

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ  
ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΟΡΩΝ ΤΩΝ  
ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ.**



**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΣΤΕΦΑΝΟΥ ΕΛΕΝΗ-ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**Β' ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΑ**

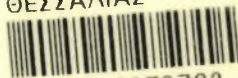
**ΒΟΛΟΣ 2003**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 665/1  
Ημερ. Εισ.: 16-02-2004  
Δωρεά:  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ  
2003  
ΣΤΕ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070762

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	σελ. 1
Πρόλογος.....	σελ. 2
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Γλώσσα και λόγος</b> .....	σελ. 4
Εισαγωγή.....	σελ. 4
1.1 Η διπλή άρθρωση του λόγου.....	σελ. 4
1.2 Η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας .....	σελ. 6
1.3 Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης .....	σελ. 8
1.3.1 Φωνολογία.....	σελ. 8
1.3.2 Μορφολογία.....	σελ. 9
1.3.3 Σημασιολογία.....	σελ. 10
1.3.4 Πραγματολογία.....	σελ. 11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Σημασιολογία</b> .....	σελ. 13
2.1 Ιστορική προσέγγιση της σημασιολογίας.....	σελ. 14
2.2 Θεωρητική ανάλυση των σημασιακών σχέσεων.....	σελ. 16
2.2.1 Ομωνυμία.....	σελ. 17
2.2.2 Πολυσημία.....	σελ. 18
2.2.3 Συνωνυμία.....	σελ. 19
2.2.4 Αντωνυμία.....	σελ. 20
2.3 Η θεωρία του σημασιολογικού πεδίου.....	σελ. 21
2.3.1 Η θεωρία του Triger για το πεδίο.....	σελ. 23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί</b> .....	σελ. 24
3.1 Κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος.....	σελ. 24
3.2 Ανάπτυξη μορφολογικών γνώσεων .....	σελ. 26
3.3 Ανάπτυξη των συντακτικών γνώσεων.....	σελ. 27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....	σελ. 30
4.1 Η κατάκτηση των σημασιολογικών γνώσεων.....	σελ. 30
4.2 Σημασιολογική ανάπτυξη .....	σελ. 31
4.2.2 Επιλογή λέξεων από τους γονείς.....	σελ. 32

4.2.3	Σημασιολογική πολυπλοκότητα.....σελ	33
4.2.4	Γνώση, πλαίσιο και στρατηγική.....σελ	33
4.3	Θεωρίες της σημασιολογικής ανάπτυξης.....σελ	34
4.3.1	Η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών.....σελ	35
4.3.2	Η θεωρία του λειτουργικού πυρήνα των νοημάτων.....σελ	37
4.3.3	Η θεωρία του προτύπου.....σελ	39
4.3.4	Η θεωρία της σύνδεσης λέξης-αναφοράς.....σελ	41
4.3.5	Η θεωρία των φυσικών νοημάτων.....σελ	43
	Επίλογος.....σελ	45
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....σελ</b>	<b>46</b>
5.1	Μέθοδος στόχοι και δείγμα της έρευνας.....σελ	46
5.2	Μέθοδος συλλογής των δεδομένων.....σελ	47
5.3	Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....σελ	48
5.4	Αιτιολόγηση των μεθοδολογικών εργαλείων.....σελ	49
5.4.1	Συνέντευξη: Η ημι-δομημένη συνέντευξη.....σελ	49
5.4.2	Ανάλυση των δραστηριοτήτων.....σελ	52
5.4.2.1	Ο κύκλος του νερού.....σελ	54
5.4.2.2	Εξοικονόμηση του νερού.....σελ	58
5.4.2.3	Τροχοί και γρανάζια.....σελ	63
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....σελ</b>	<b>66</b>
6.1	Αποτελέσματα της παρέμβασης για τον κύκλο του νερού.....σελ	66
6.1.1	Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων του προ-ελέγχου.....σελ	66
6.1.2	Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για το φαινόμενο του κύκλου του νερού (εξάτμιση).....σελ	73
6.1.3	Διαδικασία και αποτελέσματα μετά-ελέγχου.....σελ	75
6.2	Αποτελέσματα της παρέμβασης για την εξοικονόμηση του νερού.....σελ	81
6.2.1	Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων του προ-ελέγχου.....σελ	81

6.2.2	Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για την εξοικονόμηση του νερού.....σελ	82
6.2.3	Διαδικασία και αποτελέσματα μετά-ελέγχου.....σελ	83
6.3	Αποτελέσματα της παρέμβασης για τον τροχό και τον άξονα.....σελ	89
6.3.1	Αποτελέσματα και διαδικασία προ-ελέγχου (τροχός – άξονας)..σελ	89
6.3.2	Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για τον τροχό και τον άξονα.....σελ	91
6.3.3	Αποτελέσματα και ανάλυση μετά-ελέγχου.....σελ	92
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:</b>	<b>Συμπεράσματα – συζήτηση.....σελ</b>	<b>95</b>
7.1	Σημασιολογική κατάκτηση.....σελ	96
7.2	Κύκλος του νερού.....σελ	96
7.3	Εξοικονόμηση νερού.....σελ	99
7.4	Τροχός και άξονας.....σελ	100
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ</b>	<b>102</b>	
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....σελ</b>	<b>106</b>	
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....σελ</b>	<b>109</b>	

## ***ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ***

Καθώς η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, πραγματοποιήθηκε σε τρία νηπιαγωγεία του Βόλου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς για την παραχώρηση των τμημάτων τους, προκειμένου η μελέτη αυτή να ολοκληρωθεί. Επίσης, τα παιδιά των τριών νηπιαγωγείων που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, καθώς με τα απρόβλεπτα και ενδιαφέροντα σχόλιά τους, συνέβαλαν σημαντικά να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Σημαντική όμως, υπήρξε η βοήθεια και η συνεργασία των δύο υπεύθυνων καθηγητριών για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα λοιπόν, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, την κ. Παπαδοπούλου Μ. για την ουσιαστική συνεργασία και συμπαράστασή της, καθώς και την κ. Χριστίδου Η. για την εξίσου σημαντική βοήθειά της.

Επίσης, την Σοφία Α. και την Μαρία Ζ., φίλες και συμφοιτήτριες, για την κατανόηση, την υπομονή που έδειξαν, αλλά και βοήθεια που προσέφεραν, ώστε αυτή η εργασία να ολοκληρωθεί έγκαιρα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή της όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους βομβαρδίζονται με λέξεις, αρχικά απλές και κατανοητές, που συμβολίζουν κυρίως, συγγενικά πρόσωπα, όπως μαμά, μπαμπά και στη συνέχεια πιο γενικές και σύνθετες. Με την είσοδό τους στο σχολείο το λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή γίνεται πιο πλούσιο αφού καθημερινά έρχονται σε επαφή με καινούργιες έννοιες και φαινόμενα. Συνήθως, ορισμένες λέξεις από αυτές είναι ήδη γνωστές στα παιδιά, από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όμως, για να κατακτήσουν πλήρως τη σημασία κάθε λέξης, χρειάζεται ανάλυση σε όλο της το βάθος.

Οι παιδαγωγοί καλούνται συνεχώς να δίνουν εξηγήσεις και να περιγράφουν όσο πιο εμπειριστατωμένα γίνεται τις σημασίες των λέξεων, αφού, ως ένα βαθμό, είναι υπεύθυνοι για την σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά απορροφούν καθημερινά οτιδήποτε ακούν, το αποθηκεύουν και το αναφέρουν κάθε φορά που θα τους ζητηθεί ή θα θεωρήσουν τα ίδια κατάλληλη τη στιγμή το αναφέρουν, χωρίς, βέβαια, τις περισσότερες φορές να έχουν κατακτήσει πλήρως τη σημασία των λέξεων αυτών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία, διερευνάται ο βαθμός κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων από παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά κατανοούν τις λέξεις τις οποίες μαθαίνουν, είτε από τον χώρο του σχολείου, είτε της οικογένειας ανάλογα. Μια τέτοιου είδους διερεύνηση ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, αφενός διότι η έρευνα είχε να αντιμετωπίσει μια μεγάλη ‘‘γκάμα’’ λεξιλογίου, αφετέρου, το δείγμα έπρεπε να παρακολουθείται επί εικοσιτετραώρου βάσεως. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε να δοθεί ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο προερχόμενο από ένα συγκεκριμένο πεδίο. Επιλέχθηκε, λοιπόν, λεξιλόγιο από τις φυσικές επιστήμες και συγκεκριμένα από τον κύκλο του νερού, την εξοικονόμηση του νερού, όπως επίσης και από τον τροχό.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την γλώσσα γενικά. Ειδικότερα αναφέρεται στην διαφορά των ανθρώπων και των υπολοίπων όντων, που εμφανίζεται στον τομέα της γλώσσας, εξαιτίας της διπλής άρθρωσης του λόγου. Επίσης παρουσιάζεται η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας καθώς και τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στο μεγαλύτερο μέρος του στον τομέα της σημασιολογίας. Γίνεται αναφορά σε μια σύντομη ιστορική προσέγγιση του κλάδου αυτού και στη συνέχεια αναλύονται οι σημασιακές σχέσεις, όπως αυτής της

συνωνυμίας, της πολυσημίας, της ομωνυμίας και της αντωνυμίας. Έπειτα, αναφέρεται η θεωρία του σημασιολογικού πεδίου και οι απόψεις του Tier πάνω στο πεδίο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά ειδικότερα στο παιδί και στην κατάκτηση της γλώσσας από αυτό. Συγκεκριμένα αναλύονται τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, όπως το φωνολογικό, το μορφολογικό και το συντακτικό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η κατάκτηση της σημασίας από το παιδί, το πώς αναπτύσσει τις σημασιολογικές του γνώσεις και πως το οικογενειακό περιβάλλον βοηθάει στην ανάπτυξη αυτή με την κατάλληλη επιλογή λέξεων. Επίσης, αναφέρονται γνώσεις και στρατηγικές, ώστε το σημασιολογικό επίπεδο του πεδίου να αναπτυχθεί, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Επίσης, αιτιολογείται η επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων έρευνας, ως κατάλληλων για την έγκυρη – κατά το δυνατόν – καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την πραγματοποίηση της έρευνας με στόχο αφενός μια προσπάθεια διερεύνησης του σημασιολογικού πεδίου των παιδιών και αφετέρου τη σύγκριση του προελέγχου και μετά -ελέγχου ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός βελτίωσης και κατάκτησης των προσδιορισμένων λέξεων. Οι λέξεις που είχαν οριστεί αρχικά προέρχονταν από το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών.

Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο παραθέτονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων. Σε ποιο σημείο κατέληξε η έρευνα και ποιο τελικά είναι το επίπεδο κατάκτησης των σημασιολογικών γνώσεων, τόσο σε απλά, όσο και σε εξειδικευμένο λεξιλόγιο.

Η μελέτη και η έρευνα αυτή είναι, λοιπόν, μια προσπάθεια ανίχνευσης των σημασιολογικών γνώσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με λεξιλόγιο προερχόμενο από τρεις έννοιες των φυσικών επιστημών, και όσο το δυνατόν προσαρμοσμένες κατάλληλα στις δυνατότητες των παιδιών.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εισαγωγή

### Γλώσσα και λόγος

Η γλώσσα καθιστά τον άνθρωπο ξεχωριστό και τον διακρίνει από τα υπόλοιπα ζώα. Έρευνες που διεξήχθησαν στην διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα έχουν αποδείξει ότι και τα ζώα, αναπτύσσουν μεταξύ τους επικοινωνιακούς κώδικες, η επικοινωνία τους όμως παραμένει στο επίπεδο της αυτόματης πράξης (Λιαπής 1994). Στην κοινή γλώσσα «λόγος» σημαίνει κυρίως την ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να συνεννοούνται με τη βοήθεια προφορικών σημείων (A.Martinet 1987).

Η φύση των σχέσεων του ανθρώπου προς το λόγο είναι πάρα πολύ ιδιόζουσα, ώστε να μην μπορεί κανείς να κατατάξει ανεπιφύλακτα το λόγο σε ένα ευρύτερο τύπο καθορισμένων λειτουργιών. Δεν είναι δυνατόν, δηλαδή, κάποιος να επιβεβαιώσει με ακρίβεια ότι ο λόγος προκύπτει από τη φυσική λειτουργία κάποιου οργάνου, όπως η αναπνοή. Η εγκεφαλική λειτουργία, όμως, στην οποία θέλησαν κάποιοι από τους ερευνητές να τοποθετήσουν το κέντρο της ομιλίας, επειδή οι βλάβες της συνδέονταν συχνά με την αφασία, έχει πιθανόν κάποια σχέση με την άσκηση του λόγου (A.Martinet 1987).

Έχοντας, λοιπόν, ο άνθρωπος το γνώρισμα της εγκεφαλικής λειτουργίας και επομένως της νόησης κατόρθωσε μέσα στη διάρκεια του χρόνου να ξεφύγει από την αυτοματική πράξη των ζώων, κατακτώντας την επικοινωνία στο ανώτερο επίπεδο (Λιαπής 1994). Πάνω από όλα, όμως, ο άνθρωπος κατάφερε να ξεχωρίσει και να αναπτύξει ανώτερες λειτουργίες, διότι υπήρχε η δυνατότητα της διπλής άρθρωσης του λόγου.

### 1.1 Η διπλή άρθρωση του λόγου

Συχνά λέγεται ότι ο ανθρώπινος λόγος είναι έναρθρος. Ο όρος αυτός είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, επειδή αντιστοιχεί σε ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει όλες τις γλώσσες. Για αυτό το λόγο καλό θα ήταν να οριστεί, όσο το επιτρέπουν οι έρευνες η έννοια της άρθρωσης του λόγου, που εμφανίζεται σε δυο διαφορετικά επίπεδα.

Ο λόγος αρθρώνεται σε δύο επίπεδα. Στην πρώτη άρθρωση του λόγου, κατά την οποία κάθε δεδομένο εμπειρίας που έχει κανείς να μεταδώσει, κάθε ανάγκη που επιθυμεί να γνωστοποιήσει στον άλλον αναλύεται σε μια σειρά από μονάδες που κάθε μια έχει μια φωνητική μορφή και έννοια. Αν κάποιος πονάει και υποφέρει σωματικά, μπορεί σε μια πρώτη φάση να το εκδηλώσει με φωνές και κραυγές, διότι αποβλέπει στο να το γνωστοποιήσει στο γύρω του περιβάλλον. Αυτό, όμως, σίγουρα δεν αρκεί για να αποτελέσει γλωσσική επικοινωνία. Εάν, δηλωθεί με λέξεις ο πόνος και φυσικά συγκεκριμενοποιηθεί, όπως πονάνε τα πόδια μου από την κούραση, η κατάσταση θα είναι τελείως διαφορετική. Ίσως αν την κάθε λέξη την συναντήσουμε ξεχωριστά και σε διαφορετικά συμφραζόμενα να μεταδώσει άλλα δεδομένα, κάτι που ίσως ήταν δυνατόν να γίνει αντίστοιχα και με την κραυγή. Αρκεί, όμως, να διαπιστωθεί η άπειρη ποικιλία αυτών των καταστάσεων και αυτών των δεδομένων της εμπειρίας, η οποία «αν προοριζόταν να εξυπηρετήσει τους ανθρώπους όπως οι γλώσσες, θα έπρεπε να αποτελείται από έναν τόσο μεγάλο αριθμό ξεχωριστών σημείων, που η μνήμη του ανθρώπου θα αδυνατούσε να τα συγκρατήσει». Έτσι, μερικές χιλιάδες λεξήματα, όπως το παραπάνω παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ευρύτατους συνδυασμούς με εύκολο τρόπο και επιτρέπουν την μετάδοση πολύ περισσότερων πραγμάτων από ότι θα επέτρεπαν εκατομμύρια άναρθρες κραυγές διαφορετικές μεταξύ τους (Martinet 1987).

Η πρώτη άρθρωση, λοιπόν, είναι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η κοινή σε όλα τα μέλη μιας ορισμένης γλωσσικής κοινότητας εμπειρία. Κάθε μια από τις μονάδες της πρώτης άρθρωσης παρουσιάζει ένα νόημα και μια φωνητική μορφή. Δεν μπορεί, όμως, να αναλυθεί σε μικρότερες διαδοχικές μονάδες, έχοντας φυσικά πάνω από όλα ένα νόημα. Η λέξη κούραση δεν έχει καμία αξία αν την τεμαχίσουμε σε μικρότερες μονάδες που η καθεμία θα αποτελείται από τα τεμάχια κου-ρα-ση, ούτε φυσικά θα δώσουνε ξεχωριστές σημασίες, από το συνολικό της συγκεκριμένης λέξης. Μπορεί, όμως, η φωνητική μορφή να αναλυθεί σε διαδοχικές μονάδες, που η καθεμία τους να συμβάλλει στο να διακριθούν δυο ομόηχες λέξεις. Αυτή η περίπτωση ονομάζεται και δεύτερη άρθρωση του λόγου.

Η δεύτερη άρθρωση του λόγου δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης οικονομίας της γλώσσας, διότι μπορεί να αρκестεί σε μερικές δεκάδες μόνο ξεχωριστών φωνητικών προϊόντων, που συνδυάζοντας τα κανείς παίρνει τη φωνητική μορφή των μονάδων της πρώτης άρθρωσης, όπως μπορεί να συμβεί με τις λέξεις κουπί και κουτί. (Martinet 1987).

Παρόλο τα όσα αναφέρθηκαν, η γλώσσα δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα απλό εργαλείο αλλά ως το στοιχείο εκείνο που καθορίζει κατά κύριο λόγο, τόσο την προσωπικότητα του κάθε ατόμου, όσο και την φυσιογνωμία του λαού γενικά (Μπαμπινιώτης 1994). Αυτό συμβαίνει, διότι κάθε λαός έχοντας διαφορετικές αντιλήψεις, πολιτισμό, ήθη και έθιμα οργανώνει την εθνική του γλώσσα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιλαμβάνεται τον κόσμο τελείως διαφορετικά. Κάθε άνθρωπος, λοιπόν, που ενδιαφέρεται να προσεγγίσει τον πολιτισμό, την νοοτροπία ενός λαού, θα πρέπει πρώτα να σταθεί και να μελετήσει τη γλώσσα του. Μέσα από τη γλώσσα ανοίγονται δρόμοι, ώστε να κατανοηθεί με πιο εύλωτο τρόπο η νοοτροπία, η ιστορία και η στάση ενός λαού ή μιας κοινωνίας απέναντι στον κόσμο (Μπαμπινιώτης 1994).

Η γλώσσα, σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, «είναι ένα όργανο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη εμπειρία αναλύεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε κοινότητα, σε μονάδες προικισμένες με ένα σημασιολογικό περιεχόμενο και με μια φωνητική έκφραση, τα μονήματα<sup>1</sup> (ή μορφήματα, όπως ονομάζονται από άλλους γλωσσολόγους). Αυτή η φωνητική έκφραση αρθρώνεται με τη σειρά της σε διακριτικές και διαδοχικές μονάδες, τα φωνήματα, καθορισμένου αριθμού σε κάθε γλώσσα, των οποίων η φύση και η αμοιβαίες σχέσεις διαφέρουν επίσης από γλώσσα σε γλώσσα.» (Martinet 1987).

## **1.2 Η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας**

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται, κυρίως, από φιλοσοφική σκοπιά ως όργανο της σκέψης. Σκέψη και ομιλία θεωρούνται αλληλένδετες έννοιες, η μία δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την άλλη. Ο λόγος δεν αποτελεί απλά ένα μέσο επικοινωνίας αλλά κυρίως μέσο διαμόρφωσης της σκέψης των ανθρώπων (Λιαπής 1994). Ο Μπαμπινιώτης στο βιβλίο του η Ελληνική γλώσσα αναφέρει πως είναι εναντίον της γλωσσικής τεχνοκρατίας και συγκεκριμένα θεωρεί «λάθος να ταυτίζουμε τη γλώσσα με απλό εργαλείο, να την αντιμετωπίζουμε μόνο ως όργανο επικοινωνίας. Η γλώσσα, συνεχίζει, είναι όργανο επικοινωνίας αλλά πάνω και πριν από όλα είναι βασική και χαρακτηριστική, οντολογικού χαρακτήρα λειτουργία του ανθρώπου» (Μπαμπινιώτης 1994).

---

<sup>1</sup> Οι μονάδες που μας δίνει η πρώτη άρθρωση (μονήματα), είναι σημεία και μάλιστα ελάχιστα σημεία, αφού το καθένα από αυτά δεν μπορεί να αναλυθεί σε μια διαδοχή από άλλα σημεία, τα οποία να έχουν σημασία.

Είναι φανερό πως η ανθρώπινη κοινωνία προϋποθέτει την ανάπτυξη συστημάτων επικοινωνίας. Όταν μια γλώσσα έχει τριάντα τέσσερα φωνήματα, εννοείται πως ο ομιλητής είναι υποχρεωμένος σε κάθε σημείο του εκφωνήματος να διαλέξει μεταξύ των τριάντα τεσσάρων το πολύ μονάδων της δεύτερης άρθρωσης για να παράγει μια συγκεκριμένη σημασία που αντιστοιχεί στο μήνυμα που θέλει να μεταδώσει.

Για να γίνουν κατανοητά τα όσα αναφέρθηκαν, όταν λέμε ότι ένα εκφώνημα έχει τριάντα τέσσερα φωνήματα εννοούμε ότι αποτελείται από τριάντα τέσσερα διαδοχικά τεμάχια που το καθένα μπορεί να αναγνωρισθεί σε ένα ορισμένο φώνημα. Το εκφώνημα «ime yineka» /ime yineka/ αποτελείται από εννιά φωνήματα, με την έννοια ότι αποτελείται από εννιά διαφορετικά τεμάχια, που το καθένα μπορεί να αναγνωρισθεί ως ένα ορισμένο φώνημα. Σε αυτό το εκφώνημα όμως χρησιμοποιούνται μόνο επτά διαφορετικά φωνήματα, αφού τα /i/ και /e/ χρησιμοποιούνται από δύο φορές το καθένα. Όσα αναφέρθηκαν για τα φωνήματα ισχύουν ανάλογα και για τις πιο σύνθετες γλωσσικές μονάδες (Martinet 1987).

Κατά κύριο λόγο «γλώσσα» ονομάζεται η διαρρύθμιση που διενεργεί ο κάθε γλωσσολόγος κατά τη διάρκεια της εκμάθησής της γλώσσας από το παιδί. (Martinet 1987) Η διαρρύθμιση θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει την ανάλυση της προς μετάδοση εμπειρίας - ακόμα και αν πρόκειται για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας - σύμφωνα με τους νόμους αυτής της γλώσσας και να προσφέρει τις αναγκαίες επιλογές σε κάθε σημείο του εκφωνήματος. Η ύπαρξη αυτής της γλώσσας εκδηλώνεται μόνο με την ομιλία. Η ομιλία, όμως, όπως είναι γνωστό δεν είναι γλώσσα. Η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ γλώσσας και ομιλίας μπορεί επίσης να εκφραστεί με όρους κώδικας και μήνυμα, όπου ο κώδικας είναι η οργάνωση που επιτρέπει την κατασκευή του μηνύματος, που να περικλείει μέσα του σωστή σημασία και νόημα.

Παράλληλα η έννοια κώδικας καθορίζει τα πλαίσια<sup>1</sup> μιας κοινής συμβατικής γλώσσας, που αποτελείται από μια συγκεκριμένη μορφή και οργάνωση για τη λειτουργία της γλωσσικής συμπεριφοράς. Αρκετές φορές, όμως, δεν υπάρχει ένας και μόνο κώδικας που οδηγεί σε μια καθιερωμένη και συμβατή από όλους γλωσσική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά σε μια γενική γλώσσα των νέων, κώδικας των νέων, που χρησιμοποιείται από μια συγκεκριμένη ομάδα των νέων, η οποία όπως είναι φυσικό αφορά άτομα μιας ορισμένης ηλικίας. Πρέπει, όμως, να γίνει κατανοητό πως δεν πρόκειται για άλλη γλώσσα. Η γλώσσα είναι κοινή για όλους,

---

<sup>1</sup> Τα πλαίσια τα οποία ο γλωσσικός κώδικας είναι σε θέση να καθορίσει είναι οι λεξιλογικοί και μορφοσυντακτικοί κανόνες.

απλώς υπάρχουν ορισμένες λιγότερες ή περισσότερες αποκλίσεις στο λεξιλόγιο και στο μορφοσυντακτικό επίπεδο. Έτσι, λοιπόν, ανάλογα την σχολική μόρφωση, τη νοοτροπία που έχει ο καθένας από την οικογένειά του και γενικά τα ακούσματα που έχει σε συνδυασμό με τις επικοινωνιακές του ανάγκες, γίνονται διακρίσεις που οδηγούν σε επιμέρους κώδικες. (Μπαμπινιώτης 1994).

Παρόλη, τη δυνατότητα της γλώσσας να χαρακτηρίζεται ως σύστημα επικοινωνίας, κυρίαρχος σκοπός της γλωσσολογικής επιστήμης είναι να αποκαλύψει τη δομή, δηλαδή το σύστημα της γλώσσας.

## 1.3 Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης

### 1.3.1 Φωνολογία

Φωνολογία, ονομάζεται η μελέτη της λειτουργίας των φθόγγων μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, και διακρίνεται από την φωνητική, που αφορά το πώς προφέρονται οι λέξεις μιας γλώσσας καθεμιά ξεχωριστά ή συνδυασμένες μεταξύ τους σε προτάσεις (Φιλιππάκη- Warburton 1992).

Συγκεκριμένα, για να αναλυθεί και να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι φθόγγοι λειτουργούν μέσα στο σύστημα, θα πρέπει πρώτα να ερευνηθούν οι σχέσεις, παραδειγματικές και συνταγματικές, που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Πρόκειται για σχέσεις ομοιότητας και αντίθεσης που αναπτύσσονται πάνω σε δυο διαφορετικούς άξονες, τον **παραδειγματικό** και τον **συντακτικό**.

Συντακτικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ένα γλωσσικό στοιχείο με άλλα στοιχεία που βρίσκονται μέσα στην ίδια συντακτική ενότητα, συνήθως ακολουθώντας μια χρονική σειρά. Για παράδειγμα πρώτα εμφανίζεται η λέξη και στη συνέχεια ακολουθούν η φράση και η πρόταση.

Υπάρχει περίπτωση, όμως, ένα γλωσσικό στοιχείο να αναπτύσσει σχέσεις και με άλλα στοιχεία, τα οποία δεν εμφανίζονται στην ίδια συνταγματική ενότητα αλλά υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Για παράδειγμα, μέσα σε μια πρόταση που χρησιμοποιείται η λέξη «άνεμος», μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και η λέξη «αέρας» ή «αέρας» χωρίς να αλλάξει το νόημα της πρότασης (Φιλιππάκη – Warburton 1992).

Η φωνολογία είναι μια σχετικά καινούργια επιστήμη που γεννήθηκε με τον Baudouin de Courtenay και μερικούς άλλους προδρόμους ερευνητές γύρω στο 1880. Η οριστική επιστημονική υπόσταση της ως βάση της δομικής γλωσσολογίας δόθηκε από τον Trubetzkoy, ανάμεσα στο 1926 και το 1938 (Mounin 1988).

Τμήμα της φωνολογίας έχει οριστεί η φωνηματική, η οποία πραγματεύεται πάνω σε μια συγκεκριμένη γλώσσα την κατάτμηση του λόγου σε φωνήματα, με απώτερο σκοπό να τα απομονώσει. Για παράδειγμα οι λέξεις «πίνω» και «τείνω» στον προφορικό λόγο ακούγονται ως [pino] και [tino] αντίστοιχα. Οι φθόγγοι [p] και [t] έχοντας απομονωθεί ο ένας από τον άλλο αποτελούν δυο διαφορετικά φωνήματα από τα αρκετά που υπάρχουν στην Ελληνική. Όταν, λοιπόν, αντικατασταθούν μέσα στο ίδιο περιβάλλον [-ino] ο ένας ή ο άλλος φθόγγος, δημιουργείται μια σημασιολογική μεταβολή, η οποία επιφέρει ταυτόχρονα και μια καινούργια λέξη. Το σύστημα της γλώσσας χρησιμοποιεί τους φθόγγους για να διαφοροποιήσει τις λέξεις, αφού πρώτα τους απομονώσει και τους ξεχωρίσει σε φωνήματα. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα τα [p] και [t] είναι φωνήματα της Ελληνικής (Mounin 1988).

### 1.3.2 Μορφολογία

Βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ότι ο ανθρώπινος λόγος αρθρώνεται σε δυο διαφορετικά επίπεδα, το φωνολογικό, που τα βασικά χαρακτηριστικά του αναφέρθηκαν είδη εν' συντομία και το γραμματικό / συντακτικό. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί το συντακτικό επίπεδο σε δυο χωριστά μέρη, στο μορφολογικό, που μελετά την εσωτερική δομή της λέξης και το καθαρά συντακτικό, που μελετά ενότητες μεγαλύτερες από τη λέξη, φράσεις και προτάσεις (Φιλιππάκη – Warburton 1992).

Σύμφωνα με το φωνολογικό επίπεδο τα φωνήματα λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφοροποιείται η έννοια των λέξεων. Η γραμματική, από την άλλη, θεωρεί βασική μονάδα του συντακτικού επιπέδου τη λέξη. Η λέξη αποτελεί τη βασική μονάδα τόσο του συντακτικού, όσο και του λεξικού επιπέδου. Θα πρέπει να επισημανθεί πως δεν πρόκειται για την ελάχιστη μονάδα του επιπέδου αυτού, αλλά ότι οι λέξεις είναι σύνθετες μονάδες, των οποίων τα επιμέρους στοιχεία έχουν το καθένα συγκεκριμένη έννοια. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την λέξη / andi-palos / που το καθένα από τα δυο τεμάχια έχει μια συγκεκριμένη έννοια που παραμένει σταθερή (Φιλιππάκη – Warburton 1992)

Οι ελάχιστοι γλωσσικοί τύποι, λοιπόν, που λειτουργούν στο συντακτικό επίπεδο με σταθερή μορφή και έννοια λέγονται **μορφήματα**. Ο Αμερικάνος γλωσσολόγος Leonard Bloomfield ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο μόρφημα με την τεχνική του μορφή, δίνοντας του αυστηρά τυπικούς ορισμούς. Κατά τον Bloomfield, « το μόρφημα είναι ο γλωσσικός τύπος που έχει σταθερή μορφή και σταθερή έννοια σε όλα τα περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζεται ». Σύμφωνα με άλλους Αμερικανούς δομιστές, η σταθερότητα του μορφήματος είναι απαραίτητη, όμως, η μορφή μπορεί να παρουσιάσει κάποια ποικιλία. Σε σύγκριση με τις φωνολογικές μορφές το μόρφημα, αποτελεί μια μονάδα πιο αφηρημένη και επιπλέον σε αυτές οφείλει την λειτουργία του. Γι' αυτό τον λόγο τα μορφήματα έχει ειπωθεί ότι παρουσιάζουν κάποια ποικιλία στη μορφή τους, η οποία εφαρμόζεται με τα λεγόμενα αλλόμορφα του μορφήματος. Για παράδειγμα το ριζικό μόρφημα του ρήματος « ράβω » εμφανίζεται σε τρεις ποικιλίες, τρία αλλόμορφα / ran/ και /rap /. Τα οποία, αναλύονται αντίστοιχα σε / rano, epana / και / rapso / eapasa /, δημιουργώντας στο συγκεκριμένο ρήμα ποικιλομορφία (Φιλίππακη – Warburton 1992).

Η μορφολογία, λοιπόν, ασχολείται αποκλειστικά με τον τρόπο που τα ελάχιστα στοιχεία, τα λεγόμενα μορφήματα, συνδυάζονται μεταξύ τους, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις.

### 1.3.3 Σημασιολογία

Η σημασιολογία παραδοσιακά ορίζεται ως η επιστήμη που μελετά το περιεχόμενο των γλωσσικών σημασιών. Επίσης, θα πρέπει να ξεκαθαριστεί από την αρχή πως ουδεμία σχέση έχει με την σημειολογία, η οποία ασχολείται με την μελέτη όλων των συστημάτων επικοινωνίας. Στα Γαλλικά ο όρος Semasiologie (σημασιολογία) έχει σκοπό να περιγράψει μόνο τη μελέτη των σημασιών, των εννοιών και των σημαινόμενων ξεκινώντας από τις λέξεις. (Mounin 1988).

Ανάμεσα στους ορισμούς σημασία και νόημα για πολύ καιρό, όπως βέβαια δίνονται και στα μεγάλα λεξικά, κυριαρχούσε μεγάλη ασάφεια, που ακόμα και στις μέρες μας δεν έχει εκλείψει εντελώς. Η σημασία μιας γλωσσικής μονάδος είναι το σημαινόμενό της, το οποίο θα αναφερθεί συνοπτικά στη συνέχεια. Το νόημα της είναι η ακριβής αξία που αποκτά αυτό το αφηρημένο σημαινόμενο, που στηρίζεται κυρίως στα συμφραζόμενα. Η φράση «η γάτα σου είναι πολύ όμορφη», παίρνει κάθε φορά

διαφορετικό νόημα σε κάθε νέα χρήση. Ανάλογα, δηλαδή, σε πια γάτα αναφέρεται συγκεκριμένα και σε πιο πρόσωπο που έχει την γάτα (Mounin 1988).

Ο Saussure, ο θεμελιωτής της σύγχρονης σημασιολογίας όρισε στη θεωρία του το σημείο. Το σημείο, λοιπόν, φαίνεται να απορρέει από δυο συνιστώσες, την σημαίνουσα μορφή, που ονομάστηκε **σημαίνον** και την σημαιόμενη έννοια, που έχει καθιερωθεί ως **σημαινόμενο**. Επίσης, ένας τρίτος παράγοντας που αφορά το μη γλωσσικό στοιχείο και παραπέμπει η συνείδηση των ομιλητών είναι το **σημαινόμενο πράγμα**. Το τρίτο στοιχείο, ενσωματώθηκε στη συνέχεια από τους συνεχιστές του Saussure, οι οποίοι θέλησαν να τροποποιήσουν την δυαδική σύλληψη του σημείου, αντικαθιστώντας την με την τριαδική σύλληψη. Με αυτόν τον τρόπο προσπάθησαν να καλύψουν ορισμένες ασάφειες που υπήρχαν γύρω από τον ορισμό του σημασινομένου, χωρίς βέβαια επιτυχία. (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998). Παίρνοντας για παράδειγμα, τη λέξη “ σπίτι ” διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ λέξης και σημασίας. Το σημαίνον φέρνει στο νου το σημαιόμενο. Επίσης, άμεση σχέση υπάρχει μεταξύ σημασίας και πράγματος. Το σημαίνον, δηλαδή, αναφέρεται στο πράγμα, χωρίς να δηλώνει το πράγμα αλλά την σημασία του (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998).

### 1.3.4 Πραγματολογία

Η πραγματολογία δεν αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της γλωσσολογίας αλλά για πολλούς θεωρείται ως υποδιαίρεση της σημασιολογίας. Ορισμένοι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην σημασιολογία και την πραγματολογία, αφού για να γίνει σωστή και σε όλο της το βάθος μελέτη της σημασιολογίας, δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν οι πραγματολογικοί παράγοντες (Φιλίππιακη-Warburton 1992).

Ο όρος *πραγματολογία* (pragmatics) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον φιλόσοφο Charles Morris το 1938. Ο κλάδος αυτός, όμως, οφείλει την ανάπτυξή του στις μελέτες των άγγλων φιλοσόφων John Austin και Paul Grice, καθώς και του αμερικανού φιλοσόφου John Searle. Η πραγματολογία ασχολείται με τις διάφορες πλευρές του νοήματος ενός εκφωνήματος, που αλλάζει κυρίως ανάλογα με τον χρήστη της γλώσσας και το ευρύτερο γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το κάθε εκφώνημα. Οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες που επιδρούν στην



ερμηνεία ενός εκφωνήματος και στη συνέχεια μιας πρότασης είναι η διαστρωμάτωση της κοινωνίας, οι ταξικές διαφορές και κοινωνικές σχέσεις των συνομιλούντων. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, την επιλογή λέξεων και γραμματικών δομών, όπως και την ερμηνεία τους (Φιλιππάκη-Warbutom 1992).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Σημασιολογία

Η σημασιολογία είναι ένας καινούριος κλάδος της γλωσσολογίας, που βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο . Συνεχώς όλο και περισσότεροι ερευνητές δίνουν ερμηνείες για την σημασιολογία και προσπαθούν να λύσουν προβλήματα που την απασχολούν, ώστε να την να την εδραιώσουν και να την κάνουν αναπόσπαστο μέρος της γλωσσολογίας .

Πρώτος τον όρο σημασιολογία (semasiologie) χρησιμοποίησε ο γερμανός λατινιστής K. Reising για να δηλώσει τον κλάδο της επιστήμης που ασχολείται με τις σημασίες των λέξεων (Μπαμπινιώτης 1985) .

Στη συνέχεια το 1897 ο M. Breal στο έργο του “Essai de semantique” χρησιμοποίησε τον όρο “semantique”, που λίγα χρόνια αργότερα μεταφράστηκε στην αγγλοσαξονική γλώσσα ως semantics (Συμεωνίδου - Χριστίδου 1998). Ο Breal με τον όρο που χρησιμοποίησε προσπάθησε να ανοίξει νέους δρόμους στην σημασιολογία, που τότε έκανε τα πρώτα της βήματα για να γίνει σε ευρεία κλίμακα γνωστή.

Όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (Μπαμπινιώτης 1985) η σημασιολογία μπορεί να οριστεί «ως προς ο κλάδος της επιστήμης που εξετάζει την σημασιολογική δομή μιας γλώσσας» και επιπλέον «ως ο τομέας της γλωσσολογίας, ο οποίος παράλληλα με την μορφοσύνταξη, την φωνητική και την φωνολογία, από την μία αναλύει την σημασία των λέξεων και από την άλλη ερμηνεύει την σημασιολογική δομή των προτάσεων ή για μερικούς άλλους παράγει εξ ολοκλήρου τις προτάσεις βάσει αρχικών καθολικών σημασιολογικών σχημάτων».

Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την σημασιολογία ιστορικά είναι ο Breal και αργότερα, ο Darmesteter. Οι δύο ερευνητές εξέφραζαν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους, καθώς ο πρώτος προσέγγιζε την σημασιολογία από ιστορική σκοπιά, επιδιώκοντας δηλαδή να την εντάξει στις ιστορικές επιστήμες, ενώ ο δεύτερος έδειχνε ενδιαφέρον αποκλειστικά για τις λέξεις και τις σημασίες τους (Συμεωνίδου Χριστίδου 1998). Παρόμοια με την άποψη του Breal, ο οποίος εντάσσει τη γλωσσολογία και τη σημασιολογία μέσα στις ιστορικές επιστήμες είναι και η άποψη του Ανδριώτη, που αναφέρει πως «η γλώσσα δεν είναι φυσικό φαινόμενο αλλά ενέργεια του ανθρώπου και δεν υπακούει πάντοτε σε νόμους φυσικούς, τυφλούς και ασάλευτους αλλά σε τάσεις που εξαρτώνται από την ανθρώπινη φυσιολογία, ψυχολογία και ιστορία και γι’ αυτό είναι εύκαμπτες, ρευστές και κάποτε νεφελώδεις, γνωρίσματα όλων των φαινομένων που έχουν αφετηρία τον άνθρωπο». Από την άλλη ο Darmesteter «εξομοιώνει τις

γλώσσες και τις λέξεις με ζώντες οργανισμούς που υπόκεινται στους ίδιους νόμους του Δαρβινικού μετασχηματισμού» (Συμεωνίδου - Χριστίδου 1998) . Οι δύο αυτές απόψεις είχαν διαχωρίσει για μεγάλο χρονικό διάστημα τις επιστήμες της εποχής σε αυτές των φυσικών επιστημών και αυτές των ιστορικών .

## 2.1 Ιστορική προσέγγιση της σημασιολογίας (1883-1931)

Στα πρώτα της βήματα η σημασιολογία ορίζει ως αντικείμενο της, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, την επιστημονική μελέτη των λέξεων και την ιστορία τους . Γι' αυτό το λόγο η Σημασιολογία την δεδομένη περίοδο χαρακτηρίζεται ως εξελικτική . Άλλωστε το βασικότερο φαινόμενο που χαρακτηρίζει κάθε γλώσσα που μελετάται και κρατιέται "ζωντανή" είναι ότι συνεχώς αλλάζει μορφή και μεταβάλλεται (εξελισσεται), ναι μεν με βραδύ ρυθμό, αλλά σταθερά και αδιάκοπα (Ανδριώτης 1959) .

Οι σημασιολογικές αλλαγές, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν είναι τυχαίες, αλλά εξαρτώνται άμεσα από νόμους φυσιολογικούς που οι γλωσσολόγοι τους διαπιστώνουν, «έχοντας στα χέρια τους το κλειδί της ερμηνείας των γλωσσικών μεταλλαγών» (Ανδριώτης 1959)

Όσον αφορά την εξελικτική Σημασιολογία την ονομαζόμενη **διαχρονική**, (Μπαμπινιώτης 1985) , πρώτος ο Breal ασχολήθηκε περιγράφοντας τις σημασιολογικές αλλαγές των λέξεων και διαδικασίες υπό τις οποίες γίνονται αυτές οι αλλαγές, οι συνήθεις διαδικασίες είναι :

α. **Η επέκταση της σημασίας**, παιδεύω «ανατρέφω παιδιά», «διδάσκω παιδιά», διδάσκω, εκπαιδεύω γενικά .

β. **Η μεταφορά**, όπου εμφανίζεται, με την καθαρά μεταφορική έννοια, πόδι ανθρώπου, πόδι τραπεζιού (Μπαμπινιώτης 1985) καθώς επίσης ο **περιορισμός** και ο **μετασχηματισμός** που δηλώνει την μεταβολή της σημασίας ως καλή και ως κακή έννοια.

Παράλληλα εκείνη την περίοδο κάνει την εμφάνιση της μια καινούρια "τάση", αυτή της **συγχρονικής σημασιολογίας**. Η διαχρονική, λοιπόν, παύει να κρατάει το μονοπωλιακό ενδιαφέρον των ερευνητών και δίνει τη θέση στη συγχρονική ή όπως υποστηρίζουν οι Ullman και Guirand γίνεται μια εποικοδομητική σύνθεση και των δύο θεωριών (Συμεωνίδου - Χριστίδου 1998). Η συγχρονική Σημασιολογία έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από τον Saussure και την σχολή του Ευρωπαϊκού δομισμού, οι οποίοι

εξετάζαν τη σημασία, ως έννοια / περιεχόμενο σε συνδυασμό με την μορφή των λέξεων.

Στα χρόνια που ακολούθησαν υπήρξαν αλλαγές στον χώρο της γλωσσολογίας και ιδίως σε αυτόν της σημασιολογίας. Αρχικά έκανε την εμφάνισή της στις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες η γενετική - μετασχηματιστική θεωρία, η οποία χρησιμοποιεί τον όρο «γραμματική» πολύ πιο γενικά για να καλύψει όλα τα γλωσσικά επίπεδα περιγραφής, φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό καθώς και το λεξιλόγιο (Φιλιππάκη 1992)

Ο Chomsky φανερά επηρεασμένος από τις απόψεις του αμερικανικού ταξινομικού δομισμού, μεταφέρει τις απόψεις του και στην γενετική - μετασχηματιστική θεωρία του. Ο ίδιος υποστηρίζει, ότι από την διάρθρωση του γραμματικού μηχανισμού απουσιάζει πλήρως ο σημασιολογικός τομέας και ότι η «σημασία δεν προσφέρεται να αποτελέσει τη βάση μιας γραμματικής περιγραφής» (Μπαμπινιώτης 1985).

Αργότερα ο Chomsky, όπως φαίνεται και από το έργο του «Aspects of the theory of syntax», υιοθετεί διαφορετική στάση απέναντι στη σημασιολογία, έχοντας βέβαια επηρεαστεί και από τις απόψεις των Katz - Fodor. Οι Katz και Fodor θεώρησαν τη σημασιολογία ως έναν από τους πιο βασικούς τομείς της γλωσσολογίας και πρόσθεσαν σ' αυτή τις γενικές αρχές της μετασχηματιστικής θεωρίας. Ο Chomsky, λοιπόν, διερευνώντας αυτήν την άποψη, άφησε κάποιο περιθώριο στη θεωρία και την άποψη που μέχρι πρότινος υποστήριζε, με αποτέλεσμα να εισαγάγει και ο ίδιος τη σημασιολογία ως δευτερεύοντα αρχικά τομέα της γραμματικής θεωρίας. Στα χρόνια που ακολούθησαν ο Chomsky αναγνώριζε όλο και περισσότερο τον ρόλο της σημασίας στην γραμματική δομή της γλώσσας, με αποτέλεσμα να απομακρύνεται όλο και περισσότερο από την αρχική του άποψη, ότι ο σημασιολογικός τομέας απουσιάζει από τον γραμματικό μηχανισμό. Οι αλλαγές αυτές του Chomsky χωρίς αμφιβολία ήταν αποτέλεσμα της μακρόχρονης έρευνάς του στον χώρο της γραμματικής και της γλωσσολογίας γενικά, κυρίως όμως, προήλθαν λόγω της έντονης κριτικής που δέχτηκε από τους γενετικούς σημασιολόγους. Οι τάσεις που αναπτύχθηκαν γενικά μέσα στους κόλπους της μετασχηματιστικής γλωσσολογίας και ειδικότερα της μετασχηματιστικής σημασιολογίας την διακρίνουν περαιτέρω σε **ερμηνευτική** και σε **γενετική** σημασιολογία .

Χρήσιμο είναι να αναφερθεί πως όσο περνούσε ο καιρός, τόσο ο ρόλος της σημασίας εδραιώνονταν όλο και περισσότερο στη δομή της γλώσσας, μέχρι που στις μέρες μας συνιστά ένα βασικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης .

Είναι λοιπόν φανερό από τα παραπάνω πως ο χώρος της σημασιολογίας δεν είναι κάτι φυσικό και δεδομένο. Χρειάζεται συνεχώς οι ερευνητές να παρακολουθούν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται με το χρόνο στις έννοιες των γλωσσικών στοιχείων , επικαλύπτοντας η μία την άλλη και κυρίως διαφέροντας από γλώσσα σε γλώσσα.

## 2.2 Θεωρητική ανάλυση των σημασιακών σχέσεων

Οι λέξεις και η κατάλληλη σύνθεση μεταξύ τους είναι αυτές που διασφαλίζουν ένα σαφές νόημα. Η Σημασιολογία ασχολείται με την κατάκτηση της σημασίας των λέξεων «νόημα» και «σημασία» η οποία επικαλύπτει με την χρήση της σε μεγάλο βαθμό την πρώτη. Μια πρώτη σύγκριση της Ελληνικής με την Αγγλική γλώσσα οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι δυο όροι «νόημα» και «σημασία» χρησιμοποιούνται σε πολλές εκφράσεις, ενώ η Αγγλική χρησιμοποιεί μόνο ένα, τον όρο «meaning» (Φιλιππάκη 1992)

Αποτελούν, δηλαδή, τη βασικότερη νοηματική μονάδα, ώστε να οδηγήσουν στην κατανόηση μιας απλής πρότασης ή ακόμα και σε συνθετότερων δομών<sup>1</sup>.

Ο τεχνικός όρος που χρησιμοποιείται για τις λέξεις είναι ο όρος «λέξημα». Το παραπάνω ουσιαστικό, σύμφωνα με τον Lyons (1999) συγγενεύει με του όρους «λεξικό» και «λεξιλόγιο». Το λέξημα θεωρείται ως λεξική μονάδα και, πιο συγκεκριμένα, μονάδα που προέρχεται από τον χώρο του λεξιλογίου.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το νόημα χωρίζεται στο γραμματικό και στο λεξικό (νόημα) στο οποίο, γίνεται και εκτενής αναφορά παρακάτω.

Το γραμματικό νόημα, προκύπτει από τη σημασία των διαφόρων μορφολογικών τύπων που αντιπροσωπεύουν τη λέξη μέσα στην πρόταση (Φιλιππάκη 1992). Οι μορφολογικοί τύποι συνιστούν την εσωτερική δομή των λέξεων. Όπως έχει διαπιστωθεί ακόμα και οι λέξεις που δεν παρουσιάζουν κάποιο λεξικό νόημα, είναι «λέξεις κενές» (Φιλιππάκη 1992), χρησιμοποιούνται στη γραμματική και εξυπηρετούν τον συντακτικό και σημασιολογικό τομέα. Στην δεδομένη περίπτωση λέξεις που θα μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον, είναι κυρίως λέξεις πλήρους λεξικού νοήματος. Οι λέξεις και οι φράσεις, που θεωρούνται πλήρεις λεξικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως σημασιακές μονάδες με μια μόνο μορφή, να συνδυαστούν με αρκετές σημασίες,

---

<sup>1</sup> Είναι συνήθως το αποτέλεσμα που συνδυάζει το νόημα των λέξεων και της σωστής γραμματικής τους δομής (Φιλιππάκη 1992)

όπως και η ίδια η σημασία μπορεί να συνδυαστεί με αρκετές λεξικές μορφές<sup>1</sup>. Για να γίνει καλύτερα κατανοητό κάτι τέτοιο θα συζητηθεί παρακάτω σε σχέση με τις έννοιες της ομωνυμίας, της πολυσημίας και της συνωνυμίας (Lyons, 1999).

### 2.2.1 Ομωνυμία

Ο όρος ομωνυμία χρησιμοποιείται όταν δύο λεξήματα διαφορετικής ετυμολογικής προελεύσεως και σημασίας συμπίπτουν μορφικά ως τύποι (Μπαμπινιώτης 1985). Το φαινόμενο της ομωνυμίας διακρίνεται στην απόλυτη και την μερική. Η απόλυτη ομωνυμία συναντάται πιο σπάνια στην Ελληνική γλώσσα, αυτό συμβαίνει διότι για να υπάρχει απόλυτη ομωνυμία θα πρέπει οι γραμματικοί τύποι της μιας λέξης να συμπίπτουν με όλους του τύπους της άλλης λέξης. Να γράφονται και να απαντιούνται στον προφορικό λόγο με ακριβώς τα ίδια γράμματα. Παραδείγματος χάρη η λέξη “μοίρα” που σημαίνει α) το πεπρωμένο, β) μονάδα που μετράει το άνοιγμα μιας γωνίας γ) διοικητική διαίρεση στρατιωτικής μονάδας. Διαπιστώνεται πως εκτός από δύο είναι δυνατόν και περισσότερα λεξήματα να συμπίπτουν μορφικά μεταξύ τους. Απόλυτη ομωνυμία συναντάει κανείς στις λέξεις κόρη μονάκριβη και κόρη των ματιών, πάτος παπουτσιού και πάτος της θάλασσας, πλάνη το λάθος και πλάνη το ξυλουργικό εργαλείο ροκάνι (Συμεωνίδου - Χριστίδου 1998). Τα παραδείγματα μερικής ομωνυμίας εμφανίζονται σαφώς συχνότερα στην Ελληνική. Στην περίπτωση αυτή η ομωνυμία ορίζεται ως μια σύμπτωση ανάμεσα σε κάποιους γραμματικούς τύπους και όχι ως δυο όμοια λεξήματα. Η μερική ομωνυμία γίνεται φανερή κυρίως στον προφορικό λόγο, διότι στον γραπτό είναι δυνατόν να διαπιστωθούν οι διαφορές που υπάρχουν μέσω της ορθογραφίας (Φιλιππάκη 1992). Παραδείγματα εμφανίζονται συχνά στον καθημερινό λόγο και μερικά από αυτά είναι το σύκο, φρούτο και το σήκω, ξύπνα. Επίσης, φίλο, ο φίλος και φύλλο, το φύλλο χαρτιού. Παρόμοια παραδείγματα υπάρχουν αρκετά στην Ελληνική, όπου η σημασία τους στον προφορικό λόγο γίνεται φανερή από τα συμφραζόμενα.

---

<sup>1</sup> Οι λεξικές μορφές διακρίνονται στις πλήρεις και στις κενές λεξικές μορφές. Πλήρεις ονομάζονται οι μορφές των κύριων μερών του λόγου, ονομάτων ρημάτων και επιθέτων. Αντίθετα, οι κενές λεξικές μορφές ανήκουν σε μια μεγάλη ποικιλία, από μικρότερες κατηγορίες μορφών, που ορίζονται παραδοσιακά από την συντακτική τους λειτουργία και όχι σημασιολογικό. (Lyons 1999).

### 2.2.2 Πολυσημία

Το φαινόμενο της πολυσημίας χαρακτηρίζεται ως το αντίθετο της ομωνυμίας. Σε περιπτώσεις όπου η ίδια η λέξη έχει δύο ή περισσότερα νοήματα που έχουν μια εμφανή σημασιολογική σχέση μεταξύ τους και μπορεί το ένα νόημα να θεωρηθεί επέκταση του άλλου λέμε ότι έχουμε πολυσημία ( Φιλιππάκη 1992 ).

Ο Breal ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με την πολυσημία και μέσα από την διαρκή μελέτη της διαπίστωσε πως η δυναμική της γλώσσας είναι πραγματικά ατέλειωτη. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασε «σημείο του πολιτισμού».

«Όσο η γνώση και η εμπειρία του ανθρώπινου γένους διευρύνεται, τόσο οι γλώσσες εμπλουτίζονται με νέες σημασίες» ( Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998 ). Σε κάθε γλώσσα οι λέξεις που υπάρχουν είναι πραγματικά ελάχιστες για να καλυφθεί αυτή η είδους αδυναμία. Η πολυσημία αναλαμβάνει το ρόλο να πλουτίσει το λεξιλόγιο με λέξεις που η μία θεωρείται επέκταση της άλλης. Είναι προφανές πως αν υπήρχε στη γλώσσα μια ξεχωριστή λέξη για κάθε έννοια, οι λέξεις που θα έπρεπε να καταγραφούν στο λεξικό αλλά και να αποθηκευτούν στην μνήμη του ανθρώπινου μυαλού θα ήταν τόσες πολλές, ώστε να μην υπάρχει δυνατότητα να επιτευχθεί κάτι τέτοιο.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η πολυσημία δεν ευθύνεται επ' ουδενή για την σύγχυση που μπορεί να υπάρξει στη σημασία των λέξεων και την γλωσσική αμφισημία. Η γλώσσα αναπτύσσει τους δικούς της μηχανισμούς, ώστε μέσα από την λήψη του μηνύματος να αποφεύγετε κάθε είδους πιθανόν ανταγωνισμό των σημασιών, που δημιουργείται στις πολύσημες λέξεις.

Ενώ ο Ullmann (1975) παραθέτει παράδειγμα με την λέξη flower , η οποία σήμαινε αντίστοιχα λουλούδι και αλεύρι. Επειδή όμως, υπήρχε πρόβλημα και προκαλούνταν σύγχυση, η αμφισημία αποτράπηκε δίνοντας σε μια από τις δύο σημασίες την γραφή flour, ώστε να μπορεί να γίνει αντιληπτή η διαφορά τουλάχιστον στον γραπτό λόγο, εκτός βέβαια από τα συμφραζόμενα (Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998).

Ο κάθε άνθρωπος από πολύ μικρή ηλικία μπαίνει στη διαδικασία να μάθει και να αποθηκεύσει κάποιες βασικές λέξεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την καλύτερη επικοινωνία με τους γύρω του. Αυτό όμως που εκπλήσσει κυρίως τους ανθρώπους που ασχολούνται συστηματικά με το λεξιλόγιο μιας γλώσσας, είναι η δυνατότητα που έχει κάθε γλώσσα να μετατρέπει τις λίγες και βασικές λέξεις σε μια πλούσια “γκάμα” λεξιλογίου. Ευνόητο είναι πως κάτι τέτοιο συμβαίνει χάριν της πολυσημίας και των διαφορετικών χρήσεων που προσφέρει σε αρκετές από τις βασικές λέξεις που

αποτελούν το λεξιλόγιο. Παραδείγματα πολυσημίας αναφέρονται στη συνέχεια, ώστε να γίνουν κατανοητά τα όσα αναφέρθηκαν.

Η Ελληνική λέξη «γλώσσα» πραγματικά συνιστά ένα πολύ καλό παράδειγμα για να κατανοηθεί το φαινόμενο της πολυσημίας. Γλώσσα σημαίνει «το ανατομικό όργανο που χρησιμεύει στην ομιλία και την επεξεργασία της τροφής», επίσης η γλώσσα «είδος ψαριού», η γλώσσα «κάθε φυσική ή τεχνητή γλώσσα επικοινωνίας» (η γλώσσα των υπολογιστών, της μουσικής) και γλώσσα «η εξοχή στο πάνω μέρος του παπουτσιού» (Μπαμπινιώτης 1985). Η λέξη φύλλο επίσης δηλώνει περισσότερες από μία σημασιολογικές συναφείς σημασίες. Φύλλο, «το φύλλο του δέντρου», «το φύλλο του χαρτιού», «το φύλλο της τράπουλας», «το φύλλο που χρησιμοποιούμε στις πίτες». (Φιλιππάκη 1992).

### 2.2.3 Συνωνυμία

Δύο λεξήματα χαρακτηρίζονται ως συνώνυμα, κυρίως στην νεότερη σημασιολογική θεωρία, μόνο όταν έχουν την ίδια δομική<sup>1</sup> σημασία, αν δηλαδή μέσα σε μια πρόταση αντικατασταθούν ορισμένες λέξεις με άλλες και παρόλα αυτά, η πρόταση εξακολουθεί να έχει την ίδια σημασία (Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998).

Η έννοια της συνωνυμίας διακρίνεται με την σειρά της σε απόλυτη / τέλεια και μερική. Όταν δυο λεξήματα απαντούν στις ίδιες συνθήκες με το ίδιο ακριβώς νόημα κάθε φορά χαρακτηρίζονται ως απόλυτα συνώνυμα. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως η απόλυτη συνωνυμία είναι σχεδόν ανύπαρκτη και αυτό διότι, η γλώσσα προσπαθεί να πλουτίζει το λεξιλόγιο με όλο και περισσότερες έννοιες, δίνοντας έτσι σε μία από τις δύο λέξεις της απόλυτης συνωνυμίας μια κάποια εννοιολογική χροιά. Το φαινόμενο αντιθέτως, που συναντάει κανείς στην καθημερινή του ομιλία είναι αυτό της μερικής συνωνυμίας (Φιλιππάκη 1992). Μερική συνωνυμία παρουσιάζεται όταν λείπει μια από τις τρεις προϋποθέσεις – πλήρης, ολική, τέλεια – που καθιστούν την συνωνυμία απόλυτη. Αν δεν είναι δυνατή η εμφάνιση έστω και μίας από τις τρεις αυτές προϋποθέσεις, η συνωνυμία χαρακτηρίζεται ως μερική (Μπαμπινιώτης 1985). Η λέξη πήρα σημαίνει « αγόρασα » όταν χρησιμοποιείται στην φράση αγόρασα ένα αυτοκίνητο

<sup>1</sup> Η διάκριση λεξικής και δομικής σημασίας ξεκινάει από την άποψη ότι μόνο τα κύρια μέρη του λόγου έχουν σημασία, επειδή οι λέξεις αυτές δηλώνουν τις έννοιες. Τα κύρια μέρη του λόγου έχουν την λεξική σημασία που δίνουν τα λεξικά. Από την άλλη ως δομική σημασία χαρακτηρίζονται οι διακρίσεις ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο, οι αντιθέσεις χρόνου και αριθμού και η διαφορά στις προτάσεις κρίσεις, επιθυμίας και στις ερωτηματικές ( Τομπαϊδής 1989 ).



από την αντιπροσωπία. Γίνεται φανερό πως οι λέξεις πήρα και αγόρασα στη δεδομένη πρόταση έχουν την ίδια σημασία. Λόγω κοινωνικών συμβάσεων και συνηθειών ορισμένες φορές η λέξη «πήρα» ορίζεται ως «ανεξάρτητη» κατά κάποιο τρόπο από την λέξη αγοράζω και δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν συνώνυμες. Όπως στη φράση πήρα το πτυχίο μου, πήρα την μετάθεσή μου (Τομπαΐδης 1989).

Πολλοί σημασιολόγοι ασχολήθηκαν περαιτέρω με την συνωνυμία και αναφέρθηκαν στη διάκριση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής σημασίας ή όπως επικράτησε να λέγεται έως σήμερα μεταξύ περιγραφικής και μη περιγραφικής. «Η περιγραφική αφορά τη βασική πληροφορία που αντλείται από την λέξη, αυτό που η λέξη δηλώνει και στοχεύει στην αλληλοκατανόηση βάση των συνθηκών της αλήθειας. Η μη περιγραφική αφορά τα συναισθήματα, τα βιώματα, τις συγκινήσεις, τη φαντασία και δεν υπόκειται στους ίδιους νόμους της αλήθειας» (Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998). Στην Ελληνική γλώσσα εξαιτίας του ότι για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα χρησιμοποιούνταν δύο γλώσσες, η καθαρεύουσα και η δημοτική, υπήρχε δηλαδή το φαινόμενο τις διγλωσσίας, συναντιούνται ζευγάρια λέξεων με το ίδιο περιγραφικό νόημα. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα ζεύγη «ιχθύς» «ψάρι», «οίνος» «κρασί», «ιερέας» «παπάς», «ρούχα», «ενδύματα» και αρκετές άλλες. Οι λέξεις αυτές αναφέρονται στο ίδιο αντικείμενο και για αυτό ονομάζονται περιγραφικά συνώνυμα. Η μόνη διαφορά που χαρακτηρίζει τα ζεύγη των λέξεων αυτών είναι πως οι λέξεις που προέρχονται από την καθαρεύουσα χρησιμοποιούνται σε επίσημες εκφράσεις, (όταν το ύφος πρέπει να είναι επίσημο), ενώ οι λέξεις της δημοτικής χρησιμοποιούνται πιο συχνά και με πιο ανάλαφρο ύφος στην καθημερινή μας ομιλία. Σε αυτή την περίπτωση, επειδή η συνωνυμία χαρακτηρίζεται από παράγοντες ύφους, θεωρείται μόνο μερική (Φιλιππάκη 1992).

#### **2.2.4 Αντωνυμία**

Ως έννοια αντίθετη προς τη συνωνυμία εμφανίζεται η αντωνυμία. Ο όρος της αντωνυμίας χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου η σημασία μιας πρότασης ή μιας φράσης είναι αντίθετη προς τη σημασία μιας άλλης. Είναι βέβαιο πως θα ήταν δύσκολο να κατανοηθεί μια γλώσσα που δεν θα περιείχε μέσα της την έννοια της αντωνυμίας, όπου μαζί με τον όρο της πολυσημίας αποτελούν δύο από τις πλέον βασικές και παραγωγικές σχέσεις. Αυτό συμβαίνει, διότι οι έννοιες και οι λέξεις που δημιουργούνται με βάση την αντωνυμία και την πολυσημία είναι τόσες πολλές, ώστε το

λεξιλόγιο μιας γλώσσας να δομείται σε μεγάλο βαθμό χάριν αυτών των δύο. Η σημασιολογική αντίθεση έχει διάφορες μορφές. Ανάλογα με την αντίθεση που κάθε φράση χρειάζεται να δηλώσει, χρησιμοποιείται και η σωστή αντωνυμική σχέση (Φιλιππάκη 1992).

Στη σημασιολογία διακρίνουμε τριών ειδών αντωνυμικές σχέσεις: η πρώτη αφορά τις αντιθέσεις νεκρός / ζωντανός, άντρας / γυναίκα, οι αντωνυμίες αυτές ονομάζονται πολωτικές αντιθέσεις, όπου δεν υπάρχουν διαβαθμίσεις, αν δεν είναι ζωντανός είναι νεκρός δεν υπάρχει ενδιάμεση κατάσταση. Η δεύτερη αφορά της αντιθέσεις ψηλός / κοντός, κρύο / ζεστό, τα οποία δηλώνουν ακραία σημεία αναφοράς μιας κλίμακας μεταξύ των οποίων υπάρχουν ενδιάμεσα στάδια. Παρόμοιες αντιθέσεις ονομάζονται κλιμακωτές αντωνυμίες, οι οποίες παρουσιάζουν ένα τουλάχιστον ενδιάμεσο όρο, όπως ανάμεσα στην αντίθεση άσπρο / μαύρο υπάρχει το γκρι ή να υπάρχει και μια ατέλειωτη σειρά διαβαθμίσεων, ανάμεσα στην αντίθεση ψηλός / κοντός συναντάει κανείς το πιο ψηλός, το λιγότερο ψηλός, πολύ ψηλός, πιο κοντός, λιγότερο κοντός, πολύ κοντός (Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998).

Μια άλλη υποδιαίρεση της σημασιολογικής αντωνυμίας είναι η αντιστροφή ή όπως την αποκαλεί ο Τομπαΐδης (1989) αμοιβαιότητα. Είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ κατηγορημάτων που το ένα συνεπάγεται το άλλο, εκφράζουν δηλαδή, την ίδια σχέση ανάμεσα σε ορισμένα πρόσωπα ή πράγματα. Παραδείγματος χάρη οι λέξεις αγοράζω / πουλώ περιέχουν αντίστροφα κατηγορήματα. Η πρόταση «πούλησα το οικόπεδο στην Μαρία» σημασιολογικά δηλώνει το ίδιο εάν αποδοθεί και ως «Η Μαρία αγόρασε το οικόπεδο από εμένα» (Τομπαΐδης 1989) (Φιλιππάκη 1992). Η αντωνυμία, λοιπόν, μαζί με την πολυσημία, ομωνυμία και συνωνυμία ανήκει στην κατηγορία των σημασιακών σχέσεων.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά μιας άλλης θεωρίας, που ασχολείται αποκλειστικά με τη σημασιολογική ανάλυση της λέξης και σύμφωνα με αυτή όλος ο σημασιολογικός χώρος μιας γλώσσας υποδιαιρείται σε μικρότερα σημασιολογικά πεδία, για αυτό ονομάζεται και θεωρία του σημασιολογικού πεδίου.

### **2.3 Η θεωρία του σημασιολογικού πεδίου**

Η θεωρία του σημασιολογικού πεδίου ξεκίνησε από τον ευρωπαϊκό δομισμό. Ο ευρωπαϊκός δομισμός ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την σημασία και το ρόλο της, τον οποίο μελέτησε παράλληλα προς την μορφή. Χαρακτηριστικό της σχολής του ευρωπαϊκού

δομισμού είναι ότι έδωσε προτεραιότητα κυρίως στην παραδειγματική διάσταση της σημασίας παρά στη συνταγματική (Μπαμπινιώτης 1985). Το νόημα της λέξης, όπως τονίζει η σχολή του δομισμού, δεν είναι τίποτα άλλο από το σύνολο των σχέσεων, όπως δημιουργείται από τις δυο παραπάνω διαστάσεις. Όλος ο σημασιολογικός χώρος μιας γλώσσας υποδιαιρείται σε μικρότερα σημασιολογικά πεδία «Η έννοια του πεδίου ξεκινά από την προσπάθεια δόμησης του λεξιλογίου, το οποίο θεωρητικά αποτελείται από μικροδομές οργανωμένες σε λεξικά πεδία» ( Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998 ). Μια λέξη, λοιπόν, αποκτάει σημασία όταν βρεθεί μέσα σε ένα κατάλληλο σημασιολογικό πεδίο. Έτσι μόνο, της δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει σημασιολογικές σχέσεις με συγγενείς λέξεις που ανήκουν στο ίδιο πεδίο (Φιλιππάκη 1992). Όπως αναφέρει και ο Tier (1931) «καμιά λέξη στην συνείδηση του ομιλητού και του ακροατή δεν βρίσκεται απομονωμένη. Υπάρχουν οι σημασιολογικός συγγενείς λέξεις όπου μαζί με την δεδομένη λέξη συνθέτουν ένα διαρθρωμένο σύνολο» (Μπαμπινιώτης 1985). Για παράδειγμα η λέξη «νόστιμο».

Ανήκει στο σημασιολογικό πεδίο της γεύσης. Τη συνδέει σχέση υπωνυμίας<sup>1</sup> με το ουσιαστικό «γεύση», σχέση κλιμακωτής αντίθεσης με το «άνοστο» και σχέση μερικής συνωνυμίας με το «γευστικό». Η λέξη «νόστιμος» μπορεί να λειτουργήσει, να αποδώσει την σωστή σημασία μόνο μέσα στο ανάλογο σημασιολογικό πεδίο, έξω από το συνολικό πεδίο δεν μπορεί να υπάρξει καμία σημασία που να παραπέμπει στο ακριβές νόημα.

Η θεωρία των σημασιολογικών πεδίων αναμφισβήτητα έχει προσφέρει πολλές και ενδιαφέρουσες σημασιολογικές αναλύσεις, οι οποίες έχουν βοηθήσει στο να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η γλώσσα. Υπάρχει, όμως, ένα σημαντικό μειονέκτημα: τα σημασιολογικά πεδία δεν έχουν μια ξεκάθαρη δομή, ούτε είναι εύκολο να γίνει διαχωρισμός του ενός από του άλλου (Φιλιππάκη 1992).

Παρ' όλη την αστάθεια που διακρίνει την ορολογία στον τομέα των σημασιολογικών πεδίων, οι γλωσσολόγοι έκαναν λόγο καταρχάς για τα μορφικά πεδία, στα οποία οι λέξεις που τα καταρτίζουν έχουν το ίδιο πρόθεμα ή την ίδια ρίζα, ώστε να ανήκουν στο ίδιο μορφολογικό πεδίο. Τα σημασιολογικά ή εννοιολογικά πεδία, οι λέξεις των οποίων χαρακτηρίζονται από έναν κοινό παρονομαστή σημασίας. Τα λεξήματα δηλαδή, που αποτελούν το σημασιολογικό πεδίο συνδέονται μεταξύ τους έχοντας ως σημείο αναφοράς την σημασία τους, που κατά κύριο λόγο είναι κοινή. Τα μορφο-σημασιολογικά πεδία, τα οποία όπως είναι ευνόητο συνδυάζουν σχέσεις μορφής

<sup>1</sup> Υπωνυμία ονομάζεται η σημασιολογική σχέση κατά την οποία η σημασία μιας λέξης συμπεριλαμβάνεται μέσα στη σημασία μιας άλλης. Η λέξη γάτα είναι υπώνυμο της λέξης ζώο.

και σημασίας, συγκεντρώνουν όλα τα παράγωγα και τα σύνθετα λεξήματα ως προς την μορφή και το περιεχόμενο. Τέλος, τα θεματικά πεδία «αποτελούνται από σύνολα όρων που λειτουργικά δύνονται να εμφανιστούν σε μια θεματική δεδομένη περίσταση και των οποίων η οργάνωση εξαρτάται από ορισμένες ψυχοκοινωνικές παραμέτρους». Το θεματικό πεδίο του σπιτιού αποτελείται από το κτιριακό μέρος, το οικοδομικό, το καλαισθητικό και η οργάνωσή τους εξαρτάται από τη δραστηριότητα του ατόμου που ορίζεται κάθε φορά στη δεδομένη θεματική περίσταση (Συμεωνίδου -Χρηστίδου 1998).

### **2.3.1 Η θεωρία του Trier για το πεδίο**

Όπως έχει αναφερθεί, ο Trier ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με την έννοια των « παραδειγματικών σχέσεων » και ο πρώτος του οποίου το όνομα συνδέθηκε με τα σημασιολογικά πεδία. (Μπαμπινιώτης 1985). Ο Trier ορίζει την έννοια του σημασιολογικού πεδίου ως το σύνολο των λέξεων που αυτό κυρίως που τις δίνει αξία δεν είναι η ετυμολογική συγγένεια αλλά οι σωστές συνδυασμένες έννοιες που καλύπτουν μια συγκεκριμένη περιοχή, την οποία η ανθρώπινη εμπειρία διαμορφώνει σε κατάλληλα εννοιολογικά πεδία. Έχει την μορφή μωσαϊκού, όπως αναφέρει ο Mounin (Mounin 1963), όπου ανομοιογενείς ψηφίδες καλύπτουν μια καλή οροθετημένη περιοχή σημασιών (Συμεωνίδου - Χρηστίδου 1998).

Ο Trier επιμένει στο δομικό χαρακτήρα της οργάνωσης του πραγματικού. Όλα τα γλωσσικά στοιχεία είναι αποτέλεσμα αυτής της δόμησης, η οποία αποτελεί και την ουσία της γλώσσας. Έτσι, λοιπόν, ο ίδιος ονομάζει εννοιολογικά πεδία τα οργανωμένα σύνολα στο επίπεδο της σκέψης και λεξικά πεδία τα οργανωμένα σύνολα στο επίπεδο της γλώσσας.

Οι μεταγενέστεροι του Trier τον επέκριναν, διότι στηρίχτηκε για την εξήγηση των σημασιολογικών πεδίων στις παραδειγματικές σχέσεις των σημείων, αμελώντας τις συνταγματικές, πιστεύοντας «ότι το λεξιλόγιο είναι ένα σύστημα μοναδικό, ολότελα αρθρωμένο» (Συμεωνίδου – Χρηστίδου 1998). Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως δεν είχε λυθεί ολοκληρωτικά το πρόβλημα της οριοθέτησης του υπό μελέτη πεδίου και το πρόβλημα της οριοθέτησης των λεξικών μονάδων που εντάσσονται σε αυτό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί

#### 3.1 Κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας από ένα παιδί θεωρείται φυσιολογική διαδικασία, χρειάζεται όμως πάνω από όλα να υπάρχουν και ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να κατακτήσει χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τη μητρική του γλώσσα. Βασικές προϋποθέσεις είναι η κανονική ψυχοσωματική ανάπτυξη, το κανονικό γλωσσικό και παιδαγωγικό περιβάλλον και η ικανότητα του παιδιού να μιμείται την γλώσσα των ενηλίκων, αφού έτσι του δίνεται η δυνατότητα να μάθει κάποιους αρχικούς κανόνες που θα βοηθήσουν στην μετέπειτα γλωσσική του ανάπτυξη. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια φυσική λειτουργία, που αργά ή γρήγορα θα συμβεί, εάν το παιδί βρίσκεται στο κατάλληλο περιβάλλον και με τα σωστά ερεθίσματα. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως το παιδί δεν κατακτά μόνο το ηχητικό σώμα της γλώσσας αλλά και το θησαυρό των γνώσεων και των αξιών που έχει κατακτήσει η κοινωνική ομάδα (Αναγνωστόπουλος 1999).

Το πρώτο στάδιο που το παιδί κατακτά κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του είναι η κραυγή - ψελλισμός<sup>1</sup>. Πρόκειται για ένα περιορισμένο πλήθος ήχων που αντανακλούν κυρίως στην εξωτερίκευση δυσάρεστων καταστάσεων (Πήτα 1998). Πρόκειται για μια λειτουργία που δεν είναι συνειδητή αλλά μάλλον ανακλαστική. Το χασμουρητό, το γέλιο, το κλάμα αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού με το γύρω περιβάλλον του, ενώ ενδέχεται να έχουν κάποια συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία για το βρέφος (Spitz 1978 – Πήτα 1998). Κατά τον τρίτο με πέμπτο μήνα περίπου υποχωρεί η κραυγή και δίνονται έμφαση στους «ψελλιστικούς μονολόγους». Αρχικά το παιδί παράγει φωνήεντα, στη συνέχεια πλεονάζουν τα σύμφωνα, λα-λα, μα-μα, α-γκου και άλλους ήχους που δεν είναι εύκολο να αναγνωριστούν με ακρίβεια.<sup>2</sup> Το παιδί αυτής της ηλικίας αρέσκεται να ακούει την φωνή του και να επαναλαμβάνει τους φθόγγους, με αποτέλεσμα να οδηγηθεί από τα ψελλίσματα αυτά στην κατάκτηση του επόμενου προγλωσσικού σταδίου και σιγά-σιγά στην γλώσσα την οποία θα μιλήσει (Αναγνωστόπουλος 1999).

---

<sup>1</sup> Τους όρους κραυγή – ψελλισμός μπορούμε να τους συναντήσουμε και ως βάβισμα ( άναρθρες φωνές). (Ρία Πήτα 1998 ).

<sup>2</sup> Η καθολική πορεία του βαβίσματος φάνηκε να χαρακτηρίζει ακόμα και τα κωφά παιδιά που προφανώς δεν έχουν ακουστική εμπειρία με μια συγκεκριμένη γλώσσα ( Locke 1983 – Κατή 1992 ).

Όσο σημαντικές και αν θεωρούνται οι παραπάνω «ικανότητες φωνητικής ανάλυσης» κατά την προγλωσσική περίοδο, φαίνεται ότι δεν είναι ακόμα δυνατόν να γίνεται λόγος για απόκτηση «φωνολογικών γνώσεων» πριν από την αρχή της γλωσσικής περιόδου. Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνει αντιληπτό πως αρχικά ορισμένα παιδιά δημιουργούν ένα δικό τους ιδιόρρυθμο λεξιλόγιο λίγων λέξεων, που ο Halliday (1975) έδωσε την ονομασία πρωτολέξεις. Δεν πρόκειται για λέξεις της μητρικής γλώσσας αλλά για ένα ηχητικό σύμπλεγμα που θα σηματοδοτήσει την αρχή της χρήσης της γλώσσας (Κατή 1992).

Το δεύτερο στάδιο στο οποίο το παιδί θα βρεθεί περίπου στον έκτο μήνα και μετά είναι της μίμησης. Το βρέφος αρχίζει να μιμείται ήχους, θορύβους, φθόγγους και λέξεις. Το στάδιο της μίμησης θεωρείται με την σειρά του αρκετά σημαντικό για την κατοπινή γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και έχει άμεση σχέση κυρίως με το κοινωνικό περιβάλλον, τη μόρφωση των γονιών, το στενό και όχι μόνο οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δέχεται τα πρώτα ερεθίσματα. Από την ποιότητα αυτών των ερεθισμάτων θα εξαρτηθεί σε ποιο βαθμό και με ποιο ρυθμό το παιδί θα προχωρήσει στο επόμενο στάδιο της γλωσσικής εξέλιξής του (Αναγνωστόπουλος 1999).

Η συστηματοποίηση του παιδικού φωνολογικού συστήματος αυτής της περιόδου αποδεικνύεται ιδιαίτερα απλοποιημένη, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η δομή του φωνολογικού συστήματος. Στη συγκεκριμένη γλώσσα κάτι τέτοιο συμβαίνει, διότι όπως αναφέρθηκε η γλωσσική αυτή παραγωγή είναι αποτέλεσμα της μίμησης των ενηλίκων, που αλλιώς αποκαλείται και ηχολαλιά. Γενικά, το είδος αυτής της γλώσσας παραμένει «ιδιόρρυθμο» και συνήθως είναι εύκολο να κατανοηθεί μόνο από τα πρόσωπα που βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το παιδί (Πήτα 1998).

Όσον αφορά το τρίτο στάδιο της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, πρόκειται για αρθρωτικά σύνολα μιας λέξης. Χωρίς αμφιβολία το παιδί αρχίζει από πολύ νωρίς να καταλαβαίνει τη λέξη οι άλλοι. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται αφυπνίζεται παράλληλα και ο νους του και τότε μέχρι το τέλος περίπου του 2<sup>ου</sup> έτους, εμφανίζεται ο λόγος, οι πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις (Αναγνωστόπουλος 1999). Τα τρία αυτά στάδια μοιάζουν πολύ με την χρονική εξέλιξη των συντακτικών γνώσεων, που θα αναλυθούν παρακάτω.

Βασικό συνδυασμό για τις λέξεις αποτελεί η ακολουθία φωνήεντος συμφώνου με αριθμητική υπεροχή των φωνηέντων. Έχει αναφερθεί (Wilkew 1976, παράθεμα από Πήτα 1998) ότι ο μέσος όρος φωνολογικής παραγωγής λέξεων στα πρώτα χρόνια αποτελείται «σε ηλικία 12 μηνών από 3 λέξεις, 18 μηνών 22 λέξεις, 24 μηνών 272 λέξεις και 30 μηνών 446 λέξεις». Ανάλογα, τον ρυθμό με τον οποίο χρησιμοποιούν τα

μικρά παιδιά αυτές τις λέξεις και τον τονισμό, γίνεται εύκολα κατανοητή η συναισθηματική τους κατάσταση (Πήτα 1998).

Τα παιδιά ανάλογα με της παραγόμενες εκφραστικές δομές που χρησιμοποιούν μπορούν να χωριστούν στα εκφραστικά παιδιά και στα αναφορικά. Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση πρόκειται για παιδιά που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε πρόσωπα και συναισθήματα, τα δεύτερα αντιθέτως δίνουν έμφαση κυρίως στα αντικείμενα. Αυτά τα παιδιά έχει αποδειχθεί πως κατακτούν και εμπλουτίζουν ποιο γρήγορα το λεξιλόγιό τους, απ' ότι τα εκφραστικά παιδιά, τα οποία διακρίνονται για την εκμάθηση συντακτικών κανόνων και δομών (Πήτα 1998).

Στις αρχές του 3<sup>ου</sup> έτους το παιδί έχει εμφανίσει τις πρώτες γεμάτες νόημα λέξεις και παρατηρείται μια ακαταστασία στην κλίση και την διατύπωση, λόγω των τυχαίων συνδυασμών, που όμως εμφανίζεται στο φυσιολογικό παιδί στις αρχές σχεδόν του 4<sup>ου</sup> έτους. Τότε κάνουν την εμφάνισή τους σύνδεσμοι και δευτερεύουσες προτάσεις, προσπαθεί δηλαδή μέσω των συνδέσμων να εκφραστεί συνθετότερα. Με το πέρασμα του χρόνου και την κατάκτηση ακόμα συνθετότερων λεκτικών μορφών, το παιδί προσπαθεί να πλησιάσει τους τρόπους ομιλίας των ενηλίκων, με την μόνη διαφορά ότι παρόλο που μιλάει σαν αυτούς, δεν του είναι εύκολο να σκεφτεί όπως αυτοί (Αναγνωστόπουλος 1999).

Υστερα από το πέρασμα του κάθε κανονικού παιδιού από αυτά τα στάδια και την κατάκτηση του τρόπου ομιλίας των ενηλίκων ακολουθούν οι συντακτικές μορφές του παιδικού λόγου που αποτελούνται σχεδόν από τα ίδια στάδια της γλωσσικής εξέλιξης.

### **3.2 Ανάπτυξη μορφολογικών γνώσεων**

Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως είναι οργανωμένος ο τομέας της γραμματικής.

Η γραμματική στις περισσότερες γλώσσες αναλαμβάνει δύο ρόλους, τη σύνταξη και τη μορφολογία. Με τη σύνταξη δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν διαφορετικές σημασίες διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Υπάρχει, δηλαδή, περίπτωση εάν αλλάξει η σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση αυτομάτως το υποκείμενο να πάρει τη θέση του αντικειμένου ή αντίθετα<sup>1</sup>. Μέσω της μορφολογίας

---

<sup>1</sup> Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται συνήθως στη αγγλική γλώσσα, ενώ στην ελληνική δεν έχει τόση σημασία και με ποια σειρά εμφανίζονται οι λέξεις.

δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας τη φωνολογική μορφή των λέξεων. Η αλλαγή του άρθρου καθώς και η κατάληξη του ουσιαστικού είναι ικανές να δηλώσουν διαφορετικά νοήματα. (Κατή 1992).

Η σύνταξη και η μορφολογία αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία της γραμματικής με την μόνη διαφορά ότι σε κάθε γλώσσα τον κύριο ρόλο αναλαμβάνει μία από αυτές. Όσον αφορά την Ελληνική η γραμματική δηλώνεται κατά κύριο λόγο από την μορφολογία. (Κατή 1992). Έτσι, οι μορφολογικές κατηγορίες είναι οι γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων, όπως ο χρόνος των ρημάτων και η πτώση των ουσιαστικών. «Οι κατηγορίες αυτές δηλώνονται με τη μορφή γραμματικών αντιθέσεων που αποκαλούνται γραμματικά μορφήματα, όπως ο παρελθοντικός και μη παρελθοντικός χρόνος», οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα τμήματα της λέξης που αποκαλούνται μορφές. (Κατή 1992).

### 3.3 Ανάπτυξη των συντακτικών γνώσεων

Η κατάκτηση της γραμματικής θεωρείται ιδιαίτερα περίπλοκο επίτευγμα, κυρίως για τα μικρά παιδιά καθώς τους είναι δύσκολο να κατανοήσουν από μία πρόταση τόσο τις βασικές μονάδες οργάνωσης, όσο και της αρχές χρήσης αυτών των μονάδων. Το παιδί, δηλαδή, αντιλαμβάνεται εύκολα το νόημα της πρότασης αλλά δυσκολεύεται να ξεχωρίσει και να κατανοήσει την έννοια του υποκειμένου, του αντικειμένου και των υπολοίπων όρων που αποτελούν μια πρόταση (Κατή 1992).

Για να φτάσει ένα παιδί στο επίπεδο να ξεχωρίζει συντακτικούς όρους και να τους συνδυάζει μεταξύ τους, θα πρέπει να περάσει από διάφορα στάδια.

Σε μια πρώτη φάση της ανάπτυξης, γύρω στους 12-18 μήνες, το παιδί βρίσκεται στο στάδιο των **μονόλεξων εκφράσεων** στο οποίο η ομιλία του παιδιού αποτελείται από προτάσεις της μιας ή δύο λέξεων (Πήτα 1998). Σ' αυτή τη φάση η κάθε λέξη που παράγει το παιδί μπορεί να εκφράζει πιο περίπλοκες και ποικίλες σημασίες, επομένως να αντιστοιχεί όχι απλώς σε μια πρόταση αλλά σε περισσότερες φράσεις ή προτάσεις. «Το γεγονός αυτό οδήγησε ορισμένους να ονομάσουν αυτή την περίοδο στάδιο της ολοφραστικής ομιλίας, δηλαδή της ομιλίας όπου ολόκληρες φράσεις συμπυκνώνονται σε μια λέξη» (Rodgon 1976 – Κατή 1992).

Ακολουθεί το στάδιο των πρώτων **συνδυασμών λέξεων**. Το παιδί αρχίζει να συνδυάζει τις μονόλεξες εκφράσεις του προηγούμενου σταδίου με ιδιαίτερους τρόπους. Δυο διαφορετικές λέξεις μπορούν, σ' αυτή την χρονική περίοδο, να αναφέρονται στο



ίδιο φαινόμενο, σε αντίθεση με το προηγούμενο στάδιο που κάθε λέξη αντιστοιχούσε σε διαφορετικό γεγονός. Οι πρώτες καθ' αυτές προτάσεις του παιδιού εμφανίζονται συνήθως στο τέλος του δεύτερου χρόνου της ζωής του (Κατή 1992).

Το μέγεθος των προτάσεων αυξάνεται σταθερά με το χρόνο και γι' αυτό αναζητήθηκαν τρόποι συνδυασμού του μεγέθους του εκφωνήματος με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν τους συντακτικούς μηχανισμούς τους, συνήθως διαφέρει, εφόσον παρατηρούνται ατομικές διαφορές στο πότε αρχίζουν να μιλούν τα παιδιά καθώς και στο πότε περνούν από διάφορα στάδια εξέλιξης. Έτσι, συστηματοποιήθηκε και συγκεκριμένα από τον Brown η χρήση του λεγόμενου «μέσου μήκους του εκφωνήματος» ως αναπτυξιακού δείκτη. Το μήκος υπολογιζόταν συνήθως με βάση τον αριθμό των μορφημάτων, αν και σε γλώσσες όπως η Ελληνική, που θεωρούνται μορφολογικά περίπλοκες, θεωρείται πιο ακριβής η μέτρηση με βάση τον αριθμό των λέξεων. Η χρήση του «μέσου μήκους του εκφωνήματος» για τον καθορισμό των σταδίων εξέλιξης της γλώσσας του παιδιού, έχει μειωμένη αξία, καθώς αφορούσε μόνο την Αγγλική με αποτέλεσμα η χρήση του να θεωρείται αρκετά αμφισβητήσιμη και περιορισμένη σήμερα (Κατή 1992).

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά φαινόμενα κατά τα οποία το παιδί παρατάσσει λέξεις, κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, με την συστηματική απουσία συνδετικών λειτουργικών λέξεων και συντακτικών κατηγοριών, είναι από της τηλεγραφικής ομιλίας. Σημαντικό είναι ότι παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση και συχνότητα παραγωγής διαφορετικών προτάσεων από το παιδί. Το φαινόμενο της **τηλεγραφικής ομιλίας** ονομάζεται έτσι, διότι οι προτάσεις των παιδιών θυμίζουν τα τηλεγραφήματα των ενηλίκων.

Στις προτάσεις αυτές δεν είναι τυχαίο ότι λείπουν συστηματικά λέξεις, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ενώ πάντα κάνουν την εμφάνισή τους ουσιαστικά και ρήματα. Οι συντακτικές κατηγορίες παρόλο που παραλείπονται δεν επηρεάζουν συνήθως τη σημασία της πρότασης, με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολα κατανοητό το νόημα της πρότασης από τους ενήλικες (Κατή 1992).

Στην ηλικία των 2-3 χρόνων το παιδί αρχίζει να παράγει πιο **σύνθετες προτάσεις**, στις οποίες η θέση των λέξεων έχει λειτουργική σημασία. Σε αυτή την περίοδο παράγονται προτάσεις τριών λέξεων τουλάχιστον, η σύνταξη των οποίων εξαρτάται από τη θέση των λέξεων και τη σημασία που επιθυμεί το παιδί να εκφράσει. Επίσης, μαθαίνει τους απλούς γραμματικούς κανόνες των ομαλών τύπων, όπως αριθμός, κλίση ρημάτων, ενώ μερικές φορές εφαρμόζει τους ίδιους κανόνες και για τους ανώμαλους τύπους. Με το πέρασμα του χρόνου και μεγαλώνοντας το παιδί μέσα

στο γλωσσικό περιβάλλον των ενηλίκων, ο δικός του μηχανισμός γενίκευσης και απλοποίησης, εξομοιώνεται σταδιακά με το γλωσσικό σύστημα των ενηλίκων (Πήτα 1998).

Τέλος, το παιδί γύρω στην ηλικία των 5 με 6 ετών χαρακτηρίζεται από ραγδαία πρόοδο, τόσο στο επίπεδο της αντιληπτικής, όσο και της παραγωγικής διαδικασίας της γλώσσας. Εμφανίζονται, δηλαδή, καθολικά στοιχεία της συντακτικής ανάπτυξης. Η κατανόηση και εφαρμογή μετασηματιστικών κανόνων αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η ερώτηση και η άρνηση εντάσσονται με σταθερό ρυθμό μέσα στο συντακτικό σύστημα της παιδικής γλώσσας. Παρότι η συντακτική ανάπτυξη κατά κύριο λόγο έχει ολοκληρωθεί στην ηλικία των έξι ετών, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι το συντακτικό σύστημα έχει πλήρως ολοκληρωθεί. Απομένει, δηλαδή, η κατάκτηση των συντακτικών κανόνων καθώς και η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των αμφισήμαντων ή πολυσήμαντων προτάσεων, όπως θα διαφανεί και από την σημασιολογική ανάλυση της παιδικής γλώσσας στη συνέχεια (Πήτα 1998).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4.1 Η Κατάκτηση των σημασιολογικών γνώσεων

Σε αντίθεση με την ανάπτυξη των φωνολογικών και γραμματικών γνώσεων, η κατάκτηση των σημασιολογικών πεδίων και γενικά ο τομέας της σημασιολογίας είναι πολύ πρόσφατος και δεν είναι ιδιαίτερα μελετημένος. Η κατάκτηση των σημασιολογικών γνώσεων από το παιδί προσχολικής ηλικίας αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας, είναι σταδιακή και εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού. Ο σημασιολογικός τομέας συμπεριλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων, ώστε να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει ευχέρεια στη γλωσσική επικοινωνία. (Κατή 1992).

Τα παιδιά γνωρίζουν ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων, ήδη από την περίοδο που δεν έχουν αρχίσει να μιλάνε. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν αντικείμενα όπως ρούχα, παπούτσια, και παιχνίδια, τα μέρη που συνήθως αποθηκεύονται τα αντικείμενα και τα άτομα τα οποία αναλαμβάνουν την ευθύνη της φύλαξής τους. Όπως γίνεται κατανοητό τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν οργανώσει αρκετό μέρος από τη γνώση τους σχετικά με συγκεκριμένες κατηγορίες αντικειμένων και πράξεων, με αποτέλεσμα η εννοιολογική ανάπτυξη, προφανώς να θεωρείται μια σημαντική βάση πάνω στην οποία οικοδομείται ο σημασιολογικός τομέας (Clark 1992).

Εκτός, από τον μεγάλο αριθμό λεξικών μονάδων, κάθε άνθρωπος γνωρίζει ταυτόχρονα και τις αρχές με βάση τις οποίες έχουν δημιουργηθεί αυτές οι μονάδες, ως πρότυπο, ώστε εύκολα να μπορεί να παράγει και να κατανοεί και καινούργιες λέξεις. Οι σημασιολογικές μονάδες του λεξικού είναι οι λέξεις. Οι μικρότερες μονάδες από τη λέξη, είναι τα επιμέρους συνθετικά, που αποκαλούνται μορφήματα (αναλυτικότερα, κεφάλαιο 1.3.2). Τα λεξικά μορφήματα είναι συνήθως οι ρίζες των λέξεων που δηλώνουν και τη βασική σημασία. Πρέπει να επισημανθεί, όμως, πως οι θεωρητικές προσεγγίσεις της λεξικής σημασίας που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για να ερμηνεύσουν την ανάπτυξη των λέξεων στο παιδί, δεν προέρχονται ως επί το πλείστον από την ίδια γλωσσολογική θεωρία (των ενηλίκων), με αποτέλεσμα να εξετάζονται διαφορετικές θέσεις, όσον αφορά τις αντίστοιχες ερμηνείες για την λεξική ανάπτυξη στο παιδί (Κατή 1992).

## 4.2 Σημασιολογική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων των παιδιών εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και τον τρόπο μάθησης και κατανόησης του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας (Πήτα 1998). Φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές, όσον αφορά την ηλικία κατά την οποία το παιδί κατανοεί και παράγει την πρώτη του λέξη, (η διαφορά αυτή κυμαίνεται ανάμεσα στους δώδεκα μήνες και καμιά φορά ξεπερνά ακόμα και τους δεκαοκτώ). Οι διαφορές αυτές που επισημαίνονται πριν την ηλικία των δύο, αρχίζουν καθώς μεγαλώνει το παιδί να ελαχιστοποιούνται και σχεδόν να εξαλείφονται. (Κατή 1992).

Τα παιδιά αντλούν τις πρώτες τους λέξεις απ' αυτούς που τα φροντίζουν, που είναι συνήθως οι γονείς. Αυτοί, οι άνθρωποι με βάση το δικό τους λεξιλόγιο και μόρφωση, προκαταλαμβάνουν κατά κάποιο τρόπο, τον κόσμο των μικρών παιδιών με λέξεις δικής τους επιλογής (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

Το παιδί προσχολικής ηλικίας, κατά τα πρώτα στάδια, εμπλουτίζει συνεχώς το λεξιλόγιό του με νέες λέξεις και έννοιες, που είναι συνδεδεμένες με την παρουσία πραγμάτων, προσώπων και γεγονότων του άμεσου περιβάλλοντος του (Πήτα 1998).

Όταν τα παιδιά ακούνε μια λέξη, αρχικά κάνουν μια πρώτη υπόθεση για τη σημασία της και στη συνέχεια, αν είναι απαραίτητο την μετατρέπουν σταδιακά μέχρι η σημασία της, να συμφωνήσει και να συμπέσει με αυτή που εννοείται στον κόσμο των ενηλίκων. «Πρέπει, μάλλον, να επεξεργάζονται τα νοήματα των νέων λέξεων, βασιζόμενα στο πλαίσιο χρήσης των λέξεων, στις μη λεκτικές ενδείξεις, στη γενική γνώση, στη χρήση των άλλων ομιλητών και στη γνώση που έχουν για άλλες σχετικές, αντίθετες όμως, σημασίες. Η διαδικασία πλήρους επεξεργασίας των νοημάτων των ενηλίκων μπορεί να απαιτήσει από τα παιδιά πολύ χρόνο» (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

Μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών το παιδί έχει καταφέρει, κατά ένα μεγάλο μέρος, να κατηγοριοποιεί και να υποδιαιρεί σημασιολογικά τις λέξεις σε ομάδες ανάλογα με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους, κατακτώντας έτσι, την ικανότητα κατανόησης των εννοιών της σχετικής αντίθεσης, μετωνυμίας, μεταφοράς, αμφισημίας και πολυσημίας, φτάνοντας σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας παρόμοιο με αυτό των ενηλίκων (Πήτα 1998).

Μια διαφορετική ερμηνεία για τη σημασιολογική γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Halliday 1975, παράθεμα από Πήτα 1998) είναι αυτή που υποστηρίζει ότι το παιδί αρχικά παράγει εκφράσεις με νόημα πριν αρχίσει να παράγει λέξεις, τονίζοντας τη λειτουργική σημασία της μελωδίας, του τονισμού και του επιτονισμού των ηχητικών

πραγματώσεων του παιδιού. Έτσι, χρησιμοποιώντας, κυρίως, κραυγές και φωνές προσπαθεί να δηλώσει κάποια επιθυμία ή επιθετικότητα, που συνήθως ερμηνεύεται ως ανάγκη για επικοινωνία. Σε ένα δεύτερο στάδιο χρησιμοποιεί τις λέξεις για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του και να προσδιορίσει την πραγματικότητα. Επίσης, σε αυτή την περίοδο εμφανίζονται και τα πρώτα βήματα διαλόγου. Τέλος, το παιδί αναπτύσσει κατάλληλες μεθόδους και τις λειτουργικές ιδιότητες της γλώσσας με τις οποίες η γλωσσική του ικανότητα αρχίζει να εξομοιώνεται με αυτή των ενηλίκων (Πήτα 1998).

Εκτός, από την μελέτη των πρώτων λέξεων των παιδιών και τα στάδια σημασιολογικής ανάπτυξης, διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το πώς τα παιδιά αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους σε συγκεκριμένους εννοιολογικούς τομείς, όπως ο χρόνος, ο χώρος, οι διαστάσεις, η συγγένεια και τα είδη των ζώων και των φυτών. Τρεις παράγοντες είναι αυτοί που καθορίζουν με ποια σειρά τα παιδιά αποκτούν τους όρους στους διάφορους τομείς και τι είναι αυτό που καθορίζει τη σειρά κατάκτησης αυτών των όρων. Για να γίνει σαφές, στον εννοιολογικό τομέα χρώμα, περιλαμβάνονται όροι, όπως το κόκκινο, κίτρινο, πράσινο και άλλα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

#### **4.2.2 Επιλογή λέξεων από τους γονείς**

Όταν οι ενήλικοι επιλέγουν τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά τους, προσπαθούν να βρουν λέξεις ακριβείς και χρήσιμες, ώστε να δώσουν την ευκαιρία στο παιδί να μιλήσει, όσο το δυνατόν πιο εύκολα για τον κόσμο του. Οι ενήλικοι, προσπαθούν επίσης να ανακαλύψουν ποιες λέξεις είναι αυτές που χρησιμοποιούνται περισσότερο, ώστε να προτείνουν και άλλες για τον ίδιο τομέα. Παρέχουν, δηλαδή, λέξεις που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, βοηθώντας τα έτσι να κατανοήσουν ορισμένες προκαταρκτικές σημασίες και κυρίως ποιες λέξεις ανήκουν στα ίδια σημασιολογικά πεδία (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

Η επιλογή των λέξεων από τους γονείς θα πρέπει να γίνεται με πολύ προσεκτικό τρόπο, διότι δεν είναι δυνατόν να δίνονται γενικοί όροι, όπως ζώο καθώς επίσης και πιο εξειδικευμένοι, όπως λυκόσκυλο. Ο βαθμός εξειδίκευσης, είναι αναγκαίο να επιλέγεται με προσοχή, για να έχουν την δυνατότητα τα παιδιά, με τη σειρά τους, να ξεχωρίζουν τους διαφορετικούς τομείς, όπως αυτών των ζώων, των παιχνιδιών ή των οχημάτων. Οι όροι πάντως που επιλέγονται πρέπει να είναι βασικού επιπέδου για τα παιδιά. Επίσης,

πρέπει να επισημανθεί και το γεγονός, πως μερικά παιδιά αρχίζουν να κατακτούν όρους πιο εξειδικευμένου επιπέδου, αφού έχουν κατακτήσει δυο ή τρεις όρους βασικού επιπέδου, ενώ άλλα μετά από εννέα ή δέκα όρους βασικού επιπέδου. Το πόσο νωρίς πρέπει να παρέχουν πιο γενικούς και πιο εξειδικευμένους όρους για ορισμένους τομείς, εξαρτάται από το ενδιαφέρον που δείχνει το παιδί και την θέληση για μάθηση που το διακρίνει. Για παράδειγμα αν σε ένα παιδί του αρέσουν τα αυτοκίνητα, είναι σίγουρο πως θα ψάξει και θα ενδιαφερθεί να μάθει τις μάρκες των αυτοκινήτων (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

### **4.2.3 Σημασιολογική πολυπλοκότητα**

Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στην απόκτηση του λεξιλογίου είναι η σχετική σημασιολογική πολυπλοκότητα των όρων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο. Η σημασιολογική πολυπλοκότητα για να λειτουργήσει θα πρέπει οι όροι να είναι ιεραρχικά δομημένοι, με τέτοιο τρόπο, ώστε το νόημα ενός να περιλαμβάνει τα νοήματα των άλλων όρων του ίδιου σημασιολογικού πεδίου. Φαίνεται πως ένας καλός δείκτης προβλέψεων της σειράς με την οποία ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει όρους των σημασιολογικών πεδίων, είναι η σημασιολογική πολυπλοκότητα. Χωρίς αμφιβολία οι απλούστεροι όροι κατακτώνται πρώτα, στη συνέχεια με προοδευτικό και σταθερό τρόπο και οι πιο πολύπλοκοι. «Η σημασιολογική πολυπλοκότητα φαίνεται να ισχύει μόνο για πεδία που αποτελούνται από όρους σχέσεων, όπως αντίθετα για την περιγραφή της σχετικής έκτασης ή την έλλειψη της έκτασης διαφορετικών διαστάσεων, ουσιαστικά που εκφράζουν σχέσεις συγγένειας, ρήματα που εκφράζουν κτητικές σχέσεις ή προθέσεις που εκφράζουν σχέσεις χώρου» (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

### **4.2.4 Γνώση, πλαίσιο και στρατηγική**

Ένας τρίτος παράγοντας που επηρεάζει την κατάκτηση του λεξιλογίου είναι η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για τα αντικείμενα και τις πιθανές σχέσεις μεταξύ τους. Τα παιδιά έχουν, ήδη, από πολύ μικρή ηλικία συσσωρεύσει μια μεγάλη ποσότητα γενικών γνώσεων για τον κόσμο γύρω τους και, έτσι, όταν προσπαθούν να

επεξεργαστούν καινούργιες σημασίες μιας λέξης, είναι πιο εύκολο να τις κατανοήσουν και να τις κατακτήσουν, αφού συνδυάζονται με αυτή τη γενική γνώση.

Ενδείξεις για την έννοια του πλαισίου εμφανίζονται όταν τα παιδιά συνδέουν ορισμένα αντικείμενα με ένα συγκεκριμένο χώρο. Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό τι σημαίνουν μερικές λέξεις και εκφράσεις, όχι μόνο όταν γνωρίζουν τα αντικείμενα αλλά κυρίως όταν συνδυάζουν τα αντικείμενα με σχετικές λεπτομέρειες ή χώρους στα οποία γίνεται αναφορά (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

Οι στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν τα παιδιά συνήθως παίζουν κάποιο ρόλο στον καθορισμό της σειράς κατάκτησης των λέξεων. Υπάρχει περίπτωση, όμως, ορισμένες στρατηγικές από αυτές που έχουν υιοθετήσει να μην αποδίδουν, διότι οι σημασίες που κατακτούν ενδέχεται να μην συμπίπτουν με αυτές που έχουν καθιερωθεί στην κάθε γλώσσα. Έτσι, οδηγούνται να αντικαθιστούν αυτές τις στρατηγικές με κάποιες άλλες ή ακόμη και να σχηματίσουν εξολοκλήρου καινούργιες (Clark, παράθεμα από Βοσνιάδου 1992).

Αναμφισβήτητα, η κατασκευή ενός λεξιλογίου απαιτεί ιδιαίτερα πολύ χρόνο και παραμένει ακόμα και σήμερα ένας τομέας για τον οποίο δεν υπάρχουν ερευνητικά συμφωνίες και βεβαιότητες. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες για την κατάκτηση από το παιδί του λεξιλογίου της γλώσσας, όπως είναι η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η θεωρία του λειτουργικού πυρήνα των νοημάτων, η θεωρία του προτύπου, η θεωρία της σύνδεσης λέξης-αναφοράς και η θεωρία των φυσικών νοημάτων, οι οποίες θα αναφερθούν αναλυτικά παρακάτω.

### **4.3 Θεωρίες της σημασιολογικής ανάπτυξης**

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. (Κατή 2000). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει σχετική ομοφωνία δυσχεραίνει την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του και πως μαθαίνει το παιδί. Με τον καιρό, όμως, το ενδιαφέρον για τη σημασιολογική ανάπτυξη, κυρίως για την εκμάθηση του λεξιλογίου, έχει οδηγήσει σε αρκετές απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας διαφόρων φαινομένων αυτής της ανάπτυξης. Η πιο δημοφιλής θεωρία της δεκαετίας του 70 ήταν αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών (Κατή 1992).

### 4.3.1 Η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών

Σημασιολογικά χαρακτηριστικά είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται μέσα σε μια οποιαδήποτε λέξη, είτε πραγματική, είτε αφηρημένη και την κάνουν να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες που η σημασία τους είναι σχεδόν κοινή. Πρώτη ασχολήθηκε με την θεωρία αυτή η Clark<sup>1</sup>. Στόχος της ήταν να αναλύσει τις λέξεις σε επιμέρους σημασιολογικές μονάδες (Clark 1973).

Κάθε λέξη μπορεί να οριστεί επακριβώς με βάση κάποια θεμελιακά χαρακτηριστικά της σημασίας της. Η λέξη άντρας αποτελείται και περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα χαρακτηριστικών, όπως ότι είναι ζώων, θηλαστικό, ανθρώπινο αν, ενήλικο αν και αρσενικό. Η λέξη «γυναίκα» συμφωνεί με τα περισσότερα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης «άντρας» αλλά ένα χαρακτηριστικό την προσδίδει διαφορετική σημασιολογική αξία και την κάνει να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες. Στη λέξη «άντρας» το χαρακτηριστικό είναι αρσενικό, ενώ στη γυναίκα θηλυκό, αυτό κάνει και τη μόνη διαφορά. (Κατή 2000).

Το περιβάλλον, όπως το αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά, είναι γεμάτο από αναλογίες, δηλαδή, οτιδήποτε συμβαίνει μοιάζει κατά κάποιο τρόπο με κάτι άλλο. Το πρόβλημα είναι ότι πολλά πράγματα μοιάζουν με πολλά άλλα πράγματα κατά πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά βοηθούν, ώστε να γίνεται διαχωρισμός και τα πράγματα να διαφέρουν μεταξύ τους. Οι λέξεις αυτοκίνητο, φορτηγό, λεωφορείο, παρόλο που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, εξαιτίας και ενός μόνο διαφορετικού χαρακτηριστικού, δίνουν στα αντικείμενα διαφορετική διάσταση (Halliday 1995, παράθεση από Λύκου 2000).

Μια τέτοια περιγραφή των λεξικών σημασιών διακρίνεται από το πλεονέκτημα της οικονομίας. Αντί να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός λέξεων, που θα πρέπει να αποθηκεύσει ο κάθε άνθρωπος - πράγμα δύσκολο - υπάρχουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά με τα οποία κάνοντας διάφορους συνδυασμούς, οδηγείται κανείς σε όλο και καινούργιο λεξιλόγιο.

Μεγάλο ρόλο για την κατάκτησή τους αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί και θεωρείται υπεύθυνο για το πόσο γρήγορα θα αναπτυχθεί από τη μια ο νοητικός και από την άλλη ο σημασιολογικός παράγοντας. Οι δυο αυτοί παράγοντες μπορεί με μια ματιά να μην φαίνονται ιδιαίτερα σχετικοί, όμως, η

<sup>1</sup> Τη θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών ή σημασιολογικών συστατικών αρχικά πρότεινε ο J Katz (1963), μαθητής και σπαδός του Chomsky (Φιλιππάκη – Warburton 1992).



κατάκτηση του πρώτου οδηγεί το παιδί στην σχετική κατανόηση και κατάκτηση των σημασιολογικών πεδίων και των σημασιολογικών χαρακτηριστικών περαιτέρω.

Η κατάκτηση των λεξημάτων είναι θεωρητικά ένα δύσκολο επίτευγμα. Ένα σύνηθες πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί της προσχολικής και όχι μόνο ηλικίας, είναι η σύνδεση των λέξεων με την πραγματικότητα του κόσμου αλλά και η κατηγοριοποίηση τους καταρχήν ή παράλληλα με τον ίδιο τον κόσμο (Κατή 1992).

Ένα παιδί, λοιπόν, κατακτά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά μέσα από την καθημερινή του επαφή με τα αντικείμενα και τον κόσμο γενικότερα. Τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι ορισμένες κατηγοριοποιήσεις τις εμπειρίας είναι βιολογικά προγραμματισμένες (Κατή 1992) Όσο μεγαλώνει και αποκτά περισσότερες γνώσεις, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά από γενικά και αφηρημένα, θα αρχίσουν να γίνονται πιο ειδικά. Ταυτόχρονα το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει στο κάθε σημασιολογικό χαρακτηριστικό υποκατηγορίες από μια γενική κατηγορία, όπως παραδείγματος χάριν από τη γενική λέξη σαλόνι τις υποκατηγορίες καναπές, πολυθρόνα, καρέκλα ή ακόμα να εννοηθεί και το δωμάτιο που περιέχει τα συγκεκριμένα έπιπλα. (Κατή 2000) Όσο μικρότερη η ηλικία του παιδιού τόσο πιο γενικά και αφηρημένα είναι τα σημασιολογικά του χαρακτηριστικά που περιέχει.

Η θεωρία προβλέπει ότι αρχικά το κάθε παιδί θα χρησιμοποιεί τις λέξεις αναφερόμενο σε ένα ευρύτερο πεδίο, κάνοντας αναμφισβήτητα περισσότερα σημασιολογικά λάθη. Στην παιδική ομιλία παρατηρούνται σημασιολογικά λάθη, αποδεικνύοντας το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης (Κατή 1992). Τα λεξιλογικά λάθη διακρίνονται σε δυο μορφές, τη σημασιολογική γενίκευση και τη σημασιολογική συμπύκνωση, με συχνότερη τη πρώτη (Harley 1996, παράθεμα από Πήτα 1998). Στη γενίκευση το παιδί χρησιμοποιεί μια λέξη για να εκφράσει πολλές έννοιες, επειδή όλες έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο, όπως η χρήση της λέξης μπάλα για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, αντίθετα στη σημασιολογική συμπύκνωση το παιδί αποδίδει ένα εννοιολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει πολλές λέξεις μόνο σε μια, όπως παπούτσια για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων (Πήτα 1998).

Η Carey υποστηρίζει, «ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο, χωρίς βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων» (Κατή 1992). Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία κατέφυγαν αλλά και την δυνατότητα τους να δημιουργούν από νωρίς καινούργιες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους (Κατή 1992).

Η Clark πρόσθεσε στην έρευνά της ακόμη μια πρόβλεψη. Το καινούργιο στοιχείο αφορούσε την κατάκτηση αντιθετικών ζευγών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία μία από τις δυο λέξεις του ζεύγους θα είναι πιο απλή και με λιγότερα χαρακτηριστικά. Ένα από τα ζεύγη που θεωρούνται απλά και η κατάκτηση τους θεωρείται πιο γρήγορη και πιο κατανοητή αντίστοιχα είναι το ζεύγος «μικρομέγανος» (Κατή 2000). Το ζεύγος αυτό είναι πιο απλό, διότι γίνεται αναφορά στο μέγεθος, το οποίο είναι κατανοητό για το παιδί. Επόμενα σε ευκολία θεωρούνται τα ζεύγη «μακρύ-κοντό» και «ψηλό-κοντό», αφού προστίθενται επιπλέον τα χαρακτηριστικά μήκος και ύψος. Έτσι, όσο πιο περίπλοκη γίνεται η σημασία των λέξεων με την προσθήκη νέων χαρακτηριστικών, τόσο πιο δύσκολα μπορούν να υιοθετηθούν από τα παιδιά (Bartlett 1976 – Κατή 2000).

Η θεωρία της Clark παρόλο που βοήθησε ως ένα σημείο, στο να γίνουν κατανοητά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, ιδίως με τα ζεύγη των επιθέτων, γενικά δέχτηκε μεγάλη κριτική, τόσο από άλλους ερευνητές, όσο και από την ίδια (Clark 1983 – Κατή 2000). Την πιο καταλυτική, όμως, δέχτηκε από την Carey, η οποία υποστήριζε πως ακόμα και τα αποτελέσματα που φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη θεωρία της Clark, δεν είναι έγκυρα, αφού έγιναν κάτω από ερευνητικές μεθόδους και όχι έχοντας ως βασική ιδέα αυθόρμητους διάλογους που θα ενίσχυαν την κατάκτηση των σκέψεων και των σημασιολογικών πεδίων των μικρών παιδιών.

Παρόλα τα όσα ειπώθηκαν για την Clark και την θεωρία της, θα ήταν άδικο να μην αναγνωρισθεί η προσπάθεια της να καθορίσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα της λεξικής ανάπτυξης στη σκέψη των παιδιών.

#### **4.3.2 Η θεωρία του λειτουργικού πυρήνα των νοημάτων**

Η θεωρία του λειτουργικού πυρήνα των λέξεων υποστηρίχτηκε από τη Nelson το 1974 (Nelson 1974) ως απάντηση στη θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών της Clark. Παρόλη την σκληρή κριτική που άσκησε απέναντί της, η Nelson συμφωνεί με κάποιες απόψεις της Clark και τις υιοθετεί ακόμα και στην θεωρία της, όπως ότι οι λέξεις αναλύονται σε κάποιες επιμέρους μονάδες (σημασιολογικά χαρακτηριστικά) και ότι τα παιδιά κατακτούν με το πέρασμα του χρόνου τα χαρακτηριστικά που ανέφερε η θεωρία της Clark. Το σημείο που εξέφρασε την πραγματική της αντίθεση η Nelson είναι αυτό που αφορούσε την φύση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών (Κατή 2000)

Υπήρχαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις δυο αυτές θεωρίες, η βασική όμως διαφορά εντοπιζόταν στο σημείο ότι, από τη μια η Clark υποστήριζε πως τα παιδιά κατακτούν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά συνδυάζοντας τα κυρίως με τις υλικές ιδιότητες των αντικειμένων, όπως το μέγεθος και το σχήμα. Από την άλλη η Nelson υποστήριζε πως αυτό που έχει σημασία και τυπώνει το παιδί στο μυαλό του είναι ο τρόπος που μπορεί να χειριστεί ένα αντικείμενο και γενικά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του. Για παράδειγμα, η πρώτη θεωρία, υποστηρίζει πως ότι έχει σχήμα στρόγγυλο είναι κουτάλι, έχοντας ως βάση το μέγεθος και το σχήμα. Η δεύτερη δεν δίνει βάση στο σχήμα αλλά στην λειτουργία του, ότι δηλαδή καθετί στρόγγυλο που βοηθάει στη διαδικασία του φαγητού ή απλώς τοποθετείται στο στόμα είναι κουτάλι. Ίσως το συγκεκριμένο παράδειγμα να θεωρείται κάπως ακραίο αλλά δίνει τη δυνατότητα να κατανοηθούν τόσο οι απόψεις της Clark, όσο και της Nelson αντίστοιχα.

Παρόλη την αξιολογη θεωρία της Nelson, ένα ήταν το σημείο το οποίο αμφισβητήθηκε και δέχτηκε και την μεγαλύτερη κριτική. Το μεγαλύτερο μέρος της θεωρίας της Nelson αναφέρθηκε κυρίως στις υλικές ιδιότητες των φαινομένων του κόσμου γενικά. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύεται να κατανοήσει νοήματα γενικά και ιδίως αυτά που ανήκουν στις υλικές ιδιότητες των φαινομένων. Τα φαινόμενα αυτά θα πρέπει να είναι πραγματικά και χειροπιαστά αντικείμενα, ώστε να κατανοηθούν όσο τον δυνατόν περισσότερο και σε μεγαλύτερο βάθος από το παιδί.

Είναι δεδομένο πάντως πως παρόλη την έμφυτη τάση των παιδιών να μαθαίνουν και να κατακτούν όλο και μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, όσον αφορά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που εξαρτώνται άμεσα από την χρήση των αντικειμένων, δεν θεωρείται εμπειρία βιολογικά προγραμματισμένη. Η γνώση γύρω από τα αντικείμενα βασίζεται κυρίως στην καθημερινή επαφή των παιδιών μαζί τους και για αυτό το λόγο έχει ερμηνευτεί η χρήση αυτή, ως απόρροια του πολιτισμού. Δηλαδή, όσο περισσότερο ενδιαφέρον δείχνει το παιδί για τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, τόσο περισσότερα μαθαίνει, όχι μόνο για το λειτουργικό τους επίπεδο αλλά και για το σημασιολογικό, πλουτίζοντας έτσι το λεξιλόγιό του καθημερινά.

Η θεωρία της Nelson διαφέρει επίσης από αυτή της Clark ως προς τον τρόπο με τον οποίο φαντάζονται την οικοδόμηση των σημασιολογικών γνώσεων. Η Clark υποστηρίζει ότι το παιδί ακόμα και αν δεν έχει κατανοήσει πλήρως το νόημα μιας λέξης, την χρησιμοποιεί και την αναφέρει όποτε πιστεύει ότι χρειάζεται στον καθημερινό λόγο. Μέρα με τη μέρα καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και μαθαίνουν όλο και περισσότερες πληροφορίες για τον κόσμο γύρω τους ολοκληρώνουν την άποψη που έχουν σχηματίσει για τις λεξικές σημασίες και τα νοήματα που δηλώνουν. Η Nelson

αντιθέτως, πιστεύει πως το παιδί για να θεωρηθεί ικανό να χρησιμοποιήσει και να εντάξει μια λέξη στο καθημερινό του λεξιλόγιο, θα πρέπει πρώτα από όλα να έχει κατακτήσει το νόημά της, χωρίς να απαιτείται αναγκαστικά πλήρη κατανόηση και ανάπτυξη του νοήματος. «Υποθέτει ότι τα νοήματα οικοδομούνται σταδιακά μέσα από την εμπειρία του παιδιού με τον κόσμο και ότι η αρχική νοημική κατηγοριοποίηση του περιβάλλοντος του κόσμου είναι σχετικά πρωτόγονη» (Κατή 2000).

### **4.3.3 Η θεωρία του προτύπου**

Οι προσεγγίσεις που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια για να δοθούν, όσο το δυνατόν ακριβέστερες ερμηνείες πάνω στο θέμα της λεξικής ανάπτυξης, βασίζονται στο θεωρητικό μοντέλο του προτύπου (prototype) (Κατή 2000).

Στη σημασιολογία, η κατηγοριοποίηση των λέξεων και ιδίως αυτών που αναφέρονται και συνθέτουν τον κόσμο που μας περιβάλλει αποτελεί μείζον πρόβλημα. Τα στοιχεία που αναφέρονται ιδιαίτερα σε φυσικά είδη και αποτελούν το πραγματικό, δεν μπορούν να έχουν το καθένα ατομικές ονομασίες, κύρια ονόματα. Είναι αδύνατο ο κάθε άνθρωπος, να μπορέσει να αποθηκεύσει στο μυαλό του, ξεχωριστά για τα ζώα, τα φυτά, τα ψάρια, τα πουλιά ένα κύριο όνομα, όπως Τουίτι, Ορέστης, Αγάπη, Χιονάτη και άλλα σχετικά. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να συγκεντρωθούν σε σύνολα σε κατηγορίες, όσο φυσικά είναι δυνατόν, ώστε το καθένα να φέρει ένα προσηγορικό, όπως γάτα, σπουργίτι, τριανταφυλλιά, ονόματα που ισχύουν για όλα τα μέλη της κατηγορίας (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998). Για κάθε λέξη, δηλαδή, υπάρχουν αντικείμενα ή όντα που αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της τάξης στην οποία αναφέρονται (Φιλιπάκη – Warburton 1992).

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, η σημασία μιας λέξης δεν ορίζεται με βάση κάποια επιμέρους συστατικά, δημιουργώντας έτσι μια αρκετά μεγάλη λεξιλογική «γκάμα» που χαρακτηρίζουν όλα τα αντικείμενα έμψυχα και άψυχα, αλλά έχοντας ως βάση τα συστατικά αυτά που χαρακτηρίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ορισμένα μόνο από τα αντικείμενα και όντα που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία και θεωρούνται τα πλέον χαρακτηριστικά τους.

Για παράδειγμα, ένα πουλί θα μπορούσε να οριστεί, σύμφωνα με τη θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, με βάση ένα επιμέρους συστατικό «έχει φτερά και πετάει». Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία του προτύπου, το συστατικό αυτό δεν αντιπροσωπεύει όλα τα είδη πουλιών, αφού ο πικουίνος ή η στρουθοκάμηλος δεν

έχουν αυτή τη δυνατότητα. Έτσι, ένα φαινόμενο αναφοράς, στην συγκεκριμένη περίπτωση ένα ορισμένο είδος πουλιού, θα πρέπει να θεωρείται πρότυπο όπως το γεράκι, ώστε να αποτελεί το πιο τυπικό φαινόμενο του πεδίου αναφοράς μιας λέξης (Κατή 2000).

Πραγματικά, η επιλογή των κατάλληλων ιδιοτήτων που ποικίλουν από γλώσσα σε γλώσσα δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι τα φαινόμενα αναφοράς θα πρέπει όχι μόνο να καταχωρίζονται σε κατηγορίες σύμφωνα με τις ιδιότητες που παρουσιάζουν αλλά και όλες τους οι ιδιότητες πρέπει να ανήκουν στο ίδιο επίπεδο. Άρα, για να επιτευχθεί η περιγραφή της σημασίας με μεγαλύτερη ακρίβεια, η θεωρία του προτύπου προτείνει ιδιότητες, που θα βοηθήσουν στον ακριβέστερο και συντομότερο διαχωρισμό των δηλουμένων κατηγοριών. Η φάλαινα είναι δύσκολο να αποφασίσει κανείς αν θα πρέπει να ανήκει, ή να μην ανήκει στην κατηγορία των ψαριών, η νέα θεωρία όμως, εμπορευόμενη από την έννοια του πρωτοτύπου, δίνει τη δυνατότητα μιας ενδιάμεσης απάντησης που δεν στηρίζεται στην άρνηση ή στην κατάφαση, αλλά στην σχετικότητα. Η φάλαινα, της οποίας αμφισβητείται η ιδιότητα του ψαριού, είναι πιο κατάλληλη να χαρακτηριστεί ως ψάρι, παρά λαγός ή υποπόταμος (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998).

Η θεωρία του πρωτοτύπου<sup>1</sup> χρησιμοποιήθηκε και στον χώρο της κατάκτησης της παιδικής γλώσσας, από την Bowerman (1978). Υποστήριξε ότι η θεωρία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην ερμηνεία των υπερεκτάσεων. Πρόκειται για εκείνα τα σημασιολογικά λάθη, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν μια λέξη για να αναφερθούν σε φαινόμενα που δεν μοιράζονται ένα απόλυτα κοινό χαρακτηριστικό (Κατή 2000).

Η Bowerman υπέθεσε ότι το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μια λέξη για να αναφερθεί σε ένα μόνο φαινόμενο. Αρχίζει, λοιπόν, (το παιδί) να αναλύει αυτό το φαινόμενο και να αντιμετωπίζει διάφορες ιδιότητές του, ώσπου η λέξη επεκτείνεται στη συνέχεια και σε άλλα φαινόμενα που μοιάζουν ως προς ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό με το αρχικό φαινόμενο αναφοράς. Επειδή όμως, το χαρακτηριστικό που εντοπίζεται σε κάθε περίπτωση διαφέρει, «το αποτέλεσμα είναι ένα πεδίο αναφοράς με φαινόμενα που συγγενεύουν με διαφορετικούς τρόπους με το αρχικό φαινόμενο, το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο της λέξης» (Κατή 2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρει η Bowerman, όταν η κόρη της σε ηλικία δεκαέξι μηνών, χρησιμοποίησε τη λέξη «φεγγάρι» εκτός από να δηλώσει τη βασική του λειτουργία και για να αναφέρει μια φέτα λεμόνι, ένα λαμπερό πράσινο φύλλο, τα κέρατα μιας αγελάδας, ένα κομμάτι χαρτί σε σχήμα μισοφέγγαρου και γενικά ότι της θυμίζει το

---

<sup>1</sup> Η θεωρία του πρωτοτύπου εμφανίζεται στο βιβλίο της Συμεωνίδου - Χριστίδου και ως θεωρία του πρωτοτύπου. Η θεωρία αυτή αντιλαμβάνεται με τη σειρά της τη σημασία με έναν λιγότερο άκαμπτο τρόπο και ερμηνεύει με επάρκεια την αναφορική δύναμη των λέξεων. (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998)

αρχικό πρότυπο, στην προκειμένη περίπτωση το φεγγάρι. Έβρισκε ένα κοινό χαρακτηριστικό με το πρότυπο και επεκτείνοντας τη λέξη του έδινε την ονομασία «φεγγάρι». Το φαινόμενο αυτό μπορεί να παρατηρηθεί σε κάθε παιδί ξεχωριστά, κάνοντας χρήση διαφορετικών αντικειμένων-προτύπων (Κατή 2000)

Η «σύγχυση» αυτή παρατηρείται, διότι το παιδί διεξάγει εξαρχής ιδιαίτερα περίπλοκες αναλύσεις της σημασίας των λέξεων, καταγράφοντας, κυρίως με τη βοήθεια της φαντασίας του, διάφορα χαρακτηριστικά του φαινομένου που αποτελεί το πρότυπο αναφοράς. Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ένα διαφορετικό φαινόμενο ως πρότυπο εξαιτίας της περιορισμένης τους εμπειρίας, με αποτέλεσμα να εντοπίσουν διαφορετικά χαρακτηριστικά με βάση τα οποία γίνονται οι επεκτάσεις της χρήσης μιας λέξης (Κατή 2000).

Η μελέτη του πρωτοτύπου, χωρίς αμφιβολία, άνοιξε νέες προοπτικές στη μελέτη της σημασίας, όσον αφορά τη γλώσσα των ενηλίκων και των παιδιών. Παραμένει, ωστόσο αμφίβολα το γεγονός κατά πόσο η θεωρία αυτή θα μπορούσε να προσφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα και στη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, διότι ορισμένα μόνο είδη λέξεων προσφέρονται για ανάλυση με βάση ένα πρότυπο αναφοράς. Παρόλα αυτά η θεωρία του πρωτοτύπου επιτρέπει την αναγνώριση των τυπικών ιδιοτήτων, των αντικειμένων, προβάλλει τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και τονίζει την κοινή πολιτισμική γνώση που συμμαρξίζεται όλη η γλωσσική κοινότητα (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998).

#### **4.3.4 Η θεωρία της σύνδεσης λέξης-αναφοράς**

Ο Schlesinger, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω από την Bowerman, υποστηρίζει ότι το παιδί αρχικά, σε ένα πρώτο στάδιο, συνδέει μια λέξη με ένα μόνο φαινόμενο αναφοράς. Επιδίδεται, δηλαδή, σε μια λεπτομερή ανάλυση αυτού του φαινομένου και εντοπίζει διάφορες ιδιότητές του, χωρίς όμως να τις αναλύει περαιτέρω και σε άλλα φαινόμενα. Επιπλέον, η σύνδεση αυτή δεν αποτελεί από μόνη της νόημα, εφόσον το νόημα για να υπάρξει τόσο σε μια λέξη, όσο και στο μυαλό ενός παιδιού, προϋποθέτει την ανάπτυξη διαφορετικών φαινομένων σε μια κατηγορία (Κατή 2000).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως το φαινόμενο αναφοράς λέγεται επίσης και αναφερόμενο, με τη μόνη διαφορά ότι το αναφερόμενο χρησιμοποιείται πιο συγκεκριμένα για το πρόσωπο ή πράγμα, αφηρημένο ή συγκεκριμένο στο οποίο αναφέρεται η λέξη ενώ η αναφορά δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή να αντιστοιχίσει,

στη λέξη ένα φαινόμενο (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998). Οι γλωσσολόγοι ονομάζουν αναφερόμενο «αυτό στο οποίο παραπέμπει το γλωσσικό σημείο στην εξωγλωσσική πραγματικότητα, όπως αυτή την αντιλαμβάνεται μια γλωσσική κοινότητα».

Ο Lyons, όπως και άλλοι ερευνητές, προτιμά να χρησιμοποιεί τον όρο «δήλωση» για να αναφερθεί στο σύνολο των στοιχείων που καλύπτει μια λέξη, ενώ τον όρο «αναφορά» τον χρησιμοποιεί σε λιγότερες περιπτώσεις, σε πιο περιορισμένο ρόλο, κυρίως στις εκφράσεις εκείνες όπου γίνεται λόγος για τους συγκεκριμένους αντιπροσώπους της τάξης και των οποία η μονιμότητα δεν είναι σίγουρη και διαρκής. Για παράδειγμα, στη φράση τα σκυλιά είναι τα ομορφότερα ζώα, η λέξη «σκύλος» αναφέρεται γενικά στο σύνολο που δηλώνει ο όρος αυτός. Ενώ, η έκφραση ο σκύλος σου με δάγκωσε, κάνει λόγο για τον συγκεκριμένο σκύλο, που σε μια άλλη δεδομένη περίπτωση μπορεί να αναφέρει ένα άλλο άτομο το ίδιο περιστατικό για έναν άλλο σκύλο (Φιλιππάκη – Warburton 1992).

Η ερμηνεία που δίνει το παιδί στα φαινόμενα αναφοράς, μεγαλώνει καθώς αυξάνει η εμπειρία του. Σταδιακά, γίνεται ικανό να μπορεί να συνδυάζει μια λέξη και να καταγράφει περισσότερα από ένα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των φαινομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ασφαλώς δεν είναι τόσο αφηρημένα όσο θα ήθελε η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών καθώς και η θεωρία του πρωτοτύπου που αναλύθηκε παραπάνω από την Bowerman. Με το παράδειγμα της κόρης της γίνεται κατανοητό πως το κοριτσάκι έκανε αναφορά της λέξης «φεγγάρι» εξίσου για τη φέτα ενός λεμονιού, διότι έμοιαζε στο χρώμα του φεγγαριού, για το φύλλο του ενός δέντρου, διότι είχαν την ίδια λάμψη, για τα κέρατα πιθανώς επειδή τα έβλεπε από χαμηλά και για το χαρτί διότι είχε το ίδιο σχήμα με το φεγγάρι. Φαίνεται, λοιπόν, καθαρά πως τα χαρακτηριστικά που συνδυάζει το κάθε παιδί σε καμία περίπτωση δεν είναι αφηρημένα και κυρίως δεν απαιτείται πάντα το ίδιο χαρακτηριστικό για την επέκταση της αναφοράς μιας λέξης (Κατή 2000).

Παρόλα, αυτά ορισμένες και μόνο ομοιότητες που εντοπίζονται ανάμεσα στα αναφερόμενα φαινόμενα, δίνουν την δυνατότητα στο παιδί να σχηματίσει κάποιο νόημα που προέρχεται από την λέξη. Ο Schlesinger έχει ονομάσει «πρωτολεκτικό στοιχείο» αυτή την προσπάθεια να αποκτήσει το παιδί το πρώτο του νόημα.

Είναι εμφανές, λοιπόν, πως ο Schlesinger υποστηρίζει την άποψη, ότι το κάθε παιδί είναι ικανό να κάνει χρήση των λέξεων χωρίς να είναι αναγκαίο να έχουν οικοδομηθεί πρώτα κάποια αρχικά νοήματα. Αντίθετα οι περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση η οικοδόμηση των νοημάτων για την εκμάθηση των πρώτων (λέξεων). Ο Schlesinger θεωρεί ότι ίσως τα παιδιά

χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το νόημά τους και όταν τους ζητείται να εξηγήσουν την ερμηνεία τους, να δυσκολεύονται, με τη συστηματική τους χρήση, όμως, θεωρείται ότι οι ίδιες οι λέξεις είναι αυτές που καθορίζουν τα νοήματα που αναπτύσσει το παιδί (Κατή 2000).

Ο Shlesinger έχοντας γνώμονα την θεωρία του ότι οι λέξεις είναι αυτές που κατακτάει αρχικά ένα παιδί και στη συνέχεια τα νοήματα τους, τολμά και έρχεται σε αντιπαράθεση και με τον ίδιο τον Vygotsky, αφού δεν αναγνωρίζει, ούτε στο ελάχιστο, οποιαδήποτε ανεξαρτησία ανάμεσα στα νοήματα και τις σημασίες τους. Μια τέτοια ερμηνευτική πρόταση για το πώς το παιδί κατακτά και αναπτύσσει το λεξιλόγιό του, αποδεικνύει την σταδιακή οικοδόμηση των σημασιών μέσα από την εμπειρία και μόνο με συγκεκριμένες αναφορές της λέξης την καθιστούν ρεαλιστικά δυνατή, όπως φυσικά οφείλουν οι εμπειριοκρατικές ερμηνείες της γλωσσικής ανάπτυξης. Άρα, γίνεται κατανοητό ότι το παιδί αρχίζει με τη γνώση μιας συγκεκριμένης αναφοράς και καταλήγει με τη γνώση μιας αφηρημένης σημασίας (Κατή 2000).

#### **4.3.5 Η θεωρία των φυσικών νοημάτων**

Η συγκεκριμένη θεωρία, πρεσβεύει την ορθολογιστική αντίληψη, που θέλει κάθε λέξη να αντιστοιχεί εξαρχής σε ένα νόημα, έστω και αν αυτές οι γνώσεις που κατακτούνται από το παιδί είναι σχεδόν εξ' ολοκλήρου αφηρημένες. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως βάση της θεωρίας των φυσικών νοημάτων το παιδί δεν οικοδομεί με αργά και σταθερά βήματα μια λεξική σημασία αλλά ξεκινά εξαρχής με τις αφηρημένες κατηγοριοποιήσεις που είναι τα νοήματα στα οποία προσθέτει απλώς ένα όνομα μέσα από τις λέξεις (Κατή 2000).

Σε αυτό το σημείο χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί πως η σημασία αντιπαράκειται στο νόημα και πως τα τελευταία χρόνια έχει γίνει διαχωρισμός μεταξύ τους, προκαλώντας έτσι κάποια σύγχυση στον αναγνώστη, αφού στην κοινή χρήση πρόκειται για σχεδόν συνώνυμες λέξεις (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998).

Όπως έχει αναφερθεί οι οπαδοί της συγκεκριμένης θεωρίας, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των νοημάτων δεν μπορεί να εξηγηθεί ως απόρροια της εμπειρίας αλλά ως ενεργοποίηση έμφυτων νοημάτων, αντίληψη που αποδεικνύει τον ορθολογιστικό τρόπο σκέψης των ερευνητών που ασχολήθηκαν με την θεωρία των φυσικών νοημάτων. Κάθε λέξη αντιστοιχεί σε ένα τέτοιο φυσικό νόημα. (Κατή 2000).



Παρόλο, όμως, που η θεωρία αυτή πηγάζει κατά κύριο λόγο από την ορθολογιστική αντίληψη, υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση, «δε δέχεται ότι η σημασία μιας λέξης μπορεί να καταταμηθεί σε επιμέρους συστατικά». Αναμφισβήτητα, το λεξιλόγιο αποτελείται από λέξεις που δηλώνουν σύνθετα νοήματα, αλλά καθένα από αυτά τα νοήματα αποτελεί «ένα αδιάσπαστο όλον». Συνεπώς, αυτή η άποψη οδηγεί στο γεγονός ότι για τα παιδιά θα είναι εύκολο να κατακτούν εξ αρχής αυτούσιο το νόημα τις λέξης (Κατή 2000).

Το πιο λογικό επιχείρημα υπέρ αυτής της ιδέας είναι « το γεγονός ότι οι δυνατές κατηγοριοποιήσεις των φαινομένων του κόσμου είναι θεωρητικά άπειρες και η πιθανή σύνδεση λέξεων με στοιχεία αυτών των φαινομένων μπορεί επίσης να πάρει άπειρες μορφές, ώστε να καθιστά δύσκολη μια εμπειριοκρατική ερμηνεία για το πώς αποκτά το παιδί τις σημασίες των λέξεων με δεδομένους τους χρονικούς και άλλους περιορισμούς που θέτει κάθε πραγματική διαδικασία μάθησης» (Κατή 2000). Στην ερώτηση «τι κάνεις εδώ;» υπάρχουν πολλές απαντήσεις που μπορούν να δοθούν, ιδίως από ένα παιδί. Η σημασία του «κάνεις» είναι εύκολο να κατανοηθεί, για όσους φυσικά μιλούν την Ελληνική, αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή για να απαντηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση. Χρειάζεται, λοιπόν, για να απαντήσει κάποιος να γνωρίζει τι αντιπροσωπεύει το “ εδώ ”, που παραπέμπει στα συμφραζόμενα, την περίσταση λόγου, το χώρο που βρίσκονται οι ομιλητές. Η σημασία, δηλαδή, θα μπορούσε να διαχωριστεί σε δυο επίπεδα: α) η σημασία στη γλώσσα για την οποία όσοι τη χρησιμοποιούν έχουν μια σταθερή γνώση και β) η σημασία στη χρήση, η οποία ορίζεται από όσα έχουν λεχθεί πριν την συγκεκριμένη πρόταση που αναφέρθηκε (Συμεωνίδου – Χριστίδου 1998).

Όσον αφορά την θεωρία των φυσικών νοημάτων δεν παρέχονται λεπτομερείς προβλέψεις για την ανάπτυξη των λεξικών σημασιών και αυτό, διότι δεν έχει υποστεί επαρκεί εμπειρικό έλεγχο. Έχει, ωστόσο καταφέρει να αποδείξει ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολη υπόθεση να καταφέρει να συνδέσει μια λέξη με φαινόμενα του πραγματικού κόσμου, εφόσον η πραγματικότητα μπορεί πάντα να γίνει αντιληπτή με ποικίλους τρόπους (Κατή 2000).

## Επίλογος

Όπως έχει επισημανθεί και νωρίτερα η σημασιολογία είναι από τους νεότερους τομείς της γλωσσολογίας, με αποτέλεσμα να είναι ο λιγότερο μελετημένος. Όσο περνάει, όμως, ο καιρός κερδίζει το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων ερευνητών, αφού ο χώρος αυτός ασχολείται με θέματα όπως, της λεξικής ανάπτυξης, του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις σημασίες και τα νοήματα, τα οποία ανοίγουν τον δρόμο για νέους προβληματισμούς και έρευνες μέχρι να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις. Μια μικρή προσπάθεια να κατανοηθεί το πώς τα παιδιά κατακτούν τα σημασιολογικά πεδία και τα ερμηνεύουν μέσα από την καθημερινή τους ομιλία, παρουσιάζεται παρακάτω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5.1 Μέθοδος στόχοι και δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εγγράφεται στον κλάδο της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί και συγκεκριμένα διερευνά τους τρόπους με τους οποίους το παιδί προσχολικής ηλικίας κατακτά και κατανοεί τις σημασίες που λαμβάνει καθημερινά τόσο από το σχολικό, όσο και από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Ο αρχικός στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή καινούριων λέξεων από το παιδί και ιδίως οι ερμηνείες που δίνουν στον καθημερινό τους λόγο σε αυτό το καινούριο λεξιλόγιο. Κάτι τέτοιο όμως, ήταν δύσκολο, αν όχι αδύνατο να γίνει, αφού αφενός μεν το παιδί αυτής της ηλικίας καθημερινώς βομβαρδίζεται από καινούριες λέξεις και αφετέρου μερικές μόνο ώρες παρακολούθησης του στη σχολική του τάξη δεν ήταν αρκετές, για να οδηγήσει την έρευνα σε κάποια σωστά αποτελέσματα. Επομένως, λοιπόν, έπρεπε να καθοριστεί το πλαίσιο και οι λέξεις γύρω από τις οποίες θα κινούνταν η έρευνα, ώστε να υπάρχει δυνατότητα διερεύνησης μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Αποφασίστηκε να παρουσιασθούν στα παιδιά άγνωστες λέξεις που θα αφορούσαν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ) των οποίων η χρήση θα προβλεπόταν μέσα στους στόχους του μαθήματος. Το γνωστικό αντικείμενο από το οποίο θα αντλούνταν το σχετικό λεξιλόγιο, ήταν αυτό των φυσικών επιστημών. Η προσέγγιση των λέξεων προβλέφτηκε να γίνει μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο καθημερινών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου.

Η επιλογή δραστηριοτήτων για να προσεγγίσουν τα παιδιά τις έννοιες των φυσικών επιστημών, πραγματικά ήταν ένα δύσκολο στάδιο της έρευνας, αφού έπρεπε να δοθεί στα νήπια υλικό όσο το δυνατόν καινούριο προς αυτά και ικανό να το κατακτήσουν σημασιολογικά.

Θέμα της έρευνας ήταν η κατάκτηση των σημασιολογικών πεδίων από το παιδί προσχολικής ηλικίας, αντλώντας λεξιλογικό υλικό από το φυσικό φαινόμενο του κύκλου του νερού και της εξοικονόμησης του νερού. Στη συνέχεια έγινε και μια συμπληρωματική έρευνα που στόχο είχε να διερευνήσει τις σημασιολογικές γνώσεις γύρω από τις έννοιες του τροχού και του άξονα.

Στην έρευνα συμμετείχαν νήπια και προνήπια ηλικίας 4 – 6 χρόνων, από τα οποία 20 ήταν αγόρια και τα 21 κορίτσια, από 3 δημόσια νηπιαγωγεία της περιοχής του Βόλου. Συγκεκριμένα, 34 από αυτά ήταν νήπια και 7 προνήπια . Όσον αφορά τα νηπιαγωγεία, από τα 3 το ένα μόνο ήταν ολόημερο και διέθετε τον καλύτερο εξοπλισμό μέσα στη τάξη, διευκολύνοντας την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Το νηπιαγωγείο στο οποίο δόθηκε και η μεγαλύτερη βαρύτητα, απασχολώντας τα νήπια με δύο έννοιες, τον κύκλο και την εξοικονόμηση του νερού, ήταν μια μικρή αίθουσα, με έναν δεύτερο υποβοηθητικό χώρο. Δεν παρουσιάστηκε, όμως, κανένα είδους πρόβλημα σε όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων. Στο τρίτο νηπιαγωγείο, όπου διδάχθηκαν οι έννοιες του τροχού και του άξονα, υπήρχε ευρυχωρία αλλά η τάξη ήταν σχεδόν άδεια, χωρίς πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.

## **5.2. Μέθοδος συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ειδών έργα: α) ημι-δομημένες συνεντεύξεις και β) οργανωμένες δραστηριότητες πάνω στα διδασκόμενα φυσικά φαινόμενα. Με τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις γινόταν αρχικά έλεγχος, με την διαδικασία του προ-ελέγχου, για να διαπιστωθεί σε ποιο στάδιο βρισκόταν το παιδί, όσον αφορά τις γνώσεις του γύρω από τις σημασίες των εννοιών του κύκλου, του νερού, της εξοικονόμησης του νερού και του τροχού. Η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που επικεντρώνονταν αντίστοιχα στις τρεις έννοιες των φυσικών επιστημών, η έννοια του τροχού κυρίως περιλαμβάνεται στον τομέα της τεχνολογίας.

Στη συνέχεια, μέσα στην τάξη πραγματοποιούνταν μια σειρά από διδασκαλίες ώστε τα νήπια να κατανοήσουν, όσο το δυνατόν καλύτερα τις έννοιες και τις σημασίες τους για τις οποίες είχαν ρωτηθεί αρχικά. Μετά τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις με όλη την ομάδα στον χώρο του νηπιαγωγείου, ζητήθηκε από το κάθε παιδί ξεχωριστά να ζωγραφίσει. Τι ήταν αυτό που του έκανε εντύπωση όσον αφορά την εξοικονόμηση του νερού και τον τροχό. Υπό τη μορφή συζήτησης, λοιπόν, κάθε παιδί εξηγούσε το περιεχόμενο του σχεδίου και έπειτα απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικές με τη διεργασία του φαινομένου. Ακολούθησε, δηλαδή η διαδικασία του μετα-ελέγχου. Για τον κύκλο του νερού τα παιδιά θέλησαν να κατασκευάσουν το δικό τους βιβλίο, ομαδική εργασία, παρόμοιο με αυτό που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας μέσα στην

τάξη. Η συνέντευξη στηρίχθηκε σε εικόνες που το κάθε παιδί ξεχωριστά είχε κολλήσει σε σχήμα κυκλικό, κατασκευάζοντας έτσι το δικό του κύκλο νερού.

Συγκεκριμένα, για το φαινόμενο του κύκλος του νερού, ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους για το «τι είναι βροχή», «από που έρχεται», «γιατί βρέχει». Στην περίπτωση που γινόταν αναφορά στα σύννεφα, ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν για το περιεχόμενο, σύσταση και την προέλευση των σύννεφων όπως: «από που ήρθαν», «τι έχουν μέσα», «πως ανέβηκαν ψηλά».

Για την εξοικονόμηση του νερού, τα παιδιά ρωτήθηκαν αρχικά αν γνωρίζουν την συγκεκριμένη έννοια ή αν την έχουν ακούσει στην καθημερινή συζήτηση των ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα κλήθηκαν να απαντήσουν «αν υπάρχει πολύ νερό στον πλανήτη», «γιατί πρέπει να εξοικονομούμε νερό», «τι μπορούμε να κάνουμε για να εξοικονομήσουμε νερό», «εσύ με ποιον τρόπο κάνεις οικονομία στο νερό».

Τέλος, όσον αφορά τις έννοιες του τροχού και του άξονα, ζητήθηκε να απαντήσουν στις ερωτήσεις «τι είναι ο τροχός», «τι είναι ο άξονας», «η ακτίνα» και «το γρανάζι» αντίστοιχα. Όλες οι παραπάνω έννοιες αποτελούν εξαρτήματα της ρόδας. Λεπτομερείς αναφορές και για τις τρεις έννοιες, παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Επιχειρήθηκε με αυτό τον τρόπο να διερευνηθεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατά πόσο είναι ικανά να κατακτούν και να κατανοούν καινούριες σημασίες. Τα σχέδια συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α.

### **5.3 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Μετά την συλλογή των δεδομένων ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια έγινε η ανάλυση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Αρχικά, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου. Καταγράφηκε πόσα παιδιά απάντησαν σωστά και άρα γνώριζαν τις έννοιες που εμφανίζονται στη θεματική του κύκλου του νερού, της εξοικονόμησης του νερού, όπως και της έννοιας του τροχού και πόσα γνώριζαν τις σημασίες αυτές περίπου η ακόμα και καθόλου. Θα πρέπει να σημειωθεί πως στη θεματική της εξοικονόμησης του νερού, δεν πραγματοποιήθηκε συνέντευξη ατομική, με την μέθοδο του προ-ελέγχου

αλλά ομαδική συζήτηση, στην οποία τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους για την συγκεκριμένη σημασία.

Στη συνέχεια, κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων και των συζητήσεων που έγιναν μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, που πραγματοποιήθηκαν για την ενημέρωση και κατανόηση των τριών εννοιών ελέγχου, έγινε μια δεύτερη κατηγοριοποίηση. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί, πόσα από τα παιδιά κατακτούν εύκολα ή δύσκολα τα σημασιολογικά πεδία, ώστε να προκύψει κατά κάποιον τρόπο ο βαθμός ευκολίας κατάκτησης των σημασιών σε σχέση με το ενδιαφέρον που υπάρχει και αν είναι καθοριστικός παράγοντας στην κατάκτηση αυτή.

Έπειτα, αφού ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες για κάθε έννοια ξεχωριστά, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις που τους έγιναν αρχικά, για να διαπιστωθεί αν τελικά κατάφεραν να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τις έννοιες που συζητήθηκαν, όπως και τις λέξεις κλειδιά. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από κάθε παιδί ξεχωριστά κατηγοριοποιήθηκαν στο σύνολό τους, κατά τον ίδιο τρόπο. Αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις πραγματοποιήθηκαν και για τις τρεις έννοιες που διδάχθηκαν στα τρία νηπιαγωγεία κάθε φορά.

Με αυτόν τον τρόπο, αφού μεσολάβησε η φάση της συστηματικής διδασκαλίας των συγκεκριμένων θεματικών και επανάληψης του αρχικού ερωτηματολογίου, προσπάθησε να διερευνηθεί, ο βαθμός κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων, οι παρανοήσεις και τα λάθη που γίνονται σε αυτή την ηλικία.

## **5.4 Αιτιολόγηση των μεθοδολογικών εργαλείων**

### **5.4.1 Συνέντευξη: Η ημι-δομημένη συνέντευξη**

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για πολλούς διαφορετικούς σκοπούς, στην πραγματικότητα σε κάθε περίπτωση όπου οι άνθρωποι χρειάζονται να πάρουν κάποιες πληροφορίες με συστηματικό τρόπο. Σε μια συνέντευξη υπάρχουν πάντοτε κάποιιοι κανόνες που ρυθμίζουν τη ροή των πληροφοριών και καθορίζουν ποιος μπορεί να ρωτήσει κάτι, ποιόν και πότε, καθώς και τη μορφή που μπορούν να έχουν οι απαντήσεις. Ανάλογα με τον τύπο της συνέντευξης, οι κανόνες αυτοί ποικίλουν, όσον αφορά το πόσο συγκεκριμένοι ή τυπικοί είναι. Συγκεκριμένα τα είδη της συνέντευξης είναι τρία, δομημένη, ημι-δομημένη και ελεύθερη.

Στη παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των σημασιολογικών γνώσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συνέντευξη γύρω από την τρίτη θεματική που αφορούσε τον τροχό και τα γρανάζια, δεν άφηνε τόσο μεγάλα περιθώρια για συζήτηση ανάμεσα στον ερευνητή και το παιδί, το πλαίσιο ήταν πιο αυστηρό.

Όπως έχει οριστεί, η ερευνητική συνέντευξη γενικά, συνίστανται σε συζήτηση δυο ατόμων που αρχίζει από εκείνον που την ορίζει, με ειδικό σκοπό την απόκτηση, σχετικών με την έρευνα, πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Πρόκειται για μια επικοινωνιακή σχέση, οι οποία περιέχει πολλά από τα χαρακτηριστικά μιας φυσικής συζήτησης, κατά την οποία συλλέγονται στοιχεία μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής δυο ατόμων. Για αυτό το λόγο, αρκετά συχνά χρησιμοποιείται ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο, ιδιαίτερα για τη διερεύνηση και εμβάθυνση στις απόψεις των ερωτώμενων και ειδικότερα των μαθητών. (Clynis Brekwell 1995).

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αποτελούσαν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα τριών δημοσίων νηπιαγωγείων, από όλα τα νηπιαγωγεία της περιοχής του Βόλου. Οι μεγάλοι αριθμοί, χωρίς αμφιβολία, είναι εντυπωσιακοί, απαιτούν, όμως, χρόνο, χρήμα και πολλούς ερευνητές, αφού μόνο ένα άτομο είναι δύσκολο να τα καταφέρει, με αποτέλεσμα να υποβάλλονται σε κάθε άτομο λίγες μόνο ερωτήσεις.

Οι ερευνητές γνωρίζουν ότι οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες και δαπανηρές αλλά προσφέρουν πλούσια στοιχεία, σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο. Ιδίως, όταν πρόκειται για ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπως σε αυτή την περίπτωση, ένα «επιτευχθέν δείγμα<sup>1</sup>» 30-40 ατόμων θα ήταν αρκετό, ώστε η περαιτέρω ανάλυση να μην απαιτεί διαχωρισμό του δείγματος σε πολλά επιμέρους τμήματα, προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις (Clynis Breakwell 1995).

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε, σε σχέση με άλλες μεθόδους είναι αρκετά, καθώς επιτρέπει την διερεύνηση και τη συλλογή δεδομένων σε μεγάλο βάθος, αφού εξασφαλίζεται η προσωπική επαφή ανάμεσα στον ερωτώμενο και τον ερευνητή. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα περισσότερων ερωτήσεων προς τον ερωτώμενο προκειμένου να διευκρινιστούν απαντήσεις που τυχόν δεν έχουν διατυπωθεί καθαρά. Με αυτόν τον τρόπο, ένα θέμα μπορεί να διερευνηθεί από διαφορετικές

---

<sup>1</sup> Η έκφραση « επιτευχθέν δείγμα », δηλώνει τα άτομα που πραγματικά έλαβαν μέρος σε μια συνέντευξη, διότι μερικοί μπορεί να αρνήθηκαν.

σκοπιές και παράλληλα να μειωθεί η πιθανότητα τυχαίων απαντήσεων. Ιδιαίτερα τη στιγμή που η έρευνα ασχολείται με απόψεις παιδιών μικρής ηλικίας, όπου οι απαντήσεις τους είναι κυρίως περιγραφικές και περιλαμβάνουν αρκετές πληροφορίες, με αποτέλεσμα η συνέντευξη να κρίνεται αναγκαία για τη συλλογή, όσο το δυνατόν, πιο αξιόπιστων δεδομένων.

Η μέθοδος της συνέντευξης, εκτός από αρκετά και σημαντικά πλεονεκτήματα που προσφέρει, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο αν οι ερωτώμενοι μπορούν και θέλουν να δώσουν ακριβείς πληροφορίες. Είναι δυνατόν να υπάρξουν και κίνητρα που οδηγούν τον ερωτώμενο σε ψευδείς απαντήσεις όπως να ντρέπεται να πει την αλήθεια ή ακόμα οι απαντήσεις να επηρεάζονται από αθέλητα κενά της μνήμης ακόμα και για πράγματα που έγιναν στο πρόσφατο παρελθόν.

Όσον αφορά τα παιδιά έχουν την τάση να λένε «δεν ξέρω» για πολλούς και διάφορους λόγους. Συνήθως, δεν ενδιαφέρονται να δώσουν μια απάντηση ή δεν καταλαβαίνουν τις λέξεις που υπάρχουν στην ερώτηση, όπως στην παρούσα έρευνα, ορισμένες λέξεις δυσκόλεψαν το δείγμα, ώστε η πρώτη τους απάντηση να είναι «δεν ξέρω», μέχρι τη στιγμή που δινόντουσαν οι πρώτες διευκρινήσεις.

Επιπλέον, το υλικό που συλλέγεται από τις συνεντεύξεις των ατόμων που συμμετέχουν, είναι μεγάλο σε όγκο και επομένως είναι απαραίτητη η συρρίκνωση της πληροφορίας μέσω της κωδικοποίησης των δεδομένων, που δεν έχουν αυστηρή οργάνωση, από ότι στο ερωτηματολόγιο όπου οι ερωτήσεις είναι αυστηρά οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις πραγματικά παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα. Εδώ ο ερευνητής έχει μερικά θέματα που πρέπει να καλύψει, αλλά η ακριβής διατύπωση των ερωτήσεων και η σειρά που αυτές υποβάλλονται προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενου. Οι ανοιχτές απαντήσεις επιτρέπουν στα άτομα που παίρνουν μέρος στη συνέντευξη να πουν όσα ακριβώς θέλουν, πολλά ή λίγα (Breakweell 1995).

Η ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων είναι δύσκολη και χρονοβόρα αλλά θα ήταν λάθος να γίνει πιστευτό ότι είναι δυνατή η ποσοτικοποίηση των στοιχείων που προκύπτουν. Πολλοί από αυτούς που χρησιμοποιούν την ημι-δομημένη συνέντευξη αποφεύγουν κάθε είδους ποσοτικοποίηση με το επιχείρημα ότι ο στόχος τους είναι να βρουν το πραγματικό νόημα αυτών που λέγονται και κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό με τα στατιστικά τεστ. Ισχυρίζονται, ιδίως, ότι η κατανόηση μπορεί να επιτευχθεί με το να βυθιστεί ο ερευνητής στα στοιχεία που έχει, μέχρι να αρχίσει να σκέφτεται και να βλέπει τον κόσμο, όπως τα άτομα που έδωσαν τις απαντήσεις.



Η ημι-δομημένη συνέντευξη διευκολύνει την επικοινωνία καθώς διαθέτει στοιχεία μιας φυσικής συζήτησης και έτσι ενθαρρύνει την συνεργασία. Ιδίως τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, ενεργούν αποτελεσματικότερα με αυτή τη μέθοδο, διότι παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεκτική έκφραση και οι γνώσεις τους περιορίζονται γύρω συγκεκριμένα και απτά θέματα. Είναι κατανοητό, ότι δεν θα μπορούσε, επομένως, να χρησιμοποιηθεί μια πλήρως δομημένη ή ελεύθερη συνέντευξη, όπου υπάρχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις, από τα ερωτώμενα άτομα, στην έκφραση και τη διατύπωση συγκεκριμένων απαντήσεων.

Έτσι, στην συγκεκριμένη έρευνα το είδος της συνέντευξης αυτής, που ως στόχο είχε την διερεύνηση και την διερεύνηση των σημασιολογικών πεδίων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κρίθηκε πως είναι η πιο αποτελεσματική. Η δομημένη συνέντευξη προϋποθέτει συγκεκριμένες απαντήσεις, σχετικά σύντομες και ακριβείς και η ελεύθερη, δίνει τη δυνατότητα για ελεύθερες απαντήσεις, μέθοδοι που φυσικά δεν διευκόλυναν στη σωστή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

#### **5.4.2 Ανάλυση των δραστηριοτήτων**

Εκτός από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι δραστηριότητες που έγιναν στον χώρο του νηπιαγωγείου και για τις τρεις έννοιες αντίστοιχα βοήθησαν πραγματικά και έδωσαν τη δυνατότητα ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν, όσο γινόταν φυσικά, τις έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκε η έρευνα. Οι δραστηριότητες για την εξοικονόμηση και τον κύκλο του νερού είχαν διάρκεια δύο εβδομάδων, μία εβδομάδα για την κάθε έννοια αντίστοιχα. Επί δύο εβδομάδες, κάθε πρωί για 30 λεπτά την περίοδο από 2 μέχρι 16 Απριλίου πραγματοποιούνταν διδακτικές παρεμβάσεις για το νερό και την αξία του, δίνοντας βάση σε κάποιες λέξεις κλειδιά, όπως εξάτμιση, υδρατμοί, υγροποίηση, φράγμα, εργοστάσιο καθαρισμού, εξοικονόμηση νερού, κατάχρηση, πόσιμο νερό, παρατηρώντας την καθημερινή εξέλιξή τους και το πόσο εύκολα ή δύσκολα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν σημασίες που ακούν άλλοτε συχνά και άλλοτε σπάνια στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τον κύκλο του νερού τόσο στην συνέντευξη, όσο και στις δραστηριότητες ήταν **εξάτμιση, υδρατμοί, σύννεφο, βροχή, τεχνητή λίμνη, φράγμα, σταθμός καθαρισμού, υπόνομος, εργοστάσιο λυμάτων.**

Όσον αφορά την εξοικονόμηση του νερού, οι λέξεις ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: **πόσιμο νερό, πλανήτης, εξοικονόμηση νερού, οικονομία στο νερό, κατάχρηση νερού, χρήση νερού, ύδρευση, λειψυδρία.**

Ορισμένες από αυτές τις λέξεις φυσικά είναι αρκετά εύκολες και κατανοήσιμες και άλλες πάλι αρκετά εξειδικευμένες ώστε ακόμα και οι ενήλικες να δυσκολεύονται στο να αποδώσουν σωστά τις λεξιλογικές σημασίες τους. Η επιλογή αυτή έγινε σκόπιμα για να διερευνηθεί, το πόσο και εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να κατανοούν και να αποδίδουν σημασίες που θεωρητικά το επίπεδο δυσκολίας τους είναι μεγάλο.

Η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τεσσάρων ημερών σε παιδιά διαφορετικού νηπιαγωγείου από τις 19 έως 22 Μαΐου, η έρευνα αυτή δεν ήταν προγραμματισμένη αρχικά και προέκυψε, κυρίως για να υπάρχει η δυνατότητα μεγαλύτερης σιγουριάς και κύρους, όσον αφορά τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η συνέντευξη ήταν από την αρχή δομημένη, δίνοντας στα παιδιά περιορισμένο και πάνω απ' όλα σαφές λεξιλόγιο. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τροχός, άξονας, ακτίνα και γρανάζι, εξαρτήματα που αποτελούν τη ρόδα του ποδηλάτου ή μοτοποδηλάτου αντίστοιχα.

Η τελευταία έρευνα εστίασε στο γεγονός, συγκεκριμένα, κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να κατανοεί και να επεξεργάζεται, όσον αφορά τον σημασιολογικό τομέα, απλές μηχανές και επινοήσεις, που τις περισσότερες φορές, οι έννοιες τους θεωρούνται από τους ενήλικες εξειδικευμένες. Σ' αυτό το σημείο, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν αποκλειστικά εξειδικευμένες έννοιες, κάτι που έγινε και με τις προηγούμενες δραστηριότητες αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον, χρήσιμο είναι να αναφερθεί πως όλα τα υλικά των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν όπως και οι ζωγραφιές των παιδιών παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β.

### 5.4.2.1. Ο κύκλος του νερού

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Να γνωρίσουν το φαινόμενο του κύκλου του νερού και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, κατακτώντας έναν καινούριο κώδικα.

**Υλικά:** Για την διεξαγωγή της δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε ένα παραμύθι του Σαμ Γκόντουιν με τίτλο «πέφτει, πέφτει η σταγόνα. Μια πρώτη ματιά στον κύκλο του νερού», όπου και διαβάστηκε μέσα στην τάξη, καθώς και αφίσα με την κυκλική πορεία του νερού.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στη συζήτηση, που έγινε κυρίως με την βοήθεια των εικόνων που υπήρχαν στο βιβλίο αλλά και της αφίσας.

**Χώρος:** Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας, όπου και ήταν συγκεντρωμένα τα νήπια.

#### Πορεία διδασκαλίας

Καταρχάς, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι πριν την ενημέρωση των παιδιών για τον κύκλο του νερού, τα παιδιά υποβλήθηκαν σε ορισμένες ερωτήσεις. Έγινε, δηλαδή κάποιου είδους προ-έλεγχος, ο οποίος έδινε πληροφορίες για τις γνώσεις των παιδιών, γύρω από το φαινόμενο που θα διδασκόντουσαν στη συνέχεια.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε διαβάζοντας στα νήπια μια ιστορία, η οποία περιγράφει το ταξίδι μιας σταγόνας, από τη στιγμή που αρχίζει να σχηματίζεται ως σύννεφο και πέφτει μέχρι που έρχεται στα σπίτια των ανθρώπων και από εκεί στο εργοστάσιο λυμάτων, καταλήγοντας τελικά στη θάλασσα, ώσπου να ξαναζεσταθεί και να ανέβει από την αρχή ξανά στον ουρανό, δημιουργώντας τα σύννεφα. Το συγκεκριμένο βιβλίο πραγματικά έδωσε αρκετές ευκαιρίες για συζήτηση και ερωτήσεις σημασιολογικού χαρακτήρα, αφού οι εικόνες που υπήρχαν έδιναν τη δυνατότητα, για μια πλήρη κατανόηση του φαινομένου.

Στη συνέχεια, αφού έγινε πρώτα διευκρίνιση, όσων λέξεων δεν ήταν δυνατόν να κατανοηθούν από τα παιδιά, όπως φράγμα, ποταμός, τεχνητή λίμνη, υδρατμός και ορισμένων άλλων, αναρτήθηκε στον πίνακα αναφοράς μια αφίσα, που παρουσίαζε με βελάκια την κυκλική πορεία που ακολουθεί η σταγόνα, ανεβαίνοντας στον ουρανό και

σχηματίζοντας σύννεφα μέχρι να πέσει από το εργοστάσιο λυμάτων στη θάλασσα τα παιδιά με τη σειρά σηκωνόταν και περιέγραφαν την πορεία και στους υπόλοιπους.

Μετά τη διήγηση της ιστορίας για το ταξίδι της σταγόνας, τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ότι τους άρεσε ή τους έκανε εντύπωση από όλα αυτά που είχαν ειπωθεί για την διαδικασία του φαινομένου. Παίρνοντας, λοιπόν, από μόνα τους πρωτοβουλία, έχοντας εντυπωσιαστεί από το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε, πρότειναν οι ζωγραφιές στο τέλος να συγκεντρωθούν και να δημιουργήσουν το δικό τους βιβλίο, που θα αναφέρεται στον κύκλο του νερού. Έτσι, δύο παιδιά ανέλαβαν να ζωγραφίσουν το εξώφυλλο και τα υπόλοιπα, ασχολήθηκαν με την πορεία της σταγόνας, μοιράζοντας, όσο γινόταν βέβαια, το κάθε στάδιο.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Στόχος:** Να γνωρίσουν το φαινόμενο του κύκλου του νερού και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

**Υλικά:** Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και βοήθησαν στην διεξαγωγή της δεύτερης δραστηριότητας ήταν ένα διάφανο πυρίμαχο σκεύος και πλαστικά πιατάκια, για να παρατηρηθούν με αυτόν τον τρόπο οι υδρατμοί.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος βασίστηκε κατά κύριο λόγο στο πείραμα και στη συνέχεια στη συζήτηση για την καλύτερη εμπέδωση του πειράματος.

**Χώρος:** Η δραστηριότητα αρχικά πραγματοποιήθηκε κοντά στον χώρο που υπήρχε η σόμπα, διότι εκεί τοποθετήθηκε το πυρίμαχο σκεύος και στη συνέχεια στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας.

## **Πορεία διδασκαλίας**

Στην αρχή, έγινε μια σύντομη επανάληψη των όσων είχαν λεχθεί την προηγούμενη μέρα με την βοήθεια της αφίσας, επιμένοντας φυσικά στην κατάκτηση των λέξεων, που έχουν οριστεί ως λέξεις κλειδιά. Αφού ζεστάθηκε το νερό που υπήρχε μέσα στο πυρίμαχο σκεύος και άρχισε να βράζει όλα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν γύρω από την σόμπα, παρατηρώντας το φαινόμενο.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως το νερό μετατρέπεται σε υδρατμούς λόγω της θερμότητας που του παρέχεται. Επίσης, οι υδρατμοί έχουν την ίδια σύσταση με το νερό και κινούνται προς τα πάνω. Παράλληλα με την εξήγηση του φαινομένου τα παιδιά

προσπαθούσαν να συνδυάσουν, πως αυτή η διαδικασία γίνεται με τον ίδιο σχεδόν τρόπο στη θάλασσα, με την μόνη διαφορά ότι δεν υπάρχει το πετρέλαιο ή το ηλεκτρικό ρεύμα για να ζεστάνει το νερό αλλά η θερμότητα του ήλιου. Έπειτα, το κάθε παιδί τοποθετώντας το πιάτο, που του δόθηκε, πάνω από το σκεύος προσπάθησε να μαζέψει, όσο το δυνατόν περισσότερες σταγόνες από την υγραποίηση των υδρατμών, ώστε να κατανοήσει μέσα από ένα διασκεδαστικό τρόπο, το φαινόμενο. Όλη η διαδικασία επικεντρώθηκε στις λέξεις **εξάτμιση, υδρατμοί, φυσαλίδες, βροχή**, όπου με την βοήθεια του πειράματος έγινε αναλυτική προσέγγιση των σημασιών τους.

Στη συνέχεια, τα παιδιά μεταφέρθηκαν στον χώρο της συζήτησης / παρευούλας, όπου και συζητήθηκε το φαινόμενο που παρατήρησαν, παρομοιάζοντας το με αυτό της αφίσας, μένοντας κυρίως στην πρώτη φάση που ο ήλιος ζεσταίνει τη θάλασσα και το νερό σε μορφή υδρατμού ανεβαίνει ψηλά, σχηματίζοντας σύννεφα.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Ο στόχος και σε αυτή τη δραστηριότητα παραμένει ο ίδιος με των δύο προηγούμενων δραστηριοτήτων.

**Υλικά:** Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οκτώ διαφορετικές εικόνες με τον κύκλο του νερού.

**Μέθοδος:** Ατομική εργασία, σε συνδυασμό με ομαδική.

**Χώρος:** Τα νήπια συγκεντρώθηκαν και εκτέλεσαν την εργασία στον χώρο των εικαστικών.

### Πορεία διδασκαλίας

Καταρχάς, πριν να δοθούν οι εικόνες με την πορεία του νερού στα παιδιά, πραγματοποιήθηκε μια γρήγορη επανάληψη πάνω στην ιστορία του βιβλίου και το ταξίδι της σταγόνας, ώστε να είναι εύκολο στη συνέχεια να κολλήσουν τις εικόνες στη σωστή σειρά.

Στο κάθε παιδί μοιράστηκε από ένα φύλλο που περιείχε οκτώ εικόνες, οι οποίες απεικόνιζαν τα στάδια της πορείας του νερού. Το καθένα, λοιπόν, κλήθηκε να κόψει τις εικόνες αυτές, να τις ζωγραφίσει και να τις κολλήσει σε ένα φύλλο Α3 στη σωστή σειρά, αφού πρώτα σχεδίασαν βελάκια που το καθένα παρέπεμπε στην επόμενη εικόνα, όπως και στην αφίσα. Επειδή οι εικόνες ήταν αρκετές ήταν δύσκολο για τα παιδιά να



βρουν τη σωστή χρονική σειρά, η εργασία έγινε ομαδικά στην αρχή και κατόπιν το κάθε παιδί τοποθετούσε τη σωστή εικόνα πάνω στο φύλλο του. Όταν η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε και για τις υπόλοιπες εικόνες, στο τέλος όποιος ήθελε περιέγραφε τα στάδια της σταγόνας, κάνοντας χρήση των βασικών λέξεων, που είχαν οριστεί από την αρχή, όπως εξάτμιση, σύννεφο, σταθμός καθαρισμού, ρυάκι, ποτάμι και των υπολοίπων.

Έτσι, μέσα από την δημιουργική απασχόληση και την κατασκευή αφίσας επιτεύχθηκε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να ενεργοποιηθούν, για ακόμη μια φορά, όσο αυτό είναι δυνατόν, το λεξιλόγιο πάνω στο οποίο βασίζεται η έρευνα.

Ύστερα, από την ολοκλήρωση και της τελευταίας δραστηριότητας αφιερώθηκε ακόμη μια μέρα στον κύκλο του νερού για την διαδικασία της συνέντευξης και του μετά-ελέγχου. Ο μετά-έλεγχος ή μετά-τεστ, όπως συνηθίζεται να λέγεται πιο συχνά, πραγματοποιήθηκε με τις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις που έγιναν και στην αρχή (προέλεγχος), ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο βελτιώθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών από τις αρχικές, γύρω από το φαινόμενο που διερευνήθηκε. Στην συγκεκριμένη έρευνα το ποσοστό κατάκτησης και κατανόησης των σημασιολογικών πεδίων από το παιδί προσχολικής ηλικίας.

## **5.4.2.2 Εξοικονόμηση του νερού**

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Στόχος:** Να γνωρίσουν τα παιδιά τις επιπτώσεις ύπαρξης νερού σε μια περιοχή και αντίστοιχα τις επιπτώσεις της ξηρασίας, συνδυάζοντας βέβαια τις γνώσεις αυτές με το κατάλληλο λεξιλόγιο (πόσιμο νερό, ξηρασία, έρημος, πλανήτης και άλλες συναφείς).

**Υλικά:** Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της δραστηριότητας ήταν ένα ημερολόγιο της UNICEF, που περιείχε πλούσιο υλικό φωτογραφιών με πολύ ή καθόλου νερό και ένας παγκόσμιος χάρτης.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος βασίστηκε στην συζήτηση και την καταγραφή των γενικών πληροφοριών από τα παιδιά.

**Χώρος:** Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας όπου υπήρχε η δυνατότητα ανάρτησης του χάρτη αλλά και της ομαδικής συγκέντρωσης των νηπίων.

### **Πορεία διδασκαλίας**

Σ' αυτό το σημείο χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί, πως το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε όλα τα παιδιά μαζί, αφού οι γνώσεις τους γύρω από το θέμα της εξοικονόμησης του νερού ήταν αρκετά περιορισμένες και δεν ήταν σε θέση, ούτε την έννοια να εξηγήσουν άλλα ούτε και να προτείνουν τρόπους εξοικονόμησης του νερού. Πρώτη φορά άκουγαν αυτή την έννοια να συνδυάζεται με το νερό και τους ήταν αδύνατο να την κατανοήσουν, δίνοντας μια ερμηνεία. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λεπτομερής περιγραφή και ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν.

Στην συνέχεια, αφού έγινε μια μικρή συζήτηση γύρω από την έννοια και την σημασία της εξοικονόμησης του νερού, η οποία θα απασχολούσε με την σειρά της την έρευνα, δόθηκε στα παιδιά ένα ημερολόγιο της UNICEF. Το ημερολόγιο αυτό αποτελούνταν από ένα πλούσιο φωτογραφικό υλικό, από περιοχές που υπάρχει πολύ νερό ή αντίθετα ξηρασία. Τα παιδιά, λοιπόν, καλούνταν να ξεχωρίσουν και να ονομάσουν, αν στην συγκεκριμένη εικόνα που έβλεπαν κάθε φορά υπήρχε αρκετό, λίγο νερό ή ξηρασία. Επειδή, οι εικόνες που αφορούσαν στην ξηρασία προέρχονται από την Αφρική, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι στην Αφρική δεν έχουν πολύ νερό. Το

συμπέρασμα αυτό ενισχύθηκε όταν με την βοήθεια του χάρτη βρήκαν την Αφρική και ανακάλυψαν πως το μεγαλύτερο μέρος της καλύπτονταν από καφέ χρώμα, που είναι έρημος, το χώμα και όχι από μπλε που είναι η θάλασσα, οι ωκεανοί και γενικά καθετί που περιέχει νερό. Επίσης, ο χάρτης βοήθησε να κατανοήσουν, πως το μεγαλύτερο μέρος του πλανήτη αποτελούνταν από νερό, πόσιμο και μη-πόσιμο, το οποίο πρώτο υπήρχε στα ποτάμια, στα ρυάκια, στις λίμνες και το δεύτερο στους ωκεανούς και στη θάλασσα. Οι λέξεις, αυτές με τις οποίες ασχολήθηκαν τα παιδιά, αποτελούν μερικές από αυτές του βασικού λεξιλογίου της έρευνας.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Να αντιστοιχίσουν εικόνες με τις αντίστοιχες λέξεις, κατανοώντας μέσα από αυτή τη διαδικασία τη σημασία τους (κατανομή του γλυκού νερού, πετρώματα, ατμόσφαιρα, υπόγεια νερά, παγόβουνα, λίμνες, ποτάμια).

**Υλικά:** Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες και λεζάντες από τη σελίδα της εφημερίδας «οι ερευνητές πάνε παντού» με τίτλο «ένας πλανήτης γεμάτος νερό».

**Μέθοδος:** Αρχικά, τα παιδιά συζήτησαν καινούριες και προηγούμενες σημασίες και στην συνέχεια εργάστηκαν ατομικά.

**Χώρος:** Η διεξαγωγή της δραστηριότητας έγινε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας και στη συνέχεια μεταφέρθηκε στον χώρο εικαστικών.

## Πορεία διδασκαλίας

Καταρχάς, η σελίδα της εφημερίδας «οι ερευνητές πάνε παντού» αναρτήθηκε στον πίνακα αναφοράς, ώστε η εμφάνισή της να είναι δυνατή από όλους. Τα νήπια, ενημερώθηκαν πως πρόκειται για μια σελίδα εφημερίδας και για τον τίτλο αυτής και έπειτα, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση, με τι νομίζουν ότι ασχολείται το θέμα της εφημερίδας. Πολύ σωστά απάντησαν με το νερό, διότι υπήρχαν σταγόνες και ο τίτλος της εφημερίδας ήταν σε μπλε χρώμα.

Στη συνέχεια, έπρεπε να αναγνωρίσουν ή να διαβάσουν, όσα μπορούσαν, και να βρουν τον τίτλο «κατανομή του γλυκού νερού» που υπήρχε στη σελίδα. Ύστερα, από αρκετή προσπάθεια εντοπίστηκε ο τίτλος και ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν την σημασία της κατανομής. Η συγκεκριμένη λέξη δυσκόλεψε τα παιδιά και δεν μπόρεσε κανέναν



να δώσει μια ορθή απάντηση. Αφού δόθηκε εξήγηση της σημασίας της κατανομής, με την βοήθεια του χάρτη προσπάθησαν να ανακαλύψουν από μόνα τους, ποια είναι τα σημεία αυτά στα οποία μοιράζεται το νερό σε πόσιμο και μη πόσιμο. Έπειτα, δόθηκαν κομμένες ξεχωριστά οι εικόνες από τις λεζάντες, που αφορούσαν την κατανομή του γλυκού νερού, μέσα σε φακελάκια με τα ονόματά τους, που δυο παιδιά φρόντισαν να μοιράσουν στους συμμαθητές τους.

Συγκεκριμένα, ένα κομμάτι της σελίδας που αναφερόταν στην κατανομή του γλυκού νερού, μεγεθύνθηκε σε φύλλο A4, όπου υπήρχαν οι ονομασίες που κατανέμονταν το γλυκό νερό και οι αντίστοιχες εικόνες, για παράδειγμα λίμνη και η ζωγραφιά μιας λίμνης. Μέσα στα φακελάκια υπήρχαν κομμένες εικόνες και οι λεζάντες τους, ο τίτλος όμως, ενιαίος, όπου τα παιδιά καλούνταν ως δημοσιογράφοι να αντιστοιχίσουν τη σωστή εικόνα με την σωστή λεζάντα. Το πρωτότυπο ήταν κολλημένο στον πίνακα και όποιος ήθελε μπορούσε να επιβεβαιώσει ότι οι αντιστοιχίες των λέξεων με τις εικόνες ήταν σωστές. Πραγματικά τα παιδιά τα κατάφεραν πολύ καλά και τα περισσότερα χωρίς τη βοήθεια του πίνακα.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Να γνωρίσουν τρόπους εξοικονόμησης νερού στην καθημερινή ζωή, εμπεδώνοντας έτσι την σημασία του όρου αυτού, καθώς και τον ρόλο και τη σημασία της ύδρευσης.

**Υλικά:** Χρησιμοποιήθηκε αφίσα της Δ.Ε.Υ.Α.Μ.Β. καθώς και έντυπα από τη συγκεκριμένη υπηρεσία.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που στήριζε την πορεία της δραστηριότητας ήταν η συζήτηση με όλη την ομάδα.

**Χώρος:** Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας.

### Πορεία διδασκαλίας

Καταρχάς, έγινε ένας είδος διερεύνησης και επανάληψης για να διαπιστωθεί τι έχει γίνει κατανοητό ή όχι από τα παιδιά γύρω από τις γνώσεις τους για το νερό. Έτσι, σε μια μεγάλη άσπρη κόλλα γράφτηκε στη μέση η λέξη νερό, όπου σύμφωνα με την διατύπωση ερωτημάτων, όπως από τι γίνεται, που το βρίσκουμε, ποιοι το χρησιμοποιούν, όλο το νερό που υπάρχει μπορούμε να το πιούμε, διαπιστώθηκε το

επίπεδο γνώσης των παιδιών και τι ήταν αυτό που δεν είχε κατανοηθεί και στο οποίο θα έπρεπε η έρευνα να επιμείνει.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στο κάθε παιδί δύο φυλλάδια με οδηγίες για την εξοικονόμηση του νερού, που πραγματικά ήταν αρκετά προσιτό στην προσχολική ηλικία. Διαβάζοντας, λοιπόν, τις οδηγίες τα νήπια ακόμα και μόνα τους, άρχισαν να συνειδητοποιούν την δυσκολονόητη γι' αυτά έννοια της εξοικονόμησης του νερού. Έγινε αναφορά στην κατάχρηση και την προσεκτική χρήση του νερού, ώστε πάντα να υπάρχει άφθονο και σε ποιότητα νερό, για να μην λείψει ποτέ από τον πλανήτη. Αναφέρθηκαν, δηλαδή, μέσα από εικόνες και ζωγραφιές πολύ πετυχημένες, έξυπνοι τρόποι, με τους οποίους δεν θα σπαταλάται άσκοπα το νερό όπως η βρύση να κλείνει όταν κάποιος πλένει τα δόντια του ή ξυρίζεται, τα λουλούδια να ποτίζονται με το ποτιστήρι, για το πλύσιμο του αυτοκινήτου να χρησιμοποιείται κουβάς και σφουγγάρι, ποτέ λάστιχο, τα ρούχα να πλένονται στο πλυντήριο στα μικρά προγράμματα και πάντα να γίνεται προσεκτικός έλεγχος της βρύσης για το αν έχει κλειστεί καλά ή στάζει. Επίσης, διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά πως αν τα παιδιά ή ακόμα και οι ενήλικες δεν τηρούν τους κανόνες αυτούς, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος το πρόβλημα της έλλειψης νερού να γίνει τόσο μεγάλο, όπως αυτό της Αφρικής, παραπέμποντας έτσι τα παιδιά στον χάρτη και τις εικόνες που ήταν κολλημένες καθημερινά στον πίνακα.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Στόχος:** Να κατανοήσουν ότι το πόσιμο νερό στη είναι πολύ λίγο σχετικά με το υπάρχον και παράλληλα να διαπιστώσουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις πόσιμο, γλυκό και μη-πόσιμο – αλμυρό νερό.

**Υλικά:** Χρησιμοποιήθηκαν δέκα μπουκάλια του 1,5 lt με νερό.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος στην οποία βασίστηκε η όλη δραστηριότητα ήταν αυτή του πειράματος.

**Χώρος:** Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας.

#### **Πορεία διδασκαλίας**

Τα νήπια έχοντας παρατηρήσει ήδη τον παγκόσμιο χάρτη διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο του πλανήτη καλύπτεται με θάλασσα. Ήταν δύσκολο, όμως, να

κατανοήσουν αν γινόταν να το πιούνε όλο ή όχι και κυρίως που βρίσκεται και πως ονομάζεται το νερό που είναι κατάλληλο για τον ανθρώπινο οργανισμό.

Έτσι, παίρνοντας αφορμή από ένα παιδικό πρόγραμμα με τρεις μικρούς Αρειανούς που το συζητούσαν στην τάξη τους, τέθηκε ο εξής προβληματισμός.

Οι τρεις μικροί Αρειανοί ήρθαν στη γη και επισκέφτηκαν ένα εργαστήριο επιστημόνων που μελετούσαν το νερό (ακολουθεί ένας σύντομος διάλογος των Αρειανών – και των επιστημόνων).

- Καλημέρα σας! Μπορείτε να μας δώσετε από το νερό σας να μεταφέρουμε στον πλανήτη μας, γιατί εμείς δεν έχουμε καθόλου;
- Θα θέλαμε πολύ, αλλά είναι πολύ δύσκολο τους είπαν οι επιστήμονες.
- Μα γιατί; Ρώτησαν οι μικροί Αρειανοί.
- Γιατί το πόσιμο νερό στη γη είναι πολύ λίγο. Είπαν οι επιστήμονες. Και αν δεν πιστεύεται, ελάτε να σας δείξουμε.
- Μας πως; Θα γυρίσουμε όλο τον πλανήτη; Ρώτησαν όλα απορία.
- Όχι βέβαια. Θα κάνουμε ένα πείραμα στο εργαστήριο. Κοιτάξτε!

Σκεφθείτε ότι όλο αυτό το νερό που υπάρχει στα δέκα μπουκάλια είναι όλο το νερό που υπάρχει στη γη. Πόσο νερό από αυτό πιστεύεται ότι είναι πόσιμο; Οι μικροί Αρειανοί έκαναν πολλές ερωτήσεις και ο καθένας έβγαζε διαφορετικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, η ερώτηση μετατέθηκε στα νήπια, δηλαδή, πόσο από το νερό που υπάρχει στα δέκα μπουκάλια είναι το πόσιμο, που βρίσκεται στα ποτάμια, στις λίμνες, στην ατμόσφαιρα, στα παγόβουνα και αλλού, και πόσο το αλμυρό που βρίσκεται στους ωκεανούς και στη θάλασσα. Ύστερα, από διάφορες υποθέσεις που ειπώθηκαν, διαπιστώθηκε ότι από τα 1,5 lt νερού, που υπήρχαν μέσα στα μπουκάλια, μόνο τα 100gr αντιστοιχούσε στο πόσιμο νερό, το υπόλοιπο ήταν το αλμυρό.

Έβγαλαν, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι δεν γινόταν να δώσουν στους τρεις μικρούς Αρειανούς το νερό, διότι δεν υπήρχε ζωή στη γη χωρίς αυτό.

Την επόμενη μέρα υποβλήθηκε στα παιδιά το ίδιο ερωτηματολόγιο, που είχε τεθεί και αρχικά μέσα στην τάξη αλλά για το κάθε παιδί ξεχωριστά, τα αποτελέσματα του οποίου θα φανούν στο επόμενο κεφάλαιο.

### 5.4.2.3 Τροχοί και γρανάζια

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Να γνωρίσουν τις βασικές λειτουργίες του τροχού και των υπόλοιπων τριών εξαρτημάτων, χρησιμοποιώντας τις έννοιες αυτές για τη διερεύνηση και διεύρυνση του σημασιολογικού τους πεδίου, πάνω σε εξειδικευμένο λεξιλόγιο.

**Υλικά:** Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα βιβλίο για την ιστορία και την ανακάλυψη του τροχού, προσαρμοσμένο στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Ο τίτλος είναι «τροχοί και γρανάζια» από τους μικρούς επιστήμονες. Επίσης, δύο κουτιά παπουτσιών, μια κιμωλία και τέσσερα μολύβια. Τέλος, χαρτόνια σε σχήμα κύκλου καθώς και καλαμάκια πλαστικά.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος αρχικά ήταν η συζήτηση και στη συνέχεια σύντομα πειράματα, για την ακριβέστερη κατανόηση των όσων ειπώθηκαν.

**Χώρος:** Ο χώρος διεξαγωγής της δραστηριότητας ήταν στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο της συζήτησης / παρεούλας και στη συνέχεια τα παιδιά μεταφέρθηκαν στον χώρο των εικαστικών.

#### Πορεία διδασκαλίας

Καταρχάς, παρουσιάστηκε το βιβλίο και τα παιδιά κλήθηκαν να μαντέψουν, ποιο θα είναι το θέμα της συζήτησης. Αφού, ακούστηκαν οι απόψεις των παιδιών και μάλιστα μερικές από αυτές ήταν σωστές, άρχισαν με τη βοήθεια των εικόνων και της ιστορίας να γνωρίζουν για την ανακάλυψη και την εξέλιξη του τροχού και του άξονα.

Σε κάποιο σημείο διακόπηκε η ιστορία, παρουσιάζοντας στα παιδιά ένα απλό πείραμα. Έχοντας δύο κουτιά από παπούτσια, έγινε προσπάθεια αρχικά να μετακινηθεί το πρώτο και αφού σπρώχθηκε με δύναμη, σημειώθηκε το σημείο που σταμάτησε. Έπειτα, στο δεύτερο κουτί τοποθετήθηκαν από κάτω τέσσερα μολύβια, ξεκινώντας από το ίδιο σημείο με το πρώτο, μετακινήθηκε με δύναμη, διαπιστώνοντας ότι το κουτί με τα μολύβια μετακινήθηκε πιο εύκολα και πήγε πιο μακριά σε σύγκριση με το πρώτο.

Στη συνέχεια, η ιστορία αναφέρθηκε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στον άξονα και τις ακτίνες, από ποιους και για ποιο λόγο ανακαλύφθηκαν. Ύστερα από τις εικόνες που παρουσιάστηκαν και την ιστορία που διαβάστηκε, έγινε παρουσία στον χώρο του

νηπιαγωγείου ενός τροχού ποδηλάτου. Τα παιδιά έπρεπε να ανακαλύψουν τι είδους τροχός είναι και να παρατηρήσουν από κοντά τα όσα είδαν στις φωτογραφίες για τον άξονα και τις ακτίνες.

Κατόπιν το κάθε παιδί κλήθηκε να δημιουργήσει τους δικούς του τροχούς. Μοιράστηκαν, λοιπόν, στο καθένα ξεχωριστά δύο χάρτινοι τροχοί. Έπρεπε να βρουν τον άξονα, το κέντρο του κύκλου, να το σημειώσουν με μια τελεία και να ανοίξουν μια μικρή τρύπα αντίστοιχα και για τους δύο τροχούς. Επίσης γύρω από τον άξονα να χρησιμοποιήσουν πορτοκαλί χρώμα και για τις ακτίνες μαύρο. Στο τέλος, να περάσουν μέσα από τους δύο τροχούς ένα καλαμάκι, κατασκευάζοντας το καθένα τα δικά του ροδάκια.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Στόχος:** Να μάθουν ένα άλλο είδος τροχού το ονομαζόμενο γρανάζι ή οδοντωτό τροχό, τον τρόπο που δουλεύει και να κατανοήσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο των σχετικών λέξεων.

**Υλικά:** Συνεχίστηκε η ιστορία από το βιβλίο «τροχοί και γρανάζια». Επίσης, δόθηκαν χάρτινα γρανάζια.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος σ' αυτή τη δραστηριότητα ήταν συζήτηση και παρατήρηση.

**Χώρος:** Η διεξαγωγή της δραστηριότητας έγινε στον χώρο της συζήτησης / παρεούλας.

## Πορεία διδασκαλίας

Στην αρχή έγινε μια σύντομη επανάληψη των όσων είχαν ειπωθεί και τα παιδιά είχαν παρατηρήσει της προηγούμενης ημέρας, γύρω από τον τροχό, τον άξονα και τις ακτίνες. Έπειτα, συνεχίστηκε η ιστορία του βιβλίου, αφιερώνοντας τη μέρα σε ένα διαφορετικό είδος τροχού το γρανάζι.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται η λειτουργία τους και ποιες μηχανές λειτουργούν με γρανάζια. Έπειτα, τα παιδιά παρατηρούν γρανάζια ποδηλάτου και προσπαθούν να υποθέσουν, ποιο είναι αυτό που γυρίζει γρηγορότερα, το μικρό ή το μεγάλο γρανάζι, το πετάλι ή η ρόδα, σε ένα ποδήλατο. Τέλος, δίνοντας δύο γρανάζια στο κάθε παιδί, ένα μικρό και ένα μεγάλο, όπου καρφитσώνοντας τα σε ένα άλλο χαρτόνι προσπαθούν να γυρίσουν τα γρανάζια.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, η επόμενη μέρα αφιερώθηκε εξ' ολοκλήρου στο ερωτηματολόγιο, αφού τα παιδιά πρώτα ζωγράφισαν ένα δικό τους τροχό, περιλαμβάνοντας τον άξονα, τις ακτίνες και όσα ήθελαν τα γρανάζια, διότι η αποτύπωση τους θεωρήθηκε αρκετά δύσκολη υπόθεση για την προσχολική ηλικία.

Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και των τριών ερωτηματολογίων, για όλα τα παιδιά συνολικά αλλά και για ορισμένα από αυτά που πραγματικά οι απαντήσεις τους, είτε εντυπωσίασαν και θεωρήθηκαν απρόβλεπτες, είτε αναμενόμενες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε, όπως παραθέτονται παρακάτω, παρουσιάζουν στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου, του προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου, των συνεντεύξεων. Επίσης, τα αποτελέσματα προέκυψαν και μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών, δηλαδή, που αναφέρθηκε η πλειοψηφία και που επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον τους, ως σημαντικό για κάθε διδασκόμενη έννοια.

Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων των δύο σταδίων που ακολουθήθηκαν, του προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου, παρουσιάζει κάποια διαφοροποίηση. Είναι σημαντική, λοιπόν, η σύγκριση αυτών των στοιχείων μεταξύ τους, ώστε να διαπιστωθεί τι πραγματικά γνωρίζουν και κατά πόσο στη συνέχεια, με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων που διεξάγονται μέσα στην τάξη, τα παιδιά κατανοούν τις έννοιες για τις οποίες ρωτήθηκαν αρχικά. Στις παραγράφους που ακολουθούν, λοιπόν, παραθέτονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, που δόθηκαν από τα παιδιά πριν και μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Όπως και τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, διερευνώντας τη συμμετοχή των παιδιών μέσα σε αυτές.

### 6.1 Αποτελέσματα της παρέμβασης για τον κύκλο του νερού

#### 6.1.1 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων του προ-ελέγχου.

Η διαδικασία του προ-ελέγχου είχε ως σκοπό να διαπιστώσει αν τα παιδιά είχαν συγκροτήσει στη σκέψη τους την εξέλιξη της διαδικασίας του κύκλου του νερού και σε ποιο βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι δυνατόν να κατανοούν και να ερμηνεύουν σημασιολογικά τις λέξεις κλειδιά αυτού του φαινομένου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν κατά την διάρκεια του προελέγχου ήταν τα εξής: «Σου αρέσει η βροχή;», «Από τι πιστεύεις ότι γίνεται η βροχή;», «Από που έρχεται;», «Τα σύννεφα από τι γίνονται;» και άλλες παρόμοιες, που συνήθως διέφεραν σε κάθε παιδί. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, όπως έχει αναφερθεί,

είναι η ημι-δομημένη και έτσι δεν υπήρχε ένα αυστηρό πλαίσιο, στο οποίο να βασίζεται το ερωτηματολόγιο.

Στον παρακάτω πίνακα καταχωρήθηκαν οι περιγραφές που έδωσαν τα παιδιά, αξιολογώντας το βαθμό κατάκτησης του σημασιολογικού πεδίου, γύρω από το φαινόμενο της εξάτμισης και του κύκλου του νερού. Με βάση τα στοιχεία που περιελάμβαναν οι απαντήσεις, κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Τα κριτήρια κατάταξης των απαντήσεων στις ανάλογες κατηγορίες σχετίζονται με τη συμφωνία ή ασυμφωνία των εξηγήσεων με τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού μοντέλου. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις «επαρκείς» εξηγήσεις του φαινομένου. Επαρκείς χαρακτηρίστηκαν οι απαντήσεις, που τα παιδιά γνώριζαν το φαινόμενο του κύκλου του νερού και ήταν σε θέση να δώσουν την σημασιολογική ερμηνεία της εξάτμισης, ως λέξης, αλλά και ως φαινομένου γενικά.

Στην δεύτερη κατηγορία καταχωρήθηκαν «οι εν μέρει» σωστές εξηγήσεις του φαινομένου. Τα παιδιά μεν γνώριζαν κάποια πράγματα για την βροχή και την εξάτμιση, όταν όμως τους ζητήθηκε να περιγράψουν, τις έννοιες με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο, τους ήταν αδύνατο. Υπήρχαν, δηλαδή, κάποια σημεία συμβατά στην περιγραφή του φαινομένου αλλά όταν η έρευνα επικεντρώνονταν στη σημασία ορισμένων λέξεων, όπως αυτή της εξάτμισης, εμφανιζόντουσαν στοιχεία μη-συμβατά.

Η τρίτη κατηγορία εμφανίζει συχνότητες που κατατάσσονται στις «ανεπαρκείς» περιγραφές και εξηγήσεις, τόσο από την επιστημονική πλευρά του φαινομένου, όσο και από τις σημασιολογικές εξηγήσεις πάνω στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τα 14 παιδιά που ρωτήθηκαν για τον κύκλο του νερού, στην κατηγορία των επαρκών απαντήσεων δεν υπήρχε κανένα παιδί. Υπήρχαν ορισμένα που κατόρθωσαν να απαντήσουν και να δώσουν σωστές περιγραφές γύρω από την βροχή και την δημιουργία των σύννεφων, χωρίς βέβαια να ανταποκρίνονται απόλυτα με τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού μοντέλου του φαινομένου. Από τα 14 παιδιά που συμμετείχαν μόνο τα 5 απάντησαν σωστά, γνωρίζοντας αρκετά πράγματα για την βροχή και τα σύννεφα. Επίσης, όταν ρωτήθηκαν «πώς ανέβηκε το νερό στον ουρανό» τα συγκεκριμένα παιδιά ανέφεραν την λέξη «εξάτμιση». Όταν, όμως, τους ζητήθηκε διευκρίνηση πάνω στην λέξη που διατύπωσαν και να περιγράψουν την σημασία της, δεν τα κατάφεραν. Για παράδειγμα:



(Αναστασία)

- Ερευν.** Σου αρέσει η βροχή;
- Παιδί** Όχι
- Ερευν.** Από τι γίνεται η βροχή, ξέρεις;
- Παιδί** Από νερό
- Ερευν.** Τι είναι η βροχή;
- Παιδί** Κάτι νερά που πέφτουν και ποτίζουν τα λουλουδάκια... και αυτό
- Ερευν.** Από πού έρχεται η βροχή;
- Παιδί** Από τον ουρανό
- Ερευν.** Γιατί βρέχει;
- Παιδί** Γιατί ποτίζουν τα λουλουδάκια
- Ερευν.** Η βροχή πού πάει;
- Παιδί** Κάτω στο χώμα
- Ερευν.** Τα σύννεφα ξέρεις από τί γίνονται;
- Παιδί** Από νερό, όταν βάλουμε πάνω στη σόμπα το νερό, γίνονται κάτι πολύ μεγάλα συννεφάκια
- Ερευν.** Πώς ανέβηκε αυτό το νερό στον ουρανό;
- Παιδί** Εξατμίζεται
- Ερευν.** Τι σημαίνει η λέξη εξατμίζεται;
- Παιδί** Δεν ξέρω
- Ερευν.** Τι χρώμα έχουν τα σύννεφα όταν βρέχει;
- Παιδί** Καφέ, όχι καφέ... καφέ

(Αλέξανδρος Χ)

- Ερευν.** Σου αρέσει η βροχή;
- Παιδί** Ναι
- Ερευν.** Τι είναι η βροχή;
- Παιδί** Νερό
- Ερευν.** Από πού έρχεται;
- Παιδί** Από τη θάλασσα
- Ερευν.** Γιατί βρέχει;
- Παιδί** Λιώνουν τα σύννεφα και γίνονται νερό
- Ερευν.** Η βροχή που πάει όταν βρέχει;
- Παιδί** Στη γη

- Ερευν.** Τα σύννεφα πώς γίνονται;
- Παιδί** Από το νερό
- Ερευν.** Το νερό πώς πιστεύεις ότι βρέθηκε στα σύννεφα;
- Παιδί** Από την θάλασσα, εξατμίζεται
- Ερευν.** Εξατμίζεται ξέρεις τι σημαίνει;
- Παιδί** Ότι πηγαίνει στον ουρανό
- Ερευν.** Όταν βρέχει τι χρώμα έχουν τα σύννεφα;
- Παιδί** Γκρι

Οι απαντήσεις και των άλλων δύο παιδιών κινούνται σχεδόν στο ίδιο κλίμα. Η συνέντευξη του Αλέξανδρου ήταν αυτή που έδωσε και τις πιο σωστές απαντήσεις. Όταν τα υπόλοιπα τρία παιδιά ρωτήθηκαν «τι σημαίνει η λέξη εξατμηση» απάντησαν «δεν ξέρω». Ο Αλέξανδρος ήταν ο μόνος που έδωσε, έστω και μια εξήγηση για το τι πιστεύει πως σημαίνει η λέξη εξατμηση. Θα πρέπει να επισημανθεί πως η απάντησή του «ότι πηγαίνει στον ουρανό», δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την συμβατική σημασιολογική εξήγηση της λέξης αυτής. Παρόλα αυτά, όμως, η περιγραφή που δόθηκε δεν μπορεί να θεωρηθεί «επαρκής».

Οι εν μέρει απαντήσεις ήταν χαρακτηριστικές του μικρότερου αριθμού παιδιών. Για την ακρίβεια μόλις 3 έδωσαν εξηγήσεις για την βροχή και τα σύννεφα, δείχνοντας ότι έχουν κατανοήσει κάποια πράγματα, αλλά οι περισσότερες πληροφορίες είναι μπερδεμένες μέσα στο μυαλό τους. Έτσι, τα παιδιά κυριαρχούνται από κάποιου είδους σύγχυση, η οποία τους εμποδίζει να κατανοήσουν τις σημασιολογικές γνώσεις γύρω από το λεξιλόγιο και τις έννοιες του φαινομένου. Για παράδειγμα:

(Αλέξανδρος)

- Ερευν.** Σου αρέσει η βροχή;
- Παιδί** Ναι
- Ερευν.** Ξέρεις τι είναι η βροχή;
- Παιδί** Βροχούλες
- Ερευν.** Γιατί βρέχει;
- Παιδί** Επειδή αρχίζει και έχει μαύρα σύννεφα
- Ερευν.** Από πού έρχεται η βροχή;
- Παιδί** Όταν δεν βρέχει έρχεται
- Ερευν.** Από πού έρχεται;

- Παιδί** Ναι, αλλά δεν ξέρω από πού έρχεται
- Ερευν.** Από πού πιστεύεις;
- Παιδί** Νομίζω από την Αφρική
- Ερευν.** Η βροχή που πέφτει πού πάει;
- Παιδί** Στο Βόλο
- Ερευν.** Τα σύννεφα πώς γίνονται;
- Παιδί** Γίνονται πρώτα θαλασσί και μετά μαύρα
- Ερευν.** Πώς δημιουργούνται;
- Παιδί** Όταν είναι πρωί τη νύχτα βρέχει. Έρχονται όλα τα σύννεφα και είναι όλα ενωμένα
- Ερευν.** Τι έχουν μέσα τα σύννεφα;
- Παιδί** Νομίζω έχουν βροχή μέσα και κάνουν μεγάλη βροχή
- Ερευν.** Πώς βρέθηκε το νερό μέσα στα σύννεφα;
- Παιδί** Νομίζω ήρθε από την λίμνη. Είναι σαν να εξαφανίζεται το νερό.

(Γιάννης)

- Ερευν.** Όταν βρέχει σου αρέσει;
- Παιδί** Όχι, γιατί φέρνει τα χρώματα σπίτι μας
- Ερευν.** Ξέρεις τι είναι η βροχή;
- Παιδί** Μικρές σταγονίτσες
- Ερευν.** Από τι γίνεται η βροχή;
- Παιδί** Εξατμίζεται το νερό και γίνεται συννεφάκια
- Ερευν.** Από πού έρχεται η βροχή;
- Παιδί** Από τα σύννεφα
- Ερευν.** Γιατί βρέχει;
- Παιδί** Γιατί είναι τα σύννεφα στον ουρανό και λέει ο καιρός να βρέξει και βρέχει
- Ερευν.** Η βροχή που πέφτει πού πάει;
- Παιδί** Στο δρόμο
- Ερευν.** Τα σύννεφα πώς γίνονται;
- Παιδί** Από νερό, βρέχεται... βγαίνει καπνός και βγαίνει
- Ερευν.** Τι έχουν μέσα τα σύννεφα;
- Παιδί** Νερό
- Ερευν.** Το νερό πώς πιστεύεις ότι ανέβηκε ψηλά;

**Παιδί** Ανεβαίνει... δεν ξέρω

**Ερευν.** Όταν βρέχει τα σύννεφα τι χρώμα έχουν;

**Παιδί** Άσπρο

Οι απαντήσεις των δύο αυτών παιδιών, αναμφισβήτητα, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα, για να γίνει φανερή η σύγχυση που υπάρχει μέσα στο μυαλό τους. Οι έννοιες που έχουν μάθει ή έχουν ακούσει και οι σημασίες ορισμένων λέξεων, δεν έγιναν πλήρως κατανοητές, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται πρόβλημα στην ερμηνεία του φαινομένου.

Συγκεκριμένα ο Αλέξανδρος στη ερώτηση «Πώς ανέβηκε το νερό στα σύννεφα» αναφέρθηκε πως ήρθε από την λίμνη και είναι σαν να εξαφανίζεται το νερό. Εύκολα διαπιστώνει κανείς πως σίγουρα έχει ακούσει κάποιες πληροφορίες για το φαινόμενο του κύκλου του νερού και της εξάτμισης και το μόνο που κατάφερε να κρατήσει είναι πως το νερό εξαφανίζεται. Ίσως, όμως, υπάρχει το ενδεχόμενο να παρερμήνευσε τη σημασία της εξάτμισης και να θεώρησε ότι το νερό, σύμφωνα με κάποιες διαδικασίες που γίνονται, εξαφανίζεται. Το παιδικό του μυαλό, να έδωσε, δηλαδή, αυτή την σημασία στην λέξη εξάτμιση.

Επίσης, ο Γιάννης, είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα για να γίνει κατανοητή η σύγχυση που υπάρχει και πως απλώς έχει αποτυπώσει ορισμένες έννοιες, χωρίς να γνωρίζει το τι σημαίνουν πραγματικά. Όταν ο Γιάννης καλείται να απαντήσει «από τι γίνεται η βροχή» αναφέρει πως «εξατμίζεται το νερό και γίνεται συννεφάκια», στη συνέχεια, στην ερώτηση «το νερό πώς πιστεύεις ότι ανέβηκε στα σύννεφα» δεν μπόρεσε να δώσει κάποια απάντηση, με αποτέλεσμα να μπερδευτεί ακόμα περισσότερο.

Τέλος, η πλειοψηφία των παιδιών έδωσε ανεπαρκείς απαντήσεις. Συγκεκριμένα 6 παιδιά στις περισσότερες ερωτήσεις έδωσαν την απάντηση «δεν ξέρω». Επίσης οι περιγραφές που δόθηκαν δεν ήταν δυνατόν να συνδεθούν με την επιστημονική εξήγηση του φαινομένου και χαρακτηρίζονται ως ταυτολογικές. Με τον όρο αυτό τα παιδιά πίστευαν πως ο καιρός είναι αυτός που ευθύνεται για την βροχή και την κακοκαιρία. Τέλος, 2 από τα 6 παιδιά αναφέρθηκαν σε μεταφυσικού τύπου εξηγήσεις, αφού η βροχή και τα σύννεφα ήταν αποτέλεσμα θεϊκής πρωτοβουλίας. Για παράδειγμα, επιλεγμένες απαντήσεις από τις συνεντεύξεις των παιδιών παρουσιάζονται στη συνέχεια:

(Θοδωρής)

- Ερευν.** Ξέρεις τι είναι η βροχή;  
**Παιδί** Νερό  
**Ερευν.** Γιατί βρέχει;  
**Παιδί** Δεν ξέρω  
**Ερευν.** Το νερό που έχουν τα σύννεφα πώς ανέβηκε τόσο ψηλά;  
**Παιδί** Δεν ξέρω  
**Ερευν.** Όταν βρέχει τι χρώμα έχουν τα σύννεφα;  
**Παιδί** Άσπρο

(Αποστόλης)

- Ερευν.** Γιατί βρέχει;  
**Παιδί** Γιατί είναι χαλασμένος ο καιρός  
**Ερευν.** Τα σύννεφα πώς δημιουργούνται;  
**Παιδί** Μαλώνουν, γιατί έχει πολύ βροχή  
**Ερευν.** Τι έχουν μέσα τα σύννεφα;  
**Παιδί** Ε... έχουν... κάτι άσπρα με φως

(Ζέτα)

- Ερευν.** Ξέρεις τι είναι η βροχή; Από τι γίνεται;  
**Παιδί** Γίνεται από τον Θεούλη  
**Ερευν.** Γιατί βρέχει;  
**Παιδί** Γιατί ο καιρός λέει πότε βρέχει και πότε όχι  
**Ερευν.** Τα σύννεφα πώς δημιουργούνται;  
**Παιδί** Από τον Θεούλη  
**Ερευν.** Τι έχουν μέσα τα σύννεφα;  
**Παιδί** Έχουν τον θεούλη που μας παίρνει και από το χιόνι το πολύ σπάει ο δρόμος και έρχεται ο Θεούλης στα σπίτια μας, μας παίρνει και έτσι πεθαίνουμε  
**Ερευν.** Όταν βρέχει τι χρώμα έχουν τα σύννεφα;  
**Παιδί** Έχουμε... το ίδιο χρώμα που έχουν όταν δεν βρέχει, γαλάζιο

Παρακάτω, παρουσιάζεται πίνακας, που περιλαμβάνει τις συχνότητες για κάθε κατηγορία ξεχωριστά, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν:

**Πίνακας 1. Απαντήσεις προ-ελέγχου για τον κύκλο του νερού / κατανόηση του φαινομένου και κατάκτηση των σημασιολογικών γνώσεων.**

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ**

<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b>	<b>Κατανόηση φαινομένων</b>	<b>Κατάκτηση σημασιολογικών γνώσεων</b>
Επαρκείς	5	-
Ενδιάμεσες	3	-
Ανεπαρκείς	6	14

**6.1.2 Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για το φαινόμενο του κύκλου του νερού (εξάτμιση)**

Υστερα, από τη διαδικασία διερεύνησης του επιπέδου εννοιολογικών και σημασιολογικών γνώσεων των παιδιών, σχετικά με τον κύκλο του νερού ακολούθησε η υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Σκοπός ήταν μέσα από την συστηματική διδασκαλία να κατανοηθεί η πορεία που διαγράφει το νερό, όπως και οι σημασίες ορισμένων λέξεων που ορίστηκαν ως λέξεις κλειδιά για τον μετα-έλεγχο στο επόμενο στάδιο.

Στο συγκεκριμένο σημείο, αφού έχει προηγηθεί η ανάλυση των δραστηριοτήτων, θα γίνει προσπάθεια, να διαπιστωθεί πόσα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον την ώρα της δραστηριότητας και πόσα όχι. Η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος περιλαμβάνει τις τρεις ήδη γνωστές κατηγοριοποιήσεις, «επαρκής», «ενδιάμεση» και «ανεπαρκής» παρακολούθηση.

Αρχικά, τα παιδιά έδειχναν αρκετό ενδιαφέρον και κυρίως η ιστορία που άκουσαν για την πορεία του νερού, τους εντυπωσίασε ιδιαίτερα. Σε αυτή τη δραστηριότητα ήρθαν σε επαφή με το καινούργιο λεξιλόγιο, όπως «εξάτμιση», «φράγμα», «εργοστάσιο λυμάτων», «υδραγωγείο», «υπόνομος».

Σ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας τα περισσότερα από τα παιδιά έδειχναν να κατανοούν το φαινόμενο και στη συνέχεια το λεξιλόγιο, που είχε από την αρχή συγκεκριμενοποιηθεί, ώστε η έρευνα να περιοριστεί στη διερεύνηση ορισμένων μόνο λέξεων. Υπήρχαν, όμως μερικοί που πρόσεχαν εν μέρει ή έτυχε να λείπουν σε κάποια δραστηριότητα και προς έκπληξη απάντησαν αρκετά σωστά σε πολλές από τις ερωτήσεις που τους έγιναν στη συνέχεια και μερικοί άλλοι που φαινόταν καθαρά η

αδυναμία τους. Τέλος, ορισμένοι, αν και ελάχιστοι, σε όλη τη διάρκεια της «διδασκαλίας» δεν έδειχναν πολύ ενδιαφέρον, είτε ενοχλώντας τους διπλανούς, είτε όταν έπρεπε να μιλήσουν ήταν πάντοτε εκτός θέματος. Η δραστηριότητα που τους κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον ήταν η δεύτερη, το πείραμα. Όλοι με προσοχή παρατηρούσαν την διαδικασία, διασκεδάζοντας, κυρίως, τη στιγμή της συλλογής των φυσαλίδων.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έδειχναν ενδιαφέρον και παρακολουθούσαν με προσοχή τις δραστηριότητες ήταν ο Αλέξανδρος Χ, η Αναστασία, ο Θανάσης και ο Νίκος, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι κάθε φορά που απαντούσαν, σωστά βέβαια, σε κάθε ερώτηση που τους γινόταν. Επίσης, δύο από τα παιδιά αυτά ήταν ο Χρήστος και η Αγγελική, μόνο που έλειψαν στις περισσότερες δραστηριότητες και έτσι δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να δείξουν τις δυνατότητες τους μέσα στην τάξη. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην συνέντευξη του μετα-ελέγχου θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Η Στελλίνα, ο Αλέξανδρος, ο Αποστόλης ήταν τρία από τα παιδιά που πρόσεχαν σε όλη την πορεία των δραστηριοτήτων, όμως, τους ήταν δύσκολο να συμμετάσχουν στον ίδιο βαθμό με τους υπόλοιπους. Το πρώτο παιδί φάνηκε να δυσκολεύεται στην σωστή παραγωγή προτάσεων, χωρίς βέβαια να έχει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως και το δεύτερο. Αντίστοιχα, το τρίτο παιδί παρόλο που συνεχώς το ενδιαφέρον του ήταν αμείωτο, είχε ένα μικρό «διανοητικό πρόβλημα».

Εντύπωση στην έρευνα παρουσίασε η περίπτωση του Μπέσι. Σε όλη τη διαδικασία και των τριών δραστηριοτήτων, μιλούσε συνέχεια και δήλωνε πως βαριόταν, παρόλα αυτά σε δύσκολες ερωτήσεις, που δεν μπορούσε κανείς να δώσει κάποια σωστή απάντηση, ήταν αυτός που διευκόλυνε την κατάσταση, απαντώντας σωστά.

Επιπλέον, υπήρχε μια ομάδα παιδιών ο Γιάννης, , ο Παναγιώτης, ο Θωδωρής και η Ζέτα που τις περισσότερες φορές, παρουσίαζαν πλήρη αδιαφορία για όσα λεγόntonταν μέσα στην τάξη τόσο για το φαινόμενο του κύκλου του νερού όσο και για το καινούριο λεξιλόγιο. Στην διαδικασία του προ-ελέγχου, όμως όπως διαπιστώθηκε τρία από τα παιδιά αυτά αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην δεύτερη κατηγορία, την ενδιάμεση. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως ίσως τα παιδιά αυτά να μην λαμβάνουν πρωτοβουλίες, αφού όπως φάνηκε πρόκειται για ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά. Το τέταρτο παιδί από αυτά, πραγματικά δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί και διέκοπτε, συνεχώς, τις δραστηριότητες για να αναφερθεί σε πράγματα που δεν είχαν καμία συνοχή μεταξύ τους.

Ο πίνακας που παρατίθεται στη συνέχεια, παρουσιάζει αναλυτικά τις αξιολογήσεις των παιδιών ανάλογα με το ενδιαφέρον που έδειξαν μέσα στην τάξη.

**Πίνακας 2. Αξιολόγηση ενδιαφέροντος μέσα στην τάξη**

Αξιολόγηση	Συχνότητα
Επαρκής	4
Ενδιάμεσο	6
Ανεπαρκής	4

Για την καλύτερη ποιότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται ακόμα ένας πίνακας, για να διαπιστωθεί πόσα παιδιά κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, με τις απαντήσεις τους, έδειχναν να κατανοούν το φαινόμενο και τις σημασίες των λέξεων, που είχαν οριστεί αρχικά.

**Πίνακας 3. Αξιολόγηση κατανόησης του φαινομένου – λέξεων κλειδιά.**

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ**

Αξιολόγηση	Κατανόηση του φαινομένου	Κατάκτηση σημασιών
Επαρκής	4	4
Ενδιάμεση	Απουσία σε μια δραστηριότητα	2
	Παράπονα	1
		2
Ανεπαρκής	4	5

**6.1.3. Διαδικασία και αποτελέσματα μετα-ελέγχου**

Υστερα από τη διεξαγωγή των τριών δραστηριοτήτων και διαδοχικών συζητήσεων μέσα στην τάξη για το νερό γενικά αλλά και ειδικά για τον κύκλο του νερού ακολούθησε το τρίτο στάδιο, η διαδικασία του μετα-ελέγχου.



Η διαδικασία του μετα-ελέγχου πραγματοποιήθηκε σε μια μέρα και ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς πορεία με τον προ-έλεγχο. Με τον ίδιο ερωτηματολόγιο, μόνο που αυτή τη φορά δόθηκε μεγαλύτερο βάρος, στις λέξεις κλειδιά και στις σημασίες τους και όχι τόσο στην διαδικασία του φαινομένου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν 5 απαντήσεις θεωρήθηκαν επαρκείς. Αυτές ήταν της Αναστασίας, του Θανάση, του Νίκου, του Μπέσι, και του Αλέξανδρου Χ. Για παράδειγμα, δείγματα απαντήσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια:

(Αναστασία)

**Έρευν.** Το νερό πως ανεβαίνει στα σύννεφα;

**Παιδί** Γίνεται υδρατμός και γίνεται συννεφάκια.

**Έρευν.** Πως γίνεται ο υδρατμός;

**Παιδί.** Πρέπει να ζεσταθεί η θάλασσα και να γίνουν συννεφάκια.

**Έρευν.** Εξάτμιση, ξέρεις τι σημαίνει;

**Παιδί** Ότι εξατμίζεται και γίνεται συννεφάκι μικρό ή μεγάλο.

**Έρευν.** Λύματα, ξέρεις, τι σημαίνει;

**Παιδί** Όχι

**Έρευν.** Υδραγωγείο;

**Παιδ.** Ένα μαγαζί που καθαρίζει το νερό.

Η Αναστασία, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε φαίνεται καθαρά ότι όσον αφορά την κατανόηση του φαινομένου έχει ξεκαθαρίσει την διαδικασία που ακολουθεί το νερό ως την εξάτμιση και την πορεία του στη συνέχεια. Από την άλλη η κατάκτηση των σημασιολογικών πεδίων που έχουν σχέση με την «εξάτμιση», «τους υδρατμούς» και τις υπόλοιπες λέξεις, που της ζητείται να αναλύσει, δείχνει κάποιου είδους αδυναμία. Φυσικά, αν γίνει μια πρώτη σύγκριση ανάμεσα στον προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο, θα διαπιστωθεί πως την πρώτη φορά δεν κατάφερε να δώσει μια εξήγηση, για το σημασιολογικό πεδίο της εξάτμισης. Η βελτίωση της, λοιπόν, είναι εμφανής και ίσως οφείλεται και στο ενδιαφέρον που έδειχνε σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

(Θανάσης)

**Έρευν.** Το σύννεφο πως γίνεται;

**Παιδί** Από την θάλασσα, χτυπάει ο ήλιος τη θάλασσα, και γίνεται υδρατμός, που πάει στον ουρανό και γίνεται σύννεφο.

**Έρευν.** Το σύννεφο τι έχει μέσα;

- Παιδί** Μικρές σταγονίτσες.
- Έρευν.** Υδρατμός τι σημαίνει;
- Παιδί** Δεν ξέρω.
- Έρευν.** Τα λύματα τι είναι;
- Παιδί** Βρόμικα νερά
- Έρευν.** Τεχνητή λίμνη, ξέρεις τι σημαίνει;
- Παιδί** Την έκανε ο άνθρωπος.

Ο Θανάσης από την αρχή ξεχώρισε. Στη διαδικασία του προελέγχου όπως και μέσα στην τάξη, απαντούσε συνεχώς σωστά, κατανοώντας τα όσα λεγόntonταν. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε, πάνω κυρίως, στο σημασιολογικό επίπεδο, φαίνεται καθαρά πως έχει κατακτήσει τις σημασίες των περισσότερων λέξεων, με μια εμφανή δυσκολία σε αυτή της εξάτμισης.

(Νίκος)

- Έρευν.** Τα σύννεφα τι έχουν μέσα;
- Παιδί** Εκατομμύρια σταγόνες
- Έρευν.** Πως ανέβηκε το νερό στα σύννεφα;
- Παιδί** Το ζέστανε ο ήλιος, έγινε υδρατμός ανέβηκε πολύ και έγινε σύννεφο.
- Έρευν.** Η τεχνητή λίμνη τι είναι;
- Παιδί** Την φτιάξαν οι άνθρωποι.
- Έρευν.** Υδραγωγείο τι σημαίνει;
- Παιδί** Καθαρίζει το νερό από τις βρωμιές.
- Έρευν.** Γιατί όλη αυτή την πορεία που κάνει το νερό την ονομάζουμε, κύκλο του νερού.
- Παιδί** Γιατί κάνει ένα κύκλο.

Ο Νίκος πραγματικά εντυπωσίασε με τις απαντήσεις του, τόσο στον προ-έλεγχο, όσο και στον μετα-έλεγχο στη συνέχεια. Το γνωστικό επίπεδο για τον κύκλο του νερού αλλά και το επίπεδο κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων, τον κατατάσσουν στις επαρκείς εξηγήσεις, έχοντας φυσικά μεγάλη διαφορά από τους υπόλοιπους.

Ένα ακόμα παιδί του οποίου, οι εξηγήσεις κινήθηκαν στο ίδιο επίπεδο με αυτές του Νίκου είναι του Αλέξανδρου Χ, για παράδειγμα:

- Έρευν.** Καθώς η βροχή πέφτει και συναντήσει στρώματα κρύου αέρα, τι γίνεται;
- Παιδί** Βροχή ή χαλάζι.
- Έρευν.** Το φράγμα ξέρεις τι είναι;
- Παιδί** Ένας τοίχος.
- Έρευν.** Γιατί όλο αυτό το φαινόμενο που περιγράψαμε για την πορεία του νερού, το λέμε κύκλο του νερού;
- Παιδί** Γιατί κάνει κύκλο το νερό.

Ο Αλέξανδρος γνώριζε αρκετές πληροφορίες από το πρώτο στάδιο του προ-ελέγχου, μόνο που δεν είχε κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις σημασίες των λέξεων, στις οποίες είχε αναφερθεί αρχικά. Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις, το επίπεδο βελτίωσης του, διαπιστώνεται χωρίς να γίνει κάποια βαθύτερη διερεύνηση. Το μόνο σημείο που εντυπωσίασε στο συγκεκριμένο παιδί, είναι πως στην πορεία των δραστηριοτήτων υπήρχαν στιγμές, που δεν έδειχνε αρκετό ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να βγει ένα πρώτο συμπέρασμα, πως ίσως δεν τα καταφέρει, στην διαδικασία, του μετά-ελέγχου. Διέψευσε, όμως, κάθε γρήγορο συμπέρασμα που είχε ειπωθεί, για την περίπτωση του, απαντώντας σωστά σε κάθε ερώτηση που του έγινε.

(Μπέσι)

- Έρευν.** Το σύννεφο τι έχει μέσα;
- Παιδί** Νερό.
- Έρευν.** Η λέξη εξατμίζεται τι σημαίνει;
- Παιδί** Ότι ανεβαίνει πάνω το νερό.
- Έρευν.** Υδρατμός τι σημαίνει;
- Παιδί** Ανεβαίνει το νερό σιγά – σιγά πάνω και μετά γίνεται το μεγαλύτερο σύννεφο.
- Έρευν.** Λύματα ξέρεις τι σημαίνει;
- Παιδί** Τα βρόμικα νερά.

Ο Μπέσι, στον προέλεγχο είχε κατηγοριοποιηθεί στην ενδιάμεση κατάταξη, όπως επίσης και στις δραστηριότητες δεν έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή, παρόλο που σε ανύποπτες στιγμές εντυπωσίαζε με τις απαντήσεις του. Ήταν, ο μόνος που διαμαρτύρονταν ότι δεν είναι και τόσο ενδιαφέρον τα όσα λέγονται, ακόμα και όταν έγιναν προσπάθειες να αλλάξει γνώμη. Στον μετα-έλεγχο, όπως φάνηκε τα πήγε αρκετά καλά και έδειξε αρκετά δείγματα βελτίωσής του σημασιολογικού του επιπέδου.

Στη συνέχεια, ένα άλλο παιδί ο Χρήστος προβληματίσε την διαδικασία της έρευνας. Σε ορισμένες συζητήσεις για τον κύκλο του νερού απουσίαζε, όταν, όμως παρευρισκόταν μέσα στην τάξη φαινόταν καθαρά το ενδιαφέρον που παρουσίαζε, με αποτέλεσμα να διαπιστωθεί κάποια βελτίωση, στο σημασιολογικό του πεδίο, αλλά όχι αρκετή για να τον κατατάξει στην πρώτη κατηγορία. Αυτό σίγουρα οφείλεται στην απουσία από τον χώρο της τάξης. Τελικά, κατατάχθηκε στην δεύτερη κατηγορία.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία την ενδιάμεση εμφανίζονται στο σύνολο τους ακόμα 6 παιδιά, όπως και η πλειοψηφία των παιδιών, τα οποία απάντησαν σωστά πάνω στην διαδικασία του φαινομένου αλλά δεν γνώριζαν όσο καλά θα έπρεπε το λεξιλόγιο στο οποίο ρωτήθηκαν.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφερθεί, πως σχεδόν όλα τα παιδιά κατανόησαν την πορεία που διαγράφει το νερό και το πώς εξατμίζεται. Εκτός, φυσικά, από ελάχιστες εξαιρέσεις. Ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονται να παραδεχτούν στο μυαλό τους, την όλη διαδικασία, ύστερα από ένα σημείο και μετά κατάφεραν να καταλάβουν και να εξηγούν, με σχεδόν επιστημονικό τρόπο το φαινόμενο.

Τα παιδιά αυτά που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία απάντησαν και έδωσαν σωστές εξηγήσεις, μόνο σε ορισμένες σημασίες από αυτές που ρωτήθηκαν. Ο Αποστόλης από τα έξι παιδιά ήταν αυτός που απέσπασε την προσοχή και τα θετικά σχόλια, αφού κατόρθωσε να δώσει σωστές εξηγήσεις στις σημασίες ορισμένων λέξεων. Όπως έχει αναφερθεί ο Αποστόλης, αντιμετωπίζει κάποιου είδους πρόβλημα και στο πρώτο στάδιο, είχε κατηγοριοποιηθεί στις ανεπαρκείς αξιολογήσεις. Για παράδειγμα:

(Αποστόλης)

**Έρευν.** Το νερό πως ανεβαίνει μέσα στα σύννεφα;

**Παιδί** Παίρνουμε ένα σκοινί και το ανεβάζουμε.

**Έρευν.** Υδραγωγείο ξέρεις τι σημαίνει;

**Παιδί** Ναι, αυτό που καθαρίζει.

**Έρευν.** Υπόνομος, ξέρεις;

**Παιδί** Πηγαίνουν τα βρώμικα νερά.

**Έρευν.** Εδώ ξέρεις τι γίνεται; (εικόνα με τον κύκλο του νερού)

**Παιδί** Εξατμίζεται.

Τα υπόλοιπα πέντε παιδιά έδωσαν σχεδόν ίδιες απαντήσεις, εξηγούσαν τις σημασίες «του υδραγωγείου», «της τεχνητής λίμνης», «των λυμάτων» αλλά, όσον

αφορά λέξεις πιο σύνθετου σημασιολογικού επιπέδου, όπως «εξάτμιση», «υδρατμός», ήταν δύσκολο να διατυπώσουν, έστω και μία απάντηση.

Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις τριών παιδιών που αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς και κυρίως στο επίπεδο κατάκτησης των σημασιών. Με τις απαντήσεις τους συνέχισαν να επιμένουν στις αρχικές τους απόψεις, περί θεϊκής πρωτοβουλίας, προσθέτοντας μόνο ορισμένα στοιχεία από όλα όσα είχαν ακούσει τις προηγούμενες μέρες. Για παράδειγμα, ορισμένες απαντήσεις ενός παιδιού παρουσιάζεται παρακάτω:

(Ζέτα)

Έρευν. Τα σύννεφα τι έχουν μέσα;

Παιδί Βροχή, το κρύο, τον θεούλη που μας παίρνει...

Έρευν. Γιατί πηγαίνει το νερό στο υδραγωγείο;

Παιδί Για να πίνουμε νερό και να μην σκάσουμε και έρθει ο θεούλης να μας πάρει

Έρευν. Λύματα, ξέρεις τι σημαίνει;

Παιδί Ξέρω ότι σημαίνει τίποτα

Έρευν. Την πορεία που κάνει το νερό, γιατί την ονομάζουμε «κύκλο του νερού»;

Παιδί Γιατί αρχίζει να βρέχει από την αρχή

**Πίνακας 4. Απαντήσεις μετα-ελέγχου σχετικά με την κατανόηση του φαινομένου και την κατάκτηση των λέξεων κλειδιά.**

#### ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ

Αξιολόγηση	Κατανόηση του φαινομένου	Κατάκτηση σημασιολογικών πεδίων
Επαρκείς <sup>1</sup>	8	5
Ενδιάμεσες	6	6
Ανεπαρκείς	-	3

Με όλα αυτά τα στοιχεία είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς τον βαθμό κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων από το πρώτο στάδιο του προ-ελέγχου, μέχρι το τελευταίο του μετα-ελέγχου, κάτι που θα γίνει, φυσικά στο επόμενο κεφάλαιο.

<sup>1</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί για άλλη μια φορά πως επαρκείς απαντήσεις, δεν διατυπώθηκαν πλήρως. Τα παιδιά εξήγησαν όλες τις σημασίες των λέξεων που ρωτήθηκαν, χωρίς όμως να καταφέρουν να κατακτήσουν την σημασία της εξάτμισης και του υδρατμού.

## 6.2. Αποτελέσματα της παρέμβασης για την εξοικονόμηση του νερού

### 6.2.1 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων του προ-ελέγχου

Ο έλεγχος για την διερεύνηση των γνώσεων και του σημασιολογικού πεδίου, πάνω στην έννοια της εξοικονόμησης του νερού, πραγματοποιήθηκε σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία, της περιοχής του Βόλου.

Προτιμήθηκε και στις δύο περιπτώσεις να μην ακολουθηθεί η διαδικασία του προ-ελέγχου για κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά να γίνει μια συζήτηση, γύρω από το νερό για να διαπιστωθεί το επίπεδο γνώσεων σε συνολικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο περιείχε έννοιες, όπως «εξοικονόμηση», «κατάχρηση», «χρήση» του νερού, που ήταν σχεδόν βέβαιο ότι θα δυσκολέψουν το παιδί και ίσως έρθει σε δύσκολη θέση, αφού θα ήταν αδύνατο να απαντήσει.

Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο νηπιαγωγείο σχετικά με το νερό, απέδωσε πολύ καλά αποτελέσματα. Τα παιδιά γνώριζαν αρκετές πληροφορίες για το νερό και το αξιοσημείωτο της υπόθεσης είναι πως το ένα παιδί συμπλήρωνε το άλλο, βοηθώντας να διευρύνουν όλα μαζί τις γνώσεις τους. Όσον αφορά, όμως, την εξοικονόμηση του νερού δεν ειπώθηκαν αρκετά και το θέμα φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά.

Το δεύτερο νηπιαγωγείο, ήταν ήδη ενημερωμένο για το νερό, αφού ήταν το ίδιο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα για τον κύκλο του νερού. Αρχικά, έγινε μια επανάληψη στα όσα γνώριζαν και στη συνέχεια ρωτήθηκαν, αν ξέρουν ή αν έχουν ακούσει ξανά την έννοια της εξοικονόμησης του νερού – οικονομία στο νερό. Ένα παιδί συγκεκριμένα ο Νίκος, απάντησε πως ο μπαμπάς του κάνει οικονομία στα χρήματα. Από τα υπόλοιπα παιδιά κανείς δεν γνώριζε κάτι σχετικό με την λέξη ή δεν είχε το θάρρος να μιλήσει για μια έννοια που δεν γνώριζε αρκετά.

Η οικονομία στο νερό, λοιπόν, συνδέθηκε με την έννοια της οικονομίας των χρημάτων. Το συγκεκριμένο παιδί, προφανώς, τις φορές που ήρθε σε ακουστική επαφή με την λέξη «οικονομία», το οικογενειακό του περιβάλλον, προφανώς την είχε συνδέσει με τα χρήματα, παρά με το νερό, με αποτέλεσμα να της δώσει την ανάλογη ερμηνεία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας του προ-ελέγχου διαπιστώθηκε, πως οι γνώσεις των παιδιών για το νερό, ήταν ανεπαρκείς. Τα 16 παιδιά του πρώτου νηπιαγωγείου, όπως και τα 14 του δεύτερου, τους ήταν σχεδόν αδύνατο να συνδέσουν την λέξη της «οικονομίας με αυτή του νερού.

Ακολούθησε, λοιπόν, όπως είχε προγραμματιστεί αρχικά το στάδιο της υλοποίησης των δραστηριοτήτων, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν τη σημασία της «εξοικονόμησης» του νερού αλλά και των υπόλοιπων λέξεων κλειδιά.

### **6.2.2 Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για την εξοικονόμηση του νερού**

Καταρχάς θα πρέπει να επισημανθεί από την αρχή, πως η έννοια της εξοικονόμησης του νερού κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών, που από την πρώτη στιγμή εκδήλωσαν την περιέργεια να μάθουν την σημασία της.

Όσον αφορά το πρώτο νηπιαγωγείο τα παιδιά άκουγαν προσεκτικά την κάθε πληροφορία που τους δινότανε και την εκμεταλλεύονταν προσθέτοντας και δικά τους στοιχεία στη συνέχεια. Είχαν την δυνατότητα, λοιπόν, ακούγοντας κάτι που τους φαινόταν ενδιαφέρον να προσθέτουν και μια δικιά τους πληροφορία, το κάθε παιδί, ξεχωριστά, ώστε στο τέλος οι περισσότερες πληροφορίες να προέρχονται από τα ίδια. Το μόνο που χρειαζόντουσαν ήταν μια μικρή αφορμή και στη συνέχεια, εξωτερίκευαν κάθε είδους πληροφορία σχετική με το θέμα. Ελάχιστα, ήταν τα παιδιά που δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρασυρόμενα, όμως, από τους υπολοίπους άρχισαν με την σειρά τους να εκφράζουν τις απόψεις τους.

Η πλειοψηφία, λοιπόν, των παιδιών σε όλη την πορεία των δραστηριοτήτων για την εξοικονόμηση του νερού, έδειχνε ιδιαίτερα ενδιαφέρον και περιέργεια, αποτυπώνοντας κάθε πληροφορία με απίστευτη ταχύτητα και λεπτομέρεια.

Όσον αφορά το δεύτερο νηπιαγωγείο και σε αυτό παρουσιάζεται έκδηλο το ενδιαφέρον, με την μόνη διαφορά ότι υπήρχε μια μικρή κούραση, αφού τις προηγούμενες μέρες είχαν μιλήσει αρκετά για τον κύκλο του νερού και την εξάτμιση.

Τα περισσότερα παιδιά και σε αυτή την περίπτωση, διατύπωναν τις απόψεις τους, απαντούσαν σε ερωτήσεις, ανέφεραν προσωπικές εμπειρίες, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο και συνθέτοντας, ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Τα παιδιά, όμως, που ξεχώρισαν με το ενδιαφέρον και την προσοχή τους στο πρώτο θέμα, τον κύκλο του νερού, συνέχιζαν να διαπρέπουν και σε αυτό το σημείο. Δεν θα ήταν υπερβολή, η διαπίστωση, πως το ενδιαφέρον τους παρακινούσε και τους υπόλοιπους να προσέξουν, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα.

Οι διαπιστώσεις που έγιναν στον κύκλο του νερού για το κάθε παιδί ξεχωριστά, συνεχίζουν να ισχύουν και σε αυτή την περίπτωση, με κάποιες μικρές αποκλίσεις.

Αναλυτικότερα, αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην συνέχεια με την βοήθεια του τρίτου σταδίου, του μετα-ελέγχου.

**Πίνακας 5. Ενδιαφέρον του συνολικού αριθμού των παιδιών και των δύο νηπιαγωγείων για την έννοια της «εξοικονόμησης του νερού».**

Αξιολόγηση	Συχνότητες
Επαρκής	22
Ενδιάμεσο	8
Ανεπαρκής	-
Σύνολο	30

### 6.2.3 Διαδικασία και αποτελέσματα μετα-ελέγχου

Έπειτα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, που είχαν ως θέμα τους, την εκμάθηση τρόπων εξοικονόμησης του νερού και την κατανόηση της έννοιας αυτής, όπως και παραγώγων λέξεων, οικονομία, κατάχρηση, χρήση του νερού, ακολούθησε το τρίτο στάδιο του μετα-ελέγχου, για να διαπιστωθεί τι ακριβώς και σε ποιο βαθμό κατανοήθηκε από τα παιδιά.

Το ερωτηματολόγιο αρχικά ζητούσε την κατασκευή σχεδίου, στο οποίο να απεικονίζεται ένας τρόπος ή ακόμα και περισσότεροι, που βοηθούν στην μικρότερη κατανάλωση του νερού. Το ερωτηματολόγιο με αφορμή τις ζωγραφιές των παιδιών, διερεύνησε το επίπεδο των γνώσεων τους, πάνω στο θέμα της εξοικονόμησης του νερού και κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων, γύρω από το λεξιλόγιο που είχε οριστεί αρχικά, ως λέξεις κλειδιά. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει το επίπεδο κατάκτησης των σημασιών από το παιδί προσχολικής ηλικίας, ήταν «εξοικονόμηση του νερού», «οικονομία του νερού», «χρήση», «κατάχρηση», «πλανήτης» και «κατανομή».

Στο πρώτο νηπιαγωγείο τα παιδιά παρουσίασαν ένα πολύ καλό υλικό, τα σχέδια τους ήταν παραστατικότερα, τα χρώματα που χρησιμοποίησαν ποικίλα, δίνοντας ζωντάνια στις ζωγραφιές τους και το πιο εντυπωσιακό ήταν, πως ορισμένα έγραψαν συμβουλές με τις οποίες εξοικονομείται περισσότερο νερό. Οι απόψεις και οι ιδέες που ακούστηκαν από τα 16 παιδιά του νηπιαγωγείου, οδηγούσαν στο συμπέρασμα πως ήταν αρκετά καλά πληροφορημένα και είχαν κατανοήσει το θέμα από όλες τις απόψεις. Η



αδυναμία τους, όμως, φάνηκε καθαρά στην ερμηνεία των λέξεων κλειδιά. Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε σωστά και έδειξε πως έχει κατακτήσει την σημασία των λέξεων «πόσιμο νερό» και «πλανήτης». Όσον αφορά τις λέξεις «εξοικονόμηση του νερού», «κατάχρηση» και «χρήση», λίγα ήταν που έδωσαν σωστές απαντήσεις.

Επίσης, σε όλη τη διαδικασία του μετα-ελέγχου υπήρχε μία ερώτηση του τύπου, «γιατί πρέπει να εξοικονομήσουμε νερό;». Τα περισσότερα από τα παιδιά χρειάστηκαν διευκρίνιση ή να αναφερθεί η λέξη «οικονομία» για να μπορέσουν να απαντήσουν. Παραδείγματα απαντήσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

(Μανώλης)

**Έρευν.** Τι έχεις φτιάξει εδώ;

**Παιδί** Έχω κάνει μια πυραμίδα που πήγε το κοριτσάκι και μάζεψε το νερό. Τον ήλιο που κλαίει, επειδή δεν έχουμε πολύ νερό. Ένα αυτοκίνητο που πλένεται με σταγόνες και ένα ποντίκι πάνω στην πυραμίδα.

**Έρευν.** Τι έχεις γράψει;

**Παιδί** Έχω γράψει ο ήλιος κλαίει.

**Έρευν.** Υπάρχει πολύ νερό στον πλανήτη;

**Παιδί** Όχι, Ναι.

**Έρευν.** Τι μπορούμε να κάνουμε για να εξοικονομούμε νερό;

**Παιδί** Να μην... δεν ξέρω

**Έρευν.** Τι τρόποι υπάρχουν για να κάνουμε οικονομία στο νερό;

**Παιδί** Να μην αφήσουμε ανοιχτή τη βρύση, να πλένουμε τα ρούχα στα μικρά προγράμματα, τα πιάτα μέσα σε μια λεκάνη και το αυτοκίνητο με τον κουβά και να ελέγχουμε τους σωλήνες.

**Έρευν.** Πόσιμο νερό ξέρεις τι σημαίνει;

**Παιδί** Ναι, το νερό που πίνουμε.

**Έρευν.** Εξοικονόμηση νερού;

**Παιδί** Όχι.

**Έρευν.** Οικονομία στο νερό μήπως ξέρεις;

**Παιδί** Ναι, το είπα πριν. Να μην αφήνουμε ανοιχτή τη βρύση, να πλένουμε τα πιάτα στην λεκάνη.....

**Έρευν.** Πλανήτης ξέρεις τι σημαίνει;

**Παιδί** Ναι, η ... δεν θυμάμαι. Ε.....είναι μπάλα.

**Έρευν.** Κατάχρηση νερού τι σημαίνει;

**Παιδί** Όταν αφήνουμε ανοιχτή τη βρύση.

Το συγκεκριμένο παιδί, ύστερα από τον μετα-έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε πως κατανόησε τα όσα ειπώθηκαν μέσα στην τάξη για την εξοικονόμηση του νερού και ήταν σε θέση να περιγράψει τρόπους, ελάχιστης κατανάλωσής του. Το κύριο σημείο της συνέντευξης, όμως, ήταν πως όταν έγινε ο έλεγχος, για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης του λεξιλογίου, απάντησε σωστά σε όλες. Μόνο η λέξη «εξοικονόμηση» τον δυσκόλεψε και χρειάστηκε να αναφερθεί η λέξη «οικονομία», ώστε να δώσει κάποιου είδους εξήγηση. Γενικά, οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν ως επαρκείς, τόσο στο επίπεδο κατανόησης των τρόπων εξοικονόμησης νερού, όσο και στην κατάκτηση του λεξιλογίου.

(Ιωάννα)

**Έρευν.** Τι έχεις φτιάξει εδώ;

**Παιδί** Έχω κάνει δύο παιδάκια που πάνε σε μια βρύση να πάρουνε νερό.

**Έρευν.** Γιατί πρέπει να εξοικονομούμε νερό;

**Παιδί** Τι να κάνουμε

**Έρευν.** Γιατί πρέπει να κάνουμε οικονομία στο νερό;

**Παιδί** Να μην σπαταλάμε. Να μην αφήνουμε ανοιχτή τη βρύση, να μην πλένουμε το αυτοκίνητο με το λάστιχο και να χρησιμοποιούμε ποτιστήρι.

**Έρευν.** Ξέρεις τι σημαίνει πόσιμο νερό;

**Παιδί** Δεν θυμάμαι.

**Έρευν.** Εξοικονόμηση νερού;

**Παιδί** Να μην σπαταλάμε το νερό.

**Έρευν.** Ο πλανήτης τι είναι;

**Παιδί** Η γη μας.

**Έρευν.** Κατάχρηση νερού;

**Παιδί** Να το χρησιμοποιούμε

**Έρευν.** Χρήση νερού;

**Παιδί** Δεν ξέρω.

Οι απαντήσεις του παιδιού αυτού είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα, ώστε να κατανοηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρατηρείται ότι οι περιγραφές πάνω στο θέμα της εξοικονόμησης του νερού ήταν αρκετά επαρκής. Η Ιωάννα, όμως, δεν κατάφερε να εξηγήσει σημασιολογικά όλες τις λέξεις, για τις οποίες ρωτήθηκε. Ανεξήγητο θεωρήθηκε το φαινόμενο πως στην ερώτηση «Τι πρέπει να κάνουμε για να εξοικονομούμε νερό;» δεν μπόρεσε να

καταλάβει τη σημασία της συγκεκριμένης λέξης, όταν, όμως, στη συνέχεια ρωτήθηκε ξανά. «Τι σημαίνει η λέξη εξοικονόμηση νερού», κατόρθωσε και απάντησε με μεγάλη ακρίβεια. Ίσως συνδύασε στο μυαλό της τις δύο έννοιες και κατάλαβε πως και οι δυο έχουν την ίδια σημασία.

Ανεπαρκείς απαντήσεις δεν δόθηκαν, πολλά παιδιά δυσκολεύτηκαν να δώσουν εξηγήσεις στις σημασίες του πιο εξειδικευμένου λεξιλογίου αλλά το τι σημαίνει «πόσιμο νερό», «πλανήτης» και «οικονομία στο νερό», κατόρθωσαν σχετικά εύκολα να απαντήσουν. Οι περισσότερες περιγραφές, λοιπόν, αξιολογήθηκαν ως ενδιάμεσες, όσον αφορά το σημασιολογικό επίπεδο, διότι όλα είχαν κατανοήσει με μεγάλη ακρίβεια τους τρόπους χρήσης του νερού, όπως και της εξοικονόμησης του. Παράδειγμα:

(Λεωνίδα)

Έρευν. Τι έχεις φτιάξει εδώ;

Παιδί Έχω κάνει πλυντήριο αυτοκινήτων και βρέχει.

Έρευν. Γιατί πρέπει να κάνουμε οικονομία στο νερό;

Παιδί Γιατί θα μας τελειώσει.

Έρευν. Τι πρέπει να κάνουμε για να εξοικονομούμε νερό;

Παιδί Να μην αφήνουμε τις βρύσες ανοιχτές, να μην αφήνουμε όταν κάνουμε ντους το μπάνιο και να μην σπαταλάμε το νερό.

Έρευν. Ξέρει τι σημαίνει πόσιμο νερό;

Παιδί Η θάλασσα.

Έρευν. Ο πλανήτης τι είναι;

Παιδί Η γη

Έρευν. Κατάχρηση νερού τι σημαίνει;

Παιδί Δεν ξέρω.

Έρευν. Πριν είπες να μην σπαταλάμε πολύ νερό ξέρεις τι σημαίνει;

Παιδί Όχι.

Παρόλο, λοιπόν, που το παραπάνω παιδί έφτασε στο σημείο να χρησιμοποιεί κάποιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο, όπως η λέξη «σπατάλη» δεν έχει κατακτήσει την σημασία της σε όλο της το βάθος.

Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφερθεί πως το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ασχολήθηκε αρκετό διάστημα με το νερό και την εξοικονόμηση του και για αυτό το λόγο οι περιγραφές των παιδιών αξιολογήθηκαν ως «επαρκείς» ή ανάλογα «ενδιάμεσες».

Το δεύτερο νηπιαγωγείο, γνωρίζοντας ήδη αρκετά για το νερό και το φαινόμενο του κύκλου του νερού, με το οποίο είχαν ασχοληθεί νωρίτερα, προχώρησαν στη συνέχεια με την εξοικονόμηση του νερού και την διερεύνηση του λεξιλογίου, που προέρχεται από αυτή την έννοια.

Χωρίς αμφιβολία, τα παιδιά κατανόησαν και υιοθέτησαν τρόπους εξοικονόμησης νερού σχετικά γρήγορα, μέσα από φυλλάδια της Δ.Ε.Υ.Α.Μ.Β. που τους δόθηκαν και από πειράματα που έγιναν. Οι δραστηριότητες στο μεγαλύτερο μέρος τους έδωσαν βάση στο λεξιλόγιο που σχετίζονταν με την διδασκόμενη έννοια, όπως και το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια.

Τα σχέδια των παιδιών σε αντίθεση με τα προηγούμενα του πρώτου νηπιαγωγείου, ήταν πιο συντηρητικά τόσο στον σχεδιασμό, με μικρά σχήματα που καταλάμβαναν λίγο χώρο, όσο και στον χρωματισμό. Ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν σύντομο ώστε τα παιδιά να μην έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση για το τι έπρεπε να σχεδιάσουν. Επίσης, ίσως τα συγκεκριμένα παιδιά να μην ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τα χρώματα και την ποικιλία αυτών μέσα στις ζωγραφιές τους.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου ειπώθηκαν αρκετοί τρόποι εξοικονόμησης του νερού. Τα παιδιά κατανόησαν τους τρόπους αυτούς και αυτό διαπιστώθηκε, κυρίως από την καθημερινή συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, με τον τρόπο δηλαδή που διαχειρίζονταν τη βρύση και το νερό.

Όταν όμως, το ερωτηματολόγιο επικεντρώθηκε στη σημασία του λεξιλογίου, που είχε οριστεί από την αρχή με ορισμένες λέξεις κλειδιά, για την περαιτέρω διερεύνησή τους, διαπιστώθηκε κάποιου είδους αδυναμία.

Ομολογουμένως, φάνηκε για ακόμη μια φορά η δυσκολία των παιδιών να κατακτούν έννοιες τις οποίες δεν χρησιμοποιούν τόσο συχνά στον καθημερινό τους λόγο. Αν και αφιερώθηκε αρκετός χρόνος στην εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου και πάλι τα παιδιά δεν κατάφεραν στην πλειοψηφία τους να δώσουν επαρκείς εξηγήσεις.

Για παράδειγμα:

(Νίκος)

Έρευν. Τι έχεις φτιάξει εδώ;

Παιδί Έχω κάνει ένα παιδάκι με το ποτιστήρι, που ποτίζει λουλούδια.

Έρευν. Γιατί πρέπει να εξοικονομούμε νερό;

Παιδί Γιατί αν χαλάμε πολύ τσάμπα νερό, θα πληρώνουμε πολλά λεφτά.

Έρευν. Γιατί χρησιμοποίησες αυτά τα χρώματα;

Παιδί Επειδή το πότιζα πολύ και έβγαλε ωραίο χρώμα.

- Έρευν. Τι σημαίνει η λέξη πόσιμο νερό;  
 Παιδί Το γλυκό.  
 Έρευν. Εξοικονόμηση του νερού τι σημαίνει;  
 Παιδί Το αλμυρό;  
 Έρευν. Ο πλανήτης τι είναι;  
 Παιδί Μια μεγάλη σφαίρα  
 Έρευν. Κατάχρηση του νερού;  
 Παιδί Δεν ξέρω.

Ο Νίκος όπως έχει αναφερθεί, ήταν ένα παιδί που πρόσεχε και έδειχνε αρκετό ενδιαφέρον μέσα στην τάξη. Στο ερωτηματολόγιο του κύκλου του νερού οι απαντήσεις του θεωρήθηκαν επαρκείς, όμως, στην συγκεκριμένη περίπτωση, δεν κατάφερε να κατακτήσει πλήρως τις σημασίες.

Ενδεικτικά η Αγγελική απάντησε ότι οικονομία στο νερό σημαίνει «να κλείνουμε την βρύση». Ήταν η μόνη από τις σημασίες, που περιέγραψε. Επίσης η Στελλίνα, ο Γιάννης, η Ζέτα, ο Μπέσι, ο Αποστόλης και ο Χρήστος από τις σημασίες που τους ζητήθηκε να δώσουν κάποια ερμηνεία, μόνο στην λέξη «ο πλανήτης» κατόρθωσαν να περιγράψουν με ακρίβεια. Ο Χρήστος, επίσης, γνώριζε και τη σημασία της λέξης «κατανομή του νερού». Επαρκείς, θεωρήθηκαν οι απαντήσεις της Αναστασίας και του Αλέξανδρου Χ, οι οποίοι όπως και στον κύκλο του νερού, έτσι και στην εξοικονόμηση, απέδειξαν ότι κατανοούν και κατακτούν σε αρκετά καλό βαθμό τις σημασίες, έστω και των πιο εξειδικευμένων λέξεων. Τα υπόλοιπα παιδιά, κατηγοριοποιήθηκαν στα ενδιάμεσο στάδιο, απαντώντας σωστό μόνο σε ορισμένες έννοιες από αυτές που τους ζητήθηκε να περιγράψουν.

**Πίνακας 6. Απαντήσεις μετα-ελέγχου σχετικά με την κατανόηση τρόπων εξοικονόμησης νερού και κατάκτησης των σημασιών.**

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ**

Αξιολόγηση	Κατανόηση τρόπων	Κατάκτηση σημασιών
Επαρκείς	25	5
Ενδιάμεσες	5	18
Ανεπαρκείς	-	7

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε και μια τρίτη έρευνα, σε ένα τρίτο νηπιαγωγείο, ώστε να διαπιστωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα των τριών σταδίων που ακολουθήθηκαν και στις δυο προηγούμενες έννοιες, παρουσιάζονται παρακάτω.

## **6.3 Αποτελέσματα της παρέμβασης για τον τροχό και τον άξονα**

### **6.3.1 Αποτελέσματα και διαδικασία προ-ελέγχου (τροχός – άξονας)**

Η τελευταία έρευνα που πραγματοποιήθηκε περισσότερο για διερευνητικούς λόγους, περιλάμβανε τις έννοιες, «τροχός», «άξονας», «ακτίνα» και «γρανάζι». Δόθηκε στα παιδιά ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο, αρκετά εξειδικευμένο, ώστε να διαπιστωθεί αρχικά ο βαθμός κατάκτησης των παιδιών με έννοιες που δεν έρχονται σε μεγάλη επαφή και τις ερμηνείες που δίνουν τελικά σε αυτές τις λέξεις. Τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου έδωσαν απαντήσεις διαφόρου τύπου, που όμως καμία από αυτές δεν αξιολογήθηκαν ως επαρκείς, όσον αφορά το σύνολο και των τεσσάρων απαντήσεων.

Για παράδειγμα:

(Θρασύβουλος)

Έρευν. Ξέρεις τι είναι ο τροχός;

Παιδί Τροχαία

Έρευν. Η ακτίνα τι είναι;

Παιδί Ακτινίδιο

(Δημήτρης)

Έρευν. Ο τροχός ξέρεις τι είναι;

Παιδί Ταχυδρόμος

Έρευν. Γρανάζι ξέρεις;

Παιδί Δεν ξέρω

(Αποστόλης)

Έρευν. Τροχός ξέρεις τι είναι;

Παιδί Βουνό

Έρευν. Άξονας τι είναι;

Παιδί Βόμπα

Έρευν. Το γρανάζι τι είναι;

Παιδί Εκείνο που κάνει καφέ

(Δημήτρης)

Έρευν. Ο τροχός τι είναι;

Παιδί Ανεβάζει το αυτοκίνητο

(Αποστόλης)

Έρευν. Ο τροχός ξέρεις τι είναι;

Παιδί Είναι κάτι.....που ξυλοκόπτης

Έρευν. Γρανάζι ξέρεις τι είναι;

Παιδί Το ψάρι

(Αντιγόνη)

Έρευν. Ο τροχός τι είναι;

Παιδί Που γυρίζει η ρόδα

Έρευν. Η ακτίνα τι είναι;

Παιδί Οι ακτίνες από τον ήλιο

(Αθηνά)

Έρευν. Ακτίνα τι σημαίνει;

Παιδί Η ακτίνα πρέπει να είναι ο ήλιος

Έρευν. Άξονας τι σημαίνει;

Παιδί Πρέπει να είναι το φεγγάρι

Οι απαντήσεις των παιδιών αυτών είναι ορισμένες από όσες δόθηκαν. Οι υπόλοιπες δεν αναφέρθηκαν, διότι δεν υπήρξε κάποιου είδους εξήγηση. Σε όλη τη

διάρκεια του προ-ελέγχου τα παιδιά έδιναν «αστραπιαίες απαντήσεις, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη. Επίσης, αν τους ήταν δύσκολο να συνδυάσουν την σημασία των τεσσάρων λέξεων έστω και με κάποια αντίστοιχή ακουστικά μόνο, «ακτίνα» και «ακτινίδιο», απαντούσαν χωρίς ιδιαίτερη σκέψη με την εξήγηση «δεν ξέρω». Ίσως η συγκεκριμένη απάντηση να οφείλεται στα μειονεκτήματα της συνέντευξης με παιδιά τα οποία αναφέρθηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο.

### **6.3.2 Αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων για τον τροχό και τον άξονα.**

Ύστερα, από την διαδικασία της διερεύνησης των γνώσεων σχετικά με τον τροχό, τα παιδιά εκδήλωσαν μια φανερή περιέργεια να μάθουν για το ποια τελικά ήταν η σημασία των τεσσάρων λέξεων, για τις οποίες ρωτήθηκαν.

Όταν, άρχισε η υλοποίηση των δραστηριοτήτων όλοι, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, παρακολουθούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή, τα όσα λεγόταν. Τους παραξένεψε το γεγονός πως μια τόσο γνωστή λέξη σε αυτούς, όπως η ρόδα έχει και δεύτερη ονομασία. Όλοι εξέφραζαν τις εμπειρίες τους με τα ποδήλατα αλλά και τα παιχνίδια τους που αποτελούνταν από τροχούς.

Επίσης το ενδιαφέρον, τους κράτησε η επίδειξη διαφόρων τροχών που έγινε μέσα στην τάξη, όπως και ότι έπρεπε να μαντέψουν από ποιο μέσο μεταφοράς προέρχονταν ο καθένας ξεχωριστά. Παρατήρησαν από κοντά την ακτίνα, τον άξονα και το γρανάζι, έχοντας την ευκαιρία να τα επεξεργαστούν. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν έκδηλο καθώς κατά τις δραστηριότητες ενέπλεκαν και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Αρχικά, υπήρχε επιφύλαξη για το ενδιαφέρον των κοριτσιών απέναντι σε αυτές τις έννοιες με τις οποίες ασχολούνται κατά γενική ομολογία, περισσότερο τα αγόρια. Μια απάντηση που δόθηκε από ένα κορίτσι ενίσχυσε τους παραπάνω ενδιαασμούς. Όταν λοιπόν, της ζητήθηκε να περιγράψει τις τέσσερις διερευνούμενες έννοιες, απάντησε πως «αυτό είναι για τα αγόρια». Στη συνέχεια, όμως διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, διατύπωναν περισσότερες απόψεις και γενικά ήταν πιο ενεργητικά από ότι τα αγόρια.

Από τα δώδεκα παιδιά του τμήματος, τα περισσότερα έδειξαν να κατανοούν με τις απαντήσεις τους και τις τέσσερις σημασίες, για τις οποίες ρωτήθηκαν αρχικά.



Ακριβέστερα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην συνέχεια, με την διαδικασία και του τρίτου σταδίου, του μετα-ελέγχου.

**Πίνακας 7. Αξιολόγηση ενδιαφέροντος και κατάκτησης των διερευνομένων σημασιών**  
**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ**

<b>Αξιολόγηση</b>	<b>Ενδιαφέρον μέσα στην τάξη</b>	<b>Κατάκτηση σημασιών</b>
Επαρκείς	10	10
Ενδιάμεσα	1	1
Ανεπαρκής	1	1

### 6.3.3 Αποτελέσματα και ανάλυση μετα-ελέγχου

Αναμφισβήτητα, ύστερα από την ολοκλήρωση του μετά-ελέγχου, τα αποτελέσματα των παιδιών παρουσιάζουν εμφανή βελτίωση, όσον αφορά την κατάκτηση των περισσότερων σημασιών. Οι περιγραφές που δόθηκαν πλησίαζαν σε μεγάλο βαθμό το επιστημονικό μοντέλο, δείχνοντας πως τα παιδιά είχαν κατανόηση σε ένα επαρκές σημείο, τις σημασίες των λέξεων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον σε εξειδικευμένο λεξιλόγιο, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης του από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αν είναι ικανά να κατανοούν και να χρησιμοποιούν στη συνέχεια, τέτοιου είδους σημασίες. Παραδείγματα μετά-ελέγχου είναι τα εξής:

(Αντιγόνη)

**Έρευν.** Τι είναι ο τροχός;

**Παιδί** Αυτό που κυλάει το αυτοκίνητο

**Έρευν.** Τι είναι ο άξονας;

**Παιδί** Αυτό που είναι μέσα στη ρόδα, στη μέση

**Έρευν.** Τι είναι η ακτίνα;

**Παιδί** Από το ποδήλατο, οι ακτίνες που γυρνάνε.

**Έρευν.** Γρανάζι τι είναι;

**Παιδί** Δεν ξέρω

(Αναστασία)

Έρευν. Τι είναι ο τροχός

Παιδί Η ρόδα

Έρευν. Τι είναι ο άξονας;

Παιδί Ο άξονας είναι, που έχει κάτι γραμμούλες

Έρευν. Η ακτίνα τι είναι;

Παιδί Μοιάζει σαν τον ήλιο, βοηθάει το ποδήλατο να το ποδηλατάμε και αυτό να ποδηλατίζεται

Έρευν. Το γρανάζι τι είναι;

Παιδί Είναι ένα στρόγγυλο.

(Δημήτρης)

Έρευν. Τι είναι ο τροχός;

Παιδί Είναι η ρόδα

Έρευν. Ο άξονας τι είναι;

Παιδί Είναι εκείνο το στρογγυλάκι

Έρευν. Η ακτίνα τι είναι;

Παιδί Από τον ήλιο και το ποδήλατο

Έρευν. Τι είναι το γρανάζι;

Παιδί Το γρανάζι είναι που ανεβάζει το αυτοκίνητο

(Φωτεινή)

Έρευν. Τι είναι ο τροχός;

Παιδί Η ρόδα

Έρευν. Τι είναι ο άξονας;

Παιδί Βρίσκεται στη μέση από τις ακτίνες

Έρευν. Τι είναι η ακτίνα;

Παιδί Αυτές οι γραμμές που αρχίζουν από τον άξονα

Έρευν. Τι είναι το γρανάζι;

Παιδί Αυτό με τα δοντάκια

Όπως, διαπιστώθηκε και από τις παραπάνω απαντήσεις τα παιδιά κατάλαβαν αρκετά καλά τις τρεις από τις ερωτούμενες σημασίες. Η λέξη «γρανάζι» τους δυσκόλεψε και δεν κατάφεραν να δώσουν κάποια διερευνητική απάντηση. Φυσικά οι

εξηγήσεις των παιδιών ειπώθηκαν σε απλοποιημένη μορφή και έτσι βέβαια, όπως κατανόησε το καθένα από αυτά το συγκεκριμένο λεξιλόγιο.

Από όλες τις περιγραφές μόνο αυτή της Φωτεινής, μπορεί να θεωρηθεί πλήρως επαρκής. Οι υπόλοιπες εμφανίζουν, χωρίς αμφιβολία, κάποια θετικά στοιχεία, που όμως, δεν τους δίνει τη δυνατότητα να καταταχθούν στην πρώτη κατηγορία, αφού η λέξη «γρανάζι» δυσκόλεψε την πλειοψηφία των παιδιών.

Πράγματι, τα αποτελέσματα του μετά ελέγχου φανερώνουν την προσπάθεια των παιδιών να κατακτήσουν την σημασία του τροχού και του υπόλοιπου λεξιλογίου, φτάνοντας σε ένα καλό επίπεδο, που όμως, δεν θεωρήθηκε αρκετό, αφού σε ορισμένες σημασίες παρατηρήθηκε κάποιου είδους σύγχυση. Ο άξονας και η ακτίνα ήταν οι δυο έννοιες, που οφείλονται αποκλειστικά για την σύγχυση που προκλήθηκε στο σημασιολογικό πεδίο των παιδιών.

Στο επόμενο κεφάλαιο καταγράφονται αναλυτικότερα και ακριβέστερα τα συμπεράσματα και των τριών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστή στον χώρο του νηπιαγωγείου.

**Πίνακας 9. Κατάκτηση του σημασιολογικού πεδίου του τροχού και των υπόλοιπων εννοιών από τα παιδιά.**

**ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ**

<b>Αξιολόγηση</b>	<b>Κατάκτηση σημασιών</b>
Επαρκής	1
Ενδιάμεση	9
Ανεπαρκής	2

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Συμπεράσματα – συζήτηση

Η αναλυτική παρουσίαση που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο και αφορούσε τα αποτελέσματα της κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων, από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία του προ-ελέγχου και του μετα-ελέγχου, ανέδειξαν την ικανότητα κατανόησης τους πάνω στο σημασιολογικό τομέα. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ότι τα παιδιά είναι σε θέση να δώσουν κάποιου είδους σημασιολογική εξήγηση για κάθε μια από τις έννοιες που ρωτήθηκαν, έστω και μερική ή ανεπαρκή. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ του προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου που πραγματοποιήθηκε.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας καθημερινά ακούν και αποθηκεύουν στο μυαλό τους μεγάλη «γκάμα» λεξιλογίου. Έτσι, ανάλογα με την περίπτωση και αν κάποια λέξη από αυτές τους φανεί χρήσιμη την αναφέρουν, χωρίς να έχουν κατακτήσει πλήρως το περιεχόμενο της. Για παράδειγμα στον μετα-έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την εξοικονόμηση του νερού, ένα παιδί χρησιμοποιεί τη λέξη «σπατάλη», όταν όμως ρωτήθηκε για τη σημασία της λέξης αυτής, δεν κατόρθωσε να δώσει κάποια απάντηση. Ίσως να γνώριζε αρκετές πληροφορίες γύρω από τη συγκεκριμένη λέξη, αφού η σωστή χρησιμοποίηση της το απέδειξε αλλά το ότι δεν είχε κατακτήσει πλήρως το σημασιολογικό της περιεχόμενο, να παρεμπόδισε τη διαδικασία της περιγραφής.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά να κατακτούν πιο εξειδικευμένου τύπου σημασίες. Το παιδί, όταν ακούει για πρώτη φορά μια λέξη, προσπαθεί να εντοπίσει το φαινόμενο στο οποίο αναφέρεται η λέξη. Μια πρώτη σύνδεση της με την όλη κατάσταση στην οποία χρησιμοποιείται δεν δημιουργεί στο παιδί δυσκολίες. Δύσκολη θεωρείται η εντόπιση του συγκεκριμένου φαινομένου της όλης περιστασης στο οποίο αναφέρεται μια λέξη. Θα πρέπει να επισημανθεί, όμως, πως όσο πιο εξειδικευμένη θεωρείται η λέξη που χρησιμοποιείται από το παιδί, τόσο πιο δύσκολα μπορεί να εντοπίσει το φαινόμενο και στη συνέχεια το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης λέξης. Τα φαινόμενα συνήθως, όπως και οι κατηγοριοποιήσεις που γίνονται σε μια λέξη είναι αρκετές, με αποτέλεσμα, να υπάρχει κάποιου είδους σύγχυση στο μυαλό ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Καλείται, λοιπόν, να ανακαλύψει με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές, τα κριτήρια με τα οποία κάθε λέξη μπορεί να αναφερθεί σε μια ποικιλία φαινομένων. Η ανακάλυψη των κριτηρίων αναφοράς οδηγεί αυτόματα στην ανακάλυψη της σημασίας μιας λέξης. Στη

συγκεκριμένη περίπτωση των εξειδικευμένων λέξεων, όπως «εξοικονόμηση νερού», «κατάχρηση», «γρανάζι» τα κριτήρια αναφοράς δεν είναι τόσο εμφανή στα παιδιά, ώστε τελικά δυσκολεύονται στην κατάκτηση της σημασίας τους.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων για την κατάκτηση των σημασιών ενός συγκεκριμένου λεξιλογίου, που είχε οριστεί αρχικά από το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών.

### **7.1 Σημασιολογική κατάκτηση**

Γενικά, το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι ικανό, μέχρι κάποιο βαθμό, να κατανοεί σημαντικό αριθμό λέξεων, ακόμα και αν δεν είναι σε θέση να περιγράψει το σημασιολογικό περιεχόμενο όλων αυτών. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με τις έννοιες του κύκλου του νερού τα παιδιά δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερο πρόβλημα, τόσο στην κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου, όσο και του σημασιολογικού. Τους απασχόλησε το φαινόμενο της βροχής, το ταξίδι της σταγόνας, η εξάτμιση, καταστάσεις με τις οποίες έρχονται σχεδόν καθημερινά σε επαφή και στις οποίες γίνεται διεξοδική ανάλυση στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Έτσι, τα παιδιά γνωρίζοντας αρκετές πληροφορίες τους ήταν πιο εύκολο και η κατάκτηση των σημασιών. Ιδιαίτερα όμως, για την εξοικονόμηση νερού και τον τροχό οι απόψεις των παιδιών δεν ήταν αρκετά σαφείς. Τους ήταν δύσκολο να κατανοήσουν τη λέξη «οικονομία» σε σχέση με το νερό και τον τροχό να τον συνδυάσουν με τη ρόδα. Γνώριζαν τη λέξη ρόδα του ποδηλάτου ή ο τροχός του αυτοκινήτου αλλά δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν πως ο τροχός είχε την ίδια σημασία και χρήση με αυτή της ρόδας. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν για κάθε σημασία ξεχωριστά από τις τρεις βασικές έννοιες είναι τα εξής :

### **7.2 Κύκλος του νερού.**

Η πλειοψηφία των παιδιών σύμφωνα με τον προ-έλεγχο που πραγματοποιήθηκε αρχικά, γνώριζε αρκετά για τη βροχή, για τη δημιουργία των σύννεφων, όπως επίσης και για τη σύστασή τους . Ελάχιστα παιδιά υποστήριζαν ότι τα φαινόμενα αυτά συμβαίνουν, επειδή «ο θεός ή ο καιρός αντίστοιχα διέταζε», όπως ειπώθηκε, «να γίνουν». Ύστερα, από προηγούμενες αναφορές στον κύκλο του νερού και την εξάτμιση, που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας, τα παιδιά ήταν σε

θέση να περιγράψουν, μόνο τις βασικές έννοιες για τις οποίες ρωτήθηκαν. Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν τη λέξη εξάτμιση, όσα παιδιά την είχαν αναφέρει στην πορεία της συνέντευξης, μόνο ένα κατάφερε να δώσει έστω και μια εξήγηση, «ότι πηγαίνουν στον ουρανό». Βέβαια, απέχει από τον επιστημονικό όρο αλλά ήταν η μοναδική απάντηση που δόθηκε. Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν, ως πρώτη εικόνα πως τα παιδιά χρησιμοποιούν έννοιες των οποίων τη σημασία δεν έχουν κατακτήσει πλήρως. Σε ένα πρώτο στάδιο κατηγοριοποιούν τις λέξεις σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, συγκρίνοντας με τις υπόλοιπες ομοιότητες και διαφορές που διαπιστώνουν, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν ορισμένες λέξεις, που τους είναι δύσκολο στη συνέχεια, να εκφράσουν με λόγια τη σημασία τους.

Η διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων, είχε στόχο την πλήρη κατάκτηση και ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων. Σε όλη τη διαδικασία τα παιδιά απαντούσαν σωστά και στο εννοιολογικό και στο σημασιολογικό περιεχόμενο του φαινομένου. Χρησιμοποιούσαν, όσο το επέτρεπε η ηλικία τους, επιστημονικούς όρους, όπως «ότι εξάτμιση είναι η αλλαγή του νερού σε ατμό», παρατήρησαν μέσα από πείραμα τον ατμό και την υγροποίηση του στη συνέχεια με τη συλλογή υδρατμών, δείχνοντας έτσι πως έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη σημασία. Επίσης, οι δραστηριότητες ασχολήθηκαν με τη σημασιολογική διερεύνηση και του υπόλοιπου λεξιλογίου που είχε οριστεί αρχικά. Η λέξη «κατανομή» αναφέρθηκε πολλές φορές και αναλύθηκε σε όλο της το βάθος. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με κάθε λέξη ξεχωριστά, κατακτώντας τη σημασία όλων αυτών, όσο γινόταν καλύτερα. Σύμφωνα, όμως, με τον μετα-έλεγχο που πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια, φάνηκε πως τα αποτελέσματα δεν ήταν και τόσο θετικά.

Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η αρχική διαπίστωση, ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν σημασίες που ήδη σε κάποιο βαθμό έχουν κατακτήσει, εξακολουθεί να ισχύει. Παρά όλες τις προσπάθειες που έγιναν για να κατασπασθεί τόσο το φαινόμενο, όσο και οι σημασίες του συγκεκριμένου λεξιλογίου, παρατηρήθηκε κάποιου είδους δυσκολία. Η δυσκολία αυτή αφορούσε κυρίως, τη σημασιολογική ανάπτυξη. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως υπήρχαν κάποιες γενικού τύπου αδυναμίες, αλλά το κάθε παιδί αντιμετώπιζε πρόβλημα σε διαφορετικό σημείο του λεξιλογίου.

Αναμφισβήτητα, τα παιδιά, όσο και αν έγινε προσπάθεια να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, με λέξεις προερχόμενες από το γνωστικό αντικείμενο του κύκλου του νερού, δεν τα κατάφεραν σε λέξεις που θεωρούνται πιο δύσκολες. Η εξάτμιση δεν μπόρεσε να αφομοιωθεί από τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές κάτι τέτοιο ήταν

αναμενόμενο, αφού ακόμα και ενήλικες παρουσιάζουν δυσκολία, στην περιγραφή παρόμοιων λέξεων, εκτός αν πρόκειται για κάποιον που ασχολείται και ενδιαφέρεται για το αντικείμενο που περιλαμβάνει το παραπάνω λεξιλόγιο. Οι συστηματικές δραστηριότητες και αναφορές που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη, ιδίως στη λέξη εξάτμιση, δεν ωφέλησαν ιδιαίτερα, αφού η σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως αποδείχτηκε δεν επιτρέπει την πλήρη κατάκτηση λέξεων, που έχουν χαρακτηριστεί ως λέξεις μεγαλύτερης δυσκολίας.

Θα πρέπει να επισημανθεί, πως υπήρχαν φορές που φάνηκε τα παιδιά να έχουν κατακτήσει, ως ένα σημείο, το λεξιλόγιο αλλά η δυσκολία τους γινόταν ακόμα μεγαλύτερη, διότι δεν είχε αναπτυχθεί η ικανότητα γλωσσικής περιγραφής. Ενώ, ορισμένα παιδιά κατανοούσαν τη σημασία των λέξεων, ακόμα και των πιο δύσκολων, τους ήταν αδύνατον να βάλουν τις γνώσεις αυτές σε μια λογική σειρά και να τις εκφράσουν λεκτικά. Η δυσκολία τους γινόταν αντιληπτή, εάν κανείς έδινε βάση στη «γλώσσα του σώματος», στις κινήσεις και στις προσπάθειες που γινόντουσαν με όλο το σώμα για την εξήγηση των λέξεων. Για να παρατηρηθεί, λοιπόν, το επίπεδο κατάκτησης των σημασιολογικών πεδίων δεν αρκεί μόνο η διερεύνηση γύρω από τη σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και γύρω από την ικανότητα της γλωσσικής περιγραφής που όπως διαπιστώθηκε δεν είναι καθόλου απλή και εύκολη.

Αναφορικά με το λεξιλόγιο που θεωρείται πιο εύκολο στην προσέγγιση του και στη σημασιολογική του εξήγηση, όπως οι λέξεις, «φράγμα», «τεχνητή λίμνη», «υδραγωγείο», «λύματα», «υπόνομος», δόθηκαν απαντήσεις που όμως διακατέχονταν από μια είδους παιδική ερμηνεία. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε η εξήγηση της λέξης «υδραγωγείο», ένα παιδί απάντησε πως πρόκειται «για ένα μαγαζί που καθαρίζει το νερό». Σε γενικές γραμμές η απάντηση είναι σωστή, η διαφορά, όμως έγκειται στο γεγονός ότι δεν πρόκειται για μαγαζί. Το παιδικό του μυαλό, λοιπόν, με αυτό τον τρόπο μπόρεσε να κατανοήσει και να ερμηνεύσει στη συνέχεια την λέξη «υδραγωγείο».

Επίσης, ένα μόνο παιδί κατάφερε να δώσει εξηγήσεις για όλες τις λέξεις που ρωτήθηκε, ακόμα και στις πιο δύσκολες. Τα υπόλοιπα, απαντούσαν σε μερικές από αυτές και ιδίως σε διαφορετικές μεταξύ τους. Ορισμένοι απάντησαν τι είναι το «υδραγωγείο» και η «τεχνητή λίμνη», άλλοι «λύματα» και «φράγμα», δημιουργώντας αρκετούς διαφορετικούς συνδυασμούς δυο – τριών ακόμα και τεσσάρων λέξεων. Το κάθε παιδί, δηλαδή, έδινε απαντήσεις σε σημασίες λιγότερου ή μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας.

Αναφορικά με το λεξιλόγιο που θεωρείται πιο εύκολο στην προσέγγιση του και στη σημασιολογική του εξήγηση, όπως οι λέξεις, «φράγμα», «τεχνητή λίμνη», «υδραγωγείο», «λύματα», «υπόνομος», δόθηκαν απαντήσεις που όμως διακατέχονταν από μια είδους παιδική ερμηνεία. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε η εξήγηση της λέξης «υδραγωγείο», ένα παιδί απάντησε πως πρόκειται «για ένα μαγαζί που καθαρίζει το νερό». Σε γενικές γραμμές η απάντηση είναι σωστή, η διαφορά, όμως έγκειται στο γεγονός ότι δεν πρόκειται για μαγαζί. Το παιδικό του μυαλό, λοιπόν, με αυτό τον τρόπο μπόρεσε να κατανοήσει και να ερμηνεύσει στη συνέχεια την λέξη «υδραγωγείο».

Επίσης, ένα μόνο παιδί κατάφερε να δώσει εξηγήσεις για όλες τις λέξεις που ρωτήθηκε, ακόμα και στις πιο δύσκολες. Τα υπόλοιπα, απαντούσαν σε μερικές από αυτές και ιδίως σε διαφορετικές μεταξύ τους. Ορισμένοι απάντησαν τι είναι το «υδραγωγείο» και η «τεχνητή λίμνη», άλλοι «λύματα» και «φράγμα», δημιουργώντας αρκετούς διαφορετικούς συνδυασμούς δυο – τριών ακόμα και τεσσάρων λέξεων. Το κάθε παιδί, δηλαδή, έδινε απαντήσεις σε σημασίες λιγότερου ή μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αποδείχθηκε ότι ναι μεν όλα τα παιδιά έχουν αναπτύξει τη σημασιολογική τους γνώση ως κάποιο βαθμό αλλά αυτή η ικανότητα παρουσιάζει ορισμένες μεταβολές από παιδί σε παιδί. Η ικανότητα του κάθε παιδιού επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες. Ένας από αυτούς, όπως διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα είναι και το ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού παίζει κάποιο ρόλο, στο πόσο εύκολα ή δύσκολα θα κατακτήσει μια σημασία αλλά σίγουρα δεν είναι ο πρωταρχικός παράγοντας. Η οικογένεια, το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτή, το επίπεδο μόρφωσης των γονιών, το σχολικό περιβάλλον, σίγουρα είναι από τους πρώτους που βοηθούν την σημασιολογική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

### 7.3 Εξοικονόμηση νερού

Ακόμα μια έννοια με την οποία ασχολήθηκε η έρευνα είναι «η εξοικονόμηση νερού». Θα πρέπει να αναφερθεί πως από την αρχή δεν θεωρήθηκε έννοια, η οποία θα μπορούσε να προσφέρει υλικό, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου, όσο και συμπερασμάτων, βοηθώντας έτσι στην ακριβέστερη διεξαγωγή της έρευνας. Η πραγματικότητα, όμως, διέψευσε τις αρχικές υποθέσεις.



Η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία, επιβεβαίωσε και ενίσχυσε τα όσα ειπώθηκαν προηγουμένως. Για ακόμα μια φορά, λοιπόν, βρέθηκε πως τα παιδιά μέσα από την επίμονη προσπάθεια και με τρόπο, φυσικά, προσεγμένο στην προσχολική ηλικία, μπορούν να κατανοήσουν κάθε είδους γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, και σε αυτή την περίπτωση κατανόησαν και υιοθέτησαν τρόπους εξοικονόμησης νερού αλλά χωρίς φυσικά να έχουν κατακτήσει πλήρως το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης. Η πλειοψηφία των παιδιών και των δυο νηπιαγωγείων έδωσε ανεπαρκείς απαντήσεις για τις λέξεις όπως, «εξοικονόμηση νερού», «κατάχρηση», «χρήση», «κατανομή του γλυκού νερού». Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός, πως για ακόμα μια φορά τα παιδιά, στο στάδιο του μετα-ελέγχου, χρησιμοποιούσαν τις παραπάνω λέξεις όταν, όμως, έπρεπε να δώσουν μια εξήγηση γύρω από τη σημασία τους, δεν τους ήταν εύκολο να απαντήσουν. Όπως και στην περίπτωση της εξάτμισης, έτσι και στην εξοικονόμηση του νερού, διαπιστώνονται παρόμοια συμπεράσματα. Σε λέξεις κλειδιά μικρότερης δυσκολίας, όπως «πλανήτης», «πόσιμο νερό», τα παιδιά απέδειξαν και σε αυτή την περίπτωση, ότι τις κατακτούν πιο εύκολα, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η πιθανότητα ελάχιστων εξαιρέσεων.

Το συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν είναι αρκετά εφικτό να κατακτούν σημασίες που θεωρούνται μεγαλύτερης δυσκολίας αλλά και ότι δεν είναι εύκολο να συνδεθούν με ορισμένες έννοιες, όπως η συγκεκριμένη με το νερό, ενισχύεται με τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου. Όλα τα παιδιά σχεδόν και των δυο νηπιαγωγείων δεν κατάφεραν να συνδέσουν την έννοια της εξοικονόμησης με αυτή του νερού, αλλά τους φάνηκε πιο εύκολη η συσχέτιση με τα χρήματα, την πλαστελίνη, όπως και με τα χρώματα ζωγραφικής τους. Όσες συζητήσεις και αν έγιναν δεν μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν πλήρως, ότι το νερό μπορεί κάποια στιγμή να τελειώσει, όπως συμβαίνει με την πλαστελίνη και τους μαρκαδόρους. Το γεγονός ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τη λέξη με την ευρεία σημασία της, ίσως να οφείλεται στο ότι η πλαστελίνη και οι μαρκαδόροι είναι χειροπιαστά αντικείμενα, ενώ το νερό είναι έννοια γενική και με μεγαλύτερη ευρύτητα.

Επίσης, ένα παιδί όταν άκουσε για πρώτη φορά τη λέξη «οικονομία στο νερό» την σύνδεσε με την οικονομία που κάνουν οι γονείς του στα χρήματα. Αυτή η υπερέκταση που έδωσε το παιδί στη συγκεκριμένη λέξη, τον ακολούθησε σε όλες τις δραστηριότητες και στην πορεία του μετα-ελέγχου αργότερα. Ενώ, δηλαδή, απαντούσε σωστά, στη συνέχεια πρόσθετε και τη δική του ερμηνεία που είχε δώσει από την αρχή.

Το συμπέρασμα αυτό διαπιστώνεται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό από ορισμένες απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «γιατί πρέπει να κάνουμε οικονομία στο νερό», εκτός από το «ότι θα τελειώσει», μερικοί απάντησαν «ότι θα κοπεί από την ύδρευση» ή «για να μην πληρώσουμε πολλά». Δεν ήταν εύκολο να συνειδητοποιήσουν πως αν σπαταλούμε το νερό κάποια στιγμή θα τελειώσει.

#### 7.4 Τροχός και άξονας

Στην τελευταία διερεύνηση όλες οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν, επιλέχθηκαν μέσα από ένα δύσκολο και αρκετά εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Ήταν λέξεις που αποτελούσαν εξαρτήματα του τροχού και θέλησε έτσι να διαπιστωθεί σε πιο βαθμό έχουν ισχύ τα παραπάνω συμπεράσματα.

Αναφορικά, μια πρώτη σύγκριση που έγινε ανάμεσα στα αποτελέσματα του προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου, φάνηκε καθαρά η πρόοδος των παιδιών, που διαπιστώθηκε, ύστερα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Συνεχίζει όμως, να ισχύει η άποψη, ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως σημασίες, που θεωρούνται περισσότερο πολύπλοκες και ειδικευμένου τύπου. Η πλειοψηφία των παιδιών κατάκτησε τη σημασία της λέξης του τροχού, την συνδέσαν με τη ρόδα και έτσι τα πράγματα ήταν αρκετά εύκολα. Έπειτα, που η δυσκολία στη σημασία γινόταν όλο και πιο μεγάλη, φάνηκε για ακόμα μια φορά η αδυναμία. Μόνο μερικά παιδιά ακουγόντουσαν σίγουρα για την απάντησή τους και μπόρεσαν να εξηγήσουν πως ο άξονας «είναι στο κέντρο του τροχού και από εκεί ξεκινάνε οι ακτίνες» και ότι η ακτίνα «είναι ευθεία γραμμή που αρχίζει από τον άξονα». Φυσικά, δεν υπήρχε απαίτηση τα παιδιά να δώσουν επιστημονικές απαντήσεις, αρκεί να κατανοούσαν τις σημασίες αυτές και να έδιναν όσο το δυνατόν μια πιο επαρκή εξήγηση. Έντονο πρόβλημα, όμως, εμφανίστηκε στην τελευταία λέξη, η οποία θεωρήθηκε αρχικά και η πιο δύσκολη σημασιολογικά, η λέξη αυτή ήταν το «γρανάζι». Μόνο ένα παιδί απάντησε σωστά το οποίο ανέφερε πως το γρανάζι «έχει δοντάκια». Ορισμένα άλλα αρκέστηκαν σε γενικού τύπου απαντήσεις όπως «ότι είναι ένα στρογγυλάκι» και οι υπόλοιποι, όπου ήταν και η πλειοψηφία, σε ανεπαρκείς εξηγήσεις και περιγραφές.

Έτσι, λοιπόν, όσο η σημασία μιας λέξης δυσκόλευε, τόσο πιο ακατόρθωτο τους φαινόταν να την κατακτήσουν. Ίσως, το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε, διότι ο τροχός εύκολα μπορούσε να συνδεθεί με τη ρόδα, ο άξονας είδαν ότι βρίσκεται στη μέση του τροχού και η ακτίνα από την αρχή τους προκάλεσε το ενδιαφέρον, αφού την μπέρδεψαν με την ακτίνα του ήλιου. Έτσι, δόθηκε και μεγαλύτερος χρόνος, ώστε να ξεχωρίσουν

στην αρχική τους άποψη, συμπληρώνοντας απλώς και αυτή που έμαθαν στη συνέχεια για την ακτίνα του τροχού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., (1999). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο: Από την θεωρεία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ανθογαλίδου, Θ., (1989). *Γλώσσα και σχέση με την γλώσσα: Μια θεωρητική εισαγωγή στη διδακτική της γλώσσας*. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 44, 31-41.

Ανδριώτης, Ν. Π., (1959). *Σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Bar, V., (1989). *Children's views about the Water Cycle*, *Science Education*, 73 (4), 481-500.

Βλοντάκη, Π., (1983). *Γλώσσα, Σκέψη και Πολιτιστικό περιβάλλον*. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 12, 74-77.

Breakwell, Gl., (1992). *Η συνέντευξη*. (επ), Κάντας, Α. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Clark, Ev., (1992). *Γλώσσα Ά τόμος*, Βοσνιάδου, Στ., (επ) Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Gutenberg.

Driver, R., Squires, A., Rushworth P., Wood-Robinson, V., (2000). *Οικο-Δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Cohen, L. & Manion, L., (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Κατή, Δ., (1992). *Σημασιολογική ανάπτυξη*. Στο παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 4295-4297.

Κατή, Δ., (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Lyons, J., (1999). *Γλωσσική Σημασιολογία*. (μ.τ.φ Ανδρουλάκης, Γ., Καρανάσιος, Γ.) Αθήνα: Πατάκης.

Jaszczolt, K.M., (1995). *Default Semantics, Pragmatics and intentions*. University of Cambridge.

Λιαπής, Β., (1994). *Γλώσσα η Ελληνική. Από την γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1994). *Ελληνική γλώσσα Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ., Νικολαΐδης, Α., Σκιαδάς, Α., Χειμωνάς, Γ., (1984). *Ελληνική γλώσσα αναζητήσεις και συζητήσεις*. Ελληνικός γλωσσικός όμιλος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1985). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Αθήνα.

Μπολέτσης, Σπ., (1986). *Κοινωνικές συνιστώσεις της μάθησης και γλώσσα*. *Νεοελληνική παιδεία*, 7, 115-127.

Martinet, A., (1987). *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Mounin, G., (1998). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.

Mackridge, P., (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα*. (μ.τ.φ Πετρόπουλος, Κ.Ν). Αθήνα: Πατάκης.

Ραβάνης, Κ., (2002). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ραβάνης, Κ., (1992). *Διδακτική της φυσικής*. *Νεοελληνική παιδεία*, 25-26, 79-89.

Παπαδημητρίου, Β., (1989). *Προβληματισμοί γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σύγχρονη εκπαίδευση*, 44, 57-67.

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

Σακελλαρίδης, Γ., (1986). *Σύγχρονες έννοιες γλωσσολογίας στα γλωσσικά μας βιβλία. Νεοελληνική παιδεία*, 5, 107-117.

Σουσαμίδου-Καράμπερη, Λοΐζος, Ν., Λοΐζου (2003). *Τα σημασιολογικά πεδία παιδιών τρία έως εννέα ετών. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμεωνίδου-Χριστίδου (1998). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Press.

Τομπαΐδης, Δ., (1992). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φιλίππáκη-Warburton, E., (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη/Γλωσσολογία..

## *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α*

# Ερωτηματολόγιο

**Όνοματεπώνυμο:**

**Φύλο:**

Είδα ότι φτιάξατε πολύ ωραίες αφίσες για να μάθουμε όλοι καθημερινά πώς να εξοικονομούμε νερό.

Θα σας ζητήσω τώρα να μου ζωγραφίσετε κάτι και μετά θα σας κάνω μερικές ερωτήσεις για τη ζωγραφιά που θα κάνει ο καθένας.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μολύβι και μαρκαδόρους.

Μπορείτε να ρωτήσετε ό,τι δεν καταλαβαίνετε

**Πώς μπορούμε να κάνουμε οικονομία στο νερό; Κάνε μου μια ζωγραφιά.**

Αφού σχεδιάσει:

1. Δυσκολεύτηκες να κάνεις τη ζωγραφιά; **ΝΑΙ ΟΧΙ**
2. (Αν ναι), Τι σε δυσκόλεψε;

Εμένα πάντως μου άρεσε πολύ η ζωγραφιά σου και για αυτό θα ήθελα να κουβεντιάσουμε λίγο.

- 1) Τι έχεις φτιάξει εδώ;
- 2) Υπάρχει πολύ νερό στον πλανήτη;
- 3) Μπορούμε να το πιούμε όλο;
- 4) Γιατί πρέπει να εξοικονομούμε νερό;
- 5) Τι μπορούμε να κάνουμε για να εξοικονομούμε νερό;
- 6) Εσύ με ποιόν τρόπο κάνεις οικονομία στο νερό;

Αν χρησιμοποίησε χρώματα:

Γιατί χρησιμοποίησες αυτά τα χρώματα;

*Πιθανές λέξεις για έλεγχο: πόσιμο νερό, εξοικονόμηση νερού, οικονομία στο νερό, πλανήτη, κατάχρηση νερού, χρήση νερού.*



# Ερωτηματολόγιο

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο:

1. Σου αρέσει η βροχή;
  2. Από τι γίνεται η βροχή;
  3. Από πού πιστεύεις ότι έρχεται;
  4. Η βροχή που πέφτει που πάει;
  5. Τα σύννεφα πως γίνονται;
  6. Τι έχουν μέσα τα σύννεφα;
- (Αν κάποιο παιδί δώσει εξήγηση το νερό)
7. Πως βρέθηκε το νερό μέσα στα σύννεφα;

## Ερωτηματολόγιο

Όνοματεπώνυμο:

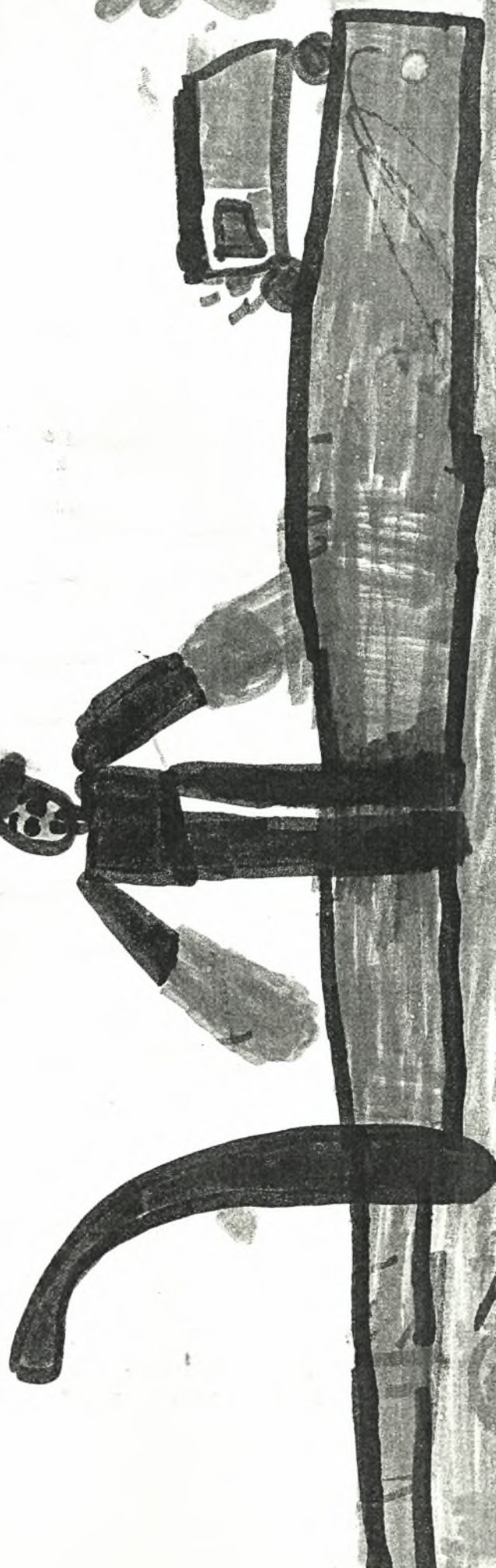
Φύλο:

- 1) Ξέρεις τι είναι ο τροχός;
- 2) Ξέρεις τι είναι ο άξονας;
- 3) Ξέρεις τι είναι η ακτίνα;
- 4) Ξέρεις τι είναι το γρανάζι;

***ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β***



3  
3  
3



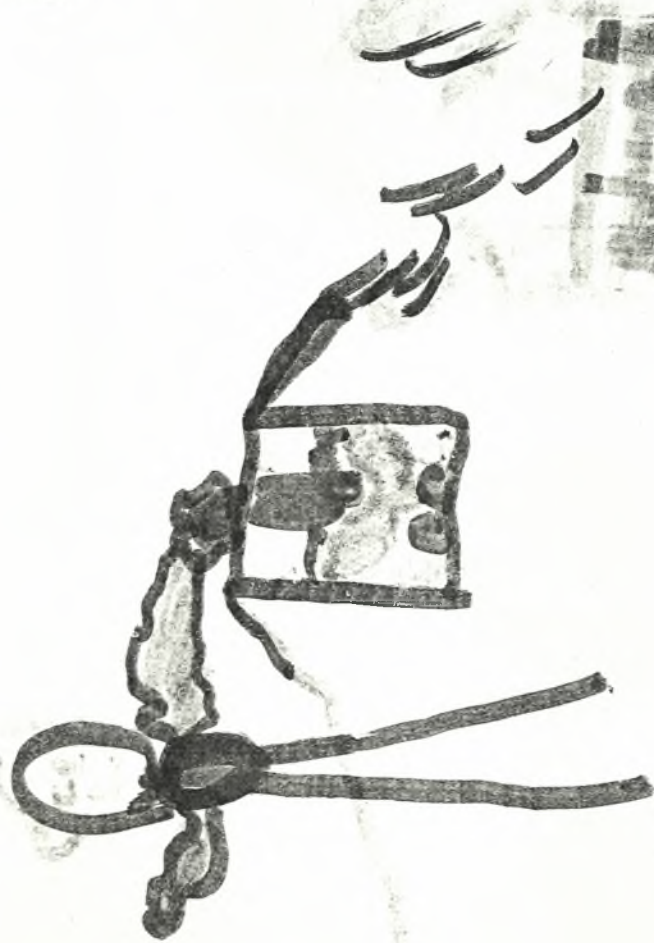
Αρχή του νόμου

NIKOS



Το ναυόι πουίσει τα που λούλια του  
Κάθου με το πο με σήρις

# Πώβος



"Να Ποτί Σουρε να

Νου Νου Για με

το ποτιστήρι

Όταν πλένον με τα αυτιά μου δεν ντύνω

14 APR. 2003

14 APR. 2003

να χρησιμοποιούμτε λάστυχα.

ΘΟΑΘΡΗΣ



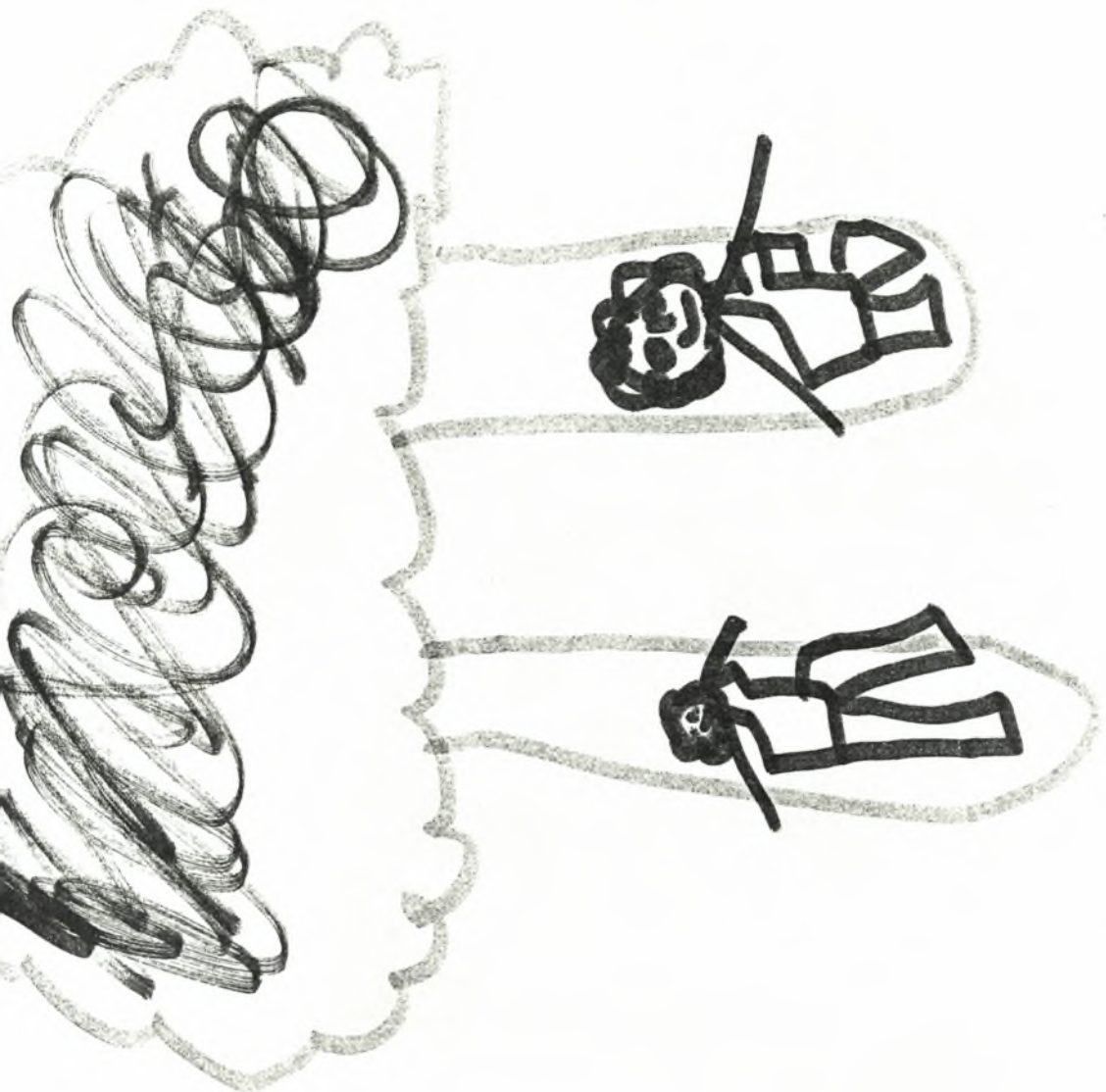




Na y.m.v. aqhvayye

W. 12.8.1976

12.8.76



2 TENINA

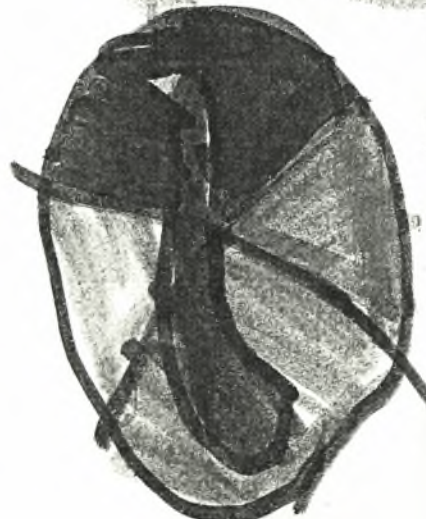
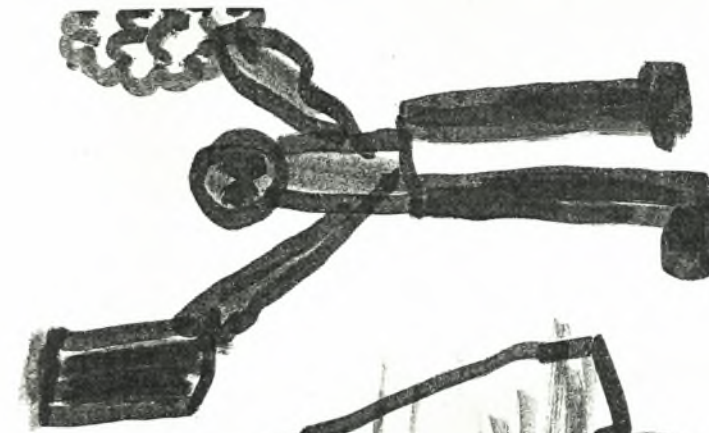
14 APR. 2003

AVRORU...



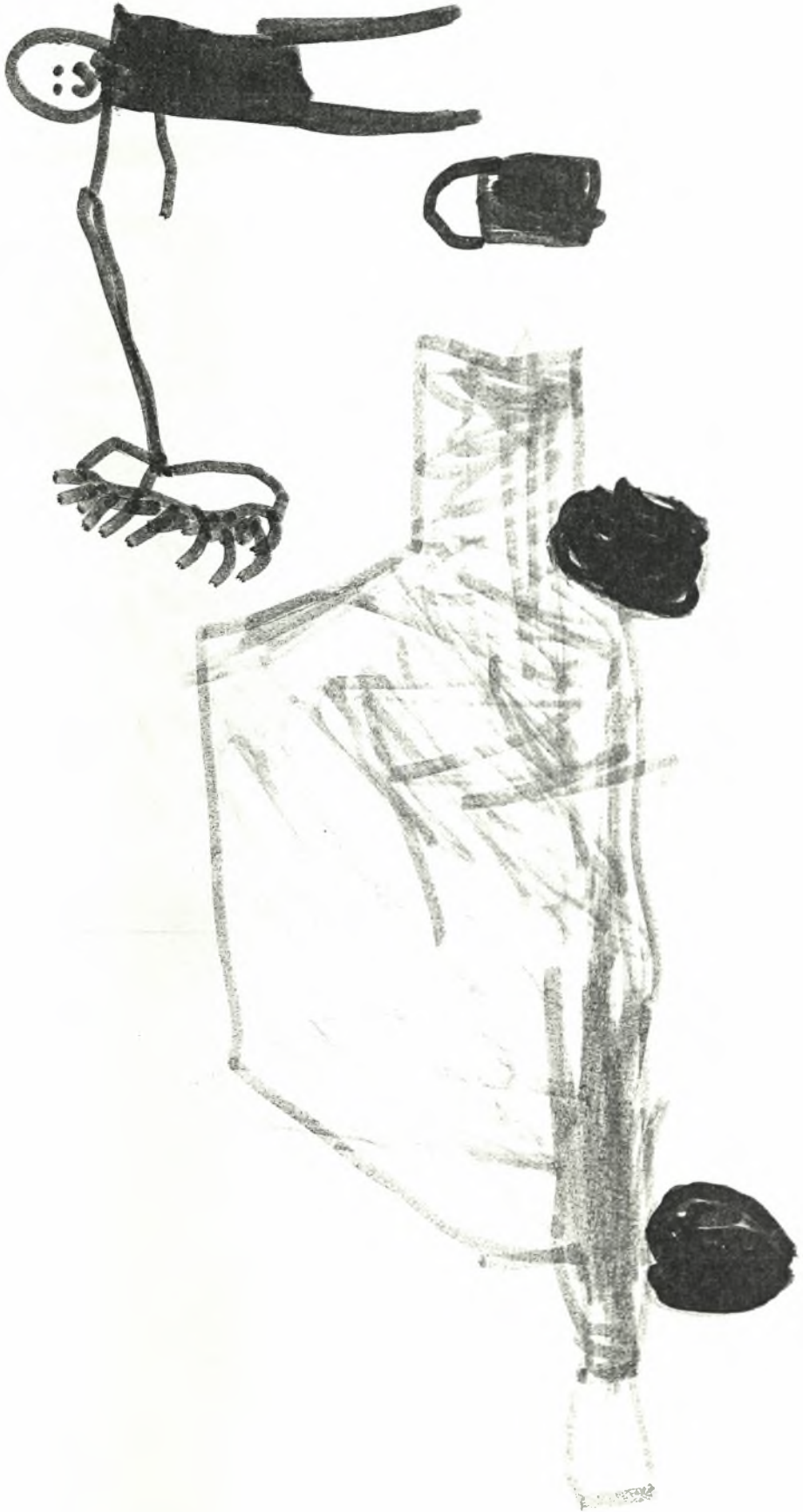
M m v a q n i v o u p z  
 m x i o a n z h n o v i b h a m v W

A 7E 306V5 POS

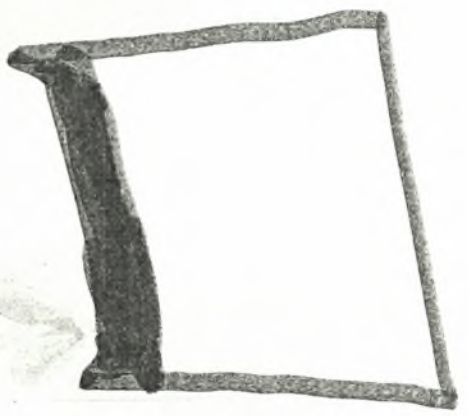
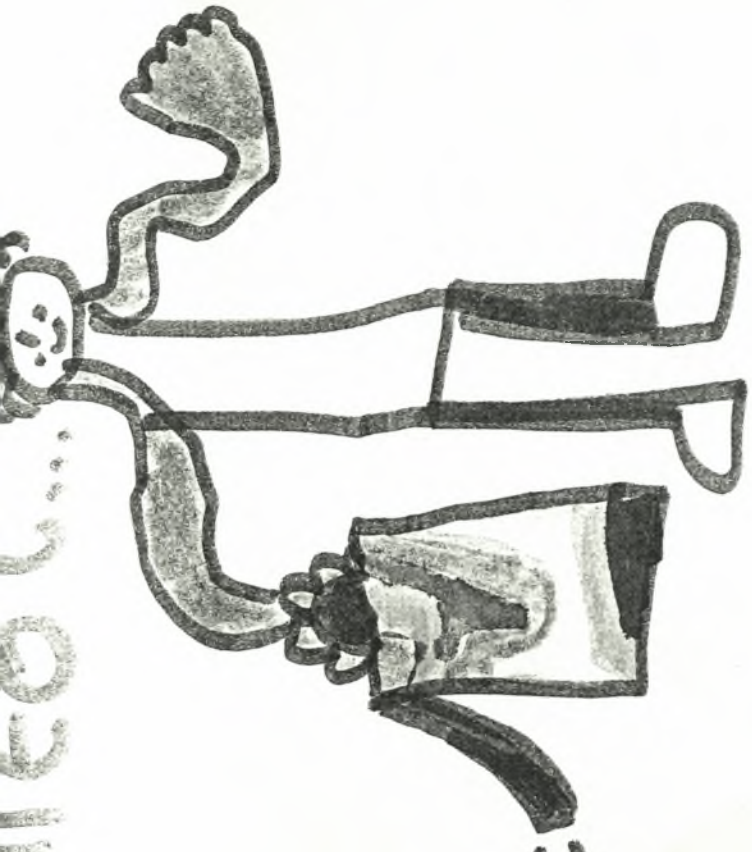


Handwritten notes and scribbles on the left side of the page, including the word 'Hand' and other illegible markings.

Our avatars



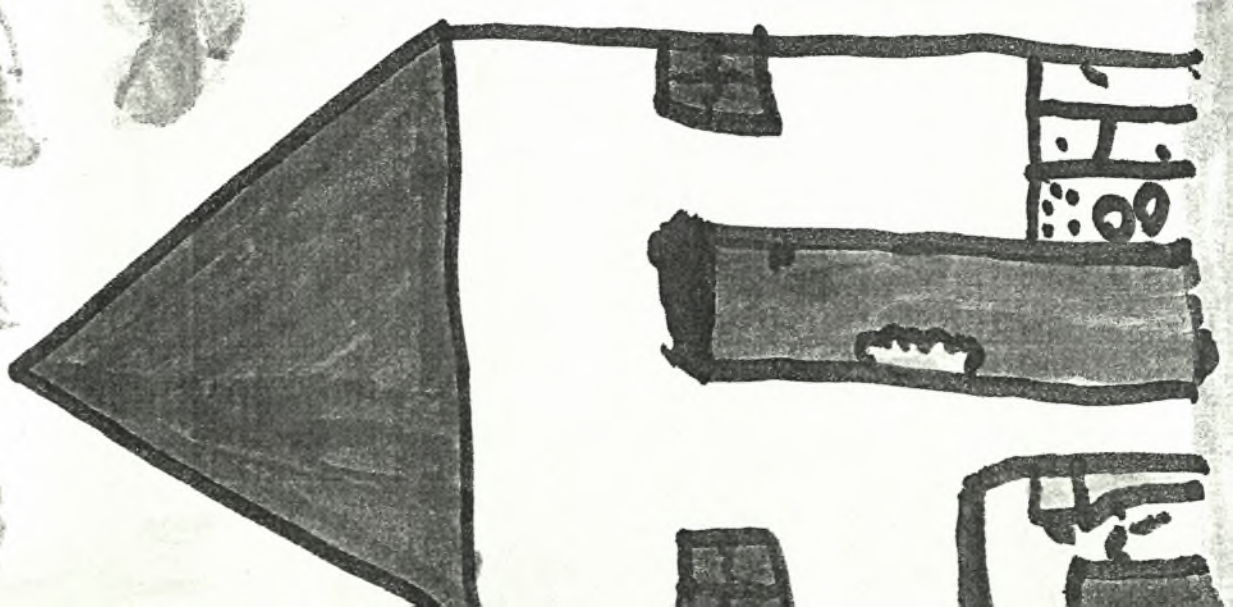
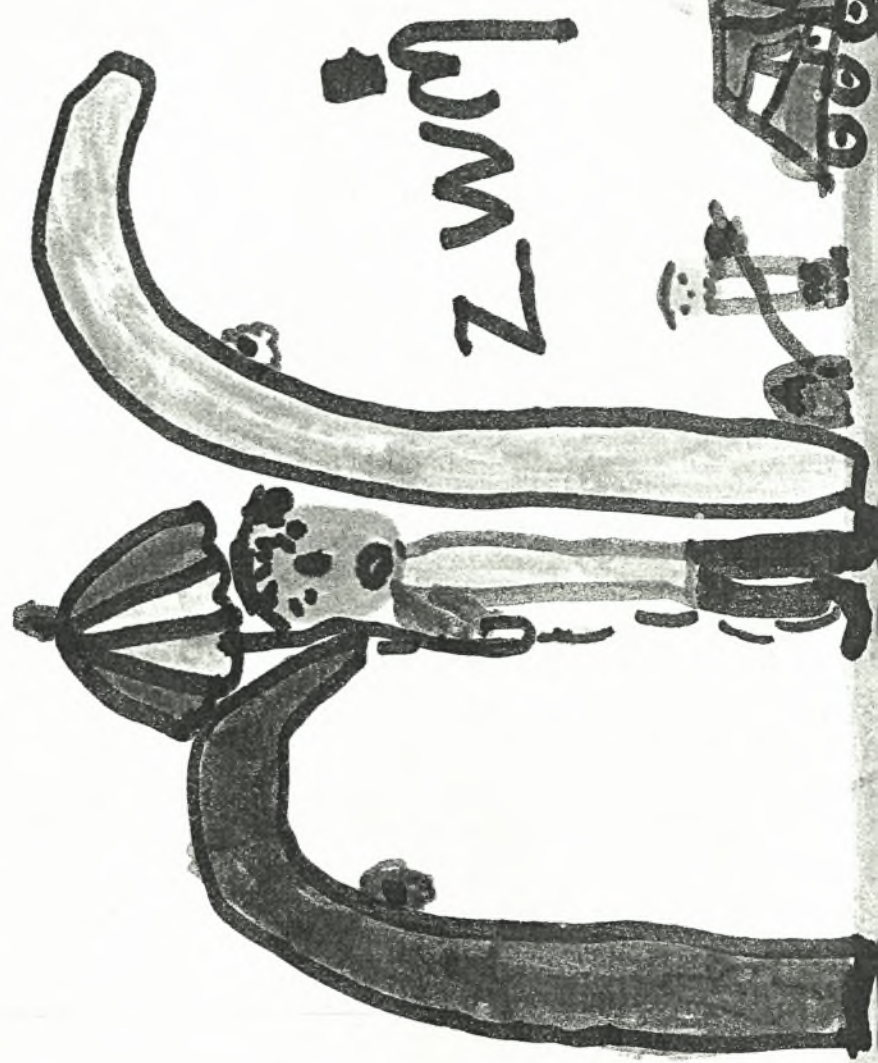
Mico...



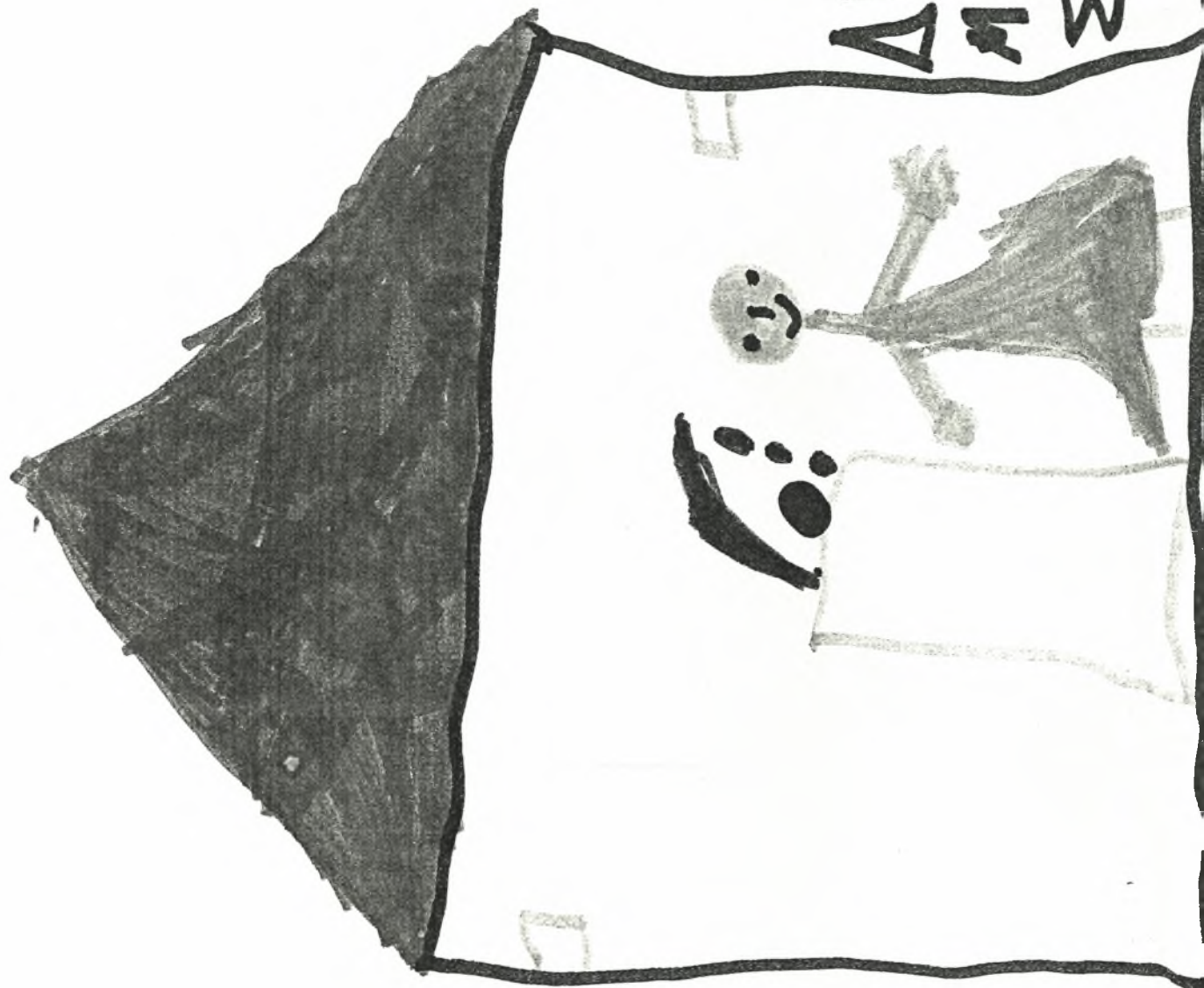
Na pozisoupe  
ta you hadina

14 APR. 2003

pe to nozoump

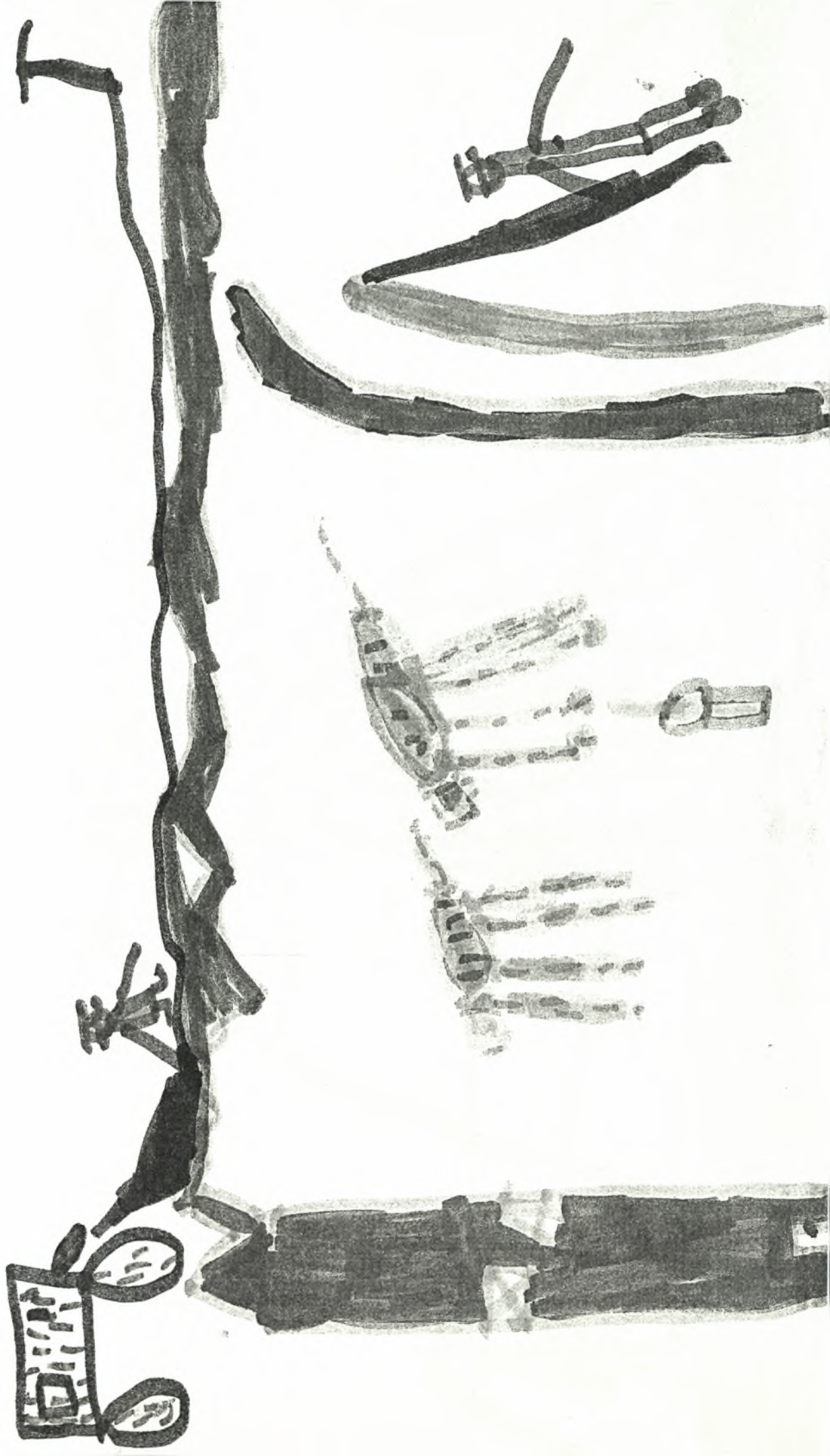


ΔΕΝ ΑΦΙΛΩ  
ΜΕΤΙΣΦΡΩΣ  
ΣΑΛΙΤΤΕΣ









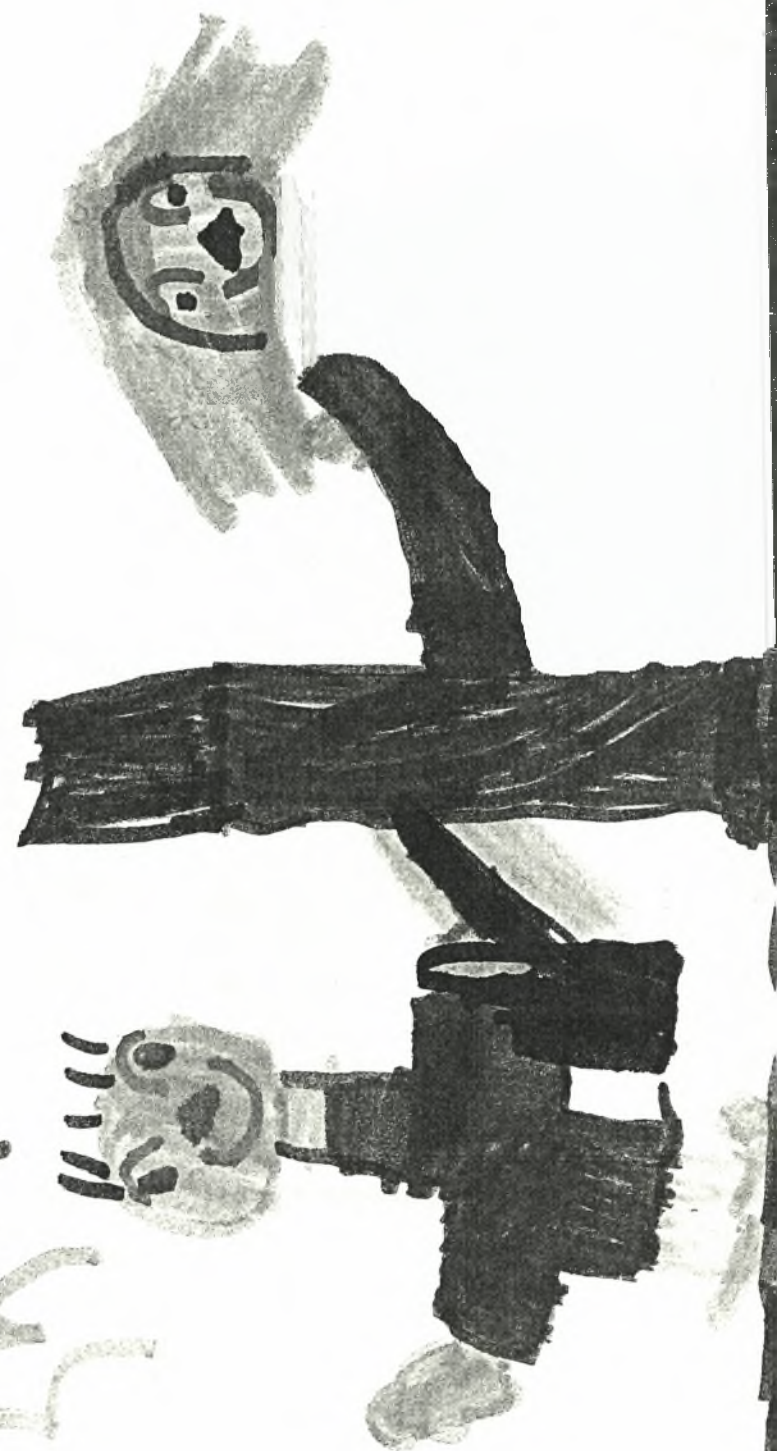
Orangos Khe M  
matvilmz

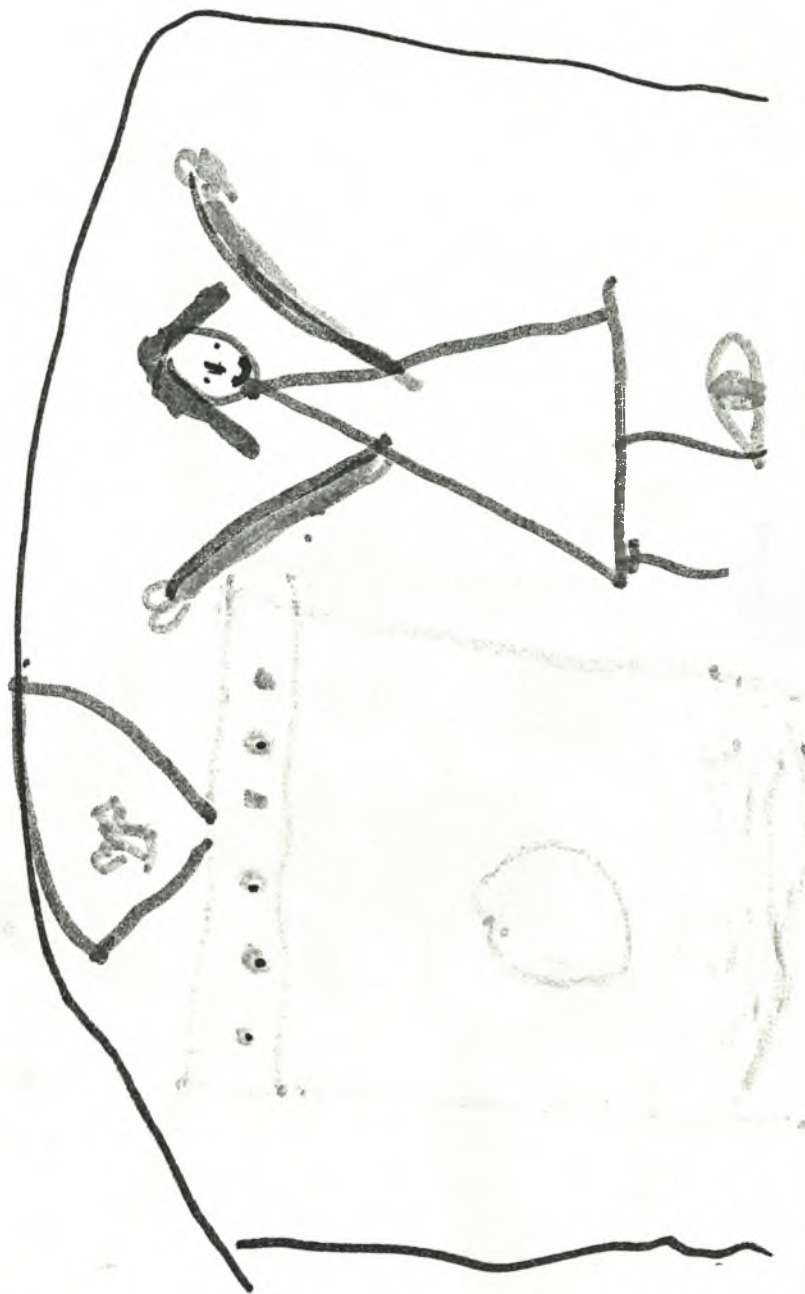
Handwritten symbols consisting of several horizontal lines and dots, possibly representing a specific code or a stylized signature.



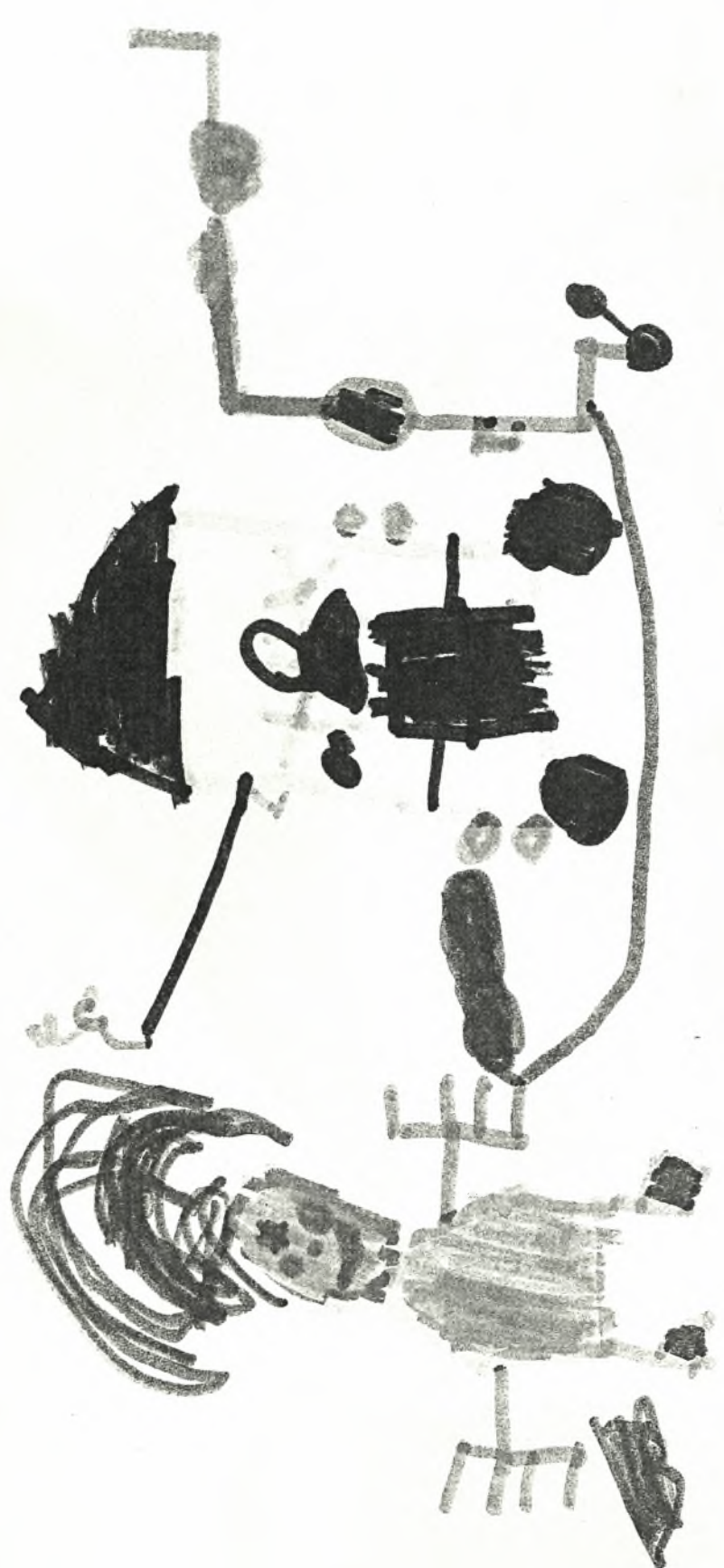


Handwritten text, possibly a signature or name, written vertically in a cursive style.





11801011



Παρθενία

CHRISTINA



ANASTASIA





Η ΚΟΠΕΛΑ

ΠΑΡΕΝΗ

ΤΟ ΦΟΦΟΚΙΝΗΤΑ

ΜΕ ΚΟΥΒΑΚΑΙ

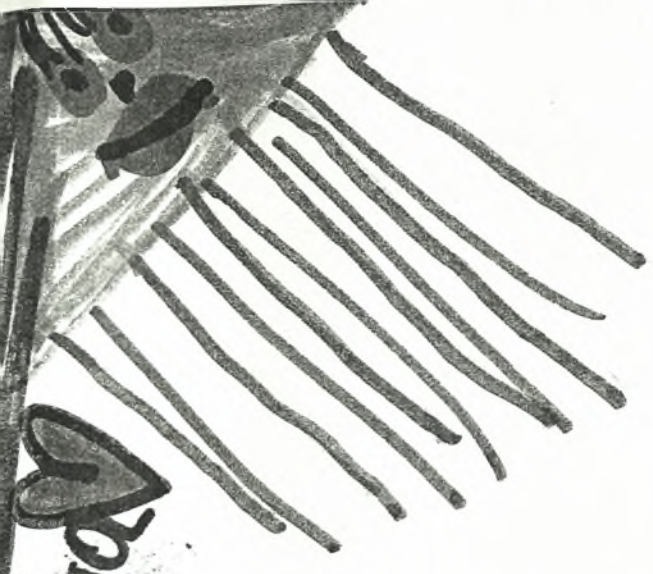
Η ΔΥΣΡΟΦΗ

ΓΙΑΝΑ

ΜΙΝΗ

ΚΣΕΡΕ  
ΝΕΡΟ

ΑΝΤΙΝΑ





ΕΠΕΛΕΓΜΕΝΟΙ

ΖΩΗ

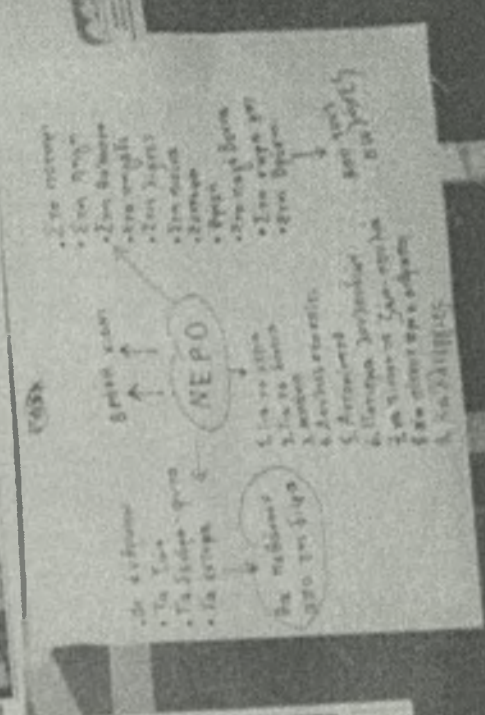
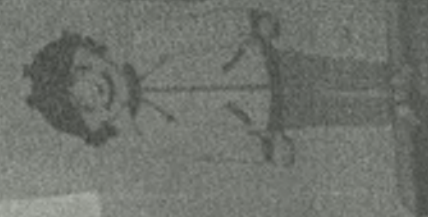
ΖΩΗ

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

Ο ΚΑΙΡΟΣ



10





# Ο Κύκλος του νερού

ΥΕΡΑΥΡΟΙ

↑↑↑



↑

ΠΛΥΣΙΟ ΠΑΤΟΥ



↓

Υδροδότηση



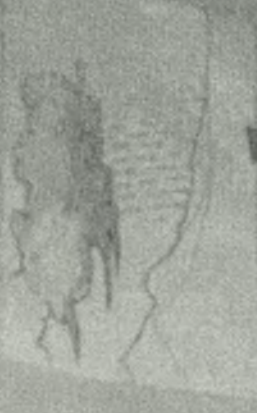
ΤΕΧΝΗΤΗ ΔΙΚΤΥΑ



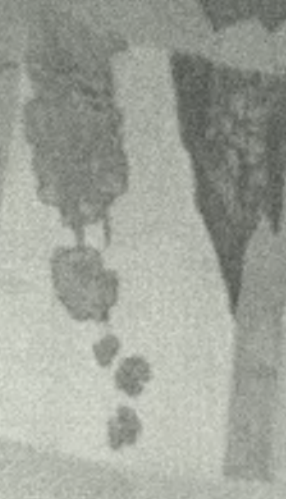
ΠΟΤΟΝ



ΣΠΟΝ



ΣΥΛΛΕΞΗ





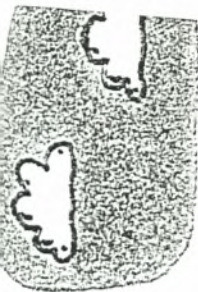
ΠΑΓΟΒΟΥΝΑ -  
ΠΑΓΕΤΩΝΕΣ 69%



ΥΠΟΓΕΙΑ ΝΕΡΑ ΣΕ  
ΠΕΤΡΩΜΑΤΑ 30,7%



ΛΙΜΝΕΣ  
0,25%



ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ  
0,04%



ΠΟΤΑΜΙΑ  
0,01%



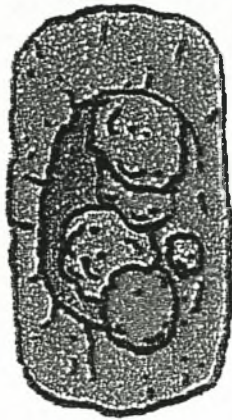
ΕΘΝΟΣ

# ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΚΟΣΜΟΥ



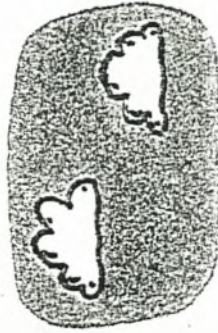
ΠΑΓΟΒΟΥΝΑ -  
ΠΑΓΕΤΩΝΕΣ 69%



ΥΠΟΓΕΙΑ ΝΕΡΑ ΣΕ  
ΠΕΤΡΩΜΑΤΑ 30,7%



ΛΙΜΝΕΣ  
0,25%



ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ  
0,04%



ΠΟΤΑΜΙΑ  
0,01%



## Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ

Στον ουρανό  
το νερό κρυώνει  
και οι σταγόνες του  
σχηματίζουν τα σύννεφα.

Τα σύννεφα κινούνται  
προς τη στεριά.

Όταν τα σύννεφα βαραινούν  
πολύ, οι σταγόνες  
του νερού πέφτουν  
σαν βροχή.

Νερό εξατμίζεται  
και από τα δέντρα  
και τα φυτά.

Το νερό ζεσταίνεται  
από τον ήλιο και  
εξατμίζεται από τη θάλασσα  
ψηλά στον ουρανό.

Το νερό κυλά  
και μαζεύεται  
στα ποτάμια.

Πού είναι λοιπόν  
η σταγόνα μας;

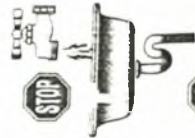
Τα ποτάμια  
χύνονται  
στη θάλασσα.

Μπορεί να είναι  
οπουδήποτε  
σ' αυτό τον κύκλο  
του νερού.

# Γι αυτό ας



# φροντίσουμε...



✓ Να μην αφήνουμε ανοιχτή την

όταν πλένουμε τα ...



τα ...



τα



κ λιπ.



✓ Να μην γεμίζουμε την...

και να μην αφήνουμε ανοιχτό το...



όταν σαπουνιζόμαστε!



✓ Να μην πλένουμε τα... στο...



στα μεγάλα προγράμματα. Για πλύσιμο στο χέρι χρησιμοποιούμε...



✓ Να μην χρησιμοποιούμε το...



για το πλύσιμο του ...



αλλά...



για το πότισμα των λουλουδιών μας, αλλά...



✓ Να μην χρησιμοποιούμε το...



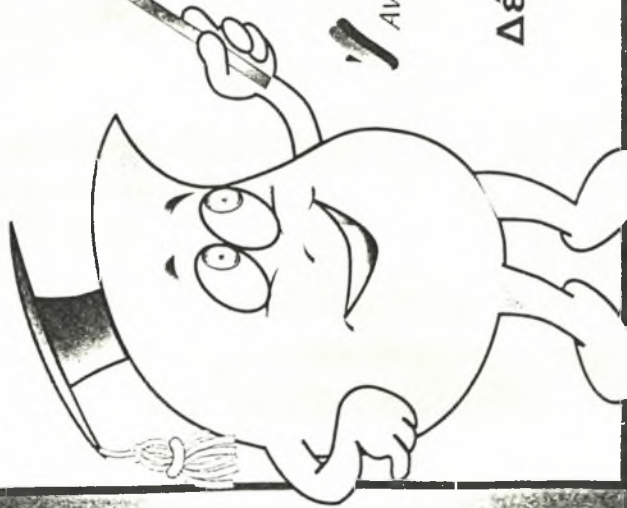
✓ Να ελέγχουμε τους...



και τις...



για τυχόν διαρροές



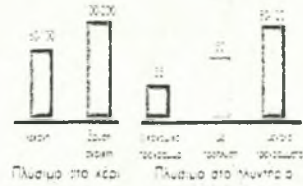
✓ Αν τηρήσουμε όλα τα παραπάνω θα έχουμε οικονομία στο νερό και στην τσέπη μας.

**Το νερό είναι αγαθό που ανήκει σε όλους!  
Δέν αποτελεί ατομική - κοινοτική ή τοπική ιδιοκτησία  
ΓΙΑ ΚΑΝΕΝΑΝ.**

# 10

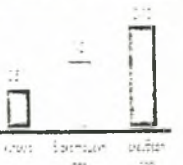
## πρακτικοί τρόποι για την εξοικονόμηση του νερού

Πλένετε τα ρούχα στη λεκάνη ή στο οικονομικό πρόγραμμα του πλυντηρίου



Πλένετε τα δόντια με κλειστή τη βρύση

Ξαφρίζετε με λάσπη τη βρύση



Πλένετε τα πιάτα στη λεκάνη ή στο οικονομικό πρόγραμμα του πλυντηρίου

Μην πλένετε αυλές και πεζοδρόμια με το λάσπη



Αφαιρείτε τα υπολείμματα από το πιάτο με το χέρι



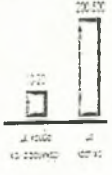
Ρυθμίστε το καζανάκι



Ελέγχετε τις διαρροές στο σπίτι

Πληροφρονείτε αμέσως στο 55555, όταν δείτε διαρροή στην πόλη ή στην γειτονιά

Πλένετε το αυτοκίνητο με κουβά και σφουγγάρι και όχι με το λάσπη



**Η εξοικονόμηση νερού είναι υπόθεση όλων μας  
ας διαφυλάξουμε το νερό ως αγαθό  
που μπορεί να μας λείψει**

Περίοδος εφαρμογής μέτρων περιστολής: 1 Ιουνίου - 30 Σεπτεμβρίου.

**ΝΑΙ στη σωστή χρήση**

**ΧΑΙΡΟΥΜΕΝΗ ΚΑΤΑΧΡΗΣΗ**



