

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα
Περιβάλλοντα Μάθησης»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Μαθαίνοντας λεξιλόγιο στο Δημοτικό: Εφαρμόζοντας μια διδακτική παρέμβαση
για τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα**

Ναταλία Σερέτη

**Τριμελής Επιτροπή: Ευγενία Βασιλάκη
Ανθούλα Ροντογιάννη
Σταυρούλα Καλδή**

Βόλος, Μάρτιος 2025

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετάται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις νέες λέξεις οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ η γραμματική έχει πρωταρχική θέση στη στοχοθεσία του Α.Π. και διδάσκεται συστηματικά στο σχολείο, το λεξιλόγιο θεωρείται ότι κατακτάται φυσικά, μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε ανεπίσημο και επίσημο πλαίσιο στην καθημερινή επικοινωνία, με αποτέλεσμα η διδασκαλία του στο σχολείο να διενεργείται αποσπασματικά και, όποια εμπειρικά δεδομένα υπάρχουν, να προέρχονται από έρευνες της διδασκαλίας της ελληνικής (και της αγγλικής) ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί αρχικά ο τρόπος επεξεργασίας των λέξεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ σε δεύτερο χρόνο η έρευνα επικεντρώθηκε στην οργάνωση και εφαρμογή μίας διδακτικής παρέμβασης, με στόχο να καλλιεργήσει και να ενισχύσει τη συνειδητή, αυτόνομη χρήση των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου.

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας τα εργαλεία της ημιδομημένης συνέντευξης, της συμμετοχικής παρατήρησης και ερωτηματολογίων ανοιχτού τύπου, με μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ Δημοτικού ενός σχολείου στη Μαγνησία. Η διδακτική παρέμβαση εστίασε στις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην αναζήτηση της σημασίας από τα συμφραζόμενα, στον μορφολογικό τεμαχισμό και τη χρήση λεξικού. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα, η επεξεργασία του οποίου δεν μπορεί να εξαντληθεί σε μερικά διδακτικά δίωρα. Προϋπόθεση για την επιτυχή χρήση των εργαλείων αυτών αποτελεί η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων που σχετίζονται με τον χειρισμό των λεξικών μονάδων και των μορφημάτων που τις απαρτίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: λεξιλόγιο, στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου, μέθοδος της σκαλωσιάς

Abstract

This study investigates how upper primary school students process new vocabulary. While grammar holds a primary position in the curriculum and is systematically taught in schools, vocabulary is often assumed to be acquired naturally through language use in informal and formal contexts of daily communication. Consequently, vocabulary instruction in schools tends to be fragmented. Furthermore, existing empirical data primarily derives from studies on teaching Greek (and English) as a second/foreign language. The study's initial aim was to explore students' word processing strategies. Subsequently, the research focused on designing and implementing an instructional intervention to foster and enhance the conscious, autonomous use of vocabulary learning strategies.

The study employed a qualitative methodological approach, utilizing semi-structured interviews, participant observation, and open-ended questionnaires with fifth-grade students from a school in Magnesia. The instructional intervention focused on vocabulary learning strategies, i.e. deriving meaning from context, morphological segmentation and dictionary use. The findings indicate that teaching vocabulary learning strategies is a complex issue that cannot be adequately addressed within a few instructional sessions. Developing the necessary skills and knowledge related to the manipulation of lexical units and their constituent morphemes is a prerequisite for the successful application of these strategies.

Keywords: vocabulary, vocabulary learning strategies, scaffolding

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract	3
1. Εισαγωγή	6
2. Το λεξιλόγιο	8
2.1 Η διφυής διάσταση του γλωσσικού συστήματος.....	8
2.2 Τι είναι το λεξιλόγιο;	9
2.3 Η σημασία των λέξεων.....	10
2.4 Τυχαία και συστηματική πρόσκτηση του λεξιλογίου	11
2.5 Συστατικά μιας ολοκληρωμένης διδακτικής προσέγγισης	12
2.6 Η λεξική γνώση.....	19
2.7 Η θέση της διδασκαλίας του λεξιλογίου στο σχολείο	23
2.8 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από αυθεντικά κείμενα	24
3. Οι στρατηγικές λεξιλογίου	26
3.1 Ορισμός των στρατηγικών	26
3.2 Στρατηγικές μάθησης/στρατηγικές διδασκαλίας	27
3.3 Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών	27
3.4 Στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου.....	28
3.5 Η διδασκαλία των στρατηγικών με τη μέθοδο της σκαλωσιάς	34
3.6 Η ανάγκη για την παρούσα έρευνα.....	35
4. Μεθοδολογία της έρευνας	37
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	37
4.2 Έρευνα, συμμετέχοντες και συλλογή δεδομένων.....	37
4.3 Η διδακτική παρέμβαση	39
4.4 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	41
4.5 Δεοντολογία της έρευνας.....	42
5. Ευρήματα.....	44
5.1 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου πριν τη διδακτική παρέμβαση;	44
5.2 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση;	54
5.3 Σύνοψη των ευρημάτων.....	68
6. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	72
6.1 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου πριν τη διδακτική παρέμβαση;	72
6.2 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση;	73

7. Περιορισμοί – Προτάσεις	77
8. Βιβλιογραφία	78
9. Παράρτημα	91
9.1 Κείμενο στο οποίο έγινε η συμμετοχική παρατήρηση	91
9.2 Τεστ αρχικής αξιολόγησης.....	92
9.3 Οδηγός για τις στρατηγικές λεξιλογίου	94
9.4 Πρώτο κείμενο	95
9.5 Δεύτερο κείμενο	97
9.6 Φύλλο εργασίας	98
9.7 Τρίτο κείμενο	100
9.8 Φύλλο εργασίας	101
9.9 Φύλλο αυτοαξιολόγησης.....	103

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά την εκμάθηση λεξιλογίου με τη χρήση στρατηγικών μάθησης, με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα άγνωστων λέξεων. Η ρητή διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαχειρίζονται αυτόνομα τις λεξικές μονάδες και να γίνουν έτσι πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες. Τα οφέλη της αυτόνομης χρήσης των στρατηγικών είναι πολλαπλά, τόσο για την πρόοδο στο σχολικό πλαίσιο όσο και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αφού ως ικανοί αναγνώστες θα έχουν την αυτοπεποίθηση και τη διάθεση να ψάξουν και να διαβάσουν διάφορα κείμενα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους.

Η εργασία που παρουσιάζεται στη συνέχεια ερευνά πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε Δημοτικού τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου, πριν και μετά από μία διδακτική παρέμβαση. Ως γενικοί διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης ορίστηκαν οι παρακάτω:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν καλύτερα και να εξασκηθούν στις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες: να μπορούν να τις ονοματίσουν, να μπορούν να περιγράψουν τα βήματα καθεμιάς από αυτές, δίνοντας παραδείγματα και να εφαρμόζουν αυτόνομα τις στρατηγικές σε νέες, άγνωστες λέξεις

Να αποκτήσουν επίγνωση της χρήσης αυτών των στρατηγικών και να είναι σε θέση να επιλέξουν κάθε φορά την πιο κατάλληλη από αυτές.

Παρά τη σημασία που έχει η λεξιλογική ανάπτυξη για τους μαθητές και τις μαθήτριες, η πεποίθηση ότι το λεξιλόγιο κατακτάται φυσικά μέσα από την έκθεση σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας και -μέχρι πριν λίγα χρόνια- η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, έχουν ως αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό του λεξιλογίου στο σχολικό πρόγραμμα. Επακόλουθα, δεν έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα για τη διδακτική προσέγγιση των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου στο σχολείο. Στον βαθμό που μπορέσαμε να εντοπίσουμε, μέχρι σήμερα έχει πραγματοποιηθεί μόνο μία έρευνα, στην οποία οι στρατηγικές λεξιλογίου διδάχθηκαν με τη μορφή παρέμβασης στην Α' Δημοτικού, όπου το λεξιλόγιο των μαθητών είναι αρκετά περιορισμένο και η γνωστική τους ανάπτυξη σε πιο πρώιμο στάδιο, με αποτέλεσμα να επιλέγουν πιο απλές και συστηματικές στρατηγικές, που όμως δεν είναι

εξίσου αποτελεσματικές για την αφομοίωση και ένταξη των λέξεων στο παραγωγικό λεξιλόγιό τους. Έτσι, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών αναζήτησης της σημασίας σε μαθητές μιας από τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Στο επόμενο κεφάλαιο μελετάται το θεωρητικό υπόβαθρο και οι συναφείς έρευνες, στις οποίες στηρίχθηκε η συγγραφή της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το λεξιλόγιο, τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία και τη θέση του λεξιλογίου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίστηκαν διδακτικά στην παρούσα εργασία. Στη συνέχεια, αναλύεται η ανάγκη για την παρούσα έρευνα και παρουσιάζονται η μεθοδολογία για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και η διδακτική παρέμβαση. Έπειτα, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, γίνεται η σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο και προηγούμενες μελέτες και παρουσιάζονται οι προοπτικές και κάποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις διδασκαλίες.

2. Το λεξιλόγιο

2.1 Η διφυής διάσταση του γλωσσικού συστήματος

Η Γλώσσα είναι ένα σύστημα από οργανωμένα στοιχεία που εξυπηρετούν τις ανθρώπινες επικοινωνιακές ανάγκες και αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Χωρίς αυτό το σύστημα, δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν οι σκέψεις, οι ιδέες και η αποτύπωση του κόσμου που μας περιβάλλει, ούτε θα μπορούσαμε να αλληλεπιδράσουμε με αυτόν, παρά μόνο πολύ περιορισμένα.

Προσεγγίζοντας τη Γλώσσα ως σύστημα, ο γλωσσολόγος Saussure (1979) διακρίνει:

α) τη γλώσσα ως εσωτερικό/ αφηρημένο σύστημα γραμματικών και συντακτικών κανόνων και δομών, καθώς και των σχέσεων μεταξύ τους, η οποία υπάρχει στη συνείδηση κάθε φυσικού ομιλητή (λόγος- *langue*) και β) τη γλώσσα ως χρήση/ εφαρμογή, δηλαδή την ορατή πλευρά της, το πώς οι ομιλητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα (ομιλία- *parole*).

Η ομιλία είναι άμεσα προσβάσιμη μέσω των αισθήσεών μας και αποτελεί την ατομική πραγμάτωση/εφαρμογή του γλωσσικού συστήματος, ωστόσο τοποθετείται από τον Saussure εκτός συστήματος και χαρακτηρίζεται ως μη συστηματική. Ο λόγος, αντίθετα, χαρακτηρίζεται ως η κοινωνική πλευρά της γλώσσας, είναι το σύστημα που διαθέτει η κοινότητα στο σύνολό της και είναι ανεξάρτητος από το άτομο. «Ο κάθε ένας ομιλητής διαθέτει ομιλία, ενώ η κοινότητα ως σύνολο δε μιλάει. Διαθέτει λόγο.» (Μήτσης 2012). Αυτή η διάκριση σε λόγο και ομιλία σύμφωνα με τον Saussure είναι πολύ σημαντική και σε μεγάλο βαθμό βρίσκει ανταπόκριση στη σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία.

Επιχειρώντας να ορίσουμε περαιτέρω τη γλώσσα ως φαινόμενο, είναι απαραίτητο να κάνουμε λόγο για τη διττή διάστασή της: τη συνταγματική και την παραδειγματική. Η συνταγματική διάσταση σχετίζεται με τη διαμόρφωση της γλωσσικής έκφρασης. Ο κάθε ομιλητής, ανάλογα με το εσωτερικό γλωσσικό σύστημα που διαθέτει, επιλέγει να παραθέσει συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και να τα συνδέσει με ορισμένο τρόπο, δημιουργώντας μια παράταξη του λόγου με στόχο την παραγωγή και τη μετάδοση γλωσσικών μηνυμάτων, διαδικασία που προϋποθέτει βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Σε ένα πρώτο επίπεδο κατηγοριοποίησής τους, ορίζουμε ως προσληπτικές τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση τόσο του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου, ενώ ως παραγωγικές χαρακτηρίζονται οι δεξιότητες που αφορούν την

παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Εμβαθύνοντας, υποδιαιρούμε τις προσληπτικές δεξιότητες σε: ακρόαση (προφορικός λόγος) και ανάγνωση (γραπτός λόγος) και τις παραγωγικές δεξιότητες σε: ομιλία (προφορικός λόγος) και γραφή (γραπτός λόγος). Όπως γίνεται αντιληπτό, η συνταγματική διάσταση της γλώσσας είναι εκείνη που γίνεται αισθητή από τον δέκτη τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Η συνταγματική διάσταση όμως δεν θα μπορούσε να υφίσταται ανεξάρτητη και αυθύπαρκτη, χωρίς την επικουρική συνεισφορά όλων εκείνων των γλωσσικών στοιχείων και δομών που βρίσκονται αποθηκευμένα στη συνείδηση και τη μνήμη των φυσικών ομιλητών. Ο λόγος, λοιπόν, σύμφωνα με τον ορισμό της *langue*, για τον οποίο μιλήσαμε παραπάνω, ιδωμένος υπό το πρίσμα της γλωσσικής ικανότητας (γλωσσική οργάνωση) που διαθέτει ο κάθε ομιλητής, είναι άμεσα συνυφασμένος με την παραδειγματική διάσταση της γλώσσας. Στην παραδειγματική διάσταση εμπλέκονται οι δύο κυριότερες, αυστηρά οργανωμένες και περίπλοκες δομές των γλωσσών, το λεξιλόγιο και η γραμματική, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων τους. Επομένως, αυτή η διάσταση της γλώσσας «συμπίπτει με ό,τι αποκαλούμε γενικά γραμματικό μηχανισμό ή γλωσσικό σύστημα και συνιστά αυτό που θα μπορούσε, σε αντίθεση με τη συνταγματική διάσταση, να χαρακτηριστεί ως η αόρατη, δηλαδή η μη αισθητή πλευρά της γλώσσας, αφού δεν είναι άμεσα προσεγγίσιμη.» (Μήτσης 2012).

2.2 Τι είναι το λεξιλόγιο;

Για τους Hiebert & Kamil (2005), το λεξιλόγιο θα μπορούσε γενικά να οριστεί ως «η γνώση της σημασίας των λέξεων». Οι λέξεις όμως είναι φορείς πολυδιάστατων και ποικίλων σημασιών, οι οποίες θα πρέπει κάθε φορά να γίνονται αντιληπτές και κατανοητές, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συναντώνται.

Με τον όρο Λεξιλόγιο μίας γλώσσας αναφερόμαστε στο σύνολο των λέξεων που διαθέτει σε μία δεδομένη χρονική στιγμή η συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα, προκειμένου να καλύψει τις επικοινωνιακές της ανάγκες (π.χ. το Λεξιλόγιο της Ελληνικής γλώσσας). Από την άλλη, ο όρος «λεξιλόγιο» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουμε το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιείται κατά κόρον από κάποια επιμέρους υποομάδα της γλωσσικής κοινότητας, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ή πρακτικών που την διακρίνουν (ηλικία, φύλο, επάγγελμα, κοινωνική ομάδα, κτλ.). Τέτοια παραδείγματα ειδικών λεξιλογίων είναι: το λεξιλόγιο των νέων, το ιατρικό λεξιλόγιο, το λεξιλόγιο των λαϊκών στρωμάτων, το

λεξιλόγιο των ομοφυλόφιλων, το λεξιλόγιο των μέσων ενημέρωσης κ.α. Τέλος, υπάρχει και το ατομικό/προσωπικό λεξιλόγιο, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των λέξεων που έχει μάθει να χρησιμοποιεί και να εντάσσει στην καθημερινή επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, κάθε μέλος της γλωσσικής κοινότητας χωριστά -με βάση ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες (Μήτσης 2012, Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη 2006). Συνεπώς, το Λεξιλόγιο μίας γλώσσας συμπεριλαμβάνει όλα τα επιμέρους λεξιλόγια των υποομάδων που ανήκουν στην ίδια γλωσσική κοινότητα και όλα τα επιμέρους ατομικά λεξιλόγια του κάθε ατόμου-μέλους αυτής της γλωσσικής κοινότητας (Ευθυμίου, 2012)

2.3 Η σημασία των λέξεων

Η δύναμη που έχουν οι λέξεις είναι πολύ μεγάλη. Αρχικά, η επιλογή των λέξεων από έναν ομιλητή λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του-πολλές φορές το λεξιλόγιο, πολύ περισσότερο από την προφορά, προδίδει το κοινωνικό υπόβαθρο κάποιου (Stahl & Nagy 2006, Graves 2008). Ακόμη, δεδομένου ότι η γλώσσα διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οι λέξεις είναι το κύριο μέσο με το οποίο προσεγγίζουμε τη γνώση και μαθαίνουμε νέες έννοιες. Ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει κάποιος, καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα είναι ικανός να κατανοήσει κείμενα που συναντά τόσο στις επόμενες τάξεις και βαθμίδες, όσο και εκτός σχολικού πλαισίου (Ευθυμίου, 2012).

Επιτακτική καθίσταται η ανάγκη ρητής διδασκαλίας του λεξιλογίου και από τις διαφορές στον αριθμό και το είδος των λέξεων που γνωρίζει κάθε μαθητής και μαθήτρια, έτσι ώστε τα παιδιά με περιορισμένο λεξιλόγιο να μην στερούνται ευκαιρίες μάθησης. Αυτή η έλλειψη μπορεί οφείλεται είτε στο οικογενειακό περιβάλλον (Hart & Risley, 1995), είτε σε μαθησιακές δυσκολίες, είτε στην αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος έχει κύρος και οι γλωσσικές χρήσεις που παρεκκλίνουν από την επίσημη γραπτή μορφή της γλώσσας είναι κατά κάποιον τρόπο ελλειμματικές (Μπασλής 1986, Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001).

Σύμφωνα με τους Hart & Risley (1995), παιδιά εργατικών οικογενειών εκτίθενται στις μισές λέξεις από ό,τι τα παιδιά από προνομιούχες οικογένειες, το παθητικό τους λεξιλόγιο είναι πολύ μικρότερο, και η έκθεσή τους στον επεξεργασμένο κώδικα (περίπλοκες συντακτικά προτάσεις με δύσκολες λέξεις) πολύ περιορισμένη. Ως

αποτέλεσμα, ο γραπτός λόγος των παιδιών αυτών έχει πολλά στοιχεία προφορικότητας, όπως χρήση γενικευτικών όρων και λεξιλογικές επαναλήψεις (Αρχάκης, 2000; Archakis & Papazachariou 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ελλειμματική γλωσσική εμπειρία του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί ως ένα βαθμό να αντισταθμιστεί από το σχολείο (Snow et.al. 1992), ενώ οι συζητήσεις για τα κείμενα που γίνονται στην ολομέλεια της τάξης επιδρούν θετικά στην λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών (Dickinson & Smith 1994).

Τέλος, η διδασκαλία του λεξιλογίου κρίνεται απαραίτητη για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, είτε με πλούσιο, είτε με περιορισμένο λεξιλόγιο, αν λάβουμε υπόψη ότι η λεξιλογική γνώση λειτουργεί συσσωρευτικά. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερες λέξεις γνωρίζουμε, τόσο ευκολότερο είναι να μάθουμε νέες λέξεις. Σε μία έρευνα του Shefelbine (1990), όπου τα παιδιά κλήθηκαν ναμαντέψουν τη σημασία άγνωστων λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με πιο περιορισμένο λεξιλόγιο αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία, αφού δεν γνώριζαν πολλές από τις λέξεις του περικειμένου. Η παρέμβαση για την λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, ειδικά στις πρώτες τάξεις του σχολείου, είναι καίριας σημασίας για τη μετέπειτα σχολική πορεία και πρόοδο, αφού, μην γνωρίζοντας πολλές λέξεις, δεν θα μπορούν να επωφεληθούν από την ανάγνωση πλούσιων λεξιλογικά κειμένων. Μην μπορώντας να καταλάβουν τα απαιτητικά κείμενα του σχολείου, θα αυξάνονται οι ατομικές διαφορές ως προς το λεξιλόγιο και αυτά τα παιδιά θα μένουν σταθερά πίσω στις επιδόσεις τους σε σχέση με τα υπόλοιπα, εκτός αν υπάρξει ειδική μέριμνα (Ευθυμίου 2012, Stahl & Nagy 2006).

2.4 Τυχαία και συστηματική πρόσκτηση του λεξιλογίου

Οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας εκτίθενται καθημερινά σε νέες λέξεις, σε όλα τα πλαίσια χρήσης της. Είτε πρόκειται για προφορική επικοινωνία, με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συμμετοχής, είτε για την ανάγνωση κειμένων, οποιουδήποτε είδους και σκοπού, κάποιος που περιτριγυρίζεται από φυσικούς ομιλητές της ίδιας γλώσσας δέχεται άφθονα γλωσσικά ερεθίσματα (Huckin & Coady 1999, Krashen, 1989). Τα ερεθίσματα αυτά, σε συνάρτηση με τον βαθμό στον οποίο κανείς είναι παρατηρητικός και αφουγκράζεται τη γλώσσα, δηλαδή κατά πόσο είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, *‘λεξιλογικά ενήμερος’*, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για λεξιλογική ανάπτυξη.

Την προσπάθεια για μια πιο συστηματική διδακτική προσέγγιση, που περιορίζει το βαθμό τυχειότητας στην κατάκτηση λεξιλογίου, οργανώνει και περιγράφει η γλωσσική διδασκαλία, όπου το λεξιλόγιο πλέον έχει σημαντική θέση. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους πέντε βασικούς άξονες του γλωσσικού μαθήματος.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα στοιχεία που θα πρέπει να ενσωματώνει, σύμφωνα με τους ειδικούς, μία ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου.

2.5 Συστατικά μιας ολοκληρωμένης διδακτικής προσέγγισης

Κάθε διδακτικός σχεδιασμός, για να είναι επιτυχής, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών και των μαθητριών και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, έτσι ώστε να μετασχηματιστεί σωστά σε σχολική γνώση. Στην περίπτωση του λεξιλογίου, αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε λέξης, λ.χ. αλλιώς θα διδαχθεί μία συχνόχρηστη λέξη της οποίας ο μαθητής/η μαθήτρια γνωρίζει τη σημασία, και αλλιώς μία λέξη που εμπίπτει στην επιστημονική ορολογία ενός μαθήματος φυσικής. Ακόμη, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας θα πρέπει να ακολουθεί μία επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να γίνουν αποτελεσματικότεροι χρήστες της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι τα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο διδάσκονται μέσα από τα κείμενα, είτε αυτά που καλούνται να αποκωδικοποιήσουν, είτε αυτά που καλούνται να συνθέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, πάντα σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα και το πλαίσιο επικοινωνίας (Παραδιά & Μήτσης 2011, Μήτσης 2012).

Σύμφωνα με τις Lubliner & Scott (2008), ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, πέρα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, θα πρέπει να περιλαμβάνει τους πέντε άξονες δράσης που ακολουθούν και παρουσιάζονται σε σχήμα πυραμίδας, ξεκινώντας από τη βάση της:

1. την έκθεση σε πλούσιο προφορικό λόγο,
2. την ανάγνωση ποικίλων κειμένων,
3. την ανάπτυξη της λεξιλογικής συνειδητότητας,

4. την εξερεύνηση και ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης των μαθητών και των μαθητριών,
5. τη διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων

Από τα παραπάνω, συνεπάγεται ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν θα περιορίζεται μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά θα είναι διαθεματική. Ακόμη, η διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου, συνδυάζοντας ισορροπημένα στοιχεία από όλους τους άξονες, θα αξιοποιεί τόσο τη φυσιολογική διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή/της μαθήτριας σε γλωσσική δραστηριότητα (έμμεσος τρόπος μάθησης), όσο και τη συστηματική, ρητή διδασκαλία (Γούτσος 2006, Marulis & Neuman 2010, Μήτσης 2012). Οι άξονες αυτοί αναλύονται διεξοδικότερα παρακάτω.

2.5.1 Έκθεση σε πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα και επαφή με ποικίλα κείμενα

Η έκθεση σε πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο είναι ο βασικός τρόπος ανάπτυξης του λεξιλογίου, καθώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν ευρύτερη και βαθύτερη λεξιλογική γνώση. Το πρώτο βήμα που μπορεί να κάνει ο διδάσκων προκειμένου να εξασφαλίσει την έκθεση των μαθητών και των μαθητριών σε πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον, είναι να εμπλουτίσει τον λόγο του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενσωματώνοντας λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια ή έχουν κάποια σημασιολογική σχέση μεταξύ τους. Στην προσπάθεια αυτή μπορεί να βοηθήσει και η ανάρτηση πινάκων με βασικό και εμπλουτισμένο λεξιλόγιο ή νέες λέξεις με παραδείγματα χρήσης, διάφορες δραστηριότητες ανάπτυξης λόγου (Lubliner & Scott 2008). Ιδιαίτερα πρόσφορη για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών κρίνεται η συστηματική ανάγνωση βιβλίων, ειδικά όταν ακολουθεί συζήτηση για ορισμένες από τις λέξεις σε αυτά. Αποδοτική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι και η διαλογική ανάγνωση. Πρόκειται για μία δραστηριότητα όπου τα παιδιά παροτρύνονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να συνεχίσουν τη διήγηση ή να αφηγηθούν εξ ολοκλήρου μια ιστορία βασιζόμενα σε εικόνες. Τέλος, διάφορες μετα-αναγνωστικές δραστηριότητες όπως η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να ωφελήσει μαθητές και μαθήτριες τόσο προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, όσο και μεγαλύτερων τάξεων, αφού μαθαίνουν περισσότερο λεξιλόγιο μέσω ακρόασης παρά μέσω ανάγνωσης. Για να είναι πιο αποδοτική αυτή η δραστηριότητα, προτείνεται η διδασκαλία ορισμένων λέξεων-στόχων πριν την ανάγνωση και η ένταξή τους σε

σημασιολογικά δίκτυα (Lubliner & Scott 2008, Vadasy & Nelson 2012). Σε έρευνα των Pellicer-Sánchez, Conklin & Vilkaitė-Lozdienė (2020) για την επίδραση της προαναγνωστικής διδασκαλίας στην εκμάθηση λεξιλογίου, φάνηκε ότι η διδασκαλία ορισμένων λέξεων πριν από την ανάγνωση, ακολουθούμενη από την ανάγνωση του κειμένου, οδήγησε τόσο στην εκμάθηση περισσότερων λέξεων όσο και σε μεγαλύτερη ευκολία επεξεργασίας τους κατά την ανάγνωση. Ακόμη, όσο πιο πολλές φορές γινόταν η ανάγνωση, τόσο πιο πιθανό ήταν να γίνει ακριβής πρόβλεψη της σημασίας των λέξεων.

Ακολουθεί η ανάλυση κάποιων γενικών χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχουν οι συζητήσεις γύρω από τα αναγνώσματα στην τάξη. Σύμφωνα με τους De Temple & Snow (2003) και Graves (2006, 2008), χρειάζεται προσεκτική επιλογή κειμένων, ώστε να εμπεριέχονται σε αυτά λέξεις που χρειάζονται διδασκαλία. Ακόμη, η ανάγνωση πρέπει να γίνεται με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον και για τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα προτείνεται να είναι διαδραστική, με τον εκπαιδευτικό να κάνει παύσεις για να ρωτήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες τι καταλαβαίνουν, ή να παραφράσει τα λεγόμενά τους, χρησιμοποιώντας πιο εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο, στοχεύοντας σε συγκεκριμένες λέξεις-στόχους που χρησιμοποιούνται περισσότερο στον γραπτό λόγο και όχι τόσο στον προφορικό (Beck, McKeown & Kucan 2002). Όσο επαναλαμβάνεται η ανάγνωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες σταδιακά υιοθετούν και ενσωματώνουν στον λόγο τους κάποιες από τις λέξεις-στόχους, μέσω της μίμησης αρχικά, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η λεξική τους γνώση για τη συγκεκριμένη λέξη όταν επιχειρούν να δημιουργήσουν με αυτή νέα γλωσσικά εξαγόμενα, αναπτύσσοντας το παραγωγικό λεξιλόγιό τους. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η σύνδεση του κειμένου με τον κόσμο που μας περιβάλλει, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνδέσουν το κείμενο με πρότερες εμπειρίες τους, ή με άλλα αναγνώσματά τους. Πρόκειται για μία πρόταση που αντλεί από τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, όπου ο αναγνώστης, ανταποκρινόμενος σε ένα κείμενο, βρίσκει αναλογίες ανάμεσα στο κείμενο που διαβάζει την παρούσα στιγμή και το κόρπους κειμένων που διατηρεί στη μνήμη του (Kristeva 1969, 1984).

Από μία ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου δεν θα μπορούσε να λείπει και η ανάγνωση ποικίλων κειμένων, διαφορετικής θεματολογίας, ύφους και κειμενικού είδους, που εξυπηρετούν κάθε φορά διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσα από παραδείγματα χρήσης των λέξεων σε πραγματικές

περιστάσεις επικοινωνίας, επεκτείνεται και εμβαθύνεται η λεξική γνώση των μαθητών και των μαθητριών και των μαθητριών και διευρύνεται το παραγωγικό λεξιλόγιό τους.

Στην διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου, όταν η ανάγνωση ποικίλων κειμένων συνδυάζεται με δραστηριότητες παραγωγής λόγου και διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκομίζουν τα μέγιστα μαθησιακά οφέλη. Χρειάζεται επομένως μεθοδικός σχεδιασμός και καλή ισορροπία μεταξύ των στοιχείων που θα συμπεριλαμβάνει η διδασκαλία, προκειμένου να επιτευχθεί η θετική μετατόπιση στο συνεχές που περιγράφει τη λεξιλογική γνώση.

2.5.2 Καλλιέργεια λεξιλογικής ενημερότητας

Παρότι η έκθεση σε πλούσιο λόγο είναι απαραίτητη συνθήκη για τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών, δεν είναι από μόνη της ικανή να οδηγήσει το μαθητή/τη μαθήτρια σε αυτό το αποτέλεσμα. Για την επιτυχή διδασκαλία του λεξιλογίου κρίνεται αναγκαία και η καλλιέργεια της λεξιλογικής συνειδητότητας δηλαδή η ενίσχυση της γνώσης και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών και των μαθητριών για τις λέξεις και τις σημασίες τους, όσο μαθαίνουν για την αξία και τον ρόλο τους (Stahl & Nagy 2006, Graves 2006, Lubliner & Scott 2008).

Η λεξιλογική συνειδητότητα, λοιπόν, περιλαμβάνει τόσο το γνήσιο ενδιαφέρον για τις λέξεις, όσο και την λεξιλογική επίγνωση, που αφορά τη γνώση για έναν αριθμό λεξιλογικών χαρακτηριστικών που δείχνουν τον πολύπλοκο χαρακτήρα της λεξιλογικής γνώσης. Τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν η φωνολογική, μορφολογική και συντακτική επίγνωση, η γνώση των λεξιλογικών συνάψεων και των συγγενικών λέξεων, η σύνδεση με την κατάλληλη περίσταση επικοινωνίας και η χρήση της για ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η γνώση αυτών των χαρακτηριστικών είναι που καθιστά τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελεσματικούς χρήστες της γλώσσας.

Το ενδιαφέρον για τις λέξεις μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από μία σειρά από ευχάριστες δραστηριότητες στην τάξη, όπως η λέξη της εβδομάδας, ο μάγος των λέξεων, η προσωπική συλλογή λέξεων, η τήρηση ημερολογίου με παραδείγματα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας (δραστηριότητα που ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και την αυτόνομη μάθηση), η συζήτηση για στερεότυπες εκφράσεις, παροιμίες, λογοπαίγνια, αινίγματα ή ανέκδοτα (μέσω της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες οδηγούνται να συνειδητοποιήσουν την πολυσημία) και οι συζητήσεις για την

ετυμολογία-ιστορία των λέξεων, που δείχνουν στους μαθητές και τις μαθήτριες ότι η γλώσσα δεν είναι στατική, αλλά ένας ζωντανός οργανισμός (Stahl & Nagy 2006, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου 2006, Davis & Rinvoluceri 1988).

Η λεξιλογική επίγνωση μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνουν οι Stahl & Nagy (2006). Κάποιες από αυτές είναι η ανάγνωση δύο διαφορετικών εκδοχών της ίδιας ιστορίας, ο ντετέκτιβ της γλώσσας, οι κυνηγοί λέξεων, οι ιστορίες με δέκα λέξεις (που ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντική είναι η κατάλληλη επιλογή λέξεων), οι αναγραμματισμοί λέξεων που ενισχύουν την αναπαράσταση της φωνολογικής και γραφημικής μορφής των λέξεων, τα ζεύγη λόγιων και λαϊκών λέξεων (λ.χ. ευλογία-ευλογία), όπου συζητείται το είδος λόγου στο οποίο εμφανίζεται κάθε λέξη, η εξερεύνηση των συνηθέστερων συνάψεων μιας λέξης, του σημασιολογικού πλέγματος και του σημασιολογικού χάρτη της, η ανάλυση σε αντιθετικά ζεύγη παροιμιών και στερεότυπων εκφράσεων, η επεξεργασία σε μορφολογικό επίπεδο των προθημάτων και των επιθημάτων στις λέξεις και η αναζήτησή τους στο λεξικό, ο προβληματισμός γύρω από τη χρήση και σημασία των ουσιαστικοποιημένων επιθέτων και ο προβληματισμός σχετικά με τον σχηματισμό και τις κατηγορίες σύνθετων λέξεων. Οι δραστηριότητες αυτές προέρχονται από τις προτάσεις των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006), Davis & Rinvoluceri (1988), Ευθυμίου κ.α. (2011), Graves (2006), Marsland (1998), Stahl & Nagy (2006), Wright, Betteridge & Buckby (2006), Ur & Wright (1992).

Εφόσον η λεξιλογική συνειδητότητα αντικατοπτρίζει τον σύνθετο χαρακτήρα της λεξικής γνώσης, οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργειά της δεν μπορούν παρά να είναι ποικίλων ειδών και να ισορροπούν μεταξύ της ενίσχυσης της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής επίγνωσης, της γνώσης των λεξιλογικών συνάψεων και των συγγενικών σχέσεων, της σύνδεσης της λέξης με την κατάλληλη περίσταση επικοινωνίας και της χρήσης της για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού στόχου.

2.5.3 Στρατηγικές λεξιλογίου

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν ασυνείδητα οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την επεξεργασία άγνωστων λέξεων, αν διδαχθούν συστηματικά, μπορούν να αποτελέσουν πολύ χρήσιμα εργαλεία στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος κατά την ανάγνωση. Οι

στρατηγικές λεξιλογίου θα αναλυθούν εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο, αφού παρουσιαστούν οι επικρατέστεροι ορισμοί της ορολογίας.

2.5.4 Διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων

Η διδασκαλία όλων των λέξεων δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον ίδιο τρόπο, αφού, όπως είδαμε και παραπάνω, οι λέξεις διαιρούνται σε κατηγορίες. Υπάρχουν οι πολύ συχνές λέξεις, οι λέξεις που συναντώνται συχνά στον γραπτό λόγο αλλά όχι τόσο στον προφορικό και οι λέξεις που είναι εντελώς άγνωστες στους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά χρειάζεται να τις μάθουν γιατί πρόκειται για την επιστημονική ορολογία ενός κεφαλαίου (Graves 2006, Stahl & Nagy 2006). Ακόμη, οι διδακτικοί στόχοι μπορεί να διαφέρουν, ίσως ο στόχος να είναι πραγματικά η διδασκαλία των λέξεων ώστε να διασαφιστεί το περιεχόμενό τους και οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις θυμούνται, ή να αρκεί απλά η εξήγηση της σημασίας της προκειμένου να προχωρήσει η ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου (Graves 2006).

2.5.4.1 Η διδασκαλία συχνών λέξεων

Αν οι συχνές λέξεις δεν είναι γνωστές στους μαθητές και τις μαθήτριες, τότε αποφασίζεται ποιες από αυτές θα διδαχθούν με μια σειρά κριτηρίων, δηλαδή ανάλογα με το πόσο σημαντικές και χρήσιμες είναι, αν η διδασκαλία τους εμπλέκει και άρα βοηθάει τη διδασκαλία χρήσης στρατηγικών, ή αν είναι πράγματι άγνωστες στους μαθητές και τις μαθήτριες ή απλώς υψηλής δυσκολίας, έχουν δηλαδή δύσκολη προφορά, ανώμαλη κλίση, πολύπλοκη παραγωγική μορφολογία, αφηρημένη σημασία, εξειδίκευση, ή είναι πολύσημες (Laufer 1997).

Η διδασκαλία βασικών λέξεων μπορεί να γίνει είτε εντός είτε εκτός κειμένου. Όταν γίνεται εντός κειμένου, επιλέγονται κείμενα που είναι λίγο δύσκολα για το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών και των μαθητριών αλλά η διδασκαλία των λέξεων αυτών βοηθάει στην κατανόηση. Συνήθως γίνεται επανάληψη της ανάγνωσης μετά τον διδάσκοντα και παύσεις για συζήτηση μετά από κάθε λάθος. Εκτός κειμένου, γίνεται πιο εύκολα εστίαση στη γραπτή μορφή της λέξης, κάτι που δεν χρειάζεται κατά την ανάγνωση κειμένου, αφού το νόημα μπορεί εύκολα να εξαχθεί από τα συμφραζόμενα (Stahl & Nagy 2006). Η παρακολούθηση υποτιτλισμένων βίντεο ή ταινιών επίσης έχει θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του λεξιλογίου παρότι δεν πρόκειται για συστηματική διδασκαλία. Σε μία πρόσφατη έρευνα που αφορούσε την

τυχαία- μη συστηματική εκμάθηση λεξιλογίου από βίντεο με υπότιτλους, καταδείχθηκε ο ρόλος τους ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Παρά τις διαφορές στο λεξιλόγιο (εύρος και βάθος) και στη φωνολογική επεξεργασία από την εργαζόμενη μνήμη, οι λεζάντες οδήγησαν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τόσο οι πλήρεις υπότιτλοι όσο και οι λεζάντες λέξεων-κλειδιών συνέβαλαν στην ενεργοποίηση της σύνδεσης της οπτικής μορφής της λέξης με τη σημασία της και στη διατήρηση της οπτικής αναπαράστασης της λέξης μακροπρόθεσμα στη μνήμη (Teng 2024).

2.5.4.2 Η διδασκαλία λέξεων που δηλώνουν γνωστές έννοιες

Οι λέξεις που δηλώνουν οικείες έννοιες συχνά εμφανίζονται σε όλα τα είδη του γραπτού λόγου, αλλά δεν χρησιμοποιούνται τόσο στον προφορικό. Έτσι, βασικός στόχος είναι η απόκτηση βαθιάς γνώσης για τις λέξεις αυτές, αφού είναι χρήσιμες τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην παραγωγή κειμένων (Stahl & Nagy 2006). Για τη διδασκαλία των συχνά εμφανιζόμενων λέξεων με οικεία σημασία έχουν γίνει διάφορες διδακτικές προτάσεις, όπως αυτές των McKeown & Beck (2004), Stahl & Nagy (2006), Graves (2006). Σε αυτές προτείνεται η συζήτηση για τις λέξεις να έχει αφορμή από την ανάγνωση κειμένου στην τάξη και να περιλαμβάνει τον ορισμό της λέξης, παραδείγματα και αντιπαραδείγματα χρήσης, τη σύνδεσή της με τα συμφραζόμενα και άλλες γνωστές πληροφορίες ώστε να ενισχύεται η διατήρηση στη μνήμη με την πλουσιότερη αναπαράστασή τους, την εστίαση σε διαφορετικές σημασιολογικές όψεις της λέξης, την επαναδιατύπωση του ορισμού και τη συζήτηση των λεπτών σημασιολογικών αποχρώσεων που διαφοροποιούν μία λέξη από τις συνώνυμές της. Το διδακτικό σενάριο έχει πιο πολλές πιθανότητες επιτυχίας όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις νέες λέξεις στην παραγωγή λόγου.

2.5.4.3 Η διδασκαλία του επιστημονικού λεξιλογίου

Σε ό,τι αφορά το επιστημονικό λεξιλόγιο, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με λέξεις που τους είναι άγνωστες και η ερμηνεία τους εξαρτάται από το βαθμό που οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι εξοικειωμένοι με το γνωστικό αντικείμενο. Οι λέξεις αυτές όχι μόνο δηλώνουν άγνωστες έννοιες, αλλά αποτελούν μέρος ενός συστήματος νέων εννοιών, που σημαίνει ότι για να τις καταλάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να γνωρίζουν πιθανότατα και άλλες λέξεις που ανήκουν στην

επιστημονική ορολογία και σχετίζονται με αυτές. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζουν οι λέξεις στον καθημερινό λόγο έχουν διαφορετική σημασία από τον επιστημονικό (Ευθυμίου 2013, Stahl & Nagy 2006, Halliday & Martin 2004).

Πολλοί επιστήμονες όπως οι Stahl & Nagy (2006), και ο Graves (2006), προτείνουν την υιοθέτηση της μεθόδου Frayer για την ανάπτυξη των εννοιών, η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά: ορίζεται η νέα έννοια με την εξήγηση των ιδιοτήτων της, ξεχωρίζεται από άλλες παρόμοιες έννοιες προς αποφυγή σύγχυσης, δίνονται παραδείγματα και αντιπαραδείγματα της έννοιας, έπειτα οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται στη διάκρισή τους και δημιουργούν τα δικά τους, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους (Frayer, Frederick & Klausmeier 1969, Klausmeier, Ghatala & Frayer 1974).

Για τη διδασκαλία αφηρημένων ή δύσκολων εννοιών, σημαντικό βήμα είναι η προσπάθεια εμπλουτισμού της γνώσης, ώστε να εμπλουτιστεί η αναπαράσταση και να αυξηθούν οι πιθανότητες διατήρησης στη μνήμη. Ο εμπλουτισμός αυτός, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να γίνει με τη σύνδεση με ήδη γνωστές πληροφορίες σχετικά με τη λέξη προς διδασκαλία. Δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να είναι η δημιουργία λεξιλογικών χαρτών, σημασιολογικών χαρτών ή διαγραμμάτων Venn, καθώς επίσης και η ανάλυση σε σημασιολογικά συστατικά (με τα σημασιολογικά πλέγματα), η δημιουργία προτάσεων με γνωστές και άγνωστες -μέχρι πρότινος- λέξεις και η εστιασμένη συζήτηση (Schwartz & Raphael 1985, Stahl & Nagy 2006, Graves 2006).

Τα διαγράμματα Venn, η ανάλυση σε σημασιολογικά χαρακτηριστικά και η σημασιολογική χαρτογράφηση προτείνονται και για τη διασάφηση της σημασίας γνωστών λέξεων. Για τη διδασκαλία νέων σημασιών ήδη γνωστών λέξεων, επιβεβαιώνεται η σημασία τους, δίνεται η νέα σημασία και επισημαίνονται τυχόν ομοιότητες μεταξύ των σημασιών (Graves 2006).

2.6 Η λεξική γνώση

Ένα ζήτημα που καθιστά δύσκολη τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η πολυπλοκότητα της λεξικής γνώσης. Πολλές φορές, η γνώση -και απομνημόνευση- του ορισμού μιας λέξης δεν προεξοφλεί την κατανόησή της μέσα σε ένα κείμενο, ή την αποτελεσματική χρήση της στην παραγωγή λόγου. Ακόμη, υπάρχουν συγχρόρηστες λέξεις που κάποιος μπορεί να γνωρίζει καλά, όμως αν ερωτηθεί, δεν μπορεί να

ανατρέξει στη μνήμη του και να ανακαλέσει τον ορισμό τους. Αυτό δείχνει ότι οι σημασίες των λέξεων δεν αποθηκεύονται στη μνήμη σε μορφή ορισμού (Anderson & Nagy 1992, Stahl & Nagy 2006), αλλά μάλλον σε πιο σύνθετα σημασιολογικά δίκτυα.

Επομένως, η γνώση μιας λέξης δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση του ορισμού της, αλλά ενέχει και τη σταδιακή εξοικείωση με μια σειρά λεξιλογικών χαρακτηριστικών, όπως τη γραπτή και προφορική μορφή της λέξης, τα μορφήματα που την αποτελούν, τη σημασία της, τα παράγωγα και τα συνώνυμά της, τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιείται και τις συνήθεις συνάψεις που σχηματίζει με άλλες λέξεις (βάσει παραδείγματος στο Ευθυμίου 2013).

2.6.1 Προσληπτικό και παραγωγικό λεξιλόγιο

Στην προσπάθεια μελέτης της κατάκτησης του λεξιλογίου, έχει προταθεί η διαίρεσή του σε προσληπτικό και παραγωγικό λεξιλόγιο. Το προσληπτικό λεξιλόγιο θεωρείται πολύ ευρύτερο του παραγωγικού, βάσει της πεποίθησης ότι η πρόσληψη προηγείται της παραγωγής. Έτσι, το προσληπτικό ή παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει όλες τις λέξεις για τις οποίες ο ομιλητής μιας γλώσσας έχει μάθει τουλάχιστον μία σημασία, ενώ το παραγωγικό ή ενεργητικό αναφέρεται σε εκείνο το φάσμα του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί στην προσπάθειά του για παραγωγή λόγου, είτε προφορικού, είτε γραπτού (Pinker, 1999).

Η διάκριση του Nation (2001), όπως αναφέρεται στο Ευθυμίου (2013):

Προσληπτικό (παθητικό) λεξιλόγιο	Παραγωγικό (ενεργητικό) λεξιλόγιο
Ηχητική αναγνώριση της λέξης	Σωστή προφορά και τονισμός της λέξης
Αναγνώριση γραπτής μορφής της λέξης	Ορθή γραφή της λέξης
Μορφολογική ανάλυση της λέξης (αναγνώριση και απόδοση σημασίας στα επιμέρους συστατικά μέρη της λέξης)	Κατασκευή της λέξης με βάση τα κατάλληλα συστατικά μέρη (χρήση κατάλληλων μορφημάτων)
Απόδοση συγκεκριμένης σημασίας στη μορφή της λέξης	Επιλογή της κατάλληλης μορφής για την απόδοση συγκεκριμένης σημασίας

Αντίληψη της κατάλληλης σημασίας ανάλογα με τα συμφραζόμενα	Χρήση της κατάλληλης σημασίας της λέξης ανάλογα με τα συμφραζόμενα
Αναγνώριση λέξεων που σχετίζονται σημασιολογικά με τη λέξη (συνωνύμων, αντωνύμων, παράγωγων, κτλ.)	Χρήση των συνωνύμων, αντωνύμων, κτλ. της λέξης
Αναγνώριση του συντακτικού ρόλου της λέξης στην πρόταση που εμφανίζεται	Ορθή σύνταξη της λέξης μέσα στην πρόταση
Αναγνώριση των λεξιλογικών συνάψεων της λέξης (με ποιες άλλες λέξεις συνεμφανίζεται συνήθως η συγκεκριμένη λέξη)	Χρήση των λεξιλογικών συνάψεων της λέξης (με ποιες άλλες λέξεις χρησιμοποιείται συνήθως η συγκεκριμένη λέξη)
Σύνδεση της λέξης με την κατάσταση επικοινωνίας (σε ποιες περιστάσεις και πόσο συχνά είναι πιθανό να τη συναντήσουμε)	Χρήση της λέξης ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας (σε ποιες περιστάσεις και πόσο συχνά χρησιμοποιείται)

Το ενεργητικό λεξιλόγιο, από άποψη μεγέθους, μπορεί να κυμαίνεται από το 20% έως και το 100% του παθητικού λεξιλογίου. Η μεγάλη αυτή διακύμανση δείχνει ότι δεν είναι εύκολη η διάκριση ανάμεσα στο ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο ή στην αντιληπτική και παραγωγική γνώση και μάλλον είναι ακριβέστερο να γίνεται λόγος για ένα συνεχές που εκτείνεται από την πλήρη άγνοια μέχρι την πλήρη γνώση και περιλαμβάνει πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις (Ευθυμίου 2013, Graves 2006, Nagy & Scott 2000, Stahl & Nagy 2006, Μήτσης 2012), στο οποίο ο ομιλητής μετατοπίζεται θετικά όσο εξοικειώνεται με μια λέξη. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο ομιλητής δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ, αφενός, σημασιών, μορφημάτων, παραγωγικής και κλιτικής μορφολογίας, ορθογράφησης, πολιτισμικά κατάλληλων συσχετισμών, επιπέδων ύφους και, αφετέρου, άλλων πληροφοριών που συνδυάζονται μεταξύ τους στον ανθρώπινο νου (Aitchison 2003). Ένας αποτελεσματικός ομιλητής, είναι εκείνος που χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις για την οικοδόμηση του νοήματος που επιθυμεί να μεταδώσει, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση της επικοινωνίας στην οποία καλείται να εκφέρει λόγο. Επομένως, η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας προϋποθέτει βαθιά γνώση τόσο της γραμματικής, και του λεξιλογίου, όσο και των κοινωνικών συμβάσεων που διαμορφώνουν το

εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Τα επίπεδα της λεξικής γνώσης θα αναλυθούν παρακάτω.

2.6.2 Στάδια λεξικής γνώσης

Οι Beck, McKeown και Kucan (2002) διακρίνουν πέντε στάδια λεξικής γνώσης, όπως αναφέρονται στο Ευθυμίου (2013):

1. καμία γνώση
2. αποδοχή μιας πρώτης γενικής και ασαφούς σημασίας
3. απόκτηση πλαισιωμένης γνώσης
4. γνώση μιας λέξης, αλλά αδυναμία ανάκλησής της όταν χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί σε άλλες κατάλληλες περιστάσεις
5. βαθιά αποπλαισιωμένη γνώση της σημασίας μιας λέξης, της σχέσης της με άλλες λέξεις και των μεταφορικών της χρήσεων, όπως για παράδειγμα, η κατανόηση του τι κάνει κάποιος όταν καταβροχθίζει ένα βιβλίο

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο μαθητής/η μαθήτρια δεν είναι εύκολο να μάθει μία λέξη με την πρώτη φορά που θα τη δει, αλλά για την κατάκτηση του λεξιλογίου απαιτείται χρόνος και συνεχής προσπάθεια. Ακόμη, κάθε το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για τους μαθητές και τις μαθήτριες να μάθουν κάθε λέξη είναι ένα περίπλοκο ζήτημα, που καθορίζεται από διάφορους παράγοντες. Πρώτος παράγοντας είναι το περιεχόμενό τους, για παράδειγμα λέξεις που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες ή αποτελούν επιστημονική ορολογία, μαθαίνονται πιο δύσκολα από άλλες που αναφέρονται σε πράγματα που μπορούμε εύκολα να περιγράψουμε (ελευθερία-γάτα). Ένας άλλος παράγοντας είναι η δυσκολία στην ορθογραφία των λέξεων. Έτσι, λέξεις με διαφορετικά χαρακτηριστικά απαιτούν και διαφορετική διδακτική προσέγγιση.

Όπως αναφέρεται στο Ευθυμίου (2013), ο Graves (1986) χωρίζει τις λέξεις σε τρεις κατηγορίες:

1. λέξεις που ο μαθητής/η μαθήτρια χρησιμοποιεί στον προφορικό λόγο, αλλά χρειάζεται να μάθει να τις αναγνωρίζει και στον γραπτό λόγο
2. λέξεις που δεν υπάρχουν στο λεξιλόγιο του μαθητή/της μαθήτριας, αλλά δηλώνουν σημασίες που του είναι ήδη γνωστές (ως συνώνυμες με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει). Πρόκειται για λέξεις με χαμηλότερη συχνότητα χρήσης ή

λέξεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαφορετικά επίπεδα λόγου, οι οποίες συνήθως μαθαίνονται μέσα από την επαφή με πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο.

3. λέξεις που ο μαθητής/η μαθήτρια δεν γνωρίζει, αλλά θα πρέπει να μάθει για να αποτυπώσει μία σημασία που επίσης του είναι άγνωστη. Παραδείγματα τέτοιων λέξεων μπορούμε να αντλήσουμε από την ορολογία στο γλωσσάρι κάθε μαθήματος, όπου παρουσιάζονται οι δύσκολοι όροι του κεφαλαίου. Η μάθηση των λέξεων αυτών απαιτεί πλούσια, συστηματική διδασκαλία με ειδικές τεχνικές, αφού τόσο η λέξη όσο και η έννοια που δηλώνει είναι άγνωστες στους μαθητές και τις μαθήτριες (Stahl & Nagy 2006).

Η λεξική γνώση λοιπόν, αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα το οποίο θα πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο κάθε διδακτικού σχεδιασμού για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Παρότι γίνεται λόγος για τη διδασκαλία του σε φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, δεν θα πρέπει να λησμονείται ο καίριος ρόλος που έχει η ρητή, καθοδηγούμενη διδασκαλία στην αποτελεσματικότερη αφομοίωσή του.

2.7 Η θέση της διδασκαλίας του λεξιλογίου στο σχολείο

Ο περίπλοκος χαρακτήρας της λεξικής γνώσης, σε συνδυασμό με άλλους ανασταλτικούς παράγοντες, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, ο τεράστιος όγκος του λεξιλογίου που αξίζει να διδαχθεί και οι διαφορές ανάμεσα στον καθημερινό και τον σχολικό λόγο υπεισέρχονται και ναρκοθετούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου, στερώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες πολύτιμες ευκαιρίες για λεξιλογική ανάπτυξη. Έτσι, το λεξιλόγιο πρόσφατα άρχισε να κερδίζει χώρο στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού, με την εισαγωγή της χρήσης λεξικού Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011, ενώ στο νέο Αναλυτικό του 2021, το λεξιλόγιο αποτελεί μία από τους πέντε θεμελιώδεις περιοχές στις οποίες χωρίζεται η διδασκαλία της γλώσσας, με τις άλλες τέσσερις να είναι οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, οι κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα, η γραμματική περιγραφή και η ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων. Η σημαντική διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα για τη Γλώσσα, είναι ότι η διαίρεση σε θεματικά πεδία (περιοχές) συνεχίζει και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, στο καινούριο αναλυτικό

πρόγραμμα προβλέπεται επίσης χρόνος μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, καθώς επίσης και χρόνος προετοιμασίας για το Γυμνάσιο, στο τέλος του Δημοτικού.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι λέξεις μαθαίνονται με φυσικό τρόπο, μέσω της ανάγνωσης, και η διδασκαλία τους δεν είναι απαραίτητη (Coady 1997, Stahl & Nagy 2006, Γούτσος 2006, Παραδιά & Μήτσης 2011, Μήτσης 2012). Ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν τη σημασία των λέξεων και φαίνονται πρόθυμοι να τις μάθουν, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη γραμματική ή στην ερμηνεία και την επεξεργασία κειμένων, αφήνοντας το λεξιλόγιο στο περιθώριο. Ακόμη, το λεξιλόγιο έχει περιθωριοποιηθεί και λόγω της αντίληψης που έχουν πολλοί δάσκαλοι ότι διδάσκεται μόνο με παραδοσιακές μεθόδους (λ.χ. «μάθε τον ορισμό της λέξης και γράψε μια πρόταση με αυτή»), οι οποίες έχουν όμως αποδειχθεί αναποτελεσματικές (Stahl & Nagy, 2006).

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια το λεξιλόγιο άρχισε να αποτελεί αντικείμενο θεωρητικής περιγραφής και διδακτικού ενδιαφέροντος (Γούτσος 2006, Μήτσης 2012), με την απαξιωτική αντίληψη προς αυτό να έχει αρχίσει να μεταβάλλεται, καθώς η σύγχρονη διδασκαλία σταδιακά απεγκλωβίζεται από κατάλοιπα παλαιότερων, πιο παραδοσιακών μεθόδων (Παραδιά & Μήτσης 2011, Μήτσης 2012).

2.8 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από αυθεντικά κείμενα

Πολλοί ερευνητές ενθαρρύνουν τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου με τη χρήση αυθεντικών, αδιαίρετων κειμένων, καθώς θεωρείται ότι οι λέξεις μαθαίνονται ευκολότερα όταν συναντώνται σε κάποιο πλαίσιο (Nation 2001). Ακόμη, δεδομένης της φύσης του λεξιλογίου, η πολλαπλή έκθεση σε λέξεις σε διαφορετικά πλαίσια ενισχύει τη βαθύτερη κατανόησή τους (Nagy & Scott 2000), μετατοπίζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες θετικά στο συνεχές της λεξιλογικής γνώσης. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες εστιάζουν σε ολόκληρο το κείμενο αντί για μεμονωμένες λέξεις, ακόμη εκτίθενται σε νέες σημασίες και χρήσεις των λέξεων και μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο, παρότι απουσιάζει η συστηματική διδασκαλία. Ο τρόπος αυτός, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι πιο αποτελεσματικός όταν η εστίαση γίνεται σε ολόκληρο το κείμενο, καθώς η μη συστηματική μάθηση είναι βασική για τη λεξιλογική ανάπτυξη (Huckin & Coady 1999, Hulstijn 2001).

Ακόμη, η γλωσσική έκθεση και η ενασχόληση με ολόκληρα αντί κατατμημένα κείμενα σε είναι σημαντική για την βαθύτερη κατανόηση και διατήρηση του λεξιλογίου, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρούν πώς οι λέξεις αλληλεπιδρούν με τη γραμματική και το συντακτικό και τις επεξεργάζονται σε σχέση με το πλαίσιο και το νόημά τους μέσα στο κείμενο (Krashen 1989, Webb & Nation 2017).

Διατηρώντας την ακεραιότητα των κειμένων, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές και τις μαθήτριες αυθεντικές γλωσσικές εμπειρίες, όπου η δημιουργία νοήματος έχει εξέχοντα ρόλο και προηγείται της εξέτασης μεμονωμένων λέξεων, αποκομμένων από το περικείμενό τους.

Παρακάτω γίνεται λόγος για τις στρατηγικές λεξιλογίου που χρησιμοποιούνται κατά την επεξεργασία νέων, άγνωστων λέξεων και αναπτύσσονται είτε μέσω της διδασκαλίας, είτε ενίοτε ασυνείδητα από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

3. Οι στρατηγικές λεξιλογίου

Η διδασκαλία των στρατηγικών λεξιλογίου είναι κομβικής σημασίας για την αυτονόμηση στη διαδικασία επαφής και επεξεργασίας νέων λέξεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Καθώς ο όγκος του λεξιλογίου είναι τεράστιος και οι ατομικές διαφορές πολλές φορές δεν ευνοούν την ενασχόληση με ικανοποιητικό αριθμό λέξεων στην ολομέλεια, η ανάπτυξη των εργαλείων αυτών δίνει κίνητρο στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν πιο ενεργά και να εξετάζουν λέξεις που ενδιαφέρουν τους ίδιους. Μάλιστα, η ενθάρρυνση να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αυτές και εκτός του σχολικού πλαισίου, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τον εμπλουτισμό του παθητικού και -όσο θα συναντούν μία λέξη σε νέα περιβάλλοντα χρήσης ίσως και- του ενεργητικού λεξιλογίου τους, κάνοντας τους πιο αποτελεσματικούς χρήστες της γλώσσας. Απαραίτητο είναι στο σημείο αυτό να δοθεί ο ορισμός των στρατηγικών και να γίνει μία αδρή κατηγοριοποίησή τους.

3.1 Ορισμός των στρατηγικών

Έντονος είναι ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί γύρω από τον ορισμό των στρατηγικών. Ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές είναι ειδικές δραστηριότητες ή τεχνικές, κάποιες από αυτές παρατηρήσιμες και κάποιες όχι. Οι στρατηγικές, αναφέρουν οι ειδικοί, στοχεύουν στην επίλυση ενός μαθησιακού προβλήματος και ορισμένες από αυτές αναπτύσσονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες συνειδητά, τροποποιούνται και προσαρμόζονται (Wenden & Rubbin 1987, Ζάγκα 2004).

Ο Cohen (1998) υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες προκειμένου να κατακτήσουν το διδακτέο αντικείμενο και να επεξεργαστούν το προϊόν μάθησης. Παρομοίως, οι Chamot & O'Maley (1990) ορίζουν τις στρατηγικές ως ειδικές συμπεριφορές που συμβάλλουν στην κατανόηση και τη διατήρηση της νέας πληροφορίας, ενώ η Oxford (1990) θεωρεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν τις στρατηγικές για να βελτιωθούν στη δεύτερη γλώσσα. Τέλος, ο Μήτσης (2012) θεωρεί τις στρατηγικές μάθησης σκόπιμες ενέργειες και τεχνικές που στοχεύουν στην πιο γρήγορη και αποτελεσματική επίτευξη των στόχων διδασκαλίας.

3.2 Στρατηγικές μάθησης/στρατηγικές διδασκαλίας

Οι στρατηγικές μάθησης και οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι δυσδιάκριτοι όροι, που περιγράφουν την ίδια διαδικασία, από διαφορετική όμως σκοπιά. Μία στρατηγική είναι στρατηγική διδασκαλίας όταν διδάσκεται, ενώ όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες την χρησιμοποιούν αυτόνομα, γίνεται στρατηγική μάθησης (Cohen 1998, Ζάγκα 2004). Έτσι, παρακάτω χρησιμοποιείται ο όρος στρατηγικές μάθησης για τα βήματα που διδάσκονται να ακολουθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, προκειμένου να τονιστεί εμφατικά η αξία της εσωτερίκευσης και αυτόνομης χρήσης των στρατηγικών από τους μαθητές και τις μαθήτριες, που αποτελεί τον τελικό στόχο της διδακτικής παρέμβασης.

3.3 Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών

Οι προσπάθειες οργάνωσης και κατηγοριοποίησης των στρατηγικών από τους μελετητές είναι πολλές (Chamot και O' Malley 1990, Coady & Huckin 1997, Gu & Johnson 1996, Nation 2001, Oxford, 1990, 2011, Schmitt & McCarthy 1997, Wenden & Rubin 1987).

Από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις στρατηγικής είναι αυτή των Chamot και O' Malley (1990) οι οποίοι διακρίνουν τις στρατηγικές σε γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές. Στις γνωστικές στρατηγικές, το παιδί βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη γνώση συσχετίζοντας νέα δεδομένα με προϋπάρχοντα. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές, ο μαθητής/η μαθήτρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς «παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιοποιεί τη μάθηση» (Ευθυμίου 2013). Τέλος, στις κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές, ο μαθητής/η μαθήτρια έχει διάδραση με άλλα άτομα και ζητάει βοήθεια είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του και προσπαθεί να αυτορυθμιστεί επεξεργαζόμενος τα συναισθήματα αβεβαιότητας που γεννούν οι γραπτές δοκιμασίες (Ευθυμίου, 2013).

Μία άλλη, πολύ γνωστή και πρόσφατη κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης διδασκαλίας προέρχεται από τον Nation (2001), ο οποίος τις διακρίνει σε τρία είδη. Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από στρατηγικές σχεδιασμού και αφορά στην οργάνωση του τι πρόκειται να διδαχθεί, σε ποιο χρονικό πλαίσιο και με ποιες στρατηγικές. Οι στρατηγικές αναζήτησης πηγών σχετίζονται με την αναζήτηση πληροφοριών για τις λέξεις όπως η ανάλυση της λέξης σε μορφήματα, η χρήση του περικειμένου και η

χρήση λεξικού. Τέλος, αναφέρονται οι στρατηγικές εδραίωσης της γνώσης που αφορούν τον τους τρόπους με τους οποίους ένας μαθητής/μία μαθήτρια επεξεργάζεται τις γνωστές και άγνωστες λέξεις, λόγου χάρη επισημάνση μιας άγνωστης λέξης, ανάκληση και παραγωγή λέξης (Ευθυμίου, 2013).

3.4 Στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου

Δεδομένου ότι ο διδακτικός χρόνος είναι πεπερασμένος και το λεξιλόγιο μιας γλώσσας απεριόριστο, απαραίτητη κρίνεται η άσκηση των μαθητών και των μαθητριών και των μαθητριών σε στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόνομα για να μάθουν νέες λέξεις, αντλώντας πληροφορίες από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο τις συναντούν.

Τρεις βασικές στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι η διατύπωση υποθέσεων με βάση τα συμφραζόμενα, η μορφολογική ανάλυση και η χρήση λεξικού. Οι στρατηγικές αυτές αναλύονται στη συνέχεια.

3.4.1 Η διατύπωση υποθέσεων με βάση τα συμφραζόμενα

Δεδομένου ότι οι περισσότερες λέξεις μαθαίνονται από τις υποθέσεις για τη σημασία τους με βάση τα συμφραζόμενα, είναι επόμενο η στρατηγική αυτή να θεωρείται από τις πλέον σημαντικές και ότι η εξάσκηση στη χρήση της θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να μαθαίνουν πολλές λέξεις μόνοι τους. Διδακτικές προτάσεις όπως αυτές των Goerss, Beck & McKeown (1999), Graves (2006), Lubliner & Scott (2008), περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών και την ακολουθία διαδικασίας επίλυσης προβλήματος με τον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων, την επανάληψη της ανάγνωσης προκειμένου να εντοπιστούν χρήσιμες λεπτομέρειες, τη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων με βάση το περιεχόμενο, την κατάταξη της λέξης σε κάποιο από τα μέρη του λόγου, την αντικατάσταση της άγνωστης λέξης με κάποια γνωστή που θεωρείται ότι έχει παρόμοια σημασία και επανάληψη της ανάγνωσης για να δουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αν βγαίνει νόημα. Ακόμη, προβλέπεται η χρήση του λεξικού και η αναζήτηση βοήθειας από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριες. Για την αξιοποίηση των ενδείξεων από το κείμενο, χρειάζεται ρητή διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό, κάτι που αναφέρεται σε όλες τις προτάσεις. Προτείνεται επίσης να επισημανθεί στους μαθητές

και τις μαθήτριες ότι η στρατηγική αυτή απαιτεί αρκετό χρόνο και εξάσκηση, καθώς επίσης και ότι δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά ένα από τα πολλά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν αντιμετωπίζουν μία άγνωστη λέξη.

3.4.2 Η μορφολογική ανάλυση

Η μορφολογική ανάλυση είναι το δεύτερο εργαλείο που πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως στρατηγική μάθησης -και διδασκαλίας- του λεξιλογίου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, για να είναι σε θέση να αναλύουν τις λέξεις στα μορφολογικά τους συστατικά, χρειάζεται να έχουν αναπτύξει πρώτα τη μορφολογική τους ενημερότητα, μία μεταγνωστική ικανότητα που αφορά τον συλλογισμό πάνω στις μορφολογικές μονάδες (Carlisle 1995) και τη συνειδητή οργάνωση και συνδυασμό τους σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του. Ακόμη, το να έχει ένας μαθητής/μία μαθήτρια ανεπτυγμένη μορφολογική επίγνωση σημαίνει ότι κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια (Sénéchal & Kearman 2007, Τσεσμελή & Κουτσελάκη 2011).

Η μορφολογική ενημερότητα είναι μία δεξιότητα που βοηθάει και στην ταχύτερη αναγνώριση και αποκωδικοποίηση λέξεων, ενώ στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού συνδέεται και με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας, την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση (Αϊδίνης & Δακακλή 2004, Nunes et.al. 2006). Παρότι η κλιτική μορφολογία (αρχικά) και η παραγωγική (στη συνέχεια) (Αϊδίνης 2012, Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle 2010, Casalis & Louis Alexandre 2000, Kuo & Anderson 2006, Sénéchal & Kearman 2007), ξεκινούν να αναπτύσσονται από την προσχολική ηλικία, η σύνδεσή τους με την ορθογραφία απαιτεί χρόνο, γι' αυτό προτείνεται η παρέμβαση για την ανάπτυξη των μορφολογικών ικανοτήτων και παροχή ρητής μορφολογικής γνώσης από νωρίς (Deacon & Bryant 2006, Deacon & Dhooge 2010, Edwards κ.α. 2004, Ευθυμίου κ.α. 2011, Lubliner & Scott 2008, Mountain 2005, Nagy κ.α. 2006, Roman et.al. 2009, Rosa & Nunes 2008).

Τα κριτήρια επιλογής των μορφημάτων που θα πρέπει σύμφωνα με τους ερευνητές να προηγούνται στη διδασκαλία είναι τα εξής: η συχνότητα, η κανονικότητα, η παραγωγικότητα και η προβλεψιμότητα. Η διδασκαλία συχνά εμφανιζόμενων μορφημάτων προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες πρόσβαση σε ένα μεγάλο τμήμα του λεξιλογίου (Graves 2006). Στην ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα, τα οκτώ πιο συχνά επιθήματα στο βιβλίο της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού είναι τα εξής: -ικός, -

ση, -ία, -ίζω -α, -εύω, -ώνω, -μα (Ευθυμίου, Γκαβανόζη & Χάβου 2012), ενώ τα πιο συχνά προθήματα που εμφανίζονται στα εγχειρίδια όλου του Δημοτικού είναι τα α- (στερητικό), αντι-, απο-, δια-, επι-, ξε-, κατα-, μετα-, περι-, συν-, και υπο- (Δουρτμέ & Πατραμάνη 2010). Το κριτήριο της κανονικότητας σχετίζεται με το κατά πόσο το πρόθημα ή το επίθημα παραμένει ίδιο ή αλλάζει μορφή κατά τον σχηματισμό των λέξεων. Τα ομαλά θα πρέπει να προηγούνται έναντι των λιγότερο ομαλών μορφημάτων. Σύμφωνα με τους Bauer & Nation (1993), ο συνδυασμός αυτών των δύο κριτηρίων, της συχνότητας και της κανονικότητας, δημιουργεί ομάδες μορφημάτων που διδάσκονται με σειρά προτεραιότητας: προηγούνται τα συχνά-ομαλά, ακολουθούν τα ομαλά-μη συχνά και τα συχνά-μη ομαλά, ενώ τελευταία προτείνει να διδάσκονται τα μη συχνά-μη ομαλά.

Το κριτήριο της παραγωγικότητας αφορά την παραγωγή νέων λέξεων με ένα πρόθημα ή επίθημα και τοποθετεί σε προτεραιότητα εκείνα τα μορφήματα που η πιθανότητα να δημιουργήσουν νέες λέξεις είναι μεγαλύτερη. Σύμφωνα με τους Efthymiou, Fragaki & Markos (2012), τέτοια είναι τα -ίζω και -ώνω, λιγότερο παραγωγικά είναι τα -εύω και -άρω, ενώ ελάχιστα ή καθόλου παραγωγικά είναι τα -(ι)άζω, -ιάζω, -αίνω και -ύνω. Το τελευταίο κριτήριο, αυτό της προβλεψιμότητας, αφορά το ποιες, πόσες και πόσο συχνές είναι οι διαφορετικές σημασίες κάθε προθήματος ή επιθήματος (Ευθυμίου 1999, 2000, 2013, Mountain 2005). Προτείνεται η διδασκαλία πρώτα των μορφημάτων με προβλεπτή σημασία και ύστερα αυτών που μπορεί να έχουν περισσότερες από μία σημασίες. Ακόμη, προτείνεται να προηγηθούν στη διδασκαλία τα προθήματα εκείνα που σχηματίζουν λέξεις με το συνδετικό -ο-, παρά με άλλα φωνήεντα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997, Ράλλη 2007).

Συνδυάζοντας τα στοιχεία αυτά με την έρευνα των Γαβριηλίδου & Ευθυμίου (2001), προτείνεται να προηγηθούν στη διδασκαλία τα παρατακτικά σύνθετα έναντι εκείνων που έχουν σχέση εξάρτησης, και τα ενδοκεντρικά έναντι των εξωκεντρικών σύνθετων. Επιπλέον, βάσει του κριτηρίου της κανονικότητας, πρέπει να προηγούνται τα σύνθετα που το δεύτερο μέρος τους είναι ή μπορεί να μετατραπεί σε ελεύθερη λέξη με την προσθήκη ενός κλιτικού επιθήματος παρά εκείνα που το δεύτερο συνθετικό τους είναι δεσμευμένο θέμα. Τέλος, όσον αφορά τα ουσιαστικά, προηγείται η διδασκαλία των αρσενικών σε -ς, των θηλυκών σε -α/-η και των ουδέτερων σε -ο/-ι, ενώ έπεται η διδασκαλία των ανωμαλιών όπως τα αρχαιοκλίτα ουσιαστικά.

Κάποιες γενικές κατευθύνσεις στη διδασκαλία των μορφημάτων είναι ότι στις μικρότερες τάξεις προτείνεται συζήτηση γύρω από τις λέξεις που συναντώνται σε κείμενα κατά την ανάγνωση στην τάξη (Ευθυμίου κ.α. 2011), ενώ στις μεγαλύτερες μπορεί να εκλείπει η αφορμή μέσα από το κείμενο και να γίνεται μία πιο ρητή διδασκαλία (Graves 2004, 2006), συνδυάζοντας πάντα και άλλα συστατικά από την ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου που έχουν παρουσιάσει οι Lubliner & Scott (2008), όπως λόγου χάρη η λεξιλογική συνειδητότητα.

Υπάρχουν διάφορες διδακτικές προτάσεις που επικεντρώνονται στην επεξεργασία των λέξεων σε μορφολογικό επίπεδο, όπως αυτές των Graves (2006), των Baumann κ.α. (2003), των Edwards κ.α. (2004), της Mountain (2005) και των Lubliner & Scott (2008). Κοινά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων διδασκαλίας για τις μορφολογικά πολύπλοκες λέξεις είναι η ρητή διδασκαλία των πιο συχνών προθημάτων και επιθημάτων, η ρητή καθοδήγηση στη διαδικασία ανάλυσης και επανασύνθεσης των λέξεων, η ένταξη των πολύπλοκων μορφολογικών δομών σε σημασιολογικά δίκτυα, η ρητή διδασκαλία της μορφολογικής ανάλυσης, η καθοδηγούμενη άσκηση στη χρήση της στρατηγικής και, τέλος, η διδασκαλία των περιορισμών της χρήσης της στρατηγικής αυτής.

3.4.3 Η χρήση λεξικού

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στο λεξικό ως εργαλείο ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών. Το λεξικό μπορεί να χρησιμοποιείται προσληπτικά, για την αναζήτηση άγνωστων λέξεων, την επιβεβαίωση σημασίας εν μέρει γνωστών λέξεων ή την επαλήθευση της υπόθεσης για τη σημασία με βάση τα συμφραζόμενα, Ακόμη, ένα λεξικό μπορεί να χρησιμοποιείται και στην παραγωγή κειμένου, ώστε ο χρήστης να αναζητήσει μία άγνωστη λέξη που χρειάζεται, να αναζητήσει ή να επιβεβαιώσει, πέρα από την ορθογραφία και τη σημασία, και άλλα λεξιλογικά χαρακτηριστικά όπως η προφορά, η σύνταξη, οι συνήθειες συνάψεις, να επιβεβαιώσει αν υπάρχει μια λέξη που άκουσε ή διάβασε, να αντικαταστήσει λέξεις με συνώνυμες, αντώνυμες ή παράγωγες και να διορθώσει λάθη που τυχόν έχουν επισημανθεί. Τέλος, το λεξικό μπορεί να χρησιμοποιείται και για τη διεύρυνση του λεξιλογίου γενικά, επιλέγοντας άγνωστες λέξεις ή εμπλουτίζοντας τη γνώση για λέξεις που είναι εν μέρει γνωστές (Hartmann 2001, Rundell 1999, Schofield 1997, 1999).

Η αποτελεσματική χρήση του λεξικού προϋποθέτει και μια σειρά δεξιοτήτων στις οποίες θα πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες-χρήστες λεξικού. Στην προσληπτική χρήση λεξικού, ο μαθητής/η μαθήτρια χρειάζεται να μπορεί να αντλήσει πληροφορίες από τα συμφραζόμενα, προκειμένου να διαλευκάνει τι μέρος του λόγου αναζητά, σε ποιο λήμμα να αναζητήσει μια παράγωγη, μια σύνθετη λέξη ή ένα πολυλεκτικό σύνολο, να διατυπώσει μια πρώτη υπόθεση για τη σημασία της λέξης και να είναι σε θέση να αποφασίσει αν το λεξικό είναι η κατάλληλη στρατηγική για να λύσει το λεξιλογικό του πρόβλημα. Ακόμη, θα πρέπει να γνωρίζει τη σειρά των γραμμάτων, να έχει εξοικειωθεί με τις συντομογραφίες του λεξικού, να γνωρίζει πού να ψάχνει, να αξιοποιεί τις γραμματικές και συντακτικές πληροφορίες που δίνει το λεξικό για κάθε λήμμα, να επιλέγει την κατάλληλη σημασία και να ελέγχει αν ταιριάζει με τα συμφραζόμενα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιακή 2010, Γαβριηλίδου 2002, 2012, Ευθυμίου 2009, Ευθυμίου & Μητσιακή 2007, Kambaki-Vougioukli 2008, Nation 2001, Schofield 1997, 1999).

Για την παραγωγική χρήση του λεξικού, πρέπει να ελέγχονται και οι περιορισμοί χρήσης μιας λέξης, προκειμένου να επιλέγονται λέξεις που ταιριάζουν στο ύφος του υπό δημιουργία κειμένου. Ο χρήστης του λεξικού σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται να μπορεί να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες συνώνυμες, αντώνυμες και σύνθετες λέξεις και να αξιοποιεί τα παραδείγματα χρήσης του λεξικού (Schofield 1981, Nation 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν το λεξικό περισσότερο προσληπτικά, στην αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, για την εύρεση της σημασίας και της ορθογραφίας μιας λέξης, ενώ η αναζήτηση της συντακτικής συμπεριφοράς, συνωνύμων και αντωνύμων ή άλλων λεξιλογικών χαρακτηριστικών είναι πιο σπάνια. Ακόμη, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζητούν συνήθως σπάνιες και όχι συχνόχρηστες λέξεις. Δυσκολία έχει εντοπιστεί και στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων και των συντομογραφιών των λεξικών, ενώ πολύ συχνά οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν γνωρίζουν όλες τις πληροφορίες που περιέχονται σε αυτά, ούτε διαβάζουν ολόκληρα τα λεξικογραφικά άρθρα. Ακόμη, πολλοί μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον ορισμό των λεξικών χωρίς υποστήριξη από έναν ενήλικα, ενώ στα πολύσημα λήμματα συχνά επιλέγουν την πρώτη σημασία, χωρίς να είναι βέβαιοι ότι ταιριάζει με τα συμφραζόμενα (Béjoint 1981, 2000, Γαβριηλίδου 2002, Hartmann 2001, Jackson 2002, Nation 2001, Stein 2002, Miller & Gildea 1987, Scott & Nagy 1997).

Από την άλλη πλευρά, οι διδάσκοντες πολλές φορές δεν γνωρίζουν ούτε οι ίδιοι τις δυνατότητες και τις κατηγορίες των παιδαγωγικών ή άλλων λεξικών που κυκλοφορούν στην αγορά, όπως τα παιδικά και τα σχολικά λεξικά ή τα λεξικά μάθησης, με αποτέλεσμα να επιλέγονται ακατάλληλα λεξικά όπως αυτά που απευθύνονται σε ενήλικες ή τα λεξικά τσέπης, στα οποία η αναζήτηση πληροφοριών είναι πιο εύκολη. Επόμενο είναι επίσης οι διδάσκοντες να μην μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη χρήση των λεξικών και οι περισσότερες πληροφορίες σε αυτά να μένουν αχρησιμοποίητες. Έτσι, προτείνονται η συνεχής βελτίωση των λεξικών και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η άσκηση των μαθητών και των μαθητριών στη χρήση λεξικού και η εισαγωγή ειδικών δραστηριοτήτων για αυτό τον σκοπό (Béjoint 2000, Hartmann 2001, Ρούπακα & Τερζή 2007, Stein 2002, Χατζηδήμου 2006, 2008).

Διάφορες ασκήσεις έχουν προταθεί για την αποτελεσματικότερη χρήση του λεξικού, οι οποίες στοχεύουν στην εξοικείωση με τις τυπογραφικές ιδιαιτερότητες και την αλφαβητική σειρά του λεξικού, στην ενδυνάμωση της δεξιότητας αναζήτησης του κατάλληλου λήμματος, στη συνειδητοποίηση γραμματικών κατηγοριών και ιδιοτήτων, στην κατανόηση και διατύπωση ορισμών, στην κατανόηση και αξιοποίηση των παραδειγμάτων χρήσης, στην αξιοποίηση των υφολογικών πληροφοριών, στη συνειδητοποίηση της οικογένειας λέξεων, κάτι που συνδέεται και με την ετυμολογία, στην εύρεση και χρήση κατάλληλων συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων, στην εξοικείωση με την πολυσημία και στη διόρθωση λαθών με τη βοήθεια του λεξικού (Ευθυμίου & Μητσιακή 2007, Ευθυμίου 2009, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιακή 2010, Leany 2007, Lubliner & Scott 2008).

Με την πρόοδο της τεχνολογίας, πλέον έχει διαδοθεί και η χρήση του ηλεκτρονικού λεξικού. Καθώς τα ψηφιακά λεξικά είναι εύκολα προσβάσιμα σε διάφορες συσκευές, τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να τα χρησιμοποιούν πιο συχνά, μαθαίνοντας συνεχώς νέες λέξεις (Knight, 1994). Ακόμη, με τις διαδραστικές δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά λεξικά, όπως ηχητικές προφορές και στοιχεία πολυμέσων, η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική και η διατήρηση του νέου λεξιλογίου στη μνήμη ευκολότερη (Laufer & Hill, 2000). Επιπλέον, χάρη στα πολυμεσικά στοιχεία που ενσωματώνουν τα σύγχρονα ψηφιακά λεξικά, παρέχονται προσαρμοσμένες μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Chen, 2011). Η προσεκτική επιλογή μεταξύ των υπαρχόντων λεξικών και η στοχευμένη αξιοποίησή

τους στη διδασκαλία μπορεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά τους οφέλη (Knight, 1994). Απαραίτητη προϋπόθεση όλων, αποτελεί η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική χρήση των εργαλείων αυτών, κάτι που απαιτεί την καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων, όπως άλλωστε και η χρήση ενός έντυπου λεξικού (Chen, 2011).

3.5 Η διδασκαλία των στρατηγικών με τη μέθοδο της σκαλωσιάς

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη διδασκαλία μίας στρατηγικής, είναι η διδασκαλία με τη μέθοδο της σκαλωσιάς. Η μέθοδος αυτή εισήχθη από τους ψυχολόγους Jerome Bruner, David Wood και Gail Ross το 1976 και στηρίζεται στη θεωρία του Lev Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.), η οποία τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση και την ανάπτυξη (Vygotsky, 1978).

Η διδακτική προσέγγιση μίας στρατηγικής με τη μέθοδο της σκαλωσιάς ενσωματώνει την επίδειξη, την κατευθυνόμενη εξάσκηση με ολοένα και μικρότερο βαθμό εμπλοκής του εκπαιδευτικού -μέχρι να αυτονομηθούν στη χρήση της στρατηγικής- τη συνεχή ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό (Vygotsky 1978, Wood, Bruner & Ross 1976, Palincsar 1986, Mcvee et al 2017).

Ως πρώτο βήμα, συνιστάται η ρητή διδασκαλία της στρατηγικής, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλύει όλα τα βήματα της στρατηγικής, δίνει παραδείγματα και εξηγεί πού χρησιμοποιείται και ποια είναι η αξία της για τη μάθηση. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες καταλαβαίνουν όχι μόνο τον τρόπο, αλλά και τον λόγο να χρησιμοποιούν μία στρατηγική, με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό να την χρησιμοποιήσουν στο μέλλον (Rosenshine, 2012). Κατά την μοντελοποίηση, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ο ίδιος την στρατηγική, σκεπτόμενος φωναχτά, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταλάβουν πώς λειτουργεί η στρατηγική και να δουν πώς να την εφαρμόζουν οι ίδιοι. Η παρατήρηση βοηθάει τους στην εσωτερίκευση των βημάτων της στρατηγικής, πριν την εφαρμόσουν οι ίδιοι (Bandura, 1986).

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξασκούνται στη χρήση της στρατηγικής με την καθοδήγηση, τη διόρθωση και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού. Η καθοδηγούμενη πρακτική είναι πολύ σημαντική διότι παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Η άμεση ανατροφοδότηση ενισχύει τη σωστή χρήση της στρατηγικής και

βοηθάει την αποφυγή των παρερμηνεύσεων (Fisher & Frey, 2008). Εφαρμόζοντας τη στρατηγική σε διάφορα πλαίσια, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν αυτοπεποίθηση στην αυτόνομη χρήση της και τη μεταφέρουν σε νέες συνθήκες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτορυθμίζονται στη μάθησή τους και εφαρμόζουν τις στρατηγικές ανεξάρτητα, όπου απαιτείται (Dole et al. 1991).

Ως τελικό βήμα της διδασκαλίας, μετά την αυτόνομη εφαρμογή μίας στρατηγικής οι μαθητές και οι μαθήτριες λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και αναστοχάζονται πάνω στη χρήση της. Μέσα από αυτή τη μεταγνωστική διεργασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αξιολογούν το πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν και να τις προσαρμόζουν ανάλογα (Paris & Winograd, 1990).

Με τη μέθοδο της σκαλωσιάς, οι μαθητές και οι μαθήτριες εσωτερικεύουν τις στρατηγικές και αποκτούν την αυτοπεποίθηση να τις χρησιμοποιήσουν αυτόνομα και αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, πρακτική από την οποία αποκομίζουν πολλαπλά μαθησιακά οφέλη.

3.6 Η ανάγκη για την παρούσα έρευνα

Αφού παρουσιάστηκαν το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζονται οι διδακτικές προτάσεις για το λεξιλόγιο στη σύγχρονη βιβλιογραφία με ιδιαίτερη έμφαση στον βέλτιστο τρόπο διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η παρούσα έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει την υπάρχουσα γνώση.

Λόγω της πεποίθησης ότι η πρώτη γλώσσα μαθαίνεται με φυσικό τρόπο και εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζει η διδασκαλία του λεξιλογίου στο σχολείο, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους ερευνητές στην διδασκαλία λεξιλογίου σε φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι σήμερα -στον βαθμό που μπορέσαμε να εντοπίσουμε- έχει πραγματοποιηθεί μόνο μία έρευνα, στην οποία οι στρατηγικές λεξιλογίου διδάχθηκαν με τη μορφή παρέμβασης στην Α' Δημοτικού (Καινούργιου 2017), όπου το λεξιλόγιο των μαθητών και των μαθητριών είναι αρκετά περιορισμένο και η γνωστική τους ανάπτυξη σε πιο πρώιμο στάδιο, με αποτέλεσμα να επιλέγουν πιο απλές και συστηματικές στρατηγικές, που όμως δεν είναι εξίσου αποτελεσματικές για την αφομοίωση και ένταξη των λέξεων στο παραγωγικό λεξιλόγιο

τους. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών αναζήτησης της σημασίας σε μαθητές και μαθήτριες μιας από τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μία έρευνα δράσης, στην οποία μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού θα διδαχθούν τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου, οι οποίες είναι απαραίτητα εργαλεία για την ανάγνωση κειμένων και μπορούν δυνητικά να ενισχύσουν σημαντικά την μαθησιακή πορεία των παιδιών.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να δημιουργηθεί μία διδακτική παρέμβαση προκειμένου να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου πριν τη διδακτική παρέμβαση;
2. Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση;

4.2 Έρευνα, συμμετέχοντες και συλλογή δεδομένων

Η έρευνα που εκπονήθηκε είναι μία έρευνα δράσης. Η διαδικασία της έρευνας δράσης περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, με στόχο την άμεση βελτίωση των πρακτικών, των διαδικασιών ή των συστημάτων που εξετάζονται (Coghlan & Brannick 2014, Kemmis, McTaggart, & Nixon 2014). Πρόκειται για μία κυκλική διαδικασία που χρησιμοποιείται ευρέως στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου απαιτείται ευελιξία και προσαρμοστικότητα, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους μέσα από έναν συνεχή κύκλο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Johnson 2012, Stringer 2014). Τέλος, η έρευνα δράσης προϋποθέτει τη συμμετοχή και συνεργασία των εμπλεκομένων και μέσω της οποίας προάγει την υιοθέτηση των αλλαγών που προτείνονται (McNiff, 2016).

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 21 μαθητές και μαθήτριες (16 αγόρια και 5 κορίτσια) και ο εκπαιδευτικός της Ε΄ τάξης ενός απομακρυσμένου Δημοτικού Σχολείου σε νησιωτική περιοχή. Η ερευνήτρια εργαζόταν στο σχολείο αυτό ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης την περασμένη σχολική χρονιά. Δεν αποκλείστηκε κανένας μαθητής και καμία μαθήτρια από τη συμμετοχή στην έρευνα, ωστόσο υπήρχαν κάποιες απουσίες σε κάθε διδασκαλία.

Η Ε΄ Δημοτικού επιλέχθηκε για αρκετούς λόγους. Αρχικά, η γνώση του λεξιλογίου λειτουργεί συσσωρευτικά. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ τάξης, έχοντας κατακτήσει ήδη ένα μεγάλο αριθμό βασικών και μη λέξεων, ανεξάρτητα αν αυτό έχει γίνει με συστηματικό ή τυχαίο τρόπο, μπορούν ευκολότερα να μάθουν νέες λέξεις.

Ακόμη, οι γνωστικές απαιτήσεις στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αυξάνονται με την εισαγωγή μαθημάτων όπως η Γεωγραφία και η Φυσική. Η κατάκτηση της ύλης αυτών των μαθημάτων προϋποθέτει την κατανόηση επιστημονικού λεξιλογίου, το οποίο αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, είναι λογικό να έχουν έρθει σε επαφή με περισσότερα κείμενα, άρα είναι πιο πιθανό ήδη να έχουν αναπτύξει (συνειδητά ή ασυνειδήτα) τα νοητικά εργαλεία που χρειάζονται στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος για την κατανόηση ενός κειμένου με άγνωστες λέξεις. Επομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες μεγαλύτερων τάξεων χρειάζονται και ταυτόχρονα μπορούν να ωφεληθούν περισσότερο από μία παρέμβαση για τις στρατηγικές λεξιλογίου.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό, ηχογράφηση των διδασκαλιών, ομαδικά και ατομικά φύλλα εργασίας και ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε χρονικό διάστημα δύο μηνών. Μετά την παρατήρηση στο γλωσσικό μάθημα και την συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό, δημιουργήθηκε υλικό για τρεις δίωρες διδασκαλίες.

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια ποιοτική μέθοδος έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στο περιβάλλον που μελετάται, ενώ ταυτόχρονα παρατηρεί τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων (DeWalt & DeWalt, 2011). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύτιμη για τους δασκάλους που επιδιώκουν να βελτιώσουν την πρακτική τους. Με τη συμμετοχική παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο παρατηρητικοί όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις αλληλεπιδράσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών και των μαθητριών στις εκπαιδευτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ παράλληλα εκπληρώνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή τους προσφέρει την ευκαιρία να παρατηρήσουν πράγματα που δεν είναι ορατά σε εξωτερικούς παρατηρητές (Spradley, 2016). Ακόμη, οι δάσκαλοι-ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο σε πραγματικό χρόνο, να στοχαστούν γύρω από τη διδασκαλία και να κάνουν προσαρμογές με βάση τις παρατηρούμενες ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών και τη δυναμική της τάξης (Marshall & Rossman, 2016). Με τον τρόπο αυτό ενισχύουν

τη διδακτική τους πρακτική και ταυτόχρονα συμβάλλουν στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011).

Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή απαιτεί προσοχή, δεδομένης της θέσης εξουσίας που κατέχουν οι δάσκαλοι στην τάξη. Για να διατηρήσουν τα ηθικά πρότυπα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να μην ξεχωρίζουν άσκοπα μεμονωμένους μαθητές ή μαθήτριες ή να επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους για χάρη της έρευνας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, επίσης, είναι απαραίτητο να ληφθεί ενημερωμένη συναίνεση από τους μαθητές και τις μαθήτριες ή τους κηδεμόνες τους, ειδικά εάν οι παρατηρήσεις αποτελούν μέρος μιας επίσημης ερευνητικής μελέτης και όχι άτυπου επαγγελματικού προβληματισμού (Creswell & Creswell, 2018).

4.3 Η διδακτική παρέμβαση

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση η οποία υλοποιήθηκε σε τρία δίωρα μαθήματα, κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επρόκειτο για τρεις δίωρες διδασκαλίες στρατηγικών λεξιλογίου, μέσα από αυθεντικά κείμενα. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για τις διδασκαλίες κινούνται γύρω από τον θεματικό άξονα του διαστήματος, ενότητα που υπάρχει και στο βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού. Ακόμη, η θεματολογία συνδυάστηκε με την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο φορητό πλανητάριο, μετά τις διακοπές του Πάσχα.

Το χρονοδιάγραμμα των διδασκαλιών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

1 ^η διδασκαλία	25.04.2024	2 διδακτικές ώρες
2 ^η διδασκαλία	23.05.2024	2 διδακτικές ώρες
3 ^η διδασκαλία	30.05.2024	2 διδακτικές ώρες

4.3.1 Η προεργασία της παρέμβασης

Απαραίτητη προϋπόθεση πριν την έναρξη της παρέμβασης ήταν η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και η παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας. Η συζήτηση έγινε με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης. Η παρατήρηση του μαθήματος ξεκίνησε ως μη συμμετοχική, όμως στην πορεία η ερευνήτρια παροτρύνθηκε να αναλάβει και τον ρόλο της εκπαιδευτικού, επομένως ενεπλάκη ενεργά σε αυτή. Η παρατήρηση της επαφής με νέες λέξεις έγινε σε κείμενο που δεν είχε σχέση με το διάστημα, αλλά βρισκόταν στην

ενότητα του βιβλίου που επεξεργάζονταν τότε οι μαθητές και οι μαθήτριες με τον εκπαιδευτικό. Από τα δεδομένα που προέκυψαν, κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση για τις στρατηγικές λεξιλογίου. Το κείμενο στο οποίο έγινε η συμμετοχική παρατήρηση βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας.

Πριν την παρέμβαση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν ένα φύλλο αρχικής αξιολόγησης, όπου κλήθηκαν να κάνουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης δημιουργίας προτάσεων και επιλογής Σωστού/Λάθους. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να εξακριβωθεί αν υπήρχαν στα κείμενα λέξεις που οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες γνώριζαν, έτσι ώστε το βάρος να πέσει στη διδασκαλία των άγνωστων λέξεων- εφόσον υπήρχαν. Το τεστ αρχικής αξιολόγησης βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας.

4.3.2 Στόχοι της παρέμβασης

Ως γενικοί διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης ορίστηκαν οι παρακάτω:

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν καλύτερα και να εξασκηθούν στις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες:
 - να μπορούν να τις ονοματίσουν
 - να μπορούν να περιγράψουν τα βήματα καθεμιάς από αυτές, δίνοντας παραδείγματα
 - να εφαρμόζουν αυτόνομα τις στρατηγικές σε νέες, άγνωστες λέξεις
2. Να αποκτήσουν επίγνωση της χρήσης αυτών των στρατηγικών και να είναι σε θέση να επιλέξουν κάθε φορά την πιο κατάλληλη από αυτές.

4.3.3 Περιγραφή της παρέμβασης

Στην προσπάθεια να διδάξει τις στρατηγικές λεξιλογίου σε μαθητές και μαθήτριες Ε΄ Δημοτικού, η ερευνήτρια επιχειρεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο θα προκύψει φυσικά η ανάγκη επεξεργασίας άγνωστων λέξεων, μέσα από την προσπέλαση αυθεντικών κειμένων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν διάφορα κείμενα σχετικά με το θέμα αυτό και, όπως είναι επόμενο μετά την σκόπιμη επιλογή τους, συναντούν πολλές άγνωστες λέξεις, τις οποίες δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν αυτόνομα για την εξαγωγή νοήματος, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάγνωση. Στο σημείο αυτό προκύπτει φυσικά μέσα από τη συζήτηση η ανάγκη να μάθουν τρόπους

επεξεργασίας των λέξεων, κάτι που η εκπαιδευτικός δείχνει μέσω της μοντελοποίησης των στρατηγικών.

Πριν από την ανάγνωση δημιουργήθηκε και δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα φυλλάδιο με τα βήματα για κάθε στρατηγική μάθησης λεξιλογίου, το οποίο διαβάσαμε και εξηγήσαμε στην ολομέλεια. Με τη βοήθεια αυτού του οδηγού, έγινε στην ολομέλεια η επεξεργασία όλων των άγνωστων λέξεων στα κείμενα. Ο οδηγός βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας

Η επεξεργασία του υλικού ξεκίνησε από το πιο εύκολο κείμενο, την φανταστική ιστορία από το Ανθολόγιο κειμένων, ενώ τελευταίο επεξεργαστήκαμε το κείμενο που είχε περισσότερες λέξεις που ανήκουν στο επιστημονικό λεξιλόγιο. Η τοποθέτηση σε σειρά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας είχε σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν σταδιακά με τη χρήση των στρατηγικών και να τις εφαρμόσουν μόνοι τους σε ένα πιο απαιτητικό κείμενο, κάτι που θα ενίσχυε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η ενασχόληση με το πρώτο κείμενο γίνεται στην ολομέλεια, όπου η εκπαιδευτικός κάνει μοντελοποίηση των στρατηγικών και απευθύνει στους μαθητές και τις μαθήτριες τον λόγο θέτοντας ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση τους. Για τα δύο επόμενα κείμενα οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν όλο και περισσότερο αυτόνομα, σε ομάδες για το δεύτερο και ατομικά για το τρίτο, συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας. Στο τέλος των διδασκαλιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης, με σκοπό να αναστοχαστούν γύρω από τη διδασκαλία.

Τα κείμενα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες με την εκπαιδευτικό, τα φύλλα εργασίας και το φύλλο αυτοαξιολόγησης βρίσκονται στο παράρτημα.

4.4 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun και Clarke, 2012). Μέσω αυτής της αναλυτικής μεθόδου αναδύθηκαν τα επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα και κατέστη εφικτή η αξιολόγηση και η άντληση συμπερασμάτων για τη διδασκαλία των στρατηγικών λεξιλογίου στην Ε΄ τάξη.

Κατά τη θεματική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα πέντε στάδια που προτείνει ο Τσιώλης (2017). Το πρώτο βήμα της θεματικής ανάλυσης δεδομένων αποτέλεσε η μεταγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε επεξεργαστή κειμένου από την ερευνήτρια. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό αρχείο που περιλάμβανε όλα τα δεδομένα. Όταν ολοκληρώθηκε το στάδιο της μεταγραφής, ακολούθησε η εξοικείωση με τα δεδομένα της έρευνας, καθώς και ο ενδελεχής εντοπισμός και συγκέντρωση των δεδομένων ανά ερευνητικό ερώτημα με στόχο να δημιουργηθεί μια συνολική εικόνα για τα υπάρχοντα ποιοτικά δεδομένα. Τρίτο βήμα της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης αποτέλεσε η κωδικοποίηση, η μετατροπή δηλαδή των εννοιών που η ερευνήτρια απέδωσε στα δεδομένα σε κωδικούς. Ακολούθησε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, σε πιο αφηρημένες δηλαδή έννοιες από τους κωδικούς, οι οποίες προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών. Τα θέματα ουσιαστικά είναι αυτά που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η έκθεση των ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα παραθέτοντας ενδεικτικά αποσπάσματα από το σύνολο των κειμένων των μεταγραφών. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, στην οποία επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα ευρήματα ανά ερευνητικό ερώτημα σε συνδυασμό με την προσωπική τοποθέτηση της ερευνήτριας για τα δεδομένα, καθώς και η συσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και τα ευρήματα άλλων μελετών.

4.5 Δεοντολογία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα εκκινήθηκε μία διαδικασία προκειμένου να διασφαλιστεί ότι πληρούνται όλα τα κριτήρια δεοντολογίας της έρευνας. Αρχικά, δόθηκε έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ενημερώθηκε έγγραφα ο διευθυντής του σχολείου όπου στη συνέχεια εκπονήθηκε η έρευνα. Έπειτα, συναίνεσε και ο εκπαιδευτικός της τάξης και στάλθηκε ενημερωτικό έντυπο στους γονείς. Το έντυπο αυτό έδινε πληροφορίες για την έρευνα και τα πιθανά οφέλη της για τους μαθητές και τις μαθήτριες, διαβεβαίωνε για την διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τους καλούσε να δώσουν τη γραπτή συγκατάθεσή τους να συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην έρευνα και να καταγραφούν οι διδασκαλίες με ψηφιακά μέσα.

Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, η ερευνήτρια διατήρησε ένα θετικό μαθησιακό κλίμα, προκειμένου να μην διαταραχθεί η ψυχική ευημερία των μαθητών και των μαθητριών και τους ενημέρωσε ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική. Τέλος, κρίθηκε σημαντικό να ενημερωθούν και οι μαθητές και οι μαθήτριες για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τον τρόπο με τον οποίο θα τα προσεγγίζαμε στην τάξη, καθώς η διαφάνεια βοηθά να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη και να μειωθεί η ανησυχία των μαθητών και των μαθητριών (Stringer, 2014).

5. Ευρήματα

5.1 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου πριν τη διδακτική παρέμβαση;

Η εργασία εκκινεί προσπαθώντας να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονται τις νέες, άγνωστες λέξεις. Στο ερώτημα αυτό απαντούν η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό και η παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας.

Αρχικά έγινε λόγος για την διδακτική αντιμετώπιση των νέων λέξεων σε κείμενα στην τάξη. Η διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα ακολουθεί μία πιο παραδοσιακή μορφή, όπου η εστίαση σε άγνωστες λέξεις γίνεται με πρωτοβουλία των μαθητών και των μαθητριών. Χωρίς να έχουν αναπτύξει τη λεξιλογική τους συνειδητότητα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδιαφέρονται να μάθουν σχετικά με τις άγνωστες λέξεις μόνο ό,τι είναι απαραίτητο για τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος που ακολουθούν κατά την ανάγνωση, δεν προσπαθούν να εξερευνήσουν τα υπόλοιπα λεξιλογικά χαρακτηριστικά τους (πολλαπλές σημασίες, συνώνυμα-αντώνυμα, συνήθειες λεξιλογικές συνάψεις), παρά περιορίζονται στη σημασία που τους βοηθάει να προχωρήσουν στην ανάγνωση.

X.: Στην αρχή μελετάμε λίγο το κείμενο και προσπαθούμε ναα κάνουμε την εε νοηματική κατανόηση, να καταλάβουν το νόημα. Από κει και πέρα δίνεται χρόνος στους μαθητές για να υπογραμμίσουν άγνωστες λέξεις και αφού περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα τότε οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτάνε τις λέξεις [...] από τη στιγμή που μπορούν να κατανοήσουν το νόμά του προχωράνε παρακάτω και δεν στέκονται καθόλου στις άγνωστες λέξεις [...] συνήθως έρχονται οι μαθητές και ρωτάνε για άγνωστες λέξεις μόνο σε περίπτωση που μια λέξη είναι κομβική για να κατανοήσουν το νόημα.

Στο μάθημα, οι άγνωστες λέξεις γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην ολομέλεια, μέσω της αναζήτησης της ετυμολογίας.

X.: στις λέξεις αυτές υπάρχουνε κάποιες τις οποίες βλέπουνε για πρώτη φορά εε και πάντοτε προσπαθούμε με την ετυμολογία της λέξης να καταλάβουμε από πού βγαίνει και να εξηγήσουμε και το νόμά της. Εε έχουνε γίνει παράλληλα κάποιες δράσεις εντοπισμού εε ετυμολογίας, ή άλλες γλωσσικές δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με παραγωγή και σύνθεση λέξεων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, ακολουθώντας μία παρόμοια διαδικασία, αναμένεται να προσπαθήσουν να σπάσουν μία άγνωστη λέξη σε μικρότερα κομμάτια για να ανακαλύψουν το νόημά της, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις ετυμολογίας που έχουν μέχρι τώρα αποκτήσει.

Στην ετυμολογία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση καθώς στο τέλος κάθε ενότητας ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και δίνει στους μαθητές και τις μαθήτριες πίνακες με το βασικό λεξιλόγιο που συνάντησαν, χωρισμένο σε οικογένειες λέξεων.

Χ.: όταν τελειώνει κάθε ενότητα, κάνω ένα λεξιλογικό πίνακα που εκεί μαζεύω τις λέξεις που σχετίζονται με την κάθε ενότητα που κάνουμε στη Γλώσσα, κάνουμε και έναν τυπικό διαχωρισμό εκεί πέρα στα μέρη του λόγου, ποια είναι ουσιαστικά, ποια είναι ρήματα, ποια είναι επίθετα, μετοχές κτλ. κτλ., εε κι εκεί πέρα στην ουσία τα ομαδοποιούμε για να έχουνε ομόρριζες λέξεις, να έχουνε τις παράγωγες από μια ρίζα, λέξεις που τις έχουμε εντοπίσει στα βασικά κείμενα της ενότητας.

Ο μορφολογικός τεμαχισμός/αναζήτηση της ετυμολογίας είναι η μόνη τεχνική που αναφέρθηκε να χρησιμοποιείται στην τάξη, χωρίς όμως να θεωρείται στρατηγική και χωρίς να έχει προηγηθεί η ρητή διδασκαλία του ως μία ακολουθία βημάτων για την αναζήτηση της σημασίας άγνωστων λέξεων. Στην τάξη ο μορφολογικός τεμαχισμός αποτελεί απλώς το υλικό γλωσσικών δραστηριοτήτων. Αυτό δείχνει πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν τον έχουν εσωτερικεύσει ως ένα εργαλείο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επεξεργάζονται αυτόνομα τις νέες λέξεις σε κείμενα που διαβάζουν. Ωστόσο, έστω και σε ένα πρώιμο στάδιο -σε σχέση με ό,τι προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα-, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν εισαχθεί στον τρόπο σχηματισμού παράγωγων και σύνθετων λέξεων, γεγονός που λειτουργεί ενθαρρυντικά για το εγχείρημα διδασκαλίας του μορφολογικού τεμαχισμού ως στρατηγική.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου, στην τάξη δεν γίνεται χρήση λεξικού, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αναζήτηση σε ένα έντυπο ή ψηφιακό λεξικό.

Χ.: δεν έχουμε ασχοληθεί όμως με ευρετήριο, ή λεξικό, διότι πλέον, καλώς ή κακώς, λεξικά δεν χρησιμοποιούνται με τη φυσική τους μορφή, όλα είναι περισσότερο ηλεκτρονικά, κι εκεί πέρα δεν χρειάζεται να αναπτύξουνε και τις συγκεκριμένες δεξιότητες εύρεσης λέξεων μέσα σ' ένα λεξικό. Την εε, τη διάταξη των αριθμών, τα

γράμματα από το Α μέχρι το Ω, αυτό δεν έχω εντοπίσει, τα παιδιά δεν δουλεύουν με λεξικό, δεν το έχω εξετάσει καν, δεν το γνωρίζω.

Έτσι, θεωρείται ότι δεν είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν για την αναζήτηση της σημασίας και ότι οι μόνες πηγές παροχής πληροφοριών για τις λέξεις στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός και η άτυπη χρήση της μορφολογικής ανάλυσης που ενδεχομένως να παίρνουν πρωτοβουλία και να χρησιμοποιούν αυτόνομα οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Στη συνέχεια, η συζήτηση στράφηκε στα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών και των μαθητριών που ενδεχομένως να δυσκολεύονταν στο μάθημα της Γλώσσας. Από τους 17 μαθητές και μαθήτριες, οι 8 είναι αλβανικής καταγωγής και οι 6 από αυτούς μιλάνε μόνο αλβανικά στο σπίτι. Επομένως, προσπάθεια έγινε να διαπιστωθεί αν η έλλειψη έκθεσης στη γλώσσα και η έλλειψη υποστήριξης στη μελέτη λειτουργεί ανασταλτικά για την λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών αυτών σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει τη λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών σε συνάρτηση με την καταγωγή και τον βαθμό ελληνομάθειας, αλλά διακρίνει άλλους παράγοντες οι οποίοι πηγάζουν από τη γεωγραφική θέση της περιοχής και επηρεάζουν το σύνολο της τάξης στον τρόπο και τη συχνότητα επαφής με νέο λεξιλόγιο.

Τα χόμπι που επιλέγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον ελεύθερο χρόνο τους δεν περιλαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά για τη λεξιλογική τους ανάπτυξη, καθώς η φιλιαναγνωσία προσφέρει ευκαιρίες για επαφή με πλούσιο λόγο και ποικιλία κειμένων.

Χ.: Λοιπόν, σ' αυτό δεν θεωρώ ότι είναι ζήτημα καταγωγής αλλά θεωρώ ότι πιο πολλή σημασία έχει το γεγονός [...] των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω γεωγραφικής θέσης του νησιού εδώ πέρα λόγω του ότι δεν υπάρχουνε πάρα πολλά ερεθίσματα και οι μαθητές το απόγευμα στον ελεύθερό τους χρόνο κοινωνικά εε αναπτύσσονται σε κάποιες παρέες οι οποίες δεν έχουνε διεξόδους να δούνε πράγματα να κυνηγήσουν, έχουνε ερεθίσματα διαφορετικού τύπου, για παράδειγμα δραστηριότητες όπως είναι ο κινηματογράφος, εε δραστηριότητες όπως είναι εε τι να πούμε τώρα, μια ακαδημία χορού, ή οτιδήποτε, δεν υπάρχουνε δραστηριότητες [...] δεν υπάρχει βιβλιοπωλείο που να μπορείς να πας να διαλέξεις ένα βιβλίο, όλα αυτά πρέπει να γίνουν με παραγγελία, που και στην παραγγελία εκεί πέρα θα πρέπει να

υπάρξει μια εε πιο βαθιά αναζήτηση στο τι θέλω ν' αγοράσω. Αυτό υπάρχει, δημιουργεί κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες και εννοείται ότι και τα κίνητρα των παιδιών είναι στο να πάρουν ένα κινητό, να παίξουνε τα παιχνίδια τους το απόγευμα, να μαζευτούνε να πάνε για μπάλα στο γήπεδο, επομένως τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει την κουλτούρα φιλιανγνωσίας ώστε να πούμε ότι σε μια σταθερή βάση θα παίρνουνε βιβλία είτε από τη δημοτική δανειστική βιβλιοθήκη, είτε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου για να μελετήσουν

Επομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν τα βιβλία και η μόνη επαφή με κείμενα γίνεται στο σχολείο, όπου η επεξεργασία νέων λέξεων έχει, όπως είναι επόμενο άλλωστε, διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω).

Συνακόλουθο της έλλειψης κουλτούρας φιλιανγνωσίας που θα εξοικείωνε τους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετικές πραγματώσεις του λόγου, είναι η δυσκολία στην γραπτή έκφραση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αρκούνται στην παραγωγή σύντομων κειμένων, χωρίς να συντάσσουν προτάσεις με περίπλοκη σύνταξη και, φυσικά, χωρίς να μπαίνουν στη διαδικασία επιλογής της κατάλληλης λέξης προκειμένου να αποτυπώσουν σύνθετα νοήματα. Έτσι, στην παραγωγή λόγου δεν χρησιμοποιούν ποτέ άλλα στοιχεία που μαρτυρούν βαθύτερη λεξική γνώση, όπως λόγου χάρη τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ανάμεσα σε συνώνυμες λέξεις, ή την επιλογή της κατάλληλης λέξης ανάλογα με το περιεχόμενο και την επικοινωνιακή περίσταση.

Χ.: λόγω του χαμηλού επιπέδου που έχουνε στη.. σεε, στο γλωσσικό επίπεδο οι μαθητές, και ξαναλέω δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των μαθητών που έχουνε αλβανική καταγωγή αλλά γενικότερα, εεε αντιμετωπίζουνε πάρα πολλές δυσκολίες στην παραγωγή λόγου. Δηλαδή πέρα από το φτωχό λεξιλόγιο, ο τρόπος που δομούν τις προτάσεις, θεματική πρόταση - λεπτομέρειες- κατακλείδα, το πώς θα δομήσουνε μια ολόκληρη έκθεση, πρόλογο - κυρίως θέμα - επίλογο, αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην παραγωγή λόγου, οπότε όταν κι εμείς δουλεύουμε με σχεδιαγράμματα, βλέπουμε ότι θα μείνουνε στα απολύτως απαραίτητα, δεν θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν σύνθετα νοήματα, να υπάρχει εε μια πώς να το πούμε, μία δημιουργική γραφή

Ο τρόπος να αντισταθμιστεί αυτό το φαινόμενο στην τάξη είναι με πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών του σχολείου που στοχεύουν στην καλλιέργεια φιλιανγνωσίας, οι

οποίες όμως δεν επαρκούν καθώς η περιστασιακή ανάγνωση βιβλίων δεν είναι ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τις λέξεις. Στη συζήτηση αναφέρθηκε επίσης πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν αναπτύξει τις αναγνωστικές δεξιότητες (στον βαθμό που είναι ανάλογος για την ηλικία τους), κάτι που έχει άμεσες προεκτάσεις στον τρόπο αντιμετώπισης του λεξιλογίου, στην αναγνωστική κατανόηση και φυσικά στη σχολική τους πρόοδο.

X.: Γίνονται δράσεις το καλό είναι ότι υπάρχει αυτενέργεια από τους εκπαιδευτικούς γίνονται κάποιες δράσεις εε φιλαναγνωσίας και κάποιες κινητοποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς ώστε να δανειστούν τα παιδιά από τη σχολική τουλάχιστον βιβλιοθήκη κάποια βιβλία εε για να τα μελετήσουν στο σπίτι και να αναπτύξουν ας πούμε δεξιότητες ανάγνωσης..

Ο λόγος κατά τον εκπαιδευτικό που το εγχείρημα αυτό δεν αποδίδει καρπούς συνδέεται με την βαθύτερη στάση των μαθητών και των μαθητριών και των γονέων απέναντι στο σχολείο, καθώς στην τοπική κοινωνία υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες ενασχόλησης με τουριστικά επαγγέλματα. Η αιτία της έλλειψης εσωτερικών κινήτρων μάθησης, που αντανακλάται και στον τρόπο αντιμετώπισης του λεξιλογίου, τοποθετείται κατά τον εκπαιδευτικό στην πεποίθηση των κατοίκων ότι η εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητη για τη διαβίωσή τους σε μία περιοχή όπου βασικός πυλώνας της οικονομίας είναι ο τουρισμός.

X.: στην τοπική κοινωνία εδώ πέρα υπάρχει μία απαξίωση ως προς τα μαθήματα, γιατί βλέπουμε μαθητές οι οποίοι, ειδικά όταν ανοίγει ο καιρός, όταν καλοκαιριάζει και ανοίγουν οι τουριστικές επιχειρήσεις, οι γονείς εργάζονται ολημερίς κι ολονυχτίς εε σε αυτές τις επιχειρήσεις και δεν υπάρχει εποπτεία από το σπίτι βλέπουμε μια χαλαρότητα, βλέπουμε μια εε συστηματική παραμέληση των εργασιών των μαθητών, δηλαδή δεν είναι συνεπείς στις εργασίες τους και αυτό αντικατοπτρίζεται και στις γλωσσικές ασκήσεις, δηλαδή όταν θα αντιμετωπίζουν μια δύσκολη λέξη που δεν μπορούν να την κατανοήσουνε, συνήθως εε θα το εγκαταλείψουν, θα εγκαταλείψουν την προσπάθεια

Αυτό σημαίνει ότι, παρά την οποιαδήποτε πρωτοβουλία από τη μεριά των εκπαιδευτικών, αναμένεται αδιαφορία ή ανεπαρκής ενασχόληση από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών.

Επιστρέφοντας στις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου, η αναζήτηση της σημασίας από τα συμφραζόμενα δεν αναφέρθηκε ως τεχνική, ενδεχομένως διότι θεωρείται ότι

συμβαίνει φυσικά κατά την ανάγνωση. Επακόλουθα, ελλείπει εκτεταμένης έκθεσης και ενεργής εμπλοκής με τον γραπτό λόγο, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να μην έχουν αναπτύξει ούτε άτυπα τη δεξιότητα ερωτηματοθεσίας στα κείμενα και να βασίζονται στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για να αποκωδικοποιήσουν το νόημα μεμονωμένων λέξεων και σύνθετων προτάσεων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν αναπτύξει στον επιθυμητό βαθμό τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, οπότε είναι φυσική συνέπεια η δυσκολία τους στην επεξεργασία των κειμένων, είτε σε επίπεδο λέξης, είτε σε επίπεδο παραγράφου. Συνακόλουθα, αναμένεται να χρειαστεί ρητή διδασκαλία των στρατηγικών και μεγάλος βαθμός στήριξης στην εφαρμογή τους.

Τα ευρήματα από τη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό συμφωνούν και με αυτά από την συμμετοχική παρατήρηση στο γλωσσικό μάθημα. Η παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη προσέφερε πληθώρα δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των νέων λέξεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στα δεδομένα αυτά αποτυπώνεται η άλλη πλευρά της διδασκαλίας του λεξιλογίου, η στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στις λέξεις.

Κατά την παρατήρηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν τις περισσότερες από τις λέξεις του κειμένου που δεν γνώριζαν, έπειτα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Αυτό οφείλεται είτε στο γεγονός ότι ήταν η πρώτη διδασκαλία και οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ένιωθαν αρκετά άνετα, είτε στο ότι δεν είχαν κίνητρο να εξερευνήσουν τις άγνωστες λέξεις, αφού δεν διαβάζουν συχνά εξωσχολικά βιβλία και τις περισσότερες φορές η επαφή με τα κείμενα έχει εργαλειακό χαρακτήρα.

Κατά την παρατήρηση εξετάστηκε η ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να χειρίζονται τις μορφολογικές μονάδες. Όντας ως ένα βαθμό εξοικειωμένοι με τη διαδικασία, υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες που μπόρεσαν να βρουν με άνεση την ετυμολογία άγνωστων λέξεων όταν οι παράγωγες και σύνθετες λέξεις δεν ακολουθούν περίπλοκους κανόνες σχηματισμού.

E.: Έχουμε άλλη λέξη;

M.5: Νεοελληνικής.

E.: Για δοκίμασε να μου πεις μόνος σου.

M.2: Νέα και ελληνική. Νέα Ελλάδα.

E.: Ωραία, στη νέα Ελλάδα. Δηλαδή; Σύγχρονη.

Ωστόσο, άλλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες στον εντοπισμό του κοινού θέματος που έχουν οι οικογένειες λέξεων, γεγονός που καταδεικνύει πόσο σημαντική είναι η ρητή διδασκαλία τόσο σε επίπεδο λέξεων και μορφολογικών μονάδων, όσο και κανόνων σχηματισμού.

E.: Τι σημαίνει ευρήματα;

M.4: Πράγματα που βρίσκουμε.

E.: Άλλες λέξεις που να ανήκουν στην ίδια οικογένεια;

M.2: Θησαυρίζουν.

E.: Ο θησαυρός δεν είναι, ανήκει σε άλλη οικογένεια λέξεων.

M.3: Ευρώ.

E.: Το ευρώ είναι ξένη λέξη, δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι από την ίδια οικογένεια.

E.: Πρέπει να βρούμε πρώτα από ποια λέξη βγαίνει. Πες ξανά τη σημασία.

M.4: Ότι κάτι βρίσκω.

E.: Ωραία. Οπότε εγώ τι κάνω; Βρίσκω.

Ακόμη, φάνηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μην μπορούν να ξεχωρίσουν τις παράγωγες από τις σύνθετες λέξεις και να δυσκολεύονται στην ανάλυση σε μορφολογικά συστατικά. Έτσι, για τη λέξη Πατρινός, δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν το παραγωγικό της επίθημα.

E.: Άλλη λέξη;

M.3: Το «Πατρινός».

E: Αυτός που είναι από την;

M.2: Πατρίδα.

Δ.: Πατρινός; Δύσκολο. Από πού να βγαίνει άραγε; Είναι παράγωγη λέξη ή σύνθετη;

M.2: Σύνθετη.

Δ.: Σκέψου λίγο, πότε είναι μία λέξη παράγωγη και πότε είναι σύνθετη;

E: Χωρίζεται σε 2 λέξεις που σημαίνουν κάτι από μόνες τους;

M.2: Ναι, «Πάτρα» και «νος».

M.3: Όχι, είναι παράγωγη.

E.: Το «νος» από μόνο του σημαίνει κάτι; Αν το αλλάξω λίγο σημαίνει κάτι;

M.2: Όχι.

E.: Τότε είναι παράγωγη. Ο Πατρινός δεν είναι σύνθετη λέξη, γιατί δεν μπορούμε να την σπάσουμε σε δύο διαφορετικές που να βγάζουν νόημα από μόνες τους, και είναι αυτός που κατάγεται από την Πάτρα.

Δυσκολία παρουσίασαν λέξεις με μεταφορική σημασία, όπως η σύνθετη λέξη «σκηνογράφος» και η φράση «πηγαία έκφραση». Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες βασίστηκαν στην κυριολεκτική σημασία των συνθετικών για να την εξηγήσουν και το εγχείρημα απέτυχε, παρότι η λέξη αυτή συνδέεται με την πρότερη εμπειρία τους από θεατρικές παραστάσεις και μπορούν να την χρησιμοποιήσουν σε πρόταση.

E.: Έχουμε άλλη λέξη;

M.6: Σκηνογράφος.

E.: Ποιος θα μας πει; [...]

M.5: Σκηνή και γράφω.

M.2: Συγγραφέας. Αυτός που γράφει τη σκηνή.

Ακολούθησε παρέμβαση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη σημασία της σκηνής στο θέατρο και σύνδεση με την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών.

Για την εξήγηση της φράσης «πηγαία έκφραση» χρειάστηκε καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό και η ανάλυση έγινε με τη συνδρομή του κειμένου, χωρίς να γίνει ακόμη αναφορά στην στρατηγική της αναζήτησης της σημασίας από τα συμφραζόμενα.

E.: Άλλη λέξη;

M.5: Πηγαία.

E.: Πηγαία έκφραση των συναισθημάτων. [...] Από πού βγαίνει;

M.2: Απ' την πηγή.

E.: Ωραία. Πηγαία έκφραση; Τι μπορεί να σημαίνει;

M.7: Η πηγή της έκφρασης.

E.: Δηλαδή;

M.7: Δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω.

E.: Σκέψου το λίγο. «Πηγαία έκφραση των συναισθημάτων», που πάει μαζί με την «αυθεντικότητα των χαρακτήρων». Πώς βγαίνουν αυτά τα συναισθήματα; Αυτό είναι λίγο δύσκολο, σας βοηθάω, εννοεί ότι όπως τα νιώθουν οι χαρακτήρες έτσι τα εκφράζουν. Είναι τα αληθινά τους συναισθήματα δηλαδή, είναι αυθόρμητα.

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν να ανακαλύψουν μόνοι τους τη σημασία, αφού δεν έχουν ασκηθεί αρκετά στο να ψάχνουν για στοιχεία μέσα στο κείμενο. Για τον ίδιο λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να μην γίνει μια απλή σύντομη αναφορά στα βήματα αυτά ως στρατηγική αλλά η παρουσίασή τους να γίνει σε ξεχωριστό χρόνο, στο πλαίσιο ρητής διδασκαλίας.

Όταν ωστόσο η λέξη δεν είχε κάποια άλλη, μεταφορική σημασία, κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες κατάφεραν με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού να αξιοποιήσουν τα συμφραζόμενα για να εξάγουν το νόημα. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα από την απομαγνητοφώνηση της παρατήρησης.

Για τη λέξη καπατσοσύνη, έγινε ο εξής διάλογος:

E.: Η καπατσοσύνη του Καραγκιόζη τι μπορεί να είναι;

M.1: Τσιγκούνης.

E.: Τι μας βοηθάει να καταλάβουμε ότι κλέβει;

M.2: Λεφτά. Μας κλέβει τα λεφτά για να φάει.

E.: Ααα το λέει παρακάτω. Τι λέει;

M.2: «Πρωταγωνιστής του θεάτρου σκιών είναι ο Καραγκιόζης, που στα τούρκικα σημαίνει μαυρομάτης. Ο Καραγκιόζης είναι ο άνθρωπος που κλέβει επειδή πεινάει, δεν το κάνει για να θησαυρίσει. Και τι κλέβει δηλαδή; Ένα καρβέλι ψωμί».

E.: Άρα, για να κλέβει και να μην τον πιάσουν πρέπει να είναι καπάτσος. Δηλαδή; Τι πρέπει να έχει στον χαρακτήρα του, ποιο χαρακτηριστικό; Πώς αλλιώς θα το λέγαμε αυτό;

M.3: Πονηράδα

Για τη λέξη «ιδίως», αρκούσε η ανάγνωση της πρότασης για να δώσουν μία συνώνυμη. Αυτό συνέβη επειδή η πρόταση όπου συνάντησαν τη λέξη ήταν αρκετά απλή και δεν περιείχε άλλες άγνωστες λέξεις, οπότε ήταν ιδιαίτερα εμφανής η σημασία της.

E.: Σήμερα το θέατρο είναι ιδιαίτερα αγαπητό στην ελληνική κοινωνία και ιδίως στα παιδιά. Τι σημαίνει αυτό το ιδίως;

M.1: Έχει τη σημασία του περισσότερο, ή ιδιαίτερα στα παιδιά.

Σε άλλες περιπτώσεις, χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός του μορφολογικού τεμαχισμού και της αναζήτησης της σημασίας από τα συμφραζόμενα, πάλι χωρίς ρητή αναφορά τους ως στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου.

E.: Άλλη λέξη;

M.2: Θησαυρίσει.

E.: Από ποια λέξη βγαίνει;

M.2: Θησαυρός.

E.: Ωραία, άρα, τι σημαίνει; Δεν κλέβει λέει για να θησαυρίσει, αλλά;

Δ.: Μπορείτε να βρείτε μία συνώνυμη;

M.4 Πλουτίζω.

Σε ό,τι αφορά το μαθησιακό κλίμα κατά την πρώτη διδασκαλία, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες συμμετείχαν λιγότερο στο μάθημα, ακόμη και όταν καλούνταν απλά να εντοπίσουν ποιες λέξεις δεν γνωρίζουν. Αυτό ενδέχεται να συνέβη είτε επειδή ήταν η πρώτη επαφή, είτε επειδή δεν τους ενδιέφερε να εμπλακούν ενεργά με το κείμενο και τις λέξεις.

Σκόπιμα δεν έγινε ρητή αναφορά στα βήματα που ακολουθήσαμε ως στρατηγικές, καθώς σκοπός ήταν να εξεταστεί αν οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθούν με ευκολία μία άτυπη διαδικασία παρόμοια με αυτή που γίνεται κάθε φορά στην ολομέλεια, μετά την ανάγνωση ενός νέου κειμένου.

Από τη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό και την παρατήρηση στο γλωσσικό μάθημα προκύπτει ότι είναι αναγκαία η ρητή διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου, καθώς δεν ήταν όλοι στον ίδιο βαθμό εξοικειωμένοι με τους τρόπους αναζήτησης της σημασίας νέων λέξεων. Ακόμη, κρίνοντας από τον βαθμό κατεύθυνσης

από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και στον μορφολογικό τεμαχισμό, στον οποίο έχουν ασκηθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες, δεν έχουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες που αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και χρήση των εργαλείων αυτών.

5.2 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση;

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που λογικά προκύπτει, είναι πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις άγνωστες λέξεις αφού διδαχθούν τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου. Στο ερώτημα αυτό, απαντάει η συμμετοχική παρατήρηση και η επεξεργασία των στοιχείων από το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης με το οποίο ολοκληρώνεται η παρέμβαση. Μετά τη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών μέσω της μοντελοποίησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν στα κείμενα με τα οποία ασχοληθήκαμε να τις εφαρμόσουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτόνομα. Σκοπός ήταν η σταδιακή εμβύθιση και εμβάθυνση των μαθητών και των μαθητριών στο έργο προς επιτέλεση, την αναζήτηση της σημασίας άγνωστων λέξεων. Ως αφορμή χρησιμοποιήθηκαν τρία κείμενα με κεντρικό θεματικό άξονα το διάστημα. Τα κείμενα αυτά είχαν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας όσον αφορά το άγνωστο λεξιλόγιο- το πρώτο ήταν απόσπασμα από ένα παραμύθι, ενώ το δεύτερο και το τρίτο περιείχαν περισσότερες λέξεις επιστημονικού λεξιλογίου. Στο παραμύθι θεωρήθηκε ότι οι άγνωστες λέξεις βρίσκονταν σε προτάσεις που έκαναν εύκολη την αναζήτηση της σημασίας από τα συμφραζόμενα, αφού η σύνταξή τους ήταν απλή και δεν υπήρχε πάνω από μία άγνωστη λέξη ανά περίοδο λόγου. Τα δύο επόμενα κείμενα ήταν πιο δύσκολα ως προς την αποκωδικοποίησή τους, με πολλές προτάσεις να περιέχουν αρκετές άγνωστες λέξεις παραταγμένες ή μία δίπλα στην άλλη, οι οποίες αποτελούσαν ειδική ορολογία.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δόθηκαν αρκετές διευκρινίσεις και κάποια παραδείγματα, έτσι ώστε να γίνουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό κατανοητά τα βήματα κάθε στρατηγικής. Ωστόσο, μέσα από τη χρήση τους, κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες κατάφεραν να τις εσωτερικεύσουν και να τις εφαρμόσουν με μεγαλύτερη άνεση μόνοι τους, ενώ κάποιοι άλλοι χρειάστηκαν περισσότερη καθοδήγηση σε όλα τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε. Ακολουθεί ο σχολιασμός κάθε διδασκαλίας με κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα.

5.2.1 Πρώτη διδασκαλία 25/04/2024

Ως πρώτο κείμενο επιλέχθηκε ένα απόσπασμα βιβλίου από το Ανθολόγιο, με σκοπό ο η ανάγνωσή του να τέρψει και να ενεργοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κατά την ενασχόληση με το άγνωστο λεξιλόγιο έγινε σταδιακή εμβύθιση των μαθητών και των μαθητριών στο αντικείμενο της διδασκαλίας με μοντελοποίηση των βημάτων για όλες τις στρατηγικές και με παραδείγματα από το κείμενο. Η επεξεργασία των νέων λέξεων έγινε στην ολομέλεια και οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούσαν με τη στήριξη και την παρότρυνση της εκπαιδευτικού να ανακαλύψουν τη σημασία των λέξεων που επεσήμαναν ως άγνωστες.

Η διδασκαλία άρχισε με την ανάγνωση στην ολομέλεια των βημάτων για κάθε στρατηγική και η εκπαιδευτικός έδωσε διευκρινίσεις και παραδείγματα στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η αναζήτηση της σημασίας με την συνδρομή του κειμένου φάνηκε αρκετά απλή σε συγκεκριμένα παραδείγματα όπου η πρόταση ήταν απλή και δεν περιείχε άλλες άγνωστες λέξεις, ωστόσο για την επιλογή της χρειάστηκε καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Αυτό συνέβη επειδή ήταν η πρώτη επαφή με τις στρατηγικές ως εργαλεία. Έτσι, στο παρακάτω απόσπασμα δεν υπήρχε δυσκολία στην αναγνώριση της σημασίας.

E.: Ύψωσε τι σημαίνει; Λέει στο κείμενο: «Ένας από τους εξωγήινους ύψωσε το χέρι του, δείχνοντας κάτι στον ουρανό».

M.5: Σήκωσε.

E.: Σωστά!

Όσον αφορά τον μορφολογικό τεμαχισμό, όταν η σύνθετη λέξη δεν ακολουθούσε ιδιότυπους κανόνες σχηματισμού και οι μαθητές και οι μαθήτριες ήδη ήξεραν τη σημασία των συνθετικών της, κατάφεραν εύκολα να βρουν τη σημασία, με την καθοδήγηση παρόλα αυτά της εκπαιδευτικού, αφού το κείμενο αυτό αποτέλεσε την πρώτη αφορμή για την εφαρμογή των στρατηγικών από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

E.: Επόμενη λέξη, «πισωπατήσει». Τι σημαίνει; Ποιος θα δοκιμάσει; Μήπως μπορώ να βρω στοιχεία από το κείμενο; [...] Μου δίνει στοιχεία το κείμενο; Εγώ νομίζω ότι

δε μου δίνει και τόσα πολλά. Οπότε το δεύτερο που θα κάνω θα είναι να κόψω τη λέξη σε κομματάκια. Σε ποια μπορώ να την κόψω, που ξέρω τι σημαίνουν;

M.2: πίσω + πατήσει

E.: Ωραία.

M.1: Να περπατήσει πίσω.

E.: Ωραία, χρησιμοποιούμε όλες τις τεχνικές που ξέρουμε. Ένα είναι ψάχνω στο κείμενο, αλλά δε μου δίνει κάτι, δεν μπορώ να το βρω εύκολα. Όμως, (ενν. αν σκεφτώ) πίσω-πατάω, είναι εύκολο να βρω τι σημαίνει.

Υπήρξαν ωστόσο και περιπτώσεις όπου η αναζήτηση της ετυμολογίας της λέξης ήταν πιο δύσκολη υπόθεση, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν θυμούνταν ή δεν είχαν διδαχθεί παραγωγικά μορφήματα, όπως το στερητικό «α-» και τη γραμματική κατάληξη «-μένη».

E.: Λοιπόν, τι σημαίνει «απρόσμενη»; Ήταν μία συνάντηση που όμως ξάφνιασε, τι σημαίνει απρόσμενη;

M.9: Δεν ξέρω.

E.: Ωραία, πάμε να δούμε. Αφού το κείμενο δε όμως δίνει πολλά στοιχεία, ποιο είναι το επόμενο πράγμα που θα κάνω; Το δεύτερο είναι, κόβω τη λέξη σε κομμάτια. Το έχετε μπροστά όμως αυτό.

M.10: απρος + μένη;

E.: Όχι, με έναν άλλο τρόπο; Το «-μένη» τι σημαίνει από μόνο του; Δε μου λέει κάτι. Είναι μια κατάληξη, τι κατάληξη; Είναι γραμματική κατάληξη, από μόνο του σημαίνει κάτι;

M.8: Όχι.

E.: Όχι, μπαίνει στο τέλος των λέξεων. Ακούστε με λίγο, αυτή είναι η παγίδα. Δεν μπορώ να κόψω σε ό,τι κομμάτια θέλω, εγώ θέλω κομματάκια που από μόνα όμως να σημαίνουν κάτι, που αν τα βάλω μαζί, ενώνονται και μου δίνουν μια καινούρια σημασία. Το «-μένη» από μόνο του, δε μου δίνει καμία σημασία.

M.6: «-σμένη»;

E.: Όχι..

M.11: «-προσμενη»

E.: Ωραία, τι μου μένει;

M.11: Το 'α-'.

M.2: Το 'α-' τι σημαίνει;

E.: Όταν είναι μπροστά στη λέξη, τι σημαίνει;

M.2: Το '-προσμενη' τι σημαίνει;

E.: Όμως το βλέπω εδώ, τίποτα. Όμως αν το κάνω ρήμα, εγώ προσμένω, τι σημαίνει; Για να δούμε. Κόψαμε τη λέξη σε κομματάκια το α- μπροστά μου δείχνει το αντίθετο από αυτό που λέει η υπόλοιπη λέξη, λέγεται στερητικό α-, μπαίνει μπροστά και μου αλλάζει το νόημα όμως λέξης και το φέρνει τούμπα. Για να δούμε όμως τι σημαίνει «προσμένω». Περιμένω με υπομονή και ελπίδα [...] Για να το βάλουμε στο κείμενο να δούμε τι σημαίνει, γιατί πάντα πρέπει να γυρνάμε στο κείμενο να δούμε αν βγάζει νόημα. Προσμένω, περιμένω κάτι. Α-πρόσμενη συνάντηση; Ήταν μία συνάντηση που...;

M.10: Δεν την περίμεναν.

E.: Δεν την περίμεναν, γι' αυτό λοιπόν και ξαφνιάστηκαν. Βγάζει νόημα τώρα;

M.7: Ναι.

Στην προκειμένη περίπτωση χρειάστηκε ακόμη η αναζήτηση στο λεξικό, αφού το δεύτερο συνθετικό ήταν άγνωστη λέξη για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, χρειάστηκε καθοδήγηση στην αναζήτηση του κατάλληλου λήμματος, στο ρ. «προσμένω». Μετά την ανάγνωση του λήμματος επιστρέψαμε στο κείμενο για να επαληθεύσουμε τη σημασία.

Η αναζήτηση στο λεξικό παρουσίασε δυσκολία και σε μία άλλη περίπτωση, αυτή τη φορά λόγω των ιδιότυπων κανόνων σχηματισμού της λέξης, η οποία προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά. Έτσι, για το ρήμα «εγκαθιστώ», ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος.

E.: Πάμε τώρα, «εγκαταστήσει». Το «να εγκαταστήσει», από ποιο ρήμα βγαίνει; Θα πάω στο λεξικό να ψάξω. Δεν θα ψάξω όμως «εγκαταστήσει», εγώ τι κάνω;

M.1: Εγκαταστώ.

E.: Για να δούμε, υπάρχει εγκαταστώ;

M.2: Ναι.

M.3: Όχι.

E.: Μήπως να το δοκιμάσουμε κάπως διαφορετικά;

M.4: Εγκατάσταση.

E.: Μπορώ να ψάξω το ουσιαστικό εγκατάσταση, ωραία. Λοιπόν, τι λέει εδώ; Η ενέργεια του «εγκαθιστώ». Άρα δεν είναι εγκαταστώ, είναι εγκαθιστώ. Πάμε να δούμε τις σημασίες [...] Τι από αυτά μας ταιριάζει περισσότερο; Τι μπορούμε να αποκλείσουμε; Για παράδειγμα, ήταν η μεταφορά προγράμματος στον υπολογιστή; Εκεί έλεγε «να εγκαταστήσει έναν διαστημικό σταθμό», δηλαδή κάτι να χτίσει. Ήταν το πρόγραμμα στον υπολογιστή;

M.2: Όχι.

E.: Ωραία, το διαγράφουμε, δεν ήταν αυτό. [...] Ήταν η τοποθέτηση συστήματος συσκευών; Για παράδειγμα ηλεκτρική εγκατάσταση;

M.2: Ναι.

E.: Μμ, αυτό μας ταιριάζει λίγο. Ήταν η μόνιμη εγκατάσταση κάποιου σε έναν τόπο; Θα πήγαιναν οι εξωγήινοι εκεί να εγκατασταθούν μόνιμα;

M.3: Όχι.

E.: Ωραία. Το άλλο που μπορεί να μας ταιριάζει είναι όταν μιλάμε για ένα χώρο, ή για ένα οίκημα που προορίζεται για συγκεκριμένη χρήση. Τι θέλανε να φτιάξουν οι εξωγήινοι;

M.5: Ένα σταθμό.

E.: Έναν σταθμό, για ποιο λόγο ήθελαν τον σταθμό εκεί;

M.8: Δεν το κατάλαβα.

E.: Δεν το λέει εδώ, στην παράγραφό μας, το έλεγε παρακάτω. Ήθελαν να τον χρησιμοποιήσουν σαν αποθήκη για καύσιμα. Ήθελαν τον σταθμό για συγκεκριμένο λόγο, για συγκεκριμένη χρήση. Άρα, τι σημαίνει «εγκαταστήσουν», από όλα αυτά; Μας ταιριάζει αυτό με το ρεύμα και μας ταιριάζει κι αυτό με τα κτίρια. Ωραία. Πιο πολύ μας ταιριάζει αυτό με τα κτίρια γιατί ήθελαν να φτιάξουν έναν ολόκληρο σταθμό. Δεν ήταν μόνο το ρεύμα, ή μόνο τα μικρόφωνα, ή μόνο τα υδραυλικά. Εντάξει;

Το δεύτερο σημείο που προκάλεσε δυσκολία στην αναζήτηση στο λεξικό ήταν η επιλογή της κατάλληλης σημασίας από αυτές που προτείνονταν στο λήμμα. Με την

συνδρομή του κειμένου αποκλείστηκαν όλες οι σημασίες που δεν μπορούσαν να επαληθευτούν από τα συμφραζόμενα και έμεινε μόνο μία που να ταιριάζει. Φυσικά δεν ήταν αναμενόμενο από τους μαθητές και τις μαθήτριες να είναι σε θέση να το κάνουν μόνοι τους και το εγχείρημα αυτό έγινε στην ολομέλεια, ως το τελευταίο δείγμα της μοντελοποίησης της χρήσης λεξικού.

Κάτι που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι στην πρώτη διδασκαλία οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν ανέφεραν όλες τις λέξεις που φάνηκε ότι δεν ήξεραν στο τεστ αρχικής αξιολόγησης. Για ορισμένες από τις λέξεις, όταν τις συναντήσαμε στο κείμενο, ήταν σε θέση να δώσουν έναν ορισμό ή συνώνυμες λέξεις κι έτσι δεν ασχοληθήκαμε περαιτέρω. Για τις υπόλοιπες, θεωρείται είτε ότι περίμεναν να ρωτήσει η εκπαιδευτικός, είτε ότι δεν ήταν σε πλήρη μαθησιακή ετοιμότητα και/ή δεν ενεπλάκησαν ενεργά με το κείμενο. Αυτός ίσως να είναι και ο λόγος για τον οποίο υπήρχαν σημαντικές ατομικές διαφορές στον βαθμό συμμετοχής. Στην πρώτη επαφή με τη χρήση λεξικού οι μαθητές και οι μαθήτριες φάνηκε να καταλαβαίνουν τον τρόπο χρήσης του καθώς δεν είχαν απορίες παρότι κάποια λήμματα ήταν πιο δύσκολα στην ανάγνωσή τους από άλλα. Ο βαθμός αφομοίωσής της, όπως και για τις υπόλοιπες στρατηγικές, αναμένεται να διαπιστωθεί στις επόμενες διδασκαλίες, όπου θα κληθούν να τις εφαρμόσουν με μικρότερο βαθμό στήριξης.

5.2.2 Δεύτερη διδασκαλία 23/05/2024

Στην δεύτερη διδασκαλία, σκοπός ήταν να γίνει μια σύντομη επανάληψη των στρατηγικών και στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες να προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν εταιρικά στις νέες λέξεις και να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας, όπου θα εξηγούσαν γιατί χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη στρατηγική, με στόχο να καλλιεργηθεί η μεταγνώση των στρατηγικών και η συνειδητή χρήση τους. Τελικά, η επεξεργασία του άγνωστου λεξιλογίου έγινε σε μεγάλο βαθμό στην ολομέλεια, καθώς αρκετοί μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύτηκαν να εργαστούν αυτόνομα. Ακολουθούν αποσπάσματα από το απομαγνητοφωνημένο κείμενο.

Για την αναζήτηση σημασίας από τα συμφραζόμενα προσφέρονταν κάποια παραδείγματα, όπως η φράση ‘προηγμένης τεχνολογίας’. Για την αναζήτηση του νοήματός της από τα συμφραζόμενα έγινε μοντελοποίηση, καθώς αρκετοί μαθητές και μαθήτριες φάνηκε να δυσκολεύονται να βρουν τη σημασία μόνοι τους.

E.: Προηγμένης; Θα χτίσουν μία βάση προηγμένης τεχνολογίας. Σκέφτομαι, 'ΘΑ χτίσουν', υπήρχε παλιά;

M.6: Όχι.

E.: Ωραία, άρα είναι καινούρια τεχνολογία, προχωρημένη.

Σε άλλες περιπτώσεις, όπως έγινε με τη φράση «σποραδικά δείγματα», παρότι η πρόταση στην οποία βρισκόταν έδινε αρκετά στοιχεία, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν κατάφεραν να εξάγουν το νόημα της λέξης από τα συμφραζόμενα κι έτσι χρησιμοποιήσαμε το λεξικό στην ολομέλεια. Αυτό εικάζεται ότι συνέβη επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι αρκετά αποτελεσματικοί αναγνώστες, δεν έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία της ερωτηματοθεσίας και δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν αυτόνομα μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος κατά την ανάγνωση.

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση σε μορφολογικά συστατικά, όπως και στην πρώτη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να εφαρμόσουν μόνοι τους τη στρατηγική σε λέξεις που δεν ακολουθούν ιδιότυπους κανόνες σχηματισμού.

E.: Ισοδυναμεί; Ξέρουμε τι σημαίνει;

M.2 Είναι ίσα η δύναμη.

E.: Μπράβο! Πώς το καταλάβαμε αυτό;

M.2 Το σπάσαμε στη μέση, ίσα + δύναμη.

M.12 Κυρία; Προσεδάφιση; προς + εδάφιση;

E.: Πολύ σωστά, μπράβο, έκοψα σε κομμάτια, σημαίνει 'προς το έδαφος'.

Σε μία άλλη περίπτωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν την πρότερη γνώση τους για τον κόσμο συνδέοντας τη με την συζήτηση γύρω από το λεξιλόγιο, κι έτσι η μάθηση απέκτησε νόημα για εκείνους.

E.: Τηλεκατευθυνόμενα;

M.9: Τηλεκατευθυνόμενα αυτοκίνητα!

E.: Σωστά, τι είναι τα τηλεκατευθυνόμενα αυτοκίνητα;

M.3: Κυρία, να σας πω; Τα αυτοκίνητα που χειρίζομαι από μακριά. Τηλέ = μακριά και κατευθυνόμενα ότι τα κατευθύνω.

Ωστόσο, δεν ήταν εξίσου εύκολη η διαχείριση όλων των λεξικών μονάδων. Για τη λέξη «επανδρωμένο» χρειάστηκε καθοδήγηση καθώς δεν ήταν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες σε θέση να αναλύσουν τη λέξη στα μορφολογικά της συστατικά. Εξηγώντας τη σημασία του πρώτου, εκμαιεύτηκε και το δεύτερο συνθετικό.

E.: Επανδρωμένο. Η πρόταση με βοηθάει να καταλάβω τι σημαίνει;

M.12: Όχι.

E.: Ωραία, για πάμε να δοκιμάσουμε να κόψουμε σε κομματάκια.

M.10 Επά – νδρω-

E. Όχι συλλαβές. Σε κομματάκια που να σημαίνει κάτι το καθένα μόνο του, να έχουν δική τους σημασία, ξεχωριστή, που αν τα ενώσω, το πρώτο και το δεύτερο, μου αλλάζει η σημασία. Άλλος θέλει να προσπαθήσει;

M.11 Επί + δρόμος.

E.: Όχι, δείτε πού έβαλα τη γραμμή, επί + ανδρωμένο. Τι σημαίνει όμως αυτό; Επί σημαίνει ότι έχει πάνω του. Τι έχει πάνω του;

M.1: Άνδρες. Άντρες.

E.: Άνδρες έχει πάνω του, ανθρώπους [...] Παλιά στέλνανε διαστημόπλοια να εξερευνήσουν το διάστημα χωρίς ανθρώπους, [...]

Η δυσκολία των μαθητών και των μαθητριών στο εγχείρημα αυτό ήταν αναμενόμενη καθώς το συνθετικό 'επί' είναι μία πρόθεση που αντλεί τη σημασία της από τα αρχαία ελληνικά που οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν διδαχθεί. Ακόμη, δεν υπήρχε προηγούμενη γνώση γύρω από τις αποστολές στο διάστημα προκειμένου να συνδέσουν αυτό που διαβάζουν με κάτι που ήδη ξέρουν για να εξάγουν το νόημα μέσα από λογικές συνεπαγωγές.

Όσον αφορά τη χρήση λεξικού, φάνηκε ότι η στρατηγική δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από τους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού ήταν απαραίτητη η παροχή στήριξης για να αντισταθμιστεί η έλλειψη γνώσεων που προϋποθέτει η χρήση του εργαλείου. Έτσι, στην αναζήτηση του κατάλληλου λήμματος για τη λέξη «επέστησε», η οποία προέρχεται επίσης από τα αρχαία ελληνικά, ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος.

Ε.: Επέστησε; Δεν είμαστε πολύ σίγουροι, ψάχνουμε στο λεξικό. Λέει «η αναζήτηση δεν επέστρεψε κανένα αποτέλεσμα». Πρέπει να το ψάξω στο εγώ, τώρα. Εγώ, τώρα, τι κάνω;

Μ.5: Επιστώ.

Ε.: Για να δούμε το επιστώ, υπάρχει; Λέει πάλι ότι δεν υπάρχουν αποτελέσματα. Πώς αλλιώς μπορώ να το ψάξω;

Μ.5: Επίστηκα.

Μ.6: Επεστώ.

Ε.: Όχι, αλλιώς; Βοηθάω λίγο. Επέστησε είναι στο παρελθόν γιατί παίρνει και -ε-. Το -ε- όμως τώρα είναι -ι-, αλλάζει όμως το -π-. Δεν είναι επιστώ, αλλάζει ένα γράμμα.

Μ.1: Επεστητώ.

Ε.: Όχι, είναι εφιστώ. Πάμε να το ψάξουμε στο λεξικό. Τραβάω την προσοχή κάποιου σε κάτι. Μας ταιριάζει στο κείμενο;

Μ.6: Ναι.

Στην περίπτωση της λέξης αυτής, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάστηκαν βοήθεια από την εκπαιδευτικό καθώς η λέξη προέρχεται από τα αρχαία ελληνικά και είναι εξαιρετικά δύσκολο να μαντέψει κάποιος την ετυμολογία και τη σημασία των συνθετικών της χωρίς να τις έχει διδαχθεί.

Στη διδασκαλία αυτή εστίαση έγινε στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και λιγότερο στον τρόπο εφαρμογής της. Έπειτα από την επεξεργασία κάθε άγνωστης λέξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωναν σύντομα ένα φύλλο εργασίας όπου εξηγούσαν γιατί επέλεξαν την κάθε στρατηγική, με σκοπό την καλλιέργεια της μεταγνώσης και συνειδητής επιλογής ανάλογα με τις πληροφορίες που παρέχει το κείμενο και ό,τι ήδη γνωρίζουν για τη νέα λέξη που συναντούν.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν λέξεις όπως 'ίχνος' και 'υπέδαφος', τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες μπόρεσαν να εξηγήσουν με ευκολία όταν τις συνάντησαν στο κείμενο, παρότι στο τεστ αρχικής αξιολόγησης τους είχαν δυσκολέψει. Αυτό συνέβη επειδή τους ήταν πιο εύκολο να εικάσουν σχετικά με τη σημασία μίας άγνωστης λέξης όταν την συναντούσαν σε μία παράγραφο παρά αποκομμένη από το περιεχόμενό της.

Σχετικά με το μαθησιακό κλίμα, σημειώνεται ότι το μάθημα έγινε τις τελευταίες ώρες, με αποτέλεσμα να υπάρχει διάχυτη κούραση και ήπια δυσκολία στην συνεργασία. Τέλος, φάνηκε να τους κουράζει η συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, διαδικασία που ακολουθούσαν για πρώτη φορά στην έρευνα και η οποία απαιτούσε αρκετό γράψιμο. Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτικός δεν επέμεινε στην λεπτομερή συμπλήρωσή τους, αλλά χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή για σκέψη και συζήτηση γύρω από τον ρόλο των στρατηγικών και την επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά.

5.2.3 Τρίτη διδασκαλία 30/05/2024

Στην τρίτη διδασκαλία, σκοπός ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να επεξεργαστούν αυτόνομα το κείμενο, αναζητώντας τη σημασία και συμπληρώνοντας ατομικά το φύλλο εργασίας. Το μάθημα έγινε στο εργαστήριο υπολογιστών, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν μόνοι τους (εταιρικά) το ηλεκτρονικό λεξικό.

Στο τελευταίο κείμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες εντόπισαν και ανέφεραν μόνοι τους όλες τις άγνωστες λέξεις που ήταν κομβικές για το νόημα του κειμένου. Αυτό δείχνει αφενός πως ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τη διαδικασία και ένιωθαν πιο άνετα να αποκαλύψουν πως δεν γνωρίζουν κάτι, και αφετέρου τον βαθμό εμπλοκής με το κείμενο. Ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν να κουράζονται γρήγορα και χρειάστηκε παρότρυνση από την πλευρά της εκπαιδευτικού ώστε να εμπλακούν ενεργά με το έργο προς επιτέλεση.

Ως αποτέλεσμα, η επεξεργασία των νέων λέξεων έγινε τελικά στην ολομέλεια, με τους μαθητές και τις μαθήτριες να παίρνουν τον λόγο και να εξηγούν την πορεία σκέψης που ακολούθησαν για να βρουν τη σημασία. Το μάθημα δεν έγινε τη βέλτιστη χρονική στιγμή, πλησιάζοντας το τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές και οι μαθήτριες χαλαρώνουν και η συμμετοχή τους είναι περιορισμένη. Έτσι, η επεξεργασία του τελευταίου κειμένου ήταν μία ευκαιρία για τους μαθητές και τις μαθήτριες να εφαρμόσουν σχεδόν αυτόνομα τις στρατηγικές.

Φάνηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις δύο πρώτες στρατηγικές λεξιλογίου -την αναζήτηση νοήματος από τα συμφραζόμενα και την ανάλυση σε μορφολογικά συστατικά- και να καταφεύγουν συχνότερα στη χρήση του λεξικού, στο οποίο αυτή τη φορά είχαν ελεύθερη πρόσβαση. Αυτό ίσως να συνέβη χάρη

στην ελκυστικότητα των ψηφιακών μέσων, ή επειδή τα λεξικά προσφέρουν ευκολία δίνοντας οριστικές απαντήσεις. Ακόμη και σε περιπτώσεις που βοηθούσε η αναζήτηση από τα συμφραζόμενα, οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν να ψάξουν τη σημασία στο λεξικό, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

E.: Ερχόμενος, τι σημαίνει;

M.12 Να προσπαθήσω με το λεξικό;

E.: Χμμ, για να δούμε πρώτα το κείμενο, λέει 'η διαστημική αυτή συσκευή θα φτάσει τον ερχόμενο Απρίλιο, ύστερα από ταξίδι 162 ημερών'.

M.6: Τον Απρίλιο που μας έρχεται;

E.: Ναι! Ωραία.

M.13: Να διαβρώσουν;

E.: Λέει: 'θα αντικρίσουν μια καυτή έρημο με ασθενείς ανέμους, που, κι αν ακόμα περάσουν εκατομμύρια χρόνια, οι άνεμοι δε θα κατορθώσουν να διαβρώσουν τα βράχια.' Τι σημαίνει;

M.13: Εεε

M.6: Να το δούμε στο λεξικό;

E.: Ναι, ας το ψάξουμε εκεί. [...]

Στο παρακάτω απόσπασμα οι μαθητές και οι μαθήτριες προτίμησαν την αναζήτηση στο λεξικό έναντι του μορφολογικού τεμαχισμού- μάλλον τους δυσκόλεψε η ανάλυση της λέξης στα συνθετικά της, και το κείμενο δεν βοήθησε ιδιαίτερα καθώς η πρόταση περιείχε αρκετές άγνωστες λέξεις που δυσχέραναν την κατανόηση. Έτσι, έγινε αναζήτηση του λήμματος στο ηλεκτρονικό λεξικό.

M.9: Χαρτογράφηση;

E.: Ποιος θα μας πει;

M.7: Να τη βρω στο λεξικό;

E.: Αν προσπαθήσουμε να βρούμε τη σημασία από το κείμενο; Λέει 'Η χαρτογράφηση του «Μαγγελάνου» από το 1990 έως το 1994 με ραντάρ υψηλής ανάλυσης μας αποκάλυψε τρία υψίπεδα σε μέγεθος ηπείρων, ενεργά ηφαίστεια ψηλότερα από την

οροσειρά των Ιμαλαΐων, χαράδρες βάθους τριών χιλιομέτρων...’ Τι είναι η χαρτογράφηση;

M.: ...

E.: Ωραία, πάμε να δούμε στο λεξικό.

Υπήρχαν ωστόσο και λέξεις που αποτελούσαν δείγματα επιστημονικής ορολογίας και χρειάστηκε να ψάξουμε τη σημασία τους στο λεξικό, αφού ούτε ο μορφολογικός τεμαχισμός, ούτε τα συμφραζόμενα μαρτυρούν τη σημασία του ειδικού λεξιλογίου. Ακόμη και σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να αναλύσουν με ευκολία τη λέξη στα συνθετικά της, η γνώση της ετυμολογίας δεν ήταν αρκετή για να νοηματοδοτήσουν αυτό που διαβάζουν και χρειάστηκε η συνδρομή του λεξικού.

M.10: Κυρία, υψίπεδα;

E.: Για να δούμε-

M.3: Α, ξέρω! Ύψος και επίπεδο!

E.: Μπράβο! Τι σημαίνει ακριβώς;

M.3: Εεε

E.: Πάμε να δούμε στο λεξικό;

M.8: ‘εκτεταμένη πεδιάδα σε μεγάλο υψόμετρο πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, η οποία συνήθως περιβάλλεται από ψηλά βουνά’

E.: Ωραία, άρα μία πεδιάδα που είναι;

M.3: Σε μεγάλο υψόμετρο.

E.: Ελλειπτική τροχιά τι σημαίνει;

M.4: Δε λέει κάτι στο κείμενο, να ψάξουμε στο λεξικό;

E.: Ας ψάξουμε, ποιος θα μου πει; [...]

M.1: Κυρία; Εδώ λέει ‘που έχει το γεωμετρικό σχήμα της έλλειψης’. Τι είναι η έλλειψη;

E.: Πάμε να ψάξουμε, ‘έλλειψη’.

M.1: Λέει ‘κλειστή καμπύλη γραμμή [...] Στο ηλιακό σύστημα οι τροχιές των πλανητών γύρω από τον ήλιο είναι ελλείψεις.’

E.: Ωραία. Ελλειπτική τροχιά είναι η καμπύλη γραμμή που θα σχηματίσει η διαστημική συσκευή, δεν θα πηγαίνει δηλαδή σε ευθεία γραμμή.

Εδώ ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία ήλεγξε τα συμφραζόμενα και πρότεινε να γίνει χρήση του λεξικού, που δείχνει ότι έχει εξοικειωθεί αν όχι με κάθε βήμα των στρατηγικών, τουλάχιστον με τη σειρά τους στην διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Το συγκεκριμένο λήμμα έδινε έναν ορισμό που οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάστηκαν υποστήριξη για να τον αποκωδικοποιήσουν, έτσι τον εξήγησε η εκπαιδευτικός.

Παρότι δεν επέλεξαν τη στρατηγική όταν η πρόταση περιείχε αρκετές άγνωστες λέξεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες φάνηκε να μπορούν να εφαρμόσουν τον μορφολογικό τεμαχισμό με ευκολία στην τρίτη διδασκαλία. Αυτό συνέβη παρότι δεν γνώριζαν τη σημασία και των δύο συνθετικών της λέξης που ανέλυναν, επιδεικνύοντας έναν μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης και εσωτερίκευσης της στρατηγικής.

M.7: Οροσειρά;

E.: Ποιος θα μας πει;

M.9: Όρος + σειρά;

E.: Σωστά! Τι είναι το όρος;

M.4: Α, βουνό!

E.: Ωραία! Μία σειρά από βουνά λοιπόν.

Όπως βλέπουμε παρακάτω, χρειάστηκε να γίνει συνδυαστική χρήση των στρατηγικών για την επαλήθευση του νοήματος. Ο συνδυασμός των στρατηγικών δεν θα μπορούσε να γίνει παρά με την στήριξη της εκπαιδευτικού, καθώς ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία. Ωστόσο, σημαντική ήταν η συμβολή ενός μαθητή που αναγνώρισε τα αέρια που αναφέρονται στην ίδια πρόταση ως βλαβερά για την υγεία, το οποίο εξηγεί το νόημα της πρώτης άγνωστης λέξης ‘αποπνικτική’.

M.13: Κυρία; Αποπνικτική ατμόσφαιρα;

E.: Για να δούμε..

M.13: Από + πνικτική;

E.: Ωραία, το ‘-πνικτική’ από πού βγαίνει;

M.13: Εεε

M.12: Πνίγω;

E.: Πάμε να δούμε, ατμόσφαιρα που πνίγει; Τι λέει το κείμενο;

M.13: Η αποπνικτική της ατμόσφαιρα αποτελείται από διοξείδιο του άνθρακα, άζωτο και θειικό οξύ.

E.: Τι είναι το διοξείδιο του άνθρακα;

M.14: Αέριο, κακό αέριο.

E.: Ωραία! Άζωτο και θειικό οξύ;

M.14: Κι αυτά αέρια δεν είναι;

E.: Ναι, σωστά. Άρα, 'αποπνικτική ατμόσφαιρα';

M.5: Μας πνίγει από τα αέρια.

Στο τελευταίο απόσπασμα οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάλαβαν ότι η ετυμολογία της λέξης δεν έδινε στοιχεία για τη σημασία της, οπότε έψαξαν κατευθείαν στο λεξικό. Η πρόταση δεν περιείχε πολλές άγνωστες λέξεις, αλλά η σύνταξή της ήταν αρκετά περίπλοκη και αυτό λειτούργησε αποτρεπτικά για την αναζήτηση της σημασίας από τα συμφραζόμενα.

M.2: Βιβλική;

M.7: Εδώ (ενν. στο λεξικό) λέει 'που ανήκει ή που αναφέρεται στη Βίβλο, [...] βιβλική καταστροφή, τεράστια σε ένταση και έκταση, που μοιάζει με αυτές που αναφέρονται στη Βίβλο'.

E.: Ωραία, άρα;

M.13: Τεράστια καταστροφή.

E.: Μπράβο!

Στο τρίτο κατά σειρά εγχείρημα να επεξεργαστούμε άγνωστες λέξεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη άνεση τον μορφολογικό τεμαχισμό και το λεξικό, προτιμώντας συχνά το δεύτερο, ενώ δεν στηρίζονταν ιδιαίτερα στα συμφραζόμενα για να εξηγήσουν τις νέες λέξεις, καθώς το κείμενο είχε αρκετές άγνωστες λέξεις και ήταν γραμμένο με περίπλοκο τρόπο, που απέκλινε αρκετά από τον πιο απλοϊκό τρόπο γραφής στα σχολικά βιβλία, που έχουν συνηθίσει. Ακόμη,

δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες στον ίδιο βαθμό, κάποιοι μάλιστα δεν είχαν κρατήσει σημειώσεις για όλες τις λέξεις στα φύλλα εργασίας που συμπληρώναμε μετά την συζήτηση για κάθε άγνωστη λέξη. Αυτό συνέβη επειδή τους φάνηκε αρκετά μονότονη διαδικασία η συμπλήρωση τους, οπότε τελικά δόθηκε έμφαση στο να παρακολουθήσουν τη συζήτηση και να συμμετέχουν ενεργά, παρότι δεν κρατούσαν σημειώσεις. Η τρίτη διδασκαλία ολοκληρώθηκε με μία σύντομη σύνοψη των στρατηγικών και με την επισήμανση του ρόλου τους στην ανάγνωση και κατανόηση νέων κειμένων.

5.2.4 Φύλλο αυτοαξιολόγησης 30/05/2024

Στο φύλλο αυτοαξιολόγησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για αναστοχασμό σχετικά με τη διδασκαλία και το περιεχόμενό της, οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν με λακωνικό τρόπο -κυρίως μονολεκτικά- και σχεδόν όλοι είπαν πως μπορούν να περιγράψουν τα βήματα των στρατηγικών, να επιλέξουν την κατάλληλη και να την εφαρμόσουν αυτόνομα σε διαφορετικά πλαίσια. Δύο μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν λίγο στις πρώτες ασκήσεις, ενώ δύο άλλοι είπαν πως το μάθημα ήταν ωραίο και ότι τους άρεσε που έμαθαν καινούριες λέξεις. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν στα πλαίσια αυτού που θεώρησαν αποδεκτό και, καθώς η συμπλήρωση του φύλλου έγινε την έκτη διδακτική ώρα, είχε για εκείνους διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, οπότε αποφασίστηκε να μην δοθεί πολύ μεγάλη βαρύτητα στα γραπτά τους στο τελικό σκέλος της διδασκαλίας.

5.3 Σύνοψη των ευρημάτων

Πριν από τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνταν με τις άγνωστες λέξεις κυρίως για να κατανοήσουν το βασικό νόημα ενός κειμένου, χωρίς να εξερευνούν περαιτέρω λεξιλογικά χαρακτηριστικά (συνώνυμα, αντώνυμα, συνάψεις). Η διδασκαλία επικεντρωνόταν στην αναζήτηση της ετυμολογίας των λέξεων και τη δημιουργία λεξιλογικών πινάκων με ομόρριζες λέξεις ανά ενότητα, χωρίς όμως την προώθηση αυτονομίας ή τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών όπως ο μορφολογικός τεμαχισμός.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνονταν να βασίζονται στον εκπαιδευτικό για τη σημασία των λέξεων, χωρίς να αναλαμβάνουν

ενεργό ρόλο στην αναζήτηση ή κατανόηση τους. Σε πολλές περιπτώσεις, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες συναντούσαν μια άγνωστη λέξη, περίμεναν από τον εκπαιδευτικό να την εξηγήσει ή να παρέχει το νόημά της, ενώ οι ίδιοι δεν επιχείρησαν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία όπως το λεξικό ή να εφαρμόσουν στρατηγικές όπως η πρόβλεψη με βάση τα συμφραζόμενα. Ακόμη, δεν φάνηκε να υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον να συνδέσουν τις λέξεις με την προσωπική τους εμπειρία ή να ανακαλύψουν άλλα λεξιλογικά τους χαρακτηριστικά, προκειμένου να τις εντάξουν στον γραπτό τους λόγο.

Η παρατήρηση έδειξε ότι η διδασκαλία δεν προωθούσε την αυτονομία ή την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με το λεξιλόγιο. Η ετυμολογία λειτουργούσε κυρίως ως εργαλείο παρουσίασης από τον εκπαιδευτικό, παρά ως μέθοδος καλλιέργειας δεξιοτήτων αναζήτησης και κατανόησης εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών.

Ακόμη, φάνηκε ότι οι δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών στην ανάγνωση και γραπτή έκφραση ήταν περιορισμένες, επηρεασμένες από την έλλειψη έκθεσης σε βιβλία και πλούσιο λόγο. Κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτής της κατάστασης θεωρήθηκε ότι είναι η τοπική γεωγραφική και κοινωνικοοικονομική κατάσταση -η έλλειψη κουλτούρας φιλιαναγνωσίας και η περιορισμένη πρόσβαση σε πολιτισμικά ερεθίσματα.

Παρά τις δυσκολίες, η εισαγωγή δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας και ετυμολογίας αποτελούσε θετικό βήμα. Ωστόσο, υπήρχε ανάγκη για ρητή διδασκαλία στρατηγικών λεξιλογίου και μεγαλύτερη στήριξη για την ανάπτυξη αυτόνομων δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Παρακάτω συνοψίζονται τα βασικά σημεία από την παρατήρηση σχετικά με τη διδασκαλία και χρήση κάθε στρατηγικής ξεχωριστά.

Κατά τη διάρκεια των τριών μαθημάτων, η χρήση της στρατηγικής της **πρόβλεψης με βάση τα συμφραζόμενα** εξελίχθηκε. Στην πρώτη συνεδρία, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν αρκετά διστακτικοί και δυσκολεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν νέες λέξεις, όπως η λέξη «απομακρυσμένος». Η εκπαιδευτικός τους καθοδήγησε να παρατηρήσουν την πρόταση ή παράγραφο μέσα στην οποία βρίσκονταν οι άγνωστες λέξεις και να κάνουν υποθέσεις για τη σημασία της με βάση τα συμφραζόμενα. Στη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν πιο άνετοι με αυτή τη στρατηγική και χρησιμοποίησαν τα συμφραζόμενα πιο

ενεργά για να κατανοήσουν την έννοια της λέξης «αναπόφευκτος». Πάλι, ωστόσο, χρειάστηκε καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να σκεφτούν τις λέξεις γύρω από την άγνωστη και να καταλήξουν σε μια πιο ακριβή ερμηνεία. Στην τρίτη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά τα συμφραζόμενα για την κατανόηση πιο σύνθετων λέξεων, με λιγότερη καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Εδώ, ο ρόλος της ήταν να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και των μαθητριών και να τους δείξει πώς μπορούν να κάνουν αυτή τη διαδικασία αυτόνομα.

Η **μορφολογική ανάλυση** αναπτύχθηκε με την πορεία των συνεδριών. Στην πρώτη διδασκαλία οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τα μορφολογικά στοιχεία των λέξεων σε αρκετές περιπτώσεις. Η εκπαιδευτικός έπρεπε να εξηγήσει το ρόλο του προθέματος και να τους βοηθήσει να συνδέσουν τις ρίζες με τις αντίστοιχες έννοιες. Στη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν πιο έτοιμοι να αναλύσουν λέξεις για τις οποίες δεν ίσχυαν περίπλοκοι μορφολογικοί κανόνες και η ετυμολογία τους βρισκόταν στη νέα ελληνική γλώσσα. Στην τρίτη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να αναλύσουν και πιο περίπλοκες λέξεις με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, χρησιμοποιώντας τη μορφολογική ανάλυση για να κατανοήσουν τη σύνθεση των λέξεων. Η εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση καθοδηγούσε λιγότερο, επιτρέποντας στους μαθητές και τις μαθήτριες να εφαρμόσουν την στρατηγική μόλις αναγνωρίσουν τη λέξη. Η πρόοδος στην εφαρμογή αυτής της στρατηγικής ήταν αξιοσημείωτη καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση των μορφολογικών στοιχείων για την κατανόηση νέων λέξεων.

Η στρατηγική της **χρήσης λεξικού** εφαρμόστηκε σε κάθε συνεδρία με αυξανόμενη αυτονομία από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στην τρίτη συνεδρία, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν το λεξικό για να αναζητήσουν τη σημασία λέξεων όπως η λέξη «επικίνδυνος», αλλά στην αρχή της διαδικασίας, ο δάσκαλος τους έδειξε πώς να ελέγχουν τις λέξεις στον ηλεκτρονικό ή έντυπο οδηγό τους, προτείνοντας μεθόδους για να βρουν τη σωστή έννοια και χρήση των λέξεων. Στην πρώτη και δεύτερη διδασκαλία έγινε μόνο μοντελοποίηση της χρήσης λεξικού. Αυτό συνέβη επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν στον εντοπισμό της ετυμολογίας και, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της αναζήτησης σε ένα λεξικό χρειάστηκαν αρκετή καθοδήγηση στη διαδικασία. Στην τρίτη διδασκαλία, οι μαθητές και οι μαθήτριες

χρησιμοποίησαν το λεξικό πιο αυτόνομα για να βρουν τη σημασία απαιτητικών λέξεων, επιλέγοντας τον σωστό ορισμό από το λήμμα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού εδώ περιορίστηκε στο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν την αξία του λεξικού για την επιβεβαίωση της σημασίας και διεύρυνση της κατανόησης των λέξεων, που βοηθάει να περάσουν οι λέξεις αυτές στο παραγωγικό λεξιλόγιό τους, εμπλουτίζοντας τον γραπτό λόγο τους.

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης μιας διδακτικής παρέμβασης στη χρήση των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου από μαθητές και μαθήτριες μίας από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, καθώς και εξαγωγή συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα, συνδυάζοντας το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα για τη χρήση των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου από μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ Δημοτικού. Κάθε ερευνητικό ερώτημα αναλύεται ξεχωριστά στις ακόλουθες υποενότητες.

6.1 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου πριν τη διδακτική παρέμβαση;

Η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης και η παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας έδειξαν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι ευρέως εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση των στρατηγικών λεξιλογίου, αφού μέχρι πρότινος δεν είχε γίνει ρητή διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου. Σύμφωνα με την αναφορά του εκπαιδευτικού, οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν έρχονται σε επαφή με ένα νέο κείμενο, ασχολούνται μόνο με τις άγνωστες λέξεις οι οποίες είναι κομβικές για την κατανόηση του νοήματος. Η επίγνωση και το ενδιαφέρον για τις λέξεις, η λεξιλογική συνειδητότητα, καλλιεργείται με την έκθεση σε πλούσιο λόγο και μέσα από διάφορες δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου (Graves 2006, Lubliner & Scott 2008, Stahl & Nagy 2006). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές και οι μαθήτριες προτιμούν στον ελεύθερο χρόνο τους να επιδίδονται σε άλλες, περισσότερο ενεργητικές δραστηριότητες, παρά στην ανάγνωση βιβλίων. Ένας συνδυασμός παραγόντων, εκπαιδευτικών και κοινωνικών, οδηγεί σε αυτή την επιλογή, με αποτέλεσμα να μην δίνεται προτεραιότητα στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας που θα λειτουργούσε ενισχυτικά για την λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών.

Με τη συμμετοχική παρατήρηση η ερευνήτρια άντλησε δεδομένα σχετικά με τις δεξιότητες και γνώσεις που αποτελούν προϋπόθεση για τη χρήση των στρατηγικών. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύτηκαν αρκετά στην αναζήτηση της

σημασίας στην πρόταση ή την παράγραφο όπου βρισκόταν η άγνωστη λέξη, ενώ εφαρμόσαν με λίγη περισσότερη άνεση την μορφολογική ανάλυση προκειμένου να εντοπίσουν τη σημασία, σε περιπτώσεις όπου οι λέξεις δεν ακολουθούσαν ιδιότυπους κανόνες σχηματισμού.

Από τον βαθμό στήριξης που απαιτήθηκε από την πλευρά της ερευνήτριας και του εκπαιδευτικού στην αναζήτηση του νοήματος από τα συμφραζόμενα και στον μορφολογικό τεμαχισμό, διαφάνηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι σε θέση να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη μεταξύ των στρατηγικών, ούτε να τις εφαρμόσουν ορθά, με αποτέλεσμα να κριθεί απαραίτητη η ρητή διδασκαλία των βημάτων κάθε στρατηγικής.

Δεδομένου ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν χρησιμοποιούν στην τάξη το λεξικό, αλλά συζητούν τις νέες λέξεις στην ολομέλεια, κρίθηκε σκόπιμο η ένταξη του εργαλείου αυτού στο μάθημα να γίνει αφού έχει προηγηθεί η ρητή διδασκαλία των στρατηγικών και έχει περιγραφεί ο ενδεδειγμένος τρόπος χρήσης του.

Με βάση τα ευρήματα αυτά, κρίθηκε σημαντικό η διδασκαλία των στρατηγικών να περιλαμβάνει παραδείγματα χρήσης μέσα από κάποιο κείμενο που να άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών και των μαθητριών και να καθυστερήσει η παρότρυνση για την αυτόνομη χρήση τους. Αυτό συνέβη επειδή φάνηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μην μπορούν να θέτουν με άνεση ερωτήματα σε ένα κείμενο, ούτε να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται τις μορφολογικές μονάδες σε λέξεις που δεν γνωρίζουν.

6.2 Πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση;

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με τη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών. Στην αρχή περιγράφηκαν τα βήματα που προτείνονται από τους ειδικούς και στη συνέχεια το πρώτο κείμενο αποτέλεσε το υλικό από το οποίο αντλήθηκαν παραδείγματα χρήσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σταδιακά πέρασαν από την παρατήρηση του τρόπου εφαρμογής στην ενεργή εμπλοκή, αξιοποιώντας μόνοι τους τις στρατηγικές για να βρουν τη σημασία άγνωστων λέξεων. Ωστόσο, η σύντομη αυτή διδασκαλία δεν ήταν αρκετή για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να εσωτερικεύσουν τα βήματα και να τα εφαρμόσουν.

Όπως γίνεται αντιληπτό, το χρονικό διάστημα στο οποίο εκτυλίσσεται η διδασκαλία δεν είναι ικανό να εντρυφήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε όλες τις επιμέρους δεξιότητες και γνώσεις που αποτελούν τη βάση για την επιτυχή χρήση των στρατηγικών αυτόνομα. Η προτεινόμενη διάρκεια για τις περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις των στρατηγικών ποικίλλει από μερικές εβδομάδες έως μερικούς μήνες (Goerss et al. 1999, Graves 2006, Lubliner 2005, Lubliner & Scott 2008). Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και συμμετείχαν ενεργά. Παρά το θετικό μαθησιακό κλίμα που επικρατούσε, το έργο προς επιτέλεση παρουσίασε αρκετές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να χρειαστεί πρόσθετη ενθάρρυνση και στήριξη για την ολοκλήρωση της επεξεργασίας κάθε κειμένου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στην ερωτηματοθεσία για να ανακαλύψουν τη σημασία των λέξεων στο κείμενο, αυτή η στρατηγική εφαρμόστηκε με μεγάλο βαθμό καθοδήγησης από την εκπαιδευτικό. Η δεξιότητα του να θέτουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ερωτήματα σχετικά με αυτό που διαβάζουν καλλιεργείται μέσα από την συνεχή έκθεση στον γραπτό λόγο, με την προϋπόθεση ότι ταυτόχρονα υπάρχει η διάθεση για ενεργή εμπλοκή με τα κείμενα (Lubliner & Scott 2008, Scott & Nagy 2004, Stahl & Nagy 2006). Για τον πλειονότητα των μαθητών και των μαθητριών η ενασχόληση με γραπτά κείμενα συνέβαινε κατά κύριο λόγο στο σχολείο, συνθήκη που από μόνη της δεν είναι ικανή να υποστηρίξει την αυτόνομη επεξεργασία άγνωστων λέξεων.

Όσον αφορά την ανάλυση σε μορφολογικά συστατικά, παρότι κατέφευγαν σε αυτή πιο συχνά, αρκετοί μαθητές και μαθήτριες αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην εφαρμογή της όταν οι λέξεις αποτελούνταν από άγνωστα ή αρχαιόκλιτα συνθετικά ή ακολουθούσαν ιδιότυπους κανόνες σχηματισμού. Αν στη διδασκαλία είχε αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στα μορφήματα και σε κανόνες σχηματισμού των λέξεων, όπως προτείνει η βιβλιογραφία (Baumann 2003, Edwards et al. 2004, Ευθυμίου κ.α. 2011, Graves 2006, Lubliner & Scott 2008, Mountain 2005) οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδεχομένως να ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική με ευκολία.

Η αναζήτηση στο λεξικό έγινε αυτόνομα κατά την επεξεργασία του τελευταίου μόνο κειμένου, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν ελεύθερη πρόσβαση. Κατά τη χρήση του φάνηκε να δυσκολεύονται αρκετά, όπως δείχνουν άλλωστε και αρκετές πειραματικές έρευνες (Béjoint 1981, 2000, Γαβριηλίδου 2002, Hartmann 2001, Nation

2001). Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα ωφελούνταν από μία διδασκαλία που να εστιάζει στον τρόπο συγγραφής ενός λεξικού, στις συμβάσεις και τον λόγο γραφής των ορισμών, όπως προτείνουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2010), Ευθυμίου (2009), Ευθυμίου & Μητσιάκη (2007), Leany (2007), Lubliner (2005), Lubliner & Scott (2008). Ο λόγος που οι μαθητές και οι μαθήτριες κατέφευγαν συχνότερα σε αυτό ήταν η ελκυστικότητα του μέσου, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ορισμοί προσφέρουν απαντήσεις και το περιθώριο λάθους είναι μικρότερο σε σχέση με το να εικάζουν τη σημασία από τα συμφραζόμενα ή να την αναζητούν με τη μορφολογική ανάλυση.

Τα φύλλα εργασίας είχαν ως σκοπό να αναρωτηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο των στρατηγικών στην πορεία επίλυσης προβλήματος που ακολουθούμε για την αναζήτηση της σημασίας άγνωστων λέξεων. Παρόλα αυτά, η συμπλήρωσή τους φάνηκε να κουράζει και να αποθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, η εστίαση δεν ήταν στο να απαντηθούν γραπτά, αλλά αποτέλεσαν την αφορμή για συζήτηση στην ολομέλεια.

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών φάνηκε ότι ήταν σε θέση πλέον να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική, ελλείψει όμως των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, η σωστή εφαρμογή της αποτελούσε ακόμη πρόκληση για αρκετούς από αυτούς. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τις σύντομες απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αναστοχασμού που κλήθηκαν να συμπληρώσουν στο τέλος της παρέμβασης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα, η επεξεργασία του οποίου δεν μπορεί να εξαντληθεί σε μερικά διδακτικά δώρα. Προϋπόθεση για την επιτυχή χρήση των εργαλείων αυτών αποτελεί η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων που σχετίζονται με τον χειρισμό των λεξικών μονάδων και των μορφημάτων που τις απαρτίζουν. Η χρήση λεξικού φάνηκε τελικά πιο εύκολη επειδή έδινε οριστικές απαντήσεις και τα λήμματα που εξέτασαν μόνοι τους οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν γραμμένα με τέτοιο τρόπο που έγιναν εύκολα κατανοητά, χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού.

Κρίνοντας από τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε και λαμβάνοντας υπόψη τις διδακτικές προτάσεις στη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αφιερώνουν

χρόνο όχι μόνο στη ρητή διδασκαλία κάθε στρατηγικής, αλλά και στις επιμέρους γνώσεις και δεξιότητες που αυτές απαιτούν. Η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας και της λεξιλογικής ενημερότητας (αρχικά) και ο διάλογος με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η διδασκαλία συχνών μορφημάτων και η εξοικείωση με τις συντομογραφίες του λεξικού (στη συνέχεια), αποτελούν προϋπόθεση για να πετύχει το εγχείρημα διδασκαλίας των στρατηγικών λεξιλογίου.

Ο βαθμός προετοιμασίας που απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού στο να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες των μαθητών και των μαθητριών κατά την επεξεργασία άγνωστων λέξεων, είναι μεγάλος. Χρειάζεται να έχει κάνει διεξοδική προετοιμασία του μαθήματος, να γνωρίζει τις στρατηγικές λεξιλογίου, να μπορεί να ανιχνεύσει και να καλύψει τα γνωστικά κενά που δυσκολεύουν την αυτόνομη εφαρμογή των στρατηγικών, πριν προβεί στη διδασκαλία τους και να στηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην επεξεργασία κάθε άγνωστης λέξης που συναντούν κατά την ανάγνωση.

7. Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα λόγω του μικρού της δείγματος δεν θέτει ως σκοπό της τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, αλλά επιχειρεί να αποτυπώσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν όταν έρχονται σε επαφή με άγνωστες λέξεις οι συμμετέχοντες μαθητές και οι συμμετέχουσες μαθήτριες μίας Ε΄ Δημοτικού, πριν και μετά από μία διδακτική παρέμβαση. Με την ολοκλήρωση της έρευνας και μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων κρίνεται χρήσιμη η περαιτέρω έρευνα για τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών και τις γνώσεις που απαιτούνται στο έργο αυτό. Ιδιαίτερος χρήσιμη κρίνεται η πρόταση για μελλοντική έρευνα του θέματος στο σύνολο των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, σε ένα ευρύτερο χρονικό πλαίσιο, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία διαρκούν από μερικές εβδομάδες έως μία ολόκληρη σχολική χρονιά. Στις βιβλιογραφικές προτάσεις, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αφιερώνεται χρόνος στη ρητή διδασκαλία ξεχωριστά για τα βασικά μορφήματα, τις δεξιότητες χρήσης λεξικού και την ερωτηματοθεσία στα κείμενα, με στόχο την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων. Στόχος οφείλει να είναι ο εντοπισμός των αδύναμων σημείων των μαθητών και των μαθητριών στις προαπαιτούμενες δεξιότητες για την αυτόνομη χρήση των πρακτικών που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη του λεξιλογίου από την Α΄ έως και τη Στ΄ Δημοτικού.

Ένας ακόμη τρόπος να διερευνηθεί η διδασκαλία του λεξιλογίου θα ήταν η παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη, προκειμένου να διαπιστωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εγχείρημά τους. Η στήριξη στο έργο τους θα οδηγούσε σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η έρευνα αυτή στάθηκε αφορμή να αναδυθούν οι δυσκολίες που προκύπτουν όταν ένας/μία εκπαιδευτικός επιχειρεί να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μαθητές και μαθήτριες τάξης που δεν έχει διδάξει στο παρελθόν. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη διαχείριση των μορφημάτων αλλά και ευρύτερα των λεξικών μονάδων ανέδειξε την ανάγκη που υπάρχει για ευελιξία στον σχεδιασμό, καθώς επίσης και την ανάγκη να αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται στο σχολείο για να συζητάμε για τις λέξεις, την προέλευση και τη χρήση τους. Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συγκεκριμένοι μαθητές και οι συγκεκριμένες μαθήτριες κατά την επεξεργασία άγνωστων λέξεων ίσως να μην μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όμως αποτελούν έναν καλό οδηγό για επόμενες διδακτικές προσεγγίσεις των λεξιλογικών στρατηγικών.

8. Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α., & Δακακλή, Χ. (2004). Φωνήματα, μορφήματα και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα. Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (σσ. 333–340). Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3rd ed.). Blackwell.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1997). Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (Επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση* (σσ. 97–120). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Πατάκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Μητσιάκη, Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΕΕΓ «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Μάθησης και Διδασκαλίας» (14–16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη)*. [Χωρίς εκδόση].
- Anderson, R. C., & Nagy, W. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 16(4), 14–18, 44–47.
- Αρχάκης, Α. (2000). Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά. *Γλώσσα*, 51, 24–44.
- Archakis, A., & Papazachariou, D. (2001). Oral elements in pupils' writings: Evidence from Modern Greek classroom discourse. In E. Nemeth (Ed.), *Pragmatics in 2000: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference* (pp. 39–51). International Pragmatics Association.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of*
- Baumann, J., Edwards, E., Boland, E., Olejnik, S. F., & Kame'enui, E. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40(2), 447–494. <https://doi.org/10.3102/00028312040002447>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1999). Comprehension: The sine qua non of reading. *Teaching and Change*, 6, 197–211.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Béjoint, H. (1981). The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills. *Journal of Applied Linguistics II*, 3, 207–222.
- Béjoint, H. (2000). *Modern lexicography: An introduction*. Oxford University Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141–163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Lawrence Erlbaum Associates.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and*

- Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3–4), 303–335.
<https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Chamot, J. M., & O'Malley, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chen, Y. (2011). Dictionary use and vocabulary learning in the context of reading. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 275–301.
<https://doi.org/10.1093/ijl/ecp021>
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225–237 [example pages]). Cambridge University Press.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Γαβριηλίδου, Ζ., & Ευθυμίου, Α. (2001). Διδακτική των σύνθετων στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (σσ. 17–29). Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Η διερεύνηση των λόγων χρήσης λεξικού ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία στρατηγικής χρήσης του λεξικού στην τάξη. Στο Π. Καμπάκη (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας* (σσ. 45–59). Εκδόσεις Σπανίδη.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2012). Παιδαγωγική λεξικογραφία και στρατηγικές χρήσης λεξικού. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μ. Δημάση (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ζητήματα διδακτικής της γλώσσας* (σσ. 14–23). Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού, & Α. Γεωργακοπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα* (σσ. 13–92). Πατάκης.
- Davis, P., & Rinvulcri, M. (1988). *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge University Press.
- Deacon, H., & Bryant, M. (2006). Getting to the root: Young writers' sensitivity to the role of the root morphemes in the spelling of inflected and derived words. *Journal of Child Language*, 33(2), 401–417.
- Deacon, S. H., & Dhooge, S. (2010). Developmental stability and changes in the impact of root consistency on children's spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(9), 1055–1069. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9195-5>
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2nd ed.). AltaMira Press.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105–122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1991). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 104–121. <https://doi.org/10.2307/747358>
- Δουρτιμέ, Μ.-Α., & Πατραπάνη, Σ.-Μ. (2010). *Η συχνότητα των νεοελληνικών προθημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου* [Πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Edwards, E. C., Font, G., Baumann, J. F., & Boland, E. (2004). Unlocking word meanings: Strategies and guidelines for teaching morphemic and contextual analysis. In J. F. Baumann & E. B. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 159–176). Guilford Press.
- Efthymiou, A., Fragaki, G., & Markos, A. (2012). Productivity of verb-forming suffixes in Modern Greek: A corpus-based study. *Morphology*, 22, 515–543. <https://doi.org/10.1007/s11525-012-9202-4>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Ευθυμίου, Α. (1999). Περιληπτική σημασία/αναφορά στα επιθηματοποιημένα ουσιαστικά της νέας ελληνικής. Στο *Proceedings of the 3rd international conference on Greek linguistics: 25–27 Σεπτεμβρίου 1997, Αθήνα, Ελλάδα* (σσ. 333–340). Ελληνικά Γράμματα.
- Ευθυμίου, Α. (2000). Διδακτική προσέγγιση των παράγωγων λέξεων: Οι λέξεις σε -ιά. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 20ής ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σσ. 132–139). [Χωρίς εκδότη].
- Ευθυμίου, Α. (2009). Το λεξικό στη διδασκαλία της γλώσσας. Αναφορά στο εικονογραφημένο λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού. Στο *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σσ. 798–812). [Χωρίς εκδότη].
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και Εφαρμογές*. Επίκεντρο.
- Ευθυμίου, Α., Γκαβανόζη, Β., & Χάβου, Ε. (2012). Η συχνότητα των νεοελληνικών επιθημάτων στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων: Σχολιασμός δεδομένων και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μ. Δημάση (Επιμ.), *Ζητήματα διδακτικής της γλώσσας: Συνέδριο αφιερωμένο στον ομότιμο καθηγητή του Α.Π.Θ. Χρήστο Τσολάκη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, 7–8 Μαΐου 2010* (σσ. 53–75). Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Ευθυμίου, Α., Ιορδανίδου, Α., Τσεβά, Ε., & Βασιλείου, Α. Β. (2011). Η διδακτική προσέγγιση των νεοελληνικών παράγωγων λέξεων: Προτάσεις και προβληματισμοί. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 31. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., 16–18 Απριλίου 2010* (σσ. 157–165). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ευθυμίου, Α., & Μητσιάκη, Μ. (2007). Το πρώτο μου λεξικό ως εργαλείο διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση* (σσ. 237–260). University Studio Press.
- Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΑΔΔ. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14868?lang=el#page/1/mode/2up>
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
- Freyer, D., Frederick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of cognitive mastery*. Wisconsin Center for Education.
- Graves, M. (1986). Vocabulary learning and instruction. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 13, pp. 49–89). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/1167219>
- Graves, M. (2004). Teaching prefixes. As good as it gets? In J. F. Baumann & E. B. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 81–99 [example pages]). Guilford Press.
- Graves, M. (2006). *The vocabulary book. Learning and instruction*. Teachers College Press.

- Graves, M. (2008). Instruction on individual words: One size does not fit all. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 56–79). International Reading Association.
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2004). *Η γλώσσα της επιστήμης* (Γ. Γιαννοπούλου, Μετάφ.). Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1993)
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and researching lexicography*. Longman.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (Eds.). (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410612922>
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181–193.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge University Press.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography: An introduction*. Routledge.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Pearson.
- Καινούργιου, Σ. (2017). *Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στρατηγικών λεξιλογίου σε μαθητές της Α' Δημοτικού*. [Αδημοσίευτη εργασία ή μελέτη—πληροφορίες δεν επαρκούν για πλήρη αναφορά].

- Kambaki-Vougioukli, P. (2008). Teaching the systematic dictionary use as a strategy for accuracy and confidence building. In *Proceedings of the XII EURALEX International Congress* (pp. 1251–1257). [Universitat Pompeu Fabra].
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Klausmeier, H. J., Ghatala, E. S., & Frayer, D. A. (1974). *Conceptual learning and development: A cognitive view*. Academic Press.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285–299. <https://doi.org/10.2307/330108>
- Krashen, S. D. (1989). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Kristeva, J. (1969). *Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (M. Waller, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1974)
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge University Press.
- Laufer, B., & Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 58–76. <http://llt.msu.edu/vol3num2/laufer-hill/index.html>
- Leaney, C. (2007). *Dictionary activities*. Cambridge University Press.

- Lubliner, S., & Scott, J. A. (2008). *Nourishing vocabulary: Balancing words and learning*. SAGE Publications.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & E. B. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 13–27). Guilford Press.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4th ed.). Routledge.
- McVee, M., Shanahan, L., Hayden, E., Boyd, F., Pearson, P., & Reichenberg, J. (2017). The genesis of the gradual release of responsibility model. In M. McVee, L. Shanahan, & E. Hayden (Eds.), *Video pedagogy in action: Critical reflections on educational practice* (Chapter 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175638-1>
- Μήτσης, Ν. (2012). *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Gutenberg.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94–99. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0987-94>
- Μπασλής, Ι. (1986). *Κοινωνική Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΕΑΔΔ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/0051>
- Mountain, L. (2005). ROOTing out meaning: More morphemic analysis for primary pupils. *The Reading Teacher*, 58(8), 742–749.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school

- students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 201–218). Lawrence Erlbaum.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.
- Παϊζή, Α. Λ., & Καβουκόπουλος, Α. Φ. (2001). *Η Γλώσσα στο σχολείο: Κοινωνιολογικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1–2), 73–98.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1986.9653025>
- Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη, Ι. (2006). *Λογοτεχνία, Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Παραδιά, Μ., & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Gutenberg.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Erlbaum.

- Pellicer-Sánchez, A., Conklin, K., & Vilkaitė-Lozdienė, L. (2020). The effect of pre-reading instruction on vocabulary learning: An investigation of L1 and L2 readers' eye movements. *Language Learning*, 71(1), 162–203. <https://doi.org/10.1111/lang.12430>
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.
- Πάλλη, Α. (2007). *Η σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Πατάκης.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parilla, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Towards a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6 and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 96–113.
- Rosa, J., & Nunes, T. (2008). Morphological effects on children's spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 96–113.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19. <https://www.aft.org/ae/spring2012/rosenshine>
- Ρούπακα, Μ., & Τερζή, Α. (2007). *Η χρήση του λεξικού στη διδασκαλία. Απόψεις εκπαιδευτικών* [Πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Rundell, M. (1999). Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 35–53.
- Saussure, F. D. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (Φ. Δ. Αποστολόπουλος, Μετάφ.). Παπαζήσης. (Original work published 1916)
- Schofield, P. (1981). Writing, vocabulary errors and the dictionary. *Guidelines*, 6, 31–40.
- Schofield, P. (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning. In N.
- Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 279–302). Cambridge University Press.

- Schofield, P. (1999). Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 13–34.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 184–200.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.32.2.4>
- Schwartz, R. M., & Raphael, T. E. (1985). Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. *The Reading Teacher*, 39(2), 198–205.
- Sénéchal, M., & Kearman, K. (2007). The role of morphology in reading and spelling. *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 297–325.
- Shelfbline, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22(1), 71–97.
<https://doi.org/10.1080/10862969009547695>
- Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., & Hemphill, L. (1992). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Harvard University Press.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, G. (2002). *Better words: Evaluating EFL dictionaries*. University of Exeter Press.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Τσεσμελή, Σ., & Κουτσελάκη, Δ. (2011). Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σύνθετων λέξεων από μαθητές Δημοτικού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 31: Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., 16–18 Απριλίου 2010* (σσ. 496–507). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

- Teng, M. F. (2024). Working memory and prior vocabulary knowledge in incidental vocabulary learning from listening, reading, reading-while-listening, and viewing captioned videos. *System*, 103, 103381. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103381>
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. http://www.amarkos.gr/material/Thematic_Analysis.pdf
- Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ur, P., & Wright, A. (1992). *Five minute activities: A resource book of short activities*. Cambridge University Press.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Χατζηδήμου, Κ. (2006). Η χρήση του λεξικού από μαθητές του δημοτικού σχολείου: Μια εμπειρική διερεύνηση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας* (σσ. 476–487). Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Χατζηδήμου, Κ. (2008). *Το λεξικό στη διδακτική πράξη και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

9. Παράρτημα

9.1 Κείμενο στο οποίο έγινε η συμμετοχική παρατήρηση

Δημιουργός του ελληνικού θεάτρου σκιών είναι ο Πατρινός ψάλτης Μίμαρος που γύρω στα 1900 έκανε τον Καραγκιόζη οικογενειακό θέατρο. Η τεχνική του Καραγκιόζη βασίζεται σε φιγούρες που τις κινεί ο καραγκιοζοπαίκτης πίσω από έναν μπερντέ*. Όλες οι φιγούρες είναι φτιαγμένες με μεράκι από ανθρώπους που αγαπούν πολύ τον Καραγκιόζη.

Πρωταγωνιστής του θεάτρου σκιών είναι ο Καραγκιόζης που στα τούρκικα σημαίνει μαυρομάτης. Ο Καραγκιόζης είναι ο άνθρωπος που κλέβει επειδή πεινάει, δεν το κάνει για να θησαυρίσει. Και τι κλέβει δηλαδή; Ένα καρβέλι ψωμί.

Ο Καραγκιόζης είναι μια φιγούρα μοναδική που αγαπιέται από όλο τον κόσμο, και κυρίως τα παιδιά, για την εξυπνάδα του, την καπατσosσύνη του και τα πολλά ευρήματα στις πράξεις και στον λόγο του.

Πίσω από ένα φωτισμένο πανί ο καραγκιοζοπαίκτης κινεί τις φιγούρες και δίνει ζωή στις σκιές. Ο καραγκιοζοπαίκτης είναι ταυτόχρονα υποκριτής, ζωγράφος-δημιουργός των φιγούρων που κατασκευάζει, σκηνογράφος και σκηνοθέτης. Η αυθεντικότητα των χαρακτήρων αλλά και η πηγαία έκφραση των συναισθημάτων είναι ίσως τα στοιχεία που έκαναν το θέατρο σκιών αγαπημένο θέαμα της νεοελληνικής κοινωνίας.

Ο Καραγκιόζης που παλιότερα παιζόταν σε μικρούς χώρους ή σε καφενεία της Αθήνας και της ελληνικής επαρχίας είναι λαϊκό θέατρο. Σήμερα το θέατρο σκιών είναι ιδιαίτερα αγαπητό στην ελληνική κοινωνία, και ιδίως στα παιδιά. Δεν υπάρχει Έλληνας που να μη γνωρίζει τα πρόσωπα του θεάτρου σκιών, ακόμη κι αν δεν έχει δει ποτέ παράσταση. Σε πολλές περιοχές της Ελλάδας οι καραγκιοζοπαίκτες εξακολουθούν με την τέχνη τους να ψυχαγωγούν το κοινό που ενθουσιάζεται πολύ με τις ιστορίες του Καραγκιόζη.

κείμενο της συγγραφικής ομάδας

9.2 Τεστ αρχικής αξιολόγησης

1. Συμπληρώνω τα κενά με τη σωστή λέξη από αυτές που μου δίνονται:

διαπλανητικός, άκατος, αστεροειδής, βιβλικός, ισοδύναμος, κοσμικός, χαρτογράφηση, διάβρωση, προσεδάφιση, γήινος

Ένας _____ σταθμός μπορεί στο μέλλον να είναι πολύ χρήσιμος για τις αποστολές στο διάστημα.

Η _____ είναι μέρος ενός διαστημόπλοιου.

Η _____ είναι μία άλλη λέξη για την προσγείωση.

Με το πέρασμα του χρόνου και τις φυσικές καταστροφές γίνεται _____ του εδάφους.

Ένας _____ κατοικεί στη Γη.

Ένας _____ ταξιδεύει στο διάστημα με γρήγορη ταχύτητα.

Μετά την εξερεύνηση ενός καινούριου τόπου, γίνεται η _____ του.

Μία _____ καταστροφή είναι μία τεράστια καταστροφή.

Η Σκιάθος είναι ένα _____ νησί.

Τα δύο κόμματα πήραν τον ίδιο αριθμό ψήφων στις εκλογές, αυτό σημαίνει ότι είναι _____.

2. Αντιστοιχίζω τις λέξεις με τα συνώνυμά τους.

απρόσμενος	ολοκληρωτικός
σποραδικός	αντιθέτως
ριζικός	καθαρός
απεναντίας	αραιός
αποπνικτικός	αναπάντεχος
	πνιγηρός

3. Φτιάχνω προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις:

εγκαθιστώ, κρίσιμος, προηγμένος, υπέδαφος, συλλογίζομαι, αντικρίζω

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

4. Διαβάζω προσεκτικά τις προτάσεις και αν είναι σωστές κυκλώνω τη λέξη «Σωστό» ενώ αν είναι λάθος, τη λέξη «Λάθος».

Επανδρωμένη αποστολή στο διάστημα, είναι η αποστολή όπου δεν βρίσκονται άνθρωποι μέσα στο διαστημόπλοιο.	Σ / Λ
Κοσμική ακτινοβολία είναι η ακτινοβολία στο διάστημα.	Σ / Λ
Ελλειπτική τροχιά είναι η ευθεία πορεία.	Σ / Λ
Η Τουρκία και η Ιταλία δεν είναι γειτονικές χώρες.	Σ / Λ
Οι χαράδρες μπορούν να υψώνονται αρκετά πάνω από την επιφάνεια της γης.	Σ / Λ
Η λέξη συμπλοκή σημαίνει διαμάχη.	Σ / Λ

9.3 Οδηγός για τις στρατηγικές λεξιλογίου

Πώς βρίσκω τη σημασία άγνωστων λέξεων;

1. Κάνω υπόθεση με βάση τα συμφραζόμενα

- Προσπαθώ να ταιριάξω τα κομμάτια του παζλ. Διαβάζω ξανά την πρόταση. Διαβάζω ξανά την πρόταση πριν και μετά.
- Κοιτάζω τον τίτλο και τις εικόνες.
- Ψάχνω φράσεις ανάμεσα σε κόμματα.
- Ελέγχω τη διάθεση.
- Επαληθεύω με βάση το κείμενο.
- Αν βγαίνει νόημα, προχωράω την ανάγνωση. Αν όχι, δοκιμάζω την επόμενη στρατηγική.

2. Κόβω τη λέξη σε κομμάτια

- Αναλύω τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια και σκέφτομαι τι σημαίνει το καθένα ξεχωριστά. Αν χρειαστεί, συμβουλευόμαι το λεξικό.
- Ενώνω τις σημασίες για να βρω τη σημασία της αρχικής λέξης και κοιτάζω αν μου ταιριάζει στο κείμενο.
- Αν βγαίνει νόημα, προχωράω την ανάγνωση. Αν όχι, δοκιμάζω την επόμενη στρατηγική.

3. Ψάχνω στο λεξικό

- Αποφασίζω τι μέρος του λόγου είναι η άγνωστη λέξη.
- Αποφασίζω σε ποιο λήμμα θα ψάξω.
- Διαβάζω προσεκτικά ολόκληρο το λήμμα και επιλέγω τη σημασία που μου ταιριάζει περισσότερο στο κείμενο.
- Ελέγχω αν βγαίνει νόημα και συνεχίζω την ανάγνωση.

9.4 Πρώτο κείμενο



Ομάδα επιστημόνων από τη Γη ταξίδεψε σε έναν πλανήτη για να εγκαταστήσει έναν σταθμό. Μαζί τους πήραν κι έναν μικρό, τον Κώστα. Μόλις έφτασαν, αντίκρισαν ξαφνικά μια ομάδα εξωγήινων. Ο Μαρίνος, ο πατέρας του Κώστα, προσπάθησε να συνεννοηθεί μαζί τους, όμως δεν τα κατάφερε. Ένας από τους εξωγήινους ύψωσε το χέρι του, δείχνοντας κάτι στον ουρανό. Οι γήινοι νόμισαν ότι οι εξωγήινοι τους απειλούν κι ήταν έτοιμοι να τους επιτεθούν.

Γύρισε το κεφάλι του. Δίπλα του στεκόταν ο μικρός εξωγήινος. Ο Κώστας αντίκρισε μέσα από το γυαλί στο κράνος τα ορθάνοιχτα από το φόβο μάτια του παιδιού. Ο μικρός ένιωθε το ίδιο όπως και αυτός. Καταλάβαινε πόσο κρίσιμη ήταν η στιγμή. Μα δεν πρέπει να ήταν ο μόνος λόγος που τον πλησίασε ο μικρός εξωγήινος. Ο Κώστας πρόσεξε ότι τα μάτια του μελετούσαν το δικό του κράνος ψάχνοντας για κάτι. Το λεπτό χέρι σηκώθηκε ξαφνικά κι απλώθηκε. Ο Κώστας έκανε να πισωπατήσει, μα το παιδί τον πρόλαβε. Ένα από τα τρία δάχτυλα πάτησε κάποιο κουμπάκι στο κράνος και την ίδια στιγμή ο Κώστας άκουσε στ' αυτιά του μια ψιλή φωνή. Και δεν την άκουγε μονάχα, αλλά καταλάβαινε κιόλας τι του έλεγε:

– Πρέπει να τους σταματήσουμε προτού γίνει το κακό. Οι δικοί σου ξαφνιάστηκαν τόσο από την απρόσμενη συνάντηση, που δε σκέφτηκαν να προσαρμόσουν το μήκος κύματος της συσκευής σας, κι έτσι δεν άκουσαν λέξη απ' αυτά που προσπαθούσαν να τους πουν οι δικοί μου.

– Ωχ, τι πάθαμε! έκανε ο Κώστας, ώστε ο αυτόματος μεταφραστής λειτουργούσε, όμως το μήκος κύματος ήταν λανθασμένο! Σωστά τα λες, φίλε, τρέχα να το εξηγήσεις στους δικούς σου κι εγώ θα σταματήσω τους δικούς μου προτού είναι αργά.

Αργότερα, όταν ο κίνδυνος της συμπλοκής αποσοβήθηκε και οι αστροναύτες από τους δυο διαφορετικούς κόσμους κάθονταν δίπλα δίπλα κοντά στην άκατο, ο Μαρίνος ρώτησε:

– Πώς βρεθήκατε εσείς εδώ; Προτού προσγειωθούμε ελέγξαμε καλά τον αστεροειδή και δεν είδαμε κανένα διαστημόπλοιο.

– Στείλαμε το διαστημόπλοίο μας να μας φέρει τα υλικά που μας χρειάζονται για το χτίσιμο.

Πρόκειται να χτίσετε εδώ; πετάχτηκε ο Δημοσθένης. Εδώ στην ερημιά;

– Ακριβώς εδώ, απάντησε ο αρχηγός των άλλων. Θα κατασκευάσουμε έναν ενδιάμεσο σταθμό. Ερχόμαστε από το Α του Κενταύρου. Ανακαλύψαμε ότι σ' ένα μικρό ηλιακό σύστημα στην άκρη του Γαλαξία μας υπάρχει ένας πλανήτης όπου οι συνθήκες είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη οργανισμών ομοίων με τους δικούς μας, κάτι πολύ σπάνιο σ' ολόκληρο το διάστημα, κι έτσι ξεκινήσαμε να τον εξερευνήσουμε.

– Χα, χα, χα! γέλασε ο πατέρας του Κώστα. Πρόκειται δηλαδή να μας κάνετε επίσκεψη. Κοίτα όμως σύμπτωση! Και μεις έχουμε εντολή να εγκαταστήσουμε εδώ αποθήκες καυσίμων για τα διαστημόπλοιά μας, που θα ταξιδέψουν στο δικό σας ηλιακό σύστημα.

– Για φαντάσου! έκανε ένας από τους εξωγήινους. Να συνεργαστούμε τότε και να κατασκευάσουμε μαζί το διαπλανητικό σταθμό, έτσι που να είναι κατάλληλος και για σας και για μας;

– Πολύ καλή ιδέα, συμφώνησε ο Μαρίνος. Ο σταθμός θα εξυπηρετήσει όλους μας.



Πηγή: Ανθολόγιο Ε΄ Δημοτικού

9.5 Δεύτερο κείμενο

Ταξίδι στον Άρη

Στην ομιλία του ο Bush επέστησε την προσοχή σε έναν εντυπωσιακό στόχο: εντός αυτής της δεκαετίας η NASA θα κατασκευάσει ένα εντελώς νέο διαστημόπλοιο, το Crew Exploration Vehicle (Επανδρωμένο Εξερευνητικό Όχημα), που θα μπορεί να μεταφέρει αστροναύτες σε άλλα ουράνια σώματα του ηλιακού συστήματος, πρώτα στη Σελήνη και μετά στον Άρη. Στον Άρη οι αστροναύτες θα χτίσουν μια βάση προηγμένης τεχνολογίας, εκεί όπου θα ζουν για πολλούς μήνες και θα μελετούν την επιφάνεια του πλανήτη.

Για τους ειδικούς του διαστήματος αυτό ισοδυναμεί με την πραγματοποίηση του μεγαλύτερου ονείρου τους. Μια επανδρωμένη αποστολή στον Άρη θα τους δώσει τη μοναδική ευκαιρία να διαπιστώσουν αν υπήρχε ή υπάρχει ζωή στον πλανήτη. Ο Άρης έχει δεχτεί πολλές φορές επισκέψεις από μη επανδρωμένα σκάφη και από τα λεγόμενα "rovers", (τηλεκατευθυνόμενα οχήματα επιφάνειας) αλλά μέχρι τώρα αυτά τα σκάφη-ρομπότ δεν κατάφεραν να ανακαλύψουν το παραμικρό ίχνος ζωντανών οργανισμών. Η πιθανότητα να βρουν τα σκάφη αυτά κάποιο ίχνος ζωής είναι εξαιρετικά μικρή, επειδή μπορούν να παίρνουν μόνον σποραδικά δείγματα και να ερευνούν μικρές σε έκταση περιοχές. Απεναντίας, οι αστροναύτες μπορούν να κινηθούν ελεύθερα και να ερευνήσουν την ατμόσφαιρα, τη σκόνη στην επιφάνεια και το υπέδαφος. Επιπλέον θα υπάρχει και η δυνατότητα να συλλογιστούν σε βάθος για το τι είναι αυτά που βλέπουν.

Ως ερευνητής της NASA για τον Άρη, ο Jim Garvin λέει: "Το καλύτερο μέρος για προσεδάφιση θα είναι κοντά στον βόρειο πόλο του Άρη, όπου ο πάγος έχει πάχος 2 μέτρα και υπάρχει η πιθανότητα να βρούμε νερό κάτω από το παγωμένο έδαφος. Γιατί αυτά τα υδάτινα στρώματα ίσως είναι ιδανικός τόπος για μικροοργανισμούς, επειδή εκεί θα ήταν πολύ καλά προφυλαγμένοι από την κοσμική ακτινοβολία. Επιπλέον, η θερμοκρασία αυξάνει όσο πιο βαθιά στο υπέδαφος κατεβαίνουμε. Και ίσως ένας ζωντανός οργανισμός στον Άρη να μπορούσε να επιβιώσει πιο εύκολα εδώ, παρά στην επιφάνεια".

Εάν οι ερευνητές του διαστήματος βρουν αυτό που ψάχνουν, θα αλλάξει ριζικά η εικόνα που έχουμε για τον κόσμο. Θα είναι η απόδειξη ότι η Γη δεν είναι ο μοναδικός τόπος στο σύμπαν όπου μπορεί να υπάρξει ζωή. Έτσι, ίσως να υπάρχει ζωή παντού στο σύμπαν.

Πηγή: Science Illustrated, NASA

9.6 Φύλλο εργασίας

Ας εξερευνήσουμε τις λέξεις!

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη _____

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

9.7 Τρίτο κείμενο

Ταξίδι στην Αφροδίτη

Στις 9 Νοέμβριου 2005 η ευρωπαϊκή διαστημική συσκευή «Venus Express» ξεκίνησε για την Αφροδίτη, το γειτονικό μας πλανήτη. Στην Αφροδίτη η διαστημική αυτή συσκευή θα φτάσει τον ερχόμενο Απρίλιο, ύστερα από ταξίδι 162 ημερών, και θα τεθεί σε ελλειπτική τροχιά. Οι επιστήμονες ελπίζουν ότι με την αποστολή αυτή θα αποκαλύψουν



πολλά από τα μυστήρια που κρύβει η συνεχώς καλυμμένη με σύννεφα Αφροδίτη. Παλιά θεωρούσαμε την Αφροδίτη έναν όμορφο και φιλόξενο κόσμο λόγω του μεγέθους της που είναι το ίδιο με της Γης. Οι διαστημικές συσκευές που την επισκέφθηκαν στο μεταξύ ανακάλυψαν ότι η θερμοκρασία στην επιφάνειά της είναι 480 °C και η ατμοσφαιρική πίεση 90 φορές μεγαλύτερη από της Γης. Η αποπνικτική της ατμόσφαιρα αποτελείται από διοξείδιο του άνθρακα, άζωτο και θειικό οξύ. Η χαρτογράφηση του «Μαγγελάνου» από το 1990 έως το 1994 με ραντάρ υψηλής ανάλυσης μας αποκάλυψε τρία υψίπεδα σε μέγεθος ηπείρων, ενεργά ηφαίστεια ψηλότερα από την οροσειρά των Ιμαλαΐων, χαράδρες βάθους τριών χιλιομέτρων και μεγάλου πλάτους κρατήρες που προήλθαν από τη σύγκρουση μετεωριτών. Αν κάποτε οι άνθρωποι επισκεφθούν την Αφροδίτη, θα αντικρίσουν μια καυτή έρημο με ασθενείς ανέμους, που, κι αν ακόμα περάσουν εκατομμύρια χρόνια, οι άνεμοι δε θα κατορθώσουν να διαβρώσουν τα βράχια. Ο πλανήτης που του δόθηκε το όνομα της θεάς της ομορφιάς θα μοιάζει περισσότερο με τη βιβλική περιγραφή της κόλασης παρά του παραδείσου.

Πηγή: Science Illustrated, NASA

9.8 Φύλλο εργασίας

Ας εξερευνήσουμε τις λέξεις!

Άγνωστη λέξη/φράση _____

Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____

Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____

Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____

Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____

Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____
Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____
Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Άγνωστη λέξη/φράση _____
Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

Άγνωστη λέξη/φράση _____
Ποια/-ες στρατηγική/-ές χρησιμοποίησα;

Γιατί;

9.9 Φύλλο αυτοαξιολόγησης

Ας αναλογιστούμε τι μάθαμε...

Μπορώ να βρω τη σημασία μιας καινούριας λέξης, όπου κι αν τη συναντήσω;

Μπορώ να περιγράψω τα βήματα κάθε στρατηγικής που έμαθα;

Μπορώ να χρησιμοποιήσω χωρίς βοήθεια τις στρατηγικές που έμαθα για να βρίσκω τη σημασία λέξεων που δεν ξέρω;

Μπορώ να διαλέξω ποια στρατηγική ή ποιες στρατηγικές μου ταιριάζουν όταν δεν ξέρω μία λέξη;

Υπάρχει κάτι που με δυσκόλεψε ή δεν κατάλαβα καλά και θα ήθελα να το ξαναδούμε; Τι ήταν αυτό που με δυσκόλεψε;

Θέλω να σχολιάσω κάτι άλλο από το μάθημα;

Όνομα: _____