



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΚΟΥΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΝΘΗ

**Αξιολόγηση διδακτικού προτύπου για την εκμάθηση των Πολυλεκτικών
Συνθέτων της Νέας Ελληνικής από αλλόγλωσσους ομιλητές: Παρεμβατική
Διδασκαλία**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΚΟΥΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΝΘΗ Α.Μ.: 394

**Αξιολόγηση διδακτικού προτύπου για την εκμάθηση των Πολυλεκτικών
Συνθέτων της Νέας Ελληνικής από αλλόγλωσσους ομιλητές: Παρεμβατική
Διδασκαλία**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΜΠΕΛΛΑ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ ΖΩΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2020

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της εργασίας μου, κύριο Μιχάλη, για την συνεργασία, την καθοδήγηση και την στήριξή του σε όλη τη διάρκεια συλλογής δεδομένων και συγγραφής. Οι συμβουλές του υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, την κυρία Μπέλλα Σπυριδούλα και την κυρία Φουντοπούλου Μαρία, για την συμμετοχή τους και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Επιπλέον, οφείλω ένα ευχαριστώ σε όλο το διδακτικό προσωπικό του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *‘Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας’* καθώς όχι μόνο μας παρουσίασαν τις γλωσσολογικές τους γνώσεις αλλά μας έκαναν να αγαπήσουμε το κομμάτι της διδασκαλίας και μας μύησαν στα μονοπάτια της μέσα από τις δικές τους εμπειρίες σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές. Εδώ, να ευχαριστήσω και τις καθηγήτριες του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αντωνίου Μαρία, Γαλαζούλα Μαρία, Γιαννακού Βασιλική, Μαγγανά Αναστασία και Τσοτσορού Αλίκη για την προθυμία και συμμετοχή τους στην έρευνά μου και τις συμβουλές τους σε διδακτικό επίπεδο.

Τέλος, χρωστάω ένα ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους για την υπομονή, την ενθάρρυνση και την ψυχολογική υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια δημιουργίας αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ τους γονείς μου, Όλγα και Θανάση, για την στήριξη σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, τον αδελφικό μου φίλο, Παναγιώτη, για την εμπύχωση και τις φιλολογικές του παρατηρήσεις και τον Χρόνη για την έμπνευση που μου δίνει σε κάθε βήμα και έργο μου.

Εισαγωγή	4
Θεωρητικό μέρος	6
1.1. Προσδιορισμός Λεξιλογίου: λέξη - πολυλεκτικά σύνθετα	6
1.2. Κατάκτηση Λεξιλογίου	10
1.3. Θεωρητικά μοντέλα κατάκτησης και διδασκαλίας λεξιλογίου	13
1.3.1. Λεξικές καταχωρήσεις στη Γ2	13
1.3.2. Τυχαία (incidental) και συστηματική (explicit) εκμάθηση λεξιλογίου	16
1.3.3. Το μοντέλο της Gass και η κατάκτηση λεξιλογίου	17
1.3.4. Τα τέσσερα πλοκάμια της γλωσσικής διδασκαλίας του Nation	21
1.4. Επίπεδα Γλωσσομάθειας και Πρόγραμμα Σπουδών	24
1.5. Προηγούμενες έρευνες για τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα	28
Ερευνητικό μέρος	29
2.1. Η πρόταση της εργασίας	29
2.2. Σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων	30
2.3. Παρουσίαση διδακτικών σεναρίων	34
Μεθοδολογία	40
3.1. Διαδικασία της έρευνας	40
3.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	40
3.3. Το δείγμα της έρευνας	41
3.4. Περιορισμοί της έρευνας	42
Παρουσίαση αποτελεσμάτων	42
5. Συμπεράσματα	47
Βιβλιογραφία	48
Παράρτημα	56

Εισαγωγή

Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας αποτελεί ένα ιδιαίτερο αντικείμενο διδασκαλίας με πολλές προκλήσεις. Ιδιαίτερα, η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας¹, δηλαδή η εκμάθηση ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, ως διαδικασία χρειάζεται ευελιξία και δημιουργικότητα από τον διδάσκοντα αλλά και αλληλεπίδραση με τους μαθητές με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Όσον αφορά τα ελληνικά, είναι γνωστό ότι ομιλείται από μικρό κοινό φυσικών ομιλητών όμως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση ζήτησης για τη διδασκαλία τους ως ξένη/δεύτερη γλώσσα. Οι λόγοι που ωθούν στη διάδοση της Νέας Ελληνικής είναι κυρίως η μαζική μετανάστευση προς την χώρα μας, εφόσον λειτουργεί ως χώρα υποδοχής αλλόγλωσσων με αποτέλεσμα και την αύξηση των ομιλητών της Νέας Ελληνικής, οι πολιτικές ανακατατάξεις στην ανατολική Ευρώπη και η ανάγκη για συστηματικοποίηση της διδασκαλίας των ελληνικών στο εξωτερικό (Μήτσης, 1994,1998). Επομένως, ο τομέας της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας χρειάζεται να καλύψει τις ανάγκες του σύγχρονου πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος με τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής γλωσσικής πολιτικής (Μπαμπινιώτης, 2000).

Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) των μαθητών, δηλαδή οι μαθητές να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους γλωσσικούς τύπους ανάλογα με το περιεχόμενο, την επικοινωνιακή περίσταση, να χρησιμοποιούν κατάλληλα την εσωτερικευμένη γνώση του γλωσσικού συστήματος (γλωσσική ικανότητα). Μέρος της γλωσσικής ικανότητας είναι και η λεξιλογική ικανότητα (lexical competence) με τη βοήθεια της οποίας γίνεται η επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου (input) και η παραγωγή του γλωσσικού εξαγομένου (output) (Canale & Swain, 1980).

Στην παρούσα εργασία, βασικό θέμα είναι η διδασκαλία και εκμάθηση λεξιλογίου, ειδικότερα των πολυλεκτικών συνθέτων σύμφωνα με το μοντέλο διδασκαλίας λεξιλογίου της

¹ Σύμφωνα με Μπέλλα (2011:21), «δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτάται μετά τη μητρική... και μαθαίνεται σε περιβάλλον που χρησιμοποιείται ως πρώτη γλώσσα, ενώ η «ξένη γλώσσα κατακτάται από κάποιον στο περιβάλλον της μητρικής του». Αυτή η διάκριση είναι κυρίως γεωγραφική για αυτό στην εργασία μας δεύτερη και ξένη γλώσσα εναλλάσσονται με τη σημασία της γλώσσας που μαθαίνεται μετά τη Γ1.

Gass και το μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας Nation. Η κατάκτηση λεξιλογίου αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση για την γλωσσική ικανότητα και ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αναλυτικότερα, εξετάζεται η εφαρμοσιμότητα και αποτελεσματικότητα των δύο μοντέλων διδασκαλίας για τα πολυλεκτικά σύνθετα της νέας ελληνικής ως Γ2 σε περιβάλλον επίσημης, οργανωμένης και καθοδηγούμενης διδασκαλίας για αλλόγλωσσο ενήλικο μαθητικό κοινό επιπέδου B2 (επίπεδο επάρκειας). Αυτά τα δύο μοντέλα διδασκαλίας επιλέχθηκαν αφενός για την εκμάθηση των λέξεων-στόχων αφετέρου για την περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, την ανάπτυξη των παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων.

Έτσι, η εργασία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα εφαρμοσμένο μέρος. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται η θέση του λεξιλογίου στο χώρο της κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας και ορίζονται οι έννοιες της λέξης και των πολυλεκτικών συνθέτων, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Στην συνέχεια, αναφέρονται οι λόγοι για την επιλογή των πολυλεκτικών συνθέτων ως στόχων της διδασκαλίας. Ακόμη, αναλύονται τα στάδια των δύο μοντέλων διδασκαλίας Nation και Gass, σύμφωνα με τα οποία κατασκευάστηκαν τα διδακτικά σενάρια και ακολουθεί η παρουσίαση των επιπέδων γλωσσομάθειας, με εκτενέστερη αναφορά στο επίπεδο επάρκειας. Τέλος, γίνεται μνεία σε έρευνες που εστίασαν στη διδασκαλία πολυλεκτικών συνθέτων σε περιβάλλοντα εκμάθησης ξένης γλώσσας. Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η πρόταση αυτής της εργασίας και τα στάδια των διδακτικών σεναρίων σύμφωνα με τα πρότυπα των Nation και Gass και αναφέρεται η μεθοδολογία (ατομικές συνεντεύξεις με το διδάσκουσες του διδασκαλείου της νέας ελληνικής ως ξένης, ΕΚΠΑ) που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας τους σε περιβάλλον τάξης. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις διδάσκουσες Αντωνίου Μαρία, Γαλαζούλα Μαρία, Γιαννακού Βασιλική, Μαγγανά Αναστασία, Τσοτσορού Αλίκη, οι οποίες συμμετείχαν με ενθουσιασμό στην έρευνα και μου έδωσαν σημαντικές συμβουλές σχετικές με τα διδακτικά μου ενδιαφέροντα.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Προσδιορισμός Λεξιλογίου: λέξη - πολυλεκτικά σύνθετα

Ξεκινώντας από το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας, την εκμάθηση λεξιλογίου της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας σε περιβάλλον γλωσσικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο του όρου λέξη.

Αρχικά, να επισημάνουμε ότι για την έννοια της λέξης² έχουν γραφτεί πολλοί ορισμοί καθώς ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει ένας πλήρης ορισμός που να καλύπτει το περιεχόμενο της για όλα τα χαρακτηριστικά της σε όλες τις γλώσσες. Η γλωσσική ανάλυση στάθηκε πάντα στη λέξη ως βασική μονάδα του λόγου, ήδη από τον Αριστοτέλη. Η λέξη ήταν η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα και νοείται ως συνδυασμός της ορισμένης σημασίας με ορισμένη μορφή (φθογγική δήλωση). Ο Saussure (1916³) εισάγει τον όρο γλωσσικό σημείο, δηλαδή τον συνδυασμό σημασίας και μορφής, την εννοιολογική αναπαράσταση της ακουστικής μορφής επομένως, το γλωσσικό σημείο λειτουργεί ως εσωτερική γνώση για τη σημασία και τη μορφή. Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει ότι η λέξη αποτελείται από το σταθερό τμήμα της, το φορέα της λεξικής της σημασίας, και το μεταβαλλόμενο μέρος λόγω της μορφολογικής διαδικασίας της κλίσης, τη γραμματική της σημασία. Επειδή το σταθερό μέρος δίνει το περιεχόμενο της λέξης θεωρείται ότι η λεξική σημασία υπερέχει της γραμματικής. Εφόσον, η λέξη αποτελείται από δύο ή και περισσότερα συστατικά δεν μπορεί να είναι η ελάχιστη μονάδα λόγου για αυτό η γλωσσολογική ανάλυση ορίζει το μόρφημα ως την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα. Παρόλα αυτά, η λέξη ως λειτουργικό προϊόν της γλωσσικής διαδικασίας της ονομασίας (denomination) συνδέεται με την βασική λειτουργία της γλώσσας, την επικοινωνία.

Όσον αφορά τη γνώση μιας λέξης, όπως βλέπουμε στον Singleton (1999), ο ομιλητής πρέπει να ξέρει την προφορά της, δηλαδή το φωνολογικό της τύπο, να γνωρίζει τη γραφή της, τον

² Ο Κριαράς στο Λεξικό του (1995) ορίζει τη λέξη ως τη μικρότερη μονάδα λόγου που μαζί με άλλες σχηματίζει ενότητες με βάση ορισμένους κανόνες και χρησιμεύει στην έκφραση και στην επικοινωνία. Ο Μπαμπινιώτης σε αντίστοιχο έργο (1998) θεωρεί τη λέξη ως μια διαδοχή φθόγγων που αναγνωρίζεται από τον ομιλητή της γλώσσας ως δήλωση συγκεκριμένης σημασίας. Είναι η μικρότερη αυτοτελής γλωσσική πληροφορία που στο γραπτό λόγο χαρακτηρίζεται από κενά διαστήματα. Ειδικότερα, η φωνολογική λέξη είναι οι φθόγγοι που την αποτελούν, η σημασιολογική λέξη είναι η πληροφορία που δίνει στον ομιλητή κατά την χρήση της και η ορθογραφική λέξη είναι η γραφική της αναπαράσταση, η συμβατικά αποδεκτή ορθή γραφή της.

³ Έμμεση παραπομπή από *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*.

ορθογραφικό της τύπο, να γνωρίζει τη σημασία και πώς να την χρησιμοποιήσει ανάλογα με το περιεχόμενο, να ξέρει τα διάφορα μορφολογικά της χαρακτηριστικά (τους γραμματικούς της τύπους) αλλά και τις λειτουργίες της λέξης μέσα σε φράσεις και προτάσεις (την συντακτική της συμπεριφορά).

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2012), η λέξη φέρει μόνο έναν τόνο (φωνολογικό κριτήριο)⁴, έχει ολοκληρωμένη σημασία (σημασιολογικό κριτήριο) και αποτελεί αυτοτελής ενότητα, με εσωτερική δομή που δεν επηρεάζεται από την συντακτική της θέση (συντακτικό κριτήριο) και συνηθίζεται στον γραπτό λόγο να μεσολαβούν παύσεις μεταξύ των λέξεων. Επομένως, οι λέξεις χαρακτηρίζονται ως αναφορικές νησίδες (*anaphoric islands*), με την έννοια ότι κάποιο από τα μέρη της λέξης δεν μπορεί να αποτελέσει ανεξάρτητο σημείο αναφοράς στο λόγο. Η έννοια αυτή συνδέεται και με την αρχή της λεξικής ατομικότητας (*lexical atomicity principle*, Di Sciullo & Williams, 1987), όπου οι λέξεις είναι ανεξάρτητες ενότητες και δεν επηρεάζονται από τις συντακτικές λειτουργίες.

Ως προς την αναγνώριση των λέξεων, γνωρίζουμε ότι μια λέξη αποτελείται από φωνήματα και μεταξύ των λέξεων υπάρχουν παύσεις. Στη Νέα Ελληνική, αναγνωρίζουμε τις διαδικασίες κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης για το σχηματισμό νέων λέξεων, αν και υπάρχουν και σύνολα λέξεων-φράσεις τα οποία ταυτίζονται σημασιολογικά με τις λέξεις (ζώνη ασφαλείας: *χαλαρό πολυλεκτικό σύνολο*, Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1986). Φυσικά, λέξεις δεν είναι μόνο όσες βρίσκονται στο λεξικό μιας γλώσσας, αλλά και αυτές που δημιουργούνται καθημερινά (νεολογισμοί). Επειδή, όμως, με τη διαδικασία της κλίσης, που αναφέρθηκε παραπάνω, δεν είναι σαφές αν οι διαφορετικές μορφές που παίρνει ένα ρήμα (παίζω, παίζεις...) ή ένα ουσιαστικό (άνθρωπος, άνθρωποι...) είναι και διαφορετικές λέξεις καθώς ο πυρήνας της σημασίας παραμένει ίδιος δημιουργήθηκε ο όρος *λέξημα*⁵ (*lexeme*), που αντιπροσωπεύει όλους τους διαφορετικούς γραμματικούς τύπους μιας λέξης, ανάλογα με το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και εκφράζει τη βασική της σημασία (Matthews, 1974). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Ξυδόπουλος (2007: 60) για να ορίσει το

⁴ Αναφερόμαστε στον κύριο τόνο της λέξης (*primary stress*), διότι κατά τη ροή του λόγου στις πολυσύλλαβες λέξεις παρατηρείται και ένας δευτερεύων τόνος (*secondary stress*, Nespor, 1999).

⁵ Ο Κριαράς (1995) καταχωρεί το λέξημα ως λεκτικό μόρφωμα που συγκροτεί τη λέξη σε αντίθεση με το γραμματικό. Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει το λέξημα ως τη βασική μονάδα για τη σημασιολογική ανάλυση μια γλώσσας.

αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της λεξικολογίας θεωρεί το λέξημα⁶ ως « την αφηρημένη μορφή μιας λέξης ως μονάδα λεξικής σημασίας ή γραμματικής λειτουργίας που περιέχεται στο λεξικό μιας λέξης».

Στο λεξιλόγιο κάθε γλώσσας μπορούμε να διακρίνουμε τις λέξεις σε γραμματικά (κενά) και λεξικά (πλήρη) στοιχεία. Όπως μας παρουσιάζει ο Γούτσος (2012) τα χαρακτηριστικά τους: οι γραμματικοί τύποι είναι μια κλειστή κατηγορία (δεν μπορούν να δημιουργηθούν και ενταχθούν σε αυτήν νέες λέξεις) με λίγα μέλη. Δείχνουν την συντακτική σχέση των λεξικών στοιχείων, έχουν νόημα εσωτερικό στη γλώσσα, είναι μικροί, φωνολογικοί τύποι και πιο συχνοί και προβλέψιμοι σε σχέση με τους λεξικούς τύπους. Ουσιαστικά τα γραμματικά στοιχεία είναι κενοί σημασιολογικοί τύποι που μας δίνουν γραμματικές πληροφορίες. Από την άλλη πλευρά, τα λεξικά στοιχεία αναφέρονται εκτός γλώσσας και έχουν αυτοτελές περιεχόμενο. Είναι κανονικοί τύποι και αποτελούν μια ανοιχτή κατηγορία (μπορούν να δημιουργηθούν και ενταχθούν νέες λέξεις σε αυτήν) με πολλά μέλη.

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι τα πολυλεκτικά σύνθετα (collocations), που πολλοί γλωσσολόγοι έχουν ασχοληθεί με αυτά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Αρχίζοντας, ο Sinclair (1991) ορίζει ως βασικά χαρακτηριστικά των πολυλεκτικών συνόλων την ενδιάμεση έκταση (δύο ή περισσότερες λέξεις μαζί με παύσεις μεταξύ τους), την εσωτερική λεξική ποικιλία (τα συστατικά έχουν διαφορετική σημασία από την τελική σημασία του συνόλου), η εσωτερική συντακτική ποικιλία και η μη δυνατότητα εναλλαγής της σειράς των συστατικών, η στενή σύνδεση μεταξύ τους ώστε να αποδίδουν μία έννοια, η τάση τους να υπάρχουν μαζί στο περικείμενο, σε ένα σημασιακό περιβάλλον. Για την ελληνική γλώσσα, η Ράλλη (1992) αρχίζει την έρευνά της με τα χαλαρά πολυλεκτικά σύνθετα, συγκεκριμένες ονοματικές φράσεις με ιδιάζοντα σημασιακά και συντακτικά χαρακτηριστικά (παρομοιάζοντάς τες με τα σύνθετα). Η σημασία τους είναι διαφορετική από το άθροισμα των επιμέρους συστατικών και με δομική συνοχή που δεν διαταράσσεται από την εισαγωγή άλλων στοιχείων. Στο ίδιο μοτίβο συνεχίζει το έργο της (2005), εντάσσοντας

⁶ Στο ίδιο έργο, ο Ξυδόπουλος ορίζει και κατηγορίες για το λέξημα: τα πολύσημα λεξήματα (polysemous lexemes: διαθέτουν περισσότερες από μία σημασίες), τα ομώνυμα λεξήματα (homonymous lexemes: κοινοί φωνητικοί και ορθογραφικοί τύποι χωρίς κοινή σημασία), το πολυλεκτικό λέξημα (multi-word lexeme: δύο ανεξάρτητα συστατικά που δημιουργούν μαζί μία σημασία).

στα πολυλεκτικά σύνθετα και άλλες κατηγορίες πέρα από τις ονοματικές φράσεις όπως τις ρηματικές και προθετικές φράσεις.

Στη συνέχεια, τα πολυλεκτικά σύνολα ορίζονται ως λεξικοί συνδυασμοί με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: *στερεοτυπικότητα (idiomaticity)*, η σημασία τους δεν προκύπτει από την σύνθεση των μερών, η *περιορισμένη δυνατότητα λεξικής εναλλαγής (restricted substitutability)*, τα επιμέρους τμήματα δεν μπορούν να αντικατασταθούν με άλλες λέξεις ισοδύναμες σημασιακά, οι *συντακτικοί περιορισμοί (restrictions in syntactic generativity)*, παγιωμένοι συντακτικά λεξικοί σύνδεσμοι και η *επανεμφάνιση (recurrence)*, μεγάλη συχνότητα κοινής εμφάνισης σύμφωνα με τα σώματα κειμένων.

Τέλος, αναφέρουμε τη Ράλλη (2007), η οποία ορίζει αυτά τα σύνολα ως συμφράσεις με δομική συνοχή που δεν διασπάται με την εισαγωγή άλλων στοιχείων και η σειρά των όρων τους δεν μεταβάλλεται (*αυτή είναι η ζώνη, όπως φαίνεται, της ασφαλείας). Σε αυτό σημείο μπορούμε να αναφέρουμε την αρχή της λεξικής ακεραιότητας (lexical integrity, Anderson 1992) σύμφωνα με την οποία η σύνταξη δεν μπορεί να αλλάξει τη σειρά κάποιου από τα συστατικά της δομής ή να εισάγει άλλο στοιχείο. Αναλυτικότερα, η Ράλλη θεωρεί ότι τα πολυλεκτικά σύνθετα είναι μια ειδική κατηγορία σύνθεσης όμως διαφέρουν από τις σύνθετες λέξεις. Σε αντίθεση με τα κλασικά σύνθετα, έχουν εσωτερική κλίση, φέρουν περισσότερους από έναν τόνο και το προσδιοριζόμενο στοιχείο προηγείται του προσδιοριστικού (γυαλιά ηλίου). Παρουσιάζουν σημασιολογική αδιαφάνεια καθώς η σημασία τους δεν προκύπτει από τη σημασία των συστατικών τους παράλληλα όμως είναι παραγωγικά εφόσον δημιουργούνται νέοι όροι (ή μετάφραση όρων κυρίως από την αγγλική και γαλλική γλώσσα, Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1994). Τα μέρη των πολυλεκτικών συνθέτων δεν έχουν συντακτική αυτονομία (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 1996) αφού δεν μπορούν να υπάρξουν με κάποιο προσδιοριστικό στοιχείο (*ζώνη ιδιαίτερης ασφαλείας). Τέλος, το ένα από τα δύο μέρη δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο συναναφοράς (co-reference: *Αναφέρει τα πρακτορεία ειδήσεων_i [τις οποίες]_i άκουσε πριν λίγο.). Τέλος, ορίζουμε τις ακόλουθες κατηγορίες πολυλεκτικών συνθέτων σύμφωνα με τις οποίες συντάχθηκαν τα υπό εξέταση διδακτικά σενάρια: **1.Όνομα + Όνομα, 2. Όνομα + Όνομα (σε γενική πτώση), 3.Επίθετο + Όνομα, 4.Ρήμα + Όνομα, 5.Πρόθεση + συμπλήρωμα.**

Τα πολυλεκτικά σύνθετα ορίζονται ως δέσμες λέξεων, μορφικές ενότητες με συγκεκριμένη σημασία και συγκεκριμένη σειρά. Σύμφωνα με την Θώμου (2004), αυτές οι λεξικές περιφράσεις παρουσιάζουν ενιαία σημασία σε όλη τη λεξική μονάδα ενώ η χρήση τους είναι καθιερωμένη και τυποποιημένη (βγάζω εισιτήριο, μια και καλή). Ως προς τα χαρακτηριστικά τους, υπάρχει υψηλός βαθμός σημασιολογικής δέσμευσης, δηλαδή εξάρτηση και διαφοροποίηση από τη σημασία των συστατικών τους. Ακόμη, υπάρχει πραγματολογική δέσμευση (pragmatic function), δηλαδή χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις ή έχουν συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία (Αντε και του χρόνου, άσε καλύτερα). Ο βαθμός στερεοτυπίας (fixedness) τους καθιστά αδύνατη την εναλλαγή κάποιου όρου με άλλη λέξη και υπάρχει συγκεκριμένη σειρά μεταξύ τους (συντακτική παγίωση).

Έννοιες συνδεδεμένες άρρηκτα με τα πολυλεκτικά σύνθετα είναι η *σύμφραση (collocation)*, ομάδα λέξεων που συμβαίνει σε επαναλαμβανόμενο γλωσσικό περιβάλλον και η *τάση των λέξεων να συνυπάρχουν* σε ορισμένο λεξικό περιβάλλον (*collocability*).

1.2. Κατάκτηση Λεξιλογίου

Η γλωσσική διδασκαλία τόσο για τη μητρική όσο και για τη δεύτερη γλώσσα δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη διαδικασία καθώς προϋποθέτει τη γνώση επιμέρους επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης, γραμματική, λεξιλόγιο, πραγματολογική ικανότητα και προφορά. Παρόλα αυτά, για χρόνια η διδασκαλία της ξένης γλώσσας περιοριζόταν στην παρουσίαση και εκμάθηση της γραμματικής ενώ το λεξιλόγιο ήταν στο περιθώριο (Hinkel & Fotos, 2002). Θεωρήθηκε ότι το λεξιλόγιο μπορούσε να κατακτηθεί με φυσικό τρόπο, τυχαία παράλληλα με τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων (Nation, 1990). Ωστόσο, σήμερα το λεξιλόγιο από παραμελημένη πλευρά της γλωσσικής εκμάθησης έχει μετατραπεί σε προσφερόμενο πεδίο έρευνας διότι έχει αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στην λεξιλογική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών (Meara, 1996). Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι όροι *κατάκτηση* και *εκμάθηση* εισάγονται στο χώρο της διδασκαλίας της Γ2 από τον Krashen (1977). Η κατάκτηση αφορά τη φυσική και υποσυνείδητη διαδικασία μάθησης μιας ξένης γλώσσας σε επικοινωνιακές συνθήκες και δραστηριότητες με την προσοχή των μαθητών να στρέφεται στο μήνυμα και τη σημασία ενώ η εκμάθηση είναι η

συνειδητή και συστηματική μελέτης μιας Γ2, με εστίαση της προσοχής στους τύπους (Μπέλλα 2007: 24).

Ξεκινώντας τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μια Γ2, να σημειώσουμε ότι όταν λέμε ότι ένας μαθητής ξέρει μια λέξη στη γλώσσα- στόχο, αναφερόμαστε στη λεξική του γνώση (Meare 1978: 210). Επειδή οι λέξεις δεν είναι μεμονωμένες γλωσσικές μονάδες αλλά φορείς ποικίλων χαρακτηριστικών (μορφολογικά, σημασιολογικά, πραγματολογικά) και φτιάχνουν πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων μεταξύ τους η λεξική γνώση αφορά στην «ικανότητα του μαθητή να αντιδρά σε μία λέξη με τρόπους που χαρακτηρίζονται ενδεδωγμένοι από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα». Πρέπει να γνωρίζουμε ότι ο αριθμός των λέξεων που καλούνται να μάθουν οι μαθητές δεν χρειάζεται να είναι αντίστοιχος με αυτόν που γνωρίζουν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας. Το πιο σύνηθες κριτήριο για την επιλογή και διδασκαλία λέξεων της γλώσσας- στόχου είναι η συχνότητα εμφάνισής της όμως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες. Πιο αναλυτικά, για να κριθεί μια λέξη κατάλληλη για διδασκαλία (Γούτσος, 2006) πρέπει να πληροί τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *διαθεσιμότητα (availability)*, οι λέξεις να είναι εύκολα διαθέσιμες στους φυσικούς ομιλητές άρα, εμφανίζονται συχνά στα γλωσσικά περιβάλλοντα, *δυνατότητα εκμάθησης (learnability)*, οι λέξεις να μαθαίνονται εύκολα να έχουν χαμηλό μαθησιακό φορτίο⁷, *χρονική συγκυρία (opportunistism)* να είναι λέξεις που συνδέονται με το άμεσο πολιτισμικό και επικοινωνιακό περιβάλλον και τέλος, ανάλογα με τα *πεδία ενδιαφέροντος (centers of interest)* των μαθητών.

Ειδικά για την Νέα Ελληνική ως Γ2, προτείνεται ο διαχωρισμός του λεξιλογίου σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τη γλώσσα σε βασικό λεξιλόγιο, λεξιλόγιο επάρκειας, ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (επιστημονικό και λεξιλόγιο ορολογίας), απαιτητικό λεξιλόγιο. Επομένως, ο μαθητής ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται κρίνεται απαραίτητο να μάθει το αντίστοιχο βασικό λεξιλόγιο. Αυτό ενισχύεται από την οργάνωση και σχεδίαση των διδακτικών εγχειριδίων της Νέας Ελληνικής ως ξένης των τελευταίων ετών εφόσον το λεξιλόγιο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας.

⁷ Μαθησιακό φορτίο (learning burden): το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθηση μιας λέξης (Nation, 2001: 23).

Πιο αναλυτικά, η διδασκαλία γίνεται με τη μέθοδο της χρήσης γλωσσικών σωμάτων κειμένων ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο (teaching about), δείχνει στους μαθητές τους τρόπους για να αξιοποιούν τα ερεθίσματα από τη γλωσσική διδασκαλία ώστε να καλύπτουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες (teaching to exploit) και η επίτευξη περισσότερων μαθησιακών στόχων στα γλωσσικά μαθήματα μέσα από τη διδασκαλία τους από σώματα κειμένων σε σχέση με τη διδασκαλία τους σε μη αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο (exploiting to teach).

Όσον αφορά τη διάκριση της παραγωγικής και προσληπτικής γνώσης σε σχέση με τον τομέα του λεξιλογίου ακολουθεί τη διάκριση των γλωσσικών δεξιοτήτων⁸ που αναπτύσσει ο μαθητής κατά την κατάκτηση της Γ2, δηλαδή τη διαδικασία πραγμάτωσης (πρόσληψη-παραγωγή) και το μέσο εκφοράς (προφορικό- γραπτό). Η προσληπτική γνώση αναφέρεται στην πρόσληψη γλωσσικού εισαγόμενου από το γλωσσικό περιβάλλον μέσω ακουστικών και αναγνωστικών δραστηριοτήτων ενώ η παραγωγική γνώση αναφέρεται στην παραγωγή γλωσσικών τύπων με τις παραγωγικές δεξιότητες της γραφής και ομιλίας με σκοπό τη μεταβίβαση μηνυμάτων προς τρίτους στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Άρα, το *προσληπτικό λεξιλόγιο (receptive vocabulary)* είναι οι λέξεις που ο μαθητής γνωρίζει τη μορφή και τη σημασία τους όταν τις ακούει ή τις διαβάζει και το *παραγωγικό λεξιλόγιο (productive vocabulary)*⁹ αντιστοιχεί στις λέξεις που ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά και δημιουργικά στον προφορικό και γραπτό λόγο. Αν και στη βιβλιογραφία, οι δύο παραπάνω όροι φαίνονται αντιθετικοί αξίζει να σημειωθεί πως μιλάμε για ένα συνεχές που στο ένα άκρο του βρίσκεται η πρόσληψη λεξιλογίου και στο άλλο άκρο η παραγωγή. Άλλωστε, η γνώση μιας λέξης δεν μπορεί να σημαίνει ή όλα ή τίποτα καθώς κάποιες πλευρές της μπορεί να είναι γνωστές στο μαθητή αλλά να μην είναι έτοιμος να τις χρησιμοποιήσει στην παραγωγή του. Στην σχετική βιβλιογραφία, συναντάμε και τους όρους *ενεργητικό* και *παθητικό* λεξιλόγιο (Corson, 1995), σε αντιστοιχία με το *παραγωγικό* και *προσληπτικό*. Εδώ, το *παθητικό* λεξιλόγιο εμπεριέχει το ενεργό λεξιλόγιο μαζί με άλλους τρεις τύπους λεξιλογίου, λέξεις εν μέρει γνωστές, λέξεις με

⁸ Γλωσσικές δεξιότητες: κατανόηση προφορικού λόγου (ακρόαση: ΚΠΛ), κατανόηση γραπτού λόγου (ανάγνωση: ΚΓΛ), παραγωγή προφορικού λόγου (ομιλία: ΠΠΛ), παραγωγή γραπτού λόγου (γραφή: ΠΓΛ).

⁹ Σύμφωνα με έρευνες, το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι κατά πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το παραγωγικό επειδή η διαδικασία της πρόσληψης προηγείται της παραγωγής. Αυτό συμβαίνει και στη μητρική γλώσσα αφού τα παιδιά καταλαβαίνουν περισσότερους γλωσσικούς τύπους από όσους μπορούν να παράγουν (Melka 1997: 92-93).

χαμηλή συχνότητα που δεν είναι διαθέσιμες ακόμη προς γλωσσική χρήση και λέξεις που αποφεύγονται στη χρήση.

Σε αυτήν την εργασία, η διδασκαλία του λεξιλογίου επικεντρώνεται στα πολυλεκτικά σύνθετα. Οι λέξεις- στόχοι επιλέχθηκαν καθώς έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει υψηλή συχνότητά τους στον λόγο των φυσικών ομιλητών επομένως, οι μαθητές έρχονται πολύ συχνά αντιμέτωποι με την αποκωδικοποίησή τους. Η εκμάθησή τους θα δώσει στους μαθητές ταχύτητα λόγου και ευχέρεια στη χρήση της Γ2 (Nation,2001). Ο Lewis (2000: 177) μιλά για την συνείδηση σύμφρασης (collocational awareness), την γνώση και αποθήκευση των πολυλεκτικών συνόλων ως συμφράσεις, και όχι ως τυχαίων δημιουργικών συνδυασμών, που οδηγεί στην ικανότητα χρήσης των συνόλων αυτών (collocational competence). Αν λάβουμε υπόψη τον Corder (1967), οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας είναι ανασφαλείς ως προς την χρήση των πολυλεκτικών συνθέτων, φοβούνται να τα χρησιμοποιήσουν, θεωρούν ότι θα κάνουν λάθη στα γραμματικά ή λεξικά τους στοιχεία, στις συντακτικές και σημασιολογικές τους σχέσεις. Έτσι, ο Hedge (2000) αναφέρει ότι ο κατάλληλος τρόπος κατάκτησης του λεξιλογίου από τους αλλόγλωσσους μαθητές είναι μέσω απομνημόνευσης εκφράσεων (chunks, λεξική προσέγγιση). Αρα, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική τους ένταξη στη διδασκαλία του λεξιλογίου για την ανάπτυξη συνείδησης και κατ'έπείταση ορθής χρήσης στη διαγλώσσα¹⁰ τους.

1.3. Θεωρητικά μοντέλα κατάκτησης και διδασκαλίας λεξιλογίου

1.3.1. Λεξικές καταχωρήσεις στη Γ2

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για το πώς κατακτάται και αποθηκεύεται το λεξιλόγιο. Αυτή η διαδικασία αντηχεί και στη γλωσσική διδασκαλία και έχουμε διάκριση εμπρόθετης και τυχαίας διδασκαλίας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα στάδια που περνάει κάθε λεξιλογικό στοιχείο μέχρι να αποθηκευτεί στη γλώσσα- στόχο παρόμοια με τα στάδια της λεξικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Levelt (1989), κάθε λεξικό στοιχείο στο νοητικό λεξικό (mental lexicon: εσωτερικευμένος κατάλογος λέξεων που αναπαριστά τη γνώση του ομιλητή για τις λέξεις

¹⁰ Διαγλώσσα: το γλωσσικό σύστημα που κατέχει ο μαθητής στη Γ2.

στη γλώσσα- στόχο) έχουν τη διττή μορφή: λήμμα (lemma) και λέξημα (lexeme). Και οι δύο τύποι αποτελούν τη νοητική αναπαράσταση (mental representation) κάθε λεξικού στοιχείου όπως την γνωρίζουμε και από τα επίπεδα λεξικής γνώσης. Το λήμμα αφορά τη σημασιολογική και συντακτική πληροφορία των λέξεων, το σημασιολογικό περιεχόμενο και τη γραμματικοσυντακτική κατηγορία στην οποία ανήκουν (ρήμα, ουσιαστικό...). Το λέξημα αφορά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων, το κλιτικό της παράδειγμα και την παραγωγική της μορφολογία, την ακουστική και οπτική τους εικόνα, την ορθογραφία και την προφορά τους.

Όσον αφορά τη μητρική γλώσσα (Γ1) του ομιλητή αυτές οι τέσσερις διαφορετικές πτυχές της πληροφορίας είναι στενά συνδεδεμένοι σε μία λεξική καταχώριση με αποτέλεσμα ο ομιλητής κάθε φορά που ανασύρει τη λέξη από το νοητικό του λεξικό να έχει διαθέσιμες όλες τις πληροφορίες και σε επίπεδο πρόσληψης και σε επίπεδο παραγωγής. Αυτή η διαδικασία είναι τελείως διαφορετική στη Γ2 καθώς η ανάπτυξη του λεξιλογίου έχει δύο βασικούς περιορισμούς. Αρχικά, το γλωσσικό εισαγόμενο (ΓΕΙΣ) στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής είναι αποσπασματικό και σε ποιότητα και σε ποσότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμη και σε περιπτώσεις πλήρους έκθεσης στο φυσικό περιβάλλον της Γ2 δεν είναι αρκετό ώστε ο μαθητής να συλλέξει και κατανοήσει όλες τις σημασιολογικές και μορφολογικές πληροφορίες της λέξης. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά το ρόλο της μητρικής γλώσσας κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2: τα παιδιά όταν μαθαίνουν τη Γ1 δεν έχουν εμπειρία μεταφοράς/ παρεμβολής (transfer/ interference) από κάποιο άλλο ήδη κατακτημένο γλωσσικό σύστημα επομένως, η μητρική γλώσσα εξασκεί τα παιδιά να εστιάζουν την προσοχή τους σε διαφορετικά συμβάντα όταν μιλάνε για αυτά. Όλη αυτή η εξάσκηση ολοκληρώνεται κατά την παιδική ηλικία και είναι ανθεκτική ώστε να μην αναδομείται κατά τη γλωσσική κατάκτηση ενός ενήλικου (Perdue 1993:245). Όταν ο ενήλικος ξεκινά την εκμάθηση μιας Γ2 έχει ήδη ένα έτοιμο σημασιολογικό σύστημα από τη μητρική του γλώσσα και είτε μπλοκάρει την κατάκτηση λέξεων στη Γ2 είτε ενεργοποιεί τις έτοιμες νοητικές αναπαραστάσεις (μετάφραση).

Με βάση το σύστημα του Levelt, ο Jiang (2000) μιλά για την αναπαράσταση της λεξικής γνώσης και τα στάδια στην πορεία εκμάθησης ενός καινούργιου λεξιλογικού στοιχείου στη Γ2: πρώτα πρώτα στο στάδιο της μορφής (formal), ο μαθητής στρέφει την προσοχή του στα

μορφολογικά χαρακτηριστικά της λέξης, την προφορά και την ορθογραφία της άρα, την ακουστική και οπτική της εικόνα. Σε αυτό το στάδιο, η σημασία και τα συντακτικά χαρακτηριστικά είναι στοιχεία που δεν καταχωρούνται στο νοητικό λεξικό. Στην προσληπτική χρήση της γλώσσας, η αναγνώριση της λέξης ενεργοποιεί την αντίστοιχη λέξη στη μητρική γλώσσα μέσω της μετάφρασης και στην παραγωγική χρήση η εννοιολογική επεξεργασία του μηνύματος ενεργοποιεί την σημασία της αντίστοιχης λέξης στη Γ1. Αυτή η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναζητούν λέξεις και τύπους από τη μητρική τους γλώσσα χτίζοντας το λόγο τους με αντιστοιχία ένα προς ένα μητρικής και ξένης γλώσσας οδηγεί σε πολλά λάθη. Άρα, στο πρώτο στάδιο ο μορφολογικός και ορθογραφικός τύπος του λεξήματος συνδέονται άμεσα με το μεταφραστικό ζεύγος της Γ1 (υπόθεση λεξικού συσχετισμού- *lexical association hypothesis*, deGroot 2002: 37: η χρήση λέξεων στη γλώσσα- στόχο προϋποθέτει τη γνώση των λέξεων στη Γ1).

Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο της διαμεσολάβησης μέσω του λήμματος της Γ1 (*L1 lemma mediation*), η συνεχής επαφή με τη Γ2 οδηγεί σε ισχυρότερες συνδέσεις μεταξύ των λέξεων της Γ1 και Γ2. Αρχίζουν τότε να κατακτώνται πληροφορίες για τη λέξη για το σημασιολογικό και συντακτικό της περιεχόμενο, εξαιτίας της μεσολάβησης των γνώσεων της Γ1 και παρατηρούνται λάθη ‘*σκέφτομαι για σένα’ (άγγλος ομιλητής που μαθαίνει ελληνικά ως Γ2 εξαιτίας της αντιστοιχίας με το *think of*). Τέλος, στο τρίτο στάδιο της ενσωμάτωσης στη Γ2 (*L2 integration*) τα σημασιολογικά, συντακτικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της λέξης στη γλώσσα- στόχο εκμαιεύονται μέσα από την πρόσληψη και χρήση της στη Γ2 έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η πλήρης ενσωμάτωσής στο λεξικό του ομιλητή. Επομένως, το λεξιλογικό στοιχείο μοιάζει και στη Γ1 και στη Γ2 σε επίπεδο νοητικής λεξικής αναπαράστασης και γνωστικής επεξεργασίας. Όλα τα παραπάνω στάδια περιγράφουν τη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται για κάθε λέξη.

Σε αυτήν τη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μνήμη, η οποία χωρίζεται σε δύο τύπους: την βραχυπρόθεσμη (*short-term*) και τη μακροπρόθεσμη (*long-term*). Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι ο χώρος αποθήκευσης της πληροφορίας την στιγμή που η μαθησιακή διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη και η μακροπρόθεσμη συγκρατεί την πληροφορία ώστε να ενεργοποιηθεί προς χρήση στο μέλλον. Επομένως, στόχος του λεξιλογίου είναι η μεταφορά της λεξικής πληροφορίας από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στη

μακροπρόθεσμη, η οποία χαρακτηρίζεται από διαρκή και απεριόριστη χωρητικότητα (Schmitt, 2000).

1.3.2. Τυχαία (incidental) και συστηματική (explicit) εκμάθηση λεξιλογίου

Στη βιβλιογραφία συχνά συναντάμε τη διάκριση της εκμάθησης λεξιλογίου σε *τυχαία/ευκαιριακή (incidental)* και σε *σκόπιμη/συστηματική (explicit)*. Είναι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο κατάκτησης λεξιλογίου από τον αλλόγλωσσο μαθητή αλλά από την πλευρά του διδάσκοντα χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά.

Αρχικά, ας ορίσουμε ότι η συστηματική εκμάθηση αφορά την εστίαση της προσοχής του μαθητή στην καινούργια γλωσσική πληροφορία με κατάλληλες συνθήκες για την κατάκτησής της ενώ η τυχαία πραγματοποιείται όταν ο ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς και εντοπίζει το νέο λεξικό στοιχείο, ταυτόχρονα. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, ο μαθητής μπορεί να μαθαίνει λέξεις τυχαία μέσα από συνομιλιακές καταστάσεις στις οποίες εκτίθεται από τα πρώτα στάδια της γλωσσικής του εκμάθησης. Όμως όσο αυξάνονται οι επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή τόσο σε προσληπτικό και παραγωγικό επίπεδο όσο και σε προφορική και γραπτή μορφή είναι κατανοητό ότι δεν αρκεί μόνο η ευκαιριακή εκμάθηση. Σε αυτό το στάδιο κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή της σκόπιμης διδασκαλίας σε συνθήκες καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης. Σύμφωνα με έρευνες για την αγγλική γλώσσα (Nation & Waring, 1997) το προαπαιτούμενο βασικό λεξιλόγιο (threshold) που πρέπει να κατακτήσει ένας μαθητής Γ2 ώστε να μπορέσει να διαβάσει αυθεντικά κείμενα στη γλώσσα- στόχο είναι περίπου τρεις με πέντε χιλιάδες οικογένειες λέξεων. Για να κατακτηθούν όλες αυτές οι λέξεις μόνο με την τυχαία εκμάθηση είναι χρονοβόρο και απαιτείται η συστηματική διδασκαλία (παράμετρος της χρονικής προτεραιότητας). Επιπλέον, μια πληροφορία έχει περισσότερες πιθανότητες να συγκρατηθεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη και να θεωρηθεί ότι εμπίπτει σε συνθήκες μάθησης υπό την προϋπόθεση ότι ο μαθητής θα την επεξεργαστεί σε μεγαλύτερο και βαθύτερο βαθμό. Όταν μιλάμε για βάθος λεξικής γνώσης εννοούμε την επεξεργασία του λεξιλογικού στοιχείου ως προς τη μορφή, σημασία και χρήση. Όπως δηλώνουν οι Laufer & Hulstijn (2001) με τη θεωρητική κατασκευή (construct) ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών σε λεξιλογικές

δραστηριότητες (task induced involvement) επηρεάζει και το βαθμό κατάκτησης και αποθήκευσης της νέας γνώσης: όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής του μαθητή με ένα λεξιλογικό στοιχείο στο task (ανεξάρτητα αν είναι παραγωγικό, προσληπτικό), τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει για το στοιχείο να αποθηκευτεί και κατακτηθεί. Επομένως, οι λέξεις που απαιτούν υψηλό βαθμό εμπλοκής ως προς την επεξεργασία τους προβλέπεται να έχουν καλύτερο βαθμό συγκράτησης στη μνήμη. Βασικοί παράγοντες για την εμπλοκή είναι η *ανάγκη* (need¹¹ εξωτερική: διδάσκοντας, εσωτερική: μαθητής), η *αναζήτηση* (search) των χαρακτηριστικών της λέξης σε λεξικό ή ικανότερο ομιλητή της Γ2 και η *αξιολόγηση* (evaluation) των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, δραστηριότητες κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να μαντέψει (guessing) τη σημασία μιας λέξης και μετά να ελέγξει τη σημασία σε λεξικό ή να χρησιμοποιήσει τη νέα λέξη μέσα σε προτάσεις είναι πιο ωφέλιμες μαθησιακά σε σχέση με μία δραστηριότητα αντιγραφής λέξεων ή απλής μετάφρασης στη Γ1 του μαθητή, καθώς οι πρώτες δραστηριότητες ευνοούν στην συγκράτηση της λέξης στη μακροπρόθεσμη μνήμη (παράμετρος της γνωστικής επεξεργασίας της λέξης). Τέλος, οι μαθητές από τα αρχικά στάδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας καλούνται να πραγματώσουν διάφορες γλωσσικές πράξεις κατά τη διάρκεια των οποίων η κατάκτηση του λεξιλογίου έχει δευτερεύοντα ρόλο. Παρόλο που ο μαθητής συνεχίζει να εντοπίζει λεξιλογικά στοιχεία αυτό δεν γίνεται συστηματικά καθώς η προσοχή του εστιάζει περισσότερο στην κατανόηση του μηνύματος (Ellis, 1994: 219). Άρα, ο μαθητής για να κατακτήσει όλες τις πλευρές της λεξικής γνώσης (σημασία, μορφή, χρήση) χρειάζεται να ενταχθεί στην συστηματική διδασκαλία (παράμετρος μαθησιακού φορτίου λέξης¹²).

1.3.3. Το μοντέλο της Gass και η κατάκτηση λεξιλογίου

Για την ενεργοποίηση της γλωσσικής κατάκτησης η Gass (1988) θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη του γλωσσικού εισαγομένου (input). Ο μαθητής πρέπει να λάβει και να επεξεργαστεί το γλωσσικό εισαγόμενο και στο τέλος να παράγει το δικό του γλωσσικό εξαγόμενο.

¹¹ Η ανάγκη σχετίζεται με το κίνητρο (motivation: συναισθηματική κατηγορία) που επηρεάζει την επεξεργασία (γνωστική κατηγορία) λέξεων από το μαθητή. Υψηλό κίνητρο → μεγάλη προσοχή σε μορφικά-σημασιολογικά στοιχεία → επεξεργασία λέξης.

¹² Μαθησιακό φορτίο λέξης (learning burden) είναι το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθησή της (Nation, 2001: 23). Είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: της προηγούμενης λεξικής εμπειρίας του μαθητή τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2, του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης της συγκεκριμένης λέξης και των ενδογενών δυσκολιών που παρουσιάζει η ίδια η λέξη (Nation, 1987: 33).

Σύμφωνα με την παρουσίαση της Ιακώβου (2009), η Gass διακρίνει πέντε στάδια για την παραπάνω διαδικασία.

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

Στο πρώτο στάδιο, ο μαθητής εντοπίζει (noticing) το γλωσσικό εισαγόμενο εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και προσπαθεί να το κατανοήσει. Ο εντοπισμός¹³, δηλαδή η εστίαση της προσοχής του μαθητή στο γλωσσικό στοιχείο, ως νοητική διεργασία είναι το πρώτο βήμα για τη γλωσσική κατάκτηση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συντελούν στον εντοπισμό της λέξης είναι η συχνότητα εμφάνισής της, το συναισθηματικό φίλτρο, η προηγούμενη γνώση και ο βαθμός προσοχής. Πιο αναλυτικά, για να εντοπιστεί η λέξη από το μαθητή θα πρέπει να υπάρχει με μεγάλη ή μικρή συχνότητα στο γλωσσικό εισαγόμενο. Η συχνή εμφάνιση αγορά τα πρώτα γλωσσικά επίπεδα όπου χτίζεται το βασικό λεξιλόγιο ενώ η μικρή εμφάνιση αφορά τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Ακόμη, η λέξη πρέπει να καλύπτει τις τρέχουσες επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού ώστε οι μαθητές να έχουν θετική στάση και κίνητρο απέναντί της. Η λέξη χρειάζεται να αντιπροσωπεύει ένα κομμάτι από προηγούμενη γνώση συνήθως από τη μητρική γλώσσα ή τη γενικότερη γλωσσομάθεια του ατόμου ή την συχνή εμφάνιση αυτής της λέξης στο γλωσσικό περιβάλλον της γλώσσας- στόχου. Κάθε προηγούμενη γνώση σχετικά με τη γλώσσα- στόχο αποτελεί το *αγκίστρι* για την προσάρτηση της νέας πληροφορίας. Τέλος, η λέξη προσελκύει την προσοχή του μαθητή αν και υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν αυτήν την εξέλιξη, όπως η φυσική κόπωση, το μαθησιακό φορτίο της λέξης και το περιεχόμενο στο οποίο βρίσκεται.

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

Ο μαθητής μέσω εσωτερικών γνωστικών διεργασιών (και λειτουργία συναισθηματικού φίλτρου: ψυχολογική, συναισθηματική κατάσταση μαθητών, κίνητρα, ανάγκες) αναλύει και ελέγχει το γλωσσικό εισαγόμενο ώστε να το κατανοήσει (κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο-comprehensible input, Krashen, 1982). Ο Krashen εξηγεί ότι αυτός ο τύπος ΓΕΙΣ είτε γίνεται κατανοητός και διαχειρίσιμος από το μαθητή με την εξωτερική βοήθεια του διδάσκοντα είτε ο μαθητής φτάνει να καταλάβει το ΓΕΙΣ ή όχι. Στον αντίποδα, η Gass θεωρεί την κατανόηση ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία που αφορά όλες τις πτυχές της γλωσσικής ανάλυσης

¹³ Υπόθεση του εντοπισμού: Schmidt 2001.

(continuum of possibilities). Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να κατανοήσει με τη βοήθεια του περικειμένου τη σημασία του λεξιλογικού στοιχείου ενώ κάποιος άλλος μπορεί να αναλύσει και τα συστατικά του λεξιλογικού στοιχείου κάνοντας μια βαθύτερη μορφολογική ανάλυση. Σε αυτό το στάδιο είναι φανερό ότι ο μαθητής έχει περάσει από τον απλό εντοπισμό του λεξιλογικού στοιχείου στην συστηματική επεξεργασία της λεξικής γνώσης. Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αυτήν τη διαδικασία είναι οι γλωσσικές εμπειρίες του μαθητή και η μεταγλωσσική του γνώση, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να βρει την σημασία της λέξης. Επομένως, η λεξιλογική γνώση έχει σωρευτικό χαρακτήρα με την έννοια ότι η παλιά γνώση λειτουργεί ως *αγκίστρι* για να δέσει πάνω του καινούργιες πληροφορίες.

3^ο στάδιο: Αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (intake)

Τώρα, το γλωσσικό υλικό έχει επεξεργαστεί και εμφανίζει τη δική του εσωτερική οργάνωση και δομή. Όμως η διαδικασία της αφομοίωσης εξαρτάται από την επεξεργασία του γλωσσικού στοιχείου και πολλές φορές δεν κατακτώνται όλες οι πτυχές της λεξικής γνώσης. Για αυτό το λόγο σε αυτό το στάδιο είναι συχνό φαινόμενο η απολίθωση (fossilization¹⁴), η αδυναμία του μαθητή να επεξεργαστεί τους γλωσσικούς τύπους και να παγιώνει τύπους που αποκλίνουν από τη γλώσσα-στόχο.

Στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης λαμβάνουν χώρα ψυχογλωσσικές διεργασίες, ο έλεγχος υποθέσεων των μαθητών που μπορούν να αποτρέψουν την απολίθωση. Για τα ελληνικά ως Γ2, ένας αρχάριος μαθητής με μητρική γλώσσα την αγγλική συναντά στα βιβλία το εκφώνημα «Είμαι από την Ελλάδα. Είμαι Έλληνας.» και σχηματίζει την υπόθεση ότι η λέξη *Έλληνας* αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι που προέρχεται από την Ελλάδα. Στη συνέχεια σε μια έξοδό του εκτός τάξης μπορεί να συναντήσει σε κάποιο κατάλογο μαγαζιού την έκφραση «ελληνικός καφές» σχηματίζοντας μια νέα υπόθεση όπου η λέξη *ελληνικός* αναφέρεται σε κάποιον ή κάτι με προέλευση από την Ελλάδα. Ο μαθητής πρέπει τώρα να ελέγξει αυτές τις δύο υποθέσεις κάθε φορά που θα βρίσκει φράσεις, όπως *ο φίλος μου είναι Έλληνας/ ελληνικός κινηματογράφος*, και να εντοπίσει τη σημασία και τη μορφή που είναι κατάλληλες κάθε φορά. Αν ο μαθητής λόγω της παρεμβολής της μητρικής του γλώσσας απορρίψει την υπόθεση περί ελεύθερης εναλλαγής των δύο τύπων στα ελληνικά τότε, δεν θα

¹⁴ Η απολίθωση περιγράφει το φαινόμενο κατά το οποίο παρά την συνεχή έκθεση του μαθητή στη Γ2 και τις ευκαιρίες χρήσης της, δεν εξελίσσεται η γλωσσική του εκμάθηση (Han, 2003: 69).

εμφανιστούν λάθη κατά την παραγωγή λόγου και φαινόμενα απολίθωσης. Έτσι η σωστή χρήση των τύπων θα ενσωματωθεί στη διαγλώσσα του.

4° στάδιο: Ενσωματωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (integration)

Το αφομοιωμένο εισαγόμενο από το προηγούμενο στάδιο μπορεί είτε να ενταχθεί στο γλωσσικό σύστημα του μαθητή είτε ο μαθητής να μην μπορεί να το χρησιμοποιήσει άμεσα και να αποθηκευτεί για μελλοντική χρήση. Η ενσωμάτωση αποτελεί μια δυναμικά επαναλαμβανόμενη διεργασία που συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και επηρεάζεται από τον τρόπο επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής.

Ο μαθητής κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα- στόχο αναγκάζεται να διαχειριστεί το γλωσσικό υλικό. Αν βρίσκεται σε αρχάριο επίπεδο μπορεί να μην χρησιμοποιήσει καθόλου το γλωσσικό εισαγόμενο γιατί δεν είναι σε θέση να το κατανοήσει και να το επεξεργαστεί. Μπορεί να μην το χρησιμοποιήσει άμεσα μετά την έκθεσή του σε αυτό αλλά να το επαναanalύσει (reanalysis¹⁵). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει το γλωσσικό υλικό για να επιβεβαιώσει ή απορρίψει τις υποθέσεις του. όπως αναφέρθηκε στο στάδιο της αφομοίωσης. Τέλος, μπορεί να το αποθηκεύσει και να το επαναφέρει στο μέλλον, χωρίς να έχει επιβεβαιωθεί ακόμη ο τρόπος που θα μπορέσει να το ενσωματώσει.

5° στάδιο: Γλωσσικό εξαγόμενο (output)

Το τελευταίο στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης αφορά την γλωσσική παραγωγή του μαθητή (Υπόθεση Γλωσσικού Εξαγόμενου: comprehensible output, Swain, 1985). Η έρευνα προέκυψε από τα δεδομένα σε σχολεία εμβάπτισης (immersion schools) στον Καναδά, όπου τα παιδιά παρόλο που εκτίθενται σε άφθονο γλωσσικό εισασόμενο (Krashen, 1982), υστερούν σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές ως προς τη γραμματική και κοινωνιογλωσσική τους ικανότητα. Σύμφωνα με τη Swain, η χαμηλή ικανότητα των μαθητών οφείλεται στις λίγες ευκαιρίες για γλωσσική πραγμάτωση των μαθητών έτσι ώστε να μην ελέγχουν τις υποθέσεις του στη Γ2 και να κάνουν μια βαθύτερη γλωσσική επεξεργασία. Το γλωσσικό εξαγόμενο αποτελεί σημαντικό παράγοντα της γλωσσικής

¹⁵ Η επαναανάλυση αφορά την επεξεργασία μιας ήδη ενσωματωμένης γλωσσικής πληροφορίας ώστε να επέλθουν βελτιώσεις στη διαγλώσσα και στο γλωσσικό εξαγόμενο του μαθητή.

κατάκτησης εφόσον δεν είναι μόνο ο τελικός σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και μπορεί να αποτελέσει μέρος ανατροφοδότησης (feedback) για το μαθητή βελτιώνοντας τη διαγλώσσα του. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, ο μαθητής μέσω της παραγωγής αναγκάζεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στο λεξιλογικό περιεχόμενο του μηνύματος με την επιλογή κατάλληλων λεξιλογικών στοιχείων ανάλογα το γραμματικοσυντακτικό περιβάλλον. Έτσι, είναι ο ίδιος ο μαθητής σε θέση να εντοπίσει τα κενά και τις ελλείψεις του στη Γ2. Για αυτό το λόγο χρειάζεται να αυξηθούν οι ευκαιρίες για γλωσσική παραγωγή ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τυχόν περιορισμούς: τις ατομικές διαφορές (εσωστρεφείς/ εξωστρεφείς προσωπικότητες), το είδος της δραστηριότητας (ατομική/ ομαδική, μηχανιστική/ επικοινωνιακή) και τον τρόπο εκφοράς λόγου (προφορικός/ γραπτός, επίσημος/ ανεπίσημος). Επομένως, το γλωσσικό εξαγόμενο είναι το τελικό προϊόν της γνωστικής διεργασίας της κατάκτησης της Γ2. Όπως επισημαίνουν οι Gass & Selinker (2001: 410) το γλωσσικό εξαγόμενο είναι ενεργό κομμάτι κατά μαθησιακή διαδικασία για αυτό είναι απαραίτητο να εκμαιεύεται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

1.3.4. Τα τέσσερα πλοκάμια της γλωσσικής διδασκαλίας του Nation

Το λεξιλόγιο και οι δραστηριότητες ενός γλωσσικού μαθήματος μπορούν να ενταχθούν στα τέσσερα στάδια του Nation (2007) καθώς ένα καλά σχεδιασμένο μάθημα θα πρέπει να έχει ισορροπία (ίσο καταμερισμό χρόνου) μεταξύ αυτών των συνεχόμενων μερών της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την επικοινωνιακή ικανότητα. Μάλιστα σύμφωνα με την *αρχή της αφιέρωσης χρόνου για την πραγμάτευση μιας δραστηριότητας (time-on-task-principle)*, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνεις για να κάνεις κάτι, τόσο καλύτερα το κάνεις, χωρίς να σημαίνει ότι αγνοούμε την ποιότητα (quality) της δραστηριότητας για χάρη της ποσότητας (quantity) της.

Αρχικά, το *σημασιοκεντρικό ΓΕΙΣ (meaning focused input)* περιλαμβάνει την εκμάθηση μέσω της προσληπτικής χρήσης της γλώσσας: ανάγνωση και ακρόαση κειμένων (ΚΓΛ-ΚΠΛ). Οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μηνυμάτων, κερδίζοντας γνώση από όσα ακούν ή διαβάζουν. Για να είναι εφικτό αυτό, πρέπει να υπάρχουν κάποιες συνθήκες: τα περισσότερα από όσα ακούν ή

διαβάζουν οι μαθητές να είναι οικεία σε αυτούς, οι ίδιοι οι μαθητές να θέλουν καταλάβουν το ΓΕΙΣ, μόνο το 5% του λεξιλογίου να είναι άγνωστο (Hu & Nation, 2000), οι μαθητές να μπορούν να κερδίσουν γνώση από το περικείμενο και να υπάρχει μεγάλη ποσότητα ΓΕΙΣ. Η εκμάθηση από το σημασιοκεντρικό ΓΕΙΣ συνήθως επιφέρει μικρά αποτελέσματα γνώσης λεξιλογίου γιατί εξαρτάται από την ποσότητα εμφάνισης των λέξεων στον προφορικό ή γραπτό λόγο.

Το δεύτερο στάδιο, το *σημασιοκεντρικό ΓΕΞ (meaning focused output)* αφορά στην μάθηση μέσω της παραγωγικής χρήσης της γλώσσας και στοχεύει στην επιτυχή μετάδοση μηνυμάτων (ΠΓΛ-ΠΠΑ). Οι κατάλληλες συνθήκες για να πετύχει η εκμάθηση μέσα από αυτό το στάδιο είναι: οι μαθητές να γράφουν και να μιλάνε για θέματα που είναι πολύ γνωστά και οικεία σε αυτούς, ο κύριος στόχος τους κατά την παραγωγή λόγου να είναι η μετάδοση μηνύματος σε κάποιο δέκτη, μόνο ένα μικρό ποσοστό της γλώσσας που χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν να μην είναι οικείο, να μπορούν να χρησιμοποιήσουν επικοινωνιακές στρατηγικές για να καλύψουν τυχόν κενά στην γλώσσα- στόχο και να έχουν πολλές ευκαιρίες για να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Άλλωστε η Swain (2005) θεωρεί ότι η παραγωγή γλώσσας αποτελεί μέρος της εκμάθησης της Γ2. Οι μαθητές όχι μόνο εντοπίζουν τα κενά στις γνώσεις τους τα οποία πρέπει να καλύψουν αλλά και τροποποιούν το δικό τους ΓΕΞ ώστε να μεταδώσουν με επιτυχία το μήνυμα (διαπραγμάτευση- negotiation).

Το τρίτο μέρος, η *γλωσσοκεντρική εκμάθηση (language focused learning)* αποτελεί την συνειδητή εκμάθηση της Γ2 και των γλωσσικών της στοιχείων. Σε πρώτο επίπεδο, απελευθερώνει την εκμάθηση με εστίαση στους τύπους (focus on forms) και εστιάζει σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Στόχος είναι η μετάδοση μηνύματος και μέσα από αυτήν να κατακτηθούν και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Οι συνθήκες για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής εκμάθησης είναι: η απελευθέρωση των μαθητών από την εστίαση σε τύπους και γλωσσικά χαρακτηριστικά, να επικεντρώνουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο της γλώσσας, να τους δίνονται ευκαιρίες για επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες πάνω σε ίδια γλωσσικά χαρακτηριστικά, αυτά τα χαρακτηριστικά να είναι απλά και να έχουν έρθει οι μαθητές σε επαφή με αυτά στα προηγούμενα στάδια του μαθήματος.

Τελευταίο πλοκάμι είναι η *ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας (becoming fluent in listening, speaking, reading, writing)* με τις τέσσερις δεξιότητες (ΚΠΑ,ΠΠΑ,ΚΓΛ,ΠΓΛ) όπου οι

μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν σε επίπεδο παραγωγής την κατεκτημένη γνώση. Μιλάμε για κατεκτημένη γνώση εφόσον η ευχέρεια είναι δυνατόν να αναπτυχθεί πάνω σε γνωστά και δεδομένα αντικείμενα και όχι σε μια καινούργια πληροφορία, που χρειάζεται να περάσει όλα τα στάδια ώσπου να αφομοιωθεί. Οι συνθήκες που χρειάζεται να επικρατούν είναι: οι μαθητές να εμπλέκονται μόνο με γνωστά γλωσσικά στοιχεία, να επικεντρώνονται στη λήψη και μετάδοση μηνυμάτων, να υπάρχει κάποια πίεση ή ενθάρρυνση ώστε η γλωσσική πραγμάτωση να γίνεται σε πιο γρήγορο χρόνο από ότι συνήθως και να υπάρχει μεγάλη ποσότητα εισαγόμενου και εξαγόμενου. Γενικά, το στάδιο της γλωσσικής ευχέρειας μπορεί να διαρκεί περίπου ένα τέταρτο από το σύνολο του μαθήματος και προκαλεί τη βελτίωση και εμπέδωση ήδη γνωστών γλωσσικών χαρακτηριστικών. Τέλος, κάθε στάδιο που προτείνει ο Nation χρειάζεται ίσο καταμερισμό χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και εμπλοκή τόσο των προσληπτικών όσο και των παραγωγικών δεξιοτήτων, άλλωστε αυτές τις συνθήκες θα κληθούν και οι μαθητές να αντιμετωπίσουν εκτός τάξης.

Για την ένταξη και εφαρμογή αυτών των σταδίων στη γλωσσικό μάθημα χρειάζεται να ακολουθηθούν κάποιες παιδαγωγικές αρχές (Krahnke & Christison, 1983, Nation, 1993, Ellis, 2002):

- παροχή και οργάνωση μεγάλης ποσότητας κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου μέσα από εκτενή προγράμματα διαβάσματος, ομιλίες μεταξύ των μαθητών και συνομιλίες μέσα από το διαδίκτυο
- ώθηση εκμάθησης μέσα από κατανοητό ΓΕΙΣ με την σκόπιμη εστίαση σε συγκεκριμένο γλωσσικό υλικό, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ΚΠΛ ο διδάσκων σημειώνει στον πίνακα συγκεκριμένες λέξεις ώστε να τις εντοπίσουν οι μαθητές
- υποστήριξη και ώθηση των μαθητών για παραγωγή γραπτού και προφορικού ΓΕΞ, επικοινωνιακές δραστηριότητες σε διάφορες καταστάσεις
- ευκαιρίες για ομαδική διεπίδραση, ομαδικές δραστηριότητες εντός τάξης
- βοήθεια στους μαθητές να μάθουν γλωσσικά στοιχεία, προφορά, ορθογραφία, λεξιλόγιο και γραμματική μέσω ανατροφοδότησης από το διδάσκοντα

- εξάσκηση μαθητών σε στρατηγικές ώστε οι ίδιοι να αυτονομούνται στη μάθηση, χρήση λεξικών, μάντεμα σημασίας λέξης από το περιεχόμενο, ανάλυση των τμημάτων της λέξης
- δραστηριότητες για ανάπτυξη ευχέρειας και στις τέσσερις δεξιότητες (ανάγνωση και παραγωγή κειμένου, ακρόαση ιστοριών, συγγραφή κειμένου σε 10 λεπτά)
- ισορροπία μεταξύ των τεσσάρων σταδίων και του χρόνου που αφιερώνεται σε καθένα από αυτά
- επανάληψη των πιο χρήσιμων γλωσσικών αντικειμένων, εστίαση σε λέξεις με υψηλή συχνότητα εμφάνισης
- χρήση εποπτικών μέσων και δραστηριότητες αξιολογικού τύπου για να επικεντρωθούν οι μαθητές στην κάλυψη των επικοινωνιακών τους αναγκών.

Σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια γλωσσικής διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές αρχές που αναλύθηκαν παραπάνω είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα σχέδιο μαθήματος με την παράλληλη ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων και την εκμάθηση της γλώσσας- στόχου.

1.4. Επίπεδα Γλωσσομάθειας και Πρόγραμμα Σπουδών

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠ, 2001) για την εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση των γλωσσών αποτελεί βασικό οδηγό για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας. Η γλωσσομάθεια σε μια ξένη γλώσσα χωρίζεται σε έξι επίπεδα: επίπεδο Α (αρχάριος χρήστης/basic user, 1: στοιχειώδες επίπεδο/breakthrough, 2: εισαγωγικό επίπεδο/waystage), επίπεδο Β (ανεξάρτητος χρήστης/independent user, 3: βασικό επίπεδο/threshold, 4: επίπεδο επάρκειας/vantage) και επίπεδο Γ (ικανός χρήστης/proficient user, 5: επίπεδο προχωρημένο/effective proficiency, 6: αυτάρκειας/mastery).

Στο στοιχειώδες επίπεδο (A1:breakthrough) ο χρήστης είναι σε θέση να επικοινωνεί με απλό τρόπο για ζητήματα καθημερινής ζωής ώστε να ανταποκρίνεται στις επείγουσες ανάγκες γλωσσικής επιβίωσης. Ως αρχάριος χρήστης παράγει απλές και σύντομες δομές, χρησιμοποιεί τυποποιημένες εκφράσεις-φόρμουλες με παραγλωσσικά στοιχεία¹⁶ εφόσον κατέχει ένα στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο, ενώ είναι απαραίτητη η διάθεση του

¹⁶ Παραγλωσσικά στοιχεία: χειρονομίες,μορφασμοί, βλέμμα, στάση του σώματος που χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή λόγου δίνοντας νόημα σε αυτόν μαζί με τα λεκτικά στοιχεία και τον επιτονισμό.

συνομιλητή να τον βοηθήσει μιλώντας αργά και καθαρά (αρχή της συνεργασιμότητας¹⁷). Στο εισαγωγικό επίπεδο (A2:waystage) ο μαθητής μπορεί να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί εκφράσεις υψηλής συχνότητας έχοντας ένα βασικό λεξιλόγιο για να καλύψει βασικές επικοινωνιακές ανάγκες σχετικές με θέματα όπως οι προσωπικές και οικογενειακές του πληροφορίες, οι αγορές, η εργασία. Έχει τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα σε προφορικό και γραπτό λόγο, σε τυπικές ή οικείες καταστάσεις.

Στο βασικό επίπεδο (B1:threshold), ο χρήστης για πρώτη φορά θεωρείται ανεξάρτητος με την έννοια ότι μπορεί να λειτουργεί με το βασικό πλέον λεξιλόγιο αυτόνομα και αποτελεσματικά στις πιο συνηθισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλωσσική του χρήση είναι σε μεγάλο βαθμό σταθερή, προβλέψιμη και επαναλαμβανόμενη. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η κοινωνιογλωσσική του ικανότητα¹⁸ ώστε να κρίνει την καταλληλότητα των εκφωνημάτων ανάλογα με τις δεσμεύσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος χρήσης (ΕΚΠΑ, 2002), χωρίς να ανατρέχει στη φάση της *μειωμένης προσωπικότητας*¹⁹. Είναι εξοικειωμένος με τα βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού ιδιαίτερα με την καθημερινή ζωή, τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις.

Όσον αφορά το υπό εξέταση επίπεδο της έρευνας μας, στο επίπεδο επάρκειας²⁰ (B2: vantage) ο χρήστης διατηρεί την αυτονομία του και σε απαιτητικότερες επικοινωνιακές καταστάσεις για συγκεκριμένα ή αφηρημένα θέματα, όπως να συμμετέχει σε μια συζήτηση και να αναλύει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα απόψεων. Κατέχει ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο λεξιλογίου ώστε να αποφεύγει επαναλήψεις και λεξιλογικά κενά αλλά και να μπορεί να εναλλάσσει τον τρόπο έκφρασής του. Ακόμη, όταν υπάρχει δισταγμός στον τρόπο εκφοράς

¹⁷ Αρχή της συνεργασιμότητας: βοήθεια που προσφέρει ο συνομιλητής, εδώ ο φυσικός ομιλητής ή ικανότερος χρήστης της Γ2, σε αυτόν που βρίσκεται σε χαμηλότερο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης στη Γ2.

¹⁸ Η ευαισθητοποίηση και ο έλεγχος του μαθητή ως προς τις συμβάσεις της γλωσσικής χρήσης που διαμορφώνονται από τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου γλωσσικού περιβάλλοντος και οδηγεί στην πραγμάτωση γλωσσικών λειτουργιών κατάλληλων για το συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον (Bachman, 1990:94).

¹⁹ Η φάση της *μειωμένης προσωπικότητας* (*reduced personality*) είναι στρατηγική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά από μαθητές αρχάριων επιπέδων όταν η γλωσσική τους παραγωγή και τα θέματα που πραγματεύονται στη γλώσσα- στόχο δεν είναι ήδη οικεία από τη μητρική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, μπορούν να ξεκινήσουν μια συζήτηση συστήνοντας τον εαυτό τους ενώ θα ήθελαν να ανταλλάξουν απόψεις για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει. Εξαιτίας των ελλείψεων γνώσης και κατάλληλου γλωσσικού υλικού στη Γ2 αποφασίζουν να εμπλακούν σε επικοινωνιακές περιστάσεις που είναι ελεγχόμενες και οικείες.

²⁰ Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΚΠΑ, 2002): Ο μαθητής αξιοποιεί τα ελάχιστα γλωσσικά μέσα για να ανταπεξέλθει σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων.

του λόγου του, χρησιμοποιεί περιφραστικές εκφράσεις για την κάλυψή του και μερικές φορές, η λάθος επιλογή και χρήση λέξεων δεν εμποδίζει την επικοινωνία των συνομιλητών. Η διαφοροποίηση του επιπέδου επάρκειας από τα προηγούμενα επίπεδα έγκειται: στην σημαντική ανάπτυξη λεξιλογίου για καθημερινά και ακαδημαϊκά θέματα, στην αναγνώριση των υφολογικών ποικιλιών στο λόγο, στην κατανόηση και παραγωγή μεγαλύτερων και πιο σύνθετων εκφωνημάτων, στον έλεγχο των επικοινωνιακών στρατηγικών (ο μαθητής δεν εξαρτάται από την συνεργασιμότητα του συνομιλητή), στην κοινωνιοπολιτισμική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΚΠΑ, 2002) για το επίπεδο B2 οι μαθητές γνωρίζουν τις γενικές έννοιες για τα ακόλουθα: ύπαρξη, κτήση, χώρος, χρόνος, ποσότητα, ποιότητα, σκέψη και συσχέτιση. Τα βασικά θέματα είναι τα στοιχεία ταυτότητας, η κατοικία, ο ελεύθερος χρόνος, η γλώσσα, το περιβάλλον, η ψυχαγωγία, η καθημερινή ζωή, η διατροφή, οι αγορές και οι υπηρεσίες. Ως προς τη γραμματική γνωρίζουν την ονοματική (δομή, όνομα, άρθρο, επίθετο, κλίση) και τη ρηματική (ρηματική αύξηση, καταλήξεις, συζυγίες, φωνές διαθέσεις) φράση και τα άκλιτα μέρη του λόγου.

Στο προχωρημένο επίπεδο (Γ1: effective proficiency) ο χρήστης θεωρείται ικανός να παράγει συνεχή λόγο με σαφήνεια, δομή, λεπτομέρεια. Υπάρχει αυτονομία στις δεξιότητες (Ιακώβου & Μπέλλα, 2004), καταλαβαίνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων και επιχειρηματολογεί χρησιμοποιώντας συνδετικούς και συνεκτικούς γλωσσικούς μηχανισμούς. Κατέχει ένα ευρύ λεξιλογικό ρεπερτόριο που περιέχει και ιδιωτισμούς. Ακόμη, χρησιμοποιεί το λόγο με άνεση και αυθορμητισμό για να καλύψει ποικιλία επικοινωνιακών καταστάσεων από απλές καθημερινές ως ακαδημαϊκές. Τέλος, στο επίπεδο αυτάρκειας (Γ2:mastery) ο μαθητής προσλαμβάνει και παράγει τη γλώσσα σχεδόν με τον ίδιο τρόπο που το κάνει ο φυσικός ομιλητής²¹ (nativelikeness) της Γ2. Έχει την ικανότητα να συλλέγει και αξιολογεί πληροφορίες από γραπτά και προφορικά κείμενα αλλά και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ευχέρεια και ακρίβεια, χρησιμοποιώντας και το κατάλληλο ύφος ανάλογα με το σημασιολογικό περιβάλλον. Χρησιμοποιεί εκφράσεις ανεπίσημου προφορικού λόγου αλλά και ιδιωματικές εκφράσεις, γνωρίζει τις συνυποδηλωτικές πλευρές της σημασίας και τις

²¹ Για να θεωρηθεί ένας μαθητής της Γ2 φυσικός ομιλητής αυτής της γλώσσας θα πρέπει είτε να μάθει τη δεύτερη γλώσσα πολύ νωρίς ηλικιακά είτε να ζήσει πολλά χρόνια στη χώρα που η Γ2 χρησιμοποιείται ως πρώτη γλώσσα.

χρησιμοποιεί κατάλληλα και αναγνωρίζει την ιστορία της ελληνικής γλώσσας (στοιχεία διαχρονίας και συγχρονίας). Πλέον είναι ικανός να δημιουργήσει την ιδιόλεκτό²² του με την ομιλούμενη γλώσσα.

Σε όλη αυτήν τη διαδικασία ο ρόλος του καθηγητή στην τάξη και οι προσεγγίσεις διδασκαλίας της Γ2 διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο²³. Ο καθηγητής έχει πολυδιάστατο ρόλο: εξηγεί γλωσσικά φαινόμενα και διορθώνει τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών (*παραδοσιακός ρόλος*), συντονίζει το μάθημα τόσο ως προς τη ροή/σειρά διδασκαλίας γλωσσικών αντικειμένων όσο και ως προς τη συνοχή και τις μεταβάσεις (*μάνατζερ*), παραμένει *σιωπηλός παρατηρητής* για την πρωτοβουλία και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και έχει ενεργή συμμετοχή στο μάθημα καθώς συνεργάζεται με τους μαθητές (*αλληλεπίδραση με μαθητικό κοινό, ισότιμο μέλος ομάδας*). Επιπλέον, η γλώσσα του δασκάλου (*teacher talk*) συνηθίζεται να είναι στη γλώσσα-στόχο καθώς πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί αυθεντικό ΓΕΙΣ γίνεται επιλεκτική και επισταμένη ακρόαση από την πλευρά των μαθητών. Οι τακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι ο παραδοσιακός τρόπος με τον αυστηρό και λεξιλογικό έλεγχο, την έμφαση στη γραμματική ακρίβεια ως βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας και το ενδιαφέρον για τις ψυχολογικές συνιστώσες της επικοινωνίας μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών για την κάλυψη των επικοινωνιακών τους αναγκών.

Βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Canale-Swain, 1980), δηλαδή η ορθώς γραμματική χρήση της γλώσσας ως συστήματος, η κοινωνιογλωσσική ικανότητα με την παραγωγή εκφωνημάτων κατάλληλων στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και η χρήση στρατηγικών, λεκτικών ή μη. Σύμφωνα με τις Lightbown και Spada (1999:95), η επικοινωνιακή προσέγγιση βασίζεται σε θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης δίνοντας έμφαση στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας και τη διεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Ειδικότερα, με την επικοινωνία ο μαθητής προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον και παράλληλα, αναπτύσσεται η γραμματική. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν και να χρησιμοποιήσουν ποικιλία επικοινωνιακών στρατηγικών (διακινδύνευση: μια διαδικασία παρόμοια με τη δοκιμή και την πλάνη που

²² Ιδιόλεκτος: διαλεκτική και κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση.

²³ Διδακτικό εγχειρίδιο: Επικοινωνήστε Ελληνικά 2.

χρησιμοποιείται στον συμπεριφορισμό) μέχρι να βρουν την κατάλληλη σύμφωνα με τη γλωσσική χρήση και εστιάζουν στο μήνυμα (παραγωγή και κατανόηση για μεταβίβαση μηνύματος) (Μπέλλα, 2011).

Συγκεκριμένα για την κατασκευή των δύο διδακτικών σεναρίων μας με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα δεύτερης γλώσσας (Ρεπούσης, 2000), βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη γλωσσικής επάρκειας ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και η συνειδητοποίηση της δομής (σύστημα) και λειτουργίας (επικοινωνία) του γλωσσικού συστήματος. Χρησιμοποιείται η επικοινωνιακή μέθοδος με τη δυναμική χρήση της γλώσσας, με ενεργή συμμετοχή των μαθητών και γλωσσική χρήση σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η γλώσσα-στόχος, δηλαδή τα ελληνικά, για να τονιστεί η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Η σύνταξη και η γραμματική υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως αυτοσκοπός της διδακτικής πράξης. Ο διδάσκων έχει επιβοηθητικό και συντονιστικό ρόλο για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

1.5. Προηγούμενες έρευνες για τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα

Η γλωσσολογική έρευνα έχει ασχοληθεί με τη διδασκαλία των πολυλεκτικών συνθέτων και ιδιωματισμών τόσο από την σκοπιά των διδασκόντων όσο και από την πλευρά των μαθητών. Αρχικά, η Μότσιου (1994) παρατηρεί για τα ελληνικά πολυλεκτικά σύνθετα ότι παρουσιάζουν σταθερή συντακτική, φωνολογική και λεξική μορφή και οι σημασιολογικές και πραγματολογικές τους λειτουργίες παραμένουν σταθερές επομένως, δεν κατασκευάζονται στον συνεχή λόγο των ομιλητών. Στη συνέχεια, ο Liontas (2002) σε έρευνά του για τις πεποιθήσεις των μαθητών για τους ιδιωματισμούς μιλά για την επιθυμία των αλλόγλωσσων μαθητών να αναπτύξουν την ιδιωματική ικανότητα (idiomatic competence) καθώς το θεωρούν απαραίτητο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Ο Μήτσης (2004), οι Αναστασιάδη- Συμεωνίδη και Ευθυμίου (2006) θεωρώντας αναγκαία τη συστηματική διδασκαλία των πολυλεκτικών συνόλων σχολιάζουν ο μιν πρώτος ότι η διδασκαλία μπορεί να γίνεται μέσα σε θεματικές ενότητες όπως η παιδεία (τα παίρνει εύκολα, μένω πίσω, πιάνει πουλιά στον αέρα) ή ομαδοποιημένα σύμφωνα με τον πυρήνα τους: ρήμα. ουσιαστικό, η μέθοδος που επιλέχθηκε και στην παρούσα έρευνα. Οι δε δεύτεροι ερευνητές θεωρούν ότι η κατάλληλη μέθοδος εκμάθησης είναι με την απομνημόνευση όσων εμφανίζουν υψηλή

συχνότητα εμφάνισης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με τον παράλληλο σχολιασμό και ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Τέλος, ο Ξυδόπουλος (2008) αναγνωρίζοντας τη δυσκολία στην εκμάθηση των πολυλεκτικών συνθέτων θέτει δύο υποθέσεις: την ένταξή τους σε θεματικές ενότητες ή την εκμάθησή τους αποπλαισιωμένα με την εισαγωγή νέας ορολογίας. Η δεύτερη υπόθεση φαίνεται να επικρατεί στην έρευνά του καθώς επικρατούν οι αρχές της γνωστικής γλωσσολογίας²⁴.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Η πρόταση της εργασίας

Για την παρούσα εργασία ορίζεται ως θέμα η διδαξιμότητα και εφαρμογή εντός περιβάλλοντος τάξης²⁵ των μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας Nation και το μοντέλου διδασκαλίας της Gass με λέξεις-στόχους τα πολυλεκτικά σύνθετα. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε καθώς έχει παρατηρηθεί ότι η έρευνα στην εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης είναι περιορισμένη και ειδικά η ερευνητική κοινότητα έχει ασχοληθεί ελάχιστα με την εκμάθηση των πολυλεκτικών συνθέτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα²⁶ αφορούν την αποτελεσματικότητα των μοντέλων εντός περιβάλλοντος καθοδηγούμενης διδασκαλίας και της καταλληλότητας τους για το επίπεδο επάρκειας (B2). Μάλιστα διερευνάται τόσο η καταλληλότητα του περιεχομένου (ποιοτικό κριτήριο) των διδακτικών σεναρίων όσο και η επάρκεια του χρόνου (ποσοτικό κριτήριο). Ακόμη, ελέγχονται στοιχεία και μέρη των σεναρίων τα οποία θα έβρισκαν κωλύματα ως προς την εφαρμογή τους και προτείνονται αντίστοιχες διορθώσεις και προσθήκες. Τέλος, προσπαθούμε να δούμε κατά πόσο συνηθίζεται η αποκλειστική διδασκαλία των πολυλεκτικών συνθέτων (αποκλειστικό μάθημα με στόχο τα πολυλεκτικά σύνθετα: ρητή διδασκαλία), η χρήση αυθεντικού ΓΕΙΣ και της κλίμακας λεξικής γνώσης στο υπό διδασκαλία υλικό. Τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται ως εξής:

²⁴ Η εκμάθηση και κατάκτηση μιας νέας γνώσης ή πληροφορίας λειτουργεί ως εργαλείο δόμησης του αντιληπτικού συστήματος του ανθρώπου.

²⁵ Το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής γλώσσας (ΕΚΠΑ) αποτελεί οργανωμένο περιβάλλον καθοδηγούμενης εκπαίδευσης όπου η Γ2 διδάσκεται- μαθαίνεται εκ προθέσεως σε περιορισμένο χρόνο.

²⁶ Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τους άξονες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης (μεθοδολογικό εργαλείο) με τις διδάσκουσες.

- Ποιό από τα δύο διδακτικά σενάρια (Nation ή Gass) είναι καταλληλότερο για το επίπεδο επάρκειας (B2);
- Για το κάθε διδακτικό σενάριο επαρκούν δύο διδακτικές ώρες για την υλοποίησή του;
- Ποιό μέρος (δραστηριότητα/γλωσσικό εισαγόμενο) από κάθε σενάριο δεν θα λειτουργούσε εντός τάξης;
- Τι τροποποιήσεις προτείνονται για κάθε σενάριο;
- Είναι συχνή η επιλογή ενός μαθήματος με αποκλειστικό στόχο την εκμάθηση πολυλεκτικών συνόλων;
- Γίνεται χρήση αυθεντικού γλωσσικού εισαγόμενου στο μάθημα;
- Γίνεται χρήση της Κλίμακας Λεξικής Γνώσης στο μάθημα;

2.2. Σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων

Αρχικά, για τον σχεδιασμό των δύο διδακτικών σεναρίων χρησιμοποιήθηκε αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο από το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων (ΗΣΚ). Αυτή η επιλογή δικαιολογείται καθώς μέσα από αυτήν την ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι εύκολο να βρεθούν γραπτά αυθεντικά αποσπάσματα της ελληνικής γλώσσας (σύντομα αποσπάσματα με συχνή εμφάνιση στον καθημερινό λόγο που είναι συμβατός με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών) και κατάλληλα για ένταξη σε μαθητικό υλικό. Μέσα σε αυτά τα αποσπάσματα εντοπίζονται οι λέξεις- στόχοι με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης σε συγκεκριμένο περιεχόμενο ώστε να δουν οι μαθητές τη σημασία και το περιβάλλον χρήσης. Μάλιστα έτσι αποφεύγεται η παρουσίαση των λέξεων μέσα σε λεξιλογική ικανότητα (λεξικά σετ) επειδή έχει παρατηρηθεί ότι δεν κεντρίζει την προσοχή των μαθητών και δεν ωθεί στην εκμάθησή τους.

Ως προς τις *δραστηριότητες* που περιλαμβάνονται στα διδακτικά σενάρια χρειάζεται πρώτα να επισημάνουμε τι εννοούμε με τον παραπάνω όρο. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό και τις κατηγορίες των δραστηριοτήτων. Σήμερα υπάρχουν πολλοί ορισμοί επειδή κάθε task έχει έναν ή περισσότερους διαφορετικούς στόχους. Σύμφωνα και με τα δεδομένα μας παρουσιάζουμε τους επικρατέστερους:

- Δραστηριότητα/ενέργεια ως αποτέλεσμα της επεξεργασίας και κατανόησης της γλώσσας (Richards, 1985)

- Δραστηριότητα με συγκεκριμένο σκοπό ως μέρος του εκπαιδευτικού μαθήματος (Crookes, 1986)
- Δραστηριότητα με στόχο την επίλυση ενός επικοινωνιακού προβλήματος όπου η σημασία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο (Shekan, 1998)
- Η παραγωγική χρήση της γλώσσας (Ellis, 1997).

Συμπερασματικά, μια *δραστηριότητα* είναι οποιαδήποτε άσκηση εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου που περιλαμβάνει χρήση γλώσσας.

Γνωρίζουμε ότι οι δραστηριότητες λειτουργούν ως δεσμοί για την οργάνωση της τάξης και επίτευξη των επιμέρους στόχων της. Ως προς τα είδη των δραστηριοτήτων, αρχικά, έχουμε τις ασκήσεις επέκτασης (extension tasks), οι οποίες δίνουν έμφαση στη σημασία, στην επίλυση ενός επικοινωνιακού προβλήματος και αντιστοιχούν σε συνδιαλέξεις που γίνονται στον πραγματικό κόσμο (real-thing). Οι μηχανιστικές ασκήσεις (mechanical drills) αφορούν την συμπλήρωση κενών, μετατροπή τύπων και εστιάζουν στους τύπους (focus on forms). Ακόμη, έχουμε τις ασκήσεις με σημασιολογικό περιεχόμενο (meaningful drill) όπως την συνέχιση/συμπλήρωση διαλογικών κειμένων (προφορικών, γραπτών) και τις επικοινωνιακές ασκήσεις, που εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη της ΠΠΛ (role-play).

Κάθε δραστηριότητα θεωρείται μια ενότητα με επιμέρους στάδια, *βήματα* που ακολουθούν διδάσκοντες και μαθητές για να την ολοκληρώσουν (Willis, 1996). Αρχικά, στο pre-task γίνεται η εισαγωγή-έκθεση στο θέμα και με τις κατάλληλες οδηγίες, ξεκινά η προετοιμασία της δραστηριότητας (pre-task instruction, classification). Στη συνέχεια, στο task cycle, πραγματοποιείται η εκτέλεση της δραστηριότητας (main task) με το σχεδιασμό της (planning) και την παρουσίασή της εντός τάξης (report). Τρίτο στάδιο είναι το focus on form με την αποκλειστική εστίαση στη γλώσσα-στόχο, μέσω συζήτησης και επισημάνσεων/ παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού στους μαθητές (language focus).

Τέλος, σύμφωνα με τους Candlin (1987) και Nunan (1989) η δυσκολία για την εκτέλεση μιας άσκησης εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες: τη γλωσσολογική δυσκολία, το γλωσσικό κώδικά της (code complexity), την προηγούμενη γνώση του μαθητή και τις γενικότερες γνωστικές του δεξιότητες (task difficulty, cognitive complexity), τις συνθήκες

που πραγματοποιείται η δραστηριότητα (task conditions), όπως χρόνος εκτέλεσης, το μέγεθός της.

Όσον αφορά την κλίμακα λεξικής γνώσης είναι ένας χρήσιμος τρόπος μέτρησης της λεξικής γνώσης για κάθε λέξη- στόχο. Αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο που δημιουργήθηκε από τις Paribakht και Wesche (1996) για να μπορέσουν οι ίδιοι οι μαθητές να κατανοήσουν το ποσοστό γνώσης λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο (αυτοαξιολόγηση). Ουσιαστικά είναι μια πενταβάθμια κλίμακα που αποτελείται από την εκτέλεση συγκεκριμένων ενεργειών ώστε να προσδιοριστεί το ποσοστό γνώσης σε προφορική και γραπτή μορφή για τις νέες λέξεις. Τα δύο άκρα αυτής της κλίμακας αντιστοιχούν το ένα στην απόλυτη άγνοια της λέξης ενώ το άλλο στην πλήρη γνώση της. Η πλήρης γνώση αποδεικνύεται με τη χρήση της λέξης μέσα σε μία πρόταση (ορθή γραμματική και σημασιολογική χρήση). Οι τιμές- ενέργειες που υπάρχουν στην κλίμακα είναι: 1. Δεν θυμάμαι να έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη προηγουμένως, 2. Έχω ξαναδεί τη συγκεκριμένη λέξη, αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς σημαίνει, 3. Έχω ξαναδεί τη λέξη αυτή και νομίζω ότι σημαίνει _____ (συνώνυμο/μετάφραση), 4. Ξέρω τη λέξη. Σημαίνει _____ (συνώνυμο/μετάφραση), 5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτή τη λέξη σε μία πρόταση: (γράψε μία πρόταση)_____

.Αναλυτικά, η τιμή 1 αντιστοιχεί στην πλήρη άγνοια της λέξης, στην τιμή 2 η λέξη φαίνεται οικεία αλλά η σημασία της δεν είναι γνωστή, η τιμή 3 αντιστοιχεί στη μετάφραση/συνώνυμο της λέξης, στην τιμή 4 ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τη λέξη σε ανάλογο σημασιολογικό περιβάλλον και στην τιμή 5 η λέξη χρησιμοποιείται σε μια πρόταση με γραμματική ακρίβεια και σημασιολογική καταλληλότητα.

Το βασικό πλεονέκτημα στη χρήση της κλίμακας είναι ότι ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό γνώσης του πάνω σε κάθε λεξικό στοιχείο, να επεξεργαστεί και να αναλύσει τη γνώση αυτή ή να εντοπίσει τα κενά του. Το μειονέκτημα είναι ότι οι τιμές 3 και 4 δεν έχουν διακριτά και σαφή όρια. Η χρήση του ρήματος *νομίζω* (3) δηλώνει αμφιβολία ως προς το συνώνυμο/μετάφραση που θα δοθεί ενώ το ρήμα *ξέρω* (4) δηλώνει τη σίγουρη γνώση στην απάντηση που θα δοθεί. Για αυτόν το λόγο πολλοί ερευνητές διατηρούν μόνο τις τέσσερις τιμές της κλίμακας, αφαιρώντας την τιμή 3.

Τα κείμενα των δύο διδακτικών σεναρίων προέρχονται από το ΗΣΚ και είναι κυρίως αποσπάσματα από εφημερίδες ώστε να ανταποκρίνονται στις καθημερινές επικοινωνιακές

ανάγκες των μαθητών, μόνο το τελευταίο απόσπασμα προέρχεται από το γνωστό έργο του Ντοστογιέφκι *Έγκλημα και Τιμωρία*. Και στα δύο διδακτικά σενάρια τα κείμενα είναι ίδια και παρατίθενται με την ίδια σειρά ώστε να μην υπάρχει διαφορετικό γλωσσικό υλικό ως εισαγόμενο που να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας. Πριν την παράθεση των κειμένων υπάρχει σημείωση της προέλευσής τους ως πρώτη αναγνωριστική επαφή από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Τα κείμενα επιλέχθηκαν έτσι ώστε να παρουσιάζουν τις λέξεις-στόχους μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που έρχονται πολύ συχνά σε επαφή μαζί του οι μαθητές. Το περιεχόμενό τους είναι γνωστό ως γενικότερη θεματική είτε από τη μητρική γλώσσα είτε από την καθημερινή ζωή. Αν και σε κάποια σημεία το λεξιλόγιο θεωρείται απαιτητικό για το επίπεδο επάρκειας, ο διδάσκων πριν την ανάγνωση του κειμένου θα κάνει μια μικρή εισαγωγή για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών. Φυσικά δεν έχει γίνει κάποια μορφολογική ή υφολογική τροποποίηση στα κείμενα καθώς σε γενικότερο επίπεδο το ύφος και το λεξιλόγιο κρίνονται κατάλληλα για το υπό έρευνα επίπεδο γλωσσομάθειας.

Τα λεξιλογικά στοιχεία-πολυλεκτικά σύνθετα που έχουν επιλεγεί για διδασκαλίας είναι: *λέξη κλειδί, τύχη βουνό, κράτος μέλος, αέρας κοπανιστός, μαύρος χρυσός, τρίτη ηλικία, ζώνη ασφαλείας, φακοί επαφής, πηγή ενέργειας, ανάβουν τα αίματα, είναι καιρός, πάω πάσο, παρά τριχα, στο άψε σβήσε, στα κουτουρού*. Τα συγκεκριμένα στοιχεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο εξαιτίας της βασικής τους σημασίας για τη μετάδοση του μηνύματος στα κείμενα που εμπεριέχονται. Ακόμη πέρα από τη σημασιολογική λειτουργία, έχουμε επιλέξει σύνολα με βάση το γραμματικό και μορφολογικό τους πυρήνα δηλαδή, τα πρώτα τρία σύνολα έχουν ως πυρήνα ένα ουσιαστικό (Ουσιαστικό+Ουσιαστικό), τα δεύτερα ένα επίθετο (Επίθετο+Ουσιαστικό), η τρίτη τριάδα έχει δύο ουσιαστικά εκ των οποίων το δεύτερο μέλος είναι σε γενική πτώση (Ουσιαστικό+Ουσιαστικό σε γενική), η τέταρτη τριάδα έχει ως πυρήνα το ρήμα (Ρήμα+Ουσιαστικό) και η τελευταία ομάδα έχει ως κεφαλή πρόθεση (Πρόθεση+Συμπλήρωμα). Η επιλογή ενδεικτικών παραδειγμάτων από κάθε κατηγορία γίνεται ώστε να μην υπάρξει διαφοροποίηση ως προς την κατάκτηση εξαιτίας του πυρήνα των πολυλεκτικών συνόλων. Ως προς το μαθησιακό τους φορτίο φαίνεται ότι είναι υψηλό ως προς την σημασία (δύσκολο να βρεθεί η σημασία τους από τα μέρη του πολυλεκεκτικού συνόλου) και τη χρήση (δύσκολο να βρεθεί η καταλληλότητα και η συνδυαστικότητα τους:

μη προβλέψιμοι συνδυασμοί) αλλά ως προς τη μορφή τους (τρόπος προφοράς και γραφής) έχουν χαμηλό μαθησιακό φορτίο.

2.3. Παρουσίαση διδακτικών σεναρίων

Ταυτότητα διδακτικών σεναρίων²⁷

- Τίτλος: Διδασκαλία πολυλεκτικών συνόλων μέσα από τον καθημερινό λόγο
- Μαθητές: τάξη ενηλίκων μαθητών του διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής ως Γ2, επίπεδο γλωσσομάθειας: Επάρκειας/B2, σύνολο μαθητών: 15

Στόχος διδασκαλίας

- Ανάπτυξη λεξιλογικής ικανότητας μέσω της εκμάθησης και χρήσης των πολυλεκτικών συνθέτων
- Κατανόηση της σημασίας των πολυλεκτικών συνθέτων
- Παραγωγή λόγου (προφορικού-γραπτού) με τη χρήση των πολυλεκτικών συνόλων
- Ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας με την εξάσκηση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των δραστηριοτήτων
- Συμμετοχή τόσο σε επικοινωνιακές όσο και σε μηχανιστικές δραστηριότητες με ομαδοσυνεργατική ή ατομική διεκπεραίωσή τους
- Επαφή και χρήση οπτικοακουστικού υλικού

Μεθοδολογία διδακτικών σεναρίων

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή μέθοδο και τη ρητή διδασκαλία των λέξεων-στόχων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο της ελληνικής γλώσσας. Μέσα από προσληπτικές αλλά και παραγωγικές δραστηριότητες συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την εκμάθηση και χρήση των πολυλεκτικών συνόλων που εξετάζουμε. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να συντονίσει τη μαθησιακή διαδικασία και να συμμετέχει ως ισότιμο μέλος κυρίως στις προσληπτικές δραστηριότητες.

Εκτιμώμενη διάρκεια μαθησιακής διαδικασίας

²⁷ Τα διδακτικά σενάρια παρατίθενται ολοκληρωμένα στο παράρτημα της εργασίας.

Περίπου δύο διδακτικές ώρες

Εποπτικά μέσα

Έγχρωμες φωτοτυπίες, πίνακας τάξης, διαδραστικός πίνακας στον οποίο απεικονίζονται τα κείμενα και οι δραστηριότητες του μαθήματος, ηλεκτρονικός υπολογιστής με ηχεία και πρόσβαση στο διαδίκτυο

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου Nation

1) Προ-αναγνωστικό στάδιο (pre-reading activities):

Προετοιμασία: Ο διδάσκων είτε στο τέλος του προηγούμενου μαθήματος είτε στην αρχή του παρόντος μαθήματος μοιράζει την λίστα με την Κλίμακα Λεξικής Γνώσης²⁸ ώστε να εντοπίσει τις γνώσεις και ελλείψεις των μαθητών πάνω στις λέξεις-στόχους. Μετά την συμπλήρωσή της μπορούν όλοι οι μαθητές να συζητήσουν τις απαντήσεις τους, να τις συγκρίνουν και ο καθηγητής να γράψει στον πίνακα κάποιες από τις προτάσεις των μαθητών. Έτσι, εισάγει τους μαθητές στο αντικείμενο διδασκαλίας λέγοντας ότι θα μελετήσουν σύνολα λέξεων που τα μέλη τους έχουν μία σημασία, ένα ολοκληρωμένο νόημα και τους ρωτά αν γνωρίζουν και άλλα τέτοια σύνολα (χρόνος εκτέλεσης: 10 λεπτά).

2) Αναγνωστικό στάδιο:

Μετά τις προαναγνωστικές δραστηριότητες, την συμπλήρωση της κλίμακας που γίνεται κατά κύριο λόγο σε προφορική μορφή, οι μαθητές ή ο ίδιος ο δάσκαλος ξεκινούν να διαβάζουν τα αποσπάσματα, σημαντική επισήμανση εδώ είναι και η ανάγνωση της πηγής προέλευσης του αποσπάσματος (*σημασιοκεντρικό ΓΕΙΣ: 1η δραστηριότητα*). Τα κείμενα είναι αποσπάσματα από αυθεντικό καθημερινό γραπτό λόγο, αφορούν πραγματικά γεγονότα/ειδήσεις. Αφού γίνει η πρώτη ανάγνωση ο διδάσκων ρωτά του μαθητές ποιο είναι το περιεχόμενο/ βασικό θέμα κάθε αποσπάσματος, ουσιαστικά ποιο είναι το θέμα της είδησης. Αυτή η ερώτηση κατανόησης στοχεύει όχι μόνο στη γενική κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ) αλλά κυρίως στο να εντοπίσουν το περιεχόμενο που βρίσκονται τα υπό διδασκαλία σύνολα και να έχουν μια πρώτη επαφή με τη σημασία και χρήση τους. Οι λέξεις- σύνολα που θα διδάξουμε ρητά είναι έντονα υπογραμμισμένες με πράσινο χρώμα εντός του κειμένου εφόσον στοχεύουμε

²⁸ Κλίμακα Λεξικής Γνώσης: Σε αυτό το στάδιο λειτουργεί και ως pre-test.

στο να εντοπιστούν άμεσα από τους μαθητές, να εστιάσουν σε αυτά την προσοχή τους (χρόνος εκτέλεσης: 20 λεπτά).

3)Μετα-αναγνωστικό στάδιο (post-reading activities):

Σε αυτό το στάδιο ξεκινούν οι δραστηριότητες για την εκμάθηση της μορφής, σημασίας και χρήσης των πολυλεκτικών συνόλων. Αρχικά, η 2η δραστηριότητα (*γλωσσοκεντρική εκμάθηση*) είναι μια ομαδοσυνεργατική άσκηση κατά την οποία οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να μαντέψουν τη σημασία μέσα από το περιεχόμενο (guessing from context) αλλά και να κατατάξουν σε ομάδες ανάλογα με τον πυρήνα του συνόλου (ουσιαστικό, ρήμα, πρόθεση...), επομένως έχουμε λεξιλογική-σημασιολογική εστίαση (focus on form) αλλά και εστίαση στη γραμματική κατηγορία (focus on form, εστίαση σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης). Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα ευρήματά της, τα οποία καταγράφονται στον πίνακα (χρόνος εκτέλεσης: 15 λεπτά).

Στην συνέχεια, παρουσιάζεται το λεξιλόγιο του μαθήματος (ρητή διδασκαλία). Σε έναν πίνακα δίνονται τα προς εκμάθηση πολυλεκτικά σύνολα με συνώνυμα ή παράφραση/ερμηνεία τους στα ελληνικά. Επιλέγεται, η επεξήγηση των λέξεων να είναι στη γλώσσα στόχο αφενός επειδή δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια μητρική γλώσσα ώστε να γίνει σε αυτήν η μετάφραση αλλά και για να εξασκούνται περισσότερο στη Γ2.

Σειρά έχει η 3η δραστηριότητα (*σημασιολογικό ΓΕΞ*), η οποία στοχεύει στην παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ). Οι μαθητές αφού διαβάσουν και κατανοήσουν ένα απόσπασμα χρειάζεται να παρουσιάσουν το περιεχόμενό του σύντομα στην υπόλοιπη τάξη, χρησιμοποιώντας το πολυλεκτικό σύνολο που υπάρχει σε αυτά. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητή η σημασία τους (χρόνος εκτέλεσης: 20 λεπτά).

Στην 4η δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να βρουν και άλλα σύνολα με ολοκληρωμένη σημασία (συνήθως από προηγούμενη γνώση από μαθήματα/διδακτικά εγχειρίδια) και να τα κατηγοριοποιήσουν ανάλογα με τον πυρήνα τους, συμπληρώνοντας τον πίνακα της 2ης δραστηριότητας. Στην 5η δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται πάλι να παρουσιάσουν το περιεχόμενο του αποσπάσματος της 3ης δραστηριότητας αυτή τη φορά

αντικαθιστώντας το πολυλεκτικό σύνολο με μια συνώνυμη λέξη χωρίς να αλλοιωθεί το νόημα (*γλωσσοκεντρική εκμάθηση*), (χρόνος εκτέλεσης: 20 λεπτά).

Στην 6η δραστηριότητα, γίνεται μια σύντομη γραπτή παραγωγή λόγου (ΠΓΛ: *ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας*) κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να γράφουν μια σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας κάποιο από τα σύνολα που διδάχθηκαν. Αποτελεί την τελευταία δραστηριότητα εντός τάξης καθώς θέλουμε η γνώση των νέων λέξεων να έχει κατακτηθεί (επεξεργασία και ανάλυση της γραμματικής κατηγορίας, της σημασίας και χρήσης προηγήθηκε σε όλες τις προηγούμενες δραστηριότητες) και να γίνουν ικανοί οι μαθητές να τις χρησιμοποιούν στις δικές τους γλωσσικές παραγωγές. Άλλωστε, όπως επισημάνθηκε η γλωσσική ευχέρεια λαμβάνει χώρα σε γνωστά διδακτικά αντικείμενα και όχι σε νέες πληροφορίες (χρόνος εκτέλεσης: 10 λεπτά).

Τέλος η 7η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στο σπίτι. Οι μαθητές θα δουν το [βίντεο](#) και καλούνται να εντοπίσουν τους ιδιωτισμούς και τα πολυλεκτικά σύνολα που υπάρχουν σε αυτό (*σημασιοκεντρικό ΓΕΙΣ-ΚΠΛ*). Το βίντεο περιέχει αυθεντικό λόγο φυσικού ομιλητή της Νέας Ελληνικής. Μετά χρειάζεται να βρουν τη σημασία και στο επόμενο μάθημα να τα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους (*γλωσσοκεντρική εκμάθηση*).

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου Gass

1) Προ-αναγνωστικό στάδιο (pre-reading activities):

Προετοιμασία: Ο διδάσκων είτε στο τέλος του προηγούμενου μαθήματος είτε στην αρχή του παρόντος μαθήματος μοιράζει την λίστα με την Κλίμακα Λεξικής Γνώσης ώστε να εντοπίσει τις γνώσεις και ελλείψεις των μαθητών πάνω στις λέξεις-στόχους. Μετά την συμπλήρωσή της μπορούν όλοι οι μαθητές να συζητήσουν τις απαντήσεις τους, να τις συγκρίνουν και ο καθηγητής να γράψει στον πίνακα κάποιες από τις προτάσεις των μαθητών. Έτσι, εισάγει τους μαθητές στο αντικείμενο διδασκαλίας λέγοντας ότι θα μελετήσουν σύνολα λέξεων που τα μέλη τους έχουν μία σημασία, ένα ολοκληρωμένο νόημα και τους ρωτά αν γνωρίζουν και άλλα τέτοια σύνολα (χρόνος εκτέλεσης: 10 λεπτά).

2) Αναγνωστικό στάδιο:

Μετά τις προαναγνωστικές δραστηριότητες, την συμπλήρωση της κλίμακας που γίνεται κατά κύριο λόγο σε προφορική μορφή, οι μαθητές αναλαμβάνουν ο καθένας τους να διαβάσει από ένα απόσπασμα. Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εντοπίσουν την πηγή προέλευσης των κειμένων και να καταλάβουν γιατί οι έντονα υπογραμμισμένες φράσεις απαντώνται σε αυτά τόσο συχνά. Ουσιαστικά γίνεται προσέλευση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη εφόσον είναι αποσπάσματα από την πραγματικότητα και επειδή προέρχονται από εφημερίδες οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι αυτές οι φράσεις είναι και στοιχεία προφορικού λόγου αλλά και χρήσιμα για την καθημερινή τους επικοινωνία (*αντιληπτικό ΓΕΙΣ-ΚΓΛ*) (χρόνος εκτέλεσης: 20 λεπτά).

3)Μετα-αναγνωστικό στάδιο (post-reading activities):

Σε αυτό το στάδιο ξεκινούν οι δραστηριότητες για την εκμάθηση της μορφής, σημασίας και χρήσης των πολυλεκτικών συνόλων. Η 2η δραστηριότητα (*κατανοητό ΓΕΙΣ*) είναι μια ομαδοσυνεργατική άσκηση κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να συλλέξουν ανά ομάδα τα πολυλεκτικά σύνολα ανάλογα με τον πυρήνα τους. Κάθε ομάδα θα φτιάξει έναν κατάλογο παραδείγματος χάριν η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με τα πολυλεκτικά σύνολα που έχουν ως πυρήνα το ρήμα και στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να μαντέψουν την σημασία (*guessing from context*). Μετά ο διδάσκων θα καταγράψει στον πίνακα τις απαντήσεις των μαθητών και θα δώσει ανατροφοδότηση (*feedback*) μέσα από ομαδική συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης (χρόνος εκτέλεσης: 15 λεπτά).

Στην 3η δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μια μηχανιστική άσκηση, να τοποθετήσουν στις προτάσεις (κατάλληλο σημασιολογικό περιεχόμενο) τα πολυλεκτικά σύνολα και με την κατάλληλη μορφή (*αφομοιωμένο ΓΕΙΣ, σύντομο ΓΕΞ*) (χρόνος εκτέλεσης: 10 λεπτά). Στην 4η δραστηριότητα θα γίνει μια προφορική συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα των μαθητών για την σημασία και χρήση των συνόλων. Σε αυτό το στάδιο (*ενσωματωμένο ΓΕΙΣ*) θέλουμε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι τα σύνολα αυτά χρησιμοποιούνται μαζί (και τα δύο μέλη τους) για να αποδώσουν μία σημασία και ότι εάν γίνει αντικατάσταση ενός μέλους τότε θα χαθεί αυτή η σημασία (χρόνος εκτέλεσης: 5 λεπτά).

Γίνεται παρουσίαση του λεξιλογίου της ενότητας (ρητή διδασκαλία) με επεξήγηση των πολυλεκτικών συνόλων στη γλώσσα στόχο για την αύξηση της επαφής των μαθητών με τη Γ2.

Στην 5η δραστηριότητα (*ενσωματωμένο ΓΕΙΣ*) αφού έχει γίνει η εκμάθηση της σημασίας των συνόλων οι μαθητές καλούνται να αντικαταστήσουν τα σύνολα αυτά που υπάρχουν στο κείμενο με λέξεις ή φράσεις συνώνυμες χωρίς να αλλοιωθεί το περιεχόμενο και το νόημα των αποσπασμάτων (χρόνος εκτέλεσης: 15 λεπτά). Στην 6η και τελευταία δραστηριότητα εντός τάξης οι μαθητές σε μικρές ομάδες των δύο ατόμων καλούνται να φτιάξουν μικρούς προφορικούς διαλόγους με τα λεξικά σύνολα που έμαθαν (*ΓΕΙΣ-ΠΠΑ*) (χρόνος εκτέλεσης: 20 λεπτά). Η διεπίδραση μεταξύ μαθητών δίνει περισσότερες ευκαιρίες για παραγωγή σε αντίθεση με τη διεπίδραση δασκάλου- μαθητή και η παραπάνω δραστηριότητα από επικοινωνιακή κρίνεται διαδραστική (transactional) κατάλληλη για το επίπεδο B2 όπου η προσοχή στρέφεται στο μήνυμα και όχι στον ακροατή (Ιακώβου & Μπέλλα, 2004). Μάλιστα, η επικοινωνία μεταξύ μαθητών αυξάνει τις πιθανότητες διεπίδρασης (peer tutoring) συμβάλλοντας στην ένωση των ετερογενών τμημάτων για την επίτευξη κοινού στόχου (κατάκτηση Γ2: Lantolf & Thorne, 2006). Επίσης, η διεπίδραση μεταξύ μαθητών (collaborative scaffolding) είναι περισσότερο ωφέλιμη από τη διεπίδραση διδάσκοντος-μαθητή καθώς το ΓΕΙΣ είναι πιο κατανοητό και υπάρχει μείωση του συναισθηματικού φίλτρου (Krashen, 2003).

Τέλος, η 7η δραστηριότητα αποτελεί εργασία για το σπίτι κατά την οποία οι μαθητές θα βρουν αποσπάσματα από κείμενα φυσικών ομιλητών της Νέας Ελληνικής που να περιέχουν πολυλεκτικά σύνολα. Στη συνέχεια θα καταγράψουν και την σημασία των συνόλων αυτών και οι απαντήσεις θα παρουσιαστούν στο επόμενο μάθημα (*αφομοιωμένο-ενσωματωμένο ΓΕΙΣ*).

3. Μεθοδολογία

3.1. Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Ιουνίου- Ιουλίου 2019 μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό του διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πρώτα από όλα, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με εκπρόσωπο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού του διδασκαλείου ορίστηκε το χρονικό διάστημα για τις ερευνητικές συναντήσεις με δείγμα διδασκουσών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο μέρη: αρχικά, οι καθηγήτριες ενημερώθηκαν για την εργασία, το θέμα, τον σκοπό και τη μεθοδολογία της. Εφόσον, οι καθηγήτριες συμφώνησαν να συμμετάσχουν τους απεστάλει ηλεκτρονικά (μέσω email) τα δύο διδακτικά σενάρια αλλά και οι βασικοί άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε χρονικό περιθώριο ώστε να μελετήσουν αναλυτικά τα σενάρια και να προετοιμαστούν για τις ερωτήσεις προσθέτοντας και τα δικά τους σχόλια.

Στο δεύτερο μέρος, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια σε ατομικές συνεντεύξεις με τις διδάσκουσες²⁹ παρουσίασε τους λόγους και τους στόχους της έρευνας και δικαιολόγησε τη χρήση μαγνητοφώνου διαβεβαιώνοντας ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα εργασία. Στη συνέχεια, έγιναν οι ερευνητικές ερωτήσεις περίπου με τη σειρά που δόθηκαν από την αρχή στις διδάσκουσες, αφήνοντας πάντα περιθώρια ώστε οι διδάσκουσες να μπορούν να αναπτύξουν τα σχόλια τους. Οι συνεντεύξεις³⁰ είχαν διάρκεια περίπου 30 λεπτά και έλαβαν χώρα στα προσωπικά γραφεία των διδασκουσών στο διδασκαλείο.

3.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η επιλογή αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου έγινε εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και

²⁹ Δειγματοληπτική επιστημονική έρευνα εφόσον χρησιμοποιούνται οι γνώσεις και η διδακτική εμπειρία του δείγματος.

³⁰ Για μία μόνο καθηγήτρια η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου λόγω των εργασιακών της υποχρεώσεων.

προγράμματος των μαθημάτων του διδασκαλείου καθώς ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση πειραματικών διδασκαλιών εντός περιβάλλον καθοδηγούμενης εκμάθησης.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη³¹ επιλέχθηκε καθώς αποτελεί μια μορφή άμεσης λεκτικής επικοινωνίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Υπάρχει προσωπική ζωντανή συνομιλία μεταξύ των ατόμων και μπορεί να γίνει εις βάθος ανάλυση του ερευνητικού προβλήματος. Η ερευνήτρια μπορεί να δει τις αντιδράσεις (στάση σώματος, τόνος φωνής) του συμμετέχοντα και μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον του πάνω στα υπό εξέταση ερωτήματα. Υπάρχει ευελιξία ως προς την παρουσίαση των θεμάτων και μπορούν να γίνουν καθ' οδόν τροποποιήσεις ώστε ο συμμετέχων να αναλύσει τις απόψεις τους (ατομική ελευθερία συμμετέχων- ανταλλαγή απόψεων). Ακόμη, ο χώρος (διδασκαλείο: χώρος εργασίας) που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις επιλέχθηκε έτσι ώστε οι συμμετέχουσες να βρίσκονται σε οικείο και φιλικό μέρος. Ακόμη, δόθηκε η δυνατότητα για περισσότερες διευκρινήσεις και επεξηγήσεις σε σημεία που κρίθηκε απαραίτητο. Επίσης, η συνέντευξη θεωρείται και μη κατευθυνόμενη εφόσον αυτή η ερευνητική τεχνική έχει ελάχιστο έλεγχο πάνω στις συμμετέχουσες και μπορούν ελεύθερα να σχολιάσουν πάνω στα θέματα (Moser και Kalton, 1977).

Για τις ερωτήσεις της συνέντευξης, αρχικά δημιουργήθηκαν οι θεματικοί άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2.1. Φυσικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρχαν τροποποιήσεις ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία των διδασκουσών και τις προσωπικές τους στάσεις. Στόχος κάθε συνέντευξης είναι η οικοδόμηση γνώσης, η παραγωγή γνώσης μέσω του ελέγχου των υποθέσεων. Τέλος, η συνέντευξη αποτελεί συζήτηση για συλλογή πληροφοριών και η τελική αναφορά (ανάλυση αποτελεσμάτων) δίνει τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης των πληροφοριών/δεδομένων (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

3.3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από πέντε διδάσκουσες, μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό του διδασκαλείου της νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

³¹ Η συνέντευξη αποτελεί ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων και στοχεύει στην περιγραφική τους ανάλυση.

Αποτελούν δείγμα σκοπιμότητας καθώς προέρχονται αποκλειστικά από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις επιλογής τους είναι η πολυετής διδακτική τους εμπειρία πάνω στη διδασκαλία ελληνικών ως ξένης γλώσσας και η συμμετοχή τους στην συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία ελληνικών ως Γ2. Επομένως, η επιλογή του δείγματος έγινε αφενός βάσει της επιθυμίας και διαθεσιμότητάς του για την συμμετοχή στην έρευνα αφετέρου με βάση τη διδακτική εμπειρία τους στο επίπεδο επάρκειας και τα επιστημονικά ενδιαφέροντά τους.

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί που εντοπίζονται στην παρούσα έρευνα αρχικά είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος. Αυτό οφείλεται, όπως ειπώθηκε, στη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλά και στην εστίασή μας στη διδακτική εμπειρία στο επίπεδο επάρκειας που ερευνούμε. Ακόμη, είναι δείγμα σκοπιμότητας και χρειάζεται να παρουσιάζει συγκεκριμένες ιδιότητες. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη εξαιτίας του περιορισμένου ωρολογιακού προγράμματος του διδασκαλείου. Η καταλληλότητα και εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων περιορίζεται αποκλειστικά στο επίπεδο B2 καθώς σε αυτό το στάδιο ο μαθητής θεωρείται για πρώτη φορά αυτόνομος, ανεξάρτητος (χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεργασία του συνομιλητή) και ο λόγος του παρουσιάζει ευχέρεια και αυθορμητισμό. Οι παραπάνω περιορισμοί μπορούν να αρθούν με μελλοντικές έρευνες και πειραματική διδασκαλία των σεναρίων σε πραγματικές συνθήκες σχολικής αίθουσας. Τα σενάκια μπορούν να ελεγχθούν με κάποιες τροποποιήσεις και σε αρχάρια αλλά και προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος μετά την πραγματοποίηση των μαθημάτων μπορούν να γίνουν συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες και με τους μαθητές ώστε να υπάρξει διπλή ανατροφοδότηση ως προς το τι δούλεψε εντός τάξης και τις πιθανές αλλαγές.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα ώστε να κατηγοριοποιηθούν με βάση τους θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων και να αναλυθούν. Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων έγινε έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της εργασίας. Επιπροσθέτως, τα δεδομένα έχουν

παρουσιαστεί με βάση τις ομοιότητες αλλά και διαφορές των απαντήσεων από τις ατομικές συνεντεύξεις.

1) Καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα διδακτικών σεναρίων για το επίπεδο B2

Το σύνολο των καθηγητριών θεωρεί και τα δύο διδακτικά σενάρια κατάλληλα για το επίπεδο επάρκειας. Αναλυτικότερα, η πρώτη διδάσκουσα θεωρεί τόσο τα σενάρια όσο και τις λέξεις-στόχους κατάλληλα εφόσον υπάρχουν πληροφορίες και γνώσεις από προηγούμενα επίπεδα γλωσσομάθειας που μπορούν να ανακληθούν. Μάλιστα επισημαίνει ότι η εφαρμογή των σεναρίων σε επίπεδο Γ1 θα λειτουργούσε αποκλειστικά ως επαναληπτικό μάθημα εφόσον οι λέξεις αυτές θα έχουν κατακτηθεί στο επίπεδο B2. Τα πλεονεκτήματα των σεναρίων είναι η δομή τους: έναρξη από προσληπτικές δραστηριότητες με ομαλό πέρασμα στις παραγωγικές, και οι τύποι των δραστηριοτήτων: ποικιλία ως προς το είδος μηχανιστικές, έμφαση στον τύπο-μορφή, έμφαση στην σημασία, γραπτές και προφορικές, επικοινωνιακές ασκήσεις. Η φυσική κατάκτηση της Γ2 αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία ενώ η συστηματική και καθοδηγούμενη εκμάθησή της επιφέρει άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα. Για αυτό το λόγο η ρητή διδασκαλία στοχεύει στην σημασία, τη μορφή και τη χρήση των στοιχείων της ξένης γλώσσας με δραστηριότητες που προσομοιάζουν στις επικοινωνιακές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εκτός τάξης.

Οι τρεις διδάσκουσες επιλέγουν το μοντέλο της Gass επειδή αυτή η τακτική αυτή ακολουθείται ακόμη και σήμερα στα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια³². Υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία ως προς το περιεχόμενο και την εναλλαγή των τύπων των δραστηριοτήτων εξαιτίας των σταδίων αφομοίωσης του γλωσσικού εισαγόμενου ως την παραγωγή γλωσσικού εξαγόμενου. Ακόμη, οι ίδιες έχουν παρατηρήσει ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτό το μοντέλο επειδή υπάρχει περισσότερη εμπλοκή και επιμονή με τα προς εκμάθηση γλωσσικά στοιχεία. Τόσο οι μαθητές όσο και ο καθηγητής μπορούν να παρατηρούν τα στάδια που περνά η νέα γνώση μέχρι να αυτοματοποιηθεί. Οι δύο διδάσκουσες που επιλέγουν το μοντέλο του Nation εστιάζουν στην παράλληλη ανάπτυξη της γραμματικής και λεξιλογίου και στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων.

³² Ειδικότερα, η δραστηριότητα 3 με την συμπλήρωση των κενών στις προτάσεις με τις λέξεις-στόχους απαντάται σχεδόν σε κάθε λεξιλογική ενότητα των εγχειριδίων και είναι μια δραστηριότητα που οι καθηγήτριες φροντίζουν να συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία τους.

Το μειονέκτημα που παρατηρείται είναι το υψηλό μαθησιακό φορτίο³³ σε ορισμένα αποσπάσματα αλλά αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με τις πρόσθετες πληροφορίες και επεξηγήσεις που δίνει ο καθηγητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

2) Χρονική διάρκεια υλοποίησης των σεναρίων

Οι τέσσερις διδάσκουσες θεωρούν ότι οι δύο διδακτικές ώρες είναι αρκετές για την υλοποίηση του μαθήματος ειδικά αν παρέχονται διευκρινίσεις και επεξηγήσεις σχετικές με το περιεχόμενο. Μία διδάσκουσα θεωρεί ότι θα χρειαστεί τρεις διδακτικές ώρες καθώς πιστεύει ότι υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων αλλά και λέξεων- στόχων.

3) Δραστηριότητες που αποφεύγονται να πραγματοποιούνται εντός τάξης

Η πρώτη διδάσκουσα αποφεύγει τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες επειδή έχει παρατηρήσει πως σπαταλάται πολύς χρόνος για να προετοιμαστούν οι μαθητές μέσα σε ομάδες. Επίσης, προτιμά να πραγματοποιούνται εντός τάξης οι προφορικές δραστηριότητες ώστε να υπάρχουν πολλές ευκαιρίες εξάσκησης της ΠΠΛ των μαθητών. Η ίδια έτσι έχει τη δυνατότητα να δώσει ανατροφοδότηση στις προφορικές παραγωγές και οι μαθητές στις μεταξύ τους συνομιλίες (peer tutoring) ξεπερνούν τα εμπόδια που προκύπτουν από το υψηλό συναισθηματικό φίλτρο. Αντίθετα, η δεύτερη και η τρίτη διδάσκουσα αποφεύγουν τις ατομικές δραστηριότητες ώστε να μην δουλεύουν κατά μόνας οι μαθητές. Προτιμούν τις παραγωγικές δραστηριότητες εντός τάξης καθώς πολλές φορές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο στην επικοινωνία εκτός τάξης. Οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου δεν πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη. Μάλιστα η τρίτη διδάσκουσα μας επισήμανε ότι κατά τα θερινά μαθήματα (ακαδημαϊκό έτος 2018-2019) πραγματοποίησε μόνο μία δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου. Τέλος, τονίστηκε από την πέμπτη διδάσκουσα ότι η τρίτη δραστηριότητα από τη γλωσσική διδασκαλία του Nation (προφορική παρουσίαση του περιεχομένου των αποσπασμάτων χρησιμοποιώντας τις λέξεις-στόχους) δεν θα λάμβανε χώρα σε δικό της μάθημα καθώς δεν τη θεωρεί αναγκαία με βάση τις υπόλοιπες δραστηριότητες που υπάρχουν στο σενάριο (γίνεται ήδη ανακύκλωση-recycling γνώσης). Η δεύτερη διδάσκουσα ενημέρωσε ότι η δεύτερη δραστηριότητα από το σενάριο της Gass (γραμματική κατηγοριοποίηση και εύρεση

³³ Υψηλό μαθησιακό φορτίο αποσπασμάτων: πραγματολογικές πληροφορίες (οικονομική, κοινωνική και πολιτική γνώση).

σημασίας των πολυλεκτικών συνόλων) είναι υψηλού μαθησιακού φορτίου και θα επέλεγε να την προφορική της πραγματοποίηση με έμφαση μόνο στο σημασιολογικό φορτίο.

4) Τροποποιήσεις

Οι αλλαγές που προτάθηκαν είναι η χρήση των πολυλεκτικών συνόλων σε κείμενα ώστε να φανεί και η μεταφορική χρήση της γλώσσας καθώς στα υπάρχοντα σενάρια γίνεται μόνο αναφορική χρήση. Αυτό θα οδηγήσει τους μαθητές σε εμπλοκή με κείμενα υφολογικής ποικιλίας. Για το διδακτικό σενάριο του Nation προτείνεται η αλλαγή της έκτης δραστηριότητας στην οποία ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο με πολυλεκτικά σύνολα σε μια δραστηριότητα με παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων με τα σύνολα επειδή η παραγωγή κειμένου τείνει να δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές. Η δραστηριότητα 7 με την παρακολούθηση του βίντεο προτείνεται να μεταφερθεί στην αρχή του μαθήματος και να λειτουργήσει ως αφόρμηση. Αυτό θα προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών εφόσον συνδυάζει εικόνα, κίνηση και ήχο κάνοντας μια εισαγωγή στο μάθημα. Η δραστηριότητα πέντε μπορεί να παραληφθεί (παρουσίαση περιεχομένου των αποσπασμάτων αντικαθιστώντας τις λέξεις- στόχους) εξαιτίας της διενέργειας της τρίτης δραστηριότητας με τη χρήση των λέξεων στόχων για την απόδοση του περιεχομένου των κειμένων (θεωρήθηκε ότι οι μαθητές θα καταλάβουν ως επανάληψη τις ασκήσεις αυτές και δεν θα ανταποκριθούν στην πέντη). Ακόμη, επειδή το παρόν σενάριο επικεντρώνεται στην παράλληλη εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μια διδάσκουσα θα πρόσθετε και ασκήσεις σημασιολογικής εμβάθυνσης για περισσότερη εστίαση και στη μορφή και στη χρήση του λεξιλογίου.

Για το σενάριο της Gass προτάθηκε από τη δεύτερη διδάσκουσα μία επιπλέον δραστηριότητα με την συμπλήρωση συνωνύμων για τις λέξεις-στόχους και μία δραστηριότητα όπου οι μαθητές θα συλλέξουν πολυλεκτικά σύνολα, ιδιωματισμούς και ανάλογες εκφράσεις που ακούν στην καθημερινότητά τους από φυσικούς ομιλητές της Νέας Ελληνικής. Αν και υπήρχαν ενστάσεις από τις υπόλοιπες καθηγήτριες καθώς έχουν παρατηρήσει ότι οι ίδιοι μαθητές όταν ξέρουν κάποιο συνώνυμο για μια νέα λέξη το λένε ώστε να επιβεβαιώσουν τη γνώση τους για το σημασιακό περιβάλλον.

5) Μάθημα με διδακτικό στόχο τα πολυλεκτικά σύνθετα

Η πλειονότητα των διδασκουσών ενδιαφέρονται να πραγματοποιήσουν ένα μάθημα με αποκλειστικό διδακτικό στόχο τα πολυλεκτικά σύνθετα. Μία καθηγήτρια έχει ήδη παρουσιάσει σε μάθημά της τα πολυλεκτικά σύνθετα επειδή και η ίδια ερευνούσε τον τρόπο κατάκτησής τους αλλά και οι μαθητές επιθυμούσαν να τα διδαχθούν επειδή τα συναντούν συχνά στον καθημερινό λόγο και είναι αναγκαία για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Συνήθως γίνεται διδασκαλία των πολυλεκτικών συνόλων ανάλογα με τα κείμενα που χρησιμοποιούνται εντός τάξης. Μόνο μία καθηγήτρια δήλωσε πως δεν θα έκανε ένα μάθημα με αποκλειστικό στόχο το λεξιλόγιο επειδή το μάθημά της είναι γραμματικοκεντρικό και με βάση το γραμματικό φαινόμενο που διδάσκει εντάσσει και το ανάλογο λεξιλόγιο.

6) Χρήση αυθεντικού γλωσσικού εισαγόμενου

Όλες οι καθηγήτριες συμφώνησαν στην χρήση αυθεντικού γλωσσικού εισαγόμενου επειδή αυτήν την ποιότητα εισαγόμενου θα αντιμετωπίσουν εκτός τάξης. Η ποιότητα, ο ρυθμός και η ταχύτητα που μιλούν οι φυσικοί ομιλητές είναι τα στοιχεία στα οποία χρειάζονται εξάσκηση οι μαθητές. Πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές ζητούν να επεξεργάζονται με τη βοήθεια της διδάσκουσας αυθεντικό λόγο φυσικών ομιλητών. Αυτό το είδος ΓΕΙΣ περιέχει λεξιλόγιο και γραμματικές φορές που δεν υπάρχουν ή δεν αναλύονται επαρκώς σε λεξικά και βιβλία. Άλλωστε ένας βασικός στόχος της επικοινωνιακής μεθόδου που χρησιμοποιείται στο μάθημα είναι και η προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχή ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις των πραγματικών επικοινωνιακών συνθηκών.

7) Κλίμακα Λεξικής Γνώσης

Όλες οι καθηγήτριες συμφωνούν με τη χρήση της κλίμακας. Ήδη την έχουν εντάξει στα μαθήματά τους σε προφορική μορφή κάθε φορά που ξεκινούν μια νέα λεξιλογική-θεματική ενότητα. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές μπορούν οι ίδιοι να ελέγχουν τις γνώσεις τους με βάση προηγούμενη γνώση στη μητρική τους γλώσσα ή από τη γενικότερη γλωσσομάθειά τους και ανακαλύπτουν ταυτόχρονα την σπουδαιότητα των προς διδασκαλία γλωσσικών αντικειμένων για τη χρήση τους. Από την άλλη, ο διδάσκων έχει την ευκαιρία να εκμειεύσει τον τύπο της πληροφορίας/ γνώσης που επιθυμεί και να δώσει ανατροφοδότηση στα λάθη ή στα κενά της γνώσης των μαθητών.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το μοντέλο διδασκαλίας της Gass συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες να εφαρμοστεί σε περιβάλλον καθοδηγούμενης εκμάθησης. Ακολουθεί τη φυσική διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και η γνώση περνά από πολλά στάδια με την εμπλοκή των μαθητών ώστε να εμφανίζει και μεγαλύτερο ποσοστό μαθησιακής αποτελεσματικότητας. Τέλος, φαίνεται ότι τα πολυλεκτικά σύνολα είναι κατάλληλα για διδασκαλία στο επίπεδο επάρκειας καθώς το μαθησιακό τους φορτίο αντιστοιχεί σε αυτό το επίπεδο και είναι χρήσιμα για τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητικού κοινού.

5. Συμπεράσματα

Σε αυτήν την εργασία εξετάστηκε ο ρόλος του λεξιλογίου στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσα από βιβλιογραφική αλλά και ερευνητική μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η διδασκαλία πολυλεκτικών συνθέτων για την ελληνική ως Γ2 σύμφωνα με δύο διαφορετικά διδακτικά σενάρια: τη γλωσσική διδασκαλία του Nation και το μοντέλο της Gass.

Για την σύνδεση διδακτικής θεωρίας και πράξης σχεδιάστηκαν τα διδακτικά σενάρια ως σημεία αναφοράς για την έρευνάς μας και τις συνεντεύξεις. Οι ερευνητικές συνεντεύξεις ήταν το μεθοδολογικό εργαλείο για την συγκέντρωση των δεδομένων και την εξέταση της εφαρμοσιμότητας και καταλληλότητας των διδακτικών μοντέλων. Όπως αποδείχτηκε, υπάρχει ανάγκη για τη διδασκαλία πολυλεκτικών συνόλων για το επίπεδο επάρκειας μέσω του μοντέλου της Gass³⁴ επειδή οι μαθητές δεν είναι ικανοί να κατανοούν και να χρησιμοποιούν στο λόγο τους αυτές τις παγιωμένες εκφράσεις αν και έχουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης στον καθημερινό λόγο των φυσικών ομιλητών της ελληνικής. Σε αυτό το μοντέλο, ακολουθείται η φυσική πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας από την επαφή και πρόσληψη γλωσσικού εισαγομένου ως και την παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου. Ακόμη, ο διδάσκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εφόσον συντονίζει και επιβλέπει τη ροή και το περιεχόμενο του μαθήματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού. Άλλωστε, το διδακτικό σενάριο της Gass

³⁴ Το υψηλό ποσοστό συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών με τις λέξεις- στόχους επιφέρει αποτέλεσμα την εκμάθηση των πολυλεκτικών συνόλων.

ανταποκρίνεται πλήρως στις αρχές της συστηματικής εκμάθησης επομένως, ο διδάσκων μπορεί να εποπτεύει την εκπαιδευτική διαδικασία και να καθοδηγεί τους μαθητές.

Ως προς την άρση των περιορισμών της έρευνας επισημάνθηκε η ανάγκη για μελλοντική έρευνα με πρακτική εφαρμογή των σεναρίων σε πραγματικό περιβάλλον τάξης τόσο στο επίπεδο επάρκειας όσο και στα υπόλοιπα επίπεδα γλωσσομάθειας με τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Η εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων στην τάξη αλλά και η παράλληλη συλλογή απόψεων (ανατροφοδότηση) από καθηγητές και μαθητές θα μπορούσε να επιφέρει περισσότερα και πληρέστερα δεδομένα με σκοπό την εξαγωγή καθολικότερων αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας, αυτή η εργασία φαίνεται να επαληθεύει τον Wilkins (1972) στο ότι "Χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να γίνουν. Χωρίς λεξιλόγιο, τίποτα!". Συνεπώς, το λεξιλόγιο αποτελεί βασικό τομέα εστίασης της προσοχής τόσο των διδασκόντων όσο και των μαθητών κατά την εκμάθηση μίας Γ2 και η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περισσότερη μελέτη του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η Νεοελληνική Σύνθεση. Στο Κατσιμαλή, Γ., & Καβουκόπουλος, Φ.Α. (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση* 97-120. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Ε. Ευθυμίου (2006). *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

- Αρβανιτάκης, Κ. & Φ. Αρβανιτάκη (2011). *Επικοινωνήστε ελληνικά 2*. Αθήνα: Δέλτος.
- Γούτσος, Δ. (2006). 'Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο'. Στο Γούτσος Δ., Μ. Σηφianού, και Α. Γεωργακοπούλου (2006) (επιμ.) *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, 13-92.
- Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα: κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Θώμου, Π. (2004). *Κριτήρια Διάκρισης των Λεξι(λογι)κών Συνάψεων (Lexical Collocations) από τις Στερεότυπες Φράσεις (Idioms) στις Ρηματο-ονοματικές δομές. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιακώβου, Μ. (2009). Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2. *Παρουσία: Παράρτημα 76 (Σειρά Αυτοτελών Δημοσιευμάτων)*, 1-209.
- Ιακώβου, Μ. & Σ. Μπέλλα (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (2001). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία. Επιτροπή Παιδείας. Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.
- Κοντός Π., Μ. Ιακώβου, Σ. Μπέλλα, Α. Μόζερ, & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κριαράς, Ε. (1995). *Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*. Εκδοτική Αθηνών.
- Μήτσης, Ν. (1994). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Δεδομένα-διαπιστώσεις-μελλοντική προοπτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, 30-42.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, (1^η έκδοση: 1980).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). [Πρόλογος], Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 5-11). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*, αναθεωρημένη έκδ. [1η έκδ.: 2007, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα]. Αθήνα: Πατάκης.
- Ευδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. (τόμος β') Αθήνα.
- Ευδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξιλογογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2012). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης (5^η εκτύπωση, 1^η εκτύπωση: 2005).
- Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: αναλυτικό πρόγραμμα-μεθοδολογία-υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλωσση

- Anderson, S. (1992). *A-Morphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Language Learning. Στο C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*, pp. 5-22. Lancaster Practical Papers in English. Lancaster: Lancaster University.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5, 161-170.
- Corson, D.J. (1995). *Using English Words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Crookes, G. (1986). Task classification: a cross-disciplinary review. *Technical Report No4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- De Groot A. (2002). 'Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User'. Στο Cook V. (επιμ.), 32-63.
- Di Sciullo, A.M. & E. Williams (1987). *On the Definition of the Word*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Ellis, N. (1997). 'Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class and meaning'. Στο Schmitt N. & M. McCarthy (επιμ.), 122-139.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gass, S. (1988). 'Second language vocabulary acquisition'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.

Gass, S. & L. Selinker (2001, 2^η έκδ.). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 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 the Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers.

Hinkel, E. & S. Fotos (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. Στο Hinkel E. & S. Fotos (επιμ.), 1-12.

Hu, M. & Nation, I.S.P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13 (1), 403-430.

Jiang, N. (2000). 'Lexical Representation and Development in a Second Language'. *Applied Linguistics*, 21/1, 47-77.

Krahnke, K., & Christison, M. (1983). Recent language research and language teaching principles. *TESOL Quarterly*, 17 (4), 625-649.

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. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lantolf, J. P., & S. L. Thorne (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. In Lewis, M. (Ed.), *Teaching Collocation. Further Development in the Lexical Approach* (pp 126-154). Boston, MA: Thomson.
- Lightbown. P. & N. Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liontas, J. (2002). Exploring second language learner's notions of idiomaticity. *System*, 30, 289-313.
- Matthews, P. (1974). *An Introduction to the Theory of Words Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. (1978). 'Learner's words associations in French'. *Interlanguage studies bulletin* 3, 192-211.
- Meara P. (1996). The dimensions of lexical competence. Στο Brown G., K. Malmkjaer, & J. Williams, (επιμ.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-53.
- Melka, F. (1997). 'Receptive vs Productive aspects of vocabulary'. Στο Schmitt N. & M. McCarthy (επιμ.), 84-102.
- Moser, C.A. & Kalton, G. (1977). *Survey methods in social investigations*. London: Heinemann.

- Nation, I.S.P. (1987). *Teaching and Learning Vocabulary*. English Language Institute Occasional Publication No.7. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Nation, I.SP. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (1993). Sixteen principles of language teaching. In L. Bauer and C. Franzen (eds) *of Pavlova, Poetry and Paradigms: Essays in Honour of Harry Orsmam* (pp. 209-224). Wellington: Victoria University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*, 1: 1-12.
- Nation, I.S.P. & R. Waring (1997). 'Vocabulary size, text coverage and word lists'. Στο Schmitt N. & M. McCarty (επιμ.), 6-19.
- Nespor, M. (1999). *Φωνολογία, μετάφραση-προσαρμογή* Α. Ράλλη. Αθήνα: Πατάκης (*Fonologia*. Bologna: Il Mulino, 1992).
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (1993). (επιμ.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ralli, A. (1992). Compounds in Modern Greek. *Rivista di Linguistica* 4(1): 143-174.
- Richards, J. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2011). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shekan, P.(1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford University Press.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1985). 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development'. Στο Gass S. & C. Madden (επιμ.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wesche M. & S. Paribakht (1996). 'Assessing Second Language Vocabulary Knowledge', *The Canadian Modern Language Review*, 53: 1, 14-40.

Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Willis. J. (1996). *A framework for Task-based Learning*. Longman.

Μεταφρασμένη

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

Saussure F. (1916): *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot: *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, (1979) μετάφραση: Φ. Αποστολοπούλου, Αθήνα: Παπαζήσης

Παράρτημα

1^ο διδακτικό σενάριο: Μοντέλο της Gass

Γνωρίζω τις φράσεις;	1	2	3	4	5
λέξη κλειδί					
τύχη βουνό					
κράτος-μέλος					
ζώνη ασφαλείας					
φακοί επαφής					
πηγή ενέργειας					
αέρας κοπανιστός					
μαύρος χρυσός					
τρίτη ηλικία					
άναψαν τα αίματα					
είναι καιρός					
πάω πάσο					
παρά τρίχα					

στο άψε σβήσε					
στα κουτουρού					

1. Δεν θυμάμαι να έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη προηγουμένως.
2. Έχω ξαναδεί τη συγκεκριμένη λέξη, αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς σημαίνει.
3. Έχω ξαναδεί τη λέξη αυτή και νομίζω ότι σημαίνει _____. (συνώνυμο ή μετάφραση)
4. Ξέρω τη λέξη. Σημαίνει _____. (συνώνυμο ή μετάφραση)
5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη λέξη σε μία πρόταση:
_____.

(γράψε μία πρόταση)

1η δραστηριότητα

Διαβάστε τα παρακάτω κείμενα. Από πού προέρχονται; Γιατί βρίσκουμε τέτοιες φράσεις σε αυτά τα κείμενα τόσο συχνά;

- *(2011.10.11 Ελευθεροτυπία)*

Μία είναι η λέξη κλειδί για το τμήμα ‘Ανοιχτοί Ορίζοντες’ του 52^{ου} Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης (4 έως 13 Νοεμβρίου): Ανεξάρτητο.

Σκηνή από το ‘Summer games’, την ελβετική υποψηφιότητα για τα Όσκαρ από τον Ρολάντο Κόλα. Αυτό δηλαδή που παίζει στα δάχτυλα ο Δημήτρης Εϊπίδης, ο καλλιτεχνικός διευθυντής του κινηματογραφικού θεσμού.

- *(2012.09.18 Το Βήμα)*

Παράδειγμα, η απίστευτα επιτυχημένη πολιτική του καριέρα, που άρχισε το 1972 με την εκλογή του σε βουλευτή του χριστιανοδημοκρατικού κόμματος CDU, το διορισμό του σε

υπουργό καγκελαρίας το 1984 από το Χέλμουτ Κολ και αποκορυφώθηκε με την ανάληψη της ηγεσίας του υπουργείου οικονομικών το 2009. **Τύχη βουνό**; Το αντίθετο μάλλον.

- (2009.03.01 Η Καθημερινή)

Εγγυήσεις για διάσωση

Ευρωπαϊκή συνδρομή είναι, βέβαια, και η φραστική εγγύηση (όπως αυτή που έδωσε την Τετάρτη ο κ. Αλμούνια) ότι δεν πρόκειται να αφηθεί ένα **κράτος-μέλος** της Ευρωζώνης να χρεωκοπήσει. Αλλά, αυτή δεν θα είναι αρκετή στις πιο δύσκολες καταστάσεις που διαφαίνονται: αφενός η κρίση βαθαίνει, αφετέρου ένας παγκόσμιος ανταγωνισμός κρατών για την άντληση 4 τρισ. δολαρίων, ξεσπά.

- (2012.11.02 Μακεδονία)

Με **ζώνη ασφαλείας** έξι στους δέκα οδηγούς.

Αύξηση κατά 40% παρουσιάζει ο αριθμός των Θεσσαλονικέων που χρησιμοποιεί τη ζώνη ασφαλείας του αυτοκινήτου τους σε σύγκριση με τη χρήση που γινόταν προ οκταετίας.

- (2007.04.25 Μακεδονία)

Εξατομικευμένοι φακοί επαφής

«Αυτή τη στιγμή κυκλοφορούν οι λεγόμενοι **φακοί επαφής** ημέρας. Κοστίζει ένα ευρώ ο φακός και ενδείκνυνται κυρίως για περιστασιακούς χρήστες φακών επαφής.»

- (2007.05.06 Μακεδονία)

Στην ερώτηση, εάν οι μαθητές θα πρέπει να καταφεύγουν αυτές τις ημέρες στις βιταμίνες, η καθηγήτρια σημείωσε ότι, εάν έχουν σωστό διαιτολόγιο, δεν τις χρειάζονται, εάν όχι, τότε μπορούν να στραφούν στη λύση των πολυβιταμινούχων σκευασμάτων (ένα κάθε πρωί).

Καταρχήν, σύμφωνα με την κ. Χασαπίδου, τα παιδιά τις ημέρες των πανελληνίων εξετάσεων θα πρέπει να τρώνε πολύ καλό πρωινό, το οποίο απαραίτητα θα περιλαμβάνει γάλα και δημητριακά (π.χ. ψωμί με μέλι), καθώς οι υδατάνθρακες αποτελούν σημαντική **πηγή ενέργειας**.

- (2011.06.20 Ελευθεροτυπία)

Με όρους επικοινωνιακούς θέλουν να μας πείσουν ότι μια περίοδος τελειώνει, αλλά οι ίδιοι, παρ' ότι φυσικοί και ηθικοί αυτουργοί του εγκλήματος που πραγματοποιήθηκε, θα είναι εδώ για να καθορίσουν τα της επόμενης μέρας.

Γι' αυτό σας λέω, ποιο τέλος εποχής, **αέρας κοπανιστός**. Οι φαύλοι και η φαυλότητα είναι εδώ και έχουν και επίσημα πλέον ισχυρούς συμμάχους.

- (2007.09.15 Μακεδονία)

Σαν να μην έφτανε η πιστωτική κρίση, οι αγορές, οι επιχειρήσεις και οι καταναλωτές καλούνται να τα βγάλουν πέρα και με την εκτίναξη των τιμών του πετρελαίου σε πρωτοφανή ύψη. Ο **μαύρος χρυσός** έσπασε όλα τα ρεκόρ τη Πέμπτη, αγγίζοντας στη Νέα Υόρκη τα 80,20 δολ. το βαρέλι.

- (2012.09.20 Το Βήμα)

Εκδηλώσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Νόσου Αλτσχάιμερ

Συμβολική πορεία , εκθέσεις και συναυλία για να μη λησμονούμε την **τρίτη ηλικία**.

Συμβολική πορεία με σύνθημα 'Νόσος Αλτσχάιμερ, την αντιμετωπίζουμε βήμα βήμα' διοργανώνεται την Παρασκευή 21 Σεπτεμβρίου, στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας ημέρας Νόσου Αλτσχάιμερ 2012.

- (2010.04.21 Μακεδονία)

Το σύστημα των απευθείας αναθέσεων βέβαια έχει σταματήσει πια η γενική γραμματέας της Περιφέρειας Μαρία Λιονή, ωστόσο χρόνια ολόκληρα γινόταν κατά κόρον. **Τα αίματα άναψαν** μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα κι ενώ το νομαρχιακό συμβούλιο ολοκλήρωνε τη συνεδρίασή του.

- (2009.10.29 Η Καθημερινή)

Στις χώρες της νότιας Ευρώπης, το αποφάσισε ο ίδιος ο νομοθέτης. **Είναι καιρός** να τους ακολουθήσουμε κι εμείς.

* Καθηγητής του Συνταγματικού Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- (2011.10.29 Ελευθεροτυπία)

Γνωρίζω ωστόσο κόσμο με σώας τας φρένας και πανεπιστημιακή μόρφωση που ορκίζεται ότι χαλαρώνει, διασκεδάζει, ξεκαρδίζεται με τις περιπέτειες (ο Θεός να τις κάνει!) των συμμετεχόντων. Οπότε **πάω πάσο** και καταθέτω στεφάνι στο μνημείο του Αγνώστου Τηλεθεατή.

- (2009.10.22 Η Καθημερινή)

ΣΤΡΑΣΒΟΥΡΓΟ. Ο Ιταλός πρωθυπουργός Σίλβιο Μπερλουσκόνι παρά τρίχα γλίτωσε επίπληξη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με αφορμή την ελευθερία των ΜΜΕ στην Ιταλία. Οι συντηρητικοί εταίροι του Μπερλουσκόνι στην Ευρωβουλή (Ευρωπαϊκό Λαϊκό Κόμμα) φρόντισαν ώστε με την ψήφο τους να απομακρύνουν την πιθανότητα έκδοσης ψηφίσματος, μέσω του οποίου θα διατυπωνόταν η ανησυχία του Κοινοβουλίου για τα δικαιώματα του ιταλικού Τύπου.

- (2008.10.26 Μακεδονία)

Η επιστροφή από τις καλοκαιρινές διακοπές και η συνακόλουθη προσαρμογή στις εργασιακές απαιτήσεις και στο φόρτο της καθημερινότητας ήταν φέτος λίγο ανώμαλη. Όχι ότι πέρυσι τα πράγματα ήταν καλύτερα με την πύρινη λαίλαπα που κατέκαψε τη μισή Πελοπόννησο και τις εκλογές που προκηρύχθηκαν στο άψε σβήσε. Φέτος τα μπάνια του λαού συνοδεύτηκαν από σενάρια που έδιναν και έπαιρναν μέσα στο κατακαλόκαιρο, καθώς το ένα σκάνδαλο άρχισε να διαδέχεται το άλλο.

- (Εγκλημα και τιμωρία. Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι 2008)

«Α, όλα κι όλα φίλε μου Ρόντια, μην επιμένεις. Πιο αργά θα είναι πολύ αργά - δεθα'κλεινά όλη τη νύχτα μάτι από την έγνοια μου, γιατί τ'αγόρασα στα κουτουρού, δίχως να ξέρω τα μέτρα σου. Α! Σου πάει θαύμα!», φώναξε θριαμβευτικά, αφού του το δοκίμασε.»

2η δραστηριότητα

Χωριστείτε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα να αναλάβει να βρει φράσεις που αποτελούνται από ουσιαστικό + ουσιαστικό, ουσιαστικό + ουσιαστικό (γενική), επίθετο + ουσιαστικό, ρήμα + ουσιαστικό, πρόθεση + ρήμα/ ουσιαστικό. Στη συνέχεια, προσπαθήστε να μαντέψετε τη σημασία τους σύμφωνα με το κείμενο. Συζητήστε με τους συμμαθητές σας τις απαντήσεις σας.

3η δραστηριότητα

Συμπληρώστε τις προτάσεις με τα κατάλληλα σύνολα, στο σωστό τύπο: (λέξη κλειδί, τύχη βουνό, κράτος μέλος, ζώνη ασφαλείας, φακοί επαφής, πηγή ενέργειας, αέρας κοπανιστός, μαύρος χρυσός, τρίτη ηλικία, άναψαν τα αίματα, είναι καιρός, πάω πάσο, παρά τρίχα, στο άψε σβήσε, στα κουτουρού)

1. Της υποσχέθηκε μια ζωή γεμάτη ανέσεις στην πόλη μακριά από τις δυσκολίες της αγροτικής ζωής. Τελικά όσα είπε ήταν _____.
2. Ο γιος μου μόλις άκουσε ότι του μαγειρεύα το αγαπημένο του φαγητό, μάζεψε το δωμάτιό του _____ και κάθισε να φάει.
3. Ο ήλιος αποτελεί μια ανανεώσιμη _____ για τον πλανήτη μας σε αντίθεση με το _____ του οποίου τα αποθέματα τελειώνουν σιγά σιγά.
4. Παρόλο που δεν φορούσε _____ δεν είχε ούτε μία γρατζουνιά από το τροχαίο. Τελικά κάποιοι άνθρωποι έχουν _____.
5. Η Αγγλία αν και δεν χρησιμοποιεί ως νόμισμά της το ευρώ αποτελεί _____ της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
6. Για την κατάλληλη επιλογή _____ θα πρέπει πρώτα να σε δει ο σωστός γιατρός, ο οφθαλμίατρος.
7. Την Κυριακή ξεκινήσαμε με την παρέα μου μια μονοήμερη εκδρομή. Κανείς δεν είχε χάρτη, κανείς δεν ήξερε το δρόμο και έτσι πηγαίναμε _____ και όπου μας βγάλει.
8. Στην τελευταία μας συνάντηση η ατμόσφαιρα ήταν τέλεια, παρόλα αυτά δεν ήθελε να ξανά βγούμε. Μάλλον όλα ήταν στο μυαλό μου οπότε _____.

9. Στο τελευταίο επεισόδιο του ριάλιτι επιβίωσης _____ μεταξύ των παικτών των δύο ομάδων και _____ αποφεύχθηκε η μετατροπή της λογομαχίας σε καυγά με γροθιές.
10. Οι καθηγητές προτείνουν στους υποψήφιους μαθητές των Πανελληνίων να βρίσκουν _____ από το κείμενο πριν γράψουν την περίληψή τους.
11. ‘ _____ να γυρίσει σελίδα η Ελλάδα και να προχωρήσουμε μπροστά’, δήλωσε ο πρωθυπουργός χτες στην συνέντευξή του.
12. Τα άτομα που βρίσκονται στην _____ συχνά βιώνουν το αίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης.

4η δραστηριότητα

Τι παρατηρείτε στον τρόπο χρήσης αυτών των λεξικών συνόλων; Ξέρετε άλλα σύνολα λέξεων που φτιάχνουν μία σημασία; (*Ενσωματωμένο ΓΕΙΣ*)

Λεξιλόγιο

λέξη κλειδί: κατάλληλη λέξη/αντιπροσωπευτικός όρος για ένα θέμα

τύχη βουνό: πάρα πολύ τυχερός άνθρωπος

κράτος μέλος: χώρα που συνεργάζεται με άλλες χώρες μέσω επίσημων συμφωνιών

αέρας κοπανιστός: λόγια του αέρα, που δεν είναι πραγματικά

μαύρος χρυσός: πετρέλαιο

τρίτη ηλικία: ηλικιωμένοι

ζώνη ασφαλείας: ζώνη στα αυτοκίνητα που μας προστατεύει σε περίπτωση σύγκρουσης

φακοί επαφής: μέσο που βοηθά ανθρώπους με προβλήματα όρασης να βλέπουν καλά (δες γυαλιά μυωπίας)

πηγή ενέργειας: φυσικός πόρος που μας δίνει ενέργεια

ανάβουν τα αίματα: αυξάνεται η ένταση

είναι καιρός: έφτασε η ώρα

πάω πάσο: δέχομαι κάτι χωρίς αντίρρηση, δεν χρησιμοποιώ τη σειρά μου για να παίξω (στα χαρτιά)

παρά τρίχα: στο τσακ, παρά λίγο

στο άψε σβήσε: πάρα πολύ γρήγορα

στα κοντουρού: στην τύχη, χωρίς να υπολογίζουμε κάτι

5η δραστηριότητα

Αφού μάθατε τι σημαίνουν αυτά τα σύνολα λέξεων επιστρέψτε στα κείμενα. Αντικαταστήστε τα με άλλες λέξεις χωρίς να αλλάξετε το νόημα του κειμένου και παρουσιάστε τα σύντομα στους συμμαθητές σας.

6η δραστηριότητα

Χωριστείτε σε μικρές ομάδες και φτιάξτε μικρούς διαλόγους (προφορικά) χρησιμοποιώντας τα νέα σύνολα λέξεων που μάθατε.

7η δραστηριότητα

Στο σπίτι: Βρείτε τίτλους εφημερίδων ή άλλα μικρά κείμενα με σύνολα λέξεων όπως αυτά που μάθατε σήμερα. Να σημειώσετε αυτά που βρήκατε και να προσπαθήσετε να βρείτε τη σημασία τους.

2^ο Διδακτικό σενάριο Γλωσσική διδασκαλία του Nation

Γνωρίζω τις φράσεις;	1	2	3	4	5
λέξη κλειδί					
τύχη βουνό					
κράτος-μέλος					
ζώνη ασφαλείας					
φακοί επαφής					
πηγή ενέργειας					
αέρας κοπανιστός					
μαύρος χρυσός					
τρίτη ηλικία					
άναψαν τα αίματα					
είναι καιρός					
πάω πάσο					
παρά τρίχα					

στο άψε σβήσε					
στα κουτουρού					

1. Δεν θυμάμαι να έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη προηγουμένως.
2. Έχω ξαναδεί τη συγκεκριμένη λέξη, αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς σημαίνει.
3. Έχω ξαναδεί τη λέξη αυτή και νομίζω ότι σημαίνει _____. (συνώνυμο ή μετάφραση)
4. Ξέρω τη λέξη. Σημαίνει _____. (συνώνυμο ή μετάφραση)
5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη λέξη σε μία πρόταση:
_____.

(γράψε μία πρόταση)

1η δραστηριότητα

Διαβάστε τα κείμενα και προσπαθήστε να καταλάβετε τι λέει το κάθε κείμενο στο σύνολό του.

- (2011.10.11 Ελευθεροτυπία)

Μία είναι η **λέξη κλειδί** για το τμήμα ‘Ανοιχτοί Ορίζοντες’ του 52^{ου} Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης (4 έως 13 Νοεμβρίου): Ανεξάρτητο.

Σκηνή από το ‘Summer games’, την ελβετική υποψηφιότητα για τα Όσκαρ από τον Ρολάντο Κόλα. Αυτό δηλαδή που παίζει στα δάχτυλα ο Δημήτρης Εϊπίδης, ο καλλιτεχνικός διευθυντής του κινηματογραφικού θεσμού.

- (2012.09.18 Το Βήμα)

Παράδειγμα, η απίστευτα επιτυχημένη πολιτική του καριέρα, που άρχισε το 1972 με την εκλογή του σε βουλευτή του χριστιανοδημοκρατικού κόμματος CDU, το διορισμό του σε

υπουργό καγκελαρίας το 1984 από το Χέλμουτ Κολ και αποκορυφώθηκε με την ανάληψη της ηγεσίας του υπουργείου οικονομικών το 2009. **Τύχη βουνό**; Το αντίθετο μάλλον.

- (2009.03.01 Η Καθημερινή)

Εγγυήσεις για διάσωση

Ευρωπαϊκή συνδρομή είναι, βέβαια, και η φραστική εγγύηση (όπως αυτή που έδωσε την Τετάρτη ο κ. Αλμούνια) ότι δεν πρόκειται να αφηθεί ένα **κράτος-μέλος** της Ευρωζώνης να χρεωκοπήσει. Αλλά, αυτή δεν θα είναι αρκετή στις πιο δύσκολες καταστάσεις που διαφαίνονται: αφενός η κρίση βαθαίνει, αφετέρου ένας παγκόσμιος ανταγωνισμός κρατών για την άντληση 4 τρισ. δολαρίων, ξεσπά.

- (2012.11.02 Μακεδονία)

Με **ζώνη ασφαλείας** έξι στους δέκα οδηγούς.

Αύξηση κατά 40% παρουσιάζει ο αριθμός των Θεσσαλονικέων που χρησιμοποιεί τη ζώνη ασφαλείας του αυτοκινήτου τους σε σύγκριση με τη χρήση που γινόταν προ οκταετίας.

- (2007.04.25 Μακεδονία)

Εξατομικευμένοι φακοί επαφής

«Αυτή τη στιγμή κυκλοφορούν οι λεγόμενοι **φακοί επαφής** ημέρας. Κοστίζει ένα ευρώ ο φακός και ενδείκνυνται κυρίως για περιστασιακούς χρήστες φακών επαφής.»

- (2007.05.06 Μακεδονία)

Στην ερώτηση, εάν οι μαθητές θα πρέπει να καταφεύγουν αυτές τις ημέρες στις βιταμίνες, η καθηγήτρια σημείωσε ότι, εάν έχουν σωστό διατολόγιο, δεν τις χρειάζονται, εάν όχι, τότε μπορούν να στραφούν στη λύση των πολυβιταμινούχων σκευασμάτων (ένα κάθε πρωί).

Καταρχήν, σύμφωνα με την κ. Χασαπίδου, τα παιδιά τις ημέρες των πανελληνίων εξετάσεων θα πρέπει να τρώνε πολύ καλό πρωινό, το οποίο απαραίτητα θα περιλαμβάνει γάλα και δημητριακά (π.χ. ψωμί με μέλι), καθώς οι υδατάνθρακες αποτελούν σημαντική **πηγή ενέργειας**.

- (2011.06.20 Ελευθεροτυπία)

Με όρους επικοινωνιακούς θέλουν να μας πείσουν ότι μια περίοδος τελειώνει, αλλά οι ίδιοι, παρ' ότι φυσικοί και ηθικοί αυτουργοί του εγκλήματος που πραγματοποιήθηκε, θα είναι εδώ για να καθορίσουν τα της επόμενης μέρας.

Γι' αυτό σας λέω, ποιο τέλος εποχής, **αέρας κοπανιστός**. Οι φαύλοι και η φαυλότητα είναι εδώ και έχουν και επίσημα πλέον ισχυρούς συμμάχους.

- (2007.09.15 Μακεδονία)

Σαν να μην έφτανε η πιστωτική κρίση, οι αγορές, οι επιχειρήσεις και οι καταναλωτές καλούνται να τα βγάλουν πέρα και με την εκτίναξη των τιμών του πετρελαίου σε πρωτοφανή ύψη. Ο **μαύρος χρυσός** έσπασε όλα τα ρεκόρ τη Πέμπτη, αγγίζοντας στη Νέα Υόρκη τα 80,20 δολ. το βαρέλι.

- (2012.09.20 Το Βήμα)

Εκδηλώσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Νόσου Αλτσχάιμερ

Συμβολική πορεία, εκθέσεις και συναυλία για να μη λησμονούμε την **τρίτη ηλικία**.

Συμβολική πορεία με σύνθημα 'Νόσος Αλτσχάιμερ, την αντιμετωπίζουμε βήμα βήμα' διοργανώνεται την Παρασκευή 21 Σεπτεμβρίου, στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας ημέρας Νόσου Αλτσχάιμερ 2012.

- (2010.04.21 Μακεδονία)

Το σύστημα των απευθείας αναθέσεων βέβαια έχει σταματήσει πια η γενική γραμματέας της Περιφέρειας Μαρία Λιονή, ωστόσο χρόνια ολόκληρα γινόταν κατά κόρον. **Τα αίματα άναψαν** μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα κι ενώ το νομαρχιακό συμβούλιο ολοκλήρωνε τη συνεδρίασή του.

- (2009.10.29 Η Καθημερινή)

Στις χώρες της νότιας Ευρώπης, το αποφάσισε ο ίδιος ο νομοθέτης. **Είναι καιρός** να τους ακολουθήσουμε κι εμείς.

* Καθηγητής του Συνταγματικού Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- (2011.10.29 Ελευθεροτυπία)

Γνωρίζω ωστόσο κόσμο με σώας τας φρένας και πανεπιστημιακή μόρφωση που ορκίζεται ότι χαλαρώνει, διασκεδάσει, ξεκαρδίζεται με τις περιπέτειες (ο Θεός να τις κάνει!) των

συμμετεχόντων. Οπότε **πάω πάσο** και καταθέτω στεφάνι στο μνημείο του Αγνώστου Τηλεθεατή.

- *(2009.10.22 Η Καθημερινή)*

ΣΤΡΑΣΒΟΥΡΓΟ. Ο Ιταλός πρωθυπουργός Σίλβιο Μπερλουσκόνι **παρά τρίχα** γλίτωσε επίπληξη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με αφορμή την ελευθερία των ΜΜΕ στην Ιταλία. Οι συντηρητικοί εταίροι του Μπερλουσκόνι στην Ευρωβουλή (Ευρωπαϊκό Λαϊκό Κόμμα) φρόντισαν ώστε με την ψήφο τους να απομακρύνουν την πιθανότητα έκδοσης ψηφίσματος, μέσω του οποίου θα διατυπωνόταν η ανησυχία του Κοινοβουλίου για τα δικαιώματα του ιταλικού Τύπου.

- *(2008.10.26 Μακεδονία)*

Η επιστροφή από τις καλοκαιρινές διακοπές και η συνακόλουθη προσαρμογή στις εργασιακές απαιτήσεις και στο φόρτο της καθημερινότητας ήταν φέτος λίγο ανώμαλη. Όχι ότι πέρυσι τα πράγματα ήταν καλύτερα με την πύρινη λαίλαπα που κατέκαψε τη μισή Πελοπόννησο και τις εκλογές που προκηρύχθηκαν **στο άψε σβήσε**. Φέτος τα μπάνια του λαού συνοδεύτηκαν από σενάρια που έδιναν και έπαιρναν μέσα στο κατακαλόκαιρο, καθώς το ένα σκάνδαλο άρχισε να διαδέχεται το άλλο.

- *(Εγκλημα και τιμωρία. Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι 2008)*

«Α, όλα κι όλα φίλε μου Ρόντια, μην επιμένεις. Πιο αργά θα είναι πολύ αργά - δε θα κλεινά όλη τη νύχτα μάτι από την έγνοια μου, γιατί τ'αγόρασα **στα κουτουρού**, δίχως να ξέρω τα μέτρα σου. Α! Σου πάει θαύμα!», φώναξε θριαμβευτικά, αφού του το δοκίμασε.»

2η δραστηριότητα

Χωριστείτε σε ομάδες και προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία των πράσινων λέξεων. Στο τέλος, όλες οι ομάδες θα παρουσιάσουν αυτά που βρήκαν. (μπορεί η κάθε ομάδα να αναλάβει να αναγνωρίσει τη σημασία των συνόλων O+O, O+O σε γενική κτλ).

Λεξιλόγιο

λέξη κλειδί: κατάλληλη λέξη/αντιπροσωπευτικός όρος για ένα θέμα

τύχη βουνό: πάρα πολύ τυχερός άνθρωπος

κράτος μέλος: χώρα που συνεργάζεται με άλλες χώρες μέσω επίσημων συμφωνιών

αέρας κοπανιστός: λόγια του αέρα, που δεν είναι πραγματικά

μαύρος χρυσός: πετρέλαιο

τρίτη ηλικία: ηλικιωμένοι

ζώνη ασφαλείας: ζώνη στα αυτοκίνητα που μας προστατεύει σε περίπτωση σύγκρουσης

φακοί επαφής: μέσο που βοηθά ανθρώπους με προβλήματα όρασης να βλέπουν καλά (δες γυαλιά μυωπίας)

πηγή ενέργειας: φυσικός πόρος που μας δίνει ενέργεια

ανάβουν τα αίματα: αυξάνεται η ένταση

είναι καιρός: έφτασε η ώρα

πάω πάσο: δέχομαι κάτι χωρίς αντίρρηση, δεν χρησιμοποιώ τη σειρά μου για να παίξω (στα χαρτιά)

παρά τρίχα: στο τσακ, παρά λίγο

στο άψε σβήσε: πάρα πολύ γρήγορα

στα κουτουρού: στην τύχη, χωρίς να υπολογίζουμε κάτι

3η δραστηριότητα

Παρουσίασε στους συμμαθητές σου ένα από τα κείμενα που διάβασες χρησιμοποιώντας το πράσινο σύνολο λέξεων.

4η δραστηριότητα

Γνωρίζετε άλλα σύνολα λέξεων στα ελληνικά με μία σημασία; Προσθέστε τα στις ομάδες που φτιάξατε στη δεύτερη δραστηριότητα.

5η δραστηριότητα

Παρουσίασε στους συμμαθητές σου ένα από τα κείμενα που διάβασες χωρίς αντικαθιστώντας το πράσινο σύνολο λέξεων, χωρίς να αλλάξει το νόημα του αποσπάσματος.

6η δραστηριότητα

Φτιάξτε μια μικρή ιστορία σε 10 λεπτά (γραπτά) και χρησιμοποιήστε τις νέες λέξεις που μάθαμε σήμερα.

7η δραστηριότητα

Στο σπίτι: Δείτε το [βίντεο](#) και γράψτε τις εκφράσεις που ακούτε. Στη συνέχεια, βρείτε τι σημαίνουν και παρουσιάστε τα στους συμμαθητές σας.