

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάρκτησης

(σσ. 177-195)

Μαρία Αντωνίου

1. Άμεση και έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου

Ως μαθητές ξένων γλωσσών όλοι θα έχουμε παρατηρήσει το εξής φαινομενικά παράδοξο: «πολλές από τις λέξεις που έχουμε διδαχθεί δεν τις θυμόμαστε, ενώ τελικά γνωρίζουμε πολύ περισσότερες λέξεις από αυτές που διδαχθήκαμε». Αυτή η παρατήρηση υποδεικνύει αφ' ενός ότι η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου δεν είναι πάντα αποτελεσματική και αφ' ετέρου ότι δεν είναι ο μόνος τρόπος για την εκμάθησή του.

Ποιοι είναι λοιπόν οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουμε λέξεις;

Σε ποιες περιπτώσεις τους χρησιμοποιούμε;

Πώς μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί;

Γενικά υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης του λεξιλογίου: η **άμεση** και η **έμμεση**. Η πρώτη αφορά στην **εμπρόθετη / εστιασμένη** διδασκαλία και εκμάθησή του (**intentional / explicit learning**) (Nation (2001:120,232-3), Schmitt (2000:116, 146-149)) κατά την οποία η προσοχή μας επικεντρώνεται στη γλώσσα και αποσκοπούμε στην εκμάθηση λέξεων, ενώ η δεύτερη αφορά στη **μη εστιασμένη** εκμάθησή του (**incidental learning**) (Nation 2001:120, 232-3, Schmitt 2000:116), δηλαδή στην εκμάθηση λέξεων κατά την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου ενώ το ενδιαφέρον και η προσοχή μας εστιάζεται στο μήνυμα και όχι στη γλώσσα. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο κατακτάμε όχι μόνο το λεξιλόγιο αλλά και τη γλώσσα στο σύνολό της ως φυσικοί ομιλητές.

Σύμφωνα με τον Nation (2001:232) ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει τόσο την άμεση / εστιασμένη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν τη μη εστιασμένη εκμάθησή του γιατί καθένας από τους δύο τρόπους μπορεί να

καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Στους αρχάριους, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μέχρι να αποκτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο που θα τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν και να κατανοούν τις άγνωστες λέξεις που θα συναντούν στα κείμενα. Επίσης, αν θέλουμε να διδάξουμε ειδικό λεξιλόγιο ή λεξιλόγιο από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, η άμεση διδασκαλία μάς επιτρέπει να το πετύχουμε με τον ταχύτερο δυνατό τρόπο. Γενικότερα, η άμεση διδασκαλία προσφέρεται για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου και περιορισμένου αριθμού λέξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Από την άλλη η έμμεση / μη εστιασμένη εκμάθηση είναι εξίσου απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας γιατί βελτιώνει την ποιότητα της λεξικής γνώσης. Αν λάβουμε υπόψη μας όλες τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης και την πολυπλοκότητά της (Carter & McCarthy 1988, Nation 1990, Henriksen 1999, Schmitt 2000), καθώς και το γεγονός ότι η κατάκτησή της είναι μια αθροιστική και σταδιακή διαδικασία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η άμεση διδασκαλία μπορεί να καλύψει μόνο ορισμένες παραμέτρους της (Nagy 1997:64-83). Ακόμη και η σημασία που είναι από τα πιο πρόσφορα για διδασκαλία στοιχεία δεν μπορεί να κατακτηθεί εξ ολοκλήρου με άμεση διδασκαλία γιατί θα ήταν σχεδόν αδύνατο και υπερβολικά χρονοβόρο να παρουσιάσουμε και να εξασκήσουμε όλες τις δημιουργικές χρήσεις μιας λέξης. Από την άλλη η έμμεση εκμάθηση για να είναι αποτελεσματική απαιτεί πολύ χρόνο και μεγάλη έκθεση σε κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω. Γι' αυτό και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου και δεν αποκλείουν, αλλά συμπληρώνουν η μία τη χρήση της άλλης (Schmitt 2000:120-123).

Θα ακολουθήσει αναλυτικότερη αναφορά στις δύο προσεγγίσεις με έμφαση κυρίως σε θέματα που αφορούν στο πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητά τους.

1.1. Άμεση διδασκαλία – Εστιασμένη εκμάθηση του λεξιλογίου

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που πρέπει να απαντήσουμε όταν επιλέξουμε την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι *πώς θα εξηγήσουμε τη σημασία των λέξεων*. Γενικά μπορούμε να διακρίνουμε τις τεχνικές σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Nation 1990:51 με αλλαγές):

A. τεχνικές με τις οποίες δείχνουμε τι σημαίνει η λέξη (διασημειωτική προσέγγιση)

με τη χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως:

- αντικείμενα
- εικόνες

- φωτογραφίες
- σκίτσο /διάγραμμα / ζωγραφική στον πίνακα.
- χειρονομίες και μιμική

B. τεχνικές με τις οποίες εξηγούμε μελόγια τι σημαίνει η λέξη:

1. στη *μητρική* γλώσσα των μαθητών ή σε μια άλλη γλώσσα που γνωρίζουν (διαγλωσσικός ορισμός)
2. στη *γλώσσα-στόχο* (ενδογλωσσικός ορισμός)
 - με αναλυτικό ορισμό της λέξης στη γλώσσα-στόχο
 - με συνώνυμες λέξεις
 - δίνοντας τη λέξη μέσα σε πρόταση που αποκαλύπτει τη σημασία της

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε τεχνικής

A. Τα πραγματικά αντικείμενα (realia), οι εικόνες, τα διαγράμματα, οι χειρονομίες θεωρούνται ως ο πιο έγκυρος τρόπος για να εξηγήσουμε τη σημασία μιας λέξης. Το βασικό πλεονέκτημα της εν λόγω τεχνικής είναι ότι οι μαθητές βλέπουν μια πραγμάτωση της σημασίας και αυτό ενισχύει τις πιθανότητες να τη θυμούνται καθώς η σύνδεση μορφής και σημασίας είναι περισσότερο βιωματική. Ωστόσο υπάρχουν και αρκετά μειονεκτήματα στη διασημειωτική προσέγγιση γιατί

1. δεν προσφέρεται για όλες τις λέξεις, όπως πχ για τις αφηρημένες έννοιες (δεν μπορούμε εύκολα να εξηγήσουμε με αυτή την τεχνική λέξεις, όπως: ευτυχώς, ιδεολογία, ευάλωτος, έννοια, αναλογία, εντύπωση, ενημερώνω, αποτελούμαι κτλ)
2. είναι έμμεσος τρόπος και γι' αυτό υπάρχει κίνδυνος παρανόησης ή μη απόδοσης της υποκειμένης έννοιας της λέξης.

Γι' αυτό η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για συγκεκριμένες σημασίες λέξεων και μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική αν συνδυαστεί με κάποιο ορισμό της λέξης ώστε να επιτύχουμε αυτό που ονομάζουμε διπλή κωδικοποίηση (dual encoding), δηλαδή και οπτική και ταυτόχρονα γλωσσολογική αποθήκευση στη μνήμη.

Επίσης επειδή τα αντικείμενα και οι εικόνες συχνά περιλαμβάνουν πολλές λεπτομέρειες, θα πρέπει να δώσουμε αρκετά παραδείγματα ώστε οι μαθητές να προσδιορίσουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έννοιας ή να συνοδεύουμε το αντικείμενο ή την εικόνα με εστιασμένη πληροφορία.

B. λεκτική εξήγηση

1. στη μητρική

H μετάφραση στη μητρική είναι ίσως η πιο γρήγορη, απλή και εύκολη μέθοδος για να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία μιας λέξης, ωστόσο έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της:

- α) προϋποθέτει ότι οι μαθητές σε μία τάξη έχουν την ίδια μητρική ή ότι ο δάσκαλος γνωρίζει τη μητρική των μαθητών, κάτι που δεν ισχύει πάντα

- β) είναι έμμεσος τρόπος, απομακρύνει τους μαθητές από τη γλώσσα-στόχο
- γ) ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής και μειώνει τον χρόνο που διατίθεται για τη γλώσσα-στόχο
- δ) ενισχύει την ιδέα ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις λέξεις της μητρικής και της γλώσσας-στόχου και μπορεί να οδηγήσει στην αρνητική μεταφορά στοιχείων.

2. στη γλώσσα-στόχο

Τα μειονεκτήματα των προηγούμενων τεχνικών είναι πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής. Είναι άμεσος τρόπος, μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε τη γλώσσα-στόχο αλλά προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο για να κατανοήσουν τον ορισμό και ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δώσει έναν καλό ορισμό.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εξηγήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη γλώσσα-στόχο. Οι πιο βασικοί σύμφωνα με τους Richards & Taylor (1992), όπως αναφέρονται στον Nation (2001:90), είναι οι ακόλουθοι:

Συνώνυμο	‘όμορφος’ σημαίνει ‘ωραίος’
Αντίθετο	‘νέος’ σημαίνει ‘όχι γέρος’
Αναλυτικός ορισμός	το X είναι ένα Ψ το οποίο ...
Ταξινομικός ορισμός	το ‘φθινόπωρο’ είναι μια εποχή
Ορισμός με παράδειγμα	‘έπιπλο’ είναι ο καναπές, η καρέκλα κτλ
Λειτουργικός ορισμός	το ‘μολύβι’ το χρησιμοποιούμε για να γράφουμε
Γραμματικός ορισμός	‘χειρότερος’ – συγκριτικός του κακός
Συσχετιστικός ορισμός	‘κίνδυνος’ – η ζωή του δεν προστατεύθηκε
Κατηγοριακός ορισμός	‘η οικογένεια’ – μια ομάδα ανθρώπων

Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία μιας λέξης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα εξής (Nation 2001:90-2):

1. Θα πρέπει να δίνουμε όσο μπορούμε πιο σαφείς, απλές και σύντομες εξηγήσεις της σημασίας. Οι μεγάλοι, περίπλοκοι και επιτηδευμένοι ορισμοί προκαλούν σύγχυση. Στην πρώτη επαφή με τη λέξη δεν πρέπει να δίνουμε πάρα πολλές πληροφορίες προκειμένου να καλύψουμε πολλές πτυχές της λεξικής γνώσης. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η κατάκτηση των λέξεων είναι μια σταδιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό να βάλουμε τα σωστά θεμέλια της λεξικής γνώσης ξεκινώντας τη διαδικασία με έναν ξεκάθαρο τρόπο χωρίς να προκαλέσουμε σύγχυση.
2. Πολύ σημαντικό επίσης είναι στις περιπτώσεις πολύσημων λέξεων να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στην υποκείμενη σημασία από την οποία θα μπορούσαν να εξαχθούν και οι υπόλοιπες. Θα πρέπει να μπορούν

- οι μαθητές να συσχετίζουν κάθε νέα σημασία / χρήση της λέξης με τις προηγούμενες βρίσκοντας τα κοινά τους χαρακτηριστικά.
3. Να επιστούμε την προσοχή των μαθητών σε λέξεις που έχουν ξανασυναντήσει. Αυτό δυναμώνει και εμπλουτίζει την προηγούμενη γνώση.
 4. Να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τους ορισμούς των λέξεων μέσα σε κείμενο -ένθετους και εισαγωγικούς (lexical familiarization).
 5. Να δίνουμε προτεραιότητα σε ορισμένες πτυχές της λεξικής γνώσης κάθε φορά ανάλογα με τους στόχους μας και τις συνθήκες. Στην απόφασή μας θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και το μαθησιακό φορτίο της λέξης.
 6. Δεδομένου ότι η κατανόηση δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εκμάθηση θα πρέπει να βοηθάμε τους μαθητές όχι μόνο να κατανοούν τις λέξεις αλλά και να διατηρούν τη λεξική γνώση. Ο τρόπος με τον οποίο εξηγούμε μια λέξη μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την κατανόηση αλλά και την απομνημόνευσή της. Για να διατηρήσουμε τη λεξική γνώση, απαιτείται σε βάθος επεξεργασία της πληροφορίας, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με μνημοτεχνικές, ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, συσχέτιση με προηγούμενη γνώση (βλ. παρακάτω «Στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου» και Sokmen 1997:237-257).
 7. Να αποφύγουμε να δημιουργηθεί σύγχυση με άλλες σχετικές λέξεις. Έχει βρεθεί ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία σχετικών λέξεων κυρίως συνωνύμων και αντιθέτων αλλά και λέξεων που ανήκουν στην ίδια λεξική ομάδα (π.χ. μέρη του σώματος, φρούτα κ.τ.λ.) ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση κυρίως σε επίπεδο αρχαρίων. Γι' αυτό προτείνεται να διδάσκεται πρώτα η σημασία της μιας λέξης και αργότερα, όταν θα έχει εμπεδωθεί, να γίνεται η παρουσίαση της συνώνυμης ή της αντίθετης και η συσχέτιση με την προηγούμενη. Π.χ. αν διδάξουμε τις λέξεις 'ψηλός' και 'κοντός' μαζί μπορεί τελικά οι μαθητές να μη θυμούνται ποια από τις δύο σημαίνει /ψηλός/ και ποια /κοντός/ ή να καταλήξουν σε εσφαλμένη σύνδεση μορφής και σημασίας (cross –association).

Αλλά πριν προχωρήσουμε στην εξήγηση της σημασίας μιας λέξης θα πρέπει προηγουμένως να αναλογιστούμε και τα εξής (Nation 2001:93-4):

1. *Αν αξίζει να αφιερώσουμε χρόνο και πόσο*
2. *Πώς θα χειριστούμε τη λέξη*

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, αξίζει να αφιερώσουμε χρόνο

- A) αν ο στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος ή της δραστηριότητας είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου
- B) αν η λέξη είναι υψηλής συχνότητας
- Γ) αν εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Δ) αν τα συστατικά της στοιχεία εμφανίζονται συχνά και σε άλλες λέξεις

Ε) αν δίνει την ευκαιρία να ασκήσουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, θα αναφερθούμε σε ορισμένους τρόπους και τεχνικές χειρισμού των άγνωστων λέξεων που συναντούν οι μαθητές σε κείμενα και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε πότε και γιατί επιλέγουμε καθέναν από αυτούς (Nation (2001:93-4) με αλλαγές)

Α) Παραλείπουμε ή αντικαθιστούμε τις άγνωστες λέξεις με γνωστές πριν δώσουμε το κείμενο στους μαθητές ή απλώς δεν τις εξηγούμε και δεν αφιερώνουμε καθόλου χρόνο

Λέξεις χαμηλής συχνότητας που δεν είναι χρήσιμες για τους μαθητές και δεν είναι κεντρικές για το νόημα του κειμένου μπορούν να αντικαθίστανται, να παραλείπονται ή να παρακάμπτονται.

Β) Εξηγούμε γρήγορα τη σημασία ή παραθέτουμε τα ερμηνεύματα των άγνωστων λέξεων (glosses) κάτω από το κείμενο.

Αυτή η επιλογή ενδείκνυται για λέξεις χαμηλής συχνότητας που είναι όμως σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου αλλά δεν θέλουμε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο γιατί ενδέχεται να μην τις ξανασυναντήσουν. Επιπλέον με τα ερμηνεύματα οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν την ανάγνωση χωρίς να διακοπούν και να χάσουν πολύ χρόνο.

Γ) Βάζουμε τις άγνωστες λέξεις σε γλωσσάρι.

Προσφέρεται για λέξεις υψηλής συχνότητας στις οποίες όμως δεν θέλουμε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο. Ο Nation (ό.π.: 93) υποστηρίζει ότι με το γλωσσάρι επιστούμε την προσοχή των μαθητών επανειλημμένως στη λέξη γι' αυτό δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει λέξεις χαμηλής συχνότητας. Υπάρχει βέβαια πάντοτε το ενδεχόμενο να μην ανατρέξουν καθόλου οι μαθητές στο γλωσσάρι, ιδιαίτερα αν δεν έχει επιστήσει ο διδάσκων την προσοχή τους στη χρήση του.

Δ) Διδάσκουμε τις λέξεις από πριν

Αυτό μπορεί να γίνει για λίγες λέξεις (5-6), επειδή απαιτεί αρκετό χρόνο και γιατί αν προσπαθήσουμε να εστιάσουμε την προσοχή των μαθητών σε περισσότερες ενδέχεται να μην επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα ή να προκληθεί σύγχυση. Η προδιδασκαλία ενδείκνυται για συχνόχρηστες λέξεις ή /και λέξεις σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου.

Ε) Βοηθάμε τους μαθητές να βρουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων με στρατηγικές, να συναγάγουν τη σημασία τους από το περιεχόμενο, να τις αναλύσουν στα συστατικά τους ή να αναζητήσουν τις σημασίες τους σε ένα λεξικό.

Αυτές οι επιλογές προσφέρονται στις εξής περιπτώσεις:

- για συχνόχρηστες λέξεις

- για λέξεις χαμηλής συχνότητας των οποίων όμως τα συστατικά στοιχεία εμφανίζουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης σε άλλες λέξεις.
- για λέξεις που είναι εύκολο να βρουν τη σημασία τους και προσφέρονται για εξάσκηση στις στρατηγικές.

Στ) Αφιερώνουμε χρόνο για να διδάξουμε τις σημασίες και τις συνάψεις των λέξεων και τις βάζουμε σε άσκηση / ασκήσεις μετά το κείμενο.

Αυτές οι επιλογές ενδείκνυνται για λέξεις υψηλής συχνότητας που κρίνονται απαραίτητες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα συστατικά τους στοιχεία είναι χρήσιμα για την κατάκτηση και άλλων λέξεων.

Η τελευταία περίπτωση είναι αυτό που βιβλιογραφικά αναφέρεται ως ενισχυμένη /σε βάθος διδασκαλία (**rich instruction**) και περιλαμβάνει σαφή διερεύνηση διαφόρων παραμέτρων της λεξικής γνώσης και εμπλοκή των μαθητών σε ενεργό και εις βάθος επεξεργασία της λέξης. Η καλύτερη στιγμή είναι όταν οι μαθητές έχουν ήδη συναντήσει τη λέξη αρκετές φορές και είναι έτοιμοι να την ενσωματώσουν στο λεξιλόγιό τους. Ο σκοπός της ενισχυμένης διδασκαλίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές εύκολη πρόσβαση στη συγκεκριμένη λέξη. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η ενισχυμένη διδασκαλία ενδείκνυται για λέξεις υψηλής συχνότητας ή ειδικό λεξιλόγιο, θα πρέπει να συνδυάζεται με τις 4 δεξιότητες και ο χρόνος που θα αφιερώνουμε να μην είναι σε βάρος άλλων τρόπων εκμάθησης που δεν αντικαθίστανται με την άμεση διδασκαλία (Nation 2001:99, Sokmen 1997: 239-235).

1.2. Έμμεση διδασκαλία - Μη εστιασμένη εκμάθηση (*incidental learning*)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε αντίθεση με την άμεση / εστιασμένη εκμάθηση στην έμμεση / μη εστιασμένη εκμάθηση (**incidental learning**) η λεξική γνώση κατακτάται μέσα από κείμενα του προφορικού ή του γραπτού λόγου και μάλιστα ενώ το ενδιαφέρον και ο στόχος μας δεν είναι να μάθουμε λέξεις αλλά να επικοινωνήσουμε.

Η μη εστιασμένη εκμάθηση ωστόσο πραγματοποιείται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και επηρεάζεται από παράγοντες που αυξάνουν ή μειώνουν τις πιθανότητες να καταλήξουν οι μαθητές σε μια ορθή **λεξική συνεπαγωγή** (*inferencing*) (Carton 1971) και τελικά να μάθουν τη λέξη (Jenkins & Dixon (1983), Schmitt (2000:153) και Nation (2001: 243-4)).

1. Η αναλογία άγνωστων/γνωστών λέξεων.

Έχει υπολογιστεί (Liu & Nation 1985) ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τους **ενδείκτες** του κειμένου (“**cues**” (Haastrup 1991), “**clues**” (Nation 2001) και “**knowledge sources**” (Paribakht & Wesche 1999)), δηλαδή τα περικειμενικά και γλωσσικά στοιχεία στα οποία βασίζουμε τις λεξικές συνεπαγωγές, (π.χ. μία ή περισσότερες λέξεις στην ίδια πρόταση με τη λέξη-στόχο

ή σε κάποια άλλη πρόταση του κειμένου, φωνολογικά, μορφολογικά ή σημασιοσυντακτικά στοιχεία της λέξης τα οποία ο μαθητής μπορεί να συσχετίσει με σχετική γνώση που έχει στη γλώσσα-στόχο, τη μητρική ή σε κάποια άλλη γλώσσα), θα πρέπει το 95% των λέξεων που περιέχονται στο κείμενο να είναι ήδη γνωστές, δηλαδή οι μαθητές να συναντούν 1 άγνωστη κάθε 20 γνωστές λέξεις.

2. Ο βαθμός καθοδηγητικότητας του κειμένου-η καταλληλότητα των ενδεικτών.

Το πόσο βοηθητικό είναι ένα κείμενο εξαρτάται από την παρουσία σχετικών **ενδεικτών**, τον αριθμό τους, την εγγύτητά τους στη λέξη-στόχο και από το πόσο σαφείς είναι. Τα καθοδηγητικά κείμενα περιέχουν αρκετούς σαφείς ενδείκτες και μάλιστα σε θέση που μπορούν να αξιοποιηθούν. Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να χρησιμοποιήσουν ενδείκτες που βρίσκονται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στη λέξη-στόχο παρά γενικούς και απομακρυσμένους ενδείκτες (Haastrup 1991, Huckin & Bloch 1993, Fraser 1999).

3. Προηγούμενη γνώση του θέματος του κειμένου.

Η υποκείμενη γνώση για τον κόσμο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στις λεξικές συνεπαγωγές. Οι μαθητές που έχουν ήδη ένα θεματικά συσχετιζόμενο σενάριο ή σχήμα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για να κατανοήσουν το κείμενο εν γένει και τις άγνωστες λέξεις σε αυτό ειδικότερα.

4. Προηγούμενη γνώση της έννοιας της λέξης-στόχου.

Αν η έννοια είναι ήδη γνωστή, η ανεύρεση της σημασίας της λέξης είναι εύκολη, αν είναι περίεργη ή ασυνήθιστη, η κατανόηση είναι δύσκολη.

5. Ο βαθμός πολυσημίας της λέξης.

Αν ο μαθητής γνωρίζει μια άλλη σημασία της λέξης πιθανότατα “θα κολήσει” σε αυτή και δεν θα προσπαθήσει να κατανοήσει τη σημασία της στο συγκεκριμένο κείμενο.

6. Η ικανότητα των μαθητών να αξιοποιήσουν τους ενδείκτες και να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα, δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό τη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών. Βέβαια το γεγονός ότι όσοι την κατέχουν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν μεγάλο αριθμό λέξεων μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι και άλλοι μαθητές με κατάλληλη εκπαίδευση αν αποκτήσουν ή βελτιώσουν τη σχετική στρατηγική θα μπορούν να καταλήγουν σε ορθές συνεπαγωγές.

7. Η σπουδαιότητα της άγνωστης λέξης για την κατανόηση του κειμένου.

Όσο πιο απαραίτητη θεωρήσει τη λέξη ο μαθητής τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλει για να την κατανοήσει.

8. Η συχνότητα εμφάνισης της λέξης και η χρονική εγγύτητα επανεμφάνισης.

Όσο πιο συχνά εμφανίζεται μια λέξη τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει ο μαθητής να την κατανοήσει και να την μάθει και όσο πιο σύντομα επανεμφα-

νίζεται τόσο πιθανότερο είναι να καταφέρει να ενσωματώσει τους ενδείκτες από κάθε εμφάνιση.

Εδώ θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην κατανόηση της σημασίας και την κατάκτηση. Η κατανόηση της σημασίας μιας λέξης δεν εξασφαλίζει την κατάκτησή της παρόλο που αποτελεί προϋπόθεσή της. Έχει μάλιστα επισημανθεί βάσει ερευνών το εξής, εκ πρώτης όψεως παράδοξο: ότι όσο πιο εύκολο είναι να συναγάγουμε τη σημασία μιας λέξης μέσα σε ένα κείμενο τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουμε να τη συγκρατήσουμε στη μνήμη μας (Mondria & Wit-de-Boer 1991). Αυτό εξηγείται με βάση της θεωρία της *Βαθμίας Επεξεργασίας*, σύμφωνα με την οποία η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη νοητική προσπάθεια και το βάθος επεξεργασίας της πληροφορίας. Αν λοιπόν είναι πολύ εύκολο να κατανοήσουμε μια λέξη, τότε θα συναγάγουμε τη σημασία της γρήγορα και με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια. Η επιφανειακή αυτή επεξεργασία μπορεί να μην εξασφαλίζει την εγχάραξη της στη μνήμη. Εκτός αυτού, αν το κείμενο είναι πολύ πλούσιο σε ενδείκτες, τότε μπορεί να το κατανοήσουμε παρακάμπτοντας την άγνωστη λέξη. Αλλά ούτως ή άλλως για να μάθουμε μια λέξη δεν αρκεί να τη συναντήσουμε και να την κατανοήσουμε μόνο μια φορά. Απαιτούνται, όπως έχει υπολογιστεί 5-16 συναντήσεις (Nation 1990:43-4). Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι οι περισσότερες έρευνες δείχνουν μικρά ποσοστά επιτυχών συνεπαγωγών και κατ' επέκταση εκμάθησης λέξεων.

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το ερώτημα:

Είναι η μη εστιασμένη εκμάθηση αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας;

Καταρχάς δεν θα πρέπει να τη δούμε ως αποκλειστικό τρόπο εκμάθησης μιας γλώσσας αλλά θα πρέπει να τη χρησιμοποιήσουμε συνδυαστικά με την άμεση διδασκαλία. Όσον αφορά στα οφέλη που μπορεί να μας προσφέρει η μη εστιασμένη εκμάθηση θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα εξής:

- το μικρό όφελος μπορεί να γίνει μεγάλο, αν τα κείμενα που διαβάζουν οι μαθητές είναι πάρα πολλά. Έχει υπολογιστεί (Nagy 1997) ότι αν διάβαζαν ένα εκατομμύριο λέξεις κειμένου τον χρόνο, και αν το 2% αυτών ήταν άγνωστες, θα ανερχόταν σε 20.000 λέξεις τον χρόνο. Και αν μάθαιναν 1 στις 20, το ετήσιο κέρδος θα ήταν 1000 λέξεις. Ένα εκατομμύριο λέξεις είναι περίπου 10-12 μυθιστορήματα.
- με την ανάγνωση κειμένων δεν μαθαίνουμε μόνο νέες λέξεις, αλλά εμπλουτίζουμε και τη λεξική γνώση ήδη γνωστών λέξεων. Επιπλέον βελτιώνουμε τη γραμματική μας γνώση, εξοικειωνόμαστε με τη δομή του κειμένου, βελτιώνουμε την αναγνωστική μας δεξιότητα, μαθαίνουμε νέες πληροφορίες.

2. Στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου

Ένα σημαντικό εφόδιο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη στρατηγικών. Η έρευνα στον τομέα των στρατηγικών έχει τις αρχές της στη δεκαετία του '70 παράλληλα με την τάση που εκδηλώθηκε εκείνη την εποχή για μετάβαση από μια δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Άρχισε, δηλαδή, να στρέφεται το ενδιαφέρον στο πώς οι ενέργειες των ίδιων των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την κατάκτηση της γλώσσας. Το σημαντικότερο όφελος από τις στρατηγικές για τους μαθητές είναι ότι τους βοηθούν να αυτονομηθούν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν και εκτός τάξης δια βίου.

2.1. Ταξινόμηση των στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου

Από τις ταξινομήσεις που έχουν προταθεί για τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου ειδικότερα (Williams 1985, Gu & Johnson 1996, Nation 2001) πιο περιεκτική και αναλυτική είναι του Schmitt (1997).

Συγκεκριμένα ο Schmitt (1997) διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες:

- 1) **στρατηγικές ανεύρεσης** της σημασίας μιας λέξης (discovery strategies)
- 2) **στρατηγικές εμπέδωσης** της σημασίας (consolidation strategies)

Αναλυτικότερα καθεμία από τις ομάδες αυτές περιλαμβάνει τις εξής στρατηγικές (Schmitt 1997, 2000 με αλλαγές):

1) ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΕΥΡΕΣΗΣ

α) προσδιοριστικές (determination strategies)

Οι προσδιοριστικές) είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε προκειμένου να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας άγνωστης λέξης χωρίς να απευθυνθούμε σε κάποιον άλλον.

Αναλυτικότερα, μπορούμε να βοηθηθούμε στην ανεύρεση της σημασίας από:

- την αναγνώριση της γραμματικής κατηγορίας της λέξης (τι μέρος του λόγου είναι)
- την ανάλυση των συστατικών της στοιχείων (ρίζα, προσφύματα, συνθετικά μέρη)
Βάσει ερευνητικών δεδομένων έχει επισημανθεί ότι η στρατηγική αυτή ενέχει παγίδες στις περιπτώσεις που οι λέξεις είναι παραπλανητικά διαφανείς σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο ('deceptively transparent words' Bensoussan & Laufer 1984. Γι' αυτό έχει προταθεί και από άλλους μελετητές να χρησιμοποιείται επικουρικά για επιβεβαίωση της σημασίας που θα έχει συναχθεί με άλλες στρατηγικές (Clarke & Nation 1980)
- το ενδεχόμενο να είναι ομόρριζημελέξηστηΓ1 (cognates)

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η συγγένεια των δύο γλώσσών ώστε να επιτευχθεί η θετική μεταφορά από τη μητρική στη γλώσσα-στόχο. Έχει μάλιστα επισημανθεί ότι θετική μεταφορά γίνεται συνήθως στις πρωτοτυπικές σημασίες των ομόρριζων λέξεων (Kellerman 1978).

➤ τηναξιοποίηση εικόνων (στον γραπτό λόγο) και την ανάλυση χειρονομιών ή του επιτονισμού (στον προφορικό λόγο).

➤ τηναξιοποίηση του περιεχόμενου/των συμφραζομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου αλλά η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (βλ. 1.2. Έμμεση / Μη εστιασμένη εκμάθηση).

➤ τη χρήση μονόγλωσσων ή δίγλωσσων λεξικών

➤ τις λίστες λέξεων και τις flashcards

[κυρίως για την αρχική επαφή με τη νέα λέξη]

Η σύγχρονη τάση είναι η εκμάθηση λέξεων μέσα σε κείμενο, ωστόσο έχει υποστηριχθεί (Nation 1982) ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν πολλές λέξεις με αυτή την τεχνική αρκεί αυτή η αρχική και μερική γνώση να εμπλουτίζεται στη συνέχεια με πληροφορίες και από άλλες τεχνικές.

β) **κοινωνικές** (social strategies)

Κοινωνικές είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας λέξης απευθυνόμενοι σε κάποιον άλλο.

Συγκεκριμένα, μπορεί να ζητήσουμε από τον δάσκαλο, έναν συμμαθητή μας ή έναν φυσικό μιλητή να μας δώσει

➤ μετάφραση της λέξης στη μητρική

➤ ένα συνώνυμο

➤ έναν ορισμό

➤ μία πρόταση με τη λέξη

Μπορούμε επίσης να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας λέξης μέσα από μια ομαδική δραστηριότητα.

2) **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ**

Είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να διατηρήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη μνήμη. Διακρίνονται σε:

α) κοινωνικές (social strategies)

β) απομνημόνευσης (memory strategies)

γ) γνωστικές (cognitive strategies)

δ) μεταγνωστικές (metacognitive strategies)

α) κοινωνικές

- Ομαδικήεργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την εκμάθηση ή εξάσκηση του λεξιλογίου. Ο Dansereau (1988) καταγράφει μερικά από τα οφέλη της συνεργατικής ομαδικής εκμάθησης όπως έχουν προκύψει από έρευνες που έχουν γίνει:
 - Προάγει την ενεργό επεξεργασία της πληροφορίας
 - Το κοινωνικό περιβάλλον δυναμώνει το κίνητρο των μετεχόντων
 - Προετοιμάζει τους μετέχοντες για ομαδικές δραστηριότητες εκτός τάξης
 - Οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα μέσα στην τάξη αφού μειώνεται η διδακτική παρέμβαση
- Γλωσσικήεπικοινωνίαμεφυσικούςομιλητές

β) στρατηγικές απομνημόνευσης

Οι περισσότερες περιλαμβάνουν συσχέτιση της λέξης – στόχου με προηγούμενη γνώση μέσα από νοητικές αναπαραστάσεις (imagery) και ομαδοποίηση. Βοηθάνε στη γρήγορη εκμάθηση και την καλύτερη ανάκληση καθώς συμβάλλουν στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στις υπάρχουσες γνωστικές ενότητες και παρέχουν ίχνη ανάκλησης. Αυτή η ενσωμάτωση περιέχει και το είδος της νοητικής επεξεργασίας που απαιτείται για την μακροπρόθεσμη διατήρηση στη μνήμη σύμφωνα με την ‘Υπόθεση της Βαθείας Επεξεργασίας’ (Depth of Processing Hypothesis, Craik & Tulving 1975). Μια νέα λέξη μπορεί να ενσωματωθεί σε πολλά είδη υπάρχουσας γνώσης (δηλ. προηγούμενες εμπειρίες ή γνωστές λέξεις) ή εικόνες με χαρακτηριστικά της μορφής ή της σημασίας της λέξης.

➤ Εικόνεςκαινοητικήαναπαράσταση

Η σύνδεση των νέων λέξεων με εικόνες είναι προτιμότερη από τη σύνδεσή τους με μετάφραση στη Γ1. Οι εικόνες μπορεί να είναι πραγματικές ή νοητές, να τις φτιάχνουν οι μαθητές μόνοι τους στο μυαλό τους.

Επίσης θα μπορούσαν να συνδέσουν τις νέες λέξεις με μια ιδιαίτερα ζωντανή προσωπική εμπειρία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να συνδέσει τη λέξη ‘χιόνι’ με αναμνήσεις από τα παιδικά του χρόνια που έπαιζε με το χιόνι.

➤ Συσχετιζόμενεςλέξεις

Οι νέες λέξεις μπορούν επίσης να συνδεθούν με άλλες γνωστές λέξεις στη Γ2 που συνδέονται με κάποια σημασιολογική σχέση: συνωνυμία, αντίθεση, υπωνυμία.

➤ Ασχετεςλέξεις

Οι νέες λέξεις μπορούν να συνδεθούν και με λέξεις με τις οποίες δεν έχουν σημασιολογική σχέση μέσω μνημοτεχνικών [λέξη ‘άγκιστρο’ (peg word), Loci Method]

➤ Ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση συμβάλλει στην ανάκληση και φαίνεται να είναι ο φυσικός τρόπος με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές οργανώνουν τις λέξεις. Σύμφωνα με πειράματα που έχουν γίνει στη μητρική γλώσσα (Craik and Tulving 1975), αν οι λέξεις οργανωθούν με κάποιο τρόπο πριν απομνημονευτούν τότε ανακαλούνται πιο εύκολα.

Και δεν υπάρχει λόγος να πιστέψουμε ότι δεν ισχύει το ίδιο και για τη δεύτερη γλώσσα. Φαίνεται βέβαια να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο, δηλαδή οι πιο προχωρημένοι μαθητές προτιμούν περισσότερες στρατηγικές ομαδοποίησης από τους αρχάριους (Chamot 1984 έμμεση παραπομπή στον Schmitt 1997).

Τέλος, οι λέξεις μπορούν να ομαδοποιηθούν με έναν πολύ φυσικό τρόπο, με τη χρήση τους μέσα σε προτάσεις, όπως επίσης και σε μια ιστορία. Η μέθοδος της αφηγηματικής αλυσίδας / αλληλουχίας έχει αποδειχθεί πολύ πιο αποτελεσματική από την απλή απομνημόνευση (Bower & Clark 1969).

➤ Ορθογραφικό ή φωνολογικό τύπος της λέξης

Ένας άλλος τύπος μνημονικής στρατηγικής περιλαμβάνει την εστίαση στη μορφή της λέξης προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάκληση. Συγκεκριμένα ο μαθητής μπορεί

- ✓ να μελετήσει την ορθογραφία ή την προφορά της λέξης
- ✓ να οπτικοποιήσει τον ορθογραφικό τύπο
- ✓ να κάνει μια νοητική αναπαράσταση της ακουστικής εικόνας της λέξης (χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξία)
- ✓ να υπογραμμίσει το πρώτο γράμμα μιας λέξης
- ✓ να κάνει ένα περίγραμμα της λέξης
- ✓ να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο λέξη-κλειδί (Keyword Method).

Άλλες στρατηγικές απομνημόνευσης

- Η ανάλυση της λέξης στα συστατικά της εκτός από ανευρετική προσδιοριστική στρατηγική είναι και στρατηγική εμπέδωσης – απομνημόνευσης.
- Η παράφραση, η απόδοση του νοήματος μιας λέξης με διαφορετικά λόγια μπορεί να βελτιώσει την ανάκληση μιας λέξης χάρη στη νοητική προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για να ανασυνθέσει τη σημασία της.
- Εκμάθηση των λέξεων μιας ιδιωματικής φράσης ή παροιμίας αναλύουμε και μαθαίνουμε μια μια τις λέξεις μιας ιδιωματικής φράσης και μετά χρησιμοποιούμε ολόκληρη τη φράση (αν είναι διαφανής σημασιολογικά) σαν μνημονικό κατασκεύασμα για να θυμόμαστε τη σημασία κάθε λέξης ξεχωριστά (Nattinger & DeCarrico 1992).
- Η χρήση σωματικής άσκησης κατά την εκμάθηση μιας λέξης

(επίδραση από τη μέθοδο Total Physical Response (Asher 1977) που ενδείκνυται κυρίως για αρχαρίους)

- Οι πίνακες σημασιολογικών χαρακτηριστικών. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι δείχνουν τις διαφορές στη σημασία ή στους συμφραστικούς συνδυασμούς σε ομάδες όμοιων λέξεων.

γ) γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές μοιάζουν με τις στρατηγικές απομνημόνευσης αλλά δεν εστιάζουν τόσο εξειδικευμένα στη διαχείριση της νοητικής επεξεργασίας. Περιλαμβάνουν επανάληψη και χρήση μηχανικών μέσων για τη μελέτη του λεξιλογίου.

- Προφορική ή γραπτή επανάληψη μιας λέξης: είναι μια πολύ διαδεδομένη στρατηγική – τόσο που συχνά οι μαθητές αρνούνται να την εγκαταλείψουν για να δοκιμάσουν κάτι άλλο. Και παρόλο που έχει αμφισβητηθεί από τη ‘θεωρία της βαθείας επεξεργασίας’ υπάρχουν μαθητές που έχουν φτάσει σε υψηλό γλωσσικό επίπεδο με τη χρήση αυτής της στρατηγικής.
- Οι λίστες λέξεων και οι κάρτες ενδείκνυνται για την αρχική επαφή με τη λέξη, αλλά πολλοί μαθητές συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν και για επανάληψη. Ένα βασικό πλεονέκτημα των καρτών είναι ότι μπορείς να τις πάρεις μαζί σου και κυρίως ότι μπορείς να αλλάζεις τη σειρά τους και να ομαδοποιείς τις λέξεις όπως εσύ θέλεις.
- Οι σημειώσεις στην τάξη δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να οργανώσουν με το δικό τους τρόπο τις νέες λέξεις και να τις ξανασυναντήσουν στην επανάληψη.
- Οι μαθητές μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν ειδικές ενότητες λεξιλογίου που μπορεί να υπάρχουν στο εγχειρίδιό τους.
- Μπορούν να βάλουν ετικέτες πάνω σε διάφορα αντικείμενα γραμμένες στη γλώσσα-στόχο.
- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σημειωματάρια λεξιλογίου που περιλαμβάνουν την προοδευτική εκμάθηση διαφορετικών τύπων λεξικής γνώσης.
- Οι μαθητές που είναι ακουστικοί τύποι μπορούν να μαγνητοφωνήσουν λέξεις και να τις μελετούν ακούγοντάς τις.

δ) μεταγνωστικές στρατηγικές

Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές οι μαθητές επιθεωρούν τη μαθησιακή διαδικασία γενικά προκειμένου να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη δική τους μάθηση.

- Προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν την επαφή με τη γλώσσα –στόχο με όλα τα δυνατά μέσα: τραγούδια, ταινίες, περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία.
- Ελέγχουν με τεστ τον εαυτό τους. Αυτό μπορεί να τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, αν διαπιστώσουν ότι προοδεύουν, ή να τους δείξει ότι χρειάζεται αλλαγή στρατηγικών, αν δεν πάνε καλά.

- Οι μαθητές ξέρουν να ξεχωρίζουν τις χρήσιμες λέξεις που πρέπει να μάθουν και παρακάμπτουν αυτές που δεν θα τους χρειαστούν.
- Οι επαναλήψεις είναι οργανωμένες και προγραμματισμένες και όχι τυχαίες Σύμφωνα με την ‘αρχή της επανάληψης σε σταδιακά αυξανόμενα χρονικά διαστήματα’ (expanding rehearsal) οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν επανάληψη αμέσως μετά την αρχική συνάντηση με τη λέξη και μετά σε βαθμιαία αυξανόμενα διαστήματα, δηλαδή 5 – 10 λεπτά μετά τη μελέτη, 24 ώρες αργότερα, μια εβδομάδα αργότερα, ένα μήνα αργότερα, ένα εξάμηνο αργότερα.
- Επιμένουν στην εκμάθηση των λέξεων. Δεδομένου ότι για να μάθει κανείς μια λέξη απαιτείται να τη συναντήσει από 5-16 φορές (Nation 1990:43-4), η στρατηγική αυτή είναι από τις πιο σημαντικές για την κατάκτηση του λεξιλογίου.

2.2. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών

Γενικά υπάρχουν δύο είδη διεργασιών κατά την προσπάθεια ανεύρεσης της σημασίας μιας λέξης μέσα σε ένα κείμενο: η **επαγωγική** (inductive / bottom-up) και η **παραγωγική** (deductive / top-down).

Η δεύτερη είναι καταλληλότερη για νεαρούς μαθητές που είναι λιγότερο αναλυτικοί στην προσέγγισή τους και για προχωρημένους που είναι ήδη εξοικειωμένοι με τους ποικίλους ενδείκτες και επιθυμούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ευχέρειας στη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών.

Η επαγωγική προσφέρεται για να καταστήσουμε τους μαθητές ενήμερους για την ποικιλία των διαθέσιμων ενδεικτών και για να αναπτύξουν υποδεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τους ενδείκτες. Ο στόχος των συνεπαγωγικών διαδικασιών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν άνετοι και επιδέξιοι στην ανεύρεση της σημασίας των λέξεων μέσα σε κείμενο έτσι ώστε η στρατηγική της συνεπαγωγής να μην διακόπτει τη φυσική ροή της ανάγνωσης (Nation 2001:256-9).

Η **παραγωγική προσέγγιση** πιο αναλυτικά κατά τους Bruton & Samuda (1981) περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1^ο βήμα: επιχειρούμενα συναγάγουμε τη σημασία της λέξης

2^ο βήμα: αιτιολογούμε τη συνεπαγωγή βάσει των διαθέσιμων ενδεικτών

3^ο βήμα: αναθεωρούμε και προσαρμόζουμε τη συνεπαγωγή, αν είναι απαραίτητο

Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι θέτει τη συνεπαγωγή στην αρχή της δραστηριότητας και επιτρέπει και στη διαίσθηση να παίξει ένα ρόλο και ίσως στις γενικότερες γνώσεις. Προσφέρεται για ομαδική δραστηριότητα ή για την τάξη.

Η **επαγωγική διαδικασία** σύμφωνα με τους Clarke & Nation (1980) περιλαμβάνει τα εξής **5 βήματα**:

1^ο βήμα: καθορίζουμε τη γραμματική κατηγορία της άγνωστης λέξης.

2^ο βήμα: κοιτάζουμε το άμεσο συγκείμενο της λέξης απλοποιώντας το γραμματικά,

εάν είναι απαραίτητο (μετατρέπουμε τις ονοματοποιημένες φράσεις σε ρηματικές, π.χ. η εξήγηση της σημασίας → εξηγώ τη σημασία, την παθητική σύνταξη σε ενεργητική και προσπαθούμε να βρούμε τα αντικείμενα αναφοράς των λέξεων, όταν δεν είναι πολύ σαφή, ρωτώντας 'ποιος κάνει τι').

3^ο βήμα: κοιτάζουμε το ευρύτερο συγκείμενο της λέξης, δηλαδή τη σχέση με γειτονικές φράσεις ή προτάσεις. Είναι σημαντικό να έχουμε διδάξει στους μαθητές τη σημασία των συνδέσμων για να μπορούν να κατανοήσουν τη σημασιολογική σχέση της πρότασης που περιέχει τη λέξη-στόχο και των γειτονικών προτάσεων.

4^ο βήμα: επιχειρούμε να συναγάγουμε τη σημασία της λέξης.

5^ο βήμα: ελέγχουμε την ορθότητα της συνεπαγωγής:

α) ανήκει η συνεπαγωγή στην ίδια γραμματική κατηγορία με την άγνωστη λέξη;

β) αντικαθιστούμε την άγνωστη λέξη με τη συνεπαγωγή και ελέγχουμε αν ταιριάζει στο νόημα του κειμένου.

γ) αναλύουμε την άγνωστη λέξη στα συστατικά της στοιχεία και ελέγχουμε αν η σημασία τους επιβεβαιώνει τη συνεπαγωγή.

δ) κοιτάζουμε τη λέξη στο λεξικό.

Νεότερες έρευνες (Fraser 1999, Huckin & Bloch 1993) έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την πρόταση των Clarke & Nation (1980) για καθυστέρηση της λεξικοκεντρικής στρατηγικής που αφορά την ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, γιατί, όπως δείχνουν τα πειραματικά δεδομένα, η μορφολογική ανάλυση της λέξης είναι μια άμεση και αυτοματοποιημένη διαδικασία που πραγματοποιείται κατά την αναγνώριση της λέξης. Επομένως, δεν είναι εφικτό να την καθυστερήσουμε, αλλά αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στον κίνδυνο που υπάρχει να οδηγηθούν σε εσφαλμένη συνεπαγωγή, αν βασιστούν αποκλειστικά στην ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, και να τους εξασκήσουμε στο να ελέγχουν και να επεξεργάζονται τις συνεπαγωγές της εν λόγω στρατηγικής μέσω της αξιοποίησης του άμεσου και ευρύτερου συγκειμένου.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα στο πείραμα αυτό τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, παρόλο που η διδασκαλία των στρατηγικών δεν επηρέασε άμεσα τη βελτίωση της λεξικής γνώσης, είχε έμμε-

ση επίδραση καθώς αφ' ενός μείωσε τον αριθμό των λέξεων που απέφυγαν να κατανοήσουν οι μαθητές κι αφ' ετέρου βελτίωσε την ποιότητα των συνεπαγωγών.

Βιβλιογραφία

- Asher, J. J. (1977), *Learning another language through actions*, Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984), "Lexical guessing in context in EFL reading comprehension", *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32
- Bower, G. H. & Clark, M. C. (1969), "Narrative stories as mediators for social learning. *Psychonomic Science*, 14(4), 181-2.
- Bruton, A. & Samuda, V. (1981), "Guessing words", *Modern English Teacher*, 8, 18-21.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988,) *Vocabulary and language teaching*, London: Longman.
- Carton, A. S. (1971), "Inferencing: a process in using and learning language", in Pimsleur, P. & Quinn, T. (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge: C.U.P., 45-58.
- Clarke, D. F. & Nation, I. S. P. (1980), "Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques", *System*, 8, 211-220.
- Craik, F. I. M. & Tulving, E. (1975), "Depth of processing and the retention of words in episodic memory", *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-284.
- Dansereau, D. F. (1988), "Cooperative learning strategies" in Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P. A. [eds.], *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, New York: Academic Press, 103-120.
- Fraser, C.A. (1999), "Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241.
- Gu Yongqi & Johnson, R.K. (1996), "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes", *Language Learning*, 46, 643-679.
- Haastrup, K. (1991), *Lexical Inferencing Procedures or Talking about words: Receptive procedures in Foreign Language Learning with special reference to English*, Tübingen: Narr.
- Henriksen, B. (1999), "Three dimensions of vocabulary development", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Huckin, T. & Bloch, J. (1993), "Strategies for inferring word-meanings in context: a cognitive model", in Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. [eds.] *Second Language Reading and Vocabulary Acquisition*, Norwood, NJ: Ablex, 153-180.

- Jenkins, J.R. & Dixon, R. (1983), "Vocabulary learning", *Contemporary Educational Psychology*, 8, 237-260.
- Kellerman, E. (1978), "Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability", *Working Papers in Bilingualism*, 15, 309-315.
- Liu Na & Nation, I.S.P. (1985), "Factors affecting guessing vocabulary in context", *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Mondria, J.A. & Wit-de Boer, M. (1991), "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language", *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Nagy, W. (1997), "On the role of context in first- and second- language vocabulary learning" in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 64-83.
- Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford: O.U.P.
- Nation, I.S.P. (1982), "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research", *RELC Journal*, 13,14-36.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: C.U.P.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*, New York: Newbury House/Harper and Row.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1999), "Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Richards, J.C. & Taylor, A. (1992), "Defining strategies in folk definitions", *Working Papers of the Department of English*, City Polytechnic of Hong Kong, 4, 1-8.
- Schmitt, N. (1997), "Vocabulary learning strategies" in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 199-227.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: C.U.P.
- Sokmen, A.J. (1997), "Current trends in teaching second language vocabulary", in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 237-257.
- Williams, R. (1985), "Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading", *ESP Journal*, 4, 121-131.

Η Μαρία Αντωνίου είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας στο Παν/μιο Αθηνών και στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στο Παν/μιο του Reading στη Μ. Βρετανία. Εκπονεί διδακτορική διατριβή στον Τομέα Γλωσσολογίας του Παν/μίου Αθηνών και εργάζεται ως καθηγήτρια (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών. Έχει ασχοληθεί επίσης με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προ- γραμμάτων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [«Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης σε Εργαζόμενους Μετανάστες» (Ι.Δ.ΕΚ. Ε.), «Ένταξη παιδών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.Π.Θ)]. Τέλος, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προ- γράμματα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ του Παν/μίου Κρήτης και του ΚΕ.Δ.Α. του Παν/μίου Αθηνών, έχει συγγράψει εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ΝΕ ως δεύτερης / ξένης γλώσσας κι έχει συμμετάσχει σε διεθνή γλωσσολογικά συνέδρια. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κατάκτηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου της ΝΕ ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.