

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ»**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: " Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού
σχολείου σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το αναλυτικό πρόγραμμα, σε συσχέτισμό
με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ".**

ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΟΛΓΑ

ΕΠΙΒΑΛΕΠΟΝΤΕΣ:

ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ

ΜΠΕΝΕΚΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ



ΒΟΛΟΣ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....σελ 4	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Θεωρητικά περί λεξιλογίου	
1.1 Τι είναι λεξιλόγιο.....σελ 5	
1.2 Γλωσσικός κώδικας και λεξιλόγιο.....σελ 7	
1.3 Καλλιέργεια του λεξιλογίου.....σελ 12	
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου(θεωρητική προσέγγιση)	
2.1 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από λίστες λέξεων...σελ 13	
2.2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από τα κείμενα.....σελ 16	
2.3 Η διαδικασία της διδασκαλίας γλωσσικών εννοιών ως θεματική ενότητα.....σελ 19	
2.4 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από μέρη λέξεων.....σελ 21	
2.5 Στρατηγικές στη διδασκαλία του λεξιλογίου.....σελ 25	
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ στη διδασκαλία του λεξιλογίου	
3.1 Γενικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.....σελ 27	
3.2 Σκοποί, επιδιώξεις και βασικές αρχές του αναλυτικού προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξησελ 28	
3.3 Η διδασκαλία της γλώσσας (προσέγγιση και μέσα).....σελ 31	

3.4 Η διδασκαλία του λεξιλογίου σύμφωνα με το αναλυτικό και το ΔΕΠΠΣ για την Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη.....σελ 33	σελ 33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Τα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτά	
4.1 Το σχολικά εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Ε΄ δημοτικού και η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτό.....σελ 35	σελ 35
4.2 Το σχολικά εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της ΣΤ΄ δημοτικού και η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτό.....σελ 52	σελ 52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε συσχέτισμό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	
5.1 Η ευρωπαϊκή διάσταση στα αναλυτικά προγράμματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης.....σελ 62	σελ 62
5.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....σελ 63	σελ 63
5.3 Οι θεσμικές διατάξεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1970 έως σήμερα.....σελ 65	σελ 65
5.4 Το λέξιλόγιο ως φορέας πολιτισμού.....σελ 68	σελ 68
5.5 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία του λεξιλογίου σε ομογενείς, παλλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες.....σελ 69	σελ 69
5.6 Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες που διδάσκονται τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.....σελ 76	σελ 76
Βιβλιογραφία.....σελ 77	σελ 77

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διαφωτίσει πτυχές της διδασκαλίας του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα αναφέρεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις διατάξεις του Α.Π.Σ και του ΔΕΠΠΣ. Η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για τις δυο αυτές τάξεις στο μάθημα της νέας Ελληνικής, τα οποία διδάσκονται από το Σεπτέμβριο του 2006, έκανε την περιγραφική έρευνα ακόμα πιο ενδιαφέρουσα.

Μέσα από τη μελέτη της διδασκαλίας του λεξιλογίου προέκυψε η ανάγκη για μελέτη της διδασκαλίας του σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας, σε σχολεία που διαθέτουν τάξεις υποδοχής, σε σχολεία των ομογενών του εξωτερικού όπου η καλλιέργεια και κατ' επέκταση η εκμάθηση του λεξιλογίου από τους μαθητές/τριες οι οποίοι έχουν ως μητρική άλλη γλώσσα πέραν της Ελληνικής θεωρείται σπουδαία υπόθεση. Η διδακτική πρόταση που παρατίθεται στην παρούσα εργασία για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα σχολεία αυτά πλαισιωμένη από το θεωρητικό πλαίσιο θεωρώ πως θα βοηθήσει τη διδακτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Τι είναι λεξιλόγιο

Όταν αναφερόμαστε στο λεξιλόγιο το πρώτο πράγμα που σκεφτόμαστε είναι οι λέξεις. Μια άλλη άποψη είναι ότι μια έννοια μπορεί να παρουσιαστεί με πολλές λέξεις. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ορίστηκαν οι όροι (lexical unit) λεξική ενότητα και (lexical item) λεξικό είδος. Επίσης έχει εισαχθεί ο όρος οικογένειες λέξεων π.χ οι λέξεις ευχαριστώ(ρήμα), ευχαριστία(ουσιαστικό) και ευχάριστος (επίθετο) αν και έχουν διαφορετική ορθογραφία σχετίζονται νοηματικά και εντάσσονται στην ίδια οικογένεια λέξεων. Σε μια οικογένεια λέξεων παρατηρείται το εξής: Το αρχικό θέμα της λέξης είναι το ίδιο ενώ το λήμμα είναι πιο περιορισμένο (Nation and Waring 1997: 6-17).

Για να απαντήσουμε όμως πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση τι είναι λεξιλόγιο πρέπει να αναρωτηθούμε πόσες λέξεις υπάρχουν σε κάθε γλώσσα και πόσες από αυτές γνωρίζουν οι φυσικοί ομιλητές της.(Schmitt, 2000, σελ: 3).

Η γλώσσα αποτελεί σύστημα σημείων με τα οποία δηλώνονται και μεταβιβάζονται οι σημασίες. Αυτό σημαίνει ότι ο γλωσσικός κώδικας ανάγεται τελικά σε σημασιολογικές- εννοιολογικές μονάδες, δηλαδή σε λέξεις που αποτελούν το κύριο συστατικό ή την πρώτη ύλη πάνω στην οποία στηρίζεται και βάσει της οποίας δομείται ο λόγος.(Μήτσης, 1998: 301). Κατά συνέπεια η κατοχή σημαντικού αριθμού λέξεων από πλευράς ενός ατόμου και γενικότερα η κατάκτηση ενός πλούσιου λεξιλογίου το οποίο θα απαρτίζεται με όσον το δυνατόν , εύχρηστες και λειτουργικές λέξεις συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση και τη παραγωγή μηνυμάτων και συνιστά μια αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη απρόσκοπτης και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Γιατί όμως πρέπει να μας ενδιαφέρει πόσες λέξεις γνωρίζουν οι άνθρωποι αφού ο στόχος είναι να διδάξουμε τις λέξεις τις οποίες συναντούν μέσα στα κείμενα που διαβάζουν;(Anderson&Navy, 1991:34)

Στην Αγγλία πάνω από 100 χρόνια προσπαθούν ειδικοί ερευνητές και γλωσσολόγοι με συστηματικές έρευνες να μετρήσουν το εύρος του λεξιλογίου των φυσικών ομιλητών της Αγγλικής, και αν αυτό έχει σχέση με το πώς διδάσκεται και πόσο καλλιεργημένο είμαι το άτομο(Nation&Waring,2004: 3) που συμμετέχει στη διδασκαλία, το ερώτημα που προκύπτει είναι τι πρέπει να ορίσουμε ως λέξη και τι σημαίνει τελικά γνωρίζω μια λέξη; Είναι αρκετά δύσκολο να γνωρίζει κάθε ομιλητής ένα σημαντικό αριθμό πληροφοριών με σκοπό να χρησιμοποιεί τις λέξεις πολύ καλά. (Blake, 1994: 85) Οι πιο πολλοί ομιλητές μαθαίνουν την ερμηνεία των λέξεων από τα λεξιλόγια. Η σημασιολογία αναφέρεται στη σχέση της λέξη με αυτό στο οποίο αναφέρεται(στο άτομο, στο αντικείμενο, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση γενικότερα σε έναν ψεύτικο ή αληθινό κόσμο) (Drum&Konopak, 1987, σελ73-87).

Για να περιγράψουμε την έννοια μιας λέξης πρέπει πρώτα να περιγράψουμε την ιστορία της. Η παραδοσιακή έννοια μιας λέξης μπορεί να καθοριστεί από το διαχωρισμό των στοιχείων που είναι απαραίτητα, μια διαδικασία αρκετά περίπλοκη. Εξαίρεση αποτελούν τα ουσιαστικά των οποίων οι έννοιες είναι εξ' ορισμού μοναδικές. Π.χ Η ακρόπολη των Αθηνών, η μητέρα Τερέζα, η Αίγυπτος. Επίσης εξαίρεση αποτελούν λέξεις οι οποίες ανήκουν σε διάφορα επιστημονικά πεδία(ιατρική, νομική, μηχανική).

Μαθαίνω μια λέξη σημαίνει ότι όχι μόνο την κατακτώ ως γλωσσικό σημείο, κατακτώ δηλαδή το σημαίνον και το σημαινόμενο της, αλλά και ότι την εντάσσω σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις. Μαθαίνω για παράδειγμα τη λέξη σκύλος σημαίνει ότι την εντάσσω σε

παραδειγματικές σχέσεις με άλλες λέξεις όπως γάτα, αγελάδα, σκυλάκι, κουτάβι, φοξ τεριέ, λυκόσκυλο και σε συνταγματικές σχέσεις με λέξεις όπως γαβγίζω, γρυλίζω, δαγκώνω κτλ. Αν δεν πραγματοποιηθούν αυτοί οι συσχετισμοί, ο μαθητής δεν θα καταφέρει να ανακαλέσει από τη μνήμη του τη λέξη όταν τη χρειάζεται (δυνάμει λεξιλόγιο) με αποτέλεσμα η λέξη αυτή να χαθεί.

1.2 Γλωσσικός κώδικας και λεξιλόγιο

Θα παρουσιάσω όσο γίνεται πιο συνοπτικά κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να αποσαφηνιστούν τα πεδία στα οποία εντοπίζονται οι διαφορές τους και η σχέση τους με το λεξιλόγιο και το γραπτό λόγο. Στόχος μου είναι να φανεί ότι το ευρύ λεξιλόγιο δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο του "επεξεργασμένου" κώδικα.

Η έννοια του γλωσσικού κώδικα προϋποθέτει δύο βασικές παραμέτρους:

- Λεξιλόγιο
- Συντακτικές δομές

Στις βασικές αυτές παραμέτρους εντοπίζονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κωδίκων. Σύμφωνα με τον εισηγητή των όρων (B. Bernstein 1964:69), με τον όρο επεξεργασμένος κώδικας εννοείται ο γλωσσικός κώδικας, στον οποίο διαπιστώνεται ευρύ λεξιλόγιο και πολύπλοκες συντακτικές δομές. Αντίθετα, με τον όρο μη επεξεργασμένος κώδικας εννοείται ο γλωσσικός κώδικας, στον οποίο διαπιστώνεται περιορισμένο λεξιλόγιο και απλές συντακτικές δομές.

Στο σημείο αυτό, όμως, μια συνολικότερη αντιμετώπιση, θα έχετε προς διευκρίνιση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι σημαίνει ευρύ και περιορισμένο λεξιλόγιο;
- Τι σημαίνει πολύπλοκη και απλή συντακτική δομή;

Η πρώτη αντίθεση μεταξύ ευρέως και περιορισμένου λεξιλογίου σχετίζεται με το ποσό των λέξεων που ένα λεξιλόγιο περιλαμβάνει, επομένως ευρύ λεξιλόγιο είναι αυτό που περιλαμβάνει περισσότερες λέξεις, σε αντίθεση με το περιορισμένο που περιλαμβάνει λιγότερες. Η δεύτερη αντίθεση (πολύπλοκη ενάντια στην απλή συντακτική δομή) σχετίζεται με το πόσοι είναι οι όροι που περιλαμβάνονται σε μία πρόταση, με τον τρόπο που αυτοί διατάσσονται σε γραμμική ακολουθία, καθώς και με τις σχέσεις των προτάσεων μεταξύ τους. Μια τέτοια απάντηση βασίζεται στην κυριολεκτική σημασία των όρων.

Πόσο όμως έχει η ερμηνεία αυτή να κάνει με το πραγματικό τους περιεχόμενο; Πόσο η κυριολεκτική σημασία περιγράφει το περιεχόμενο που οι όροι αυτοί αποκτούν στην πραγματική τους χρήση;

Το να μπορεί κάποιο παιδί, αν του δοθεί ως ερέθισμα η λέξη πέτρα, να ανακαλέσει λέξεις όπως *λίθος, βράχος, κοτρώνι / πετρώνω, λίθινος, βραχώδης / μονόπετρο, λιθοδομή, ξερόβραχος* θεωρείται δείγμα ευρέως λεξιλογίου. Αν τυχόν, μάλιστα, εντάξει σ' αυτές και τις *λάας, λατόπη* δεν επιτρέπει καμιά αμφιβολία για την ευρύτητα του λεξιλογίου του. Αν με την ίδια λέξη ως ερέθισμα ανακαλέσει λέξεις όπως *γαρμπίλι, χαράκι, χοχλάκα,*

τσαχίλι, τσουρδάλα / πετριά, λιθιά, πλακούρα, τρόχαλος, καντουνάδα, παχώνα, δρακώνα, χαλέπα, άτσακας / κουνόπετρα, νταμαρόπετρα, ποταμοχάλικο, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα πείσει για το ευρύ λεξιλόγιό του. Με το παράδειγμα αυτό γίνεται φανερό ότι, όταν το λεξιλόγιο ενός παιδιού περιλαμβάνει λέξεις μιας συγκεκριμένης ποικιλίας της γλώσσας, το σύνηθες είναι να θεωρείται ότι το παιδί διαθέτει ευρύ λεξιλόγιο. Αντίθετα, αν το λεξιλόγιο ενός παιδιού περιλαμβάνει λέξεις που δεν θεωρούνται μέρος της ποικιλίας αυτής, όπως διαλεκτικά στοιχεία, λέξεις για καλλιέργεια φυτών, βοσκή ζώων κλπ., δεν θεωρείται ότι το παιδί αυτό διαθέτει ευρύ λεξιλόγιο, ακόμη και αν γνωρίζει πάρα πολλές τέτοιες λέξεις.(Stahl, 1991: 45) Στην πραγματικότητα το ερώτημα πόσες τέτοιες λέξεις μπορεί το παιδί να γνωρίζει δεν τίθεται, αφού οι λέξεις αυτές δεν θεωρούνται καν μέρος του λεξιλογίου.

Τι αποκαλύπτει το στοιχείο αυτό;

Ότι ο χαρακτηρισμός ευρύ και περιορισμένο (λεξιλόγιο), στο είδος των λέξεων που περιλαμβάνονται σε ένα λεξιλόγιο. Θεωρείται 'λεξιλόγιο' το λεξιλόγιο της επίσημης γλώσσας(νέα Ελληνική) και ως προς αυτό μετράται το ευρύ ή το περιορισμένο. Δεν θεωρείται 'λεξιλόγιο' το λεξιλόγιο οποιασδήποτε μη επίσημης κοινωνικής ποικιλίας και εδώ δεν τίθεται θέμα ποσού λέξεων.

Ο ποιοτικός χαρακτηρισμός του λεξιλογίου αντανακλάται και στην αντίθεση πολύπλοκη και απλή συντακτική δομή. Αυτό συμβαίνει, γιατί η επιλογή των λέξεων ρυθμίζει τη δομή που κανείς παράγει. Παράδειγμα: Αν κάποιος επιλέγει να

χρησιμοποιεί στο λόγο του ρηματικά ουσιαστικά, αντί για ρήματα, υποχρεωτικά οδηγείται στο να παράγει διαφορετικού τύπου συντακτικές δομές (η παρέμβαση του X αντί ο X παρεμβαίνει, η δικαίωση του ανθρώπου αντί ο άνθρωπος δικαιώθηκε), το ίδιο αν επιλέγει επίθετα αντί για επιρρήματα (έκανες σωστή παρατήρηση ως προς το ότι... αντί σωστά παρατηρήσεις ότι...), υποτακτικούς αντί για παρατακτικούς συνδέσμους (ήρθα αφού έφαγα αντί έφαγα και ήρθα) κλπ. Στις παραπάνω φράσεις η συντακτική δομή καθορίζεται από την κατηγορία των λέξεων που επιλέγει ο ομιλητής.(Scott, 1997:98)

Φαίνεται καθαρά ότι το λεξιλόγιο και ο τύπος των συντακτικών δομών δεν είναι στοιχεία άσχετα μεταξύ τους. Έτσι, αν η διάκριση του λεξιλογίου εμπεριέχει αντίθεση ποιότητας, αναμένεται αυτή να συνοδεύει και την αντίστοιχη διάκριση των δομών. Πράγματι, το λεξιλόγιο που χαρακτηρίζεται ευρύ επιβάλλει τον τύπο των δομών που χαρακτηρίζονται πολύπλοκες. Αντίθετα, το λεξιλόγιο που χαρακτηρίζεται περιορισμένο επιβάλλει τον τύπο των δομών που χαρακτηρίζονται απλές.

Είναι γεγονός ότι στον "μη επεξεργασμένο" κώδικα το εκφώνημα είναι χαρακτηριστικά πιο σύντομο και πολλές φορές ελλειπτικό. Εννοούνται πολύ περισσότερα πράγματα απ' αυτά που λέγονται. Γλωσσολογικά όμως δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι οι ελλειπτικές δομές είναι απλούστερες από τις πλήρεις. Χωρίς να προχωρήσω σε βάθος τον προβληματισμό αυτό, αναφέρω μόνο ότι, για να μεταδοθεί το μήνυμα, απαιτείται αποκατάσταση του ελλειπτικού εκφωνήματος από τον ακροατή, ώστε να αποκτήσει πλήρη δομικά μορφή. Αυτό σημαίνει ότι ο

μηχανισμός της γλώσσας λειτουργεί πληρέστατα και στον "μη επεξεργασμένο" κώδικα, ότι όσοι συνεννοούνται μ' αυτόν δεν έχουν έλλειμμα επικοινωνίας και ότι οι λόγοι που επιβάλλουν την επιλογή ελλειπτικών εκφωνημάτων είναι κοινωνικοί και όχι γλωσσικοί. (Stahl, 1991: 105)

Τα πράγματα, ως προς τη διάκριση των κωδίκων, φαίνονται, αλλά δεν είναι καθόλου, απλά. Βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα μηχανισμό διά του οποίου ένα λεξιλόγιο μπορεί να χαρακτηριστεί ευρύ ή περιορισμένο στη βάση του αν περιλαμβάνει λέξεις από μία συγκεκριμένη ποικιλία, χωρίς να προσμετράται καθόλου το συνολικό ποσό των λέξεων που αυτό περιλαμβάνει. Μπροστά σ' ένα μηχανισμό που χαρακτηρίζει πολύπλοκες ή απλές τις γλωσσικές δομές με βάση το περίτεχνο ή μη ύφος τους, χωρίς να εξετάζει τον πραγματικό τους τύπο. Ο μηχανισμός αυτός έχει να κάνει με κάποια γλωσσική "νόρμα", ως προς το περιεχόμενο της οποίας ορίζονται τα ζεύγη {ευρύ - πολύπλοκο} και {περιορισμένο - απλό}, με τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζει υψηλό βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της νόρμας το πρώτο και χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης το δεύτερο. (Schmitt, 1990: 86-94)

1.3 Καλλιέργεια του λεξιλογίου

Μιλώντας για καλλιέργεια του λεξιλογίου αναφερόμαστε στη διδακτική εκείνη διαδικασία που επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν :

α) τη δομή του λεξιλογίου, δηλαδή τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων (συνωνυμία, υπωνυμία, μερωνυμία) ή των διαφορετικών σημασιών μιας λέξης (πολυσημία) καθώς και τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις που χαρακτηρίζουν καθένα από τα μέλη ομάδων λέξεων (π.χ. συνέπεια, αποτέλεσμα, επίπτωση)

β) τις περιστάσεις χρήσης κάθε λέξης (κατανομή).

Ο όρος καλλιέργεια αναφέρεται λοιπόν στην ποιοτική αναβάθμιση του λεξιλογίου των μαθητών. Κατ' αναλογία, η φράση "ο μαθητής αυτός έχει καλλιεργημένο λεξιλόγιο" σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι ο συγκεκριμένος μαθητής είναι σε θέση όχι μόνο να αντιλαμβάνεται λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις μεταξύ των λέξεων, αλλά και να προβαίνει και ο ίδιος σε τέτοιου είδους σημασιολογικές διακρίσεις στο λόγο του, ότι γνωρίζει τα διαφορετικά επίπεδα γλώσσας (οικείο, επίσημο, κτλ) και μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη λεξική μονάδα για μια δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας, ότι μπορεί να διακρίνει την κυριολεκτική από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και είναι σε θέση να παράγει εκφωνήματα κυριολεκτικά ή μεταφορικά. Με τον όρο εμπλουτισμός, από την άλλη πλευρά, αναφέρομαι στην προσπάθεια αύξησης του καταλόγου των λέξεων που κάποιος μαθητής κατέχει (δυναμικό λεξιλόγιο), αλλά

και χρησιμοποιεί. Η αναβάθμιση σ' αυτήν την περίπτωση είναι ποσοτική.(Stahl&Karpinus, 1991: 135)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από λίστες λέξεων

Για να διδάξει κανείς λεξιλόγιο πρέπει πρώτα να λάβει υπόψη τον τύπο των μαθητών/τριων, τις λέξεις τις οποίες θα διδάξει, το σύστημα του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και άλλους παράγοντες. Σημαντική στη διδασκαλία είναι η επιλογή των λέξεων που θα διδάξει ο/η εκπαιδευτικός. Πόσες λέξεις θα πρέπει να διδάξουμε σε κάθε περίπτωση; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό αναφέρουμε τα εξής παραδείγματα. Αν κάποιος που βρίσκεται σε μια ξένη χώρα και δεν είναι γνώστης της ομιλημένης γλώσσας, πρέπει να μάθει τις βασικές λέξεις με τις οποίες θα μπορεί να κάνει ερωτήσεις (τι, που, πότε, γιατί, και πώς) προκειμένου να συνεννοηθεί με τα άτομα που αποτελούν το περιβάλλον του. Μια άλλη μεγαλύτερη λίστα περιλαμβάνει λέξεις καθημερινών δραστηριοτήτων (ανάγνωση, αναγνώριση συμβόλων, παραγγελία φαγητού) για ομιλητές πιο εξοικειωμένους με την γλώσσα(Nation&Grabbe, 1991:191-201). Γενικά όμως όταν πρόκειται για μαθητές/τριες επιδιώκουμε αρχικά να κατακτήσουν το βασικό λεξιλόγιο της καθημερινής επικοινωνίας. Η έννοια της βασικότητας του λεξιλογίου, βασικό πυρηνικό(core) λεξιλόγιο, είναι σχετική γιατί ότι θεωρείται βασικό λεξιλόγιο για ένα θέμα δεν θεωρείται βασικό για άλλο. Το κριτήριο λοιπόν του βασικού λεξιλογίου είναι η συχνότητα που παρουσιάζονται οι λέξεις σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο Carter(1998:36-44) συστηματοποιεί 10 κριτήρια για το βαθμό βασικότητας/πυρηνικότητας μιας λέξης.

1. **Υποκαταστασιμότητα(σημασιολογική/συντακτική):** από μια σειρά συνώνυμων κάποια λέξη είναι πιο σημαντική από τις άλλες τις οποίες μπορεί να υποκαταστήσει σε διαφορετικά σημασιολογικά/συντακτικά περιβάλλοντα
2. **Αντωνυμικότητα:** Όσο λιγότερο πυρηνική είναι μια λέξη τόσο πιο δύσκολο βρίσκει κανείς το αντώνυμο της.
3. **Συνδυαστικότητα:** Όσο πιο εύκολα συνδυάζεται μια λέξη με άλλες τόσο πιο πυρηνική είναι.
4. **(Επ)εκτασιμότητα:** Οι πυρηνικές λέξεις σχηματίζουν ευκολότερα σύνθετα, σύνθετες ρηματικές φράσεις, ιδιωματισμούς.
5. **Υπερωνυμικότητα:** Η πυρηνική λέξη(υπερώνυμο) έχει την πιο γενική σημασία από τις ειδικότερες(υπώνυμες)που ανήκουν στην ίδια κατηγορία.
6. **Πολιτισμική ουδετερότητα:** Δεν ανήκουν στο πυρηνικό λεξιλόγιο μιας γλώσσας, λέξεις που προϋποθέτουν την εμπειρία της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής μόνο στη χώρα που μιλιέται η γλώσσα.
7. **Χρηστικότητα λέξεων σε περίληψη:** Οι πυρηνικές λέξεις προτιμώνται από τους φυσικούς ομιλητές όταν κάνουν περίληψη ευρύτερου κειμένου.
8. **Μεσότητα στη διαβάθμιση της σημασίας:** Οι πιο πυρηνικές λέξεις είναι πιο ουδέτερες και βρίσκονται στο μέσο των διαβαθμιστικών κλιμάκων της λεξικής σημασιολογίας: επισημότητα, αξιολόγηση και ισχύς
9. **Ουδετερότητα ως προς το είδος του κειμένου:** Οι πυρηνικές λέξεις δεν μας επιτρέπουν να καθορίσουμε από πιο είδος κειμένου έχουν παρθεί.

10. Ουδετερότητα ως προς το ύφος του κειμένου: Το κριτήριο αυτό σχετίζεται με το 8, καθόσον οι πυρηνικές λέξεις δεν εκφράζουν κάποιου είδους στιλιστικές επιλογές.

Έπειτα το επόμενο βήμα μας θα πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου προκειμένου να είναι σε θέση να διαβάζουν αυθεντικά κείμενα. Δεν υπάρχει μαγικός αριθμός λέξεων που μας επιτρέπει αυτή την εξοικείωση αλλά υπολογίζεται περίπου στις 3000 με 5000 οικογένειες λέξεων, αν βέβαια κάποιος ομιλητής θέλει να αναπτύξει ένα λεξιλόγιο όμοιο σε μέγεθος με ένα φυσικό ομιλητή τότε το μέγεθος υπολογίζεται σε 15000 με 20000 οικογένειες λέξεων (Nation & Waring, 1997: 243). Πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν στη διδασκαλία λίστα λέξεων η οποία είναι ενδεδειγμένη από το σχολείο όταν ειδικά πρόκειται για ιδιωτική εκπαίδευση όμως κάποιοι άλλοι έχουν την ελευθερία της επιλογής των λέξεων που πρόκειται να διδάξουν στους μαθητές/τριες τους. Ο Nation (1995:199) εξηγεί το όφελος της επιλογή των λέξεων που θα διδάξουμε. Θεωρεί ότι οι πιο συχνές 2000 λέξεις είναι οι πλέον απαραίτητες για κάθε γλώσσα και κάθε προσπάθεια για την διδασκαλία τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού αξίζει τον κόπο. Η γενική βοηθητική λίστα (General Service List, GSL) η οποία περιέχει πάνω 2000 από τις πιο χρήσιμες λέξεις (West, 1995:241) είναι μια πολύ καλή πηγή για τις λέξεις κλειδιά. Οι περισσότερες πολύ συνηθισμένες λέξεις παρουσιάζουν πολυσημία και η γενική βοηθητική λίστα (General Service List, GS) του West έχει το πλεονέκτημα να δίνει πληροφορίες για την έννοια των πιο συνηθισμένων λέξεων, έτσι βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να τις βάλει σε μια σειρά. Οι πρώτες 2000 λέξεις είναι τόσο σημαντικές που ο (Meara, 1995:8-10) αναρωτιέται μήπως πρέπει να διδάσκονται στην αρχή της εκμάθησης μιας γλώσσας. Αν κάθε μαθητής/τρια μπορεί να μάθει πενήντα λέξεις την εβδομάδα τότε μέσα στις σαράντα

εβδομάδες του σχολικού έτους μπορεί να κατακτήσει το βασικό λεξιλόγιο.

2.2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από τα κείμενα

Άλλοι ερευνητές προτείνουν λίστες κειμένων(π.χ. Ames, 1996:576). Παρόλα αυτά κατηγορηματικά λίστες κειμένων είναι πολύ σπάνια διαθέσιμες σε αυθεντικά κείμενα. Εξάλλου η ποιότητα του κειμένου και κατ' επέκταση η χρησιμότητα του έγκειται στο πόσες πολλές πληροφορίες θα αντλήσει ο ίδιος ο αναγνώστης .Ο Beck, ο McKeown και ο McCaslin(1983:194) πρότειναν τέσσερα επίπεδα της χρησιμότητας των κειμένων. Τα κείμενα μπορούν να α)κατευθυντικά, τα οποία δίνουν λεπτομερείς πληροφορίες για τις λέξεις , β)γενικά καθοδηγητικά τα οποία προβάλλουν γενικές πληροφορίες λέξεων γ)ελάχιστα καθοδηγητικά και δ)κείμενα τα οποία οδηγούν σε παρερμηνείες λέξεων. Σε αυτή τη προσπάθεια διδασκαλίας του λεξιλογίου μέσα από κείμενα προβάλλεται το πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να μάθουν μέσα απ' αυτά χρησιμοποιώντας ειδικές λίστες κειμένων(Kuhn&Stahl, 1998:159). Λόγω του ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσα από κείμενα είναι μια φυσική διαδικασία διδάσκοντας στα παιδιά πώς να αντλούν περισσότερες πληροφορίες για τις λέξεις καλό θα ήταν να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις στρατηγικές διότι οι στρατηγικές θα λειτουργήσουν ενισχυτικά στην εκμάθηση του λεξιλογίου και θα εμπλουτίσουν αυτά τα οποία τα παιδιά ήδη γνωρίζουν για την εκμάθηση λέξεων μέσα από κείμενα.Ο Kuhn και ο Stahl(1998:309) επισημαίνουν ότι τα παιδιά διαβάζουν συνήθως λεξιλόγιο που προβάλλει νέες λέξεις, άγνωστες μέχρι τότε γι' αυτά. Επίσης σημειώνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν περίπου 3000 λέξεις το χρόνο.

Από αυτές τις λέξεις ένας αριθμός 300 λέξεων έως και 600 διδάσκονται απευθείας και τις πιο πολλές φορές μειώνουν τον αριθμό λέξεων που πρέπει να διαβάσουν μέσα από κείμενα μέθοδο πιο αποτελεσματική από κάθε άλλη τεχνική διδασκαλίας του λεξιλογίου. Απ' την άλλη ο Anderson ο Fielding και ο Wilson (1998:31) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση από τους μαθητές/τριες του (Book Flood) βιβλίου που δίνεται στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές/τριες προς ανάγνωση στο σπίτι βελτιώνει το λεξιλόγιο των μαθητών/τριων. Για να πολλαπλασιαστούν οι πιθανότητες να μάθουν τα παιδιά νέες λέξεις μέσα από κείμενα πρέπει οι δάσκαλοι να συζητούν και να προβάλλουν τις ασυνήθιστες λέξεις. Πρόκειται για μια κοινή μέθοδο στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων κατά την οποία διδάσκονται κείμενα χωρίς λεξιλόγιο ενώ οι μαθητές/τριες προσθέτουν τα ονόματα τους στο (Word Wizard Chart) σε μια λίστα δηλαδή ανθρώπων οι οποίοι αντιλαμβάνονται εκπληκτικά τα λεξιλογικά δεδομένα. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές/τριες που θα επισημάνουν την σωστή έννοια μιας λέξης για δεύτερη φορά τοποθετούν το όνομα τους στη λίστα εισπράττοντας την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό.(Beck 1992:789-814).Μια άλλη μέθοδος η οποία εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με την έννοια των λέξεων είναι η (Knowledge rating checklist) (Blachowicz, 1986, Dale&O' Rourke, 1986). Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές/τριες τσεκάρουν τις γνώσεις τους στο λεξιλόγιο για λέξεις που είτε τις γνωρίζουν καλά είτε τις έχουν ακουστά είτε δεν τις ξέρουν καν. Παρακάτω εμφανίζεται μια τέτοια λίστα.

WEATHER

How much do I now about these words?

	Can define	Have seen/Heard	Don't know
Airmass.....	✓		
Air Pressure... ✓			
Meteorology.....			✓
Humidity.....		✓	
Barometer.....		✓	
Front.....	✓		
Anemometer.....			✓

Blanchowicz(1986)

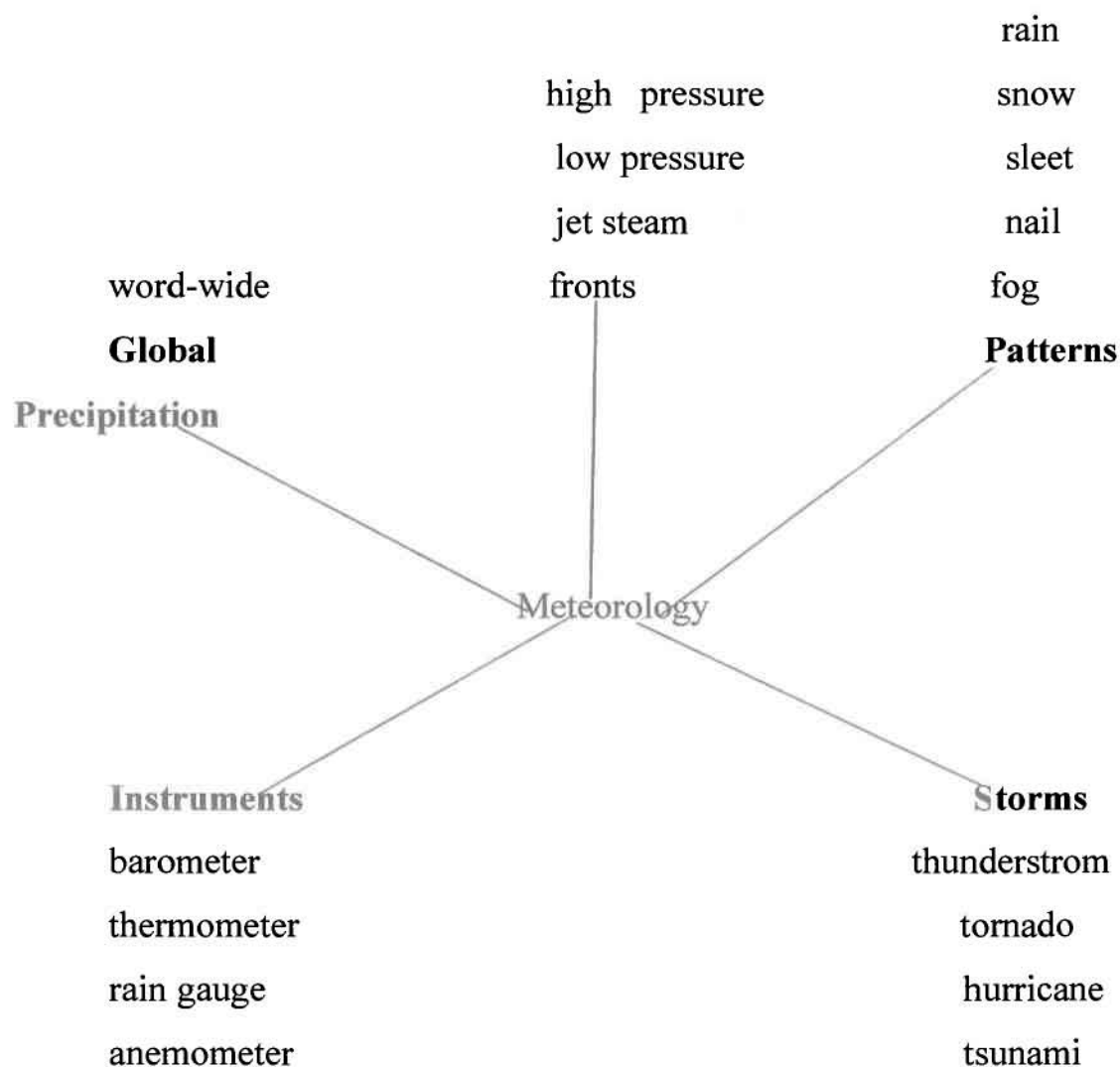
2.3 Η διαδικασία της διδασκαλίας γλωσσικών εννοιών ως θεματική ενότητα

Αυτή η διαδικασία διδασκαλίας βασίζεται στην αρχή της ανακαλύπτικότητας από την πλευρά των μαθητών/τριων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει ως εργαλεία μάθησης λέξεις τις οποίες έχουν βρει μόνα τους τα παιδιά στο λεξικό ή σε ένα γλωσσάριο και έχουν γράψει τις σημασίες τους, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει ασκήσεις οι οποίες εμπεριέχουν γλωσσικές έννοιες σχετικές αλλά και έννοιες που έχουν συζητηθεί μέσα στην τάξη και είναι επινοημένες αποκλειστικά από τους μαθητές/τριες.

Αν ο εκπαιδευτικός εξετάσει τις γνώσεις των παιδιών πάνω σ' αυτές τις έννοιες το πιθανότερο είναι να ακούσει διαφορετικές γλωσσικές ερμηνείες από τους μαθητές/τριες.

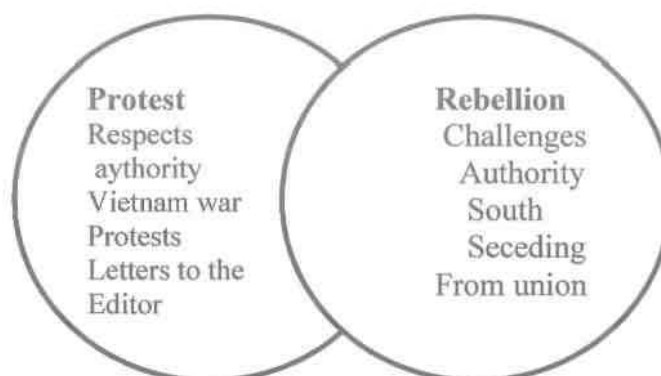
Σημασιολογικός χάρτης. Στους σημασιολογικούς χάρτες μια λέξη, στόχος διδασκαλίας συσχετίζεται με άλλες σχετικές της έννοιες (Schmitt & Mc Carthy, 1997:366). Η διδασκαλία θεματικών χαρτών των λέξεων ξεκινά με την παρουσίαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού μιας κεντρικής ιδέας και στη συνέχεια οι μαθητές με τη μέθοδο (brainstorming) δηλαδή του καταιγισμού ιδεών παραθέτουν λέξεις σχετικές με τη κεντρική ιδέα αφού προηγουμένως τις έχουν καταγράψει στον πίνακα. Η κεντρική ιδέα καταγράφεται στο κέντρο ενώ οι λέξεις που έχουν προέλθει από τον καταιγισμό ιδεών παραθέτονται σχεδιαγραμματικά γύρω από την κεντρική ιδέα. Για παράδειγμα για τη λέξη Weather οι λέξεις στόχοι από την πλευρά του δασκάλου ήταν οι λέξεις : meteorology, global, precipitation, barometer και hurricane τις

οποίες τα παιδιά έπρεπε να εκμαιεύσουν από το κείμενο. Μετά τη διδασκαλία του κειμένου οι λέξεις αυτές αναδείχτηκαν μέσα από των καταγισμό ιδεών.(Stahl&Vancil, 1986:62-67).



Συχνά είναι καλά να γίνεται σύγκριση μεταξύ δυο διαφορετικών θεμάτων .Για παράδειγμα στη διδασκαλία της Αμερικάνικης επανάστασης θεωρείται χρήσιμο να συγκρίνουμε τις έννοιες *protest* και *rebellion* διότι οι άποικοι θεωρούσαν ότι επαναστατούσαν λόγω των δυσβάστακτων αγγλικών φόρων ενώ ο Βασιλιάς Γεώργιος ο τρίτος τους

θεωρούσε αντάρτες και στασιαστές. Παρακάτω το διάγραμμα του Venn παρουσιάζει συγκριτικά στοιχεία των δυο λέξεων.



2.4 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα από μέρη λέξεων

Ένας άλλος τύπος διδασκαλίας του λεξιλογίου περιλαμβάνει τη διδασκαλία μερών των λέξεων ή προθεμάτων ή καταλήξεων και ριζών λέξεων. Για παράδειγμα λέξεις όπως geologist, interdependent, substandard μπορούν εύκολα να κατανοηθούν οι έννοιες τους μέσα από κείμενα αφού περιέχουν γνωστά μέρη λέξεων όπως geo-, logist-, inter-, depend κ.τ.λ.. Αυτά τα προθέματα δεν κάνουν μόνο τις λέξεις εύκολες στην απομνημόνευση αλλά ο συνδυασμός τους μέσα στο κείμενο μπορούν να ευνοήσουν την στρατηγική αναγνώρισης άγνωστων λέξεων (Dale & O'Rourke, 1986). Αυτή η στρατηγική μπορεί να βοηθήσει επίσης στην ανάγνωση λέξεων στα κείμενα όπου πολλές από τις λέξεις περιέχουν κοινά μέρη σε σημασία.

Ποιο μέρος των λέξεων πρέπει να διδάξει κανείς;

Αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει ποιο μέρος των λέξεων αξίζει να διδάξει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει άπειρες λίστες οι οποίες περιέχουν εκατοντάδες καταλήξεις , προθέματα και λατινικές αλλά και ελληνικές ρίζες(π.χ, Dale&O'Rourke,1986,Fry, Fountoukidis&Polk,1985: 23). Αν και αυτές οι λίστες είναι χρήσιμες είναι δύσκολο να διδάσκεται κάθε στοιχείο σε κάθε λίστα γι' αυτό το λόγο είναι πολύ πιο χρήσιμο να διδάσκονται απευθείας μαζί τα πιο κοινά ή σημαντικά στοιχεία τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές μάθησης για τη σύνθεση λέξεων. Μια τέτοια στρατηγική μπορεί να μάθει στα παιδιά να συνθέτουν πληροφορίες για μέρη λέξεων με πληροφορίες από τις προτάσεις του κειμένου.

Προθέματα λέξεων

Ο T.G White, ο J. Sowell και ο A.Yanagihara(1989:302-309) βρήκαν ότι από τα πρώτα είκοσι προθέματα που εντόπισαν αποτελούνται το 97% των λέξεων με προθέματα οι οποίες διδάσκονται στο Αγγλικό σχολείο. Από τη λίστα αυτή εξαιρέθηκαν οι λέξεις οι οποίες δεν περιέχουν αγγλικές ρίζες. Οι παραπάνω ερευνητές λοιπόν συμπέραναν ότι διδάσκοντας τουλάχιστον τα εννέα προθέματα από τα είκοσι αυξάνονται οι πιθανότητες κατάκτησης αυτής της πλευράς του λεξιλογίου από τους μαθητές του γυμνασίου.

Καταλήξεις λέξεων

Ο White και οι συνεργάτες του ερεύνησαν τις πιο συχνές καταλήξεις και παρατήρησαν ότι οι πιο συχνές καταλήξεις ουσιαστικών είναι (-e, -es), των ρημάτων είναι(-ed, -ing, -en) και των επιθέτων είναι (-er, -est).Γενικά αυτές οι καταλήξεις χρησιμοποιούνται στην καθημερινή

γλώσσα των μαθητών/τριων. Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τις πιο συχνές καταλήξεις. (White,Sowell,Yanagihara,1989:302-309).

Rank	Prefix	% of All Prefixed	Suffix	% of Suffixes
		Words		Words
1	un-	26	-e, -es	31
2	re-	14	-ed	20
3	in-, im-, il-, ir-	11	-ing	14
4	dis-	7	-ly	7
5	en-, em-	4	-er,-or-	4
6	non-	4	-ion, -ition, -ation, -ition	4
7	in-, im-	3	-able, -ible	2
8	over-	3	-al, -ial	1
9	mis-	3	-y	1
10	syb-	3	-ness	1
11	pre-	3	-ity, -ty	1
12	inter-	3	-ment	1
13	fore-	3	-ic	1
14	de-	2	-ous, -eous, -ious	1
15	trans-	2	-en	1
16	super-	1	-er	1
17	semi-	1	-ive, -ative, -tive	1
18	anti-	1	-ful	1
19	mid-	1	-less	1
20	under-	1	-est	1

White, Sowell and Yanagihara(1989)

Ρίζες λέξεων

Όταν τα παιδιά συναντούν άγνωστες λέξεις μπορούν να τις αναλύσουν στα στοιχεία της δομής τους ενώ συμπεριλαμβάνουν προθέματα, καταλήξεις και γνωστές αγγλικές ρίζες. Δεν είναι όμως το ίδιο εύκολο να γίνει η ανάλυση τους όταν πρόκειται για λέξεις των οποίων οι ρίζες είναι λατινικές ή ελληνικές(πχ biology, geologist, projectile).

Διαβάζοντας τις έρευνες διαπιστώνεται ότι υπάρχει δίλημμα όσο αφορά τη διδασκαλία των ριζών των λέξεων ή όχι. Ο Nagy και ο Anderson(1984:121) υποστηρίζουν ότι οι πιο μοντέρνες ερμηνείες των λέξεων ιδιαίτερα των πιο γνωστών είναι πιο ξεκάθαρες όταν ερευνούμε τις ρίζες τους παρά την κατάληξη τους π.χ γνωρίζοντας κανείς την ρίζα mort σε αντίθεση με τη λέξη (death=θάνατος) είναι πιο πιθανό να ανακαλύψουμε την ερμηνεία των λέξεων (mortal=θνητός) και (immortal=αθάνατος) αλλά δύσκολα θα ανακαλύψουμε την ερμηνεία των λέξεων (mortgage=υποθήκη) και (mortify=ταπεινώνω).

2.5 Στρατηγικές στη διδασκαλία του λεξιλογίου

Ο Robert Schmitt καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Nottingham επισημαίνει τον σπουδαίο ρόλο των στρατηγικών στην διδασκαλία του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα θεώρησε ότι πρέπει να γίνει κατηγοριοποίηση των 58 στρατηγικών που εντόπισε στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Στρατηγικές που αφορούν την αυθεντική χρήση της γλώσσας.
2. Στρατηγικές που αφορούν δημιουργικές δραστηριότητες.
3. Στρατηγικές που θα ενισχύσουν την αυτενέργεια.
4. Στρατηγικές που θα ενισχύσουν πνευματικές ικανότητες.
5. Στρατηγικές μνήμης.
6. Οπτιακουστικές στρατηγικές.
7. Στρατηγικές που αφορούν την φυσική ενέργεια.
8. Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την καταπολέμηση του άγχους.
9. Στρατηγικές για την οργάνωση των λέξεων.

Παράλληλα ο Schmitt υποστηρίζει πως το σύστημα διαχείρισης στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης είναι απόλυτα πετυχημένο και το μόνο ίσως σημείο στο οποίο υστερεί είναι η οργάνωση αυτών των στρατηγικών, κάτι που ο ίδιος ο Schmitt έκανε με την παραπάνω κατηγοριοποίηση με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στα στοιχεία των στρατηγικών σε αντίθεση με την κατηγοριοποίηση της Οξφόρδης .

Η θεμελίωση των στρατηγικών σύμφωνα με τις έρευνες του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης έχει τέσσερα υποστυλώματα στρατηγικών:

1)Κοινωνικές στρατηγικές 2)στρατηγικές μνήμης 3)γνωστικές στρατηγικές 4)μεταγνωστικές στρατηγικές.

Οι κοινωνικές στρατηγικές(SOC)βασίζονται στην αλληλεπίδραση του ομιλητή με άλλους ομιλητές με σκοπό τη βελτίωση της ομιλίας. Οι στρατηγικές μνήμης(MEM)βοηθούν στη βελτίωση της μνήμης ενώ οι γνωστικές στρατηγικές(COG) παραθέτουν την λειτουργία, τη διαχείριση ή την μετατροπή του στόχου διδασκαλίας από τον μαθητή/τρια. Τέλος οι μεταγνωστικές στρατηγικές (MET) έχουν να κάνουν με την διαδικασία μάθησης και ουσιαστικά «αποφασίζουν» για το πλάνο μάθησης.

Ο N. Schmitt διαφωνεί με την παραπάνω κατηγοριοποίηση στρατηγικών και συγκεκριμένα παρατηρεί ότι από αυτή την κατηγοριοποίηση λείπει η κατηγορία Determination Strategies (DET) συγκεκριμένες στρατηγικές. Επιπρόσθετα παρατηρεί ανακρίβειες στον καθορισμό των λειτουργιών της κάθε στρατηγικής π.χ Η αλληλεπίδραση ομιλητών μεταξύ τους με σκοπό τη βελτίωση του λεξιλογίου που εντάσσεται στις κοινωνικές στρατηγικές μπορεί κάλλιστα να ενσωματωθεί και στις μεταγνωστικές στρατηγικές, σ' αυτό το σημείο λοιπόν παρατηρείται ασάφεια ως προς την κατηγοριοποίηση.

Παρατηρείται επίσης πολλές φορές η σύγχυση μεταξύ γνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών μνήμης. Ο M(Purpura, 1994:236-242) εντοπίζει έξι περιοχές στις στρατηγικές μνήμης.

- 1) Η επανάληψη
- 2) Η χρήση μηχανικών εννοιών
- 3) Σύνδεση με την προηγούμενη γνώση
- 4) Χρήση της φαντασίας
- 5) Χρήση της τεχνικής της περίληψης
- 6) Χρήση της σύνδεσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Γενικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (τόμος Α' σελ 125), σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική, να την καταλάβει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει και να τη γράφει με άνεση. Αναλυτικότερα: Να κατανοεί κάθε είδους λόγο, με τον οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Να συνειδητοποιήσει ότι είναι δυνατό να επηρεάσει με τα λόγια του τη διάθεση, την άποψη, τη στάση ή τη συμπεριφορά του δέκτη, και γενικά, την αποδεκτότητα και αποτελεσματικότητα του λόγου του, ανάλογα με τον τρόπο που χειρίζεται τη γλώσσα και η δυνατότητα αυτή μπορεί να διευρυνθεί όταν γνωρίζει και το σύστημα της γλώσσας του(γραμματική: λεξιλόγιο, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία)Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες. Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου. Να συνειδητοποιήσει τη διαφοροποίηση της ελληνικής σε γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα. Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί τα δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη ζωντανή γλώσσα.

Να κατανοήσει τη φύση και τη θέληση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών. Να εξοικειώσει με την τεχνολογία της πληροφορικής για να εξασφαλίσει τη δυνατότητα να προσεγγίσει την πληροφορία και να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ. Ο αλλοδαπός μαθητής/τρια, ο ενταγμένος στην τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική πρέπει να βοηθηθεί: Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δυσκολίες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας. Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντι του.

3.2 Σκοποί, επιδιώξεις και βασικές αργές του αναλυτικού προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη

Όπως προαναφέρθηκε σκοπός του γλωσσικού μαθήματος για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας, ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον.

Για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις ειδικότερες επιδιώξεις είναι(Π.Δ. 31072α/Γ2/ΦΕΚ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-3-03):

- Ο εμπλουτισμός της γλώσσας των παιδιών, προφορικής και γραπτής, με νέες λέξεις και φράσεις.
- Η τελειοποίηση των δεξιοτήτων που κάνουν τον καλό ομιλητή, ακροατή και αναγνώστη.
- Η στενή γνωριμία με κείμενα συγκροτημένου λόγου

- Η σπουδή, σε πρακτικό επίπεδο, ορισμένων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της νεοελληνικής.
- Ο εθισμός σε τεχνικές προσέγγισης των κειμένων και σπουδής της γλώσσας και στη χρήση λεξικών και βιβλίων αναφοράς.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

- Κατά τη διδασκαλία το γλωσσικό μάθημα αντιμετωπίζεται στη σφαιρικότητα του, με τρόπο δηλαδή που όλες οι διδακτικές ενέργειες, συγκλίνοντας, να προάγουν την ικανότητα για κατανόηση και έκφραση, που είναι δυο άξονες στη διαδικασία της επικοινωνίας. Οι περιοχές του μαθήματος (προφορική έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, γραμματική, **λεξιλόγιο**) δεν έχουν χρονική αυτοτέλεια, δεν εξαντλούνται δηλαδή καθεμιά χωριστά από την άλλη.
- Η ύλη διατάσσεται κοχλιωτά, και αυτό εξυπακούει ότι κάθε νέα γλωσσική ενότητα οικοδομείται πάνω στις βάσεις των προηγούμενων. Υπάρχει ένας κεντρικός πυρήνας από βασικές συντακτικές δομές και ένα **βασικό λεξιλόγιο**, που σιγά σιγά και μεθοδικά εμβαθύνεται και διευρύνεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι απλές συντακτικές δομές γίνονται συνθετότερες και παράλληλα εξειδικεύονται στις διάφορες χρήσεις του λόγου. Το **βασικό λεξιλόγιο** εμπλουτίζεται με την προσθήκη νέων λέξεων και με εναλλακτικές μεταφορικές σημασίες και αποχρώσεις σημασιών. Το κλιτικό σύστημα μορφοποιείται και ολοκληρώνεται.
- Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος, με μικρότερη φυσική μονάδα του την πρόταση.

- Η διδασκαλία πρέπει να είναι προσανατολισμένη, ώστε η σπουδή της γλώσσας να γίνεται πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη και η γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Όχι δηλαδή μια θεωρία για τη γλώσσα στις ποικίλες εφαρμογές της, τελικά, ό, τι διδάσκεται πρέπει με την άσκηση και την επανάληψη να καταλήγει σε δεξιότητες που θα έχουν την εφαρμογή τους στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριων.
- Η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να μεθοδεύεται έτσι, ώστε ο μαθητής/τρια να ασκείται και να μαθαίνει κάνοντας λιγότερα λάθη. Αυτό κατορθώνεται καλύτερα αν το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται για σπουδή και άσκηση στηρίζεται στα ήδη γνωστά και δεν περιέχει άλλες δυσκολίες, έξω από τα λίγα γλωσσικά στοιχεία που εισάγονται μελετημένα για πρώτη φορά και όσα άλλα επαναφέρονται για καλύτερη εμπέδωση.
- Η επιστημονική ορολογία που χρησιμοποιείται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ιδίως σε ό, τι αφορά τον τομέα της γραμματικής, δεν προορίζεται για μαθητές/τριες. Μόνο οι βασικότεροι στόχοι χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία και αυτοί με πολύ φειδώ και με τρόπο διαισθητικό, όταν η συνεννόηση δεν είναι εφικτή με απλούστερη γλώσσα.
- Για τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος σε ό, τι αφορά το σκέλος της γραπτής αλλά και της προφορικής επικοινωνίας προβλέπονται δυο βιβλία για το μαθητή/τρια σε κάθε τάξη:
Γλώσσα Ε' Δημοτικού(΄΄Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι΄΄, που περιέχει το βιβλίο του μαθητή/τριας και το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών)
Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού (Λέξεις....Φράσεις....Κείμενα, που περιέχει το βιβλίο του μαθητή/τριας και το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών). Αξίζει να σημειωθεί πως και οι δυο τάξεις διδάσκονται

το βιβλίο “Με λογισμό και μ’ όνειρο” που εμπεριέχει είδη λογοτεχνικών κειμένων όπου παρουσιάζονται εντονότερα οι υφολογικές ιδιορρυθμίες των συγγραφέων και κάποιες αποκλίσεις τους από το πρότυπο της υιοθετημένης γλώσσας.

3.3 Η διδασκαλία της γλώσσας (προσέγγιση και μέσα)

Η διδακτική προσέγγιση υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο. Η πρωτοβουλία αυτή προϋποθέτει επίγνωση στόχων, βούληση, καθοδήγηση και συχνή αξιολόγηση της διδακτικής εργασίας .

Για τις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα που απαιτούνται για την επίτευξη στόχων προτείνεται διδακτική προσέγγιση, δηλαδή ένα πλαίσιο αρχών, μια φιλοσοφία αντιμετώπισης του διδακτικού αντικειμένου. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται διάφορες κατάλληλες μέθοδοι. Κοινός παρανομαστής αυτών των αρχών ορίζεται το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το ΔΕΠΠΣ, σχεδιασμένα προγράμματα καθοδήγησης με συστηματικές και σκόπιμες διδακτικές πρακτικές, που διέπονται από τις εξής αρχές:

- Ο δάσκαλός να διαμορφώσει «στάση» απέναντι στη γλώσσα και στη διδασκαλία της ώστε να μπορεί ο μαθητής/τρια να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις. Με τον όρο γλωσσική πράξη εννοούμε τη μεταφορά μιας πληροφορίας από την πλευρά του μαθητή/τριας με σκοπό την επικοινωνία με τον συνομιλητή του.(Μπαμπινιώτης, 1994:129).Περιστάσεις και γεγονότα της σχολικής ζωής θα πρέπει να είναι προϊόντα «εκμετάλλευσης» από τον εκπαιδευτικό διότι κριτήριο επιλογής των γλωσσικών μέσων σε αυτή την περίπτωση είναι η δημιουργία επιθυμητής άποψης και στάσης από την πλευρά των μαθητών/τριων. Ο μόνιμος και

συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής/τρια να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, να εμπλέκεται στα δρώμενα και να οδηγεί σε ένα επίπεδο, που να παράγει(όσο επιτρέπει η ηλικία του) λόγο, «σκόπιμα» διατυπωμένο με «γνώση» και με «τρόπο», είτε πρόκειται για μια αιτιολόγηση είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων.

- Είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος ότι διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει γραμματική σε τρία επίπεδα:

Γραμματική της λέξης(δομή της λέξης, **λεξιλόγιο**, σημασιολογία, ετυμολογικό)

Γραμματική της πρότασης(δομή και σημασιολογία της πρότασης)

Γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας(κατανόηση της δομής και του περιεχομένου-δόμηση κειμένου-καταλληλότητα γλωσσικών μέσων)

Όσο αφορά δηλαδή τα γραμματικά φαινόμενα σκόπιμο είναι να δίνεται βαρύτητα στην παρατήρηση-διαπίστωση. Το συμπέρασμα θα ακολουθεί ως φυσική συνέπεια της διαδικασίας που προηγήθηκε.

- Προκειμένου να υποβοηθείται η συνδιδασκαλία τυχών αλλοδαπών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνονται τα εξής:

1. Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το τραγούδι κ.α

2.Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές.

3.Να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους μαθητές/τριες, όπως π.χ το φωνολογικό σύστημα, το κλιτικό σύστημα και ο τονισμός.

Χρήσιμη παρατήρηση αποτελεί η παρακάτω διαπίστωση. Κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων. Με άλλα λόγια, ως μέσο και αντικείμενο της γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή.

3.4 Η διδασκαλία του λεξιλογίου σύμφωνα με το αναλυτικό και το ΔΕΠΠΣ για την Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη

Ο όρος διδασκαλία του λεξιλογίου στα πλαίσια της διδασκαλίας της νεοελληνικής για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ περιλαμβάνει το εννοιολογικό λεξιλόγιο καθώς και το ορθογραφικό. Προκειμένου να κατακτηθεί λοιπόν από τους μαθητές/τριες το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τους παρακάτω στόχους:

- Να εμπλουτίσουν οι μαθητές/τριες το λεξιλόγιο τους με λέξεις και εκφράσεις εννοιολογικά απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και για τη γλωσσική και την ευρύτερη πνευματική τους καλλιέργεια.
- Να ταυτίσουν την ακουστική με την οπτική εικόνα των λέξεων.

- Να αποσαφηνίσουν την έννοια των λέξεων με διάφορους τρόπους με τη συνήθεια αντικειμένων ή εικόνων(όπου υπάρχει δυνατότητα), από τα συμφραζόμενα, με τη χρήση τους μέσα σε φράσεις, με μονολεκτικές ή περιγραφικές ερμηνείες, με την κυριολεκτική και μεταφορική τους σύνδεση κ.τ.λ
- Να ομαδοποιούν λέξεις με βάση σημασιολογικές συνδέσεις(ταυτόσημα, συνώνυμα, αντίθετα, ομώνυμα, παρώνυμα, παράγωγα, οικογένειες λέξεων κ.τ.λ)
- Να κάνουν χρήση λεξικών και καταλόγων και να καταρτίζουν αλφαβητικά λεξιλόγια
- Με τη εντατικότερη σπουδή και χρήση του βασικού λεξιλογίου να εξουσιάζουν, από ορθοφωνική, εννοιολογική και ορθογραφική άποψη, έναν ικανοποιητικό αριθμό λέξεων, σημαντικών για τις ανάγκες της προφορικής και της γραπτής τους επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Τα σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Ε΄ δημοτικού και η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτό

Το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της Ε΄ δημοτικού διδάσκεται για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006-2007 και είναι επαναπροσδιορισμένο στα νέα μοντέλα διδασκαλίας και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Το βιβλίο του μαθητή περιέχει κείμενα και κατάλληλες δραστηριότητες για την επεξεργασία των κειμένων αυτών, οι οποίες αφορούν τους βασικούς άξονες, καθώς και τις κατηγορίες των διδακτικών στόχων του Α.Π.Σ για την Ε΄ τάξη οι οποίοι έχουν προαναφερθεί παραπάνω.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο που αυτά δομούν την κειμενική συνοχή.

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να είναι:

1. Ενασχόληση με μια προτεινόμενη στο εγχειρίδιο εργασία και επέκταση της.
2. Γλωσσική επεξεργασία αντικειμένων άλλων μαθημάτων στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.
3. Συστηματοποίηση του γλωσσικού υλικού που παράγεται στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.
4. Γλωσσικές δραστηριότητες με επίκεντρο το διαθέσιμο λογισμικό.

Οι δραστηριότητες των τριών τευχών του βιβλίου του μαθητή και των δυο τευχών του τετραδίου εργασιών περιέχουν δραστηριότητες οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Δραστηριότητες κατανόησης κειμένου

- Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου
- Δραστηριότητες γραπτού λόγου
- Δραστηριότητες γραμματικής
- Δραστηριότητες διαθεματικών δραστηριοτήτων
- Δραστηριότητες λεξιλογίου και ορθογραφίας

Στη παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρουν οι δραστηριότητες που αφορούν το λεξιλόγιο. Παρακάτω θα αναλυθούν οι λεξιλογικές δραστηριότητες όλων των κεφαλαίων.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Ο φίλος μας το περιβάλλον

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: Η εκμάθηση **σύνθετων λέξεων και παροιμιών**.

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 14

Στα κείμενα της συγκεκριμένης ενότητας που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος συναντάμε τις φράσεις, οικολογικές καταστροφές και οικολογικές οργανώσεις. Το επίθετο οικολογικός σχηματίζεται από το ουσιαστικό οικολογία η οποία είναι σύνθετη λέξη(οίκος α' συνθετικό+λογία β' συνθετικό, από το λόγος)

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν τις σύνθετες λέξεις με τα συνθετικά τους.

Π.χ οίκος+γένος-----οικογένεια
οίκος+σήμα-----οικόσημο

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 15

Αυτή η δραστηριότητα παραθέτει παροιμίες οι οποίες σχετίζονται με τη λέξη μύλος-μύλοι και ζητά από τους μαθητές/τριες να γράψουν κάτω από αυτές την μεταφορική σημασία τους ανακαλύπτοντας έτσι την διαφορετική σημασία της συγκεκριμένης λέξης σε κάθε παροιμία

Π.χ Αν πας στο μύλο θα αλευρωθείς, κι' αν πας στον καρβουνιάρη θα μουτζουρωθείς

Σημασία.....

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 σελ 10

Η πρώτη δραστηριότητα που αφορά το λεξιλόγιο σ' αυτό το κεφάλαιο με αφορμή τις λέξεις λαθροθηρία και λαθροκυνηγός εξηγεί ότι αυτές οι σύνθετες λέξεις προέρχονται από το αρχαίο επίρρημα λάθρα που σημαίνει κρυφά. Ζητά λοιπόν από τους μαθητές/τριες να βρουν στο λεξικό και άλλες σύνθετες λέξεις με το λάθρα και να γράψουν την ετυμολογία τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 16

Αυτή η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να βρουν την οικογένεια της λέξης περιβάλλον (απλές και σύνθετες) και να σκεφτούν όσες περισσότερες φράσεις μπορούν όπως αυτή του κειμένου "Φιλικό προς το περιβάλλον"

Π.χ **Απλές λέξεις**

Σύνθετες

βάλλω

περιβάλλω

Φράσεις

Φιλικό προς το περιβάλλον

Φυσικό περιβάλλον

Μόλυνση του περιβάλλοντος

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Η ζωή στην πόλη

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: Η εκμάθηση **σύνθετων** λέξεων.

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4, σελ 27

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να ενώσουν τα α' και β' συνθετικά και να φτιάξουν τις σύνθετες λέξεις. Έπειτα ζητά τη σημασία τους.

Π.χ α' συνθετικό β' συνθετικό σύνθετη λέξη η σημασία της
Ήχος γράφω

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4, σελ 30

Αυτή η δραστηριότητα είναι σταυρόλεξο. Στα κενά του σταυρόλεξου οι μαθητές/τριες καλούνται να βάλουν λέξεις οι οποίες προέρχονται από την οικογένεια της λέξης "πόλη".

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3, σελ 34

Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν με τη βοήθεια του λεξικού σύνθετες λέξεις με την λέξη οδό και να τις χωρίσει σε α' και β' συνθετικό. Η λέξη "οδός" έχει μια μεγάλη οικογένεια λέξεων.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9, σελ 28

Σε αυτή τη δραστηριότητα υπάρχει ένα κρυπτόλεξο. Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν μέσα σ' αυτό τις 16 ελληνικές πόλεις που είναι κρυμμένες.

Σημείωση: Η ενότητα 3 αναφέρεται στην 28^η Οκτωβρίου και δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: Τα ζώα που ζουν κοντά μας

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: Η **ετυμολογία των λέξεων**

Σημείωση: Το βιβλίο του μαθητή δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4, σελ 35

Η δραστηριότητα αυτή αναφέρεται στη σημασία της λέξης κύων που στα αρχαία σήμαινε σκύλος ενώ το β' συνθετικό της προέρχεται από το αρχαίο ρήμα κομέω που σημαίνει φροντίζω. Δεδομένο ότι η λέξη κυνοκομείο προέρχεται από εκεί ζητά από τα παιδιά να βρουν στο λεξικό και άλλες λέξεις που έχουν σχηματιστεί με παρόμοιο τρόπο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10, σελ 40

Η δραστηριότητα αυτή είναι ένα κρυπτόλεξο μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες πρόκειται να βρουν 10 ζώα του αγροκτήματος.

Σημείωση: Η ενότητα 5 αναφέρεται στα γεγονότα του Πολυτεχνείου και είναι καθαρά αφηγηματική συνεπώς δεν περιέχει λεξιλογικές ασκήσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6: Οι φίλοι μου, οι φίλες μου

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Οικογένειες λέξεων, ομώνυμα, παρώνυμα**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4, σελ 74

Η δραστηριότητα αυτή αναφέρεται στη λέξη φίλος συγκεκριμένα Η λέξη φίλος προέρχεται από τη λέξη φιλώ που σημαίνει αγαπώ, η οικογένεια της λέξης είναι μεγάλη. Εδώ ζητείται από τους μαθητές/τριες να βάλλουν λέξεις όπως(φιλόανθρωπος, φιλαράκος, φιλάργυρος, φιλιώνω, φιλόλογος) στις παρακάτω στήλες

φιλ+κατάληξη

φιλ+β' συνθετικό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 81, σελ 81

Η δραστηριότητα αυτή αναφέρεται στα δίστιχα με δεκαπεντασύλλαβους ομοιοκατάληκτους στίχους που χρησιμοποιούν οι Κρητικοί. Αυτά τα δίστιχα περιέχουν πολλές τοπικές λέξεις(ιδιώματα). Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν στις

μαντινάδες διάφορες ιδιωματικές λέξεις και να γράψουν τη σημασία τους.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6, σελ 49

Αυτή η δραστηριότητα έχει η σχέση με τα ομώνυμα, λέξεις που ακούγονται το ίδιο, αλλά διαφέρουν σε σημασία. Π.χ δανεικός, δανικός. Διάλειμμα, διάλυμα. Λύρα, λίρα κ.τ.λ. Οι μαθητές καλούνται να βρουν και άλλες τέτοιες λέξεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7, σελ 50

Αυτή η δραστηριότητα έχει η σχέση με τα παρώνυμα, λέξεις που μοιάζουν κάπως όταν τα τις ακούμε, αλλά διαφέρουν σε σημασία. Πχ Αμαρτωλός, αρματολός.Θέα, θεά κ.τ.λ. Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν και άλλες τέτοιες λέξεις με τη βοήθεια του λεξικού.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7: Μουσική

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Θεματικό λεξιλόγιο Οικογένειες λέξεων**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4, σελ 16

Η δραστηριότητα αυτή είναι ένα κρυπτόλεξο. Εκεί μέσα κρύβονται 12 μουσικά όργανα. Αφού τα ανακαλύψουν οι μαθητές/τριες πρέπει να βρουν την ετυμολογία τους, να πουν ποια από αυτά

προέρχονται από την αρχαία ελληνική και ποια από άλλες γλώσσες.
Επίσης καλούνται να τις κατατάξουν σε οικογένειες λέξεων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3, σελ 18

Αυτή η δραστηριότητα αναφέρεται σε στα κείμενα κάποιων
Τραγουδιών. Μέσα σ' αυτά υπάρχουν χρωματισμένες λέξεις
Οι μαθητές/τριες θα βρουν τι κοινό έχουν μεταξύ τους.

Σημείωση: Το τετράδιο εργασιών στην ενότητα 7 δεν περιέχει
λεξιλογικές ασκήσεις. Το ίδιο ισχύει και για το κεφάλαιο 8
στο βιβλίο του μαθητή και στο τετράδιο εργασιών δεν υπάρχουν
λεξιλογικές ασκήσεις διότι το κεφάλαιο αναφέρεται στα
Χριστούγεννα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 9: Βιβλία-Βιβλιοθήκες

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Οι σημασίες των
λέξεων και η σύνθεση με λόγιες προθέσεις.**

ΒΙΒΑΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3, σελ 43

Η άσκηση αυτή είναι μια κλασσική αντιστοιχισή λέξεων με τη
Σημασία τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1, σελ 45

Εδώ οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν από το κείμενο της σελίδας
44 σύνθετες λέξεις με προθέσεις [και από την αρχαία γλώσσα: ανά,

προ, υπό, υπέρ, επί(εφ-), εν(εμ-)]. Έπειτα θα προσπαθήσουν με τη βοήθεια του λεξικού.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3,σελ 65

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να εντοπίσουν λέξεις έχουν ως πρώτο συνθετικό την πρόθεση συν. Έπειτα θα γράψουν στο πίνακα που έχει το βιβλίο τους το α' συνθετικό, το β' συνθετικό και τη σύνθετη λέξη.

ΕΝΟΤΗΤΑ 10: Μυστήρια, επιστημονική φαντασία

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Σύνθετες λέξεις, Συνώνυμα- αντίθετα, οικογένειες λέξεων.**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 σελ 59

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες πρέπει να βρουν τα α' και β' συνθετικά της λέξης χρόνος με τη βοήθεια του λεξικού τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 σελ 63

Στο κρυπτόλεξο που έχει αυτή η δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν έξι επιρρήματα αντίθετα στη σημασία από

τα έξι που έχουν βρει προηγουμένως μέσα στο κείμενο της σελίδας 62.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 9

Εδώ παρουσιάζονται με τη λέξη γη πολλές φράσεις και η άσκηση ζητά την ερμηνεία τους ενώ παράλληλα ζητά να κάνουν με καθεμία από αυτές και μια πρόταση Π.χ

Φράση-Ερμηνεία

Πρόταση

Κινώ γη και ουρανο

.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 13

Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν τον παρακάτω πίνακα και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τα κενά των λέξεων με το σωστό φωνήεν.

Γη- γεω- γαιο- -γειο

Π.χ

γ__ώτρηση

γ__πεδούχος

επιγ__ος

ΕΝΟΤΗΤΑ 11: Παιχνίδια

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Απόδοση ξένων λέξεων, παρομοίωση, μεταφορά**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 σελ 77

Εδώ ζητείται από τα παιδιά να αποδώσουν τις ξένες ονομασίες των επιτραπέζιων παιχνιδιών με ελληνικές λέξεις.
στρατέγκο Σκραμπλ, παζλ κτ.λ

Π.χ στραντέγκο= στρατηγική

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 σελ 79

Τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα πρέπει να βρουν από το κείμενο της σελίδας 78 τις αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιούμε στο ποδόσφαιρο και να τις αντικαταστήσουν με ελληνικές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 σελ 87

Μέσα σε ένα κείμενο που δίνει η δραστηριότητα κρύβονται παρομοιώσεις και μεταφορές που καλούνται να βρουν οι μαθητές/τριες ενώ έπειτα θα γράψουν το δικό τους κείμενο χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό περισσότερες από αυτές.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 σελ 20

Εδώ τα παιδιά καλούνται να χαρακτηρίσουν με παρομοιώσεις τον μαχαραγιά και το σύμβουλο του(ήρωες κειμένου)

Πχ. Ο μαχαραγιάς ήταν σκληρός σαν.....

Ο σύμβουλος ήταν.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 22

Εδώ τα παιδιά πρέπει μέσα από το κείμενο να βρουν τα επίθετα που Χαρακτηρίζουν τη γιαγιά του κειμένου.

Σημείωση: Η 12^η ενότητα αναφέρεται στην 25^η Μαρτίου και δεν περιέχει λεξιλογικές ασκήσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 13: Κατασκευές

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **οικογένειες λέξεων, σύνθεση με λόγιες προθέσεις**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 10

Οι μαθητές/ τριες καλούνται να βρουν στο κείμενο της σελίδας 8 τα ρήματα ενεργητικής και παθητικής φωνής και να τα γράψουν στο α' πρόσωπο ενώ στη συνέχεια καλούνται να βρουν ουσιαστικά που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3σελ 21

Οι λέξεις: ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, ευθύγραμμο και μοιρογνωμόνιο περιέχουν κάποια ρίζα αρχαίας ελληνικής
Π.χ γεωμετρία= γη+μετρώ

Τα παιδιά καλούνται να αναλύσουν σε συνθετικά τις λέξεις αυτές
Π.χ ομόκεντροι κύκλοι=
Ισόπλευρο τρίγωνο=

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το ρήμα κατασκευάζω προέρχεται από το κατά+σκευάζω.
Τα παιδιά θα βρουν και άλλα ρήματα που έχουν β' συνθετικό το σκευάζω, θα γράψουν τη σημασία τους και θα βρουν σε ποια οικογένεια λέξεων ανήκουν.

Σημείωση: Η 14^η ενότητα αναφέρεται στο Πάσχα και δεν προσφέρεται για λεξιλογικές ασκήσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 15: Τηλεόραση

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **καταγωγή και Σημασία των λέξεων.**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 40

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να γράψουν τι σημαίνουν κάποιες συντομογραφίες και κάποια αρτικόλεξα που έχει πιο κάτω Π.χ ΥΠ.Ε.Π.Θ.....

ΤΕΙ.....

ΟΕΔΒ.....

Δηλ.....

Πμ.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9 σελ 41

Οι μαθητές/τριες εδώ πρέπει να γράψουν τι σημαίνουν κάποιες Λέξεις. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να τις αναλύσουν

Π.χ τηλεόραση = αποτελείται από το τήλε που στα αρχαία Σήμαινε μακριά και από το όραση που προέρχεται από το αρχαίο ορώ που σημαίνει βλέπω. Το ίδιο θα κάνουν και για τις λέξεις τηλεκατευθυνόμενος, τηλεπικοινωνία, τηλεταινία.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8σελ 42

Και αυτή η δραστηριότητα ζητά ανάλυση λέξεων σε πίνακα

Λέξη Ετυμολογία Σημασία Οικογένεια λέξεων

Δημοσιογράφος δημοσια+γραφω

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ 45

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γράψουν τι σημαίνουν κάποιες

Συντομογραφίες και αρκτικόλεξα.

Τ.μ.....

ΕΛ.ΤΑ.....

ΥΓ.....

ΙΧ.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 16: Αθλήματα-σπορ

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Μια ή δυο λέξεις,**

Συνώνυμα, αντίθετα.

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 σελ 61

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να

ξαναγράψουν κάποιες φράσεις βρίσκοντας τα συνώνυμα των επιθέτων.

Π.χ έντονη σωματική προσπάθεια = μεγάλη σωματική προσπάθεια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 69

Εδώ τα παιδιά θα πρέπει να αλλάξουν τις μαυρισμένες λέξεις ή φράσεις του κειμένου που έχει η άσκηση με συνώνυμες.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Σημείωση: Το τετράδιο εργασιών της ενότητας 16 δεν έχει λεξιλογικές ασκήσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 13: Κατασκευές

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **Συμφράσεις, εκφράσεις**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 77

Εδώ τα παιδιά θα αναλύσουν σύνθετα ρήματα στα συνθετικά τους και θα καταγράψουν στη συνέχεια το ουσιαστικό που παράγεται από αυτά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 78

Τα παιδιά εδώ θα πρέπει να βρουν συμφράσεις και εκφράσεις με λέξεις του κειμένου που έχει το βιβλίο π.χ χρόνια:(σύμφραση) παιδικά χρόνια, (έκφραση) χρόνια και ζαμάνια.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9 σελ 69

Η άσκηση ρωτά ποιες συμφράσεις είναι σωστές και ποιες λάθος

Π.χ αστρονομική εικόνα ()

διαστημικά σπίτια ()

επιστημονική φαντασία ()

4.2 Το σχολικά εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της ΣΤ΄

δημοτικού και η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτό

Το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης όπως και της Ε΄ διδάσκεται για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006-2007. Το βιβλίο περιέχει κείμενα και κατάλληλες δραστηριότητες για την επεξεργασία τους, οι οποίες αφορούν τους βασικούς άξονες , καθώς και τις κατηγορίες του Α.Π.Σ της γλώσσας για την ΣΤ΄ τάξη.

Οι δραστηριότητες των τριών τευχών του βιβλίου του μαθητή και των δυο τευχών του τετραδίου εργασιών περιέχουν δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου.

Οι λεξιλογικές δραστηριότητες που μας ενδιαφέρουν άλλωστε και περιέχονται στα βιβλία του μαθητή και στα τετράδια εργασιών δομούνται ως εξής:

Σημείωση: Η 1η ενότητα δεν περιέχει λεξιλογικές ασκήσεις στο βιβλίο του μαθητή ενώ στο τετράδιο εργασιών παρατηρούνται δραστηριότητες σχετικές με τις οικογένειες λέξεων.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13 σελ 18

Η άσκηση δίνει ομάδες λέξεων και τα παιδιά πρέπει να πουν ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες της ομάδας τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14 σελ 18

Η δραστηριότητα έχει ένα κρυπτόλεξο όπου μέσα σ' αυτό οι μαθητές/τριες θα ψάξουν να βρουν λέξεις σχετικές με το ταξίδι.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Κατοικία

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **συντομογραφίες, αρκτικόλεξα**

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 31

Η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να πουν τι σημαίνουν οι παρακάτω συντομογραφίες: τ.μ, υ/δ, 2ου ορόφου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 σελ 36

Η δραστηριότητα αυτή περιέχει ένα κρυπτόλεξο και ζητά από τα παιδιά να βρουν τις οκτώ λέξεις που έχουν σχέση με την κατοικία. Έπειτα θα τις συμπληρώσουν σε κείμενο με κενά βάζοντας την καθεμιά στη θέση τους.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 σελ 25

Η άσκηση ζητά διαχωρισμό των λέξεων που έχουν σχέση με την κατοικία από αυτές που έχουν σχέση με ο εσωτερικό του σπιτιού.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ 27

Η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να πουν τι σημαίνουν οι παρακάτω συντομογραφίες και τα αρκτικόλεξα που έχει.

Σημείωση: Η ενότητα 3 αναφέρεται στην 28^η Οκτωβρίου και δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: Τα ζώα που ζουν κοντά μας

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **εκφράσεις και Συμφράσεις, συνώνυμα-αντώνυμα**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 σελ 58

Η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να τοποθετήσουν σε κείμενο με εκφράσεις και συμφράσεις που περιέχει κενά τη σωστή λέξη στο σωστό κενό.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 σελ 60

Εδώ ζητείται από τα παιδιά να αλλάξουν τα επίθετα μιας

διαφήμισης με τα αντώνυμα τους ώστε να είναι πιο πειστική.
Έπειτα θα βάλλουν λέξεις που τους δίνονται στο σωστό κενό του κειμένου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 67

Η άσκηση αυτή ζητά τη σωστή γραφή των λέξεων των οποίων τα διαλυτικά έχουν μπει σε λάθος θέση.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ 39

Η δραστηριότητα αυτή ζητά την κυριολεκτική σημασία των μεταφορικών εκφράσεων. Π.χ Βάζω νερό στο κρασί μου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11 σελ 39

Με τη βοήθεια του λεξικού τα παιδιά θα πρέπει να συμπληρώσουν τα κενά για να σχηματιστούν σύνθετες λέξεις σχετικές με τη διατροφή. Πχ

Καλο.....: του αρέσει το καλό φαγητό

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14 σελ 42

Τα παιδιά θα συμπληρώσουν τα κενά τα οποία υπάρχουν σε προτάσεις με το σωστό τύπο της αντίθετης λέξης από αυτή που τους δίνεται. Π.χ Στα ψυγεία των σουπερμάρκετ βρίσκεις μόνο (φρέσκος).....ψάρια.

Σημείωση: Η ενότητα 5 αναφέρεται στο Πολυτεχνείο και δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες

Σημείωση: Η ενότητα 6 δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7: Η ζωή έξω από την πόλη

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **κυριολεξία, μεταφορά**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 12

Η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να τοποθετήσουν σε ένα κείμενο που περιέχει κενά τη σωστή λέξη στο σωστό κενό.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 19

Η συγκεκριμένη άσκηση ζητά από τους μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν κυριολεκτικές με μεταφορικές φράσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 σελ 25

Εδώ θα πρέπει να βρουν τα παιδιά μέσα από ένα κείμενο λέξεις σχετικές με τις αγροτικές ασχολίες και να τις βάλουν στη σωστή στήλη(ουσιαστικά ή ρήματα).

TETPAΔIO EPΓAΣIΩN

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11 σελ 60

Η δραστηριότητα ζητά από τα παιδιά να σημειώσουν πλάι στις μεταφορικές φράσεις τη σημασία τους. Π.χ
Βλέπει το δέντρο, αλλά χάνει το δάσος.

Σημείωση: Η 8^η ενότητα αναφέρεται στα Χριστούγεννα και Δεν περιέχει λεξιλογικές ασκήσεις.

ΕΝΟΤΗΤΑ 9: Συσκευές

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **κατανόηση και χρήση ορολογίας, απόδοση λέξεων ξένης προέλευσης στα Ελληνικά**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 σελ 50

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να βρουν στο λεξικό και να συζητήσουν τη σημασία μερικών λέξεων που έχουν σχέση με τη λειτουργία του Ηλεκτρονικού υπολογιστή
Π.χ διαδίκτυο, πλοήγηση, ηχείο, πληκτρολογώ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7, σελ 53

Τα παιδιά καλούνται να βρουν τη σημασία κάποιων ξένων λέξεων, να τις αντιστοιχίσουν δηλαδή με την ελληνική τους
Π.χ σάιτ=ιστοσελίδα

Σημείωση: Το τετράδιο εργασιών της 9^{ης} ενότητας δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες

ΕΝΟΤΗΤΑ 10: Ατυχήματα

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **κατανόηση της χρήσης των συνώνυμων-αντώνυμων, μιάς ή δυο λέξεων(σημασία και γραφή)**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 72

Τα παιδιά πρέπει να βρουν μέσα σε ένα κείμενο τα συνώνυμα και τα αντώνυμα των υπογραμμισμένων λέξεων του.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 79

Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν σημασίες λέξεων με τη βοήθεια του λεξικού τους.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ

Τα παιδιά πρόκειται να συμπληρώσουν σε κείμενο με κενά αντώνυμες και συνώνυμες λέξεις από αυτές που τους δίνονται.

Σημείωση: Στη 11^η ενότητα δεν περιέχονται λεξιλογικοί στόχοι, ενώ το ίδιο συμβαίνει με την ενότητα 12 διότι αναφέρεται στην 25^η Μαρτίου.

ΕΝΟΤΗΤΑ 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **κατανόηση και χρήση ορολογίας.**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 21

Τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο καλούνται να χωριστούν σε δυο ομάδες και να βρουν όσο το δυνατό περισσότερες λέξεις με α' συνθετικό τη λέξη αέρα. Νικήτρια ομάδα θα είναι αυτή που θα βρει τις περισσότερες λέξεις.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 σελ 36

Στη άσκηση αυτή τα παιδιά θα βρουν την κυριολεκτική σημασία των μεταφορικών εκφράσεων που τους δίνονται.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ 37

Η άσκηση αυτή ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα κενά κειμένου με λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τη λέξη έργο(απλές ή σύνθετες)

Σημείωση: Η 14^η ενότητα αναφέρεται στο Πάσχα και δεν Περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες.

ΕΝΟΤΗΤΑ 15: Κινηματογράφος-Θέατρο

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **παρομοίωση-Μεταφορά, συνώνυμα-αντίθετα.**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 σελ 48

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν κάποιες φράσεις με τις κατάλληλες παρομοιώσεις. Π.χ
Μόλις ανέβηκε στη σκηνή έτρεμε όπως

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12 σελ 50

Πολλές εκφράσεις που έχουν σχέση με το θέατρο χρησιμοποιούνται με μεταφορική σημασία. Τα παιδιά θα βρουν τι δηλώνουν. Π.χ Παίζει θέατρο.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13 σελ 50

Η δραστηριότητα αυτή ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν κάποιες φράσεις με τις κατάλληλες παρομοιώσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15 σελ 52

Στο κείμενο της δραστηριότητας αυτής τα παιδιά θα συμπληρώσουν στα κενά την κατάλληλη συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη με αυτή που τους δίνεται.

Σημείωση: Η 16^η ενότητα δεν περιέχει λεξιλογικές δραστηριότητες

ΕΝΟΤΗΤΑ 17: Πόλεμος και ειρήνη

Διδακτικοί στόχοι που αφορούν το λεξιλόγιο: **οικογένειες λέξεων, σύνθεση με λόγιες προθέσεις.**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 σελ 79

Τα παιδιά θα συμπληρώσουν ένα κείμενο με σύνθετες λέξεις και προθέσεις.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 σελ 70

Τα παιδιά θα συμπληρώσουν ένα κείμενο με σύνθετες λέξεις και προθέσεις από τα αρχαία ελληνικά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11 σελ 71

Η δραστηριότητα περιέχει δυο στήλες η μια περιέχει τις προθέσεις(συν, επί, διά, εν) και η άλλη περιέχει τις λέξεις (πόλεμος, λόγος, κίνδυνος, κρούση). Τα παιδιά θα σχηματίσουν σύνθετες λέξεις και με τη βοήθεια τους στη συνέχεια θα γράψουν ένα δικό τους κείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 Η ευρωπαϊκή διάσταση στα αναλυτικά προγράμματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ένα από τα πολύ σημαντικά ζητήματα που απασχόλησαν την Ευρωπαϊκή επιτροπή στα μέσα της δεκαετίας του 70΄ ήταν η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών και ειδικότερα η δυνατότητα προώθησης και ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα σπουδών.

α) Τα κράτη επιδίωκαν να διατηρήσουν το εθνικό κεκτημένο και τις αρμοδιότητες στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης. Η μεταφορά εθνικών αρμοδιοτήτων στο χώρο της οικονομίας και του δικαίου ποτέ δεν ακολουθήθηκε από παραχωρήσεις στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της συγκρότησης της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας.

β) Στο χώρο της Ευρωπαϊκής κοινότητας η επικρατούσα αντίληψη ήταν ότι η Ευρωπαϊκή διάσταση συνδέεται άμεσα με τη γνώση για την Ευρώπη, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στους Ευρωπαϊκούς θεσμούς και γενικά με τη συγκρότηση μιας Ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Οι παραπάνω άξονες συνέθεσαν αντιθετικά πεδία και κατευθύνσεις και παράλληλα τροφοδότησαν πλήθος συζητήσεων γύρω από την έννοια της σύγκλισης, της ομοιοστασίας και της εναρμόνισης των προγραμμάτων σπουδών καθώς και με την προοπτική της διαμόρφωσης ενός ενιαίου ή κοινού αναλυτικού προγράμματος στα συστήματα γενικής εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής ένωσης.

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις αφορούσαν τη μελέτη της Ευρωπαϊκής διάστασης με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και στις ακόλουθες κυρίως μορφές(McLean, 1990):

- α) ως γνωστικού αντικειμένου
- β) ως διαθεματικής έννοιας ή μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων
- γ) ως σχολικής δραστηριότητας

Οι διαδικασίες εισαγωγής της Ευρωπαϊκής διάστασης εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές στα προγράμματα σπουδών των κρατών μελών. Κανένα κράτος δεν ορίζει ένα σαφή διακριτό ορισμό για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Συνήθως η εισχώρηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολικά προγράμματα αφορούν είτε μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών είτε διατήρηση της έννοιας της Ευρώπης όπου υπάρχει.(Καλογιαννάκη-Χουρδάκη,- Μακράκης, 1996:296-321)

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις είναι αυτή οποία υποστηρίζει το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενός ενιαίου ή κοινού προγράμματος σπουδών στον Ευρωπαϊκό χώρο, η οποία θεωρεί ότι η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος σπουδών σχετίζεται με την εμφάνιση και την ενίσχυση μιας νέας μορφής ευρωκεντρισμού στο βαθμό που συνδέεται με μια νέα αντίληψη της Ευρώπης ως όλου.(Wnter, Jensen, 1996)

5.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η αναγκαιότητα για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψε από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι σημερινές πολυπολιτισμικές(πολυεθνικές, πολυθρησκευτικές) κοινωνίες παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των προηγούμενων εποχών και ότι οι διαφορές αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και

στην άσκηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό συνιστά μια κρίσιμη εξέλιξη στην αντίληψη του σύγχρονου ανθρώπου για τον πολιτισμό και το πολιτισμικό του περιβάλλον, με συγκεκριμένο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Τα στερεότυπα για δήθεν εθνική ομοιογένεια, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Δεν υπάρχει σε κανένα λαό ομοιογένεια, ούτε εθνική ούτε πολιτισμική. Ο ορεινός πληθυσμός π.χ διαφέρει πολιτισμικά από τον πεδινό ή τον νησιωτικό πληθυσμό της ίδιας χώρας. Σε όλα τα κράτη συναντούμε μειονότητες που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες και έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και κουλτούρες. Όλοι οι πολιτισμοί είναι ένα κράμα από αμοιβαίες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Κάθε κοινωνική ομάδα ακολουθεί το δικό της δρόμο και οικειοποιείται τα πολιτισμικά αγαθά με διαφορετικό τρόπο από κάποια άλλη. (Μπενέκος Δ, 2002)

Έχει γίνει αντιληπτό ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί πλέον να λειτουργήσει ως μηχανισμός συνοχής της οργανωμένης κοινωνίας. Για να έχει αποτελέσματα θετικά η διαπολιτισμική αγωγή θα πρέπει να εισάγεται στην εκπαιδευτική πρακτική, η κριτική, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή και η αλληλεγγύη.

Ειδικότερα ως διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της αγωγής που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Στην Ελλάδα η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές περιοχές όπως αυτή της Θράκης όπου φοιτούν πολλοί μαθητές/τριες αλλοδαποί αλλά και παλλινοστούντες από τη Γεωργία, τη Ρωσία, την Αρμενία, το Καζακστάν, τη Βουλγαρία, την Ουκρανία κ.τ.λ παρατηρούνται αρκετά προβλήματα στη διδασκαλία της Ελληνικής. Σε τέτοια σχολεία με μαθητές/τριες στην πλειονότητα παλλινοστούντες, μουσουλμάνους τσιγγανόπαιδες τα προβλήματα επικοινωνίας λόγω γλώσσας είναι τα πιο σημαντικά. Το ίδιο παρατηρείται και στη διδασκαλία της Ελληνικής και κατ' επέκταση του λεξιλογίου και στα σχολεία των Ομογενών στο εξωτερικό.(Δαμανάκης, 1997)

5.3 Οι θεσμικές διατάξεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1970 έως σήμερα

Οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων να αντιμετωπίσουν θεσμικά την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που άρχισε να γίνεται αισθητή ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και που σήμερα αποτελεί πλέον κανόνα για ένα μεγάλο αριθμό σχολείων σ' όλη την Ελλάδα. Χρονικά μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις θεσμικές ενέργειες τις πολιτείας στην προ και μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδο (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17-6-96).

Η πριν την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδος θα μπορούσε να χωριστεί, με τη σειρά της, σε δύο υποπεριόδους, 1975-1980 και 1980-1995. Στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα. Τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (Β.Δ.585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78), αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη «επιείκεια»

κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Κατά κανόνα, η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή για την προαγωγή από τάξη σε τάξη είναι το οχτώ (8), αντί του δέκα (10). Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και δεύτερο έτος της φοίτησης. Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων.

Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρθ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών (Ν 1404/83, αρθ. 45) ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Ν 1894/90, αρθ. 2). Η ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που από κράτη-μέλη της Κοινότητας, καθώς και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές ρυθμίζεται από το Π.Δ. 494/83.

Η στοχοθεσία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας. Στόχος είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας στα πλαίσια των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις (βλ. Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τβ', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Μια ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν, τέλος, τα Σχολεία Παλιννοστούντων(Σ.Π.) που λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη και έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα Π.Δ. 435/94 και 369/85 αντίστοιχα. Σ' αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, πρόσφατα όμως(από το 1990 και μετά) και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σ.Π. Θεσσαλονίκης). Τα Σχολεία Παλιννοστούντων βασίζονται, κατά την άποψή μας, σε μια λογική αντίφαση, επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο, όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν στο πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 σ' έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή

εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Τα «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», τα οποία ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να πάρουν τις ακόλουθες μορφές:

α) Μετατροπή κοινών δημόσιων σχολείων σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

β) «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τα οποία υπάγονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

γ) Ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

δ) Ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Τα παραπάνω σχολεία μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «επ'ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιланθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης» (Ν. 2413, άρθρο 35, παράγραφος 4).

5.4 Το λεξιλόγιο ως φορέας πολιτισμού

Η γλώσσα και κατ' επέκταση το λεξιλόγιο είναι μέρος της ανθρώπινης υπόστασης, γι' αυτό η έρευνα της θα πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με τον πολιτισμό που αντιπροσωπεύει, με τα ήθη και έθιμα και τις συλλογικές δραστηριότητες του λαού (Μπενέκος, Δ, 2006). Αν πεθάνει μια γλώσσα, τότε πεθαίνει μαζί της ολόκληρος ή μέρος του πολιτισμού του λαού που τη μιλούσε και, χωρίς αμφιβολία, πληθώρα ηθών και εθίμων.

Η διασφάλιση του μέλλοντος μιας γλωσσικής κοινότητας δεν είναι κάτι το αυτονόητο και κανένας δεν εγγυάται τη μελλοντική ιστορική της ύπαρξη. Μέλλον χωρίς γλώσσα και χωρίς παραδόσεις είναι αδιανόητο. Η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα απλό όργανο, το οποίο καθιστά δυνατή την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ίδιας γλωσσικής ομάδας, είναι κάτι πολύ πιο πέρα από αυτό. Είναι η μεγάλη ζωντανή αρτηρία που μεταφέρει πολιτισμό και ιστορική μνήμη. Αν, για οποιοδήποτε λόγο, κοπεί η αρτηρία, χύνεται και χάνεται πολιτισμική ύλη και μαζί της η συνοχή της ομάδας. Γλώσσα και πολιτισμική παράδοση είναι ακρογωνιαίοι λίθοι, πάνω στους οποίους στηρίζεται η ομαλή εξέλιξη των νεαρών ατόμων με σταθερή προσωπικότητα.

5.5 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία του λεξιλογίου σε ομογενείς, παλλиноστούντες και αλλοδαπούς μαθητές

Η διδασκαλία της Ελληνικής και κυρίως του λεξιλογίου παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στους ομογενείς, αλλοδαπούς αλλά και παλλиноστούντες μαθητές/τριες. Το ίδιο συμβαίνει και για τον εκπαιδευτικό που καλείται να διδάξει την Ελληνική και το λεξιλόγιο της.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε σχέση με το λεξιλόγιο ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει ή δημιουργεί γλωσσικό υλικό είναι:

- 1) Η επιλογή συγκεκριμένης θεματικής ενότητας (με το αντίστοιχο λεξιλόγιο) η οποία θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς το ποιο γραμματικό φαινόμενο (π.χ ανισοσύλλαβα ουσιαστικά)
- 2) Πως θα αντιμετωπίσει το επονομαζόμενο παράδοξο των αρχαρίων, το γεγονός δηλαδή ότι για να μάθει λέξεις ο μαθητής/τρια πρέπει να διαβάσει(να αναγνώσει), αλλά για να διαβάσει με επιτυχία θα πρέπει να κατέχει ήδη ένα σημαντικό αριθμό λέξεων.

- 3) Η χρήση του αυθεντικού υλικού, το οποίο ωστόσο, κατά κανόνα, περιέχει δύσκολες ως προς τη σημασία, τη μορφή ή την προφορά λέξεις οι οποίες ίσως προσανατολίσουν το μαθητή/τριας από το στόχο της δραστηριότητας.

Συνήθως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πραγματευτεί σε κάθε ενότητα λεξιλόγιο και δομή(γραμματική-συντακτικό) και συνδυάζει λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένα και τους δυο τομείς. Σε συγκεκριμένες όμως διδακτικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τις ενδεχόμενες χρήσεις της γλώσσα, επιλέγει και δηλώνει ότι διαπραγματεύεται τον έναν κυρίως τομέα.

Ειδικά για τα παιδιά που έχουν τα Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα (στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι έρχονται στο σχολείο με μια παθητική γνώση προφορικού λεξιλογίου που περιλαμβάνει ονόματα συγκεκριμένων αντικειμένων ή φράσεις που καλύπτουν καθημερινές ανάγκες(πχ. Γάλα, έξω, γεια σου, Τι κάνεις κ.τ.λ). Πρόκειται για τυχαίο περιπτωσιακό (incidental) λεξιλόγιο, όχι πάντα προβλέψιμο, γιατί ο μαθητής/τρια συγκρατεί στη μνήμη του και λέξεις, όρους, φράσεις που δεν απαντούν σε καθημερινό λόγο (πχ.σκάφανδρο) αλλά ερεθίζουν το μυαλό του ή ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του.

Τρία ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες(αλλοδαπούς, παλλινοστούντες, ομογενείς)

Εφόσον ο εκπαιδευτικός επιλέγει να δώσει έμφαση στο λεξιλόγιο, προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) διδάσκεται ή χρειάζεται να διδαχθεί συστηματικά το λεξιλόγιο(vocabulary learning-vocabulary teaching)
- 2) ποιο λεξιλόγιο, επιλογή(selection)
- 3) με ποιους τρόπους, μεθοδολογία, τεχνική(techniques)

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα άλλοι απαντάνε θετικά και άλλοι αρνητικά. Ξεκινώντας από τη θέση ότι δεν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας του λεξιλογίου και καταλήγοντας στην παραδοχή της αναγκαιότητας της διδασκαλίας του ο Ellis(1995) θεώρησε ότι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά, σχηματίζουν ένα συνεχές:

A) Εξ ολοκλήρου μη συνειδητή υπόθεση μάθησης(strong implicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι αρκεί ο μαθητής/τρια να εκτεθεί αρκετά σε γλωσσικά δεδομένα διαβάζοντας(Krashen 1989) και θα αποκτήσει λεξιλόγιο μη συνειδητά,

B) Μερικώς μη συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak implicit learning hypothesis) που έχει την άποψη ότι κάποια επισήμανση και προσοχή χρειάζεται στο ότι «τώρα μαθαίνω μια νέα λέξη».

Γ)Μερικώς συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak explicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, χρησιμοποιούν στρατηγικές να συνάγουν από τα συμφραζόμενα τη σημασία μιας άγνωστης λέξης.

Δ)Εξ' ολοκλήρου συνειδητή υπόθεση μάθησης (strong explicit learning hypothesis) σύμφωνα με τη οποία όσο πιο ενδεδεγμένη είναι η διεργασία

του λεξιλογίου, τόσο πιο σταθερή και μακροχρόνια θα είναι η μάθηση του.

Αν συστηματοποιήσουμε τις παραπάνω θεωρητικές προτάσεις περι λεξιλογίου καταλήγουμε στον πίνακα:

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	
Δ) Εξ' ολοκλήρου συνειδητή	
Γ) Μερικώς συνειδητή	
Δ) Μερικώς μη συνειδητή	
Α) Εξ' ολοκλήρου μη συνειδητή μάθηση	
Ηλικία -6.....12+	

Η κατάκτηση του λεξιλογίου ακολουθεί το συνεχές (Ellis). Στον οριζόντιο άξονα αναπαρίσταται η ηλικιακή ανάπτυξη του ατόμου και στον κάθετο παρουσιάζονται οι υποθέσεις για κατάκτηση-εκμάθηση του λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα η μη συνειδητή μάθηση(εξ' ολοκλήρου, μερικώς) συμπληρώνεται από τη συνειδητή(εξ' ολοκλήρου, μερικώς), η οποία ενδιαφέρει ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Η διδασκαλία των Ελληνικών σε μαθητές/τριες εξωτερικού θα πρέπει κατά τη γνώμη μου να, να βαίνει αυξανόμενη κατά τη φορά του βέλους. Πιο συγκεκριμένα οι αρχάριοι μαθητές/τριες θα

θεμελιώσουν τη γνώση της Ελληνικής με λίγο, χρηστικό λεξιλόγιο(1000 περίπου λέξεις ανά έτος).

Οι μαθητές/τριες μεσαίου επιπέδου θα εκτεθούν ισόρροπα σε λεξιλόγιο και δομή, ενώ οι προχωρημένοι μαθητές/τριες θα ασκηθούν κατεξοχήν στο λεξιλόγιο.

Αυτό σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού-αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το λεξιλόγιο που τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει μη συνειδητά., με φυσική έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα(A,B). Αυτή η δεδομένη γνώση πρέπει να αξιοποιηθεί, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στο επόμενο στάδιο (Γ) και να εμπλουτιστεί με συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου(εξ' ολοκλήρου συνειδητή, Δ)

Ακολουθούν ενδεικτικά δείγματα για τη γνώση που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής/τρια(μη συνειδητά) όταν έρχεται στο σχολείο για συστηματική γλωσσική διδασκαλία.

A)horjo, spitimu, gala, panijiri

B)Το παιδί ζητάει να μάθει τη σημασία των λέξεων(What does it mean?)

Κατά την τρέχουσα διδακτική πρακτική παρατηρείται ότι ό εκπαιδευτικός ασχολείται με μια λέξη, όταν/εάν οι μαθητές/τριες εκφράσουν δυσκολία ή τη δυσφορία τους(unplanned word teaching)

Πότε μια λέξη είναι δύσκολη για ένα μαθητή που βρίσκεται σε τμήμα αλλοδαπών, παλλινοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών/ τριων;

Εδώ υπεισέρχονται δυο παράγοντες:

1)Οικειότητα(familiar), όταν δηλαδή μια λέξη τους είναι άγνωστη, δεν συναντάται συχνά, είναι διαλεκτική, έχει αφηρημένη ή πολύ ειδική έννοια για το επίπεδο των μαθητών/τριων.

2)Ευκολία στη μάθηση(learnability). Όταν μια λέξη είναι δύσκολή σε προφορά(πχ. Πολυσύλλαβή, με ακολουθία φωνηέντων ή συμφωνικά συμπλέγματα) στην ορθογραφία ή στη σύνταξη μαθαίνεται εύκολα.

Τρεις παράγοντες επιβοηθούν το πέρασμα και τη διατήρηση των λέξεων της δεύτερης/ξένης γλώσσας στη μνήμη(Carter, 1998):

- 1)Εάν και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι λέξεις με άλλες προϋπάρχουσες.
- 2) Πόσο εύκολα η φωνολογική αναπαράσταση της νέας λέξης δημιουργείται στη βραχύβια μνήμη(working memory)
- 3)Αν υπάρχουν ήδη παρεμφερείς φωνολογικές αναπαραστάσεις στη μνήμη για να στηρίζουν τη μάθηση.

Αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από δημιουργούς διδακτικού υλικού φροντίζοντας το λεξιλόγιο κάθε νέου διδακτικού εγχειριδίου να επεκτείνει εκείνο του προηγούμενου.

Πέρα όμως από την εσωτερική συνέχεια και συνοχή στο λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων, θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορές ανάμεσα στις φυσικές γλώσσες ως προς την οριοθέτηση της σημασίας των λεξιλογικών στοιχείων. Ακόμα και συγγενείς γλώσσες, γενετικά ή γεωγραφικά κατηγοριοποιούν διαφορετικά ένα σημασιολογικό πεδίο. Ενώ από διδακτικής πλευράς θα εξυπηρετούσε να υπάρχει αντιστοιχία ως προς τη σημασίες συγκεκριμένων τουλάχιστον οντοτήτων που χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο, παρατηρούνται αναντιστοιχίες ως προς τον αριθμό των λημμάτων και την έκταση των σημασιών. Για παράδειγμα για τη λέξη πόδι οι Γάλλοι έχουν δυο λέξεις(ried και jambe) και τα Ρώσικα μια (noga). Και φυσικά οι διαφορές γίνονται εντονότερες όσο οι πολιτισμικές διαφορές αυξάνουν. Έτσι στα Ελληνικά οι λέξεις: καφενείο , καφετέρια , κυλικείο , καντίνα έχουν διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης που δεν ισχύουν για το Αγγλικό Coffee-shop.

Κατά συνέπεια, η παρουσίαση πλήθους μεμονωμένων λέξεων είναι παροδηγητική. Η συσσώρευση, για παράδειγμα, συνώνυμων χωρίς τα κειμενικά τους περιβάλλοντα δυσκολεύει το μαθητή/τρια.

Η Aitchison(1994:95) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση μιας λέξης είναι μια επίμονη διαδικασία με δυο πλευρές: την αναγνώριση και την κατανόηση.

Η αναγνώριση της γίνεται με τη δημιουργία μιας λίστας πιθανών λέξεων και τη βαθμιαία διαγραφή των μη πραγματώσιμων με βάση της προσδοκίες και τις γλωσσικές ενδείξεις.

Η κατανόηση της λέξης γίνεται αν ξέρουμε την πρωτοτυπική σημασία και την ιεραρχήσουμε σε σχέση με τα συναφή λήμματα. Αλλά το πώς καθορίζεται η πρωτοτυπική σημασία δεν είναι εύκολο να καθοριστεί. Ως προς το λεξιλογικό περιεχόμενο ενός αναλυτικού προγράμματος το ερώτημα είναι ποιες λέξεις και ποιες σημασίες(κυριολεκτική ή μεταφορική) πρέπει να διδαχθούν.

Η συνήθεις απάντηση είναι πως θα πρέπει να διδαχθούν οι βασικές. Η έννοια της βασικότητας όμως όπως έχουμε προαναφέρει και στο κεφάλαιο της διδακτικής του λεξιλογίου, βασικό πυρηνικό(core) λεξιλόγιο, είναι σχετική γιατί ότι θεωρείται βασικό λεξιλόγιο για ένα θέμα δεν θεωρείται βασικό για άλλο. Το κριτήριο λοιπόν του βασικού λεξιλογίου είναι η συχνότητα που παρουσιάζονται οι λέξεις σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

5.6 Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλόγιου σε μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Με βάση τα παραπάνω γλωσσικά δεδομένα τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το διδακτικό υλικό, για να βοηθήσουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε ομογενείς, αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές/τριες πρέπει να δομούνται με βάση το λεξιλόγιο ως εξής: το υλικό να δίνει ερεθίσματα ώστε ο μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

1. Να συμπεράνει το νόημα της λέξης από τα συμφραζόμενα. Για παράδειγμα για τη σημασία της λέξης διψασμένος, το υλικό θα μπορούσε να περιέχει τη λέξη σε κειμενικό περιβάλλον όπως: Ο Γιάννης περπατούσε για ώρες στον ήλιο. Ήθελε νερό ήταν πολύ διψασμένος. Ένα τέτοιο συγκεκριμένο στηρίζεται και αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή/τριας(θέλω νερό) για να συνάγει τη σημασία του διψασμένος.
2. Να ομαδοποιεί λέξεις με βάση ένα κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό πχ. Ελλάδα, Αυστραλία, Ισπανία κ.τ.λ
3. Να παραφράζει δηλαδή, πως αλλιώς λέμε κάνω μπάνιο;

Στη φάση της εξ' ολοκλήρου συνειδητής μάθησης του λεξιλογίου η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

- A) Συνώνυμα με διαφορετικά συντακτικά συμπληρώματα(γράφω γράμμα στο Γιάννη, αλληλογραφώ με τον Γιάννη)
- B) Ομόηχα με διαφορετικές σημασίες.(ακούω μουσική, ακούω τους γονείς μου)
- Γ) Περιβάλλοντα χρήσης σε μερικώς συνώνυμα(κλαδί ελιάς, κλάδος επιστήμης)
- Δ) Μεταφορική ιδιωματική χρήση(σπάω το τζάμι, μου την έσπασε)

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλωσση

- Ames, 1996, *The development of a classification scheme of a contextual aids*, p 576
- Anderson&Navy, 1991, *Word meanings, handbook of reading research*
- Baumann J, Kameenui E, 2004, *Vocabulary instruction, research to practice*, the Guilford Press, New York
- Beck, 1992, *Conditions of vocabulary acquisition*, p 789-814
- Blachowicz, 2005, *Teaching vocabulary in all classrooms*
- Dale& O' Rourke, 1986, *vocabulary building*
- Drum&Konopak, 1987, *learning word meanings from written context* p 73-87
- Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, Bloom L, Smith L, Woodward A, Akitar N, Tomasello M, Hollich G, 2000, *Becoming a word learner, a debate on lexical acquisition*, Oxford University Press
- Kuhn&Stahl, 1998, *teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions*
- McLean, 1990, Britain and a single Market Europe, UK
- Meara, 1995, *The importance of an early emphasis on vocabulary*, p8-10
- Nation&Grabe , 1991, *A survival language learning syllabus for foreign travel*, p 191-201
- Nation, 1995, *The word on words: Interviewed by N Schmitt, the language teacher*
- Nation&Waring, 1997, *Vocabulary, size, text, coverage, and word lists*, p 6-12, Cambridge University Press

- Purpura, 1994, *The role of learner strategies in language learning*, Cambridge University Press
- Schmitt, 1995, *A fresh approach to vocabulary using a word knowledge testing framework*, p 86-94
- Schmitt&Mc Carthy, 1997, *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press
- Schmitt Dunham, 1999, *Word frequency intuitions of native and nonnative speakers*, p 389-411
- Schmitt N, 2000, *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press
- Scott, 1997, *wordsmith*, Oxford University Press
- Stahl&Vancil, 1986, *the reading teacher*, p 62-67
- Stahl& Kapinus, 1991, *Possible sentences: Predicting word meanings to teach context area vocabulary*
- Stahl, 1999, *Vocabulary development*
- West, 1995, *A general service list of English words*, Longman Green, London
- White, Sowell, Yanagihara, 1989, *teaching elementary students to use word/part clues, the reading teacher*, p 302
- Winter, Jensen, 1996, *Challenges to European Education: Cultural Values, National identities and Global Responsibilities*, NY

Ελληνόγλωσση

Δαμανάκης, 1997, *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*

ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ, τόμος Α&Β, ΥΠΕΠΘ

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Μακράκης, 1996, *Ευρώπη και εκπαίδευση, Τάσεις και προοπτικές*

Μήτσης Ν, 1995, *Η διδασκαλία της γραμματικής*, Gutenberg, Αθήνα

Μήτσης Ν, 1996, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος από τη γλωσσική θεωρία στη γλωσσική πράξη*

Μήτσης Ν, 1998, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης(ή ξένης) γλώσσας*, Gutenberg, Αθήνα

Μπαμπινιώτης, 1994, *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*, Gutenberg, Αθήνα

Μπενέκος Δ, 2002, *Η Ελληνική ομογένεια της Γερμανίας*, τυπωθήτω, Αθήνα

Μπενέκος Δ, 2006, *Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα

Παντίδης, Πασιάς, 2003, *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί, τόμος Α΄*

Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, τεύχος:α, β, γ, Ε΄ τάξη, ΟΕΔΒ, 2006

Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, τετράδιο εργασιών τεύχος: α, β, ΟΕΔΒ 2006

Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, βιβλίο δασκάλου, ΟΕΔΒ, 2006

Λέξεις.....φράσεις.....κείμενα, τεύχος: α, β, γ, ΣΤ΄ τάξη, ΟΕΔΒ, 2006

Λέξεις.....φράσεις.....κείμενα, τετράδιο εργασιών τεύχος: α, β, ΟΕΔΒ 2006

Λέξεις.....φράσεις.....κείμενα, βιβλίο δασκάλου, ΟΕΔΒ, 2006