

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα
της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα
στο Γυμνάσιο σήμερα:
Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των
νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής
Διδασκαλίας του Γυμνασίου:
Καταγραφή και ανάλυση των λεξικών λαθών
από μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου

Μαρία Παραδιά* – Σωτήριος Γκλαβάς** –
Ναπολέων Μήτσης*** – Δημήτριος Τζιμώκας****

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μία δειγματοληπτική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Στόχος της έρευνας είναι να δώσει μια εμπειρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει μεθόδων διδασκαλίας του λεξιλογίου, και συγκεκριμένα να επισημάνει τους κυριότερους τύπους λεξικών λαθών που εμφανίζονται σε γραπτά των μαθητών και βάσει αυτών να διερευνήσει πιθανά κενά στη διαδικασία της λεξιλογικής κατάκτησης, να επισημάνει προβλήματα και αδυναμίες, να εντοπίσει τα κυριότερα αίτια και, κατ'

* Πάρεδρος επί θητεία του Π. Ι.

** Σύμβουλος Π. Ι., Φιλολόγος.

*** Καθηγητής Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

**** Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02, Υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας.

επέκταση, να συμβάλει στη βελτίωση των σχετικών προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων. Για την επίτευξη των εν λόγω στόχων διεξήχθησαν μετρήσεις της συχνότητας των λεξικών λαθών των μαθητών συνολικά και ανά τύπο λάθους. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός ότι οι μαθητές αξιοποιούν σε περιορισμένο βαθμό το λεξιλόγιο των σχολικών εγχειριδίων και αφετέρου ότι οι πιο επιρρεπείς σε λεξικά λάθη αλλά και με ισχυρότερη τάση για βελτίωση είναι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη αστικών Γυμνασίων και έχουν γονείς με βασική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική διδασκαλία, σχολικά εγχειρίδια, λεξικά λάθη.

1. Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, ένας από τους βασικότερους στόχους των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία είναι η δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν ένα όσο το δυνατόν ευρύ, λειτουργικό και χρηστικό λεξιλόγιο το οποίο θα αποτελεί τη βάση για την επίτευξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας.

Δικαιολογημένα, επομένως, έχει αναπτυχθεί και στη δική μας χώρα, ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή στη διδακτική πράξη των νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου, ένας έντονος προβληματισμός που συμπεριλαμβάνει και τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από τις επισημάνσεις σε συνέδρια ή δημοσιεύματα σχολικών συμβούλων¹ και εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αναλάβει την εφαρμογή των νέων διδακτικών πακέτων στη σχολική πραγματικότητα.

Παρόλα αυτά όμως, ο βαθμός της συμβολής των νέων διδακτικών πακέτων στη λεξιλογική συγκρότηση των μαθητών δεν έχει ακόμη διερευνηθεί επαρκώς με αποτέλεσμα να αγνοούμε, αν οι μαθητές μας κατακτούν, με τη βοήθεια και των νέων διδακτικών μεθόδων (επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής), ένα επαρκές και λειτουργικό λεξιλόγιο, σχετικό με τη θεματολογία της διδασκόμενης κάθε φορά διδακτικής ενότητας και, προφανώς, ένας από τους βασικούς τρόπους εντοπισμού των κενών και των ελλείψεων της διδασκαλίας είναι η συστηματική καταγραφή, η κατηγοριοποίηση και η παιδαγωγική εκμετάλλευση των λαθών τα οποία εμφανίζονται στα γραπτά των μαθητών μας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο και στόχοι έρευνας

Αν λάβουμε υπόψη τη διαπίστωση της σύγχρονης γλωσσολογίας ότι οι γλώσσες δεν αποτελούν μια απλή αντανάκλαση των σχέσεων που παρατηρούνται στον εξωτερικό κόσμο αλλά ότι καθεμιά απ' αυτές προβαίνει, μέσω του λόγου, σε μια ιδιαίτερη ταξινομία και έκφραση των ποικίλων φαινομένων και όντων που μας περιβάλλουν, μόνο τότε μπορούμε να αντιληφθούμε την ιδιαίτερη σημασία του λεξιλογίου με το οποίο ονομάζουμε τα πράγματα, αλλά και βάζουμε τάξη στο χάος των ερεθισμάτων με το οποίο βρισκόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι. Οι λέξεις είναι τα μόνα μέσα με τα οποία εκφράζουμε οτιδήποτε γνωρίζουμε. Με τις λέξεις χαρακτηρίζουμε, κατηγοριοποιούμε και αντιλαμβανόμαστε αντικείμενα, ενέργειες, δραστηριότητες, ιδέες και συναισθήματα και χωρίς αυτές δεν θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε. Κατά συνέπεια, οι λέξεις, ως φορείς σημασιών, αποτελούν την πρώτη ύλη και το βασικό συστατικό πάνω στο οποίο στηρίζεται και με βάση το οποίο δομείται ο λόγος και από την άποψη αυτή, το λεξιλόγιο αποτελεί, σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα επιστημονική αντίληψη, βασική παράμετρο για την επαρκή χρήση του γλωσσικού κώδικα (Lewis 1993: 95-98) .

Οι ομιλητές μάλιστα γίνονται περισσότερο κατανοητοί, όταν μπορούν να επιλέγουν, μέσα από έναν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, εκείνες που είναι οι πλέον κατάλληλες για τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτόν το μέγιστο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Επομένως, η επαρκής και αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει, από την πλευρά των ομιλητών, την κατοχή ενός διευρυμένου και λειτουργικού λεξιλογίου το οποίο και μόνο αυτό μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην κατανόηση και παραγωγή μηνυμάτων.

Κατά συνέπεια, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγεται το γλωσσικό επίπεδο του λεξιλογίου ως αντικείμενο έρευνας είναι σχετικοί με τη γενικότερη σημασία του λεξιλογίου στη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία κατά το επικοινωνιακό πρότυπο διδασκαλίας αλλά και γιατί, σύμφωνα με τα πρόσφατα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης, η γνώση μιας λέξης συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο, από γλωσσική άποψη, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις και αυτές είναι: η *μορφή*, η *σημασία* και η *χρήση*.

Κατ' αρχάς, κάθε λέξη της γλώσσας διαθέτει *μορφή*. Αυτό σημαίνει ότι απαρτίζεται από μια σειρά φθόγγων ή γραμμάτων (εφόσον πρόκειται για τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο αντίστοιχα), ότι εντάσσεται σε μια μορφολογική κατηγορία (μέρος του λόγου), ότι εμφανίζεται με

διάφορες μορφές (εφόσον πρόκειται για κλιτή λέξη) και ότι, με βάση τη μορφή, αναλαμβάνει συγκεκριμένες λειτουργίες στο πλαίσιο της πρότασης (π.χ. ρήμα, υποκείμενο, αντικείμενο κλπ.). Πιο συγκεκριμένα, η γνώση της μορφής των λέξεων προϋποθέτει τη δυνατότητα της ανάλυσής τους σε μορφήματα (λεξικά, γραμματικά) και της κατηγοριοποίησής τους σε κλιτές, άκλιτες και σύνθετες λέξεις. Πέραν αυτού, στον τομέα της μορφολογίας πρέπει να εντάξουμε και το φαινόμενο της ύπαρξης των μη μονολεκτικών γλωσσικών μονάδων, δηλαδή των συνδυασμών περισσότερων της μιας λέξεων που πραγματώνουν στον συνταγματικό άξονα μια και μόνη σημασία και είναι γνωστές ως *λεξικές φράσεις* ή *πολυλεκτικά σύνθετα*, όπως π.χ. *πολιτικός μηχανικός, νόμος-πλαίσιο, παιδική χαρά, σηκώνω πανιά* (=αποπλέω), *τα βάφω μαύρα* (=απελπίζομαι) κλπ. (Coady-Huckin 1997: 157-73, Gairns – Redman 1995: 33-370).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της λέξης είναι η *σημασία*. Κάθε λέξη της γλώσσας διαθέτει μια ή περισσότερες σημασίες, δηλαδή παραπέμπει ή αναφέρεται σε όντα ή γεγονότα που βρίσκονται έξω απ' αυτήν. Η σημασία συνιστά ένα βασικό χαρακτηριστικό των λέξεων, οι οποίες και συνδέονται μεταξύ τους σε ένα πολύπλοκο δίκτυο αντίστοιχων σχέσεων που ονομάζεται σημασιολογικό και αποτελεί αντικείμενο μελέτης ιδιαίτερου κλάδου της γλωσσολογίας που καλείται σημασιολογία. Οι σημασιολογικές σχέσεις (άρα και οι σημασίες των λέξεων) δημιουργούν πολύπλοκα δίκτυα, γεγονός που επιφέρει πρόσθετες δυσκολίες στην εκμάθηση, άρα και στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, με βάση τις σημασιολογικές κυρίως σχέσεις, οι λέξεις ομαδοποιούνται και ταξινομούνται δημιουργώντας 'πεδία' στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας, δηλαδή στο εσωτερικό του ομιλητή (π.χ. συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα, υπερώνυμα κλπ.) και με τον τρόπο αυτόν, πέραν του ότι αποκτούν σημασία σε ένα πρώτο στάδιο, σταθεροποιούνται στη μνήμη και ανασύρονται εύκολα, όταν πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η διδασκαλία του λεξιλογίου στον εν λόγω τομέα προκύπτουν από τα εξής: α) ότι ένα μεγάλο ποσοστό λέξεων είναι πολύσημες, ότι διαθέτουν δηλαδή περισσότερες της μιας σημασίες, β) ότι ορισμένες λέξεις (οι λεγόμενες κενές ή λειτουργικές) δεν διαθέτουν σημασία αλλά αναλαμβάνουν αποκλειστικά γραμματικό ρόλο, γ) ότι υπάρχουν λέξεις ομώνυμες και δ) ότι πολλές φορές σημειώνεται η λεγόμενη μεταφορική χρήση της σημασίας ορισμένων λέξεων (Hatch - Brown, 1995: 33-46 & 86-114, Gairns - Redman, 1995: 13-43).

Το τρίτο χαρακτηριστικό της λέξης είναι η *χρήση*. Κατέχω μια λέξη σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να αντιλαμβάνομαι, ως ακροατής, τη ση-

μασία της μέσα σε συμφραζόμενα, αλλά και να μπορώ να τη χρησιμοποιώ παραγωγικά στον λόγο μου, ως ομιλητής. Η σωστή όμως χρήση των λέξεων είναι μια δύσκολη υπόθεση, εξαιτίας του γεγονότος ότι κάθε λέξη δεν συνδυάζεται ελεύθερα στον συνταγματικό άξονα με οποιαδήποτε άλλη, αλλά υπάρχουν συνδυαστικοί περιορισμοί (γνωστοί ως περιορισμοί επιλογής) οι οποίοι λειτουργούν αυθαίρετα, δηλαδή δεν υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες και αρχές. Συμπληρωματικά αναφέρεται ότι η ακριβής σημασία των λέξεων δεν είναι απολύτως προκαθορισμένη, αλλά προκύπτει από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται. Πέρα, δηλαδή, από τη συμμετοχή τους στα κάθε είδους 'πεδία' του παραδειγματικού άξονα, διαθέτουν και τη δυνατότητα συνεμφάνισης, με σειρά άλλων λέξεων, στη συνταγματική διάσταση του λόγου, γεγονός που καθορίζει και το τελικό σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Εκτός γλωσσικού περιβάλλοντος, δηλαδή χωρίς αναγωγή στη γλωσσική χρήση, οι λέξεις είναι έννοιες ρευστές, και μόνο όταν ενταχθούν σε συμφραζόμενα αποκτούν συγκεκριμένη σημασία και λειτουργία. Κατά συνέπεια, οι διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει μία και η αυτή λέξη, προκύπτουν από το γλωσσικό περιβάλλον και εσωτερικεύονται μόνο με τη γλωσσική άσκηση, την εμπειρία και τη χρήση (Μήτσης 2004: 121-27, Nation 2001: 60-112).

Η παρούσα έρευνα, δεδομένου και του καθαρά εκπαιδευτικού προσανατολισμού της στοχεύει, μέσω του εντοπισμού και της κατηγοριοποίησης των λαθών, στο να συμβάλει στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει στα ελληνικά Γυμνάσια διδακτικών μεθόδων όσον αφορά την κατάκτηση από τους μαθητές των τριών βασικών επιπέδων της λεξιλογικής γνώσης, της μορφής της σημασίας και της χρήσης του λεξιλογίου (Nation 2001). Επιπλέον, στοχεύει σε μια πρώτη ερμηνεία των εμφανιζόμενων λαθών σε σχέση με δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών που επηρεάζουν τη λεξιλογική τους ανάπτυξη, όπως είναι π.χ. το σχολείο φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η μητρική γλώσσα-εθνική καταγωγή (αν πρόκειται για αλλοδαπό) και το φύλο του μαθητή. Απώτερος στόχος είναι η συμβολή στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου και των αντίστοιχων εγχειριδίων ώστε να καλύπτουν επαρκέστερα και θέματα λεξιλογικής συγκρότησης των μαθητών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, διενεργήθηκε δειγματοληπτική έρευνα² σε δείγμα 216 μαθητών Γυμνασίου που προήλθε από 4 σχολικά συγκροτήματα Γυμνασίων. Το δείγμα Γυμνασίων περιελάμβανε ημερήσια δημόσια συγκροτήματα και ιδιωτικές σχολικές μονάδες. Οι μονάδες προέρχονταν τόσο από την Αττική όσο και από την επαρχία. Το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχεται συνολικά στους 216, από τους οποίους οι 86 (39,8%) φοιτούσαν στο 46ο Γυμνάσιο Αθηνών, οι 21 (9,7%) στο 6ο Γυμνάσιο Γαλασίου, οι 55 (25,5%) στο Γυμνάσιο Μαντουδίου Ευβοίας και οι 54 (25%) στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αυγουλέα.

Μέθοδος συγκέντρωσης του γλωσσικού υλικού

Για τη συλλογή του γλωσσικού υλικού ακολουθήθηκε η εξής πολυσταδιακή μεθοδολογία:

1. Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκαν τα παραπάνω σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, έτσι ώστε να εκπροσωπείται τόσο ο αστικός όσο και ο αγροτικός πληθυσμός μαθητών γυμνασίων της χώρας. Επίσης, όπως σημειώθηκε, στην έρευνα συμπεριλήφθησαν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά σχολεία. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν όλες οι τάξεις Γυμνασίου.
2. Στο δεύτερο στάδιο από κάθε τάξη Γυμνασίου του κάθε σχολείου επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία το δείγμα των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά οι 116 (53,7%) των μαθητών επιλέχθηκε από την Α' τάξη, οι 76 (35,2%) από τη Β' τάξη και οι 24 (11,1%) από την Γ' τάξη.
3. Στο τρίτο στάδιο για κάθε τυχαία επιλεγμένο μαθητή, πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία των ΠΓΛ του. Ειδικότερα, συγκεντρώθηκαν όλες οι ΠΓΛ των μαθητών που έχουν παραχθεί στην τάξη μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε διαφορετικό θεματικό κύκλο. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δύο (2) θέματα μέσης δυσκολίας ανά μαθητή που απαιτούσαν διαφορετικό είδος γραφής και αυ-

ξανόμενης δυσκολίας από το πρώτο στο δεύτερο. Οι λόγοι για τους οποίους υιοθετήθηκε αυτή η πρακτική ήταν: α) η άμεση διαθεσιμότητα του προς έρευνα γλωσσικού υλικού, β) το γεγονός ότι αποτελούσε προϊόν της ίδιας της διατεταγμένης διδακτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές Γυμνασίου και γ) το ότι είναι αρκούντως αντιπροσωπευτικό, καθώς σύμφωνα με τους Hughes (2004: 16), Weir (1990: 79) και Jacobs et al. (1981: 15), η επιλογή δυο προσεκτικά διαμορφωμένων θεμάτων είναι ικανοποιητική για την αξιολόγηση του εξεταζόμενου ζητήματος.

Τα θέματα που επιλέχθηκαν, συνολικά έξι (6) τον αριθμό, ήταν κοινά για όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και ανήκαν σε κοινούς θεματικούς κύκλους του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας κάθε γυμνασιακής τάξης. Τα γραπτά κείμενα ψηφιοποιήθηκαν (σε μορφή απλού κειμένου .txt), ώστε να είναι επεξεργάσιμα εν όψει της ποσοτικής ανάλυσης του λεξιλογικού περιεχομένου τους.

4. Στο τέταρτο στάδιο, σε όλες τις ψηφιοποιημένες ΠΓΛ εντοπίστηκαν τα λεξικά λάθη των μαθητών, τα οποία στη συνέχεια καταχωρίστηκαν σε συνδυασμό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών σε ειδική βάση δεδομένων, ώστε να είναι δυνατή η ηλεκτρονική επεξεργασία τους.
5. Στο πέμπτο στάδιο συλλέχθηκαν όλα τα κειμενικά αποσπάσματα των διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων (βιβλίο μαθητή και τετράδιο ασκήσεων) με αφορμή τις οποίες είχαν παραχθεί οι ΠΓΛ των μαθητών.
6. Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των λεξικών λαθών που παρουσιάστηκαν στις μαθητικές ΠΓΛ³.

Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης

Η μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης των συλλεχθέντων δεδομένων για τα λεξικά λάθη από τις μαθητικές ΠΓΛ περιελάμβανε:

1. Εξαγωγή έξι διαφορετικών λεξιλογικών καταλόγων, αντίστοιχα για καθένα από τις έξι (6) διδακτικές ενότητες με τις οποίες σχετίζονται τα κείμενα τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από τους μαθητές,

μέσω του εργαλείου Wordlist του λογισμικού WordSmith Tools (Scott 1996), έκδοση 4 για Windows.

2. Συγκριτικές μετρήσεις μεταξύ ΠΓΛ που παρήχθησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, αλλά από μαθητές της ίδιας τάξης και μεταξύ ΠΓΛ που παρήχθησαν την ίδια χρονική στιγμή, αλλά από μαθητές διαφορετικής τάξης.
3. Επίσης, η μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης περιλάμβανε χρήση του στατιστικού ελέγχου chi square test (χ^2) για να μελετηθεί η συνάφεια μεταξύ των διαφόρων δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Επιπλέον, μεταξύ δύο διαφορετικών δημογραφικών ομάδων μαθητών διενεργήθηκαν συγκριτικές ποσοτικές αναλύσεις με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου Student t-test, ενώ για συγκρίσεις μεταξύ περισσότερων δημογραφικών ομάδων μαθητών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο One way Analysis of Variance (Ανοva). Επίσης, μετρήθηκαν συγκριτικά οι κατανομές των λεξικών λαθών μεταξύ δύο χρονικών στιγμών επί των ιδίων μαθητών με τη χρήση των στατιστικών ελέγχων paired t-test. Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 5\%$ με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, έκδοση 13.0 για Windows.

4. Αποτελέσματα

Αρχικά, περιγράφεται το δείγμα των μαθητών και στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποσοτική ανάλυση των λεξικών λαθών στις μαθητικές ΠΓΛ.

Περιγραφή του δείγματος των μαθητών

Συνολικά 216 μαθητές Γυμνασίου συμμετείχαν στην έρευνα. Από άποψη ποσοστών υπερτερούσαν ελαφρώς τα αγόρια (53,2%) έναντι των κοριτσιών (46,8%). Οι γονείς των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης και ειδικότερα λυκείου σε ποσοστά 75,5% για τον πατέρα και 67,6% για τη μητέρα. Συνολικά, για 2 στα 10 παιδιά τουλάχιστον ένας γονέας είχε ολοκληρώσει τουλάχιστον πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επίσης, όσον αφορά στην εθνικότητα, το 17,1% των μαθητών ήταν αλλο-

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

δαποί, ποσοστό το οποίο εμφανίζει στατιστικά σημαντική άνοδο στο 46ο Γυμνάσιο Αθηνών, όπου άγγιξε το 40% (39,5%, p -value < 0,001).

Από τους 216 μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη ελέχθησαν 344 συνολικά μαθητικές ΠΓΛ ως προς την καταγραφή του πλήθους των λέξεων και τον εντοπισμό του πλήθους των λαθών. Ορισμένοι μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ και άλλοι με δύο ΠΓΛ. Ειδικότερα 88 μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ (40,7%) και 128 μαθητές με δύο ΠΓΛ (59,3%).

Αποτελέσματα όσον αφορά το πλήθος των λέξεων

Με βάση τις στατιστικές μετρήσεις, ο μέσος όρος λέξεων ανά μαθητική ΠΓΛ ήταν 165,9 λέξεις (διάμεσος: 152,0). Το ελάχιστο πλήθος λέξεων ήταν 1 λέξη και το μέγιστο 609 λέξεις (τυπική απόκλιση: 85,1).

Το πλήθος των λέξεων των ΠΓΛ συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με όλες τις δημογραφικές παραμέτρους των μαθητών, όπως καταδεικνύεται στον πίνακα 1. Ειδικότερα, σημαντικά αυξημένο πλήθος λέξεων ΠΓΛ στην Γ' τάξη έναντι των υπολοίπων, στα κορίτσια έναντι των αγοριών, στους μαθητές με πατέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με μητέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με ελληνική εθνικότητα έναντι των αλλοδαπών. Σημαντικά χαμηλότερη παραγωγή λέξεων στις ΠΓΛ είχαν οι μαθητές του 46ου Γυμνασίου Αθηνών έναντι των υπολοίπων.

Πίνακας 1. Στατιστικά πλήθους λέξεων ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών.

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (p -val<0.001)	46ο Γυμν. Αθ.	138,0	6,0	126,2	149,9
	6ο Γυμν. Γαλ.	221,5	19,3	181,3	261,7
	Γυμν. Αυγ.	179,1	7,2	164,8	193,5
	Γυμν. Μαντ.	181,7	10,5	160,7	202,6
Τάξη (p -val<0.001)	A	152,8	6,1	140,8	164,7
	B	153,6	5,0	143,7	163,5
	Γ	275,4	19,0	236,8	314,0

Μαρία Παραδιά – Σωτήριος Γκλαβάς – Ναπολέον Μήτσης – Δημήτριος Τζιμώκας

Φύλο ($p\text{-val} < 0.001$)	Αγόρια	136,8	4,5	127,9	145,7
	Κορίτσια	199,1	7,6	184,1	214,0
Εκπαίδευση πατέρα ($p\text{-val} < 0.001$)	Βασική	115,1	13,0	88,3	141,8
	Μέση	158,9	4,9	149,2	168,6
	Ανώτερη	221,8	12,0	197,7	245,9
Εκπαίδευση μητέρας ($p\text{-val} < 0.001$)	Βασική	121,3	8,9	103,4	139,1
	Μέση	161,4	5,3	151,0	171,9
	Ανώτερη	224,2	11,5	201,3	247,1
Εθνικότητα ($p\text{-val} < 0.001$)	Ελληνική	172,8	5,1	162,8	182,8
	Άλλη	134,7	9,6	115,5	153,9

Στον πίνακα 2 φαίνεται ο συνολικός αριθμός λέξεων όλων των κειμενικών αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων και όλων των μαθητικών ΠΓΛ ανά διδακτική ενότητα:

Πίνακας 2. Συνολικός αριθμός λέξεων ανά διδακτική ενότητα.

Τάξεις - Διδακτικές ενότητες	A - 1	A - 2	B - 1	B - 2	Γ - 1	Γ - 2
Λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια	4.184	2.095	3.452	2.745	3.009	2.930
Λέξεις στις μαθητικές ΠΓΛ	12.360	12.954	8.796	10.681	4.103	5.620

Όπως ήταν επόμενο, το υλικό των μαθητικών κειμένων είναι πιο εκτεταμένο, καθώς το μέσο συνολικό πλήθος των λέξεων σε αυτά ανά διδακτική ενότητα φτάνει τις 9000 λέξεις περίπου, σε αντίθεση με το γλωσσικό υλικό από τα σχολικά εγχειρίδια, του οποίου το μέσο μέγεθος ανά διδακτική ενότητα μόλις ξεπερνά τις 3000 λέξεις.

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης λεξικών λαθών στις μαθητικές ΠΓΛ

Σχετικά με το πλήθος των λαθών που εντοπίστηκαν Σστα μαθητικά κείμενα, το μέσο πλήθος ανά ΠΓΛ ήταν 0,97 λάθη (διάμεσος: 1,0). Η ελάχιστη τιμή ήταν 0 λάθη και η μέγιστη 7 λάθη (τυπική απόκλιση 1,24).

Το πλήθος λαθών στις μαθητικές ΠΓΛ συσχετίζεται ενδεικτικά με το σχολείο μελέτης ($p\text{-value}=0,04$), ενώ σημαντικές συσχετίσεις καταγράφηκαν και με την τάξη ($p\text{-value}<0,001$). Πιο συγκεκριμένα, η Β' τάξη εμφάνισε σημαντικά χαμηλότερο πλήθος λαθών από τις άλλες τάξεις, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Στατιστικά πλήθους λαθών ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών.

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο ($p\text{-val}=0.04$)	46ο Γυμν. Αθ.	1,12	0,11	0,89	1,34
	6ο Γυμν. Γαλ.	0,62	0,18	0,25	0,99
	Γυμν. Αυγ.	0,70	0,11	0,48	0,93
	Γυμν. Μαντ.	1,08	0,13	0,82	1,34
Τάξη ($p\text{-val}<0.001$)	A	1,21	0,10	1,02	1,41
	B	0,56	0,08	0,41	0,72
	Γ	1,33	0,28	0,77	1,89
Φύλο ($p\text{-val}=0.10$)	Αγόρια	0,87	0,09	0,70	1,04
	Κορίτσια	1,09	0,10	0,89	1,29
Εκπαίδευση πατέρα ($p\text{-val}=0.08$)	Βασική	1,44	0,19	1,04	1,84
	Μέση	0,90	0,08	0,75	1,05
	Ανώτερη	1,11	0,17	0,76	1,46
Εκπαίδευση μητέρας ($p\text{-val}=0.08$)	Βασική	1,29	0,20	0,89	1,69
	Μέση	0,88	0,08	0,73	1,02
	Ανώτερη	1,07	0,18	0,71	1,43
Εθνικότητα ($p\text{-val}=0.07$)	Ελληνική	0,91	0,07	0,77	1,06
	Άλλη	1,23	0,18	0,87	1,58

Στη συνέχεια, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η παράμετρος του χρόνου για τη μελέτη του ποσοστού λαθών επί του συνόλου των λέξεων των ΠΓΛ, οι 344 μαθητικές ΠΓΛ που συλλέχθηκαν εντάχθηκαν σε δύο χρονικές κατηγορίες με βάση προσεγγιστικά τη χρονική στιγμή παραγωγής του γραπτού λόγου. Για συνολικά 170 μαθητές συλλέχθηκαν οι αντίστοιχες μαθητικές ΠΓΛ σε κάποια χρονική στιγμή στην αρχή του σχολικού έτους και σε 174 μαθητές συλλέχθηκαν οι αντίστοιχες μαθητικές ΠΓΛ σε κάποια χρονική στιγμή στο τέλος του σχολικού έτους. Για μέρος των μαθητών συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ΠΓΛ και στις δύο χρονικές στιγμές (128 μαθητές).

Σε πρώτο επίπεδο, η ανάλυση του ποσοστού λαθών επικεντρώθηκε σε μαθητικές ΠΓΛ που παρήχθησαν σε παραπλήσιες χρονικές στιγμές. Πιο συγκεκριμένα το μέσο ποσοστό των λαθών επί του συνόλου των λέξεων στην αρχική χρονική στιγμή ήταν 0,83% (διάμεσος: 0,55%), με ελάχιστη τιμή στο 0% και μέγιστη τιμή στο 7.7% (τυπική απόκλιση: 1.22).

Ο δείκτης ποσοστού λεξικών λαθών προς το σύνολο των λέξεων της ΠΓΛ στην αρχική χρονική στιγμή εμφάνισε ισχυρά σημαντική συσχέτιση με όλες τις δημογραφικές παραμέτρους των μαθητών ($p\text{-value} < 0,001$), εκτός από την παράμετρο του φύλου. Ειδικότερα, όπως καταδεικνύεται και στον πίνακα 4, το 46ο Γυμνάσιο Αθηνών εμφάνισε σημαντικά υψηλότερο δείκτη από τα υπόλοιπα σχολεία και η Α΄ τάξη εμφάνισε υψηλότερο ποσοστό λαθών από τις υπόλοιπες τάξεις. Επίσης, το ποσοστό λαθών ήταν σημαντικά υψηλότερο στους μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν βασική εκπαίδευση έναντι εκείνων με πανεπιστημιακή και στους αλλοδαπούς μαθητές έναντι των Ελλήνων μαθητών.

Πίνακας 4. Στατιστικά ποσοστού λαθών προς πλήθος λέξεων ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών-αρχική χρονική στιγμή (Ποσοστό %).

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο ($p\text{-val}=0.02$)	46ο Γυμν. Αθ.	1,13	0,17	0,80	1,45
	6ο Γυμν. Γαλ.	0,55	0,29	0,70	1,79
	Γυμν. Αυγ.	0,48	0,10	0,28	0,68
	Γυμν. Μαντ.	0,57	0,11	0,34	0,80

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

Τάξη (<i>p-val</i> <0.001)	A	1,19	0,15	0,89	1,48
	B	0,35	0,08	0,18	0,51
	Γ	0,50	0,15	0,17	0,83
Φύλο (<i>p-val</i> =0.21)	Αγόρια	0,94	0,16	0,62	1,26
	Κορίτσια	0,71	0,08	0,54	0,87
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	1,82	0,51	0,72	2,93
	Μέση	0,77	0,10	0,57	0,97
	Ανώτερη	0,55	0,11	0,31	0,79
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	1,88	0,40	1,06	2,70
	Μέση	0,64	0,07	0,51	0,78
	Ανώτερη	0,40	0,12	0,15	0,65
Εθνικότητα (<i>p-val</i> <0.001)	Ελληνική	0,62	0,06	0,50	0,74
	Αλβανική	1,59	0,34	0,89	2,28

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι το μέσο ποσοστό των λαθών επί του συνόλου των λέξεων στην τελική χρονική στιγμή ήταν 0,63% (διάμεσος: 0,0%), ελάχιστη τιμή: 0% και μέγιστη τιμή: 7.7% (τυπική απόκλιση: 1.10).

Αντίστοιχες, με την αρχική φάση, δημογραφικές διαφοροποιήσεις στο δείκτη ποσοστού λαθών καταγράφηκαν και στην τελική φάση, σύμφωνα με τον πίνακα 5. Το μέσο ποσοστό λαθών ήταν αυξημένο στους μαθητές με βασική εκπαίδευση γονέων έναντι εκείνων με ανώτερη εκπαίδευση, στους μαθητές της Α΄ τάξης έναντι εκείνων των υπόλοιπων τάξεων και ενδεικτικά αυξημένο στους αλλοδαπούς μαθητές έναντι των Ελλήνων μαθητών.

Πίνακας 5. Στατιστικά ποσοστού λαθών προς πλήθος λέξεων ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών-τελική χρονική στιγμή (Ποσοστό %).

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val=0.02</i>)	46ο Γυμν. Αθ.	0,78	0,21	0,35	1,20
	6ο Γυμν. Γαλ.	0,23	0,07	0,08	0,38
	Γυμν. Αυγ.	0,32	0,06	0,19	0,45
	Γυμν. Μαντ.	0,89	0,15	0,59	1,20
Τάξη (<i>p-val=0.02</i>)	A	0,89	0,16	0,57	1,21
	B	0,42	0,08	0,26	0,58
	Γ	0,39	0,13	0,13	0,66
Φύλο (<i>p-val=0.11</i>)	Αγόρια	0,75	0,14	0,47	1,03
	Κορίτσια	0,48	0,07	0,33	0,63
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val<0.001</i>)	Βασική	1,90	0,66	0,43	3,37
	Μέση	0,55	0,09	0,38	0,72
	Ανώτερη	0,49	0,14	0,21	0,77
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val=0.01</i>)	Βασική	1,29	0,47	0,31	2,27
	Μέση	0,53	0,08	0,38	0,68
	Ανώτερη	0,55	0,13	0,29	0,81
Εθνικότητα (<i>p-val=0.06</i>)	Ελληνική	0,56	0,07	0,42	0,70
	Αλβανική	1,01	0,38	0,22	1,80

Παράλληλα, με βάση τον στατιστικό έλεγχο σύγκρισης των ποσοστών λαθών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών, δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}=0,253$). Χωρίς σημαντικές διαφορές ποσοστού λαθών μεταξύ των χρονικών στιγμών ήταν και τα αποτελέσματα ανά μαθητική τάξη με την εξαίρεση της Α΄ τάξης, όπου οι μαθητές παρουσίασαν ενδείξεις βελτίωσης (μείωσης) του ποσοστού λαθών επί του συνόλου των λέξεων ($p\text{-value}=0,08$ για την Α΄ τάξη, $p\text{-value}=0,48$ για τη Β΄ τάξη και $p\text{-value}=0,86$ για την Γ΄ τάξη). Αντίστοιχες ενδείξεις βελτίωσης εντοπίστηκαν και στις περιπτώσεις των αλλοδαπών μαθητών ($p\text{-value}=0,07$), ενώ χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις ήταν η χρονική σύ-

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

γκριση για τους μαθητές με ελληνική υπηκοότητα (p -value=0,95). Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χρονικών στιγμών στο ποσοστό λαθών ανάλογα με το φύλο ή το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Σε επίπεδο σχολείων, σημαντική ήταν η καταγραφή βελτίωσης στη μονάδα του 46ου Γυμνασίου (p -value=0,03). Οι σχετικοί έλεγχοι παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Σύγκριση μεταξύ αρχικών και τελικών ποσοστών λαθών επί του συνόλου των αντίστοιχων λέξεων (Ποσοστό %).

		Αρχική χρονική στιγμή (μέση τιμή ποσοστού λαθών)	Τελική χρονική στιγμή (μέση τιμή ποσοστού λαθών)
Σχολείο	46 ^ο Γυμν. Αθ. (p -val=0.03)	1,24	0,77
	Γυμν. Αυγ. (p -val=0.41)	0,49	0,38
	Γυμν. Μαντ. (p -val=0.15)	0,57	0,84
Τάξη	A (p -val=0.08)	1,39	1,02
	B (p -val=0.48)	0,34	0,41
	Γ (p -val=0.86)	0,49	0,53
Φύλο	Αγόρια (p -val=0.50)	0,93	0,81
	Κορίτσια (p -val=0.29)	0,69	0,56
Εκπαίδευση πατέρα	Βασική (p -val=0.81)	1,98	1,90
	Μέση (p -val=0.13)	0,75	0,56
	Ανώτερη (p -val=0.51)	0,50	0,71
Εκπαίδευση μητέρας	Βασική (p -val=0.25)	1,88	1,35
	Μέση (p -val=0.16)	0,65	0,51
	Ανώτερη (p -val=0.19)	0,43	0,82
Εθνικότητα	Ελληνική (p -val=0.95)	0,61	0,61
	Αλβανική (p -val=0.07)	1,65	1,00

Ευρήματα-Ανάλυση σχετικής συχνότητας λαθών ανά τύπο λάθους

Με βάση τις 344 μαθητικές ΠΓΛ που μελετήθηκαν καταγράφηκαν τρεις τύποι λαθών. Ο πρώτος τύπος λαθών αφορούσε στα τυπολογικά λάθη (ΤΥΠ) (κατηγορία που αντιστοιχεί γενικά στη μορφή των λέξεων), ο δεύτερος τύπος λαθών σχετιζόταν με λάθη σημασιολογικά λάθη- σύγχυση σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) (που αντιστοιχεί γενικά στη σημασία) και ο τρίτος με λάθη σημασιολογικά -συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) (που αντιστοιχεί γενικά στη χρήση).

Στον πίνακα 7 καταγράφεται η σχετική συχνότητα των τριών τύπων λαθών επί του συνόλου των αντιστοιχών λέξεων καθώς και η σχετική διακύμανση στο σύνολο των ΠΓΛ. Η σχετική συχνότητα για τα τυπολογικά λάθη (ΤΥΠ) ήταν 0,38 ενώ τα σημασιολογικά -συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) 0,23 και για τα σημασιολογικά λάθη-σύγχυση σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) 0,12.

Πίνακας 7. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητας λαθών ανά τύπο λάθους.

Στατιστικά	ΤΥΠ	ΣΗΜ-ΣΓΣ	ΣΗΜ-ΣΝΦ
Σχετική συχνότητα (μέση τιμή)	0,38	0,12	0,23
Σχετική συχνότητα (διάμεσος)	0,00	0,00	0,00
Τυπική απόκλιση	0,90	0,40	0,45

Ειδικότερα σε ότι αφορά στα σημασιολογικά λάθη-σύγχυση σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ), η υποκατηγορία λαθών λανθασμένη επιλογή συνωνύμου (ΛΕΥ) είχε τη μεγαλύτερη σχετική συχνότητα με 0,043 (τυπική απόκλιση: 0,19) ενώ ακολουθούσε η λανθασμένη επιλογή υπερωνύμου αντί υπωνύμου (ΛΕΡ) με 0,040 (τυπική απόκλιση 0,26). Η ιεράρχηση της σχετικής συχνότητας των υποκατηγοριών σημασιολογικών λαθών-σύγχυσης σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) παρουσιάζεται στον πίνακα 8.

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

Πίνακας 8. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητα λαθών ανά υποκατηγορία λαθών για τα λάθη ΣΗΜ-ΣΓΣ.

Υποκατηγορίες λαθών	Σχετική συχνότητα	Τυπική απόκλιση
ΣΗΜ-ΣΓΣ (ΛΕΥ)	0,043	0,19
ΣΗΜ-ΣΓΣ (ΛΕΡ)	0,040	0,26
ΣΗΜ-ΣΓΣ (ΛΕΩ)	0,022	0,13
ΣΗΜ-ΣΓΣ (ΛΕΟ)	0,014	0,20
ΣΗΜ-ΣΓΣ (ΛΕΘ)	0,005	0,05

Σε ότι αφορά στα σημασιολογικά λάθη-συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ), η υποκατηγορία λαθών λανθασμένη επιλογή λεξιλογίου ανάλογα με το είδος λόγου (ΕΛΕ) είχε τη μεγαλύτερη σχετική συχνότητα με 0,095 (τυπική απόκλιση: 0,32), ενώ ακολουθούσε η λανθασμένη επιλογή αφηρημένου συνδυασμού (ΛΕΦ) με 0,062 (τυπική απόκλιση 0,25). Η ιεράρχηση της σχετικής συχνότητας των υποκατηγοριών λαθών σημασιολογικών-συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) παρουσιάζεται στον πίνακα 16.

Πίνακας 9. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητα λαθών ανά υποκατηγορία λαθών για τα λάθη ΣΗΜ-ΣΝΦ.

Υποκατηγορίες λαθών	Σχετική συχνότητα	Τυπική απόκλιση
ΣΗΜ-ΣΝΦ (ΕΛΕ)	0,095	0,32
ΣΗΜ-ΣΝΦ (ΛΕΦ)	0,062	0,25
ΣΗΜ-ΣΝΦ (ΛΕΣ)	0,050	0,21
ΣΗΜ-ΣΝΦ (ΛΠΕ)	0,019	0,09
ΣΗΜ-ΣΝΦ (ΛΕΖ)	0,000	0,00

Η σχετική συχνότητα των τυπολογικών λαθών (ΤΥΠ) διαφοροποιείται σημαντικά με όλες τις δημογραφικές παραμέτρους που μελετήθηκαν, πίνακας 10. Σημαντική υψηλότερη συχνότητα τυπολογικών λαθών (ΤΥΠ)

εμφάνισαν οι μαθητές του 46ου Γυμνασίου, τα αγόρια, οι μαθητές της Α τάξης, οι μαθητές με γονείς βασικής εκπαίδευσης και οι μαθητές με Αλβανική εθνικότητα.

Πίνακας 10. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητα τυπολογικών λαθών ανά δημογραφική ομάδα μαθητών.

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val</i> <0.001)	46ο Γυμν.	0,61	0,10	0,41	0,81
	6ο Γυμν.	0,12	0,06	0,00	0,23
	Γυμν. Αυγ.	0,08	0,03	0,03	0,13
	Γυμν. Μαντ.	0,38	0,08	0,23	0,53
Τάξη (<i>p-val</i> <0.001)	A	0,57	0,09	0,40	0,74
	B	0,18	0,04	0,09	0,27
	Γ	0,18	0,06	0,06	0,31
Φύλο (<i>p-val</i> =0.024)	Αγόρια	0,48	0,08	0,32	0,65
	Κορίτσια	0,26	0,04	0,19	0,34
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	1,25	0,35	0,53	1,97
	Μέση	0,35	0,05	0,25	0,45
	Ανώτερη	0,14	0,04	0,07	0,21
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	1,16	0,24	0,67	1,64
	Μέση	0,25	0,04	0,17	0,32
	Ανώτερη	0,20	0,05	0,11	0,29
Εθνικότητα (<i>p-val</i> <0.001)	Ελληνική	0,25	0,03	0,19	0,32
	Αλβανική	0,95	0,21	0,54	1,36

Από την άλλη όμως μεριά, η σχετική συχνότητα των λαθών κατηγορίας σημασιολογικών λαθών - σύγχυσης σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) δε διαφοροποιείται σημαντικά με κάποια δημογραφική ομάδα μαθητών πέρα από τους μαθητές της Α τάξης όπου εμφανίζουν αυξημένη σχετική συχνότητα συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (*p-value*<0,01), Πίνακας 11.

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

Πίνακας 11. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητας σημασιολογικών λαθών-σύγχυσης σημασιολ. σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) ανά δημογραφική ομάδα μαθητών.

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val</i> =0,35)	46ο Γυμν.	0,14	0,04	0,07	0,21
	6ο Γυμν.	0,02	0,02	-0,02	0,05
	Γυμν. Αυγ.	0,08	0,03	0,03	0,13
	Γυμν. Μαντ.	0,16	0,05	0,06	0,26
Τάξη (<i>p-val</i> <0,01)	A	0,20	0,04	0,12	0,28
	B	0,04	0,01	0,01	0,07
	Γ	0,07	0,03	0,01	0,14
Φύλο (<i>p-val</i> =0,83)	Αγόρια	0,13	0,03	0,06	0,20
	Κορίτσια	0,12	0,03	0,07	0,17
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0,31)	Βασική	0,24	0,10	0,03	0,45
	Μέση	0,11	0,03	0,06	0,16
	Ανώτερη	0,13	0,04	0,04	0,21
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val</i> <0,56)	Βασική	0,18	0,08	0,01	0,34
	Μέση	0,12	0,02	0,07	0,16
	Ανώτερη	0,10	0,04	0,02	0,18
Εθνικότητα (<i>p-val</i> <0,40)	Ελληνική	0,11	0,02	0,07	0,16
	Αλβανική	0,16	0,07	0,03	0,29

Αντίστοιχα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών ομάδων μαθητών σε ότι αφορά σε λάθη σημασιολογικά-συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12. Στατιστικά μεγέθη σχετικής συχνότητας σημασιολογικών λαθών-συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) ανά δημογραφική ομάδα μαθητών.

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val=0,77</i>)	46ο Γυμν.	0,25	0,05	0,16	0,34
	6ο Γυμν.	0,14	0,05	0,04	0,25
	Γυμν. Αυγ.	0,22	0,04	0,15	0,30
	Γυμν. Μαντ.	0,21	0,04	0,13	0,29
Τάξη (<i>p-val<0.07</i>)	A	0,28	0,04	0,20	0,36
	B	0,17	0,03	0,11	0,23
	Γ	0,18	0,05	0,09	0,27
Φύλο (<i>p-val=0.54</i>)	Αγόρια	0,24	0,04	0,16	0,31
	Κορίτσια	0,21	0,03	0,15	0,27
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val<0.22</i>)	Βασική	0,37	0,17	0,02	0,71
	Μέση	0,21	0,02	0,16	0,26
	Ανώτερη	0,25	0,05	0,14	0,35
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val<0.42</i>)	Βασική	0,29	0,10	0,10	0,49
	Μέση	0,22	0,03	0,17	0,27
	Ανώτερη	0,19	0,04	0,10	0,27
Εθνικότητα (<i>p-val<0.54</i>)	Ελληνική	0,22	0,02	0,17	0,26
	Αλβανική	0,26	0,08	0,09	0,42

Ευρήματα-Ανάλυση σχετικής συχνότητας λαθών ανά τύπο λαθών και χρονική περίοδο

Τόσο την πρώτη χρονική περίοδο όσο και τη δεύτερη, τα τυπολογικά λάθη (ΤΥΠ) εμφανίζουν την υψηλότερη σχετική συχνότητα (0,44 και 0,32 αντίστοιχα). Ακολουθούν τα σημασιολογικά λάθη -συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ) (0,28 και 0,17 αντίστοιχα) και τα σημασιολογικά λάθη-σύγχυση σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) (0,12 και 0,13 αντίστοιχα). Σε ότι αφορά στη σύγκριση της μεταβολής στο χρόνο επί όσων περιπτώσεων είχαν

Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα

μετρήσεις και στις δύο χρονικές στιγμές δε διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική μεταβολή στα τυπολογικά λάθη (ΤΥΠ) και στα σημασιολογικά λάθη-σύγχυση σημασιολ. σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) (p-values 0,64 και 0,47 αντίστοιχα) ενώ οριακά σημαντική μείωση καταγράφεται στους τύπους λαθών ΣΗΜ-ΣΝΦ (p-value=0.04), Πίνακας 13.

Πίνακας 13. Σχετική συχνότητα ανά τύπο λαθών και χρονική περίοδο.

Τύπος Λαθών	1η Περίοδος		2η Περίοδος	
	Σχετική Συχνότητα (Μέση Τιμή)	Τυπική Απόκλιση	Σχετική Συχνότητα (Μέση Τιμή)	Τυπική Απόκλιση
ΤΥΠ (p-val=0.64)	0,44	0,82	0,32	0,96
ΣΗΜ-ΣΓΣ (p-val=0.47)	0,12	0,37	0,13	0,43
ΣΗΜ-ΣΝΦ (p-val=0.04)	0,28	0,54	0,17	0,32

Σε ότι αφορά στις υποκατηγορίες σημασιολογικών λαθών-σύγχυσης σημασιολογικών σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ), οι λανθασμένες επιλογές υπερωνύμου αντί υπωνύμου (ΛΕΡ) εμφάνισαν την υψηλότερη σχετική συχνότητα στην 1η περίοδο ενώ οι λανθασμένες επιλογές συνωνύμου (ΛΕΥ) την υψηλότερη στη 2η περίοδο με στατιστικά σημαντική αύξηση από την 1η περίοδο (p-value=0,03). Δεν καταγράφηκε άλλη σημαντική μεταβολή στο χρόνο μεταξύ των υποκατηγοριών σημασιολογικών λαθών-σύγχυσης σημασιολ. σχέσεων (ΣΗΜ-ΣΓΣ) Πίνακας 8.

Σε ότι δε αφορά στις υποκατηγορίες σημασιολογικά λαθών -συνεμφάνισης (ΣΗΜ-ΣΝΦ), οι λανθασμένες επιλογές λεξιλογίου ανάλογα με το είδος λόγου (ΕΛΕ) εμφάνισαν και στις δύο χρονικές περιόδους την υψηλότερη σχετική συχνότητα (0,13 και 0,07 αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική μείωση εμφάνισαν μόνο τα λάθη της υποκατηγορίας λανθασμένης επιλογής λέξεων που καθορίζονται σημασιολογικά (ΛΕΣ) από 0,07 σε 0,03 (p-value=0.01) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Σχετική συχνότητα ανά υποκατηγορίες τύπων λαθών ΣΗΜ-ΣΓΣ & ΣΗΜ-ΣΝΦ.

Τύπος Λαθών	1η Περίοδος		2η Περίοδος	
	Σχετική Συχνότητα (Μέση Τιμή)	Τυπική Απόκλιση	Σχετική Συχνότητα (Μέση Τιμή)	Τυπική Απόκλιση
ΛΕΘ (p-val=0.16)	0,01	0,07	0,00	0,00
ΛΕΟ (p-val=0.38)	0,00	0,06	0,02	0,27
ΛΕΥ (p-val=0.03)	0,03	0,12	0,06	0,23
ΛΕΡ (p-val=0.54)	0,05	0,30	0,03	0,21
ΛΕΩ (p-val=0.65)	0,03	0,17	0,02	0,09
ΛΕΦ (p-val=0.82)	0,07	0,28	0,06	0,21
ΛΕΖ (p-val=1.00)	0,00	0,00	0,00	0,00
ΛΕΣ (p-val=0.01)	0,07	0,27	0,03	0,13
ΛΠΕ (p-val=0.45)	0,01	0,07	0,02	0,10
ΕΛΕ (p-val=0.21)	0,13	0,40	0,07	0,20

5. Συζήτηση - συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τα λεξικά λάθη συνοψίζονται ως εξής:

Όσον αφορά στα αποτελέσματα των μετρήσεων των λεξικών λαθών στις μαθητικές ΠΓΛ, μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους παρουσιάζει είτε καθόλου είτε ένα λεξικό λάθος, ενώ είναι πολύ λιγότερες οι ΠΓΛ που παρουσιάζουν από τρία έως 7 το ανώτερο λεξικά λάθη. Προφανώς, το μικρό ποσοστό λαθών οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου λέξεις που έχουν κατακτήσει ήδη σε ικανοποιητικό ή σχεδόν ικα-

νοποιητικό βαθμό, αφού πρόκειται για κείμενα των οποίων το θεματικό περιεχόμενο τους είναι ήδη γνωστό.

Σχετικά δε με το δημογραφικό προφίλ των μαθητών που παρουσιάζουν τα περισσότερα λάθη στις ΠΓΛ, αυτό συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά: Σχολείο: σε αστικό περιβάλλον (46ο Γυμνάσιο Αθηνών), Τάξη: Α΄, Μορφωτικό επίπεδο γονέων: βασική εκπαίδευση, Εθνικότητα: αλλοδαπός. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τις προσδοκίες μας για τη γλωσσική συμπεριφορά της συγκεκριμένης δημογραφικής ομάδας μαθητών, εκτός από τον παράγοντα του τόπου, καθώς το αστικό περιβάλλον αναμένεται να δίνει περισσότερα ερεθίσματα τυπικής γλώσσας και επομένως να μην συμβάλλει σε τέτοιο βαθμό στην εμφάνιση λεξικών λαθών. Ωστόσο όμως, φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μια σειρά παραγόντων που επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών όπως: το μορφωτικό επίπεδο της πλειοψηφίας των γονέων και η ύπαρξη ενός σχετικά σημαντικού ποσοστού αλλοδαπών μαθητών, σε συνδυασμό με τα συνήθη προβλήματα ενός σύγχρονου αστικού περιβάλλοντος που δεν δημιουργεί προϋποθέσεις για επαφές και επικοινωνία μεταξύ των ατόμων της περιοχής. Η παρουσία επίσης των ανωτέρω παραγόντων, επιβεβαιώνει (σε επίπεδο εμφάνισης λεξικών λαθών) τις σχετικές θεωρίες για τη χρήση περιορισμένου κώδικα από την πλευρά των μαθητών εκείνων που διαβιώνουν σε μειονεκτικά από γλωσσική άποψη περιβάλλοντα (Μήτσης 1996.....)

Σχετικά, τώρα, με το αν υπήρξε κάποια αξιοσημείωτη μεταβολή μεταξύ ΠΓΛ σε αρχική χρονική στιγμή και ΠΓΛ σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή της σχολικής χρονιάς, οι μόνες περιπτώσεις που παρουσίασαν βελτίωση ήταν οι μαθητές της Α΄ τάξης, οι μαθητές του 46ου Γυμνασίου Αθηνών και οι αλλοδαποί. Είναι αξιοσημείωτο ότι και οι τρεις αυτές δημογραφικές ομάδες ταυτίζονται με τα τρία από τα τέσσερα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα του πιο «αδύναμου μαθητή». Το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύει ότι μεταξύ των μαθητών με υψηλότερη συχνότητα λεξικών λαθών υπάρχουν πιο ισχυρές τάσεις βελτίωσης από ό,τι στους μαθητές με χαμηλότερες συχνότητες λαθών στις ΠΓΛ τους.

Σχετικά με τις μετρήσεις ανά τύπο λεξικών λαθών παρατηρείται ότι τόσο την πρώτη χρονική περίοδο όσο και τη δεύτερη, τα τυπολογικά λάθη εμφανίζουν την υψηλότερη σχετική συχνότητα σε σχέση με τα σημασιολογικά λάθη-συνεμφάνισης και τα σημασιολογικά λάθη-σύγχυσης σημασιολογικών σχέσεων. Ένα σημαντικό ποσοστό τυπολογικών λαθών (ΤΥΠ) οφείλεται πιθανότατα όχι σε άγνοια της λέξης αλλά σε αδυναμία

σωστής χρήσης των γραφημάτων, πράγμα που απαιτεί άσκηση και στη σωστή γραφή των λέξεων. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η εμφάνιση σημαντικού ποσοστού λαθών στην υποκατηγορία λανθασμένη επιλογή λεξιλογίου ανάλογα με το είδος λόγου (κατηγορία σημασιολογικά λάθη συνεμφάνισης) συνεπάγεται κάποιας μορφής ανεπάρκεια στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, πράγμα που απαιτεί έναν περισσότερο επικοινωνιακό προσανατολισμό στη διδασκαλία της. Επίσης, θα ανέμενε κανείς ότι η σχετική συχνότητα λαθών κατηγορίας σημασιολογικών λαθών – σύγχυσης σημασιολογικών σχέσεων θα παρουσίαζε αυξημένο ποσοστό στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι δεν θα είχαν αναπτύξει επαρκώς το σημασιολογικό σύστημα της Ελληνικής. Η απουσία, ωστόσο, ενός αυξημένου ποσοστού μπορεί να σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα και, επομένως, διαθέτουν περίπου τα ίδια δεδομένα με τους Έλληνες μαθητές που ζουν σε μειονεκτικά από γλωσσική άποψη περιβάλλοντα.

Το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανωτέρω έρευνα είναι ότι υπάρχουν ορισμένες ομάδες μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα στον λεξιλογικό τομέα, άρα και στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και οι ομάδες αυτές είναι οι εξής: τα παιδιά οικογενειών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι αλλοδαποί και οι μαθητές που διαβιώνουν σε προβληματικά εν πολλοίς αστικά περιβάλλοντα. Είναι φυσικό ότι στις κατηγορίες αυτές πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντισταθμίσουν με την πάροδο του χρόνου τα ελλείμματα που εμφανίζουν στη χρήση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η διαπίστωση ότι οι ομάδες αυτές δείχνουν πιο ισχυρές τάσεις βελτίωσης από τους υπόλοιπους μαθητές είναι πολύ παρήγορη και, αν υπάρξει κατάλληλη εκμετάλλευση του γεγονότος, είναι δυνατόν, με την προσαρμογή του μαθήματος στα συγκεκριμένα δεδομένα και με την υιοθέτηση της χρήσης ατομοκεντρικής και, ταυτόχρονα, επικοινωνιακής μεθόδου είναι δυνατόν να φτάσουν ή, τουλάχιστον, να προσεγγίσουν το μέσο επίπεδο επίδοσης των παιδιών της ηλικίας τους.

Στην προσπάθεια αυτή είναι φυσικό ότι θα δίνεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου ιδιαίτερη έμφαση, αφού οι λέξεις θεωρείται σήμερα ότι αποτελούν τη βάση του γλωσσικού φαινομένου και η κατοχή τους συνιστά προϋπόθεση για την επίτευξη επαρκούς επικοινωνίας.

Σχετικά δε με την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους πρέπει να σημειώσουμε τα ακόλουθα:

Σύμφωνα με τις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας των ημερών

μας, η εμφάνιση λαθών δεν θεωρείται πλέον αρνητικό φαινόμενο αλλά αντιμετωπίζεται ως μοναδική ευκαιρία, ως παράθυρο που οδηγεί κατευθείαν στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Τα λάθη βοηθούν τον διδάσκοντα να σχηματίσει σαφή αντίληψη, όχι μόνον για τον βαθμό κατάρκτησης των γλωσσικών δομών και την αποτελεσματικότητα της χρησιμοποιούμενης διδακτικής μεθόδου, αλλά επίσης για τη μαθησιακή πορεία, την πρόοδο, τα κενά, τις προσπάθειες που καταβάλλουν και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία κατάρκτησης της γλώσσας. Επομένως, τα λάθη κρίνονται σήμερα ως ευεργετικές ενδείξεις που μας καθοδηγούν στο να λαμβάνουμε τα κατάλληλα μέτρα και να κινούμαστε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Από το άλλο μέρος οφείλουμε να καταστήσουμε τη διόρθωση των λαθών αναπόσπαστο τμήμα της πορείας διδασκαλίας και, γενικότερα, της διδακτικής διαδικασίας στην οποία θα συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι οι μαθητές μας (με αυτοδιόρθωση ή ετεροδιόρθωση). Η ενεργός ανάμειξη κεντρίζει το ενδιαφέρον, αναπτύσσει τον προβληματισμό και οξύνει το γλωσσικό τους αισθητήριο, παρέχοντας με τον τρόπο αυτόν μια ουσιαστική συνεισφορά στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας. Αλλά και ο διδάσκων ωφελείται πολλαπλώς από τον σύγχρονο τρόπο διόρθωσης, γιατί αυτή η συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία τον πληροφορεί ανά πάσα στιγμή για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η τάξη του και, επομένως, είναι σε θέση να προβεί στις αναγκαίες βελτιώσεις, τροποποιήσεις και αναθεωρήσεις.

Σημειώσεις

1. Βλ. ενδεικτικά τα εκπαιδευτικά περιοδικά «Φιλολογική» (τχ. 97, 98), «Σεμινάριο» (τχ. 35) και «Νέα Παιδεία» (τχ. 119).
2. Σχετικά με τις αρχές της δειγματοληψίας και της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων βλ. Wray & Bloomer 2006.
3. Για θέματα σχετικά με τα λεξικά λάθη βλ. Μήτσης 1998:191, Ξυδόπουλος 2004, James 1998.

Βιβλιογραφία

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003) Φ.Ε.Κ. 303/ τεύχ. β', 13-3-2003, σ. 3778-3794, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gairns, R. and Redman, S. (1995), *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2004). *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English Composition Program*. Rowley, MA: Newbury House.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London & New York: Longman.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing* 19(1), 57-84.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης – Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2004). Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη; Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 9-11 Μαΐου 2003*. Θεσσαλονίκη: Επιτροπή έκδοσης πρακτικών, 519-530.
- Scott, M. 1996. *WordSmith Tools* [computer software]. Oxford, Oxford University Press.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.