



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

«Σχεδιασμός παρέμβασης για την
ενίσχυση του λεξιλογίου σε μαθητές Ε'
δημοτικού βάσει του μαθήματος της
ιστορίας»

ΚΑΛΑΝΤΖΑΚΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ (Α.Μ. 215726)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΓΟΥΛΑ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2020



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μεταπτυχιακή εργασία:

«Σχεδιασμός παρέμβασης για την ενίσχυση
του λεξιλογίου σε μαθητές Ε' δημοτικού
βάσει του μαθήματος της ιστορίας»

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαγουλά Ευγενία: Αναπληρώτρια
καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Συνεπιβλέπουσα: Κατσούδα Γεωργία: Ερευνήτρια Α' βαθμίδας
της Ακαδημίας Αθηνών

Συνεπιβλέπων: Μπαμπούνης Χαράλαμπος: Καθηγητής, ΠΤΔΕ-
ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Ευγενία Μαγουλά για την καθοδήγηση, τις καίριες παρατηρήσεις και την πολύτιμη βοήθειά της. Αρωγοί σε όλη αυτήν την προσπάθεια ήταν και οι συνεπιβλέποντες της εργασίας, κυρία Γεωργία Κατσούδα και κύριος Χαράλαμπος Μπαμπούνης, οι οποίοι επίσης συνετέλεσαν σημαντικά ώστε το παρόν πόνημα να ολοκληρωθεί έγκαιρα και έγκυρα.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και κατανόησή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Χωρίς τη στήριξή τους η παρούσα εργασία δε θα είχε υλοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος όλους τους φίλους και συναδέλφους που με την κατανόηση και τη βοήθειά τους με ώθησαν να ολοκληρώσω την εργασία μου.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	12
1.1 Ορισμοί λεξιλογίου.....	12
1.2 Η αξία του λεξιλογίου	13
1.3 Η διδασκαλία του λεξιλογίου	16
1.4 Η αξιολόγηση του λεξιλογίου.....	17
1.5 Εμπόδια κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου.....	19
1.6 Σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.....	20
1.6.1 Διδασκαλία μεμονομένων/συγκεκριμένων λέξεων	21
1.6.2 Δημιουργία λεξιλογικής συνειδητότητας.....	22
1.6.3 Η αδιάληπτη και τακτική έκθεση των μαθητών σε διάφορα κειμενικά είδη.....	23
1.6.4 Η συνεχής και τακτική επαφή των μαθητών με προφορικό λόγο έντονου λεξιλογικού πλούτου	23
1.7 Η διδασκαλία στρατηγικών μέσω των οποίων ένας μαθητής μπορεί να μάθει το λεξιλόγιο.....	23
1.7.1 Τι είναι στρατηγική.....	23
1.7.2 Κριτήρια θεώρησης της τεχνικής επεξεργασίας μιας πληροφορίας ως στρατηγική.....	23
1.7.3 Τι είναι στρατηγικές μάθησης και τι στρατηγικές διδασκαλίας	24
1.7.4 Κατηγοριοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας / μάθησης.....	25
1.7.5 Στρατηγικές διδασκαλίας / μάθησης	26
1.7.6 Βασικές αρχές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.....	30
1.8 Η διδασκλία του λεξιλογίου στο ελληνικό σχολείο.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.....	33
2.1 Εισαγωγικά για την ενίσχυση του λεξιλογίου.....	33
2.2 Δραστηριότητες για την τόνωση του ενδιαφέροντος για τις λέξεις (Stalh & Nagy, 2006: 142-146, Ευθυμίου, 2013:68-72).....	34
2.3 Δραστηριότητες ανάπτυξης του ενδιαφέροντος για την κατανόηση του λεξιλογίου (Stalh & Nagy, 2006: 141-142, Ευθυμίου, 2013:72-80).....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.....	42
3.1 Έννοια και περιεχόμενο παρέμβασης.....	42
3.2 Προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση του λεξιλογίου – Ανασκόπηση ερευνών.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	52
4.1 Προεργασία παρέμβασης	52
4.2 Στόχοι παρέμβασης.....	54
4.3 Σκοπός παρέμβασης.....	54
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	55
4.5 Διαδικασία υλοποίησης της προτεινόμενης παρέμβασης.....	55
4.5.1 Αρχική αξιολόγηση	55
4.5.2 Παρέμβαση.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	58
5.1 Παρέμβαση 1 ^η : «Κείμενο με ορισμούς»	58
5.2 Παρέμβαση 2 ^η : «Η τυχερή κληρωτίδα».....	61
5.3 Παρέμβαση 3 ^η : «Τηλεπαιχνίδι ιστορίας».....	64
5.4 Παρέμβαση 4 ^η : «Μάντεψε τη λέξη».....	77
5.5 Παρέμβαση 5 ^η : «Φτιάχνω ένα σκετς».....	79
5.6 Παρέμβαση 6 ^η : «Η τυχερή πινιάτα»	80
5.7 Παρέμβαση 7 ^η : «Σταυρόλεξο-Κρυπτόλεξο».....	82
5.8 Παρέμβαση 8 ^η : «Συνεχίζω το κομικς».....	85
5.9 Παρέμβαση 9 ^η : «Κείμενο με αντίθετες λέξεις».....	87

5.10 Παρέμβαση 10 ^η : «Επιτραπέζιο: Παίζω με το Βυζάντιο»	90
5.11 Παρεμβάσεις επανάληψης-αξιολόγησης.....	100
5.11.1 Διαδικασία.....	100
5.11.2 Σκοπός.....	101
5.12 1 ^η παρέμβαση επανάληψης-αξιολόγησης.....	102
5.13 2 ^η παρέμβαση επανάληψης-αξιολόγησης.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤ.Α.....	109
6.1 Συζήτηση.....	109
6.2 Συμπεράσματα.....	111
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	115
6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	116
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	122
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	126
ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Α'.....	127
ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Β'.....	135

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση παρέμβασης για την ενίσχυση της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών της Ε' δημοτικού στο μάθημα ιστορίας. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε καθώς τα παιδιά έχουν την ηλικιακή ωριμότητα να εμπλακούν με άνεση σε μια παρεμβατική διαδικασία και το μάθημα της ιστορίας διότι έχει αυξημένο βαθμό δυσκολίας και αρκετές απαιτήσεις. Το λεξιλόγιο το οποίο η παρέμβαση αυτή στοχεύει να ενισχύσει, επιλέχθηκε μόνο από μια ενότητα του σχολικού εγχειριδίου προκειμένου το δείγμα να είναι διαχειρίσιμο και η παρέμβαση αποτελεσματικότερη. Η διαδικασία της παρέμβασης προτείνεται να πραγματοποιηθεί μετά τη διδασκαλία της ενότητας, ώστε τα παιδιά να έχουν ήδη διδαχθεί τις λέξεις-στόχους. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν είναι συνολικά 60. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ενταχθεί μια λέξη στο προς ενίσχυση λεξιλόγιο της παρέμβασης ήταν να δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά η ερμηνεία της, αλλά και να μην εξηγείται πουθενά μέσα στο βιβλίο. Αρχικά, στα παιδιά χορηγείται μια πρώτη αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός της λεξιλογικής τους επίγνωσης στις προς ενίσχυση λέξεις. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδα ελέγχου και ομάδα πειραματισμού. Η τελευταία, θα δεχθεί την προτεινόμενη παρέμβαση η οποία αποτελείται από 12 εβδομαδιαία μαθήματα. Τα 10 είναι μαθήματα παρέμβασης-ενίσχυσης του λεξιλογίου και τα 2 μαθήματα επανάληψης και αξιολόγησής του. Όλη η διαδικασία πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Απώτερος σκοπός της προτεινόμενης αυτής παρέμβασης είναι να κατορθώσουν οι μαθητές, εκτός από το να κατανοήσουν την ερμηνεία των λέξεων-στόχων, να τις εντάξουν στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο.

Λέξεις-κλειδιά: λεξιλόγιο, ενίσχυση λεξιλογίου, παρεμβάσεις, λεξιλογική επίγνωση, λέξεις-στόχοι, αξιολόγηση λεξιλογίου

ABSTRACT

This paper is an intervention proposal to enhance the lexical awareness of 5th grade students in the lesson of History. This particular class was chosen as children have the maturity to engage comfortably in an intervention process in the lesson of History because it has an increased degree of difficulty and several requirements. The vocabulary that this intervention aims to enhance was selected from only one section of the textbook in order for the sample to be manageable and the intervention to be more effective. The intervention process is suggested to take place after the teaching of the unit is done, so that the children have already been taught the target words. The selected words are 60 in total. A necessary condition for a word to be included in the vocabulary of the intervention to be reinforced was that it is quite difficult for the children to interpret it, but also that it is not explained anywhere in the textbook. Initially, children are given a first assessment in order to determine the degree of their lexical awareness in the words to be reinforced. Based on the results of this evaluation, the children will be divided into a control group and an experimental group. The latter will accept the proposed intervention which consists of 12 weekly courses. The 10 are vocabulary intervention-reinforcement courses and the 2 are repetition and evaluation courses. The whole process takes place on the school premises and during school hours. The ultimate goal of this proposed intervention is for students to be able, in addition to understanding the interpretation of target words, to incorporate them into their active vocabulary.

Keywords: vocabulary, vocabulary enhancement, interventions, lexical awareness, target words, vocabulary evaluation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή όλοι οι άνθρωποι έχουν αναφαίρετο δικαίωμα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη μόρφωση. Ένας άνθρωπος μορφωμένος και εγγράμματος έχει αξιοσημείωτο προβάδισμα στο να αντιμετωπίζει και να ανταπεξέρχεται στις διαρκείς εναλλαγές των κοινωνικών καταστάσεων και εξελίξεων, σε αντίθεση με εκείνους που έχουν ελάχιστες ή και καθόλου εκπαιδευτικές ή μορφωτικές εμπειρίες. Στους ανθρώπους αυτούς εμφανίζονται δυσκολίες τόσο σε επίπεδο επαγγελματικό, κοινωνικό και οικονομικό, όσο και σε γλωσσικό (Woolley, 2011).

Στη δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η ενίσχυση της ανεξάρτητης όσο και της συνεργατικής μάθησης, όσο και η έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός και ο αυτοέλεγχος (International Reading Association (IRA) & National Council of Teacher of English (NCTE), 2010). Η πρόσληψη όλων των απαραίτητων γνώσεων για την ομαλή ένταξη και την ενεργό εμπλοκή των ανθρώπων στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, μπορεί να επιτευχθεί με διάφορα μέσα όπως είναι τα περιοδικά, τα βιβλία, οι εφημερίδες, οι ψηφιακές τεχνολογίες κ.α.

Για να μπορέσει όμως ένας άνθρωπος να έχει αδιάκοπη πρόσβαση σε όλα αυτά τα μέσα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη όλων των αναγκαίων δεξιοτήτων. Αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο, του οποίου βασική μέριμνα είναι η ενίσχυση του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο πρώτος αναφορικά με την ομιλία και την ακρόαση και ο δεύτερος με τη γραφή και την ανάγνωση. Απαραίτητη ως εκ τούτου είναι η ανάπτυξη, η ενίσχυση και τα τελευταία χρόνια και η διδασκαλία του λεξιλογίου.

Το σχολείο προσπαθεί με πολλούς τρόπους να βοηθήσει στην εκπαίδευση και στη μόρφωση των παιδιών. Υπάρχουν ωστόσο πολλά πρακτικά προβλήματα. Ένα από αυτά είναι τα δυσνόητα σχολικά εγχειρίδια. Βιβλία δηλαδή που χρησιμοποιούν λεξιλόγιο δύσκολο, πολύπλοκο και πολλές φορές ακατανόητο για τα παιδιά, θεωρώντας το διδαγμένο και γνωστό από προηγούμενες τάξεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου εγχειριδίου είναι αυτό της ιστορίας της Ε΄ δημοτικού. Πρόκειται για ένα βιβλίο που περιέχει πολλές δύσκολες και δυσνόητες, για την ηλικία των συγκεκριμένων μαθητών, λέξεις.

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες παρεμβατικές προτάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της λεξιλογικής επίγνωσης μαθητών δημοτικού σε κάποιο μάθημα γενικά και στην ιστορία ειδικότερα, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δημιουργία της παρούσας προτεινόμενης παρέμβασης. Πρόκειται για μια πρόταση που αποσκοπεί στην ενίσχυση της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών της Ε' δημοτικού στο μάθημα της ιστορίας μέσα από 10 εβδομαδιαία μαθήματα παρέμβασης και 2 μαθήματα επανάληψης και αξιολόγησης του λεξιλογίου.

Για την ουσιαστικότερη κατανόηση του θέματος και την ολόπλευρη παρουσίαση και προσέγγισή του, η εργασία χωρίστηκε σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά στο θεωρητικό μέρος ο οποίος στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και ο δεύτερος στις προτάσεις παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου της ιστορίας της Ε' δημοτικού.

Ξεκινώντας από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται και αναλύεται η έννοια του λεξιλογίου. Γίνεται προσπάθεια να οριστεί το λεξιλόγιο καθώς και να παρουσιαστεί η αξία του, τόσο ως μέσο αυτοπροσδιορισμού, όσο και ως μέσο επικοινωνίας. Κατόπιν αναλύεται η σημασία της διδασκαλίας του, η σύγχρονη προσέγγιση σχετικά με αυτή, διάφορα εμπόδια που μπορεί κανείς να συναντήσει στην προσπάθειά του να το διδάξει το λεξιλόγιο καθώς και μέθοδοι αξιολόγησής του. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας του λεξιλογίου σύμφωνα με τους Graves (2006, 2008), Stahl & Nagy (2006), Lubliner & Scott (2008), Ευθυμίου (2013). Επίσης, διευκρινίζονται και διαχωρίζονται οι όροι «στρατηγικές μάθησης» και «στρατηγικές διδασκαλίας», κατηγοριοποιούνται και αναλύονται πολλές από αυτές. Έπειτα παρουσιάζονται οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται ανασκόπηση της διδασκαλίας του λεξιλογίου στο ελληνικό σχολείο.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην ενίσχυση του λεξιλογίου και αναλύονται δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τις λέξεις και την κατανόηση του λεξιλογίου, κατά τους Stahl & Nagy (2006) και Ευθυμίου (2013).

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η έννοια του όρου «παρέμβαση» και γίνεται ανασκόπηση διάφορων διδακτικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί τόσο παγκόσμια όσο και στην Ελλάδα.

Στο επόμενο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας αναπτύσσεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της υλοποίησης της παρούσας προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης, παρατίθενται τα ερευνητικά της ερωτήματα και αναλύονται όλα τα στάδια οργάνωσής της.

Κατόπιν στο πέμπτο κεφάλαιο, που αποτελεί και το προτεινόμενο παρεμβατικό μέρος της παρούσας εργασίας, πραγματοποιείται διεξοδική παρουσίαση των δέκα μαθημάτων παρέμβασης για την ενίσχυση της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών της πέμπτης δημοτικού στο μάθημα της ιστορίας και τα δύο μαθήματα επανάληψης και αξιολόγησης του λεξιλογίου, που η παρέμβαση επιχειρεί να ενισχύσει.

Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο που περιλαμβάνει τη συζήτηση για το σχεδιασμό της παρέμβασης και τον ενδεδειγμένο τρόπο εφαρμογής της, τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης εργασίας, τους περιορισμούς που ενδεχομένως ανακύψουν κατά την υλοποίησή της, αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εν κατακλείδι, η παρούσα προτεινόμενη παρέμβαση προσπαθεί να παραθέσει πρωτότυπες και αποτελεσματικές προτάσεις με σκοπό την ενίσχυση της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών της πέμπτης δημοτικού σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και την ένταξη των προς ενίσχυση λέξεων στο ενεργητικό λεξιλόγιο των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Κατά περιόδους έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να προσδιοριστεί η έννοια του λεξιλογίου. Ουσιαστικά ως λεξιλόγιο ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει λέξεις αλλά και το νόημά τους (Aarnoutse, C & Van Leeuwe, 1998, Butler, Urrutia, Buenger, Gonzalez, Hunt & Eisenhart, 2010).

Συνήθως με τον όρο κατάκτηση λεξιλογίου εννοούμε το είδος των λέξεων που οφείλουν να γνωρίζουν οι μαθητές ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό απαιτητικά γλωσσικά κείμενα. Το είδος αυτό καθώς ο καιρός περνά εμπλουτίζεται, επεκτείνεται και γίνεται πιο ουσιαστικές (Butler, κ.α., 2010).

Με τον όρο λεξιλόγιο αναφερόμαστε τόσο στη γνώση του νοήματος της λέξης αλλά και στο να μπορεί κάποιος να την καταλάβει και να τη χρησιμοποιεί σωστά σε διάφορα και διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής (Sinatra, 2008).

Συνεπώς ως λεξιλόγιο ορίζεται το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούνται ώστε να μεταδίδονται ιδέες αλλά και για να μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται τη σημασία όσων θέλει να πει ο ομιλητής (Alqahtani, 2015).

Το λεξιλόγιο χωρίζεται σε ενεργητικό και παθητικό. Το πρώτο είναι αυτό το οποίο κάποιος μαθητής έχει διδαχθεί και θα πρέπει να μπορεί να είναι σε θέση να το χρησιμοποιεί σε μια γλωσσική επικοινωνία ή συνθήκη. Το παθητικό λεξιλόγιο από την άλλη είναι οι λέξεις που ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίζει όταν τις συναντά κάπου, ωστόσο δεν μπορεί να τις αξιοποιήσει σωστά σε κάποια γλωσσική επικοινωνία (Alqahtani, 2015, Jalongo & Sobolak, 2010, Βάμβουκα, 2009, Sinatra, 2008).

Μία ακόμη κατηγοριοποίηση του λεξιλογίου είναι αυτή σε παραγωγικό - εκφραστικό λεξιλόγιο και δεκτικό λεξιλόγιο. Το παραγωγικό – εκφραστικό είναι το λεξιλόγιο που κάποιος μαθητής είναι σε θέση να το αντιλαμβάνεται, να το εκφέρει αλλά και να το αξιοποιεί σωστά τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Αντίθετα το δεκτικό λεξιλόγιο αφορά τις λέξεις τις οποίες ο μαθητής αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται όταν έρθει σε επαφή μαζί τους αλλά δεν μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ούτε γραπτά ούτε

προφορικά (Alqahtani, 2015, Jalongo & Sobolak, 2010, Βάμβουκα, 2009, Sinatra, 2008).

1.2. Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Στη σημερινή εποχή σχεδόν ποτέ δε σκεφτόμαστε την αξία των λέξεων, οι οποίες διαπερνούν όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και εμπειρίας μας. (Stahl & Nagy, 2006:3). Το γεγονός ότι έχουμε έρθει στον κόσμο και μας περιβάλλουν λέξεις από την αρχή της ζωής μας, μας κάνει να μη συνειδητοποιούμε ή ακόμη πολλές φορές και να ξεχνάμε ότι η ζωή μας η ίδια διαμορφώνεται μέσα από αυτές (Ευθυμίου, 2013:18). Σύμφωνα με τον Graves (2008:57-58) όταν λέμε ότι ξεχνάμε τη σημαντικότητα αλλά και τη δύναμη των λέξεων είναι σαν να ξεχνάμε και τα ακόλουθα:

1. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε προσδιορίζει το ποιοι είμαστε. Δηλαδή μας τακτοποιεί. Κάποιες φορές μάλιστα οι λέξεις με τις οποίες εκφραζόμαστε φανερώνουν πολλά περισσότερα στοιχεία για την προέλευσή μας είτε την κοινωνική, είτε την μορφωτική ακόμα και από την ίδια την προφορά μας (Stahl & Nagy, 2006:3). Για παράδειγμα διαφορετικά θα σκεφτούμε για έναν άνθρωπο που χρησιμοποιεί λέξεις όπως σιαγόνας, υποθερμία ή ρινική κοιλότητα και διαφορετικά για κάποιον που χρησιμοποιεί τις λέξεις κούτρα, γουστάρω ή μάπα.
2. Η ουσιαστική αντίληψη ενός κειμένου διαμορφώνεται από τις λέξεις. Οι Stahl και Nagy (2006:4) σχολιάζουν πως: *«Οι λέξεις είναι τα απαραίτητα εργαλεία με τα οποία έχουμε πρόσβαση στη γνώση, εκφράζουμε τις ιδέες μας και μαθαίνουμε νέες έννοιες»*. Επίσης, σημαντική είναι και η παρατήρηση (1992:147) του Vermeer (μεταφρασμένη από τον Γούτσο, 2006:14) ο οποίος αναφέρεται στην πρακτική αξία του λεξιλογίου όπου τονίζεται ότι για να αντιλαμβανόμαστε αλλά και για να γινόμαστε αντιληπτοί καθοριστικό ρόλο παίζει το να γνωρίζουμε τις λέξεις. Τα παιδιά για να μπορέσουν να κατανοήσουν και να κάνουν κτήμα τους τη γραμματική μιας γλώσσας πρέπει πρώτα να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τις λέξεις. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ποσότητα των λέξεων που αντιλαμβάνεται κάθε παιδί μπορεί να διαμορφώσει σε αρκετά μεγάλο ποσοστό το κατά πόσο θα μπορεί να κατανοήσει τα κείμενα που θα διδαχθεί ή θα έρθει σε επαφή στο δημοτικό,

στο γυμνάσιο αλλά και στο λύκειο ή το Πανεπιστήμιο (Ευθυμίου, 2013:18). Το γεγονός ότι κάποιος δεν μπορεί να κατανοήσει εύκολα κάποιο κείμενο επιστημονικού περιεχομένου αν δεν έχει επίγνωση κάποιων εξειδικευμένων λέξεων φαίνεται μέσω πολλών παραδειγμάτων. Δεν μπορεί κάποιος να καταλάβει το πιο κάτω απόσπασμα αν δε ξέρει το νόημα ειδικών λέξεων όπως: βαλλίστρες, καταπέλτες, δρόμωνες, εύφλεκτο μίγμα, ανάφλεξη κ.α.

«Το υγρό πυρ ήταν εφεύρεση του Σύρου μηχανικού Καλλίνικου. Η παρασκευή του ήταν κρατικό μυστικό και ακόμη δεν ξέρουμε ακριβώς από τι και πως φτιαχνόταν. Φαίνεται πως ήταν ένα εύφλεκτο μίγμα από θειάφι, πίσσα, νίτρο, φώσφορο κ.α. Όταν αναφλεγόταν δεν έσβηγε ούτε στο νερό, Το εξακόντιζαν με μακρινούς σωλήνες, τα σιφώνια ή το πετούσαν μέσα σε πήλινα δοχεία με βαλλίστρες και καταπέλτες από τα πολεμικά πλοία, τους δρόμωνες. Για πολλούς αιώνες το «ελληνικό πυρ», όπως αλλιώς το έλεγαν, ήταν ακαταμάχητο όπλο στα χέρια των Βυζαντινών. Η παντοδυναμία του κράτησε ως τον 12^ο αιώνα, που ανακαλύφθηκε η πυρίτιδα και τα πυροβόλα όπλα.»

(Βιβλίο Ιστορίας Ε' Δημοτικού, σελ.59)¹

3. Αρκετά συχνά το λεξιλόγιο κάποιου ανθρώπου έχει σχέση με όσα αυτός ο άνθρωπος γνωρίζει. Δηλαδή κάποιος άνθρωπος που γνωρίζει αρκετές λέξεις και έχει πλούσιο λεξιλόγιο μπορεί να μιλήσει ακόμη και να αντιληφθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα τον κόσμο που τον περιβάλλει (Ευθυμίου, 2013:19).
4. Πολύ μεγάλη διαφορά μπορεί να συναντήσει κάποιος ανάμεσα στον αριθμό και το είδος των λέξεων που γνωρίζει κάποιο παιδί (Ευθυμίου, 2013:19). Οι Stahl και Nagy (2006) θεωρούν πως οι ανισότητές αυτές και οι διαφορές ανάμεσα στο είδος και τον αριθμό των λέξεων που γνωρίζουν τα παιδιά δια-

1. Το παράδειγμα αποτελεί προϊόν της παρούσας συγγραφέως σε αναλογία και έμπνευση από το αντίστοιχο παράδειγμα της Ευθυμίου που αναγράφεται στο βιβλίο της «Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο ελληνικό σχολείο. Θεωρία και προσεγγίσεις», Θεσσαλονίκη 2013, Επίκεντρο, σσ. 19, από το βιβλίο γεωγραφίας της στ' δημοτικού.

φαίνεται από μικρή ηλικία. Προς ενίσχυση του ισχυρισμού τους αυτού χρησιμοποιούν την έρευνα των Hart και Risley (1995), η οποία απέδειξε πως τα παιδιά που προέρχονται από ευκατάστατες οικογένειες είχαν κατά 50% μεγαλύτερη έκθεση σε ποικιλία λέξεων εν συγκρίσει με τα παιδιά που ανήκαν σε πιο φτωχές οικογένειες (Ευθυμίου, 2013:19).

5. Η γνώση του λεξιλογίου μπορεί και συνήθως λειτουργεί με τρόπο συσσωρευτικό. Αν δηλαδή κάποιος ξέρει αρκετές λέξεις είναι πολύ πιο απλό για εκείνον να μάθει και νέες (Ευθυμίου, 2013:21). Πάνω σε αυτή τη συσσωρευτική ικανότητα της γνώσης λεξιλογίου βασίστηκε και η έρευνα του Shefelbine & Shiel (1990). Η έρευνα αυτή η οποία μελετούσε σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν το νόημα των λέξεων από το περιεχόμενο, έδειξε ότι οι μαθητές που δεν τα πήγαν καλά αντιμετώπισαν πρόβλημα στο ότι δε γνώριζαν πολλές από τις λέξεις που υπήρχαν στο υπόλοιπο κείμενο. Αν ήταν γνωστές θα τους είχαν βοηθήσει στο να υποθέσουν τη σημασία των λέξεων που τους ζητούσαν (Ευθυμίου, 2013:21). Αυτό που καταλαβαίνει κανείς από αυτή την έρευνα είναι ότι τα παιδιά με φτωχό λεξιλόγιο δε θα είναι ποτέ στην ίδια θέση με τα υπόλοιπα σε σχέση με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τα πλούσια κείμενα λόγω της ελλιπούς γνώσης του λεξιλογίου. Οι μαθητές με μειωμένη λεξιλογική γνώση θα μένουν συνεχώς πίσω στην επίδοσή τους εκτός αν το σχολείο αποφασίσει να επέμβει (Ευθυμίου, 2013:21).

Αν και όλοι οι επιστήμονες και οι ερευνητές της εποχής θεωρούν πως η αξία του λεξιλογίου είναι μεγάλη, πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν ότι το λεξιλόγιο μαθαίνεται από τα παιδιά αυτόματα μέσω της ανάγνωσης χωρίς να δίδεται περαιτέρω έμφαση στη διδασκαλία του (Coady, 1997, Stahl & Nagy, 2006, Γούτσος, 2006, Παραδιά, κ.α. 2011, Μήτσης, 2012). Παρόλο που οι μαθητές θεωρούν τη διαδικασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου σημαντική και έχουν τη διάθεση να μάθουν, οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τη σημασία της και δίνουν βαρύτητα στην εκμάθηση της γραμματικής (Ευθυμίου, 2013:22). Ένας ακόμα λόγος της υποτίμησης του λεξιλογίου στην εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία είναι κατά τους Γούτσο (2006:24) και Μήτση (2012:265) το ότι μέχρι πρόσφατα το λεξιλόγιο δεν αντιμετωπιζόταν ως αξιοσημείωτο αντικείμενο που χρήζει μελέτης.

Το θετικό ωστόσο είναι πως η αντιμετώπιση αυτή τα τελευταία χρόνια κάμπτεται και η επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα αρχίζει να αποδέχεται ότι η διδασκαλία του

λεξιλογίου αποτελεί σημαντικό κομμάτι του μαθήματος της γλώσσας (Παραδιά, Μήτσης, 2011:343-351, Μήτσης, 2012:268-269).

1.3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Στη σημερινή εποχή η διδασκαλία του λεξιλογίου θεωρείται μέγιστης σημασίας διαδικασία. Μέσω αυτής μπορεί κανείς να καταφέρει να αυξήσει κατακόρυφα το λεξιλόγιο των μαθητών και να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη και ολόπλευρη αντίληψή του από τα παιδιά (Βάμβουκας, 2001). Ωστόσο πολλά ερωτήματα εγείρονται ως προς τη διδασκαλία του λεξιλογίου και την αναγκαιότητα αυτής, ως προς το είδος του λεξιλογίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία και τέλος ως προς τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία. Σχετικά με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας του λεξιλογίου πολλοί την υποτιμούν και υποστηρίζουν πως ένας μαθητής προκειμένου να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του είναι αρκετό να βρεθεί σε πλούσιες και ποικίλες γλωσσικές συνθήκες και γλωσσικά περιβάλλοντα. Άλλοι υποστηρίζουν ότι απαιτείται ο μαθητής να δείχνει μεγάλη προσήλωση κατά τη διαδικασία μάθησης μιας καινούριας λέξης, ενώ άλλοι ισχυρίζονται πως οι μαθητές μαθαίνουν εν μέρει ασυνείδητα το λεξιλόγιο μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης. Τέλος, μία άλλη θεώρηση υποστηρίζει ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να γίνεται επισταμένα και πολύ αναλυτικά μέχρι οι μαθητές να το κατακτήσουν (Κατσιμαλή, 2001). Σχετικά με το είδος του λεξιλογίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κρατούσα αντίληψη είναι να μη χρησιμοποιούνται σύνθετες και δύσκολες λέξεις αλλά απλές και εύκολες. Ως προς τις μεθόδους που μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία του λεξιλογίου η άποψη που υπερτερεί έναντι των άλλων είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγεί τις λέξεις που διδάσκει μέσω παραδειγμάτων, να δίνει επεξηγηματικούς και άρτιους ορισμούς, να παρέχει στους μαθητές εικονική αναπαράστασή τους. Επίσης θα πρέπει να προσπαθεί να επαναλαμβάνει μέσω ασκήσεων ελέγχου την κατανόηση των λέξεων παρέχοντας τους ασκήσεις με συμπλήρωση των κατάλληλων λέξεων στα κενά και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τέλος, οφείλει να εμβαθύνει τη γνώση των μαθητών ζητώντας τους να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο με τις νέες λέξεις που διδαχθήκαν (Κατσιμαλή, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου κάνει καλό ιδιαίτερα στους μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο. Αυτό συμβαίνει γιατί τους δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πιο εύκολα και πιο γρήγορα άγνωστες ως εκείνη τη στιγμή λέξεις. Επίσης να δώσουν την πλήρη προσοχή τους στην κατανόηση των κείμενων που είναι μία δεξιότητα υψηλότερου επιπέδου. Επιπροσθέτως η διδασκαλία του λεξιλογίου ωθεί τους μαθητές να εμπλουτίζουν όσα γνωρίζουν σχετικά με τα θέματα που πραγματεύονται τα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, κάτι που επίσης βοηθά στην ολόπλευρη κατανόηση τους (Elleman κ. α., 2009).

1.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η αποτίμηση του λεξιλογίου των παιδιών είναι μία πολύπλοκη λειτουργία η οποία πραγματοποιείται με διάφορες και εναλλακτικές τακτικές οι οποίες συνεπάγονται ποικίλα αποτελέσματα (National Reading Panel, 2000). Η τακτική αποτίμησης που χρησιμοποιείται μπορεί να επιφέρει ετερογενείς συνέπειες στον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου. Η διαλογή της τακτικής αξιολόγησης από το δάσκαλο βασίζεται στις πλευρές του λεξιλογίου που ο ίδιος θέλει να αξιολογήσει και γι' αυτόν το λόγο η αξιολόγηση είναι δυνατόν να διαφοροποιείται. Επί παραδείγματι το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο αποτιμώνται με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, αξιολογείται μέσω άτυπων ή σταθμισμένων δοκιμασιών. Τα τελευταία αυξάνουν την ορθότητα της αποτίμησης, ενώ τα άτυπα τεστ δημιουργούνται από τον ίδιο τον δάσκαλο που έχει και το ρόλο του αξιολογητή και τις πιο πολλές φορές δεν είναι σταθμισμένα. Συνήθως ο στόχος τους είναι ο έλεγχος της εξέλιξης των παιδιών κατά τη διδασκαλία λέξεων που ορίστηκαν για μάθηση (National Reading Panel, 2000). Επίσης, οι δοκιμασίες αποτίμησης του λεξιλογίου κρίνονται σε επιλεκτικές και ολοκληρωμένες. Ως επιλεκτικές ορίζονται αυτές στις οποίες ο δάσκαλος διαλέγει δεδομένες λέξεις προκειμένου να ελεγχθεί το λεξιλόγιο, ενώ τα ολοκληρωμένα τεστ εφαρμόζονται με στόχο την ολιστική αξιολόγηση ως προς την κατανόηση των λέξεων τόσο στη γραπτή έκφραση όσο και στην προφορική. Ακόμη η αποτίμηση του λεξιλογίου διαχωρίζεται σε ενσωματωμένη και διακριτή. Η ενσωματωμένη αξιολογεί το λεξιλόγιο σαν κομμάτι μιας πιο μεγάλης σύνθεσης. Αποτιμάται εν γένει η επιλογή του λεξιλογίου που τα παιδιά εφαρμόζουν στο γραπτό ή προφορικό τους λόγο. Αντίθετα, η διακριτή ξεχωρίζει τη

γνώση του λεξιλογίου από τις υπόλοιπες μορφές του γλωσσικού μαθήματος και το αξιολογεί μεμονωμένα (Coombe, 2010, Read, 2000).

Επιπροσθέτως η αποτίμηση του λεξιλογίου κατηγοριοποιείται σε εξαρτημένη και ανεξάρτητη περιεχομένου. Ανεξάρτητη περιεχομένου είναι η αξιολόγηση των λέξεων που δεν εντοπίζονται σε κάποιο κείμενο. Αντίθετα, εξαρτημένη αποτίμηση είναι όταν οι λέξεις εντοπίζονται σε ένα πλαίσιο, σ' ένα κείμενο έτσι ώστε να δοθεί η πιο σωστή ερμηνεία τους. Τέλος, η αποτίμηση του λεξιλογίου έγκειται τόσο στο εύρος, δηλαδή στο κατά πόσο τα παιδιά ξέρουν λέξεις όσο και στο λεξιλογικό βάθος δηλαδή στο αν τα παιδιά όντως έχουν κατακτήσει και μπορούν να χρησιμοποιούν τις λέξεις που γνωρίζουν (Coombe, 2010, Read, 2000).

Μετά την επιλογή της πτυχής του λεξιλογίου που επιθυμεί ο δάσκαλος να αξιολογήσει, ακολουθεί η διαλογή της κατάλληλης μεθόδου μέσω της οποίας θα πραγματοποιηθεί η αποτίμηση. Κάποιες από αυτές είναι η αντιστοίχιση, η συμπλήρωση κενών, η αντικατάσταση, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και η ανάκληση (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Η πιο συνηθισμένη μέθοδος αξιολόγησής είναι οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με βάση την οποία τα παιδιά πρέπει να διαλέξουν την κατάλληλη απάντηση σε μια σειρά εναλλακτικών απαντήσεων. Αυτή η μέθοδος ελέγχει το αν τα παιδιά ξέρουν τα συνώνυμα, τα αντίθετα αλλά και το νόημα των λέξεων. Η μέθοδος αυτή είναι έγκυρη και αξιόπιστη καθώς η κατάλληλη απάντηση είναι πάντα μία. Επιπλέον είναι μια μέθοδος σύντομη καθώς η απάντηση δίνεται είτε κυκλώνοντας, είτε υπογραμμίζοντας το σωστό. Ένα ωστόσο αρνητικό της μεθόδου αυτής είναι ότι δεν αξιολογούνται οι δεξιότητες παραγωγής του γραπτού κειμένου. Εφαρμογές της μεθόδου αυτής είναι να βρεθεί ο ορισμός της λέξης, είτε κάποιο συνώνυμο είτε κάποιο αντώνυμο ή ακόμα και η εξαίρεση μίας λέξης που δεν έχει σχέση με τις υπόλοιπες (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Η αντιστοίχιση είναι μία ακόμη μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται αρκετά, σύμφωνα με την οποία χορηγούνται στα παιδιά δύο στήλες και πρέπει εκεί να ενώσουν τις λέξεις που ταιριάζουν μεταξύ των δύο στηλών. Στη μέθοδο αυτή τα παιδιά πρέπει να ψάξουν την κατάλληλη ανάμεσα σε πολλές, απάντηση, έχοντας πολλούς συντελεστές αποπροσανατολισμού (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Μία ακόμη μέθοδος είναι αυτή της αντικατάστασης, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να αλλάξουν μία λέξη με την αντώνυμή της (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Επιπλέον υπάρχει και η μέθοδος αξιολόγησης της ανάκλησης. Στη μέθοδο αυτή δίνεται μία λέξη και το παιδί καλείται να επαναφέρει στη μνήμη του το αντίθετο η το συνώνυμό της και να το γράψει δίπλα της (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Τέλος, μια γνωστή τεχνική αξιολόγησης είναι να τοποθετηθούν οι κατάλληλες λέξεις στα κενά των προτάσεων, με στόχο την εξαγωγή ολοκληρωμένου νοήματος. Η μέθοδος αυτή είναι εύκολο να κατασκευαστεί και επιπλέον είναι πολύ σημαντικό το ότι τα παιδιά δεν αρκεί να εντοπίσουν τη σωστή λέξη αλλά και να την αντιληφθούν. Ωστόσο ένα αρνητικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι απαιτεί πολύ χρόνο για να ολοκληρωθεί καθώς χρειάζεται αρκετή σκέψη (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009).

Με όλες τις προαναφερθείσες μεθόδους ο δάσκαλος ουσιαστικά έχει ως απώτερο σκοπό να μπορέσει να ελέγξει το αν οι μαθητές μπορούν να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις λέξεις (Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009). Παράλληλα ο δάσκαλος – αξιολογητής πρέπει να χρησιμοποιεί προς αξιολόγηση του λεξιλογίου μεθόδους που να είναι οικίες στα παιδιά. Επιπλέον επειδή η λεξιλογική γνώση είναι πολυεπίπεδη είναι καλό να εφαρμόζονται ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης. Τέλος τα παιδιά πρέπει να έχουν πλήρη εικόνα του τρόπου με τον οποίο αποτιμάται η λεξιλογική τους γνώση (Coombe, 2010).

1.5. ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η διδασκαλία και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι διαδικασίες αρκετά δύσκολες να πραγματοποιηθούν και αυτό γιατί κατά την άποψη των Stahl και Nagy (2006: κεφ.3) εγείρονται 3 μεγάλες δυσκολίες. Η πρώτη είναι ο τεράστιος όγκος των λέξεων που τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν και να κατακτήσουν. Για την αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής οι ίδιοι ερευνητές (2006:36) θεωρούν ότι είναι καλό να διδάσκονται στους μαθητές λέξεις που συναντούν συχνά και είναι χρήσιμες στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον πρέπει να εμφανίζεται στα παιδιά λεξιλογική συνειδητότητα, να

έρχονται σε επαφή με πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο και τέλος να διδάσκονται σε αυτά πρακτικές εφαρμογές αυτόνομης μάθησης (Ευθυμίου, 2013:28).

Μία επιπλέον δυσκολία που συναντούν τα παιδιά στη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τους Stahl και Nagy (2006:36-37) είναι ότι ανάμεσα στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της οικογένειας και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο σχολείο υπάρχει μεγάλη διαφορά. Σε διάφορα σχολικά μαθήματα όπως π.χ. στην ιστορία εντοπίζονται λέξεις όπως εικονομαχία, ανεξιθρησκεία οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται ποτέ έξω από το περιβάλλον του σχολείου. Συνεπώς είναι επόμενο τα παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόησή τους. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να μείνει αδιάφορος σε αυτό. Για να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν τις λέξεις αυτές που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία κατά τους Stahl και Nagy δεν πρέπει μόνο να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους αλλά και να κατανοήσουν τις ποικίλες απαιτήσεις του γραπτού λόγου αλλά και το πόσο σπουδαία είναι η χρήση της σωστής λέξης στην ουσιαστική και επιτυχημένη γραπτή επικοινωνία (Ευθυμίου, 2013:31).

Τέλος, η τρίτη δυσκολία που υπάρχει ως προς τη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές είναι η περίπλοκη λεξική γνώση. Τα παιδιά δεν είναι εφικτό να έχουν ολόπλευρη και ουσιαστική επίγνωση μίας λέξης από την πρώτη στιγμή που θα έρθουν σε επαφή μαζί της. Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και αδιάκοπης προσπάθειας (Ευθυμίου, 2013:34).

Για τους λόγους αυτούς η εκμάθηση του λεξιλογίου χρήζει συνεχούς προσπάθειας και διδασκαλίας με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθόδων καθώς τα παιδιά εκτός από τη λέξη που είναι ούτως ή άλλως καινούρια στο λεξιλόγιό τους πρέπει να μάθουν και το νόημα που αυτή δηλώνει (Stahl και Nagy, 2006:43).

1.6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες της σύγχρονης εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ένα πλήρες πρόγραμμα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου οφείλει αρχικά να εκλαμβάνει το μάθημα της γλώσσας σαν ολότητα δηλαδή τόσο από επικοινωνιακή όσο και από κειμενοκεντρική σκοπιά (Μήτσης, 2012:343). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι το επίκεντρο της διδασκαλίας της γλώσσας είναι το κείμενο με τις διάφορες μορφές του

και ότι όλα τα φαινόμενα του γλωσσικού μαθήματος διδάσκονται με τη βοήθεια του κειμένου. Τέλος, όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με το λεξιλόγιο διδάσκονται σε συνδυασμό με το περιεχόμενο αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο (Παραδιά και Μήτσης, 2011:353-355). Επίσης, σύμφωνα με τους Graves 2006, 2008, Stahl και Nagy 2006, Lubliner και Scott 2008, Ευθυμίου 2013:36, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας του λεξιλογίου πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- 1) Τη διδασκαλία κάποιων δεδομένων λέξεων.
- 2) Τη δημιουργία λεξιλογικής συνειδητότητας.
- 3) Την αδιάλειπτη και τακτική έκθεση των μαθητών σε διάφορα κειμενικά είδη.
- 4) Τη συνεχή και τακτική επαφή των μαθητών σε προφορικό λόγο με έντονο λεξιλογικό πλούτο.
- 5) Στρατηγικών μέσω των οποίων μπορεί ένας μαθητής να μάθει το λεξιλόγιο (Ευθυμίου, 2013:36).

Συνεπώς, η σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας του λεξιλογίου αφορά και χρησιμοποιεί τόσο τη διαδικασία πρόσληψης και κατανόησης του λεξιλογίου μέσω της φυσικής συμμετοχής του παιδιού σε κάποια επικοινωνιακή δραστηριότητα, όσο και τη διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου μέσω της διδασκαλίας του (Γούτσος, 2006, Marulis & Newman, 2010, Μήτσης, 2012).

Επίσης, η σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι πολυεπίπεδη καθώς αφορά πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους πεδία δράσης.

1.6.1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΜΟΝΟΜΕΝΩΝ/ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι εύκολο ούτε εφικτό να διδαχθούν τα παιδιά όλες τις λέξεις που θα έπρεπε να ξέρουν. Αυτό όμως δε σημαίνει πως δεν μπορεί να γίνει διδασκαλία κάποιων μεμονωμένων λέξεων (Graves, 2006, Stahl & Nagy, 2006, Lubliner & Scott, 2008). Αυτή η διδασκαλία των μεμονωμένων/συγκεκριμένων λέξεων ελαττώνει τον αριθμό των λέξεων που θα όφειλε να μάθει μόνο του ένα παιδί, δίνει ένα πλούσιο υπόβαθρο λέξεων στους μαθητές με τη συμβολή του οποίου θα μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούν το περιβάλλον τους, ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να

αντιλαμβάνονται κείμενα που περιέχουν τις λέξεις αυτές, αυξάνει τη δυνατότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να δημιουργούν προφορικό και γραπτό λόγο και τέλος είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου αναδεικνύεται το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το λεξιλόγιο ειδικά όταν προσπαθεί να το μεταδώσει στα παιδιά με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον τους (Ευθυμίου, 2013:43).

1.6.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τους Anderson και Nagy (1992) η λεξιλογική συνειδητότητα έχει διπλή σημασία. Αφορά τόσο την ήδη υπάρχουσα γνώση του λεξιλογίου, όσο και το αέναο ενδιαφέρον για τις λέξεις, για τις ερμηνείες τους αλλά και για την αντίληψη νέων λέξεων (Scott & Nagy, 2004, Graves, 2006, Stahl & Nagy, 2006). Η επίγνωση του λεξιλογίου αφορά στη συνειδητοποίηση της αξίας των λέξεων οι οποίες λειτουργούν ως μέσα για την επικοινωνία των ανθρώπων, της διαφοράς ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της σημασίας της σωστής επιλογής των λέξεων κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, την αντίληψη της σημασίας που παίζουν οι λέξεις στο συντακτικό της γλώσσας και τέλος της ιδιότητας που έχουν οι λέξεις να αναλύονται σε μορφήματα (Ευθυμίου, 2013:41).

Η λεξιλογική συνειδητότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών αφού μέσω αυτής οι πιθανότητες να μάθει κάποιος μία νέα λέξη όταν όλη η προσοχή του είναι συνειδητά στραμμένη προς αυτήν την κατεύθυνση μεγαλώνουν σημαντικά (Stahl & Nagy, 2006:50, Lumliner & Scott, 2008:4). Επιπλέον, μέσω της λεξιλογικής συνειδητότητας τα παιδιά που δεν έχουν άνεση στο γραπτό λόγο είναι σε θέση να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τη δυναμική των λέξεων σαν επικοινωνιακό μέσο, καθώς η κάθε επιλογή λέξης μπορεί να προωθήσει και άλλο νόημα (Ευθυμίου, 2013:42).

Τέλος, η συνειδητότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει μακροπρόθεσμα στην κατάκτηση του δυσνόητου και πολύπλοκου ακαδημαϊκού λόγου μέσω της συνειδητής έμφασης στην προσπάθεια κατανόησης των διαφορών στο ύφος των λέξεων αλλά και στις σημασιολογικές τους σχέσεις (Scott & Nagy, 2004, Ευθυμίου, 2013:42).

1.6.3. Η ΑΔΙΑΛΗΠΤΗ ΚΑΙ ΤΑΚΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ

Είναι πολύ σημαντικό να καταλάβουμε ότι όσο πιο συχνά έρχονται οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικά και ποικίλα είδη κειμένων (εφημερίδες, παραμύθια, κόμικς, διαφημιστικά έντυπα) τόσο μεγαλύτερος θα είναι ο λεξιλογικός πλούτος τον οποίο θα ανακαλύψουν. Πολύ πιο έντονα αυτό συμβαίνει όταν αυτά τα ποικίλα κείμενα διαβάζονται δυνατά από τον εκπαιδευτικό. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη του λεξιλογίου πολύ περισσότερο από την απλή προφορική επικοινωνία που έχουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Stahl & Nagy, 2006:49).

1.6.4. Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΚΑΙ ΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ ΕΝΤΟΝΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ

Η επαφή των παιδιών με προφορικό λόγο στον οποίο ο λεξιλογικός πλούτος είναι άφθονος είναι τεράστιας σημασίας για τη γλωσσική επικοινωνία (Ευθυμίου, 2013:38). Είναι πολύ σημαντικό να διαθέτουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί πολύ χρόνο για συζήτηση με τα παιδιά στο σπίτι και στο σχολείο ώστε εκείνα να εκτίθενται σε διαφορετικά και ποικίλα λεξιλογικά ερεθίσματα.

Η μεγάλη αξία της συζήτησης στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών αποδεικνύεται και μέσα από έρευνες όπως για παράδειγμα αυτή των Dickinson & Tabors (2001) τα πορίσματα της οποίας δείχνουν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε συζητήσεις με ποικίλο και άφθονο λεξιλόγιο είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από εκείνα που δεν ήρθαν σε επαφή με τέτοια ερεθίσματα (Ευθυμίου, 2013:39).

1.7.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΕΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

1.7.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Ο Cohen (1998:9) θεωρεί πως οι στρατηγικές είναι διαδικασίες δράσης τις οποίες οι μαθητές επιλέγουν εκούσια με γνώμονα το να μπορέσουν να κατακτήσουν το προς

διδασκαλία αντικείμενο, αλλά και να χειριστούν σωστά το αποτέλεσμα της μάθησης. Από την άλλη ο Chamot και O' Malley (1990:1) πιστεύουν πως οι στρατηγικές είναι συγκεκριμένες σκέψεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ώστε να κατανοήσουν, να κατακτήσουν αλλά και να κρατήσουν την καινούρια πληροφορία. Τέλος, ο Oxford (1990:8) ορίζει τις στρατηγικές, μεθόδους που μεταχειρίζονται τα παιδιά συνειδητά προκειμένου να καλυτερεύσουν την εξέλιξη τους ως προς τη δημιουργία τεχνικών δεξιοτήτων στη Δεύτερη Γλώσσα.

1.7.2. ΚΡΗΤΗΡΙΑ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΩΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία έχει αναφερθεί ότι για να θεωρείται κάποια μέθοδος ανάλυσης της πληροφορίας ως στρατηγική πρέπει να ικανοποιούνται 3 κριτήρια (Wenden & Rubin, 1987, Kambaki-Vougioukli, 1992, Ζάγκα, 2004, Ευθυμίου, 2013:86). Αρχικά κάποιες από τις στρατηγικές είναι δυνατόν να παρατηρηθούν από κάποιον και κάποιες άλλες όχι. Για παράδειγμα: *«Η χρήση του λεξικού είναι παρατηρήσιμη, ενώ η διατύπωση υποθέσεων με βάση τα συμφραζόμενα δεν είναι»* (Ευθυμίου, 2013:86). Επίσης, κάποια είδη στρατηγικής είναι δυνατόν να δημιουργηθούν, να διαφοροποιηθούν ή να προσαρμοστούν συνειδητά από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, οι στρατηγικές ουσιαστικά λειτουργούν ως μέσα αντιμετώπισης κάποιου κωλύματος που ανακύπτει μέσα από τη διδασκαλία.

«Ορισμένες από αυτές σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης, όπως πχ οι μνημοτεχνικοί κανόνες, ενώ υπάρχουν και στρατηγικές οι οποίες αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας όπως πχ η επαλήθευση της σημασίας μιας λέξης» (Ευθυμίου, 2013:86).

1.7.3. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι όροι στρατηγικές μάθησης και στρατηγικές διδασκαλίας είναι δύσκολο να διαχωριστούν και συχνά εκλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται σαν ίδιοι, καθώς η σκοπιά

που κάποιος θα τους μελετήσει είναι αυτή που θα φανερώσει τη διαφορά τους. Για παράδειγμα όταν ο διδάσκων χρησιμοποιεί κάποια στρατηγική για να διδάξει κάτι στους μαθητές του είναι στρατηγική διδασκαλίας. Όταν όμως η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται από τους μαθητές σαν εργαλείο μάθησης στη μελέτη τους, τότε μετατρέπεται σε στρατηγική μάθησης (Cohen, 1998, Ζάγκα, 2004, Ευθυμίου, 2013:87).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενος και ο Μήτσης (2012:307-308) ορίζει τις στρατηγικές μάθησης ως ένα σύνολο εκούσιων και συγκεκριμένων μεθόδων διαχείρισης της διδακτέας ύλης που σκοπό έχουν να οδηγήσουν στην πιο γρήγορη και πιο άμεση επίτευξη των διδακτικών στόχων.

1.7.4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ / ΜΑΘΗΣΗΣ

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

Από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις στρατηγικής είναι αυτή των Chamot και O' Malley (1990) οι οποίοι διακρίνουν τις στρατηγικές σε τρία είδη:

A) Στις γνωστικές σύμφωνα με τις οποίες το παιδί βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την γνώση ταυτίζοντας νέα δεδομένα με προ υπάρχοντα (π.χ. εμπεδωτική ανάγνωση ενός μαθήματος δίνοντας έμφαση σε ειδικές πληροφορίες).

B) Στις μεταγνωστικές στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς «*παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί τη μάθηση π.χ. εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών κ.α.*» (Ευθυμίου, 2013:88).

Γ) Στις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής έχει διάδραση με άλλα άτομα ή/και προσπαθεί να τιθασεύσει το ψυχισμό του είτε μειώνοντας την αγωνία του όταν υπόκειται σε κάποια γραπτή δοκιμασία είτε ζητώντας

περαιτέρω εξήγηση από τον εκπαιδευτικό όταν συμμετέχει σε κάποια ομαδική εργασία (Ευθυμίου, 2013:88).

Μία άλλη πολύ γνωστή και πρόσφατη κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης διδασκαλίας προέρχεται από τον Nation (2001:217) ο οποίος τις διακρίνει σε 3 είδη:

A) Η 1^η αφορά στο σχεδιασμό δηλαδή στην οργάνωση του τι πρόκειται να διδαχθεί, σε ποιο χρονικό πλαίσιο καθώς και ποιες θα είναι οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν.

B) Η δεύτερη δίνει έμφαση στην αναζήτηση πληροφοριών για τις λέξεις όπως π.χ. ανάλυση της λέξης σε μορφήματα, χρήση του περικειμένου κ.α.

Γ) Η τρίτη σχετίζεται με τις διαδικασίες εδραίωσης της γνώσης του λεξιλογίου που ο μαθητής διδάχθηκε. Τρόπους δηλαδή ώστε να μπορεί να ανακαλεί μία λέξη αλλά και να τη χρησιμοποιεί (Ευθυμίου, 2013:88-89).

1.7.5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΜΑΘΗΣΗΣ

Η επίτευξη της διδασκαλίας του λεξιλογίου γίνεται μέσω συγκεκριμένων τεχνικών. Οι πιο σημαντικές από αυτές, σύμφωνα με τη Τζιβνίκου (2015:1) η απευθείας διδασκαλία σύμφωνα με την οποία τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στους ορισμούς των λέξεων 2) την έμμεση διδασκαλία όπου τα παιδιά ασχολούνται με ασκήσεις και δραστηριότητες σχετικές με το λεξιλόγιο 3) οι τεχνικές που έχουν σχέση με την αξιοποίηση εκτός των κειμένων και των πολυμέσων όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές 4) η κατάκτηση και εμπέδωση του λεξιλογίου με την βοήθεια της συστηματικής επανάληψης και 5) οι τεχνικές που αφορούν τη σύνδεση του νέου λεξιλογίου με αυτό που ήδη υπάρχει.

Υπάρχουν πολλές στρατηγικές οι οποίες βοηθούν και προωθούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Κάθε φορά ωστόσο πρέπει να επιλέγεται αυτή που βοηθά στη βελτίωση ή ενίσχυσή του. Παραδείγματος χάριν οι λέξεις που σχετίζονται με τη δράση ενισχύονται μέσω της δραματοποίησης κ.α. (Nisbet & Tindall, 2015). Κάποιες από τις πιο γνωστές και αξιόλογες στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι παρακάτω:

- 1) Χρήση λεξικού. Το παιδί διαβάζοντας ένα κείμενο αναλαμβάνει να ανακαλύψει το νόημα των καινούριων λέξεων μόνο του χρησιμοποιώντας το λεξικό (National Reading Panel, 2000, Schmitt, 2007).
- 2) Παρουσίαση λέξης με ορισμό. Ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά το νόημα της νέας λέξης με τη βοήθεια ορισμών τους οποίους έχει διαμορφώσει έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί από την εκάστοτε ηλικία των παιδιών (Jalongo & Sobolak, 2010, Lipsky, 2013, Nielsen & Friesen, 2012, Παντελιάδου, 2011).
- 3) Εκμάθηση των ποικίλων σημασιών που μία λέξη είναι δυνατόν να έχει σε σχέση με το περιεχόμενο της υπόλοιπης πρότασης. Ο δάσκαλος θα δώσει όλες τις εξηγήσεις στα παιδιά, θα διαβάσουν το κείμενο και θα τα ενθαρρύνει να βρουν το σωστό νόημα (Παντελιάδου, 2011).
- 4) Χρήση από τον δάσκαλο συνώνυμων ή αντίθετων λέξεων, για τον εντοπισμό του νοήματος της νέας λέξης. Χρησιμοποιεί δηλαδή ο δάσκαλος μια ήδη γνωστή συνώνυμη ή αντίθετη λέξη προκειμένου να προσδιοριστεί η έννοια της προς εξέταση λέξης π.χ. για τη λέξη θύρα δίνεται η λέξη πόρτα (Alqahtani, 2015, Lipsky, 2013, Παντελιάδου, 2011, Shmitt, 2007).
- 5) Η διευρυμένη χρήση της λέξης μέσω παραδειγμάτων από το δάσκαλο που σκοπό έχει την ολόπλευρη κατανόησή της από τους μαθητές (Παντελιάδου, 2011).
- 6) Εκμάθηση των βασικών λέξεων για την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Ο δάσκαλος διαλέγει για το μάθημα τις πιο βασικές λέξεις που θεωρεί ότι είναι σημαντικές για την πλήρη κατανόηση του νοήματος του (Παντελιάδου, 2011).
- 7) Η διδασκαλία των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διδάξει στα παιδιά τις λέξεις που εμφανίζονται πιο συχνά στα κείμενα και αυτές που χρησιμοποιούνται περισσότερο. Έτσι σταδιακά θα βοηθήσει στην εκμάθηση και άλλων νέων λέξεων (Παντελιάδου, 2011).
- 8) Συσχέτιση της νέας λέξης με άλλες που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές με στόχο την ανακάλυψη της σημασίας της (Lipsky, 2013, Nisbet & Tindall, 2015, Παντελιάδου, 2011).
- 9) Συνδυασμός εικόνων, χειρονομιών ή εκφράσεων προσώπου προκειμένου να συνδεθεί η εκάστοτε λέξη με την αντίστοιχη εικόνα και να γίνει κατανοητή από τους μαθητές (Lipsky, 2013, Schmitt, 2007).
- 10) Χρησιμοποίηση σημειωματάριου για την απομνημόνευση των λέξεων και την εξάσκηση τους πάνω σε αυτές (Alqahtani, 2015, Schmitt, 2007).

- 11) Διδασκαλία λέξεων-κλειδιών. Τα παιδιά δηλαδή απομνημονεύουν διάφορες λέξεις που θα βοηθούν κάθε φορά στην ανάκληση των λέξεων-στόχων (Alqahtani, 2015, National Reading Panel, 2000, Shmitt, 2007).
- 12) Χρήση γραφημάτων με σκοπό την οπτική απόδοση της ιστορίας ώστε να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή από τους μαθητές (Narkon & Wells, 2013).
- 13) Οι μαθητές χρησιμοποιούν αντικείμενα ή συμβολικά μέσα προκειμένου να εξηγήσουν αλλά και να απομνημονεύσουν καλύτερα τις λέξεις (Alqahtani, 2015, Jalongo & Sobolak, 2010).
- 14) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει με τους μαθητές δυνατά το κείμενο και μαζί σχολιάζουν, αναλύουν και εξηγούν τις άγνωστες λέξεις (Jalongo & Sobolak, 2010).
- 15) Διδασκαλία μέσω εννοιολογικών χαρτών. Ο δάσκαλος χωρίζει τις λέξεις σε εννοιολογικές ομάδες και γύρω από την καθεμία βάζει λέξεις που σχετίζονται με το νόημα αυτής που βρίσκεται στο κέντρο. Δημιουργεί έτσι γύρω της ένα πλέγμα με σχετικές έννοιες που βοηθούν στην κατανόηση της κεντρικής αλλά και των μεταξύ τους εννοιολογικών σχέσεων (Cisco & Padron, 2012, National Reading Panel, 2000, Rupley & Nichols, 2005, Shmitt, 2007).
- 16) Κατασκευή εννοιολογικών πινάκων ή ιστού αράχνης (webbing) από τους μαθητές. Σύμφωνα, με τη στρατηγική αυτή ο δάσκαλος δίνει στα παιδιά μια κεντρική λέξη και γύρω της έχει τοποθετήσει κενά πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές πρέπει να γράψουν λέξεις που θεωρούν ότι έχουν σχέση με την κεντρική. Είναι δηλαδή αρμοδιότητα των μαθητών να φτιάξουν εννοιολογικό πίνακα. Εδώ έγκειται η διαφοροποίηση της στρατηγικής αυτής σε σχέση με την προηγούμενη που αφορούσε στους εννοιολογικούς χάρτες. Η συγκεκριμένη είναι μαθητοκεντρική αφού ζητείται από τα παιδιά να φτιάξουν τον πίνακα ενώ η προηγούμενη στρατηγική είναι δασκαλοκεντρική αφού δίδεται από το δάσκαλο έτοιμος ο εννοιολογικός χάρτης (Παντελιάδου, 2011, Rupley & Nichols, 2005).
- 17) Μια από τις πιο αποτελεσματικές και βασικές στρατηγικές που βοηθούν στην εκμάθηση του λεξιλογίου είναι οι υποθέσεις που κάνουν τα παιδιά με τη βοήθεια του περιεχομένου. Είναι από τις πιο βασικές στρατηγικές γιατί οι πιο πολλές λέξεις μιας γλώσσας αποκτούνται μέσα από την εξαγωγή συμπερασμάτων ή εικασιών που κάνει κάποιος για το νόημά τους. Συνεπώς αν τα παιδιά εξελιχθούν και προοδεύσουν στον εντοπισμό των σημαντικών στοιχείων των

- συμφραζόμενων τότε και η ποσότητα των λέξεων που θα είναι σε θέση να αντιληφθούν μόνα τους θα μεγαλώσει (Graves, 2006:94).
- 18) Ο μορφηματικός διαχωρισμός των λέξεων. Η συγκεκριμένη στρατηγική βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τις λέξεις που δε γνωρίζουν μέσω του διαχωρισμού τους στα προθέματα και τις ρίζες τους (Baumann και Kame'enui, 2004, Elleman κ.α., 2017, National Reading Panel, 2000).
- 19) Ανάλυση της φωνολογίας αλλά και της γραπτής δομής των λέξεων. Ο δάσκαλος και οι μαθητές ασχολούνται με τους ήχους από τους οποίους απαρτίζεται μία λέξη και με τα γράμματα από τα οποία αποτελείται. Οι μέθοδοι αυτές διδασκαλίας βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τον σωστό τρόπο ακούσματος και γραφής της λέξης (Lipsky, 2013).
- 20) Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών από το δάσκαλο στους μαθητές. Μέσω της στρατηγικής αυτής ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στα παιδιά τρόπους να κατορθώνουν αυτόνομα να ελέγχουν την αναγνωστική διαδικασία. Τέτοιες μέθοδοι είναι η συνεχής εξέταση των άγνωστων λέξεων, οι διάφορες δοκιμασίες αυτοαξιολόγησης, οι συνεχείς επαναλήψεις, η χρησιμοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και τέλος η διάκριση όλων των γνώσεων και άγνωστων δεδομένων του κειμένου (Cubukcu, 2008, Schmitt, 2007).

Απαραίτητο χαρακτηριστικό για τη σωστή εφαρμογή των στρατηγικών αυτών είναι ο ορθός προγραμματισμός και η στοχευμένη εφαρμογή τους σε συνδυασμό με την αποτελεσματική διαλογή των λέξεων πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει γιατί εάν οι λέξεις είναι αξιόλογες και αξιοποιήσιμες για τα παιδιά τότε είναι πιο εύκολο να διατηρηθούν στην μνήμη τους (Joshi, 2005, Nisbet και Tindall, 2015, Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον, στο σχεδιασμό της λεξιλογικής διδασκαλίας για να είναι ορθός πρέπει να προσμετρώνται η νοοτροπία, το υπόβαθρο, οι ανάγκες, η κουλτούρα, η διαφορετικότητα, η ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή και ακόμα οι σκοποί και οι λόγοι της μάθησης σε συνδυασμό με τη φύση της γλώσσας. Σημαντικό ρόλο επίσης για μια πλήρη και καλή μαθησιακή διαδικασία παίζει η επίτευξη από το δάσκαλο της συνεργασίας των παιδιών (Alqahtani, 2015, Βάμβουκας, 2001, Jalongo και Sobolak, 2010, Κατσιμαλή, 2001, Schmitt, 2007). Τελειώνοντας είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή με την εκμάθηση του λεξιλογίου από πολύ μικρή ηλικία. Κατανοούν στην αρχή το νόημα των λέξεων μέσω της επαφής και της

επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς τους, με τα βιβλία που τους διαβάζουν, με όσα παρακολουθούν στην τηλεόραση κ.α. (Βάμβουκας, 2001). Παρόλα αυτά η προσέγγιση αυτή είναι ελλιπής και η διδασκαλία του λεξιλογίου για να είναι ολοκληρωμένη πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της γλώσσας (ακρόαση, εκφορά, ανάγνωση και γραφή). Μόνο έτσι θα αποτυπώνεται (Βάμβουκας, 2001).

1.7.6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο τόσο από το δάσκαλο όσο και από το παιδί καθώς είναι μια δαιδαλώδης διαδικασία (Μήτσης, 2013:1-14). Είναι όμως βασική για τη χρήση στρατηγικών από τα παιδιά (Bastanfar, 2010:159). Καθώς ο δάσκαλος δεν έχει την πολυτέλεια του χρόνου μέσα στην τάξη για την ολόπλευρη διδασκαλία του λεξιλογίου και λόγω της ολιστικής φύσης του τελευταίου, πρέπει να προσφέρει στους μαθητές τεχνικές και στρατηγικές ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εργασθούν μόνα τους. Με τη διαδικασία αυτή θα επιτυγχάνεται η συνεχής γνώση καινούριων λέξεων και η βελτίωση των ήδη υπάρχουσών (Nation & Waring, 1997, Παραδιά, 2010:58, Μήτσης, 2013-14:12). Η εκμάθηση και η διδασκαλία των στρατηγικών επιτυγχάνεται μόνο όταν ο εκπαιδευτικός τις αναλύσει και τις εξηγήσει στηριζόμενος στις ατομικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, στις γνώσεις που ήδη έχουν και ενισχύοντάς την ομαδοσυνεργατικότητα (Cohen & Weaver, 1998:8). Επιπλέον είναι μέγιστης σημασίας το να παίρνουν οι δάσκαλοι σωστές αποφάσεις οι οποίες θα στηρίζονται στα πιστεύω, στις ιδιαιτερότητες, στις ανάγκες και στο τι προτιμούν τα παιδιά (Παραδιά, 2010:59, Μήτσης κ.α. 2012:313, Κουτουξιάδου, 2014:8, Λαλιώτη, 2014:17).

Η προμελετημένη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ανάγκη να έχει σε πρώτο πλάνο τον μαθητή (μαθητοκεντρική προσέγγιση) και όχι το δάσκαλο (δασκαλοκεντρική). Ως εκ τούτου η μέθοδος που μαθαίνει ένα παιδί καθώς και το γλωσσικό του επίπεδο πρέπει να είναι σε προτεραιότητα (Biggs, 1999:57, Κουτουξιάδου, 2014:3, Alharbi, 2015:503).

Η διαδικασία αυτή λοιπόν ξεκινάει αν στηριχθεί κανείς στην ήδη αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία του παιδιού (Nation, 1994:2,2005, Μήτσης κ.α., 2012) σε συνδυασμό με τον προφορικό του λόγο (Βάμβουκας, 2010α).

Το να γίνει η ορθή επιλογή μίας λέξης που τίθεται προς διδασκαλία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία ή την απλούστευση του λεξιλογικού υλικού (Γούτσος, 2006), από τη γραπτή και προφορική αποτύπωση της λέξης (Nation, 1994:2, 2005), από την ένταξη στη διδασκαλία κειμένων προσαρμοσμένων στην εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστική κατάσταση (Γούτσος, 2006:23, Κουτουζιάδου, 2014:3, Ντίνας, 2015:173) έτσι ώστε να μην υπάρξει κατάτμησή του (Τομπαΐδης, 1995) από τη χρησιμοποίηση των προσωπικών εμπειριών και των προτιμήσεων των μαθητών (Βάμβουκας, 2010α:177), από την ανάλυση μιας εικόνας (Μαργαρίτη – Σαρακηνού, 2000) και από τη συνεχή επαφή με την καινούρια λέξη. Η διαρκής έκθεση με τις προς μάθηση λέξεις και πολύ περισσότερο σε εναλλακτικά περιβάλλοντα και συνθήκες, επιτυγχάνει την πιο αποτελεσματική εκμάθησή τους (Nation & Waring, 1997, Μήτσης κ.α., 2012, Μήτσης, 2013-14).

Τέλος, πραγματοποιείται η αξιολόγηση (Μήτσης κ.α., 2012:359, Παραδιά κ.α., 2012:1068). Αυτό το στάδιο είναι αναγκαίο ώστε να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός αν όλα όσα προσπάθησε να μεταδώσει στα παιδιά είχαν αντίκρισμα δηλαδή αν οι στόχοι που είχαν τεθεί εξαρχής, επετεύχθησαν ή αν έχουν προκύψει ελλείψεις ή απορίες στα παιδιά. Η αξιολόγηση του λεξιλογίου γίνεται μέσω εμπεδωτικών ασκήσεων, είτε άτυπα με τη μορφή γραπτής εξέτασης (Γαβριηλίδου, 2013) είτε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και πρωτοκόλλων (Brown, 2010:92).

1.8.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η κατάκτηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι διαδικασίες επίπονες και απαιτητικές ως προς αυτά που οι διδάσκοντες πρέπει να κάνουν προκειμένου να επιτευχθούν. Παρόλα αυτά η Ελλάδα είναι μία χώρα η οποία έχει μείνει αρκετά πίσω στον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου εν συγκρίσει με άλλες χώρες (Παραδιά και Μήτσης, 2011). Κάνοντας εν συντομία μία αναδρομή στο χρόνο σε σχέση με το πως κινήθηκε η διαδικασία της εκμάθησης του λεξιλογίου στην εκπαίδευση της χώρας μας, διαπιστώνεται ότι υπήρξαν ουσιαστικά 4 περίοδοι. Στα χρόνια της πρώτης περιόδου (1830-1880) οι διδάσκαλοι στόχευαν όχι τόσο στην εκμάθηση του λεξιλογίου ως μεμονωμένο κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος αλλά κυρίως στην αναγέννηση της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας και η εκπαίδευση αφορούσε κυρίως την ανάγνωση και τη

γραφής. Κατά την επόμενη περίοδο (1880-1917), ως επίσημη γλώσσα της Ελλάδας καθιερώνεται η καθαρεύουσα. Υπάρχει κάποια εξέλιξη στη διδασκαλία του λεξιλογίου, ωστόσο δεν έχει αποσχιστεί από το γλωσσικό μάθημα και συνεχίζει να εξυπηρετεί τη γραμματική και την ανάγνωση. Η 3^η ιστορική περίοδος σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου (1917 – 1974) σημαδεύεται από το γλωσσικό ζήτημα. Παρουσιάστηκε η δημοτική γλώσσα και λόγω αυτής προέκυψε σφοδρή διαμάχη μεταξύ αυτών που θεωρούσαν κατάλληλη γλώσσα την καθαρεύουσα και αυτών που πίστευαν πως δημοτική είναι η γλώσσα που πρέπει να καθιερωθεί ως η επίσημη γλώσσα της Ελλάδας. Αρχίζει κατά την περίοδο αυτή να διαφαίνεται ένα ενδιαφέρον για το λεξιλόγιο. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη ανεξαρτητοποίησής του από το γλωσσικό μάθημά. Τέλος, κατά την 4^η περίοδο (1974 – έως σήμερα), όπου η δημοτική έχει γίνει η επίσημη γλώσσα, η διδασκαλία του λεξιλογίου αρχίζει να αποτελεί ανεξάρτητο κομμάτι του μαθήματος της γλώσσας. Ωστόσο εξακολουθούν να μην είναι ξεκάθαρα τα όρια διαχωρισμού του από τη γραμματική καθώς υπάρχουν ακόμη αρκετές λεξιλογικές ασκήσεις που αφορούν κυρίως σε αυτή (Παραδιά και Μήτσης, 2011).

Συνοψίζοντας, αν και το τελευταίο χρονικό διάστημα έχουν γίνει προσπάθειες να χρησιμοποιούνται οι λέξεις ανεξάρτητα στα κείμενα και στην επικοινωνία και όχι μόνο να δίνεται έμφαση στη δομή των λέξεων, φαίνεται πως υπάρχει ακόμη μεγάλη απόσταση να καλυφθεί μέχρι να θεωρηθεί το λεξιλόγιο ως αυτόνομο κομμάτι του γλωσσικού μαθήματος (Παραδιά και Μήτσης, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Όπως τονίζουν οι Stahl & Nagy (2006:137) είναι απαραίτητο οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με πλούσιο λεξιλόγιο είτε προφορικά είτε γραπτά όμως αυτό από μόνο του δεν είναι ικανό να βελτιώσει και να ενισχύσει το λεξιλόγιό τους. Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία αυτή πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει το κατάλληλο έδαφος ώστε να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών τόσο για τη σημαντικότητα όσο και για το ρόλο των λέξεων, δηλαδή να αναπτύξει λεξιλογική συνειδητότητα στους μαθητές (Graves, 2006, Lubliner & Scott, 2008, Ευθυμίου, 2013:67). Η λεξιλογική συνειδητότητα όπως αναφέρθηκε προηγουμένως σχετίζεται με την επίγνωση του λεξιλογίου αλλά και με τη συνεχή ενασχόληση με τις λέξεις και τις ερμηνείες τους (Scott & Nagy, 2004, Graves, 2006, Stahl & Nagy, 2006, Ευθυμίου, 2013:68). Υπάρχουν στη βιβλιογραφία αρκετά παραδείγματα δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για τις λέξεις αλλά και για την επίγνωση του λεξιλογίου. Στην πρώτη κατηγορία ανάπτυξης ενδιαφέροντος για τις λέξεις θα αναφερθούμε σε κάποιες δραστηριότητες των οποίων η αποτελεσματικότητα έγκειται στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για τις λέξεις μέσω ενός όμορφου κλίματος δραστηριοποίησης μέσα στην αίθουσα. Το κλίμα αυτό δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά χωρίς να ελλοχεύει η ανασφάλεια μήπως αποτύχουν και συγχρόνως παίζουν και ψυχαγωγούνται μέσω των παιχνιδιών με τις λέξεις (Stahl & Nagy, 2006:142). Στη δεύτερη κατηγορία της ανάπτυξης ενδιαφέροντος για τη λεξιλογική επίγνωση θα αναφερθούν δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με το δύσκολο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της γνώσης των λέξεων όπως δραστηριότητες μορφολογίας, φωνολογίας ή κατανόησης του συντακτικού, ασκήσεων που ασχολούνται με τον εντοπισμό του επικοινωνιακού πλαισίου μίας λέξης, την εύρεση συγγενικών λέξεων και την χρησιμοποίηση κάποιας λέξης ώστε να πραγματοποιείται μια ορισμένη επικοινωνιακή συνθήκη κ.α. (Ευθυμίου, 2013:81).

2.2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΟΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ (STAHL ΚΑΙ NAGY, 2006: 142-146, ΕΥΘΥΜΙΟΥ, 2013: 68-72²)

1) Προσωπική συλλογή λέξεων.

Στη δραστηριότητα αυτή ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάθε παιδί ξεχωριστά να βρει μια λέξη αρκετά εύκολη ώστε να τη γνωρίζει όλη η τάξη. Κάθε παιδί πρέπει να πει που βρήκε τη συγκεκριμένη λέξη και γιατί κατά τη γνώμη του είναι ενδιαφέρουσα και αξιόλογη. Στη συνέχεια ο ίδιος ο δάσκαλος λέει και αυτός μια λέξη που επίσης πιστεύει πως είναι εύχρηστη και σημαντική. Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή στην τάξη έχουν δείξει ότι τα παιδιά διαλέγουν τις λέξεις για διαφορετικούς λόγους. Συνήθως οι πιο χαμηλής επίδοσης μαθητές διαλέγουν λέξεις ειδικής ορολογίας όπως λέξεις μαθηματικών είτε ιστορίας είτε γεωγραφίας δηλαδή λέξεις που έχουν σχέση με κάποια άσκηση ή δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί από το δάσκαλο. Άλλα πάλι παιδιά επιλέγουν λέξεις που είτε τις έχουν ακούσει να χρησιμοποιούνται από άλλους συμμαθητές τους ή θεωρούν ότι τους είναι σημαντικές τώρα ή θα τους είναι στο μέλλον. Τέλος μία τρίτη κατηγορία παιδιών είναι αυτά που επιλέγουν λέξεις με κριτήριο κάποιο συναίσθημα που τους δημιουργεί η συγκεκριμένη λέξη. Στη συνέχεια της δραστηριότητας αυτής και αφού και τα παιδιά και ο δάσκαλος επιλέξουν λέξεις, προχωρούν στη χρήση του λεξικού ώστε να εντοπίσουν τη σημασία τους. Κατόπιν κάθε παιδί δημιουργεί το δικό του ημερολόγιο λέξεων μέσα στο οποίο θα βάλει όλες τις λέξεις και όλες τις ερμηνείες τους. Επιπλέον, για όλες αυτές τις λέξεις γίνεται διδασκαλία μέσα στην εβδομάδα με διάφορους τρόπους. Κάποιοι από αυτούς είναι η χρήση σημασιολογικών χαρτών και η επεξεργασία των εννοιών λέξεων. Ανά 3 εβδομάδες επαναλαμβάνονται οι λέξεις οι οποίες έχουν διδαχθεί στις περασμένες λίστες. Η δραστηριότητα αυτή βοηθάει πολύ τους μαθητές γιατί τους δημιουργεί το ενδιαφέρον να μάθουν λέξεις τις οποίες οι ίδιοι έχουν επιλέξει και μέσω αυτής καλλιεργείται η δεξιότητα του να μαθαίνουν και μόνοι τους (Stahl & Nagy, 2006:146).

2. Όλες οι δραστηριότητες που αναφέρονται, προέρχονται από το βιβλίο των Stahl και Nagy (2006:142-146), όπως εντοπίζονται στο βιβλίο της Ευθυμίου (2013:68-80), με κάποιες αλλαγές της παρούσας συγγραφέως.

2) Υπαρξη ημερολογίου με παραδείγματα επιτυχούς επεξεργασίας της γλώσσας

Ο δάσκαλος στη δραστηριότητα αυτή προτρέπει τα παιδιά να τηρούν ημερολόγιο μέσα στο οποίο θα τοποθετούν διάφορα παραδείγματα με επιτυχή χρήση της γλώσσας. Για παράδειγμα θα βάζουν στο ημερολόγιο κάποιες ζωηρές περιγραφές, διάφορες μεταφορές, παρομοιώσεις, λογοπαίγνια και οτιδήποτε άλλο τους παρακινεί την προσοχή. Τα παραδείγματα αυτά θα μπορούσαν να γράφονται και σε φελοπίνακα ο οποίος θα υπάρχει μέσα στην αίθουσα ώστε τα παιδιά να μεταχειρίζονται τα παραδείγματα αυτά σαν απόθεμα για άλλες ενασχολήσεις (Ευθυμίου, 2013:70).

3) Ο μάγος των λέξεων

Σύμφωνα με τη δραστηριότητα αυτή μετά το δυνατό διάβασμα ενός βιβλίου μέσα στην αίθουσα οι πιο αξιόλογες λέξεις του βιβλίου γράφονται σε μία αφίσα που τοποθετείται στην αίθουσα. Η αφίσα αυτή αποτελείται από δύο στήλες. Στη μία βρίσκονται οι λέξεις που έχουν επιλεγεί από το βιβλίο και στην άλλη τα ονόματα των παιδιών. Όταν κάποιο παιδί μπορέσει να εντάξει κάποιες από τις λέξεις που βρίσκονται στην αφίσα στον προφορικό ή στο γραπτό του λόγο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κερδίζει έναν βαθμό. Κάθε παιδί μπορεί να κερδίσει και άλλους βαθμούς όποτε ανιχνεύει κάποιες από τις λέξεις αυτές στα κείμενα. Το παιδί που θα καταφέρει να συγκεντρώσει τους πιο πολλούς βαθμούς μέσα στο συμφωνημένο από όλους χρονικό πλαίσιο ονομάζεται «ο μάγος των λέξεων» (Ευθυμίου, 2013:69).

4) Η λέξη της εβδομάδας

Ο δάσκαλος διαλέγει μία ημέρα της εβδομάδας και τη βαφτίζει ημέρα των λέξεων. Τη συγκεκριμένη ημέρα κάθε παιδί φέρνει στο σχολείο μια λέξη που είτε δεν τη γνωρίζει και θέλει να μάθει το νόημά της, είτε κάποια λέξη την οποία κάπου είδε ή άκουσε την προηγούμενη εβδομάδα και του δημιουργήθηκε η περιέργεια να τη μάθει. Συνεπώς κάθε παιδί τη συγκεκριμένη ημέρα φέρνει στο σχολείο γραμμένη σε ένα φύλλο χαρτί τη λέξη που έχει διαλέξει, το κείμενο στο οποίο εντόπισε τη λέξη αυτή, την ερμηνεία της και μια πρόταση μέσα στην οποία την έχει χρησιμοποιήσει ο μαθητής. Τα παιδιά που έχουν παραλείψει να γράψουν την εξήγησή ή την πρόταση μέσα στην οποία πρέπει να βρίσκεται η νέα λέξη, τη συμπληρώνουν ύστερα από ανάλυση μέσα στην αίθουσα. Έπειτα κάθε παιδί σε ένα κομμάτι χαρτί γράφει μία νέα πρόταση με τη λέξη που έχει προτείνει. Στη συνέχεια το χαρτιά όλων των παιδιών μαζεύονται από το δάσκαλο και

όλοι μαζί δημιουργούν μία αφίσα και την κρεμούν στην τάξη. Καθόλη την εβδομάδα οι λέξεις αυτές αξιοποιούνται είτε κατά τις συζητήσεις των παιδιών μέσα στην τάξη είτε από το διάβασμα διάφορων ιστοριών. Οι μαθητές κρατάνε σημειώσεις σχετικά με το πόσες φορές κάποια από αυτές τις λέξεις εντοπίστηκε σε κάποιο κείμενο ή χρησιμοποιήθηκε στον προφορικό ή το γραπτό λόγο αλλά και για το ποιο παιδί είναι αυτό που έχει αξιοποιήσει πιο πολλές φορές τις λέξεις της εβδομάδας. Κάθε φορά συνεπώς που θα έρχεται η μέρα των λέξεων, το παιδί που θα έχει εντάξει στο λόγο του (προφορικό και γραπτό) πιο πολλές φορές τις λέξεις της εβδομάδας ή θα έχει προσκομίσει την πιο διαδομένη λέξη θα λαμβάνει κάποιο βραβείο ή δώρο (Ευθυμίου, 2013:68-69).

5) Δραστηριότητες με ανέκδοτα, παιχνίδια λόγου, ετυμολογία λέξεων και συγκεκριμένες εκφράσεις.

Κάποιες ακόμα διαδεδομένες δραστηριότητες τις οποίες αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να πραγματοποιήσουν μία πιο παιγνιώδη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά διδασκαλία και να έρθουν πιο ομαλά και άνετα σε επαφή με τις λέξεις είναι τα παιχνίδια, οι διάφορες συζητήσεις γύρω από την μεταφορική χρήση της γλώσσας, διάφορα αινίγματα, παροιμίες, στερεότυπες εκφράσεις, λογοπαίγνια και ανέκδοτα τα οποία πηγάζουν από λέξεις με όμοιο ήχο ή γραφή κ.α. Μέσα από τη χρήση των δραστηριοτήτων αυτών δεν ενισχύεται μόνο το ενδιαφέρον των παιδιών για το λεξιλόγιο αλλά επιπλέον αφυπνίζονται ώστε να μπορέσουν να διαπιστώσουν και να κατανοήσουν ότι οι λέξεις μπορούν να ορίζουν διαφορετικά ή διάφορα πράγματα. Επίσης πολύ ενδιαφέρουσες για τα παιδιά είναι οι διάφορες ιστορίες για την καταγωγή και την προέλευση των λέξεων όπως επίσης και το πως οι λέξεις με την πάροδο των χρόνων αλλάζουν νόημα, μορφή ή γραφή. Τέλος την περιέργεια των παιδιών εξάπτουν οι λέξεις τις οποίες η γλώσσα δανείζει ή δανείζεται από άλλες (Ευθυμίου, 2013:71-72).

2.3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ (STAHL ΚΑΙ NAGY, 2006: 141-142, ΕΥΘΥΜΙΟΥ, 2013: 72-80³)

1) Ανάγνωση της ίδιας ιστορίας με δύο διαφορετικούς τρόπους

Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο δάσκαλος κάνει ανάγνωση κάποιας ιστορίας με 2 διαφορετικούς τρόπους. Δηλαδή επιλέγει μια ιστορία την οποία γνωρίζουν όλα τα παιδιά και στην πρώτη ανάγνωση χρησιμοποιεί απλές λέξεις που μπορούν να κατανοήσουν όλοι ενώ στη δεύτερη χρησιμοποιεί πιο απαιτητικό λεξιλόγιο. Στο τέλος της ανάγνωσης ρωτάει τα παιδιά ποια από τις δυο αναγνώσεις τους κέντρισε πιο πολύ το ενδιαφέρον και για ποιους λόγους (Ευθυμίου, 2013: 72).

2) Ερευνητές της γλώσσας

Η δραστηριότητα αυτή είναι πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά γιατί ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να εμπλακούν σε διαδικασία αναζήτησης και αντιπαραβολής των διαφορετικών λεξιλογίων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, των εφημερίδων κ.α. και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στην τηλεόραση, στην καθημερινή ζωή κ.α. Στη συνέχεια ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να φέρουν τις λέξεις που εντόπισαν στην τάξη για να τις συζητήσουν (Ευθυμίου, 2013: 72).

3) Κείμενα με δέκα λέξεις

Κατά τη δραστηριότητα αυτή ο δάσκαλος θέλει από τους μαθητές του να καταλάβουν τον τίτλο ενός κειμένου ή μιας δημοφιλούς ιστορίας που έχουν διαβάσει όλοι μαζί μέσα στην αίθουσα μέσω 10 λέξεων – κλειδιών που ο ίδιος τους αναφέρει. Στη συνέχεια τα παιδιά διαιρούνται σε ομάδες των 2 ατόμων και κάνουν ξανά την ίδια διαδικασία. Το ένα παιδί αναφέρει δέκα λέξεις από μία οικία στα παιδιά ιστορία και το άλλο παιδί πρέπει να καταλάβει την ιστορία. Έπειτα αλλάζουν ρόλους. Η άσκηση αυτή κάνει φανερό σε όλα τα παιδιά το πόση μεγάλη αξία έχει η επιλογή των σωστών λέξεων για

3. Όλες οι δραστηριότητες που αναφέρονται προέρχονται από το βιβλίο των Stahl και Nagy (2006:142-146), όπως εντοπίζονται στο βιβλίο της Ευθυμίου (2013:68-80), με κάποιες αλλαγές της παρούσας συγγραφέως

την μεταφορά ενός μηνύματος (Ευθυμίου, 2013: 74).

4) Μπερδέματα και αναγραμματισμοί λέξεων

Οι δραστηριότητες με τις μπερδεμένες λέξεις βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι λέξεις μέσα σε μια πρόταση πρέπει να έχουν συγκεκριμένη θέση. Ο δάσκαλος δίνει στα παιδιά μία πρόταση που την έχει αντλήσει από το κείμενο που πρόκειται να δουλέψουν στην τάξη, στο οποίο οι λέξεις είναι μπερδεμένες και ζητάει από τα παιδιά να τις βάλουν σε σωστή σειρά.

Οι ασκήσεις που σχετίζονται με αναγραμματισμό των λέξεων συμβάλουν στο να κατανοήσουν τα παιδιά το πως προφέρονται αλλά και το πως γράφονται οι λέξεις. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες. Στην κάθε ομάδα χορηγούνται από πέντε έως δέκα λέξεις που έχουν υποστεί αναγραμματισμό. Οι λέξεις και πάλι έχουν επιλεγεί από κάποιο κείμενο που πρόκειται να επεξεργαστούν στην τάξη. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο να βρουν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις (Ευθυμίου, 2013: 74).

5) Ζευγάρια λόγιων και λαϊκών λέξεων

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά ανατρέχουν σε ποικίλα κείμενα στο διαδίκτυο ψάχνοντας να βρουν ζευγάρια λόγιων και λαϊκών λέξεων που έχουν κάποια ετυμολογική σχέση μεταξύ τους. Δηλαδή ζευγάρια που μοιάζουν στη μορφή αλλά όχι στη σημασία π.χ. σχόλιο και σχολείο. Στη συνέχεια ο δάσκαλος φτιάχνει δικά του σχέδια με σκοπό να αποδώσει τον τονισμό των λέξεων και έπειτα να κάνουν το ίδιο και τα παιδιά. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί συζητούν όλοι μαζί τις παρατηρήσεις τους και εξάγουν συμπεράσματα (Ευθυμίου, 2013: 74-75).

6) Σύνθετες λέξεις με συγκεκριμένο θέμα

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά με αφορμή ένα θέμα που πραγματεύονται εκείνο το διάστημα στην τάξη, πρέπει να σκεφτούν σύνθετες λέξεις οι οποίες να είναι σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα. Κατόπιν, αφού τα παιδιά έχουν συλλέξει έναν ικανοποιητικό αριθμό λέξεων γίνεται μέσα στην τάξη διάλογος τόσο για την μορφή των λέξεων αυτών όσο και για τα μέρη από τα οποία αποτελούνται. Τέλος, τα παιδιά πρέπει να δώσουν μια ερμηνεία όλων των σύνθετων λέξεων που εντόπισαν η οποία να βασίζεται τόσο στην έννοια όσο και στα συστατικά της κάθε λέξης (Ευθυμίου, 2013: 8).

7) Επίθετα που έχουν ουσιαστικοποιηθεί

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται μέσα από ποικίλα κείμενα να εντοπίσουν λέξεις που έχουν διαφοροποιηθεί και λειτουργούν ως ουσιαστικά. Έπειτα ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να φέρουν τις λέξεις που βρήκαν στην τάξη και τις συζητούν όλοι μαζί (Ευθυμίου, 2013: 78-79).

8) Παροιμίες και συγκεκριμένες εκφράσεις

Στη δραστηριότητα αυτή ο δάσκαλος αφού πρώτα συγκρίνει τις δύο έννοιες μεταξύ τους στη συνέχεια ξεκαθαρίζει τις αντιθέσεις τους και τον ρόλο που οι παροιμίες και οι συγκεκριμένες εκφράσεις έχουν στη γλώσσα. Έπειτα ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να αφηγηθούν μικρές, δικές τους ιστορίες μέσα στις οποίες πρέπει να εντάξουν είτε κάποια παροιμία είτε κάποια στερεότυπη έκφραση (Ευθυμίου, 2013: 76-77).

9) Θηρευτές λέξεων

Η δραστηριότητα αυτή έχει να κάνει με την αναζήτηση αξιόλογων χρήσεων της γλώσσας. Πριν ξεκινήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης και της ανάλυσης ενός αποσπάσματος μέσα στην αίθουσα, ο δάσκαλος προτείνει σε έναν μαθητή να γίνει «ο κυνηγός των λέξεων». Δηλαδή πρέπει το παιδί να εντοπίσει μέσα στο κείμενο που πρόκειται να διαβαστεί στην τάξη κάποιες αξιόλογες εφαρμογές της γλώσσας. Επί παραδείγματι το παιδί βρίσκει μία λέξη την οποία στη συνέχεια θα αναλύσουν στο μάθημα και θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν για ποιους λόγους ο κειμενογράφος επέλεξε τη χρήση της λέξης αυτής και όχι κάποιας άλλης. Η άσκηση είναι δυνατόν να διευρυνθεί και να συμμετάσχουν σε αυτή όλα τα παιδιά της τάξης, καταγράφοντας το καθένα τις δικές του αξιόλογες λέξεις, λαμβάνοντας μέρος σε ποικίλες ασκήσεις που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις σημασίες των λέξεων ή τις λεξιλογικές τους συνδέσεις, εντάσσοντας μερικές από τις λέξεις αυτές σε κάποια άσκηση που είναι δυνατόν να έχουν ή ακόμα αναλύοντας μέσα στην αίθουσα τις λεξιλογικές προτιμήσεις του κάθε παιδιού (Ευθυμίου, 2013: 73).

10) Συχνές συνδέσεις, σημασιολογικά δίκτυα και χάρτες.

Προκειμένου να καταφέρουν τα παιδιά να εντοπίσουν ποιες είναι οι λέξεις που ταιριάζουν μεταξύ τους, ο δάσκαλος τους δίνει κάποιες ομάδες λέξεων από κείμενα τα οποία έχουν ήδη επεξεργαστεί. Σκοπός της άσκησης είναι κάθε παιδί να γράψει την

πρώτη λέξη που του έρχεται στο μυαλό και πιστεύει ότι θα μπορούσε να συνδεθεί με τη λέξη που του έχει δοθεί. Σχετικά με τη δραστηριότητα των σημασιολογικών δικτύων δίνονται στα παιδιά κάποια σημασιολογικά πλέγματα λέξεων που έχουν περίπου το ίδιο νόημα και απαιτείται από εκείνα να τα συμπληρώσουν ή ακόμα και να τα προεκτείνουν στηριζόμενα σε γνήσιες προτάσεις που έχουν βρεθεί σε σώματα κειμένων. Τέλος αναφορικά με τη δραστηριότητα των σημασιολογικών χαρτών, ο δάσκαλος μαζί με τα παιδιά συμπληρώνουν αρκετούς τέτοιους κατά τη διάρκεια συνεχόμενων μαθημάτων (Ευθυμίου, 2013: 75-76).

11) Ομάδες σύνθετων λέξεων.

Στη δραστηριότητα αυτή κατά την οποία αναλύεται μέσα στην τάξη ένα συγκεκριμένο θέμα, τα παιδιά αφού πρώτα προτείνουν κάποιες σύνθετες λέξεις σχετικές με αυτό, πρέπει να προσπαθήσουν να δώσουν και από μία ερμηνεία για καθεμία από τις σύνθετες λέξεις αυτές, η οποία να βασίζεται στη ζεύξη των ερμηνειών αλλά και των στοιχείων των λέξεων. Στη συνέχεια, θα πρέπει να τοποθετήσουν τις σύνθετες αυτές λέξεις σε ομάδες ανάλογα με το νόημα τους. Η ομαδοποίησή των λέξεων αυτών είναι καλύτερο να γίνεται με την αρωγή του εκπαιδευτικού ώστε να αποφεύγονται τυχόν αστοχίες. Τέλος, αν οι μαθητές της τάξης έχουν καλό γνωστικό επίπεδο, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να εξελίξει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργώντας εναλλακτικές μορφές της όπως για παράδειγμα να αντιπαραθέσει ποικίλες ομάδες των σύνθετων λέξεων (Ευθυμίου, 2013: 79).

12) Προθήματα και επιθήματα.

Σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή υπάρχουν δυο ειδών ασκήσεις τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει ώστε να ενισχύσει το λεξιλόγιο των μαθητών του. Η πρώτη έχει να κάνει με την ανάλυση και την επεξεργασία μέσα στην τάξη των παράγωγων λέξεων. Αρχικά αφού ο δάσκαλος διαβάσει ένα κείμενο στην τάξη, επιλέγει κάποια προθήματα (όπως -ευ ή -επί) ή επιθήματα (όπως -εுவ ή -ένω) και αναθέτει στα παιδιά να σκεφτούν και να γράψουν όσες το δυνατόν περισσότερες λέξεις που να αποτελούνται από αυτά τα προθήματα ή τα επιθήματα, μέσα σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια κατασκευάζεται μία λίστα με τις λέξεις που κάθε παιδί έχει βρει και έπειτα αναλύονται την ώρα του μαθήματος ως προς την ερμηνεία του προθήματος ή του επιθήματος. Η άσκηση αυτή έχει ως σκοπό της να ενισχύσει την επίγνωση των

παιδιών ως προς την μορφολογία των λέξεων. Η δεύτερη άσκηση την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την λεξιλογική επίγνωση των παιδιών είναι η έρευνα λέξεων μέσα στις οποίες υπάρχουν προθήματα ή επιθήματα με τη βοήθεια του λεξικού και να προσπαθήσουν να μαντέψουν τη σημασία των λέξεων αυτών. Ο δάσκαλος αρχικά είτε κάνει ανάγνωση ενός κειμένου ο ίδιος στα παιδιά είτε το δίνει σε εκείνα να το κάνουν μόνα τους, ζητώντας τους να βρουν τις λέξεις που έχουν μέσα τους το ζητούμενο πρόθημα ή επίθημα. Έπειτα τους αναθέτει να ερευνήσουν με τη βοήθεια της χρήσης του λεξικού το νόημα των λέξεων και να συγκρίνουν αν υπάρχουν λέξεις που να έχουν ίδια ή παρόμοια ερμηνεία. Τα παιδιά βάζουν τις λέξεις σε σημασιολογικές ομάδες και ο δάσκαλος τα προτρέπει να βγάλουν το επίθημα από τις λέξεις και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν το νόημα του μέρους που απομένει. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θέλει να προσπαθήσουν να εντοπίσουν και να σκεφτούν τα παιδιά και άλλες λέξεις που να έχουν το ίδιο θέμα. Για τη διαδικασία αυτή μπορούν να κάνουν χρήση του λεξικού τους. Σκοπός της άσκησης αυτής είναι και πάλι η ενίσχυση της μορφολογίας των λέξεων (Ευθυμίου, 2013: 77-78).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

3.1. ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Με τον όρο παρέμβαση εννοούμε ένα σύνολο από τρόπους που έχουν δημιουργηθεί για να βοηθήσουν τη γλωσσική εξέλιξη κάποιου ατόμου με γλωσσική διαταραχή, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί και να αφομοιωθεί στην κοινωνία (Θεοδώρου, 2018).

Για να μπορέσουμε να κάνουμε λόγο για προγράμματα και μεθόδους διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες θα στοχεύουν στην καλύτερη και αποδοτικότερη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει πρώτα να έχει γίνει η αξιολόγηση του παιδιού. Η αξιολόγηση είναι διαδικασία από την οποία περνάει ένας μαθητής προκειμένου να σκιαγραφηθεί και να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια δυσκολία. Αρχικά συλλέγονται δεδομένα από την οικογένεια και τους εκπαιδευτές του παιδιού, προκειμένου να διαπιστωθεί αν του έχουν χορηγηθεί μαθησιακές ευκαιρίες. Στη συνέχεια δίνονται στο παιδί κάποια τεστ ώστε να αξιολογηθούν τόσο τα δυνατά σημεία του αλλά και οι δυσκολίες του. Τέλος εξάγονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Η αξιολόγηση ουσιαστικά είναι αναγκαίο να γίνεται διότι βοηθά να γίνει διάγνωση του παιδιού. Είναι η πρώτη ύλη προκειμένου να διαμορφωθεί η σωστή παρέμβαση για το παιδί και κατοχυρώνει τα νομικά δικαιώματα του (Τζιβνίκου, 2015: 41-43).

Μετά από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η διάγνωση η οποία είναι το στάδιο πριν την παρέμβαση (Τζιβνίκου, 2015: 41-43). Η διάγνωση πρέπει πάντα να γίνεται με βάση το κατάλληλο εγχειρίδιο διάγνωσης, προκειμένου αρχικά να διατυπωθεί ακριβώς η συμπτωματολογία και έπειτα οι διδακτικές παρεμβάσεις και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών. Τα προγράμματα παρέμβασης που θα εφαρμοστούν στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δομούνται με βάση 3 παραμέτρους. Τις στρατηγικές – μεθόδους διδασκαλίας, τα νομοθετικά τεκμηριωμένα θεραπευτικά προγράμματα που υπάρχουν και φυσικά η δυνατότητα προσαρμογής τους σε επίπεδο τάξης (Τζιβνίκου, 2015, 41-43).

Η διαδικασία της παρέμβασης είναι σχεδόν πάντα χρονικά προκαθορισμένη (Θεοδώρου, 2018).

Οι παρεμβάσεις είναι δυνατόν να χορηγούνται απευθείας από τους ειδικούς είτε εμμέσως από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν επίσης να διενεργηθούν αναλόγως με τη χώρα που πραγματοποιείται η παρέμβαση και τα μέσα που παρέχονται, στο σχολείο, σε θεραπευτήριο / νοσοκομείο, σε χώρο άμεσης παρέμβασης, σε ιδιωτικό γραφείο κ.α. (Θεοδώρου, 2018).

Μετά την παρέμβαση πραγματοποιείται η μετα-αξιολόγηση η οποία μελετά την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στο παιδί. Στην συνέχεια θα αναφερθούν κάποια ενδεικτικά προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόστηκαν από κάποιους αναλυτές ώστε να βελτιωθεί η λεξιλογική επίγνωση των παιδιών.

3.2.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Σχετικά με την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών δεν υπάρχουν πολλά προγράμματα παρέμβασης που να έχουν ασχοληθεί με τους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού και εστιάζουν στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Δυστυχώς έτσι υποτιμάται το όφελος που είναι δυνατόν να προκύψει από μία πρόωμη παρέμβαση κυρίως στην τεχνική του λεξιλογίου και ειδικά για τη σχολική επίδοση που μπορούν τα παιδιά να έχουν στην πορεία της μαθητικής τους ζωής (Biemiller, 2003, Tuckwiller, Pullen & Coyne, 2010).

Ξεκινώντας με μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007 από τους Beck και McKeown ερευνήθηκε αν η απευθείας διδασκαλία λεξιλογίου σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι αποδοτική. Στην έρευνα παρέμβασης έλαβαν μέρος 98 μαθητές που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ Δημοτικού. Από αυτούς, οι 52 ανήκαν στην ομάδα που επιδέχθηκε την παρέμβαση δηλαδή στην πειραματική ομάδα και οι 46 στην ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα δηλαδή στην οποία η διδασκαλία του λεξιλογίου πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η πειραματική ομάδα ήρθε σε επαφή με κείμενα που είχαν φτιαχτεί από τους ερευνητές τα οποία ήταν απαιτητικά και με δύσκολο λεξιλόγιο. Τα παιδιά έπρεπε να βρουν τη λέξη-στόχο και έπειτα από αναλυτική διδασκαλία της λέξης, παρέχόταν ο ορισμός της, τον οποίο έπρεπε να επαναλάβουν δυνατά και εν συνέχεια

αξιοποιούσαν τη συγκεκριμένη λέξη σε δικές τους νέες προτάσεις άλλες από αυτές του κειμένου στο οποίο τις είχαν αρχικά εντοπίσει. Μέσω σταθμισμένων εργαλείων που σχετίζονται με την επίγνωση του λεξιλογίου έγινε και η αξιολόγηση των μαθητών. Η διδακτική παρέμβαση κράτησε 10 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα του δεδομένου προγράμματος κατέδειξαν ότι η γνώση του λεξιλογίου στην ομάδα πειράματος βελτιώθηκε πολύ και αναδείχθηκε αξιολογική διαφορά ως προς την επίδοση των παιδιών στις ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Επιπλέον από το πρόγραμμα έγινε φανερό ότι τα παιδιά είναι σε θέση να καταλάβουν και να επιτύχουν σε κείμενα με δύσκολο λεξιλόγιο που αφορά πιο έμπειρους χειριστές της γλώσσας, βελτιώνοντας το επίπεδο του προφορικού τους λόγου.

Άλλη έρευνα είναι αυτή των Justice, Meier και Walpole που έγινε το 2005 σε μαθητές ηλικίας 5 έως 6,5 ετών. Το πρόγραμμα παρέμβασης επιδίωξε να ελέγξει κατά πόσο είναι αποτελεσματική η αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών στα οποία υπήρχε η ένδειξη παρουσίας μαθησιακών δυσκολιών με τη βοήθεια ανάγνωσης βιβλίων ώστε να κατανοήσουν και να μάθουν καινούριες λέξεις. Στην έρευνα πήραν μέρος 57 παιδιά τα οποία διαιρέθηκαν σε 2 ομάδες, την ομάδα ελέγχου με 28 παιδιά και την πειραματική με 29 παιδιά. Η τελευταία χωρίστηκε εκ νέου σε 6 ολιγάριθμες υποομάδες, οι οποίες συμμετείχαν σε 20 συναντήσεις ανάγνωσης βιβλίων. Στη διάρκεια αυτών των 20 συνεδριών, τα παιδιά γνώρισαν 60 καινούριες λέξεις από τις οποίες οι 30 ερμηνεύονταν από τον ενήλικα που είχε τον έλεγχο της συνεδρίας με τη βοήθεια παραδειγμάτων. Ο ενήλικας έβαζε την άγνωστη λέξη σε πρόταση προκειμένου τα παιδιά να βρουν το νόημά της. Οι υπόλοιπες 30 δεν ερμηνεύονταν. Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα δόθηκαν στα παιδιά δύο σταθμισμένα εργαλεία και μία διαμορφωμένη από τους μελετητές δοκιμασία, η οποία είχε ως αντικείμενο της την ερμηνεία των λέξεων – στόχων του προγράμματος, προκειμένου να αξιολογηθεί η λεξιλογική ανάληψη και γνώση των παιδιών. Τα συμπεράσματα της διδακτικής παρέμβασης σχετικά με τις 30 λέξεις που είχαν ερμηνευθεί από τον ενήλικα έκαναν εμφανές ότι οι μαθητές στους οποίους χορηγήθηκε η παρέμβαση εμφάνισαν μεγάλη διαφορά σε σχέση με αυτούς στους οποίους δε χορηγήθηκε, Από την άλλη σχετικά με τις 30 λέξεις που δεν είχαν εξηγηθεί από τον υπεύθυνο του προγράμματος δεν παρατηρήθηκε αξιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στις 2 ομάδες.

Μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006 από τους Nash και Snowling αφορούσε στη διερεύνηση σε παιδιά με ελλιπή γνώση λεξιλογίου, αναγνωστικές δυσκολίες και εν γένει προβληματισμό για την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών της αποτελεσματικότητας δυο τρόπων διδασχής του λεξιλογίου. Στη διδακτική παρέμβαση έλαβαν μέρος 24 παιδιά, 7,5 - 8,5 χρονών . Από αυτά στα 12 μισά η διδασκαλία του λεξιλογίου έγινε με τη βοήθεια της ερμηνείας των λέξεων ενώ στα υπόλοιπα 12 η κατανόηση της νέας λέξης έγινε με τη βοήθεια των συμφραζόμενων. Η παρέμβαση διήρκεσε 6 εβδομάδες. Η διδασκαλία λάμβανε χώρα 2 φορές κάθε εβδομάδα με χρονική διάρκεια 30 λεπτά. Τα παιδιά ήταν διαιρεμένα σε 4 ομάδες όπου η καθεμία απαρτιζόταν από 6 παιδιά. Στις 2 από τις 4 ομάδες η διδασκαλία του λεξιλογίου γινόταν με την ερμηνεία των λέξεων και στις άλλες 2 γινόταν με τη βοήθεια του περιεχόμενου. Οι υπολογισμοί για τις πρώτες αξιολογήσεις αλλά και τις μετά-αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν με εργαλεία που περιλάμβαναν όλα τα πιθανά αποτελέσματα σχετικά με το λεξιλόγιο, την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν αυτά που διαβάζουν και τις ικανότητες τους σχετικά με την αφήγηση. Τόσο οι ομάδες στις οποίες η διδασκαλία γινόταν με τη εκχώρηση της σημασίας της λέξης από τον υπεύθυνο όσο και οι ομάδες οι οποίες εντόπιζαν τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα σημείωσαν μεγάλη πρόοδο στη λεξιλογική τους επίγνωση. Παρόλα αυτά οι ομάδες που διδάχθηκαν να βρίσκουν τη σημασία της λέξης - στόχου μέσω λέξεων – κλειδιών είχαν πιο μεγάλη εξέλιξη στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο, βελτιώθηκε η ικανότητα τους να κατανοούν αυτό που διαβάζουν και απέκτησαν τη μεταγνώση εφόσον πλέον μπορούσαν αυτόνομα και με ευχέρεια να εντοπίζουν μέσω του περιεχόμενου το νόημα των λέξεων.

Στην παρεμβατική μελέτη των Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, Ruby, Crevecoeur & Kapp που έγινε το 2010 η στοχοθεσία ήταν να αυξηθεί το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών με υπόνοια εκδήλωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 124 παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Αυτά χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Η ομάδα ελέγχου αποτελούταν από 40 παιδιά ενώ η πειραματική από 80. Στις αρχικές και μετά-αξιολογήσεις των παιδιών οι μετρήσεις έγιναν με τη βοήθεια σταθμισμένων μέσων αλλά και με τη βοήθεια κάποιων σχεδιασμένων από τους ερευνητές ασκήσεων λεξιλογίου προκειμένου να προωθηθούν οι στόχοι του προγράμματος. Η στρατηγική αφορούσε σε 36 μαθήματα των 30 λεπτών το καθένα για 18 εβδομάδες δηλαδή 2 μαθήματα κάθε εβδομάδα. Στη διάρκεια του κάθε μαθήματος τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με ένα κείμενο – ιστορία όπου μέσα σε καθένα από αυτά

βρίσκονταν σε διαφορετικές προτάσεις τρεις λέξεις – στόχοι. Η διδακτική αυτή παρέμβαση απέδειξε ότι η επίδοση των παιδιών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα ως προς το παραγωγικό τους λεξιλόγιο, είχε εμφανή διαφορά από αυτή των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Σχετικά με το δεκτικό λεξιλόγιο οι δύο ομάδες αποδείχθηκε ότι δεν είχαν αξιολογη διαφοροποίηση.

Ένα άλλο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης των Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard και Coyne που επίσης έλαβε χώρα το 2010, αφορούσε το αν η άμεση και αναλυτική διδασκαλία είναι ικανή να βελτιώσει το λεξιλόγιο των παιδιών της Α' Δημοτικού στα οποία ελλοχεύει υποψία ύπαρξης και εκδήλωσης στο μέλλον Μαθησιακών δυσκολιών η/και μαθησιακής ματαίωσης. Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 224 παιδιά στα 98 από τα οποία υπήρχε φόβος της εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών ενώ τα 126 ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτά τα 224 παιδιά δημιούργησαν 3 ομάδες. Η πειραματική ομάδα που ήταν και η πρώτη αποτελούταν από τους μαθητές με πιθανότητες εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών. Η δεύτερη απαρτιζόταν από παιδιά που δεν είχαν κίνδυνο και η τρίτη ομάδα που ήταν και η ομάδα ελέγχου από παιδιά με πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά για τα οποία υπήρχε το ενδεχόμενο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και αποτέλεσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα ήταν σχετικό με την ανάγνωση στην πειραματική ομάδα δύο βιβλίων από τη δασκάλα, όπου σε κάθε βιβλίο δόθηκε σημασία σε τέσσερις λέξεις – στόχους, Κάθε φορά γινόταν επεξήγηση στους μαθητές και υπήρχε ενασχόληση όλο και πιο πολύ μέσω ασκήσεων. Πριν αρχίσει το πρόγραμμα, τα παιδιά μέσω σταθμισμένων μέσων αξιολογήθηκαν ως προς το λεξιλόγιο. Έπειτα αξιολογήθηκαν ξανά μετά το πρόγραμμα (posttest) καθώς και πάλι 4 εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα παιδιά στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις εξετάστηκαν και σε σχεδιασμένες από τους ερευνητές δοκιμασίες σχετικές με το λεξιλόγιο, όπως επί παραδείγματι οι λέξεις – στόχοι, οι ορισμοί λέξεων και το λεκτικό λεξιλόγιό τους. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν αξιολογη στατιστική διαφορά της επίδοσης των παιδιών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου όμως όχι πιο καλή από την επίδοση των παιδιών που ανήκαν στη δεύτερη ομάδα στα οποία ο κίνδυνος εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών δεν υπήρχε. Επίσης, τα παιδιά καλυτέρευσαν τόσο στο παραγωγικό όσο και στο δεκτικό τους λεξιλόγιο.

Αξιόλογο είναι και το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης των Loftus, Coyne, McCoach, Zípoli και Pullen που πραγματοποιήθηκε το 2010 και είχε ως αντικείμενο έρευνας το κατά πόσο είναι χρήσιμη και αποτελεσματική η προσπάθεια διδασκαλίας του λεξιλογίου σε παιδιά με αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών τα οποία βρίσκονται σε τάξη όπου τους παρέχεται εκπαίδευση λεξιλογίου με επιστημονικά αποδεδειγμένες μεθόδους. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 43 παιδιά νηπιαγωγείου. Αυτά διαιρεθήκαν σε 2 ομάδες σε σχέση με την επίδοση που κατάφεραν να επιτύχουν σε σταθμισμένα τεστ που τους χορηγήθηκαν προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο του λεξιλογίου τους. Τα 20 παιδιά που πετύχαν την πιο χαμηλή βαθμολογία εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα. Τα υπόλοιπα 23 που παρακολουθούσαν μόνο τη διδασκαλία που λάμβανε χώρα στην αίθουσα αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η διδασκαλία στην οποία συμμετείχε ολόκληρη η τάξη αφορούσε την ανάγνωση δύο βιβλίων και βασικός στόχος ήταν η εκμάθηση τεσσάρων λέξεων – στόχων καθώς και η διαδικασία εντοπισμού του νοήματος των λέξεων αυτών και η τοποθέτησή τους μέσα σε τέσσερις ξεχωριστές και πολλαπλών διαφορετικών νοημάτων προτάσεις. Η επιπλέον διδασκαλία που αφορούσε την πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε σε 4 συνεδρίες που η καθεμία διαρκούσε 30 λεπτά. Σε αυτές τα παιδιά συμμετείχαν σε παραπάνω λεξιλογικές ασκήσεις όπως για παράδειγμα η απεικόνιση των λέξεων κ.α. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκαν στα παιδιά δραστηριότητες που είχαν φτιάξει οι ερευνητές προκειμένου να ελέγξουν το δεκτικό και παραγωγικό λεξιλόγιό τους. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν ότι τα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν βελτίωση στο παραγωγικό τους λεξιλόγιο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, ενώ στο δεκτικό δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Fien, Santoro, Baker, Park, Chard, Williams και Haria που έγινε το 2011 και στην οποία μελετήθηκε η ενδυνάμωση της λεξιλογικής επίγνωσης παιδιών μεταξύ 6 και 7 χρονών στα οποία η πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ήταν αυξημένη. Το δείγμα απαρτιζόταν από 106 παιδιά τα οποία μοιράστηκαν σε 2 ομάδες. Την πειραματική την οποία αποτελούσαν 54 παιδιά και την ομάδα ελέγχου που αποτελούσαν 52. Όλα τα παιδιά ελεγχθήκαν με συγκεκριμένα σταθμισμένα λεξιλογικά τεστ αλλά και με αξιολογικές ασκήσεις που οι ίδιοι οι ερευνητές είχαν δημιουργήσει, σχετικές με το λεξιλόγιο, τον αφηγηματικό λόγο και την κατανόηση. Όλα τα παιδιά και της πειραματικής αλλά και της ομάδας ελέγχου

δέχθηκαν διδασκαλία βασισμένη στο πρόγραμμα «read aloud» το οποίο αφορούσε 28 ασκήσεις που η καθεμία διαρκούσε 30 λεπτά για 40 ημέρες. Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης ήταν να βελτιωθεί το λεξιλόγιο των μαθητών, να καλυτερεύσει η αναγνωστική τους κατανόηση και να φτάσουν σε επίπεδο να αφηγούνται ιστορίες. Η πειραματική ομάδα όμως έλαβε μέρος και σε ένα επιπλέον πρόγραμμα παρέμβασης συνολικής διάρκειας 8 εβδομάδων. Κάθε μάθημα πραγματοποιούταν 2 φορές την εβδομάδα και για 20 λεπτά. Στόχος του δεύτερου αυτού προγράμματος ήταν να εξελίξουν τα παιδιά το λεξιλόγιο που είχαν διδαχθεί ήδη στην τάξη μέσα από κείμενα, μέσω αρκετών ασκήσεων εμπέδωσης, δραστηριοτήτων και δυνατοτήτων για μεγαλύτερη και πιο συστηματική εξάσκηση και ερμηνεία λέξεων που εντόπιζαν μέσα στα κείμενα. Τα ευρήματα της παρέμβασης αυτής έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (που συμμετείχε και στο επιπλέον πρόγραμμα διδασκαλίας) παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στο δεκτικό και στο παραγωγικό τους λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (που δε συμμετείχαν και στο δεύτερο πρόγραμμα).

Μία επιπλέον έρευνα είναι αυτή των Tuckwiller, Pullen και Coyne που έγινε το 2010 και η στοχοθεσία της ήταν να ελέγξει αν μέσω της σαφούς και απευθείας διδασκαλίας είναι δυνατόν να ενισχυθεί το λεξιλόγιο των παιδιών που εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών. Στη διδακτική αυτή παρέμβαση έλαβαν μέρος 92 μαθητές του νηπιαγωγείου. Τα 68 παιδιά με τις καλύτερες επιδόσεις στην τάξη εντάχθηκαν στην ομάδα ελέγχου, ενώ τα υπόλοιπα 24 με τις χαμηλότερες μπήκαν στην πειραματική ομάδα. Οι αξιολογήσεις που έγιναν αρχικά αλλά και μετά την παρέμβαση βασίστηκαν και στο πρόγραμμα αυτό εξίσου σε σταθμισμένα μέσα αλλά και σε δοκιμασίες που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους αναλυτές. Όλα τα παιδιά για δύο ημέρες συμμετείχαν στο μάθημα της τάξης το οποίο πραγματευόταν την ανάγνωση από τον δάσκαλο μίας ιστορίας και την εύρεση τεσσάρων λέξεων – στόχων με τις οποίες ασχολήθηκαν και έκαναν διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις βασισμένες σε αυτές. Η πειραματική ομάδα έλαβε μέρος σε επιπλέον δύο συνεδρίες των 20 λεπτών η καθεμία, οι οποίες απέβλεπαν στο να ενασχοληθούν τα παιδιά της ομάδας αυτής με αυτές τις λέξεις – στόχους περισσότερο. Η έρευνα αυτή ωστόσο δεν έδειξε μεγάλη στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική.

Σχετικά με τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, μια σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι της Χλαπάνα το 2012 η οποία πραγματεύτηκε το κατά πόσο η εκμάθηση του λεξιλογίου κατά τη διαδικασία ανάγνωσης ιστοριών λειτουργεί αποτελεσματικά στον εμπλουτισμό του ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα, παιδιών ελληνόφωνων ή/και αλλοδαπών ηλικιακού εύρους 4-6 ετών. Το δείγμα απαρτιζόταν από 14 παιδιά, 9 αλλοδαπά και 5 ελληνόφωνα που βρίσκονταν στην ίδια τάξη σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης του Ρεθύμνου Κρήτης. Πριν την εφαρμογή της παρέμβασης αλλά και στο τέλος της τα παιδιά αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα τεστ, ως προς το λεξιλόγιό τους (παθητικό και ενεργητικό στην ελληνική γλώσσα). Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε κράτησε 7 μήνες και κατά τη διάρκεια της η δασκάλα των παιδιών διάβασε βιβλία με εικόνες και εφάρμοσε 3 διδακτικές πρακτικές. Χρησιμοποίησε βιβλία η επιλογή των οποίων βασίστηκε στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην ποικιλία του λεξιλογίου που περιείχαν. Άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήσε ήταν οι λέξεις-στόχοι. Από κάθε ιστορία που διάβαζαν επιλέγονταν 5-8 λέξεις με στόχο την ολόπλευρη κατανόηση τους και τέλος την πρακτική των καρτών λέξεων, που δημιουργήσαν για κάθε βιβλίο που διάβαζαν με στόχο την ανά τακτά χρονικά διαστήματα προσφυγή τους σε αυτές για υπενθύμιση και χρήση τους. Η έρευνα έδειξε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε καταλυτικά και στη βελτίωση και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (παραγωγικού και δεκτικού) στην Ελληνική γλώσσα των συγκεκριμένων παιδιών.

Μια επιπλέον ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή της Ξάνθη που πραγματοποιήθηκε το 2017 σε σχολεία γειτονικών περιοχών της Αθήνας (Ζωγράφου, Αθήνα, Παγκράτι, Γουδί και Καισαριανή) και ως σκοπό είχε να εξετάσει τις δεξιότητες που εμποδίζουν και παρεμβαίνουν στη λεξιλογική γνώση, στις οποίες σύμφωνα με αναλύσεις έχει αποδειχθεί ότι παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα και ελλείψεις. Στη συγκεκριμένη ερευνά συμμετείχαν σε δοκιμασίες 89 παιδιά τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού από τα οποία τα 67 είχαν μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούν σε τμήμα ένταξης, ενώ τα 22 είχαν πολύ καλές μαθησιακές επιδόσεις. Η έρευνα προσπάθησε να ελέγξει τη λεξιλογική γνώση και το επίπεδο που κάθε παιδί έχει συλλάβει και εσωτερικεύει το λεξιλόγιο. Η διαδικασία παρέμβασης έγινε σε χώρο με ησυχία κατά το ωράριο που σχολείου και η συνάντηση ανά μαθητή είχε χρονική έκταση 45 λεπτά. Πριν τα παιδιά ξεκινήσουν τη δοκιμασία τους δίνονταν κάποιες διευκρινήσεις αναφορικά με ότι έπρεπε να κάνουν. Προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι που ένα

παιδί προσλαμβάνει, ερμηνεύει και χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο αλλά και για να εντοπιστούν οι αντιθέσεις στη δημιουργία αυτών των ικανοτήτων συνδυάστηκαν «*έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου*» (Ξάνθη, 2017). Για να ελεγχθεί η λέξη ως προς τη συντακτική της λειτουργία αλλά και η ενεργητική και παθητική συντακτική λειτουργία των απλών και των σύνθετων προτάσεων εφαρμόστηκαν 2 στρατηγικές. Η στρατηγική της ένωσης των προτάσεων και η στρατηγική της δημιουργίας προτάσεων. Η αποκωδικοποίηση των διάφορων μορφών των λέξεων ελέγχθηκε με τη διαδικασία συμπλήρωσης λέξεων, η αντίληψη των μεταφορικών εννοιών των λέξεων ελέγχθηκε μέσω της άσκησης «Ελλείψεις φράσεις», η εξέταση της γνώσης του νοήματος μιας λέξης πραγματοποιήθηκε με την άσκηση «Σχετικές λέξεις», η αντίληψη της έννοιας των λέξεων μέσω ορισμών ελέγχθηκε με τη δοκιμασία «Ορισμοί εννοιών» και η δυνατότητα εννοιών χρήσης λεξιλογίου αξιολογήθηκε μέσω της δοκιμασίας «παραγωγή κειμένου με φράσεις». Τα ευρήματα της έρευνας απέδειξαν ότι τα παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου παρουσιάζουν δυσκολίες στη συσχέτιση των εννοιών και των δεσμών που έχουν μεταξύ τους οι λέξεις, καθώς και στην ανάλυση και διαχείριση των μηνυμάτων σε ένα μεταφορικό επίπεδο. Επίσης η έρευνα έκανε φανερό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη γλωσσολεξιλογική επίγνωση και επίδοση σε όλα τα μαθησιακά έργα.

Μια παρεμβατική, τέλος. έρευνα είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε από τις Παπουτσάκη και Παπαθανασίου το 2018 σε τμήμα ένταξης το οποίο στεγάζεται σε γενικό 12θέσιο σχολείο . Αρχικά έγινε αξιολόγηση των παιδιών με άτυπα μέσα σκοπός των οποίων ήταν η λήψη κατάλληλων μέτρων και αποφάσεων. Έπειτα διατυπώθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η μεμονωμένη διδακτική εξέταση και παρέμβαση έγινε σε παιδί της Β' Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στο να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της επίγνωσης των φωνημάτων, στην αποσαφήνιση των γραμμάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων τόσο σε επίπεδο λέξης όσο και σε επίπεδο πρότασης. Από την άλλη το ομαδικό πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλων ηλικιών τα οποία είχαν αδυναμίες τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στην δημιουργία γραπτών κειμένων, προτάσεων κ.α. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε στοχοθεσία την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών αλλά και την ενίσχυση της δημιουργίας γραπτού λόγου. Οι στόχοι αυτοί

επετεύχθησαν τόσο στο ατομικό επίπεδο παρέμβασης όσο και στο ομαδικό μέσω πολυαισθητηριακού υλικού αλλά και διάφορων συνδυαστικών τρόπων και στρατηγικών διδασκαλίας.

Όπως έγινε φανερό μέσα από όλες τις προαναφερθείσες έρευνες η διδασκαλία και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι δύο διαδικασίες τεράστιας σημασίας για όλα τα παιδιά, είτε αντιμετώπιζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία, είτε όχι. Όσες παρεμβάσεις αναφέρθηκαν είχαν, αν όχι θεαματικά αποτελέσματα βελτίωσης, σίγουρα ικανοποιητικά. Τα παιδιά βοηθήθηκαν τόσο στον εμπλουτισμό του ενεργητικού τους λεξιλογίου όσο και στην κατανόηση πολλών λέξεων που προηγουμένως αγνοούσαν, δεν αντιλαμβάνονταν ή δυσκολεύονταν. Αξιοσημείωτο επιπλέον, είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες από αυτές κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες, στις οποίες εφαρμόστηκαν. Επιπροσθέτως, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι προαναφερθείσες παρεμβατικές έρευνες είχαν θετικές συνέπειες είτε πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό είτε στην Ελλάδα. Αυτό αποδεικνύει ότι αν υπάρχει οργάνωση, θέληση και σωστός προγραμματισμός, μπορεί να γίνει καλή και ουσιαστική ερευνητική δουλειά, ανεξάρτητα από τις υποδομές και την οικονομία κάθε κράτους. Επίσης, μέσω αυτών των παρεμβάσεων ενισχύθηκε ο γραπτός λόγος των παιδιών. Συνεπώς αναδεικνύεται το πόσο σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία είναι, αρχικά η διδασκαλία του λεξιλογίου. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη όλων των ερευνητικών παρεμβάσεων που προαναφέρθηκαν αποδείχθηκε πόσο σημαντική στη σωστή οργάνωση, σχεδίαση, εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων μιας ολοκληρωμένης παρεμβατικής διαδικασίας είναι η χρήση σταθμισμένων ή άτυπων εργαλείων αξιολόγησης. Αυτά βοηθούν σημαντικά τόσο στη διερεύνηση της λεξιλογικής επίγνωσης των παιδιών πριν την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή ως προς τον προσδιορισμό και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της. Τελειώνοντας, για την συγκεκριμένη προτεινόμενη παρέμβαση αυτό, που από την ανασκόπηση ερευνών, δε φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμο, ήταν τα ευρήματα σχετικά με την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών, καθώς δεν αποτελεί αντικείμενο ενίσχυσης της δεδομένης παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια πρόταση παρέμβασης, η οποία προέκυψε προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση του λεξιλογίου της ιστορίας της Ε΄ δημοτικού, στα παιδιά.

Η τάξη αυτή επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς τα παιδιά είναι ώριμα να έρθουν σε επαφή με κάποια μορφή παρέμβασης, με σκοπό την ενίσχυση του λεξιλογίου τους. Ωστόσο, ούτε η επιλογή του μαθήματος της ιστορίας ήταν τυχαία.

Έχει παρατηρηθεί πως η ιστορία της πέμπτης δημοτικού περιέχει αρκετές δυσνόητες ή ακόμα και ακατανόητες, για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, λέξεις. Οι μαθητές έχουν ελλείψεις στο λεξιλόγιό τους οι οποίες σε συνδυασμό με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στο βιβλίο της ιστορίας, ενδεχομένως αυξάνονται, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον τους για το μάθημα να μειώνεται.

Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά παραπονιούνται ότι δεν καταλαβαίνουν το μάθημα όπως είναι γραμμένο ή διακόπτουν τη διδασκαλία για να ρωτήσουν το νόημα ακόμα και απλών λέξεων.

Συνέπεια όλων αυτών είναι να μην υπάρχει διάθεση ενασχόλησης με το μάθημα, αφού δεν υπάρχει κατανόησή του. Ως εκ τούτου, η ιστορία καταλήγει να γίνει ένα μάθημα αντιπαθές για τα παιδιά, τα οποία σημειώνουν αρκετά μεγάλα ποσοστά αποτυχίας στις γραπτές δοκιμασίες τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη και ειδικά το μάθημα της ιστορίας.

Η επιλογή των λέξεων, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα προτεινόμενη παρέμβαση για την ενίσχυση του λεξιλογίου της ιστορίας των μαθητών της Ε΄ δημοτικού, βασίστηκε σε εμπειρικό υλικό.

Είναι δηλαδή λέξεις που μέσα από προσωπική ενασχόληση με τη διδασκαλία της ιστορίας και τη διάδραση με παιδιά της συγκεκριμένης τάξης, διαπιστώθηκε ότι είναι

αυτές που κυρίως δυσκολεύουν τους μαθητές στο να τις αντιληφθούν. Η επιλογή των λέξεων έγινε από την έκτη (ΣΤ΄) ενότητα του βιβλίου, η οποία είναι η μεγαλύτερη σε έκταση και πραγματεύεται την παρακμή του Βυζαντίου.

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ενότητα γιατί έχει τα περισσότερα κεφάλαια και σε αυτά εντοπίζονται οι περισσότερες δύσκολες/άγνωστες, για τα παιδιά, λέξεις. Η σημασία επίσης, της ενότητας αυτής από ιστορικής άποψης, είναι μεγάλη και χρήζει κατανόησης από τα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν σημαντικά ιστορικά γεγονότα και κατ' επέκταση να κατανοήσουν και να γνωρίσουν το παρελθόν τους. Τέλος, έγινε επιλογή από μια μόνο ενότητα και για λόγους καλύτερης διαχείρισης του χρόνου.

Από την επιλογή των προς ενίσχυση λέξεων μέσω της παρέμβασης, εξαιρέθηκαν λέξεις που βρίσκονται στο γλωσσάριο του βιβλίου της ιστορίας, ως λέξεις που ερμηνεύονται από τους συγγραφείς και συνεπώς δεν απαιτούν άμεση ενίσχυση, καθώς οι ορισμοί τους υπάρχουν ήδη. Προτεραιότητα δόθηκε σε λέξεις που δεν εξηγούνται πουθενά μέσα στο βιβλίο καθώς εκλαμβάνονται εκ προοιμίου ως γνωστές στα παιδιά. Κατά τον ίδιο τρόπο και για τους ίδιους λόγους εξαιρέθηκαν και οι λέξεις των οποίων το νόημα αποδίδεται σε υποσημείωση στη σελίδα που εντοπίζεται η εκάστοτε λέξη.

Παράλληλα προκειμένου να υπάρχει ένα πιο μικρό και διαχειρίσιμο δείγμα λέξεων στην παρέμβαση, αφαιρέθηκαν από την επιλογή των προς ενίσχυση λέξεων και εκείνες που το νόημά τους αν και δύσκολο είναι δυνατόν να εντοπιστεί είτε μέσω της συζήτησης του περιεχόμενου είτε με τη βοήθεια συνώνυμων και αντίθετων λέξεων. Τέλος, στις προς ενίσχυση λέξεις εντάχθηκαν κάποιες που τα παιδιά μπορούν μεν να κατανοήσουν (δηλαδή λέξεις που υπάρχουν στο παθητικό τους λεξιλόγιο), δεν μπορούν όμως να τις χρησιμοποιήσουν καθώς δεν υπάρχουν στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιλογής των λέξεων της ενότητας, προέκυψαν αυτές, που θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη πρόταση παρέμβασης και είναι σε σύνολο 60.

Οι λέξεις αυτές είναι εκείνες στις οποίες τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο να κατανοήσουν, να αντιληφθούν, να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και κυρίως αυτές που πουθενά μέσα στην ενότητα ή στο βιβλίο δεν εξηγούνται. Με αυτό το λεξιλόγιο, ασχολείται η παρούσα εργασία.

Οι λέξεις σε κάθε μάθημα παρέμβασης δεν είναι ισάριθμες και αυτό έγινε με γνώμονα τον βαθμό δυσκολίας τους. Δηλαδή, λέξεις αρκετά δύσκολες τοποθετήθηκαν σε ασκήσεις με συνολικά λίγες λέξεις έτσι ώστε να είναι περισσότερο στοχευμένη η ενίσχυση τους και πιο αποδοτική η παρέμβαση.

4.2 ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Μετά τον χωρισμό των παιδιών, η ομάδα πειραματισμού, δέχεται αμέσως την παρέμβαση με στόχο:

1. την ενίσχυση της κατανόησης των λέξεων-στόχων
2. την απόκτηση ή ενίσχυση της ικανότητας ένταξης των λέξεων-στόχων στο ενεργητικό λεξιλόγιο των παιδιών

Η εβδομαδιαία παρέμβαση στην ομάδα πειραματισμού γίνεται στον χώρο του σχολείου και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Ο ερευνητής σε συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης, χρησιμοποιεί κάποια συγκεκριμένη διδακτική ώρα κάθε βδομάδα, κατά την οποία τα παιδιά της ομάδας πειραματισμού, μπορούν να δέχονται την παρέμβαση.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα 10 μαθήματα παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου καθώς και τα 2 επαναληπτικά για την αξιολόγηση των μαθητών τα οποία προτείνει η συγκεκριμένη εργασία.

4.3 ΣΚΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σκοπός της προτεινόμενης αυτής παρέμβασης, η οποία θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω, είναι να εφαρμοστεί μελλοντικά από εκπαιδευτικούς ώστε να διαπιστωθεί στην πράξη, αν και κατά πόσο μπορούν να βοηθηθούν παιδιά μέσω αυτής και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους αφομοιώνοντας το προς ενίσχυση λεξιλόγιο.

4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερωτήματα που επιχειρεί να θέσει και να απαντήσει η συγκεκριμένη παρέμβαση είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο κατανόησης του λεξιλογίου των μαθητών της Ε' δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας;
- Πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζεται/διαμορφώνεται η κατανόηση του λεξιλογίου από το παιδιά μετά την παρέμβαση;
- Πώς και σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να ανακαλούν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο στο οποίο στηρίχθηκε η παρέμβαση;

4.5 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές πέμπτης (Ε') δημοτικού και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας.

4.5.1 Αρχική αξιολόγηση

Αρχικά, πριν ξεκινήσει η διαδικασία της παρέμβασης, τα παιδιά σε ένα προπαρασκευαστικό μάθημα, αξιολογούνται ως προς τη λεξιλογική επίγνωση των 60 επιλεγμένων προς ενίσχυση λέξεων. Προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος και να είναι λιγότερο κουραστική για τα παιδιά η διαδικασία, οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε 2 ισάριθμες ομάδες. Η πρώτη απαντάει σε 30 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και η δεύτερη σε άλλες 30. Η σειρά εξέτασης των λέξεων μέσω των ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών έγινε με βάση τη σειρά εμφάνισής τους στα μαθήματα της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου που εξετάζεται. Δεδομένου ότι η παρέμβαση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας όλων των κεφαλαίων της ενότητας, καθώς και της γραπτής εξέτασής της, αυτό που επιδιώκεται με τη χρήση αυτού του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης είναι να ερευνηθεί από τον μελετητή:

1. το κατά πόσο τα παιδιά θυμούνται το διδαγμένο λεξιλόγιο
2. και το αν και σε ποιο βαθμό κατανόησαν το διδαγμένο λεξιλόγιο

Η διαδικασία της αρχικής αξιολόγησης γίνεται με τη βοήθεια της μεθόδου των ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών με σκοπό τον εντοπισμό των ορισμών των ζητούμενων λέξεων, με τη βοήθεια μέρους ή ολόκληρης της πρότασης του αυθεντικού κειμένου του βιβλίου της ιστορίας.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου αξιολόγησης, έγινε γιατί:

- είναι σύντομη, καθώς η ολοκλήρωσή της δεν απαιτεί πολύ χρόνο
- είναι στοχευμένη, αφού κάθε ερώτηση αφορά σε συγκεκριμένη λέξη
- είναι αξιόπιστη, γιατί οι απαντήσεις είναι μοναδικές

(Coombe, 2010, Βάμβουκα, 2009)

4.5.2 Παρέμβαση

Μετά την πραγματοποίηση της αρχικής αξιολόγησης, εξάγονται συμπεράσματα ως προς τη λεξιλογική επίγνωση των παιδιών με στόχο να γίνει ο διαχωρισμός των μαθητών σε: α) ομάδα ελέγχου και β) ομάδα πειραματισμού. Στόχος του διαχωρισμού αυτού ήταν να διερευνηθεί η επίδραση που είχε η παρέμβαση στο λεξιλόγιο των παιδιών που τη δέχτηκαν, σε σύγκριση με αυτά που δεν την δέχτηκαν.

Στην ομάδα ελέγχου εντάσσονται οι μαθητές που σημείωσαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στη διαδικασία της αξιολόγησης της λεξιλογικής επίγνωσης των προς ενίσχυση λέξεων, ενώ την ομάδα παρέμβασης (πειραματισμού) απαρτίζουν οι μαθητές με μέτρια ή/και χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στη διαδικασία της αρχικής αξιολόγησης.

Ως υψηλά ποσοστά επιτυχίας ορίζονται βαθμολογίες από 20 και πάνω. Συγκεκριμένα, αφού όλες οι ερωτήσεις είναι 60 και έχουν χωριστεί σε δύο γραπτές δοκιμασίες αρχικής αξιολόγησης με άριστα το 30, τότε αν οι σωστές απαντήσεις είναι από 20 και πάνω, τότε ο μαθητής εντάσσεται στην ομάδα ελέγχου, καθώς έχει επιτύχει υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Αντίθετα, κάτω από 20 σωστές απαντήσεις το παιδί εντάσσεται στην ομάδα πειραματισμού.

Η παρέμβαση έχει διάρκεια 3 μήνες. Αφορά σε 12 εβδομαδιαία μαθήματα, 45 λεπτών το καθένα, από τα οποία τα 10 είναι μαθήματα παρέμβασης, ενώ τα δύο αφορούν

δραστηριότητες επανάληψης και αξιολόγησης των παιδιών, στα οποία οι μαθητές θα κληθούν να συμπληρώσουν ασκήσεις πάνω στις αποκτηθείσες γνώσεις.

Τα δύο μαθήματα επανάληψης-αξιολόγησης, θα γίνουν χωριστά. Μετά την ολοκλήρωση των πρώτων πέντε παρεμβάσεων θα πραγματοποιηθεί η πρώτη αξιολόγηση, η οποία θα αφορά μόνο τις λέξεις-στόχους με τις οποίες ασχολήθηκαν τα παιδιά μέχρι τότε. Η δεύτερη επανάληψη-αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί μετά την ολοκλήρωση των υπόλοιπων πέντε παρεμβάσεων και θα αφορά τις λέξεις-στόχους με την ενίσχυση των οποίων ασχολήθηκαν τα παιδιά σε αυτές.

Η αξιολόγηση-επανάληψη των παιδιών θα γίνει με μεθόδους όπως η αντιστοίχιση, η συμπλήρωση κενών και οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και σκοπός της είναι να διερευνήσει:

1. αν και κατά πόσο τα παιδιά βοηθήθηκαν από τις παρεμβάσεις ως προς την κατανόηση της σημασίας των λέξεων-στόχων
2. αν και σε ποιο βαθμό τα παιδιά μετά τις παρεμβάσεις είναι σε θέση να εντοπίζουν τα συνώνυμα και τα αντίθετα των λέξεων-στόχων
3. αν οι μαθητές μπορούν να εντάξουν τις λέξεις-στόχους σε ποικίλα και διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, μετά τη χορήγηση των παρεμβάσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

5.1.ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1^η : «ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕ ΟΡΙΣΜΟΥΣ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μελετήσουν για δέκα λεπτά τις λέξεις-στόχους, στο λεξικό τους, σε περίπτωση που έχουν την ανάγκη.
3. Έπειτα ο ερευνητής μαζεύει τα λεξικά.
4. Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές σε φωτοτυπία το παρακάτω κείμενο, το οποίο καλούνται να διαβάσουν προσεκτικά και να γράψουν τον ορισμό των υπογραμμισμένων λέξεων, με τη βοήθεια του περικειμένου.
5. Οι λέξεις-στόχοι που θέτουμε για ενίσχυση με τη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι οι εξής: μέτωπο, αδιάκοπα, δυσανασχετούν, παραβρέθηκαν, να ταχτούν, εξόριστοι, αξιόμαχοι.
6. Το παιδί ή τα παιδιά που θα ολοκληρώσουν σωστά τη δραστηριότητα θα κερδίζουν ένα έπαθλο για το οποίο έχουν συνεννοηθεί εξ αρχής, όλοι μαζί.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι τα παιδιά να προσπαθήσουν, σε ένα διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον από αυτό του βιβλίου της ιστορίας, να εντοπίσουν τη σημασία των λέξεων, ακόμα και αν χρειαστεί να αξιοποιήσουν τα συμφραζόμενα.

«Διαβάζω προσεκτικά το κείμενο⁴ και στη συνέχεια γράφω για καθεμιά από τις υπογραμμισμένες λέξεις, τον ορισμό τους».

Η ημέρα ξημέρωσε μουντή. Στον ουρανό ο ήλιος χάθηκε. Παρέα στους στρατιώτες που πολεμούν στο μέτωπο, κάνουν μόνο τα σύννεφα. Πολεμούν αδιάκοπα για την ελευθερία της πατρίδας τους. Ποθούν την ειρήνη και την ανεξαρτησία τους και παλεύουν γι' αυτές με όλες τους τις δυνάμεις. Όλη μέρα και όλη νύχτα. Δεν εγκαταλείπουν τον αγώνα. Δε δυσανασχετούν, δεν γκρινιάζουν. Πάνε σχεδόν είκοσι μέρες από τότε που ξεκίνησε ο πόλεμος στη χώρα. Ήταν ένα γεγονός απρόσμενο. Κανείς δε φανταζόταν ότι θα έφτανε ποτέ η χώρα σε τέτοιο σημείο. Όλοι φοβόντουσαν μα πιο πολύ οι μανάδες των στρατιωτών, που κατάλαβαν ότι τα παιδιά τους θα ήταν αυτά που θα καλούνταν να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη αυτή κατάσταση. Με μεγάλο πόνο στην καρδιά τους παραβρέθηκαν στους σταθμούς των τρένων για να αποχαιρετήσουν τα παιδιά τους, που επιλέχθηκαν και αποφάσισαν να ταχτούν στο πλευρό της πατρίδας τους και να πολεμήσουν γι' αυτή, εξόριστοι, μακριά από όλους. Ο στρατός είναι αζιόμαχος. Κανένας δειλός δεν υπάρχει. Όλοι είναι στο πλευρό των στρατιωτών. Ελπίζουν σε νίκη και προσεύχονται γι' αυτούς μέρα-νύχτα. Με τέτοιους πολεμιστές δεν υπάρχει περίπτωση ήττας. Όμως η καρδιά της μάνας πάντα αγωνιά και πάντα καρτερεί την επιστροφή του παιδιού, όπου κι αν αυτό έχει πάει. Πολύ περισσότερο όταν επιστρέφει από τον πόλεμο. Ζουν για τη στιγμή που όλα αυτά θα τελειώσουν και θα σφίξουν και πάλι τα παιδιά τους στην αγκαλιά τους.

Γράφω δίπλα από κάθε λέξη τον ορισμό της όπως τον αντιλαμβάνομαι μέσα από το κείμενο.

1) μέτωπο:

.....
.....

2) αδιάκοπα:

.....
.....

4. Κείμενο από τη συντάκτρια της διπλωματικής εργασίας

3) δυσανασχετούν:

.....
.....

4) παραβρέθηκαν:

.....
.....

5) να ταχτούν:

.....
.....

6) εξόριστοι:

.....
.....

7) αξιώμαχοι:

.....
.....

5.2.ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2^η : «Η ΤΥΧΕΡΗ ΚΛΗΡΩΤΙΔΑ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Δίνονται στα παιδιά 15 λεπτά, για να μελετήσουν στο λεξικό τους τις λέξεις στόχους, εάν κρίνουν ότι το χρειάζονται.
3. Έπειτα ο ερευνητής μαζεύει τα λεξικά.
4. Ο ερευνητής γράφει τις λέξεις στόχους σε χαρτάκια και τις τοποθετεί σε μια κληρωτίδα.
5. Σε μια άλλη κληρωτίδα βάζει χαρτάκια στα οποία έχει γράψει διάφορες δραστηριότητες, που τα παιδιά θα κληθούν να κάνουν με τις λέξεις-στόχους.
6. Στη συνέχεια το παιχνίδι αρχίζει. Κάθε παιδί διαλέγει δύο κλήρους. Έναν από καθεμιά κληρωτίδα. Από τη μια παίρνει λέξη-στόχο και από την άλλη δραστηριότητα. Αν τα παιδιά είναι περισσότερα από τις λέξεις στόχους ή ο ερευνητής θέλει να κρατήσει το παιχνίδι περισσότερη ώρα έτσι ώστε να εξεταστούν όλα τα παιδιά σε όλες τις λέξεις-στόχους, τις γράφει ξανά σε επιπλέον χαρτάκια μαζί και με άλλες επιπλέον δραστηριότητες. (Στην πρόταση-παρέμβασης θα αναφερθούν ενδεικτικά 6 δραστηριότητες, όσες και οι λέξεις-στόχοι)
7. Οι λέξεις-στόχοι είναι οι εξής: ναυπήγησε, καταπακτές, διατρέχει, μάχιμος, περιπολώ και παραλύουν.
8. Όποιο παιδί απαντάει ή ολοκληρώνει σωστά τη δραστηριότητα που έχει μετά από κλήρωση διαλέξει, παίρνει έναν πόντο. Νικητής είναι το παιδί με τους περισσότερους πόντους.

9. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές θελήσουν τα παιδιά και ο ερευνητής αρκεί να υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης, είναι τα παιδιά μέσα από την ενασχόλησή τους με τις λέξεις-στόχους και την προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν αυτές τις λέξεις, να μπορέσουν σταδιακά να τις εντάξουν στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο. Να καταφέρουν ουσιαστικά να τις χρησιμοποιούν σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια.

ΕΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Λέξεις στόχοι:

ΝΑΥΠΗΓΗΣΕ

ΚΑΤΑΠΑΚΤΕΣ

ΔΙΑΤΡΕΧΕΙ

ΜΑΧΙΜΟΣ

ΠΕΡΙΠΟΛΩ

ΠΑΡΑΛΥΟΥΝ

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

Αναλύω τη λέξη-στόχο στα μέρη από τα οποία αποτελείται.

Φτιάχνω τρεις παράγωγες λέξεις της λέξης-στόχου.

Βρίσκω την ετυμολογία της λέξης-στόχου.

Φτιάχνω τρεις σύνθετες λέξεις της λέξης-στόχου.

Βρίσκω ένα συνώνυμο και ένα αντίθετο της λέξης-στόχου.

Βρίσκω 5 λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τη λέξη-στόχο.

5.3. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3^η : «ΤΗΛΕΠΑΙΧΝΙΔΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ⁵»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Το παιχνίδι είναι ομαδικό και διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Τα παιδιά βλέπουν και ακούνε ένα βίντεο σχετικό με την άλωση της Κωνσταντινούπολης.
3. Έπειτα, χωρίζονται σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων (*αν τα παιδιά είναι περισσότερα ο αριθμός των ομάδων και των παιδιών σε αυτές διαφοροποιείται. Στην προτεινόμενη παρέμβαση τα χωρίζουμε με τον προαναφερθέντα τρόπο*).
4. Αφού οι μαθητές δουν το βίντεο, κάθε ομάδα παίζει το διαδικτυακό τηλεπαιχνίδι. Μόλις ολοκληρώνεται κάθε τηλεπαιχνίδι οι ομάδες αλλάζουν και παίζουν το επόμενο μέχρι και οι τρεις ομάδες να παίξουν και τα τρία τηλεπαιχνίδια.
5. Το εκάστοτε τηλεπαιχνίδι έχει χρόνο και συλλογή πόντων. Οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν τη σωστή ανάμεσα σε 3 εναλλακτικές απαντήσεις. Επίσης, υπάρχει ένας γύρος που δίνει τη δυνατότητα στην κάθε ομάδα να κερδίσει ή να χάσει πόντους επιλέγοντας τυχαία μια κάρτα. Τέλος, υπάρχουν τρεις βοήθειες που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε περίπτωση που δυσκολευτούν σε κάποια ερώτηση. Η πρώτη είναι ο επιπλέον χρόνος, κατά την επιλογή της οποίας τα 30 δευτερόλεπτα που είναι ο χρόνος ο οποίος δίνεται υπό κανονικές συνθήκες για την επιλογή της απάντησης, με τη χρήση της βοήθειας αυξάνεται σε 2 λεπτά και 30 δευτερόλεπτα. Η επόμενη βοήθεια είναι το 50:50 κατά την επιλογή της οποίας απορρίπτεται μια απάντηση και απομένουν δύο προς επιλογή. Η τρίτη βοήθεια, είναι αυτή του διπλασιασμού των πόντων κατά τη χρήση της οποίας η ομάδα που είναι απόλυτα σίγουρη για την απάντησή της, την επιλέγει για να αυξήσει το σκορ της. Τέλος, κάθε ομάδα σε κάθε τηλεπαιχνίδι έχει δύο ζωές. Αν η ομάδα απαντήσει λάθος σε 2 ερωτήσεις τότε το παιχνίδι τελειώνει.
6. Κάθε παιδί, κάθε ομάδας απαντά από μια ερώτηση καθώς καθεμία ομάδα αποτελείται από πέντε παιδιά και κάθε τηλεπαιχνίδι έχει πέντε ερωτήσεις.
7. Νικήτρια είναι η ομάδα που έχει απαντήσει σωστά αθροιστικά στις περισσότερες ερωτήσεις. Αν οι σωστές απαντήσεις μεταξύ των ομάδων είναι ίδιες, τότε νικήτρια είναι η ομάδα που ολοκλήρωσε τα τηλεπαιχνίδια στον πιο σύντομο χρόνο.

8. Οι λέξεις-στόχοι στην παρεμβατική αυτή δραστηριότητα είναι οι εξής: να εμψυχώσει, ομοβροντίες, αγός, τάφος και ληηλατήθηκαν.
9. Οι ερωτήσεις στο πρώτο τηλεπαιχνίδι σχετίζονται με τους ορισμούς των λέξεων-στόχων, στο δεύτερο με τα συνώνυμα και τα αντώνυμα των λέξεων-στόχων και στο τρίτο με την επιλογή της πρότασης όπου η χρήση της λέξης-στόχου είναι σωστή.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι να μπορέσουν οι μαθητές μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία να κατανοήσουν και να μάθουν τη σημασία των λέξεων-στόχων, να μπορούν να εντοπίζουν και να επιλέγουν τα συνώνυμα και τα αντίθετά τους και τέλος να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πότε οι λέξεις χρησιμοποιούνται σωστά μέσα στις προτάσεις και πότε όχι.

ΤΗΛΕΠΑΙΧΝΙΑΔΙ: 1^Ο

The screenshot shows the Wordwall website interface. At the top, the logo 'Wordwall' and the tagline 'Create better lessons quicker' are visible, along with navigation links for Home, Features, Community, My Activities, and My Results. A 'Create Activity' button and an 'Upgrade' button are also present. The main content area features a large video player with the title 'Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΟΡΙΣΜΟΙ"' (History Game Show "DEFINITIONS"). The video player has a 'START' button and a description: 'Gameshow quiz. A multiple choice quiz with time pressure, lifelines and a bonus round.' To the right of the video player is a sidebar with 'Switch template' options, including 'INTERACTIVES' (Gameshow quiz, Quiz, Open the box, Random wheel, Find the match) and 'PRINTABLES' (Quiz, Match up, Anagram, Writing frame). Below the video player, there are social media sharing icons (Facebook, Twitter) and a 'Share' button.

εικόνα 1^η

The screenshot shows the Wordwall website interface during a quiz. The top navigation bar is the same as in the first image. The main content area displays a quiz question: '“Εμψυχώνω” σημαίνει:' (‘Empsychōnō’ means:). Below the question are three answer options in yellow boxes: A: 'Δίνω θάρρος σε κάποιον' (I give courage to someone), B: 'Αφαιρώ τις ελπίδες από κάποιον' (I remove the hopes from someone), and C: 'Παρηγορώ κάποιον' (I comfort someone). Below the options are three pink buttons representing lifelines: 'x2 Score', '50:50', and 'Extra Time'. A progress indicator shows '1 of 5' questions. The video player shows a timer of 0:24 and a score of 0. The sidebar on the right is the same as in the first image. Below the video player, there are social media sharing icons (Facebook, Twitter) and a 'Share' button.

εικόνα 2^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results [Create Activity](#) Upgrade

0:26 ✓ 0

“Αχός” είναι:

A Απόλυτη ησυχία, ηρεμία	B Συγκεχυμένος, ακαθόριστος ήχος	C Δυνατή μουσική, τραγούδι
------------------------------------	--	--------------------------------------

x2 Score **50:50** **Extra Time**

2 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΟΡΙΣΜΟΙ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 3^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results [Create Activity](#) Upgrade

0:27 ✓ 106

“Ομοβροντίες” είναι:

A Ρίψη βλημάτων από πολλά πολεμικά πλοία ταυτόχρονα	B Ρίψη βλημάτων από πολλά πυροβόλα όπλα, ταυτόχρονα	C Ρίψη βλημάτων από πολλά πιστόλια, ταυτόχρονα
---	---	--

x2 Score **50:50** **Extra Time**

3 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΟΡΙΣΜΟΙ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 4^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:10 106

”Τάφος” είναι:

A Μεγάλο χαντάκι, άνοιγμα	B Μεγάλο ποτάμι	C Μεγάλο ρυάκι
-------------------------------------	---------------------------	--------------------------

x2 Score 50:50 Extra Time

4 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΟΡΙΣΜΟΙ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 5"

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:02 248

”Ληλατήθηκαν” σημαίνει:

A Παίρνω κάτι με καλό τρόπο	B Ομορφαίνω κάτι βάφοντάς το	C Αρπάζω με τη βία κάτι σαν λάφυρο
---------------------------------------	--	--

x2 Score 50:50 Extra Time

5 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΟΡΙΣΜΟΙ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 6"

ΤΗΛΕΠΑΙΧΝΙΑ 2^ο

The screenshot shows the Wordwall website interface. At the top, the logo 'Wordwall' and the tagline 'Create better lessons quicker' are visible. Navigation links include 'Home', 'Features', 'Community', 'My Activities', and 'My Results'. A 'Create Activity' button and an 'Upgrade' button are also present. The main content area features a large dark green background with the text 'Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΑΝΤΙΘΕΤΑ"' and a large blue 'START' button. Below this, it says 'Gameshow quiz' and 'A multiple choice quiz with time pressure, lifelines and a bonus round.' To the right, there is a sidebar with 'Switch template' and 'INTERACTIVES' (Gameshow quiz, Quiz, Open the box, Random wheel, Find the match) and 'PRINTABLES' (Quiz, Match up, Crossword, Wordsearch). Social media icons for Facebook, Twitter, and a code icon are on the left. At the bottom, there are 'Share', 'Edit Content', 'Embed', and 'More' options.

εικόνα 7^η

The screenshot shows the Wordwall website interface during a quiz. At the top, the logo 'Wordwall' and the tagline 'Create better lessons quicker' are visible. Navigation links include 'Home', 'Features', 'Community', 'My Activities', and 'My Results'. A 'Create Activity' button and an 'Upgrade' button are also present. The main content area features a dark background with a timer '0:27' and a score '0'. The question is 'Ποιο είναι το αντίθετο της λέξης "αχός";'. Below the question are three options: A: Ησυχία, B: Πόλεμος, C: Γλέντι. At the bottom, there are three pink buttons: 'x2 Score', '50:50', and 'Extra Time'. The text '1 of 5' is displayed. To the right, there is a sidebar with 'Switch template' and 'INTERACTIVES' (Gameshow quiz, Quiz, Open the box, Random wheel, Find the match) and 'PRINTABLES' (Quiz, Match up, Crossword, Wordsearch). Social media icons for Facebook, Twitter, and a code icon are on the left. At the bottom, there are 'Share', 'Edit Content', 'Embed', and 'More' options.

εικόνα 8^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Q Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:24 101

Ποιο είναι το συνώνυμο της λέξης "ληλατώ";

A	B	C
Κατακλέβω	Προστατεύω	Παρακολουθώ

x2 Score 50:50 Extra Time

2 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΑΝΤΙΘΕΤΑ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Crossword
- Wordsearch

εικόνα 9^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Q Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:21 101

Ποιο είναι το αντίθετο της λέξης "ενθαρρύνω";

A	B	C
Κερδίζω	Αποθαρρύνω	Προσπαθώ

x2 Score 50:50 Extra Time

3 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΑΝΤΙΘΕΤΑ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Crossword
- Wordsearch

εικόνα 10^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:25 205

Ποιο είναι το συνώνυμο της λέξης "ομοβροντία";

A	B	C
Φασαρία	Ηρεμία	Καταιγισμός

x2 Score 50:50 Extra Time

4 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΑΝΤΙΘΕΤΑ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Crossword
- Wordsearch

εικόνα 11^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:27 539

Ποιο είναι το συνώνυμο της λέξης "τάφος";

A	B	C
Ποτάμι	Ρήγμα	Ρυάκι

x2 Score 50:50 Extra Time

5 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας "ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΑΝΤΙΘΕΤΑ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Crossword
- Wordsearch

εικόνα 12^η

ΤΗΛΕΠΑΙΧΝΙΔΙ 3^ο:

The screenshot shows the Wordwall website interface. At the top, the Wordwall logo and navigation menu are visible. The main content area displays a large black box with the title "Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας: 'ΣΩΣΤΗ ΠΡΟΤΑΣΗ'" and a prominent blue "START" button. Below the button, it says "Gameshow quiz" and "A multiple choice quiz with time pressure, lifelines and a bonus round." To the right, there is a sidebar with "Switch template" and "INTERACTIVES" options, including "Gameshow quiz", "Quiz", "Open the box", "Random wheel", and "Find the match". Below that, there are "PRINTABLES" options like "Quiz", "Match up", "Anagram", and "Writing frame". At the bottom of the main content area, there are social media icons (Facebook, Twitter) and a "Share" button.

εικόνα 13^η

The screenshot shows the Wordwall website interface during a quiz session. At the top, the Wordwall logo and navigation menu are visible. The main content area displays a large black box with a timer at 0:24 and a question in Greek: "Σε ποια πρόταση η λέξη 'τάφος' έχει χρησιμοποιηθεί σωστά;". Below the question, there are three options labeled A, B, and C, each with a description. Option A: "Οι Βυζαντινοί πλημμύρισαν την τάφο με νερό, για να αντιμετωπίσουν τους εισβολείς". Option B: "Η τάφος ακούστηκε δυνατά σε όλη την αυτοκρατορία και τρομοκράτησε τον κόσμο". Option C: "Η χαρά του αυτοκράτορα ήταν τόσο μεγάλη, που άνοιξε την τάφο και ελευθέρωσε τους φυλακισμένους". Below the options, there are three pink buttons: "x2 Score", "50:50", and "Extra Time". At the bottom of the main content area, it says "1 of 5". To the right, there is a sidebar with "Switch template" and "INTERACTIVES" options, including "Gameshow quiz", "Quiz", "Open the box", "Random wheel", and "Find the match". Below that, there are "PRINTABLES" options like "Quiz", "Match up", "Anagram", and "Writing frame". At the bottom of the main content area, there are social media icons (Facebook, Twitter) and a "Share" button.

εικόνα 14^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:27

Σε ποια πρόταση η λέξη "ομοβροντία" έχει χρησιμοποιηθεί σωστά;

A "Το πρόβλημα με την ομοβροντία είναι ότι δεν ακούγεται καλά".	B "Μια ομοβροντία του πυροβολικού χαρέτησε την άφιξη του αυτοκράτορα".	C "Η ομοβροντία ήταν τόσο όμορφη, που μείναμε να την κοιτάμε με τις ώρες".
---	--	--

x2 Score 50:50 Extra Time

2 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας: "ΣΩΣΤΗ ΠΡΟΤΑΣΗ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 15^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:27

Σε ποια πρόταση η λέξη "εμψυχώνω" έχει χρησιμοποιηθεί σωστά;

A "Ο αυτοκράτορας εμψύχωνε τους πολεμιστές για να τους δώσει θάρρος".	B "Ο προπονητής δεν πρέπει να εμψυχώνει τους παίκτες".	C "Ο αυτοκράτορας εμψύχωνε τους πολεμιστές, για να τους ρίξει το ηθικό".
---	--	--

x2 Score 50:50 Extra Time

3 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας: "ΣΩΣΤΗ ΠΡΟΤΑΣΗ"

Share Edit Content Embed More

Switch template

INTERACTIVES

- Gameshow quiz
- Quiz
- Open the box
- Random wheel
- Find the match
- Show all

PRINTABLES PDF

- Quiz
- Match up
- Anagram
- Writing frame

εικόνα 16^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:23 562

Σε ποια πρόταση η λέξη "αχός" χρησιμοποιείται σωστά;

A "Ο αχός της μάχης ακούστηκε στα πέρατα της αυτοκρατορίας".	B "Ο αχός δεν ήταν πολύ δυνατός και δεν τον άκουσε κανείς".	C "Ο αχός κάνει μεγάλο κακό στην υγεία".
--	---	--

x2 Score 50:50 Extra Time

4 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας: "ΣΩΣΤΗ ΠΡΟΤΑΣΗ" Share Edit Content Embed More

Switch template INTERACTIVES Gameshow quiz Quiz Open the box Random wheel Find the match Show all PRINTABLES PDF Quiz Match up Anagram Writing frame

εικόνα 17^η

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:00 694

Σε ποια πρόταση η λέξη "ληλατήθηκαν" χρησιμοποιείται σωστά;

A "Η Πόλη λεηλατήθηκε από άκρη σ' άκρη από τους Οθωμανούς".	B "Οι Βυζαντινοί μαζεύτηκαν στην Αγία Σοφία για να προσευχηθούν και να τη λεηλατήσουν".	C "Τα χωριά λεηλατήθηκαν και καλλιεργήθηκαν από τους γεωργούς".
---	---	---

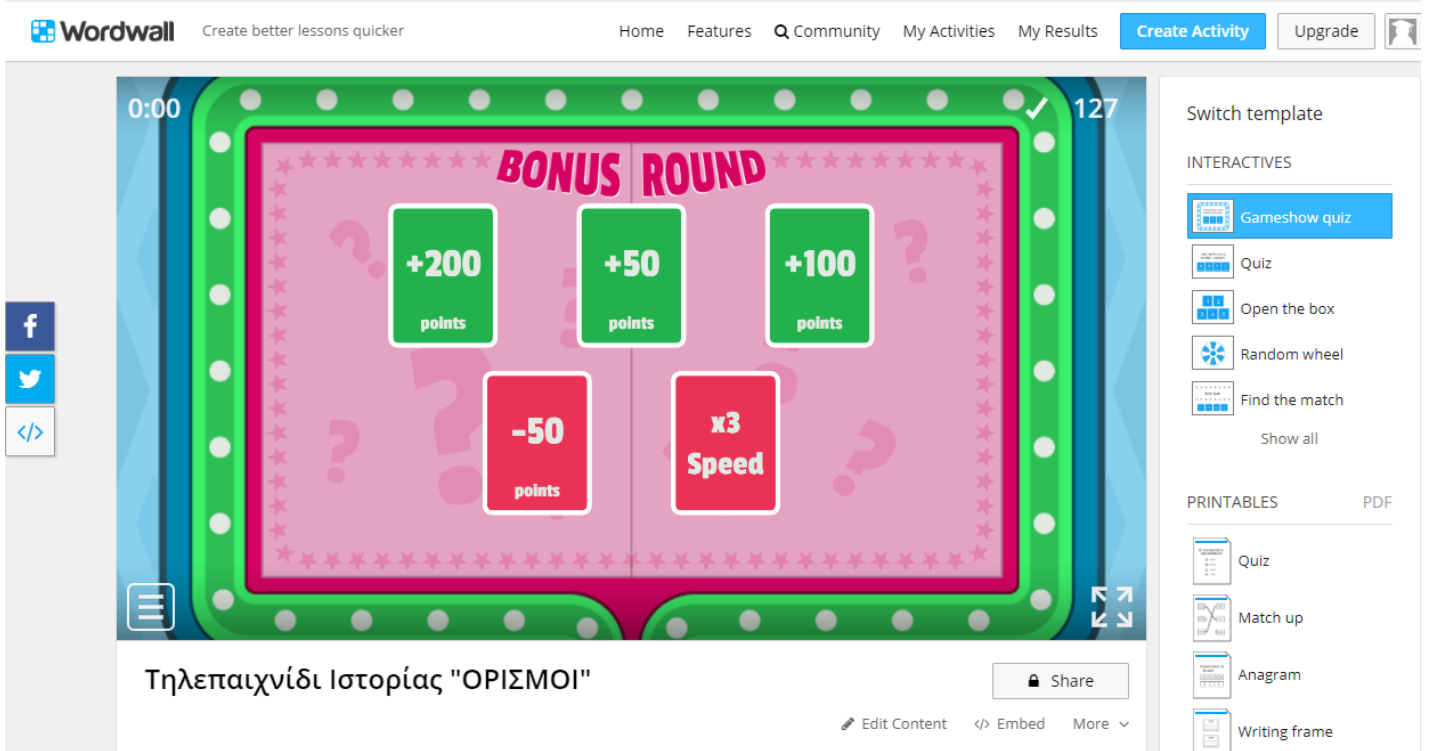
x2 Score 50:50 Extra Time

5 of 5

Τηλεπαιχνίδι Ιστορίας: "ΣΩΣΤΗ ΠΡΟΤΑΣΗ" Share Edit Content Embed More

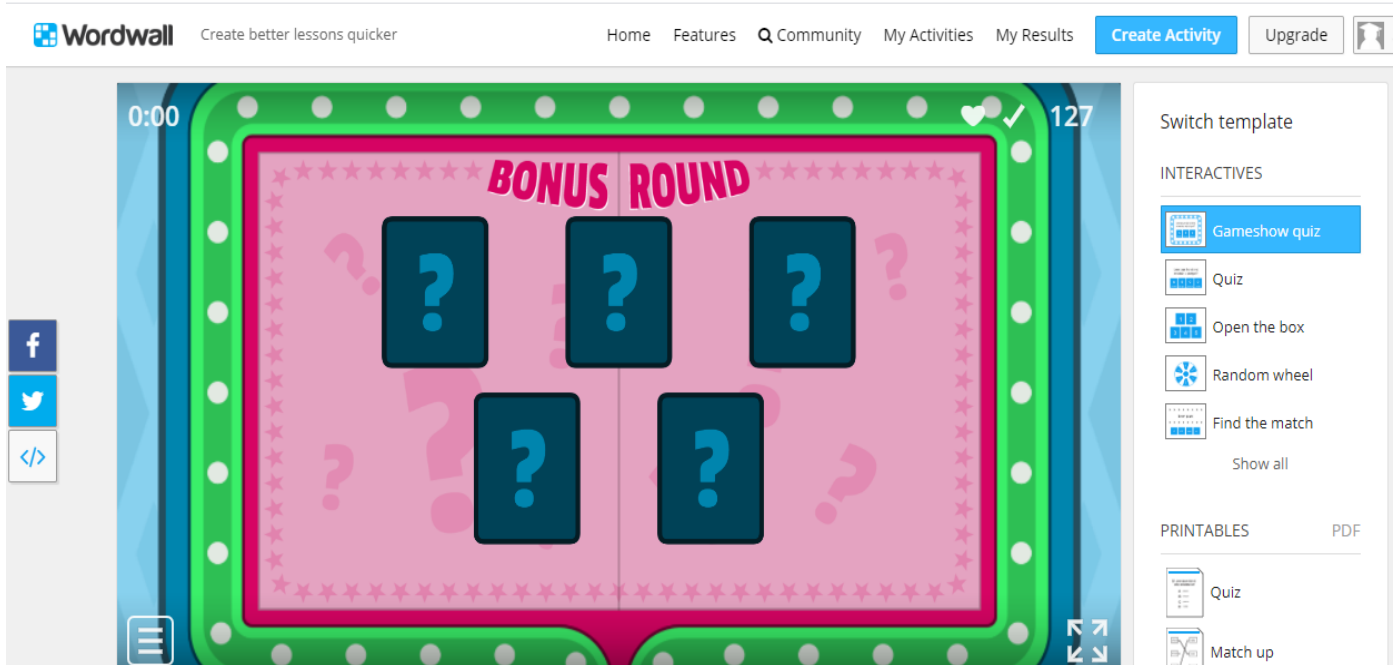
Switch template INTERACTIVES Gameshow quiz Quiz Open the box Random wheel Find the match Show all PRINTABLES PDF Quiz Match up Anagram Writing frame

εικόνα 18^η



εικόνα 19^η

«Γύρος διεκδίκησης επιπλέον πόντων»



εικόνα 20^η

«Γύρος διεκδίκησης επιπλέον πόντων»

Το βίντεο που θα δουν τα παιδιά βρίσκεται στο link:

<https://www.loom.com/share/63990123c73b4d0f8262f04f570ea55e>

Τα τηλεπαιχνίδια ιστορίας βρίσκονται στα link:

Τηλεπαιχνίδι 1^ο:

<https://wordwall.net/resource/3447321/%cf%84%ce%b7%ce%bb%ce%b5%cf%80%ce%b1%ce%b9%cf%87%ce%bd%ce%af%ce%b4%ce%b9-%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1%cf%82-%ce%bf%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%ce%b9>

Τηλεπαιχνίδι 2^ο:

<https://wordwall.net/resource/3550522/%cf%84%ce%b7%ce%bb%ce%b5%cf%80%ce%b1%ce%b9%cf%87%ce%bd%ce%af%ce%b4%ce%b9-%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%cf%89%ce%bd%cf%85%ce%bc%ce%b1-%ce%b1%ce%bd%cf%84%ce%b9%ce%b8%ce%b5%cf%84%ce%b1>

Τηλεπαιχνίδι 3^ο :

<https://wordwall.net/resource/3550699/%cf%84%ce%b7%ce%bb%ce%b5%cf%80%ce%b1%ce%b9%cf%87%ce%bd%ce%af%ce%b4%ce%b9-%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1%cf%82-%cf%83%cf%89%cf%83%cf%84%ce%b7-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%84%ce%b1%cf%83%ce%b7>

-
5. Τα βίντεο με τα παιχνίδια έχουν δημιουργηθεί από τη συντάκτρια της εργασίας και μπορεί κανείς να τα δει συνδεδεμένος στον προσωπικό λογαριασμό της

5.4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4^η : «ΜΑΝΤΕΨΕ ΤΗ ΛΕΞΗ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά.
2. Αρχικά γίνεται μια συζήτηση σχετική με τις προς ενίσχυση λέξεις.
3. Έπειτα, τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες.
4. Μοιράζουν τις κάρτες σε κάθε μια από τις οποίες υπάρχει μια λέξη-στόχος.
5. Στη συνέχεια παρατηρούν τις κάρτες που έχουν και ξεκινά η πρώτη ομάδα να περιγράφει τη λέξη που υπάρχει στην κορυφή κάθε κάρτας, χωρίς να χρησιμοποιεί τις απαγορευμένες λέξεις.
6. Η κάρτα για να είναι έγκυρη και να μετρήσει ο πόντος υπέρ της ομάδας, πρέπει η λέξη να ειπωθεί στην ίδια ακριβώς πτώση, γένος, αριθμό, πρόσωπο χρόνο και μέρος του λόγου.
7. Κάθε παιδί και από τις δύο ομάδες πρέπει να περιγράψει απαραίτητα μια λέξη.
8. Οι λέξεις-στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι οι εξής: λαβωματιά, ακράτεια, όργισε, οχυρό, γενίτσaros, διαβεβαίωσε και αναζωοπρώθηκαν.
9. Νικήτρια είναι η ομάδα που στο τέλος του παιχνιδιού έχει τις περισσότερες κάρτες.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι να προσπαθήσουν τα παιδιά να περιγράψουν τις λέξεις-στόχους αποφεύγοντας κάποιες απαγορευμένες λέξεις. Η διαδικασία αυτή τα παρακινεί να σκεφτούν πιο σύνθετα, να προσπαθήσουν να σκεφτούν συνώνυμα, αντώνυμα, εναλλακτικούς τρόπους περιγραφής των λέξεων-στόχων κ.α. Όλα αυτά θα βοηθήσουν τα παιδιά να εμπλουτίσουν το ήδη υπάρχον λεξιλόγιό τους εντάσσοντας κάποιες από τις λέξεις-στόχους στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο αλλά και να κατανοήσουν τη σημασία πολλών περισσότερων. Αποφεύγοντας κάποιες λέξεις κατανοεί την αξία τους, τη σημασία τους και το πόσο σημαντική είναι η επιλογή της κατάλληλης λέξης για μια άρτια περιγραφή.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΚΑΡΤΕΣ

ΛΑΒΩΜΑΤΙΑ

χτύπημα
τραύμα
πληγή
τουφέκι

ΑΚΡΑΤΗΤΑ

ασταμάτητα
ορμητικά
κρατώ
δύναμη

ΟΡΓΙΣΕ

νεύρα
νευρίασε
θύμωσε
εξόργισε

ΟΧΥΡΟ

κάστρο
φρούριο
φυλάγομαι
προστασία

ΓΕΝΙΤΣΑΡΟΣ

φανατικός
Μουσουλμάνος
στρατιώτης
Τούρκος

ΔΙΑΒΕΒΑΙΩΣΕ

επιβεβαίωση
σιγουρεύω
ενημερώνω
λέω

ΑΝΑΖΩΠΥΡΩΘΗΚΑΝ

φούντωσαν
φοτιά
πυρκαγιά
αέρας

5.5.ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5^η : «ΦΤΙΑΧΝΩ ΕΝΑ ΣΚΕΤΣ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες που η καθεμία αποτελείται από 2 άτομα και φτιάχνουν ένα δικό τους σκετς χρησιμοποιώντας τις λέξεις: ζυγός, παραμονεύουν, ανάγλυφη, ακρίτες, κλονίστηκε, αδαπάνως.
2. Ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι 25 λεπτά.
3. Πρέπει να γράψουν μέχρι 300 λέξεις συνολικά.
4. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λεξικό τους σε περίπτωση που δε θυμούνται τον ορισμό κάποιας λέξης.
5. Αφού ολοκληρώσουν τη συγγραφή του σκετς, κάθε ομάδα θα διαβάσει το δικό της και αυτά με την ορθότερη χρήση των λέξεων μέσα στο κείμενο, θα τεθούν σε ψηφοφορία.
6. Αυτό με τις περισσότερες ψήφους θα κερδίσει κάποιο έπαθλο, που θα έχει συμφωνηθεί από όλους, εξ αρχής.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι να μπουν τα παιδιά στη διαδικασία να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο με όσο το δυνατόν ορθότερη χρήση των λέξεων-στόχων. Η εμπλοκή τους σε μια τέτοια διαδικασία θα τα βοηθήσει να κατανοήσουν τις σημασίες των λέξεων-στόχων, αφού θα πρέπει να δημιουργήσουν κείμενο με αυτές και άρα να τις μελετήσουν, να προβληματιστούν σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιήσουν σωστά τις λέξεις-στόχους αλλά και να διαπιστώσουν πόσο σημαντική και καθοριστική για την κατανόηση του κειμένου μας από τους αναγνώστες, είναι η διαδικασία αυτή.

5.6. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6^η : «Η ΤΥΧΕΡΗ ΠΙΝΙΑΤΑ»



ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Ο ερευνητής φέρνει στην τάξη μια πινιάτα.
3. Δίνονται στους μαθητές 10 λεπτά για να μελετήσουν στο λεξικό τους ορισμούς των λέξεων, που θα τους γράψει ο ερευνητής στον πίνακα. Δεν υπάρχουν μολύβια και γόμες πουθενά.
4. Στη συνέχεια και αφού μαζέψει ο ερευνητής τα λεξικά των παιδιών γράφει τις λέξεις σε χαρτάκια τις λέξεις – στόχους, τα διπλώνει, ώστε να μη φαίνεται τι γράφουν και μοιράζει από ένα τυχαία σε κάθε παιδί. Αν τα παιδιά είναι περισσότερα από τις λέξεις-στόχους τις ξαναγράφει μέχρις ότου κάθε παιδί να έχει από ένα χαρτάκι μπροστά του.
5. Έπειτα ξεκινάει το παιχνίδι. Ο ερευνητής διαλέγει τυχαία ένα παιδί, το ρωτάει ποια λέξη έχει μπροστά του και του ζητάει να πει τον ορισμό της. Αν το παιδί απαντήσει σωστά, τότε δίνει ένα χτύπημα στην πινιάτα. Αν όχι, δεν κάνει τίποτα και ο ερευνητής προχωράει στο επόμενο παιδί. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται έως ότου ερωτηθούν όλα τα παιδιά.
6. Νικητής του παιχνιδιού είναι το παιδί στο οποίο το χτύπημα σπάει η πινιάτα και κερδίζει όλο το περιεχόμενό της.
7. Οι λέξεις-στόχοι είναι: σταυροφορία, πληρώματα, αναρριγόμενους, ρήγματα, και αναλαμπές.



ΣΗΜΕΙΩΣΗ 1^η : Στα παιδιά που έχουν στο χαρτάκι τους λέξη που προαναφέρθηκε από κάποιο παιδί, ο ερευνητής ζητάει μια άλλη δραστηριότητα από το παιδί, όπως π.χ. μια πρόταση με τη λέξη.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ 2^η: Ο ερευνητής μπορεί να έχει προβλέψει να φέρει μια δεύτερη πινιάτα ώστε, σε περίπτωση που υπάρχει χρόνος να μοιραστούν πάλι τα χαρτάκια με τις λέξεις στα παιδιά και το παιχνίδι να αρχίσει και πάλι.

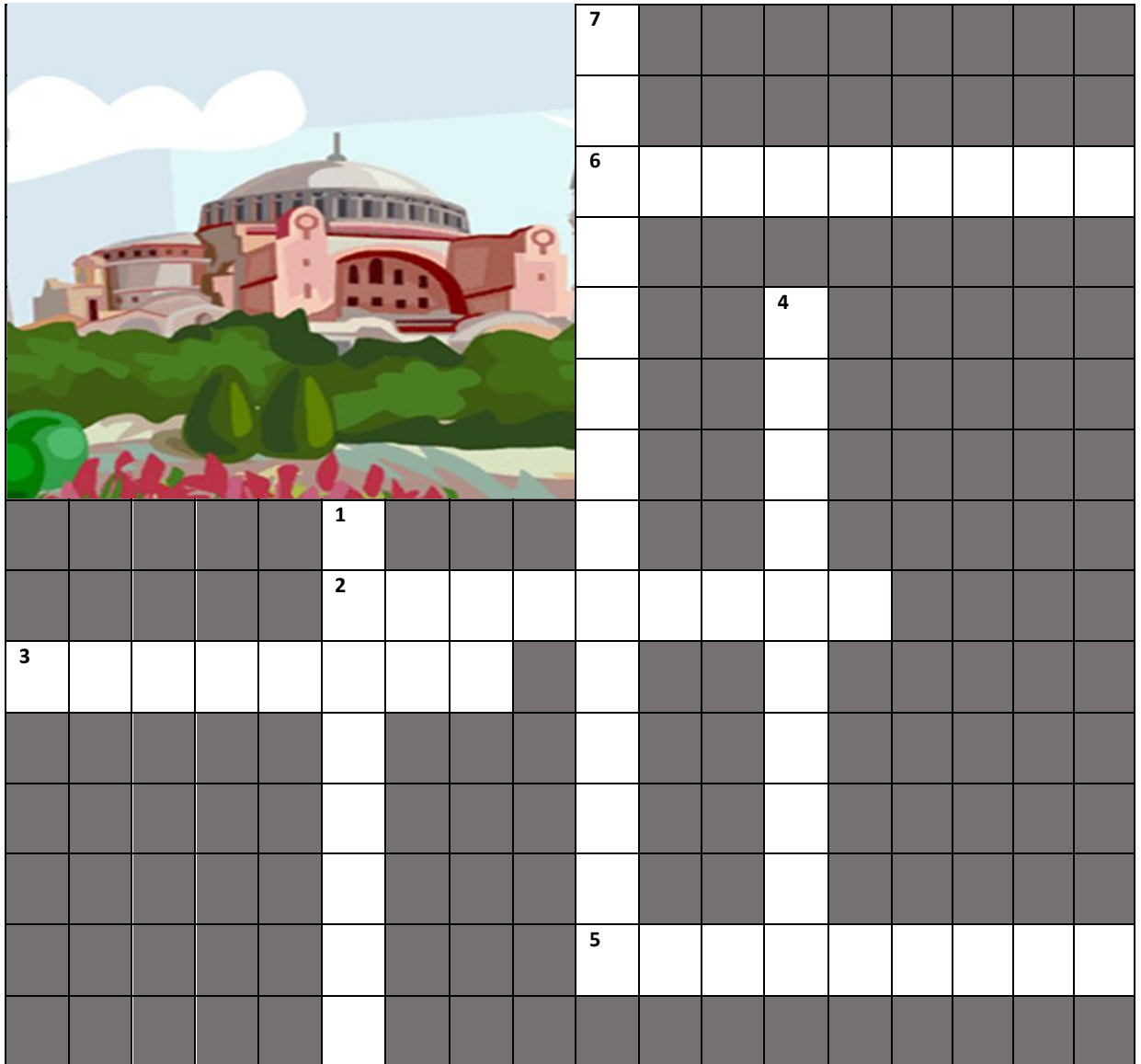
ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι οι μαθητές μέσω του ιδιόμορφου και πρωτότυπου αυτού παιχνιδιού, να μπουν στη διαδικασία να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τη σημασία των λέξεων-στόχων, έτσι ώστε κάθε φορά που θα τις συναντούν να τις καταλαβαίνουν και να μπορούν αν τις χρησιμοποιήσουν.

5.7.ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7^η : ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ-ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Οι μαθητές μαζί με τον ερευνητή διαβάζουν από το βιβλίο της ιστορίας το μάθημα 33, της έκτης (ΣΤ') ενότητας, το οποίο ονομάζεται: «Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη».
3. Στη συνέχεια λύνουν το σταυρόλεξο με τη βοήθεια των προτάσεων. Οι λέξεις που ψάχνουν είναι μέσα από το μάθημα 33.
4. Αφού ολοκληρώσουν το σταυρόλεξο, πρέπει να βρουν τις ίδιες λέξεις και στο κρυπτόλεξο.
5. Το παιδί που ολοκληρώνει σωστά και τις δύο δραστηριότητες είναι ο νικητής.
6. Οι λέξεις-στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι οι εξής: **προέλαση, έσπευσε, φανατικοί, απορρίπτοντας, ορμητήριο, φιλόδοξος, αφάνιζαν**.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι αρχικά οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το συγκεκριμένο μάθημα της ιστορίας, από το οποίο έχουν προέλθει οι λέξεις. Επιπλέον, επιδιώκεται να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν τα παιδιά με τη βοήθεια περιγραφών ή ορισμών των λέξεων-στόχων για ποια ακριβώς πρόκειται. Τέλος, με τη χρήση του κρυπτόλεξου γίνεται προσπάθεια να ενισχυθεί και η παρατηρητικότητα των παιδιών καθώς και η ορθογραφική τους δεινότητα.



ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ

2. Ήταν οι γενίτσαροι με την πίστη τους.
3. Δεν την συνέχισαν οι Μογγόλοι, παρόλο που κέρδιζαν στις μάχες.
5. Αλλιώς το έτρεξε.
6. Τέτοιο ήταν η Ανδριανούπολη για τον Μουράτ.

ΚΑΘΕΤΑ

1. Συνώνυμο του καταστρέφω (γ' πληθυντικό πρόσωπο)
4. Ήταν ο Μουράτ και είχε μεγάλα σχέδια.
7. Συνώνυμο του αρνούμαι (ενεργητική μετοχή).

ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟ

Α	Γ	Π	Ρ	Φ	Ο	Γ	Τ	Ρ	Φ	Ρ	Ξ	Ψ	Σ	Α	Δ	Ξ	Φ
Δ	Ο	Π	Λ	Α	Ψ	Σ	Β	Α	Ω	Ζ	Ρ	Π	Λ	Κ	Μ	Ι	Ν
Σ	Ψ	Ε	Τ	Ν	Γ	Μ	Ο	Ε	Π	Ρ	Λ	Σ	Χ	Ζ	Λ	Α	Ν
Χ	Λ	Ρ	Φ	Α	Η	Ο	Ρ	Μ	Η	Τ	Η	Ρ	Ι	Ο	Ι	Ξ	Ο
Ζ	Ζ	Τ	Η	Τ	Π	Ρ	Σ	Α	Χ	Λ	Α	Ν	Δ	Ψ	Δ	Σ	Δ
Σ	Ν	Υ	Ζ	Ι	Ξ	Μ	Ω	Ψ	Ψ	Π	Ρ	Ο	Ε	Λ	Α	Σ	Η
Α	Χ	Θ	Χ	Κ	Ρ	Λ	Γ	Ρ	Γ	Π	Ξ	Λ	Ο	Τ	Ε	Ζ	Α
Η	Ψ	Ι	Κ	Ο	Τ	Α	Ζ	Ψ	Κ	Ο	Δ	Σ	Κ	Γ	Α	Ρ	Ε
Λ	Ω	Ο	Ο	Ι	Θ	Σ	Λ	Π	Σ	Θ	Ε	Χ	Σ	Π	Λ	Ο	Υ
Α	Φ	Α	Ν	Ι	Ζ	Α	Ν	Κ	Λ	Π	Ο	Σ	Χ	Λ	Κ	Γ	Ψ
Π	Α	Π	Σ	Η	Λ	Θ	Ο	Π	Τ	Η	Γ	Ο	Π	Μ	Δ	Λ	Ο
Ξ	Σ	Α	Δ	Ξ	Ι	Ρ	Ξ	Κ	Σ	Ρ	Α	Σ	Δ	Ε	Δ	Φ	Ρ
Κ	Δ	Δ	Γ	Ν	Μ	Η	Υ	Κ	Γ	Κ	Λ	Γ	Ο	Τ	Υ	Σ	Ε
Ξ	Φ	Σ	Λ	Α	Π	Ο	Ρ	Ρ	Ι	Π	Τ	Ο	Ν	Τ	Α	Σ	Μ
Λ	Γ	Φ	Μ	Τ	Α	Ζ	Χ	Γ	Λ	Ω	Γ	Ν	Φ	Ψ	Ρ	Χ	Ε

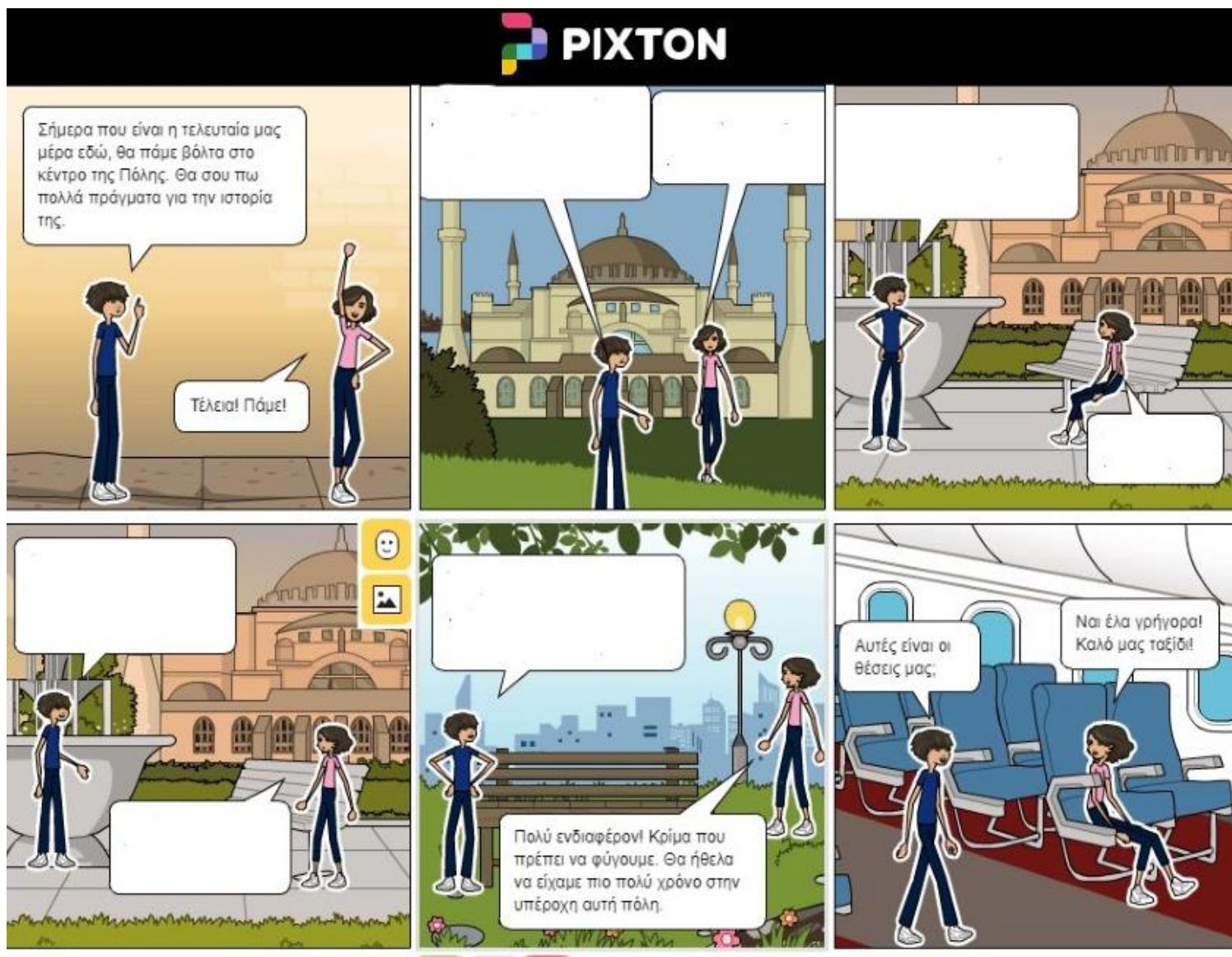
5.8. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8^η : «ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΤΟ ΚΟΜΙΚΣ⁶»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά της ώρας.
2. Δίνεται στα παιδιά ένα κόμικς με συγκεκριμένα κενά πλαίσια τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν τα παιδιά με τις λέξεις-στόχους, δημιουργώντας μια δική τους ιστορία.
3. Ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για να το ολοκληρώσουν είναι 20 λεπτά.
4. Οι λέξεις-στόχοι της παρέμβασης που πρέπει να χρησιμοποιήσουν στο κόμικς τα παιδιά είναι: ερειπώθηκαν, κανονιοβολισμοί, ξεχύνονται, αψηφώντας, ανάκτηση.
5. Τα πλαίσια που είναι ήδη συμπληρωμένα λειτουργούν βοηθητικά για τα παιδιά καθώς επιδιώκεται να τους δώσουν ιδέες.
6. Το παιδί που ολοκληρώνει το κόμικς έγκαιρα και έχει χρησιμοποιήσει πιο ορθά τις λέξεις-στόχους είναι ο νικητής.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι να μπορέσουν τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία παραγωγής κειμένου με τις προς ενίσχυση λέξεις, όσο το δυνατόν αρτιότερα. Μέσω αυτής τα παιδιά επιδιώκεται να φτάσουν σε επίπεδο πλήρους αντίληψης των λέξεων-στόχων, αφού θα έχουν προσπαθήσει να τις εντάξουν όσο καλύτερα γίνεται σε ένα πολύ αυστηρό επικοινωνιακό πλαίσιο όπως είναι ο έτοιμος σκελετός του κόμικς που θα τους δοθεί.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΚΟΜΙΚΣ:



Το κόμικς βρίσκεται στο link:

<https://www.pixton.com/gr/create/comic-strip/ntwmo0c9>

6. Το κόμικς έχει δημιουργηθεί από τη συντάκτρια της διπλωματικής εργασίας και μπορεί να το δει κανείς αν συνδεθεί στον προσωπικό της λογαριασμό

5.9. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9^η : «ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕ ΑΝΤΙΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Η παρέμβαση διαρκεί 45 λεπτά.
2. Δίνεται στα παιδιά το παρακάτω κείμενο και αφού το διαβάσουν προσεκτικά γράφουν στον πίνακα που ακολουθεί την αντίθετη από τις υπογραμμισμένες λέξεις.
3. Οι λέξεις-στόχοι της παρέμβασης, των οποίες τις αντίθετες πρέπει να βρουν τα παιδιά, είναι οι εξής: εύφορη, συνασπισμένοι, ανταποκρίθηκαν, απογύμνωση, απόρθητη, μονοιάσει.
4. Στη συνέχεια αφού διαβάσουν ξανά το κείμενο, σκέφτονται και γράφουν μια συνώνυμη για καθεμία λέξη που υπάρχει στον δεύτερο πίνακα.
5. Το παιδί που ολοκληρώσει σωστά και τις δύο δραστηριότητες είναι ο νικητής.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις λέξεις-στόχους τόσο, ώστε να είναι σε θέση να βρίσκουν εύκολα και γρήγορα τα αντίθετα και τα συνώνυμά τους σε οποιοδήποτε κειμενικό είδος ή γλωσσικό πλαίσιο κι αν αυτές εντοπιστούν.

«Διαβάζω προσεκτικά το κείμενο⁷ και γράφω στον πίνακα που ακολουθεί την αντίθετη από τις υπογραμμισμένες λέξεις, διαλέγοντας μια από τις εξής: εύφορη, συνασπισμένοι, ανταποκρίθηκαν, απογύμνωση, απόρθητη, μονοιάσει».

Την περίοδο που γινόταν ο εμπλουτισμός της εκκλησίας με διάφορα ιερά σκεύη, κανείς δε φανταζόταν την άσχημη κατάληξη τόσο εκείνης, όσο και του υπέροχου χωριού μας. Καθώς τα χρόνια πέρασαν η γη έγινε άγονη. Οι άνθρωποι σιγά-σιγά άρχισαν να φεύγουν, να πηγαίνουν στις μεγάλες πόλεις, για να βρουν την τύχη τους, όπως συνήθιζαν να λένε. Αδιαφόρησαν για τις ανάγκες του χωριού και για τις μεταξύ τους σχέσεις. Όλοι είχαν τσακωθεί με όλους.

Ήταν πλέον χωρισμένοι. Δεν υπήρχε ενότητα, γιατί κανείς δε νοιαζόταν για το συλλογικό καλό. Όλοι κοίταζαν τον εαυτό τους και γι' αυτό έφυγαν από το χωριό. Τώρα μόνο η πορθημένη από τους περαστικούς εκκλησία έχει μείνει, για να θυμίζει ότι κάποτε εδώ ήταν ένα ορεινό και πανέμορφο χωριό που έσφυζε από ζωή.

Εύχομαι κάποια στιγμή να αλλάξουν τα πράγματα και το όμορφο και αξιολάτρευτο χωριουδάκι μας να επανέλθει στην πρότερη κατάστασή του. Να γεμίσει κόσμος και η φύση να ξαναγεννηθεί.

<u>ΛΕΞΕΙΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</u>	<u>ΑΝΤΙΘΕΤΕΣ</u>
εμπλουτισμός	
άγονη	
αδιαφόρησαν	
τσακωθεί	
χωρισμένοι	
πορθημένη	

πίνακας 1

Στη συνέχεια, σκέφτομαι και γράφω μια δική μου συνώνυμη λέξη για καθεμία από αυτές που μου δίνονται στον πίνακα.

<u>ΛΕΞΕΙΣ</u>	<u>ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ ΛΙΚΕΣ ΜΟΥ</u>
μονοιάσει	
συνασπισμένοι	
απόρθητη	
απογύμνωση	
ανταποκρίθηκαν	
εύφορη	

πίνακας 2

5.10. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10^η : «ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ: ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ⁸»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ:

1. Το παιχνίδι παίζεται ομαδικά και διαρκεί 45 λεπτά. Οι ομάδες μπορούν να είναι από δύο έως τέσσερις.
2. Η ομάδα που θα φέρει το μεγαλύτερο νούμερο στα ζάρια ξεκινάει πρώτη και παίρνει δύο αυτοκράτορες ενώ όλες οι υπόλοιπες από έναν.
3. Η ομάδα που απαντάει σωστά σε κάποια ερώτηση παίρνει έναν αυτοκράτορα, ενώ αν απαντήσει λάθος χάνει έναν.
4. Οι κάρτες χωρίζονται σε:
 - Απλές (σωστό ή λάθος και πολλαπλή επιλογή). Αυτές δίνουν έναν αυτοκράτορα.
 - Κάρτες με ασπίδα (ερωτήσεις ορισμών). Αυτές προστατεύουν έναν αυτοκράτορα, για να μη χαθεί σε λάθος απάντηση.
 - Κάρτες με αστεράκι (ερωτήσεις πιο δύσκολου επιπέδου). Αυτές, δίνουν δύο αυτοκράτορες αν απαντηθούν σωστά.
5. Αν κάποια ομάδα βρεθεί στο τετραγωνάκι με την Αγία Σοφία, σημαίνει ότι δίνει την ερώτηση της σε μια άλλη ομάδα και εξασφαλίζει τη θέση και τους αυτοκράτορες της.
6. Αν κάποια ομάδα βρεθεί στο τετραγωνάκι με τον δρόμωνα, σημαίνει ότι χάνει τη σειρά της.
7. Αν κάποια βρεθεί στο τετραγωνάκι με το υγρό πυρ, σημαίνει ότι καταστρέφει έναν αυτοκράτορα από όποια άλλη ομάδα θέλει.
8. Αν τέλος, κάποια ομάδα βρεθεί στο τετραγωνάκι με τη διπλωματία, παίρνει έναν αυτοκράτορα από μια άλλη ομάδα.
9. Ως πιόνια θα χρησιμοποιηθούν σημαϊάκια με τα χρώματα των τεσσάρων δήμων του Βυζαντίου. Δηλαδή, πράσινο, κόκκινο, λευκό και γαλάζιο.

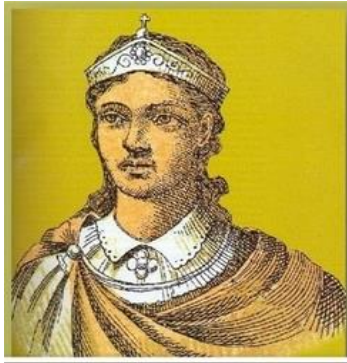
10. Οι λέξεις-στόχοι της παρέμβασης είναι: *αποξενωθούν, προνόμιο, επικράτεια, εκκρεμότητα προσδοκίες, συντόνιζε.*
11. Νικήτρια είναι η ομάδα με τους περισσότερους αυτοκράτορες.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι αρχικά οι μαθητές να διασκεδάσουν ασχολούμενοι με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχέση με το μάθημα της ιστορίας. Έπειτα, ένας ακόμα σκοπός είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με πολύ ευχάριστο τρόπο τόσο με τους ορισμούς των λέξεων-στόχων, τα συνώνυμα και τα αντίθετα αυτών, όσο και με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις προς ενίσχυση λέξεις, επιδιώκοντας την ένταξη τους στο ενεργητικό λεξιλόγιο των παιδιών. Ζητούμενο τέλος είναι, να ανατραπεί η αρχική εντύπωση των μαθητών ότι η βυζαντινή ιστορία είναι δυσνόητη και να αποκτήσουν μια πιο θετική στάση απέναντί της.

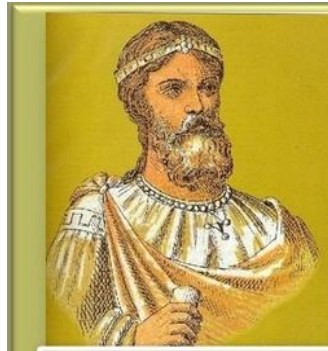
ΤΑΜΠΛΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

<p>Αφετηρία - Τερματισμός</p>	 <p>Διπλωματία</p>	<p>Πάρε μια κάρτα με ασπίδα</p>	 <p>υγρό πυρ</p>
<p>Πάρε μια κάρτα με ασπίδα</p>	<p style="text-align: center;"><i>«Παίζω με το Βυζάντιο»</i></p>		<p>Πάρε μια κάρτα με αστεράκι</p>
<p>Πάρε μια κάρτα με αστεράκι</p>			<p>Πάρε μια κάρτα με αστεράκι</p>
<p>Πήγαινε πίσω δύο τετράγωνα</p>			<p>Πάρε μια αγλή κάρτα</p>
<p>Πάρε μια ερώτηση με αστεράκι</p>			<p>Προχώρα δύο τετράγωνα</p>
 <p>δρομώνας</p>	<p>Πάρε μια αγλή κάρτα</p>	<p>Πάρε μια κάρτα με ασπίδα</p>	<p>Αγία Σοφία</p> 

Οι αυτοκράτορες του παιχνιδιού:



ΚΩΝ/ΝΟΣ Ο
ΠΟΡΦΥΡΟΓΕΝΝΗΤΟΣ



ΒΑΣΙΛΙΟΣ Α΄
Ο ΜΑΚΕΔΩΝ



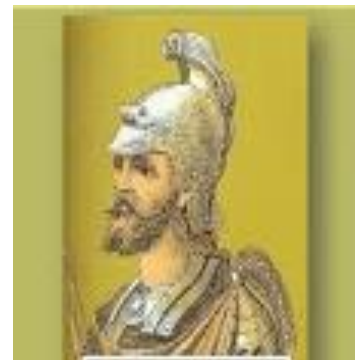
ΚΩΝ/ΝΟΣ
Ο ΜΕΓΑΣ



ΒΑΣΙΛΙΟΣ Β΄
ΒΟΥΛΓΑΡΟΚΤΟΝΟΣ



ΙΩΑΝΝΗΣ
ΤΣΙΜΙΣΚΗΣ



ΛΕΩΝ ΣΤ΄
Ο ΣΟΦΟΣ



ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ



ΛΕΩΝ Γ΄



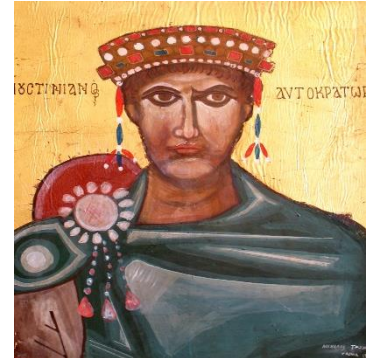
ΘΕΟΔΩΡΑ



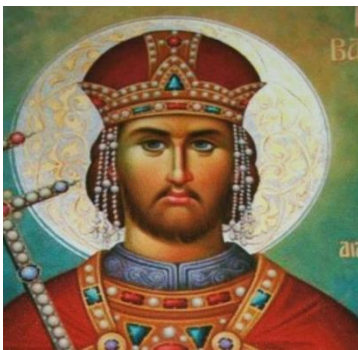
ΝΙΚΗΦΟΡΟΣ
ΦΩΚΑΣ



ΜΙΧΑΗΛ Γ΄



ΙΟΥΣΤΙΝΙΑΝΟΣ



ΙΩΑΝΝΗΣ Δ΄
ΒΑΤΑΤΖΗΣ

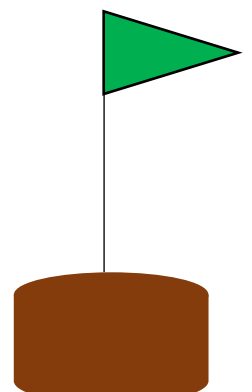
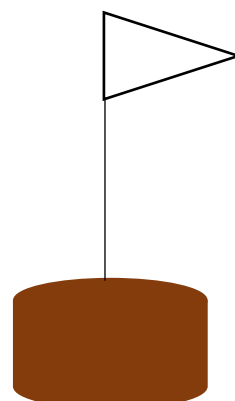
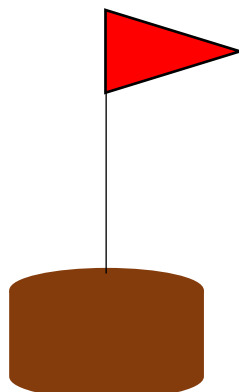
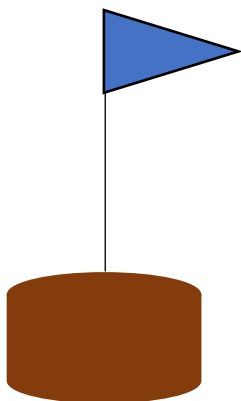


ΜΙΧΑΗΛ Η΄
Ο ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ



ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ Β΄
ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ

Τα πύονια του παιχνιδιού:



Οι κάρτες του παιχνιδιού:

Κάρτες απλές:

ΤΟ ΣΥΝΩΝΥΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ
«ΑΠΟΞΕΝΩΘΟΥΝ» ΕΙΝΑΙ
«ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΘΟΥΝ»

ΣΩΣΤΟ Ή ΛΑΘΟΣ

«ΠΡΟΝΟΜΙΟ» ΣΗΜΑΙΝΕΙ
«ΕΜΠΟΔΙΟ»

ΣΩΣΤΟ Ή ΛΑΘΟΣ

Η «ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ» ΕΙΝΑΙ
Η «ΠΟΛΗ»

ΣΩΣΤΟ Ή ΛΑΘΟΣ

«ΕΚΚΡΕΜΟΤΗΤΑ» ΕΙΝΑΙ:

Α) ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΣΕΝ ΕΧΕΙ
ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΕΙ

Β) ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΕΧΕΙ
ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΕΙ

Γ) ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΕΙ
ΑΡΧΙΣΕΙ

ΕΧΩ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ» ΑΠΟ
ΚΑΠΟΙΟΝ ΘΑ ΠΕΙ:

Α) ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΠΟ
ΚΑΠΟΙΟΝ ΠΟΛΛΑ
ΠΡΑΓΜΑΤΑ

Β) ΕΧΩ ΑΓΩΝΙΑ ΓΙΑ
ΚΑΠΟΙΟΝ

Γ) ΕΧΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ

Η ΕΚΦΡΑΣΗ: «Ο
ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ
ΣΥΝΤΟΝΙΖΕ ΤΟΥΣ
ΠΟΛΕΜΙΣΤΕΣ ΘΑ ΠΕΙ»:

Α) ΤΟΥΣ ΜΑΛΩΣΕ

Β) ΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΩΝΕ

Γ) ΤΟΥΣ ΡΩΤΟΥΣΕ

Κάρτες με ασπίδα:

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ»

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΕΚΚΡΕΜΟΤΗΤΑ»

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΣΥΝΤΟΝΙΖΕ»

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ
«ΑΠΟΞΕΝΩΘΟΥΝ»

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ»

ΔΙΝΩ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ»

Κάρτες με αστεράκι:

ΚΑΝΩ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΜΙΑ
ΣΥΝΩΝΥΜΗ ΛΕΞΗ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΑΠΟΞΕΝΩΝΩ»

ΚΑΝΩ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΜΙΑ
ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΛΕΞΗ ΤΗΣ
ΛΕΞΗΣ «ΣΥΝΤΟΝΙΖΩ»

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΝΤΙΘΕΤΗ
ΛΕΞΗ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ
«ΠΡΟΝΟΜΙΑ»

ΒΡΙΣΚΩ ΔΥΟ ΛΕΞΕΙΣ
ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΗΝ
ΙΔΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΕ ΤΗ
ΛΕΞΗ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ»

ΚΑΝΩ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ
ΤΗ ΛΕΞΗ «ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ»

ΑΝΑΛΥΩ ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΑ
ΤΗ ΛΕΞΗ
«ΕΚΚΡΕΜΟΤΗΤΑ»

Οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στη 10^η παρέμβαση προέρχονται από τις παρακάτω ηλεκτρονικές πηγές:

- <https://antexoume.wordpress.com/2014/01/29/%CF%84%CE%B9-%CE%AE%CF%84%CE%B1%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CF%85%CE%B3%CF%81%CE%BF-%CF%80%CF%85%CF%81-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B2%CF%85%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%B9%CE%B1/>
- <http://ships.kalamata2030.gr/b%CF%85%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%83-%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B9%CE%B1/>
- <https://simeiakairwn.wordpress.com/2020/02/07/%CE%B1%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%AF%CE%B6%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CF%84%CE%BF/>
- <https://fablesandrealitydsa11c.weebly.com/eta-betaupsilonzetaalphanutaiotanu942-deltaiotapilambdaomegamualphatau943alpha.html>
- <http://apokrifi-istoria-byzantiou.weebly.com/thetaepsilonomicrondelta974rhoalpha--eta-sigma973zetaupsilongammaomicronsigmaf.html>
- <https://www.archaiologia.gr/blog/photo/%CE%B2%CF%85%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-%CE%BD%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BA/>
- <http://www.aoristies.gr/2012/08/1012.html>
- https://anemourion.blogspot.com/2018/07/blog-post_53.html
- <https://www.protothema.gr/stories/article/697519/megas-konstadinos-enas-autokratoras-agios-kai-oi-skoteines-pleures-tou/>

- <https://www.pronews.gr/thriskeia/724767-afthartos-o-ioannis-vatatzis-ston-tafo-toy-sti-mikrasia-gerontes-lene-oti-einai-o>
- https://anemourion.blogspot.com/2018/07/blog-post_68.html

8. Το παιχνίδι αποτελεί δημιούργημα της συντάκτριας της διπλωματικής εργασίας

5.11.ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

5.11.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι παρεμβάσεις επανάληψης-αξιολόγησης, διαρκούν 45 λεπτά της ώρας. Η πρώτη πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση των πέντε πρώτων διδακτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση του λεξιλογίου και η δεύτερη στο τέλος των υπόλοιπων πέντε.

Η παρούσα προτεινόμενη αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται σε άτυπα τεστ, δηλαδή δραστηριότητες φτιαγμένες από τον ερευνητή που στοχεύουν στον έλεγχο της εξέλιξης των παιδιών κατά τη διδασκαλία λέξεων που ορίστηκαν για μάθηση (National Reading Panel, 2000).

Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες αξιολόγησης-επανάληψης του λεξιλογίου είναι επιλεκτικές καθώς η ερευνήτρια επιλέγει δεδομένες λέξεις προκειμένου να ελεγχθεί το λεξιλόγιο των παιδιών.

Επίσης, η δεδομένη αξιολόγηση είναι διακριτή καθώς ξεχωρίζει τη γνώση του λεξιλογίου από τις υπόλοιπες μορφές του γλωσσικού μαθήματος και το αξιολογεί μεμονωμένα (Coombe, 2010, Read, 2000).

Επιπλέον είναι ανεξάρτητη περιεχομένου καθώς υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες η αξιολόγηση των λέξεων δεν γίνεται μέσω κάποιου κειμένου, παράλληλα όμως είναι και εξαρτημένη καθώς υπάρχουν δραστηριότητες όπως είναι η συμπλήρωση κενών, στις οποίες οι λέξεις-στόχοι εντοπίζονται μέσα σε ένα γλωσσικό πλαίσιο, σε μια μεγαλύτερη πρόταση έτσι ώστε να δοθεί η πιο σωστή ερμηνεία τους, με τη βοήθεια του περικειμένου.

Τέλος, η συγκεκριμένη προτεινόμενη αξιολόγηση του λεξιλογίου αφορά τόσο στο εύρος, δηλαδή στο κατά πόσο τα παιδιά γνώρισαν λέξεις όσο και στο λεξιλογικό βάθος δηλαδή στο αν όντως κατέκτησαν και μπορούν να χρησιμοποιούν τις λέξεις που έμαθαν (Coombe, 2010, Read, 2000).

Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί η προτεινόμενη αξιολόγηση-επανάληψη είναι η αντιστοίχιση, η συμπλήρωση κενών, οι ερωτήσεις

πολλαπλών επιλογών και η επιλογή σωστού-λάθους, ως οι πιο αντιπροσωπευτικές κατά τις Coombe (2010) και Βάμβουκα (2009).

5.11.2. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της επιλογής των συγκεκριμένων μεθόδων αξιολόγησης και επανάληψης των λέξεων-στόχων είναι να μελετήσει και να δει ο ερευνητής αν μετά τις παρεμβάσεις οι μαθητές:

1. είναι σε θέση να βρίσκουν τα συνώνυμα και τα αντώνυμα των λέξεων-στόχων
2. μπορούν να εντάξουν τις λέξεις-στόχους και σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, πέρα από αυτό του μαθήματος της ιστορίας
3. είναι σε θέση να εντοπίζουν τους ορισμούς των λέξεων-στόχων

5.12. 1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ⁹:

1. Συμπληρώνω τα κενά με τη σωστή λέξη από αυτές που μου δίνονται: *μέτωπο, παραβρέθηκαν, όργισε, καταπακτές, μάχιμος, ομοβροντίες, οχυρό, ακράτητα, αναζωπυρώθηκαν, ζυγός, κλονίστηκε.*

A) Ο στρατιώτης έφτιαξε ένα _____ για να προστατευθεί ο ίδιος αλλά και οι συμπολεμιστές του από τους εχθρούς.

B) Οι _____ των πυροβόλων όπλων προκάλεσαν πανικό στον εχθρό και τον έκαναν να υποχωρήσει.

Γ) Στη συγκέντρωση για την παραδοσιακή κοπή της πίτας _____ όλοι οι εργαζόμενοι της εταιρίας.

Δ) Ο ελληνισμός υπέφερε τα πάνδεινα από υπό τον τουρκικό _____.

E) «Μετά την αποκάλυψη αυτού του πολύ σημαντικού μυστικού _____ η εμπιστοσύνη μου στο πρόσωπό σου».

Στ) Εξαιτίας των δυνατών ανέμων που έπνεαν στην περιοχή, οι φωτιές που είχαν τεθεί υπό έλεγχο, _____.

Z) Οι άνδρες πολεμούν στο _____ ακούραστα πολλές εβδομάδες και οι γυναίκες στέλνουν ρούχα, τρόφιμα και πολεμοφόδια, για να τους στηρίξουν όσο μπορούν.

H) Οι δύο στρατοί ξεχύθηκαν ο ένας εναντίον του άλλου, _____ στο πεδίο της μάχης.

Θ) Οι _____ πρέπει να φτιάχνονται προσεκτικά, ώστε να αποφεύγεται το τυχαίο άνοιγμά τους.

I) Ο στρατιώτης ξεπέρασε τον τραυματισμό του και ανακοίνωσε πως είναι _____ και έτοιμος να πολεμήσει ξανά.

K) «Η στάση σου στη δύσκολη αυτή κατάσταση _____ τον υπεύθυνο και σκέφτηκε να σε απολύσει».

2. Αντιστοιχίζω τις λέξεις με τις συνώνυμές τους.

εξόριστοι	●	●	ασταμάτητα
διατρέχει	●	●	τραύμα
αδιάκοπα	●	●	καταληστεύθηκαν
λαβωματιά	●	●	διαπερνά
δυσανασχετούσαν	●	●	ενθαρρύνει
ληηλατήθηκαν	●	●	εκδιωγμένοι
εμψυχώνει	●	●	καραδοκούσαν
παραμόνευαν	●	●	περιφρουρώ
αδαπάνως	●	●	αποδοκίμαζαν
περιπολώ	●	●	ανέξοδα

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

1) *«Γενίτσαρος» είναι ο στρατιώτης του τουρκικού πεζικού που άνηκε στο σώμα το οποίο αποτελούσαν χριστιανοί μικρής ηλικίας, που οι Τούρκοι τους είχαν κάνει Μουσουλμάνους .*

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

2) *«Παραβρέθηκαν στη δεξίωση» σημαίνει: έφυγαν νωρίς.*

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

3) *Παραλύουν οι συγκοινωνίες μετά την ανακοίνωση για νέα επικείμενη απεργία. Η λέξη «παραλύουν» σημαίνει «απορρυθμίστηκαν».*

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

- 4) *«Ναυπήγησαν» σημαίνει σχεδίασαν και κατασκεύασαν ένα πλοίο.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 5) *«Τάφρος» είναι το μικρό ποτάμι.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 6) *Οι «ακρίτες» ήταν οι άνθρωποι που φυλούσαν τα σύνορα της αυτοκρατορίας.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 7) *«Πρέπει όλοι οι άνθρωποι να ταχθούν στο πλευρό της πατρίδας». Η λέξη «ταχθούν» σημαίνει καταστρέψουν.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 8) *«Αξιόμαχοι» είναι αυτοί που είναι ικανοί να πολεμήσουν.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 9) *Ο «αχός» είναι η ησυχία.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**
- 10) *«Διαβεβαιώνω» σημαίνει σιγουρεύω κάποιον για κάτι.*
ΣΩΣΤΟ **ΛΑΘΟΣ**

5.13. 2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ¹⁰:

1. Συμπληρώνω τα κενά με τη σωστή λέξη από αυτές που μου δίνονται:
επικράτεια, απορρίπτοντας, σταυροφορία, κανονιοβολισμοί, πληρώματα, προέλαση, φανατικοί, ερειπώθηκαν, απόρθητη, φιλόδοξος, αψηφώντας.

A) Κατά την τέταρτη _____, το 1204 πραγματοποιήθηκε η πρώτη άλωση της Κωνσταντινούπολης.

B) Μετά τον δυνατό σεισμό πολλά κτίρια _____, γιατί κρίθηκαν ακατάλληλα.

Γ) Οι στρατιώτες ρίχτηκαν στη μάχη _____ τον θάνατο.

Δ) Η εκκλησία του χωριού μας είναι _____. Δεν έχει μπει ποτέ κανείς να τη βεβηλώσει.

E) Λόγω των απεργιών τα καράβια, τα τρένα και τα αεροπλάνα ταξιδεύουν με τα μισά τους _____.

Στ) Οι θείοι μου είναι _____ οπαδοί του ποδοσφαίρου. Κάθε βδομάδα πάνε στο γήπεδο να στηρίξουν την αγαπημένη τους ομάδα.

Z) Ο αδερφός μου είναι _____. Θέλει να γίνει ένας καλός και επιτυχημένος καρδιολόγος.

H) Ακούστηκαν 21 _____ από τον Λυκαβηττό, για την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου.

Θ) Ο υπουργός αρνήθηκε οποιαδήποτε συνάντηση με τους νοσηλευτές _____ τα αιτήματά τους.

I) Αύριο ο καιρός θα είναι βροχερός σε όλη την _____.

K) Η _____ των στρατευμάτων συνεχίζεται ακάθεκτη.

2. Αντιστοιχίζω τις λέξεις με τις συνώνυμές τους.

έσπευσε	●	●	όφελος
αφάνιζαν	●	●	γόνιμη
προνόμιο	●	●	έτρεξε
ρήγματα	●	●	ρωγμές
εύφορη	●	●	κατέστρεφαν
προσδοκίες	●	●	ρύθμιζε
συνασπισμένοι	●	●	αφετηρία
αποξενωθούν	●	●	ελπίδες
ορμητήριο	●	●	ενωμένοι
συντόνιζε	●	●	απομονωθούν

3. Επιλέγω τον σωστό ορισμό για κάθε λέξη, ανάμεσα σε τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις.

1) «Αναλαμπές» είναι:

- α) οι ξαφνικές λάμπεις
- β) το απρόσμενο σκοτάδι
- γ) το ξαφνικό κρύο
- δ) η μεγάλες λάμπες

2) «Ανάκτηση» είναι:

- α) η εξαφάνιση κάποιου πράγματος
- β) η απόκτηση κάποιου πράγματος που έχει χαθεί
- γ) το ξαφνικό κρύο

δ) το χτίσιμο κάποιου πράγματος

3) «Ανταποκρίθηκαν» σημαίνει:

α) αρνήθηκαν

β) εξαφανίστηκαν

γ) δέχθηκαν

δ) έφυγαν

4) «Έχουν μονοιάσει» σημαίνει:

α) έχουν τσακωθεί

β) έχουν χωρίσει

γ) έχουν γελάσει

δ) έχουν συμφιλιωθεί

5) «Αναρριχόμενοι» είναι εκείνοι:

α) που ανεβαίνουν κάπου

β) που τρέχουν προς κάποια κατεύθυνση

γ) που κατεβαίνουν από κάπου

δ) που πέφτουν από κάπου

6) «Ξεχύνονται» σημαίνει:

α) σταματούν

β) ορμούν

γ) τρέχουν

δ) αλλάζουν πορεία

7) «Απογύμνωση» είναι:

- α) το άνοιγμα
- β) το άδειασμα
- γ) το χάραμα
- δ) το πρόβλημα

8) «Εκκρεμότητα» είναι:

- α) κάτι όμορφο
- β) κάτι ανολοκλήρωτο
- γ) κάτι τελειωμένο
- δ) κάτι που δεν κρατάει πολύ

9. & 10. Όλες οι ασκήσεις επανάληψης και αξιολόγησης έχουν δημιουργηθεί από τη συντάκτρια της διπλωματικής εργασίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη εργασία, που αποτελεί πρόταση παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου, σκοπός είναι να παρουσιαστούν ενδεικτικές προτάσεις με βάση τις οποίες θα γίνει προσπάθεια τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού να κατακτήσουν το επιλεγμένο, προς ενίσχυση, λεξιλόγιο της ιστορίας.

Αρχικά, η τάξη αυτή επιλέχθηκε, επειδή εξυπηρετεί ηλικιακά μια ικανοποιητική συνθήκη ελέγχου του λεξιλογίου των μαθητών και το μάθημα της ιστορίας, διότι διαθέτει αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Μέσα από προσωπική ενασχόληση με τη συγκεκριμένη τάξη και συζητήσεις με τα παιδιά προκύπτει ότι βασικός λόγος της μέτριας ή κακής επίδοσής τους στις γραπτές δοκιμασίες του μαθήματος της ιστορίας ή ακόμα και η αιτία της αδιάφορης στάσης τους απέναντι της είναι η δυσκολία στην κατανόηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στο εγχειρίδιο του μαθήματος και απαιτείται από τα παιδιά να γνωρίζουν και να καταλαβαίνουν.

Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκε το θέμα της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ο σχεδιασμός δηλαδή προτάσεων παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών της πέμπτης δημοτικού στο μάθημα της ιστορίας.

Ο σχεδιασμός του υλικού της προτεινόμενης παρέμβασης έγινε επιλέγοντας προσεκτικά λέξεις από μια μόνο ενότητα του σχολικού βιβλίου, ώστε να είναι πιο στοχευμένη και πιο αποτελεσματική. Έγινε προσπάθεια να αποκλειστεί το ενδεχόμενο εξήγησης ή ερμηνείας των λέξεων-στόχων μέσα στο βιβλίο είτε ως υποσημείωση, είτε στο γλωσσάριο. Επιπλέον, η επιλογή των λέξεων-στόχων έγινε με γνώμονα την προσωπική ενασχόληση με τη συγκεκριμένη τάξη και συνεπώς με το συγκεκριμένο μάθημα και έχει διαπιστωθεί πως είναι κάποιες από αυτές που δυσκολεύουν κατά μέσο όσο περισσότερο τα παιδιά.

Μετά την επιλογή των λέξεων πραγματοποιήθηκε η δημιουργία των παρεμβάσεων με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης των λέξεων-στόχων αλλά και την προσπάθεια ανάπτυξης ή τόνωσης μηχανισμών προκειμένου να ενταχθούν οι λέξεις-στόχοι στο ενεργητικό λεξιλόγιο των παιδιών. Σύμφωνα με τη Βάμβουκα (2009), το λεξιλόγιο είναι

ένα πολύ σημαντικό πνευματικό και ηθικό μέσο για όλους τους μαθητές προκειμένου να έχουν μια ολοκληρωμένη και όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένη ακαδημαϊκή εξέλιξη και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός για να κατορθώσει μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου θεωρείται απαραίτητη η εύστοχη για κάθε περίπτωση επιλογή στρατηγικών με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών του. Στρατηγικές διδασκαλίας, που προτείνονται και από τη σχετική βιβλιογραφία ως καταλληλότερες για την επίτευξη του σκοπού αυτού, είναι η χαρτογράφηση ιστοριών, οι συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, οι εννοιολογικοί χάρτες και η χορήγηση στα παιδιά των ορισμών των λέξεων (Alqahtani, 2015, Cisco & Padron, 2012, Παντελιάδου, 2011, Schmitt, 2007).

Προκειμένου να μπορέσει να ολοκληρωθεί με επιτυχία ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του λεξιλογίου, πέρα από η σωστή επιλογή της εκάστοτε στρατηγικής, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό ο ορθός σχεδιασμός και η αυστηρή τήρηση της εφαρμογής της αλλά και η επιλογή των ιδανικών προς διδασκαλία λέξεων (Joshi, 2005, Nisbet & Tindall, 2015, Παντελιάδου 2011).

Στην παρούσα εργασία που στόχο έχει την ενίσχυση του λεξιλογίου της ιστορίας σε μαθητές της πέμπτης δημοτικού, όλες οι δραστηριότητες παρέμβασης, που αναφέρθηκαν, επιλέχθηκαν, αποσκοπώντας στην απάντηση τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων.

Αρχικά, με μια πρώτη αξιολόγηση, που στηρίζεται σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης κάποιων δυσνόητων αλλά ήδη διδαγμένων από τον δάσκαλο της τάξης, λέξεων. Αυτές αποτελούν και τις προς ενίσχυση λέξεις της παρέμβασης την οποία θα δεχθούν τα παιδιά που θα σημειώσουν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στη συγκεκριμένη αξιολόγηση και θα ενταχθούν στην ομάδα πειραματισμού.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον βαθμό κατανόησης των λέξεων-στόχων μετά τις παρεμβάσεις αλλά και το τρίτο, που σχετίζεται με το αν και κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να ανακαλούν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο στο οποίο στηρίχθηκε η παρέμβαση, εξετάζονται και απαντώνται μέσω δύο μαθημάτων που περιλαμβάνουν ασκήσεις επανάληψης και αξιολόγησης του προς ενίσχυση λεξιλογίου.

Οι ασκήσεις αυτές βοηθούν να εξεταστούν τα δύο αυτά ερωτήματα καθώς αναφέρονται σε διαφορετικό γλωσσικό πλαίσιο από αυτό της ιστορίας και είναι σε θέση να αναδείξουν το αν τα παιδιά έχουν επί της ουσίας κατανοήσει τις συγκεκριμένες λέξεις-στόχους.

Οι παρεμβάσεις είναι συνολικά δώδεκα. Οι δέκα από αυτές είναι παρεμβάσεις ενίσχυσης του λεξιλογίου και οι δύο επανάληψης και αξιολόγησής του. Όλη η διαδικασία θα πραγματοποιηθεί στον χώρο του σχολείου, εντός του σχολικού ωραρίου, σε εβδομαδιαία συχνότητα και κάθε μάθημα θα διαρκεί 45 λεπτά της ώρας. Ο δάσκαλος της τάξης σε συνεννόηση με τον ερευνητή, θα παραχωρεί μια συγκεκριμένη ώρα κάθε εβδομάδα για τους σκοπούς της έρευνας. Ο ορισμός παραχώρησης ίδιας διδακτικής ώρας κάθε φορά βοηθά στην αυστηροποίηση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η έρευνα και σε όσο το δυνατόν μικρότερες αλλαγές στις συνθήκες, με σκοπό την εξαγωγή αρτιότερων αποτελεσμάτων.

6.2. Συμπεράσματα

Ως λεξιλόγιο μίας γλώσσας μπορεί να οριστεί ο συνολικός αριθμός των λέξεων εκείνων, που χρησιμοποιούν τα μέλη που τη , για να επικοινωνούν εύκολα και αποτελεσματικά μεταξύ τους (Μπαμπινιώτης, 1998). Από την άλλη λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι ο αριθμός των λέξεων που πραγματικά γνωρίζει. Το σύνολο δηλαδή των λέξεων που κάποιος όχι μόνο κατανοεί αλλά είναι σε θέση και να χρησιμοποιεί, ώστε να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, που επίσης μιλούν την ίδια γλώσσα ή έχουν όμοιο κώδικα επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000).

Το γεγονός ότι το λεξιλόγιο συμμετέχει πιο έντονα στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι και η αιτία που διαρκώς αλλάζει και μεταμορφώνεται σε σχέση με άλλα συστήματα της γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986). Ως εκ τούτου αυτό που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν, είναι να τους οπλίσουν με ένα πλούσιο λεξιλόγιο και να ενισχύσουν ή και να αναπτύξουν την ικανότητα τους να το μεταχειρίζονται σωστά. Άλλωστε το να μπορεί κανείς να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται σε ένα συνεχώς εναλλασσόμενο περιβάλλον εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητές του (Βάμβουκα, 2009).

Ωστόσο η αξία του λεξιλογίου δεν αφορά μόνο στη γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου αλλά και στην αναγνωστική του ικανότητα και κατανόηση. Δηλαδή το να μπορεί ένας μαθητής να εντοπίζει την ερμηνεία των λέξεων με άνεση, προωθεί και την αναγνωστική του δεξιότητα. Αντίστοιχα και η ανάγνωση βοηθά σημαντικά τους μαθητές να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους με την αρωγή του περικειμένου. Επί παραδείγματι, αν κάποιο παιδί διαθέτει ευρύ λεξιλόγιο αποκτά πλεονέκτημα έναντι των υπόλοιπων στην περίπτωση κατανόησης ενός κειμένου καθώς η γνώση συνώνυμων ή συγγενικών λέξεων διευκολύνει σημασιολογικές συνδέσεις (Βάμβουκας 2004). Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο συναντούν δυσχέρειες στην αντίληψη κειμένων και δεν μπορούν να ανταποκριθούν με ευκολία στις απαιτήσεις του. (Βάμβουκα, 2009).

Αυτός είναι και ο λόγος που προκάλεσε τη συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας. Προσωπική εμπειρία και ενασχόληση με την πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου κατέδειξε ότι οι μαθητές εμφανίζουν έντονες δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας. Διαπιστώθηκε συνεπώς η ανάγκη δημιουργίας ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση λέξεων μέσα από το μάθημα της ιστορίας, που δυσκολεύουν αρκετά τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης να κατανοήσουν.

Αφού οι μαθητές διδαχθούν το προς ενίσχυση λεξιλόγιο από τον δάσκαλό τους, ακολουθεί από τον ερευνητή μια αξιολόγηση, η οποία έχει σκοπό της να προσδιορίσει τη λεξιλογική επίγνωση των μαθητών. Οι τελευταίοι, με βάση τα αποτελέσματά τους θα χωριστούν σε ομάδα ελέγχου (η οποία θα αποτελείται από τα παιδιά με υψηλά ποσοστά επιτυχίας, που γνωρίζουν αρκετά καλά τις λέξεις-στόχους) και ομάδα πειραματισμού (η οποία θα απαρτίζεται από τα παιδιά που θα δεχθούν την προτεινόμενη παρέμβαση, αφού συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία στην πρώτη αυτή αξιολόγηση). Η αρχική αυτή αξιολόγηση αναμένεται ότι θα αποτυπώσει σε μεγάλο βαθμό αν και κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατακτήσει μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας, την ερμηνεία των λέξεων-στόχων.

Μετά το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης στην παρούσα εργασία αναφέρονται δέκα προτεινόμενες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των λέξεων-στόχων, που θα πραγματοποιηθούν σε δέκα εβδομαδιαία μαθήματα των σαράντα πέντε λεπτών αλλά και δύο ακόμα μαθήματα επανάληψης και αξιολόγησής του, επίσης εβδομαδιαία και ίδιας

διάρκειας, που δημιουργήθηκαν για την ομάδα πειραματισμού. Αναμένεται ότι αυτές οι δέκα παρεμβάσεις θα βοηθήσουν σημαντικά τα παιδιά, η καθεμία με τον τρόπο της, να κατανοήσουν λέξεις που προηγουμένως αγνοούσαν.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη παρέμβαση που αφορά στη διατύπωση ορισμών με τη βοήθεια του περικειμένου δημιουργήθηκε, ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις λέξεις-στόχους, μέσα σε ένα διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον.

Στην επόμενη παρέμβαση, η οποία έχει παιγνιώδη χαρακτήρα τα παιδιά μέσω δύο κληρωτίδων, διαλέγουν από τη μια τυχαία κάποια λέξη-στόχο και από την άλλη μια δραστηριότητα, την οποία πρέπει να ολοκληρώσουν σωστά. Η δραστηριότητα αυτή επινοήθηκε διότι μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να κατορθώσουν να εντάξουν λέξεις (στόχους) στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο.

Κατόπιν, στην τρίτη παρέμβαση, οι μαθητές, αφού πρώτα δουν και ακούσουν το βίντεο με το μάθημα που αφορά στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης, παίζουν το προτεινόμενο τηλεπαιχνίδι ιστορίας. Επιδίωξη της παρέμβασης αυτής που αποτέλεσε και τον λόγο δημιουργίας της, είναι να μπορέσουν τα παιδιά με διασκεδαστικό τρόπο να κατανοήσουν και να μάθουν τις λέξεις-στόχους βοηθούμενα από ολόκληρες προτάσεις, συνώνυμες και αντίθετες λέξεις αλλά και από τους ορισμούς τους.

Η τέταρτη προτεινόμενη παρέμβαση στην οποία τα παιδιά πρέπει να διαλέξουν μια κάρτα και περιγράψουν τη λέξη-στόχο, που αναφέρεται στην κορυφή της, αποφεύγοντας κάποιες άλλες απαγορευμένες, που αναγράφονται κάτω από τη λέξη στόχο, επιζητείται, να κατανοήσουν οι μαθητές τόσο τη σημασία των λέξεων (στόχων) όσο και τη σπουδαιότητα της επιλογής του κατάλληλου λεξιλογίου και της ικανότητας χρήσης συνώνυμων λέξεων ή εναλλακτικών τρόπων, περιφραστικού χαρακτήρα, για τη σωστή απόδοση ενός νοήματος.

Στην πέμπτη δραστηριότητα-παρέμβαση τα παιδιά καταπιάνονται, χωρισμένα σε ομάδες, με τη συγγραφή ενός δικού τους κειμένου (σκετς). Σκοπός στην προκειμένη περίπτωση και αιτία σύλληψης της παρεμβατικής αυτής δραστηριότητας, είναι η εμπλοκή των παιδιών σε μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και την ανταλλαγή απόψεων, θα εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Λόγος δημιουργίας της επόμενης δραστηριότητας που ονομάζεται «Η τυχερή πινατά», είναι οι μαθητές να καταφέρουν να κερδίσουν το περιεχόμενο της. Για να το κατορθώσουν αυτό πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και όταν τους ζητηθεί να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τους ορισμούς των λέξεων-στόχων. Με τη διαδικασία αυτή τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εντάξουν κάποιες, αν όχι όλες, από τις λέξεις αυτές στο ενεργητικό τους λεξιλόγιο.

Η έβδομη δραστηριότητα της προτεινόμενης παρέμβασης σχετίζεται με την επίλυση σταυρόλεξου και κρυπτόλεξου με λέξεις-στόχους από ένα συγκεκριμένο μάθημα του βιβλίου της ιστορίας. Η παρέμβαση αυτή επινοήθηκε σκοπεύοντας στο να κατανοήσουν τα παιδιά και να βρουν τις λέξεις-στόχους που ζητώνται κάθε φορά με τη βοήθεια γενικών περιγραφών ή ακόμα και των ορισμών των λέξεων, ώστε να εμπλουτιστεί κατ' επέκταση το λεξιλόγιό τους.

Στην όγδοη παρεμβατική δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ένα δικό τους κόμικς με τη βοήθεια ενός έτοιμου σκελετού που τους δίνεται. Πρέπει να καταφέρουν να εντάξουν σε αυτό τις λέξεις-στόχους που τους ζητώνται. Τα παιδιά που θα κάνουν ορθή χρήση των λέξεων αυτών στο κόμικς τους, θα έχουν επιτύχει και τον στόχο δημιουργίας της παρέμβασης αυτής, που είναι να κατανοήσουν ολόπλευρα τις λέξεις και ως έναν βαθμό να τις έχουν εντάξει στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν.

Στην προτελευταία παρέμβαση δίνεται στα παιδιά ένα κείμενο με λέξεις αντίθετες από τις λέξεις-στόχους. Ζητούμενο είναι οι μαθητές, με τη βοήθεια του περικειμένου, να κατανοήσουν τόσο τις λέξεις-στόχους όσο και τις αντίθετές τους, δραστηριότητα στην οποία δυσκολεύονται αρκετά τα παιδιά. Η δυσκολία τους αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία της παρέμβασης αυτής.

Τέλος, η δέκατη παρέμβαση δημιουργήθηκε με στόχο αφ' ενός να εξοικειωθούν τα παιδιά με το Βυζάντιο, τον τρόπο οργάνωσής και τη δομή του και αφ' ετέρου να κατανοήσουν και να ενισχύσουν το λεξιλόγιο τους, παίζοντας ένα επιτραπέζιο διασκεδαστικό παιχνίδι.

Μετά την ολοκλήρωση των πέντε πρώτων παρεμβάσεων πραγματοποιείται ένα μάθημα επανάληψης και αξιολόγησης του λεξιλογίου. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και μετά τις επόμενες πέντε παρεμβάσεις. Κατά τη διαδικασία αυτή δίνονται στους μαθητές ασκήσεις που αποσκοπούν στην αποτίμηση της λεξιλογικής τους επίγνωσης μετά τις

παρεμβάσεις. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που επιλέχθηκαν ως οι πλέον αντιπροσωπευτικές και αξιόπιστες, κατά τις Βάμβουκα (2009) και Coombe (2010), ήταν η συμπλήρωση κενών, οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και η αντιστοίχιση.

6.3. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα εργασία που αποτελεί μια πρόταση παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών της Ε' δημοτικού στο μάθημα της ιστορίας, είναι μια από τις λίγες που ενδεχομένως έχουν δημιουργηθεί. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι είναι πιθανό να ανακόψουν κατά την πραγματοποίηση της έρευνας και να επηρεάσουν τα αποτελέσματά της.

Αρχικά, ένα μειονέκτημα της παρούσας εργασίας είναι ο μικρός αριθμός των λέξεων που τέθηκαν προς ενίσχυση. Αυτό σημαίνει πως μπορεί να υπάρχουν λέξεις που επίσης δυσκολεύουν τα παιδιά, αλλά δεν επιλέχθηκαν προς ενίσχυση. Η επιλογή των συγκεκριμένων βασίστηκε σε μια μόνο ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για λόγους έγκαιρης ολοκλήρωσης της παρέμβασης και συγκρότησης πιο διαχειρίσιμου σώματος λέξεων-στόχων.

Επιπροσθέτως, ένας περιορισμός του παρεμβατικού προγράμματος για την ενίσχυση του λεξιλογίου, αποτελεί το ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας του βιβλίου από την οποία επιλέχθηκαν οι λέξεις-στόχοι. Πολλές φορές είναι δύσκολο να ολοκληρωθεί η ύλη σύμφωνα με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού καθώς η δυναμική της τάξης ή διάφοροι εξωγενείς παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία της και συνεπώς και την πορεία της προτεινόμενης παρέμβασης.

Συνεχίζοντας, ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη δημιουργίας ενός follow up προτεινόμενου προγράμματος που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μετά το πέρας της τελικής αξιολόγησης, το οποίο θα καταδείκνυε αν και σε ποιον βαθμό τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Η εξήγηση για την έλλειψη αυτή έγκειται στο ότι η υλοποίηση της προτεινόμενης παρέμβασης τοποθετείται χρονικά προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και η τρίμηνη διάρκειά της καθιστά ανέφικτη την πραγματοποίηση ενός follow up προγράμματος. Ωστόσο σε περίπτωση που διαφορετικού σχεδιασμού του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης, κατά το

οποίο η επιλογή των λέξεων γίνει από αρχικές ενότητες του βιβλίου της ιστορίας, τότε η δημιουργία ενός follow up προγράμματος, θα ήταν εφικτή.

Επιπλέον, μια ακόμη δυσκολία που είναι πιθανό να προκύψει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προτεινόμενου προγράμματος για την ενίσχυση του λεξιλογίου είναι η απουσία κάποιων παιδιών της ομάδας πειραματισμού από το σχολείο και άρα από κάποιο εβδομαδιαίο μάθημα παρέμβασης Αυτό αναπόφευκτα θα επηρεάσει την εγκυρότητα και την ποιότητα των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Τέλος, το άγχος που ορισμένοι μαθητές μπορεί να έχουν, είτε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, είτε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων επανάληψης και αξιολόγησης των λέξεων-στόχων είναι δυνατόν να επηρεάσει την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας, όλοι οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν καθιστούν δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της προτεινόμενης παρέμβασης.

6.4.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον θα έχει η πραγματοποίηση της προτεινόμενης παρέμβασης στην πέμπτη τάξη του δημοτικού, στο μάθημα της ιστορίας, σε κάποιο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο θα διαπιστωθεί, αν και σε ποιον βαθμό είναι αποτελεσματική. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο για την ερευνητική κοινότητα να προσαρμοστεί η συγκεκριμένη προτεινόμενη παρέμβαση και σε άλλα μαθήματα και άλλων ηλικιακών ή εκπαιδευτικών βαθμίδων, αξιοποιώντας τις ίδιες ή εναλλακτικές δραστηριότητες ενίσχυσης του λεξιλογίου. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα μπορέσει να γίνει γνωστό, αν οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις στη γλωσσική και λεξιλογική αντίληψη των μαθητών, στο μάθημα με το οποίο θα σχετίζονται.

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (1998). Relation Between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure, and Reading Frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), pp. 143-166. <http://dx.doi.org/10.1076/edre.4.2.143.6960>
- Alharbi, A. M. (2015). Building Vocabulary for Language Learning: Approach for ESL Learners to Study New Vocabulary. In *Journal of International Students*, vol. 5 (4), 501-511. Retrieved on 11/4/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066315.pdf>.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. In *International Journal of Teaching and Education*, 3, pp. 21-34. DOI: 10.20472/TE.2015.3.3.002
- Anderson, R. C. & Nagy, W. (1992). *The vocabulary conundrum. American educator* 16 (4): 14-18, 44-47.
- Bastanfar, A. (2010). Vocabulary Learning Strategies and ELT Materials. A study of the extent to which VLS Research informs local coursebooks in Iran. In *International Educational Studies*, vol. 3 (3), 158-166. Retrieved on 4/4/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065892.pdf>
- Baumann, J.F., & Kame'enui, E.J. (2004). *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I. L., & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Biemiller, A. (2003). VOCABULARY: NEEDED IF MORE CHILDREN ARE TO READ WELL. *Reading Psychology*, 24(3-4), pp. 323-335. DOI: 10.1080/02702710390227297
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, pp. 223-242. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Biggs, H. (1999). What the Student does: teaching for enhanced learning. In *Higher Education Research & Development*, vol. 18 (1), 57- 75. Retrieved on 11/4/2017 from https://www.researchgate.net/publication/228559299_What_the_Student_Does_teaching_for_enhanced_learning 111
- Brown, F. A. (2010). Vocabulary Knowledge and Comprehension in Second Language Text Processing: A Reciprocal Relationship?. In P. Robertson and R. Nunn (eds.), *The Asian EFL Journal Quarterly*, vol. 12 (1), 88-133. Asian EFL Journal Press. Retrieved on 11/4/2017 from <http://www.asian-efl-journal.com/PDF/March-2010.pdf>.

- Butler, Sh., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). *A Research Synthesis: A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. U.S.A.: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από <https://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>
- Chamot, J. M & O' Malley, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Cisco, B.K., & Padron, Y. (2012). Investigating Vocabulary and Reading Strategies with Middle Grades English Language Learners: A Research Synthesis. *RMLE Online*, 36(4), pp. 1-23. DOI: 10.1080/19404476.2012.11462097
- Coady, J. & Huckin, T. (eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-237.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using Second Language*. London/New York: Longman
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (eds.), *Learners and Language learning*, 1-25. Arthology Series 39. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Retrieved on 11/4/2017 from https://fdde40f2-a-551982af-sites.googlegroups.com/a/umn.edu/andrewdcohen/documents/1998-Cohen%26Weaver-StratsBsdInstrctnforL2LsinRenandya%26Jacobs.pdf?attachauth=ANoY7cottlwtRlwVNzZ9j5dtejhNdwHD4I0VUDVK71zNEvF1GzFGBnGaPzlEftnokrKYbtQ8Lb3Mun69tvE29Mmk1vAf1FrsV8gSsw24OY3obCKqQOj9JnErzD_L2p46ejasWrQORsvtv9Fb1o9TjgL6Xy7Q0YGfdKhTdg995DIaq8BZ2e0RPjMKHSwPL3wjLoyUPrSzIRGzSWO5Jj5nNebbp4Vswl6M2h6z0VaZ27z04uMynrl719n1hq16aw_vsQQ0JFBXMxXWriZgOtM8xu05Xwa0cKUPsqHL8aAOUk-ycvKIW--c%3D&attredirects=1. 114 Cohen, A. D. 2010. Second Language Learner Strategies. In
- Coombe, C. (2010). *Assessing vocabulary in the language classroom*. Kuala Lumpur, Malaysia: the Malaysian English Language Teaching Association. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/265002660_Assessing_Vocabulary_in_the_Language_Classroom
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: 95 Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(2), 93-120.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), pp. 1-

11. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <http://www.iier.org.au/iier18/cubukcu.html>

- Dickinson, D & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P., & Compton, D.L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), pp. 1-44. DOI: 10.1080/19345740802539200
- Elleman, A.M., Steacy, L.M., Olinghouse, N.G., & Compton, D.L. (2017). Examining Child and Word Characteristics in Vocabulary Learning of Struggling Readers. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), pp. 133-145. DOI: 10.1080/10888438.2016.1265970
- Fien, H., Santoro, L., Baker, S. K., Park, Y., Chard, D. J., Williams, S., & Haria, P. (2011). Enhancing teacher read aloud with small-group vocabulary instruction for students with low vocabulary in first-grade classrooms. *School Psychology Review*, 40(2), 307-318.
- Graves, M. (2006). *The Vocabulary Book. Learning and Instruction*. New York: Teachers College Press. [κεφάλαια 1-2]
- Graves, M. (2008). Instruction of individual words. One size does not fit all. In Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (eds.), *What research has to say about vocabulary instruction*. Newark: International Reading Association, 56 – 79.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46 (4): 643-679.
- International Reading Association (IRA). National Council of Teachers of English (NCTE), (2010). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Rev. ed. Prepared by the Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association and the National Council of Teachers of English
- Jalongo, M.R., & Sobolak, M. (2010). Supporting Young Children’s Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), pp. 421-429. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-010-0433-x>
- Joshi, R.M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), pp. 209-219. DOI: 10.1080/10573560590949278
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32.
- Kambaki-Vougioukli, P. (1992). *The Accuracy and Confidence of Greek Learners Guessing English Word Meanings* PhD. Thesis. University of Wales: Great Britain.

- Lipsky, M. (2013). Head Start Teacher's Vocabulary Instruction and Language Complexity During Storybook Reading: Predicting Vocabulary Outcomes of Students in Linguistically Diverse Classrooms. *Early Education and Development, 24*(5), pp. 640-667. DOI: 10.1080/10409289.2012.721112
- Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 124-136.
- Lublinter S. & Scott J. (2008). *Nourishing Vocabulary. Balancing Words and Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Marulis, L. & Neuman, S. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research 80* (3): 300-335.
- Narkon, D.E., & Wells. J.C. (2013). Improving Reading Comprehension for Elementary Students with Learning Disabilities: UDL Enhanced Story 116 Mapping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(4), pp. 231-239. DOI: 10.1080/1045988X.2012.726286
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(3), 335-354.
- Nation, I. .S. P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt, N. and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 6-19. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved on 4/4/2017 from http://www.lex tutor.ca/research/nation_waring_97.html.
- Nation, I. S. P. (1994). Teaching Vocabulary. *In Asian EFL Journal*. Victoria University of Wellington. New Zealand. Retrieved on 4/4/2017 from asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. In P. Robertson, P. Dash & J. Jung (eds.), *The Asian EFL Journal*, vol. 7 (3). 47-54. Retrieved on 11/4/2017 from http://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielsen, D.C. & Friesen, L.D. (2012). A Study of the Effectiveness of a Small Group Intervention on the Vocabulary and Narrative Development of At-Risk Kindergarten Children. *Reading Psychology, 33*, pp. 269-299. DOI: 10.1080/02702711.2010.508671

- Nisbet, D. & Tindall, E.R. (2015). A Framework for Explicit Vocabulary Instruction with English Language Learners. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), pp. 75-80. DOI: 10.1080/00228958.2015.1023141
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson: Longman.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered 104 instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>
- Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2005). Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), pp. 239-260. DOI: 10.1080/10573560590949368
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) (1997). *Vocabulary. Description. Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. In: J. Cummins, & C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, 15, (pp. 827-841). Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_55
- Scott, J. A. & Nagy, W. E. (2004). Developing word consciousness. In J. F. Baumann & E. B. Kame'enui (eds.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. New York: Guilford Press, 201-217.
- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), pp. 173-192. DOI: 10.1080/10796120802336001
- Stahl, S. A. & Nagy, W. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. [κεφάλαια 1-4 και 8-9]
- Tuckwiller, E. D., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). The Use of the Regression Discontinuity Design in Tiered Intervention Research: A Pilot Study Exploring Vocabulary Instruction for At-Risk Kindergarteners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 137-150.
- Vermeer, A. (1992). Exploring the Second Language Learner Lexicon. In L. Verhoeven & J. de Jong (eds.), *The Construct of Language Proficiency. Applications of Psychological Models to Language Assessment*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 147-162.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.

Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-94-007-1174-7

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986) *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Παράρτημα 65 της Επιστημονικής Επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής.
- Βάμβουκα, Ι. (2009). Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, σσ. 129-149. http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index.htm_files/lexiko_Vamvouka.pdf
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2001). Εμπλουτισμός Λεξιλογίου. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σ. 151-154). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2004) *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής και ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2010α). Το οπτικό λεξιλόγιο ως στρατηγική αναγνώρισης λέξεων: μάθηση και διδασκαλία του. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2: 171-194.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2013). *Όψεις Επίτασης στη Νέα Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη
- Γλεντής, Σ. κ.ά. (2012) *Ιστορία Ε' Δημοτικού Στα βυζαντινά χρόνια*: Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΙΤΥΕ file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/math_51_100.pdf
- Γλεντής, Σ. κ.ά. (2012) *Ιστορία Ε' Δημοτικού Στα βυζαντινά χρόνια*: Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΙΤΥΕ file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/math_101_143.pdf
- Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφιανού & Α. Γεωργακοπούλου, *Η Ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, 13-92
- Δορλής, Π. (2019). *Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου και τη σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση μαθητών Β' Δημοτικού με υψηλή επικινδυνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Πέργαμος», του Πανεπιστημίου Αθηνών <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2865044/theFile/2865046>
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο ελληνικό σχολείο. Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Διατμηματικό

πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας

- Θεοδώρου, Ε. (2018). *Γλωσσική Διαταραχή: Από τη διάγνωση στη θεραπευτική παρέμβαση*. Αναρτημένη παρουσίαση: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres_ekp/sep2018/theodorou_eleni.pdf
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σ. 144-150). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κουτουζιάδου, Α. (2014). Στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα, Προβληματισμοί και Προτάσεις. Στο Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «*Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές Προσεγγίσεις*». Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014. Ανακτήθηκε στις 18/4/2017 από http://erianelemedu.emillescreations.com/art/uploads/didaktiki_istorisas_glossas.pdf.
- Λαλιώτη, Μ. (2014). *Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, συναισθηματική νοημοσύνη και στόχοι επίτευξης ενηλίκων, κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 12/4/2017 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16152/3/LaliotiMarinaMsc2014.pdf>.
- Λώλη, Β. (2018). *Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Ολυμπίας» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <http://asterias.ath.hcmr.gr/jspui/bitstream/123456789/29182/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9B%CE%A9%CE%9B%CE%97%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97%202018.pdf>
- Μαργαρίτη-Σαρακηνού, Μ. (2000). Εμπλουτισμός λεξιλογίου μέσα από την αποκωδικοποίηση μιας εικόνας. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιστ. επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας (Αρχές - Προβλήματα - Προοπτικές)*, 219-226. Πρακτικά Δημερίδας: Θεσσαλονίκη.
- Μήτσης, Ν. Σ., Παραδιά, Μ. & Μήτση, Α. (2012). *Το λεξιλόγιο: Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2012). *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. Σ. (2013-14). Το λεξιλόγιο και η γραμματική ως εκφάνσεις του γλωσσικού συστήματος: λειτουργικές διαφοροποιήσεις και διδακτικές συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο για την απόκτηση επάρκειας και ετοιμότητας στη Διδακτική και τη διδασκαλία της*

Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, 7-14. Ανακτήθηκε στις 7/2/2017 από <http://www.kedek.inpatra.gr/seminario/didaktiki.pdf>.

- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. & Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, 2^η έκδοση. Αθήνα.
- Νταγιάκου, Μ. (2017). *Παραγωγή και διδασκαλία λεξιλογίου: από τη λέξη στο κείμενο. Η διερεύνηση αντιλήψεων και στρατηγικών που επιτελούν οι μαθητές Ε' και Στ' τάξης δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από το Ίδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών, την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1623>
- Ντίνας, Κ. Δ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού: η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, 167-186. Αθήνα: Gutenberg
- Ξάνθη, Σ. (2017). Διερεύνηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές Δ'-ΣΤ' δημοτικού: Μία συγκριτική μελέτη. Στο *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 123-141. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.14084>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπουτσάκη, & Παπαθανασίου (2018). Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης και παρέμβασης σε μαθητή/τές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 861-875. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.2736>
- Παραδιά, Μ. & Μήτσης Ν. (2011). *Η Διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παραδιά, Μ. (2010). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. Στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 14, 57-71. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/57-72.pdf.
- Παραδιά, Μ., Γκλαβάς, Σ., Μήτσης, Ν. Σ. & Τζιμώκας, Δ. (2012). Η θέση του λεξιλογίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου σήμερα: Διερεύνηση διδακτικών και αξιολογικών πρακτικών. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκη-Βουγιούκλης (επιμ.), *Selected Papers of the 10th ICGL*, 1068-1080. Δημοκρατικό Πανεπιστήμιο Θράκης: Κομοτηνή. Ανακτήθηκε στις 1/4/2017 από <http://www.icgl.gr/files/greek/105-1068-1080.pdf>.

Τομπαΐδης, Δ. Ε. (1995). *Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας· Γραμματική-Σύνταξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χλαπάνα, Ε. (2012). Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση των ιστοριών και η επίδρασή της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ελληνοφώνων και αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Αθήνα

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

<https://conferences.ncl.ac.uk/costaction/>

<https://psycnet.apa.org/record/1991-11042-001>

<https://psycnet.apa.org/record/1995-98021-000>

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΛΕΞΕΙΣ ΠΡΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗ

παραλύουν	εύφορη	ναυπήγησε
δυσανασχετούσαν	ταχτεί	περιπολούσε
ακρίτες	αδαπάνως	γενίτσαρους
αποξενωθούν	συνασπισμένοι	κανονιοβολισμών
προνόμια	ζυγό	ξεχύνονται
αξιόμαχο	φανατικοί	αναρριχώμενους
ανταποκρίθηκαν	αφάνιζαν	ρήγματα
σταυροφορία	έσπευσε	εμψυχώνει
πληρώματα	προέλαση	όργισε
απόρθητη	φιλόδοξος	ομοβροντίες
απογύμνωση	απορρίπτοντας	αχός
εξόριστη	ορμητήριο	τάφρο
επικράτεια	εκκρεμότητα	αψηφώντας
ανάγλυφη	προσδοκίες	αδιάκοπα
ερειπώθηκαν	μονοιάσουν	καταπακτές
ληλατήθηκαν	μάχιμους	μέτωπο
κλονίστηκε	αναζωπυρώθηκαν	λαβωματιά
ανάκτηση	διαβεβαίωσε	διατρέχει
παραμόνευαν	παραβρέθηκε	ακράτητα
αναλαμπές	οχυρό	συντόνιζε

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Α΄

ΑΣΚΗΣΗ:

Διαβάζω προσεκτικά τις προτάσεις και επιλέγω την απάντηση που ταιριάζει σε κάθε υπογραμμισμένη λέξη. Αξιοποιώ τη βοήθεια της πρότασης (του βιβλίου) που μου δίνεται. Δεν ανοίγω το βιβλίο της ιστορίας.

(Τα αποσιωπητικά στις προτάσεις δείχνουν ότι υπάρχει κι άλλο κείμενο είτε στην αρχή είτε στο τέλος των προτάσεων της άσκησης).

1) «...τα οικονομικά του κράτους παραλύουν.»

α) αποδιοργανώνονται

β) αλλάζουν

γ) φτιάχνουν

δ) καλυτερεύουν

2) «...οι οπαδοί δυσανασχετούσαν για τα μέτρα προηγούμενων αυτοκρατόρων.»

α) έκριναν

β) αρνούταν

γ) ενοχλούνταν

δ) λυπόταν

3) «Σταμάτησαν να δίνουν κλήρο γης στους Ακρίτες των συνόρων...»

α) αυτοί που ζουν στις άκρες

β) συνοριοφύλακες

γ) οι Κρητικοί

δ) αυτοί που δεν κρίνουν τους άλλους

4) «Αυτό τους έκανε να αποξενωθούν από την πρωτεύουσα...»

- α) απομονωθούν
- β) βιαστούν
- γ) χρειαστούν
- δ) μεταφερθούν

5) «...στους οποίους δόθηκαν πολλά εμπορικά προνόμια.»

- α) οφέλη
- β) προτεραιότητες
- γ) υποχρεώσεις
- δ) έσοδα

6) «...οργάνωσε ένα αζιόμαχο εκστρατευτικό σώμα...»

- α) ένα εκστρατευτικό σώμα που είναι ικανό να πολεμά
- β) ένα εκστρατευτικό σώμα που πολεμά σε μακρινά μέρη
- γ) ένα εκστρατευτικό σώμα που πολεμά σε κοντινά μέρη
- δ) ένα εκστρατευτικό σώμα που πληρώνεται

7) «Οι Βενετοί ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην πρότασή του.»

- α) φοβήθηκαν
- β) ρώτησαν
- γ) κυρίευσαν
- δ) αντέδρασαν

8) «Στην τέταρτη σταυροφορία, οι Σταυροφόροι συγκεντρώθηκαν στη Βενετία.»

- α) πόλεμος μεταξύ ανθρώπων που φορούσαν σταυρό
- β) εκστρατεία με άλογα

- γ) θρησκευτικός πόλεμος που εγκρίθηκε από τη Λατινική Εκκλησία
- δ) πόλεμος από στρατιώτες για προσωπικούς τους λόγους

9) «Οι Βενετοί διέθεσαν τα καράβια τους μαζί με τα πληρώματά τους.»

- α) το προσωπικό του караβιού
- β) οι ιδιοκτήτες του караβιού
- γ) οι ενοικιαστές του караβιού
- δ) οι εχθροί του караβιού

10) «Η απόρθητη ως τότε Βασιλεύουσα...»

- α) η ακυρίευτη
- β) η όμορφη
- γ) η απρόβλεπτη
- δ) η επικίνδυνη

11) «...η απογύμνωση της Αγίας Σοφίας από τα ιερά της σκεύη.»

- α) ολοκληρωτική αλλαγή
- β) ολοκληρωτική αφαίρεση
- γ) ολοκληρωτική καταστροφή
- δ) ανακαίνιση

12) «...ανασύνταξαν εκεί την εξόριστη βυζαντινή αυτοκρατορία.»

- α) αυτή που βρίσκεται μακριά από τη χώρα της
- β) αυτή που βρίσκεται στη χώρα της
- γ) αυτή που βρίσκεται στη φυλακή

δ) αυτή που καταστρέφει τη χώρα της

13) «Με τον καιρό αύξησε την επικράτειά του σε όλη την Ελλάδα.»

α) εξουσία

β) αλλαγή

γ) δραστηριότητα

δ) ανάγκη

14) «...δίνουν ανάγλυφη την εικόνα της βυζαντινής αυτής πολιτείας.»

α) ελλιπή

β) παραστατική

γ) φιλική

δ) ικανοποιητική

15) «...τα κτίσματα ερειπώθηκαν...»

α) άδειασαν

β) φοβήθηκαν

γ) καταστράφηκαν

δ) διαλύθηκαν

16) «...τα έργα τέχνης ληλατήθηκαν ή μεταφέρθηκαν στη Δύση.»

α) κλάπηκαν

β) επισκευάστηκαν

γ) δωρίστηκαν

δ) δημιουργήθηκαν

17) «*Η χριστιανική πίστη κλονίστηκε...*»

- α) χάθηκε
- β) μειώθηκε
- γ) άλλαξε
- δ) συνταράχθηκε

18) «*Η ανάκτηση της Πόλης όμως δεν έλυσε τα προβλήματα...*»

- α) παίρνω πίσω κάτι που μου ανήκει
- β) αλλάζω θέση σε κάτι που δε μου ανήκει
- γ) δίνω κάτι σε κάποιον άλλον
- δ) ξεκινώ κάτι

19) «*Στην Ανατολή παραμόνευαν νέα και πιο επικίνδυνα τούρκικα φύλα...*»

- α) προετοιμάζονταν
- β) караδοκούσαν
- γ) προειδοποιούσαν
- δ) καταλάβαιναν

20) «*...η αυτοκρατορία εξέπεμπε τις τελευταίες αναλαμπές της λίγο πριν την τελική της πτώση*»

- α) ξαφνική επιδείνωση μιας κατάστασης
- β) ξαφνικός φόβος για κάτι
- γ) ξαφνική βελτίωση μικρής διάρκειας
- δ) ξαφνική χαρά για κάτι

21) «...στην εύφορη κοιλάδα του Αξιού ποταμού...»

- α) καλή
- β) στεγνή
- γ) άγονη
- δ) γόνιμη

22) «Η γη και η θάλασσα έχουν ταχτεί να λειτουργούν για χάρη μας...»

- α) αλλάξει
- β) μετανιώσει
- γ) τεθεί
- δ) κουραστεί

23) «...προσφέρουν τα πλούσια δώρα τους αδαπάνως...»

- α) χωρίς κόστος
- β) χωρίς όρεξη
- γ) χωρίς θέληση
- δ) χωρίς αντίσταση

24) «...οι συνασπισμένοι ευγενείς, με τη βοήθεια του αυτοκράτορα της Πόλης...»

- α) ικανοποιημένοι
- β) ενωμένοι
- γ) ευχαριστημένοι
- δ) ευτυχισμένοι

25) «...παράδειγμα αγώνα απελευθέρωσης των αδυνάτων από τον ζυγό και την εκμετάλλευση των δυνατών.»

- α) πόλεμο
- β) κυβέρνηση
- γ) σκλαβιά
- δ) αντίσταση

26) « *Ήταν σκληροί πολεμιστές και φανατικοί Μουσουλμάνοι.* »

- α) φοβεροί
- β) παθιασμένοι
- γ) φοβισμένοι
- δ) τρομακτικοί

27) « *...ληλατούσαν και αφάνιζαν τα πάντα στο πέρασμά τους.* »

- α) έφτιαχναν
- β) εξάλειφαν
- γ) κυρίευαν
- δ) φόρτωναν

28) « *...έλυσε την πολιορκία της Πόλης και έσπευσε να τους αντιμετωπίσει...* »

- α) προσπάθησε
- β) βιάστηκε
- γ) φοβήθηκε
- δ) στάθηκε

29) « *Οι Μογγόλοι παρά τη νίκη τους δε συνέχισαν την προέλασή τους.* »

- α) συνέχιση πορείας χωρίς αντίσταση από τον εχθρό

β) πορεία να τιμωρηθούν όσοι αντιστάθηκαν

γ) συνέχιση πορείας χωρίς κούραση

δ) στάση για βοήθεια

30) «Φιλόδοξος και ορμητικός καθώς ήταν, ήθελε να συνεχίσει το έργο που δεν ολοκλήρωσε ο Βαγιαζήτ...»

α) αυτός που έχει υψηλούς στόχους

β) αυτός που έχει πολλούς φίλους

γ) αυτός που αγαπά τους άλλους

δ) αυτός που πιστεύει στους άλλους

ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Β΄

ΑΣΚΗΣΗ:

Διαβάζω προσεκτικά τις προτάσεις και επιλέγω την απάντηση που ταιριάζει σε κάθε υπογραμμισμένη λέξη. Αξιοποιώ τη βοήθεια της πρότασης (του βιβλίου) που μου δίνεται. Δεν ανοίγω το βιβλίο της ιστορίας.

(Τα αποσιωπητικά στις προτάσεις δείχνουν ότι υπάρχει κι άλλο κείμενο είτε στην αρχή είτε στο τέλος των προτάσεων της άσκησης).

1) «...πολιόρκησε την Κωνσταντινούπολη από στεριά και θάλασσα, απορρίπτοντας όλες τις προτάσεις των Βυζαντινών για χρήματα και ειρήνη.»

α) δέχθηκαν

β) αρνήθηκαν

γ) παρουσίασαν

δ) ζήτησαν

2) « Ο Μουράτ έλυσε την πολιορκία και με ορμητήριο τη δεύτερη πρωτεύουσά, την Ανδριανούπολη...»

α) η θέση από την οποία ξεκινά μια επίθεση

β) η θέση που βρίσκεται κάποιος

γ) η θέση από την οποία παρακολουθεί κάποιος τη μάχη

δ) το σπίτι κάποιου

3) «...αφήνοντας το θέμα αυτό σε εκκρεμότητα και τον λαό σε αναταραχή.»

α) το θέμα που δεν έχει λυθεί

β) το θέμα που πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά

γ) το θέμα που έχει συζητηθεί

δ) το θέμα που δεν έχει ολοκληρωθεί

4) «Στην Κωνσταντινούπολη έγινε δεκτός από τον λαό με αγάπη και πολλές προσδοκίες.»

- α) ανοησίες
- β) κακίες
- γ) φοβίες
- δ) ελπίδες

5) «Προσπάθησε να τους πείσει να μονοιάσουν και να συνεργαστούν.»

- α) να συμφιλιωθούν
- β) να φύγουν
- γ) να παραδοθούν
- δ) να τσακωθούν

6) «..να βοηθήσουν με χρήματα και μάχιμους άνδρες την επισκευή των τειχών...»

- α) άνδρες ικανοί να πολεμήσουν
- β) πλούσιοι άνδρες
- γ) άνδρες ικανοί να κυβερνήσουν
- δ) νέοι άνδρες

7) «Αναζωπυρώθηκαν (οι διαμάχες) όμως από την παρουσία Καθολικών ιερωμένων...»

- α) άλλαξαν
- β) αναπτερώθηκαν
- γ) φούντωσαν
- δ) ικανοποιήθηκαν

8) « Ο νέος σουλτάνος Μωάμεθ Β' διαβεβαίωσε τη βυζαντινή πρεσβεία...»

- α) άλλαξε
- β) θύμωσε
- γ) διασφάλισε
- δ) ευχήθηκε

9) «...τη βυζαντινή πρεσβεία που παραβρέθηκε στην ενθρόνισή του στην Ανδριανούπολη...»

- α) έφυγε
- β) χάλασε
- γ) πήγε
- δ) ακύρωσε

10) « Το οχυρό ετοιμάστηκε σε λίγους μήνες και η φρουρά του έκανε έλεγχο σε όλα τα πλοία που περνούσαν τα στενά και τα φορολογούσε.»

- α) σπίτι
- β) παλάτι
- γ) φρούριο
- δ) βίλα

11) «Στη διάρκεια της ίδιας χρονιάς ναυπήγησε 150 πολεμικά πλοία και πολλά μικρότερα...»

- α) κατασκεύασε πλοία
- β) κατέστρεψε πλοία
- γ) έκαψε πλοία
- δ) χάρισε πλοία

12) «Ο στόλος κατέλαβε τα νησιά της Προποντίδας και περιπολούσε τα στενά...»

- α) τριγύριζε για να προσέχει τα στενά
- β) τριγύριζε για βόλτα
- γ) προσπαθούσε να φύγει
- δ) προσπαθούσε να κρυφτεί

13) «...ο Μωάμεθ έστησε τη χρυσοϋφαντη σκηνή-στρατηγείο του απέναντι από την πύλη του Αγίου Ρωμανού, ανάμεσα σε χιλιάδες γενίσαρους.»

- α) παιδιά που συμμετείχαν με τη θέλησή τους σε στρατιωτικές υπηρεσίες
- β) παιδιά που συμμετείχαν αναγκαστικά σε στρατιωτικές υπηρεσίες
- γ) ενήλικες που συμμετείχαν αναγκαστικά σε στρατιωτικές υπηρεσίες
- δ) ενήλικες που συμμετείχαν με τη θέλησή τους σε στρατιωτικές υπηρεσίες

14) «Την αρνητική απάντηση ακολούθησε καταιγίδα κανονιοβολισμών.»

- α) βολές πυροβόλου όπλου
- β) βολές κανονιού
- γ) βολές πιστολιού
- δ) βολές τουφεκιού

15) «Οι πολιορκητές ξεχύνονται προς τα τείχη.»

- α) φεύγουν
- β) ξεκινούν
- γ) ορμούν
- δ) προσπαθούν

16) «...καίνε τους τοίχους και τους αναρριχόμενους με υγρό πυρ.»

- α) αυτούς που έπεφταν
- β) αυτούς που έφευγαν
- γ) αυτούς που έσκαβαν
- δ) αυτούς που σκαρφάλωναν

17) «...οι τεχνίτες επισκευάζουν τα ρήγματα που άνοιξαν τα κανόνια στα τείχη.»

- α) τις καταστροφές
- β) τις φυλακές
- γ) τις ρωγμές
- δ) τις πόρτες

18) «Κοντά στους υπερασπιστές είναι ολημερίς και τους συντονίζει ο Ιουστινιάνης
αλλά και ο ίδιος ο αυτοκράτορας που τους εμψυχώνει.»

- α) απογοητεύει
- β) χαροποιεί
- γ) στενοχωρεί
- δ) ενθαρρύνει

19) «Το πέρασμα των τεσσάρων караβιών στον Κεράτιο όργισε πολύ τον
Μωάμεθ...»

- α) θύμωσε
- β) χαροποίησε
- γ) λύπησε
- δ) πείσμωνσε

20) «Τις ομοβροντίες των κανονιών...»

- α) οι πολλές συνεχόμενες σφαίρες από κάποιο πυροβόλο όπλο
- β) οι λίγες σφαίρες από πυροβόλο όπλο
- γ) ο φόβος από τους κανονιοβολισμούς
- δ) οι καταστροφές από τις ρίψεις του κανονιού

21) Τις ομοβροντίες των κανονιών σκεπάζει ο αχός του πιο μεγάλου από αυτά της μπομπάρδας...»

- α) έντονος ήχος
- β) χαμηλός ήχος
- γ) ησυχία
- δ) άσχημος ήχος

22) «Χιλιάδες πολιορκητές ορμούν στα τείχη, στα λαγούμια και στη βαθιά τάφρο...»

- α) λίμνη
- β) σκαμμένο χαντάκι
- γ) μεγάλος χώρος
- δ) μεγάλη πόρτα

23) «...αψηφώντας τον θάνατο.»

- α) περιφρονώντας
- β) καλώντας
- γ) φοβούμενοι
- δ) νικώντας

24) «Και οι πολιορκημένοι, όλοι, πολεμούν αδιάκοπα και αποκρούουν τις επιθέσεις.»

- α) ορμητικά
- β) ασταμάτητα
- γ) ακούραστα
- δ) έντονα

25) «Στην κρίσιμη ώρα ανοίγουν οι κρυφές καταπακτές των δεξαμενών και πλημμυρίζουν με νερό...»

- α) υπόγεια
- β) μικρές πόρτες
- γ) μικρά δωμάτια
- δ) είδος πόρτας που οδηγεί στο υπόγειο ή στο αμπάρι

26) «Το μέτωπο της επίθεσης....»

- α) τόπος που γίνεται πόλεμος
- β) το κούτελο
- γ) τόπος που ζει κάποιος
- δ) ο τόπος που ερημώνει λόγω πολέμου

27) «Η λαβωματιά του όμως είναι βαριά και τον μεταφέρουν στο πλοίο του.»

- α) η χαρά
- β) η κούραση
- γ) η ένταση
- δ) το τραύμα

28) «Η κακή είδηση διατρέχει τα τείχη και παγώνει...»

- α) απλώνεται
- β) φτάνει
- γ) διαπερνά
- δ) σταματάει

29) « Τα πλήθη των πολιορκητών όρμησαν ακράτητα στην Πύλη...»

- α) άφοβα
- β) φοβισμένα
- γ) διστακτικά
- δ) ορμητικά

30) «Ο αυτοκράτορας, την ώρα αυτή, ήταν στα τείχη, στην Πύλη του Αγίου Ρωμανού,
και συντόνιζε υπερασπιστές.»

- α) ρύθμιζε
- β) άκουγε
- γ) μιλούσε
- δ) συζητούσε