

Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Ζάγκα Ελευθ., Δρ Γλωσσολογίας-Φιλολόγος

Περίληψη

Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (CALP) που σχετίζονται κυρίως με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα κατά τη διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας (Γ2), ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών για τους οποίους η Γ2 αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί ένα βασικό εφόδιο για την απρόσκοπτη ακαδημαϊκή εξέλιξη και πορεία των μαθητών και με δεδομένο ότι η χρονική διάρκεια που απαιτείται για να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες αυτές κυμαίνεται, σύμφωνα με την έρευνα, από 5 έως 7 χρόνια καθίσταται σαφές ότι απαιτείται ένας σαφώς οριοθετημένος προσανατολισμός του γλωσσικού μαθήματος. Βασική πτυχή της ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αποτελεί η καλλιέργεια του λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου απαιτεί ιδιαίτερες στρατηγικές, ώστε να επιτυγχάνεται στην τάξη ισορροπία μεταξύ των γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν τόσο οι δίγλωσσοι όσο και οι γηγενείς μαθητές. Στην ανάπτυξη των στρατηγικών αυτών εστιάζεται η παρούσα ανακοίνωση με την οποία επιχειρείται αρχικά μία σύντομη παρουσίαση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται ειδικά στη διδασκαλία του λεξιλογίου και επιχειρείται η σύνδεσή τους με την καθημερινή διδακτική πράξη.

0. Εισαγωγή

Η συνύπαρξη δίγλωσσων μαθητών και μαθητών που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πλέον για τη χώρα μας μία καθιερωμένη και συνήθη κατάσταση που

επικρατεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μολονότι η εκμάθηση της γλώσσας δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη, αποτελεί ωστόσο έναν από τους βασικότερους παράγοντες - ενδεχομένως και τον βασικότερο - για τον σκοπό αυτό.

Η εκμάθηση της γλώσσας σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής στοχεύει: α. στην κατάκτηση από τους μαθητές βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων (BICS) (Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins 1981, 1984), ώστε να επιτευχθεί η διευκόλυνση της καθημερινής επικοινωνίας στο πλαίσιο κοινωνικών συναναστροφών και β. στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (CALP) (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1981, 1984), που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, και που στη σχολική πραγματικότητα σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να αντεπεξέρχονται συνολικά στις απαιτήσεις του σχολικού ΑΠΣ. Η κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερος χρονοβόρα, αφού το χρονικό διάστημα που απαιτείται σύμφωνα με την έρευνα κυμαίνεται από 5 έως 7 χρόνια (Collier 1989, 1995), ενώ ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο λεξιλόγιο, το οποίο θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όταν η διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών δομών έχει ολοκληρωθεί (Huckin et al 1993, Nation 2001). Εκτός τούτων, το λεξιλόγιο δεν μεταφέρει απλώς ένα μήνυμα, αλλά παρέχει συντακτικές, πραγματολογικές, ακόμα και συναισθηματικές πληροφορίες, κατά συνέπεια συνδέεται άμεσα με την κατανόηση κειμένων (Guand Jonhson 1996).

1. Στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας

Το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο ερμηνεύεται πλέον η διαδικασία της μάθησης, είναι οι γνωστικές θεωρίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και τις οποίες επεξεργάζεται γνωστικά ο εγκέφαλός του. Αυτές οι τεχνικές επεξεργασίας είναι γνωστές με τον όρο *στρατηγική*, όρος που φαίνεται να επικράτησε έναντι των παλαιότερων *τακτική*, *τεχνική*, *δυνάμει συνειδητοί σχεδιασμοί*, *συνειδητά χρησιμοποιούμενες λειτουργίες*, *δεξιότητες μάθησης*, *λειτουργικές δεξιότητες*, *γνωστικές ικανότητες*, *διαδικασίες επίλυσης προβλήματος* (Wenden & Rubbin 1987, Cohen 1998), που αφορούσαν κυρίως επικοινωνιακές στρατηγικές. Επίσης, ορισμένοι από αυτούς τους όρους και κυρίως οι όροι *τεχνική* και *τακτική* σχετίζονταν κυρίως με τη διάκριση ανάμεσα σε μακροστρατηγικές και μικροστρατηγικές (Cohen 1998), όπου οι πρώτες αναφέρονται σε στρατηγικές που εκτείνονται χρονικά στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ οι δεύτερες χρησιμοποιούνται σε μία ωριαία διδασκαλία. Από το τέλος της δεκαετίας του '80 και εξής η αναφορά στον όρο στρατηγική εμπεριέχει όχι μόνο τις επικοινωνιακές,⁵⁸² αλλά και άλλες περισσότερο νοητικές στρατηγικές, που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (Council of Europe 1998).

Σύμφωνα με τους ερευνητές για να θεωρηθεί η τεχνική επεξεργασίας μιας εισερχόμενης πληροφορίας ως στρατηγική, θα πρέπει να υπόκειται στα παρακάτω κριτήρια, τα οποία φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν τις στρατηγικές μάθησης της γλώσσας (Wenden & Rubbin 1987). Τα κριτήρια αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

-Οι στρατηγικές αναφέρονται σε ειδικές δραστηριότητες ή τεχνικές, από τις οποίες ορισμένες είναι παρατηρήσιμες, ενώ κάποιες δεν είναι.⁵⁸³

⁵⁸² Ως επικοινωνιακές θεωρούνται εκείνες οι στρατηγικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία είναι ευρεία και συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη και των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή και την προφορική και τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Στο παρελθόν, αλλά ακόμη και σήμερα, ορισμένοι ερευνητές έχουν την τάση να περιορίζουν τη χρήση του όρου επικοινωνιακές στρατηγικές στις *speaking strategies*, δηλαδή στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση ή την αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας (Oxford 1990).

⁵⁸³ Ο τρόπος με τον οποίο μαντεύει ο μαθητής τη σημασία μιας λέξης σε ένα κείμενο δεν είναι παρατηρήσιμη στρατηγική, ενώ αντίθετα μπορεί κανείς να παρατηρήσει τη χρήση ενός λεξικού ή τις σημειώσεις που κρατούν οι μαθητές στη διάρκεια ενός μαθήματος.

-Οι στρατηγικές στοχεύουν στην ουσία στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει κατά τη διαδικασία της μάθησης και ορισμένες σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι οι μνημοτεχνικοί κανόνες, ενώ άλλες έμμεσα και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας, όπως είναι η επαλήθευση της σημασίας μιας λέξης.

-Ορισμένες επίσης από τις στρατηγικές είναι συνειδητά αναπτυσσόμενες, υπόκεινται σε αλλαγές, τροποποιούνται και προσαρμόζονται από τον μαθητή.

Άλλοι μελετητές συμπληρώνουν στα παραπάνω ότι κάθε μαθητής μπορεί να κατασκευάσει μια δική του στρατηγική για να βοηθηθεί στην επεξεργασία μιας εισερχόμενης πληροφορίας: έτσι, μπορεί να κατασκευάσει έναν δικό του μνημοτεχνικό κανόνα για να θυμάται για παράδειγμα ποια επίθετα χρησιμοποιούνται ως κατηγορηματικοί προσδιορισμοί στα Αρχαία Ελληνικά, ή ότι οι Μεσημβρινοί αναφέρονται στο γεωγραφικό μήκος, ενώ οι Παράλληλοι, στο γεωγραφικό πλάτος.

Για άλλους ερευνητές όπως ο Cohen ως στρατηγικές αναγνωρίζονται μόνο εκείνες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές.

Ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός του τι είναι στρατηγική δεν φαίνεται να υπάρχει. Αρχικά, οι στρατηγικές ορίστηκαν ως «*μία προσπάθεια να αναπτυχθεί η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα στη γλώσσα - στόχο*» (Tarone 1983:67), ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του '90 φαίνονται οι πρώτες προσπάθειες να συμπεριληφθεί στους ορισμούς και γνωστικό εκτός από επικοινωνιακό περιεχόμενο.

Έκτοτε, οι στρατηγικές ορίζονται πλέον «*ως οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης*» (Cohen 1998:9) ή ακόμα οι στρατηγικές είναι «*ειδικές διαδικασίες ή τρόποι για να αναπτύξουμε μια δεξιότητα*» (Jones et al 1987:15). Κι ακόμα, ως στρατηγικές ορίζονται εκείνες «*που οδηγούν στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος που χτίζει ο μαθητής και επιδρά άμεσα στη μάθηση*» (Lessard - Clouston 1997: 22). Ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός είναι αυτός που θεωρεί τις στρατηγικές ως τις «*ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν τη νέα πληροφορία*» (Chamot and O' Malley 1990:1) ή θεωρεί τις στρατηγικές ως «*ειδικές πράξεις - βήματα και συμπεριφορές ή τεχνικές που οι μαθητές, συχνά σκόπιμα, χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την πρόδό τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Δεύτερη Γλώσσα*» (Oxford 1990:8).

Από το περιεχόμενο των ορισμών φαίνεται ότι σιγά - σιγά αρχίζει να μεταφέρεται η εστίαση από το προϊόν των στρατηγικών, που είναι η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, στη διαδικασία και στα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης, ώστε ο όρος να αναφέρεται πλέον όχι μόνο στο αποτέλεσμα της χρήσης τους που είναι η επικοινωνία, αλλά και στη διαδικασία που είναι η μάθηση.

Στρατηγικές χρησιμοποιούνται και στην εκμάθηση της Γ1 και στην εκμάθηση της Γ2, χωρίς η έρευνα να απαντά με σαφήνεια στο ερώτημα εάν οι στρατηγικές αυτές ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται. Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι, πολύ συχνά, οι όροι στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, εφόσον, η ίδια στρατηγική μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα στρατηγική μάθησης και διδασκαλίας εάν ειδωθεί από διαφορετική οπτική. Έτσι, για παράδειγμα η στρατηγική του «*κρατώ σημειώσεις*» αποτελεί στρατηγική διδασκαλίας, όταν ο δάσκαλος τη διδάσκει στους μαθητές, αλλά, όταν εκείνοι πλέον τη χρησιμοποιούν στη μελέτη τους μεταβάλλεται σε στρατηγική μάθησης (Ζάγκα 2004).

Στόχος τελικά είναι, όχι μόνο να μπορεί μέσω των στρατηγικών ο μαθητής να αναπτύσσει δεξιότητες σχετικές με το κάθε μάθημα, αλλά να είναι σε θέση και μόνος του, αυτόνομα, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο μάθησης, αποκτώντας πρόσβαση στη γνώση, που αποτελεί και έναν από τους πιο βασικούς στόχους της σύγχρονης παιδαγωγικής. Ο μαθητής που μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης ανεξαρτητοποιείται, αποκτά αυτοπεποίθηση και επιταχύνεται η πρόοδος του (Chamot & O' Malley 1990).

2. Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου

Ειδικότερα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου χρησιμοποιείται αντίστοιχα μία μεγάλη ποικιλία στρατηγικών· πριν όμως από την ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από αυτές είναι σκόπιμη η διευκρίνιση του τι σημαίνει *διδάσκω και μαθαίνω μία λέξη*. Έτσι, *διδάσκω μία λέξη σημαίνει*: α. καθιστώ σαφές το σημαίνον και το σημασιόμενό της β. εντάσσω τη λέξη σε ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις (την εντοπίζω δηλαδή στο συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα) γ. περιγράφω το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δ. επισημαίνω τις κυριολεκτικές και μεταφορικές χρήσεις της. Αντίστοιχα, *μαθαίνω μία λέξη σημαίνει*: α. αναγνωρίζω αυτόματα τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα β. μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα και γ. μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στο ίδιο ή σε ανάλογα συμφραζόμενα (Γαβριηλίδου 2001) στην ουσία δηλαδή κατακτώ τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου ταξινομούνται σε διάφορες τυπολογίες, ενώ ποικίλα είναι και τα κριτήρια ταξινόμησής⁵⁸⁴ τους (βλ. Wenden & Rubin 1987, Oxford 1990, Chamot & O' Malley 1990, Coady & Huckin 1996, Nation 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία). Έτσι, άλλες στρατηγικές ενεργοποιούν τη μνήμη, άλλες εστιάζονται περισσότερο στη γλώσσα, ενώ ευρύτατα χρησιμοποιούνται και στρατηγικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ταυτόχρονη ένταξη στρατηγικών σε περισσότερες από μία ομάδες.

Μία πολύ πρόσφατη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι εκείνη του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής τάξεις στρατηγικών: 1. Η πρώτη τάξη στρατηγικών σχετίζεται με τον σχεδιασμό και εστιάζεται στην ομάδα των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν: *σε ποιες λέξεις θα εστιαστεί η διδασκαλία*, 2. Η δεύτερη τάξη στρατηγικών αφορά τον εντοπισμό των πηγών: *από πού θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις λέξεις* (ανάλυση της λέξης, αξιοποίηση των συμφραζόμενων, χρησιμοποίηση δίγλωσσων ή μονόγλωσσων λεξικών και χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών) και η τρίτη ομάδα στρατηγικών δίνει έμφαση στις διαδικασίες: *πώς θα εδραιώσουμε τη γνώση του λεξιλογίου που διδάχθηκε*.

2. 1. Ενδεικτική παρουσίαση στρατηγικών

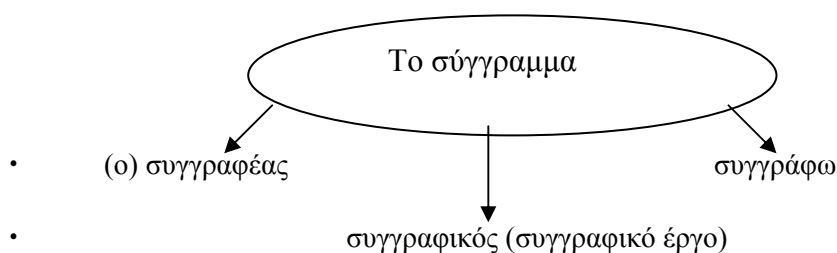
Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση διαδεδομένων στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου:

- Για την καλύτερη απομνημόνευση των λέξεων θεωρείται αποτελεσματικότερος τρόπος από τη συνεχή επανάληψη η σύνδεση της καινούριας λέξης με την εικόνα της, εφόσον αυτό είναι εφικτό⁵⁸⁵ ή η *οπτικοποίηση* δηλαδή η δημιουργία μίας εικόνας που δημιουργεί στον εγκέφαλό του ο ίδιος ο μαθητής για κάθε λέξη που μαθαίνει.
- Μία ακόμη μνημονική τεχνική είναι η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο, με τη δημιουργία μίας εικόνας δωματίου, όπου οι καινούριες λέξεις τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ενώ οι παλαιότερες σε δεύτερο. Στην ίδια λογική κινείται και η χωρική ομαδοποίηση, η τοποθέτηση δηλαδή από τον διδάσκοντα των καινούριων λέξεων σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, όπου σε κάθε σχήμα εντάσσονται τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης (Diamond & Gutlohn, 2006).
- Η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία είναι επίσης μία στρατηγική λεξιλογίου, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη.

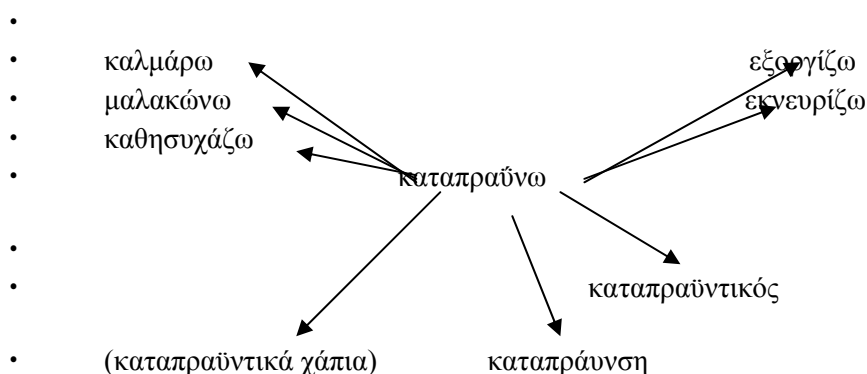
⁵⁸⁴ Στο παρελθόν, οι μνημονικές στρατηγικές που ενεργοποιούν κυρίως τη μνήμη, αποτελούσαν σχεδόν τη μοναδική τάξη/ ομάδα στρατηγικών λεξιλογίου, επειδή η πρόσκτηση λεξιλογίου θεωρούνταν απλώς διαδικασία απομνημόνευσης μίας λίστας λέξεων, ενώ τα τελευταία χρόνια οι στρατηγικές λεξιλογίου στοχεύουν κυρίως στη γνωστική και μεταγνωστική ενεργοποίηση του διδασκόμενου (Gu & Johnson 1996).

⁵⁸⁵ Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στις μικρές ηλικίες και αφορά λεξιλόγιο με συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη σημασία. Για παράδειγμα οι μαθητές διδάσκονται τη λέξη «λιοντάρι» βλέποντας ταυτόχρονα την αντίστοιχη εικόνα.

- Ο *σημασιολογικός χάρτης* (semantic map), σύμφωνα με τον οποίο η λέξη τοποθετείται σε ένα διάγραμμα με τη λέξη – κλειδί στο κέντρο, ενώ γραμμές συνδέουν την κεντρική λέξη και τις άλλες λέξεις μεταξύ τους, όπως παρακάτω:



ή μπορεί το διάγραμμα να έχει την εξής μορφή:



όπου υπάρχουν αντίστοιχα και οι συνώνυμες και οι αντίθετες λέξεις στη μία και στην άλλη πλευρά του διαγράμματος, με δυνατότητες και περαιτέρω εμπλουτισμού του.

ο Η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων. Δίνεται από τον διδάσκοντα το ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή επίθετο μαζί με ένα λεκτικό επίθετο. Π.χ αγωνίζομαι – αγώνας – αγωνιστής – αγωνιστική διάθεση

ο Η παρουσίαση των μορφολογικών αντίθετων, όπως για παράδειγμα εξω-γενής – ενδο- γενής (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).

ο Η ετυμολογία των λέξεων αποτελεί επίσης μία πολύ σημαντική πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης, αλλά και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα συντελεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας (συν – γράφω, συγγραφέας).

ο Η δημιουργία μίας παράγωγης – σύνθετης λέξης, εφόσον δίνεται στους μαθητές ο μορφολογικός ορισμός, όπως για παράδειγμα: όργανο που μετρά τη θερμοκρασία – θερμόμετρο. Η ίδια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και για την κατασκευή σταυρόλεξων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).

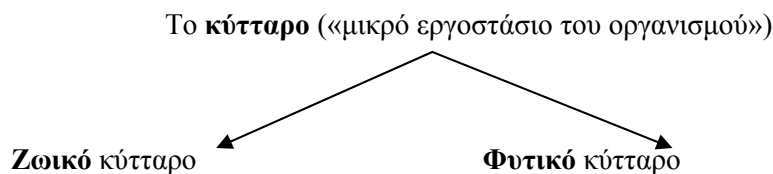
ο Η δημιουργία λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές με τη μορφή ενός ντοσιέ, όπου καταγράφονται οι καινούριες λέξεις που μαθαίνουν⁵⁸⁶. Το λεξικό αυτό έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού με λέξεις που είναι συνώνυμες ή αντίθετες και συνιστάται να περιέχει παραδείγματα χρήσης των λέξεων και ένταξής τους σε διαφορετικά σημασιολογικά πεδία (Diamond & Gutlohn 2006).

ο Η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 1997) αποτελεί βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όταν συνοδεύεται από μεθοδική εκμάθηση της χρήσης του λεξικού με τη βοήθεια ασκήσεων συγκεκριμένου τύπου. Οι ασκήσεις εξοικειώνουν τους μαθητές με τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση και την αλφαβητική κατάταξη, εξασκώντας τους στις εξής δεξιότητες: α. στην αναγνώριση του λεξικού και τη διάκρισή του από άλλα είδη κειμένων, β. στην αλφαβητίση και γ. στην αναγωγή ενός τύπου του μορφολογικού παραδείγματος στο

⁵⁸⁶ Η στρατηγική αυτή είναι - για ευνόητους λόγους- προσηγορότερη για ηλικιακά μεγάλους μαθητές, ενώ δεν ενδείκνυται για μαθητές μικρών τάξεων.

λημματικό τύπο (βλ. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997), όπου και η σχετική βιβλιογραφία. Δυστυχώς, η χρήση λεξικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν αποτελεί πρακτική των ελλήνων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στη Β/θμια Εκπαίδευση (Ζάγκα 2004).

○ Η χρήση της μεταφοράς είναι επίσης ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως για την παρουσίαση από τον διδάσκοντα και την κατανόηση από τους μαθητές των καινούριων λέξεων και εννοιών. Στο παρακάτω διάγραμμα που αφορά το λεξιλόγιο του κεφαλαίου το κύτταρο⁵⁸⁷ από το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, χρησιμοποιείται η στρατηγική της μεταφοράς για τη διδασκαλία του επιστημονικού ιδιόλεκτου του μαθήματος (Jones et al 1987, Harley & Hart 2000).



(κυτταρική μεμβράνη–κυτταρόπλασμα (κυτταρικό τοίχωμα –χυμοτόπια- πυρήνας) χλωροπλάστες - πυρήνας)

Πυρήνας: Ο «εγκέφαλος» του κυττάρου

Κυτταρική μεμβράνη: Δίνει σχήμα – προστατεύει – ελέγχει

Κυτταρόπλασμα: Περιέχει οργανίδια – μοιάζει με...ζελέ

Μιτοχόνδρια (εργοστάσια παραγωγής ενέργειας...η ΔΕΗ του κυττάρου)

Κυτταρικό τοίχωμα: Ο «σκελετός» του κυττάρου

Χλωροπλάστες: Πράσινα οργανίδια – Χλωροφύλλη – Φωτοσύνθεση

Χυμοτόπιο: Η «αποθήκη» χυμών του κυττάρου

DNA: Μια διπλή «ανεμόσκαλα» με γενετικές πληροφορίες

○ Τα σταυρόλεξα θεωρούνται επίσης μία πολύ διαδεδομένη στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου, διότι μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά. Ως εξάσκηση των μαθητών στη δεξιότητα της ορθογραφίας, αλλά και στην εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία, όταν εμπριέχουν λέξεις του τύπου π. χ. παράγωγο του όμορφος.

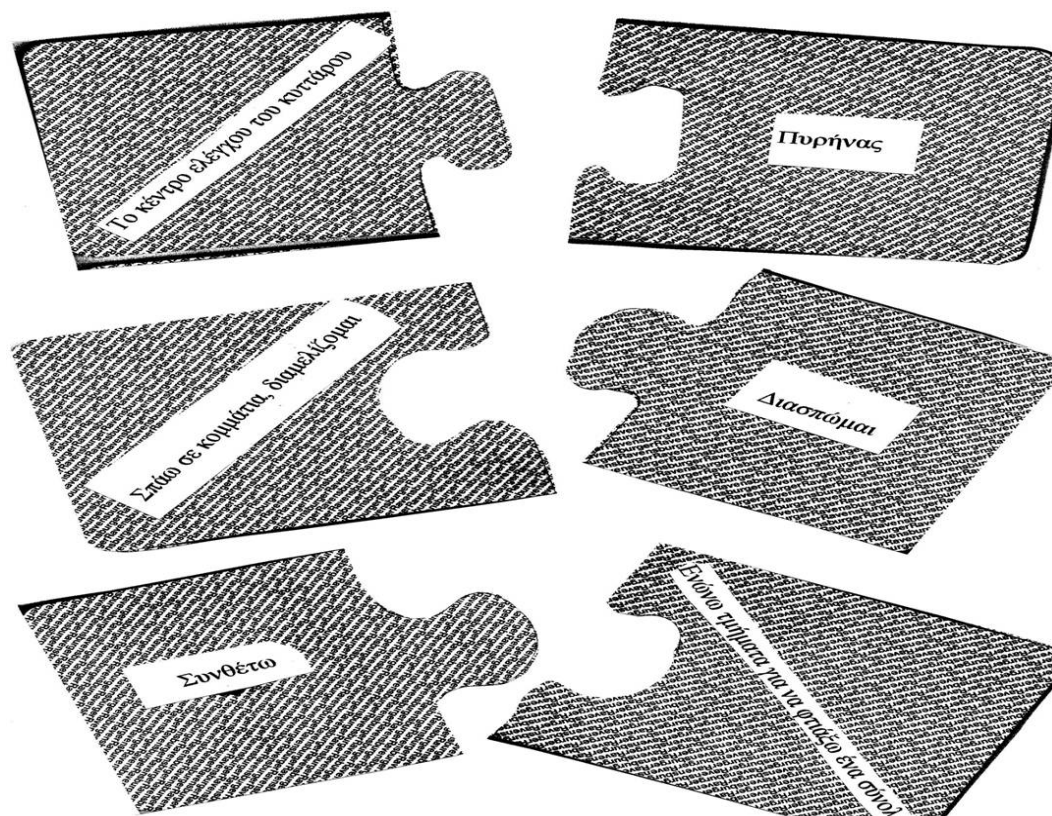
○ Η στρατηγική του *μαντεύω μία λέξη από τα συμφραζόμενα*: Οι μαθητές, συνήθως σε ομάδες των 2 ατόμων μαντεύουν τη σημασία μίας λέξης, πριν διαβάσουν και αφού διαβάσουν ένα κείμενο, βασιζόμενοι κυρίως στα συμφραζόμενα του κειμένου. Επίσης, παράλληλα, μπορούν να σημειώνουν ποιες λέξεις δεν ξέρουν, ποιες μπορούν να μαντέψουν και ποιες όχι, ώστε να διευκολύνεται η διδακτική διαδικασία και να περιορίζεται και ο αριθμός των προς διδασκαλία λέξεων.

○ Τα λεξικά παιχνίδια⁵⁸⁸, όπως είναι τα παζλ – ιδιαίτερα εάν γίνουν ομαδικά- μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διδασκαλία και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, να συμβάλουν στη συνεργασία και στην επαφή δίγλωσσων και γηγενών μαθητών και στη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, όπως στο παρακάτω παράδειγμα που αποτελεί εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο, το σχετικό με το κεφάλαιο του κυττάρου (Φυσικά Στ΄ Δημοτικού 2006). Στη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής και αφού οι μαθητές έχουν διδαχθεί το ανάλογο λεξιλόγιο επιχειρείται από τον διδάσκοντα η εμπέδωσή του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων, το καινούριο λεξιλόγιο καθώς και οι

⁵⁸⁷ Βλ. Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού, (2006), Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Έμβια- Άβια, Το κύτταρο, σ.σ 56-58, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

⁵⁸⁸ Για την προφορική εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μία παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού *ταμπού*, όπου οι μαθητές σε ομάδες των δύο ή και ατομικά προσπαθούν να περιγράψουν μία έννοια αποφεύγοντας την ονοματική της αναφορά.

σημασίες των λέξεων φωτοτυπούνται και μοιράζονται στους μαθητές στην παρακάτω μορφή⁵⁸⁹ και ζητείται από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με τις σημασίες τους:



Και τέλος,

- Η ενθάρρυνση των μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων αποτελεί μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, επειδή φέρνει τους μαθητές συστηματικά σε επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων και σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond & Gutlohn 2006).

Ωστόσο, όλες οι προαναφερθείσες στρατηγικές έχουν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, εφόσον παράλληλα συνυπάρχουν και οι απαραίτητες συνθήκες για την αξιοποίηση του καινούριου λεξιλογίου από τους μαθητές: με άλλα λόγια χρειάζεται να δίνονται ευκαιρίες στην τάξη, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (1997). *Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση*. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επιμ. Χρήστος Τσολάκης, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. *Πρακτικά 3^{ης} 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.
- Ζάγκα, Ε. (2004). Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Αριστοτέλειο

⁵⁸⁹ Ως βάση χρησιμοποιήθηκε ένα κοινό παιδικό παζλ, το οποίο φωτοτυπήθηκε από την ανάποδη πλευρά, όπου και τοποθετήθηκαν οι λέξεις και οι σημασίες τους. Εύλογο είναι ότι ο αριθμός των κομματιών του παζλ μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τις γλωσσικές απαιτήσεις του κεφαλαίου.

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Θεσσαλονίκη, *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.*
- Chamot, A. and O' Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coady J., and Th. Huckin., (1996). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman,
- Collier, V., (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No 3: 509-531.
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education. National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4.
- Council of Europe (Ed). (1998). The role of language projects of the Council for Cultural Co-operation. Ανάκτηση στις 16 Μαΐου 2000 από το <http://culture.coe.fr/lang/eng/edu2.4c.htm>
- Cummins J. (1981)². The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. California State Department of Education, Los Angeles.
- Cummins J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Diamond L., and Gutlohn L., (2006). *Vocabulary Handbook*. Consortium on Reading Excellence. Ανάκτηση στις 17 Μαρτίου 2007 από www.ldonline.org
- Gu Y., and Johnson R.K., (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46: 4: 643-679.
- Harley B. and Hart D. (2000). “Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency”. *Language Awareness*, 9, 2: 78–96.
- Huckin Th., M. Haynes, and Coady J., (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey.
- Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D., S., and Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria.
- Lessard- Clouston, M., (1997). Language learning strategies: An Overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12). Ανάκτηση στις 17 Ιουνίου 2001 από <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/> London.
- Nation I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy”. In Faerch, C., and Kasper, G.,(Eds). *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London.
- Wenden A. and Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.

Πηγές

Φυσικά ΣΤ' Δημοτικού, Ερευνώ και ανακαλύπτω (2006), ΟΕΔΒ, Αθήνα.