε σχέση με το ποσοστό του προελέγχου 26,35% (πίνακας Α1). Ένα συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία μέσω αφήγησης ιστοριών, ο διάλογος, οι ερωτήσεις και τα σχόλια τα οποία ακολούθησαν την αφήγηση έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να διατηρήσουν την κυριολεκτική ερμηνεία των λέξεων στόχων. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει και τα ευρήματα των (Maynard et al., 2010; Mart, 2012; Chlapani, 2012) σε αρκετές περιπτώσεις όμως, τα παιδιά μετασχημάτισαν τα αρχικά νοητικά σχήματα με αποτέλεσμα να εμφανίσουν και υψηλότερα αποτελέσματα μετασχηματιστικής ερμηνείας.

Η συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος των δραστηριοτήτων μέσω των τεχνών ήταν καθολική και στις τρεις δραστηριότητές του δεύτερου προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης. Τα υψηλά ποσοστά ενδείξεων πολυτροπικής διδακτικής προσέγγισης των λέξεων-στόχων τα οποία διατρέχουν και τις τρεις δραστηριότητες φανερώνουν την ανάγκη, τον ενθουσιασμό, αλλά και την αγάπη των παιδιών να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά υλικά, υφές, τεχνικές, τεχνολογικά μέσα προκειμένου να αποδώσουν τους ορισμούς των λέξεων-στόχων, με αυθόρμητο, ελεύθερο, προσωπικό, άρα και μετασχηματιστικό τρόπο. Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχες έρευνες σχετικές με τη συμβολή των τεχνών στη διαδικασία μάθησης λεξιλογίου (Ruppert, 2006; Duffelmeyer, 1979; Prins, 2008, Sotiropoulou-Zormpala, 2019; Denac, 2014; Wright, 2003). Πιο συγκεκριμένα ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα παιδιά εμφάνισαν συνολικά χαμηλότερα ποσοστά κυριολεκτικής ερμηνείας (34,42%) (πίνακας 3) και στα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων κατά τις τρεις δραστηριότητες τέχνης από ό,τι εμφάνισαν στη γλωσσική παρέμβαση (48,61%) (πίνακας 2). Η δραστηριότητα που σημείωσε το υψηλότερο συνολικά ποσοστό κυριολεκτικής προσέγγισης ήταν η δραστηριότητα εικαστικής απόδοσης των λέξεων-στόχων με συνολικό ποσοστό 41,29% (πίνακας Β1), ενώ η δραστηριότητα με το χαμηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας για το σύνολο των λέξεων – στόχων ήταν η δραστηριότητα φωτογραφικής απεικόνισης αναφορών για τις λέξεις-στόχους με ποσοστό 26,98% (πίνακας Δ1).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κατά το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης άξια παρατήρησης είναι η αύξηση του ποσοστού της μετασχηματιστικής ερμηνείας με συνολικό ποσοστό 51,85% (πίνακας 5) και από τις τρεις δραστηριότητες των τεχνών συγκριτικά με το πρόγραμμα της γλωσσικής παρέμβασης, όπου η μετασχηματιστική προσέγγιση συγκέντρωσε μόλις 13,92% (πίνακας 4). Η δραστηριότητα η οποία συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό μετασχηματιστικής ερμηνείας είναι η φωτογραφική απεικόνιση των αναφορών των λέξεων-στόχων με συνολικό ποσοστό 69,83% (πίνακας Δ1) και για τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων, ενώ η δραστηριότητα με το χαμηλότερο ποσοστό

μετασηματιστικής ερμηνείας είναι η δραστηριότητα της θεατρικής έκφρασης (39,72%) (πίνακας Γ1).

Απαιτητικός αποδείχθηκε ο χαρακτήρας της δραστηριότητας της θεατρικής έκφρασης προκειμένου να ερμηνεύσουν θεατρικά τις λέξεις-στόχους. Η δυσκολία σημειώθηκε κατά τη διαδικασία της δημιουργίας των ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά και για τα τρία ζεύγη λέξεων-στόχων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε η δυσκολία των παιδιών στη μεταξύ τους επικοινωνία, αλλά και για την τελική τους συμφωνία ως προς το είδος των ηρώων των ιστοριών, αν δηλαδή θα ήταν ζώα, άνθρωποι ή μυθικά πλάσματα. Η δυσκολία φάνηκε επίσης και στη σύνθεση, αλλά και την τελική έκβαση της ιστορίας. Τέλος άλλη μία δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν η κατανομή των ρόλων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τα οποία θα παρουσίαζαν την ιστορία. Η δυσκολία που φανερώθηκε στην παρούσα δραστηριότητα έγκειται στον ομαδικό χαρακτήρα της, στη δυσκολία της από κοινού συνεργασίας, για την αποπεράτωση ενός σκοπού σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες που είχαν ατομικό χαρακτήρα. Άρα, ένα συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί σε διδακτικές προσεγγίσεις ελεύθερου θεατρικού παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια των οποίων η ατομική ανάγκη και ελευθερία και ο έντονος εγωκεντρισμός της ηλικίας έρχονται να εναρμονιστούν με τις ανάγκες της ομαδικότητας. Οι παραπάνω δυσκολίες των παιδιών οδήγησαν αρκετές φορές τον ερευνητή να λειτουργήσει ως βοηθητικός και συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις ομάδες, προκειμένου να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα. Τα οφέλη της θεατρικής έκφρασης στην κατάκτηση του λεξιλογίου επιβεβαιώνουν και ανάλογα ερευνητικά ευρήματα (Prins, 2008; Dermicioglua, 2010; Mages,2008)

Η δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά έπρεπε να δώσουν φωτογραφικές αναφορές σε σχέση με τις λέξεις-στόχους προκάλεσε τον ενθουσιασμό όλων των παιδιών. Τα παιδιά επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας, όπως διαφάνηκε και από τον αριθμό των αντικειμένων, των χώρων και των υλικών τα οποία ήθελαν να φωτογραφίσουν. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά ενεργοποίησαν τα συναισθήματά τους, την παρατηρητικότητα τους δίνοντας πρωτότυπους και ευφάνταστους ορισμούς για τις λέξεις-στόχους.

Κατά το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης και σε σχέση με τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων τα ποσοστά κυριολεκτικής ερμηνείας ήταν περίπου ίσα και για τα τρία αντιθετικά ζεύγη (πίνακας 3). Αντίστοιχο συμπέρασμα εξάγεται και για τις ενδείξεις μετασηματιστικής ερμηνείας με το α' ζεύγος να εμφανίζει ποσοστό 44,43% και το γ' ζεύγος 47,61% (πίνακας 3), ενώ λίγο υψηλότερο εμφανίζεται το ποσοστό του β' ζεύγους «χειμώνας-καλοκαίρι» με 63,53% (πίνακας 3). Τέλος, σε σχέση με την πολυτροπική ερμηνεία των λέξεων-στόχων το γ' ζεύγος «εργασία-διακοπές» εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό 90,47%, ενώ τα α' και το β' ζεύγος έχουν το ίδιο ποσοστό 87,3% (πίνακας 3).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατά το πρόγραμμα δραστηριοτήτων τέχνης τα συνολικά ποσοστά ενδείξεων πολυτροπικής προσέγγισης των λέξεων-στόχων εμφάνισαν τις υψηλότερες τιμές. Η δραστηριότητα με το συνολικά υψηλότερο ποσοστό πολυτροπικής προσέγγισης ήταν η δραστηριότητα εικαστικής απόδοσης των λέξεων-στόχων με ποσοστό 100% (πίνακας Β2), όπου όλα τα παιδιά πειραματίστηκαν με διάφορα υλικά, υφές, τεχνικές, εργαλεία. Ακολουθεί η δραστηριότητα της φωτογραφικής απεικόνισης με συνολικό ποσοστό 87,29% (πίνακας Δ1) και για τα τρία αντιθετικά ζεύγη λέξεων-στόχων, ενώ τελευταία βρίσκεται η δραστηριότητα θεατρικής έκφρασης των παιδιών με συνολικό ποσοστό 77,77% (πίνακας Γ1).

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του δεύτερου προγράμματος δραστηριοτήτων ερμήνευσαν τους ορισμούς των λέξεων-στόχων τόσο κυριολεκτικά, όσο και μετασηματιστικά, με σαφές προβάδισμα της μετασηματιστικής προσέγγισης, καθώς ήταν ελεύθερα να δημιουργήσουν τα σενάρια τους και να παρουσιάσουν τη σκέψη τους εικαστικά, θεατρικά, αλλά και μέσω της χρήσης της τεχνολογίας με την φωτογραφική απεικόνιση στοιχείων του περιβάλλοντος της τάξης και του ευρύτερου χώρου του νηπιαγωγείου. Ενισχύθηκαν στη χρήση των τεχνών και των τεχνολογικών μέσων, για να ερμηνεύουν το λεξιλόγιο μέσα από ένα διαφορετικό και πολυδιάστατο πρίσμα. Παρουσιάστηκε η δυνατότητα, επομένως, μέσα στην τάξη να ακουστούν όλες οι ερμηνείες (γλωσσικές και μη γλωσσικές) για τις λέξεις-στόχους, τις οποίες τα παιδιά διατήρησαν ευκολότερα στη μνήμη τους, καθώς τέθηκαν σε λειτουργία όλες οι αισθήσεις και τα συναισθήματα. Ευρήματα που

επιβεβαιώνονται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία για το ρόλο των τεχνών και της τεχνολογίας (Reilly et al., 2010; Lemke, 2003; Kress, 2010; Cope & Kalantzis, 2010; Meltzer, 2015 ; Lynch, 2007)

Κατά τον **δεύτερο μετα-έλεγχο** και με την ολοκλήρωση του προγράμματος δραστηριοτήτων τέχνης παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού κυριολεκτικής ερμηνείας και των τριών αντιθετικών ζευγών λέξεων-στόχων (65,86%) (πίνακας E1) σε σχέση με τον πρώτο μετα-έλεγχο (62,71%) (πίνακας B1), και μείωση σε σχέση με το συνολικό ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας κατά τον προέλεγχο (77,1%) (πίνακας A1). Στη συνέχεια σημειώθηκε αύξηση του συνολικού ποσοστού μετασηματιστικής ερμηνείας των τριών αντιθετικών ζευγών των λέξεων-στόχων (34,91%) (πίνακας E1) σε σχέση με το συνολικό ποσοστό μετασηματιστικής ερμηνείας του προελέγχου (26,35%) (πίνακας A1) και σε σχέση με το συνολικό ποσοστό μετασηματιστικής ερμηνείας του πρώτου μετα-ελέγχου (31,74%) (πίνακας B1).

Το αντιθετικό ζεύγος λέξεων το οποίο σημείωσε υψηλότερο ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας από το πρόγραμμα δραστηριοτήτων μέσω των τεχνών είναι το γ' ζεύγος «εργασία-διακοπές» με (39,71%), πολύ κοντά ακολουθεί το α' ζεύγος, «ειρήνη-πόλεμος», με (38,14%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό εμφανίζει το β' ζεύγος λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» με (25,39%). Και στο δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης -μέσω των τεχνών- φαίνεται η προσπάθεια των παιδιών να προσεγγίσουν τις λέξεις «εργασία» και «διακοπές» πληροφοριακά, δίνοντας κυριολεκτικούς ορισμούς, σε αντίθεση με τις λέξεις «χειμώνας-καλοκαίρι», που, όπως θα δούμε παρακάτω, τα παιδιά δίνουν περισσότερες αναφορές μετασηματιστικής ερμηνείας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το ζεύγος λέξεων το οποίο συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό είναι το β' ζεύγος «χειμώνας-καλοκαίρι» (63,53%), ακολουθεί το γ' ζεύγος «εργασία-διακοπές» (47,61%), ενώ το πιο χαμηλό ποσοστό εμφανίζει το ζεύγος λέξεων «πόλεμος-ειρήνη» (44,43%).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατά το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης και τα τρία ζεύγη λέξεων-στόχων τα παιδιά συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά

αναφορών πολυτροπικής προσέγγισης. Η παρέμβαση μέσω των τεχνών προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με ένα πλήθος υλικών και τρόπων για να προσεγγίσουν και ερμηνεύσουν καλύτερα τις λέξεις-στόχους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Albers & Harste, 2007; Feldwisch et al., 2014).

Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά μέσα από το γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης εμφάνισαν υψηλό ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας (47,61%) για το αντιθετικό ζεύγος λέξεων-στόχων «ειρήνη-πόλεμος» και διατήρησαν υψηλό το ποσοστό κυριολεκτικής ερμηνείας 38,14% σε σχέση με τα άλλα δύο ζεύγη λέξεων-στόχων ακόμα και μετά την παρέμβαση του προγράμματος ενσωμάτωσης των τεχνών. Κάτι ανάλογο συνέβη και για το ζεύγος λέξεων «χειμώνας-καλοκαίρι» όπου τα υψηλά ποσοστά ενδείξεων μετασχηματιστικής ερμηνείας (27,77%) τα οποία έδωσαν τα παιδιά μέσα από το γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης, φάνηκε όχι μόνο να τα διατήρησαν αλλά και να τα αύξησαν (63,53%) σε σχέση με τα άλλα δύο ζεύγη λέξεων – στόχων μετά από την παρέμβαση ενσωμάτωσης των τεχνών.

Εντυπωσιακή είναι η αξιολόγηση και η επιχειρηματολογία η οποία πραγματοποιήθηκε από τα ίδια τα παιδιά προς τους συμμαθητές τους προκειμένου να τεκμηριώσουν τα εικαστικά έργα, τις ιστορίες και τις φωτογραφίες της επιλογής τους. Τα παιδιά κλήθηκαν να γίνουν παρατηρητές και κριτές τόσο των δικών τους έργων, όσο και των συμμαθητών τους. Μέσα από την παραγωγική αυτή διαδικασία και κυρίως μετά τη διδασκαλία και του τρίτου αντιθετικού ζεύγους «εργασία-διακοπές» τα παιδιά ήταν πιο ευέλικτα και εύστοχα στην παρατήρηση, την κριτική, το διάλογο, την επιχειρηματολογία. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει και από αντίστοιχα προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2012, 2019)

Συζήτηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών προσχολικής ηλικίας προσεγγίζει πληροφοριακά τις λέξεις στην καθημερινότητά του, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των

παιδιών τα οποία προσεγγίζουν μετασχηματιστικά και πολυτροπικά το λεξιλόγιο. Μια πρώτη διαπίστωση που θα μπορούσε να σημειωθεί είναι ότι το ευρύτερο περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό) των νηπίων καλλιεργεί την πληροφοριακή κατάκτηση του λεξιλογίου στα μικρά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα και στο νηπιαγωγείο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν περισσότερο την πληροφοριακή κατάκτηση των λέξεων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση λεξιλογίου οι οποίες προάγουν τη μετασχηματιστική ερμηνεία, όπως εκείνες των τεχνών, δυστυχώς δεν συναντώνται συχνά μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κατά συνέπεια δεν διαθέτουν την ανάλογη εμπειρία πάνω σε αντίστοιχα προγράμματα, ούτως ώστε με τη σειρά τους να μπορέσουν να τα ενσωματώσουν στην καθημερινότητά του προγράμματος διδασκαλίας.

Τα νήπια μέσα από γλωσσικά προγράμματα προσεγγίζουν πληροφοριακά κυρίως το λεξιλόγιο, ενώ λίγες ευκαιρίες προσφέρονται για πρωτοτυπία και φαντασία στον τρόπο προσέγγισης. Αντίθετα, τα προγράμματα ενσωμάτωσης των τεχνών στη διδασκαλία λεξιλογίου ενισχύουν τα παιδιά στην μετασχηματιστική προσέγγιση του λεξιλογίου. Την ίδια στιγμή όμως φαίνεται να διατηρούν αλλά και να ενισχύουν την τάση των παιδιών για κυριολεκτική ερμηνεία του λεξιλογίου. Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η διδασκαλία μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνών ενισχύει τόσο τη μετασχηματιστική όσο και την κυριολεκτική μάθηση των παιδιών, σε αντίθεση με την κλασική γλωσσική διδασκαλία που φαίνεται να ενισχύει την πληροφοριακή προσέγγιση της γνώσης.

Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά την διδασκαλία λεξιλογίου. Τα υλικά, τα διαφορετικά μέσα έκφρασης φαίνεται ότι χαίρουν της απόλυτης προτίμησης των παιδιών στον τρόπο που θα κατανοήσουν και θα ερμηνεύσουν το λεξιλόγιο. Προσέγγιση, η οποία φαίνεται να χρήζει περισσότερης διερεύνησης και με την ολοένα αυξανόμενη είσοδο αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η προσπάθεια κατάκτησης νέου λεξιλογίου από παιδιά (αλλοδαπά και ημεδαπά) με μέσα που δεν χρησιμοποιούν απαραίτητα τη γλώσσα ως το κύριο μέσο κατάκτησης του λεξιλογίου είναι πιο άμεση και πιο επικερδής.

Ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνευτική προσέγγιση, την οποία υιοθετούν οι μαθητές του μέσα στην τάξη, αλλά και στη μετέπειτα σχολική ζωή προκειμένου να εμπλουτίσουν το λεξιλογικό τους υπόβαθρο. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί στις νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας να ενημερώνονται να συνθέτουν και να συνδυάζουν τα οφέλη των προγραμμάτων διδασκαλίας για το λεξιλόγιο μεταφέροντας στην τάξη το καλύτερο δυνατό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κατακτηθεί ομαλά και πολύπλευρα το νέο λεξιλόγιο των παιδιών. Η αυτοαξιολόγηση, που κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αισθητικές και πολυτροπικές προσεγγίσεις διδασκαλίας λεξιλογίου, είναι πιο βαθιά, πιο εύστοχη τόσο για την προσωπική του ανατροφοδότηση όσο και των μαθητών του.

Προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μία νεότερη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού καθώς και σε νηπιαγωγεία (δημόσια και ιδιωτικά) στα οποία γίνεται συνεκπαίδευση νηπίων και προνηπίων και στις οποίες συνυπάρχουν ημεδαποί και αλλοδαποί μαθητές. Θα δοθούν επομένως ευρύτερα και βαθύτερα συμπεράσματα σε σχέση με την κατάκτηση του λεξιλογίου μέσα από μία γλωσσική παρέμβαση και μέσα από μία παρέμβαση ενσωμάτωσης των τεχνών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αναστασίου, Π. (2006). Σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων στην παιδική ηλικία: ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων (Μεταπτυχιακή εργασία), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Θεσσαλίας.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Cole, M., & Cole, S., (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. (επιμ: Ζ. Μπαμπλέκου), (μτφ: Μ. Σόλμαν), Β' τομ. Αθήνα: Τυπωθήτω

Δεγερμεντζίδης, Σ. (2011). Μύθος και πολυτροπικότητα : Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003), Αθήνα.

Ζάγουρας, Θ., (2018). Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας. Δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουκουναράς – Λιάγκης, Μ., (2010). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπακατσή, Α., (2017). Η κριτική παιδαγωγική ως εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση: οι κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές της επιρροές και η συμβολή

της κριτικής ψυχολογίας (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μπέρσου Α. Τα δύο αδέρφια και οι τέσσερις εποχές, εκδ. Βάρφη, Θεσ/κη, 2010

Ράλλη, Α. (2008). Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 155-176. Doi:<http://dx.doi.org/10.12681/iew/8217>.

Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα μια πρεμιέρα*. Αθήνα: Πεδίο.

Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, Μ., (2019). What do we expect from in-depth arts integration? Criteria for desingning “aesthetic teaching” activities. *Artistic Thinking in the schools, Springer*, 139-157.

Freire, P., Shor, I., (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση.(επιμ. Α. Κόκκος), (μτφ: Γ. Καλαουζίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο

Χλαπάνα, Ε., (2012). Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Albers, P., & Harste, J. C. (2007). *The Arts, New Literacies, and Multimodality. October*, 6–20.

Battut, Éric. Πόλεμος χωρίς αιτία, μτφ: Παπαγεωργίου Ε., 1η έκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Baumgartner, L. M. (2001). An Update on Transformational Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 15. <https://doi.org/10.1002/ace.4>

Bodrova, E., Leong, D. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian Approach. In Roskos & J. Christie (ed). *Play and literacy in early childhood*. Research from multiple perspectives. 2nd ed. Routledge. New York and London.

Cheimonidou, P. (2016). Incidental and intentional Vocabulary Acquisition through Storytelling: A case study of young learners (Μεταπτυχιακή εργασία). Φιλοσοφική Σχολή Αγγλικών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Clark, C., (1993). Transformational Learning. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 7(2), 1–13.
<https://doi.org/10.18848/2327-011x/cgp/v07i02/5323>.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London, Routledge.

Coyne, M.D., McCoach, D.B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., Kapp, S., (2009). Direct Vocabulary instruction in kinderkarten. Teaching for breadth versus depth. *Elementary School Journal*, 110 (1), 1-48.

Creswell, J.w. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. (επιμ. Χ. Τσορμπαζούδης), (μετ. Ν. Κουβαράκου) . Αθήνα: Ιων.

Damhuis, C. M. P., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Sustainability of Breadth and Depth of Vocabulary after Implicit versus Explicit Instruction in Kindergarten. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(3), 194–211.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.932562>

Dermicioglu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443.

Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5, 1714-1719. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>

Dirkx, J. M. (1998). Practice of Adult Education : An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.

Duffelmeyer, F., Duffelmeyer, B.B. (1979). Developing Vocabulary through dramatization. *Journal of Reading*, 23(2), 141-143.

Eisner, E.W., (2003). *The art on the creation on Mind, Language Arts*, 80,(5), 340-344.

Feldwisch, R. P., Coker, K. L., Stuckey, S. M., Rittenhouse, A. A., Kite, K. K., & Smith, J. S. (2014). The impact of an arts-integrated curriculum on student literacy engagement. *Working Papers in Literacy, Culture, and Language Education (WPLCLE)*, 3, 95–112.

Gardner, H.,(1999). *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st century, Basic Books.* Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Qkw4DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Intelligence+reframed.+Multiple+Intelligences+for+the+21st+century.Usa,+Basic+Books.&ots=EQWR1p5_oo&sig=YDplrnMXkwIZVC4m8y39Y0TeM8M&redir_esc=y#v=onepage&q=Intelligence%20reframed.%20Multiple%20Intelligences%20for%20the%2021st%20century.Usa%2C%20Basic%20Books.&f=false

Greene, M., (2001). *Variation on a Blue Quitar: The Likoln Center Institute Lectures on Aeshetic Education.* Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=wlpZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=blue+guitar+greene+2001&ots=j6WSQhm_AN&sig=itUjW02tD6kaS8CEAMpa_dq7vr4&redir_esc=y#v=onepage&q=blue%20guitar%20greene%202001&f=false

Johnson, H. L. (2007). Aesthetic experience and early language and literacy development. *Early Child Development and Care*, 177(3), 311–320. <https://doi.org/10.1080/03004430500495576>

Keil, F. C., & Batterman, N. (1984). A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2), 221–236. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90148-8](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90148-8)

Kucukturan, A. G., & Kocaman, O. (2017). Intercultural Investigation of Prospective Preschool Teachers' Perceptions of Metaphors for Child and Preschool Teacher. *Journal of Faculty of Education, Bartin University*, 6(3),1069–1072. <https://doi.org/10.14686/buefad.310566>

Kirsch, C. (2016). Using storytelling to teach vocabulary in language learning *Journal, The Language Learning Journal* , 44,(1), 33-51. DOI: 10.1080/09571736.2012.733404.

Lakoff, G., Johnson, M., (2008). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. Retrieved from:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=r6nOYYtxzUoC&oi=fnd&pg=PR7&ots=Lnz79n6x2&sig=xNyrwCEPo4Pu8Ln1yDjngCOM8PI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Leigh, S. R., & Heid, K. A. (2008). First Graders Constructing Meaning Through Drawing and Writing. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1). <https://doi.org/10.21977/d94110043>

Lemke J.L., (1993, December). *Multiplying Meaning : Literacy in Multimedia World*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston.

Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S., (2017). Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: a comparison between read-aloud and free storytelling approaches. *Educational Psychology*, 1-22. [doi:10.1080/01443410.2017.1363377](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363377).

Lynch, P. (2007). Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum. *Art Education*, 60(4), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651651>

Mages, W.K. (2008). Does creative Drama promote development in early childhood? A review of the Methods and Measures Employed in the empirical literature, *Review of Educational Research*, 78, 1-24. DOI:10.3102/0034654307313401.

Mart, C. T. (2012). Encouraging young learners to learn English through stories. *English Language Teaching*, 5(5), 101–106. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n5p101>

Maynard, K. L., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: A comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 209–242. <https://doi.org/10.1080/19388070902943245>.

Meltzer, C. (2015). Understanding The Ambiguity And Uncertainty In Creative Processes When Using Arts-Based Methods In Education And Working Life. *Organizational Aesthetics*, 4(1), 46.

Norris, S.,(2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A methodological Framework*. Routledge. Retrieved from:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_tV_AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Analyzing+Multimodal+Interaction:+A+methodological+Framework&ots=FbiKbBANZ

T&sig=Uom3LJaLR6E5jYyMZGqoBs1L0IM&redir_esc=y#v=onepage&q=Analyzing%20Multimodal%20Interaction%3A%20A%20methodological%20Framework&f=false

Obarow, H., Sara, E., (2004). The impact of music on the vocabulary acquisition of kindergarten and first grade students (Dissertation). School of human Service Professions, Widener University.

Ozola, S., & Purvins, M. (2013). Teaching/Learning Theories--How They Are Perceived in Contemporary Educational Landscape. *Bulgarian Comparative Education Society, 43*(6), 428–441.

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *Journal of Academic Librarianship, 27*(1), 24–32. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(00\)00205-6](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(00)00205-6)

Piaget, J., (1962). The stages of the intellectual development. *Bulletin of the Menninger Clinic, 26*, (3), 120-128.

Reilly, M.A., Gangi, G.M., Cohen, R., (2010). Art and Literature Engagements in K-8 Classrooms. Deeping Literacy Learning, IAP. Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=9f0nDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Art+and+Literature+Engagements+in+K8+Classrooms&ots=KRokyjiCwe&sig=FDtF_SZdk8Y7__0Hy5QGNHkUll&redir_esc=y#v=onepage&q=Art%20and%20Literature%20Engagements%20in%20K-8%20Classrooms&f=false

Robbins, C., & Ehri, L.C., (1994). Reading Storybooks to Kindergarteners Helps them learn new vocabulary words. *Journal of education Psychology, 10*, (1), 54-64.

Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education, 20*(4), 122-128. doi:10.2307/3332615.

Vaahoranta, E., Suggate, S., Jachman, C., Lenhart, J. (2017). Can explaining less be more? Enhancing vocabulary through explicit versus elaborative storytelling. *First Language, 1*-20. DOI:10.1177/0142723717737452.

Prins, H.A.S (2008, July). Benefits of the Arts in Kindergarten. An esl perspective. *The internet Tesl Journal. 14*,7. Retrieved from: <http://iteslj.org/>

Roberts, P.(2000). Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire. Westport: Bergin & Garvey.

Ruppert, S., (2006). Critical Evidence : How the Arts benefit Student achievement. NASAA, 1-24

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Seeking a higher level of arts integration across the curriculum. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966288>.

Sotiropoulou-Zormpala, M., & Argyriadi, A. (2015). Identifying the Features of "Aesthetic Flow Experience Activities" in the Kindergarten and the First Years of Primary School Education. *Croatian Journal of Education*, 17(Spec. edition 3), 227–259. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.827>

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Reflections on Aesthetic Teaching. *Art Education*, 65(1), 6–10. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519154>

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Aesthetic teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review*, 113(4), 123–128. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.719419>

Vaahantoranta, E., Lenhart, J., Suggate, S., Lenhard, W. (2019). Interactive Elaborative Storytelling Engaging Children as storytellers to foster vocabulary. *Frontiers in Psychology*, 10:1534. doi:10.3389/psyg.2019.01534.

Wright, S., (2003). Children, Meaning Making and the Arts (2nd ed.) Pearson.

Retrieved from:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xyriBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=wright+2003+meaning+making+ways&ots=T122u9KJVT&sig=Tm4G-oj5eYxGBM8Ne4pPzVh_v9A&redir_esc=y#v=onepage&q=wright%202003%20meaning%20making%20ways&f=false

Παράρτημα

Κλείδα 1 «Ειρήνη πόλεμος»

	Ορισμός προελέγχου «Τι είναι πόλεμος και τι είναι ειρήνη;»	«Τι συμβαίνει στο πόλεμο και τι στην ειρήνη;»	« Πώς ζουν οι άνθρωποι στα δύο βασίλεια τώρα που έχουν ειρήνη;»	« Πώς νιώθουν οι άνθρωποι τώρα που έχουν πόλεμο και γιατί;»	Τίτλος της ιστορίας	1 ^{ος} μεταελεγχος	Εικαστικά έργα	Δραματοποιήσεις	Φωτογραφικό υλικό	έκθεση	2 ^{ος} μεταελεγχος	
Αναστασία	« Όταν δεν έχει κάποιος ειρήνη και προσπαθεί να κάνει κακό στους άλλους» « Όταν αγαπάει κάποιος τον άλλο»	«.....»	«.....»	«.....»	«.....»	«Η κακία, τα κακά πράγματα» « Αγάπη»	«μια κατασκευή, για την ειρήνη ένα κουτί που μέσα έχει τη φύση και την αγάπη» «η ειρήνη είναι ελεύθερη»	«Τώρα φτάσατε στον πόλεμο και πολεμάτε με τα σπαθιά. Με τα σπαθιά κάνε έτσι και πολεμάς και τώρα θα έπεσες κάτω έτσι και θα ήρθες εσύ να με φωνάξεις / Θα είχε σπάσει το πόδι του / θα είχε λιποθυμήσει / δεν θα ανάπνεες. Ο μπαμπάς πρέπει να πάμε στο νοσοκομείο γρήγορα. Θα σε βάλαμε πάνω στο άλογο/ ήθελε να γίνει όλη η πόλη δικιά του αλλά νικήσαμε εμείς οι άνθρωποι»	« το λόφο που έχει πέσει έξω από το σχολείο μας, γιατί φαίνεται να έχει γκρεμιστεί , όπως τα σπίτια στον πόλεμο»	« μου αρέσει αυτό και της Μάρως, γιατί έχουν πολλά χρώματα και μοιάζουν πολύ με ειρήνη.	«Είναι όταν πολεμάμε» « Όταν αγαπάμε κάποιον»	
Ανδρέας	«Πιστόλια » « Άνθρωποι »	« Υπάρχουν στρατιωτικά αεροπλάνα » «»	«.....»	«.....»	«.....»	« Πιστόλια» « Σπίτια»	« Βόμβες, στρατιωτικά και αυτά» Κάρβουνο, γλωσσοπίεστρα, ξυλομπογιές, λίγο μαρκαδόρο και κόλλα	« η μετακόμιση της Ειρήνης από το παλιό στο καινούριο σπίτι» Βουβό ρόλο: το παλιό σπίτι που άφησε η Ειρήνη.	«.....»	« ----»	« Όπλα, στον πόλεμο έχουν γκρεμισμένα σπίτια και πεθαίνουν άνθρωποι» « Σπίτια, δεν έχουν γκρεμισμένα σπίτια»	
Αντώνης	«Ότι πολεμάμε » «Ότι δεν πολεμάμε »	«Χάνονται τα παιχνίδια μας» « Δεν πεθαίνουν οι άνθρωποι»	« Δεν μαλόνουν»	« ---- »	«Γαλάζια ομάδα εναντίον κόκκινης»	« Ότι πολεμάμε» « Ότι δεν πολεμάμε»	« ταγκς» Βόμβες με χαρτιά και γλωσσοπίεστρα για πυροβόλο»	« η μετακόμιση της Ειρήνης από το παλιό στο καινούριο σπίτι» Βουβό ρόλο: το παλιό σπίτι που άφησε η Ειρήνη»	« η αυλή μας, γιατί παίζουμε ελεύθερα, εδώ που παίζουμε μπάσκετ»	«μου αρέσει αυτό που δείχνει πολεμικά αεροπλάνα, γιατί έχω ένα πολεμικό αεροπλάνο στο σπίτι μου»	« Ότι πολεμάμε» « Ότι δεν πολεμάμε»	
Γιάννης	«Κάτι που δεν μας αρέσει εμάς» «Κάτι που μας αρέσει»	«.....» « Δεν γκρεμίζονται τα σπίτια»	« Δεν έχουν πρόβλημα»	« δεν ήθελαν τον πόλεμο»	« Οι δύο βασιλιάδες που η κουτσουλι ά έπεσε στη μύτη τους»	« Κάτι που δεν έχει πιστόλια» « Είναι κάτι που δεν έχει πιστόλια»	« πόλεμο, βόμβες, φωτιά» Με κάρβουνο και χρώμα αντίστοιχα	«ο μπαμπάς φεύγει για τον πόλεμο» Ο περιποιητικός γιος « Δεν θα το είχε σπάσει / Όχι δεν θα είχε λιποθυμήσει , απλά θα είχε ανοιχτά τα ματιά του	«.....»	«ο πόλεμος»	«Καταστρέφονται τα σπίτια, έχει πιστόλια, σπαθιά, βέλη .. σκοτώνονται » « Δεν σκοτώνονται στην ειρήνη και οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι»	
						110						
Ειρήνη	«Κάτι που όλοι οι άνθρωποι μαζεύονται σε δύο ομάδες και μετά	«.....»	«Σέβονται ο ένας τον άλλο»	« ---- »	«Η μάχη του κόκκινου και του μπλε»	« Κάτι που όλοι οι άνθρωποι σκοτώνονται κάνουν μια ομάδα και	«ειρήνη» « Την ειρήνη στη χώρα των θαυμάτων,	«.....»	«.....»	« του Αλέξανδρου , γιατί μου αρέσουν τα ασπρμαυρ	« Δύο ομάδες που πολεμάνε με όπλα» « Οι χώρες	

	<p>όλοι αυτοί παλεύουν από μακριά και με όπλα και με τέτοια που είναι κακά όπλα»</p> <p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι έχουν δημοκρατία και σεβονται ο ένας τον άλλον»</p>					<p>πολεμάνε και αν μια ομάδα νικήσει ..νικήσει»</p> <p>« Οι άνθρωποι που σεβονται ένας τον άλλο και όλοι είναι ελεύθεροι και έχουν δημοκρατία »</p>	<p>κάπως σαν την Αλίκη»</p> <p>Ζωγραφική και κολάζ</p>		<p>α έργα»</p>	<p>που έχουν δημοκρατία και δεν σκοτώνουν ο ένας τον άλλο και σεβονται ο ένας τον άλλο»</p>	
Έφη	<p>«Είναι κάτι που οι άνθρωποι σκοτώνονται»</p> <p>«Είναι κάτι που οι άνθρωποι αγαπάνε πολύ»</p>	<p>«Οι άνθρωποι δεν τον αγαπάνε και φεύγουν μακριά»</p> <p>« ----»</p>	<p>« Ζουν πολύ ωραία»</p>	<p>«δεν ένιωθαν καλά, γιατί ήθελαν να σταματήσουν τον πόλεμο»</p>	<p>« Οι χαρούμενοι βασιλιάδες»</p>	<p>«Κάτι που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν όπλα και επιτίθενται στις άλλες χώρες»</p> <p>« που κάτι όλοι οι άνθρωποι αγαπάνε και το αγαπάνε πάρα πολύ»</p>	<p>« Έφτιαξα την ειρήνη, με μαρκαδόρου και είναι η ειρήνη και το πουλί της»</p>	<p>« Η μετακόμιση της Ειρήνης»</p> <p>« Εδώ θα μείνω τελικά»</p> <p>«κεντρικός ρόλος, η Ειρήνη»</p>	<p>« Εγώ σκέφτηκα τα σπίτια, γιατί δεν είναι γκρεμισμένα»</p>	<p>Τη ζωγραφιά με την ειρήνη και το πουλί της, γιατί έχει την ειρήνη.</p>	<p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι πολεμάνε για να νικήσουν και επειδή δύο χώρες... η μία χώρα της κάνει κάτι, η άλλη λείπει να πολεμήσουν</p> <p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι αγαπάνε και που το θέλουν πάρα πολύ»</p>
Ιωάννης	<p>« Είναι πόλεμος κάτι που πυροβολούν και κρύβονται πολύ καλά και πηγαίνουν κάποτε πίσω από έναν πολεμιστή και τον πυροβολούν και στον πεινό»</p> <p>« Είναι κάτι που μοιάζει σαν ελευθερία αλλά κάνουμε πως είμαστε καλά»</p>	<p>« ----»</p> <p>« Μπορούμε να διαβάσουμε»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« Η κόκκινη βόμβα και η γαλάζια βόμβα και οι χαρούμενοι βασιλιάδες»</p>	<p>« Είναι πόλεμος κάτι που σκοτώνεται και πυροβολάς και κάποτε κρύβεσαι για να μπορείς να σκοτώσεις τον αντίπαλο»</p> <p>« Κάτι που αγαπάνε οι άνθρωποι και είναι ελεύθεροι»</p>	<p>« Έφτιαξα την ειρήνη και έκανα χαρούμενα παιδιά, τα Νιντζάκο κάνουν πως ζωγραφίζουν , που το πρώτο βελανίδι που έχει μεγαλώσει»</p>	<p>« Η Ειρήνη πήγε να δει έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με το πουλί της και έβλεπε τρία αγόρια να παίζουν ποδόσφαιρο»</p>	<p>«θα φωτογραφίσω τη ζωγραφική με τους χαρταετούς που φτιάξαμε, γιατί πετάνε ελεύθερα»</p>	<p>« το λευκό το έργο, του Σταύρου (η πόλη και το σπίτι της ειρήνης) το έργο και της Μαριαλίννας (την ειρήνη και το πουλί της»</p>	<p>« Είναι αυτοί που πυροβολούν»</p> <p>« Πως μπορείς να κοιμηθείς πως μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις χωρίς να σε διατάζουν»</p>
Μανώλης	<p>«Είναι κάτι που πολεμούν οι άνθρωποι»</p> <p>« Είναι κάτι που δεν πολεμάνε»</p>	<p>«Πολεμάνε»</p> <p>« Δεν πολεμάνε, στην ειρήνη δεν σου λένε τι να κάνεις»</p>	<p>« Ζουν κανονικά»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« Το μπλε βασίλειο με κόκκινο βασίλειο πολεμούν»</p>	<p>« Είναι κάτι που τα σπίτια γκρεμίζονται»</p> <p>« Είναι κάτι που δεν πετάνε κανόνια»</p>	<p>«παιδιά που είναι χαρούμενα, γιατί παίζουν στο σχολείο»</p>	<p>« Η Ειρήνη πήγε να δει έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με το πουλί της και έβλεπε τρία αγόρια να παίζουν ποδόσφαιρο»</p>	<p>« ----»</p>	<p>«----»</p>	<p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι μπορούν εύκολα να σκοτωθούν»</p> <p>« Είναι κάτι που τανός δεν έρχονται»</p>
Μαριαλίνα	<p>« Είναι κάτι που κάποιος άνθρωπος πολεμάνε και κάποιος άνθρωπος μπορεί και να σκοτωθούν»</p> <p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι»</p>	<p>« ----»</p> <p>« ----»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« ----»</p>	<p>« Είναι κάτι που κάποιος άνθρωπος σκοτώνονται αλλά κάποιος πολεμάνε και σκάνε αρκετές βόμβες»</p> <p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι ζουν ελεύθεροι και δεν σκοτώνονται»</p>	<p>«ειρήνη»</p> <p>Ζωγραφιά</p> <p>« Την ειρήνη και το πουλί της»</p>	<p>« Η Ειρήνη πήγε να δει έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με το πουλί της και έβλεπε τρία αγόρια να παίζουν ποδόσφαιρο»</p> <p>«Ναι αφού έχουμε ειρήνη είμαστε ελεύθεροι και η πιαίνια δεν γκρεμίστηκε»</p>	<p>«εγώ σκέφτηκα τα παιχνίδια που παίζουμε, γιατί όταν υπάρχει ειρήνη τα παιδιά παίζουν χωρίς να φοβούνται»</p>	<p>«διάλεξα την ειρήνη που ζωγράφισα, γιατί η ειρήνη και το πουλί της είναι ελεύθερη, του Σαριδάκη γιατί είναι χαμογελαστή και τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και η δική μου γιατί έχει πολλά χρώματα</p>	<p>« Είναι κάτι που οι άνθρωποι σκοτώνονται και πολεμάνε»</p> <p>« Είναι όταν οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και χαρούμενοι»</p>

Μάριος	« Είναι κάτι που σκοτώνονται » « Είναι η αγάπη »	« Είναι κάτι που αγαπάμε »	« Είναι φίλοι »	« ----- »	« Ειρήνη και πόλεμο »	« Κάτι που πολεμάνε » « κάτι που δεν πολεμάνε »	Ειρήνη « ζωγραφιά, Παιδιά που παίζουν στην αυλή »	« Η εκδίκηση για μια προσβολή... » « Είπαμε, εγώ ζω μια χαρά είπαμε »	« το λόφο που έχει πέσει έξω από το σχολείο, γιατί όταν υπάρχει πόλεμος και πέσουν βόμβες διαλύονται και τα βουνά »	« Αυτό που δείχνει ότι τα παιδιά παίζουν ελεύθερα »	« Είναι κάτι που πολεμάνε » « Είναι κάτι που δεν πέφτουν τα σπίτια »
Μαρίτα	« Ο πόλεμος είναι κάτι που σκοτώνει » « Είναι κάτι που έχει χαρά »	« Διαλύονται τα σπίτια » « Οι άνθρωποι αγαπάνε την ειρήνη »	« Ζουν ευχαριστημένοι »	« ---- »	« Βασιλιάδες που κοροϊδεύουν »	« Κάτι που δεν έχει χαρά » « Κάτι που γελάνε οι άνθρωποι »	« Παιδιά που παίζουν έξω » « Γιατί τα παιδιά όταν είναι η ειρήνη παίζουν »	« ----- »	« την αυλή της τσουλήθρας , γιατί τα παιδιά παίζουν έξω χωρίς να φοβούνται »	« φωτογραφία με το τρακτέρ που είναι τανκς, και του Σταύρου. Του Σταύρου, γιατί έχει το σπίτι της Ειρήνης με χαρτόνια, της Έφης γιατί έχει το πουλί της ειρήνης »	« Είναι κάτι που πολεμάνε » « Είναι κάτι που δεν πέφτουν τα σπίτια »
Μάρω	« Είναι κάτι που οι άνθρωποι πολεμάνε τους άλλους ανθρώπους » « Οι άνθρωποι που αγαπάνε »	« Πεθαίνουν » « Οι άνθρωποι αγαπάνε ο ένας τον άλλο »	« ----- »	« ---- »	« Πόλεμος ειρήνη που ήταν και πόλεμος και μετά πάλι ειρήνη »	« Είναι κάτι που οι άνθρωποι πολεμάνε και όταν ένα παιχίδι αρέσει ... όταν η δουλειά αρέσει σε έναν άλλο που είναι πολλοί άνθρωποι. Όταν δουλεύει και θέλει και ο άλλος να δουλέψει δεν του λέει μπορώ να κάνω δουλειά τον πυροβολάει για να κάνει τη δουλειά » « Είναι κάτι που οι άνθρωποι θέλουν να πάνε στη δουλειά ρωτάνε αν έχει θέση »	« Με την ειρήνη... έχω φτιάξει όλα τα παιδιά που έχουν πάει την ώρα του ηλιοβασιλέματος να παίζουν στην παιδική χαρά και δούλεψα με μαρκαδόρου »	« Η εκδίκηση για μια προσβολή... » « Μια φορά και έναν καιρό ζούσαν κάποιος άνθρωπος και περιέργως καλά... αλλά ένας ζωγράφος ζογγάρωσε ένα λουλούδι και κάποιος του είπε « τι άσχημο λουλούδι κάνεις... » « Πήγαν σε αυτή τη Συρία και κάνει πόλεμο με το στρατό σου »	« το χέρι που κρατάει ρόπαλο »	« Μου αρέσει της Ειρήνης, του Σταύρου και το δικό μου και η φωτογραφία με το σπαθί. Έχουν πολλά χρώματα και κολάζ και το σπαθί. »	« Είναι κάτι που οι άνθρωποι για να λύσουν το πρόβλημά τους πρέπει να έχουν όπλα » « Οι άνθρωποι που για να λύσουν τα προβλήματά τους κάνουν ψηφοφορία »
Μιχάλης	« Είναι κάτι που φοβάσαι » « Είναι κάτι που δεν φοβάσαι »	« ----- » « ----- »	« Δεν φέρνουν τανκς »	« ---- »	« Δύο βασιλιάδες έπαιζαν ξύλο »	« Κάτι που δεν αγαπάμε » « Κάτι που αγαπάμε »	« Τους νίντζα , ένα ρομπότ και ένα άλλο ρομπότ και ένα κακό που είναι μέσα στο κάτσο και μία σημαία »	« Η μετακόμιση της Ειρήνης... » Βουβό ρόλο: Το νέο σπίτι της Ειρήνης.	« αυτό που έφτιαξα με το Lego , τα παιχίδια »	« αυτό, το δικό μου και η φωτογραφία. Με τα Lego που φτιάξαμε, γιατί μου αρέσει η ζωγραφική και το άλλο γιατί μου αρέσει να φτιάχνω Lego »	« Κάτι που δεν αγαπάμε » « Κάτι που αγαπάμε »
Οδυσσέας	« Πόλεμος δλό που σκοτώνονται, που πολεμάνε ανθρώπους και δεν μπορώ να το περιγράψω αλλιώς » « Δεν »	« Σκοτώνονται οι άνθρωποι » « Δεν υπάρχουν τανκς στους δρόμους να πετάνε βόμβες »	« Ζουν ειρηνικά »	« άσχημα, Γιατί έπρεπε να πολεμάνε. Και έχουν βαρεθεί τον πόλεμο »	« Η κουτσουλιά στη μύτη του βασιλιά »	« Κάτι που δεν αγαπάμε » « Κάτι που αγαπάμε »	« τανκς, ένα αστυνομικό αυτοκίνητο, πάρα πολλές βόμβες και στρατιώτες » (κάρβουνα, ξυλομπογιές)	« Η Ειρήνη πήγε να δει έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με το πουλί της και έβλεπε τρία αγόρια να παίζουν ποδοσφαίρο »	« τα παραμύθια μας, γιατί όταν έχουμε ειρήνη τα παιδιά διαβάζουν βιβλία και δεν έχουν καταστροφές »	« το δικό μου και του Μιχάλη, γιατί του Μιχάλη έχει ωραίο σχέδιο και το δικό μου αρέσει, γιατί έχει μπλε, πράσινο και μωρό »	« Είναι κάτι που πολεμάνε οι άνθρωποι » « Κάτι που δεν πολεμάνε »

	πολεμάνε και δεν κάνουν άλλα πράγματα που να σκοτώνουν»						κάρβουνο το διάλεξα για τις βόμβες και την ξυλομπολιά τη διάλεξα, για να βάλω τους στρατιώτες με το πράσινο»	«αγάπη για το ποδόσφαιρό»	εί»		
Παγώνης	« Είναι κάτι που διαλύει σπίτια που σκοτώνει άλλος άνθρωπος και που κάνουν και που έρχονται πολεμικά αεροπλάνα και τανκς» « Είναι κάτι που είναι χωρίς πόλεμο και μπορούν να ζήσουν κάποιοι με την ελευθερία »	« Οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τα σπίτια τους» « Όποτε θέλουν μπορούν να πηγαίνουν τουαλέτα»		« Χάλα και ξέρετε κάτι η Συρία είναι πολύ κοντά στην Κρήτη»	« Το κάστρο που ήθελε»	« Είναι κάτι που σκοτώνονται οι άνθρωποι και οι άνθρωποι δεν είναι από τα παράθυρα» « Να είσαι ελεύθερος και να μη σε αναγκάζουν οι άλλοι»	Ζωγραφιά: μια μάχη «τανκς, στρατιωτικό φορτηγό που μπήκε σε μια έκρηξη από μία βόμβα και πήρε φωτιά και πολεμικά αεροβόλα και εδώ η ουρά τους και εδώ οι βόμβες»	«Η εκδίκηση για μια προσβολή...» « Ό,τι είπες, έγινε» «Όμως όταν γίνεται πόλεμος, κάποιοι που ζουν μια χαρά ..έχουν σκοτωθεί και αυτό είναι μια αλήθεια» «Σας (τους σκοτώνει)... γύρσα στη χώρα μου και ο ζωγράφος συνέχισε να ζωγραφίζει»	« το τρακτέρ, το κάνω τανκς, γιατί ο πόλεμος έχει τανκς»	« αυτό επειδή θαυμάζω τον Ηρακλή, που σκότωσε το λιοντάρι με ένα ροπαλό και αυτό επειδή έχω ένα τανκς και εγώ»	«Κάτι που σπάει σπίτια κάτι που σκοτώνει τις οικογένειες κάτι που μπορεί να ρίξει και ατομική βόμβα και να σκοτωθεί όλη η χώρα ακόμα αν δεν προλάβουν οι Τούρκοι να φύγουν πριν ρίξουν την ατομική να σκοτωθούν και οι Τούρκοι» « Είναι κάτι που δεν σκοτώνονται άνθρωποι και μπορείς να κάνεις ό τι θέλεις»
Παύλος	« Είναι ένας άνθρωπος από μια άλλη πόλη και έχει ένα πιστόλι και σκοτώνει» « Ότι δεν υπάρχει πόλεμος και είναι όλα φτιαγμένα »	« Έρχονται τανκς» « Δεν υπάρχουν πολεμικά αεροπλάνα »	« ----»	« όπως και οι Τούρκοι»	« Κόκκινη βόμβα με γαλάζια βόμβα»	« Είναι κάτι που έρχονται άνθρωποι από μια άλλη χώρα και έχουν όπλα και πολεμικά αεροπλάνα και τανκς και πολεμάνε» « Ότι δεν έχει και πάρα πολύ πόλεμος γιατί .δεν υπάρχει καθόλου πόλεμος και όλα είναι ειρηνικά και όλοι είναι χαρούμενοι »	« Ένα τανκς» « Χαρτόνια, ένα γλωσσόπτεστο και μια θήκη από αυγά»	« Η εκδίκηση για μια προσβολή...» « Γιατί με ακολουθείς; Και γιατί δεν κάνεις, ότι κάνεις πόλεμο; Αυτό πρέπει να δείχνεις» «Δεν πρέπει να με ακολουθάς και να με σκοτώνεις, γιατί άμα εγώ έκανα κάτι και θέλεις να κάνεις πόλεμο πρέπει σε όλη τη Συρία να κάνεις πόλεμο, όχι εδώ σε μένα μόνο.. σε όλη τη Συρία και μη με ακολουθάς»	« βόμβα από το «Τικ tak μπουμ, αφού στον πόλεμο έχουν βόμβες»	« του Οδυσσέα και το δικό μου, γιατί έχουν πολύ μαύρο.»	« Ένας άνθρωπος που έχει κάτι σαν όπλα και έχει μέσα βόμβες» « Ότι όλα είναι καλά και δεν έχει ούτε βόμβες και δεν έχει ούτε ένας άνθρωπος ένα όπλο»
Ραφαήλα	« Όταν έχουμε δικτατορία » « Όταν έχουμε χαρά»	« ----», « --»	« ----»	« ----»	« Τα δύο χαρούμενα παιδιά»	« Όταν έχουμε δικτατορία » « Όταν έχουμε χαρά»	« ----»	« ----»	«την τάξη, γιατί παίζουμε»	« εμένα μου άρεσε η ζωγραφιά της Μαριαλίνας που έχει πολλά χρώματα»	« Όταν έχουμε λύπη» « Όταν έχουμε χαρά»
Σαριδάκης	« Είναι κάτι που πολεμάνε » « ----»	« ----», « Δεν υπάρχουν αμάξια»	« Δεν παίζουν ξύλο»	« ----»	« Η πεντάμορφη και το τέρας»	« Κάτι που δεν αγαπάμε» « Κάτι που αγαπάμε»	« ----»	«Ένας μπαμπάς πηγαίνει στον πόλεμο» «Ηρθα»	« αυτή την εικόνα που δείχνει ότι σκάει βόμβα, γιατί φαίνεται ο πόλεμος»	« εμένα μου άρεσε η φωτογραφία με τη βόμβα, γιατί είναι ασπρόμαυρη »	« Είναι κάτι που πολεμάνε» « Κάτι που αγαπάμε»
Σταύρος	« Πόλεμος είναι κάτι πολύ άσχημο» « Ειρήνη είναι όταν	« ----», « --»	« Έχουν επικοινωνία»	« ----»	« Το καταραμένο βασίλειο»	« Είναι κάτι άσχημο» « Κάτι που είμαστε ελεύθεροι»	« Με την ειρήνη, έχω φτιάξει την πόλη της ειρήνης και και το σπίτι της και είναι ειρήνη, γιατί	« Η μετακόμιση της Ειρήνης» « Μια φορά και ένα καιρό ήταν η Ειρήνη	« την ελιά απέναντι από το σχολείο μας, Γιατί συμβολίζει την	« αυτό που κοιτάω τώρα, δηλαδή το δικό μου και της Ειρήνης : γιατί	« Κάτι άσχημο» « Κάτι που είμαστε ελεύθεροι»

	είμαστε ελεύθεροι»						den έχω βάλει βόμβες και τανκς».	που είχε πάει μια βόλτα στην πόλη. Στο δρόμο της συνάντησε ένα άλλο σπίτι και μετακόμισε ... Μετά πήγε στην πίσυνα του σπιτιού και έκανε μπάνιο και έμεινε στο σπίτι για όλη της τη ζωή»	ειρήνη»	δείχνουν πιο πολύ το χρώμα»	
Φίλιππος	« Είναι τανκς που πολεμάει τους κακούς» « Ευτυχία»	«Σκοτώνονται» «Δεν σκοτώνονται»	«Μιλάνε ευγενικά»	« ----»	« Ο ένας παλεύει με την ασπίδα και ο άλλος με το σπαθί του»	« Κάτι που πολεμάνε και σκοτώνονται» « Είναι το καρναβάλι και χαμόγελα»	«Την ειρήνη και έφτιαξα μια πόλη δεν γκρεμίστηκαν τα σπίτια»	«ο μπαμπάς πηγαίνει στον πόλεμο» Δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά « Ο Φίλιππος είναι το παιδί και έχει καθίσει. «	« να βρήκα, τη δικτατορία, (μία εικόνα που αναφέρεται στο Πολυτεχνείο, η δικτατορία είναι πόλεμος»	«τη ζωγραφιά μου, δείχνει την ειρήνη, επειδή δεν γκρεμίζονται τα σπίτια και δεν σκοτώνονται οι άνθρωποι»	« Που έρχονται τα τανκς και πολεμάνε οι άνθρωποι» « Αγάπη»
Ηλέκτρα	« Όταν δεν έχεις δημοκρατία, όταν δεν έχεις ελευθερία» « Αγάπη»	« ---- », « ----»	« ----»	« ----»	« ----»	« ----»	« ----»	« ο μπαμπάς πηγαίνει στον πόλεμο» Δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά» «η περιποιητική κόρη»	« ένα όπλο με ακάθια»	«το έργο που δείχνει χαρούμενους ανθρώπους, γιατί έχει πολλά χρώματα	« Πετάνε βόμβες» « Μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε και δεν πετάνε βόμβες και έχει περίπτωση να χτυπήσουμε»

Κλείδα 2 «Χειμώνας – Καλοκαίρι»

Ορισμός προελέγχου	Γιατί ο ήρωας της ιστορίας παιδιά, λέει ότι το καλοκαίρι είναι η καλύτερη εποχή του χρόνου;	Γιατί ο χειμώνας είναι η εποχή των εκρήξεων;	Τι γνώμη είχε για το χειμώνα;	Ποια είναι η αγαπημένη σας εποχή και γιατί;	Τίτλος της ιστορίας	1 ^{ος} μεταελέγχος	Εικαστικά έργα	Δραματοποιήσεις	Φωτογραφικό υλικό	έκθεση	2 ^{ος} μεταελέγχος
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------	---------------------	-----------------------------	----------------	-----------------	-------------------	--------	-----------------------------

Αναστασία	«Χειμώνας είναι όταν κάνει κρύο / καλοκαίρι είναι όταν έχει ήλιο και πάμε στη θάλασσα»	«πας σε φουσκατά»	« ---»	« ---»	«η άνοιξη γιατί ανθίζουν τα λουλούδια και είναι τα γενέθλια μου και του μπαμπά μου»	«οι εποχές» 4	«χειμώνας είναι όταν έχει κρύο / καλοκαίρι όταν έχει ζέστη»	«Το καλοκαίρι, είχα κάνει και δύο τρυπούλες, αλλά το σχινόκι το πέταξα, δεν το είχα δέσει. Μια κοπέλα που τραγουδούσε μέσα στο νερό. Πολύ καλός καιρός και έκανα τον ήλιο κατακόκκινο, γιατί είχε πάρα πολλή ζέστη και μερικά ψάρια που το είχα καλύψει και αυτό είναι το σωσιβίδι της, το δέντρο το έκανα για σωσιβίδο και τα αστέρια είχαν πέσει το βράδυ από τον ουρανό»	«η βόλτα στη θάλασσα μια πολύ ζεστή μέρα» «Έλατε να φάτε το σανό σας και εσύ κουνελάκι» «Θα ζητήσω στον άνθρωπο έχει τις ομπρέλες να σας βρει 4 στη σειρά να μην ζεσταίνεστε τόσο πολύ» «εγώ θα μπω στο νερό, εντάξει; Μην ξαναφύγετε, θες καρτάκι;» «πάω να κολυμπήσω κουνελάκι, πρόσεχέ τους»	«βρήκα τη θάλασσα, τα ψάρια, το υποβρύχιο, τον ήλιο από τις καρτέλες της αλφαβήτας, τη φωτογραφία της άνοιξης, γιατί έχει τα λουλούδια και την εικόνα του Μάρτη γιατί έχει τα κορίτσια και τα παρτέρια του σχολείου μας»	«Γιατί έχει πολύ παραένα. Έχει πολλά χρώματα.» Τα παιδιά παρεμβαίνουν λέγοντας ότι ο χειμώνας δεν έχει χρώμα εφόσον όλα καλύπτονται από χόνι και ότι μέσα τα σπύτια έχουν πιο πολλά χρώματα, γιατί στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο»	« όταν κάνει κρύο / όταν κάνει ζέστη»
Ανδρέας	«πάγος / ήλιος.»	« -----»	« ----»	« ----»	«το καλοκαίρι γιατί μου αρέσει να πηγαίνω στο Μέλι και να τρώω παγωτό»		«παγοκύστες / ήλιος»	«Το καλοκαίρι, έχει έναν ήλιο, δύο δέντρα, ένα χταπόδι, ένα καρχαρία και τέσσερα κοιμόταν, λίγο πριν μοιράσουν τα δώρα»	« ένα ζωηρό ξητικό και η κλοπή της μνήμης του Άη Βασίλη» «θα του πάρουμε τη μνήμη τη μέρα, όταν κοιμόταν, λίγο πριν μοιράσουν τα δώρα»	«το ελάφι από το Ε, και το αρκούδακι που είναι σαν Αγ.Βασίλη, γιατί φοράει το σκούφο»	« του Μιχάλη, γιατί έχει πολλά χρώματα και έχει ένα τερατάκι, ένα ουράνιο τόξο, μου αρέσει γιατί έχει τη θάλασσα»	« παγοκύστες / θάλασσα»
Αντώνης	«ότι είναι πολύ κρύο / ότι έχει πολύ ήλιο.»	«είσαι με την οικογένεια σου»	«γιατί μπορείς να παίζεις χιονοπόλεμο»	«μπορεί όταν παίζουν χιονοπόλεμο να του πετάζουν χόνι»	«ο χειμώνας γιατί ο Αγ.Βασίλης μας φέρνει δώρα»	«ο μεγάλος και ο μικρός αδερφός»	«ότι κάνει κρύο / ότι δεν κάνει κρύο.»	«Το καλοκαίρι. Είναι βράδυ με αστέρια, ουρανό, δύο κροκόδειλους και μια φώκια Σε μια λίμνη και έχω κάνει και ένα ψάρι, σκαντζόχοιρο.»	«ένα ζωηρό ξητικό και η κλοπή της μνήμης του Άη Βασίλη» «όχι, δεν είναι αυτή η μνήμη σου» «εγώ δεν κοιμάμαι, τρώω πρωινό»	«εγώ διάλεξα το ελάφι από την αλφαβήτα μας, το μολύβι Ρούντολφ και το χριστουγεννιάτικο, δέντρο από τις κάρτες της Μικαέλας»	«Μου αρέσει αυτό, γιατί έχει μια μέση, Μου θυμίζει ελευθερία. Γιατί χωρίζει το χειμώνα από την άνοιξη» και « ένα έργο που δείχνει ένα κροκόδειλο, μέσα σε μία λίμνη, και μπορούμε να τον δούμε καλύτερα το καλοκαίρι.	«ότι κάνει κρύο / ότι δεν κάνει κρύο.»

Γιάννης	«ότι είναι κάτι κρύο / ότι κάτι είναι ζεστό»	«παισινά»	«γιατί έρχεται ο Αγ. Βασίλης»	«Επειδή μπορεί να γλιστρήσει στο χιόνι»	«το καλοκαίρι γιατί τρώω παγωτό και κολυμπώ στη θάλασσα και την πισίνα»	«οι 4 άνθρωποι»	«κάτι κρύο / κάτι ζεστό.»	«Έχω φτιάξει το χειμώνα και έχω βάλει μερικά διαμάντια για να στολίσω, χρώμα, τέμπρες, κορδέλα. Μια πολυκατοικία είναι στολισμένη.	«η βόλτα στη θάλασσα μια πολύ ζεστή μέρα» «πρέπει να φύγουμε από εδώ «ζετανόμα» στε πάρα πολύ, δεν είμαστε για θάλασσα»	«εγώ διάλεξα τα ψάρια από την αφαρήτητα, το υποβρύχιο και τη ζωγραφιά της Ελπίδας, γιατί έχει αυτά τα δύο φώτα δεξιά και αριστερά και μου θυμίζουν τον ήλιο»	«μου αρέσει η γραμμή και οι πέτρες και τα χρώματα»	«κάτι κρύο / κάτι ζεστό»
Ειρήνη	«όταν οι άνθρωποι βάζουν ζεστά ρούχα και παίζουν στα χιόνια / που οι άνθρωποι βάζουν τα μαγιό τους και βουτάνε στη θάλασσα»	« ---»	« ---»	« ---»	«όλες γιατί το χειμώνα είναι τα γενέθλια μου, την ανοίξει γιατί ανθίζουν τα λουλούδια και είναι και η γιορτή μου, το καλοκαίρι γιατί μπορώ να πάω στο Βaja και το φθινόπωρο γιατί μου αρέσουν τα χρώματα του και ανοίγει και ο κήπος και ο χειμώνας γιατί ο μπαμπάς δεν έχει δουλειά και στολίζουμε και το δέντρο»		«είναι όταν οι άνθρωποι κολυμπάμε στη θάλασσα και τρώμε παγωτό και μπορούν να πάνε στο Βaja και να κάνουν μπάνια και χειμώνας είναι όταν έρχεται ο Αγ. Βασίλης και στολίζουμε τα δέντρα και μπορούμε να πάμε ταξίδι όπως και το καλοκαίρι»	«Το χειμώνα. Έφτιαξα τα μαγικά Χριστούγεννα στο δάσος. Ότι είναι μέρα και ρίχνει πεφταστέρια και το χιόνι είναι μωβ και πράσινο και εδώς είναι κάτι σαν πατάτες, αλλά δεν είναι τα δώρα για τα ελάφια, άσε που είναι Χριστούγεννα και είναι άνοιξη, έχει πεταλούδες, το ελάφι σκέφτεται και τη μουσική.	« το λάθος δώρο του Άη Βασίλη στον Σπαρτιάτη» η λύση που έδωσαν τα σκυλάκια. «να του βάλουν κάτι μυτερό που να μοιάζει με σπαθί»	«εγώ σκέφτηκα τα χελιδόνια , που έχουμε σε αυτή την πόρτα, γιατί φεύγουν τη χειμώνα τη μπάλα Disney που έκανα δώρο στην Έλενα, για το χριστ. Δέντρο της, το χριστουγεννιάτικο δέντρο από την τάξη της Μικαέλας και την κορδέλα που έχουμε έξω στο δέντρο, γιατί τα δέντρα στολίζονται τα Χριστούγεννα»	«Δύο έργα από το καλοκαίρι» «Μιχάλη και του Αντώνη. Επειδή του Μιχάλη είναι λίγο αστεία και η κατασκευή του Αντώνη, γιατί είναι περίεργη και έβαλε φαντασία, δηλαδή έβαλε τους κροκόδειλους στη θάλασσα, ενώ ζουν στο ποτάμι»	«όταν οι άνθρωποι παίζουν με το χιόνι και ξαπλώνουν κάτω και κάνουν αγέδια αγγελάκια, που βάζουν τα σκουφιά τους, γεννιέται ο Χριστός, που κάποιος έχουν τα γενέθλια τους / καλοκαίρι όταν ο κόσμος πάει στην παραλία κάνει μπάνιο, τρώει παγωτό, βάζουν τα μαγιό τους, πάνε στο Βaja να μπουν τα σκυλιά στο νερό να κολυμπήσουν στην άμμο»

Έφη	«κάτι που οι άνθρωποι όταν είναι η εποχή τους είναι μέσα στα σπίτια κάποιου άλλοι και οι άλλοι πηγαίνουν βόλτες και βρέχει πάρα πολύ / βγαίνουν όλοι έξω και κάνουν διακοπές»	«πας για μπάνιο»	«γιατί παίρνεις δώρα και τυχαίνεις το φλουρί»	«δεν του αρέσει επειδή κρατούσε πολύ η νύχτα και ήταν μικρές οι μέρες»	«καλοκαίρι και η άνοιξη, το καλοκαίρι επειδή πάμε βόλτες και την άνοιξη έχει πολλά λουλούδια και επειδή ανθίζουν και οι αμυγδαλιές»	«οι 4 εποχές και τα φρούτα»	«κάτι που οι άνθρωποι ανάβουν τζάκι για να ζεσταθούν, γιατί τότε δεν έχει ζέστη / καλοκαίρι κάτι που οι άνθρωποι κάνουν μπάνιο και πηγαίνουν στην παραλία»	«Τη θάλασσα και την άμμο, με χρώμα και καλάζ, Αστέρια και μια καρδούλα, για να δείχνουν ότι το νερό είναι αστραφτερό»	«το λάθος δώρο του Λη Βασιλη στον Σπαρτιάτη» «Μην τα αφήσεις τα σκυλάκια ξανά, την άλλη φορά, Είδες τι σου φτιάξανε;» «είμαι το Χριστουγεννιάτικο δέντρο»	«βρήκα τις εικόνες που βάζουμε στον καρπό, αυτή που δείχνει το χιόνι, τη βροχή και τον αέρα αλλά θα φωτογραφίσω και τις λέξεις που είναι δίπλα. (Θυελλώδης, χιονισμένος)»	«Εμένα μου άρεσε του Φίλιππου, έχει βάλει Θάλασσα, έχει κάνει και ένα πολύ ωραίο παιδάκι και της Ηλέκτρας επειδή κάνει δώρα και πολύ όμορφα που προσπαθούν να τα αναίσουν»	«κάτι που κάνουμε διακοπές και ξεκουραζόμαστε στις διακοπές / κάτι που ρίχνει χιόνι και μπορείς να κάνεις χιονάνθρωπο»
Ηλέκτρα	« που κάνει πολύ κρύο / κάνει πολλή ζέστη»	« ---»	«επειδή φτιάχνουμε μελομακάρονα και κουραμπιέδες»	« ---»	«εμένα πιο πολύ μ'αρέσει το καλοκαίρι, το φθινόπωρο και η άνοιξη, γιατί την άνοιξη ανθίζουν οι αμυγδαλιές και πάμε και λίγες διακοπές και την άνοιξη, το καλοκαίρι μ'αρέσει επειδή πηγαίνω στη θάλασσα, πηγαίνω διακοπές, τρώω το αγαπημένο μου γλυκό που είναι το παγωτό και ο χειμώνας επειδή πάω διακοπές και τον χειμώνα και στολίζουμε το χριστουγεννιάτικο δέντρο και τρώω πάλι αγαπημένο μου γλυκό, μελομακάρονα και κουραμπιέδες»	«οι 4 εποχές»	« που κάνει πολύ κρύο / κάνει πολλή ζέστη»	«Έφτιαξα το χειμώνα που τα παιδάκια ανοίγουν τα δώρα και το Χριστουγεννιάτικο δέντρο»	«η βόλτα στη θάλασσα μια πολύ ζεστή μέρα» «Να πάμε στο διπλανό ποτάμι;»	«θα φωτογραφίσω τις γλάστρες με τα λουλούδια, τον ξιφία, και το ποδήλατο και το χαρταετό από την τάξη της Μικαέλας»	«Αυτό γιατί μου αρέσει όπως έχει τοποθετήσει τα υλικά και έχει χωριστεί. Και αυτό έχει βάσει πολλά υλικά και μου αρέσουν τα χρώματα»	«είναι όταν συνήθως πας διακοπές συνήθως πας για παιχνίδια στη θάλασσα / όταν ρίχνει χιόνια και όταν τα παιδάκια φτιάχνουν χιονάνθρωπο»
Ιωάννης	« κάτι που πέφτει απ' τον ουρανό, χιόνι και μπορείς να κάνεις χιονάνθρωπο, γιατί έχω ξανακάνει στο Βελιγράδι χιονάνθρωπο / καλοκαίρι είναι που λιώνει ο πάγος, γίνεται νερό και εξατμίζεται και η Γη μας ζεσταίνεται»	«γιατί δεν κρύνεις και μπορείς να κάνεις ότι θέλεις και δεν χρειάζεται ούτε μπουφάν και τζάκι και ούτε πολλές δουλειές»	« ---»	«γιατί μπορεί να αρρωστήσει»	«τρεις, το χειμώνα, το καλοκαίρι, και όταν ταξιδεύω εγώ που είναι στα Χριστούγεννα»	«οι 4 εποχές που είναι τα ζόμπι (επηρεάστηκε από ένα συμμαθητή)»	«κάτι που μπορείς να φτιάξεις χιονάνθρωπο, να κάνουμε και να παίζουμε και να κάνουμε σκι / καλοκαίρι είναι μια ζεστή μέρα και στο καλοκαίρι μπορούμε να κολυμπάμε και μπορούμε να δουλεύουμε έξω στο»	«καλοκαίρι, με φύλλα, με χρυσή μπογιά και νότες. Τραγουδάει η φύση, τραγουδάει ο ήλιος. Τη φύση που έχουμε, που είμαστε εμείς εδώ»	«η έκρηξη ενός ηφαιστείου, μια υπερβολικά ζεστή μέρα του καλοκαιριού» «Θα εκραγεί θα εκραγεί» «σωθήκαν οι πέντε φίλοι»	«εγώ θα φωτογραφίσω το αστεράκι από τα σφηνώματα, γιατί έχει το σχήμα του ήλιου, τα λουλούδια από τα παρτέρια μας και τα σημαϊάκια στην πόρτα, γιατί μου θυμίζουν πάρτο»	«Το δικό μου γιατί θέλω να δείξω ότι τραγουδάει η φύση, γιατί τις νότες, το νεράκι, το γρασίδι και τον ήλιο»	« είναι κάτι που πέφτουν χιόνια, που φτιάχνουμε χιονάνθρωπο και δεν έχει τροφή να βρεις, γιατί πρέπει να σκάψεις για να βρεις / το καλοκαίρι είναι κάτι που λιώνουν τα χιόνια και ζεσταίνονται»

							σπίτι και να μη χρειάζεται τζάκι»					
Μανώλης	«χειμώνας είναι που το χιόνι πέφτει / καλοκαίρι που οι άνθρωποι φοράνε κοντομάνικα»	« ---»	« ----»	« ---»	« ----»		« είναι κάτι που κάνει κρύο / καλοκαίρι κάτι που οι άνθρωποι μπορούν να κολυμπήσουν »	“Το καλοκαίρι. Έφτιαξα μια μαμά και ένα μπαμπά με το παιδί τους που κολυμπάνε στη θάλασσα. Και έβαλα τέμπερα. Το καλοκαίρι κολυμπάνε στη θάλασσα, ενώ το χειμώνα δεν κολυμπάνε. Είναι σημαντική η θάλασσα το καλοκαίρι, όταν κάποιος θέλει το χειμώνα να πάει στη θάλασσα είναι πανωμένη και δυσκολεύεται.	«η έκρηξη ενός ηφαιστείου, μια υπερβολικά ζεστή μέρα του καλοκαιριού »	«εγώ θα φωτογραφίσω τον ξίφια»	«Του Οδυσσέα, γιατί έχει βάλει τα φύλλα και του Αντώνη για τους κροκόδειλους»	« που τα παιδιά δεν μπορούν να βγουν έξω / είναι κάτι που τα παιδιά κολυμπάνε στη θάλασσα»
Μαριλίνα	«χειμώνας είναι που κάνει κρύο και πέφτουν τα χιόνια / καλοκαίρι που κολυμπάνε στις πισίνες και φοράνε στις παραλίες σαγιονάρες »	« ----»	« ----»	« ----»	« ----»		«όταν πέφτουν χιόνια και οι άνθρωποι κρυώνουν / όταν οι άνθρωποι κολυμπάνε στη θάλασσα και όταν πηγαίνουν με κοντομάνικα στη θάλασσα»	«φτιάξει το καλοκαίρι, εμένα, το μπαμπά και τη μαμά στη θάλασσα να παίζουμε μπάλα και είναι ένα πρόσωπο (εννοεί η μπάλα), έχει μικρά κύματα»	«η έκρηξη ενός ηφαιστείου, α όλα από την αλφάβητα του καλοκαιριού » «Μια φορά και ένα καρό τρεις κορχαρίες , ένα δελφίνι και ένα σαλάχι στη Χαβάη. Ήταν φίλοι» «Και ξαφνικά ο ένας καρχαρίας ο Οδυσσέας ένωσε κάτι» «το ηφαιστειο είναι ενεργό να το πούμε στους φίλους μας» «Πρέπει να πάμε κάπου άλλο μπουμ» «Πάρα μα πάρα πάρα	«εγώ τα διάλεξα όλα από την αλφάβητα μας. Τον ήλιο, τη ψάρι, τη χελώνα και τη θάλασσα»	Ηλέκτρας, της Έφης, της Ειρήνης, το δικό μου και Μαρίτας, γιατί της Ηλέκτρας έχει βάλει πολλά χρώματα και μου αρέσει το χριστουγεννιάτικο δέντρο, της Ειρήνης γιατί έχει πολλά αντικείμενα και της Έφης επειδή τη ξεχωρίζει η θάλασσα και την άμμο και επειδή στο δικό μου έχω κάνει την παραλία και της Μαρίτας επειδή είναι ωραία όπως έχει φτιάξει τα παιδιά	«όταν πηγαίνουμε στη θάλασσα / όταν παίζουμε χιονοπόλεμο»

									πολύ ζεστή μέρα του καλοκαιριού»			
Μάρτιος	«χειμώνας είναι κάτι που χιονίζει / καλοκαίρι κάτι που πάμε στη θάλασσα»	« ---»	« ---»	« ---»	« ---»		« κάτι που έχει χιόνια / κάτι που έχει παρά πολύ ήλιο»		« ----»	«εγώ αποφάσισα πολλά, την κορδέλα που κρέμεται από το δέντρο, το ελάφι από την καρτέλα του Ε, το χιονισμένο χωριό που έχουμε στην είσοδο του σχολείου και το μολύβι του Ρούντολφ»	«Της Έφης, γιατί έχει μια καρδιά. Και Επειδή αγαπάνε την άμμο και φτιάχνουν κάστρα στην άμμο και της Ηλέκτρας, γιατί έχει το χριστουγεννιάτικο δέντρο, παιδιά και δώρα»	«είναι κάτι που πάνε στη θάλασσα / είναι κάτι που χιτίζουν χιονάνθρωπο»
Μάρτις	«χειμώνας είναι κάτι που έχει χιόνια / καλοκαίρι κάτι που έχει ήλιο»	« ---»	« ---»	« ---»	«έμενα μου αρέσει το καλοκαίρι, επειδή θα πάω στο χωριό μου, δεν έχει θάλασσα, θα πάμε σε πισίνες και από το ρέθυμνο παίρνει η γιαγιά μου παίρνει παγωτό και έχει και κούνιες που έχει φτιάξει ο παππούς. Έχει μια μικρή τσουλήθρα, μονόζυγο και μετά πάμε στα χώματα διπλά έχει ένα κήπο και από διπλά έχει κάτι προβατάκια και πάμε και τα βλέπουμε»	«οι 4 εποχές»	«?»	«Καλοκαίρι. Είναι τα ξαδέρφια μου, που είμαστε όλοι στο Μοναστηράκι (χωριό) και ο αδερφός μου. Τα παιδιά Μπορούν να σκαφαλώνουν στα δέντρα και να παίζουμε στον κήπο	«η έκρηξη ενός ηφαιστείου, μια υπερβολικά ζεστή μέρα του καλοκαιριού»	«τον ήλιο και τη θάλασσα από την αλφαβήτα»	«Έχω κάνει με χρώμα τις μπλούζες, για τη θάλασσα και την άμμο και της Ηλέκτρας επειδή έχει τα παιδιά που περιμένουν να πάρουν τα δώρα και του Σαριδάκη επειδή έχει βάλει στολίδια στα χριστουγεννιάτικα δέντρα»	«είναι κάτι που μοιάζει σαν θάλασσα και είναι πολύ παγωμένη / κάτι που παίζουν τα παιδιά και παίζουν στην άμμο»

Μάρω	« χειμώνας είναι κάτι που οι άνθρωποι πρέπει να βάλουν πάρα πολύ χοντρά ρούχα / καλοκαίρι κάτι που οι άνθρωποι βάζουν κοντομάνικα»	« ---»	« ---»	« ---»	« ---»				« ----»	« ----»	« ---»	
Μαχάλης	«χειμώνας είναι κάτι που έχει κρύο / καλοκαίρι είναι διακοπές»	« ---»	« ---»	«κάτι άλλο σκέφτηκα μπορεί να πέσει κάτω να μη φοράει γάντια και να βραχούν τα χεριά του και να κρυώνουν τα χεριά του, επειδή και έμενα μου έχει τύχει»	«όλες γιατί το καλοκαίρι μου αρέσει που πάω στη θάλασσα και που τρώω παγωτό, γιατί ο Αγ. Βασιλίας φέρνει τα δώρα του»	«το καταραμένο κάστρο» «οι εποχές τσακώνονται»	«κάτι που έχουμε δώρα / καλοκαίρι διακοπές»	«Το καλοκαίρι. Ένα φίλι της θάλασσας, ψαράκια, αγινό και θάλασσα, που τη βόλτα τους στο νερό.»	«Να είμαι το ελάφι σου, γιατί δεν έχεις;» «Γιατί μου έστειλε αυτό; Αντί για το γιογιό; Θα το αφήσω στην καμινάδα να το πάρει και να μου φέρει το γιογιό» «Τώρα θα είμαι το σκυλάκι, θα μένω στο ίδιο σπίτι, όμως (εννοεί στο ίδιο σπίτι, που έμενε πριν σαν ελάφι) θα μου φέρεις το γιογιό» «εγώ δεν ζήτησα γιογιό θέλω το ρομποτάκι, το αφήνω στην καμινάδα να το ξαναπάρει» «θα γεμίσω όλο το διάσος με αφίσες.. ποιος έχει το ρομποτάκι» «Να το δώρο μου, τις διάβασα όλες να και το άλλο δώρο»	«εγώ διάλεξα, το αρκουδάκι με το σκουφάκι, το ελάφι από την αλφαβήτα και τη χριστ. Μπάλα που έφερε η Ειρήνη από το Παρίσι και το μολύβι Ρούντολφ της Έλενας»	«Του Οδυσσέα έχει ωραία σύννεφα, και το χειμώνα και το καλοκαίρι»	« κάτι που έχουμε δώρα /κάτι που πάμε στη θάλασσα.»

<p>Οδυσσεύς</p>	<p>«χειμώνας είναι κάτι που έχει πάρα πολύ κρύο / καλοκαίρι κάτι που έχει πάρα πολύ ζέστη»</p>	<p>«γιατί πας διακοπές»</p>	<p>«επειδή τρώμε τα μελομακάρονα και τους κουραμπιέδες και γιατί μπορείς να φτιάξεις χιονάνθρωπους να πάρεις δωρεάν ό,τι θες από τον Αγ. Βασίλη»</p>	<p>«μπορεί όταν τα παιδιά παίζουν χιονοπόλεμο να πετάξουν μια χιονόμπαλα στα μούτρα»</p>	<p>«έμενα όλες το χειμώνα φέρνει δώρα ο Αγ. Βασίλης, και μπορούμε να παίξουμε χιονοπόλεμο και την άνοιξη μπορούμε να παίρνουμε γάλα από αμύγδαλα και το καλοκαίρι επειδή είναι τα γενέθλια μου και το φθινόπωρο επειδή αρχίζουν οι δραστηριότητες»</p>	<p>«τέσσερις εποχές»</p>	<p>«κάτι που έχει κρύο και έρχεται ο Αγ. Βασίλης / κάτι που έχει ζέση και πηγαίνουμε διακοπές»</p>	<p>«Το καλοκαίρι, μια παραλία, είναι η άμμος, με δέντρα και φύλλα, τα σύννεφα, ο ουρανός, ο ήλιος και η θάλασσα. Και ένα ψαράκι και ένα πλοίο. Είναι ένα λιμάνι. Δεν έκανα πολλά καράβια, επειδή από εδώ μπαίνουν και τα καράβια δεν τα έκανα το καλοκαίρι τα λιμάνια έχουν πιο πολύ κόσμο, επειδή έρχονται τουρίστες»</p>	<p>«η έκρηξη ενός ηφαιστείου, μια υπερβολικά ζεστή μέρα του καλοκαιριού»</p> <p>«ωχ τελειώνει το οξυγόνο»</p> <p>«Τους ειδοποιήσαμε»</p>	<p>«τη χελώνα, τη θάλασσα, το ψάρι και το υποβρύχιο, από τις κάρτες της αλφαβήτας»</p>	<p>«το δικό μου και του Σταύρου επειδή έχω βάβει και το λιμάνι και του Σταύρου, επειδή μου αρέσει το ηλιοβασιλευμένο που έχει κάνει»</p> <p>Επίσης, ο Οδυσσεύς πιστεύει, ότι το χειμώνα, γιατί παίρνουμε πιο πολλά δώρα τα Χριστούγεννα.</p>	<p>«κάτι που έχει κρύο και είναι και τα Χριστούγεννα / καλοκαίρι όταν έχω τα γενέθλια μου»</p>
<p>Παγώνης</p>	<p>«είναι κάτι που τα παιδιά κρυώνουν φέρνει σκούφοι και παίζουν χιονοπόλεμο και φτιάχνουν χιονάνθρωπους καλοκαίρι κάτι που πηγαίνουν στις παραλίες και κολυμπάνε και πάνε διακοπές μερικοί»</p>	<p>«βλέπεις παράξενα πράγματα, όπως χαμαιλέοντες, μια φορά είδα ένα χαμαιλέοντα»</p>	<p>«επειδή κάνουμε snowboard»</p>	<p>«εμπορεί να γλιστρήσει και τα μούτρα του να γεμίσουν χόνι»</p>	<p>«καλοκαίρι κάνω μπάνια και με αρέσει το νερό»</p>	<p>«εποχές θυμώνουν μερικές δεν θυμώνουν»</p>	<p>«κάτι που κρυώνουν οι άνθρωποι / είναι κάτι που τους αρέσει οι άνθρωποι και πάνε για μπάνιο»</p>	<p>«Το καλοκαίρι. Μερικές φορές είναι χρυσός ο ουρανός το καλοκαίρι και χρυσός και λίγο μπλε και έχει ρουφήχτρες μεγάλες και μια φωτιά που έπιασε αλλά άσπρη, ο ήλιος είναι καυτός και είναι πολύ κοντά η γη και έπιασε φωτιά η γη και κήκαν 300 άτομα στην παραλία και ξεχάσανε να φωνάξουν βοήθεια»</p>	<p>«το λάθος δώρο του Αγ. Βασίλη στον Σπαρτιάτη»</p> <p>«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας Σπαρτιάτης που ζούσε σε μια πυραμίδα στην έρημο»</p> <p>«ο Σπαρτιάτης είχε ζητήσει Ένα σπαθί από τον Αγ. Βασίλη»</p> <p>«Εγώ δεν ζήτησα σκυλάκια, ζουτ»</p> <p>«χαρούμενος, αποδέχτηκε το δώρο που του έκανα τα σκυλιά και κράτησε μαζί του»</p>	<p>«εγώ βρήκα το μολύβι με το κεφάλι του Ρούντολφ στο γραφείο της Έλενας και τη φωτογραφία μας με τον Αγ. Βασίλη γιατί έχει και τα φυτά που είναι χριστουγεννιάτικα (εννοεί τα γκι)»</p>	<p>«του Οδυσσεά, γιατί έχει λίγα σύννεφα και της Έφης γιατί χωρίζεται στη μέση»</p>	<p>«είναι κάτι που κρυώνουν τα παιδιά / κάτι που πηγαίνουν για μπάνιο»</p>

Παύλος	«χειμώνας κάτι που έχει κρύο / καλοκαίρι κάτι που πάμε θάλασσα»	« ---»	« ---»	« ---»	«μου αρέσουν όλες, γιατί μου αρέσει να παίζω χιονοπόλεμο στο χιόνι, μ αρέσει να τρώω παγωτό»	«το πιρασμένο ψάρι»	« κάτι που στολίζουμε δέντρα / κάτι που πάμε θάλασσα»	«Το χειμώνα. Ένα ζώο που το έκρυψα γιατί κρυβόταν και σκεφτόταν ότι θα κρυώσει και έφτιαξα ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο και αστέρια, αυτά είναι πεφταστέρια	« ----»	«εγώ, θα βγάλω το μαλούβι Ρούντολφ, τη χριστουγεννιάτικη μπάλα της Ειρήνης, και το χριστουγεννιάτικο δέντρο από την τάξη της Μικαέλας»	«Του Μιχάλη και της Μαριαλίνας, γιατί το ένα είναι λίγο αστείο και το άλλο έχει το ουράνιο τόξο που είναι χρωματιστό και το άλλο που είναι λίγο αστεία και τον ουρανό και τον ήλιο από την οικογένεια»	« κάτι που πηγαίνεις στη θάλασσα / κάτι που παίζουμε χιονοπόλεμο»
Ραφαήλ	«χειμώνας όταν κάνει κρύο / καλοκαίρι όταν κάνει ζέστη»	« ---»	« ----»	«Γιατί δεν διαβάζουν τα παιδιά του»	«καλοκαίρι, γιατί πηγαίνω με την ξαδέρφη μου βόλτα το σκύλο της»	«τα δύο παιδιά»	« όταν έχει ήλιο / όταν έχει κρύο»		« ----»	« ----»	«Ένα νησί»	«όταν πάμε θάλασσα / όταν δεν πάμε θάλασσα»
Σαριδάκης	«χειμώνας είναι κάτι που βρέχει / καλοκαίρι που πάμε στην παραλία»	« ---»	« ----»	«γιατί μπορεί να μην αρέσει το χιόνι.»	«το χειμώνα γιατί παίζουμε στο χιόνι»	«έπεσε το κάστρο»	« είναι κάτι που Αγ.Βασιλης μας φέρνει δώρα / ότι πάμε στη θάλασσα και τρώμε παγωτά»	« το χειμώνα, τρία δέντρα και το χιόνι. Τα δέντρα έχουν στολίδια γιατί είναι Χριστούγεννα»	«η βόλτα στη θάλασσα μια πολύ ζεστή μέρα»	«ναι, τα καρτότα και το νεροπίστολο, γιατί το έχω και εγώ στη θάλασσα και το καλοκαίρι τρώμε πιο πολλά καρτότα»	« της Ηλέκτρας, Μαριαλίνας ωραία χρώματα και της Μαριαλίνας γιατί η μπάλα είναι χαμογελαστή ή.	«κάτι που βρέχει και χιονίζει / κάτι που τρώμε παγωτά»
Σταύρος	«καλοκαίρι είναι μια εποχή που ξεκουραζόμαστε / χειμώνας μια εποχή που γιορτάζουμε τη γέννηση του Χριστού»	« ---»	«επειδή τρωω βασιλόπιτα»	« ---»	«μου αρέσουν όλες οι εποχές γιατί η καθεμιά έχει διαφορετικά χαρίσματα και πλεονεκτήματα και είναι διαφορετικές»		« είναι κάτι που γιορτάζουμε τη γέννηση του Χριστού / κάτι που ξεκουραζόμαστε»	«Ένα αγιοβασιλέμα το καλοκαίρι, στη θάλασσα, είναι πιο ωραίο το καλοκαίρι, γιατί έχει πιο ανοιχτό ουρανό»	« ο Άγιος Βασίλης ψάχνει τη μνήμη του» «Μια φορά και έναν καιρό σε ένα δάσος με στριφογυριστά δέντρα ζούσε ένα ελάφι, αλλά τα ζωτικά του Αγ. Βασίλη του είχαν πάρει τη μνήμη του και έτσι έδωσε ένα ρομπότ» «ώρα για το χριστουγεννιάτικο γεύμα» «τιμμι !!!!! Τι κάνει αυτό; πήρα λάθος δώρο» «Ποιος μου πήρε τη μνήμη;» «Και είδα»	«εγώ σκέφτηκα, τα αποδημητικά πουλιά, τη φωτογραφία της τάξης μας με τον Αγ. Βασίλη τα χριστούγεννα και το εικονίδιο του καιρού με το χιόνι»	«Της Ραφαέλας και της Ηλέκτρας, Γιατί δεν έχει βάλει πολλά υλικά, έχει βάλει λίγα υλικά στο ένα σημείο, λίγα στο άλλο, μου αρέσει γιατί έχει τα δώρα και το χριστουγεννιάτικο δέντρο. Της Ραφαέλας μου άρεσε γιατί ήταν η μόνη που χρησιμοποίησε κάρβουνο.	«είναι μια εποχή / είναι μια ζεστή εποχή»

									<p>κάποια στοιχεία. Κάποια φτερά από τα σκουφιά τους πάνω στο βιβλίο»</p> <p>«για να δω... κάπου την έχετε βάλει και ξέρω που την έχετε.. Νααα το στοιχείο»</p> <p>«εγώ εξακολουθώ να προσπαθώ να πάρω τη μνήμη μου»</p>			
Φύλλο	«χειμώνας είναι που κάνει πολύ κρύο / καλοκαίρι που έχει πολύ ήλιο»	« ---»	« ---»	« ----»	«το Πάσχα, επειδή έρχονται τα άρματα και κάνουμε παρέλαση»	«οι 4 εποχές»	« φτιάχνουμε χιονάνθρωπο / που κολυμπάμε στη θάλασσα»	« Το καλοκαίρι. Έκανα μια κοπέλα που έκανε μια βουτιά στο νερό»	«πέντε φίλοι πάνε στη θάλασσα μια πολύ ζεστή μέρα του καλοκαιριού »	«τα πατερίκια μας, γιατί τώρα θα βγούμε τα λαχανικά μας και θα μεγαλώσουν»	«Της Μαρίτας γιατί μου αρέσει το χρώμα»	«που φτιάχνουμε χιονάνθρωπο / ότι πάμε στη θάλασσα»

Κλείδα 3 «Εργασία-διακοπές»

	Ορισμός προελέγχου « Τι είναι εργασία και τι είναι διακοπές»	Γιατί οι γονείς πρέπει να πάνε στις εργασίες τους;	Πως καταλαβαίνουμε, ότι κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος με την εργασία που κάνει;	Γιατί κάποιος άνθρωπος μπορεί να μην αγαπάει την εργασία του;	Γιατί οι άνθρωποι κάνουν διακοπές;	Τι κάνουν οι άνθρωποι στις διακοπές;	Τίτλος της ιστορίας	1 ^{ος} μεταελέγχος	Ευκαστικά έργα	Δραματοποιήσεις	Φωτογραφικό υλικό	Εκθεση	2 ^{ος} μεταελέγχος
ασία	« διακοπές είναι, όταν χαλαρώνουμε / εργασία , όταν κουραζόμαστε»	«για να βγάλουν λεφτά» «να πληρώνουν τα παπούτσια»	« επειδή χαμογελάει»	-----	« για να ξεκουράζονται» «Επειδή θα πάνε σε μια άλλη χώρα»	-----	-----	«όταν ξεκουραζόμαστε και κάνουμε μπάνια στη θάλασσα / όταν κουραζόμαστε και ζωγραφίζουμε και κόβουμε και κάνουμε πολλά πράγματα»	« για τις διακοπές» «όταν ταξιδεύω» «αυτό είναι το αεροπλάνο, το έχω σκεπάσει, γιατί πήγαινα σε μια μαγική χώρα» «είχα δει από το παράθυρο αυτό, αυτό και αυτά τα αστεράκια ... είναι πολλά τυροτεχνήματα της αγάπης»	«αλογάκια ζυπήστε» «ποιος θέλει σανό;» «μαμά να ετοιμάσω την τσάντα μου;» «μαμά πάμε να δούμε τα άλογα;» «ηχη τα άλογα έφυγαν» «το ξέχασααα...» «ααα μαμά , άσε με λίγο» «Που είναι τα άλογααα;» «Βράδιασε και κάναμε μια ωραία γιορτή και μπήκαμε όλοι στο στάβλο. Αλογάκια ελάτε να φάμε τα μπιφτέκια...πετάζτε τα ο ένας στον άλλο» «είχε σχέση, ότι πήγαμε σχολείο, έκανε η μαμά ότι προχωράει να πάει στο σχολείο»	« να το έμβλημα της Ελεύθερας, τη μέλισσα λίκουμ. Είχε πολλή δουλειά, για να το φτιάξουμε και μου θυμίζει τη λέξη εργασία»	« δε μου άρεσε καθόλου, αυτό, επειδή είναι πολύ φωτεινά τα χρώματα» «Και μου αρέσει εκατό τις εκατό αυτό , γιατί έχει πολλά πράγματα»	« ξεκουράζομαι / δουλεύω σκληρά»
ας	« κολυμπάμε στη θάλασσα /φτιάχνεις ένα σπίτι»	-----	-----	-----	« γιατί θα πάνε για να κολυμπήσουν»	-----	-----	« κολυμπάμε στη θάλασσα /φτιάχνουμε μια πόρτα»	« το καλοκαίρι, Έφτιαξα μια παραλία με τρεις κύριους και ένα αλεπού και ένα ήλιο και τον ουρανό	«αστυνομικό σκυλί» Και οι διακοπές μετά	«εγώ είχα τη λέξη διακοπές και φωτογράφισα την άνοιξη από το παράθυρο της Μικαέλας, γιατί μου θυμίζει διακοπές, που πάμε βόλτες.	« μου αρέσει του Αντόνη, γιατί μου αρέσουν τα ρόζια που έχει βάλει και του Σαριδάκη, γιατί έχει βάλει πάρα πολλά χρώματα» «δεν μου αρέσει αυτό, γιατί αυτό, γιατί έχει βάλει το αστέρι και τις καρδούλες» « η καρδούλα γιατί έχει βάλει λίγο χρώμα και του αστεριού επειδή, του έχει βάλει και αυτού χρώμα»	« κολυμπάμε στη θάλασσα /φτιάχνουμε σπίτι»
ης	« ότι φεύγουμε από το σπίτι μας / ότι φτιάχνουμε μια εργασία»	-----	-----	«γιατί μπορεί να κάνει ένα λάθος»	-----	«ξεκουράζονται»	« ο τσακωμός»	«ότι είναι διακοπές και περνάμε ωραία / ότι σκάβουμε»	« έχω φτιάξει κατασκευή για την εργασία Είναι κάτι και έχω βάλει τα ρόζια. Είναι ένας δρόμος που αυτά είναι τα αυτοκίνητα. Κάνουν αγώνες», «τα ρόζια είναι αγωνιστικά αυτοκίνητα και το κάρβουνο την πίστα και ο μαρκαδόρος τον τερματισμό» «Κάποια	«αστυνομικός που εξηγεί ένα έγκλημα και οι διακοπές μετά»	« και εγώ την άνοιξη από το παράθυρο της Μικαέλας, γιατί μου θυμίζει διακοπές»	«μου αρέσουν αυτές οι δύο φωτογρ., γιατί έχουν λουλούδια» « μια κατασκευή που δείχνει μια πίστα από αυτοκίνητα, γιατί είναι πολύ μεγάλη» «και εδώ δεν μου αρέσει το χρώμα της βάρκας» «και δεν μου αρέσει η φωτογραφία με	« ότι διακοπές ξεκουράζομαι / ότι κάποιος κάνει μια εργασία»

									κύριοι που θέλουν να κάνουν αγώνες σε φόρμουλα»			την αλφαβήτα, γιατί έχει το μαρούλι»	
ς	« κάτι που περνάμε καλά / κάτι που ζωγραφίζουμε»	-----	-----	-----	-----	-----	-----	«κάτι που διασκεδάζουμε / κάτι που ζωγραφίζουμε»	« την εργασία» «ένα καρβί που έχει χαλάσει, γιατί χτύπησε σε μια πέτρα, ενώ κάνουν ένα πάρτυ σε ένα παιδάκι.»	«Μια φορά και έναν καιρό ζούσαν δύο άλογα, δύο παιδιά, μια μαμά και έτσι όταν πήγαινε η μαμά τα δύο παιδιά στο σχολείο, τα δύο άλογα έφευγαν από το στάβλο, επειδή διψούσαν πάρα πολύ. Και έτσι όταν ήρθε η μαμά δεν τα είδε και έτσι έψαξαν και τα βρήκαν σε μία λίμνη που διψούσαν και έπιναν νερό»	«το βιβλίο από τη δανειστική γιατί έπρεπε να το ζέρούμε και μου θυμίζει εργασία»	« εμένα μου αρέσει του Παύλου το τηλεσκόπιο, γιατί έχει πολύ μπλε και Και δεν μου αρέσει η φωτογραφία με το πάτωμα, γιατί δείχνει μόνο το πάτωμα» «ναι, μου αρέσει και αυτό εδώ, γιατί έχει βάλει χρώματα»	« κάτι που περνάμε καλά / κά διασκεδά πολύ»
1	« όταν κάποιος πάει σε μια χώρα που μπορεί να είναι μέσα σε αυτή τη χώρα ή έξω από αυτή τη χώρα / κάποιος πάει σε κάτι που λέγεται δουλειά, σε ένα μαγαζί ή ένα μανάβικο»	-----	-----	-----	-----	-----	«όταν ο άνθρωπος πάει σε ένα μέρος που είναι έξω από τη χώρα, μέσα στη χώρα πάει για κάποιες μέρες ή μπορεί για πάντα / (με ρωτάει: εννοείς τη δουλειά; Και δίνει ερμηνεία έχοντας στο μυαλό της τον ορισμό δουλειά)όταν ο άνθρωπος που πάει κάπου, που κάνει πράγματα, ας πούμε άμα είναι στην τράπεζα δίνει λεφτά. Άμα είναι στο σούπερ μάρκετ, παίρνει πράγματα και ο άλλος του δίνει λεφτά»	« για τις διακοπές το χειμωνα» «ακέφτηκα, ότι τις διακοπές μου εκεί που πάμε στου Φιλοπάππου που έχει ένα δεντράκι από πάνω που το σκεπάζει, ότι τα Χριστούγεννα μπορούσαν να είναι έτσι»	« η Super girl τα σκυλάκια και η παπαγαλίνα αλλάζουν τροχόσπιτο» « βάλανε μπαλάκια και τα σκυλιά ανέβαιναν πάνω και έκαναν πειρατικό πλοίο μες την πισίνα και μετά με το τροχόσπιτο που έκανε φτερά πήγαν σε μια άλλη χώρα στη Χαβάη»	« εγώ βρήκα πάρα πολλά. Τον Άτλαντα, γιατί έχει όλη τη γη, που μπορείς να ταξιδέψεις, τον κήπο με τις κοτούλες , που τις έχει η γιαγιά μου στο Άστρος, και τις βλέπω όταν πάω στις διακοπές , τα αυγά, γιατί το Πάσχα έχουμε διακοπές, το καλοκαίρι, γιατί πάμε στην εσοχή και τα λουλούδια την άνοιξη και τότε έχουμε διακοπές»	«σημαντικό έργο είναι αυτό που έχει πολλά χρώματα και σχέδια ή έχει ...είναι ίσο (δηλαδή και φωτεινά και σκούρα) και η μαγική άνοιξη»	« όταν ο άνθρωπος σε μια χώρα που είναι από τη γη και μπορεί να με το αεροπλάνο το καρβί θα έλεγα η εργασία π φτιάχνουν σχολείο»	
	« ότι είμαστε έξω και μπορούμε να πάμε σε άλλες χώρες και να ζήσουμε σε ξενοδοχεία/ κάτι που στο λένε οι δασκάλες σου, για να το κάνεις στο σπίτι»	« για να μπορούν να τα πληρώνουν, τα σχολεία και τα αντικείμενα που τα αγοράζουν» «για να βγάλουν χρήματα»	«επειδή γελάει»	-----	-----	«παίζουν»	« Δύο αδέρφια»	« κάτι που πηγαίνουμε σε άλλες χώρες και δεν πηγαίνουμε σχολείο/ κάτι που πρέπει να την κάνεις, επειδή είναι σα δουλειά»	« Διακοπές. Αυτό είναι θάλασσα, αυτό είναι ένα αεροπλάνο που πετάει πάνω από τη θάλασσα. Αυτός είναι ένας αστερίας, αυτό ένα ουσίβιο που κολυμπάει απλά ο άνθρωπος έχει βουτήξει πάρα πολύ μέσα στο νερό και δε φαίνεται και αυτά εδώ είναι άνθρωποι και αυτό είναι κάτι, ένα σκουπίδι»	-----	« μου άρεσε αυτό της Ειρήνης, επειδή έχει κολλήσει πολλά πράγματα και μου αρέσει επειδή τα έχει χρωματίσει πολύ ομορφα και τα έχει κολλήσει» « μου αρέσει άλλο ένα, της Αναστασίας, επειδή έχει πολλά χρωματιστά πράγματα και έχει και καιρούλες»	« διακοπές κάτι πηγαίνουμε, άλλες χώρες δεν έχει στο / κάτι που μπορείς να στο σπίτι και τελειώσει δουλειά πηγαίνεις»	
ρα	« όταν δεν έχεις σχολείο και έχεις αλλού /όταν κάνεις κατασκευές»	«να πληρώνουν τα ρούχα»	« τον βλέπεις και δεν βαριέται»	-----	« γιατί θα ξεκουραστούν»	-----	-----	« Όταν ξεκουραζόμαστε και δεν έχουμε σχολείο /όταν κάνουμε κάτι με διάφορα πράγματα κάπου»	«για τις διακοπές» « έχω φτιάξει μαγική άνοιξη» «και έχω βάλει πολλά	« την αλογάκια ξυπνήστε..» « ετοιμάσε την τσάντα παιδι μου» «στο σπίτι, δεν έχουμε φτάσει ακόμα Αναστασία, για να δούμε τα	« την η αλφαβήτα, γιατί πρέπει να μάθουμε τα γράμματα και είναι εργασία»	«μου άρεσαν όλα, αλλά πιο πολύ μου άρεσε το έργο της Ειρήνης γιατί έχει βάλει πάρα πολλά, λίγο μαρκαδόρο, πάρα πολλά κολλάζ, που με άρεσαν πάρα πολύ αυτά που έχει βάλει. Και μου αρέσει και αρχήν αυτή η	« όταν πηγαίνεις κάπου που μακριά από σπίτι σου έχεις σχολείο και δε δουλεύεις όταν είσαι κοντά στο σου, όταν κάνεις σχ

								λουλούδια» «έχω κάνει πολλούς θάμνους. Είπα να μη κάνω πάλι λουλούδια να βάλω φασολάκια αντί για λουλούδια»	άλογα» «δε σου είπα να κλειδώσεις;» «πάλι τα παιδικά σου;» «τι άσε με λίγο, πρέπει να βρούμε τα άλογα.. άντε» «Πάμε να ψάξουμε μέσα στη λίμνη» «το άλογό σου είναι» Απάντηση στα σχόλια των άλλων: «ετοιμάσαμε το πρωινό, τους πήγαμε στο σχολείο. «δηλαδή θα φτιάξουμε ολόκληρο σκηικό θα κάνουμε μία ώρα» «έχουμε και το φαγητό δηλαδή»		φωτογραφία με τη φύση, γιατί βλέπω πράσινο, λουλούδια που μ' αρέσουν πάρα πολύ. Μου αρέσει και του Αλέξανδρου, επειδή έχει βάλει πάρα πολλά χρώματα μέσα σε ένα κύκλο και πολλά ριζάκια που μου αρέσουν τα χρώματά τους» «μια επιπλέον κατασκευή εξαιτίας των χρωμάτων και μια ζωγραφική εξαιτίας του μέλι και του χρυσού»	κι όταν δουλεύεις όταν κάνεις κάτι»	
ης	« κάτι που αλλάζει η μέρα και αλλάζει και ο καιρός / κάτι που δουλεύεις για ζωγραφική»	-----	« γιατί μαθαίνουμε»	«κουτοσμπολεύει»	-----	-----	-----	« για την εργασία» « μια θάλασσα με μαγικό ουρανό» «Δηλαδή πολλά χρώματα, με τα χρώματα μπορείς να κάνεις ό,τι θες και σου μαθαίνει πράγματα»	Λέξη – στόχος : εργασία « αθόρυβα πήγαινε.. ντιν ντιν ... τσίμπι»	« -----» τις ζυλομογιές, γιατί κάνουμε τα βιβλία μας με αυτά»	« -----»	« οι δια είναι κάποιες μαθαίνεις και κάτι πα ξέρεις αμέσως εμφανίζεται εργασία κάτι δουλεύεις μοιάζει εργασία ζωγραφική»	
λης	« είναι να μην πηγαίνεις σχολείο για κάποιες μέρες / να κάνεις κάτι στο σχολείο»	« για να έρθουν και οι μαθητές» (η μητέρα του είναι καθηγήτρια)	« γιατί μας το λέει ευχαρίστα»	« γιατί κουράζεται, κουράζεται και κάνει έτσι όλη την ώρα στον υπολογιστή» «όπως αυτό το θέατρο με το βασιλιά της Ρόδου»	« γιατί άμα πηγαίνουν κάθε μέρα σχολείο, έχουν μόνο περιθώριο Δευτέρα Ζάββατο και Κυριακή»(η μητέρα του είναι εκπαιδευτικός)	«διασκεδάζουν»	-----	« είναι να μην πηγαίνεις σχολείο για μερικές μέρες / να κάνεις κάτι πράγματα»	«για τις διακοπές και έφτιαξα μια παραλία με δελφίνια»	« θέλω λίγο μέλι» Απάντηση στα σχόλια: «Οι μέλισσες δεν κάνουν την εργασία τους;» «να μαζεύουν το μέλι» «οι μέλισσες τι κάνουν;» «Και ο μελισσοκόμος μαζεύει το μέλι»	« τον πίνακα του καιρού και της εβδομάδας, γιατί τα λέμε κάθε μέρα στην τάξη»	« μου άρεσε αυτή η κατασκευή, γιατί μου θυμίζει εργασία, επειδή έχει ένα φαλιδί, και στις διακοπές δε χρησιμοποιούμε το φαλιδί για πάρα πολλές δουλειές» «και αυτό το έργο δεν μου αρέσει, γιατί δε θυμίζει διακοπές, μου μοιάζει με χριστουγεννιάτικη μπάλα»	« να κά και να κοι / να ζυπτι πρως και πηγαίνεις δουλειά»
λίνα	« όταν πηγαίνουμε σε μια άλλη χώρα ή σε μια άλλη πόλη ή σε άλλο χωριό / όταν κάνουμε κάτι μαζί με όλη την ομάδα»	-----	-----	« λέει στο δ/νη θέλω να αλλάξω δουλειά»	---	« δεν έχουν σχολείο»	-----	« όταν πηγαίνουμε σε άλλες πόλεις και αυτά και άλλες χώρες, σε ένα χωριό ή σε ένα χωριό / όταν κάνουμε κάτι όλοι μαζί και φτιάχνουμε πράγματα»	«διακοπές» « όταν είναι σε μία παραλία ένα παιδάκι και είναι μαγικές διακοπές γι αυτό έχω κάνει το αστέρι και την καρδούλα» «αυτά εδώ τα πρόσωπα είναι από ανθρώπους που είναι στο καράβι δεν τους έκανα ολόκληρους»	« σκέφτηκα να φτιάξω βασικό πολύτο για εσένα. Έτοιμος ο πολτός... εντάξει, πάρε, σου φτάνει...» και ελευθέρωσε τη μέλισσα από το βάζο που ήταν μέσα που ήταν στο σπίτι του ληστή» «να ειχε, εγω τι έκανα; Έφτιαχνα τον πολτό της βασίλισσας»	« τα βιβλία μας, που κάνουμε, γιατί είναι εργασία»	« μου αρέσει αυτό, επειδή μου αρέσουν τα φωτεινά χρώματα και μου αρέσει ειδικά πάρα πολύ το κίτρινο. Και άλλο ένα της Ηλέκτρας, γιατί είναι πολύ ωραίο, δεν χρησιμοποίησε πάρα πολλά αντικείμενα και έχει χρησιμοποίησει και άλλα υλικά. Εκτός από κολλάζ. Και δεν μου άρεσε η φωτογραφία με το καμπανάκι...» γιατί είναι ένα	« όταν πηγαίνουμε, αλλο και φεύγουμε εκεί που είμαστε κανονικά κάνουμε κ όπως η ζωγραφική το κάνουμε μαζί ή μόνο μας»

												κουδούνι, τι μπορεί να κάνει ένα κουδούνι»	
ος	« κάτι που περνάμε ωραία / κάτι που φτιάχνουμε»	-----	-----	«μπορεί να βαρέθηκε και να πηγαίνει σε άλλη δουλειά»	-----	«Πηγαίνουν στη θάλασσα Τρώνε παγωτό» «κλείνουν τα σχολεία»	« Το σχολείο, ο Δημήτρης και η Αθηνά»	« κάτι που πάμε σε άλλα μέρη/ κάτι που κόβουμε»	« Για τη λέξη, διακοπές έχω φτιάξει κάποια ανθρωπάκια που κολυμπάνε και έχει βραδιάσει λίγο και βλέπουν το ηλιοβασιλέμα και είδαν ένα αεροπλάνο»	«: βαρέθηκα αυτό το τροχόσπιτο, πάμε σε ένα άλλο. Πάω να ετοιμάσω τις βαλίτσες» «έφτασε νομίζω το καράβι»	« το αεροπλάνκι, γιατί όταν πάμε διακοπές, παίρνουμε το αεροπλάνο»	« Εμένα μου άρεσε το έργο του Φίλιππου, μου άρεσε και το έργο της Ηλέκτρας και η φωτογραφία του Φίλιππου, γιατί δείχνει ένα αυτοκίνητο και έχει πολύ πράσινο Και μου άρεσε της Ειρήνης αυτό , επειδή είναι κάπως σα μαγικά Χριστούγεννα μου μοιάζει» «επειδή ο Φίλιππος τράβηξε τη φωτογραφία, για να δείξει σε όλους ότι είναι εργασία και φτιάχνει, εδώ κάπως πλαστελίνη, το έχω δει σε βίντεο, επειδή είναι ένα παιχνίδι που το χρησιμοποιείς σαν εργασία»	« κάτι που περνάμε / κάτι φτιάχνουμε»
α	« κάτι που ταξιδεύουμε / κάτι που φτιάχνουμε»	-----	-----	« μα εμείς δεν κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα, επειδή στο Μοναστηράκι (αρεινό χωριό) δεν υπάρχει θάλασσα, κάνουμε όμως σε πισίνα»	-----	« μα εμείς δεν κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα, επειδή στο Μοναστηράκι (αρεινό χωριό) δεν υπάρχει θάλασσα, κάνουμε όμως σε πισίνα»	-----	« κάτι που ταξιδεύεις / κάτι που φτιάχνεις»	« δούλεψα με μογιές με χρώμα και έφτιαξα το αεροπλάνο που πάμε διακοπές»		« την Κυρία της Ωσέρ, που φτιάξαμε με την Ανωμαννάκη, γιατί ήταν εργασία»	« Μου αρέσει πάρα πολύ η μαγική άνοιξη, γιατί έχει πάρα πολλά λουλούδια, του Αλέξανδρου, γιατί έχει βάλει πολλά χρώματα, όλα μου αρέσουν. Πιο πολύ μου αρέσει η φωτογραφία αυτή που έχει πάνω το κουκλοθέατρο, γιατί έχει τα πουλιά και πάνε το καλοκαίρι σε άλλες χώρες» (αγόλιο της Ειρήνης : εγώ το φωτογράφησα, επειδή οι κότες μου θυμίζουν το Άστρος και την Αθηνά, επειδή στην Αθηνά μέχρι πριν λίγο καιρό είχαμε κότες και στο Άστρος όταν εγώ δεν είχα γεννηθεί είχαμε πολλά ζώα»	« κάτι που κάνεις βό / κάτι φτιάχνεις»
ης	« κάτι για να μάθουμε πράγματα / κάτι για να ξεκουραστούμε»	-----	-----	-----	-----	-----	-----	« κάτι που ξεκουραζόμαστε / διασκεδάζουμε»	« έφτιαξα κάτι για τη λέξη : Διακοπές. Είναι μια παραλία. Αυτή είναι η άμμο, αυτή είναι η θάλασσα που έχει γίνει χρωματιστή και μια βάρκα»	«το αστυνομικό σκυλί που πιάνει έναν εγκληματία» « και μετά πήγαν στα νησιά της Καραϊβικής, διακοπές τέλεια, το κλειδί το έχω ακόμα»	« το πάτομα, γιατί μου θυμίζει τη θάλασσα και αυτό είναι διακοπές»	«μα ζωγραφιά, την κόρη της Ωσέρ, επειδή έχει ζωγραφική πάνω» «δε μου αρέσει αυτή που έχει πολύ σκούρο καφέ»	« κάτι που πηγαίνουμε / παίζουμε/ που διαβάζω»
	« είναι μια λέξη που δεν κάνουμε δουλειές και είμασε διακοπές σε ένα ξενοδοχείο και κολυμπάμε στην πισίνα και δεν πάμε για δουλειές/ είναι κάτι που κάνουμε πολλές φορές δουλειές»	-----	-----	« επειδή του λέει τι να κάνει»	-----	-----	-----	« είναι κάτι που οι άνθρωποι ταξιδεύουν και δεν κάνουν δουλειές/ είναι κάτι που οι άνθρωποι δεν πάνε καθόλου διακοπές και κάνουν ..όλο γράφουν χαρτιά για τη δουλειά»	-----	«μα παπαγαλίνα αλλάζει τροχόσπιτο μαζί με τα σκυλιά»	« τσάντες μας, που είναι όλες μαζί και το βιβλίο του Ρένου, γιατί έχει στο εξώφυλλο ένα καρτάβι και είναι σαν να ταξιδεύεις»	« μου αρέσει της Έφης, και όλα αλλά πιο πολύ αυτή, επειδή μου αρέσουν τα χρώματα Αλλά δεν μου αρέσει αυτό, επειδή δε θυμίζει διακοπές κάτι, μοιάζει σαν σαύρα το μαύρο και τα κόκκινα δεν	« είναι κά / οι άνθρωποι πηγαίνουν δουλειά κ κάνουν εργασίες σχολείο / κάτι που οι άνθρωποι πηγαίνουν διακοπές κάνουν»

σέας	« κάτι που τελειώνει το σχολείο που τελειώνουν και οι δραστηριότητες που πας και σε μια πόλη, πας ταξίδι. Μπορείς να μην πας ταξίδι αλλά να πας στο χωριό σου / κάτι που φτιάχνεις ή κάτι που ζωγραφίζεις»	-----	« χαμογελάει» «τον βλέπεις και είναι χαλαρός»	-----	-----	« μαγειρεύουν»	-----	« δεν πηγαίνεις στις δραστηριότητες, κλείνει το σχολείο και πας όπου θες/ πηγαίνεις σχολείο,, πηγαίνεις δραστηριότητες και συνεχίζει κανονικά η μέρα σου»	-----	« Μια φορά και έναν καιρό ήταν η κάτι μέλισσες, που μάζευαν γύρη... και έφτιαξαν βασιλικό πολτό, για τη βασιλίσσα... και μετά βράδιασε και ο ληστής βγήκε...και πήγε ο μελισσοκόμος να πάρει μέλι... και μετά από λίγη ώρα, βράδιασε και ο ληστής βγήκε... και ο συναγεμρός χτύπησε... άκουσε το συναγεμρό... και μετά ο μελισσοκόμος ξύπνησε, πήρε τηλέφωνο... όχι δεν πρόλαβε να φύγει...πήρε τηλέφωνο την αστυνομία και έπιασαν το ληστή	« το εργαστήρι κεραμικής της Ελεύθερας, γιατί δείχνει που φτιάχνεις αγγεία»	« μου άρεσε της Ειρήνης, επειδή δηλαδή πάρα πολλά αντικείμενα και είναι και μαύρο. Και δεν μου άρεσε του Μιχάλη η φωτογραφία, γιατί επειδή είναι ένα σκέτο πάτωμα»	« όταν φ... πας σε πόλη, πα... χωριό σου / κάπου/ ό... στο σχολείο»
ης	«κάτι που πηγαίνουμε με καράβι ή με αεροπλάνο και περνάμε καλά και γνωρίζουμε καινούρια πράγματα / είναι κάτι που πρέπει να το κάνουμε»	-----	-----	-----	-----	-----	« είναι κάτι που είναι για να ξεκουραζόμαστε / είναι κάτι που πρέπει να το κάνουμε»	« Για τις διακοπές» « χρησιμοποιήσα ρούζι και μπογιά. Το ρούζι είναι τα παράθυρα Εγώ μεθαύριο θα πάω στην Αθήνα»	« το αεροπλάνο, γιατί όταν πάμε διακοπές στην Αθήνα πάμε με το αεροπλάνο»	« ----»	« είναι μέρα, κάποιες που χαλαρ... δεν πας σ... δεν δουλεύεις... κάτι αναγκαστ... πρέπει ν... κάνεις»		
ς	« είναι κάτι που φεύγουμε από την Ελλάδα και πάμε στην Αθήνα στο Βερολίνο και παίζουμε / κάτι που πρέπει να πάμε σχολείο και να δουλέψουμε»	-----	-----	-----	-----	-----	« είναι κάτι που πας θάλασσα/ κάτι που πηγαίνεις σχολείο»	« έφτιαξα κάτι για τη λέξη: Διακοπές. έχω φτιάξει ένα τηλεσκόπιο και έχω βάλει λίγο ρούζι, λίγο χαρτόνι και χρυσό χαρτί. Οτι βλέπει αυτό το τηλεσκόπιο τα καράβια... Ότι πηγαίνουν βόλτες δηλαδή, βαρκάδα .	« το Σάββατο και την Κυριακή, γιατί στις διακοπές κρατάς φωτογραφική μηχανή και παίζεις μπάσκετ»	« ----»	« κάτι βουτάς θάλασσα που την σχολείο πρέπει ν... κάνεις»		
λα	« όταν δεν έχουμε σχολείο / όταν έχουμε σχολείο»	-----	-----	-----	-----	-----	« όταν δεν κάνουμε τίποτα/ όταν δουλεύουμε»	«Διακοπές. Και έφτιαξα παιχνίδια: μια μπάλα και μια κουδουνίστρα, ανήκουν σε δύο παιδιά»	« την κουζίνα μας, γιατί παίζεις με αυτή»	« ----»	« όταν έχουμε σ... / όταν έχουμε σχολείο»		
κης	« είναι κάτι που πηγαίνουμε στα ξενοδοχεία και χαϊρόμαστε / κάτι που διαβάζουμε»	-----	-----	-----	-----	« ταξίδι με την αδερφή μου»	« είναι κάτι που χαϊρόμαστε / κάτι που διαβάζουμε και δε μιλάμε»	«Καλοκαίρι, ενοσιέ διακοπές» «δύο μαμάδες που είναι φίλοι και παίζουν μπάλα στη θάλασσα»	« τα βιβλία δραστηριοτήτων είναι εργασία, γιατί είναι ασκήσεις και πρέπει να τις κάνουμε»	« η φωτογραφία αυτή, γιατί είναι εργασία και κάτι δε μου άρεσε. Δεν μου άρεσε αυτό και αυτό, γιατί, αυτό είναι άσπρα και φαίνεται από πάνω η κόλλα αυτό γιατί δεν έχω	« είναι κάτι χαϊρόμαστ... πολύ / κάτι ζωγραφίζο... κάνουμε ασκήσεις μιλάμε»		

												καταλάβει τι είναι αυτό»	
ος	« είναι κάτι που ξεκουραζόμαστε, ανακαλύπτουμε καινούρια πράγματα / κάτι σαν τεστ»	-----	« ο κύριος μου στο κολύμπι κάθε φορά που έρχομαι στο κολύμπι με παίρνει έτσι να με βουτήξει στην πισίνα, γελάει και μετά με σηκώνει και με βουτάει»	-----	« γιατί πήραν το διάλειμμα που τόσο άξιζαν»	« θέλω να πω κάτι. Το Σαβ/κο πάω διακοπές σε ένα ξενοδοχείο κοντά στον Πλακιά»	-----	« είναι κάτι που ξεκουραζόμαστε / κάτι σαν τεστ»	« Για τις διακοπές. Εδώ βλέπουμε ένα ηλιοβασιλέμα πριν νυχτώσει. Έχω κάνει φυτό, επειδή στην παραλία υπάρχουν κάποια φυτά»	«ο κατάσκοπος που εξιγνίασε μια δολοφονία και μετά πήγε διακοπές»	« το κουδουνάκι αυτό επειδή μου θυμίζει την Ίο, έχει τη θάλασσα κοντά στο σπίτι, τα πουλιά»	« μου αρέσει του Παύλου, γιατί οι άλλοι έκαναν περίπλοκο και ο Παύλος είναι ο μόνος που έκανε κάτι απλό, έκανε μια βάρκα που κοιτάει... Τον διορθώνει ένας συμμαθητής...είναι τηλεσκοπικό»	« κάτι ξεκουράζομαι και πάω θάλασσα που με βουτάει να καλύτερο»
τος	« να ταξιδεύουμε / να φτιάχνουμε κάτι»	« για να μαζέψουν λεφτά»	-----	-----	«επειδή μπορεί να πετάξουν με αεροπλάνο ή να ταξιδέψουν με καράβι»	-----	« Τα δύο αδέρφια που πήγαν διακοπές».	« πάμε μακριά / να φτιάχνουμε κάτι»	« για τις διακοπές» «το αυτοκίνητο που πάει στο σπίτι της γιαγιάς»	«εργασία» «τα άλογα που έφυγαν» (έχει το ρόλο παιδιού) «μίλησα, είπα ξέχασα να πάρω το πρωινό μου, πήρα την τσάντα μου»	« Το εργαστήριο (χαροπλαστικής, γιατί κάνει γλυκά και αυτό είναι εργασία»	« -----»	« που πηγαίνουν κίπου αλλά φτιάχνουν κάτι»