

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ειδίκευση: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το τραγούδι ως μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου
παιδιών της προσχολικής ηλικίας

ΕΙΡΗΝΗ ΧΙΩΤΑΚΗ

Επόπτης: Βασίλειος Οικονομίδης, επίκουρος καθηγητής
Συνεπόπτες: Γεώργιος Μανωλίτσης, επίκουρος καθηγητής
Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, επίκουρη καθηγήτρια

ΡΕΘΥΜΝΟ 2012

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Το τραγούδι ως μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου
παιδιών της προσχολικής ηλικίας*

Στην οικογένειά μου, στους καθηγητές, στους συναδέλφους και φίλους που στήριζαν -ο καθένας με τον τρόπο του- την πορεία μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, αλλά και κάθε προσπάθεια για εξέλιξη και δημιουργία...

...ένα μεγάλο ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ. 9
ABSTRACT	σελ. 10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	σελ. 17
2.1 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	σελ. 18
2.1.1 Γενικά	σελ. 18
2.1.2 Λεξιλόγιο: Δεκτικό και παραγωγικό	σελ. 20
2.1.3 Η διδασκαλία για την εκμάθηση του λεξιλογίου	σελ. 23
2.1.4 Η επιλογή των λέξεων	σελ. 27
2.2 ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	σελ. 30
2.2.1 Γενικά	σελ. 30
2.2.2 Εργαζόμενη μνήμη και γλώσσα	σελ. 31
2.2.3 Ο ρόλος του φωνολογικού κυκλώματος στην απόκτηση λεξιλογίου	σελ. 32
2.2.4 Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης	σελ. 33
2.2.5 Τεχνικές που βοηθούν στην εκμάθηση και απομνημόνευση νέων λέξεων από τα παιδιά	σελ. 34
α) <i>Η προϋπάρχουσα γνώση</i>	σελ. 35
β) <i>Η δημιουργία νοητικών σχημάτων</i>	σελ. 37
γ) <i>Η αυτοματοποίηση των νοητικών σχημάτων</i>	σελ. 38
δ) <i>Η ομαδοποίηση των παρουσιαζόμενων πληροφοριών</i>	σελ. 39
2.3 ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΔΡΟΜΟΙ	σελ. 41
2.4 Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ	σελ. 47
2.5 ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΑΦΥΠΝΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	σελ. 55
2.6 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	σελ. 59
2.6.1 Το τραγούδι ως παιδαγωγικό εργαλείο για τον εμπλουτισμό	

του λεξιλογίου	σελ. 59
2.6.2 Τραγούδι και μνήμη	σελ. 62
2.6.3 Παράγοντες που ενισχύουν την απομνημόνευση και τη διατήρηση των τραγουδιών στη μνήμη	σελ. 64
α) <i>Ρίμα</i>	σελ. 64
β) <i>Ρυθμός</i>	σελ. 65
γ) <i>Μελωδία</i>	σελ. 67
δ) <i>Επαναλήψεις</i>	σελ. 70
ε) <i>Συναισθηματικοί παράγοντες</i>	σελ. 72
2.6.4 Οι μιμητικές κινήσεις ως παράγοντας ενίσχυσης της εκμάθησης λεξιλογίου	σελ. 74
2.6.5. Η χρήση του τραγουδιού στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου	σελ. 75
α) <i>Γενικά</i>	σελ. 75
β) <i>Διδασκαλία τραγουδιού</i>	σελ. 78
γ) <i>Η μελωδική γραμμή του τραγουδιού</i>	σελ. 79
δ) <i>Κριτήρια επιλογής των τραγουδιών για τα μικρά παιδιά</i>	σελ. 80
ε) <i>Δημιουργία τραγουδιού</i>	σελ. 81
στ) <i>Η διδασκαλία του λεξιλογίου ως μια «αισθητική εμπειρία»</i>	σελ. 82
2.7. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 89
3.1 ΣΚΟΠΟΣ	σελ. 90
3.2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	σελ. 90
3.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ	σελ. 91
3.4. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 91
3.5. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ	σελ. 92
<i>Αρχές κατασκευής των εικονογραφημένων καρτών των τεστ</i>	σελ. 96
<i>Κριτήρια επιλογής των λέξεων-στόχο</i>	σελ. 97
<i>Κατασκευή καρτών που εικονίζουν τις λέξεις-στόχο</i>	σελ. 98
3.6 ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 98
3.7 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	σελ. 98
3.7.1 Προπειραματική διαδικασία	σελ. 99

<i>Επίσκεψη στα Νηπιαγωγεία που συμμετέχουν στην έρευνα-Ενημέρωση νηπιαγωγών</i>	σελ. 99
<i>Δοκιμαστική εφαρμογή των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια τεστ</i>	σελ. 99
<i>Χορήγηση των τεστ σε όλα τα παιδιά του δείγματος</i>	σελ. 99
<i>Έλεγχος ισοδυναμίας</i>	σελ. 100
3.7.2 Πειραματική διαδικασία	σελ. 100
<i>Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης</i>	σελ. 100
1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.102
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.108
2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.112
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.117
3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.120
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.125
4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.127
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.133
5 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.135
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	σελ.139
3.7.3 Μεταπειραματική διαδικασία	σελ.141
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ.144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	σελ.158
5.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	σελ.159
5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ.168
5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ.170
5.4 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	σελ.172
5.5 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	σελ.174
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.177

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου	σελ.213
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου	σελ.244
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	Φύλλα αξιολόγησης των κατασκευασμένων Τεστ: <i>Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου και</i> <i>Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου (pre και post)</i>	σελ.275
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	Παρτιτούρες των τραγουδιών που κατασκευάστηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις	σελ.280
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα	σελ.293

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Α. ΠΙΝΑΚΕΣ:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πίνακας 3.1:	Οι προς εκμάθηση λέξεις-στόχος	σελ. 98
Πίνακας 3.2:	Οργάνωση του λεξιλογίου-στόχου σε σημασιολογικές ομάδες	σελ.101
Πίνακας 3.3:	Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων	σελ.107
Πίνακας 3.4:	Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.111
Πίνακας 3.5:	Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.112
Πίνακας 3.6:	Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων	σελ.116
Πίνακας 3.7:	Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.119
Πίνακας 3.8:	Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.119
Πίνακας 3.9:	Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων	σελ.124
Πίνακας 3.10:	Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.126
Πίνακας 3.11:	Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα. Κινητική απόδοση της σύνθεσης	σελ.127
Πίνακας 3.12:	Πέμπτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων	σελ.138
Πίνακας 3.13:	Πέμπτη εβδομάδα παρέμβασης. Συμπλήρωση των κενών στο τραγούδι	σελ.139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Πίνακας 4.1:	Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του <i>Τεστ Μέτρησης</i>
--------------	---

	<i>Παραγωγικού Λεξιλογίου- Στόχου</i>	σελ.144
Πίνακας 4.2:	Συχνότητα λανθασμένων-σωστών απαντήσεων και ποσοστό επί τοις % σε κάθε μια από τις μεταβλητές του <i>Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	σελ.145
Πίνακας 4.3:	Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του <i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	σελ.147
Πίνακας 4.4:	Συχνότητα λανθασμένων-σωστών απαντήσεων και ποσοστό επί τοις % σε κάθε μια από τις μεταβλητές του <i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	σελ.149
Πίνακας 4.5:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση	σελ.152
Πίνακας 4.6:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση	σελ.153
Πίνακας 4.7:	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας του Βαθμού Βελτίωσης των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης λεξιλογίου (μετά – πριν την παρέμβαση)	σελ.156

B. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Γράφημα 4.1:	Μέσοι όροι επίδοσης στο <i>Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου</i> πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα	σελ.154
Γράφημα 4.2:	Μέσοι όροι επίδοσης στο <i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου</i> πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα	σελ.155

***Το τραγούδι ως μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου παιδιών
της προσχολικής ηλικίας***

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι επιστήμονες διακρίνουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ γλώσσας και μουσικής και αναγνωρίζουν την ευνοϊκή συμβολή του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Η παρούσα ερευνητική μελέτη, επιχειρώντας να τεκμηριώσει την άποψη αυτή στον ελλαδικό χώρο, χρησιμοποιεί έναν πειραματικό σχεδιασμό διάρκειας 5 εβδομάδων, με προπείραματική και μεταπείραματική διαδικασία και δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), με σκοπό να διερευνήσει εάν το τραγούδι -μάλιστα το αυτοσχέδιο, το κατασκευασμένο στην τάξη τραγούδι- αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 62 παιδιά, ομιλούντα την ελληνική ως μητρική γλώσσα, τα οποία φοιτούσαν σε τέσσερα ολοήμερα τμήματα Νηπιαγωγείων του Νομού Χανίων. Για τη μέτρηση του λεξιλογίου εφαρμόστηκαν τέσσερα τεστ: δύο σταθμισμένα (*Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου* και *PPVT-R*) και δύο κατασκευασμένα από την ερευνήτρια (*Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου* και *Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*), τα οποία αφορούσαν στην αναγνώριση των σκίτσων 30 λέξεων-στόχο, που επιδιώκαμε να εντάξουν τα παιδιά στο λεξιλόγιό τους. Διδακτική παρέμβαση γινόταν δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας 30-40 λεπτών. Έγχρωμες εικόνες των λέξεων-στόχο χρησιμοποιούνταν από την πειραματική ομάδα για την κατασκευή τραγουδιών, ενώ από την ομάδα ελέγχου σε «παραδοσιακού» τύπου δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων οδηγούν σε συμπεράσματα που παρουσιάζουν το τραγούδι να μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μέσο για την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των λέξεων-στόχο που ήταν σε θέση να παράγει η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Η όλη διαδικασία κατασκευής και επεξεργασίας του τραγουδιού με βάση το λεξιλόγιο-στόχο, φάνηκε να αποτελεί ελκυστικό μέσο μάθησης διαμορφώνοντας θετικές συνθήκες διδασκαλίας άγνωστων λέξεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία, πέρα από γλωσσικά, αποκόμισαν και ποικίλα αισθητικά οφέλη.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοσχέδιο τραγούδι, δημιουργία/κατασκευή, λεξιλόγιο, εμπλουτισμός, προσχολική ηλικία.

Songs as a means of enhancing Kindergarteners vocabulary

ABSTRACT

The strong link between music and language has been well documented by many educational researchers; songs have been considered as an effective way to enhance children's vocabulary acquisition. In this study we examined whether children's participation in a school programme, which used songs composed by them, could enhance new vocabulary word learning. In particular, the goal was for the children of the programme to learn 30 new words. A sample of 62 native Greek kindergarteners aged 5-6, from Chania, Greece were allocated in an experimental and a control group of equal strength through a pre-test and was put in a 5 weeks experimental procedure. The pre-test measured their vocabulary acquisition, was comprised of four components: Two standardized tests, the *Word Finding Vocabulary Test* and the *P.P.V.T.-R.* and two created by the researcher, the *Target Productive Vocabulary Test* and the *Target Receptive Vocabulary Test*, which were constituted from the 30 target-words, presented in a pictorial card form. Both groups received 30-40 min. instruction twice per week, during which similar subject photos of the target-words were used. The control group received traditional instruction while the experimental group created songs with these words. The four tests were also administered after the experiment was completed. The data analysis suggests that there was a statistically significant difference in the amount of target-words the experimental group was able to produce after the experiment as compared to that produced by the control group.

Key words: songs, creation, vocabulary, enhancing, kindergarteners.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα και η μουσική αποτελούν τους δύο τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι δύνανται να επικοινωνούν μεταξύ τους και να εκφράζονται μέσω του ήχου (Chen-Hafteck, 1997). Ανάμεσα σε αυτά τα δύο αυτά συστήματα υπάρχει μια φυσική έλξη, η οποία γίνεται φανερή εάν παρατηρήσουμε την παράλληλη πορεία που ακολουθούν και την ομοιότητα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους ήχους (Macarthur & Trojer, 1985· Chong & Gan 1997). Ο γερός δεσμός μεταξύ γλώσσας και μουσικής τεκμηριώνεται από τα ευρήματα που παρέχουν πολυάριθμες έρευνες από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της μουσικοθεραπείας και των νευροεπιστημών (Chong & Gan, 1997· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008· Lieb, 2008), επισημαίνοντας τη θετική επίδραση που ασκεί η μουσική σε συγκεκριμένες πλευρές της γλωσσικής μάθησης (Gromko, 2005). Ειδικότερα, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με τραγούδια ωφελεί την προφορική επικοινωνία και την αύξηση του λεξιλογίου (Cruz-Cruz, 2005· Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006· Wiggins, 2007· Millett, Atwill, Blandchard, & Gorin, 2008· Šišková, 2008· Weaver, 2009· Winter, 2010), το οποίο αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών και θεμελιώδες στοιχείο για την εκμάθηση και χρήση της γλώσσας (Winter, 2010).

Είναι αλήθεια πως χωρίς το απαραίτητο λεξιλόγιο είναι δύσκολο να επικοινωνήσουμε. Η αναγνώριση της αξίας του το έχει αναδείξει ως την πιο σημαντική παράμετρο της γλωσσικής παραγωγής (Ραυτοπούλου, 2001). Συνδέεται άμεσα με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού καθώς αποτελεί το εργαλείο με το οποίο εκείνο συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία (Βογινδρούκας, Τσαμουρτζή, Παπαγεωργίου, Πρωτόπαπας, 2004). Αντανακλώντας την επίγνωση σχετικά με το περιεχόμενο και τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας, η γνώση πλούσιου λεξιλογίου συγκροτεί τη βάση για μια ποιοτική και αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, σε όλες τις διαστάσεις της (Saricoban & Metin, 2000· Nguyen & Khuat, 2003· Adileh & Adileh, 2011· Βάμβουκα, 2009). Βάζει τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής (Οικονομίδης, 2003), ενώ παράλληλα διευκολύνει την ευφράδεια και επιδρά καθοριστικά στην κατανόηση του λόγου (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005· Snowling, Adams, Bishop, & Stothard, 2001). Τα αποτελέσματα μελετών αναφέρουν πως τα παιδιά με διευρυμένο λεξιλόγιο έχουν αυξημένη γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα (Οικονομίδης, 2001· Sobolak, 2008), καλύτερη επίδοση στο σχολείο, καλύτερη γενικά ακαδημαϊκή πορεία

(Beck & McKeown, 1991· Biemiller, 1999), ακόμη και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (Bell, Lassiter, Matthews, & Hutchinson, 2001). Δεδομένου ότι το λεξιλόγιο ενός παιδιού δεν είναι προκαθορισμένο και η ανάπτυξή του δε σταματά αλλά αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια, ένα συνεχή αγώνα (Biemiller, 2003· Tavid & Ísisag, 2009), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ισχυρή επίδραση στην πρόοδο και ενδυνάμωσή του (National Reading Panel, 2000· Blachowicz, Fischer, & Watts-Taffe, 2005) με την εφαρμογή, από νωρίς, τεχνικών στο σχολείο, που να εστιάζουν στον τομέα αυτό (Beck, McKeown, and Kucan, 2002).

Γνωρίζοντας πως η παρώθηση είναι από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται πάντα να προσπαθούν να βρίσκουν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές ευχάριστες, προκειμένου να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές τους να εμπλουτίσουν με νέες λέξεις το λεξιλόγιό τους. Στρατηγικές και πρακτικούς τρόπους που να κρατούν ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών, να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα της ανούσιας επανάληψης, να κάνουν την τάξη πιο ζωντανή (Barska, 2006) και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του δυναμικού της, καλύπτοντας κι εκείνα τα παιδιά που δε μαθαίνουν με τις παραδοσιακές μεθόδους (Gardner, 1983, 1993). Άλλωστε, το νέο λεξιλόγιο μόνο έτσι μαθαίνεται ουσιαστικά, όταν δηλαδή ξεφεύγει από τη στείρα σχολική διδασκαλία της απομνημόνευσης λέξεων ή εκφράσεων και χρησιμοποιείται ενεργητικά σε καταστάσεις δράσης, αντίληψης και βιώματος που να έχουν νόημα για τα παιδιά, βοηθώντας τα έτσι να δημιουργήσουν στη σκέψη τους με ακρίβεια και παραστατικότητα την έννοιά του (Ζάχαρης, 1987).

Υπό αυτό το πρίσμα, στο πνεύμα της διαθεματικότητας και της ολιστικής αντιμετώπισης της γνώσης, που προωθούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011, α,β), η μουσική και συγκεκριμένα το τραγούδι, μπορεί να προσφέρει ένα αποδοτικό πεδίο για μάθηση και να δώσει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία του λεξιλογίου (Read, 2007· Yuliana, 2003· Davies, 2000). Αυξάνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών και ενεργοποιώντας τη σκέψη τους (Davies, 2000), λειτουργεί ως πηγή χαράς και απόλαυσης γι αυτά, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα βιωματικό εργαλείο μεταβίβασης της γνώσης, ένα πολυδύναμο μέσο ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών (Αντωνάκης & Χιωτάκη, 2007).

Ενταγμένο σε όλα τα προσχολικά προγράμματα, το τραγούδι αποτελεί αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών (Schiller, 2008), στην οποία από νωρίς παρουσιάζουν μεγάλη φυσική ανταπόκριση (Chong & Gan, 1997). Πέρα από το ότι είναι διασκεδαστικό, κάνει τη μάθηση πιο εύκολη. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση, αυξάνει την συγκέντρωση της

προσοχής και δίνει περισσότερα κίνητρα για μάθηση, αποτελώντας με αυτό τον τρόπο αξιόλογο εργαλείο που βοηθά στη δυναμική ανάπτυξη του λεξιλογίου (Rahman, n.d.· Schiller, 2008).

Αναγνωρίζοντας πως το μέγεθος του λεξιλογίου ενός παιδιού και η ικανότητά του να διακρίνει ήχους αποτελούν παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την ευκολία με την οποία θα μάθει να διαβάζει -και γενικά να επικοινωνεί με το λόγο- όταν εκτεθεί σε μεθοδική διδασκαλία (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2002, στο Schiller, 2008), τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές έχουν αρχίσει να εξετάζουν και να επαναπροσδιορίζουν τον πολύτιμο ρόλο του τραγουδιού στην κατάκτηση στόχων που αφορούν στο γραμματισμό. Σημαντικός όγκος ερευνών που έχουν διεξαχθεί διεθνώς εξετάζει την επίδραση που έχει το τραγούδι στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών, τη γραφή και ανάγνωση (Colwell, 1988, 1994· Fetzer, 1994· Standley & Hughes, 1997· Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002, Patel & Laud, 2007, Bolduc, 2008· Kouri & Telander, 2008· Forgeard, Schlaug, Norton, Rosam, Iyengar, & Winner, 2008· Holcombe-Cochran, 2008). Αρκετές είναι ακόμη οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή του τραγουδιού στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Weaver, 2009· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008· Purnell-Webb & Speelman, 2008· Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006· Hazel-Obarow, 2004· Rainey & Larsen, 2002· Kilgour, Jakobson, & Cuddy, 2000), ενώ μεγάλος αριθμός τους χρησιμοποιεί το τραγούδι για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Adileh & Adileh, 2011· Κοκκίδου & Στάμου, 2010· Winter, 2010· Leqq, 2009· Ara, 2009· Li & Brand, 2009· Tavil & İsisag, 2009· Rosová, 2007· Cruz-Cruz, 2005· Abbott, 2002· Ho & Chan, 2003· Wallace, 1994· Medina, 1990). Καθώς, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνήσει τη συμβολή του τραγουδιού -μάλιστα του αυτοσχέδιου, κατασκευασμένου στην τάξη τραγουδιού- ως μια εναλλακτική προσέγγιση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που ομιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Αποτέλεσμα που θα διαφανεί από την επίδοση των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, στα λεξιλογικά τεστ δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια σύντομη εισαγωγή στην προβληματική της έρευνας και περιγράφεται με αδρές γραμμές το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αναφέρεται ο τρόπος που αναπτύσσεται η γλώσσα και ειδικά το λεξιλόγιο στο μικρό παιδί και τονίζεται η σπουδαιότητα που έχει η απόκτηση ενός διευρυμένου λεξιλογίου για την ποιοτική και αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά και για τη γενικότερη εξέλιξη του ατόμου. Υπογραμμίζεται, επίσης, η σημασία που έχει η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω της σκόπιμης και άμεσης διδασκαλίας, ενώ γίνεται αναφορά στα κριτήρια επιλογής των λέξεων που θέτουμε στόχο να μάθουν τα παιδιά. Στη συνέχεια περιγράφονται ο ρόλος που έχει η μνήμη στη διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου, η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ γλώσσας-μουσικής, επίσης ο τρόπος που επεξεργάζεται ο εγκέφαλος τα γλωσσικά και μουσικά ερεθίσματα, αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν για τη λεξιλογική μάθηση από την αφύπνιση της μουσικής νοημοσύνης των παιδιών. Σε επόμενο υποκεφάλαιο γίνεται λόγος για το τραγούδι ως παιδαγωγικό εργαλείο και αναλύεται ο τρόπος που ενεργοποιεί η μουσική τη μνήμη, ευνοώντας την εκμάθηση λεξιλογίου. Επιπλέον παρουσιάζονται οι παράγοντες που ενισχύουν την απομνημόνευση και τη διατήρηση των τραγουδιών στη μνήμη, οι οποίοι υποστηρίζονται από διεθνή ερευνητικά ευρήματα. Τελευταία εστιάζεται το ενδιαφέρον στη χρήση του τραγουδιού στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου, καταλήγοντας στην παιδαγωγική σημαντικότητα που έχει η «αισθητική προσέγγιση» του λεξιλογίου ως μια εμπλουτισμένη τεχνική διδασκαλίας που προσδίδει ένα ιδιαίτερα δημιουργικό και μοναδικό χαρακτήρα στη διαδικασία της μάθησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός, οι υποθέσεις και το δείγμα της μελέτης και περιγράφονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του λεξιλογίου του δείγματος, τόσο του γενικού όσο και του ειδικού λεξιλογίου-στόχου (δεκτικού και παραγωγικού) που θέσαμε στόχο να μαθευτεί μέσω της παρεμβατικής διδασκαλίας. Περιγράφεται ακόμη η προπαραστατική, η πειραματική διαδικασία αναλυτικά ανά εβδομάδα διδακτικής παρέμβασης και τέλος η μεταπειραματική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία έφερε στο φως η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Πρώτα παρουσιάζονται τα στοιχεία που έδωσε ο έλεγχος αξιοπιστίας των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια τεστ, τα οποία και αποτελούσαν το βασικό εργαλείο αξιολόγησης της πειραματικής διαδικασίας. Στη συνέχεια εκθέτονται τα στοιχεία από τις επιδόσεις των ομάδων (πειραματικής κι ελέγχου) στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου (σταθμισμένα και κατασκευασμένα,

που αφορούσαν τόσο στο δεκτικό όσο και στο παραγωγικό λεξιλόγιο) πριν και μετά την παρέμβαση. Επίσης παρουσιάζονται τα στοιχεία από τον έλεγχο που έγινε βάσει της μεταβλητής του Βαθμού Βελτίωσης στους μέσους όρους επίδοσης μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σε όλα τα λεξιλογικά τεστ, μετά την παρέμβαση.

Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν βάσει των αποτελεσμάτων της. Ακόμη, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας, ενώ κατατίθενται προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου που δοκιμάστηκε πειραματικά και αφορά στη διδασκαλία νέου λεξιλογίου μέσω τραγουδιών, στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

2.1.1 Γενικά

Η ανάπτυξη της γλώσσας, η επικοινωνία γενικότερα, η ικανότητα κατανόησης και έκφρασης, αποτελεί βασική ανάγκη και δεξιότητα του ανθρώπου και μέρος των διαπροσωπικών του σχέσεων με το περιβάλλον (Νημά, 2004).

Ο Halliday (1975) υποστήριξε ότι η καλλιέργεια της γλώσσας είναι μια ενεργητική διαδικασία, καθώς τη μαθαίνουν τα παιδιά μέσω κοινωνικών δεσμών και αλληλεπίδρασης με άλλους χρήστες, για να μπορούν να λειτουργούν στον κόσμο τους. Την αποκτούν όπως τη χρειάζονται για να κάνουν γνωστή την παρουσία τους στον περίγυρό τους, να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τις ιδέες τους, να πετύχουν στόχους, να κοινωνικοποιηθούν (Strickland & Morrow, 1989). Παρόμοια και ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (1994) αναφέρει ότι «η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι μια μηχανική λειτουργία, αλλά κυρίως μορφοποιητική ανάμεσα στο παιδί και το κοινωνικό περιβάλλον. Και το παιδί δεν προσλαμβάνει μόνο το ηχητικό σώμα της γλώσσας, αλλά και το θησαυρό των γνώσεων και των αξιών που έχει κατακτήσει η κοινωνική ομάδα». Αυτές οι μορφωτικές ανταλλαγές μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλουν μάλιστα και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της σύνταξης (Κρασανάκης, 2003).

Παρότι η απόκτηση της γλώσσας, η κατανόησή της και η παραγωγή λόγου φαίνεται να είναι μια εύκολη διαδικασία για τα παιδιά, στην πραγματικότητα αποτελεί ένα δύσκολο έργο (Thiessen & Saffran, 2003). Τα παιδιά αποκτούν τη γλώσσα σταδιακά, με το λεξιλόγιο να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξή της (Μπαμπλέκου, 1996). Οι πρώτες λέξεις κάνουν την εμφάνισή τους κατά τον 12^ο μήνα και κατά το 2^ο έτος εμφανίζονται οι πρώτες προτάσεις με δύο έως τέσσερις λέξεις. Στην ηλικία των τριών, παρατηρείται μία ξαφνική αύξηση του λεξιλογίου (Ζαφρανά, Νικόλτσου, & Δανιηλίδου 2000). Στο τέλος πια του 3^{ου} έτους το λεξιλόγιο των παιδιών απαρτίζεται από 1.000 περίπου λέξεις -ενώ μπορούν να κατανοήσουν ακόμη περισσότερες-, στην ηλικία των 4-5 χρόνων περιλαμβάνει περίπου 2.500-3.000 λέξεις (Πόρποδας, 1984· Strickland & Morrow, 1989· Τάφα, 2001· Κρασανάκης, 2003) και φθάνει περίπου στις 5.000 λέξεις

στην ηλικία των 7 ετών (Beck & McKeown, 1991· Blachowicz, Fischer, & Watts-Taffe, 2005). Στην ηλικία των 5,5- 6,5 το δεκτικό τους λεξιλόγιο -οι λέξεις δηλαδή που κατανοούν- είναι αρκετά ανεπτυγμένο, διαθέτει 8.649 περίπου λέξεις, οι οποίες ανήκουν, κατά διαφορετικά ποσοστά κυρίως, στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων (Οικονομίδης, 2003).

Ο ακριβής αριθμός των λέξεων που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του χρόνου μεγαλώνοντας, δεν είναι εφικτό να υπολογιστεί με ακρίβεια. Οι Biemiller και Slonim (2001) εκτιμούν πως στην ηλικία του ενός έτους τα παιδιά μαθαίνουν κατά μέσο κάθε μέρα όρο 2,2 νέες λέξεις. Ο ρυθμός ανάπτυξης του νηπιακού λεξιλογίου υπολογίστηκε από την Templin (1957) σε 5,1 νέες λέξεις την ημέρα, από τον Anglin (1993) σε 5,52 λέξεις ενώ από την Carey (1978) σε 9 λέξεις την ημέρα. Η απόκλιση που παρατηρείται στις εκτιμήσεις που καταθέτουν οι ερευνητές οφείλεται σε κάποιο βαθμό στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται προκειμένου να προσδιοριστεί αριθμητικά το λεξιλόγιο των παιδιών σε μια ηλικία (Phythian-Sence & Wagner στο Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007· Ζάχαρης, 1996).

Ο ρυθμός που αυξάνεται το λεξιλόγιο δεν είναι ο ίδιος για όλα τα παιδιά, αλλά ούτε και σταθερός σε όλες τις χρονικές περιόδους της παιδικής ζωής (Biemiller & Slonim, 2001· Οικονομίδης, 2001). Οι Beck, McKeown, και Kucan (2002) κατέληξαν πως ο πιο συχνά αναφερόμενος αριθμός νέων λέξεων που εκτιμάται ότι μαθαίνουν τα παιδιά καθημερινά είναι οι 7 λέξεις. Ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει το μέσο όρο, καθώς υπάρχουν παιδιά τόσο με χαμηλότερες, όσο και με υψηλότερες επιδόσεις. Ακόμη και η πιο μέτρια εκτίμηση όμως, δηλώνει το ραγδαίο ρυθμό διεύρυνσης του λεξιλογίου των μικρών παιδιών -ιδίως στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης- και τον τεράστιο αριθμό λέξεων που αυτά αποκτούν (Μπαμπλέκου, 1996· Phythian-Sence & Wagner, στο Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007). Να σημειώσουμε εδώ πως, η καθυστέρηση στην εξέλιξη του λεξιλογίου του παιδιού μαρτυρά γενικότερη καθυστέρηση στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του. Αυτό διότι το λεξιλόγιο αποτελεί τη βάση της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού (Ζάχαρης, 1996).

Ευρήματα ερευνών δείχνουν πως, αν και η πιο πλήρης κατανόηση του νοήματος μιας λέξης αποκτάται μέσω της πολλαπλής έκθεσης στη συγκεκριμένη λέξη, τα παιδιά εύκολα αποκτούν μερική γνώση της έννοιάς της από την πρώτη φορά που θα τη συναντήσουν (Carey & Bartlett, 1978). Σύμφωνα με τη θεωρία της γρήγορης χαρτογράφησης της Carey

(1978), όταν το παιδί ακούει μια νέα λέξη, «καταγράφει» μερικά από τα συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά της, που επιτρέπουν τη διατήρησή της στο λεξιλόγιό του μέχρι την κατάκτηση και των άλλων χαρακτηριστικών της που οδηγεί στην ολοκληρωμένη γνώση της. Η διαδικασία αυτή συντελείται βαθμιαία σε χρονικό διάστημα άνω των 6 μηνών.

Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο με τον προφορικό λόγο, βελτιώνεται σημαντικά η ακρίβεια και η ευστοχία στην επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν και η γλώσσα τους δε διαφέρει πολύ από εκείνη των ενηλίκων, αφού έχουν κατακτήσει τα περισσότερα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία της (Strickland & Morrow, 1989· Τάφα, 2001). Γενικά, το λεξιλόγιό τους αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να υποστηρίζει την καθημερινή επικοινωνία, ο εμπλουτισμός του, όμως, είναι μια διαδικασία που διαρκεί εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992α).

2.1.2 Λεξιλόγιο: Δεκτικό και παραγωγικό

Με τον όρο *λεξιλόγιο*, δηλώνουμε το σύνολο των λέξεων που διαθέτει μια γλώσσα (Ξυδόπουλος, 2008). Το σύνολο των λέξεων «που πραγματικά γνωρίζει και χρησιμοποιεί το άτομο, για να επικοινωνεί με άτομα μιας κοινωνίας που ομιλούν την ίδια γλώσσα ή τον ίδιο κώδικα», αποτελεί το *ατομικό/προσωπικό του λεξιλόγιο* (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000), ενώ το απόθεμα των λέξεων στον ανθρώπινο νου ονομάζεται *νοητικό λεξικό* (Ξυδόπουλος, 2008). Αναφερόμενοι στην ποσότητα και στην ποιότητα των λέξεων που γνωρίζει ένας ομιλητής, πολλές φορές χαρακτηρίζουμε το λεξιλόγιό του «φτωχό» ή «πλούσιο» (Μότσιου, 1994· Ξυδόπουλος, 2008), με το πλούσιο λεξιλόγιο να παραπέμπει στην εικόνα του μορφωμένου/καλλιεργημένου ατόμου που έχει λάβει καλή εκπαίδευση κι έχει τις γνώσεις και την άνεση να εκφραστεί με ακρίβεια και σαφήνεια.

Το λεξιλόγιο είναι εκείνο που συνδέει τις τέσσερις όψεις της γνωστικής (γλωσσικής) επικοινωνίας: την *ομιλία*, την *ακρόαση*, την *ανάγνωση* και τη *γραφή* (Nguyen & Khuat, 2003· Adileh & Adileh, 2011· Βάμβουκα, 2009). Όταν κάποιος έχει επαρκές λεξιλόγιο είναι σε θέση να εκφράσει ιδέες/απόψεις, τόσο προφορικά όσο και γραπτά, αλλά και να κατανοήσει το συνομιλητή του, ή το κείμενο που διαβάζει. Ενώ κάποιες δεξιότητες γραμματισμού (όπως η φωνολογία, η γραμματική, το συντακτικό) όταν μαθευτούν μπορούν να χρησιμοποιούνται δια βίου, η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια, ένα συνεχή αγώνα, αφού δε σταματά όσο ζούμε (Biemiller, 2003· Tavil &

Ísisag, 2009). Αποτελώντας βασικό, θεμελιώδες στοιχείο για τη γλωσσική επικοινωνία (Winter, 2010), το λεξιλόγιο, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της (επικοινωνίας), η οποία εξαρτάται από την καταλληλότητα λέξεων που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο ομιλητής (Μότσιου, 1994), για να αποδώσουν/μεταφέρουν το νόημα που εκείνος επιθυμεί.

Αν και το λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι ενιαίο κι αδιαίρετο, για μεθοδολογικούς λόγους διακρίνεται σε δύο επιμέρους τύπους, ανάλογα με τη χρήση του:

- α) στο *δεκτικό ή προσληπτικό ή παθητικό λεξιλόγιο*¹, το σύνολο των λέξεων που το άτομο γνωρίζει την έννοιά τους, αντιλαμβάνεται και κατανοεί τη σημασία τους όταν τις ακούει ή τις διαβάζει
- β) στο *παραγωγικό ή εκφραστικό ή ενεργητικό λεξιλόγιο*², το σύνολο των λέξεων που, έχοντας κατανοήσει την έννοιά τους, χρησιμοποιεί/ παράγει το άτομο, προκειμένου να επικοινωνήσει τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό του λόγο (Οικονομίδης, 2003· Lehr, Osborn, & Hiebert, 2004· Webb, 2005· Millett, Atwill, Blandchard, & Gorin, 2008· Neuman & Dwyer, 2009· Winter, 2010).

Το δεκτικό λεξιλόγιο σχετίζεται με την ακρόαση και την ανάγνωση, ενώ το παραγωγικό με την ομιλία και τη γραφή (Οικονομίδης, 2003).

Η καλλιέργεια του δεκτικού και του παραγωγικού λεξιλογίου μπορεί να παρομοιαστεί με την αναγνώριση και την ανάκληση. Αυτό σημαίνει πως το δεκτικό λεξιλόγιο ουσιαστικά απαιτεί σύγκριση μεταξύ της εξωτερικής και εσωτερικής απεικόνισης μιας λέξης, ενώ το παραγωγικό λεξιλόγιο απαιτεί μια επιπρόσθετη διαδικασία αναπαραγωγής της φωνολογικής έκφρασης της λέξης (Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996). Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία, πέρα από την αντίληψη-κατανόηση του λόγου (γραπτού ή προφορικού), χρειάζεται να είναι σε θέση το ίδιο άτομο να εκφράσει κιόλας λόγο (προφορικά ή γραπτά), μεταφέροντας τις γνώσεις του για τις λέξεις από το δεκτικό στο παραγωγικό του λεξιλόγιο. Η επικοινωνία άλλωστε περιορίζεται όταν οι λέξεις δεν μπορούν να παραχθούν (Winter, 2010). Οι Whitehurst & DeBaryshe (1989) ισχυρίστηκαν πως το δεκτικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η συχνότητα έκθεσης στη γλώσσα, ενώ το παραγωγικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η μίμηση (Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996).

¹ Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιούμε τον όρο «δεκτικό λεξιλόγιο».

² Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιούμε τον όρο «παραγωγικό λεξιλόγιο».

Το δεκτικό λεξιλόγιο είναι πολύ μεγαλύτερο σε μέγεθος από το παραγωγικό λεξιλόγιο (Ξυδόπουλος, 2008). Θα λέγαμε μάλιστα πως, το παραγωγικό λεξιλόγιο αποτελεί μέρος του δεκτικού λεξιλογίου (Οικονομίδης, 2003), καθώς η αντίληψη προηγείται της παραγωγής. Βάσει αριθμητικών δεδομένων, από άποψη μεγέθους, υπολογίζεται ότι το παραγωγικό λεξιλόγιο μπορεί να κυμαίνεται από το 20% έως και το 100% του δεκτικού λεξιλογίου (Ξυδόπουλος, 2008).

Οι έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στον καθορισμό, από νωρίς, του ποιος έχει ή δεν έχει αναπτύξει το κατάλληλο για την ηλικία του δεκτικό και παραγωγικό λεξιλόγιο. Τόσο το δεκτικό όσο και το παραγωγικό λεξιλόγιο αποτελούν σημαντικές μεταγνωστικές ικανότητες, καθώς αντανακλούν την επίγνωση σχετικά με το περιεχόμενο και τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας, βάζοντας έτσι τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και προβλέποντας με ακρίβεια την επιτυχία σε αυτό τον τομέα (Carlisle, Beeman, Davis, & Spharim, 1999· Chaney, 1998· Geva & Yaghoub Zadeh, 2006· Manis, Lindsey, & Bailey, 2004· Pikulski & Templeton, 2004· McBride-Chang & Ho, 2005· NICHD Early Child Care Research Network, 2005· Blachowicz, Fischer, & Watts-Taffe, 2005· Snow, Burns, & Griffin 1998· Snowling, 2005· Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, & Javorsky, 2008· Millett, Atwill, Blandchard, & Gorin, 2008· Sobolak, 2008). Παράλληλα, όμως, αποτελούν όχημα για την ανάπτυξη και της γραφής (Strickland & Morrow, 1989). Αυτή η μεγάλη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του μεγέθους του λεξιλογίου του παιδιού και της προόδου του στην κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής έχει υποστηριχθεί από πολλές ερευνητικές μελέτες (Οικονομίδης, 2003). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται θεωρητικά, τόσο από παλαιότερα (Thorndyke, 1973· Sternberg, 1987· Dixon, LeFevre, & Twilley, 1998) όσο και από πρόσφατα ευρήματα εμπειρικών ερευνών (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005· Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007· Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011), πως η γνώση πλούσιου λεξιλογίου διευκολύνει την ευφράδεια και αποτελεί αποφασιστικό/καθοριστικό παράγοντα που επιδρά στην κατανόηση κειμένων. Ωστόσο, αρκετοί είναι οι επιστήμονες που ισχυρίζονται πως τα οφέλη από ένα διευρυμένο λεξιλόγιο εκτείνονται ακόμη παραπέρα από τα παραπάνω αναφερθέντα, αποτελώντας ισχυρό δείκτη πρόβλεψης της μελλοντικής ακαδημαϊκής επίδοσης/επιτυχίας του ατόμου (Beck & McKeown, 1991· Biemiller, 1999), με μακρόχρονη επίδραση στην κοινωνική και οικονομική του εξέλιξη (Neuman & Dickinson, 2001· Snow, Burns, & Griffin, 1998· Whitehurst & Lonigan, 2001).

Καθώς το λεξιλόγιο των παιδιών διαφέρει σημαντικά στα πρώτα τους χρόνια (Biemiller, 2004), οι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να αναγνωρίσουν εκείνους τους κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτών των διαφορών στην ανάπτυξή του. Οι περισσότερες ερμηνείες εστιάζουν σε χαρακτηριστικά των μαθητών, που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: γενική γλωσσική ανεπάρκεια, ελλειμματική μνήμη και φτωχές στρατηγικές εκμάθησης λέξεων. Οι λεξιλογικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, οι οποίες εμφανίζονται από νωρίς, είναι εκτεταμένες κάνοντας το λεξιλογικό χάσμα μεταξύ τους ολοένα και βαθύτερο στο πέρασμα του χρόνου (Baker, Simmons, & Kameenui, 1995).

Λαμβάνοντας υπόψη την καθοριστική σημασία του λεξιλογίου για την εξέλιξη του ατόμου, παρουσιάζεται η ανάγκη εμπλουτισμού των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων με κατάλληλες, στοχευμένες και αποτελεσματικές τεχνικές και δράσεις που να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των παιδιών της νηπιακής ηλικίας και να δίνουν έμφαση στην αυξημένη διδασκαλία του λεξιλογίου (National Reading Panel, 2000), λειτουργώντας έτσι αντισταθμιστικά για τη μείωση αυτών των διαφορών .

2.1.3 Η διδασκαλία για την εκμάθηση του λεξιλογίου

Προκειμένου να τονίσει την σημασία που έχει η εκμάθηση του λεξιλογίου, ο Thornbury (2002) αναφέρει τη θέση του γλωσσολόγου David Wilkins, σύμφωνα με τον οποίο «σε μια επικοινωνία χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να μεταφερθούν, σε μια επικοινωνία χωρίς λεξιλόγιο όμως..., τίποτε» (σ 13).

Ενώ για πάρα πολλά χρόνια η γραμματική κατείχε την πρώτη θέση στη γλωσσική διδασκαλία, με το λεξιλόγιο να υποβαθμίζεται και να λειτουργεί επικουρικά προς τη γραμματική, η αντίληψη αυτή άλλαξε τελευταία, καθώς το λεξιλόγιο αναδείχθηκε ως η πιο σημαντική παράμετρος της γλωσσικής παραγωγής (Ραυτοπούλου, 2001). Σε αυτό συνετέλεσε η ανάπτυξη της γλωσσικής επιστήμης, η οποία αποκάλυψε την τεράστια σημασία που έχει η απόκτηση ενός ευρύτερου, λειτουργικού και χρηστικού λεξιλογίου, το οποίο θα αποτελεί τη βάση για μια ποιοτική και αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, σε όλα τα επίπεδα (Μήτσης, 2004· Βάμβουκα, 2009· Παραδιά, 2010). Πώς μπορεί όμως η διδασκαλία να οδηγήσει στην ενίσχυση και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου που κάποιος κατέχει; Και τι ακριβώς σημαίνει «μαθαίνω-γνωρίζω μια λέξη»;

Εκμάθηση του λεξιλογίου μιας γλώσσας σημαίνει να γνωρίζει ο μαθητής «τη μορφή, τη σημασία, την κλίση, την παραγωγή, την πραγματολογική λειτουργία, την κοινωνική χρήση μιας λέξης». Η σημασία της λέξης ορίζεται είτε μεμονωμένα, είτε ομαδοποιώντας λέξεις με παρόμοια μορφή ή σημασία, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη χρησιμότητα που έχει (η λέξη) για το παιδί (Κίτσα, 2006).

Η εκμάθηση μιας λέξης εξελίσσεται σταδιακά ως την πλήρη γνώση της. Συσχετίζεται με την πολυσημία της, την κατανόηση δηλαδή των διαφορετικών σημασιών της που κάθε φορά προσδιορίζουν τα συμφραζόμενα, ακόμη με τη γνώση άλλων συνωνύμων λέξεων που αναπαριστούν την έννοιά της, αλλά και με τη γνώση των περιστάσεων που εκείνη χρησιμοποιείται (Singleton, 2000· Nagy & Scott, 2000· Βάμβουκα, 2009). Έτσι, η γνώση μιας λέξης δεν περιορίζεται στην κατάκτηση του σημαίνοντος και του σημαινόμενου που αντιπροσωπεύει ως γλωσσικό σημείο, αλλά και στην ένταξή της στο γλωσσικό περιβάλλον σε σχέση με άλλες λέξεις, στη συνειδητή χρήση της (Γαβριηλίδου, 2001). Τα επίπεδα για την απόκτηση του λεξιλογίου, στα οποία έχουν καταλήξει σχετικές μελέτες, είναι τα εξής (Graves, 1987, στο Phythian-Sence & Wagner, 2007:10):

- ⇒ Κατανόηση του νοήματος γνωστών λέξεων.
- ⇒ Εκμάθηση νέων εννοιών για γνωστές λέξεις.
- ⇒ Εκμάθηση νέων λέξεων που αντιπροσωπεύουν γνωστές έννοιες.
- ⇒ Εκμάθηση νέων λέξεων για νέες έννοιες.
- ⇒ Διευκρίνηση κι εμπλουτισμός γνωστών λέξεων και της σημασίας τους.
- ⇒ Μετακίνηση των λέξεων από το δεκτικό στο παραγωγικό λεξιλόγιο.

Έρευνες που εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο αποκτούν τα παιδιά τις νέες λέξεις, συγκλίνουν στο ότι τις αποκτούν βαθμιαία και όχι αυτοστιγμής. Επίσης, στο ότι κατά ένα μεγάλο μέρος τους, αποκτούνται έμμεσα, συμπτωματικά/τυχαία, μέσω των ποικίλων ερεθισμάτων που δέχονται (τα παιδιά) από το φυσικό γλωσσικό περιβάλλον (Stahl, 2003), με τη συνεχή έκθεσή τους στη γλώσσα κατά την ανάγνωση, ακρόαση, ομιλία και γραφή (Krashen, 1981). Αποκτούνται όμως και άμεσα οι νέες λέξεις, μέσα από διδασκαλία (Osborn & Armbruster, 2001), που είναι σημαντικό να οργανωθεί με τρόπο που να έχει ενδιαφέρον και νόημα, ώστε να οδηγήσει στην επιτυχημένη εκμάθησή τους (Ζερδελή & Σαραφίδου, 2010).

Η σκόπιμη και άμεση διδασκαλία λεξιλογίου χρειάζεται να συνδυάζεται με τη ζωή και τα καθημερινά της προβλήματα, να έχει λειτουργικό και βιωματικό χαρακτήρα (Παραδιά, 2010) και να προχωρά παραπέρα από την απλή εξήγηση της έννοιας των λέξεων και την

απομνημόνευση του ορισμού τους (Osborn & Armbruster, 2001). Είναι ωφέλιμο να εστιάζει (η διδασκαλία) σε συγκεκριμένες λέξεις, τις οποίες να μαθαίνουν οι μαθητές μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές- στρατηγικές, που βοηθούν στην ενίσχυση της σε βάθος γνώσης της έννοιάς τους αλλά και στην ανάκληση πληροφοριών αναφορικά με αυτές όταν τις ακούσουν ή τις δουν, μετατρέποντας έτσι τη γνώση τους σε ικανότητα κατανόησης και δημιουργικής παραγωγής λόγου (Παραδιά, 2010).

Πλήθος ερευνών έχουν δείξει την αξία και συνεισφορά της σκόπιμης, άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας στη διαδικασία εμπλουτισμού του λεξιλογίου (Beck, McKeown, & Kucan, 2002· Biemiller, 2004· Marzano, 2004). Σύμφωνα με τον Biemiller (2001), σχεδόν το 80% των λέξεων που γνωρίζουν τα παιδιά ως την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου μαθαίνονται μέσω της άμεσης διδασκαλίας από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους ή μέσα από τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως τα παιδιά αποκτούν νέο λεξιλόγιο όταν κάποιος τους εξηγήσει την έννοια των άγνωστων σε αυτά λέξεων με σαφή και άμεσο τρόπο (Biemiller, 1999· Biemiller & Slonim, 2001), χρησιμοποιώντας καθημερινή γλώσσα που περιέχει λέξεις οικείες, σχετικού νοήματος με εκείνες που θέλουμε να κατανοήσουν (συνώνυμα-αντώνυμα) (Beck & McKeown, 2007), συνδέοντας έτσι τις άγνωστες λέξεις με άλλες που ήδη γνωρίζουν (Bloom, 2002· Carey, 1978· Vygotsky, 1986) και κατανοώντας την μεταξύ τους αλληλοσυσχέτιση (Rupley, Logan, & Nichols, 1999· Misulis, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο με τη συχνή κι επαναλαμβανόμενη χρήση του, μέσα σε ένα πλαίσιο που να έχει νόημα γι αυτά (Rupley, Logan, & Nichols, 1999· Misulis, 1999), σημαντικές στρατηγικές και μνημονικές τεχνικές που συνεισφέρουν στην καλύτερη εκμάθηση-εμπέδωσή του και στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Μήτσης, 1998· Anders & Bos, 1986), είναι επίσης: η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Biemiller, 2004), η παρουσίαση νέου λεξιλογίου από μια γνωστή θεματική ενότητα, η οργάνωσή του σε σημασιολογικές ομάδες και η συσχέτισή του με προηγούμενες γνώσεις (Βάμβουκα, 2009), η υποστήριξή του νέου λεξιλογίου με την παρουσίαση εικόνων που αντιπροσωπεύουν την έννοιά του αντί μόνο του ορισμού του και της ανάλυσης της έννοιάς του (Schmitt & McCarthy, 1997), η απόδοση της έννοιας του λεξιλογίου και με άλλους εκφραστικούς/ενεργητικούς τρόπους (Schmitt, 2000). Επίσης, η συζήτηση, κατά την οποία ενεργοποιούνται τα παιδιά να δώσουν τις δικές τους εξηγήσεις για την πιθανή έννοια μιας άγνωστης λέξης μέσα από ποικίλα παραδείγματα, περιγραφές, κατάθεση εμπειριών και συναφών γνώσεων, έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί αποτελεσματική πρακτική

εκμάθησης άγνωστων λέξεων (McKeown & Beck, 1988· Carlisle & Katz, 2005). Σε κάθε περίπτωση, όμως, αυτό που κάνει τα παιδιά να θυμούνται τις νέες λέξεις είναι η ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία εξέτασης/ανάλυσης του νοήματος, της έννοιας που αντιπροσωπεύουν (Piaget, 1978· Elmore, Peterson, & McCarthy, 1996· Scardamalia & Bereiter, 1991· Osborn & Armbruster, 2001).

Η έρευνα στις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου έδειξε ότι παρόλη την ποικιλομορφία τους, δίνουν καλύτερα αποτελέσματα από το να μην υπήρχε συστηματική διδασκαλία (Beck & McKeown, 1991), ενώ αποδεικνύονται χρήσιμες για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο (Nation, 2001). Οι μέθοδοι που συνδυάζουν ποικίλες στρατηγικές φαίνεται να οδηγούν ταχύτερα και ασφαλέστερα στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Παραδιά, 2010).

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν πως οι άνθρωποι τείνουν να μαθαίνουν αυτά τα οποία διδάσκονται, γι' αυτό και θα ήταν χρήσιμο να δίνεται περισσότερη προσοχή στον καθορισμό της ύλης που πρόκειται να διδαχθεί (Beck & McKeown, 1991) και στην επιλογή των κατάλληλων, αξιόλογων στρατηγικών (Ediger, 1999), που θα δίνουν βάση σε παραμέτρους όπως: η περίσταση της επικοινωνίας, η ψυχοσύνθεση των υποκειμένων, ο βαθμός στον οποίο κατέχουν τη γλώσσα, οι γνώσεις και εμπειρίες τους, ο τομέας του λόγου που δίνεται έμφαση (έκφραση/παραγωγή ή κατανόηση) (Παραδιά, 2010).

Το βασικό όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά από τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου αφορά στην ανεξαρτησία που εκείνες τους παρέχουν, καθώς τα καθιστούν τα περισσότερο υπεύθυνα για την εκμάθησή του (Gairns and Redman, 1986) και ικανά να συνεχίζουν μόνα τους με την εκμάθηση νέων λέξεων (Mohd-Sahandri, Reza & Saifuddin, 2009) και έξω από το σχολικό περιβάλλον, σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας (Oxford & Scarcella, 1994· Παραδιά, 2010).

Συνοψίζοντας, καλύτερη διδασκαλία του λεξιλογίου επιτυγχάνεται όταν αναπτύσσονται ευέλικτες και πολύπλευρες αναπαραστάσεις των προς εκμάθηση λέξεων «στόχο» (Beck, McKeown, 2007) μέσω μιας εμπλουτισμένης διδασκαλίας, η οποία, συνδέοντας τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση κι εμπειρία (Laflamme, 1997), θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Neuman & Dwyer, 2009):

- ⇒ Να είναι συστηματική και να παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη.
- ⇒ Να εμπλέκει κατάλληλες πρακτικές, ενεργητικές, στοχευμένες και εκτεταμένες.

- ⇒ Να ενσωματώνει στο πρόγραμμα περιοδικές επαναλήψεις.
- ⇒ Να συμπεριλαμβάνει παρατήρηση και αξιολόγηση στοχεύοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Υποστηρίζεται, ακόμη, πώς τα παιδιά μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο γρηγορότερα όταν αυτό συνδέεται με τα βιώματά τους (Wiggins, 2007· Strickland & Morrow, 1989) και όταν παρέχεται για τη διδασκαλία του ένα πλαίσιο που να είναι ευχάριστο και να έχει νόημα για αυτά (Senchal, 1997· Senchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996) προσφέροντας πλούσιες ευκαιρίες για γλωσσικές εμπειρίες και γλωσσικούς πειραματισμούς (Paquette & Rieg, 2008), όπως είναι η ανάγνωση ιστοριών (Senchal, 1997) και το τραγούδι.

Αναγνωρίζοντας κι εκτιμώντας τη σπουδαιότητα του λεξιλογικού τομέα, η επιλογή, η οργάνωση και η εφαρμογή δραστηριοτήτων διδασκαλίας λεξιλογίου χρειάζεται να εισάγεται από νωρίς στα σχολικά προγράμματα. Ο σχεδιασμός τέτοιων δραστηριοτήτων χρειάζεται να είναι συνεχής, απαιτώντας την ανάλογη προσοχή από πλευράς εκπαιδευτικών ώστε να υποστηρίζει την ανάπτυξη/εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

2.1.4 Η επιλογή των λέξεων

Ένα ζήτημα που συχνά απασχολεί και προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αφορά στον τρόπο και στα κριτήρια επιλογής του λεξιλογίου, που θα θέσουν στόχο να μάθουν τα παιδιά μέσα από τη διδασκαλία.

Το επίπεδο δυσκολίας της λέξης μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό πρίσμα, μέσω του οποίου να επιλεγεί το κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα λεξιλόγιο. Ανάλογα με τη δυσκολία τους και το πόσο προσιτές είναι στα παιδιά, οι λέξεις κατατάσσονται σε τρία επίπεδα (Beck, McKeown, & Kucan, 2002):

- Το *πρώτο επίπεδο (Tier 1)* αποτελείται από το λεγόμενο «βασικό λεξιλόγιο», χαμηλής δυσκολίας, που σπάνια απαιτείται διδασκαλία για την εκμάθησή του.
- Στο *δεύτερο επίπεδο (Tier 2)* ανήκουν οι λέξεις που εκτείνονται πέρα από το βασικό λεξιλόγιο και χρησιμοποιούνται συχνά από ώριμους χρήστες της γλώσσας τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό τους λόγο. Η διδασκαλία λέξεων αυτού του επιπέδου μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα παραγωγικά στη γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου.
- Το *τρίτο επίπεδο (Tier 3)* συμπεριλαμβάνει λέξεις των οποίων η συχνότητα χρήσης

είναι χαμηλή καθώς περιορίζεται σε συγκεκριμένα πεδία. Πρόκειται για λεξιλόγιο περισσότερο εξειδικευμένο κι επιστημονικό, που συχνά αφορά σε ορολογίες και το οποίο μαθαίνεται όποτε χρειάζεται, σε περιορισμένη έκταση.

Οι λέξεις που κατατάσσονται στο δεύτερο επίπεδο είναι εκείνες που κυρίως θέτουμε ως «στόχο» να μάθουν τα παιδιά. Πρόκειται για λέξεις που συναντώνται συχνά σε μια μεγάλη ποικιλία κειμένων, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο των ώριμων ομιλητών. Ένας τρόπος για να δούμε/κρίνουμε αν μια λέξη θα μπορούσε να ανήκει στο δεύτερο επίπεδο είναι να σκεφτούμε κατά πόσο έχουν τον τρόπο και τις ευκαιρίες τα παιδιά να εκφράσουν το νόημα που εκείνη αντιπροσωπεύει, κατά πόσο είναι σε θέση να την εξηγήσουν, να την περιγράψουν με τα δικά τους λόγια, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που ήδη γνωρίζουν (Allen, 1999· Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Ακόμη, βοηθά να σκεφτούμε σε τι ποσοστό τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας που έχουμε στα χέρια μας θα χρησιμοποιούσαν στο λόγο τους τις λέξεις που θέτουμε ως «στόχο» να μάθουν αλλά και γενικότερα τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητά τους στην επικοινωνία. Η εκμάθηση αυτών των λέξεων θα επιτρέψει στα παιδιά να περιγράψουν με περισσότερη ακρίβεια καταστάσεις με τις οποίες έχουν ήδη μια εξοικείωση. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες λέξεις μπορεί να μην είναι απλά συνώνυμες άλλων γνωστών τους, αλλά να αντιπροσωπεύουν το πιο ακριβές ή πιο σύνθετο νόημα των λέξεων που γνωρίζουν τα παιδιά και υπάρχουν στο λεξιλογικό τους ρεπερτόριο (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε πως, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιπέδων δυσκολίας δεν είναι ακριβείς και ξεκάθαρες. Επειδή παρατηρούνται αποκλίσεις στο γλωσσικό επίπεδο και στο λεξιλογικό ρεπερτόριο που διαθέτουν τα παιδιά, είναι αναμενόμενο μερικές λέξεις του δεύτερου επιπέδου να είναι περισσότερο γνωστές ή οικείες από ότι άλλες σε ορισμένα παιδιά, ή ανάλογα να τους είναι περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμες (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

Πέρα από τη συχνότητα της χρήσης του λεξιλογίου, οι Bravo, Hiebert, & Pearson (στο Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007), συνοψίζοντας τους κυριότερους λόγους που καθορίζουν τη δυσκολία εκμάθησης νέου λεξιλογίου αναφέρονται επίσης:

- ⇒ στην πολυπλοκότητα της έννοιας (πόσο χειροπιαστή ή αφηρημένη είναι η έννοια που αντιπροσωπεύει η κάθε λέξη).
- ⇒ στην αμφιβολία αναφορικά με την έννοια της λέξης (πόσες πιθανές σημασίες πρέπει να μελετηθούν-εξεταστούν προκειμένου να καταλήξουμε στην ακριβή έννοια της λέξης που ταιριάζει στο συγκεκριμένο κείμενο).

Βέβαια, να σημειώσουμε εδώ πως, παρά τη δυσκολία που μπορεί να φέρνει η πολυσημία των λέξεων στην κατανόηση ενός κειμένου, αλλά και του λόγου γενικότερα, τα παιδιά δε χρειάζεται να γνωρίζουν απαραίτητα όλες τις έννοιες που μπορεί να έχει μια λέξη προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν με επιτυχία. (Baker, Simons, & Kameenui, 1995).

Βάσει, λοιπόν, όσων ήδη αναφέρθηκαν, ξεκινώντας τη μελέτη μιας θεματικής ενότητας, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιλέξει το λεξιλόγιο που θα θέσει ως «στόχο» να μάθουν τα παιδιά μέσω της άμεσης διδασκαλίας, χρειάζεται να αναρωτηθεί (Allen, 1999:7):

- ποιες λέξεις είναι πιο σημαντικές για την κατανόηση του θέματος;
- ποιο είναι το γνωστικό υπόβαθρο που έχουν τα παιδιά αναφορικά με την έννοια μιας λέξης ή με τις άλλες έννοιες που σχετίζεται;
- πόσο συχνά συναντάται;
- πόσες πολλές διαφορετικές σημασίες μπορεί να έχει η συγκεκριμένη λέξη;
- υπάρχουν λέξεις που θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ενισχύοντας την κατανόηση μιας έννοιας;
- ποιες στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να ενσωματώσουν τις λέξεις «στόχο» και τις συσχετιζόμενες με αυτές στη ζωή τους;
- μπορούν τα παιδιά να εκτεθούν επανειλημμένα στις λέξεις αυτές με τρόπο παραγωγικό και διασκεδαστικό-ευχάριστο;
- μπορούν τα παιδιά να βοηθηθούν ώστε να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις «στόχο» με ποικίλους τρόπους που να έχουν νόημα;

Απαντώντας στα παραπάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το νέο λεξιλόγιο που κρίνει πως είναι κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα παιδιών που έχει στα χέρια του και κατόπιν αποφασίζει για τις διδακτικές στρατηγικές που θα ακολουθήσει, τις δραστηριότητες με τις οποίες θα το εισαγάγει συνδέοντας τις λέξεις με τη ζωή τους, δίνοντας παραδείγματα για τη σωστή ή μη σωστή χρήση τους, βοηθώντας τα να κατανοήσουν τις λεπτές αποχρώσεις στην έννοιά τους (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

2.2. ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

2.2.1. Γενικά

Στη διαδικασία της μάθησης γενικότερα, αλλά και στη διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου ειδικότερα, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της μνήμης (Βοσνιάδου, 2001). Η μνήμη αποτελεί ένα σύνθετο γνωστικό σύστημα απόκτησης, συγκράτησης και επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνουμε μέσα από τις αισθήσεις μας (Παρασκευαΐδης, 2010), η δομή και η λειτουργία της οποίας απαρτίζεται από ένα σύνολο επιμέρους γνωστικών διεργασιών-σταδίων (Βοσνιάδου, 2001· Σαμαρά, 2007):

- ⇒ την *εγγραφή-κωδικοποίηση*, κατά την οποία τα δεδομένα που δέχεται/προσλαμβάνει το άτομο -κυρίως μέσω της ακοής και της όρασης- μεταμορφώνονται σε μια μορφή νοητικής αναπαράστασης
- ⇒ την *αποθήκευση*, κατά την οποία η κωδικοποιημένες πληροφορίες διατηρούνται στη μνήμη και
- ⇒ την *ανάκληση/ανάσυρση*, κατά την οποία γίνεται εξαγωγή των αποθηκευμένων πληροφοριών από τη μνήμη

Φαίνεται να χωρίζεται σε τουλάχιστον δύο υποσυστήματα η μνήμη, στη *βραχύχρονη* και στη *μακρόχρονη* μνήμη (Neisser, 1982), ενώ μοιάζει να υπάρχει κι ένα τρίτο υποσύστημα διατήρησης πληροφοριών, η *αισθητήρια μνήμη*, η οποία έχει την ικανότητα να συγκρατεί περιορισμένο αριθμό πληροφοριών για πολύ μικρά χρονικά διαστήματα (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Για τη διάκριση μεταξύ βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης γινόταν -και συνεχίζει να γίνεται- λόγος για πολλά χρόνια. Η βραχύχρονη μνήμη δέχεται τις πληροφορίες που το άτομο προσλαμβάνει μέσα από τις αισθήσεις του (κυρίως οπτικά ή ακουστικά) και τις συγκρατεί στον περιορισμένο χώρο της προσωρινά, για λίγα δευτερόλεπτα. Ορισμένες από τις πληροφορίες αυτές, επιλεκτικά, μεταφέρονται έπειτα στη μακρόχρονη μνήμη, πολύ μεγάλης χωρητικότητας, όπου κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται για πάρα πολύ μεγάλες χρονικές περιόδους, ίσως και απεριόριστα (Βοσνιάδου, 2001). Η διαδικασία της μάθησης επιτυγχάνεται όταν εγγραφούν οι πληροφορίες μέσα στη μακρόχρονη μνήμη έτσι ώστε να μπορούν αυτές ως γνώσεις/δεξιότητες να ανασυρθούν και να χρησιμοποιηθούν όποτε τις χρειαστεί ο μαθητής (Σαμαρά, 2007).

2.2.2 Εργαζόμενη μνήμη και γλώσσα

Η έρευνα του Baddeley και των συνεργατών του (1974, 1992), σε μια προσπάθεια να περιγράψουν ένα πιο ακριβές μοντέλο της βραχύχρονης μνήμης, έστρεψε το ενδιαφέρον σε μια νέα δομή, αυτή της *εργαζόμενης μνήμης*, η οποία προσέδωσε μια έννοια δυναμική στη μέχρι τότε παθητική αντίληψη της βραχύχρονης μνήμης. Πολλή συζήτηση έχει γίνει για το αν η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί ή όχι μέρος της βραχύχρονης μνήμης ή αν αποτελεί άλλο στάδιο μνήμης (το οποίο παρεμβάλλεται μεταξύ της βραχύχρονης και της μακρόχρονης μνήμης) ή ακόμη αν ταυτίζεται η εργαζόμενη με τη βραχύχρονη μνήμη επιτρέποντας την εναλλακτική χρήση των όρων εργαζόμενη και βραχύχρονη μνήμη.

Οι σύγχρονες θέσεις επισημαίνουν πως η εργαζόμενη μνήμη δεν αποτελεί δομή ενιαία και μονολιθική. Αντίθετα, συγκροτείται από τρία διαφορετικά συνεργαζόμενα μεταξύ τους υποσυστήματα: το *κεντρικό σύστημα ελέγχου* (το οποίο ελέγχει και συντονίζει τη ροή των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη), το *φωνολογικό κύκλωμα* (το οποίο είναι υπεύθυνο για την προσωρινή αποθήκευση και το χειρισμό λεκτικού υλικού) και το *οπτικοχωρικό σημειωματάριο* (το οποίο συγκρατεί κι επεξεργάζεται οπτικές, χωρικές, κιναισθητικές πληροφορίες) (Μπαμπλέκου, 1996· Παρασκευαΐδης, 2010). Το μοντέλο για την εργαζόμενη μνήμη δεν αντιμετωπίζει τη βραχύχρονη μνήμη απλά ως μια αποθήκη που συγκρατεί παθητικά και τοποθετεί στη σωστή τους θέση προσωρινά τις πληροφορίες, αλλά ως ένα σύστημα που προβαίνει στη δυναμική, ευέλικτη, διαρκή επεξεργασία πληροφοριών, οργανώνοντάς τις σε νοητικά σχήματα που, είτε ενσωματώνονται στα υπάρχοντα, είτε εκτοπίζουν άλλα που πρέπει να αλλάξουν (Baddeley, 1997· Matlin, 1998). Εμπλέκεται, έτσι, η εργαζόμενη μνήμη, σε πολλές γνωστικές διεργασίες όπως είναι η προσοχή, η αναγνώριση προσώπων, η νοερή αριθμητική (Baddeley, 1986· Μπαμπλέκου, 1996), ενώ έχει συνδεθεί στενά με πολλές πλευρές κατάκτησης της γλώσσας, όπως είναι το λεξιλόγιο (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998), η ανάγνωση (Daneman & Carpenter, 1980) και η κατανόηση κειμένου (Oakhill, Yuill, & Parkin, 1986). Επίσης συνδέεται (η εργαζόμενη μνήμη) και με τη μακρόχρονη μνήμη καθώς αντλεί/ενεργοποιεί πληροφορίες που είναι ήδη καταχωρημένες στη μακρόχρονη μνήμη και οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής κάθε φορά που εκτελείται ένα γνωστικό έργο (Miyake & Shah, 1999).

Γενικά, δεν μπορεί να γίνει εγγραφή/κωδικοποίηση μια πληροφορίας αν πιο πριν δεν έχει γίνει εστίαση και επεξεργασία της από την εργαζόμενη μνήμη (Σαμαρά, 2007). Με δυο λόγια, θα λέγαμε πως, η εργαζόμενη μνήμη ελέγχει το σύνολο της μάθησης, έχοντας

πρωταρχική ευθύνη και εξειδίκευση στην επεξεργασία της γλώσσας (Μπαμπλέκου, 1996), καθώς συντονίζει τις επιμέρους υποδεξιότητες που προαπαιτούνται ώσπου να αυτοματοποιηθεί η κάθε καινούργια δεξιότητα απόκτησης λεξιλογίου, ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου.

2.2.3 Ο ρόλος του φωνολογικού κυκλώματος στην απόκτηση λεξιλογίου

Για την άμεση συγκράτηση και επεξεργασία των εισερχομένων στη μνήμη λεκτικών/φωνολογικών πληροφοριών -ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η οποία εμφανίζεται να είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για την εκμάθηση νέων λέξεων και την απόκτηση λεξιλογίου-, καθοριστικό ρόλο έχει ένα υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης, το λεγόμενο *φωνολογικό κύκλωμα* (Adams & Gathercole, 1995). Το φωνολογικό κύκλωμα συγκρατεί και αναπαράγει τον ήχο της νέας λέξης μέσα από μια διαδικασία ακουστικής/φωνολογικής κωδικοποίησης της λεκτικής πληροφορίας (Gathercole & Hitch, 1993). Όπως έχουν δείξει έρευνες, η δεξιότητα φωνολογικής αποθήκευσης των μικρών παιδιών συνδέεται στενά με την απόκτηση λεξιλογίου (Gathercole & Baddeley, 1990· Gathercole & Balleley, 1993· Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998· Χρυσοχόου, Μπαμπλέκου & Μασούρα, 2010), την κατανόηση της γλώσσας (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, & Yuill, 2000), την ανάγνωση και την παραγωγή λόγου (Wagner & Torgesen, 1987).

Η λειτουργία της επεξεργασίας και κωδικοποίησης των νέων λέξεων, η καταγραφή και η συγκράτηση του φωνολογικού τους κώδικα, η ποιότητα καταγραφής της φωνολογικής μορφής τους είναι καθοριστικά για τη μόνιμη αποθήκευσή τους, αφού οι νέες λέξεις στην άμεση μνήμη κωδικοποιούνται φωνολογικά/ακουστικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μασούρα, 2007), ενώ στη σημασιολογική κωδικοποίησή τους πιθανά συμβάλλει το *κεντρικό σύστημα ελέγχου* (Μπαμπλέκου, 1996). Γενικά, η ευκολία συγκράτησης μιας νέας λέξης επηρεάζεται σημαντικά από τις φωνολογικές λειτουργίες της εργαζόμενης μνήμης, όπως και από τη φωνολογική ομοιότητα που μπορεί να έχει η νέα λέξη με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει το άτομο και που είναι ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη του (Baddeley, 1966). Η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων δυσκολεύει περισσότερο την προσωρινή απομνημόνευσή τους στην εργαζόμενη μνήμη, διευκολύνει όμως την πιο μόνιμη συγκράτησή τους κι ανάκλησή τους. Αντίθετα, η φωνολογική ανομοιότητα των λέξεων διευκολύνει την προσωρινή απομνημόνευσή τους, δυσκολεύει όμως την πιο μόνιμη συγκράτησή τους. Αυτό αποδίδεται στον τρόπο με τον οποίο

κωδικοποιεί η εργαζόμενη μνήμη τις λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά και στη δυσκολία που αυτή έχει να ανασύρει συλλαβές που έχουν αποθηκευτεί με τον ίδιο φωνολογικό κώδικα (Baddeley, Lewis, & Vallar, 1984).

Σύμφωνα με τα πορίσματα πειραματικών ερευνών, η αποστήθιση λέξεων είναι ευκολότερη όταν η φωνολογική ομοιότητα βρίσκεται στο τέλος (τελική συλλαβή) παρά όταν βρίσκεται στην αρχή τους (αρχική συλλαβή) (Nimmo & Roodenrys, 2005). Αναγνωρίζοντας ως σχετικά ανόμοιες τις λέξεις που έχουν ίδια κατάληξη, η φωνολογική μνήμη τις συγκρατεί ευκολότερα, σε αντίθεση με τις σχετικά όμοιες λέξεις, που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή, τις οποίες και συγκρατεί δυσκολότερα. Αυτό συμβαίνει διότι η κατάληξη μιας λέξης, έχοντας ξεχωριστή σημασία ως γλωσσικό χαρακτηριστικό και φέρνοντας ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες για τη συγκράτηση της λέξης, αποθηκεύεται στη μνήμη ως μια ενότητα, ως ένα σύνολο, διαφοροποιώντας τις λέξεις μεταξύ τους που, αν και όμοιες φωνολογικά, συγκρατούνται από την εργαζόμενη μνήμη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μασούτα, 2007· Gupta, Lipinski, & Aktunc, 2007). Το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογεί την ευκολία με την οποία τα παιδιά απομνημονεύουν κι ανακαλούν φωνολογικές πληροφορίες που έχουν ρίμα, όπως είναι τα ποιήματα και τα τραγούδια (Rubin, 1997).

2.2.4 Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης

Ένα ακόμη υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης που επηρεάζει την κωδικοποίηση των εισερχομένων πληροφοριών και την εκμάθηση νέων λέξεων, αφορά στη δυνατότητα *οπτικής αναπαράστασης και απεικόνισής* τους (Paivio, 1969). Σύμφωνα με το μοντέλο του Baddeley, ο άνθρωπος διαθέτει δύο ξεχωριστά αλλά συνδεδεμένα μεταξύ τους κανάλια/συστήματα, ένα για τις λεκτικές πληροφορίες (π.χ. λέξεις) κι ένα για τις μη-λεκτικές/οπτικές πληροφορίες (π.χ. εικόνες), τα οποία επεξεργάζονται κατά παράλληλο, αλλά εντελώς ανεξάρτητο τρόπο τις διαφορετικού είδους εισερχόμενες πληροφορίες. Βασιζόμενη στη γνώση αυτής της δομής της εργαζόμενης μνήμης, η *θεωρία της διπλής κωδικοποίησης* (dual coding) υποστηρίζει πως η μάθηση είναι αποδοτικότερη όταν χρησιμοποιούνται την ίδια χρονική στιγμή και τα δύο αυτά κανάλια/συστήματα (λεκτικό-οπτικό) αντί του ενός κατά την παροχή της πληροφορίας (Paivio, 1969, 1991). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλοι επιστήμονες (Mayer & Anderson, 1991· Shih & Alessi, 1996· Schmitt & McCarthy, 1997), επισημαίνοντας πως η εκμάθηση του νέου λεξιλογίου

υποστηριζόμενη από την ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνων που αντιπροσωπεύουν την έννοια των λέξεων αντί μόνο του ορισμού τους, προσαυξάνει τόσο τη δυνατότητα ανάκλησής τους μέσα από τη μνήμη μας, όσο και τη δυνατότητα συγκράτησής τους. Άλλωστε, σύμφωνα με την αρχή των *πολλαπλών αναπαραστάσεων*, είναι καλύτερο να παρουσιάζεται μια ερμηνεία με λέξεις και εικόνες, παρά να παρουσιάζεται μόνο με λέξεις (Mayer, & Moreno, 2003). Αρκετές είναι οι ερευνητικές μελέτες που έχουν δείξει τη σημαντική συμβολή των εικόνων στην κατανόηση του νοήματος των νέων λέξεων, στη μνημονική τους διατήρηση, αλλά και στη διευκόλυνση της μάθησης γενικότερα (Leny, 2006· Rusted & Coltheart, 1979· Medina, 1990· Hazel-Obarow, 2004· Susanti, 2011). Με τη βοήθεια των εικόνων θα λέγαμε ότι δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να δημιουργήσει περισσότερες γνωστικές διαδρομές, που θα τον βοηθήσουν ακολουθώντας τις να οδηγηθεί στην ανάκληση των πληροφοριών (Shih & Alessi, 1996· Σαμαρά, 2007).

Βέβαια, να σημειώσουμε πως δεν είναι δυνατό όλες οι πληροφορίες να κωδικοποιούνται και να αποθηκεύονται και με τους δύο παραπάνω διακριτούς τρόπους (λεκτικά/φωνολογικά-οπτικά). Η διπλή κωδικοποίηση είναι εφικτή όταν οι πληροφορίες αναφέρονται σε λέξεις/έννοιες συγκεκριμένες, που μπορούν να αναπαρασταθούν οπτικά με εικόνα (π.χ. κρεβάτι, ποτήρι...) και όχι όταν αναφέρονται σε λέξεις/έννοιες αφηρημένες, που δεν εμπεριέχουν υλική υπόσταση (π.χ. ελευθερία, ειρήνη...), οπότε κωδικοποιούνται μόνο λεκτικά/φωνολογικά (Paivio, 1969· Sternberg, 1996). Σε κάθε περίπτωση, η γνώση των δύο ξεχωριστών αποθηκευτικών χώρων της εργαζόμενης μνήμης, αποτελεί χαρακτηριστικό που μπορεί να εκμεταλλευτεί και να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας νέου λεξιλογίου (Σαμαρά, 2007). Κάνοντας χρήση του οπτικού και λεκτικού καναλιού, μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές του και τα μαθησιακά αποτελέσματα που εκείνες αποφέρουν, βοηθώντας να δημιουργηθεί με ακρίβεια και ζωντάνια στη σκέψη του μαθητή η σημασία μιας λέξης, που οδηγεί στην εκμάθησή της, στο πέρασμά της στο παραγωγικό του λεξιλόγιο (Ζάχαρης, 1987).

2.2.5 Τεχνικές που βοηθούν στην εκμάθηση και απομνημόνευση νέων λέξεων από τα παιδιά

Η υποστήριξη και διευκόλυνση της μνημονικής λειτουργίας, ώστε να επιτευχθεί η εγγραφή των νέων λέξεων από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη των παιδιών -με τη συνδρομή πάντα της εργαζόμενης μνήμης στην επεξεργασία τους- χρειάζεται να

αποτελεί κύρια φροντίδα για τον εκπαιδευτικό ή για ένα σύστημα μάθησης (Σαμαρά, 2007).

Γνωρίζοντας πως η ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης δεν είναι απεριόριστη, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη τη μικρή χωρητικότητά της, αποφεύγοντας την προσφορά πολλών πληροφοριών ταυτοχρόνως (Παπαδόπουλος, 1981). Όταν η εργαζόμενη μνήμη δέχεται την ίδια χρονική στιγμή την αλληλεπίδραση πολλαπλών νέων πληροφοριών, παρουσιάζει αδυναμία της αφομοίωσής τους, που οδηγεί σε γνωστική υπερφόρτωση. Αυτό το παραπάνω «φόρτωμα» της εργαζόμενης μνήμης παρεμποδίζει τη μάθηση δημιουργώντας πρόβλημα και σύγχυση στο παιδί, που δεν είναι σε θέση να επεξεργαστεί το μεγάλο αριθμό πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Miller (1956), ο αριθμός των στοιχείων που μπορεί να συγκρατήσει ταυτόχρονα κάθε φορά η εργαζόμενη μνήμη, προσδιορίζεται σε επτά συν ή πλην δύο, πράγμα που σημαίνει πως μπορούμε να σκεφτούμε από πέντε έως εννέα διαφορετικά πράγματα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η *θεωρία της διπλής κωδικοποίησης*, όπως και η θεωρία της *γνωστικής υπερφόρτωσης* (Sweller, 1994) -η οποία αναφέρεται στην ποσότητα της απασχόλησης έργου που είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να αφομοιώνει ταυτόχρονα η εργαζόμενη μνήμη-, συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των περιορισμένων πόρων της μνήμης του παιδιού για τις διεργασίες μάθησης. Για την αποφυγή, λοιπόν, της υπερφόρτωσης της μνήμης, την επιτυχή αξιοποίηση των πόρων της για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι: η *προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών*, η *δημιουργία νοητικών σχημάτων*, η *αυτοματοποίηση των νοητικών σχημάτων* και η *ομαδοποίηση των παρουσιαζόμενων πληροφοριών* (Σαμαρά, 2007).

Οι παράγοντες αυτοί αναλύονται παρακάτω:

α) Η προϋπάρχουσα γνώση

Η *προϋπάρχουσα γνώση* αναφέρεται σε αυτά που ήδη γνωρίζει κάποιος για ένα θέμα. Τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η δόμηση των νέων γνώσεων πάνω στη βάση των όσων ήδη γνωρίζουμε και είναι αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη, είναι καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση (Bransford, 1979· Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο του Ausubel (1963), η μάθηση αποκτά νόημα, όταν προσαρμόζονται οι νέες έννοιες στις υπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών. Αυτή η σύνδεση, το γεφύρωμα της νέας με την προηγούμενη γνώση αποτελεί το κλειδί για τη μάθηση, κάνοντάς την στέρεη και ουσιαστική .

Οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά για κάποιο θέμα (οι οποίες προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δέχονται από αυτό), αποτελούν έναν από τους ισχυρότερους δείκτες για το πόσο καλά μπορούν να μάθουν τη νέα πληροφορία που είναι σχετική με το θέμα που μελετάται. Με άλλα λόγια, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και της ευκολίας με την οποία κατανοούν τα παιδιά ένα θέμα (Marzano, 2004). Για να εξασφαλιστούν όμως ικανά μαθησιακά αποτελέσματα χρειάζεται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών να ενεργοποιηθεί, ώστε να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για τη διδασκαλία, αλληλεπιδρώντας με τη νέα πληροφορία (Marslen-Wilson, 1989). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαδικασιών, όπως είναι η συζήτηση και οι κατάλληλες ερωτήσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και διαπιστώνουν αν τα παιδιά έχουν τις απαραίτητες προηγούμενες γνώσεις, προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στοχεύοντας στη βελτίωση της επίδοσής τους (Bransford, 1979· Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Με βάση όσα ήδη επισημάνθηκαν και εστιάζοντας στη διδασκαλία νέου λεξιλογίου, θα λέγαμε πως, τα παιδιά που γνωρίζουν πολλά για ένα θέμα, έχουν πιο καλά ανεπτυγμένα νοητικά σχήματα για την ενσωμάτωση των νέων λέξεων. Αυτό διότι όταν συναντούν μια νέα λέξη είναι ευκολότερο να την κατανοήσουν και να τη συνδέσουν με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζουν και σχετίζονται με αυτήν, επιτρέποντας τη μεταβίβαση της προηγούμενης λεξιλογικής γνώσης σε νέα (Bloom & Lahey, 1978· Πρώιου, 2010). Για παράδειγμα, αν γνωρίζουν τα παιδιά τη γενική έννοια «λουλούδι», είναι ευκολότερο να μάθουν πιο εξειδικευμένες λέξεις που αφορούν σε είδη λουλουδιών όπως παπαρούνα, τριαντάφυλλο... κ.λ.π.

Πολλοί ερευνητές, υποστηρίζοντας πως η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση του λεξιλογίου έχει διαβαθμίσεις (Graves, 1984· McKeown & Beck, 1988), προτείνουν την κατηγοριοποίησή του σε τέσσερα επίπεδα (Dale, 1965· Stahl, 1985,1986· Kameenui, Dixon, & Carmine, 1987):

-Στο *χαμηλότερο επίπεδο* της προϋπάρχουσας γνώσης (Stage 1) βρίσκονται οι λέξεις που δεν έχει ακούσει ποτέ ξανά ο μαθητής ή που ίσως έχει ακούσει μια φορά αλλά δεν είναι σε θέση να θυμηθεί και δε γνωρίζει την έννοιά τους

-Στο αμέσως παραπάνω επίπεδο (Stage 2) ανήκουν οι λέξεις που έχει ακούσει ο μαθητής, έχοντας μια πολύ γενική ιδέα για την έννοια που αντιπροσωπεύουν, για το τι σημαίνουν.

-Σε ένα επίπεδο υψηλότερο (Stage 3), βρίσκονται οι λέξεις που ο μαθητής κατανοεί σε αρκετό βαθμό την έννοιά τους επιστρατεύοντας/ανασύροντας πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη του, τις οποίες έχει αποκτήσει μέσα από βιβλία, από συζητήσεις, από την τηλεόραση, κ.λ.π.).

-Στο υψηλότερο επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης (Stage 4) ανήκουν οι λέξεις των οποίων την έννοια γνωρίζει πλέον ο μαθητής σφαιρικά και ολοκληρωμένα.

Τα παραπάνω αναφερθέντα επίπεδα κατανόησης του λεξιλογίου, να σημειωθεί πως δεν αποτελούν μια αυστηρή και άκαμπτη κατηγοριοποίηση του λεξιλογίου. Αυτό που χρειάζεται να συγκρατήσουμε αναφορικά με την προϋπάρχουσα γνώση και τα επίπεδα κατανόησής της είναι πως, τα παιδιά μπορούν ευκολότερα να μάθουν νέες λέξεις ξεκινώντας από το δεύτερο επίπεδο της παραπάνω κατηγοριοποίησης, όταν είναι δηλαδή κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένα με την ορολογία τους και έχουν μια γενική ιδέα της έννοιάς τους (Marzano, 2004).

Καθώς η γνώση που δε συσχετίζεται είναι μηχανική και χάνεται, η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να συνδέει κάθε νέα γνώση με την προηγούμενη, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο τη μάθηση ενεργητική και το προϊόν της κατανοητό (Ματσαγγούρας, 2002· Κολιάδης, 2002).

β) Η δημιουργία νοητικών σχημάτων

Οι νέες λέξεις που μαθαίνουν τα παιδιά, για να γίνουν κατανοητές σε βάθος, χρειάζεται να ενσωματώνονται σε *νοητικά σχήματα*, τα οποία τα βοηθούν στην αφομοίωση και οικειοποίηση της νέας γνώσης (Σαμαρά, 2007).

Τα *νοητικά σχήματα* αναφέρονται στο δίκτυο των οργανωμένων γνώσεων/πληροφοριών που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη μας (Norman, 1982), όπως και στην αναπαράσταση αυτών των γνώσεων/πληροφοριών (Rumelhart & Ortony, 1977). Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη δημιουργία νοητικών σχημάτων και οδηγεί στη μάθηση είναι η γνώση που ήδη κατέχει κάποιος (Di Vesta, 1987· Shuell, 1986). Αποτελώντας το θεμέλιο της σκέψης, τα νοητικά σχήματα επιτρέπουν την ενοποίηση των νέων πληροφοριών που διατηρούνται προσωρινά στην εργαζόμενη μνήμη, με εκείνες που υπάρχουν στη μακρόχρονη μνήμη. Για να συμβεί αυτό, οι ήδη υπάρχουσες πληροφορίες αντλούνται από την μακρόχρονη στην εργαζόμενη μνήμη, όπου και γίνεται η επεξεργασία τους προκειμένου να ενοποιηθούν με τις νέες πληροφορίες, δημιουργώντας έτσι νέα νοητικά σχήματα, περισσότερο εμπλουτισμένα κι επεκταμένα, τα

οποία, αμέσως μετά, αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη (Σαμαρά, 2007). Η επέκταση των νοητικών σχημάτων σε λεπτομέρειες και πολυπλοκότητα συνεπάγεται και διεύρυνση των γνώσεων πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Βέβαια, τα νοητικά σχήματα που ο καθένας μας δημιουργεί για την ίδια πληροφορία, για την ίδια λέξη, διαφέρουν στη φύση και στις λεπτομέρειες των στοιχείων που απαρτίζουν την πληροφορία, καθώς επηρεάζονται από τις γνώσεις που διαθέτουμε και που σχετίζονται με την έννοιά της (Πρώιου, 2008· Σαμαρά, 2007). Για παράδειγμα, το νοητικό σχήμα της έννοιας του «ηλεκτρονικού υπολογιστή» θα είναι διαφορετικό για έναν ειδικό στους υπολογιστές (περισσότερο λεπτομερές και σύνθετο) και διαφορετικό για κάποιον που δε γνωρίζει να τον χειρίζεται. Τα «καλά» νοητικά σχήματα, γνώσεις δηλαδή που έχουν μαθευτεί αποτελεσματικά, μπορούν να ανακτηθούν και να χρησιμοποιηθούν με περισσότερη ευκολία, απαιτώντας μικρότερη ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης (Σαμαρά, 2007).

γ) Η αυτοματοποίηση των νοητικών σχημάτων

Για την ανάκληση κι επεξεργασία του νοητικού σχήματος που αντιπροσωπεύει μια λέξη, η οποία είναι αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη, χρειάζεται -όπως είδαμε- η μεσολάβηση της εργαζόμενης μνήμης. Όσες περισσότερες φορές απασχολείται η εργαζόμενη μνήμη με την επεξεργασία του νοητικού σχήματος της συγκεκριμένης λέξης, τόσες παραπάνω πιθανότητες υπάρχουν να εντυπωθεί αυτή στην μακρόχρονη-μόνιμη μνήμη (Marzano, 2004), οδηγώντας στην αυτοματοποίησή της, στην αυτόματη ανάσυρσή της δηλαδή από τη μακρόχρονη μνήμη, χωρίς να χρειαστεί η κατανάλωση των πόρων της εργαζόμενης μνήμης. Οι πολλαπλές επαναλήψεις κάποιων διαδικασιών, λοιπόν, με τρόπους που να έχουν νόημα για τα παιδιά (Misulis, 1999), είναι που φέρνουν ως αποτέλεσμα την αυτοματοποίησή τους, επεκτείνοντας τις γνώσεις της μακρόχρονης μνήμης και παρακάμπτοντας-ελευθερώνοντας πόρους της εργαζόμενης μνήμης για άλλες διαδικασίες (Σαμαρά, 2007). Αναφερόμενοι συγκεκριμένα στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, να διευκρινίσουμε πως υπάρχουν διαφορετικοί τύποι επαναλήψεων, που ποικίλουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Για παράδειγμα, η μηχανιστική απλά επανάληψη λέξεων ως σειρές ήχων, αποτελεί χαμηλού επιπέδου διαδικασία καθώς δεν απαιτεί ιδιαίτερη διανοητική ενεργοποίηση και οδηγεί σε χαμηλά μνημονικά αποτελέσματα. Αντίθετα, η κατανόηση σε βάθος της έννοιας μιας λέξης, η σύνδεση και ενσωμάτωσή της στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, απαιτεί παραπάνω επιπέδου επεξεργασία, βαθύτερη, που φέρνει καλύτερα και πιο μόνιμα μνημονικά αποτελέσματα (Κολιάδης, 2002· Βάμβουκα, 2009· Σαμαρά, 2007).

Βάσει των παραπάνω, ο τύπος της επανάληψης/επανεξέτασης, ο οποίος συνδέεται με το βάθος της επεξεργασίας μιας λέξης, είναι εκείνος που παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρησή της, καθώς καθορίζει τη διάρκειά της στη μακρόχρονη μνήμη, επηρεάζοντας συνάμα την ευκολία ανάκλησής της. Τη θέση αυτή υπερασπίζονται οι Craik και Watkins (1973), οι οποίοι διαχωρίζοντας τη μηχανιστική-επιφανειακή διαδικασία της επαναληπτικής επανεξέτασης ή εξέτασης διατήρησης από την πιο βαθειά διαδικασία της διευκρινιστικής επανεξέτασης, τονίζουν την ανεπάρκεια και αναποτελεσματικότητα της πρώτης, από μόνη της, για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη.

Συμπερασματικά, η πιο κριτική επεξεργασία μιας λέξης που αποθηκεύεται στη μνήμη, χαράζει βαθύτερα το μνημονικό της ίχνος (Craik & Lockhart, 1972) και ανακαλείται ευκολότερα φθάνοντας στην αυτοματοποίηση έπειτα από πολλαπλές επαναλήψεις, συμβάλλοντας έτσι στην επέκταση των ορίων της μακρόχρονης μνήμης και συγχρόνως στην αποφόρτιση των πόρων της εργαζόμενης μνήμης (Σαμαρά, 2007).

δ) Η ομαδοποίηση των παρουσιαζόμενων πληροφοριών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι πόροι της εργαζόμενης μνήμης είναι περιορισμένοι. Για να αντιμετωπίσουμε τη γνωστική της υπερφόρτωση χρειάζεται, πέρα από το μέγεθος των παρεχόμενων πληροφοριών, να προσέξουμε και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουμε αυτές τις πληροφορίες (Σαμαρά, 2007). Η οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές ομάδες (Κατή, 1992 α, β) -με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά, ιδιότητες, λειτουργίες... κ.λ.π. που μπορεί να έχουν-, διευκολύνει την εκμάθηση και συγκράτησή τους από τα παιδιά. Αυτός ο τρόπος οργάνωσης μπορεί να βασίζεται είτε σε *θεματικές*, είτε σε *κατηγορικές σχέσεις*. Οι θεματικές σχέσεις αφορούν σε συνειρμούς όπως: τα λουλούδια ταιριάζουν με το ανθοδοχείο, η μέλισσα με το κερί..., ενώ οι κατηγορικές σχέσεις αφορούν σε άλλου είδους ταξινομήσεις: το ανθοδοχείο ταιριάζει με το τραπέζι, η μέλισσα με το μυρμήγκι... (Πρώιου, 2010). Αποτελέσματα πειραματικών ερευνών που βασίστηκαν στην ταξινόμηση εικόνων, έδειξαν τα παιδιά μικρής ηλικίας (έως τα έξι τους χρόνια) να προτιμούν τη θεματική κυρίως ταξινόμηση των εικόνων, ενώ τα μεγαλύτερα (πάνω των 10 ετών) να προτιμούν κυρίως την ταξινόμησή τους βάσει κατηγορικών κριτηρίων (Smiley & Brown, 1979). Πιθανόν, όμως, για το αποτέλεσμα αυτό να ευθύνεται η οδηγία που δινόταν στη συγκεκριμένη έρευνα, την οποία χαρακτήριζε ασάφεια. Σε πιο πρόσφατες μελέτες όπου η οδηγία ταξινόμησης δινόταν με περισσότερο

σαφή και ξεκάθαρο τρόπο, φάνηκε τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, από το πρώτο κιόλας έτος τους, να είναι σε θέση να κάνουν κατηγορικές ταξινομήσεις αντικειμένων.

Να σημειώσουμε εδώ, πως οι ιδιότητες/ομοιότητες εκείνες στις οποίες βασιζόμαστε κάθε φορά προκειμένου για να ομαδοποιήσουμε κάποιες λέξεις σε κατηγορίες, χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Με όποιο κριτήριο κι αν γίνεται όμως η ένταξη του λεξιλογίου σε σημασιολογικές κατηγορίες, εκείνο που πρέπει να τονίσουμε είναι η ωφελιμότητα της ομαδοποιημένης παρουσιάσής του, καθώς βοηθά στην καλύτερη επεξεργασία των αμέτρητων ερεθισμάτων που δεχόμαστε και τα οποία δε μπορούμε να διαχειριστούμε μεμονωμένα (Πρώιου, 2010).

Όταν, λοιπόν, οι νέες λέξεις που έχουμε στόχο να μάθουν τα παιδιά, παρουσιάζονται σε αυτά κατάλληλα οργανωμένες σε ομάδες, γίνονται ευκολότερα και γρηγορότερα αντικείμενα επεξεργασίας από την εργαζόμενη μνήμη τους, αφού αντιμετωπίζονται από αυτήν ως μία ενιαία μονάδα, περιορίζοντας κατά πολύ το φόρτο που ασκούν επάνω της (Σαμαρά, 2007). Επιπλέον, οι κατάλληλα ομαδοποιημένες λέξεις συνεισφέρουν στην ευκολότερη ανάκληση των πληροφοριών που σχετίζονται με την έννοιά τους (Πρώιου, 2010).

2.3 ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΔΡΟΜΟΙ

Η γλώσσα αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ένα ιδιαίτερα κρίσιμο μέσο για την κατάκτηση καίριων γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες αποκτούνται μέσα από τις τέσσερις όψεις που μπορεί να έχει η γλωσσική επικοινωνία: την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή.

Η μουσική, από την άλλη πλευρά, συνιστά μια παγκόσμια μορφή γλώσσας, ένα διαπολιτισμικό μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιεί μελωδικούς και ρυθμικούς ήχους (Adileh & Adileh, 2011). Η οικουμενική της παρουσία μαρτυρά τη σπουδαιότητά της, ενώ η μουσική εκπαίδευση, με το ρυθμό και την αρμονία να ανοίγουν δρόμο προς την ψυχή ακουμπώντας την δυνατά και προσφέροντάς της ανάταση, αποτελεί εξαιρετικά αποτελεσματικό εργαλείο (Lieb, 2008), που συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της γραφής-ανάγνωσης (Barr & Johnston, 1989, Kouri & Telander, 2008· Κοκκίδου, 2008).

Γλώσσα και μουσική αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου γένους (Hodges, 2000). Προχωρώντας χέρι-χέρι (McIntire, 2007), συγκροτούν δύο παράλληλα αναπτυσσόμενα και αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα/μοντέλα επικοινωνίας (Γεωργιάδης, 2001), μέσω των οποίων οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να μεταδώσουν πληροφορίες (Chen-Hafteck, 1997· Mithen, 2005), να εκφράσουν συναισθήματα (Ali & Peynircioğlu, 2006· Mohn, Argstatter, & Wilker, 2010). Ο τρόπος που αναπτύσσονται γλώσσα και μουσική, έχει πολλές ομοιότητες (Davies, 2000). Είναι και οι δύο προφορικά μεταδιδόμενες περιέχοντας φωνητικά, συντακτικά και σημασιολογικά/εννοιολογικά συνθετικά, αναπτύσσονται από νωρίς στη ζωή μας, αποτελούν μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Gordon, 1993) και αφορούν σε ακολουθίες ήχων που είναι οργανωμένοι στο χρόνο (προφορικός λόγος-μουσική) και στον χώρο (γραπτός λόγος-μουσικό κείμενο) (Lerdahl 2001· Samson, Ehrlé, & Baulac 2001).

Μεταξύ γλώσσας και μουσικής υπάρχει ένας γερός και καλά τεκμηριωμένος δεσμός, ο οποίος υποστηρίζεται από τα ευρήματα πολλών κλινικών ερευνών (Chong & Gan, 1997· Mora, 2000· Chang, 2000· Opitz, 2000· Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002· Hansen, Bernstorff, & Stuber, 2004· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008 κ.ά.). Ο Del Campo (1997) θεωρεί πως τα τρία στοιχεία «κλειδιά» της λεκτικής επικοινωνίας, οι λέξεις, η γλώσσα του σώματος/κινήσεις και ο επιτονισμός (η έμφαση δηλαδή που δίνουμε

σε λέξεις ή φράσεις ανάλογα με το νόημα που θέλουμε να αποδώσουμε), αντιστοιχούν στα τρία βασικά στοιχεία της μουσικής, στη *ρίμα*, στο *χορό* και στη *μελωδία*. Τονίζοντας την πολυπλοκότητα της προφορικής επικοινωνίας, ο ίδιος αναφέρει πως μόνο το 15% αυτής αφορά στο λόγο, ενώ το 70% του μηνύματος παρουσιάζεται/ερμηνεύεται μέσα από τη γλώσσα του σώματος και το τελικό 15% ανήκει στον επιτονισμό, το μουσικό χαρακτηριστικό της γλώσσας (στο Mora, 2000:147).

Η φυσική έλξη που υπάρχει μεταξύ γλώσσας και μουσικής (Palmer & Kelly, 1992) και η άρρηκτη σχέση που τις συνδέει, είναι εμφανής στην παράλληλη πορεία/εξέλιξη των δύο συστημάτων κατά τα πρώτα αναπτυξιακά τους στάδια. (Μαγαλιού & Αργυρίου, 2011). Οι επιστήμονες θεωρούν πως η *γλωσσική προσωδία* -το μελωδικό περίγραμμα και τα ρυθμικά σχήματα δηλαδή του λόγου, η μουσικότητά του-, η οποία είναι ανάλογη του μελωδικού και ρυθμικού περιγράμματος της μουσικής, αποτελεί την πρώτη διάσταση της γλώσσας που κατανοούν και χρησιμοποιούν τα βρέφη, πολύ πριν ακόμη πουν λέξεις (Loewy, 1995· Mora, 2000· Saffran & Griepentrog, 2001). Αργότερα πια, μέσω της αλληλεπίδρασης, πέρα από τη μουσικότητα της γλώσσας, αποκτούν τις ικανότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία (Mora, 2000). Έτσι, από το ξεκίνημα κιάλας της ζωής τους, τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία και προσοχή στις ακουστικές διαφορές που είναι σημαντικές για τη γλώσσα (Saffran & Griepentrog, 2001). Ακούν και παράγουν ήχους, παίρνοντας μαθήματα γλώσσας, τα οποία μπορούν να εκληφθούν και ως μαθήματα μουσικής καθώς η φωνή των ενηλίκων, όταν απευθύνονται στα βρέφη, περιέχει μουσικά στοιχεία: έχει περιορισμένο εύρος επιτονισμού που διαμορφώνεται σύμφωνα με συγκεκριμένο χρωματισμό και μεταβολή του τονικού ύψους, υψηλότερη φωνητική έκταση, μακριές και απαλές μελωδικές φόρμες με απρόσμενα γλιστρήματα (*glissandi*), αλλά και προσωδιακή ρυθμικότητα που ενισχύεται από τη συχνότητα της επανάληψης. Τα μελωδικά και ρυθμικά χαρακτηριστικά που έχει ο λόγος και το τραγούδι των ενηλίκων προς τα βρέφη, προσελκύουν την προσοχή τους και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματός τους από τα μικρά. Επιπλέον περιέχουν στοιχεία υψηλής συναισθηματικότητας που φαίνεται να χρησιμοποιούνται διαισθητικά από τους ενήλικες σε όλο τον κόσμο ως μέσο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, απολαμβάνοντας την πλήρη αποδοχή των δευτέρων (Boysson-Bardies, 1999). Τα βρέφη, λοιπόν, παρακολουθούν τις ιδιότητες του ήχου αναφορικά με την *κατεύθυνση*, τη *συχνότητα*, την *ένταση*, το *ηχόχρωμα*, τη *διάρκεια-παύσεις*, το *τέμπο*, τον *επιτονισμό*, την *οξύτητα*, το *ρυθμό* του, δίνοντας σημασία στη μουσικότητα των ήχων και όχι στο νόημα των λέξεων (Chen-Hafteck, 1997). Προσέχουν δηλαδή το «πώς» λέγεται κάτι και όχι το

«τι» λέγεται (Stern, 1977), χωρίς να ξεχωρίζουν γλώσσα και μουσική, λόγο και τραγούδι. Γι αυτό και παρακολουθώντας κανείς αυτά τα «πρωτο-αφηγηματικά» -κατά τον Imberty (2005)- χαρακτηριστικά της προσωδίας, είναι δύσκολο να αποφανθεί ποιοι ήχοι είναι προ-μουσικοί και ποιοι προ-γλωσσικοί. Υπό αυτή την έννοια, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι συντελείται κατά τη βρεφική ηλικία ένα είδος πρώιμης μάθησης με στοιχεία τόσο γλωσσικά όσο και μουσικά (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005· Περάκη, 2011) -συναισθηματικά, που διαμορφώνουν μια «μουσική γλώσσα» ξεχωριστή, ένα μοναδικό τρόπο μη λεκτικής επικοινωνίας (Parousek, 1996a· Parousek, 1996b· Hodges, 2005). Βέβαια, τα μουσικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, που διακρίνουν το λόγο που εκφέρουν οι ενήλικες προς τα παιδιά, να σημειώσουμε πως ολοένα και ελαττώνονται όσο αυτά μεγαλώνουν (Boysson-Bardies, 1999).

Απόδειξη της στενής σχέσης που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο επικοινωνιακών συστημάτων (γλώσσας και μουσικής) αποτελεί το κλάμα ενός παιδιού ενώ παράλληλα μιλάει. Η προσωδία που χαρακτηρίζει τον έλεγχο της αναπνοής του, ο ρυθμός, ο τόνος και η μελωδική γραμμή της φωνής του, γίνονται περισσότερο έντονα ενώ συγχρόνως, μέσα από τη μουσική έκφραση, αναδύονται συναισθήματα και η γλώσσα οπισθοδρομεί σε βάβισμα (Chen-Hafteck, 1997).

Τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, κάποιοι επιστήμονες τη βλέπουν σύμφωνα με τα μουσικά στάδια του λόγου, κατά τα οποία η επικοινωνία προχωρά από το κλάμα στο βάβισμα και τελικά στη χρήση λέξεων (Loewy, 1995· Van Riper, 1984). Θα μπορούσαμε να πούμε πως προγλωσσικά, η μουσική χρησιμεύει ως μεταφορέας προθέσεων που ως σκοπό έχουν την επικοινωνία (Weatherford-Stansell, 2005), με όλους αυτούς τους ήχους να προετοιμάζουν αναπτυξιακά για τον τηλεγραφικό λόγο που ακολουθεί (Van Riper, 1984). Σύμφωνα με τη Mora (2000), η κατάκτηση της μουσικής διάστασης της γλώσσας από τη μικρή ηλικία θέτει το πλαίσιο για την τοποθέτηση αργότερα των γλωσσικών της στοιχείων, των φωνημάτων.

Τόσο η McDonald (1975), όσο και η Morrow (1996), αναγνωρίζουν τα γλωσσικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τις μουσικές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι το «κλειδί» για την επιτυχημένη ανάπτυξη της γλώσσας είναι η ακουστική διάκριση (McDonald, 1975· Chong & Gan 1997), η ακριβής δηλαδή αποκρυπτογράφηση και εσωτερικήυση των προσωδιακών στοιχείων που συνθέτουν το λόγο -όπως είναι ο επιτονισμός, το τονικό ύψος, ο ρυθμός, η δυναμική και το ηχόχρωμα (Lieb, 2008)-, συμπεριλαμβανομένου του ήχου των γραμμάτων (φωνημάτων), των συλλαβών και της προφοράς των λέξεων-, που καλλιεργείται μέσω της μουσικής (Richards, 1993). Τα

παιδιά δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτές διαφορές του ηχοχρώματος και του ρυθμού, πράγμα που τα βοηθά να μαθαίνουν την προφορά και τον τονισμό της γλώσσας τους άψογα και να το καταλαβαίνουν επίσης όταν κάποιος δεν είναι φυσικός ομιλητής της (Weatherford-Stansell, 2005). Εκείνα δε που μαθαίνουν μουσική, παρουσιάζουν ενισχυμένες γλωσσικές ικανότητες καθώς είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τις συναισθηματικές διαβαθμίσεις στο λόγο, αλλά και να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα της ομιλίας μέσα σε θορυβώδες περιβάλλον. Επιπροσθέτως, τα άτομα με ανεπτυγμένη τη μουσική αντίληψη, έχουν κλίση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, η οποία οφείλεται στην προσαυξημένη ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται, να διακρίνουν, να επεξεργάζονται και να αναπαράγουν πιστά την προφορά τους (Zatorre, Evans, & Meyer, 1992· Weatherford-Stansell, 2005). Ο δεσμός που υπάρχει μεταξύ της μουσικής και της γλωσσικής μάθησης επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα του Jourdain (1997), η οποία έδειξε τα πολύγλωσσα άτομα να παρουσιάζουν αυξημένες μουσικές ικανότητες.

Πέρα, όμως, από την ομοιότητα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους ήχους (Macarthur & Trojer, 1985· Chong & Gan 1997), η γλώσσα και η μουσική έχουν ομοιότητες και στη γραπτή τους μορφή. Και οι δύο κάνουν χρήση συμβόλων (Clay, 1993) και διαβάζονται με την ίδια φορά, από αριστερά προς τα δεξιά, απαιτώντας οπτικοκινητικό συντονισμό. Ως κοινά τους χαρακτηριστικά μπορούμε ακόμη να αναφέρουμε: α) την *οπτική διαδοχική μνήμη*, την ικανότητα, δηλαδή, να θυμάται κάποιος τους ήχους που συνθέτουν τις μελωδίες όπως και τα φωνήματα που συνθέτουν τις λέξεις, προκειμένου να τα αναπαράγει αλλά και β) τη *γλωσσική αντίληψη*, την ικανότητα, δηλαδή, να ακούει και να καταλαβαίνει κάποιος την ομιλούμενη γλώσσα, τα τραγούδια ή τις οδηγίες που αφορούν σε μουσικές δραστηριότητες (Lloyd, 1978· Brown, Martinez & Parsons, 2006).

Οι Hansen, Bernstorff και Stuber, (2004) κάνουν επίσης σύγκριση μεταξύ μουσικής και γλώσσας αναφέροντας ως κοινά τους σημεία τα εξής:

-τη *φωνολογική επίγνωση*, την ευαισθησία δηλαδή στους ήχους της γλώσσας (αναγνώριση ρίμας, συλλαβών, αρχικού-τελικού φωνήματος-ήχου, κ.λ.π.), την οποία αντιπαραβάλλουν με την ευαισθησία στους μουσικούς ήχους (αναγνώριση επαναλαμβανόμενων ηχητικών μοτίβων ή διαφορετικών ήχων κ.λ.π.)

-τη *φωνημική επίγνωση*, την αναγνώριση δηλαδή και το χειρισμό των φωνημάτων, την οποία αντιπαραβάλλουν με την αναγνώριση και το χειρισμό των φθόγγων, που αντίστοιχα αποτελούν τη μικρότερη μονάδα μουσικού ήχου και

-την *ευφράδεια*, την ικανότητα δηλαδή λεκτικής έκφρασης ιδεών, την οποία αντιπαραβάλλουν με την ικανότητα παρουσίασης της μουσικής ήρεμα και αβίαστα.

Καθώς υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ μουσικής και γλώσσας, όταν βελτιώνεται η μια, παράλληλα αναπτύσσεται και η άλλη (Lee, 2009). Αποτελώντας η προφορική γλώσσα μια κοινωνική και αλληλεπιδραστική διαδικασία, η μουσική προσφέρεται ως ένας φυσικός τρόπος εμπλουτισμού της από τη μικρή κιόλας ηλικία (Woodall & Ziembroski, n.d.): συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθιστά τα παιδιά ικανά να επεξεργάζονται ενεργά τα νέα ερεθίσματα και να πειραματίζονται βγάζοντας συμπεράσματα για τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Weatherford-Stansell, 2005), ενώ η αίσθηση του ρυθμού που αποκτούν τα βοηθά στην αντίληψη των ομοιοκατάληκτων μοτίβων και της παρήχησης στις περιοχές της ανάγνωσης και γραφής. (Woodall & Ziembroski, n.d). Η μουσική και τα τραγούδια βοηθούν ακόμη στην ανάπτυξη της προσεκτικής ακρόασης, η οποία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αντίληψη και κατανόηση της προφορικής γλώσσας, την εκφραστική κίνηση και αργότερα την ανάγνωση και τη γραφή (Wolf, 1992). Η Shimo (2002) τονίζει πως οι σχετικές με τη διδασκαλία της προσεκτικής ακρόασης προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνουν το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των μαθητών και τη στάση, τη διάθεση, τη συμπεριφορά τους, ώστε να βλέπουν θετικά και με λιγότερο άγχος τις δραστηριότητες μάθησης.

Η ενασχόληση, λοιπόν, με μουσικές δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην εξάσκηση μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δεξιότητας, ωφελώντας παράπλευρα κι άλλες περιοχές (Lee, 2009) όπως τη μνημονική τους ικανότητα (Chong & Gan 1997· Weatherford Stansell, 2005), την απόκτηση αυτοπεποίθησης ως ομιλητές, τη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών (Woodall & Ziembroski, n.d). Η μουσική, γενικότερα, έχει φανεί πως επηρεάζει θετικά τη διάθεση, και τα συναισθήματα (Lieb, 2005), καταπραΰνει και ηρεμεί (Bancroft, 1985), προσφέρει απόλαυση και δίνει κίνητρο για μάθηση (Weatherford-Stansell, 2005), μέσα στο ευχάριστο και χαλαρό κλίμα που δημιουργείται (Wolf, 1992· Woodall & Ziembroski, n.d), απαλλαγμένο από στρες (Richards,1993). Τα καθολικά (universal) στοιχεία της μουσικής μπορούν να κάνουν το τεχνητό περιβάλλον της τάξης μια πραγματική εμπειρία, τη νέα πληροφορία σημαντική, προσδίδοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία (Weatherford-Stansell, 2005).

Συμπερασματικά, ο παρόμοιος τρόπος εξέλιξης μουσικής και λόγου στα μικρά παιδιά οδηγεί στην πιθανότητα αυτά να μαθαίνουν μουσική με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουν τη γλώσσα. Η διδασκαλία της μουσικής, όσο πολύτιμη είναι για την απελευθέρωση του καλλιτεχνικού και μουσικού δυναμικού κάθε παιδιού, το ίδιο σημαντική είναι για τον εμπλουτισμό της γλώσσας των παιδιών και την ανάπτυξη του γραμματισμού (Gromko, 2005).

Οι μουσικές δραστηριότητες προωθούν την ανάπτυξη της ακουστικής διάκρισης, της φωνολογικής μνήμης και μεταγνωστικών ικανοτήτων –τρία συνθετικά/συστατικά που εμπλέκονται ισότιμα στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων [(Bernstein, 1976, Fiske, 1993, Lowe, 1995, 1998, Ribière-Raverlat, 1997, Sloboda, 1985) στο Bolduc, 2008]. Αυτός είναι ένας επιπλέον σημαντικός λόγος ώστε να ενθαρρύνεται η διδασκαλία της μουσικής από την πολύ μικρή ηλικία και να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος όπως και η γλώσσα (Lee, 2009). Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μουσικοί και οι μουσικοθεραπευτές, χρειάζεται να ενθαρρύνουν τη συνεργασία αυτών των αλληλοσυσχετιζόμενων και αλληλοενισχυόμενων φυσικών παρτενέρ, καθώς η επικοινωνία μέσω της μουσικής παρέχει οφέλη/πλεονεκτήματα για όλους (Lieb, 2008· Σιώψη, 2011).

2.4 Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ

Ο εγκέφαλος διαμορφώνεται, «σμιλεύεται» μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που δέχεται, ενώ οι αντιδράσεις του εγκεφάλου καθορίζουν την αρχιτεκτονική του (Zull 2002). Οι συνάψεις των εγκεφαλικών νευρώνων που συμβαίνουν από τους πρώτους μήνες της ζωής μας, προετοιμάζουν τη μάθηση και δε σταματούν να δημιουργούνται όσο ζούμε. Καθώς όλοι οι άνθρωποι έχουν από τη φύση τους την ικανότητα να ανταποκρίνονται στα μουσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Hodges, 2000), στη διαδικασία της δημιουργίας συνάψεων η μουσική παίζει καθοριστικό ρόλο, κρατώντας ενεργό και ζωντανό το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου (Bennet & Bennet, 2009).

Μουσική και εγκέφαλος έχουν μια σχέση μοναδική, που όμως -παρά την τεράστια πρόοδο της επιστήμης, της τεχνολογίας και της έρευνας- δεν έχει ακόμη κατανοηθεί πλήρως (Hodges, 2000· Παπαδέλης, 2008). Η σύγχρονη νευρο-επιστήμη αποδεικνύει ότι η μουσική εκπαίδευση και ακρόαση δεν καλλιεργεί μόνο τις καθαρά μουσικές δεξιότητες αλλά βελτιώνει και προάγει πολλαπλές δεξιότητες (Δρίτσας, 2002) και σε άλλα πεδία, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι επιστήμες (Yahaya, 2008) καθιστώντας τον εγκέφαλο πιο δεκτικό στη μάθηση (Davies, 2000· Calvin & Ojemann, 1994· Zatorre, 1997). Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα πορίσματα της έρευνας του εγκεφάλου, ιδιαίτερα μέσα από την εφαρμογή μεθόδων νευροαπεικόνισης -της μαγνητικής τομογραφίας εγκεφάλου και της πλέον σύγχρονης τομογραφίας ποζιτρονίου-PET SCAN- (Blood, Zatorre, Bermudez & Evans, 1992), προσφέρουν περισσότερες αποδείξεις για τη στενή σχέση συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ μουσικής και γλώσσας, φανερώνοντας αρκετά κοινά τους σημεία στους μηχανισμούς πρόσληψης, αντίληψης και παραγωγής του μουσικού και γλωσσικού συντακτικού (Παπαδέλης, 2008· Peretz, 2009· Weatherford-Stansell, 2005· Maess & Koelsch, 2001). Αυτά τα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της άποψης πως γλώσσα και μουσική «μοιράζονται» ένα σημαντικό πλήθος δομών του νευρικού συστήματος, που φαίνεται να είναι ειδικές για τη γλωσσική και ακουστική επεξεργασία (Παπαδέλης, 2008· Koelsch, Gunter, Cramon, Zysset, Lohmann, & Friederici, 2002).

Όπως είναι γνωστό, ο ανθρώπινος εγκέφαλος χωρίζεται σε δύο ημισφαίρια, τα οποία αναφέρονται ως δεξί και αριστερό ημισφαίριο. Το αριστερό ημισφαίριο είναι εκείνο που

ελέγχει τη δεξιά πλευρά του σώματος και το δεξί αντίστοιχα ελέγχει την αριστερή πλευρά του σώματος (Πόρποδας, 2002). Πολλοί συνδέουν το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο με τη σκέψη, το λόγο και την επιστημονικότητα, ενώ το δεξί ημισφαίριο με τη διαισθητική-ενορατική λειτουργία, με τη φαντασία, τον παρορμητισμό, τη μνήμη, το συναίσθημα και την καλλιτεχνικότητα (Richards, 1993· Adileh & Adileh, 2011· Brown, Martinez, & Parsons, 2006). Βάσει του παραπάνω διαχωρισμού, θα θεωρούσαμε πως η μουσική εδρεύει στο δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο. Παρόλα αυτά, έχει βρεθεί πως ορισμένες διαδικασίες της -όπως η αντίληψη του ρυθμού-, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας του αριστερού ημισφαιρίου, το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία της γλώσσας (Platel, Price, Baron, Wise, Lambert, Frackowiak, Lechevalier, & Eustache, 1997).

Ενώ, λοιπόν, η διδασκαλία βασίζεται σε λειτουργίες που υποστηρίζονται από το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, η μουσική δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιούν και το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο (Adileh & Adileh, 2011). Θα μπορούσαμε να πούμε πως το αριστερό ημισφαίριο αναλύει τη δομή της μουσικής, ενώ το δεξί επικεντρώνει στη μελωδία, συγχρονίζοντας έτσι και τα δύο μέρη του εγκεφάλου (Yoon, 2000). Επομένως, όταν ο εγκέφαλος επεξεργάζεται μουσική, η λειτουργία αυτή απλώνεται και στα δύο ημισφαίρια (Amen 2005), καθιστώντας αδιευκρίνιστη την παραδοσιακά αποδεκτή υποδιαίρεση μεταξύ τους (Tomatis, στο Thompson & Andrews, 2000). Η ακριβής περιοχή του εγκεφάλου όπου εγκαθίσταται η μουσική είναι δύσκολο να καθοριστεί. Αν και υπάρχει μια αρμόδια εγκεφαλική περιοχή για την επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών, η οποία έχει προσδιοριστεί ως *ακουστικός φλοιός* (auditory cortex), η περιοχή αυτή πέρα από τις ακουστικές πληροφορίες δέχεται και οπτικές πληροφορίες, ακριβώς όπως και ακουστικές πληροφορίες δέχεται αντίστοιχα ο *οπτικός φλοιός*, υπεύθυνη περιοχή για την επεξεργασία οπτικών πληροφοριών. Έτσι εξηγείται το πώς συγκεκριμένα είδη μουσικής μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μνημονική της ανάκληση, ή πως μπορεί να έρθει στο νου μας ένα τραγούδι, ο ρυθμός, η μελωδία του (Nakamura, Sadato, Oohashi, Nishina, Fuwamoto, & Yonekura, 1999), ενώ παράλληλα γίνεται φανερή η ομοιότητα στη φύση του ακουστικού και οπτικού φλοιού του εγκεφάλου (Begley, 2007).

Καθώς ο ήχος εισέρχεται από τα αυτιά, φθάνει στον ακουστικό φλοιό που βρίσκεται στους κροταφικούς λοβούς. Ο κροταφικός λοβός του μη κυρίαρχου ημισφαιρίου (συνήθως του δεξιού) ακούει τα χαρακτηριστικά του ήχου -το τονικό του ύψος, τη μελωδία, την αρμονία, το ρυθμό του- τα οποία αντιμετωπίζει ως ενιαίο σύνολο. Ο κροταφικός λοβός του κυρίαρχου ημισφαιρίου (συνήθως του αριστερού) είναι καλύτερος

στην ανάλυση του εισερχόμενου ήχου που μπορεί να αναφέρεται, για παράδειγμα, στους στίχους της μουσικής, στις αλλαγές στο ρυθμό, στη συχνότητα, στην ένταση, στη μελωδία (Amen, 2005· Jensen, 2000). Ο μετωπικός λοβός συνδέει τον ήχο με τη σκέψη και διεγείρει συναισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες από τη μνήμη διασκορπισμένες σε όλο τον εγκέφαλο (Sousa, 2006), ενώ η παρεγκεφαλίδα εμπλέκεται εκτιμώντας την καταμέτρηση των παλμών (Jensen, 2000).

Χρησιμοποιώντας την σύγχρονη μέθοδο τομογραφίας ποζιτρονίου (PET scan), οι νευροεπιστήμονες έχουν αναγνωρίσει και προσδιορίσει τις εγκεφαλικές περιοχές οι οποίες ενεργοποιούνται από τα διάφορα στοιχεία της μουσικής. Για παράδειγμα, ο ρυθμός ενεργοποιεί τη γλωσσική περιοχή Broca (υπεύθυνη για την επεξεργασία της γραμματικής και τη φωνολογική επεξεργασία) αλλά και την παρεγκεφαλίδα. Η μελωδία ενεργοποιεί και τα δύο ημισφαίρια, η αναγνώριση όμως μια συγκεκριμένης ενεργοποιεί κυρίως το δεξί ημισφαίριο. Η αρμονία ενεργοποιεί περισσότερο το αριστερό ημισφαίριο παρά το δεξί, όπως και τον κατώτερο κροταφικό λοβό. Το τονικό ύψος ενεργοποιεί την πίσω αριστερή περιοχή του εγκεφάλου κι επίσης μπορεί να ενεργοποιεί το δεξιό ακουστικό φλοιό. Το ηχώχρωμα ενεργοποιεί το δεξί ημισφαίριο. Επιπλέον, η ενεργοποίηση των διαφόρων εγκεφαλικών περιοχών είναι σε άμεση συνάρτηση με τις αισθήσεις οι οποίες κάθε φορά εμπλέκονται. Π.χ. την ακοή (ακούγοντας μουσική), την όραση (διαβάζοντας μουσική), την αφή (παίζοντας μουσική) (Jensen 2000). Γενικά θα λέγαμε πως, η εμπειρία και η σκέψη που σχετίζεται με τη μουσική είναι χωρικά διασπασμένη σε όλο τον εγκέφαλο (Bennet & Bennet, 2009).

Στη διασύνδεση των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων πρωταρχικό ρόλο έχει το *ακουστικό κρανιακό νεύρο* (acoustic cranial nerve), το οποίο δρα ως σταθμός διακλάδωσης για το οπτικό, οφθαλμοκινητικό, τροχλιακό, νωτιαίο, απαγωγό και κρανιακό νεύρο (Tomatis, στο Thompson & Andrews, 2000). Με άλλα λόγια, τα ακουστικά νεύρα αποτελούν διόδους μεταφοράς στοιχείων όχι μόνο από το αυτί, αλλά κι από άλλα αισθητηριακά μέσα μαζί, καθιστώντας έτσι την εμπειρία μας από το περιβάλλον μια σύνθεση. Πολλές φορές στοιχεία γλωσσικά, μουσικά, αφής, οπτικά, κιναισθητικά, έχουν μεταξύ τους τέτοια αρμονική σχέση που είναι αδιαίρετα στην αντίληψη, προσδίδοντάς τους μετα-αισθητηριακά συναισθήματα θαυμασμού, έκπληξης, καλαισθησίας, λαμπρότητας, που προκαλούν δέος και εξυψώνουν. Αυτός ο πλούτος εισαγωγής πληροφορίας που παρέχει η φυσιολογία μας, ενδυναμώνει την εκμάθηση της γλώσσας (Weatherford-Stansell, 2005).

Μετά το 1990, οι νευροεπιστήμονες ερευνητές, ανακάλυψαν ένα δίκτυο νευρώνων που τους ονόμασαν *κατοπτρικούς νευρώνες* (mirror neurons). Οι νευρώνες αυτοί, οι οποίοι σχετίζονται με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, πυροδοτούνται όχι μόνο όταν εκτελούμε αυτή τη δραστηριότητα, αλλά κι όταν παρακολουθούμε κάποιον άλλο να την κάνει (Dobbs, 2007). Έτσι, όταν τριγυρίζει μέσα στο νου μας μια μελωδία, ενεργοποιούνται τα ίδια εγκεφαλικά κύτταρα σα να την ακούγαμε πραγματικά. Ακριβώς επειδή όλοι μας έχουμε αποθηκευμένες αναπαραστάσεις τραγουδιών και μελωδιών στη μακρόχρονη μνήμη μας, μπορούμε να τα φανταστούμε κιόλας. Ακόμη, όταν φέρνουμε στο μυαλό μας μια μελωδία ή ένα τραγούδι, ενεργοποιείται ο οπτικός εγκεφαλικός φλοιός -όπως ήδη ειπώθηκε παραπάνω- έτσι ώστε να υπάρχουν και τα οπτικά τους πρότυπα επίσης (Sousa, 2006).

Έρευνες έχουν δείξει πως η ακρόαση μουσικής αυξάνει την εγκεφαλική λειτουργία, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να προάγει τη σύνθετη σκέψη, συνδέοντας σκέψη, μάθηση και συναισθήματα (Davies, 2000). Επιπλέον, είναι εκατοντάδες οι μελέτες οι οποίες επιβεβαιώνουν πως η ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή των παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες (π.χ. παίξιμο μουσικής, δημιουργία μουσικής...) με συστηματικό τρόπο, ειδικά όταν ξεκινά από τη μικρή ηλικία, επιδρά πολύ περισσότερο ευεργετικά στον εγκέφαλο από ότι η παθητική ακρόαση μουσικής, αναπτύσσοντας και κρατώντας ενεργές-ζωντανές περισσότερες και διαφορετικές νευρωνικές οδούς από εκείνες που σχετίζονται αποκλειστικά με το λόγο και τη γλώσσα (Δρίτσας, 2002· Bennet & Bennet, 2009). Το μεσολόβιο, οι νευρικές ίνες που συνδέουν το αριστερό με το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο (Bergen & Coscia, 2001), φάνηκε πως μπορούν να αυξηθούν σε μέγεθος και αποδοτικότητα/δραστηριότητα μέσω της μουσικής εκπαίδευσης που παρέχεται από τη μικρή ηλικία (Lee, Chen, & Schlaug, 2003· AAN, 2001· Janata, 2002), ενώ συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, όπως ο *ακουστικός φλοιός* παρουσιάστηκαν να είναι περισσότερο ανεπτυγμένες σε εξειδικευμένους μουσικούς και σε άτομα που ξεκίνησαν να μελετούν σοβαρά μουσική πριν την ηλικία των 7 ετών -κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη του μουσικού τους δυναμικού- (Flege & Fletcher, 1992) από ότι σε άτομα που δεν είχαν μουσική εκπαίδευση (Schlaug, Jancke, Huang, & Steinmetz, 1995). Ακόμη, οι μαγνητικές τομογραφίες που έγιναν κατά τη διάρκεια ερευνών σε άτομα που παίζουν ή μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο, έδειξαν μεγάλη δραστηριότητα στη γλωσσική περιοχή Broca του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (υπεύθυνη για τη φωνολογική επεξεργασία και την

επεξεργασία της γραμματικής) κατά την επεξεργασία μιας μελωδίας, ενός ρυθμού και κατά το παίξιμο του μουσικού οργάνου.

Στη μελέτη που διεξήγαγαν οι Ho, Cheung, και Chan (2003), σε ενενήντα αγόρια ηλικίας μεταξύ έξι και δεκαπέντε ετών, φάνηκε οι μαθητές της πειραματικής ομάδας -οι οποίοι συμμετείχαν στη σχολική ορχήστρα και επιπροσθέτως έπαιρναν μαθήματα εκτέλεσης κλασικής μουσικής με δυτικά μουσικά όργανα για χρονικό διάστημα από 1 έως 5 έτη- να έχουν αποκομίσει σημαντικά μνημονικά οφέλη μέσω της μουσικής εκπαίδευσης που δέχτηκαν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά είχαν σημαντική βελτίωση της λεκτικής μνήμης -αλλά όχι της οπτικής μνήμης- συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν δεχτεί μουσική εκπαίδευση, ενώ παρουσιάστηκε βελτίωση της ικανότητας των περιοχών Broca και Wernicke να χειριστούν τη λεκτική μάθηση. Όσο πιο μακρόχρονη ήταν η εκπαίδευση, τόσο ισχυρότερα ήταν τα μνημονικά οφέλη που παρουσιάστηκαν, τα οποία είχαν μεγάλη διάρκεια.

Όλα αυτά τα ευρήματα οδήγησαν πολλούς ερευνητές να συμπεράνουν πως η εκπαίδευση σε κάποιο μουσικό όργανο, η μουσική αντίληψη και η μουσική επεξεργασία συνδέονται στενά με τη γλώσσα (Trollinger, 2010) αλλά και τη μνήμη.

Ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος στα μουσικά ερεθίσματα και συγκεκριμένα στο τραγούδι, αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο αρκετών ερευνών, οι οποίες δείχνουν να υπάρχει ισχυρή διασύνδεση μεταξύ της μουσικής αντίληψης και της επεξεργασίας της γλώσσας καθώς οι γλωσσικοί επεξεργαστές στον εγκέφαλό μας μπορούν να βοηθήσουν την αρμονική ανάπτυξη σε σχέση και με τη μουσική (Patel, 2008). Μουσική και γλώσσα φαίνεται να εδρεύουν και στους δύο κροταφικούς λοβούς, στον αριστερό σε ποσοστό περίπου 90%, καλύτερο στην αναγνώριση λέξεων και στον δεξιό σε ποσοστό περίπου 20%, καλύτερο στην αναγνώριση μελωδικών μοτίβων (Jourdain, 1997).

Δύο γλωσσικές περιοχές που εδρεύουν στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, η περιοχή Broca, και η περιοχή Wernicke (η οποία γενικά σχετίζεται με το λεξιλόγιο) εμπλέκονται επίσης στη μουσική επεξεργασία (Trollinger, 2010). Αξίζει ακόμη να προσέξουμε πως οι εγκεφαλικές περιοχές του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (προμετωπικός φλοιός, δεξιά ανώτερη κροταφική έλικα και δεξιός μετωπικός λοβός) που αντιλαμβάνονται το τονικό ύψος -κοινό χαρακτηριστικό γλώσσας και μουσικής-, συμμετέχουν/εμπλέκονται επίσης στην κατανόηση του λόγου (Amen 2005). Έτσι, οι δύο όψεις της γλώσσας, τονική και φωνημική, αν και κατευθύνονται από διαφορετικά

εγκεφαλικά ημισφαίρια, εν τούτοις βρίσκονται σε αρμονία μέσω της συνεργασίας μουσικής-γλώσσας. (Weatherford-Stansell, 2005).

Τα τραγούδια θα έλεγε κανείς πως έχουν τη δύναμη να «γεφυρώνουν» τα εγκεφαλικά ημισφαίρια τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο: το δεξί ημισφαίριο μαθαίνοντας τη μελωδία και το αριστερό τα λόγια/τους στίχους (Adileh & Adileh, 2011). Ανάλογα όμως το μέρος του τραγουδιού που μαθαίνουμε, εμπλέκονται διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Π.χ. όταν εστιάζεται η προσοχή μας στην εκμάθηση των στίχων ενός τραγουδιού, η κροταφική περιοχή που εμπλέκεται περισσότερο βρίσκεται στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, όπου εδρεύουν οι περιοχές Broca και Wernicke. Όταν όμως μαθαίνουμε τη μελωδία, εμπλέκεται περισσότερο η δεξιά πλευρά του εγκεφάλου (Samson & Zatorre, 1991·Trollinger, 2010). Αυτός ο διπλός τρόπος κωδικοποίησης του τραγουδιού διευκολύνει την ανάκλησή του καθώς η μελωδία μπορεί να στηρίζει (cue) το στίχο και το αντίστροφο (Samson & Zatorre, 1991).

Ακόμη, το τραγούδι φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της γλώσσας καθώς ο εγκέφαλος συμπεριφέρεται με παρόμοιο τρόπο όταν κάποιος είτε διαβάζει μεγάλοφωνα είτε τραγουδά. Η μουσική, ο ρυθμός, η κίνηση, δημιουργούν δεσμό μεταξύ των διαδικασιών του δεξιού ημισφαιρίου που σχετίζονται με τη μουσική και το ρυθμό κι εκείνων του αριστερού ημισφαιρίου που αφορούν στη λεκτική πληροφορία (Richards, 1993). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Jentschke and Koelsch (2009) η οποία έδειξε πως τα αγόρια που έλαβαν εντατική εκπαίδευση συμμετέχοντας σε δραστηριότητες τραγουδιού, είχαν πλεονέκτημα σε δεξιότητες αντίληψης της γλώσσας συμπεριλαμβανομένης της γραμματικής και της κατανόησης (κειμένου). Αυτό ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι το τραγούδι αποτελεί μια υψηλά αναπτυσσόμενη δεξιότητα που απεικονίζεται πιο σύνθετα στον εγκέφαλο, αλλά και από το πώς (το τραγούδι) αποτελεί μια θεμελιώδη δεξιότητα «πρόδρομο» για την εκμάθηση της γλώσσας (Peretz, Gagnon, Hébert, & Macoir, 2004) .

Ακριβώς επειδή το τραγούδι αποτελείται από τόσα διαφορετικά στοιχεία, η Peretz (2002) και οι συνεργάτες της αποφάσισαν να εξετάσουν κατά πόσο η επεξεργασία της μελωδίας και των στίχων του ίδιου τραγουδιού, αποτελούν ξεχωριστές εγκεφαλικές διαδικασίες. Έγιναν ηλεκτροεγκεφαλογραφήματα σε μουσικούς, όσο εκείνοι άκουγαν αποσπάσματα τραγουδιού από μια όπερα, χωρίς συνοδεία μουσικών οργάνων. Τα αποσπάσματα τελείωναν τότε με σημασιολογικά αρμονικές και τότε με σημασιολογικά ανακόλουθες λέξεις. Οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν συνδέονταν με τη σημασιολογικά ανακόλουθη τραγουδισμένη λέξη, δείχνοντας μια αρνητική συνιστώσα σε μορφή κύματος

μετά το άκουσμα της λέξης. Αντίθετα, το δυναμικό του εγκεφάλου «ζωντάνεψε» στο άκουσμα της αρμονικής σημασιολογικά τραγουδισμένης λέξης παρουσιάζοντας μια παρατεταμένη θετική παρεκτροπή. Η εμφάνιση λέξης στο τραγούδι σημασιολογικά, αλλά και μελωδικά απροσδόκητης, επέδρασε πρόσθετα στην κυματογραμμή. Τα αποτελέσματα της έρευνας του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος έδειξαν πως η παρακολούθηση και ο έλεγχος του λόγου και της μουσικής στα τραγούδια εκτελούνται από ανεξάρτητους νευρικούς επεξεργαστές.

Αρκετές είναι οι δημοσιευμένες έρευνες που κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή γλωσσικά και μουσικά ερεθίσματα έχουν διαφορετικό τρόπο νευρωνικής αγωγής στον ανθρώπινο εγκέφαλο, καθώς φάνηκε να υπάρχουν χωριστές-ευδιάκριτες περιοχές που δραστηριοποιούνται για την ομιλία και το τραγούδι (Hickok, Buchsbaum, Humphries, & Muftuler, 2003· Jeffries, Fritz, & Braun, 2003· Brown, Martinez, & Parsons, 2006· Callan, Tsytarev, Hanakawa, Callan, Katsuhara, Fukuyama, & Turner, 2006· Özdemir, Norton, & Schlaug, 2006· Saito, Ishii, Yagi, Tatsumi, & Mizusawa, 2006). Έτσι δικαιολογείται το φαινόμενο μετά από σοβαρά εγκεφαλικά επεισόδια πολλοί ασθενείς να διατηρούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται μουσικούς ήχους και να τραγουδούν, ενώ έχουν χάσει τη ικανότητα να ομιλούν (Peretz, Belleville, & Fontaine, 1997· Δρίτσας, 2002). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των παραπάνω παρατιθέμενων ερευνών αναφορικά με τον τρόπο που η ομιλία ή το τραγούδι αντίστοιχα επιδρούν στη λειτουργία του εγκεφάλου, έδειξε να υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη στις εγκεφαλικές περιοχές που ενεργοποιούνται κατά τη μια και την άλλη διαδικασία. Ο αριθμός των εμπλεκόμενων δικτύων είναι ιδιαίτερος μεγάλος στην περίπτωση του τραγουδιού, όπου υπάρχει γλωσσική παραγωγή των στίχων παράλληλα με την παραγωγή της μελωδίας (Peretz, 2009).

Συνοψίζοντας, η μουσική επεξεργασία, ίσως περισσότερο από τη γλωσσική επεξεργασία «στρατολογεί» ένα απέραντο δίκτυο περιοχών που εντοπίζονται τόσο στο αριστερό όσο και στο δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο, (Peretz & Zatorre, 2005). Η επίδραση που ασκεί η μουσική στον ανθρώπινο εγκέφαλο φαίνεται από το γεγονός πως ο εγκέφαλος των εκπαιδευμένων στη μουσική ατόμων είναι διαφορετικά οργανωμένος και λειτουργεί αλλιώς συγκριτικά με εκείνων που δεν έχουν μουσική εκπαίδευση (Hodges, 1999). Η μουσική λοιπόν, συνδέοντας το αριστερό με το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο, τα καθιστά ικανά να εργάζονται και να μαθαίνουν μαζί. Όταν μια μαθησιακή δραστηριότητα συνδυάζει τη λειτουργία του αριστερού και του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου

ταυτοχρόνως, δημιουργείται μια ιδανική κατάσταση που διευκολύνει την ευέλικτη σκέψη, βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν νέους τρόπους να εκφράζουν τις ιδέες τους οδηγώντας τα σε περισσότερο αποδοτική μάθηση (Anton, 1990· Αντωνακάκης, 2002· Adileh & Adileh, 2011). Επιβεβαιώνοντας πως η μουσική είναι ευεργετική για την ανθρώπινη φύση, ο Hodges (2000:18) επισημαίνει πέντε βασικά σημεία που επαληθεύουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του ανθρώπινου εγκεφάλου και της ικανότητας για μάθηση:

1. ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται και να συμμετέχει σε μουσικά ερεθίσματα
2. ο «μουσικός εγκέφαλος»,-τα εγκεφαλικά κέντρα δηλαδή που σχετίζονται με τη μουσική αντίληψη- ξεκινά να λειτουργεί από τη γέννησή μας και παραμένει ενεργός εφ' όρου ζωής.
3. η από νωρίς και συνεχής μουσική εκπαίδευση επιδρά στην οργάνωση του «μουσικού εγκεφάλου»
4. ο «μουσικός εγκέφαλος» αποτελείται από εκτεταμένα νευρικά συστήματα τα οποία είναι ευρέως κατανομημένα στις περιοχές του εγκεφάλου, αλλά κατά τόπους εξειδικευμένα
5. ο «μουσικός εγκέφαλος» έχει μεγάλη προσαρμοστικότητα

Αν και η νοητική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα από πολλά είδη συμβόλων και χειρονομιών, μόνο η μουσική και η γλώσσα λειτουργούν σε μεγάλη κλίμακα και με τόση λεπτομέρεια (Jourdain, R., 1997). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η McIntire (2007), μουσική και γλώσσα προχωρούν χέρι-χέρι. Η συνεργασία των δύο ημισφαιρίων που προκαλεί το τραγούδι, ενδυναμώνει κι ενισχύει παράλληλα με τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών (Claerr & Gargan, 1984, στο Adileh & Adileh, 2011) την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, δρώντας χαλαρωτικά επάνω τους (Wan, Demaine, Zipse, & Schlaug 2010), ενώ βοηθείται μέσω όλων αυτών των διεργασιών και η μνημονική διατήρησή του (του τραγουδιού) (Guglielmino, 1986). Συνδέοντας λοιπόν τον ήχο, την κίνηση, το λόγο και την αλληλεπίδραση με συνιστώσα τη μουσική, είναι πιθανό να ενεργοποιηθεί και να συμμετέχει σταδιακά το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου από ότι με κάποιο άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο (Routier, 2003).

2.5 ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΑΦΥΠΝΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η ενεργοποίηση μιας περιοχής του εγκεφάλου, κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας, είναι δυνατό να επηρεάζει και άλλες ικανότητες οι οποίες βασίζονται στην ίδια εγκεφαλική περιοχή, φανερώνοντας πως η μια ικανότητα δεν είναι εντελώς ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες (Amen 2005).

Μουσική και γλώσσα, λειτουργίες που έχουν και οι δύο τις ρίζες τους στους κροταφικούς λοβούς, θα μπορούσαν να παρομοιαστούν -όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Weatherford Stansell (2005)- με ένα ζευγάρι αδελφών κοντά στην ηλικία, αντίθετων στην προσωπικότητα, πολύ δεμένων όμως μεταξύ τους, αφού βοηθούν η μια την άλλη στη διαδικασία της μάθησης και έκφρασης, που αποτελεί κοινό τους στόχο. Οι αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των μουσικών και γλωσσικών περιοχών καθιστούν ικανή τη μουσική να συνδράμει την εκμάθηση του λεξιλογίου (Weatherford-Stansell, 2005).

Κινητοποιώντας τον εγκέφαλο στο σύνολό του, οι μουσικές δραστηριότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν κίνηση, λόγο, ρυθμό και μελωδία, μπορούν να λειτουργήσουν ως «αντίδοτο» στην αποκλειστική έμφαση που δίνεται από τα σχολεία στην ανάπτυξη των λεγομένων «ακαδημαϊκών» δεξιοτήτων που εδρεύουν στο αριστερό ημισφαίριο και συνδέονται με τη λογική, τη γλώσσα και τα μαθηματικά (Nye & Nye, 1992· Adileh & Adileh, 2011· Hodges, 2005· Ντολιοπούλου, 2006). Θερμός υποστηρικτής αυτής της θέσης, είναι ο Howard Gardner (1983, 1993, 2004), του οποίου η θεωρία για τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης καθιερώθηκε ως μια νέα, καινοτόμος πρόταση που αναθεώρησε και διεύρυνε τα στενά όρια της σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Κατά τον Gardner ο καθένας μας είναι ξεχωριστός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, σύμφωνα με τους 8 τύπους νοημοσύνης: τη *Γλωσσική*, τη *Λογική/Μαθηματική*, τη *Σωματική/Κινησθητική*, την *Οπτική/Χωρική*, τη *Μουσική*, τη *Διαπροσωπική*, την *Ενδοπροσωπική* και τη *Νατουραλιστική*. Η νοημοσύνη, δηλαδή, δεν είναι μια μοναδική και ενιαία οντότητα, αλλά αποτελείται από ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες διαφορετικά αναπτυγμένες σε κάθε άτομο, που εδρεύουν σε διαφορετικά επίσης σημεία του εγκεφάλου. Θεωρεί ο Gardner όλα τα είδη νοημοσύνης εξίσου σημαντικά, καθώς η χρήση τους εμπλέκει ολόκληρο το δυναμικό των παιδιών υποστηρίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Condis, Parks, & Soldwedel, 2000). Βασιζόμενος στην αντίληψη ότι ένα γνωστικό αντικείμενο, όπως η διδασκαλία του λεξιλογίου, μπορεί να διδαχτεί με παραπάνω από έναν τρόπο, ενθαρρύνει -εναλλακτικά με την κλασική γλωσσική

διδασκαλία- τη χρήση μιας ποικιλίας τρόπων, περισσότερο εμπλουτισμένων και ευέλικτων, που αποδίδουν ίση βαρύτητα σε όλα τα είδη νοημοσύνης, ανοίγοντας μπροστά στα παιδιά κι άλλους δρόμους και δημιουργώντας ποικίλες ευκαιρίες μάθησης που οδηγούν στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους (Gardner, 1993· Cristison, 1996· Eisner, 2002). Η προσέγγιση των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, η οποία μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να εφαρμοστεί (Lazear, 1991), κάνει τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν πιο πλατειά και από άλλο πρίσμα την πνευματική ικανότητα. Τους καθιστά ικανούς να δουν ότι οι εικαστικές τέχνες, η μουσική και ο χορός μπορεί να είναι εξίσου πολύτιμες για την κατανόηση, από τους μαθητές, του κόσμου όπου ζουν, όσο και τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα. (http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index_sub5.html).

Όπως έγραψε ο Gardner, το πρώτο και πιο σημαντικό πράγμα στην εκπαίδευση είναι να βρεθεί για το κάθε άτομο τουλάχιστον ένα πράγμα που να το συνεπαίρνει ώστε να αισθάνεται την ανάγκη να ασχολείται περισσότερη ώρα μαζί του. Για πολλά παιδιά, αυτό το πράγμα, αυτό το «κάτι» είναι η μουσική (Gardner, 1992), η οποία μπορεί να αποτελέσει γι' αυτά διάυλο μάθησης.

Η μουσική νοημοσύνη δεν υπολείπεται της γλωσσικής ή της λογικομαθηματικής νοημοσύνης και είναι η πρώτη, μαζί με τη γλωσσική νοημοσύνη, που αναδύεται και λειτουργεί σε ένα παιδί (Gardner, 1983· Lee, 2007), έχοντας ιδιαίτερη επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Gardner, 1983· Shavinina, 2003). Ο Gardner τη θεωρεί πολύ σημαντική λέγοντας πως όλοι οι φυσιολογικοί άνθρωποι (που δεν έχουν εγκεφαλική βλάβη) έχουν μουσική νοημοσύνη. Συνεχίζει προσθέτοντας ότι η γλωσσική και η μουσική νοημοσύνη είναι μεν ξεχωριστές (Steinke, Cuddy, & Holden, 1997· Cruz-Cruz, 2005), όταν όμως εργάζονται μαζί το αποτέλεσμα είναι ισχυρότερο. Πρόκειται για μια διαρκή συνεργασία καθώς ο επιτονισμός της γλώσσας βασίζεται πάνω στην αντίληψη της μουσικότητας (Gardner, 1983· Weatherford-Stansell, 2005· Zatorre, Evans, Meyer, & Gjedde 1992).

Σύμφωνα με τον Dowling, μουσικό ερευνητή, η εκμάθηση της μουσικής επηρεάζει και την υπόλοιπη μάθηση καθώς συνδυάζει και συνενώνει διαδικασίες νου και σώματος σε μια εμπειρία (Campbell, 2000· Lerner & Ciervo, 2002). Χρησιμοποιώντας τη μουσική νοημοσύνη των μαθητών τους και το ενδιαφέρον τους για τη μουσική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων (Adileh & Adileh, 2011). Αναμειγνύοντας με αυτό τον τρόπο πνευματικές δραστηριότητες κι αισθητηριακές-κινητικές εμπειρίες -όπως η κίνηση, το τραγούδι, ή η ρυθμική συμμετοχή- στην απόκτηση

μιας νέας πληροφορίας (π.χ. νέο λεξιλόγιο) η μάθηση συμβαίνει σε ένα περισσότερο σύνθετο/πολύπλοκο και βαθύ επίπεδο (Campbell, 2000). Τα παιδιά, έχει διαπιστωθεί πως συγκρατούν το 24% όσων ακούν, το 40% όσων βλέπουν και το 70% αυτών που μαθαίνουν μέσω πολυ-αισθητηριακών εμπειριών (McGovern, 2000). Όπως έχουν δείξει έρευνες, η διοργάνωση του εγκεφάλου και ο τρόπος που επεξεργάζεται τις πληροφορίες αλλάζει όταν προσθέσουμε ρυθμό, μουσική και κίνηση σε μια δραστηριότητα, (Hodges, 1999) καθώς λαμβάνει (ο εγκέφαλος) μηνύματα μέσα από ποικίλα μονοπάτια, δημιουργώντας έτσι μια περισσότερο πλούσια εμπειρία μάθησης (McIntire, 2007). Η λειτουργία της μουσικής μπορεί να αποτελέσει, έτσι, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, με δύναμη παρόμοια του οπτικοακουστικού υλικού ή κάποιου εκπαιδευτικού λογισμικού προγράμματος (Adileh & Adileh, 2011).

Η Christison (1996), πιστεύοντας πως οι μαθητές που δε μαθαίνουν με τις παραδοσιακές μεθόδους χρειάζεται να αντιμετωπιστούν διαφορετικά, εφάρμοσε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνο με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης, διαπιστώνοντας πως πολλοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν η παρεχόμενη εκπαίδευση απευθύνεται σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Η διδασκαλία της Christison, ενίσχυσε την αυτοεπίγνωση των μαθητών αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά και έδωσε διαφορετικούς τρόπους μέσω των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να μάθουν μια νέα γλωσσική πληροφορία.

Η μουσική νοημοσύνη περιγράφηκε από τον Alexander (1995) ως μια δεξιότητα με χροιά, ρυθμό και τονικό ύψος. Ο ίδιος αναφέρει πως τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη τη μουσική νοημοσύνη θα διαπρέψουν σε κάποιο ακαδημαϊκό πρόγραμμα που δίνει μεγάλη έμφαση στη μουσική ως μέσο επικοινωνίας. Τα τραγούδια, για παράδειγμα, όπως και τα παιχνίδια ρυθμού, έχουν τη δύναμη να αυξάνουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των συγκεκριμένων παιδιών, παρακινώντας τα παράλληλα να μάθουν (Gardner, 1983). Ο Alexander (1995) υποστήριξε επίσης πως, όταν λαμβάνουμε υπόψη τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στη γνωστική διαδικασία, εκείνη αμέσως αποκτά χαρακτηριστικά παιδοκεντρικότητας και γίνεται αποτελεσματική καθώς το παιδί είναι ο νικητής και κανείς ο χαμένος, άποψη που τη συμμερίζεται και η Vialle, (1997).

Βάσει των παραπάνω, η μουσική και ειδικότερα η χρήση τραγουδιών, βοηθά τα παιδιά με ανεπτυγμένη τη μουσική νοημοσύνη (Rahman, n.d.), λειτουργώντας ως καταλύτης για τις γνωστικές τους ικανότητες και για πλευρές της κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (Μαγαλιού, 2005). Εκτιμώντας τη

συνεισφορά της μουσικής στη διανοητική ικανότητα, η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει διαφορετικές προσεγγίσεις που να «ακουμπούν» τις δυνατές περιοχές ενός μαθητή προκειμένου η μάθηση να είναι αποδοτικότερη κι αποτελεσματικότερη (Gardner, 1983).

Δίνοντας έμφαση στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, στην ανακάλυψη της γνώσης, στη συνεργατικότητα... σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζεται να διδάσκονται με μία ποικιλία μεθόδων και πρακτικών που εκμεταλλεύονται την ικανότητα των μαθητών για κίνηση, χειρονομίες, τραγούδι (Armstrong, 2004). Επιπλέον, η επιλογή της ακολουθούμενης μεθόδου διδασκαλίας που κρίνεται ως η «κατάλληλη» κάθε φορά, είτε αφορά στη μουσική είτε στη λογική είτε σε άλλα μέσα, θα πρέπει να εξαρτάται, να κατευθύνεται περισσότερο από τις ανάγκες των μαθητών, παρά από τις προσωπικές απόψεις του εκπαιδευτικού (Christison, 1996).

Μέσα από προγράμματα, λοιπόν, που προωθούν την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς καλλιεργούνται όλοι οι τύποι νοημοσύνης (Ντολιοπούλου, 2006) και ταυτόχρονα διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από τη μια νοημοσύνη στην άλλη (Armstrong, 2009). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο ως ένα «παράθυρο» μέσω του οποίου να μπορούμε να εξετάσουμε υψηλότερες εγκεφαλικές λειτουργίες, αλλά ως ένα μέσο για τον εμπλουτισμό τους (Rauscher, Shaw, & Ky, 1995). Συνδέοντας την τάξη με τον αληθινό κόσμο μέσω θεματικών προσεγγίσεων, ερευνητές και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανακαλύψουν τρόπους με τους οποίους η μουσική θα μπορεί πιο αποτελεσματικά να αφυπνίσει τους μαθητές (Weatherford-Stansell, 2005) ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους αναφορικά με τη γλώσσα και την εκμάθηση νέου λεξιλογίου.

2.6 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

2.6.1 Το τραγούδι ως παιδαγωγικό εργαλείο για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου

Η μουσική διδασκαλία, όσο πολύτιμη είναι για την απελευθέρωση του καλλιτεχνικού και μουσικού δυναμικού κάθε παιδιού, εξίσου σημαντική είναι για τον εμπλουτισμό της γλώσσας (Gromko, 2005· Houlahan & Tacka, 2008). Συμμετέχοντας τα παιδιά σε μουσικές δραστηριότητες, πέρα από τη μεγάλη ευχαρίστηση που εισπράττουν, βοηθούνται να αναπτύξουν δεξιότητες τόσο συναισθηματικές, κοινωνικές, σωματικές/κινητικές όσο και γνωστικές, που συμβάλλουν στη συνολική εκπαίδευσή τους (Geoghegan & Mitchelmore, 1996· Μαγαλιού, 2005· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008) και παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόοδο της γλώσσας και του γραμματισμού (Paquette & Rieg, 2008· Bolduc, 2008· Colwell, 1994· Standley & Hughes, 1997· Register, 2001· Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002· Gromko, 2005· Kouri & Telander, 2008· Fetzer, 1994).

Καθώς από νωρίς τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη φυσική ανταπόκριση σε παιχνίδια με ήχους, ρυθμό, μουσική, ρίμα και λέξεις, οι δραστηριότητες που εμπλέκουν τη μουσική χρειάζεται να έχουν ιδιαίτερη θέση στα προσχολικά αναλυτικά προγράμματα (Chong & Gan, 1997). Ειδικότερα το τραγούδι, περιέχοντας μαζί τη δύναμη της μουσικής και του λόγου (Rosoná, 2007) και συνδέοντας τη μάθηση με την καθημερινή ζωή (Κοκκίδου, 2011), από παλιά χρησιμοποιείται ως μια διδακτική στρατηγική για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Bintz, 2010). Υποστηρίζει και ενισχύει την προφορική έκφραση, αναπτύσσει την κοινωνικότητα και συνδέει την ανάγνωση και τη γραφή με εύκολο και φυσικό τρόπο (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, & McKeon, 2006). Τα οφέλη που έχει η εμπλοκή της μουσικής σε γλωσσικές δραστηριότητες για την αύξηση του λεξιλογίου, έχουν φέρει στο φως αρκετές ερευνητικές μελέτες (Medina, 1990· Hazel-Obarow, 2004· Cruz-Cruz, 2005· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008).

Με το δεδομένο πως η προφορική γλώσσα είναι διαδικασία αλληλεπιδραστική και κοινωνική, η χρήση τραγουδιών αποτελεί ένα φυσικό τρόπο εμπλουτισμού του λεξιλογίου της με τρόπο απολαυστικό (Woodall & Ziembroski, n.d.), τυχαίο και αυθόρμητο (Krouse, 1988), δίνοντας ευκαιρίες να αναπτυχθούν δεξιότητες που αφορούν και στις τέσσερις

δομές της: κατανόηση, παραγωγή προφορικού λόγου, γραφή και ανάγνωση (Saricoban & Metin, 2000).

Τραγουδώ, σημαίνει παράγω λόγο συνδυαστικά με ρυθμό και μελωδία. Τα τραγούδια από τη φύση τους αφορούν σε παραγωγικό-εκφραστικό-ενεργητικό λόγο (Winter, 2010) επιδρώντας διεγερτικά και ευεργετικά στη διαδικασία απόκτησης του λεξιλογίου (Salcedo, 2002). Το ζωντανό και με σημασία περιβάλλον που δημιουργούν, καθιστούν ικανούς τους μαθητές να έχουν αυτο-αντίληψη, θετική στάση και διάθεση, έτσι ώστε να μπορούν ενεργά να επεξεργάζονται νέα ερεθίσματα, βγάζοντας συμπεράσματα για τους κανόνες της γλώσσας (Weatherford-Stansell, 2005). Τα τραγούδια μπορούν, επίσης, να προετοιμάσουν τους μαθητές για την αυθεντική γλώσσα των ενηλίκων που θα συναντήσουν στη ζωή τους (Chong & Gan, 1997· Paquette & Rieg, 2008). Μέσα από αυτά ενισχύεται, καλλιεργείται η φωνημική τους επίγνωση (Routman, 2003· Zarrillo, 2007), η αναγνώριση και χρήση της ρίμας, η απομνημόνευση λέξεων, εκφράσεων και προτάσεων, που παράλληλα συμβάλλουν στην οικοδόμηση του λεξιλογίου τους (Young & Glover, 1998· Temple, Ogle, Crawford, & Freppon, 2008). Τα κοινά χαρακτηριστικά που έχει το τραγούδι με τη γλώσσα, η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ ρυθμού, έντασης κι επιτονισμού, βοηθά στην καλύτερη φωνολογική διάκριση και προφορά της γλώσσας (Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008· Abbott, 2002). Επιπροσθέτως, ο χωρισμός του λόγου σε συλλαβές ενεργοποιεί τον ίδιο μηχανισμό με την τονική κατάτμηση του λόγου μέσα στο τραγούδι, δείχνοντας πως γλώσσα και μουσική ακολουθούν κοινή στρατηγική εκμάθησης. Οι αλλαγές, ακόμη, του τονικού ύψους σε στίχο-μελωδία βοηθούν στη διάκριση των ορίων μεταξύ των λέξεων (Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008), που μαζί με άλλα γνωρίσματα του τραγουδιού, τη μοτιβική επανάληψη λέξεων ή φράσεων, το ρυθμό και την ομοιοκαταληξία, διευκολύνουν την εξοικείωση με το νέο λεξιλόγιο και την εκμάθησή του (Yuliana, 2003· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008).

Για να ενισχυθεί η εκμάθηση του νέου λεξιλογίου μέσω των τραγουδιών, τα παιδιά δεν πρέπει να τα ακούν παθητικά, αλλά να συμμετέχουν και να εμπλέκονται ενεργά στη μουσική δραστηριότητα, ώστε να οδηγηθούν στην παραγωγική γνώση των νέων λέξεων (Winter, 2010). Κρατώντας, λοιπόν, ζωνρό το ενδιαφέρον των παιδιών, το τραγούδι επιδρά στην αύξηση της συγκέντρωσης της προσοχής τους (Rahman, n.d.), ενδυναμώνει την άρθρωση (Hoskins, 1988), την προφορά και τη γνώση της σημασίας των λέξεων (Lerner & Ciervo, 2002), ενισχύοντας συγχρόνως την αυτοπεποίθηση των παιδιών, καθώς τους επιτρέπει να απολαμβάνουν ένα βαθμό ευφράδειας στη γλώσσα προτού ακόμη να

είναι σε θέση να την επιτύχουν στην ομιλία (Rahman, n.d.). Βελτιώνει επιπλέον το τραγούδι τη μνήμη, διευκολύνει τη λεκτική ανάκληση και παρέχει ευκαιρίες για επανάληψη χωρίς να γίνεται βαρετό (Ho, Cheung & Chan, 2003· Murphey 1992). Είναι σημαντικό, ακόμη, να επισημάνουμε, πως ένα καινούργιο τραγούδι, μετά την εκμάθησή του, ξεφεύγει από το πλαίσιο της τάξης, αφού συντροφεύει αυθόρμητα τα παιδιά σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού, καλλιτεχνικής έκφρασης, κίνησης κ.λ.π., οδηγώντας στην καλύτερη εμπέδωση των λεξιλογικών γνώσεων (Winter, 2010· Κοκκίδου, 2011). Οι ακουστικές δεξιότητες και η προσεκτική ακρόαση, που επίσης καλλιεργεί το τραγούδι, αποτελούν το «κλειδί» για τη γλωσσική ανάπτυξη, την εκφραστική κίνηση και αργότερα την ανάγνωση και τη γραφή (Wolf, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, αντιμετωπίζουν τρία καίρια ζητήματα, τα οποία αφορούν στους τρόπους που θα μεταχειριστούν ώστε να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους: α) να μάθουν, β) να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία-μάθηση και γ) να μετατρέψουν την πληροφορία σε μόνιμη γνώση (Κοκκίδου, 2011). Σε αυτή τους την προσπάθεια, το τραγούδι -καλύπτοντας συν τοις άλλοις τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται σε πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Gardner, 1983· Condis, Parks, & Soldwedel, 2000)- μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο και ισχυρό σύμμαχο (Κοκκίδου, 2011· Κοκκίδου & Στάμου, 2009). Όλα τα παιδιά αγαπούν τη μουσική και χαίρονται όταν τραγουδούν (Houlahan & Tacka, 2008). Η σημαντικότητα του ρόλου του τραγουδιού απορρέει από το έντονο ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για αυτό (Κοκκίδου, 2011), το οποίο εντείνει τα κίνητρα για μάθηση (Failoni, 1993), ενώ τα καθολικά (universal) χαρακτηριστικά του τραγουδιού μπορούν να κάνουν τη νέα πληροφορία σημαντική και το τεχνητό περιβάλλον της τάξης μια εμπειρία μοναδική, προσδίδοντας ιδιαίτερο χρώμα στη μαθησιακή διαδικασία (Weatherford-Stansell, 2005) και προωθώντας μεταξύ άλλων το λεξιλόγιο (Saricoban & Metin 2000· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008· Millett, Kimatwill, Blandchard, & Gorin, 2008).

Προκειμένου, λοιπόν, να εμπλουτίσουν οι μαθητές τους το λεξιλόγιό τους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τους προσφέρουν πρόσβαση σε μια ποικιλία πρακτικών που θα τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες να γνωρίσουν τη γλώσσα (Cooke, 2010) και θα συντάσσονται με όλους τους τύπους της νοημοσύνης (Gardner, 1983). Ιδιαίτερα όταν το προς εκμάθηση λεξιλόγιο υποστηρίζεται από ένα πλαίσιο «εξωγλωσσικό», το οποίο είναι σε θέση να αναδειξεί τη σημασία των νέων λέξεων, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων διευκολύνεται περισσότερο. Μέσα από ένα τέτοιο το πρίσμα, το πλαίσιο αυτό μπορεί να παρέχει το τραγούδι, αποτελώντας «πύλη» για την εισαγωγή και δυναμική ανάπτυξη

νέων λεξιλογικών γνώσεων (Krashen, 1982), με τρόπο ευπρόσληπτο, ευχάριστο, διασκεδαστικό και αξιομνημόνευτο (Murphey, 1990).

2.6.2 Τραγούδι και μνήμη

Η μουσική θεωρείται από τους πιο ισχυρούς τρόπους κινητοποίησης της μνήμης (Schuster & Mouzon, 1982· Gromko, 2005). Ας θυμηθούμε πόσες φορές, από τα μικρά μας χρόνια, χρησιμοποιήσαμε τη μουσική και συγκεκριμένα το τραγούδι, για να απομνημονεύσουμε γνώσεις όπως το αλφάβητο, οι μέρες της εβδομάδας, τα μέλη του σώματος κ.λ.π. (Lazar, 2010). Αυτό μαρτυρά τη δύναμη που έχει το τραγούδι ως τρόπος απομνημόνευσης (Wolfe, 2001· Lake 2002· Weaver, 2009), και μάθησης (Cruz-Cruz, 2005· Lake, 2002), καθώς οργανώνοντας την πληροφορία σε μικρότερα μέρη, κάνει ευκολότερη την κωδικοποίηση και διατήρησή της (Lazar, 2010).

Η μέθοδος της μνημονικής ανάκλησης μέσω τραγουδιών είναι σημαντική για την εκμάθηση της γλώσσας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει ακόμη και σύνθετα γραμματικά φαινόμενα, που αλλιώς είναι δύσκολο να κατανοηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα (Weatherford Stansell, 2005). Τα τραγούδια συχνά, για διάφορους λόγους, μοιάζουν «κολλούν» στο μυαλό μας, όπου επαναλαμβάνονται νοερά (Murphey, 1990, 1992). Ο Murphey, συνέδεσε το φαινόμενο αυτό –the song-stuck-in-my-head–phenomenon (SSIMH)-, με το φαινόμενο της απόκτησης της γλώσσας (Krashen, 1982). Πρόκειται για μια ακούσια υποφωνητική πρακτική, γλωσσικού περιεχομένου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση των μνημονικών ιχνών στον εγκέφαλο που αφορούν στο συγκεκριμένο περιεχόμενο, κάνοντας εύκολη την ανάκληση των στοιχείων του (Murphey, 1990).

Πέρα από την αναφορά του Murphey (1990) στο φαινόμενο SSIMH κι άλλες εμπειρικές μελέτες ενδιαφέρθηκαν για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ μουσικής και λεκτικής μνήμης, υποστηρίζοντας πως το τραγούδι συμβάλλει στις δεξιότητες απομνημόνευσης:

Ο Hoskins (1988) σε μια έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη που εφάρμοσε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία παρουσίαζαν γλωσσική καθυστέρηση, βρήκε σημαντική βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης στο τεστ Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), μετά τη χρήση τραγουδιών που συνδυάζονταν με εικόνες όταν γινόταν διδασκαλία λεξιλογίου.

Τη δύναμη που έχει το τραγούδι όταν συνδυάζεται με τις εικόνες για την εκμάθηση και απομνημόνευση του λεξιλογίου έδειξε και μια πιο σύγχρονη έρευνα, η διδακτορική διατριβή της Hazel-Obarow (2004), η οποία εφαρμόστηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού. Η εν λόγω ερευνήτρια χρησιμοποίησε μια ιστορία σε δύο μορφές (πεζό λόγο και τραγούδι) προκειμένου να διερευνήσει τη βραχύχρονη αλλά και τη μακρόχρονη επίδραση της μουσικής τόσο στην απόκτηση λεξιλογίου όσο και στη μνημονική διατήρησή του. Μαζί με τη μουσική εξετάστηκε κι ένας δεύτερος παράγοντας που αφορούσε στο ρόλο που έχουν οι εικόνες στην απόκτηση του λεξιλογίου. Τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα η παρέμβαση δεν είχε ούτε μουσική ούτε εικόνες. Στη δεύτερη ομάδα δε χρησιμοποιήθηκε μουσική, η ιστορία ακούστηκε σε πεζό λόγο, υπήρχαν όμως εικόνες. Στην τρίτη ομάδα χρησιμοποιήθηκε μουσική καθώς η ιστορία είχε τη μορφή τραγουδιού, δεν υπήρχαν όμως εικόνες. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα χρησιμοποιήθηκε η ιστορία με τη μορφή τραγουδιού και μαζί εικόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση της μουσικής μαζί με τις εικόνες, προσθέτοντας το αίσθημα της διασκέδασης και του ενδιαφέροντος στις δραστηριότητες, μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικά εργαλεία που βοηθούν στην πρόοδο και ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσα σε ένα κλίμα που δίνει κίνητρα για μάθηση.

Αναφέρουμε, επίσης, την έρευνα της McGovern (2000) σε μαθητές της τρίτης δημοτικού, η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση τρόπων-στρατηγικών μέσα από τις οποίες η μουσική θα μπορούσε να εμπλουτίσει το μαθησιακό περιβάλλον. Κάποιες από τις στρατηγικές που υλοποιήθηκαν αφορούσαν στη χρήση τραγουδιών και ρυθμικών κινήσεων, παρουσιάζοντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναφορικά με την απομνημόνευση σημαντικών εννοιών, ενώ η μουσική και το τραγούδι μέσα από τις ποικίλες χρήσεις τους στην τάξη, λειτούργησαν ως παράγοντες ιδιαίτερα χρήσιμοι και αποδεκτοί από τα παιδιά.

Σχετική με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μέσω τραγουδιών ήταν η διδακτορική διατριβή της Salcedo, (2002) δείχνοντας πως το τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στην απομνημόνευση του κειμένου αποτελώντας αποδοτικό μέσο που επιδρά ευεργετικά στη διαδικασία απόκτησης της γλώσσας (Salcedo, 2002).

Τα οφέλη που εισπράττουν τα παιδιά, μέσω της χρήσης της μουσικής, αναφορικά με τη γραμματική και το λεξιλόγιο ανέλυσε η Cruz-Cruz (2005) σε έρευνα σε που διεξήγαγε σε παιδιά που φοιτούσαν στη δευτέρα τάξη του δημοτικού, τα οποία διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματά της έδειξαν την πειραματική ομάδα που χρησιμοποίησε το τραγούδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο να έχει κάνει μεγαλύτερη πρόοδο

συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκε παραδοσιακού τύπου διδασκαλία, φανερώνοντας την ευεργετική επίδραση των τραγουδιών στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας του Leqq (2009), λίγα χρόνια αργότερα, στην οποία συμμετείχαν 56 μαθητές, 12-13 ετών, που διδάσκονταν τα γαλλικά ως δεύτερη γλώσσα, καθώς παρουσιάστηκε υπεροχή των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας, στην οποία η παρέμβαση είχε ως βάση το τραγούδι, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου που χρησιμοποίησε συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας, στην εκμάθηση και απομνημόνευση του λεξιλογίου.

Πολλές ακόμη έρευνες υλοποιήθηκαν καταλήγοντας σε συμπεράσματα που θέλουν το τραγούδι να αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για την καλλιέργεια της γλώσσας, παρουσιάζοντας σημαντικά μνημονικά οφέλη (Weaver, 2009· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008· Purnell-Webb & Speelman, 2008· Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006· Rainey & Larsen, 2002· Kilgour, Jakobson, & Cuddy, 2000), ενώ ένας μεγάλος αριθμός τους ενδιαφέρθηκε για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μέσω του τραγουδιού (Adileh & Adileh, 2011· Winter, 2010· Κοκκίδου & Στάμου, 2009· Li & Brand, 2009· Ara, 2009· Rosová, 2007· Cruz-Cruz, 2005· Ho & Chan, 2003· Abbott, 2002· Wallace, 1994· Medina, 1990).

Βάσει όσων αναφέρθηκαν συμπεραίνει κάποιος πως, το τραγούδι μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό πλαίσιο για την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου από τα παιδιά. Βέβαια, την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν τα τραγούδια και να τα θυμούνται εμπλουτίζοντας συγχρόνως το λεξιλόγιό τους ενδυναμώνουν τα στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν. Αναφερόμαστε στη ρίμα, στο ρυθμό, στη μελωδία, τις επαναλήψεις, αλλά και στη θετική συναισθηματική διάθεση που ενεργοποιούν τα τραγούδια (Strickland & Morrow, 1989· Brown, 2006· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008· Winter, 2010). Στοιχεία όλα σημαντικά τα οποία θεωρούμε απαραίτητο να αναλύσουμε παρακάτω.

2.6.3 Παράγοντες που ενισχύουν την απομνημόνευση και τη διατήρηση των τραγουδιών στη μνήμη

α) Ρίμα

Κοινό χαρακτηριστικό ποιήματος και τραγουδιού αποτελεί η ρίμα ή ομοιοκαταληξία, η οποία δίνει μελωδικότητα στο στίχο.

Η ρίμα σαγηνεύει τα μικρά παιδιά και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μετασηματίσουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό που τους προκαλεί σε εμπειρίες μάθησης που να έχουν νόημα γι αυτά (Adileh & Adileh, 2011). Η θετική ανταπόκριση που παρουσιάζουν τα παιδιά στη ρίμα ίσως οφείλεται στο ρυθμό που έχει, στο στοιχείο της επανάληψης και στο διασκεδαστικό στοιχείο της, που φαίνεται πως τα ελκύει ιδιαίτερα (Ara, 2009).

Επίσης, η ρίμα βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα μοτίβα των ομοιοκατάληκτων λέξεων προάγοντας τη φωνολογική τους επίγνωση (Yopp & Yopp, 2000), ενώ συγχρόνως τα βοηθά να θυμούνται με ευκολία τους στίχους των τραγουδιών. Η δύναμη που έχει στη μνημονική διατήρηση πληροφοριών υποστηρίχθηκε από ερευνητικά δεδομένα, που έδειξαν τα νήπια στα οποία διαβάστηκαν σύντομες ιστορίες με ρίμα να είναι σε θέση να τις απαγγείλουν κατά λέξη, με τη σωστή διαδοχική σειρά συγκριτικά με τα παιδιά που τις άκουσαν σε πεζό κι όχι ποιητικό λόγο (Johnson & Hayes, 1987).

Μέσα από μια τέτοιου είδους τραγουδιστική δραστηριότητα τα παιδιά επιπλέον αντιλαμβάνονται τη γλώσσα με ακριβή τρόπο. Αντιλαμβάνονται την προφορά, την ένταση, τον επιτονισμό, τις λέξεις και τις προτάσεις της (Adileh & Adileh, 2011).

β) Ρυθμός

Η μουσική και η γλώσσα μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία με κυριότερο τη ρυθμική δομή (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001· Σωτηρίου, 2011).

Οι Palmer και Kelly (1992) αναγνωρίζουν πως η αντίληψη και εμπέδωση των δυναμικών και εκφραστικών χαρακτηριστικών της εκφοράς του λόγου οδηγεί στην αίσθηση ενός ρυθμού «ζωντανού κι εκφραστικού, με τονισμούς, σιωπές, διακυμάνσεις στο τέμπο, στη δυναμική και στο ύφος, του οποίου οι εναλλαγές βιώνονται με το σώμα (ένταση, χαλάρωση) και αποδίδονται με τη φωνή» (Περάκη, 2011:180).

Τα τραγούδια δίνουν έμφαση σε σημαντικά στοιχεία τονισμού και διάρκειας ενισχύοντας τη διαμόρφωση του φωνητικού περιγράμματος στο λόγο (amplify normal vocal contours in speech). Σύμφωνα με τους Palmer και Kelly (1992), το μέτρο των 4/4 που ακολουθούν τα περισσότερα τραγούδια (το οποίο σύμφωνα με τη *Αρχή της Ακεραιότητας του Αριθμού Τέσσερα* βασίζεται στη θεμελιώδη δυαδική φύση της ανθρώπινης ανατομίας και φυσιολογίας, στην εισπνοή και την εκπνοή και στην διμερή συμμετρία, Alexander, 2003), συμπίπτει με τη γλωσσική θεμελίωση της δυαδικής

μεταβολής (binary alteration) ή αλλιώς την εναλλαγή των τονισμένων και άτονων συλλαβών. Όταν τα τραγούδια και οι λέξεις ταιριάζουν στην προφορά, στον επιτονισμό, ο μαθητής, μπορεί να απολάβει οφέλη που αφορούν στην κατανόηση του τονισμού των λέξεων, στην προσοχή των χρονικών διαστημάτων, στην αναμονή για το νέο κείμενο, αναπτύσσοντας παράλληλα την προσοχή και τη μνήμη. Ο κατάλληλος συνδυασμός λέξεων και ρυθμού ή αλλιώς το ρυθμικό τους συνταίριασμα, είναι που κρατά μαζί αυτά τα δύο στοιχεία «δένοντας» το τραγούδι, και βοηθώντας/διευκολύνοντας μαζί την ικανότητα της μνήμης να το αποθηκεύσει και να το ανακαλέσει. Μια μικρή αλλαγή στη σειρά των λέξεων και στη μελωδία μπορεί κάνει ένα τραγούδι είτε επιτυχημένο κι αξέχαστο, είτε αποτυχημένο κι εύκολο να ξεχαστεί (Palmer & Kelly, 1992).

Η ισχυρή μνημονική επίδραση του ρυθμού δύναται να μεγιστοποιηθεί όταν γλωσσική πληροφορία είναι στοχευμένη και μεταφέρει κάποιο νόημα. Σε πολλές μελέτες, η ρυθμική παρουσίαση ωφέλησε την απομνημόνευση τόσο των στοιχείων είχαν νόημα όσο κι εκείνων που δεν είχαν (nonsense syllables). Παρόλα αυτά, η επίδραση του ρυθμού ήταν μεγαλύτερη όταν η λεκτική πληροφορία είχε νόημα. (Šišková, 2008).

Τα τραγούδια, με τους επαναλαμβανόμενους στίχους και ρυθμό, έχουν εξεταστεί από ερευνητές ως εργαλεία για την προαγωγή της μάθησης και της μνήμης αναφορικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου αλλά και άλλων γλωσσικών ικανοτήτων, όπως η γραμματική και η προφορά (Li & Brand, 2009). Οι Purnell-Webb και Speelman (2008) πραγματοποίησαν δύο πειράματα, το καθένα με 100 ενήλικες συμμετέχοντες, θέλοντας να δουν πόσο διευκολύνουν τη μνημονική ανάκληση των στίχων ενός τραγουδιού, αφενός η επανάληψη της μελωδίας του σε όλες τις στροφές του και αφετέρου η οικειότητα με τη μελωδία και το ρυθμό του. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως ο ρυθμός, με ή χωρίς μελωδική συνοδεία, μπορεί να διευκολύνει την ανάκληση των στίχων αποτελώντας ένα σχηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να «δεθούν, να προσκολληθούν οι στίχοι. Παρομοίως και η οικειότητα με το ρυθμό ή τη μελωδία φάνηκε να βοηθά τη μνημονική ανάκληση των στίχων του τραγουδιού.

Ο ρυθμός, λοιπόν, αποτελεί το συνδεδεμένο κρίκο γλώσσας, μουσικής και κίνησης, που βιώνονται ως ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο (Περάκη, 2011· Αντωνάκης & Χιωτάκη, 2007). Ο Imberty (2007) θεωρεί πως η ρυθμική κίνηση βρίσκεται στο κέντρο της αισθησιοκινητικής δραστηριότητας, γι αυτό και είναι ουσιαστική. Ιδιαίτερα όταν αποδίδεται με ηχηρές κινήσεις του σώματος, όπως παλαμάκια, στράκες, χτυπήματα στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών (Αντωνάκης & Χιωτάκη, 2007), τα παιδιά ανακαλύπτουν και αισθάνονται τη ρυθμική δομή του λόγου

και της μουσικής (Περάκη, 2011). Επιπλέον, μέσω των ρυθμικών κινήσεων, τα παιδιά βιώνουν και κατακτούν έννοιες του χώρου αλλά και του χρόνου, σε όλες τις μορφές που αυτός μπορεί να πάρει (Martin & Ellermann, 2001). Η ρυθμική εμπειρία βοηθά στη διευθέτηση του χρόνου του τραγουδιού καθώς τόσο οι γλωσσικές όσο και οι μουσικές δομές του «οργανώνονται σε μικρότερες ενότητες με νόημα, σε «μορφές» που κατά τη θεωρία Gestalt, διευκολύνουν την αντίληψη και τη μνήμη» (Deliège, 1985, στο Περάκη, 2011:181). Η συγκρότηση και η αντίληψη του ρυθμού γεννιέται από τη χρήση της επανάληψης, με τα μνημονικά οφέλη που αποδίδει να είναι επίσης σημαντικά (Περάκη, 2011), βοηθώντας τα άτομα να μαθαίνουν ευκολότερα, να διατηρούν και να ανακαλούν χωρίς δυσκολία πληροφορίες, ειδικά όταν αυτές είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο με νόημα (Botarri & Evans 1982). Ωστόσο, όταν η λεκτική πληροφορία παρουσιάζεται παισιωμένη σε τραγούδι, μαζί τα ρυθμικά αλληλεπιδρούν και τα τονικά στοιχεία κάνοντας ακόμη ευκολότερη την απομνημόνευση αλλά και την ανάκλησή της (Medina, 1994).

γ) Μελωδία

Η μελωδία φαίνεται να έχει κάποια επιπλέον γνωρίσματα από το ρυθμό, που διευκολύνουν περισσότερο την ανάκληση των πληροφοριών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Blodget (2000), τίποτε δεν αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη από τις λέξεις που είναι συνδυασμένες με αξιομνημόνευτη μουσική. Λόγω της εξαιρετικά εντυπωσιακής φύσης της μελωδικής μουσικής, οι μαθητές συγκρατούν γραμματικά στοιχεία της γλώσσας και λεξιλόγιο για όλη τη ζωή τους (Mora, 2000). Αυτό συμβαίνει διότι οι μελοποιημένοι στίχοι μαθεύονται ευκολότερα από τον εγκέφαλο, καθώς στο άκουσμά τους διεγείρονται περισσότερα κέντρα του, διευκολύνοντας την ικανότητα απομνημόνευσής τους σε λιγότερο χρόνο (Yahaya, 2008). Η μελωδία, ακόμη, αυξάνει τη δυναμικότητα της μνήμης εργασίας, παρέχοντας παράλληλα ένα περιβάλλον που ενισχύει την ανάκληση λέξεων και φράσεων από τη μακρόχρονη μνήμη (Weatherford-Stansell, 2005). Η μελωδία και ο ρυθμός καθιστούν δυνατή τη διατήρηση και την ανάκληση της πληροφορίας από τη μακροπρόθεσμη στην εργαζόμενη μνήμη με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο (Hansen, Bernstorff, & Stuber, 2004).

Πιστεύεται πως το τραγούδι, με το στοιχείο της μελωδίας που το χαρακτηρίζει, διευκολύνει τα παιδιά να μάθουν λεξιλόγιο περισσότερο από ότι ο πεζός λόγος (Ara, 2009). Η θέση αυτή υποστηρίζεται από τα δεδομένα πολλών ερευνητικών μελετών.

Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε την έρευνα της Medina (1990) σε παιδιά δευτέρας δημοτικού τα οποία είχαν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η συγκεκριμένη έρευνα συνδύασε τρεις μεθόδους διδασκαλίας, που χρησιμοποιούσαν αντίστοιχα: ιστορίες, μελοποιημένες ιστορίες, και εικόνες, με σκοπό να εξετάσει ποια μέθοδος ή ποιος συνδυασμός τους βοηθά στην καλύτερη εκμάθηση του λεξιλογίου. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες: Η πρώτη ομάδα άκουσε μια ιστορία μελοποιημένη (ως τραγούδι δηλαδή), η δεύτερη ομάδα την άκουσε ως αφήγηση, η τρίτη ομάδα είχε εικόνες που συνόδευαν την ιστορία που άκουσε σε μορφή τραγουδιού, όπως εικόνες είχε και η τέταρτη ομάδα, οι οποίες συνόδευαν την αφήγηση της ιστορίας. Το καλύτερο αποτέλεσμα φάνηκε πως είχε η ομάδα που χρησιμοποίησε το τραγούδι μαζί με τις εικόνες, κάνοντας εμφανή την επίδραση της μελωδίας αλλά και των εικόνων μαζί στην εκμάθηση και μνημονική ανάκληση του λεξιλογίου (Medina, 2002, 2003).

Επίσης, στη διδακτορική της διατριβή για τη προσωδιακή μνήμη (αναφορικά με την προφορά του λεξιλογίου στόχου μέσω τραγουδιών από ενήλικες που δεν είχαν την αγγλική ως μητρική γλώσσα), η Wilcox (1995), υποστήριξε πως η παράλληλη δομή της μελωδίας του τραγουδιού και των στίχων του, ενισχύει την απομνημόνευσή του από τους μαθητές. Το τραγούδι, ακόμη, φάνηκε ότι βοηθά στην κατανόηση της προσωδίας της γλώσσας, ενώ μέσω της επανάληψής του φάνηκε να ευνοείται και η εξάσκηση του λεξιλογίου, ειδικά στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Ομοίως, το ρόλο της μελωδίας στην εκμάθηση και ανάκληση τόσο λεξιλογίου όσο και φράσεων, διαπίστωσε η Rosoná (2007), συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία ποιήματος και τραγουδιού σε δείγμα που διδασκόταν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα.

Αν και αρκετές είναι οι έρευνες που εξέτασαν την επίδραση της μουσικής στην ανάκληση του λόγου, είναι λιγότερες εκείνες που εστίασαν στη μνημονική ανάκληση του λόγου όταν το κείμενο επενδύεται με γνωστή μελωδία. Τέτοια ήταν η πειραματική έρευνα που πραγματοποίησε η Wallace (1994). Τα αποτελέσματά της παρουσίασαν ένα κείμενο να είναι ευκολότερο να ανακληθεί όταν ακούγεται ως τραγούδι, παρά όταν ακούγεται ως πεζός λόγος, ενώ φάνηκε πως μελωδίες γνωστές και απλές, με συμμετρικό μελωδικό περίγραμμα, που μαθαίνονται εύκολα, βοηθούν περισσότερο την μνημονική ανάκληση του κειμένου από ότι ο ρυθμός από μόνος του.

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε η μεταγενέστερη έρευνα των Rainey και Larsen (2002), θέλοντας να εξετάσει αν η μουσική, με τη μορφή μιας γνωστής μελωδίας, μπορεί να λειτουργήσει ως μια αποτελεσματική κι επιτυχημένη μνημονική στρατηγική που επιδρά

στη μακρόχρονη μνήμη. Σε αυτήν συμμετείχαν δύο ομάδες, εκ των οποίων η μια διδάχθηκε μια λίστα με ονόματα σε πεζό λόγο, ενώ η άλλη διδάχθηκε την ίδια λίστα ονομάτων με τη μορφή τραγουδιού, το οποίο ακολουθούσε μια οικεία για τα μέλη της μελωδία. Ενώ αρχικά βρήκαν πως δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς και οι δύο έμαθαν τον κατάλογο με τα ονόματα με επιτυχία, το δεύτερο πείραμα που έκαναν, έπειτα από μια εβδομάδα, έδειξε πως η ομάδα που χρησιμοποίησε το τραγούδι ήταν σε θέση να ανακαλέσει πολύ περισσότερες λέξεις από τον κατάλογο συγκριτικά με την άλλη. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η μουσική παρουσίαση ενός κειμένου έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη εγγραφή του στη μακρόχρονη μνήμη, ενώ οι οικείες μελωδίες μπορούν να διευκολύνουν την ανάκλησή του. Επίσης επισήμαναν πως είναι πιθανό για το αποτέλεσμα του πρώτου πειράματος, που έδειξε τις δύο ομάδες να μη διαφέρουν σημαντικά, να ευθύνεται η χρήση του κειμένου που δεν είχε συνοχή, ήταν ασύνδετο.

Όμως, με τα ευρήματα της έρευνας των Rainey και Larsen (2002) δε συμφωνούν εκείνα της έρευνας της Sims (2008), που πραγματοποιήθηκε αργότερα. Εξετάζοντας την ικανότητα των υποκειμένων στην ανάκληση των λέξεων που τους παρουσιάστηκαν επενδυμένες με μια γνωστή μελωδία σε γρήγορο τέμπο και σε πεζό λόγο, σε γρήγορο τέμπο και σε μορφή τραγουδιού, σε αργό τέμπο και σε πεζό λόγο και τέλος σε αργό τέμπο και σε μορφή τραγουδιού, η Sims διαπίστωσε πως οι προτάσεις που παρουσιάστηκαν σε πεζό λόγο απομνημονεύτηκαν καλύτερα, ενώ δε φάνηκε να έχει επίδραση στην ανάκλησή τους η ταχύτητα με την οποία παρουσιάστηκαν. Αντίθετα με αυτό που θα πίστευε κανείς, η γνωστή μελωδία που χρησιμοποιήθηκε στο τραγούδι δεν εμφανίστηκε να επιδρά στην ενίσχυση της απομνημόνευσης και ανάκλησης της πληροφορίας.

Να σημειώσουμε πως η έρευνα της Sims (2008) δε συμφωνεί ούτε με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας, των Kilgour, Jakobson, & Cuddy (2000), η οποία υποστήριξε πως το αργότερο τέμπο παρουσίασης του τραγουδιού συγκριτικά με τον πεζό λόγο, δίνει παραπάνω χρόνο στη διαδικασία παρουσίασης της ύλης, οδηγώντας σε καλύτερη απομνημόνευση και ανάκλησή της.

Το ρόλο της μελωδίας στην διευκόλυνση της απομνημόνευσης κειμένου αμφισβήτησε και η έρευνα των Racette & Peretz (2007), η οποία αντιτίθεται στις συνηθισμένες πρακτικές και στα δεδομένα των ερευνών που θέλουν την εκμάθηση άγνωστων λέξεων μέσω τραγουδιών να διευκολύνει την ανάκλησή τους. Σε πείραμα που έγινε, οι 36 συμμετέχοντες πανεπιστημιακοί φοιτητές -οι μισοί από τους οποίους είχαν γνώσεις

μουσικής- έπρεπε να μάθουν τρία καινούργια τραγούδια, που τους παρουσιάστηκαν σε τρεις μορφές: στην πρώτη μορφή, τόσο το τραγούδι όσο και η απόκριση σε αυτό -δηλαδή η ανάκληση και απαγγελία των στίχων του- τραγουδήθηκαν, στη δεύτερη μορφή παρουσιάστηκε το τραγούδι, όμως η απόκριση ζητήθηκε όχι να τραγουδηθεί αλλά να απαγγελθεί και στη τρίτη μορφή απαγγέλθηκαν οι στίχοι συνοδεία μουσικής και το ίδιο ζητήθηκε να γίνει και με την απόκριση. Ενώ θα περίμενε κανείς η πρώτη μορφή, όπου στίχοι και απόκριση τραγουδήθηκαν, να έχει υψηλότερο βαθμό ανάκλησης των λέξεων, τα αποτελέσματα έδειξαν λιγότερες λέξεις να ανακαλούνται από τα άτομα που χρησιμοποίησαν το τραγούδι παρά από εκείνα που χρησιμοποίησαν την απλή απαγγελία. Η μελωδία φάνηκε περισσότερο να εμποδίζει, παρά να διευκολύνει την ανάκληση των στίχων στα τραγούδια, τόσο στα άτομα που είχαν μουσική εκπαίδευση, όσο και σε εκείνα που δεν είχαν. Η μορφή της παρουσίασης, μελωδική ή μη, δε φάνηκε να επηρεάζει την ανάκληση των στίχων ούτε βραχυπρόθεσμα, ούτε μακροπρόθεσμα. Σε δεύτερο πείραμα, το τραγούδι αποτιμήθηκε με και χωρίς στίχους. Τα αποτελέσματα, συνολικά, έδειξαν πως οι στίχοι και η μελωδία ενός τραγουδιού έχουν διαφορετικές μνημονικές αναπαραστάσεις, κάνοντας το τραγούδι να έχει διπλή αποστολή, τουλάχιστον στα πρώτα βήματα μάθησης. Εκείνο που αποκάλυψε η συγκεκριμένη έρευνα είναι πως, το τραγούδι μελωδίας και στίχων μαζί ενός νέου τραγουδιού, αποτελεί πιο δύσκολο εγχείρημα από την απαγγελία μόνο των στίχων ή το τραγούδι μόνο της μελωδίας του (Racette & Peretz, 2007), καθώς μοιάζει να αποτελεί διπλό στόχο, όπου η μελωδία και το κείμενο ανταγωνίζονται τους περιορισμένους πόρους της προσοχής και της μνήμης (Peretz, 2009).

δ) Επαναλήψεις

Οι επαναλήψεις είναι ακόμη ένας από τους βασικούς τρόπους ενίσχυσης της μνήμης (Mora, 2000). Στα παιδιά αρέσει να επαναλαμβάνουν και να μιμούνται λέξεις και ήχους (Adileh & Adileh, 2011). Τα τραγούδια, με την απλή καθομιλουμένη γλώσσα που χρησιμοποιούν, με τις επαναλήψεις που τα χαρακτηρίζουν και τα ρεφρέν που ακούγονται αρκετές φορές στη διάρκειά τους, έχουν την ικανότητα να ενεργοποιούν δυναμικά το μηχανισμό επανάληψης, που βοηθά στην απομνημόνευση στοιχείων της γλώσσας (Murphey, 1992). Μέσω αυτών των επαναλήψεων τα παιδιά μαθαίνουν εύκολα λέξεις και στίχους εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους (Κοκκίδου & Στάμου, 2009· Weaver, 2009· Beck, McKeown, & Kucan 2002· Cakir, 1999). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την πρόσφατη έρευνα της Weaver, (2009), η οποία είχε σκοπό να προσδιορίσει την επίδραση

του τραγουδιού στην παραγωγή των λέξεων που είχε θέσει «στόχο» να μάθουν τα παιδιά και που παρουσιάστηκαν σε γραπτή μορφή (sight words). Οι λέξεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν σε τραγούδια ειδικά κατασκευασμένα από την ερευνήτρια, για την καθεμία τους. Στο κάθε τραγούδι η συγκεκριμένη λέξη «στόχος» επαναλαμβανόταν αρκετές φορές, γεγονός που, όπως φάνηκε, συνετέλεσε στην καλύτερη απομνημόνευση, ανάκληση και παραγωγή της.

Παρόμοια συμπεράσματα για τα οφέλη της επανάληψης προέκυψαν από παλαιότερη έρευνα που πραγματοποίησε η Beaton (1995) σε παιδιά νηπιαγωγείου, τα οποία χωρισμένα σε δύο ομάδες μάθαιναν γραμματικούς κανόνες σε γλώσσα άλλη από τη μητρική τους (γαλλικά). Η μία ομάδα τους μάθαινε μέσω παραδοσιακής διδασκαλίας και η άλλη κάνοντας χρήση τραγουδιών. Έπειτα από τρεις μήνες, τα μόνα παιδιά που θυμόντουσαν τους κανόνες ήταν αυτά που τους διδάχθηκαν μέσα από το τραγούδι. Τα παιδιά εκείνης της ομάδας συνέχιζαν να τραγουδούν το τραγούδι κι έξω από την τάξη κι αυτή η διαδικασία της επανάληψης ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που έκανε στίχους και μελωδία να ριζωθούν βαθειά.

Καθώς, λοιπόν, οι λεξιλογικές μονάδες χρειάζεται να επαναληφθούν πολλές φορές πριν να εσωτερικευθούν από το παιδί, το τραγούδι αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για την επανάληψη και ενδυνάμωση του λεξιλογίου (Clarke, 2005). Όσο τραγουδούν τα παιδιά και τους αρέσει να επαναλαμβάνουν το ίδιο ξανά και ξανά, η επανάληψη και η εξάσκηση παίρνουν παιγνιώδη μορφή. Δεν πρόκειται μια δράση που επιβάλλεται, αλλά που προκύπτει απλά και αβίαστα (Gatbonton & Segalowitz, 1988) βοηθώντας την εμπέδωση του λεξιλογίου με φυσικό τρόπο, που είναι κατάλληλος για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Clarke, 2005).

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, όταν η προφορική/λεκτική εξάσκηση συνοδεύεται με μουσική, είναι περισσότερο αξιομνημόνευτη. Ο συνδυασμός νέων λέξεων ή φράσεων με μελωδία βοηθά ώστε αυτές να αποθηκευτούν στην μακρόχρονη μνήμη, διευκολύνοντας επίσης την ανάκλησή τους (Mora, 2000· Šišková, 2008). Έρευνες έχουν δείξει πως η επαναλαμβανόμενη φύση των τραγουδιών, πέρα από τα μνημονικά οφέλη που έχει αναφορικά με την απόκτηση λεξιλογίου, βοηθά και στην απόκτηση ποικίλων ακόμη γλωσσικών χαρακτηριστικών όπως είναι η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές, η σύνταξη, ο επιτονισμός, ο αυτοματισμός (Schoepp, 2001· Schön., Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008· Wallace, 2004· Abbott, 2002). Ειδικά ο αυτοματισμός, αποτέλεσμα των πολλών επαναλήψεων, αποτελεί βασικό γνωστικό λόγο της χρήσης των τραγουδιών στην τάξη (Schoepp, 2001· Rahman, n.d.). Οι Gatbonton και Segalowitz

(1988) ορίζουν τον αυτοματισμό ως συστατικό της γλωσσικής ευφράδειας που εμπλέκει τη γνώση αυτού που θέλουμε να εκφράσουμε, με την παραγωγή του με συνεχή-γρήγορο λόγο, χωρίς παύσεις, όπως συμβαίνει όταν τραγουδούμε (Paquette & Rieg, 2008). Η επαναλαμβανόμενη χρήση τραγουδιών μπορεί να βοηθήσει την αυτοματοποίηση της ανάπτυξης της γλωσσικής διαδικασίας, οδηγώντας στην αύξηση της ευφράδειας.

ε) Συναισθηματικοί παράγοντες

Όταν η εκμάθηση της γλώσσας δεν υποστηρίζεται από την κατάλληλη διδασκαλία καταντά βαρετή διαδικασία για τα παιδιά και δεν εμπνέει συγκινήσεις (Ara, 2009). Αντίθετα, η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της μουσικής και συγκεκριμένα μέσω του τραγουδιού, αποτελεί για τα παιδιά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Το τραγούδι, εστιάζοντας στη δημιουργία θετικού, ευχάριστου και χαλαρού κλίματος, απαλλαγμένου από την πίεση και το άγχος που προκαλεί συχνά η εκμάθηση της ύλης με τον παραδοσιακό τρόπο (Richards, 1993· Wallin, Merker, & Brown, 2000), παρέχει ένα διάλειμμα από το «μάθημα» στην τάξη και συνάμα αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο διδακτικό εργαλείο (Whittaker, 1981). Μάλιστα, τη διδασκαλία που μεταχειρίζεται το τραγούδι τη διακρίνουν πολλά επικοινωνιακά στοιχεία, αφού χρησιμοποιεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ισότιμη παρουσία των συμμετεχόντων ενοποιώντας την τάξη, κάνοντάς την να μοιάζει με μια οικογένεια, προσφέροντας έτσι απεριόριστα γλωσσικά οφέλη (Wallin, Merker, & Brown, 2000· Weatherford-Stansell, 2005· Ara, 2009).

Ενώ, λοιπόν, κάποτε η μουσική θεωρούνταν ως ο μόνος τρόπος για να ανακουφιστούν, να ξεφύγουν οι μαθητές από την κουραστική για αυτούς διδασκαλία του λεξιλογίου, τώρα πια, μπορεί να λειτουργήσει ενωτικά προς ένα περισσότερο νατουραλιστικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας (Weatherford-Stansell, 2005). Καθώς προάγει τη φαντασία και τα συναισθήματα, το τραγούδι, αποτελεί ένα εξαιρετικά δυναμικό κι αποτελεσματικό είδος τέχνης που μπορεί να προκαλέσει ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις (Orlova, 2003).

Δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο συναισθηματικό παράγοντα για τη μάθηση, ο Krashen (1982) ανέπτυξε τη θεωρία του «συναισθηματικού φίλτρου» (affective filter hypothesis). Θεωρεί πως ευνοϊκότερη μάθηση υπάρχει όταν το συναισθηματικό φίλτρο είναι «αδύναμο», πράγμα που σημαίνει πως είναι παρούσα μια θετική διάθεση προς τη μάθηση. Εάν το συναισθηματικό φίλτρο είναι «ισχυρό», ο μαθητής δε δείχνει ενδιαφέρον για την πρόσληψη της γλώσσας και κατά συνέπεια δεν είναι «ανοικτός» στη διαδικασία

εξέλιξης και παραγωγής της. Τα τραγούδια αποτελούν ένα μέσο που οδηγεί στην επίτευξη ενός ασθενούς συναισθηματικού φίλτρου ευνοώντας έτσι τη γλωσσική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να φροντίζουν ώστε να δημιουργείται μια θετική ατμόσφαιρα που να προάγει τη μαθητοκεντρικότητα (Krashen, 1982), να συμβάλλει θετικά στη συνοχή της ομάδας (Wallin, Merker, & Brown, 2000) και παράλληλα να υποστηρίζει την γλωσσική ανάπτυξη.

Την άποψη του Krashen για την ευεργετική συμβολή του τραγουδιού στην ανάπτυξη μιας θετικής και χαρούμενης ατμόσφαιρας στην τάξη που «σπάει» τη ρουτίνα και προάγει τη μάθηση, επιβεβαίωσαν πολλοί ακόμη ερευνητές (Monreal, 1982· Little, 1983· Gugliemino, 1986· Griffiee, 1992· Domoney & Harris, 1993· Lems, 1996· Adamowski, 1997· Lo & Li, 1998· Lieb, 2005).

Επιπλέον, το τραγούδι, ως ερέθισμα, επιδρώντας στα συναισθήματα, βοηθά στην απομνημόνευση μιας πληροφορίας (Davies, 2000· Woodall & Ziembrski, n.d.). Οι Fountas και Pinnell (1999) αναγνώρισαν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των τραγουδιών θεωρώντας ότι η γοητεία που ασκούν στα παιδιά και η απόλαυση που αυτά εισπράττουν τραγουδώντας, αποτελούν παράγοντες που κάνουν τους στίχους τους να παραμένουν στη μνήμη για πάντα. Κρατώντας συγκεντρωμένη την προσοχή των παιδιών, τα τραγούδια διαμορφώνουν το πεδίο για την προσεκτική ακρόαση, που συνδράμει τη μάθηση (Davies, 2000· Shimo, 2002).

Τονίζεται, επίσης, η σημασία που πρέπει να δοθεί από τους εκπαιδευτικούς στο υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, ώστε να είναι ενδιαφέρον, κατάλληλο και όσο γίνεται διασκεδαστικό, για να ασκεί θετική επίδραση στη διάθεση των μαθητών να εμπλουτίσουν τη γλώσσα (Tomlinson, 2010a,b). Όσο πιο έντονο ενδιαφέρον υπάρχει για την ύλη μάθησης, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να διατηρηθεί στη μνήμη (Παπαδόπουλος, 1981). Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν με χαρά σε δραστηριότητες όπου υπάρχει μουσική, οι πληροφορίες που μαθαίνουν μέσα στο ευνοϊκό περιβάλλον που δημιουργείται, συγκρατούνται καλύτερα. (Lazar, 2010).

Έχοντας, λοιπόν, από τη φύση τους τα παιδιά ροπή προς τη μουσική (Abbott, 2002· Medina, 1990· Ara, 2009· Adileh & Adileh, 2011) τα τραγούδια επιδρούν στη συμπεριφορά και στο συναίσθημά τους. Λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη, παρωθώντας τη μάθηση περισσότερο από άλλα μέσα, εμπλέκοντας βαθύτερα τα παιδιά στην εκμάθηση του λεξιλογίου (Hazel-Obarow, 2004· Failoni, 1993· Cooke, 2010) και επηρεάζοντας κι εκείνα που δεν ανταποκρίνονται σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Failoni, 1993).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε πως, «όταν το μάθημα της γλώσσας «αφεθεί» στη μουσική, τότε και τα ίδια τα παιδιά θα «αφεθούν» χωρίς κόπο στις αισθήσεις, στα συναισθήματα, στα βιώματα, στις αναμνήσεις που έχει εγγράψει το μυαλό και το σώμα τους καθώς οι διδακτικοί στόχοι θα κατακτηθούν πιο γρήγορα, πιο ευχάριστα και σε πιο στέρεη βάση» (ΕΕΜΑΠΕ, 2010: 21, στο Μαγαλιού & Αργυρίου, 2011:16). Έτσι λοιπόν, κάνοντας χρήση τραγουδιών, μέσα στη χαρούμενη, αναζωογονητική και ήρεμη-καταπραϋντική ατμόσφαιρα που δημιουργείται (Bancroft, 1985), είναι ευκολότερο για τα παιδιά να μαθαίνουν νέες λέξεις και να τις θυμούνται (Barska, 2006).

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της ανασκόπησης των ερευνών και των στοιχείων που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό αναφορικά με το ρόλο του τραγουδιού στη μνημονική διατήρηση κειμένου, μπορούμε να πούμε πως (το τραγούδι) δρα γενικά ως ένας επιπλέον μεταφορέας σημάτων, των οποίων ο ρυθμός, η μορφή, οι αντιθέσεις και οι ποικίλες τονικότητες κωδικοποιούν κάθε νέα πληροφορία, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την απομνημόνευση, τη διατήρηση και την ανάκλησή της από τη μακροπρόθεσμη στην εργαζόμενη μνήμη, άμεσα και αποτελεσματικά (Webb & Webb 1990· Hansen, Bernstorf & Stuber, 2004), κάνοντας ακόμη και τον πιο δύσκολο κι αποθαρρυντικό στόχο να μοιάζει απλός (Weatherford-Stansell, 2005).

Η εργαζόμενη (βραχύχρονη μνήμη) μνήμη έχει την ικανότητα να συγκρατεί περιορισμένες πληροφορίες την ίδια στιγμή. Εάν τα μέρη της πληροφορίας είναι μεταξύ τους «δεμένα», όπως συμβαίνει στο τραγούδι, μπορούν «συμπυκνωθούν» και να εκληφθούν ως μια πληροφορία περιορίζοντας κατά πολύ το φόρτο που ασκούν επάνω της και συμβάλλοντας στην επέκταση των ορίων της (Harman, n.d.· Σαμαρά, 2007). Έτσι, η εμπειρία του τραγουδιού γίνεται στήριγμα μνήμης για το γραμματισμό και την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Hansen, Bernstorf, & Stuber, 2004· McIntire, 2007).

2.6.4 Οι μιμητικές κινήσεις ως παράγοντας ενίσχυσης της εκμάθησης λεξιλογίου

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσα από τα τραγούδια υποστηρίζεται-ενισχύεται περισσότερο όταν κι από έναν άλλο παράγοντα, τις μιμητικές κινήσεις.

Η Schunk (1999), μέσα από την έρευνά της, η οποία εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού, θέλησε να προσδιορίσει την επίδραση που είχε το τραγούδι όταν συνοδευόταν από μιμητικές κινήσεις στην απόκτηση του λεξιλογίου καταλήγοντας πως η πιο αποτελεσματική/λειτουργική δραστηριότητα για την εκμάθηση της γλώσσας είναι κιναισθητική. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις ομάδες των είκοσι παιδιών η καθεμία, των οποίων εξετάστηκε η κατανόηση στο λεξιλόγιο πριν την ερευνητική διαδικασία, μέσω τεστ. Στην κάθε ομάδα εφαρμόστηκε διαφορετικού τύπου παρέμβαση. Στην πρώτη ομάδα χρησιμοποιήθηκε αφηγηματικό κείμενο, στη δεύτερη τραγούδι, στην τρίτη αφηγηματικό κείμενο συνοδευόμενο με μιμητικές κινήσεις και στην τέταρτη τραγούδι συνοδευόμενο με μιμητικές κινήσεις επίσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πρόοδο σε όλες τις ομάδες μετά την παρέμβαση, όμως τα παιδιά που δέχθηκαν παρέμβαση μέσω τραγουδιού που συνοδευόταν από μιμητικές κινήσεις, είχαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση από τις υπόλοιπες ομάδες. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της γλώσσας με μουσική και κίνηση δεν αποτελεί απλά μια επιλογή, αλλά ένα αναγκαίο επόμενο βήμα για μια αποτελεσματικότερη μάθηση.

Πιθανότατα πολλοί είναι οι δευτερεύοντες/δευτερογενείς παράγοντες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα από το τραγούδι και τις μιμητικές κινήσεις. Η κίνηση κι έκφραση του προσώπου και του σώματος εμψυχώνει την ομάδα που παρακολουθεί, κερδίζοντας πολύ περισσότερο την προσοχή της (Murphy & Persellin, 1993· Youngson & Persellin, 2001). Τραγουδώντας και χρησιμοποιώντας μαζί μιμητικές κινήσεις, τα παιδιά είναι ικανά να μαντέψουν τι θα ακολουθήσει παρακάτω μαθαίνοντας ευκολότερα το τραγούδι (Weatherford-Stansell, 2005), ενώ μουσική και κίνηση αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Όταν τα παιδιά μιμούνται εκείνον που κάνει τις κινήσεις, αναπτύσσουν σχέσεις επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς χρειάζεται να συντονίζουν τις κινήσεις τους και να παρακολουθεί ο καθένας τι κάνουν οι υπόλοιποι. Καλλιεργείται με αυτό τον τρόπο η κοινωνικότητα της ομάδας και παράλληλα τα παιδιά αισθάνονται τη χαρά και το ενδιαφέρον που προκαλεί η ενεργητική συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα (Weatherford-Stansell, 2005).

2.6.5 Η χρήση του τραγουδιού στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου

α) Γενικά

Η χρήση του τραγουδιού στην τάξη μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο πλεονέκτημα, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές τους (Boysson-Bardies, 1999). Παρουσιάζοντας μεγάλη αγωγιμότητα (Κουκουλομάτης, 1993), δημιουργεί ένα περιβάλλον που συντελεί στη μάθηση (Davies, 2000) και οδηγεί στην κατάκτηση διδακτικών στόχων που αφορούν τόσο στη μουσική, όσο και στην εκμάθηση λεξιλογίου (Chong & Gan, 1997· Moore, 2009). Το τραγούδι μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις γνωστικές/μαθησιακές περιοχές των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων σπουδών, με πολύ δημιουργικό και φυσικό τρόπο, υποστηρίζοντας τη διδασκαλία του λεξιλογίου και προάγοντας το περιεχόμενο της περιοχής μάθησης που είναι στο επίκεντρο ενδιαφέροντος (Saricoban & Metin, 2000· Bintz, 2010· Κοκκίδου, 2011). Θα μπορούσαμε να πούμε, χωρίς καθόλου να υπερβάλλουμε, πως στο τραγούδι συγκεντρώνονται όλες οι διαστάσεις της διαθεματικότητας (Κοκκίδου, 2011), καθώς διευκολύνει μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των μαθησιακών περιοχών (Παπαζαρής, Πατσαντζόπουλος, & Μαγαλιού, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν διδασκαλία που βασίζεται στη θεματική προσέγγιση προκειμένου να προαχθούν γνωστικοί στόχοι και δεξιότητες σε όλα τα εμπλεκόμενα πεδία., ευνοώντας παράλληλα την εκμάθηση του λεξιλογίου που σχετίζεται με τη θεματική ενότητα που μελετάται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002, 2011,α, β). Το τραγούδι, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, κάθε φορά που το τραγουδούν, να έρχονται σε επαφή με το νέο λεξιλόγιο που παρουσιάζεται στους στίχους του (Gilles, Andre, Dye, & Pfannenstiel, 1998) με τρόπο φυσικό και απλό, αυθεντικό. Αυτό διότι οι νέες λέξεις ή φράσεις δεν εμφανίζονται μεμονωμένες σε αυτό, αλλά ενταγμένες σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα και που συχνά σκιαγραφεί την έννοιά τους (Read, 2007· Saricoban & Metin, 2000· Yuliana, 2003). Το τραγούδι είναι σε θέση πολλές φορές να «φωτίσει» τη σημασία των νέων λέξεων που χρησιμοποιεί. Μπορεί να περιγράψει και να αποσαφηνίζει την έννοιά τους ή να δίνει χαρακτηριστικά τους μέσα από τους στίχους του (Bintz, 2010). Κατ' αυτό τον τρόπο, τα παιδιά είναι σε θέση να εξαγάγουν συμπεράσματα για τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα, ενώ εκδηλώνουν πολλές φορές αυθόρμητο ενδιαφέρον για το νόημά τους

(Read, 2007· Saricoban & Metin, 2000· Yuliana, 2003). Η έννοια των νέων λέξεων συζητείται στην τάξη και συχνά υποστηρίζεται από εικόνες ή κινήσεις (τις οποίες ενθαρρύνονται να σκεφτούν τα παιδιά) που αναπαριστούν την έννοιά τους και βοηθούν στην αναγνώριση και κατανόησή τους (Rusted & Coltheart, 1979· Medina, 1990· Saricoban & Metin, 2000· Hazel Obarow, 2004· Leny, 2006· Susanti, 2011).

Τέτοιου είδους οι δραστηριότητες, που εμπλέκουν μουσική και γλώσσα, αποτελούν έναν φυσικό και διαδομένο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των λεξιλογικών γνώσεων των παιδιών με τρόπο ενεργητικό, εκφραστικό, που να έχει ενδιαφέρον και νόημα γι αυτά (Gilles, Andre, Dye, & Pfannenstiel, 1998· Γιαμάλογλου, 2005). Τα παιδιά, επιπλέον, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε πλήθος δραστηριοτήτων που συνδέονται με το τραγούδι και βοηθούν στην εμπέδωση του εισαγομένου λεξιλογίου. Αναφέρουμε κάποιες ιδέες (Lazar, 2010):

-Τραγουδώντας ένα οικείο τραγούδι ο εκπαιδευτικός παραλείπει λέξεις, περιμένοντας από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα κενά.

-Χρησιμοποιούνται εικόνες, που αναπαριστούν λέξεις του τραγουδιού. Τραγουδώντας το τραγούδι γίνεται η σύνδεση με την αντίστοιχη εικόνα, τη στιγμή που αναφέρεται η λέξη που αντιπροσωπεύει.

-Χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια, ή κάποιο μουσικό όργανο με σταθερό παλμό, τα παιδιά εναρμονίζουν τον παλμό τους με εκείνον του εκπαιδευτικού κι αντιλαμβάνονται το τέμπο και την προφορά του λόγου.

-Αν το τραγούδι προσφέρεται, το δραματοποιούν (Pinkard, 2000· Κοκκίδου, 2008).

-Τα παιδιά ενθαρρύνονται, ακόμη, να δώσουν διαφορετικό τίτλο σε ένα τραγούδι ή να αλλάξουν τους στίχους γνωστών τραγουδιών με δικούς τους, οι οποίοι είναι σχετικοί με το θέμα που διερευνάται κι ελκύει την προσοχή τους (Pinkard, 2000· Κοκκίδου, 2008· Bintz, 2010).

Γενικά, τα παιδιά θυμούνται τις γνώσεις όταν παρουσιάζονται με τη μορφή απλών τραγουδιών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ρυθμός, η ρίμα, η μελωδία, οι επαναλήψεις τους, είναι στοιχεία που τα βοηθούν να συγκρατήσουν το νέο λεξιλόγιο (Bintz, 2010), ενώ στην περίπτωση που υπάρχουν τυπωμένοι οι στίχοι των τραγουδιών δίνονται ευκαιρίες ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά την ανάγνωση και τη γραφή (Murphey, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη το ξεχωριστό ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για το τραγούδι, είναι χρήσιμο κι ωφέλιμο να εντάσσεται σε καθημερινή βάση στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης που αφορούν σε όλες τις μαθησιακές περιοχές. Στην πληθώρα τραγουδιών που υπάρχει, είναι εύκολο να επιλεγούν ορισμένα που να σχετίζονται με τη

γνωστική ενότητα που μας ενδιαφέρει, προάγοντας το σχετικό με εκείνην λεξιλόγιο (Gatbonton & Segalowitz, 1988).

β) Διδασκαλία τραγουδιού

Η διδασκαλία του τραγουδιού μπορεί να ακολουθεί διαφορετικές μεθοδολογίες.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως είναι προτιμότερο να γίνεται πρώτα η διδασκαλία των στίχων κι έπειτα των επιμέρους στοιχείων του τραγουδιού, όπως είναι η μελωδία του, ώστε τα παιδιά να τη μάθουν απερίσπαστα (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Η παραπάνω θέση στηρίζεται από τη μελέτη του Moog (1976), ο οποίος παρατήρησε πως τα μικρά παιδιά ήταν ικανά να μιμηθούν τραγούδια που άκουγαν με την εξής σειρά: πρώτα μιμούνταν τα λόγια, στην συνέχεια το ρυθμό και μετέπειτα τη μελωδική διάστασή τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο σε συγκεκριμένες έννοιες, όπως είναι οι στίχοι-τα λόγια του τραγουδιού και λιγότερο σε αφηρημένες έννοιες όπως είναι η μελωδία. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ακολουθείται αυτός ο τρόπος, τα στάδια εκμάθησης ενός τραγουδιού θα μπορούσαν να καταταχτούν ως εξής: α) εκμάθηση των στίχων του, β) εξοικείωση με το ρυθμό του, γ) αντίληψη μιας γενικής αλλά ανακριβούς αίσθησης της μελωδικής γραμμής του, δ) απόκτηση συγκεκριμένης αίσθησης των μεμονωμένων διαστημάτων του μέσα στη μελωδία και ε) κατάκτηση της τονικότητας του τραγουδιού σε όλη την έκτασή του (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001:38).

Ο Trollinger (2010), αναφορικά με τη διαδικασία εκμάθησης ενός τραγουδιού θεωρεί πως, μπορούν είτε να έχουν μαθευτεί καλά οι στίχοι του τραγουδιού πριν προστεθεί η μελωδία, είτε έχει να μαθευτεί καλά η μελωδία κι έπειτα προστεθούν οι στίχοι.

Σύμφωνα με τον Ανδρούτσο (2007-2008) ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας του τραγουδιού είναι ο χωρισμός της διαδικασίας εκμάθησής του σε δύο στάδια: Στο *πρώτο στάδιο* τα παιδιά είναι απλά ακροατές, καθώς ακούγοντας το τραγούδι -του οποίου τη μελωδία παίζει ο εκπαιδευτικός σε κάποιο μουσικό όργανο- εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη μελωδική γραμμή του. Κατόπιν, ακούν μαζί με τη μελωδία και τους στίχους, ακούν όμως τον εκπαιδευτικό να απαγγέλει και ρυθμικά τους στίχους, συνοδεύοντας με ηχηρές κινήσεις, χτυπώντας παλαμάκια. Στο *δεύτερο στάδιο* συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά χτυπώντας μαζί με τον εκπαιδευτικό παλαμάκια και κρουστά στο μελωδικό ρυθμό του τραγουδιού. Τελευταία προχωρούν όλοι μαζί στην ενορχήστρωση του τραγουδιού.

Μια άλλη ομάδα μπορεί να αναλάβει το τραγουδιστικό μέρος του τραγουδιού και στο τέλος, χορωδία και ορχήστρα εκτελούν όλοι μαζί.

Κάποια διαφορετική προσέγγιση θεωρεί πως, καθώς τα παιδιά προτιμούν ένα καινούργιο τραγούδι να το ακούν ολόκληρο παρά κατακερματισμένο, ένας ολιστικός τρόπος μάθησης, όπου γίνεται παράλληλα η διδασκαλία στίχων και μελωδίας είναι προτιμότερος. Με αυτό τον τρόπο, στίχοι και μελωδία, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, παρουσιάζονται ως ένα ενιαίο σύνολο στη σκέψη των παιδιών προσδίδοντας ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα στο κάθε τραγούδι. Ακόμη μια πρακτική, λοιπόν, είναι να ακούν τα παιδιά ένα καινούργιο τραγούδι από τον εκπαιδευτικό ολόκληρο, ως παράσταση, τραγουδώντας μαζί του όπου μπορούν, συμμετέχοντας και με κινήσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στα παιδιά αρέσει η επανάληψη, τους αρέσει να ακούν αλλά και να τραγουδούν πολλές φορές το ίδιο τραγούδι, μαθαίνοντάς το έτσι με ευχάριστο και αβίαστο τρόπο (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Γενικά, θα λέγαμε πως, ανάλογα με τους στόχους που έχει η διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που κρίνει ότι τους καλύπτει και τους εξυπηρετεί περισσότερο.

γ) Η μελωδική γραμμή του τραγουδιού

Τα παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αποδώσουν και τους στίχους και τη μελωδία ενός τραγουδιού (Davidson, 1994). Ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει πως είναι ευκολότερο για τα παιδιά να θυμούνται με ακρίβεια τους στίχους ενός τραγουδιού που διδάχτηκαν, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τη μελωδία του, δε θυμούνται με ακρίβεια τα τονικά ύψη που υπάρχουν στο τραγούδι (Welch, 2005). Πολλά παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που δεν έχουν πρότερη πείρα, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε μεγάλα μελωδικά διαστήματα (Μόσχος, Τουμπακάρη, & Τόμπλερ, χ.χ.· Goetze, 1986). Γι αυτό και το τραγούδι στις μικρότερες ηλικίες χρειάζεται να διδάσκεται σε βολικό τονικό ύψος, κατάλληλο για την έκταση της παιδικής φωνής (Goetze, 1986), να έχει λίγες νότες και μικρά διαστήματα, ώστε να τα διευκολύνει να το αποδώσουν με περισσότερη ακρίβεια (Welch, Sergeant & White, 1997). Η επιλογή τραγουδιών με απλές μελωδικές γραμμές, μικρή έκταση και περιορισμένο αριθμό διαστημάτων βοηθά τα παιδιά να τα τραγουδήσουν με ακρίβεια (Ανδρούτσος, 2004· Μόσχος, Τουμπακάρη, & Τόμπλερ, χ.χ.).

Σύμφωνα με τη μέθοδο του Kodály, τα απλά τραγούδια με 2-3 νότες (σολ-μι-λα) αλλά και τα τετρατονικά (σολ-μι-ρε-ντο) και τα πεντατονικά (σολ-μι-λα-ρε-ντο) είναι κατάλληλα για την εισαγωγή των παιδιών στο τραγούδι, συνθέτοντας ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού υλικού (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2000). Αναπτυξιακά, το κατέβασμα του διαστήματος της 3^{ης} μικρής (σολ-μι) είναι το πρώτο διάστημα που τραγουδούν τα περισσότερα παιδιά και αποτελεί επίσης το βασικό διάστημα που συναντάται σε πολλά τραγούδια σε όλο τον κόσμο (Ανδρούτσος, 2004· Chosky, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2000). Σταδιακά έρχονται οι νότες λα-ντο-ρε και σχηματίζεται η πεντατονική κλίμακα της οποίας η χρήση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αυτοσχεδιάσει και να εκφραστεί δίχως να ακουστούν διαφωνίες (Ανδρούτσος, 2004). Υποστηρίζεται, επίσης, από ερευνητικές μελέτες, πως είναι ευκολότερο να τραγουδηθούν από τα παιδιά οι βηματικές μελωδίες από ότι οι μελωδίες με μεγάλα διαστήματα/πηδήματα (Moore, Brotons, Fyk, & Castillo, 1997).

δ) Κριτήρια επιλογής των τραγουδιών για τα μικρά παιδιά

Λεδομένου ότι οι δυνατότητες που έχει η φωνή των παιδιών είναι περιορισμένες, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ως προς την επιλογή των τραγουδιών που θα χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου, λοιπόν, τα τραγούδια να είναι κατάλληλα για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, λαμβανομένων υπόψη και στοιχείων που έχουν αναφερθεί, θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, να τα διακρίνουν ορισμένα χαρακτηριστικά (Adileh & Adileh, 2011:3· Curtain & Pesola: 1988: 246-265), όπως:

1. Να ανταποκρίνεται το περιεχόμενό τους στο επίπεδο ανάπτυξης και στα ενδιαφέροντα των παιδιών
2. Να είναι σύντομα/μικρά, ώστε τα παιδιά να τα μαθαίνουν και να τα θυμούνται εύκολα
3. Να έχουν μικρά διαστήματα/ μικρές εναλλαγές τονικού ύψους και απλό ρυθμό
4. Να περιέχουν λέξεις που θεωρούμε χρήσιμες να μάθουν τα παιδιά και αρκετές επαναλήψεις, προκειμένου να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των παιδιών
5. Να έχουν αρχικά περιορισμένη έκταση, δύο ή τρεις νότες, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να τα τραγουδήσουν σωστά.
6. Να προσφέρονται για παραπέρα κινητική, θεατρική, εικαστική επεξεργασία

Προσοχή χρειάζεται επίσης να δοθεί στο επίπεδο της γλώσσας που χρησιμοποιείται, ώστε ο λόγος να είναι κατανοητός από τα παιδιά, της αντίστοιχης ηλικίας.

ε) Δημιουργία τραγουδιού

Μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση την οποία μεταφέρουν τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα στην εκπαιδευτική πρακτική, αφορά στη σύνθεση τραγουδιών σε συνεργασία με τα παιδιά μέσα στην τάξη, βοηθώντας τα να μάθουν και να ενισχύσουν πληροφορίες που σχετίζονται με την ύλη που επεξεργάζονται (Smith, 2000· Paquette & Rieg, 2008). Στα παιδιά δεν αρέσει μόνο να ακούνε και να τραγουδούν τραγούδια, αλλά συχνά και τα ίδια επιχειρούν να εκφραστούν σε μέτρο. Παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που συναντούν (Κουκουλομάτης, 1993), η σύνθεση των δικών τους στίχων, καλλιεργεί γνώσεις που τροφοδοτούν εμπειρίες γραμματισμού, εμπλουτίζοντας συγχρόνως το λεξιλόγιό τους. Είναι σημαντικό να υποστηρίξουμε και να βοηθήσουμε τα παιδιά σε κάθε τέτοια παραγωγική τους προσπάθεια. Πρόκειται για μουσικοποιητική δραστηριότητα, που όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (2009) έχει έντονα στοιχεία διαδραστικότητας καθώς δεν είναι μια αποκομμένη, «ιδιωτική» δραστηριότητα», αλλά μια διεργασία που είναι συλλογική και ιδιαίτερα δημιουργική.

Ένας απλός τρόπος δημιουργίας τραγουδιού είναι η σύνθεση και προσαρμογή διαφορετικών στίχων στη μελωδία ενός γνωστού τραγουδιού (Smith, 2000· Bean, Readence, & Baldwin, 2008). Η Wiggins (2007) διαπίστωσε πως ο δανεισμός της μελωδίας ενός τραγουδιού και η αντικατάσταση των στίχων του με άλλους, σχετικούς με το μαθησιακό στόχο που θέτουμε αναφορικά με το γραμματισμό, αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική προσέγγισης της μάθησης που συνενώνει το γραμματισμό με τη μουσική. Η ίδια θεωρεί πως ένα περιβάλλον που ενοποιεί τη μουσική με το γραμματισμό, ενισχύει την ακουστική και οπτική διάκριση, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τη σειριακή/διαδοχική/ακολουθητική μνήμη, την αντίληψη της γλώσσας, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τη φωνολογική και φωνημική επίγνωση και ευφράδεια. Δημιουργώντας και τραγουδώντας το κάθε τραγούδι, τα παιδιά μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποίησαν στη διαδικασία αυτή, έχοντας πιο πριν κατανοήσει την έννοια της κάθε λέξης ξεχωριστά. Όσο περισσότερο ασχολούνται τα παιδιά με τέτοιου είδους δραστηριότητες τόσο εξοικειώνονται με τη διαδικασία που απαιτούν και φθάνουν γρηγορότερα στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Smith, 2000).

Επιπροσθέτως, έχοντας την ευκαιρία τα παιδιά να ακούσουν, να τραγουδήσουν να συζητήσουν, να γράψουν στίχους, αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες γραμματισμού (Smith, 2000· Hoskins, 1988). Κάθε καινούριο τραγούδι δίνει ευκαιρίες για την εισαγωγή νέων λεξιλογικών εννοιών μέσω της επαφής που καλλιεργείται με τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Ακόμη, τα παιδιά εξοικειώνονται με τη δομή της γλώσσας και με γραμματικά φαινόμενα (Saricoban & Metin, 2000). Ακολουθώντας τους γραμμένους στίχους των τραγουδιών τους όσο τραγουδούν, αναπτύσσουν αναγνωστικές δεξιότητες (Murphey, 1992· Woodall & Ziembroski, n.d.), ενώ αξίζει να σημειώσουμε πως τα τραγούδια προσφέρουν στα παιδιά την απαραίτητη εξοικείωση να διαβάσουν υψηλότερου επιπέδου κείμενο, βασισμένο σε προηγούμενες εμπειρίες τους. Συγχρόνως οι επαναλήψεις που έχουν τα τραγούδια, η ρίμα, ο ρυθμός τους, είναι στοιχεία που προκαλούν κι ενθαρρύνουν τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν με χαρά σε τέτοιες δραστηριότητες (Woodall & Ziembroski, n.d.).

Γενικά, το τραγούδι με τον ευχάριστο χαρακτήρα που το διακρίνει, «κρύβει» ευκαιρίες για εξάσκηση με τη γλώσσα μέσα σε μια ατμόσφαιρα χαράς (Murphey, 1992). Τα γελαστά και λαμπερά πρόσωπα των παιδιών την ώρα που τραγουδούν, η ενεργητική συμμετοχή τους και η συναισθηματική ασφάλεια που αντανακλάται ότι αισθάνονται, αποτελούν την καλύτερη απόδειξη της αξίας και σημασίας του τραγουδιού. Τόσο το έτοιμο τραγούδι, όσο κι εκείνο που δημιουργούν τα παιδιά, τους προσφέρει πρόσθετες ευκαιρίες να ανταποκριθούν θετικά και να συμμετέχουν με χαρά σε σχολικές δραστηριότητες διδασκαλίας του γραμματισμού και ειδικότερα του λεξιλογίου (Smith, 2000).

στ) Η διδασκαλία του λεξιλογίου ως μια «αισθητική εμπειρία»

Οι ολιστικοί τρόποι αντιμετώπισης της γνώσης που προωθούν/υποστηρίζουν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα γκρεμίζουν τα διαχωριστικά σύνορα μεταξύ των «μαθημάτων», ενισχύοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και διευκολύνοντας τη μεταφορά της γνώσης από περιοχή σε περιοχή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002, 2012α,β· Χρυσοστόμου, 2006·). Σε αυτό το πλαίσιο, οι τέχνες μπορούν να αξιοποιηθούν διαθεματικά (Ζούκη, 2008) και να ενσωματωθούν επιτυχώς στη διδασκαλία των «ακαδημαϊκών» μαθημάτων, όπως θεωρείται η Γλώσσα, έχοντας σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες τα

οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά ποικίλουν, καθώς πέρα από αισθητικά είναι και γνωστικά-γλωσσικά, συμβάλλοντας στη συνολική εκπαίδευσή τους (Geoghegan & Mitchelmore, 1996· Deasy, 2002· Μαγαλιού, 2005· Mason, Steedly, & Thormann, 2005· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008).

Ωστόσο, ο ρόλος, η θέση που θα πρέπει να αποδίδεται στις τέχνες όταν εντάσσονται στις υπηρεσίες της Γλώσσας (αλλά και άλλων «μαθημάτων»), έχει γίνει αντικείμενο αντιπαράθεσης προκαλώντας φόβους και ανησυχίες περί υποβάθμισης και απώλειας της παιδαγωγικής τους αξίας. Αναπτύσσονται, έτσι, δύο απόψεις, ακραίες μεταξύ τους, εκ των οποίων η μια θέλει καθαρά την «τέχνη για την τέχνη», ενώ η άλλη τη μεταχειρίζεται ως «εργαλείο», ως μέσο για την κατάκτηση γλωσσικών διδακτικών στόχων, όπως η εκμάθηση λεξιλογίου, υποτιμώντας την παιδαγωγική της αξία (Μουρίκη, 1998· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008, 2011).

Ανάμεσα στις παραπάνω θέσεις διακρίνουμε όμως και τη μέση οδό, η οποία αναγνωρίζει την προσφορά της τέχνης στη διεύρυνση του πεδίου της αισθητικής αγωγής, χωρίς να παραβλέπει ταυτόχρονα τη θετική επιρροή που μπορεί εκείνη να ασκεί στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου (Μαγαλιού, 2005· Rooney, 2004· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008, 2011). Αυτή η οδός, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί από απλή «διδασκαλία της Γλώσσας μέσω των τεχνών», να εξελιχθεί σε «αισθητική διδασκαλία της Γλώσσας» (Rosenblatt, 1986) δίνοντας την ευκαιρία στο παιδί, ως «αρχιτέκτονας» πλέον των εμπειριών του, να επεξεργάζεται σφαιρικά και να συνθέτει τα γνωστικά του δεδομένα με πρωτότυπο τρόπο (Eisner, 2002). Ειδικότερα, η «αισθητική διδασκαλία της Γλώσσας» αναφορικά με το λεξιλόγιο, μέσα από ποικίλες αισθητικές δράσεις οι οποίες αξιοποιούν τη νόηση στην υπηρεσία των τεχνών, στοχεύει (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008:23):

- ⇒ στην κάλυψη συγκεκριμένων γλωσσικών επιδιώξεων (εκμάθηση νέου λεξιλογίου)
- ⇒ στην ολική ενεργοποίηση και καλλιέργεια των σωματικών και πνευματικών δυνάμεων των παιδιών
- ⇒ στην πολύπλευρη προσέγγιση των γνώσεων
- ⇒ στην αισθητική-καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών (μέσα από τον αναδυόμενο χαρακτήρα που οι αισθητικές δράσεις προσδίδουν στη διδακτική διαδικασία και τη δυνατότητα που δίνουν για ερμηνεία και επαναπροσδιορισμό των διδασκόμενων γνώσεων)

Αποδεχόμενη τη διαφορετικότητα των παιδιών και αναγνωρίζοντας την ανάγκη τους για έκφραση, η «αισθητική διδασκαλία», τους δίνει τη δυνατότητα να χειριστούν εναλλακτικά την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, να ενισχύσουν τις εκφραστικές τους ικανότητες και να «δημιουργήσουν» προεκτείνοντας το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011· Pike, 2004· Eisner, 2002· Gardner, 1983, 1993). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά προχωρούν πέρα από το τυποποιημένο, αυτό που έχει προγραμματιστεί να μάθουν, ενώ με την ενεργή συμμετοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή τους, ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν πολλαπλές αναπαραστάσεις του διδασκόμενου λεξιλογίου -λογικές-λεκτικές, αλλά και μουσικές, θεατρικές, κινητικές, εικαστικές (Eisner, 2002· Gardner, 1983,1993)-, οι οποίες απορρέουν τόσο από την αντικειμενική, όσο και από την υποκειμενική επεξεργασία του γλωσσικού θέματος (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011). Συνδέοντας έτσι τις τέχνες και αντιμετωπίζοντάς τις ενιαία, μέσα από τις καταστάσεις που αναδύονται, η «αισθητική διδασκαλία» ενθαρρύνει τα παιδιά να λειτουργήσουν με τη φαντασία, το συναίσθημα, τη σκέψη, παίρνοντας πρωτοβουλίες και παράγοντας τα ίδια έργο «μοναδικό» (Connell, 2000· Pike, 2004· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008), που συνδέεται με τα βιώματά τους, έχει την πινελιά τους, τη σφραγίδα της προσωπικότητάς τους. Άλλωστε, μια ειδοποιός διαφορά της «αισθητικής διδασκαλίας» από τη «διδασκαλία της Γλώσσας μέσω των τεχνών» έγκειται ακριβώς σε αυτό, στο χαρακτήρα, δηλαδή, των αποτελεσμάτων που η κάθε προσέγγιση προκαλεί. Ενώ στη «διδασκαλία της Γλώσσας μέσω των τεχνών» τα έργα των παιδιών παρουσιάζουν ομοιογένεια, στην «αισθητική διδασκαλία» της Γλώσσας, καθώς προέρχονται από την πολυτροπική έκφραση και ερμηνεία που εκείνα (τα παιδιά) δίνουν στο διδασκόμενο θέμα, είναι ιδιαίτερα, είναι ξεχωριστά (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011).

Βέβαια, σε όλη αυτή τη διαδικασία να σημειωθεί πως καθοριστική είναι η στάση των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να είναι απελευθερωμένοι από το άγχος των προδιαγεγραμμένων αποτελεσμάτων, να είναι υποστηρικτικοί, συντονιστικοί, ενθαρρυντικοί συνοδοιπόροι. Ακόμη, να αισθάνονται και να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη της ομάδος, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011α) προτείνοντας-εκφράζοντας κι εκείνοι, σκέψεις και ιδέες, συν-δημιουργώντας με τα παιδιά (Pike, 2004).

Η αναγνώριση της παιδαγωγικής σημαντικότητας αυτής της καινοτόμου και εμπλουτισμένης προσέγγισης, που σκιαγραφήθηκε ως «αισθητική διδασκαλία» και η υιοθέτησή της από τους εκπαιδευτικούς, στρέφει το ενδιαφέρον στις αισθητικές επιδιώξεις των δραστηριοτήτων λεξιλογικής μάθησης που εφαρμόζουν, χωρίς να

υποτιμάται η παιδαγωγική αξία των τεχνών (Μουρίκη, 1998). Δίχως το φόβο μην ξεφύγουν από το προγραμματισμένο διδακτικό πλάνο, αλλά κρατώντας ισορροπίες «ανάμεσα στην οργάνωση και την ελευθερία, ανάμεσα στο ελεγχόμενο και στο χαώδες, ανάμεσα στο προβλεπόμενο και το απρόσμενο» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008:253) οι εκπαιδευτικοί δύνανται να παρέχουν ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές για βαθύτερη γνώση του νέου λεξιλογίου αλλά και για προεκτάσεις σε ποικίλες μορφές τεχνών, παρασύροντάς τους σε ένα δημιουργικό ταξίδι (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008) που μπορεί να αποτελέσει μοναδική «αισθητική εμπειρία».

2.7. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το λεξιλόγιο αποτελεί το βασικό και απαραίτητο συστατικό για την επιτυχημένη επικοινωνία σε όλες τις διαστάσεις της: ομιλία/προφορική έκφραση, κατανόηση, ανάγνωση, γραφή. Ο βαθμός ανάπτυξής του συνδέεται άμεσα με τη σχολική πρόοδο και τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία του ατόμου, γι αυτό και είναι σημαντικό να ενισχύεται από νωρίς, από τη μικρή ηλικία. Επισημαίνεται, ακόμη, πως η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη όταν διεξάγεται σε ένα πλαίσιο που είναι ευχάριστο και έχει νόημα για το παιδί.

Η μουσική και συγκεκριμένα το τραγούδι, μπορεί να παρέχει το κατάλληλο «πλαίσιο», που λειτουργεί ευεργετικά προς εκείνη την κατεύθυνση, δίνοντας ισχυρό κίνητρο για μάθηση και συμβάλλοντας παράλληλα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Μεγάλος όγκος ερευνών, σε διεθνές επίπεδο, υποστηρίζει την παραπάνω θέση, τονίζοντας τόσο τα λεξιλογικά-γνωστικά, όσο και τα συναισθηματικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τέτοιου είδους μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν είτε στη διδασκαλία της πρώτης, είτε της δεύτερης γλώσσας (Adileh & Adileh, 2011· Κοκκίδου & Στάμου, 2010· Winter, 2010· Leqq, 2009· Ara, 2009· Li & Brand, 2009· Tavil & Ísisag, 2009· Weaver, 2009· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, & Kolinsky, 2008· Paquette & Rieg, 2008· Purnell-Webb & Speelman, 2008· Rosová, 2007· Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006· Cruz-Cruz, 2005· Hazel-Obarow, 2004· Ho & Chan, 2003· Rainey & Larsen, 2002· Abbott, 2002· Salcedo, 2002· Kilgour, Jakobson, & Cuddy, 2000· McGovern, 2000· Wallace, 1994· Medina, 1990· Hoskins, 1988). Όμως, αξίζει να σημειωθεί πως, από τις προαναφερόμενες έρευνες, ελάχιστες ήταν εκείνες οι οποίες εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που είχαν ως μητρική τη διδασκόμενη γλώσσα (Hazel-Obarow, 2004· Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006).

Ανάμεσα στο πλήθος των ερευνών που εντοπίσαμε, υπάρχουν ορισμένες που εστίασαν στο ρόλο που έχει για την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου η χρήση εικόνων, αντιπροσωπευτικών της έννοιας των λέξεων-στόχο, σε συνδυασμό με το τραγούδι (Hazel-Obarow, 2004· Wallace, 1994· Medina, 1990). Τα αποτελέσματα που έδωσαν οι συγκεκριμένες μελέτες τεκμηριώνουν τη δύναμη που έχει το διπλό ερέθισμα εικόνας και ήχου (λόγος-μελωδία), βοηθώντας στην καλύτερη κωδικοποίηση και ευκολότερη μνημονική ανάκληση του λεξιλογίου-στόχου (Paivio, 1969).

Ωστόσο, παρατηρήσαμε πως στην πλειονότητά τους, οι προαναφερόμενες μελέτες, αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο ενιαία, δίχως να κάνουν το διαχωρισμό μεταξύ δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου. Αξιολογώντας, δηλαδή, μόνο το δεκτικό λεξιλόγιο αναφέρονται γενικά στα λεξιλογικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από το τραγούδι, χωρίς να διευκρινίζεται αν υπήρξε πρόοδος και στο παραγωγικό λεξιλόγιο και σε ποιο βαθμό. Η μοναδική έρευνα που είδαμε να εστιάζει στην ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου των παιδιών μέσα από το τραγούδι, είναι εκείνη της Winter (2010), η οποία εφαρμόστηκε σε παιδιά της δευτέρας τάξης του δημοτικού που είχαν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε ένα πειραματικό σχεδιασμό με δύο ομάδες, εκ των οποίων η μια ήρθε σε επαφή με το λεξιλόγιο-στόχο μέσα από ιστορίες, ενώ η δεύτερη μέσα από το τραγούδι. Η αξιολόγηση του νέου λεξιλογίου έγινε με τρεις τρόπους, δύο γραπτά τεστ (επιλογή της σωστής λέξης από το σύνολο για τη συμπλήρωση των κενών σε προτάσεις και αυτοαξιολόγηση του λεξιλογίου, κατηγοριοποίησή του δηλαδή ανάλογα με το επίπεδο κατανόησής του από τα παιδιά) και ένα προφορικό, με τη χρήση εικόνων που παρακινούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους τις λέξεις-στόχο.

Ακόμη, στο σύνολο των σχετικών ερευνών που συλλέξαμε, χρησιμοποιήθηκε το «έτοιμο» τραγούδι, μέσα από το οποίο έγινε η επιλογή των προς εκμάθηση λέξεων-στόχο. Μόνο η Weaver (2009), για τις ανάγκες της μελέτης της σε παιδιά νηπιαγωγείου, δημιούργησε τραγούδια με σκοπό να διερευνήσει εάν η γραπτή χρήση των λέξεων-στόχο (sight words) παράλληλα με το τραγούδι συνεισφέρει στην ευκολότερη ανάκλησή τους. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια χρησιμοποιώντας γνωστές μελωδίες, κατασκεύασε ένα τραγούδι για την κάθε λέξη-στόχο, στο οποίο (η συγκεκριμένη λέξη) επαναλαμβανόταν αρκετές φορές, έχοντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναφορικά με την ανάκλησή της.

Στον ελλαδικό χώρο, από όσο γνωρίζουμε, δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία σχετική μελέτη. Οι μοναδικές ερευνητικές εργασίες που εμπλέκουν το τραγούδι είναι εκείνη της Κοκκίδου (2008), η οποία εστίασε στο ρόλο του τραγουδιού για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και επίσης εκείνη των Κοκκίδου και Στάμου (2009), η οποία αφορούσε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω του τραγουδιού σε ενήλικες.

Ανέκυψε έτσι η ανάγκη διεξαγωγής μιας έρευνας σε νήπια, που να μιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του τραγουδιού στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Καθώς υπάρχει μια εξελικτική πορεία από την κατανόηση της έννοιας που αντιπροσωπεύει μια λέξη έως την ανάκληση και παραγωγή της, κρίναμε αναγκαίο να αξιολογήσουμε τόσο το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών όσο και

το παραγωγικό. Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας οργανώθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά θα διδάσκονταν το νέο λεξιλόγιο μέσω τραγουδιών. Θεωρήσαμε σημαντικό και καινοτόμο τα τραγούδια που θα συμπεριελάμβαναν το λεξιλόγιο-στόχο να μην παρουσιαστούν έτοιμα στα παιδιά, αλλά να κατασκευαστούν μέσα στην τάξη, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία «χτισίματος» και επεξεργασίας τους, βιώνοντάς την ως μια «αισθητική εμπειρία» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008, 2011), νοιώθοντας τη χαρά της δημιουργίας. Η χρήση εικονογραφημένων εικόνων που αντιπροσωπεύουν την έννοια των λέξεων-στόχο κρίναμε πως θα ήταν βοηθητική. Επιπλέον δόθηκε σημασία στην ακριβή αποτύπωση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε ώστε ο κάθε μελετητής, σχηματίζοντας μια σαφή εικόνα της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε, να είναι σε θέση να αξιολογήσει τα δεδομένα συμβάλλοντας στην περαιτέρω βελτίωση της πρότασης που καταθέτουμε.

Πιστεύουμε ότι σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα αυτής της έρευνας, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδακτική του λεξιλογίου στο Νηπιαγωγείο και στην ενίσχυση της εκμάθησης νέων λέξεων από τα παιδιά, καλύπτοντας παράλληλα ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν το τραγούδι, συγκεκριμένα το αυτοσχέδιο, κατασκευασμένο στην τάξη τραγούδι με την ενεργό συμμετοχή παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα που συμβάλλει -ως μια εναλλακτική προσέγγιση- στον εμπλουτισμό τόσο του δεκτικού, όσο και του παραγωγικού λεξιλογίου τους.

3.2 ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας είναι οι εξής:

1^η Γενική Υπόθεση:

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που θα διδαχθούν λεξιλόγιο μέσα από το τραγούδι, μετά την παρέμβαση, θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που θα διδαχθούν λεξιλόγιο με παραδοσιακή διδασκαλία/ παραδοσιακό τρόπο, στα τεστ που αφορούν στο «δεκτικό λεξιλόγιο». Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι, μετά την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα έχουν καλύτερες επιδόσεις:

- α) στο σταθμισμένο Τεστ Μέτρησης του *Γενικού Δεκτικού Λεξιλογίου (P.P.V.T.-R)* και
- β) στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*

2^η Γενική Υπόθεση:

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που θα διδαχθούν λεξιλόγιο μέσα από το τραγούδι, μετά την παρέμβαση, θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που θα διδαχθούν λεξιλόγιο με παραδοσιακή διδασκαλία/ παραδοσιακό τρόπο, στα τεστ που αφορούν στο «παραγωγικό λεξιλόγιο». Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι, μετά την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα έχουν καλύτερες επιδόσεις:

- α) στο σταθμισμένο Τεστ Μέτρησης του *Γενικού Εκφραστικού Λεξιλογίου*
και
- β) στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*

Οι παραπάνω υποθέσεις ελέγχθηκαν με την διεξαγωγή της έρευνάς μας.

3.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

-Λεξιλόγιο: αναφέρεται στο «δεκτικό» λεξιλόγιο των παιδιών, στο σύνολο δηλαδή των λέξεων που το καθένα από αυτά αναγνωρίζει και κατανοεί τη σημασία τους (Οικονομίδης, 2003, Millett, Kimatwill, Blandchard & Gorin, 2008), αλλά και στο «παραγωγικό» λεξιλόγιο το σύνολο δηλαδή των λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να επικοινωνήσει.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε από την ερευνήτρια -βάσει κριτηρίων- ένα «*θεματικό λεξιλόγιο*» 30 λέξεων, σχετικό, με τη θεματική ενότητα που θα προσεγγιζόταν στο Νηπιαγωγείο, με στόχο την ένταξή του στο λεξιλόγιο των παιδιών μέσω του τραγουδιού.

-Τραγούδι: πρόκειται για αυτοσχέδιο τραγούδι, κατασκευασμένο από τα παιδιά σε συνεργασία με την ερευνήτρια, το οποίο εμπεριέχει τις λέξεις-στόχο που επιδιωκόταν να εντάξουν τα παιδιά στο λεξιλόγιό τους.

-Εμπλουτισμός: ορίζεται ως η προσθήκη νέων λέξεων στο λεξιλόγιο των παιδιών, των οποίων τη σημασία έχουν κατανοήσει ή αλλιώς, η αύξηση του συνόλου των λέξεων που κατανοούν και χρησιμοποιούν τα παιδιά.

3.4 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 5,5 – 6,5 ετών, τα οποία κατά το σχολικό έτος 2009-2010 φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Χανίων. Καθώς τα Χανιά είναι ο τόπος διαμονής της ερευνήτριας, η δειγματοληψία περιορίστηκε στο Νομό αυτό και συγκροτήθηκε βάσει της συμπτωματικής μεθόδου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).³

Προτιμήθηκαν τα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία λόγω του διευρυμένου τους ωραρίου, το οποίο διευκόλυνε την ερευνήτρια καθώς μπορούσε να επισκέπτεται περισσότερα από ένα τμήματα την ημέρα εφαρμόζοντας η ίδια τις διδακτικές παρεμβάσεις, χωρίς να χρειαστεί η εκπαίδευση άλλων ατόμων. Επιπροσθέτως, θεωρήθηκε σημαντικό τα υποκείμενα της έρευνας να φοιτούν σε ίδιου τύπου σχολείο, με το ίδιο ωράριο, ώστε να λειτουργούν κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Με αυτό τον τρόπο ήταν πιο πιθανό να αποφευχθεί η επίδραση κάποιων μεταβλητών που θα μπορούσαν ίσως να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως για παράδειγμα η κόπωση, ή η συμμετοχή σε διδακτικές

³ Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής απλά διαλέγει το δείγμα του από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση.

δραστηριότητες, που είναι παραπάνω στο ολοήμερο -όπου τα παιδιά παραμένουν περισσότερες ώρες- από ότι στο κλασικό τμήμα.

Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ολοήμερα τμήματα νηπιαγωγείων ημιαστικής περιοχής, των Χανίων. Από αυτά, δύο τμήματα συγκροτούσαν την πειραματική ομάδα και δύο την ομάδα ελέγχου. Συνολικά συμμετείχαν 62 νήπια, 31 στην πειραματική ομάδα και 31 στην ομάδα ελέγχου.

Για να αποτελέσει υποκείμενο της έρευνας ένα νήπιο, μαθητής/τρια των επιλεγέντων Νηπιαγωγείων, έπρεπε να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- ⇒ Να εντάσσεται στα ηλικιακά όρια που είχαμε θέσει (5,5-6,5 ετών, να είναι νήπιο δηλαδή).
- ⇒ Να έχει ως μητρική την ελληνική γλώσσα και να μην είναι δίγλωσσο. Νήπια που ήταν τέκνα οικονομικών μεταναστών από άλλες χώρες και τέκνα μικτών γάμων με μόνο τον ένα από τους γονείς Έλληνα, αποκλείστηκαν (Οικονομίδης, 2003).⁴
- ⇒ Να μην παρουσιάζει έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, πνευματικής ικανότητας ή γλωσσικών διαταραχών, τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή επικοινωνία του με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και εξέτασης ή γενικότερα εμποδίζουν την προφορική λεκτική επικοινωνία του (Μανωλίτσης, 2000).

Αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης σε αυτό το σημείο ήταν η Νηπιαγωγός των παιδιών, η οποία ήταν σε θέση να δώσει πληροφορίες γι αυτά λόγω της πολύμηνης επαφής μαζί τους αλλά και της συχνής (κατά βάση) επικοινωνίας της με τους γονείς τους.

3.5 ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων και μέτρησης του λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκαν τα εξής τεστ:

⁴ Όπως αναφέρει ο Οικονομίδης, έρευνες έχουν δείξει πως τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν ελλείψεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου καθώς το λεξιλόγιο της κάθε γλώσσας ξεχωριστά, από εκείνες που κατέχουν, είναι πιο περιορισμένο από τα αντίστοιχα λεξιλόγια ενός συνομήλικου μονόγλωσσου παιδιού. Προκειμένου να αποφευχθούν πολυποίκιλοι παράγοντες που δε μπορούν να ελεγχθούν αλλά μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως ο βαθμός κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας, η ηλικία πρώτης επαφής με την ελληνική γλώσσα, οι γενικότερες απόψεις της οικογένειας των δίγλωσσων παιδιών για την ελληνική κουλτούρα και γλώσσα, ο βαθμός επαφής των δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, τα κίνητρα μάθησης και η ψυχική ισορροπία (πολιτισμικό σοκ), αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα παιδιά που έχουν μονόγλωσση εμπειρία από την ελληνική ως μητρική γλώσσα και να αποκλείσουμε εκείνα με δίγλωσση εμπειρία.

- A. Το σταθμισμένο τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* των Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη (2009) για τη μέτρηση του εκφραστικού λεξιλογίου. Αποτελείται από 50 κάρτες ασπρόμαυρες, οι οποίες παρουσιαζόταν μία μία στο κάθε υποκείμενο, ζητώντας του να ονομάζει κάθε φορά την εικόνα της κάρτας. Το τεστ συνοδεύεται από κατάλογο όπου είναι γραμμένες οι προς αναγνώριση λέξεις, στον οποίο σημειωνόταν η επίδοση του κάθε υποκειμένου. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείτο με 1 βαθμό.
- B. Το *Peabody Picture Vocabulary Test –Revised (PPVT-R)*, για τη μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου σε επίπεδο μιας λέξης το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Sideridis, G., Mouzaki A., Simos, P., & Protopapas A. (2006). Το συγκεκριμένο τεστ (*PPVT-R*), το οποίο δημιουργήθηκε από τους Dunn & Dunn (1981) αποτελεί αναθεωρημένη έκδοση του αρχικού Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), το οποίο εκδόθηκε το 1959. Χρησιμοποιείται ευρέως στην έρευνα και πρακτική (Millett, Atwill, Blandchard, & Gorin, 2008· Pancratz, Morisson, & Plante, 2004· Daniels, 1995) για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου ατόμων ηλικίας από 2,5-40 ετών (Οικονομίδης, 2003· Dunn & Dunn, 1981). Στην αγγλική έκδοση του *PPVT-R*, υπάρχουν συνολικά υπάρχουν 175 εικόνες προς αναγνώριση (Dunn & Dunn, 1981), ενώ στην ελληνική 173 (Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, 2011), οι οποίες παρουσιάζονται με αυξανόμενη δυσκολία. Οι εικόνες είναι ασπρόμαυρες και όχι έγχρωμες, για να αποφεύγεται η επίδραση των χρωμάτων στις απαντήσεις των υποκειμένων και κάθε μια τους αντιστοιχεί σε μια λέξη που μπορεί να είναι ουσιαστικό ή ρήμα ή επίθετο (Οικονομίδης, 2003· Dunn & Dunn, 1981).
- Το *PPVT-R* είναι προφορικό τεστ και διαρκεί περίπου 15-20 λεπτά. Δεν απαιτείται ειδική εκπαίδευση ή κατάρτιση του εξεταστή, ούτε αναγνωστική ικανότητα εκ μέρους του εξεταζόμενου υποκειμένου, ενώ η διαδικασία είναι ατομική. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε CD με το συγκεκριμένο λογισμικό πρόγραμμα. Για το κάθε παιδί που επρόκειτο να εξεταστεί, χρειαζόταν να συμπληρώσει στο «παράθυρο» που άνοιγε αυτόματα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή μόλις ξεκινούσε το πρόγραμμα, τον αριθμητικό κωδικό που του αντιστοιχούσε, την ηλικία, το φύλο του και την ημερομηνία διεξαγωγής της δοκιμασίας. Με τα στοιχεία αυτά δημιουργείτο ένα αρχείο το οποίο αποθηκευόταν στην περιοχή του υπολογιστή που εκείνη επέλεγε. Το αρχείο που δημιουργείτο αφορούσε στο συγκεκριμένο παιδί

καθώς εκεί καταγραφόταν αυτόματα το ιστορικό της εξέτασής του, οι σωστές και λάθος απαντήσεις που έδινε για την κάθε λέξη που παρουσιαζόταν προφορικά.

Η εκκίνηση της διαδικασίας του τεστ γινόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των στοιχείων του υποκειμένου, από το επίπεδο λέξεων που αντιστοιχούσε στην ηλικία του. Στην οθόνη του υπολογιστή εμφανιζόταν η κατάλληλη κάρτα, στην οποία υπήρχαν τοποθετημένες σταυροειδώς τέσσερις εικόνες, αριθμημένες από το 1 έως το 4, ενώ παράλληλα εκφωνούνταν μέσω του προγράμματος μια λέξη.⁵ Το παιδί καλείτο να δείξει την εικόνα που θεωρούσε πως αντιπροσώπευε την έννοια της λέξης-στόχο που άκουγε ή να πει τον αριθμό που της αντιστοιχούσε. Με το κάθε «κλικ» που γινόταν με το ποντίκι στην εικόνα που υποδείκνυε το υποκείμενο, το πρόγραμμα αποθήκευε την απάντηση και προχωρούσε σε επόμενη κάρτα του τεστ. Η διαδικασία συνεχιζόταν με αυξανόμενη δυσκολία, διακοπτόταν όμως αυτόματα, όταν το παιδί αποτύγχανε να αναγνωρίσει σωστά 8-12 λέξεις.

Η βαθμολογία του κάθε παιδιού καθορίστηκε αφαιρώντας το συνολικό αριθμό των λανθασμένων απαντήσεων από τον αριθμό της τελευταίας ερώτησης που εκείνο έφθασε απαντώντας σωστά (Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, 2011).

Το τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* και το *PPVT-R* χρησιμοποιήθηκαν για όλα τα παιδιά του δείγματος, πριν την εφαρμογή της διαδικασίας προκειμένου να εκτιμηθεί το λεξιλόγιό τους και να βρεθεί αν είναι αντίστοιχο της ηλικίας τους, καθώς θεωρήθηκε σημαντικό τα υποκείμενα που συνθέτουν το δείγμα μας να μην έχουν μεγάλες γλωσσικές αποκλίσεις, αλλά την ίδια περίπου αφετηρία, ώστε να φανεί καλύτερα/πιο καθαρά η επίδραση της πειραματικής μεταβλητής.

Τα τεστ αυτά επαναλήφθηκαν μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Γ. Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου.⁶ Πρόκειται για κατασκευασμένο από την ερευνήτρια τεστ για τη μέτρηση του *παραγωγικού λεξιλογίου*, που αφορά στη θεματική ενότητα της «Άνοιξης», η οποία θα προσεγγιζόταν στο νηπιαγωγείο.

Απαρτίζεται από:

⁵ Υπήρχε η δυνατότητα να ξανακούσει τη λέξη το παιδί, αν το ήθελε, κάνοντας «κλικ» στο εικονίδιο με τον ήχο που εμφανιζόταν στην κάτω μεριά της οθόνης.

⁶ Παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

α) 30 κάρτες με εικόνες λέξεων σχετικών με τη θεματική ενότητα «Άνοιξη», τις οποίες έθεσε ως στόχο η ερευνήτρια να μάθουν τα παιδιά. Οι λέξεις αυτές επιλέχτηκαν βάσει κριτηρίων που αναφέρονται παρακάτω. Οι κάρτες παρουσιάζονταν με τη σειρά, ατομικά στο κάθε υποκείμενο, από το οποίο η ερευνήτρια ζητούσε να ονομάζει αυτό που η κάθε μια απεικόνιζε. Για ορισμένες λέξεις, όπου η εικόνα δεν κάλυπτε απόλυτα την απόδοση της έννοιά τους, χρειαζόταν να δίνει μικρές επεξηγήσεις και να συμπληρώνει στοιχεία. Π.χ. αναφορικά με την εικόνα του «σμήνους», η ερευνήτρια βοήθησε στον προσδιορισμό της έννοιας της συγκεκριμένης λέξης-στόχου ρωτώντας το εξεταζόμενο παιδί να πει, αν γνωρίζει, «πώς ονομάζεται μια ομάδα πουλιών που πετούν μαζί». Στις περιπτώσεις που η λέξη-στόχος αποτελούσε νέα λέξη για μια γνωστή έννοια, όπως π.χ. η λέξη «άνθος αντί λουλούδι ή «πτηνά» αντί πουλιά, η ερευνήτρια ρωτούσε το υποκείμενο, που αναγνώριζε τις εικόνες τους χρησιμοποιώντας τις γνωστές λέξεις «λουλούδι» και «πουλιά», αν ξέρει πώς αλλιώς μπορούμε να πούμε το καθένα, ποιά άλλη λέξη μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντί αυτής. Ορισμένες φορές χρειάστηκε να δείξει στην εικόνα το σημείο εκείνο που θα έπρεπε να ονομάσει το παιδί, όπως για παράδειγμα στην εικόνα όπου η λέξη-στόχος ήταν τα «σέπαλα». Στο παράρτημα 1, κάτω από την κάθε εικόνα της λέξης-στόχου, σημειώνεται η ερώτηση που απεύθυνε η ερευνήτρια προς το εξεταζόμενο υποκείμενο, ενώ στις εικόνες που υπάρχει βέλος, χρειάστηκε να δείξει το συγκεκριμένο σημείο.

β) καταλόγους με γραμμένες τις λέξεις των εικόνων που υπήρχαν στις κάρτες, σε τόσα αντίτυπα όσα και τα υποκείμενα του δείγματος. Σε κάθε κατάλογο υπήρχε επισήμανση αν πρόκειται για πριν (pre) ή μετά (post) την παρέμβαση τεστ. Γραφόταν το όνομα του παιδιού, το φύλο, η ηλικία του και το Νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτούσε, η ημερομηνία χορήγησης του τεστ και σημειώνονταν, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, οι λέξεις που αναγνωριζόταν από το υποκείμενο. Βαθμολογείτο με 0 το λάθος και 1 το σωστό. Το σύνολο των σωστών απαντήσεων αποτελούσε το σύνολο της επίδοσης στο συγκεκριμένο τεστ.

Τα φύλα αξιολόγησης του *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* (pre και post) παρατίθεται στο παράρτημα 3.

Δ. *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου.*⁷ Πρόκειται για κατασκευασμένο από την ερευνήτρια τεστ για τη μέτρηση του *δεκτικού λεξιλογίου*, που αφορά στη θεματική ενότητα «Άνοιξη». Αποτελείται από τριάντα κάρτες, σε κάθε μια από τις οποίες υπάρχουν σταυροειδώς τοποθετημένες τέσσερις ασπρόμαυρες εικόνες-σκίτσα. Μια από αυτές αναφέρεται σε λέξη-στόχο. Οι καρτέλες παρουσιάζονται με τη σειρά, ατομικά στο κάθε υποκείμενο, ζητώντας του να δείχνει κάθε φορά την εικόνα-σκίτσο που πίστευε πως αντιπροσώπευε την έννοια της λέξης που άκουγε. Όπως και το προηγούμενο τεστ, συνοδευόταν από καταλόγους με γραμμένες τις λέξεις των εικόνων που υπήρχαν στις κάρτες, σε τόσα αντίτυπα όσα και τα υποκείμενα του δείγματος. Στους καταλόγους αυτούς σημειώνονταν οι λέξεις που αναγνωριζόταν από το παιδί και βαθμολογείτο με 0 το λάθος και 1 το σωστό. Κι εδώ, το σύνολο των σωστών απαντήσεων αποτελούσε το σύνολο της επίδοσης στο συγκεκριμένο τεστ.

Τα φύλα αξιολόγησης του *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου* (pre και post) παρατίθεται στο παράρτημα 3.

Αρχές κατασκευής των εικονογραφημένων καρτών των τεστ

Η κατασκευή των εικονογραφημένων καρτών των τεστ ακολούθησε συγκεκριμένες αρχές (Dunn & Dunn, 1981· Οικονομίδης, 2003):

- ⇒ Ήταν όλες ασπρόμαυρες, για να αποφεύγεται η επίδραση των χρωμάτων στις απαντήσεις των υποκειμένων.
- ⇒ Ήταν απλές και καθαρές, ώστε να αναγνωρίζεται εύκολα και με σαφήνεια η εικονιζόμενη λέξη.
- ⇒ Ήταν -κατά το δυνατό- ελκυστικές για τα υποκείμενα.

Τα κατασκευασμένα τεστ, όπως και τα σταθμισμένα, χορηγήθηκαν ατομικά σε όλα τα υποκείμενα του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση.

⁷ Παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

Κριτήρια επιλογής των λέξεων-στόχο

Από μια θεματική ενότητα με μεγάλο εύρος, όπως είναι η «Άνοιξη», η οποία αποτελείται από υποενότητες (π.χ. πουλιά, λουλούδια, έντομα), επελέγησαν και καταγράφηκαν οι λέξεις-στόχος, που επιδιώκαμε να γνωρίσουν τα παιδιά. Θεωρώντας ότι μπορούν να μαθαίνουν εύκολα πέντε- επτά νέες λέξεις την εβδομάδα (Miller, 1956), το σύνολο των λέξεων που θέσαμε ως στόχο για το χρονικό διάστημα της διδακτικής μας παρέμβασης ανήλθε στις 30.

Τα κριτήρια για την επιλογή τους δεν ήταν φωνολογικά ή γλωσσολογικά (π.χ. δεν ενδιέφερε αν οι λέξεις έχουν πολλές ή λίγες συλλαβές, που τονίζονται, ποια φωνήματα τις συνθέτουν, αν η προφορά/άρθρωσή τους δυσκολεύει τα παιδιά. Σημασία δόθηκε στη χρησιμότητά τους στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρήσαμε ότι οι λέξεις αυτές θα έπρεπε να αντιπροσωπεύουν έννοιες-σημασίες αναγκαίες για τη συζήτηση του θέματος «Άνοιξη». Επιπλέον, κρίναμε σημαντικό να κατατάσσονται κυρίως στο δεύτερο επίπεδο (*Tier 2*) από πλευράς δυσκολίας, να είναι δηλαδή λέξεις που συναντώνται συχνά σε μια μεγάλη ποικιλία κειμένων, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο λειτουργώντας παραγωγικά στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών (Beck, McKeown, & Kucan, 2002) και ακόμη, να ξεκινούν από το δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποίησης αναφορικά με το επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης, να είναι δηλαδή κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένα τα παιδιά με την ορολογία τους και να έχουν μια γενική ιδέα της έννοιάς τους, ώστε να μπορούν να τις μάθουν ευκολότερα (Marzano, 2004).

Συγκεκριμένα, κριτήρια για την επιλογή των λέξεων-στόχο αποτέλεσαν τα εξής:

- Να είναι σχετικές με το θέμα που εξετάζεται.
- Να προέρχονται από το οικείο περιβάλλον των παιδιών.
- Να είναι χρήσιμες στα παιδιά.
- Να δηλώνουν αντικείμενα (ουσιαστικά)⁸ τα οποία να είναι συγκεκριμένα ή επίθετα, τα οποία να μπορούν να αποδοθούν με εικόνα.

Οι λέξεις-στόχος που θεωρήσαμε κατάλληλες να μάθουν τα παιδιά είναι οι παρακάτω:

⁸ Έρευνα του Οικονομίδη (2003) έδειξε ότι τα ουσιαστικά είναι εκείνη η γραμματική κατηγορία που συμμετέχει περισσότερο από όλες στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών γι αυτό και είναι προτιμότερο η διδασκαλία των νέων λέξεων ενός θέματος ή ενός σημασιολογικού πεδίου να ξεκινά από αυτά και ιδιαίτερα από τα συγκεκριμένα ουσιαστικά.

Πίνακας 3.1: Οι προς εκμάθηση λέξεις-στόχος

μπουμπούκι	άνθος	κάμπια	χελιδόνι
σέπαλα	ανθοδοχείο	κυψέλη	σμήνος
πέταλα	ανθοδέσμη	κηρήθρα	ράμφος
κλαδί	γύρη	μύγα	πελαργός
κοτσάνι	σκαθάρι	μανουσάκια	λιβάδι
θάμνος	ακρίδα	ορχιδέα	αποδημητικά
τουλίπα	μούμπουρας	φρέζα	κρίνος
έντομα			πτηνά

Κατασκευή καρτών που εικονίζουν τις λέξεις-στόχο

Επιλέγηκαν από το διαδίκτυο έγχρωμες εικόνες που αναφέρονταν στις λέξεις-στόχο, οι οποίες εκτυπώθηκαν σε κάρτες ίσων διαστάσεων και πλαστικοποιήθηκαν. Χρησιμοποιούνταν τόσο στις διδασκαλίες παραδοσιακού τύπου (ομάδα ελέγχου), αποτελώντας το κύριο εργαλείο για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όσο και στη διαδικασία κατασκευής των τραγουδιών (πειραματική ομάδα).

3.6 ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είχε διάρκεια πέντε (5) εβδομάδων. Ξεκίνησε τέλος Απρίλη και ολοκληρώθηκε αρχές Ιούνη. Την περίοδο αυτή τα παιδιά είχαν πλέον προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και ήταν πιο ώριμα και δεκτικά.

3.7 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποίησε έναν πειραματικό σχεδιασμό, με προπειραματικό - μεταπειραματικό έλεγχο και δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου), τις οποίες -έπειτα από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε- θεωρήσαμε ισοδύναμες.

3.7.1 Προπειραματική διαδικασία

Επίσκεψη στα Νηπιαγωγεία που συμμετέχουν στην έρευνα – Ενημέρωση νηπιαγωγών

Προγραμματίστηκαν επισκέψεις στα Νηπιαγωγεία που θα συμμετείχαν στην έρευνα προκειμένου να ενημερωθούν οι νηπιαγωγοί για τη διαδικασία και τους στόχους της. Χρειαζόταν ένα θέμα κοινής αποδοχής που θα διερευνούσαν την ίδια χρονική περίοδο παράλληλα και τα τέσσερα τμήματα (πειραματικά και ελέγχου) και από το οποίο θα αντλούσαν το λεξιλόγιο που θα θέταμε ως «στόχο» να μάθουν τα παιδιά. Αποφασίστηκε, ύστερα από συζήτηση και συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς, το ενδιαφέρον να στραφεί στη θεματική ενότητα της «Άνοιξης». Πρόκειται για μια ενότητα που όλα τα σχολεία «ακουμπούν», με μεγάλο εύρος και πολλές υποενότητες. Επιπλέον, η συγκεκριμένη θεματική ενότητα, δίνει τη δυνατότητα το προς εκμάθηση λεξιλόγιο να έχει ποικιλία.

Δοκιμαστική εφαρμογή των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια τεστ

Αρκετό καιρό πριν ξεκινήσει η έρευνά μας, τα τεστ που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια χορηγήθηκαν δοκιμαστικά σε δείγμα παρόμοιο με εκείνο για το οποίο προορίζονταν, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν αδυναμίες ή δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή τους και να υπάρχει το περιθώριο βελτιώσεων. Ελέγχθηκε η αναγνωρισιμότητα των εικόνων, που υπάρχουν στις κάρτες, από τα παιδιά και χρονομετρήθηκε η διάρκεια των τεστ. Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών και την ευκολία αναγνώρισης των εικόνων, καθορίστηκε η σειρά με την οποία θα παρουσιάζονταν οι κάρτες στο δείγμα, οι οποίες και αριθμήθηκαν από το 1 μέχρι το 30.

Χορήγηση των τεστ σε όλα τα παιδιά του δείγματος

Η διαδικασία ξεκίνησε με τη χορήγηση των σταθμισμένων τεστ (*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* και *Peabody Picture Vocabulary Test/PPVT-R*) και συνεχίστηκε με τη χορήγηση των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια τεστ (*Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* και *Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*), που αφορούσαν αρχικά στο παραγωγικό και έπειτα στο δεκτικό λεξιλόγιο-στόχο. Αναφορικά με το *PPVT-R*, η επίδοση του κάθε παιδιού αποθηκευόταν ηλεκτρονικά. Στα υπόλοιπα τεστ όμως,

χρειαζόταν να σημειώνει η ερευνήτρια σε ειδικούς καταλόγους τις λέξεις που αναγνώριζε το κάθε παιδί.

Αξίζει να αναφερθεί πως, κατά τη διάρκεια των προκαταρκτικών τεστ, τα παιδιά και η ερευνήτρια είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν και να εξοικειωθούν μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, όταν ήρθε η ώρα να ξεκινήσει η παρέμβαση είχε ήδη επιτευχθεί ένα καλό κλίμα, που διευκόλυνε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έλεγχος ισοδυναμίας

Τα αποτελέσματα της προπειραματικής διαδικασίας (pretest) αναλύθηκαν, έτσι ώστε να φανεί ο μέσος όρος επίδοσης των υποκειμένων του κάθε σχολείου στα λεξιλογικά τεστ και να γίνει ανάλογα ο χωρισμός των τμημάτων σε ομάδες (πειραματική και ελέγχου), με τρόπο που να τις καθιστά ισοδύναμες.

3.7.2 Πειραματική διαδικασία

Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Καθώς τα υποκείμενα της έρευνας φοιτούσαν σε ολόημερα τμήματα, ήταν εφικτή η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων από την ίδια την ερευνήτρια, χωρίς να χρειαστεί η εκπαίδευση άλλων ατόμων, αφού υπολόγιζε σε δύο «διδασκαλίες» των 30-40 λεπτών στο κάθε τμήμα εβδομαδιαίως.

Σε όλα τα τμήματα προσεγγίζονταν η θεματική ενότητα της «Άνοιξης».

Οι κάρτες με το προς εκμάθηση λεξιλόγιο-στόχο ομαδοποιήθηκαν από την ερευνήτρια σε πέντε ομάδες -όσες και οι εβδομάδες της διδακτικής παρέμβασης-. Υπήρξε προβληματισμός αν θα έπρεπε η ερευνήτρια να καθορίζει το λεξιλόγιο που θα παρουσιαζόταν κάθε εβδομάδα στα παιδιά ή αν θα ήταν ωφελιμότερο και δημιουργικότερο να επιλέγουν τα παιδιά, τυχαία, από το σύνολο των εικόνων 5-7 κάθε φορά, τις οποίες να χρησιμοποιούν για την κατασκευή τραγουδιών. Προς αποφυγή των δυσκολιών που πιθανά θα έφερνε η τυχαία επιλογή λέξεων στη δημιουργία στίχων - υπήρχε περίπτωση να επιλεγούν εντελώς ασύνδετες μεταξύ τους λέξεις, δυσχεραίνοντας τη σύνθεση στίχων που να έχουν ειρμό-, αποφασίστηκε η ομαδοποίησή τους να είναι

προκαθορισμένη από την ερευνήτρια. Άλλωστε, η κατάλληλη οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές ομάδες, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συνεισφέρει στην ευκολότερη και γρηγορότερη ανάκληση των πληροφοριών που σχετίζονται με την έννοιά τους (Πρώιου, 2010· Σαμαρά, 2007· Κατή, 1992 α, β).

Οι ομάδες λέξεων έγιναν ως εξής :

Πίνακας 3.2: Οργάνωση του λεξιλογίου-στόχου σε σημασιολογικές ομάδες

<u>1^η ομάδα:</u>	<u>2^η ομάδα:</u>	<u>3^η ομάδα:</u>	<u>4^η ομάδα:</u>	<u>5^η ομάδα:</u>
άνθος	κυψέλη	πτηνά	ακρίδα	κρίνος
πέταλα	κηρήθρα	ράμφος	μύγα	ορχιδέα
κοτσάνι	γύρη	σμήνος	σκαθάρι	κλαδιά
λιβάδι	μούμπουρας	αποδημητικά	κάμπια	θάμνος
σέπαλα	φρέζα	πελαργός	έντομα	ανθοδέσμη
μουμπούκι	τουλίπα	χελιδόνι		ανθοδοχείο
	μανουσάκια			

Παρακάτω, περιγράφονται αναλυτικά οι διδακτικές παρεμβάσεις, που εφαρμόστηκαν, ανά εβδομάδα και τμήμα (ελέγχου και πειραματικό).

Στην πρώτη διδακτική παρέμβαση κάθε εβδομάδας παρουσιάζονταν σε όλα τα τμήματα οι εικόνες με το νέο λεξιλόγιο-στόχο. Μέσω της συζήτησης και της κατάθεσης εμπειριών από τα παιδιά, αποσαφηνιζόταν αρχικά η έννοια των λέξεων που είχαν κάθε φορά μπροστά τους. Καθώς αυτή η συζήτηση ήταν παρόμοια σε όλα τα τμήματα (ελέγχου και πειραματικά), περιγράφεται μια φορά, στις παρεμβάσεις που αφορούν στα τμήματα ελέγχου οι οποίες αναφέρονται πρώτες. Μετά τη διευκρίνηση της έννοιας των νέων λέξεων, τα τμήματα προχωρούσαν περαιτέρω σε δραστηριότητες. Τα μεν ελέγχου σε «παραδοσιακού» τύπου δραστηριότητες κατά τις οποίες παίζονταν λεκτικά παιχνίδια με τις νέες λέξεις, τα δε πειραματικά σε δραστηριότητες κατασκευής τραγουδιών με τις ίδιες λέξεις.

Κατά τη δεύτερη παρέμβαση της εβδομάδας γινόταν η εμπέδωση του νέου λεξιλογίου από όλα τα τμήματα.

1^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Παρουσιαζόμενο λεξιλόγιο: άνθος, πέταλα, κοτσάνι, λιβάδι, σέπαλα, μπουμπούκι

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Τμήματα ελέγχου

Στα τμήματα ελέγχου, έγινε μια γενική συζήτηση για την «Άνοιξη», την εποχή που βρισκόμαστε. Κατά τη διάρκεια αυτής της συζήτησης, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να μιλήσουν -εν συντομία- για γνώσεις κι εμπειρίες σχετικά με το θέμα αυτό ή να αναφερθούν σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο τους.

Η ερευνήτρια παρουσίασε, κατόπιν, μια μια τις κάρτες με τις εικόνες που είχε μαζί της, οι οποίες έδωσαν λαβή για περαιτέρω συνέχιση της κουβέντας και εστίασή της γύρω από εκείνες. Τα παιδιά αναγνώριζαν την κάθε εικόνα, την περιέγραφαν και συζητούσαν γι αυτήν.

Π.χ. για την εικόνα με το «**άνθος**» είπαν πως βλέπουν ένα λουλούδι. Ανέφεραν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου, όπως και μέρη που υπάρχουν λουλούδια. Η ερευνήτρια τα ρώτησε αν γνωρίζουν κάποια άλλη λέξη που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντί για να πούμε λουλούδι. Με αυτό τον τρόπο έγινε η εισαγωγή της νέας λέξης «**άνθος**» και η σύνδεσή της με το κατάστημα που πουλά λουλούδια (ανθοπωλείο), με την ονομασία του σχετικού επαγγέλματος που τα πουλά (ανθοπώλης), με το σκεύος που βάζουμε λουλούδια (ανθοδοχείο), κ.λ.π.

Παρόμοια έγινε λόγος για τα «**πέταλα**», τα διαφορετικά χρώματα και σχήματα που μπορούν να έχουν, για τα «**σέπαλα**» και το ρόλο τους να προστατεύουν τα πέταλα και το εσωτερικό του άνθους γενικότερα, το «**κοτσάνι**» και τη σημασία που αυτό έχει για τη στήριξη του άνθους, το «**μπουμπούκι**», το άνθος δηλαδή που δεν έχει ακόμη ανοίξει, το «**λιβάδι**», την έκταση γης σκεπασμένη με χλόη/χορτάρι όπου βοσκούν ζώα και συνήθως υπάρχουν και αγριολούλουδα.

Στη συνέχεια παίχθηκαν παιχνίδια με τις εικονογραφημένες κάρτες:

⇒ Οι εικονογραφημένες κάρτες βρίσκονταν σε κοινή θέα των παιδιών. Η ερευνήτρια με λάχνισμα καλούσε ένα παιδί και του ζητούσε να βρει και να πάρει από το σύνολο την κάρτα που αντιστοιχούσε στη λέξη που εκείνη έλεγε. Βρέθηκαν έτσι έξι παιδιά να κρατούν μπροστά τους τις κάρτες λεξιλογίου, έτσι ώστε να τις βλέπουν όλοι.

Κατόπιν, αρχικά η ερευνήτρια κι έπειτα ένα ένα τα παιδιά που δεν κρατούσαν κάρτες, περιέγραφαν μια από τις εικόνες. Το παιδί που κρατούσε εκείνη που αντιστοιχούσε στη λέξη της περιγραφής αντιδρούσε σηκώνοντάς την ψηλά. Για να υπάρχει ενδιαφέρον, οι κάρτες βρέθηκαν στα χέρια διαφορετικών παιδιών, οπότε άλλαζαν και οι ρόλοι.

- ⇒ Οι κάρτες ήταν τοποθετημένες ως μια ακολουθία, η μια δίπλα στην άλλη, σε κοινή θέα των παιδιών. Ένα από αυτά ερχόταν μπροστά και τις «διάβαζε» με τη σειρά (ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης από αριστερά προς τα δεξιά), αναγνωρίζοντας τις εικόνες. Κατόπιν έστρεφε την πλάτη, οπότε η ερευνήτρια έκρυβε μια από τις παραταγμένες κάρτες. Γυρνώντας το παιδί μπροστά, καλείτο να βρει και να ονομάσει εκείνη που έλειπε από το σύνολο. Με αυτό τον τρόπο συνεχιζόταν το παιχνίδι, με μια κάρτα να κρύβεται κάθε φορά και διαφορετικό παιδί να πρέπει να την ονομάσει.

Πειραματικά τμήματα

Όπως στα τμήματα ελέγχου, έτσι και στα πειραματικά έγινε μια σύντομη κουβέντα με τα παιδιά για την εποχή που βρισκόμασταν, την «Άνοιξη». Με αφορμή τα έργα των παιδιών, που υπήρχαν στο χώρο, έγινε αναφορά σε δραστηριότητες που είχαν μέχρι τότε πραγματοποιηθεί, σχετικές με το θέμα.

Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, έχοντας ως στόχο την εισαγωγή του νέου λεξιλογίου, έδειξε στα παιδιά τις εικονογραφημένες κάρτες ζητώντας τους να αναγνωρίσουν, να περιγράψουν και να σχολιάσουν την καθεμία. Μέσω της διαδικασίας αυτής και της συζήτησης που προκάλεσε, όπως και στα τμήματα ελέγχου, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις παρουσιαζόμενες λέξεις, κατανοώντας και αποσαφηνίζοντας την έννοιά τους.

Στο ερώτημά της ερευνήτριας αν γνωρίζουν κάποιο τραγούδι σχετικό με την άνοιξη, τα παιδιά ανέφεραν ορισμένα και εκδήλωσαν την επιθυμία να τραγουδήσουν ένα από αυτά. Όταν εκείνη πρότεινε «να φτιάξουμε ένα δικό μας τραγούδι χρησιμοποιώντας τις εικονογραφημένες κάρτες» αντέδρασαν θετικά, «αγκαλιάζοντας» με ενθουσιασμό στην ιδέα.

Αναδύθηκαν όμως προβληματισμοί:

-Πώς θα το κατασκευάσουμε το τραγούδι; -Ποια είναι τα στοιχεία που έχει ένα τραγούδι;

-Από πού θα πρέπει να ξεκινήσουμε;

Τα παιδιά σκέφτηκαν πως το τραγούδι έχει λόγια, στίχους δηλαδή, ρυθμό και μουσική-μελωδία. Οπότε, για τη δημιουργία του, θα έπρεπε να εργαστούν και ως στιχουργοί αλλά και ως συνθέτες μουσικής.

Συζητώντας, αντιλήφθηκαν πως ένα τραγούδι μπορεί να κατασκευαστεί με δύο τρόπους:

- να γραφτεί πρώτα η μουσική και κατόπιν στίχοι που να της ταιριάζουν ή
- να γραφτούν πρώτα οι στίχοι και κατόπιν να μελοποιηθούν, να ντυθούν με μουσική δηλαδή.

Θεώρησαν ευκολότερο το δεύτερο τρόπο, τον οποίο και αποφάσισαν να ακολουθήσουν, κάνοντας χρήση των εικονογραφημένων καρτών. Συνειδητοποίησαν πως ουσιαστικά θα έπρεπε να φτιάξουν πρώτα ένα ποίημα, το οποίο στη συνέχεια θα επένδυναν με ρυθμό και μουσική. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά και των δύο πειραματικών ομάδων είχαν έρθει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε επαφή με ποιήματα, γνώριζαν τη διαφορά τους από τα πεζά κείμενα και είχαν συνειδητοποιήσει την παρουσία του ρυθμού και της ρίμας που τα χαρακτηρίζει.

Καθώς ήταν καθισμένα ημικυκλικά και είχαν όλα θέα στον πίνακα και στις εικονογραφημένες κάρτες που βρισκόταν απλωμένες στη μοκέτα, επέλεξαν την εικόνα από την οποία δήλωσαν πως επιθυμούσαν να ξεκινήσει το δημιούργημά τους και κατόπιν και τις επόμενες μια μια, προχωρώντας στη σύνθεση απλών στίχων, οι οποίοι συμπεριλάμβαναν τις λέξεις των εικόνων.

Η ερευνήτρια, όποτε και εφόσον χρειαζόταν, με κατάλληλες ερωτήσεις υποστήριζε και βοηθούσε τα νήπια στη σύνθεση του κειμένου/ποιήματος.

Α΄ πειραματική ομάδα:

Επιλέγοντας η συγκεκριμένη ομάδα να ξεκινήσει τους στίχους της χρησιμοποιώντας την εικόνα του «άνθους», η ερευνήτρια ρώτησε για το ποιά εικόνα θεωρούν πως ταιριάζει να ακολουθήσει. Ακούστηκαν διάφορες γνώμες, οι περισσότερες όμως συμφωνούσαν να ακολουθήσει η εικόνα με το «λιβάδι». Γιατί, όπως είπαν, «υπάρχουν άνθη μέσα στο λιβάδι». Ζητήθηκε από τα παιδιά να ξεχωρίσουν αυτές τις δύο πρώτες εικόνες και να τοποθετήσουν τη μια δίπλα στην άλλη στη μοκέτα, συνθέτοντας έτσι τον πρώτο στίχο του ποιήματος:

Άνθη μέσα στο λιβάδι

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, επέλεξαν στη συνέχεια τα παιδιά την εικόνα με τα «πέταλα» για το δεύτερο στίχο, την οποία τοποθέτησαν κάτω από την πρώτη σειρά εικόνων. «-Τι θα μπορούσαμε να πούμε για τα πέταλα; Πώς είναι;» Ρωτήθηκαν τα παιδιά. «-Είναι χρωματιστά». Ήταν η απάντηση κάποιου παιδιού, την οποία και κρατήσαμε. Ζητήσαμε να επαναλάβουν τους δύο στίχους που μέχρι τότε είχαν δημιουργήσει «διαβάζοντας» τις εικόνες:

*Άνθη μέσα στο λιβάδι
πέταλα χρωματιστά*

Η επόμενη εικόνα που επέλεξαν έδειχνε το «κοτσάνι». Υπήρξε προβληματισμός για το πώς θα διαχειρίζονταν τα παιδιά τη συγκεκριμένη εικόνα. Βοήθησε ένα παιδί που προσέχοντας τον αέρα να κουνά τα λουλούδια στον κήπο του σχολείου πρότεινε αυτό ακριβώς να περιγράψουν οι στίχοι, το οποίο και κατοχυρώθηκε:

*ο αέρας τα φυσάει
το κοτσάνι τους κουνά*

Η εικόνα με το «κοτσάνι» τοποθετήθηκε κάτω από την εικόνα με τα «πέταλα», ενώ το «μπουμπούκι» ήταν η επόμενη κάρτα που θέλησαν να χρησιμοποιήσουν, την οποία και έβαλαν στην από κάτω σειρά/επίπεδο. Σκέφτηκαν να την «δέσουν» με την εικόνα που έδειχνε τα «πέταλα», πράγμα που έγινε εύκολα καθώς ουσιαστικά περιέγραφαν το μπουμπούκι, το οποίο έχει κλειστά τα πέταλά του:

*Κάποια είναι μπουμπουκάκια
με τα πέταλα κλειστά*

Ως συνέχεια της περιγραφής ταίριασε η τελευταία εικόνα με τα «σέπαλα». Η ερευνήτρια, προκειμένου να βοηθήσει, τα έβαλε στη διαδικασία να θυμηθούν το ρόλο που έχουν τα σέπαλα για το άνθος. Οπότε, οι στίχοι κατέληξαν ως εξής:

*μες τα σέπαλα κλεισμένα
προστατεύονται καλά.*

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως πριν προχωρήσει κάθε φορά παρακάτω η σύνθεση των στίχων, επαναλαμβάνονταν όλη από την αρχή, με την ερευνήτρια να δείχνει τις αντίστοιχες εικόνες σειρά σειρά, ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης καθώς τα παιδιά έλεγαν/απάγγελλαν τους στίχους.

Β' πειραματική ομάδα:

Τα παιδιά τούτης της ομάδας επέλεξαν την κάρτα που εικόνιζε τα «πέταλα» για να ξεκινήσουν το δημιουργημά τους. Αναρωτήθηκαν πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη κάρτα και είχαν την ιδέα να εντάξουν στον ίδιο στίχο και την εικόνα του «άνθους», αφού, όπως είπαν...

Πέταλα έχουν τα άνθη

Οι δύο εικόνες τοποθετήθηκαν η μια δίπλα στην άλλη στη μοκέτα φτιάχνοντας τον πρώτο τους στίχο. Κάποιο παιδί παρατήρησε πως δεν έχουν όλα τα άνθη τον ίδιο αριθμό πετάλων, άλλα έχουν λίγα κι άλλα πολλά. Αυτή η επισήμανση άρεσε στην ομάδα, που θέλησε να κρατήσει την κουβέντα που ειπώθηκε ως επόμενο στίχο. Επανέλαβαν τους δύο πρώτους στίχους:

Πέταλα έχουν τα άνθη

άλλα λίγα κι άλλα πολλά

Για τη συνέχεια ξεχώρισαν την εικόνα με το «μπουμπούκι», την οποία σκέφτηκαν να συνδέσουν με την εικόνα που δείχνει «σέπαλα». Η ερευνήτρια ρωτώντας τα «*πότε είναι κλειστά τα πέταλα μέσα στα σέπαλα;*», τα βοήθησε να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να «*χτίσουν*» τους επόμενους δύο στίχους:

όταν είναι μπουμπούκκια

μες τα σέπαλα είναι κλειστά ...ήταν τα λόγια τους

Οι εικόνες αυτές τοποθετήθηκαν η μία κάτω από την άλλη, αντιπροσωπεύοντας τον κάθε στίχο που έπλασαν.

Το «λιβάδι» ήταν η επόμενη εικόνα για ένταξη στο ποίημα. Παρατηρώντας την τα παιδιά και εστιάζοντας στα αγριολούλουδα που το στόλιζαν, ήρθε η ιδέα να το αναφέρουν αυτό παρακάτω:

Φύτρωσαν μέσ' το λιβάδι

και το στόλισαν καλά

...ήταν τα λόγια που αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν. Οπότε η εικόνα του λιβαδιού πήρε θέση, ένα επίπεδο κάτω από την εικόνα με τα σέπαλα.

Οι επόμενες δύο εικόνες, που αφορούσαν στο «κοτσάνι» και στα «πέταλα», σχεδόν αυτόματα οδήγησαν τα παιδιά στο πως θα τις διαχειριζόταν, μιλούσαν από μόνες τους..

*πράσινο έχουν **κοτσάνι**
πέταλα χρωματιστά... είπαν*

Έχοντας ολοκληρώσει τη σύνθεση των στίχων και προκειμένου τα παιδιά να τους θυμούνται και να μη τους ξεχάσουν, αποφασίστηκε η επόμενη ενέργεια να είναι το γράψιμό τους (η καταγραφή τους). Για το σκοπό αυτό, η ερευνήτρια στερέωσε χαρτί του μέτρου στον πίνακα, στον οποίο όλη η ομάδα είχε θέα. Τα παιδιά, με τη βοήθεια των εικόνων που ήταν στοιχημένες στη μοκέτα, υπαγόρευαν έναν έναν τους στίχους και η ερευνήτρια συγχρόνως τους έγραφε. Στα σημεία που ακούγονταν οι λέξεις-στόχος (βλέπε εκείνες με τα έντονα γράμματα παρακάτω), παρεμβάλλονταν οι αντίστοιχες εικόνες, τις οποίες έδιναν τα παιδιά τη στιγμή που χρειαζόταν, κολλώντας τις με χαρτοταινία στη σωστή θέση. Το αποτέλεσμα της σύνθεσης κάθε ομάδας φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 3.3.⁹

Πίνακας 3.3: Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων

<u>Α΄ πειραματική ομάδα</u>	<u>Β΄ πειραματική ομάδα</u>
<i>Άνθη μέσα στο λιβάδι πέταλα χρωματιστά ο αέρας τα φυσάει το κοτσάνι τους κουνά</i>	<i>Πέταλα έχουν τα άνθη άλλα λίγα άλλα πολλά όταν είναι μπουμπουκάκια μες τα σέπαλα (είναι)¹⁰ κλειστά</i>
<i>Κάποια είναι μπουμπουκάκια με τα πέταλα κλειστά μες τα σέπαλα κλεισμένα προστατεύονται καλά.</i>	<i>Φύτρωσαν μες το λιβάδι και το στόλισαν καλά πράσινο έχουν κοτσάνι πέταλα χρωματιστά.</i>

Μετά την ολοκλήρωση του γραψίματος των στίχων, επόμενο βήμα ήταν το «διάβασμά» τους. Η ερευνήτρια στεκόταν όρθια, αριστερά από το χαρτί του μέτρου και

⁹ Οι λέξεις με έντονα γράμματα αντιπροσωπεύονταν με τις εικονογραφημένες κάρτες του λεξιλογίου-στόχο.

¹⁰ Καθώς διάβαζαν τα παιδιά το συγκεκριμένο στίχο -με τον τρόπο που περιγράφεται στη συνέχεια- ακολουθώντας το ρυθμό που έδινε η ερευνήτρια, ένοιωσαν πως μάλλον περίσσευε η λέξη «είναι» (έστω και εμπειρικά κατάλαβαν πως είχε παραπάνω συλλαβές από τους άλλους στίχους) την οποία και αποφάσισαν εντέλει να παραλείψουν για να είναι πιο «στρωτός» ο στίχος.

δίνοντας το σύνθημα, τα παιδιά ξεκίνησαν να διαβάζουν γράμματα και εικόνες, ενώ εκείνη παράλληλα ακολουθούσε με το χέρι της τους στίχους σειρά σειρά στο χαρτί, δείχνοντάς τους με αυτό τον τρόπο που βρισκόταν, ώστε να μη χαθούν.

Να σημειώσουμε πως η ανάγνωση είχε ρυθμό, τον οποίο κρατούσε η ερευνήτρια με τα δάχτυλα (στράκες) του ελεύθερου χεριού της καθώς με το άλλο χέρι έδειχνε που διάβαζαν τα παιδιά στο χαρτί. Τα παιδιά κι εκείνα συνόδευαν το λόγο τους με ρυθμικά χτυπήματα των χεριών τους, ακολουθώντας το tempo (ταχύτητα εκτέλεσης) που έδινε η ερευνήτρια.

Έχοντας κατασκευάσει το ποίημα, το μόνο που έλειπε για να γίνει τραγούδι ήταν η μελωδία. Εκεί υπήρξε προβληματισμός. Ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν και να προτείνουν μελωδίες. Ακούστηκαν διάφορες εκδοχές, χωρίς να είναι τόσο ικανοποιητικές. Ένα παιδί από το πρώτο πειραματικό τμήμα, είχε την ιδέα να χρησιμοποιηθεί το μεταλλόφωνο. Πειραματιζόμενα πάνω σε αυτό, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, δοκίμασαν να τραγουδήσουν τη σύνθεσή τους με τη χρήση κυρίως δύο φθόγγων, σολ και μι. Στο τελείωμα μόνο κάθε στροφής, για να «σπάει» η μονοτονία, η φωνή κατέβαινε κλιμακωτά (σολ, λα, σολ, φα, μι, ρε, ντο). Όταν κατέληξαν στο πώς θα το τραγουδήσουν, το είπαν ξανά, συνοδεία μεταλλοφώνου.

Στο δεύτερο πειραματικό τμήμα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν περισσότερο να βρουν μελωδία. Ήταν πρόταση της ερευνήτριας να χρησιμοποιηθεί το μεταλλόφωνο για να τα διευκολύνει. Με παρόμοιο τρόπο, όπως και στο πρώτο πειραματικό τμήμα, κάνοντας χρήση των δύο φθόγγων σολ-μι, τα παιδιά συμμετείχαν δοκιμάζοντας τρόπους συνδυασμού τους καταλήγοντας έτσι σε αποτέλεσμα που άρεσε στην ομάδα. Επανάλαβαν το τραγούδι τους συνοδεία μεταλλοφώνου, αλλά και ρυθμικών κινήσεων (παλαμάκια). Στο παράρτημα 4 παρατίθενται οι παρτιτούρες των συνθέσεων και των δύο τμημάτων.

1^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: (εμπέδωση)

Τμήματα ελέγχου

Η δεύτερη παρέμβαση είχε ως στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου με το οποίο είχε έρθει- την πρώτη φορά- σε επαφή η ομάδα. Οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου

παρουσιάστηκαν ξανά στα παιδιά, ζητώντας τους να ονομάσουν αυτό που έβλεπαν στην καθεμία. Κατόπιν έπαιξαν παιχνίδια με αυτές:

⇒ Πρώτα η ερευνήτρια και έπειτα ένα ένα τα παιδιά, κατασκεύαζαν αινίγματα για τις λέξεις που εικόνιζαν οι κάρτες, οι οποίες βρισκόταν απλωμένες μπροστά τους. Ουσιαστικά επρόκειτο περισσότερο για περιφραστική ερμηνεία-περιγραφή των συγκεκριμένων λέξεων. Π.χ.

-Έτσι λέμε αλλιώς το λουλούδι. Πώς; (άνθος)

-Είναι πράσινα και προστατεύουν τα πέταλα του άνθους. Ποια είναι; (τα σέπαλα)

-Είναι καταπράσινο.... όλο στρωμένο με χορτάρι και αγριολούλουδα κι εκεί βόσκουν ζώα. Τι είναι; (το λιβάδι)

-Άλλα άνθη έχουν λίγα κι άλλα πολλά. Είναι και χρωματιστά. Ποια είναι; (τα πέταλα)

-Έχει ακόμη κλειστά τα πέταλά του. Τι είναι; (το μπουμπούκι)

-Βοηθά το άνθος να στηριχθεί. Τι είναι; (το κοτσάνι)

-Έχει πέταλα. Τι είναι; (το άνθος)

...κ.λ.π.

Το παιδί που έβρισκε τη λέξη-απάντηση στο αίνιγμα, την αντιστοίχιζε με την κάρτα που την εικόνιζε (την ξεχώριζε από το σύνολο των εικόνων δείχνοντάς την) και έπαιρνε τη σκυτάλη για τη δημιουργία του επόμενου αινίγματος.

⇒ Καθώς ήταν καθισμένα κυκλικά τα παιδιά, το ένα κοντά το άλλο, οι κάρτες σκορπίστηκαν στον ενδιάμεσο χώρο, στο πάτωμα. Έπαιξαν δύο παιδιά κάθε φορά, που φροντίσαμε να κάθονται αντικριστά. Το ένα σηκωνόταν όρθιο μπροστά από τη θέση του, ενώ το άλλο το καθοδηγούσε ποια βήματα να κάνει, σε ποιες κάρτες δηλαδή να πατήσει, ώστε να το πλησιάσει. Όταν αυτό γινόταν, τα δύο παιδιά αντάλλαζαν θέσεις. Κατά διαστήματα και οι κάρτες που ήταν στο πάτωμα τοποθετούταν με διαφορετική διάταξη για να έχει ενδιαφέρον το παιχνίδι.

Πειραματικά τμήματα

Για να εμπεδώσουν τα παιδιά το προς εκμάθηση λεξιλόγιο μέσω του τραγουδιού, πραγματοποιήθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων:

⇒ Στον πίνακα στερεώθηκε το χαρτί του μέτρου με τους γραμμένους στίχους του τραγουδιού και κενά στα σημεία όπου υπήρχαν οι εικόνες που αντιστοιχούσαν σε λέξεις-στόχο.

Οι εικονογραφημένες κάρτες ήταν απλωμένες στη μοκέτα. Η ερευνήτρια καλούσε κάποια παιδιά ζητώντας να πάρουν στα χέρια τους τη συγκεκριμένη κάρτα, που εικόνιζε τη λέξη που κάθε φορά έλεγε, πίσω από τη οποία κολλούσαν ένα κομμάτι χαρτοταινίας σε ρολό. Όταν πλέον όλες οι εικονογραφημένες κάρτες βρίσκονταν στα χέρια παιδιών της ομάδας, τα υπόλοιπα, που δεν κρατούσαν κάρτες και αποτελούσαν τη χορωδία, ξεκίνησαν να τραγουδούν το τραγούδι που δημιούργησαν. Στα σημεία που ακουγόταν λέξη-στόχος, το παιδί που κρατούσε την αντίστοιχη με αυτήν εικόνα, έτρεχε να την τοποθετήσει στη σωστή θέση επάνω στο χαρτί.

Προκειμένου να επαναληφθεί η δραστηριότητα, να αντιστραφούν οι ρόλοι και να περάσουν οι εικονογραφημένες κάρτες σε άλλα χέρια αυτή τη φορά, η ερευνήτρια καλούσε με τη σειρά παιδιά που πριν δεν κρατούσαν κάρτα, να ξεκολλήσουν από τη χαρτί την εικόνα της λέξης που εκείνη έλεγε. Βρέθηκαν, έτσι, οι κάρτες σε χέρια διαφορετικών παιδιών, που έπρεπε κατά τον ίδιο τρόπο να είναι σε εγρήγορση, τοποθετώντας τις στη σωστή θέση πάνω στο χαρτί, τη στιγμή που ακουγόταν στο τραγούδι.

⇒ Το τραγούδι τους το είπαν ξανά, συνοδεύοντάς το με τα ρυθμικά χτυπήματα που εκείνα κάθε φορά επέλεξαν. Π.χ. παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, ... κ.λ.π. Η ερευνήτρια είχε διπλό ρόλο: έδειχνε με το ένα χέρι στο χαρτί που βρίσκονταν στους στίχους και με το άλλο χέρι έδινε το ρυθμό. Το ίδιο έγινε κατόπιν και συνοδεία ταμπουρίνου, που χτυπούσε η ερευνήτρια, διασφαλίζοντας έτσι ένα κοινό για όλους tempo (ταχύτητας εκτέλεσης), με κάποιο από τα παιδιά να δείχνει παράλληλα στο χαρτί γράμματα και εικόνες, όσο η ομάδα τραγουδούσε.

⇒ Η ερευνήτρια, δείχνοντας στο χαρτί του μέτρου, τραγουδούσε κάνοντας παύσεις κατά διαστήματα στα σημεία που υπήρχε εικόνα. Π.χ.

----- μέσα στο -----

----- χρωματιστά

ο αέρας τα φυσάει

το ----- τους κουνά

Τα παιδιά αντιδρούσαν τραγουδώντας επίσης, γεμίζοντας/συμπληρώνοντας τις παύσεις με τις αντίστοιχες λέξεις, που αντιπροσώπευε η κάθε εικόνα.

- ⇒ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες στάθηκαν αντικριστά έχοντας θέα στο χαρτί του μέτρου με τα λόγια και τις ενσωματωμένες εικόνες του τραγουδιού. Οι ομάδες ανέλαβαν ρόλους: η μια να τραγουδά τις γραμμένες λέξεις και η άλλη τις εικονογραφημένες λέξεις. Ξεκινώντας το τραγούδι, οι ομάδες τραγουδούσαν εναλλάξ. Η ερευνήτρια που στεκόταν ανάμεσά τους ακολουθούσε με το ένα χέρι τους στίχους στο χαρτί δείχνοντας που βρισκόντουσαν, ενώ με το άλλο της χέρι έδειχνε την ομάδα που είχε σειρά να τραγουδήσει, ανάλογα αν διάβαζαν λέξεις ή εικόνες. Όταν τα παιδιά τραγούδησαν με τον τρόπο αυτό το τραγούδι τους, οι ρόλοι των ομάδων αντιστράφηκαν.
- ⇒ Η επιθυμία που εξέφρασαν τα παιδιά και των δύο ομάδων να χορέψουν το τραγούδι τους, να το αναπαραστήσουν με κινήσεις, αποτέλεσε ενδιαφέρουσα προέκταση. Σκέφτηκαν και αποφάσισαν το είδος των κινήσεων που θα έκαναν στο κάθε σημείο ανάλογα το τι περιέγραφε. Η περιγραφή τους ανά πειραματική ομάδα φαίνεται στους πίνακες 3.4 και 3.5.

Πίνακας 3.4: Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα
Κινητική απόδοση της σύνθεσης

<p><i>Άνθη μέσα στο λιβάδι πέταλα χρωματιστά ο αέρας τα φυσάει το κοτσάνι τους κουνά</i></p> <p><i>Κάποια είναι μπουμπουκάκια με τα πέταλα κλειστά μες τα σέπαλα κλεισμένα προστατεύονται καλά.</i></p>	<p>Τα χέρια ψηλά αναπαριστάνοντας τα πέταλα του άνθους. Κούνημα του κορμού, μια από εδώ και μια από εκεί. Μάζεμα των χεριών κοντά στο κεφάλι. Με τα χέρια σφιχτά στο κεφάλι, χαμήλωμα του κορμού και γονάτισμα στο πάτωμα, μαζεύοντας το σώμα σαν κουβάρι.</p>
---	--

Πίνακας 3.5: Πρώτη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα
Κινητική απόδοση της σύνθεσης

<p><i>Πέταλα έχουν τα άνθη άλλα λίγα άλλα πολλά</i></p> <p><i>όταν είναι μπουμπουκάκια μες τα σέπαλα κλειστά</i></p> <p><i>Φύτρωσαν μες το λιβάδι και το στόλισαν καλά πράσινο έχουν κοτσάνι πέταλα χρωματιστά.</i></p>	<p>Τα χέρια πάνω από το κεφάλι. Άνοιγμα κι κλείσιμο των χεριών (πολλά και λίγα πέταλα).</p> <p>Τα χέρια σφιχτά γύρω από το κεφάλι και γονάτισμα στο πάτωμα.</p> <p>Σταδιακό ανέβασμα του κορμιού και ξεδίπλωμα/άνοιγμα των χεριών ψηλά. Λύγισμα του κορμού αριστερά-δεξιά. Γρήγορο κούνημα των χεριών, που βρίσκονται ψηλά, από τον καρπό, με ανοιχτά τα δάκτυλα.</p>
---	---

Έχοντας συμφωνήσει στις κινήσεις, έγιναν δύο ομάδες: τραγουδιστές και χορευτές. Όσο η πρώτη τραγουδούσε, η δεύτερη απέδιδε κινητικά τα λόγια του τραγουδιού. Οι ρόλοι αντιστράφηκαν.

2^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Παρουσιαζόμενο λεξιλόγιο: κυψέλη, κηρήθρα, γύρη, μπούμπουρας, φρέζα, τουλίπα, μανουσάκια

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Τμήματα ελέγχου

Τα παιδιά είδαν ξανά και αναγνώρισαν τις εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου, με το οποίο εξοικειώθηκαν την προηγούμενη εβδομάδα. Επιπλέον παρουσιάστηκαν μια μια οι νέες κάρτες με το προς εκμάθηση λεξιλόγιο. Εκείνα αναγνώριζαν την κάθε εικόνα, την περιέγραφαν, συζητούσαν γι αυτήν.

Η «**κυψέλη**» χαρακτηρίστηκε ως το «**σπίτι**» που μένουν οι μέλισσες, το οποίο κατασκευάζουν οι άνθρωποι και διαχωρίστηκε η έννοιά της από την «**κηρήθρα**» που αποτελεί τμήμα της κυψέλης και κατασκευάζουν οι μέλισσες. Η «**γύρη**» ορίστηκε ως η κίτρινη σκόνη που υπάρχει στα άνθη σε μορφή κόκκων, χρησιμεύοντας στη γονιμοποίηση τους. Η εικόνα του «**μπούμπουρα**» έδωσε την ευκαιρία σύγκρισής του με τη μέλισσα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως ο πρώτος είναι πιο μεγάλος, πιο χοντρός και τριχωτός. Παρουσιάστηκαν επιπλέον μια μια οι εικόνες των λουλουδιών ενώ αναφέρθηκε πως και τα τρία φυτεύονται με βολβό. Συζητήθηκε επίσης το ξεχωριστό άρωμα που έχει η «**φρέζα**» και τα «**μανουσάκια**» και η ποικιλία χρωμάτων που έχουν οι «**τουλίπες**», οι «**φρέζες**», αλλά όχι τα «**μανουσάκια**». Συγκεκριμένα για τα «**μανουσάκια**» ειπώθηκε πως φυτρώνουν μόνα τους (άγρια), μπορούν και να καλλιεργηθούν όμως (ήμερα), όπως καλλιεργούνται οι «**τουλίπες**» και οι «**φρέζες**».

Έχοντας αποσαφηνιστεί η έννοια των νεοπαρουσιαζόμενων λέξεων, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου προχώρησαν σε παιχνίδια κάνοντας χρήση των συγκεκριμένων εικονογραφημένων καρτών:

- ⇒ Οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου ήταν απλωμένες στο πάτωμα σε κοινή θέα. Η ερευνήτρια ζήτησε από ένα παιδί να σηκωθεί και να πάρει στα χέρια του εκείνη που εικόνιζε τη λέξη που πρόφερε. Το ίδιο έγινε και για τις υπόλοιπες κάρτες, οι οποίες βρέθηκαν στα χέρια παιδιών, που παρατάχθηκαν το ένα δίπλα στο άλλο κρατώντας τις, με τρόπο που να τις βλέπουν τα υπόλοιπα. Κατόπιν, ένα ένα τα παιδιά που δεν κρατούσαν κάρτες, ονόμαζαν μια από τις εικονιζόμενες λέξεις. Το παιδί που κρατούσε την αντίστοιχη κάρτα με τη λέξη που ακουγόταν αντιδρούσε, σηκώνοντάς την ψηλά. Αφού έπαιζαν με αυτό τον τρόπο, οι κάρτες έφυγαν από τα χέρια των παιδιών που τις κρατούσαν, γύρισαν στο πάτωμα και το παιχνίδι επαναλήφθηκε, με άλλα παιδιά να τις έχουν αυτή τη φορά.
- ⇒ Οι κάρτες ήταν τοποθετημένες ως μια ακολουθία, η μια δίπλα στην άλλη, σε κοινή θέα των παιδιών. Ένα παιδί ερχόταν μπροστά και τις «διάβαζε» με τη σειρά (ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης από αριστερά προς τα δεξιά), αναγνωρίζοντας τις εικόνες. Κατόπιν έστρεφε την πλάτη, οπότε η ερευνήτρια άλλαζε θέση σε μια από τις παραταγμένες κάρτες. Γυρνώντας το παιδί μπροστά, καλούταν να βρει και να ονομάσει ποια βρισκόταν σε άλλη θέση και να την τοποθετήσει πίσω, στην αρχική. Με αυτό τον τρόπο συνεχιζόταν το παιχνίδι, με μια κάρτα να αλλάζει θέση κάθε φορά και διαφορετικό παιδί να καλείται να την

εντοπίσει, να την ονομάσει και να την επανατοποθετήσει στο σημείο που βρισκόταν αρχικά.

Πειραματικά τμήματα

Τα παιδιά τραγούδησαν ξανά το τραγούδι που έφτιαξαν την προηγούμενη εβδομάδα κάνοντας χρήση των εικονογραφημένων καρτών λεξιλογίου: Τις κάρτες αυτές κρατούσαν ορισμένα από αυτά, τα οποία στέκονταν μπροστά από τα υπόλοιπα που τραγουδούσαν, έχοντας το νου τους να σηκώνουν ψηλά την αντίστοιχη κάρτα με τη λέξη-στόχο, τη στιγμή που ακουγόταν στο τραγούδι. Η διαδικασία επαναλήφθηκε με διαφορετικά παιδιά να τις κρατούν.

Κατόπιν, παρουσιάστηκαν οι νέες εικονογραφημένες κάρτες μέσω των οποίων ήρθαν σε επαφή με το νέο λεξιλόγιο. Η συζήτηση που προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών για τις εικόνες, εξελίχθηκε παρόμοια με εκείνη που έγινε στα τμήματα ελέγχου, βοηθώντας στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων που οι εικόνες αντιπροσώπευαν. Έτσι, έχοντας κατανοήσει τη σημασία των λέξεων, τα παιδιά ήταν σε θέση να προχωρήσουν στη δημιουργία στίχων, τους οποίους στη συνέχεια μελοποίησαν φτιάχνοντας τραγούδι.

Α΄ πειραματική ομάδα:

Η εικόνα της «κυψέλης», αποτέλεσε την αφετηρία για τη δημιουργία των στίχων της συγκεκριμένης ομάδας. Τα παιδιά, την ξεχώρισαν από τις υπόλοιπες εικόνες στη μοκέτα και συνδυάζοντάς την με τους «κατοίκους» της έφτιαξαν τον πρώτο στίχο:

Μέλισσες μες στην κυψέλη

Κάτω από την εικόνα της «κυψέλης», τοποθετήθηκε στη μοκέτα η εικόνα της «κηρήθρας», καθώς εκείνη επέλεξαν για να συνεχίσουν, αναφέροντας πως...

στην κηρύθρα φτιάχνουν μέλι

Επόμενη επιλογή τους για ένταξη σε στίχο ήταν η εικόνα της «γύρης», την οποία έθεσαν σε τρίτο επίπεδο, κάτω από την εικόνα της «κηρήθρας». Σκέφτηκαν πως τη «γύρη» την παίρνουν οι μέλισσες από τα άνθη... άνθη που συναντούν στους κήπους, στο λιβάδι... Επανέλαβαν έτσι τους δύο πρώτους στίχους συμπληρώνοντας και τους επόμενους:

γύρη παίρνουν απ' τα άνθη

απ' τους κήπους, το λιβάδι

Ο «μπούμπουρας» είχε σειρά κατόπιν, του οποίου την εικόνα τοποθέτησαν κάτω από εκείνη της γύρης. Σχολιάζοντας το μέγεθός του, τον φαντάστηκαν να τριγυρίζει μοναχός ανάμεσα στα άνθη...

Κι ένας μπούμπουρας χοντρός

τριγυρίζει μοναχός

Σκέφτηκαν να αναφέρουν τα άνθη που υπήρχαν στις εικονογραφημένες κάρτες... «Φρέζες» και «τουλίπες» χώρεσαν έτσι στον ίδιο στίχο, με τις εικόνες τους να τοποθετούνται στο ίδιο επίπεδο, ενώ παρακάτω βρήκαν θέση τα «μανουσάκια». Οι στίχοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

από φρέζες, σε τουλίπες

μανουσάκια...

Αντιλήφθηκαν τα παιδιά πως κάτι έλειπε από τον τελευταίο στίχο, χρειαζόταν ακόμη μια λέξη για να συμπληρωθεί... ένα άνθος είπαν πως θα ταίριαζε. Επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τις «μαργαρίτες», ολοκληρώνοντας έτσι τη σύνθεσή τους, την οποία επανέλαβαν στο σύνολό της διαβάζοντάς τη στίχο στίχο με τη βοήθεια των εικόνων.

Β' πειραματική ομάδα:

Οι «φρέζες» ήταν ο θεμέλιος λίθος για το «χτίσιμο» των στίχων τούτης της ομάδας. Τα παιδιά τοποθέτησαν πρώτη τη κάρτα με την εικόνα τους στη μοκέτα και σκέφτηκαν να συμπληρώσουν το στίχο αναφέροντας το μέρος που φυτρώνουν τα συγκεκριμένα άνθη:

Φρέζες φύτρωσαν στον κήπο

Στη συνέχεια, θεώρησαν ότι ταιριάζουν να χρησιμοποιηθούν οι κάρτες με τα υπόλοιπα άνθη. Πολύ απλά κι εύκολα ενέταξαν τις «τουλίπες» κάνοντας αναφορά στο χρώμα που είχαν οι εικονιζόμενες... και τα «μανουσάκια» κάνοντας λόγο για το μέρος που αυτά φυτρώνουν, ενώ εμπλούτισαν τη σκηνή με μέλισσες να πετούν γύρω τους. Οι εικονογραφημένες κάρτες με τα αντίστοιχα άνθη τοποθετήθηκαν σε επίπεδα στη μοκέτα σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισής τους στους στίχους, οι οποίοι διαμορφώθηκαν ως εξής :

και τουλίπες κόκκινες

μανουσάκια στο λιβάδι

γύρω τους οι μέλισσες

Μιλώντας για τις μέλισσες, τις φαντάστηκαν να γυρίζουν στην «κυψέλη», φορτωμένες «γύρη», οπότε τοποθέτησαν τις συγκεκριμένες εικόνες πιο κάτω από εκείνη με τα «μανουσάκια» λέγοντας:

Και γυρίζουν στην κυψέλη

με τη γύρη φορτωμένες

Σε παρακάτω στίχους -κι επίπεδα στη μοκέτα αντίστοιχα- τοποθέτησαν την εικόνα της «κηρήθρας» συνδέοντάς την με το μέλι που υπάρχει στα κελιά της και τελευταία του «μπούμπουρα» που τους προβλημάτισε αρκετά στο πως θα την εντάξουν. Κατέληξαν να πουν :

στην κηρήθρα φτιάχνουν μέλι

απ' τον μπούμπουρα κρυμμένες

Η σύνθεσή τους ξαναδιαβάστηκε στίχο στίχο ακολουθώντας τις εικόνες.

Επόμενη κίνηση ήταν το γράψιμο των στίχων -προκειμένου να μην ξεχαστούν- σε χαρτί του μέτρου, που στερεώθηκε σε κοινή θέα στον πίνακα γι αυτό το σκοπό. Τα παιδιά υπαγόρευαν και η ερευνήτρια έγραφε, ενώ στα σημεία που ακουγόταν οι λέξεις-στόχος παρεμβάλλονταν οι αντίστοιχες εικόνες, τις οποίες έδιναν τα παιδιά και στερέωναν με χαρτοταινία, όπως έγινε και με το πρώτο δημιουργημά τους. Το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης της κάθε ομάδας φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 3.6:¹¹

Πίνακας 3.6: Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων

<u>Α' πειραματική ομάδα</u>	<u>Β' πειραματική ομάδα</u>
<i>Μέλισσες μες στην κυψέλη στην κηρύθρα φτιάχνουν μέλι γύρη παίρνουν απ' τα άνθη απ' τους κήπους, το λιβάδι</i>	<i>Φρέζες φύτρωσαν στον κήπο και τουλίπες κόκκινες μανουσάκια στο λιβάδι γύρω τους οι μέλισσες</i>

¹¹ Οι λέξεις με έντονα γράμματα αντιπροσωπεύονταν με τις εικονογραφημένες κάρτες του λεξιλογίου-στόχο.

<p><i>Κι ένας μπούμπουρας χοντρός τριγυρίζει μοναχός από φρέζες, σε τουλίπες μανουσάκια, μαργαρίτες</i></p>	<p><i>Και γυρίζουν στην κυψέλη με τη γύρη φορτωμένες στην κηρήθρα φτιάχνουν μέλι απ' τον μπούμπουρα κρυμμένες</i></p>
---	---

Κατόπιν, η κάθε ομάδα, με τη βοήθεια της ερευνήτριας που έδειχνε στο χαρτί, διάβασε το ποίημα που έφτιαξε. Επαναλήφθηκε το ίδιο, κρατώντας το ρυθμό με τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά επέλεγαν (παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, κ.λ.π.). Στο συντονισμό, τους βοηθούσε η ερευνήτρια, η οποία επίσης κρατούσε το ρυθμό παράλληλα με την ανάγνωση.

Η μελοποίηση του ποιήματος, ήταν το επόμενο βήμα για να γίνει τραγούδι. Έχοντας εξοικειωθεί με τη μελωδία του πρώτου τους τραγουδιού που ήταν βασισμένη σε δύο φθόγγους, σολ και μι, τα παιδιά και των δύο τμημάτων, δοκίμασαν να τραγουδήσουν το καινούργιο τους με παρόμοιο τρόπο. Αυτό δεν τα δυσκόλεψε καθόλου, αντίθετα πειραματιζόμενα με τις νότες, πολύ γρήγορα κι εύκολα καταστάλαξαν στο πως ακριβώς θα το τραγουδούσαν. Ουσιαστικά ο δεύτερος στίχος της πρώτης και δεύτερης στροφής και ο τελευταίος της δεύτερης (καταληκτικός) ήταν που ξέφυγαν από τη μονοτονία του σολ-μι «παίζοντας» με άλλες νότες. Επανέλαβαν το τραγούδι τους συνοδεία μεταλλοφώνου και ηχηρών κινήσεων (παλαμάκια). Στο παράρτημα 4 παρατίθενται οι παρτιτούρες των συνθέσεων και των δύο τμημάτων.

2^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (εμπέδωση)

Τμήματα ελέγχου

Το σύνολο των εικονογραφημένων καρτών με το λεξιλόγιο-στόχο που μέχρι τότε είχαν επεξεργαστεί (την 1^η και 2^η εβδομάδα) παρουσιάστηκε ξανά στα παιδιά, τα οποία καλούνταν να ονομάσουν αυτό που έδειχνε η καθημέια. Κατόπιν παίχθηκαν παιχνίδια με αυτές:

- ⇒ Οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου τοποθετήθηκαν στο πάτωμα από τα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζουν «φιδάκι». Ένα ένα κατόπιν σηκωνόταν και πατούσε βήμα βήμα στις εικόνες που αρχικά ονόμαζε η ερευνήτρια κι έπειτα κάποιο άλλο παιδί, μέχρις ότου περάσει το φιδάκι.
- ⇒ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες οι οποίες παρατάχθηκαν απέναντι η μια από την άλλη, με τις κάρτες λεξιλογίου να είναι σκόρπιες ανάμεσά τους στο πάτωμα. Ένα ένα με τη σειρά, ξεκινώντας από την πρώτη ομάδα έβαζε στο μυαλό του μια λέξη από τις εικονιζόμενες, την οποία παρουσίαζε ως αίνιγμα. Το απέναντί του παιδί, το ζευγάρι του, καλούνταν να βρει από την περιγραφή για ποια επρόκειτο, δείχνοντας την αντίστοιχη κάρτα.

Όταν όλα τα παιδιά της πρώτης ομάδας έφτιαξαν από ένα αίνιγμα για μια από τις λέξεις-στόχο που υπήρχαν στις κάρτες, άλλαξαν οι ρόλοι και πλέον ήταν εκείνα που έπρεπε να βρουν την απάντηση στα αινίγματα που έφτιαχναν τα παιδιά της δεύτερης ομάδας για εκείνα.

Πειραματικά τμήματα

Τα παιδιά αυτών των τμημάτων χρησιμοποίησαν το τραγούδι ως μέσο για την εμπέδωση του νέου λεξιλογίου-στόχο που τους παρουσιάστηκε μέσω των εικονογραφημένων καρτών.

Οι κάρτες που αφορούσαν στο καινούργιο τους τραγούδι μοιράστηκαν με λάχνισμα σε αντίστοιχο αριθμό παιδιών. Στερεώθηκε στον πίνακα το χαρτί του μέτρου όπου ήταν γραμμένοι οι στίχοι του, με κενά στα σημεία όπου παρεμβάλλονταν οι εικόνες. Τα παιδιά ξεκίνησαν να τραγουδούν το τραγούδι τους, παρακολουθώντας την ερευνήτρια που έδειχνε παράλληλα στο χαρτί που βρισκόταν, ενώ εκείνα που κρατούσαν τις κάρτες ήταν σε ετοιμότητα ώστε να κολλήσουν στη σωστή θέση πάνω στο χαρτί την αντίστοιχη εικόνα με τη λέξη που ακουγόταν, όπως είχαν κάνει και με το πρώτο τους δημιούργημα την προηγούμενη εβδομάδα.

Έχοντας μπροστά τους πλήρεις τους στίχους, με γράμματα και εικόνες, τραγούδησαν όλοι μαζί ξανά, «διαβάζοντάς» τους από το χαρτί του μέτρου και συνοδεύοντάς τους παράλληλα με ρυθμικές κινήσεις της επιθυμίας τους (παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, κ.λ.π.). Η ερευνήτρια κρατούσε κι εκείνη το ρυθμό με το ένα χέρι κάνοντας στράκες με τα δάκτυλα, ενώ με το άλλο ακολουθούσε το «κείμενο».

Στη συνέχεια θέλησαν να συνοδεύσουν με μιμητικές κινήσεις το τραγούδι τους. Θεωρώντας πως δεν προσφερόταν, όπως το πρώτο τους δημιούργημα, για να το χορέψουν, αποφάσισαν να το συνοδεύσουν απλά με μιμητικές κινήσεις. Συζητώντας κατέληξαν στο είδος των κινήσεων που θα «επένδυαν» το κάθε σημείο του τραγουδιού, ανάλογα το τι περιέγραφε, όπως φαίνεται στους πίνακες 3.7 και 3.8.

**Πίνακας 3.7: Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα.
Κινητική απόδοση της σύνθεσης**

<p><i>Μέλισσες μες στην κυψέλη</i></p> <p><i>στην κηρύθρα φτιάχνουν μέλι</i></p> <p><i>γύρη παίρνουν απ' τα άνθη</i></p> <p><i>απ' τους κήπους, το λιβάδι</i></p> <p><i>Κι ένας μπουμπουρας χοντρός</i></p> <p><i>τριγυρίζει μοναχός</i></p> <p><i>από φρέζες, σε τουλίπες</i></p> <p><i>μανουσάκια, μαργαρίτες</i></p>	<p>τα χέρια ενωμένα πάνω από το κάνοντας «σπιτάκι»</p> <p>κινήσεις με τα χέρια σα να ζυμώνουν</p> <p>γρήγορες κινήσεις των δακτύλων μπροστά τους</p> <p>το ένα χέρι δείχνει προς τα αριστερά και έπειτα το άλλο προς τα δεξιά</p> <p>τα χέρια ανοίγουν μεγάλη αγκαλιά</p> <p>κινούν το δάχτυλο κυκλικά μπροστά τους</p> <p>δείχνουν προς μια και προς άλλη κατεύθυνση εναλλάξ με το ένα και το άλλο χέρι</p>
---	--

**Πίνακας 3.8: Δεύτερη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα.
Κινητική απόδοση της σύνθεσης**

<p><i>Φρέζες φύτρωσαν στον κήπο</i></p> <p><i>και τουλίπες κόκκινες</i></p>	<p>τα χέρια ξεκινώντας από χαμηλά ανεβαίνουν μέχρι το κεφάλι πλησίασμα των παλαμών αναπαριστώντας το σχήμα του άνθους της τουλίπας</p>
---	--

<p><i>μανουσάκια στο λιβάδι</i></p> <p><i>γύρω τους οι μέλισσες</i></p> <p><i>Και γυρίζουν στην κυψέλη</i></p> <p><i>με τη γύρη φορτωμένες</i></p> <p><i>στην κηρήθρα φτιάχνουν μέλι</i></p> <p><i>απ' τον μπουμπούρα κρυμμένες</i></p>	<p>κινώντας τα δάκτυλα πάνω από το κεφάλι, τα χέρια ανοίγουν σε αντίθετη φορά σχηματίζοντας κύκλο κυκλικές κινήσεις με τους δείκτες μπροστά τους</p> <p>τα χέρια κάνουν «στέγη» πάνω από το κεφάλι</p> <p>τα χέρια ενωμένα τεντώνονται σχηματίζοντας μεγάλο κύκλο μπροστά στο στήθος</p> <p>κινήσεις σα να σηκώνουν τα μανίκια για δουλειά</p> <p>κλείσιμο των ματιών με τις παλάμες</p>
---	--

Κατόπιν, το τραγούδησαν ξανά συνοδευοντάς το με τις κινήσεις της επιλογής τους.

Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, καλούσε με λάχισμα ένα ένα τόσα παιδιά, όσες και οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου που υπήρχαν στο τραγούδι, ζητώντας τους να ξεκολλήσουν από το χαρτί του μέτρου που ήταν σε κοινή θέα και να πάρουν στα χέρια τους την κάρτα που αντιστοιχούσε στη λέξη που εκείνη κάθε φορά έλεγε. Τα συγκεκριμένα παιδιά, κρατώντας τις κάρτες παρατάχθηκαν μπροστά από τα υπόλοιπα, που αποτελούσαν τη χορωδία. Η χορωδία ξεκίνησε να τραγουδά -συνοδεία μιμητικών κινήσεων- το τραγούδι της ενώ τα παιδιά που κρατούσαν τις κάρτες απέναντί της ήταν έτοιμα να αντιδράσουν σηκώνοντας το καθένα τη δική του, τη στιγμή ακριβώς που ακουγόταν η αντίστοιχη λέξη στο τραγούδι. Οι κάρτες λεξιλογίου άλλαξαν χέρια και το τραγούδι επαναλήφθηκε κατά τον ίδιο τρόπο.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τις κάρτες που αφορούσαν στο πρώτο τους τραγούδι, το οποίο τραγούδησαν αντιστοιχίζοντας επίσης λέξεις-στόχο με εικόνες.

3^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Παρουσιαζόμενο λεξιλόγιο: πτηνά, ράμφος, σμήνος, αποδημητικά, πελαργός, χελιδόνι

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Τμήματα ελέγχου

Ζητήθηκε αρχικά από τα παιδιά να ονομάσουν την εικόνα κάθε μιας από τις κάρτες του λεξιλογίου-στόχου, με τις οποίες μέχρι τότε είχαν εξοικειωθεί. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν οι νέες, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους για συζήτηση και αποσαφήνιση της έννοιας των λέξεων που δε γνώριζαν.

Συνειδητοποίησαν πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη λέξη «**πτηνά**» αντί για πουλιά, ως συνώνυμή της. Τη λέξη «**ράμφος**» ορισμένα τη γνώριζαν, όπως και την έννοιά της, κατανοώντας πως η συγκεκριμένη χρησιμοποιείται όταν αναφερόμαστε στη «μυτερή άκρη του στόματος των πτηνών». Η λέξη «**σμήνος**» ορίστηκε ως «μια ομάδα πτηνών που πετούν μαζί», ενώ ως «**αποδημητικά**» ορίστηκαν τα πτηνά που «μεταναστεύουν το χειμώνα σε ζεστά μέρη». Οι εικόνες του «**χελιδονιού**» και του «**πελαργού**» βοήθησαν να διακρίνουν τα παιδιά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αντιστοιχίζοντας την ονομασία με την εικόνα τους.

Έχοντας γνωρίσει το νέο λεξιλόγιο μέσω των εικονογραφημένων καρτών, τα παιδιά συμμετείχαν σε παιχνίδια που στηρίζονταν στη χρήση τους:

⇒ Στο πάτωμα υπήρχαν σκορπισμένες οι κάρτες. Η ερευνήτρια καλούσε ένα ένα τόσα παιδιά όσες και οι κάρτες, ονομάζοντας μια λέξη από τις εικονιζόμενες. Το καθένα τους έπρεπε να βρει και να πάρει στα χέρια του την αντίστοιχη με τη λέξη που άκουγε. Όταν όλες οι κάρτες βρέθηκαν στα χέρια ισάριθμων παιδιών, τα οποία παρατάχθηκαν απέναντι από τα υπόλοιπα, άλλαζαν χέρια όπως όριζαν αρχικά η ερευνήτρια κι έπειτα παιδιά. Π.χ. Τα «πτηνά» να πάνε στα χέρια του... Γιώργου. Το «χελιδόνι» στα χέρια της... Μαρίνας. Το «σμήνος» να αλλάξει χέρια με τον «πελαργό»... κ.λ.π.

Κατόπιν, οι κάρτες λεξιλογίου βρέθηκαν στα χέρια διαφορετικής ομάδας παιδιών, που έπαιζαν με τον ίδιο τρόπο.

⇒ Οι κάρτες ήταν παραταγμένες μπροστά στα παιδιά. Ένα από την ομάδα ερχόταν μπροστά και τις «διάβαζε» μια μια. Κατόπιν, γύριζε τη πλάτη προς αυτές. Όσο δεν έβλεπε, η ερευνήτρια (ή κάποιο άλλο από την ομάδα), έκρυβαν κάποια. Όταν το παιδί γύριζε μπροστά καλούταν να βρει και να ονομάσει εκείνη που έλειπε από το σύνολο. Το παιχνίδι συνεχιζόταν με μια κάρτα να κρύβεται κάθε φορά και διαφορετικό παιδί στη θέση εκείνου που έπρεπε να βρει ποιά είναι ονομάζοντάς την.

Πειραματικά τμήματα

Τα παιδιά θέλησαν να τραγουδήσουν ξανά τα τραγούδια που δημιούργησαν τις δύο προηγούμενες εβδομάδες. Ήταν κάτι που το έκαναν με χαρά και ενθουσιασμό, πολλές στιγμές μέσα στην ημέρα. Στο τραγούδι τους χρησιμοποιήθηκαν οι κάρτες λεξιλογίου, οι οποίες τους μοιράστηκαν. Όσο τραγουδούσαν, ήταν σε ετοιμότητα εκείνα που κρατούσαν κάρτα, ώστε να τη σηκώσουν τη στιγμή που ακουγόταν η εικονιζόμενη λέξη.

Κατόπιν, παρουσιάστηκαν οι νέες κάρτες λεξιλογίου εστιάζοντας κι ενεργοποιώντας την προσοχή της ομάδας πάνω τους, πυροδοτώντας συζητήσεις και σχόλια αναφορικά με αυτές, όπως έγινε και στα τμήματα ελέγχου. Έχοντας κατανοήσει τα παιδιά την έννοια της κάθε εικονιζόμενης λέξης, προχώρησαν στη δημιουργία στίχων, που κατόπιν μελοποίησαν, φτιάχνοντας καινούργιο τραγούδι το οποίο συμπεριελάμβανε το νέο λεξιλόγιο.

Α΄ πειραματική ομάδα:

Η συγκεκριμένη ομάδα επέλεξε τις εικόνες των «πτηνών» και του «ράμφους» για τον πρώτο της στίχο -τοποθετώντας τις δίπλα δίπλα στο ίδιο επίπεδο στη μοκέτα- καθώς, όπως ανέφεραν τα μέλη της...

Τα πτηνά έχουνε ράμφη

τα οποία σχολίασαν πως...

είναι διαφορετικά

...παρατήρηση που αποτέλεσε το δεύτερο στίχο του δημιουργήματός τους.

Η εικόνα του «σμήνους» ήταν η επόμενη επιλογή τους. Τοποθετήθηκε σε απόσταση, κάτω από τις δύο προηγούμενες, δηλώνοντας την απουσία εικόνας στο δεύτερο στίχο. Στην επεξήγηση της έννοιας της συγκεκριμένης λέξης αναφέρθηκαν οι στίχοι που ακολούθησαν:

σμήνος γίνονται, πετούν

σαν ομάδα τριγυρνούν (δεις)

«Πελαργοί» και «χελιδόνια» πήραν σειρά για ένταξη στη συνέχεια, χωρώντας στον ίδιο στίχο. Οι εικόνες τους τοποθετήθηκαν πιο κάτω από εκείνη του «σμήνους» στη μοκέτα,

σε απόσταση από αυτήν (καθώς δεν υπήρχε εικόνα στον τέταρτο στίχο), με την κάρτα των «αποδημητικών» να έπεται ένα επίπεδο παρακάτω λέγοντας:

***Πελαργοί και χελιδόνια**
είναι **αποδημητικά***

και διευκρινίζοντας πως...

*το φθινόπωρο τους φεύγουν
άνοιξη πίσω ξανά*

Β΄ πειραματική ομάδα:

Με την ίδια σειρά, όπως έκανε η πρώτη πειραματική ομάδα, επέλεξε και η συγκεκριμένη ομάδα τις εικόνες για το «χτίσιμο» των στίχων της.

Ξεκινώντας επίσης με τις εικόνες των «πτηνών» και του «ράμφους», οι οποίες αποτέλεσαν τον πρώτο τους στίχο, συνέχισαν αναφέροντας τη χρησιμότητα του ράμφους:

*Τα πτηνά έχουνε **ράμφος**
για να τρώνε, να τσιμπούν*

Οι δύο πρώτες εικόνες τοποθετήθηκαν στο ίδιο επίπεδο στη μοκέτα, με την εικόνα του «σμήνους» να ακολουθεί παρακάτω, σε απόσταση από τις προηγούμενες. Επεξηγώντας την έννοια της συγκεκριμένης λέξης είπαν:

*όταν γίνονται ομάδα
σμήνος είναι και πετούν*

«Πελαργοί» και «χελιδόνια» ήταν οι επόμενες εικόνες για ένταξη. Ακολούθησαν τα «αποδημητικά», δηλώνοντας την κατηγορία στην οποία ανήκουν τα συγκεκριμένα πτηνά.

***Πελαργοί και χελιδόνια**
είναι **αποδημητικά***

και επεξηγώντας ότι

*φεύγουν πριν απ' το χειμώνα
άνοιξη γυρνούν ξανά*

Η σύνθεση και των δύο πειραματικών ομάδων ξαναδιαβάστηκε στίχο στίχο με τη βοήθεια των εικόνων, βάσει του τρόπου, της σειράς, που εκείνες είχαν τοποθετηθεί στη μοκέτα.

Ακολούθησε το γράψιμο των στίχων από την ερευνήτρια σε χαρτί του μέτρου, κατ' υπαγόρευση των παιδιών, διαδικασία γνωστή από προηγούμενες φορές, με τις αντίστοιχες εικόνες, που έδιναν κάθε φορά τα παιδιά, να παρεμβάλλονται στα σημεία που ακουγόταν οι λέξεις-στόχος.

Το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης της κάθε ομάδας φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 3.9:¹²

Πίνακας 3.9: Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων

<p><u>Α΄ πειραματική ομάδα</u> <i>Τα πτηνά έχουνε ράμφη</i> <i>είναι διαφορετικά</i> <i>σμήνος γίνονται, πετούν</i> <i>σαν ομάδα τριγυρνούν</i></p> <p><i>Πελαργοί και χελιδόνια</i> <i>είναι αποδημητικά</i> <i>το φθινόπωρο μας φεύγουν</i> <i>άνοιξη πίσω ξανά</i></p>	<p><u>Β΄ πειραματική ομάδα</u> <i>Τα πτηνά έχουνε ράμφος</i> <i>για να τρώνε, να τσιμπούν</i> <i>όταν γίνονται ομάδα</i> <i>σμήνος είναι και πετούν</i></p> <p><i>Πελαργοί και χελιδόνια</i> <i>είναι αποδημητικά</i> <i>φεύγουν πριν απ' το χειμώνα</i> <i>άνοιξη γυρνούν ξανά</i></p>
--	--

Στη συνέχεια, τα παιδιά διάβασαν το ποίημα που δημιούργησαν, με την ερευνήτρια να δείχνει στο χαρτί που βρίσκονται, ώστε να υπάρχει συγχρονισμός. Το ξαναδιάβασαν συνοδεύοντάς το ρυθμικά, με τον τρόπο που εκείνα επέλεγαν κάθε φορά (στράκες, παλαμάκια... κ.λ.π.). Η ερευνήτρια ακολουθούσε το κείμενο με το ένα χέρι και παράλληλα κρατούσε το ρυθμό με το άλλο.

Για να γίνει το ποίημα τραγούδι, επόμενη φάση ήταν η μελοποίησή του. Τα παιδιά προβληματίστηκαν με ποια μελωδία να το «ντύσουν». Δοκίμασαν πολλές εκδοχές. Το τραγούδησαν με παρόμοιο τρόπο όπως και τα δύο προηγούμενα δημιουργήματά τους, αλλά και χρησιμοποιώντας τη μελωδία γνωστών τους τραγουδιών. Κατέληξαν το ένα τμήμα να δανειστεί τη μελωδία από το τραγούδι «ήταν ένας γάιδαρος», και το άλλο τη

¹² Οι λέξεις με έντονα γράμματα αντιπροσωπεύονταν με τις εικονογραφημένες κάρτες του λεξιλογίου-στόχο.

μελωδία από το «δεν περνάς κυρά-Μαρία». Τραγουδώντας τα δημιουργήματά τους τα συνόδευαν παράλληλα με ρυθμικές κινήσεις.

Στο Παράρτημα 4 υπάρχουν οι παρτιτούρες των τραγουδιών και των δύο τμημάτων.

3^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: (εμπέδωση)

Τμήματα ελέγχου

Το σύνολο των εικονογραφημένων καρτών λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε σε παιχνίδια για την εμπέδωσή του.

⇒ Ζητήθηκε από τα παιδιά να ονομάσουν την εικονιζόμενη λέξη σε κάθε κάρτα ξεχωριστά, που έδειχνε η ερευνήτρια. Κατόπιν οι κάρτες απλώθηκαν στο πάτωμα γυρισμένες ανάποδα, ώστε να μη φαίνεται η εικόνα τους. Τα παιδιά ήταν καθισμένα γύρω τους. Ένα ένα σηκωνόταν κι έπαιρνε στα χέρια τυχαία μια από το σύνολο, την οποία έβλεπε μόνο αυτό. Προσπαθούσε στη συνέχεια, περιγράφοντας τη λέξη που εικόνιζε, να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν για ποια πρόκειται. Ως επιβεβαίωση έδειχνε την εικόνα της. Η κάρτα εκείνη έμενε ανοιχτή και το παιχνίδι συνεχιζόταν με διαφορετικό παιδί να επιλέγει και να περιγράφει λέξη, ώσπου να φανερωθούν όλες.

⇒ Καθώς ήταν όλες οι κάρτες απλωμένες στο πάτωμα, ώστε να φαίνεται η εικονιζόμενη λέξη, η ερευνήτρια καλούσε ένα ένα τα παιδιά ζητώντας τους να εντοπίσουν στο σύνολο και να της δώσουν τη συγκεκριμένη που ονόμαζε. Με αυτό τον τρόπο οι κάρτες συγκεντρώθηκαν στα χέρια της.

Πειραματικά τμήματα

Το χαρτί του μέτρου με τους γραμμένους στίχους του τελευταίου τραγουδιού των παιδιών και τα κενά ενδιάμεσα στα σημεία όπου υπήρχε εικόνα στερεώθηκε ξανά στον πίνακα. Τραγουδώντας το, επαναλήφθηκε η διαδικασία ένταξης των εικονογραφημένων λέξεων από τα ίδια, στα σημεία όπου ακουγόταν, με παρόμοιο τρόπο, όπως είχε γίνει και στα προηγούμενα τραγούδια τους.

Κατόπιν, ξανατραγούδησαν το τραγούδι τους, με την ερευνήτρια να ακολουθεί με το χέρι τους στίχους. Το επανέλαβαν χωρισμένα σε δύο ομάδες, όπου η μια τραγουδούσε τις λέξεις και η άλλη τις εικόνες, με τους ρόλους να αντιστρέφονται στη συνέχεια. Η ερευνήτρια, έπειτα, κάλεσε με λάχνισμα τόσα παιδιά, όσες και οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου του συγκεκριμένου τραγουδιού και ονόμασε τη λέξη που το καθένα θα έπρεπε να πάρει ξεκολλώντας την από το χαρτί του μέτρου. Τα παιδιά αυτά παρατάχθηκαν σε σημείο που να τα βλέπουν τα υπόλοιπα, που αποτελούσαν τη χορωδία. Όσο η χορωδία τραγουδούσε, εκείνα αντιδρούσαν τη στιγμή που ακουγόταν η λέξη της οποίας την εικόνα κρατούσαν, σηκώνοντας ψηλά την αντίστοιχη κάρτα. Το τραγούδησαν ξανά, με διαφορετικά παιδιά να κρατούν τις κάρτες.

Εξέφρασαν την επιθυμία έπειτα, να αναπαραστήσουν με κινήσεις το τραγούδι τους, όπως είχαν κάνει και με το πρώτο τους δημιούργημα. Θεώρησαν πως υπήρχαν σημεία που μπορούσαν να εκμεταλλευτούν επενδύοντάς τα με τον τρόπο αυτό. Ύστερα από συζήτηση, αποφάσισαν για τις κινήσεις που θα έκαναν και τους στίχους στους οποίους εκείνες θα αναφέρονταν, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους: Η περιγραφή τους ανά πειραματική ομάδα φαίνεται στους πίνακες 3.10 και 3.11

Πίνακας 3.10: Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Α΄ πειραματική ομάδα
Κινητική απόδοση της σύνθεσης

<p><i>Τα πτηνά έχουνε ράμφη είναι διαφορετικά</i></p>	<p>Κουνώντας τα χέρια έκαναν πως πετούν. Με τα χέρια αναπαρίσταναν ράμφη διαφορετικά (μακριά, γαμψά...)</p>
<p><i>σμήνος γίνονται, πετούν σαν ομάδα τριγυρνούν</i></p>	<p>Μαζεύονταν το ένα κοντά στο άλλο, άπλωναν τα χέρια κάνοντας πως πετούν και τριγυρνούσαν έτσι στο χώρο.</p>
<p><i>Πελαργοί και χελιδόνια είναι αποδημητικά το φθινόπωρο μας φεύγουν άνοιξη πίσω ξανά</i></p>	<p>Στέκονταν στο ένα πόδι (πελαργοί). Έκαναν τα χέρια τους ψαλίδι (χελιδόνια). Πετούσαν κατόπιν στο χώρο. Τριγύριζαν παρέα πηγαίνοντας προς μια κατεύθυνση κι επέστρεφαν στην αφετηρία.</p>

Πίνακας 3.11: Τρίτη εβδομάδα παρέμβασης. Β΄ πειραματική ομάδα
Κινητική απόδοση της σύνθεσης

<p><i>Τα πτηνά έχουνε ράμφος για να τρώνε, να τσιμπούν όταν γίνονται ομάδα σμήνος είναι και πετούν</i></p> <p><i>Πελαργοί και χελιδόνια είναι αποδημητικά φεύγουν πριν απ' το χειμώνα άνοιξη γυρνούν ξανά</i></p>	<p>Τα χέρια αναπαρίσταναν το πέταγμα των πτηνών κι επίσης το ράμφος. Σκύβοντας έκαναν πως τρώνε, πως τσιμπούν. Γίνονταν ομάδα, το ένα ερχόταν κοντά στο άλλο και έκαναν πως πετούν, με αυτό τον τρόπο, στο χώρο.</p> <p>Στέκονταν στο ένα πόδι (πελαργοί). Έκαναν τα χέρια τους ψαλίδι (χελιδόνια).</p> <p>Πετούσαν κατόπιν όλα μαζί, τριγυρίζοντας στην αίθουσα κι επέστρεφαν στο σημείο από όπου ξεκίνησαν.</p>
--	---

Έχοντας συμφωνήσει στις κινήσεις, έγιναν δύο ομάδες: τραγουδιστές και χορευτές. Όσο η πρώτη τραγουδούσε, η δεύτερη εξέφραζε παραστατικά τα όσα εξιστορούσαν οι στίχοι του τραγουδιού. Οι ρόλοι αντιστράφηκαν.

Τέλος, χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες εικονογραφημένες κάρτες, τραγούδησαν τις προηγούμενες συνθέσεις τους, συνοδεύοντάς τις επίσης με μιμητικές κινήσεις. Οι κάρτες που αφορούσαν στο κάθε τραγούδι στερεώνονταν στον πίνακα ή απλώνονταν στη μοκέτα με τη σειρά εμφάνισής τους σε αυτό, για διευκόλυνσή τους. Όσο τραγουδούσαν τα παιδιά, κάποιο από την ομάδα, παράλληλα, έδειχνε την ανάλογη εικόνα με τη λέξη που ακουγόταν στο τραγούδι.

4^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Παρουσιαζόμενο λεξιλόγιο: ακρίδα, μύγα, σκαθάρι, κάμπια, έντομα

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΒΑΣΗ:

Τμήματα ελέγχου

Τα παιδιά είδαν μια μια τις καινούργιες κάρτες λεξιλογίου. Δείχνοντάς τους η ερευνήτρια εκείνη που εικόνιζε τα «έντομα», τα ρώτησε να πουν, αν γνωρίζουν, πως λέγονται αυτά με ένα όνομα. Τα παιδιά αυθόρμητα αναγνώρισαν και ονόμασαν ορισμένα από τα εικονιζόμενα ζώδια, ενώ ακούστηκε από κάποια ότι πρόκειται για «έντομα». Αναφέρθηκαν, κατόπιν, τα ανατομικά χαρακτηριστικά των εντόμων, ομοιότητες και διαφορές τους. Π.χ. είδαν τα παιδιά πως όλα έχουν κεφάλι, θώρακα, κοιλιά και τρία ζευγάρια πόδια, αλλά κι ότι μερικά μόνο έχουν φτερά, ότι διαφέρουν στο μέγεθος, στα χρώματα.. κ.λ.π.

Η εικόνα της «κάμπιας» έδωσε λαβή να γίνει σύντομη συζήτηση για τη μεταμόρφωση που υφίστανται τα έντομα βγαίνοντας από το αβγό, ώσπου να φθάσουν την τέλεια μορφή τους (κάμπια-χρυσασαλίδα-πλήρως ανεπτυγμένο έντομο). Τα παιδιά παρατήρησαν επίσης την εικόνα της «ακρίδας». Είπαν πως πρόκειται για έντομο και εστίασαν στα μακριά της πίσω πόδια. Όσα τη γνώριζαν, έκαναν αναφορά στον τρόπο που χρησιμοποιεί τα πόδια της, κάνοντας μεγάλα πηδήματα.

Το «σκαθάρι» το αναγνώρισαν αρκετά παιδιά. Το περιέγραψαν και κάποια είπαν μάλιστα πως έχει φτερά, που όμως είναι διπλωμένα και δε φαίνονται... Ξεδιπλώνονται μόνο για το πέταγμα. Επίσης, συζητήθηκε το ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη σκαθαριών.

Παρόμοια περιέγραψαν τα παιδιά και τη «μύγα», όπως την είδαν στην κάρτα που τους παρουσίασε η ερευνήτρια και κατέθεσαν εμπειρίες αναφορικά με το πόσο ενοχλητική μπορεί να είναι.

Έχοντας εξοικειωθεί τα παιδιά με τις εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου, παίχτηκαν, στη συνέχεια, με αυτές παιχνίδια:

⇒ Οι εικονογραφημένες κάρτες ήταν σε κοινή θέα των παιδιών. Η ερευνήτρια περιέγραφε μία από αυτές και εκείνα έπρεπε να ονομάσουν και να δείξουν για ποια επρόκειτο. Π.χ.

...έχει μακριά τα πίσω πόδια και πηδά μακριά (ακρίδα)

...πετά εδώ κι εκεί κι όλο και μας ενοχλεί (μύγα)

...όλα έχουν κεφάλι, θώρακα, κοιλιά, 3 ζεύγη πόδια (έντομο)

κ.λ.π.

Το ρόλο της ερευνήτριας ανέλαβαν στη συνέχεια παιδιά.

⇒ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, που παρατάχθηκαν ζευγαρωτά, η μια αντίκρυ από την άλλη. Η μια ομάδα τοποθέτησε με τη σειρά που επιθυμούσε τις κάρτες λεξιλογίου, με τρόπο που να τις βλέπει σωστά η απέναντι. Τα πρώτο παιδί από εκείνη την ομάδα αναποδογύρισε μια από τις κάρτες ώστε να μη φαίνεται η εικόνα, ενώ το απέναντί του είχε ωστόσο την πλάτη γυρισμένη ώστε να μη βλέπει τι κάνει. Με το σύνθημα γύρισε μπροστά και έπρεπε να βρει και να ονομάσει τι εικόνιζε η κάρτα που δεν έβλεπε. Ακούγοντας την απάντηση, το παιδί που έκρυψε την κάρτα, τη φανέρωσε, οπότε έγινε ο έλεγχός της. Το παιχνίδι συνεχίστηκε με αυτό τον τρόπο, με τα επόμενα ζευγάρια παιδιών, που το ένα έκρυβε την κάρτα που ήθελε, περιμένοντας από το ταίρι του να τη βρει και να την ονομάσει. Οι ρόλοι των ομάδων αντιστράφηκαν.

Πειραματικά τμήματα

Όπως στα τμήματα ελέγχου, έτσι και στα πειραματικά, οι εικονογραφημένες κάρτες με το νέο λεξιλόγιο παρουσιάστηκαν μια μια και συζητήθηκαν. Τα παιδιά, περιέγραφαν και αναγνώριζαν αυτό που έδειχναν και γινόταν η σύνδεση εικόνας και ονόματος/λέξης. Κατόπιν προχώρησαν στην κατασκευή τραγουδιού χρησιμοποιώντας τις.

Α΄ πειραματική ομάδα:

Όταν πρότειναν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουμε τις συγκεκριμένες κάρτες για να κατασκευάσουμε ένα τραγούδι, όπως και τις προηγούμενες φορές, η ερευνήτρια αφού τα άφησε να σκεφτούν πώς θα μπορούσε αυτό να γίνει, είπε τη δική της ιδέα: να μεταχειριστούμε το γνωστό τραγούδι «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι»,¹³ «χτίζοντας» επάνω σε αυτό τα δικά μας λόγια. Η ιδέα άρεσε και έγινε αμέσως αποδεκτή από την ομάδα. Στην ερώτησή της για το ποιος θα ταίριαζε να είναι ο αρχικός και βασικός στίχος που θα αντικαθιστούσε το «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι», τα παιδιά σκέφτηκαν πως αφού έντομα, όπως αυτά που εικονίζουν οι κάρτες, υπάρχουν στο λιβάδι, θα μπορούσαμε να πούμε... «όταν θα πάω βόλτα στο λιβάδι». Πρότειναν, μάλιστα, να χρησιμοποιηθεί και η εικόνα του λιβαδιού μαζί με τις νεοπαρουσιαζόμενες.

¹³ Το συγκεκριμένο τραγούδι, που έχει χαρακτήρα μοτιβικής ακολουθίας, το διακρίνει το στοιχείο της επανάληψης, δίνοντας έτσι ευκαιρία να ακουστούν/χρησιμοποιηθούν πολλές φορές οι νέες λέξεις από τα παιδιά.

μπιγκ μπιγκ

πηδούσε μια εδώ μια εκεί

Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι

είδα ένα **σκαθάρι**

το σκαθάρι τικ τικ...

(στράκες με τα δάκτυλα)

η μύγα ζζζζζζζζζζζζ...

(ήχος με το στόμα)

η ακρίδα μπιγκ μπιγκ μπιγκ

(ήχος με το στόμα)

μπιγκ μπιγκ

πηδούσε μια εδώ μια εκεί

Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι

είδα και μια **κάμπια**

η κάμπια ζζζζ

(τρίψιμο των χεριών)

ένα **σκαθάρι** τικ τικ...

(στράκες με τα δάκτυλα)

η μύγα ζζζζζζζζζζζζ

(ήχος με το στόμα)

η ακρίδα μπιγκ μπιγκ μπιγκ

(ήχος με το στόμα)

μπιγκ μπιγκ

πηδούσε μια εδώ μια εκεί

Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι

είδα **έντομα** πολλά

μια **κάμπια** ζζζζ

(τρίψιμο των χεριών)

ένα **σκαθάρι** τικ τικ...

(στράκες με τα δάκτυλα)

μια **μύγα** ζζζζζζζζζζζζ...

(ήχος με το στόμα)

μια **ακρίδα** που μπιγκ μπιγκ μπιγκ

(ήχος με το στόμα)

μπιγκ μπιγκ

πηδούσε μια εδώ μια εκεί

Όσο τραγουδούσαν τα παιδιά, η ερευνήτρια αρχικά και κάποιο παιδί μετά, έδειχνε τις αντίστοιχες εικόνες με τις λέξεις που πρόφεραν.

Β' πειραματική ομάδα:

Στο δεύτερο πειραματικό τμήμα η διαδικασία κατασκευής τραγουδιού με τις νεοπαρουσιαζόμενες κάρτες λεξιλογίου εξελίχθηκε με παρόμοιο τρόπο, όπως έγινε και στο πρώτο τμήμα. Κι εδώ τα παιδιά αγκάλιασαν την πρόταση της ερευνήτριας να ακολουθηθεί το μοτίβο του τραγουδιού «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι», που όμως άλλαξε στο «περπατώντας μέσα στο λιβάδι». Τα παιδιά ξεκινώντας από την εικόνα του λιβαδιού πρότειναν τη σειρά με την οποία θα εμφανίζονταν τα «έντομα» στο τραγούδι τους και επίσης συμφώνησαν για τους ήχους που θα αντιστοιχούσαν στο καθένα. Ύστερα από συζήτηση και πειραματισμούς, το τραγούδι τους κατέληξε να έχει την εξής μορφή:

Περπατώντας μέσα στο λιβάδι

βλέπω μια ακρίδα

η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ

(ήχος με το στόμα)

ντοιγκ ντοιγκ

πηδά εδώ πηδά και εκεί...

Περπατώντας μέσα στο λιβάδι

βλέπω ένα σκαθάρι

το σκαθάρι ταπ ταπ

(στράκες με τα δάκτυλα)

η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ

(ήχος με το στόμα)

ντοιγκ ντοιγκ

πηδά εδώ πηδά και εκεί...

Περπατώντας μέσα στο λιβάδι

βλέπω και μια μύγα

η μύγα βzzzzzzzzzzzzzz...

(ήχος με το στόμα)

το σκαθάρι ταπ ταπ

(στράκες με τα δάκτυλα)

η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ

(ήχος με το στόμα)

ντοιγκ ντοιγκ

πηδά εδώ πηδά και εκεί...

Περπατώντας μέσα στο λιβάδι

βλέπω και μια κάμπια

η κάμπια σσσσσσ

(κυματιστή κίνηση των χεριών)

η μύγα βzzzzzzzzzz... (ήχος με το στόμα)
 το σκαθάρι ταπ ταπ (στράκες με τα δάκτυλα)
 η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ (ήχος με το στόμα)
 ντοιγκ ντοιγκ
 πηδά εδώ πηδά και εκεί...

Περπατώντας μέσα στο λιβάδι

βλέπω έντομα πολλά
 μια κάμπια σssssss (κυματιστή κίνηση των χεριών)
 μια μύγα βzzzzzzzzzz... (ήχος με το στόμα)
 ένα σκαθάρι ταπ ταπ (στράκες με τα δάκτυλα)
 μια ακρίδα που ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ
 ντοιγκ, ντοιγκ (ήχος με το στόμα)
 πηδά εδώ πηδά και εκεί...

Όσο τραγουδούσαν τα παιδιά, η ερευνήτρια αρχικά και κάποιο παιδί έπειτα έδειχνε τις αντίστοιχες εικόνες με τις λέξεις που πρόφεραν.

Στο παράρτημα 4 παρατίθενται οι παρτιτούρες των συνθέσεων και των δύο τμημάτων.

4^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: (εμπέδωση)

Τμήματα ελέγχου

Το σύνολο των εικονογραφημένων καρτών λεξιλογίου αναγνωρίστηκε από τα παιδιά, από τα οποία ζητήθηκε να ονομάσουν αυτό που η κάθε μια έδειχνε. Κατόπιν, παίχτηκαν παιχνίδια με αυτές:

⇒ Στον πίνακα στερεώθηκαν οι εικονογραφημένες κάρτες. Ένα ένα παιδί σηκωνόταν κι έπρεπε να δείχνει εκείνη που αντιστοιχούσε στη λέξη που έλεγε κάθε φορά η ερευνήτρια. Κάθε τόσο οι κάρτες άλλαζαν διάταξη.

⇒ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες παρατάχθηκαν ζευγαρωτά, η μία απέναντι από την άλλη. Τα πρώτο παιδί της μιας ομάδας κρατούσε τις

εικονογραφημένες κάρτες. Ξεχώριζε δύο από αυτές και τις τοποθετούσε με τη σειρά που επιθυμούσε, τη μια δίπλα στην άλλη στη μοκέτα, έτσι ώστε να τις βλέπει σωστά η απέναντι ομάδα. Μετρούσε από μέσα του ως το δέκα και έπειτα τις γύριζε ανάποδα ώστε να μη φαίνεται η εικόνα. Το παιδί που βρισκόταν απέναντί του έπρεπε να θυμηθεί και να ονομάσει αυτές τις δύο εικόνες. Ακούγοντας την απάντηση, το πρώτο παιδί, φανέρωνε τις κάρτες, ώστε να γίνει ο έλεγχος. Το σύνολο των καρτών δινόταν στο επόμενο παιδί για να συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο το παιχνίδι, περιμένοντας από το απέναντί του να βρει τις λέξεις που επέλεξε κι έκρυψε. Όταν έπαιζαν με τον τρόπο που περιγράφηκε όλα τα παιδιά, οι ρόλοι αντιστράφηκαν, οι κάρτες άλλαξαν ομάδα.

⇒ Τα παιδιά ήταν με τον ίδιο τρόπο παραταγμένα, όπως περιγράφεται παραπάνω. Το πρώτο παιδί της μιας ομάδας κρατούσε στα χέρια του το σύνολο των καρτών λεξιλογίου. Από αυτές ξεχώριζε πέντε, τις οποίες τοποθετούσε τη μια δίπλα στην άλλη, με τρόπο που να τις βλέπει σωστά το ταίρι του απέναντι, το οποίο καλούνταν να τις ονομάσει μια μια. Κατόπιν, όσο το παιδί απέναντί του είχε την πλάτη στραμμένη, έκρυβε μια κάρτα. Γυρίζοντας εκείνο μπροστά, έπρεπε να βρει και να ονομάσει την κάρτα που δεν έβλεπε στο σύνολο. Το παιχνίδι συνεχιζόταν με τον τρόπο αυτό, ώσπου να παίξουν όλα τα ζευγάρια και επαναλήφθηκε με αντιστραμμένους τους ρόλους.

Πειραματικά τμήματα

Οι εικονογραφημένες κάρτες παρουσιάστηκαν ξανά στις δύο πειραματικές ομάδες. Αφού τις αναγνώρισαν τα παιδιά, τις έβαλαν στη μοκέτα με η σειρά που εμφανιζόταν στο τραγούδι τους -όπως είχαν κάνει την προηγούμενη φορά- και τραγούδησαν ξανά το «όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι» και το «περπατώντας μέσα στο λιβάδι»

Σκέφτηκαν, κατόπιν, να δοκιμάσουν να τοποθετήσουν με διαφορετικό τρόπο τις κάρτες, αλλάζοντας έτσι τη σειρά εισόδου τους στο τραγούδι. Έπαιζαν με αυτό τον τρόπο, πειραματιζόμενα. Αποφάσιζαν, ακόμη, για τον ήχο ή την κίνηση που θα έκαναν για το κάθε έντομο και τραγουδούσαν «διαβάζοντας» κάθε φορά με τη σειρά τις κάρτες.

Π.χ. *Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι*

είδα και μια μύγα

η μύγα β β β β β

πετούσε μια εδώ μια εκεί...

(ήχος με το στόμα)

....

*Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι**είδα έντομα πολλά**μια ακρίδα μπονγκ μπονγκ**(ήχος με το στόμα)**μια κάμπια ξ ξ**(ήχος με το στόμα)**ένα σκαθάρι ταπ ταπ**(παλαμάκια απαλά)**και μια μύγα που β β β β**(ήχος με το στόμα)**πετούσε μια εδώ μια εκεί.*

Το τραγούδι τους το συνόδευαν με τα ρυθμικά χτυπήματα που κάθε φορά επέλεγαν (π.χ. παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, στράκες... κ.λ.π.).

Ακόμη, κάνοντας χρήση των εικονογραφημένων καρτών, που χρησιμοποίησαν στις προηγούμενες συνθέσεις τους, επανέλαβαν τα τραγούδια τους. Οι εικόνες που υπήρχαν σε ένα τραγούδι τοποθετούνταν με τη σειρά εμφάνισής τους στο πάτωμα κι όσο η ομάδα τραγουδούσε ένα από αυτά έδειχνε την αντίστοιχη εικόνα με τη λέξη τη στιγμή που ακουγόταν. Το τραγούδι τους συνοδευόταν με τα ρυθμικά χτυπήματα που επέλεγαν κάθε φορά.

5^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

Παρουσιάζομενο λεξιλόγιο: κρίνος, ορχιδέα, κλαδιά, θάμνος, ανθοδέσμη, ανθοδοχείο

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Τμήματα ελέγχου

Τα παιδιά είδαν μια μια τις νέες κάρτες.

Τον «**κρίνο**» κάποια τον αναγνώρισαν, είτε επειδή είχαν στον κήπο τους το συγκεκριμένο άνθος, είτε επειδή κοσμούσε τα ανθοδοχεία του σπιτιού τους. Τον περιέγραψαν και αναφέρθηκε η σχέση του με τη θρησκεία και την αγνότητα.

Η «**ορχιδέα**» δεν ήταν γνωστή στα παιδιά. Είπαμε πως πρόκειται για άνθος εξωτικό, ξενόφερτο (των τροπικών χωρών) και αρκετά ακριβό, που διατηρείται όμως πολύ και καλλιεργείται και στη χώρα μας τελευταία. Τα παιδιά παρατήρησαν πως το άνθος της

θυμίζει λίγο στην όψη πεταλούδα και θυμήθηκαν να το έχουν δει σε στολισμούς και σε ανθοδέσμες γάμων.

Ως το μέρος φυτού που έχει φύλλα και καρπούς περιέγραψαν και όρισαν τα παιδιά τα «κλαδιά», ενώ η εικόνα του «θάμνου» έδωσε αφορμή να γίνει η σύγκρισή του με το δένδρο και να σημειωθούν οι ομοιότητες και διαφορές τους.

Το «ανθοδοχείο» αρκετά παιδιά το γνώριζαν ως «βάζο». Έγινε η σύνδεση της νέας λέξης με το άνθος, καθώς το συγκεκριμένο αντικείμενο/σκεύος αποτελεί δοχείο όπου τοποθετούμε άνθη.

Βλέποντας την «ανθοδέσμη», την αναγνώρισαν ορισμένα παιδιά, ενώ την όρισαν και ως «μπουκέτο». Συμφωνήσαμε όμως να χρησιμοποιούμε τη λέξη «ανθοδέσμη».

Έχοντας κατανοήσει την έννοια των παρουσιαζόμενων στις κάρτες εικονογραφημένων λέξεων, έπαιξαν παιχνίδια χρησιμοποιώντας τις:

⇒ Οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου σκορπίστηκαν στο πάτωμα, σε μικρή απόσταση μεταξύ τους. Τα παιδιά ήταν καθισμένα σε κύκλο γύρω από αυτές. Σηκωνόταν ένα ένα με τη σειρά και προχωρούσε βήμα βήμα πατώντας κάθε φορά σε εκείνη που ονόμαζε η ερευνήτρια.

⇒ Οι κάρτες παρατάχθηκαν σε ευθεία διάταξη και σε μικρή απόσταση μεταξύ τους. Ένα ένα τα παιδιά περπατούσαν επάνω τους λέγοντας κάθε φορά τη λέξη που αντιστοιχούσε στην καθεμία τη στιγμή που το πόδι τους την πατούσε. Κάθε τόσο η διάταξή τους άλλαζε, για να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον.

Τέλος, παρουσιάστηκαν οι κάρτες με τις οποίες είχαν εξοικειωθεί σε προηγούμενες παρεμβάσεις, ζητώντας τους να ονομάσουν τα εικονιζόμενα σε αυτές.

Πειραματικά τμήματα

Τα παιδιά θέλησαν να τραγουδήσουν τα τραγούδια που μέχρι τότε είχαν συνθέσει, κάνοντας χρήση των καρτών λεξιλογίου, οι οποίες μοιράστηκαν σε αυτά. Όποτε ακουγόταν σε ένα τραγούδι η λέξη της οποίας την εικόνα κρατούσε κάποιο παιδί, τη σήκωνε ψηλά.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν μια μια στα παιδιά οι εικονογραφημένες κάρτες με το νέο λεξιλόγιο και συζητήθηκε/ αποσαφηνίστηκε η έννοιά τους. Προκειμένου να φτιάξουν στίχους που να τις συμπεριλαμβάνουν -όπως έγινε τις προηγούμενες φορές, με τις άλλες

κάρτες λεξιλογίου-, άρχισαν να σκέφτονται τη σειρά με την οποία θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν.

Α΄ πειραματική ομάδα:

Τα παιδιά αυτής της ομάδας αποφάσισαν να ξεκινήσουν με τις εικόνες των λουλουδιών: πρώτα επέλεξαν τον **κρίνο** και έπειτα την **ορχιδέα**. Φαντάστηκαν ότι κόβουν τα άνθη αυτά με σκοπό τη δημιουργία **ανθοδέσμης** -της οποίας η εικόνα υπήρχε στις κάρτες, κατευθύνοντάς τους προς αυτή την ιδέα-, οπότε ο πρώτος στίχος διαμορφώθηκε ως εξής:

Κρίνους κόβω, ορχιδέες

Τη σκέψη εμπλουτισμού της **ανθοδέσμης** με **κλαδιά** έδωσε η εικόνα τους, τα οποία είπαν «κόβουμε από τους **θάμνους**». Έτσι, οι επόμενοι δύο στίχοι ήταν:

και κλαδιά από τους θάμνους

ανθοδέσμη ωραία φτιάχνω

Έμεινε η εικόνα του **ανθοδοχείου**, η οποία εντάχθηκε εύκολα τον τελευταίο στίχο, αναφέροντας τη χρήση του, καθώς είπαν:

στο ανθοδοχείο βάζω

Β΄ πειραματική ομάδα:

Η εικόνα των **κλαδιών** και του **θάμνου** ήταν οι πρώτες που ξεχώρισαν τα παιδιά τούτης της ομάδας, έχοντας κι εκείνα στο νου τους τη δημιουργία **ανθοδέσμης**. Είπαν έτσι:

Με κλαδιά από το θάμνο

Κατόπιν πρόσθεσαν τα άνθη. Τον **κρίνο** είπαν πρώτα και την **ορχιδέα** έπειτα:

μα και κρίνους κι ορχιδέες

ανθοδέσμη ετοιμάζω

και τελείωσαν το στίχο με την εικόνα του **ανθοδοχείου**...

στο *ανθοδοχείο* βάζω

Οι στίχοι υπαγορεύτηκαν από τα παιδιά της κάθε ομάδας και γράφτηκαν σε χαρτί του μέτρου, με τις εικονογραφημένες λέξεις να παρεμβάλλονται στα σημεία που ακουγόταν:

Το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης της κάθε ομάδας φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 3.12:¹⁴

Πίνακας 3.12: Πέμπτη εβδομάδα παρέμβασης. Συνθέσεις των πειραματικών ομάδων

<u>Α΄ πειραματική ομάδα</u>	<u>Β΄ πειραματική ομάδα</u>
<i>Κρίνους κόβω, ορχιδέες και κλαδιά από τους θάμνους ανθοδέσμη ωραία φτιάχνω στο ανθοδοχείο βάζω</i>	<i>Με κλαδιά από το θάμνο μα και κρίνους κι ορχιδέες ανθοδέσμη ετοιμάζω στο ανθοδοχείο βάζω</i>

Τους διάβασαν, προσέχοντας το χέρι της ερευνήτριας που τους ακολουθούσε ώστε να μη καθούν και κατόπιν τους επανέλαβαν συνοδεύοντάς τους με τα ρυθμικά χτυπήματα που εκείνα επέλεγαν.

Ακολούθησε προβληματισμός για τη μελωδία που θα ταίριαζε στο δημιούργημά τους. Επιχείρησαν να «φορέσουν» στους στίχους τους τη μελωδία γνωστών τους τραγουδιών. Τους τραγούδησαν, ακόμη, με τις μελωδίες που δανείστηκαν για το προηγούμενό τους τραγούδι, δοκίμασαν και άλλες όμως. Τα παιδιά του πρώτου πειραματικού τμήματος κατέληξαν να χρησιμοποιήσουν τη μελωδία της «ωραίας πεταλούδας» καθώς τους άρεσε περισσότερο. Ένας επιπλέον λόγος που την προτίμησαν ήταν οι τις επαναλήψεις της, που έκαναν το μικρό-μονόστροφο τραγούδι τους να διαρκεί λίγο περισσότερο. Στα παιδιά του δεύτερου πειραματικού τμήματος άρεσε εξίσου η μελωδία της «ωραίας πεταλούδας» με εκείνη από του «γύρω-γύρω όλοι». Τραγούδησαν πολλές φορές το δημιούργημά τους και με τις δύο μελωδίες. Επικρατέστερη ήταν όμως εκείνη της «ωραίας πεταλούδας» με την οποία και αποφάσισαν τελικά να «δέσουν» τους στίχους τους. Στη συνέχεια, το τραγούδι και των δύο ομάδων τραγουδήθηκε ξανά, με τα παιδιά να το συνοδεύουν παράλληλα με ρυθμικά χτυπήματα. Στο παράρτημα 4 παρατίθενται οι παρτιτούρες των συνθέσεων και των δύο τμημάτων.

¹⁴ Οι λέξεις με έντονα γράμματα αντιπροσωπεύονταν με τις εικονογραφημένες κάρτες του λεξιλογίου-στόχο.

Κατόπιν έπαιξαν ένα παιγνίδι με το οποίο είχαν εξοικειωθεί σε προηγούμενη παρέμβαση. Η ερευνήτρια τραγουδούσε το τραγούδι σταματώντας στα σημεία όπου παρεμβάλλονταν οι εικονογραφημένες λέξεις-στόχος, περιμένοντας από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα κενά:

Πίνακας 3.13: Πέμπτη εβδομάδα παρέμβασης. Συμπλήρωση των κενών στο τραγούδι

<u>Α' πειραματική ομάδα</u>	<u>Β' πειραματική ομάδα</u>
_____ κόβω, _____	Με _____ από το _____
και _____ από τους _____	μα και _____ κι _____
_____ ωραία φτιάχνω	_____ ετοιμάζω
στο _____ βάζω	στο _____ βάζω

Τα παιδιά, έπειτα, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες στάθηκαν αντικριστά έχοντας θέα στο χαρτί του μέτρου με τα λόγια και τις ενσωματωμένες σε αυτά εικόνες του τραγουδιού. Οι ομάδες ανέλαβαν η μια να τραγουδά τις γραμμένες λέξεις και η άλλη τις εικονογραφημένες λέξεις. Ξεκινώντας το τραγούδι, οι ομάδες τραγουδούσαν εναλλάξ. Η ερευνήτρια που στεκόταν ανάμεσά τους ακολουθούσε με το ένα χέρι τους στίχους στο χαρτί δείχνοντας που βρισκότουσαν, ενώ με το άλλο της χέρι, για να διευκολύνει τη διαδικασία, έδειχνε την ομάδα που είχε σειρά να τραγουδήσει, ανάλογα αν διάβαζε λέξεις ή εικόνες. Όταν τα παιδιά τραγούδησαν με τον τρόπο αυτό το τραγούδι τους, οι ρόλοι των ομάδων αντιστράφηκαν.

5^Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ

2^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: (εμπέδωση)

Τμήματα ελέγχου

- ⇒ Τα παιδιά ήταν καθισμένα κυκλικά. Το σύνολο των εικονογραφημένων καρτών λεξιλογίου, από όλες τις παρεμβάσεις, βρισκόταν στα χέρια ενός από την ομάδα. Κοιτάζοντάς τις, επέλεγε μια, την οποία και κρατούσε κρύβοντάς την από τα

υπόλοιπα παιδιά. Ξεκινώντας με τη φράση «έχω κάτι στο μυαλό μου...», έδινε στοιχεία για την εικονιζόμενη λέξη της κάρτας, που είχε ξεχωρίσει.

Π.χ. *Έχω κάτι στο μυαλό μου που...*

... είναι πράσινο και λεπτό (κοτσάνι)

...το χρησιμοποιούμε για να βάζουμε λουλούδια (ανθοδοχείο)

...είναι λουλούδι, ακριβό και εξωτικό (ορχιδέα)

... κ.λ.π.

Τα υπόλοιπα παιδιά, ακούγοντας τα λόγια του, έπρεπε να βρουν τη λέξη που είχε κρύψει. Το παιδί που κρατούσε τις κάρτες, τους έδειχνε ως επιβεβαίωση/επικύρωση της σωστής απάντησης την αντίστοιχη με τη λέξη εικόνα που κρατούσε. Οι εικονογραφημένες κάρτες πήγαιναν στο επόμενο παιδί και το παιχνίδι συνεχιζόταν.

⇒ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες παρατάχθηκαν η μια απέναντι από την άλλη. Ανάμεσά τους, στο πάτωμα, ήταν απλωμένες σα χαλί όλες οι κάρτες λεξιλογίου. Το πρώτο παιδί από τη μια ομάδα έλεγε μια λέξη από εκείνες που οι εικόνα τους υπήρχε στο πάτωμα. Το ζευγάρι του από την άλλη ομάδα, ακούγοντας τη λέξη, σηκωνόταν κι έψαχνε στο σύνολο να βρει την αντίστοιχη κάρτα, την οποία και αναποδογύριζε. Να σημειώσουμε πως οι ρόλοι των ομάδων αντιστρέφονταν όταν όλα τα παιδιά της πρώτης ομάδας έλεγαν από μια λέξη. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ήταν που έπαιρναν τότε τη σκυτάλη, λέγοντας λέξεις από τις εικονιζόμενες, τις οποίες έπρεπε να βρουν τα παιδιά της πρώτης ομάδας.

Το παιχνίδι συνεχιζόταν με αυτό τον τρόπο ώσπου να γυρίσουν ανάποδα/να κλείσουν όλες οι κάρτες.

⇒ Καθώς όλες οι κάρτες ήταν γυρισμένες ανάποδα στο πάτωμα, το παιχνίδι παιζόταν με τον αντίστροφο τρόπο: Η ερευνήτρια ανέθετε στο παιδί που σηκωνόταν κάθε φορά να γυρίσει από την εικονογραφημένη μεριά μια κάρτα -όποια εκείνο επιθυμούσε- και να ονομάσει την εικονιζόμενη λέξη. Όταν πλέον όλες οι κάρτες είχαν γυρίσει από τη μεριά της εικόνας και είχε ειπωθεί η ονομασία τους, προκειμένου να μαζευτούν από κάτω, καλούσε ένα παιδί και του ζητούσε να της παραδώσει μια συγκεκριμένη κάρτα. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώθηκαν στα χέρια της όλες οι κάρτες λεξιλογίου δίνοντας για ακόμη μια φορά τη δυνατότητα, μέσα από το παιχνίδι, να «τριφτούν» τα παιδιά με το νέο λεξιλόγιο, εμπεδώνοντάς το.

Πειραματικά τμήματα

Το χαρτί του μέτρου, με γραμμένο το τελευταίο ποίημα των παιδιών, εμφανίστηκε ξανά στον πίνακα, σε κοινή θέα όλων. Τραγουδώντας η χορωδία, συμπληρώνονταν τα κενά, που υπήρχαν στο κείμενο, από άλλα παιδιά, που κολλούσαν τις αντίστοιχες εικόνες με τις λέξεις τη στιγμή που ακουγόταν στο τραγούδι.

Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και σε προηγούμενες παρεμβάσεις. Τα παιδιά παρακολουθώντας το χέρι της ερευνήτριας που έδειχνε στο χαρτί, τραγούδησαν και συνόδευσαν ρυθμικά το δημιουργημά τους, με τους τρόπους που κάθε φορά επέλεγαν: στράκες, παλαμάκια, χτυπήματα στα γόνατα, κ.λ.π.. Χωρίστηκαν έπειτα σε δύο ομάδες. Η μια τραγουδούσε τις λέξεις και η άλλη τις εικόνες, παρακολουθώντας και πάλι τους γραμμένους στίχους στο χαρτί, διαδικασία επίσης οικεία. Οι ρόλοι των ομάδων αντιστράφηκαν.

Ακολούθησαν δραστηριότητες επανάληψης των συνθέσεών τους:

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: η μία αποτελούσε τη χορωδία και η άλλη κρατούσε τις εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου που αφορούσαν σε ένα από τα τραγούδια τους και οι οποίες μοιράστηκαν στα μέλη της. Η χορωδία ξεκινούσε να τραγουδά ένα συγκεκριμένο τραγούδι συνοδεύοντάς το με τις αντίστοιχες μιμητικές κινήσεις που του είχαν ταιριάζει. Τα παιδιά της άλλης ομάδας ήταν όλα σε ετοιμότητα ώστε να σηκώνουν ψηλά την αντίστοιχη κάρτα με τη λέξη, τη στιγμή ακριβώς που ακουγόταν στο τραγούδι. Κάρτες λεξιλογίου που αναφέρονταν σε άλλο τραγούδι πέρασαν στα χέρια διαφορετικών παιδιών που επίσης παρατάχθηκαν έτσι ώστε να τα βλέπει η χορωδία και επαναλήφθηκε η διαδικασία όπως περιγράφεται παραπάνω.

Το ίδιο έγινε για όλα τα κατασκευασμένα τραγούδια.

3.7.3 Μεταπειραματική διαδικασία

Χορήγηση του κατασκευασμένου τεστ σε όλα τα παιδιά του δείγματος

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασής μας, εφαρμόστηκαν για δεύτερη φορά τα ίδια τεστ σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου.

Τα μεν σταθμισμένα για να φανεί αν υπήρξε εξέλιξη γενικά στο λεξιλόγιο των παιδιών (δεκτικό και παραγωγικό) κατά το διάστημα της παρέμβασης, και σε ποια ομάδα περισσότερο (πειραματική ή ελέγχου), τα δε κατασκευασμένα για να διαπιστωθεί αν υπήρξε πρόοδος στην κατάκτηση του νέου λεξιλογίου-στόχου (δεκτικό και παραγωγικό) από τα παιδιά και από ποια ομάδα περισσότερο, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου που χρησιμοποίησε ως μέσο το τραγούδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τη συλλογή τους, τα δεδομένα της έρευνας καταχωρήθηκαν στο SPSS για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση.

Θεωρήθηκε σημαντικό, ως πρώτο βήμα, να ελεγχθεί η αξιοπιστία των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια τεστ, καθώς αποτελούν το βασικό εργαλείο αξιολόγησης της πειραματικής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό, χρειάστηκε να γίνει ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε το κάθε υποκείμενο του δείγματος τόσο στο *Τεστ Μέτρησης του Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*, όσο και στο *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*. Παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των δύο κατασκευασμένων τεστ και οι τιμές που έδωσε ο έλεγχος αξιοπιστίας *Alpha* του Cronbach για το καθένα από αυτά.

Περιγραφικά χαρακτηριστικά του *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών του κατασκευασμένου από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* και συγκεκριμένα οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του τεστ παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες, 4.1 και 4.2.

Πίνακας 4.1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*

A/A	Λεξιλόγιο-στόχος	Απόλυτες τιμές	Ποσοστό ορθών απαντήσεων
1	άνθος	62	2%
2	πτηνά	62	0%
3	ανθοδοχείο	62	3%
4	κοτσάνι	62	42%
5	μύγα	62	39%
6	πέταλα	62	55%

7	ράμφος	62	52%
8	σκαθάρι	62	34%
9	έντομα	62	63%
10	κλαδί	62	16%
11	ανθοδέσμη	62	6%
12	ακρίδα	62	34%
13	κάμπια	62	50%
14	μπούμπουρας	62	6%
15	τουλίπα	62	6%
16	θάμνος	62	35%
17	λιβάδι	62	8%
18	κρίνος	62	35%
19	μπουμπούκι	62	27%
20	γύρη	62	11%
21	μανουσάκια	62	0%
22	φρέζα	62	0%
23	σέπαλα	62	3%
24	ορχιδέα	62	0%
25	κηρύθρα	62	3%
26	κυψέλη	62	8%
27	χελιδόνι	62	77%
28	πελαργός	62	10%
29	σμήνος	62	0%
30	αποδημητικά	62	0%

Πίνακας 4.2: Συχνότητα λανθασμένων-σωστών απαντήσεων και ποσοστό επί τοις % σε κάθε μια από τις μεταβλητές του *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*

Α/Α	Λεξιλόγιο-στόχος	Συχνότητα			Ποσοστό %		
		λάθος	σωστό	σύνολο	λάθος	σωστό	σύνολο
1	άνθος	61	1	62	98,4	1,6	100
2	πτηνά	62	0	62	100	0	100
3	ανθοδοχείο	60	2	62	96,8	3,2	100
4	κοτσάνι	36	26	62	58,1	41,9	100

5	μύγα	38	24	62	61,3	38,7	100
6	πέταλα	28	34	62	45,2	54,8	100
7	ράμφος	30	32	62	48,4	51,6	100
8	σκαθάρι	41	21	62	66,1	33,9	100
9	έντομα	23	39	62	37,1	62,9	100
10	κλαδί	52	10	62	83,9	16,1	100
11	ανθοδέσμη	58	4	62	93,5	6,5	100
12	ακρίδα	41	21	62	66,1	33,9	100
13	κάμπια	31	31	62	50	50	100
14	μπούμπουρας	58	4	62	93,5	6,5	100
15	τουλίπα	58	4	62	93,5	6,5	100
16	θάμνος	40	22	62	64,5	35,5	100
17	λιβάδι	57	5	62	91,9	8,1	100
18	κρίνος	40	22	62	64,5	35,5	100
19	μπουμπούκι	45	17	62	72,6	27,4	100
20	γύρη	55	7	62	88,7	11,3	100
21	μανουσάκια	62	0	62	100	0	100
22	φρέζα	62	0	62	100	0	100
23	σέπαλα	60	2	62	96,8	3,2	100
24	ορχιδέα	62	0	62	100	0	100
25	κηρύθρα	60	2	62	96,8	3,2	100
26	κυψέλη	57	5	62	91,9	8,1	100
27	χελιδόνι	14	48	62	22,6	77,4	100
28	πελαργός	56	6	62	90,3	9,7	100
29	σμήνος	62	0	62	100	0	100
30	αποδημητικά	62	0	62	100	0	100

Έλεγχος αξιοπιστίας του *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*

Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha έδωσε τιμή $Alpha=,738$ για το *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*, ο οποίος είναι ένας αρκετά καλός δείκτης αξιοπιστίας, μέσο όρο κλίμακας 6,27, διακύμανση 12,169 και τυπική απόκλιση 3,48.

Περιγραφικά χαρακτηριστικά του *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*.

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών του κατασκευασμένου από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου* και συγκεκριμένα οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του τεστ παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες, 4.3 και 4.4.

Πίνακας 4.3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των ορθών απαντήσεων σε κάθε λέξη του *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*

A/A	Λεξιλόγιο-στόχος	Απόλυτες τιμές	Ποσοστό ορθών απαντήσεων
1	άνθος	62	55%
2	πτηνά	62	23%
3	ανθοδοχείο	62	66%
4	κοτσάνι	62	77%
5	μύγα	62	90%
6	πέταλα	62	73%
7	ράμφος	62	87%
8	σκαθάρι	62	74%
9	έντομα	62	92%
10	κλαδί	62	95%
11	ανθοδέσμη	62	69%
12	ακρίδα	62	79%
13	κάμπια	62	89%
14	μπούμπουρας	62	58%
15	τουλίπα	62	71%
16	θάμνος	62	84%
17	λιβάδι	62	61%
18	κρίνος	62	73%
19	μουμπούκι	62	63%
20	γύρη	62	44%
21	μανουσάκια	62	15%
22	φρέζα	62	55%

23	σέπαλα	62	16%
24	ορχιδέα	62	24%
25	κηρύθρα	62	42%
26	κυψέλη	62	79%
27	χελιδόνι	62	97%
28	πελαργός	62	79%
29	σμήνος	62	31%
30	αποδημητικά	62	11%

Πίνακας 4.4: Συχνότητα λανθασμένων-σωστών απαντήσεων και ποσοστό επί τοις % σε κάθε μια από τις μεταβλητές του *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*

Α/Α	Λεξιλόγιο-στόχος	Συχνότητα			Ποσοστό %		
		λάθος	σωστό	σύνολο	λάθος	σωστό	σύνολο
1	άνθος	28	34	62	45,2	54,8	100
2	πτηνά	48	14	62	77,4	22,6	100
3	ανθοδοχείο	21	41	62	33,9	66,1	100
4	κοτσάνι	14	48	62	22,6	77,4	100
5	μύγα	6	56	62	9,7	90,3	100
6	πέταλα	17	45	62	27,4	72,6	100
7	ράμφος	8	54	62	12,9	87,1	100
8	σκαθάρι	16	46	62	25,8	74,2	100
9	έντομα	5	57	62	8,1	91,9	100
10	κλαδί	3	59	62	4,8	95,2	100
11	ανθοδέσμη	19	43	62	30,6	69,4	100
12	ακρίδα	13	49	62	21	79	100
13	κάμπια	7	55	62	11,3	88,7	100
14	μπούμπουρας	26	36	62	41,9	58,1	100
15	τουλίπα	18	44	62	29	71	100
16	θάμνος	10	52	62	16,1	83,9	100
17	λιβάδι	24	38	62	38,7	61,3	100
18	κρίνος	17	45	62	27,4	72,6	100
19	μπουμπούκι	23	39	62	37,1	62,9	100
20	γύρη	35	27	62	56,5	43,5	100
21	μανουσάκια	53	9	62	85,5	14,5	100
22	φρέζα	28	34	62	45,2	54,8	100
23	σέπαλα	52	10	62	83,9	16,1	100
24	ορχιδέα	47	15	62	75,8	24,2	100
25	κηρύθρα	36	26	62	58,1	41,9	100
26	κυπέλη	13	49	62	21	79	100
27	χελιδόνι	2	60	62	3,2	96,8	100
28	πελαργός	13	49	62	21	79	100
29	σμήνος	43	19	62	69,4	30,6	100
30	αποδημητικά	55	7	62	88,7	11,3	100

Έλεγχος αξιοπιστίας του Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's *Alpha* του Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου «Στόχου» έδωσε τιμή *Alpha* ,721 ο οποίος θεωρείται ένας αρκετά ικανοποιητικός δείκτης αξιοπιστίας. Επίσης η κλίμακα έχει μέσο όρο 18,71 διακύμανση 17,193, και τυπική απόκλιση 4,146.

Έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων της έρευνας

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνάς μας, αρχικά διερευνήθηκε η ισοδυναμία των ομάδων, ελέγχου και πειραματικής, πριν τη συμμετοχή τους στην παρεμβατική διδασκαλία, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ο έλεγχος της ισοδυναμίας των ομάδων πραγματοποιήθηκε σε σχέση με δύο παράγοντες:

α) το παραγωγικό λεξιλόγιο, το οποίο ελέγχθηκε συγκρίνοντας τις επιδόσεις των δύο ομάδων στο σταθμισμένο τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* (Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη, 2009) και στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*.

β) το δεκτικό λεξιλόγιο, το οποίο ελέγχθηκε συγκρίνοντας τις επιδόσεις των δύο ομάδων στο σταθμισμένο τεστ *Peabody Picture Vocabulary Test (P.P.V.T.-R)* και στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*.

Για το στατιστικό έλεγχο της ισοδυναμίας των ομάδων και την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου για δύο ανεξάρτητα δείγματα αρχικά προβήκαμε στον έλεγχο της κανονικότητας των μεταβλητών, ο οποίος (έλεγχος) σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro-Wilk, το οποίο είναι κατάλληλο για μικρά δείγματα, έδειξε ότι καμία μεταβλητή δεν παραβιάζει την κανονικότητα της κατανομής αφού είναι $p > .05$. Στον πίνακα 1 του Παραρτήματος 5 υπάρχουν αναλυτικά τα στοιχεία που αναφέρονται στον έλεγχο κανονικότητας όλων των προαναφερθέντων μεταβλητών.

Για να ελέγξουμε τις στατιστικές μας υποθέσεις:

1. τη μηδενική, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους επίδοσης στα τεστ μέτρησης λεξιλογίου (στις δοκιμασίες μέτρησης-αξιολόγησης λεξιλογίου) μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής πριν την παρέμβαση, σε αντιπαράθεση με

2. την εναλλακτική, που δέχεται πως υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους της επίδοσης στα τεστ μέτρησης λεξιλογίου μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής πριν την παρέμβαση,

εφαρμόσαμε για την κάθε μεταβλητή χωριστά το παραμετρικό κριτήριο *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα, αφού ικανοποιούνται όλες οι προϋποθέσεις χρήσης του:

- α) η ανεξαρτησία των δειγμάτων
- β) η ομοιογένεια των διασπορών όπως αποδείχθηκε από το Leven Test για την ομοιογένεια των διασπορών όπου σε όλες τις μεταβλητές ήταν $p > .05$
- γ) η συνεχής μορφή των δεδομένων
- δ) η κανονικότητα της κατανομής των τιμών των μεταβλητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 4.5, επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση, καθώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων επίδοσης στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου μεταξύ των ομάδων ελέγχου και πειραματικής πριν την παρέμβαση. Άρα, αρχικά οι ομάδες θεωρούνται ισοδύναμες ως προς τη λεξιλογική επίδοση.

Πιο συγκεκριμένα:

- στο *P.P.V.T.-R*, με τιμή $t(60)=1,822$ και $p=0,73 > ,05$
- στη *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* με τιμή $t(60)=,000$ και $p=1 > ,05$
- στο *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* με τιμή $t(60)=,470$ και $p=,640 > ,05$
- στο *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου- Στόχου* με τιμή $t(60)=1,762$ και $p=,083 > ,05$

Πίνακας 4.5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση

Δοκιμασίες	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	<i>t</i>	df	Sig. (2-tailed)
<i>P.P.V.T.-R</i>	Πειραματική	31	78,61	13,18	1,822	60	,073
	Ελέγχου	31	72,03	15,18			
<i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i>	Πειραματική	31	32,29	5,77	,000	60	1,000
	Ελέγχου	31	32,29	6,14			
<i>Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου- Στόχου</i>	Πειραματική	31	6,48	3,79	,470	60	,640
	Ελέγχου	31	6,06	3,20			
<i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου- Στόχου</i>	Πειραματική	31	19,67	4,27	1,762	60	,083
	Ελέγχου	31	17,83	3,93			

Έλεγχος υποθέσεων μετά την παρέμβαση

Για τον έλεγχο των υποθέσεών μας εξετάσαμε την κανονικότητα των μεταβλητών του μέσου όρου επίδοσης μετά την παρέμβαση, οι οποίες αφορούσαν τόσο στα σταθμισμένα, όσο και στα κατασκευασμένα από την ερευνήτρια τεστ. Για τον έλεγχο της διαφοράς στους μέσους όρους της επίδοσης μεταξύ των ομάδων ελέγχου και πειραματικής μετά την παρέμβαση, ελέγξαμε την κανονικότητα των μεταβλητών Βαθμού Βελτίωσης που δημιουργήθηκαν από τη διαφορά των μέσων όρων της επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση και χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των βασικών υποθέσεων της έρευνας. Στον πίνακα 2 του Παραρτήματος 5 υπάρχουν αναλυτικά τα στοιχεία που αναφέρονται στον έλεγχο κανονικότητας όλων των προαναφερθέντων μεταβλητών.

Για τον έλεγχο της εναλλακτικής στατιστικής υπόθεσης, η οποία αποτελεί και βασική υπόθεση της έρευνας, αναφορικά με την ύπαρξη διαφορών στους μέσους όρους επίδοσης μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στα λεξιλογικά τεστ μετά την

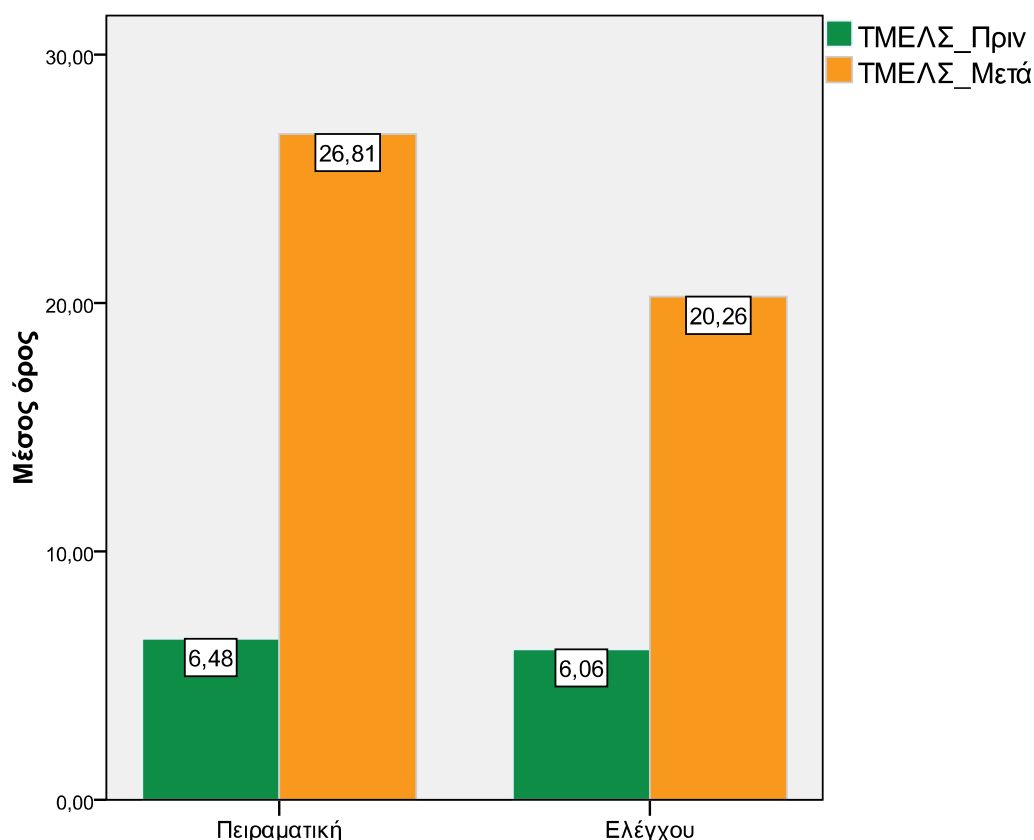
παρέμβαση, χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U για δύο ανεξάρτητα δείγματα, όπου δεν πληρούνταν η βασική προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$, τα αποτελέσματα του οποίου επιβεβαιώθηκαν και με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte Carlo και διάστημα εμπιστοσύνης 95% σε έναν αριθμό δειγμάτων ίσο με 10.000. Στον παρακάτω πίνακα 4.6, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 4.6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης του λεξιλογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση

Δοκιμασίες	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Τεστ	df	Sig. (2-tailed)
<i>P.P.V.T._R</i>	Πειραματική	31	80,16	11,76	Mann Whitney U=411		,327
	Ελέγχου	31	78,54	14,67			
<i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i>	Πειραματική	31	38,29	4,53	$t=1,455$	60	,151
	Ελέγχου	31	36,51	5,05			
<i>Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	Πειραματική	31	26,80	4,53	Mann Whitney U=153		,000
	Ελέγχου	31	20,25	5,72			
<i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου- Στόχου</i>	Πειραματική	31	29,96	,17	Mann Whitney U=166		,000
	Ελέγχου	31	28,67	1,66			

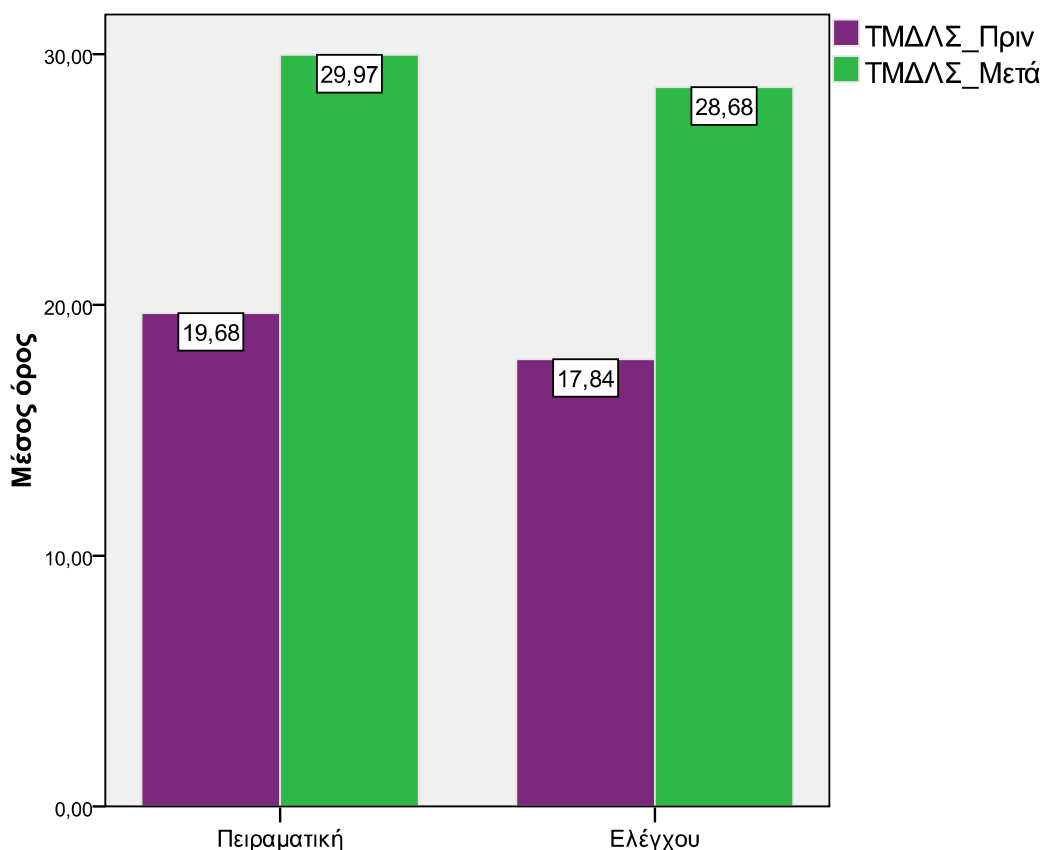
Παρατηρώντας τον πίνακα 4.6, βλέπουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της επίδοσης των ομάδων ελέγχου και πειραματικής στα δύο σταθμισμένα τεστ που αξιολογούν το γενικό λεξιλόγιο. Αντίθετα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των ομάδων ελέγχου και πειραματικής στο τεστ

που αξιολογεί το λεξιλόγιο-στόχο, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 4.1, στο *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*. Δεχόμεστε, έτσι, την εναλλακτική στατιστική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη επίδοση της υπέρ της πειραματικής έναντι της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση, στο παραγωγικό λεξιλόγιο.



Γράφημα 4.1 : Μέσοι όροι επίδοσης στο Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα

Επίσης, στο *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*, τα αποτελέσματα του έλεγχου με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U έδωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < ,001$ και έτσι αποδεχόμεστε την εναλλακτική στατιστική υπόθεση, η οποία αποτελεί και βασική υπόθεση της έρευνάς μας, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση υπέρ της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση (γράφημα 4.2).



Γράφημα 4.2 Μέσοι όροι επίδοσης στο Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα

Για να ελέγξουμε την εναλλακτική στατιστική υπόθεση της έρευνάς μας, αναφορικά με τη σημαντικότητα του Βαθμού Βελτίωσης της επίδοσης της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση, διενεργήσαμε διαδοχικά *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα, στις μεταβλητές οι οποίες πληρούσαν τις προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών κριτηρίων και το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U, όταν δεν ικανοποιούνταν οι προϋποθέσεις αυτές (πίνακας 4.7). Τα αποτελέσματα του ελέγχου επιβεβαιώθηκαν και με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte Carlo και διάστημα εμπιστοσύνης 95% σε έναν αριθμό δειγμάτων ίσο με 10.000.

Πίνακας 4.7: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας του Βαθμού Βελτίωσης των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης λεξιλογίου (μετά – πριν την παρέμβαση)

Δοκιμασίες	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Τεστ	df	Sig. (2-tailed)
Βαθμός Βελτίωσης στο <i>PPVT-R</i>	Πειραματική	31	1,54	12,76	$t=-1,471$	60	,147
	Ελέγχου	31	6,51	13,80			
Βαθμός Βελτίωσης στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	Πειραματική	31	6	3,35	$t=2,304$	60	,025
	Ελέγχου	31	4,22	2,66			
Βαθμός Βελτίωσης στο Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου	Πειραματική	31	20,32	3,19	Mann Whitney $U=147,5$,000
	Ελέγχου	31	14,19	4,88			
Βαθμός Βελτίωσης στο Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου	Πειραματική	31	10,29	4,21	$t=-,552$	60	,583
	Ελέγχου	31	10,83	3,57			

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Βαθμό Βελτίωσης της επίδοσης μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου στα τεστ τα οποία αφορούν στο παραγωγικό λεξιλόγιο. Και πιο συγκεκριμένα, δεχόμαστε την εναλλακτική στατιστική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία ο Βαθμός Βελτίωσης της επίδοσης από την φάση πριν έως τη φάση μετά την παρέμβαση διαφέρει σημαντικά

μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής στο σταθμισμένο τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού λεξιλογίου*. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό βελτίωσης στο γενικό παραγωγικό λεξιλόγιο από την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, ο έλεγχος στο *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του βαθμού βελτίωσης της επίδοσης της πειραματικής ομάδας, (μ.ο.=20,32), και της ομάδας ελέγχου, (μ.ο. =14,1935) σε επίπεδο σημαντικότητας $p=.000 <.001$. Έτσι, δεχόμαστε την εναλλακτική στατιστική υπόθεση -η οποία αποτελεί επίσης βασική υπόθεση της έρευνάς μας-, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο παραγωγικό λεξιλόγιο-στόχο, μετά την παρέμβαση.

Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Βαθμό Βελτίωσης της επίδοσης μετά την παρέμβαση μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής, στο δεκτικό λεξιλόγιο. Αναλυτικότερα με τιμή, $t(60)=-1,471$ και $p=,147 >,05$ (2-tailed), δεχόμαστε τη μηδενική στατιστική υπόθεση σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο τεστ P.P.V.T.-R στη μεταβλητή του Βαθμού Βελτίωσης. Ακόμη, με τιμή $t(60)=-,552$ $p=,583 >,05$ δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι δεν υπάρχει δηλαδή στατιστικά σημαντική διαφορά στο Βαθμό Βελτίωσης της επίδοσης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να εξετάσει εάν το τραγούδι -μάλιστα το αυτοσχέδιο, κατασκευασμένο στην τάξη τραγούδι, με την ενεργό συμμετοχή παιδιών της προσχολικής ηλικίας- μπορεί να συμβάλλει ως μια εναλλακτική προσέγγιση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, τόσο του δεκτικού, όσο και του παραγωγικού. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε εάν, μετά τη διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που διδάχθηκαν λεξιλόγιο μέσα από το τραγούδι, είχαν καλύτερη επίδοση στα κριτήρια αξιολόγησης δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που διδάχθηκαν λεξιλόγιο με τον παραδοσιακό τρόπο.

Σε αδρές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν να υπάρχει πρόοδος στην επίδοση και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), σε όλα τα λεξιλογικά τεστ που εφαρμόστηκαν μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης: γενικού δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου, αλλά και ειδικού δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου-στόχου. Η καθολική βελτίωση που παρατηρήθηκε, φανερώνει την αποτελεσματικότητα που έχει η σκόπιμη, εστιασμένη, οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου (Beck, McKeown, & Kucan, 2002· Biemiller, 2004· Marzano, 2004), όταν προσφέρει ευκαιρίες για γλωσσικές εμπειρίες και γλωσσικούς πειραματισμούς (Paquette & Rieg, 2008).

Ειδικότερα, αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, επαληθεύτηκε η πρώτη γενική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να έχει καλύτερη επίδοση η πειραματική ομάδα, έπειτα από την παρεμβατική διδασκαλία, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, στα τεστ «δεκτικού» λεξιλογίου. Πιο αναλυτικά, η στατιστική ανάλυση έδειξε να επαληθεύονται: α) το πρώτο σκέλος της ερευνητικής μας υπόθεσης που αφορούσε στο σταθμισμένο Τεστ Μέτρησης του *Γενικού Δεκτικού Λεξιλογίου (P.P.V.T.-R)*, στο οποίο η πειραματική ομάδα είχε καλύτερο μέσο όρο επίδοσης από την ομάδα ελέγχου και β) το δεύτερο σκέλος της, που αφορούσε στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*, στο οποίο επίσης ήταν υψηλότερος ο μέσος όρος επίδοσης της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου.

Ωστόσο, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης των ομάδων στο Τεστ Μέτρησης του *Γενικού Δεκτικού Λεξιλογίου (P.P.V.T.-R)* δε φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά, το αποτέλεσμα της ανάλυσης του μέσου όρου επίδοσής τους στο *Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου* έδειξε στατιστικά σημαντική τη μεταξύ τους διαφορά. Όμως στο ίδιο

τεστ (*Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*) η διαφορά αυτή, βάσει της μεταβλητής του Βαθμού Βελτίωσης, δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

Παρόμοια επαληθεύτηκε και η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αναμενόταν να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στα τεστ αξιολόγησης του «παραγωγικού» λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε την υψηλότερη επίδοση της πειραματικής ομάδας, που χρησιμοποίησε το τραγούδι: α) στο τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, αλλά και β) στο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*, οδηγώντας στην επαλήθευση και των δύο επιμέρους υποθέσεων της δεύτερης ερευνητικής μας υπόθεσης.

Να σημειωθεί εδώ πως, παρότι στο τεστ *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, το οποίο μέτρησε το γενικό παραγωγικό λεξιλόγιο των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), οι μέσοι όροι επίδοσής τους δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά, στο *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου*, που αξιολόγησε την ανάκληση και παραγωγή του λεξιλογίου-στόχου, οι μέσοι όροι επίδοσης των δύο ομάδων παρουσιάστηκε να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς που παρατηρήθηκε στους μέσους όρους επίδοσης των δύο ομάδων στο *Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* επιβεβαιώθηκε και από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε βάσει της μεταβλητής του Βαθμού Βελτίωσης. Το εντυπωσιακό προβάδισμα της πειραματικής ομάδας στο συγκεκριμένο τεστ, αποκαλύπτει τη δύναμη και την υπεροχή του τραγουδιού στην ανάκληση και παραγωγή του νέου λεξιλογίου-στόχου, αποτελώντας το βασικό εύρημα της έρευνάς μας. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με το αποτέλεσμα που έδωσε η πρόσφατη έρευνα της Weawer (2009), η οποία υπογραμμίζει την επίδραση που έχει το τραγούδι στην ανάπτυξη της μνημονικής και παραγωγικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Weawer (2009), η οποία επίσης χρησιμοποίησε κατασκευασμένο τραγούδι από την ίδια την ερευνήτρια όμως, έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των λέξεων-στόχο (sight-words) που ήταν σε θέση να ανακαλέσουν και να παράγουν τα νήπια όταν αυτές ήταν ενσωματωμένες σε τραγούδι, παρά όταν δεν ήταν. Μια ακόμη πρόσφατη πειραματική έρευνα που πραγματοποίησε η Winter (2010) σε παιδιά δευτέρας δημοτικού, διερεύνησε την επιρροή που μπορεί να έχει το τραγούδι στην ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου. Παρότι δε βρήκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην παραγωγή των λέξεων-στόχο μεταξύ της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκε με παραδοσιακό τρόπο και της πειραματικής που χρησιμοποίησε το τραγούδι, κατέληξε στο συμπέρασμα πως το

τραγούδι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου, που παράλληλα βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση αναφορικά με την κατανόηση των νέων λέξεων.

Θεωρούμε ότι το υψηλό αποτέλεσμα της πειραματικής ομάδας στην ανάκληση και παραγωγή του λεξιλογίου-στόχου, μπορεί να ερμηνευθεί αν σκεφτούμε το χαρακτήρα που έχουν τα τραγούδια, τα οποία από τη φύση τους αφορούν σε παραγωγικό-εκφραστικό-ενεργητικό λόγο (Winter, 2010). Ο τρόπος που λειτούργησε το τραγούδι για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην προσπάθεια της μνημονικής ανάκλησης και παραγωγής των λέξεων-στόχο, φάνηκε χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της εξέτασής τους στο *Τεστ Μέτρησης Εκφραστικού Λεξιλογίου-Στόχου*. Σχεδόν όλα τους, όταν κάπου δυσκολευόντουσαν, κατέφευγαν σε κάποιο από τα τραγούδια που είχαν δημιουργήσει, το οποίο σιγοτραγουδούσαν προκειμένου να «βρουν» και να εκφράσουν την κατάλληλη λέξη που περιείχε και που αντιστοιχούσε στην εικονογραφημένη κάρτα που έβλεπαν κάθε φορά. Πλεονέκτημα το οποίο προφανώς στερούνταν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Το τραγούδι, λοιπόν, όπως δείχνουν και τα αποτελέσματα που δίνει η παρούσα μελέτη, επιδρά ευεργετικά στη διαδικασία απόκτησης του λεξιλογίου (Salcedo, 2002). Τα στοιχεία που το διακρίνουν, ο ρυθμός, η ρίμα, η μελωδία, οι επαναλήψεις, η συνεχόμενη, χωρίς παύσεις παραγωγή του λόγου, το γεγονός πως αρέσει στα παιδιά να το τραγουδούν ξανά και ξανά αλλά και το θετικό κι ευχάριστο κλίμα που δημιουργεί, (Strickland & Morrow, 1989· Brown, 2006· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008· Winter, 2010), όπως έχει ήδη υποστηριχθεί θεωρητικά, διευκολύνουν την απομνημόνευση και ανάκληση των νέων λέξεων που περιέχει. Η «δύναμη» του τραγουδιού αυξάνεται/ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν δεν πρόκειται για το «έτοιμο», αλλά για το «κατασκευασμένο» τραγούδι, το οποίο είναι αποτέλεσμα δημιουργικής συνεργασίας και ανταλλαγών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Όλη αυτή η διαδικασία «χτισίματος» του τραγουδιού, την οποία βίωσαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βήμα-βήμα, από το σύνθεση των στίχων του ως τη ρυθμική συνοδεία, τη μελοποίηση και την κινητική απόδοσή του, τα οδήγησε να φθάσουν να το αισθάνονται προέκτασή τους, κάτι εντελώς δικό τους που βγήκε από μέσα τους και που το αγαπούν ξεχωριστά. Το σημείο αυτό είναι που διαφοροποιεί κιόλας την παρούσα ερευνητική μελέτη από άλλες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς και χρησιμοποιούν το τραγούδι με τρόπο περισσότερο «μηχανιστικό» -αν μπορούμε έτσι να το χαρακτηρίσουμε- και άψυχο, ως «εργαλείο» που τάσσεται στις υπηρεσίες του γλωσσικού μαθήματος με σκοπό απλά να διευκολύνει και να

κάνει ευχάριστη την εκμάθηση, εμπέδωση και επανάληψη του λεξιλογίου που περιλαμβάνουν οι στίχοι του.

Προς εξυπηρέτηση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας εφαρμόστηκε μια αισθητικού τύπου προσέγγιση, για τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου, μια εμπλουτισμένη τεχνική διδασκαλίας με έντονα δημιουργικά στοιχεία, στον πυρήνα της οποίας βρέθηκε το τραγούδι. Μέσω της διαδρομής που ακολουθήθηκε, στην οποία συμμετείχαν ενεργά τα παιδιά έχοντας ρόλο και άποψη, είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα αισθητικά χαρακτηριστικά του διδασκόμενου θέματος και να παράγουν νέα γνώση ως προς αυτό (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου, των οποίων η έννοια είχε πιο πριν συζητηθεί, αποτελούσαν κάθε φορά το ερέθισμα για τη δημιουργία στίχων που τις περιείχαν. Η παρουσία των εικόνων βοήθησε ώστε να συνδέουν τα παιδιά το οπτικό με το λεκτικό ερέθισμα (Paivio, 1969, 1991) και να δημιουργούν περισσότερες γνωστικές διαδρομές, που διευκόλυναν την ανάκληση των προς εκμάθηση λέξεων (Shih & Alessi, 1996· Σαμαρά, 2007). Πρακτική με ευνοϊκά αποτελέσματα, που έχει υποστηριχθεί από πολλές μελέτες (Leny, 2006· Rusted & Coltheart, 1979· Medina, 1990· Hazel Obarow, 2004· Susanti, 2011). Χρησιμοποιώντας τις εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου, τα παιδιά προχωρούσαν από την κατανόηση της σημασίας των λέξεων (δεκτικό λεξιλόγιο), στη δημιουργική τους χρήση με τρόπο παραγωγικό (παραγωγικό λεξιλόγιο), σε ένα πλαίσιο με νόημα, όπως είναι η σύνθεση στίχων και η δημιουργία τραγουδιών. Οι στίχοι αυτοί κάποιες φορές περιέγραφαν την έννοια των συγκεκριμένων λέξεων (πχ. πελαργοί και χελιδόνια είναι αποδημητικά, το φθινόπωρο μας φεύγουν, άνοιξη γυρνούν ξανά), συμβάλλοντας στην καλύτερη εμπέδωσή τους. Καθώς δεν ήταν προκαθορισμένη η πορεία, η τροπή και η εξέλιξη που θα έπαιρνε η διδασκαλία, αλλά πρότειναν τα ίδια τα παιδιά σκέψεις και ιδέες κάνοντας τις επιλογές που τα εξέφραζαν, το κάθε δημιούργημα ήταν «μοναδικό» έχοντας την σφραγίδα της ομάδας που το παρήγαγε. Συνθέτοντας το κείμενο του τραγουδιού τους, τα παιδιά, με εμπειρικό τρόπο, ήρθαν σε επαφή με τη ρίμα, αλλά και το ρυθμό που κρύβουν οι στίχοι, καθώς ένοιωθαν αν μια λέξη ταίριαζε ή όχι στο στίχο, αν «χωρούσε» ή όχι ή αν χρειαζόταν κάτι ακόμη για να συμπληρωθεί και να είναι πλήρης. Η όλη διαδικασία κατασκευής των τραγουδιών, που συμπεριελάμβαναν το νέο λεξιλόγιο, με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, βοήθησε στην εύκολη και άμεση απομνημόνευσή τους, ενώ θυμόντουσαν ακόμη και ποιος ήταν που είχε πει την κάθε φράση.

Η ανάγκη γραφής των στίχων ώστε να μην ξεχαστούν, με τις εικονογραφημένες κάρτες λεξιλογίου να παρεμβάλλονται στα σημεία όπου ακουγόταν η λέξη που αντιπροσώπευαν, ενέπλεξε τη διαδικασία της γραφής, αλλά και της ανάγνωσης ως φυσική εξέλιξη. Οδηγήθηκαν, έτσι, με αυθόρμητο τρόπο τα παιδιά στην κατάκτηση επιπλέον στόχων που αφορούσαν σε δεξιότητες γραμματισμού, όπως τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου, τη φορά της ανάγνωσης, την κατάτμηση του λόγου σε λέξεις (Wiggins, 2007· Smith, 2000· Murphey, 1992· Woodall & Ziembroski, n.d.· Hoskins, 1988).

Η ρυθμική ανάγνωση των στίχων και η συνοδεία τους με ηχηρές κινήσεις (παλαμάκια, στράκες, χτυπήματα στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών) αποτέλεσε ακόμη ένα σημείο που θεωρούμε ότι διευκόλυνε την καλύτερη εγγραφή των νέων πληροφοριών στη μνήμη. Τα παιδιά λατρεύουν την κίνηση και για μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα όπως το Orff-Shulwerk, παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο μέρος της τριλογίας λόγος, μουσική (μέλος), κίνηση (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007). Χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια, τα παιδιά εναρμόνιζαν τον παλμό τους με εκείνον της ερευνήτριας και αντιλαμβάνονταν το τέμπο και την προφορά του λόγου. Με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, μέσα από συλλογικές διεργασίες ή διαδικασίες αλληλεπίδρασης, τα παιδιά ανακάλυπταν και αισθάνονταν μαζί με τη ρυθμική δομή του λόγου και της μουσικής και έννοιες του χώρου και του χρόνου. Αυτό διότι οι επαναλαμβανόμενες ρυθμικές κινήσεις συνδέονται άμεσα με την αντίληψη του χώρου και τα επίπεδά του, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη διευθέτηση του χρόνου του τραγουδιού σε μικρότερες ενότητες με νόημα, διευκολύνοντας έτσι τη μνημονική συγκράτηση του λόγου (Περάκη, 2011).

Για τη μελοποίηση των στίχων που συνέθεταν οι πειραματικές ομάδες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως γνωστές μελωδίες πολυτραγουδισμένων παιδικών τραγουδιών. Η συγκεκριμένη πρακτική έχει διερευνηθεί με θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την απομνημόνευση και ανάκληση κειμένου (Wallace, 1994· Rainey & Larsen, 2002· Purnell-Webb & Speelman, 2008). Αν λάβουμε υπόψη το αποτέλεσμα της έρευνας των Racette & Peretz.(2007), σύμφωνα με το οποίο το τραγούδι της μελωδίας και των στίχων μαζί ενός νέου τραγουδιού, φαίνεται να αποτελεί διπλό στόχο, με τη μελωδία και το κείμενο ανταγωνίζονται τους περιορισμένους πόρους της προσοχής και της μνήμης (Peretz, 2009), τότε η χρήση γνωστών μελωδιών-σκοπών διευκολύνει τη συγκράτηση πληροφοριών. Αυτό διότι θεωρείται μονός στόχος που εστιάζει στη συγκράτηση λεκτικής πληροφορίας και όχι και της μελωδίας, που είναι ήδη γνωστή. Τις φορές που δε χρησιμοποιήθηκαν δανεισμένες μελωδίες γνωστών τραγουδιών, αλλά δημιουργήθηκαν, δοκιμάστηκαν στο μεταλλόφωνο συνδυασμοί με κυρίως δύο νότες, σολ και μι, πρακτική

αναπτυξιακά κατάλληλη που υποστηρίζεται από το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Kodály (Ανδρούτσος, 2004· Chosky, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2000). Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά εκφράζοντας τις ιδέες, τις προτάσεις και τις απόψεις τους για τη μελωδική γραμμή που θα ακολουθούσαν οι στίχοι τους, φθάνοντας έτσι σε αποτέλεσμα που ικανοποιούσε την ομάδα.

Είναι συνηθισμένο, και ιδιαίτερα ελκυστικό ως δραστηριότητα για τα παιδιά, να συνοδεύουν το τραγούδι τους με μιμητικές κινήσεις που αναπαριστούν το νόημα των λέξεών του. Η πρακτική αυτή έχει υποστηριχθεί ερευνητικά δίνοντας αποτελέσματα που ευνοούν και ενισχύουν την εκμάθηση του λεξιλογίου (Daniels, 1994· Schunk, 1999). Τα παιδιά των πειραματικών ομάδων επιστρατεύοντας τη δημιουργική τους διάθεση έμπαιναν στη διαδικασία να σκεφτούν κινήσεις της επιλογής τους με τις οποίες «έντυναν»-συνόδευαν τους στίχους των τραγουδιών τους κάνοντας έτσι πιο ζωντανό και παραστατικό το νόημά τους και διευκολύνοντας παράλληλα την απομνημόνευση και ανάκλησή τους.

Χρειάζεται να υπογραμμίσουμε πως σε όλη αυτή τη διαδικασία που περιγράφηκε, καθοριστικός ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας. Σαφώς είχε γίνει ένας προγραμματισμός (Ματσαγγούρας, 2004), ένας σχεδιασμός, που κυρίως αφορούσε στην ομάδα των λέξεων που θα διδασκόταν σε κάθε παρέμβαση και στην τροπή και εξέλιξη που θα μπορούσε να έχει η διδασκαλία για να φθάσουν τα παιδιά από τη συζήτηση και αποσαφήνιση των εικονογραφημένων λέξεων-στόχο στο επίπεδο δημιουργικής και παραγωγικής χρήσης τους μέσα από την κατασκευή τραγουδιών. Όμως, ο δικός της σχεδιασμός δεν εμπόδιζε να απλωθεί στην τάξη η «μαγεία» της δημιουργικότητας, απόρροια της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών. Δεν υπαγόρευε ούτε κατήθυνε εκείνη την πορεία των δραστηριοτήτων αλλά λειτουργούσε βάσει των αρχών της παιδοκεντρικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011α) ως ισότιμο μέλος της ομάδος συνεργαζόμενη με τα παιδιά, προτείνοντας σκέψεις και ιδέες και βοηθώντας στο συντονισμό και τη σύνδεσή τους. Ο ρόλος της γενικά ήταν να υποκινεί, να εμπνέει και να ενθαρρύνει, αφήνοντας τα παιδιά να κάνουν τις επιλογές των τρόπων με τους οποίους θα εκφραστούν.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, μετά το πέρας της παρεμβατικής διδασκαλίας, η πρόοδος που παρατηρήθηκε στα λεξιλογικά τεστ ήταν γενική και αφορούσε όχι μόνο στην πειραματική ομάδα αλλά και στην ομάδα ελέγχου. Μπορεί να μην ήταν στατιστικά σημαντική η διαφορά της επίδοσης μεταξύ των ομάδων στα τεστ

γενικού δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου (*PPVT-R* και *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*) και στο τεστ ειδικού δεκτικού λεξιλογίου που αξιολογούσε τις λέξεις-στόχο (*Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*), όμως η παρατηρούμενη πρόοδος στα παραπάνω τεστ δηλώνει πως και η πρακτική που εφαρμόστηκε στα τμήματα έλεγχου είχε αποτέλεσμα, βοηθώντας τα παιδιά να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους. Άλλωστε όποτε εφαρμοστεί άμεση και συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου, που παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις νέες λέξεις σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη, που εμπλέκει κατάλληλες πρακτικές ενεργητικές, στοχευμένες και εκτεταμένες, ενσωματώνοντας επίσης στο πρόγραμμα περιοδικά επαναλήψεις, υπάρχει όφελος (Beck & McKeown, 1991, 2007· Neuman & Dwyer, 2009). Στην ομάδα ελέγχου δε χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι ως μέσο για τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου, αλλά λεκτικά παιχνίδια ενταγμένα σε παραδοσιακού τύπου διδασκαλία, που όμως προσπαθήσαμε όσο το δυνατόν να είναι ελκυστικά και να έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά. Τα παιχνίδια που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά, μετά την αποσαφήνιση της σημασίας των νέων λέξεων, να παίζουν με τις εικονογραφημένες κάρτες που αντιπροσώπευαν την έννοιά τους, να τις χρησιμοποιήσουν με διάφορους τρόπους, φτιάχνοντας αινίγματα για αυτές, παίζοντας παιχνίδια μνήμης, παρατηρητικότητας, αντιστοίχισης εικόνας και λέξης, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχε το στοιχείο της κίνησης.

Πρόσφατη έρευνα των Tavil & İsisag (2009) σε νήπια που διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, έχοντας ως σκοπό να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα που έχουν το παιχνίδι και το τραγούδι αντίστοιχα ως μέθοδοι για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, χρησιμοποίησε ένα πειραματικό σχεδιασμό με δύο ομάδες. Η μια ομάδα ήρθε σε επαφή με το παρουσιαζόμενο λεξιλόγιο-στόχο μέσα από παιχνίδια που είχαν κίνηση, ενώ η άλλη μέσα από τραγούδια. Η μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου-στόχου που έγινε μετά την παρέμβαση έδειξε να έχει καλύτερες επιδόσεις η ομάδα που χρησιμοποίησε ως μέσο το παιχνίδι σε σχέση με την ομάδα που χρησιμοποίησε το τραγούδι. Τόσο το παιχνίδι, όσο και το τραγούδι φάνηκε να δίνουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση στα παιδιά, δημιουργώντας επίσης μια ατμόσφαιρα χαλαρή, διασκεδαστική και χαρούμενη που ευνοούσε τη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου. Όμως, η δύναμη του παιχνιδιού στη συγκεκριμένη περίπτωση έδειξε να είναι μεγαλύτερη και να υπερσχύει του τραγουδιού. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να μπορεί να ερμηνευτεί αν σκεφτούμε τη φύση του τραγουδιού που χρησιμοποιήθηκε. Επρόκειτο για τραγούδι που παρουσιάστηκε «έτοιμο» στα παιδιά, που περιείχε στους στίχους του τις λέξεις-στόχο και το οποίο συνόδευαν τα

παιδιά με κινήσεις προκαθορισμένες έχοντας ως πρότυπο τον εκπαιδευτικό ή σηκώνοντας την αντίστοιχη εικόνα με τη λέξη την ώρα που ακουγόταν στο τραγούδι. Η επανάληψή του γινόταν μηχανικά, ενώ δεν υπήρχε πουθενά το στοιχείο της δημιουργικότητας, της έκφρασης ούτε υπήρχε η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί με παραγωγικό τρόπο το λεξιλόγιο-στόχος. Έλειπε το προσωπικό-υποκειμενικό στοιχείο που θα ενίσχυε ακόμη παραπάνω την παρώθηση και θα έκανε ίσως τα παιδιά να το αγκαλιάσουν πιο ζεστά, ενσωματώνοντάς το στον προφορικό τους λόγο.

Κάνοντας μια σύνοψη όσων αναφέρθηκαν, η σημαντική επίδοση της πειραματικής ομάδας στην ανάκληση και παραγωγή του λεξιλογίου-στόχου, που αποτελεί το βασικό εύρημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θεωρούμε ότι οφείλεται στη δημιουργική χρήση του τραγουδιού μέσω μιας «αισθητικής προσέγγισης» του νέου λεξιλογίου. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η τέχνη αποτέλεσε «μοχλό» ώστε τα παιδιά «να μαθαίνουν ενώ δημιουργούν» αλλά και «να δημιουργούν αυτό που μαθαίνουν» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011), αποκομίζοντας ποικίλα αισθητικά και κοινωνικά οφέλη πέρα από τα γλωσσικά (Trinick-Robyn, 2012). Άλλωστε, η ανάμειξη πνευματικών δραστηριοτήτων κι αισθητηριακών-κινητικών εμπειριών -όπως το τραγούδι, η κίνηση ή η ρυθμική συμμετοχή (Armstrong, 2004)- στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, δημιουργεί ποικίλες ευκαιρίες μάθησης συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Gardner, 1993· Christison, 1996· Eisner, 2002), ενώ η μάθηση συμβαίνει σε ένα περισσότερο σύνθετο και βαθύ επίπεδο (Campbell, 2000).

Τα παιδιά των πειραματικών τμημάτων, μέσα από τη συμμετοχική τους δράση, αισθάνθηκαν τη χαρά της δημιουργίας και μαζί ξεχωριστή ικανοποίηση και υπερηφάνεια για το παραγόμενο αποτέλεσμα. Ο ενθουσιασμός με τον οποίο υποδέχονταν κάθε φορά την ερευνήτρια τρέχοντας γύρω της και τραγουδώντας συνήθως το τελευταίο τραγούδι που είχαν δημιουργήσει, μαρτυρούσε το θετική διάθεση που πυροδοτούσε αυτού του είδους η προσέγγιση. Μάλιστα, χαρακτηριστικά αναφέρουμε ένα περιστατικό που διαδραματίστηκε κατά τη διάρκεια της αποχαιρετιστήριας γιορτής ενός πειραματικού τμήματος: στην αναδρομή που έγινε από τις νηπιαγωγούς στο «χρονικό» του σχολικού έτους, αναφέρθηκε η συμμετοχή του τμήματος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης και προβλήθηκαν ντοκουμέντα από τις δράσεις μας. Τα παιδιά, τότε, αυθόρμητα -χωρίς αυτό να είναι σχεδιασμένο- «ξεσηκώθηκαν» ζητώντας να τραγουδήσουν μπροστά στο κοινό τα τραγούδια τους, πράγμα που έκαναν κιόλας, με πολύ ενθουσιασμό και κέφι.

Ολοκληρώνοντας, η ευχάριστη, χαλαρή, αναζωογονητική και ευεργετική ατμόσφαιρα που γεννιόταν στα τμήματα που χρησιμοποίησαν το τραγούδι ως μέσο για την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, είχε έντονο το στοιχείο της δημιουργικότητας να πλανάται και να δίνει ευκαιρίες για έκφραση μέσα από ποικίλα είδη αναπαράστασης. Μέσα σε αυτό το κλίμα, η γνώση αντιμετωπίστηκε αισθητικά και η αισθητική ως νοητική διεργασία (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008) αποτελώντας μια ξεχωριστή και αξιομνημόνευτη εμπειρία, που επέδρασε φανερά στην εκμάθηση, ανάκληση και παραγωγή του λεξιλογίου-στόχου.

5,2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας και της ερμηνείας τους, οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ⇒ Η συστηματική, οργανωμένη και στοχευμένη διδασκαλία του λεξιλογίου που ενσωματώνει περιοδικές επαναλήψεις, μπορεί να είναι αποτελεσματική για την εκμάθησή του. Ειδικά όταν τα παιδιά εμπλέκονται με ενεργό τρόπο και τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη υπάρχει πρόοδος, όπως φάνηκε άλλωστε από την επίδοση και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων.
- ⇒ Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ωφέλιμο να εστιάζει σε συγκεκριμένες λέξεις, που να είναι οργανωμένες σε σημασιολογικές ομάδες, διευκολύνοντας την εκμάθηση, απομνημόνευση και ανάκλησή τους.
- ⇒ Η αποσαφήνιση της έννοιας των νέων λέξεων μέσω συζήτησης και κατάθεσης εμπειριών βοηθά ώστε τα παιδιά να τις κατανοήσουν σε βάθος και να είναι σε θέση να ανακαλέσουν πληροφορίες αναφορικά με αυτές όταν τις ακούσουν ή τις δουν.
- ⇒ Η σύνδεση του λεξιλογίου με την υπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες του παιδιού και η χρησιμότητά του για την επικοινωνία αποτελούν παράγοντες που κάνουν την εκμάθησή του να έχει ενδιαφέρον και νόημα για το παιδί.
- ⇒ Η χρήση εικόνων που αντιπροσωπεύουν την έννοια των λέξεων-στόχο συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματός τους, στη μνημονική τους διατήρηση, αλλά και στη διευκόλυνση της ανάκλησής τους. Η διπλή κωδικοποίηση των λέξεων, οπτική-λεκτική δίνει τη δυνατότητα να δημιουργηθεί με ακρίβεια και ζωντάνια στη σκέψη του μαθητή η σημασία τους, διευκολύνοντας την εκμάθησή τους.
- ⇒ Οι ομοιότητες που παρατηρούνται στη δομή γλώσσας και μουσικής είναι δυνατό να διευκολύνουν την συσχετιστική/ διαθεματική διδασκαλία των δύο γνωστικών αντικειμένων.
- ⇒ Το τραγούδι παρέχει ένα σημαντικά υψηλότερο επίπεδο παρώθησης συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Δεν είναι απλά διασκεδαστικό όταν χρησιμοποιείται στην τάξη, αλλά αποδεδειγμένα αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Η σκόπιμη εφαρμογή των τραγουδιών μπορεί να δώσει μια νέα διάσταση στα υπάρχοντα γλωσσικά προγράμματα προσφέροντας ένα γεμάτο νόημα και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

- ⇒ Το τραγούδι, έχει την ικανότητα να βοηθά τόσο την εκμάθηση όσο και την απομνημόνευση και ανάκληση του λεξιλογίου. Τα χαρακτηριστικά του, ο ρυθμός, η ρίμα, η μελωδία, οι επαναλήψεις του, σε συνδυασμό με το θετικό, ευχάριστο και χαλαρό κλίμα, απαλλαγμένο από την πίεση και το άγχος που προκαλεί συχνά η εκμάθηση της ύλης με τον παραδοσιακό τρόπο, αποτέλεσαν παράγοντες που έκαναν τα παιδιά να τα αγαπήσουν.
- ⇒ Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία κατασκευής των τραγουδιών συνέβαλλε ώστε να εμπεδώσουν καλύτερα το λεξιλόγιο-στόχο καθώς το χρησιμοποίησαν με παραγωγικό τρόπο, σε ένα πλαίσιο με νόημα, το οποίο εξέφραζε τη δική τους προσωπικότητα. Αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία ήταν άλλωστε που έκαναν το κάθε τραγούδι τους ξεχωριστό, μοναδικό, βοηθώντας ακόμη περισσότερο την απομνημόνευση και την ανάκλησή του.
- ⇒ Τα τραγούδια μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό διδακτικό εργαλείο καθώς τα παιδιά τα παίρνουν κι έξω από τη τάξη, συνεχίζοντας να τα τραγουδούν για δική τους ευχαρίστηση πολλές στιγμές, συντροφεύοντας το παιχνίδι τους... Με αυτό τον τρόπο, μέσω της συνεχούς αυθόρμητης και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες χρήσης του, το λεξιλόγιο που περιέχουν οι στίχοι τους παραμένει ενεργό, ζωντανό.
- ⇒ Τα παιδιά ωφελήθηκαν πολλαπλώς από τη συμμετοχή της τέχνης στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Ο αναδυόμενος χαρακτήρας της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε, πέρα από τη δυνατότητα έκφρασης, δημιουργίας και αυτενέργειας που προσέφερε στα παιδιά, τα οδήγησε στην κατάκτηση δευτερευόντων-εμπλεκόμενων στόχων που δεν ήταν αποκλειστικά γλωσσικοί, αλλά και μουσικοί (π.χ. αντίληψη του ρυθμού), ενώ αφορούσαν και σε άλλα πεδία που ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της κατασκευής και επεξεργασίας των τραγουδιών (π.χ. κίνηση). Καταργώντας έτσι τα σύνορα μεταξύ των «μαθημάτων», ενοποιώντας τις τέχνες, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν συνολικά, σφαιρικά και με φυσικό-βιωματικό τρόπο στοιχεία που διατρέχουν όλες τις συνεργαζόμενες περιοχές.
- ⇒ Επιπροσθέτως, αυτός ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας του λεξιλογίου, ευνόησε και εκείνα τα παιδιά που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, πέρα από τον παραδοσιακό. Λαμβάνοντας μηνύματα μέσα από ποικίλα μονοπάτια, δημιουργείται μια περισσότερο πλούσια εμπειρία μάθησης, η οποία βοηθούσε στην απόκτηση της νέας πληροφορίας και στην καλύτερη κατανόησή της.

5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα ερευνητική μελέτη, αναφορικά με την επίδραση που μπορεί να έχει το τραγούδι στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας, υπόκεινται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι κυρίως οφείλονται:

α) Στο μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε

Ο αριθμός των συμμετεχόντων νηπίων ήταν περιορισμένος και προερχόταν από ημιαστικές περιοχές του Νομού Χανίων. Επιπλέον, τα παιδιά του δείγματος είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα και δεν ήταν δίγλωσσα. Συνεπώς, γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δε μπορεί να γίνει, παρά ίσως μόνο σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανάλογα με εκείνα του δείγματος που χρησιμοποίησε. Δεδομένου ότι η περιοχή και ο πληθυσμός του Ν. Χανίων, στον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από άλλες περιοχές της ελληνικής επαρχίας και τους πληθυσμούς τους, μπορούμε ακόμη να υποθέσουμε ότι η διεξαγωγή μιας νέας έρευνας με την ίδια μεθοδολογία, σε πληθυσμό με τα ίδια χαρακτηριστικά, σε άλλη περιοχή της ελληνικής επαρχίας, θα κατέληγε σε παρόμοια συμπεράσματα.

β) Στα μη σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας που αφορούν στο λεξιλόγιο-στόχο προήλθαν με τη χρησιμοποίηση ερευνητικών εργαλείων κατασκευασμένων από την ερευνήτρια (*Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου* και *Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου*), τα οποία δεν έχουν σταθμιστεί.

γ) Στα κριτήρια επιλογής των λέξεων-στόχο

Η επιλογή των λέξεων-στόχο έγινε βάσει κριτηρίων που σχετίζονταν κυρίως με τη χρησιμότητα που θα είχαν οι συγκεκριμένες λέξεις για την επικοινωνία και το χειρισμό του θέματος της «άνοιξης», που διερευνάτο στο νηπιαγωγείο. Λήφθηκε ακόμη υπόψη για την επιλογή τους η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών (Marzano, 2004) και το επίπεδο δυσκολίας (*Tier*) στο οποίο κατατάσσονται (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Δεδομένου ότι η κατηγοριοποίηση του λεξιλογίου δεν είναι αυστηρή και άκαμπτη, ούτε οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιπέδων δυσκολίας είναι ακριβείς και ξεκάθαρες, ίσως η επιλογή του

λεξιλογίου-στόχο από άλλο ερευνητή, με διαφορετικά κριτήρια να επηρέαζε το ερευνητικό αποτέλεσμα.

δ) Στον αριθμό των λέξεων-στόχο

Ο αριθμός των λέξεων-στόχο, ήταν περιορισμένος και αναφερόταν σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Μεγαλύτερος ή μικρότερος αριθμός λέξεων, από περισσότερες θεματικές ενότητες, είναι πιθανό να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα.

ε) Στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης

Παρόμοια, η περιορισμένη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ενδεχομένως να αποτελεί παράγοντα που εμποδίζει τη γενίκευση των πορισμάτων στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα.

στ) Στη σταθερότητα που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα στο χρόνο

Δεν έγιναν επαναληπτικές μετρήσεις ώστε να φανεί αν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης έχουν σταθερότητα στο πέρασμα του χρόνου.

5.4 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια διερεύνησης παρόμοιου θέματος με αυτό της παρούσης μελέτης, να αξιοποιήσει μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, το οποίο να προέρχεται όχι μόνο από ημιαστικές, αλλά και από αστικές και αγροτικές περιοχές. Αν υπήρχε η δυνατότητα να περιληφθούν σε αυτήν υποκείμενα από όλο τον ελληνικό χώρο θα μπορούσε να διασφαλιστεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων της, συμβάλλοντας έτσι στο σχεδιασμό μιας εναλλακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο.

Θεωρούμε πως η επανάληψη της έρευνας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ίσως και καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, θα δώσει τη δυνατότητα να συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό της μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου για εκμάθηση, το οποίο να αφορά σε μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, από ποικίλες θεματικές ενότητες ή/και σε λεξιλόγιο αναδυόμενο από τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, για τη μελοποίηση των στίχων που συνέθεσαν τα παιδιά -οι οποίοι συμπεριελάμβαναν το λεξιλόγιο-στόχο- χρησιμοποιήθηκαν γνωστές μελωδίες, αλλά και μελωδίες βασισμένες σε 2 κυρίως νότες (σολ-μι), οι οποίες δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Ένα σημείο που θεωρούμε πως μπορεί να τύχει περαιτέρω διερεύνησης, συνδέεται με τη μέτρηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων που δίνει ο ένας και ο άλλος τρόπος μελοποίησης σχετικά με την απομνημόνευση, την ανάκληση και παραγωγή του νέου λεξιλογίου.

Ενδιαφέρον θα είχε επίσης, να μελετηθεί και να αξιολογηθεί η επίδραση του παράγοντα «κίνηση» (ρυθμική/μυμητική) στην εκμάθηση, ανάκληση και παραγωγή του νέου λεξιλογίου, κάνοντας παράλληλα χρήση τραγουδιών κατασκευασμένων με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.

Κρίνουμε σημαντικό, ακόμη, μια μελλοντική έρευνα να κάνει επαναληπτικές μετρήσεις, ώστε να φανεί η επίδραση που μπορεί να έχει η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω τραγουδιών στη μακρόχρονη μνήμη. Με άλλα λόγια, προτείνεται να ελεγχθεί η σταθερότητα των αποτελεσμάτων που μια τέτοια έρευνα δίνει, η «αντοχή» τους στο χρόνο.

Επιπρόσθετα, προτείνεται η στάθμιση των κατασκευασμένων τεστ βάσει των οποίων μετρήθηκε το λεξιλόγιο-στόχος, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που δίνουν.

Στοχεύοντας στην εξασφάλιση παρόμοιων συνθηκών στο δείγμα της παρούσας έρευνας, μεταξύ αυτών και της γλωσσικής ομοιομορφίας του-, εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία

αξιολόγησης τα παιδιά που δεν είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα. Με δεδομένο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα πλέον των τμημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η επίδραση του τραγουδιού στο λεξιλόγιο παιδιών που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα. Οπότε, η πραγματοποίηση μιας παρόμοιας έρευνας στον ελλαδικό χώρο, σε νήπια που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική, θα ήταν ωφέλιμη. Άλλωστε, στην ξένη βιβλιογραφία -όπως έχει ήδη αναφερθεί- έχει σχολιαστεί θετικά, από πολλούς ερευνητές, η συμβολή του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας (Adileh & Adileh, 2011· Winter, 2010· Leqq, 2009· Ara, 2009· Li & Brand, 2009· Tavitl & Ísisag, 2009· Rosová, 2007· Cruz-Cruz, 2005· Abbott, 2002· Ho & Chan, 2003· Wallace, 1994· Medina, 1990).

5.5. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως έχει υπογραμμιστεί στην παρούσα μελέτη, το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς της γλώσσας και το μέγεθός του θεωρείται προσδιοριστικό, ως ένα σημείο, της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και της ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης (Οικονομίδης, 2001· Sobolak, 2008). Δεδομένου ότι το λεξιλόγιο διευρύνεται όταν τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να το συναντούν, να το χρησιμοποιούν, να το επαναλαμβάνουν, θεωρούμε πως είναι επιτακτική η ανάγκη να αναπτύσσονται τεχνικές στο σχολείο που να εστιάζουν στον εμπλουτισμό του (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Χρειάζεται να αποτελεί βασικό μέλημα για τον κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό η συστηματική, οργανωμένη και στοχευμένη διδασκαλία του.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο για τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο, που χρησιμοποιεί το τραγούδι. Έχοντας από τη φύση τους τα παιδιά ροπή προς τη μουσική, το τραγούδι αποδεδειγμένα αποτελεί ένα μέσο ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και υποστηρικτικό μαζί για τη μάθηση, το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλεύονται για τη βελτίωση της γλώσσας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών τους (Davies, 2000· Ara, 2009). Ιδιαίτερα με τη μορφή που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη μελέτη, ως «αισθητικό έργο» παραγόμενο από τα ίδια παιδιά, φαίνεται να λειτουργεί θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, βοηθώντας τα να μάθουν το νέο λεξιλόγιο αβίαστα, μέσα στην ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα που δημιουργείται, αλλά και να αποκομίσουν πέρα από γλωσσικά/γνωστικά και ποικίλα μουσικά/αισθητικά οφέλη. Η αγωγικότητα που ασκεί το τραγούδι στα παιδιά και τα πολλαπλά οφέλη του είναι ανάγκη να εκτιμηθούν ανάλογα ώστε να χρησιμοποιείται σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μάλιστα σε μεγάλη συχνότητα. Χρήσιμη, βέβαια, θα είναι η περαιτέρω διερεύνηση των τρόπων εφαρμογής του στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Το τραγούδι, παρά τις αποδείξεις για το αντίθετο, δεν έχει τη θέση που του αξίζει στα σχολικά προγράμματα, αλλά παραμένει αναξιοποίητο ως παιδαγωγικό μέσο (Κοκκίδου, 2011). Αυτό οδηγεί στην απώλεια πληθώρας ευκαιριών που συνδέονται με την αύξηση του ενδιαφέροντος, της αυτοπεποίθησης και της επιτυχίας των μαθητών γενικότερα (Lieb, 2005), αλλά και με τη χρήση εναλλακτικών τρόπων για την απόκτηση γνώσεων, που να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993). Ένας λόγος που δικαιολογεί την παρατηρούμενη αποδυνάμωση της θέσης που θα άξιζε να έχει η μουσική (και οι τέχνες γενικότερα) στην καθημερινή σχολική πρακτική, αφορά ίσως στην ανεπάρκεια

που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, ή και το φόβο ακόμη, να μουν στο πεδίο της μουσικής και των άλλων τεχνών χωρίς να έχουν εξειδίκευση ή χωρίς να διαθέτουν ειδικές καλλιτεχνικές και δημιουργικές ικανότητες (Κωνσταντινίδης, Παρισινός, & Γαγάτσης, 2006· Σταύρου, 2004). Καθώς είναι αναγνωρισμένη η βαρύτερη συμβολή της μουσικής, και του τραγουδιού ειδικότερα, στη μάθηση και στη γλωσσική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να εκμεταλλεύονται την κάθε ευκαιρία προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες για μάθηση και έκφραση μαζί. Η δημιουργία ενός ικανού πλαισίου επιμόρφωσης και αυτό-μόρφωσης σε ζητήματα περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας αναφορικά με τη μουσική και το τραγούδι μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, (Στάμου, 2007· Διονυσίου, 2007· Θεοδωρίδης, 2009), ανοίγοντας νέα μονοπάτια και εκπαιδευτικές προοπτικές.

Γενικά, θεωρούμε πως η θέση τόσο της μουσικής, όσο και των τεχνών συνολικά, χρειάζεται να ενδυναμωθεί, να επεκταθεί στο σύνολο της σχολικής ζωής, αλλά και να επαναπροσδιοριστεί. Να μην επικεντρώνεται και να μην περιορίζεται μόνο στην επίτευξη γνωστικών στόχων, όπως είναι η εκμάθηση νέου του λεξιλογίου, αλλά να αναγνωρίζεται και να καλλιεργείται και η αισθητική τους αξία. Χρειάζεται, με άλλα λόγια, ρίχνοντας τα σύνορα ανάμεσα στην τέχνη και την επιστήμη, να προχωρήσει η διδασκαλία από την εργαλειακή χρήση των τεχνών στην αισθητική τους αντιμετώπιση, μέσω μιας «αισθητικού» τύπου διδασκαλίας που θα προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν το διδασκόμενο αντικείμενο πολύπλευρα. «Όχι μόνο λογικά και λεκτικά αλλά και κιναισθητικά, ηχητικά, χωρικά, διαπροσωπικά, ενδοπροσωπικά, καθώς και να αποδώσουν στο διδασκόμενο θέμα μουσικό, θεατρικό, κινητικό και εικαστικό περιεχόμενο» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011). Με αυτό τον τρόπο οι τέχνες, δίνοντας βάση στη μοναδικότητα και τα ιδιαίτερα χαρίσματα του κάθε παιδιού και ενεργοποιώντας ολικά τις δυνάμεις των μικρών μαθητών, ανοίγουν διαύλους και οπτικές μέσω των οποίων να μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο (Gardner, 1983, 1993) αλλά και να εκδηλώνουν και να εκφράζουν γνώσεις, ιδέες, συναισθήματα, μέσα από πολλά είδη αναπαράστασης (Eisner, 2002). Για να είναι, όμως, σε θέση οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υποστηρίξουν αυτή την καινοτόμο πρακτική που ορίζεται ως «αισθητική διδασκαλία», κρίνεται σημαντικό να υπάρχει η αισθητική τους κατάρτιση, η οποία να συμπεριλαμβάνει τις εξής παραμέτρους (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008):

⇒ Την προσέγγιση ποικίλων αισθητικών δραστηριοτήτων και την εξοικείωσή τους με αυτές με πρακτικό, βιωματικό-εργαστηριακό τρόπο

- ⇒ Τη θεωρητική τους ενημέρωση ώστε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την παιδαγωγική σημαντικότητα αυτής της καινοτόμου μεθόδου αξιοποίησης των τεχνών και την αισθητική τους ευαισθητοποίηση
- ⇒ Την αναλυτική προσέγγιση της διδακτικής μεθοδολογίας που θα πρέπει να ακολουθήσουν για να προχωρήσουν σε εφαρμογές οι οποίες να ανταποκρίνονται στους στόχους που έθεσαν, να είναι προσαρμοσμένες στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες της τάξης τους και να συσχετίζονται με άλλες περιοχές των προγραμμάτων σπουδών

Στο πνεύμα της διαθεματικότητας και της ολιστικής αντιμετώπισης της γνώσης, που προωθούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, το τραγούδι, με τον «αισθητικό»-δημιουργικό τρόπο που προσεγγίστηκε στη συγκεκριμένη μελέτη, έδειξε πως μπορεί να προσφέρει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο. Ελπίζουμε κι ευχόμαστε τα ευρήματα που παρουσιάζει η έρευνά μας να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης ώστε το τραγούδι, ο αμεσότερος και σημαντικότερος ίσως τομέας της μουσικής έκφρασης, να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο. Να ειδωθεί ως ένα ακόμη εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο, το οποίο αξίζει να αγκαλιάσουν οι εκπαιδευτικοί και να το εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία εκτιμώντας πέρα από τα γλωσσικά, τα πολλαπλά αισθητικά οφέλη του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

AAN, The American Academy of Neurology (2001). Musical training during childhood may influence regional brain growth. The biology of music. *Economist*, 354, 83-85.

Abbott, M. (2002). Using music to promote L2 learning among adult learners. *TESOL Journal*, 11, 10-17.

Adamowski, E. (1997). *The ESL song book*. Don Mills: Oxford Press.

Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (1995). Phonological working memory and speech production in preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 403-414.

Adileh, M., & Adileh, F. (2011). Songs as an educational tool in teaching English as a foreign language. In Kamyliis, P. & Argyriou M. (eds.), *Arts and Education - A creative way into languages*. Conference Proceedings, vol. A', 1-10.

Alexander, J. C. (1995). *The Application of Multiple Intelligences Theory to Reading Instruction*. Ανακτήθηκε στις 26/7/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED402563.pdf>

Alexander, R. (2003). *Hugo Riemann and the birth of modern musical thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allen, J. (1999). *Words, words, words: teaching vocabulary in grades 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Ali, S. O., & Peynircioğlu, Z., F. (2006). Songs and emotions: are lyrics and melodies equal partners? *Psychology of Music*, 34, 511-534.

Amen, D. G. (2005). *Making a good brain great*. New York: Harmony Books.

Anders, P. L., & Bos. C.S. (1986). Semantic feature analysis: An interactive strategy for vocabulary development and text comprehension. *Journal of Reading*, 29, 610-616.

Anglin, J. M. (1993). *Vocabulary Development: a morphological analysis*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58, Serial No. 238.

Anton, R. J. (1990). Combining singing and psychology. *Hispania*, 73, 1166-1170.

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in pre school children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.

Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, 161-172. Published by the Registrar, Dhaka University ISSN-2075-3098.

Armstrong, T. (2004). Making the Words Roar. *Educational Leadership*, 61, 78-83.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. USA: ASCD.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence K. W. and Spence J. T. (eds.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 2, pp.89-195). New York: Academic Press.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.

Baddeley, A. D. (1966). The influence of acoustic and semantic similarity on long-term memory for word sequences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18, 302-309.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 281-288.

Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and Practice*. Hove: Psychology Press.

Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In Bower G. A. (eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* (vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.

Baddeley, A. D., Lewis V., & Vallar, G. (1984). Exploring the articulatory loop. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36, 233-252.

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). *Vocabulary Acquisition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners*. (Technical Report No. 13). University of Oregon: National Center to Improve the Tools for Educators.

Bancroft, W. J. (1985). Music Therapy and Education. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 10, 3-16.

Barr, Woodson, K., & Johnston, J. M. (1989). Listening: The Key to Early Childhood Music. *Day Care and Early Education*, 16, 13-17.

Barska, K. (2006). *Using songs to teach vocabulary to EFL students*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.ac-grenoble.fr/reaso/article.php3?id_article=58.

Bean, T. W., Readence, J. E., & Baldwin, R. S. (2008). *Content area literacy: An integrated approach* (9th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Beaton (1995). The importance of music in the early childhood language curriculum. *International Schools Journal*, 15, 28-38.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In Barr, R. E., Kamil, M., L., Mosenthal, P., & Pearson, P. (eds.), *Handbook of reading research* (vol.2, pp. 789-814). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Beck, I., L., & McKeown, M. G. (2007). Different Ways for Different Goals, but Keep Your Eye on the Higher Verbal Goals, In Wagner, K. R., Muse, E. A., Tannenbaum, R. K. (eds.), *Vocabulary Acquisition, Implications for reading comprehension* (pp. 182-204). New York: The Guilford Publications, Inc.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Publications Inc.

Begley, S. (2007). *Train your mind, change your brain*. New York: Ballantine Books.

Bell, N. L., Lassiter, K. S., Matthews, T. D., & Hutchinson, M. B. (2001). Comparison of the Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition and Wechsler Adult Intelligence Scale Third Edition, with university students. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 417-422.

Bennet, A., & Bennet, D. (2009). The Human Knowledge System: Music and Brain Coherence. *Journal -Summer/Fall*. Ανακτήθηκε στις 3/6/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.monroeinstitute.org/journal>

Bergen, D., & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education: Implications for educators*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary: Early, direct and sequential. *American Educator*, 25, 24-28, 47.

Biemiller, A. (2003) Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-35.

Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In Baumann, J. & Kameenui, E. (eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28-40). New York: The Guilford Press.

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.

Bintz, P. W. (2010). Singing Across the Curriculum. *The Reading Teacher*, 63, 683-686.

Blachowicz, C. L., Fischer, P. J., & Watts-Taffe, S. (2005). *Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the needs of diverse learners in grades K-5*. Ανακτήθηκε στις 18/2/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/vocabulary.pdf>

Blodgett, T. (2000). Teaching the Target Language Through the Lyrics of Melodic Music. *Songs for Teaching. Using Music to Promote Learning*. Ανακτήθηκε στις 5/5/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.songsforteaching.com/musicapaedia/teachingtargetlanguagethroughlyrics.htm>

Blood A, Zatorre, R. J., Bermudez, P., & Evans, A. C. (1992). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. A PET scan study. *Nature Neuroscience*, 2, 382-387.

Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review. *Early Childhood Research and Practice*, 10. Ανακτήθηκε στις 7/5/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html>

Botarri, S., & Evans, J. (1982). Effects of musical context, type of vocal presentation, and time on the verbal retention abilities of visual-spatially oriented and verbally oriented learning disabled children. *Journal of School Psychology*, 20, 324-338.

Boysson-Bardies, B. (1999). *How Language Comes to Children. From Birth to Two Years*. Translated by M. B. DeBevoise. Cambridge (MA), London (England): Bradford.

Bransford, J. D. (1979). *Human Cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, Col: Wadsworth Publishing Co.

Bransford, J. D., Brown, A., L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.

Bravo, A. M., Hiebert, H. E., & Pearson, P. D. (2007). Tapping the Linguistic Resources of Spanish – English Bilinguals, The role of Cognates in Science. In Wagner, K. R., Muse, E. A., & Tannenbaum, R. K. (eds.), *Vocabulary Acquisition, Implications for reading comprehension* (pp.140-156). New York: The Guilford Publications, Inc.

Brown, J., L. (2006). Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12. Ανακτήθηκε στις 9/6/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html>

Brown, S., Martinez, M., J., & Parsons, L., M. (2006). Music and Language Side by Side in the Brain: a PET Study of the Generation of Melodies and Sentences. *European Journal of Neuroscience*, 23, 2791-2803.

Brown, T., & Perry, F. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25, 655-70.

Cakir, A. (1999). Musical activities for young learners of EFL. *The Internet TESL Journal*, 5. Ανακτήθηκε στις 9/7/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.iteslj.org/Lessons/Cakir-MusicalActivities.html>.

Callan, D. E., Tsytsarev, V., Hanakawa, T., Callan, A. M., Katsuhara, M., Fukuyama, H., & Turner, R. (2006). Song and speech: Brain regions involved with perception and covert production. *Neuroimage*, 31, 1327-1342.

Calogero, J. M. (2002). Integrating music and children's literature. *Music Educators Journal*, 88, 23-30.

Calvin, W. & Ojemann, G. (1994). *Conversation with Neil's brain: The neural nature of thought and language*. Reading, MA: Perseus Books.

Campbell, D. (2000). *Heal yourself with sound and music*. Boulder, CO: Sounds True.

Carey, S. (1978). The child as a word learner. In Halle, M., Bresnan, J., & Miller, G. (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*, (pp.264-293). Cambridge, MA: MIT Press.

Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.

Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. D., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.

Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2005). Word learning and vocabulary instruction. In Birsh, J. R. (eds.). *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 345-375). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skills are links to reading success. *Applied Psycholinguistics*, 19, 433-446.

Chang, C. (2000). *Relationship between music learning and language reading? Review of literature*. (ERIC document reproduction service No. ED440375)

Checkley, K. (1997). The First Seven... And the Eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 8-13.

Chen-Hafteck, L. (1997). Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. *ECDC*, 130, 85-97.

Chong, S., & Gan, L. (1997). *The Sound of Music. Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through an integrated language arts and music programme*. Australian Association for Research in Education - Researching Education in New Times, 22-27, CHONS97.323. Ανακτήθηκε στις 7/1/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.aare.edu.au/97pap/chons323.htm>.

Chosky, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E., Woods, D., & York, F. (2000). *Teaching Music in the Twenty Century*. NJ: Prentice-Hall, Inc.

Christison, M. (1996). Teaching and Learning Languages Through Multiple Intelligences. *Tensol Journal*, 6, 10-14.

Clarke, S. (2005). *Learn English Kids Using Songs*. British Council. Ανακτήθηκε στις 24/7/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.britishcouncil.org/kidsenglish>.

Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. NH: Heinemann.

Colwell, C. (1988) *The effect of music on the reading readiness skills of kindergarten children*. Unpublished master's thesis, Florida State University, Tallahassee.

Colwell, C. (1994). Therapeutic Applications of Music in the Whole Language Kindergarten. *Journal of Music Therapy*, 31, 238-247.

Condis, P., Parks, D. & Soldwedel, R. (2000). *Enhancing Vocabulary and Language Using Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development.

Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetics Education*, 34, 27-35. Ανακτήθηκε στις 24/4/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.ed.uiuc.edu/courses/eps201/PDFNOTES/Connell_Journal%20of%20Aesthetic%20Education

Cooke, S. (2010). Developing Song Worksheets for a SALC. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1, 129-138.

Craik, F. I. M., & Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 599-607.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

Cruz-Cruz, M. (2005). *The effects of selected music and songs on teaching grammar and vocabulary to second-grade English language learners*. Doctoral dissertation, Texas A & M University.

Curtain, H. A., & Pesola, C. A. (1988). *Language and Children - Making the Match*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42, 895-901, 948.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Daniels, M. (1995). *The Effect of Sign Language on Vocabulary Development in Young Hearing Children*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (81st, San Antonio TX, November 18-21).

Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*, 43, 291-298.

Davidson, L. (1994). Song singing by young and old: a developmental approach to music. In Aiello, R., & Sloboda, J. (eds.). *Musical perceptions* (pp. 99-130). Oxford: Oxford University Press.

Davies, N. L. (2000). The beat goes on. *Childhood Education*, 76, 148-153.

Deasy, R. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Di Vesta, F. J. (1987). The Cognitive Movement and Education. In Glover, J. A., & Ronning, R. R. (eds.), *Historical Foundations of Educational Psychology* (pp. 203-233). New York: Plenum Press.

Dobbs, D. (2007). Turning off depression. In Bloom, F. E. (eds.), *Best of the brain from Scientific American: Mind, matter, and tomorrow's brain* (pp. 58-67). New York: Dana Press.

Domoney, L., & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*, 47, 234-241.

Dixon, L., LeFevre, J. A., & Twilley, L. C. (1998). Word knowledge and working memory as predictors for reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 80, 465-472.

Dunn, L. M., & Dunn L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R). Forms L and M. Manual*. Minnesota: American Guidance Service-AGS.

Ediger, M. (1999). Reading and vocabulary development. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 7-9.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Elmore, R. F., Peterson, P. L., & McCarthy, S. J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Failoni, J. (1993). Music as a means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic journal of Foreign Language Pedagogy* 1, 97-108.

Fauziati, E. (2001). *Teaching of English as a Foreign Language*. Surakarta: Muhammadiyah University Press.

Fellner, T.M. (2005). The treatment of pronunciation in EFL and ESL textbooks: A comparison to the discourse intonation methodology, *The Journal of the College of Foreign Languages*, Himeji Dokkyo University, Japan 18, 115-138.

Fetzer, L. (1994). *Facilitating print awareness and literacy development with familiar children's songs*. Marshall: East Texas University.

Flege, J. E., & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on the degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The Relation Between Music and Phonological Processing in Norman-Reading Children and Children with Dyslexia. *Music Perception*, 25, 383-390.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1999). *Voices on word matters: Learning about phonics and spelling in the literacy classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Jourdain, R. (1997). *Music, the brain and ecstasy: How music captures our imagination*. New York: William Morrow and Company.

Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Galicia Moyeda, I., X., Contreras Gomez, I., & Pena Flores, M. T. (2006). Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development. *Early Childhood Research and Practice*, 8. Ανακτήθηκε στις 2/1/2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/galicia.html>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1992). "Do babies sing a universal song?" *In readings in early childhood music education*, MENC Reston, VA.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.

Gardner, H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (20th Anniv. ed.), New York: Basic Books.

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for promoting fluency within a communicative frame work. *TESOL Quarterly*, 22, 473 -492.

Gathercole, S. E., & Balleley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language-disordered children: Is there a casual connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.

Gathercole, S. E., & Balleley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove: Laurence Erlbaum.

Gathercole, S. E., & Hitch, G. J. (1993). Developme.ntal changes in short-memory: A revised working memory perspective. In Collins, A., Gathercole, S. E., Conway, M. A., & Morris, P. E. (eds.), *Theories of memory* (pp. 189-210). Hove, England: Erlbaum.

Geoghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 55-64.

Geva, E., & Yaghoub Zadeh, Z. (2006). Reading Efficiency in Native English-Speaking and English-as-a-Second-Language Children: The Role of Oral Proficiency and Underlying Cognitive-Linguistic Processes, *Scientific Studies of Reading*, 10, 31-58.

Gilles, C., Andre, M., Dye, C., & Pfannenstiel, V. (1998). Constant connections through literature: Using art, music, and drama. *Language Arts*, 76, 67-75.

Goetze, M. (1986). Factors affecting accuracy in children's singing. Doctoral dissertation. University of Colorado, 1985. *Dissertation Abstracts International*, 46, 2955A.

Gordon, E. (1993). *Primary measures of music audiation: Test manual*. Chicago: GIA Publications.

Graves, M. F. (1984). Selecting vocabulary to teach in the intermediate and secondary grades. In Flood, J. (eds.), *Understanding reading comprehension* (pp. 245-260). Newark, DE: International Reading Association.

Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. In McKeown, M. E. & Curtis, M. E., (eds.) *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Griffiee, D.T. (1992). *Songs in action*. Herfordshire, England: Phoenix ELT.
- Gromko, J. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53, 199-209.
- Guglielmino, L. M. (1986). The affective edge: using songs and music in ESL instruction. *Adult Literacy and Basic Education*, 10, 19-26.
- Gupta, P., Lipinski, J., & Aktunc, E. (2007). Re-examining the phonological similarity effect in immediate serial recall: the role of type of similarity, category cueing, and item recall. *Memory and Cognition* (in press). Ανακτήθηκε στις 26/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.psychology.uiowa.edu/Faculty/Gupta/pdf/gupta.memcog2005preprint.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hansen, D. Bernstorf, E., & Stuber, G. M. (2004). *The music and literacy connection..* MENC: The National Association for Music Education. Rowman & Littlefield Publishing Group (ERIC document reproduction service No. ED488727).
- Harman, M. (n.d.). *Music and Movement - Instrumental in Language Development*. Ανακτήθηκε στις 17/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=601
- Hazel-Obarow, S. (2004). The impact of music on the vocabulary acquisition of kindergarten and first-grade students (Doctoral dissertation, Widener University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65, 452A. Ανακτήθηκε στις 22/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3020511>
- Hickok, G., Buchsbaum, B., Humphries, C., & Muftuler, T. (2003). Auditory-motor interaction revealed by fMRI: Speech, music, and working memory in area SPT. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 673-682.
- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal exploration in children. *Neuropsychology*, 17, 439-450.
- Hodges, D. A. (1999). Does music really make you smarter? *Southwestern Musician*, 67, 28-33.
- Hodges, D. A. (2000). Implication of Music and Brain Research. *Music Educators Journal*, 87, 17-22.
- Hodges, D. A. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23, 111-115.

Holcombe-Cochran, K. (2008). *The effects of singing and chanting on the reading achievement and attitudes of first graders*. Dissertation Presented to the Graduate School of Clemson University. In Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Curriculum and Instruction. Ανακτήθηκε στις 29/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://books.google.gr/books?id=XXGnQdQMdwgC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Hoskins, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25, 73-84.

Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps*. Paris: L'Harmattan.

Imberty, M. (2007). Introduction : du geste temporel au sens. In Imberty, M. & Gratier, M. (eds.), *Temps, geste et musicalité* (pp.7-32). Paris: L'Harmattan.

Jalongo, M., & Ribblett, D. (1997). Using song picture books to support emergent literacy. *Childhood Education*, 15-22.

Janata, P. (2002). The cortical topology of tonal structures underlying Western Music. *Science*, 298, 2167-2170.

Jeffries, K.J., Fritz, J.B., & Braun, A.R. (2003). Words in melody: An H2 15O PET study of brain activation during singing and speaking. *NeuroReport*, 14, 749-754.

Jensen, E. (2000). *Brain-based learning: The new science of teaching and training*. San Diego, CA: The Brain Store.

Jentschke, S., & Koelsch, S. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *Neuroimage*, 47, 735-744.

Johnson, J.L., & Hayes, D.S. (1987). .Preschool children's retention of rhyming and nonrhyming text: paraphrase and rote recitation measures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 317-327. Ανακτήθηκε στις 22/2/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(87\)90007-4](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(87)90007-4).

Jourdain, R. (1997). *Music, the brain and ecstasy: How music captures our imagination*. New York: William Morrow and Company.

Kame`enui, E. J., Dixon, D. W., & Carmine, R. C. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. In McKeown, M. G. & Curtis, M. E. (eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 129-145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kilgour, A. R, Jakobson, L. S., & Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory & Cognition*, 28, 700-710.

Koelsch, S., Gunter, T.C., von Cramon, D.Y., Zysset, S., Lohmann, G., & Friederici, A.D. (2002). Bach speaks: A Cortical “Language-Network” Serves the Processing of Music. *NeuroImage*, 17, 956-966.

Kouri, T., & Telander, K. (2008). Children’s Reading Comprehension and Narrative Recall in Sung and Spoken Story Contexts. *Child Language Teaching and Therapy*, 24, 329-349.

Kouri, T., & Winn, J. (2006). Lexical learning in sung and spoken story script contexts. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 293-313.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Ανακτήθηκε στις 3/2/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, UK : Pergamon.

Krouse, M.A. (1988). *Beginning English. Mastering Second Language First Three Years*. Babelegi. Unibook Publishers. Craft Press.

Laflamme, J. G. (1997). The effect of the multiple exposure vocabulary method and the target reading/writing strategy on test scores. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, 372-381.

Lake, R. (2002). Enhancing acquisition through music. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 7. Ανακτήθηκε στις 3/5/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>.

Lamb, S. Y., & Gregory, A. H. (1993). The Relationship Between Music and Reading in Beginning Reader. *Educational Psychology*, 13, 19-26.

Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI/SkyLight.

Lazar, M. (2010). *Benefits of Music for Children with Special Needs*. Ανακτήθηκε στις 25/2/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://kindermusikkids.wordpress.com/2010/06/25/the-musicliteracy-connection/>

Lee, L. (2007). An action study using thematic method of teaching young children English through music. *Kaohsiung Normal University Journal*, 22, 1-24.

Lee, L. (2009). An empirical study on teaching urban young children music and English by contrastive elements of music and songs. *US-China Education Review*, 6, 28-

39. Ανακτήθηκε στις 18/12/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://20.132.48.254/PDFS/ED504963.pdf>

Lee, D. J. , Chen, Y., & Schlaug, G. G. (2003). Corpus callosum: Musician and gender effects. *NeuroReport*, 14, 205-209.

Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, E. (2004). *A focus on vocabulary (Research based practices for early reading series)*. Pacific Resources for Education and Learning. Ανακτήθηκε στις από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.prel.org/products/re_ES0419.htm.

Lems, K. (1996). *For a song: Music across the ESL curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the TESOL, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED396542).

Leny, N. (2006). *Teaching Vocabulary through Pictures to the Kindergarten Students*. A Paper (Skripsi) Presented to The Faculty of Tarbiyah and Teachers Training In Partial Fulfillment of The Requirements for The degree of Sarjana (S1). Ανακτήθηκε στις 2/1/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://idb4.wikispaces.com/file/view/TEACHING+VOCABULARY+THROUGH+PICTURES+TO+THE+KINDERGARTEN+STUDENTS.pdf>.

Leqq, R. (2009). Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study. *Research in Education*, 82,1-12.

Lerdahl, F. (2001). The sounds of poetry viewed as music. In Zatorre, R. J. and Peretz, I. (eds.), *The Biological Foundations of Music*. Annals of the New York Academy of Sciences, (vol. 930, 337-354). New York: New York Academy of Sciences.

Lerner, C., & Ciervo, L. A. (2002). *Getting in Tune - The Powerful Influence of Music on Young Children's Development*. Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers, and Families. Ανακτήθηκε στις 16/1/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.zerotothree.org/site/DocServer/music.pdf?docID=961>.

Li, X., & Brand, M. (2009). Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners. *Contributions to Music Education*, 36, 73-84. Ανακτήθηκε στις 8/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: krpb.pbworks.com/f/music-esl.pdf

Lieb, M. M. (2005). Popular Music and its Role in the EFL Classroom, *Proceedings of the 13th Annual KOTESOL International Conference*, Seoul, Korea, October 15-16, 2005. 91-98.

Lieb, M. M. (2008). Music and listening: Learning gain without pain. In Bradford Watts, K., Muller, T., & Swanson, M. (eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E082.pdf>

Little, J. (1983). Pop and rock music in the ESL classroom. *TESL Talk*, 14, 40-44.

Lloyd, M. J. (1978). Teach music to aid beginning readers. *The Reading Teacher*, 32, 323-327.

Lo, R., & Li, H. C. (1998). Songs enhance learner involvement. *English Teaching Forum*, 36, 8-21.

Loewy, J. V. (1995). The musical stages of speech: A developmental model of pre-verbal sound making. *MusicTherapy*, 13, 47-73.

Macarthur, W., & Trojer, J. (1985). Opus 2: Learning language through music. *Revue de phonetique applique*, 73-74-75, 211-222.

Maess, B., & Koelsch, S. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience*, 4, 540-545.

Manis, F. R., Lindsey, K. A., & Bailey, C. E. (2004). Development of reading in grades K-2 in Spanish-speaking English language learners. *Journal of Learning Disabilities Research and Practice*. 19, 214-224.

Marslen-Wilson, W. (ed.) (1989). *Lexical representation and process*, Part 2. Cambridge, MA: MIT Press.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mason, C., Steedly, K., & Thormann, M. (2005). *Arts integration: How do the arts impact social, cognitive, and academic skills?* Ανακτήθηκε στις 19/4/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/tec_vsa_article_092105.pdf

Matlin, M. W. (1998). *Cognition* (4th ed.). NY: Harcourt Brace College Publishers.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer, R. E. Anderson (1991). Animations Need Narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 484-490.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2000). Meaningful design for meaningful learning: Applying cognitive theory to multimedia explanations. *ED-MEDIA 2000 Proceedings* (pp. 747-752) Charlottesville, VA: AACE Press.

McBride-Chang, C., & Ho, C. S.-H. (2005). Predictors of beginning reading in Chinese and English: A 2-year longitudinal study of Chinese kindergartners. *Scientific Studies of Reading*, 9, 117-144.

McDonald, D. (1975). Music and reading readiness. *Language Arts*, 52, 872-876.

McGovern, A. M. (2000). *Working in Harmony: some effects of music in the classroom*. M. A. Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, Chicago, IL. Ανακτήθηκε στις 19/11/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED447062.pdf>.

McIntire, J. M. (2007). Developing literacy through music. *Teaching Music*, 15, 44-48.

McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1988). Learning vocabulary: Different ways for different goals. *Remedial and Special Education*, 9, 42-45.

Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *Paper presented at the Annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. San Francisco: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352834).

Medina, S. L. (1994). *The Impact of Rhythm upon Verbal Memory. ESL through Music*. Ανακτήθηκε στις 19/5/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/category/articles/>

Medina, S. L. (2002). Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In Lalas, J. and Lee, S. (eds.), *Language, Literacy, and Academic Development for English Language Learners*. New York: Pearson Educational Publishing. Ανακτήθηκε στις 17/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/238-using-music-to-enhance-second-languageacquisition-from-theory-to-practice/>

Medina, S. L. (2003). Acquiring Vocabulary Through Story-Songs. *MEXTESOL Journal*, 26, 13-17.

MENC (1991). *Early Childhood Education (Position Statement)*. Reston, VA: Music Educators National Conference. (Julie). Ανακτήθηκε στις 3/1/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nafme.org/about/view/early-childhood-education-position-statement>

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Millett, J., Atwill, K., Blandchard, J., & Gorin, J. (2008). The Validity of Receptive and Expressive Vocabulary Measures with Spanish-Speaking kindergartners learning English. *Reading Psychology*, 29, 534-551.

Milton, J. (2008). Vocabulary Uptake from Informal Learning Tasks. *Language Learning Journal*, 36, 227-237.

Misulis, K. (1999). Making vocabulary development manageable in content instruction. *Contemporary Education*, 70, 25-30.

Mithen, S. J. (2005) *The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body* Cambridge, Mass. Harvard University Press. London: Weidenfeld & Nicolson.

Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York, NY: Cambridge University Press.

Mohd. Sahandri G. H., Reza, K., & Saifuddin K. A. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Iranian Undergraduate EFL Students and its Relation to their Vocabulary Size. *European Journal of Social Sciences*, 11, 39-50. Ανακτήθηκε στις 20/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.eurojournals.com/ejss_11_1_04.pdf.

Mohn, C., Argstatter, H., & Wilker, F. W. (2010). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 39, 503-551.

Monreal, M. E. (1982). How I use songs. *English Teaching Forum*, 20, 44-45.

Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of preschool age. *Psychology of Music*, 4, 38-45.

Moore, P. (2009). Singing Forges a Link Between Music and Language. *Teaching Music*, 10697446, 17, 57.

Moore, R.S., Brotons, M., Fyk, J., & Castillo, A. (1997). Effects of culture, age, gender, and repeated trials on rote song learning skills of children 6-9 years old from England, Panama, Poland, Spain, and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 83-88.

Mora, C.F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54, 146-152.

Morrow, L., M. (1996). *Literacy Development in the early years: helping children read and write*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Murphey, T. (1990). The Song Stuck in My Head Phenomenon: A Melodic Din in the LAD? *System*, 18, 53-64.

Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.

Murphy, C., & Persellin, D. C. (1993). Improving vocal accuracy of first graders through learning modalities. *Texas Music Education Research*, 56-61.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P., & Barr, R. (eds.). *Handbook of reading research* (vol. 3, pp.269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nakamura, S., Sadato, N., Oohashi, T., Nishina, E., Fuwamoto, Y., & Yonekura, Y. (1999). Analysis of music-brain interaction with simultaneous measurement of regional cerebral blood flow and electroencephalogram beta rhythm in human subjects. *Neuroscience Letters* 275, 222-26.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington DC: National Institute of Child Health and Development. Ανακτήθηκε στις 27/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>

Neisser, N. (1982). *Memory Observed*. San Fransisco: Freeman.

Neves-Tarbet, V. R. (2007). *Instrumental Music as Content Literacy Education: An instructional framework based on the continuous improvement process*. Brigham Young University, project submitted for the degree of Master of Music Education.

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). Introduction. In Neuman, S. B., & Dickinson D. K. (eds.). *Handbook of early literacy research* (pp.3-10). New York: Guilford Press.

Neuman, S., B., & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62, 384-392.

NICHHD Early Child Care Research Network (2005). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving [Abridged]. In *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 50-66). New York: Guilford Press.

Nimmo, L. M., & Roodenrys, S. (2005). The phonological similarity effect in serial recognition. *Memory*, 13, 773-784.

Nguyen, T. H., & Khuat, T. N. (2003). Learning Vocabulary Through Games, *Asian EFL Journal*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf.

Nye, R., & Nye, V. (1992). *Music in the elementary school*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Inc.

Oakhill, J. V., Yuill, N. M., & Parkin, A. J. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal reas. Reading*, 9, 80-91.

Omari, D., R. (2001). *A Comparison of Foreign Language Teaching Methods: Total Physical Response versus Song/Chants with Kindergartners*. Master of Arts in Holistic Education, Johnson Bible College.

Opitz, M. F. (2000). *Rhymes & reasons: Literature and language play for phonological awareness*. Portsmouth, NH: Heinemann (ERIC document reproduction service No. ED437669).

Orlova, N. F. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes, *The Internet TESL Journal*, 9. Ανακτήθηκε στις 10/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>

Osborn, J. H., & Armbruster, B. B. (2001). Vocabulary acquisition: Direct teaching and indirect learning. *Basic Education*, 46, 11-15.

Oxford, R. & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231-243.

Özdemir, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *NeuroImage*, 33, 628-635.

Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241-263.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory. Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

Palmer, C. & Kelly, M. (1992). Linguistic prosody and musical meter in song. *Journal of Memory and Language*, 31, 525-541.

Pancratz, M., Morisson, A. & Plante, E. (2004). Difference in standard scores of adults on the Peabody picture vocabulary test. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 47, 714-718.

Papousek, H. (1996a). Musicality in Infancy Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality, In: Deliege, I. and Sloboda J. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 37-55). Oxford University Press.

Papousek, M. (1996b). Intuitive Parenting: A Hidden Source of Music Stimulation in Infancy. In: Deliege. I. and Sloboda, J. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence* (pp. 88-112). Oxford University Press.

Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.

Patel, P., & Laud, L. (2007). Using Songs to Strengthen Reading Fluency. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4. Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://journals.cec.sped.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1463&context=tecplus&seiredir=1&referer=>

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education*, 36, 227-232.

Peretz, I. (2009) Music, Language and Modularity Framed in Action. *Psychologica Belgica*, 49, 157-175 Ανακτήθηκε στις 11/1/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Peretz_2009_PsychologicaBelgica.pdf

Peretz, I., Belleville, S., & Fontaine, S. (1997). Dissociations between music and language functions after cerebral resection: A new case of amusia without aphasia. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 354-368.

Peretz, I., Gagnon, L., Hébert, S., & Macoir, J. (2004). Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology. *Music Perception*, 21, 373-390.

Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.

Phythian-Sence, C., & Wagner, R. C. (2007). Vocabulary Acquisition. A Primer. In Wagner, R., Muse, A., & Tannenbaum, K. (eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 1-14). NY: Guilford Publications.

Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pike, M. (2004). Aesthetic teaching. *The Journal of Aesthetic Education*, 38, 20-37. doi: 10.1353/jae.2004.0020.

Pikulski, J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term success*. Ανακτήθηκε στις 4/2/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.eduplace.com/state/pdf/author/pik_temp.pdf.

Pinkard, N. 2000. Lyric reader: Architecture for creating intrinsically motivating and culturally relevant reading environments. *Interactive Learning Environments*, 7, 1-30.

Platel, H., Price, C., Baron, J. C., Wise, R., Lambert, J., Frackowiak, R. S., Lechevalier, B., & Eustache, F. (1997). The structural components of music perception: A functional anatomical study. *Brain*, 120, 229-243.

Purnell-Webb P., & Speelman C.P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 927-57.

Racette, A., & Peretz, I. (2007). Learning lyrics: To sing or not to sing? *Memory & Cognition*, 35, 242-253.

Rahman, M. A. (n.d.). *Development of language through music in the EFL classroom*. Ανακτήθηκε στις 19/11/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.qattanfoundation.org/pdf/1401_2.doc.

Rainey, D. W., & Larsen, J. L. (2002). The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. *Music Perception*, 20, 173-186.

Rauscher, F. H., Shaw G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.

Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7, 105-125.

Register, D. (2001). The Effects of an Early Intervention Music Curriculum on Prereading/Writing. *Journal of Music Therapy*, 38, 239-248.

Richards, R.G. (1993). Music and rhythm in the classroom. *Learn: Playful techniques to accelerated learning*, 109-113. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379 071).

Rooney, R. (2004). *Arts-based teaching and learning. Review of the literature*. VSA Arts, Washington DC: WESTAT Rockville, Maryland. Ανακτήθηκε στις 6/4/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.tkc.co/education/vsa/resources/VSAarts_Lit_Rev5-28.pdf

Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20, 122-128.

Rosová, V. (2007). *The Use of Music in Teaching English*. Masaryk University Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Diploma thesis. Ανακτήθηκε στις 6/12/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://is.muni.cz/th/84318/pedf_m/diploma_thesis_1.pdf.

Routier, W., J. (2003). *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Books*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association (48th, Orlando, FL.) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 645).

Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Rubin, D. (1997). *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-Out Rhymes*. Oxford: Oxford University Press.

Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In Anderson, R. C. Spiro, R. J. & Montague W. E. (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *Reading Teacher*, 52, 336-337.

Rusted, J., & Coltheart, V. (1979). The effect of pictures on the retention of novel words and prose passages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 516-524.

Saffran, J., & Griepentrog, G. (2001). Absolute pitch in infant auditory learning: Evidence for developmental reorganization. *Developmental Psychology*, 37, 74-85.

Saito, Y., Ishii, K., Yagi, K., Tatsumi, I., & Mizusawa, H. (2006). Cerebral networks for spontaneous and synchronized singing and speaking. *NeuroReport*, 17, 1893-1897.

Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. (Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College). Dissertation Abstracts International, 3069732.

Samson, S., & Zatorre, J. (1991). Recognition memory for text and melody of songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 793-804.

Samson, S., Ehrlé, N., & Baulac, M. 2001. Cerebral substrates for musical temporal processes. In Zatorre, R. J., & Peretz, I. (eds), *Annals of the New York Academy of Science: The biological foundations of music* (vol.930, pp. 166-178). New York: New York Academy of Sciences.

Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, 6. Ανακτήθηκε στις 17/1/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge-building. A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Science*, 1, 37-68.

Schiller, P. (2008). Songs and Rhymes as a Springboard to Literacy. EarlychildhoodNEWS. Ανακτήθηκε στις 2/11/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=478.

Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267, 699-701.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary In Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (eds.) (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 7. Ανακτήθηκε στις 2/8/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp.Songs.html>

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975-983.

Schunk, H. A. (1999). The effect of singing paired with signing on receptive vocabulary skills of elementary ESL students. *Journal of Music Therapy*, 36, 110-124.

Schuster, D., & Mouzon, D. (1982). Music and vocabulary learning. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 7, 82-106.

Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.

Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' Acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books as a predictor of young children's vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-olds' ability to learn new vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.

Shavinina, L.V. (2003). *The International Handbook on Innovation*. Oxford: Elsevier Science.

Shih, Y., & Alessi, S. M. (1994). Mental models and transfer of learning in computer programming. *Journal of Research on Computing in Education*, 26, 155-175.

Shih, Y., & Alessi, S. M. (1996). Effects of Text versus Voice on Learning in Multimedia Courseware. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 203-218.

Shimo, E. (2002). Learning listening comprehension skills in English: The analysis of Japanese learners' beliefs and its implications. *The Language Teacher*. Ανακτήθηκε στις 23/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2002/10/shimo>.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Sideridis, G., Mouzaki A., Simos, P., & Protopapas A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 159-180.

Simos, P., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (in press). *Psychometric evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students*. Assessment for Effective Intervention, Published online 18 July 2011 DOI: 10.1177/1534508411413254. Ανακτήθηκε στις 3/11/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://uoa.academia.edu/AthanassiosProtopapas/Papers/806817/Psychometric_Evaluation_of_a_Receptive_Vocabulary_Test_for_Greek_Elementary_Students

Sims. W. (2008). *Music and word recall: The strength of familiar melodies as mnemonic devices*. A Senior Honors Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for graduation with research distinction in Psychology in the undergraduate colleges of The Ohio State University. Ανακτήθηκε στις 7/3/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/33920/Whitney_Sims_Thesis.pdf?sequence=1

Singleton, D. (2000). *Language and the lexicon: an introduction*. London: Arnold.

Šišková, V. (2008). *Teaching Vocabulary through Music*. Diploma Thesis. Ανακτήθηκε στις 9/2/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://is.muni.cz/th/237375/pdf_m/Teaching_Vocabulary_through_Music.pdf

Smiley, S. S., & Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic or taxonomic relations: A nonmonotonic trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 437-458.

Smith, J. (2000). Singing and songwriting support early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 53, 646-649.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snowling, M. J., Adams, J. W., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2001). Educational Attainments of School Leaver's with a Pre-School History of Speech-Language Impairments. *International Journal of Language Communication Disorders*, 36, 173-18.

Sobolak, M. J. (2008). *Effects of vocabulary instruction for low-socioeconomic students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh. Ανακτήθηκε στις 6/1/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://etd.library.pitt.edu/ETD/pdf>.

- Sousa, D. A. (2006). *How the brain learns*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. Ανακτήθηκε στις 8/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://books.nap.edu/html/prdyc/>
- Snowling, M. J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. In Catts, H. W., & Kamhi, A.G. (eds.), *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (pp.55-75). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2008). Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, 100, 162-174.
- Stahl, S.A. (1985). To teach a word well: A framework for vocabulary instruction. *Reading World*, 24, 16-27.
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.
- Stahl, S. A. (2003). How words are learned incrementally over multiple exposures. *American Educator*, 27, 18-19, 44.
- Standley, J., M., & Hughes, J., E. (1997). Evaluation of an Early Intervention Music Curriculum for Enhancing Prereading/Writing Skills. *Music Therapy Perspectives*, 15, 79-85.
- Steinke, W. R, Cuddy, L. L., & Holden, R. R. (1997). Dissociation of musical tonality and pitch memory from nonmusical cognitive abilities. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 316-334.
- Stern, D. N. (1977). *The First Relationship*. Cambridge, Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In McKeown, M., & Curtis, M. (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp.89-106). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive Psychology*. Orlando, FL: Harbourt Brace.
- Strickland, D., S., & Morrow, L., M. (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Susanti, A. E. (2011). *Teaching English Vocabulary through Pictures at Kemuning Kindergarten Bekasi*. Ανακτήθηκε στις 3/3/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://library.gunadarma.ac.id/repository/view/1116/teaching-english-vocabulary-through-pictures-at-kemuning-kindergarten-bekasi.html>.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.

Tavil Müge, Z., & İsisag Korkut, U. (2009). Teaching Vocabulary to Very Young Learners through Games and Songs. *EKEV Akademi Dergisi Yıl: 13 Sayı: 38*, 39-40.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., & Freppon, P. (2008). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Templin, M. (1957). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Thiessen, E. D., & Saffran, J. R. (2003). When cues collide: Use of stress and statistical cues to word boundaries by 7-to9-month-old infants. *Developmental Psychology*, 39, 706-716.

Thompson, J. D. (2007). *Acoustic brainwave entrainment with binaural beats*. Ανακτήθηκε στις 23/6/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.neuroacoustic.com/entrainment.html>.

Thompson, B. M., & Andrews, S. R. (2000). An historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart and neuropsychology. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 35, 174-188.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.

Thorndyke, R. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. New York: Wiley.

Tomlinson, B. (2010a). Principles and Procedures for Self-Access Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1, 72-86.

Tomlinson, B. (2010b). Principles of effective materials development. In Harwood, N (eds.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp.81-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Trinick, Robyn, M. (2012). Sound and Sight. The Use of Song to Promote Language Learning. *General Music Today*, 25, 5-10. DOI: 10.1177/1048371311402066

Trollinger, V. L. (2010). The Brain in Singing and Language, *General Music Today*, 23, 20–23. Ανακτήθηκε στις από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://gmt.sagepub.com> at MENC.

Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Van Riper, C. (1984). *Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.

Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25.

Vialle, W. (1997). In Australia: Multiple Intelligences in Multiple Settings. *Educational leadership*, 55, 65-69.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. .

Wagner, R. K., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1471-1485. doi: [10.1037/0278-7393.20.6.1471](https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.6.1471)

Wallin, N., Merker, B., & Brown, S., (eds.). (2000). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT press.

Wan, C., Demaine, K., Zipse, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161-168.

Weatherford-Stansell, J. (2005). *The use of music for learning languages: A review of the literature*, University of Illinois at Urbana-Champaign. Ανακτήθηκε στις 22/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Jon Stansell The Use of Music in Learning Languages.pdf](http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Jon%20Stansell%20The%20Use%20of%20Music%20in%20Learning%20Languages.pdf).

Weaver, S. (2009). *The Effects of Putting Sight Words to Music on Kindergarteners' Recall of the Words*. Master of Education Degree, Kennesaw State University, Georgia. Ανακτήθηκε στις 8/3/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://blogs.ksuettc.org/ttls/wp-content/uploads/2010/10/Weaver-Susan.pdf>.

Webb, D., & Webb, T. (1990). *Accelerated learning with music*. Norcross, GA: Accelerated Learning Systems.

Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.

Welch, G., F. (1990). The Developing Voice. In Thurman, L., Welch, & F. G. (eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (pp.308-317). Minneapolis: The Voice Care Network.

Welch, G., F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11, 27-41.

Welch, G., F. (2005). Singing as Communication. In Miell, D., McDonald, R., & Hargreaves, D. J. (eds.), *Musical Communication* (pp. 239-259). New York: Oxford University Press.

Welch, G. F., Sergeant, D. C., & White, P. J. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing “intune” during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 153-160.

Whittaker, F. (1981). *Singing in ESL with songs for the grammar class*. Honolulu, HI: (ERIC Document Reproduction Service No. ED207336).

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (eds.) *Handbook of early literacy research*, (pp.11-29). New York: Guilford Press.

Wiggins, D. G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, 35, 55-64.

Wilcox, W. B. (1995). Music cues from classroom singing for second language acquisition: Prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers. (Doctoral dissertation, University of Kansas, 1995). *Dissertation Abstracts International* 45, 332.

Winter, N. (2010). *Sing, Sing a Song: How Using Songs Affect Productive Vocabulary Acquisition of English Language Learners*. Masters of Arts in English as a Second Language, Hamline University, St. Paul, Minnesota. Ανακτήθηκε στις 3/4/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.hamline.edu/education/pdf/ESLcapstone_nwinter.pdf.

Wittgenstein, L. (1994). *Φιλοσοφική γραμματική*. Αθήνα: MIET.

Wolf, J. (1992). Using Song Picture Books to Support Emergent Literacy. *Young Children*, 56-61.

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Woodall, L., & Ziembski, B. (n.d.). *Promoting Literacy Through Music Songs For Teaching: Using Music to Promote Learning*, Ανακτήθηκε στις 27/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.songsforteaching.com>

Yahaya, Azizi Hj. (2008). *The Role of Music And Young Children: The Brain Development*. Paper presented at The University Technology Malaysia. Ανακτήθηκε στις 16/9/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://eprints.utm.my/6133/1/Aziziyah_music_.pdf

Yoon, J. N. (2000). *Music in the Classroom: Its Influence on children's Brain Development, Academic Performance, and Practical Life Skills*. Ανακτήθηκε στις 28/7/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ascd.org/educationnews/eric/brainabs.html>

Yopp, H. K., & Yopp. R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher* 54, 130-43.

Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in early years*. UK. London, Falmer Press.

Youngson, S. C., & Persellin, D. C. (2001). The effect of Curwen hand sings on vocal accuracy of young children. *Kodaly Envoy*, 27, 9-12.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24, 4-12.

Yuliana, S. S. (2003). Teaching English to young learners through songs. *Journal Directory, Collection of Kata*, 5, 62-66. Ανακτήθηκε στις 29/3/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://puslit.petra.ac.id/ejournals/index.php/ing/article/viewFile/15498/15490>.

Zarrillo, J. (2007). *Are you prepared to teach reading? A practical tool for self-assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zatorre, R. (1997). *Sound Works: Review of the book Music, the brain, and ecstasy*. Scientific American. Ανακτήθηκε στις 2/2/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.sciam.com/0997issue/0997review2.html>.

Zatorre, R. J., Evans, A. C., Meyer, E., & Gjedde, A. (1992). Lateralization of phonetic and pitch processing in speech perception. *Science*, 256, 846-849.

Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus.

B. Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Β., Δ. (1994). *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (Από τη θεωρία στην πράξη)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Μασούτα, Ε. (2007). *Ληκτικό τεμάχιο και μνήμη-Μια θεωρητική πρόταση*. 8ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 30 Αυγούστου-2 Σεπτεμβρίου 2007 (σελ. 616-634). Ανακτήθηκε στις 9/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/case.html

Ανδρούτσος, Π. (2004). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Orpheus.

Ανδρούτσος, Π. (2007-2008). *Μουσική Παιδαγωγική II* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Θεσσαλονίκη.

Αντωνάκης, Δ. (2002). *Μουσικοπαιδαγωγική – Εξελικτική Ψυχολογία-Μουσικοκινητική Αγωγή* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Αντωνάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκα, Ι. (2009). Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου. *Σκέψη*, 2, 129-150. Ανακτήθηκε στις 2/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://cj-web.gr/~skepsy/downloadsection/teyxos-2/T5.pdf>

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* [Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)]. Χανιά: Γλαύκη.

Βογινδρούκας, Ι., Τσαμουρτζή, Ι., Παπαγεωργίου, Β., & Πρωτόπαπας, Α. (2004). *Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Συχνότητα διαταραχών και επιπτώσεις*. Ανακτήθηκε στις 2/12/2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.ilsp.gr/homepages/protopapas/pdf/Vogindroukas_etal_2004_submPsy.pdf

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Τ' Α'.* Αθήνα : Gutenberg.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η διερεύνηση των λόγων χρήσης λεξικού ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία στρατηγικής χρήσης του λεξικού στην τάξη. *Στα Πρακτικά Ημερίδας για τη Διδακτική της Ελληνικής*, Τμήμα Φιλολογίας, Δ.Π.Θ., Κομοτηνή.

Γεωργιάδης, Θ. (2001). *Ο ελληνικός ρυθμός*. (Μετάφραση Χαρά Τόμπρα), Αθήνα: Αρμός.

Γιαμάλογλου, Γζ. (2005). *Η μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Βιωματική ή Θεωρητική προσέγγιση; ΠΕΕΜΔΕ-ΑΡΘΡΑ ΜΕΛΩΝ*.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διονυσίου, Ζ. (2007). *Ποιοί παράγοντες επηρεάζουν το πώς διδάσκουμε μουσική; Μια έρευνα πεδίου*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΜΑΠΕ, τόμος, Α', 48-65.

Διονυσίου, Ζ., & Αγγελίδου, Σ. (2008). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Δρίτσας, Αθ. (2002). *Ιατρική και Μουσική: ο Αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας. Κοινωνία και Υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και η αντιμετώπιση τους*. Ανακτήθηκε στις 2/12/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/448/10/M01.026.13.pdf>

Ζάχαρης, Δ. Γ. (1987). *Από την ψυχολογία στη Διδακτική Μεθοδολογία*. Πάτρα: εκδ. του ιδίου.

Ζάχαρης, Δ. Γ. (1996). Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των παιδιών ηλικίας 4:8-6:5 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 145-167.

Ζαφρανά, Μ., Νικόλτσου, Κ., & Δανηλίδου, Ε. (2000). Αποτελεσματική Μάθηση Γραφής και Ανάγνωσης στην Προσχολική Ηλικία μέσω μιας Πολυαισθητηριακής μεθόδου: Μια πιλοτική έρευνα. *Perceptual and Motor Skills*, 2000, 91,435-446.

Ζερδελή, Σ., & Σαραφίδου, Τ. (2010). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προτάσεις πρόσληψης και παραγωγής λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα με εφαρμογή του κειμενοκεντρικού /επικοινωνιακού μοντέλου και της μεθόδου project σε επιλεγμένα κειμενικά είδη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 95-109. Ανακτήθηκε στις 23/1/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/5zerdeli.pdf

Ζούκη, Α. (2008). *Η Έρευνα στη Μουσική Εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, Δυσκολίες, Προοπτικές*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Κλινικής Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε στις 23/1/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pee.gr/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/v/v_athena_zoukis_kai_alloi.htm

Θεοδωρίδης, Ν. (2009). *Ζητήματα διαδικασίας και περιεχομένου με βάση μια πρόταση-μοντέλο για τη μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση των νηπιαγωγών*. 6ο Διεθνές Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. Ανακτήθηκε στις 9/6/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.eeme.gr/6th/downloads/Programma_2009_GR_T.pdf

Κανελλόπουλος, Π.Α. (2009). Μια κοινωνικο- πολιτισμική προσέγγιση στη μελέτη της παιδικής μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας. Στο Πουρκός, Μ. (επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 311-355.

- Κατή, Δ. (1992α). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ. (1992β). Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. (σελ. 4295-4297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κίτσα, Β. (2006). *Λεξιλογικό βοήθημα για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Διατμηματικό Πρόγραμμα, Μέρος Β΄ Παραγωγή, Σύνθεση, Δανεισμός. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ: Τμήμα Λεξικογραφίας. Ανακτήθηκε στις 11/3/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/word2text/lexil.pdf>
- Κοκκίδου, Μ. (2008). Η εμπλοκή της μουσικής στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης: ένα πειραματικό πρόγραμμα. Στο Κακανά Μ. Δ., *Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές*, (σελ. 315-324). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό Εργαλείο. Στο Καμπύλης, Π. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου - Τόμος Α΄, 98-106.
- Κοκκίδου, Μ., & Στάμου, Α. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Α., & Στάμου, Α. (επιμ.). Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 15/4/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>
- Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Σύνθεση: Αθήνα.
- Κουκουλομάτης, Δ., Ι. (1993). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Κρασσανάκης, Γ. (2003). Η Γλώσσα ως Γνωστική Λειτουργία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου. Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Εκπαίδευση* (σελ.11-24). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Κωνσταντινίδης, Α., Παρισινός, Μ., & Γαγάτσης, Α.Χ. (2006). *Οι αντιλήψεις των δασκάλων για το μάθημα της μουσικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία*. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 19/5//2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://pek.org.cy/Proceedings_2006/9.%20Kefalαιο%209%20Paidagogiki%20Gnosi%20Pe

[riexomenou%20kai%20Ekpaideftiki%20Erevna/9.2.%20A.%20Konstantinides%20et%20a
l..pdf](http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=40)

Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη Μουσική Εκπαίδευση. ΠΕΕΜΔΕ-ΑΡΘΡΑ ΜΕΛΩΝ. Ανακτήθηκε στις 20/12/2009 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=40

Μαγαλιού, Κ., & Αργυρίου, Μ. (2011). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προτάσεις για τη διασύνδεση γλώσσας και μουσικής στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο Καμπύλης, Π. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου - Τόμος Α΄, 112-117.

Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Η μουσική, το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Faggoto.

Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις: από τη θεωρία στην...τάξη*. Αθήνα: Faggoto.

Μανωλίτσης, Γ. (2000), *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Martin, K., & Ellermann, U. (2001). Πολύπλευρη Ρυθμική Αγωγή: *Μουσικοκινητική Προσέγγιση Κινητικών Ικανοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Salto.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τομ. Α΄ *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μόσχος, Κ., Τουμπακάρη, Ν., & Τόμπλερ, Μ. (χ.χ.). *Μουσικό Ανθολόγιο Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε στις 2/3/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pischools.gr/books/dimotiko/mous_anth_a_st/dask/s_1_200.pdf

Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μουρίκη, Α. (1998). Αισθητική της έκφρασης και επικοινωνία. Προβληματισμοί σχετικά με μια μουσική – αισθητική αγωγή. *Μουσικολογία*, 10-11, 97-123.

Μπαμπινιώτης, Γ., & Παρασκευόπουλος, Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπλέκου, Ζ. Α. (1996). Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: Σύγχρονα δεδομένα και τάσεις. *Ψυχολογία*, 3, 1-28.

Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 15-29. Ανακτήθηκε στις 9/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_3/Nima.pdf.

Ντολιοπούλου, Έ., (2006). *Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Οικονομίδης, Β. (2001). *Το Λεξιλόγιο των Νηπίων: Μέγεθος-Διαφορές-Εμπλουτισμός (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικονομίδης, Β. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *ΔΕΙΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011α). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 27/1/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/Eggrafa/2011-09-27/odigos_gia_nipiagwgeio.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011β). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε στις 2/3/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/sxolika_programmata_2011/odigos_gia_mousiki_dimotiko-gymnasio_a.pdf

Παπαδέλης, Γ. (2008). *Γλωσσική και μουσική αντίληψη: αυτόνομα ή αλληλοεπικαλυπτόμενα γνωσιακά (νευρωνικά) υποσυστήματα*; Ανακτήθηκε στις 7/10/2011

από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://users.auth.gr/~papadeli/PUBLICATIONS/Lecture at the Eginition.>

Παπαδόπουλος, Ν. (1981). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Η Μάθηση*. Αθήνα: έκδ. του ιδίου.

Παπαζαρής, Α., Πατσαντζόπουλος, Κ., & Μαγαλιού, Μ. (2002). Μια πρόταση για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 14, 27-37.

Παραδιά, Μ. (2010). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 57-71.

Παρασκευαΐδης, Ν. (2010). *Νόρμες για τις δοκιμασίες εκτίμησης της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης με το έργο αναπαραγωγής καταλόγων λέξεων και ψευδολέξεων*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα γνωστικής Ψυχολογίας.

Πόρποδας, Κ. (1984). *Η μάθηση της γλώσσας*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πρώιου, Χ. (2010). *Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Κατηγορία 310: Ψυχολογία της Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 17/11/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=254&Itemid=132&mosmsg

Πρώιου, Χ. (2008). *Ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας και διαταραχές*. Σημειώσεις για ΕΠΕΑΕΚ Ειδικής Αγωγής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Κατηγορία 310: Ψυχολογία της Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 9/12/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=254&Itemid=132&mosmsg

Ραυτοπούλου, Μ. (2001). Ο ρόλος του λεξιλογίου στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Σαραφίδου, Τ. (επιμ.), *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*, Ημερίδα 30/3/1999, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.

Ρεράκη, Β. (2011). *Ο ρόλος του ρυθμού στην ανάπτυξη της μουσικής και γλωσσικής ικανότητας του παιδιού*. Στο Καμπύλης, Π. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου - Τόμος Α', 177-182.

Σιώπη, Α. (2011). Μουσική ως γλώσσα. Στο Καμπύλης, Π. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου -Τόμος Α', 183-189.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαμαρά Χ. (2007). *Μοντελοποίηση και ανάπτυξη πολυμεσικού συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης με χρήση αντικειμένων μάθησης και δυνατότητες προσαρμογών στο χώρο του διαδικτύου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη.

Στάμου, Α. (2007). *Αναζητώντας ένα «άλλο» μάθημα μουσικής. Η μελέτη της εμπειρίας ροής στην Ελλάδα*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΜΑΠΕ, τόμος, Α', 25-47.

Σταύρου, Γ. (2004). *Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Σωτηρίου, Χ. (2011). Η σύνδεση της γλώσσας και της μουσικής σύμφωνα με την έννοια της ακουστικότητας (audiation) του Edwin Gordon. Στο Καμπύλης, Π. & Αργυρίου, Μ. (επιμ.) *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου -Τόμος Α', 190-195.

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2008). *Κάθε μέρα Πρεμιέρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2011). Η Διδασκαλία της Γλώσσας μέσω Τέχνης και η Αισθητική Διδασκαλία της Γλώσσας (υπό δημοσίευση).

Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

Χρυσοχόου, Ε., Μπαμπλέκου, Ζ., & Μασούρα, Ε. (2010). Εργαζόμενη μνήμη και γνώση λεξιλογίου: Η ανάπτυξη της σχέσης τους κατά την προσχολική και σχολική ηλικία.. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας, Αλεξανδρούπολη 26 - 30 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε στις 9/10/2011 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://exeliktiki2010.edu.duth.gr/vivlio_perilipseon.pdf

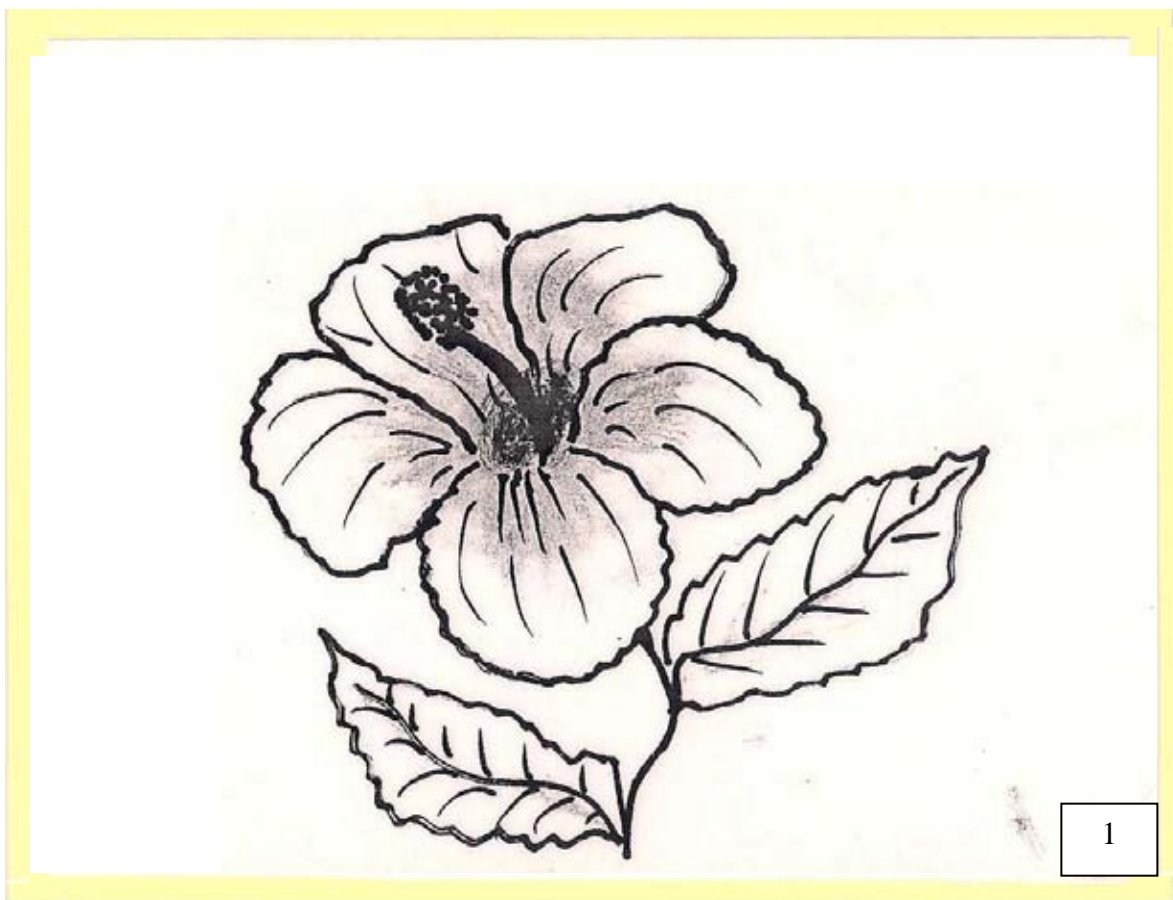
Γ. Ηλεκτρονική Πηγή:

http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index_sub5.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«άνθος»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς αλλιώς λέμε το λουλούδι; Ξέρεις άλλη λέξη αντί για λουλούδι;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«πτηνά»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς αλλιώς λέμε τα πουλιά;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

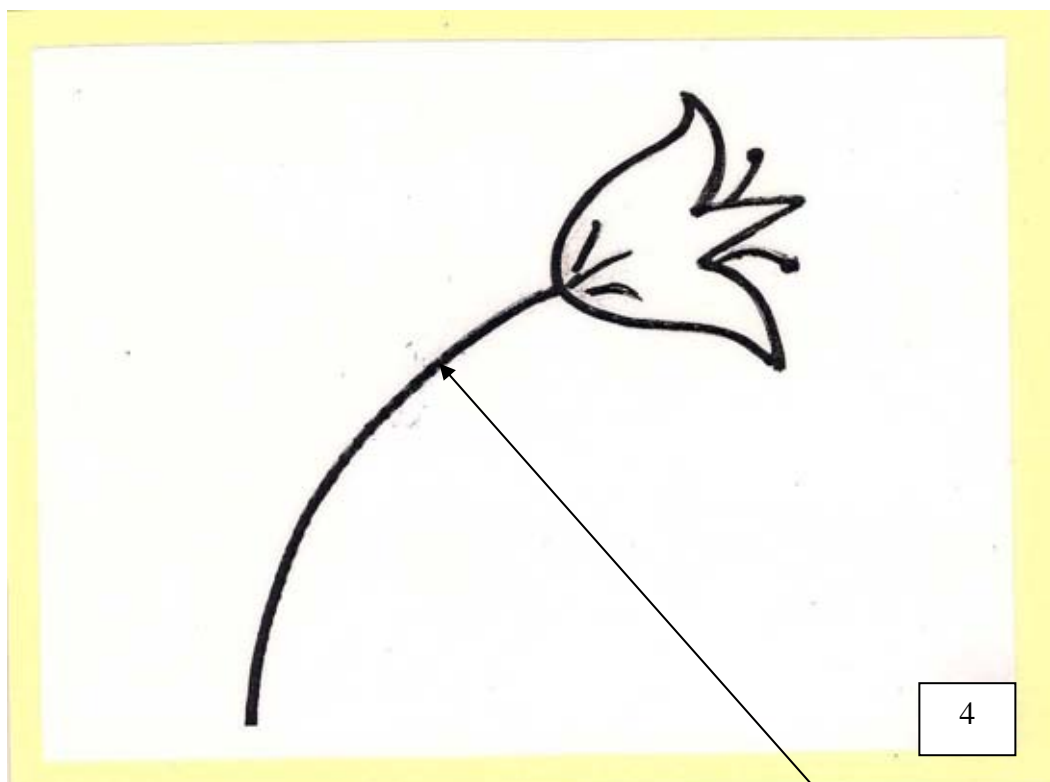
\



«ανθοδοχείο»

- Τι βλέπεις στην εικόνα;
- Πώς αλλιώς λέμε το βάζο;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

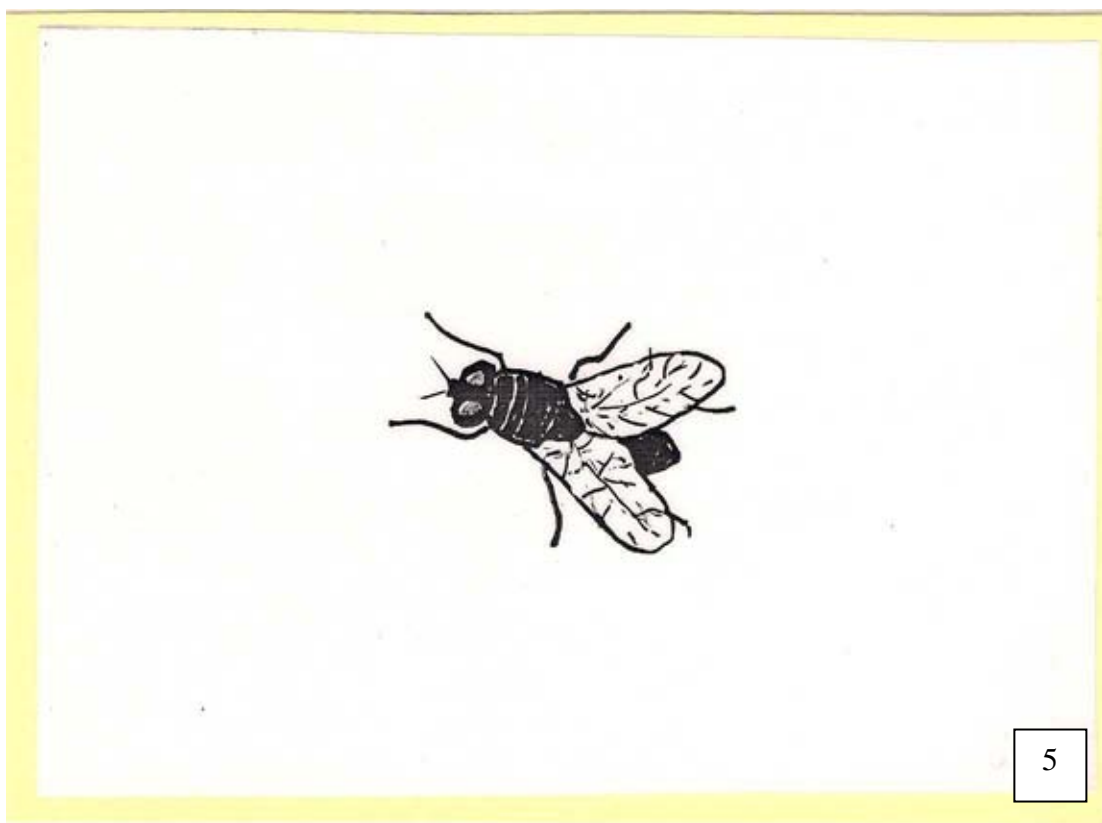


«κοτσάνι»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγεται αυτό το μέρος του φυτού;

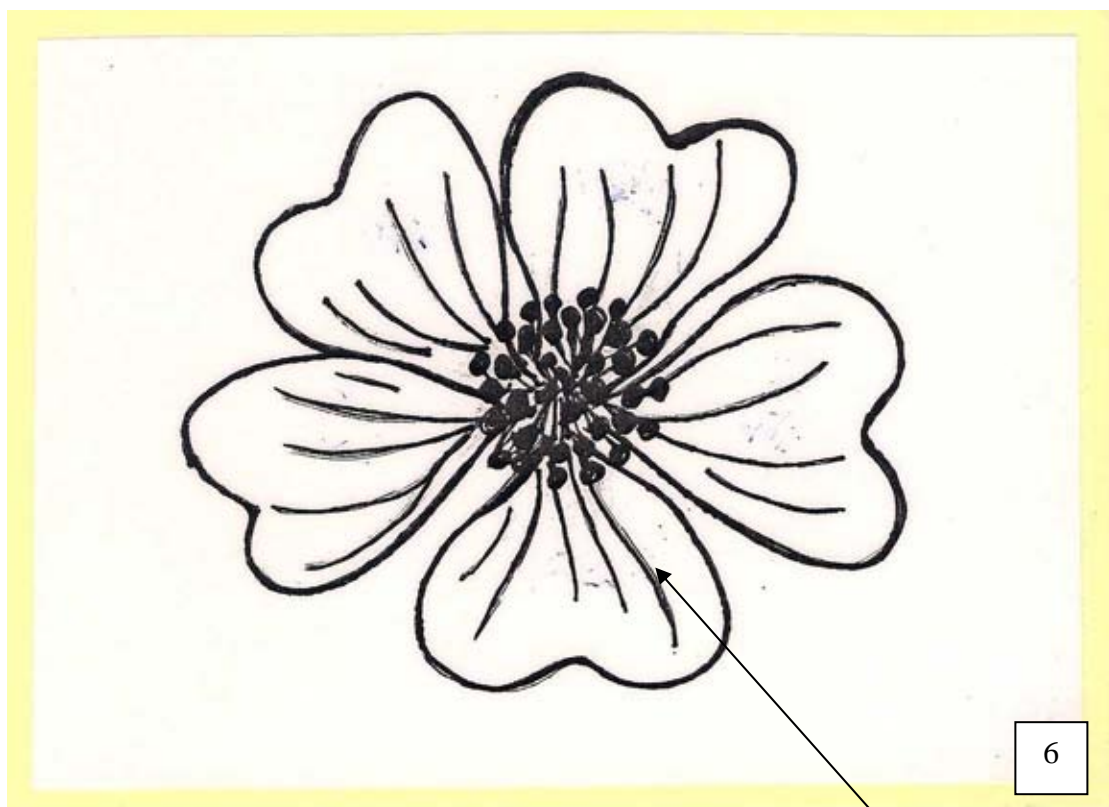
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«μύγα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

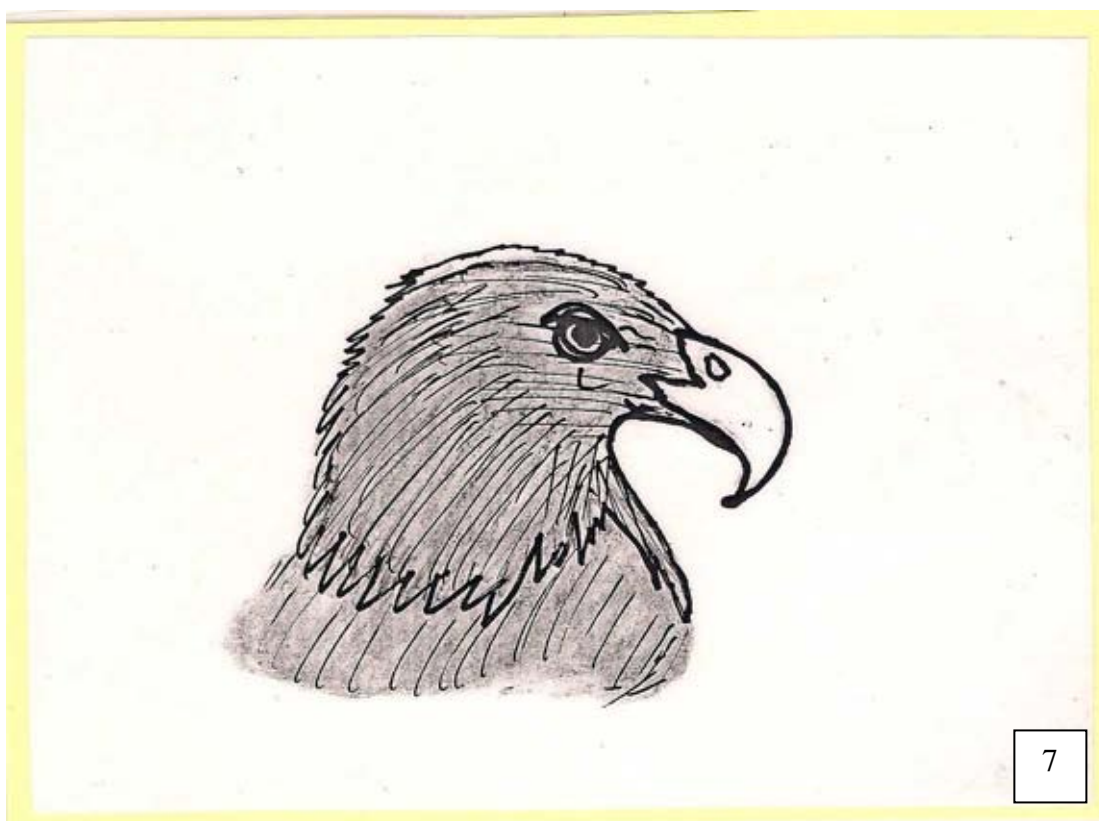


«πέταλα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγονται αυτά;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

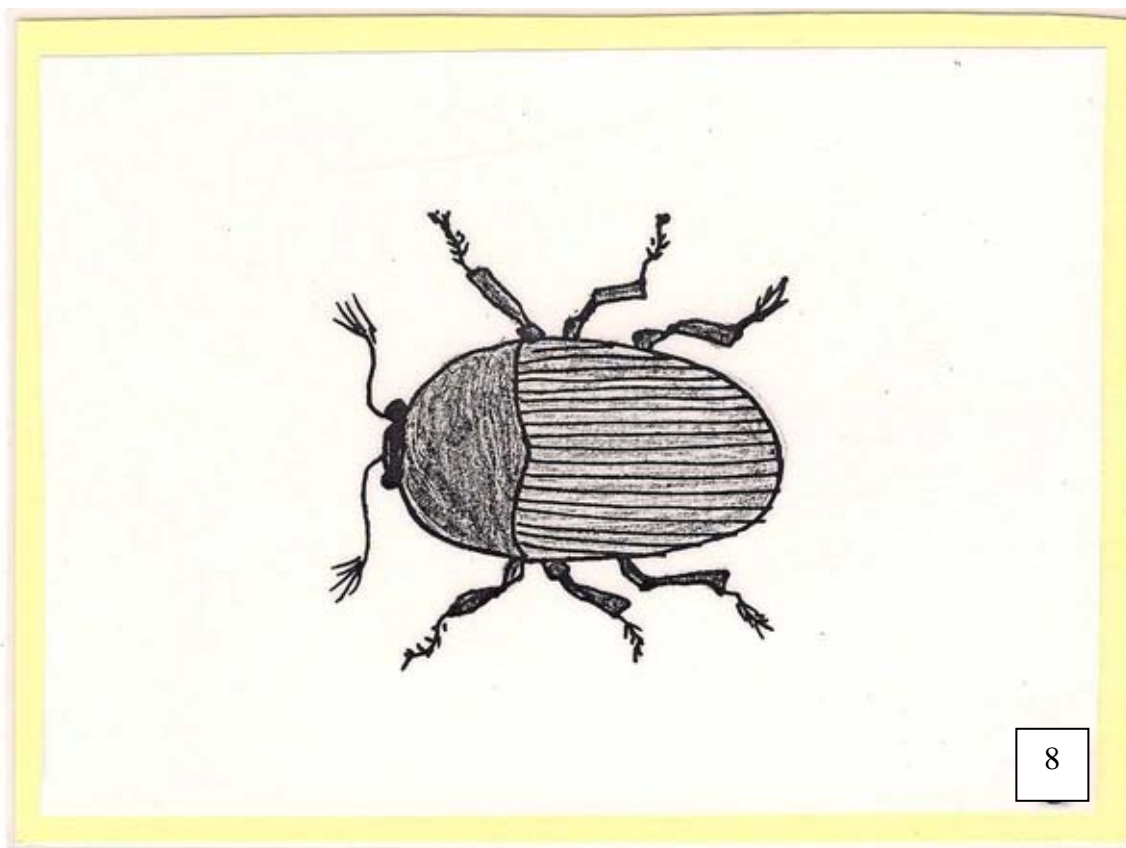


«ράμφος»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγεται η μύτη του πουλιού;

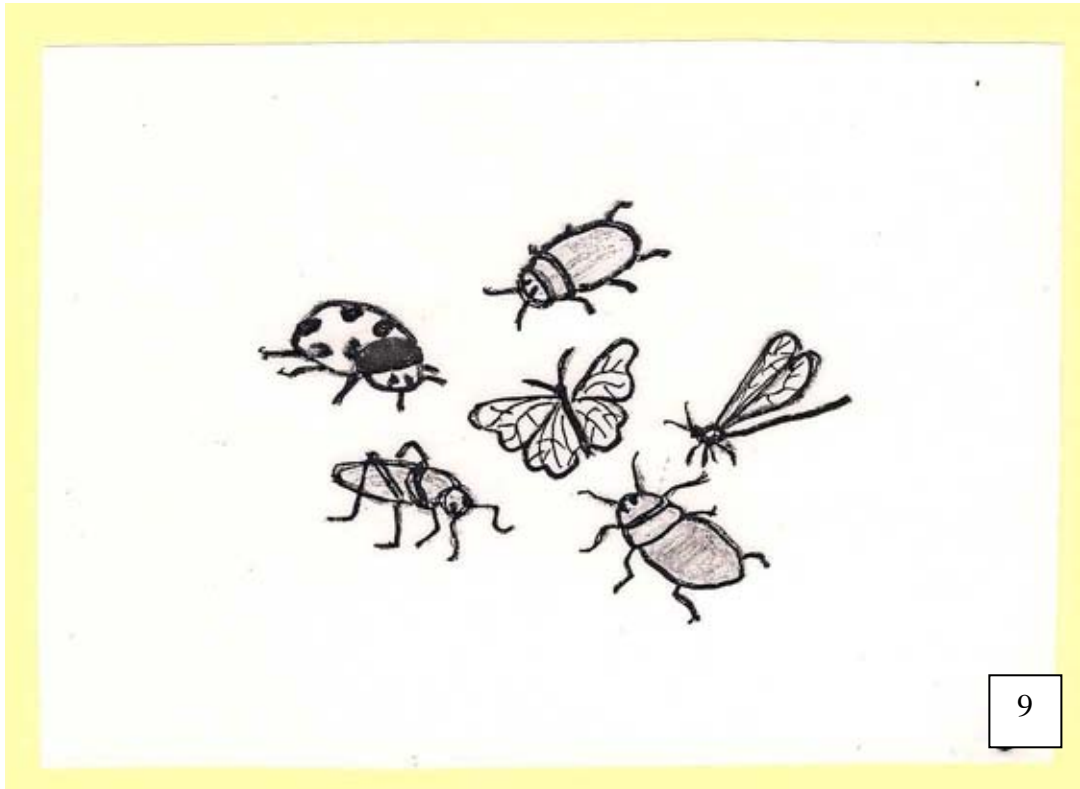
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«σκαθάρι»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

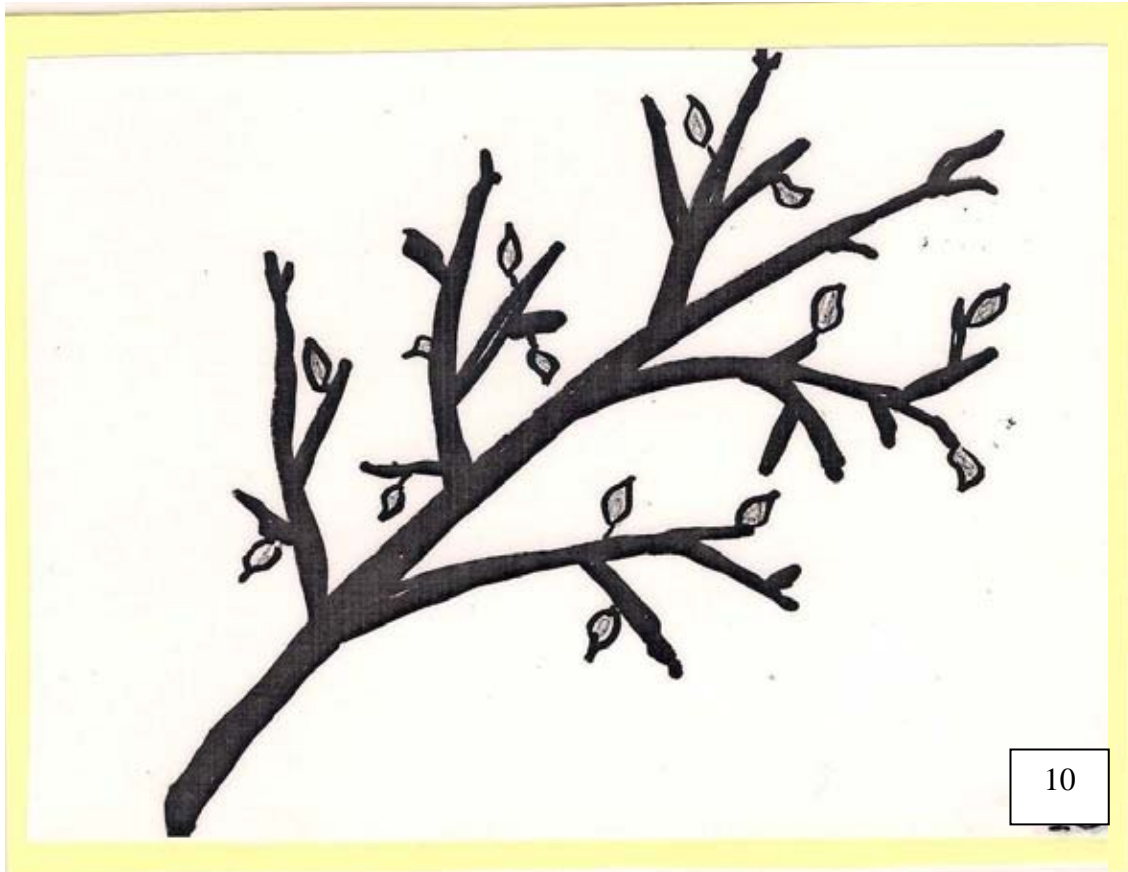


«έντομα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγονται με ένα όνομα;

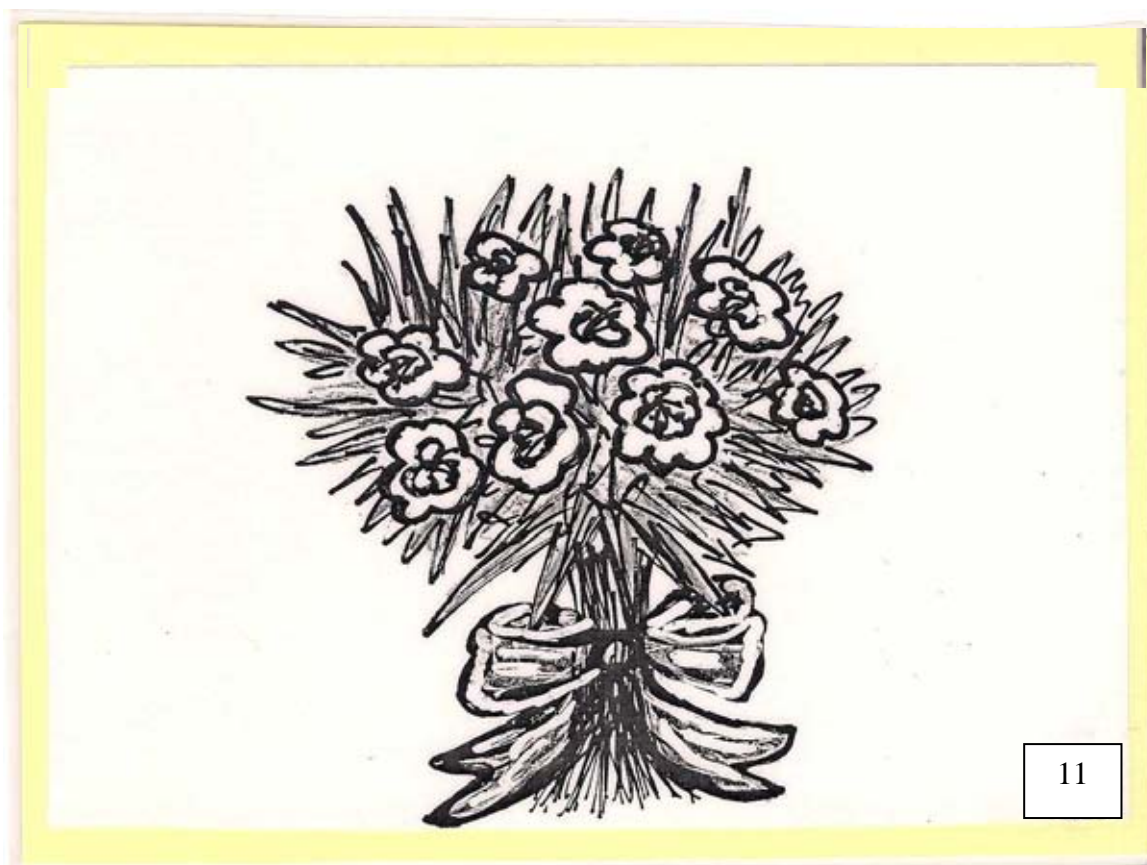
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«κλαδί»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

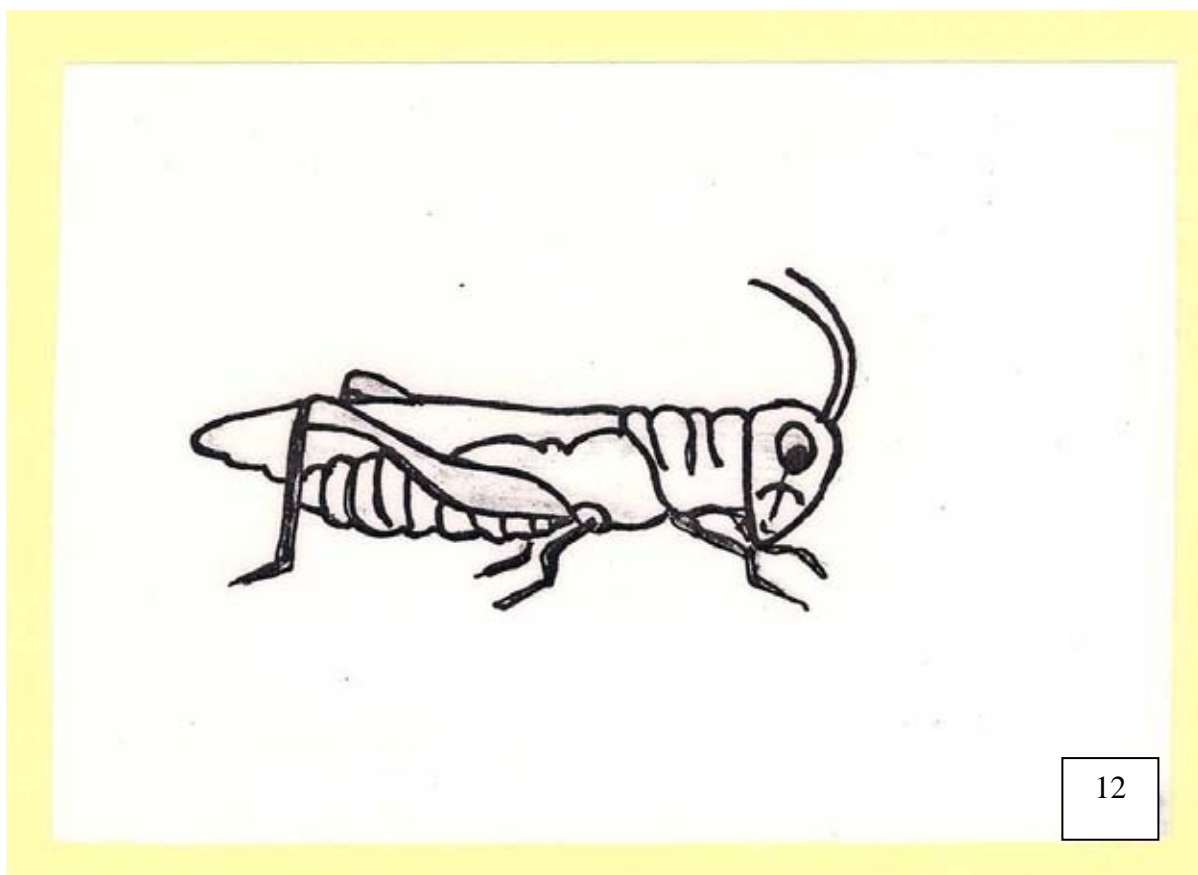
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«ανθοδέσμη»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

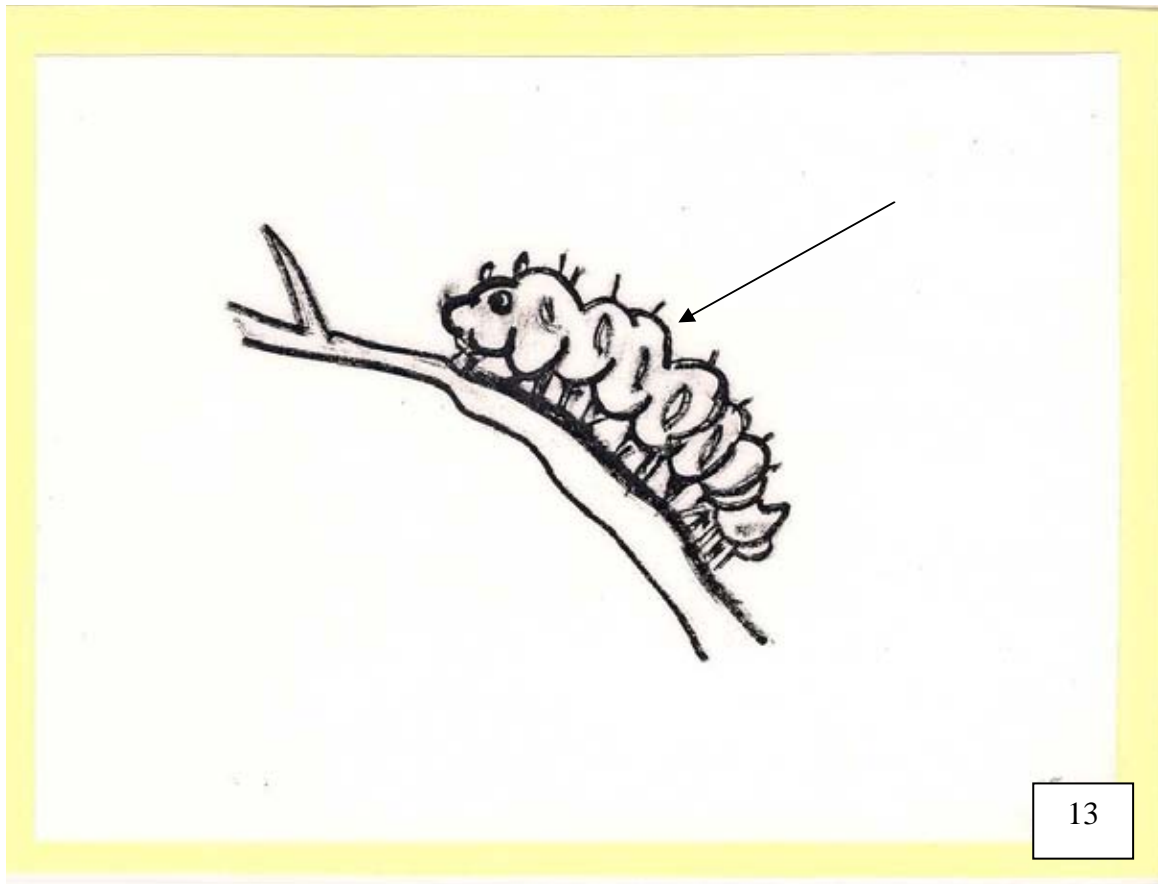
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«ακρίδα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«κάμπια»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

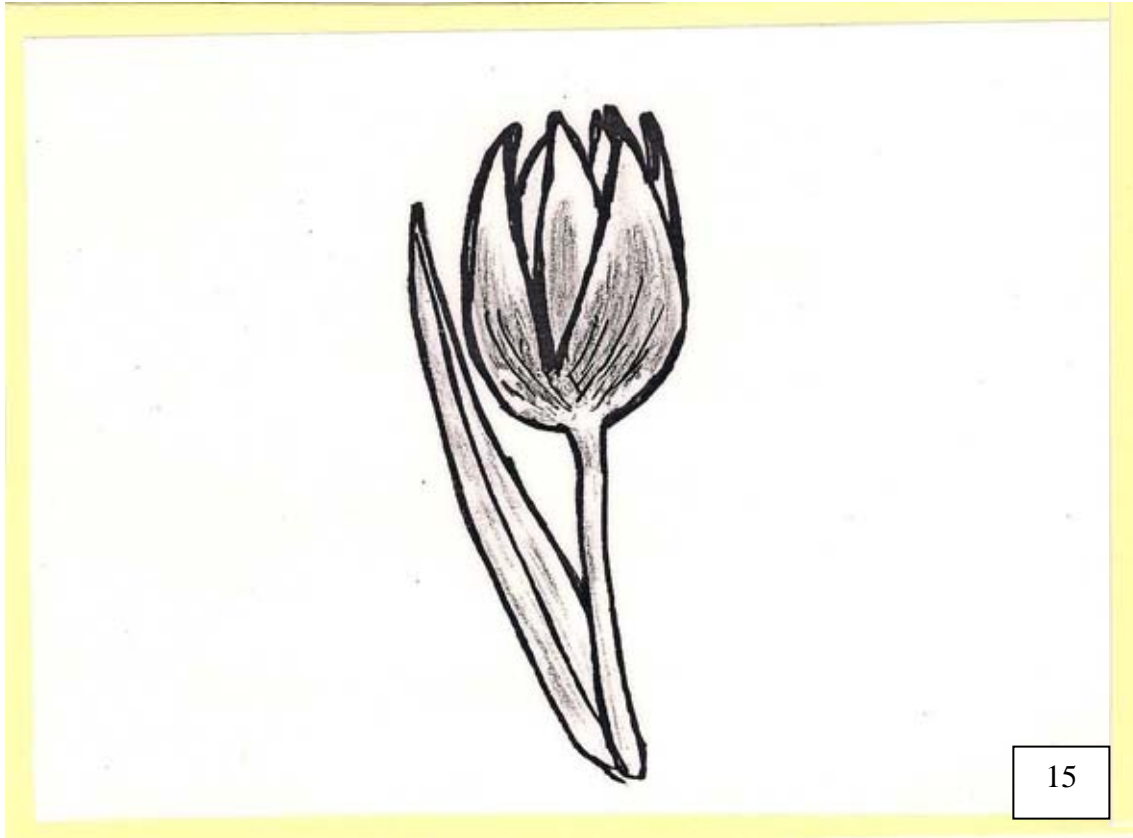
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«μπούμπουρας»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

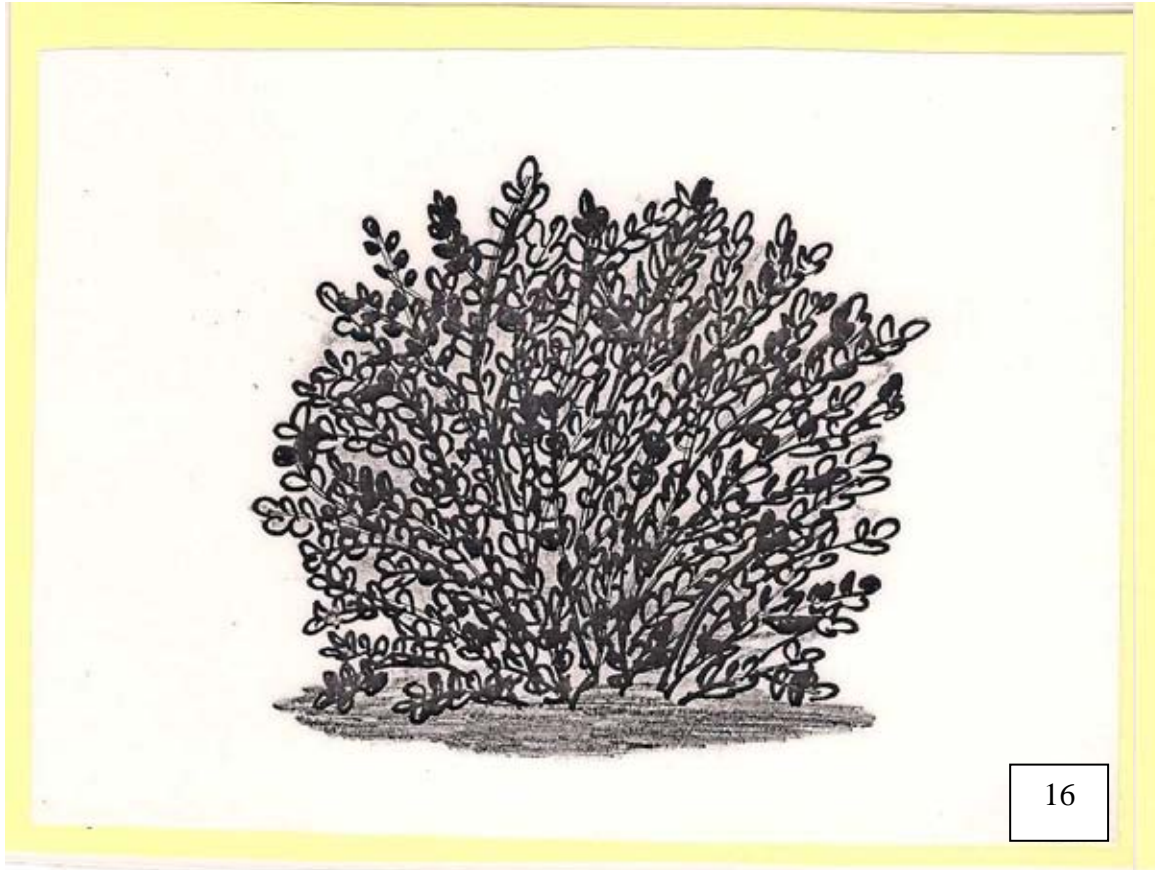


«τουλίπα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το λουλούδι;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«θάμνος»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



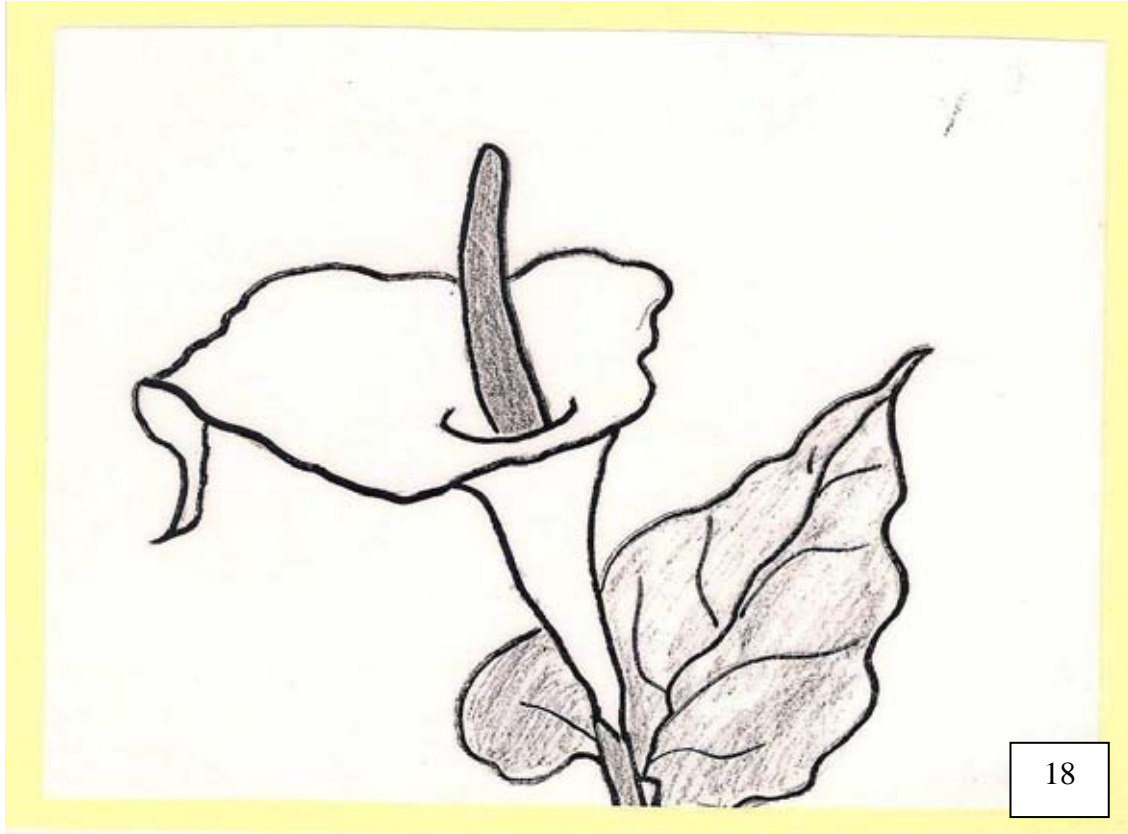
«λιβάδι»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγεται η έκταση που είναι σκεπασμένη με χορτάρι,

υπάρχουν αγριολούλουδα και βοσκούν ζώα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

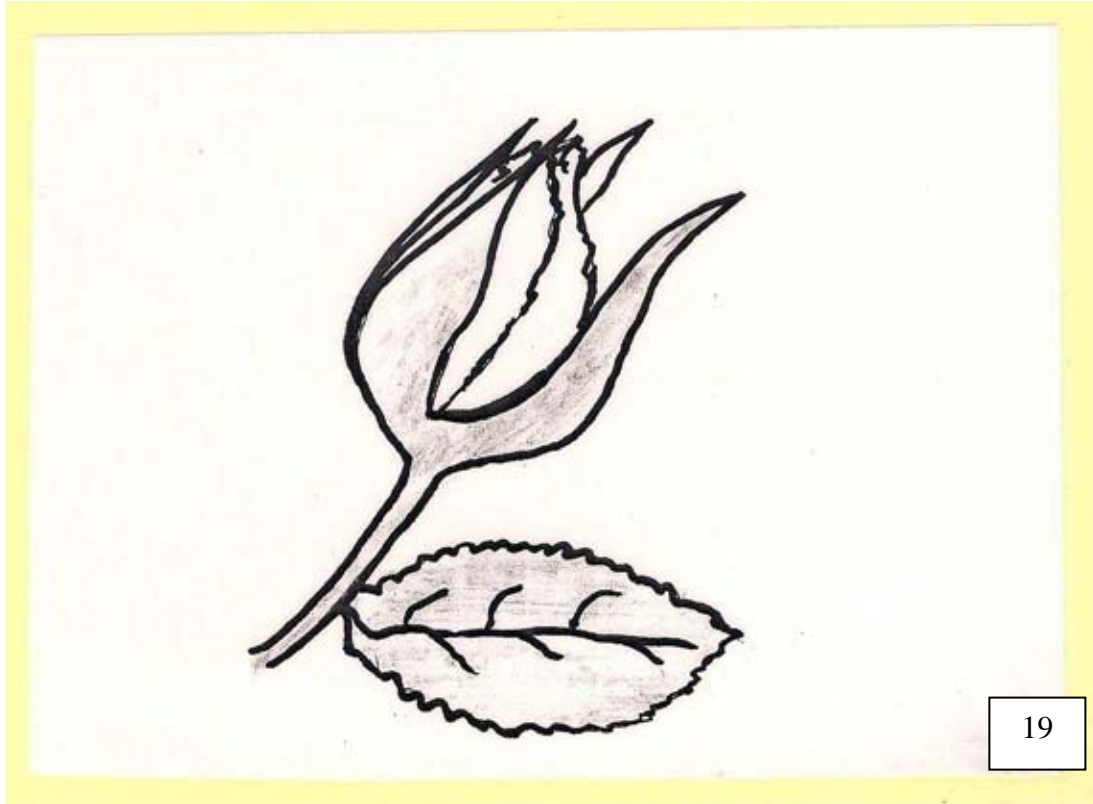


«κρίνος»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το λουλούδι;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

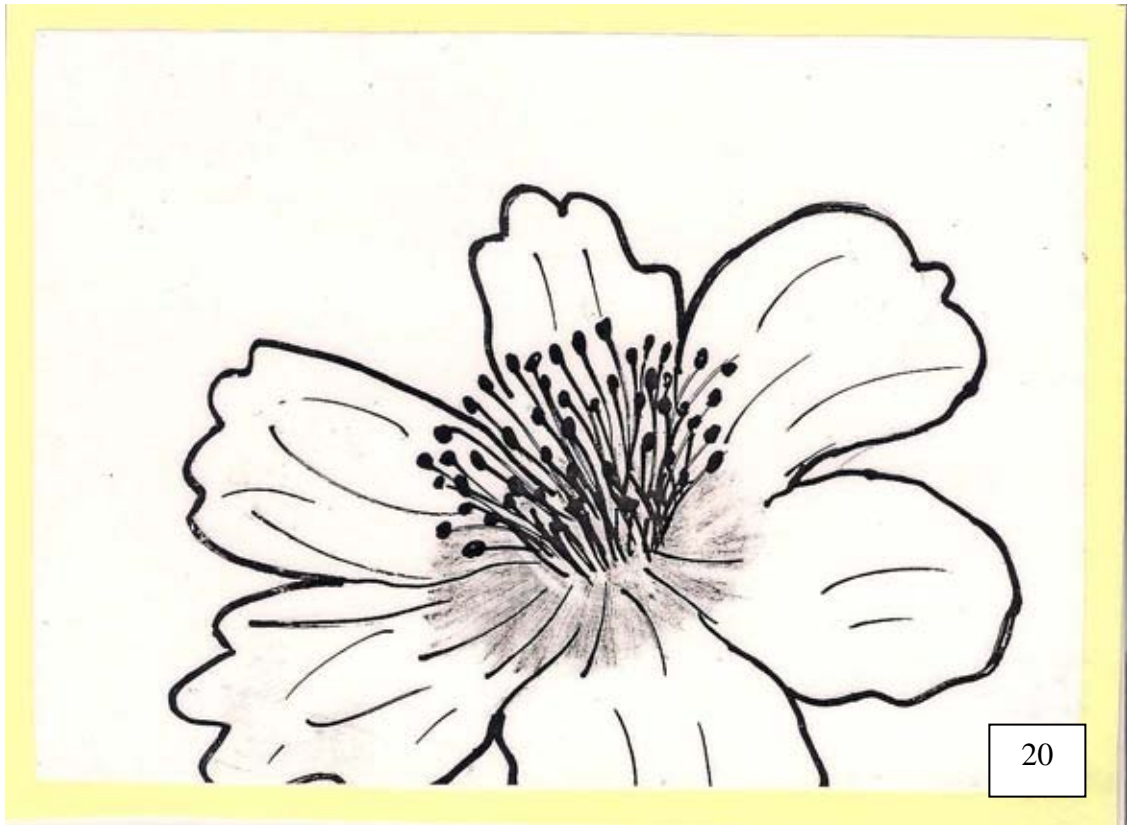


«μπουμπούκι»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγεται το λουλούδι που δεν έχει ανοίξει ακόμη;

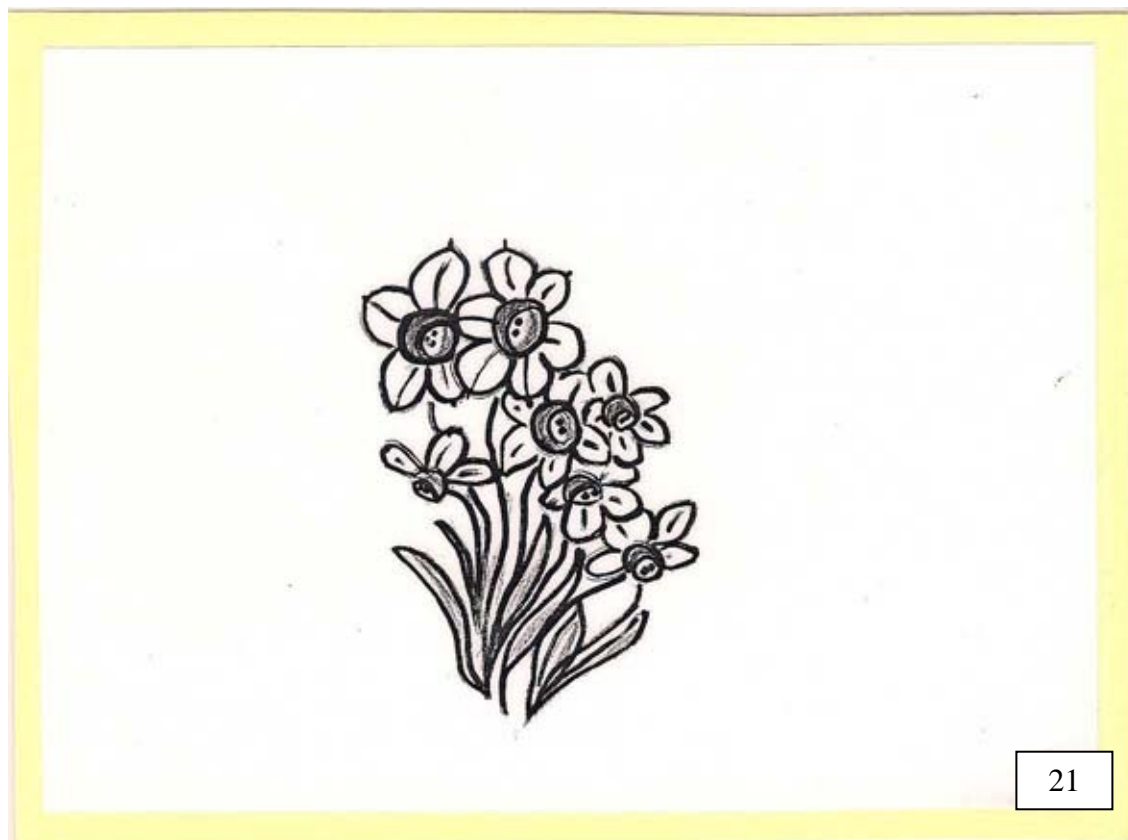
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«γύρη»

-Πώς λέγεται η κίτρινη σκόνη που υπάρχει στα λουλούδια;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«μανουσάκια»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζονται αυτά τα λουλούδια;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

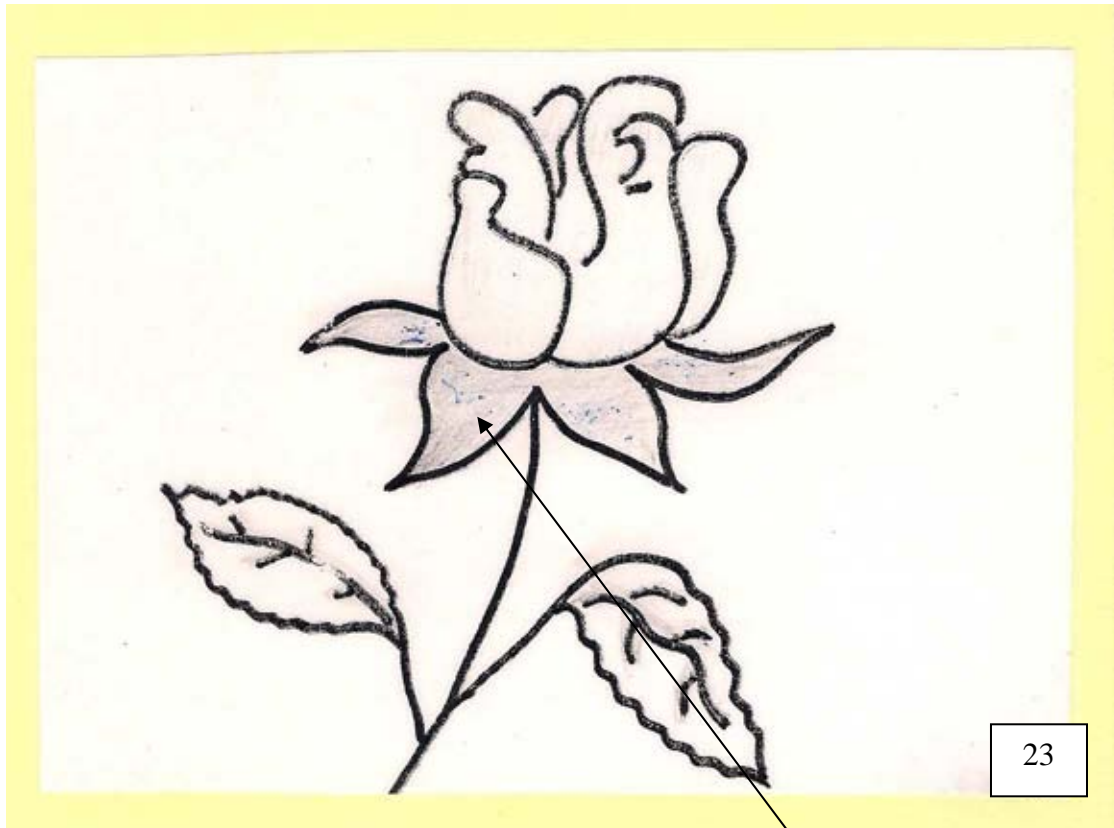


«φρέζα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το λουλούδι;

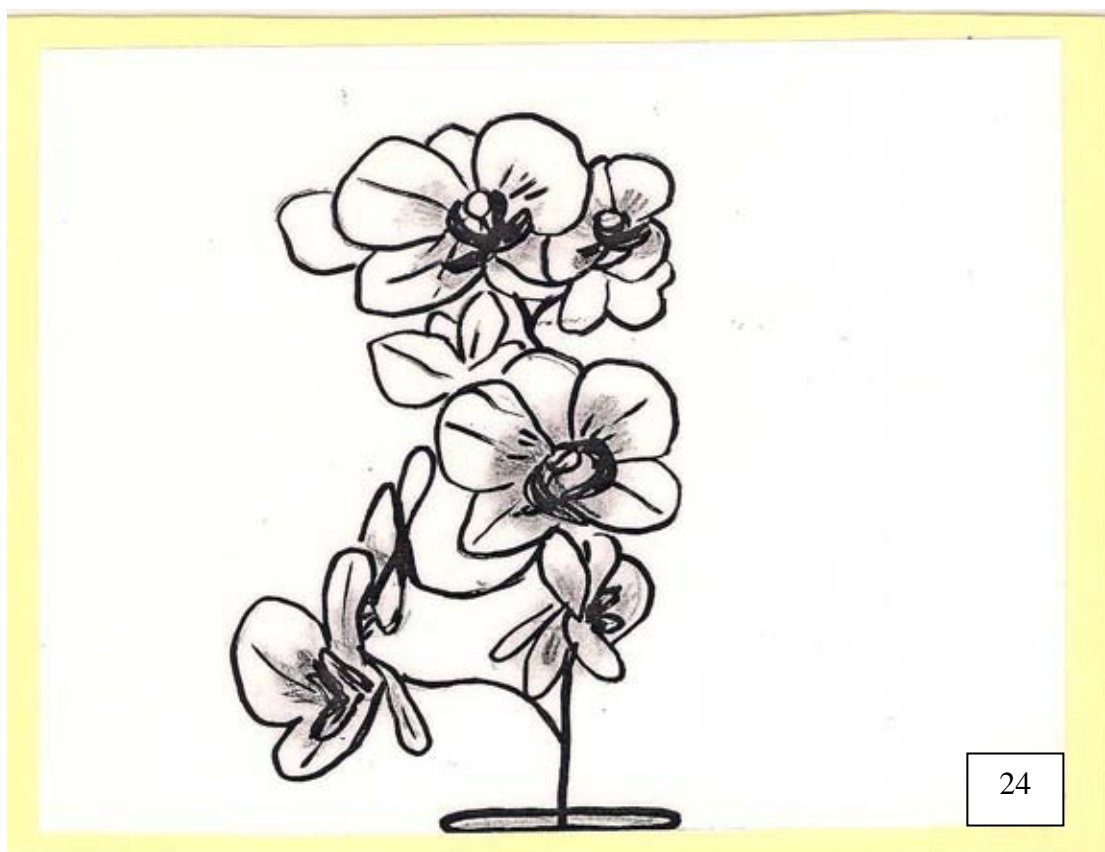
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«σέπαλα»

-Πώς λέγεται αυτό το μέρος του λουλουδιού;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

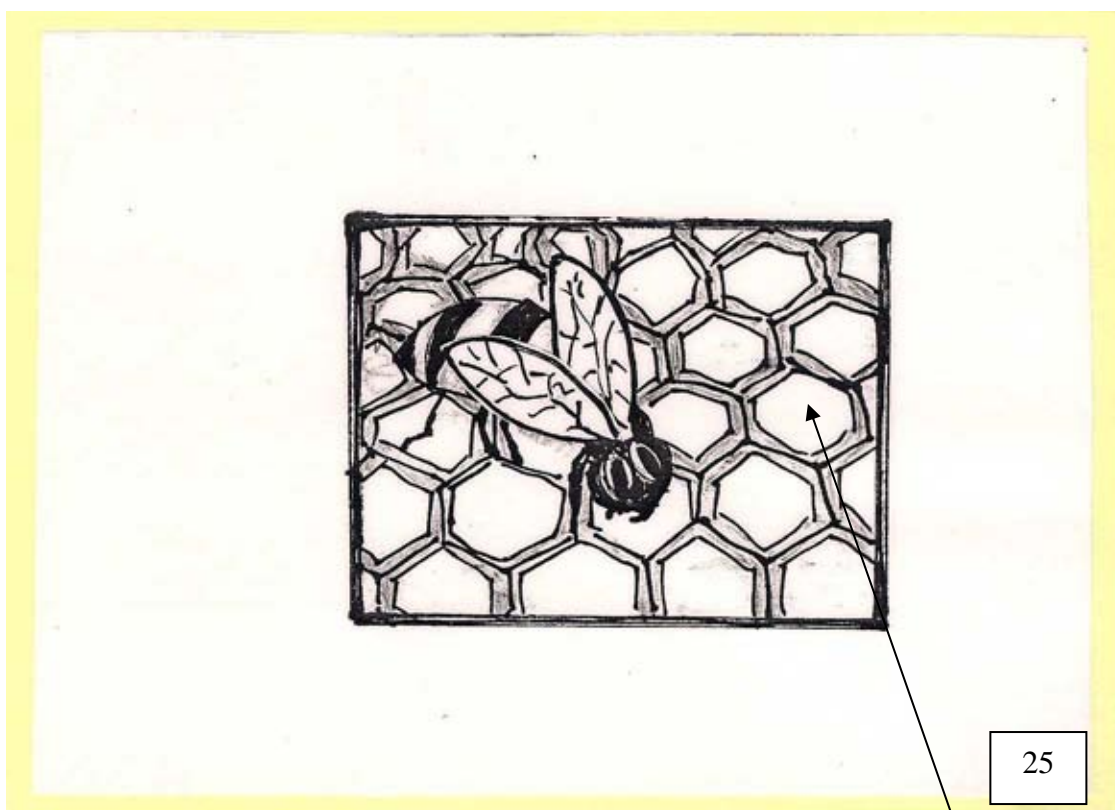


«ορχιδέα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το λουλούδι;

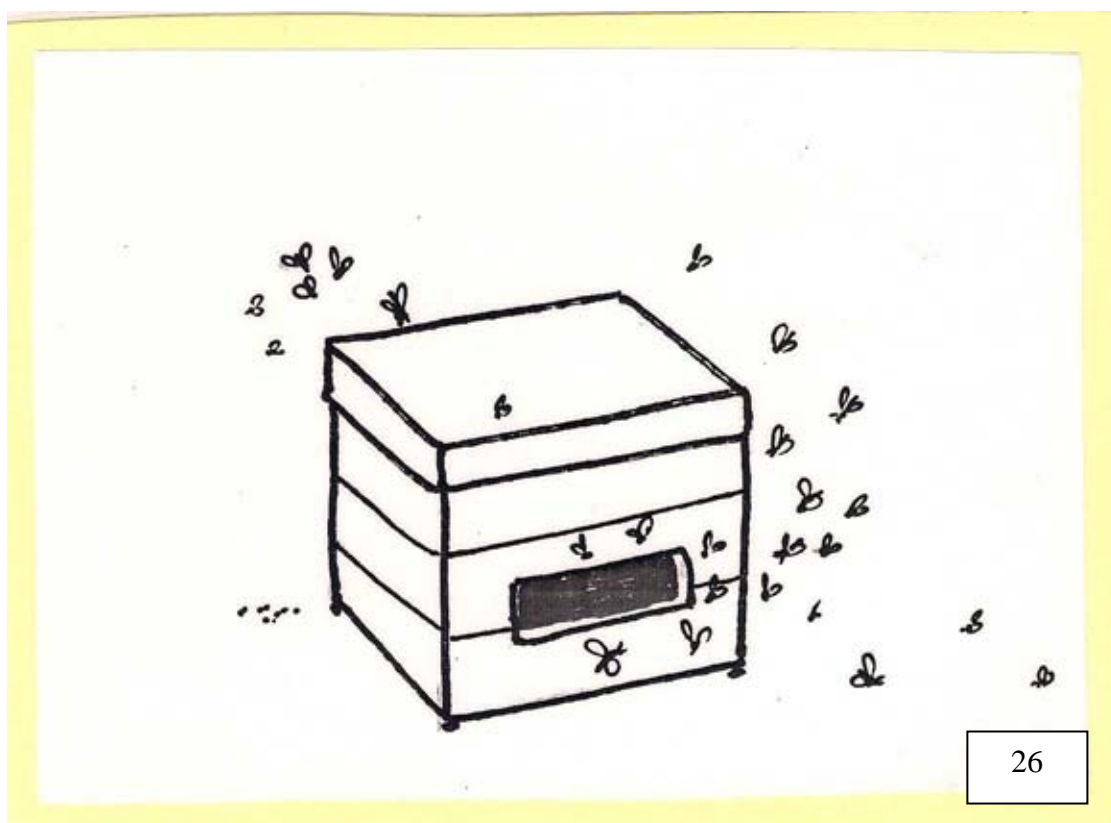
Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«κηρήθρα»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«κυψέλη»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

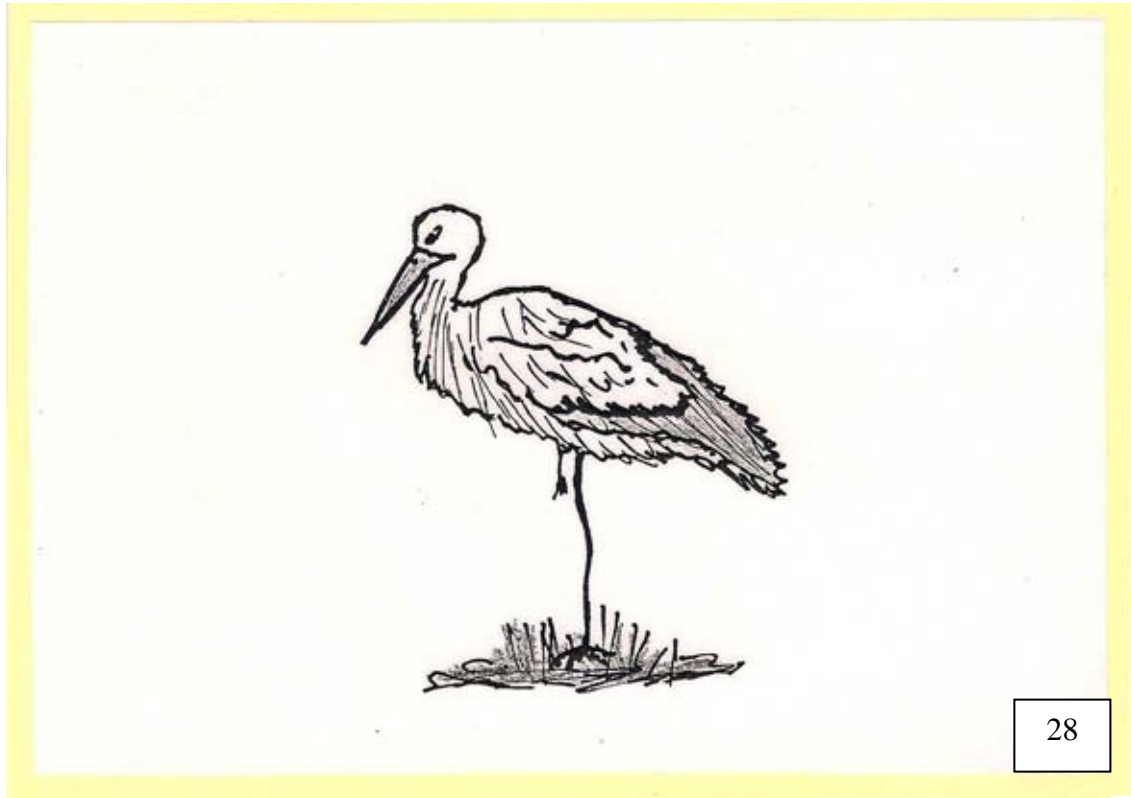


«χελιδόνι»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το πουλί;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

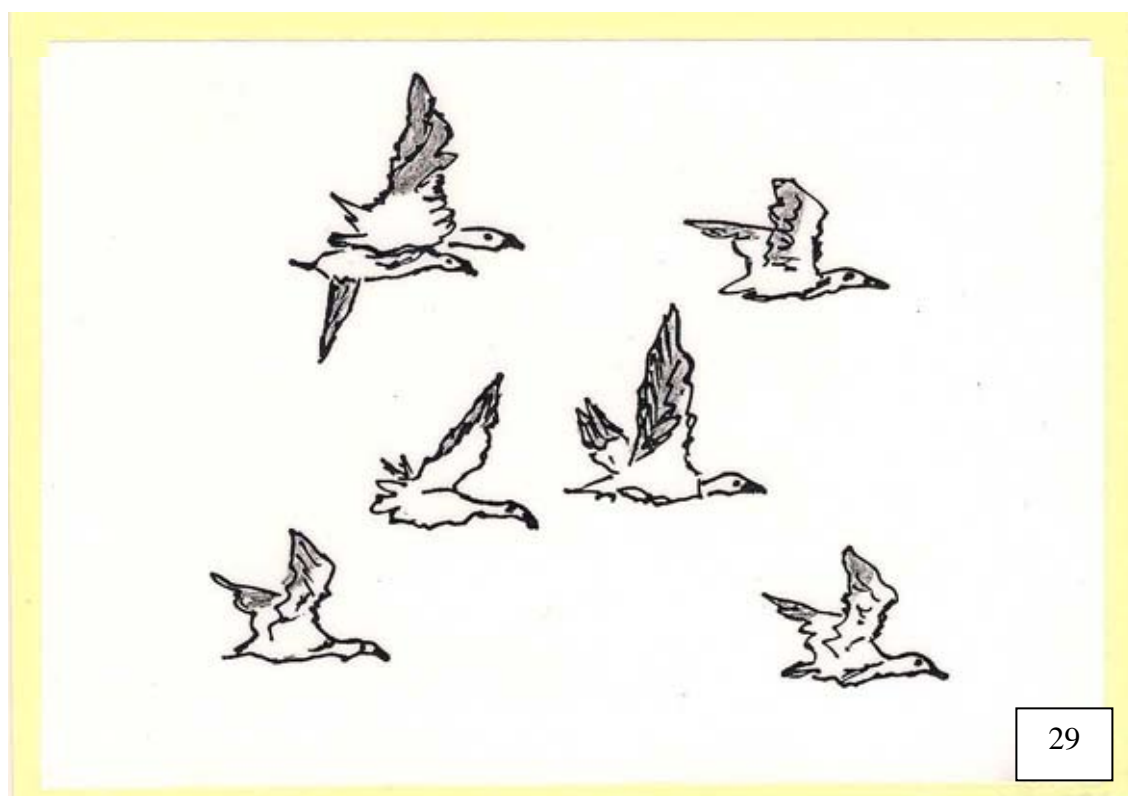


«πελαργός»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς ονομάζεται αυτό το πουλί;

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου

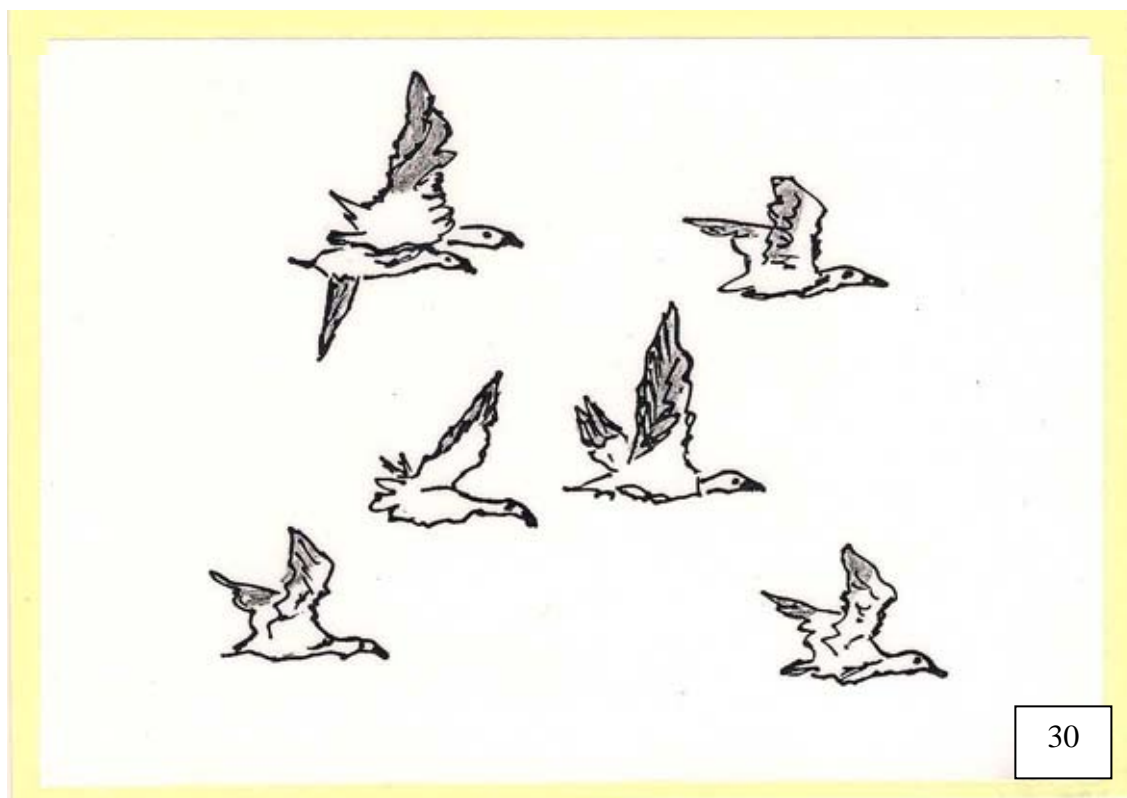


«σμήνος»

-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγεται μια ομάδα πουλιών που πετούν μαζί»

Τεστ Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου



«αποδημητικά»

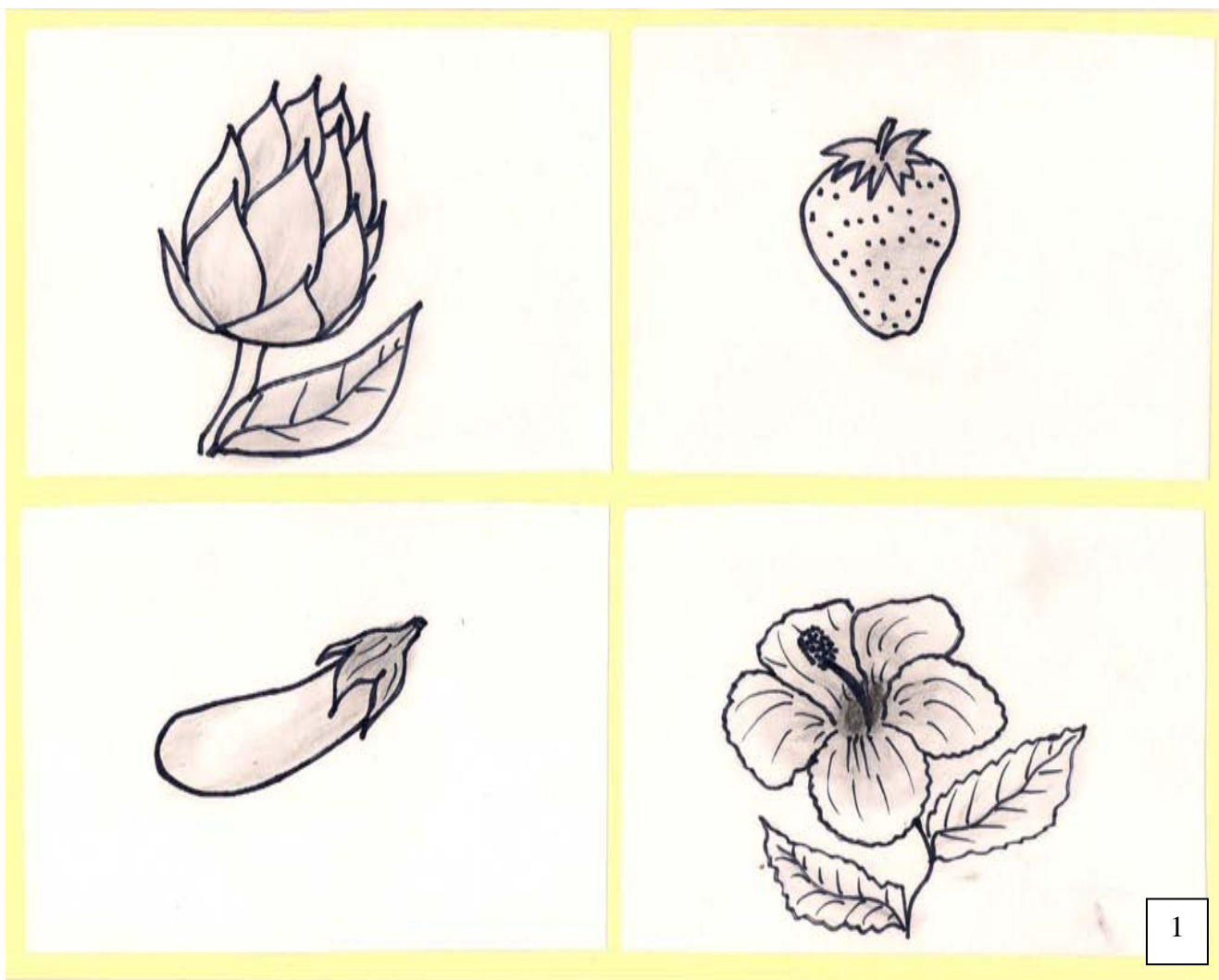
-Τι βλέπεις στην εικόνα;

-Πώς λέγονται τα πουλιά που μεταναστεύουν το χειμώνα σε ζεστά μέρη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

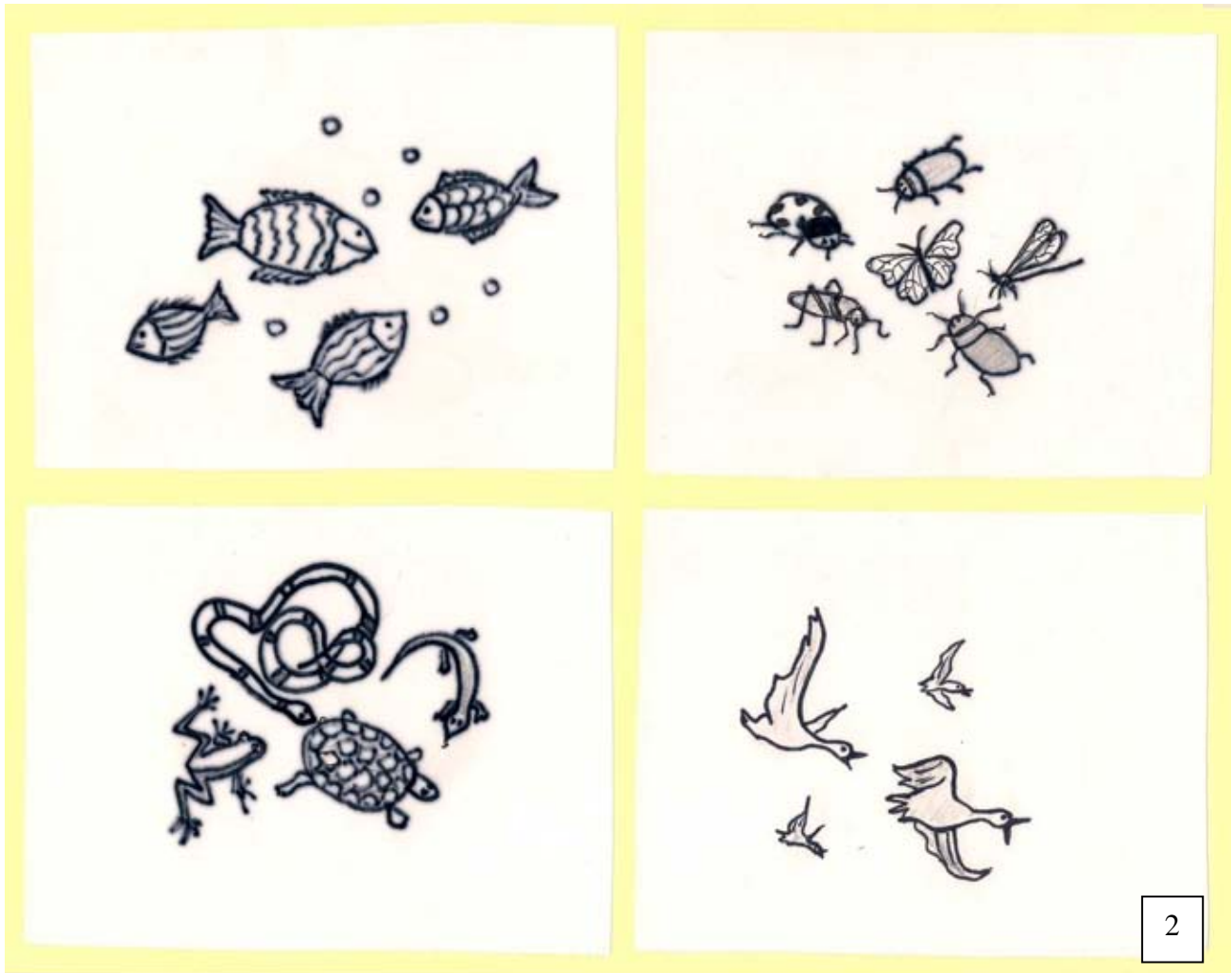
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



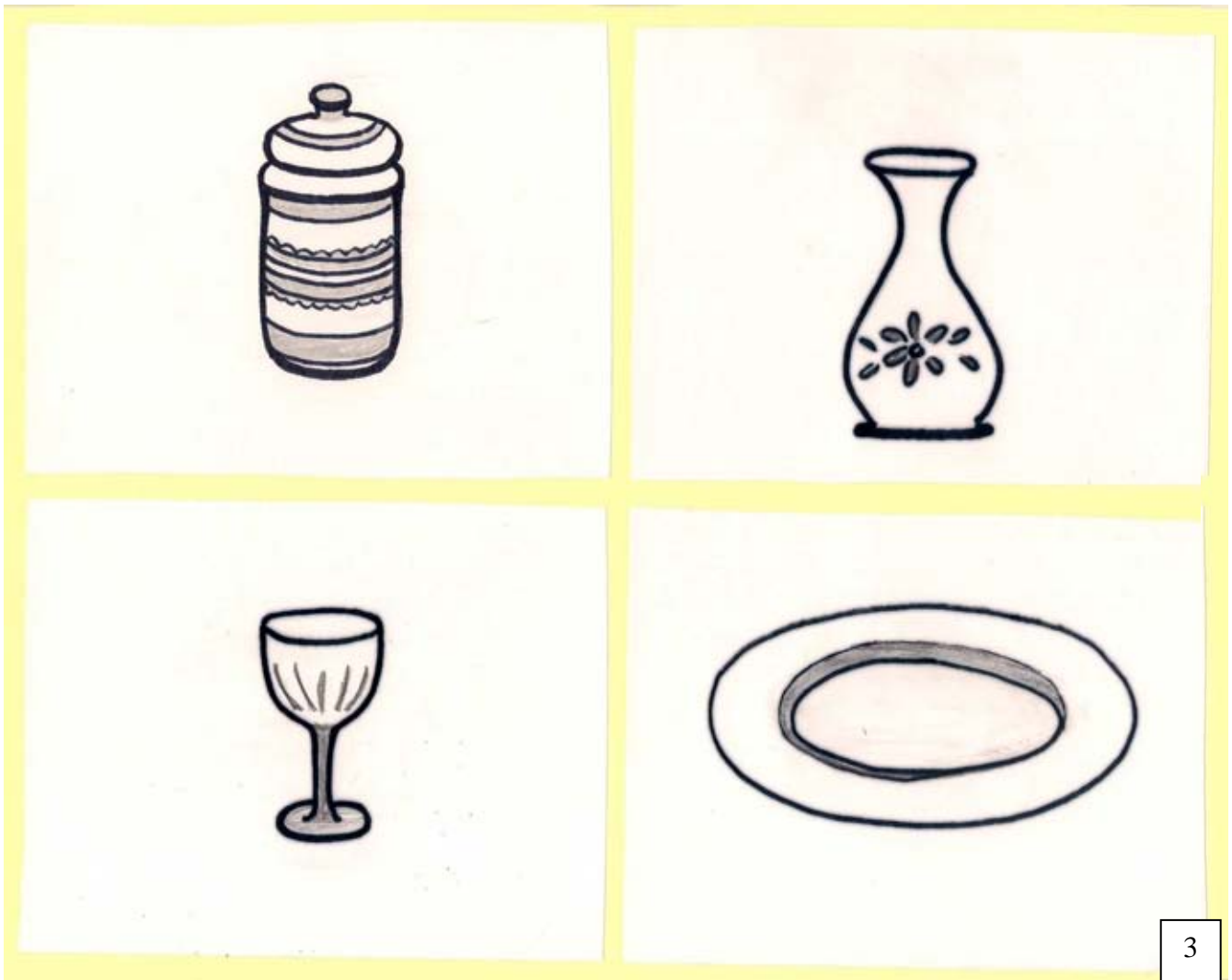
-Δείξε το «άνθος»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε τα «πτηνά»

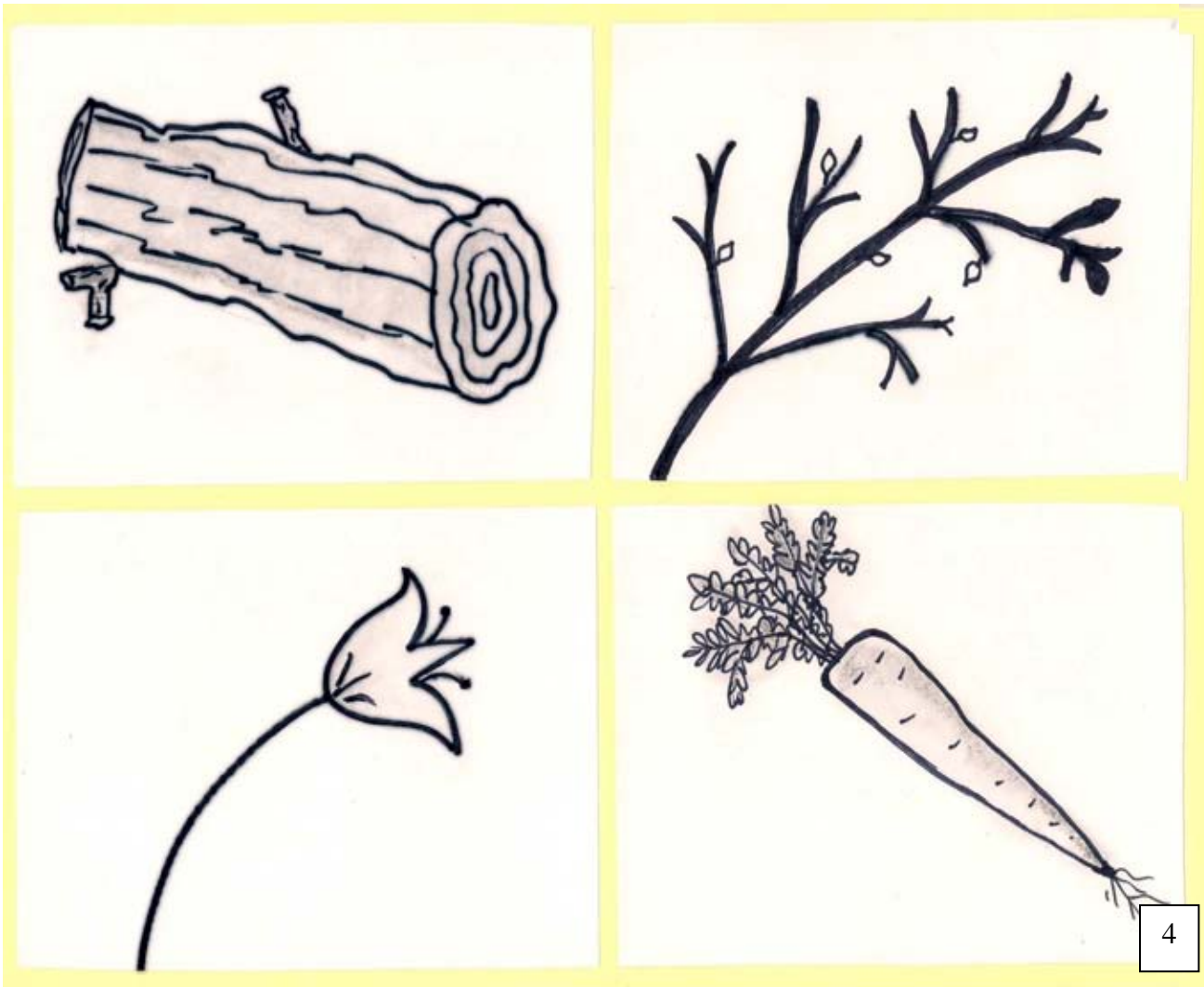
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



3

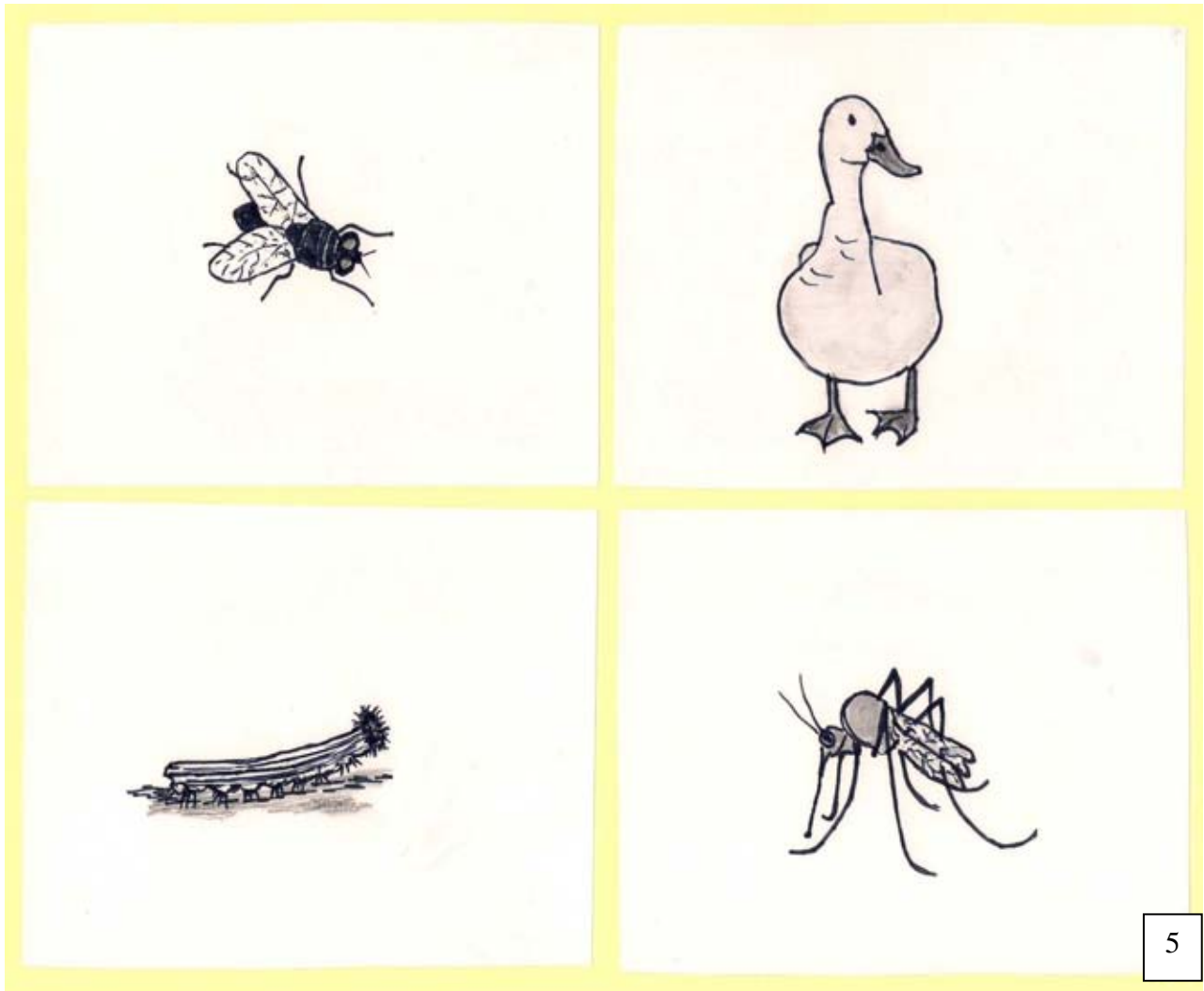
-Δείξε το «ανθοδοχείο»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



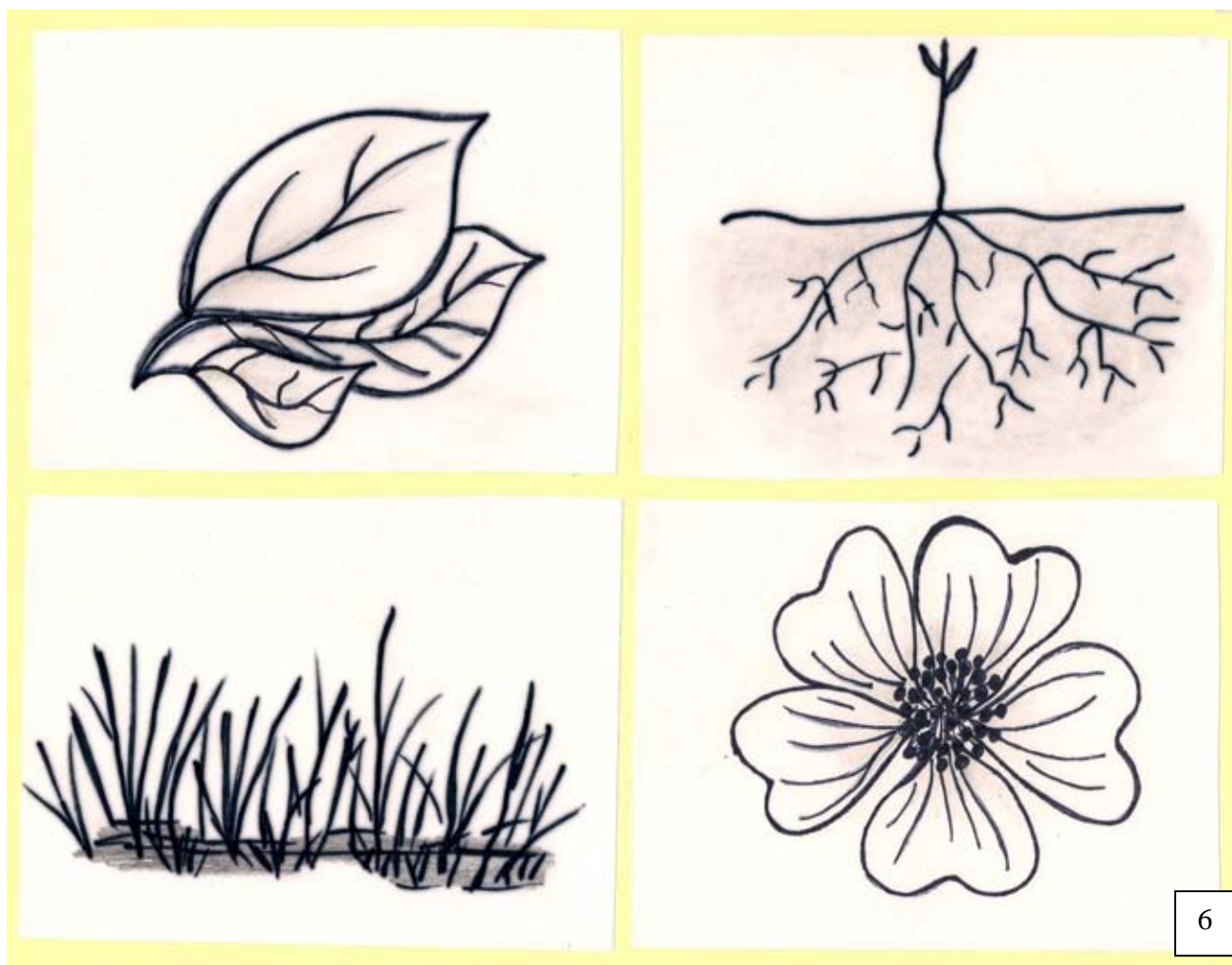
-Δείξε το «κοτσάνι»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



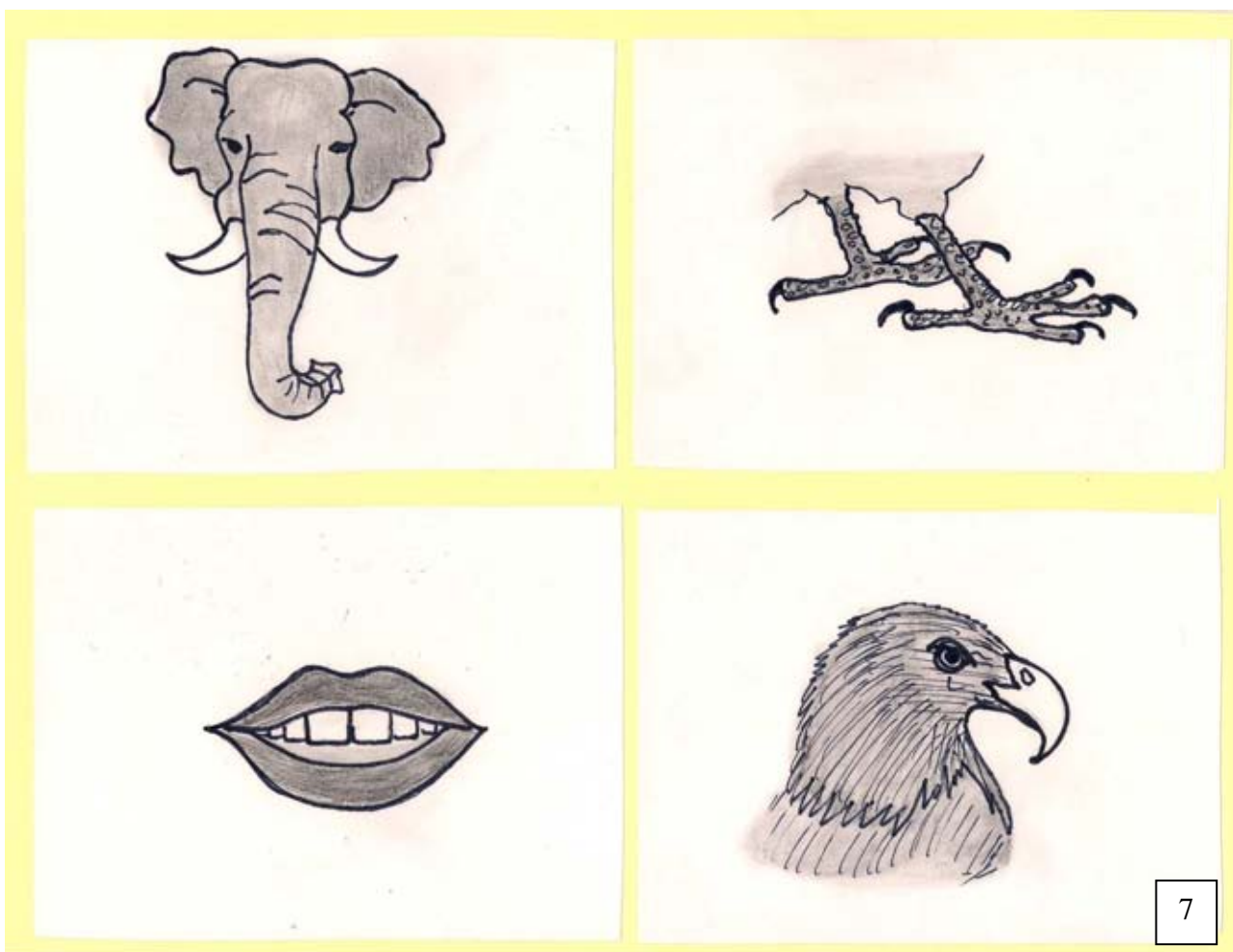
-Δείξε τη «μύγα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



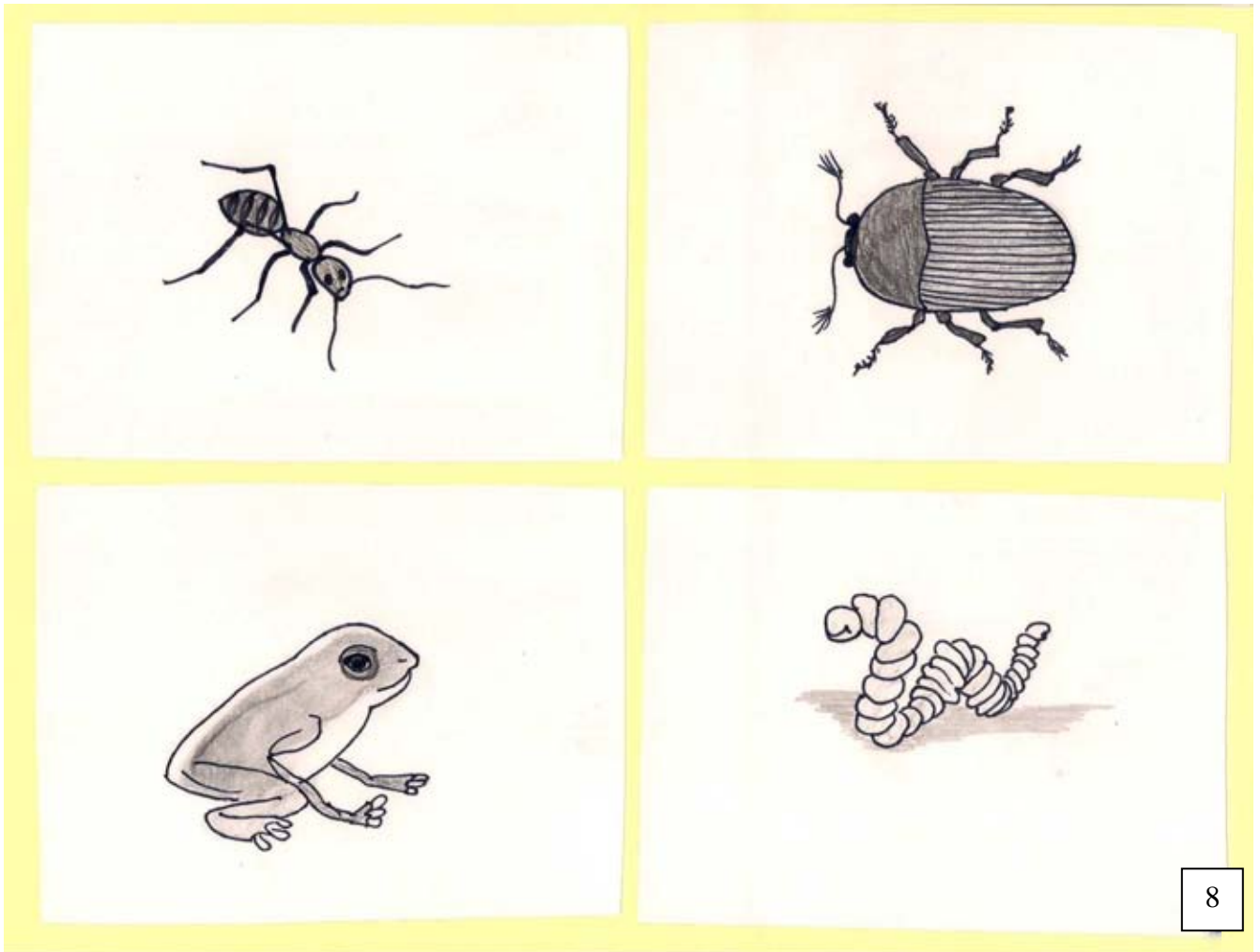
-Δείξε τα «πέταλα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «ράμφος»

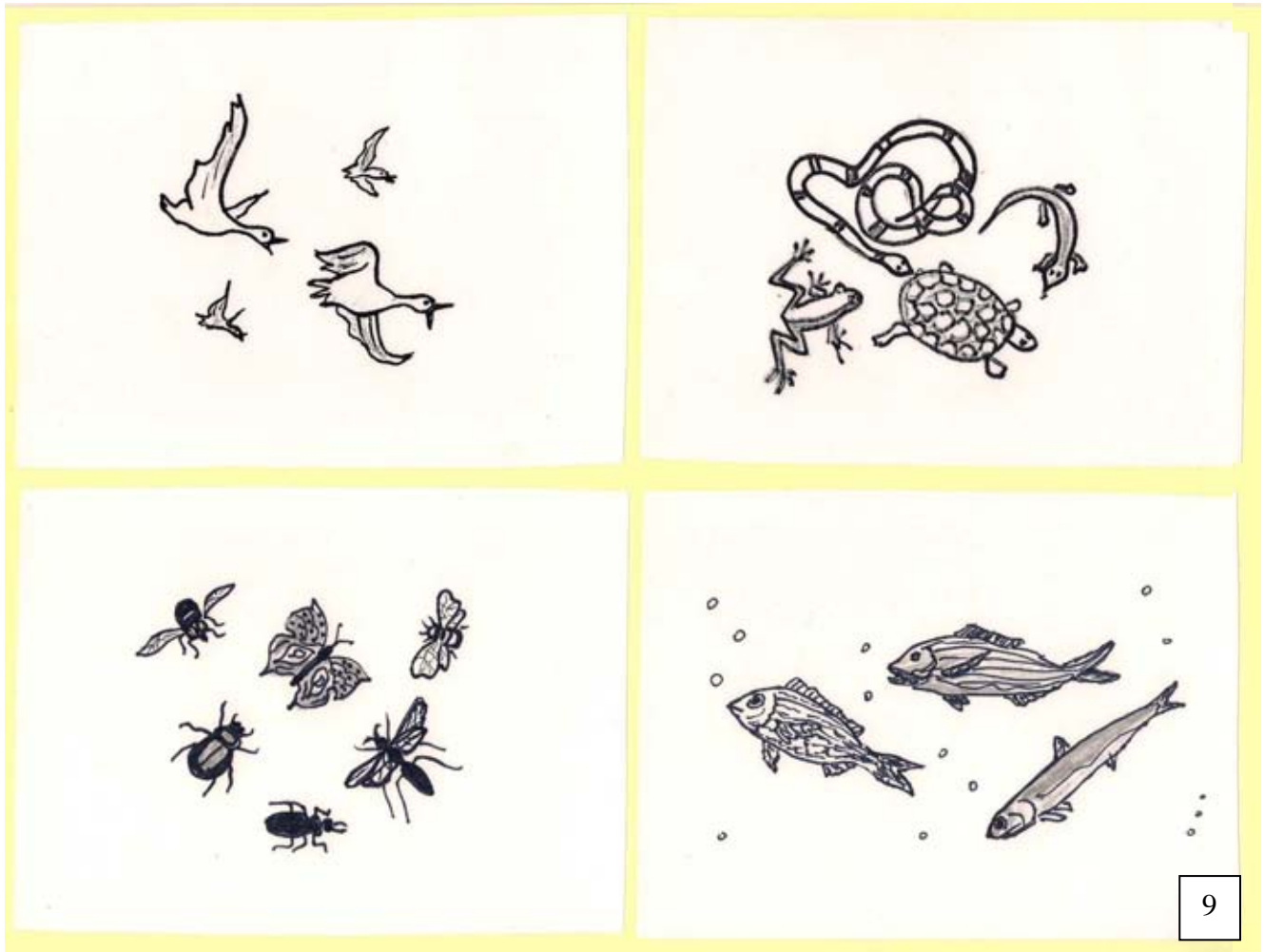
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



8

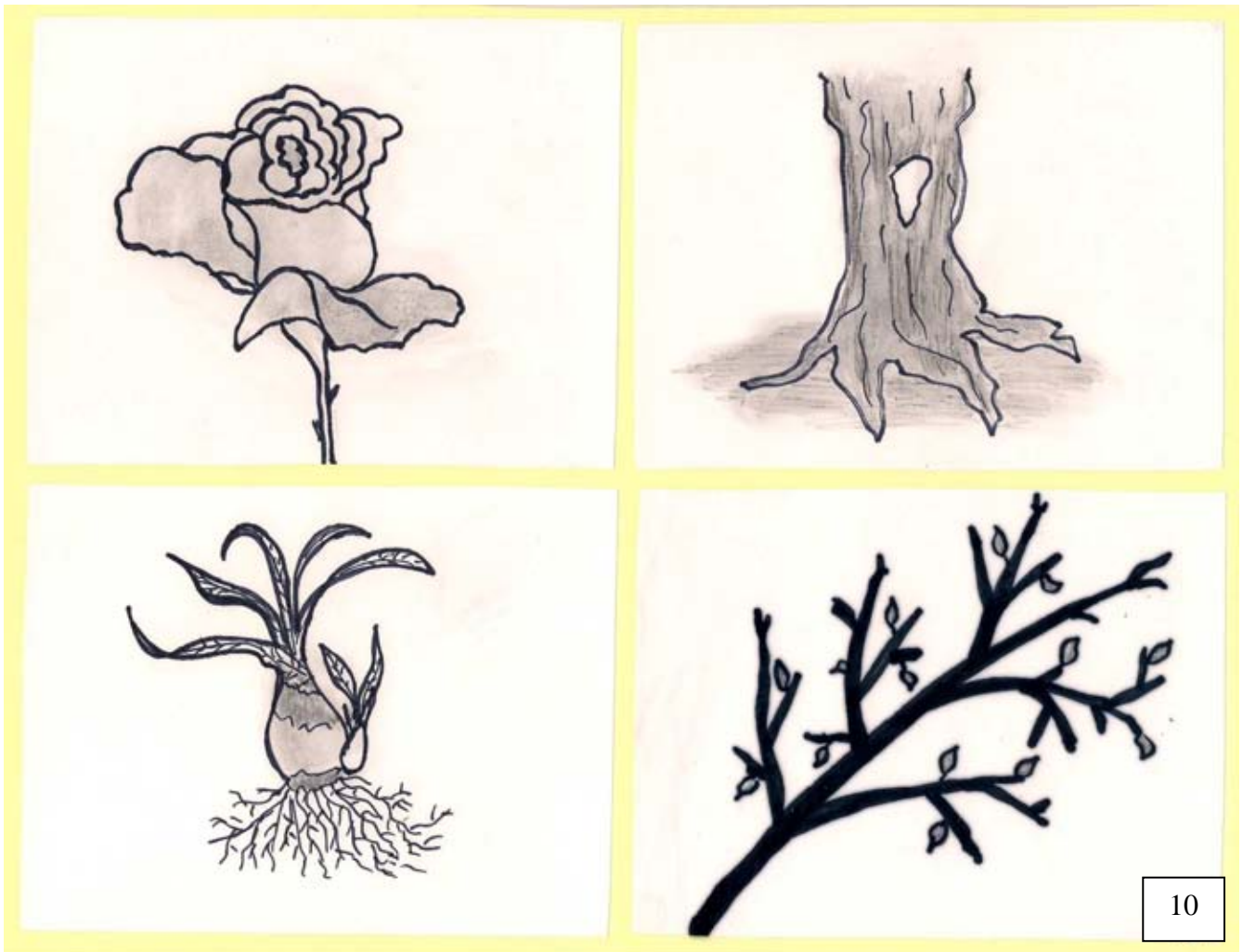
-Δείξε το «σκαθάρι»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



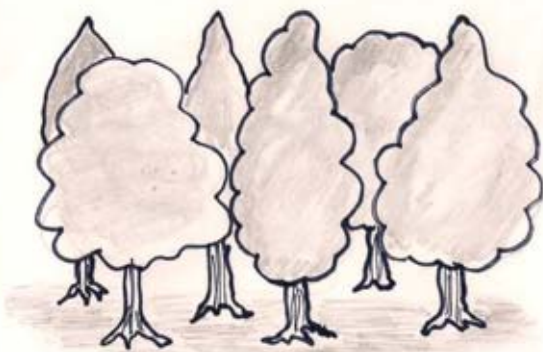
-Δείξε τα «έντομα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «κλαδί»

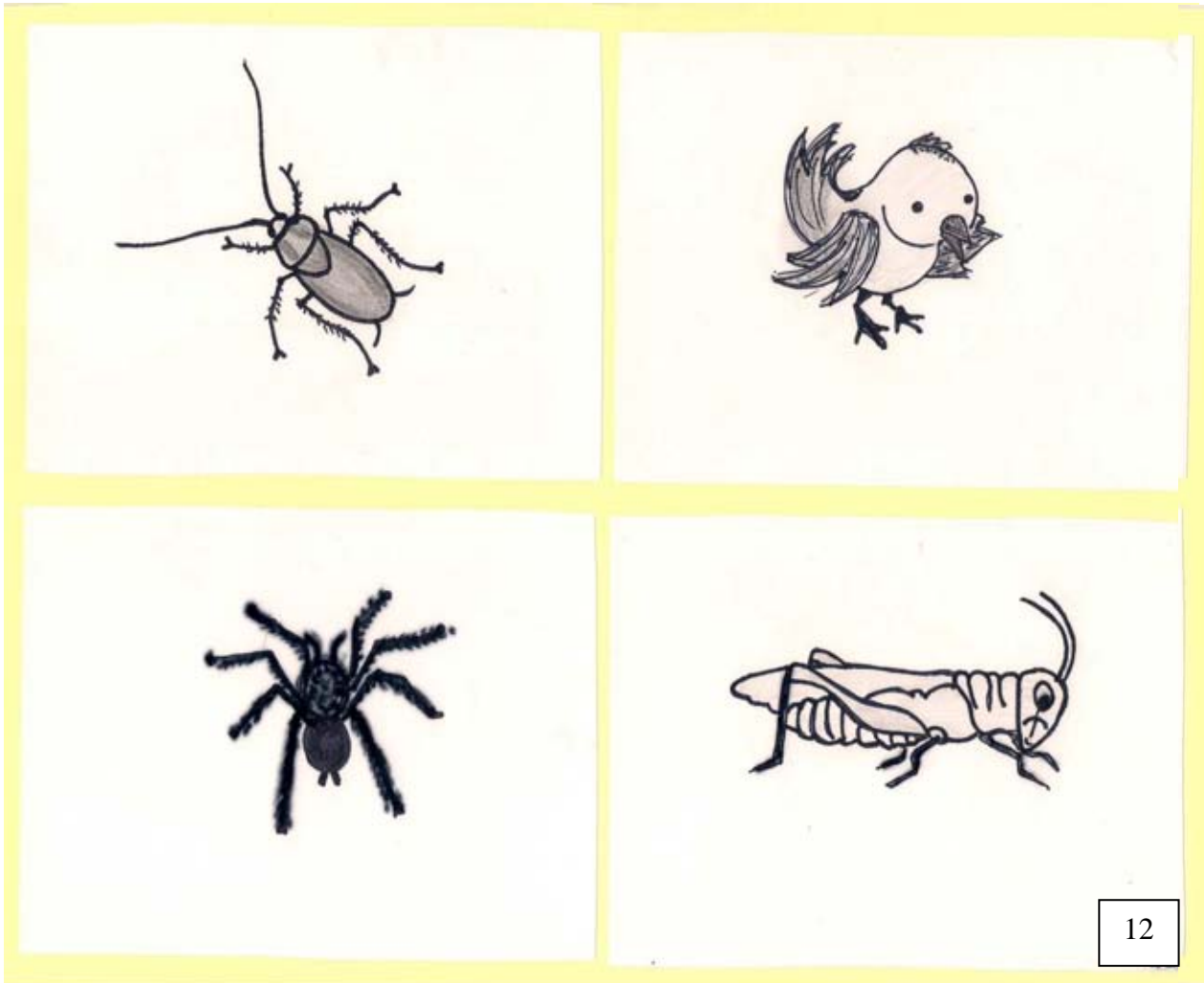
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



11

-Δείξε την «ανθοδέσμη»

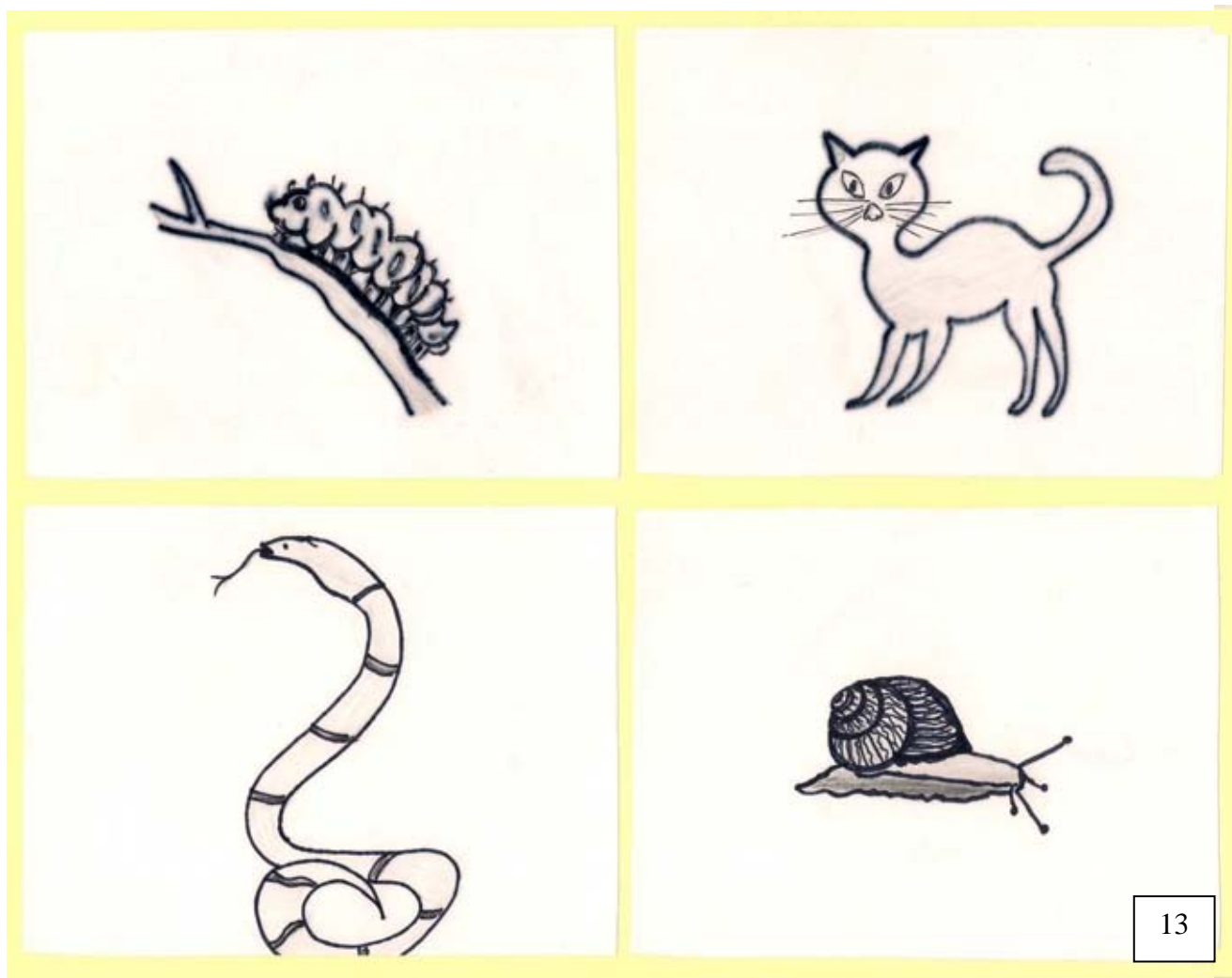
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



12

-Δείξε την «ακρίδα»

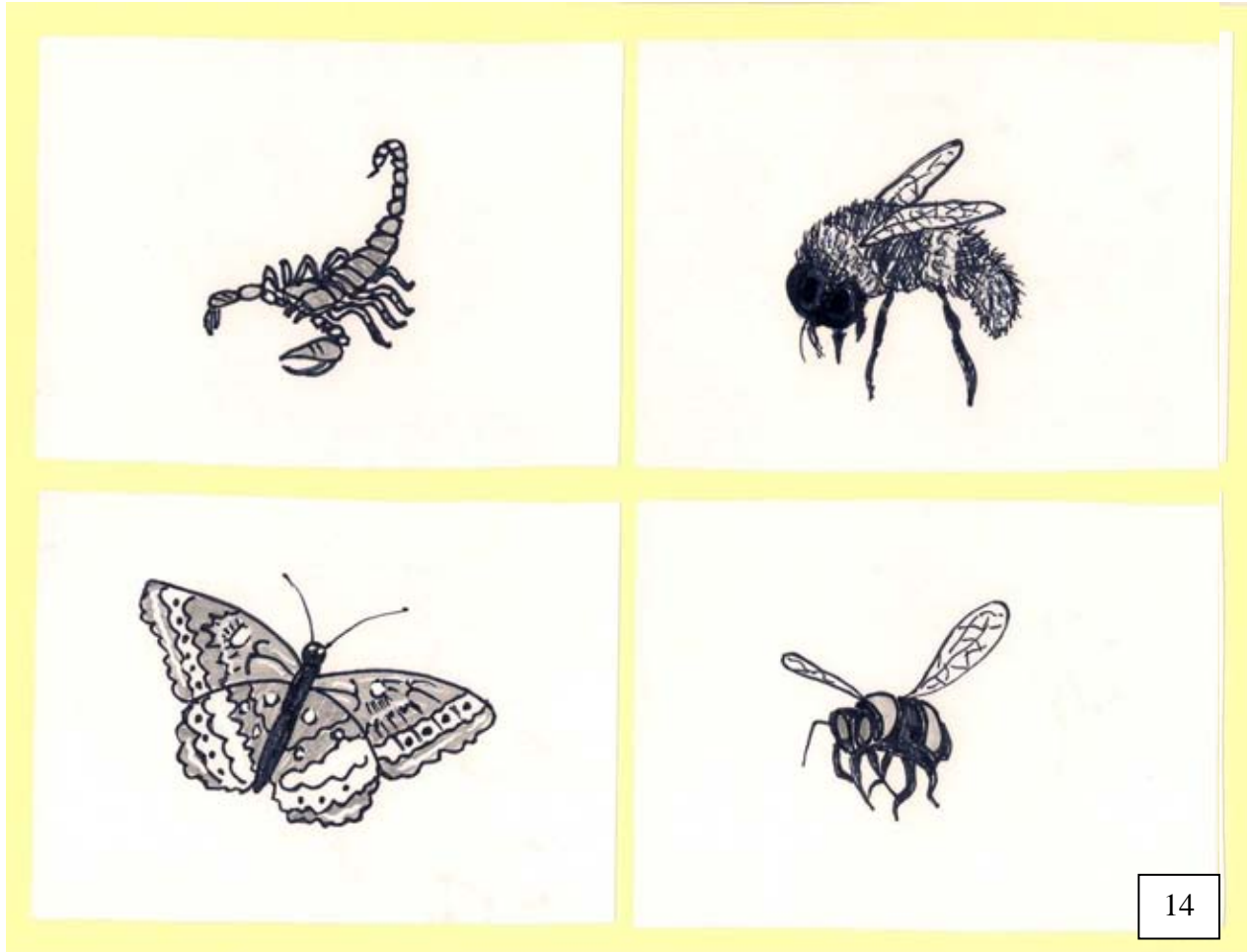
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



13

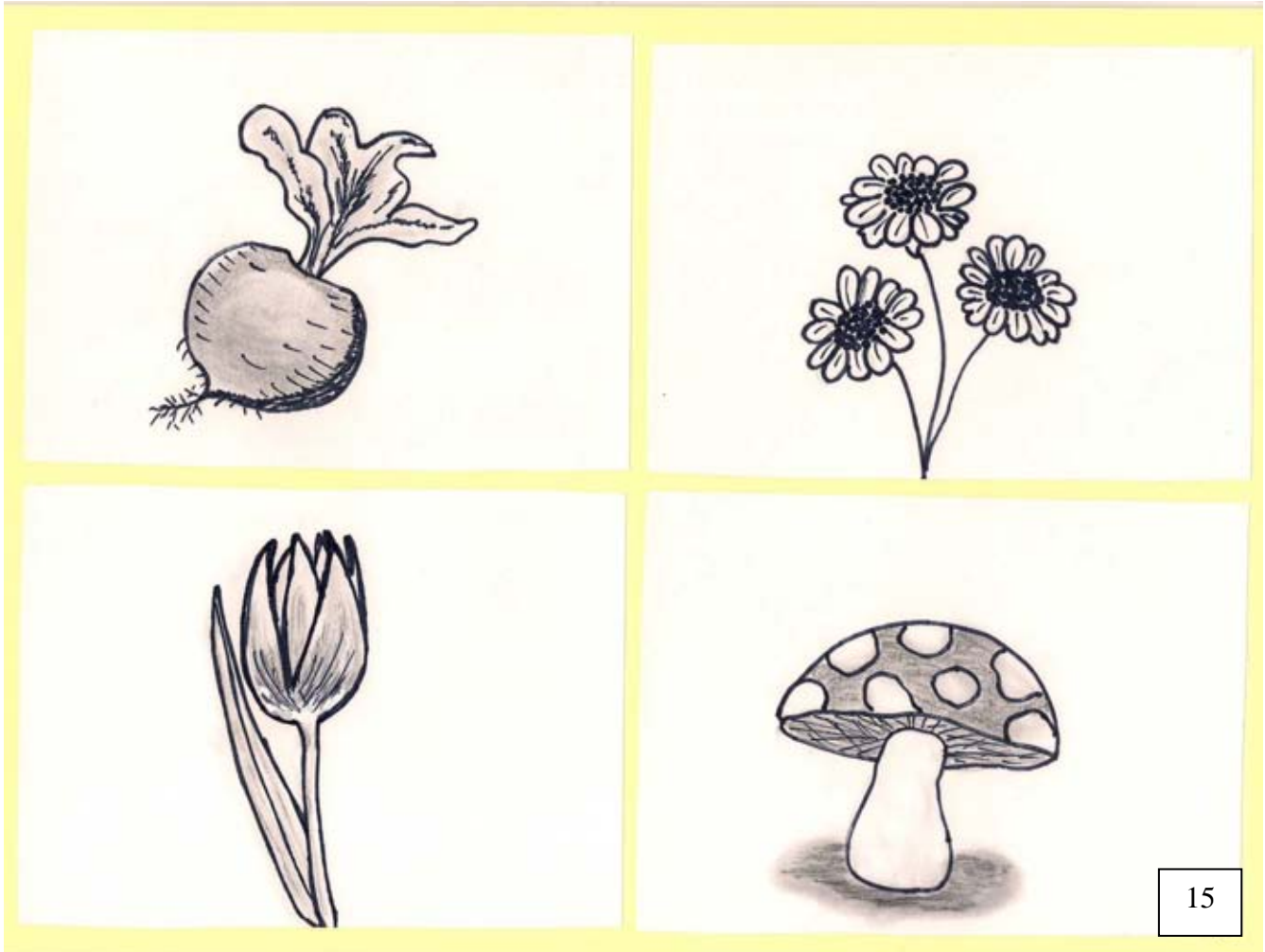
-Δείξε την «κάμπια»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «μπούμπουρα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



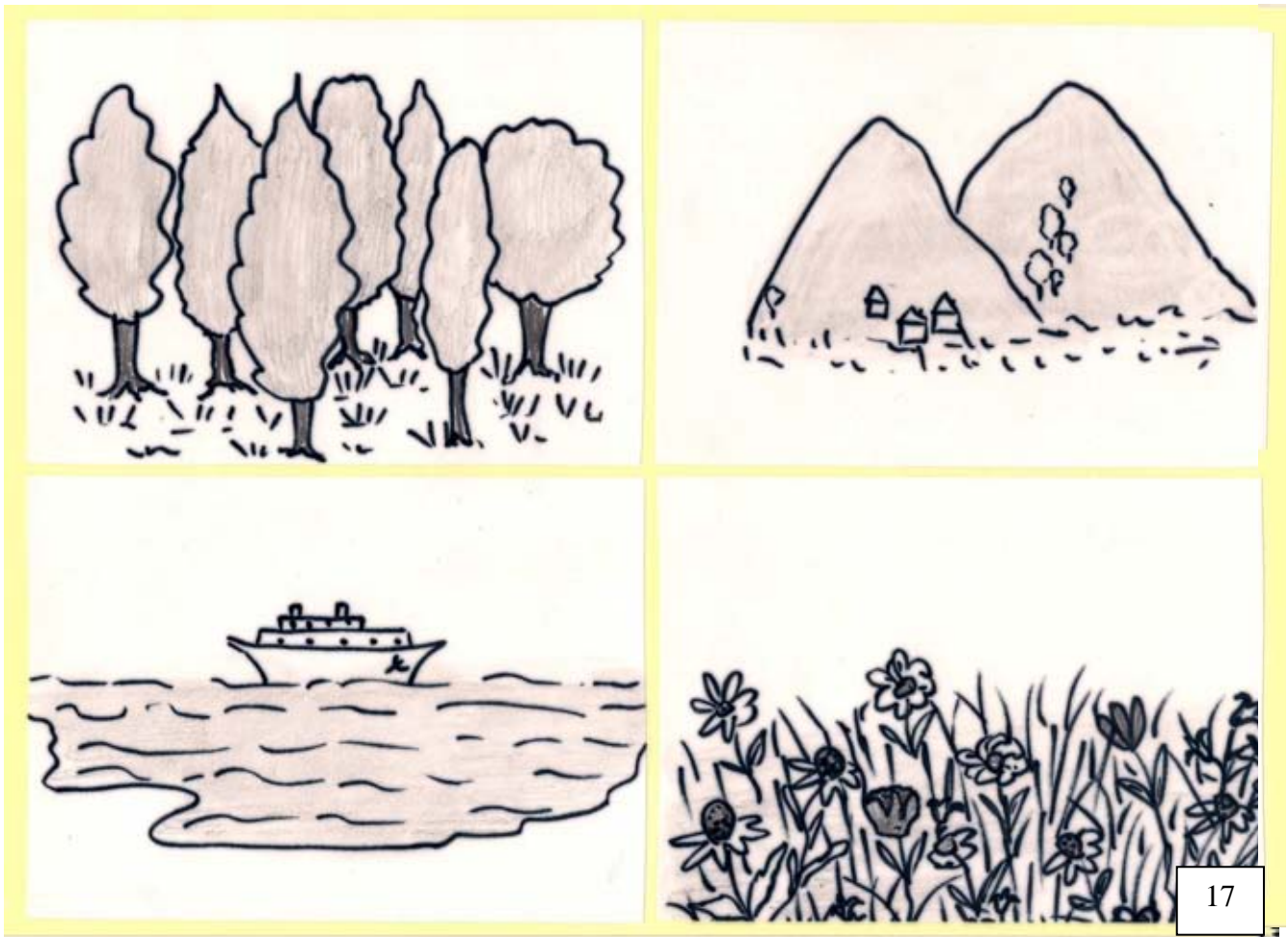
-Δείξε την «τουλίπα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



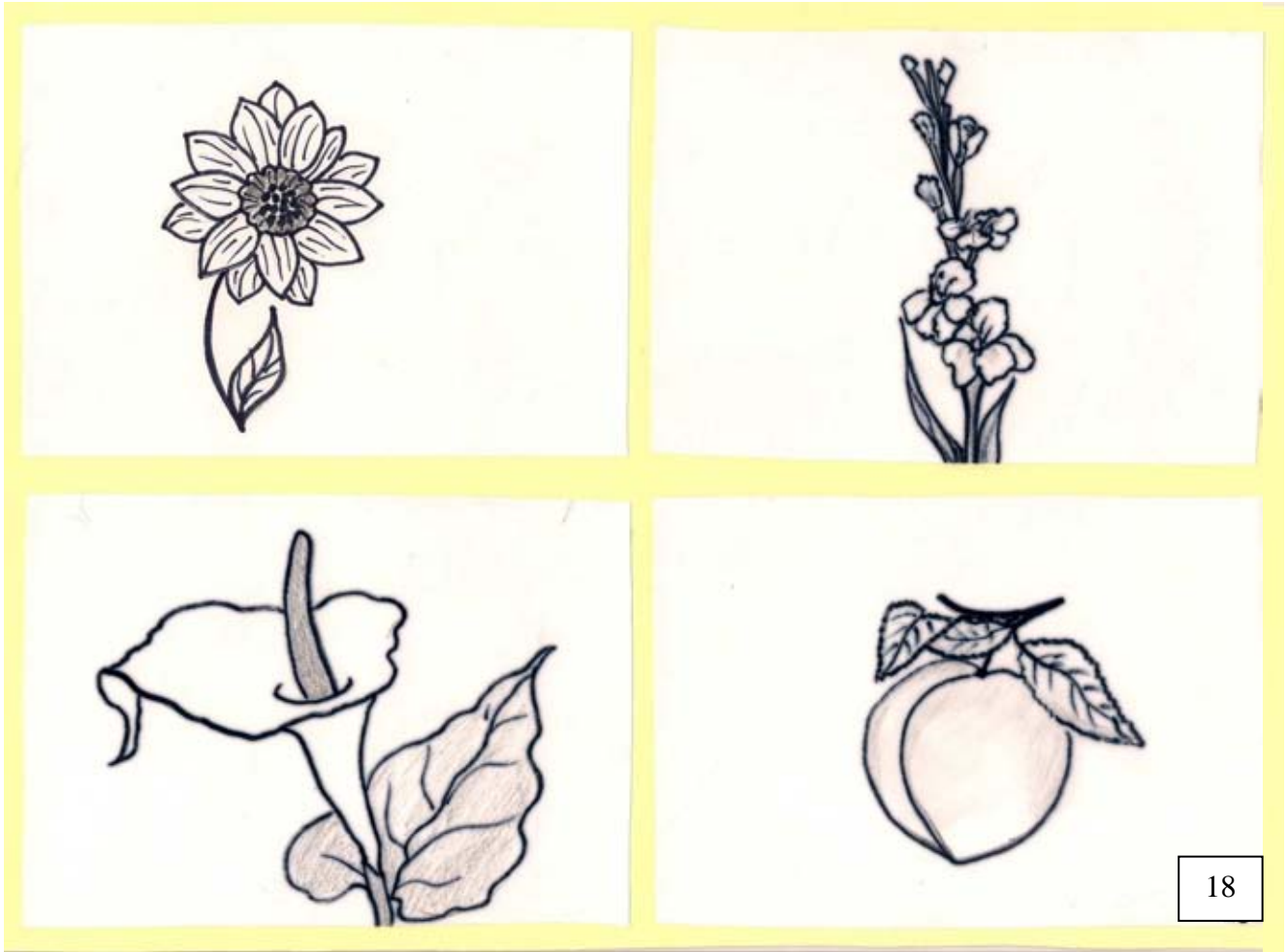
-Δείξε το «θάμνο»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



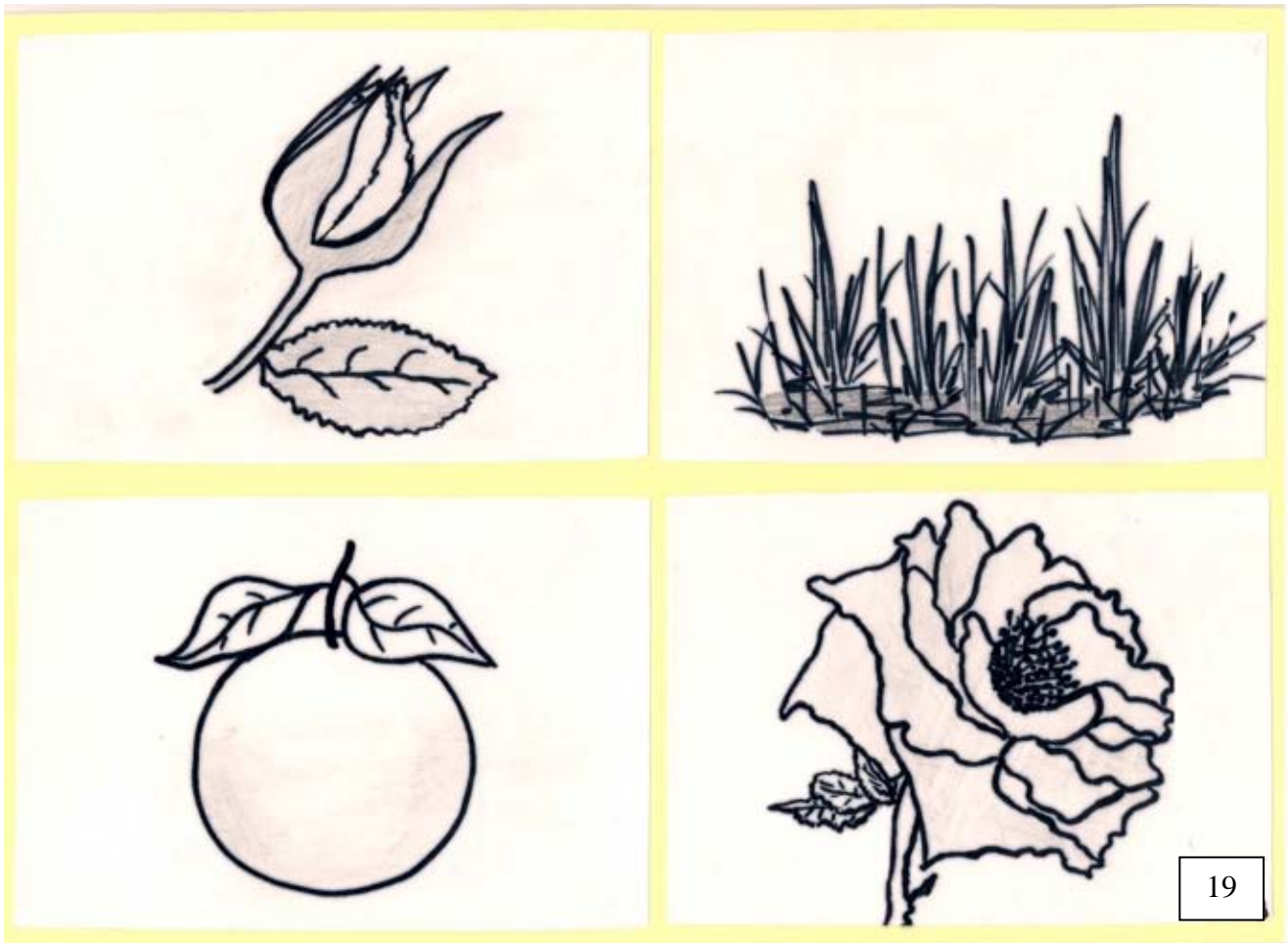
-Δείξε το «λιβάδι»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



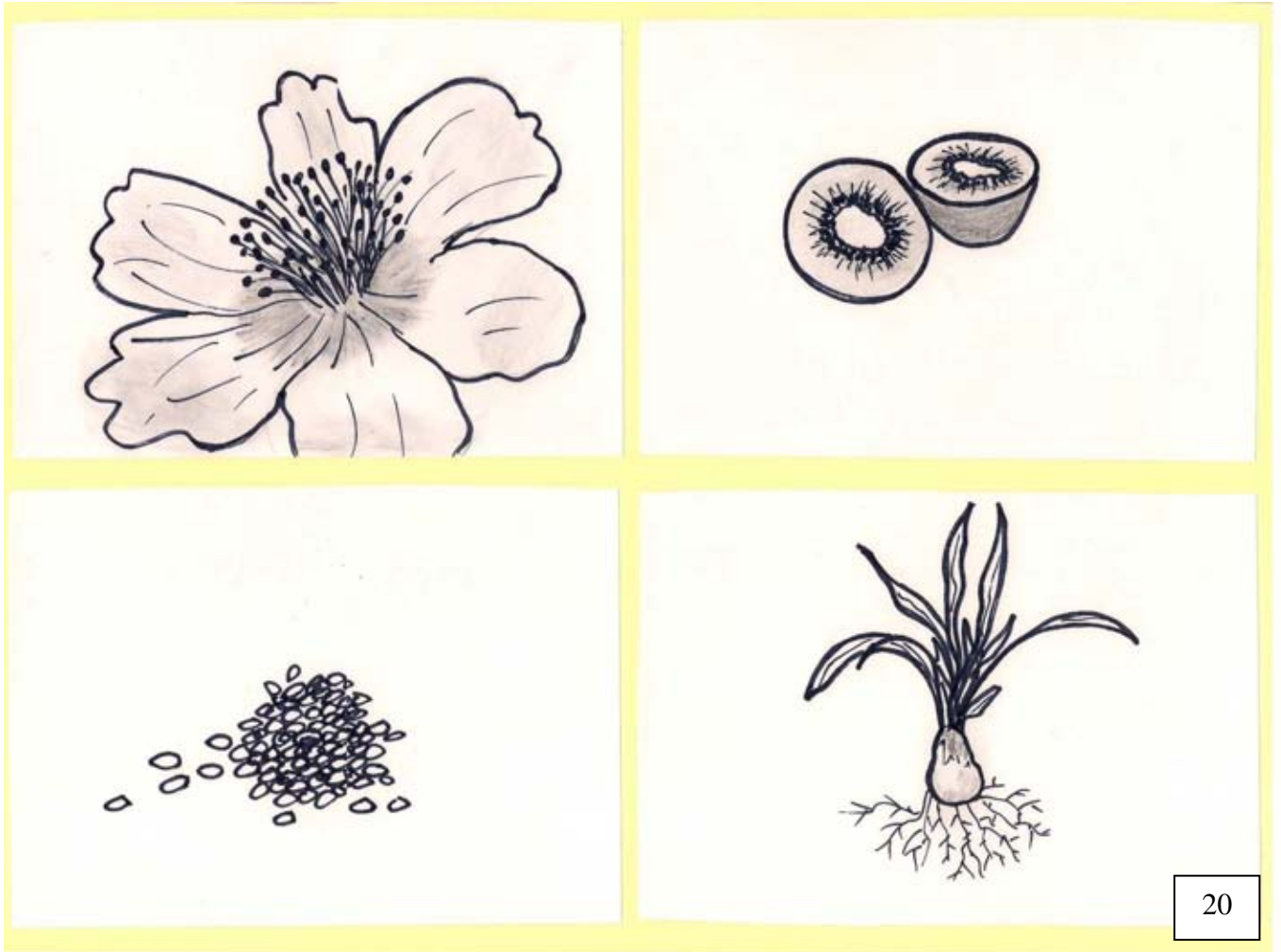
-Δείξε τον «κρίνο»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «μπουμπούκι»

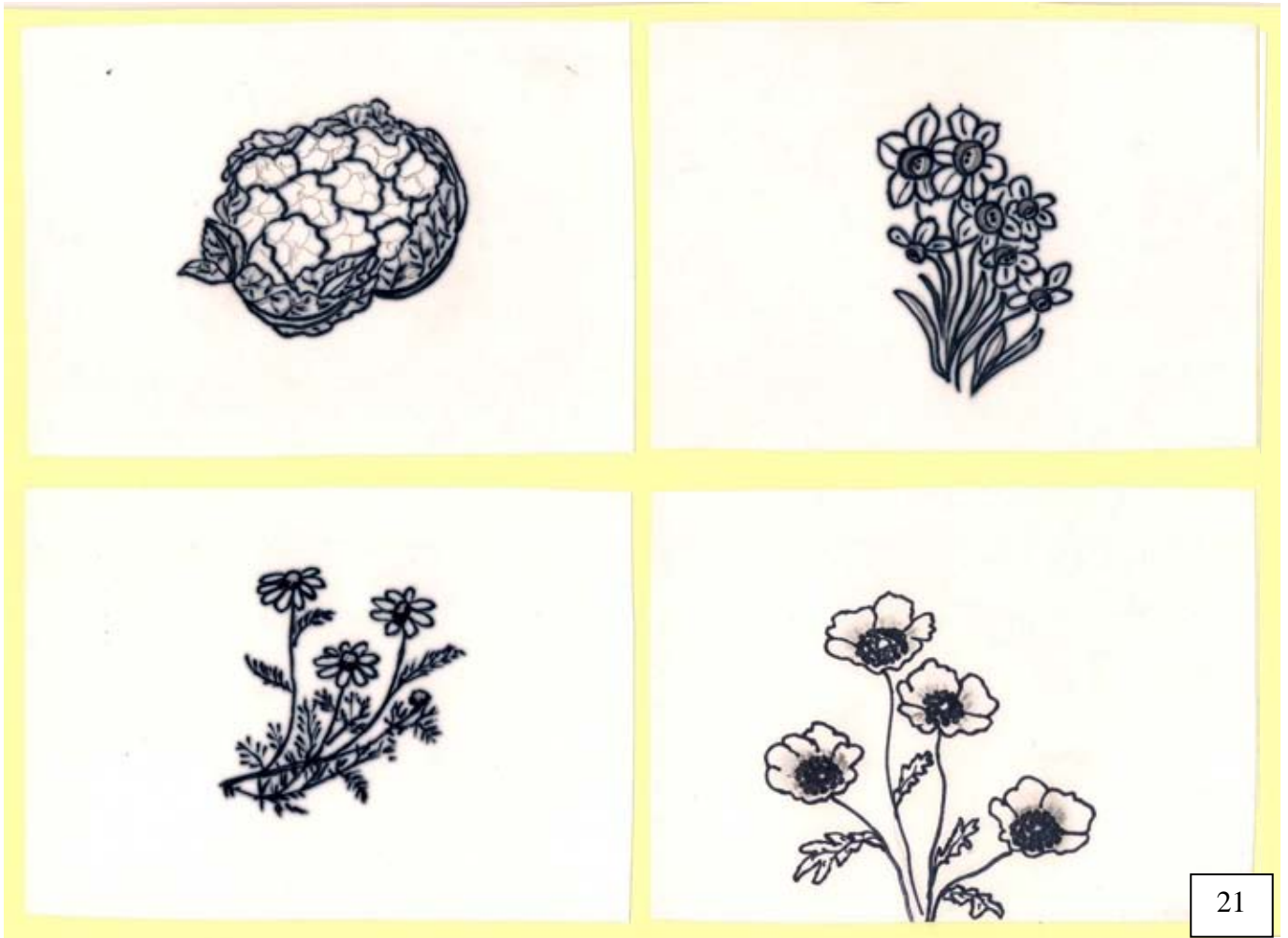
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



20

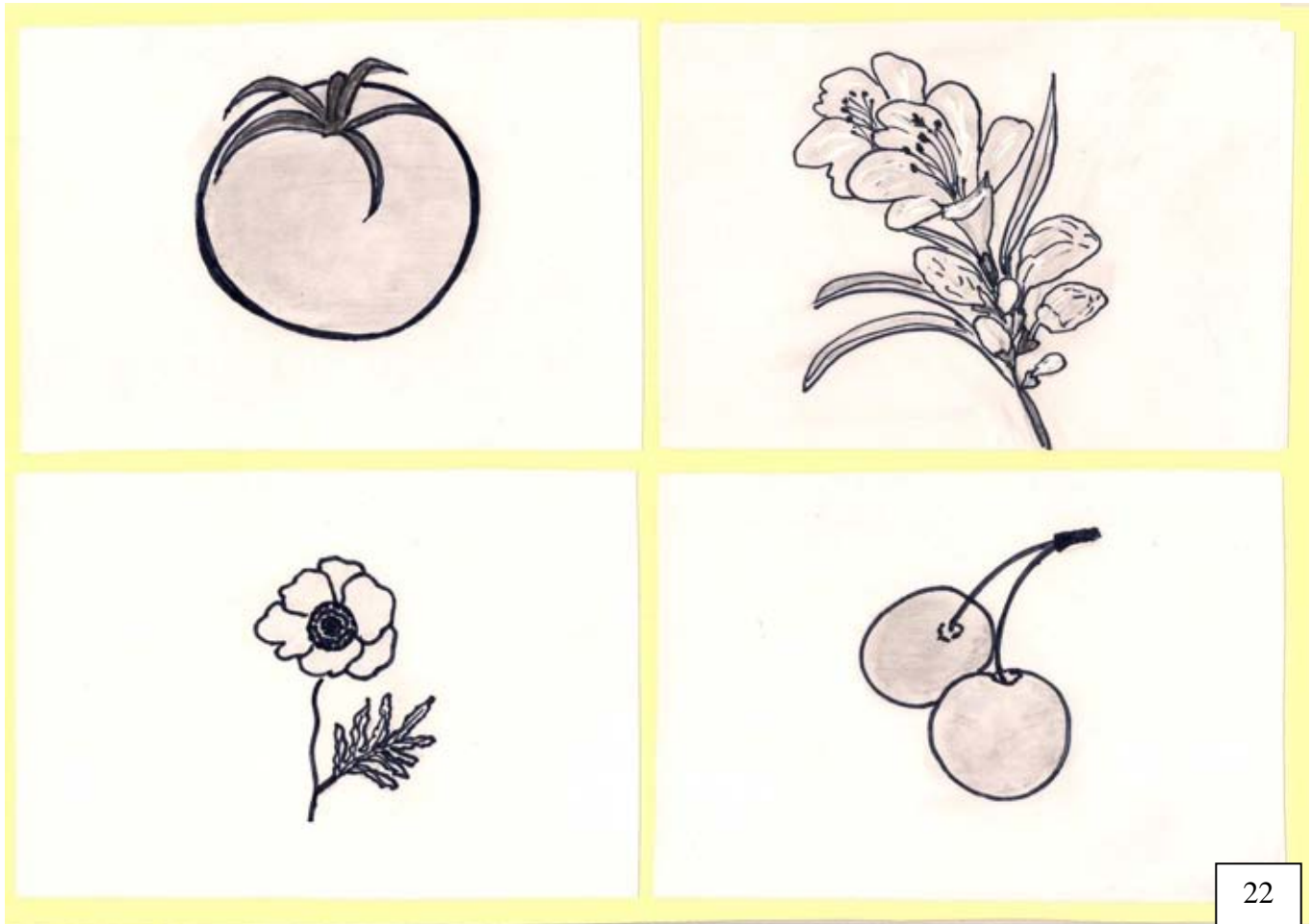
-Δείξε τη «γύρη»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε τα «μανουσάκια»

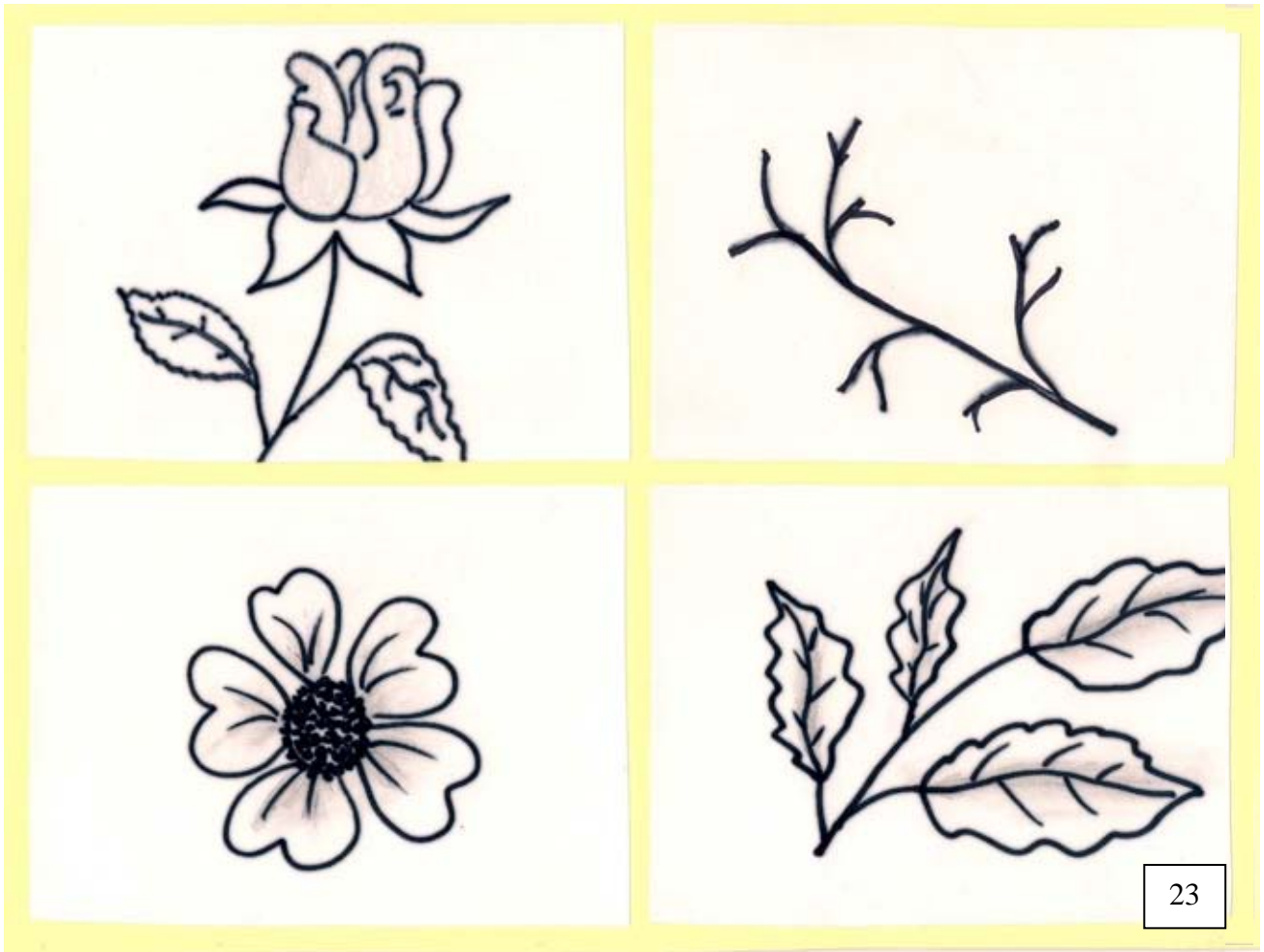
Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



22

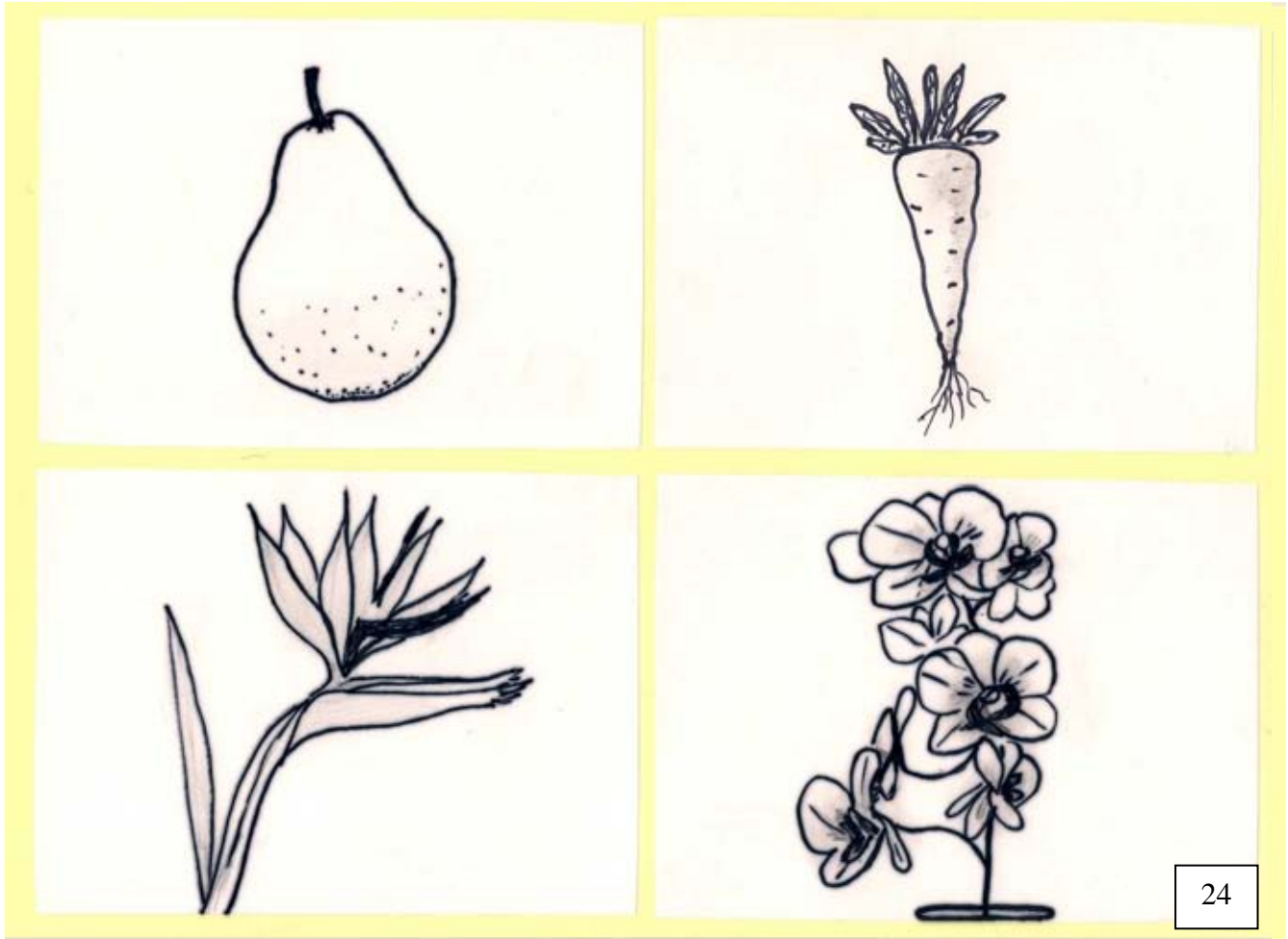
-Δείξε τη «φρέζα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε τα «σέπαλα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε την «ορχιδέα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



25

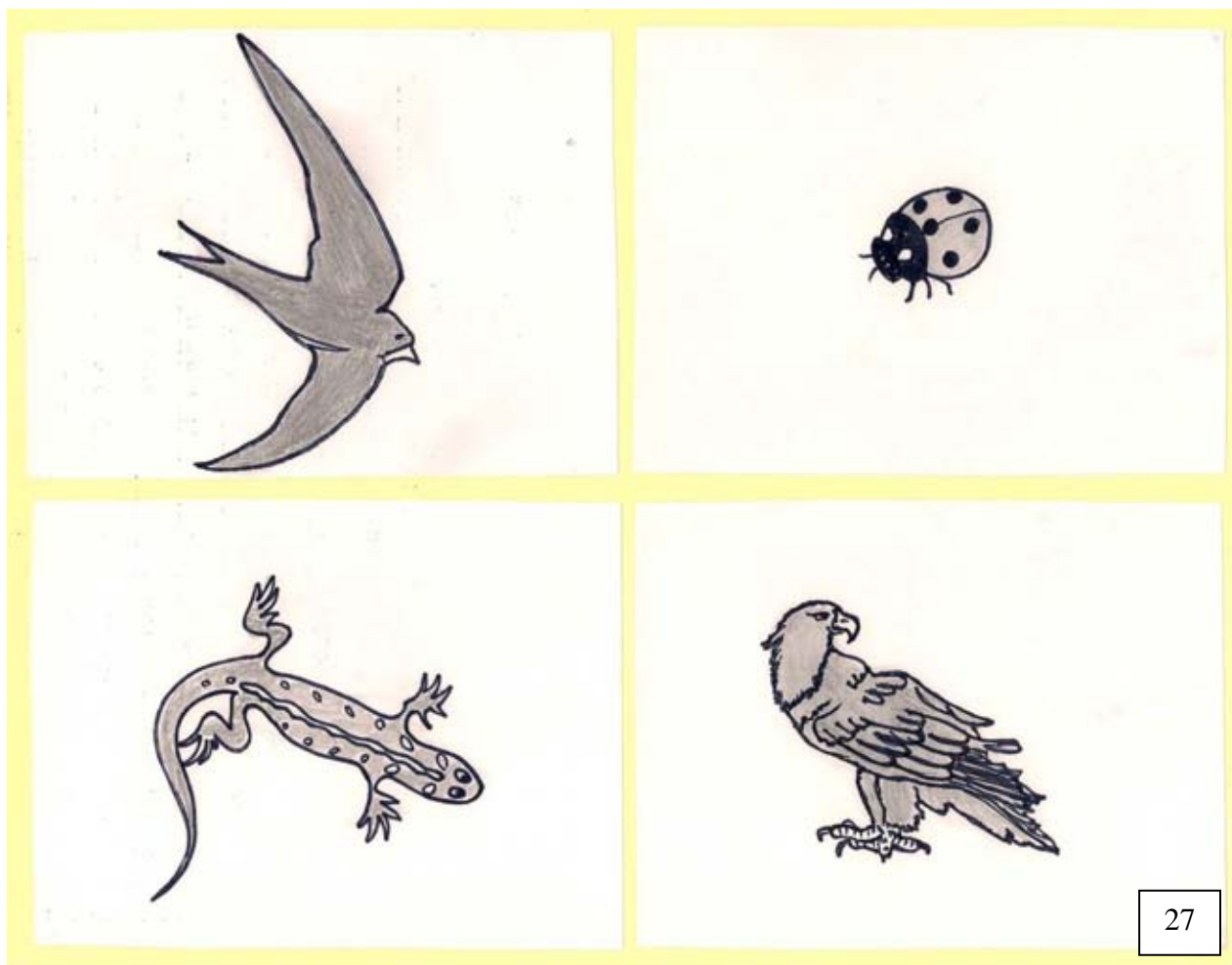
-Δείξε την «κηρήθρα»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



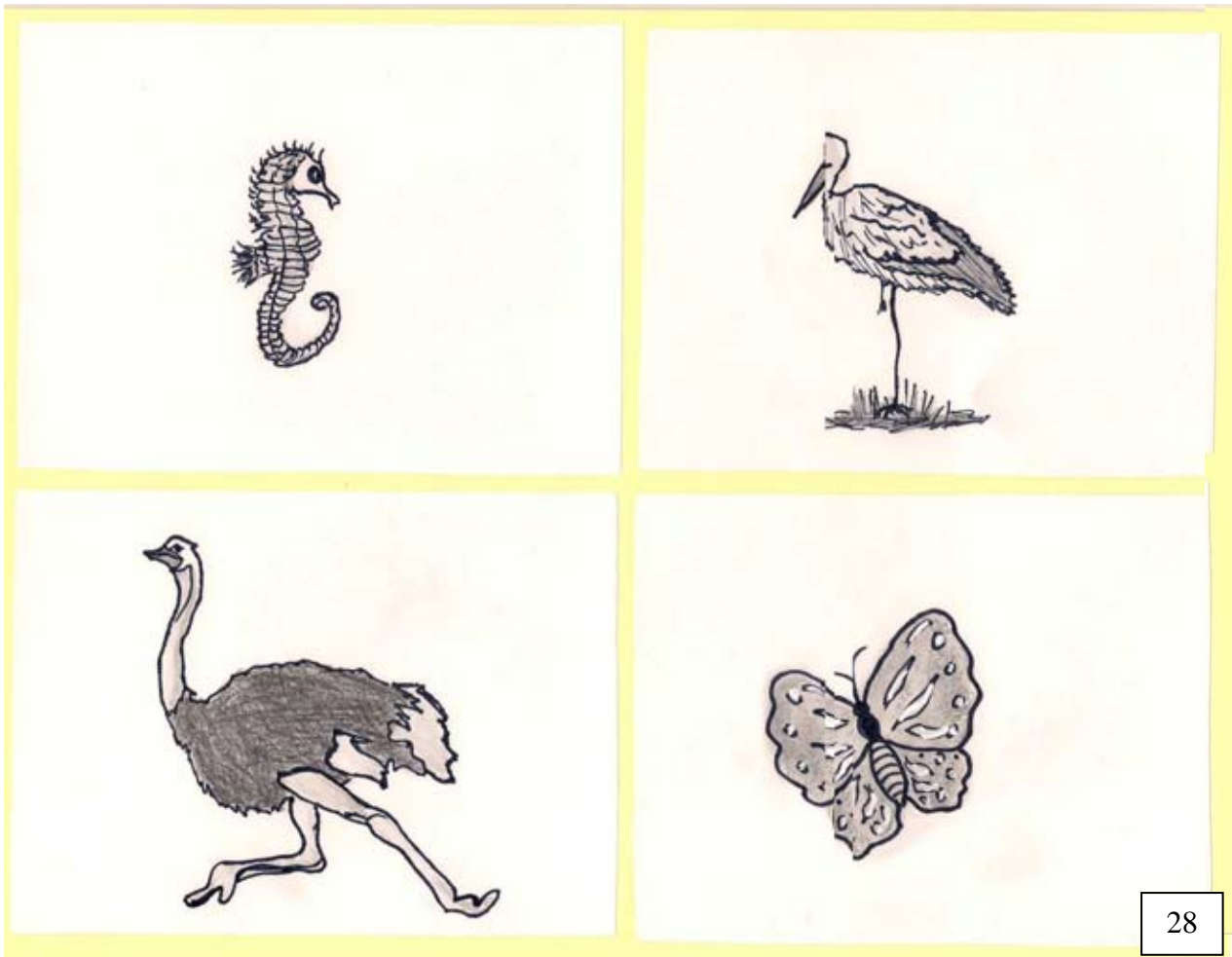
-Δείξε την «κυψέλη»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «χελιδόνη»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε τον «πελαργό»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε το «σμήνος»

Τεστ Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου



-Δείξε τα «αποδημητικά»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Φύλα αξιολόγησης των κατασκευασμένων Τεστ:

Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου και Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου

(pre και post)

Δεκτικό Λεξιλόγιο (Pre-test)

Όνοματεπώνυμο:
 Φύλο: Ηλικία:
 Νηπιαγωγείο:
 Ημερομηνία:

0/1			0/1		
1	άνθος		16	θάμνος	
2	πτηνά		17	λιβάδι	
3	ανθοδοχείο		18	κρίνος	
4	κοτσάνι		19	μπουμπούκι	
5	μύγα		20	γύρη	
6	πέταλα		21	μανουσάκια	
7	ράμφος		22	φρέζα	
8	σκαθάρι		23	σέπαλα	
9	έντομα		24	ορχιδέα	
10	κλαδί		25	κηρήθρα	
11	ανθοδέσμη		26	κυψέλη	
12	ακρίδα		27	χελιδόνι	
13	κάμπια		28	πελαργός	
14	μούμπουρας		29	σμήνος	
15	τουλίπα		30	αποδημητικά	
ΣΥΝΟΛΟ					

Παραγωγικό Λεξιλόγιο (Pre-test)

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο: Ηλικία:

Νηπιαγωγείο:

Ημερομηνία:

0/1

1	άνθος	
2	πτηνά	
3	ανθοδοχείο	
4	κοτσάνι	
5	μύγα	
6	πέταλα	
7	ράμφος	
8	σκαθάρι	
9	έντομα	
10	κλαδί	
11	ανθοδέσμη	
12	ακρίδα	
13	κάμπια	
14	μούμπουρας	
15	τουλίπα	

0/1

16	θάμνος	
17	λιβάδι	
18	κρίνος	
19	μπουμπούκι	
20	γύρη	
21	μανουσάκια	
22	φρέζα	
23	σέπαλα	
24	ορχιδέα	
25	κηρήθρα	
26	κυψέλη	
27	χελιδόνι	
28	πελαργός	
29	σμήνος	
30	αποδημητικά	

ΣΥΝΟΛΟ

Δεκτικό Λεξιλόγιο (Post test)

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο: Ηλικία:

Νηπιαγωγείο:

Ημερομηνία:

0/1			0/1		
1	άνθος		16	θάμνος	
2	πτηνά		17	λιβάδι	
3	ανθοδοχείο		18	κρίνος	
4	κοτσάνι		19	μπουμπούκι	
5	μύγα		20	γύρη	
6	πέταλα		21	μανουσάκια	
7	ράμφος		22	φρέζα	
8	σκαθάρι		23	σέπαλα	
9	έντομα		24	ορχιδέα	
10	κλαδί		25	κηρήθρα	
11	ανθοδέσμη		26	κυψέλη	
12	ακρίδα		27	χελιδόνι	
13	κάμπια		28	πελαργός	
14	μούμπουρας		29	σμήνος	
15	τουλίπα		30	αποδημητικά	
ΣΥΝΟΛΟ					

Παραγωγικό Λεξιλόγιο (Post test)

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο: Ηλικία:

Νηπιαγωγείο:

Ημερομηνία:

0/1

1	άνθος	
2	πτηνά	
3	ανθοδοχείο	
4	κοτσάνι	
5	μύγα	
6	πέταλα	
7	ράμφος	
8	σκαθάρι	
9	έντομα	
10	κλαδί	
11	ανθοδέσμη	
12	ακρίδα	
13	κάμπια	
14	μούμπουρας	
15	τουλίπα	

0/1

16	θάμνος	
17	λιβάδι	
18	κρίνος	
19	μουμπούκι	
20	γύρη	
21	μανουσάκια	
22	φρέζα	
23	σέπαλα	
24	ορχιδέα	
25	κηρήθρα	
26	κυψέλη	
27	χελιδόνι	
28	πελαργός	
29	σμήνος	
30	αποδημητικά	

ΣΥΝΟΛΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

**Παρτιτούρες των τραγουδιών
που κατασκευάστηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις**

1^η Διδακτική Παρέμβαση

Α΄ Πειραματική ομάδα

1
 Ἄν θη μέ σα στο λι βά δι πέ τα λα χρω μα τι στά
 ο α έ ρας τα φυ σά ει το κο τσά νι τους κου νά
 5
 Κά ποια εί ναι μπου μπου κά κια με τα πέ τα λα κλει στά
 μες τα σέ πα λα κλει σμέ να προ στα τεύ ο νται κα λά

*Ἀνθη μέσα στο λιβάδι, πέταλα χρωματιστά
 ο αέρας τα φυσάει, το κοτσάνι τους κουνά*

*Κάποια είναι μπουμπουκάκια, με τα πέταλα κλειστά
 μες τα σέπαλα κλεισμένα, προστατεύονται καλά.*

1^η Διδακτική Παρέμβαση

Β΄ Πειραματική ομάδα

1
Πέ τα λα έ χουν τα άν θη ά λλα λί γα ά λλα πο λλά

ό ταν εί ναι μπου μπου κά κια μες τα σέ πα λα κλει στά

5
Φύ τρω σαν μες το λι βά δι και το στό λι σαν κα λά

πρά σι νο έ χουν κο τσά νι πέ τα λα χρω μα τι στά

*Πέταλα έχουν τα άνθη, άλλα λίγα άλλα πολλά
όταν είναι μπουμπουκάκια, μες τα σέπαλα κλειστά*

*Φύτρωσαν μες το λιβάδι και το στόλισαν καλά
πράσινο έχουν κοτσάνι, πέταλα χρωματιστά.*

2^η Διδακτική Παρέμβαση

Α΄ Πειραματική ομάδα

1
Μέ λι σσες μες στην κυ ψέ λη στην κη ρύ θρα φτοιά χνουν μέ λι

γύ ρη παίρ νουν απ' τα άν θη απ' τους κή πους το λι βά δι

5
Κι έ νας μπου μπου ρας χο ντρός τρι γυ ρί ζει μο να χος

α πό φρέ ζες σε του λί πες μα νου σά κια μα ργα ρί τες

*Μέλισσες μες στην κυψέλη, στην κηρύθρα φτιάχνουν μέλι
γύρη παίρνουν απ' τα άνθη, απ' τους κήπους, το λιβάδι*

*Κι ένας μπούμπουρας χοντρός, τριγωνρίζει μοναχός
από φρέζες, σε τουλίπες, μανουσάκια, μαργαρίτες*

2^η Διδακτική Παρέμβαση

Β΄ Πειραματική ομάδα

1
Φρέ ζες φύ τρω σαν στον κή πο και του λί πτες κόκ κι νες

7
μα νου σά κια στο λι βά δι γύ ρω τους οι μέ λισ σες

5
Και γυ ρί ζουν στην κυ ψέ λη με τη γύ ρη φο ρτω μέ νες

στην κυ ρή θρα φτιά χνουν μέ λι απ' τον μπού μπου ρα κρυμ μέ νες

*Φρέζες φύτρωσαν στον κήπο και τουλίπες κόκκινες
μανουσάκια στο λιβάδι, γύρω τους οι μέλισσες*

*Και γυρίζουν στην κυνέλη. με τη γύρη φορτωμένες
στην κηρήθρα φτιάχνουν μέλι, απ' τον μπούμπουρα κρυμμένες*

3^η Διδακτική Παρέμβαση

Α΄ Πειραματική ομάδα

1

Τα πτηνά έχουνε ράμφη, είναι διαφορετικά

σμήνος γίνονται, πετούν, σαν ομάδα τριγυρνούν

5

Πελαργοί και χελιδόνια, είναι αποδημητικά

το φθινόπωρο μας φεύγουν, άνοιξη πίσω ξανά

*Τα πτηνά έχουνε ράμφη, είναι διαφορετικά
σμήνος γίνονται, πετούν, σαν ομάδα τριγυρνούν*

*Πελαργοί και χελιδόνια, είναι αποδημητικά
το φθινόπωρο μας φεύγουν, άνοιξη πίσω ξανά*

3^η Διδακτική Παρέμβαση

Β΄ Πειραματική ομάδα

1
Τα πτηνά έχουνε ράμφος, για να τρώνε, να τσιμπούν

2
όταν γίνονται ομάδα, σμήνος είναι και πετούν

5
Πελαργοί και χελιδόνια, είναι αποδημητικά

3
φεύγουν πριν απ' το χειμώνα, άνοιξη γυρνούν ξανά

*Τα πτηνά έχουνε ράμφος, για να τρώνε, να τσιμπούν
όταν γίνονται ομάδα, σμήνος είναι και πετούν*

*Πελαργοί και χελιδόνια, είναι αποδημητικά
φεύγουν πριν απ' το χειμώνα, άνοιξη γυρνούν ξανά*

4^η Διδακτική Παρέμβαση

Α΄ Πειραματική ομάδα

1
 Ό ταν πή γα βό λτα στο λι βά δι
 2
 εί δα μί ι α α κρι δα η α κρι δα μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ πη δού σε
 5
 μια ε δώ μια ε κεί Ό ταν πή γα βό λτα στο λι βά δι
 8
 εί δα και μι α μύ γα η η μύ γα ζι ζι ζι η α
 9
 κρι δα μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ πη δού σε μια ε δώ μια ε κεί Ό ταν
 12
 πή γα βό λτα στο λι βά δι εί δα ε ε να σκα θά ρι το σκα
 13
 θά ρι τικ τικ τικ η η μύ γα ζι ζι ζι η α κρι δα μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ πη δού σε
 16
 μια ε δώ μια ε κεί Ό ταν πή γα βό λτα στο λι βά δι
 17
 εί δα και ε μι α κα μπια η η κά μπια ξι ξι ξι η η μύ γα ζι ζι ζι το σκα
 20
 θά ρι τικ τικ τικ η α κρι δα μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ μπιγκ πη δού σε
 21
 μια ε δώ μια ε κεί Ό ταν πή γα βό λτα στο λι βά δι

4^η Διδακτική Παρέμβαση

Β' Πειραματική ομάδα

1
Περ πα τών τας μέ σα στο λι βά δι

βλέ πω μί ι α α κρί δα η α κρί δα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ πη δά ε

5
δώ ω πη δά ε κεί Περ πα τών τας μέ σα στο λι βά δι

βλέ πω έ ε να σκα θά ρι το σκα θά ρι ταπ ταπ ταπ η α

9
κρί δα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ πη δά ε δώ ω πη δά ε κεί Περ πα

τών τας μέ σα στο λι βά δι βλέ πω και ε μι α μύ γα η η

13
μύ γα βζ βζ βζ το σκα θά ρι ταπ ταπ ταπ η α

κρί δα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ πη δά ε

δώ ω πη δά ε κεί Περ πα τών τας μέ σα στο λι βά δι

17
βλέ πω και ε μι α κά μπια η η κά μπια σι σι σι η η μύ γα βζ βζ βζ το σκα

θά ρι ταπ ταπ ταπ η α κρί δα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ πη δά ε

21
 δώ ω πη δά ε κεί Περ πα τών τας μέ σα στο λι βά δι
 βλέ πω έν το μα πο λλά α μι α κά μπια σι σι σι μι α μύ
 25
 γα βζ βζ βζ ε να σκα θά ρι ταπ ταπ ταπ η α
 κρί δα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ πη δά ε δώ ω πη δά ε κεί

*Περπατώντας μέσα στο λιβάδι, βλέπω μια ακρίδα
 η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ
 πηδά εδώ πηδά και εκεί*

*Περπατώντας μέσα στο λιβάδι, βλέπω ένα σκαθάρι
 το σκαθάρι ταπ ταπ, η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ
 ντοιγκ ντοιγκ, πηδά εδώ πηδά και εκεί...*

*Περπατώντας μέσα στο λιβάδι, βλέπω και μια μύγα
 η μύγα βζζζζζζζζζζ..., το σκαθάρι ταπ ταπ, η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ
 ντοιγκ, πηδά εδώ πηδά και εκεί...*

*Περπατώντας μέσα στο λιβάδι, βλέπω και μια κάμπια
 η κάμπια σσσσσς, η μύγα βζζζζζζζ...το σκαθάρι ταπ ταπ, η ακρίδα ντοιγκ ντοιγκ
 ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ, πηδά εδώ πηδά και εκεί...*

*Περπατώντας μέσα στο λιβάδι, βλέπω έντομα πολλά
 μια κάμπια σσσσσς, μια μύγα βζζζζζζζζζζ..., ένα σκαθάρι ταπ ταπ
 μια ακρίδα που ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ ντοιγκ, πηδά εδώ πηδά και εκεί...*

5^η Διδακτική Παρέμβαση

Α΄ Πειραματική ομάδα

1
Κρί νους κό βω ορ χι δέ ε ες Κρί νους

κό βω ορ χι δέ ε ες Κρί νους κό βω ορ χι δέ ες

5
και κλα διά α πό τους θά μνους αν θο δέ ση-ω ράι α φτιά χνω

στο αν θό δο χεί ο βά ζω αν θο δέ ση-ω ράι α φτιά χνω

9
στο αν θό δο χεί ο βά ζω

*Κρίνους κόβω, ορχιδέες και κλαδιά από τους θάμνους
ανθοδέσμη ωραία φτιάχνω, στο ανθοδοχείο βάζω*

5^η Διδακτική Παρέμβαση

Β΄ Πειραματική ομάδα

Με κλαδιά από το θάμνο με κλαδιά από το θάμνο
 διά από το θάμνο με κλαδιά από το θάμνο
 5 μα και κρίνους κι ορχιδέες ανθοδέσμη ετοιμάζω
 στο ανθοδοχείο βάζω ανθοδέσμη ετοιμάζω
 8 στο ανθοδοχείο βάζω

*Με κλαδιά από το θάμνο, μα και κρίνους κι ορχιδέες
 ανθοδέσμη ετοιμάζω, στο ανθοδοχείο βάζω*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

**Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών επίδοσης στα λεξιλογικά τεστ
πριν και μετά την παρέμβαση, ανά ομάδα**

Πίνακας 1: Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών επίδοσης στα λεξιλογικά τεστ πριν την παρέμβαση, ανά ομάδα

Δοκιμασίες	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>P.P.V.T._R</i>	Πειραματική	,101	31	,200*	,973	31	,596
	Ελέγχου	,140	31	,126	,954	31	,206
<i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i>	Πειραματική	,120	31	,200*	,957	31	,239
	Ελέγχου	,122	31	,200*	,963	31	,343
<i>Τεστ Μέτρησης Παραγωγικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	Πειραματική	,113	31	,200*	,966	31	,425
	Ελέγχου	,146	31	,089	,960	31	,287
<i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου - Στόχου</i>	Πειραματική	,136	31	,150	,942	31	,095
	Ελέγχου	,127	31	,200*	,963	31	,343

Πίνακας 2: Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών επίδοσης στα λεξιλογικά τεστ και των μεταβλητών του Βαθμού Βελτίωσης στα ίδια τεστ μετά την παρέμβαση, ανά ομάδα

Δοκιμασίες	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>P.P.V.T.</i>	Πειραματική	,151	31	,068	,925	31	,032
	Ελέγχου	,213	31	,001	,898	31	,006
<i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i>	Πειραματική	,175	31	,016	,943	31	,101
	Ελέγχου	,082	31	,200*	,973	31	,601
<i>Τεστ Μέτρησης Εκφραστικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	Πειραματική	,268	31	,000	,692	31	,000
	Ελέγχου	,095	31	,200*	,977	31	,729
<i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου</i>	Πειραματική	,539	31	,000	,176	31	,000
	Ελέγχου	,287	31	,000	,710	31	,000
Βαθμός Βελτίωσης στο <i>PPVT-R</i> μετά-πριν την παρέμβαση	Πειραματική	,145	31	,094	,942	31	,091
	Ελέγχου	,140	31	,128	,959	31	,282
Βαθμός Βελτίωσης στο τεστ <i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i> μετά-πριν την παρέμβαση	Πειραματική	,111	31	,200*	,955	31	,212
	Ελέγχου	,097	31	,200*	,954	31	,207
Βαθμός Βελτίωσης στο <i>Τεστ Μέτρησης Εκφραστικού Λεξιλογίου-Στόχου</i> μετά-πριν την παρέμβαση	Πειραματική	,178	31	,013	,912	31	,015
	Ελέγχου	,113	31	,200*	,974	31	,620
Βαθμός Βελτίωσης στο <i>Τεστ Μέτρησης Δεκτικού Λεξιλογίου-Στόχου</i> μετά-πριν την παρέμβαση	Πειραματική	,137	31	,142	,936	31	,065
	Ελέγχου	,144	31	,101	,966	31	,410