

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση


Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

10^ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ
& ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΘΗΝΑ, 22 – 24 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2019

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ISBN 978-618-5335-05-2




Διαμορφώνοντας από Κοινού
το Μέλλον της Εκπαίδευσης

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΟΜΟΣ 3, ΜΕΡΟΣ Α



Αξιολόγηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων
του μαθητή κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΡΟΓΑΡΗ

doi: [10.12681/icodl.2431](https://doi.org/10.12681/icodl.2431)

Αξιολόγηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων του μαθητή κατά τη γλωσσική διδασκαλία

Assessment of differentiation of student performance in language teaching

Δρ. Γεωργία Ρογάρη

Φιλολόγος-Δασκάλα

MSc Στατιστικής

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 7

grogari@gmail.com

Abstract

This paper analyzes educational data in order to evaluate new teaching approaches in the language course. In particular, by creating experimental and control classes, the conditions, modes and means of systematic vocabulary teaching are investigated as well as the consequences it has on children's language development. During two school years, a research experiment was designed and conducted to teach vocabulary to fifth and sixth grade students after experimental and control classes were set up in primary schools of the eastern Attica region. From the data collected and statistically analyzed, useful conclusions have been drawn on the conditions and means of systematic vocabulary teaching as well as on its consequences for children's language development.

Keywords: linguistic development, teaching experimentation, vocabulary

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύονται εκπαιδευτικά δεδομένα προκειμένου να αξιολογηθούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, με τη δημιουργία πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου, ερευνώνται οι προϋποθέσεις, οι τρόποι και τα μέσα της συστηματικής λεξιλογικής διδασκαλίας καθώς και οι συνέπειες που έχει αυτή στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε, κατά τη διάρκεια δύο σχολικών ετών, διδακτικός πειραματισμός για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων, αφού δημιουργήθηκαν πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου σε δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας της Ανατολικής Αττικής. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν με στατιστική επεξεργασία, προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις και τα μέσα της συστηματικής λεξιλογικής διδασκαλίας καθώς και για τις συνέπειες που έχει αυτή στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική ανάπτυξη, διδακτικός πειραματισμός, λεξιλόγιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σπουδαιότητα της συστηματικής λεξιλογικής διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα με κατάλληλη και αποτελεσματική μέθοδο υποστηρίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να ερευνηθούν οι συνέπειες που έχει η

συστηματική λεξιλογική διδασκαλία στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η σπουδαιότητα του θέματος, οι συνεχείς επισημάνσεις από γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς για την ανάγκη συστηματικής λεξιλογικής διδασκαλίας καθώς και το πάγιο, θα μπορούσε να πει κανείς, αίτημα των εκπαιδευτικών της πράξης, να στηρίζονται οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας σε ερευνητικά και πειραματικά δεδομένα και να είναι δοκιμασμένες στην πράξη, συνέβαλαν στην απόφαση της πειραματικής διερεύνησης του προβλήματος της λεξιλογικής διδασκαλίας. Έτσι, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε διδακτικός πειραματισμός για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων, αφού δημιουργήθηκαν πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου σε δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας της Ανατολικής Αττικής. Τα δεδομένα αφορούν μετρήσεις α) στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ομάδα ελέγχου ή πειραματική), β) στη γλωσσική ικανότητα του μαθητή (με προτεστ ελέγχονται επτά επιμέρους ικανότητες που συνδέονται με τη λεξιλογική διδασκαλία, όπως ικανότητα της γραπτής έκφρασης των μαθητών, εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, ικανότητα των μαθητών στο να κατανοούν γραπτά κείμενα, ικανότητα ορθογραφίας, ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων, βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα άλλα μαθήματα και αποτελεσματικότερη κατάκτηση και χρήση των λέξεων του Βασικού Λεξιλογίου), γ) στην επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου στη γλωσσική ικανότητα (με μετατέστ ελέγχονται οι ικανότητες των μαθητών στις ίδιες ενότητες με τα προτέστ).

Με την παρούσα εργασία τίθεται ως σκοπός να διερευνηθούν οι συνέπειες της συστηματικής λεξιλογικής διδασκαλίας στην ικανότητα των παιδιών των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου :

1. να κατανοούν γραπτά κείμενα.
2. να εκφράζονται γραπτά ή να παράγουν γραπτά κείμενα.
3. να αναγνωρίζουν τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων, όπως είναι η συνωνυμία και η αντίθεση.
4. να χρησιμοποιούν από το διδαγμένο βασικό λεξιλόγιο τις καταλληλότερες κάθε φορά λέξεις (ενεργητικό λεξιλόγιο).

Επιλέχθηκαν οι τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου γιατί σύμφωνα με τις περισσότερες απόψεις γλωσσολόγων και παιδαγωγών η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία μπορεί να γίνει κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.

Διαπιστώνεται μετά από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας ότι η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μας βοηθούν να κάνουμε ορισμένες σκέψεις και προτάσεις. Είναι επιτακτική ανάγκη να αναθεωρηθεί η γλωσσική μέθοδος διδασκαλίας και ιδιαίτερα του λεξιλογίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τις απαραίτητες τροποποιήσεις των βιβλίων για τον μαθητή και τον δάσκαλο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Η διδακτική της γλώσσας θεωρείται σήμερα κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και το έργο της διδακτικής της γλώσσας δεν μπορεί να θεωρείται και να αξιολογείται αποκλειστικά με θεωρητικά κριτήρια ούτε μόνο με κριτήρια πρακτικής (Παπαρίζος, 2004). Είναι δυνατό μέσα σε μια διδακτική προσέγγιση να χρησιμοποιούνται με αρμονικό τρόπο στοιχεία που μπορεί να προέρχονται από δύο ή περισσότερες, συχνά αλληλοαναιρούμενες, γλωσσολογικές θεωρίες. Κύριο κριτήριο της επιλογής και της

επεξεργασίας των γλωσσολογικών στοιχείων είναι η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση της διδασκαλίας του λόγου, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η γλώσσα λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο κανόνων, αλλά με εύλογα και επαρκή περιθώρια ευκαμψίας. Η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας προϋποθέτει αξιοποίηση των περιθωρίων. Τα διδακτικά σχήματα προσφέρονται ως πλαίσια του πεδίου επιλογών του δασκάλου και όχι ως στερεότυπα προς εκτέλεση. Γι' αυτό, η συναίσθηση της ελευθερίας και η γνώση των ορίων της γλώσσας είναι για τον δάσκαλο οι πιο βασικές προϋποθέσεις προκειμένου να διδάξει στον μαθητή ότι η γλώσσα είναι και εργαλείο στη διάθεσή του, ότι έχει δικαιώματα και δυνατότητες να τη διαμορφώνει ανάλογα με τις επιδιώξεις του, αφού ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της γλώσσας, δηλαδή το σύστημα ή τη δομή της, με τον πιο κατάλληλο κάθε φορά τρόπο, προκειμένου να πετύχει τους σκοπούς του.

Ο γλωσσολόγος N. Chomsky (Chomsky, 1971) υποστηρίζει ότι οι δομές και η δημιουργικότητα της γλώσσας είναι έμφυτα. Κάθε άνθρωπος φέρει τις λεγόμενες καθολικές γλωσσικές δομές που είναι κοινές για όλες τις γλώσσες. Ανάλογα με τη γλωσσική κοινότητα στην οποία είναι ενταγμένος, τις ενεργοποιεί, τις προσαρμόζει στα δεδομένα της συγκεκριμένης γλώσσας και είναι πλέον κάτοχος ενός εσωτερικευμένου συστήματος γλωσσικών στοιχείων και κανόνων που του επιτρέπουν να παράγει και να κατανοεί απεριόριστο αριθμό νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων. Το σύστημα αυτό το ονομάζει «γραμματική» της συγκεκριμένης γλώσσας και την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης «γλωσσική ικανότητα».

Κατά τη χρονική περίοδο από το 7^ο ως το 11^ο ή 12^ο έτος οι συγκεκριμένες διανοητικές πράξεις τελούνται πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα, τα οποία το παιδί χειρίζεται και εσωτερικεύει, με αποτέλεσμα να σχηματιστούν στη συνείδηση διανοητικά σχήματα που ομαδοποιούνται σε σύστημα. Στο σύστημα αυτό εντάσσονται, κατά τον Piaget, οι γλωσσικές δομές. Έτσι φτάνουμε στο παρακάτω συμπέρασμα. Η διδακτική διαδικασία κατά την αντίστοιχη σχολική περίοδο πρέπει να είναι επαγωγική, δηλαδή να ξεκινάει από παραδείγματα, τα οποία επεξεργάζονται τα παιδιά και οδηγούνται σε ταξινομήσεις και κανόνες, σχηματίζοντας κάθε φορά ένα μικροσύστημα. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η ικανότητα του παιδιού αυτής της ηλικίας να καταλήγει σε συμπέρασμα – κανόνα δεν σημαίνει ότι μπορεί και να τον εφαρμόζει συνειδητά. Διεθνής έρευνα και εμπειρία έχει δείξει σχετικά ότι χρονολογικά προηγείται η δυνατότητα χρήσης μιας γραμματικής δομής και ακολουθούν πρώτα η συνειδητοποίησή της και τέλος η ικανότητα συνειδητής εφαρμογής κανόνων. Συνεπώς, η γλωσσική επεξεργασία κατά τη σχολική αυτή περίοδο πρέπει να γίνεται διαισθητικά και πρακτικά (Παπαρίζος, 2004).

Ως κοινό σημείο αναφοράς των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας τίθεται τα τελευταία χρόνια η διεύρυνση της επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή : πώς δηλαδή ο μαθητής θα γίνει ικανός να επικοινωνεί αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας το γλωσσικό σύστημα με τον πιο κατάλληλο κατά περίπτωση τρόπο. Συνεπώς, ως πρώτη προϋπόθεση θεωρείται η κατανόηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος. Η διδακτική θεωρεί την προσέγγιση του συστήματος ισόρροπη, πλήρη και αποτελεσματική, όταν : α) τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονται κατά τους δύο άξονες, το συνταγματικό και τον παραδειγματικό, β) οι δύο αυτοί άξονες γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας σε τρία, τουλάχιστον, επίπεδα, το φωνολογικό, το μορφολογικό και το συντακτικό, και γ) η υπαγωγή των επιμέρους στο σύστημα γίνεται κατά τη διαδικασία της ανάλυσης σε μονάδες κάθε επιπέδου, από την πρόταση ως το φώνημα και αντίστροφα.

Μια λέξη μπορούμε να την εξετάσουμε σε σχέση με την προφορά, την ορθογραφία, τη μορφή, τη σημασία, τη λειτουργία και την ιστορία της. Στην εργασία αυτή ασχολούμαστε με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το μεγαλύτερο βάρος πέφτει στη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων. Ο Dottrens για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο τονίζει τα εξής: «Διδάσκω το λεξιλόγιο σημαίνει ότι αυξάνω ταυτόχρονα τον αριθμό των λέξεων που γνωρίζει το παιδί, μαθαίνοντάς του α) τη σημασία τους, δηλαδή κάνοντάς το ικανό να τις οικειωθεί, για να τις χρησιμοποιεί, όταν μιλάει ή γράφει, και β) τη μορφή τους, δηλαδή τη σωστή ορθογραφία τους» (Dottrens, 1974).

Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους διδάσκοντες τη νεοελληνική γλώσσα καθώς θεωρείται σημαντική η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη διδακτική πρακτική όσο και η συμβολή του στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία (Αντωνίου, 2008).

Η σημασία του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι κάτι το αυτονόητο. Οι περισσότεροι μάλιστα απ' αυτούς που διατυπώνουν απόψεις για θέματα λεξιλογίου τονίζουν την ανάγκη το λεξιλόγιο να κατέχει ξεχωριστή, προνομιακή θέση στη γλωσσική διδασκαλία. Υπάρχουν όμως διαφορετικές απόψεις για το περιεχόμενο και τον τρόπο της γλωσσικής διδασκαλίας, απόψεις που διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές εκτιμήσεις, τις διδακτικές εμπειρίες και συνήθειες, τη διαίσθηση αλλά και τη θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Έτσι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα ταυτίζουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι το λεξιλόγιο δεν πρέπει να προαποφασίζεται «έξωθεν» αλλά να προκύπτει από την όλη περίσταση επικοινωνίας. Να δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στον μαθητή να λειτουργεί ως φυσικός «παραγωγός» λόγου και ως φυσικός «πομπός» τόσο στο επίπεδο του προφορικού όσο και στο επίπεδο του γραπτού λόγου.

Ο Χατζησαββίδης, που μετείχε στην υλοποίηση πειραματικού προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας, με το οποίο δινόταν έμφαση στην επικοινωνιακή μέθοδο, μας πληροφορεί ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου σ' αυτό το πρόγραμμα είχε ξεχωριστή θέση. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Μεγάλη σημασία δίνει επίσης το πρόγραμμα που προτείνουμε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Αυτό όμως δε γίνεται με προσφορά λίστας λέξεων αλλά με ερμηνεία και σχολιασμό των δυσνόητων και άγνωστων λέξεων, που συναντούν οι μαθητές μέσα στα υπό επεξεργασία κείμενα ή κατά τη διάρκεια του παραγόμενου προφορικού λόγου ή κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του λόγου που παράγουν οι μαθητές με σκοπό τη βελτίωσή του. Η ερμηνεία και ο σχολιασμός αυτός γίνεται όχι μόνο με τις απαραίτητες ερμηνευτικές επεξηγήσεις αλλά και με αναζήτηση ομόρριζων με την υπό συζήτηση λέξη, συνώνυμων, παρώνυμων, ομώνυμων, ταυτόσημων, σύνθετων και με ερμηνεία τους μέσα σε φράσεις. Γι' αυτό το ερμηνευτικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας ανάγεται μαζί με τη Γραμματική και το Συντακτικό σε απαραίτητο εργαλείο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Το "παιχνίδι με τις λέξεις" (συγχρονική διάσταση) αλλά και το "ταξίδι με τις λέξεις" (διαχρονική διάσταση) συμβάλλει, πιστεύω, όχι μόνο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών αλλά και στην εμπέδωσή του, ώστε αυτό να μην παραμένει παθητικό, αλλά κάποια στιγμή να γίνει και ενεργητικό» (Χατζησαββίδης, 1991).

Η άποψη να στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία σ' ένα βασικό λεξιλόγιο κερδίζει συνεχώς έδαφος. Η ανάγκη να διδαχτεί μια ξένη γλώσσα, κυρίως τα αγγλικά, στα βασικά της σημεία όσο το δυνατόν συντομότερα και αποτελεσματικότερα στα άτομα

που μεταναστεύουν, ταξιδεύουν, σπουδάζουν σε ξένες χώρες, ήταν αυτή που οδήγησε στην ιδέα του βασικού λεξιλογίου, η οποία κατέληξε σε ό,τι είναι γνωστό ως basic English και τη διατύπωση προτάσεων στη διδασκαλία των εθνικών γλωσσών. Έτσι, υποστηρίχτηκε ότι και η διδασκαλία όχι μόνο μιας ξένης αλλά και μιας εθνικής γλώσσας στα σχολεία πρέπει να βασίζεται σ' ένα βασικό λεξιλόγιο (Βουγιούκας, 1994).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως στα βασικά λεξιλόγια που προσδιόρισαν για κάθε τάξη οι συγγραφείς των βιβλίων της Γλώσσας. Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου έχουν διατυπώσει απόψεις και προτάσεις γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί. Ο Χαραλαμπίδης (1994:92) τονίζει ότι οι γλωσσικές ασκήσεις που γίνονται με μορφή παιχνιδιού εγείρουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι ασκήσεις με αντιθέσεις, με ταξινομήσεις, με υποκαταστάσεις είναι ιδιαίτερα ελκυστικές.

Ο Μπαμπινιώτης (1995:27-28) παρατηρεί ότι η συσσωρευτική παράθεση των λέξεων προξενεί ανία και κούραση στα παιδιά και προτείνει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στις σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας και υπωνυμίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται με κάθε λεπτομέρεια τα στάδια και η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του εν λόγω διδακτικού πειραματισμού. Για τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS.

Από την έναρξη του πειραματισμού μέχρι και τη λήξη του εκπονήθηκαν οδηγίες και ασκήσεις για τα καθημερινά μαθήματα τις οποίες θέταμε υπόψη των εκπαιδευτικών των πειραματικών τάξεων. Οι οδηγίες περιείχαν συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η διδασκαλία του λεξιλογίου στις πειραματικές τάξεις απέκτησε συστηματικό χαρακτήρα και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δομολεειτουργική και επικοινωνιακή.

Θα απορριφθεί ή θα επιβεβαιωθεί πειραματικά η υπόθεση ότι η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία έχει θετικές συνέπειες στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Έτσι, διατυπώνονται οι στατιστικές υποθέσεις, η μηδενική και η εναλλακτική. Κατά τη μηδενική υπόθεση η ανεξάρτητη μεταβλητή δεν ασκεί καμιά επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, επομένως μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων δεν υπάρχει διαφορά ή η διαφορά τους είναι μηδέν. Η εναλλακτική υπόθεση εκφράζει ακριβώς το αντίθετο της μηδενικής υπόθεσης. Σύμφωνα μ' αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή ασκεί επίδραση στην εξαρτημένη και κατά συνέπεια υπάρχει διαφορά μεταξύ της τιμής της ομάδας η οποία υπόκειται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (πειραματική ομάδα) και της ομάδας που δεν υπόκειται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (ομάδα ελέγχου).

Οι προσωπικές εμπειρίες και οι απόψεις γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών, που αναφέρθηκαν σε συνδυασμό με τον σκοπό και τις επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος, μας οδήγησαν στις παρακάτω εναλλακτικές υποθέσεις.

1. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των παιδιών.
2. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών.
3. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στο να κατανοούν γραπτά κείμενα.
4. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών.

5. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τις κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων και κυρίως των σχέσεων συνωνυμίας και αντίθεσης.

6. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία, όταν επεκτείνεται και στα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σ' αυτά τα μαθήματα.

7. Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση και χρήση των λέξεων του βασικού λεξιλογίου.

Στην παρούσα έρευνα η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή ενώ η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των Ε' και ΣΤ' τάξεων, όπως αυτή αποτιμάται με τα σχετικά κριτήρια (test) επίδοσης, είναι η εξαρτημένη μεταβλητή. Με την έκφραση "συστηματική λεξιλογική διδασκαλία" εννοούμε μια μέθοδο διδασκαλίας του λεξιλογίου που θα συμπληρώνει τις ελλείψεις και αδυναμίες της μεθόδου με την οποία διδάσκεται το λεξιλόγιο στους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Στη μέθοδο αυτή, εκτός από τη χρήση των λέξεων, επιδιώκεται και η συνειδητοποίηση της δομής και του ρόλου (λειτουργία) των λέξεων ως βασικών στοιχείων του γλωσσικού συστήματος. Με την έκφραση "γλωσσική ανάπτυξη" εννοούμε την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας στην παραγωγή, την πρόσληψη και την επεξεργασία κειμένων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Οι τάξεις-δείγματα πληρούν τις προϋποθέσεις του στατιστικού δείγματος για τους εξής λόγους: Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαία δειγματοληψία (κλήρωση) και η εγγραφή των μαθητών στις τάξεις είναι χωρίς κριτήρια επιλογής, όπως test νοημοσύνης ή επίδοσης. Για να ικανοποιηθεί και η απαίτηση να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού της ευρύτερης περιφέρειας της Ανατολικής Αττικής, αποφασίστηκε οι πειραματικές τάξεις και οι τάξεις ελέγχου να είναι αρκετές και σε διαφορετικές περιοχές.

Το σχολικό έτος 2015-16 δημιουργήθηκαν τέσσερες πειραματικές τάξεις και τέσσερες τάξεις ελέγχου με μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη. Το συνολικό δείγμα από την ΣΤ' τάξη αποτελείται από $80 \times 2 = 160$ παιδιά. Την ίδια χρονιά, δημιουργήθηκαν πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου και με μαθητές που φοιτούσαν στην Ε' τάξη, στις οποίες όμως συνεχίστηκε ο ερευνητικός πειραματισμός και κατά το επόμενο σχολικό έτος. Ο πειραματισμός με μαθητές που το σχολικό έτος 2015-16 φοιτούσαν στην Ε' τάξη και το 2016-17 στην ΣΤ' τάξη πραγματοποιήθηκε με τέσσερες πειραματικές τάξεις και τέσσερες τάξεις ελέγχου. Το συνολικό δείγμα αποτελείται από $83 \times 2 = 166$ παιδιά.

Με την τυχαία επιλογή είναι αναμενόμενο ότι και στις πειραματικές τάξεις και στις τάξεις ελέγχου έχουν συμπεριληφθεί μαθητές που τα χαρακτηριστικά τους δεν θα πρέπει να διαφέρουν αφού η κατανομή σ' αυτές γίνεται με αλφαβητική σειρά και όχι με επιλογή. Ακόμη, με τη δημιουργία αρκετών πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου σε διαφορετικές περιοχές και σε σχολεία που λειτουργούν στον ίδιο χώρο εξασφαλίζεται εκτός από την αντιπροσωπευτικότητα και η εξίσωση των τάξεων από κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική άποψη, αφού τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτά προέρχονται από τον ίδιο κοινωνικό περίγυρο και εντάσσονται σ' αυτές χωρίς καμιά διάκριση. Επομένως, οι πιθανότητες να συμπεριληφθεί ένας μαθητής στη μία ή στην άλλη τάξη είναι ίδιες.

Για να διαπιστωθούν οι συνέπειες που είχε στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των πειραματικών τάξεων η εφαρμογή της νέας μεθόδου, ή μ' άλλα λόγια για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των υποθέσεων που διατυπώθηκαν πιο πάνω, ότι δηλαδή η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των πειραματικών τάξεων είναι ανώτερη από τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των τάξεων ελέγχου, χρησιμοποιήθηκαν για όλες τις

τάξεις, πειραματικές και ελέγχου, δοκιμασίες με γραπτά κριτήρια. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αρχή, δηλαδή λίγες μέρες πριν αρχίσει ο πειραματισμός, καλούνται προτέστ και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται μετά τη λήξη του πειραματισμού καλούνται μετατέστ.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν, πραγματοποιήθηκε σύντομη προέρευνα τον Οκτώβριο του 2015 σε δύο τάξεις και τον Μάιο του 2016 σε τρεις τάξεις. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, αν δηλαδή τα κριτήρια επαναλαμβανόμενα δίνουν ίδια αποτελέσματα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της επανεξέτασης των υποκειμένων με το ίδιο κριτήριο. Οι συντελεστές αξιοπιστίας υπολογίστηκαν με βάση τις επαναληπτικές μετρήσεις για όλα τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν και είναι όλοι μεταξύ 0,777 και 0,985 (ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα 0,70 ή μεγαλύτερος θεωρείται ικανοποιητικός).

Κάθε μαθητής στα προτέστ (Νοέμβριος 2015) βαθμολογήθηκε συνολικά με επτά βαθμούς. Τον Ιούνιο του 2016 η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών της ΣΤ' τάξης έγινε με επτά κριτήρια. Με τα κριτήρια αυτά, που ήταν παρόμοια αλλά όχι τα ίδια με τα κριτήρια του Νοεμβρίου, αξιολογήθηκαν, εκτός από τη γραπτή έκφραση, την ικανότητα κατανόησης κειμένων, το λεκτικό πλούτο, την ορθογραφική ικανότητα, την ικανότητα αναγνώρισης των σημασιακών σχέσεων, και η ικανότητα χρήσης των λέξεων του βασικού λεξιλογίου, καθώς και η ικανότητα χρήσης καταλλήλων λέξεων για έννοιες που διδάχτηκαν στα άλλα μαθήματα. Επομένως, κάθε μαθητής της ΣΤ' τάξης στα μετατέστ (Ιούνιος 2016) συνολικά βαθμολογήθηκε με εννέα βαθμούς. Οι μαθητές όμως του Β' Κύκλου, τον Ιούνιο του 2016 αξιολογήθηκαν με τα πέντε κριτήρια με τα οποία είχαν αξιολογηθεί τον Νοέμβριο του 2015 οι μαθητές της ΣΤ' του Α' Κύκλου. Εδώ πρόκειται για ενδιάμεσα τεστ με τα οποία αξιολογήθηκαν μόνο οι μαθητές του Β' κύκλου. Τον Ιούνιο του 2017 οι μαθητές του Β' κύκλου αξιολογήθηκαν με τα επτά κριτήρια με τα οποία είχαν αξιολογηθεί οι μαθητές του Α' κύκλου τον Ιούνιο του 2016 (μετατέστ).

Για τον Α' κύκλο του πειραματισμού (σχ. έτος 2015-16) με τις επιδόσεις όλων των μαθητών των πειραματικών τάξεων και των τάξεων ελέγχου δημιουργήθηκαν πίνακες με 19 στήλες που αντιστοιχούν στις επιδόσεις των 160 μαθητών, 80 μαθητών των πειραματικών τάξεων και 80 μαθητών των τάξεων ελέγχου, στα προτέστ και μετατέστ, στο φύλο, στην τάξη, πειραματική ή τάξη ελέγχου. Σε κάθε πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων όλων των μαθητών, πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου, οι τυπικές αποκλίσεις, οι t-τιμές που προκύπτουν από τη σύγκριση των μέσων όρων και το επίπεδο σημαντικότητας αυτών των τιμών. Έτσι, με τις επιδόσεις όλων των μαθητών, πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου διαμορφώνονται χωριστοί πίνακες για τα προτέστ και τα μετα-τέστ του Α' Κύκλου και χωριστοί πίνακες για τα προτέστ, τα ενδιάμεσα τεστ και τα μετατέστ του Β' Κύκλου.

Στους πίνακες των αποτελεσμάτων αναφέρονται δειγματικά περιγραφικά μέτρα, όπως το μέγεθος των δύο δειγμάτων, οι δειγματικές μέσες τιμές, οι δειγματικές τυπικές αποκλίσεις και τα τυπικά σφάλματα των μέσων τιμών των επιδόσεων των μαθητών σ' όλα τα προτέστ και τα μετατέστ του πρώτου κύκλου αλλά και τα προτέστ, τα ενδιάμεσα τεστ και τα μετατέστ του δεύτερου κύκλου καθώς και τα διαστήματα εμπιστοσύνης, δηλαδή αναφέρεται ο εκτιμώμενος μέσος όρος σε μια περιοχή στην οποία έχει πιθανότητες να βρίσκεται ο πραγματικός μέσος όρος του πληθυσμού. Ακόμη, γίνεται ο έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης ότι οι μέσες τιμές των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών τάξεων είναι ίσες με τις αντίστοιχες των τάξεων ελέγχου, $H_0: \mu_1 = \mu_2$ έναντι της εναλλακτικής $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$.

Πριν από την πραγματοποίηση του ελέγχου των μέσων τιμών, όμως, διερευνάται με τη βοήθεια του τεστ του Levene, η μηδενική υπόθεση ότι οι πληθυσμιακές διακυμάνσεις

των επιδόσεων των μαθητών είναι ίσες, δηλαδή $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ έναντι της εναλλακτικής $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Παρουσιάζονται ενδεικτικά μόνο σ' ένα κριτήριο, το κριτήριο της γενικής βαθμολογίας, τα αποτελέσματα από τις επιδόσεις όλων των μαθητών των πειραματικών και των τάξεων ελέγχου στα προτέστ και τα μετατέστ του πρώτου κύκλου αλλά και τα προτέστ, τα ενδιάμεσα τεστ και τα μετατέστ του δεύτερου κύκλου (Πίνακες 1,2,3,4,5,6,7, 8, 9 και 10).

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ

Πίνακας 1

Group Statistics

Τάξεις		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προτέστ γενικής βαθμολογίας	πειραματικές	80	7,16	1,130	,126
	ελέγχου	80	7,13	1,129	,126

Πίνακας 2 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Προτέστ γενικής βαθμολογίας	Equal variances assumed	,005	,945	,210	158	,834	,038	,179	-,315	,390
	Equal variances not assumed			,210	158,000	,834	,038	,179	-,315	,390

Πίνακας 3

Group Statistics

Τάξεις		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μετατέστ γενικής βαθμολογίας	πειραματικές	80	7,75	1,268	,142
	ελέγχου	80	7,23	1,043	,117

Πίνακας 4 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper	Lower	Upper
Μετατέστ γενικής βαθμολογίας	Equal variances assumed	2,744	,100	2,860	158	,005	,525	,184	,162	,888
	Equal variances not assumed			2,860	152,339	,005	,525	,184	,162	,888

Β΄ ΚΥΚΛΟΣ

Πίνακας 5

Group Statistics

Τάξεις	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προτέστ γενικής βαθμολογίας	83	7,34	1,003	,110
πειραματικές ελέγχου	83	7,27	,951	,104

Πίνακας 6 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper	Lower	Upper
Προτέστ γενικής βαθμολογίας	Equal variances assumed	,082	,776	,476	164	,634	,072	,152	-,227	,372
	Equal variances not assumed			,476	163,532	,634	,072	,152	-,227	,372

Πίνακας 7 Group Statistics

Τάξεις		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ενδιάμεσα τεστ γενικής βαθμολογίας	πειραματικές	83	7,58	,899	,099
	ελέγχου	83	7,42	1,014	,111

Πίνακας 8 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Ενδιάμεσα τεστ γενικής βαθμολογίας	Equal variances assumed	,301	,584	1,053	164	,294	,157	,149	-,137	,450
	Equal variances not assumed			1,053	161,687	,294	,157	,149	-,137	,450

Πίνακας 9 Group Statistics

Τάξεις		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μετατέστ γενικής βαθμολογίας	πειραματικές	83	8,10	1,122	,123
	ελέγχου	83	7,57	1,084	,119

Πίνακας 10 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Μετατέστ γενικής βαθμολογίας	Equal variances assumed	,014	,905	3,095	164	,002	,530	,171	,192	,868
	Equal variances not assumed			3,095	163,807	,002	,530	,171	,192	,868

Παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών τάξεων σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών των τάξεων ελέγχου του

SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles

A' και του B' Κύκλου σε όλα τα προτέστ, δηλαδή πριν την εφαρμογή του πειραματισμού, παρουσιάζουν διαφορές. Οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με το t-κριτήριο, δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \mu_1 = \mu_2$. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι κατά την έναρξη του πειραματισμού οι πειραματικές τάξεις και οι τάξεις ελέγχου ήταν εξισωμένες σε μεγάλο βαθμό και ως προς τον παράγοντα : *επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα*. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε εξετάζοντας τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της διαφοράς των πληθυσμιακών μέσων τιμών. Στα διαστήματα αυτά περιλαμβάνεται η τιμή 0, γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα τουλάχιστον 95% ότι $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$.

Ο έλεγχος της ομοιογένειας των πειραματικών τάξεων και των τάξεων ελέγχου ως προς τις επιδόσεις πραγματοποιείται με το F κριτήριο. Παρατηρούμε ότι όλες οι F- τιμές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο πληθυσμοί έχουν την ίδια διακύμανση, επομένως είναι ομοιογενείς ως προς την επίδοση.

Όσο αφορά στα μετατέστ οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών τάξεων σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών των τάξεων ελέγχου του A' και του B' Κύκλου, μετά την εφαρμογή του πειραματισμού, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, με εξαίρεση το μετατέστ ορθογραφίας. Οι επιδόσεις των μαθητών των πειραματικών τάξεων είναι μεγαλύτερες από αυτές των μαθητών των τάξεων ελέγχου. Οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με το t-κριτήριο, είναι στατιστικώς σημαντικές, άρα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \mu_1 = \mu_2$ και να δεχτούμε την εναλλακτική $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$. Αυτό σημαίνει ότι η διαφορά των μέσων όρων των πειραματικών τάξεων και των τάξεων ελέγχου οφείλεται στην επίδραση κάποιου συστηματικού παράγοντα, που δεν είναι άλλος από τη συστηματική λεξιλογική διδασκαλία στις πειραματικές τάξεις και δεν οφείλεται στη φυσική διακύμανση των τυχαίων δειγμάτων, όπως φαίνεται στον έλεγχο με το F κριτήριο, όπου παρατηρούμε ότι (εκτός από τα μετατέστ της έκφρασης) όλες οι F- τιμές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$.

Ακόμη, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών τάξεων σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών των τάξεων ελέγχου του B' Κύκλου σε όλα τα ενδιάμεσα τεστ, δηλαδή κατά το τέλος του πρώτου σχολικού έτους του πειραματισμού, παρουσιάζουν διαφορές. Οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με το t-κριτήριο, άλλες είναι στατιστικώς σημαντικές και άλλες δεν είναι. Σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, στατιστικώς σημαντικές είναι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στα τεστ λεξιλογίου, συνωνύμων και αντιθέτων, ενώ στα τεστ γραπτής έκφρασης, κατανόησης και ορθογραφίας δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Άρα, για τα τεστ λεξιλογίου, συνωνύμων και αντιθέτων απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \mu_1 = \mu_2$ και δεχόμαστε την εναλλακτική, $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$, ενώ για τα τεστ γραπτής έκφρασης, κατανόησης και ορθογραφίας δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \mu_1 = \mu_2$. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι κατά τη διάρκεια του πειραματισμού οι πειραματικές τάξεις και οι τάξεις ελέγχου αρχίζουν να παρουσιάζουν διαφορές μόνο στα τεστ του λεξιλογίου και της αναγνώρισης συνωνύμων και αντιθέτων, ενώ στις επιδόσεις της γραπτής έκφρασης, κατανόησης και ορθογραφίας είναι εξισωμένες σε μεγάλο βαθμό. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε εξετάζοντας τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης της διαφοράς των πληθυσμιακών μέσων τιμών. Στα διαστήματα που αφορούν τα τεστ του λεξιλογίου και των συνωνύμων δεν περιλαμβάνεται η τιμή 0, ενώ στα υπόλοιπα περιλαμβάνεται η τιμή 0, γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα τουλάχιστον 95% ότι $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$.

Ο έλεγχος της ομοιογένειας των πειραματικών τάξεων και των τάξεων ελέγχου ως προς τις επιδόσεις στα ενδιάμεσα τεστ πραγματοποιείται με το F κριτήριο. Παρατηρούμε ότι,

εκτός από το τεστ συνωνύμων και οριακά το τεστ αντωνύμων, όλες οι άλλες F- τιμές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο πληθυσμοί έχουν την ίδια διακύμανση, επομένως είναι ομοιογενείς ως προς την επίδοση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου που στηρίζονται σε δεδομένα διδακτικού πειραματισμού, ανταποκρίνονται στην απαίτηση των περισσότερων εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι προτεινόμενες καινοτομίες δεν πρέπει να διαμορφώνονται μόνο με βάση τις επικρατούσες θεωρητικές απόψεις, τις εμπειρίες και τη διαίσθηση των συγγραφέων των διδακτικών βιβλίων, αλλά να δοκιμάζονται και στην πράξη. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι αυτή έγινε σε δύο κύκλους με την ίδια μέθοδο, τα ίδια μέσα και τα ίδια κριτήρια και έδωσε τα ίδια αποτελέσματα. Από τη γενική θεώρηση των ευρημάτων δόθηκε η δυνατότητα ν' αξιολογηθούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Διαπιστώθηκε ότι η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών.

Το πρώτο γενικό και βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας αυτής είναι ότι η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία, ενταγμένη στον σκοπό και τις επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος, συμβάλλει σημαντικά όχι μόνο στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αλλά και στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή όλων των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

- Η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία, όταν συνδέεται με την παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης και της εκφραστικότητας των παιδιών.
- Με τη συστηματική λεξιλογική διδασκαλία βελτιώνεται ακόμη περισσότερο η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών.
- Με τη συστηματική λεξιλογική διδασκαλία εμπλουτίζεται αρκετά το λεξιλόγιο των μαθητών.
- Ιδιαίτερη αξία έχει η διαπίστωση ότι η συστηματική λεξιλογική διδασκαλία, όταν αξιοποιείται και στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή τους.

Από όλα όσα έχουν λεχθεί μέχρι τώρα, θεωρητικές απόψεις και ερευνητικά συμπεράσματα, προκύπτουν τα εξής :

-Είναι επιτακτική ανάγκη να βελτιωθεί και να αναθεωρηθεί η μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τις απαραίτητες τροποποιήσεις των βιβλίων για τον μαθητή και τον δάσκαλο.

-Η λεξιλογική διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται από τάξη σε τάξη, να πάρει συστηματική μορφή κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.

-Να δοθεί με τη λεξιλογική διδασκαλία έμφαση όχι μόνο στην ορθογραφία αλλά και στη σημασία των λέξεων και να συμπεριληφθούν στα επαναληπτικά μαθήματα περισσότερες σημασιολογικές ασκήσεις.

-Τα Πανεπιστήμια να ενθαρρύνουν κυρίως πειραματικές έρευνες για τη διδασκαλία όλων των πτυχών του γλωσσικού μαθήματος.

-Η διδασκαλία του λεξιλογίου στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου πρέπει να πραγματοποιείται με ένα είδος *δομολειτουργικής και επικοινωνιακής* μεθόδου με την οποία θα δίνεται έμφαση και στη χρήση και τη συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.

Θεωρώντας ότι η γλωσσική επιτυχία ή αποτυχία συνεπάγεται και γενικότερη επιτυχία ή αποτυχία, πρέπει να υποστηριχθεί κάθε προσπάθεια για καλύτερη λεξιλογική διδασκαλία, που σημαίνει καλύτερη και αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία. Ιδιαίτερα στα παιδιά του δημοτικού σχολείου, που διανύουν το αποφασιστικότερο για τη γλωσσική και τη γενικότερη πνευματική τους ανάπτυξη εξελικτικό στάδιο, η ανανέωση και η βελτίωση της λεξιλογικής και της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί το κύριο μέλημα σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση ή μεταρρύθμιση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Μ. (2008), *Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης*. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βουγιούκας, Α. (1994), *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Μπασλής, Γιάννης Ν. (1988), *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Ιδιωτική Έκδοση, 1988
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1995) *Η διδασκαλία της ελληνικής σήμερα στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, *Η ελληνική γλώσσα*,
- Παπαρίζος, Χ. (2004) *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1994) *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1991) *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας – Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Δεκέμβριος 1997: Κώδικας.
- Chomsky, N. (1977/1984) *Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες*, Αθήνα: Έρασμος.
- Dottrens, R. – Mialaret, G. – Rast, E. Ray, M. (1974) *Παιδαγωγώ και διδάσκω*, Αθήνα: Δίπτυχο.