

## Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ομ. Καθ. ΑΠΘ, [ansym@lit.auth.gr](mailto:ansym@lit.auth.gr)

Ελένη Βλέτση, Υποψ. Δρ. ΑΠΘ, [evletsi@auth.gr](mailto:evletsi@auth.gr)

Μαρία Μητσιάκη, Υποψ. Δρ. ΑΠΘ, [mmitsiak@lit.auth.gr](mailto:mmitsiak@lit.auth.gr)

### Περίληψη

Με την παρούσα εργασία αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της ενίσχυσης της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών με τρόπο στοχευμένο και ρητό στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας σε μία μικτή τάξη. Αξιοποιώντας τα διαθέσιμα θεωρητικά δεδομένα προτείνεται μια διδακτική εφαρμογή που βασίζεται στη χρήση στρατηγικών μάθησης (strategy-based learning) για την κατάκτηση και εμπέδωση του λεξιλογίου που κρίνεται κάθε φορά διδακτέο. Για την επιλογή και οργάνωση του λεξιλογίου λαμβάνεται υπόψη το εύρος και το βάθος της λεξικής γνώσης, τα κριτήρια κατάταξής του σε βασικό και ακαδημαϊκό και η θεματική του κατηγοριοποίησης. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων και λεξιλογικών ασκήσεων στο πλαίσιο των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, με γνώμονα την ευελιξία που οφείλει να χαρακτηρίζει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία.

### Abstract

This paper focuses on the long-neglected issue of vocabulary acquisition and enhancement in first and second language pedagogy. Firstly, we review theoretical and empirical research on vocabulary learning. Secondly, we elaborate a strategy-based and content-oriented vocabulary teaching proposal (domain: *Communication-Media-Internet*) to be applied in a mainstream classroom with language minority students. Different criteria were employed in order to select the words to be taught: classification into core and academic vocabulary, word frequency, etc. Our teaching intervention includes a variety of activities and vocabulary tasks driven by the flexibility required for differentiated teaching.

### Λέξεις κλειδιά

Θεματικό λεξιλόγιο, στρατηγικές μάθησης, μικτή τάξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία

### Key words

thematic Vocabulary, teaching strategies, multilingual class, differentiated instruction

### 0. Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας που πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον είναι η ενίσχυση της *λεξιλογικής ικανότητας* (lexical competence) των μαθητών. Η διεύρυνση της λεξιλογικής ικανότητας συμβάλλει πολυεπίπεδα όχι μόνο στην αποτελεσματική πραγμάτωση των επικοινωνιακών

προθέσεων των μαθητών αλλά και στην επιτυχή διατύπωση ακαδημαϊκού λόγου<sup>1</sup>, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σχολικής αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η *λεξιλογική επίγνωση* (lexical awareness) αποτελεί βασική συνιστώσα της ευρύτερης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάλληλη πρόσληψη, αφομοίωση και εμπέδωση των γνώσεων που προσφέρονται σε όλα τα σχολικά αντικείμενα (βλ. και Ευθυμίου 2013). Οι μαθητές, λοιπόν, θα πρέπει να καταστούν ομιλητές με βαθιά συνείδηση των γλωσσικών μέσων που διαθέτει η νέα ελληνική (στο εξής ΝΕ).

Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους διδάσκοντες της ΝΕ ως μητρικής (Γ1) και ως δευτέρας γλώσσας (Γ2). Ωστόσο, το διδακτικό έργο που παρέχεται στις μικτές τάξεις του ελληνικού σχολείου είναι ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς ο ίδιος εκπαιδευτικός καλείται να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες τόσο των μαθητών που συνιστούν φυσικούς ομιλητές της ΝΕ όσο και των αλλόγλωσσων μαθητών. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία επιδιώκει (α) να εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό του Γυμνασίου με τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και (β) να μετουσιώσει τις θεωρητικές αρχές σε πράξη, παρέχοντας μια ενδεικτική δειγματική διδασκαλία σε μικτή τάξη, στοχευμένη στη διεύρυνση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών.

Έτσι, το κείμενο αυτό περιλαμβάνει ένα θεωρητικό και ένα εφαρμοσμένο μέρος. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά τόσο η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη διδακτική πρακτική όσο και η συμβολή του στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό τίγονται κεντρικά ζητήματα, όπως η πολυπλοκότητα των λεξικών μονάδων, τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης, η συχνότητα των λεξικών μονάδων και οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης του λεξιλογίου (βλ. και Αντωνίου 2008, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997). Στο εφαρμοσμένο μέρος, επιλέγεται η έκτη ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου *Νεοελληνική Γλώσσα* της Β΄ Γυμνασίου με τίτλο ‘Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο κτλ.)’ και προσεγγίζεται κατάλληλα, έτσι ώστε να προκύψουν οδηγίες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μικτή τάξη.

<sup>1</sup> Ο ακαδημαϊκός λόγος είναι το επίσημο *επίπεδο ύφους* (register) της εκάστοτε γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον για διδακτικούς αλλά και διαδικαστικούς/ καθοδηγητικούς σκοπούς. Περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τα συντακτικά σχήματα και τις συνομιλιακές συμβάσεις που σχετίζονται με το *λόγο της τάξης* (classroom talk), με τα διδακτικά εγχειρίδια, με τους τύπους αξιολόγησης (τεστ) και με άλλα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ). Τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου εντοπίζονται τόσο στην κάθετη διάταξη των ΠΣ (π.χ. τυπικές λειτουργίες του ακαδημαϊκού λόγου όπως η επιχειρηματολογία ή το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που εντοπίζεται στα γνωστικά αντικείμενα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων) όσο και στην οριζόντια διάταξη (π.χ. τεχνικό λεξιλόγιο ή επιστημονική ορολογία των γνωστικών αντικειμένων μιας συγκεκριμένης τάξης). Επιπλέον, αφορά και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και συχνά απαιτεί *ρητή/ άμεση διδασκαλία* (explicit/ direct instruction), ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών που έχουν εκτεθεί μόνο στο συνομιλιακό ή κοινωνικό κώδικα που χρησιμοποιείται εκτός σχολείου (Bailey 2010: 234). Είναι, λοιπόν, προφανές ότι η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου είναι απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για τη σχολική επιτυχία των μαθητών όσο και για τη μελλοντική επαγγελματική τους επιτυχία και την κοινωνική ένταξη.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη γλωσσική διδασκαλία

Για πολλά χρόνια το λεξιλόγιο εντοπιζόταν στην περιφέρεια τόσο της γλωσσολογικής ανάλυσης όσο και της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε γλωσσολογικό επίπεδο, χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως πηγή άντλησης γραμματικού υλικού και ως μέσο κατασκευής παραδειγμάτων για εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής (Chomsky 1957). Σε διδακτικό επίπεδο, το λεξιλόγιο μέχρι πρόσφατα αποτελούσε δευτερεύοντα κλάδο του γλωσσικού μαθήματος με τη γραμματική να κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, έως και το 1980 η ενασχόληση με το λεξιλόγιο περιορίστηκε στην ερμηνεία άγνωστων λέξεων και στις συνωνυμικές και αντωνυμικές σχέσεις. Ωστόσο, φωτεινή εξαίρεση στον ευρύτερο παραγκωνισμό του λεξιλογίου αποτέλεσε το πρωτοπόρο έργο του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, το οποίο δυστυχώς δεν εφαρμόστηκε συστηματικά λόγω της πολυκύμαντης ιστορίας της νεότερης Ελλάδας με το γλωσσικό ζήτημα.

Το 1917 ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης ως ανώτερος επόπτης Δημοτικής Εκπαίδευσης (μαζί με τον Αλέξανδρο Δελμούζο) εκπόνησαν νέο αναλυτικό πρόγραμμα και ενήργησαν ώστε να συγγραφούν νέα διδακτικά βιβλία στη δημοτική (*Τα ψηλά βουνά* του Ζαχαρία Παπαντωνίου (1918) και το *Αλφαβητάρι με τον ήλιο* (1919) από πενταμελή συγγραφική ομάδα υπό την εποπτεία του Αλέξανδρου Δελμούζου, βλ. Δημαράς) και επιμόρφωσαν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Η ανάδειξη του λεξιλογίου από τον Τριανταφυλλίδη προκύπτει από το έργο του (*Η Γλώσσα μου*<sup>2</sup> (1955), *Λεξιλογικές ασκήσεις για την 5<sup>η</sup> και την 6<sup>η</sup> Δημοτικού – Βιβλίο του μαθητή* (1947), *Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία – Βιβλίο του μαθητή* (1948), *Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής)*<sup>3</sup>, καθώς σε αυτό διατύπωσε πρωτοποριακές προτάσεις για τη μελέτη και τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Μετά το 1980 η διδασκαλία του λεξιλογίου επηρεάζεται σταδιακά από τα διδάγματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Παραδιά & Μήτσης 2011: 12-13). Στη δεκαετία του 1980 το λεξιλόγιο εμφανίζεται για πρώτη φορά στα σχολικά εγχειρίδια *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*<sup>4</sup> ως ξεχωριστός τομέας του γλωσσικού μαθήματος, αποκλειστικά ωστόσο με τη μορφή δομιστικών ή αποπλαισιωμένων ασκήσεων στο πλαίσιο μιας (ψευδο)επικοινωνιακής προσέγγισης (βλ. και Παραδιά & Μήτσης 2011: 161-168).<sup>5</sup>

Το κυρίαρχο συμπέρασμα που εξάγεται ως προς τη γενικότερη υποβάθμιση του λεξιλογίου κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι ότι αυτή συνδέεται άμεσα με την ιδιομορφία του στο σύστημα των γλωσσών του κόσμου. Η ιδιομορφία αυτή προκύπτει αρχικά από την αδυναμία τόσο του γλωσσολόγου όσο και του δασκάλου

<sup>2</sup> Σε συνεργασία με τον Μιχάλη Οικονόμου και τον Θρασύβουλο Σταύρου.

<sup>3</sup> Ειδικά στη *Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής)* δεν περιορίζεται στην περιγραφή του τυπικού της ΝΕ (κλιτικό σύστημα), αλλά αφιερώνει πολλές σελίδες στην περιγραφή του λεξιλογίου της.

<sup>4</sup> Κάνδρος Π., Λανάρης Ε., Μουμπζάκης Α., Τάνης Δ., Τσολάκης Χ., 1984.

<sup>5</sup> Η κατάσταση βελτιώνεται σημαντικά με την αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου αυτού (2001-2002) υπό την εποπτεία του Χ. Τσολάκη καθώς και με τη σύνταξη από πολυμελείς ομάδες υπό την εποπτεία και πάλι του Χ. Τσολάκη και με τις αναθεωρημένες εκδόσεις (1994, 1999, 2001-2002, 2004) των εγχειριδίων για το Λύκειο με τίτλο *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο και Βιβλίο του καθηγητή* (βλ. και Παραδιά & Μήτσης 2011: 283-296).

να το μοντελοποιήσει κατάλληλα και να το περιγράψει με ρητό και συστηματικό τρόπο, εφόσον το λεξιλόγιο δε διέπεται από ίδιου τύπου κανόνες με τους κανόνες της γραμματικής. Επιπλέον, οι κανόνες του δεν έχουν την εμβέλεια των γραμματικών κανόνων, γιατί υπεισέρχονται ειδικοί σημασιολογικοί λόγοι. Έτσι, οι μονάδες του λεξιλογίου φαινομενικά διέπονται από χαλαρές σχέσεις και έλλειψη συστηματικότητας σε αντίθεση με τη γραμματική. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η ιδιομορφία του λεξιλογίου σε σχέση με τη γραμματική οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι το λεξιλόγιο αποτελεί το τμήμα της γλώσσας που σε σχέση με τη γραμματική εξελίσσεται πιο γρήγορα, είναι περισσότερο ανοιχτό και εμπεριέχει πολιτισμικά στοιχεία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986). Επομένως, σε μια γλώσσα οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν κυρίως το λεξιλόγιο. Παράλληλα, η διδασκαλία του επηρεάζεται από τυχαίους παράγοντες, όπως οι γνώσεις που αποκτώνται εκτός σχολείου και η ετερογενής λεξιλογική ικανότητα των μαθητών (κοινωνική, πολιτισμική κ.ά.). Ειδικότερα στην περίπτωση της ΝΕ, ο παραγκωνισμός του λεξιλογίου συνδέεται άμεσα με το γλωσσικό ζήτημα και τις συνέπειες που είχαν οι ρυθμιστικές αρχές που επέβαλε αυτό στην αποδοχή νέων λέξεων από το γλωσσικό σύστημα.

Η πρόοδος στη διδασκαλία του λεξιλογίου οφείλεται στην καθιέρωση της δημοτικής, καθώς επίσης και στην αξιοποίηση των επιστημονικών αρχών της γλωσσολογίας και της διδακτικής. Σήμερα το λεξιλόγιο αντιμετωπίζεται ως βασικό συστατικό της γλώσσας και ως πρωταρχικός και ουσιώδης τομέας για την αποτελεσματική κατάκτησή της. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας απαιτεί συστηματική και ρητή διδασκαλία του λεξιλογίου με τη χρήση (α) ποικίλων στρατηγικών και (β) Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) ανοιχτού τύπου (π.χ. Νέο ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα 2011 <http://dschool.edu.gr>), που υλοποιούνται από πολλά διδακτικά εγχειρίδια και πολλές πηγές και εστιάζουν στους στόχους και όχι στη διδακτέα ύλη.

### *1.2. Η σημασία της μάθησης του λεξιλογίου*

Η σημασία του λεξιλογίου στη γλωσσική αλλά και στη γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών εντοπίζεται στους παρακάτω τομείς:

(α) Το λεξιλόγιο ‘προδίδει’ αλλά και διαμορφώνει το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς οι λέξεις που χρησιμοποιούν εκφράζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Stahl & Nagy 2006: 3).

(β) Οι λέξεις είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ένα κείμενο και να έχουν πρόσβαση σε χρήσιμες ή απαραίτητες πληροφορίες. Σύμφωνα με τους Stahl & Nagy (2006: 4) «Οι λέξεις είναι τα απαραίτητα εργαλεία με τα οποία έχουμε πρόσβαση στη γνώση, εκφράζουμε τις ιδέες μας και μαθαίνουμε νέες έννοιες». Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο το γεγονός ότι τα παιδιά πρώτα κατακτούν τις λέξεις και μετά τη γραμματική μιας γλώσσας. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης μιας νέας γλώσσας συνίσταται στη μάθηση νέων λέξεων, ενώ η γραμματική γνώση συμβάλλει σε μικρότερο βαθμό στη γλωσσική επάρκεια (Vermeer 1992: 147).

(γ) Συνήθως το λεξιλόγιο ενός ατόμου σχετίζεται με τις γνώσεις του: όταν γνωρίζουμε περισσότερες λέξεις, μπορούμε να μιλήσουμε ή ακόμη και να σκεφτούμε με μεγαλύτερη ακρίβεια για τον κόσμο γύρω μας. Για παράδειγμα, όταν κάποιος γνωρίζει τη σημασία των λέξεων *βαθύφωνος*, *βαρύτονος*, *τενόρος*, *μεσόφωνος*, *σοπράνο* ή *κοντράλτο* είναι πιθανότερο να γνωρίζει περισσότερα για την όπερα από ό,τι κάποιος που γνωρίζει μόνο τη λέξη *τραγουδιστής*. Παρομοίως, αυτός που γνωρίζει τη σημασία των λέξεων *σασμάν*, *σασί*, *καρμπιρατέρ*, *στρόφαλος* ή *πιστόνι* έχει περισσότερες γνώσεις για τα αυτοκίνητα και σκέφτεται γι' αυτά με διαφορετικό τρόπο από ό,τι κάποιος που αγνοεί τις παραπάνω λέξεις.

(δ) Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στον αριθμό των λέξεων που γνωρίζει κάθε μαθητής (Stahl & Nagy 2006). Για παράδειγμα, σύμφωνα με την έρευνα των Hart & Risley (1995), τα παιδιά των εργατικών οικογενειών εκτίθενται στο οικογενειακό τους περιβάλλον σε 50% λιγότερες λέξεις από ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από περισσότερο προνομιούχες οικογένειες. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το παθητικό λεξιλόγιο<sup>6</sup> των παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες οικογένειες είναι πέντε φορές μεγαλύτερο από το παθητικό λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα.

(ε) Η λεξιλογική γνώση λειτουργεί συσσωρευτικά. Όσο περισσότερες λέξεις γνωρίζουμε, τόσο ευκολότερα μαθαίνουμε νέες λέξεις. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες όπως αυτή του Shefelbine (1990). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, στην οποία εξετάστηκε κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να μαντέψουν τη σημασία άγνωστων λέξεων από το *περικείμενο* (context), έδειξαν ότι το σημαντικότερο εμπόδιο για τους μαθητές που σημείωσαν μικρά ποσοστά επιτυχίας ήταν ότι δεν γνώριζαν τη σημασία πολλών λέξεων του περικειμένου. Με άλλα λόγια, οι αδύναμοι μαθητές αγνοούσαν τη σημασία λέξεων οι οποίες, αν ήταν γνωστές, θα μπορούσαν να τους δώσουν ενδείξεις για τη σημασία των άγνωστων λέξεων.

Με βάση τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει κάθε μαθητής είναι δυνατόν να καθορίσει το κατά πόσο θα είναι σε θέση να κατανοήσει όχι μόνο τα κείμενα που θα συναντήσει στο δημοτικό σχολείο αλλά και στο γυμνάσιο, στο λύκειο ή στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο, ο βαθμός της λεξιλογικής γνώσης συνδέεται άμεσα με κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι την καθορίζουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που προαναφέρθηκαν σχετίζονται αναπόφευκτα και με την πολιτισμική προέλευση αλλά και τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα, όπως έχουν διαμορφωθεί έπειτα από την υποδοχή αλλόγλωσσου πληθυσμού στη χώρα μας, επιδρούν σημαντικά στο χώρο της εκπαίδευσης διαμορφώνοντας ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό σχολείο. Η ιδιαιτερότητα

6 Σύμφωνα με τον Meara (1997), το παθητικό λεξιλόγιο ενός ομιλητή περιλαμβάνει εκείνες τις λέξεις που δεν εμφανίζουν αμφίδρομες *συνάψεις* (connections) με τις υπόλοιπες λέξεις του νοητικού λεξικού. Κατά συνέπεια, το παθητικό λεξιλόγιο ενεργοποιείται μόνο όταν ο ομιλητής λαμβάνει εξωτερικά ερεθίσματα, δηλαδή όταν ακούει ή βλέπει μια λέξη. Υπό την έννοια αυτή, το παθητικό λεξιλόγιο σηματοδοτεί και την ύπαρξη λιγότερο αναπτυγμένης λεξιλογικής ικανότητας, εφόσον ο ομιλητής που διαθέτει παθητικό λεξιλόγιο σε μια γλώσσα μπορεί συνήθως να κατανοήσει τις λέξεις που ακούει ή βλέπει, αλλά όχι και να τις χρησιμοποιήσει ορθά.

της φοίτησης των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι αναμφισβήτητη, καθώς καλούνται να μάθουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά και ως γλώσσα του σχολείου: μια γλώσσα στην οποία, ενώ δεν είναι επαρκείς, απαιτείται να επικοινωνήσουν, να ασκήσουν τα σχολικά τους καθήκοντα και να αξιολογηθούν. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι για τα αλλόγλωσσα παιδιά που εκτίθενται στο οικογενειακό τους περιβάλλον όχι μόνο σε μικρότερο αριθμό λέξεων αλλά και σε χαμηλότερης ποιότητας λεξιλόγιο σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες παιδιών που αναφέραμε, η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στο σχολικό περιβάλλον συνιστά ακόμη μεγαλύτερη αναγκαιότητα και ταυτόχρονα ακόμη μεγαλύτερη πηγή δυσκολιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Το ερώτημα που προκύπτει από την παραπάνω συζήτηση είναι εάν το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ανισότητα μεταξύ των μαθητών, έτσι ώστε να μην υπάρχουν μαθητές καταδικασμένοι σε λεξιλογική φτώχεια εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων. Τα ευρήματα των ερευνών που σχετίζονται με αυτό το θέμα είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Για παράδειγμα, η έρευνα των Snow κ.ά. (1991) έδειξε ότι το σχολείο μπορεί να αντισταθμίσει έως ένα βαθμό την ελλειμματική γλωσσική εμπειρία του σπιτιού. Ενθαρρυντικά είναι επίσης τα ευρήματα της έρευνας των Dickinson & Smith (1994), η οποία καταδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τα παιδιά για τα κείμενα έχει ισχυρή επίδραση στη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι το σχολείο δεν έχει πάντοτε την αναμενόμενη επίδραση στη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (βλ. Biemiller 1999, Cantalini 1987).

### 1.3. Η πολυπλοκότητα των λεξικών μονάδων

Η αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου προϋποθέτει από το διδάσκοντα την καλή γνώση των στοιχείων που συνιστούν λεξικές μονάδες (στο εξής λ.μ.). Στην εργασία αυτή περιοριζόμαστε σε μια σύντομη αναφορά στους τύπους των λεξικών μονάδων από μορφολογική άποψη (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Οι τύποι των λεξικών μονάδων

<b>Απλές λ.μ.</b>	Οι λ.μ. που δεν έχουν υποστεί καμία μορφολογική διαδικασία (παραγωγή, σύνθεση κτλ., εκτός ενδεχομένως από την κλίση) στη ΝΕ	<i>φίλος</i> <i>μνήμη</i> <i>μαμά</i> <i>πνέω</i> <i>γκολ</i>
<b>Μορφολογικά κατασκευασμένες λ.μ.</b>	παράγωγες λ.μ.	<i>φιλία</i> <i>μνημονικός</i>
	σύνθετες λ.μ.	<i>παιχνιδομηχανή</i> <i>ιστοσελίδα</i>
	πολυλεκτικά σύνθετα	<i>ψυχρός πόλεμος</i>

		<i>αγορά εργασίας</i>
	υποστηρικτικά ρήματα	<i>κάνω πόλεμο (= πολεμώ) έχω/ τρέφω μίσος (=μισώ)</i>
<b>Φρασεολογισμοί<sup>7</sup></b>	σύνδρομες λέξεις/ συμφράσεις (collocations)	<i>πλατύ χαμόγελο γλυκιά ζωή οξεία κραυγή βαθιά σιωπή</i>
	φραστικοί ιδιωτισμοί	<i>τα τίναξε (=πέθανε) τα πήρε (=θύμωσε) την είδε (=μεγαλοπιάστηκε) πονηρή σαν αλεπού κάθομαι σ' αναμμένα κάρβουνα (=είμαι ανήσυχος)</i>
	παροιμίες	<i>όποιος δε θέλει να ζυμώνει, δέκα μέρες κοσκινίζει</i>
	προτασιακές φόρμουλες (sentential formulae)	<i>χαιρετισμοί: τι γίνεται, πώς πας; χάρηκα που σας γνώρισα αρχαϊσμοί: ψυχή τε και σώματι στερεότυπες εκφράσεις, όπως συνομιλιακοί δείκτες ευγένειας: Σας παρακαλώ θα μπορούσατε να μου πείτε ...</i>

Η παραπάνω ταξινόμηση συμβάλλει τόσο στην οργάνωση της διδακτέας ύλης όσο και στην πρόβλεψη εκείνων των λεξικών στοιχείων που αναμένεται να δυσχεράνουν τη μάθηση.

#### 1.4. Οι κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας συνιστά μια διαβαθμιζόμενη διαδικασία, η οποία μπορεί να ποικίλλει ανά μαθητή βάσει διαφορετικών κριτηρίων. Για παράδειγμα, τα κίνητρα μάθησης, το μορφωτικό επίπεδο του οικείου περιβάλλοντος, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των μαθητών διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη λεξιλογική τους ικανότητα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές μιας σχολικής τάξης εμφανίζουν σαφή ανομοιογένεια ως προς τη λεξιλογική ικανότητα, γεγονός που σημαίνει ότι το νέο λεξιλόγιο σημασιοδοτείται διαφορετικά για τον κάθε μαθητή. Γι' αυτό, η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να καλύπτει όλες τις κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών.

Στην περίπτωση, όμως, των αλλόγλωσσων μαθητών η μαθησιακή διαδικασία περνάει υποχρεωτικά από συγκεκριμένα στάδια, για να κατακτηθεί η λεξιλογική επάρκεια. Διαφορετικά, οι αλλόγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν κενά στο βασικό

<sup>7</sup> Βλ. επίσης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006).

λεξιλόγιο και αδυνατούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι ενδεικτικές κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης των αλλόγλωσσων μαθητών που προτείνονται από το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (ΚΕΠΑ) αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κλίμακες λεξιλογικού φάσματος στη δεύτερη γλώσσα  
(Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των γλωσσών, ΚΕΠΑ)

Γ2	Ευρύ λεξιλογικό ρεπερτόριο: φρασεολογισμοί και στοιχεία της καθομιλουμένης - Συνυποδηλωτικά επίπεδα σημασίας
Γ1	Ευρύ λεξιλογικό φάσμα: φρασεολογισμοί και στοιχεία της καθομιλουμένης - Αξιοποίηση περιφράσεων
B2	Ικανοποιητικό φάσμα λεξιλογίου για θέματα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και περισσότερα γενικά θέματα – Τροποποίηση διατύπωσης
B1	Αρκετό λεξιλόγιο για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή του μαθητή, όπως η οικογένεια, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, η δουλειά, τα ταξίδια και η επικαιρότητα
A2	Αρκετό λεξιλόγιο για την έκφραση βασικών επικοινωνιακών αναγκών
A1	Στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο μεμονωμένων λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι κλίμακες αυτές εντοπίζονται αδρομερώς και στους μαθητές που συνιστούν φυσικούς ομιλητές της ΝΕ, με μία, όμως, βασική διαφορά: για τους μαθητές με μητρική γλώσσα τη ΝΕ η ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας και η διεύρυνση του λεξιλογικού τους φάσματος σηματοδοτεί το πέρασμα από τον καθαρά επικοινωνιακό λόγο στον ακαδημαϊκό, εφόσον ούτως ή άλλως η κατάκτηση της γλώσσας έχει πραγματοποιηθεί σε πολύ πρωιμότερα στάδια· αντίθετα, στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών η ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας διευκολύνει πρωταρχικά την επικοινωνία, η οποία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη μύησή τους στον ακαδημαϊκό λόγο.

Και στις δύο περιπτώσεις, προκειμένου να εδραιωθεί η γνώση του νέου λεξιλογίου, ο μαθητής θα πρέπει να περάσει από τα στάδια που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 (Nation 2001: 26-30).

Πίνακας 3. Στάδια γνώσης μιας λ.μ.

Στάδιο 1	Γνώση της προφοράς μιας λ.μ.
Στάδιο 2	Γνώση της γραπτής μορφής μιας λ.μ.
Στάδιο 3	Γνώση των μερών ή των μορφημάτων που απαρτίζουν μια λ.μ.
Στάδιο 4	Εύρεση της σημασίας με βάση τη μορφή
Στάδιο 5	Αντίληψη και χρήση των σημασιών σε ποικίλα περιβάλλοντα
Στάδιο 6	Αναγνώριση και χρήση συνώνυμων και αντώνυμων λ.μ.
Στάδιο 7	Αναγνώριση της συντακτικής λειτουργίας μιας λ.μ.
Στάδιο 8	Γνώση των συμφράσεων και σωστή χρήση τους



Στάδιο 9 Ικανότητα σύνδεσης και ορθής χρήσης της λ.μ.  
ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας

Για παράδειγμα, η γνώση της λέξης *μανιώδης* προϋποθέτει ότι ο μαθητής:

(1) έχει κατακτήσει την προφορά της: [maniódis] και όχι \*[manjódis/manjódís], γνωρίζει δηλαδή τους μορφοφωνολογικούς περιορισμούς που επιβάλλουν τη διατήρηση της λόγιας προφοράς στην ακολουθία [Σύμφωνο+i+Τονισμένο Φωνήεν] στα όρια των μορφημάτων

(2) είναι σε θέση να τη γράψει ορθά

(3) κατανοεί τα μορφήματα που την απαρτίζουν:

[μανί(α)<sub>ΙΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΒΑΣΗ</sub>]+-ώδ(ης) <sub>[ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ]</sub>ΕΠΙΘΕΤΟ

(4) μπορεί να βρει τη σημασία της λέξης, ακριβώς επειδή γνωρίζει τη σημασία των μερών που την απαρτίζουν: το επίθημα *-ώδης* κατασκευάζει επίθετα που προσδιορίζουν ουσιαστικά που εμπεριέχουν με εγγενή τρόπο το αντικείμενο αναφοράς του ουσιαστικού βάση (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2001), π.χ. *θορυβώδης συγκέντρωση* ‘που εμπεριέχει θόρυβο’, *μανιώδης παίκτης* ‘που παίζει με μανία’

(5) χρησιμοποιεί τη λέξη ορθά σε ποικίλα περιβάλλοντα, π.χ. *μανιώδης συλλέκτης γραμματοσήμων*

(6) γνωρίζει ότι η λέξη *μανιώδης* μπορεί να αντικατασταθεί σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα με άλλες σημασιολογικά ισοδύναμες, π.χ. *μανιώδης* (=φανατικός) *αναγνώστης*, *μανιώδεις* (=παθιασμένοι) *παίκτες*

(7) μπορεί να χρησιμοποιήσει το επίθετο στο κλιτικό του παράδειγμα εντός ονοματικών φράσεων, π.χ. *τον μανιώδη κωνηρό/ συλλέκτη* κτλ.

(8) μπορεί να κατανοήσει τη διαφορά ανάμεσα στις συμφράσεις *μανιώδης καπνιστής* και *μανιακός δολοφόνος*

(9) επεκτείνει τη χρήση της λέξης σε κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας, π.χ. *μανιώδης του twitter*, *μανιώδης ταξιδευτής* κτλ.

Το παράδειγμα που προαναφέρθηκε αφορά μαθητές που διαθέτουν αρκετά ενισχυμένη λεξιλογική ικανότητα. Στην περίπτωση τους η γλωσσική διδασκαλία στοχεύει στην προοδευτική εκλέπτυνση των πραγματώσεων του λεξιλογίου. Κατά τον ίδιο τρόπο, όμως, κλιμακώνονται τα στάδια μάθησης μιας λ.μ. και στην περίπτωση του βασικού λεξιλογίου, π.χ. *τα αστέρια/ άστρα του ουρανού*, *αστεράκι*, *το αστέρι της Βηθλεέμ*, *το αστέρι της αυγής* (Αυγερινός), *το τυχερό μου αστέρι*, *αξιωματικός με χρυσό αστέρι*, *αστέρι του κινηματογράφου*, *βλέπω αστεράκια* κτλ.

### 1.5. Κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η γλωσσική διδασκαλία τόσο στους μαθητές με μητρική γλώσσα τη ΝΕ όσο και στους αλλόγλωσσους μαθητές της μικτής τάξης προϋποθέτει κατάλληλη επιλογή του λεξιλογίου που πρόκειται να διδαχτεί. Η επιλογή του διδακτέου λεξιλογίου δεν μπορεί να είναι τυχαία, αλλά πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία συμβάλλουν στην ουσιαστική κάλυψη των λεξιλογικών κενών και ταυτόχρονα στο σταδιακό εμπλουτισμό του λεξιλογικού

αποθέματος των μαθητών. Τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003) αποτυπώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης

1. πρωτοτυπικότητα
2. συχνότητα
3. διαθεσιμότητα
4. αντιπαραθετικότητα

Πιο συγκεκριμένα, το κριτήριο της πρωτοτυπικότητας των δομών υπαγορεύει το τι θα διδαχτεί κατά προτεραιότητα: οι πρωτοτυπικές δομές είναι κεντρικές στο γλωσσικό σύστημα, σε αντίθεση με τις μη πρωτοτυπικές, που είναι περιφερειακές. Η πρωτοτυπικότητα στην περίπτωση των μαθητών με Γ1 τη ΝΕ καθορίζεται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), ενώ στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών συνδέεται άμεσα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Για παράδειγμα, στο επίπεδο των ψευδοαρχαρίων (επίπεδο A1→A2) η διδασκαλία της λέξης *θυμώνω* προηγείται των λέξεων *αγανακτώ*, *εκνευρίζομαι*, *οργίζομαι* κτλ., καθώς είναι περισσότερο πρωτοτυπική στο πλαίσιο του παραπάνω λεξικού πεδίου. Αντιθέτως, στην περίπτωση των πιο προχωρημένων αλλόγλωσσων μαθητών της μικτής τάξης του γυμνασίου, οι λεξιλογικές ανάγκες συγκλίνουν περισσότερο με τις ανάγκες των μαθητών με μητρική γλώσσα τη ΝΕ, καθώς το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στις λιγότερο πρωτοτυπικές λέξεις.

Σύμφωνα με το κριτήριο της συχνότητας, διδάσκεται κατά προτεραιότητα στο επίπεδο των αρχαρίων ό,τι είναι περισσότερο συχνό, ενώ όσο ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας διδάσκονται οι λιγότερο συχνές λ.μ., π.χ. *είμαι* vs. *αποτελώ/συνιστώ*. Η πρωτοτυπικότητα των λ.μ. συνήθως συνδέεται με τη συχνότητά τους. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το συχνό δεν είναι πάντοτε και πρωτοτυπικό. Για παράδειγμα, η λέξη *υπάρχει* είναι ιδιαίτερα συχνή σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του σώματος κειμένων του ΙΕΛ (ΕΘΕΓ) και του ΣΕΚ,<sup>8</sup> παρότι δεν κατατάσσεται στις βασικές λέξεις/δομές της ΝΕ.

Το κριτήριο της διαθεσιμότητας των δομών/ λ.μ. σχετίζεται με τη δυνατότητα ενός στοιχείου να κατασκευάζει νέες μη μαρτυρημένες λέξεις, ώστε να καλύπτει τα κενά του μαρτυρημένου λεξιλογίου. Για παράδειγμα, το θέμα *πρωτο-* εμφανίζει μεγάλη διαθεσιμότητα στη ΝΕ και για το λόγο αυτό ενδείκνυται για αρκετά πρώιμη διδασκαλία, π.χ. *πρωτοχρονιά*, *πρωταγωνιστής*, *πρωτοβλέπω* κτλ.<sup>9</sup>

Τέλος το κριτήριο της αντιπαραθετικότητας αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας μόνο σε αλλόγλωσσους μαθητές. Η αντιπαραθετικότητα καθορίζει την επιλογή εκείνων των λ.μ. στις οποίες δυσκολεύεται ο εκπαιδευόμενος, λόγω της παρεμβολής της μητρικής του γλώσσας. Για παράδειγμα, τα επαγγελματικά ουσιαστικά της ΝΕ ενδέχεται να δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές με μητρική γλώσσα την αγγλική ή την κινεζική, καθώς η παρουσία γραμματικού γένους και η

<sup>8</sup> <http://hnc.ilsp.gr/statistics.asp> και <http://sek.edu.gr/search.php> αντίστοιχα.

<sup>9</sup> Σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου μέσω των μορφημάτων που κατασκευάζουν τις λέξεις, βλ. Κίτσα (2006).

κλιτή φύση της ΝΕ *ο δάσκαλος-η δασκάλα, ο κουρέας/ κομμωτής-η κομμώτρια, ο γυμναστής-η γυμνάστρια* κτλ. απουσιάζουν από τη Γ1 (βλ. επίσης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

### 1.6. Ζητήματα συχνότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση του λεξιλογίου

Η συχνότητα των λ.μ. αλλά και η συχνότητα έκθεσης των μαθητών σε νέο λεξιλόγιο αποτελούν βασικά ζητήματα που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να σχεδιάσει αποτελεσματικά οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση. Η αριθμητική αποτύπωση της λεξιλογικής ικανότητας αποκαλύπτει ότι ένας μορφωμένος ενήλικας γνωρίζει κατά μέσο όρο 40.000 λέξεις, ενώ μαθαίνει περίπου 2.500-3.000 λέξεις κατ' έτος όταν είναι μαθητής (βλ. και Nation *et al.* 1997, Nation 2001). Επίσης, σε κάθε μάθημα θα πρέπει να διδάσκονται 8-12 νέες λ.μ. σε συνάρτηση με το βαθμό δυσκολίας και τη δυναμική της τάξης. Καθοριστικός για την εμπέδωση και την τελική μάθηση του νέου λεξιλογίου είναι και ο ελεγχόμενος ρυθμός επανάληψής του.

Σε πρωιμότερες προσεγγίσεις, η έννοια της συχνότητας συνδέθηκε άμεσα με το βασικό λεξιλόγιο, στη διδασκαλία του οποίου δόθηκε προτεραιότητα: δηλαδή το βασικό λεξιλόγιο, εφόσον συνιστά τον πυρήνα του λεξιλογίου σε μια γλώσσα, θα πρέπει να διδάσκεται πρώτο. Σήμερα, ο συνυπολογισμός της λεξικής συχνότητας στη διδασκαλία εμφανίζεται λίγο τροποποιημένος: δεδομένα από την εκμάθηση (Tomasello 2003) δείχνουν ότι οι λέξεις υψηλής συχνότητας κατακτώνται πρώτες, έστω και αν εντοπίζονται λιγότερο κεντρικά στο γλωσσικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό προκρίνεται η ολιστική μάθηση λεξικών συνόλων που εμφανίζονται σε συγκεκριμένες λεξικοσυντακτικές δομές και έχουν συγκεκριμένη πραγματολογική λειτουργία. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν για τους αλλόγλωσσους μαθητές τα λεξικά σύνολα που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον της αγοράς, π.χ. *πόσο κάνει/ έχει;* ή στην επικοινωνιακή περίπτωση των γενεθλίων *να τα χιλιάσεις!*, ενώ για τους μαθητές με μητρική γλώσσα τη ΝΕ λεξικά σύνολα όπως *δε βλέπω την ώρα να..., το άκρον άωτον της ... κακογουστιάς* κτλ.

Οι Gougenheim *et al.* (1956) για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της γαλλικής είχαν προτείνει εκτός από το βασικό λεξιλόγιο και άλλα κριτήρια, όπως τη διασπορά μιας λ.μ. σε πολλές θεματικές, δηλαδή τη θεματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, διδάσκεται ένα σύνολο θεματικών λεξιλογίων, το οποίο εντοπίζεται σε ποικίλους τύπους κειμένων και συνδέεται με συγκεκριμένα επίπεδα ύφους. Για παράδειγμα, η επιλογή της θεματικής *Μέσα Μαζικής ενημέρωσης* δίνει στο διδάσκοντα τη δυνατότητα να εκθέσει τους μαθητές σε προφορικά και γραπτά κείμενα που συγκεντρώνουν λεξιλόγιο για τα ηλεκτρονικά και τα έντυπα μέσα, π.χ. *χρήστης διαδικτύου, πρωτοσέλιδο εφημερίδας*, και που διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο ύφους (π.χ. νεανικό ρεπορτάζ στο δρόμο, άρθρο εφημερίδας). Με τον τρόπο αυτό, η θεματική συνοχή εξασφαλίζει την έκθεση των μαθητών στα συμφοραζόμενα χρήσης του λεξιλογίου και καταργεί την πιθανότητα της μηχανιστικής και ελλιπούς μάθησης αποπλαισιωμένων λέξεων.

### 1.7. Παράγοντες καθορισμού της επιτυχίας του γλωσσικού μαθήματος

Η επιτυχία της στοχευμένης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου γλωσσικής διδασκαλίας προϋποθέτει το συνυπολογισμό των παρακάτω παραγόντων:

- την ηλικία των διδασκομένων
- τις εξειδικευμένες ανάγκες τους
- το επίπεδο γλωσσομάθειας (για τη ΝΕ ως Γ2) και
- τη μητρική γλώσσα τους (για τη ΝΕ ως Γ2)

Προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα και να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής του παρέμβασης τους τρόπους και τα μέσα που αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Βήματα σχεδιασμού και μεθόδευσης του γλωσσικού μαθήματος

1. Αντλώντας υλικό από ποικίλες πηγές και είδη κειμένων
2. Καλύπτοντας και τις τέσσερις δεξιότητες  
(κατανόηση/παραγωγή γραπτού & προφορικού λόγου)
3. Επιδιώκοντας τη θεματική συνοχή των υπό εκμάθηση φαινομένων
4. Καλύπτοντας όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης
5. Προωθώντας τη γλωσσική διδασκαλία μέσω γνωστικών αντικειμένων
6. Αξιοποιώντας τα λάθη των μαθητών
7. Κάνοντας χρήση στρατηγικών εκμάθησης

Οι τέσσερις πρώτοι τρόποι σχεδιασμού της επικεντρωμένης στο λεξιλόγιο διδακτικής παρέμβασης διεπιδρούν μεταξύ τους και προϋποθέτουν ευελιξία από το διδάσκοντα. Μια επιπρόσθετη αλλά βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των τρόπων αυτών είναι η ύπαρξη ΠΣ ανοιχτού τύπου, το οποίο παρέχει στο διδάσκοντα αφενός την ελευθερία να διαμορφώσει ο ίδιος το διδακτικό υλικό του και αφετέρου τη δυνατότητα να λάβει υπόψη τις ειδικότερες ανάγκες των μελών της τάξης του. Έτσι, εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, πιθανές πηγές άντλησης υλικού συνιστούν:

- τα χρηστικά κείμενα που εμφανίζονται στο διαδίκτυο, στα βιβλία για την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, σε διαφημιστικά φυλλάδια, στον ηλεκτρονικό και έντυπο τύπο κτλ.
- τα λογοτεχνικά κείμενα, π.χ. διηγήματα, θρύλοι, ποιήματα κ.ά.
- το οπτικοακουστικό υλικό που μπορεί να περιλαμβάνει τραγούδια, πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ, κινηματογραφικές ταινίες, δελτία ειδήσεων κ.ά.
- τα κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. γεωγραφία, μελέτη του περιβάλλοντος, βιολογία, μαθηματικά, ιστορία, κ.ά.

Επιλέγονται αυθεντικά ή ημιαυθεντικά κείμενα, γιατί ενδείκνυνται για να φέρουν τους μαθητές σε άμεση επαφή με τη γλώσσα. Επίσης, επιλέγονται κείμενα με θεματικές που ενδιαφέρουν τους μαθητές, γιατί τότε οι μαθητές καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια να ξεπεράσουν τις δυσκολίες των κειμένων. Από τη στιγμή

που τα κείμενα προς επιλογή είναι γραπτά και προφορικά, πολυτροπικά και μονοτροπικά, στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι να καλυφθούν και οι τέσσερις δεξιότητες. Η ολοκληρωμένη μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν ο μαθητής είναι σε θέση να: (α) παράγει γλωσσικά άρτια και επικοινωνιακά επαρκή λόγο τόσο προφορικά όσο και γραπτά, δηλ. άρτια παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (ΠΠΛ και ΠΓΛ αντίστοιχα) και (β) να κατανοεί αφενός τον προφορικό λόγο που ακούει με όλες τις φωνητικές αλλοιώσεις που προσδίδει η συνεχής ροή του, δηλ. κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ), και αφετέρου το γραπτό λόγο με όλες τις ιδιαιτερότητες που προσδίδει η διαφορετική περίπτωση επικοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας συντάχτηκε, δηλ. κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ).

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, η θεματική συνοχή των υπό εκμάθηση λεξικών φαινομένων διασφαλίζει την παισιωμένη μάθηση του νέου λεξιλογίου και την εμπέδωσή του. Έτσι, μπορεί να προκύψει η θεματική σύνδεση της νέας γνώσης, π.χ. η θεματική ενότητα *Η θάλασσα* μπορεί να διδαχτεί ως βασική θεματική λεξιλογίου, ως ενότητα της γεωγραφίας, ως έννοια έμπνευσης στην ποίηση, στο τραγούδι, στις καλές τέχνες (στη ζωγραφική: θαλασσογραφία), ως σημείο διεξαγωγής μαχών στον πόλεμο (ναυμαχία), κ.ά.

Όλα τα παραπάνω βήματα εφαρμόζονται ικανοποιητικά, εφόσον ο διδάσκων προβλέψει τις ιδιαιτερότητες του νέου λεξιλογίου σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης. Σε κάθε περίπτωση, ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση:

- ❑ να προφέρει ορθά (κυρίως για τους αλλόγλωσσους μαθητές) τις λ.μ. αποβάλλοντας σταδιακά τη δυσκολία που του προκαλούν οι νέοι γλωσσικοί ήχοι αλλά και οι γλωσσικοί ήχοι που μοιάζουν με εκείνους που διαθέτει η Γ1 (φωνητική-φωνολογία)
- ❑ να κατανοήσει τη δομή των λέξεων μιας γλώσσας και τις διαδικασίες που συνετέλεσαν για να διαμορφωθεί η δομή αυτή, π.χ. παραγωγή και σύνθεση (μορφολογία)
- ❑ να κατανοήσει τους διαφορετικούς συντακτικούς κανόνες στους οποίους υπόκειται η χρήση μιας λέξης και η σύνθεση μιας πρότασης (σύνταξη)
- ❑ να γνωρίσει τις διαδικασίες εμπλουτισμού του λεξιλογίου μιας γλώσσας (π.χ. εσωτερικός και εξωτερικός δανεισμός, νεολογία, κτλ.) και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ορθά το λόγιο και λαϊκό λεξιλόγιο σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή να επικοινωνήσει κατάλληλα, αποτελεσματικά και με επάρκεια (πραγματολογία).

Προκειμένου να συμβάλει στη μετάβαση των μαθητών από τον επικοινωνιακό στον ακαδημαϊκό λόγο, ο διδάσκων μπορεί (α) να χρησιμοποιήσει υλικό άλλων γνωστικών αντικειμένων κατά τη γλωσσική διδασκαλία, ώστε να διευκολύνει την κατανόησή τους και (β) να συνεργαστεί με τους διδάσκοντες των άλλων γνωστικών αντικειμένων, προσδίδοντας στη διαδικασία της μάθησης τη μορφή ενός *σχεδίου εργασίας* (project) (Ζάγκα 2004).

Η ανάλυση και αξιοποίηση των λαθών των μαθητών αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την ολοκληρωμένη μάθηση του λεξιλογίου. Σε πρώτη φάση ο διδάσκων διακρίνει τα λάθη που προκύπτουν τόσο στην προφορική όσο και στη

γραφτή παραγωγή των μαθητών σε συστηματικά<sup>10</sup> και τυχαία (βλ. Corder 1973). Στη συνέχεια, εστιάζει στην ανάλυση των συστηματικών λαθών, εξηγώντας *γιατί προκύπτει το λάθος* και προχωρά στη διόρθωση του λάθους παρέχοντας στους μαθητές κανόνες καθώς και μεταγλωσσικά στηρίγματα, αν χρειαστεί. Με τον τρόπο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση συμβάλλουν στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας.

Τέλος, ένα από τα σημαντικά μέσα για την ουσιαστική ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών είναι η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας/μάθησης.<sup>11</sup> Η τυπολογική κατάταξη των στρατηγικών ποικίλλει ανάλογα με τα κριτήρια ομαδοποίησής τους. Μια διαδομένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη τυπολογία είναι εκείνη των Chamot & O'Malley (1987), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές χωρίζονται σε:

- (α) *γνωστικές*, με τις οποίες ο μαθητής διεπιδρά με το αντικείμενο της μάθησης, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση του γενικού νοήματος ενός κειμένου ή η αξιοποίηση του περιεχόμενου για την εξαγωγή της σημασίας των άγνωστων λέξεων
- (β) *κοινωνικές-συναισθηματικές*, με τις οποίες ο μαθητής διεπιδρά με άλλο πρόσωπο είτε δουλεύοντας ομαδικά είτε ρωτώντας το δάσκαλο για διευκρινίσεις και
- (γ) *μεταγνωστικές*, με τις οποίες ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί την πρόσληψη του αντικείμενου μάθησης, όπως για παράδειγμα η εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών ή η κατάρτιση σχεδίου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή την επίλυση προβλήματος (από Ζάγκα & Μητσιάκη (υπό δημοσίευση), βλ. επίσης Κωστούλη 2001).


Είναι γνωστό ότι οι μαθητές που εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας γίνονται αυτόνομοι και ικανοί χρήστες της γλώσσας, ενώ οι περισσότερο αδύνατοι μαθητές δεν γνωρίζουν πώς να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές (Ψάλτου-Joycey). Επίσης, οι πιο συνεπείς μαθητές επιλέγουν περισσότερο γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Gavriilidou & Psaltou 2009: 14). Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη κινήτρων και το μαθησιακό στιλ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες: οι μαθητές με κίνητρα χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν με βάση το στιλ μάθησης που υιοθετούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τα είδη των στρατηγικών και τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, ο διδάσκων μπορεί να τις διδάξει ρητά/άμεσα στους μαθητές. Η επιλογή των στρατηγικών εξαρτάται από τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας, ενώ η εφαρμογή τους σε αυθεντικές γλωσσικές εργασίες

<sup>10</sup> Τα συστηματικά λάθη γίνονται εμφανή τόσο από τη συχνότητά τους όσο και από την ποσότητά τους.

<sup>11</sup> Σύμφωνα με τον Cohen (1998) στρατηγικές θεωρούνται «οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης» (Ζάγκα & Μητσιάκη (υπό δημοσίευση)).

εγγυάται τη μεταφορά των στρατηγικών σε παρόμοιες επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινής ζωής (Gavriilidou & Psaltou 2009). Ειδικότερα στη Γ2 οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές στο μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Για λόγους σαφήνειας, πρακτικότητας και συντομίας, οι στρατηγικές μάθησης/ διδασκαλίας εξετάζονται στο πλαίσιο της κάθε γλωσσικής δεξιότητας και αποτυπώνονται σχηματικά στον Πίνακα 6.<sup>12</sup> Ειδικότερα για τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών προστίθεται το σύμβολο της πολύχρωμης υδρογείου  στην τελευταία στήλη του Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Στρατηγικές μάθησης/ διδασκαλίας ανά γλωσσική δεξιότητα (Ψάλτου-Joycey)

Στρατηγικές	ΚΠΑ	ΚΓΛ	ΠΠΑ	ΠΓΛ	Γ2
Αίτημα για βοήθεια από τον συνομιλητή			<input checked="" type="checkbox"/>		
Αίτημα για διόρθωση λαθών/νοήματος			<input checked="" type="checkbox"/>		
Αναγνώριση της δομής του λόγου	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Αναγνώριση του στόχου μιας δραστηριότητας			<input checked="" type="checkbox"/>		
Αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση			<input checked="" type="checkbox"/>		
Ανάλυση εκφράσεων				<input checked="" type="checkbox"/>	
Ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Ανασυνδυασμός		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Αντιπροσώπευση ήχων στη μνήμη			<input checked="" type="checkbox"/>		
Αξιοποίηση της γνώσης σχετικά με τα μοντέλα λόγου	<input checked="" type="checkbox"/>				
Αυτοέλεγχος	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Γρήγορη ή λεπτομερής ανάγνωση	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Διαμεσολάβηση	<input checked="" type="checkbox"/>				
Διασφάλιση της συνοχής του κειμένου				<input checked="" type="checkbox"/>	
Εναλλαγή γλωσσικού κώδικα			<input checked="" type="checkbox"/>		
Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Εξάσκηση σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας			<input checked="" type="checkbox"/>		
Εξάσκηση στα φωνήματα			<input checked="" type="checkbox"/>		
Επανάληψη	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Επιβράβευση	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
Επιλογή του θέματος			<input checked="" type="checkbox"/>		
Ερωτήσεις	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Ερωτήσεις για επαλήθευση ή αποσαφήνιση			<input checked="" type="checkbox"/>		

<sup>12</sup> Οι στρατηγικές που καταγράφονται στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται αναλυτικά στην ηλεκτρονική έκδοση της εργασίας της Ψάλτου-Joycey:

[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html)  
Για πιο αναλυτικές προσεγγίσεις των στρατηγικών βλ. Ζάγκα (2004 & 2007).

Εστίαση προσοχής	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό της γενικής ιδέας		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Καθυστέρηση στην παραγωγή προφορικού λόγου			<input checked="" type="checkbox"/>		
Καταιγισμός ιδεών		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Μεταφορά	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Μετάφραση	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Ομαδοποίηση			<input checked="" type="checkbox"/>		
Παραγωγή νέων λέξεων			<input checked="" type="checkbox"/>		
Περίληψη και Πύκνωση/Απλοποίηση του μηνύματος	<input checked="" type="checkbox"/>				
Πρακτικές μνήμης με ακρωνύμια			<input checked="" type="checkbox"/>		
Προβλέψεις		<input checked="" type="checkbox"/>			
Προ-διδασκαλία εννοιών	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Προσαρμογή του μηνύματος στις γνώσεις των μαθητών			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Σημασιολογικός χάρτης (δίκτυα λέξεων)				<input checked="" type="checkbox"/>	
Σημειώσεις	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Σύγκριση με τη Γ1 για ομοιότητες και διαφορές					
Σύγκριση/Αντίθεση				<input checked="" type="checkbox"/>	
Συνεργασία	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Σχεδιασμός της δομής του κειμένου				<input checked="" type="checkbox"/>	
Σχεδιασμός/προετοιμασία προφορικού μηνύματος			<input checked="" type="checkbox"/>		
Τοποθέτηση νέων λέξεων σε περικείμενο			<input checked="" type="checkbox"/>		
Χρήση αισθήσεων ή κίνησης	<input checked="" type="checkbox"/>				
Χρήση μουσικής/αστείου για χαλάρωση			<input checked="" type="checkbox"/>		
Χρήση παραγλωσσικών στοιχείων των ομιλητών	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Χρήση παράφρασης ή συνώνυμης λέξης			<input checked="" type="checkbox"/>		
Χρήση πηγών		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Χρήση συμπραζομένων για την κατανόηση του μηνύματος	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Χρήση τυποποιημένων εκφράσεων			<input checked="" type="checkbox"/>		

Η προηγούμενη συνοπτική καταγραφή των στρατηγικών εξυπηρετεί την ευκολότερη μετάβαση στο εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας, στο οποίο οι



στρατηγικές αυτές αξιοποιούνται στη διατύπωση οδηγιών που καλύπτουν και τις τέσσερις δεξιότητες. Ωστόσο, καθώς ο διδακτικός σχεδιασμός αποσκοπεί στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών, επιλέγεται η ειδικότερη καταγραφή των στρατηγικών μάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου. Η τυπολογία που επιλέγεται αυτή τη φορά είναι η λεπτομερέστερη τυπολογία του Schmitt (1997: 134). Σύμφωνα με τον Schmitt, οι στρατηγικές διακρίνονται σε εκείνες που διευκολύνουν την ανακάλυψη της σημασίας της νέας λ.μ. (*στρατηγικές ανακάλυψης*, *determination strategies*) και σε εκείνες που συμβάλλουν στην εμπέδωση του νέου λεξιλογίου (*στρατηγικές εμπέδωσης*, *consolidation strategies*). Εντός των δύο αυτών γενικών κατηγοριών εντοπίζονται οι υποδιαίρεσεις των στρατηγικών που προτείνονται από τους Chamot & O'Malley (1987) με μια μικρή τροποποίηση: *γνωστικές*, *μεταγνωστικές*, *μνημονικές* και *κοινωνικές* στρατηγικές. Οι ειδικότερες στρατηγικές μάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου, ενταγμένες στις ευρύτερες αλλά και στις ειδικότερες κατηγορίες που προαναφέρθηκαν αποτυπώνονται στους Πίνακες 7 και 8.

Πίνακας 7. *Στρατηγικές ανακάλυψης λεξιλογίου*

<b>Στρατηγικές ανακάλυψης</b>	Αναγνώριση της μορφοσυντακτικής κατηγορίας
	Μορφολογικός τεμαχισμός <sup>13</sup>
	Εύρεση λεξιλογικών ισοδύναμων στη Γ1
	Αξιοποίηση εικόνων ή/ και χειρονομιών
	Μάντεμα σημασίας από τα συμφραζόμενα
	Χρήση λεξικού (μονόγλωσσου ή δίγλωσσου) <sup>14</sup>
	Εκμαίευση συνωνύμων, παράφρασης ή μετάφρασης στη Γ1
	Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές

Πίνακας 8. *Στρατηγικές εμπέδωσης λεξιλογίου*

<b>Στρατηγικές εμπέδωσης</b>	
<b>Κοινωνικές</b>	Μελέτη και εξάσκηση σε ομάδες
	Διάδραση με φυσικούς ομιλητές
<b>Μνημονικές</b>	Σύνδεση της λέξης με προσωπικά βιώματα
	Συσχέτιση της λέξης με συνώνυμες και αντώνυμες
	Αξιοποίηση σημασιολογικών/ εννοιολογικών χαρτών
	Αξιοποίηση της Μεθόδου των Λέξεων Κλειδιών (Keyword Method)
	Ομαδοποίηση λέξεων με συγκεκριμένα κριτήρια
	Εστίαση στη γραπτή μορφή των λέξεων
	Στρατηγική 'επαναλαμβάνω φωναχτά τη νέα λέξη'
	Χρήση κίνησης κατά τη διαδικασία μάθησης της λέξης
<b>Γνωστικές</b>	Προφορική επανάληψη των λέξεων
	Γραπτή επανάληψη των λέξεων

<sup>13</sup> Πρόκειται για τον τεμαχισμό της λέξης στα συστατικά της μέρη (βλ. επίσης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη 2009).

<sup>14</sup> Βλ. επίσης Γαβριηλίδου (2012), Gavriilidou (2013), Αναστασιάδη & Μητσιάκη (2010).

	Κατάλογοι λέξεων
	Χρήση ετικετών σε πραγματικά αντικείμενα
	Διαμόρφωση προσωπικού λεξικού
<b>Μεταγνωστικές</b>	Αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού (τραγούδια, ταινίες, δελτία ειδήσεων κ.ά.)
	Επανάληψη λέξεων σε τακτά χρονικά διαστήματα
	Αυτοαξιολόγηση (με τη χρήση έτοιμων τεστ)
	Παράλειψη μιας άγνωστης λέξης ελάχιστονος σημασίας

Πολλές από τις προαναφερθείσες στρατηγικές αξιοποιούνται διδακτικά στο εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας που ακολουθεί. Για τις στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου βλ. και Ευθυμίου 2013.

## 2. Διδακτική πρόταση

Η ενότητα *Παρακολουθώ, ενημερώνομαι, ψυχαγωγούμαι* ενδείκνυται ως θεματικός άξονας για τη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, καθώς αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο προβληματισμού για τα κριτήρια επιλογής των τρόπων και των μέσων που θα τους εξασφαλίσουν ποιοτική ενημέρωση και αυθεντική επικοινωνία στην εφηβική και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Παράλληλα, συμβάλλει στην ενημέρωση των μαθητών γύρω από τους κινδύνους που εγκυμονούν οι σύγχρονοι τεχνολογικά εξελιγμένοι τρόποι ενημέρωσης, ιδιαίτερα μάλιστα εφόσον συνδέονται άμεσα με τον ελεύθερο χρόνο και την ψυχαγωγία των νέων.

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί δεν αποτελεί ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο, αλλά οδηγίες για την ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών της μικτής τάξης στη θεματική του διαδικτύου μέσω της έκθεσής τους σε καθημερινά προφορικά και γραπτά κείμενα. Κατά συνέπεια, πρόκειται για οδηγίες διδασκαλίας του θεματικού λεξιλογίου ανά γλωσσική δεξιότητα. Για το λόγο αυτό, η στοχοθεσία του διδακτικού σχεδιασμού εστιάζεται στο λεξιλόγιο: *οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές και λειτουργικές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν σε σχέση με τη θεματική του διαδικτύου, αλλά και να είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως δείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων.* Η διδακτική πρόταση εμπλέκει αλλόγλωσσους μαθητές μέσου επιπέδου ελληνομάθειας (B1 και εξής). Προκειμένου να συμμετάσχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, οι αλλόγλωσσοι μαθητές της μικτής τάξης εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες με τους φυσικούς ομιλητές και εφαρμόζεται από το διδάσκοντα διαφοροποιημένη διδασκαλία σε περιπτώσεις που θα πρέπει να αρθούν συγκεκριμένες δυσκολίες.

### 2.1. Σχεδιασμός μαθήματος

Για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης αλλά και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν εικόνες από διάφορα είδη των μέσων ενημέρωσης και επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η αφόρμηση της διδασκαλίας

μπορεί να βασιστεί στην παρουσίαση του Σχήματος 1. Οι μαθητές βλέπουν τις εικόνες και καλούνται να σκεφτούν τι αναπαριστούν. Η οπτικοποίηση της θεματικής μπορεί να συμβάλει σημαντικά στο να ενεργοποιηθεί η λεξιλογική γνώση των μαθητών και μάλιστα τόσο εκείνων με μητρική γλώσσα τη ΝΕ όσο και των αλλόγλωσσων, καθώς το είδος της δραστηριότητας διευκολύνει τη συμμετοχή όλων.

Σχήμα 1. Τρόποι ενημέρωσης/ επικοινωνίας



Στη συνέχεια, μέσω της στρατηγικής της *ιδεοθύελλας*, οι μαθητές μοιράζονται τις σκέψεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Για να διασφαλιστεί η γνώση της σημασίας των λέξεων από όλους τους μαθητές, ο μαθητής που κάθε φορά ‘καταθέτει’ μια νέα λέξη-ιδέα, αναλαμβάνει να οπτικοποιήσει τη σημασία της με κινήσεις, παντομίμα ή χειρονομίες ή να την εξηγήσει. Σε περίπτωση που η σημασία της λέξης παραμείνει ασαφής, οι μαθητές μπορούν να συμβουλευτούν το λεξικό τους (μονόγλωσσο για τους μαθητές με Γ1 τη ΝΕ και εικονογραφημένο, δίγλωσσο ή μονόγλωσσο λεξικό για τους αλλόγλωσσους).

Με τον τρόπο αυτό έχει προκύψει από τους ίδιους τους μαθητές ένα σύνολο θεματικού λεξιλογίου, το οποίο καταγράφεται από το διδάσκοντα στο διαδραστικό πίνακα ή σε πίνακα σεμιναρίου με τρίποδο και ανταλλακτικό χαρτί. Έτσι, η λεξιλογική γνώση των μαθητών αποτυπώνεται γραπτά και παραμένει διαθέσιμη για οποιασδήποτε μορφής αξιοποίηση. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας τη στρατηγική της *ομαδοποίησης του λεξιλογίου*, ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν το λεξιλόγιο σε ευρύτερες κατηγορίες. Η ομαδοποίηση μπορεί να οδηγήσει στη σύνθεση ενός εννοιολογικού χάρτη, όπως αυτός που αποτυπώνεται στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2. Ενδεικτικός εννοιολογικός χάρτης: *MME*



Παράλληλα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές η ιεράρχηση των μέσων με βάση τις προτιμήσεις τους, έτσι ώστε, καθώς η θεματική είναι ιδιαίτερα ευρεία, το γλωσσικό μάθημα να επικεντρωθεί σε κάποιες από τις παραπάνω υπο-θεματικές και να προσεγγιστούν περισσότερο αναλυτικά. Στην παρούσα πρόταση επιλέγεται η υπο-θεματική του διαδικτύου.

Εφόσον έχει διευκρινιστεί η θεματική του γλωσσικού μαθήματος και έχει ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, επιλέγονται τα γραπτά και προφορικά κείμενα που θα αποτελέσουν το πεδίο εξάσκησης των μαθητών στο νέο λεξιλόγιο ή στην επέκταση/ διεύρυνση της χρήσης του ήδη γνωστού λεξιλογίου. Οι διδακτικές οδηγίες που ακολουθούν αφορούν τα κείμενα που παρατίθενται στο παράρτημα και κατηγοριοποιούνται με βάση την κάθε δεξιότητα.

### 2.1.1. Το θεματικό λεξιλόγιο

Το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου που αφορά τη χρήση του διαδικτύου αποτελείται από ευρύτερα σύνολα με συνθετική σημασία. Τα σύνολα αυτά αποτελούν: (α) σύνθετες λέξεις, π.χ. *τηλεδιάσκεψη, ιστοσελίδα, ιστολόγιο, δορυφόρος* κτλ., (β) παράγωγες λέξεις, π.χ. *διαδικτυακός, εικονικός, κοινοποίηση, ανάρτηση* κτλ. (γ) πολυλεκτικά σύνθετα, π.χ. *ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ψηφιακό έγγραφο, πρόγραμμα υποκλοπής, δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος, προσωπικά δεδομένα* κ.ά. και (δ) συμφράσεις που συνιστούν ελεύθερους συνδυασμούς, π.χ. *ανοίγω ένα αρχείο* (αλλά επίσης *ανοίγω το παράθυρο, την τσάντα, ένα λογαριασμό* κτλ.). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η έντονη παρουσία της μορφολογικής διαδικασίας της σύνθεσης οφείλεται στο ότι οι περισσότερες λ.μ. αποτελούν μεταφραστικά δάνεια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1994: 35-36). Επιπλέον, πολλές από τις λ.μ. αντικαθίστανται στην καθημερινή επικοινωνία από τις αντίστοιχες αγγλικές, π.χ. *ηλεκτρονικό μήνυμα* e-mail, ενώ ιδιαίτερα έντονη είναι και η παρουσία του σχήματος της μεταφοράς, π.χ. *κατεβάζω ένα τραγούδι, παγκόσμιος ιστός, περιηγούμαι σε μια ιστοσελίδα* κτλ. Στον Πίνακα 9 συνοψίζεται και κατηγοριοποιείται μέρος του θεματικού λεξιλογίου που αφορά το διαδίκτυο.

Πίνακας 9. Ενδεικτικό θεματικό λεξιλόγιο για το διαδίκτυο

<b>Απλές λ.μ.:</b> επαφές, ιός, φίλτρο, σχόλια κτλ.
<b>Παράγωγες λ.μ.:</b> αναπαραγωγή, ανάρτηση, απεξάρτηση, δημοσιοποίηση, ενημέρωση, επικοινωνία, εξάρτηση, κοινοποίηση, περιήγηση, σερφάρισμα, πλοήγηση, σύνδεσμος, συνομιλία, ψυχαγωγία κτλ.
<b>Σύνθετες λ.μ.:</b> δορυφόρος, ιστολόγιο, ιστοσελίδα, ιστότοπος, παιχνιδιομηχανή, τηλεδιάσκεψη κτλ.
<b>Πολυλεκτικά σύνθετα:</b> ανεπιθύμητη αλληλογραφία, αποστολή μηνύματος, βιβλίο διευθύνσεων, βλαβερό λογισμικό, διαδικτυακά παιχνίδια, δικαίωμα πρόσβασης, δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος, εικονική πραγματικότητα, εικονικός φίλος, ηλεκτρονική διεύθυνση, ηλεκτρονική εγγραφή, ηλεκτρονική πειρατεία, ηλεκτρονικό μήνυμα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ηλεκτρονικό ψάρεμα, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κοινοποίηση δεδομένων, κωδικός πρόσβασης, λήψη μηνύματος, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οικιακός υπολογιστής, ομάδες συζητήσεων, παγκόσμιος ιστός, πάροχος διαδικτύου, πηγές πληροφόρησης, πρόγραμμα ασφαλείας/ υποκλοπής, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, συνημμένο/ επισυναπτόμενο αρχείο, τηλεπικοινωνιακές γραμμές/ γραμμές τηλεφώνου, τρισδιάστατες εικόνες, τυχερά παιχνίδια, χρήστης υπολογιστή/ διαδικτύου, ψηφιακά έγγραφα, φορητός υπολογιστής, ηλεκτρονική ταμπλέτα, υπερλεωφόρος πληροφοριών, κτλ.
<b>Συμφράσεις:</b> ανταλλαγή δεδομένων, διάδοση φημών, διακίνηση υλικού, εθισμός σε συμπεριφορές, εικονικός χώρος συνομιλίας, κακόβουλη δημοσίευση φωτογραφιών, μετάδοση εικόνας/ ήχου, μεταφορά αρχείων, παγκόσμια κοινότητα, παγκόσμιο ιντερνετικό κοινό, ρύθμιση φίλτρων, αναπαραγωγή ένα πρόγραμμα, αναρτώ/ ανεβάζω τραγούδι, ανταλλάσσω δεδομένα, αποθηκεύω ένα έγγραφο, διεξάγω διαδικτυακή έρευνα, επισκέπτομαι εικονικά, επιχειρώ συναλλαγές, έχω πρόσβαση σε πληροφορίες, κρύβω παγίδες/ κινδύνους, μεταφέρω/ κατεβάζω πρόγραμμα, στέλνω/ αποστέλλω μήνυμα, παίρνω/ έχω/ λαμβάνω μήνυμα, χρησιμοποιώ το διαδίκτυο κτλ.

### 2.1.2. Κατανόηση γραπτού λόγου

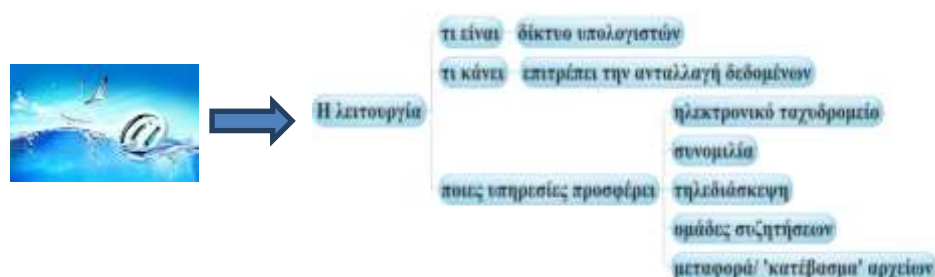
Η πρώτη επαφή των μαθητών με τη θεματική του διαδικτύου πραγματοποιείται μέσω ενός ελαφρώς διασκευασμένου κειμένου από το διδακτικό εγχειρίδιο της Πληροφορικής (Α΄ Γυμνασίου, βλ. Παράρτημα *Διδακτικό υλικό*).<sup>15</sup> Το κείμενο με τίτλο *Το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες του* παρέχει μια πρώτη εισαγωγή στο τι μπορούμε να κάνουμε μέσω του διαδικτύου, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει χρήσιμο λεξιλόγιο, το οποίο, παρότι συνιστά σε κάποιο βαθμό ορολογία,<sup>16</sup> αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του καθημερινού μας λόγου. Το κείμενο παρουσιάζει κάποια από τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου, σε γενικές γραμμές όμως, είναι εύληπτο και κατανοητό. Αφού πραγματοποιηθεί μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου, ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη γενική ιδέα του κειμένου, παρά τα ενδεχόμενα λεξιλογικά κενά τους. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της

<sup>15</sup> Το γεγονός ότι το κείμενο ενδέχεται να έχει διδαχτεί στην προηγούμενη τάξη στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς στο συγκεκριμένο μάθημα οι διδάσκοντες εστιάζουν περισσότερο στην πρακτική διάσταση, π.χ. *πώς να στείλω ένα ηλεκτρονικό μήνυμα* και λιγότερο στη γλωσσική διάσταση.

<sup>16</sup> Πρόκειται για όρους που μέσω της εκλαίκευσης έχουν ενσωματωθεί στο γενικό λεξιλόγιο.

δραστηριότητας, οι μαθητές μπορούν να μαντέψουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα ή και να διατυπώσουν ερωτήσεις στους συμμαθητές που αποτελούν μέλη της ομάδας τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση ενός διαγράμματος ή ενός εννοιολογικού χάρτη, όπως αυτός που αποτυπώνεται στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3. Ενδεικτικός εννοιολογικός χάρτης για τη λειτουργία του διαδικτύου



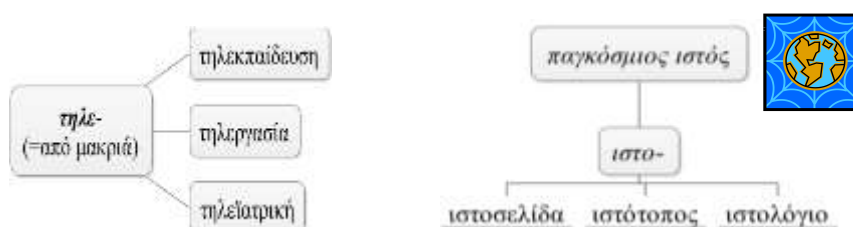
Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν, εργαζόμενοι σε ομάδες, το λεξιλόγιο που αφορά τη συγκεκριμένη θεματική και να το κατηγοριοποιήσουν με βάση τη μορφοσυντακτική κατηγορία στην οποία ανήκει, π.χ. ουσιαστικό που αποτελεί σύνθετη λέξη, πολυλεκτικό σύνθετο που αποτελείται από επίθετο και ουσιαστικό κτλ.<sup>17</sup> Τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση έχουν ήδη συζητηθεί στην τάξη σε προηγούμενα μαθήματα. Ιδιαίτερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές φροντίζουν να συμπεριλάβουν στην κατηγοριοποίηση και το γραμματικό γένος, υποβοηθούμενοι από τη γραμματική ή το λεξικό τους. Η κάθε ομάδα, αφού συνεργαστεί, καταθέτει τα αποτελέσματα της εργασίας της στην τάξη. Η κατηγοριοποίηση των λέξεων με βάση τη μορφοσυντακτική κατηγορία καταγράφεται στον πίνακα σεμιναρίου ή στο διαδραστικό πίνακα, προκειμένου να εμπλουτιστεί με το λεξιλόγιο των επόμενων κειμένων.

Η αξιοποίηση της στρατηγικής της αναγνώρισης της μορφοσυντακτικής κατηγορίας βοηθάει τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν γραμματικά τη νέα γνώση αλλά και να εστιάσουν την προσοχή τους στο νέο λεξιλόγιο. Προκειμένου, όμως, να ανακαλύψουν τη σημασία του νέου λεξιλογίου, θα πρέπει να το επεξεργαστούν περισσότερο, εφαρμόζοντας με τη βοήθεια του διδάσκοντα τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού. Μέσω της στρατηγικής αυτής, μπορούν να δημιουργηθούν οικογένειες λέξεων (βλ. Σχήμα 4) με κοινά συστατικά, και η κατασκευή της σημασίας τους να γίνει περισσότερο διαφανής για το μαθητή. Επιπλέον, η στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού αποδεικνύεται ιδιαίτερα

<sup>17</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμφράσεις και τα πολυλεκτικά σύνθετα του τύπου [επίθετο+ουσιαστικό] συνιστούν πηγή δυσκολίας κυρίως για τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς ορισμένοι δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν τη συμφωνία των όρων της φράσης ως προς το γραμματικό γένος. Από την άλλη πλευρά, πολλές από τις συμφράσεις και τα πολυλεκτικά σύνθετα του τύπου [ουσιαστικό + ουσιαστικό σε γενική] συνιστούν πηγή δυσκολιών και για τους μαθητές με Γ1 τη ΝΕ, καθώς προϋποθέτουν τη διαδικασία της ονοματοποίησης, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ακαδημαϊκού λόγου, π.χ. παραβίαση προσωπικών δεδομένων αντί για παραβιάζω τα προσωπικά δεδομένα (βλ. επίσης Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου 2002).

βοηθητική τόσο στην ετυμολογική ανάλυση των λέξεων<sup>18</sup> όσο και στην κατανόηση της συνθετικής τους σημασίας,<sup>19</sup> π.χ. *δορυφόρος* (αρχ. ελλ. ‘αυτός που φέρει δόρυ και φρουρεί, φυλάει, ακολουθεί έναν άρχοντα’) και *τεχνητός δορυφόρος* (‘το διαστημικό σώμα που εκτόξευσε ο άνθρωπος και ακολουθεί την τροχιά της Γης’), *φυσικός δορυφόρος* (η Σελήνη).

Σχήμα 4. *Μορφολογικός τεμαχισμός και οικογένειες λέξεων*



Η αξιοποίηση των δύο προηγούμενων στρατηγικών ανακάλυψης του λεξιλογίου (αναγνώριση της μορφοσυντακτικής κατηγορίας και μορφολογικός τεμαχισμός) μπορούν να οδηγήσουν σε μια κατηγοριοποίηση του νέου λεξιλογίου όπως αυτή που καταγράφεται ενδεικτικά στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. *Λεξικές μονάδες ανά μορφοσυντακτική κατηγορία*

Σύνθετες λέξεις	Πολυλεκτικά σύνθετα	
	Ουσιαστικό+Ουσιαστικό <sub>ΓΕΝΙΚΗ</sub>	Επίθετο+Ουσιαστικό
δορυφόρος	ομάδα συζητήσεων	ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
τηλεδιάσκεψη	υπηρεσίες διαδικτύου	παγκόσμιος ιστός
πλοηγός		ψηφιακά έγγραφα
ιστοσελίδα		

Στη συνέχεια το νέο λεξιλόγιο καταγράφεται από τους μαθητές στο προσωπικό τους λεξικό και συμπληρώνεται με οποιαδήποτε πληροφορία διευκολύνει την κατανόηση της σημασίας και της χρήσης του. Για παράδειγμα, δίνεται ένας αυτοσχέδιος ορισμός της λ.μ., μια εικόνα ή μια ζωγραφιά που την αναπαριστά, ένα παράδειγμα χρήσης της σε μια πρόταση, η ισοδύναμη ξένη ή η λέξη που χρησιμοποιείται περισσότερο στον προφορικό λόγο, η σύνδεση με ένα προσωπικό βίωμα, λέξεις που συνδέονται σημασιολογικά κτλ. Ενδεικτικά λήμματα που μπορεί να προκύψουν από τους μαθητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.







Πίνακας 11. *Ενδεικτικά λήμματα από το προσωπικό λεξικό*

(α) αλλόγλωσσου μαθητή και (β) μαθητή με Γ1 τη ΝΕ

(α) <u>το</u> ηλεκτρονικό <u>μήνυμα</u> (ουδ.): το	(β) μέσο κοινωνικής δικτύωσης:
----------------------------------------------------	--------------------------------

<sup>18</sup> Αφορά τη διαχρονική ανάλυση της γλώσσας.

<sup>19</sup> Αφορά την ανάλυση της γλώσσας από συγχρονική σκοπιά.

<p>γράμμα που στέλνουμε ή παίρνουμε στον Η/Υ</p> <p> μείλ</p> <p></p> <p> <i>στέλνω ηλεκτρονικά μηνύματα στο φίλο μου το Γκέντι από την Αλβανία</i></p> <p> η ηλεκτρονική αλληλογραφία, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το βιβλίο διευθύνσεων</p>	<p>ιστοσελίδα στην οποία οι χρήστες φτιάχνουν το προφίλ τους και επικοινωνούν με εικονικούς ή πραγματικούς φίλους</p> <p> facebook</p> <p> <i>προτιμώ να κάνω παρέες στο σχολείο παρά να συμμετέχω σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Μετά τη λεξιλογική επεξεργασία του κειμένου, μπορεί να ελεγχθεί η κατανόηση ως προς τις γενικές ή τις συγκεκριμένες πληροφορίες του μέσω ασκήσεων του τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ, πολλαπλών επιλογών κτλ. Επιπλέον, μπορεί να δοθεί έμφαση στα γραμματικά φαινόμενα που εμφανίζει το κείμενο ή να διερευνηθεί ο στόχος παραγωγής του, το ύφος του κτλ.

### 2.1.3. Κατανόηση προφορικού λόγου

Μετά την πρώτη επαφή με τη λειτουργία και τις υπηρεσίες του διαδικτύου, το γλωσσικό μάθημα επικεντρώνεται στα οφέλη αλλά και στους κινδύνους που διατρέχουν οι μαθητές από την κακή ή την υπερβολική χρήση του. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται πολυτροπικά προφορικά κείμενα διαφόρων τύπων.

Αρχικά, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση αλλά και η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από μια κοινωνική διαφήμιση (τηλεοπτικό σποτ *Προσέχω όταν συμμετέχω* του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου). Το τηλεοπτικό σποτ θίγει έμμεσα με τη χρήση εικόνας και εμφατικού λόγου τις παγίδες που κρύβει το διαδίκτυο για τους εφήβους και τους νέους, π.χ. *υποκλοπή προσωπικών δεδομένων, ηλεκτρονική παρενόχληση, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, τυχερά παιχνίδια*, χωρίς όμως να τις κατονομάζει. Η κυριαρχία της εικόνας και του καθημερινού λόγου στο σποτ εξασφαλίζει την κατανόηση όλων των μαθητών και μπορεί να πυροδοτήσει μια συζήτηση γύρω από τους κινδύνους του διαδικτύου. Οι μαθητές ενδέχεται να διατυπώσουν λεκτικά τους κινδύνους αυτούς με το δικό τους τρόπο, κυρίως, όμως, με περιφράσεις, π.χ. *δεν πρέπει να γράφουμε το τηλέφωνο και τη διεύθυνσή μας στο facebook*. Κατά συνέπεια, κύριος στόχος του γλωσσικού μαθήματος στο σημείο αυτό είναι οι μαθητές να μπορέσουν να μεταβούν από την περίφραση ή την παράφραση στην ακριβή διατύπωση και την εκλέπτυνση των πραγματώσεών τους. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώσουν λόγο λεξιλογικά συνθετότερο για ένα ζήτημα που τους είναι οικείο.<sup>20</sup> Ταυτόχρονα, η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας συμβάλλει και στην ενίσχυση της αυτογνωσίας τους πάνω σε ένα θέμα τόσο φλέγον όσο η ορθή αξιοποίηση του διαδικτύου και η προστασία από τους κινδύνους που εγκυμονεί.

<sup>20</sup> Ωστόσο, συχνά το λεξιλόγιο με το οποίο διατυπώνονται οι απόψεις τους είναι περιορισμένο, ενώ παράλληλα επιλέγουν τις αντίστοιχες αγγλικές λέξεις.



Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται δύο προφορικά κείμενα: ένα ενημερωτικό βίντεο με θέμα *Πλεονεκτήματα και κίνδυνοι του διαδικτύου* από τη Δίωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος της Ελληνικής Αστυνομίας και ένα βίντεο με θέμα *Οδηγίες για ασφαλή χρήση του διαδικτύου* από το Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο ([www.sch.gr](http://www.sch.gr)). Οι μαθητές παρακολουθούν τα βίντεο με τη σειρά που προαναφέρθηκαν και καλούνται να κρατήσουν σημειώσεις για τα βασικά σημεία τους. Στη δεύτερη παρακολούθηση καλούνται να σημειώσουν το λεξιλόγιο που θεωρούν ότι εντάσσεται στο θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας. Το λεξιλόγιο αυτό προσεγγίζεται όπως και στην περίπτωση της κατανόησης του γραπτού κειμένου και στη συνέχεια εμπλουτίζεται η κατηγοριοποίηση των λέξεων με βάση τη μορφοσυντακτική τους κατηγορία. Το νέο λεξιλόγιο μεταφέρεται στο προσωπικό λεξικό των μαθητών. Το περιεχόμενο και το μήνυμα των κειμένων συζητιέται στην τάξη και ελέγχεται η κατανόησή του με ασκήσεις κλειστού τύπου. Διατυπώνονται, επίσης, οι προσωπικές απόψεις των μαθητών γύρω από το ζήτημα των πλεονεκτημάτων και των κινδύνων του διαδικτύου.

Τέλος, συμβουλευόμενοι το προσωπικό τους λεξικό, οι μαθητές συνεργάζονται ομαδικά, προκειμένου να καταρτίσουν ένα σημασιολογικό χάρτη με τις υποθεματικές που συζητήθηκαν και να συμπεριλάβουν το αντιπροσωπευτικό κατά τη γνώμη τους λεξιλόγιο. Ένας ενδεικτικός σημασιολογικός χάρτης παρουσιάζεται στο Σχήμα 5.

Σχήμα 5. Ενδεικτικός σημασιολογικός χάρτης: Διαδίκτυο



#### 2.1.4. Δραστηριότητες εμπέδωσης λεξιλογίου

Προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική παραγωγή λόγου στη συγκεκριμένη θεματική, θα πρέπει να εξασφαλιστεί πρώτα η μεγαλύτερη έκθεση και εξάσκηση των μαθητών στο νέο λεξιλόγιο. Για το λόγο αυτό, προτού οι μαθητές δημιουργήσουν τα δικά τους προφορικά και γραπτά κείμενα, απαιτείται η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιούνται ποικίλες στρατηγικές εμπέδωσης του λεξιλογίου.

*Χρήση ετικετών σε πραγματικά αντικείμενα ή διαδικασίες*

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης στρατηγικής οι μαθητές κατονομάζουν γραπτά το νέο λεξιλόγιο βάζοντας ετικέτες ή φτιάχνοντας λεζάντες σε εικόνες που το αναπαριστούν. Μπορούν για παράδειγμα να δημιουργηθούν αφίσες που να περιλαμβάνουν επιλεγμένο λεξιλόγιο της θεματικής (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12. Βάζοντας ετικέτες σε αντικείμενα ή διαδικασίες

Οι κίνδυνοι του διαδικτύου			
			
<b>ηλεκτρονικός εκφοβισμός</b>	<b>παραβίαση προσωπικών δεδομένων</b>	<b>τυχερά παιχνίδια</b>	<b>εθισμός στο διαδίκτυο</b>

#### Οπτικοποίηση εννοιών

Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στο λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει μέσω της αντιστοίχισής του με εικόνες. Μια ενδεικτική άσκηση παρουσιάζεται στον Πίνακα 13.

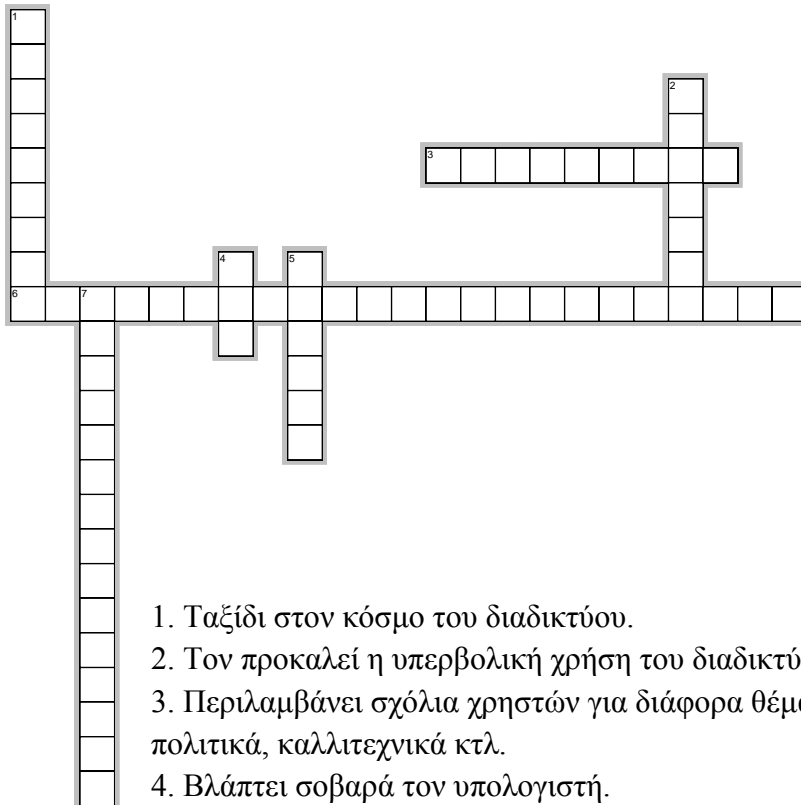
Πίνακας 13. Ενδεικτική άσκηση αντιστοίχησης

	επισκέπτομαι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες
	κατεβάζω/ μεταφέρω τραγούδια
	περιηγούμαι στον παγκόσμιο ιστό
	πλοηγούμαι στο διαδίκτυο
	στέλνω ηλεκτρονικό μήνυμα
	συνομιλώ με φίλους

*Κατασκευή νέας μορφοσυντακτικής κατηγορίας-ονοματοποίηση*

Τα ρηματικά σύνολα της προηγούμενης άσκησης μετατρέπονται σε ονοματικά, π.χ. *στέλνω μήνυμα* ⇒ *αποστολή μηνύματος*. Στη συνέχεια, εντάσσονται σε πραγματικές προτάσεις και αξιολογείται από τους μαθητές η κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

*Εστίαση στη γραπτή μορφή των λέξεων (Σταυρόλεξο)*



1. Ταξίδι στον κόσμο του διαδικτύου.
2. Τον προκαλεί η υπερβολική χρήση του διαδικτύου.
3. Περιλαμβάνει σχόλια χρηστών για διάφορα θέματα, κοινωνικά, πολιτικά, καλλιτεχνικά κτλ.
4. Βλάπτει σοβαρά τον υπολογιστή.
5. Απαγορεύει την πρόσβαση σε ιστότοπους με παράνομο ή επιβλαβές περιεχόμενο.
6. Αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού.
7. Σε αυτήν αποσκοπούν οι ηλεκτρονικές ψηφοφορίες.  
(ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ, ΕΘΙΣΜΟΣ, ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ, ΙΟΣ, ΦΙΑΤΡΟ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ, ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ)

*Χρήση κίνησης (παντομίμα)*



Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει να παρουσιάσει κινησιακά το περιεχόμενο μιας λ.μ. στους συμμαθητές του. Ορίζεται εξαρχής η μορφοσυντακτική κατηγορία που θα αποτελέσει την ορθή απάντηση. Για παράδειγμα, *εθίζομαι στο διαδίκτυο* ή *εθισμός στο διαδίκτυο*.

*Ομαδοποίηση λέξεων*

Οι μαθητές καλούνται να ομαδοποιήσουν τις λ.μ. με βάση τη θετική ή την αρνητική τους σημασία (βλ. Πίνακα 14).

εθισμός σε συμπεριφορές, επίσκεψη σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα, ηλεκτρονική πειρατεία, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, κακόβουλη δημοσίευση φωτογραφιών, πραγματοποίηση τηλεδιάσκεψης, συμμετοχή σε ομάδες συζήτησης

Πίνακας 14. Ενδεικτική άσκηση ομαδοποίησης των λ.μ.

	
	ηλεκτρονική πειρατεία

### 2.1.5. Παραγωγή προφορικού λόγου

Εφόσον οι μαθητές έχουν εκτεθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο λεξιλόγιο της θεματικής *Διαδίκτυο*, περνούν στην παραγωγή του δικού τους προφορικού λόγου. Εργαζόμενοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να διεξαγάγουν αγώνες λόγου με θέμα μία από τις παρακάτω προτάσεις-κλειδιά:

*Το διαδίκτυο βλέπτει σοβαρά ... τους μαθητές*

*Το διαδίκτυο είναι μια εικονική πραγματικότητα*

Δύο μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο των συντονιστών. Ο δικός τους ρόλος είναι να παραχωρούν το λόγο στους συμμαθητές τους, προκειμένου να υπάρξει θετική έκβαση στη συζήτηση και να κρίνουν αν οι ομιλητές τηρούν τα χρονικά όρια. Οι συντονιστές προοργανώνουν το λόγο τους και οι ομάδες προσχεδιάζουν τα επιχειρήματά τους κρατώντας σημειώσεις, αφού πρώτα συμβουλευτούν τον πίνακα σεμιναρίου που βρίσκεται στο κέντρο της τάξης και περιλαμβάνει το θεματικό λεξιλόγιο που επεξεργάστηκαν (καθώς και τις κατηγοριοποιήσεις του) ή το προσωπικό τους λεξικό. Συζητούν τη σειρά με την οποία θα παρέμβουν στη συζήτηση όλα τα μέλη της ομάδας και προσπαθούν να σκεφτούν τρόπους ανασκευής των πιθανών επιχειρημάτων των υπόλοιπων ομάδων. Ιδιαίτερα οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να προετοιμαστούν από πριν αξιοποιώντας στρατηγικές όπως η προφορική επανάληψη του λεξιλογίου ή η διεπίδραση με φυσικούς ομιλητές, έτσι ώστε ο λόγος τους να παρουσιάζει όσο το δυνατό λιγότερες φωνητικές αποκλίσεις και να είναι αποτελεσματικότερος ως προς τη χρήση. Η συζήτηση βιντεοσκοπείται και αναλύεται από όλους τους μαθητές. Στο τέλος οι μαθητές ψηφίζουν ποια από τις ομάδες κατόρθωσε να πείσει με τα επιχειρήματά της.

### 2.1.6. Παραγωγή γραπτού λόγου

Στο τέλος της θεματικής ενότητας οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με τίτλο *Τα ΝΑΙ και τα ΟΧΙ του διαδικτύου*. Χωρίζονται σε 4 ομάδες και συναποφασίζουν με τη βοήθεια του διδάσκοντα ποια εργασία θα αναλάβει το κάθε μέλος. Αξιοποιούν τις σημειώσεις, το προσωπικό τους λεξικό αλλά και άλλες πηγές (λεξικά, γραμματική), προκειμένου να σχεδιάσουν κατάλληλα το λόγο τους, σύμφωνα με τις συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Τα τελικά προϊόντα παρουσιάζονται στην τάξη, αξιολογούνται από τους μαθητές βάσει κριτηρίων,

αναγνωρίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του καθενός και επιβραβεύονται τα περισσότερα εύστοχα.

### **3. Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με την προηγούμενη ανάλυση, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών της μικτής τάξης απαιτεί από το διδάσκοντα ευέλικτους χειρισμούς, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τόσο των μαθητών με Γ1 τη ΝΕ όσο και των αλλόγλωσσων μαθητών μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας.

Στην περίπτωση του λεξιλογίου, η απαιτούμενη ευελιξία επιτυγχάνεται ευκολότερα, καθώς:

(α) η άμεση ενασχόληση των μαθητών με το λεξιλόγιο καθιστά συνήθως τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και δημιουργική σε σύγκριση με την εμπλοκή τους (άμεση ή έμμεση) στην κατανόηση των γραμματικών δομών και

(β) η αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης που ενεργοποιούν όχι μόνο τις γνώσεις, αλλά και τις αισθήσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες των μαθητών καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο συμμετοχική.

Συνεπώς, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθίσταται εφικτή σε μεγάλο βαθμό και ταυτόχρονα ελάχιστα αισθητή στο σύνολο της τάξης, γεγονός που ευνοεί ακόμη περισσότερο τη συμμετοχικότητα των μαθητών και ενισχύει τα κίνητρα μάθησής τους.

#### 4. Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (1986). *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΦΣ του ΑΠΘ, Παράρτημα αρ. 65.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (1994). *Νεολογικός δανεισμός της νεοελληνικής – Άμεσα δάνεια από τη γαλλική και αγγλοαμερικανική – Μορφοφωνολογική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2001). «Το στοιχείο -ώδ(ης) στην ελληνική - Μια περίπτωση γραμματικοποίησης», *Greek linguistics-Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Greek Language*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 1999, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 315-340.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2003). «Η μορφολογική δομή της Νέας Ελληνικής και η διδακτική της». *Γλωσσολογία* 15. Τιμητικός τόμος στον Παναγιώτη Κοντό, Αθήνα, 25-34.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου Δ. (2003). «Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις του γένους στην ελληνική-Μια θεωρητική πρόταση». Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ράλλη Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου Δ. (εκδ.), *Θέματα γραμματικής της νέας ελληνικής - Το γένος*, Αθήνα: Πατάκης, 13-56.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Ευθυμίου Α. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μητσιάκη Μ. (2009). «Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μία διδακτική εφαρμογή». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Διαθέσιμο: [http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/ai\\_thusa2/anastasiadiMitsaki.pdf](http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/ai_thusa2/anastasiadiMitsaki.pdf)
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μητσιάκη Μ. (2010). «Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”*, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη, 65-77. Διαθέσιμο: <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasiadi-Symeonidi&Mitsiaki.pdf>
- Αντωνίου Μ. (2008). «Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης». *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (υπό την αιγίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ), 177-194.
- Αραποπούλου Μ. & Γιαννουλοπούλου Γ. (2002). «Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών». Διαθέσιμο: [www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema)
- Bailey A. L. (2010). Implications for assessment and instruction. In Marilyn Shatz & Louise C. Wilkinson (eds.), *The Education of English Language Learners: Research to Practice*. New York: The Guilford Press, 222-248.

- Biemiller A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline.
- Cantalini M. (1987). *The effects of age and gender on school readiness and school success*. Unpublished doctoral dissertation. Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Canada.
- Chamot A. & O' Malley, J.M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly* 21(3), 227-249.
- Chomsky N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter: Berlin/New York.
- Cohen A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Longman.
- Corder S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Γαβριηλίδου Ζ. (2012). «Παιδαγωγική Λεξικογραφία και στρατηγικές χρήσης λεξικού». Στο Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δημάση Μ. (εκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας»*, Εκδόσεις Κυριακίδη, 14-23.
- Dickinson D.K. & Smith M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29, 104-122.
- Δελμούζος Α., Π. Νιρβάνας, Δ. Ανδρεάδης, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδης & Κ. Μαλέας. (1919). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα: Εστία.
- Ευθυμίου Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gavriilidou Z. (2013). Development and Validation of the Strategy Inventory for Dictionary Use (S.I.D.U.). *International Journal of Lexicography* 23. Διαθέσιμο: <http://ijl.oxfordjournals.org/cgi/reprint/ect007?ijkey=Oz0XdHBt1KIYuKI&keytype=ref>
- Gavriilidou Z. & Psaltou-Joycey A. (2009). Language Learning Strategies: An Overview, *JAL* 25: 11-25.
- Gougenheim G., Michéa R., Rivenc P. & Sauvageot A. (1956). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- 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*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΔΠΜΣ), Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Βάνιας: Θεσσαλονίκη.
- Ζάγκα Ε. (2007). «Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ζάγκα Ε. & Μητσιάκη Μ. (υπό δημοσίευση). «Μια θάλασσα μικρή...: ένα project λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου Γλώσσες και Πολιτισμοί σε (Διά)δραση*, Τμήμα

- Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ., 25-28 Μαΐου 2011, Θεσσαλονίκη.
- Hart B. & Risley R.T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Κάνδρος Π., Λανάρης Ε., Μουμτζάκης Α., Τάνης Δ., Τσολάκης Χ. (1984). *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο (Α', Β', Γ')* - Βιβλίο του καθηγητή. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των Γλωσσών (ΚΕΠΑ)  
 Διαθέσιμο:  
<http://www.komvos.edu.gr/Common%20European%20Framework.pdf>
- Κίτσα Β. (2006). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: Λεξικογραφική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κωστούλη Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 359-370.
- Meara P. (1997). Towards a new approach to modeling vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Acquisition, Description, Pedagogy*, Cambridge: CUP, 109-121.
- Nation I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation P. & Waring R. (1997). "Vocabulary size, text coverage and word lists" in Schmitt N. & M. McCarthy *Vocabulary – Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: CUP, 6-19.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα* (2011)  
 Διαθέσιμο στο: <http://dschool.edu.gr> (Νέο Σχολείο, Υ.ΠΑΙ.Θ.)
- Οικονόμου Μ., Σταύρου Θρ. & Τριανταφυλλίδης Μ. (1974). *Η Γλώσσα μου*, Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.
- Παπαντωνίου Ζ. (1918). *Τα ψηλά βουνά*. Κρατικό Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παραδιά Μ. & Μήτσης Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schmitt N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In Schmitt N. & McCarthy M. (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 199-227.
- Shelfbine J. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior* 22, 71–97.
- Snow C., Barnes W.S., Chandler J., Goodman I.F. & Hemphill L. (1991). *Unfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Stahl S.A. & Nagy W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.



- Tomasello M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ, β' έκδ. 1978, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1947) *Λεξιλογικές ασκήσεις για την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> Δημοτικού*. Βιβλίο του μαθητή. Νεοελληνική Βιβλιοθήκη, σειρά Α', αρ. 7, σ. 48.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1948, 1974) *Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία (βιβλίο του μαθητή)*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1962<sup>2</sup>) *Λεξιλογικές ασκήσεις για τη Μέση Παιδεία (βιβλίο του δασκάλου)*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή, Α., Λόππα Ε., Τάνης Δ. (1994) *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο. Τεύχος Α' και Βιβλίο του καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ. Αναθεωρημένη έκδοση 2004.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Α., Ζερβού Ι., Λόππα Ε., Τάνης Δ. (1999) *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο. Τεύχος Γ' και Βιβλίο του καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Α., Ζερβού Ι., Λόππα Ε., Τάνης Δ., Ιντζίδης Β. (2001) *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο. Τεύχος Γ'* Αθήνα: ΟΕΔΒ (αναθεωρημένη έκδοση).
- Τσολάκης Χ., Κάνδρος Π., Τάνης Δ., Αδαλόγλου Κ., Μαυροειδή Κ., Μπέκας Φ., Πούχα Χ., Χρυσ αφίδου Τ. (2001) *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο – Αναθεωρημένη έκδοση. Τεύχος Α' και Β'*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή, Α., Λόππα Ε., Τάνης Δ. (2002) *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο. Τεύχος Β' και Βιβλίο του καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ (αναθεωρημένη έκδοση).
- Τσολάκης Χ., Κάνδρος Π., Τάνης Δ., Αδαλόγλου Κ., Μαυροειδή Κ., Μπέκας Φ., Πούχα Χ., Χρυσ αφίδου Τ. (2002) *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο – Αναθεωρημένη έκδοση. Τεύχος Γ'*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Vermeer A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. In Verhoeven, L. & J. DeJong (eds.), *The Construct of Language Proficiency*, John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 147-162.
- Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Ψάλτου-Joysey Α. «Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις: Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα». Διαθέσιμο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html)

## 5. Παράρτημα

Διδακτικό υλικό

A) Κατανόηση γραπτού λόγου

### Το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες του

Το **Διαδίκτυο (Internet)** αποτελείται από εκατομμύρια υπολογιστές, που βρίσκονται διασκορπισμένοι σε όλον τον πλανήτη και επικοινωνούν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας δεδομένα.

Το όνομα Διαδίκτυο είναι ένας συμφυρμός (blend), ένα είδος σύνθετης λέξης που παράγεται από τις λέξεις **Διασύνδεση Δικτύων**. Στα αγγλικά ο όρος **Internet** γεννήθηκε από τη συνένωση των λέξεων **International Network (Διεθνές Δίκτυο Υπολογιστών)**. Όπως στο οδικό δίκτυο οι περιοχές συνδέονται μεταξύ τους με δρόμους, έτσι και στο Διαδίκτυο οι υπολογιστές συνδέονται με τη βοήθεια των τηλεπικοινωνιακών γραμμών. Μέσα από τις γραμμές του τηλεφώνου, υπολογιστές που βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις μπορούν να ανταλλάσσουν δεδομένα και πληροφορίες.

Το Διαδίκτυο παρομοιάζεται με **υπερλεωφόρο των πληροφοριών (super-highway)**. Καθημερινά διακινούνται πλήθος δεδομένων, με οποιαδήποτε μορφή, φέρνοντάς μας κοντά σε ένα τεράστιο αριθμό πηγών πληροφόρησης. Κείμενα, εικόνες, ήχοι, μουσικές και βίντεο συνυπάρχουν σε μια εκπληκτικά μεγάλη συλλογή από ψηφιακά έγγραφα. Τα ψηφιακά αυτά έγγραφα ονομάζονται ιστοσελίδες και βρίσκονται αποθηκευμένα σε διάφορους υπολογιστές ανά τον κόσμο. Όλες οι ιστοσελίδες μαζί συγκροτούν μία από τις πιο σημαντικές **υπηρεσίες του Διαδικτύου: τον Παγκόσμιο Ιστό (World Wide Web – WWW)**. Ο καθένας από εμάς μπορεί να γίνει πλοηγός και αναζητητής πληροφοριών στον παγκόσμιο ιστό.

Ένας υπολογιστής του Διαδικτύου δεν είναι μόνο μια υπολογιστική μηχανή, αλλά και ένα μέσο που μας δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνούμε με την παγκόσμια κοινότητα. Το **Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο (email)**, η **Συνομιλία (chat)**, η **Τηλεδιάσκεψη (Teleconference)** και οι **Ομάδες Συζητήσεων (Newsgroups)** είναι μερικές από τις βασικότερες υπηρεσίες που μας παρέχει το Διαδίκτυο, ώστε να επικοινωνούμε με ανθρώπους από διάφορα μέρη του πλανήτη.

Χρησιμοποιώντας την υπηρεσία του **Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου** μπορούμε σε λίγα λεπτά της ώρας να στείλουμε από τον υπολογιστή μας ένα ηλεκτρονικό μήνυμα, για να φτάσει στην άλλη άκρη της γης.

Με την υπηρεσία **Συνομιλίας** μπορούμε να επικοινωνούμε άμεσα με φίλους μας και να γνωρίζουμε ανθρώπους από όλο τον κόσμο. Ξεπερνώντας το εμπόδιο της απόστασης, έχουμε τη δυνατότητα να ανταλλάσσουμε απόψεις και ιδέες με ανθρώπους με τους οποίους έχουμε κοινά ενδιαφέροντα.

Η συνομιλία μπορεί να γίνει ακόμη πιο ζωντανή, αν χρησιμοποιήσουμε την υπηρεσία της **Τηλεδιάσκεψης**. Χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή του εργαστηρίου μας μπορούμε να μιλάμε στους μαθητές κάποιου άλλου σχολείου και ταυτόχρονα να βλέπουμε την εικόνα τους. Η τηλεδιάσκεψη μοιάζει με τηλεφωνική συνομιλία με ταυτόχρονη μετάδοση της εικόνας μας.

Στην περίπτωση που ενδιαφερόμαστε για ένα συγκεκριμένο θέμα συζήτησης, μπορούμε να εγγραφούμε ηλεκτρονικά σε μια **Ομάδα Συζήτησης**. Στο πλαίσιο μιας ομάδας συζήτησης μας αποστέλλονται ηλεκτρονικά μηνύματα για το θέμα συζήτησης που μας ενδιαφέρει. Μπορούμε και εμείς να συμμετάσχουμε στη συζήτηση στέλνοντας το δικό μας μήνυμα.

Μία ακόμα σημαντική υπηρεσία που μας προσφέρει το Διαδίκτυο είναι η ανταλλαγή προγραμμάτων και δεδομένων μεταξύ των υπολογιστών (**Πρωτόκολλο Μεταφοράς Αρχείων**). Η διαδικασία αυτή είναι αρκετά απλή. Συνδεόμαστε με έναν υπολογιστή του Διαδικτύου που προσφέρει έναν κατάλογο από προγράμματα, επιλέγουμε αυτό που μας ενδιαφέρει και το μεταφέρουμε (το «κατεβάζουμε») στον υπολογιστή μας. Για παράδειγμα, μπορούμε να «κατεβάσουμε» και να εγκαταστήσουμε χρήσιμα βοηθητικά προγράμματα ή ακόμα και παιχνίδια. Εκτός όμως από προγράμματα, μπορούμε να μεταφέρουμε στον υπολογιστή μας τραγούδια ή ταινίες και να τα αναπαράγουμε στον υπολογιστή μας. Γενικά, οτιδήποτε μπορεί να αποθηκευτεί σε έναν υπολογιστή, εικόνες, ήχοι, κείμενα, προγράμματα μπορεί να μεταφερθεί με την υπηρεσία μεταφοράς αρχείων. Η δυνατότητα αυτή σιγά σιγά αλλάζει τον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο προμηθευόμαστε τραγούδια ή προγράμματα. Δεν είναι αναγκαίο πλέον να τα αναζητήσουμε σε κάποιο ειδικό κατάστημα. Οι ίδιοι οι δημιουργοί (προγραμματιστές ή καλλιτέχνες) μπορούν να μας τα διαθέτουν μέσω του Διαδικτύου.

Μια νέα μορφή διαδικτύου είναι το δορυφορικό Ίντερνετ. Πρόκειται για μια τεχνολογία που επιτρέπει τη σύνδεση ενός Η/Υ ή ενός δικτύου Η/Υ στο διαδίκτυο μέσω δορυφόρου. Το δορυφορικό Ίντερνετ συμβάλλει καθοριστικά σε κλάδους, όπως η τηλεϊατρική, η τηλεκαίεση και η τηλεργασία.

Πηγή: Διδακτικό Εγχειρίδιο *Πληροφορική Α΄ Γυμνασίου*  
(ελαφρώς διασκευασμένο κείμενο)

B) Κατανόηση προφορικού λόγου

### **Κείμενο 1**

*Προσέχω όταν συμμετέχω* (τηλεοπτικό σποτ του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου)

[http://www.youtube.com/watch?v=S0VA\\_PAxZgU](http://www.youtube.com/watch?v=S0VA_PAxZgU)

### **Κείμενο 2**

*Πλεονεκτήματα και κίνδυνοι του διαδικτύου* (ενημερωτικό βίντεο από τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος της Ελληνικής Αστυνομίας)

<http://www.youtube.com/watch?v=Ueqc-r0vS5Q>

### **Κείμενο 3**

*Ασφάλεια στο διαδίκτυο: Συμβουλές για γονείς και παιδιά* (video animation από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο)

<https://www.youtube.com/watch?v=4VAy4cI0eiI>