ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος

Training primary school students in dictionary as a genre

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΣΑΜΠΑΛΟΓΛΟΥ
Α.Μ. 8187

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΤΣΑΜΗ ΒΑΣΙΑ
ΣΥΝΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΘΩΜΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2025

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας δεν θα είχε γίνει πραγματικότητα χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξη πολλών ανθρώπων, που συνέβαλαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο, και τους ευχαριστώ ειλικρινά.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κα Βάσια Τσάμη, για την καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της εργασίας, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, αλλά και για τη ψυχολογική στήριξη που μου προσέφερε σε στιγμές που τη χρειαζόμουν. Η παρουσία της έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά και τη συνεπόπτρια μου κα Βιβή Θώμου, που δεν βοήθησε απλώς με διορθώσεις, αλλά συμμετείχε ενεργά με εύστοχες επισημάνσεις και η συμβολή της ήταν ουσιαστική για την εξέλιξη της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τη κα Θεοδοσία Μιχελακάκη και την κα Αγγελική Μουζάκη, που μας βοήθησαν να προχωρήσουμε με τα σωστά βήματα ώστε να λάβουμε την απαραίτητη έγκριση από τον Τομέα Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ευχαριστώ πολύ τον κο Χρήστο Αλεξόπουλο για την επιμόρφωση στο SPSS και τη βοήθεια στην ποσοτικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη συμφοιτήτριά μου, Αναστασία Μουντουφάρη, για τη συνεργασία και, κυρίως, για τη βοήθειά της στη διαμόρφωση της τελευταίας δραστηριότητας, η οποία αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική για την πορεία της έρευνας.

Ευχαριστώ από καρδιάς το φιλικό μου περιβάλλον για την κατανόηση και τη συναισθηματική υποστήριξη κατά τη διάρκεια όλης αυτής της πορείας. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στη φίλη μου Λίνα, με την οποία μοιραστήκαμε κοινές ανησυχίες και ανταλλάξαμε ιδέες σε διάφορα σημεία της εργασίας, καθώς και στους/στις Άννα-Μαρία, Δέσποινα, Μυρτώ και Αχιλλέα για την υπομονή, την ενθάρρυνση και την σταθερή παρουσία τους σε αυτή τη διαδρομή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξη σε κάθε επίπεδο, πρακτικό, οικονομικό και συναισθηματικό. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στη θεία μου, Στεφανία, που με βοήθησε καθοριστικά με τις συμβουλές της σε όλα τα στάδια της έρευνας, και τη μαμά μου, Ντέπη, που ήταν δίπλα μου με τον δικό της μοναδικό τρόπο.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα επιχειρεί να συνδυάσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της λεξικογραφίας, της κειμενογλωσσολογίας και του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της γλωσσολογίας με τις διδακτικές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση, προσεγγίζοντας το λεξικό ως ξεχωριστό είδος κειμένου, με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Ακολουθεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, υιοθετώντας και στοιχεία έρευνας δράσης, ενώ, δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια εκπαιδευτικός και ένα τμήμα ΣΤ' Τάξης δημοτικού σχολείου, με 15 μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, η έρευνα περιλάμβανε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, διερευνήθηκαν οι γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών ως προς το λεξικό ως κειμενικό είδος. Έπειτα, στη δεύτερη φάση, κατόπιν επιμόρφωσής της, η εκπαιδευτικός υλοποίησε διδακτική παρέμβαση στην τάξη ενώ, τέλος, στην τρίτη φάση, εξετάστηκαν ξανά οι γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών για να εντοπιστούν πιθανά οφέλη και τυχόν αλλαγές. Η έρευνα χρησιμοποίησε συνδυαστικά εργαλεία συλλογής ποιοτικών (συνεντεύξεις και πρωτόκολλα παρατήρησης) και ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγια) πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα θετικά. Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες φάνηκε ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη δομή και τις συμβάσεις του λεξικού και απέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τον ρόλο και τη λειτουργία του ως κειμενικού είδους. Η εκπαιδευτικός επίσης, επαναπροσδιόρισε τις στάσεις της απέναντι στο λεξικό και εμπλούτισε τις πρακτικές της με νέες, πιο δημιουργικές μεθόδους αξιοποίησής του στη διδακτική πράξη.

Abstract

The purpose of the present study is to explore the pedagogical use of the dictionary as a genre in primary education. The research aims at combining theoretical approaches from lexicography, text linguistics, and the broader field of linguistics with teaching practices in language education, viewing the dictionary as a distinct type of text based on a text-centered approach to language teaching. A mixed-methods research design was adopted, incorporating elements of action research. The study involved one teacher and a sixth-grade primary school class of 15 students. Specifically, the research was conducted in three phases. In the first phase, the teacher's and students' knowledge, attitudes and practices regarding the dictionary as a text genre were investigated. In the second phase, after a teacher training session, the teacher implemented an intervention in her classroom. In the third and final phase, the knowledge, attitudes and practices of both the teacher and the students were re-examined so as to identify potential benefits and any changes. The study employed various tools for collecting both qualitative (interviews and observation protocols) and quantitative data (questionnaires), administered before and after the intervention. The findings were particularly positive. Through the teaching intervention, students appeared to become more familiar with the structure and conventions of dictionaries and developed a more comprehensive understanding of their role and function as a text genre. The teacher also seemed to have redefined her attitude toward dictionaries and enriched her teaching practices with new, more creative ways of incorporating dictionaries into language instruction.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες i

Περίληψη ii

Abstract iii

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή 1

1.1 Ερευνητική περιοχή 1

1.2 Ερευνητικό πρόβλημα 1

1.3 Σκοπός της έρευνας 2

1.4 Πρωτοτυπία και πιθανά οφέλη 2

1.5 Δομή εργασίας 4

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο 5

2.1 Εισαγωγή 5

2.1 Το λεξικό 5

2.1.1 Οι επιστήμες της λεξικογραφίας και της λεξικολογίας 5

2.1.2 Η έννοια του λεξικού 6

2.1.3 Η δομή του λεξικού 7

2.1.4 Τυπολογία και είδη λεξικών 10

2.2 Το λεξικό ως κειμενικό είδος 13

2.2.1 Η έννοια του κειμένου 13

2.2.2 Κειμενικά είδη 14

2.2.3 Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας 14

2.2.4 Γραμματισμός και τα είδη του 16

2.2.5 Τυπολογία στην διάκριση των κειμενικών ειδών 17

2.2.6 Το λεξικό ως κειμενικό είδος και οι συμβάσεις του 18

2.3 Το λεξικό και η χρήση του στη διδασκαλία της Γλώσσας 19

2.3.1 Χρήση του λεξικού 19

2.3.2 Λόγοι χρήσης του λεξικού 20

2.3.3 Διαδικασία αναζήτησης στο λεξικό 22

2.3.4 Στρατηγικές / Δεξιότητες χρήσης του λεξικού 23

2.3.5 Παιδαγωγικά οφέλη χρήσης λεξικού ως κειμενικού είδους 26

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας 28

3.1 Εισαγωγή 28

3.2 Σχεδιασμός της έρευνας 28

3.2.1 Φάσεις της έρευνας 28

3.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα 30

3.2.3 Ερευνητική μέθοδος ... 31
3.2.4 Ερευνητικό δείγμα και διαδικασίες δειγματοληψίας ... 32
3.3 Διαδικασίες και μέσα συλλογής δεδομένων ... 33
3.3.1 Αρχική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και παρατήρηση ... 34
3.3.2 Αρχικά ερωτηματολόγια προς τους/τις μαθητές/τριες ... 35
3.3.3 Επιμόρφωση της εκπαιδευτικού ... 36
3.3.4 Διδακτική παρέμβαση και παρατήρηση ... 38
3.3.5 Τελικά ερωτηματολόγια προς τους/τις μαθητές/τριες ... 38
3.3.6 Τελική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό ... 39
3.4 Διαδικασίες και μέσα ανάλυσης δεδομένων ... 40
3.4.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό ... 40
3.4.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια μαθητών/τριών ... 42
3.4.3 Ανάλυση δεδομένων από την αρχική παρατήρηση και τη διδακτική παρέμβαση ... 44
3.5 Ζητήματα δεοντολογίας ... 45
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας ... 47
4.1 Εισαγωγή ... 47
4.2 Πρώτη φάση έρευνας – Διερευνητική ... 47
4.2.1 Αρχικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού ... 47
4.2.2 Αρχικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών ... 52
4.3 Δεύτερη φάση έρευνας – Διδακτική παρέμβαση ... 66
4.4 Τρίτη φάση έρευνας – Αναστοχαστική ... 76
4.4.1 Τελικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών ... 76
4.4.2 Τελικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού ... 85
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα έρευνας ... 88
5.1 Εισαγωγή ... 88
5.2 Η αξία του λεξικού ως κειμενικού είδους στη διδακτική πράξη ... 88
5.3 Οφέλη για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικό ... 89
5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ... 90
Κεφάλαιο 6: Επίλογος ... 91
Βιβλιογραφικές αναφορές ... 92
Παραρτήματα ... 96

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Ερευνητική περιοχή

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος» εμπίπτει στην ερευνητική περιοχή της Διδακτικής της Γλώσσας και επιχειρεί να συνδυάσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Λεξικογραφίας, της Κειμενογλωσσολογίας και του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της Γλωσσολογίας με τις διδακτικές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό αυτό εγχείρημα εντάσσεται στον κλάδο της Λεξικογραφίας εστιάζοντας στη χρήση, τη σημασία και τα διάφορα είδη του λεξικού (Kirkness, 2004), δίνοντας, ταυτόχρονα, έμφαση στις ιδιαίτερες συμβάσεις του λεξικού ως ξεχωριστό κειμενικό είδος, σύμφωνα με τις αρχές της Κειμενογλωσσολογίας (Σακελλαρίου, 2024). Επομένως, η έρευνα πραγματεύεται την αξία του λεξικού ως κειμενικό είδος στη μαθησιακή διαδικασία, αντιμετωπίζοντάς το ως ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, με ποικίλα οφέλη για μαθητές και μαθήτριες.

1.2 Ερευνητικό πρόβλημα

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στο κενό που παρατηρείται τόσο στη θεωρητική όσο και στη διδακτική προσέγγιση του λεξικού ως κειμενικού είδους. Αν και υπάρχουν μελέτες για τον ρόλο του λεξικού στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (π.χ. Χατζηδήμος, 2007) και τις στρατηγικές χρήσης του (π.χ. Κωνσταντινίδου, 2023), όπως και για τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους (π.χ. Σταματόπουλος, 2024), σπάνια εξετάζεται το λεξικό ως ένα είδος κειμένου με ιδιαίτερη δομή, στόχο και επικοινωνιακή λειτουργία. Αντίστοιχα, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις το λεξικό τοποθετείται στο πλαίσιο της κειμενικότητας (π.χ. Ζερδελή, 2019), η σύνδεσή του με τη διδασκαλία ως αυτόνομου κειμενικού είδους είναι περιορισμένη. Αντίθετα, φαίνεται να θεωρείται μάλλον αποκλειστικά ως εργαλείο ανάπτυξης λεξιλογίου, παρά ως αντικείμενο μελέτης με βάση τη δομή και τη λειτουργία του ως κείμενο. Έτσι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού (ΦΕΚ Β' 684/09.02.2023, σελ. 6358-6364), εντάσσεται στο Θεματικό Πεδίο «Λεξιλόγιο», όχι όμως και στο πεδίο των «Κειμενικών τύπων και της Πολυτροπικότητας», όπου δίνεται έμφαση σε άλλα κειμενικά είδη, όπως

τα περιγραφικά. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, αναδεικνύοντας το λεξικό ως κειμενικό είδος με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς και παιδαγωγική αξία, και προτείνοντας τρόπους ένταξής του στη διδακτική πράξη με ουσιαστικό και δημιουργικό τρόπο.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού ως ξεχωριστού κειμενικού είδους στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο τμήμα δημοτικού σχολείου και την εκπαιδευτικό του. Αρχικά η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της εκπαιδευτικού, ως προς τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και των μαθητών/τριών, ως προς την αξία και τη χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή. Με βάση αυτά, έπειτα στοχεύει να διερευνήσει, μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης, πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως κειμενικό είδος.

Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε την υλοποίηση από την εκπαιδευτικό μια σειρά δραστηριοτήτων στην τάξη, ώστε να ενισχυθεί η επίγνωση των μαθητών/τριών της για το λεξικό ως κειμενικό είδος. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες εφαρμόστηκαν μετά από επιμόρφωσή της ως προς την σημασία του λεξικού ως κειμενικού είδους και το ρόλο του στη διδασκαλία, κάλυπταν συνολικά δέκα διδακτικές ώρες. Τέλος, η έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει τα πιθανά οφέλη που προέκυψαν κατά τη διδακτική παρέμβαση, καθώς και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών μετά την πρακτική εφαρμογή.

1.4 Πρωτοτυπία και πιθανά οφέλη

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το λεξικό στη διδασκαλία. Συνήθως αυτό παρουσιάζεται μόνο ως εργαλείο για αναζήτηση λέξεων ή για εμπλουτισμό του λεξιλογίου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Στην παρούσα έρευνα, όμως, επιχειρείται κάτι διαφορετικό, καθώς αντιμετωπίζεται ως ένα οργανωμένο

κείμενο με συγκεκριμένη δομή και επικοινωνιακό σκοπό, όπως συμβαίνει με όλα τα κείμενα που έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες στο μάθημα της Γλώσσας. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης, όπως επίσης σημειώθηκε ήδη, δεν προβλέπεται ρητά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου η χρήση του λεξικού περιγράφεται σε σχέση μόνο με το λεξιλόγιο. Η παρούσα πρόταση, λοιπόν, δίνει μια νέα διάσταση, συνδυάζοντας δύο θεματικά πεδία και προσφέροντας έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο αξιοποίησης του λεξικού στο μάθημα της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πρωτοτυπία της έρευνας, ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στον θεωρητικό της σχεδιασμό, αλλά ενισχύεται και από την πρακτική εφαρμογή που προβλέπει, μέσω της διδακτικής παρέμβασης μέσα στην τάξη. Η μελέτη υλοποιείται σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον, με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Έτσι, προκύπτει μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναμένεται να προκύψουν πολλαπλά και σημαντικά οφέλη, τόσο για τους/τις μαθητές/τριες και την εκπαιδευτικό τους, όσο και γενικά για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Σε επίπεδο μαθητών/τριών, η εστιασμένη ενασχόληση με το λεξικό ως κειμενικό είδος αναμένεται να ενισχύσει την λεξιλογική και λεξικογραφική τους επίγνωση, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τη λειτουργία του λήμματος αλλά και τον σκοπό του κάθε λεξικού, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, ανάλυσης και παραγωγής λημμάτων, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την αυτενέργειά τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να χρησιμοποιούν το λεξικό όποτε τους είναι απαραίτητο. Παράλληλα, το πλαίσιο της παρέμβασης δημιουργεί ευκαιρίες για τους/τις μαθητές/τριες καλλιέργειας δεξιοτήτων και στρατηγικών χρήσης του λεξικού όπως, να γνωρίζουν πότε χρειάζεται να ανατρέξουν σε αυτό και πότε όχι, με βάση το περικείμενο (π.χ. αν μπορούν να συνάγουν τη σημασία από τα συμφραζόμενα), καθώς και να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν το κατάλληλο είδος λεξικού για την επίλυση του λεξιλογικού προβλήματος που προκύπτει κάθε φορά. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται να γίνονται πιο αυτόνομοι/ες χρήστες της γλώσσας και των εργαλείων της, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους και αποκτώντας βαθύτερη επίγνωση της γλωσσικής λειτουργίας των λέξεων μέσα στα κείμενα.

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, η συμμετοχή στην επιμόρφωση και η ενεργή εμπλοκή της στη διδακτική εφαρμογή αναμένεται να ενισχύσει την κατανόηση και την ευαισθητοποίησή της ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησης του λεξικού στη γλωσσική

διδασκαλία. Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται διδακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επιλογή, την προσαρμογή και τη δημιουργία δραστηριοτήτων που εντάσσουν το λεξικό σε μια πιο δημιουργική, επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση. Τέλος, από την ερευνητική διαδικασία αναμένεται να προκύψουν συγκεκριμένες και εφαρμόσιμες διδακτικές προτάσεις, οι οποίες θα προσεγγίζουν το λεξικό ως ξεχωριστό κείμενο και όχι μόνο ως ένα απλό εργαλείο. Οι προτάσεις αυτές θα μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, με τις κατάλληλες προσαρμογές, ακόμη και σε ανώτερες βαθμίδες, ενισχύοντας τη γλωσσική παιδεία με τρόπο ουσιαστικό και πολυεπίπεδο.

1.5 Δομή εργασίας

Προκειμένου να διερευνηθεί πώς μαθητές/τριες δημοτικού μπορούν να εξοικειωθούν με το λεξικό ως κειμενικό είδος στην πράξη, η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει συνολικά έξι κεφάλαια. Έπειτα από το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, επιχειρώντας μια αναλυτική περιγραφή του ρόλου και της λειτουργίας του λεξικού ως κειμενικού είδους, υπό το πρίσμα της λεξικογραφίας, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και βασικών αρχών της διδακτικής της Γλώσσας. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στη μεθοδολογία που ακολούθησε η ερεύνα, εξετάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, τους τρόπους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και άλλες σημαντικές πτυχές της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται λεπτομερώς στο τέταρτο κεφάλαιο, δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα της διδακτικής παρέμβασης και του αντίκτυπου που είχε αυτή στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες. Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα συμπεράσματα που προκύπτουν για την αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στην σχολική τάξη, ενώ το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον επίλογο της παρούσας μελέτης.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης. Αρχικά δίνεται έμφαση στην έννοια, τη δομή, την τυπολογία και τα διάφορα είδη των λεξικών, ενώ έπειτα το λεξικό εξετάζεται ως κειμενικό είδος, προσεγγίζοντας τις συμβάσεις του μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Τέλος, το κεφάλαιο εστιάζει στη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας, δίνοντας βαρύτητας στους λόγους αξιοποίησής του, στις δεξιότητες-στρατηγικές που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες, καθώς και στα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από αυτήν τη διαδικασία.

2.1 Το λεξικό

2.1.1 Οι επιστήμες της λεξικογραφίας και της λεξικολογίας

Σύμφωνα με τον Kirkness (2004, σελ. 54), η λεξικογραφία ξεκίνησε μαζί με τη γραφή πριν από χιλιάδες χρόνια για να βοηθηθεί η επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες. Όπως συνεχίζει ο συγγραφέας, στις κοινωνίες που ανέπτυξαν γραφή, η πρακτική της λεξικογραφίας εξελίχθηκε από τις πρώτες λίστες λέξεων σε πήλινες πλάκες έως τα έντυπα λεξικά της τυπογραφικής εποχής, που ξεκίνησε πριν από περίπου 500 χρόνια (Kirkness, 2004, σελ. 54).

Ο Hartmann (2010, σελ. 22) ορίζει τη ***λεξικογραφία*** ως ένα κλάδο που συνεχώς αναπτύσσεται και ασχολείται στην πράξη με τη δημιουργία λεξικών και την ερευνητική τους μελέτη και ανάλυση. Ειδικότερα, όπως αναφέρει, αποτελεί «κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση, την συγκέντρωση, την επιλογή και περιγραφή μονάδων από το απόθεμα λέξεων και λεξικών συνδυασμών σε μια ή περισσότερες γλώσσες» (Hartmann, 2010, σελ. 22). Ο Ξυδόπουλος (2008, σελ. 23) προσθέτει ότι η λεξικογραφία ασχολείται με τη σύνταξη όχι μόνο έντυπων, αλλά και ηλεκτρονικών λεξικών, με θεματολογία είτε γενική, είτε πιο συγκεκριμένη.

Ταυτόχρονα, η Ζερδελή (2019, σελ.131) αναφέρει ότι η παρούσα επιστήμη περιγράφει και εξηγεί το λεξιλόγιο μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας.

Η ***λεξικολογία*** ή αλλιώς η επιστήμη του λεξιλογίου (Jackson, 1988, σελ. 241), στην οποία στηρίζεται η λεξικογραφία, αποτελεί έναν κλάδο με πιο θεωρητικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008, σελ. 20), αυτή μελετά «τα λεξικά στοιχεία σε φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό, ετυμολογικό, συντακτικό και ιστορικό επίπεδο». Ωστόσο, όπως διευκρινίζει ο συγγραφέας, υπάρχει αντιπαράθεση στον επιστημονικό χώρο σχετικά με το αν συνιστά αυτόνομο κλάδο της Γλωσσολογίας ή ένα απλό πεδίο μελέτης της γλώσσας (Ξυδόπουλος, 2008, σελ. 20). Για τον Jackson (1988, σελ. 242), η λεξικογραφία, αν και ξεχωριστή επιστήμη, υιοθετεί το θεωρητικό υπόβαθρο από τη λεξικολογία για την περιγραφή των λημμάτων, ενώ, όπως προσθέτει η Ζερδελή (2019, σελ. 26), η λεξικολογία «προσδιορίζει τις αρχές και τις μεθόδους της λεξικογραφίας».

Σύμφωνα με τον Hartmann (2010, σελ. 39), για πολλά χρόνια οι λεξικογράφοι δεν είχαν κάποια σταθερή μεθοδολογία για τη δημιουργία λεξικών, αλλά ο τσεχο-Αμερικάνος Zgusta κατηγοριοποίησε τις λεξικογραφικές διαδικασίες. Ειδικότερα, το πρώτο καθήκον του λεξικογράφου είναι η συγκέντρωση του υλικού προς επεξεργασία, στη συνέχεια η επιλογή των λημμάτων που θα ενταχθούν στο λεξικό, έπειτα ακολουθεί ο προσδιορισμός της δομής τους και τέλος, η διάταξή τους μέσα στο λεξικό.

2.1.2 Η έννοια του λεξικού

Αφού έγινε μια σύντομη αναφορά στην επιστήμη της λεξικογραφίας, είναι σημαντικό να ορίσω τι είναι το λεξικό. Σύμφωνα με τον Hartmann (2010, σελ. 37), το ***λεξικό*** αποτελεί ένα βιβλίο αναφοράς, δηλαδή ένα μέσο αποθήκευσης πληροφοριών που είναι εύκολα προσβάσιμες, προσφέροντας, όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Θώμου (2023, σελ. 23), μια «καταγραφή του λεξικού πλούτου μιας γλώσσας». Το λεξικό χωρίζεται σε χιλιάδες ενότητες, τις ***λεξικογραφικές εγγραφές*** ή, αλλιώς, ***λήμματα***, που, αντίστοιχα, περιλαμβάνουν τα λεξικά στοιχεία σε μια ή παραπάνω γλώσσες και περιγράφουν «την προφορά τους, την σημασία τους, το μέρος του λόγου, την ορθογραφία και την ετυμολογία τους, κυρίως σε αλφαβητική σειρά» (Μάντζαρη, 2011, σελ. 15). Ταυτόχρονα, ο Jackson (1988, σελ. 35) το χαρακτηρίζει ως «αποθετήριο» των λέξεων μιας γλώσσας, ενώ ο Kirkness (2004, σελ. 59), αναφέρει ότι λειτουργεί σαν μια «τράπεζα» με πρόσβαση σε φωνητικές, γραμματικές και σημασιολογικές πληροφορίες

των λέξεων για την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας. Ο Ξυδόπουλος (2008, σελ. 285) προσθέτει ότι το λεξικό είναι ένα κείμενο που περιγράφει τις λέξεις ως προς τη σημασία και τη χρήση τους, προσέγγιση που το εντάσσει στη μελέτη του ως κειμενικό είδος, μια διάσταση που θα εξεταστεί αναλυτικά στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

Ο Ξυδόπουλος (2008, σελ. 317) και η Μότσιου (1994, σελ. 11-13), μάλιστα, παρουσιάζουν μια ενδιαφέρουσα ιστορική αναδρομή. Όπως διευκρινίζουν, τα πρώτα δείγματα λεξικών άρχισαν να παρουσιάζονται ως απλοί κατάλογοι λέξεων κατά τη δεύτερη χιλιετία π.Χ. στις περιοχές της αρχαίας Μεσοποταμίας. Δημιουργήθηκαν από λαούς όπως οι Ασσύριοι και οι Βαβυλώνιοι και αργότερα εμφανίστηκαν στην Αίγυπτο, την Ινδία και την Κίνα. Τα πρώιμα αυτά λεξικά είχαν κυρίως εκπαιδευτικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία. Περιείχαν περίπου 600 λέξεις σχετικά με ονομασίες φυτών, ζώων, λαών και άλλων βασικών στοιχείων του κόσμου. Στην ελληνική αρχαιότητα, η λεξικογραφική δραστηριότητα φαίνεται να ξεκινά γύρω στον 5ο με 4ο αιώνα π.Χ., με χαρακτηριστικό παράδειγμα το έργο *Αι Γλώσσαι*, ένα λεξικό του ομηρικού λεξιλογίου που αποδίδεται στον Πρωταγόρα από τα Άβδηρα (Ξυδόπουλος, 2008, σελ. 317· Μότσιου, 1994, σελ. 11-13).

Τα λεξικά έγιναν, με τα χρόνια, βασικό εργαλείο στη γλωσσική εκπαίδευση και μέχρι σήμερα παραμένουν πολύτιμη πηγή για την κατανόηση της σημασίας και της χρήσης λέξεων (Kirkness, 2004). Η Ζερδελή (2019, σελ. 133) παραθέτει τα λόγια του Αδαμάντιου Κοραή, ο οποίος υποστήριζε πως «το πρώτο βιβλίο του εκάστου έθνους είναι της γλώσσης του το λεξικό», τονίζοντας έτσι ότι το λεξικό δεν είναι μόνο γλωσσικό εργαλείο, μα και φορέας της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού. Αντίστοιχα, κάθε κοινωνία έχει τη δική της παράδοση στη δημιουργία λεξικών και οι αντιλήψεις για το τι θεωρείται λεξικό διαφέρουν, με αποτέλεσμα να υπάρχει τεράστια ποικιλία στις γλώσσες, τις μορφές, τα μεγέθη και τους στόχους των λεξικών (Hanks, 2013). Όπως προσθέτει η Ζερδελή (2019, σελ. 168), το λεξικό περιέχει «το λεξιλόγιο μιας γλώσσας που χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας σε μια χρονική περίοδο». Αν και τα περισσότερα λεξικά αφορούν φυσικές γλώσσες, υπάρχουν και λεξικά, για παράδειγμα, για τη νοηματική και το Braille (Kirkness, 2004, σελ. 60).

2.1.3 Η δομή του λεξικού

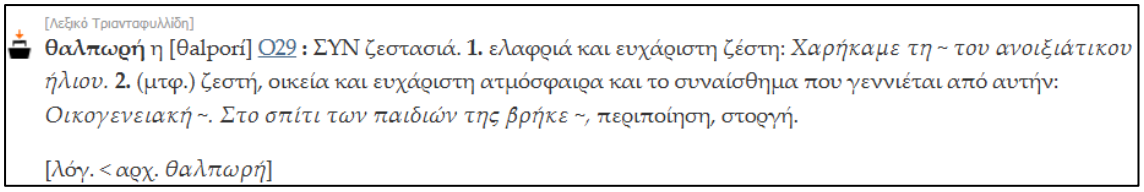
Το λεξικό, όπως το ξέρουμε σήμερα, έχει συνήθως μια συγκεκριμένη δομή. Σύμφωνα με τον Kirkness (2004, σελ. 63), αυτή αποτελείται από τρία βασικά συστατικά μέρη:

το ***εξωτερικό*** ή ***πρόσθετο υλικό***, τη ***μακροδομή*** και τη ***μικροδομή*** του λήμματος. Το πρώτο αναφέρεται στο υλικό του λεξικού πέρα από τον κατάλογο των λημμάτων, το οποίο περιλαμβάνει κυρίως τον εισαγωγικό οδηγό για τον τρόπο χρήσης του λεξικού, καθώς και συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικές με τα λήμματα, όπως σημειώσεις γραμματικής φύσεως, εικόνες και χάρτες (Kirkness, 2004, σελ. 63). Ταυτόχρονα, το εξωτερικό μέρος κατηγοριοποιείται σε τρεις ενότητες: στο εισαγωγικό μέρος πριν τον κατάλογο των λημμάτων, στο ένθετο/πρόσθετο υλικό ανάμεσα στα λήμματα, και στο τελευταίο μέρος ή επίμετρο μετά τον κατάλογο των λημμάτων, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές (Ξυδόπουλος 2008, σελ. 295).

Αντίστοιχα, η μακροδομή εστιάζει στην οργάνωση των λημμάτων του λεξικού, για παράδειγμα στην αλφαβητική τους ταξινόμηση, έτσι ώστε να διευκολύνει τον/την χρήστη/τρια στην αναζήτηση (Kirkness, 2004, σελ.63). Η Ζερδελή (2019, σελ. 137) χαρακτηρίζει τη μακροδομή του λεξικού ως «το διατεταγμένο σύνολο όλων των λημμάτων σε έναν κατάλογο με αλφαβητική σειρά ή σε μια θεματική διάταξη», ενώ ο Ξυδόπουλος (2008, σελ. 295) τονίζει πως, επί της ουσίας, η μακροδομή, σε συνδυασμό με το εξωτερικό μέρος, συνιστούν τη λεγόμενη ***μεγαδομή*** του λεξικού. Η μακροδομή μπορεί να ονομαστεί και ***λημματολόγιο*** (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997, σελ.152)

Από την άλλη, η μικροδομή αναφέρεται σε αυτό καθ' αυτό το λήμμα ή αλλιώς, λεξικογραφική εγγραφή, όπως είδαμε παραπάνω. Αυτό αποτελείται καταρχήν από τη ***λέξη-κεφαλή***, η οποία αντιπροσωπεύει την βασική μορφή μιας λέξης (Μάντζαρη, 2011, σελ. 15) και εντοπίζεται με έντονα γράμμα, συνήθως στην αριστερή πλευρά του κάθε λήμματος για να γίνεται ευκολότερα αντιληπτή (Ξυδόπουλος, 2008, σελ. 295). Έπειτα, περιλαμβάνει γραμματικές ή ορθογραφικές πληροφορίες για το λήμμα που αφορούν τη προφορά, τη μορφή, τη σημασία, αλλά και τη χρήση του (Kirkness, 2004, σελ.63).

Για να γίνει πιο κατανοητή η δομή του λήμματος, η **Εικόνα 1** παρακάτω παρουσιάζει ένα παράδειγμα από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Η λέξη-κεφαλή «θαλπωρή» αναγράφεται με έντονα μαύρα γράμματα για να ξεχωρίζει, ενώ κατόπιν παρουσιάζονται ποικίλες πληροφορίες για αυτήν (π.χ. συνώνυμα, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, παραδείγματα χρήσης, ετυμολογία).


[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]
θαλπωρή η [θalporí] Ο29 : ΣΥΝ ζεστασιά. **1.** ελαφριά και ευχάριστη ζέστη: *Χαρήκαμε τη ~ του ανοιξιάτικου ήλιου.* **2.** (μτφ.) ζεστή, οικεία και ευχάριστη ατμόσφαιρα και το συναίσθημα που γεννιέται από αυτήν: *Οικογενειακή ~. Στο σπίτι των παιδιών της βρήκε ~,* περιποίηση, στοργή.

[λόγ. < αρχ. *θαλπωρή*]

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα

(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

Εικόνα 1: Ενδεικτικό λήμμα

Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008, σελ. 297) ένα λήμμα απαρτίζεται από τη λέξη-κεφαλή και δύο βασικές υποδιαιρέσεις: το τυπικό σχόλιο και το σημασιολογικό σχόλιο. Το τυπικό περιλαμβάνει κυρίως μορφολογικές και γραμματικές πληροφορίες, όπως ο κανονικός τύπος της λέξης, δηλαδή η βασική μορφή της που χρησιμοποιείται ως αναφορά. Σε αυτό το τμήμα περιγράφονται χαρακτηριστικά όπως η προφορά, η μορφολογία της λέξης, το γένος, η κλίση και άλλες σχετικές γραμματικές λεπτομέρειες. Από την άλλη πλευρά, το σημασιολογικό σχόλιο εστιάζει στη σημασία και τη χρήση της λέξης, περιλαμβάνοντας πληροφορίες όπως ο ορισμός της, οι διαφορετικές σημασίες της, οι τρόποι χρήσης της σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και παραδείγματα.

Συνήθως, η μορφή της λέξης-κεφαλή σε κάθε λεξικό είναι συγκεκριμένη, όπως διευκρινίζει η Ζερδελή (2019, σελ. 185), αλλά και όπως φαίνεται μετά από αναζήτηση στα διάφορα λεξικά, για παράδειγμα, το *Χρηστικό Λεξικό Της Νεοελληνικής Γλώσσας* (Χαραλαμπάκης, 2014) και το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Μπαμπινιώτης, 2002). Πιο συγκεκριμένα:

- Αν πρόκειται για ρήμα, χρησιμοποιείται το α’ πρόσωπο ενικού αριθμού σε χρόνο ενεστώτα (π.χ. «πέφτω» και όχι «έπεσα», «κοιμάμαι», και όχι «κοιμάσαι»)
- Αν πρόκειται για ουσιαστικό, χρησιμοποιείται η ονομαστική πτώση του ενικού αριθμού (π.χ. «καρέκλα», και όχι «καρέκλες» ή «καρεκλών»).
- Αν πρόκειται για επίθετο, χρησιμοποιούνται τα τρία γένη, δηλαδή το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο, στην ονομαστική του ενικού αριθμού (π.χ. «ευγενικός, -ή, -ό»).
- Ορισμένες φορές, τα παράγωγα μιας λέξης δεν εμφανίζονται ως ξεχωριστά λήμματα, μα ως επιπλέον πληροφορίες στο αρχικό λήμμα (π.χ. «οικογενειακός» στο λήμμα «οικογένεια»).

Γενικά, οι συμβάσεις της μικροδομής, της μακροδομής και της μεγαδομής μπορεί να τροποποιούνται σε κάθε λεξικό (Δαλπαναγιώτη, 2015, σελ. 8). Ένα λήμμα σύμφωνα με την Δαλπαναγιώτη (2015, σελ. 7) μπορεί να περιλαμβάνει ένα εύρος πληροφοριών για τις λέξεις σχετικά όπως:

- σημασία
- ορθογραφία-συλλαβισμός
- προφορά (σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο)
- ετυμολογία
- συνώνυμα-αντώνυμα
- γραμματικές πληροφορίες (μέρος του λόγου, κλίση, σύνταξη)
- παραδείγματα χρήσης
- μετάφραση σε άλλη γλώσσα
- ύφος λόγου
- φράσεις

2.1.4 Τυπολογία και είδη λεξικών

Μετά την ανάλυση της δομής του λεξικού και της οργάνωσης των λημμάτων, ακολουθεί η παρουσίαση της τυπολογίας των λεξικών. Σύμφωνα με τους Φλιάτουρα και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129), αυτή η τυπολογία διαμορφώνεται με βάση διάφορα κριτήρια: α) το περιεχόμενο και τον σκοπό που επιτελούν, β) την ηλικία του/της χρήστη/τριας, γ) την εποχή της γλώσσας που περιγράφουν, δ) τη γλώσσα αναφοράς, και ε) το μέσο παρουσίασής τους. Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των κριτηρίων αυτών με βάση όσα παραθέτουν οι Φλιάτουρας και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129):

Με κριτήριο το ***περιεχόμενο*** και τον ***σκοπό*** που επιτελούν κάθε φορά, τα λεξικά διακρίνονται σε γενικά και ειδικά. Τα *γενικά* λεξικά έχουν ως στόχο να περιγράψουν συνολικά τη γλώσσα, καλύπτοντας διάφορες πτυχές της, όπως η σημασία των λέξεων, η χρήση τους και η ετυμολογική τους προέλευση. Αντίθετα, τα *ειδικά* λεξικά εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένα πεδία της γλωσσικής πραγματικότητας. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν, λόγου χάρη, τα *ορθογραφικά* λεξικά, τα οποία αποτυπώνουν την ορθότερη ή συχνότερα αποδεκτή γραφή μιας λέξης, προσφέροντας συχνά και επεξηγήσεις σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν διαφορετικές γραφές. Στα ειδικά λεξικά περιλαμβάνονται

επίσης τα *ετυμολογικά*, τα οποία εξηγούν την ιστορική και σημασιολογική εξέλιξη των λέξεων μέσα στον χρόνο, καθώς και τα *διαλεκτικά*, τα οποία συγκεντρώνουν λέξεις και εκφράσεις από επιμέρους γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας, όπως για παράδειγμα η ποντιακή διάλεκτος. Ξεχωριστή θέση, σύμφωνα πάντα με τους Φλιάτουρα και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129), κατέχουν και τα *αντίστροφα* λεξικά, όπου οι λέξεις κατατάσσονται αλφαβητικά από το τελευταίο προς το πρώτο γράμμα, διευκολύνοντας έτσι, μεταξύ άλλων, τη δημιουργία ρίμας. Επιπλέον, σημαντική είναι η κατηγορία των *θεματικών* λεξικών, όπου οι λέξεις οργανώνονται με βάση θεματικές ενότητες, όπως ζώα ή φυτά, αλλά και των λεξικών που απευθύνονται σε ειδικές επαγγελματικές ή κοινωνικές ομάδες. Τέλος, τα λεξικά *νεολογισμών* καταγράφουν καινούριες λέξεις και εκφράσεις που δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί πλήρως στα καθιερωμένα λεξικά, ενώ τα λεξικά *συνωνύμων/αντωνύμων* περιέχουν λέξεις με παρόμοια ή αντίθετη σημασία.

Ανάλογα με την ***ηλικία*** του/της χρήστη/τριας, συνεχίζουν οι Φλιάτουρας και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129), τα λεξικά διακρίνονται σε *παιδικά, σχολικά* και *γενικής χρήσης*. Τα δυο πρώτα περιέχουν περιορισμένο αριθμό λημμάτων και συχνά συνοδεύονται από εικόνες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα σχολικά λεξικά, όπως και κάθε λεξικό με εκπαιδευτικό σκοπό, εμπίπτουν στο πεδίο της λεγόμενης ***παιδαγωγικής λεξικογραφίας***. Ο Tarp (2011, σελ. 221) ορίζει το παιδαγωγικό λεξικό ως ένα λεξικό ειδικά διαμορφωμένο ώστε να υποστηρίζει μαθητές/τριες κάποιας γλώσσας, είτε αυτή είναι η μητρική τους είτε μια ξένη, ή και σπουδαστές/τριες μιας επιστήμης. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων λεξικών είναι το «Εικονογραφημένο Λεξικό Α’, Β’, Γ’ Δημοτικού. Το Πρώτο μου λεξικό» (Ευθυμίου κ.ά., 2007) καθώς και το «Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό Λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού. Το Λεξικό μας» (Καψάλης κ.ά., 2007), τα οποία διατίθενται στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Συνεχίζοντας την περιγραφή των Φλιάτουρα και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129) για την τυπολογία των λεξικών, ανάλογα με την ***εποχή της γλώσσας την οποία περιγράφουν***, τα λεξικά μπορεί να είναι *συγχρονικά*, όταν αποτυπώνουν τη γλώσσα στη σύγχρονη μορφή της, ή *διαχρονικά*, όταν αναφέρονται σε παλαιότερες περιόδους, όπως η ελληνιστική ή η μεσαιωνική εποχή. Αντίστοιχα, ανάλογα με τη ***γλώσσα αναφοράς***, διακρίνονται σε *μονόγλωσσα*, όταν αφορούν μία μόνο γλώσσα, και σε *δίγλωσσα* ή *πολύγλωσσα*, όταν τα λήμματα αποδίδονται σε άλλη ή άλλες γλώσσες, όπως στα αγγλο-ελληνικά ή τα ελληνοαγγλικά λεξικά.

Τέλος, ως προς το ***μέσο παρουσίασής*** τους, τα λεξικά διακρίνονται σε *έντυπα* και *ηλεκτρονικά*, με τα τελευταία, σύμφωνα με τους Φλιάτουρα και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129), να γνωρίζουν ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Καταρχάς, όπως διαπιστώνουν οι συγγραφείς, είναι πιο λειτουργικά και ελκυστικά, κάτι που τα καθιστά πολύ δημοφιλή στη νέα γενιά, η οποία είναι πιο εξοικειωμένη με τις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, επιτρέπουν εύκολη και άμεση πρόσβαση μέσω ηλεκτρονικών συσκευών από οποιονδήποτε οποιαδήποτε στιγμή, ενώ δίνουν τη δυνατότητα γρήγορης αναζήτησης λημμάτων και ταυτόχρονα, σε αντίθεση με τα έντυπα λεξικά, μπορούν να περιέχουν απεριόριστα λήμματα. Η ανανέωση του περιεχομένου, επίσης, είναι πιο εύκολη και γρήγορη, επιτρέποντας την πιο συχνή αναβάθμισή τους. Τέλος, τα ηλεκτρονικά λεξικά καταδεικνύουν ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες εξελίσσονται και δεν μένουν στάσιμες, αποδεικνύοντας ότι η γλώσσα και οι επιστήμες που τη μελετούν ακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις αξιοποιούν προς όφελος των χρηστών/τριών τους.

Συνεχίζοντας την επισκόπηση της μεγάλης ποικιλίας των λεξικών, σύμφωνα με τους Φλιάτουρα και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 128-129), αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από τις βασικές κατηγορίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, υπάρχει και μια σειρά άλλων πιο εξειδικευμένων εργαλείων γλωσσικής αναφοράς. Έτσι, είναι σημαντικό να διακρίνουμε το παραδοσιακό λεξικό, για παράδειγμα, από τα ***εγκυκλοπαιδικά λεξικά***, τα ***γλωσσάρια***, τους ***θησαυρούς,*** τις ***τράπεζες όρων*** και τις ***κονκορντάντσιες***. Τα εγκυκλοπαιδικά διαφέρουν από τα απλά λεξικά, καθώς δεν περιορίζονται σε σύντομους ορισμούς ή βασικές πληροφορίες χρήσης των λέξεων. Αντίθετα, παρέχουν αναλυτικά στοιχεία, προφέροντας, για παράδειγμα, και ιστορικές, πολιτιστικές ή επιστημονικές πληροφορίες. Τα γλωσσάρια, από την άλλη, συγκεντρώνουν σύντομους ορισμούς επιστημονικών όρων, συνήθως χωρίς πολλά παραδείγματα ή αναλυτικά σχόλια, και συχνά στοχεύουν σε ειδικό λεξιλόγιο μέσα σε συγκεκριμένα κείμενα. Ο θησαυρός οργανώνει το λεξιλόγιο με βάση ένα ευρύ σώμα κειμένων, όπως το έργο TLG (Thesaurus Linguae Graecae) που, όπως διευκρινίζουν οι Φλιάτουρας και Γαβριηλίδου (2022, σελ. 129), καταγράφει το λεξιλόγιο της αρχαίας και ελληνιστικής γραμματείας. Η κονκορντάντσια, ή αλλιώς συμφραστικός πίνακας, παρουσιάζει τις λέξεις μαζί με τα συμφραζόμενά τους μέσα στα κείμενα, διευκολύνοντας τη γλωσσική ανάλυση. Τέλος, η τράπεζα όρων αποτελεί ένα εξειδικευμένο και συνήθως πολύγλωσσο εργαλείο, που περιλαμβάνει όρους συγκεκριμένων επιστημονικών ή τεχνικών τομέων, προσφέροντας ολοκληρωμένη και συστηματική πληροφόρηση (Φλιάτουρας και Γαβριηλίδου, 2022, σελ. 129).

Αφού εξετάσαμε τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής και των διαφόρων ειδών του λεξικού, στην επόμενη ενότητα θα το προσεγγίσουμε από μια διαφορετική οπτική γωνία, σε σχέση με την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, το λεξικό δεν θεωρείται ως ένα απλό εργαλείο για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας άλλων αντικειμένων, αλλά ως ένα αυτόνομο κείμενο που αποτελεί το ίδιο αντικείμενο μελέτης στη σχολική τάξη.

2.2 Το λεξικό ως κειμενικό είδος

2.2.1 Η έννοια του κειμένου

Πριν γίνει αναφορά στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, ας εξετάσουμε καταρχάς τι ακριβώς αποτελεί το κείμενο. Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001, σελ. 1) ***κείμενο*** είναι «το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα». Πρόκειται για το βασικό κομμάτι της γλώσσας, το οποίο παίρνει μορφή μέσα από τον λόγο και περιλαμβάνει τα μηνύματα και τις ιδέες που ανταλλάσσουν οι άνθρωποι ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 1).

Όπως χαρακτηριστικά προσθέτει η Φτερνιάτη (2024, σελ. 45), το κείμενο είναι «ένα σύνολο περικειμενοποιημένων (contextualized) προτάσεων ή εκφωνημάτων με συγκεκριμένη δομή και δεν θεωρείται απλώς το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων». Διαφέρει, επομένως, από την πρόταση όχι μόνο στην έκταση, αλλά και στο περιεχόμενο και τη λειτουργία. Κάθε μορφή λόγου, γραπτή ή προφορική, που παρουσιάζει πληρότητα νοήματος και αυτοτέλεια μπορεί, σύμφωνα με την Φτερνιάτη (2024, σελ. 45), να θεωρηθεί κείμενο και να λειτουργήσει ως βασικό μέσο επικοινωνίας, καθώς μέσω αυτού εκφράζονται νοήματα. Αντίστοιχα, το νόημα προκύπτει από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό χρησιμοποιείται, δηλαδή από την αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικής μορφής και επικοινωνιακής περίστασης. Έτσι, το κείμενο δεν είναι απλώς αποτέλεσμα του λόγου, αλλά η βασική μορφή μέσω της οποίας εκδηλώνεται η γλωσσική πράξη (Φτερνιάτη, 2024, σελ. 45), ή αλλιώς, «η υλική

πραγμάτωση του λόγου» (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 1). Το κείμενο, με τον τρόπο αυτό, αποτελεί την «μικρότερη γλωσσική οντότητα» που μπορεί να μελετήσει η επιστήμη του λόγου και μέσα σε αυτήν οι υπόλοιπες γλωσσικές μονάδες αποκτούν νόημα (Γεωργακοπούλου και Γούτσο, 2011, σελ. 21).

2.2.2 Κειμενικά είδη

Όπως φαίνεται από την περιγραφή του κειμένου παραπάνω, τα νοήματα που φέρει ένα κείμενο δεν είναι σταθερά, αλλά μπορούν να αλλάζουν μέσα από την αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν διαφορετικά «είδη κειμένου», τα λεγόμενα ***κειμενικά είδη (genres)***, τα οποία εντάσσονται στον κλάδο της ***λειτουργικής γλωσσολογίας*** (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 2). Κάθε είδος κειμένου έχει τους δικούς του «κανόνες» για το πώς πρέπει να είναι η γλώσσα, η μορφή και το περιεχόμενό του. Αυτοί οι κανόνες όμως δεν είναι αυστηροί και μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα με το τι χρειάζεται να πει ο δημιουργός, αφήνοντας περιθώριο για δημιουργικότητα. Υπάρχουν δε πολλά είδη κειμένων, όπως παραμύθια, διαφημίσεις, ταξιδιωτικοί οδηγοί, επιστολές, κ.ά. Σε κάθε είδος, ο πομπός, ο δέκτης, ο σκοπός του μηνύματος και το μέσο μετάδοσής του καθορίζουν το ύφος του κειμένου, γεγονός που φαίνεται στη δομή και τη γλώσσα του (Σακελλαρίου, 2024, σελ. 61). Ταυτόχρονα, όπως προσθέτει ο Ματσαγγούρας (2004, σελ. 98) τα κειμενικά είδη αποτελούν «κοινωνικές κατασκευές» που καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες επικοινωνίας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, κάθε είδος κειμένου διαθέτει τη δική του οργάνωση, η οποία τροποποιείται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται και τον σκοπό που καλείται να εξυπηρετήσει. Τα κειμενικά είδη κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τους κανόνες που διέπουν τη δημιουργία τους. Κάθε είδος περιλαμβάνει συγκεκριμένες μορφές και έννοιες που σχετίζονται με τον σκοπό και τη χρήση του σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Υπό αυτή την έννοια, αντικατοπτρίζουν τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 2).

2.2.3 Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το κείμενο κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία, γεγονός που αποτελεί και βασική αρχή της ***κειμενοκεντρικής προσέγγισης***

(genre approach). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001, σελ. 96), αυτή αναπτύχθηκε από τον M. Halliday στην Αυστραλία το 1978 και υποστηρίζει ότι, αντί για κανόνες γραμματικής και συντακτικής φύσεως που αναφέρονται στη λέξη και την πρόταση, το ενδιαφέρον πρέπει να εστιάζεται σε δομές που αφορούν συνολικά το κείμενο. Επί της ουσίας, επομένως, όπως διευκρινίζει η Σακελλαρίου (2015, σελ. 241), έχει τις ρίζες της στην *επικοινωνιακή προσέγγιση*, η οποία επικεντρώνεται στον τρόπο που ο λόγος προσαρμόζεται σε κάθε περίσταση για να επιτυγχάνεται η επικοινωνία όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση το κείμενο πρέπει να ταιριάζει τόσο με την περίσταση όσο και με τα κοινωνικά δεδομένα που το γέννησαν. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την επικοινωνιακή προσέγγιση, όπου το κείμενο αποτελεί αφορμή για γενικότερη παραγωγή λόγου, η κειμενοκεντρική τοποθετεί το κείμενο στο επίκεντρο της διδασκαλίας, ως το βασικό αντικείμενο μάθησης (Σακελλαρίου, 2015, σελ. 241-242).

Η στροφή προς το κείμενο προέκυψε από την αντίληψη ότι αποτελεί πράξη επικοινωνίας και, μέσα από αυτό, η διδασκαλία της γλώσσας συνδέεται πιο άμεσα με τον κόσμο έξω από το σχολείο και τις κοινωνικές του διαστάσεις (Σακελλαρίου 2024, σελ. 57). Η Τσάμη (2018, σελ 109-110) παρουσιάζει συνοπτικά τις βασικές *αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης* που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Γλώσσας (βλ. επίσης Αρχάκης 2011, σελ. 130-132, Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011, σελ. 239-241, Ματσαγγούρας 2004, σελ. 96). Πιο συγκεκριμένα:

- Το κείμενο πια αποτελεί το επίκεντρο στη γλωσσική διδασκαλία, αντί τη λέξη ή την πρόταση, με αποτέλεσμα τα γλωσσικά φαινόμενα να μην διδάσκονται ως ξεχωριστές οντότητες αλλά να παρουσιάζονται στο πλαίσιο ενός κειμένου.
- Η δομή κάθε είδους κειμένου δεν θεωρείται πια σταθερή και αμετάβλητη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν ότι, ενώ τα κειμενικά είδη έχουν συγκεκριμένες συμβάσεις, μπορούν να τροποποιούνται ανάλογα με το περιβάλλον και την επικοινωνιακή τους χρήση.
- Η διδασκαλία της Γλώσσας αξιοποιεί τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο, στοχεύοντας στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Θεωρείται ότι οι μαθητές/τριες έχουν συχνά μεγαλύτερη ευχέρεια και εξοικείωση στον προφορικό λόγο, καθώς είναι η μόνη μορφή λόγου που χρησιμοποιούν πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο, κάτι που τον καθιστά πιο οικείο στην καθημερινότητά τους.

- Η κειμενοκεντρική προσέγγιση εστιάζει στο πώς χρησιμοποιούνται τα διαφορετικά είδη κειμένων μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, δηλαδή με τη χρήση ***αυθεντικών κειμένων***. Οι μαθητές/τριες εξετάζουν τα κείμενα όχι μόνο ως γλωσσικές δομές αλλά σε συνάρτηση με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνονται να δημιουργούν τα δικά τους κείμενα σε καθορισμένα επικοινωνιακά πλαίσια.
- Η κειμενοκεντρική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, όπως η ηλικία, το γλωσσικό επίπεδο ή η καταγωγή, ώστε η διδασκαλία να είναι ουσιαστικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους.

2.2.4 Γραμματισμός και τα είδη του

Η διδασκαλία των κειμένων συνδέεται με την εκπλήρωση κοινωνικών στόχων από τα παιδιά, μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν κατάλληλα το λόγο. Σύμφωνα με την Κοντοβούρκη (2013, σελ. 26-27) ο *γραμματισμός*, ή αλλιώς εγγραμματισμός και εγγραμματοσύνη (βλ. Ματσαγγούρα 2007) συνδέεται με την έννοια του *αλφαβητισμού* και αφορά τις δεξιότητες του ατόμου να διαβάζει και να γράφει. Η χρήση του όρου αλφαβητισμός βοηθάει να διαχωρίζεται από τον γραμματισμό, καθώς ο τελευταίος δεν περιορίζεται μόνο στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά περιλαμβάνει επίσης, γνώσεις, στάσεις και αξίες που ξεπερνούν τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή. Πρόκειται για μια ηθική και κοινωνική αξία, καθώς ο γραμματισμός αποτελεί θεμέλιο για την παρουσία και την καλλιέργεια της δημοκρατίας. Μπορεί, επίσης, να συνδέεται με τη γνώση συγκεκριμένων θεματικών πεδίων, κάτι που αποτυπώνεται μέσα από προσδιορισμούς που δηλώνουν το είδος του γραμματισμού, για παράδειγμα οικονομικός γραμματισμός, τεχνολογικός γραμματισμός κ.ο.κ.

Επομένως, η έννοια του γραμματισμού αναφέρεται στις γνώσεις και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την ένταξη και αλληλεπίδραση του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο (Κοντοβούρκη, 2013, σελ. 27). Σύμφωνα με αυτήν την κοινωνική προσέγγιση, η Παπούλια-Τζελέπη (2004, σελ. 19) τονίζει ότι ένας από τους ουσιαστικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης σχετικά με το γραμματισμό είναι να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των νέων στην κοινωνία, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά

στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου, ο οποίος απαιτεί γνώση και επάρκεια σε ποικίλα και σύνθετα γνωστικά πεδία.

Στη συγκεκριμένη εργασία εμπίπτει ο ***λεξικογραφικός γραμματισμός (Dictionary Literacy)***, ο οποίος αφορά την κατοχή γνώσεων για τις βασικές αρχές που διέπουν την χρήση του λεξικού (Bothma και Fourie, 2025, σελ. 3). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στις δεξιότητες του/της χρήστη/τριας να επιλέγει του κατάλληλο λεξικό, στις οποίες θα αναφερθούμε λεπτομερώς σε επόμενη ενότητα.

2.2.5 Τυπολογία στην διάκριση των κειμενικών ειδών

Σύμφωνα με τη Φτερνιάτη (2024, σελ. 47), η δομή που ακολουθεί κάθε κειμενικό είδος είναι, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, κοινή σε όλα τα κείμενα που ανήκουν σε αυτό, με τους κανόνες που καθορίζουν τον τρόπο έκφρασης και τις επιλογές του συγγραφέα να λειτουργούν σε τρία επίπεδα της γλώσσας: το σημασιολογικό, το συντακτικό και το πραγματολογικό. Όπως συνεχίζει η συγγραφέας, τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα κειμενικά είδη μεταξύ τους αφορούν τρία επίπεδα της δομής του κειμένου: την ***υπερδομή (superstructure)***, την ***μακροδομή (macrostructure)*** και τη ***γλωσσική*** του ***μορφή***.

Πιο συγκεκριμένα, οι υπερδομές των κειμένων, όπως διευκρινίζει η Φτερνιάτη (2024, σελ. 47), λειτουργούν σαν ένα είδος σχεδιαγράμματος, το οποίο φανερώνει ορισμένες ***ειδολογικές συμβάσεις (generic conventions)*** που καθορίζουν το βασικό περιεχόμενο του κειμενικού είδους και το κάνουν να ξεχωρίζει από άλλα. Ταυτόχρονα, η μακροδομή αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι προτάσεις και τα θεματικά στοιχεία ενός κειμένου, ενώ οι γλωσσικές μορφές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι γλωσσικές μονάδες, ώστε να προκύψει η διαφοροποίηση του κειμένου (Φτερνιάτη, 2024, σελ. 47). Ο Ματσαγγούρας (2001, σελ. 308), αντί για γλωσσική μορφή, αναφέρεται στην έννοια της ***μικροδομής*** του κειμένου, η οποία καθορίζει τις σχέσεις που συνδέουν τα γλωσσικά στοιχεία μικρής έκτασης, δηλαδή τις λέξεις ή τις προτάσεις μεταξύ τους, καθώς την συγκρίνει με την μακροδομή, η οποία σύμφωνα με τον ίδιο, αφορά την οργάνωση των νοηματικά αυτοτελών τμημάτων του λόγου, δηλαδή τα κείμενα.

Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001, σελ. 4), οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα ενός κειμενικού είδους καθορίζονται από το ***επίπεδο ύφους (register)*** το οποίο «πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές,

κατάλληλες για συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας». Ουσιαστικά, συμβάλλει στην αντίληψη ότι η γλώσσα, στην γραπτή και προφορική της μορφή αλλάζει ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

2.2.6 Το λεξικό ως κειμενικό είδος και οι συμβάσεις του

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από όλα τα παραπάνω, το λεξικό πέρα από ένα χρήσιμο εργαλείο εύρεσης πληροφοριών για τις λέξεις, μπορεί να θεωρηθεί και ως κειμενικό είδος, γεγονός που επιβεβαιώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΔΕΠΠΣ, 2011, σελ.1). Ας συζητήσουμε σε αυτό το σημείο την κειμενική δομή του λεξικού με τις συμβάσεις του.

Όπως φαίνεται, το λεξικό ακολουθεί συγκεκριμένες ειδολογικές συμβάσεις σε όλα τα επίπεδα της κειμενικής επικοινωνίας, δηλαδή σε υπερδομή, μακροδομή και μικροδομή, οι οποίες το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη. Την υπερδομή του λεξικού συνιστούν η μεγαδομή, η μακροδομή και η μικροδομή του. Κάθε λεξικό, ανεξάρτητα από το είδος του, αποτελείται από το εξωτερικό μέρος, το ένθετο υλικό και το επίμετρο, βασικά στοιχεία που αποτελούν την μεγαδομή του. Επίσης, απαραίτητες για την δημιουργία του είναι και η μακροδομή και η μικροδομή του. Ταυτόχρονα, όπως κάθε κειμενικό είδος, έτσι και το λεξικό διαθέτει την μακροδομή, δηλαδή την διάταξη των κειμένων-λημμάτων, αφού οργανώνει τα λήμματα με τέτοιον τρόπο ώστε να γίνεται γρήγορη και εύκολη η αναζήτησή τους από τον/την χρήστη/τρια, συνήθως με αλφαβητική ταξινόμηση. Παράλληλα, η μικροδομή του, δηλαδή το περιεχόμενο των λημμάτων με καθορισμένα τμήματα, όπως η λέξη-κεφαλή, το σημασιολογικό και το τυπικό σχόλιο, και οι πληροφορίες για προφορά, σημασία, χρήση κ.ά., συγκροτεί τη μικροδομή του κειμενικού είδους, ρυθμίζοντας τις εσωτερικές γλωσσικές σχέσεις μικρής έκτασης (λέξεις και προτάσεις). Με αυτόν τον τρόπο, το λεξικό οργανώνεται με βάση σταθερές γλωσσικές και δομικές επιλογές, οι οποίες επαναλαμβάνονται και διαφοροποιούν το είδος αυτό από άλλα.

Επιπλέον, το λεξικό ακολουθεί συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, κατάλληλες για το επικοινωνιακό του πλαίσιο, όπως προβλέπει το επίπεδο ύφους κάθε κειμενικού είδους. Οι ορισμοί στα λήμματα, για παράδειγμα, εμφανίζουν διαφορετικό ύφος σε ένα γενικό λεξικό που απευθύνεται σε ενήλικο κοινό, και διαφορετικό σε ένα εκπαιδευτικό λεξικό, με το δεύτερο να εμπεριέχει πιο απλούς και κατανοητούς ορισμούς, καθώς απευθύνεται σε μαθητές/τριες του Δημοτικού. Γενικότερα, η γλώσσα

του λεξικού, όπως και κάθε άλλου κειμενικού είδους, διαμορφώνεται με βάση τον σκοπό, το απευθυνόμενο κοινό και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Άρα, το λεξικό ενσωματώνει τις βασικές αρχές της κειμενικής δόμησης και διαφοροποίησης, όπως συμβαίνει με τα κειμενικά είδη, και αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα είδους με σταθερή, αναγνωρίσιμη μορφή και συμβάσεις οργάνωσης και γλωσσικής διατύπωσης.

Το λήμμα, ως βασική μονάδα οργάνωσης του λεξικού, μπορεί να θεωρηθεί και αυτό ως ξεχωριστό κειμενικό είδος, καθώς διαθέτει συγκεκριμένη δομή και λειτουργικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Το λήμμα παρουσιάζει μια συστηματική διάταξη των επιμέρους τμημάτων, η οποία παραμένει σταθερή σε όλα τα λήμματα του ίδιου λεξικού. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη λέξη-κεφαλή, το τυπικό και σημασιολογικό σχόλιο, όπως αυτά αναλύθηκαν παραπάνω.

2.3 Το λεξικό και η χρήση του στη διδασκαλία της Γλώσσας

2.3.1 Χρήση του λεξικού

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (οπ. αναφ. στο Ζερδελή, 2019, σελ. 163) η χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας βασίζεται σε πέντε προσεγγίσεις ή χρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην ***εννοιολογική***, τη ***σημασιολογική***, τη ***συγκριτική***, την ***ετυμολογική*** και τη ***συνταγματική***. Με βάση την εννοιολογική προσέγγιση, το λεξικό αξιοποιείται για την αναζήτηση της σημασίας μιας λέξης, δηλαδή για την κατανόηση της έννοιάς της, κατά την οποία οι μαθητές/τριες συναντούν τον ορισμό της λέξης και καταβάλλουν προσπάθειες να τον ερμηνεύσει. Στη σημασιολογική χρήση του λεξικού εμπίπτει το φαινόμενο της ***πολυσημίας***, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες επιδιώκουν να αντιληφθούν τις διαφορετικές σημασίες μιας λέξης ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι η σημασία μιας λέξης μεταβάλλεται ανάλογα με το συγκείμενο και οφείλουν να την εντάσσουν ορθά στον προφορικό ή γραπτό τους λόγο, καθώς είναι το ίδιο το συγκείμενο εκείνο που καθορίζει τη σημασία που θα προσλάβει μια λέξη.

Αντίστοιχα, με την ετυμολογική διάσταση, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τις ρίζες της ελληνικής γλώσσας, καθώς πολλές λέξεις της αρχαίας ελληνικής διατηρούνται στο σύγχρονο λεξιλόγιο. Η προσέγγιση αυτή στη γλωσσική διδασκαλία παρέχει ευκαιρίες για διερεύνηση και κατανόηση του γλωσσικού συστήματος, αλλά

και για ευχαρίστηση μέσω της χρήσης της γλώσσας. Τέλος, στη συνταγματική προσέγγιση χρήσης του λεξικού στη διδασκαλία, οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι η φράση αποτελείται από συνδυασμό λέξεων, οι οποίες πρέπει να τοποθετηθούν στην κατάλληλη συνταγματική σειρά για την δημιουργία νοήματος.

2.3.2 Λόγοι χρήσης του λεξικού

Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 49), ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχολούν την παιδαγωγική λεξικογραφία είναι οι λόγοι για τους οποίους ο/η χρήστης/τρια ανατρέχει στην αναζήτηση στο λεξικό. Η αναγνώριση των λόγων χρήσης του λεξικού καθίσταται απαραίτητη για τον λεξικογράφο, καθώς τον βοηθά να συνυπολογίζει τις ανάγκες των χρηστών/τριών. Παράλληλα, όσον αφορά τον/την εκπαιδευτικό παρέχει ενδεικτικούς τρόπους για το πώς μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια στρατηγικών λεξικογραφικής χρήσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας έτσι τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

Η Ευθυμίου (2013, σελ. 129-130, βλ. επίσης Ζερδελή, 2019, σελ. 174-179, Κωνσταντινίδου, 2023, σελ. 49-63, Nation, 2001, σελ.281-282) έχει κατηγοριοποιήσει τους λόγους χρήσης του λεξικού σε προσληπτικούς, παραγωγικούς και εκμάθησης λέξεων. Ειδικότερα:

Η ***προσληπτική χρήση (receptive use)*** του λεξικού αφορά την ανάγκη των μαθητών/τριών να κατανοήσουν μια λέξη ή φράση που συνάντησαν στον γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν το λεξικό για την αποσαφήνιση της σημασίας μιας άγνωστης λέξης ή την μετάφρασή της, την επιβεβαίωση μιας μερικώς γνωστής ή ακόμα και για τον έλεγχο της σημασίας που απέδωσαν σε μια λέξη σύμφωνα με το συγκείμενο. Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 50), η προσληπτική χρήση του λεξικού σχετίζεται με καταστάσεις, όπως η αντιμετώπιση ασκήσεων που απαιτούν την εύρεση συνωνύμων. Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι η διαδικασία προσλητικής χρήσης του λεξικού συνίσταται σε πέντε διαδοχικά βήματα:

1. Ο/Η μαθητής/τρια συναντάει μια λέξης ή φράση, της οποίας δεν γνωρίζει την σημασία της.
2. Κατόπιν, κρίνει αν θα χρησιμοποιήσει λεξικό ή κάποιο άλλο διαθέσιμο μέσο για να επιλύσει το λεξιλογικό πρόβλημα που παρουσιάστηκε.
3. Στη συνέχεια, επιλέγει το κατάλληλο λήμμα, όπου θα προσπαθήσει να βρει την λέξη ή φράση που του προκάλεσε δυσκολία.

4. Αφού εντοπίσει το λήμμα, προχωρά στην αναζήτηση του κατάλληλου σημείου μέσα σε αυτό, όπου πιθανόν παρουσιάζεται η επιθυμητή σημασία.
5. Τέλος, κάνει χρήση της σημασίας που εντόπισε, ώστε να εμβαθύνει περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου που μελετά.

Η ίδια αναφέρει ότι ο/η εξοικειωμένος/η χρήστης/τρια, κατά την προσληπτική αξιοποίηση του λεξικού, αντιλαμβάνεται την περίπτωση στην οποία πρέπει να καταφύγει στο λεξικό, αφού προηγουμένως έχει προσπαθήσει να συναγάγει τη σημασία της λέξης ή φράσης (Κωνσταντινίδου, 2023, σελ. 50)

Παραγωγική χρήση (productive use) του λεξικού γίνεται όταν ο χρήστης/τρια ανατρέχει στο λεξικό για να ψάξει μια λέξη της οποίας δεν γνωρίζει την σημασία της, με σκοπό την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου ή την μετάφραση (Nation, 2001, σελ. 281-282). Ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί το λεξικό «για να αναζητήσει ή να επαληθεύσει την ορθογραφία, την προσφορά, την κλίση κτλ. μιας σχετικά γνωστής λέξης, για να κάνει αντικατάσταση μιας ήδη γνωστής λέξης με μια συνώνυμη, αντώνυμη ή παράγωγη και να προβεί σε διορθώσεις των λαθών που του/της έχουν επισημανθεί» (Ευθυμίου, 2013, σελ. 130). Ο Nation (2001, σελ. 287-288), καταγράφει τα στάδια που ακολουθεί ο/η χρήστης/τρια κατά την παραγωγική χρήση του λεξικού, όπως έγινε και στην προσληπτική χρήση παραπάνω και είναι τα εξής:

1. Ο/Η χρήστης/τρια εντοπίζει την λέξη ή φράση με την οποία θα ασχοληθεί και ψάχνει μια «συνώνυμη, αντώνυμη ή παράγωγη».
2. Εξετάζει τις συνθήκες χρήσης της λέξης, ώστε να αποτρέψει την επιλογή μιας λέξης που δεν αρμόζει στην συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.
3. Ελέγχει την ορθότητα της κλίσης, της σύνταξης και των λεξικών επιλογών
4. Διασταυρώνει την ορθογραφία ή την προφορά μιας λέξης, πριν την πει, την γράψει ή την μεταφράσει.

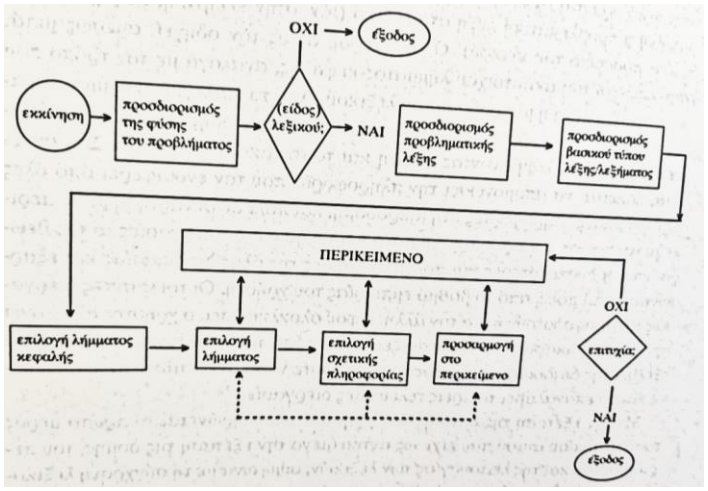
Ένας άλλος λόγος χρήσης του λεξικού, όπως αναφέρει η Ευθυμίου (2013, σελ. 130), είναι εκείνος της ***εκμάθησης λέξεων*** (***learning)***, κατά τον οποίο ο χρήστης/τρια καταφεύγει στο λεξικό για να εξερευνήσει λέξεις που θέλει να γνωρίσει καλύτερα, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του ή να διευρύνει τις γνώσεις του για τις λέξεις. Αντίστοιχα, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997, σελ. 175) διακρίνει δύο λόγους αξιοποίησης του λεξικού, τους ***γλωσσικούς*** και τους ***παιδαγωγικούς***. Οι πρώτοι σχετίζονται με ζητήματα ορθογραφίας, που έχουν στόχο την διαφύλαξη της ιστορικής ορθογραφίας, καθώς και ζητήματα ενίσχυσης της γλωσσικής ικανότητας, μέσω της διεύρυνσης του λεξιλογίου των μαθητών/τριών και της επίγνωσης ότι η γλώσσα διέπεται από

συστηματικότητα. Ταυτόχρονα, οι παιδαγωγικοί λόγοι, εστιάζουν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το σχολείο δεν νοείται πλέον αποκλειστικά ως τόπος παροχής γνώσεων, αλλά ως περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαρκή και ανεξάρτητη μάθηση.

2.3.3 Διαδικασία αναζήτησης στο λεξικό

Αφού έγινε μία σύντομη αναφορά στους λόγους χρήσης του λεξικού, ας εστιάσουμε στη διαδικασία αναζήτησης λέξεων στο λεξικό. Ο Ξυδόπουλος (2008, σελ. 315-316) περιγράφει έξι βασικά βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει ένας/μια χρήστης/τρια, αφού έχει εξοπλιστεί με το κατάλληλο σύμφωνα με τις ανάγκες του λεξικό, για να λύσει ένα λεξιλογικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει (**Εικόνα 2**):

1. Αρχικά ο/η χρήστης/τρια πρέπει να εντοπίσει το είδος του προβλήματος, δηλαδή αν αφορά τη σημασία, τη σύνταξη, κτλ.
2. Έπειτα πρέπει να κρίνει αν θα αξιοποιήσει λεξικό και να επιλέξει το κατάλληλο είδος ανάλογα με το γλωσσικό πρόβλημα.
3. Μετά καλείται να εντοπίσει την λέξη που δημιουργεί σύγχυση.
4. Στη συνέχεια, προβαίνει στην ανεύρεση της βασικής μορφής με την οποία καταγράφεται η λέξη στο λήμμα του λεξικού, για παράδειγμα, τα ρήματα στα ελληνικά λεξικά καταχωρούνται στο πρώτο ενικό πρόσωπο.
5. Αφού εντοπίσει τον λημματικό τύπο της λέξης και ανατρέξει στην λέξη-κεφαλή ανάλογα με την οργάνωση της μακροδομής του λήμματος, ο/η χρήστης/τρια πρέπει να διαλέξει το τμήμα στη δομή του λήμματος (ενδόλημμα ή υπόλημμα), έχοντας ως αναφορά το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η λέξη.
6. Τέλος, καλείται να εντοπίσει την πληροφορία που χρειάζεται στο τμήμα της δομής του λήμματος (μικροδομή), σε σχέση πάντα με τα συμφραζόμενα και να την εντάξει κατάλληλα στο πλαίσιο, στο οποίο εμφανίζεται.



Εικόνα 2: Διαδικασία αναζήτησης στο λεξικό

(Ξυδόπουλος, 2008, σελ. 315)

2.3.4 Στρατηγικές / Δεξιότητες χρήσης του λεξικού

Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου (2000, σελ. 36), πρέπει να γίνεται σαφές αν το λεξικό χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία για να διευκολυνθεί η κατανόηση ενός κειμένου ή για την παραγωγή ενός νέου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες, αντίστοιχα, σε αυτήν τη διαδικασία, με δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τους Hartmann και James (1998, όπ, ανάφ. στο Μάντζαρη, 2011, σελ. 118), οι ***δεξιότητες αναφοράς (reference skills)*** αποτελούν τις βασικές ικανότητες που επιτρέπουν στον/στην χρήστη/τρια να βρίσκει γρήγορα και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις πληροφορίες που χρειάζεται για την επίλυση των γλωσσικών προβλημάτων που προκύπτουν. Οι Lew & Galas (2008, όπ. ανάφ. στο Κωνσταντινίδου, 2023, σελ. 87) τις κατηγοριοποίησαν σε τέσσερις ομάδες. Πιο συγκεκριμένα:

1. Η πρώτη ομάδα αφορά τις ***δεξιότητες αναφοράς***, δηλαδή τις ικανότητες αλφαβητικής αναζήτησης, αναζήτησης εννοιών, μετάφρασης, επαλήθευσης ορθογραφίας και ο προσδιορισμός του λημματικού τύπου.
2. Η δεύτερη, περιλαμβάνει τις ***δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων***, όπως για παράδειγμα, η αναγνώριση, η κατανόηση και η κατάλληλη αξιοποίηση της σημασίας μιας λέξης.
3. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τις ***δεξιότητες κατανόησης των συμβάσεων του λεξικού,*** οι οποίες αφορούν την κατανόηση της δομής του λεξικού, τα

φωνητικά σύμβολα που περιλαμβάνει, τη μορφολογική δομή των λέξεων και των παράγωγών τους.

4. Τέλος, η τέταρτη σχετίζεται με την ***απόκτηση επιπλέον πληροφοριών*** και επιτρέπει στον/στην χρήστη/τρια να αποκτήσει κοινωνικές και πολιτισμικές γνώσεις μέσα από το λεξικό.

Παράλληλα, οι Gavriilidou και Konstantinidou (2021, σελ. 736) δεν μιλούν για δεξιότητες αναφοράς, αλλά, με βάση πιο πρόσφατες έρευνες, κάνουν λόγο για ***Στρατηγικές Χρήσης Λεξικού (ΣΧΛ) (Dictionary Use Strategies).*** Σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 90), πλέον δίνεται έμφαση στη συνειδητοποιημένη διαδικασία αναζήτησης από τον/την χρήστη/τρια, ενσωματώνοντας αυτήν την πρακτική στο γενικότερο πλαίσιο των στρατηγικών μάθησης. Αυτό καταδεικνύει ότι οι Στρατηγικές Χρήσης Λεξικού (ΣΧΛ) φέρουν όλα τα βασικά γνωρίσματα των μαθησιακών στρατηγικών και συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ΣΧΛ ορίζονται ως τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας/μια επιτυχημένος/η χρήστης/τρια του λεξικού, ώστε να εντοπίσει με επιτυχία τις πληροφορίες που χρειάζεται από το λεξικό. Αναλυτικότερα, οι Gavriilidou και Konstantinidou (2021, σελ. 736) αναφέρονται σε:

1. ***Στρατηγικές επίγνωσης του λεξικού (Dictionary awareness strategies):*** οι οποίες αφορούν την ικανότητα των χρηστών/τριών να αντιλαμβάνονται τα οφέλη της χρήσης του λεξικού αλλά και τα σφάλματά του, καθώς επίσης, και να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν σε ποιες περιπτώσεις και για ποιους λόγους είναι σκόπιμη η χρήση του λεξικού. Όπως προσθέτει η Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 91), αυτή η κατηγορία στρατηγικών περιλαμβάνει τις διάφορες χρήσεις του λεξικού, όπως η αναζήτηση σημασίας, ορθογραφίας, συνωνύμων-αντωνύμων, παραδείγματα χρήσης, η συγγραφή και κατανόηση κειμένων κ.α..
2. ***Στρατηγικές επιλογής λεξικού (Dictionary selection strategies):*** Βοηθούν τους/τις χρήστες/τριες να διαλέξουν το λεξικό που χρειάζονται, έτσι ώστε να επιλύσουν το λεξιλογικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, με την προϋπόθεση ότι γνωρίζουν πώς να το χρησιμοποιήσουν. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 92) η διαδικασία επιλογής λεξικού αφορά την κατανόηση από τον/την χρήστη/τρια του σκοπού για τον οποίο χρειάζεται το λεξικό, αλλά και την αξιολόγησή του πριν την αγορά, για παράδειγμα, μέσω ξεφυλλίσματος, καθώς επίσης, και την γνώση που έχει για τα διάφορα είδη λεξικών, όπως είναι το ερμηνευτικό, το ετυμολογικό, το δίγλωσσο κ.τ.λ..

3. ***Στρατηγικές λημματοποίησης (Lemmatization strategies):*** Αφορούν τις δεξιότητες του/της χρήστη/τριας να εντοπίζει τον λημματικό τύπο, δηλαδή την ουδέτερη μορφή της λέξης, διατυπώνοντας πιθανές εκδοχές για την βασική μορφή της λέξης, με βάση τα μορφολογικά της χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να την αναζητήσει στο λεξικό. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται και οι δεξιότητες αλφαβητικής αναζήτησης.
4. ***Στρατηγικές αναζήτησης (Look-up strategies):*** Στοχεύουν να βοηθήσουν τον/την χρήστη/τρια του λεξικού, να προσδιορίσει στη δομή του λήμματος το τμήμα, στο οποίο θα βρει την πληροφορία που χρειάζεται, μέσα στο οποίο περιέχονται όλες οι σημασίες μιας λέξης στην περίπτωση πολυσημίας.

Βασιζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο των Στρατηγικών Χρήσης Λεξικού και των δεξιοτήτων αναφοράς, καθώς και σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των Κωνσταντινίδου (2023, σελ. 84-86) και Μάντζαρη (2011, σελ. 118–123) στις σχετικές τους έρευνες, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες βασικές δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους, διευκολύνοντας, με αυτόν τον τρόπο, την καλλιέργειά τους στη σχολική τάξη με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Οι δεξιότητες-στρατηγικές αυτές αφορούν την ικανότητα του/της μαθητή/τριας:

1. Να γνωρίζει τα διαφορετικά είδη λεξικών και τις πληροφορίες που περιέχει το καθένα.
2. Να γνωρίζει πότε χρειάζεται να ανατρέξει στο λεξικό και πότε όχι, σύμφωνα με το περικείμενο (π.χ. αν μπορεί να συνάγει τη σημασία από τα συμφραζόμενα).
3. Να αναγνωρίζει το λεξιλογικό πρόβλημα και κατά πόσο η χρήση λεξικού βοηθά στην επίλυσή του.
4. Να επιλέγει το κατάλληλο λεξικό ανάλογα με το είδος του λεξιλογικού προβλήματος.
5. Να γνωρίζει το περιεχόμενο και την αξία των διαφόρων ενοτήτων του λεξικού (π.χ. πρόλογος, πίνακας συντομογραφικών).
6. Να αναγνωρίζει τον λημματικό τύπο που πρέπει να εντοπιστεί (π.χ. ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο βρίσκεται).
7. Να γνωρίζει την οργάνωση της μακροδομής του λεξικού (π.χ. αλφαβητική ταξινόμηση λημμάτων).
8. Να κάνει σωστή αλφαβητική αναζήτηση για την εύρεση του κατάλληλου λήμματος.

9. Να γνωρίζει την οργάνωση της μικροδομής του λεξικού (π.χ. πληροφορίες που περιέχει το λήμμα).
10. Να γνωρίζει τυπογραφικά στοιχεία του λήμματος (π.χ. συντομογραφίες, σύμβολα).
11. Να εντοπίσει στο λήμμα την πληροφορία που χρειάζεται για την επίλυση του λεξιλογικού προβλήματος.
12. Να εντοπίζει στο λήμμα την κατάλληλη σημασία πολύσημης λέξης ανάλογα με το περικείμενο.
13. Να αξιοποιεί την κατάλληλη πληροφορία του λήμματος ανάλογα με το περικείμενο.

2.3.5 Παιδαγωγικά οφέλη χρήσης λεξικού ως κειμενικού είδους

Με βάση όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα στην παρούσα μελέτη, από την ενσωμάτωση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες. Όπως επισημαίνει η Ζερδελή (2019, σελ. 173), με αυτόν τον τρόπο αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να αντιληφθούν καλύτερα τη λειτουργία, την οργάνωση και τον χειρισμό της γλώσσας. Μέσω της χρήσης λεξικού, καλλιεργούν, επίσης, τις ***επικοινωνιακές τους δεξιότητες***, καθώς κατανοούν τις πολλαπλές σημασίες των λέξεων και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τα συμφραζόμενα και το επικοινωνιακό πλαίσιο (Ζερδελή, 2019, σελ. 173). Η ουσιαστική εκμάθηση λεξιλογίου αποτελεί, στην περίπτωση αυτή, ένα μεγάλο πλεονέκτημα για τους μαθητές/τριες. Η Θώμου (2023, σελ. 32) αναφέρει ότι η ανάπτυξη στρατηγικών χρήσης λεξικού βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εκμεταλλευτούν καλύτερα τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται κάθε φορά σε ένα λήμμα.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001, σελ. 2), η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, μεταξύ των οποίων, όπως έχουμε δει, περιλαμβάνεται και το λεξικό, και γενικότερα ο εφοδιασμός των μαθητών/τριών με «γλωσσολογικούς πόρους» δεν στοχεύει μόνο στην βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και στην κοινωνική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρει η ίδια, μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και, αν δεν εξοικειωθούν με αυτή, μπορεί να υπάρξει «πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης», καθώς η σωστή αξιοποίηση

κάποιων κειμενικών ειδών σχετίζεται γενικά με την κοινωνική εξουσία και επιρροή (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 2).

Για την Ζερδελή (2019, σελ. 169-170), τέλος, η συστηματική ενσωμάτωση του λεξικού στην μαθησιακή διαδικασία ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία των μαθητών/τριών, ως χρήστες/τριες της γλώσσας. Τους παρέχει, δηλαδή, τη δυνατότητα να διερευνούν τα στοιχεία της γλώσσας και, τελικά, να επιλύουν μόνοι τους επικοινωνιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά, χωρίς τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας, «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», με αποτέλεσμα να ενισχύεται, επίσης, η αυτοπεποίθησή τους (Ζερδελή, 2019, σελ. 170). Τα παραπάνω αποδεικνύουν πως ο ρόλος του λεξικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι «αναντικατάστατος» και πρέπει να αναγνωριστεί πρώτα από όλα από τους/τις εκπαιδευτικούς (Κωνσταντινίδου, 2023, σελ. 75).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Με βάση τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο για την έννοια και την παιδαγωγική αξία του λεξικού ως κειμενικού είδους, το παρόν κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας αυτής, η οποία διερευνά την εκπαιδευτική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στο δημοτικό σχολείο, με υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, με έμφαση στις φάσεις που ακολουθήθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα, την ερευνητική μέθοδο που υιοθετήθηκε και τις διαδικασίες δειγματοληψίας. Έπειτα, περιγράφονται οι διαδικασίες και τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και, τέλος, τα ζητήματα δεοντολογίας.

3.2 Σχεδιασμός της έρευνας

3.2.1 Φάσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της παιδαγωγικής λεξικογραφίας και, όπως έχει αναφερθεί στην Εισαγωγή, αποσκοπεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το λεξικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κειμενικό είδος στη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για να μελετήσουμε βαθύτερα το ζήτημα αυτό, η έρευνα περιλαμβάνει διδακτική παρέμβαση σε μια ΣΤ’ Τάξη Δημοτικού Σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου. Η έρευνα είχε τρεις φάσεις, ώστε να μπορέσουμε να αποκομίσουμε μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα: την διερευνητική φάση, τη φάση της διδακτικής παρέμβασης και, τέλος, την αναστοχαστική φάση.

Στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου αυτού, περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αντιστοιχούν σε κάθε φάση, καθώς και οι διάφορες διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για να απαντηθούν (π.χ. ως προς τη δειγματοληψία, καθώς και τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων). Η κάθε φάση της έρευνας περιλάμβανε τα εξής:

Α) Πρώτη φάση – Διερευνητική:

Η πρώτη φάση της έρευνας περιλάμβανε αρχική διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων και των πρακτικών πρώτα της εκπαιδευτικού της τάξης σε σχέση με την αξία και τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω συνέντευξης. Κατόπιν, περιλάμβανε ανίχνευση των αντίστοιχων γνώσεων, στάσεων και πρακτικών των μαθητών/τριών της τάξης ως προς την αξία και χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο. Με βάση τα αποτελέσματα, ακολούθησε, στο τέλος της φάσης αυτής, επιμόρφωση της εκπαιδευτικού, με στόχο την εξοικείωσή της με την χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους καθώς και την παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού στην γλωσσική διδασκαλία. Για την επιμόρφωση αυτή επιλέχθηκε ασύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να το μελετήσει με τον δικό της ρυθμό και να το συνδυάσει μετά με τις ανάγκες της τάξης της.

Β) Δεύτερη φάση – Διδακτική παρέμβαση:

Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, η εκπαιδευτικός, αφού μελέτησε το επιμορφωτικό υλικό και υλοποίησε στην τάξη μια σειρά από δραστηριότητες που εστίαζαν στο λεξικό ως κειμενικό είδος. Οι δραστηριότητες βασίστηκαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού και υλοποιήθηκαν σε δέκα διδακτικές ώρες. Για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσπάθησε να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριές της με τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους, η έρευνα περιλάμβανε και παρατήρηση της διδακτικής αυτής παρέμβασης.

Γ) Τρίτη φάση – Αναστοχαστική:

Η τελική φάση της έρευνας είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης. Για το λόγο αυτό, εξετάστηκαν ξανά οι γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τόσο της εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών/-τριών, ενώ ταυτόχρονα αξιολογήθηκαν τα πιθανά οφέλη από την διδακτική παρέμβαση και οι τυχόν αλλαγές που υπήρξαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Η ολοκλήρωση της τρίτης φάσης έδωσε τη δυνατότητα, με αυτόν τον τρόπο, να εξετάσουμε το ζήτημα της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λεξικού ως κειμενικού είδους από διάφορες οπτικές γωνίες.

3.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως φαίνεται από την περιγραφή των τριών φάσεων της έρευνας, καθεμιά είχε διαφορετικό στόχο. Αυτό φαίνεται και στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα έρευνα, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά της κάθε φάσης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται είναι τα εξής:

Α) Ως προς την Πρώτη φάση – Διερευνητική:

1) Ποιες είναι οι γνώσεις, οι στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού της τάξης, πριν την διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία;
2) Ποιες είναι οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των μαθητών/τριών της τάξης, πριν τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη σχολική και την εξωσχολική τους ζωή;

Β) Ως προς τη Δεύτερη φάση – Διδακτική Παρέμβαση:

3) Πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση των συμβάσεων του λεξικού;
4) Πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση των συμβάσεων του λήμματος ενός λεξικού;
5) Πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να εξοικειωθούν με τη συλλογή και την επεξεργασία λημμάτων;
6) Πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να εξοικειωθούν με τη διαμόρφωση δικού τους λεξικού, ακολουθώντας τις συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους;

Γ) Ως προς την Τρίτη φάση – Αναστοχαστική:

7) Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν από τη διαδικασία εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν το λεξικό ως κειμενικό είδος;
8) Πώς έχουν πιθανόν αλλάξει οι γνώσεις, στάσεις και οι πρακτικές των μαθητών/τριών όσον αφορά το λεξικό ως κειμενικό είδος μετά την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν το λεξικό ως κειμενικό είδος;
9) Πώς έχουν πιθανόν αλλάξει οι γνώσεις, στάσεις και οι πρακτικές της εκπαιδευτικού όσον αφορά το λεξικό ως κειμενικό είδος μετά την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν το λεξικό ως κειμενικό είδος;

3.2.3 Ερευνητική μέθοδος

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας για την αξία του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία, κρίθηκε ότι δεν αρκούσε η χρήση μόνο μιας ποιοτικής ή μιας ποσοτικής μεθόδου. Για αυτό τον λόγο, υιοθέτησα μία *μικτή μεθοδολογική προσέγγιση*, η οποία, μέσω του συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων εξασφαλίζει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου που εξετάζω(Creswell, 2016, σελ. 22).

Όπως σημειώνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015, σελ. 67-68), η μικτή μέθοδος άρχισε να αναπτύσσεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, προσφέροντας πολλά πλεονεκτήματα. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τύπους δεδομένων, τα αδύνατα σημεία που έχει η χρήση μόνο της ποσοτικής έρευνας ή, αντίστοιχα, της ποιοτικής, μπορούν να αποφευχθούν, οδηγώντας σε πολύ πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2018, σελ. 33), ο/η ερευνητής/τρια μελετάει για το θέμα που τον/την ενδιαφέρει από διάφορες πλευρές, ανακαλύπτοντας λεπτομέρειες που αλλιώς δεν θα μπορούσαν να είχαν αναδειχθεί.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Creswell (2016, σελ. 542) ιδιαίτερη σημασία έχει η απόφαση σχετικά με το ποια δεδομένα θα έχουν προτεραιότητα, καθώς επίσης και η σειρά που θα γίνει η συλλογή τους. Έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που αντιστοιχούν στις τρεις φάσεις, στην έρευνα υιοθετήθηκε μια πολυσταδιακή μορφή μικτής μεθοδολογίας (Creswell, 2016, σελ. 550), όπου η μελέτη του φαινομένου κάθε φορά πραγματοποιείται σε διάφορα στάδια και, όλα μαζί, οδηγούν σε συμπεράσματα. Στην περίπτωση αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διερευνήθηκαν πρώτα οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές της δασκάλας και μετά οι γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών. Κατόπιν, έπειτα από επιμόρφωσή της, πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση από την εκπαιδευτικό, με παρατήρηση από μια από τις ερευνήτριες. Τέλος, εξετάστηκαν πιθανά οφέλη και αλλαγές σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την εκπαιδευτικό πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, αλλά και αρκετά που συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης κατά την παρέμβαση, ήταν ποιοτικά, ενώ τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες πριν και μετά την παρέμβαση ήταν ποσοτικά.

Ταυτόχρονα, με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα υιοθετεί και στοιχεία της μεθοδολογίας της *έρευνας δράσης*. Σύμφωνα με τον Creswell (2016, σελ. 23), ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης εστιάζει σε πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, επιχειρώντας, με τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και με πρακτική εφαρμογή, βελτιώσεις στη διδασκαλία και τον τρόπο μάθησης των μαθητών/τριών. Σε αυτήν την περίπτωση, οι βελτιώσεις αφορούν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τόσο των μαθητών/τριών όσο και της εκπαιδευτικού της τάξης ως προς την αξία και χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους, μέσω δημιουργίας και υλοποίησης από την εκπαιδευτικό κατάλληλων δραστηριοτήτων στην τάξη. Τέτοιες βελτιώσεις λαμβάνουν χώρα, όπως σημειώνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2018, σελ. 442), μέσω ενός κύκλου που περιλαμβάνει διάγνωση (πρώτη φάση αυτής της έρευνας), δράση (δεύτερη φάση) και αναστοχασμό (τρίτη φάση), με στόχο την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.2.4 Ερευνητικό δείγμα και διαδικασίες δειγματοληψίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα αποτελείται από μία δασκάλα και ένα τμήμα ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου του Ρεθύμνου. Η εκπαιδευτικός ήταν 59 ετών, πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Τμήματος Κοινωνιολογίας, με διδακτική εμπειρία 30 χρόνων, και ήταν υπεύθυνη του τμήματος κατά τη διάρκεια της έρευνας. Είχε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια (π.χ. Διδασκαλείο) και επιδείκνυε ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία. Το τμήμα αποτελούνταν συνολικά από 20 μαθητές/τριες, ηλικίας 11 ως 12 ετών, χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Στη έρευνα, έλαβαν μέρος οι 15, 10 αγόρια και 5 κορίτσια.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν με βάση τη διαθεσιμότητά τους (Creswell, 2016, σελ. 146). Αρχικά έλαβε χώρα η επιλογή της εκπαιδευτικού της τάξης στην οποία έγινε η διδακτική παρέμβαση. Εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε ΣΤ' τάξη σε σχολεία του Ρεθύμνου ενημερώθηκαν για την έρευνα μέσω ηλεκτρονικής αποστολής του «*Εντύπου Πληροφόρησης Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών*» (***Παράρτημα 1***) που τους/τις καλούσε να συμμετάσχουν. Το έντυπο παρουσίαζε τον σκοπό της έρευνας, τους λόγους για τους οποίους τους προωθήθηκε το έντυπο, τις διαδικασίες της έρευνας στις τρεις φάσεις της και τι ακριβώς θα έπρεπε να κάνουν αν δέχονταν να συμμετάσχουν. Επίσης, περιέγραφε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και πιθανά οφέλη της έρευνας, τους τρόπους με τους οποίους διασφαλιζόταν η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η απουσία κινδύνων ή άλλων επιβαρύνσεων. Στο έντυπο γινόταν σαφές

πως η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς αιτιολογία, ενώ περιλάμβανε και στοιχεία επικοινωνίας των ερευνητριών για πιο πολλές λεπτομέρειες ή και τυχόν παράπονα. Στο τέλος υπήρχε «*Φόρμα συγκατάθεσης συμμετοχής εκπαιδευτικού*», την οποία έπρεπε να συμπληρώσουν και να υπογράψουν αν ήθελαν να συμμετάσχουν. Η εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα ήταν η πρώτη που εκδήλωσε ενδιαφέρον και επιλέχθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα και την προθυμία της να εμπλακεί στις δραστηριότητες που περιλάμβανε η έρευνα.

Μετά, ενημερώθηκαν για την έρευνα οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών/τριών της τάξης που δίδασκε η εκπαιδευτικός, οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες και η διεύθυνση του σχολείου. Στους γονείς ή κηδεμόνες εστάλη «*Έντυπο Πληροφόρησης Γονέων και Κηδεμόνων*» (***Παράρτημα 2***), με παρόμοιες πληροφορίες όπως το έντυπο προς τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ στους/στις μαθητές/τριες δόθηκε το «*Έντυπο Πληροφόρησης Μαθητών και Μαθητριών*» (***Παράρτημα 3***). Αυτό ήταν γραμμένο σε απλή γλώσσα, για να μπορέσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στην έρευνα. Τελικά, όπως αναφέρθηκε ήδη, οι 15 από τους/τις 20 μαθητές/τριες δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και οι γονείς τους υπέγραψαν τη συγκατάθεσή τους στο έντυπο πληροφόρησής.

3.3 Διαδικασίες και μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, υιοθετεί μικτή μέθοδο συλλογής δεδομένων (ποιοτικών και ποσοτικών) πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό, κατά τη διάρκεια των τριών φάσεων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ερευνητικά μέσα ώστε τα δεδομένα που θα συγκεντρώνονταν να είναι πλούσια και να οδηγούν σε ακριβείς απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά περιλαμβάνουν δύο συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό και ένα πρωτόκολλο αρχικής παρατήρησης των διδακτικών πρακτικών της στην τάξη, δυο ερωτηματολόγια για τους/τις μαθητές/τριες και ειδικά πρωτόκολλα παρατήρησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Παρακάτω περιγράφονται αυτά τα εργαλεία, καθώς και η επιμόρφωση της εκπαιδευτικού, η οποία έλαβε χώρα πριν από την υλοποίηση της παρέμβασης.

3.3.1 Αρχική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και παρατήρηση

Προκειμένου να διερευνηθούν κατά την πρώτη φάση της έρευνας οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές της εκπαιδευτικού πριν από την διδακτική παρέμβαση όσον αφορά την αξία και τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη διδασκαλία (ερευνητικό ερώτημα 1), χρησιμοποιήθηκαν δυο μέθοδοι για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων: πρώτα υλοποιήθηκε μια συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και, μετά, πραγματοποιήθηκε μια αρχική παρατήρηση των διδακτικών της πρακτικών στην τάξη. Όσον αφορά τη συνέντευξη, αυτή διήρκεσε περίπου 40 λεπτά και ήταν ημι-δομημένη, περιείχε δηλαδή μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, καθώς και ερωτήσεις που προέκυψαν μέσα από τη συζήτηση (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016, σελ. 117). Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ειδικό πρωτόκολλο συνέντευξης (***Παράρτημα 4***). Η συνέντευξη, με τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού, μαγνητοφωνήθηκε.

Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι ερωτήσεις εστίασαν γενικά στην εμπειρία της και τους βασικούς στόχους της ως εκπαιδευτικός. Το δεύτερο μέρος αφορούσε συγκεκριμένα τη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας. Αρχικά, ρωτήθηκε για τη χρησιμότητα του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς και αν το χρησιμοποιεί, πόσο συχνά και με ποιους τρόπους. Στη συνέχεια, ρωτήθηκε ποιες πληροφορίες θεωρεί χρήσιμες μέσα από ένα λεξικό και αν γνωρίζει διαφορετικά είδη, όπως ερμηνευτικά, ορθογραφικά ή δίγλωσσα, καθώς και τις ομοιότητες και διαφορές τους (π.χ. ανάλογα με τον/την αναγνώστη/τρια) και τα χαρακτηριστικά των λημμάτων. Ακολούθησαν ερωτήσεις ειδικά για τα εκπαιδευτικά λεξικά, όπως «Το λεξικό μας», για να μοιραστεί την άποψή της για την καταλληλότητά τους και τους λόγους για τους οποίους ίσως τα έχει αξιοποιήσει. Εξετάστηκε, τέλος, η άποψή της για τους τύπους λεξικών που είναι πιο κατάλληλοι για μαθητές/τριες του δημοτικού, το κατά πόσο οι δικοί/ές της μαθητές/τριες ξέρουν να τα χρησιμοποιούν, ποια είναι η στάση τους απέναντι σε αυτά, τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν και αν θεωρεί πως θα ωφελούνταν από περισσότερη εξάσκηση στη χρήση τους.

Στο τρίτο μέρος η συνέντευξη εστίασε στην κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Αρχικά, της ζητήθηκε να διατυπώσει τους βασικούς στόχους που θέτει για το μάθημα και να εκφράσει τη γνώμη της για το αν η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται ιδίως στη γραμματική ή την κατανόηση και παραγωγή κειμένων. Έπειτα,

τέθηκαν ερωτήσεις για την αξία των αυθεντικών κειμένων και τα διάφορα είδη τους (π.χ. αγγελίες). Ακολούθησαν ερωτήματα για δραστηριότητες που χρησιμοποιεί η ίδια με βάση τα κείμενα, τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών και την ικανότητά τους να διακρίνουν είδη κειμένων, να παράγουν δικά τους αλλά και να συγκρίνουν τα κειμενικά είδη. Το μέρος ολοκληρώθηκε με τη δασκάλα να ερωτάται αν θεωρεί το λεξικό ως ξεχωριστό κειμενικό είδος και αν το έχει διδάξει ποτέ ως τέτοιο.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος, η δασκάλα κλήθηκε να εκφράσει τις απόψεις της σχετικά με πιθανές βελτιώσεις στη διδακτική της πρακτική, ειδικότερα σε σχέση με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Οι ερωτήσεις εστίασαν στο εάν θεωρεί σημαντικό να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες της με το λεξικό ως ξεχωριστό είδος κειμένου, ποια είδη λεξικών θεωρεί καταλληλότερα για το σχολείο και με ποια κριτήρια θα τα επέλεγε. Έπειτα διερευνήθηκαν οι ανάγκες της για επιμόρφωση στο πεδίο αυτό, οι προτιμήσεις της ως προς τον χαρακτήρα (π.χ. πρακτικό) και τη μορφή (π.χ. εξ αποστάσεως) αυτής της επιμόρφωσης, αλλά και η πρόθεσή της να υλοποιήσει παρέμβαση στην τάξη της. Ακολούθησαν ερωτήματα για το είδος των δραστηριοτήτων που θεωρούσε κατάλληλες (π.χ. παιχνίδια), τα πιθανά οφέλη και τις ενδεχόμενες δυσκολίες.

Για να διερευνηθούν περισσότερο οι πρακτικές της εκπαιδευτικού ως προς την αξιοποίηση του λεξικού στην τάξη, έπειτα από τη συνέντευξή της πραγματοποιήθηκε μια παρατήρηση μιας τυχαίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Γλώσσας. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ένα απλό πρωτόκολλο παρατήρησης (***Παράρτημα 5***). Αυτό το πρωτόκολλο περιείχε τρεις σύντομες, αλλά βασικές για την έρευνα, ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση του λεξικού: 1) Αξιοποιήθηκε το λεξικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, με ποιο τρόπο; 2) Προωθήθηκαν δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης λεξικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, ποιες και με τι δραστηριότητες; 3) Ενισχύθηκαν οι θετικές στάσεις των μαθητών/τριών ως προς το λεξικό; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Για την κάθε ερώτηση, το πρωτόκολλο είχε ένα ειδικό πεδίο για την καταγραφή σημειώσεων. Όπως φαίνεται από τα ερωτήματα αυτά, ο στόχος της παρατήρησης αυτής ήταν να διερευνήσει τις μεθόδους της εκπαιδευτικού στην πράξη συμπληρωματικά με την συνέντευξη που έδωσε.

3.3.2 Αρχικά ερωτηματολόγια προς τους/τις μαθητές/τριες

Αντίστοιχα, για να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των μαθητών/τριών πριν από την διδακτική παρέμβαση όσον αφορά την αξία και χρήση

του λεξικού ως κειμενικού είδους στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή (ερευνητικό ερώτημα 2), χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για συλλογή ποσοτικών δεδομένων (***Παράρτημα 6***). Αυτά ήταν έντυπα και περιλάμβαναν σύντομα ερωτήματα κλειστού τύπου, διατυπωμένα ανάλογα με την ηλικία τους. Συνοδεύονταν, επίσης, από κατάλληλες οδηγίες, χωρίς διφορούμενες λέξεις ή έννοιες, και απαιτούσαν επιλογή από διαθέσιμες απαντήσεις ή χρήση κλίμακας πέντε βαθμών (Καθόλου / Λίγο / Μέτρια / Πολύ / Παρά πολύ) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σελ. 90-107). Υπήρχε, επίσης, μια ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία λειτουργούσε συμπληρωματικά.

Πιο συγκεκριμένα, το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 15 συνολικά ερωτήματα. Οι πρώτες 3 ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών. Η ερώτηση 4, που ήταν η μοναδική ανοικτού τύπου, τους/τις καλούσε να δώσουν το δικό τους ορισμό για το λεξικό, ενώ οι ερωτήσεις 5 έως 7 τους ζητούσε να επιλέξουν, σύμφωνα με την εμπειρία και τις γνώσεις τους, τι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό (π.χ. συνώνυμα λέξεων) και βασικά είδη (π.χ. έντυπα/ηλεκτρονικά, δίγλωσσα κ.τ.λ.). Οι ερωτήσεις 8 έως 10 επικεντρώνονταν στο πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν λεξικό, πού το έχουν κάνει (π.χ. στο σπίτι) και για ποιο λόγο (π.χ. για να μάθουν τη σημασία μιας λέξης). Τέλος, οι ερωτήσεις 11 έως 15 ρωτούσαν κατά πόσο θεωρούσαν ότι γνώριζαν να χρησιμοποιούν λεξικό, πόσο εύκολο, χρήσιμο και ενδιαφέρον τους φαινόταν, καθώς και εάν έχουν συμμετάσχει σε σχετικές δραστηριότητες στο σχολείο.

3.3.3 Επιμόρφωση της εκπαιδευτικού

Η επιμόρφωση της εκπαιδευτικού ήταν ιδιαίτερης σημασίας για την παρούσα μελέτη, καθώς, αν και δεν συνδέθηκε άμεσα με τη συλλογή ποσοτικών ή ποιοτικών δεδομένων, λειτούργησε ως ένα σημαντικό ενδιάμεσο βήμα μεταξύ της πρώτης, διερευνητικής φάσης (συνέντευξη εκπαιδευτικού και αρχικά ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών) και της διδακτικής παρέμβασης. Ο σχεδιασμός καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες της δασκάλας, η οποία προτίμησε την παροχή ασύγχρονου επιμορφωτικού υλικού, ώστε να το μελετήσει με τον προσωπικό της ρυθμό.

Το επιμορφωτικό υλικό οργανώθηκε σε δύο μέρη, με περισσότερο πρακτικό παρά θεωρητικό προσανατολισμό, όπως επιθυμούσε η εκπαιδευτικός Το πρώτο μέρος (***Παράρτημα 7***) περιείχε δύο ενότητες, οι οποίες βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης (Κεφάλαιο 2). Η πρώτη ενότητα εστίαζε στο λεξικό ως βιβλίο

αναφοράς, με βασικές πληροφορίες για τη λεξικογραφία, τις έννοιες του λεξικού και του λήμματος, τη δομή του λήμματος ως προς τη λέξη-κεφαλή και το τυπικό και το σημασιολογικό σχόλιο, τις συμβάσεις της λέξης-κεφαλή (π.χ. αν πρόκειται για ρήμα), τη μικροδομή, μακροδομή και μεγαδομή του λεξικού, καθώς και τα είδη λεξικών και τα κριτήρια διάκρισής τους, για παράδειγμα, με βάση τον στόχο, την ηλικία των χρηστών/τριών και το μέσο παρουσίασής τους. Τέλος, η ενότητα παρουσίαζε παραδείγματα γενικών και ειδικών λεξικών, όπως το ερμηνευτικό, το ετυμολογικό, το αντίστροφο κ.ά. Έπειτα, η δεύτερη ενότητα εστίαζε στο λεξικό ως κειμενικό είδος στη διδασκαλία της Γλώσσας. Έτσι, περιλάμβανε πληροφορίες για τους προσληπτικούς, παραγωγικούς ή διδακτικούς λόγους χρήσης λεξικού, τις δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης του λεξικού, τα διάφορα κειμενικά είδη που μπορούν να αξιοποιηθούν, τις ειδικές συμβάσεις του λεξικού ως κειμενικό είδος και, τέλος, τα παιδαγωγικά οφέλη από τη διδασκαλία του λεξικού ως κειμενικού είδους για την ενίσχυση της αυτενέργειας μαθητών/τριών.

Το δεύτερο μέρος του επιμορφωτικού υλικού (***Παράρτημα 8***) περιείχε 24 εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την σταδιακή καλλιέργεια των δεξιοτήτων-στρατηγικών χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους (Ενότητα 2.3.4). Αυτές οι δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη μορφή, για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, με έμφαση στην ομαδική και συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνοντας το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αξιοποιούσαν εικόνες αυθεντικών λεξικών και λημμάτων από διάφορα είδη λεξικών, όπως ηλεκτρονικά, ερμηνευτικά ή εκπαιδευτικά, καθώς και κείμενα από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄, για τη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων χρήσης του λεξικού, αξιοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες, ακροστοιχίδες, σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πίνακες προς συμπλήρωση, αλλά και ερωτήματα ανοικτού τύπου για την προώθηση του διαλόγου στην τάξη. Τέλος, περιλάμβαναν και παραγωγή κειμένων, με αποκορύφωμα τη δημιουργία ενός σύντομου λεξικού νεολογισμών από τους/τις μαθητές/τριες, με τήρηση των βασικών συμβάσεων στη διαμόρφωση λημμάτων και της συνολικής δομής του λεξικού.

3.3.4 Διδακτική παρέμβαση και παρατήρηση

Μετά την αρχική διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, η έρευνα πέρασε στη δεύτερη φάση, η οποία περιλάμβανε τη διδακτική παρέμβαση (ερευνητικά ερωτήματα 3 έως 6). Αυτή πραγματοποιήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό στην τάξη της, με σκοπό την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών/τριών της με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Αφού μελέτησε το επιμορφωτικό υλικό, επέλεξε δραστηριότητες από τη δεύτερη ενότητά του, τις οποίες εφάρμοσε είτε αυτούσιες είτε προσαρμόζοντάς τες στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης. Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο πλαίσιο δέκα διδακτικών ωρών στο μάθημα της Γλώσσας.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνήτρια παρακολούθησε τη διδασκαλία έχοντας τον ρόλο της «αμέτοχης παρατηρήτριας» (Creswell, 2016, σελ. 215), ακολουθώντας προσεκτικά τη διαδικασία αλλά χωρίς να εμπλέκεται ενεργά σε αυτή. Η παρατήρηση στηρίχθηκε σε ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο παρατήρησης (***Παράρτημα 9***), το οποίο συγκέντρωνε και ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και ήταν πιο αναλυτικό από το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε κατά την αρχική διερευνητική φάση πριν την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, περιλάμβανε δέκα πεδία προς συμπλήρωση, από τα οποία έξι ήταν κλειστού τύπου (π.χ. «ναι/όχι» ή συχνότητας) και τέσσερα ανοικτού, επιτρέποντας ελεύθερη καταγραφή σημαντικών παρατηρήσεων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016, σελ. 129-130). Ειδικότερα, καταγράφονταν: οι γενικές πληροφορίες του μαθήματος (π.χ. ημερομηνία), ο τρόπος αξιοποίησης του λεξικού (ως κειμενικό είδος, ως εργαλείο παραγωγής λόγου κ.ά.), τα είδη των λεξικών που αξιοποιούνταν (π.χ. εκπαιδευτικά, ετυμολογικά), οι δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης λεξικού που καλλιεργούνταν (π.χ. αλφαβητική αναζήτηση), καθώς και οι στόχοι των δραστηριοτήτων (π.χ. εξοικείωση με διαφορετικά είδη λεξικών). Παράλληλα, καταγράφονταν οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών (π.χ. ενδιαφέρον, ενεργή συμμετοχή), όπως και άλλα στοιχεία που σχετίζονταν με τους/τις μαθητές/τριες και την εκπαιδευτικό, ενισχύοντας τη συνολική αποτίμηση της παρέμβασης.

3.3.5 Τελικά ερωτηματολόγια προς τους/τις μαθητές/τριες

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, διανεμήθηκαν ξανά ερωτηματολόγια στους/στις μαθητές/τριες για να διερευνηθούν πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή τους στις διδακτικές δραστηριότητες και τυχόν αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τις

πρακτικές τους αναφορικά με τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή (ερευνητικά ερωτήματα 7, 8 και 9). Τα ερωτηματολόγια της τελευταίας αυτής φάσης της έρευνας περιλάμβαναν 15 ερωτήματα: 14 κλειστού τύπου, που στόχευαν στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, και ένα ανοικτού, το οποίο λειτουργούσε συμπληρωματικά, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους (***Παράρτημα 10***).

Πιο συγκεκριμένα, τα οκτώ πρώτα ερωτήματα ήταν πανομοιότυπα με τα αρχικά τους ερωτηματολόγια, για να διευκολυνθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτά αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών, την καταγραφή του δικού τους ορισμού για το λεξικό (η μόνη ερώτηση ανοικτού τύπου), τις πληροφορίες που μπορούν να αντλήσουν από ένα λεξικό, τα είδη λεξικών που γνώριζαν και τους λόγους για τους οποίους τα έχουν χρησιμοποιήσει. Τα επόμενα ερωτήματα 9 έως 15 εστίαζαν στη λειτουργία του λεξικού ως κειμενικού είδους. Έτσι, τους/τις καλούσαν να αξιολογήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα (από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ») κατά πόσο οι δραστηριότητες τους/τις βοήθησαν να κατανοήσουν τη χρήση και την οργάνωση της δομής του λεξικού και του λήμματος και να εντοπίζουν διαφορετικά είδη πληροφοριών σε ένα λήμμα, καθώς και κατά πόσο τους άρεσαν οι δραστηριότητες, ιδίως αυτή που αφορούσε τη δημιουργία δικού τους λεξικού. Τέλος, ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούν το λεξικό συχνότερα στο μέλλον, κάτι που συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια θετικής στάσης και αυτενέργειάς τους.

3.3.6 Τελική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή μιας τελικής συνέντευξης με την εκπαιδευτικό, με σκοπό να αναδειχθεί η δική της οπτική σχετικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες της διδακτικής παρέμβασης και τις τυχόν αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της (ερευνητικά ερωτήματα 7, 8 και 9). Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου 15 λεπτά και χρησιμοποιήθηκε και πάλι πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης (***Παράρτημα 11***), ώστε να συλλεχθούν πλούσια ποιοτικά δεδομένα.

Πιο συγκεκριμένα, το πρωτόκολλο αποτελούνταν από πέντε μέρη. Στο πρώτο, ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να αποτιμήσει γενικά την εμπειρία της παρέμβασης, ως προς τα οφέλη που αποκόμισε και τις μετατροπές που κατά τη γνώμη της θα ήταν χρήσιμες. Το δεύτερο μέρος εστίασε στο κατά πόσο κατανοεί πια καλύτερα την έννοια

του λεξικού ως κειμενικού είδους, έχοντας ίσως αναθεωρήσει την οπτική της για το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη. Τα επόμενα δύο μέρη περιλάμβαναν αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που εφάρμοσε ως προς την καταλληλότητά τους, καθώς και αποτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών και των δεξιοτήτων-στρατηγικών που καλλιέργησαν, σημειώνοντας τις αλλαγές που ίσως παρατήρησε η ίδια στον τρόπο που χρησιμοποιούσαν το λεξικό. Τέλος, στο πέμπτο μέρος εξετάστηκε κατά πόσο η όλη εμπειρία άλλαξε τη δική της στάση απέναντι στο λεξικό, αν σκοπεύει να το εντάξει πιο συστηματικά στη διδασκαλία της, καθώς και ποια συμπεράσματα έβγαλε. Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με τις προτάσεις της για άλλους/ες εκπαιδευτικούς που διστάζουν να αξιοποιήσουν το λεξικό στην τάξη.

3.4 Διαδικασίες και μέσα ανάλυσης δεδομένων

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση των μέσων συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μου, στην ενότητα αυτή περιγράφω τις διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποίησα για την ανάλυση των δεδομένων, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, πρώτα θα αναφερθώ στα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού, μετά στα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών και, τέλος, στα δεδομένα από την αρχική παρατήρηση κατά τη διερευνητική φάση της έρευνας και την παρατήρηση της παρέμβασης.

3.4.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την αρχική και την τελική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό ήταν μια πολύ απαιτητική διαδικασία. Και στις δύο περιπτώσεις ακολουθήθηκε η ίδια μεθοδολογική προσέγγιση, με ιδιαίτερη προσοχή στα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, ώστε να κατανοήσω σε βάθος την οπτική της γωνία. Το πρώτο στάδιο περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, δηλαδή τη μεταγραφή των διαλόγων με την εκπαιδευτικό σε γραπτό κείμενο. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2025, σελ. 131), η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα κουραστική, αλλά προσφέρει μια πρώτη ουσιαστική επαφή με τα δεδομένα.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη στην ποιοτική έρευνα και στοχεύει στην ομαδοποίηση των σκέψεων

που μοιράζεται το πρόσωπο που δίνει τη συνέντευξη (Ίσαρη και Πουρκός, 2015, σελ. 116). Σύμφωνα με την Kushnir (2025, σελ. 3), στα βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η ευελιξία που παρέχει ως προς τις διαδικασίες της ανάλυσης ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους, καθώς και το ότι ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας με τα δεδομένα, για να κατανοήσει καλύτερα το νόημά τους.

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε τα βασικά στάδια της θεματικής ανάλυσης που περιγράφονται από τους Braun και Clarke (2006, ό.α. στην Kushnir, 2025, σελ. 7) (***Παράρτημα 12***). Το πρώτο βήμα περιλάμβανε αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω πολλών αναγνώσεων των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να κατανοηθεί το περιεχόμενο των συνεντεύξεων πλήρως. Ακολούθησε η δημιουργία αρχικών κωδίκων, μέσω της αναγνώρισης και επισήμανσης των πιο ουσιαστικών αποσπασμάτων από το υλικό. Σε κάθε απόσπασμα αποδόθηκαν φράσεις που αποτυπώνουν το βασικό του νόημα, λαμβάνοντας υπόψη τη συσχέτισή του με τις αντίστοιχες γνώσεις, στάσεις και πρακτικές που μοιραζόταν η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, οι κώδικες αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες (θέματα), ενώ το επόμενο βήμα αφορούσε την αναθεώρηση αυτών των κατηγοριών για να σιγουρευτώ ότι όντως ταίριαζαν με τα αρχικά δεδομένα. Αφού οριστικοποιήθηκαν οι θεματικές, αποδόθηκαν σε αυτές κατάλληλες ονομασίες. Οι θεματικές κατηγορίες και οι συγκεκριμένοι κωδικοί που προέκυψαν μέσα από την παραπάνω διαδικασία είναι οι εξής:

Α) Αρχική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

- Θεματική κατηγορία 1: Εκπαιδευτική φιλοσοφία
  - α) Γενικοί στόχοι διδασκαλίας (στάσεις)
  - β) Εκπαιδευτική σχέση με μαθητές/τριες (στάσεις)
- Θεματική κατηγορία 2: Η έννοια και η χρήση του λεξικού
  - α) Η αξία του λεξικού ως εργαλείο μάθησης (στάσεις)
  - β) Η παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού (πρακτικές)
  - γ) Τα είδη λεξικών (γνώσεις)
  - δ) Η δομή και οι πληροφορίες λήμματος (γνώσεις)
- Θεματική κατηγορία 3: Κειμενοκεντρική προσέγγιση
  - α) Χρήση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία (πρακτικές)
  - β) Το λεξικό ως κειμενικό είδος (γνώσεις)

γ) Η παιδαγωγική αξιοποίηση λεξικού ως κειμενικό είδος (στάσεις)

- Θεματική κατηγορία 4: Μελλοντικές προοπτικές
  α) Ανάγκη για διδακτική παρέμβαση
  β) Προσωπική ανάγκη για επιμόρφωση
  γ) Πιθανά παιδαγωγικά οφέλη

Β) Τελική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

- Θεματική κατηγορία 1: Αντίκτυπος διδακτικής παρέμβασης
  α) Γενική αποτίμηση (στάσεις)
  β) Οφέλη από την παρέμβαση (στάσεις)
  γ) Αλλαγές σε στάσεις, γνώσεις, πρακτικές
- Θεματική κατηγορία 2: Διδακτική παρέμβαση
  α) Αναγκαιότητα και χρησιμότητα (στάσεις)
  β) Αξιολόγηση δραστηριοτήτων (στάσεις)
  γ) Εμπόδια και δυσκολίες (πρακτικές)
- Θεματική κατηγορία 3: Η έννοια και η χρήση του λεξικού
  α) Το λεξικό ως κειμενικό είδος (γνώσεις, στάσεις)
  β) Το λεξικό ως εργαλείο μάθησης (γνώσεις, στάσεις)
  γ) Η παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους (πρακτικές)
- Θεματική κατηγορία 4: Μελλοντικές προοπτικές
  α) Ανάγκη για συστηματική αξιοποίηση του λεξικού στο σχολείο (πρακτικές)
  β) Ανάγκη για συστηματική αξιοποίηση του λεξικού εκτός σχολείου (πρακτικές)

3.4.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια μαθητών/τριών

Η ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες πραγματοποιήθηκε με διαφορετικό τρόπο, καθώς ήταν ποσοτικά. Όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016, σελ. 275), η επιλογή της μεθόδου ανάλυσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μέγεθος του δείγματος, με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής να είναι συνήθως πιο κατάλληλη για έρευνες με μικρό αριθμό συμμετεχόντων/ουσών. Στην παρούσα μελέτη υπήρχαν μόνο 15 μαθητές/τριες και, γι’αυτό προτίμησα την περιγραφική

στατιστική. Συγκεκριμένα χρησιμοποίησα το λογισμικό SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο στην ποσοτική έρευνα.

Η διαδικασία της ανάλυσης ξεκίνησε με τη μεταφορά των δεδομένων από τα έντυπα ερωτηματολόγια στο SPSS και στη συνέχεια ελέγχθηκαν επανειλημμένα για την αποφυγή λαθών κατά τη μεταφορά. Έπειτα, διαπιστώθηκε αν η μεταβλητή που είχε χρησιμοποιηθεί σε κάθε ερώτηση ήταν ονομαστική (nominal) ή κατατακτήρια (ordinal). Ειδικότερα, με βάση τις περιγραφές του Creswell (2016, σελ. 166-167) για το θέμα αυτό, ονομαστικές χαρακτηρίστηκαν εκείνες που αφορούσαν επιλογές σταθερών απαντήσεων, όπως το φύλο, ή απαντήσεις τύπου «ναι/όχι» (όπως στην ερώτηση 5, όπου οι μαθητές/-τριες έπρεπε να επιλέξουν αν σε λεξικό μπορούν, για παράδειγμα, να βρουν αγαπημένες λέξεις του συγγραφέα). Αντίθετα, κατατακτήριες θεωρήθηκαν εκείνες που αφορούσαν κάποιου είδους ιεραρχική αξιολόγηση (όπως στην ερώτηση 8 του αρχικού ερωτηματολογίου, που ζητούσε να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν λεξικό, από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ», βλ. Παράρτημα 5).

Κατόπιν έλαβε χώρα στο SPSS η ανάλυση των συχνοτήτων (frequencies), σύμφωνα με τις προτάσεις των Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016, σελ. 275-280). Για τις ονομαστικές μεταβλητές υπολογίστηκε ο αριθμός των μαθητών/τριών που επέλεξαν κάθε δυνατή απάντηση, καθώς και το αντίστοιχο ποσοστό, ενώ για τις κατατακτήριες υπολογίστηκαν ο μέσος όρος, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των απαντήσεων. Δεν κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω στατιστική επεξεργασία (όπως ο υπολογισμός της τυπικής απόκλισης) λόγω του μικρού δείγματος. Τέλος, δημιουργήθηκαν πίνακες μέσω του SPSS για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι οποίοι βοήθησαν τη σύγκριση μεταξύ των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση. Σχετικά με τη μορφοποίηση των πινάκων αυτών χρησιμοποιήθηκαν ως παραδείγματα οι πίνακες που παρουσιάζουν οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016, σελ. 313-317).

Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα δυο ερωτηματολόγια περιείχαν και ένα ερώτημα ανοικτού τύπου (ερώτηση 4, η οποία ζητούσε να δώσουν κάθε φορά τον δικό τους ορισμό για το λεξικό). Στην περίπτωση αυτή, έγινε απλή θεματική ανάλυση, με σκοπό περισσότερο να εντοπιστούν οι επικρατέστερες αντιλήψεις των μαθητών/τριών και οι τυχόν διαφορές μεταξύ τους πριν και μετά την παρέμβαση.

3.4.3 Ανάλυση δεδομένων από την αρχική παρατήρηση και τη διδακτική παρέμβαση

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση τόσο κατά την πρώτη διερευνητική φάση της έρευνας όσο και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν μια εξίσου περίπλοκη διαδικασία. Στην αρχική παρατήρηση, όπως έχει ήδη σημειωθεί, χρησιμοποιήθηκε ένα απλό πρωτόκολλο, με τρία σύντομα ερωτήματα για την χρήση του λεξικού στο μάθημα. Οι σημειώσεις που καταγράφηκαν στο πρωτόκολλο αυτό εξετάστηκαν σε σχέση με όσα η εκπαιδευτικός είχε μοιραστεί κατά τη διάρκεια της αρχικής της συνέντευξης, ώστε, μέσω της σύγκρισης αυτής, να μελετηθούν στην πράξη οι πρακτικές της σχετικά με τη χρήση του λεξικού.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν πιο απαιτητική, καθώς αυτή συνέβαλε στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσπάθησε η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές της να καλλιεργήσουν δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους. Τα δεδομένα είχαν συλλεχθεί μέσω προκαθορισμένου πρωτοκόλλου παρατήρησης που περιλάμβανε τόσο ερωτήματα κλειστού τύπου (π.χ. ερωτήματα με απαντήσεις τύπου «ναι/όχι» ή συχνότητας) όσο και ανοιχτού τύπου για την καταγραφή σημειώσεων.

Η ανάλυση εστίασε σε κάθε διδακτική ώρα ξεχωριστά, ώστε να διερευνηθεί η εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών της εκπαιδευτικού κατά την παρέμβαση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα δεδομένα δεν ήταν ούτε ποιοτικά, ούτε ποσοτικά, όπως ήταν, αντίστοιχα, στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε προτιμότερο να εστιάσουμε σε μια απλή περιγραφή της εμπειρίας της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, όπως αποτυπώθηκε στα πρωτόκολλα παρατήρησης.

Πιο συγκεκριμένα, η αναλυτική διαδικασία ξεκίνησε με την εξοικείωση των ποσοτικών δεδομένων, όπως απεικονίζονταν σε πίνακες που περιλάμβανε το πρωτόκολλο παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίστηκε η παρουσία ή μη βασικών στοιχείων της παιδαγωγικής προσέγγισης στην οποία εστίαζε η παρέμβαση (όπως η καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων-στρατηγικών χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους). Στη συνέχεια, εξετάστηκαν προσεκτικά όλες οι σημειώσεις και οι περιγραφές που είχαν καταγραφεί, ώστε να προκύψει σαφής εικόνα των γεγονότων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, επιδιώχθηκε η βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρατήρησης και, ασφαλώς, της επιτυχίας ή μη της διδακτικής παρέμβασης.

3.5 Ζητήματα δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των δεοντολογικών κανόνων, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της επιστήμης της μεθοδολογίας της έρευνας (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016, σελ. 173-179). Πριν την έναρξή της, διασφαλίστηκε η έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (αρ. πρωτ. 15/03-02-2025), ενώ, κατόπιν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξασφαλίστηκε και η συναίνεση όλων των εμπλεκομένων, δηλαδή, της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, της εκπαιδευτικού, των μαθητών/τριών και των γονέων ή κηδεμόνων τους (βλ. και Ενότητα 3.2.4).

Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτικό, τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και τους γονείς ή κηδεμόνες τους, δόθηκαν αναλυτικά έντυπα πληροφόρησης (βλ. *Παραρτήματα 1, 2* και *3*), όπου περιγράφονταν λεπτομερώς ο σκοπός, οι στόχοι και οι διαδικασίες της έρευνας, η εθελοντική φύση της συμμετοχής, η δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα, αλλά και οι μηδενικοί κίνδυνοι που υπήρχαν από τη συμμετοχή σε αυτήν. Τα έντυπα αυτά αναγνώστηκαν και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με την επισήμανση ότι η έρευνα δεν θα εμπόδιζε την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, έγινε σαφές πως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα επηρέαζαν τις μαθησιακές επιδόσεις ή τους βαθμούς των μαθητών/τριών, ούτε θα εμπόδισαν την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, η ανωνυμοποίηση όλων των συμμετεχόντων/ουσών διασφαλίστηκε με χρήση ψευδωνύμων σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούν την έρευνα και στην περιγραφή των αποτελεσμάτων. Οι αναλύσεις όλων των δεδομένων διεξήχθησαν ανώνυμα και σε καμία περίπτωση η ταυτότητα των μαθητών/τριών, της εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν δεν μπορεί να αναγνωριστεί ή να συνδεθεί με τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών ήταν ανώνυμα, ενώ, σε περιπτώσεις που αναφέρθηκε κάποιος/α εξ αυτών ονομαστικά κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα πραγματικά τους ονόματα αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα στα πρωτόκολλα παρατήρησης. Στα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, το πραγματικό της όνομα αντικαταστάθηκε, επίσης, με ψευδώνυμο.

Στα έντυπα πληροφόρησης, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στο γεγονός ότι όλες οι πληροφορίες παραμένουν εμπιστευτικές και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την

παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, πρόσβαση στα δεδομένα έχει μόνο η ερευνήτρια και οι επιβλέπουσες της πτυχιακής εργασίας. Τα δεδομένα θα διατηρηθούν για 5 έτη, μετά το πέρας των οποίων θα καταστραφούν ώστε η ανάκτησή τους να είναι αδύνατη. Τα πρωτότυπα φυσικά αρχεία που περιέχουν δεδομένα (έντυπα ερωτηματολόγια μαθητών/τριών, αρχεία ήχου των συνεντεύξεων με την εκπαιδευτικό, έντυπα πρωτόκολλα παρατήρησης), καθώς και οι συμπληρωμένες και υπογεγραμμένες φόρμες συγκατάθεσης της εκπαιδευτικού και των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών/τριών έχουν αποθηκευτεί σε κλειδωμένο συρτάρι γραφείου του Πανεπιστημίου Κρήτης. Εκεί δεν έχει πρόσβαση κανένας πέρα από την ερευνήτρια και τα άτομα που επιβλέπουν την έρευνά της.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Έχοντας περιγράψει λεπτομερώς το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, καθώς και την ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Για το σκοπό αυτό, τα αποτελέσματα παρατίθενται με βάση τη φάση της έρευνας με την οποία σχετίζονται. Έτσι, εστιάζουμε πρώτα στην αρχική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και την αρχική παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών της, καθώς και τα αρχικά ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών κατά την διερευνητική φάση. Έπειτα ακολουθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης της διδακτικής παρέμβασης και, τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τελικών ερωτηματολογίων των μαθητών/τριών και της τελικής συνέντευξης της εκπαιδευτικού.

4.2 Πρώτη φάση έρευνας – Διερευνητική

4.2.1 Αρχικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού της τάξης πριν την διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία. Το ερώτημα αυτό, όπως έχει ήδη αναλυθεί, διερευνήθηκε μέσω της αρχικής συνέντευξης με την εκπαιδευτικό, καθώς και μέσω παρατήρησης ενός τυχαίου μαθήματος Γλώσσας. Όσον αφορά την συνέντευξη, όπως αναφέρθηκε ήδη προέκυψαν από την αναλυτική διαδικασία, 4 βασικές θεματικές κατηγορίες: α) η εκπαιδευτική της φιλοσοφία, β) η έννοια και η χρήση του λεξικού, γ) η κειμενοκεντρική προσέγγιση και δ) οι μελλοντικές προοπτικές.

Η εξέταση της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας της ήταν πολύ σημαντική για την μετέπειτα διερεύνηση της οπτικής της για το λεξικό ως κειμενικό είδος. Όταν ρωτήθηκε αρχικά για τους γενικούς στόχους της διδασκαλίας, τόνισε χαρακτηριστικά ότι ο ρόλος της διδασκαλίας της δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια ευρύτερων δεξιοτήτων, όπως είναι οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, «*οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αρκούμαστε στη μετάδοση γνώσεων αλλά να προετοιμάζουμε τα παιδιά για τη ζωή*». Επιπλέον, παρουσίασε τη

γλώσσα ως μέσο δημιουργικής έκφρασης. Το μάθημα της Γλώσσας, όπως ανέφερε, πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στη γραμματική και το συντακτικό, αλλά και στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης, τονίζοντας ότι «*η γλώσσα δίνει τεράστιες δυνατότητες για προβληματισμό, για δημιουργικότητα, για παραγωγή μικρών διαλόγων*». Επίσης, έδωσε έμφαση στην αυθόρμητη προσέγγιση της διδασκαλίας, σημειώνοντας ότι πολλές φορές η ίδια δεν ακολουθεί προκαθορισμένο πρόγραμμα. Όπως είπε, «*εμπνέομαι και από κάτι που ίσως να μην το είχα σε πρόγραμμα να το κάνω την ημέρα*», δείχνοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα στην εκπαιδευτική πράξη.

Η επόμενη υποκατηγορία της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας αφορούσε τις σχέσεις της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές της. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, έδινε έμφαση στην εμπλοκή τους μέσα από παιχνίδια ρόλων, δίνοντάς τους την ευκαιρία να υιοθετήσουν τον ρόλο του/της δασκάλου/ας. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι «*ανταλλάσσουμε ρόλους και με τα παιδιά. Δηλαδή γίνομαι εγώ η μικρή μαθήτρια και αυτά παίζουν το ρόλο το δικό μου*». Η δασκάλα, επίσης, εστίασε στην ενεργή συμμετοχή και στο ενδιαφέρον των παιδιών, επισημαίνοντας ότι η ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα στην τάξη αποτελεί βασική της επιδίωξη. Υπογράμμισε τη διαφορά ανάμεσα στον «*χαβαλέ*» και τη «*δημιουργική ευχαρίστηση*», τονίζοντας πως στόχος πρέπει να είναι «*να εμπνεύσουμε τα παιδιά, να προκαλέσουμε τον ενθουσιασμό τους*».

Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορούσε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της εκπαιδευτικού σχετικά με τη χρήση του λεξικού. Συγκεκριμένα, ως προς τη στάση της απέναντι στο λεξικό ως εργαλείο μάθησης, η εκπαιδευτικός έδειξε να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα του λεξικού για την κατανόηση και την παραγωγή λόγου από τους/τις μαθητές/τριες. Όπως ανέφερε, θεωρεί ότι η ύπαρξη και χρήση λεξικού βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν άγνωστες λέξεις τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε, «*πολλές φορές τα παιδιά συναντούν λέξεις που δεν ξέρουν την ερμηνεία τους και δυσκολεύονται να εκφραστούν ή να κατανοήσουν ένα κείμενο*». Το λεξικό, επίσης, όπως υπογράμμισε, ενισχύει τη αυτονομία τους στη μάθηση, αφού η διαδικασία αναζήτησης στο λεξικό ενεργοποιεί δημιουργικά τους/τις μαθητές/τριες, τους κάνει δηλαδή να σκέφτονται και «*να ψάχνουν*». Κατά την άποψή της, αυτό «*σπάει τη ρουτίνα*» και δίνει στα παιδιά ένα κίνητρο να εμπλακούν ουσιαστικά με το γλωσσικό μάθημα. Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει μια θετική στάση για τη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της γλώσσας, κάτι που είναι πολύ ενθαρρυντικό. Η στάση αυτή έδειξε ότι

είναι ανοιχτή να συμμετάσχει σε μια διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στη χρήση του λεξικού.

Η επόμενη υποκατηγορία αφορά τις πρακτικές της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λεξικού από την εκπαιδευτικό. Όπως ανέφερε, η αναζήτηση στο λεξικό αποτελεί για αυτήν καθημερινή διαδικασία, αφού ενθαρρύνει τα παιδιά να έχουν το προσωπικό τους λεξικό κάτω από το θρανίο τους και να ανατρέχουν σε αυτό όταν εντοπίζουν άγνωστες λέξεις. Επιπλέον, ανέφερε τη δημιουργία προσωπικών λεξικών από τους/τις μαθητές/τριες, όπου κατέγραφαν, όπως σημείωσε, «*ιδιαίτερες λέξεις*» που συναντούν και τις αντίστοιχες ερμηνείες τους από τους/τις ίδιους/ες, καθώς, όπως σημείωσε, «*το λεξικό πολλές φορές δίνει ερμηνείες που είναι λίγο δυσνόητες*». Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι όλα τα λεξικά προσαρμοσμένα για παιδιά, γι' αυτό τα παρακινεί να δημιουργήσουν τους δικούς τους απλούς ορισμούς. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός φάνηκε να έχει εντάξει τη δημιουργία και θεματικών λεξικών στο μάθημα της Γλώσσας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα «*Το Λεξικό του Υπολογιστή*», στο οποίο κατέγραψαν σχετικές λέξεις με τη σημασία τους. Παράλληλα, παραδέχτηκε ότι δεν έχει τύχει να διδάξει ποτέ συγκεκριμένα τα είδη των λεξικών, κάτι που θα μπορούσε να ενισχυθεί αργότερα μέσω της παρέμβασης.

Ταυτόχρονα, ανέφερε ότι δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό «*Λεξικό μας*», καθώς, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, «*έχει ελλιπή ενημέρωση και περιορισμένη έκταση. Δηλαδή ψάχνουμε αυτονόητες λέξεις και δεν τις βρίσκουμε εκεί*.». Αντίθετα, τόνισε ότι αξιοποιεί στην τάξη το *Βικιλεξικό* για την ερμηνεία λέξεων, το οποίο αν και εύκολα προσβάσιμο, δημιουργείται από χρήστες/τριες του διαδικτύου που δεν είναι σίγουρα ειδικοί στον κλάδο της Λεξικογραφίας. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία της επιμόρφωσης, προκειμένου η εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή με πιο αξιόπιστα ηλεκτρονικά λεξικά, όπως το *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* ή το Λεξικό της *Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, όσον αφορά τις πρακτικές των μαθητών/τριών, σχετικά με τη χρήση του λεξικού, τόνισε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό δυσκολεύεται στην αλφαβητική αναζήτηση της λέξης, και όπως αναφέρει «*όχι στο πρώτο γράμμα και στο δεύτερο. Πρέπει να μπούμε στη διαδικασία ανίχνευσης του τρίτου, του τέταρτου..*»

Τρίτη υποκατηγορία όσον αφορά τη χρήση του λεξικού συνιστούν οι γνώσεις της εκπαιδευτικού για τα διάφορα είδη των λεξικών. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε μόνο δύο βασικές κατηγορίες λεξικών, τα ορθογραφικά και τα ερμηνευτικά, αλλά, σύμφωνα

με τα λεγόμενά της «*μπορούμε να δημιουργήσουμε όσες κατηγορίες λεξικών θέλουμε, όπως για παράδειγμα το Λεξικό του Υπολογιστή, το Λεξικό του Οικοσυστήματος*». Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός αναφέρεται στα θεματικά λεξικά και δεν επεκτείνεται σε άλλα είδη λεξικών όπως τα δίγλωσσα κτλ. Επίσης, οι γνώσεις της σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη λεξικών φαίνονται κάπως περιορισμένες, καθώς, σχετικά με αυτό, εστίασε μόνο στον τρόπο παρουσίασης των ερμηνειών των λέξεων, και όχι, για παράδειγμα, στο ότι μπορεί να αλλάζει και το είδος των πληροφοριών για κάθε λέξη που μπορεί παρουσιάζει το λεξικό. Ωστόσο, φάνηκε να γνωρίζει τη διαφορά του εκπαιδευτικού λεξικού σε σχέση με τα υπόλοιπα, καθώς όπως ανέφερε, έχει «*πιο απλή γλώσσα*» και «*περιορισμένη έκταση*», περιέχοντας *«μια επιλογή βασικών εννοιών που συναντάει το παιδί στα σχολικά βιβλία*». Αντίστοιχα, οι γνώσεις της σχετικά με τη δομή των λημμάτων φάνηκαν, επίσης, στοιχειώδεις, χωρίς να είναι σε θέση να αναφερθεί λεπτομερώς σε αυτή.

Η τρίτη θεματική κατηγορία αφορά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της σε σχέση με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία και, ειδικότερα, με το κατά πόσο η ίδια αξιοποιεί το λεξικό ως κειμενικό είδος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταρχήν, αναφορικά με τη χρήση αυθεντικών κειμένων, η εκπαιδευτικός αναγνώρισε την αξία τους στη διδασκαλία και δήλωσε πως τα αξιοποιεί στη διδακτική της πρακτική, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, ανάλογα κάθε φορά με το διαθέσιμο χρόνο. Κατά κύριο λόγο βασίζεται, όπως είπε, στο σχολικό εγχειρίδιο, ωστόσο αξιοποιούσε κείμενα με «*κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον*», όπως άρθρα από μια εφημερίδα, ή ακόμα και κείμενα που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Σχετικά με τη χρησιμότητά τους στο μάθημα της Γλώσσας, τόνισε πως τέτοιου είδους κείμενα ελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον της τάξης, καθώς εμφανίζουν μια «*πολύ πραγματική κατάσταση*» όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας.

Επίσης, σχετικά με το αν η ίδια διδάσκει τη γλώσσα μέσα από απομονωμένες λέξεις ή μέσα από αυθεντικά κείμενα, τόνισε ότι «*η γλώσσα δεν είναι μόνο γραμματική, είναι και προβληματισμοί, είναι και απόκτηση δεξιοτήτων, είναι και έκφραση, είναι τα πάντα*». Σε αυτήν την περίπτωση, οι απαντήσεις της δεν ήταν αρκετά σαφείς, δηλαδή δεν έδειχναν αν όντως υιοθετεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση ή αν την γνωρίζει καν. Ωστόσο, για τις δραστηριότητες που αξιοποιεί για τη διδασκαλία κειμένων, ανέφερε, γενικά, τις ερωτήσεις κατανόησης και τη δραματοποίηση, κάτι που, όπως είπε, αρέσει πολύ στους/στις μαθητές/τριές, δηλώνοντας όμως ότι, όταν η ίδια δεν έχει έμπνευση, ακολουθεί πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Χαρακτηριστική ήταν και η απάντησή

της σχετικά με το αν οι μαθητές/τριές της αναγνωρίζουν τις διαφορές στα είδη κειμένων μεταξύ τους: «*Δεν είναι εύκολη η διάκριση των κειμένων. Και δεν ξέρω εξάλλου τι νόημα ιδιαίτερο έχει να μάθουμε να ξεχωρίζουμε ένα κείμενο. Και ποια είναι η σημαντικότητά του*.». Εδώ φαίνεται ξανά η ανάγκη της για επιμόρφωση, ώστε να αντιληφθεί ότι τα κειμενικά είδη έχουν ιδιαίτερες συμβάσεις που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και όσα μοιράστηκε για το λεξικό στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε να αντιλαμβάνεται κάπως ότι το λεξικό αποτελεί κειμενικό είδος, αλλά η στάση της ως προς τη διδασκαλία του ήταν μάλλον αρνητική: «*Είναι ξεχωριστό είδος κειμένου. Είναι. Αλλά δεν θα το διδάξεις. Όμως, θα το εντάξεις μέσα στη διαδικασία, όπως και όλα τα πράγματα»*, προσθέτοντας «*η λέξη διδάξω, δεν ξέρω, μου ακούγεται βαρύγδουπη… Ομαλά να το γνωρίσω στους μαθητές μου μου αρέσει καλύτερα*». Αναγνώρισε, επίσης, κάποιες βασικές συμβάσεις του, όπως ότι «*είναι πιο λιτός ο λόγος του, είναι συγκεκριμένη η δομή του, τίθενται τα περιεχόμενά του ανά αλφαβητική σειρά. Όλα αυτά είναι ξεχωριστά χαρακτηριστικά που έχει*». Ταυτόχρονα, έδειξε να γνωρίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για προσληπτικούς και παραγωγικούς σκοπούς, δηλαδή για λόγους «*κατανόησης και ερμηνείας άγνωστων λέξεων*» και «*για δημιουργία πιο παραγωγικού γραπτού λόγου*», αλλά οι γνώσεις της για το λήμμα και γενικά το λεξικό ως κειμενικό είδος φάνηκαν ξανά αρκετά περιορισμένες, όπως και για τη σημασία του στην μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό έδειξε πάλι την ανάγκη της για επιμόρφωση, για παράδειγμα, όσον αφορά τις ακριβείς συμβάσεις του λεξικού και την παιδαγωγική αξία του.

Η τέταρτη και τελευταία θεματική κατηγορία αφορούσε συγκεκριμένα τις μελλοντικές προοπτικές σχετικά με την ανάγκη για επιμόρφωση και διδακτική παρέμβαση, καθώς και τα πιθανά οφέλη που ίσως προκύψουν. Η εκπαιδευτικός τόνισε, αρχικά, ότι η τάξη της έχει ήδη εξοικειωθεί σε κάποιο βαθμό με διάφορα είδη λεξικών, αλλά ο στόχος της είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να τους φέρει, όπως είπε «σε μια δημιουργική διάθεση», κάτι που θα μπορούσε να γίνει με μια παρέμβαση. Αντίστοιχα, σχετικά με την επιμόρφωσή της, τόνισε πως «*ό,τι μαθαίνει κανείς, ακόμα και μετά από 30 χρόνια εμπειρίας, πάντα χρήσιμο είναι. Για κάποια ιδέα, μια καινούρια δραστηριότητα βεβαίως είναι αποδεκτή και πάντα είναι χρήσιμη η επιμόρφωση εφόρου ζωής*». Ως προς την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης αυτής, προτίμησε ασύγχρονο υλικό για να το μελετήσει με τους ρυθμούς της. Ανέφερε, επίσης, ότι θα ήθελε πιο πολύ πρακτικό προσανατολισμό, με προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες να είναι είτε αυτόνομες είτε ενσωματωμένες στο σχολικό βιβλίο, αλλά, εφόσον,

όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η κατάρτισή της για το λεξικό ως κειμενικό είδος ήταν περιορισμένη, δεν μπορούσε να διακρίνει συγκεκριμένα οφέλη για τους μαθητές/τριες.

Για να διασταυρωθούν όσα ανέφερε η εκπαιδευτικός στη συνέντευξη σχετικά με τις πρακτικές της στη χρήση του λεξικού στην τάξη, πραγματοποιήθηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, παρατήρηση ενός τυχαίου μαθήματος της Γλώσσας. Η παρατήρηση αυτή εστίασε, καταρχήν, στο κατά πόσο χρησιμοποιήθηκε λεξικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος και με ποιον τρόπο. Αντίθετα με όσα ισχυρίστηκε κατά τη συνέντευξη, η παρατήρηση έφερε στην επιφάνεια μια μάλλον απλοϊκή οπτική του ρόλου του λεξικού στη μαθησιακή διαδικασία, πόσο μάλλον ως ξεχωριστό είδος κειμένου.

Το μάθημα αυτό, το οποίο διήρκησε 2 διδακτικές ώρες, επικεντρώθηκε σε παρουσιάσεις από τους/τις μαθητές/τριες για αξιοθέατα της Αθήνας, ως προετοιμασία για μελλοντική εκπαιδευτική επίσκεψη. Παρόλο που η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της είχε τονίσει ότι γίνεται χρήση του λεξικού σε καθημερινή βάση, στη συγκεκριμένη διδασκαλία, αν και δόθηκαν ευκαιρίες για αξιοποίηση του λεξικού, σε περιπτώσεις, για παράδειγμα, όπου παρουσιάστηκαν άγνωστες λέξεις, η εκπαιδευτικός δεν παρακίνησε τους/τις μαθητές/τριες να το χρησιμοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, σε μια παρουσίαση αναφέρθηκε η λέξη «*έφιππος*». Αντί να τους/τις συμβουλέψει να καταφύγουν στα λεξικά τους για την εύρεση της σημασίας, χρησιμοποίησε μια διαφορετική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου, εκείνη της μορφολογικής ανάλυσης (βλ. σχετικά Θώμου, 2023, σελ. 139-140), δηλαδή του τεμαχισμού της λέξης στα δύο συστατικά της, για την εξαγωγή της σημασίας της. Στα υπόλοιπα πεδία που αφορούσαν τις δεξιότητες που ενισχύθηκαν μέσω της αναζήτησης, καθώς και τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο λεξικό, δεν υπήρξε κάποια σημείωση, καθώς το λεξικό δεν αποτέλεσε βοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία σε κανένα σημείο.

4.2.2 Αρχικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναμένεται να απαντηθεί από την παρούσα έρευνα αφορούσε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των μαθητών/τριών της τάξης πριν τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη σχολική και την εξωσχολική τους ζωή. Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο (για τη δομή του βλ. ενότητα 3.3.2). Η μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών έφερε

στο φως ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους όσον αφορά το λεξικό.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε καταρχήν τρεις ερωτήσεις για τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αυτά αναφέρθηκαν στην ενότητα για την περιγραφή του δείγματος. Μετά υπήρχε μια ερώτηση ανοικτού τύπου, «Τι πιστεύεις ότι είναι ένα λεξικό;». Οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν ελεύθερα και η οπτική τους φάνηκε να είναι πολύ απλοϊκή με έμφαση στη σημασιολογική διάσταση. Χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως «*είναι ένα μικρό βιβλιαράκι*» που υποδηλώνουν τις εικόνες από λεξικά που είχαν δει ενώ η πλειοψηφία αναφέρθηκε μόνο στο λεξικό ως ένα απλό εργαλείο αναφοράς, με τη σημασία λέξεων. Ελάχιστοι/ες αναφέρθηκαν στην αλφαβητική ταξινόμηση των λημμάτων, ενώ υπήρχε παντελής απουσία χρήσης ορολογίας όπως για παράδειγμα «*λήμμα*», «*κεφαλίδα*» κλπ.

Η Ερώτηση 5 είχε σκοπό να διερευνήσει τι πίστευαν ότι μπορεί να περιέχει ένα λεξικό. Η ερώτηση είχε τη μορφή πολλαπλής επιλογής, με τους/τις μαθητές/τριες να πρέπει να επιλέξουν από μια σειρά προτάσεων, που δεν ήταν όλες σωστές, δηλώνοντας αν θεωρούν ότι καθεμιά περιέχεται ή όχι στο λεξικό. Έτσι θα μπορούσαμε καλύτερα να καταλάβουμε το επίπεδο γνώσης των μαθητών/τριών γύρω από το περιεχόμενο και τον ρόλο του λεξικού. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στον **Πίνακα 1**.

Πίνακας 1: Τι πιστεύεις ότι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Τις αγαπημένες λέξεις ή φράσεις του συγγραφέα	Όχι	12	80,0
	Ναι	3	20,0
Τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη	Όχι	13	86,7
	Ναι	2	13,3
Τη σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη σε μια γλώσσα	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Το πώς προφέρεται μια λέξη σε μια γλώσσα	Όχι	10	66,7
	Ναι	5	33,3
Το πώς χρησιμοποιείται μια λέξη από άτομα διαφόρων ηλικιών	Όχι	13	86,7
	Ναι	2	13,3
Το αν μια λέξη είναι, π.χ., ρήμα ή ουσιαστικό	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Παραδείγματα για το πώς χρησιμοποιείται τώρα μια λέξη	Όχι	7	46,7
	Ναι	8	53,3
Παραδείγματα για το πώς θα χρησιμοποιείται μια λέξη στο μέλλον	Όχι	13	86,7
	Ναι	2	13,3
Λέξεις που σημαίνουν το ίδιο ή το αντίθετο με μια άλλη λέξη	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0

Λέξεις που δημιουργεί ο ίδιος ο συγγραφέας για να τις χρησιμοποιούμε	Όχι	13	86,7
	Ναι	2	13,3

Η πρώτη επιλογή αφορούσε την άποψη ότι σε ένα λεξικό μπορούμε να βρούμε τις αγαπημένες λέξεις ή φράσεις του/της συγγραφέα. Την απάντηση αυτή επέλεξαν μόνο 3 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (20%), γεγονός που δείχνει ότι η πλειοψηφία (80%) γνώριζε ότι οι πληροφορίες στα λεξικά είναι αντικειμενικές. Οι 3 αυτοί/ες μαθητές/τριες μπορεί ωστόσο να μπερδεύτηκαν με τη λέξη «συγγραφέας», νομίζοντας ότι εννοεί έναν ποιητή ή λογοτέχνη που μπορεί να εκφράσει προσωπικές απόψεις. Πάντως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες κατανοούν πως το λεξικό αποτυπώνει το λεξιλογικό πλούτο μιας γλώσσας (Θώμου, 2023, σελ. 20) με αντικειμενικό τρόπο.

Η δεύτερη επιλογή ανέφερε ότι το λεξικό μπορεί να περιέχει τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη. Σε αυτή την περίπτωση, μόνο 2 μαθητές/τριες απάντησαν θετικά (13,3%), ενώ οι 13 (86,7%) την απέρριψαν. Η απάντηση αυτή επιβεβαιώνει το προηγούμενο αποτέλεσμα, ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατανοούσαν ότι οι πληροφορίες των λεξικών είναι αντικειμενικές. Ωστόσο, το μικρό ποσοστό που απάντησε θετικά φανερώνει την ανάγκη για υλοποίηση δραστηριοτήτων στην τάξη που να τους βοηθούν να ξεκαθαρίσουν τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα λεξικό και τι όχι.

Αντίστοιχα, στην επιλογή που αναφερόταν στο εάν ένα λεξικό περιλαμβάνει τη σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη σε μια γλώσσα, 12 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (80%) απάντησαν θετικά. Πρόκειται για μια από τις πιο συνηθισμένες πληροφορίες που περιέχουν τα λεξικά, και το υψηλό αυτό ποσοστό δείχνει ότι οι μαθητές/τριες την γνώριζαν. Από την άλλη, στην επιλογή σχετικά με την προφορά μιας λέξης, μόνο 5 από τους/τις 15 επέλεξαν τη σωστή απάντηση. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι ένα μεγάλο μέρος (66,7%) δεν γνώριζε ότι πολλά λεξικά περιλαμβάνουν και φωνολογικές πληροφορίες, όπως την προφορά με τη χρήση ειδικών συμβόλων. Αντίστοιχα, η επιλογή που αφορούσε τη χρήση λέξεων από άτομα διαφόρων ηλικιών συγκέντρωσε μόλις 2 θετικές απαντήσεις (13,3%), κάτι που μάλλον υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν την ύπαρξη πιο εξειδικευμένων λεξικών, όπως αυτά που εστιάζουν σε νεολογισμούς ή λέξεις που χρησιμοποιούν οι νέοι. Αυτά τα αποτελέσματα ίσως οφείλονται στο ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν εξασκηθεί πολύ σε λεξικά που περιλαμβάνουν και ιδιαίτερες πληροφορίες όπως η προφορά ή χρήση λέξεων από συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.

Στην επιλογή που αφορούσε αν το λεξικό καταγράφει το μέρος του λόγου μιας λέξης (π.χ. αν είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο), 13 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (86,7%) απάντησαν θετικά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες γνώριζαν ότι μπορούμε να βρούμε τέτοιες γραμματικές πληροφορίες σε ένα λεξικό, κάτι στο οποίο ίσως είχαν ήδη εξασκηθεί μέσω σχετικών δραστηριοτήτων στην τάξη, όπως είχε δηλώσει και η εκπαιδευτικός στην αρχική της συνέντευξη.

Ωστόσο, η πρόταση που αφορούσε κατά πόσο ένα λεξικό περιέχει παραδείγματα για τη χρήση μιας λέξης στο παρόν επιλέχθηκε μόνο από 8 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (53,3%). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι περίπου οι μισοί/ές (46,7%) δεν γνώριζαν ότι υπάρχουν λεξικά που καταγράφουν τη γλώσσα στη σύγχρονη μορφή της, τα λεγόμενα συγχρονικά λεξικά, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω (βλ. ενότητα 2.1.3), με λέξεις και παραδείγματα χρήσης από μια συγκεκριμένη περίοδο (Ζερδελή, 2019, σελ.168). Αντίθετα, την απάντηση που αφορούσε την πιθανότητα να περιλαμβάνει ένα λεξικό παραδείγματα για το πώς θα χρησιμοποιείται μια λέξη στο μέλλον, μόλις 2 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (13,3%) την επέλεξαν. Το χαμηλό αυτό ποσοστό δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι ένα λεξικό δεν μπορεί να παρουσιάσει το λεξιλόγιο που δεν έχει εμφανιστεί ακόμα. Σε συνδυασμό όμως με το ότι οι μισοί/ές σχεδόν μαθητές/τριες δεν επέλεξαν ούτε την προηγούμενη απάντηση για παραδείγματα στο παρόν, φανερώνει μια σύγχυση ως προς το είδος της πληροφορίας που περιλαμβάνει ένα λεξικό. Αυτό δείχνει ξανά την ανάγκη για συστηματικότερη διδασκαλία των ειδών και των λειτουργιών των λεξικών.

Η επιλογή που αφορά στο κατά πόσο ένα λεξικό περιλαμβάνει συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις επιλέχθηκε από 12 στους/στις 15 μαθητές/τριες (80%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες είχαν εξοικειωθεί με τη λειτουργία αυτή του λεξικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της συνέντευξης, όπου η εκπαιδευτικός είχε αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες έκαναν συστηματική χρήση του λεξικού για την αναζήτηση συνωνύμων και αντιθέτων στη διδασκαλία της Γλώσσας.

Την τελευταία επιλογή η οποία αφορούσε την άποψη ότι ένα λεξικό μπορεί να περιλαμβάνει λέξεις που δημιουργεί ο/η ίδιος/α ο/η συγγραφέας για να τις χρησιμοποιούμε, την συμμερίστηκαν μόνο 2 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (13,3%). Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνει ότι οι περισσότεροι/ες γνώριζαν ότι το λεξικό περιγράφει το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας αλλά όχι την προσωπική γνώμη του λεξικογράφου. Η απάντηση αυτή παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τις επιλογές που σχετίζονται με τις αγαπημένες λέξεις ή τα συναισθήματα του συγγραφέα, οι οποίες

επίσης συγκέντρωσαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά. Τα δεδομένα αυτά συνολικά δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος του λεξικογράφου είναι αντικειμενικός, αλλά χρειάζεται διδακτική παρέμβαση σχετικά με το είδος των πληροφοριών που μπορεί να περιέχει κάθε λεξικό και γενικά τη λειτουργία του ως ξεχωριστά κειμενικό είδος.

Η Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει πιο συγκεκριμένα τις γνώσεις των μαθητών/τριών για τα διαφορετικά είδη λεξικών που υπάρχουν, το μέσο παρουσίασης (έντυπο ή ψηφιακό) καθώς και το περιεχόμενό τους. Η ερώτηση είχε ξανά τη μορφή πολλαπλής επιλογής και περιλάμβανε οκτώ προτάσεις, εκ των οποίων κάποιες ήταν ορθές και άλλες όχι. Ο **Πίνακας 2** παρακάτω αποτυπώνει τα ποσοτικά αυτά δεδομένα.

Πίνακας 2: Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείς ότι ισχύουν;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με το σκοπό τους	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Υπάρχουν λεξικά με όλες τις πιθανές πληροφορίες για μια λέξη	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Υπάρχουν λεξικά με λέξεις για ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. τεχνολογία)	Όχι	7	46,7
	Ναι	8	53,3
Υπάρχουν λεξικά με λέξεις με ειδικά σύμβολα για τους τυφλούς	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Τα λεξικά μπορούν να είναι μόνο σε έντυπη μορφή, σαν βιβλίο	Όχι	11	73,3
	Ναι	4	26,7
Τα λεξικά μπορούν να υπάρχουν και στον υπολογιστή μας	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και εικόνες	Όχι	6	40,0
	Ναι	9	60,0
Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και φανταστικές λέξεις	Όχι	12	80,0
	Ναι	3	20,0

Στην πρώτη επιλογή για το αν υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με τον σκοπό τους, 12 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (80%) απάντησαν θετικά. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία γνώριζε ότι το λεξικό μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών/τριών του και έτσι να έχουμε διαφορετικά είδη λεξικών. Αντίστοιχα, στην πρόταση ότι υπάρχουν λεξικά με όλες τις πιθανές πληροφορίες για μια λέξη, 12 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (80%) απάντησαν θετικά. Το υψηλό αυτό ποσοστό δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες γνώριζαν πως ένα λεξικό μπορεί να προσφέρει πολλές και χρήσιμες πληροφορίες για μια λέξη, αλλά η πρόταση ίσως δημιουργεί την

εντύπωση ότι ένα λεξικό μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις πιθανές πληροφορίες, κάτι που δεν ισχύει απαραίτητα. Για παράδειγμα, ένα λεξικό μπορεί να μην περιέχει εικόνες ή μεταφράσεις της λέξης σε άλλη γλώσσα. Συνεπώς, η απάντηση αυτή δείχνει ότι έχουν γενικές γνώσεις για τη λειτουργία του λεξικού, αλλά και την ανάγκη να γίνει πιο σαφής η διάκριση μεταξύ των ειδών λεξικών και των πληροφοριών που προσφέρουν.

Στην επιλογή που ανέφερε ότι υπάρχουν λεξικά που περιλαμβάνουν λέξεις για ένα συγκεκριμένο θεματικό πεδίο, όπως για παράδειγμα την τεχνολογία, μόλις 8 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (53,3%) απάντησαν θετικά. Αυτό σημαίνει ότι περίπου οι μισοί/ές δεν γνώριζαν την ύπαρξη των θεματικών λεξικών με λεξιλόγιο γύρω από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (βλ. ενότητα 2.1.3). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα αναφέρθηκαν στη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, όπου είχε δηλώσει ότι οι μαθητές/τριες είχαν δημιουργήσει το «*Λεξικό του Υπολογιστή*», που αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα θεματικού λεξικού. Η διαφορά αυτή ενδέχεται να οφείλεται στο ότι οι μαθητές/τριες δεν συνδέουν άμεσα τέτοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τον όρο «λεξικό», γεγονός που αναδεικνύει ξανά την ανάγκη για συστηματικότερη εξοικείωση με τα διάφορα είδη των λεξικών και του περιεχομένου τους, μέσα από ανάλογες δραστηριότητες.

Στην επιλογή που ανέφερε ότι υπάρχουν λεξικά με ειδικά σύμβολα για τυφλούς, όπως το σύστημα Braille, 13 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (86,7%) απάντησαν θετικά. Το ιδιαίτερα υψηλό αυτό ποσοστό δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες γνώριζαν την ανάγκη να είναι τα λεξικά προσβάσιμα σε όλους/ες, ακόμη και σε άτομα που δεν βλέπουν. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά καταλάβαιναν πως τα λεξικά πρέπει να είναι διαθέσιμα για όλους/ες, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Επίσης, στην πρόταση που υποστήριζε ότι τα λεξικά υπάρχουν μόνο σε έντυπη μορφή, μόλις 4 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (26,7%) απάντησαν θετικά. Η πλειοψηφία αναγνώρισε σωστά ότι τα λεξικά δεν περιορίζονται πλέον μόνο στο έντυπο βιβλίο, αλλά υπάρχουν και σε ηλεκτρονικές μορφές, κάτι που ίσως δείχνει ότι, αν και πολύ μικροί/ες σε ηλικία, είχαν αρκετή εξοικείωση με την τεχνολογία. Αυτό φαίνεται κι από την επιλογή που ανέφερε ότι τα λεξικά μπορούν να υπάρχουν και σε υπολογιστή, όπου απάντησαν θετικά οι 14 από τους/τις 15 (93,3%). Πρόκειται για το υψηλότερο ποσοστό που έχει εμφανιστεί στην Ερώτηση 6, που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό.

Στην επιλογή που ανέφερε ότι τα λεξικά μπορεί να περιλαμβάνουν και εικόνες, απάντησαν θετικά 9 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (60%). Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι λίγο παραπάνω από τους/τις μισούς/ές γνώριζαν ότι υπάρχουν λεξικά που έχουν και

οπτικές πληροφορίες. Πρόκειται κυρίως για εικονογραφημένα εκπαιδευτικά λεξικά, όπως το «*Εικονογραφημένο Λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού*». Το γεγονός ότι 6 από τους 15 (40%) δεν γνώρισαν αυτή τη δυνατότητα δείχνει πως δεν έχουν έρθει πρόσφατα σε επαφή με τέτοια λεξικά ή δεν τα συνδέουν με τον όρο «λεξικό». Η απάντηση αυτή τονίζει πάλι την ανάγκη για περισσότερη εξοικείωσή τους με διάφορες μορφές λεξικών.

Τέλος, στην επιλογή που ανέφερε ότι τα λεξικά μπορεί να περιλαμβάνουν και φανταστικές λέξεις, απάντησαν θετικά μόνο 3 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (20%). Το χαμηλό αυτό ποσοστό δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (80%) κατανοεί σωστά ότι το λεξικό καταγράφει υπαρκτές, καθιερωμένες λέξεις της γλώσσας και όχι λέξεις που επινοεί ο/η συγγραφέας. Η απάντησή τους αυτή ταιριάζει με όσα απάντησαν και σε προηγούμενη ερώτηση, πως ο ρόλος του λεξικού είναι να παρουσιάζει ό,τι ήδη υπάρχει και χρησιμοποιείται στη γλώσσα, όχι να δημιουργεί καινούργιες λέξεις. Εφόσον το ποσοστό των παιδιών που είχαν αυτή την παρανόηση είναι μικρό, δεν φαίνεται να χρειάζεται ιδιαίτερη παρέμβαση σε αυτό το σημείο, καθώς η σχετική γνώση είχε σε γενικές γραμμές κατακτηθεί.

Η Ερώτηση 7 είχε ως στόχο να εξετάσει ποιους τύπους λεξικών γνώριζαν οι μαθητές/τριες, μέσω μιας λίστας με διάφορα είδη λεξικών (ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, δίγλωσσο κ.ά.). Η ερώτηση ήταν και πάλι πολλαπλής επιλογής και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δηλώσουν αν γνώριζαν ή όχι καθένα από τα λεξικά που αναφέρονταν. Ο **Πίνακας 3** που ακολουθεί περιλαμβάνει την ποσοτική ανάλυση των δεομένων της ερώτησης αυτής.

Πίνακας 3: Ποια από τα παρακάτω λεξικά γνωρίζεις;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Ορθογραφικό λεξικό	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Λεξικό κυρίων ονομάτων	Όχι	14	93,3
	Ναι	1	6,7
Ερμηνευτικό λεξικό	Όχι	5	33,3
	Ναι	10	66,7
Ετυμολογικό λεξικό	Όχι	9	60,0
	Ναι	6	40,0
Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων	Όχι	8	53,3
	Ναι	7	46,7
Εκπαιδευτικό λεξικό	Όχι	5	33,3

Το ορθογραφικό λεξικό το αναγνώρισαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες (15 στους 15, δηλαδή 100%), γεγονός που δείχνει ότι πρόκειται για το πιο γνωστό και οικείο είδος λεξικού για τα παιδιά. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι το λεξικό αυτό χρησιμοποιείται συχνά στην τάξη, γεγονός που είχε επιβεβαιώσει και η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της, όπου ανέφερε ότι τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση του, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο στην καθημερινή διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας.

Αντίθετα, το λεξικό κυρίων ονομάτων το αναγνώρισε μόνο 1 μαθητής/τρια (6,7%), ενώ οι υπόλοιποι/ες δήλωσαν άγνοια. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές/τριες δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με αυτό το είδος λεξικού, κάτι που μπορεί να εξηγηθεί από την απουσία του από τη σχολική καθημερινότητα. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να υπάρξουν δραστηριότητες στην διδακτική παρέμβαση που να τους/τις βοηθούν να μάθουν τις δυνατότητές του και να μπορούν να το αξιοποιήσουν όταν χρειαστεί. Ωστόσο, το ερμηνευτικό λεξικό το αναγνώρισαν αρκετοί/-ες και συγκεκριμένα οι 10 από τους/τις 15 (66,7%). Το ερμηνευτικό λεξικό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, ειδικά στις περιπτώσεις πολύσημων λέξεων, όπου απαιτείται κατανόηση διαφορετικών σημασιών ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Παρ' όλα αυτά, το ότι ένα σημαντικό ποσοστό (33,3%) που δεν το επέλεξε ίσως δείχνει ότι δεν γνώριζαν τον ίδιο τον όρο «ερμηνευτικό». Μπορεί δηλαδή να έχουν χρησιμοποιήσει τέτοια λεξικά στην πράξη, χωρίς να γνωρίζουν ότι ονομάζονται έτσι. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, να δοθεί έμφαση και στην ορολογία και τον ρόλο του ερμηνευτικού λεξικού, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα πώς μπορούν να το αξιοποιήσουν ειδικά σε περιπτώσεις πολυσημίας.

Όσον αφορά το ετυμολογικό λεξικό, δηλαδή το λεξικό που εξηγεί την προέλευση των λέξεων, μόνο 6 μαθητές/τριες (40%) δήλωσαν ότι το γνώριζαν. Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δεν έχουν εξοικείωση με την έννοια της ετυμολογίας, καθώς αυτή δεν αποτελεί συνήθως κομμάτι της καθημερινής διδασκαλίας της γλώσσας στο σχολείο. Αντίστοιχα, το λεξικό συνωνύμων/αντωνύμων αναγνωρίστηκε από 7 μαθητές/τριες (46,7%), δηλαδή σχεδόν από τους/τις μισούς/ές. Αν και σε προηγούμενη ερώτηση (Ερώτηση 5) οι μαθητές/τριες είχαν αναγνωρίσει ότι το λεξικό περιέχει συνώνυμα και αντώνυμα, φαίνεται ότι δεν γνωρίζουν απαραίτητα ότι υπάρχει ξεχωριστός τύπος λεξικού για αυτήν τη λειτουργία. Το εύρημα αυτό δείχνει πως υπάρχει ανάγκη να διευκρινιστεί μέσα από τη διδασκαλία.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό λεξικό, 10 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (66,7%) δήλωσαν πως το γνώριζαν. Το ποσοστό αυτό είναι ικανοποιητικό και φανερώνει ότι

αρκετοί/ές είχαν συναντήσει τέτοιου είδους λεξικά στο σχολείο. Ωστόσο, η ύπαρξη του ποσοστού που δεν το αναγνώρισε δείχνει ότι ίσως δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορά μεταξύ του απλού λεξικού και αυτού που είναι ειδικά σχεδιασμένο για μαθητές/τριες, κάτι που μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την χρήση του στην τάξη. Επίσης, το μονόγλωσσο λεξικό, δηλαδή το λεξικό που παρέχει πληροφορίες στην ίδια γλώσσα (π.χ. ελληνική λέξη με ελληνική εξήγηση), ήταν γνωστό σε 11 μαθητές/τριες (73,3%). Το υψηλό αυτό ποσοστό είναι αναμενόμενο, καθώς τέτοιου είδους λεξικά χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία της γλώσσας. Το δίγλωσσο λεξικό, δηλαδή το λεξικό που μεταφράζει λέξεις από μία γλώσσα σε μια άλλη (π.χ. ελληνικά–αγγλικά), αναγνωρίστηκε από 12 (80%). Το υψηλό ποσοστό δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες είχαν έρθει σε επαφή με τέτοιου είδους λεξικά, κυρίως μέσα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος, το ψηφιακό λεξικό αναγνωρίστηκε επίσης από 12 μαθητές/τριες (80%), γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες έχουν εξοικειωθεί με την ύπαρξη λεξικών σε ηλεκτρονική μορφή, για παράδειγμα στο διαδίκτυο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις απαντήσεις της Ερώτησης 6, όπου η πλειοψηφία τόνισε ότι τα λεξικά δεν υπάρχουν μόνο σε έντυπη μορφή.

Η ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου είχε στόχο να ερευνήσει τις πρακτικές των μαθητών/τριών και ειδικότερα το πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν το λεξικό στη σχολική και την εξωσχολική τους ζωή. Η ερώτηση περιείχε κλίμακα πέντε βαθμών, «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ», «Πάρα πολύ». Τα αποτελέσματα είναι στον **Πίνακα 4**.

Πίνακας 4: Πόσο συχνά χρησιμοποιείς λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο συχνά χρησιμοποιείς λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	5	33,3
	Μέτρια	7	46,7
	Πολύ	3	20,0
	Πάρα πολύ	0	0
	Mean	1,87	
	Min	1	
	Max	3	

Στην ερώτηση αυτή, 5 στους/στις 15 μαθητές/τριες (33,3%) δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούσαν λίγο, 7 (46,7%) απάντησαν μέτρια, ενώ μόνο 3 (20%) δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούσαν πολύ. Κανείς/Καμία δεν απάντησε «Καθόλου» ή «Πάρα πολύ». Ο

μέσος όρος των απαντήσεων είναι 1,87, δηλαδή κάτω από το «Μέτρια», και φανερώνει ότι η χρήση του λεξικού ήταν μάλλον περιορισμένη, σε αντίθεση με όσα είχε δηλώσει η εκπαιδευτικός στη συνέντευξη, ότι δηλαδή χρησιμοποιούσαν το λεξικό στην τάξη σχεδόν καθημερινά. Το εύρημα αυτό ενισχύει την ανάγκη η διδακτική παρέμβαση να εστιάσει στην παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού στην τάξη, με συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, για να διερευνηθούν περισσότερο οι πρακτικές τους, η Ερώτηση 9 είχε τη μορφή πολλαπλής επιλογής και ζητούσε από τους μαθητές/τριες να επιλέξουν σε ποια πλαίσια χρησιμοποιούσαν λεξικά στην καθημερινότητά τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 5**. Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις.

Πίνακας 5: Αν έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό, πού το έχεις χρησιμοποιήσει;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Στο σπίτι	Όχι	6	40,0
	Ναι	9	60,0
Στο μάθημα της Γλώσσας	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Σε άλλο μάθημα του σχολείου	Όχι	11	73,3
	Ναι	4	26,7
Σε ιδιαίτερα / φροντιστήριο ξένων γλωσσών	Όχι	12	80,0
	Ναι	3	20,0
Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0

Οι επιλογές αφορούσαν αρχικά το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο επέλεξαν 14 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (93,3%). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό της εκπαιδευτικού στη συνέντευξη, ότι χρησιμοποιούσαν λεξικό κατά τη διδασκαλία (αν και όχι καθημερινά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως), κάτι που είναι αρκετά ενθαρρυντικό, καθώς δεν θα τους ήταν ξένο στη διδακτική παρέμβαση. Ταυτόχρονα, 9 μαθητές/τριες (60%) δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούσαν στο σπίτι, πράγμα που σημαίνει ότι αρκετοί/ές είχαν μια επαφή με αυτό και στην εξωσχολική τους ζωή, ενώ 4 (26,7%) το χρησιμοποιούσαν σε άλλο μάθημα του σχολείου και 3 (20%) σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα ξένων γλωσσών. Το χαμηλό ποσοστό χρήσης του λεξικού σε άλλα μαθήματα δείχνει ότι οι μαθητές/τριες είχαν συνδέσει το λεξικό κατά κύριο λόγο με το μάθημα

της Γλώσσας. Τέλος, κανένας/καμία δεν δήλωσε ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει λεξικό ποτέ ή σε άλλο μέρος πέρα από τις επιλογές που δινόταν.

Η Ερώτηση 10 αφορούσε τους λόγους για τους οποίους είχαν χρησιμοποιήσει λεξικό γενικά στο σχολείο, το σπίτι ή αλλού. Είχε τη μορφή πολλαπλής επιλογής όπως και οι ερωτήσεις 5, 6 και 7, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να επιλέξουν όσους λόγους ήθελαν. Έτσι θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε περισσότερο τις πρακτικές τους όσον αφορά τη χρήση λεξικού. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 6**.

Πίνακας 6: Αν έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό, για ποιους λόγους το έχεις κάνει;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Για να βρω άλλες σημασίες μιας λέξης	Όχι	4	26,7
	Ναι	11	73,3
Για να βρω μια λέξη σε άλλη γλώσσα	Όχι	9	60,0
	Ναι	6	40,0
Για να βρω πώς προφέρεται σωστά μια λέξη	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0
Για να βρω πώς γράφεται σωστά μια λέξη	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Για να βρω πώς χρησιμοποιείται μια λέξη σε προτάσεις	Όχι	11	73,3
	Ναι	4	26,7
Για να βρω μια συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη	Όχι	10	66,7
	Ναι	5	33,3
Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό	Όχι	14	93,3
	Ναι	1	6,7

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι περισσότεροι μαθητές/τριες, συγκεκριμένα 14 από τους/τις 15 (93,3%), δήλωσαν ότι είχαν χρησιμοποιήσει λεξικό για να βρουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, επιβεβαιώνοντας ότι αυτή είναι η πιο συνηθισμένη και βασική χρήση του λεξικού. Ταυτόχρονα, 11 μαθητές/τριες (73,3%) απάντησαν ότι το είχαν χρησιμοποιήσει για να βρουν άλλες σημασίες μιας λέξης, κάτι που δείχνει ότι αρκετοί/ές είχαν επαφή με την έννοια της πολυσημίας και αναζητούσαν περισσότερες πληροφορίες πέρα από τη βασική σημασία. Επιπλέον, 13 (86,7%) ανέφεραν ότι είχαν χρησιμοποιήσει λεξικό για να βρουν πώς γράφεται σωστά μια λέξη, το οποίο είχε αναφερθεί και στη συνέντευξη της εκπαιδευτικού, αλλά έχει προκύψει επίσης και από προηγούμενες απαντήσεις, συγκεκριμένα στην ερώτηση 7, όπου όλοι/ες δήλωσαν ότι γνώριζαν το ορθογραφικό λεξικό.

Την επιλογή που σχετίζεται με τη χρήση του λεξικού για την εύρεση μια λέξης σε μια άλλη γλώσσα την επέλεξαν 6 μαθητές/τριες (40%), πιθανόν στο πλαίσιο

εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Χαμηλό ποσοστό 26,7% (4 μαθητές/τριες) απάντησε ότι το έχει αξιοποιήσει για να δει πώς χρησιμοποιείται μια λέξη μέσα σε προτάσεις, κάτι που δείχνει χαμηλή εξοικείωση με τα λεξικά που περιλαμβάνουν παραδείγματα χρήσης. Παράλληλα, μόνο 5 (33,3%) ανέφεραν ότι έχουν χρησιμοποιήσει λεξικό για να βρουν συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού στην συνέντευξη, ότι το χρησιμοποιούσαν συχνά για αυτό τον λόγο. Κανένας/Καμία (0%) δεν δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει λεξικό για να βρει την προφορά μιας λέξης, κάτι που δείχνει ότι αγνοούσαν αυτή τη λειτουργία των λεξικών και πρέπει να συμπεριληφθεί στη διδακτική παρέμβαση. Ήταν αναμενόμενο ότι δεν θα επιλεχθεί από τους/τις περισσότερους/ες, καθώς ήδη στην ερώτηση 5, μόνο ένας/μια μαθήτρια είχε επιλέξει ότι στο λεξικό μπορούμε να βρούμε πώς προφέρεται μια λέξη. Τέλος, 1 μόνο μαθητής/τρια (6,7%) απάντησε ότι δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ λεξικό, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με την προηγούμενη ερώτηση, στην οποία κανένας/καμία δεν είχε δηλώσει ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει λεξικό.

Ανακεφαλαιώνοντας τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι είχαν χρησιμοποιήσει λεξικό, παρατηρούμε ότι ο πιο συχνός λόγος ήταν η αναζήτηση της σημασίας μιας άγνωστης λέξης, καθώς σχεδόν όλοι (93,3%) δήλωσαν ότι το είχαν χρησιμοποιήσει για αυτόν τον σκοπό. Αμέσως επόμενος σε συχνότητα λόγος ήταν η εύρεση της ορθής γραφής μιας λέξης, με ποσοστό 86,7%, ενώ στην τρίτη θέση βρίσκεται η χρήση του λεξικού για τον εντοπισμό διαφορετικών σημασιών της ίδιας λέξης, με ποσοστό 73,3%. Σε μικρότερο βαθμό (40%), οι μαθητές/τριες είχαν χρησιμοποιήσει λεξικό για να βρουν τη μετάφραση μιας λέξης σε άλλη γλώσσα, ή για την εύρεση συνωνύμων ή αντωνύμων (33,3%). Ακόμα πιο λίγοι (26,7%) το είχαν χρησιμοποιήσει για να δουν πώς χρησιμοποιείται μια λέξη μέσα σε προτάσεις και κανένας/καμία για να βρει την προφορά μιας λέξης.

Οι επόμενες ερωτήσεις εξέταζαν τις στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών με περισσότερες λεπτομέρειες, και πάλι με κλίμακα πέντε βαθμών, από το «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ». Η ερώτηση 11 τους ζητούσε να δηλώσουν πόσο καλά πίστευαν ότι γνώριζαν να χρησιμοποιούν λεξικό. Οι απαντήσεις φαίνονται στον **Πίνακα 7** από κάτω.

Πίνακας 7: Πόσο καλά πιστεύεις ότι ξέρεις να χρησιμοποιείς λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο καλά πιστεύεις ότι ξέρεις να χρησιμοποιείς λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	2	13,3
	Μέτρια	7	46,7
	Πολύ	2	13,3
	Πάρα πολύ	4	26,7
	Mean	2,53	
	Min	1	
	Max	4	

Όπως φαίνεται στον πίνακα, 2 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (13,3%) είπαν ότι ήξεραν να χρησιμοποιούν λεξικό «Λίγο», 7 (46,7%) «Μέτρια», 2 (13,3%) «Πολύ», και 4 (26,7%) δήλωσαν «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,53, που δείχνει ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αξιολογούν τον εαυτό τους σχετικά θετικά. Η πλειοψηφία κινήθηκε στο «Μέτρια» και πάνω, γεγονός που δείχνει ότι είχαν κάποια εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ακόμη κι αν δεν το χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κάποιες φορές όντως χρησιμοποιούσαν λεξικό στην τάξη και έτσι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Η Ερώτηση 12 αφορούσε κατά πόσο θεωρούσαν εύκολο να χρησιμοποιούν το λεξικό. Οι απαντήσεις φαίνονται στον **Πίνακα 8**.

Πίνακας 8: *Πόσο εύκολο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;*

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο εύκολο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	2	13,3
	Μέτρια	4	26,7
	Πολύ	5	33,3
	Πάρα πολύ	4	26,7
	Mean	2,73	
	Min	1	
	Max	4	

Στην ερώτηση αυτή, 2 μαθητές/τριες (13,3%) απάντησαν ότι τους ήταν «Λίγο» εύκολο να χρησιμοποιούν λεξικό, 4 (26,7%) «Μέτρια», 5 (33,3%) «Πολύ», και τέλος 4 (26,7%) «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος ήταν 2,73, δηλαδή σχετικά υψηλός, και δείχνει ότι οι μαθητές/τριες θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό εύκολη τη χρήση του λεξικού. Η ευκολία αυτή δεν συνδέεται απαραίτητα με τη συχνότητα χρήσης (όπως φάνηκε στην

Ερ. 8), αλλά φανερώνει ότι γενικά δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες, γεγονός θετικό ως προς την διδακτική παρέμβασης που θα υλοποιούνταν στη συνέχεια.

Η Ερώτηση 13 εστίαζε στο κατά πόσο θεωρούσαν ενδιαφέρουσα ή όχι τη χρήση του λεξικού. Οι απαντήσεις φαίνονται στον **Πίνακα 9**.

Πίνακας 9: Πόσο ενδιαφέρον πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο ενδιαφέρον πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;	Καθόλου	3	20,0
	Λίγο	2	13,3
	Μέτρια	5	33,3
	Πολύ	3	20,0
	Πάρα πολύ	2	13,3
	Mean	1,93	
	Min	0	
	Max	4	

Σε αυτήν την ερώτηση, 3 μαθητές/τριες (20%) απάντησαν «Καθόλου», 2 (13,3%) «Λίγο», 5 (33,3%) «Μέτρια», 3 (20%) «Πολύ» και 2 (13,3%) «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος ήταν 1,93, που δείχνει ότι το λεξικό δεν ήταν ιδιαίτερα ελκυστικό από τους/τις περισσότερους/ες, παρά την εξοικείωση με τη χρήση και την αντίληψη ότι τους είναι εύκολο (βλ. Ερωτήσεις 11 και 12). Αυτό ίσως οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιαζόταν το λεξικό στο σχολείο και δείχνει ότι χρειάζονταν πιο δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες κατά την διδακτική παρέμβαση.

Αντίστοιχα, η ερώτηση 14 αφορούσε τις στάσεις τους για το εάν θεωρούσαν ότι το λεξικό ήταν χρήσιμο για αυτούς/ες. Οι απαντήσεις εμφανίζονται στον **Πίνακα 10**.

Πίνακας 10: Πόσο χρήσιμο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο χρήσιμο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	2	13,3
	Μέτρια	3	20,0
	Πολύ	4	26,7
	Πάρα πολύ	6	40,0
	Mean	2,93	
	Min	1	
	Max	4	

Στην ερώτηση αυτή, οι απαντήσεις κατανέμονται ως εξής: 2 μαθητές/τριες (13,3%) δήλωσαν «Λίγο», 3 (20%) «Μέτρια», 4 (26,7%) «Πολύ», και 6 (40%) «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος διαμορφώθηκε στο 2,93, που σημαίνει ότι η γνώμη των

μαθητών/τριών σχετικά με το αν είναι χρήσιμη η αναζήτηση στο λεξικό κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα. Το αποτέλεσμα ενισχύει την ανάγκη διδακτικής παρέμβασης που θα τους/τις βοηθούσε να αντιληφθούν τη μεγάλη χρησιμότητα του λεξικού ως κειμενικού είδους για διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του αρχικού ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με την ερώτηση 15, η οποία διερευνούσε κατά πόσο οι μαθητές/τριες είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε δραστηριότητες δημιουργίας λεξικού.

Πίνακας 11: *Έχεις συμμετάσχει ποτέ σε δραστηριότητες δημιουργίας λεξικού στο σχολείο;*

		Συχνότητα	Ποσοστό
Έχεις συμμετάσχει ποτέ σε δραστηριότητες δημιουργίας λεξικού στο σχολείο;	Όχι	9	60,0
	Ναι	1	6,7
	Δεν θυμάμαι	5	33,3

Όπως φαίνεται στον **Πίνακα 11**, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, δηλαδή 9 στους/στις 15 (60%), απάντησε ότι δεν είχε συμμετάσχει ποτέ σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ενώ 5 μαθητές/τριες (33,3%) δήλωσαν «δεν θυμάμαι». Μόνο ένας/μια μαθητής/τρια (6,7%) απάντησε «Ναι», κάτι που δείχνει ότι οι μαθητές/τριες γενικά δεν έχουν εμπλακεί σε λεξικογραφικές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα δήλωσε η δασκάλα στη συνέντευξή της, όπου ανέφερε ότι είχαν φτιάξει στην τάξη «*Το λεξικό του υπολογιστή*». Ίσως η δασκάλα αναφερόταν σε τάξεις που δίδασκε τα προηγούμενα χρόνια. Πάντως, η ανάγκη για δραστηριότητες που να τα εξοικειώνουν με την έννοια και λειτουργία του λεξικού ως κειμενικού είδους πάλι φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους.

4.3 Δεύτερη φάση έρευνας – Διδακτική παρέμβαση

Η δεύτερη φάση της έρευνας, κατά την οποία υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση σχετιζόταν με τα ερευνητικά ερωτήματα 3, 4, 5 και 6. Σύμφωνα με αυτά, η παρατήρηση της παρέμβασης διερευνούσε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούσαν να αντιληφθούν τις συμβάσεις του λεξικού και του λήμματος, καθώς και τον τρόπο εξοικείωσής τους με τη συλλογή και επεξεργασία λημμάτων και τη διαμόρφωση δικού τους λεξικού, ακολουθώντας τις συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Η παρατήρηση διήρκησε 10 διδακτικά δίωρα, κατά τα οποία η εκπαιδευτικός εφάρμοσε στην πράξη σχεδόν αυτούσιες τις 19 από τις 25 ενδεικτικές δραστηριότητες που της δόθηκαν για μελέτη στο επιμορφωτικό υλικό. Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστεί

αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση, όπως πραγματοποιήθηκε στην τάξη τα 5 διδακτικά δίωρα.

Το πρώτο διδακτικό δίωρο, περιλάμβανε εισαγωγικές δραστηριότητες για να αναδειχθούν οι αρχικές γνώσεις των μαθητών/τριών για το λεξικό. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το δίωρο, η χρήση του λεξικού ήταν προγραμματισμένη από πριν και δεν προέκυψε από τις ανάγκες του μαθήματος. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την Δραστηριότητα 1 (***Παράρτημα 8***), η οποία είχε τη μορφή ιδεοθύελλας και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να καταγράψουν λέξεις-κλειδιά που έρχονται στο μυαλό τους όταν ακούν τη λέξη «λεξικό». Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών ήταν οι εξής: «βιβλίο», «Γλώσσα», «αναζήτηση», «αλφαβητική σειρά», «γραμματική», «λεξιλόγιο». Στη συνέχεια, τους δόθηκε ένα λήμμα της λέξης «λεξικό», και, σύμφωνα με αυτό, παρατήρησαν κατά πόσο κάποιες πληροφορίες για το λεξικό που αναφέρει το λήμμα ταυτίζονται με τις αρχικές τους ιδέες στο ερώτημα «α)». Στη συνέχεια, βασιζόμενοι/ες στο ίδιο λήμμα κατέγραψαν ορισμένα είδη λεξικών που αναφέρονται, ενώ τους ζητήθηκε να εντοπίσουν συντομογραφίες και να πουν το σκοπό που πιστεύουν ότι εξυπηρετεί η ύπαρξή τους στα λήμματα. Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός ρώτησε τους/τις μαθητές/τριες τη διαφορά ανάμεσα στις συντομογραφίες και στα αρκτικόλεξα, έτσι ώστε να μην υπάρξει σύγχυση μεταξύ τους. Τέλος, με το τελευταίο ερώτημα της δραστηριότητας προβληματίστηκαν σχετικά με τις λέξεις που περιέχονται στο λήμμα με έντονα γράμματα, προετοιμάζοντας τους/τες για τις επόμενες δραστηριότητες.

Στην συνέχεια, προχώρησαν στην προτεινόμενη Δραστηριότητα 2 (***Παράρτημα 8***), στην οποία έγινε η εισαγωγή της έννοιας του λήμματος. Στο πρώτο ερώτημα, η έννοια σχηματίστηκε μέσα από ένα σταυρόλεξο, το οποίο συμπληρώθηκε από λέξεις, σχετικά με τις πληροφορίες που μπορεί να εμπεριέχει ένα λεξικό, όπως σημασία, παραδείγματα, μετάφραση κ.τ.λ., ενώ στο δεύτερο ερώτημα ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν έναν δικό τους ορισμό για το λήμμα και να δώσουν ένα παράδειγμα. Ωστόσο, προτίμησαν να βρουν τον ορισμό του μέσα από τα λεξικά τους, δηλαδή πήραν την πρωτοβουλία να χρησιμοποιήσουν το λεξικό χωρίς τους ζητηθεί. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση σχετικά με το τι περιέχει ένα λήμμα, καθώς μίλησαν για τη λέξη-κεφαλή και δυσκολεύτηκαν να ξεχωρίσουν αν λήμμα ονομάζεται μόνο η λέξη-κεφαλή ή όλη η ανάλυση της λέξης, γεγονός που διευκρίνισε στη συνέχεια, η δασκάλα, αναφέροντας ότι λήμμα ονομάζεται όλο το «κείμενο» μαζί με την λέξη-κεφαλή.

Έπειτα, ακολούθησαν οι Δραστηριότητες 3, 4, 5 και 6 (***Παράρτημα 8***), οι οποίες στόχευαν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα διάφορα είδη των λεξικών. Πιο συγκεκριμένα, στην Δραστηριότητα 3, παρουσιάστηκαν 5 διαφορετικά είδη λεξικών (δίγλωσσο, κυριών ονομάτων, γενικής χρήσης, συνωνύμων-αντωνύμων και εκπαιδευτικό) και αρχικά, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν τα εξώφυλλά τους και στη συνέχεια, έγινε μια σύντομη συζήτηση σχετικά με τις πληροφορίες που μπορεί να περιλαμβάνουν. Οι απαντήσεις τους ήταν αρκετά στοχευμένες σε όλα τα είδη που εμφανίζονταν. Σε εκείνη τη δραστηριότητα, βασίστηκε και η 4, κατά την οποία οι μαθητές/τριες αντιστοίχισαν τα παραπάνω λεξικά με τις αντίστοιχες πληροφορίες τους. Στη συνέχεια, προχώρησαν στην 5, στην οποία έπρεπε να συμπληρώσουν ένα σταυρόλεξο, με πιθανά είδη λεξικών, ενώ ακολούθησε η δραστηριότητα 6, παρόμοιας λογικής με τις προηγούμενες, η οποία ζητούσε να αναφέρουν ποιο είδος λεξικού, ταιριάζει σε κάθε περίπτωση.

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/τριες δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν κάποιο λεξικό. Η μόνη φορά που το αξιοποίησαν ήταν στη δραστηριότητα 2, για να βρουν τον ακριβή ορισμό του λήμματος. Ωστόσο, σε αυτήν την δραστηριότητα το λήμμα προσεγγίστηκε κατά κάποιο τρόπο ως κειμενικό είδος, αφού το αντιμετώπισαν ως κείμενο που έχει μια συγκεκριμένη δομή (π.χ. λέξη-κεφαλή και πληροφορίες για αυτήν). Μέσω των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με διάφορα είδη λεξικών και αναζήτησαν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων, καθώς η στρατηγική χρήσης λεξικού αφορούσε την εξοικείωση με τυπογραφικά στοιχεία του λήμματος, και συγκεκριμένα συντομογραφίες. Γενικότερα, τα παιδιά είχαν θετική στάση ως προς τη χρήση λεξικού και η πλειοψηφία έδειχνε ικανοποιητική συμμετοχή και ενδιαφέρον στις δραστηριότητες. Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, παρείχε επεξηγήσεις όπου χρειαζόταν και ενίσχυε τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους λεξικά, τα οποία ήταν γενικής χρήσης, καθώς και το εκπαιδευτικό λεξικό «Το Λεξικό μας». Σημειώνεται ξανά ότι χρησιμοποίησε αυτούσιες τις ενδεικτικές δραστηριότητες, χωρίς τροποποίηση.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν το δεύτερο διδακτικό δίωρο εστίασαν στο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες το περιεχόμενο και την αξία των διαφόρων ενοτήτων του λεξικού, πιο συγκεκριμένα της μεγαδομής (π.χ. πρόλογος, πίνακας συντομογραφιών) και της μακροδομής του, αλλά και να αντιληφθούν πότε χρειάζεται να καταφύγουν στο λεξικό και πότε όχι, σύμφωνα με το περικείμενο. Το

συγκεκριμένο δίωρο δεν αφιερώθηκε ολόκληρο στη διδακτική παρέμβαση, καθώς πραγματοποιήθηκαν και άλλες εργασίες που είχε στο πρόγραμμά της η εκπαιδευτικός.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός επέλεξε τη Δραστηριότητα 13 (***Παράρτημα 8***), την οποία και τροποποίησε για την πιο εύκολη διεξαγωγή της. Η δραστηριότητα στην αρχική της μορφή ήταν ομαδική και περιλάμβανε την χρήση τριών διαφορετικών ειδών λεξικών (Κυρίων Ονομάτων, Γενικής χρήσης και Συνωνύμων-Αντωνύμων). Ωστόσο, η εκπαιδευτικός έκρινε ότι ήταν προτιμότερο για εκείνη να υλοποιηθεί ατομικά και χωρίς την χρήση διαφορετικών ειδών λεξικών, καθώς κάθε μαθητής/τρια θα χρησιμοποιούσε το προσωπικό του/της. Σε αυτήν τη δραστηριότητα, καλούνταν να ξεφυλλίσουν το λεξικό τους, ώστε να διαπιστώσουν ότι ένα λεξικό δεν περιέχει μόνο λήμματα, αλλά και άλλες χρήσιμες πληροφορίες. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη δραστηριότητα, στο ερώτημα α) προβληματίστηκαν σχετικά με τη μακροδομή του λεξικού, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης των λημμάτων, αν ήταν δηλαδή αλφαβητικά ταξινομημένα, θεματικά κτλ. Έπειτα, εστίασαν στο εξωτερικό μέρος και ανέτρεξαν στο λεξικό τους για να εντοπίσουν αν υπάρχουν κι άλλες πληροφορίες, όπως πίνακας συντομογραφιών, εικόνες ενδιάμεσα στα λήμματα κ.α. Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτικός τους/τις καθοδηγούσε σε ποιο μέρος του λεξικού πρέπει να ψάξουν, για παράδειγμα τις συντομογραφίες τις εντοπίζουμε συνήθως στο εισαγωγικό μέρος του λεξικού. Το γ) ερώτημα παραλείφθηκε, καθώς οι μαθητές/τριες όσο έψαχναν στο λεξικό τους μοιραζόταν και με τους υπόλοιπους/ες αν υπάρχουν ή όχι στα λεξικά τους.

Η Δραστηριότητα 24 ήταν ενσωματωμένη σε ενότητα του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διαβάσουν το κείμενο «Το καναρινί ποδήλατο» και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης που προτείνει το βιβλίο, αλλά και το συμπληρωματικό ερώτημα που αφορά τη χρήση του λεξικού. Το ερώτημα αυτό αναφέρει τη λέξη «ηττοπαθείς» που χρησιμοποιείται στο κείμενο και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν σχετικά με το αν είναι απαραίτητη η χρήση του λεξικού ή αν μπορούν απλά να συνάγουν τη σημασία της από τα συμφραζόμενα, ή με κάποια άλλη στρατηγική ανεύρεσης σημασίας. Οι μαθητές/τριες σε αυτό το σημείο κατάφεραν να εξάγουν τη σημασία της, καθώς ήταν μια λέξη που αρκετοί/ές ήδη γνώριζαν, ενώ στο τέλος, η δασκάλα τους/τις προέτρεψε να ανοίξουν το λεξικό, για να επιβεβαιώσουν τη σημασία.

Το λεξικό στις παραπάνω δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης, αφού ανέτρεξαν σε αυτό για να επιβεβαιώσουν τη σημασία μιας λέξης σε

κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, αλλά ταυτόχρονα ενισχύθηκε η οπτική του ως είδος κειμένου, καθώς οι μαθητές/τριες γνώρισαν τη δομή του και τους επικοινωνιακούς και λειτουργικούς σκοπούς που εξυπηρετεί κάθε ενότητα. Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε καμία από τις δύο δραστηριότητες, καθώς η συμμετοχή τους σε αυτές ήταν ικανοποιητική και ενθαρρύνονταν από την εκπαιδευτικό να εργαστούν αυτόνομα και όχι ομαδικά στις δραστηριότητες.

Κατά το τρίτο διδακτικό δίωρο, η δασκάλα επέλεξε να υλοποιήσει τρεις από τις προτεινόμενες δραστηριότητες προκειμένου να προάγει τη δεξιότητα της αλφαβητικής αναζήτησης. Πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 14, 15 και 16 (Παράρτημα 8) με μικρές τροποποιήσεις από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες είχαν στη διάθεσή τους λεξικά γενικής χρήσης (τσέπης) και το εκπαιδευτικό λεξικό «*Το Λεξικό μας*». Η πρώτη και πιο απλή δραστηριότητα (δηλαδή η 14) ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να βάλουν ορισμένες λέξεις στη σωστή αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια να ελέγξουν τις απαντήσεις τους με τη βοήθεια του λεξικού. Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, δασκάλα εστίασε σε μια από τις δοθείσες λέξεις, στη λέξη «*καλλιγραφία*». Ζήτησε συμπληρωματικά από τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν τη σημασία της στο λεξικό και τους έγραψε καλλιγραφικά γράμματα στον πίνακα για να αντιληφθούν καλύτερα τη σημασία.

Η 2η δραστηριότητα (η 15) είχε σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί ομαδικά, αλλά η δασκάλα επέλεξε να την υλοποιήσει ατομικά. Έτσι, ο/η κάθε μαθητής/τρια έπρεπε να εντοπίσει μια σειρά λέξεων στο λεξικό και να σημειώσει την αντίστοιχη σελίδα. Εφόσον ο/η καθένας/μια χρησιμοποιούσε διαφορετικό λεξικό, δεν ήταν εφικτό να γίνει έλεγχος των απαντήσεων στην τάξη. Η 3η δραστηριότητα (16), που σχεδιάστηκε ώστε να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της αλφαβητικής αναζήτησης, εισήγαγε την έννοια της «κεφαλίδας» και το ζητούμενο ήταν να εντοπιστούν όσες από τις δοθείσες λέξεις βρίσκονται στην ίδια σελίδα του λεξικού, ανάμεσα στις δύο κεφαλίδες. Παρόλο που η συγκεκριμένη δραστηριότητα αντλήθηκε αυτούσια από έγκυρη διαδικτυακή πηγή[1], θεωρήθηκε από τη δασκάλα ότι περιείχε ασάφεια στην εκφώνηση και προκάλεσε σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες. Είναι γεγονός ότι η τελευταία δραστηριότητα δυσκόλεψε περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι δεν εντόπισαν με ευκολία τις ενδιάμεσες λέξεις των κεφαλίδων. Αντιθέτως, έδειξαν ιδιαίτερη άνεση στην

[1] (https://museduc.gr/docs/gymnasio/Askiseis_Xrisis_Lexikou.pdf)

τοποθέτηση σε αλφαβητική σειρά των λέξεων και, σε γενικές γραμμές, ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και προθυμία στις δραστηριότητες.

Στο προτελευταίο διδακτικό δίωρο, η εκπαιδευτικός αποφάσισε να γνωρίσουν οι μαθητές/τριές της την οργάνωση της μικροδομής του λεξικού, δηλαδή τη δομή του λήμματος, γι' αυτό και πραγματοποίησε τις δραστηριότητες 7, 8, 9, 10, 12 και 23 (***Παράρτημα 8***). Αυτές πραγματοποιήθηκαν σχεδόν αυτούσιες με τις προτεινόμενες με ελάχιστες αλλαγές. Όσον αφορά τη δραστηριότητα 7, τους δόθηκαν δύο λήμματα του επιθέτου «*άγνωστος-η-ο*» από δύο διαφορετικά είδη λεξικών, έτσι ώστε να αντιληφθούν το λήμμα ως ένα κείμενο με ιδιαίτερες επικοινωνιακές και λειτουργικές συμβάσεις. Σε αυτό το σημείο, παρατήρησαν τα δύο λήμματα και προβληματίστηκαν σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, ανάλογα με το είδος του λεξικού στο οποίο βρίσκονται. Οι ομοιότητες που παρατήρησαν αφορούσαν την λέξη-κεφαλή, η οποία εντοπίζεται με έντονα γράμματα πάνω αριστερά, καθώς και την ύπαρξη παραδειγμάτων για την ανάδειξη της λέξης και στις δύο περιπτώσεις. Διαφορές εντόπισαν ως προς την έκταση των λημμάτων, καθώς ανέφεραν ότι η έκταση εξαρτάται και από το κοινό στο οποίο απευθύνεται ένα λεξικό. Το πρώτο λήμμα, για παράδειγμα, βρίσκεται στο εκπαιδευτικό λεξικό, γι' αυτό είναι σύντομο και ο λόγος του είναι πιο απλουστευμένος, καθώς απευθύνεται σε μαθητές/τριες.

Η 8η δραστηριότητα έδωσε έμφαση στον εντοπισμό του λημματικού τύπου, δηλαδή της ουδέτερης μορφής της λέξης, την οποία πρέπει να αναζητήσουν οι χρήστες/τριες στο λεξικό, για να λύσουν το λεξιλογικό τους πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν τρία λήμματα, ένα επίθετο, ένα ρήμα και ένα ουσιαστικό και, αρχικά για να γνωρίσουν καλύτερα τη αξία της λέξης-κεφαλή, τους ζητήθηκε να την κυκλώσουν. Έπειτα, για να ενισχυθεί η ικανότητα τους να λημματοποιούν, όπως αναφέρει η Ζερδελή (2019, σελ. 185), δηλαδή να αντιλαμβάνονται σε ποιο λήμμα να ανατρέξουν, κλήθηκαν να κυκλώσουν αν η λέξη είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο κ.τ.λ., και σε τι χρόνο, αριθμό, έγκλιση και πτώση θα την μετατρέψουν.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η δραστηριότητα 9, η οποία εστίαζε στην εξοικείωση με την δομή του λήμματος στο εκπαιδευτικό λεξικό, καθώς περιείχε ένα λήμμα και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν σε ποια στήλη αναφέρεται η κάθε πληροφορία που τους δινόταν. Δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη συγκεκριμένη άσκηση, καθώς είπαν προφορικά τις πληροφορίες της κάθε στήλης. Η εκπαιδευτικός έδειξε παρόμοια στάση και στη δραστηριότητα 10, η οποία εξοικείωνε τους/τις μαθητές/τριες με κάποιες από τις συντομογραφίες του λεξικού, καθώς έπρεπε

να μαντέψουν τι σημαίνει η κάθε συντομογραφία στο λεξικό. Τα παιδιά μάντεψαν κατευθείαν τι σημαίνουν κάποιες συντομογραφίες, χωρίς να μπουν στη διαδικασία να δουν πώς εμφανίζονται στο λήμμα και σε τι αναφέρονται. Ουσιαστικά, οι δύο αυτές δραστηριότητες έγιναν αρκετά διεκπεραιωτικά, χωρίς να γίνουν αντιληπτά κάποια λειτουργικά χαρακτηριστικά του λήμματος ως κειμενικού είδους, ότι δηλαδή τα λήμματα στο ίδιο λεξικό έχουν την ίδια υπερδομή, καθώς επίσης και η αξία των συντομογραφιών μέσα στο λήμμα.

Στην πορεία, η εκπαιδευτικός επέλεξε την δραστηριότητα 12, η οποία προωθούσε τη στρατηγική εξοικείωσης με τη μικροδομή του λεξικού και, συγκεκριμένα, εστίαζε στην πληροφορία που δίνουν αρκετά λήμματα σχετικά με την προφορά της λέξης. Η επιλογή της δασκάλας να πραγματοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς όπως διαπιστώθηκε από το πρώτο ερωτηματολόγιο, μόνο ένας/μια μαθητής/τρια γνώριζε ότι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό πληροφορίες για την προφορά μιας λέξης, ενώ κανένας/καμία δεν είχε χρησιμοποιήσει το λεξικό γι' αυτό το σκοπό. Αφού εντόπισαν στο λήμμα την πληροφορία που δίνει την προφορά, πραγματοποίησαν συζήτηση, σύμφωνα με το ερώτημα β), σχετικά με τους/τις χρήστες/τριες τους/τις οποίους/ες εξυπηρετεί το δεδομένο αυτό. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό της τάξης μπορούσε να αντιληφθεί ότι, αφού πρόκειται για σύμβολα που είναι γνωστά σε παγκόσμιο επίπεδο, βοηθά ανθρώπους που δεν μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα να διαβάσουν σωστά την προφορά μιας λέξης.

Τελευταία δραστηριότητα για το τέταρτο διδακτικό δίωρο αποτέλεσε η 23 (***Παράρτημα 8***), που προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για την τελική δραστηριότητα. Η άσκηση αυτή με τίτλο «Το λεξιλόγιο του Πάσχα» είχε στόχο την εξοικείωσή τους με τη δημιουργία λημμάτων. Τους δόθηκαν δυο λήμματα με τις θεματικές λέξεις «*σταυρός*» και «*έθιμο*» από δύο διαφορετικά λεξικά (*Εικονογραφημένο Λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού* και *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*). Οι μαθητές/τριες αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιους πιστεύουν ότι απευθύνεται το κάθε λεξικό, αναφέροντας σωστά ότι τα πρώτα λήμματα έχουν πιο απλό λόγια, αλλά και εικόνες, κάτι που σημαίνει ότι απευθύνονται σε παιδιά, ενώ τα τελευταία δύο, έχουν πιο σύνθετο λόγο και παρουσιάζουν περισσότερες σημασίες για τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/τριες επέλεξαν τη λέξη «λαμπάδα» και ξεκίνησαν να δημιουργούν το λήμμα της, ενώ χρησιμοποίησαν ίδια δομή με τα

λήμματα του εικονογραφημένου λεξικού. Η εκπαιδευτικός, καθοδηγούσε τα παιδιά, αναφέροντας ότι:

1. Πρώτα απ' όλα γράφουμε τη λέξη-κεφαλή πάνω-αριστερά με έντονα γράμματα.
2. Στη συνέχεια προσθέτουμε μέσα σε αγκύλη το άρθρο [η] και μέσα σε παρένθεση το μέρος του λόγου, δηλαδή (ουσιαστικό).
3. Από δίπλα παραθέτουμε τον πληθυντικό αριθμό, δηλαδή (λαμπάδες).
4. Και από κάτω από τη λέξη-κεφαλή δίνουμε έναν ορισμό «μικρό κερί».
5. Αποκάτω από τον ορισμό δίνουμε ένα παράδειγμα «Η νονά μου μου πήρε πολύ ωραία λαμπάδα για την Ανάσταση».
6. Στο τέλος, ζωγραφίζουμε μια εικόνα μιας λαμπάδας.

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο, πραγματοποιήθηκε η τελευταία προτεινόμενη δραστηριότητα (***Παράρτημα 8***), η οποία βασίστηκε στην ενότητα 15 του σχολικού βιβλίου «Κινηματογράφος – Θέατρο» και αφορούσε τη δημιουργία λεξικού από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Με αφορμή την ταινία της κινηματογραφικής ομάδας του σχολείου, με τίτλο «Τόπο στα νιάτα!», οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους λεξικό με νεολογισμούς, για να βοηθήσουν τους/τις μεγαλύτερους/ες να κατανοήσουν την ταινία. Οι μαθητές/τριες αφού μελέτησαν τον οδηγό δημιουργίας λεξικού και τους πίνακες συντομογραφιών και συμβόλων, έτσι ώστε να τα αξιοποιήσουν στα λήμματά τους, κατέληξαν μετά από συζήτηση ότι θα ακολουθήσουν τη δομή των λημμάτων του εκπαιδευτικού λεξικού «*Το Λεξικό μας*», ότι δηλαδή το λήμμα θα περιλαμβάνει τρεις στήλες. Η πρώτη θα περιέχει τη λέξη-κεφαλή, το μέρος του λόγου, συλλαβισμό και ετυμολογία, η δεύτερη τις πιθανές σημασίες της λέξης με παραδείγματα χρήσης, και η τρίτη συνώνυμα, αντώνυμα και φράσεις (όπου αυτό είναι εφικτό). Κατέληξαν επίσης, στο γεγονός ότι τα λήμματα στο λεξικό τους θα ταξινομηθούν με αλφαβητική σειρά.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός χώρισε τους/τις μαθητές/τριες σε 4 ομάδες, μοίρασε στην καθεμιά 5 λέξεις των νέων και, στη συνέχεια, πρόβαλε στον προτζέκτορα ένα ενδεικτικό λήμμα από «*Το Λεξικό μας*», ως πρότυπο. Δεν χρησιμοποίησαν όλες οι ομάδες όλες τις λέξεις που τους δόθηκαν, αλλά κάποιες που δεν γνώριζαν τις άλλαξαν με δικές τους, με την σύμφωνη γνώμη της δασκάλας. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα δημιούργησε λήμματα για τις λέξεις «*τσιλάρω», «σκαμάρω», «τρολλάρω», «καμπερώνω»* και *«άουρα»*. Η ομάδα αυτή, αξιοποίησε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό

τις συμβάσεις που είχαν συμφωνήσει και στις τρεις στήλες και ήταν ιδιαίτερα δημιουργικοί/ές στις ερμηνείες και στα παραδείγματα, ενώ χρησιμοποίησαν πολύ στοχευμένα συνώνυμα και αντώνυμα. Ωστόσο, στην ετυμολογία δεν ακολούθησε μια συστηματική καταγραφή, δηλαδή σε ορισμένα παραδείγματα, για να δείξει ότι η ετυμολογία της λέξης «*καμπερώνω»* προέρχεται από την αγγλική λέξη camp, το παρέθεσε ως [αγγλ. camp], ενώ στην αντίστοιχη περίπτωση της λέξης «*τρολλάρω»* κατέγραψε με λόγια ότι «προέρχεται από την αγγλική λέξη troll. Η δεύτερη ομάδα ανέλαβε τις λέξεις: «*OMG», «LOL», «σκαλώνω», «ρισπέκτ»* και *«αράζω».* Σε αντίθεση με την προηγούμενη ομάδα, όσον αφορά την ετυμολογία, ήταν πιο συστηματικοί/ές, ωστόσο οι ερμηνείες και τα παραδείγματά τους δεν ήταν αρκετά στοχευμένα.

Επιπλέον, η τρίτη ομάδα με τις λέξεις «*μπρο», «κριντζάρω», «φλεξάρω», «κράζω»* και «*κλαίω»* έδειξε μεγάλη συνέπεια ως προς τις συμβάσεις που είχαν συμφωνήσει εξ' αρχής. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι πρόσθεσαν σε δυο λέξεις και την προφορά μέσα σε αγκύλη, [bro] και [kleo], πράγμα που σημαίνει ότι ενώ αρχικά κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν είχε χρησιμοποιήσει το λεξικό γι' αυτόν σκοπό και μόνο ένας/μια γνώριζε ότι το λεξικό περιλαμβάνει και αυτήν την πληροφορία για τις λέξεις, μπήκαν στη διαδικασία να την εντάξουν στα δικά τους λήμματα. Τέλος, η τέταρτη ομάδα ανέλαβε τις λέξεις «*σέλφι», «ψήνομαι», «ντελούλου», «μπιφ»* και «*σπαμάρω»,* και γενικά εφάρμοσε πιστά τις συμβάσεις: οι ερμηνείες, οι ετυμολογίες και τα παραδείγματα ήταν αρκετά στοχευμένα, σε αντίθεση με τα συνώνυμα-αντώνυμα που δεν αντιπροσώπευαν σε μεγάλο βαθμό τις συγκεκριμένες λέξεις.

Η εκπαιδευτικός σε όλη αυτή την διαδικασία είχε ρόλο υποστηρικτικό όταν προέκυπτε κάποια απορία, ωστόσο οι μαθητές/τριες δεν χρειάστηκαν ιδιαίτερα την υποστήριξή της και, σε γενικές γραμμές, συνεργάστηκαν καλά με την ομάδα τους. Ωστόσο, η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου δεν τους έδωσε την δυνατότητα να ενοποιήσουν τα λήμματά τους σε αλφαβητική σειρά, όπως είχαν συμφωνήσει, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν μόνο τα λήμματα ξεχωριστά από κάθε ομάδα. Γενικά, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών έδειξε προθυμία να συμμετέχει στη δραστηριότητα.

Παρότι η εκπαιδευτικός υλοποίησε το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων του επιμορφωτικού υλικού, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι 6 από τις 25 συνολικά προτεινόμενες δραστηριότητες δεν εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης. Η επιλογή αυτή φαίνεται απολύτως λογική, αν ληφθεί υπόψη το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο των 10 διδακτικών ωρών.

Μεταξύ των δραστηριοτήτων που δεν υλοποιήθηκαν περιλαμβάνεται η Δραστηριότητα 11 (***Παράρτημα 8***), η οποία αφορούσε την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα τυπογραφικά στοιχεία των λημμάτων, όπως τα σύμβολα. Αν και η δραστηριότητα απαιτούσε να ερμηνεύσουν οι μαθητές τη σημασία των συμβόλων μέσω πίνακα, φαίνεται πως η εκπαιδευτικός έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στις συντομογραφίες, επιλέγοντας γι' αυτό τον λόγο την προηγούμενη Δραστηριότητα 10. Δεν πραγματοποιήθηκε επίσης η Δραστηριότητα 17 (***Παράρτημα 8***), η οποία αξιοποιούσε ως αυθεντικό κείμενο τους στίχους ενός τραγουδιού. Οι μαθητές/τριες καλούνταν να εξασκηθούν τόσο στην αναζήτηση του λημματικού τύπου όσο και στην αλφαβητική ταξινόμηση. Το βασικότερο όμως σημείο της δραστηριότητας ήταν η προσέγγιση του φαινομένου της πολυσημίας. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να εντοπίσουν όλες τις σημασίες της λέξης «χέρι» όπως παρουσιάζονται στο λήμμα που τους δινόταν και, στη συνέχεια, να διακρίνουν ποια από αυτές ανταποκρίνεται στη συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας.

Παράλληλα, δεν εφαρμόστηκε ούτε η Δραστηριότητα 18 (***Παράρτημα 8***), η οποία εντασσόταν στο σχολικό εγχειρίδιο και αξιοποιούσε επίσης το φαινόμενο της πολυσημίας, μέσα από το παράδειγμα της λέξης «απαγορευτικός». Οι μαθητές/τριες έπρεπε να βρουν την κατάλληλη σημασίας της λέξης, σύμφωνα με τις σημασίες που παρουσιάζονταν στο λήμμα. Παρόλο που και οι δύο δραστηριότητες προωθούσαν την ίδια βασική δεξιότητα, δηλαδή τον εντοπισμό στο λήμμα της κατάλληλης σημασίας μιας πολύσημης λέξης ανάλογα με το περικείμενο, δεν επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό. Είναι πιθανό ότι, επειδή είχαν προηγηθεί δραστηριότητες που αφορούσαν την αλφαβητική αναζήτηση και τον εντοπισμό λημματικού τύπου, η εκπαιδευτικός να θεώρησε πως το βασικό ζητούμενο είχε ήδη καλυφθεί. Ωστόσο, το γεγονός ότι καμία από τις δύο δραστηριότητες δεν υλοποιήθηκε δείχνει πως δεν δόθηκε η απαραίτητη έμφαση στο φαινόμενο αυτό, παρά τη σημασία του στη χρήση του λεξικού. Η μη αξιοποίησή τους αφήνει ένα σημαντικό κενό, καθώς οι μαθητές/τριες δεν είχαν την ευκαιρία να ασκηθούν συστηματικά στην ερμηνεία λέξεων ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, μια δεξιότητα απαραίτητη για την ουσιαστική χρήση του λεξικού στην καθημερινή ανάγνωση και γραφή.

Επιπλέον, δεν υλοποιήθηκαν οι Δραστηριότητες 19 και 20 (***Παράρτημα 8***), επίσης ενσωματωμένες στο σχολικό εγχειρίδιο, στην ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, εστίαζαν στην παραγωγική χρήση του λεξικού, και ειδικότερα, στη βελτίωση γραπτού λόγου με τη βοήθεια του λεξικού,

είτε μέσω της εύρεσης σωστής ορθογραφίας είτε μέσω της αναζήτησης συνωνύμων. Είναι πιθανό ότι η εκπαιδευτικός θεώρησε πως τέτοιου είδους δραστηριότητες απαιτούσαν περισσότερο χρόνο ή ότι οι μαθητές/τριες ήδη γνώριζαν την ύπαρξη συνωνύμων στα λεξικά. Τέλος, δεν αξιοποιήθηκε η Δραστηριότητα 22 (***Παράρτημα 8***), που αφορούσε την εκτίμηση της αναγκαιότητας προσφυγής στο λεξικό με βάση τα συμφραζόμενα. Παρόλο που η δεξιότητα αυτή, το να μπορεί, δηλαδή, ένας/μια μαθητής/τρια να κρίνει πότε είναι όντως χρήσιμη η χρήση του λεξικού, είναι ιδιαίτερα σημαντική, και μάλλον δεν θεωρήθηκε αρκετά απαραίτητη για να συμπεριληφθεί στην παρέμβαση.

4.4 Τρίτη φάση έρευνας – Αναστοχαστική

4.4.1 Τελικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών/τριών

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του τελικού ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με τις επιλογές τους, θα δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα 7 και 8, τα οποία αφορούν τα οφέλη από την παρέμβαση και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τους όσον αφορά το λεξικό ως κειμενικό είδος μετά την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών. Ταυτόχρονα, όπως είναι λογικό, θα γίνει και μια σύγκριση με τα αρχικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, πριν την παρέμβαση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην αρχή και των δυο ερωτηματολογίων, έπειτα από τα δημογραφικά στοιχεία, υπήρχε η ερώτηση 4 ανοικτού τύπου: «*Τι πιστεύεις ότι είναι ένα λεξικό*;». Η ερώτηση αυτή είχε ως στόχο να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να πουν ελεύθερα τι γνώριζαν για το λεξικό και να αναδείξει τυχόν αλλαγή στην αρχική τους άποψη. Ως προς τις γνώσεις τους για την έννοια του λεξικού, βγήκαν αρκετά συμπεράσματα. Αρχικά, όπως και στο πρώτο ερωτηματολόγιο, περιέγραψαν το λεξικό ανάλογα με την προσωπική εμπειρία τους. Η φράση «*ένα μικρό βιβλιαράκι*» επαναλαμβάνεται και μετά την παρέμβαση και ίσως παραπέμπει στο μικρό λεξικό που χρησιμοποιούσαν συνήθως στην τάξη. Αντίθετα, όσοι/όσες από αυτούς/ες είχαν κάνει χρήση άλλου είδους λεξικού, το περιέγραψαν ως «*ένα μεγάλο βιβλίο*». Η γνώση αυτή δεν φαίνεται να διαφοροποιείται στις απαντήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι στην παρέμβαση δεν έγινε χρήση πολλών λεξικών.

Ωστόσο, ο τρόπος που ο/η καθένας/καθεμιά εξηγούσαν κατόπιν το περιεχόμενο του λεξικού ανέδειξε τις επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης. Ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο καταγράφονταν απλοϊκές απαντήσεις με έμφαση στη σημασιολογική χρήση του λεξικού («*ένα μικρό βιβλιαράκι που γράφει τη σημασία πολλών λέξεων*»), στο τελικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως «*λήμματα*», «*συνώνυμα*», «*αντώνυμα*», «*συντομογραφίες*» και η χρήση του όρου «*ετυμολογία*» ήταν συχνότερη. Προστέθηκε ακόμα η ψηφιακή διάσταση του λεξικού («*φορητό ή στον υπολογιστή*»), απάντηση που απουσίαζε τελείως από το αρχικό ερωτηματολόγιο. Οι αναφορές αυτές δηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες μετά τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση αντιλαμβάνονταν πλέον το λεξικό με μια μορφή περισσότερο ολοκληρωμένη και όχι ως ένα απλό αποθετήριο λέξεων.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση 5, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να δηλώσουν, με βάση τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στην παρέμβαση, τι είδος πληροφορίες μπορούσαν να βρουν σε ένα λεξικό. Αυτή η ερώτηση υπήρχε και στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον **Πίνακα 12**.

Πίνακας 12: Με βάση τις δραστηριότητες που κάναμε, τι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Τις αγαπημένες λέξεις ή φράσεις του συγγραφέα	Όχι	14	93,3
	Ναι	1	6,7
Τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0
Τη σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη σε μια γλώσσα	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Το πώς προφέρεται μια λέξη σε μια γλώσσα	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Το πώς χρησιμοποιείται μια λέξη από άτομα διαφόρων ηλικιών	Όχι	10	66,7
	Ναι	5	33,3
Το αν μια λέξη είναι, π.χ., ρήμα ή ουσιαστικό	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Παραδείγματα για το πώς χρησιμοποιείται τώρα μια λέξη	Όχι	5	33,3
	Ναι	10	66,7
Παραδείγματα για το πώς θα χρησιμοποιείται μια λέξη στο μέλλον	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0
Λέξεις που σημαίνουν το ίδιο ή το αντίθετο με μια άλλη λέξη	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Λέξεις που δημιουργεί ο ίδιος ο συγγραφέας για να τις χρησιμοποιούμε	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0

Όπως φαίνεται στον πίνακα, το ποσοστό που επέλεξε τις αγαπημένες λέξεις και φράσεις του/της συγγραφέα από 20% μειώθηκε στο 6,7% (1 από τους/τις 15), όπως και το ποσοστό που διάλεξε τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη, καθώς από 13,3% έπεσε στο 0%. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι μέσω της παρέμβασης αντιλήφθηκαν ότι μέσα σε ένα λεξικό δεν υπάρχουν υποκειμενικές απόψεις του/της δημιουργού του. Ταυτόχρονα, όλοι/ες οι μαθητές/τριες (100%) φάνηκε ότι κατανόησαν ότι ένα λεξικό περιέχει κυρίως την σημασία ή τις σημασίες μιας λέξης, ποσοστό που ήταν ιδιαίτερα υψηλό και στο πρώτο ερωτηματολόγιο (80%). Ιδιαίτερα εντυπωσιακό ήταν το εύρημα σχετικά με την προφορά μιας λέξης. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο, γνώριζε μόνο το 33,3% (5 μαθητές/τριες) ότι υπάρχει και αυτή η πληροφορία, ενώ στο τελικό επέλεξαν αυτήν την απάντηση οι 14 από τους/τις 15 (93,3%) και μάλιστα, όπως φάνηκε από την παρατήρηση της παρέμβασης, έλαβε υπόψη την πληροφορία αυτή και μια ομάδα στα δικά της λήμματα.

Επιπλέον, πολύ θετικό είναι το γεγονός ότι από 86,7% αυξήθηκε σε 100% το ποσοστό των μαθητών/τριών, που κατανόησε ότι τα λήμματα εμπεριέχουν πληροφορίες για το μέρος του λόγου, για παράδειγμα αν μια λέξη είναι ρήμα ή ουσιαστικό, κάτι που φάνηκε και από τα λήμματα που δημιούργησαν. Επίσης, σημειώθηκε ακριβώς η ίδια εξέλιξη στα ποσοστά, στην επιλογή που δήλωνε ότι σε ένα λεξικό αναφέρονται πληροφορίες για μια λέξη έτσι όπως θα χρησιμοποιείται στο μέλλον, καθώς το σύνολο της τάξης κατανόησε ότι το λεξικό περιλαμβάνει πληροφορίες για μια λέξη για την δεδομένη χρονική στιγμή, ή για μια στιγμή στο παρελθόν.

Τέλος, μικρή διαφορά στα ποσοστά εμφανίστηκε στις επιλογές σχετικά με την ύπαρξη συνωνύμων-αντωνύμων και την ύπαρξη αυτοσχέδιων λέξεων που δημιουργεί ο/η συγγραφέας. Τις γνώσεις αυτές τις είχε ήδη η πλειοψηφία, γι' αυτό και δεν χρειάστηκε να ενσωματωθούν στην παρέμβαση. Ωστόσο, αν και δεν έλαβαν χώρα, μέσω των δραστηριότητων, το ποσοστό αυξήθηκε στην πρώτη περίπτωση σε 93,3% από 80%, και στη δεύτερη σε 100% από 86,7%.

Η ερώτηση 6 του τελικού ερωτηματολογίου ήταν επίσης ίδια με το αρχικό, έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση στις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές/τριες μέσω της παρέμβασης, σχετικά με τα είδη των λεξικών και τις πληροφορίες που πίστευαν ότι μπορεί να περιλαμβάνουν. Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, υπάρχει σημαντική βελτίωση, γεγονός που φαίνεται από τα αποτελέσματα του **Πίνακα 13**.

Πίνακας 13: Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείς ότι ισχύουν;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με το σκοπό τους	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Υπάρχουν λεξικά με όλες τις πιθανές πληροφορίες για μια λέξη	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Υπάρχουν λεξικά με λέξεις για ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. τεχνολογία)	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Υπάρχουν λεξικά με λέξεις με ειδικά σύμβολα για τους τυφλούς	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Τα λεξικά μπορούν να είναι μόνο σε έντυπη μορφή, σαν βιβλίο	Όχι	13	86,7
	Ναι	2	13,3
Τα λεξικά μπορούν να υπάρχουν και στον υπολογιστή μας	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και εικόνες	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και φανταστικές λέξεις	Όχι	14	93,3
	Ναι	1	6,7

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι το 80% των μαθητών/τριών που γνώριζε ότι υπάρχουν διάφορα είδη λεξικών ανάλογα με το σκοπό τους, τώρα αυξήθηκε στο 100%. Ωστόσο, κάτι που μάλλον δεν έγινε σαφές στο κομμάτι της διδακτικής παρέμβασης ήταν ότι δεν υπάρχουν λεξικά με όλες τις πληροφορίες για μια λέξη, γεγονός που φαίνεται από το μεγάλο ποσοστό που διάλεξε ότι υπάρχουν και έμεινε ίδιο στο 80%, αντί να μειωθεί. Ταυτόχρονα, σχεδόν ίδια έμειναν τα ποσοστά που αφορούσαν τις γνώσεις τους πάνω στην ύπαρξη θεματικών λεξικών, αλλά και λεξικών Braille.

Παράλληλα, σχεδόν ίδιο παρέμεινε το ποσοστό σχετικά με το αν υπάρχουν μόνο έντυπα λεξικά ή και ηλεκτρονικά, καθώς όπως είχε φανεί ήδη από το αρχικό ερωτηματολόγιο οι μαθητές/τριες γνώριζαν τα ψηφιακά. Τέλος, η επιλογή σχετικά με την ύπαρξη εικόνων στα λεξικά, αυξήθηκε από 60% σε 86,7%, ποσοστό όχι τόσο ικανοποιητικό, καθώς η εκπαιδευτικός στη διάρκεια της παρέμβασης υλοποίησε μια δραστηριότητα με βάση το *Εικονογραφημένο εκπαιδευτικό λεξικό* (***Παράρτημα 8, Δραστηριότητα 23***) και μάλιστα, δημιούργησαν και το δικό τους λήμμα της λέξης «*λαμπάδα*» με μια εικόνα από δίπλα.

Η ερώτηση 7 του τελικού ερωτηματολογίου επίσης ταυτιζόταν με αντίστοιχη του αρχικού, ώστε να υπάρξει σύγκριση πάνω στις γνώσεις τους για τα είδη των λεξικών. Τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές έδειξαν μεγάλη αλλαγή στις γνώσεις των μαθητών/τριών, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 14**.

Πίνακας 14: Ποια από τα παρακάτω λεξικά γνωρίζεις;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Ορθογραφικό λεξικό	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Λεξικό κυρίων ονομάτων	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Ερμηνευτικό λεξικό	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Ετυμολογικό λεξικό	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων	Όχι	2	13,3
	Ναι	13	86,7
Εκπαιδευτικό λεξικό	Όχι	5	33,3
	Ναι	10	66,7
Μονόγλωσσο λεξικό	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Δίγλωσσο λεξικό	Όχι	1	6,7
	Ναι	14	93,3
Ψηφιακό λεξικό	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0

Πιο συγκεκριμένα, αξιοσημείωτη αύξηση κατά 80%, είχε το λεξικό Κυρίων Ονομάτων, το οποίο από 6,7% (1 από τους/τις 15), βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση στο 86,7%. Επίσης, σημαντική άνοδο 40% σημείωσε το λεξικό Συνωνύμων-Αντωνύμων, δηλαδή από 46,7% σε 86,7%, ενώ στη συνέχεια, ακολουθεί 36,7% αύξηση στο ετυμολογικό, από 40% σε 86,7%, γεγονός που ήταν αναμενόμενο, καθώς την πληροφορία της ετυμολογίας την χρησιμοποίησαν όλες οι ομάδες στα λήμματά τους. Στη συνέχεια, με 33,3% άνοδο έρχεται το ερμηνευτικό λεξικό, ενώ ακολουθούν το μονόγλωσσο και το ψηφιακό με 20% αύξηση. Το δίγλωσσο λεξικό, αν και σημείωσε μικρή διαφορά 13%, ήταν ήδη υψηλό το ποσοστό που το επέλεξε στο πρώτο ερωτηματολόγιο, δηλαδή από 80% ανέβηκε στο 93,3%. Τέλος, το εκπαιδευτικό λεξικό έμεινε στάσιμο στο 66,7%, γεγονός που προβληματίζει, καθώς αρκετές δραστηριότητες εστίασαν στην χρήση του.

Σε γενικές γραμμές, η μεγάλη διαφορά στα ποσοστά οφείλεται κυρίως στις Δραστηριότητες 3, 4, 5, 6 ***(Παράρτημα 8)*** που υλοποίησε η εκπαιδευτικός κατά την διδακτική παρέμβαση, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες γνώρισαν κάποια από τα είδη που υπάρχουν και το περιεχόμενό τους. Αντιλήφθηκαν δηλαδή, ότι κάθε λεξικό ανάλογα με το είδος του, ενώ διατηρεί παρόμοια υπερδομή, αλλάζει επικοινωνιακό σκοπό, γεγονός που το καθιστά ξεχωριστό κειμενικό είδος.

Συνεχίζοντας, η ερώτηση 8, η οποία ταυτίζεται με την αντίστοιχη ερώτηση 10 του αρχικού ερωτηματολογίου, διερεύνησε κατά πόσο είχαν αλλάξει οι πρακτικές των μαθητών/τριών, μετά την διδακτική παρέμβαση, σχετικά με τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους και συγκεκριμένα κατά πόσο έχουν κατανοήσει τις επικοινωνιακές τους σκοπιμότητες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 15**.

Πίνακας 15: Για ποιους λόγους έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Για να βρω άλλες σημασίες μιας λέξης	Όχι	3	20,0
	Ναι	12	80,0
Για να βρω μια λέξη σε άλλη γλώσσα	Όχι	7	46,7
	Ναι	8	53,3
Για να βρω πώς προφέρεται σωστά μια λέξη	Όχι	9	60,0
	Ναι	6	40,0
Για να βρω πώς γράφεται σωστά μια λέξη	Όχι	0	0
	Ναι	15	100,0
Για να βρω πώς χρησιμοποιείται μια λέξη σε προτάσεις	Όχι	8	53,3
	Ναι	7	46,7
Για να βρω μια συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη	Όχι	6	40,0
	Ναι	9	60,0
Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό	Όχι	15	100,0
	Ναι	0	0

Την μεγαλύτερη αύξηση 40% και σε αυτήν την ερώτηση, την σημείωσε η χρήση του λεξικού για την εύρεση της προφοράς μιας λέξης, καθώς από 0% ανέβηκε στο 40%. Ωστόσο, δεν είναι τόσο ικανοποιητικό το ποσοστό, καθώς η εκπαιδευτικός υλοποίησε την δραστηριότητα 12 (***Παράρτημα 8***) που αφορούσε την προφορά μιας λέξης στο λήμμα και περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές δεν επέλεξαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει το λεξικό για εύρεση προφοράς. Επίσης, σημαντική αύξηση κατά 26,7% σημείωσε ο λόγος χρήσης του λεξικού με σκοπό την εύρεση συνωνύμων-αντωνύμων, καθώς και ο σκοπός εύρεσης παραδειγμάτων, ο οποίος από 26,7% βελτιώθηκε στο 46,7%. Το ποσοστό των δύο τελευταίων λόγων αυξήθηκε ενδεχομένως, λόγω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη δομή του λήμματος και τις πληροφορίες που μπορεί να περιλαμβάνει, αλλά και της τελευταίας δραστηριότητας, στην οποία ενσωμάτωσαν στα λήμματά τους παραδείγματα χρήσης της λέξης και συνώνυμα-αντώνυμα.

Παράλληλα, κατά 13,3% αυξήθηκαν οι ορθογραφικοί λόγοι χρήσης του λεξικού, αλλά και οι λόγοι μετάφρασης, ενώ κατά ένα μικρό ποσοστό 6,7% ανέβηκε το ποσοστό που σχετιζόταν με τους λόγους εύρεσης μιας σημασίας μιας λέξης, ή και άλλες σημασίες. Το μικρό αυτό ποσοστό σχετικά με την πολυσημία των λέξεων οφείλεται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δεν πραγματοποίησε καμία δραστηριότητα που να συνδέει το λεξικό με το φαινόμενο αυτό.

Οι ερωτήσεις 9 και 10 εξέταζαν τα οφέλη που προέκυψαν από τη διδακτική παρέμβαση, σχετικά με τη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 9, ρωτήθηκαν κατά πόσο πίστευαν ότι οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τους/τις βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το λεξικό. Έπειτα, η ερώτηση 10 αφορούσε τη δομή του λεξικού και ρωτούσε τους μαθητές/τριες αν μετά την παρέμβαση είχαν πιο ξεκάθαρη εικόνα του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται ένα λεξικό. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον **Πίνακα 16** και τον **Πίνακα 17**.

Πίνακας 16: Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες με το λεξικό σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα πώς χρησιμοποιείται;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες με το λεξικό σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα πώς χρησιμοποιείται;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	2	13,3
	Μέτρια	2	13,3
	Πολύ	7	46,7
	Πάρα πολύ	4	26,7
	Mean	2,87	
	Min	1	
	Max	4	

Πίνακας 17: Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	0	0
	Μέτρια	4	26,7
	Πολύ	4	26,7
	Πάρα πολύ	7	46,7
	Mean	3,20	
	Min	2	
	Max	4	

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην ερώτηση σχετικά με το αν καταλάβαιναν πια καλύτερα πώς χρησιμοποιείται το λεξικό, 2 μαθητές/τριες (13,3%) απάντησαν «Λίγο»,

2 (13,3) «Μέτρια», 7 (46,7%) «Πολύ» και 4 (26,7%) «Πάρα πολύ». Όπως φαίνεται, ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται στο 2,87, δηλαδή πολύ κοντά στο «Πολύ», γεγονός ιδιαίτερα θετικό για την έρευνα. Αντίστοιχα, όσον αφορά το αν κατανοούσαν καλύτερα τη δομή του λεξικού, το 26,7% (4 μαθητές/τριες) απάντησε «Μέτρια», το ίδιο ποσοστό (26,7%) δήλωσε «Πολύ», ενώ το 46,7% «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος τοποθετείται στο 3,20, δηλαδή ανάμεσα στο «Πολύ» και στο «Πάρα πολύ», το οποίο επίσης είναι πάρα πολύ ικανοποιητικό για την παρούσα έρευνα.

Η ερώτηση 11 του τελικού ερωτηματολογίου αφορούσε τις γνώσεις τους ως προς την οργάνωση των λημμάτων σε ένα λεξικό, ενώ η μετέπειτα ερώτηση 12 εστίαζε στις πρακτικές τους σχετικά με τον εντοπισμό των πληροφοριών στα λήμματα. Από τις δυο αυτές ερωτήσεις, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους **Πίνακες 18** και **19**.

Πίνακας 18: Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λήμμα σε ένα λεξικό;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λήμμα σε ένα λεξικό;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	0	0
	Μέτρια	3	20,0
	Πολύ	5	33,3
	Πάρα πολύ	7	46,7
	Mean	3,27	
	Min	2	
	Max	4	

Πίνακας 19: Μπορείς πλέον να εντοπίζεις και να ξεχωρίζεις τις διαφορετικές πληροφορίες του λήμματος;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Μπορείς πλέον να εντοπίζεις και να ξεχωρίζεις τις διαφορετικές πληροφορίες του λήμματος;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	3	20,0
	Μέτρια	3	20,0
	Πολύ	3	20,0
	Πάρα πολύ	6	40,0
	Mean	2,80	
	Min	1	
	Max	4	

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 18, στην ερώτηση αν οι δραστηριότητες τους / τις βοήθησαν να καταλάβουν πώς είναι οργανωμένο ένα λήμμα, 3 από τους/τις 15 μαθητές/τριες (20%) απάντησαν «Μέτρια», 5 «Πολύ» (33,3%) και 7 «Πάρα πολλοί» (46,7%). Ο μέσος όρος κινείται στο 3,27, πράγμα που δείχνει ότι, σύμφωνα με τις

απαντήσεις τους, κατανόησαν περισσότερο τη δομή του λήμματος, παρά του λεξικού. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στην υλοποίηση περισσότερων δραστηριοτήτων που αφορούσαν την οργάνωση του λήμματος, παρά του λεξικού. Επιπλέον, σχετικά με το κατά πόσο είναι σε θέση πλέον να εντοπίζουν και να ξεχωρίζουν τις διαφορετικές πληροφορίες του λήμματος, όπως δείχνει ο Πίνακας 19, 3 μαθητές/τριες απάντησαν «Λίγο», «Μέτρια» και «Πολύ», ενώ οι υπόλοιποι/ες 6 «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος βρίσκεται στο 2,8, δηλαδή «Μέτρια» προς «Πολύ», γεγονός ξανά πολύ ικανοποιητικό.

Οι ερωτήσεις 13 και 14 του τελικού ερωτηματολογίου αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στη χρήση του λεξικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ρωτώντας τους, συγκεκριμένα, κατά πόσο τους άρεσαν οι δραστηριότητες και ιδιαίτερα η τελευταία, η οποία περιλάμβανε τη δημιουργία του δικού τους λεξικού. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στους **Πίνακες 20** και **21**.

Πίνακας 20: Σου άρεσε που δουλέψαμε με το λεξικό μέσα από αυτές τις δραστηριότητες;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Σου άρεσε που δουλέψαμε με το λεξικό μέσα από αυτές τις δραστηριότητες;	Καθόλου	1	6,7
	Λίγο	1	6,7
	Μέτρια	5	33,3
	Πολύ	5	33,3
	Πάρα πολύ	3	20,0
	Mean	2,53	
	Min	0	
	Max	4	

Πίνακας 21: Σου άρεσε η δραστηριότητα όπου δημιουργήσαμε δικά μας λήμματα στο «Λεξικό των νέων»;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Σου άρεσε η δραστηριότητα όπου δημιουργήσαμε δικά μας λήμματα στο «Λεξικό των νέων»;	Καθόλου	0	0
	Λίγο	0	0
	Μέτρια	1	6,7
	Πολύ	5	33,3
	Πάρα πολύ	9	60,0
	Mean	3,53	
	Min	2	
	Max	4	

Όπως φαίνεται παραπάνω, στην ερώτηση κατά πόσο τους άρεσαν οι δραστηριότητες γενικά της παρέμβασης, 1 μαθητής/τρια (6,7%) απάντησε «Καθόλου»,

1 «Λίγο», 5 (33,3%) «Μέτρια» και «Πολύ», ενώ οι υπόλοιποι/ες 3 (20%) «Πάρα πολύ». Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται στο 2,53, ενώ στην αντίστοιχη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου κατά πόσο θεωρούσαν ενδιαφέρουσα τη χρήση λεξικού, ο μέσος όρος ήταν 1,93, πράγμα που σημαίνει ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους μετά την παρέμβαση. Ειδικά για την τελευταία δραστηριότητα που περιλάμβανε τη δημιουργία του «Λεξικού των νέων», το 6,7% (1 μαθητής/τρια) απάντησε «Μέτρια», το 33,3% (5 μαθητές/τριες), «Πολύ» και το 60% (9 μαθητές/τριες) «Πάρα πολύ», με μέσο όρο 3,53. Τα ευρήματα αυτά φυσικά είναι πάρα πολύ θετικά για την έρευνα, δείχνοντας ότι προέκυψαν σημαντικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες.

Η τελευταία ερώτηση εστίασε στις μελλοντικές πρακτικές των μαθητών/τριών σχετικά με την μετέπειτα χρήση του λεξικού, είτε για προσληπτικούς λόγους, είτε για παραγωγικούς. Όπως φαίνεται, από τον **Πίνακα 22**, 1 μαθητής/τρια (6,7%) απάντησε ότι δεν θα το χρησιμοποιεί πιο συχνά, 5 (33,3%) ότι θα το χρησιμοποιούν, ενώ οι 9 (60%), δηλαδή η πλειοψηφία δήλωσε «Δεν ξέρω». Το εύρημα αυτό δείχνει ίσως τον προβληματισμό τους για το αν θα το χρειαστούν στο μέλλον, ή ακόμα και αν η εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει κι άλλες τέτοιες δραστηριότητες.

Πίνακας 22: Από εδώ και πέρα, θα χρησιμοποιείς πιο συχνά το λεξικό όταν γράφεις ή διαβάζεις;

		Συχνότητα	Ποσοστό
Από εδώ και πέρα, θα χρησιμοποιείς πιο συχνά το λεξικό όταν γράφεις ή διαβάζεις;	Όχι	1	6,7
	Ναι	5	33,3
	Δεν ξέρω	9	60,0

4.4.2 Τελικές γνώσεις, στάσεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ολοκληρώνεται με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της εκπαιδευτικού, όπως φάνηκαν από την τελική της συνέντευξη μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα που αφορούσε την ανάλυση δεδομένων, από τη συνέντευξη αυτή προέκυψαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες: 1) αντίκτυπος της διδακτικής παρέμβασης, 2) η διδακτική παρέμβαση, 3) η έννοια και η χρήση του λεξικού και 4) μελλοντικές προοπτικές. Παρακάτω ακολουθεί μια περιγραφή των λεγομένων της εκπαιδευτικού, επιχειρώντας να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα 8 και 9, όσον αφορά

τα οφέλη της διδακτικής παρέμβασης και τις τυχόν αλλαγές που προέκυψαν από αυτήν από την πλευρά της εκπαιδευτικού.

Καταρχήν, η τελική συνέντευξη της δασκάλας έδωσε πολύ χρήσιμα ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η διδακτική παρέμβαση, τα οποία επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα που βγήκαν στο φως από τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, η παρέμβαση «*ήταν χρήσιμη και ωφέλιμη για τα παιδιά… εμπλουτίστηκε γενικώς η γνώση τους*». Οι δραστηριότητες, ειδικότερα, τους βοήθησαν να καταλάβουν καλύτερα όχι μόνο τι είναι λεξικό, πώς χρησιμοποιείται και ποια είναι η δομή του αλλά και ποια είναι η αξία του ως ξεχωριστό κειμενικό είδος. Όπως τόνισε, οι μαθητές/τριες «*διείσδυσαν σε έννοιες που πιθανόν είχαν περάσει πιο επιφανειακά στο παρελθόν, άρα αυτό ήταν προς όφελός τους*». Μάλιστα, σημείωσε ότι η στάση της ως προς τις γνώσεις που νόμιζε ότι είχαν οι μαθητές/τριες άλλαξε: «*Προβληματίστηκα σε κάποια σημεία, όχι ευχάριστα, προς το δυσάρεστο θα έλεγα, ότι κάποια πράγματα που τα θεωρούσα δεδομένα και γνωστά στα παιδιά δεν τα κατείχαν*». Τα παραπάνω δείχνουν ότι ίσως κατάλαβε ότι ο τρόπος που χρησιμοποιούσε το λεξικό στην τάξη στο παρελθόν ήταν μάλλον απλοϊκός όπως έχουμε ήδη πει, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό και για τη δική της βελτίωση ως εκπαιδευτικός.

Επίσης, σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό που της δόθηκε πριν την παρέμβαση, το οποίο στόχευε να ενισχύσει τις γνώσεις της, για παράδειγμα, σχετικά με τα διάφορα είδη λεξικών, τη δομή τους, και τη σχέση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης με το ρόλο του λεξικού ως κειμενικού είδους, η συνολική της αποτίμηση ήταν πολύ θετική και εστίασε περισσότερο στο πόσο χρήσιμες της φάνηκαν οι δραστηριότητες που περιείχε το υλικό τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για εκείνη. Όπως σημείωσε, ήταν «*πλούσιες*», «*ορθές*» και «*με τη σειρά που έπρεπε*» για τη σταδιακή εξοικείωσή τους με το λεξικό ως κειμενικό είδος και μάλλον για αυτό το λόγο τις χρησιμοποίησε είτε αυτούσιες είτε με κάποιες τροποποιήσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Φανερώνοντας ξανά τα οφέλη που είχε η παρέμβαση και για τις δικές της πρακτικές στην τάξη, όπου προφανώς δεν είχε ενσωματώσει ποτέ το λεξικό ως κειμενικό είδος, ισχυρίστηκε επίσης ότι οι δραστηριότητες αυτές «*σίγουρα ήταν ωφέλιμες για τα παιδιά και πρωτότυπες. Δεν είχαμε κάνει κάτι ανάλογο. Επομένως ήταν καλό και για μένα την ίδια*». Οι μελλοντικές προοπτικές που ανέφερε όσον αφορά τη χρήση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων στο μέλλον ήταν επίσης αρκετά ενθαρρυντικές, καθώς σημείωσε πως μέσω της παρέμβασης *«έχουν μπει ήδη σε μια διαδικασία ένταξης μέσα στην καθημερινότητά μας*».

Με βάση τα παραπάνω, η εκπαιδευτικός έκανε λόγο και για τα μακροπρόθεσμα παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσε πως η εξοικείωσή τους με το λεξικό ως κειμενικό είδος, με ξεχωριστές συμβάσεις και πολλούς επικοινωνιακούς σκοπούς, όπως έχουμε αναλύσει, τους βοηθά όχι μόνο «*να μπορούν να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους*» και «*να παράγουν λόγο*» αλλά και «*θα τους έχει σε κάποια εγρήγορση*» γενικά ως χρήστες/στριες της γλώσσας. Αυτό έχει απόλυτη σχέση με την ενίσχυση της αυτονομίας τους που όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας οδηγεί η προσέγγιση αυτή. Ωστόσο, όπως σωστά είπε, «*αυτό θα φανεί στο βάθος του χρόνου το πώς θα παραμείνει αυτή η γνώση την οποία αποκόμισαν μέσα από τις δραστηριότητες*», προσθέτοντας ότι «*επί του παρόντος όμως φαίνεται ότι, ναι, τους έχει επηρεάσει θετικά*». Αυτό εξαρτάται βέβαια από το κατά πόσο θα γίνει και στο μέλλον εφαρμογή ανάλογων δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στη βελτίωση των δεξιοτήτων-στρατηγικών χρήσης του λεξικού των μαθητών/τριών.

Τέλος, η εκπαιδευτικός στην τελική της συνέντευξη έδωσε και μια νέα πολύ σημαντική διάσταση, η οποία ίσως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για άλλους/ες εκπαιδευτικούς που μπορεί να διστάζουν να ενσωματώσουν το λεξικό στη διδασκαλία τους. Όπως τόνισε, «*μπορούμε να έχουμε δραστηριότητες που σχετίζονται με το λεξικό ενταγμένες στο μάθημα και της Γλώσσας αλλά και άλλων μαθημάτων*». Πρόσθεσε μάλιστα ότι, για παράδειγμα, η τελευταία δραστηριότητα της παρέμβασης που περιλάμβανε δημιουργία λεξικού από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στο μάθημα της Γεωγραφίας, με λεξικό «*με γεωγραφικούς όρους*», ή και στο μάθημα της Ιστορίας, για τη διαμόρφωση «*ιστορικού λεξικού, ανάλογα με την περίοδο που είμαστε*».

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Έχοντας περιγράψει τα αποτελέσματα της μελέτης, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ερμηνεία των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις τρεις φάσεις της έρευνας. Αρχικά το κεφάλαιο εστιάζει στην παιδαγωγική αξία του λεξικού ως κειμενικού είδους, έπειτα στα οφέλη που προέκυψαν για μαθητές/τριες αλλά και την εκπαιδευτικό, ενώ, τέλος, σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

5.2 Η αξία του λεξικού ως κειμενικού είδους στη διδακτική πράξη

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία παρουσιάστηκαν με λεπτομέρεια στο προηγούμενο κεφάλαιο ανέδειξαν τη σημαντική αξία του λεξικού ως ξεχωριστού κειμενικού είδους, καθώς και τη μεγάλη χρησιμότητά του στη διδακτική πράξη. Ήδη από την αρχική συνέντευξη και τα αρχικά ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών κατά την πρώτη φάση της έρευνας, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός, παρότι είχαν βασικές γνώσεις για τη χρήση του λεξικού, δεν είχαν επίγνωση του ρόλου του ως ένα κείμενο με συγκεκριμένες συμβάσεις, δομή και επικοινωνιακούς σκοπούς. Όπως φάνηκε όμως μέσα από την τελική συνέντευξη της εκπαιδευτικού και τα τελικά ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών, η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή αυτής της εικόνας.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά είδη λεξικών, αναγνώρισαν τις λειτουργίες τους και άρχισαν να εξοικειώνονται με την εσωτερική τους δομή (π.χ λέξη-κεφαλή, τυπικό και σημασιολογικό σχόλιο, ετυμολογία, συνώνυμα-αντώνυμα). Έτσι, οι μαθητές/τριες άρχισαν να βλέπουν πια το λεξικό όχι μόνο ως ένα εργαλείο αναζήτησης της σημασίας μιας λέξης αλλά και ως ένα αυθεντικό κείμενο το οποίο μπορούν να μελετήσουν για να αντλήσουν πλήθος πληροφοριών, ανάλογα με το λεξιλογικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες μέσω του τελικού ερωτηματολογίου δήλωσαν ότι πλέον αντιλαμβάνονται πολύ καλύτερα την έννοια του λήμματος σε ένα λεξικό, τις διαφορετικές πληροφορίες που μπορεί να περιέχει, καθώς

και τη δομή του. Παράλληλα, όπως υπογράμμισε η εκπαιδευτικός στην τελική της συνέντευξη, η κειμενοκεντρική αυτή προσέγγιση του λεξικού είναι τόσο ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/τριες, που θα πρέπει να ενταχθεί πιο συστηματικά όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και σε άλλα μαθήματα όπως για παράδειγμα την Ιστορία.

Ταυτόχρονα, μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που ανέδειξε η έρευνα αυτή είναι η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων-στρατηγικών χρήσης του λεξικού (Κωνσταντινίδου, 2023, σελ 84-86). Οι μαθητές/τριες συχνά διαθέτουν λεξικό στο σχολείο ή στο σπίτι αλλά αγνοούν τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησής του. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αρχικά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν λεξικό κυρίως για την αναζήτηση της σημασίας άγνωστων λέξεων που συναντούσαν. Οι δραστηριότητες όμως που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (πχ. σταυρόλεξα, αντιστοιχίσεις, επεξεργασία αλλά και δημιουργία δικών τους λημμάτων) συνέβαλαν στην ανάπτυξη πολύ σημαντικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα στην αλφαβητική αναζήτηση, στην εξοικείωση με τη μικροδομή και μακροδομή του λεξικού, στον εντοπισμό των τυπογραφικών στοιχείων του λήμματος, καθώς και στην αξιοποίηση της κατάλληλης πληροφορίας του λήμματος ανάλογα με το περικείμενο και τους επικοινωνιακούς σκοπούς που θέλουν να εξυπηρετήσουν.

5.3 Οφέλη για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικό

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η διδακτική παρέμβαση προσέφερε σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν. Εκτός από την ανάπτυξη δεξιοτήτων-στρατηγικών χρήσης του λεξικού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προκλήθηκε η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δραστηριότητες που υλοποίησε η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της παρέμβασης είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να προκληθεί το ενδιαφέρον τους και να ενισχύσουν τα κίνητρα για μάθηση. Ειδικά η τελευταία δραστηριότητα η οποία περιλάμβανε τη δημιουργία του δικού τους λεξικού με νεολογισμούς και, όπως δήλωσαν οι ίδιοι/ιες στο τελικό ερωτηματολόγιο, τους φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, προωθούσε σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην εξοικείωση μαθητών/τριών με το λεξικό ως κειμενικό είδος μπορούν να επιφέρουν πολλά οφέλη. Πάνω από όλα, όπως έχει ήδη τονιστεί, προωθούν την αυτονομία και αυτενέργειά τους ως χρήστες/τριες της

γλώσσας το οποίο πάντα αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, μέσω της εξοικείωσής τους με το λεξικό ως κειμενικό είδος αποκτούν καλύτερη επίγνωση του πώς μπορούν να λύνουν μόνοι τους τα επικοινωνιακά τους προβλήματα και «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και την αυτοπεποίθησή τους (Ζερδελή, 2019, σελ.170).

Η επιμόρφωση και η εμπλοκή της εκπαιδευτικού οδήγησαν επίσης σε σημαντικές αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές ως προς τη χρήση του λεξικού ως ξεχωριστού κειμενικού είδους. Το επιμορφωτικό υλικό το οποίο περιείχε πληροφορίες οι οποίες ήταν σε μεγάλο βαθμό άγνωστες στην εκπαιδευτικό, για παράδειγμα ως προς τη μικροδομή, μακροδομή και μεγαδομή του λεξικού και τους προσληπτικούς και παραγωγικούς λόγους χρήσης του, ενίσχυσε την αντίληψή της για τη λειτουργία του λεξικού. Ακόμα πιο ωφέλιμες ήταν, σύμφωνα με την ίδια, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιείχε το επιμορφωτικό υλικό διευκολύνοντάς την να καταλάβει πώς μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης του λεξικού στην πράξη και να προκύψουν τα παιδαγωγικά οφέλη που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επομένως, η επιμόρφωση σε συνδυασμό με τη διδακτική παρέμβαση βοήθησαν στην ανάπτυξη και της ίδιας ως εκπαιδευτικού.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Καταρχάς, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να υλοποιηθεί αντίστοιχη διδακτική παρέμβαση σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών ΣΤ’ τάξης Δημοτικού προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα παιδαγωγικά οφέλη που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και να διερευνηθούν κι άλλοι τρόποι αξιοποίησης του λεξικού ως κειμενικού είδους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί το θέμα σε μαθητές/τριες διαφορετικών ηλικιών (π.χ. σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού ή στο Γυμνάσιο), για να εξεταστεί κατά πόσο διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα. Τέλος, η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς με αντικείμενο τη διδασκαλία του λεξικού ως κειμενικού είδους θα ήταν δυνατό να συμβάλει στην εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με αυτήν την προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο για συστηματικότερη ενσωμάτωση του λεξικού στη σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 6: Επίλογος

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει την παιδαγωγική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα στηρίχθηκε θεωρητικά στη σύνθεση της Λεξικογραφίας, της Κειμενογλωσσολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας επιχειρώντας να μελετήσει το λεξικό όχι μόνο ως ένα απλό εργαλείο αναφοράς, αλλά ως ξεχωριστό κειμενικό είδος. Στο επίκεντρο της μελέτης ήταν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές μιας εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών ενός τμήματος ΣΤ' τάξης Δημοτικού. Η έρευνα περιλάμβανε την υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης από την εκπαιδευτικό στην τάξη αυτή με στόχο να εξοικειώσει περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες με το λεξικό ως κειμενικό είδος μέσω στοχευμένων και δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ακαδημία Αθηνών (2023). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας,* στο: https://christikolexiko.academyofathens.gr/index.php

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1997). Η Λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας* (σελ. 149-176). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. [αναθεωρημένη έκδοση, πρώτη έκδοση 2005]. Αθήνα: Πατάκης.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2000). Η χρήση του παιδικού ή σχολικού λεξικού στην προσχολική και σχολική ηλικία. Στο Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα: Παιδική Λεξικογραφία και χρήση λεξικού στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία* (σελ. 30-37). Ξάνθη: Έκδοση Δ.Π.Θ.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία* [ανανεωμένη έκδοση, πρώτη έκδοση 1999]. Αθήνα: Πατάκης.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Δαλπαναγιώτη, Θ. (2015). *Λεξικά, σώματα κειμένων και το φαινόμενο της πολυσημίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας,* στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4130/mod_resource/content/4/Δαλπαναγιώτη_Λεξιλόγιο_και_διδασκαλία.pdf

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η Διδασκαλία του Λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ευθυμίου, Α., Δήμος, Η., Μητσιάκη, Μ., & Αντύπα, Ι. (2007). *Εικονογραφημένο Λεξικό Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού. Το πρώτο μου λεξικό*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2023). Απόφαση Αριθμ. 13559/Δ1. *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.* ΦΕΚ 684/Β/09-02-2023, σελ. 6358-6364.

Ζερδελή, Σ. Κ. (2019). *Λεξικολογία και Λεξικογραφία: Η χρήση του λεξικού στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αλεξανδρούπολη: Michael Stork.

Θώμου, Π. (2023). *Λεξιλογικά ζητήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Hartmann, R. R. K. (2010). *Διδάσκοντας και ερευνώντας τη λεξικογραφία* (μτφ. Χατζηδήμου, Κ. Δ.). Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη:

Ιορδανίδου, Ά. (επιστ. υπεύθ.) (2007). *Ασκήσεις χρήσης του λεξικού της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Μη δημοσιευμένο υλικό. Διαθέσιμο στο: https://museduc.gr/docs/gymnasio/Askiseis_Xrisis_Lexikou.pdf

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Καψάλης, Γ., Πασχάλης, Α., Τσιάλος, Σ., & Τσιουλής, Δ. (2007). *Ορθογραφικό Ερμηνευτικό Λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού: Το λεξικό μας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κοντοβούρκη, Σ. (2013). Κριτικός γραμματισμός: μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Στο *Πρακτικά 13ου Συνεδρίου με θέμα: Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση* (σελ.25-46). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Κουτσογιάννης, Δ., Χαλισιάνη, Ι., Ράλλη Αθ. *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Κωνσταντινίδου, Ε. (2023). *Μελέτη της επίδρασης ενός ρητού και ενσωματωμένου προγράμματος εξοικείωσης με το λεξικό στις στρατηγικές χρήσεις λεξικού μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διδακτορική διατριβή]. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/53373

Μάντζαρη, Ε. (2011). *Μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά: Ζητήματα σχεδιασμού και διδακτικής αξιοποίησης*. [Διδακτορική διατριβή]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, στο: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26433

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Β' Τόμος. Ιδιωτική έκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Κείμενο και κειμενικό είδος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.). *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων στην ελληνική Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm

Μότσιου, Β. 1994. *Στοιχεία Λεξικολογίας: Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ξυδόπουλος, Ι. Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας & της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας & γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΣΠΑ.

Παπαναστασίου Ε.Κ. και Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). Γραμματισμός ή γραμματισμοί: Η πρόκληση του 21ου αιώνα». Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 19-24). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Σακελλαρίου, Α. (2015). Προς μια κειμενοκεντρική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.). *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σελ. 241-255). Αθήνα Gutenberg.

Σακελλαρίου, Α. (2024). *Διδακτική της ελληνικής γλώσσας με έμφαση στα κειμενικά είδη* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/13296

Σταματόπουλος, Σ. (2024). *Το νεοελληνικό κήρυγμα ως κειμενικό είδος και ως διαδικασία*. [Διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/56315

Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και εκπαίδευση εκπαιδευτικού υλικού*. [Διδακτορική διατριβή]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φλιάτουρας, Α., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2022). *Στοιχεία συγχρονικής και διαχρονικής λεξικολογίας και λεξικογραφίας* (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-155

Φτερνιάτη, Ά. (2024). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-982

Χατζηδήμος, Κ.Δ. (2007). *Το λεξικό στη διδακτική πράξη και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.* [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bothma, T. J. D. & Fourie, I. (2025). Contextualized dictionary literacy, imformation literacy and information bahaviour in the e-environment. *Library Managament*, 46/1-2, 14-28.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Abingdon: Routledge.

Gavriilidou, Z. & Konstantinidou, E. (2021). The design of an explicit and integrated syllabus for pupils aged 10-12 with the aim to promote dictionary culture and strategies. In Gavriilidou, Z, Mitsiaki, M, Fliatouras, A. (Eds.), *Proceedings of the XIX Euralex International Congress* (p. 735-745). Retrieved from: https://euralex.org/publications/the-design-of-an-explicit-and-integrated-intervention-program-for-pupils-aged-10-12-with-the-aim-to-promote-dictionary-culture-and-strategies/

Hanks, P. (2013). Lexicography from earliest times to the present. In K. Allan (Ed.), *The Oxford handbook of the history of linguistics* (pp. 503-536). Oxford: Oxford University Press.

Jackson, H. (1988). *Words and their Meaning*. London: Longman.

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: a practical guide. *Cogent Education*, 12/1: 1-15, 2471645.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirkness, A. (2004). Lexicography. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 54-81). Oxford: Blackwell Publishing.

Tarp, S. (2011). *Pedagogical lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art*. *Lexikos*, 21, 217-231.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1:

Έντυπο Πληροφόρησης Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τίτλος έρευνας	Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος

Στοιχεία Επιστημονικού Υπεύθυνου	Βασιλική Τσάμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: v.tsami@uoc.gr, Τηλ. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μέλη ερευνητικής ομάδας	Παρασκευή Θώμου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: thomou@uoc.gr, Τηλ. 2831077632 Κτήριο Γ3 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
	Ευαγγελία Κασαμπαλόγλου Προπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: ptde8187@edc.uoc.gr, Τηλ. 6976744992 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα με τίτλο «***Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος***». Η έρευνα έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (αρ. πρωτ. ΧΧΧ).

Το παρόν έντυπο σας παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, ώστε να μπορέσετε να αποφασίσετε αν θέλετε να συμμετάσχετε. Μέσα από αυτό θα ενημερωθείτε για τον σκοπό της έρευνας και τον λόγο που σας έχει ζητηθεί να συμμετάσχετε. Επιπλέον, περιγράφει τη φύση της συμμετοχής σας, δηλαδή τι θα χρειαστεί να κάνετε, καθώς και άλλες σημαντικές πτυχές της έρευνας, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων σας.

Σας προτρέπουμε να αφιερώσετε τον χρόνο που χρειάζεστε για να διαβάσετε το έντυπο προσεκτικά, να το σκεφτείτε και να θέσετε οποιαδήποτε ερώτηση έχετε είτε τώρα είτε

αργότερα. Εφόσον επιλέξετε να συμμετάσχετε, θα σας ζητηθεί να υπογράψετε το έντυπο και θα λάβετε ένα αντίγραφο για το αρχείο σας.

1. Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας; Γιατί διεξάγεται και τι αφορά;

Η έρευνα εμπίπτει στην ερευνητική περιοχή της Διδακτικής της Γλώσσας και επιχειρεί να συνδυάσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Λεξικογραφίας, της Κειμενογλωσσολογίας και του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της Γλωσσολογίας με τις διδακτικές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να διερευνήσει την εκπαιδευτική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη Διδακτική της Γλώσσας και, για το λόγο αυτό, εστιάζει σε μια συγκεκριμένη τάξη δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τόσο των μαθητών και μαθητριών, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή, όσο και του/της εκπαιδευτικού της τάξης, όσον αφορά την αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση αυτά, η έρευνα έπειτα στοχεύει να διερευνήσει, μέσω διδακτικής παρέμβασης (η οποία περιλαμβάνει επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού και δημιουργία και υλοποίηση δραστηριοτήτων στην τάξη), πώς μπορούν οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τα πιθανά οφέλη και τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυψαν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών και μαθητριών και του/της εκπαιδευτικού μετά την διδακτική παρέμβαση.

2. Ποιοι είναι οι συμμετέχοντες της έρευνας; Γιατί προσκλήθηκα να συμμετάσχω;

Προσκληθήκατε να συμμετάσχετε στην έρευνα ως εκπαιδευτικός που διδάσκει στη ΣΤ’ τάξη κατά το τρέχον σχολικό έτος. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν 20 έως 25 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11-12 ετών που φοιτούν στην ΣΤ’ τάξη δημοτικού σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου, καθώς και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αυτής. Επιλέχθηκε αυτή η συγκεκριμένη τάξη, καθώς θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη ηλιακή ομάδα των μαθητών και μαθητριών μπορεί να ανταπεξέλθει πιο αποτελεσματικά στις γνωστικές δεξιότητες συλλογής και επεξεργασίας των λημμάτων του λεξικού. Δεν υπάρχουν άλλα κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων, πέρα από την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3. Τι διαδικασίες περιλαμβάνει η έρευνα; Τι θα μου ζητηθεί να κάνω;

Η έρευνα αποτελείται από τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση στοχεύει να μελετήσει τις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τόσο των μαθητών και μαθητριών, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή, όσο και του/της εκπαιδευτικού της τάξης, όσον αφορά την αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές και μαθήτριες, για το λόγο αυτό, θα συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, ενώ, εσείς, ως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, θα κληθείτε να λάβετε μέρος σε μια συνέντευξη με μια από τις ερευνήτριες. Αυτή η συνέντευξη, με την άδειά σας, θα μαγνητοφωνηθεί.

Με βάση αυτά, η δεύτερη φάση στοχεύει να διερευνήσει, μέσω διδακτικής παρέμβασης, πώς μπορούν οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Αρχικά, η φάση αυτή περιλαμβάνει την υλοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων μαζί σας, κατά τις οποίες, σε συνεργασία με μια από τις ερευνήτριες, θα δημιουργηθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες

που θα αφορούν το λεξικό ως κειμενικό είδος. Αυτές οι δραστηριότητες, οι οποίες θα καλύπτουν δέκα διδακτικές ώρες και θα βασίζονται στη διδακτέα ύλη και το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού, θα υλοποιηθούν έπειτα στην τάξη από εσάς στο μάθημα της Γλώσσας. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, μια από τις ερευνήτριες θα είναι παρούσα στη διδακτική διαδικασία και θα έχει τον ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή, δηλαδή θα παρακολουθεί προσεκτικά τη διαδικασία χωρίς να συμμετέχει ενεργά και θα σημειώνει τις παρατηρήσεις της σε ένα ειδικό πρωτόκολλο.

Τέλος, η τρίτη φάση της έρευνας στοχεύει να μελετήσει τα πιθανά οφέλη και τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυψαν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών και μαθητριών και του/της εκπαιδευτικού μετά την πρακτική εφαρμογή. Οι μαθητές και μαθήτριες, για το λόγο αυτό, θα συμπληρώσουν ξανά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ίδια δομή με το αρχικό, ενώ, εσείς, ως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, θα κληθείτε να λάβετε πάλι μέρος σε μια συνέντευξη με μια από τις ερευνήτριες. Αυτή η συνέντευξη, με την άδειά σας, θα μαγνητοφωνηθεί.

Οι διαδικασίες της έρευνας δεν θα εμποδίζουν σε καμία περίπτωση την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα επηρεάσουν τις μαθησιακές επιδόσεις ή τους βαθμούς των μαθητών και μαθητριών, ούτε θα εμποδίσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

4. Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας; Ποιος ωφελείται από αυτήν;

Από την έρευνα αναμένεται να προκύψουν σημαντικά αποτελέσματα που θα διαλευκάνουν τον τρόπο με τον οποίο το λεξικό ως κειμενικό είδος, με τις ιδιαίτερες συμβάσεις του και τους ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς που εξυπηρετεί κάθε φορά, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πεδίο αυτό δεν έχει ερευνηθεί ακόμα διεξοδικά στην ελληνική πραγματικότητα και η έρευνα αυτή αναμένεται να προσφέρει νέες προοπτικές. Με βάση τα παραπάνω, από την έρευνα αναμένεται να προκύψουν σημαντικά οφέλη. Αυτά αφορούν καταρχήν τους μαθητές, όσον αφορά την ανάπτυξη της επίγνωσής τους ως προς το λεξικό ως κειμενικό είδος, συμπεριλαμβανομένης και της σημασίας του λήμματος ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό που επιχειρείται κάθε φορά. Επίσης, μέσα από την επιμόρφωση και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, αναμένεται να ενισχυθεί η επίγνωση και να καλλιεργηθούν οι δικές σας διδακτικές δεξιότητες, ως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, ως προς το θέμα αυτό. Από την έρευνα, τέλος, θα αναδειχθούν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που θα προσεγγίζουν το λεξικό ως κειμενικό είδος, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο Δημοτικό σχολείο ή και σε ανώτερες βαθμίδες με τις κατάλληλες τροποποιήσεις.

5. Πώς διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων;

Η παρούσα έρευνα, η οποία έχει λάβει έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των δεοντολογικών κανόνων, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της επιστήμης της μεθοδολογίας της έρευνας. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων μαθητών και μαθητριών, τα ερωτηματολόγιά τους θα είναι ανώνυμα, ενώ, σε περίπτωση που αναφερθεί κάποιος από αυτούς ή αυτές ονομαστικά κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα πραγματικά τους ονόματα θα αντικατασταθούν με ψευδώνυμα στα πρωτόκολλα παρατήρησης. Στα δεδομένα που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις με εσάς, ως τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, το πραγματικό

σας όνομα θα αντικατασταθεί επίσης με ψευδώνυμο, όπως και άλλων ατόμων που ίσως αναφερθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η ανωνυμοποίηση όλων των συμμετεχόντων θα διασφαλιστεί, με χρήση των αντίστοιχων ψευδωνύμων, σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούν την έρευνα. Οι αναλύσεις όλων των δεδομένων θα διεξαχθούν ανώνυμα και σε καμία περίπτωση η ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών, του/της εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν δεν θα μπορεί να αναγνωριστεί ή να συνδεθεί με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα έντυπα και ηλεκτρονικά ερευνητικά αρχεία θα διατηρηθούν για 5 έτη στο αρχείο των μελών της ερευνητικής ομάδας. Πρόσβαση σε αυτά θα έχουν μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Δεν προβλέπεται διαμοιρασμός δεδομένων ή άλλων πληροφοριών σε τρίτους. Οι ερευνήτριες έχουν υπογράψει, επίσης, δηλώσεις εχεμύθειας σχετικά με τη διαχείριση των εμπιστευτικών πληροφοριών, το απόρρητο και τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/-ουσών. Μετά το πέρας των 5 ετών, όλα τα αρχεία θα καταστραφούν ώστε η ανάκτησή τους να είναι αδύνατη.

6. Υπάρχουν ενδεχόμενοι κίνδυνοι ή κάποιος κόστος από τη συμμετοχή μου στην έρευνα;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κανένα ενδεχόμενο κίνδυνο, ούτε κάποιο κόστος ή οικονομική ή άλλη επιβάρυνση για σας.

7. Είμαι υποχρεωμένος/η να συμμετάσχω; Πότε μπορώ να αποχωρήσω από την έρευνα;

Η έρευνα είναι εθελοντική. Μπορείτε να συμμετάσχετε μόνο αν το θέλετε. Μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή θέλετε και χωρίς οποιαδήποτε αιτιολογία, δικαιολογία ή συνέπεια. Σε αυτή την περίπτωση, σας παρακαλούμε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ώστε να διαγραφούν για πάντα τα προσωπικά σας στοιχεία και τα δεδομένα που ίσως έχετε παραχωρήσει.

8. Ποιος χρηματοδοτεί την έρευνα;

Η έρευνα δεν έχει χρηματοδότηση.

9. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες;

Για περισσότερες πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεφωνικώς ή και δια ζώσης στο γραφείο της Επιστημονικής Υπεύθυνης στο Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τα στοιχεία επικοινωνίας είναι διαθέσιμα στην πρώτη σελίδα του παρόντος εντύπου.

10. Πού μπορώ να υποβάλλω παράπονα, ενστάσεις ή καταγγελίες σχετικά με την έρευνα;

Για οποιοδήποτε παράπονο, ένσταση ή καταγγελία, μπορείτε να απευθυνθείτε:

α) Στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (ehde@uoc.gr).
β) Στην Υπεύθυνη Επεξεργασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Κρήτης (dpo@uoc.gr).
γ) Στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (complaints@dpa.gr).

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνδρομή σας στη διεξαγωγή της έρευνας!

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Με την υπογραφή σας στην παρακάτω φόρμα, δηλώνετε τη συγκατάθεση συμμετοχής σας στην έρευνα. Σας συμβουλεύουμε να κρατήσετε στο αρχείο σας τις τέσσερις πρώτες σελίδες (Έντυπο Πληροφόρησης). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να συμμετάσχετε, παρακαλούμε να επιστρέψετε τη σελίδα αυτή με την υπογραφή σας στην ερευνητική ομάδα το συντομότερο δυνατόν.

Συμπληρώστε με ✓ τα παρακάτω πλαίσια.

Επιβεβαιώνω ότι:	
α) Είμαι ενήλικας και έχω δικαιοπρακτική ικανότητα.	☐
β) Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης.	☐
γ) Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου στην έρευνα είναι εθελοντική.	☐
δ) Κατανοώ ότι μπορώ να αποχωρήσω οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία αιτιολογία, δικαιολογία ή συνέπεια.	☐
ε) Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να συμμετέχω σε αυτή την έρευνα.	☐
στ) Κατανοώ ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι ανώνυμα.	☐
ζ) Έχω λάβει πλήρεις και κατανοητές εξηγήσεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των προσωπικών μου δεδομένων.	☐
η) Κατανοώ ότι αν αποχωρήσω από την έρευνα τα δεδομένα μου θα καταστραφούν.	☐
θ) Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες.	☐
ι) Γνωρίζω σε ποιόν μπορώ να απευθυνθώ για παράπονα ή καταγγελίες.	☐

Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα, όπως περιγράφεται στο Έντυπο Πληροφόρησης. ☐

Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού: _____

Δημοτικό Σχολείο: _____

Υπογραφή: _____ **Ημερομηνία:** _____

Ονοματεπώνυμο ερευνήτριας: _____

Υπογραφή: _____ **Ημερομηνία:** _____

Παράρτημα 2:

Έντυπο Πληροφόρησης Γονέων και Κηδεμόνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

Τίτλος έρευνας	Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος

Στοιχεία Επιστημονικού Υπεύθυνου	Βασιλική Τσάμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: v.tsami@uoc.gr, Τηλ. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μέλη ερευνητικής ομάδας	Παρασκευή Θώμου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: thomou@uoc.gr, Τηλ. 2831077632 Κτήριο Γ3 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
	Ευαγγελία Κασαμπαλόγλου Προπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης E-mail: ptde8187@edc.uoc.gr, Τηλ. 6976744992 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Το παιδί σας έχει προσκληθεί να συμμετάσχει στην έρευνα με τίτλο «***Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος***». Η έρευνα έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (αρ. πρωτ. ΧΧΧ).

Το παρόν έντυπο σας παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, ώστε να μπορέσετε να αποφασίσετε αν επιθυμείτε τη συμμετοχή του παιδιού σας. Μέσα από αυτό θα ενημερωθείτε για τον σκοπό της έρευνας και για τον λόγο που του έχει ζητηθεί να συμμετάσχει. Επιπλέον, περιγράφει τη φύση της συμμετοχής του παιδιού, δηλαδή τι θα χρειαστεί να κάνει, καθώς και άλλες σημαντικές πτυχές της έρευνας, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων του.

Σας προτρέπουμε να αφιερώσετε τον χρόνο που χρειάζεστε για να διαβάσετε το έντυπο προσεκτικά, να το σκεφτείτε και να θέσετε οποιαδήποτε ερώτηση έχετε είτε τώρα είτε αργότερα. Εφόσον εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, θα σας ζητηθεί να υπογράψετε το έντυπο και θα λάβετε ένα αντίγραφο για το αρχείο σας.

1. Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας; Γιατί διεξάγεται και τι αφορά;

Η έρευνα εμπίπτει στην ερευνητική περιοχή της Διδακτικής της Γλώσσας και επιχειρεί να συνδυάσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Λεξικογραφίας, της Κειμενογλωσσολογίας και του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της Γλωσσολογίας με τις διδακτικές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να διερευνήσει την εκπαιδευτική αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη Διδακτική της Γλώσσας και, για το λόγο αυτό, εστιάζει σε μια συγκεκριμένη τάξη δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τόσο των μαθητών και μαθητριών, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή, όσο και του/της εκπαιδευτικού της τάξης, όσον αφορά την αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση αυτά, η έρευνα έπειτα στοχεύει να διερευνήσει, μέσω διδακτικής παρέμβασης (η οποία περιλαμβάνει επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού και δημιουργία και υλοποίηση δραστηριοτήτων στην τάξη), πώς μπορούν οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τα πιθανά οφέλη και τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυψαν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών και μαθητριών και του/της εκπαιδευτικού μετά την διδακτική παρέμβαση.

2. Ποιοι είναι οι συμμετέχοντες της έρευνας; Γιατί προσκλήθηκε το παιδί μου να συμμετάσχει;

Στην έρευνα θα συμμετάσχει ένα τμήμα της ΣΤ’ τάξης δημοτικού σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου το οποίο αποτελείται από 20 έως 25 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11-12 ετών, καθώς και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αυτής. Επιλέχθηκε αυτή η συγκεκριμένη τάξη, καθώς θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη ηλιακή ομάδα των μαθητών και μαθητριών μπορεί να ανταπεξέλθει πιο αποτελεσματικά στις γνωστικές δεξιότητες συλλογής και επεξεργασίας των λημμάτων του λεξικού. Το παιδί σας προσκλήθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα επειδή φοιτά στην ΣΤ’ τάξη κατά το τρέχον σχολικό έτος και επειδή ο/η εκπαιδευτικός του τμήματός του έχει εγκρίνει τη συμμετοχή του/της. Επίσης, ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου έχει εγκρίνει τη διεξαγωγή της έρευνας. Δεν υπάρχουν άλλα κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων, πέρα από την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3. Τι διαδικασίες περιλαμβάνει η έρευνα; Τι θα ζητηθεί στο παιδί μου να κάνει;

Η έρευνα αποτελείται από τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση στοχεύει να μελετήσει τις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές τόσο των μαθητών και μαθητριών, όσον αφορά την αξία και χρήση του λεξικού στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή, όσο και του/της εκπαιδευτικού της τάξης, όσον αφορά την αξιοποίηση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη μαθησιακή διαδικασία. Το παιδί σας, για το λόγο αυτό, θα συμπληρώσει ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ειδικά διαμορφωμένο για μαθητές και μαθήτριες της ηλικίας αυτής, ενώ ο/η εκπαιδευτικός θα κληθεί να λάβει μέρος σε συνέντευξη με μια από τις ερευνήτριες.

Με βάση αυτά, η δεύτερη φάση στοχεύει να διερευνήσει, μέσω διδακτικής παρέμβασης, πώς μπορούν οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Αρχικά, η φάση αυτή περιλαμβάνει την υλοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, κατά τις οποίες, σε συνεργασία με μια από τις ερευνήτριες, θα δημιουργηθούν

συγκεκριμένες δραστηριότητες που θα αφορούν το λεξικό ως κειμενικό είδος. Αυτές οι δραστηριότητες, οι οποίες θα καλύπτουν δέκα διδακτικές ώρες και θα βασίζονται στη διδακτέα ύλη και το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού, θα υλοποιηθούν έπειτα στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό στο μάθημα της Γλώσσας. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, μια από τις ερευνήτριες θα είναι παρούσα στη διδακτική διαδικασία και θα έχει τον ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή, δηλαδή θα παρακολουθεί προσεκτικά τη διαδικασία χωρίς να συμμετέχει ενεργά και θα σημειώνει τις παρατηρήσεις της σε ένα ειδικό πρωτόκολλο.

Τέλος, η τρίτη φάση της έρευνας στοχεύει να μελετήσει τα πιθανά οφέλη και τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυψαν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις πιθανές αλλαγές στις γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των μαθητών και μαθητριών και του/της εκπαιδευτικού μετά την διδακτική παρέμβαση. Οι μαθητές και μαθήτριες, για το λόγο αυτό, θα συμπληρώσουν ξανά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ίδια δομή με το αρχικό, ενώ ως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, θα κληθεί να λάβει πάλι μέρος σε μια συνέντευξη με μια από τις ερευνήτριες.

Οι διαδικασίες της έρευνας δεν θα εμποδίζουν σε καμία περίπτωση την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα επηρεάσουν τις μαθησιακές επιδόσεις ή τους βαθμούς των μαθητών και μαθητριών, ούτε θα εμποδίσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

4. Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας; Ποιος ωφελείται από αυτήν;

Από την έρευνα αναμένεται να προκύψουν σημαντικά αποτελέσματα που θα διαλευκάνουν τον τρόπο με τον οποίο το λεξικό ως κειμενικό είδος, με τις ιδιαίτερες συμβάσεις του και τους ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς που εξυπηρετεί κάθε φορά, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πεδίο αυτό δεν έχει ερευνηθεί ακόμα διεξοδικά στην ελληνική πραγματικότητα και η έρευνα αυτή αναμένεται να προσφέρει νέες προοπτικές. Με βάση τα παραπάνω, από την έρευνα αναμένεται να προκύψουν σημαντικά οφέλη. Αυτά αφορούν καταρχήν τους μαθητές και μαθήτριες, όσον αφορά την ανάπτυξη της επίγνωσής τους ως προς το λεξικό ως κειμενικό είδος, συμπεριλαμβανομένης και της σημασίας του λήμματος ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό που επιχειρείται κάθε φορά. Επίσης, μέσα από την επιμόρφωση και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, αναμένεται να ενισχυθεί η επίγνωση και να καλλιεργηθούν οι διδακτικές δεξιότητες του/της εκπαιδευτικού της τάξης, ως προς το θέμα αυτό. Από την έρευνα, τέλος, θα αναδειχθούν συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που θα προσεγγίζουν το λεξικό ως κειμενικό είδος, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο Δημοτικό σχολείο ή και σε ανώτερες βαθμίδες με τις κατάλληλες τροποποιήσεις.

5. Πώς διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων;

Η παρούσα έρευνα, η οποία έχει λάβει έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των δεοντολογικών κανόνων, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της επιστήμης της μεθοδολογίας της έρευνας. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων μαθητών και μαθητριών, τα ερωτηματολόγιά τους θα είναι ανώνυμα, ενώ, σε περίπτωση που αναφερθεί κάποιος από αυτούς ή αυτές ονομαστικά κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα πραγματικά τους ονόματα θα αντικατασταθούν με ψευδώνυμα στα πρωτόκολλα παρατήρησης. Στα δεδομένα που θα

προκύψουν από τις συνεντεύξεις με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, όποια πραγματικά ονόματα αναφερθούν επίσης θα αντικατασταθούν με ψευδώνυμα. Η ανωνυμοποίηση όλων των συμμετεχόντων θα διασφαλιστεί, με χρήση των αντίστοιχων ψευδωνύμων, σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούν την έρευνα. Οι αναλύσεις όλων των δεδομένων θα διεξαχθούν ανώνυμα και σε καμία περίπτωση η ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών, του/της εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν δεν θα μπορεί να αναγνωριστεί ή να συνδεθεί με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα έντυπα και ηλεκτρονικά ερευνητικά αρχεία θα διατηρηθούν για 5 έτη στο αρχείο των μελών της ερευνητικής ομάδας. Πρόσβαση σε αυτά θα έχουν μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Δεν προβλέπεται διαμοιρασμός δεδομένων ή άλλων πληροφοριών σε τρίτους. Οι ερευνήτριες έχουν υπογράψει, επίσης, δηλώσεις εχεμύθειας σχετικά με τη διαχείριση των εμπιστευτικών πληροφοριών, το απόρρητο και τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/-ουσών. Μετά το πέρας των 5 ετών, όλα τα αρχεία θα καταστραφούν ώστε η ανάκτησή τους να είναι αδύνατη.

6. Υπάρχουν ενδεχόμενοι κίνδυνοι ή κάποιος κόστος από τη συμμετοχή στην έρευνα;

Η συμμετοχή στην έρευνα δεν συνεπάγεται κανένα ενδεχόμενο κίνδυνο, ούτε κάποιο κόστος ή οικονομική ή άλλη επιβάρυνση για το παιδί σας ή για εσάς.

7. Είναι το παιδί μου υποχρεωμένο να συμμετάσχει; Πότε μπορεί να αποχωρήσει από την έρευνα;

Η έρευνα είναι εθελοντική. Το παιδί σας μπορεί να συμμετάσχει μόνο αν το θέλετε εσείς και το ίδιο. Μπορεί να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή θέλει και χωρίς οποιαδήποτε αιτιολογία, δικαιολογία ή συνέπεια. Σε αυτή την περίπτωση, σας παρακαλούμε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ώστε να διαγραφούν για πάντα τα προσωπικά στοιχεία σας, τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού σας και τα δεδομένα που ίσως έχει παραχωρήσει.

8. Ποιος χρηματοδοτεί την έρευνα;

Η έρευνα δεν έχει χρηματοδότηση.

9. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες;

Για περισσότερες πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεφωνικώς ή και δια ζώσης στο γραφείο της Επιστημονικής Υπεύθυνης στο Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τα στοιχεία επικοινωνίας είναι διαθέσιμα στην πρώτη σελίδα του παρόντος εντύπου.

10. Πού μπορώ να υποβάλλω παράπονα, ενστάσεις ή καταγγελίες σχετικά με την έρευνα;

Για οποιοδήποτε παράπονο, ένσταση ή καταγγελία, μπορείτε να απευθυνθείτε:

δ) Στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (ehde@uoc.gr).
ε) Στην Υπεύθυνη Επεξεργασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Κρήτης (dpo@uoc.gr).
στ) Στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (complaints@dpa.gr).

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνδρομή σας στη διεξαγωγή της έρευνας!

ΦΟΡΜΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

Με την υπογραφή σας στην παρακάτω φόρμα, δηλώνετε τη συγκατάθεση συμμετοχής του παιδιού σας στην έρευνα. Σας συμβουλεύουμε να κρατήσετε στο αρχείο σας τις τέσσερις πρώτες σελίδες (Έντυπο Πληροφόρησης). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να συμμετάσχει το παιδί σας, παρακαλούμε να επιστρέψετε τη σελίδα αυτή με την υπογραφή σας στην ερευνητική ομάδα το συντομότερο δυνατόν.

Συμπληρώστε με ✓ τα παρακάτω πλαίσια.

Επιβεβαιώνω ότι:	
ια) Είμαι ενήλικας και έχω δικαιοπρακτική ικανότητα.	☐
ιβ) Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης.	☐
ιγ) Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα είναι εθελοντική.	☐
ιδ) Κατανοώ ότι το παιδί μου μπορεί να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία αιτιολογία, δικαιολογία ή συνέπεια.	☐
ιε) Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να συμμετέχει το παιδί μου σε αυτή την έρευνα.	☐
ιστ) Κατανοώ ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι ανώνυμα.	☐
ιζ) Έχω λάβει πλήρεις και κατανοητές εξηγήσεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων.	☐
ιη) Κατανοώ ότι αν αποχωρήσει το παιδί μου από την έρευνα τα δεδομένα του θα καταστραφούν.	☐
ιθ) Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες.	☐
κ) Γνωρίζω σε ποιόν μπορώ να απευθυνθώ για παράπονα ή καταγγελίες.	☐

Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα, όπως περιγράφεται στο Έντυπο Πληροφόρησης. ☐

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα: _____

Ονοματεπώνυμο μαθητή/-τριας: _____

Δημοτικό Σχολείο: _____

Υπογραφή: _____ **Ημερομηνία:** _____

Ονοματεπώνυμο ερευνήτριας: _____

Υπογραφή: _____ **Ημερομηνία:** _____

Παράρτημα 3:

Έντυπο Πληροφόρησης Μαθητών και Μαθητριών

Ποιοι είστε;
Είμαστε μια ομάδα τριών ερευνητριών από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, η κυρία Βάσια Τσάμη, η κυρία Βιβή Θώμου και η κυρία Εβελίνα Κασαμπαλόγλου.

Γιατί γίνεται αυτή η έρευνα;
Η έρευνα γίνεται για να μάθουμε πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το λεξικό μέσα στην τάξη και τι είδους οφέλη μπορεί να έχει αυτό για εσάς και τον δάσκαλό σας ή τη δασκάλα σας.

Γιατί επιλέχτηκα εγώ και το τμήμα μου;
Εσύ και το τμήμα σου επιλεχτήκατε γιατί είστε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης και μπορείτε να μας βοηθήσετε περισσότερο από μικρότερα παιδιά να καταλάβουμε τι αξία μπορεί να έχει το λεξικό για το μάθημα της Γλώσσας.



Τι πρέπει να κάνω;
Στην αρχή, θα χρειαστεί να συμπληρώσεις ένα απλό ερωτηματολόγιο για το πώς χρησιμοποιείς εσύ το λεξικό στη ζωή σου. Μετά, ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου, μαζί με τις ερευνήτριες, θα φτιάξουν μερικές δραστηριότητες για την τάξη, τις οποίες θα κάνετε μαζί στο μάθημα της Γλώσσας, όπως θα κάνατε και σε κανονικές συνθήκες χωρίς την έρευνα. Στο τέλος, θα συμπληρώσεις ξανά ένα απλό ερωτηματολόγιο που θα είναι το ίδιο με αυτό που είχες συμπληρώσει στην αρχή.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ποιος θα δει τις απαντήσεις μου;
Στα ερωτηματολόγια δεν θα χρειαστεί να γράψεις το όνομά σου και τις απαντήσεις σου θα τις δούμε μόνο εμείς. Την ώρα του μαθήματος της Γλώσσας, όταν ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες για το λεξικό, θα είναι στην τάξη η κυρία Εβελίνα. Αυτή δεν θα συμμετέχει στο μάθημα, παρά μόνο θα σημειώνει πώς πήγαν οι δραστηριότητες.

Αν δεν θέλω να συμπληρώσω ερωτηματολόγιο;
Αν δεν θέλεις να συμμετάσχεις δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Μπορείς να το πεις στον δάσκαλο ή στην δασκάλα σου, στην κυρία Εβελίνα ή και στις άλλες ερευνήτριες της ομάδας μας. Αν έχεις συμπληρώσει το πρώτο ερωτηματολόγιο και μετά αλλάξεις γνώμη, μπορείς να αποχωρήσεις από την έρευνα όποτε θέλεις.

Αν δεν θέλω να κάνω τις δραστηριότητες που θα αφορούν το λεξικό;
Αυτές οι δραστηριότητες θα λάβουν χώρα μέσα στο κανονικό μάθημα της Γλώσσας και επομένως θα πρέπει να συμμετέχεις, όπως σε κάθε μάθημα. Η κυρία Εβελίνα, όμως, που θα είναι μέσα στην τάξη, δεν θα σημειώνει τίποτα που να αφορά εσένα (π.χ. αν έδειξες να σου αρέσει κάποια δραστηριότητα).

Αν έχουμε εγώ ή οι γονείς μου ερωτήσεις;
Οι γονείς σου έχουν ενημερωθεί για την έρευνα και έχουν συμφωνήσει να λάβεις μέρος. Αν θέλετε να ρωτήσετε κάτι ή να μάθετε περισσότερα πράγματα για την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στα παρακάτω τηλέφωνα και email:
Βάσια Τσάμη: v.tsami@uoc.gr
Βιβή Θώμου: 2831077632, thomou@uoc.gr,
Εβελίνα Κασαμπαλόγλου: 6976744992
ptde8187@edc.uoc.gr



Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια!

Παράρτημα 4:

Πρωτόκολλο αρχικής συνέντευξης με την εκπαιδευτικό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικό

Θέμα: Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος
Ώρα συνέντευξης: 10:00
Ημερομηνία συνέντευξης: 24 Φεβρουαρίου 2025
Τόπος: Ρέθυμνο
Μέρος συνέντευξης: Δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη. Η έρευνά μας διεξάγεται στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος» και επικεντρώνεται στη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους στη γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα θέλαμε να ακούσουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες σας σχετικά με τη διδασκαλία του λεξικού και την αξιοποίησή του στη σχολική τάξη. Η συνέντευξη θα είναι ημιδομημένη, πράγμα που σημαίνει ότι θα σας θέσουμε κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά μπορείτε να εκφράσετε ελεύθερα τις σκέψεις σας και να επεκταθείτε όπου το κρίνετε απαραίτητο. Με τη συγκατάθεσή σας, θα μαγνητοφωνήσουμε τη συζήτησή μας, ώστε να διασφαλίσουμε την ακρίβεια της καταγραφής. Είστε έτοιμη να ξεκινήσουμε;

Μέρος Α: Γενικές απόψεις και εμπειρίες για τη διδασκαλία

1. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;
2. Ποιες τάξεις έχετε διδάξει μέχρι σήμερα;
3. Σε ποιες ηλικίες έχετε μεγαλύτερη εμπειρία;
4. Σε ποιες περιοχές έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός;
5. Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι σας ως εκπαιδευτικός;

Μέρος Β: Γνώσεις, στάσεις και πρακτικές ως προς τη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας

1. Γενικά, θεωρείτε ότι το λεξικό θα μπορούσε να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στη διδασκαλία της Γλώσσας; Γιατί;
2. Εσείς χρησιμοποιείτε το λεξικό στη διδασκαλία της Γλώσσας; Αν ναι, πόσο συχνά και με ποιους τρόπους;
3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τι πληροφορίες μπορεί να εμπεριέχει ένα λεξικό που ίσως θα ήταν χρήσιμες στη διδασκαλία της Γλώσσας;

4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών; Αν ναι, με ποια από αυτά είστε περισσότερο εξοικειωμένη; *(εδώ, αν πει όχι δεν ξέρω διαφορετικά είδη, της λέμε με ευγενικό τρόπο ότι μπορούν να διαφοροποιηθούν π.χ., α) ως προς το σκοπό τους, π.χ. ορθογραφικά, λεξικά συνωνύμων, ερμηνευτικά, δίγλωσσα, θεματικά, β) ως προς τον αναγνώστη, π.χ. εκπαιδευτικά, γενικά, γ) ως προς το μέσο, π.χ. έντυπα, ηλεκτρονικά)*
5. Μήπως έχετε παρατηρήσει ομοιότητες και διαφορές στα διάφορα είδη λεξικών (π.χ. π.χ. ανάμεσα σε ένα ορθογραφικό λεξικό και ένα λεξικό συνωνύμων); Αν ναι, ποιες;
6. Μήπως έχετε παρατηρήσει τυχόν ομοιότητες και διαφορές στα στοιχεία που απαρτίζουν το λήμμα στα διάφορα είδη λεξικών (π.χ. στις πληροφορίες που εμπεριέχουν);
7. Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά λεξικά, τι ομοιότητες και διαφορές πιστεύετε ότι έχουν, ή θα έπρεπε να έχουν, σε σχέση με αυτά που απευθύνονται στο ευρύ κοινό (π.χ. ως προς την παρουσίαση των πληροφοριών ή τη γλώσσα που χρησιμοποιούν);
8. Εσείς έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ στη διδασκαλία σας το εκπαιδευτικό λεξικό «Το λεξικό μας»; Αν ναι για ποιο σκοπό;
9. Γενικά, θα θεωρούσατε το εκπαιδευτικό λεξικό «Το λεξικό μας» ως χρήσιμο εργαλείο στα χέρια σας και γιατί;
10. Ποιοι τύποι λεξικών θεωρείτε ότι είναι πιο χρήσιμοι για τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού (π.χ. έντυπα, ηλεκτρονικά) και γιατί;
11. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, κατά πόσο οι μαθητές/τριές σας γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα λεξικό;
12. Τι στάση έχουν συνήθως ως προς τα λεξικά (π.χ. μήπως τα βαριούνται;)
13. Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριές σας γενικά χρησιμοποιούν το λεξικό και εκτός σχολείου; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις;
14. Τι είδους προβλήματα ή δυσκολίες θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες σας όταν προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν το λεξικό;
15. Θεωρείτε ότι περισσότερη εξάσκηση ως προς τη χρήση του λεξικού θα τους ήταν χρήσιμη; Γιατί; Αν ναι, τι οφέλη πιστεύετε θα υπήρχαν για αυτούς;

Μέρος Γ: Γνώσεις, στάσεις και πρακτικές για την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας

1. Σε γενικές γραμμές, ποιοι είναι για εσάς οι βασικότεροι στόχοι της διδασκαλίας της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο; Τι επιδιώκετε γενικά να πετύχετε με αυτή;
2. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της Γλώσσας πρέπει να βασίζεται στη γραμματική και το συντακτικό ή ίσως να επικεντρώνεται περισσότερο στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων;
3. Θεωρείτε πως είναι χρήσιμο να αξιοποιούμε αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία της Γλώσσας και γιατί;
4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τι είδους διαφορετικά κείμενα αξιοποιούνται ή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Γλώσσας (π.χ. διαφήμιση, άρθρο εφημερίδας, αγγελία πώλησης/ενοικίασης, αγγελία εργασίας, συνταγή μαγειρικής, παραμύθι, ημερολόγιο, αφήγηση…);
5. Πιστεύετε θα ήταν χρήσιμο να διδάσκουμε τη Γλώσσα μέσα από διαφορετικά είδη κειμένων, αντί, για παράδειγμα, μέσα από απομονωμένες λέξεις και προτάσεις, και γιατί;
6. Ποια είδη κειμένων αξιοποιείτε εσείς περισσότερο στη διδασκαλία σας και γιατί;
7. Τι είδους δραστηριότητες συνήθως χρησιμοποιείτε με βάση τα διάφορα κείμενα (π.χ. ερωτήσεις κατανόησης, εντοπισμός γραμματικού φαινομένου…);

8. Ποιες είναι συνήθως οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών σας σε τέτοιες δραστηριότητες;
9. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, οι μαθητές/τριές σας μπορούν να αναγνωρίσουν τυχόν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη κειμένων;
10. Επίσης σύμφωνα με την εμπειρία σας, οι μαθητές/τριές σας μπορούν να παράγουν διαφορετικά είδη κειμένων; Αν ναι, με ποια είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες;
11. Εσείς μήπως έχει τύχει να τους διδάξετε με συγκεκριμένες δραστηριότητες τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη κειμένων; Αν ναι, πώς ήταν η εμπειρία αυτή για εσάς και τους/τις μαθητές/τριές σας; Αν όχι, θεωρείτε πως θα ήταν χρήσιμες τέτοιου είδους δραστηριότητες στο μέλλον και γιατί;
12. Τα διάφορα είδη κειμένων (π.χ. συνταγή μαγειρικής, βλ. παραπάνω) έχουν συγκεκριμένες κάθε φορά συμβάσεις, δηλ. «κανόνες» συγγραφής. Κατά τη γνώμη σας, και με βάση όσα είπαμε προηγουμένως σχετικά με τα διάφορα είδη λεξικών και τις πληροφορίες που μπορεί να εμπεριέχουν, θα μπορούσε το λεξικό να θεωρηθεί ξεχωριστό κειμενικό είδος και γιατί; Με άλλα λόγια, θεωρείτε ότι έχει κάποιες ιδιαίτερες συμβάσεις που το ξεχωρίζουν από τα άλλα είδη κειμένων; Αν ναι, ποιες;
13. Έχετε τύχει να διδάξετε ποτέ το λεξικό ως ξεχωριστό είδος κειμένου (π.χ. με δραστηριότητες που εξοικειώνουν τους μαθητές/τριες με τη δομή και τις πληροφορίες του λήμματος, με τις διαφορές του από τα άλλα είδη κειμένων, με τις ομοιότητες και διαφορές διαφορετικών ειδών λεξικών…);
14. Αν ναι στην παραπάνω ερώτηση, μπορείτε να περιγράψετε πιο λεπτομερώς την εμπειρία σας; Πώς προέκυψε αυτή η ιδέα (π.χ. αν το προέβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα, αν υπήρχε οδηγία από το βιβλίο δασκάλου, αν ακολουθήσατε τις συμβουλές που έδωσαν σε κάποιο σεμινάριο…) και ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών (π.χ. αν τους φάνηκε εύκολο, αν τους άρεσε…);

Μέρος Δ: Βελτιώσεις ως προς την εκπαιδευτική πρακτική

1. Κατά τη γνώμη σας, θα ήταν χρήσιμο για τους μαθητές/τριές σας να εξοικειωθούν περισσότερο με το λεξικό ως ένα ξεχωριστό κειμενικό είδος (π.χ. με τις συμβάσεις του, τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη λεξικών, το πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν κ.τ.λ.) και γιατί;
2. Θεωρείτε πως θα ήταν πιο χρήσιμο για αυτούς/αυτές να εξοικειωθούν με κάποια συγκεκριμένα είδη λεξικών (π.χ. ορθογραφικά, ερμηνευτικά, συνωνύμων-αντωνύμων); Αν ναι, ποια είναι αυτά και με ποια κριτήρια θα τα επιλέγατε;
3. Εσείς, ως εκπαιδευτικός, κατά πόσο θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση ως προς τη χρήση του λεξικού στη διδασκαλία της Γλώσσας και συγκεκριμένα ως προς τη χρήση του ως ξεχωριστού κειμενικού είδους;
4. Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε μια επιμόρφωση με αυτόν τον σκοπό; Αν ναι, θα θέλατε να έχει περισσότερο θεωρητικό ή πρακτικό προσανατολισμό ή ίσως κάποιον κατάλληλο συνδυασμό θεωρίας και πράξης;
5. Αν σας ενδιαφέρει η προοπτική της επιμόρφωσης αυτής, θα προτιμούσατε να υλοποιηθεί δια ζώσης, σε κάποιον χώρο που θα σας εξυπηρετούσε (π.χ. στο σχολείο), ή εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου;
6. Θα σας ενδιέφερε να υλοποιήσετε διδακτική παρέμβαση στην τάξη σας η οποία να εστιάζει στη χρήση του λεξικού ως κειμενικού είδους κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας; Αν ναι, θα σας ενδιέφερε να σχεδιαστούν από κοινού σχέδια μαθήματος με

συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές/τριές σας στο πλαίσιο της παραπάνω επιμόρφωσης;

7. Τι είδους δραστηριότητες πιστεύετε θα ήταν πιο κατάλληλες για τους/τις μαθητές/τριές σας (π.χ. με χρήση ΤΠΕ, παιχνίδια, ομαδικές εργασίες…);
8. Ασφαλώς οι δραστηριότητες αυτές οφείλουν να συμβαδίζουν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος της Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού. Κατά τη γνώμη σας, οι δραστηριότητες αυτές θα ήταν καλύτερο να είναι ανεξάρτητες από το μάθημα της ημέρας ή ενσωματωμένες σε αυτό; Πώς θα σας φαινόταν ένας συνδυασμός τέτοιων δραστηριοτήτων;
9. Ποια πιστεύετε ότι θα είναι τα πιθανά οφέλη για εσάς και τους/τις μαθητές/τριές σας έπειτα από την επιμόρφωση και την διδακτική παρέμβαση;
10. Ποιες πιθανές δυσκολίες θεωρείτε πως μπορεί να προκύψουν; Πώς θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;

Επίλογος

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο και τις πολύτιμες απόψεις σας. Η συμβολή σας είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν έχετε κάποια επιπλέον σκέψη ή σχόλιο, μπορείτε να τα μοιραστείτε μαζί μας. Σας ευχαριστούμε ξανά για τη συνεργασία!

Παράρτημα 5:

Ερευνητικό πρωτόκολλο αρχικής παρατήρησης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος»

Ερευνητικό Πρωτόκολλο Αρχικής Παρατήρησης

Γενικές πληροφορίες μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: _____ Κεφάλαιο/Ενότητα: _____

Διδακτική ώρα: _____ Συμμετέχοντες μαθητές/-τριες: _____

1) Αξιοποιήθηκε το λεξικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

2) Προωθήθηκαν δεξιότητες-στρατηγικές χρήσης λεξικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, ποιες και με τι δραστηριότητες;

3) Ενισχύθηκαν οι θετικές στάσεις των μαθητών/τριών ως προς το λεξικό; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Παράρτημα 6:

Αρχικό ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος»

Διάβασε τις ερωτήσεις και, ανάλογα με την ερώτηση, βάλε ✓ στο κουτάκι ή γράψε πάνω στη γραμμή.

1) Πόσο χρονών είσαι; ____ **2) Τι τάξη πηγαίνεις; ____** **3) Είσαι αγόρι ή κορίτσι;**
☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

4) Τι πιστεύεις ότι είναι ένα λεξικό; Συνέχισε την πρόταση όπως νομίζεις εσύ.
Το λεξικό είναι _____
_____

5) Τι πιστεύεις ότι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό; Βάλε ✓ σε όσα κουτάκια θέλεις.
☐ Τις αγαπημένες λέξεις ή φράσεις του συγγραφέα
☐ Τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη
☐ Τη σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη σε μια γλώσσα
☐ Το πώς προφέρεται μια λέξη σε μια γλώσσα
☐ Το πώς χρησιμοποιείται μια λέξη από άτομα διαφόρων ηλικιών
☐ Το αν μια λέξη είναι, για παράδειγμα, ρήμα ή ουσιαστικό
☐ Παραδείγματα για το πώς χρησιμοποιείται τώρα μια λέξη
☐ Παραδείγματα για το πώς θα χρησιμοποιείται μια λέξη στο μέλλον
☐ Λέξεις που σημαίνουν το ίδιο ή το αντίθετο με μια άλλη λέξη
☐ Λέξεις που δημιουργεί ο ίδιος ο συγγραφέας για να τις χρησιμοποιούμε

6) Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείς ότι ισχύουν; Βάλε ✓ σε όσες πιστεύεις ότι είναι σωστές.
☐ Υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με το σκοπό τους
☐ Υπάρχουν λεξικά με όλες τις πιθανές πληροφορίες για μια λέξη
☐ Υπάρχουν λεξικά με λέξεις για ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. τεχνολογία)
☐ Υπάρχουν λεξικά με λέξεις με ειδικά σύμβολα για τους τυφλούς
☐ Τα λεξικά μπορούν να είναι μόνο σε έντυπη μορφή, σαν βιβλίο
☐ Τα λεξικά μπορούν να υπάρχουν και στον υπολογιστή μας
☐ Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και εικόνες
☐ Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και φανταστικές λέξεις

7) Ποια από τα παρακάτω λεξικά γνωρίζεις; Βάλε ✓ σε όσα κουτάκια θέλεις.

☐ Ορθογραφικό λεξικό ☐ Ετυμολογικό λεξικό ☐ Μονόγλωσσο λεξικό

☐ Λεξικό κυρίων ονομάτων ☐ Συνωνύμων-αντωνύμων ☐ Δίγλωσσο λεξικό

☐ Ερμηνευτικό λεξικό ☐ Εκπαιδευτικό λεξικό ☐ Ψηφιακό λεξικό

8) Πόσο συχνά χρησιμοποιείς λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

9) Αν έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό, πού το έχεις χρησιμοποιήσει; Βάλε ✓ σε όσες επιλογές θέλεις.

☐ Στο σπίτι ☐ Στο μάθημα της Γλώσσας ☐ Σε άλλο μάθημα του σχολείου

☐ Σε ιδιαίτερα / φροντιστήριο ξένων γλωσσών ☐ Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό

☐ Αλλού (Γράψε εδώ πού: _____)

10) Αν έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό, για ποιους λόγους το έχεις κάνει; Βάλε ✓ σε όσες επιλογές θέλεις.

☐ Για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη

☐ Για να βρω άλλες σημασίες μιας λέξης

☐ Για να βρω μια λέξη σε άλλη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά)

☐ Για να βρω πώς προφέρεται σωστά μια λέξη

☐ Για να βρω πώς γράφεται σωστά μια λέξη

☐ Για να βρω πώς χρησιμοποιείται μια λέξη σε προτάσεις

☐ Για να βρω μια συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη

☐ Για άλλο λόγο (Γράψε εδώ τον λόγο: _____)

☐ Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό

11) Πόσο καλά πιστεύεις ότι ξέρεις να χρησιμοποιείς λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

12) Πόσο εύκολο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

13) Πόσο ενδιαφέρον πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

14) Πόσο χρήσιμο πιστεύεις ότι είναι για σένα να χρησιμοποιείς λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

15) Έχεις συμμετάσχει ποτέ σε δραστηριότητες δημιουργίας λεξικού στο σχολείο;

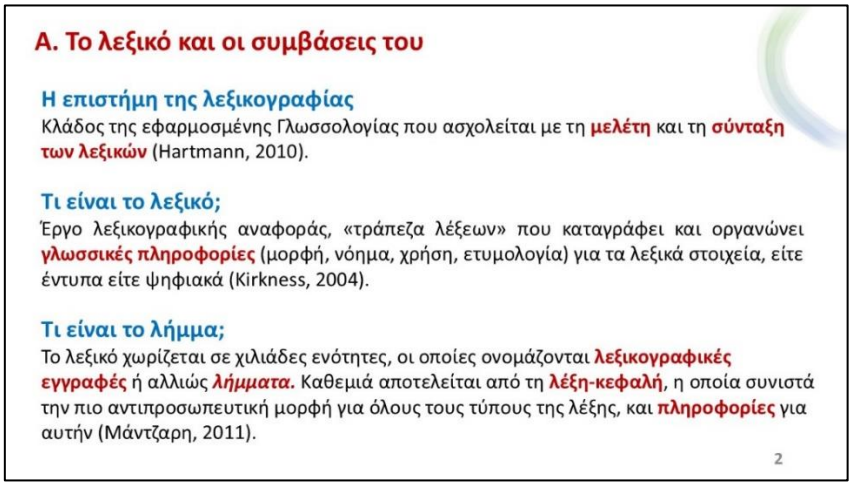
☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν θυμάμαι

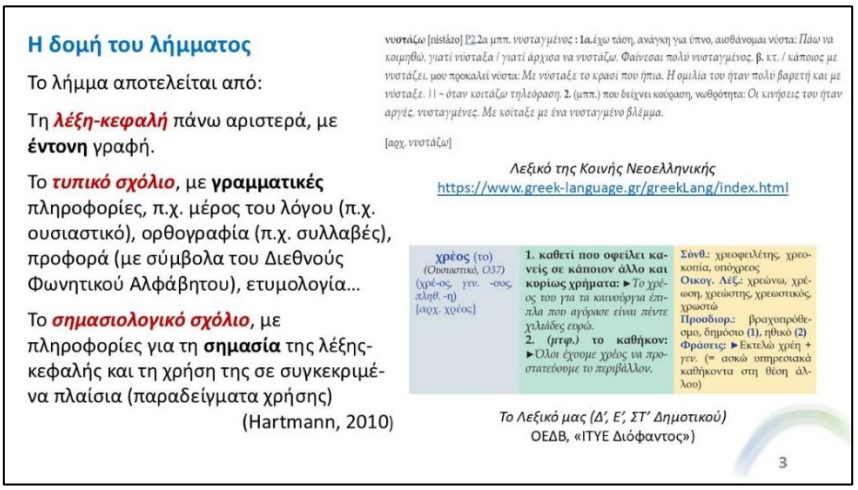
Ευχαριστούμε πολύ!

Παράρτημα 7:

Επιμορφωτικό υλικό: Θεωρητικό μέρος







Συνήθως, η μορφή της **λέξης-κεφαλή** σε κάθε λεξικό είναι συγκεκριμένη.

- Αν πρόκειται για **ρήμα**, χρησιμοποιείται το **α'** πρόσωπο **ενικού** αριθμού σε χρόνο **Ενεστώτα** (π.χ. «πέφτω», και όχι «έπεσα», «κοιμάμαι», και όχι «κοιμάσαι»)
- Αν πρόκειται για **ουσιαστικό**, χρησιμοποιείται η **ονομαστική** πτώση του **ενικού** αριθμού (π.χ. «καρέκλα», και όχι «καρέκλες» ή «καρεκλών»).
- Αν πρόκειται για **επίθετο**, χρησιμοποιούνται τα **τρία γένη**, δηλαδή το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο, στην **ονομαστική** του **ενικού** αριθμού (π.χ. «ευγενικός, -ή, -ό»).

Ορισμένες φορές, τα **παράγωγα** μιας λέξης δεν εμφανίζονται ως ξεχωριστά λήμματα, μα ως επιπλέον πληροφορίες στο αρχικό λήμμα (π.χ. «οικογενειακός» στο λήμμα «οικογένεια»). Τα **υποκοριστικά** (π.χ. «κοριτσάκι») επίσης δεν εμφανίζονται ως ξεχωριστά λήμματα.

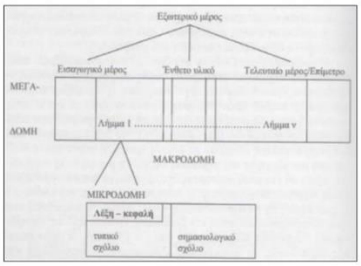
4

Η δομή του λεξικού

Μακροδομή: το **σύνολο των λημμάτων** (Λήμμα 1 έως Λήμμα ν) (Hartmann, 2010), το οποίο οργανώνεται κυρίως σε **αλφαβητική** σειρά, ώστε να διευκολύνει την αναζήτηση (Kirkness, 2004). Συχνά, στο πάνω μέρος της σελίδας εμφανίζονται **κεφαλίδες**, αριστερά και δεξιά, που δείχνουν την πρώτη και αντίστοιχα την τελευταία λέξη της σελίδας (Ζερδελή, 2019).

Μικροδομή: η εσωτερική δομή του λήμματος, που περιλαμβάνει τη **λέξη-κεφαλή** και **πληροφορίες** γι' αυτήν (Ξυδόπουλος, 2008).

Μέγα-δομή: το **εξωτερικό** μέρος του λεξικού, που περιλαμβάνει την **εισαγωγή** (π.χ. πρόλογος, πίνακας συντομογραφιών, οδηγός συμβόλων λεξικού), το **ένθετο** υλικό (π.χ. εικονογραφήσεις ανάμεσα στα λήμματα) και το **τελευταίο** μέρος / **επίμετρο** (π.χ. βιβλιογραφικές αναφορές) Hartmann, 2010, Ξυδόπουλος, 2008).



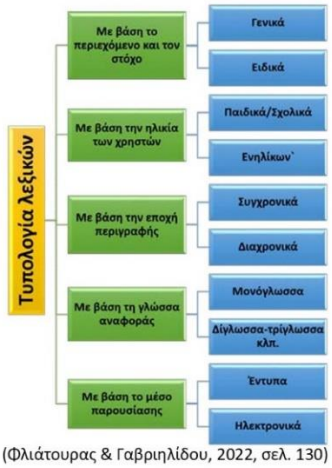
(Hartmann, 2010, σελ. 102)

5

Είδη λεξικών και παράμετροι διάκρισης

Υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με το **περιεχόμενο** και τον **στόχο** τους, την **ηλικία** των χρηστών στους οποίους απευθύνεται, την **εποχή** κατά την οποία απαντώνται τα λήμματα που περιέχει, τη **γλώσσα** ή τις **γλώσσες** των λημμάτων και το **μέσο** που χρησιμοποιείται κάθε φορά.

Οι **συμβάσεις** της μικροδομής, της μακροδομής και της μεγαδομής μπορεί να **τροποποιούνται** σε κάθε λεξικό (Δαλπαναγιώτη, 2015). Για παράδειγμα, το λήμμα μπορεί να περιέχει λιγότερες ή περισσότερες πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα άλλα λεξικά έχουν τελευταίο μέρος / επίμετρο, και άλλα όχι.



(Φλιάτουρας & Γαβριηλίδου, 2022, σελ. 130)

Είδη λεξικών: Παραδείγματα

Ειδικά λεξικά

- Ερμηνευτικό
- Ετυμολογικό
- Ορθογραφικό
- Αρκτικόλεξων
- Αντίστροφο
- Συνωνύμων – Αντωνύμων
- Κυρίων ονομάτων
- Διαλέκτων
- Νεολογισμών, κ.ά.

Γενικά λεξικά

Περιέχουν συνήθως πολλές πληροφορίες σε κάθε λήμμα (ερμηνευτικές, ετυμολογικές, ορθογραφικές, κ.τ.λ.)



7

Β. Το λεξικό ως κειμενικό είδος στη διδασκαλία της Γλώσσας

Λόγοι χρήσης λεξικού

1. Προσληπτικοί λόγοι

Αφορούν την ανάγκη να **κατανοήσουμε** μια λέξη ή φράση που συναντούμε σε ένα κείμενο ή στον προφορικό λόγο. Περιλαμβάνουν την **αποσαφήνιση** της σημασίας μιας άγνωστης λέξης ή την **επιβεβαίωση** μιας μερικώς γνωστής που συναντήσαμε.

2. Παραγωγικοί λόγοι

Αφορούν την **παραγωγή λόγου**, δηλαδή την προσπάθεια να χρησιμοποιήσουμε **σωστά** μια λέξη όταν μιλάμε ή γράφουμε. Πιο συγκεκριμένα, ο χρήστης/-τρια έχει στόχο:

- Την αναζήτηση μια άγνωστης λέξης που χρειάζεται για την παραγωγή κειμένου.
- Την αναζήτηση ή επιβεβαίωση της ορθογραφίας, της σύνταξης ή της προφοράς μιας λέξης.
- Την αντικατάσταση μιας λέξης με μια συνώνυμη, για την βελτίωση του κειμένου ή την αλλαγή του ύφους.

3. Λόγοι εκμάθησης

Αφορούν την επιθυμία του χρήστη να **εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του** και **τις γνώσεις** του.

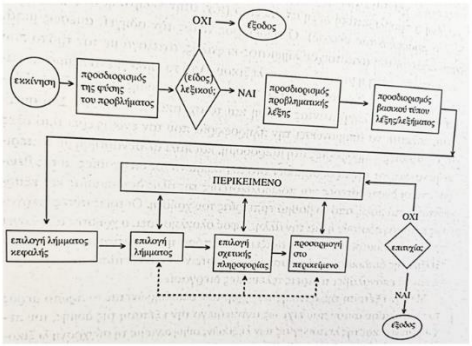
(Ευθυμίου, 2013)

8

Διαδικασία αναζήτησης στο λεξικό

Για την αναζήτηση ενός λήμματος, ο/η χρήστης/-τρια ακολουθεί μια σειρά από **βήματα**.

Αυτά ξεκινούν από τον **προσδιορισμό του λεξικολογικού προβλήματος** (π.χ. την ανάγκη αποσαφήνισης της σημασίας μιας άγνωστης λέξης), ανάλογα με το **περικείμενο** (δηλ. το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται η λέξη, π.χ. ένα κείμενο) και καταλήγουν στην **αξιοποίηση** της κατάλληλης πληροφορίας του λήμματος και την **προσαρμογή** της, ανάλογα ξανά με το περικείμενο.



(Ξυδόπουλος, 2008, σελ. 315)

9

Δεξιότητες – Στρατηγικές χρήσης λεξικού

Για την αποτελεσματική χρήση του λεξικού, ο/η χρήστης/-τρια χρειάζεται να έχει αναπτύξει μια σειρά από **δεξιότητες – στρατηγικές**:

1. Να γνωρίζει τα διαφορετικά **είδη λεξικών** και τις πληροφορίες που περιέχει το καθένα.
2. Να γνωρίζει **πότε** χρειάζεται να ανατρέξει στο λεξικό και **πότε όχι**, σύμφωνα με το περικείμενο (π.χ. αν μπορεί να συνάγει τη σημασία από τα συμφραζόμενα).
3. Να αναγνωρίζει το **λεξιλογικό πρόβλημα** και κατά πόσο η χρήση λεξικού βοηθά στην επίλυσή του.
4. Να επιλέγει το **κατάλληλο λεξικό** ανάλογα με το είδος του λεξιλογικού προβλήματος.
5. Να γνωρίζει το περιεχόμενο και την αξία των **διαφόρων ενοτήτων** του λεξικού (π.χ. πρόλογος, πίνακας συντομογραφικών).
6. Να αναγνωρίζει τον **λημματικό τύπο** που πρέπει να εντοπιστεί (π.χ. ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο βρίσκεται).
7. Να γνωρίζει την **οργάνωση της μακροδομής** του λεξικού (π.χ. αλφαβητική ταξινόμηση λημμάτων).
8. Να κάνει σωστή **αλφαβητική αναζήτηση** για την εύρεση του κατάλληλου λήμματος.

10

9. Να γνωρίζει την οργάνωση της **μικροδομής** του λεξικού (π.χ. πληροφορίες που περιέχει το λήμμα).
10. Να γνωρίζει **τυπογραφικά στοιχεία** του λήμματος (π.χ. συντομογραφίες, σύμβολα).
11. Να εντοπίσει στο λήμμα την **πληροφορία που χρειάζεται** για την επίλυση του λεξιλογικού προβλήματος.
12. Να εντοπίζει στο λήμμα την **κατάλληλη** σημασία **πολύσημης λέξης** ανάλογα με το περικείμενο.
13. Να **αξιοποιεί** την κατάλληλη πληροφορία του λήμματος ανάλογα με το **περικείμενο**.

(Κωνσταντινίδου, 2023, Μάντζαρη, 2011)

11

Κείμενο/Κειμενικά είδη

- **Κείμενο** είναι «το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα» (Μητσικοπούλου, 2001, σελ. 1).
- Τα **νοήματα** στο κείμενο δεν είναι σταθερά, αλλά μπορεί να **αλλάζουν** μέσα από την αλληλεπίδραση. Υπάρχουν επομένως διαφορετικά «**είδη κειμένου**», τα λεγόμενα ***κειμενικά είδη***.
- Κάθε είδος κειμένου έχει **τους δικούς του «κανόνες»** για το πώς πρέπει να είναι η γλώσσα, η μορφή και το περιεχόμενό του (Σακελλαρίου, 2024, σελ. 61). Σε κάθε είδος, ο **πομπός**, ο **δέκτης**, ο **σκοπός** του μηνύματος και το **μέσο μετάδοσής** του καθορίζουν το **ύφος** του κειμένου, γεγονός που φαίνεται στη δομή και τη γλώσσα του.
- Δημοφιλή κειμενικά είδη στη διδασκαλία της Γλώσσας είναι, για παράδειγμα, το άρθρο μιας εφημερίδας, μια συνταγή μαγειρικής, μια αγγελία, μια διαφήμιση, ένα παραμύθι κ.τ.λ.

12

Το λεξικό ως ξεχωριστό κειμενικό είδος

Το λεξικό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως **αυτόνομο κειμενικό είδος**, με τις δικές του ξεχωριστές **γενικές συμβάσεις:** όλα τα λεξικά έχουν μεγαδομή, μικροδομή και μακροδομή.

Ταυτόχρονα, όπως έχουμε δει, οι **ειδικές συμβάσεις** που ακολουθεί καθορίζονται από τον συγκεκριμένο **επικοινωνιακό σκοπό** που υπηρετεί κάθε φορά το λεξικό και το αντίστοιχο **περιεχόμενό** του. Αυτές οι ειδικές συμβάσεις αφορούν κατά κύριο λόγο τη **μικροδομή**, δηλαδή, τη δομή και το περιεχόμενο του λήμματος. Γι' αυτό η παρουσίαση και το περιεχόμενο των λημμάτων μπορεί να **διαφέρουν** από λεξικό σε λεξικό.

Παιδαγωγικά οφέλη

Μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν δεξιότητες – στρατηγικές χρήσης λεξικού, προωθείται η **αυτενέργεια** των μαθητών/-τριών και η ενίσχυση της **αυτορρυθμιζόμενης μάθησης**, τα οποία αποτελούν βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Γλώσσας (ΑΠΣ, 2023, σελ. 9).

13

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Επίκεντρο.

Ζερδελή, Σ. Κ. (2019). Λεξικολογία και Λεξικογραφία: Η χρήση του λεξικού στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Αλεξανδρούπολη: Michael Stork.

Hartmann, R. R. K. (2010). *Διδάσκοντας και ερευνώντας τη λεξικογραφία*. (μτφ. Χατζηδήμου, Κ. Δ.). Αδελφοί Κυριακίδη: Αθήνα.

Kirkness, A. (2004). Lexicography. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 54-81). Oxford: Blackwell Publishing.

Κωνσταντινίδου, Ε. (2023). Μελέτη της επίδρασης ενός ρητού και ενσωματωμένου προγράμματος εξοικείωσης με το λεξικό στις στρατηγικές χρήσεις λεξικού μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. [Διδακτορική διατριβή] Κομοτηνή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/55602

Ξυδόπουλος, Ι. Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Μάντζαρη, Ε. (2011). Μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά: Ζητήματα σχεδιασμού και διδακτικής αξιοποίησης. [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πατρών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26433

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Κείμενο και κειμενικό είδος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.). *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων στην ελληνική Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm

Σακελλαρίου, Α. (2024). Διδακτική της ελληνικής γλώσσας με έμφαση στα κειμενικά είδη [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/13296

Φλιάτουρας, Α. & Γαβριηλίδου, Ζ. (2015). *Στοιχεία συγχρονικής και διαχρονικής λεξικολογίας και λεξικογραφίας* Κάλλιπος πανεπιστημιακές σημειώσεις.

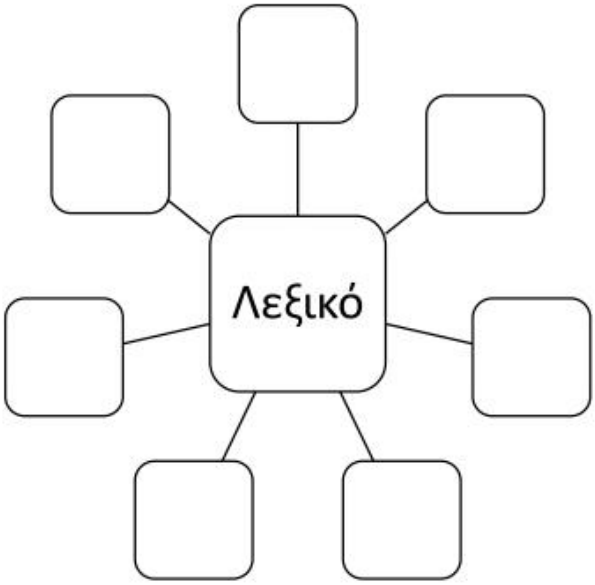
14

Παράρτημα 8:

Επιμορφωτικό υλικό: Προτεινόμενες δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1: Βασικές έννοιες (α)

α) Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «Λεξικό»; Καταγράψτε όσες ιδέες μπορείτε.



β) Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις.

λεξικό λε-ξι-κό ουσ. (ουδ.) **1.** βιβλίο με λέξεις, ταξινομημένες σε αλφαβητική συνήθ. σειρά, που μπορεί να συνοδεύονται από το ερμήνευμά τους, σχετικές εκφράσεις, ποικίλες πληροφορίες αναφορικά με τη γραμματική, την προφορά, την ετυμολογία, τη σύνταξη, τη χρήση, ή/και τη μετάφρασή τους σε μία ή περισσότερες γλώσσες ή σε οποίες ανήκουν σε συγκεκριμένο θεματικό πεδίο: *εννοιολογικό (= αντιλεξικό)/επίτομο/ερμηνευτικό/ετυμολογικό/εύχρηστο/γενικό/ιστορικό/ορθογραφικό/πολύτομο/φιλοσοφικό/χρηστικό ~.* – *αντιθέτων/ανωμάλων ρημάτων/της αρχαίας/της ελληνικής νοηματικής γλώσσας/κοινωνιολογίας/μαθηματικών/μουσικής/ορολογίας (π.χ. φυσικών επιστημών)/παραγώγων/προφοράς/συμβόλων/συνωνύμων.* ~ *ιατρικών/νομικών/οικονομικών/τεχνικών όρων. Δίγλωσσα ~ά (π.χ. ελληνογαλλικά/αγγλογερμανικά ~).* Ειδικά ~ά *(π.χ. ~ της Πληροφορικής). Εικονογραφημένα θεματικά ~ (π.χ. για τους υπολογιστές).* ~ *για αρχάριους/μαθητές. Έντυπα/διαδικτυακά/ηλεκτρονικά ~ά. Βιογραφικά/ξενόγλωσσα ~ά. Λήμματα/ορισμοί/συντάκτες ~ού.* – *σε συντ. Αξιοποίηση/χρήση ~ών στη διδασκαλία. Συμβουλεύομαι ένα ~. Ψάχνω μια λέξη στο ~. Αυτή η λέξη δεν υπάρχει στα/δεν την έχει το ~. Μεταφράζω με τη βοήθεια του ~ού. Βλ. γλωσσάρια, ευρετήρια, θησαυρός.* **2.** (οπάν.) λεξιλόγιο. **3.** ΠΛΗΡΟΦ. λίστα των συμβολικών ονομάτων που ορίζονται σε ένα πρόγραμμα, η οποία περιέχει πληροφορίες για τη σημασία τους, τις τιμές και τις μεταξύ τους σχέσεις: ~ *δεδομένων. Βλ. μεταδεδομένα.* • ΣΥΜΠΛ.: **νοητικό λεξικό:** ΓΛΩΣΣ. οργανωμένο σύνολο λέξεων που είναι αποθηκευμένες στον νου του ομιλητή μας γλώσσας. [< αγγλ. mental lexicon] , **αντίστροφο λεξικό** βλ. αντίστροφος, **εγκυκλοπαιδικό λεξικό** βλ. εγκυκλοπαιδικός [< 1,2: μτγν. λεξικόν 'συναγωγή λέξεων συγγραφέα ή συγγραφέων', γαλλ. dictionnaire, lexique 3: αγγλ. dictionary, 1957, lexicon]

1. Ποιες από τις ιδέες που καταγράψατε στο παραπάνω διάγραμμα αναφέρονται στο κείμενο και ποιες όχι;
2. Πόσα διαφορετικά είδη λεξικών αναφέρονται στο κείμενο; Υπογραμμίστε τα.
3. Τι άλλες πληροφορίες (π.χ. συντομογραφίες) παρατηρείτε στο κείμενο; Τι σκοπό πιστεύετε ότι εξυπηρετούν;
4. Κάποιες λέξεις εμφανίζονται στο κείμενο με πιο έντονα μαύρα γράμματα ή πλάγια. Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό;

Δραστηριότητα 2: Βασικές έννοιες (β)

α) Ποια λέξη λείπει από κάθε πρόταση; Γράψτε τις στον παρακάτω πίνακα και βρείτε την κρυμμένη λέξη.

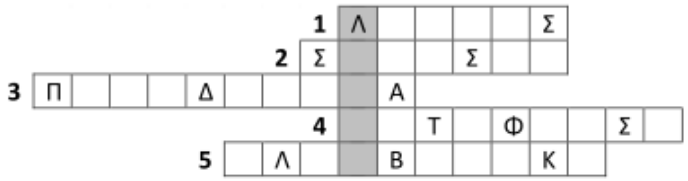
1. Στο λεξικό μπορούμε να αναζητήσουμε πληροφορίες για χιλιάδες _____.

2. Αν δεν καταλαβαίνουμε μια λέξη, ψάχνουμε την _____ της στο λεξικό.

3. Για να καταλάβουμε καλύτερα πώς χρησιμοποιείται μια λέξη, μας δίνουν ένα _____.

4. Κάποια λεξικά μας βοηθούν να κάνουμε την _____ μιας λέξης από άλλη γλώσσα.

5. Οι λέξεις που μπορούμε να αναζητήσουμε στο λεξικό είναι οργανωμένες σε _____ σειρά.



β) Τι σημαίνει η λέξη που σχηματίστηκε στον παραπάνω πίνακα; Συζητήστε στην τάξη και δώστε έναν ορισμό και δυο παραδείγματα.

Ορισμός:	**Παραδείγματα:**

Δραστηριότητα 3: Είδη λεξικών (α)

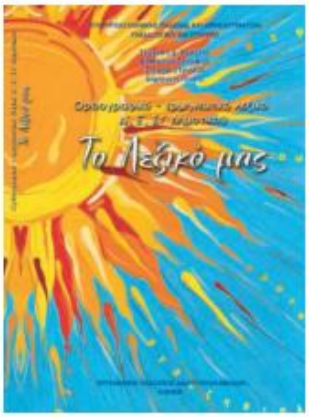
Παρατηρήστε τα εξώφυλλα των παρακάτω λεξικών. Τι πληροφορίες πιστεύετε ότι μπορεί να εμπεριέχουν;

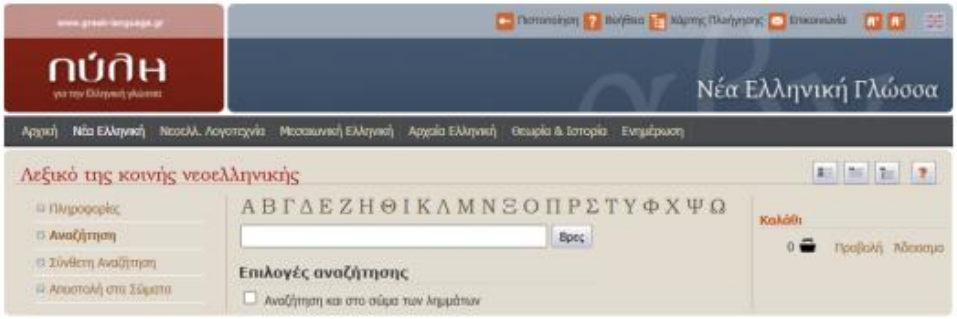












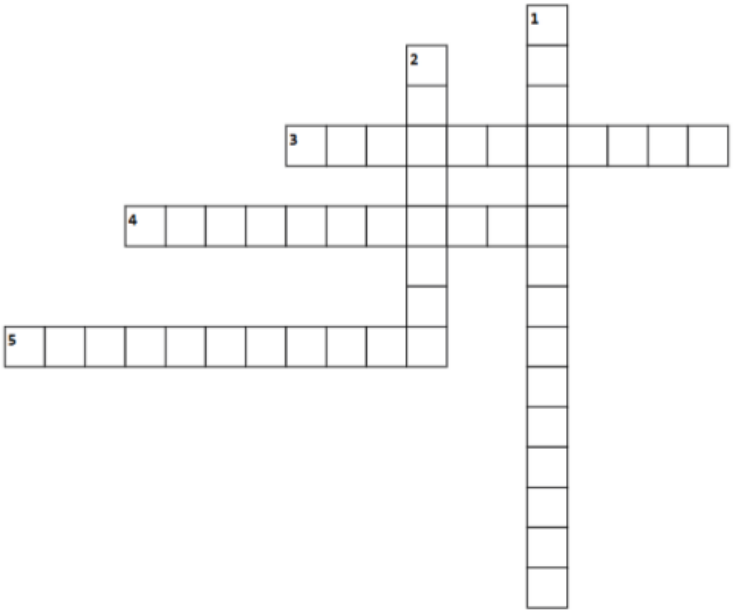
Δραστηριότητα 4: Είδη λεξικών (β)

Αντιστοιχίστε τους τίτλους των λεξικών με τις αντίστοιχες πληροφορίες.

Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων	• Παρέχει ερμηνείες λέξεων, γραμματικές πληροφορίες, σύνταξη, προφορά, χρήσεις και παραδείγματα σε έντυπη μορφή.
Δίγλωσσο λεξικό	• Δίνει μεταφράσεις λέξεων από μια γλώσσα σε άλλη, μαζί με προφορά και παραδείγματα χρήσης.
Λεξικό κυρίων Ονομάτων	• Παρέχει ερμηνείες λέξεων, γραμματικές πληροφορίες, σύνταξη, προφορά, χρήσεις και παραδείγματα σε ηλεκτρονική μορφή.
Ηλεκτρονικό λεξικό	• Είναι προσαρμοσμένο λεξικό για μαθητές και μαθήτριες που περιέχει γενικές γλωσσικές πληροφορίες.
Γενικό λεξικό	• Παρέχει λέξεις με ίδια ή αντίθετη σημασία με κάποια άλλη.
Εκπαιδευτικό λεξικό	• Περιέχει πληροφορίες για κύρια ονόματα (τοπωνύμια και ανθρωπωνύμια), όπως ετυμολογία, σημασία και ορθογραφία

Δραστηριότητα 5: Είδη λεξικών (γ)

Λύστε το σταυρόλεξο με τη βοήθεια της δασκάλας σας.



Οριζόντια
3. Αυτό το λεξικό εξηγεί την προέλευση και την ιστορία των λέξεων.
4. Αν δεν γνωρίζουμε τι σημαίνει μια λέξη, ανατρέχουμε σε αυτό το λεξικό.
5. Σε αυτό το λεξικό βρίσκουμε πώς γράφεται σωστά μια λέξη.

Κάθετα
1. Αυτό το λεξικό περιέχει εικόνες που βοηθούν να καταλάβουμε τις λέξεις.
2. Αυτό το λεξικό αφορά συγκεκριμένο θέμα (π.χ. τεχνολογία).

Δραστηριότητα 6: Είδη λεξικών (δ)

Κάθε μία από τις παρακάτω ιστορίες κρύβει ένα διαφορετικό είδος λεξικού. Μπορείς να μαντέψεις ποιο θα χρειαζόταν κάθε ήρωας;

1. Το μυστικό της τέλειας έκθεσης
Η Μαρία καθόταν μπροστά στο τετράδιό της, έτοιμη να γράψει μια φανταστική ιστορία. Όμως, υπήρχε ένα πρόβλημα: είχε ήδη χρησιμοποιήσει τη λέξη «όμορφος» πέντε φορές! «Δεν μπορεί», σκέφτηκε, «θα υπάρχει κάποια άλλη λέξη που να σημαίνει το ίδιο!». Πού θα μπορούσε να τη βρει;

Η Μαρία θα χρειαζόταν το _____.

---

2. Μια άγνωστη λέξη στην ταινία
Ο Νίκος χαλάρωσε στον καναπέ του, βλέποντας μια ξένη ταινία. Ξαφνικά, ένας από τους ήρωες είπε με ενθουσιασμό: *«That's remarkable!»* Ο Νίκος σάστισε. «Ριμάρκ... τι; Τι να σημαίνει άραγε αυτή η λέξη;» Ποιο από τα παραπάνω λεξικά θα βοηθούσε στην περίπτωση αυτή;

Ο Νίκος θα μπορούσε να βοηθηθεί από το _____.

---

3. Το μυστήριο του ονόματος
Η Ελένη πάντα αναρωτιόταν γιατί την ονόμασαν έτσι. «Μαμά, τι σημαίνει το όνομά μου;» ρώτησε ένα βράδυ στο δείπνο. «Νομίζω πως έχει αρχαίες ρίζες, αλλά δεν είμαι σίγουρη», απάντησε η μητέρα της. Η Ελένη αποφάσισε να ανακαλύψει την προέλευση του ονόματός της. Πού θα μπορούσε να ψάξει;

Η Ελένη θα μπορούσε να ψάξει στο _____.

---

4. Το λεξικό που έχουν όλοι
Τα παιδιά του ΣΤ'1 κατά την ανάγνωση ενός κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας συνάντησαν μια λέξη που δεν ήξεραν τι σημαίνει. Η δασκάλα τους προέτρεψε να ανοίξουν το λεξικό που τους έχει δώσει το σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία, για να βρουν τη σημασία της. Σε ποιο λεξικό αναφέρεται η δασκάλα;

Η δασκάλα μιλάει για το _____.

---

5. Η τεχνολογία μας βοηθά
Η Άννα γράφει ένα άρθρο για το σχολικό περιοδικό και θέλει να χρησιμοποιήσει τη λέξη «αναδεικνύω». Δεν είναι όμως σίγουρη για τη σωστή χρήση της. Θέλει να ελέγξει αν σημαίνει «προβάλλω» ή «εκλέγω», καθώς και να βρει παραδείγματα προτάσεων. Δεν έχει έντυπο λεξικό κοντά της, αλλά έχει πρόσβαση σε έναν υπολογιστή. Τι είδους λεξικό θα επιλέξει;

Η Άννα θα πρέπει να επιλέξει ένα _____.

Δραστηριότητα 7: Η δομή του λήμματος (α)

Το βασικό στοιχείο ενός λεξικού είναι το *λήμμα*, δηλαδή, η λέξη μαζί με το κείμενο που περιέχει όλες τις πληροφορίες για αυτή.

Παρατηρήστε τα παρακάτω λήμματα για τη λέξη «άγνωστος».

άγνωστος, -η, -ο *(Επίθετο, Ε2, έμψυχα και άψυχα)* (ά-γνω-στος) [αρχ. άγνωστος < α στερ. + γνωστός]	**αυτός που δεν τον ξέρουμε, που δεν τον έχουμε ξαναδεί:** ►*Ρωτούσε πληροφορίες για κάποιον άνθρωπο, που ήταν άγνωστος στο χωριό μας.*	**Αντίθ.:** γνωστός **Συνών.:** ανεξακρίβωτος, ανεπιβεβαίωτος **Προσδιοριζ.:** περιβάλλον, αίτια (τα), παράγοντας, πτυχή, προέλευση, πηγή **Φράσεις:** ►Άγνωστοι αι βουλαί τού Ύψίστου (= όταν κάτι εξαρτάται από απροσδιόριστους παράγοντες) ►Άγνωστο κείμενο (= αδίδακτο κείμενο)

Το Λεξικό μας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)
ΟΕΔΒ, «ΙΤΥΕ Διόφαντος»)

άγνωστος -η -ο [ágnostos] E5 : **I.** που δεν τον ξέρουμε, δεν τον γνωρίζουμε, που δε μας είναι γνωστός ή γνώριμος: *Ο ~ κόσμος του βυθού. Το όνομα / το πρόσωπο δε μου είναι άγνωστο. Ψάχνω στο λεξικό τις άγνωστες λέξεις. Άγνωστες σελίδες / πτυχές της ιστορίας. Άγνωστες χώρες / θάλασσες. Άγνωστα μέρη / νησιά. Μετακόμισε σε άγνωστη διεύθυνση. Οι δράστες της ληστείας παρέμειναν άγνωστοι. Άγνωστο (το) πότε / πώς / γιατί έφυγε. Άγνωστο κείμενο / θέμα στις εξετάσεις, αδίδακτο. Άγνωστης ταυτότητας ιπτάμενα* αντικείμενα. ~ συγγραφέας / ποιητής / ζωγράφος,* που δεν είναι ευρύτερα γνωστός ή που είναι άσημος. || *Μνημείο του Άγνωστου Στρατιώτη,* μνημείο για να τιμηθεί η μνήμη όσων σκοτώθηκαν στους αγώνες του έθνους. || (επίσ.) *Άγνωστου πατρός. Άγνωστου διαμονής. Βρέθηκε πτώμα νεαρού, αγνώστων λοιπών στοιχείων.* **II.** (ως ουσ.) **1.** ο *άγνωστος:* **α.** πρόσωπο που δεν είναι γνωστό ή γνώριμο, που η ταυτότητά του δεν έχει εξακριβωθεί: *Άγνωστοι διέρρηξαν κοσμηματοπωλείο. Μην ανοίγεις την πόρτα σε αγνώστους. Το γράμμα μιας άγνωστης. Μήνυση κατ' αγνώστων.* **β.** (μαθημ.) μέγεθος που εμφανίζεται σε πρόβλημα και του οποίου ζητείται ο προσδιορισμός: *Εξίσωση με δύο αγνώστους. Ο ~ χ.* **2.** το *άγνωστο:* **α.** τόπος, χρόνος ή κατάσταση που δε γνωρίζουμε: *Μπήκε κρυφά σ' ένα καράβι και σάλπαρε για το άγνωστο. Ταξίδι στο άγνωστο.* (έκφρ.) *πάμε στο άγνωστο με βάρκα* την ελπίδα.* **β.** αυτό που βρίσκεται πέρα από τα όρια της ανθρώπινης γνώσης.

[Ι: αρχ. ἄγνωστος· ΙΙ: λόγ. σημδ. γαλλ. inconnu]

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα
(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

α) Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε; Καταγράψτε τις σημειώσεις σας στον παρακάτω πίνακα.

Ομοιότητες	**Διαφορές**

Δραστηριότητα 8: Η δομή του λήμματος (β)

Σε κάθε λεξικό, το λήμμα αποτελείται από τη *λέξη-κεφαλή*, δηλαδή τη βασική μορφή της λέξης.

Παρατηρήστε τα τρία λήμματα και κυκλώστε τη λέξη-κεφαλή στις παρακάτω προτάσεις.

βρόμικος, -η, -ο *(Επίθετο, Ε2, έμψυχα και άψυχα)* (βρό-μι-κος) [< βρόμα < αρχ. βρομώ (= θορυβώ)]	**1. αυτός που δεν είναι καθαρός, ο λερωμένος:** ►*Τα ρούχα του ήταν βρόμικα από το παιχνίδι στα χώματα.* **2. *(μτφ.)* ανήθικος, ανέντιμος, αισχρός:** ►*Δεν μπορείς να πεις ότι είναι ένας βρόμικος άνθρωπος, αλλά μερικές φορές σε απογοητεύει με αυτά που κάνει.*	**Αντίθ.:** καθαρός **(1, 2)**, τίμιος **(2)** **Συνών.:** ακάθαρτος **(1)**, ανέντιμος, φαύλος **(2)** **Οικογ. Λέξ.:** βρομιά, βρομερός, βρομίζω **Προσδιοριζ:** βρομιά, βρομερός, βρομίζω **Φράσεις:** ►Βρόμικο χρήμα (= που προέρχεται από παράνομες δραστηριότητες)
γνωρίζω *(Ρήμα, Ρ4)* (ενεστ. γνω-ρί-ζω, αόρ. γνώρισα, παθ. αόρ. γνωρίστηκα, παθ. μτχ. αναγνωρισμένος) [αρχ. γνωρίζω]	**1. *(μτβ.)* κάνω κάτι γνωστό, φανερώνω:** ►*Σας γνωρίζουμε ότι πετύχατε στο διαγωνισμό.* **2. *(μτβ.)* αναγνωρίζω, διακρίνω:** ►*Γνώρισα το γείτονά μου από τη δυνατή φωνή του.* **3. *(μτβ.)* ξέρω, κατέχω:** ►*Γνωρίζει άπταιστα τρεις ξένες γλώσσες.*	**Αντίθ.:** αγνοώ **(3)** **Συνών.:** πληροφορώ **(1)** **Σύνθ.:** αναγνωρίζω, παραγνωρίζω **Οικογ. Λέξ.:** γνώριμος, γνώριμα *(επίρρ.)*, γνωριμία, γνώρισμα
διάλειμμα (το) *(Ουσιαστικό, Ο40)* (διά-λειμ-μα, γεν. -είμματος πληθ. -είμματα, γεν. -άτων) [αρχ. διάλειμμα < διαλείπω]	**προσωρινή διακοπή, παύση :** ►*Οι εργάτες έκαναν διάλειμμα για φαγητό.*	**Προσδιορ.:** απαραίτητο, ευχάριστο, σύντομο, μουσικό **Φράσεις:** ►Κατά διαλείμματα (= από καιρό σε καιρό)

Το Λεξικό μας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)
ΟΕΔΒ, «ΙΤΥΕ Διόφαντος»)

1. Όταν η λέξη-κεφαλή είναι ρήμα, χρησιμοποιείται το α' πρόσωπο ***ενικού / πληθυντικού*** αριθμού σε χρόνο ***Ενεστώτα / Αόριστο***.

2. Όταν η λέξη-κεφαλή είναι ουσιαστικό, χρησιμοποιείται ***ονομαστική / γενική / αιτιατική*** πτώση του ***ενικού / πληθυντικού*** αριθμού.

3. Όταν η λέξη είναι ***επίρρημα / επίθετο***, χρησιμοποιούνται τα τρία γένη, δηλαδή το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο, στην ***ονομαστική / γενική / αιτιατική*** πτώση του ***ενικού / πληθυντικού*** αριθμού.

4. Λέξεις σε συγκριτικό ή υπερθετικό βαθμό (π.χ. «γρηγορότερος») ***μπορούν / δεν μπορούν*** να εμφανιστούν σε λεξικό ως λέξη-κεφαλή. Επίσης, υποκοριστικά (π.χ. «κρεβατάκι») ***μπορούν / δεν μπορούν*** να εμφανιστούν σε λεξικό ως λέξη-κεφαλή.

5. Συνήθως, τα επιρρήματα (π.χ. «γρήγορα») εμφανίζονται σε λήμμα όπου η λέξη-κεφαλή είναι το αντίστοιχο ***ρήμα / επίθετο*** από το οποίο βγαίνει.

Δραστηριότητα 9: Η δομή του λήμματος (γ)

Το λήμμα μας δίνει διάφορες κάθε φορά πληροφορίες για τη λέξη-κεφαλή.

Παρατηρήστε το παρακάτω λήμμα. Τι πληροφορίες μας δίνει η κάθε στήλη; Διαβάστε τις προτάσεις και γράψτε δίπλα τον αριθμό της στήλης που ταιριάζει κάθε φορά.

Αν χρειάζεστε βοήθεια, ανατρέξτε στο *Λεξικό μας*, σελ. 7.

1η στήλη	2η στήλη	3η στήλη
αγνοώ *(Ρήμα, Ρ6)* *(ενεστ.* α-γνο-ώ, *αόρ.* αγνόησα, *παθ. αόρ.* αγνοήθηκα, *παθ. μτχ.* αγνοημένος*)* *[αρχ. ἀγνοῶ < ἀ στερ. + γιγνώσκω]*	**1.** ***(μτβ.)*** **δεν ξέρω, δε γνωρίζω:** ►*Αγνοεί την ιστορία του τόπου του.* ►*Αγνοώ ποιος είναι ο ιδιοκτήτης του διπλανού διαμερίσματος.* ►*Αγνοούν ότι κατάγονται από την ίδια περιοχή.* **2.** ***(μτβ.)*** **αδιαφορώ, δε δίνω σημασία, περιφρονώ κάποιον ή κάτι:** ►*Μας είδε χτες στην πλατεία, αλλά μας αγνόησε εντελώς.*	**Αντίθ:** γνωρίζω, είμαι ενήμερος **(1)** **Οικογ. Λέξ.:** άγνοια **Φράσεις:** ►Αγνοείται η τύχη του (= δεν υπάρχουν γι' αυτόν πληροφορίες)

Το Λεξικό μας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)
ΟΕΔΒ, «ΙΤΥΕ Διόφαντος»)

1. Λέξη-κεφαλή: _____
2. Φράσεις: _____
3. Σημασίες: _____
4. Παραδείγματα: _____
5. Συλλαβές: _____
6. Χρόνοι: _____
7. Ετυμολογία: _____
8. Συνώνυμα/Αντώνυμα: _____

Δραστηριότητα 10: Η δομή του λήμματος (δ)

Το λήμμα πολλές φορές περιέχει *συντομογραφίες* ανάλογα με τις πληροφορίες που χρειάζεται να παρουσιάσει για τη λέξη-κεφαλή.

Παρατηρήστε το παρακάτω λήμμα και προσπαθήστε να μαντέψετε τι σημαίνει η κάθε συντομογραφία. Αν χρειάζεστε βοήθεια, ανατρέξτε στο *Λεξικό μας*, σελ. 9.

αγανακτώ και **αγαναχτώ** *(Ρήμα, Ρ6)* *(ενεστ.* α-γα-να-κτώ, *αόρ.* αγανάκτησα, *παθ. μτχ.* αγανακτισμένος*)* *[αρχ. ἀγανακτῶ]*	**1.** ***(αμτβ.)*** **θυμώνω, οργίζομαι:** ►*Οι επιβάτες αγανάκτησαν από τη μεγάλη καθυστέρηση του αεροπλάνου.* **2.** ***(μτβ.)*** **εκνευρίζω, εξοργίζω:** ►*Μας αγανάκτησε με την αδικαιολόγητη επιμονή του.*	**Συνών:** δυσφορώ, εξοργίζομαι, δυσανασχετώ **(1)** **Οικογ. Λέξ.:** αγανάκτηση

Το Λεξικό μας (Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)
ΟΕΔΒ, «ΙΤΥΕ Διόφαντος»)

ενεστ. _____
αορ. _____
παθ. _____
μτχ. _____
αρχ. _____
αμτβ. _____
μετβ. _____
συνών. _____

Δραστηριότητα 11: Η δομή του λήμματος (ε)

Το λήμμα πολλές φορές περιέχει και *σύμβολα* ανάλογα με τις πληροφορίες που χρειάζεται να παρουσιάσει για τη λέξη-κεφαλή.

α) Παρατηρήστε το παρακάτω λήμμα και κυκλώστε όλα τα σύμβολα που εμφανίζονται.

νυστάζω [nistázo] P2.2α μπ. *νυσταγμένος* : **1α.** *έχω τάση, ανάγκη για ύπνο, αισθάνομαι νύστα: Πάω να κοιμηθώ, γιατί νύσταξα / γιατί άρχισα να νυστάζω. Φαίνεσαι πολύ νυσταγμένος.* **β.** κτ. / *κάποιος με νυστάζει,* μου προκαλεί νύστα: *Με νύσταξε το κρασί που ήπια. Η ομιλία του ήταν πολύ βαρετή και με νύσταξε.* || ~ *όταν κοιτάζω τηλεόραση.* **2.** (μπ.) που δείχνει κούραση, νωθρότητα: *Οι κινήσεις του ήταν αργές, νυσταγμένες. Με κοίταξε με ένα νυσταγμένο βλέμμα.*

[αρχ. *νυστάζω*]

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα
(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

β) Μελετήστε τον Πίνακα συμβόλων του λεξικού και κυκλώστε τη σημασία του κάθε συμβόλου που βρήκατε στο λήμμα παραπάνω.

Πίνακας συμβόλων	
Στο ερμηνευτικό τμήμα του λήμματος:	Στο ετυμολογικό τμήμα του λήμματος:
& συνδέει τους δεύτερους τύπους ενός λήμματος ή υπολήμματος με τον κύριο τύπο	[ ] περικλείουν όλο το ετυμολογικό τμήμα ενός λήμματος
[ ] περικλείουν την προφορά μιας λέξης	(άνω τελεία) διαχωρίζει τις ετυμολογίες διάφορων λέξεων, σημασιών ή τύπων
: εισάγει στο σημασιολογικό τμήμα ενός λήμματος	( ) περικλείουν το μέρος της λέξης που δεν χρησιμεύει ως βάση της νέας παραγωγής
~ αντικαθιστά τον ακριβή κύριο τύπο του λήμματος ή του υπολήμματος στα παραδείγματα	> δηλώνει ότι η λέξη που βρίσκεται δεξιά του προέρχεται από τη λέξη που βρίσκεται αριστερά του
D εισάγει υπολήμματα που δεν καταχωρίζονται ως ξεχωριστά λήμματα	< δηλώνει ότι η λέξη που βρίσκεται αριστερά του προέρχεται από τη λέξη που βρίσκεται δεξιά του
|| χωρίζει σημασίες ή παραδείγματα και δηλώνει επέκταση ή μικρή διαφοροποίηση	+ ενώνει τα συνθετικά μέρη μιας σύνθετης λέξης
/ χωρίζει καταλήξεις και συσσωρευμένα παραδείγματα	- δηλώνει ότι αναγράφεται μόνο το θέμα μιας λέξης ή μόνο κάποιο παράθημα (πρόθημα ή επίθημα)
* παραπέμπει για ανάλυση σε άλλο λήμμα	* δηλώνει ότι ο τύπος που ακολουθεί είναι υποθετικός
-> παραπέμπει σε άλλο λήμμα	' ' περικλείουν μεταφράσματα

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα
(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

Δραστηριότητα 12: Η δομή του λήμματος (στ)

Το λήμμα πολλές φορές περιέχει πληροφορίες για την *προφορά* της λέξης-κεφαλή. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιείται ένα ιδιαίτερο αλφάβητο που ονομάζεται *Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο*.

α) Παρατηρήστε το παρακάτω λήμμα και υπογραμμίστε την πληροφορία που δείχνει την προφορά της λέξης-κεφαλή.

> **αυθεντικός -ή -ό** [afθendikós] E1 : **1.**(σε αντιδιαστολή προς ό,τι αποτελεί απομίμηση άλλου) που προέρχεται πραγματικά από εκείνον στον οποίο τον αποδίδουμε· γνήσιος$_{1β}$: ~ *(πίνακας του) Γκρέκο. Αυθεντικό έγγραφο / χειρόγραφο. Αυθεντικά λαϊκά τραγούδια.* **2.** που προέρχεται από έγκυρη πηγή, που έχει αναμφισβήτητο κύρος· έγκυρος, αληθινός: *Αυθεντικές πληροφορίες / ειδήσεις / μαρτυρίες.*

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα
(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

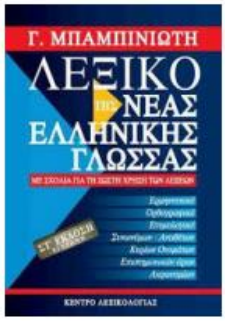
β) Γιατί πιστεύετε ότι χρειάζεται η προφορά μιας λέξης-κεφαλή σε ένα μονόγλωσσο λεξικό; Ποιους χρήστες του λεξικού εξυπηρετεί αυτό; Συζητήστε στην τάξη.

Δραστηριότητα 13: Η δομή του λεξικού (α)

Κάθε λεξικό συνήθως οργανώνει τα λήμματά του με συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, εκτός από τα λήμματα, περιέχει και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

Χωριστείτε σε ομάδες των 6-7 ατόμων. Η κάθε ομάδα θα πάρει ένα από τα παρακάτω λεξικά.







α) Ξεφυλλίστε το λεξικό σας. Με ποιο βασικό κριτήριο είναι οργανωμένα τα λήμματα; Βάλτε ✓ ή ✗ στις παρακάτω προτάσεις.

1. Τα λήμματα είναι οργανωμένα ανά κατηγορίες (π.χ. επίθετα, ουσιαστικά). _____
2. Τα λήμματα είναι οργανωμένα κατά αλφαβητική σειρά. _____
3. Τα λήμματα είναι οργανωμένα σύμφωνα με τον αριθμό των γραμμάτων τους. _____

β) Συνεχίστε το ξεφύλλισμά σας. Εκτός από τα λήμματα, τι άλλες πληροφορίες περιέχει το λεξικό σας; Βάλτε ✓ ή ✗ στα αντίστοιχα κουτάκια του παρακάτω πίνακα.

Το λεξικό περιέχει…	**✓ / ✗**
1. Πίνακα περιεχομένων	
2. Πρόλογο ή Εισαγωγή από τον συγγραφέα του λεξικού	
3. Πληροφορίες για το πώς είναι οργανωμένο το λεξικό ή τα λήμματα	
4. Σημασία των συντομογραφιών και συμβόλων που χρησιμοποιούνται	
5. Βιβλιογραφία ή πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για το λεξικό	
6. Πίνακες ή εικόνες ανάμεσα στα λήμματα για περισσότερες εξηγήσεις	
7. Παραρτήματα με επιπλέον χρήσιμες πληροφορίες (π.χ. τις χώρες του κόσμου)	

γ) Παρουσιάστε τα αποτελέσματά σας στην τάξη και συγκρίνετε τα λεξικά σας με εκείνα των άλλων ομάδων.

Δραστηριότητα 14: Αλφαβητική αναζήτηση (α)

Στα περισσότερα λεξικά, οι λέξεις βρίσκονται σε αλφαβητική σειρά.

Βάλε τις παρακάτω λέξεις στη σωστή αλφαβητική σειρά και έπειτα έλεγξε τις απαντήσεις σου με τη βοήθεια του λεξικού σου.

1) *καλλιέργεια, καλικάντζαρος, καλλιτεχνικός, καλλυντικά, καλλιγραφία*

α) _____
β) _____
γ) _____
δ) _____
ε) _____

2) *έκλειψη, εκκλησία, εκκεντρικός, εκλογή, εκλεκτός*
α) _____
β) _____
γ) _____
δ) _____
ε) _____

(Πηγή δραστηριότητας: Ιορδανίδου, Ά. (επιστ. υπεύθ.) (2007). *Ασκήσεις χρήσης του λεξικού της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Μη δημοσιευμένο υλικό. Διαθέσιμο στο: https://museduc.gr/docs/gymnasio/Askiseis_Xrisis_Lexikou.pdf)

Δραστηριότητα 15: Αλφαβητική αναζήτηση (β)

Ας παίξουμε λεξικο-σκυταλοδρομία!

Χωριστείτε σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η κάθε ομάδα παίρνει την παρακάτω λίστα με λέξεις.

Ο πρώτος παίκτης ψάχνει την πρώτη λέξη στο λεξικό. Αφού την εντοπίσει, σημειώνει στο κενό τη σελίδα όπου τη βρήκε. Δίνει τη σκυτάλη στον/την επόμενο/-η και ακολουθούμε την ίδια διαδικασία για όλες τις λέξεις.

Η ομάδα που θα εντοπίσει πιο γρήγορα όλες τις λέξεις κερδίζει! Μπορείτε να χρησιμοποιήστε όποιο λεξικό θέλετε.

Οι λέξεις είναι οι εξής:

αλληλεπίδραση:	σελ. ___	σημειώνω:	σελ. ___
παραπληροφόρηση:	σελ. ___	αειφορία:	σελ. ___
δημοκρατία:	σελ. ___	φυτεύω:	σελ. ___
αναγέννηση:	σελ. ___	ωκεανός:	σελ. ___
τέχνη:	σελ. ___	θεραπεύω:	σελ. ___

Δραστηριότητα 16: Αλφαβητική αναζήτηση (γ)

Συνήθως, κάθε σελίδα στο λεξικό που περιέχει λήμματα, αναγράφει στο πάνω μέρος της δυο λέξεις με έντονα γράμματα, μια αριστερά και μια δεξιά. Αυτές οι λέξεις λέγονται *κεφαλίδες* και αποτελούν την πρώτη (αριστερά) και την τελευταία (δεξιά) λέξη της σελίδας.

Σε μια σελίδα του λεξικού, οι κεφαλίδες είναι «θαυμάσια» (αριστερά) και «θέατρο» (δεξιά). Ποιες από τις παρακάτω λέξεις υπάρχουν στην ίδια σελίδα, ανάμεσα στις δυο κεφαλίδες; Βάλε ✓ σε αυτές που πρέπει.

1. θαυμαστής ☐	6. θεαματικός ☐
2. θαυμάζω ☐	7. θεατρικός ☐
3. θέατρο ☐	8. θαύμα ☐
4. θειάφι ☐	9. θάμνος ☐
5. θαυμάσια ☐	10. θέα ☐

(Πηγή δραστηριότητας: Ιορδανίδου, Ά. (επιστ. υπεύθ.) (2007). *Ασκήσεις χρήσης του λεξικού της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Μη δημοσιευμένο υλικό. Διαθέσιμο στο: https://museduc.gr/docs/gymnasio/Askiseis_Xrisis_Lexikou.pdf)

Δραστηριότητα 17: Αλφαβητική αναζήτηση (δ)

Ακούστε το τραγούδι «Χέρια σαν κι αυτά» και ταυτόχρονα διαβάστε τους στίχους του.

Υπάρχουν χέρια που φυτεύουν ένα δέντρο,
και άλλα χέρια που του βάζουνε φωτιά.
Υπάρχουν χέρια που σαν πέσεις σε σηκώνουνε ξανά,
σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που πατάνε την σκανδάλη,
και άλλα χέρια που προσφέρουν γιατρειά.
Υπάρχουν χέρια που χτυπάνε, χέρια αλύπητα, σκληρά,
ίσως μια μέρα συναντήσεις δύο χέρια σαν κι αυτά.

Υπάρχουν χέρια που έχουν μάθει να σου δίνουν,
και άλλα χέρια που ζητάνε μοναχά.
Υπάρχουν χέρια που τις νύχτες σε χαϊδεύουν στοργικά,
σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά.

Υπάρχουν χέρια που απ' το άδικο έχουν σφίξει,
έχουνε σφίξει και έχουν γίνει μια γροθιά.
Και μ' άλλα χέρια έχουν σμίξει για να σβήσουν τη φωτιά,
ίσως τα χέρια τα δικά μας να 'ναι χέρια σαν κι αυτά.

https://www.youtube.com/watch?v=iWUFmZxmD30

α) Ποια λέξη-κεφαλή θα πρέπει να αναζητήσουμε στο λεξικό για να μάθουμε πληροφορίες για τις παρακάτω λέξεις του τραγουδιού;

χαϊδεύουν	→ _____	*σμίξει*	→ _____
στοργικά	→ _____	*γροθιά*	→ _____
σφίξει	→ _____	*σκληρά*	→ _____

β) Βάλτε τις λέξεις-κεφαλή που βρήκατε σε σωστή αλφαβητική σειρά. Αν χρειάζεστε βοήθεια, συμβουλευτείτε το λεξικό σας.

1. _____	4. _____
2. _____	5. _____
3. _____	6. _____

γ) Στους στίχους του τραγουδιού, η λέξη «χέρι» εμφανίζεται πολλές φορές. Μελετήστε το παρακάτω λήμμα και προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις στην τάξη.

χέρι το [xéri] **1α**. το ένα από τα δύο άνω άκρα του ανθρώπου, που αποτελείται από τον ώμο, τον πήχη και την παλάμη: *Έχει μακριά / κοντά χέρια. Δυνατά / σιδερένια χέρια. Σήκωσε το ~ για να ζητήσει το λόγο / για να απαντήσει στην ερώτηση του δασκάλου* […]. **1β.** το τελικό τμήμα του χεριού, δηλαδή η παλάμη που αποτελείται από τον καρπό, το μετακάρπιο και τα δάχτυλα: *Τα χέρια μου είναι ζεστά / κρύα. Μου έδωσε το χέρι για να με χαιρετήσει.* […]. **2.** κυρίως σε εκφράσεις και φράσεις για να δηλώσουμε: **2α.** δικαιοδοσία, δυνατότητα: *είναι / δεν είναι στο χέρι κάποιου να κάνει κάτι.*, μπορεί / δεν μπορεί […]. **2β.** προστασία: *ο Θεός να βάλει το ~ του.* **2γ.** βοήθεια: *δίνω / βάζω ένα ~*, βοηθώ. *είμαι το δεξί ~ κάποιου*, είμαι απαραίτητος βοηθός. […] **2δ.** συντροφικότητα, συνεργασία: *Θα βαδίσουμε στη ζωή ~ ~* […]. **ε.** οικειοποίηση ή επέμβαση: *βάζω ~: Έβαλε ~ σε ξένη περιουσία. Άρχισε να βάζει ~ στις οικονομίες του* […]

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (τροποποιημένο)
(https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html)

1. Πόσες σημασίες έχει η λέξη «χέρι» και ποιες;
   _____
2. Ποια σημασία απ' όλες ταιριάζει στους παραπάνω στίχους;
   _____
3. Μπορείς να δώσεις ένα άλλο παράδειγμα με αυτή τη σημασία της λέξης ***χέρι***;
   _____
4. Διάλεξε μια άλλη σημασία της λέξης και φτιάξε ένα παράδειγμα.
   _____

Ενσωματωμένες δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο

Στις παρακάτω ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, έχουν ενσωματωθεί δραστηριότητες οι οποίες προωθούν δεξιότητες – στρατηγικές χρήσης του λεξικού ως κειμενικού είδους. Με τις κατάλληλες προσαρμογές, αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να ενσωματωθούν και σε άλλες ενότητες.

Δραστηριότητα 18: Συνέντευξη με τον Αντώνη

Ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα
(Βιβλίο Μαθητή, Τεύχος Γ', σελ. 10-12)

Συνέντευξη με τον Αντώνη



1. Πόσων χρονών είσαι, Αντώνη;

Είμαι 18 χρονών και πάω στην Γ' Λυκείου. Η Αντίπαρος έχει μόνο δημοτικό και γυμνάσιο και φέτος λειτουργεί και τμήμα Α' Λυκείου. Το σχολείο μου είναι απέναντι, στην Παροικιά της Πάρου. Κάθε πρωί όλα τα παιδιά περνάμε με το φεριμπότ απέναντι στην Πάρο. Μετά παίρνουμε το λεωφορείο και μας πάει στο σχολείο. Τα φεριμπότ δεν μπορούν να περάσουν όταν έχουμε απαγορευτικό, δηλαδή άσχημο καιρό, πολύ αέρα. Χάνουμε το σχολείο. Δε λέω, ωραία είναι να κάνεις κανά μάθημα, αλλά οι άλλοι πρωτοχρόνια και, αν κάτσουμε πολλά, μετά είναι δύσκολα…

2. Τι είναι αυτό που σου αρέσει στο νησί σου; Πώς περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου;

Μου αρέσει η σκέψη μου με το περιβάλλον, γιατί είναι ήρεμα. Οι βόλτες που κάνουμε εμείς εδώ είναι στις παραλίες και στις εξοχές. Είμαστε πολύ δεμένοι με τη φύση. Ακόμα και το καλοκαίρι που έρχονται τουρίστες, εμείς την ησυχία μας δεν τη κάνουμε. Δεν είναι όπως στην Αθήνα. Έχουμε άλλους ρυθμούς.

Τώρα τελευταία μάλιστα έχουν αρέσει να γίνονται και πράγματα για τους νέους, όπως ομάδες ποδοσφαίρου, χορευτικός σύλλογος, λείπουν όμως και άλλα. Λείπει ένα γυμναστήριο, μια πίστα για μας τους νέους! Να κάνουμε διάφορα πράγματα. Τώρα μόνο τα καφετέρες έχουμε και το ποδόσφαιρο.

Αυτό που δε μου αρέσει είναι που όλοι ασκολούνται με τον τουρισμό και αυτό ίσα ίσα για τους τέσσερις μήνες το καλοκαίρι. Δε νοιάζονται για μας τους ντόπιους.



3. Εσύ πηγαίνεις καθόλου στην Αθήνα;

Πηγαίνω στην Αθήνα γιατί μου αρέσει η ναυτορροία των ανθρώπων. Δεν ασκολούνται μαζί σου συνέχεια και δεν τους νοιάζει η εμφάνισή σου. Μου αρέσει επειδή είναι μεγάλη πόλη και χάνεσαι. Είσαι άγνωστος μεταξύ αγνώστων. Αν θέλεις να δεις κάποιον, τον ειδοποιείς. Έχει τόσα μέρη που δεν τα έχω δει ακόμα. Κάθε φορά ανακαλύπτω και μια καινούργια περιοχή, ανακαλύπτω έναν καινούριο δρόμο. Αυτά εμείς εδώ δεν τα έχουμε, αφού ξέρουμε και το παραμικρό πεταδάκι.

Πώς να καθείς; Όλοι ξέρουν ποιοί είσαι! Πάντως δε θα ήθελα να μένω στην Αθήνα.

4. Μπορείς να φανταστείς τον εαυτό σου, πώς θα είσαι σε πέντε, έξι χρόνια; Τι έχεις σκεφτεί για το μέλλον σου; Πώς θα ήθελες να γίνουν τα πράγματα;

Εγώ τώρα σκέφτομαι να βρω μια δουλειά ώστε να μείνω στο νησί. Θα ήθελα να γίνω ψαρευτικός. Από την άλλη όμως δεν μπορώ να με φαντασώ να μένω για όλη μου τη ζωή στο ίδιο μέρος. Θα ήθελα να ζήσω σε μια πόλη αλλά όχι για πάντα. Για κάποια χρόνια μόνο, για να έχω και αυτή την εμπειρία.

Μετά εδώ θέλω να γυρίσω, στην Αντίπαρο. Εδώ μεγάλωσα. Μου αρέσει εδώ. Το πανεπιστήμιο δε με ενδιαφέρει.

συνέντευξη που πήρε μέλος της συγγραφικής ομάδας

2. Διαβάσατε προσεκτικά τη συνέντευξη του Αντώνη; Μπορείτε τώρα να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α. Μπορείτε να περιγράψετε τι σημαίνει το «**απαγορευτικό**»; Μελετήστε το παρακάτω λήμμα. Ποια από τις σημασίες ταιριάζει στην περίπτωση αυτή;

β. Γιατί πιστεύετε ότι η λέξη-κεφαλή στο λήμμα αυτό είναι «**απαγορευτικός, -ή, -ό**» και όχι το «**απαγορευτικό**»;

απαγορευτικός, -ή, -ό [μτγν] **1.** αυτός που δεν επιτρέπει κάτι: *απάρχουν ~ διατάξεις για τέτοιες πράξεις* **2.** ***απαγορευτικό*** (το) (ενν *σήμα*) (α) ειδικό σήμα που εκδίδει το κεντρικό λιμεναρχείο και απαγορεύει τον απόπλου των πλοίων λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών: *εκδόθηκε ~ για τα δρομολόγια των π/σίων προς Κυκλάδες. Κρήτη και Δωδεκάνησα* (β) σήμα της Τροχαίας που απαγορεύει τη στάθμευση, τη διέλευση ή άλλη κίνηση σχετική με την κυκλοφορία των οχημάτων **3.** αυτός που λειτουργεί αποτρεπτικά για κάτι (το οποίο δεν απαγορεύεται): *τα δίδακτρα για τη φοίτηση σε αυτή τη σχολή είναι ~ για παιδιά οικογενειών με μικρά και μεσαία εισοδήματα.* – **απαγορευτικά** επίρρ.

γ. Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν οι κάτοικοι του νησιού όταν διακόπτεται η επικοινωνία με την Πάρο;
δ. Ποια πιστεύετε, τελικά, ότι είναι η γνώμη του Αντώνη για την Αθήνα; Του αρέσει και για ποιους λόγους;

Δραστηριότητα 19: Άρθρο στην ιστοσελίδα του σχολείου

Ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα

Γράψτε ένα άρθρο για την ιστοσελίδα του σχολείου σας, όπου θα περιγράφετε ένα επάγγελμα που έχει εξαφανιστεί στις μέρες μας. Ανατρέξτε στο λεξικό, για να αναζητήσετε πληροφορίες για λέξεις που σας προβληματίζουν (π.χ. όσον αφορά τη σημασία, την ορθογραφία, τη χρήση τους, συνώνυμα κ.τ.λ.).

Δραστηριότητα 20: Συνέντευξη τηλεφωνήτριας ΟΤΕ

Ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα
(Τετράδιο Εργασιών, Τεύχος Β', σελ. 34)

5. Μια τηλεφωνήτρια του ΟΤΕ σάς έδωσε συνέντευξη για τα παράξενα του επαγγέλματός της. Χρειάζεται να κάνετε τις απαραίτητες διορθώσεις στο παρακάτω απόσπασμα για να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα. Προσέξτε ιδιαίτερα τις λέξεις που επαναλαμβάνονται διαρκώς και τα ονόματα που μπορούν να αντικατασταθούν με αντωνυμίες. Όπου χρειάζεται, αλλάξτε και τη σύνδεση των προτάσεων.

Ποιες λέξεις επαναλαμβάνονται συχνά; Ανατρέξτε στο κατάλληλο εξειδικευμένο λεξικό ή, αν δεν είναι διαθέσιμο, στο γενικό λεξικό σας και εντοπίστε τα αντίστοιχα λήμματα. Ποιες πληροφορίες στο κάθε λήμμα σας χρησιμεύουν, ώστε να αντικαταστήσετε τις λέξεις που επαναλαμβάνονται και να είναι το άρθρο σας πιο εμπλουτισμένο;

Η δουλειά η δική μου είναι γεμάτη εκπλήξεις. Στη δουλειά τη δική μου ακούω τα πιο παράξενα πράγματα.

Για να καταλάβετε, μια μέρα με πήρε τηλέφωνο ένας κύριος. Ο κύριος ακουγόταν πολύ εκνευρισμένος. Ζήτησε από εμένα να δώσω σε εκείνον το τηλέφωνο του γείτονα. Ο γείτονας έκανε φασαρία και ενοχλούσε διαρκώς. Όταν εγώ ρώτησα τον κύριο πού μένει, ο κύριος μου απάντησε ότι έμενε πάνω από το σπίτι το δικό του! Μετά τον ρώτησα πώς λεγόταν και μου έδινε το όνομα το δικό του. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε με τίποτα!

Άλλοτε παίρνουν και ζητάνε τις πιο τρελές πληροφορίες. Παίρνουν και ζητάνε την πρόβλεψη του καιρού, ζητάνε τα δρομολόγια των πλοίων και τη γνώμη των κριτικών για μια καινούρια ταινία, και ακόμη και τον λογαριασμό του νερού πού μπορούν να τον πληρώσουν ζητάνε!

Οι καταστάσεις αυτές ακούγονται εκνευριστικές. Αυτές είναι η χαρά της δουλειάς για μένα.

Η δουλειά μου είναι γεμάτη εκπλήξεις, γιατί ακούω τα πιο παράξενα πράγματα.

Δραστηριότητα 21: Μεταφορικές εκφράσεις

Ενότητα 13: Τρόποι ζωής και επαγγέλματα
(Τετράδιο Εργασιών, Τεύχος Β', σελ. 36)

8. α) Διαβάστε τις μεταφορικές εκφράσεις του παρακάτω πίνακα. Σε ποιο λήμμα του λεξικού θα μπορούσατε να βρείτε τις εκφράσεις αυτές;

Θα μπορούσαν να εμφανίζονται στο λήμμα με τη λέξη «_____» ως λέξη-κεφαλή.

β) Βρείτε την κυριολεκτική σημασία των μεταφορικών εκφράσεων. Χρειάζεται να αναζητήσετε κάποια από αυτές στο λεξικό (π.χ. αν δεν καταλαβαίνετε τη σημασία της); Αν ναι, αναζητήστε τη και εντοπίσετε στο λήμμα την πληροφορία που χρειάζεστε ώστε να ολοκληρώσετε σωστά τη δραστηριότητα.

Προσοχή!
Μήπως κάποιες εκφράσεις θα μπορούσαν να εμφανίζονται σε παραπάνω από ένα λήμματα;

Μεταφορά	Κυριολεξία
• δουλεύω σαν σκυλί	.....
• με δουλεύεις	.....
• δούλος σας	.....
• η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη	.....
• στρώνω κάποιον στη δουλειά	.....
• τι δουλειά έχεις εδώ;	.....
• δε σηκώνω κεφάλι	.....
• δουλειά του ποδαριού	.....
• κάνω μισές δουλειές	.....
• σε δουλειά να βρίσκομαι	.....
• δουλειές με φούντες	.....
• να κοιτάς τη δουλειά σου!	.....

β) Στη συνέχεια χρησιμοποιήστε όποιες θέλετε για να γράψετε μια δική σας μικρή αστεία ιστορία. Αν χρειάζεται, ανατρέξτε στο λεξικό σας (π.χ. για παραδείγματα, ορθογραφία, συνώνυμα για εμπλουτισμό).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητα 22: Παιδικό Πάσχα

Ενότητα 14: Πάσχα
(Βιβλίο Μαθητή, Τεύχος Γ', σελ. 28)

Παιδικό Πάσχα

Το Πάσχα άρχιζε απ' την αυγή του Μεγάλου Σαββάτου και με τέτοιον τρόπο, που αποτελεί μια από τις ζωηρότερες παιδικές μου αναμνήσεις. Ήταν μια γενική κωδωνοκρουσία την ώρα που έψαλλαν στη Μητρόπολη το «Ανάστα ο Θεός». Κατά το ζακυνθινό έθιμο, οι καμπάνες «εχήρευαν» –σώπαιναν– απ' το πρωί της Μεγάλης Πέμπτης. Και δεν ξανα-χτυπούσαν, παρά την αυγή του Μεγάλου Σαββάτου. Αλλά όλες μαζί, από μεγάλα και μικρά καμπαναριά, αμέτρητα –καμπάνες μεγάλες, βαρύηχες, πολύβουες, σοβαρές, και καμπάνες μικρές, γλυκόφωνες, γοργές, πεταχτές– μια συναυλία, μια αρμονία αφάντα-στη, που τρικυμίζει τον αέρα, ανεβαίνει, κατεβαίνει κι απλώνεται στα πέρατα. Πέφτουν μαζί και πιστολιές, αλαλιασμένα τα σκυλιά τρέχουν κι ουρλιάζουν, κι ακόμα κάνουν κρό-τους φοβερούς τα πήλινα κανάτια που τα πετούν απ' τα παράθυρα, για να σπάσουν «για το καλό» στις αυλές και στους δρόμους… Ξυπνώ στο κρεβάτι μου… Τι είναι; Α, το «Ανά-στα ο Θεός»! Να, κι η μητέρα μου έχει σηκωθεί. «Και του χρόνου!» «Γερός, δυνατός!» Και μου δίνει να δαγκάσω σίδερο – συνήθως έν' από τα κλειδιά της…

Μ' αυτό το πανδαιμόνιο μαθαίνω πως ο Χριστός αναστήθηκε, θυμόμουν και τα κόκ-κινα αυγά και το αρνί το ζωντανό και η παιδική ψυχή μου γέμιζε χαρά. Έπειτα γινόταν ησυ-χία. Στη λειτουργία του Μεγάλου Σαββάτου, που τόσο μ' άρεσε κατόπι, με τα θαυμάσια αναγνώσματα από την Αγία Γραφή –Κοσμογονία, Ιωνάς, Ναβουχοδονόσορ– και με τον υπέροχο ύμνο των Τριών Παίδων, δεν πήγαινα ακόμα. Και περνούσα την ημέρα μου στο σπίτι, κοιτάζοντας τα πασχαλινά ψώνια, που έρχονταν αδιάκοπα, και παίζοντας στο περι-βόλι με το λευκόμαλλο αρνάκι, που θα 'ρχόταν ύστερα –τι θλίψη!– ο χασάπης να το σφάξει… Και βράδιαζε και πλάγιαζα νωρίς, για να ξυπνήσω πρωί, όπως δα πάντα. Γιατί εκείνο τον καιρό ακόμα στη Ζάκυνθο, που οι εκκλησιαστικές συνθήκες ήταν διαφορετικές, η Ανάστασις δε γινόταν τα μεσάνυχτα του Σαββάτου. Η αθηναϊκή αυτή συνήθεια, η σύμφωνη άλλωστε με το «τυπικόν της Μεγάλης Εκκλησίας», του Πατριαρχείου, εισήχθη δέ-κα χρόνια αργότερα (1884) από τον δεσπότη Λάνα.



Ο προκάτοχός του, ο Κατραμής, έμενε στα πατροπα-ράδοτα. Κι η Ανάσταση τότε, σ' όλες τις ζακυνθινές εκκλησίες, γινόταν το πρωί της Κυριακής.

Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Παιδικό Πάσχα*,
«Ν. Εστία», τεύχος 592, 15/4/52

1. Διαβάστε το κείμενο και απαντήστε στην τάξη τις παρακάτω ερωτήσεις:

α. Ποια εποχή γίνονταν όσα περιγράφει ο συγγραφέας;
β. Γιατί οι κάτοικοι της Ζακύνθου πέταγαν πήλινα κανάτια και έδιναν στα παιδιά τους να δαγκώσουν σίδερο;
γ. Πότε γινόταν η Ανάσταση τότε; Το ίδιο ισχύει και σήμερα;

2. <u>Υπογραμμίστε</u> στο κείμενο όσες λέξεις σας είναι άγνωστες ή δεν γνωρίζετε ακριβώς τη σημασία τους.

α. Μπορείτε να μαντέψετε τι σημαίνει η καθεμιά από τα συμφραζόμενα, δηλαδή από τις υπόλοιπες πληροφορίες που μας δίνει το κείμενο, ή μήπως χρειάζεστε τη βοήθεια του λεξικού;
β. Προσπαθήστε να δώσετε έναν ορισμό της λέξης κι έπειτα ανατρέξτε στο λεξικό σας για να εξακριβώσετε αν ήταν σωστός.

Δραστηριότητα 23: Το λεξιλόγιο του Πάσχα

Ενότητα 14: Πάσχα

α) Μελετήστε τα λήμματα «σταυρός» και «έθιμο» παρακάτω. Τι ομοιότητες και διαφορές παρατηρείτε; Σε ποιους πιστεύετε ότι μπορεί να απευθύνεται το λεξικό από το οποίο προέρχεται το κάθε λήμμα;

σταυρός [ο] ουσιαστικό **(σταυροί)**
☑ Ο **σταυρός** είναι το ιερό σύμβολο των Χριστιανών.
Ο Χριστός πέθανε πάνω στο σταυρό.
✓ Σταυρό λέμε και καθετί που έχει σχήμα σταυρού.
*Η θεία Κατερίνα φόρεσε στο μωρό της ένα χρυσό σταυρό. Ένα κόσμημα σε σχήμα σταυρού. Η κυρία Μαργαρίτα σημειώνει κάθε βδομάδα στην εφημερίδα μ' ένα **σταυρό** τα έργα που θέλει να δει. Βάζει με το στιλό της ένα σημάδι που μοιάζει με σταυρό δίπλα στα έργα.*
◊ *Ο Χριστός **σταυρώθηκε** στο σταυρό.* **σταυροδρόμι** σταυ-ρός



έθιμο [το] ουσιαστικό **(έθιμα)**
☑ Το **έθιμο** είναι μία ιδιαίτερη συνήθεια ή ένας τρόπος ζωής που έχουν οι κάτοικοι ενός τόπου. *«Το Πάσχα εμείς οι Έλληνες έχουμε **έθιμο** να βάφουμε κόκκινα αυγά» είπε η δασκάλα.* ○ συνήθεια έ-θι-μο



(Εικονογραφημένο Λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ, ΙΤΕΥ Διόφαντος)

σταυρός σταυ-ρός ουσ. (αρσ.) **1.** ΕΚΚΛΗΣ. (συχνά με κεφαλ. το αρχικό Σ) το σύμβολο του χριστιανισμού ως αντικείμενο ή παράσταση σταυροειδούς σχήματος, κυρ. στη λατρεία και την τέχνη: *βυζαντινός/ελληνικός ή ισοσκελής/λατινικός/μαρμάρινος ~. ~ αγιασμού/ευλογίας. Ξυλόγλυπτος ~ τέμπλου. Επιστήθιος ~ επισκόπου. Προσκύνησε τον ~ό. Βούτηξαν στα πανιμένα νερά να πιάσουν τον ~ό (: έθιμο των Θεοφανείων). Η ελληνική σημαία φέρει ~ό.|| (ως κόσμημα) Ασημένιος/βαφτιστικός/κρεμαστός/κειροποίητος/χρυσός ~. Φορούσε ~ό στον λαιμό.|| (ως παράσημο) Ο ~ της Λεγεώνας της Τιμής/του Σωτήρος.* **2.** (παλαιότ.) κατασκευή από δύο δοκούς, κάθετες συνήθ. μεταξύ τους, όπου δένονταν ή καρφώνονταν οι καταδικασμένοι σε θάνατο με τα χέρια απλωμένα· (κυρ. ειδικότ.) το όργανο του μαρτυρίου του Ιησού Χριστού: *το μαρτύριο του ~ού (: η Σταύρωση). Ο Απόστολος Ανδρέας θανατώθηκε πάνω σε ~ό σχήματος Χ (: σταυρώθηκε).* **3.** σχήμα δύο αξόνων που τέμνονται κάθετα και γενικότ. σταθήποτε μοιάζει με αυτό: *~ φαρμακείου. Βάλτε/σημειώστε ~ό σε ένα μόνο τετραγωνίδιο. Υπογράφει με ~ό (: για αναλφάβητο). Χαράζει ~ό. (προφ.) Ο ~ της Θάλασσας (= αστερίας). (ΤΕΧΝΟΛ.) ~ μετάδοσης κίνησης. (ΑΘΛ.) Έκανε τον ~ό στους κρίκους (: άσκηση στην ενόργανη γυμναστική).|| (ειδικότ. ως εκδοτικό σύμβολο ή για φθαρμένο χωρίο ή για δήλωση της χρονολογίας θανάτου κάποιου· βλ. αστερίσκος).* **4.** (προφ.) το κέντρο του μετώπου, ειδικότ. το σημείο ανάμεσα στα φρύδια και τη μύτη: *Τον βρήκε στον ~ό (: για καίριο κτύπημα). Πβ. κατακούτελα, στο δόξα πατρί.* • Υποκ.: **σταυρουδάκι** (το): συνήθ. ως κόσμημα. • ΣΥΜΠΛ.: **Βόρειος Σταυρός**: ΑΣΤΡΟΝ. ο

έθιμο [έθιμο] έ-θι-μο ουσ. (ουδ.) (εθίμ-ου) **1.** εκδήλωση του κοινωνικού βίου που καθιερώνεται και συντηρείται από την παράδοση: *αποκριάτικο/πανάρχαιο/παραδοσιακό/πασχαλινό/πατροπαράδοτο/πρωτοχρονιάτικο/τοπικό/χριστουγεννιάτικο ~. Αναβίωση/διατήρηση/ρίζες ενός ~ου. Αρχαία/θρησκευτικά/λαϊκά/λατρευτικά ~α. Κατά το ~/σύμφωνα με τα ~α ... (: εκκθότα, παραδεδομένα). Έχουν ~ να ... ~α που τείνουν να εκλείψουν. Ακολουθούν/κρατούν ζωντανά/τηρούν τα ~α (της πατρίδας/του τόπου τους). Πβ. συνήθεια.* **2.** ΝΟΜ. κανόνας που βασίζεται στη μακρόχρονη παράδοση και έχει αποκτήσει ισχύ νόμου: *κατ' ~ αργίες. Πβ. άγραφος νόμος.* • ΦΡ.: **ήθη και έθιμα** βλ. ήθος [< μτγν. έθιμον, γαλλ. coutume]

(Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας
https://christikolexiko.academyofathens.gr/index.php)

β) Με βάση τη μορφή των πρώτων δυο λημμάτων, διαλέξτε μια από τις παρακάτω λέξεις και προσπαθήστε να δημιουργήσετε κι εσείς τα δικά σας λήμματα. Τι πληροφορίες θα πρέπει να περιέχουν ώστε να είναι αποτελεσματικό;

λαμπάδα *Ανάσταση* *Επιτάφιος* *τσουγκρίζω* *εκκλησία* *καμπάνα*

Δραστηριότητα 24: Το καναρινί ποδήλατο

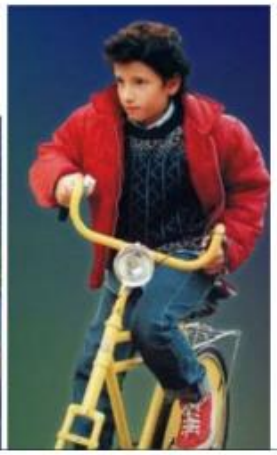
Ενότητα 15: Κινηματογράφος – θέατρο
(Βιβλίο Μαθητή, Τεύχος Γ', σελ. 40)

Το καναρινί ποδήλατο

ΕΛΛΑΔΑ, 1999, διάρκεια 90΄, έγχρωμο

Μια όμορφη, συγκινητική ταινία σε σκηνοθεσία του Δημήτρη Σταύρακα. Μόλις ο Άρης Σιούτης διορίζεται δάσκαλος στη Στ' Δημοτικού ενός δημοσίου σχολείου της Αθήνας, ανακαλύπτει ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης Μουρατίδης, είναι σχεδόν αναλφάβητος και απομονωμένος από τους συμμαθητές του. Αποφασισμένος να βοηθήσει το παιδί να βγει από αυτό το αδιέξοδο, αντιμετωπίζει πολλαπλά εμπόδια: οι συνάδελφοί του είναι





ηττοπαθείς και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει κάτι, ο ίδιος ο Λευτέρης δύσπιστος, οι γονείς του δεν είναι πάντα συνεργάσιμοι, η συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών δεν είναι πάντα φιλική απέναντι στο Λευτέρη. Αλλά η αποφασιστικότητα και η επιμονή του θα τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Την κρίσιμη στιγμή που ο Λευτέρης είναι έτοιμος να τα παρατήσει, ο δάσκαλος βρίσκει τρόπο να τον εμψυχώσει και να τον ενθαρρύνει. Πιστή στην πραγματικότητα η ταινία (βασίζεται άλλωστε σε αληθινή ιστορία), δεν τελειώνει με «επαίνους». Τονίζει απλώς την εμπιστοσύνη στην αξία των ανθρώπινων σχέσεων και στην αξία της θέλησης. Μια ταινία δοσμένη με αυθεντικότητα και γνήσιο συναίσθημα.

πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς στα πλαίσια του Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους (διασκευή)

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) Ποιος είναι ο σκηνοθέτης και ποιοι οι πρωταγωνιστές της ταινίας «Το καναρινί ποδήλατο»;
β) Πού και πότε γυρίστηκε;
γ) Πόσο διαρκεί;
δ) Ποιο είναι το θέμα της;
ε) Ο συγγραφέας χαρακτηρίζει τους συναδέλφους του δασκάλου **«ηττοπαθείς»**. Τι σημαίνει αυτή η λέξη; Μπορείτε να **μαντέψετε** τη σημασία της από τα **συμφραζόμενα**, δηλαδή από τις υπόλοιπες πληροφορίες που μας δίνει το κείμενο, ή μήπως χρειάζεστε τη βοήθεια του **λεξικού**; Προσπαθήστε να δώσετε έναν **ορισμό** της λέξης κι έπειτα ανατρέξτε στο λεξικό σας για να **εξακριβώσετε** αν ήταν σωστός.

Δραστηριότητα 25: Δημιουργία λεξικού (τελική)

Ενότητα 15: Κινηματογράφος – θέατρο

Η κινηματογραφική ομάδα του σχολείου έχει δημιουργήσει μια ταινία για εφήβους με τίτλο **«Τόπο στα νιάτα!».** Στην ταινία αυτή χρησιμοποιούνται πάρα πολλοί ***νεολογισμοί***, δηλαδή λέξεις που είτε έχουν δημιουργηθεί πρόσφατα, είτε προέρχονται από άλλη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά) και είναι στις μέρες μας πολύ δημοφιλείς στους νέους. Αυτές, όμως, τις λέξεις, συνήθως δεν τις γνωρίζουν οι μεγάλοι, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος να μην καταλάβουν την ταινία.

Ο υπεύθυνος της κινηματογραφικής ομάδας ζήτησε από το τμήμα σας να βοηθήσει φτιάχνοντας ένα **σύντομο λεξικό με λέξεις των νέων**, το οποίο θα δίνεται δωρεάν στο κοινό με την προβολή της ταινίας.

Μελετήστε τον ***Οδηγό Δημιουργίας Λεξικού*** στην επόμενη σελίδα και χωριστείτε σε ομάδες των 2-3 ατόμων. Η κάθε ομάδα επιλέγει **τουλάχιστον 2 λέξεις-κεφαλή** και δημιουργεί τα **λήμματά** τους. Κάθε ομάδα πρέπει να επιλέξει διαφορετικές λέξεις.

Αν θέλετε επιπλέον βοήθεια, μπορείτε να δείτε παρακάτω:

α) έναν πίνακα με ενδεικτικές λέξεις των νέων,
β) έναν πίνακα συντομογραφιών

Αν θέλετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις δικές σας συμβάσεις για τα λήμματά σας, αφού τις αποφασίσετε όλοι μαζί.

Στο τέλος, συγκεντρώστε τα λήμματά σας και δημιουργήστε το δικό σας ***«Λεξικό των Νέων»***.

Προσοχή: Στο λεξικό απαγορεύονται απρεπείς λέξεις και εκφράσεις!

Ενδεικτικές λέξεις των νέων

μπρο, κριντζάρω, φλεξάρω, κράζω, κλαίω, σοκ, κομπλέ, ντελούλου, κουλ, τσιλάρω, σπαμάρω, σέλφι, μπιφ, ψήνομαι, στάνταρ, OMG, LOL, σκαλώνω, ρισπέκτ, αράζω

Πίνακας συντομογραφιών			
αγγλ.	Αγγλικά	επίρρ.	επίρρημα
αμτβ.	αμετάβατο	μτβ.	μεταβατικό
αντών.	αντώνυμο	ουσ.	ουσιαστικό
αορ.	αόριστος	ρ.	ρήμα
ενεστ.	ενεστώτας	συνών.	συνώνυμο
επίθ.	επίθετο		

Πίνακας συμβόλων	
[ ]	Περικλείουν την ετυμολογία μιας λέξης
>	Δηλώνει ότι η λέξη στα αριστερά προέρχεται από τη λέξη στα δεξιά

Οδηγός Δημιουργίας Λεξικού

1. **Αποφασίστε το σκοπό και τους πιθανούς χρήστες του λεξικού.** Το λεξικό είναι γενικό ή έχει κάποιο συγκεκριμένο θέμα; Ο σκοπός του είναι εκπαιδευτικός ή απλά ενημερωτικός; Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες ή σε κάποιον άλλο;

2. **Αποφασίστε το μέσο παρουσίασης και τη γλώσσα του λεξικού.** Το λεξικό είναι έντυπο ή μήπως θ είναι ηλεκτρονικό; Τα λήμματα θα είναι στα Ελληνικά, σε κάποια άλλη γλώσσα ή θα υπάρχει ένας συνδυασμός γλωσσών;

3. **Αποφασίστε τα μέρη από τα οποία θα αποτελείται το λεξικό.** Εκτός από τα λήμματα, θα υπάρχουν άλλες ενότητες στο λεξικό για διευκόλυνση των χρηστών; Για παράδειγμα, θα υπάρχει πρόλογος ή οδηγός συντομογραφιών και συμβόλων;

4. **Αποφασίστε τον τρόπο οργάνωσης των λημμάτων του λεξικού.** Στο λεξικό σας, τα λήμματα θα παρουσιάζονται κατά αλφαβητική σειρά ή μήπως προτιμάτε να τα οργανώσετε σύμφωνα με κάποιο άλλο κριτήριο για να διευκολύνετε τους χρήστες;

5. **Αποφασίστε τις πληροφορίες που θα περιέχουν τα λήμματα.** Ποιες πληροφορίες θα περιέχουν τα λήμματα (π.χ. λέξη-κεφαλή, σημασία, μέρος του λόγου, παραδείγματα χρήσης, συνώνυμα και αντώνυμα...)

Καλή επιτυχία!

Παράρτημα 9:

Ερευνητικό πρωτόκολλο παρατήρησης διδακτικής παρέμβασης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος»

Ερευνητικό Πρωτόκολλο Παρατήρησης

1. Γενικές πληροφορίες μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: _____ Κεφάλαιο/Ενότητα: _____

Διδακτική ώρα: _____ Συμμετέχοντες μαθητές/-τριες: _____

2. Ρόλος του λεξικού στη διδασκαλία

	ΝΑΙ/ΟΧΙ	**Σημειώσεις**
α) Το λεξικό χρησιμοποιείται ως βασικό εργαλείο μάθησης.		
β) Το λεξικό χρησιμοποιείται ως ξεχωριστό κειμενικό είδος.		
γ) Η χρήση του λεξικού είναι προγραμματισμένη από πριν.		
δ) Η χρήση του λεξικού προκύπτει αυθόρμητα από τις ανάγκες του μαθήματος.		
ε) Δίνεται έμφαση στην προσληπτική χρήση του λεξικού.		
στ) Δίνεται έμφαση στην παραγωγική χρήση του λεξικού.		
ζ) Δίνεται έμφαση στην χρήση του λεξικού για εκμάθηση λεξιλογίου.		
η) Το λεξικό χρησιμοποιείται για την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων.		
θ) Το λεξικό χρησιμοποιείται για την επεξεργασία κειμένων του σχ. εγχειριδίου.		

3. Είδος λεξικού που χρησιμοποιείται:

☐ Γενικό λεξικό ☐ Ετυμολογικό λεξικό ☐ Μονόγλωσσο λεξικό
☐ Λεξικό κυρίων ονομάτων ☐ Λεξικό συνωνύμων-αντωνύμων ☐ Δίγλωσσο λεξικό
☐ Ερμηνευτικό λεξικό ☐ Εκπαιδευτικό λεξικό ☐ Λεξικό αρκτικόλεξων
☐ Ψηφιακό λεξικό ☐ Άλλο: _____

4. Δεξιότητες και στρατηγικές χρήσης λεξικού

Μέσω των δραστηριοτήτων, επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση…	**ΝΑΙ/ΟΧΙ**
α) …να γνωρίζουν τα διαφορετικά είδη των λεξικών και τις πληροφορίες που περιέχει το καθένα.	
β) …να γνωρίζουν πότε χρειάζεται να ανατρέξουν στο λεξικό και πότε όχι, σύμφωνα με το περικείμενο(π.χ. αν μπορεί να συνάγει τη σημασία από τα συμφραζόμενα).	
γ) …να αναγνωρίζουν το λεξιλογικό πρόβλημα και κατά πόσο η χρήση του λεξικού βοηθά στην επίλυσή του.	

δ) …να επιλέγουν το κατάλληλο λεξικό ανάλογα με το είδος του λεξιλογικού προβλήματος.	
ε) …να γνωρίζουν το περιεχόμενο και την αξία των διαφόρων ενοτήτων του λεξικού (π.χ. πρόλογος, πίνακας συντομογραφικών).	
στ) …να αναγνωρίζουν τον λημματικό τύπο που πρέπει να εντοπιστεί (π.χ. ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο βρίσκεται).	
ζ) …να γνωρίζουν την οργάνωση της μακροδομής του λεξικού (π.χ. αλφαβητική ταξινόμηση λημμάτων).	
η) …να κάνουν σωστή αλφαβητική αναζήτηση για την εύρεση του κατάλληλου λήμματος.	
θ) …να γνωρίζουν την οργάνωση της μικροδομής του λεξικού (π.χ. πληροφορίες που περιέχει το λήμμα).	
ι) …να γνωρίζουν τυπογραφικά στοιχεία του λήμματος (π.χ. συντομογραφίες, σύμβολα).	
ια) …να εντοπίζουν στο λήμμα την πληροφορία που χρειάζεται για την επίλυση του λεξιλογικού προβλήματος.	
ιβ) …να εντοπίζουν στο λήμμα την κατάλληλη σημασία πολύσημης λέξης ανάλογα με το περικείμενο.	
ιγ) …να αξιοποιούν την κατάλληλη πληροφορία του λήμματος ανάλογα με το περικείμενο.	

5.Άλλες παρατηρήσεις

6. Στόχοι δραστηριοτήτων σχετικές με το λεξικό

	ΝΑΙ/ΟΧΙ
1. Εξοικείωση με διαφορετικά είδη λεξικών.	
2. Εξοικείωση με τη μακροδομή ενός λεξικού.	
3. Εξοικείωση με τη μικροδομή ενός λεξικού.	
4. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία της σημασίας μεμονωμένων λέξεων.	
5. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία της σημασίας λέξης μέσα σε κείμενο.	
6. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία πολύσημων λέξεων.	
7. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία της ορθογραφίας λέξεων.	
8. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία της ετυμολογίας λέξεων.	
9. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία γραμματικών πληροφοριών λέξεων.	
10. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία συνώνυμης λέξης.	
11. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία αντώνυμης λέξης.	
12. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία παραδειγμάτων χρήσης μιας λέξης.	
13. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία της προφοράς μιας λέξης.	
14. Αναζήτηση, εντοπισμός και επεξεργασία παράγωγων λέξεων.	
15. Εξοικείωση με συντομογραφίες ή και σύμβολα του λεξικού.	
16. Εξοικείωση με τη δημιουργία λημμάτων.	

7. Περιγραφή δραστηριοτήτων σχετικές με το λεξικό

8. Συμμετοχή και αντιδράσεις των μαθητών/-τριών

Οι μαθητές και οι μαθήτριες…	**ΝΑΙ/ΟΧΙ**	**Σημειώσεις**
1. …παρουσιάζουν θετική στάση ως προς τη χρήση του λεξικού.		
2. …δείχνουν ικανοποιητική συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το λεξικό.		
3. …ενθαρρύνονται να συνεργαστούν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το λεξικό.		
4. …ενθαρρύνονται να εργαστούν αυτόνομα σε δραστηριότητες σχετικές με το λεξικό.		
5. …δείχνουν ενδιαφέρον για δραστηριότητες σχετικές με το λεξικό.		
6. …παίρνουν πρωτοβουλία να χρησιμοποιήσουν το λεξικό χωρίς να τους ζητηθεί.		
7. …παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τη χρήση του λεξικού.		
8. …αναζητούν επιπλέον βοήθεια σχετικά με την κατάλληλη χρήση του λεξικού.		

9. Άλλες παρατηρήσεις για μαθητές/-τριες

10. Άλλες παρατηρήσεις για δασκάλα

Παράρτημα 10:

Τελικά ερωτηματολόγια μαθητών/τριών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος»

Διάβασε τις ερωτήσεις και, ανάλογα με την ερώτηση, βάλε ✓ στο κουτάκι ή γράψε πάνω στη γραμμή.

1) Πόσο χρονών είσαι; ____ **2) Τι τάξη πηγαίνεις; ____** **3) Είσαι αγόρι ή κορίτσι;**
☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

4) Τι πιστεύεις ότι είναι ένα λεξικό; Συνέχισε την πρόταση όπως νομίζεις εσύ.
Το λεξικό είναι _____
_____

5) Με βάση τις δραστηριότητες που κάναμε, τι μπορούμε να βρούμε σε ένα λεξικό; Βάλε ✓ σε όσα κουτάκια θέλεις.
☐ Τις αγαπημένες λέξεις ή φράσεις του συγγραφέα
☐ Τα συναισθήματα του συγγραφέα για μια λέξη
☐ Τη σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη σε μια γλώσσα
☐ Το πώς προφέρεται μια λέξη σε μια γλώσσα
☐ Το πώς χρησιμοποιείται μια λέξη από άτομα διαφόρων ηλικιών
☐ Το αν μια λέξη είναι, για παράδειγμα, ρήμα ή ουσιαστικό
☐ Παραδείγματα για το πώς χρησιμοποιείται τώρα μια λέξη
☐ Παραδείγματα για το πώς θα χρησιμοποιείται μια λέξη στο μέλλον
☐ Λέξεις που σημαίνουν το ίδιο ή το αντίθετο με μια άλλη λέξη
☐ Λέξεις που δημιουργεί ο ίδιος ο συγγραφέας για να τις χρησιμοποιούμε

6) Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείς ότι ισχύουν; Βάλε ✓ σε όσες πιστεύεις ότι είναι σωστές.
☐ Υπάρχουν διαφορετικά είδη λεξικών ανάλογα με το σκοπό τους
☐ Υπάρχουν λεξικά με όλες τις πιθανές πληροφορίες για μια λέξη
☐ Υπάρχουν λεξικά με λέξεις για ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. τεχνολογία)
☐ Υπάρχουν λεξικά με λέξεις με ειδικά σύμβολα για τους τυφλούς
☐ Τα λεξικά μπορούν να είναι μόνο σε έντυπη μορφή, σαν βιβλίο
☐ Τα λεξικά μπορούν να υπάρχουν και στον υπολογιστή μας
☐ Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και εικόνες
☐ Τα λεξικά μπορούν να περιέχουν και φανταστικές λέξεις

7) Ποια από τα παρακάτω λεξικά γνωρίζεις; Βάλε ✓ σε όσα κουτάκια θέλεις.

☐ Ορθογραφικό λεξικό ☐ Ετυμολογικό λεξικό ☐ Μονόγλωσσο λεξικό
☐ Λεξικό κυρίων ονομάτων ☐ Συνωνύμων-αντωνύμων ☐ Δίγλωσσο λεξικό
☐ Ερμηνευτικό λεξικό ☐ Εκπαιδευτικό λεξικό ☐ Ψηφιακό λεξικό

8) Για ποιους λόγους έχεις χρησιμοποιήσει λεξικό; Βάλε ✓ σε όσες επιλογές θέλεις.

☐ Για να βρω τι σημαίνει μια άγνωστη λέξη
☐ Για να βρω άλλες σημασίες μιας λέξης
☐ Για να βρω μια λέξη σε άλλη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά)
☐ Για να βρω πώς προφέρεται σωστά μια λέξη
☐ Για να βρω πώς γράφεται σωστά μια λέξη
☐ Για να βρω πώς χρησιμοποιείται μια λέξη σε προτάσεις
☐ Για να βρω μια συνώνυμη ή αντώνυμη λέξη
☐ Για άλλο λόγο (Γράψε εδώ τον λόγο: _____)
☐ Δεν έχω χρησιμοποιήσει λεξικό

9) Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες με το λεξικό σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα πώς χρησιμοποιείται;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

10) Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

11) Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβες πώς είναι οργανωμένο ένα λήμμα σε ένα λεξικό;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

12) Μπορείς πλέον να εντοπίζεις και να ξεχωρίζεις τις διαφορετικές πληροφορίες του λήμματος;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

13) Σου άρεσε που δουλέψαμε με το λεξικό μέσα από αυτές τις δραστηριότητες;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

14) Σου άρεσε η δραστηριότητα όπου δημιουργήσαμε δικά μας λήμματα, στο "λεξικό των νέων";

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

15) Από εδώ και πέρα, θα χρησιμοποιείς πιο συχνά το λεξικό όταν γράφεις ή διαβάζεις;

☐ Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω

Ευχαριστούμε πολύ!

Παράρτημα 11:

Πρωτόκολλο τελικής συνέντευξης με την εκπαιδευτικό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικό

Θέμα: Εκπαιδεύοντας τους/τις μαθητές/τριες Δημοτικού στο λεξικό ως κειμενικό είδος
Ώρα συνέντευξης: 11:00
Ημερομηνία συνέντευξης: 7 Απριλίου 2025
Τόπος: Ρέθυμνο
Μέρος συνέντευξης: Δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Σας ευχαριστούμε και πάλι για την συμμετοχή σας στην έρευνα, καθώς η συμβολή σας σε αυτήν είναι πολύτιμη. Σκοπός της δεύτερης συνέντευξης είναι να συζητήσουμε την εμπειρία σας σχετικά με το υλικό που σας δόθηκε (υλικό προς μελέτη και ενδεικτικές δραστηριότητες) και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης στην τάξη σχετικά με το λεξικό ως κειμενικό είδος. Θέλουμε να καταγράψουμε αν και πώς διαφοροποιήθηκαν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι διδακτικές σας πρακτικές, μέσα από αυτή τη διαδικασία. Η συνέντευξη παραμένει ημιδομημένη πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχουν κάποιες βασικές ερωτήσεις, αλλά μπορείτε ελεύθερα να προσθέσετε ό,τι θεωρείτε σημαντικό.

Μέρος Α: Γενική αποτίμηση της εμπειρίας της παρέμβασης

1) Πώς σας φάνηκε συνολικά η εμπειρία της παρέμβασης;
2) Τι αποκομίσατε προσωπικά από αυτή τη διαδικασία;
3) Υπήρξαν στιγμές που σας εξέπληξαν ευχάριστα ή σας προβλημάτισαν;
4) Ποιο ήταν το πιο εύκολο και ποιο το πιο δύσκολο κομμάτι;
5) Αν γυρίζατε πίσω, θα αλλάζατε κάτι στην παρέμβαση; Τι και γιατί;

Μέρος Β: Κατανόηση του λεξικού ως κειμενικό είδος

1) Το υλικό που σας δόθηκε σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα τι σημαίνει το λεξικό ως κειμενικό είδος; Αν ναι, πώς;
2) Υπάρχουν έννοιες που δεν γνωρίζατε πριν ή γνωρίζατε εν μέρει (π.χ. είδη λεξικών, πληροφορίες στο λήμμα κ.λπ.) και τώρα έγιναν πιο κατανοητές;
3) Θα λέγατε ότι πλέον βλέπετε το λεξικό μόνο ως εργαλείο ή και ως κείμενο;
4) Οι δραστηριότητες σας βοήθησαν να “δείτε” με νέο τρόπο το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί το λεξικό στη διδασκαλία;
5) Πιστεύετε ότι το λεξικό, μέσα από την προσέγγιση που ακολουθήθηκε, αναδείχθηκε ως αυθεντικό κείμενο και όχι απλώς ως εργαλείο αναζήτησης λέξεων;

Μέρος Γ: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού & των δραστηριοτήτων

1) Πώς σας φάνηκαν οι δραστηριότητες που υλοποιήσατε στην τάξη; Σας άρεσαν; Ήταν κατανοητές και εφαρμόσιμες;
2) Τις θεωρήσατε κατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών/τριών σας;
3) Υπήρξε κάποια δραστηριότητα που "κέντρισε" περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών; Ποια ήταν η αντίδρασή τους;
4) Αν σας ζητούσα να ξανακάνετε την ίδια παρέμβαση, θα επιλέγατε τις ίδιες δραστηριότητες ή θα αλλάζατε κάτι στη ροή ή στη μορφή τους; Θα προσθέτατε κάτι;
5) Ποια δεξιότητα χρήσης του λεξικού θεωρείτε ότι ενισχύθηκε περισσότερο μέσα από τις δραστηριότητες που εφαρμόσατε στην τάξη;

Μέρος Δ: Ανταπόκριση μαθητών/τριών

1) Οι μαθητές/τριες σας πώς ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες; Υπήρξαν εκπλήξεις;
2) Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις πιστεύετε ότι καλλιέργησαν μέσα από την παρέμβαση;
3) Παρατηρήσατε αλλαγή στον τρόπο που χρησιμοποιούν το λεξικό σε σχέση με πριν;
4) Θεωρείτε ότι κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα το λεξικό ως κειμενικό είδος;

Μέρος Ε: Επιρροή στην προσωπική εκπαιδευτική πρακτική-Μελλοντικές σκέψεις

1) Η εμπειρία αυτή σας έκανε να σκεφτείτε διαφορετικά τον ρόλο του λεξικού στη διδασκαλία;
2) Σκοπεύετε να εντάξετε πιο συστηματικά το λεξικό ως εργαλείο και ως κείμενο στη γλωσσική διδασκαλία;
3) Ποια είναι τα βασικά συμπεράσματα που βγάλατε από όλη αυτή τη διαδικασία;
4) Τι θα προτείνατε σε συναδέλφους που διστάζουν να χρησιμοποιούν λεξικά στην τάξη;

Παράρτημα 12:

Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων από συνεντεύξεις

Ενδεικτικά αποσπάσματα από συνέντευξη

Ερώτηση: Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά λεξικά, τι ομοιότητες και διαφορές πιστεύετε ότι έχουν ή θα έπρεπε να έχουν σε σχέση με αυτά που απευθύνονται στο ευρύ κοινό;

Απάντηση: Να είναι πιο απλή γλώσσα και να είναι όχι τόσο..., με πιο περιορισμένη έκταση. Δηλαδή να έχει γίνει μια επιλογή βασικών εννοιών που συναντάει το παιδί στα σχολικά βιβλία ή οτιδήποτε άλλο για να είναι πιο εύκολη η ανίχνευση της κάθε άγνωστης λέξης και πιο εύκολη διαχειρίσιμη και από τα παιδιά.

Λεξικό:
γ) τα είδη λεξικών (γνώσεις)

Ερώτηση: Σε γενικές γραμμές ποιοι είναι για σας οι βασικότεροι στόχοι στη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο; Τι επιδιώκετε γενικά να πετύχετε με τη διδασκαλία;

Απάντηση: Το βασικό. Υπάρχει το γλωσσικό κομμάτι, το οποίο πρέπει να κατακτηθεί. Και αυτό είναι βασικές γνώσεις γραμματικής, ανάγνωσης, γραφής, όλα αυτά. Αλλά αυτό είναι το ένα κομμάτι. Η γλώσσα μας δίνει πολλές, τεράστιες δυνατότητες....προβληματισμό, απόκτηση δεξιοτήτων, έκφρασης προφορικής....ένα σύνολο, θα έλεγα εγώ πολλών δημιουργικών καταστάσεων αποτελεί για μένα η γλώσσα. Η παραγωγή, ακόμα και μικρών αυτοσχέδιων, διαλόγων. Πολλά, πολλά.... Πάρα πολλά.

Εκπαίδευση:
α) γενικοί στόχοι διδασκαλίας