



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

Πετκίδη Μαρία-Στέλλα

**Κριτική ανασκόπηση, σύνθεση και εφαρμογή του μοντέλου της Gass
στη διδασκαλία λεξιλογίου της Ν.Ε ως Γ2**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2016

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

Πετκίδη Μαρία-Στέλλα, 368

**Κριτική ανασκόπηση, σύνθεση και εφαρμογή του μοντέλου της
Gass στη διδασκαλία λεξιλογίου της Ν.Ε ως Γ2**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Μιχάλης Αθανάσιος

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Ιακώβου Μαρία, Μπέλλα Σπυριδούλα

ΑΘΗΝΑ 2016

Πίνακας Περιεχομένων

Συντομογραφίες – Βραχυγραφίες.....	3
Εισαγωγή.....	3
1. Θεωρητικό μέρος.....	4
1.1 Ορισμοί και παραδοχές.....	4
1.2 Η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη γλωσσική διδασκαλία...6	
1.3 Θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις κατάκτησης λεξιλογίου.....8	
1.3.1 Νοητικό λεξικό και λεξικές καταχωρίσεις στη Γ2.....8	
1.3.2 ‘Εμπρόθετη’ (Intentional) και ‘τυχαία’ (Incidental) εκμάθηση λεξιλογίου....12	
1.4 Το μοντέλο της Gass για την κατάκτηση της Γ2 σε σχέση με το λεξιλόγιο.....15	
1.4.1 Παρουσίαση του μοντέλου.....15	
1.4.2 Τυπολογία λεξιλογικών ασκήσεων σε σχέση με τα στάδια κατάκτησης του λεξιλογίου.....21	
2. Ερευνητικό μέρος.....	25
2.1 Επιλογή θέματος.....	25
2.2 Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου.....	25
2.2.1 Κείμενο αναφοράς και καθορισμός λέξεων-στόχων.....26	
2.2.2 Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου.....28	
2.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	33
2.3.1 Διαδικασία της έρευνας.....	33
2.3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	34
2.3.3 Το δείγμα της έρευνας.....	35
3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και ερμηνεία.....	35
4. Συμπεράσματα.....	44
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	46
Παράρτημα.....	51

Συντομογραφίες - Βραχυγραφίες

N.E Νέα Ελληνική, Νέα ελληνικά

Γ2 Δεύτερη/ξένη γλώσσα

λ.κ. λεξιλογική καταχώριση

λ.σ. λεξιλογικό στοιχείο

ΚΓΛ Κατανόηση γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (στο εξής Γ2) είναι η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας (lexical competence) των μαθητών.¹ Η λεξιλογική ικανότητα αποτελεί βασική συνιστώσα της ευρύτερης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αλλά και συγχρόνως απαραίτητη προϋπόθεση για την επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου (input) θέτοντας τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές για την πορεία μετατροπής του σε γλωσσικό εξαγόμενο (output).

Στην παρούσα εργασία, βασικός θεματικός άξονας είναι τα θεωρητικά εργαλεία-μοντέλα κατάκτησης του λεξιλογίου μιας Γ2 και πως αυτά μπορούν να μετουσιωθούν σε πράξη. Συγκεκριμένα, διερευνάται η εφαρμοσιμότητα και η διδακτική αποτελεσματικότητα του θεωρητικού μοντέλου της Gass σε σχέση με την εκμάθηση λεξιλογίου της ελληνικής ως Γ2 μέσω του σχεδιασμού ενδεικτικού διδακτικού σεναρίου στοχευμένου στη διεύρυνση της λεξιλογικής ικανότητας ενηλίκων μαθητών της ελληνικής ως Γ2. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο επειδή βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα γλωσσικής κατάκτησης, ακολουθεί δηλαδή τα φυσικά στάδια γλωσσικής κατάκτησης, από την πρόσληψη γλωσσικού εισαγομένου στην παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου μέσω της επεξεργασίας και της εμβάθυνσης

¹ Στην παρούσα εργασία έχει αυθαίρετα επιλεγεί η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους, επιλογή που αν και δεν φέρει σεξιστικά χαρακτηριστικά από τη γράφουσα, θέτει εντούτοις τον προβληματισμό αν στην κυριαρχία αυτού του γραμματικού γένους υποκρύπτονται ζητήματα ανισότητας και ανδροκρατίας.

του γλωσσικού εισαγομένου. Πρόκειται στην ουσία για μια συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζει θεωρητικές πλευρές της γλωσσικής κατάρτησης προάγοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων (παραγωγικών – προσληπτικών) με τελικό σκοπό την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μαθητών μιας Γ2.

Έτσι, η εργασία αυτή περιλαμβάνει ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό-εφαρμοσμένο μέρος. Στο θεωρητικό μέρος, παρουσιάζονται συνοπτικά τόσο η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη γλωσσική διδασκαλία όσο και η συμβολή του στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία. Επίσης, σκιαγραφούνται βασικά θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις κατάρτησης του λεξιλογίου, όπως είναι το μοντέλο του Levelt και Jiang και η διάκριση σε ‘τυχαία’ και ‘εμπρόθετη’ μάθηση, και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του εξεταζόμενου μοντέλου της Gass. Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται το διδακτικό σενάριο εκμάθησης λεξιλογίου της ελληνικής ως Γ2 που σχεδιάστηκε ακολουθώντας το μοντέλο της Gass και το οποίο αποτελεί το υλικό αναφοράς για την διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας και την αξιολόγηση του μοντέλου στην πράξη, μέσω μιας σειράς συνεντεύξεων σε συνεργασία με επιλεγμένο διδακτικό προσωπικό του Διδασκαλείου της νέας ελληνικής του πανεπιστημίου Αθηνών. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στις συμμετέχουσες της έρευνας, την κα Αστάρτα Βενετσιάνα, την κα Αντωνίου Μαρία, την κα Δημητράκου Σταυρούλα, την κα Μαγγανά Αναστασία και την κα Λιβιέρη Ασπασία, για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν συζητώντας μαζί μου σε ένα πολύ ζεστό κλίμα και για τις συμβουλές που μου έδωσαν σχετικά με τα ερευνητικά και διδακτικά ενδιαφέροντά μου.

1.Θεωρητικό μέρος

1.1 Ορισμοί και παραδοχές

Με αφετηρία το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης, την εκμάθηση λεξιλογίου της Ν.Ε ως Γ2 σε περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητο, πρώτα απ’ όλα, να διασαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου λέξη.

Η λέξη, σύμφωνα με την Μπακάκου-Ορφανού, ως μία έννοια αμφιλεγόμενη, «ανθίσταται σε έναν ορισμό με καθολική ισχύ, που να καλύπτει δηλαδή όλες τις μορφές της και να ισχύει για το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό γλωσσών». (Μπακάκου-

Ορφανού 2005: 26). Για παράδειγμα, κάποιιοι ορισμοί εστιάζουν στον τρόπο που αναπαρίσταται η λέξη στο γραπτό λόγο, ενώ άλλοι εστιάζουν σε σημασιολογικά ή γραμματικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με την παραπάνω διαφοροποίηση, όπως εύστοχα παρατηρεί η Μπακάκου-Ορφανού, «οι τύποι π.χ. *τρέχω, τρέχαμε, τρέξε*²[...] ,αν τους δούμε μόνο από την πλευρά της μορφής, αποτελούν πράγματι διαφορετικές λέξεις. Αναζητώντας όμως κοινά σημεία μεταξύ τους, διαπιστώνουμε ότι αποτελούν μορφές της ίδιας λέξης» και καταλήγει ότι «η σημασία [...] που υπόκειται ως σταθερό στοιχείο κάτω από τους διάφορους τύπους και τους ενώνει ως μέλη της αυτής οικογένειας αποτελεί το *λέξιμα*, την αφηρημένη και καταγεγραμμένη στο νου μας έννοια». (Μπακάκου-Ορφανού 2005: 30-31). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούμενος και ο Ξυδόπουλος (2007: 60) ορίζει το λέξιμα ως «[την] αφηρημένη μορφή μιας λέξης ως μονάδα λεξικής σημασίας ή γραμματικής λειτουργίας που περιέχεται στο λεξικό μιας γλώσσας».

Κάθε λέξιμα, τέλος, μπορεί να επιμεριστεί στον 'ορθογραφικό τύπο', «την γραφηματική ή ορθογραφική αποτύπωση μιας λέξης (ανάμεσα σε κενά διαστήματα)», στον 'φωνητικό/φωνολογικό τύπο', «[την] φωνητική/φωνολογική μορφή μιας λέξης» και στον 'γραμματικό τύπο', «[τις] γραμματικές παραλλαγές μιας λέξης». (Ξυδόπουλος 2007: 60).³

Μια δεύτερη διάκριση που απαιτείται είναι αυτή μεταξύ των όρων 'κατάκτηση' και 'εκμάθηση'. Η πρώτη εμφάνιση των δύο όρων έγινε στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας. Η 'κατάκτηση' περιέγραφε τη διαδικασία με την οποία κάθε παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και ο όρος 'εκμάθηση' τη διαδικασία με την οποία οποιοσδήποτε και ανεξαρτήτως ηλικίας μάθαινε μια δεύτερη γλώσσα.⁴

Για πρώτη φορά οι δύο όροι χρησιμοποιήθηκαν στο χώρο της Γ2 από τον Krashen (1977). Ο όρος 'κατάκτηση' χρησιμοποιείται από τον Krashen για να περιγράψει τη φυσική και υποσυνείδητη διαδικασία μάθησης μιας Γ2 μέσω κοινωνικών συνθηκών και δραστηριοτήτων, όπου η προσοχή των μαθητών εστιάζεται στη σημασία και στο μήνυμα. Αντίθετα, ο όρος 'εκμάθηση' περιγράφει τη συνειδητή και

² Η πλάγια γραφή και τα αποσπάσματα μεταφέρονται εδώ αυτούσια.

³ Πρβλ. Ιακώβου (2009), όπου γίνεται η χρήση των όρων 'δείγμα'(token) και 'τύπος' (type) για την καταμέτρηση των λεξιλογικών στοιχείων.

⁴ Για τη διάκριση σε 'δεύτερη' και 'ξένη' γλώσσα και τους λόγους επιλογής του όρου 'δεύτερη' στην παρούσα μελέτη από τη γράφουσα, βλ. Μπέλλα (2007: 23-24).

αυτόματη μελέτη μιας Γ2 με την προσοχή των μαθητών να είναι στραμμένη στους τύπους (Μπέλλα 2007: 24).

Οι δύο όροι, ωστόσο, χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία εναλλακτικά, χωρίς καμία διαφοροποίηση⁵, καθώς ο βαθμός συνειδητότητας με τον οποίο συσχετίζονται οι όροι αυτοί παραμένει ανακριβής και ασαφής. Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η ελεύθερη χρήση των δύο όρων, καθώς η χρήση του ενός δεν αποκλείει την συνεμφάνιση του άλλου.

1.2 Η θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό σύστημα και στη γλωσσική διδασκαλία

Για πολλά χρόνια η θέση του λεξιλογίου τόσο σε επίπεδο γλωσσολογικής έρευνας όσο και σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας στο χώρο της Γ2 περιοριζόταν στην περιφέρεια. Σε διδακτικό επίπεδο, το λεξιλόγιο αποτελούσε περιθωριακό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας με τη γραμματική να καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση. Ως εκ τούτου, δεν υπήρχε η ανάγκη εκμάθησης του λεξιλογίου, καθώς αναμενόταν ότι αυτή θα συνέβαινε με τρόπο απροσχεδίαστο, τυχαίο και από μόνη της (Nation 1990). Η εκμάθηση, επομένως, της Γ2 μέχρι πρόσφατα είχε ταυτιστεί με την ανάλυση του γραμματικού και μορφοσυντακτικού της συστήματος.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το λεξιλόγιο στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας και κατ' επέκταση της επικοινωνιακής. Το λεξιλόγιο, ως επιμέρους τμήμα των επιπέδων που συναποτελούν τη γνώση κάθε γλωσσικού συστήματος, έχει πλέον μετουσιωθεί σε βασικό στοιχείο της γλωσσικής κατάκτησης και της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως επισημαίνει η Laufer (1998), η βασική διαφορά ανάμεσα στους φυσικούς και μη ομιλητές είναι η ποσότητα και το εύρος των λέξεων που κατέχουν.⁶ Ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές, όπως τονίζει ο Nation (1990), αναγνωρίζουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη παραγωγική και προσληπτική χρήση⁷ της γλώσσας προκύπτουν

⁵Βλ. σχετικά Κατσιμαλή (2007: 139) και Ellis (1985).

⁶Πρβλ. την έννοια του «μαθησιακού φορτίου», όπως ορίζεται από τον Nation (2001: 23), ή την έννοια του «λεξικού εμποδίου», του Corson (1995) ως καθοριστικό παράγοντα για την εκμάθηση του λεξιλογίου.

⁷ Πολύ συχνά οι δύο αυτοί όροι αντιπαραβάλλονται με τους όρους «ενεργητικό» και «παθητικό» λεξιλόγιο αντιστοίχως. Σύμφωνα με τον Meara (1997), το παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει τις λέξεις εκείνες που δεν εμφανίζουν αμφίδρομες συνάψεις με τις υπόλοιπες λέξεις του νοητικού λεξικού.

από τη λεξιλογική τους ανεπάρκεια. Με τη σταδιακή, άλλωστε, επικράτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2 και τη στροφή της προσοχής από τις γραμματικές δομές στη σημασία, βασικός στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον, με βάση τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και υφολογικές ποικιλίες για την επίτευξη του βέλτιστου επικοινωνιακού αποτελέσματος (Μήτσης 1998: 153-154). Συνεπώς, είναι αδύνατον να επιτευχθεί μια επικοινωνιακή διδασκαλία αν δε αποδοθεί στο λεξιλόγιο, βασικό φορέα μηνυμάτων, η αναγκαία σημασία στη γλωσσική κατάκτηση της Γ2.

Ειδικότερα, στο πεδίο διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως Γ2 ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση της Μπακάκου-Ορφανού (2003:160) για πιθανούς τρόπους διαβάθμισης του λεξιλογίου σε επίπεδα, η οποία μπορεί να αντιστοιχηθεί με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠ) για την εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση των γλωσσών.⁸ Επίσης, η μετακίνηση του λεξιλογίου από περιφερειακό σε βασικό-οργανωτικό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 αναδεικνύεται και από τον τρόπο σχεδίασης και οργάνωσης των διδακτικών εγχειριδίων της τελευταίας εικοσαετίας.⁹

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του λεξιλογίου στη γλωσσική αλλά και γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών μιας Γ2 αναδεικνύεται θεμελιώδης. Οι λέξεις ως φορείς μηνυμάτων και βασικά επικοινωνιακά εργαλεία διαμορφώνουν το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι προηγείται η κατάκτηση των λέξεων μιας γλώσσας και έπεται η κατάκτηση της γραμματικής. Όπως παρατηρεί πολύ εύστοχα η Gass (1999), η κατάκτηση μιας Γ2 ουσιαστικά σημαίνει την κατάκτηση του λεξιλογίου της. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας μαθητών μιας Γ2 συνιστά πρωταρχική αναγκαιότητα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι τρόποι, τα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η λεξιλογική ανάπτυξη και η κατάκτηση του λεξιλογίου σε περιβάλλοντα

Πρόκειται στην ουσία για τις λέξεις που μπορεί να τις κατανοήσει ο μαθητής, όταν τις ακούει ή τις βλέπει, αλλά αδυνατεί να τις χρησιμοποιήσει ορθά.

⁸Σχετικά με την απόδοση των επιπέδων γλωσσομάθειας στην ελληνική και το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, βλ. Ιακώβου (2003), Κοντός κ.ά. (2002), Ιακώβου και Μπέλλα (2004).

⁹ Βλ. συγκεκριμένα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 που επιχειρούν να συνδυάσουν το λεξιλόγιο με τη γραμματική (π.χ. *Ελληνικά 1&2*) ή το λεξιλόγιο με τις υπόλοιπες παραγωγικές και προσληπτικές δεξιότητες (π.χ. *Τα λέμε...Ελληνικά!*).

καθοδηγούμενης εκμάθησης μιας Γ2 θα αποτελέσουν το περιεχόμενο της επόμενης ενότητας.

1.3 Θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις κατάκτησης λεξιλογίου

Όπως επισημαίνεται από την Hedge, οι μελέτες που αφορούν εν γένει τη γλώσσα μπορούν να διακριθούν στις αμιγώς γλωσσολογικές μελέτες που εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στο λεξιλογικό σύστημα, στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε διαφορετικά λεξιλογικά στοιχεία και στις μελέτες κατάκτησης που εστιάζουν στον τρόπο που κατακτιέται εν γένει το λεξιλόγιο (Hedge 2000: 111).

Με βάση την παραπάνω διάκριση το πρώτο μοντέλο που παρουσιάζεται στη συνέχεια περιγράφει τα στάδια από τα οποία περνάει κάθε λεξιλογικό στοιχείο (στο εξής λ.σ.) προκειμένου να αποθηκευτεί στο νοητικό λεξικό του ατόμου. Αντίθετα, η προσέγγιση του λεξιλογίου μέσω της διάκρισης σε ‘εμπρόθετη’ και ‘τυχαία’ εκμάθηση που ακολουθεί αποτελεί τη βασικότερη διάκριση στον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου μιας Γ2. Όπως θα φανεί, άλλωστε, απηχήσεις της προσέγγισης αυτής μπορούν να απαντηθούν και σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις εκμάθησης του λεξιλογίου.

1.3.1 Νοητικό λεξικό και λεξικές καταχωρίσεις στη Γ2

Σύμφωνα με τον Levelt (1989), το νοητικό λεξικό (mental lexicon) αποτελεί έναν εσωτερικευμένο κατάλογο αποθήκευσης δηλωτικής γνώσης λέξεων που συνιστά τη γνώση του ομιλητή για τη γλώσσα του.¹⁰

Κάθε λεξική καταχώριση (στο εξής λ.κ.) στο νοητικό λεξικό περιλαμβάνει τόσο σημασιολογικά και γραμματικοσυντακτικά χαρακτηριστικά του λεξικού στοιχείου όσο και πληροφορίες για τη μορφολογική συμπεριφορά του, την προφορά και την ορθογραφία του. Τα τέσσερα αυτά είδη πληροφορίας κάθε λ.κ. βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, είναι στενά συνδεδεμένα και συναποτελούν τη γνώση και την εσωτερικευμένη αναπαράσταση (mental representation) κάθε αποθηκευμένου λεξικού στοιχείου.

¹⁰Πρβλ. τη ‘λεξική υπόθεση’ (lexical hypothesis) του Levelt (1989: 181), σύμφωνα με τη οποία το λεξιλόγιο αποτελεί το βασικό διαμεσολαβητή ανάμεσα στην εννοιολογική σύλληψη και στην κωδικοποίηση του εκφωνήματος με γραμματικά και φωνολογικά στοιχεία.

Τα βασικά συστατικά για κάθε λεξική αναπαράσταση είναι δύο: το λήμμα (lemma) και το λέξιμα (lexeme), τα οποία αντιπροσωπεύουν τα τέσσερα επίπεδα γνώσης κάθε λεξικού στοιχείου. Το λήμμα περιλαμβάνει τις σημασιολογικές πληροφορίες σε σχέση με τη λεξική καταχώριση, το σημασιολογικό της περιεχόμενο και τις γραμματικές λειτουργίες που εγγράφονται σε κάθε λ.κ. (Όνομα, Ρήμα, Προσδιοριστής, Θεματικοί ρόλοι), ενώ το λέξιμα περιέχει πληροφορίες για τη μορφολογική συμπεριφορά, την προφορά και την ορθογραφία.

Το νοητικό λεξικό διαθέτει τη δικιά του εσωτερική δομή που είναι ανάλογη με τις παραγωγικές διαδικασίες κάθε γλώσσας. Η δομή αυτή καθορίζει και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λεξικών καταχωρίσεων. Οι σχέσεις αυτές διακρίνονται από τον Levelt (1989:183) σε δύο βασικές κατηγορίες: στις εσωτερικές σχέσεις στο πλαίσιο μεμονωμένης λ.κ. (within entry) και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών λ.κ. (between entries). Πιο αναλυτικά, στις εσωτερικές σχέσεις περιλαμβάνονται τα στοιχεία κλίσης του ρήματος ή τα διακριτικά χαρακτηριστικά δήλωσης συντακτικών κατηγοριών, όπως του προσώπου, του αριθμού, του χρόνου και της ρηματικής όψης. Από την άλλη, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών λ.κ. μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες: τις εσωτερικές (intrinsic) και τις συνειρμικές (associative). Οι εσωτερικές σχέσεις προκύπτουν από την ύπαρξη κοινών στοιχείων στα τέσσερα επίπεδα λεξικής γνώσης ανάμεσα σε διαφορετικές λεξικές καταχωρίσεις. Αντιθέτως, οι συνειρμικές σχέσεις προκύπτουν από τη συχνότητα συνεμφάνισης λ.σ. που προέρχονται αρχικώς από εννοιολογικές συνάψεις οι οποίες στη συνέχεια, μέσω της επανάληψης και της συχνότητας, έχουν μετατραπεί σε άμεσες.¹¹

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως, τα τέσσερα επίπεδα λεξικής γνώσης είναι στενά συνδεδεμένα, συναποτελούν κάθε μεμονωμένη λ.κ. και ενεργοποιούνται κατά τρόπο αυτόματο και ταυτόχρονο τόσο κατά τη διάρκεια προσληπτικών όσο και παραγωγικών διαδικασιών. Η έκθεση, επομένως, σε επαρκές και αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης εκμάθησης μιας Γ2 συντελεί στην επιτυχημένη και αποτελεσματική ενεργοποίηση και των τεσσάρων πληροφοριών κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.

¹¹ Για σχετικά παραδείγματα εσωτερικών και συνειρμικών σχέσεων, όπως είναι τα σημασιολογικά πεδία και οι σχέσεις υπερωνυμίας-υπωνυμίας, βλ. Levelt(1989:183-184).

Η εικόνα, εντούτοις, της λεξιλογικής ανάπτυξης της Γ2 παρουσιάζεται διαφορετική λόγω δύο βασικών περιορισμών, όπως επισημαίνει ο Jiang (2000:49). Ο πρώτος σχετίζεται με το περιορισμένο, φτωχό ποσοτικά και ποιοτικά γλωσσικό εισαγόμενο. Η ελλιπής έκθεση σε πλούσιο, αυθεντικό και περικειμενοποιημένο γλωσσικό εισαγόμενο στη γλώσσα-στόχο καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό των σημασιοσυντακτικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών των λ.σ. και την ενσωμάτωσή τους στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων μαθητών. Ο δεύτερος περιορισμός προκύπτει από τη ύπαρξη ενός ήδη παγιωμένου εννοιολογικού συστήματος, αυτού της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Οι μαθητές μιας Γ2, ειδικότερα οι ενήλικες μαθητές, παρουσιάζουν την τάση να βασίζονται στο ενυπάρχον παγιωμένο εσωτερικό σύστημα κατά την εκμάθηση νέων λ.σ. της γλώσσας-στόχου. Στο επίπεδο της σημασίας, οι μαθητές τείνουν να στηρίζονται στην αναζήτηση της μεταφραστικής ισοδυναμίας της λέξης-στόχου με τη μητρική γλώσσα και να περιορίζεται, ως εκ τούτου, η εστίαση της προσοχής τους στους κειμενικούς δείκτες ή η ενεργοποίηση άλλων μηχανισμών για την ανακάλυψη της σημασίας των λέξεων-στόχων.¹²

Το παγιωμένο αυτό νοητικό σύστημα είναι πιο πιθανό να τεθεί σε λειτουργία από τη στιγμή που συγκεκριμένες έννοιες και σημασιολογικές πληροφορίες βρίσκονται ήδη αποθηκευμένες σ' αυτό, με αποτέλεσμα η ενεργοποίησή του άλλοτε να δυσχεραίνει και άλλοτε να διευκολύνει τη δημιουργία κατάλληλων συνάψεων μορφής και σημασίας των λέξεων-στόχων στηριζόμενων στις προϋπάρχουσες εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις. Η χρήση, άλλωστε, της μεταφραστικής διαδικασίας αποτελεί αναπόφευκτο χαρακτηριστικό της λεξιλογικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης εκμάθησης μίας Γ2.

Με επίκεντρο τους παραπάνω περιορισμούς και αφετηρία το θεωρητικό μοντέλο του Levelt (1989), ο Jiang (2000:50) παρουσίασε ένα μοντέλο κατάκτησης λεξιλογίου σε περιβάλλοντα εκμάθησης μιας Γ2 αποτελούμενο από τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο της μορφής (formal stage), η προσοχή των μαθητών εστιάζεται στα μορφικά χαρακτηριστικά της λέξης-στόχου, δηλαδή στην προφορά και την ορθογραφία της. Η λ.κ. στο στάδιο αυτό περιορίζεται στα μορφικά χαρακτηριστικά του λεξήματος, η δομή του λήμματος είναι κενή και η ύπαρξη

¹²Για το ρόλο της μετάφρασης και του επιπέδου γλωσσομάθειας στη διαδικασία της εννοιολογικής διαμεσολάβησης, βλ. Jiang (2000:59).

δεσμών (pointers) ενεργοποιεί τις κατάλληλες μεταφραστικές συνδέσεις μεταξύ των λέξεων-στόχων και την εύρεση των μεταφραστικών ισοδυναμιών στη μητρική γλώσσα των μαθητών. Επομένως, η σημασία των λέξεων-στόχων και οι γραμματικές πληροφορίες που εγγράφονται σ' αυτά είναι διαθέσιμες μέσω της ενεργοποίησης των δεσμών ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται ότι οι σημασιολογικές πληροφορίες του λήμματος δεν αποτελούν ενσωματωμένο κομμάτι του νοητικού λεξικού κάθε καταχώρισης. Απεναντίας, βρίσκονται αποθηκευμένες έξω απ' αυτό και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούν να ανακληθούν αυτόματα σε περιβάλλοντα φυσικής επικοινωνίας.

Όσον αφορά την προσληπτική χρήση της γλώσσας, η μορφική αναγνώριση της λέξης-στόχου πυροδοτεί την αναζήτηση του μεταφραστικού ισοδύναμου της μητρικής γλώσσας, του οποίου οι σημασιολογικές πληροφορίες είναι ήδη αποθηκευμένες στο εσωτερικό νοητικό λεξικό της μητρικής και υποβοηθούν την κατανόηση των λέξεων-στόχων. Από την άλλη, όσον αφορά την παραγωγική χρήση της γλώσσας, η σύλληψη του νοήματος σε εννοιολογικό και προγλωσσικό επίπεδο ενεργοποιεί σε αρχικό στάδιο τις λέξεις της μητρικής που μοιράζονται κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά μ' αυτά του μηνύματος της γλώσσας-στόχου. Εν συνεχεία, η λέξη της μητρικής γλώσσας οδηγεί στην εύρεση της αντίστοιχης λέξης στη Γ2 μέσω των λεξικών συνδέσεων ανάμεσα στα δύο γλωσσικά συστήματα.

Στο πρώτο στάδιο, επομένως, οι αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τις πλευρές του λεξιμματος συνδέονται με λεξιλογικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας δημιουργώντας λ.κ. διαμέσου της σύναψης μεταφραστικών ισοδύναμων ζευγών.

Εξαιτίας της συνεχούς έκθεσης σε γλωσσικό εισαγόμενο στη γλώσσα-στόχο και της συνεπακόλουθης αυξανόμενης εμπειρίας, οι σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν οι μεταφραστικές ισοδύναμες λέξεις μεταφέρονται στο κενό μέρος του λήμματος. Μ' αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται η μετάβαση στο δεύτερο στάδιο, της διαμεσολάβησης (mediation stage), της αντιγραφής του σημασιολογικού λήμματος της μητρικής γλώσσας στη λ.κ. της Γ2.

Ο κενός χώρος του λήμματος της λ.κ. στη γλώσσα-στόχο καταλαμβάνεται από τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του λήμματος της μητρικής γλώσσας μέσω της μεταφραστικής διαδικασίας και, ως εκ τούτου, οι πληροφορίες που χαρακτηρίζουν το λήμμα στη μητρική γλώσσα διαμεσολαβούν στη λεξική επεξεργασία και παραγωγή του στη γλώσσα-στόχο. Η λ.κ. στο στάδιο της διαμεσολάβησης εμπεριέχει συνολικά

τα μορφικά χαρακτηριστικά του λ.σ. στη Γ2 και τα διαμεσολαμβάνονται σημασιολογικά χαρακτηριστικά του μεταφραστικού ισοδύναμου λ.σ. της μητρικής.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, το στάδιο της ενσωμάτωσης (integration stage) προϋποθέτει ότι τα σημασιολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της λ.κ. στο νοητικό λεξικό της Γ2, οι εγγεγραμμένες πληροφορίες τόσο του λήμματος όσο και του λεξήματος ενσωματώνονται πλήρως λόγω της έκθεσης και της συχνής χρήσης των λέξεων-στόχων από τους μαθητές. Κάθε λ.κ. στο νοητικό λεξικό της Γ2, επομένως, μοιάζει με την αντίστοιχη της μητρικής τόσο σε επίπεδο λεξικής αναπαράστασης όσο και γνωστικής επεξεργασίας. Η λ.κ. μετά την ολοκλήρωση και του τρίτου σταδίου μπορεί να ανακτηθεί και να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές με τρόπο αυτόματο και ιδιωματικό στη φυσική τους επικοινωνία.

Επιλογικά, το μοντέλο του Jiang (2000) για την ανάπτυξη του νοητικού λεξικού στη Γ2, που παρουσιάστηκε, είχε πολύ περισσότερο ως στόχο να περιγράψει πώς εξελίσσονται μεμονωμένοι λεξιλογικοί τύποι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας εκμάθησης της Γ2 παρά την περιγραφή του τρόπου που αναπτύσσεται η λεξιλογική ικανότητα εν συνόλω. Είναι πολύ πιθανό για ορισμένες λ.κ. να μην μεταβούν στο τρίτο στάδιο και η λεξική τους επεξεργασία να παραμείνει στάσιμη στο στάδιο της διαμεσολάβησης του λήμματος της μητρικής γλώσσας.¹³

1.3.2 ‘Εμπρόθετη’ (Intentional) και ‘τυχαία’ (Incidental) εκμάθηση λεξιλογίου

Στη βιβλιογραφία για την κατάκτηση του λεξιλογίου στη Γ2 παρατηρείται εκτεταμένη σύγχυση όσον αφορά το περιεχόμενο που αποδίδεται στους δύο όρους, την ‘εμπρόθετη’ (intentional) και την ‘τυχαία’ (incidental) εκμάθηση.

Όπως επισημαίνει ο Hulstijn (2003), η εκμάθηση του λεξιλογίου μιας Γ2 μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω ‘εμπρόθετης’ εκμάθησης, συνειδητής αποθήκευσης στη μνήμη πληθώρας λ.σ. και γραμματικών κανόνων είτε μέσω ‘τυχαίας’ εκμάθησης, της εκμάθησης λ.σ. και δομών μέσω αναγνωστικών και ακουστικών δραστηριοτήτων που έχουν ως βασικό στόχο την εστίαση της προσοχής των μαθητών στη σημασία των λεξιλογικών στοιχείων και λιγότερο στη μορφή τους.

¹³Πρβλ. την έννοια της απολίθωσης (fossilization) του Han (2003), της μη εξελιξιμότητας της γλωσσικής εκμάθησης παρά την έκθεση σε πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο και τις ευκαιρίες για εξάσκηση και τα λάθη που προκύπτουν από φαινόμενα υπεργενίκευσης.

Επιστημονική πηγή αφετηρίας της διάκρισης αυτής αποτέλεσε ο χώρος της ψυχολογίας και δη ο συμπεριφορισμός. Το περιεχόμενο που αποκτούν οι δύο όροι σε μεθοδολογικό επίπεδο καθορίζεται από την α priori ενημέρωση ή μη των υποκειμένων της ύπαρξης συνεπακόλουθου τεστ ανάκλησης της κατακτηθείσας γνώσης (Eysenck, 1982:198, έμμεση αναφορά από Hulstijn (2001:265).

Με τη μετάβαση από το συμπεριφοριστικό πρότυπο στη γνωστική ψυχολογία και το γνωστικό παράδειγμα, τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, το περιεχόμενο των δύο αυτών μαθησιακών προσεγγίσεων μεταβλήθηκε. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος των γνωστικών ψυχολόγων βρέθηκαν οι φυσικές, εσωτερικές διεργασίες¹⁴ μέσω των οποίων πραγματοποιείται η επεξεργασία των μαθησιακών πληροφοριών υποσκελίζοντας τον βαθμό επίδρασης της παρουσίας ή μη προειδοποιητικού ανακλητικού τεστ στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, του γνωστικού παραδείγματος ο Hulstijn (2001, 2003) προτείνει τη θεώρηση της διττής αυτής μαθησιακής διάκρισης ως μιας τεχνικής σε ερευνητικό επίπεδο διάκρισης προσδίδοντας στους όρους ‘εμπρόθετη’ και ‘τυχαία’ μάθηση το χαρακτήρα της μεθοδολογικής διαδικασίας. Οι λόγοι που οδήγησαν στην παραπάνω πρόταση του Hulstijn, όπως επισημαίνονται από τη Sok (2014), πηγάζουν ,πρώτον, από τη δυσκολία διάκρισης του περιεχομένου τους σε θεωρητικό επίπεδο αντιπαραβολικά με τις έννοιες της προσοχής (attention) και της συνείδησης (consciousness)¹⁵ και , δεύτερον, λόγω της ανάδειξης της σημασίας της ‘εμπλοκής’ (engagement)¹⁶ και της έννοιας του ‘βάθους της επεξεργασίας’ (depth of processing)¹⁷ στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, η θέαση των δύο όρων υπό το πρίσμα της πειραματικής ψυχολογίας δυσχεραίνει σε σημαντικό βαθμό τον προσδιορισμό τους σε θεωρητική βάση.

¹⁴Πρβλ. την επικράτηση της Φυσικής Προσέγγισης του Krashen (1985), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται μέσω της κατανόησης μηνυμάτων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την έκθεση σε άφθονο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (comprehensible input) και το οποίο παρουσιάζεται στους μαθητές απλοποιημένο και λίγο πιο προχωρημένο από την τρέχουσα γραμματική τους γνώση (i+1).

¹⁵Βλ. σχετικά Schmidt (1990:131-132).

¹⁶Πρβλ. το μοντέλο-κατασκευή- των Laufer & Hulstijn (2001), σύμφωνα με το οποίο η εκμάθηση και συγκράτηση (retention) των λέξεων καθορίζεται από το τρίπτυχο ανάγκη (need), αναζήτηση (search) και αξιολόγηση (evaluation).

¹⁷Βλ. σχετικά Craik & Lockhart (1972).

Η επικρατούσα άποψη σχετικά με το περιεχόμενο των δύο όρων στο πεδίο του λεξιλογίου συμπυκνώνεται στον ακόλουθο ορισμό του Hulstijn (2001).¹⁸ Σύμφωνα μ' αυτόν, η 'εμπρόθετη' εκμάθηση αφορά λίγα λεξιλογικά στοιχεία, συνήθως την πρώτη έκθεση των μαθητών σ' αυτά, που μαθαίνονται στο πλαίσιο διδακτικής διαδικασίας εστιασμένης αποκλειστικά στη μεταβίβαση της λεξιλογικής πληροφορίας στη μνήμη. Αντίθετα, η 'τυχαία' αφορά την εκμάθηση των περισσότερων λεξιλογικών στοιχείων και η οποία αποτελεί υποπροϊόν (by-product) –και όχι στόχο– άλλων μαθησιακών διαδικασιών, κυρίως επικοινωνιακών, εφόσον η προσοχή των μαθητών είναι στραμμένη κυρίως στη σημασία και λιγότερο στη μορφή των λέξεων-στόχων.

Το πρόβλημα, ωστόσο, που προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό της 'τυχαίας' εκμάθησης είναι η αποδιδόμενη απουσία συνειδητότητας στον τρόπο που εκπληρώνεται η 'τυχαία' μάθηση και η συνεπαγόμενη ταύτισή της με την 'έμμεση'-μη ρητή- μάθηση (implicit learning). Είναι πολλοί, άλλωστε, οι μελετητές εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η 'τυχαία' και η 'εμπρόθετη' μάθηση με την 'έμμεση' (implicit) και την 'άμεση' (explicit) μάθηση αλληλεπικαλύπτονται αντιστοίχως.¹⁹

Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ της 'άμεσης' και της 'έμμεσης' μάθησης είναι η παρουσία ή μη εσωτερικευμένων συνειδητών διεργασιών (conscious operations). Σύμφωνα με τον Ellis, η 'έμμεση' μάθηση ορίζεται τυπικά ως «η διαδικασία εκμάθησης που συμβαίνει με τρόπο απλό και φυσικό, χωρίς να ενεργοποιούνται εσωτερικευμένες συνειδητές διεργασίες», ενώ η 'άμεση' μάθηση ορίζεται ως «μια συνειδητή διεργασία κατά την οποία οι μαθητές προβαίνουν στη δημιουργία και έλεγχο των υποθέσεών τους κατά τη διάρκεια εκμάθησης και αναζήτησης μιας δομής». (Ellis, 1994b: 1)

Εντούτοις, όπως επισημαίνει η Gass (1999), η αντιμετώπιση της 'τυχαίας' μάθησης ως υποπροϊόν μιας άλλης μαθησιακής διαδικασίας υπονομεύει τον ενεργό ρόλο του ίδιου του μαθητή. Το γεγονός, άλλωστε, ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσω αναγνωστικών δραστηριοτήτων δε συνεπάγεται αυτομάτως και την απουσία οποιασδήποτε εσωτερικευμένης συνειδητής διεργασίας. Κινούμενος προς την ίδια κατεύθυνση και ο Ellis τονίζει ότι η 'τυχαία' μάθηση μπορεί θεωρηθεί ως 'έμμεση', στο βαθμό που ο γενικότερος μαθησιακός της στόχος είναι η κατανόηση γραπτού

¹⁸Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τριμερής κατηγοριοποίηση των ορισμών της 'τυχαίας' μάθησης της Sok (2014: 24-32) με προσανατολισμό ως προς τον μαθητή (learner-oriented), τη μέθοδο (method-oriented) και την παιδαγωγική (pedagogy-oriented).

¹⁹ Βλ. σχετικά Hulstijn (1998: 49).

κειμένου, χωρίς αυτό, βέβαια, να συνεπάγεται ότι η ίδια η διαδικασία μάθησης ή το τελικό της προϊόν προκύπτουν με τρόπο «έμμεσο» και «ασυνείδητο». (Ellis, 1994a: 38)

Εν τέλει, η παραπάνω εννοιολογική σύγχυση αντικατοπτρίζει την επικρατούσα ερμηνευτική ασάφεια του όρου της ‘συνείδησης’ αυτού καθεαυτού. Ο Schmidt (1994: 168) διευκρινίζει ότι η έννοια του ‘ασυνείδητου’ (unconscious) στο πλαίσιο της ‘έμμεσης’ μάθησης δύναται να ερμηνευτεί με διττό τρόπο. Μπορεί, πρώτον, να δηλώνει ότι η ‘έμμεση’ μάθηση είναι «απρόθετη» (unintentional) και επομένως ‘τυχαία’ και, δεύτερον, ότι εμπεριέχει γνωστικές διεργασίες λογικών συνεπαγωγών (induction) χωρίς «επίγνωση» (awareness).²⁰

Παρόλο την υποβάθμιση της αξίας της ‘τυχαίας’ εκμάθησης ακριβώς λόγω του αποδιδόμενου μη συνειδητού της χαρακτήρα, λόγω της ταύτισής της με την ‘έμμεση’ μάθηση, δεν είναι λίγοι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία του λεξιλογίου σε συνθήκες καθοδηγούμενης εκμάθησης μιας Γ2 –εξαιρουμένου του βασικού λεξιλογίου- κατακτιέται κατά βάσιν με τρόπο ‘τυχαίο’ μέσω εκτεταμένων αναγνωστικών και ακουστικών δραστηριοτήτων.²¹

Αν ληφθούν υπόψιν όλες οι παράμετροι της λεξικής γνώσης και η πολυπλοκότητά της, καθώς και το γεγονός ότι η κατάκτησή της είναι μια αθροιστική και σταδιακή διαδικασία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις βρίσκονται σε συμπληρωματική σχέση. Εναπόκειται, επομένως, στη διακριτική ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού να συνδυάζει τόσο την ‘εμπρόθετη’ όσο και δραστηριότητες ‘τυχαίας’ μάθησης με γνώμονα πάντοτε τις ανάγκες και τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

1.4 Το μοντέλο της Gass για τη κατάκτηση της Γ2 σε σχέση με το λεξιλόγιο

1.4.1 Παρουσίαση μοντέλου

Με επίκεντρο τον πρωτεύοντα ρόλο του γλωσσικού εισαγομένου στην πραγμάτωση της γλωσσικής κατάκτησης, η Gass (1988, 2001) προτείνει ένα ενοποιητικό μοντέλο

²⁰ Για περισσότερους ορισμούς της συνειδητότητας στο πλαίσιο εκμάθησης μιας Γ2, βλ. Schmidt (1990: 138-149) και Ellis (1994a: 38-39).

²¹ Για το ρόλο της ανάγνωσης και της συστηματικής καλλιέργειας στρατηγικών στην εκμάθηση λεξιλογίου, γενικά βλ. Coady (1997), Paribakht & Wesche (1999) και Schmitt (1997).

γλωσσικής κατάκτησης, που συνδυάζει τόσο κοινωνιογλωσσικά στοιχεία, όπως η επίδραση του κοινωνικού και συνομιλιακού περικειμένου όσο και στοιχεία γλωσσολογικής θεωρίας, όπως είναι η γλωσσική παρεμβολή και ο ρόλος της Καθολικής Γραμματικής.

Με βάση το μοντέλο αυτό, η πορεία προς την κατάκτηση μιας λέξης, η μετατροπή του γλωσσικού εισαγομένου σε γλωσσικό εξαγόμενο, περνάει από πέντε διαφορετικά στάδια²²:

1^ο στάδιο: Αντιληπτό γλωσσικό εισαγόμενο (apperceived input)

Στο πρώτο στάδιο ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο εντοπίζει μέσα από τη διεργασία του ‘εντοπισμού’²³ ένα γλωσσικό τύπο και στρέφει την προσοχή του σ’ αυτόν. Η χρήση του όρου ‘apperceived input’ δηλώνει ότι η πρόσληψη λογίζεται ως εσωτερική διαδικασία, καθώς ο μαθητής δημιουργεί συνδέσεις και συσχετισμούς ανάμεσα στα νέα ‘εντοπισμένα’ στοιχεία και στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια εσωτερική γνωστική πράξη εντοπισμού και παρατήρησης μορφών που συσχετίζονται με προηγούμενη γνώση και η οποία βρίσκεται αποθηκευμένη στην προσωπική εμπειρία των μαθητών. (Gass 1988 : 201)

Οι παράγοντες που καθορίζουν σε ποια στοιχεία θα στρέψει την προσοχή του ο μαθητής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: τους εσωτερικούς, που αφορούν τους μαθητές και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, και στους εξωτερικούς, που αφορούν τη φύση και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των γλωσσικών μορφών.

Ο πρώτος παράγοντας, που θα μπορούσε να καταταγεί στους εξωτερικούς, είναι η συχνότητα εμφάνισης ενός γλωσσικού στοιχείου και κατ’ επέκταση η θέση και ο λειτουργικός του ρόλος μέσα στα πλαίσια του λόγου, με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας και το είδος του γλωσσικού υλικού. Για παράδειγμα, ένα γλωσσικό στοιχείο που παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συχνότητας εμφάνισης σε πρωταρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας παρουσιάζει αυξημένες πιθανότητες να ‘εντοπιστεί’, ενώ ένα μη συνηθισμένο γλωσσικό στοιχείο είναι πιο πιθανό να εντοπιστεί σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας.

²² Για την απόδοση στην ελληνική των σταδίων υιοθετήθηκε η προτεινόμενη ονοματοθεσία της Ιακώβου (2009).

²³ Για την Υπόθεση του Εντοπισμού, βλ. Schmidt (2001).

Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει κυρίως εξωγλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται περισσότερο με τον ίδιο τον μαθητή. Εδώ συμπεριλαμβάνονται έννοιες όπως τα κίνητρα²⁴ και η γενικότερη στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα-στόχο αλλά και η αίσθηση της κοινωνικής και ψυχολογικής απόστασης του μαθητή από τη γλωσσική κοινότητα-στόχο.

Ο τρίτος κατά σειρά παράγοντας περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα της προηγούμενης γνώσης και το εύρος των συσχετισμών που δύναται να υλοποιήσει ο μαθητής. Με τον όρο προηγούμενη γνώση η Gass αναφέρεται τόσο στη γνώση της μητρικής γλώσσας και τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών όσο και στην υπάρχουσα γνώση της γλώσσας-στόχου και των καθολικών γλωσσικών χαρακτηριστικών (Gass 1988: 202). Κάθε νέο γλωσσικό στοιχείο αντιπροσωπεύει και ένα μέρος της προηγούμενης γνώσης που έχει κατακτηθεί και ενσωματωθεί στο εσωτερικό νοητικό σύστημα του μαθητή. Συνεπώς, η προηγούμενη γνώση λειτουργεί ως ‘αγκίστρι’ (anchor) για να εντοπιστεί και αφομοιωθεί με τρόπο κατάλληλο και αποτελεσματικό η νέα γνώση (Gass 2001 : 402).

Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας που καθορίζει ποια γλωσσικά δεδομένα του γλωσσικού εισαγομένου θα γίνουν αντιληπτά από τον μαθητή είναι η προσοχή. Μέσω της προσοχής ο μαθητής είναι σε θέση να αναγνωρίσει τυχόν ασυμφωνίες ανάμεσα στη δικιά του γνώση και στις παραγωγές του στη γλώσσα-στόχο και στις παραγωγές των φυσικών ομιλητών. Ακόμη, μπορεί ο μαθητής να προβεί στις απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις της εσωτερικής γραμματικής με βάση τις παρατηρούμενες ασυμφωνίες (Gass 2001 : 403).

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι οι παραπάνω παράγοντες βρίσκονται περισσότερο σε σχέση αλληλεπίδρασης και επικαλυπτικής κατανομής δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου ορισμένα στοιχεία να γίνουν ‘αντιληπτά’ και να αποτελέσουν το περιεχόμενο του επόμενου σταδίου, της κατανόησης.

2^ο στάδιο: Κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (comprehended input)

Η Gass επιχειρώντας να ορίσει και να περιγράψει το επόμενο στάδιο, της κατανόησης, αντιπαραβάλλει το είδος του γλωσσικού εισαγομένου που υπόκειται στον έλεγχο του μαθητή ως αποτέλεσμα εσωτερικής γνωστικής διεργασίας

²⁴Για τη σημασία των κινήτρων στην εκμάθηση μιας Γ2, βλ. Dornyei (1994), Skehan (1991).

(comprehended) με το ‘κατανοητό’ γλωσσικό εισαγόμενο (comprehensible), όπως έχει οριστεί από τον Krashen.²⁵

Ενώ στην περίπτωση του Krashen το γλωσσικό εισαγόμενο αναφέρεται σε γλωσσικά δεδομένα που έχουν επιλεγεί και υπόκεινται στον έλεγχο κάποιου άλλου -συνήθως του δασκάλου- για να γίνουν κατανοητά από τον μαθητή με εξωτερική παρέμβαση, η Gass αντιλαμβάνεται το στάδιο της κατανόησης ως εσωτερική και σταδιακή διαδικασία που ελέγχεται από τον ίδιο το μαθητή. Η κατανόηση, επομένως, αποτελεί μια πολυεπίπεδη διαδικασία και αντιπροσωπεύει για τον μαθητή «ένα συνεχές πιθανοτήτων» (continuum of possibilities), που εκτείνεται σε όλο το φάσμα της γλωσσικής ανάλυσης, από τα επίπεδα της φωνολογίας και της σύνταξης μέχρι τα επίπεδα της πραγματολογίας και του λεξιλογίου. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να κατανοήσει κάτι σε επίπεδο σημασίας, να κατανοήσει δηλαδή το γενικό νόημα ενός εκφωνήματος, ενώ άλλος να προχωρήσει ένα επιπλέον βήμα, στη συντακτική ανάλυση του εκφωνήματος, χωρίς να έχει απαραίτητα καταλάβει τη σημασία του. (Gass 2001 : 404)

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν οι παράγοντες που καθορίζουν τη μετάβαση των γλωσσικών στοιχείων από την πρώτη φάση του εντοπισμού και της παρατήρησης στη φάση της συστηματικής επεξεργασίας και κατανόησής τους. Οι παράγοντες αυτοί ανήκουν στο ευρύ φάσμα των προηγούμενων γλωσσικών εμπειριών του μαθητή και είναι οι ακόλουθοι: η μητρική γλώσσα και η γενικότερη γλωσσομάθεια, η γνώση των γλωσσικών καθολικών και ,τέλος, η μεταγλωσσική γνώση σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές στρατηγικές²⁶ εκμάθησης μιας γλώσσας. Το γεγονός ότι και τα δύο στάδια μοιράζονται τους ίδιους παράγοντες δεν είναι περίεργο αλλά αποδεικνύει, όπως επισημαίνει και η ίδια η Gass, τον αθροιστικό χαρακτήρα της λεξικής γνώσης και τον σημαίνοντα ρόλο της προηγούμενης εμπειρίας τόσο στη διαδικασία της παρατήρησης και εντοπισμού όσο και στη διαδικασία της κατανόησης.

3^ο στάδιο: Αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (intake)

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη διαδικασία της αφομοίωσης του γλωσσικού υλικού που έχει αποτελέσει προϊόν εντοπισμού και κατανόησης των προηγούμενων σταδίων. Αναφέρεται σε μια εσωτερική νοητική διεργασία που λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο γλωσσικό εισαγόμενο και στο ήδη υπάρχον εσωτερικό γραμματικό

²⁵Για την Υπόθεση του Γλωσσικού Εισαγομένου, βλ. Krashen (1985).

²⁶Για την ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου στη Γ2, βλ. Schmitt (1997).

σύστημα του μαθητή είτε αυτό καθορίζεται από την επίδραση της μητρικής γλώσσας και την υπάρχουσα γνώση της δεύτερης γλώσσας είτε από την επίδραση στοιχείων και κατηγοριών της Καθολικής Γραμματικής (Gass 2001: 406).

Πρώτος εισηγητής του όρου αυτού, του αφομοιωμένου γλωσσικού εισαγομένου, υπήρξε ο Corder, ο οποίος επιχειρώντας να διακρίνει το γλωσσικό εισαγόμενο (input) από το γλωσσικό αφομοιωμένο εισαγόμενο (intake) όρισε το τελευταίο ως « το υλικό που εισέρχεται στο γλωσσικό σύστημα του μαθητή και όχι ως το υλικό που είναι διαθέσιμο να αφομοιωθεί» (Corder 1967: 165).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Gass, σε καμία περίπτωση το αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο δεν συμπίπτει, δεν αποτελεί υποσύνολο του γλωσσικού εισαγομένου, καθώς κάθε επιμέρους στοιχείο του γλωσσικού εισαγομένου φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς το βαθμό επεξεργασίας του. Δεν αναμένεται δηλαδή να αφομοιωθούν όλα τα στοιχεία αλλά η επιτυχής ή μη αφομοίωσή τους εξαρτάται από το βαθμό και το βάθος επεξεργασίας τους στο προηγούμενο στάδιο (Gass 2001 : 406).

Στο στάδιο αυτό ,τέλος, λαμβάνουν χώρα ψυχογλωσσικές διεργασίες, όπως είναι η εμφάνιση φαινομένων απολίθωσης (fossilization) και υπεργενικεύσεων. Ωστόσο, πιθανά φαινόμενα απολίθωσης ή ενδείξεις απολιθωμένων δομών μπορούν να αποτραπούν μέσω του σχηματισμού υποθέσεων και διαδικασιών επαλήθευσής τους. Οι υποθέσεις αυτές σχετίζονται με το σχηματισμό και τον έλεγχο μιας δομής με βάση τους περιορισμούς επιλογής και χρήσης που προκύπτουν από τον κατάλληλο συνδυασμό της μορφής και της σημασίας. Αν η υπόθεση απορριφθεί, τότε ο μαθητής τροποποιεί την αρχική υπόθεση βάσει των περιορισμών που προκύπτουν από τα περιβάλλοντα χρήσης της συγκεκριμένης δομής από την κοινότητα της γλώσσας-στόχου (Gass 2001: 406). Η νέα αυτή τροποποιημένη υπόθεση, εφόσον επαληθευθεί από το γλωσσικό εισαγόμενο, θα αποτελέσει το περιεχόμενο του επόμενου σταδίου, της ενσωμάτωσης.

4^ο στάδιο: Ενσωματωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (integration)

Το αφομοιωμένο γλωσσικό υλικό μπορεί να ακολουθήσει δύο πιθανές πορείες: η πρώτη είναι να το εντάξει ο μαθητής στο ήδη υπάρχον εσωτερικό γλωσσικό σύστημα και να επιφέρει σ' αυτό βελτιώσεις, να μεταβεί δηλαδή στο στάδιο της ενσωμάτωσης, ενώ η δεύτερη πιθανή πορεία είναι να μην το αξιοποιήσει άμεσα, να

μη γίνει η μετάβαση στο επόμενο στάδιο, αλλά να το αποθηκεύσει για πιθανή μελλοντική χρήση.

Η Gass διακρίνει τέσσερις πιθανούς τρόπους διαχείρισης και αξιοποίησης του γλωσσικού υλικού από τους μαθητές (Gass 2001 : 407-408) :

α) να το αξιοποιήσουν με σκοπό την επαλήθευση ή την απόρριψη των γλωσσικών τους υποθέσεων και να προχωρήσουν στην ενσωμάτωση των αντίστοιχων γλωσσικών στοιχείων.

β) να μην το χρησιμοποιήσουν άμεσα και με εμφανή τρόπο γιατί η γλωσσική πληροφορία που εμπεριέχεται στο γλωσσικό υλικό βρίσκεται ήδη ενσωματωμένη στο γλωσσικό σύστημα. Ωστόσο, η ήδη ενσωματωμένη πληροφορία δεν καθιστά το γλωσσικό στοιχείο ανεπαρκές στη χρήση αλλά ,αντιθέτως, χρήσιμο για την «ενίσχυση κανόνων» (rule strengthening) και την «επαλήθευση υποθέσεων» (hypothesis reconfirmation).

γ) να το αποθηκεύσουν για μελλοντική επαναφορά και ενσωμάτωση, επειδή δεν είναι ακόμα σαφές πώς μπορεί να ενσωματωθεί στο εσωτερικό γλωσσικό σύστημα παρόλο την επιτυχή ολοκλήρωση των προηγούμενων σταδίων.

δ) ο τέταρτος και τελευταίος τρόπος είναι να μην χρησιμοποιηθεί καθόλου από τους μαθητές, εφόσον ο βαθμός κατανόησης του γλωσσικού υλικού δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η ενσωμάτωση δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη διαδικασία, αλλά συνιστά μια επαναλαμβανόμενη εσωτερική διεργασία με δυναμικό χαρακτήρα που συντελείται σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και αποδεικνύει τον αθροιστικό χαρακτήρα της λεξικής γνώσης.²⁷

5^ο στάδιο: Γλωσσικό εξαγόμενο (output)

Κομβικό σημείο στο μοντέλο της Gass είναι το γλωσσικό εξαγόμενο, καθώς αποτελεί όχι μονάχα τον τελικό σκοπό της μαθησιακής διαδικασίας αλλά λειτουργεί και ανατροφοδοτικά τόσο στο επίπεδο της αφομοίωσης όσο και στο επίπεδο της κατανόησης του γλωσσικού υλικού. (Gass 2001: 410)

²⁷Για τον αθροιστικό και σταδιακό χαρακτήρα της λεξικής γνώσης, βλ. Nagy κ.ά. (1985: 236-237) και Gass (1988: 208).

Η έννοια του γλωσσικού εξαγομένου της Gass βασίζεται στην υπόθεση της Swain (1985) και στη διατύπωση εκ μέρους της του όρου ‘κατανοητό γλωσσικό εξαγόμενο’ (comprehensible output)²⁸. Η υπόθεση αυτή βασίστηκε στα δεδομένα που συνέλεξε από σχετικές έρευνες σε γαλλικά σχολεία εμβάπτισης (immersion schools) στον Καναδά. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά παρουσίαζαν σημαντικές ελλείψεις στη γλωσσική τους ικανότητα και παραγωγή παρά την εκτεταμένη τους έκθεση σε άφθονο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο. Όπως υποστήριξε η Swain, οι ελλείψεις αυτές οφείλονταν στις περιορισμένες ευκαιρίες παραγωγής λόγου που να ανταποκρίνονται σε αυθεντικές και περικειμενοποιημένες συνθήκες επικοινωνίας και στην αδυναμία αναστοχασμού των εσωτερικών υποθέσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Ωστόσο, το γλωσσικό εξαγόμενο δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να ταυτίζεται με το εσωτερικό γραμματικό σύστημα και το σύνολο της λεξικής γνώσης των μαθητών. Είναι σαφές ότι οι επιδόσεις των μαθητών ως προς τις γλωσσικές τους παραγωγές μπορούν να επηρεαστούν τόσο από εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι οι ατομικές τους διαφορές όσο και από το είδος των δραστηριοτήτων και τον τρόπο εκφοράς του λόγου.

Το γλωσσικό εξαγόμενο, ολοκληρώνοντας, δεν αποτελεί απλώς και μόνον το τελικό στάδιο και προϊόν της γλωσσικής κατάκτησης αλλά συνιστά «ενεργό κομμάτι ολόκληρης της μαθησιακής διαδικασίας» αναδεικνύοντας το βάθος και εύρος της γλωσσικής γνώσης. (Gass 2001: 410)

1.4.2 Τυπολογία λεξιλογικών ασκήσεων σε σχέση με τα στάδια κατάκτησης του λεξιλογίου

Με αφετηρία το μοντέλο της γλωσσικής κατάκτησης της Gass, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιασθεί σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο σειρά λεξιλογικών ασκήσεων ταξινομημένων παραλλήλως με τα στάδια γλωσσικής κατάκτησης του μοντέλου της Gass.

Οι προτεινόμενοι τύποι ασκήσεων έχουν ως στόχο τη συστηματική κατάκτηση και διδασκαλία του λεξιλογίου και στηρίζονται στη μελέτη των Paribakht και Wesche (1997) για την ενίσχυση της κατανόησης και στοχευμένης επεξεργασίας λεξιλογικών

²⁸Swain (1985: 252)

τύπων της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω της κατανόησης γραπτών κειμένων. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε και η διδακτική πρόταση της Αντωνίου – Ιωαννίδη (2003) για τη συστηματική επέκταση και εμβάθυνση του λεξιλογίου μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο μέσω της χρήσης κειμένων γραπτού λόγου και λεξιλογικών ασκήσεων.

Συνολικά, καταγράφονται οι ακόλουθοι τύποι λεξιλογικών ασκήσεων σε αντιστοιχία με τα στάδια γλωσσικής κατάκτησης του μοντέλου της Gass:

1. Στάδιο πρόσληψης – Επιλεκτική Προσοχή

Στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνονται ασκήσεις ‘εντοπισμού’ των λέξεων-στόχων, προκειμένου οι μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στις λέξεις-στόχους και να έχουν μια πρώτη επαφή με αυτές. Παραδείγματα ασκήσεων με αυτόν τον προσανατολισμό είναι τα ακόλουθα:

- Υπογράμμιση, πλαγιογράμμιση, κύκλωση των λέξεων-στόχων, γραφή με έντονα ή διαφορετικά χρωματικά χαρακτηριστικά ή η προβολή τους με οποιοδήποτε άλλον οπτικό τρόπο, ώστε να διακρίνονται από τις υπόλοιπες λέξεις.
- Παροχή λίστας με τις λέξεις-στόχους πριν την ανάγνωση του κειμένου και να ζητείται από τους μαθητές, αφού πρώτα διαβάσουν τη λίστα να εντοπίσουν τις λέξεις μέσα στο κείμενο. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να υπογραμμίζουν τις λέξεις-στόχους κάθε φορά που τις συναντούν στο κείμενο.

2. Στάδιο κατανόησης – Αναγνώριση

Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνονται ασκήσεις μέσω των οποίων οι μαθητές καλούνται απλώς να μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις-στόχους και να προβαίνουν σε απλή σύναψη της σχέσης ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία των λέξεων-στόχων. Παραδείγματα ασκήσεων αυτού του τύπου είναι:

- Αντιστοίχιση της λέξης-στόχου με ένα συνώνυμο ή ορισμό (συνήθως παρέχονται περισσότεροι ορισμοί ή συνώνυμα από τις λέξεις-στόχους με σκοπό την παραπλάνηση των μαθητών).
- Αναγνώριση της σημασίας της λέξης-στόχου από λίστα πολλαπλών επιλογών.
- Επιλογή της κατάλληλης εικόνας αφού πρώτα ακούσουν ή δουν οι μαθητές τη λέξη-στόχο.

- Κατάλληλη αντιστοιχία λέξης-στόχου και εικόνας.
- Απόδοση της μεταφραστικής ισοδύναμης λέξης στη μητρική γλώσσα αφού πρώτα οι μαθητές ακούσουν ή δουν τη λέξη-στόχο στη δεύτερη γλώσσα.

3. Στάδιο αφομοίωσης – Έλεγχος

Οι ασκήσεις ελέγχου προϋποθέτουν την ενεργοποίηση των μορφοσυντακτικών γνώσεων των μαθητών. Περιλαμβάνονται ασκήσεις που αφορούν την παραγωγή νέων λέξεων ή το σχηματισμό εκ μέρους των μαθητών νέων λέξεων χρησιμοποιώντας τις λέξεις-στόχους και την ένταξή τους σε φραστικά περιβάλλοντα. Παραδείγματα ασκήσεων ελέγχου είναι:

- Σχηματισμός παράγωγων των λέξεων-στόχων (αλλαγή της γραμματικής κατηγορίας της λέξης-στόχου, σχηματισμός επιθέτου από ουσιαστικό ή ουσιαστικού από ρήμα).
- Σχηματισμός νέων λεξιλογικών μονάδων χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ρίζες και επιθήματα.

4. Στάδιο ενσωμάτωσης – Ερμηνεία

Η ερμηνεία περιλαμβάνει την ανάλυση της σημασίας των λέξεων-στόχων λαμβάνοντας υπόψιν τα υπόλοιπα λεξιλογικά στοιχεία που βρίσκονται στο συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον (συνάψεις, συνώνυμα, αντώνυμα). Παραδείγματα ασκήσεων αυτού του επιπέδου είναι τα ακόλουθα:

- Εύρεση παράταιρων λεξιλογικών στοιχείων σε μια σειρά από σημασιολογικά συγγενείς λέξεις.
- Κατανόηση των σημασιών και των γραμματικών λειτουργιών των λέξεων-στόχων εντός συγκεκριμένου κειμενικού πλαισίου και η αντικατάστασή τους με κάποια άλλη συνώνυμη και κατάλληλη για το συγκεκριμένο περιβάλλον λέξη.
- Ταξινόμηση των λέξεων ανάλογα με τη συνομιλιακή τους λειτουργία (δείκτες λόγου που πραγματώνουν σχέσεις όπως, ‘αίτιο-αποτέλεσμα’, ‘αντιπαραβολή’, ‘προσθήκη’).
- Κλειστού τύπου ασκήσεις πολλαπλής επιλογής.

- Μάντεμα της σημασίας των λέξεων-στόχων με βάση το συγκεκριμένο περικειμενοποιημένο περιβάλλον (guessing from context).

5. Στάδιο παραγωγής – Παραγωγή

Οι παραγωγικές ασκήσεις απαιτούν από τον μαθητή να παραγάγει σε κατάλληλα κειμενικά περιβάλλοντα τις λέξεις-στόχους. Παραδείγματα παραγωγικών ασκήσεων αποτελούν τα ακόλουθα:

- Ασκήσεις συμπλήρωσης κενών με ελεύθερη επιλογή των κατάλληλων λεξιλογικών στοιχείων.
- Υποτιτλισμός ή σύντομη γραπτή περιγραφή εικόνων.
- Απάντηση ερωτήσεων που απαιτούν τη χρησιμοποίηση των λέξεων-στόχων.
- Παραγωγή της λέξης-στόχου που τροφοδοτείται από οπτικό ή ακουστικό μεταφραστικό ισοδύναμο της λέξης-στόχου στη μητρική γλώσσα ή από συνώνυμο στη γλώσσα-στόχο.
- Εντοπισμός και διόρθωση λαθών σχετικών με τη χρήση της λέξης-στόχου σε συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον.

Τέλος, παρατίθενται επιμέρους τρόποι ταξινόμησης λεξιλογικών ασκήσεων που σχετίζονται με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- 1) το στάδιο εφαρμογής τους σε σχέση με το κείμενο στο οποίο απαντούν (πριν, παράλληλα, μετά το κείμενο).
- 2) τη γλωσσική βάση της άσκησης (εάν βασίζεται στη μορφή, τον γραπτό/φωνητικό τύπο ή στα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά και τη σημασία της λέξης-στόχου).
- 3) το μέσο εκφοράς των λέξεων-στόχων (τη χρήση τους σε γραπτό ή προφορικό κείμενο).
- 4) τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται να ενεργοποιήσει ο μαθητής για την ολοκλήρωση της άσκησης (κατανόηση και παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου ή και ο συνδυασμός όλων των παραπάνω).

2. Ερευνητικό μέρος

2.1 Επιλογή θέματος

Θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της διδαξιμότητας και της εφαρμοσιμότητας του μοντέλου της Gass, που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Ν.Ε ως Γ2 σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης εκμάθησης.

Οι λόγοι που καθόρισαν την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν αφενός η υποβαθμισμένη θέση του λεξιλογίου στην εκμάθηση μιας Γ2 και αφετέρου το περιορισμένο –σχεδόν μηδαμινό- ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο κατάκτησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου στην περίπτωση της ελληνικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικούς άξονες: τον άξονα της λειτουργικότητας και τον άξονα της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τον άξονα της λειτουργικότητας επιδιώκεται να ανιχνευθεί ο τρόπος ή καλύτερα οι τρόποι με τους οποίους το υπο εξέταση μοντέλο μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί κατάλληλα σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης εκμάθησης της ν.ε ως Γ2 και όσον αφορά τον άξονα της διδακτικής αποτελεσματικότητας επιδιώκεται να διερευνηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα του μοντέλου σε σχέση με τα τρία επίπεδα λεξικής γνώσης. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Πως μπορεί το συγκεκριμένο μοντέλο να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών;
2. Με ποιους τρόπους μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας;
3. Πως αξιολογούνται τα μαθησιακά του αποτελέσματα σε συνάρτηση με τα τρία επίπεδα λεξικής γνώσης και το ρόλο του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία;

2.2 Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου

Με αφετηρία τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε η σχεδίαση διδακτικού σεναρίου και επιλέχθηκαν συγκεκριμένα λ.σ. προς εκμάθηση υιοθετώντας το μοντέλο της Gass. Σε ένα πρώτο στάδιο, θα επισημανθούν οι λόγοι που καθόρισαν την επιλογή του κειμένου αναφοράς και των συγκεκριμένων λέξεων-στόχων και σε

ένα δεύτερο στάδιο, θα παρουσιασθεί η διδακτική τους επεξεργασία με βάση το μοντέλο της Gass.²⁹

2.2.1 Κείμενο αναφοράς και καθορισμός λέξεων-στόχων

Το κείμενο αναφοράς που επιλέχθηκε για το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος προέρχεται από το περιοδικό δρόμου *Σχεδία* με αριθμό τεύχους 29 (Σεπτέμβρης 2015). Πρόκειται για ένα μεταφρασμένο δημοσιογραφικό άρθρο γαλλικού περιοδικού και φέρει τίτλο «Το χωριό της αφθονίας».

Το συγκεκριμένο γραπτό εισαγόμενο επιλέχθηκε καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες του επιπέδου γλωσσομάθειας, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τους μαθησιακούς στόχους της ομάδας-στόχου του διδακτικού σεναρίου³⁰. Παρατηρούνται απαιτητικά λ.σ. και λεξιλογικοί συνδυασμοί και, ακόμη, σύνθετα στοιχεία μορφοσύνταξης και υφολογίας. Ειδικότερα, γίνεται χρήση μεταφορικού-ειρωνικού λόγου μέσω της χρήσης εισαγωγικών στις λέξεις «ευπόληπτοι», «αυτού του χώρου», πλούσιο «βιογραφικό» και «ζέπλυνε». Επιπρόσθετα, γίνεται μεταφορική χρήση ρημάτων, όπως είναι το ρήμα καλλιεργώ («τα στερεότυπα που καλλιεργούν τα μέσα ενημέρωσης»). Παρατηρούνται, επίσης, απαιτητικοί σύνθετοι παθητικοί και μη ρηματικοί τύποι («επανενταχθούν», «αποδείχθηκε», «συνίσταται»). Ορισμένα, μάλιστα, σύνθετα λ.σ. μοιράζονται κοινό δεύτερο συνθετικό, γεγονός που καθιστά την λεξική τους επεξεργασία απαιτητικότερη. Τέλος, εμφανίζονται και ειδικά φραστικά λεξήματα («άσχημη τροπή»).

Το κείμενο αναφοράς δεν υπέστη κάποια αξιολογητική μορφολογική τροποποίηση. Ωστόσο, περιορίστηκε η έκταση του αρχικού άρθρου με την παράλειψη ελάχιστων σημείων. Τα σημεία που αποκόπηκαν είχαν περισσότερο περιγραφικό ρόλο και η παράλειψή τους δε δυσχεραίνει την κατανόηση του συνολικού άρθρου. Τα σημεία της παρέμβασης δηλώνονται μέσω της χρήσης του χαρακτηριστικού συμβόλου [...]. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι κανένα λεξιλογικό ή φραστικό στοιχείο δεν μεταβλήθηκε, καθώς το κείμενο κρίθηκε επιτυχημένο για το επιλεγμένο επίπεδο γλωσσομάθειας.

²⁹ Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί προϊόν επεξεργασίας και εμπλουτισμού παλαιότερης εργασίας της γράφουσας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Κατάκτηση - Διδασκαλία Λεξιλογίου στη Δεύτερη Γλώσσα» με επιβλέπουσα την Κα Ιακώβου.

³⁰ Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας και το προφίλ των μαθητών, βλ. την αμέσως επόμενη υποενότητα (2.2.2).

Τα λ.σ. που επιλέχθηκαν από το κείμενο αναφοράς είναι τα ακόλουθα: *ευυπόληπτοι, πρωτότυπος, ιδιότυπος, εγχείρημα, συνίσταται, επανενταχθούν, προοπτική*.

Αρχικά, τα επιλεγθέντα λ.σ. αποτελούν πυρηνικά στοιχεία, λέξεις-κλειδιά για την κατανόηση του κειμένου, καθώς συνιστούν βασικές έννοιες του μηνύματος του άρθρου. Αν οι μαθητές δεν κατανοήσουν τη σημασία τους, τότε θα αδυνατούν να συλλάβουν το νοηματικό περιεχόμενο-στοχοθεσία του συγκεκριμένου κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη *ευυπόληπτοι* που βρίσκεται στην αρχή του κειμένου δημιουργεί την αναμενόμενη κοινωνική αντιπάθεια απέναντι στο πρόσωπο του Μπραν. Ωστόσο, αυτή η στερεοτυπική καχυποψία αίρεται από τον ιδιότυπο τρόπο που αποφάσισε να δράσει κοινωνικά. Ιδιότυπα λόγω της κρατικής ολιγωρίας και ανεπάρκειας αλλά και πρωτότυπα. Βασικοί πυλώνες του οικισμού-εγχειρήματός του είναι η κάλυψη των βασικών αναγκών και η επανένταξη των αστέγων στον κοινωνικό ιστό.

Τα επιλεγμένα λ.σ. πέραν του νοηματικού τους βάρους για την κατανόηση του κειμένου είναι φορείς και υψηλού μαθησιακού φορτίου που ανταποκρίνεται στις λεξιλογικές απαιτήσεις του επιπέδου γλωσσομάθειας της ομάδας-στόχου. Σύμφωνα με τη θεωρία του Nation (2001) σχετικά με το μαθησιακό φορτίο μιας λέξης με βάση τα επίπεδα λεξικής γνώσης, οι λέξεις *εγχείρημα* και *ευυπόληπτοι* περιλαμβάνουν, σε επίπεδο μορφής, συμπλέγματα ήχων που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα και δύσκολα μπορεί να προβλεφθεί ο γραπτός τύπος των λέξεων από την προφορική τους εκφορά. Επιπροσθέτως, οι παραπάνω λέξεις, όπως και η λέξη *προοπτική*, έχουν λόγια, αρχαιοελληνική προέλευση γεγονός που καθιστά δύσκολη τη σύναψη σχέσης μεταξύ σημασίας και μορφής. Σε επίπεδο χρήσης, το μαθησιακό τους φορτίο είναι υψηλό, επειδή προαπαιτείται η εξοικείωση των μαθητών με λ.σ. ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Χαρακτηριστική περίπτωση ακαδημαϊκού λεξιλογίου αποτελούν περιπτώσεις επιθέτων που συμμετέχουν σε λεξικές συνάψεις λειτουργώντας σαν λεκτικές μονάδες (Κατσαλήρου 2012: 384). Το επίθετο *ιδιότυπος* δημιουργεί λεξική σύναψη με τη λέξη *τρόπος* και συμπεριφέρεται ως λεκτική μονάδα σε συντακτική θέση επιρρήματος. Επίσης, οι λέξεις *πρωτότυπος* και *ιδιότυπος* είναι σύνθετες, μοιράζονται κοινό συνθετικό και μπορεί να έχουν παραπλήσια σημασία η οποία, ωστόσο, καθορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όσον αφορά το ρηματικό τύπο *συνίσταται* αποτελεί εξίσου χαρακτηριστική περίπτωση ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Πρόκειται για λόγιο ρηματικό τύπο που σύμφωνα με την Κατσαλήρου (2012) προσδίδει επισιμότητα στο λόγο. Συχνά παρατηρείται, κλείνοντας, σύγχυση ανάμεσα στους

τύπους *συνιστώ* (=συστήνω) και *συνιστώ* (=αποτελώ), ιδίως στους παθητικούς χρόνους. Συνεπώς, το μαθησιακό φορτίο είναι αυξημένο λόγω των περιβαλλοντικών περιορισμών και σημασιολογικών αποχρώσεων των δύο ρηματικών τύπων.

2.2.2 Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου³¹

A. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

- Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Κοινωνικές δράσεις αλληλεγγύης
- Επίπεδο και προφίλ μαθητών: τάξη ενηλίκων επιπέδου Γ2 (σύμφωνα με το Κ.Ε.Π.Α) που παρακολουθεί μαθήματα ελληνικών με διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα από δύο έως τέσσερα χρόνια (σύνολο ατόμων 10).

B. Στοχοθεσία διδακτικού σεναρίου

- Βασική οργανωτική αρχή της διδασκαλίας αποτελεί η συστηματική καλλιέργεια της λεξιλογικής ικανότητας σε συνδυασμό με την κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ).
- Να παράγουν οι μαθητές προφορικό και γραπτό λόγο μέσω της επαφής τους με επιλεγμένα λεξιλογικά στοιχεία και την εις βάθος επεξεργασία τους.
- Να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο και τη σημασία δράσεων αλληλεγγύης αξιολογώντας κριτικά το περιεχόμενο του υλικού που χρησιμοποιήθηκε.
- Συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων.
- Εξοικείωση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού και με την αναζήτηση πληροφοριακού υλικού από διαδικτυακές πηγές.

Γ. Μεθοδολογία διδακτικού σεναρίου

- Με επίκεντρο την επικοινωνιακή μέθοδο και το συνδυασμό τυχαίας και εμπρόθετης διδασκαλίας λεξιλογίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικό-πολυτροπικό υλικό, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και επεξεργάζονται σε βάθος επιλεγμένα λεξιλογικά στοιχεία τόσο σε επίπεδο πρόσληψης όσο και παραγωγής. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διευκολύνει την επικοινωνία στην

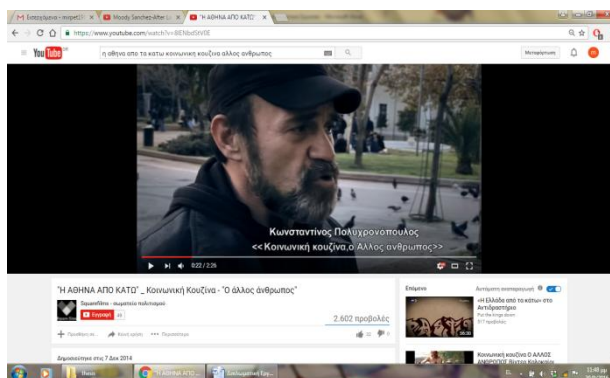
³¹ Το διδακτικό σενάριο παρατίθεται σε ολοκληρωμένη μορφή (με το κείμενο και τις δραστηριότητες) στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

τάξη υιοθετώντας ρόλο διαμεσολαβητή συμμετέχοντας παράλληλα ως ισότιμο μέλος στις δραστηριότητες, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο.

- Εκτιμώμενη διάρκεια: περίπου 3 διδακτικές ώρες.
- Υλικοτεχνική υποδομή: flipchart/μαυροπίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής με εξωτερικά ηχεία και πρόσβαση στο διαδίκτυο για την προβολή βίντεο.

Δ. Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου

- Προετοιμασία: Ο εκπαιδευτικός καλείται να κολλήσει στον πίνακα/flipchart το φωτογραφικό υλικό και να καταγράψει στον πίνακα τον τίτλο του κειμένου.
- Δραστηριότητα αφόρμησης: Αρχικά, οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν ένα σύντομο βίντεο. Ομιλητής είναι ο Κωνσταντίνος Πολυχρονόπουλος, ο άνθρωπος που αυτοβούλως αποφάσισε να βοηθήσει όσους βρίσκονταν σε κατάσταση πείνας μέσω της κοινωνικής κουζίνας 'Ο άλλος άνθρωπος'. Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την πρόταση που είναι γραμμένη στο κέντρο του πίνακα και τις φωτογραφίες που την περιβάλλουν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές τι συναισθήματα νιώθουν, αν έχουν συναντήσει την κουζίνα 'Ο άλλος άνθρωπος' στις πλατείες της Αθήνας ή τι νομίζουν ότι αναπαριστούν οι φωτογραφίες και πως πιστεύουν ότι αυτές συνδέονται με την πρόταση που είναι γραμμένη στον πίνακα. Σε γενικές γραμμές, ο διάλογος θα κλείνει με την ανάδειξη των αυξανόμενων αυτοοργανωμένων δομών αλληλεγγύης και με την καταγραφή στον πίνακα βασικών αξόνων της ενότητας, όπως είναι η αλληλεγγύη, οι δράσεις από τους κάτω για τους κάτω και η κρατική αδιαφορία (χρόνος εκτέλεσης: 10 λεπτά).



[πηγή υλικού αφόρμησης: <https://www.youtube.com/watch?v=8IENbdStV0E>]

α) Προ-αναγνωστικό στάδιο:

Αφού μοιραστεί στην ολομέλεια της τάξης το διδακτικό υλικό και πριν την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τον πίνακα αυτοαξιολόγησης σχετικά με την ερμηνεία των λέξεων-στόχων (σε έντονη και υπογραμμισμένη μορφή), την Κλίμακα της Λεξικής Γνώσης, διαγνωστικό εργαλείο που διαμορφώθηκε από τους Paribakht και Wesche (1997). Το συγκεκριμένο διαγνωστικό τεστ αποτελεί ένα εργαλείο αυτό-αξιολόγησης του βάθους της λεξικής γνώσης των λέξεων-στόχων. Περιλαμβάνει μια κλίμακα αποτελούμενη από πέντε βαθμίδες με τις ακόλουθες διαβαθμίσεις: 1. Δε θυμάμαι να έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη προηγουμένως, 2. Έχω ξαναδεί τη συγκεκριμένη λέξη, αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει ακριβώς, 3. Έχω ξαναδεί τη λέξη αυτή και νομίζω ότι σημαίνει _____ (δίνοντας συνώνυμο ή μετάφραση), 4. Ξέρω τη λέξη. Σημαίνει _____ (δίνοντας συνώνυμο ή μετάφραση), 5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη λέξη σε μια πρόταση: _____. Ο εκπαιδευτικός παρέχει τις κατάλληλες οδηγίες για το πώς θα συμπληρωθεί ο πίνακας.

Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα οι μαθητές δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά προκειμένου να εντοπίσουν και να διορθώσουν τυχόν λανθασμένες ερμηνείες ή να εντοπίσουν περισσότερες συνώνυμες λέξεις. Κάθε ομάδα, τέλος, επιλέγει και έναν εκπρόσωπο που καλείται να παρουσιάσει προφορικά τις απαντήσεις κάθε ομάδας (χρόνος εκτέλεσης: 8-10 λεπτά).

β) Αναγνωστικό στάδιο:

Μετά τις προ-αναγνωστικές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και εικασιών για τις λέξεις-στόχους γίνεται η ανάγνωση του κειμένου. Η πρώτη ανάγνωση γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, αφού επιλεγούν από την ολομέλεια τέσσερα άτομα που θα αντιπροσωπεύουν τον δημοσιογράφο-αφηγητή, τον Μπράν και τους δύο ενοίκους. Το αναγνωστικό στάδιο ολοκληρώνεται από την ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό (χρόνος εκτέλεσης: 10-15 λεπτά).

γ) Μετα-αναγνωστικό στάδιο:

Το μετα-αναγνωστικό στάδιο υλοποιείται σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στα χαρακτηριστικά του οικισμού που του αποδίδουν τον ιδιότυπο χαρακτήρα και στους λόγους-κίνητρα δημιουργίας του. Ενώ στο προ-αναγνωστικό στάδιο οι προσδοκίες

των μαθητών για το περιεχόμενο του κειμένου και των λέξεων-στόχων προέρχονται από τη διευρυμένη καθολική εμπειρία (top-down), στο μετα-αναγνωστικό στάδιο οι αρχικές προσδοκίες διευρύνονται μέσω των πληροφοριών από το ίδιο το κείμενο (bottom-up) (χρόνος εκτέλεσης: 30 λεπτά).

Με τη μετάβαση στη δεύτερη φάση, την επεξεργασία των επιλεγμένων λέξεων-στόχων, πραγματοποιείται και η μετάβαση από την τυχαία εκμάθηση μέσω δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου στην εμπρόθετη και εις βάθος επεξεργασία των λέξεων-στόχων μέσω σειράς ασκήσεων³² ακολουθώντας τα προτεινόμενα στάδια μετατροπής του γλωσσικού εισαγομένου σε εξαγόμενο του μοντέλου της Gass (χρόνος εκτέλεσης: 40 λεπτά).

Οι πρώτες ασκήσεις έχουν ως στόχο να αναγνωρίζουν απλώς οι μαθητές τις λέξεις-στόχους³³ και τις σημασίες τους μέσα στο κείμενο. Στην πρώτη δραστηριότητα κατανόησης οι μαθητές καλούνται να βρουν τις σημασίες των λέξεων-στόχων με τη βοήθεια του κειμένου λαμβάνοντας υπόψη περικειμενικά στοιχεία. Τους ζητείται, λοιπόν, να καταγράψουν σε ειδικό χώρο ποια άλλη λέξη θα ταίριαζε καλύτερα στη θέση των λέξεων-στόχων. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο κατανόησης των λέξεων, δίνεται στους μαθητές πίνακας με συνώνυμα και ορισμούς των λέξεων-στόχων και καλούνται να αντιστοιχίσουν τις λέξεις-στόχους με τις σημασίες τους. Μέσω των παραπάνω ασκήσεων οι μαθητές καλλιεργούν στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου με τη χρήση του περικειμένου και κειμενικών δεικτών (guessing from context). Η συγκεκριμένη στρατηγική κρίνεται επιτυχημένη τόσο λόγω του υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας όσο και λόγω της ύπαρξης κατάλληλων κειμενικών δεικτών στο κείμενο. Μάλιστα, οι υποθέσεις τους υποβοηθούνται και οδηγούνται σε επιτυχημένη σύναψη μορφής-σημασίας με τη δεύτερη άσκηση αντιστοίχισης μορφής-σημασίας να λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τις αρχικές τους υποθέσεις.

Στη συνέχεια, ακολουθούν ασκήσεις μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων-στόχων που αποβλέπουν στην ενίσχυση των μορφοσυντακτικών γνώσεων σε επίπεδο

³²Για τα στάδια διδασκαλίας λεξιλογίου με βάση τα στάδια κατάκτησης του μοντέλου της Gass, βλ. Αντωνίου-Ιωαννίδη Μαρία (2003: 141-144).

³³Όσον αφορά το στάδιο της πρόσληψης, οι λέξεις-στόχοι έχουν έντονη γραφή και είναι υπογραμμισμένες. Έχουν αυτήν τη μορφή ώστε να προβληθούν μέσα στο λόγο και να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών ως μέσο εντοπισμού τους. Αποφεύγεται η πρακτική να υπογραμμίζουν οι μαθητές τα λεξιλογικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, καθώς η συγκεκριμένη πρακτική κρίνεται διασπαστική, αφού στο επίκεντρο της προσοχής τους θα βρίσκεται η εύρεση των ζητούμενων λέξεων και όχι η κατανόηση του περιεχομένου και στόχου του κειμένου.

μορφολογίας και μορφολογικών ιδιαιοτοτήτων. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν τις λέξεις-στόχους στα συστατικά τους και να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις με τη χρήση των λέξεων-στόχων, που δίνονται σε παρένθεση, στον κατάλληλο γραμματικό τύπο. Συνεπώς, από την απλή σύναψη μορφής-σημασίας οι μαθητές μεταβαίνουν στην αφομοίωση των λέξεων-στόχων, καθώς συνδέουν τη νέα γνώση με το υπάρχον εσωτερικό γλωσσικό τους σύστημα. Αν τα αφομοιωμένα γλωσσικά στοιχεία κατορθώσουν να ενσωματωθούν στο γλωσσικό σύστημα, αυτό θα φανεί στο επόμενο είδος ασκήσεων εμβάθυνσης, της σημασιολογικής ανάλυσης, και στο τελευταίο στάδιο της γλωσσικής επεξεργασίας, στις ασκήσεις παραγωγής.

Το τελευταίο είδος ασκήσεων περιλαμβάνει δραστηριότητες σημασιολογικής ανάλυσης των λέξεων-στόχων. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων-στόχων, με τις σημασιολογικές τους αποχρώσεις και τις σχέσεις τους με άλλες λέξεις με τις οποίες μπορούν να συνδυαστούν σε προτασιακό επίπεδο. Οι μαθητές, εν τέλει, δύνανται να εντάξουν ή να ενσωματώσουν τις λέξεις-στόχους στο γλωσσικό τους σύστημα.

Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και ομαδοποιήσουν συνώνυμες και αντίθετες λέξεις με επίκεντρο τις λέξεις-στόχους ανάμεσα σε μια σειρά σημασιολογικών σχετιζόμενων λέξεων εξερευνώντας τις σημασιολογικές σχέσεις και συνδυασμούς των λέξεων αυτών.

Στο στάδιο της παραγωγής, το τελευταίο στάδιο του υιοθετημένου μοντέλου, οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν τις λέξεις-στόχους και να τις χρησιμοποιήσουν τροποποιώντας τις μορφολογικά. Μ' αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να εντοπίσουν τυχόν κενά στη διαγλώσσα τους και τη γλώσσα-στόχο ή να τροποποιήσουν λανθασμένες υποθέσεις του εσωτερικού τους γλωσσικού συστήματος.

Οι παραγωγικές ασκήσεις που προτείνονται στο τελευταίο διδακτικό στάδιο είναι η γραπτή παραγωγή προτάσεων με την κατάλληλη επιλογή συνωνύμων των λέξεων-στόχων με βάση το περιεχόμενο, η ερμηνευτική ανάπτυξη συγκεκριμένης παραγράφου του κειμένου και η περιληπτική απόδοση του άρθρου ως κατ' οίκον εργασία. Με την ανάπτυξη της παραγράφου και την περίληψη του κειμένου εξετάζεται τόσο ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου ολόκληρου του κειμένου όσο και ο βαθμός κατάκτησης των λέξεων-στόχων και στα τρία επίπεδα λεξικής γνώσης.

Η διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται με την προτροπή των μαθητών να παρακολουθήσουν κατ' οίκον ένα βίντεο-ντοκιμαντέρ για δομές αλληλεγγύης και συλλογικότητες στην Αθήνα σε ζητήματα ανεργίας και να αναζητήσουν οι ίδιοι σε ηλεκτρονικές πηγές παρόμοιες δράσεις. Το υλικό που θα συλλέξουν και οι προσωπικές τους σκέψεις πάνω στο θέμα θα παρουσιασθούν προφορικά σε επόμενο μάθημα.

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάστηκε σχεδιάστηκε με σκοπό να αποτελέσει το υλικό αναφοράς της ερευνητικής συνέντευξης που θα αναπτυχθεί λεπτομερώς στο επόμενο κεφάλαιο.

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

2.3.1 Διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2016 σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του Διδασκαλείου της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με εκπρόσωπο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού του Διδασκαλείου ορίστηκε το χρονοδιάγραμμα των ερευνητικών συναντήσεων με το επιλεγμένο δείγμα διδασκουσών. Η ερευνητική συνέντευξη υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση περιελάμβανε την επικοινωνία με τις συμμετέχουσες και την ενημέρωσή τους σχετικά με το θέμα, τους σκοπούς της έρευνας και της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί. Επίσης, διανεμήθηκε στις συμμετέχουσες το διδακτικό σενάριο φωτοτυπημένο, ώστε να μπορούν να αφιερώσουν χρόνο για τη μελέτη του. Η δεύτερη φάση περιελάμβανε τη διαδικασία της συνέντευξης αυτής καθεαυτήν. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια στην αρχή παρουσίασε τους σκοπούς της έρευνας και ενημέρωσε τις συμμετέχουσες για τη χρήση μαγνητοφώνου διαβεβαιώνοντας για το απόρρητο των στοιχείων και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς-επιστημονικούς σκοπούς. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι διερευνητικές ερωτήσεις των οποίων η θεματολογία και ο σκελετός ήταν ως ένα βαθμό προσχεδιασμένα, χωρίς να είναι απαραίτητο να τηρηθεί αυτή ακριβώς η σειρά και η διατύπωση για κάθε συμμετέχουσα. Όσον αφορά τις χώρο-χρονικές συνθήκες διεξαγωγής της

συνέντευξης, οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά και έλαβαν χώρα εντός του Διδασκαλείου. Ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι δύο συμμετέχουσες παρουσίαζαν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο συγκεκριμένο μοντέλο και το εφαρμόζουν με τρόπο συστηματικό στα προχωρημένα επίπεδα του διδασκαλείου, μια συμμετέχουσα διδάσκει τα τελευταία χρόνια αποκλειστικά σε τάξεις αρχαρίων, ενώ η διδακτική εμπειρία των άλλων δύο εκτείνεται από αρχάρια μέχρι και μεσαίου επιπέδου τμήματα.

2.3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την προαναφερθείσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η επιλογή της συνέντευξης έγινε λόγω του περιορισμένου χρόνου και ζητημάτων δυσκαμψίας του Διδασκαλείου λόγω του ωρολογιακού προγράμματος των μαθημάτων και της συνεπακόλουθης αδυναμίας πειραματικής εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου σε περιβάλλον σχολικής τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή της ημι-δομημένης ερευνητικής συνέντευξης, της συλλογής στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής, επιτρέπει την εις βάθος εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι συμμετέχουσες εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά της με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πιο κινητοποιημένες στην όλη διαδικασία. Επίσης, στα πλεονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης περιλαμβάνονται η ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων, οι ευκαιρίες για παροχή διευκρινήσεων των απαντήσεων και ως εκ τούτου ευκαιρίες για εμπάθυνση.³⁴

Όσον αφορά τον τρόπο σχεδίασης και οργάνωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης σ' ένα πρώτο στάδιο δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες θεματικές περιοχές, οι ερευνητικοί στόχοι δηλαδή μεταφράστηκαν σε ερωτήματα με τρόπο που να αντικατοπτρίζουν το ερευνητικό ζητούμενο. Παρόλο που οι θεματικές περιοχές των ερωτημάτων ήταν προσχεδιασμένες, ωστόσο η σειρά και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων καθώς και των διευκρινιστικών παραδειγμάτων αποφασίστηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με βάση τη προσωπική διδακτική εμπειρία και τις ατομικές στάσεις των συμμετεχουσών.

³⁴ Για εκτενή ανάλυση των χαρακτηριστικών και των πλεονεκτημάτων της ημι-δομημένης συνέντευξης, βλ. Cohen κ.ά. (2008: 449-460) και Παρασκευόπουλος (1993: 128-129).

Κλείνοντας, οι ερωτήσεις της συνέντευξης ακολούθησαν τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων, της λειτουργικότητας και της διδακτικής αποτελεσματικότητας³⁵ του εξεταζόμενου μοντέλου κατάκτησης με αφετηρία το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο. Οι θεματικές περιοχές στον άξονα της λειτουργικότητας εστίαζαν στις συνθήκες διδασκαλίας, στα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και στις προτάσεις προσαρμογής και εφαρμογής των ίδιων των συμμετεχουσών, ενώ στον άξονα της διδακτικής αποτελεσματικότητας οι θεματικές περιοχές εστίαζαν στα μαθησιακά αποτελέσματα του μοντέλου-σεναρίου και στον ρόλο του δασκάλου σ' αυτά.

2.3.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από πέντε (5) διδάσκουσες της ελληνικής σε ξένους, μόνιμα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Διδασκαλείου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με πολυετή διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με παράλληλη κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Επίσης, ορισμένες διδάσκουσες συμμετείχαν στη συγγραφική ομάδα εγχειριδίων σχετικών με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος καθορίστηκε πρώτον από τη σχετική διαθεσιμότητα και, δεύτερον, από τη διδακτική εμπειρία και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των συμμετεχουσών.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων και ερμηνεία

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων έγινε προσεκτική ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να εξαχθούν γενικές θεματικές κατηγορίες απαντήσεων. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων βασίστηκε κατά πρώτον στους ερευνητικούς άξονες της έρευνας, ώστε οι κατηγορίες να αντικατοπτρίζουν τους σκοπούς της έρευνας και κατά δεύτερον στην αναζήτηση και καταγραφή κοινών αλλά και μοναδικών θεμάτων απ' όλες τις συνεντεύξεις. Η ανάλυση-κωδικοποίηση των δεδομένων με βάση την παρουσία κοινών και μοναδικών θεμάτων μέσω της καταγραφής ατομικών διαφορών βασίστηκε στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας των τάξεων που αναλαμβάνουν συνήθως οι συμμετέχουσες. Επίσης,

³⁵ Σχετικά με τους άξονες και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, βλ. τη σχετική υποενότητα (2.1).

χρησιμοποιήθηκαν επιλεκτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων προκειμένου να δοθούν απαραίτητα διευκρινιστικά παραδείγματα και να αναδειχθούν οι διαφορετικές προεκτάσεις των θεματικών κατηγοριών.

A) Θεματικός άξονας λειτουργικότητας

Στον άξονα της λειτουργικότητας, βασικό αναδυόμενο μοτίβο αναδείχθηκε το επίπεδο γλωσσομάθειας με την παράλληλη ανάδειξη των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των χώρο-χρονικών περιορισμών του σχολικού περιβάλλοντος σε επιμέρους επαναλαμβανόμενα ζητήματα που επηρεάζουν την εφαρμογή του μοντέλου σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας.

Σε γενικές γραμμές, το σύνολο των συμμετεχουσών επισήμανε ότι το εξεταζόμενο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και εφαρμόζεται από τις ίδιες τόσο σε υψηλού επιπέδου τάξεις εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 όσο και σε τάξεις χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας μέσω του κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού και της κατάλληλης επιλογής των λέξεων-στόχων. Στα χαμηλότερα επίπεδα, συνήθως, οι λέξεις που επιλέγονται είναι υψηλότερης συχνότητας και χαμηλότερου μαθησιακού φορτίου, σε αντίθεση με εκείνες στα υψηλότερα επίπεδα. Επίσης, το κείμενο που επιλέγεται στα χαμηλότερα επίπεδα οφείλει να είναι σε μεγάλο βαθμό καθοδηγητικό, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στις συνεπαγωγές τους. Επομένως, το επίπεδο γλωσσομάθειας διαμορφώνει και καθορίζει τους διδακτικούς στόχους και την επιλογή του λεξιλογίου και κατ' επέκταση την ποσότητα και το διδακτικό στόχο των δραστηριοτήτων σε κάθε στάδιο του μοντέλου. Παραδείγματος χάριν, όπως επισημαίνει συμμετέχουσα, αν ο διδακτικός στόχος του μαθήματος είναι να επεξεργαστούν οι μαθητές σε βάθος τις λέξεις-στόχους στο επίπεδο σχέσεων με άλλες λέξεις στο πλέγμα των σημασιολογικών τους σχέσεων, τότε η έμφαση δίνεται στα στάδια της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης με τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων κινούμενων στο μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο.

1. Λειτουργικότητα μοντέλου σε υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας

α) Χώρο-χρονικοί περιορισμοί και ατομικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά τους τρόπους προσαρμογής του μοντέλου σε τάξεις υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας, με βάση τους χώρο-χρονικούς περιορισμούς του σχολικού περιβάλλοντος και την επίδραση των ατομικών διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα, προτείνεται από συμμετέχουσα έμπειρη στο συγκεκριμένο επίπεδο η

τμηματική εφαρμογή των σταδίων του μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες σημασιολογικής ανάλυσης του λεξιλογίου των σταδίων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης προτείνονται να γίνονται σε ξεχωριστό μάθημα, καθώς η ταυτόχρονη εστίαση της προσοχής των μαθητών σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο κρίνεται διασπαστική, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην ξέρουν αν θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στην κατανόηση του κειμένου ή στις λέξεις στόχους και στις σημασιολογικές ή στις μορφολογικές πληροφορίες τους, όταν μελετούν κατ' οίκον το υλικό του μαθήματος. Ειδικότερα, η επίδραση των ατομικών διαφορών και της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο στάδιο της αφομοίωσης κρίνονται από την ίδια διδάσκουσα αποφασιστικής σημασίας για τον κατάλληλο σχεδιασμό δραστηριοτήτων αυτού του σταδίου. Η γνώση, δηλαδή, των εσωτερικευμένων κανόνων και δομών της μητρικής γλώσσας των μαθητών, σε συνδυασμό με το διαφορετικό χρόνο παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα διευκολύνει τη μετατροπή του κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου σε αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού δραστηριοτήτων που να αποβλέπουν στον σχηματισμό των κατάλληλων υποθέσεων και του ελέγχου αυτών από τους μαθητές.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη πρόταση προσαρμογής του μοντέλου και τμηματικής χρήσης των σταδίων, παρόλο που κρίνεται λειτουργική και από τους ίδιους τους μαθητές, όπως επιβεβαίωσε συμμετέχουσα από τις μαρτυρίες μαθητών της, διαφοροποιείται από άλλη συμμετέχουσα του δείγματος της έρευνας. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στην αλλότροπη προτεινόμενη προσέγγιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο που αποτελεί το διδακτικό στόχο και στο υπόλοιπο άγνωστο λεξιλόγιο της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την επεξεργασία των λέξεων-στόχων κάθε διδακτικής ενότητας, λόγω ακριβώς και του περιορισμένου αριθμού τους, προτιμάται από τη συγκεκριμένη διδάσκουσα η μετάβαση και από τα πέντε στάδια του εξεταζόμενου μοντέλου, δηλαδή από το στάδιο της πρόσληψης στο στάδιο της παραγωγής στην ίδια διδακτική ενότητα ανεξαρτήτως από το βαθμό εμβάθυνσης στα ενδιαμέσα στάδια της επεξεργασίας. Όπως η ίδια τονίζει, το ενδιαφέρον της κατά την λεξιλογική επεξεργασία των λέξεων-στόχων εστιάζεται στο να υπάρξουν εκείνες οι συνθήκες και κατάλληλες δραστηριότητες που να εξασφαλίζουν τη μετάβαση των λέξεων-στόχων από το επίπεδο της πρόσληψης στο επίπεδο της παραγωγής, ακόμη και αν πρόκειται για δραστηριότητες απλής ανάκλησης και όχι ελεύθερης παραγωγής. Μόνο μέσω της μετάβασης από την πρόσληψη στην παραγωγή είναι σε θέση να

αναγνωρίζει αν οι λέξεις-στόχοι κατακτήθηκαν από τους μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό. Όσον αφορά το υπόλοιπο άγνωστο λεξιλόγιο, σε επόμενη επαφή των μαθητών μ' αυτό, σε επόμενα δηλαδή μαθήματα, η ίδια φροντίζει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και δραστηριότητες που θα διασφαλίζουν την επεξεργασία του σε βάθος. Συνεπώς, η έκταση των δραστηριοτήτων κάθε σταδίου, όπως διαφαίνεται από την έως τώρα ανάλυση, επηρεάζεται από τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και το είδος-ποιότητα της επαφής των μαθητών με το λεξιλόγιο σε κάθε μάθημα.

β) Υπόλοιπες μαθησιακές δεξιότητες

Και οι δύο συμμετέχουσες που ασχολούνται με τάξεις υψηλού επίπεδου γλωσσομάθειας (Γ1, Γ2) επισήμαναν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο συνδυάζεται αποτελεσματικά και διευκολύνει τη συστηματική καλλιέργεια τόσο των παραγωγικών όσο και των προσληπτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η δεύτερη συμμετέχουσα, η προσέγγιση που συστηματικά ακολουθεί είναι η κειμενοκεντρική, ξεκινά δηλαδή από το κείμενο, το προσληπτικό κείμενο και ολοκληρώνεται με το παραγωγικό κείμενο, ενώ στα ενδιάμεσα στάδια της κατανόησης και της επεξεργασίας, η εστίαση βρίσκεται στο λεξιλόγιο και τη γραμματική. Άλλωστε, αφετηρία του μοντέλου είναι το στάδιο της πρόσληψης προφορικού ή γραπτού λόγου με καλλιέργεια των αντίστοιχων προσληπτικών δεξιοτήτων, το τελικό στάδιο είναι η παραγωγή με την καλλιέργεια παραγωγικών δεξιοτήτων και τα μεσαία στάδια περιλαμβάνουν δραστηριότητες λεξιλογίου ή και γραμματικής. Το γεγονός, επομένως, ότι το μοντέλο καλύπτει όλο το φάσμα των δεξιοτήτων με την ποικιλία των ασκήσεων στα μεσαία στάδια ανάλογα με το διδακτικό στόχο του μαθήματος λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς τις δυσκολίες ανομοιογένειας στη σχολική τάξη. Όπως επισημαίνει η δεύτερη συμμετέχουσα, μέσω των δραστηριοτήτων των επιμέρους σταδίων του μοντέλου όχι μόνο εξασφαλίζεται η καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων αλλά δημιουργούνται και οι κατάλληλες συνθήκες βελτίωσής τους. Η παράλληλη ενασχόληση με όλες τις δεξιότητες μέσω των σταδίων του μοντέλου κρίνεται απαραίτητη και άκρως βοηθητική, καθώς η μία βοηθά στην ανάπτυξη της άλλης. Για παράδειγμα, η κατανόηση γραπτού λόγου στο στάδιο της πρόσληψης ενισχύει το λεξιλόγιο το οποίο βοηθά με τη σειρά του και στις παραγωγικές δραστηριότητες του τελευταίου σταδίου.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη σύνδεση του λεξιλογίου με τη γραμματική και οι δύο συμμετέχουσες επεξεργάζονται σχεδόν πάντα παράλληλα το λεξιλόγιο και τη

γραμματική. Όπως εύστοχα παρατηρεί η δεύτερη συμμετέχουσα, υπάρχουν ορισμένα γραμματικά φαινόμενα που εξαρτώνται από τη λεξιλογική ικανότητα των μαθητών. Επομένως, στα στάδια της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, αν ο στόχος του μαθήματος είναι η εμπέδωση πληροφοριών μορφοσύνταξης, οι δραστηριότητες θα είναι εστιασμένες στην μορφολογία και στη σύνταξη, ενώ αν ο στόχος είναι η ανάπτυξη λεξιλογίου, οι δραστηριότητες θα είναι εστιασμένες στη σημασιολογία και στις συντακτικές σχέσεις των λέξεων-στόχων. Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η παράλληλη καλλιέργεια του λεξιλογίου και της γραμματικής, ανάλογα με την οπτική του διδάσκοντος και του εκάστοτε διδακτικού στόχου, αυτό που διαφοροποιείται είναι η ποσότητα των δραστηριοτήτων σε κάθε στάδιο του μοντέλου. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα δραστηριοτήτων συνδυαστικών γραμματικής και λεξιλογίου στα στάδια της πρόσληψης και της αφομοίωσης που δόθηκαν από την πρώτη συμμετέχουσα είναι τα ακόλουθα: α) στο στάδιο της πρόσληψης και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου εάν υπάρχουν ρηματικοί τύποι, όπως για παράδειγμα λόγια ρήματα με καταλήξεις σε -μαι, -ομαι, που έχουν αποτελέσει διδακτικό στόχο προηγούμενου μαθήματος μπορούν να υπάρξουν ασκήσεις με στόχο τη μορφοσυντακτική εμπέδωση των γραμματικών τύπων ή ακόμα μέσω των ασκήσεων στο στάδιο της αφομοίωσης για την αναζήτηση συνωνύμων, οι μαθητές απαιτείται όχι μόνο να έχουν καταλάβει τη σημασία των λέξεων-στόχων αλλά να είναι σε θέση να παραγάγουν νέους τύπους ενεργοποιώντας πληροφορίες μορφοσύνταξης, β) κείμενο που περιλαμβάνει ρητορικούς δείκτες και επιχειρηματολογία θα μπορούσε να χωριστεί σε τμήματα, εφόσον είναι χωρισμένο ευκρινώς σε παραγράφους ή θεματικές υποενότητες με κάθε μία παράγραφο να έχει διαφορετική στοχοθεσία. Στη μία παράγραφο, για παράδειγμα, οι δραστηριότητες των σταδίων της αφομοίωσης μπορούν να εστιάζουν στο λεξιλόγιο, ενώ σε άλλη ο διδακτικός στόχος να είναι στραμμένος στη μορφοσύνταξη γραμματικών στοιχείων, γ) αν ο διδακτικός στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον υποταγμένο λόγο σε προτασιακό επίπεδο, τότε θα μπορούσαν να απουσιάζουν από το κείμενο οι σύνδεσμοι των προτάσεων. Στο στάδιο της κατανόησης να ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τους κατάλληλους συνδέσμους στα κενά. Ο συνδυασμός του σταδίου της κατανόησης, κατανόησης της δομής ενός κειμένου, με στοιχεία μορφοσύνταξης βοηθά τους μαθητές στις δικιές τους παραγωγές. Οι μαθητές, λοιπόν, είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις δραστηριότητες του σταδίου της παραγωγής λαμβάνοντας υπόψη τα μορφοσυντακτικά στοιχεία (τους

συνδέσμους) για τη διασφάλιση της συνοχής και της συνεκτικότητας των παραγωγών τους. Επομένως, η διαβάθμιση του ίδιου του μοντέλου σε επίπεδα-στάδια προωθεί τη συστηματική καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων, εφόσον το στάδιο της πρόσληψης και της κατανόησης μέσω της καλλιέργειας προσληπτικών δεξιοτήτων συμβάλλει με ενεργό τρόπο στην επιτυχημένη διεκπεραίωση των παραγωγικών δραστηριοτήτων του τελικού σταδίου. Μιας και ο διαχωρισμός της γραμματικής από το λεξιλόγιο είναι σχεδόν αδύνατος οι δραστηριότητες των επιμέρους σταδίων του μοντέλου μπορούν να εξυπηρετούν με τρόπο συμπληρωματικό τόσο στην καλλιέργεια του λεξιλογίου όσο και της γραμματικής.

2. Λειτουργικότητα μοντέλου σε αρχάρια-μεσαία επίπεδα γλωσσομάθειας

Και από τις τρεις τελευταίες συμμετέχουσες, που ασχολούνται κυρίως με τα αρχάρια και μεσαία τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, επισημάνθηκε το γεγονός ότι στα αρχάρια επίπεδα το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί, αλλά με ορισμένες τροποποιήσεις που έχουν παρατηρήσει ότι ανταποκρίνονται στις δυσκολίες των συγκεκριμένων τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο στις τάξεις αρχαρίων είναι πάντοτε θεματικό, η έμφαση δίνεται στο στάδιο της πρόσληψης και της κατανόησης και προσεγγίζεται πάντοτε σε συνδυασμό με τη γραμματική, με την τελευταία να αποτελεί το βασικό πυρήνα των μαθημάτων. Μέσω συγκεκριμένου θεματικού λεξιλογίου και λεξιλογικών δομών προσφέρονται οι κατάλληλες συνθήκες και τα εργαλεία για την εκμάθηση συγκεκριμένων γραμματικών δομών. Όπως πολύ εύστοχα σχολιάζει συμμετέχουσα, τα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια αρχαρίου επιπέδου συνδυάζουν με πανομοιότυπο πολλές φορές τρόπο σχετικό, θεματικό λεξιλόγιο με αντίστοιχες γραμματικές δομές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, σύμφωνα με συμμετέχουσα, αποτελεί η διδασκαλία της αιτιατικής πτώσης σε συνδυασμό με λεξιλόγιο θεματικό της περιοχής 'Οικογένεια'. Παρ' όλα αυτά, κρίνουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο με τη μορφή τεστ αξιολόγησης συγκεκριμένου θεματικού λεξιλογίου είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με γραμματικές δομές.

α) Τροποποιήσεις στα στάδια της πρόσληψης και της κατανόησης

Λόγω του αρχαρίου επιπέδου και του περιορισμένου παραγωγικού και προσληπτικού λεξιλογίου των μαθητών προτείνεται και από τις τρεις συμμετέχουσες η χρήση εικόνων ή ακόμα και χειρονομιών για τη διευκόλυνση της σύναψης μορφής – σημασίας. Μέσω της γλώσσας του σώματος δημιουργείται ευχάριστο κλίμα στη

σχολική τάξη, ενώ με τη χρήση των εικόνων εντυπώνεται καλύτερα το λεξιλόγιο στη μνήμη των μαθητών και ανακαλείται πιο εύκολα. Επίσης, σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία της τρίτης συμμετέχουσας, είναι προτιμότερο να προηγείται η άσκηση μορφολογίας – ανάλυσης των λέξεων-στόχων στα συνθετικά τους και μετά να ζητείται από τους μαθητές να δώσουν συνώνυμα ή ορισμό των λέξεων-στόχων. Η ίδια έχει παρατηρήσει ότι αυτό τους βοηθά, καθώς έχουν ένα σημαντικό έρεισμα στον εντοπισμό της σημασίας των λέξεων μέσω της ιστορίας των λέξεων και είναι κάτι που και οι ίδιοι οι μαθητές, ιδίως οι ρωσόφωνοι μαθητές, το προτιμούν και το ζητούν από την ίδια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τέλος, προτείνεται περισσότερο η χρήση ορισμών ή εξήγηση της λέξης-στόχου με χρήση της αγγλικής, τουλάχιστον συμπληρωματικά με την ελληνική, και όχι τόσο η χρήση συνωνύμων ή αντωνύμων, καθώς κρίνεται αρκετά απαιτητικό για έναν αρχάριο μαθητή, επειδή οι συνώνυμες λέξεις πρόκειται στην ουσία για νέα λεξιλογικά στοιχεία.

β) Τροποποιήσεις στα στάδια της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης

Η τρίτη συμμετέχουσα προτείνει οι ερμηνευτικές-σημασιολογικές δραστηριότητες των λέξεων-στόχων σε προτασιακό περιβάλλον, στο αρχάριο επίπεδο, να περιλαμβάνουν τους ίδιους τύπους με τις λέξεις-στόχους και όχι το σχηματισμό ομόρριζων λέξεων, ιδίως όταν πρόκειται για την πρώτη επαφή των μαθητών με το συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Ωστόσο, θα μπορούσαν να υπάρχουν δύο δραστηριότητες από τις οποίες στην πρώτη να ζητούνται οι τύποι των λέξεων-στόχων στην ίδια μορφή και λεξική κατηγορία με τη λέξη-στόχο, ενώ στη δεύτερη να απαιτείται ο σχηματισμός και η κατάλληλη χρήση ομόρριζων λέξεων. Η δεύτερη δραστηριότητα κρίνεται χρήσιμη κυρίως για τα μεσαία επίπεδα, όταν συνδυάζεται με τεστ αξιολόγησης - ανάκλησης προηγούμενης λεξιλογικής γνώσης.

γ) Τροποποιήσεις στο στάδιο της παραγωγής

Οι παραγωγικές δραστηριότητες στο αρχάριο και μέσο επίπεδο που χρησιμοποιούνται από τις συμμετέχουσες έχουν συνήθως χαρακτήρα κλιμακούμενης δυσκολίας. Δηλαδή, προηγείται ο σχηματισμός προτάσεων χρησιμοποιώντας τις λέξεις-στόχους με βάση το κείμενο και το συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον και, έπειτα η ελεύθερη παραγωγή προτάσεων με χρήση των λέξεων-στόχων σε μορφή παραγράφου ή γράμματος.

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τις συμμετέχουσες στην κατάλληλη επιλογή και χρήση του διδακτικού εγχειριδίου στα αρχάρια επίπεδα. Οι ίδιες στηρίζονται σχεδόν εξολοκλήρου στο εγχειρίδιο, υπάρχει άριστη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων του ίδιου τμήματος ως προς την πορεία των μαθημάτων και ακολουθούν απαρέγκλιτα τη σειρά του βιβλίου. Η έμφαση αυτή κρίνεται δικαιολογημένη και απαραίτητη, επειδή πρόκειται για την πρώτη επαφή των μαθητών με τη γλώσσα-στόχο. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν και μαθητές που προέρχονται από υποανάπτυκτες χώρες χωρίς καμία προηγούμενη επαφή και εξοικείωση με τη μαθησιακή σχολική διαδικασία και τα σχολικά εγχειρίδια εκμάθησης μιας γλώσσας. Ειδικότερα, όσον αφορά τις λεξιλογικές δραστηριότητες των εγχειριδίων δεν παρατηρείται, όπως μαρτυρείται από συμμετέχουσα, ουσιαστική διαβάθμιση σε επίπεδο δυσκολίας. Συνήθως είναι μηχανιστικού τύπου, με έμφαση στη σύνταξη μορφής-σημασίας και οι τύποι που ζητούνται διατηρούν την ίδια λεξιλογική ή γραμματική κατηγορία με αυτήν που απαντούν στο κείμενο του εγχειριδίου.

B) Θεματικός άξονας αποτελεσματικότητας

Το σύνολο των συμμετεχουσών υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο έχει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της Γ2 είτε αυτό εφαρμόζεται σε αρχάρια επίπεδα είτε σε μεσαία ή προχωρημένα. Όπως υποστηρίζει συμμετέχουσα, η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου προκύπτει από το γεγονός ότι στην ουσία μιμείται το φυσικό τρόπο κατάκτησης μιας γλώσσας. Η φυσική κατάκτηση απαιτεί πολύ χρόνο και έχει αβέβαια μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ στην καθοδηγούμενη εκμάθηση υπάρχει πλούσιο και εστιασμένο γλωσσικό εισαγόμενο. Μέσω της εστιασμένης προσέγγισής του, της στοχευμένης εκμάθησης (intentional learning) λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικών δομών σε κάθε επιμέρους στάδιο του μοντέλου, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο γρήγορα.

Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνδέεται από τις συμμετέχουσες με την ανατροφοδοτική λειτουργία του τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για το δάσκαλο. Όσον αφορά την ανατροφοδοτική λειτουργία του μοντέλου για το δάσκαλο, επισημάνθηκε από τις συμμετέχουσες ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί για την εμπέδωση προηγούμενης ενότητας και θεματικού λεξιλογίου ή ακόμα και επόμενης ενότητας. Μέσω της ανακύκλωσης του υλικού και των γλωσσικών παραγωγών των μαθητών, ο δάσκαλος είναι σε θέση να παρατηρεί τυχόν λανθασμένες ή απολιθωμένες δομές των μαθητών ή ακόμη και κενά στη διαγλώσσα

τους και να σχεδιάσει τις δραστηριότητες των μεσαίων σταδίων και του τελικού σταδίου με αποτελεσματικότερο τρόπο, ώστε να καλυφθούν τα κενά και να γίνει αυτοματοποίηση των δομών μέσω ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας σε κάθε στάδιο. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές είναι σε θέση να παρατηρούν τις γλωσσικές τους παραγωγές, να αναγνωρίζουν από ποια στάδια χρειάζεται να περάσουν για να μάθουν μια δομή, να μαθαίνουν δηλαδή πώς να μαθαίνουν με τρόπο συνειδητό και εστιασμένο.

Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνδέεται και με την στοχευμένη καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης και δη μεταγνωστικών στρατηγικών. Όπως παρατηρούν οι συμμετέχουσες, το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθά τους μαθητές και το δάσκαλο να συνειδητοποιήσουν πως συμβαίνει η μάθηση, από ποια στάδια περνάει η κατάκτηση, ποιος είναι ο στόχος κάθε δραστηριότητας και πως η γνώση χτίζεται σταδιακά σε κάθε στάδιο. Οι μαθητές, ειδικότερα των πιο υψηλών επιπέδων γλωσσομάθειας, όπως επισημαίνουν οι συμμετέχουσες, είναι σε θέση μέσω των σταδίων του μοντέλου να αναγνωρίζουν με τρόπο συνειδητό τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην πορεία κατάκτησης της γλώσσας-στόχου και ως εκ τούτου να μπορούν να συνεχίζουν να μαθαίνουν μέσω των στρατηγικών που έχουν αναπτύξει και εκτός σχολικής τάξης, εφόρου ζωής, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Τέλος, οι συμμετέχουσες δίνουν έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν η γνώση άλλων γλωσσών, η εκπαίδευση και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα που είχαν στη χώρα τους οι μαθητές στην καλλιέργεια και συστηματική χρήση των στρατηγικών από τους ίδιους τους μαθητές.

Με βάση όλα τα προηγούμενα, ο ρόλος του δασκάλου τόσο στην εφαρμογή αλλά και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου μοντέλου αναδεικνύεται πολύ σημαντικός και κρίσιμος για την επίτευξη της γλωσσικής κατάκτησης. Όπως τονίζεται από συμμετέχουσα, ο δάσκαλος είναι ο συντονιστής – βοηθός για την αποτελεσματική του εφαρμογή. Ο δάσκαλος είναι ο οργανωτής του υλικού, σχεδιαστής των κατάλληλων δραστηριοτήτων ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης, τους μαθησιακούς στόχους και τις ατομικές ανάγκες και χαρακτηριστικά των μαθητών. Ο δάσκαλος, τέλος, οφείλει να γνωρίζει τις δυσκολίες του κάθε σταδίου και να επιλέγει το κατάλληλο υλικό, ώστε οι μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους στις συγκεκριμένες δομές – διδακτικούς στόχους του μαθήματος και να τις επεξεργάζονται με τρόπο συνειδητό και σε βάθος.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αποδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και χρησιμοποιείται συστηματικά από τις περισσότερες συμμετέχουσες είτε αυτούσιο στα προχωρημένα επίπεδα είτε μέσω συγκεκριμένων τροποποιήσεων, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, σε αρχάρια και μεσαία επίπεδα γλωσσομάθειας. Ωστόσο, η εφαρμογή του μοντέλου είναι πιο συχνή και συστηματική στα υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας, καθώς οι μαθητές έχουν κατακτήσει περισσότερο λεξιλόγιο σε μεγαλύτερο βάθος και είναι σε θέση να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές μάθησης. Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου εξασφαλίζεται λόγω του γεγονότος ότι ακολουθεί τη φυσική πορεία κατάκτησης της γλώσσας, τα στάδια του μοντέλου έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης. Η κατάκτηση του λεξιλογίου ακολουθώντας το συγκεκριμένο μοντέλο συνδυάζεται με τρόπο αποτελεσματικό με τη γραμματική και την εκμάθηση γραμματικών δομών και, τέλος, συντελεί στη συστηματική ανάπτυξη και συνειδητή χρήση στρατηγικών μάθησης τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους ίδιους τους μαθητές. Άλλωστε, όπως πολύ εύστοχα σχολιάστηκε από συμμετέχουσα, η γραμματική και το λεξιλόγιο δεν είναι ποτέ αυτοσκοπός της μαθησιακής διαδικασίας αλλά το μέσο για να καλλιεργηθούν όλες οι βασικές δεξιότητες. Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η επικοινωνία, με το λεξιλόγιο και τις γραμματικοσυντακτικές δομές να αποτελούν τα μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου.

4. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε ο ρόλος του λεξιλογίου στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης αφενός και αφετέρου αναζητήθηκαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενοποίηση θεωρίας και πράξης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η αλληλοσυμπληρωματική σχέση της ‘τυχαίας’ και ‘εμπρόθετης’ εκμάθησης του λεξιλογίου με θεωρητική αφετηρία το μοντέλο της Gass για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για το συγκερασμό του κενού μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πρακτικής σχεδιάστηκε συγκεκριμένο

διδασκτικό σενάριο ακολουθώντας τα στάδια του εξεταζόμενου μοντέλου και το οποίο αποτέλεσε το υλικό αναφοράς των διερευνητικών συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις είχαν προσανατολισμό την διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας και της διδασκτικής αποτελεσματικότητας του εξεταζόμενου μοντέλου. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ανταποκρίθηκαν επαρκώς στους θεματικούς άξονες και απέδωσαν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Όπως αποδείχθηκε, το συγκεκριμένο μοντέλο κρίθηκε αποτελεσματικό από το σύνολο του δείγματος και διδασκτικά εφαρμόσιμο σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας με σαφή προτεραιότητα στα υψηλά επίπεδα. Όπως διαπιστώθηκε, πρόκειται για ένα μοντέλο που ακολουθεί τη φυσική πορεία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, από την πρόσληψη γλωσσικού εισαγομένου στην παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου μέσω ενδιάμεσων και συνειδητών σταδίων επεξεργασίας, που μπορούν να τροποποιηθούν και να εφαρμοστούν κατάλληλα με βάση το εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης. Ο ρόλος του δασκάλου, επομένως, αναδείχθηκε κρίσιμος για την κατάλληλη προσαρμογή και εφαρμογή του ανάλογα με τις ανάγκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, το διδασκτικό στόχο και το επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης.

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος ήταν αρκετά μικρό, καθώς αποτελούσε δείγμα σκοπιμότητας και δεν κάλυψε εξίσου όλα τα επίπεδα, με το μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας να παρουσιάζεται αδρομερώς. Η διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας και της αποτελεσματικότητας τόσο του διδασκτικού σεναρίου όσο και του ίδιου του μοντέλου θα ήταν πληρέστερη για την εξαγωγή καθολικότερων αποτελεσμάτων, εφόσον είχε προηγηθεί η εφαρμογή του σε σχολικές τάξεις και είχαν διεξαχθεί συνεντεύξεις τόσο με τους διδάσκοντες όσο και με τους ίδιους τους μαθητές.

Ωστόσο, οι παραπάνω περιορισμοί μπορούν να αρθούν από μελλοντικές έρευνες μέσω της πειραματικής εφαρμογής του προτεινόμενου διδασκτικού σεναρίου σε περιβάλλοντα σχολικών τάξεων προχωρημένου επιπέδου ή μέσω κατάλληλων τροποποιήσεων σε τμήματα μεσαίου και αρχαρίου επιπέδου. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν μελλοντικά να αποτελέσουν αφορμή για συστηματικότερες έρευνες σε ζητήματα οργάνωσης και εφαρμογής του μοντέλου της Gass στο πεδίο του λεξιλογίου στα διδασκτικά εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενογλώσση

Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5, 161-170.

Corson, D. J. (1995). *Using English Words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craik, F.I.M & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671-684.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78, 3, 273-284.

Ellis, N. (1994a). Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11: 37-56.

Ellis, N. (1994b). Introduction: implicit and explicit language learning-an overview. Στο Ellis, N. (επιμ.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1-31.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eysenck, M.W. (1982). Incidental learning and orienting tasks. Στο Puff, C.R.(επιμ.), *Handbook of research methods in human memory and cognition*. New York: Academic Press, 197-228.

Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, 198-217.

- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 319-333.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 2^η έκδ. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Han, Z. (2003). Fossilization: from simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, 95-128.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in language classrooms*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. (1998). Implicit and Incidental second language learning: experiments in processing of natural and partly artificial input. Στο Dechert, H. & Raupach, M. (επιμ.), *Interlingual processes*. Tübingen: Narr, 49-73.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Στο Robinson P. (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-286.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and Intentional learning. Στο Doughty, C.J. & Long, M. (επιμ.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 349-381.
- Jiang, N. (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics* 21/1, 44-47.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model for second language performance. Στο Burt, M., Dulay, H. & Finocchiaro, M. (επιμ.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 152-161.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics* 19 (2), 255-271.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22/1, 1-26.

- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: Bradford.
- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modeling vocabulary acquisition. Στο Schmitt, N. & McCarthy, M. (επιμ.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- Nagy, W., Herman, P. & Anderson, R. (1985). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal* 24, 237-270.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Στο Coady, J. & Huckin, T.(επιμ.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-202.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1999). Reading and ‘Incidental’ L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 195-224.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious of artificial grammars and SLA. Στο Ellis, N.(επιμ.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Στο Robinson, P. (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Στο Schmitt, N. & McCarthy, M. (επιμ.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275-298.

Sok, S. (2014). Deconstructing the Concept of ‘Incidental’ L2 Vocabulary Learning. *TESOL & Applied Linguistics* 14 (2), 21-37.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Στο Gass, S. & Madden, C. (επιμ.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

Μεταφρασμένη

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003). «Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δευτέρας/ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο». Στα *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Αθήνα 25-26 Σεπτεμβρίου 2000). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 133-153.

Ιακώβου, Μ. (2003). «Επίπεδα Γλωσσομάθειας στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και Πιστοποίηση». Στο *Γλώσσα και Πολιτισμός: Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 24-26 Μαΐου 2001*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 167-172.

Ιακώβου, Μ. (2009). *Εκμάθηση και Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2*. Αθήνα: Παρουσία, 76.

Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. (2003). «Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής». Στα Πρακτικά Συνεδρίου «Γλώσσα και Πολιτισμός», Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001. Αθήνα: Γκελμπέσης, 157-165.

Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. (2005). *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Παρουσία, 65.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. (τόμος β') Αθήνα.

Διδακτικά Εγχειρίδια - Διδακτικό Υλικό

Αντωνίου, Μ., Αστάρα, Β. & Δετσούδη, Ζ. (2015). *Τα λέμε... Ελληνικά! Εγχειρίδιο για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παθιάκη, Ειρ., Σιμόπουλος, Γ. & Τουρλής, Γ. (2012). *Ελληνικά Β': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, (επιμ.) Μοσχονάς, Σπύρος. Αθήνα: Πατάκης.

Παπακριβόπουλος, Β. (2015). «Το χωριό της αφθονίας». *Περιοδικό Δρόμου Σχεδία* #29, 32-35.

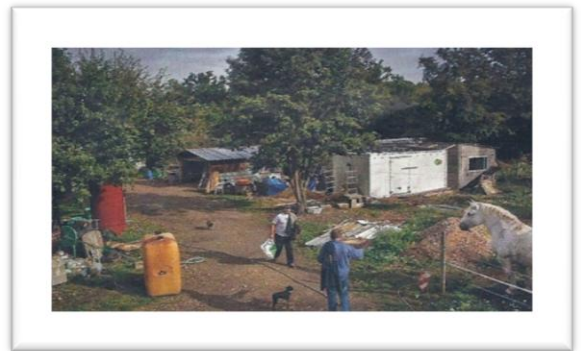
Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου, Ρ. & Παυλοπούλου, Αγ. (2010). *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Ηλεκτρονικές πηγές διδακτικού σεναρίου

<https://www.youtube.com/watch?v=8lENbdStV0E>

<https://www.youtube.com/watch?v=8mGmfffWazw>

Παράρτημα



«Το χωριό της αφθονίας»

Σε μια έκταση 200 στρεμμάτων στα βάθη μιας γαλλικής επαρχίας, ένας πρώην μηχανόβιος δημιούργησε έναν πρότυπο οικισμό, παρέχοντας τροφή και καταφύγιο σε άστεγους.

του Βασίλη Παπακριβόπουλου

Αν οι περισσότεροι «ευπόληπτοι» συμπολίτες μας διασταυρώνονταν κάποιο βράδυ με τον Μπραν, το πρώτο πράγμα που θα επιθυμούσαν θα ήταν να αλλάξουν πεζοδρόμιο. Η εμφάνιση αυτού του «γεροντοφρικού», με την ογκώδη κορμοστασιά, το παχύ μουστάκι, τα τατουάζ και τα γεμάτα μεγάλα δακτυλίδια χέρια,

ανταποκρίνεται σε όλα τα στερεότυπα που καλλιεργούν τα μέσα ενημέρωσης για τα άτομα «αυτού του χώρου».

Κι όμως, αυτό ακριβώς το άτομο αποδείχθηκε πραγματικός φύλακας άγγελος για σχεδόν 300 άστεγους μέσα σε μια τριετία, παρ' όλο το πλούσιο «βιογραφικό» του ή ίσως ακριβώς εξαιτίας του. Αν και αποφεύγει τις λεπτομέρειες γύρω από την περασμένη του ζωή, ο Μπραν εξηγεί στον δημοσιογράφο του γαλλικού περιοδικού «Nouvel Observateur» ότι βρέθηκε στο δρόμο όταν ήταν πιτσιρικάς, αναγκάστηκε κάποια στιγμή να ψάξει σε σκουπιδοτενεκέδες για να βρει φαγητό, έμπλεξε με συμμορίες μηχανόβιων, τους «bikers», «πενήντα χρόνια μέσα στη παρανομία»... Κάποια στιγμή, «ξέπλυνε» ένα μέρος των εσόδων του αγοράζοντας μια έκταση διακοσίων στρεμμάτων σε ένα χαμένο μέρος στα βάθη της γαλλικής επαρχίας.

Όπως λέει, «όταν το άδειο στομάχι σου ηχεί σαν ταμπούρλο από την πείνα, αυτός ο ήχος αντηχεί μέσα στο μυαλό σου για όλη τη ζωή». Κι όταν με τη χρηματοοικονομική κρίση άρχισε να αυξάνεται ο αριθμός των αστέγων, αυτή η ανάμνηση άρχισε να στοιχειώνει τον Μπραν, ενώ παράλληλα φούντωνε κι ο θυμός του απέναντι στο «Νόμο» και το κράτος, που άφηναν ολοένα περισσότερους ανθρώπους να κοιμούνται πεινασμένοι στο δρόμο σε μια από τις πλουσιότερες χώρες του κόσμου.

Έτσι απέναντι στην ολιγωρία και στην ανεπάρκεια της οργανωμένης κοινωνίας και των θεσμών της, αποφάσισε να αντιδράσει με τον δικό του **ιδιότυπο** τρόπο. Δημιούργησε μια ιστοσελίδα στο Facebook, μέσα από την οποία ζητούσε να του δωρίσουν παλιά τροχόσπιτα και ξυλόσομπες και, με αυτό το υλικό, δημιούργησε στην έκταση που είχε αγοράσει έναν πραγματικά **πρωτότυπο** οικισμό, στον οποίο οι άστεγοι όχι μόνο βρίσκουν καταφύγιο αλλά και βοήθεια για να ξανασταθούν στα πόδια τους και να επανενταχθούν στην κοινωνία.[...]

Ο Μπραν υπερηφανεύεται ότι δημιούργησε το «χωριό της αφθονίας». Οι ένοικοι του χωριού καλλιεργούν τη γη, παράγοντας βιολογικά προϊόντα τα οποία καλύπτουν μεγάλο μέρος των διατροφικών αναγκών τους και πουλώντας τα υπόλοιπα στη λαϊκή αγορά του κοντινότερου οικισμού, για να εξασφαλίσουν τα χρήματα που απαιτούνται για την αγορά όσων ειδών δεν μπορούν να παράγουν οι ίδιοι, κυρίως του καυσίμου της ηλεκτρογεννήτριας. Επιπλέον, το τοπικό σουπερμάρκετ τους τροφοδοτεί με επεξεργασμένα τρόφιμα που πλησιάζουν στη λήξη τους. Μάλιστα, καθώς οι κάτοικοι των γειτονικών χωριών αγκάλιασαν το **εγγείρημα**, οι γείτονες αγρότες τους χαρίζουν κάθε τόσο ένα νεογέννητο γουρουνάκι, το οποίο οι ένοικοι εκτρέφουν με τα

υπολείμματα των τροφών και των καλλιεργειών, με αποτέλεσμα να έχουν υπερεπάρκεια ποιοτικού κρέατος.

Όμως η προσφορά μιας αξιοπρεπούς στέγης και τροφής είναι το λιγότερο από όσα προσφέρει το χωριό του Μπραν: το σημαντικότερο **συνίσταται** στη βοήθεια που παρέχεται σε αυτούς τους ανθρώπους για να ξανασταθούν στα πόδια τους, να ξαναβρούν τον εαυτό τους και να **επανενταχθούν** στην κοινωνική ζωή. Όπως λέει χαρακτηριστικά, «δεν θέλω ούτε καν να μάθω τους λόγους που έριξαν αυτούς τους ανθρώπους στο δρόμο: ανεργία, διαζύγιο που πήρε άσχημη τροπή, αποφυλάκιση δίχως καμία **προοπτική** επανένταξης, εξαρτήσεις... Δεν είμαι δικαστής για να τους κρίνω, ούτε ψυχολόγος, ούτε κοινωνικός λειτουργός. Εγώ απλά τους απαλλάσσω από δύο εξαιρετικά πιεστικές ανάγκες: να έχουν κάπου να κοιμηθούν και να έχουν να φάνε. Έτσι, τους προσφέρω τα μέσα να αρχίσουν να κάνουν κάποια σχέδια για το μέλλον τους, να βρουν ένα νόημα στη ζωή τους, ένα λόγο για να ζουν.

Είναι κάτι που το στερούνταν οι άνθρωποι που κατέληξαν εδώ. Θέλω αυτός ο οικισμός να μετατραπεί σε ένα μεταβατικό σημείο που θα τους επιτρέψει να ξαναβρούν το δρόμο τους προς την αξιοπρέπεια». [...]

Ένας από τους νεαρούς ένοικους εξομολογείται στον δημοσιογράφο: « Για μένα, έπαιξε ρόλο πατέρα. Μου δείχνει εμπιστοσύνη, αλλά και με συμμαζεύει όταν ‘ξεφεύγω’. Για μένα, αυτό το μέρος ήταν η πόλη των χαμένων παιδιών που μετατράπηκε σε ένα ασφαλές λιμάνι». Επιπλέον, όπως εξηγεί ο Φρανκ, ένας από τους ενοίκους, «η ζωή μέσα στη φύση αποτελεί το ιδανικό μέρος για να ξαναρχίσεις τη ζωή σου, σε αντίθεση με τους κοιτώνες για τους άστεγους, όπου συνωστιζόμουν παλιότερα σε μικρούς χώρους με άλλα 100 άτομα». [...]

Όσοι από τους ένοικους αισθάνονται ότι είναι πια ικανοί να σταθούν στα πόδια τους εγκαταλείπουν το κοινόβιο κι επιστρέφουν στην κοινωνία. Όσοι έχουν τις προϋποθέσεις βοηθούνται να προβούν σε όλα τα γραφειοκρατικά εγχειρήματα που απαιτούνται για την έκδοση μιας σύνταξης, ενός βοηθήματος ή κάθε άλλης ενίσχυσης που μπορεί να τους επιτρέψει να επιστρέψουν στην κανονική ζωή. [...]

❖ Πριν την ανάγνωση

Πόσο καλά πιστεύουμε ότι ξέρουμε τις λέξεις που βρίσκονται στον πίνακα; Ας αξιολογήσουμε τον εαυτό μας...

	1	2	3	4	5
ευυπόληπτος					
πρωτότυπος					
ιδιότυπος					
εγχείρημα					
συνίσταμαι					
προοπτική					
επανεντάσσομαι					

1= Δε θυμάμαι να έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη προηγουμένως.

2= Έχω ξαναδεί τη λέξη, αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς σημαίνει.

3= Έχω ξαναδεί τη λέξη αυτή και νομίζω ότι σημαίνει _____ (δίνω συνώνυμο ή μετάφραση).

4= Ξέρω τι σημαίνει. Σημαίνει _____ (δίνω συνώνυμο ή μετάφραση).

5= Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη λέξη μέσα σε μια πρόταση: _____ (γράφω την πρόταση).

Αφού συμπληρώσαμε τον πίνακα, χωριζόμαστε σε ομάδες και συζητάμε τις απαντήσεις μας. Βρήκαμε διαφορετικές απαντήσεις; Ας τις μοιραστούμε μεταξύ μας... ένας εκπρόσωπος παρουσιάζει προφορικά τις απαντήσεις!

❖ Μετά την ανάγνωση

Απαντάμε στις παρακάτω ερωτήσεις για το κείμενο που διαβάσαμε:

- 1 Πως σας φάνηκε ο τίτλος του κειμένου; Επιτυχημένος; Σας βοήθησε να καταλάβετε το θέμα του άρθρου;
- 2 Ποιος άλλος τίτλος θα ταίριαζε στο κείμενο ;

- 3 Σύμφωνα με το άρθρο ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν τον Μπραν να φτιάξει αυτό το χωριό; Για ποιους άλλους λόγους θα μπορούσε κάποιος να φτιάξει παρόμοιο οικισμό;
- 4 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που κάνουν αυτόν τον οικισμό διαφορετικό από άλλους;

Το λεξιλόγιο με... μια πρώτη ματιά

A) 1. Στο κείμενο που διαβάσατε προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων. Ποια άλλη λέξη θα ταίριαζε στη θέση τους αποδίδοντας το ίδιο νόημα στη κάθε πρόταση;

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

A) 2. Στον πίνακα που ακολουθεί σας δίνονται φράσεις/λέξεις που εξηγούν τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων. Αντιστοιχίστε κάθε ζητούμενη λέξη με την κατάλληλη σημασία.

αυτός/-ή/-ό που δημιουργήθηκε χωρίς να βασίζεται σε ορισμένο πρότυπο	
δράση, απόπειρα	
αυτός/-ή/-ό που έχει ιδιαίτερη μορφή	
βρίσκεται, εντοπίζεται, έγκειται	
αυτός/-ή/-ό που εκτιμούν όλοι για το ήθος του, τη συμπεριφορά του	
τοποθέτηση ή επιστροφή κάποιου/-ας εκεί που ανήκε προηγουμένως	
δυνατότητα, μελλοντική εξέλιξη	

Μετά την άσκηση της αντιστοίχισης ρίξτε μια ματιά στις απαντήσεις που δώσατε στην πρώτη άσκηση. Πόσο επιτυχημένες κρίνετε τις απαντήσεις σας;

B) 1. Για να καταλάβουμε τη σημασία μιας λέξης μπορούμε να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις σημασίες των συνθετικών της. Αν αναλύσουμε για παράδειγμα στα συστατικά της τη λέξη τροφοδοτώ (< τροφή + δίνω) μπορούμε εύκολα να βρούμε και τη σημασία της. Προσπαθήστε να αναλύσετε με τον ίδιο τρόπο τις υπόλοιπες λέξεις.

τροφοδοτώ	<τροφή + δίνω = προσφέρω τροφή
ευυπόληπτος/-η/-ο	
ιδιότυπος/-η/-ο	
πρωτότυπος/-η/-ο	
εγχείρημα	
συνίσταται	
επανεντάσσομαι	
προοπτική	

B) 2. Συμπληρώστε τα κενά τοποθετώντας τη λέξη της παρένθεσης στο σωστό τύπο ή χρησιμοποιώντας κάποια ομόρριζή της.

- Πέντε επιχειρηματικές ιδέες βραβεύτηκαν για την εφευρετικότητα, την ποιότητα και την _____ τους. (πρωτότυπος)
- Σίγουρα μια _____ είναι μια δυσάρεστη κατάσταση αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητη για την υγεία του ασθενούς. (εγχείρημα)
- Το παρόν βιβλίο παρουσιάζει την _____ ότι η συγγραφέας δεν χρησιμοποιεί καθόλου σημεία στίξης. (ιδιότυπος)
- Ο ρόλος του δασκάλου _____ στη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων. (συνίσταμαι)
- Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έσπευσαν να προστατέψουν την _____ του εμπλεκόμενου σε οικονομικό σκάνδαλο πολιτικού. (ευυπόληπτος)
- Αβάσιμα αποδείχθηκαν τα _____ των υποστηρικτών για τη δημιουργία νέου εμπορικού κέντρου σε δασική έκταση. (εγχείρημα)

- Πολλές είναι οι οικογένειες που έχουν κάνει αίτηση για _____ σε κοινωνικά προγράμματα βοήθειας λόγω ανεργίας. (επανάταξη)

Γ). Προσπαθήστε να ομαδοποιήσετε τις λέξεις που βρίσκονται μέσα στα πλαίσια στους πίνακες που ακολουθούν με βάση τις κατηγορίες που σας δίνονται (Προσοχή! Δεν καλύπτονται πάντοτε όλες οι κατηγορίες)

ενσωμάτωση, **επανάταξη**, επαναφορά, επιδίωξη

Συνώνυμο	
Αντώνυμο	
Άσχετη	

απόπειρα, προσπάθεια, **εγχείρημα**, τόλμημα, επιχείρημα

Συνώνυμο	
Αντώνυμο	
Άσχετη	

πρωτότυπος, καινοτόμος, κοινός, μοντέρνος, πρωτότοκος

Συνώνυμο	
Αντώνυμο	
Άσχετη	

έντιμος, ευτράπελος, **ευπόληπτος**, ευσυνείδητος, ανυπόληπτος

Συνώνυμο	
Αντώνυμο	
Άσχετη	



Μολύβι και χαρτί

Δ) 1. Ξαναγράψτε τις προτάσεις με τις υπογραμμισμένες λέξεις του κειμένου χρησιμοποιώντας συνώνυμες λέξεις που μάθατε. Προσέξτε να ταιριάζει η συνώνυμη λέξη με το νόημα της πρότασης!

Δ) 2. «Θέλω αυτός ο οικισμός να μετατραπεί σε ένα μεταβατικό σημείο που θα τους επιτρέψει να ξαναβρούν το δρόμο τους προς την αξιοπρέπεια». : Αναπτύξτε την παραπάνω φράση σε μια παράγραφο χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις που συναντήσατε στις σημερινές δραστηριότητες. (120 λέξεις)



Άσκηση... για το σπίτι!

- Γράψτε μια περίληψη του κειμένου που διαβάσατε ή ένα δικό σας άρθρο σχετικά με το θέμα του κειμένου που θα δημοσιευτεί σε εφημερίδα προσπαθώντας να χρησιμοποιήσετε όσες περισσότερες από τις λέξεις που μάθατε σήμερα.
- ✓ Μπορείτε να παρακολουθήσετε στο σπίτι το παρακάτω βίντεο για παρόμοιες δράσεις στην Ελλάδα με αφορμή το κείμενο που διαβάσαμε σήμερα!

<https://www.youtube.com/watch?v=8mGmfffWazw>

