



*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

*Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*

Πτυχιακή Εργασία με τίτλο:

*«Η χρήση του λεξικού από μαθητές της δευτέρας δημοτικού: μία ποιοτική έρευνα σε τρία δημοτικά σχολεία της Μαγνησίας»*

Φοιτήτρια:

**Αντωνίου Ευαγγελία (Α.Μ. 0112021)**

**Υπεύθυνοι καθηγητές:**

Α΄ Επιβλέπουσα: Βασιλάκη Ευγενία

Β΄ Επιβλέπων: Χανιωτάκης Νικόλαος

Βόλος, 2016

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Γιώργο Ανδρουλάκη για τη βοήθεια και την καθοδήγησή του κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ευγενία Βασιλάκη, που δέχθηκε με χαρά να αναλάβει το ρόλο της Α' επιβλέπουσας καθηγήτριας, αλλά και τον κ. Νικόλαο Χανιωτάκη που δέχθηκε με προθυμία να αναλάβει το ρόλο του Β' επιβλέποντος καθηγητή. Τέλος, να ευχαριστήσω λίγους καλούς φίλους και φυσικά την οικογένειά μου για τη διαρκή υποστήριξη που μου παρείχαν σ' αυτή την πρωτόγνωρη για εμένα προσπάθεια.

Αντωνίου Ευαγγελία

Βόλος, Ιούλιος 2016

## Περίληψη

Επί αιώνες η γραμματική κατείχε στη Γλώσσα και στη διδασκαλία της την υπέρτατη θέση, αφήνοντας το λεξιλόγιο να μεταπίπτει σε δεύτερη μοίρα. Ωστόσο, με το πέρασμα των χρόνων και ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, το λεξιλόγιο φαίνεται πως ανακτά το χαμένο του έδαφος και η θέση του βαθμιαία αποκαθίσταται στη γλωσσική διδασκαλία. Τη δέουσα προσοχή φαίνεται πως λαμβάνει πλέον και η ένταξη στη σχολική διδασκαλία του απαραίτητου εγχειριδίου για την ενασχόληση με το λεξιλόγιο μιας γλώσσας, το λεξικό. Έτσι, το τελευταίο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, εισάγει ουσιαστικά τα λεξικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία μέχρι πρότινος δεν αποτελούσαν μέρος των υλικών για το Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, ορίζει και αφιερώνει μία ξεχωριστή ενότητα στο Βιβλίο του μαθητή στην δευτέρα (Β') τάξη, η οποία επικεντρώνεται εξ' ολοκλήρου στη διδασκαλία και την εξοικείωση των μαθητών με το λεξικό. Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη χρήση του λεξικού από μαθητές που φοιτούν στη δευτέρα (Β') τάξη τριών δημοτικών σχολείων της Μαγνησίας, στις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτή καθώς και στις πρακτικές και στις στάσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το λεξικό, οι στάσεις τους απέναντι σε αυτό και τέλος εξετάζεται η ανταπόκρισή τους σε δραστηριότητες που εμπλέκουν τη χρήση λεξικού, οι δυσκολίες που παρατηρούνται και οι τρόποι χειρισμού τους από τους μαθητές. Η έρευνα λοιπόν, αφορά την παρατήρηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων και συνεπώς εντάσσεται στο φάσμα των ποιοτικών μελετών, ενώ τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται συνάδουν με τον ποιοτικό χαρακτήρα της και είναι οι ημι-δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις, η παρατήρηση και η άτυπη συζήτηση.

*Λέξεις- κλειδιά: γλωσσικό μάθημα, λεξικό, δευτέρα δημοτικού, χρήση, στάσεις, δραστηριότητες*

### **Abstract**

For centuries grammar held in Language and its teaching the supreme position, leaving vocabulary in the background. However, over the years and particularly in recent decades, vocabulary seems to make up for its lost ground and thus its position is gradually reinstated in language teaching. Proper attention seems to be paid to the inclusion in school teaching of the necessary manual for dealing with the vocabulary of a language: to the dictionary. So, the last revised Curriculum for the Elementary school basically introduces dictionaries in Primary Education, which previously were not part of the staff involving the Elementary school. In addition, declares and devotes a separate section in the student's book in second (B) grade, which focuses entirely on teaching and familiarizing students with the dictionary. This research focuses on the use of the dictionary by students attending the second (B) grade in three primary schools of Magnesia, on the parameters related to it and on their experiences and attitudes towards the dictionary. Specifically, we investigate the conditions under which the students have become familiar with the dictionary, their attitudes towards it and also we examine their response to activities that involve the use of the dictionary, the difficulties they confront and their ways of handling them. Our research therefore consists in the observation and interpretation of the underlying reality and thus falls within the range of qualitative studies, while the tools used are consistent with the qualitative nature and are semi-structured group interviews, observation and informal conversation.

**Key words:** *language lesson, dictionary, second grade of Elementary school, use, attitudes, activities*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Εισαγωγή.....	5

### Α΄ Κεφάλαιο: Θεωρητικό Υπόβαθρο

#### *A.1. Η Γλώσσα*

A.1.1. Γλωσσικές προσεγγίσεις.....	9
A.1.2. Η διφυής διάσταση του Γλωσσικού συστήματος: Λεξιλόγιο και Γραμματική.....	11
A.1.3. Η λέξη.....	12
A.1.4. Τι εννοούμε με τον όρο «Λεξιλόγιο»;.....	15
A.1.5. Μεγαλώνοντας σε περιβάλλοντα γεμάτα λέξεις.....	15
A.1.6. Γνωρίζοντας τις λέξεις.....	16
A.1.7. Προσληπτικό & Παραγωγικό λεξιλόγιο.....	17

#### *A.2. Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα*

A.2.1. Η θέση του λεξιλογίου στη διδασκαλία της γλώσσας- μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην ελληνική πραγματικότητα.....	19
A.2.2. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις: Το γλωσσικό μάθημα στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο.....	20
A.2.3. Η εισαγωγή του λεξικού στην Α/βάθμια εκπαίδευση.....	22

#### *A.3. Η χρήση του λεξικού ως εργαλείου διδασκαλίας*

A.3.1. Λόγοι χρήσης του λεξικού.....	24
A.3.2. Το λεξικό ως στρατηγική εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου.....	25
A.3.3. Δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση του λεξικού.....	26
A.3.4. Η διδασκαλία της χρήσης του λεξικού.....	29
A.3.5 Σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων στη διδασκαλία χρήσης του λεξικού.....	31
A.4. Επισκόπηση προηγούμενων ερευνών.....	32

### Β΄ Κεφάλαιο: Παρουσίαση της έρευνας

#### *B.1. Μεθοδολογία της έρευνας*

B.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	37
B.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	37
B.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις.....	38
B.1.4. Καθορισμός του πληθυσμού της έρευνας.....	40
B.1.5. Ερευνητική μέθοδος.....	40
B.1.6. Ερευνητικά εργαλεία.....	41
B.1.6.1. Ομαδικές συνεντεύξεις.....	42
B.1.6.2. Παρατήρηση.....	46
B.1.6.3. Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές.....	51
B.1.7. Δεοντολογία και ηθική της έρευνας.....	51
B.1.8. Διεξαγωγή ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε για καθένα από τα συμμετέχοντα τμήματα.....	52
B.1.8.1. Παρακολούθηση της τάξης Β2 στο 5 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας και χαρτογράφηση του πεδίου (17/05/2016).....	52
B.1.8.2. 1 <sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα Β2 του 5 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (18/05/2016).....	54
B.1.8.3. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα Β2 του 5 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (20/05/2016).....	54
B.1.8.4. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα Β2 του 5 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (23/05/2016).....	55
B.1.8.5. Παρακολούθηση της τάξης Β2 στο 2 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγριάς και χαρτογράφηση του πεδίου (26/05/2016).....	55
B.1.8.6. 2 <sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα Β2 του 2 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (27/05/2016).....	56
B.1.8.7. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα Β2 του 2 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (30/05/2016).....	57
B.1.8.8. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα Β2 του 2 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (31/05/2016).....	57
B.1.8.9. Παρακολούθηση της Β τάξης στο 25 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Βόλου και χαρτογράφηση του πεδίου (01/06/2016).....	57
B.1.8.10. 3 <sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα Β του 25 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (02/06/2016).....	58

B.1.8.11. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα Β του 25 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (03/06/2016).....	59
B.1.8.12. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα Β του 25 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (07/06/2016).....	59
B.2. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	60
B.2.1. Εργαλείο 1 <sup>ο</sup> : Ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές.....	60
B.2.1.1. Θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν σχετικά με τη χρήση του λεξικού.....	60
B.2.1.2. Θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο λεξικό.....	62
B.2.2. Εργαλείο 2 <sup>ο</sup> : Παρατήρηση.....	64
B.2.2.1. Θεματικές κατηγορίες που αφορούν την ανταπόκριση των μαθητών σε δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν τη χρήση του λεξικού.....	64
B.2.3. Εργαλείο 3 <sup>ο</sup> : Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές.....	69
B.3. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	70
<b>Γ' Κεφάλαιο: Συμπεράσματα της έρευνας</b>	
Γ.1. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων.....	73
Γ.1.1. 1 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση.....	73
Γ.1.1.1. 1 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Α) .....	73
Γ.1.1.2. 1 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Β).....	73
Γ.1.1.3. 2 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση.....	74
Γ.1.1.4. 3 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση.....	74
Γ.1.1.5. 3 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Α).....	74
Γ.1.1.6. 3 <sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Β).....	75
Γ.2. Συσχετισμός με άλλες έρευνες.....	75
Γ.3. Συζήτηση- Περιορισμοί της έρευνας.....	77
Γ.4. Προτάσεις .....	77
Βιβλιογραφία.....	79
Παράρτημα.....	81

## Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η χρήση του λεξικού από τους μαθητές της δευτέρας (Β΄) δημοτικού και για τις ανάγκες της επιλέχθηκαν ως δείγμα τρία τμήματα δευτέρας τάξης που ανήκουν σε τρία διαφορετικά σχολεία του νομού Μαγνησίας. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η ποιοτική, μέσω της αξιοποίησης των ερευνητικών εργαλείων της ομαδικής συνέντευξης, της παρατήρησης και της άτυπης συζήτησης, προκειμένου να αναδειχθούν όσο το δυνατόν επαρκέστερα δεδομένα.

Η εργασία απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο μελετάται το θεωρητικό υπόβαθρο και συναφείς έρευνες όπου η ερευνήτρια στηρίχθηκε για τη συγγραφή και την οργάνωση της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρατίθενται η μεθοδολογία, τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα και μια σύνοψη των δεδομένων που συνάχθηκαν. Το τρίτο κεφάλαιο λειτουργεί ως επίλογος της εργασίας όπου συνοψίζονται τα βασικότερα συμπεράσματα, ελέγχονται οι αρχικές υποθέσεις και παρουσιάζονται συσχετίσεις, προοπτικές αλλά και ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, περιλαμβάνεται Παράρτημα με συνοδευτικό υλικό.



*Τὸ πρῶτον βιβλίον ἐκάστου ἔθνους εἶναι τῆς γλώσσης του τὸ Λεξικόν,  
ἤγουν ἡ συνάθροισις καὶ ἔρευνα τῶν συμβόλων μὲ τὰ ὅποια ἐκφράζει τὰς ἰδέας του.*

**Αδαμάντιος Κοραῆς**

## Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### *A.1. Η Γλώσσα*

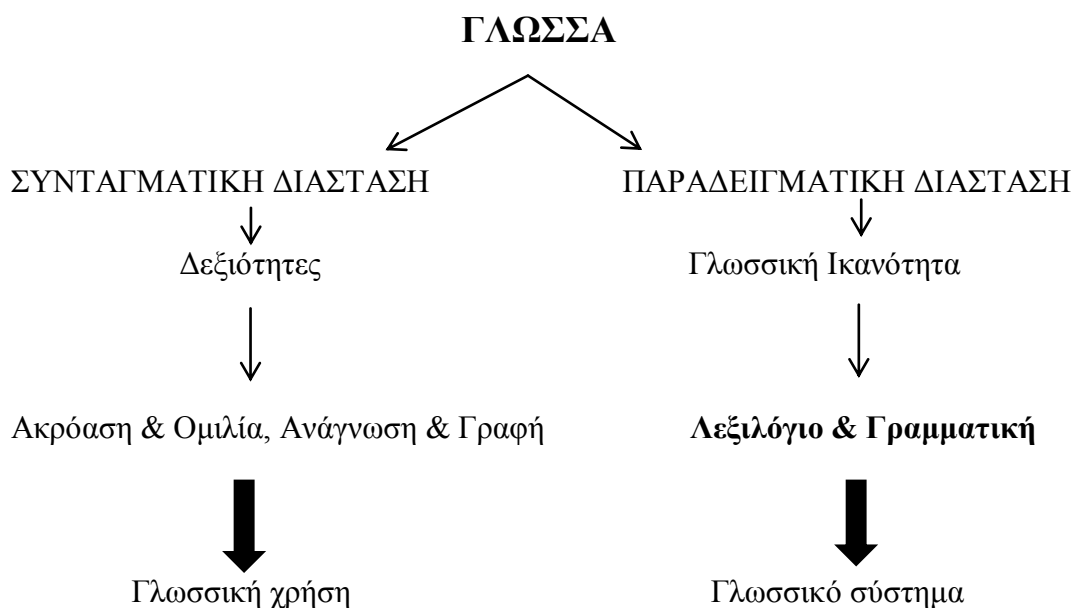
#### **A.1.1. Γλωσσικές προσεγγίσεις**

Η Γλώσσα αποτελεί αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημών. Ως φαινόμενο είναι πολυδιάστατη, πολύπλοκη, ανομοιογενής, μεταβαλλόμενη και πολύσημη. Είναι ένα σύνολο οργανωμένων στοιχείων που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία. Οι σκέψεις, οι ιδέες, η αποτύπωση του κόσμου γύρω μας, η αλληλεπίδραση με αυτόν και ο ανθρώπινος πολιτισμός στο σύνολό του, δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δίχως την παρουσία αυτού του συστήματος.

Σε μια προσπάθεια αρχικής προσέγγισης της Γλώσσας ως συστήματος, ο γλωσσολόγος F. D. Saussure 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, κείται εκτός συστήματος και χαρακτηρίζεται ως μη συστηματική από τον Saussure. Αντίθετα, ο λόγος χαρακτηρίζεται ως η κοινωνική πλευρά της γλώσσας, διότι είναι το σύστημα που διαθέτει η γλωσσική κοινότητα στο σύνολό της και είναι ανεξάρτητος από το άτομο. Έτσι, «ο κάθε ένας ομιλητής διαθέτει ομιλία, ενώ η κοινότητα ως σύνολο δε μιλάει. Διαθέτει λόγο.» (Μήτσης, 2012- 2013). 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 (συνταγματικός άξονας), 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. Η παραπάνω διαδικασία, όπως είναι λογικό, προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. 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. Συνεπώς, για να εμβαθύνουμε, 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 εκπεφρασμένη με ορισμένο τρόπο μέσα από την ομιλία του εκάστοτε ομιλητή με στόχο την επικοινωνία, είναι εκείνη που γίνεται αισθητή από τον δέκτη τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Παρόλα αυτά, θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι η συνταγματική διάσταση 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).



Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι για να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά, να κάνουμε δηλαδή ορθή χρήση του εκάστοτε γλωσσικού κώδικα, είναι αναγκαίο να έχουμε πρωτίστως κατακτήσει τη γλώσσα ως σύστημα, με τους κανόνες, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στους εσωτερικούς της μηχανισμούς. Από την άλλη, η «εισχώρηση», η προσέγγιση της εσωτερικής παραδειγματικής διάστασης μιας γλώσσας, επιτρέπεται μόνο μέσω της συστηματικής μελέτης της χρήσης της, δηλαδή του συνταγματικού άξονά της. Ανάμεσα λοιπόν στη γλωσσική χρήση και στο γλωσσικό σύστημα εντοπίζεται μια ξεκάθαρα διαλεκτική σχέση, γεγονός που επιβεβαιώνει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των γλωσσικών κωδίκων.

### **A.1.2. Η διφυής διάσταση του Γλωσσικού συστήματος: Λεξιλόγιο και Γραμματική**

Οι δύο τομείς από τους οποίους απαρτίζεται η δομή του γλωσσικού συστήματος είναι το Λεξιλόγιο και η Γραμματική.

Η **Γραμματική** είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύστημα της γλώσσας, με τη μορφή και τους κανόνες. Όσον αφορά αυτό τον τομέα, ο ομιλητής έχει πολύ μικρή δυνατότητα προσωπικών παρεμβάσεων. Η Γραμματική ταυτίζεται με τη συστηματική διάσταση της γλώσσας ως φαινόμενο, γι' αυτό θα λέγαμε ότι είναι ο εσωτερικός της πόλος.

Το **Λεξιλόγιο** από την άλλη, αφορά το περιεχόμενο, τις σημασίες, είναι ο παράγοντας εκείνος που διαμεσολαβεί μεταξύ του εσωτερικού της γλώσσας (γραμματική) με τον «έξω κόσμο». Για το λόγο αυτό θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το Λεξιλόγιο έχει «κεντρόφυγο φορά», εφόσον μας κατευθύνει προς την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στον έξω κόσμο, προς τη γλωσσική χρήση. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι τόσο αυστηρά δομημένο όπως η Γραμματική αλλά αντίθετα, διαθέτει μεγαλύτερη «ευλυγισία» και παρέχει περισσότερη ελευθερία επιλογής στους ομιλητές. (Μήτσης, 2012)

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη στη Γλωσσολογία, το Λεξιλόγιο και η Γραμματική αποτελούσαν δύο τελείως ανεξάρτητες συνιστώσες του γλωσσικού μαθήματος. Η Γραμματική αποτελούσε προτεραιότητα στην εκμάθηση της γλώσσας από τους μαθητές, με το Λεξιλόγιο, την ορθογραφία, την ανάγνωση, το συντακτικό κ.α. να έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Η ανάδειξη αυτή της Γραμματικής οδήγησε στην αντίληψη πως το να γνωρίζει κανείς καλά μια γλώσσα σημαίνει να είναι άριστος γνώστης και χειριστής της Γραμματικής της. Έτσι, η εκμάθηση των γραμματικών κανόνων και δομών από τους νέους ομιλητές, την οποία

εκθειάζαν οι θιασώτες της παραδοσιακής αντίληψης, αποτελούσε αυτοσκοπό και όχι το μέσο με το οποίο θα κατάφερναν να γίνουν αποτελεσματικοί χρήστες της γλώσσας.

Βαθμιαία, ωστόσο, και με την προσθήκη του φωνολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού επιπέδου στα οποία εμπλέκονται τόσο η Γραμματική, όσο και το Λεξιλόγιο, έγινε εμφανής η άρρηκτη σχέση που ενώνει τους δύο αυτούς τομείς. Αυτή η ανάγκη για μια, περισσότερο ενιαία πλέον, θεώρηση και μελέτη τους στη σύγχρονη εποχή, λειτούργησε επικουρικά για την ενασχόληση και εμβάθυνση σε αυτό που αποκαλούμε «Λεξιλόγιο». (Μήτσης & Καραδήμος 2007)

### **A.1.3. Η λέξη**

Οποιαδήποτε γλωσσικό κώδικα και να χρησιμοποιήσουμε, θα πρέπει να επιλέξουμε τις σημασιολογικές μονάδες που εμείς προκρίνουμε ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, προκειμένου να αλληλεπιδράσουμε και να παράξουμε ένα λεκτικό μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε στο συνομιλητή μας. Αυτή η σημασιολογική μονάδα λοιπόν, η λέξη, είναι το δομικό συστατικό που χρησιμοποιείται στο λόγο του κάθε ομιλητή, κατά τη σύνταξη και την εκφορά των κατάλληλων προτάσεων ανά περίσταση επικοινωνίας. Με τις λέξεις οικοδομούμε φράσεις με σκοπό να αναλύσουμε, να περιγράψουμε, να ερμηνεύσουμε καταστάσεις, να υπερασπιστούμε, να ρωτήσουμε, να πείσουμε, να διαφωνήσουμε και γενικά να αντιδράσουμε απέναντι στα ερεθίσματα του κόσμου που μας περιβάλλει, μετουσιώνοντας τις σκέψεις μας σε λόγο. Επομένως είναι εύλογο να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι λέξεις δεν είναι υπάρξεις με ουδέτερη υφή, αλλά αντιθέτως, είναι κοινωνικοί νοημάτων και φορείς πολιτισμών και προσωπικών σκέψεων και βιωμάτων. Κάθε λέξη έχει χαρακτήρα και εμπλέκεται σε ένα δίκτυο σημασιολογικών δομών, έχει τη δική της ιστορία, τη δική της μορφή και αναπτύσσει ένα δικό της πυρήνα, γύρω από τον οποίο εντάσσονται οι σχέσεις της με τις άλλες λέξεις του γλωσσικού κώδικα.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, συνειδητοποιούμε ότι η λέξη δεν είναι μια ανεξάρτητη οντότητα στην οποία μπορούμε να αποδώσουμε έναν σαφή και μοναδικό ορισμό. Λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της έννοιας «λέξη» ο καθηγητής Ν. Μήτσης προτείνει έναν τρόπο κατηγοριοποίησης των ορισμών που της έχουν κατά καιρούς δοθεί, με τους παρακάτω τέσσερις δυνατούς τρόπους:

*i. Με ορθογραφικά κριτήρια:* Είναι το συνηθέστερο κριτήριο κατηγοριοποίησης των λέξεων, όπως τις έχουμε στο νου μας σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση. Αυτό ορίζει τη

λέξη ως μια ακολουθία από γράμματα, τα όρια της οποίας ορίζονται με κενό (δηλ. τυπογραφικό διάστημα) ή με σημείο στίξης. Ωστόσο, δεν είναι ένα απόλυτο κριτήριο προσδιορισμού της λέξης, μιας και είναι αμφιλεγόμενο εάν κάποιες γλωσσικές «οντότητες» αποτελούν μία ή περισσότερες λέξεις: π.χ. (εφόσον ή εφ' όσον, ενόψει ή εν όψει κ.α.) (Μήτσης, 2012)

ii. *Με σημασιολογικά κριτήρια:* Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το κριτήριο, θα ορίζαμε ως λέξη μία «οντότητα» που έχει συγκεκριμένη σημασία, αποτελεί δηλαδή μία σημασιολογική ενότητα. Αυτό το κριτήριο είναι που χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές από τους περισσότερους ομιλητές μιας γλώσσας, όσον αφορά τη λέξη. Παρόλα αυτά δεν είναι ούτε αυτό αλάνθαστο. Δυσκολίες στην εφαρμογή του συναντώνται στις σύνθετες λέξεις, κάθε ένα συνθετικό των οποίων φανερώνει μια διαφορετική σημασία (π.χ. μαυροπίνακας, καλοκάγαθος, φτωχοσυνοικία κ.α.), αλλά και σε εκφράσεις όπως: *τινάζω τα πέταλα* (δηλ. πεθαίνω), *αδειάζω τη γωνιά* (δηλ. φεύγω) κ.α. καθώς και σε ονοματικά σύνολα που απαρτίζονται από περισσότερες από μία λέξεις αλλά διαθέτουν μία μόνο σημασία (π.χ. πολιτικός μηχανικός, άρση βαρών, φαιά ουσία κ.α.). Επιπλέον, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί πώς θα εφαρμοστεί το κριτήριο αυτό σε σημασιολογικά κενές λέξεις όπως: *για, να θα, δεν, αν κ.α.*, οι οποίες δεν αποτεθούν αυθύπαρκτες σημασιολογικές γλωσσικές μονάδες αλλά «*συμβάλλουν στη σημασιολογική δόμηση μίας φράσης, μίας πρότασης ή ενός εκφωνήματος γενικότερα*». Οι λέξεις αυτές ονομάζονται γραμματικές ή λειτουργικές ή κενές λέξεις, σε αντιδιαστολή με τις πλήρεις ή περιεκτικές, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο σημασιολογικό περιεχόμενο και αποτελούν τη μερίδα του λέοντος στο λεξιλόγιο μιας γλώσσας.

iii. *Με τυπικά- μορφικά κριτήρια:* Ο ορισμός αυτός δόθηκε από τον Bloomfield, σύμφωνα με τις αρχές που πρότασε ο αμερικάνικος δομισμός και ορίζει ότι:

*...τύποι που απαντώνται ως προτάσεις είναι ελεύθεροι τύποι... Η λέξη είναι ο ελάχιστος ελεύθερος τύπος. Από τη στιγμή που μόνο ελεύθεροι τύποι μπορούν να απομονώνονται στον τρέχοντα λόγο, η λέξη, ως ελάχιστος ελεύθερος τύπος, διαδραματίζει έναν πολύ σπουδαίο ρόλο στη στάση μας έναντι της γλώσσας. Η λέξη αποτελεί τη μικρότερη μονάδα λόγου, για σκοπούς που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Τα λεξικά μας αποτελούν καταλόγους λέξεων της γλώσσας. Για την επίτευξη στόχων, πέρα από τη συστηματική σπουδή της γλώσσας, η διαδικασία αυτή είναι αναμφίβολα πιο χρήσιμη απ' ό,τι θα ήταν ένας κατάλογος μορφημάτων... (Bloomfield, 1993: 178)*

Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η λέξη είναι το μικρότερο ελεύθερο κομμάτι της γλώσσας το οποίο μπορεί να σταθεί μόνο του στο λόγο ως απάντηση, απόφανση ή επιφώνηση και δεν είναι δυνατό να τεμαχιστεί περαιτέρω σε μικρότερες αυτόνομες μονάδες. Σε αρκετές περιστάσεις επικοινωνίας οι ομιλητές χρησιμοποιούν μία και μόνο λέξη ως εκφώνημα.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, δεν μπορούν όλες οι λέξεις να σταθούν μόνες τους στο λόγο ως απαντήσεις. Αναφέρουμε ενδεικτικά τέτοιες λέξεις όπως είναι τα άρθρα (π.χ. οι, το, ο κ.α.), οι προθέσεις (από, επί, κατά κ.α.), κάποιιο σύνδεσμοι (επειδή, γιατί, ας κ.α.), ορισμένες αντωνυμίες (μου, σε, του κ.α) κλπ, οι οποίες για να αποτελέσουν εύστοχες απαντήσεις/ εκφωνήματα, πρέπει να συνδεθούν αποτελεσματικά και με άλλες λέξεις.

Ο ορισμός που έδωσε ο Bloomfield, φαίνεται επίσης ότι είναι προβληματικός αν αναλογιστούμε ότι δε λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη τους γλωσσικούς ιδιωτισμούς, όπου περισσότερες από μία λέξεις όταν τοποθετηθούν μαζί σχηματίζοντας μια ενιαία φράση, λειτουργούν ως σημασιολογική ενότητα και οποιαδήποτε αφαίρεση κάποιου στοιχείου αυτής της φράσης, προκαλεί αλλοιώσεις στη σημασία της. Τέτοιοι ιδιωτισμοί μπορεί να είναι: *μου λύθησαν τα γόνατα, σφίχτηκε η καρδιά μου, μου ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι κ.α.* που σημαίνουν πως «φοβήθηκα», «στεναχωρήθηκα» και «νευρίασα», αντίστοιχα.

- iv. *Με συντακτικά κριτήρια:* Είναι μάλλον το πιο αξιόπιστο κριτήριο εντοπισμού και ορισμού των λέξεων διότι περιλαμβάνει την έννοια της εσωτερικής τους συνοχής (αδιάσπαστη ενότητα) αλλά λαμβάνει υπόψη και τον συντακτικό τους ρόλο (δηλαδή τη λειτουργικότητα που έχει η κάθε λέξη μέσα στην πρόταση).

Μολονότι φαίνεται πως αυτός ο ορισμός είναι ιδιαίτερα λειτουργικός, δεν παύει να παρουσιάζει κι αυτός ορισμένα προβλήματα, όπως στις περιπτώσεις των φραστικών ονομάτων, *«τα οποία συμπεριφέρονται ως ενιαία στοιχεία, αν και οι λέξεις από τις οποίες απαρτίζονται δημιουργούν στο εσωτερικό τους συντακτική σχέση παράταξης ή εξάρτησης, π.χ. αρχιτέκτονας μηχανικός, μαύρη αγορά, ζώνη ασφαλείας, διαβόλου κάλτσα, φακοί επαφής, λευκά αιμοσφαίρια, αιολικό πάρκο, λεξικό τσέπης».* (Μήτσης, 2012)

Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε τη δυσκολία ύπαρξης ενός απόλυτου και καθολικού ορισμού για τη «λέξη». Ο κάθε ένας ορισμός που παρουσιάστηκε πιο πάνω φωτίζει μία διαφορετική πλευρά της «λέξης» και στηρίζεται κυρίως σε αυτή για να την ορίσει και να τη χαρακτηρίσει ως οντότητα. Έτσι συμβάλλουν όλοι με τη σειρά τους σε μία πιο ολόπλευρη θεώρηση της «λέξης» και στην βέλτιστη προσέγγιση των πολύπλοκων σχέσεων που διέπουν το λεξιλογικό επίπεδο.

#### **A.1.4. Τι εννοούμε με τον όρο «Λεξιλόγιο»;**

Για τους Kamil & Hiebert (2005), το λεξιλόγιο θα μπορούσε γενικά να οριστεί ως «*Η γνώση της σημασίας των λέξεων*». Οι λέξεις είναι φορείς πολυδιάστατων και ποικίλων σημασιών, οι οποίες θα πρέπει κάθε φορά να γίνονται αντιληπτές και κατανοητές, μέσα στα φραστικά πλαίσια στα οποία 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.

#### **A.1.5. Μεγαλώνοντας σε περιβάλλοντα γεμάτα λέξεις**

Όλοι μας γεννιόμαστε και διαμορφώνουμε την προσωπικότητα και τις εμπειρίες μας μέσα σε περιβάλλοντα όπου η ύπαρξη μιας πληθώρας και ποικιλίας λέξεων είναι απόλυτα αισθητή και αναπόσπαστη ως μέρος της καθημερινότητάς μας. Συχνά, η πρώτη εικόνα που διαμορφώνει κάποιος για εμάς είναι μέσα από τη λεκτική μας επαφή, η οποία έπεται της γνωριμίας μας με ένα –άγνωστο μέχρι πρότινος– άτομο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούμε στις επαφές μας, δημιουργεί μία εικόνα για το ποιο είμαστε, ποιο είναι το μορφωτικό μας επίπεδο, ποια η καταγωγή μας (κοινωνική και γεωγραφική) και εν γένει η ταυτότητά μας, αρκετές φορές φαίνεται πως ούτε εμείς οι ίδιοι



δεν είμαστε σε θέση να συνειδητοποιήσουμε την αξία των λέξεων ως μέσο αυτοπροσδιορισμού μας.

Όπως αναφέρεται στην Ευθυμίου (2013: 18-22), σύμφωνα με τους Stahl & Nagy (2006: 3) και Graves (2008: 57-58) δεν πρέπει να υποτιμούμε την αξία που διαδραματίζουν οι λέξεις στη ζωή μας διότι, όπως ήδη τονίσαμε παραπάνω, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εικόνας που σχηματίζουν οι άλλοι για εμάς και για την προσωπικότητά μας. Επίσης, οι λέξεις αποτελούν το εργαλείο για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα όσα υπάρχουν και συμβαίνουν γύρω μας αλλά και για να γίνουμε εμείς κατανοητοί από τους άλλους. Ακόμη, οι λέξεις που εντάσσουμε στον καθημερινό μας λόγο και συνιστούν το ατομικό μας λεξιλόγιο, προδίδουν τις γνώσεις μας ή τα ενδιαφέροντά μας για έναν συγκεκριμένο τομέα. Είναι απολύτως σαφές, λοιπόν, ότι εφόσον οι λέξεις επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, οι τελευταίοι λειτουργώντας αλληλεπιδραστικά, καθορίζουν το είδος και το ποσοστό των λέξεων με τις οποίες θα έρθει σε επαφή το κάθε άτομο και τελικά θα κατορθώσει να κατανοήσει και να εδραιώσει στο ατομικό του λεξιλόγιο. Για να συνειδητοποιήσουμε τη βαρύτητα αυτής της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη γλώσσα (και ειδικότερα, στο λεξιλόγιο για το οποίο κάνουμε λόγο στην παρούσα εργασία) και στην κοινωνία, μπορούμε να αναλογιστούμε την ανισότητα που υφίστανται εξ ορισμού οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες, όσον αφορά τις περιορισμένες ευκαιρίες για έκθεσή τους σε ένα «πλούσιο» γλωσσικό περιβάλλον. Τέλος, η Ευθυμίου (2013) αναφέρει ότι η γνώση μας για τις λέξεις λειτουργεί *συσσωρευτικά*, δηλαδή όσο πιο πολλές λέξεις γνωρίζουμε ήδη, τόσο πιο εύκολο είναι να μάθουμε καινούργιες λέξεις, κάτι που επαληθεύεται και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όπως αυτής του Shefelbine (1990).

#### **A.1.6. Γνωρίζοντας τις λέξεις**

Όταν μιλάμε για τη γνώση των λέξεων, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε κάτι ενιαίο ή αυστηρά καθορισμένο. Η γνώση μας γύρω από μια λέξη είναι ένα φάσμα με πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις που ο κάθε ομιλητής κατακτά σταδιακά. Αυτό οφείλεται και στην ίδια την υπόσταση του Λεξιλογίου, το οποίο αντίθετα με την αυστηρή οργάνωση της Γραμματικής, διαθέτει μια πιο συμβατική και λιγότερο δομημένη εσωτερική λειτουργία.

Εξάλλου, η γνώση μας για κάποια λέξη επηρεάζεται και από το ίδιο το υπό μελέτη αντικείμενο, δηλαδή από την ίδια τη λέξη που θέλουμε να μάθουμε. Διότι δεν έχουν όλες οι

λέξεις τα ίδια χαρακτηριστικά και εδώ έγκειται και ο βαθμός δυσκολίας κατάκτησής τους από τους ομιλητές. Επιπλέον, για να είναι επιτυχής η κατάκτηση κάποιων σταδίων της λεξικής γνώσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γνώση και άλλων συστημάτων ή στοιχείων της γλώσσας που θα βοηθήσουν τον ομιλητή να φτάσει σταδιακά σε έναν υψηλό βαθμό κατάκτησης μίας λέξης. Ένα παράδειγμα γλωσσικού μηχανισμού που είναι αναγκαίο να έχουμε εσωτερικεύσει προκειμένου να κατακτήσουμε τη λεξιλογική γνώση γύρω από μία λέξη, είναι η πολυσημία.

Σύμφωνα με την Ευθυμίου (2013: 34), οι Beck, McKeown και Kucan (2002: 10) διακρίνουν πέντε στάδια λεξικής γνώσης:

1. Καμία γνώση του ομιλητή για τη λέξη
2. Απόδοση μίας πρώτης γενικής και αδρής σημασίας
3. Απόκτηση πλαισιωμένης γνώσης γύρω από τη λέξη, όταν αυτή τοποθετείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, αλλά αδυναμία κατανόησής της από τα συμφραζόμενα
4. Γνώση μίας λέξης αλλά αδυναμία ανάκλησής της από τον ομιλητή όταν χρειάζεται να γίνει χρήση της σε άλλες κατάλληλες περιστάσεις
5. Βαθιά αποπλαισιωμένη γνώση του ομιλητή για μία λέξη, τόσο για τη σημασία της, όσο και για τη σχέση της με άλλες λέξεις και για τη χρήση σε ποικίλες γλωσσικές περιστάσεις

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η λεξική γνώση είναι μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει αρκετές διαβαθμίσεις, για να περάσει ο ομιλητής από την πλήρη άγνοια για μια λέξη στην ολόπλευρη κατανόησή της. Η κατανόηση αυτή δεν συνίσταται απλά στην αποστήθιση και γνώση του ορισμού της αλλά και στην εσωτερικεύση μίας σειράς λεξιλογικών χαρακτηριστικών που την διέπουν.

#### **A.1.7. Προσληπτικό & Παραγωγικό λεξιλόγιο**

Υπάρχει μία επικρατούσα θεώρηση, σχετικά με την πρόσληψη και την παραγωγή λεξιλογίου από τους ομιλητές, σύμφωνα με την οποία, αφενός το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι πολύ μεγαλύτερο σε μέγεθος από το παραγωγικό και αφετέρου ότι η πρόσληψη προηγείται της παραγωγής (Fraser et al. 1963; Ingram, 1974; Aitchison, 1987; Clark, 1993- στο Schmitt & McCarthy, 1997: 84). Αυτή η πεποίθηση βασίζεται σε διαισθητικές υποθέσεις και εκτιμήσεις σχετικά με το μέγεθος του λεξιλογίου που διαθέτει κάποιος και στο γεγονός

ότι οι χρήστες μιας γλώσσας και ιδιαίτερα τα παιδιά, κατανοούν άγνωστες σε αυτά μέχρι τότε, γλωσσικές μορφές πριν τις εντάξουν στο λόγο τους.

Τι περιλαμβάνει η λεξική γνώση (Nation 2001), στο Ευθυμίου (2013: 33)

<b>Προσληπτικό (παθητικό) λεξιλόγιο</b>	<b>Παραγωγικό (ενεργητικό) λεξιλόγιο</b>
Ηχητική αναγνώριση της λέξης	Σωστή προφορά και τονισμός της λέξης
Αναγνώριση της 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 (π.χ. συνώνυμων, αντώνυμων, παράγωγων, κτλ.)	Χρήση των συνώνυμων, αντώνυμων, 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)

Αντί για τους όρους «προσληπτικό» και «παραγωγικό» λεξιλόγιο, συχνά συναντάμε στη βιβλιογραφία με την ίδια σημασία τους όρους «παθητικό» και «ενεργητικό» λεξιλόγιο, «κατανόηση» και «παραγωγή» κ.α. Για παράδειγμα, οι Kamil & Hiebert (2005), αναφέρουν ότι η κατανόηση των λέξεων εμφανίζεται σε δύο μορφές, την παθητική και την ενεργητική. Το παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει τις λέξεις τις οποίες ο χρήστης μπορεί να αναγνωρίσει και να καταλάβει όταν τις ακούσει ή τις συναντήσει σε ένα γραπτό κείμενο, ενώ το

ενεργητικό λεξιλόγιο αποτελείται από το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο για να παράγει προφορικό και γραπτό λόγο.

Αυτή η διάκριση, ωστόσο, δίνει την εντύπωση πως πρόκειται για δύο ξεχωριστά μεταξύ τους λεξιλόγια: ένα προσληπτικό και ένα παραγωγικό. Όμως, όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τα στάδια της λεξιλογικής γνώσης, μία τέτοια απόλυτη διάκριση του λεξιλογίου δεν θα έπρεπε να υφίσταται, διότι «οι περισσότεροι ερευνητές εκλαμβάνουν τη λεξική γνώση ως ένα συνεχές που εκτείνεται από την πλήρη άγνοια μέχρι την πλήρη γνώση και περιλαμβάνει πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.» (Ευθυμίου 2013: 34).

## ***A.2. Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα***

### **A.2.1. Η θέση του λεξιλογίου στη διδασκαλία της γλώσσας- μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην ελληνική πραγματικότητα**

Το λεξιλόγιο για πολλά χρόνια βρισκόταν στο περιθώριο τόσο της γλωσσολογικής ανάλυσης και μελέτης αλλά και της έρευνας και ένταξής του ως αυτόνομου τομέα του γλωσσικού μαθήματος. Λόγω της μη συστηματικής του υπόστασης, σε αντίθεση με την κανονικότητα που χαρακτήριζε την γραμματική, χρησιμοποιήθηκε υποστηρικτικά ως πηγή άντλησης υλικού για την διδασκαλία και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων (Chomsky, 1957). Η επικυριαρχία της γραμματικής οφειλόταν στην επικράτηση της παραδοσιακής αντίληψης που ταύτιζε τη γλώσσα με τη γραμματική, η οποία κατείχε για πολλά χρόνια τον πρωτεύοντα ρόλο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και υπονόμει την ανάδειξη του λεξιλογίου ως αυτόνομου κλάδου διδασκαλίας (Μήτσης, 2012).

Η αντίληψη αυτή κυριάρχησε και στην Ελλάδα, με την εφαρμογή γλωσσικών συστημάτων τα οποία έδιναν έμφαση στη γραμματική και παραγκώνιζαν τη διδασκαλία του λεξιλογίου για ενάμιση περίπου αιώνα. Παρόλα αυτά, το 1917, ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης, έχοντας καθήκοντα ανώτερου εφόρου Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τον Αλέξανδρο Δελμούζο, δημιούργησαν ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο περιελάμβανε νέα σχολικά εγχειρίδια, γραμμένα σε δημοτική γλώσσα. Τα νέα αυτά σχολικά βιβλία ήταν «Τα ψηλά βουνά», του Ζαχαρία Παπαντωνίου και το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και για τις ανάγκες του νέου αναλυτικού προγράμματος επιμορφώθηκαν πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, αυτός ο καινοτόμος σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος δεν εφαρμόστηκε συστηματικά, εξαιτίας των αναταραχών που επικρατούσαν στη χώρα μας σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής.

Η στάση της γλωσσικής επιστήμης άλλαξε και μετέβαλλε με τη σειρά της τη γλωσσική διδασκαλία στη Ελλάδα μετά τα μέσα του 1980. Οι νεότερες τάσεις άρχισαν να καταρρίπτουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με το προβάδισμα της γραμματικής και την απαξίωση του λεξιλογίου, το οποίο πλέον κάνει την εμφάνισή τους ως διακριτός τομέας τη γλωσσικής διδασκαλίας.

Όπως όμως αναφέρει ο Μήτσης (2012), η επίδραση της παραδοσιακής αντίληψης ακόμη και σήμερα στη γλωσσολογία, επισκιάζει το ρόλο και την αξία της εκμάθησης του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα. Ακόμη και στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, είναι εμφανής η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία της γραμματικής σε αντίθεση με το λεξιλόγιο.

Το συμπέρασμα το οποίο έχει επικρατήσει είναι πως η ίδια η φύση του λεξιλογίου είναι εκείνη που παρακωλύει την ανάδειξη της θέσης του στα γλωσσικά συστήματα και στη γλωσσική διδασκαλία. Η «ιδιομορφία» του αυτή ουσιαστικά εμποδίζει τον γλωσσολόγο και συνακόλουθα, τον δάσκαλο του γλωσσικού μαθήματος, να μεταλαμπαδεύσει με απόλυτο και συστηματικό τρόπο τις γνώσεις του σχετικά με το λεξιλόγιο και τους μηχανισμούς του, διότι όπως έχουμε ήδη τονίσει, το λεξιλόγιο εμπίπτει σε ένα είδος «αδυναμίας» προσδιορισμού του από κανόνες, πόσο μάλλον από αυστηρά δομημένους κανόνες, σαν αυτούς που διέπουν τη γραμματική. Από την άλλη, θα πρέπει να συμμεριστούμε και την άποψη ότι το λεξιλόγιο είναι εκείνος ο τομέας της γλώσσας που σε σύγκριση με τη γραμματική είναι ταχύτερα εξελισσόμενος, περισσότερο ανοιχτός και επηρεασμένος από πολιτισμικά στοιχεία (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1986). Άρα οι μεταβολές που υφίσταται μια κοινωνία- γλωσσική κοινότητα, τόσο σε κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο, επηρεάζουν και γίνονται αισθητές κυρίως στο λεξιλόγιο μιας γλώσσας και όχι στη γραμματική της.

#### **A.2.2. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις: Το γλωσσικό μάθημα στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο**

Μετά την επικράτηση της δημοτικής έναντι της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας για διδασκαλία στο σχολείο, αναδείχθηκαν νέες ανάγκες κοινωνικοπολιτισμικές αλλά και εκπαιδευτικές- παιδαγωγικές, οι οποίες οδήγησαν σε μεταρρυθμίσεις στη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος και συνακόλουθα στη σύνταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών και Διδακτικών Εγχειριδίων. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, επηρεασμένες από τις σύγχρονες

διδασκτικές προσεγγίσεις, προέβλεπαν τη στροφή σε επικοινωνιακού- κειμενοκεντρικού τύπου προσεγγίσεις, σε αντίθεση με παλιότερες γραμματικοκεντρικές προσεγγίσεις. *«Η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Από το κριτήριο αυτό, αν και απόλυτα θεμιτό, απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών. Σήμερα η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου και γλωσσών φέρνει τα άτομα σχολικής ηλικίας αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.»* (Από το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα 2011)

Όσον αφορά το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, τα ποικίλα αυτά κείμενα (γραπτά, προφορικά, υβριδικά, πολυτροπικά και ψηφιακά) που χρησιμοποιούνται τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού χώρου, λειτουργούν ως έναυσμα και ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού αλλά και τις καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων των διδασκόμενων, προκειμένου οι ίδιοι να αναδειχτούν σε *εγγράμματοι, δημοκρατικοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες*. Ωστόσο, στη διδασκαλία της Γλώσσας, εντάσσονται και κείμενα-εγχειρίδια τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση του συστήματος της γλώσσας και αποτελούν προϋποθέσεις για την κατανόηση στοιχείων που αφορούν τα υπόλοιπα κείμενα, και αυτά είναι τα κείμενα της Γραμματικής και των Λεξικών. *«Τα βιβλία γραμματικής όπως και τα λεξικά αποτελούν κι αυτά με τη σειρά τους κειμενικά είδη, τα οποία οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε με κριτική σκέψη».*

(Από το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα 2011)

## ΑΔΡΟΜΕΡΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

### ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΠΟΜΕΝΑ

1	Βιβλίο του Μαθητή. 3 τεύχη (X 70 – 95 σελίδες) για τις τάξεις β' έως στ' Βιβλίο του μαθητή. 2 τεύχη (X 70 σελ.) για την α' τάξη
2	Τετράδιο εργασιών. 2 τεύχη (X 70 σελ.)
3	Βιβλίο δασκάλου
4	Γραμματική για τις τάξεις ε', στ'
5	α. Λεξικό εικονογραφημένο για τις τάξεις α', β', γ' β. Λεξικό ορθογραφικό-ερμηνευτικό για τις τάξεις δ', ε', στ'
6	α. Ανθολόγιο (λογοτεχνία) και Βιβλίο Δασκάλου για τις τάξεις α', β' β. Ανθολόγιο (λογοτεχνία) και Βιβλίο Δασκάλου για τις τάξεις γ', δ' γ. Ανθολόγιο (λογοτεχνία) και Βιβλίο Δασκάλου για τις τάξεις ε', στ' (υπάρχει)
7	α. Λογισμικό γλωσσικών παιχνιδιών για τις τάξεις α', β' β. Λογισμικό γλωσσικών παιχνιδιών για τις τάξεις γ', δ' γ. Λογισμικό γλωσσικών παιχνιδιών για τις τάξεις ε', στ' (?)

πηγή: Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα καινούργια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού.

#### A.2.3. Η εισαγωγή του λεξικού στην Α/βάθμια εκπαίδευση


Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, διαπιστώνουμε την εισαγωγή των λεξικών στην Α/βάθμια εκπαίδευση. Μέχρι πρότινος, τα λεξικά δεν ανήκαν στα εγχειρίδια που περιελάμβανε το διδακτικό υλικό για το Δημοτικό. Όπως αναγράφει και ο προηγούμενος πίνακας, τα σχολικά λεξικά που διανέμονται πλέον στους μαθητές είναι:

1. Το εικονογραφημένο λεξικό των τάξεων Α', Β' και Γ' και
2. Το ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό των τάξεων Δ', Ε' και Στ'

«Η σημασία και οι τρόποι της χρήσης λεξικών στη γλωσσική διδασκαλία έχειδειχθεί με πολλές μελέτες. Ο σχεδιασμός και των δύο αυτών λεξικών ανταποκρίνεται στην ανάγκη του μαθητή να έχει πρόσβαση σε λεξικές πληροφορίες διαφόρων ειδών και τον βοηθά να αναπτύξει την ικανότητα να αναζητεί, να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί την πληροφορία αυτή ανατρέχοντας σε λεξικογραφικά εργαλεία. Μ' άλλα, λόγια, εισάγεται στο σχολείο η «κουλτούρα» του λεξικού – και όχι μόνο του σχολικού.» (Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα καινούργια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού (Σύνταξη: Πέτρος Μπερερής, Χρήστος Παπαρίζος Επιμ.: Πηνελόπη Παπαϊωάννου) τελευταία ανάκτηση: 08/06/16) Οι μαθητές συχνά παραπέμπονται στο λεξικό για να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με μία λέξη, τόσο από το σχολικό τους βιβλίο, όσο και από το τετράδιο εργασιών.

Τα δύο αυτά λεξικά διαφέρουν από άποψη μορφής, ως προς την ανάπτυξη των λημμάτων τους. Πιο συγκεκριμένα, στο εικονογραφημένο λεξικό για τις τρεις πρώτες τάξεις, τα λήμματα αναπτύσσονται κάθετα ενώ στο ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό για τις μεγάλες τάξεις, τα λήμματα αναπτύσσονται οριζόντια. Λαμβάνοντας υπόψη οι συντάκτες τους την ηλικία στην οποία απευθύνεται καθένα από αυτά τα δύο εγχειρίδια, επιλέγουν επίσης, να χρησιμοποιήσουν «καταστασιακούς» ορισμούς για το εικονογραφημένο λεξικό, διότι αυτοί θεωρούνται καταλληλότεροι για μικρότερης ηλικίας μαθητές, ενώ στο ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό δίνονται «εννοιολογικοί» ορισμοί των λημμάτων και στα παραδείγματα των ρημάτων δίνονται και «συντακτικοί» ορισμοί τους.

Ενδεικτικό λήμμα του εικονογραφημένου λεξικού των τάξεων Α', Β', Γ':

<p><b>αδειάζω</b> <i>ρήμα</i> (άδειασα, θα αδειάσω) <input checked="" type="checkbox"/> Όταν <b>αδειάζω</b> κάτι, βγάζω από μέσα του ό,τι υπάρχει. <i>✍</i> Η Χιονάτη <b>άδειασε</b> το σκουπιδοτενεκέ που ήταν γεμάτος χαρτιά. <i>◇</i> Το <b>άδειασμα</b> ήταν μέχρι τώρα δουλειά των νάνων. ● γεμίζω  α-δει-ά-ζω</p> <p>[εικόνα της Χιονάτης που αδειάζει καλάθι με χαρτιά]</p>
---



Ενδεικτικό λήμμα του ορθογραφικού-ερμηνευτικού λεξικού των τάξεων Δ', Ε', Στ':

<p><b>ανακαλύπτω</b> (Ρήμα, Ρ2) (α-να-κα-λύ-πτω, αορ. ανακάλυψα, παθ. αορ. ανακαλύφθηκα, παθ. μτχ. ανακαλυμμέ- νος) [λόγ.&lt; αρχ. ανακαλύ- πτω&lt; ανα+καλύπτω]</p>	<p>1. <b>βρίσκω ποιος και κάνω γνωστό κάτι που ήταν άγνωστο ως τώρα:</b> ▶ <i>Ο Χριστόφορος Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική το 1492.</i> 2. <b>φανερώνω, αποκαλύπτω:</b> ▶ <i>Η αστρονομία ανακάλυψε ποιος έκλεψε το αυτοκίνητο</i> ▶ <i>Ανακάλυψε ότι τελικά ήταν άλλος ο ένοχος της κλοπής.</i></p>	<p>Συνων. : κρύβω, σκεπάζω (2) Οικογ. Λεξ.: ανακάλυψη</p>
--	--	---

Στην αριστερή στήλη, ο κωδικός Ρ2 παραπέμπει στο κλιτικό παράδειγμα του ρήματος στο τέλος του λεξικού. Στη μεσαία στήλη, με έντονη γραφή δίνονται τα ερμηνεύματα και με πλάγια τα παραδείγματα. Οι υπογραμμισμένες λέξεις στα παραδείγματα δηλώνει τη σύνταξη του ρήματος (στο πρωτότυπο δηλώνονται με χρώμα). Η δεξιά στήλη περιλαμβάνει συναφή λεξιλογικά στοιχεία. Στο λήμμα του παραδείγματος δίνονται συνώνυμα (ο αριθμός 2 σημαίνει ότι η λέξη είναι συνώνυμη του λήμματος όταν αυτό χρησιμοποιείται με τη 2<sup>η</sup> σημασία της μεσαίας στήλης) και το παράγωγο ουσιαστικό. Σε άλλα λήμματα δίνονται και αντίθετες λέξεις, διάφορες εκφράσεις (στερεότυπες, παροιμιακές, συμφραστικά σύνολα) στις οποίες χρησιμοποιούνται τύποι του λήμματος, σύνθετες λέξεις, ενώ κυρίως σε λήμματα ουσιαστικών δίνονται και προσδιορισμοί ή προσδιοριστικά.

### A.3. Η χρήση του λεξικού ως εργαλείου διδασκαλίας

#### A.3.1. Λόγοι χρήσης του λεξικού

Ένα βασικό ερώτημα που απασχολεί όσους ασχολούνται με την παιδαγωγική λεξικογραφία αλλά και με τη διδασκαλία της γλώσσας γενικότερα, είναι το πότε και για ποιους λόγους κάποιος μαθητής θα αισθανθεί την ανάγκη να στραφεί στο λεξικό. Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα (ενδεικτικά Hartmann 2001, Nation 2001, Rundell 1999, Schofield 1997, 1999, Christianson 1997, Bejoint 1989) και καταλήγουν ότι οι βασικότεροι τρόποι χρήσης του λεξικού είναι κυρίως κατά την κατανόηση κειμένου (προσληπτική χρήση) και κατά την παραγωγή κειμένου (παραγωγική χρήση). (Ευθυμίου, 2013, Γαβριηλίδου, 2010)

Ειδικότερα, οι λόγοι που ωθούν το μαθητή να στραφεί στην **προσληπτική χρήση** (receptive use) του λεξικού, είναι για να:

- αναζητήσει μια λέξη που συνάντησε ή προσπαθεί να μεταφράσει και η σημασία της του είναι άγνωστη
- επαληθεύσει τη σημασία μίας λέξης την οποία εν μέρει γνώριζε
- επαληθεύσει τη σημασία που υπέθετε ότι έχει μία λέξη, βασιζόμενος στα συμφραζόμενα

Κατά την **παραγωγική χρήση** του λεξικού (productive use), ο μαθητής στρέφεται σε αυτό με σκοπό να:

- αναζητήσει μια άγνωστη λέξη η οποία του είναι απαραίτητα προκειμένου να γράψει, να πει ή να μεταφράσει κάτι
- αναζητήσει την ορθογραφία, την προφορά, τη σημασία, τη σύνταξη, τους περιορισμούς χρήσης, την κλίση, τις συνήθειες συνάψεως, τις παγιωμένες εκφράσεις ή τις παράγωγες λέξεις μιας εν μέρει γνωστής λέξης
- να επιβεβαιώσει κάτι από τα παραπάνω που αφορούν μία λέξη
- να αντικαταστήσει μία γνωστή λέξη με μία συνώνυμη, αντώνυμη ή παράγωγή της
- να επαληθεύσει αν βρίσκεται στο λεξικό μια λέξη που διάβασε ή άκουσε
- να διορθώσει πιθανά λάθη που του έχουν επισημανθεί

(Ευθυμίου 2013)

Στην Ευθυμίου (2013), αναφέρεται ένας ακόμη λόγος χρήσης του λεξικού κατά τη **μάθηση** λέξεων (learning). Ο μαθητής αναζητά στο λεξικό λέξεις που ο ίδιος επιθυμεί να μάθει, με σκοπό να διευρύνει το προσωπικό του λεξιλόγιο ή να ενισχύσει τις γνώσεις που διαθέτει για λέξεις που του είναι εν μέρει γνωστές, εμβαθύνοντας στα ετυμολογικά τους στοιχεία.

### **A.3.2. Το λεξικό ως στρατηγική εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου**

Στη βιβλιογραφία συναντάμε ποικίλες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση του λεξιλογίου. Τέτοιες μπορεί να είναι: η άντληση πληροφοριών από τα συμφραζόμενα, η ανάλυση σε μορφολογικά συστατικά μιας λέξης, η αναγωγή στα ετυμολογικά της χαρακτηριστικά, τα διάφορα παιχνίδια ή καρτέλες λέξεων, η χρήση του λεξικού κ.α. (Ευθυμίου, 2013). Πορίσματα ερευνών έδειξαν ότι η χρήση στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου από πλευράς χρήστη, καθιστά ευκολότερη και αποτελεσματικότερη την εκμάθηση των λέξεων σε σχέση με όσους δεν χρησιμοποιούν γενικά στρατηγικές. Ερευνητές όπως η Oxford (1990) και οι Gu & Johnson (1996) υποστηρίζουν

ότι η χρήση του λεξικού αποτελεί μία γνωστική στρατηγική η οποία συχνά συνδυάζεται και με άλλους είδους στρατηγικές όπως το μάντεμα ή οι σημειώσεις του μαθητή. Ο Nation (2001), εντάσσει τη χρήση του λεξικού στις στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών οι οποίες έχουν θετικές επιδράσεις κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου. Επίσης, πορίσματα που προέκυψαν από μελέτες οι οποίες διερεύνησαν τη χρήση του λεξικού ως λεξιλογική στρατηγική, ανέδειξαν τη θετική επίδραση που έχει το λεξικό στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας (Hulstijn 1993, Luppescu & Day 1993, Knight 1994, Laufer & Hadar 1997, Laufer & Hill 2000, Bruton 2007). Μάλιστα, η Knight (1994) μετά από δύο επαναληπτικές μετρήσεις που διεξήγαγε στην έρευνά της, κατέληξε πως σε δοκιμασίες απόκτησης λεξιλογίου, η ομάδα η οποία είχε κάνει χρήση του λεξικού, είχε μάθει στο τέλος περισσότερες λέξεις και σημείωσε καλύτερες επιδόσεις κατά την κατανόηση κειμένου, από ότι η ομάδα η οποία δεν είχε πρόσβαση σε λεξικό. (Γαβριηλίδου, 2010)

#### **A.3.3. Δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση του λεξικού**

Για να αξιοποιήσει αποτελεσματικά ο χρήστης- μαθητής το λεξικό, οφείλει να κατέχει μία σειρά από δεξιότητες (Nation 2001, Scholfield 1997). Πιο συγκεκριμένα, κατά την **προσληπτική χρήση** του λεξικού, ο Scholfield (1999:13-14) περιγράφει τα εξής βήματα που ακολουθεί ο αποτελεσματικός χρήστης (βλ. και Γαβριηλίδου, 2002 & 2012, Ευθυμίου και Μητσιάκη, 2007, Kambaki- Vougioukli, 2007 & 2008, Ευθυμίου, 2009, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2010, Ευθυμίου υπό έκδοση):

- I. Ο χρήστης συναντά μια λέξη την οποία δε γνωρίζει ή δεν είναι σίγουρος για τη σημασία της
- II. Αποφασίζει αν θα επιλέξει να ανατρέξει και να συμβουλευτεί το λεξικό ή να καταφύγει σε κάποιο άλλο μέσο για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα
- III. Εντοπίζει το κατάλληλο λήμμα στο λεξικό
- IV. Εντοπίζει την κατάλληλη σημασία
- V. Κατανοεί τη νέα σημασία που βρήκε και τη χρησιμοποιεί κατά την ανάγνωση ή μετάφραση κειμένου

Από την άλλη, κατά την **παραγωγική χρήση**, ο Scholfield (1981) και Nation (2001: 287-288) εντοπίζουν πως τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- I. Η εύρεση της ζητούμενης λέξης ή μιας συνώνυμης, αντώνυμης ή παράγωγης λέξης ή λέξης που ανήκει στην ίδια οικογένεια
  - II. Ο έλεγχος του περιορισμού χρήσης της λέξης, προκειμένου να αποτραπεί η χρήση της σε ένα γλωσσικό περιβάλλον ή επίπεδο ύφους στο οποίο δεν αρμόζει
  - III. Ο έλεγχος της κλίσης, της σύνταξης και των συνήθων γλωσσικών συνάψεων στις οποίες χρησιμοποιείται η λέξη
  - IV. Ο έλεγχος της ορθογραφίας ή της προφοράς της
- (Ευθυμίου 2013)

Το να κατατάξει ο χρήστης την άγνωστη λέξη στο κατάλληλο λήμμα και στη συνέχεια να αναζητήσει και να εντοπίσει το ζητούμενο τύπο του λήμματος είναι μία απαιτητική διαδικασία, ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές. Ο χρήστης θα αναγκαστεί να εφαρμόσει συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να αποφασίσει ποιο είναι το κατάλληλο σημείο στο λεξικό όπου πρέπει να αναζητήσει την άγνωστη λέξη. *«Για παράδειγμα θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητήσει το επίρρημα ήσυχα ως υπορομπρίκα του λήμματος ήσυχος, ή το έφαγα στη μικροδομή του λήμματος τρώω. Επιπλέον θα πρέπει να μπορεί να κατατάσσει κατ' αλφαβητική σειρά, να αναζητεί σωστά μια λέξη που άκουσε προφορικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997 : 164)1', να επιλέγει σε ποιο λήμμα θ' αναζητήσει μια παγιωμένη έκφραση (παιδί του σωλήνα, ζώνη ασφαλείας, πράσινη δραχμή)»* (Γαβριηλίδου, 2000)

Ο εντοπισμός του κατάλληλου λημματικού τύπου προϋποθέτει με τη σειρά του ότι ο χρήστης πρέπει να γνωρίζει (Nation, 2001:285):

- ✓ *Τη σωστή σειρά των γραμμάτων στο αλφάβητο*
- ✓ *Να είναι εξοικειωμένος με τις συντομογραφίες και τα σύμβολα του λεξικού που δηλώνουν τα μέρη του λόγου των λημμάτων*
- ✓ *Να γνωρίζει να ψάχνει σε εναλλακτικές τοποθεσίες (π.χ. υπολήματα, π.χ. κοκαλάκι στο κόκαλο)*
- ✓ *Να επιλέγει την κατάλληλη σημασία ή το κατάλληλο υπολήμμα*
- ✓ *Να εντάσσει τη νέα σημασία στα συμφραζόμενα και να αποφασίζει αν ταιριάζει με τη γενική σημασία τους*

(Ευθυμίου 2013: 131- 132)

Η Γαβριηλίδου (2010) παραθέτει επίσης τις εξής δεξιότητες και στρατηγικές που διαθέτει ο αποτελεσματικός χρήστης:

- ✓ Γνωρίζει διαφορετικούς τύπους λεξικού και τις πληροφορίες που περιλαμβάνει το καθένα και επιλέγει εκείνο το λεξικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.
- ✓ Έχει διαμορφωμένα κριτήρια για την επιλογή του λεξικού του.
- ✓ Πριν χρησιμοποιήσει το λεξικό του εξοικειώνεται με τα βασικά του χαρακτηριστικά διαβάζοντας την εισαγωγή του λεξικού, εντοπίζοντας τις χρησιμοποιούμενες συντομογραφίες, παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά μορφής του λεξικού (γραμματοσειρές, τοποθέτηση κεφαλαριών, κτλ).
- ✓ Κάνει επιλεκτική χρήση του λεξικού, με άλλα λόγια καθορίζει το πότε θα χρησιμοποιήσει το λεξικό του, το πόσες και ποιες λέξεις θα αναζητήσει με βάση τον αριθμό λέξεων που χρειάζεται για να κατανοήσει ένα κείμενο, τη χρησιμότητα της λέξης για την κατανόηση ενός κειμένου, τη δυνατότητα ερμηνείας της λέξης από τα συμφραζόμενα ή όχι, τη συχνότητά της (οι συχνότερες λέξεις είναι χρησιμότερες κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου).
- ✓ Έχει ικανότητες ταχείας αλφαβήτισης, ενώ είναι σε θέση να μοιράζει τα γράμματα της αλφαβήτου στις σελίδες του λεξικού.
- ✓ Είναι σε θέση να κάνει επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με τον τύπο που αποτελεί το λήμμα στο λεξικό.
- ✓ Είναι σε θέση να κάνει επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με τη λέξη μιας παγιωμένης έκφρασης που αποτελεί λήμμα στο λεξικό.
- ✓ Είναι σε θέση να κάνει επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με την ορθογραφία της λέξης που αναζητά.
- ✓ Όταν δεν βρίσκει μία λέξη στο σημείο που την αναζητά δεν αποθαρρύνεται αλλά επιχειρεί νέα αναζήτηση με αναθεωρημένα κριτήρια.
- ✓ Υποβοηθείται στην αναζήτηση από σημάδια του λεξικού ή τα κεφαλάρια.
- ✓ Ανοίγει το λεξικό του τελείως μόνο όταν είναι βέβαιος πως είναι στη σωστή σελίδα, προκειμένου να κερδίσει χρόνο στην αναζήτηση.
- ✓ Ψάχνει στοχευμένα με την έννοια ότι έχει πάντα στο μυαλό του το λήμμα που αναζητεί.
- ✓ Όταν η λέξη που αναζητεί είναι πολύσημη, δεν επιλέγει χάριν ευκολίας την πρώτη σημασία αλλά εκείνη που πραγματικά χρειάζεται.

#### **A.3.4. Η διδασκαλία της χρήσης του λεξικού**

Η Αναστασιάδη- Συμεωνίδη (1997: 150) υποστηρίζει χαρακτηριστικά «... το λεξικό συνιστά ένα δυσανάγνωστο κείμενο με ιδιαίτερους κώδικες, ερμητική και συμπυκνωμένη μεταγλώσσα, γεγονός που μάλλον απωθεί το μαθητή παρά τον κερδίζει ...». Για να αμβλυνθεί αυτή η «απόσταση» μεταξύ μαθητή και λεξικού, χρειάζεται να συνταχθούν φιλικότερα λεξικά καθώς και να εκπαιδευτούν οι χρήστες- μαθητές στον αποτελεσματικό τρόπο χρήσης τους. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί αρκετές αξιόλογες προσπάθειες για τη βελτίωση των λεξικών, η εκπαίδευση των μαθητών γύρω από τη χρήση τους, παραμένει δυστυχώς παραμελημένη.

Αν και πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι το λεξικό οφείλει να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία ως αναπόσπαστο εγχειρίδιο για την επίτευξη της γλωσσικής κατάκτησης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τόσο της μητρικής, όσο και της ξένης γλώσσας (βλ. Beattie 1973, Barone 1979, Ard 1982, Griffin 1985, Scholfield 1982, Cowie 1983, Mitchell 1983, Tono 1984, Crystal 1986, Herbst & Stein 1987, Battenburg 1991, Atkins & Varantola 1998a), μολονότι προκρίνουν τον επικουρικό ρόλο που κατέχει το λεξικό στο γλωσσικό μάθημα (βλ. π.χ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003: 3745-3765), εντούτοις δεν προτείνουν ούτε προσδιορίζουν το πλαίσιο (μεθόδους, εργαλεία) για μια συγκεκριμένη και συστηματική διδασκαλία της χρήσης του λεξικού στα σχολεία (Μάντζαρη, 2011). Επίσης, όπως αναφέρει ο Χατζηδήμου (2007):

*« Έρευνες δείχνουν ότι η επιμόρφωση μέσω θεσμοθετημένων φορέων και οι σχολικοί σύμβουλοι συμβάλλουν ελάχιστα στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν το λεξικό στη διδασκαλία των μαθημάτων τους (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2007: 526).»*

Παράλληλα, η έρευνα γύρω από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων χρήσης του λεξικού είναι σχεδόν ανύπαρκτη, με εξαίρεση έρευνες των Kipfer (1985), Bishop (2001), Głowacka (2001), Carduner (2003), Chi (2003), Lew & Galas (2008). Τα δημιουργικά βήματα των τελευταίων χρόνων στον τομέα των λεξικών, ανάγονται κυρίως σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Σαραφίδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη διδασκαλίας της χρήσης και της καλλιέργειας των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης του λεξικού, μεμονωμένοι ερευνητές, λεξικογράφοι ή/και εκπαιδευτικοί, οδηγήθηκαν στη δημιουργία ειδικών εγχειριδίων τα οποία εμπεριέχουν δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια της ευχέρειας και της αποτελεσματικότητας στη χρήση του λεξικού. Τα βοηθήματα αυτά, ορίζονται ως *εγχειρίδια/ βιβλία ασκήσεων λεξικού (dictionary workbooks)* (Stark, 1990).

Εκτός από αυτά τα βιβλία ασκήσεων, οι Schmitt & McCarthy (1997: 301), παραθέτουν κάποιες ακόμη προτάσεις για μια πιο αυθεντική και μαθητοκεντρική ενασχόληση με το θέμα της χρήσης του λεξικού, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τάξη. Προτείνουν στους διδάσκοντες:

- Διεξαγωγή μιας έρευνας στην τάξη, σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που διαθέτει λεξικό, τι είδους λεξικό διαθέτει, ποια είναι η άποψή τους γι αυτά και έπειτα να ακολουθήσει συζήτηση αναφορικά με τις επιλογές που ανέκυψαν
- Κατά τη διάρκεια μίας γραπτής δραστηριότητας, όποτε προκύπτει κάποια άγνωστη λέξη, να διεξάγεται συζήτηση σχετικά με τις διαθέσιμες επιλογές για την εύρεση της σημασίας της (π.χ. να ανατρέξουν στο λεξικό, να μαντέψουν κ.α.)
- Να παρακινηθούν οι μαθητές στο να κρατούν ένα ημερολόγιο με σημειώσεις σχετικά με κάθε είδους δυσκολίες/ προβλήματα που αντιμετώπισαν όταν χρειάστηκε να αναζητήσουν μια λέξη, και αυτά να συζητούνται αργότερα στην τάξη
- Όποτε οι μαθητές ασχολούνται με παραγωγή γραπτού λόγου, να επισημαίνονται επιλεγμένα λεξιλογικά λάθη τους χωρίς διόρθωση και να αναγκάζονται οι μαθητές να βρουν τον τρόπο να τα διορθώσουν, ανατρέχοντας στο κατάλληλο σημείο αναφοράς
- Να εκμαιούσουν από τους μαθητές τους κάθε ξεχωριστή μνημονική στρατηγική που χρησιμοποιούν και να τις συζητήσουν

Συνακόλουθα και στην ελληνική βιβλιογραφία συναντά κανείς ελάχιστες προτάσεις για τη διδασκαλία της χρήσης μονόγλωσσων λεξικών (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997, Γαβριηλίδου, 2000, Νικηφοράκη, 2003, Ευθυμίου & Μητσιάκη, 2007). Μάλιστα, ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι αποτελεσματικοί και ικανοί στο να κρίνουν τις δυνατότητες και τα οφέλη των λεξικών που καλούνται να χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη, αλλά ούτε και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους στην αποτελεσματική και αρμόζουσα χρήση του λεξικού (Χατζηδήμου, 2008). Από την άλλη, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997) αναφέρει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για μεθοδική εξάσκηση στη χρήση του λεξικού, μέσω ενός βιβλίου δραστηριοτήτων που θα είναι

*«... καρπός συγγραφικής ομάδας από διδάσκοντες με πολύχρονη πείρα και γλωσσολόγους-λεξικογράφους, οι οποίοι πρέπει να λάβουν υπόψη το γεγονός ότι το λεξικό χρησιμεύει σε περιστάσεις κωδικοποίησης (ομιλίας και γραφής) και αποκωδικοποίησης (ακρόασης και ανάγνωσης)»* (Μάντζαρη, 2011)

Φυσικά, το ύφος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων για τη χρήση του λεξικού στην τάξη οφείλει να ανταποκρίνεται στην ηλικία και στο επίπεδο των χρηστών στους

οποίους απευθύνεται, αλλά και να φροντίζει να περιλαμβάνει τις δεξιότητες που επιθυμούμε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας (βλ. ενδεικτικά Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1997<sup>α</sup>, Ευθυμίου & Μητσιάκη, 2007, Ευθυμίου, 2009, Αναστασιάδη- Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2010, Leaney, 2007). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, διακρίνουμε ότι οι περισσότερες ασκήσεις- δραστηριότητες που αφορούν τη χρήση του λεξικού στοχεύουν (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1997<sup>α</sup>):

- *Στην εξοικείωση των μικρών κυρίως μαθητών με τις τυπογραφικές ιδιαιτερότητες του λεξικού (γραμμική διάταξη, σύμβολα, πίνακες κτλ.)*
- *Στην εξοικείωση με την αλφαβητική σειρά των λημμάτων*
- *Στην άσκηση στην αναζήτηση του κατάλληλου λήμματος μιας άγνωστης λέξης ή ενός πολυλεκτικού συνόλου (π.χ. παιδική χαρά)*
- *Στη συνειδητοποίηση των γραμματικών κατηγοριών ή ιδιοτήτων των λέξεων*
- *Στην άσκηση στην κατανόηση ορισμών*
- *Στην άσκηση στην εύρεση της κατάλληλης σημασίας σε ένα πολύσημο λήμμα*
- *Στην εξάσκηση στην κατανόηση και χρήση των παραδειγμάτων ως υποδειγμάτων χρήσης των λέξεων*
- *Στην άσκηση στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων*
- *Στην άσκηση στην αξιοποίηση των υφολογικών πληροφοριών του λεξικού*
- *Στη συνειδητοποίηση της ετυμολογίας των λέξεων και της λεξικής οικογένειας*
- *Στη διόρθωση ορθογραφικών, σημασιολογικών, συντακτικών και άλλων λαθών με τη βοήθεια λεξικού*

(Ευθυμίου 2013)

### **A.3.5 Σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων στη διδασκαλία χρήσης του λεξικού**

Αν επιχειρούσε κάποιος να εντοπίσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα αυτόνομο πρόγραμμα ή ενότητα στο οποίο οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγονται και εξασκούνται σε στρατηγικές χρήσης και εξοικείωσης με το λεξικό, θα κατέληγε με σχετική ευκολία στην ενότητα 11 που περιλαμβάνεται στο Β' τεύχος του μαθήματος της Γλώσσας για τη Β' δημοτικού.

Η Γαβριηλίδου (2010), ως συγγραφέας του βιβλίου της Γλώσσας για τη Β' δημοτικού «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», υποστηρίζει ότι στόχος της ήταν, μέσα από την ενότητα 11 να ενσωματωθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, ένα παρεμβατικό



πρόγραμμα με χαρακτηριστικά αμεσότητας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, τονίζει: «ενισχύει τη συνειδητοποίηση του χρήστη σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διαδικασίας αναζήτησης με συγκεκριμένες στρατηγικές, και τέλος βοηθά το μαθητή να αξιολογήσει τα οφέλη από τη χρήση θετικών στρατηγικών χρήσης λεξικού.» Συμπληρώνει πως ένα τέτοιο ενσωματωμένο πρόγραμμα, έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, κατά την άποψή της, διότι αξιοποιεί περιστάσεις αυθεντικού λόγου.

Τέλος, δεν παραλείπει να επισημάνει ότι θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί με τρόπο εμπειρικό ο αντίκτυπος αυτού του προγράμματος που έχει ενταχθεί στη διδακτέα ύλη για τη Β΄ δημοτικού και αποσκοπεί στη στρατηγική χρήση του λεξικού από τους οκτάχρονους μαθητές.

#### ***A.4. Επισκόπηση προηγούμενων ερευνών***

Η Γαβριηλίδου (2002) διεξήγαγε μία πιλοτική εμπειρική έρευνα σχετικά με τους λόγους χρήσης των λεξικών από τους φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας του Δ.Π.Θ., στην οποία αναζητήθηκαν και πρόσθετες φωνολογικές, γραμματικές και πραγματολογικές πληροφορίες. Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2001- 2002 και σε αυτή συμμετείχαν 37 φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος. Οι λόγοι χρήσης του λεξικού, όπως καταγράφηκαν με σειρά συχνότητας είναι οι εξής (Γαβριηλίδου, 2010):

ΛΟΓΟΙ ΧΡΗΣΗΣ ΛΕΞΙΚΟΥ	Απόλυτες τιμές	%
1. Ερμηνεία/σημασία	36	97.3
2. Ορθογραφία	22	59.5
3. Ετυμολογία	18	48.6
4. Συνώνυμα	11	29.7
5. Μετάφραση	7	18.9
6. Φωνολογική Ανάλυση	5	13.5
7. Πληροφορίες	5	13.5
8. Αντίθετα	4	10.8
9. Σύνταξη	4	10.8
10. Σχηματισμός γραμματικών τύπων	2	5.4
11. Παράγωγα	2	5.4
12. Χρήση λέξης	2	5.4
13. Εκπόνηση Εργασιών	2	5.4
14. Διδακτικοί σκοποί	1	2.7
15. Κατανόηση Λεξικών Φράσεων	1	2.7
16. Μελέτη λατινικών/αρχαίων	1	2.7
Δείγμα: 37 φοιτητές		

**Πίνακας 1:** Λόγοι χρήσης λεξικού

Η Νικηφοράκη (2003) βασισμένη στη σπουδαιότητα του λεξικού ως πηγής άντλησης γνώσεων και ως επικουρικού εργαλείου κατά τη μάθηση, προτείνει να προαχθεί το λεξικό σε κύριο διδακτικό εγχειρίδιο. Παρουσιάζει μάλιστα μια πειραματική εφαρμογή που η ίδια διεξήγαγε, σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου, σκοπός της οποίας ήταν να γίνει εμφανής η συμβολή του λεξικού σε περιστάσεις όπου εξεταζόταν το φαινόμενο της πολυσημίας. Μετά την πειραματική διαδικασία, οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά το λεξικό σαν διδακτικό εργαλείο και έτσι η ερευνήτρια προτείνει την επίσημη ενσωμάτωσή του στη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια του σχολείου.

Ο Τελόπουλος (1997) παρουσιάζει την έρευνα που έγινε από μία ερευνητική ομάδα για το παιδικό λεξικό, η οποία βασίζεται στον παιδικό λόγο και συνακόλουθα στα κριτήρια στα οποία οφείλει να ανταποκρίνεται ένα λεξικό που απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 122 μαθητές και μαθήτριες Ε' και Στ' Δημοτικού από τρία Δημοτικά Σχολεία της Θεσ/νίκης, οι οποίοι απάντησαν σε 8 (οκτώ) ερωτήσεις. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι: 1. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούσαν «λίγο» το λεξικό και μάλιστα κυρίως στο σπίτι και λιγότερο στο σχολείο, 2. Οι μαθητές ανατρέχουν συχνότερα όταν «διαβάζουν βιβλία του σχολείου» (ακολουθεί η κατηγορία «λογοτεχνικά βιβλία») και όταν γράφουν «διάφορες εργασίες γενικά» (ακολουθεί η επιλογή «ένα κείμενο» και «σκέφτομαι και γράφω»), 3. Η πλειονότητα χρησιμοποιεί το λεξικό «μόνοι τους» και όχι τόσο συχνά με το δάσκαλο ή τους γονείς τους, 4. Συμβουλευούνται το λεξικό κυρίως «σε μία συζήτηση» (ακολουθούν η επιλογές όταν «ακούν τηλεόραση» και «ραδιόφωνο») και 5. Θα προτιμούσαν ένα λεξικό που να δίνει έμφαση στα παραδείγματα, στα χρώματα και στις εικόνες (Χατζηδήμου 2007).

Ο Χατζηδήμου (2006) παρουσιάζει τα συμπεράσματα μίας έρευνας, η οποία διεξήχθη σε 5 (πέντε) Δημοτικά Σχολεία της Αλεξανδρούπολης, σε μαθητές και μαθήτριες της Ε' και Στ' Δημοτικού και είχε ως στόχο να διερευνήσει τη χρήση του λεξικού από μέρους τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 192 μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι μέσω ερωτηματολογίου έπρεπε να απαντήσουν σε άξονες που αφορούσαν: α) την κατοχή ελληνικού γλωσσικού λεξικού, εγκυκλοπαιδικού λεξικού και λεξικού ξένης γλώσσας, β) τη συχνότητα χρήσης κάθε είδους λεξικού στο σπίτι και στο σχολείο, γ) τη συχνότητα χρήσης του λεξικού για την ανεύρεση της σημασίας μιας λέξης, της ορθογραφίας μιας λέξης ή συνωνύμων/αντωνύμων, δ) τον βαθμό δυσκολίας των μαθητών και των μαθητριών στη χρήση κάθε είδους λεξικού, ε) την παρότρυνση που δέχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους να χρησιμοποιούν το λεξικό, και στ) την κατοχή ηλεκτρονικού λεξικού, τη

συχνότητα χρήσης του και τον βαθμό δυσκολίας στη χρήση του. Τα συμπεράσματα στο οποία καταλήγει είναι ότι τελικά οι μαθητές διαθέτουν και χρησιμοποιούν στο σπίτι τους σε μεγαλύτερο ποσοστό λεξικά ξένης γλώσσας, σε αντίθεση με το σχολείο όπου χρησιμοποιείται το ελληνικό λεξικό, αλλά με μικρή συχνότητα. Επίσης, εντόπισε ότι η συχνότητα χρήσης και ο βαθμός δυσκολίας στη χρήση των λεξικών είναι αντιστρόφως ανάλογα, διότι οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα το ελληνικό γλωσσικό λεξικό και το λεξικό ξένης γλώσσας, των οποίων η χρήση δεν φαίνεται να τους δυσκολεύει, σε αντίθεση με τη σπανιότερη χρήση του εγκυκλοπαιδικού λεξικού στο οποίο παρουσιάζουν και περισσότερες δυσκολίες. Επιπλέον, συμπεραίνει ότι βασικότερος λόγος για να συμβουλευτούν οι μαθητές το λεξικό τους είναι για να βρουν τη σημασία μιας λέξης, ενώ σε μικρότερη συχνότητα ακολουθεί η χρήση για ορθογραφικούς λόγους και εύρεση συνωνύμων. Τέλος, ένας στους δύο μαθητές αποκρίθηκε ότι παροτρύνεται από το δάσκαλο να κάνει χρήση λεξικού και ένας στους τρεις από τους γονείς του.

Ο Χατζηδήμου και πάλι (2007), ερεύνησε τη χρήση του λεξικού από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. Το δείγμα του αυτή τη φορά περιελάμβανε 340 φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος που βρίσκονταν στο δεύτερο, τρίτο, τέταρτο ή και μεγαλύτερο έτος σπουδών τους. Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο, επιθυμεί να εντοπίσει: α) αν έχουν στο σπίτι τους κάποιο ελληνικό γλωσσικό λεξικό, κάποιο δίγλωσσο ή/και κάποιο εγκυκλοπαιδικό και αν ναι ποιο, β) τη συχνότητα χρήσης του κάθε λεξικού, γ) τους λόγους χρήσης του ελληνικού γλωσσικού λεξικού, δ) το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη χρήση του κάθε είδους λεξικού, ε) το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι ίδιοι από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν το λεξικό, στ) τους παράγοντες που τους παροτρύνουν στη χρήση λεξικού, ζ) την ικανοποίησή τους από τις πληροφορίες που τους είναι διαθέσιμες στο ελληνικό γλωσσικό λεξικό αλλά και τους λόγους της πιθανής μη ικανοποίησής τους, η) αν διδάχτηκαν οι ίδιοι στις διάφορες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης το πώς να χρησιμοποιούν ένα λεξικό αλλά και ποια είναι η γνώμη τους σχετικά με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της χρήσης του στην ελληνική εκπαίδευση. Τα πορίσματα στα οποία καταλήγει είναι: 1. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν στο σπίτι τους και τα τρία είδη λεξικών, αλλά σε μεγαλύτερη συχνότητα κατοχής συναντάται το λεξικό ξένης γλώσσας ενώ έπεται το λεξικό ελληνικής και με μεγάλη διαφορά ακολουθεί το εγκυκλοπαιδικό. 2. Σε γενικές γραμμές τα υποκείμενα δε χρησιμοποιούν ιδιαίτερα συχνά τα τρία είδη λεξικών, αν και σε συχνότητα χρήσης προπορεύεται το λεξικό ξένης γλώσσας. 3. Οι λόγοι για τους οποίους τα υποκείμενα ανατρέχουν στο λεξικό είναι κυρίως για την εύρεση

της σημασίας μιας λέξης. 4. Παρόλο που όπως έγινε αντιληπτό, το λεξικό ξένης γλώσσας χρησιμοποιείται συχνότερα, εντούτοις, είναι εκείνο στο οποίο αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στη χρήση. 5. Αξιοσημείωτο είναι το συντριπτικό ποσοστό των ικανοποιημένων από την ικανότητά τους στη χρήση του λεξικού, γεγονός το οποίο όπως σχολιάζει ο ίδιος ο Χατζηδήμου, οφείλεται μάλλον στην αυτοπεποίθηση και την άγνοια τους σχετικά με την απαραίτητη κατοχή δεξιοτήτων για την αποτελεσματική χρήση του λεξικού. 6. Τα υποκείμενα φαίνεται να μην ωθούνται ιδιαίτερα από κάποιους παράγοντες αλλά η επιλογή χρήσης του λεξικού να επαφίεται στη δική τους χρήση και επιθυμία. Μολαταύτα, τα πρώτα ερεθίσματά τους μάλλον προκύπτουν από την ώθηση των γονέων και των εκπαιδευτικών των πρώτων βαθμίδων. 7. Οι χρήστες του δείγματος τη έρευνας είναι γενικά ικανοποιημένοι ως προς τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στα διάφορα ελληνικά γλωσσικά λεξικά τους. 8. Η διδασκαλία χρήσης του λεξικού παρουσιάζεται πιο συχνή στο δημοτικό σχολείο. 9. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος θεωρούν ότι η διδασκαλία της χρήσης τους λεξικού, αρμόζει να ξεκινά από το δημοτικό σχολείο.

Η Ζερδελή (2004), διεξήγαγε μία έρευνα που ανήκει στις μελέτες επισκόπησης πεδίου, έχοντας ως ερευνητικό της εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 1106 μαθητές και μαθήτριες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού 52 Δημοτικών Σχολείων 15 νομών της Ελλάδας, αλλά και 300 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στα παραπάνω σχολεία. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί: 1. Αν διαθέτουν οι μαθητές δικό τους λεξικό, 2. Αν και πόσο συχνά οι μαθητές χρησιμοποιούν το λεξικό, 3. Αν και πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές στη χρήση του λεξικού, 4. Ποιες είναι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά τη χρήση του λεξικού, 5. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές καταφεύγουν στη χρήση του λεξικού, 6. Ποια μορφή προτιμούν οι μαθητές να έχει το λεξικό που χρησιμοποιούν, 7. Αν οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μαθητές στη χρήση του λεξικού, 8. Αν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στρατηγικές χρήσης του λεξικού. Τα πορίσματα στα οποία καταλήγει είναι: 1. 9/10 μαθητές έχουν στην κατοχή τους δικό τους λεξικό, 2. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν το λεξικό πιο πολύ στο σπίτι παρά στο σχολείο, ενώ όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης του στο σχολείο, η πλειονότητα αποκρίθηκε ότι χρησιμοποιεί το λεξικό στο σχολείο λίγο αλλά και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι δεν το χρησιμοποιεί καθόλου στο σχολείο. 3. Η πλειονότητα των μαθητών απάντησε ότι δεν εμφανίζει δυσκολίες κατά τη χρήση του λεξικού και μόνο ένα μικρό ποσοστό που δήλωσε ότι: *«οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη χρήση του λεξικού είναι ο εντοπισμός της λέξης στο λεξικό με*

αλφαβητική σειρά και με το σωστό ορθογραφικό και γραμματικό τύπο, η κατανόηση των συμβόλων και συντομογραφιών, καθώς και η επιλογή και η κατανόηση της σωστής σημασίας της λέξης.» 4. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές στρέφονται στο λεξικό είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ερμηνευτικοί, ενώ έπονται σε συχνότητα λόγοι ορθογραφικοί και εύρεσης συνωνύμων και αντωνύμων, συνθέτων, παραγώγων και συντακτικού περιεχομένου. 5. Οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν ότι προτιμούν το λεξικό τους να έχει παραδείγματα και εικόνες, χιούμορ και χρώματα. 6. Οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική πλειονότητά τους, απάντησαν ότι παροτρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν λεξικό, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι διδάσκει στρατηγικές χρήσης του λεξικού. (Ζερδελή 2004)

Τέλος, ο Hartmann (1999) έχοντας ως δείγμα 710 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες διαφόρων σχολών του Πανεπιστημίου του Έξετερ (Exeter University), χρησιμοποίησε ως εργαλείο ερωτηματολόγιο προκειμένου να παρουσιάσει μία μελέτη περίπτωσης. Στο πλαίσιο της έρευνας έλαβαν χώρα και συνεντεύξεις με καθηγητές των σχολών. Ο Hartmann είχε ως στόχο να εξετάσει ζητήματα όπως η κατοχή λεξικών, η συχνότητα και οι δυσκολίες γύρω από τη χρήση τους κ.α. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν ότι οι περισσότεροι είχαν τουλάχιστον ένα λεξικό και μάλιστα, οι μισοί σχεδόν είχαν πάνω από τέσσερα, ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες στα τμήματα Ανθρωπιστικών Επιστημών και Σύγχρονων Γλωσσών είχαν κατά μέσο όρο περισσότερα από τα διπλάσια λεξικά σε σχέση με φοιτητές και φοιτήτριες των Θετικών Επιστημών. Συνεχίζοντας, βασικότεροι λόγοι για αναζήτηση στο λεξικό ήταν η εύρεση πληροφοριών σχετικά με τη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων, σε σύγκριση με την εύρεση εγκυκλοπαιδικών, ετυμολογικών ή άλλων πληροφοριών. Ακόμη, από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι τα μέλη ΔΕΠ δεν ασχολούνταν ιδιαίτερα με τα λεξικά ή άλλα βιβλία αναφοράς και δεν αποτελούσαν αυτά μέρος της πολιτικής του κάθε Τμήματος. Ωστόσο, εκδηλώθηκε από την πλευρά των καθηγητών η προθυμία να επαναπροσδιοριστεί μελλοντικά η στάση τους απέναντι στα λεξικά και στα άλλα βιβλία αναφοράς και να επαναδιαπραγματευθεί η θέση που κατέχουν στα διάφορα προγράμματα σπουδών. Τέλος, και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, έδειξαν να αντιλαμβάνονται ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων για την καλλιέργεια της χρήσης του λεξικού, θα ήταν βοηθητική (Χατζηδήμου 2006).

## **Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### ***B.1. Μεθοδολογία της έρευνας***

#### **B.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είχε ως γενικό της σκοπό τη διερεύνηση της χρήσης του λεξικού από μαθητές της δευτέρας (Β') τάξης δημοτικού, δεδομένου ότι σε αυτή την τάξη υπάρχει μία ενότητα στο βιβλίο του μαθητή (ενότητα 11), η οποία ασχολείται αποκλειστικά με τη γνωριμία και την εξοικείωση των μαθητών με τα λεξικά και τις ιδιότητές τους. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι συνθήκες και οι παράγοντες που συνέβαλαν στη γνωριμία και επεξεργασία των λεξικών από τους μαθητές. Επίσης, ειδικό στόχο της εργασίας αποτελούσε η μελέτη των στάσεων των υποκειμένων απέναντι στα λεξικά καθώς και η ανταπόκρισή τους αλλά και η ποιότητα των πιθανών δυσκολιών που συναντούν σε εργασίες που συμπεριλαμβάνουν τη χρήση λεξικού.

Ο βασικός λόγος που μας οδήγησε στη διεξαγωγή αυτής της ερευνητικής διεργασίας, είναι η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στο συγκεκριμένο ζήτημα. Είναι λιγοστές οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη χρήση του λεξικού από τους μαθητές και μάλιστα, απουσιάζουν εντελώς σχεδόν, ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη χρήση του από μαθητές μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου.

#### **B.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το λεξικό;
  - A) Ποιες περιστάσεις/άτομα τους οδήγησαν σε αυτή την επαφή;
  - B) Ποια είδη λεξικών έχουν στο σπίτι τους και για ποιους λόγους τα χρησιμοποιούν;
2. Ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στο λεξικό ως εγχειρίδιο;
3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές σε δραστηριότητες που απαιτούν το χειρισμό λεξικού;
  - A) Σε ποιες ανταποκρίνονται με ευκολία και σε ποιες δυσκολεύονται;
  - B) Τι είδους δυσκολίες συναντούν και πώς τις διαχειρίζονται;

### **B.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις**

Σε κάθε ένα από τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα, αντιστοιχούν συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τα δεδομένα τα οποία πρόκειται να εξαχθούν εφόσον ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική διεργασία. Οι υποθέσεις διατυπώνονται με βάση την κρίση και την προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική της εμπειρία, καθώς και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη χρήση του λεξικού από τους μαθητές και είναι οι εξής:

1. Κάνοντας λόγο για συνθήκες εννοούμε όλους εκείνους τους συντελεστές, είτε είναι πρόσωπα είτε ερεθίσματα ενταγμένα σε περιβάλλοντα, τα οποία έχουν οδηγήσει τους μαθητές στην επαφή τους με το λεξικό. Έτσι, εικάζεται ότι πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον του σπιτιού και τα ερεθίσματα που προσφέρονται από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.

A) Οι περισσότεροι από τους μαθητές αναμένεται να έχουν έρθει σε επαφή με το λεξικό χάρη στους γονείς ή τα αδέρφια τους στο σπίτι. Συχνά οι γονείς που ασχολούνται με ζητήματα γλώσσας είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στην κατοχή γλωσσικών εγχειριδίων και στη μύηση των τέκνων τους στη χρήση τους, κάτι που υποθέτουμε ότι θα διαπιστωθεί και στο πλαίσιο της εργασίας μας. Από την άλλη, για τα παιδιά που στερούνται τέτοιου είδους ερεθίσματα από την οικογένειά τους, μάλλον το σχολείο ή κάποιο κέντρο ξένων γλωσσών θα αποτελεί αφορμή για τη «γνωριμία» τους με το λεξικό.

B) Αναμένεται ότι στο σπίτι των μαθητών θα υπάρχει έστω ένα λεξικό, πιθανότατα ερμηνευτικό, το οποίο λογικά θα έχει αγοράσει κάποιος από τους γονείς ή τα αδέρφια τους. Επιπλέον, αναμένεται ότι το λεξικό ξένης γλώσσας θα αποτελεί για πολλούς μαθητές το πρώτο λεξικό που επεξεργάστηκαν, λόγω της παρακίνησης των καθηγητών ξένων γλωσσών για την αναγκαιότητα της κατοχής του. Ίσως επίσης, υπάρξουν αναφορές από αλλοδαπούς μαθητές σχετικά με γονείς ή συγγενικά τους πρόσωπα τα οποία χρησιμοποιούν κάποιο μεταφραστικό λεξικό.

2. Εκτιμάται ότι μαθητές οι οποίοι διδάσκονται τις δυνατότητες που προσφέρει ένα λεξικό και έχουν «μυηθεί» στην ανακάλυψη των χρήσεών του, θα έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτό. Από την άλλη, μαθητές οι οποίοι δεν έχουν γνωρίσει διαφορετικούς τύπους λεξικών και δεν έχουν επεξεργαστεί λεξικά που να

ανταποκρίνονται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους στους νεαρούς αποδέκτες, το πιθανότερο είναι να τα θεωρούν ανούσια και να τα χρησιμοποιούν για περιορισμένους σκοπούς, μη γνωρίζοντας το εύρος των προσφερόμενων δυνατοτήτων τους. Επίσης, αναμένεται μία αρνητική στάση ως προς τον έντυπο χαρακτήρα του λεξικού, διότι η νέα γενιά τείνει να αρέσκεται σε ηλεκτρονικές μορφές αντικειμένων.

3. Εικάζεται ότι η ανταπόκριση των μαθητών θα ποικίλει από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, ανάλογα με τα ζητούμενά της, το βαθμό δυσκολίας της και τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές ως προς την επίλυσή της.

A) Λαμβάνοντας υπόψη πως στη δευτέρα (B') δημοτικού, υπάρχει ενταγμένη στο βιβλίο της γλώσσας μία ενότητα (11<sup>η</sup>) η οποία πραγματεύεται αποκλειστικά τη χρήση και τα βασικά γνωρίσματα του λεξικού, αναμένεται να έχουν αποκτήσει ικανοποιητική ευχέρεια στη χρήση του. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος της τάξης έχει ασχοληθεί με την επεξεργασία των όσων περιλαμβάνει η συγκεκριμένη ενότητα. Έχοντας υπόψη την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και δεδομένης της ηλικίας των μαθητών, αναμένεται ότι οι μαθητές θα ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες που αφορούν σε: ταχεία αλφαβήτιση και κατανομή των γραμμάτων της αλφαβήτου στις σελίδες του λεξικού και επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με την ορθογραφία της λέξης την οποία αναζητούν. Ήδη από την πρώτη (A') δημοτικού έχουν ασχοληθεί με τοποθέτηση λέξεων σε αλφαβητική σειρά, ενώ γνωρίζουν βασικούς ορθογραφικούς κανόνες που μπορούν να τους διευκολύνουν στην αναζήτηση.

B) Αναμένεται ότι οι μαθητές θα αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες στο να κάνουν επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με τον τύπο που αποτελεί το λήμμα στο λεξικό, διότι μία τέτοια διαδικασία προϋποθέτει ότι ο μαθητής βρίσκεται σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης σχετικά με τις δομές και τις μετατροπές της γλώσσας. Επίσης είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες απορρέουν από την άγνοια της σημασίας των κεφαλαριών και της αποκωδικοποίησης των συμβόλων στο λεξικό τους, με αποτέλεσμα την ανικανότητα διαχείρισης των πληροφοριών που μπορούν να αντλήσουν από αυτά, για προσωπική τους διευκόλυνση. Αναμένεται να προσπαθήσουν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των δραστηριοτήτων που τους δυσκολεύουν ή ίσως απογοητευτούν από τη δυσκολία τους, δεδομένου και του νεαρού της ηλικίας τους.



#### **B.1.4. Καθορισμός του πληθυσμού της έρευνας**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αποφασίστηκε ότι χρειαζόταν να αναζητηθούν τρία τμήματα δευτέρας (Β') δημοτικού που ανήκουν στο νομό Μαγνησίας. Μετά από συζήτηση, κρίθηκε πως θα ήταν σκόπιμο να στραφούμε σε ένα τμήμα δευτέρας δημοτικού σε κάποιο σχολείο του Βόλου, σε ένα τμήμα δευτέρας δημοτικού της Νέας Ιωνίας και σε ένα τμήμα δευτέρας δημοτικού, το οποίο δε θα βρίσκεται εντός της πόλης του Βόλου, αλλά σε κάποια περιοχή έξω από αυτή.

Σχετικά με το σχολείο του Βόλου, καταλήξαμε στο τμήμα της δευτέρας δημοτικού του 25<sup>ου</sup> σχολείου, το οποίο αποτελείται από 26 μαθητές, διότι ένα συγγενικό πρόσωπο της ερευνήτριας διατηρεί φιλικές σχέσεις με τη διευθύντρια του εν λόγω σχολείου, ενώ είχαμε πληροφορηθεί επίσης ότι η δασκάλα της συγκεκριμένης δευτέρας τάξης ασχολείται μαζί με τους μαθητές της με θέματα που αφορούν την ποίηση και τη γλώσσα στο σύνολό της.

Όσον αφορά το σχολείο της Νέας Ιωνίας, στραφήκαμε σε ένα από τα δύο τμήματα δευτέρας δημοτικού του 5<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου στο οποίο βρίσκονται 16 μαθητές, καθώς γνωρίζαμε τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και είχαμε άριστες σχέσεις μαζί τους, χάρη στην εκπόνηση της Πρακτικής μας Άσκησης στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τέλος, η μητέρα της ερευνήτριας η οποία είναι εκπαιδευτικός και διδάσκει στην Τρίτη δημοτικού στο 2<sup>ο</sup> Γεωργιάδειο δημοτικό σχολείο της Αγριάς, μίας κωμόπολης έξω από το Βόλο, συντέλεσε στο να στραφούμε σε ένα από τα δύο τμήματα δευτέρας δημοτικού του εν λόγω σχολείου, το οποίο αριθμεί 16 μαθητές.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στην προθυμία και στην άψογη συνεργασία που επέδειξαν όλα τα προαναφερθέντα πρόσωπα, δίχως τη συμβολή των οποίων η παρούσα έρευνα δε θα ήταν εφικτό να υλοποιηθεί.

#### **B.1.5. Ερευνητική μέθοδος**

Η ερευνητική μέθοδος που αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος, εφόσον αφορά τη συμμετοχική παρατήρηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων στο φυσικό τους περιβάλλον. Ένας ακόμη παράγοντας που συντέλεσε στο να επιλεγεί η ποιοτική προσέγγιση είναι διότι η ερευνήτρια, επιχειρώντας να μειώσει την «απόστασή» της από τα υποκείμενα της έρευνας, παίρνει μέρος στις δραστηριότητες του πλαισίου το οποίο παρατηρεί, συζητά με τα υποκείμενα και κρατά λεπτομερείς σημειώσεις. Επιπλέον, για τις ανάγκες της παρούσας

εργασίας η ερευνήτρια χρειάστηκε να παρευρίσκεται στην τάξη με το ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, να αλληλεπιδρά με τους μαθητές, να συζητά μαζί τους και συνεπώς να παρατηρεί ως συμμετέχουσα (Σαραφίδου, 2011).

Η ποιοτική έρευνα που εφαρμόστηκε αποσκοπεί να «φωτίσει» πτυχές που σχετίζονται με τη χρήση του λεξικού από τους μαθητές της δευτέρας δημοτικού, ιδωμένες μέσα σε πραγματικά περιβάλλοντα σχολικής τάξης. Έχει επίσης επεξηγηματικό χαρακτήρα, εφόσον επιθυμεί να ανακαλύψει τις στάσεις και τις ιδέες που έχουν διαμορφώσει μέσα από τα βιώματά τους οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με το λεξικό αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δράση τους. Τέλος, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα όπως είναι οι δεξιότητες χρήσης του λεξικού αλλά και ο ίδιος ο τρόπος χειρισμού του που απαιτούσαν παρατήρηση και ερμηνεία από την ερευνήτρια, γεγονός το οποίο δεν θα μπορούσε να παρουσιαστεί με στατιστικά στοιχεία.

#### **B.1.6. Ερευνητικά εργαλεία**

Τα βασικά ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας είναι η ημι-δομημένη ομαδική συνέντευξη και η παρατήρηση. Πριν την ομαδική συνέντευξη σε κάθε ένα από τα τμήματα των σχολείων, η ερευνήτρια προέβη σε «χαρτογράφηση» του χώρου. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη επαφή με την τάξη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εξοικείωση της ερευνήτριας με το πεδίο, περιελάμβανε μία ημέρα παρακολούθησης των μαθητών και του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος, με σκοπό την καταγραφή ορισμένων σημειώσεων σχετικά με το έμπυχο και το άμπυχο υλικό της τάξης. Φυσικά, ο τρόπος προσέγγισης και παραμονής στο πεδίο ήταν τέτοιος ώστε να μην παρακωλύει τη φυσική ροή του μαθήματος και παράλληλα να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και να οδηγεί σε μία φιλική και άνετη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων (Κυριαζή, 2001 στο Σαραφίδου, 2011: 53).

Μετά τη χαρτογράφηση του πεδίου, ακολούθησε η φάση της ομαδικής συνέντευξης. Η ερευνήτρια είχε καθορίσει εκ των προτέρων το περιεχόμενο των υπό διερεύνηση ερωτημάτων, σχεδιάζοντας έναν «οδηγό συνέντευξης», ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ως ένας βασικός κατάλογος των θεμάτων που αφορούσαν την έρευνα. (Σαραφίδου, 2011). Γι αυτό το λόγο θα χαρακτηρίζαμε τις ομαδικές συνεντεύξεις ως ημι-δομημένες. Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι μέσω των ομαδικών συνεντεύξεων επιχειρήθηκε η διερεύνηση

των ερευνητικών ερωτημάτων 1 και 2. Για το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης.

Την ομαδική συνέντευξη διαδέχθηκε η φάση της παρατήρησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να διερευνηθεί κάτω από συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τους αίθουσα, η ευχέρεια και η ανταπόκριση των μαθητών κατά την επεξεργασία και τη χρήση του λεξικού. Δόθηκε λοιπόν στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα) το οποίο κλήθηκαν να επεξεργαστούν εταιρικά, ενώ παράλληλα η ερευνήτρια παρατηρούσε ως συμμετέχουσα τον τρόπο και την ποιότητα των ενεργειών στις οποίες προέβαιναν οι μαθητές. Το φύλλο αυτό περιελάμβανε δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με δεξιότητες γύρω από τη χρήση λεξικών και γι αυτό το λόγο οι μαθητές χρησιμοποιούσαν παράλληλα το εικονογραφημένο λεξικό -«Το πρώτο μου λεξικό» για την Α', Β' Γ' δημοτικού που τους είχε διανεμηθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την καταγραφή του συνόλου των παρατηρήσεων, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ένα είδος ερευνητικού ημερολογίου.

Τέλος, έγινε χρήση και ενός τρίτου ερευνητικού εργαλείου, αυτού της άτυπης συζήτησης με τους μαθητές, κατά την τελευταία μέρα παραμονής της ερευνήτριας στο πεδίο. Στόχος ήταν να διευρυνθούν οι γνώσεις των μαθητών γύρω από την ποικιλία των ειδών των λεξικών που βρίσκονται διαθέσιμα, να γίνει μία νύξη σχετικά με τη διαχρονική ανάγκη για σύνταξη λεξικών και βέβαια, να εκφράσουν οι ίδιοι οι μαθητές τις προτάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το ερευνητικό εγχείρημα στο οποίο συμμετείχαν, σαν ένα είδος αποτίμησης του συνόλου της διαδικασίας.

#### **B.1.6.1. Ομαδικές συνεντεύξεις**

Η ημι-δομημένη ομαδική συνέντευξη κρίθηκε ως το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο που θα αποτελούσε το μέσο για να εκφράσουν τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες τους οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος, αλληλεπιδρώντας παράλληλα και με την ίδια την ερευνήτρια.

Όπως προαναφέρθηκε, με τη χρήση των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2. Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων είχε δημιουργηθεί από την ερευνήτρια ένας «οδηγός συνέντευξης», προσαρμοσμένος στην ηλικία των μαθητών. Υπήρχε ωστόσο, ευελιξία ως προς τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και τη χρήση επεξηγήσεων, όπου αυτές κρίνονταν αναγκαίες, σε κάθε ένα τμήμα. Οι συνεντεύξεις λοιπόν,

προσαρμόστηκαν στα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, με σκοπό να διαφωτιστεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερα το υπό μελέτη ζήτημα.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι άξονες με τις ερωτήσεις που υπήρχαν στον οδηγό συνέντευξης και γίνεται ένας σχολιασμός του τρόπου με τον οποίο η ερευνήτρια επέλεξε να συντάξει τον οδηγό κατά τέτοιο τρόπο.

### Οδηγός συνέντευξης:

#### *Μέρος Α' - Γνωριμία και ενημέρωση των μαθητών*

- 1. Γνωριμία με τους μαθητές- δημιουργία ευχάριστου κλίματος.*
- 2. Ενημέρωση για το σκοπό που βρίσκομαι στο τμήμα τους.*
- 3. Διατύπωση αποριών από τους μαθητές σχετικά με τις δράσεις που πρόκειται να γίνουν.*



Μέλημά μας ήταν αρχικά η δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές, μέσω της γνωριμίας μας μαζί τους, αλλά και της γνωστοποίησης σχετικά με τις ερευνητικές μας προθέσεις. Σε αυτό το σημείο τους κοινοποιήσαμε ότι πρόκειται να μας βοηθήσουν στη διεξαγωγή μίας έρευνας, χωρίς ωστόσο να αναφέρουμε ακόμη το ακριβές της περιεχόμενο, διότι δε θέλαμε να προϊδεαστούν σχετικά με το θέμα του λεξικού, για λόγους που θα παραθέσουμε στη συνέχεια. Επίσης, καλέσαμε τους μαθητές να διατυπώσουν πιθανές απορίες ή επιφυλάξεις τους, προκειμένου να αρχίσουμε τη συνεργασία μας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

#### *Μέρος Β' - Εισαγωγικές ερωτήσεις*

- 1. Συζήτηση γύρω από το μάθημα της γλώσσας. Πώς έχουν συνηθίσει να κάνουν το μάθημα με τη δασκάλα/ το δάσκαλό τους;*
- 2. Τι θεωρούν ότι έμαθαν φέτος (δεδομένου ότι η σχολική χρονιά τελειώνει) και τους φάνηκε χρήσιμο; Τι περισσότερο ξέρουν φέτος σε σχέση με πέρυσι όσον αφορά τη γλώσσα (Θα δώσω παραδείγματα όπως νέες λέξεις, πώς κλίνονται τα ρήματα, καλύτερη ανάγνωση και ορθογραφία κ.α.)*
- 3. Τώρα που μπορούν να διαβάζουν καλύτερα, τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία; Ποια είναι τα αγαπημένα τους; Διαβάζουν και ηλεκτρονικά βιβλία;*



Σκοπός μας σε αυτό το σημείο ήταν η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος και η έναρξη της συζήτησης μέσω ερωτήσεων που επιχειρούν την εξοικείωση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις που αφορούν το παρόν είναι εύκολο να απαντηθούν από τους συνεντευξιαζόμενους χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια μνημονικής ανάκλησης ή σύνθετες γνωστικές διεργασίες (Σαραφίδου, 2011). Εφόσον η έρευνά μας ανήκει στο πεδίο που ασχολείται με τη Γλώσσα και τη διδασκαλία της, θεωρήσαμε ότι θα ήταν χρήσιμη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με το γλωσσικό μάθημα στην εκάστοτε τάξη. Επίσης, για την καλύτερη αντίληψη του προφίλ του κάθε τμήματος, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν και οι ερωτήσεις 2 και 3.

*Μέρος Γ' - Διερεύνηση των υπάρχουσών γνώσεων των μαθητών γύρω από το λεξικό και τα βασικά του χαρακτηριστικά*

- 1. Έχουν μιλήσει φέτος για κάποιο βιβλίο που είναι διαφορετικό από τα συνηθισμένα βιβλία με ιστορίες; Ποιο βιβλίο είναι αυτό και τι το διαφορετικό έχει;*
- 2. Δίνω σε εταιρικά στους μαθητές τρεις σελίδες, οι δύο από βιβλία λογοτεχνικά και η τρίτη από ένα λεξικό. Τις παρατηρούν και προσπαθούν να εντοπίσουν τις διαφορές τους. Έχουν κάνει καμία παρόμοια σύγκριση σε κάποιο μάθημα γλώσσας;*
- 3. Πρώτη φορά άκουσαν για τα βιβλία που λέγονται «λεξικά» μέσα στην τάξη ή τα γνώριζαν από πριν; Αν τα ήξεραν, από ποιον /που τα γνώριζαν;*
- 4. Ζητώ να περιγράψουν με λίγα λόγια τι είναι ένα λεξικό. Καταγράφω τις απαντήσεις τους στον πίνακα.*
- 5. Τι πληροφορίες μπορούμε να πάρουμε από ένα λεξικό; Σε τι μας χρησιμεύει;*
- 6. Θυμούνται κάτι που τους έκανε εντύπωση όταν έμαθαν με το δάσκαλο/ τη δασκάλα τους για το λεξικό;*
- 7. Υπήρξε κάτι που τους δυσκόλεψε;*
- 8. Έχουν φτιάξει κάποιο δικό τους λεξικό στην τάξη; Αν ναι, πώς ήταν; Τι πληροφορίες είχε;*



Αυτό το στάδιο ξεκινά με μια ερώτηση που διευκολύνει τους μαθητές να εισαχθούν στο υπό διαπραγμάτευση ζήτημα. Η έκφραση που επιλέξαμε: «κάποιο βιβλίο που είναι

διαφορετικό από τα συνηθισμένα βιβλία με ιστορίες», χρησιμοποιήθηκε λόγω του τίτλου που υπάρχει στην ενότητα 11 του βιβλίου του μαθητή, η οποία αναφέρεται στο λεξικό και είναι ο εξής: «Τι βιβλίο είναι αυτό;». Προσπαθήσαμε συνειρμικά να συνδέσουμε τις δύο φράσεις ούτως ώστε οι μαθητές να σκεφτούν το λεξικό, ενώ αξίζει να επισημάνουμε ότι όσον αφορά το 2 μία παρόμοια δραστηριότητα υπήρχε και στο βιβλίο του μαθητή στην εν λόγω ενότητα. Οι ερωτήσεις 2, 3 και 8 αναφέρονται στο ερευνητικό ερώτημα 1, ενώ οι ερωτήσεις 4-7 σχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών προς το λεξικό (ερώτημα 2<sup>ο</sup>).

*Μέρος Δ' - Ερωτήσεις σχετικά με την εξοικείωσή τους με το λεξικό και τις σκέψεις τους γι αυτό*

- 1. Πιστεύουν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά ένα λεξικό μόνοι τους και να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που μας δίνει; (Καταγραφή απαντήσεων για σύγκριση με την επόμενη φορά)*
- 2. Έχουν στο σπίτι τους λεξικά; Αν ναι, τι είδους; Τα χρησιμοποιούν συχνά; Έχουν κάποιο λεξικό για αποκλειστικά δική τους χρήση; (Στόχος εδώ είναι να διαπιστωθεί η ύπαρξη λεξικών στο περιβάλλον του σπιτιού και ο τρόπος αξιοποίησής τους- π.χ. ταύτισή του ως εγχειριδίου για αναζήτηση μεταφράσεων κατά την εκμάθηση αγγλικών ή χρήση του λεξικού και για παραγωγή λόγου ή κατανόηση λεξιλογίου για τις ανάγκες του σχολείου;)*
- 3. Έχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους λεξικά; Αν ναι, τα έχουν επεξεργαστεί καθόλου;*
- 4. Πιστεύουν ότι το λεξικό είναι ένα βιβλίο που μας βοηθά μόνο στο μάθημα της γλώσσας ή και σε άλλα μαθήματα; Γιατί; Πώς μπορεί να μας φανεί χρήσιμο σε κάποιο άλλο μάθημα;*



Η πρώτη ερώτηση γίνεται με στόχο να διαπιστωθεί αν οι μαθητές έχουν επίγνωση των ικανοτήτων τους σχετικά με το χειρισμό του λεξικού. Οι ερωτήσεις 2 και 3 πραγματεύονται δεδομένα από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών με τα λεξικά και συνεπώς σχετίζονται με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, η ερώτηση 4 διερευνά τις απόψεις τους για το λεξικό, οπότε εντάσσεται στη θεματική του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.

*Μέρος Ε' - Επεξεργασία των βασικών χαρακτηριστικών ενός λεξικού*

*Με τη βοήθεια του εικονογραφημένου λεξικού -«Το πρώτο μου λεξικό» για την Α', Β' Γ' δημοτικού- που τους έχει διανεμηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, προχωρώ σε μία γνωριμία και επεξεργασία του λεξικού και των βασικών του ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να διεξάγω την επόμενη φορά την παρατήρησή μου μέσα από τα φύλλα εργασίας.*

*Πιο συγκεκριμένα, καλώ τους μαθητές να ξεφυλλίσουμε και να δούμε μαζί τις βασικές πληροφορίες και ιδιότητες του σχολικού λεξικού μας, όπως:*

- ✓ *Την ύπαρξη των λέξεων/λημμάτων με αυστηρή, αλφαβητική σειρά*
- ✓ *Την ύπαρξη κεφαλαριών στο πάνω μέρος κάθε σελίδας, γεγονός που μας βοηθά στην αναζήτηση*
- ✓ *Τα σύμβολα που υπάρχουν στα λήμματα του λεξικού μας και τη σημασία του καθενός από αυτά*
- ✓ *Τη χρησιμότητα των εικόνων και των διαφορετικών χρωμάτων που υπάρχουν στο σχολικό μας λεξικό*



Το τελευταίο μέρος της πρώτης συνάντησης κλείνει με την ερευνήτρια να εισάγει στους μαθητές βασικές ιδιότητες και εφαρμογές που αφορούν το χειρισμό των λεξικών. Για ευνόητους λόγους η διενέργεια αυτής της σύντομης εξοικείωσης με τα βασικά χαρακτηριστικά του λεξικού γίνεται με τη βοήθεια του εικονογραφημένου λεξικού -«Το πρώτο μου λεξικό» για την Α', Β' Γ' δημοτικού, το οποίο έχουν λάβει όλοι οι μαθητές ήδη από την πρώτη (Α') δημοτικού. Εξάλλου και την επόμενη φορά, κατά την παρατήρηση, θα χρησιμοποιηθεί το εν λόγω εγχειρίδιο για τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων που θα δοθούν στους μαθητές σε ειδικά διαμορφωμένα φύλλα εργασίας.

*\*Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι οι ομαδικές συνεντεύξεις διαρκούσαν περίπου 60', ενώ περί τα 30' διαρκούσε η επεξεργασία των βασικών χαρακτηριστικών του σχολικού λεξικού.*

### **B.1.6.2. Παρατήρηση**

Όπως έχει ήδη γίνει λόγος παραπάνω, ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτό της παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση

των ομαδικών συνεντεύξεων η ερευνήτρια σε επόμενη συνάντησή της με τα υποκείμενα της έρευνας διεξήγαγε παρατήρηση προκειμένου να διερευνηθούν τα ζητούμενα του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος. Η παρατήρηση, η οποία διαρκούσε περίπου 90' (όσο δηλαδή ένα δίωρο μάθημα γλώσσας), διεξήχθη κατά τον εξής τρόπο: Η ερευνήτρια αρχικά έκανε μία σύνοψη των όσων ειπώθηκαν την προηγούμενη φορά σχετικά με τα βασικά γνωρίσματα που υπάρχουν στα λεξικά και πιο συγκεκριμένα στο σχολικό λεξικό που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Έπειτα, μοίραζε σε ζευγάρια από ένα φύλλο εργασίας το οποίο η ίδια δημιούργησε και περιελάμβανε δραστηριότητες που αφορούσαν το χειρισμό του λεξικού. Σκοπός ήταν ενόσω οι μαθητές εργάζονταν στις δραστηριότητες αυτές, η ερευνήτρια να περνά και να παρατηρεί τις δράσεις τους, να μελετά τον τρόπο σκέψης και επίλυσής τους και τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και πώς τις διαχειρίζονταν. Φυσικά, πρέπει να ομολογήσουμε ότι αυτό δεν ήταν πάντα εύκολο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου υπήρχαν πολλοί μαθητές και η ίδια έπρεπε να κινείται κυκλικά από το ένα ζευγάρι στο άλλο και να δίνει ενδεχομένως και αναγκαίες διευκρινίσεις. Όσον αφορά την καταγραφή των σημειώσεων, όπως προαναφέρθηκε, αυτές καταγράφηκαν σε ένα ημερολόγιο παρατήρησης αμέσως μετά τη διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας. Για την εγκυρότερη και πιο σφαιρική αντίληψη των όσων διαδραματίζονταν στην τάξη, η ερευνήτρια σε δύο από τα τρία τμήματα, τα οποία είχαν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ζήτησε και τα δικά τους σχόλια ή επισημάνσεις σχετικά με τα όσα εκείνοι παρατήρησαν. Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι το λεξικό που χρησιμοποιήθηκε εταιρικά από τους μαθητές ήταν «Το πρώτο μου λεξικό» για την Α', Β' Γ' δημοτικού, το οποίο έχουν λάβει όλοι οι μαθητές ήδη από την πρώτη (Α') δημοτικού.

Για τις ανάγκες δημιουργίας του φύλλου εργασίας συμβουλευτήκαμε τη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα τα παραδείγματα δραστηριοτήτων χρήσης λεξικού ταξινομημένα ανάλογα με το είδος στο οποίο εμπίπτουν, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο της κυρίας Ευθυμίου (Ευθυμίου, 2012, «Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: θεωρία και εφαρμογές»:137-145). Οι δραστηριότητες που συμπεριλάβαμε στο φύλλο εργασίας ήταν επτά (7) και είχαν ως εξής:

Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>: Στόχος της δραστηριότητας είναι να διερευνηθεί η εξοικείωση που διαθέτουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις τυπογραφικές ιδιαιτερότητες του λεξικού.



\* Ένας αέρας φύσηξε και ανακάτεψε τα σύμβολα που μπαίνουν στα λήμματα του λεξικού σου. Μπορείς να βάλεις τα σύμβολα στη σωστή θέση;



Σύμβολα: ○ ◇ ● ☑ ✓ ✎ 🎵

**Όμοιος**, όμοια, όμοιο επίθετο (όμοιοι, όμοιες, όμοια)  
 Τα **όμοια** τετράδια έχουν το ίδιο χρώμα; το ίδιο μέγεθος και το ίδιο σχέδιο. **ίδιος** διαφορετικός  
 Στην τάξη του Κώστα είναι δύο κορίτσια που έχουν πολύ μεγάλη ομοιότητα μεταξύ τους. Είναι **δίδυμες**.  
**όμοιος**

**ήρωας** (ο), ηρώο (η) ουσιαστικό (ήρωες, ηρώοι)  
**ήρωας** είναι αυτός που έχει κάνει κάτι πολύ καλό και θαρραλέο και τον θαυμάζουμε γι' αυτό.  
 Ο **ήρωας** μίας ιστορίας είναι το βασικό πρόσωπο της ιστορίας. Σ' αυτόν συμβαίνουν όλες οι περιπέτειες. Ο Κώστας βλέπει συχνά κινούμενα σχέδια. Ο Ποπάι είναι ο αγαπημένος του ήρωας. πρωταγωνιστής  
**ήρωας**

Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>: Αποτελεί δραστηριότητα αλφαβήτισης, ταξινόμησης δηλαδή των λημμάτων με κανόνες αλφαβητικής σειράς.

\*\* Ο Θέμης και ο Χάρης είναι κολλητοί φίλοι και πηγαίνουν στη Β' δημοτικού. Η κυρία Κατερίνα τους ζήτησε να βρουν ποια λέξη από τις παρακάτω θα συναντήσουν πρώτη στο λεξικό και ποια τελευταία. Μπορείτε να βοηθήσετε τα παιδιά;

**Καθαρός, αρακάς, ξίφος, χταπόδι, άδικος, θάρρος, ψυγείο, εργάτης**

Η πρώτη θα είναι: .....

Η τελευταία θα είναι: .....

Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>: Η παρακάτω δραστηριότητα στοχεύει στο να παρατηρηθεί εάν οι μαθητές μπορούν να βρουν το κατάλληλο λήμμα προκειμένου να αναζητήσουν αυτή τη λέξη, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και σημεία που ενδεχομένως δυσκολεύονται.

\*\*\* Σε ποιο λήμμα θα ψάξω αν θέλω να βρω τι σημαίνουν οι λέξεις:

Γνωστές:

Ξόδεψαν:

Μηλαράκι:

Κρύβουμε:

Φουστίτσα:

Τσιγκούνηδες:

**-Γιατί μου ήρθε στο μυαλό αυτό το λήμμα και όχι ένα άλλο; Πώς σκέφτηκα;**

Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>: Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει παράγωγες λέξεις. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το εύρος των λημμάτων ενός λεξικού και την πιθανότητα αυτό να μην περιλαμβάνει σημασίες για όλα τα παράγωγα που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων. Οι μαθητές καλούνται ακόμη να αναρωτηθούν για τη σχέση που συνδέει την υπό αναζήτηση λέξη με το λήμμα στο οποίο μας υποδεικνύει να κοιτάζουμε το λεξικό μας. Επίσης, είναι μια δραστηριότητα για να διαπιστωθεί και η ευχέρεια στην αναζήτηση λημμάτων του λεξικού.

\*\*\*\* *Ψάξε, ψάξε, δε θα το βρεις!*

*Είναι και κάτι λέξεις που δεν σου λένε βρε παιδί μου τι σημαίνουν... Σε στέλνουν να ψάξεις αλλού! Δεν με πιστεύεις; Ψάξε στο λεξικό σου να βρεις τις λέξεις:*

**διαφορά, διαφωνώ, ποτιστήρι**

**-Τώρα με πιστεύεις; Γιατί λες να συμβαίνει αυτό; Τι σχέση έχουν με τις λέξεις που μας στέλνουν για να βρούμε πληροφορίες γι αυτές που ψάχνουμε;**

Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>: Αυτή είναι μία δραστηριότητα η οποία εισάγει αρχικά έναν προβληματισμό σχετικά με τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη το κάθε λεξικό σε συνάρτηση με τη συμπερίληψη σε αυτό λέξεων που ανήκουν σε κάποια άλλη γλώσσας. Η ερευνήτρια επιθυμεί να εξετάσει την εντύπωση που έχουν οι μαθητές και στη συνέχεια τους προκαλεί να διασταυρώσουν τια απόψεις τους. Επιπλέον, αποτελεί αφορμή για να παρατηρήσουν οι μαθητές ότι σε περίπτωση που ένα λήμμα είναι ξένη λέξη, αυτό επισημαίνεται από τον λεξικογράφο.

\*\*\*\*\* Στα ελληνικά λεξικά βρίσκω μόνο ελληνικές λέξεις; Για ψάξε τις λέξεις: **ασανσέρ, ντουζ, ποπ- κόρν, πορτατίφ**

**-Τι μπορείς να πεις τώρα;**

Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>: Αυτή η δραστηριότητα ανήκει στην κατηγορία δραστηριοτήτων εύρεσης και χρήσης των κατάλληλων συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων. Κάποιος που έχει ευχέρεια στη χρήση του λεξικού και έχει συνειδητοποιήσει ότι το λεξικό του διαθέτει κάποια ειδικά σύμβολα τα οποία δείχνουν ότι αναφέρεται ένα συνώνυμο ή αντώνυμο μιας λέξης, μπορεί εύκολα να λύσει γρήγορα μια τέτοια δραστηριότητα. Ο λόγος λοιπόν που εντάξαμε αυτή τη δραστηριότητα είναι για να διαπιστώσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και συνακόλουθα πώς θα ανταποκριθούν σε αυτή την άσκηση. Η ερώτηση που έπεται της άσκησης λειτουργεί περισσότερο σαν υπενθύμιση.

\*\*\*\*\* Προσπάθησε να αντιστοιχίσεις τις λέξεις που σημαίνουν περίπου το ίδιο.

πελώριος	νοσηλευτής
νοσοκόμος	τεράστιος
βάρβαρος	άκαρδος

Προσπάθησε να αντιστοιχίσεις τις λέξεις που σημαίνουν το αντίθετο.

ωφελώ	αρχίζω
λήγω	αυξάνω
μειώνω	βλάπτω

**Το λεξικό σου με τα σύμβολά του μπορεί να σε βοηθήσει;**

Δραστηριότητα 7<sup>η</sup>: Η άσκηση αυτή καλεί τους μαθητές να διορθώσουν τα ορθογραφικά λάθη με τη βοήθεια του λεξικού. Επιχειρεί να μελετήσει την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία.

\*\*\*\*\* Με ένα λεξικό στα χέρια γίνομαι αστέρι της ορθογραφίας! Είσαι από εκείνους που τους αρέσει η ορθογραφία και ξέρουν να γράφουν σωστά όλες τις λέξεις; Αν θέλεις ακόμη λίγη βοήθεια στην ορθογραφία σου, το λεξικό είναι εδώ για σένα! Προσπάθησε να διορθώσεις τις παρακάτω λέξεις με τη βοήθεια του λεξικού σου...

θύελα →

αγγαλιά →  
κρίσταλο →  
χρησός →

### **B.1.6.3. Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές**

Η τελευταία φάση της ερευνητικής διαδικασίας που διεξήχθη σε κάθε ένα από τα τμήματα δευτέρας (Β΄) δημοτικού που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχε τη μορφή της άτυπης συζήτησης. Μέσω αυτής επιχειρήθηκε η γνωριμία των μαθητών με ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους είδη λεξικού (μεταφραστικά λεξικά, ετυμολογικά, ορθογραφικά, τσέπης, ηλεκτρονικά, λεξικά γραμμένα στην καθαρεύουσα) και ο σχολιασμός τους από εκείνους. Στόχος ήταν η παρατήρηση των στάσεων απέναντι σε αυτά και η διατύπωση των απόψεων και σχολίων που επιθυμούσαν να κάνουν οι μαθητές σχετικά με τα όσα είδαν. Ένας ακόμη λόγος ένταξης της άτυπης συζήτησης στο τέλος της κάθε ερευνητικής διαδικασίας, ήταν για να επέλθει ένα είδος «αποτίμησής» της, με τη βοήθεια των υποκειμένων που ενεπλάκησαν σε αυτή. Η αξιοποίηση της συζήτησης, είχε λοιπόν ως σκοπό την ανάδειξη των εντυπώσεων των μαθητών από την εμπλοκή τους σε αυτές τις ερευνητικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν και είχαν ως σημείο αναφοράς τους το λεξικό. Με αυτό τον τρόπο, οι ερμηνείες και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, θα ήταν δυνατό να συμπληρωθούν, να επιβεβαιωθούν, να απορριφθούν ή να τροποποιηθούν κι έτσι η έρευνα θα χαρακτηριζόταν από μεγαλύτερη αξιοπιστία και ακρίβεια. Στο παράρτημα παρατίθενται οι άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκε η εξέλιξη της άτυπης συζήτησης.

### **B.1.7. Δεοντολογία και ηθική της έρευνας**

Πριν την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας σε κάθε ένα από τα σχολεία, η ερευνήτρια ζήτησε φυσικά τη συγκατάθεσή τους, συζήτησε με τους δασκάλους των τάξεων και τους διευθυντές, τους εξήγησε το σκοπό της έρευνας και έδωσε τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Ακόμη, πριν την υλοποίηση της ομαδικής συνέντευξης, ενημερώθηκαν όπως προαναφέραμε και οι μαθητές των τμημάτων. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές ότι οι πληροφορίες που θα συγκεντρώνονταν να αξιοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ θα τηρούνταν και η ανωνυμία της ταυτότητάς τους. Κάθε παράθεση των απόψεων των συμμετεχόντων η οποία καταγράφηκε θα γίνεται ανώνυμα.

### **B.1.8. Διεξαγωγή ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε για καθένα από τα συμμετέχοντα τμήματα**

Η έρευνα διήρκεσε περίπου είκοσι μέρες, κατά το διάστημα 17/05/2016 έως 07/06/2016. Το χρονικό αυτό διάστημα κρίθηκε κατάλληλο διότι αφενός βρισκόμαστε στο τέλος του σχολικού έτους και άρα η ενασχόληση των δασκάλων με το λεξικό όπως ορίζεται στην 11<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού βιβλίου, λογικά θα είχε πραγματοποιηθεί και αφετέρου γιατί η διδακτέα ύλη είχε στο μεγαλύτερό της μέρος ολοκληρωθεί, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς το περιθώριο να συναινέσουν ευκολότερα στο να παραχωρήσουν κάποιες ώρες τους για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η επίσκεψη της ερευνήτριας με το κάθε τμήμα δευτέρας δημοτικού το οποίο ανήκε, όπως προαναφέρθηκε, σε τρία διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Μαγνησίας, διαρκούσε περίπου μία εβδομάδα. Ο συνολικός αριθμός επισκέψεων της τάξης από την ερευνήτρια ήταν οι 4 ημέρες. Για κάθε τμήμα ίσχυσαν τα εξής:

1<sup>η</sup> ημέρα: Παρακολούθηση της τάξης και χαρτογράφηση του πεδίου

2<sup>η</sup> ημέρα: Διεξαγωγή των ημι-δομημένων ομαδικών συνεντεύξεων

3<sup>η</sup> ημέρα: Παρατήρηση των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας

4<sup>η</sup> ημέρα: Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές και αποτίμηση του συνόλου της διαδικασίας

Έτσι, στο τμήμα B2 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας, βρεθήκαμε τις ημέρες: 17/05, 18/05, 20/05 και 23/05 αντίστοιχα.

Στο τμήμα B2 του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς, βρεθήκαμε τις ημέρες: 26/05, 27/05, 30/05 και 31/05 αντίστοιχα.

Τέλος, τη δευτέρα (B') τάξη του 25<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου επισκεφθήκαμε τις εξής ημέρες: 01/06, 02/06, 03/06 και 07/06 αντίστοιχα.

#### **B.1.8.1. Παρακολούθηση της τάξης B2 στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας και χαρτογράφηση του πεδίου (17/05/2016)**

Την πρώτη ημέρα η ερευνήτρια προσήλθε στην τάξη προκειμένου να παρακολουθήσει τη διεξαγωγή του μαθήματος και την αλληλεπίδραση και τις ενέργειές των μαθητών στο φυσικό τους και οικείο περιβάλλον της αίθουσας. Η δασκάλα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και οι μαθητές την καλωσόρισαν και το κλίμα ήταν ιδιαίτερος φιλικό. Για την καταγραφή των σημειώσεων κατά την παρακολούθηση, η ερευνήτρια χωρίς

να παρακολούθει το μάθημα, κάθισε διακριτικά στο πίσω μέρος της αίθουσας. Τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησε να διεξάγονται ήταν αυτό της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Το μάθημα της Γλώσσας κύλησε ομαλά, ενώ θέμα του ήταν τα παλιά επαγγέλματα. Οι μαθητές καθόντουσαν σε μετωπική διάταξη, ενώ υπήρχε ένας μαθητής με Asperger στον οποίο παρεχόταν βοήθεια μέσω της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών ήταν 16 άτομα. Στο μάθημα συμμετείχαν σχεδόν όλοι σηκώνοντας το χέρι τους, ενώ η δασκάλα φαίνεται πως τους είχε πειθαρχήσει σε κανόνες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά την παρακολούθηση του μαθήματος της Γλώσσας διαπιστώθηκε ότι η δασκάλα είχε εισάγει στους μαθητές της την έννοια των «συνώνυμων λέξεων» καθώς τους κάλεσε να αναζητήσουν συνώνυμα για το «δουλεύω- δουλειά» τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε αυτό με επιτυχία, διότι τελικά, μετά από κάποιες προσπάθειες, κατέληξαν στο «εργάζομαι- εργασία». Με αφορμή τη λέξη «εργασία» μάλιστα, έκανε λόγο για την πολυσημία των λέξεων (εργασία= δουλειά και εργασία= άσκηση) και οι περισσότεροι μαθητές έδειχναν να την κατανοούν. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η δασκάλα εργαζόταν με τους μαθητές πάνω σε θέματα «οικογένειας λέξεων», καθώς αναπαριστούσε στον πίνακα σπιτάκια όπου έμεναν διαφορετικές οικογένειες λέξεων. Στην σκεπή τους τοποθετούσε μία λέξη- τη μητέρα της οικογένειας- και οι μαθητές σήκωναν το χέρι τους για να πουν άλλες λέξεις που σκέφτηκαν και που ανήκουν σε αυτή την οικογένεια- τα παιδιά της οικογένειας-.

Το επίπεδο των μαθητών φαινόταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό, δεν δυσκολεύτηκαν οι περισσότεροι σε κάποιο από τα ερωτήματα της δασκάλας, ενώ γνώριζαν όλοι αρκετά καλή ανάγνωση. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εκείνο το διάστημα ασχολούνταν με την εξάσκηση σε χρονικές αντικαταστάσεις.

Στην ώρα των Μαθηματικών τα παιδιά έλυσαν κάποια προβλήματα που τους έβαλε η δασκάλα, τα οποία μάλιστα, ήταν αρκετά απαιτητικά για την ηλικία τους. Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι εντοπίστηκε ένας μαθητής ο οποίος ήταν αλλοδαπός και είχε κάποια προβλήματα στη γραπτή έκφραση αλλά τα κατάφερνε αρκετά καλά στα προφορικά και σήκωνε συχνά χέρι. Από την άλλη, ο μαθητής με Asperger κρίθηκε ιδιαίτερα έξυπνος και ανταποκρινόταν γνωστικά στην όλη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να προκαλεί προβλήματα.

Τέλος, πριν την αποχώρηση της ερευνήτριας αυτή την πρώτη μέρα, ζητήθηκε από τους μαθητές να έχουν μαζί τους για την επόμενη συνάντησή μας τα λεξικά που τους έχουν δοθεί από το σχολείο. Όμως, όπως εξήγησαν τόσο οι μαθητές όσο και η δασκάλα, τα λεξικά αυτά βρίσκονταν στα ντουλάπια τους καθώς το παράδοξο είναι πως δεν τους είχαν διανεμηθεί ούτε εργαστεί καθόλου πάνω σε αυτά. Ρωτώντας λοιπόν τη δασκάλα της τάξης για το αν

είχαν κάνει κάτι που αφορούσε το λεξικό ή αν είχαν κάνει την ενότητα 11 που αφορά αποκλειστικά το λεξικό, εκείνη αποκρίθηκε πως την εν λόγω ενότητα την είχαν κάνει με τις φοιτήτριες, γι αυτό και δεν γνώριζε πολλά να μας πει, οι οποίες τους είχαν μοιράσει φωτοτυπίες από το λεξικό. Η ίδια περίπτωση απάντηση δόθηκε και από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η οποία ρωτήθηκε στη συνέχεια.

#### **B.1.8.2. 1<sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα B2 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (18/05/2016)**

Την ημέρα της συνέντευξης ήταν και οι 16 μαθητές παρόντες, ενώ το κλίμα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο. Έδειχναν ενθουσιασμένοι που θα βοηθούσαν σε μία έρευνα (τους ακουγόταν μάλλον τόσο σημαντικό και επίσημο) και υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση και συμμετοχή στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Προηγήθηκε μία συζήτηση σχετικά με την έρευνα καθώς και κάποιες ερωτήσεις την ερευνήτριας αναφορικά με κάποια προσωπικά βιώματα των μαθητών, όπως η διεξαγωγή του μαθήματος της γλώσσας στο σχολείο, τις γνώσεις που θεωρούν ότι αποκόμισαν στη δευτέρα δημοτικού και τις προτιμήσεις τους σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι μαθητές ήταν πολύ συνεργάσιμοι και σχετικά ήσυχοι. Μόνο στο τέλος αυτής της πρώτης συνάντησης, όταν τους διανεμήθηκαν σε ζευγάρια τα λεξικά προκειμένου η ερευνήτρια να εισάγει στους μαθητές βασικές ιδιότητες και εφαρμογές που αφορούν το χειρισμό των λεξικών και που θα τους ήταν απαραίτητες για την επόμενη συνάντηση, τα παιδιά άρχισαν να σιγοψιθυρίζουν και να μιλούν μεταξύ τους ξεφυλλίζοντας το λεξικό. Το ευχάριστο είναι ότι πιθανότατα όπως υποθέτει η ερευνήτρια αλλά και όπως επεσήμανε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης η οποία βρισκόταν στην αίθουσα, αυτή η «ανησυχία» και οι ψίθυροι, οφείλονταν στον ενθουσιασμό που έδειξαν αυθόρμητα η μαθητές όταν τους πρωτομοιράστηκαν από κάποιον τα λεξικά και στην περιέργειά τους που τους οδήγησε στο να τα ξεφυλλίζουν, να τα περιεργάζονται και να σχολιάζουν μεταξύ τους τα όσα τους έκαναν εντύπωση.

#### **B.1.8.3. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα B2 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (20/05/2016)**

Την ημέρα της παρατήρησης των μαθητών ενόσω εκείνοι εργάζονταν με το φύλλο εργασίας σε ζευγάρια, παρόντες ήταν 15 από τους 16 μαθητές. Έτσι δημιουργήθηκαν 7 ζευγάρια και ο μαθητής με Asperger κάθισε μαζί με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Πριν τους διανεμηθούν τα φύλλα εργασίας προκειμένου να ξεκινήσουν να εργάζονται πάνω σε αυτά, έγινε μια σύντομη επανάληψη των συμβόλων που υπάρχουν στο λεξικό, τα οποία είχαν γνωρίσει και επεξεργαστεί με την ερευνήτρια οι μαθητές και την προηγούμενη φορά, στο τέλος της ομαδικής συνέντευξης. Η παρατήρηση κύλησε ομαλά και αποτελεσματικά, με εξαίρεση ένα ζευγάρι μαθητών το οποίο ήταν ανήσυχο και προκαλούσε κάποιες φορές φασαρία στην τάξη.

#### **B.1.8.4. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα B2 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας (23/05/2016)**

Κατά τη διεξαγωγή της άτυπης συζήτησης οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις και λαλίστατοι σχετικά με τις απόψεις που εξέφραζαν. Φάνηκε, επίσης, πως η γνωριμία τους με ποικίλα είδη λεξικών τα οποία είχε προσκομίσει η ερευνήτρια, τους άρεσε αρκετά. Ήταν και οι 16 παρόντες, ενώ το κλίμα ήταν πολύ φιλικό και μάλιστα παραπονέθηκαν όταν έμαθαν ότι η ερευνητική διαδικασία έφτασε στο τέλος της. Η ερευνήτρια τους ευχαρίστησε για τη συμμετοχή και τη συμβολή τους σε αυτό το εγχείρημα, ενώ εκείνοι πρότειναν να μείνει η ερευνήτρια και την επόμενη ώρα, οπότε είχαν εικαστικά, προκειμένου να δημιουργήσουν όλοι μαζί ένα λεξικό στην τάξη τους με λέξεις της επιλογής τους.

#### **B.1.8.5. Παρακολούθηση της τάξης B2 στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγριάς και χαρτογράφηση του πεδίου (26/05/2016)**

Η πρώτη επαφή της ερευνήτριας με το τμήμα κύλησε αρκετά ευχάριστα. Οι διδακτικές ώρες κατά τις οποίες έγινε η παρακολούθηση ήταν ένα δίωρο Γλώσσας και μία ώρα Μαθηματικών.

Το σύνολο των μαθητών στην τάξη ήταν 16 και καθόντουσαν σε διάταξη μετωπική προς τον πίνακα. Επειδή δεν είχαν παρόμοια εμπειρία με φοιτητές, ήδη από την πρώτη κιόλας ημέρα η δασκάλα τους έκανε τις απαραίτητες συστάσεις σχετικά με την ερευνήτρια και το σκοπό για τον οποίο βρισκόταν εκεί. Τα παιδιά την καλωσόρισαν και έπειτα προχώρησαν στη διεξαγωγή του καθημερινού γλωσσικού τους μαθήματος.

Η ερευνήτρια επέλεξε να καθίσει σε μία γωνία της αίθουσας και να παρακολουθεί την τάξη, προκειμένου να αφήσει το μάθημα να κυλήσει φυσικά και ανεπιτήδευτα. Στην αρχή η δασκάλα υπαγόρευσε την ορθογραφία και μάζεψε τα τετράδια ασκήσεων. Έπειτα



ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο ήταν σχετικό με τα παιχνίδια. Οι μαθητές περιέγραφαν παιχνίδια που ήξεραν και συμμετείχαν όλοι σε αυτή τη διαδικασία με προθυμία. Στη συνέχεια η δασκάλα έπαιξε με τους μαθητές ένα παιχνίδι το οποίο είχε ως σκοπό να γίνουν οι κατάλληλες χρονικές αντικαταστάσεις. Ο λόγος δόθηκε σε όλους τους μαθητές οι οποίοι φαίνονταν να ανταποκρίνονται με ευκολία και δίχως προβλήματα.

Σε γενικές γραμμές ήταν ένα ήσυχο τμήμα χωρίς εντάσεις. Μόνο στην ώρα των Μαθηματικών, όταν μία άσκηση τους δυσκόλεψε, άρχισαν να μουρμουρίζουν και να ζητούν τη βοήθεια της δασκάλας η οποία περνούσε από θρανίο σε θρανίο για να τους εξηγήσει πώς θα τη λύσουν.

Στο τέλος η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να φέρουν στην επόμενη συνάντησή τους τα λεξικά του σχολείου και εκείνοι απάντησαν ότι δεν χρειάζεται διότι τα αφήνουν στην τάξη σε περίπτωση που τα χρειαστούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάλλου, όπως είχε πει και η ίδια η δασκάλα σε συζήτησή της με την ερευνήτρια, με το λεξικό εργάστηκαν κυρίως στην τάξη όταν έκαναν την ενότητα 11 του βιβλίου.

#### **B.1.8.6. 2<sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα B2 του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (27/05/2016)**

Η ομαδική συνέντευξη έγινε μέσα σε ένα αρκετά φιλικό και ευχάριστο πλαίσιο. Φυσικά πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης, η ερευνήτρια γνωρίστηκε με τα παιδιά και τους πληροφόρησε για τους λόγους που επισκέφθηκε την τάξη τους και τους έκανε κάποιες ερωτήσεις εισαγωγικές που αφορούσαν τις προτιμήσεις τους κατά την ανάγνωση βιβλίων και τον τρόπο διεξαγωγής του γλωσσικού μαθήματος στην τάξη. Οι μαθητές ήταν όλοι παρόντες και προσπαθούσαν να απαντήσουν με ενθουσιασμό και προθυμία στις ερωτήσεις της ερευνήτριας κατά τη συνέντευξη. Υπήρχε αμεσότητα και σαφήνεια στις απαντήσεις των μαθητών, γεγονός που συντέλεσε στο να διεξαχθεί η συνέντευξη με γοργούς ρυθμούς και αρκετά αποτελεσματικά.

Καθ' όλη τη διάρκεια οι μαθητές ήταν ήσυχοι και δεν προκαλούσαν φασαρία. Στο τελευταίο μέρος της πρώτης αυτής ερευνητικής διαδικασίας, προβλεπόταν η επεξεργασία των βασικών χαρακτηριστικών του λεξικού, με τη βοήθεια του σχολικού τους λεξικού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανυπομονούσαν να πάρουν στα χέρια τους τα λεξικά και να

αποδείξουν ότι πράγματι ήταν πολύ γρήγοροι στην εύρεση μίας λέξης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την ερευνήτρια.

#### **B.1.8.7. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα B2 του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (30/05/2016)**

Την ημέρα της παρατήρησης παρόντες ήταν 15 από τους 16 μαθητές και έτσι τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν ήταν 7 και μία μαθήτρια που εργάστηκε μόνη της πάνω στο φύλλο εργασίας. Πριν ξεκινήσουν να εργάζονται πάνω στα ζητούμενα των δραστηριοτήτων, προηγήθηκε μία σύντομη επανάληψη πάνω στα σύμβολα και στα χαρακτηριστικά του λεξικού για τα οποία είχαν συζητήσει αναλυτικότερα την προηγούμενη φορά. Στο σύνολό της η παρατήρηση ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά με την ερευνήτρια. Δεν δίσταζαν να διατυπώσουν απορίες ή δυσκολίες, ενώ εξηγούσαν με σαφήνεια το πώς σκέφτηκαν για να λύσουν μια δραστηριότητα, γεγονός που συντέλεσε στην αποτελεσματικότητα των παρατηρήσεων.

#### **B.1.8.8. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα B2 του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγριάς (31/05/2016)**

Η άτυπη συζήτηση διεξήχθη σε ένα ιδιαίτερος φιλικό και ευχάριστο κλίμα. 15 παιδιά ήταν παρόντα και συνεργάστηκαν πολύ καλά με την ερευνήτρια. Εκτός από συζήτηση η διαδικασία αυτή περιελάμβανε και τη γνωριμία των μαθητών με ποικίλα είδη λεξικού, γεγονός που έδειξε να τους ευχαριστεί πολύ. Στη συζήτηση υπήρχε μεγάλη συμμετοχή και ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους. Στο τέλος η ερευνήτρια ευχαρίστησε στους μαθητές και εκείνοι είπαν ότι χάρηκαν που τη βοήθησαν στην εργασία της.

#### **B.1.8.9. Παρακολούθηση της Β τάξης στο 25<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Βόλου και χαρτογράφηση του πεδίου (01/06/2016)**

Όπως και στα δύο προηγούμενα τμήματα, η παρακολούθηση κύλησε ομαλά. Η ερευνήτρια κάθισε στο πίσω μέρος την αίθουσας για να παρακολουθήσει τη διεξαγωγή του μαθήματος, σιωπηλά και δίχως να απορρυθμίζει το μάθημα. Οι μαθητές σε αυτή την τάξη

ήταν 26 και η διάταξη στην οποία καθόντουσαν ήταν σε σχήμα Π με κάποια θρανία να κοιτούν μετωπικά προς τον πίνακα.

Ορισμένοι μαθητές έκαναν φασαρία αλλά η δασκάλα τους φρόντιζε να τους επαναφέρει στην τάξη. Υπήρχε επίσης ένας μαθητής με Asperger, στον οποίο παρεχόταν παράλληλη στήριξη από μία εκπαιδευτικό και ένας μαθητής με ΔΕΠΥ, ο οποίος συχνά ήταν ανήσυχος. Οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν πολύ καλή ανάγνωση και είχαν αρκετές γενικές γνώσεις γύρω από γλωσσικά θέματα. Οι ώρες τις οποίες παρακολούθησε η ερευνήτρια ήταν αυτές του μαθήματος της Γλώσσας. Η δασκάλα της τάξης ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για γλωσσικά ζητήματα και προσπαθούσε να διδάξει στους μαθητές της καλλιγραφία, ορισμούς, ενώ τους είχε εξηγήσει και το πολυτονικό σύστημα.

Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης, οι μαθητές απήγγειλαν ποιήματα τα οποία είχαν μάθει απ' έξω κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τα οποία θα εκφωνούσαν και σε ραδιοφωνική εκπομπή. Μάλιστα, όπως με πληροφόρησε η δασκάλα, τα παιδιά αντί της ορθογραφίας που προσφερόταν στο βιβλίο τους, επέλεγαν εκείνα κάποιους στίχους από ποιήματα που τους είχε δώσει και έγραφαν αυτούς ως ορθογραφία. Όπως ανέφερε η ίδια, οι μαθητές έδειχναν να ανταποκρίνονται σε αυτό.

Ωστόσο, όταν ρωτήθηκε σχετικά με την ενασχόλησή της με το λεξικό, αποκρίθηκε πως είχε δουλέψει πάνω σε αυτό στα πλαίσια της διδασκαλίας της ενότητας του βιβλίου. Τέλος, πληροφόρησε την ερευνήτρια ότι τα λεξικά των μαθητών ήταν διαθέσιμα στα ντουλάπια της αίθουσας για να τα χρησιμοποιήσουν όταν τα χρειάζονταν.

#### **B.1.8.10. 3<sup>η</sup> Ομαδική συνέντευξη στο τμήμα Β του 25<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (02/06/2016)**

Την ημέρα της ομαδικής συνέντευξης παρόντα ήταν όλα τα παιδιά του τμήματος. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών προέβλεπε ότι η συνέντευξη θα ήταν μία απαιτητική διαδικασία και η ερευνήτρια κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια για να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να εξασφαλίσει ότι θα έπαιρναν το λόγο όλοι όσοι το επιθυμούσαν προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους.

Η προθυμία και η συμμετοχή ήταν μεγάλη και οι μαθητές και οι μαθήτριες συνεργάστηκαν πολύ καλά. Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένες φορές που κάποιοι ξέφευγαν και δημιουργούσαν εντάσεις, αλλά η ερευνήτρια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης

στήριξης η οποία ήταν επίσης παρούσα, προσπαθούσαν να τους πειθαρχήσουν και να τους επαναφέρουν σε τάξη.

Όπως και στις δύο προηγούμενες συνεντεύξεις, έτσι και σε αυτή, το πρώτο μέρος αφορούσε στη γνωριμία μεταξύ των υποκειμένων και στην έκφραση των απόψεων και των εμπειριών των μαθητών γύρω από το γλωσσικό μάθημα και από την ανάγνωση βιβλίων στον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ στο τελευταίο μέρος πραγματοποιήθηκε η γνωριμία και επεξεργασία του σχολικού τους λεξικού και των βασικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων του, η οποία ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων την ημέρα της παρατήρησης.

#### **B.1.8.11. Παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών στο τμήμα Β του 25<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (03/06/2016)**

Η παρατήρηση των μαθητών κύλησε σε γενικές γραμμές ομαλά. Παρόλα αυτά ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που υπήρχαν στο τμήμα (26), κάποιες στιγμές δεν βοηθούσε το έργο της ερευνήτριας η οποία έπρεπε να περνά από θρανίο σε θρανίο για να παρατηρεί και να συζητά με τα ζευγάρια των μαθητών. Την όλη διαδικασία διευκόλυνε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης η οποία συντέλεσε θετικά, βοηθώντας την ερευνήτρια στην καταγραφή των παρατηρήσεων. Όπως και στις άλλες παρατηρήσεις που διεξήχθησαν έτσι και σε αυτή προηγήθηκε μία σύντομη επανάληψη των βασικών γνωρισμάτων γύρω από το λεξικό για τα οποία έγινε λόγος την προηγούμενη φορά.

#### **B.1.8.12. Διεξαγωγή άτυπης συζήτησης στο τμήμα Β του 25<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου (07/06/2016)**

Η άτυπη συζήτηση διεξήχθη σε ένα αρκετά ευχάριστο κλίμα παρόλο που συχνά ορισμένοι μαθητές ήταν ανήσυχοι και δημιουργούσαν φασαρία. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών γύρω από το σύνολο της διαδικασίας που συμμετείχαν καθώς και η γνωριμία τους και επεξεργασία διαφόρων ειδών λεξικών. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε αυτό και τα περισσότερα ήταν συνεργάσιμα γεγονός που βοήθησε στην αποτελεσματικότητα της συζήτησης. Οφείλει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ωστόσο, ότι λόγω της μη ύπαρξης σύνδεσης στο διαδίκτυο, σε αντίθεση με τα άλλα δύο σχολεία, δεν ήταν εφικτό τα παιδιά να γνωρίσουν μέσω της ερευνήτριας το ηλεκτρονικό

λεξικό. Γι αυτό το λόγο, η ερευνήτρια ζήτησε από δύο μαθήτριες οι οποίες γνώριζαν τι είναι το ηλεκτρονικό λεξικό, να σηκωθούν και να το περιγράψουν στους συμμαθητές τους που δεν ήξεραν. Η περιγραφή τους ήταν ομολογουμένως ιδιαίτερα εύστοχη και κατανοητή.

## **B.2. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας**

Τα δεδομένα που παρατίθενται στη συνέχεια είναι οργανωμένα γύρω από τα τρία ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Τα ζητήματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία εντοπίζονται, αναλύονται και οργανώνονται βάσει συνάφειας σε θεματικές κατηγορίες.

### **B.2.1. Εργαλείο 1<sup>ο</sup>: Ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές**

Στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι η παρουσίαση των σημαντικών σημείων των συνεντεύξεων των μαθητών της δευτέρας δημοτικού, με τη βοήθεια των οποίων επιχειρούμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, εστιάζοντας στα βασικά ζητήματα και αναζητώντας τα κοινά σημεία μεταξύ των υποκειμένων του δείγματος. Οι θεματικές κατηγορίες λοιπόν που εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια χάρη στο ερευνητικό εργαλείο των ομαδικών συνεντεύξεων, συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται παρακάτω.

#### **B.2.1.1. Θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν σχετικά με τη χρήση του λεξικού**

##### *1. Εμπειρίες σχετικά με τη χρήση του λεξικού*

###### **Ενδοσχολικές**

###### ➤ Γλωσσικό Μάθημα

-Συστηματική διδασκαλία

*«ναι μας τα έκαναν οι κυρίες (ενν. φοιτήτριες) με φωτοτυπία όμως», «δεν είχαμε πάρει τα λεξικά τότε» (Φωτοτυπίες), μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν.Ι.*

*«η κυρία μας έβαλε να ψάξουμε λέξεις και να μάθουμε πώς γράφονται. Μας έβαζε να ψάξουμε και επαγγέλματα από κάποιο γράμμα.» μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

*«στην πρώτη τάξη είχαμε φτιάξει ένα λεξικό με την κυρία», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

###### ➤ Τυχαία

-Ερεθίσματα που παρέχονται στο σχολικό χώρο

*«εγώ έχω δει που έχει η κυρία στη βιβλιοθήκη της δύο και τα χρησιμοποιεί», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

## Εξωσχολικές

### ➤ Οικογενειακό περιβάλλον

-Λόγω διγλωσσίας των γονέων

«εμένα οι γονείς μου έχουν πολλά λεξικά σπίτι και τα έχω δει», δίγλωσσος μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«Εμένα έχει η μαμά μου ένα τετράδιο, ένα σα λεξικό, που γράφει μια λέξη που δεν ξέρει τι σημαίνει και βάζει ίσον και γράφει δίπλα τη σημασία. Αυτό όμως δεν έχει εικόνες.», δίγλωσσος μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

-Λόγω ενασχόλησης του γονέα με γλωσσικά ζητήματα

«εμένα ο μπαμπάς μου τα λατρεύει τα βιβλία! Έχει πολλά στο σπίτι και λεξικά και μου τα έχει δείξει. Έχω και ένα δικό μου που διαβάζω.», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

«οι γονείς μου, μου αγόρασαν ένα μικρό λεξικό για να βρίσκω άγνωστες λέξεις. Το φέρνω μαζί μου κάθε μέρα στην τσάντα.», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

### ➤ Άλλες τυπικές δομές μάθησης

-Φροντιστήριο ξένης γλώσσας

«η miss μας είπε να ψάχνουμε στο λεξικό junior», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

## 2. Τρόποι γνωριμίας με το λεξικό

### ➤ Στο πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης

- Στο σχολικό περιβάλλον

«έχει στη βιβλιοθήκη του σχολείου κάτι λεξικά μεγάλα με πολύ μικρά γράμματα αλλά δεν έχουν εικόνες», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

«πρώτη φορά μας τα μοίρασαν οι δάσκαλοι πέρυσι αλλά φέτος τα χρησιμοποιήσαμε», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

-Στο κέντρο ξένων γλωσσών

«εγώ τα πιο πολλά τα ξέρω από τα αγγλικά, yes.», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

### ➤ Στο πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης

-Λόγω ερεθισμάτων στο περιβάλλον του σπιτιού

«εγώ έβλεπα τον αδερφό και τον ξάδερφό μου που είναι πιο μεγάλοι και έχουν λεξικά», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«εμένα έχει η μαμά μου ένα λεξικό στο σπίτι που την έχω δει να διαβάζει», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

### ➤ Απουσία γνωριμίας με το λεξικό

«εγώ πρώτη φορά βλέπω βιβλίο λεξικό», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

## 3. Άτομα που διαμεσολάβησαν στην επαφή με το λεξικό

### ➤ Δάσκαλος

«Η κυρία στο σχολείο μας τα έδειξε και μας έμαθε πώς να ψάχνουμε γρήγορα μία λέξη», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

«οι κυρίες (φοιτήτριες) που μας έδωσαν φωτοτυπία», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«η miss μας είπε να ψάχνουμε στο λεξικό junior», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι. (δασκάλα αγγλικών)

### ➤ Οικογένεια

-Αδέρφια

«εγώ έχω δει το λεξικό που χρησιμοποιεί ο αδερφός μου που πηγαίνει στην πέμπτη δημοτικού», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«εγώ έβλεπα τον αδερφό και τον ζάδερφό μου που είναι πιο μεγάλοι και έχουν λεξικά», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

-Γονείς

«εμένα ο μπαμπάς μου τα λατρεύει τα βιβλία! Έχει πολλά στο σπίτι και λεξικά και μου τα έχει δείξει. Έχω και ένα δικό μου που διαβάζω.», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

«οι γονείς μου, μου αγόρασαν ένα μικρό λεξικό για να βρίσκω άγνωστες λέξεις. Το φέρνω μαζί μου κάθε μέρα στην τσάντα.», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

#### 4. Είδη λεξικών που έχουν οι μαθητές στο σπίτι τους

##### ➤ Ελληνικά λεξικά

-Τσέπης

«εγώ έχω ένα μικρό λεξικό, τσέπης», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

-Ερμηνευτικά

-Ορθογραφικά

«ναι έχουμε τα λεξικά τα ορθογραφικά», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

##### ➤ Λεξικά ξένης γλώσσας

-Μεταφραστικά

«τόρα είμαι σε μικρή τάξη, την α' junior και με βοηθάει να βρω μια λέξη άμα δεν ξέρω τι σημαίνει», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«έχουμε λεξικά και στα αγγλικά και στα γαλλικά, τα μάθαινε η μαμά μου», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

##### ➤ Λεξικά που σχετίζονται με διάφορους κλάδους

Π.χ. αναφορά σε λεξικό μαθηματικών, λεξικό αρχαίων, λεξικό λογοτεχνίας από μαθητές στο 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

#### 5. Λόγοι χρήσης λεξικών από μαθητές

##### ➤ Εύρεση σημασίας μιας λέξης

«το ψάχνω στο λεξικό να δω τι σημαίνει άμα δεν το ξέρω», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

«η κυρία μας έβαζε να βρίσκουμε άγνωστες λέξεις στο λεξικό για να μάθουμε τι σημαίνουν», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

##### ➤ Εύρεση μετάφρασης ξένων λέξεων

«τόρα είμαι σε μικρή τάξη, την α' junior και με βοηθάει να βρω μια λέξη άμα δεν ξέρω τι σημαίνει», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

##### ➤ Εύρεση ορθογραφίας

«ψάχνεις το ορθογραφικό για να δεις πώς γράφεται», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

### **B.2.1.2. Θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο λεξικό**

#### 1. Θετικές απόψεις

##### ➤ Σχετικά με τη χρησιμότητά του:

-Ως προς την εύρεση σημασίας μιας άγνωστης λέξης

«μας βοηθάει να δούμε τι σημαίνουν οι λέξεις», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«εξηγεί σημασίες και έχει παραδείγματα να σε βοηθήνε», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου  
«είναι χρήσιμο σε όλα τα μαθήματα άμα δεν ξέρεις μία λέξη ας πούμε», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ.  
N. I.

«να σου πει τι σημαίνει μία λέξη σε άλλη γλώσσα», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. N. I.

- Ως προς την παροχή βοήθειας στην ορθογραφία

«άμα έχεις ορθογραφικό λεξικό σε βοηθάει να δεις πώς γράφονται οι λέξεις», μαθητής  
25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

«τα λεξικά ξέρουν ορθογραφία», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. N. I.

-Ως προς την ύπαρξη παραδειγμάτων

«εξηγεί σημασίες και έχει παραδείγματα να σε βοηθήνε», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

➤ Σχετικά με τη μορφή του

«κάποια λεξικά όπως αυτό που έχουμε εμείς, εγώ το έχω κοιτάζει, έχει πολύ ωραίες  
εικόνες σε πολλές σελίδες», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

## 2. Αρνητικές απόψεις

➤ Ως προς το περιεχόμενο

-Ελλείψεις σχετικά με το εύρος των διαθέσιμων λημμάτων

«ψάξαμε σε αυτό (το σχολικό) κάποιες λέξεις που έλεγε στο βιβλίο αλλά αυτό δεν τις  
είχε», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

➤ Ως προς τη μορφή

-Πολλές σελίδες με πυκνογραμμένες λέξεις

«κάποια έχουν πολύ μικρούτσικα γράμματα και πολλές λέξεις. Είναι δύσκολα και είναι  
για μεγάλους», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. N. I.

«οι πολλές σελίδες μας δυσκολεύουν», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

(λόγοι που ανάγουν τα παιδιά σε δυσκολίες τους με αποτέλεσμα την αποστροφή προς το  
λεξικό)

- Απουσία εικόνων

«μου αρέσει άμα έχει εικόνες», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

## 3. Αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ως χρήστες του λεξικού

➤ Επαρκής ευχέρεια και ικανότητα αξιοποίησης των λεξικών

«φυσικά και μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε μόνοι μας», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. N. I.

«ναι κυρία μπορούμε, είναι εύκολο», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου



*«ξέρουμε να βρούμε λέξεις γρήγορα, είναι εύκολο», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

### **B.2.2. Εργαλείο 2<sup>ο</sup>: Παρατήρηση**

Μέσω του εργαλείου της παρατήρησης, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά την ευχέρεια στην ανταπόκριση και τον τρόπο χειρισμού διαφόρων δραστηριοτήτων που εμπλέκουν δεξιότητες χρήσης του λεξικού. Στόχος ήταν να διερευνηθούν τα σημεία τα οποία αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά καθώς και οι δυσκολίες που συναντούν στο χειρισμό τους αλλά και το πώς τις αντιμετωπίζουν. Όπως και για τις συνεντεύξεις, έτσι και για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση, επιλέχθηκε να γίνει μία θεματική κατηγοριοποίησή τους από την ερευνήτρια, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της ανάλυσής τους.

#### **B.2.2.1. Θεματικές κατηγορίες που αφορούν την ανταπόκριση των μαθητών σε δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν τη χρήση του λεξικού**

##### *1. Δραστηριότητα που σχετίζεται με τις τυπογραφικές ιδιαιτερότητες του λεξικού*

###### *➤ Ανταπόκριση των μαθητών*

*-Δυσκολία κατανόησης των ζητούμενων της δραστηριότητας*

*«Κυρία, δεν κατάλαβα τι πρέπει να κάνουμε εδώ», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

*-Σύγχυση μεταξύ των συμβόλων (ιδιαίτερα με τα σύμβολα που χρησιμοποιούνταν για να δηλώσουν την ένταξη στην ίδια οικογένεια λέξεων με αυτά που έδειχναν συνωνυμία)*

*«δίπλα στο πρωταγωνιστής θα βάλουμε ρόμβο γιατί είναι στην ίδια οικογένεια με τον ήρωα», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

*-Ικανοποιητική ανταπόκριση μετά από επανειλημμένες επεξηγήσεις*

*«Νομίζω τώρα το κατάλαβα και τα έκανα σωστά», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.*

*-Αδυναμία ανταπόκρισης ακόμη και μετά από επανειλημμένες επεξηγήσεις*

*«Μπερδεύομαι, δεν καταλαβαίνω τι κάνουμε», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

*-Αντιγραφή των σωστών συμβόλων με τη χρήση του λεξικού*

*«τα βρήκαμε στο λεξικό και τα γράψαμε από εκεί», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.*

*«τα είδαμε από εδώ μέσα», δηλ. από το λεξικό, μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

*«τα ψάξαμε και τα αντιγράψαμε», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

-Δυσκολία στην κατανόηση της σωστής θέσης για να τοποθετηθούν τα σύμβολα  
«α μπαίνει μπροστά από τη λέξη, εγώ το έβαζα εδώ», δηλ. το σύμβολο το τοποθετούσε  
πίσω από τη λέξη την οποία έπρεπε να δηλώνει τι είναι σε σχέση με το λήμμα, μαθητής 2<sup>ο</sup>  
Δ. Σχ. Αγριάς

«δηλαδή άμα το βάλουμε πίσω δεν είναι σωστό όπως το έχω;», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ.  
Βόλου

➤ Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών (σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας)

- Ελλιπής εξάσκηση και εξοικείωση με τα τυπογραφικά γνωρίσματα του λεξικού
- Απροσεξία κατά την ανάγνωση της εκφώνησης της δραστηριότητας
- Αδυναμία σύλληψης της αναλογίας μεταξύ της μορφής της δραστηριότητας και της μορφής των λημμάτων στο λεξικό
- Άγνοια ή έλλειψη βασικών γνώσεων σχετικά με το περιεχόμενο και το νόημα των γλωσσικών σχέσεων που αναπαριστούν τα σύμβολα (π.χ. συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις, προέλευση από την ίδια οικογένεια λέξεων)

➤ Τρόποι χειρισμού των δυσκολιών

- Έκκληση για βοήθεια από την ερευνήτρια
- Μάντεμα του σωστού συμβόλου
- Αντιγραφή από το λεξικό
- Χρήση του πίνακα στο λεξικό όπου επεξηγούνται τα σύμβολα
- Αναζήτηση βοήθειας από διπλανά ζευγάρια

2. *Δραστηριότητα που σχετίζεται με την αλφαβητική σειρά των λημμάτων (αλφαβήτισης)*

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Επίγνωση ότι οι λέξεις βρίσκονται σε αλφαβητική σειρά στο λεξικό  
«πρώτα θα έχει το -α μετά το -β και μετά τα άλλα», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.
- Επιτυχής τοποθέτηση των λέξεων σε αλφαβητική σειρά
- Σύγκριση για το ποια λέξη προηγείται όταν αρχίζουν από το ίδιο γράμμα  
«κυρία πρώτα θα είναι το αρακάς νομίζω. Η το άδικος;», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς  
«πρώτο μπαίνει ο αρακάς», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

- Δυσκολία στην τοποθέτηση των λέξεων σε αλφαβητική σειρά  
«το ζίφος θα είναι η τελευταία λέξη» (σωστό: το ψυγείο), μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

➤ Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών (σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας)

- Ελλιπής εξοικείωση και εξάσκηση στους κανόνες αλφαβήτισης
- Απροσεξία

➤ Τρόποι χειρισμού των δυσκολιών

- Έκκληση για βοήθεια από την ερευνήτρια
- Χρήση του λεξικού για διόρθωση- επαλήθευση των επιλογών τους
- Αναζήτηση βοήθειας από διπλανά ζευγάρια

3. *Δραστηριότητα εύρεσης του κατάλληλου λήμματος*

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Δυσκολία κατανόησης των ζητούμενων της δραστηριότητας

*«τι πρέπει δηλαδή να γράψουμε εδώ, δεν κατάλαβα», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

- Σχετική ανταπόκριση μετά από επανειλημμένες επεξηγήσεις και παραδείγματα

*«τόρα το κατάλαβα, δεν ήταν δύσκολο τελικά», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

- Επιτυχείς απαντήσεις για λέξεις που ήταν ουσιαστικά και ιδιαίτερα για τα υποκοριστικά

- Δυσκολία εύρεσης του ζητούμενου λήμματος σε λέξεις που ήταν ρήματα

*«το ξόδεψαν θα το βρούμε στο ξόδευα», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου*

*«δε θα λέει ξόδεψαν στο λεξικό, θα λέει ξόδεψα», (το σωστό: ξοδεύω) μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

➤ Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών (σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας)

- Έλλειψη λεπτομερών οδηγιών στην εκφώνηση της δραστηριότητας
- Ελλιπής εξοικείωση με τη μορφή των λημμάτων που περιλαμβάνει ένα λεξικό
- Αδυναμία αντίληψης ότι ο ζητούμενος τύπος του λήμματος είναι πάντα σε α' ενικό πρόσωπο ενεστώτα

➤ Τρόποι χειρισμού των δυσκολιών

- Αναζήτηση βοήθειας από την ερευνήτρια
- Μάντεμα του ζητούμενου τύπου

4. *Δραστηριότητα αναζήτησης παράγωγων λέξεων*

➤ Εκτιμήσεις σχετικά με την ύπαρξη της σημασίας των λέξεων

- Θετικές εκτιμήσεις

*«θα τις έχει, όλα τα έχει το λεξικό», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς*

- Άγνοια σχετικά με την ύπαρξή τους ή όχι

«δεν ξέρω, ας τις ψάξουμε να δούμε», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Προθυμία για εξακρίβωση των εκτιμήσεών τους
- Ευχέρεια στην αναζήτηση του λήμματος
- Δυσκολίες στην αναζήτηση του λήμματος
- Σχόλια σχετικά με την ύπαρξη βέλους στις λέξεις

«μας δείχνει το βελάκι να πάμε αλλού», μαθητής 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

- Υποθέσεις σχετικά με τη σχέση των δύο λέξεων (της ζητούμενης και της παραπεμπόμενης)

«μοιάζουν αυτές οι λέξεις, δεν είναι άσχετες», μαθήτρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

«μένουν στο ίδιο σπιτάκι, από την ίδια οικογένεια», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

5. Δραστηριότητα αναζήτησης ξένων λέξεων

➤ Εκτιμήσεις σχετικά με την ύπαρξη της σημασίας των λέξεων

- Θετικές εκτιμήσεις

«θα τις έχει αλλά θα είναι γραμμένες στα ελληνικά, όχι στα αγγλικά», μαθήτρια 5<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Ν. Ι.

«αφού τις λέμε και στα ελληνικά, θα τις έχει το λεξικό μας», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

- Αρνητικές εκτιμήσεις

«μόνο ελληνικές έχουν, δε θα τις βρούμε», μαθητής 2<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Αγριάς

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Προθυμία για επαλήθευση των εκτιμήσεών τους
- Ευχέρεια στην αναζήτηση του λήμματος
- Δυσκολίες στην αναζήτηση του λήμματος
- Έκπληξη σε όσους πίστευαν ότι δεν θα τις είχε

«α να κοίτα τις έχει!», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

- Παρατηρήσεις σχετικά με την επισήμανση «ξένη λέξη- δεν κλίνεται»

«τα έχει άλλα κοιτάζτε τι λέει, δεν κλίνονται. Είναι ξένα», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

6. Δραστηριότητα εύρεσης συνωνύμων και αντωνύμων

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Σωστή αντιστοίχιση των λέξεων
- Δυσκολίες σε ορισμένες λέξεις, ιδιαίτερα στις αντίθετες

«το λήγω θα το βάλω στο αυζάνω;», μαθητής 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

➤ Στρατηγικές επίλυσης της δραστηριότητας

- Αντιστοίχιση με βάση τα όσα ήδη γνώριζαν
- Χρήση λεξικού αποκλειστικά για άγνωστες λέξεις ή για επαλήθευση
- Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών (σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας)
  - Αδυναμία αντίληψης της βοήθειας που θα μπορούσε να τους παρέχει το λεξικό
  - Ελλιπής εξοικείωση με τα σύμβολα του λεξικού και τις σημασίες τους
- Τρόποι χειρισμού των δυσκολιών
  - Αναζήτηση βοήθειας από την ερευνήτρια
  - Αναζήτηση βοήθειας από συμμαθητές
  - Τυχαία αντιστοίχιση λέξεων
  - Χρήση του λεξικού

7. Δραστηριότητα διόρθωσης ορθογραφικών λαθών

➤ Ανταπόκριση των μαθητών

- Σύγχυση με την προηγούμενη δραστηριότητα

«δηλαδή εδώ να γράψουμε μία λέξη που να σημαίνει το ίδιο;», μαθήτρια 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. Βόλου

- Επιτυχής διόρθωση των λαθών
- Δυσκολίες σε ορισμένες λέξεις
- Επιτυχημένες υποθέσεις σχετικά με την ορθογραφία της λέξης που αναζητούν
- Στρατηγικές επίλυσης της δραστηριότητας
  - Στήριξη σε ορθογραφικές γνώσεις που ήδη είχαν
  - Μάντεμα της σωστής ορθογραφίας
  - Χρήση του λεξικού για βοήθεια
- Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών (σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας)
  - Απροσεξία κατά την ανάγνωση των οδηγιών της δραστηριότητας
  - Αδυναμία αντίληψης της βοήθειας που θα μπορούσε να τους παρέχει το λεξικό
  - Προσκόλληση στις δικές τους ορθογραφικές ικανότητες και υπερεκτίμησή τους
- Τρόποι χειρισμού των δυσκολιών
  - Αναζήτηση βοήθειας από την ερευνήτρια
  - Αναζήτηση βοήθειας από συμμαθητές
  - Τυχαίες διορθώσεις των λέξεων

- Χρήση του λεξικού (σχεδόν πάντα μετά από παρότρυνση της ερευνήτριας)

### **B.2.3. Εργαλείο 3<sup>ο</sup>: Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές**

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και της παρατήρησης σε κάθε τμήμα, η ερευνήτρια προχώρησε σε άτυπες συζητήσεις με τα υποκείμενα της έρευνας. Ένας πρώτος στόχος αυτής της επιλογής ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διάφορα είδη λεξικών, να τα επεξεργαστούν και να τα σχολιάσουν. Έτσι σε όλα τα τμήματα δόθηκαν λεξικά ξένων γλωσσών, λεξικά της ελληνικής γλώσσας διαφορετικού τύπου (ορθογραφικά, ερμηνευτικά, εικονογραφημένα, τσέπης) αλλά επιχειρήθηκε και η παρουσίαση ηλεκτρονικών λεξικών (εκτός από το 25<sup>ο</sup> Δ. Σχ. όπου δεν υπήρχε δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και γι αυτό για τα ηλεκτρονικά λεξικά, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ζητήθηκε η βοήθεια περιγραφής τους από δύο μαθήτριες οι οποίες είχαν έρθει σε επαφή με αυτά. Μάλιστα η περιγραφή τους υπήρξε ιδιαίτερα περιγραφική και εύστοχη.). Οι μαθητές όλων των τμημάτων ξεφύλλιζαν με ενθουσιασμό και επεξεργάζονταν τα λεξικά, ενώ παράλληλα σχολίαζαν το πάχος τους, τη γλώσσα στην οποία ήταν γραμμένα, τα μικρά τους γράμματα και τις εικόνες που είχαν κάποια από αυτά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επέδειξαν προς το ηλεκτρονικό λεξικό και τις δυνατότητές του. Ακόμη παρουσιάστηκε στα παιδιά ένα λεξικό γραμμένο στην αρχαία ελληνική του Σκαρλάτου Δ. του Βυζαντίου, το οποίο χρονολογείται ότι εκδόθηκε το 1895 και αριθμεί 1809 σελίδες. Οι μαθητές έδειχναν περίεργοι ως προς αυτό το χοντρό και πολυκαιρισμένο λεξικό το οποίο «έχει κάτι ελληνικά περίεργα» με τις πολλές σελίδες. Σε ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το τι άρεσε στα παιδιά περισσότερο, οι πιο συχνές απαντήσεις ήταν «το ηλεκτρονικό λεξικό», «το χοντρό αρχαίο λεξικό» και το «λεξικό τσέπης», γεγονός που αποδεικνύει ότι η μορφή ενός λεξικού παίζει μεγάλο ρόλο στην έξαψη του ενδιαφέροντος που θα δείξουν οι μικροί μαθητές ως προς αυτό. Επίσης, κάποιοι απάντησαν ότι τους άρεσε το λεξικό με τις εικόνες (ένα junior ελληνο-αγγλικό λεξικό), το οποίο οι περισσότεροι επεξεργάζονταν για αρκετή ώρα.

Από την άλλη, ένας δεύτερος λόγος διεξαγωγής της άτυπης συζήτησης ήταν για την επίτευξη μίας συνολικής αποτίμησης για την ερευνητική διαδικασία, στην οποία θα άρμοζε να έχουν λόγο τα υποκείμενα τα οποία συμμετείχαν. Έτσι, οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με τις εντυπώσεις τους για τις δράσεις στις οποίες συμμετείχαν ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Υπήρχε ομοφωνία ότι αυτά που έκαναν στο πλαίσιο της έρευνας δεν τους φάνηκαν ανούσια αλλά αντίθετα τους άρεσαν και θα τους είναι και χρήσιμα. Τους άρεσαν τα

καινούργια πράγματα που έμαθαν (τα σύμβολα του λεξικού, τα διάφορα λεξικά) ενώ αποκρίθηκαν πως αν υπήρξε κάτι που τους δυσκόλεψε, αυτό ήταν κάποιες δραστηριότητες (π.χ. η τοποθέτηση του κατάλληλου συμβόλου). Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετά παιδιά είπαν ότι μετά από αυτή τη διαδικασία *«τώρα θα ξέρουμε και θα μπορούμε να βρούμε πιο πολλά στο λεξικό»*.

### **B.3. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Σε αυτό το σημείο επιχειρείται η έκθεση των θεμελιωδών σημείων που προκύπτουν μετά την παράθεση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια των ανωτέρω ερευνητικών εργαλείων, δηλ. της ομαδικής συνέντευξης, της παρατήρησης και της άτυπης συζήτησης με τους μαθητές των τριών τμημάτων.

Όσον αφορά τη γνωριμία και την επαφή των μαθητών με το λεξικό, θα λέγαμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή αρχικά συντελείται μέσα από τα ερεθίσματα που παρέχονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια διαδραματίζουν βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία της εξοικείωσης. Αργότερα και όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, οι εμπειρίες τους με το λεξικό εμπλουτίζονται και χάρη της τυπικής εκπαίδευσης, είτε μέσω της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο είτε μέσω της συνεισφοράς κάποιου δασκάλου ξένης γλώσσας. Μάλιστα, σε περιπτώσεις όπου στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης η διδασκαλία και η επεξεργασία του λεξικού είναι ερεθίσματα που απουσιάζουν ή παρέχονται υποτυπωδώς, τα κέντρα ξένων γλωσσών φαίνεται να παίζουν πρωτεύοντα ρόλο σε αυτή την ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ μαθητή και λεξικού. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές έχουν στο σπίτι τους κατά κόρον λεξικά ξένης γλώσσας και ταυτίζουν τη χρήση τους με μεταφραστικούς σκοπούς. Άλλοι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούν λεξικά είναι για την εύρεση σημασίας ή ορθογραφίας μίας λέξης. Επίσης, τα ελληνικά λεξικά που υπάρχουν στα σπίτια των μαθητών είναι κυρίως ερμηνευτικά και ορθογραφικά ενώ σπάνια συναντώνται και άλλου είδους λεξικά (αρχαίων, μαθηματικών, λογοτεχνίας). Φυσικά δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών τα οποία φοιτούν στη δευτέρα δημοτικού και παρόλα αυτά δεν έχουν καθόλου εμπειρίες χρήσης του λεξικού.

Εξετάζοντας τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών απέναντι στο λεξικό, θα λέγαμε ότι συνάδουν με τις απαντήσεις που δόθηκαν για τη χρήση τους. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές φαίνεται ότι γενικεύουν τη χρησιμότητα του λεξικού ως μέσου εύρεσης σημασίας

λέξεων και πολλές φορές αγνοούν άλλες δυνατότητες που προσφέρει. Θεωρούν πάντως ότι παρέχει βοήθεια για την ορθογραφία κάποιων λέξεων, ενώ τους φαίνονται πιο ελκυστικά και πιο χρήσιμα λεξικά που έχουν και εικόνες, κάτι που είναι απόλυτα φυσικό αν αναλογιστούμε τις απαιτήσεις της ηλικίας τους. Γι αυτό το λόγο, λεξικά πυκνογραμμένα, με πολύ μικρά γράμματα θεωρούνται από τους μαθητές «λεξικά για μεγάλους» και αυτή η εντύπωση ότι είναι δύσκολα τους δημιουργεί αισθήματα αποστροφής. Πάντως έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και ίσως μερικές φορές τις υπερεκτιμούν, πιστεύοντας ότι είναι απολύτως ικανοί να χρησιμοποιήσουν μόνοι τους τα λεξικά, χωρίς την παροχή βοήθειας ή καθοδήγησης.

Με αφορμή, μάλιστα, τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας με τις δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν τη χρήση λεξικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτή η υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων τους επιβεβαιώθηκε, διότι όπως διαπιστώθηκε αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι αρκετές δυσκολίες, οι οποίες απορρέουν κατά κύριο λόγο από την έλλειψη της εξοικείωσής τους με τη χρήση του λεξικού. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και αξιοποίηση των συμβόλων που υπάρχουν στο λεξικό, αν και μετά από αρκετές επεξηγήσεις και παραδείγματα, έδειχναν να κατανοούν τις βασικές τους λειτουργίες. Γι αυτή τους τη δυσκολία φυσικά δεν ευθύνονται οι ίδιοι οι μαθητές αλλά η απουσία στοιχειωδών γνώσεων και εξάσκησής τους γύρω από αυτά. Επίσης, οφείλουμε να καταθέσουμε ότι προϋπόθεση για την αποτελεσματική τους αξιοποίηση είναι η εξήγηση και η εξάσκηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε ζητήματα που αφορούν γλωσσικές συνάψεις (συνωνυμίας, αντωνυμίας κ.α.). Πάντως οι μαθητές φαίνεται πως έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του λεξικού βρίσκονται σε αλφαβητική σειρά, παρόλο που οι ίδιοι συχνά παρουσιάζουν ακόμη ορισμένες δυσκολίες στην αλφαβήτιση. Αυτό όμως που ίσως είναι το πιο δύσκολο να αντιληφθούν οι μαθητές, ειδικά σε περιπτώσεις όπου απουσιάζει η εξοικείωση και η επαρκής γνωριμία με το λεξικό, είναι η εύρεση του κατάλληλου τύπου του λήμματος το οποίο επιθυμούν να αναζητήσουν και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κάποιο ρηματικό τύπο.

Όσον αφορά ζητήματα που τίθενται σχετικά με τη μορφή και την ύπαρξη των λημμάτων του λεξικού, οι μαθητές αναπτύσσουν δύο τάσεις. Κάποιοι θεωρούν ορθώς ότι το λεξικό μπορεί να περιέχει ξένες λέξεις ενώ ορισμένοι όχι. Κάποιοι επίσης ορθώς υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να παραλείπονται για λόγους οικονομίας, λέξεις οι οποίες είναι παράγωγες άλλων λέξεων των οποίων η σημασία επεξηγείται και συνεπώς η κατανόηση του περιεχομένου αυτών μπορεί να συναχθεί μέσω τις συνάφειάς τους με τις τελευταίες, ενώ



άλλοι θεωρούν ότι ένα λεξικό έχει όλες τις λέξεις μιας γλώσσας. Η επαλήθευσή τους προκύπτει μέσω της χρήσης του λεξικού και συχνά τους ξαφνιάζει. Πάντως σε αυτές τις πεποιθήσεις δεν τίθεται ζήτημα σωστής ή λάθος άποψης, διότι ο διχασμός των απόψεων απορρέει από την έλλειψη της εξοικείωσης της μορφής και του περιεχομένου των λεξικών.

Η απαξίωση αυτή ή καλύτερα η έλλειψη πίστης προς τις δυνατότητες του εγχειριδίου αυτού είναι εμφανής χάρη και στις δύο τελευταίες δραστηριότητες. Οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να απαντήσουν σωστά σχετικά με τα συνώνυμα και τα αντίθετα αλλά παρόλα αυτά δεν είναι συνηθισμένοι στο να ανατρέχουν στο λεξικό τους για βοήθεια σε τέτοιες περιστάσεις. Από την άλλη δε, κάποιιοι ίσως προτιμούν να μαντέψουν την απάντηση διότι η χαμηλή ευχέρεια και ταχύτητα εύρεσης κάποιου λήμματος, τους αποθαρρύνουν από το να πραγματοποιήσουν αναζήτηση στο λεξικό τους. Ανάλογη στάση παρατηρείται και για την διόρθωση ορθογραφικών λαθών, παρόλο που οι μαθητές αποκρίνονται ότι το λεξικό μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και για λόγους ορθογραφίας. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις το λεξικό χρησιμοποιήθηκε σαν εξακρίβωση ή για έλεγχο της προσωπικής τους πεποίθησης για την ορθογραφία των λέξεων, γεγονός που είναι αξιοσημείωτο.

Τέλος, παρά την έλλειψη ουσιαστικής σχέσης τους με τέτοιου είδους διαδικασίες που εμπλέκουν το λεξικό, όλοι σχεδόν οι μαθητές υποστήριξαν ότι διασκέδασαν και έμαθαν αρκετά από αυτή τη διαδικασία. Αν και υπήρξαν σημεία που δυσκολεύτηκαν, δεν αποθαρρύνθηκαν και μάλιστα μίλησαν με ενθουσιασμό για τα καινούργια πράγματα που αποκόμισαν κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Όπως ήταν φυσικό, τους άρεσε η γνωριμία τους με άλλα λεξικά, η επεξεργασία του ηλεκτρονικού λεξικού αλλά εντύπωση τους προκάλεσε και το λεξικό που περιείχε τα λήμματα στην καθαρεύουσα. Μάλιστα ρωτούσαν να μάθουν πόσο παλιό είναι και πόσες σελίδες έχει και προβληματίστηκαν σχετικά με την ανάγκη σύνταξης λεξικών ήδη από πολύ παλιά. Από αυτά συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διαδικασία αυτή ήταν αποτελεσματική και ίσως αποτελέσει πρόσφορο έδαφος και περειαίρω κίνητρο για την ενασχόληση των μαθητών με το λεξικό στο μέλλον.

## **Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Γ.1. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων**

Αναλογιζόμενοι τα δεδομένα που προέκυψαν στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, θα λέγαμε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί υλοποιήθηκαν σε έναν αρκετά ικανοποιητικό βαθμό και επιχειρήθηκε μία αξιόλογη προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Ορισμένες από τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή επαληθεύονται, ενώ άλλες διαψεύδονται, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Παρακάτω παρατίθεται ο έλεγχος των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων.

#### **Γ.1.1. 1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση**

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση υποστήριζε ότι οι περιστάσεις στις οποίες συντελέστηκε η γνωριμία των μαθητών με το λεξικό, προέρχονται κυρίως από το περιβάλλον του σπιτιού. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται καθώς η πλειονότητα των μαθητών απάντησε θετικά ως προς αυτό, ενώ υπήρχαν και κάποιοι λίγοι οι οποίοι έκαναν λόγο για περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης όπως το σχολείο ή κάποιο κέντρο γλωσσών.

##### **Γ.1.1.1. 1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Α)**

Η ερευνητική υπόθεση που αντιστοιχεί στο ερώτημα 1.Α) και αφορά τα άτομα και τις συνθήκες που ώθησαν τους μαθητές στη χρήση του λεξικού επιβεβαιώνεται. Οι γονείς και τα αδέρφια παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, εξαιτίας των δικών τους ασχολιών και παρέχουν ερεθίσματα στους μαθητές της Β' δημοτικού. Επίσης, αρκετά σημαντικό ρόλο στην επαφή των παιδιών με το λεξικό παίζουν και οι καθηγητές ξένων γλωσσών οι οποίοι συχνά ωθούν τους μαθητές στη χρήση και στην εξοικείωση με το λεξικό ακόμη και πριν τον εκπαιδευτικό του σχολείου.

##### **Γ.1.1.2. 1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Β)**

Και αυτή η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται στο μεγαλύτερο μέρος της. Όπως αρχικά είχαμε πιθανολογήσει, ισχύει πράγματι ότι οι μαθητές έχουν στο σπίτι τους κυρίως

ερμηνευτικά λεξικά της ελληνικής γλώσσας αλλά και λεξικά ξένης γλώσσας, ιδιαιτέρως αγγλικών. Βέβαια, αναδείχθηκε και η ύπαρξη ορθογραφικών λεξικών, λεξικών τσέπης και ειδικών «λεξικών». Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται είναι κυρίως για εύρεση σημασίας ή ορθογραφίας μιας λέξης αλλά και λόγοι μετάφρασης, όπως είχαμε και αρχικά υποθέσει.

#### **Γ.1.1.3. 2<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση**

Η συγκεκριμένη υπόθεση αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και καταρρίπτεται στο μεγαλύτερο μέρος της. Οι μαθητές παρά τη μικρή εμπειρία τους με το λεξικό αναγνωρίζουν σε αυτό αρκετά θετικά γνωρίσματα και μέσα με τα οποία κάποιος μπορεί να το χρησιμοποιήσει προκειμένου να βοηθηθεί. Εκφράζουν βέβαια και τις απόψεις τους για θέματα που δεν τους αρέσουν στη μορφή και στο περιεχόμενό του αλλά και τις προτιμήσεις τους σε σχέση με αυτό π.χ. την ύπαρξη εικόνων στα λεξικά που απευθύνονται σε νεαρούς αναγνώστες. Επίσης, διαπιστώνεται η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που έχουν στις δυνάμεις τους σχετικά με την ικανότητα χρήσης του λεξικού από μέρους τους, χωρίς την παροχή κάποιας βοήθειας. Τέλος, διαψεύδεται η υπόθεση σχετικά με την αποστροφή τους προς τον έντυπο χαρακτήρα του, διότι δεν αναφέρθηκε κάτι τέτοιο από κανέναν μαθητή.

#### **Γ.1.1.4. 3<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση**

Όπως πράγματι διαπιστώθηκε, η υπόθεση αυτή επαληθεύεται διότι η ανταπόκριση των μαθητών παρατηρήθηκε πως διαφέρει ανάλογα με την δραστηριότητα, τη δυσκολία της και την εξοικείωση που έχουν οι μαθητές με τέτοιου είδους ασκήσεις.

#### **Γ.1.1.5. 3<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –Α)**

Η αρχική πρόβλεψη σχετικά με τις δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευκολία επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό. Η τοποθέτηση σε αλφαβητική σειρά, εκτός από ορισμένους μαθητές, δε φαίνεται να δυσκόλεψε πολύ τα παιδιά. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι έδειξαν να εμμένουν στο πρώτο γράμμα μιας λέξης και να μπερδεύονται με λέξεις που ξεκινούν από το ίδιο γράμμα. Επίσης, δεν δυσκολεύτηκαν στο να μαντέψουν σωστά την ορθογραφία μιας λέξης για να την αναζητήσουν στο λεξικό. Από την

άλλη, η ευχέρεια στην ταχεία αναζήτηση λημμάτων έδειξε να ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή και από τμήμα σε τμήμα, γεγονός που υποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που καλείται να παίξει ο δάσκαλος στην εξοικείωση και στην εξάσκηση της χρήσης του λεξικού από τους μαθητές.

#### **Γ.1.1.6. 3<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση –B)**

Το ερευνητικό ερώτημα 3. Β) που αφορά τις δυσκολίες των μαθητών και τον τρόπο χειρισμού τους, συνδέεται με αυτή την ερευνητική υπόθεση, κατά την οποία οι μαθητές αναμενόταν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε δραστηριότητες εύρεσης του σωστού ληματικού τύπου προς αναζήτηση αλλά και σε δραστηριότητες που αφορούν την χρήση του κατάλληλου συμβόλου, εφόσον δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτά τα γνωρίσματα του λεξικού. Μικρές δυσκολίες παρουσιάζονται σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες από ορισμένους μαθητές, ενώ οι τρόποι χειρισμού τους ποικίλλουν ανάλογα με το είδος της δυσκολίας και τις περιστάσεις της κάθε δραστηριότητας. Πάντως, απογοήτευση δεν παρατηρήθηκε παρά μόνο από πολύ λίγους μαθητές και περιοριζόταν στην δραστηριότητα τοποθέτησης του κατάλληλου συμβόλου.

#### **Γ.2. Συσχετισμός με άλλες έρευνες**

Μετά την ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και τον συσχετισμό των ευρημάτων με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, κρίνεται σκόπιμη και θεμελιώδης η τοποθέτηση της παρούσας εργασίας συγκριτικά με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Όσον αφορά τους λόγους χρήσης του λεξικού, εντοπίζεται ομοφωνία σε πολλές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται ότι οι λόγοι χρήσης του λεξικού από μαθητές της δευτέρας (Β') δημοτικού είναι κυρίως για εύρεση ερμηνείας/σημασίας και ακολουθεί η εύρεση ορθογραφίας. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα της Γαβριηλίδου (2002) η οποία όμως είχε ως δείγμα της φοιτητές του Δ.Π.Θ., η έρευνα του Χατζηδήμου (2007) με δείγμα του φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. και η έρευνα του ιδίου πάλι το 2006, στην οποία εξετάζοντας τους λόγους χρήσης του λεξικού από μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού, κατέληξε επίσης ότι αφορούσαν κυρίως τη σημασία και ακολουθούσε η ορθογραφία των λέξεων. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Ζερδελή

(2004), συμπεραίνοντας ότι οι μαθητές της τετάρτης (Δ'), πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού ωθούνταν από ερμηνευτικούς κατά βάση και έπειτα από ορθογραφικούς λόγους. Τέλος, ο Hartmann (1999), σε έρευνά του που συμπεριελάμβανε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του πανεπιστημίου του Exeter καταλήγει σε ακριβώς ανάλογα συμπεράσματα.

Επίσης, συνάφεια υπάρχει και μεταξύ της παρούσας εργασίας και της έρευνας που διενήργησε ο Τελόπουλος (1997), καθώς εξετάζοντας τα κριτήρια ανταπόκρισης του λεξικού για παιδιά σχολικής ηλικίας, κατέληξε ότι οι μαθητές της πέμπτης (Ε') και έκτης (ΣΤ') τάξης που φοιτούσαν σε σχολεία στη Θεσσαλονίκη, χρησιμοποιούσαν το λεξικό κυρίως στο σπίτι, ενώ όπως προέκυψε και από την παρούσα έρευνα, έδειχναν να προτιμούν το λεξικό τους να έχει εικόνες, χρώματα και παραδείγματα. Επίσης και η Ζερδελή (2004) κατέληξε σε αυτή τη θέση ερευνώντας απόψεις μαθητών της τετάρτης (Δ'), πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού.

Στην έρευνα του Χατζηδήμου (2006), αποτυπώθηκε ωστόσο ότι οι μαθητές της πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού παροτρύνονταν κυρίως από το δάσκαλο και σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς ως προς τη χρήση του λεξικού, εύρημα που μάλλον διαφοροποιείται από τη δική μας έρευνα. Παρόλα αυτά στην ίδια έρευνα του Χατζηδήμου (2006) αλλά και σε άλλη έρευνά του (2007), τόσο οι μαθητές της πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού όσο και οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. αντίστοιχα, αποκρίθηκαν στην πλειονότητά τους ότι το λεξικό το οποίο κατέχουν οι περισσότεροι είναι αυτό της ξένης γλώσσας, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε και εμείς εν μέρει στην εργασία μας, καθώς πολλοί μαθητές αποκρίθηκαν ότι έχουν στην κατοχή τους τέτοιου είδους λεξικά.

Παράλληλα, η έρευνα της Ζερδελή (2004) παρουσιάζει ότι σημαντικές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές της τετάρτης (Δ'), πέμπτης (Ε') και της έκτης (ΣΤ') δημοτικού ως προς τη χρήση του λεξικού, αφορούν τον εντοπισμό της λέξης με αλφαβητική σειρά, την εύρεση του σωστού λημματικού τύπου, την κατανόηση των συμβόλων και της σωστής σημασίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τη δική μας έρευνα παρά του ότι απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών, ενώ η διαφορά συνίσταται στο ότι στην αλφαβήτιση οι μαθητές της δευτέρας (Β') δημοτικού δεν φάνηκε να προβληματίζονται ιδιαίτερα, παρά μόνο στην τοποθέτηση λέξεων σε αλφαβητική σειρά όταν εκείνες ξεκινούσαν από το ίδιο γράμμα.

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η αναλογία στις απόψεις των μαθητών της δευτέρας (Β') δημοτικού της έρευνάς μας με τις απόψεις των φοιτητών στην έρευνα του Χατζηδήμου (2007), όπου όπως παρατηρεί και ο ίδιος, το συντριπτικό ποσοστό των υποκειμένων του

δείγματος δηλώνει ικανοποιημένο από την ικανότητά του στη χρήση λεξικού, κάτι που όπως μάλλον συμβαίνει και στην παρούσα έρευνα, οφείλεται στην αυτοπεποίθηση των ερωτώμενων και στην άγνοιά τους σχετικά με την κατοχή των αναγκαίων δεξιοτήτων για τη χρήση του λεξικού.

Πάντως αξίζει να επισημανθεί ότι το δείγμα της παρούσας εργασίας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, διαφοροποιούνται σε σχέση με όλες τις προαναφερθείσες έρευνες.

### **Γ.3. Συζήτηση- Περιορισμοί της έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα (3 τμήματα δευτέρας δημοτικού) και το περιορισμένο εύρος της, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η παρούσα έρευνα ενέχει κάποιους περιορισμούς ως προς τη γενίκευσή της, εφόσον δεν είναι δυνατό τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, να γενικευτούν με απόλυτη βεβαιότητα. Αντιθέτως, διατηρούνται αρκετές επιφυλάξεις που αφορούν τόσο τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, όσο και την ορθότητά τους.

### **Γ.4. Προτάσεις**

Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε σε προηγούμενες μελέτες που είχαν διεξαχθεί σχετικά με τη χρήση του λεξικού από μαθητές και φοιτητές. Ωστόσο, όπως έχει ήδη τονιστεί, απευθυνόταν σε μία ηλικιακή ομάδα μαθητών για την οποία υπήρχε ως τώρα σχεδόν πλήρης απουσία ερευνητικών δεδομένων, αφού οι υπόλοιπες συναφείς έρευνες εστίαζαν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι συμπληρώνει αυτό το ερευνητικό κενό που είχε δημιουργηθεί. Παράλληλα, κρίθηκε καίρια η επιλογή των μαθητών δευτέρας δημοτικού, εφόσον, δεδομένων των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, η χρήση του λεξικού και η διδασκαλία σχετικά με αυτό εντάσσονται πλέον και επίσημα στον κορμό της διδακτέας ύλης της εν λόγω τάξης. Είναι συνεπώς επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της αποτελεσματικότητας που προκύπτει από την απόφαση ένταξης μίας ενότητας εξοικείωσης των μαθητών με το λεξικό, στη δευτέρα τάξη του δημοτικού.

Θα ήταν χρήσιμη μία ανάλογη με την παρούσα έρευνα, η οποία θα εκτεινόταν σε μεγαλύτερο ερευνητικό εύρος, εμπλέκοντας μαθητές από όλη την Ελλάδα και όχι μόνο από την περιοχή της Μαγνησίας. Επιπλέον, θα ήταν σπουδαίο να εξεταστούν παράλληλα και οι

απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών των τάξεων αυτών προκειμένου να διαπιστωθεί η συμβολή τους στην εξοικείωση των μαθητών με το λεξικό καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας και ενασχόλησής τους με ενότητες ή δραστηριότητες που εμπλέκουν το λεξικό.

Ακόμη, ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων χειρίζονται τη διδασκαλία τους όταν αυτή περιλαμβάνει τέτοιου είδους ενότητες και μάλιστα στα πλαίσια της Πρακτικής τους Άσκησης και ίσως η σύγκρισή με τις πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η ευαισθητοποίηση σε γλωσσικά ζητήματα παράλληλα με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας προδιαθέτουν για το σχεδιασμό ηλεκτρονικών πλέον λεξικών που θα απευθύνονται σε μαθητές. Θα ήταν χρήσιμο επομένως, να εξεταστούν σε βάθος και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των μικρών μαθητών, με στόχο την αποτελεσματικότερη και προσφορότερη ένταξη ενός σχολικού ηλεκτρονικού λεξικού με πληθώρα δυνατοτήτων, στη μαθησιακή διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997) *Vocabulary. Description, Acquisition & Pedagogy* : Cambridge University Press
  
- Αθήνα (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: [http://users.sch.gr/stdomus/arxeia\\_sxolika/glossa/e.pdf](http://users.sch.gr/stdomus/arxeia_sxolika/glossa/e.pdf) (προσπελάστηκε 24/06/2016)
  
- Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α.- Βλέτση, Ε. – Μητσιάκη, Μ. *Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία*. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών. Επιμορφωτικό υλικό. [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/36-b4-anastasiad?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/36-b4-anastasiad?showall=1) (προσπελάστηκε 09/06/2016)
  
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2000) *Η χρήση του παιδικού ή σχολικού λεξικού στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Στο Ζ. Γαβριηλίδου (επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Παιδική Λεξικογραφία και Χρήση Λεξικού στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία*. Ξάνθη: Έκδοση Δ.Π.Θ.
  
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2010) *Παιδαγωγική λεξικογραφία και στρατηγικές χρήσης λεξικού*. Στο Καμπάκη- Βουγιουκλή, Π. & Μ. Δημάση (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*. Εκδόσεις Κυριακίδη
  
- Ευθυμίου, Α. (2013) *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο. Θεωρία και εφαρμογές* : Εκδόσεις Επίκεντρο
  
- Ζερδελή, Σ. (2004) *Η Χρήση του Λεξικού από Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου : Μια Εμπειρική Διερεύνηση*. Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών <http://old.primedu.uoa.gr/Forum%20neon%20epistomonon/Sofia%20Zerdeli.doc> (προσπελάστηκε 11/06/16)



- Μάντζαρη, Ε. (2011) *Μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά: Ζητήματα σχεδιασμού και διδακτικής αξιοποίησης*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μήτσης, Ν. – Καραδήμος, Δ. (2007) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επισημάνσεις- Παρατηρήσεις- Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2012- 2013) *Εισαγωγή στη γενική γλωσσολογία*. Φάκελος πρόσθετου υλικού για το μάθημα «Εισαγωγή στη γενική γλωσσολογία», Π.Τ.Δ.Ε. : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Μήτσης, Ν. (2013) *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές* : Αθήνα: Gutenberg
- Μπερελής, Π. – Παπαρίζος, Χ. *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα καινούργια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού*. Παπαϊωάννου, Π. (επιμ.) [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/glossa.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/glossa.pdf) (προσπελάστηκε 08/06/16)
- Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη, Ι. (2006) *Λογοτεχνία, γλώσσα και εκπαίδευση* : Εκδόσεις Πατάκης
- Σαραφίδου, Γ. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα* : Εκδόσεις Gutenberg
- Χατζηδήμου, Κ. (2007) *Η χρήση του λεξικού από την πλευρά των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: μια εμπειρική έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A) Οι σελίδες που δόθηκαν στους μαθητές για να αναγνωρίσουν εκείνη που προερχόταν από λεξικό

(1<sup>η</sup> σελίδα)



### Δυο τηλεφωνήματα που αναστάτωσαν τον παππού

Ένωθε μεγάλη μοναξιά ο παππούς. Μόνος, κατάμονος στο σπίτι! Θα μου πείτε:

«Ε, όχι και μόνος! Αφού στο σπίτι ήταν η Κατερίνα, ο Μανολάκης, η κυρία Μαργαρίτα και ο κύριος Νίκος. Ακόμη και ο Πέτρος θα μπορούσε να ήταν, αφού τις περισσότερες ώρες έπαιζε με την Κατερίνα».

Ε, λοιπόν, σας λέω πως δεν είχε κανέναν άλλο στο σπίτι. Πρώτα απ' όλα ήταν πρωί. Η κυρία Μαργαρίτα και ο άντρας της, ο κύριος Νίκος, ήταν στη δουλειά, ο Μανολάκης στον παιδικό σταθμό και η Κατερίνα με το Μεγάλο Μπελά στο νηπιαγωγείο.

Ο παππούς όμως ούτε στον παιδικό σταθμό μπορούσε να πάει, αφού δεν ήταν βρέφος σαν το Μανολάκη, ούτε στο νηπιαγωγείο, αφού δεν ήταν μικρό παιδί σαν την Κατερίνα και το Μεγάλο Μπελά, ούτε και στη δουλειά, αφού είχε πάρει σύνταξη. Έτσι τα πρωινά του τα περνούσε μόνος στο σπίτι.

Παλιά, δεν καθόταν όλη τη μέρα! Είχε πολλές



### **Το νυχτερινό κυνήγι του θησαυρού**

Στο ξενοδοχείο φτάσαμε το άλλο πρωί, γιατί τη νύχτα μας την περάσαμε στο φεριμπότ που μας κουβάλησε στη Σαρδηνία — το προλάβαμε τελικά.

Το φεριμπότ δεν είναι ούτε τρένο ούτε ελικόπτερο. Το φεριμπότ είναι ένα καράβι. Αλλά όχι κανένα συνηθισμένο καράβι.

Είναι ένα καράβι με μια τεράστια κοιλιά. Μόλις πιάνει λιμάνι, ανοίγει ένα πελώριο στόμα από μπροστά, και τότε αρχίζει να καταπίνει αυτοκίνητα, φορτηγά, μέχρι και μεγάλες νταλίκες.

Το είδα και το θαύμασα. Ήτανε σίγουρα είκοσι νταλίκες που είχαν κιόλας μπει στην κοιλιά του

**αφηρημάδα** [αφηρημάδα] α-φη-ρη-μά-δα ου.  
(θηλ.): έλλειψη συγκέντρωσης και (συνεκδ.-  
συνήθ. στον πληθ.) ενέργεια που οφείλεται σε  
αυτή: *στιγμιαία* - Από - *άφρησε την πόρτα ανοι-*  
*κτη* || -εσ (= απροσεξίες) και λάθη  
ΑΝΤ. προσοχή (1) [*αγγλ. abstraction*]

**αφηρημένος**, η, ο [αφηρημένος] α-φη-ρη-μέ-νος  
επίθ. 1. που είναι αποπροσημένος σε κάτι άλλο  
από αυτό που συμβαίνει γύρω του: -ος: *οδηγός*.  
-ο: βλέμμα (βλ. *οφειροπόλος*). -οι και υπερ-  
κεινητικοί μαθητές. Τελευταία είναι διαρκώς/  
μονίμως (= αφαιρετικά). ΑΝΤ. προσηλωμένος,  
συγκεντρωμένος. 2. (κυρ. στη ΦΙΛΟΣ.) που εί-  
ναι διανοητικό προϊόν, που δεν είναι αισθητός,  
χειροποίητος ή συγκεκριμένος: -ος: *όρος*. -η:  
-ος: *βλέμμα* (βλ. γενική/ιδεαίμορφη). -ο: *σχημα-*  
*-ές: έννοιες*. Σε -ο *επίπεδο* (πβ. *θεωρητικό*).

ΑΝΤ. απτός, || (ως *ουα*, λόγ.) Μετάβαση από το  
συγκεκριμένο στο -α || (ΚΑΛ. ΤΕΧΝ. που δεν  
αναπαριστά τον αισθητό κόσμο, πραγματικό ή  
φανταστικό) -ος: *πίνακας*. -η: (*λογραφική*). -α:  
*γλυπτό* || -ές: *επιστήμες* (π.χ. *λογική, μαθη-*  
*ματικά*). (ΜΑΘ.) -η: *άλγεβρα* || (ΠΛΗΡΟΦ.) -η:  
*μηχανή* ή: *θεωρητικό μοντέλο του υλικού ή του*  
*λογισμικού υπολογιστικού συστήματος που*  
*χρησιμοποιείται στη θεωρία των αυτομάτων*  
• επίρρ.: *αφηρημένα* • ΣΥΜΠΛ.: *αφηρημένο*  
*ουσιαστικό*: ΓΡΑΜΜ. που δηλώνει έννοια  
η οποία δεν γίνεται αντιληπτή με τις αισθη-  
σεις. Π.χ. "δικαιοσύνη". ΑΝΤ. συγκεκριμένο  
ουσιαστικό, *αφηρημένοι αριθμοί*: που δεν  
αντιστοιχούν σε ορισμένη ποσότητα ή μέγε-  
θος π.χ. Π (σε αντίδιαστολή προς το Π μήνες).  
*αφηρημένη τέχνη* βλ. *τέχνη, αφηρημένος*  
*εξοπλισμός* βλ. *εξοπλισμός* [*αρχ. αφηρημένος*  
*που έχει στερεωθεί κάτι*]: 1. γαλλ.  
*distrain* 2. γαλλ. *abstrait*, αγγλ. *abstract*]

**ΑΦΗΣ** (η): Ανακόκλιση Φορητών Ηλεκτρικών  
Στηλών.

**άφθα** [άφθα] ά-φθα ουσ. (θηλ.) & άφθα: ΙΑΤΡ.  
μικρό έλκος συνήθ. της στοματικής κοιλότητας:  
*θγάω* -εσ (στο στόμα ή τη γλώσσα) [*αρχ. άφθα*, γαλλ. *aphthe*, αγγλ. *aphtha*]

**αφθαρσία** [άφθαρσία] α-φθαρ-σί-α ουσ. (θηλ.)  
(λόγ.): η ιδιότητα του άφθαρτου: η - του Συ-  
μπάντος/της ψυχής. Πβ. *αθανασία, αιωνιότητα*.  
ΑΝΤ. *φθασιότητα* • ΦΡ.: η *αρχή/ο νόμος της*  
*αφθαρσίας της ύλης*: ΦΥΣ.-ΧΗΜ. που ορίζει  
ότι σε κάθε χημική αντίδραση η μάζα των σω-  
μάτων που αντιδρούν είναι ίση με τη μάζα των  
προϊόντων της αντίδρασης, δηλ. η ύλη αλλάζει  
μορφές, χωρίς να καταστρέφεται ή να παράγε-  
ται από το μηδέν. [*γαλλ. la loi de conservation*  
*de la matière*], μεταξύ *φθοράς* και *αφθαρσίας*  
βλ. *μεταξύ* [*αγγλ. αφθαρσία*]

**άφθαρτος**, η, ο [άφθατος] ά-φθαρ-τος επίθ.  
που δεν φθείρεται ή δεν έχει υποστεί φθορά: -ος:  
υλικό (ΑΝΤ. *φθαρμένο*) || (μτφ.) -ές: *αξίες* (= *ακα-*  
*τάλυτες*) || (ΘΕΟΛ.) Η *φύση του Θεού είναι* -η και  
*ανελλοίωτη* (πβ. *αβίαντα, αιώνια, παντοτινή*).  
ΑΝΤ. *φθαρός* [*αρχ. άφθατος*]

**άφθατος & άφτατος**, η, ο [άφθατος] ά-φθα-  
τος επίθ. 1. που δεν μπορεί κανείς να τον ξεπε-  
ράσει: -ος: *ηρωισμός/τεχνίτης* (πβ. *αμίμητος*). -α:  
*έργο/μεγαλία*. -η σε *εξυπνάδα/ομορφία*. Προϊο-  
ντα -ης ποιότητας. ΣΥΝ. *ανυπερβλήτος* (2), *αξε-*  
*πέραστος* (1), *απαράμιλλος, άπιαστος* (3), *ασύ-*  
*γκρατος* (1), *ασυναγώνιστος, μοναδικός* (2) 2. που  
δεν μπορεί να επιτευχθεί, να πραγματοποιηθεί  
-ος: *στόχος*. -α: *όνειρο*. ΣΥΝ. *ανίψικτος, άπια-*  
*στος* (2), *αυλησίαστος* (3) [*αγγλ. άφθατος*]

**αφθονεί** [άφθονεί] α-φθο-νεί ο. (αρσβ.) (κυρ. σε  
ενιστ. κ. παρατ. *αφθονούσι*): υπάρχει σε αφθo-  
νία, πληθώρα: *Είδη φθόνων που -ουν στην περίο-*  
*χη*. βλ. *υπερ-*. ΑΝΤ. *ελλείπει, σπανίζει*

**αφθονία** [άφθονία] α-φθο-νί-α ουσ. (θηλ.): πο-  
σότητα μεγαλύτερη από την αναγκαία: *υλική*  
- . - *αγαθών/πληροφοριών*. Πηγές *ενέργειας* που  
υπάρχουν *αβύσσος* εν - στη φύση. Πβ. *περιουσία*,  
*πληθώρα*. βλ. *υπερ-αφθονία, -επάρκεια* || Το κέ-  
ρας της -ας (= *Αμάλθειας*). ΑΝΤ. *ανεπάρκεια* (1),  
*έλλειψη* (1), *σπανιότητα* • ΣΥΜΠΛ.: *κοινωνία*  
*της αφθονίας*: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛ. αναπτυγμένη  
οικονομική, καταναλωτική κοινωνία. [*αγγλ. affluent society*, 1958] [*αρχ. άφθονία*]

**άφθονος**, η, ο [άφθονος] ά-φθο-νος επίθ.: που  
υπάρχει σε μεγάλη ποσότητα, μεγαλύτερη από  
την αναγκαία: -ος: *χρόνος/χώρος*. -η: *βλάντινη*.  
-α: *φως* (= *άπλετο*). -α: *προϊόντα*. Πίνετε -ο νερό.  
Πβ. *μυθικός, περιουσις, πληθωρικός, υπερπλε-*  
*τος*. βλ. *υπερ-*. ΑΝΤ. *λίγος* (1), *λεγοστός* • επίρρ.:  
*άφθονα & (λόγ.) -όνια* [*αρχ. άφθονος*]

**αφθώδης**, ης, ες [άφθώδης] α-φθώ-δης επίθ.  
(αφθώδ-ους 1 -εις (ουδ. -η)): ΙΑΤΡ. που εκδηλώνει-  
ται με άφθες: -ης: *στοματίτιδα*. βλ. *άδης*.  
• ΣΥΜΠΛ.: *αφθώδης πυρετός*. ΚΤΗΝ. οξεία,  
μεταδοτική και ιογενής ασθένεια που προσβά-  
λει κυρ. αιγοπροβάτα, βοοειδή και χοίρους.  
[*αρχ. άφθώδης*, γαλλ. *arhteux*, αγγλ. *arthritis*]

**αφίδα** [άφίδα] α-φί-δα ουσ. (θηλ.) (συνήθ. στον  
πληθ.): ΓΕΩΠ. μελίγκρα. [*αγγλ. aphid*, γαλλ.  
*aphides*]

**αφιέρωμα** [άφιέρωμα] α-φι-έ-ρω-μα ουσ. (ουδ.)  
(αφιέρωμ-ατος 1 -ατα) 1. ειδική έκδοση ή τιμη-  
τική εκδήλωση για μια προσωπικότητα ή ένα  
(σπουδαίο) γεγονός: *ιστορικά/κινηματογραφικά*  
*μουσικά/τηλεοπτικά/τιμητικά/φωτογραφικά* - -  
στη ζωή και το έργο του μεγάλου ποιητή/στον ζω-  
γράφο - -ατα σε *ραδιοφωνικές εκπομπές*. Οργα-  
*νώνω/παρουσιάζω* - . Το - *περιλαμβάνει* - *Τεύχος*  
*που φιλοξενεί ένα μεγάλο - στην ψηφιακή φωτο-*  
*γραφία*. 2. ό,τι προσφέρεται σε θεο, ιερό πρόσω-  
πο ή ναό: *εικόνα γεμάτη/καλυμμένη με -ατα*. Το  
-ατα (= *τάματα*) των πιστών. || (ΑΡΧΑΙΑ) Λιθναίχαλκινα -ατα. Ειδώλια, -ατα (= *ανο-*  
*θήματα*) σε ιερά. [*αγγλ. offert(s)*] & 2: *αγγλ. αφιέρωμα*]

**αφιερωματικός**, η, ο [αφιερωματικός] α-φι-ε-ρω-  
μα-τι-κός επίθ. (λόγ.): που γίνεται ή προσφέρε-  
ται ως αφιέρωμα: -ός: *τομής* (πβ. *χαριστήριος*).  
-ής: *έκδοση*. -ά: *τεύχος*.

B) Φύλλο εργασίας με βάση το οποίο έγινε η παρατήρηση

\* Ένας αέρας φύσηξε και ανακάτεψε τα σύμβολα που μπαίνουν στα λήμματα του λεξικού σου. Μπορείς να βάλεις τα σύμβολα στη σωστή θέση;



Σύμβολα: ○ ◇ ● ☑ ✓ ✎ 🎵

**Όμοιος**, όμοια, όμοιο επιθετο (όμοιοι, όμοιες, όμοια)  
Τα **όμοια** τετράδια έχουν το ίδιο χρώμα, το ίδιο μέγεθος και το ίδιο σχέδιο, **ίδιος** διαφορετικός  
Στην τάξη του Κώστα είναι δυο κορίτσια που έχουν πολύ μεγάλη ομοιότητα μεταξύ τους. Είναι **αδελφός** **όμοιος**

**ήρωας** (ος), ηρώο (η) αυτιστικό (ήρωες, ηρώοι)  
Ο **ήρωας** είναι αυτός που έχει κάνει κάτι πολύ καλό και θαρραλέο και τον θαυμάζουμε γι' αυτό.  
Ο ήρωας μιας ιστορίας είναι το βασικό πρόσωπο της ιστορίας. Σ' αυτόν συμβαίνουν όλες οι περιπέτειες. Ο Κώστας βλέπει συχνά κινούμενα σχέδια. Ο Γιώργος είναι ο αγαπημένος του ήρωας, πρωταγωνιστής ήρωας



\*\* Ο Θέμης και ο Χάρης είναι κολλητοί φίλοι και πηγαίνουν στη Β' δημοτικού. Η κυρία Κατερίνα τους ζήτησε να βρουν ποια λέξη από τις παρακάτω θα συναντήσουν πρώτη στο λεξικό και ποια τελευταία. Μπορείτε να βοηθήσετε τα παιδιά;

Καθαρός, αρακάς, ξίφος, χταπόδι, άδικος, θάρρος, ψυγείο, εργάτης

Η πρώτη θα είναι: .....

Η τελευταία θα είναι: .....

\*\*\* Σε ποιο λήμμα θα ψάξω αν θέλω να βρω τι σημαίνουν οι λέξεις:

Γνωστές;

Ξόδεψαν;

Μηλαράκι;

Κρύβουμε;

Φουστίτσα;

Τσιγκούνηδες;



-Γιατί μου ήρθε στο μυαλό αυτό το λήμμα και όχι ένα άλλο; Πώς σκέφτηκα;



\*\*\*\* Ψάξε, ψάξε, δε θα το βρεις!

Είναι και κάτι λέξεις που δεν σου λένε βρε παιδί μου τι σημαίνουν... Σε στέλνουν να ψάξεις αλλού! Δεν με πιστεύεις;

Ψάξε στο λεξικό σου να βρεις τις λέξεις:

διαφορά, διαφωνώ, ποτιστήρι

-Τώρα με πιστεύεις; Γιατί λες να συμβαίνει αυτό; Τι σχέση έχουν με τις λέξεις που μας στέλνουν για να βρούμε πληροφορίες γι αυτές που ψάχνουμε;

\*\*\*\*\* Στα ελληνικά λεξικά βρίσκω μόνο ελληνικές λέξεις; Για ψάξε τις λέξεις: ασανσέρ, ντουζ, ποπ-κόρν, πορτατίφ

-Τι μπορείς να πεις τώρα;

\*\*\*\*\* Προσπάθησε να αντιστοιχίσεις τις λέξεις που σημαίνουν περίπου το ίδιο.

πελώριος	νοσηλευτής
νοσοκόμος	τεράστιος
βάρβαρος	άκαρδος

Προσπάθησε να αντιστοιχίσεις τις λέξεις που σημαίνουν το αντίθετο.

ωφελώ	αρχίζω
λίγω	αυξάνω
μειώνω	βλάπτω

Το λεξικό σου με τα σύμβολά του μπορεί να σε βοηθήσει;

\*\*\*\*\* Με ένα λεξικό στα χέρια γίνομαι αστέρι της ορθογραφίας! Είσαι από εκείνους που τους αρέσει η ορθογραφία και ξέρουν να γράφουν σωστά όλες τις λέξεις; Αν θέλεις ακόμη λίγη βοήθεια στην ορθογραφία σου, το λεξικό είναι εδώ για σένα! Προσπάθησε να διορθώσεις τις παρακάτω λέξεις με τη βοήθεια του λεξικού σου...

θύελα →  
αγγαλιά →  
κρίσταλο →  
χρησός →

*Είδες μια σταλιά βιβλίο,  
πόσα πράγματα μπορεί να σου μάθει;*



## Γ) Οδηγός ομαδικής συνέντευξης

### Μέρος Α' - Γνωριμία και ενημέρωση των μαθητών

1. Γνωριμία με τους μαθητές- δημιουργία ευχάριστου κλίματος.
2. Ενημέρωση για το σκοπό που βρίσκομαι στο τμήμα τους.
3. Διατύπωση αποριών από τους μαθητές σχετικά με τις δράσεις που πρόκειται να γίνουν.

### Μέρος Β' - Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Συζήτηση γύρω από το μάθημα της γλώσσας. Πώς έχουν συνηθίσει να κάνουν το μάθημα με τη δασκάλα/ το δάσκαλό τους;
2. Τι θεωρούν ότι έμαθαν φέτος (δεδομένου ότι η σχολική χρονιά τελειώνει) και τους φάνηκε χρήσιμο; Τι περισσότερο ξέρουν φέτος σε σχέση με πέρυσι όσον αφορά τη γλώσσα (θα δώσω παραδείγματα όπως νέες λέξεις, πώς κλίνονται τα ρήματα, καλύτερη ανάγνωση και ορθογραφία κ.α.)
3. Τώρα που μπορούν να διαβάζουν καλύτερα, τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία; Ποια είναι τα αγαπημένα τους; Διαβάζουν και ηλεκτρονικά βιβλία;

### Μέρος Γ' - Διερεύνηση των υπάρχουσών γνώσεων των μαθητών γύρω από το λεξικό και τα βασικά του χαρακτηριστικά

1. Έχουν μιλήσει φέτος για κάποιο βιβλίο που είναι διαφορετικό από τα συνηθισμένα βιβλία με ιστορίες; Ποιο βιβλίο είναι αυτό και τι το διαφορετικό έχει;
2. Δίνω σε εταιρικά στους μαθητές τρεις σελίδες, οι δύο από βιβλία λογοτεχνικά και η τρίτη από ένα λεξικό. Τις παρατηρούν και προσπαθούν να εντοπίσουν τις διαφορές τους. Έχουν κάνει καμία παρόμοια σύγκριση σε κάποιο μάθημα γλώσσας;
3. Πρώτη φορά άκουσαν για τα βιβλία που λέγονται «λεξικά» μέσα στην τάξη ή τα γνώριζαν από πριν; Αν τα ήξεραν, από ποιον /που τα γνώριζαν;
4. Ζητώ να περιγράψουν με λίγα λόγια τι είναι ένα λεξικό. Καταγράφω τις απαντήσεις τους στον πίνακα.
5. Τι πληροφορίες μπορούμε να πάρουμε από ένα λεξικό; Σε τι μας χρησιμεύει;
6. Θυμούνται κάτι που τους έκανε εντύπωση όταν έμαθαν με το δάσκαλο/ τη δασκάλα τους για το λεξικό;
7. Υπήρξε κάτι που τους δυσκόλεψε;
8. Έχουν φτιάξει κάποιο δικό τους λεξικό στην τάξη; Αν ναι, πώς ήταν; Τι πληροφορίες είχε;



Μέρος Δ' - Ερωτήσεις σχετικά με την εξοικείωσή τους με το λεξικό και τις σκέψεις τους γι αυτό

1. Πιστεύουν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά ένα λεξικό μόνοι τους και να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που μας δίνει; (Καταγραφή απαντήσεων για σύγκριση με την επόμενη φορά)
2. Έχουν στο σπίτι τους λεξικά; Αν ναι, τι είδους; Τα χρησιμοποιούν συχνά; Έχουν κάποιο λεξικό για αποκλειστικά δική τους χρήση; (Στόχος εδώ είναι να διαπιστωθεί η ύπαρξη λεξικών στο περιβάλλον του σπιτιού και ο τρόπος αξιοποίησης τους- π.χ. ταύτισή του ως χειριδίου για αναζήτηση μεταφράσεων κατά την εκμάθηση αγγλικών ή χρήση του λεξικού και για παραγωγή λόγου ή κατανόηση λεξιλογίου για τις ανάγκες του σχολείου;)
3. Έχουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους λεξικά; Αν ναι, τα έχουν επεξεργαστεί καθόλου;
4. Πιστεύουν ότι το λεξικό είναι ένα βιβλίο που μας βοηθά μόνο στο μάθημα της γλώσσας ή και σε άλλα μαθήματα; Γιατί; Πώς μπορεί να μας φανεί χρήσιμο σε κάποιο άλλο μάθημα;

Μέρος Ε' - Επεξεργασία των βασικών χαρακτηριστικών ενός λεξικού

Με τη βοήθεια του εικονογραφημένου λεξικού -«Το πρώτο μου λεξικό» για την Α', Β' Γ' δημοτικού- που τους έχει διανεμηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, προχωρώ σε μία γνωριμία και επεξεργασία του λεξικού και των βασικών του ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να διεξάγω την επόμενη φορά την παρατήρησή μου μέσα από τα φύλλα εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, καλώ τους μαθητές να ξεφυλλίσουμε και να δούμε μαζί τις βασικές πληροφορίες και ιδιότητες του σχολικού λεξικού μας, όπως:

- ✓ Την ύπαρξη των λέξεων/λημμάτων με αυστηρή, αλφαβητική σειρά
- ✓ Την ύπαρξη κεφαλαριών στο πάνω μέρος κάθε σελίδας, γεγονός που μας βοηθά στην αναζήτηση
- ✓ Τα σύμβολα που υπάρχουν στα λήμματα του λεξικού μας και τη σημασία του καθενός από αυτά
- ✓ Τη χρησιμότητα των εικόνων και των διαφορετικών χρωμάτων που υπάρχουν στο σχολικό μας λεξικό

#### Δ) Δομή άτυπης συζήτησης- Αποτίμηση

##### Μέρος Α' – Παρουσίαση άλλων λεξικών εκτός του σχολικού

1. Δίνονται στα ζευγάρια των μαθητών διάφορα λεξικά (ελληνικά, ξενόγλωσσα, τσέπης, παιδικά)προκειμένου να διαπιστώσουν ότι με τον όρο λεξικό ως εγχειρίδιο, δεν αναφερόμαστε μόνο στο σχολικό λεξικό που τους έχει διανεμηθεί.
2. Οι μαθητές τα επεξεργάζονται και συζητάμε αν κάτι τους έκανε εντύπωση ή τους φάνηκε παράξενο σε αυτά που είδαν.
3. Παρουσίαση ηλεκτρονικών λεξικών στους μαθητές → ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/)).
4. Σχολιασμός των ηλεκτρονικών λεξικών και συζήτηση γι αυτά (Έχουν ξαναδεί τέτοια λεξικά; Πώς τους φαίνονται σε σχέση με τα έντυπα; Ποια θα προτιμούσαν να χρησιμοποιήσουν;)
5. Παρουσίαση ενός λεξικού (του Σκαρλάτου Δ. του Βυζαντίου), το οποίο είναι γραμμένο σε αρχαία ελληνική γλώσσα. Τι εντύπωση προκαλεί στους μαθητές; Πόσο παλιά είναι τα λεξικά τελικά; Γιατί οι άνθρωποι να γράφουν λεξικά ήδη από πολύ παλιά;

##### Μέρος Β' – Εντυπώσεις των μαθητών από την εμπλοκή τους σε αυτές τις ερευνητικές δραστηριότητες που είχαν ως σημείο αναφοράς τους το λεξικό

1. Πώς τους φάνηκαν αυτά που κάναμε μαζί αυτές τις μέρες;
2. Τους φάνηκαν εύκολα ή δύσκολα;
3. Τι ήταν αυτό που τους φάνηκε πιο εύκολο και τι πιο δύσκολο;
4. Τι τους άρεσε;
5. Τι δεν τους άρεσε; Τι θα ήθελαν να είχαμε κάνει διαφορετικά;
6. Τι πιστεύουν ότι έμαθαν από όσα κάναμε;
7. Τους φάνηκαν χρήσιμα; Πιστεύουν ότι τώρα μπορούν να χρησιμοποιούν το λεξικό πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά;
8. Άλλαξε κάτι στην άποψη που είχαν σχετικά με το λεξικό;
9. Κατάφεραν όσοι δεν είχαν επαφή να το γνωρίσουν καλύτερα;
10. Αν χρειαστεί στο μέλλον να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με μια άγνωστη λέξη, είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν το λεξικό;

##### Μέρος Γ' – Κλείσιμο

1. Υπάρχει κάτι που θέλουν να μου πουν ή να μου προτείνουν;
2. Ευχαριστώ όλους όσους συμμετείχαν για τη συνεργασία τους και τους αποχαιρετώ.