



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

«Οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του  
λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία»

Βασιλείου Βαρβάρα

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2022

## **Ευχαριστίες**

Θεωρώ υποχρέωση μου να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Χλαπάνα Ελισάβετ, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της σε όλη την δύσκολη πορεία συγγραφής της παρούσας εργασίας. Οι οδηγίες και οι συμβουλές της αποτέλεσαν για εμένα σημείο αναφοράς για να συνεχίσω την προσπάθεια μου, με ενθάρρυναν όταν απογοητεύτηκα και με βοήθησαν να ολοκληρώσω την προσπάθεια μου. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους αφιέρωσαν χρόνο για να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα, καθώς χωρίς την συμβολή τους δεν θα μπορούσε να συγγραφεί η παρούσα εργασία. Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με υποστήριξε ηθικά και υλικά κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά την ενίσχυση του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα σκοπός της εργασίας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές διδασκαλίας του λεξιλογίου που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση αυτών, σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας και οι σπουδές τους.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν περιγραφική, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 274 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε εκπαιδευτικές μονάδες της Κρήτης και η έρευνα πραγματοποιήθηκε από την 1<sup>η</sup> Απριλίου έως την 30<sup>η</sup> Απριλίου 2021.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντική η ενίσχυση του λεξιλογίου, προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Αναφέρουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης που συμμετέχουν, δεν εστιάζουν όσο θα έπρεπε στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Κατά βάση κάνουν χρήση έμμεσων μεθόδων ενίσχυσης του λεξιλογίου και δεν χρησιμοποιούν την τεχνολογία. Από τους δημογραφικούς παράγοντες, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο επιμόρφωσης φαίνεται ότι επηρεάζουν τις απόψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση του λεξιλογίου. Συνίσταται να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες που να εξετάζουν το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, ιδίως σε εθνικό επίπεδο, λόγω του ερευνητικού κενού που εντοπίστηκε.

**Λέξεις Κλειδιά :** Λεξιλόγιο, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές Προσχολικής Ηλικίας

## **SUMMARY**

The present study studies the enhancement of vocabulary in preschool children in the educational context, through the views of teachers. The purpose of the work is to explore in more detail the views and teaching practices of vocabulary applied by preschool teachers and the influence they exert on their formation, important factors related to their age, years of professional experience and studies.

The research was descriptive, the research tool was the questionnaire, a sample of the research that led to 274 preschool teachers who worked in educational units of Crete and the research was conducted from April 1 to April 30, 2021.

The results of Vocabulary, Teachers, Preschool Students of the research showed that teachers consider it important to enhance vocabulary for students to master oral and written speech. They state that the training programs they participate in do not focus as much as they should on teaching vocabulary. They basically use indirect methods of vocabulary enhancement and do not use technology. From the demographic factors, the years of service and the level of training seem to influence the views and practices that teachers apply in enhancing vocabulary. It is recommended that future research be conducted to examine the subject matter of this paper, at national level, due to the research gap identified.

**Key Words :** Vocabulary, Teachers, Preschool Students

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Ευχαριστίες .....   | 1  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....   | 2  |
| SUMMARY .....   | 3  |
| Εισαγωγή .....  | 8  |
| Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Κατανοώντας τη Σημασία του Λεξιλογίου .....                     | 9  |
| 1.1 Ορίζοντας το Λεξιλόγιο .....  | 9  |
| 1.2 Η Σπουδαιότητα του Λεξιλογίου .....   | 10 |
| 1.3 Η Γλωσσική Ανάπτυξη και η Κατάκτηση του Λεξιλογίου στην Προσχολική Ηλικία .....     | 12 |
| Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Λεξιλόγιο και Προσχολική Ηλικία .....                           | 16 |
| 2.1 Μάθηση και Διδασκαλία του Λεξιλογίου.....   | 16 |
| 2.2 Εμπόδια που Προκύπτουν κατά τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου .....                      | 19 |
| 2.3 Στρατηγικές Μάθησης και Πρακτικές Διδασκαλίας Λεξιλογίου .....                      | 21 |
| 2.4 Τεχνικές Διδασκαλίας Λεξιλογίου .....   | 24 |
| 2.5 Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Προσχολική Ηλικία ..... | 28 |
| Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> Μεθοδολογία Έρευνας.....  | 31 |
| 3.1 Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας .....                                    | 31 |
| 3.2 Δειγματοληψία & Δείγμα Έρευνας.....   | 32 |
| 3.3 Μεθοδολογία.....  | 32 |
| 3.4 Ερευνητικό Εργαλείο.....  | 33 |
| 3.5 Αξιοπιστία & Εγκυρότητα της Έρευνας.....  | 34 |
| 3.6 Διαδικασία της Έρευνας .....  | 35 |
| Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Αποτελέσματα .....  | 35 |

|  |    |
|--|----|
| 4.1 Δείγμα Έρευνας.....  | 35 |
| 4.2 Αποτελέσματα Περιγραφική Ανάλυσης Σχετικά με τις Απόψεις και τις Πρακτικές των Νηπιαγωγών για τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου ..... | 38 |
| 4.3 Αποτελέσματα Σύγκρισης Δημογραφικών Στοιχείων με τους Παράγοντες Ανάπτυξης Λεξιλογίου .....                                      | 46 |
| 4.3.1 Παράγοντας για την Ανάπτυξη Γραμματισμού .....   | 47 |
| 4.3.2 Παράγοντας για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα .....   | 49 |
| 4.3.3 Παράγοντας για την Πρακτικές Διδασκαλίας του Λεξιλογίου .....  | 51 |
| 4.3.4 Παράγοντας για το Κατάλληλο Λεξιλόγιο που Χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί.....   | 52 |
| 4.4 Αποτελέσματα Σύγκρισης Δημογραφικών Στοιχείων με τους Παράγοντες για τις Απόψεις της Ανάπτυξης Λεξιλογίου .....                  | 53 |
| 4.4.1 Παράγοντας για την Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας .....   | 53 |
| 4.4.2 Παράγοντας για την Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας.....   | 55 |
| 4.4.3 Παράγοντας για την Συχνότητα Ενθάρρυνσης και Συμμετοχής σε Δράσεις για Εμπέδωση Λέξεων .....                                   | 56 |
| 4.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας.....  | 57 |
| Συμπεράσματα.....  | 60 |
| Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση .....  | 62 |
| Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση .....  | 68 |
| Παράρτημα.....   | 72 |

## Περιεχόμενα Πινάκων

|  |    |
|--|----|
| Πίνακας 1. Φύλο.....   | 35 |
| Πίνακας 2. Ηλικία.....   | 36 |
| Πίνακας 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας.....  | 36 |
| Πίνακας 4. Σπουδές .....   | 37 |
| Πίνακας 5. Επιμόρφωση στην Ανάπτυξη του Λεξιλογίου .....   | 37 |
| Πίνακας 6. Χρονική Διάρκεια Επιμόρφωσης .....  | 38 |
| Πίνακας 7. Απόψεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για τη διδασκαλία του Λεξιλογίου .....   | 39 |
| Πίνακας 8. Πρακτικές Διδασκαλία Λεξιλογίου .....   | 42 |
| Πίνακας 9. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Ανάπτυξη Γραμματισμού» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.....     | 47 |
| Πίνακας 10. Ανάπτυξη Γραμματισμού με Προϋπηρεσία, Post hoc Analysis LSD.....                     | 48 |
| Πίνακας 11. Ανάπτυξη Γραμματισμού με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test.....               | 49 |
| Πίνακας 12. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Επιμορφωτικά Προγράμματα» με τα Δημογραφικά Στοιχεία..... | 49 |
| Πίνακας 13. Επιμορφωτικά Προγράμματα με Σπουδές, ANOVA .....                                     | 50 |
| Πίνακας 14. Επιμορφωτικά Προγράμματα με Σπουδές, Post hoc Analysis LSD.....                      | 50 |
| Πίνακας 15. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Πρακτικές Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.....    | 51 |

|  |    |
|--|----|
| Πίνακας 16. Πρακτικές Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test .....  | 52 |
| Πίνακας 17. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Κατάλληλο Λεξιλόγιο» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.....  | 52 |
| Πίνακας 18. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.....                            | 54 |
| Πίνακας 19. Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test .....                                      | 54 |
| Πίνακας 20. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.....                             | 55 |
| Πίνακας 21. Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test .....                                       | 56 |
| Πίνακας 22. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Ενθάρρυνσης και Συμμετοχής σε Δράσεις για Εμπέδωση Λέξεων» με τα Δημογραφικά Στοιχεία ..... | 56 |



## Εισαγωγή

Τα άτομα αντιλαμβάνονται και διαμορφώνουν τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα από τις λέξεις και τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που σχηματίζουν. Οι λέξεις συνεπώς, αποτελούν το κλειδί, ώστε τα άτομα να κατανοούν και να κατανοούνται (Vermeer, 1992). Το άτομο από βρέφος ακούει και αντιλαμβάνεται τις λέξεις και στη συνέχεια τη γραμματική της γλώσσας. Όσες περισσότερες λέξεις μαθαίνει το άτομο, τόσο καλύτερα μπορεί να επικοινωνήσει, αλλά και να αντιληφθεί ευκολότερα από τα συμφοραζόμενα τις άγνωστες λέξεις (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Βλέτση & Μητσιάκη, 2014).

Οι προαναφερόμενες απόψεις έχουν οδηγήσει να διαπιστωθεί πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου από την προσχολική ηλικία, ώστε το παιδί μεταβαίνοντας στο δημοτικό να έχουν καλύψει πιθανά λεξιλογικά κενά, διαγράφοντας μία αποδοτική σχολική πορεία, καθώς θα ξεκινούν από ισότιμες λεξιλογικές βάσεις. Ποια ωστόσο είναι η θέση της διδασκαλίας του λεξιλογίου στη ελληνική προσχολική εκπαιδευτική πρακτική; Το προαναφερόμενο ερώτημα επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα έρευνα, η οποία θα εστιάσει στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην προσχολική εκπαίδευση με σημείο αναφοράς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα διαρθρώνεται σε τέσσερα επιμέρους κεφάλαια, δύο εκ των οποίων αποτελούν τη θεωρητική βάση της έρευνας και δύο αναφέρονται στην εμπειρική έρευνα. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια του λεξιλογίου, η σπουδαιότητά του, γίνεται αναφορά στην γλωσσική ανάπτυξη και στην κατάκτηση του λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μάθηση και η διδασκαλία του λεξιλογίου, τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του, οι στρατηγικές μάθησης και οι πρακτικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και οι τεχνικές διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η δειγματοληψία και το δείγμα, η μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, η διαπίστωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η συζήτηση. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις απαραίτητες συμπερασματικές παρατηρήσεις, τους περιορισμούς της έρευνας και τα τις μελλοντικές προτάσεις.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Κατανοώντας τη Σημασία του Λεξιλογίου**

### **1.1 Ορίζοντας το Λεξιλόγιο**

Πολλοί είναι οι επιστήμονες που έχουν αποπειραθεί να προσδιορίσουν την έννοια του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τους Aarnoutse & Van Leeuwe (1998) και Butler, Urrutia, Buenger, Gonzalez, Hunt & Eisenhart (2010), το λεξιλόγιο αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει λέξεις και το νόημα τους. Αντιστοίχως ο Μπαμπινιώτης (1998), έχει ορίσει το λεξιλόγιο, ως το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα μέλη της εκάστοτε γλωσσικής κοινωνίας, προκειμένου να επικοινωνήσουν. Επίσης, το λεξιλόγιο έχει οριστεί ως το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας, τις οποίες γνωρίζει και μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο, προκειμένου να επικοινωνήσει με τα άτομα μίας κοινωνίας που ομιλούν την ίδια γλώσσα (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000).

Το λεξιλόγιο συνδέεται τόσο με την γνώση του νοήματος της λέξης, όσο και με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιήσει τις λέξεις σωστά, σε διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης (Sinatra, 2008). Συνεπώς ορίζεται, ως το σύνολο από λέξεις, τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα για να μεταδώσουν ιδέες, αλλά και να αντιληφθούν το περιεχόμενο όσων θέλει να τους μεταδώσει ο εκάστοτε συνομιλητής τους (Alqahtani, 2015).

Το λεξιλόγιο διακρίνεται στο ενεργητικό και στο παθητικό ή αλλιώς στο παραγωγικό/εκφραστικό και στο δεκτικό. Το ενεργητικό αφορά στο λεξιλόγιο που οι άνθρωποι είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια μίας γλωσσικής επικοινωνίας ή συνθήκης. Το παθητικό αναφέρεται στις λέξεις που οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν όταν τις συναντούν κάπου, αν και μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν ορθά κατά τη διάρκεια μίας γλωσσικής επικοινωνίας (Alqahtani, 2015· Jalongo & Sobolak, 2010· Βάμβουκας, 2009· Οικονομίδης, 2003· Sinatra, 2008).

Τα όρια ανάμεσα στο δεκτικό και στο παραγωγικό λεξιλόγιο δεν είναι ευδιάκριτα, καθώς αυτές οι κατηγορίες δεν παρουσιάζουν στατικότητα, αλλά βρίσκονται συνεχώς

σε μία διαρκή ανακατάταξη και διαρκή διευθέτηση. Λέξεις από το δεκτικό λεξιλόγιο μπορούν να μετακινηθούν προς το παραγωγικό σε ανύποπτο χρόνο με την πάροδο του χρόνου (Παπαβασιλείου & Χαραλαμπίκη, 2001).

Αν και είναι εφικτή η ξεχωριστή μελέτη των προαναφερόμενων λεξιλογίων, ωστόσο αυτά αλληλεπικαλύπτονται, καθώς οι περισσότερες λέξεις που γίνεται χρήση τους στην προφορική γλώσσα, μπορούν να διαβάζονται και το αντίστροφο. Η μάθηση του λεξιλογίου λαμβάνει χώρα καθώς αυξάνεται προοδευτικά το παθητικό λεξιλόγιο των μαθητών, μέσα από τη συχνή συνάντηση των λέξεων σε ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων. Προκειμένου να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο απαιτείται να συνδυάζονται και να ανασυνθέτονται οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων, κυρίως οι στρατηγικές και οι τεχνικές που αφορούν την εκμάθησή τους (Βάμβουκας, 2004).

## **1.2 Η Σπουδαιότητα του Λεξιλογίου**

Η αυτονόητη διάσταση του λεξιλογίου, δεν οδηγεί τα άτομα σχεδόν ποτέ να σκεφτούν την αξία που έχουν οι λέξεις, οι οποίες υπάρχουν σε κάθε πτυχή των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και εμπειριών τους (Stahl & Nagy, 2006). Το γεγονός ότι τα άτομα περιβάλλονται από λέξεις από την αρχή της ζωής τους, τα οδηγεί να μην μπορούν να συνειδητοποιήσουν ή ακόμη και να ξεχνούν πως η ζωή τους καθορίζεται μέσα από αυτές (Ευθυμίου, 2013). Όπως αναφέρει ο Graves (2008), όταν το άτομο ξεχνά τη σπουδαιότητα και τη σημασία των λέξεων, είναι σαν να ξεχνά το λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιεί για να προσδιορίσει τον εαυτό του. Οι λέξεις τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο για να εκφραστεί, ακόμη και ο τρόπος που τις προφέρει φανερώνει πολλές πληροφορίες για την κοινωνική προέλευση του, το μορφωτικό επίπεδο του, τον χαρακτήρα του (Stahl & Nagy, 2006). Επίσης η σπουδαιότητα του λεξιλογίου φανερώνεται από το γεγονός ότι η ουσιαστική αντίληψη που διαμορφώνει ένα άτομο για ένα κείμενο που διαβάζει, καθορίζεται από τις λέξεις. Οι λέξεις θεωρούνται απαραίτητα εργαλεία για να έχουν τα άτομα πρόσβαση στη γνώση, για να εκφράσουν τις ιδέες τους, για να μάθουν νέες έννοιες (Stahl & Nagy, 2006). Επίσης σημαντική είναι και η πρακτική αξία του λεξιλογίου, καθώς τα άτομα κατανοούν, αλλά και κατανοούνται μέσα από τις λέξεις που γνωρίζουν (Γούτσος, 2006). Τα

άτομα που διαθέτουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο μπορεί να κατανοήσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τον κόσμο από τον οποίο περιβάλλονται (Ευθυμίου, 2013).

Η Ευθυμίου (2013) αναφέρει, ότι τα παιδιά για να κατανοήσουν και να κατακτήσουν την γραμματική της εκάστοτε γλώσσας, πρέπει αρχικά να έχουν κατανοήσει και να έχουν κατακτήσει τις λέξεις. Η ποσότητα των λέξεων που μπορεί κάθε παιδί να αντιλαμβάνεται, διαμορφώνει το επίπεδο κατανόησης των κειμένων που διαβάζει ή που έρχεται σε επαφή κατά την σχολική ζωή του. Επίσης τονίζει ότι μεταξύ των παιδιών μπορεί να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση και ως προς το είδος και ως προς τον αριθμό των λέξεων που γνωρίζουν.

Οι ανισότητες που παρατηρούνται μεταξύ των παιδιών ως προς το είδος και τον αριθμό των λέξεων που έχουν κατακτήσει, είναι ένα στοιχείο που φανερώνεται από πολύ μικρή ηλικία (Stahl και Nagy, 2006). Η προαναφερόμενη άποψη επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, σύμφωνα με τις οποίες, έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά των ευκατάστατων οικογενειών εκθέτονται σε μεγαλύτερη ποικιλία λέξεων, σε σχέση με τα παιδιά των φτωχών οικογενειών (Hart & Risley, 1995· Ευθυμίου, 2013).

Επίσης η σπουδαιότητα του λεξιλογίου έγκειται στον συσσωρευτικό χαρακτήρα του, δηλαδή εάν ένα άτομο γνωρίζει αρκετές λέξεις, είναι πιο απλό για αυτό να κατακτήσει νέες (Ευθυμίου, 2013). Αυτή η άποψη οδήγησε τους Shafiq & Shiel (1990), να πραγματοποιήσουν σχετική έρευνα σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές που κατανόησαν το νόημα των νέων λέξεων από το περιεχόμενο, γνώριζαν πολλές λέξεις. Η ευρεία γνώση των λέξεων, βοηθά το άτομο όταν διαβάζει ένα κείμενο να υποθέσει τη σημασία λέξεων που δεν γνωρίζει (Ευθυμίου, 2013).

Κατανοείται από τα προαναφερόμενα, ότι το λεξιλόγιο πέρα από το γεγονός ότι συμβάλλει στη γενικότερη επιτυχία του ατόμου, η δεξιότητα του μαθητή να μπορεί να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, επιδρά καθοριστικά στο επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως και της κατανόησης. Το πλούσιο λεξιλόγιο για παράδειγμα βοηθά το άτομο να επιταχύνει τον αναγνωστικό ρυθμό του και το διευκολύνει να κατανοήσει άμεσα το περιεχόμενο ενός κειμένου. Αντιθέτως, όσοι μαθητές δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, δυσχεραίνονται στην ανάγνωση και στην κατανόηση ενός κειμένου (Βαμβούκας, 2004).

Η σπουδαιότητα της σημασίας των λέξεων, συμβάλλει στην επιτυχημένη διεκπεραίωση κάθε επικοινωνιακής πράξης, ειδικότερα δε, στην πράξη της διδασκαλίας, κάτι που καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη μίας οργανωμένης και συστηματικής προσπάθειας εμπλουτισμού και εμβάθυνσης του λεξιλογίου των μαθητών στο σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται τουλάχιστον να λάβουν υπόψη τους τρεις παραμέτρους που συνδέονται με το λεξιλόγιο, οι οποίοι είναι ο εμπλουτισμός, η οργάνωση και η αφομοίωση του από τους μαθητές (Βαμβούκα, 2009) .

### **1.3 Η Γλωσσική Ανάπτυξη και η Κατάκτηση του Λεξιλογίου στην Προσχολική Ηλικία**

Η γλωσσική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από συνεχή εξέλιξη, η οποία έχει ως σημείο έναρξης την προγεννητική περίοδο, και διαρκεί σε όλη την πορεία της ζωής του ατόμου (Τζουριάδου, 1995). Όπως διαπιστώθηκε από τα όσα αναφέρθηκαν, η γλώσσα είναι μία σύνθετη λειτουργία στην οποία παρεμβάλλεται πληθώρα αναπτυξιακών λειτουργιών, όπου το άτομο αποκτά επάρκεια από πολύ μικρή ηλικία, με συνέπεια να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα του (Τζουριάδου, Συγκολλίτου, Αναγνωστοπούλου, & Βακόλα, 2008).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές το παιδί κατά την προσχολική ηλικία, παρουσιάζει ιδιαίτερα σημαντικό πρόοδο στην γλωσσική ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Αναλυτικότερα οι Paul - Brown & Caperton (2001), αναφέρει, ότι κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας το παιδί αναπτύσσεται ως προς την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου, καθώς επίσης εξελίσσεται και σε επίπεδο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων ή της επίγνωσης της γλώσσας. Τόσο η εκμάθηση της γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία, όσο και η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, είναι άμεσα σχετιζόμενη με την μετέπειτα γλωσσική και σχολική πορεία του ατόμου και την ικανότητα της ανάγνωσης.

Το λεξιλόγιο κατά την προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από ραγδαία ανάπτυξη καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών, υπολογίζεται ότι το παιδί προσθέτει στο λεξιλόγιο του σε μηνιαία βάση 50 λέξεις (Τζουριάδου, 1995). Στην ηλικία των 4-5 ετών, χρησιμοποιούν τα παιδιά περίπου 2000 λέξεις (Justice & Pence,

2008), αλλά κατανοούν 4.000-5.000 λέξεις (Brisk & Harrington, 2007· Οικονομίδης, 2003). Συνεπώς, το παραγωγικό - εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή το σύνολο από λέξεις που μπορούν να παράγουν είναι πιο περιορισμένο, σε σχέση με το προσληπτικό λεξιλόγιο, δηλαδή τις λέξεις που μπορούν να κατανοήσουν. Όπως αναφέρουν οι Clark & Hecht (1983), τα άτομα κατανοούν και παράγουν λέξεις μέσα από την καθοδήγηση διαφορετικών νευρολογικών μηχανισμών. Η παραπάνω επιστημονική θέση συμπλέει με τους γνωστικούς παράγοντες (μνήμη) (Chrysochoou, Bablekou, Masoura & Tsigilis, 2012), τον εκτελεστικό έλεγχο (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch & Calkins, 2011) και την προσοχή (Majerus, Heiligenstein, Gautherot, Poncelet, & Van der Linden, 2009), οι οποίοι επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Το παιδί από την ηλικία των 2 ετών και έπειτα, προχωρά στο συνδυασμό των λέξεων και αρχίζει να δημιουργεί προτάσεις (Brown & Fraser, 1963). Κατά την ηλικία των 3 ετών, κατακτά μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες, με συνέπεια να κλίνει ρήματα και ουσιαστικά και να σχηματίζει τον πληθυντικό αριθμό. Επίσης σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν την τάση να γενικεύουν τους κανόνες και να διαχειρίζονται ορθά τη χρήση λέξεων που είναι άγνωστες . Σύμφωνα με την Ευθυμίου (1999) πριν την ηλικία των 4.5 ετών τα παιδιά αναπτύσσονται σε σημασιολογικό επίπεδο, κάνοντας γενικεύσεις των εννοιών των λέξεων. Κατά την προαναφερόμενη τακτική το παιδί αντιστοιχεί την λέξη με τη σημασία της, χωρίς όμως να την έχει κατανοήσει πλήρως. Η ολοκληρωτική κατανόηση λαμβάνει χώρα προοδευτικά και είναι άμεσα εξαρτώμενη από την ιδιαιτερότητα που εμφανίζει η κάθε λέξη. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το παιδί μαθαίνει να κάνει χρήση μεγάλων και σύνθετων προτάσεων, αποκτά την ικανότητα να μιλά για γεγονότα στο παρελθόν και στο μέλλον, επικοινωνεί με γλωσσολογική επάρκεια σε σημαντικό βαθμό, όπως οι ενήλικες (Τζουριάδου, 1995).

Η χρονική περίοδος από τα 5 έως τα 6 έτη, θεωρείται κομβικής σημασίας για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς σε αυτό το χρονικό διάστημα έχει κατακτήσει όλα τα γλωσσικά εφόδια που του είναι απαραίτητα για τη γλωσσική επάρκεια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Σε αυτή την ηλικία ο λόγος του παιδιού παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, αν και εκλείπουν από αυτή κάποιες συντακτικές δομές. Μάλιστα οι Conti – Ramsde και Durkin (2012) επισημαίνουν ότι η ύπαρξη καθυστερήσεων ή διαφορών ως προς

τα μοτίβα χρήσης της γλώσσας κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, μπορεί να αποτελέσουν και προγνωστικούς δείκτες αναπτυξιακών προβλημάτων. Στην ηλικία των 6 ετών το παιδί είναι ικανό να δημιουργεί πιο αφηρημένες και πιο σύνθετες γλωσσικές δομές, καθώς και να κάνει χρήση εκφράσεων που ομοιάζουν με αυτές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες.

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς επηρεάζει τον βαθμό κοινωνικοποίησης τους (Longoria, Page, Hubbs-Tait, & Kennison, 2009), της προσαρμοστικότητας τους (Cohen & Mendez, 2009), τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους (Kubicek & Emde, 2012), την ικανότητα να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο και το επιτύχουν υψηλό επίπεδο των σχολικών τους επιδόσεων (Hemphill & Tivnan, 2008).

Η ανάπτυξη ή μη του λεξιλογίου στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζεται τόσο από ενισχυτικούς, όσο και από κατασταλτικούς παράγοντες. Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει θετικά και αρνητικά την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού. Για παράδειγμα υπάρχουν γονείς που κάνουν ευρεία χρήση πολλών και διαφορετικών λέξεων κατά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί, εν αντιθέσει με κάποιους άλλους που εκφράζονται προς το παιδί τους κάνοντας περιορισμένη χρήση λεξιλογίου. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού φαίνεται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην λεξιλογική κατάκτηση του παιδιού, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι όσα παιδιά προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο. Αυτό έχει ως συνέπεια, το παιδί να παρουσιάζει δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει έως και την εμφάνιση κάποιας γλωσσικής διαταραχής (Fernald, Marchman & Wiesleder, 2013).

Επίσης η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει καταδείξει, ότι σημαντικός παράγοντας για τη ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού προσχολικής ηλικίας διαδραματίζουν οι γνωστικές λειτουργίες του. Η γνωστική λειτουργία συνδέεται με την φωνολογική μνήμη και ειδικότερα με τις φωνολογικές ιδιότητες του λεξιλογίου. Η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική πριν από την αύξηση του αριθμού των λέξεων, όπως και ευθύνεται για την διαφορές που παρατηρούνται σε επίπεδο λεξιλογίου από άτομο, σε άτομο. Η μνημονική αυτή διάσταση, συνδέεται με τις

διαδικασίες κωδικοποίησης και την ανάκληση των φωνημάτων, όπου έρχεται σε επαφή το παιδί από τη βρεφική ηλικία. Εάν το παιδί παρουσιάζει κάποια ελλείμματα σε μνημονικό επίπεδο, είναι πολύ πιθανό να παρατηρηθεί καθυστέρηση της λεξιλογικής ανάπτυξη του παιδιού ή να απουσιάσει η λεξιλογική έκρηξη (Ebert Lockl, Weinert, Anders, Kluczniok & Rossbach, 2012).

Πολλοί είναι οι επιστήμονες επίσης που εστιάζουν και στο νευροβιολογικό υπόβαθρο της γλωσσικής ανάπτυξης, και κατ' επέκταση του λεξιλογίου, καθώς όπως αναφέρουν, η ανάπτυξη του λεξιλογίου επηρεάζεται από τον βαθμό ωριμότητας του νευρωνικού δικτύου του ατόμου, καθώς όσο περισσότερο ώριμο είναι, τόσο πιο γρήγορα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους (Brauer, Anwander, Perani & Friederici, 2013). Κατανοείται από τα προαναφερόμενα, πόσο πολύπλοκη διαδικασία είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού, καθώς τόσο η ποσότητα, όσο και η ποιότητα των λέξεων, επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο και από εσωτερικούς παράγοντες εγκεφαλικοί και γνωστικοί (Goldin-Meadow, Levine, Hedges, Huttenlocher, Raudenbush, & Small, 2014).



## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Λεξιλόγιο και Προσχολική Ηλικία**

### **2.1 Μάθηση και Διδασκαλία του Λεξιλογίου**

Οι λέξεις που γνωρίζει κάθε άτομο είναι συνέπεια των εμπειριών του. Η εμπειρία του μικρού παιδιού ωστόσο είναι περιορισμένη και κατά συνέπεια και το λεξιλόγιο του. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και συμμετέχει σε νέες εμπειρίες, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του. Όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον από την προσχολική ηλικία έχει ήδη διαμορφώσει μία λεξιλογική βάση, η οποία συνδέεται με το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον του. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν στην γλωσσική παραγωγή, μέσα από την προσφορά στον μαθητή του κατάλληλου λεξιλογίου, του απαραίτητου λεξιλογικού αποθέματος, το οποίο θα του επιτρέψει να παράγει αποτελεσματικά τόσο τον προφορικό, όσο και τον γραπτό λόγο, με την απαιτούμενη ευελιξία και τη σημασιολογική ακρίβεια (Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009).

Η εκμάθηση μία νέας λέξης σημαίνει ότι το άτομο γνωρίζει τη δομή του λεξιλογίου, δηλαδή τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις λέξεις, τις διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει μία λέξη, καθώς και τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις από τις οποίες αυτή χαρακτηρίζεται. Επίσης η γνώση μιας λέξης σημαίνει ότι το άτομο γνωρίζει σε ποια περίπτωση μπορεί να τη χρησιμοποιήσει. Το άτομο γνωρίζει μία λέξη, όταν έχει κατακτήσει το σημαίνον και το σημαινόμενο της, όταν μπορεί να την εντάξει σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις, όταν μπορεί να την τοποθετήσει στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον και να τη χρησιμοποιήσει συνειδητά (Γαβρηλίδου, 2001).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου θεωρείται διαδικασία μεγίστης σημασίας, καθώς μέσω αυτής ο κάθε μαθητής μπορεί να αυξήσει ραγδαία το λεξιλόγιο του, επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη και ολοκληρωμένη αντίληψη (Βάμβουκας, 2001). Ωστόσο δεν είναι λίγοι οι επιστήμονες και οι εκπαιδευτικοί, που αναφέρουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν είναι τόσο αναγκαία, καθώς ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει το λεξιλόγιο, αρκεί να βρεθεί σε πλούσια και ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα. Κάποιοι

μελετητές τονίζουν, ότι είναι πολύ σημαντική η προσήλωση του μαθητή στη διαδικασία εκμάθησης κάθε καινούργιας λέξης, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι εν μέρει οι μαθητές μαθαίνουν λεξιλόγιο ασυνείδητα, μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης. Δίπλα στις προαναφερόμενες απόψεις πρέπει να αναφερθούν και αυτοί που επισημαίνουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να είναι επισταμένη και πολύ αναλυτική έως ότου ο μαθητής να το κατακτήσει (Κατσιμαλή, 2001).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, η επικρατούσα άποψη αναφέρει να μη γίνεται χρήση δύσκολων και σύνθετων λέξεων, αλλά απλών και εύκολων. Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου υπερισχύει η άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγούν τις λέξεις που διδάσκουν μέσω παραδειγμάτων, να δίνουν επεξηγηματικούς και άρτιους ορισμούς, να παρέχουν εικονικές αναπαραστάσεις. Επίσης κρίνεται απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός να επαναλαμβάνει με τη χρήση ασκήσεων ελέγχου τον βαθμό που οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις λέξεις που έχει διδάξει, παρέχοντας τους ασκήσεις, ώστε να συμπληρώσουν τις κατάλληλες λέξεις στα κενά των προτάσεων ή δίδοντας τους ασκήσεις πολλαπλής επιλογής. Τονίζεται δε, ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμβαθύνει τις λεξιλογικές γνώσεις των μαθητών, ζητώντας τους να προβούν στη δημιουργία κειμένων με λέξεις που έχουν διδαχθεί (Κατσιμαλή, 2001).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, έχει καταδεχθεί ότι η συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν φτωχό λεξιλόγιο, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσουν πιο εύκολα και γρήγορα άγνωστες λέξεις. Επίσης η διδασκαλία του λεξιλογίου βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τα αντικείμενα πραγμάτευσης των κειμένων που έρχονται σε επαφή, κάτι που βοηθά στην περαιτέρω λεξιλογική κατάκτηση (Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009).

Με βάση πρόσφατες έρευνες, η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, ότι όλα τα στοιχεία που συνδέονται με το λεξιλόγιο, θα πρέπει να διδάσκονται σε συνδυασμό. Συνάμα κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να είναι ολοκληρωμένο και να περιλαμβάνει, τη διδασκαλία δεδομένων λέξεων, την συνεχή έκθεση των μαθητών σε διάφορα κειμενικά είδη, την επαφή τους σε προφορικό επίπεδο με έντονο λεξιλογικό πλούτο, όπως και την εφαρμογή στρατηγικών, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να μάθουν νέες λέξεις (Ευθυμίου, 2013). Κατανοείται ότι η

σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου αφορά τη χρήση της διαδικασίας πρόσληψης των λέξεων, μέσα από τη φυσική συμμετοχή του παιδιού σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, όσο και τη διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου με τη διδασκαλία (Γούτσος, 2006· Marulis & Newman, 2010· Μήτσης και συν., 2012).

Η διδασκαλία θα πρέπει όπως προαναφέρθηκε να προάγει τη λεξιλογική συνειδητότητα, η οποία αναφέρεται τόσο στη γνώση του υπάρχοντος λεξιλογίου, όσο και στην καλλιέργεια του αέναου ενδιαφέροντος των μαθητών για τις λέξεις, την ερμηνεία τους και την αντίληψη νέων λέξεων (Scott & Nagy, 2004· Graves, 2006· Stahl & Nagy, 2006). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία που έχουν οι λέξεις στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ανθρώπων, τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, τη σπουδαιότητα της ορθής επιλογής των λέξεων όταν παράγεται γραπτό κείμενο, την αντίληψη της σημασίας των λέξεων για τη σύνταξη και τις ιδιότητες που έχουν οι λέξεις να αναλύονται σε μορφήματα (Ευθυμίου, 2013). Η λεξιλογική συνειδητότητα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο για να αναπτύξουν οι μαθητές το λεξιλόγιο, καθώς μαθαίνουν ευκολότερα μία νέα λέξη, όταν η προσοχή τους είναι συνειδητά προσανατολισμένη προς αυτό το στόχο (Stahl & Nagy, 2006· Lubliner & Scott, 2008). Επίσης η λεξιλογική συνειδητότητα μακροπρόθεσμα οδηγεί στην δυνατότητα των μαθητών να κατακτήσουν το δυσνόητο και πολύπλοκο λεξιλόγιο, καθώς εστιάζουν συνειδητά στην προσπάθεια να αντιληφθούν στις υφολογικές διαφορές των λέξεων, καθώς και τις σημασιολογικές σχέσεις που αυτές αναπτύσσουν (Scott & Nagy, 2004· Ευθυμίου, 2013).

Οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με διαφορετικά κείμενα είδη, καθώς γίνονται λεξιλογικά πλουσιότεροι (Stahl & Nagy, 2006). Η επαφή των παιδιών με τον προφορικό λόγο επίσης είναι πολύ σημαντική, εφόσον ο λεξιλογικός πλούτος που αυτός περιέχει είναι άφθονος. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη της συζήτησης, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να εκτίθενται οι μαθητές σε ποικίλα λεξιλογικά ερεθίσματα (Ευθυμίου, 2013). Τη σπουδαιότητα της συζήτησης έχουν διαπιστώσει επίσης αποτελέσματα έρευνας, σύμφωνα με την οποία η έκθεση των παιδιών σε συζητήσεις με άφθονο και ποικίλο λεξιλόγιο, έχει καταδείξει ότι μακροπρόθεσμα οδηγεί τους μαθητές να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Dickinson & Tabors, 2001).

## **2.2 Εμπόδια που Προκύπτουν κατά τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου**

Για να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, δεν πρέπει μόνο να έχουν γνώση για το λεξιλογικό επίπεδο των μαθητών και των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου που θα εφαρμόσουν, αλλά να γνωρίζουν επίσης ποια εμπόδια μπορεί να συναντήσουν κατά την εφαρμογή της εκάστοτε στρατηγικής. Όπως αναφέρουν οι Stahl & Nagy (2006), τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, είναι συνήθως ο μεγάλος όγκος των λέξεων που καλούνται να μάθουν οι μαθητές, οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος σε επίπεδο λόγου, όπως και ο πολύπλοκος χαρακτήρας που παρουσιάζει η λεξική γνώση.

Με βάση τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, έχει καταδειχθεί, ότι για να κατακτήσουν την αναγνωστική δεξιότητα οι μαθητές, πρέπει να κατέχουν ένα μεγάλο αριθμό λέξεων. Ωστόσο ο αριθμός των λέξεων που μαθαίνουν οι μαθητές έχει διαπιστωθεί, ότι είναι μικρότερος σε σχέση με τον απαιτούμενο. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κατά μέσο όρο 10-12 νέες λέξεις την εβδομάδα, δηλαδή περίπου 400-500 σε ετήσια βάση. Από αυτές τις λέξεις οι μαθητές εκτιμάται ότι συγκρατούν περίπου το 75%, συνεπώς μαθαίνουν περίπου 300-375 λέξεις. Ο αριθμός αυτών των λέξεων, θεωρείται πολύ μικρότερος σε σχέση με αυτόν που θα έπρεπε να μαθαίνουν οι μαθητές, ο οποίος κυμαίνεται ανάμεσα στις 2.000-3.000 λέξεις. Ωστόσο επισημαίνεται ότι ακόμη και αν οι μαθητές ήταν σε θέση να μάθουν τον απαιτούμενο αριθμό λέξεων, έχει νόημα οι λέξεις αυτές να αναφέρονται στον πυρήνα των συχνών λέξεων της γλώσσας και να μην ανήκουν στις λέξεις χαμηλής συχνότητας (Stahl & Nagy, 2006).

Οι Coady Magoto, Hubbard, Graney & Mokhtari (1993), επισημαίνουν ότι ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται μικρό αριθμό λέξεων, ωστόσο αυτές να είναι λέξεις υψηλής συχνότητας και χρηστικότητας. Ωστόσο σε αυτή την περίπτωση προκύπτει το πρόβλημα, ότι οι λέξεις υψηλής συχνότητας εμπεριέχουν μεγάλο αριθμό σημασιών.

Συνεπώς, εάν ένας μαθητής γνωρίζει 3.000 λέξεις αυτές μπορεί να κρύβουν 10.000 σημασίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει στη διδασκαλία του, διδάσκοντας τις σημασίες ξεχωριστά μία προς μία.

Στον αντίποδα της προαναφερόμενης άποψης, επικρατεί αυτή, όσων υποστηρίζουν, ότι ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται ένα βασικό λεξιλόγιο σε επίπεδο νοητικού λεξιλογίου, καθώς δεν λαμβάνει χώρα η αποθήκευση των σημαδιών των λέξεων ως ανεξάρτητων μονάδων, αλλά αυτές είναι ενταγμένες και συλλειτουργούν εντός σύνθετων σημασιολογικών πλαισίων (Ευθυμίου, 2013· Nagy & Scott, 2000). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι όσο παρατηρείται αύξηση του σημασιολογικού δικτύου των λέξεων, που έχει ο κάθε μαθητής, τόσο παρατηρείται αύξηση του βαθμού γνώσης του. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί, όταν πρέπει να διαχειριστούν ένα μεγάλο αριθμό από άγνωστες λέξεις, δεν θα πρέπει να διδάσκουν μόνο το βασικό λεξιλόγιο, αλλά και λέξεις που χαρακτηρίζονται από υψηλή συχνότητα και χρηστικότητα.

Ένα ακόμη εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σε επίπεδο λόγου, ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον και στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν στο οικογενειακό περιβάλλον τους, προβαίνοντας στην κατανόηση πολλών λέξεων μέσα από επιτονισμούς, από χειρονομίες, από κοινές γνώσεις-βιώματα των ομιλητών και των συνομιλητών. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, έχουν μεγαλύτερη επαφή με τον γραπτό λόγο, με νοήματα που συνδέονται με κειμενικούς παράγοντες, με σημαντική λεξιλογική ποικιλία, με την ανάγκη χρήσης συγκεκριμένου λεξιλογίου, ώστε να προσδιοριστούν επακριβώς οι απόψεις τους στο γραπτό λόγο. Κάθε εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τον προφορικό λόγο του κάθε μαθητή από το οικογενειακό περιβάλλον και τον λόγο από το σχολικό περιβάλλον, ο οποίος ωστόσο δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών σε προφορικό επίπεδο (Ευθυμίου 2013).

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο του λεξιλογίου συνδέεται με την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η λεξική γνώση. Η πολυπλοκότητα σχετίζεται άμεσα με τα κριτήρια που καθορίζουν πότε ο μαθητής έχει κατακτήσει μία λέξη. Για παράδειγμα, υπάρχουν λέξεις που δεν μπορεί να αποδώσει το άτομο τον ορισμό τους, ωστόσο τις χρησιμοποιεί ορθά στο προφορικό και γραπτό λόγο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν

λέξεις που παρά το γεγονός ότι μπορεί να αποδώσει έναν ορισμό για αυτές, δεν εξασφαλίζεται η κατανόηση τους σε προφορικό ή γραπτό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν εξοικείωση με το σημασία, τη χρήση και τη μορφή των λέξεων. Για την επίτευξη της παραπάνω διαδικασίας, απαιτείται χρόνος και διαρκής προσπάθεια, ώστε ο μαθητής να μεταβεί από την άγνοια στη γνώση. Συνάμα μία ακόμη σημαντική διάσταση της γλωσσικής πολυπλοκότητας είναι το γεγονός, ότι ο βαθμός δυσκολίας της λεξικής γνώσης παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από λέξη σε λέξη, καθώς λέξεις που έχουν επιστημονικό χαρακτήρα δεν κατανοούνται με την ίδια ευκολία με τους μαθητές, ενώ θα πρέπει σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός να αποδίδει όσο το δυνατόν ακριβέστερα της σημασία τους (Ευθυμίου, 2013).

### **2.3 Στρατηγικές Μάθησης και Πρακτικές Διδασκαλίας Λεξιλογίου**

Όπως αναφέρει ο Cohen (1998), με τον όρο στρατηγική νοείται εκείνη η διαδικασία δράσης, την οποία επιλέγει ο κάθε μαθητής εκούσια με γνώμονα την κατάκτηση του διδάσκοντος αντικειμένου, αλλά και τον ορθό χειρισμό του μαθησιακού αποτελέσματος. Οι Chamot & O' Malley (1990) έχουν επίσης αναφέρει, ότι οι στρατηγικές αφορούν συγκεκριμένες σκέψεις τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να κατανοήσουν, να κατακτήσουν, αλλά και να αποθηκεύσουν μία πληροφορία. Ο Oxford (1990) με τη σειρά του τονίζει ότι οι στρατηγικές είναι μέθοδοι τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα συνειδητά, ώστε να βελτιώσουν τις τεχνικές λεξιλογικές δεξιότητες τους.

Οι Chamot & O' Malley (1990) έχουν διαχωρίσει τις στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας στις ακόλουθες κατηγορίες :

- **Γνωστικές Στρατηγικές (cognitive strategies):** Ο μαθητής αλληλοεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης είτε σε νοητικό, είτε σε σωματικό επίπεδο. Σε νοητικό επίπεδο ο μαθητής προβαίνει στο συνδυασμό πληροφοριών με προγενέστερες έννοιες, τις οποίες κατέχει ήδη, προχωρά σε ομαδοποίηση των στοιχείων που

πρέπει να μάθει, κρατά σημειώσεις και κάνει περιλήψεις όλων όσων πρέπει να κατανοήσει (Ευθυμίου, 2013)

- **Μεταγνωστικές Στρατηγικές (metacognitive strategies):** Αφορούν τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, την κατανόηση, την παραγωγή λόγου και την αξιολόγηση του αντικειμένου μάθησης. Εντοπίζονται πληροφορίες σε σχέση με το διδασκόμενο λεξιλόγιο, διεκπεραιώνονται δραστηριότητες πραγματοποιείται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή.
- **Κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές (social - affective strategies):** Αφορά εκείνες τις στρατηγικές που ο μαθητής αλληλοεπιδρά τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους συμμαθητές του. Λαμβάνει μέρος σε ομαδικές εργασίες και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εμβαθύνει περαιτέρω (Ζάγκα, 2005· Ευθυμίου, 2013).

Ο Nation (2001) κατηγοριοποίησε τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου στις :

- **Στρατηγικές Σχεδιασμού:** Αναφέρονται σε επιλογή λέξεων, στις όψεις της λεξικής γνώσης και τις στρατηγικές μάθησης που θα διδαχθεί ο μαθητής.
- **Στρατηγικές Αναζήτησης πηγών:** Αφορά τις στρατηγικές που επικεντρώνονται στον εντοπισμό πηγών, που θα παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τις λέξεις, όπως είναι για παράδειγμα ο μορφολογικός τεμαχισμός, η χρήση λεξικών ή η αξιοποίηση συμφραζομένων.
- **Στρατηγικές Εδραίωσης της Γνώσης:** Αναφέρεται σε άγνωστες λέξεις όπου λαμβάνει χώρα η διαδικασία της ανάκλησης και της σημασιολογικής χρήσης (Ευθυμίου, 2013).

Για να είναι αποτελεσματική η εκμάθηση και η διδασκαλία του λεξιλογίου απαιτείται ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει στρατηγικές που αναφέρονται τόσο στην άμεση-εμπρόθετη-εστιασμένη διδασκαλία του λεξιλογίου, όσο και στην έμμεση – μη εστιασμένη εκμάθηση (Nation, 2001· Schmitt, 2000). Η άμεση διδασκαλία εστιάζει στις στρατηγικές που αναφέρονται στην άμεση και σαφή διδασκαλία του λεξιλογίου, επικεντρώνοντας την προσοχή του μαθητή στην κατανόηση και επεξεργασία της σημασίας των λέξεων, για τις οποίες τον καθοδηγεί ο εκπαιδευτικός. Η άμεση διδασκαλία προσφέρεται τόσο για την εκμάθηση βασικού λεξιλογίου, όσο και για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου (Αντωνίου, 2008). Η άμεση διδασκαλία αναφέρεται στην σκόπιμη εκμάθηση λεξιλογίου, εστιάζοντας σε δραστηριότητες που

αποσκοπούν να αναπτυχθεί το λεξιλόγιο αυτό κάθε αυτό (Shahrzad & Derakhshan, 2011). Στην άμεση διδασκαλία στόχος είναι η ίδια η γλώσσα και η αναζήτηση τρόπων από την πλευρά των εκπαιδευτικών να διδάξουν, αλλά να προβούν και στην εξήγηση του λεξιλογίου με όσο το δυνατόν πιο μεγάλη σαφήνεια. Σε αυτή την περίπτωση εντάσσονται οι στρατηγικές που δείχνει ο εκπαιδευτικός τι σημαίνει η λέξη και οι στρατηγικές που εξηγεί με λόγια τι σημαίνει η λέξη. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία όπως για παράδειγμα εικόνες, ζωγραφιές, διάφορα αντικείμενα, χειρονομίες για να μεταφέρει τη σημασία των λέξεων στο παιδί. Στην δεύτερη περίπτωση μπορεί να κάνει χρήση είτε του διαγλωσσικού ορισμού, δηλαδή να αποτυπώσει τη λέξη στη μητρική γλώσσα του παιδιού, είτε ενδογλωσσικού ορισμού, εστιάζοντας δηλαδή στη γλώσσα στόχο που αποσκοπεί να μάθει ο μαθητής. Στην περίπτωση απόδοσης του ενδογλωσσικού ορισμού μπορεί να γίνει χρήση τεχνικών, όπως είναι τα συνώνυμα και τα αντίθετα, η παράθεση ορισμού μέσω παραδειγμάτων, η παράθεση λειτουργικού ορισμού, η χρήση πρότασης που μέσω αυτής να ανακαλύπτεται η σημασία της λέξης που πρέπει να διδαχθεί (Shahrzad & Derakhshan, 2011).

Η έμμεση μη εστιασμένη εκμάθηση, αφορά εκείνες τις στρατηγικές που λαμβάνει χώρα μία δραστηριότητα χωρίς ωστόσο να πραγματοποιείται η σκόπιμη διακοπή της διαδικασίας για να μελετηθεί η σημασία των λέξεων (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013). Σε αυτή την περίπτωση στόχος είναι η επικοινωνία των μαθητών. ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2013· Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014· Ζάγκα, 2007· & Παπαναστασίου, 2012). Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο μήνυμα, έχοντας ως σημείο αναφοράς την επικοινωνία και όχι τόσο τη σημασία της λέξης (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014). Η μη εστιασμένη εκμάθηση μπορεί να λάβει χώρα με διάφορους τρόπους όπως είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων που προάγουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, οι στρατηγικές που επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν λέξεις και εκτός του σχολικού πλαισίου. Για παράδειγμα μπορεί να γίνει χρήση καρτελών, να γράφονται οι λέξεις σε τετράδιο, να γίνει σύνδεση της λέξης με τις αισθήσεις, να διεξαχθούν παιχνίδια λέξεων, να ομαδοποιηθούν οι λέξεις σε θεματικούς κύκλους, να γίνει χρήση ασκήσεων για να εμπεδωθεί η σημασία της λέξης, να γίνει σύνδεση των περιστάσεων επικοινωνίας με συγκεκριμένο λεξιλόγιο (Καρολίδης, 2018).



## 2.4 Τεχνικές Διδασκαλίας Λεξιλογίου

Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), η διδασκαλία και η εκμάθηση του λεξιλογίου, λαμβάνει χώρα μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων τεχνικών. –Αναλυτικότερα οι ακόλουθες λεξιλογικές τεχνικές θεωρούνται οι πιο αξιόλογες και ευρύτερα διαδεδομένες μεταξύ των εκπαιδευτικών, πολλές εκ των οποίων εφαρμόζουν συνδυαστικά για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων των μαθητών (Nisbet & Tindall, 2015). Οι τεχνικές διδασκαλίας του λεξιλογίου ομαδοποιούνται στις άμεσες και στις έμμεσες σύμφωνα με τον διαχωρισμό της Oxford (1990).

Άμεσες Στρατηγικές περιλαμβάνονται οι μνημονικές στρατηγικές, οι γνωστικές στρατηγικές οι επανορθωτικές στρατηγικές. Αναλυτικότερα οι μνημονικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την δημιουργία νοηματικών δεσμών (ομαδοποίηση λέξεων, συσχετισμοί, τοποθέτηση των νέων λέξεων σε συγκεκριμένο), την εφαρμογή εικόνων και ήχων (χρήση εικόνων, μνημονικοί ήχοι, λέξεις κλειδιά, σημασιολογική χαρτογράφηση λέξεων), η επανεξέταση (δομημένη επανεξέταση) και οι εφαρμογές δράσης (φυσική αντίδραση, χρήση των αισθήσεων, μηχανικές τεχνικές). Στις γνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνονται η εξάσκηση (ανασυνδυασμός λέξεων, επανάληψη λέξεων, επίσημη εξάσκηση των λέξεων μέσω ήχων ή γραφής, φυσική εξάσκηση λέξεων), η λήψη και η αποστολή μηνυμάτων (κατανόηση κεντρικού νοήματος λέξης, χρησιμοποίηση πηγών για την αποστολή και τη λήψη μηνυμάτων), ανάλυση και συλλογισμός λέξεων (επαγωγική συλλογιστική, ανάλυση μέσω γλωσσικής αντιπαράθεσης, ανάλυση εκφράσεων, μετάφραση λέξεων, μεταφορά) και δημιουργία δομών για την εισαγωγή και την εξαγωγή του νοήματος της λέξης (χρήση σημειώσεων, περίληψης ή υπογράμμισης). Οι επανορθωτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν το έξυπνο μάντεμα (μέσω της χρήσης γλωσσικών ή μη στοιχείων), την υπερκέρραση περιορισμών όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου (χρήση της μητρικής γλώσσας, χρήση μιμητικής, προσαρμογή λεκτικών μηνυμάτων, χρήση συνώνυμων ή περίφρασης) (Oxford, 1990).

Στις έμμεσες στρατηγικές περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνονται το πλαίσιο μάθησης (επανάληψη λέξεων και σύνδεση τους με την προϋπάρχουσα γνώση), η οργάνωση και ο σχεδιασμός της μάθησης (προσδιορισμός των στόχων

μέσω των γλωσσικών δραστηριοτήτων, αναζήτηση ευκαιριών με σκοπό την γλωσσική εξάσκηση) και αξιολόγηση της μάθησης (αυτοαξιολόγηση, αυτοπαρατήρηση). Οι συναισθηματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τον περιορισμό του άγχους (χρήση μουσικής), την ενθάρρυνση (ανταμοιβή, ανάληψη ρίσκου, θετική στάση), την εκτίμηση της συναισθηματικής διάθεσης (χρήση λίστας με καθήκοντα, συζήτηση για τη συναισθηματική κατάσταση με κάποιο άλλο άτομο, ημερολόγιο μάθησης). Οι κοινωνικές στρατηγικές αφορούν την πραγματοποίηση ερωτήσεων (διευκρίνιση για την κατανόηση της λέξης ή επιβεβαίωση), συνεργασία με άλλα άτομα (συμμαθητές, με άτομα που γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα), ταύτιση με άλλους (ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης και ανίχνευση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου). (Oxford, 1990).

Δίπλα στα παραπάνω αξίζει να αναφερθούν αναλυτικά οι ακόλουθες τεχνικές :

- **Παρουσίαση λέξης με ορισμό:** Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές το νόημα της νέας λέξης παρέχοντας τους ορισμό, τον οποίο έχει διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητός από τους μαθητές σύμφωνα με την ηλικία τους (Jalongo & Sobolak, 2010· Lipsky, 2013· Nielsen & Friesen, 2012· Παντελιάδου, 2011).
- **Διευρυμένη Χρήση Λέξης:** Ο εκπαιδευτικός παρέχει όλες τις απαιτούμενες εξηγήσεις στους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν το ορθό νόημα της λέξης. Επίσης ο εκπαιδευτικός μέσα από παραδείγματα λεκτικά ή μη, παρουσιάζει τις διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει μία λέξη (Παντελιάδου, 2011).
- **Συνώνυμα ή αντίθετα:** Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν χρήση συνώνυμων ή αντίθετων λέξεων, προκειμένου να εντοπίσουν το νόημα της νέας λέξης. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη χρήση μίας ήδη γνωστής συνώνυμης ή αντίθετης λέξης, ώστε να καθοριστεί η έννοια της λέξης που εξετάζεται. Για παράδειγμα για τη λέξη «θύρα», δίνεται η συνώνυμη της «πόρτα» (Alqahtani, 2015· Lipsky, 2013· Παντελιάδου, 2011· Shmitt, 2007).
- **Διευρυμένη χρήση της λέξης:** Ο εκπαιδευτικός μέσω της χρήσης παραδειγμάτων αποσκοπεί να οδηγήσει τους μαθητές σε ολόπλευρη κατανόηση της σημασίας της λέξης.
- **Συσχέτιση νέας λέξης με ήδη υπάρχουσες:** Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να συσχετίσουν τις νέες λέξεις που

μαθαίνουν, με άλλες λέξεις που έχουν κατακτήσει ήδη, με στόχο να ανακαλύψουν τη σημασία των νέων λέξεων (Lipsky, 2013· Nisbet & Tindall, 2015· Παντελιάδου, 2011).

- **Συνδυασμός εικόνων, χειρονομιών ή εκφράσεων προσώπου:** Ο εκπαιδευτικός συνδυάζει εικόνες, χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου του, αποσκοπώντας να τις συνδέσει με την εκάστοτε λέξη, ώστε αυτή να κατανοηθεί από τους μαθητές (Lipsky, 2013· Schmitt, 2007). Η τεχνική αυτή βασίζεται στην άποψη, ότι το άτομο μαθαίνει ευκολότερα μία γλώσσα, όταν τη συνδέει με χειρονομίες ή εκφράσεις (Oxford & Crookall, 1990).
- **Λέξεις κλειδιά :** Αποτελεί μία δραστηριότητα όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στα παιδιά πως να προβαίνουν στην απομνημόνευση λέξεων κλειδιών, οι οποίες θα λειτουργήσουν βοηθητικά, ώστε να ανακαλούν τις λέξεις στόχους (Alqahtani, 2015· National Reading Panel, 2000· Shmitt, 2007).
- **Χρήση γραφημάτων:** Ο εκπαιδευτικός αποδίδει οπτικά μία ιστορία, ώστε αυτή να κατανοηθεί πιο εύκολα από τον μαθητή και συνάμα και οι νέες λέξεις που επιδιώκεται να απομνημονεύσει ο μαθητής μέσα από αυτή την ιστορία (Narkon & Wells, 2013).
- **Εννοιολογικοί χάρτες:** Γίνεται διαχωρισμός των λέξεων σε εννοιολογικές ομάδες. Τοποθετείται μία λέξη στο κέντρο και γύρω από αυτές παίρνουν θέση λέξεις που συνδέονται με το νόημα της. Με αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται ένα πλέγμα από συναφείς έννοιες, που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τόσο τη λέξη που βρίσκεται στο κέντρο, όσο και τις άλλες λέξεις με τις οποίες συνδέεται εννοιολογικά (Cisco & Padron, 2012· National Reading Panel, 2000· Rupley & Nichols, 2005· Shmitt, 2007).
- **Εννοιολογικοί πίνακες ή ιστοί αράχνης:** Ο εκπαιδευτικός παραχωρεί μία λέξη παρακινώντας τους μαθητές να τοποθετήσουν γύρω από αυτή, λέξεις, σύμβολα ή εικόνες έχουν σχέση. Αυτή η στρατηγική διαφοροποιείται σε σχέση με την προηγούμενη, στο γεγονός ότι οι μαθητές και όχι ο εκπαιδευτικός, προβαίνουν στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη. Η στρατηγική έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, σε σχέση με την προγενέστερη, που έχει δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό (Παντελιάδου, 2011· Rupley & Nichols, 2005).

- **Υποθέσεις σύμφωνα με το παρακείμενο** : Θεωρείται μία από τις πιο σημαντικές τεχνικές για την εκμάθηση λεξιλογίου, καθώς οι μαθητές κατανοούν το περιεχόμενο μίας λέξης μέσα από τις υποθέσεις, της εικασίες ή τα συμπεράσματα που εξάγουν σε σχέση με το νόημα των άγνωστων λέξεων. Εάν οι μαθητές καταφέρουν να εξελιχθούν στη διαδικασία εντοπισμού σημαντικών στοιχείων που συνδέονται με τα συνφραζόμενα, τότε ο όγκος των λέξεων που θα μπορούν να κατανοήσουν από μόνοι τους θα είναι μεγαλύτερος (Graves, 2006).
- **Ενθάρρυνση χρήσης νέων λέξεων**: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν νέες λέξεις σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε πληθώρα καταστάσεων για να μπορέσουν να τις εδραιώσουν στο δεκτικό, αλλά και στο παραγωγικό λεξιλόγιο τους (Χλαπάνα, 2012α)
- **Επανάληψη της λέξης**: Ο μαθητής με την επανάληψη θα ενδυναμώσει την φωνολογική ανασύσταση της λέξης στη μνήμη του. Η επανάληψη συντελεί ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν την φωνολογική αναπαράσταση της λέξης, στο υπάρχον γνωσιολογικό πλαίσιο τους.
- **Μορφηματικός διαχωρισμός λέξεων**: Η στρατηγική αυτή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το νόημα λέξεων που δεν γνωρίζουν διαχωρίζοντας τα προθέματα από τις ρίζες (Baumann & Kame'enui, 2004· Elleman et al., 2017· National Reading Panel, 2000).
- **Ανάλυση φωνολογίας και γραπτής δομής της λέξης** : Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές ασχολείται με τον ήχο των λέξεων και τα γράμματα από τα οποία αυτή αποτελείται (Lipsky, 2013).
- **Μεταγνωστικές στρατηγικές** : Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στους μαθητές τρόπους, ώστε αυτόνομα να προβαίνουν στον έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας. Ως μεταγνωστικές στρατηγικές θεωρούνται, η διαρκής εξέταση των λέξεων που είναι άγνωστες, οι δοκιμασίες αυτοαξιολόγησης, η επανάληψη, η χρησιμοποίηση υπάρχοντων γνώσεων (Cubukcu, 2008· Schmitt, 2007).

## **2.5 Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Προσχολική Ηλικία**

Σύμφωνα με έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην διδασκαλία του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει διαπιστωθεί όταν το παιδί δραστηριοποιείται σε ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον, το οποίο του παρέχει πολλά γλωσσικά ερεθίσματα, τότε αυτό μεταξύ άλλων, ενισχύει και το λεξιλογικό επίπεδο του (Neuman & Wright, 2014). Ωστόσο, η λεξιλογική ανάπτυξη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν συνδέεται μόνο με την αύξηση του λεξιλογίου ή με τη βελτίωση των συντακτικών δομών, αλλά και με την κοινωνικοποίηση του λόγου, δηλαδή με την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να προσαρμόζουν την ομιλία, σύμφωνα με τον τρόπο ομιλίας του συνομιλητή τους (Ματσαγούρας, 2011).

Οι στρατηγικές της ενίσχυσης του λεξιλογίου και γενικότερα οι στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης βοηθούν με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους μαθητές, να ξεπεράσουν πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης συμφωνούν στο σύνολο τους, ότι θα πρέπει να ενισχυθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο για την προώθηση του λεξιλογίου και μάλιστα η διαδικασία αυτή να γίνει άμεσα και με σαφή τρόπο (Chamot, 2004).

Αν και έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα του λεξιλογίου στη ζωή του ανθρώπου, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι αυτό μαθαίνεται από τα παιδιά αυτόματα, μέσω της διαδικασίας της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να μη δίνουν τη σημασία που χρειάζεται για τη διδασκαλία του (Coady, 1997, Stahl & Nagy, 2006, Γούτσος, 2006, Μήτσης, Παραδιά & Μήτση 2012). Με την παραπάνω άποψη φαίνεται ότι συμφωνεί και η Ευθυμίου (2013), σύμφωνα με την οποία, αν και οι μαθητές παρουσιάζουν διάθεση να διδαχθούν το λεξιλόγιο, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει την τάση να υποτιμά τη διδασκαλία του, δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση της γραμματικής. Οι Γούτσος (2006) και ο Μήτσης και συν. (2012) υποστηρίζουν ότι η υποτίμηση της διδασκαλίας του λεξιλογίου, οφειλόταν μέχρι πρόσφατα, στο γεγονός ότι δεν αντιμετωπιζόταν ως ένα αξιοσημείωτο αντικείμενο μελέτης. Ωστόσο η

παραπάνω άποψη φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια μεταβάλλεται, καθώς τόσο οι επιστήμονες, όσο και οι εκπαιδευτικοί, έχουν αρχίσει να αποδέχονται πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου για την κατανόηση όλων των γνωστικών αντικειμένων των μαθητών (Μήτσης, Παραδιά & Μήτση, 2012) , όπως επίσης και η σύνδεση του με την κοινωνική εξέλιξη (Αναστασιάδη & Συμεωνίδη, 1986).

Επισημαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να παρέχουν διάφορα παραδείγματα αποτελεσματικής χρήσης στρατηγικών προς τη μαθητική κοινότητα, όσον αφορά στην ενίσχυση του λεξιλογίου, εξηγώντας με σαφήνεια τις λεπτομέρειες των διαδικασιών που ακολούθησαν και τη σπουδαιότητα της χρήσης τους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Yang, 2007). Επίσης συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι η χρήση της έμμεσης διδασκαλίας στρατηγικών που ενθαρρύνουν την ενίσχυση του λεξιλογίου, προτιμάται από την πλευρά των παιδιών, καθώς η διαδικασία λαμβάνει χώρα αβίαστα (Yang, 2007). Ως έμμεση μορφή στρατηγικής ανάπτυξης του λεξιλογίου προάγουν οι εκπαιδευτικοί το εμπλουτισμένο γλωσσικό παιχνίδι, διαδικασία που επιτελείται μέσα από το ομαδικό παιχνίδι, καθώς παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να βιώσουν εμπειρίες, να αναπτυχθούν γλωσσικά και να κατακτήσουν νέες έννοιες της γλώσσας, όπως τα παλαιότερα γλωσσικά - γνωστικά σχήματα που διαθέτουν, τα οποία είναι ανεπαρκής να εκφραστούν (Ματσαγγούρας, 2011).

Τα προαναφερόμενα ερευνητικά αποτελέσματα ωστόσο έρχονται σε σύγκρουση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τις οποίες, η στοχευμένη και άμεση διδασκαλία στρατηγικών ενίσχυσης του λεξιλογίου, θεωρείται πιο αποτελεσματική για να κατακτήσουν ολόπλευρα την γλώσσα οι μαθητές (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012· Bedir, 2010· Pentimonti & Justice, 2009).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν παραβλέπουν το γεγονός, ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών λεξιλογικής ανάπτυξης των παιδιών, απαιτεί από τους ίδιους να τις κατανοήσουν και να τις εντάξουν ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία, να διαθέτουν το κατάλληλο πλαίσιο γνώσεων και να γνωρίζουν το υπόβαθρο της σχολικής τάξης (Chamot & Kupper, 1989).

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί επίσης έχουν στρέψει την προσοχή τους στη συμβολή των ΤΠΕ στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου,

καθώς όπως επισημαίνεται τα υπάρχοντα λογισμικά προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων που περιλαμβάνουν. (Παπαδάκης, Φωκίδης, Κούρτη-Καζούλλη, Δάρρα, 2017· Τζιβινίκου, 2015). Οι ΤΠΕ οδηγούν τους μαθητές στην ενίσχυση της προσοχής τους και της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκάστοτε δραστηριότητα, καθώς προάγεται η δημιουργική, συνεργατική, έξυπνη και διασκεδαστική εμπλοκή τους (Osborne, 2016).

Αναγνωρίζεται ότι η λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλει στην φυσική επικοινωνία των μαθητών, στην συμμετοχή τους σε γλωσσικά παιχνίδια και στην δυνατότητα αυτοαξιολόγησης τους. Η στρατηγική της επανάληψης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση του λεξιλογίου, στρατηγική ωστόσο που όπως επισημαίνεται είναι συσχετισμένη και τα κίνητρα των μαθητών (Griffiths, 2007). Τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ότι οι στρατηγικές λεξιλογικής ανάπτυξης, πρέπει να κατέχουν σημείο αναφοράς για τη εκμάθηση της γλώσσας και διάκειται θετικά απέναντι στη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη (Bedir, 2010). Επίσης σε έρευνα της Τζακώστα, Μπετεινάκη, Καψάλη, Δερζέκου και Αλεξοπούλου (2018) διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης για την ενίσχυση του λεξιλογίου, είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Ολοκληρώνοντας, έχει καταδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της λεξιλογικής ανάπτυξης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, ωστόσο δεν διαθέτουν το κατάλληλο γνωστικό πλαίσιο για να τις εφαρμόσουν, ούτε μπορούν να διακρίνουν ποιες είναι οι καταλληλότερες για τον κάθε μαθητή (O'Malley et al., 1985· Pentimonti & Justice, 2009· Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Συνήθως εξηγούν την άγνωστη λέξη μία μόνο φορά, δεν προβαίνουν σε συστηματική επιλογή λέξεων με σκοπό να τις εξηγήσουν, αφιερώνουν λίγο χρόνο σε επιστημονικά ή κοινωνικά πεδία που εμπεριέχουν πολλές άγνωστες λέξεις (Wright & Neuman, 2014).

Από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι η υπάρχουσα έρευνα όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι ιδιαίτερα πρόσφατη, ενώ παρατηρείται σημαντικό ερευνητικό κενό όσον αφορά την ελληνική έρευνα, η οποία είναι πολύ

περιορισμένη. Με βάση τα παραπάνω η παρούσα εργασία θα εστιάσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά την διδασκαλία του λεξιλογίου.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Μεθοδολογία Έρευνας**

### **3.1 Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές διδασκαλίας του λεξιλογίου που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση αυτών, σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας και οι σπουδές τους.

**Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι :**

1. Επηρεάζονται οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με σημαντικές παραμέτρους που αφορούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του λεξιλογίου στην προσχολική εκπαίδευση από την ηλικία, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας και οι σπουδές τους;
2. Επηρεάζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα λεξιλογίου, τις απόψεις τους για το λεξιλόγιο και τις τεχνικές που εφαρμόζουν για την εμπέδωση του;



### **3.2 Δειγματοληψία & Δείγμα Έρευνας**

Η παρούσα εργασία εφάρμοσε την βολική δειγματοληψία και συγκεκριμένα τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς το δείγμα έπρεπε να φέρει ως βασικό γνώρισμα (Cohen et al., 2007), ότι είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Αναλυτικότερα, αρχικά η ερευνήτρια διαμοίρασε το ερωτηματολόγιο σε άτομα που γνώριζε από τον επαγγελματικό και φιλικό της περίγυρο. Εν συνεχεία οι αρχικοί στην έρευνα συμμετέχοντες, αποτέλεσαν τους πληροφορητές της ερευνήτριας, συστήνοντας την σε άλλα άτομα που θα μπορούσαν να συμμετέχουν. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε έως ότου συγκεντρωθεί ένας αξιόλογος αριθμός συμμετεχόντων. Στη παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 274 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που εργάζονται σε μονάδες προσχολικής αγωγής στην Κρήτη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 01/04/2021 έως 30/04/2021.

### **3.3 Μεθοδολογία**

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας είναι περιγραφική μελέτη, καθώς η ερευνήτρια εστίασε στην περιγραφή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Η ειδικότερη μορφή περιγραφικής μελέτης που εφαρμόστηκε ήταν η ποσοτική. Η προαναφερόμενη επιλογή έγινε λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο πραγμάτευσης της εργασίας, όπως και τα πλεονεκτήματα που αυτή παρουσιάζει. Αναλυτικότερα, η ποσοτική μέθοδος, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στον τομέα των κοινωνικών επιστημών στον οποίο εντάσσεται και η παιδαγωγική επιστήμη (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση φαινομένων και την ποσοτική εκτίμηση χαρακτηριστικών που ενδιαφέρουν τους ερευνητές ειδικά όταν το δείγμα είναι μεγάλο, όπως στην παρούσα έρευνα (Robson, 2010). Επίσης η ποσοτική έρευνα βοηθά να ερμηνευθούν καλύτερα σχέσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε συγκεκριμένες μεταβλητές (Creswell, 2016).

Η ερευνήτρια επέλεξε την ποσοτική μέθοδος για να αναλύσει το μεγάλο δείγμα της έρευνας, καθώς της προσέφερε τη δυνατότητα καλύτερης και αποτελεσματικότερης διαχείρισης του. Επίσης η ποσοτική ανάλυση προσέφερε τη δυνατότητα να κωδικοποιηθούν και να αξιοποιηθούν τα δεδομένα της έρευνας όσο το δυνατόν καλύτερα (Babbie, 2013). Η ποσοτική έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί ευκολότερα από έναν νέο και σχετικά άπειρο ερευνητή, όπως είναι η γράφουσα, καθώς η διαδικασία που ακολουθείται για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι προκαθορισμένη. Συνάμα, η συγκεκριμένη μέθοδος, είναι αξιόπιστη και έγκυρη, καθώς βασίζεται στην ποσοτική εκτίμηση δεδομένων, τα οποία εξάγονται με προκαθορισμένες διαδικασίες (π.χ. στατιστικό πρόγραμμα), δεν υπάρχει κανενός είδους παρέμβαση στα δεδομένα από τους ερευνητές, ενώ οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο συνθηκών, ώστε να εξαχθούν μετρήσιμα δεδομένα που βασίζονται σε καθορισμένες μεταβλητές (Creswell, 2016·Bryman, 2017).

### **3.4 Ερευνητικό Εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (Παράτημα), το οποίο είναι το πιο διαδεδομένο μέσο που χρησιμοποιείται στις περιγραφικές μεθόδους έρευνας, καθώς προσφέρει στους ερευνητές την δυνατότητα να μετρήσουν, να παρατηρήσουν και να τεκμηριώσουν ποσοτικά δεδομένα, ενώ στην περίπτωση που το δείγμα είναι μεγάλο, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα, βοηθά στην γενίκευση των δεδομένων (Creswell, 2016). Κίνητρο για την επιλογή του ερωτηματολογίου αποτέλεσε επίσης το γεγονός ότι διακρίνεται από ευελιξία, καθώς μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (έντυπη, ηλεκτρονική), ενώ δεν είναι ιδιαίτερα κοστοβόρο, ούτε χρονοβόρο για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα της έρευνας. Επίσης μπορούν να το συμπληρώσουν ταυτόχρονα πολλοί συμμετέχοντες, κάτι που προσφέρει τη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου δείγματος σε μικρό χρονικό διάστημα. Στα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου πρέπει επίσης να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι διακρίνεται από αξιοπιστία και αντικειμενικότητα καθώς κατά τη συμπλήρωσή τους ο ερευνητής δεν παρεμβαίνει καθόλου στη διαδικασία, ενώ οι συμμετέχοντες απαντούν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένους τρόπους, κάτι που βοηθά στην ευκολότερη κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων (Bryman, 2017).

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε έντυπη μορφή και αποτελείται από 41 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Ο συγκεκριμένος συνδυασμός ερωτήσεων επιλέχθηκε, καθώς συμβάλλει στην δυνατότητα κωδικοποίησης και ποσοτικοποίησης των δεδομένων (Babbie, 2013). Οι ερωτήσεις 1-6 αφορούν δημογραφικά στοιχεία(φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσία των συμμετεχόντων), οι ερωτήσεις του Α' μέρους που αριθμούνται από το 1-15 εξετάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων με βασικούς άξονες που αφορούν στη συμβολή του λεξιλογίου στη μάθηση και στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, ενώ οι ερωτήσεις του Β' Μέρους που αριθμούνται επίσης από το 1-20 εξετάζουν τη συχνότητα εφαρμογής από τους συμμετέχοντες τεχνικών που αναφέρονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε σύμφωνα με το στατιστικό πακέτο SPSS το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε στατιστικές αναλύσεις λόγω των δυνατοτήτων που διαθέτει. Επίσης έγινε χρήση του Λογισμικού προγράμματος Microsoft Office Excel 2016 προκειμένου να δημιουργηθούν τα γραφήματα της εργασίας (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017 Γναρδέλλης, 2009).

### **3.5 Αξιοπιστία & Εγκυρότητα της Έρευνας**

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας. Αναλυτικότερα, η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου εξασφαλίστηκε, μέσω της διεξαγωγής αρχικά πιλοτικής έρευνας. Η ερευνήτρια πριν διαμοιράσει το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, το παρείχε σε 5 υποψήφιους συμμετέχοντες, οι οποίοι το συμπλήρωσαν και το επέστρεψαν στην ερευνήτρια παρέχοντας της και τις παρατηρήσεις τους, όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων. Εν συνεχεία και αφού η ερευνήτρια προχώρησε στις απαιτούμενες διορθώσεις, μετά από 10 ημέρες παρείχε εκ νέου το ερωτηματολόγιο στους ίδιους 5 συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ξανά. Εφόσον διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα τόσο της πρώτης, όσο και της δεύτερης συμπλήρωσης της έρευνας ομοιάζαν σε μεγάλο βαθμό, διαπίστωσε ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο, το χορήγησε πλέον στο σύνολο των συμμετεχόντων προς συμπλήρωση (Babbie, 2013).

### 3.6 Διαδικασία της Έρευνας

Η ερευνήτρια δημιούργησε το ερωτηματολόγιο που εξέταζε τις απόψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Με την χορήγηση του ερωτηματολογίου, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες ότι θα προστατευθούν πλήρως τα προσωπικά δεδομένα τους, ότι θα υπάρξει κωδικοποίηση των δεδομένων και πως πρόσβαση στα ερευνητικά στοιχεία θα έχει μόνο η ίδια. Επιπλέον, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και πως μπορούν να αποχωρήσουν οποτεδήποτε το επιθυμούν. Συνάμα ενημέρωσε ότι τα δεδομένα μετά την ολοκλήρωση της έρευνας θα καταστρέφονταν (Robson, 2010).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Αποτελέσματα

### 4.1 Δείγμα Έρευνας

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το δείγμα, το οποίο αποτελείται από 274 στοιχεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα το δείγμα απαρτίζεται από, γυναίκες σε ποσοστό 98,2% και από άνδρες μόλις σε ποσοστό το 1,8%.

Πίνακας 1. Φύλο

|        |         | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|---------|-----------|---------|
| Έγκυρο | Γυναίκα | 269       | 98,2    |
|        | Άνδρας  | 5         | 1,8     |
|        | Σύνολο  | 274       | 100,0   |

Στον πίνακα 2, παρουσιάζονται οι συχνότητες των ηλικιακών ομάδων που ανήκει οκάθε συμμετέχοντας. Το 11,3% του δείγματος είναι άτομα έως 30 ετών, το 27,3% είναι άτομα από 31 έως 40 ετών, το 32,4% του δείγματος είναι άτομα από 41 έως και

50 ετών, το 28,7% είναι άτομα από 51 έως και 60 έτη. Μόλις το 0,4% του δείγματος φαίνεται να απαρτίζεται από άτομα άνω των 61 ετών.

**Πίνακας 2. Ηλικία**

|        |             | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|-------------|-----------|---------|
| Έγκυρο | Έως 30 ετών | 30        | 11,3    |
|        | 31-40 ετών  | 75        | 27,3    |
|        | 41-50 ετών  | 89        | 32,4    |
|        | 51-60 ετών  | 79        | 28,7    |
|        | 61 και πάνω | 1         | ,4      |
|        | Σύνολο      | 274       | 100,0   |

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας που διαθέτουν τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Διαπιστώνεται ότι το 13,8% διαθέτει έως και 3 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το 12,7% του δείγματος έχει από 4 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, το 42,2% του δείγματος μας διαθέτει από 11 έως και 20 έτη προϋπηρεσίας, το 24,7% των συμμετεχόντων φαίνεται να έχει από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας και τέλος το 6,5% του δείγματος διαθέτει πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας**

|        |             | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|-------------|-----------|---------|
| Έγκυρο | Έως 3 έτη   | 38        | 13,8    |
|        | 4-10        | 35        | 12,7    |
|        | 11-20       | 116       | 42,2    |
|        | 21-30       | 67        | 24,7    |
|        | Πάνω από 30 | 18        | 6,5     |
|        | Σύνολο      | 274       | 100,0   |

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για τις σπουδές που διαθέτουν οι συμμετέχοντες του δείγματος. Καταδεικνύεται ότι το 64,4% του δείγματος έχει αποφοιτήσει από το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών, το 34,2% του δείγματος

διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές και το 1,5% του δείγματος διαθέτει και διδακτορικό τίτλο.

**Πίνακας 4. Σπουδές**

|        |                                 | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|---------------------------------|-----------|---------|
| Έγκυρο | Παιδαγωγικό τμήμα<br>Νηπιαγωγών | 176       | 64,4    |
|        | Μεταπτυχιακές σπουδές           | 94        | 34,2    |
|        | Διδακτορικές σπουδές            | 4         | 1,5     |
|        | Σύνολο                          | 274       | 100,0   |

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου (Έχετε επιμορφωθεί πρόσφατα σε συναφή πεδίο που αφορά την ανάπτυξη λεξιλογίου;). Διαπιστώνεται από τις απαντήσεις ότι το 18,5% του δείγματος φαίνεται να έχει επιμορφωθεί πρόσφατα σε συναφή πεδίο που αφορά την ανάπτυξη λεξιλογίου, ενώ το 81,5% του δείγματος φαίνεται ότι δεν έχει επιμορφωθεί πρόσφατα για θέματα σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

**Πίνακας 5. Επιμόρφωση στην Ανάπτυξη του Λεξιλογίου**

|        |        | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|--------|-----------|---------|
| Έγκυρο | Ναι    | 51        | 18,5    |
|        | Όχι    | 223       | 81,5    |
|        | Σύνολο | 274       | 100,0   |

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 6 ( Αν ναι, ποια ήταν η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης σας;) του ερωτηματολογίου. Στην συγκεκριμένη ερώτηση έχουν απαντήσει τα άτομα που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 5 από το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Διαπιστώνεται ότι το 5,5% του συνολικού δείγματος απάντησε ότι ο χρόνος επιμόρφωσης, για θέματα σχετικά με ανάπτυξη λεξιλογίου, ήταν 1 έτος, το 5,1% του δείγματος απάντησε ότι η επιμόρφωσή τους ήταν λιγότερο από ένα έτος και το 10,5% απάντησε ότι έχει συμμετάσχει σε ημερίδα/ες για να επιμορφωθούν σε θέματα σχετικά με την ανάπτυξη λεξιλογίου.

Πίνακας 6. Χρονική Διάρκεια Επιμόρφωσης

|               |                     | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---------------|---------------------|-----------|---------|
| Έγκυρο        | 1 έτος              | 15        | 5,5     |
|               | Λιγότερο από 1 έτος | 14        | 5,1     |
|               | Ημερίδα/ες          | 29        | 10,5    |
|               | Σύνολο              | 57        | 21,1    |
| Δεν απάντησαν |                     | 217       | 78,9    |
| Σύνολο        |                     | 274       | 100,0   |

#### 4.2 Αποτελέσματα Περιγραφική Ανάλυσης Σχετικά με τις Απόψεις και τις Πρακτικές των Νηπιαγωγών για τη Διδασκαλία του Λεξιλογίου

Στον πίνακα 7 του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά αποτελέσματα για τις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα στις ερωτήσεις του πρώτου μέρους του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορούσε τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για το λεξιλόγιο.

Το δείγμα απάντησε βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας όπου: 0 = Καθόλου, 1 = Λίγο, 2 = Αρκετά, 3 = Πολύ, 4 = Πάρα πολύ.

Διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις με το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι η ερώτηση 1, 4 και 5 με μέσους όρους 3,49, 3,23 και 3,38 αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί συνολικά θεωρούν ότι είναι αρκετά σημαντική η διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, επίσης πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα που ακούν ή διαβάζουν και τέλος σε εξίσου μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες.

Από την άλλη πλευρά οι ερωτήσεις, που οι απαντήσεις τους εμφανίζουν τους μικρότερους μέσους όρους είναι οι 2, 3 και 9 με 1,78, 2,01 και 1,54 αντίστοιχα. Το δείγμα της έρευνας σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου παρέχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου

στην τάξη, ακόμα σε μέτριο βαθμό υποστηρίζουν ότι στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, το λεξιλόγιο κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα της Γλώσσας και τέλος αναφέρουν ότι σε μικρό βαθμό, τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται στους/στις νηπιαγωγούς σε θέματα Γλώσσας δίνουν έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη και τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

**Πίνακας 7. Απόψεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για τη διδασκαλία του Λεξιλογίου**

|  | N   | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Διακύμανση |
|--|-----|----------|---------|-----------|-----------------|------------|
| 1. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;  | 274 | 2        | 4       | 3,49      | ,681            | ,463       |
| 2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου σας παρέχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην τάξη σας; | 274 | 0        | 4       | 1,78      | ,815            | ,665       |
| 3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου το λεξιλόγιο κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα της Γλώσσας;            | 274 | 0        | 4       | 2,01      | ,864            | ,747       |
| 4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα που ακούν ή διαβάζουν;                         | 274 | 1        | 4       | 3,23      | ,739            | ,546       |
| 5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες;  | 274 | 1        | 4       | 3,38      | ,708            | ,501       |



|   |     |   |   |      |       |       |
|---|-----|---|---|------|-------|-------|
| 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ανάπτυξη της γραφής στα παιδιά;   | 274 | 0 | 4 | 2,87 | ,956  | ,913  |
| 7. Σε ποιο βαθμό η διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε θέματα γραπτού λόγου;                            | 274 | 0 | 4 | 2,87 | ,871  | ,759  |
| 8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας απολαμβάνουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου όταν αυτή πραγματοποιείται στην τάξη;   | 274 | 1 | 4 | 2,61 | ,774  | ,599  |
| 9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται στους/στις νηπιαγωγούς σε θέματα Γλώσσας δίνουν έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη και τη διδασκαλία του λεξιλογίου; | 274 | 0 | 4 | 1,54 | ,877  | ,769  |
| 10. Σε ποιο βαθμό οι απορίες των παιδιών αποτελούν παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το ποιες λέξεις θα τους διδάξετε;  | 274 | 1 | 4 | 2,86 | ,872  | ,760  |
| 11. Σε ποιο βαθμό η υποψία σας ότι μπορεί τα παιδιά να μην ξέρουν μια λέξη αποτελεί παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το να την επιλέξετε και να τη διδάξετε;   | 274 | 0 | 4 | 2,82 | 1,036 | 1,073 |

|  |     |   |   |      |       |       |
|--|-----|---|---|------|-------|-------|
| 12. Σε ποιο βαθμό η εκτίμησή σας ότι μια λέξη είναι σημαντική για την κατανόηση του κειμένου που διαβάσετε στα παιδιά αποτελεί παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το να την επιλέξετε και να τη διδάξετε;   | 274 | 0 | 4 | 3,02 | ,843  | ,710  |
| 13. Σε ποιο βαθμό τα διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης αποτελούν παράγοντας που σας καθοδηγεί ως προς το ποιες λέξεις θα επιλέξετε από το κείμενο που διαβάσετε   | 274 | 0 | 4 | 2,58 | 1,003 | 1,006 |
| 14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την άμεση διδασκαλία η οποία στοχεύει στην άμεση εκμάθηση του λεξιλογίου και δίνει έμφαση σε τεχνικές, οι οποίες διδάσκουν άμεσα και με σαφήνεια το λεξιλόγιο στα παιδιά  | 274 | 0 | 4 | 2,55 | 1,027 | 1,054 |
| 15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την έμμεση διδασκαλία η οποία στοχεύει στη συμπτωματική μάθηση και επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, χωρίς όμως να παρατηρείται εσκεμμένη διακοπή της δραστηριότητας για την προμελετημένη διδασκαλία της σημασίας των λέξεων; | 274 | 1 | 4 | 3,07 | ,805  | ,648  |

|          |     |  |  |  |  |
|----------|-----|--|--|--|--|
| Έγκυρο N | 274 |  |  |  |  |
|----------|-----|--|--|--|--|

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα βασικότερα περιγραφικά αποτελέσματα για τις απαντήσεις των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους του κυρίως μέρους ερωτηματολογίου που αφορούσε τη συχνότητα εφαρμογής από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής πρακτικών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Και σε αυτή τη περίπτωση το δείγμα απάντησε βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας όπου: 0 = Ποτέ, 1 = Σπάνια, 2 = Συχνά, 3 = Πολύ συχνά, 4 = Πάρα πολύ συχνά. Οι ερωτήσεις με τον μεγαλύτερο μέσο όρο στο δεύτερο μέρος είναι οι 3, 8 και 14 με 2,97, 2,83 και 2,97 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ανάγνωση των ιστοριών στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο διδασκαλίας του λεξιλογίου, αρκετά συχνά φαίνεται να παρουσιάζουν στα παιδιά εικόνες ή και πραγματικά αντικείμενα που αναπαριστούν τη σημασία των λέξεων όπως και προβαίνουν πολύ συχνά στη μορφολογική ανάλυση/επεξεργασία της λέξης (π.χ. ψαρόσουπα = ψάρι και σούπα).

Στον ίδιο πίνακα διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν τις μικρότερες τιμές είναι οι 5, 11 και 20, με μέσους όρους, 1,79, 2,02 και 1,94 αντίστοιχα. Σε μέτριο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον ορισμό ως τεχνική για να διδάξουν τη σημασία μιας λέξης, τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και δεν ενθαρρύνουν αρκετά συχνά τα παιδιά να καταγράψουν με κάποιο τρόπο την λέξη, π.χ. γράφοντας την στο λεξικό ή το αλφαβητάρι της τάξης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο λεξιλόγιο που έχουν.

**Πίνακας 8. Πρακτικές Διδασκαλία Λεξιλογίου**

|  | N   | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Διακύμανση |
|--|-----|----------|---------|-----------|-----------------|------------|
| 1. Πόσο συχνά διδάσκετε λεξιλόγιο στην τάξη σας;   | 274 | 0        | 4       | 2,59      | ,848            | ,719       |
| 2. Πόσα συχνά χρησιμοποιείτε τις διδακτικές συζητήσεις που πραγματοποιείτε για την επεξεργασία διαφόρων θεμάτων στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά; | 274 | 1        | 4       | 2,69      | ,832            | ,692       |

|   |     |   |   |      |      |      |
|---|-----|---|---|------|------|------|
| 3.Πόσα συχνά χρησιμοποιείτε την ανάγνωση των ιστοριών στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά;  | 274 | 0 | 4 | 2,97 | ,877 | ,768 |
| 4.Πόσο συχνά οι δραστηριότητες που πραγματοποιείτε σε σχέση με άλλα πλην της Γλώσσας γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου (πχ Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες κτλ) αποτελούν πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά; | 274 | 1 | 4 | 2,64 | ,849 | ,721 |
| 5.Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τον ορισμό ως τεχνική για να διδάξετε τη σημασία μιας λέξης;  | 274 | 0 | 4 | 1,79 | ,847 | ,717 |
| 6.Πόσα συχνά συνδέετε τη σημασία της λέξης που διδάσκετε με άλλες συνώνυμες ή και αντίθετες λέξεις;   | 274 | 0 | 4 | 2,73 | ,829 | ,687 |
| 7.Πόσα συχνά παρουσιάζετε στα παιδιά διαφορετικές προτάσεις που περιέχουν τη λέξη που τους διδάσκετε;   | 274 | 0 | 4 | 2,38 | ,891 | ,793 |
| 8.Πόσα συχνά παρουσιάζετε στα παιδιά εικόνες ή και πραγματικά αντικείμενα που αναπαριστούν τη σημασία των λέξεων που τους διδάσκετε;  | 274 | 0 | 4 | 2,83 | ,950 | ,902 |

|   |     |   |   |      |       |       |
|---|-----|---|---|------|-------|-------|
| 9.Πόσα συχνά διατυπώνετε ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με τις προγενέστερές τους γνώσεις και εμπειρίες;                                | 274 | 0 | 4 | 2,81 | ,838  | ,701  |
| 10.Πόσα συχνά διατυπώνετε ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με τις πληροφορίες του κειμένου που τους διαβάζετε ή του θέματος που αναλύετε; | 274 | 1 | 4 | 2,77 | ,765  | ,586  |
| 11.Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου;  | 274 | 0 | 4 | 2,02 | 1,005 | 1,011 |
| 12. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να μιμηθούν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με κατάλληλες χειρονομίες ή και εκφράσεις προσώπου;  | 274 | 0 | 4 | 2,33 | ,981  | ,963  |
| 13.Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να μιμηθούν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με κατάλληλες χειρονομίες ή και εκφράσεις προσώπου;   | 274 | 0 | 4 | 2,28 | ,945  | ,893  |

|   |     |   |   |      |       |       |
|---|-----|---|---|------|-------|-------|
| 14.Πόσα συχνά η μορφολογική ανάλυση/επεξεργασία της λέξης (π.χ ψαρόσουπα = ψάρι και σούπα) χρησιμοποιείται ως πρακτική που συμπληρώνει τη διδασκαλία της σημασίας μιας λέξης; | 274 | 1 | 4 | 2,97 | ,786  | ,618  |
| 15.Πόσα συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία που τους διαβάσατε με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που τους διδάξατε;                                  | 274 | 1 | 4 | 2,74 | ,861  | ,742  |
| 16.Πόσα συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να δραματοποιήσουν την ιστορία που τους διαβάσατε με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που τους διδάξατε;                               | 274 | 0 | 4 | 2,58 | ,954  | ,911  |
| 17.Πόσο συχνά επαναλαμβάνετε την ανάγνωση της ίδιας ιστορίας ως πρακτική για να εμποδώσουν τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε;   | 274 | 0 | 4 | 2,04 | 1,061 | 1,126 |
| 18.Πόσα συχνά εμπλέκετε τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων ώστε να εμποδώσουν τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε;  | 274 | 0 | 4 | 2,50 | ,946  | ,896  |

|   |     |   |   |      |       |       |
|---|-----|---|---|------|-------|-------|
| 19. Πόσα συχνά εμπλέκετε τα παιδιά σε κατασκευαστικό παιχνίδι ώστε να εμποδώσουν τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε (π.χ. για τη λέξη 'σπηλιά' τα παιδιά καλούνται να κατασκευάσουν με πηλό μια σπηλιά);   | 274 | 0 | 4 | 2,27 | 1,006 | 1,011 |
| 20. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να καταγράψουν με κάποιο τρόπο, π.χ. γράφοντας τη λέξη στο λεξικό ή το αλφαβητάρι της τάξης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί για να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες; | 274 | 0 | 4 | 1,94 | 1,101 | 1,213 |
| Valid N (listwise)  | 274 |   |   |      |       |       |

### 4.3 Αποτελέσματα Σύγκρισης Δημογραφικών Στοιχείων με τους Παράγοντες Ανάπτυξης Λεξιλογίου

Η ανάλυση επιδιώκει να απαντήσει από αυτό το σημείο και έπειτα, κατά πόσο επηρεάζονται οι παράγοντες που προέκυψαν από το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, από τα δημογραφικά στοιχεία που εμφανίζονται στην αρχή του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως το independent t-test αλλά και one-way ANOVA, θα διαπιστωθεί εάν οι μέσοι όροι των ομάδων που εξετάζονται σε κάθε περίπτωση διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ή όχι. Για τη σύγκριση των μέσων για τις διαφορετικές ομάδες φύλο και την ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθεί το independent t-test, ενώ για τα υπόλοιπα

δημογραφικά στοιχεία, αλλά και την ερώτηση 6 από το ερωτηματολόγιο το one-way ANOVA.

Από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου προέκυψαν 4 σχετικοί παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη συμβολή του λεξιλογίου στην μάθηση και την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και προέκυψε από τις ερωτήσεις 1,4,5,6 και 7. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στο κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών βοηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και προέκυψε από τις ερωτήσεις 2,3 και 9. Ο επόμενος παράγοντας σχετίζεται με το κατά πόσο τα παιδιά απολαμβάνουν την διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά και με το βαθμό που οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική την άμεση και την έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου και προκύπτει από τις ερωτήσεις 8,14 και 15. Ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με το κατά πόσο οι διαφορετικές συνθήκες, που προέρχονται από τα παιδιά, επηρεάζει τις λέξεις που θα επιλέξουν οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιήσουν και προκύπτει από τις ερωτήσεις 10,11,12 και 13.

#### 4.3.1 Παράγοντας για την Ανάπτυξη Γραμματισμού

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για την ανάπτυξη γραμματισμού σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , βλέπουμε ότι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές και η διάρκεια της επιμορφωτικής εκπαίδευσης δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Από την άλλη πλευρά βλέπουμε ότι η προϋπηρεσία και η πρόσφατη επιμόρφωση επηρέασαν τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα που ερευνούμε.

**Πίνακας 9 . Συσχετίσεις του Παράγοντα «Ανάπτυξη Γραμματισμού» με τα Δημογραφικά Στοιχεία**

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value      |
|----------------------|---------|--------------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.576        |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.543        |
| Προϋπηρεσία          | ANOVA   | <b>0.028</b> |
| Σπουδές              | ANOVA   | 0.459        |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  | t-test  | <b>0.003</b> |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA   | 0.823        |



Στον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα της ανάπτυξης γραμματισμού, ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος με προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη (Μ.Ο. = 3,52) διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας, αφού για προϋπηρεσία έως και 3 έτη ο μέσος όρος είναι 3,03, για προϋπηρεσία από 4 έως 10 έτη ο μέσος όρος είναι 3,01, για προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη ο μέσος όρος απαντήσεων είναι 3,19 και για προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη ο μέσος όρος είναι 3,19. Αυτό προκύπτει και από τις μεταξύ τους τιμές p-value, που είναι μικρότερες από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

**Πίνακας 10. Ανάπτυξη Γραμματισμού με Προϋπηρεσία, Post hoc Analysis LSD**

| Παράγοντας            | Προϋπηρεσία (I) | Προϋπηρεσία (J) | Μέση διαφορά (I-J) | p-value      |
|-----------------------|-----------------|-----------------|--------------------|--------------|
| Ανάπτυξη γραμματισμού | Έως 3 έτη       | 4-10            | ,14089             | 0,854        |
|                       |                 | 11-20           | -,16146            | 0,152        |
|                       |                 | 21-30           | -,16254            | 0,183        |
|                       |                 | Πάνω από 30     | -,49064*           | <b>0,005</b> |
|                       | 4-10            | Έως 3 έτη       | -,02586            | 0,854        |
|                       |                 | 11-20           | -,18733            | 0,108        |
|                       |                 | 21-30           | -,18840            | 0,133        |
|                       |                 | Πάνω από 30     | -,51651*           | <b>0,003</b> |
|                       | 11-20           | Έως 3 έτη       | ,16146             | 0,152        |
|                       |                 | 4-10            | ,18733             | 0,108        |
|                       |                 | 21-30           | -,00107            | 0,991        |
|                       |                 | Πάνω από 30     | -,32918*           | <b>0,032</b> |
|                       | 21-30           | Έως 3 έτη       | ,16254             | 0,183        |
|                       |                 | 4-10            | ,18840             | 0,133        |
|                       |                 | 11-20           | ,00107             | 0,991        |
|                       |                 | Πάνω από 30     | -,32810*           | <b>0,041</b> |
|                       | Πάνω από 30     | Έως 3 έτη       | ,49064*            | <b>0,005</b> |
|                       |                 | 3-10            | ,51651*            | <b>0,003</b> |
|                       |                 | 11-20           | ,32918*            | <b>0,032</b> |
|                       |                 | 21-30           | ,32810*            | <b>0,041</b> |

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά αποτελέσματα των μέσων που προκύπτουν από την ερώτηση 5. Έτσι παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων που προέκυψαν από την ερώτηση, αφού στην επιλογή «Ναι» ο μέσος όρος ήταν 3,39, ενώ για την επιλογή «Όχι» ο μέσος όρος ήταν 3,12. Αυτό σημαίνει ότι η

πρόσφατη παρακολούθηση επιμόρφωσης έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις σχετικές ερωτήσεις με την ανάπτυξη του γραμματισμού.

**Πίνακας 11. Ανάπτυξη Γραμματισμού με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test**

| <b>Παράγοντας</b>     | <b>Συμμετοχή στην επιμόρφωση</b> | <b>N</b> | <b>M.O.</b> | <b>T.A.</b> | <b>p-value</b> |
|-----------------------|----------------------------------|----------|-------------|-------------|----------------|
| Ανάπτυξη γραμματισμού | Ναι                              | 50       | 3,39        | 0,55        | <b>0,003</b>   |
|                       | Όχι                              | 224      | 3,12        | 0,61        |                |

Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων για την προϋπηρεσία και το εάν το δείγμα συμμετείχε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σχέση με τον παράγοντα «ανάπτυξη γραμματισμού», από όπου μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα δύο αυτά τα στοιχεία επηρέασαν τις απαντήσεις του δείγματος για τον συγκεκριμένο παράγοντα.

#### **4.3.2 Παράγοντας για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα**

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για τα επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , βλέπουμε ότι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η συμμετοχή σε πρόσφατη επιμόρφωση και η διάρκεια της επιμορφωτικής εκπαίδευσης δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Από την άλλη πλευρά βλέπουμε ότι οι σπουδές που διαθέτει το δείγμα επηρέασαν τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα που ερευνούμε. Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε ότι το p-value που λάβαμε είναι ίσο με 0,045 και αρχικά αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει ή υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων.

**Πίνακας 12. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Επιμορφωτικά Προγράμματα» με τα Δημογραφικά Στοιχεία.**

| <b>Δημογραφικά στοιχεία</b> | <b>Έλεγχος</b> | <b>p-value</b> |
|-----------------------------|----------------|----------------|
| Φύλο                        | t-test         | 0.104          |
| Ηλικία                      | ANOVA          | 0.294          |
| Προϋπηρεσία                 |                | 0.344          |

|                      |        |              |
|----------------------|--------|--------------|
| Σπουδές              | ANOVA  | <b>0.045</b> |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  |        | 0.062        |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA  | 0.627        |
|                      | t-test |              |
|                      | ANOVA  |              |

Από τους πίνακες 13 και 14 παρατηρούμε ότι για τον παράγοντα που αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ατόμων που έχουν αποφοιτήσει μόνο από το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών (Μ.Ο. = 1,85) διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον μέσο όρο των ατόμων που διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές (Μ.Ο. = 1,64), κάτι που παρουσιάζεται και στον πίνακα 14 αφού το p-value από τη μεταξύ τους σύγκριση είναι 0,013. Ο πρώτος μέσος όρος στην περίπτωση αυτή, είναι στατιστικά μεγαλύτερος σύμφωνα με τις τιμές που έχουν λάβει. Δεν προκύπτει άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων που συγκρίθηκαν για τον παράγοντα που σχετίζεται με τα επιμορφωτικά προγράμματα.

**Πίνακας 13. Επιμορφωτικά Προγράμματα με Σπουδές, ANOVA**

| Παράγοντας               | Σπουδές                      | N   | M.O. | T.A. | p-value      |
|--------------------------|------------------------------|-----|------|------|--------------|
| Επιμορφωτικά προγράμματα | Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών | 177 | 1,85 | 0,67 | <b>0,045</b> |
|                          | Μεταπτυχιακές σπουδές        | 93  | 1,64 | 0,66 |              |
|                          | Διδακτορικές σπουδές         | 4   | 1,75 | 0,68 |              |

**Πίνακας 14. Επιμορφωτικά Προγράμματα με Σπουδές, Post hoc Analysis LSD**

| Παράγοντας               | Σπουδές (I)                  | Σπουδές (J)                  | Μέση διαφορά (I-J)   | p-value      |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|--------------|
| Επιμορφωτικά προγράμματα | Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών | Μεταπτυχιακές σπουδές        | ,21511 <sup>*</sup>  | <b>0,013</b> |
|                          |                              | Διδακτορικές σπουδές         | ,10311               | 0,762        |
|                          | Μεταπτυχιακές σπουδές        | Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών | -,21511 <sup>*</sup> | <b>0,013</b> |
|                          |                              | Διδακτορικές σπουδές         | -,11201              | 0,744        |

|                         |  |         |       |
|-------------------------|--|---------|-------|
| Διδακτορικές<br>σπουδές | Παιδαγωγικό<br>τμήμα<br>νηπιαγωγών<br>Μεταπτυχιακές<br>σπουδές | -,10311 | 0,762 |
|                         |  | ,11201  | 0,744 |

Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων για τις σπουδές των νηπιαγωγών, σε σχέση με τον παράγοντα «επιμορφωτικά προγράμματα», από όπου μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το συγκεκριμένο δημογραφικό στοιχείο επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα.

#### 4.3.3 Παράγοντας για την Πρακτικές Διδασκαλίας του Λεξιλογίου

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για τις πρακτικές διδασκαλίες του λεξιλογίου σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , βλέπουμε ότι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, οι σπουδές και η διάρκεια της επιμορφωτικής εκπαίδευσης δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Ωστόσο βλέπουμε ότι η συμμετοχή του δείγματος σε πρόσφατη επιμόρφωση επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα που ερευνούμε. Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε ότι το p-value που λάβαμε είναι ίσο με 0,002 και αρχικά αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων.

Πίνακας 15. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Πρακτικές Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value      |
|----------------------|---------|--------------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.467        |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.850        |
| Προϋπηρεσία          |         | 0.517        |
| Σπουδές              | ANOVA   | 0.349        |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  |         | <b>0.002</b> |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA   | 0.267        |
|                      | t-test  |              |
|                      | ANOVA   |              |

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά αποτελέσματα των μέσων που προκύπτουν από την ερώτηση 5. Έτσι επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων που προέκυψαν από την ερώτηση, αφού στην επιλογή «Ναι» ο μέσος όρος ήταν 2,98, ενώ για την επιλογή «Όχι» ο μέσος όρος ήταν 2,69. Αυτό σημαίνει ότι η πρόσφατη παρακολούθηση επιμόρφωσης έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις σχετικές ερωτήσεις για τις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί για την βελτίωση και ανάπτυξη λεξιλογίου.

**Πίνακας 16. Πρακτικές Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test**

| Παράγοντας            | Συμμετοχή στην επιμόρφωση | N   | M.O. | T.A. | p-value      |
|-----------------------|---------------------------|-----|------|------|--------------|
| Πρακτικές διδασκαλίας | Ναι                       | 50  | 2,98 | 0,58 | <b>0,002</b> |
|                       | Όχι                       | 224 | 2,69 | 0,59 |              |

Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων από την συμμετοχή τους σε πρόσφατη ενημέρωση, σε σχέση με τον παράγοντα «πρακτικές διδασκαλίας», από όπου μπορούμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο στοιχείο επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα.

#### 4.3.4 Παράγοντας για το Κατάλληλο Λεξιλόγιο που Χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για την επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις συνθήκες σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι όλες μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , συμπεραίνουμε ότι κανένα από τα δημογραφικά στοιχεία δεν επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος στις σχετικές ερωτήσεις για την επιλογή της καταλληλότητας των λέξεων που χρησιμοποιεί το δείγμα σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες συνθήκες που μπορεί να επικρατούν.

**Πίνακας 17. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Κατάλληλο Λεξιλόγιο» με τα Δημογραφικά Στοιχεία**

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value |
|----------------------|---------|---------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.393   |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.399   |
| Προϋπηρεσία          |         | 0.485   |

|                      |        |       |
|----------------------|--------|-------|
| Σπουδές              | ANOVA  | 0.453 |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  |        | 0.151 |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA  | 0.560 |
|                      | t-test |       |
|                      | ANOVA  |       |

---

#### **4.4 Αποτελέσματα Σύγκρισης Δημογραφικών Στοιχείων με τους Παράγοντες για τις Απόψεις της Ανάπτυξης Λεξιλογίου**

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου το δείγμα έχει απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί τις πρακτικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Από αυτό το μέρος προέκυψαν 3 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5 και 14 και σχετίζεται με το πόσο συχνά οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν πρακτικές που προβλέπονται στα πλαίσια της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6,7,8,9 και 10 και σχετίζονται με το πόσο συχνά οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τις τεχνικές ανάπτυξης λεξιλογίου ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εμπεδώσουν νέες λέξεις. Ο τρίτος παράγοντας που προέκυψε σχετίζεται με την συχνότητα που οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν και να απομνημονεύουν τις λέξεις που διδάχτηκαν αλλά και το πόσο συχνά εμπλέκουν τα παιδιά σε παιχνίδια ώστε να εμπεδώσουν νέες λέξεις. Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 11,12,13,15,16,17,18,19 και 20.

##### **4.4.1 Παράγοντας για την Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας**

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για την συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας του λεξιλογίου σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , βλέπουμε ότι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, οι σπουδές και η διάρκεια της επιμορφωτικής εκπαίδευσης δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Ωστόσο βλέπουμε ότι η συμμετοχή του δείγματος σε πρόσφατη επιμόρφωση επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα. Σε αυτή τη περίπτωση

βλέπουμε ότι το p-value που λάβαμε είναι ίσο με 0,030 και αρχικά αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων.

**Πίνακας 18. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία**

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value      |
|----------------------|---------|--------------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.604        |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.407        |
| Προϋπηρεσία          |         | 0.268        |
| Σπουδές              | ANOVA   | 0.622        |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  |         | <b>0.030</b> |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA   | 0.476        |
|                      | t-test  |              |
|                      | ANOVA   |              |

Ο πίνακας 19 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά αποτελέσματα των μέσων που προκύπτουν από την ερώτηση 5. Έτσι επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων που προέκυψαν από την ερώτηση, αφού στην επιλογή «Ναι» ο μέσος όρος ήταν 2,91, ενώ για την επιλογή «Όχι» ο μέσος όρος ήταν 2,68. Αυτό σημαίνει ότι η πρόσφατη παρακολούθηση επιμόρφωσης έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις σχετικές ερωτήσεις για τη συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών διδασκαλίας ανάπτυξης λεξιλογίου.

**Πίνακας 19. Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test**

| Παράγοντας                                | Συμμετοχή στην επιμόρφωση | N   | M.O. | T.A. | p-value      |
|---|---------------------------|-----|------|------|--------------|
| Συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας | Ναι                       | 50  | 2,91 | 0,74 | <b>0,030</b> |
|   | Όχι                       | 224 | 2,68 | 0,65 |              |

Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων από την συμμετοχή τους σε πρόσφατη ενημέρωση, σε σχέση με τον παράγοντα «συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας», από όπου μπορούμε να

πούμε ότι μόνο αυτό το στοιχείο επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα.

#### 4.4.2 Παράγοντας για την Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας

Ο πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για την συχνότητα εφαρμογής τεχνικών διδασκαλίας του λεξιλογίου σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , βλέπουμε ότι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, οι σπουδές και η διάρκεια της επιμορφωτικής εκπαίδευσης δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Ωστόσο βλέπουμε ότι η συμμετοχή του δείγματος σε πρόσφατη επιμόρφωση επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα. Παρατηρούμε ότι το p-value που λάβαμε είναι ίσο με 0,018 και αρχικά αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων.

Πίνακας 20. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας» με τα Δημογραφικά Στοιχεία

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value      |
|----------------------|---------|--------------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.236        |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.675        |
| Προϋπηρεσία          |         | 0.716        |
| Σπουδές              | ANOVA   | 0.328        |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  |         | <b>0.018</b> |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA   | 0.938        |
|                      | t-test  |              |
|                      | ANOVA   |              |

Ο πίνακας 21 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά αποτελέσματα των μέσων που προκύπτουν από την ερώτηση 5. Έτσι επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων που προέκυψαν από την ερώτηση, αφού στην επιλογή «Ναι» ο μέσος όρος ήταν 2,51, ενώ για την επιλογή «Όχι» ο μέσος όρος ήταν 2,25. Αυτό σημαίνει ότι η πρόσφατη παρακολούθηση επιμόρφωσης έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις σχετικές ερωτήσεις για τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών διδασκαλίας ανάπτυξης λεξιλογίου.



Πίνακας 21. Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας με Συμμετοχή σε Πρόσφατη Επιμόρφωση, t-test

| Παράγοντας                               | Συμμετοχή στην επιμόρφωση | N   | M.O. | T.A. | p-value      |
|--|---------------------------|-----|------|------|--------------|
| Συχνότητα εφαρμογής τεχνικών διδασκαλίας | Ναι                       | 50  | 2,51 | 0,80 | <b>0,018</b> |
|  | Όχι                       | 224 | 2,25 | 0,66 |              |

Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων από την συμμετοχή τους σε πρόσφατη ενημέρωση, σε σχέση με τον παράγοντα «συχνότητα εφαρμογής τεχνικών διδασκαλίας», από όπου παρατηρούμε ότι μόνο αυτό το στοιχείο επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος για τον παράγοντα.

#### 4.4.3 Παράγοντας για την Συχνότητα Ενθάρρυνσης και Συμμετοχής σε Δράσεις για Εμπέδωση Λέξεων

Ο πίνακας 22 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το κατά πόσο ο παράγοντας για την συχνότητα ενθάρρυνσης και συμμετοχής σε δράσεις για εμπέδωση λέξεων σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Σύμφωνα με τις τιμές p-value, που είναι όλες μεγαλύτερες του επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , συμπεραίνουμε ότι κανένα από τα δημογραφικά στοιχεία δεν επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος στις σχετικές ερωτήσεις για την συχνότητα ενθάρρυνσης και συμμετοχής, των παιδιών από τους νηπιαγωγούς, σε δράσεις για εμπέδωση των λέξεων.

Πίνακας 22. Συσχετίσεις του Παράγοντα «Συχνότητα Ενθάρρυνσης και Συμμετοχής σε Δράσεις για Εμπέδωση Λέξεων» με τα Δημογραφικά Στοιχεία

| Δημογραφικά στοιχεία | Έλεγχος | p-value |
|----------------------|---------|---------|
| Φύλο                 | t-test  | 0.659   |
| Ηλικία               | ANOVA   | 0.634   |
| Προϋπηρεσία          | ANOVA   | 0.705   |
| Σπουδές              | ANOVA   | 0.296   |
| Πρόσφατη επιμόρφωση  | t-test  | 0.375   |
| Διάρκεια επιμόρφωσης | ANOVA   | 0.376   |

#### 4.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ότι το λεξιλόγιο των μαθητών συνδέεται με την προφορική και γραπτή ανάπτυξη, παρόλα αυτά επισημαίνουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου σε μέτριο βαθμό προάγεται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαπιστώνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αντίστοιχα και τα προγράμματα επιμόρφωσης, δεν εστιάζουν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο θα έπρεπε στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη σημασία του λεξιλογίου συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Chamot, 2004· Bedir, 2010) που κατέληγαν στις ίδιες απόψεις.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις πρακτικές που διδασκαλίας λεξιλογίου, εκφράζονται στο Α' μέρος του κυρίου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα λοιπόν με τους μέσους όρους των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι είναι αρκετά σημαντική η διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τόνισαν ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα που ακούν ή διαβάζουν, ενώ επεσήμαναν ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου παρέχουν σε μέτριο βαθμό σαφείς οδηγίες σχετικές με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, ενώ αντίστοιχα σε μέτριο βαθμό το λεξιλόγιο κατέχει κεντρική θέση σε αυτά. Επίσης τόνισαν ότι σε μικρό βαθμό, τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται στους/στις νηπιαγωγούς σε θέματα Γλώσσας δίνουν έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη και τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αποτυπώνονται στο Β' τμήμα του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνεται, ότι ως συνήθεις πρακτικές διδασκαλίας του λεξιλογίου στους μαθητές προσχολική ηλικίας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ανάγνωση ιστοριών (Οικονομίδης, 2003· Χλαπάνα, 2012), παρουσιάζουν εικόνες ή πραγματικά αντικείμενα που αναπαριστούν τη σημασία των λέξεων και συχνά προβαίνουν στην μορφολογική ανάλυση και επεξεργασία της λέξης. Από τις πρακτικές χρήσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνεται ότι προτιμούν την χρήση της έμμεσης διδασκαλίας του λεξιλογίου, ώστε η ενίσχυση του να γίνεται με τρόπο αβίαστο, κάτι το οποίο έχει

διαπιστώσει σε έρευνα του και ο Yang, (2007). Με την προαναφερόμενη άποψη συμφωνεί και ο Ματσαγγούρας, (2011), ο οποίος αναφέρει ότι το ομαδικό παιχνίδι με στόχο την ενίσχυση της γλώσσας, αποτελεί μία πολύ καλή έμμεση μορφή διδασκαλίας του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η προτίμηση των έμμεσων έναντι των άμεσων στρατηγικών, αντιτίθεται με την άποψη των Nation, (2001), Schmitt (2000) και Τζιβινίκου (2015), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου στρατηγικές άμεσες και έμμεσες εφόσον το όφελος του παιδιού είναι μεγαλύτερο, από τον συνδυασμό.

Σε μέτριο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον ορισμό ως τεχνική για να διδάξουν μία νέα λέξη, τις ΤΠΕ, ή την καταγραφή της λέξης από τα παιδιά στο λεξικό ή το αλφαβητάρι της τάξης. Οι πρακτικές διδασκαλίας με τη μεγαλύτερη συχνότητα συνδέονται με την ηλικία των μαθητών, καθώς πρόκειται για παιδιά έως 6 ετών, συνεπώς η αφήγηση ή η παρουσίαση πραγμάτων ή εικόνων για να κατανοήσουν μία λέξη θεωρείται προτιμότερη από την απόδοση ορισμού της. Ωστόσο από την άλλη πλευρά λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ΤΠΕ αποτελούν πλέον βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα έπρεπε να αποτελούν βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μέσω της διαδραστικότητας και της διασκέδασης, μπορούν να αφομοιώσουν νέα γνώση. Παρατηρείται ότι σε σχέση με την πληθώρα των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ελάχιστες από τις υπάρχουσες, ενώ δεν έχουν αξιοποιήσει όσο θα έπρεπε τις ΤΠΕ και τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη εκμάθηση του λεξιλογίου, καθώς όπως επισημαίνουν οι Παπαδάκης και συν., (2017) και η Τζιβινίκου (2015), οι ΤΠΕ οδηγούν τους μαθητές στην ενίσχυση της προσοχής τους και της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκάστοτε δραστηριότητα, καθώς προάγεται η δημιουργική, συνεργατική, έξυπνη και διασκεδαστική εμπλοκή τους στη μάθηση. Με τις προαναφερόμενες απόψεις συμφωνεί και η έρευνα που πραγματοποίησαν πιο πρόσφατα οι Neuman, Wong, Flynn & Kaeferv (2018).

Από το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου και σύμφωνα με τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, γίνεται αναφορά σε τέσσερις επιμέρους παράγοντες που είναι η ηλικία του δείγματος, τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές και η επιμόρφωση σε

συναφές αντικείμενο. Συγκεκριμένα οι παράγοντες είναι «Ανάπτυξη Γραμματισμού», «Επιμορφωτικά Προγράμματα», «Πρακτικές Διδασκαλίας του Λεξιλογίου» και «Κατάλληλο Λεξιλόγιο που Χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί». Από τους ελέγχους του independent t-test αλλά και one-way ANOVA, διαπιστώθηκε ότι, η επιμόρφωση και τα έτη προϋπηρεσίας έχουν επηρεάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον παράγοντα ανάπτυξης γραμματισμού. Επίσης το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρέασε τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως επίσης η πρόσφατη ενημέρωση επηρέασε τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, εν αντιθέσει με την επιλογή της κατάλληλότητας του δείγματος που φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται από κανένα δημογραφικό στοιχείο.

Από το Β' μέρος του ερωτηματολογίου, που σχετίζεται με τη συχνότητα διδασκαλίας του λεξιλογίου, προέκυψαν 3 σχετικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι «Συχνότητα Εφαρμογής Πρακτικών Διδασκαλίας», «Συχνότητα Εφαρμογής Τεχνικών Διδασκαλίας» και «Συχνότητα Ενθάρρυνσης και Συμμετοχής σε Δράσεις για Εμπέδωση Λέξεων». Από τους ελέγχους του independent t-test αλλά και one-way ANOVA, διαπιστώθηκε ότι, η συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας του λεξιλογίου και η συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών επηρεάζεται από το πόσο πρόσφατα έχουν ενημερωθεί οι εκπαιδευτικοί πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Αντιθέτως κανένα δημογραφικό στοιχείο δεν επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων για την συχνότητα ενθάρρυνσης και συμμετοχής των μαθητών σε φράσεις για την εμπέδωση των λέξεων.

Από την παραπάνω έρευνα παρατηρούμε ότι η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις σχετικά με την συχνότητα διδασκαλίας λεξιλογίου. Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν τις απαντήσεις που έδωσαν για τους σχετικούς παράγοντες συχνότητας διδασκαλίας του λεξιλογίου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα έτη προϋπηρεσίας επηρέασαν μόνο τις απαντήσεις για τον παράγοντα «γραμματισμός», ενώ δεν φαίνεται να επηρεάστηκαν οι υπόλοιποι παράγοντες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Η εξέταση των δημογραφικών παραγόντων και η επίδραση τους στις απόψεις και στις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας δεν έχει εξεταστεί σε προγενέστερες έρευνες, συνεπώς απαιτείται να διενεργηθούν μελλοντικές έρευνες, ώστε να καταδειχθεί κατά πόσο τα αποτελέσματα της παρούσας

έρευνας επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται. Κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση των δημογραφικών παραγόντων καθώς μπορεί να καταδειχθεί ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στις απόψεις και στις επιλογές των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την διδασκαλία του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

## **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας όσον αφορά την ενίσχυση του λεξιλογίου. Αν και το ερευνώμενο αντικείμενο παρουσιάζει σημαντικά κενά, ιδίως σε επίπεδο εθνικό, ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη τον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες συμπερασματικές παρατηρήσεις οι οποίες είναι γενικεύσιμες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τη σημαντική συμβολή του λεξιλογίου στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Αναφέρουν ωστόσο ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία συμμετέχουν, δεν επικεντρώνονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Προτιμούν οι εκπαιδευτικοί την έμμεση ενίσχυση του λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και τις παρουσιάσεις αντικειμένων και εικόνων, ενώ γίνεται περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ. Η μη προτίμηση άμεσων πρακτικών διδασκαλίας των λέξεων ή ο συνδυασμός της άμεσης και της έμμεσης διδασκαλίας, ίσως ωστόσο να ήταν πιο αποδοτικός.

Από τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο επιμόρφωσης, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αν και δεν έχουν πραγματοποιηθεί προγενέστερες έρευνες, ώστε η προαναφερόμενη διαπίστωση να μπορεί να επιβεβαιωθεί ή να διαψευσθεί.

Η παρούσα έρευνα συνέβαλε ως έναν βαθμό στην κάλυψη του ερευνητικού κενού όσον αφορά τις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών, ωστόσο θα πρέπει να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες προκειμένου να σχηματιστεί μία πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα για αυτό.

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να αναφερθεί αρχικά η απειρία της ερευνήτριας στη διεξαγωγή περιγραφικής έρευνας. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι η υγειονομική κρίση που βιώνει και η Ελλάδα ως αποτέλεσμα του Covid-19 δεν επέτρεψε στην ερευνήτρια να συγκεντρώσει μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως και το γεγονός ότι υπήρξαν σημαντικές καθυστερήσεις των ερωτηματολογίων, λόγω των μέτρων της υγειονομικής αποστασιοποίησης που είχαν επιβληθεί, για να μην υπάρξει διασπορά του ιού.

Ολοκληρώνοντας, συνίσταται να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση του παρόντος ερευνητικού αντικειμένου της εργασίας, μέσω της πραγματοποίησης μελλοντικών ευρύτερων πανελλαδικών ερευνών, εστιάζοντας μεταξύ άλλων και στο θέμα των δημογραφικών παραγόντων και στην επίδραση τους στις απόψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνέβαλε έστω και στο ελάχιστο στην διαφώτιση και στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας όσον αφορά τον ρόλο που διαδραματίζει η ενίσχυση του λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

## Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. In International. *Journal of Teaching and Education*, 3, 21-34.
- Babbie, E. (2013). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Bedir, H. (2010) Teachers' beliefs on strategies based instruction in EFL classes of young learners *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2(2), 5208-5211,
- Brauer, J., Anwander, A., Perani, D., & Friederici, A. D. (2013). Dorsal and ventral pathways in language development. *Brain and Language*, 127(2), 289-295.
- Brisk, M. E., & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). «The Acquisition of Syntax». In C. N. Cofer & B. S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes* (pp. 158–209). McGraw-Hill Book Company.
- 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.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Chamot, A.U., & Kupper. L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, J. M & O' Malley, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Chrysochoou, E. Bablekou, Z. Masoura E. & Tsigilis, N. (2012). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children *European Journal of Developmental Psychology* 10(4), 417-432.

- 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.
- Clark, E. V., & Hecht, B. F. (1982). Learning to coin agent and instrument nouns. *Cognition*, 12(1), 1–24.
- Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J., & Mokhtari, K. (1993). «High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers». Στο T.Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 217–226). Norwood, NJ: Able
- Coady, J. (1997). «L2 vocabulary acquisition through extensive reading». Στο J. Coady & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). New York Cambridge University press
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using Second Language*. London/New York: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, J. & Mendez, J. (2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384-401.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα :Ίων.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18.(1), 1-11.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες και Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dickinson, D & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.



- Dignath-van Ewijk, C. & van der Werf, M. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, (4) 1-10.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138-154.
- 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), 1-44.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Hedges, L. V., Huttenlocher, J., Raudenbush, S. W., & Small, S. L. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: Hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69(6), 588-599
- Graves, M. (2006). *The Vocabulary Book. Learning and Instruction*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hemphill, L. & Tivnan, T. 2008 The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 13(4), 426-451.
- Justice, K. & Pence, L. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

- Kubicek, L. & Emde, R. (2012). Emotional Expression and Language: A Longitudinal Study of Typically Developing Earlier and Later Talkers from 15 to 30 Months. *Infant Ment Health J.*, 33(6), 553-584.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre-academic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, 20(6), 353–370.
- 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), 640-667
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919–929.
- Lubliner S. & Scott J. (2008). *Nourishing Vocabulary. Balancing Words and Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Majerus, S., Heiligenstein, L., Gautherot, N., Poncelet, M., & Van der Linden, M. (2009). Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(1), 66–86.
- 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.
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). «Vocabulary processes». Στο M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 269-284). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 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), 231-239.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 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.
- Neuman, S. & Wright, T. (2018). Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Education*, 4-13.
- 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, 269-299.
- 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.
- Neuman, S. B., Wong, K. M., Flynn, R., & Kaefer, T. (2018, April 26). Learning Vocabulary From Educational Media: The Role of Pedagogical Supports for Low-Income Preschoolers. *Journal of Educational Psychology*.  
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000278>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. Ανακτήθηκε από <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/566>
- Osborne, S. (2016), Game of drones. *Independent Education*, 46(3), 14-15
- Paul-Brown, D. & Caperton, C.J. (2001). *Inclusive practices for preschool-age children with specific language impairment*. Baltimore: Paul H. Brook.
- Pentimonti, J. & Justice, L. (2009) Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal* 37(4), 241-248.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2005). Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), pp. 239-260.

- Shahrzad, A. & Derakhshan, A. (2011). The Effect of Instruction in Deriving Word Meaning on Incidental Vocabulary Learning in EFL Context. *World Journal of English Language* 1(1), 68-79.
- Shelfbline, J., & Shiel, G. (1990). Preservice teachers' schemata for a diagnostic framework in reading. *Reading Research and Instruction*, 30(1), 30-43
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). «Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning». Στο J. Cummins, & C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*, 15, (pp. 827-841). Springer, Boston, MA.
- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173-192
- Stahl, S. A. & Nagy, W. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tzakosta, M. (2018). Πως το προσφυγικό ζήτημα μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου: Δεδομένα προγράμματος βιωματικής διδασκαλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Multilingual and Diverse Education*, Ανακτήθηκε από : [https://www.researchgate.net/publication/325367113\\_Pos\\_to\\_prosphygiko\\_zetema\\_m\\_porei\\_na\\_enischysei\\_ten\\_anaptyxe\\_tou\\_lexilogiou\\_Dedomena\\_enos\\_programmatos\\_biomatikes\\_didaskalias\\_se\\_paidia\\_proscholikes\\_kai\\_protos\\_scholikes\\_elikias](https://www.researchgate.net/publication/325367113_Pos_to_prosphygiko_zetema_m_porei_na_enischysei_ten_anaptyxe_tou_lexilogiou_Dedomena_enos_programmatos_biomatikes_didaskalias_se_paidia_proscholikes_kai_protos_scholikes_elikias)
- Vermeer, A. (1992). «Exploring the Second Language Learner Lexicon». Στο L. Verhoeven & J. de Jong (eds.), *The Construct of Language Proficiency. Applications of Psychological Models to Language Assessment*. (pp. 147-162). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.

## Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986) Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Παράρτημα 65 της Επιστημονικής Επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε. & Μητσιάκη, Μ. (2014). «Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία». Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών (ΕΣΠΑ)*. Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_b/symeonid\\_i.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_b/symeonid_i.pdf) .
- Αντωνίου, Μ. (2008). «Εκμάθηση του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης». Στο Δ. Κ. Μαυροσκοφής, Κ. Δ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.,
- Αντωνίου, Μ. & Α. Κατσαλήρου. (2014). «Λεξιλόγιο». Στο Ιακώβου, Μ. (επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, (σελ. 158-196). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- 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.
- Βάμβουκα, Ι. (2009). Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 129-149.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). «Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων», Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αλεξανδρούπολη, σσ. 55-70.
- Γναρδέλλης, Χ. (2009). *Ανάλυση δεδομένων με το PASW Statistics 17.0*. Αθήνα : Πατάκη.

- 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* (σσ.13-92). Αθήνα: Πατάκης.
- Ευθυμίου, Α. (1999). Απόκτηση της σημασίας των λέξεων. Αντιστοίχιση λεξικολογικού και σημασιολογικού συστήματος. *Ψυχολογία*, 6, 1-12.
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο ελληνικό σχολείο. Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζάγκα, Ε. (2005). Μάθηση και Διδασκαλία μιας Δεύτερης Ξένης Γλώσσας: Από τα Μοντέλα Διδασκαλίας της Γλώσσας «Με βάση το Περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις «Με έμφαση στο Περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD122/Zagka.pdf> .
- Ζάγκα, Ε. (2007). Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (σσ. 1204-1212).
- Καρολίδης, Ε.. (2018). Σύγχρονες τάσεις στην ανάλυση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- 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* (σσ. 144-150). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζοριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2011). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. Σ., Παραδιά, Μ. & Μήτση, Α. (2012). *Το λεξιλόγιο: Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. & Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα : Αθήνα.
- Οικονομίδης, Β.( 2003). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή τους στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 22-23 Νοεμβρίου 2002 (σελ. 209-228). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παραδιά, Μ. & Μήτσης Ν. (2011). *Η Διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ι. (2001). Για μια αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. *Τα εκπαιδευτικά*, 59-60, 131-149
- Παπαδάκης, Δ., Φωκίδης, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Δάρρα, Μ. (2017) Αξιοποιώντας τα μη επανδρωμένα ιπτάμενα οχήματα (drones) στη διδασκαλία. Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή σε μαθητές της Ε' δημοτικού, *Έρευνα στην εκπαίδευση* 6(1), 18-31.
- Παπαναστασίου, Γ. (2012). Ετυμολογία. Γλωσσάρι Όρων Γλωσσολογίας, Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/lemma.html?id=70#colabbr06](http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=70#colabbr06)
- Σαχλάς, Α. - Μπερσίμης, Σ. (2017). *Εφαρμοσμένη στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23: με έμφαση στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα : εκδόσεις Τζιόλα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη : Προμηθέας.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα, Ι. (2008). Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη.

- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2013). Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου : Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνας» του αύριο;. *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών*, 6, 4-29.
- Χλαπάνα, Ε., Οικονομίδης, Β. (2013). «Η διδασκαλία του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο». Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χλαπάνα, Ε. (2012α). *Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.
- Χλαπάνα, Ε. (2012β). Διδακτικές Πρακτικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την ανάγνωση ιστορικών από τους/τις νηπιαγωγούς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 17, 104-120.



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο : Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Γλώσσα και Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

1) Φύλο

A) Γυναίκα B) Άντρας

2) Ηλικία

A) 22-32 ετών

B) 33-43 ετών

Γ) 44-54 ετών

Δ) 55 και πάνω

3) Έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

A) 1-10 έτη.

Β) 11-20 έτη.

Γ) 21-30 έτη.

Δ) Περισσότερα από 30 έτη.

4) Σπουδές

Α) Παιδαγωγικό Τμήμα νηπιαγωγών.

Β) Μεταπτυχιακές σπουδές.

Γ) Διδακτορικές σπουδές.

5) Έχετε επιμορφωθεί πρόσφατα σε συναφή πεδίο που αφορά την ανάπτυξη λεξιλογίου;

Ναι

Όχι

6) Αν ναι, ποιά ήταν η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης σας;

1 έτος.

Λιγότερο από έτος.

Ημερίδα/ες.

**Α. μέρος. Απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου**

|           |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|
| Ερωτήσεις |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|

|  | 0<br>καθόλου | 1<br>λίγο | 2<br>αρκετά | 3<br>πολύ | 4<br>πάρα πολύ |
|--|--------------|-----------|-------------|-----------|----------------|
| 1. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;  |              |           |             |           |                |
| 2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου σας παρέχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην τάξη σας; |              |           |             |           |                |
| 3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου το λεξιλόγιο κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα της Γλώσσας;            |              |           |             |           |                |
| 4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα κείμενα που ακούν ή διαβάζουν;                         |              |           |             |           |                |
| 5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες;  |              |           |             |           |                |
| 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το λεξιλόγιο συνδέεται με την ανάπτυξη της γραφής στα παιδιά;  |              |           |             |           |                |
| 7. Σε ποιο βαθμό η διδασκαλία  |              |           |             |           |                |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| του λεξιλογίου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε θέματα γραπτού λόγου;  |  |  |  |  |  |
| 8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας απολαμβάνουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου όταν αυτή πραγματοποιείται στην τάξη;   |  |  |  |  |  |
| 9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται στους/στις νηπιαγωγούς σε θέματα Γλώσσας δίνουν έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη και τη διδασκαλία του λεξιλογίου; |  |  |  |  |  |
| 10. Σε ποιο βαθμό οι απορίες των παιδιών αποτελούν παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το ποιες λέξεις θα τους διδάξετε;  |  |  |  |  |  |
| 11. Σε ποιο βαθμό η υποψία σας ότι μπορεί τα παιδιά να μην ξέρουν μια λέξη αποτελεί παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το να την επιλέξετε και να τη διδάξετε;   |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>12. Σε ποιο βαθμό η εκτίμησή σας ότι μια λέξη είναι σημαντική για την κατανόηση του κειμένου που διαβάζετε στα παιδιά αποτελεί παράγοντα που σας καθοδηγεί ως προς το να την επιλέξετε και να τη διδάξετε;</p>  |  |  |  |  |  |
| <p>13. Σε ποιο βαθμό τα διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης αποτελούν παράγοντας που σας καθοδηγεί ως προς το ποιες λέξεις θα επιλέξετε από το κείμενο που διαβάζετε</p>  |  |  |  |  |  |
| <p>14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την άμεση διδασκαλία η οποία στοχεύει στην άμεση εκμάθηση του λεξιλογίου και δίνει έμφαση σε τεχνικές, οι οποίες διδάσκουν άμεσα και με σαφήνεια το λεξιλόγιο στα παιδιά</p>   |  |  |  |  |  |
| <p>15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την έμμεση διδασκαλία η οποία στοχεύει στη συμπτωματική μάθηση και επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, χωρίς όμως να παρατηρείται εσκεμμένη διακοπή της δραστηριότητας για την προμελετημένη διδασκαλία</p> |  |  |  |  |  |

|                          |  |  |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|--|--|
| της σημασίας των λέξεων; |  |  |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|--|--|

**Β. μέρος. Συχνότητα εφαρμογής πρακτικών σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου**

| Ερωτήσεις  |           |             |            |                    |                         |
|--|-----------|-------------|------------|--------------------|-------------------------|
|  | 0<br>Ποτέ | 1<br>Σπάνια | 2<br>Συχνά | 3<br>Πολύ<br>συχνά | 4<br>Πάρα πολύ<br>συχνά |
| 1. Πόσο συχνά διδάσκετε λεξιλόγιο στην τάξη σας;   |           |             |            |                    |                         |
| 2. Πόσα συχνά χρησιμοποιείτε τις διδακτικές συζητήσεις που πραγματοποιείτε για την επεξεργασία διαφόρων θεμάτων στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά; |           |             |            |                    |                         |
| 3. Πόσα συχνά χρησιμοποιείτε την ανάγνωση των ιστοριών στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά;  |           |             |            |                    |                         |
| 4. Πόσο συχνά οι δραστηριότητες που πραγματοποιείτε σε σχέση με άλλα πλην της Γλώσσας γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου          |           |             |            |                    |                         |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| (πχ Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες κτλ) αποτελούν πλαίσιο για να διδάξετε λεξιλόγιο στα παιδιά;  |  |  |  |  |  |
| 5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τον ορισμό ως τεχνική για να διδάξετε τη σημασία μιας λέξης;   |  |  |  |  |  |
| 6. Πόσα συχνά συνδέετε τη σημασία της λέξης που διδάσκετε με άλλες συνώνυμες ή και αντίθετες λέξεις;  |  |  |  |  |  |
| 7. Πόσα συχνά παρουσιάζετε στα παιδιά διαφορετικές προτάσεις που περιέχουν τη λέξη που τους διδάσκετε;  |  |  |  |  |  |
| 8. Πόσα συχνά παρουσιάζετε στα παιδιά εικόνες ή και πραγματικά αντικείμενα που αναπαριστούν τη σημασία των λέξεων που τους διδάσκετε;                           |  |  |  |  |  |
| 9. Πόσα συχνά διατυπώνετε ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με τις προγενέστερές τους γνώσεις και εμπειρίες; |  |  |  |  |  |
| 10. Πόσα συχνά διατυπώνετε ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με τις πληροφορίες του κειμένου                 |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| που τους διαβάζετε ή του θέματος που αναλύετε;   |  |  |  |  |  |
| 11. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου;  |  |  |  |  |  |
| 12. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να μιμηθούν τη σημασία της λέξης που τους διδάσκετε με κατάλληλες χειρονομίες ή και εκφράσεις προσώπου;                                   |  |  |  |  |  |
| 13. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να <b>αναδιατυπώσουν</b> με δικά τους λόγια τον ορισμό που τους έχετε πει σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου;                        |  |  |  |  |  |
| 14. Πόσα συχνά η μορφολογική ανάλυση/επεξεργασία της λέξης (π.χ ψαρόσουπα = ψάρι και σούπα) χρησιμοποιείται ως πρακτική που συμπληρώνει τη διδασκαλία της σημασίας μιας λέξης; |  |  |  |  |  |
| 15. Πόσα συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να <b>αναδιηγηθούν</b> την ιστορία που τους διαβάσατε με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που τους διδάξατε;                           |  |  |  |  |  |
| 16. Πόσα συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά να δραματοποιήσουν την  |  |  |  |  |  |



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| ιστορία που τους διαβάσατε με σκοπό <b>να χρησιμοποιήσουν</b> τις λέξεις που τους διδάξατε;  |  |  |  |  |  |
| 17. Πόσο συχνά επαναλαμβάνετε την ανάγνωση της ίδιας ιστορίας ως πρακτική για να <b>εμπεδώσουν</b> τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε;  |  |  |  |  |  |
| 18. Πόσα συχνά εμπλέκετε τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων ώστε <b>να εμπεδώσουν</b> τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε;   |  |  |  |  |  |
| 19. Πόσα συχνά εμπλέκετε τα παιδιά σε κατασκευαστικό παιχνίδι ώστε <b>να εμπεδώσουν</b> τη σημασία των λέξεων που τους διδάξατε (π.χ. για τη λέξη 'σπηλιά' τα παιδιά καλούνται να κατασκευάσουν με πηλό μια σπηλιά);   |  |  |  |  |  |
| 20. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τα παιδιά <b>να καταγράψουν με κάποιο τρόπο, π.χ. γράφοντας</b> τη λέξη στο λεξικό ή το αλφαβητάρι της τάξης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στο λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί για να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες; |  |  |  |  |  |