

Η διδασκαλία του Λεξιλογίου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ - Επίπεδο Β2

Γιάννης Σπαντιδάκης¹, Δέσποινα Βασαρμίδου², Βιβή Θώμου³

ispantid@edc.uoc.gr, dvasarmidou@edc.uoc.gr, vthomou@edc.uoc.gr

^{1,2} Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το τμήμα του γλωσσικού περιβάλλοντος του Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) που αναφέρεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το άρθρο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν το σχεδιασμό του, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας των λεξιλογικών στοιχείων, τις γνωστικές αρχές επεξεργασίας των πληροφοριών και την εφαρμογή τους στα πολυμεσικά περιβάλλοντα. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται το περιεχόμενο και η δομή του περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: Λεξιλόγιο, ΤΠΕ, κοινωνικογνωστικά, φροντιστηριακά εργαλεία

Εισαγωγή

Στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία έδωσε την κυρίαρχη θέση στη γραμματική ως τον κορμό του γλωσσικού μαθήματος, το λεξιλόγιο είχε δευτερεύουσα σημασία. Εξυπηρετούσε τη γραμματική ως πρώτη ύλη, για τη δημιουργία γραμματικών πινάκων και εφαρμογή κανόνων και εξαιρέσεων. Ωστόσο, η ανάπτυξη της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και συναφών γλωσσικών κλάδων ανέδειξαν την τεράστια σημασία του λεξιλογίου στην εκμάθηση, επομένως και τη διδασκαλία της γλώσσας (Παραδιά, 2010; Μήτσης, 2004). Ειδικά στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα η θεωρητική και εμπειρική έρευνα έχει επανειλημμένα αναγνωρίσει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει το λεξιλόγιο στην εκμάθησή της. Για κάποιους ερευνητές «η καρδιά της κατανόησης και της χρήσης της γλώσσας είναι το λεξιλόγιο» (Hunt & Beglar, 2005).

Η διδασκαλία, λοιπόν, του λεξιλογίου δε θα μπορούσε να απουσιάζει από το γλωσσικό περιβάλλον του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ και ειδικά στο Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας, όπου οι απαιτήσεις για το μαθητή είναι αυξημένες.

Κατά το σχεδιασμό του απασχόλησαν ζητήματα που αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή σε ποιες επιμέρους πτυχές του λεξιλογίου θα εστιάσουμε και αν η διδασκαλία θα γίνει μη ρητά/συμπτωματικά ή ρητά/εμπρόθετα. Στην υλοποίηση του δεύτερου τρόπου, ο οποίος επιλέχθηκε για λόγους που αναφέρονται παρακάτω, αξιοποιήσαμε τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ως φροντιστηριακών εργαλείων και τις δυνατότητες των πολυμεσικών τους χαρακτηριστικών στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών.

Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές παραδοχές που αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό της διδασκαλίας του Λεξιλογίου στο Β2 επίπεδο και το ρόλο των ΤΠΕ σ' αυτόν και ακολουθεί η περιγραφή του περιβάλλοντος, με στόχο να

αναδειχθεί πώς υλοποιήθηκαν αυτές οι παραδοχές στο σχεδιασμό και ποιες δυνατότητες δίνει στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Βασικές θεωρητικές παραδοχές της διδασκαλίας του Λεξιλογίου στην ξένη/δεύτερη γλώσσα

Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται εμφανής, αν σκεφτούμε ότι οι ομιλητές μιας γλώσσας μέσω αυτού αντιλαμβάνονται, ονομάζουν, κατηγοριοποιούν και διευθετούν τον κόσμο γύρω τους. Ο τεράστιος αριθμός ερεθισμάτων που τους περιβάλλει, επομένως, συνεπάγεται την ανάγκη ενός διευρυμένου λεξιλογίου για την επιλογή των κατάλληλων κατά την περίπτωση λέξεων με στόχο την κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων (Παραδιά κ. ά, 2002).

Η γνώση, ωστόσο, των λέξεων είναι φαινόμενο πολύπλοκο που εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη από αυτές είναι η *μορφή*, η οποία αναφέρεται στους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται, τη μορφολογική κατηγορία τους (μέρη του λόγου), τις μορφές που παίρνει, αν είναι κλιτή, και τις λειτουργίες στο περιβάλλον μιας πρότασης με βάση αυτές. Επομένως, η γνώση της μορφής συνεπάγεται την ικανότητα του ομιλητή να αναλύει τις λέξεις σε μορφήματα, λεξικά ή γραμματικά, και να κατηγοριοποιεί σε κλιτές, άκλιτες, απλές, σύνθετες λέξεις. Αναφέρεται, επίσης, η μορφή στα πολυλεκτικά σύνθετα, δηλαδή τις μη μονολεκτικές μονάδες (απλούστερα περιφράσεις) (Χατζηδάκη & Θώμου, 2013). Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη *σημασία* των λέξεων, η οποία παραπέμπει σε γεγονότα, όντα, ιδέες έξω από αυτές και αναδεικνύεται σε ένα πολύπλοκο δίκτυο σημασιολογικών σχέσεων που καθιστά τη διδασκαλία τους δύσκολη. Άλλες από τις λέξεις ομαδοποιούνται δημιουργώντας πεδία στον παραδειγματικό άξονα (συνώνυμα, υπερώνυμα κ.λπ.), ώστε να διευκολύνεται η καταγραφή και η ανάκληση από τη μνήμη, ενώ άλλες είναι πολύσημες, ομώνυμες, έχουν μεταφορικό χαρακτήρα ή είναι λειτουργικές, δηλαδή έχουν ρόλο γραμματικό παρά φέρουν κάποια σημασία, οπότε δυσχεραίνει ιδιαίτερα η διδασκαλία τους. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στη *χρήση* των λέξεων, την ικανότητα δηλαδή του ομιλητή να τις κατανοεί ως δέκτης και να τις χρησιμοποιεί ως πομπός. Η χρήση, ωστόσο, εξαρτάται από τα συμφραζόμενα, από τη θέση των λέξεων στο συνταγματικό άξονα, τη σχέση τους με άλλες και τους κανόνες που καθορίζουν και, επομένως, περιορίζουν τις επιλογές χρήσης τους. Η εσωτερίκευση της σημασίας, επομένως, προϋποθέτει άσκηση και εμπειρία (Παραδιά κ. ά., 2002).

Για την εκμάθηση του λεξιλογίου στις τρεις αυτές διαστάσεις έχουν προταθεί δύο κυρίως προσεγγίσεις. Η πρώτη υποστηρίζει τη συμπτωματική μάθηση (*incidental learning*), που αποτελεί μια ασύνειδη διαδικασία επαγωγής και καταλήγει σε διαισθητική γνώση, ως αποτέλεσμα της αφαίρεσης από την επαναλαμβανόμενη έκθεση των μαθητών σε συγκεκριμένα, χωρίς εστιασμένη διδασκαλία και χωρίς να γνωρίζουν ότι πρόκειται να αξιολογηθεί η κατάκτηση της γνώσης που αποκόμισαν. Η δεύτερη υποστηρίζει την εμπρόθετη εκμάθηση (*intentional learning*), κατά την οποία ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας: ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το υλικό που προτίθεται να διδάξει και για τον τρόπο αξιολόγησης της κατάκτησής του. Αντίστοιχα και η διδασκαλία μπορεί να είναι μη ρητή (*implicit teaching*), δηλαδή η κατάκτηση του λεξιλογίου πραγματοποιείται μέσα από διαδικασία που συμβαίνει φυσικά χωρίς συνειδητές λειτουργίες ή να είναι ρητή (*explicit teaching*), μέσω δηλαδή μιας περισσότερο συνειδητής διαδικασίας, κατά την οποία αξιοποιούνται οι κανόνες και ο μαθητής διαμορφώνει και ελέγχει υποθέσεις σχετικά με το υπό εκ μάθηση υλικό (Θώμου κ.ά., 2009; Χειλάκου, 2006; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2010).

Η μια προσέγγιση δεν αποκλείει την άλλη. Η απόκτηση του λεξιλογίου αντανακλά και τις δύο σε επίπεδο μάθησης και διδασκαλίας με την εξής, ωστόσο, διάκριση: με περισσότερο ασύνειδες διαδικασίες μπορεί να κατακτηθούν τα φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων, η σημασία όμως απαιτεί εμπρόθετη μάθηση και ρητή διδασκαλία (Ellis, 1994; Coady, 1997).

Γνωστική θεωρία - Ο ρόλος των πολυμέσων στη διδασκαλία και μάθηση του λεξιλογίου

Η ρητή διδασκαλία διευκολύνεται από ένα εύρος στρατηγικών που λαμβάνει υπόψη την επεξεργασία των πληροφοριών από το μαθητή και το μαθησιακό του στυλ. Σύμφωνα με τη Θώμου (2008) η κατάκτηση του λεξιλογίου θα είναι πιο επιτυχής, εάν η επεξεργασία του λαμβάνει χώρα και σε λεξιλογικό και σε νοητικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η επεξεργασία δεν εξαντλείται στη σύνδεση της μορφής με τη σημασία, αλλά πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντανακλά και νοητικές διεργασίες, τον τρόπο που ο νους επεξεργάζεται την πληροφορία. Επομένως, και η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξής βασικές παραδοχές που αναφέρονται στο άτομο ως γνωστικό επεξεργαστή:

- (α) Η επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών πραγματοποιείται σε χωριστά κι διακριτά κανάλια, και σε καθένα ο ανθρώπινος νους δημιουργεί διαφορετικές αναπαραστάσεις, σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο (Αναστιάδης & Σπαντιδάκης, 2007). το οπτικό κανάλι επεξεργάζεται πληροφορίες, όπως εικόνες, κινούμενα σχέδια, κείμενο πάνω στην οθόνη κ.λπ., ενώ το ακουστικό/λεκτικό επεξεργάζεται πληροφορίες λεκτικές, όπως την αφήγηση. Τονίζεται η γνώση στο σύνολό της προϋποθέτει συσχετισμούς μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών συστημάτων και επομένως, η μία μορφή πληροφορίας δεν ανταγωνίζεται την άλλη. Το σημαντικό σύμφωνα με το Mayer (2001) είναι ότι ο εκπαιδευόμενος δεν κατασκευάζει δύο χωριστές αναπαραστάσεις αλλά μια ολοκληρωμένη, όπου τα αντίστοιχα στοιχεία της μιας καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις απεικονίζονται μέσα στην άλλη. Με άλλα λόγια, οι εισερχόμενες στη μνήμη εργασίας εικονογραφικές και λεκτικές αναπαραστάσεις μέσω του κατάλληλου συνδυασμού ενσωματώνονται σε μια.
- β) Και τα δύο κανάλια έχουν πεπερασμένες δυνατότητες επεξεργασίας και διατήρησης της πληροφορίας. Πολλές οπτικές ή λεκτικές πληροφορίες μπορεί να θέσουν υψηλό γνωστικό φορτίο και να μειώσουν την αποτελεσματικότητα της παρουσιάσής τους (Μπαπλέκου, 2003; Mayer, Heiser, & Lonn, 2001). Επιπλέον, παρουσίαση μεγάλου αριθμού πληροφοριών στο ένα κανάλι μπορεί να ανταγωνιστεί το άλλο ως προς τους γνωστικούς πόρους (Hsu, 2014).
- γ) Η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί ουσιαστική γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και στα δύο κανάλια, με στόχο στην κατασκευή του νοήματος και την ενσωμάτωση της νέας πληροφορίας σε κατανοητές νοητικές αναπαραστάσεις. Η ουσιαστική, όμως, επεξεργασία σημαίνει ενεργητική εμπλοκή του μαθητή. Εκείνος θα επιλέξει σε ποια από το σύνολο των πληροφοριών που δέχεται θα επικεντρώσει την προσοχή του, εφόσον η ικανότητα προσοχής είναι περιορισμένη, και το βαθμό επεξεργασίας της (Mayer, 2001). Επιπλέον, απαιτείται η νοητική οργάνωση των πληροφοριών σε κατανοητές νοητικές δομές και η ενσωμάτωση της νέας πληροφορίας/αναπαράστασης στην προγενέστερη γνώση, γιατί με τον τρόπο αυτό μειώνεται και το γνωστικό φορτίο και στα δύο κανάλια (Moreno & Mayer, 2003). Η προγενέστερη γνώση, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι στόχοι που έχει θέσει, η τρέχουσα

ψυχουσυναισθηματική και σωματική κατάσταση, οι μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες είναι μερικοί από τους πιο βασικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο δόμησης των πληροφοριών από τον εκπαιδευόμενο (Scardamalia, & Bereiter, 1994) και επιτρέπουν τη καλύτερη ενσωμάτωση στο αναπτυξιακό σύστημα του μαθητή (Underwood, 1990).

Διδακτικά περιβάλλοντα που αξιοποίησαν τις παραπάνω αρχές διερευνήθηκαν σε σχέση ειδικότερα με την απόκτηση του λεξιλογίου στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα από πολλές έρευνες. Σε όλες υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός οπτικής, ακουστικής και γραπτής πληροφορίας επιτρέπει στο μαθητή να επιλέξει εισαγόμενα από τις εικόνες, τους ήχους και τα κείμενα ταυτόχρονα για περαιτέρω οργάνωση και ιεράρχηση της πληροφορίας, με θετικά αποτελέσματα και την ενδυνάμωση της μνημονικής αναγνώρισης των λέξεων και τη μάθηση γενικότερα νέων λέξεων αλλά και την κατανόηση και χρήση τους στον προφορικό και γραπτό λόγο Hsu (2014; Bird & Williams, 2002; Sydorenko (2010).

Η υλοποίηση τέτοιων περιβαλλόντων δε θα ήταν εφικτή χωρίς τα πολυμέσα, των οποίων η δυνατότητα οπτικο-ακουστικής παρουσίασης των πληροφοριών επιτρέπει τη διδακτική εφαρμογή των αρχών και των περιορισμών της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, που προαναφέρθηκαν.

Τα πολυμέσα παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να βιώνουν τη γλωσσική πληροφορία μέσω από μια ποικιλία μορφών εισερχομένων και νύξεων που η μια ενισχύει την άλλη (Shao, 2010) και ο συσχετισμός τους αυξάνει τις πιθανότητες διατήρησης και συγκράτησης στη μνήμη και ανάκλησης (Chun & Plass, 1996; Jones, 2004). Επιπλέον, τα πολυμεσικά περιβάλλοντα συμβάλλουν περισσότερο στη δυναμική μάθηση του λεξιλογίου, γιατί ανταποκρίνονται σε μια σειρά από στυλ μάθησης καθώς προσφέρουν περισσότερα από ένα σημεία εισόδου για το μαθητή (Wood, 2001).

Δεν υποτιμάται, επίσης, ο ρόλος τους ως φροντιστηριακών εργαλείων στη διδασκαλία του Λεξιλογίου. Οι ΤΠΕ ως φροντιστηριακά εργαλεία παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, περιορισμένη δυνατότητα υποστήριξης του μαθητή να δομήσει νόημα, και αδυναμία σύνδεσης της σχολικής μάθησης με την καθημερινότητα. Ωστόσο, η ΓΜΥΥ/CALL τους δίνει θέση στα προγράμματα της Γ2, κυρίως με τη μορφή ασκήσεων που βασίζονται στη μίμηση και την επανάληψη (drills), γιατί έχουν απλή δομή, ενδείκνυνται για τη μάθηση των μηχανιστικών δεξιοτήτων της γλώσσας. Παρέχουν, επίσης, τη δυνατότητα στο μαθητή να δομήσει γνώσεις και δεξιότητες σε λίγο χρόνο, χωρίς την «πίεση των σημαντικών άλλων», δασκάλου και συμμαθητών, (τα ΦΕ στο ρόλο του «υπομονετικού» δασκάλου), του παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε σύντομο χρονικό διάστημα και τη δυνατότητα να εξατομικεύει τη διδασκαλία του (Alessi & Trollip 2001; Ράπτης & Ράπτη 2001; Σπαντιδάκης, 2010).

Για τον επιτυχή, όμως, σχεδιασμό τους πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής αρχές (Mayer, 2001; Mayer, & Moreno, 2003):

- α) Παρουσίαση των πληροφοριών ταυτόχρονα με λέξεις και εικόνες και όχι με λέξεις ή εικόνες χωριστά (Πολυμεσική αρχή - multimedia principle). (Mayer, 2001).
- β) Παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και όχι με κείμενο και με γραφικά (αρχή της προσαρμοστικότητας - modality principle).
- γ) Παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και όχι με αφήγηση, γραφικά και κείμενο (αρχή του πλεονασμού - redundancy principle). Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι πλεονάζουσες πληροφορίες που εμπλέκονται κατά τη μάθηση αντί να διευκολύνουν, επιβαρύνουν γνωστικά το εκπαιδευόμενο. Η γνωστική αυτή επιβάρυνση μπορεί να προέλθει, όταν οι ίδιες πληροφορίες παρουσιάζονται με

πολλαπλές φόρμες (οπτικές ή λεκτικές) ή όταν παρουσιάζονται, χωρίς να είναι αναγκαίο, πολύπλοκα και πολυσύνθετα.

- δ) Λιτότητα στην παρουσίαση, δηλαδή απαλλαγή της παρουσίασης από περιττές λεκτικές και οπτικές πληροφορίες (αρχή της συνοχής – coherence principle). Η αρχή της συνοχής τονίζει την αναγκαιότητα κατά την πολυμεσική διδασκαλία για παρουσίαση μόνο των απαραίτητων πληροφοριών, χωρίς τη συνοδεία περιττών κειμένων εικόνων και ήχων.
- στ) Ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών οδηγιών (αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας - contiguity principle). Η μάθηση, η διατήρηση και η μεταφορά των πληροφοριών σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας είναι αποτελεσματικότερη, όταν τα σχετικά κείμενα ή οι αφηγήσεις με τις ανάλογες εικόνες ή τα κινούμενα σχέδια παρουσιάζονται ταυτόχρονα στους μαθητές. Όπου δεν είναι δυνατή η ταυτόχρονη παρουσίαση, τότε σύμφωνα με το μοντέλο του Schnotz είναι αποτελεσματικότερο να προηγείται η εικόνα και να έπεται το κείμενο (αρχή της διαδοχής εικόνας – κειμένου - Picture-text sequencing principle). Η εικόνα, λόγω της δυναμικής και κατακλυσμιαίας πληροφόρησης που παρέχει, μπορεί να προηγείται και να έπεται το κείμενο, το οποίο απαιτεί γραμμική επεξεργασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές αλλά και τις βασικές θεωρητικές παραδοχές που αναφέρονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου σχεδιάσαμε τη διδασκαλία του λεξιλογίου του B2 επιπέδου Γλωσσομάθειας, του οποίου η περιγραφή ακολουθεί στο δεύτερο μέρος του άρθρου.

Περιγραφή του Περιβάλλοντος του Λεξιλογίου

Στόχος της διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές ένα όσο το δυνατό πιο ευρύ, λειτουργικό και χρηστικό λεξιλόγιο, με τελικό στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας.

Λόγω του σχετικά υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας αλλά και της ηλικίας των μαθητών, η μεθοδολογική προσέγγιση που έχει επιλεγεί είναι εστιασμένη διδασκαλία των λεξιλογικών στοιχείων, αποσαφηνίζοντας ρητά στους μαθητές τι είναι αυτό που διδάσκονται/μαθαίνουν. Επιπλέον, στρέφουμε την προσοχή τους σε κάποιο λεξιλογικό στοιχείο ή φαινόμενο, βασιζόμενοι σε θεωρίες που εξάγουν την 'προσοχή' (noticing) ως καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση της Γ2 (Nation, 2001; Ellis, Basturkmen & Lowen, 2001) και προχωρούμε σε μία συστηματική και εμπρόθετη προσέγγιση στη διδασκαλία του λεξιλογίου (Θώμου, Χατζηδάκη & Στύλου, 2009).

Βέβαια, όπως γίνεται σαφέστερο σε άλλες δημοσιεύσεις (λ.χ. Σπαντιδάκης, Χατζηδάκη & Βασαρμίδου 2013), η προσέγγισή μας δεν περιορίζεται σε μια διδασκαλία εστιασμένη μόνο στη γνώση του γλωσσικού συστήματος αλλά και στη διδασκαλία των όρων χρήσης του μέσα σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και περιστάσεων, όπως θα φανεί από την παρακάτω περιγραφή. Με την έννοια αυτή, η κατάκτηση του λεξιλογίου αποτελεί έναν ειδικό, απαραίτητο όμως διδακτικό στόχο, και το μέσο που θα βοηθήσει το μαθητή να δομήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί ένα από τα τρία τμήματα που συνιστούν το τμήμα «Μαθαίνω τη γλώσσα μου» (τα άλλα δύο αναφέρονται στη διδασκαλία γραμματικής και λεκτικών πράξεων).

Οργανώνεται σε τρία πεδία, στο θεματικό λεξιλόγιο, στο λεξιλόγιο που εξετάζεται με έμφαση στη μορφή των λέξεων και, τέλος, στο λεξιλόγιο που εστιάζει στη σημασία φράσεων και εκφράσεων (Θώμου & Χατζηδάκη, υπό δημοσίευση).



Εικόνα 1. Οθόνη παρουσίασης των επιμέρους τμημάτων του «Μαθαίνω τη γλώσσα μου»

Εικόνα 2. Οθόνη παρουσίασης των επιμέρους τμημάτων του λεξιλογίου

Πιο συγκεκριμένα:

1. Κατά τη διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου, παρουσιάζουμε λεξιλόγιο που μπαίνει κάτω από το κέλυφος της ίδιας θεματικής, με διαβάθμιση από το απλό και βασικό στο πιο εξειδικευμένο: λ.χ. περιγραφή εμφάνισης, τρόφιμα και μαγειρική, υγεία και περίθαλψη, αθλητισμός, επαγγέλματα και εργασία γενικότερα, ιδιότητες χαρακτήρα, προστασία του περιβάλλοντος, κ.λπ.



Εικόνα 3-4. Οθόνη από την παρουσίαση των στόχων διδασκαλίας του θεματικού λεξιλογίου

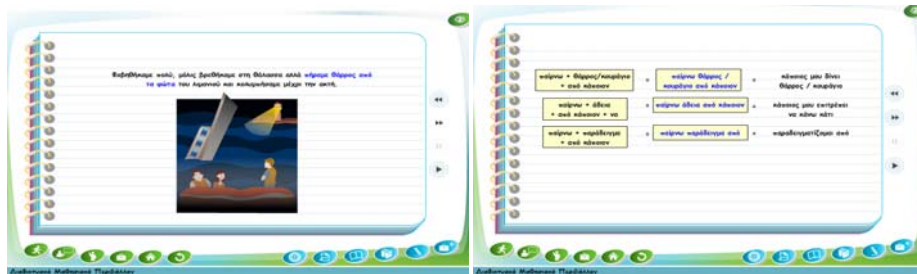
2. Κατά τη διδασκαλία λεξιλογίου με έμφαση στη μορφή των λέξεων εστιάζουμε: (α) στα επιμέρους μορφικά τεμάχια από τα οποία αποτελείται μια λεξική μονάδα, (β) στη σημασία που αυτά φέρουν και (γ) στη μεταβολή σημασίας που επιφέρουν στις παράγωγες ή σύνθετες λέξεις που προκύπτουν. Ειδικότερα, διδάσκονται: παράγωγες λέξεις

Λ.χ. στην Ενότητα 3 διδάσκονται τα επιθήματα *-είο* (*ιχθυοπωλείο, κοσμηματοπωλείο, φαρμακείο, ζαχαροπλαστείο*) και *-άδικο/-ίδικο* (*φαράδικο, σουβλατζίδικο, μπακάλικο* σε συνδυασμό με πολυλεκτικά σύνολα *κατάστημα ειδών υπολογιστή, κατάστημα καλλυντικών*) και αφορούν ονομασίες διαφόρων καταστημάτων και τους τρόπους με τους οποίους αυτές σχηματίζονται.

- σύνθετες λέξεις (λ.χ. στην Ενότητα 2 διδάσκονται σύνθετες λέξεις με πρώτο συνθετικό ένα επίθετο ή επίρρημα π.χ. *γαλαζοπράσινα, βαρυχειμωνιά, πολυταξιδεμένος*, κ.λπ.).
3. Στο τρίτο, το σημασιολογικό πεδίο, η διδασκαλία εστιάζεται στις επιμέρους σημασιολογικές αποχρώσεις ενός και μόνο λεξιήματος (μορφής), καθώς και στη λεξική

συμφραστικότητα που αναπτύσσει (με ποιες λέξεις δημιουργεί παραδείγματα φυσικού λόγου). Η λεξική συμφραστικότητα αντανάκλα τις επιμέρους σημασίες που αποκτά το συγκεκριμένο λέξημα (λεπτό κορμί vs λεπτοί τρόποι). Διδάσκονται σχέσεις:

- πολυσημίας (τρώω, χτυπάω)
- κυριολεξίας/ μεταφοράς (βαρύ πακέτο/βαρύς χειμώνας)



Εικόνα 5-6. Οθόνες από την παρουσίαση περιφράσεων με το ρήμα «παιρνω»

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω ενδεικτικές οθόνες που παραθέτουμε από το περιβάλλον, επιδώσαμε κατά την παρουσίαση των πληροφοριών α) να εμφανίζονται ταυτόχρονα λέξεις και εικόνες και όχι χωριστά, β) τη χρήση μιας φόρμας (κείμενο/εικόνα) στο τέλος της παρουσίασης, όταν οι μαθητές έχουν δομήσει πια μια νοητική αναπαράσταση των πληροφοριών, γ) τη χρήση αφήγησης, γραφικών και κειμένου αλλά παρέχοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θέλει να επεξεργαστεί την πληροφορία, δ) την αποφυγή περιττών πληροφοριών και ε) την ταυτόχρονη παρουσίαση οπτικών και λεκτικών πληροφοριών.

Το περιβάλλον, επίσης, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ασκηθεί στα λεξιλογικά στοιχεία που διδάσκονται μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων· στο σημείο αυτό αξιοποιείται ως φροντιστηριακό εργαλείο. Η επιλογή αυτή, όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος του άρθρου, στηρίζεται στο γεγονός ότι παρά τα χαμηλά επίπεδα αλληλεπιδραστικότητας και την περιορισμένη ικανότητα κατασκευής νοήματος οι ασκήσεις έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση του λεξιλογίου, ειδικά για τα υψηλότερα επίπεδα (Ranalli, 2009), και ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Οι δραστηριότητες έχουν διάφορες μορφές: συμπλήρωσης από επιλογή, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, επιλογής σωστού- λάθους, ταξινόμησης, σειροθέτησης. Δίνονται, επίσης, στο μαθητή οι δυνατότητες: να διαβάσει την εκφώνηση της άσκησης, να ακούει και να βλέπει την εκφώνηση της άσκησης, όσες φορές επιθυμεί, να επιλέγει την επόμενη άσκηση, να επιλέγει δυσκολότερη ή ευκολότερη του ίδιου θέματος, να επιλέγει την άσκηση και να την τοποθετεί στο e-portfolio του, να βλέπει τον αριθμό των ασκήσεων που υπάρχει σε κάθε ενότητα και να παρακολουθεί με πόσες ασκήσεις έχει ασχοληθεί, να φεύγει από το πρόγραμμα, να εκτυπώνει την άσκηση, να πληροφορείται για τις προαπαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να έχει, προκειμένου να ασχοληθεί με συγκεκριμένες δραστηριότητες, να λαμβάνει ανατροφοδότηση, οπτική και ηχητική, αφού έχει ολοκληρώσει την άσκηση.

Για τη διευκόλυνση του μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες αξιοποιήθηκε το Λεξικό Περιφράσεων, που περιέχει τις πολυλεκτικές μονάδες του έντυπου υλικού του ΕΔΙΑΜΜΕ για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Θώμου, 2014). Μπορεί, επίσης, για τον ίδιο λόγο να χρησιμοποιήσει το Βιβλίο της γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει

συγκεντρωμένες όλες τις πληροφορίες που δίνονται κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των λεξιλογικών στοιχείων.

Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται συνήθως με σημείο αναφοράς το κείμενο της εκάστοτε ενότητας, ώστε ο μαθητής να έρχεται σε επαφή με τη σημασία της στο συγκεκριμένο της. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή αλλά και την ανάγκη για τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, το περιβάλλον δομήθηκε έτσι, ώστε να τους παρέχει τη δυνατότητα να επιλέξουν αν ξεκινήσουν την ενασχόλησή τους με κάποιο λεξιλογικό στοιχείο από το κείμενο ή από την παρουσίαση του απευθείας.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός του γλωσσικού περιβάλλοντος του Β2 επιπέδου Γλωσσομάθειας συμπεριέλαβε τη μάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου ως ένα ειδικότερο αλλά βασικό μαθησιακό και διδακτικό στόχο που υπηρετεί τις γενικότερες γλωσσικές δεξιότητες της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Ο σχεδιασμός στηρίχτηκε από τη μια στη ρητή, εστιασμένη διδασκαλία και από την άλλη στις γνωστικές παραδοχές για την επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών και τις πολυμεσικές αρχές που απορρέουν ως υλοποίηση από αυτές. Αξιοποίησε, ωστόσο, και το φροντιστηριακό χαρακτήρα των ΤΠΕ για την περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών στη χρήση των διδασκόμενων λεξιλογικών στοιχείων.

Αναφορές

- Αναστασιάδης Π. & Σπαντιδάκης Γ. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοιχτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α', (σ. 576-588). Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μητσιάκη Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Paper*, 65-77.
- Θώμου Π. (2008). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου». Δαμανάκης (επιμ.). *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά»*. Τόμος Α', (σ. 163-174). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Θώμου Π. (2014). Λεξικό πολυλεκτικών λεξικών μονάδων (multi-word units) της Νέας Ελληνικής: ένα εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 22.
- Θώμου Π. & Χατζηδάκη Α. (υπό δημοσίευση). «Διδασκαλία πολυλεκτικών λεξικών μονάδων (multi-word units) της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης». *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*.
- Θώμου Π., Χατζηδάκη Α & Στόλου Γ. (2009). «Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και η διδασκαλία του λεξιλογίου: θεωρητικές αρχές και ενδεικτική εφαρμογή». Στα *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας»*, (σ. 225-241). Αθήνα, ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μήτσης Ν.(2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg
- Παραδιά, Μ., Γκλαβάς, Σ., Μήτσης, Ν. & Τζιμώκας, Δ. (2002). Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα στο Γυμνάσιο σήμερα: Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου: Καταγραφή και Ανάλυση των λεξικών λαθών από μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (60), 5-26.

- Παραδιά Μ. (2010). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 57-71.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σπαντιδάκης Γ., Χατζηδάκη Α. & Βασαρμίδου Δ. (2013, Νοέμβριος). Σχεδιασμός και υλοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας - Επίπεδο Β2. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 7ο Διεθνές συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (7th International Conference in Open and Distance Learning) με θέμα «Μεθοδολογίες Μάθησης» (Learning Methodologies), Αθήνα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιογλωσσικά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χεulάκου Ε. (2006). Το λεξιλόγιο στην κατάρτιση της ξένης γλώσσας: Από τη θεωρία στην πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 68-77.
- Alessi S. & Trollip S. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Boston, Allyn and Bacon.
- Bird S. A. & Williams J. N. (2002) The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533.
- Chun D. & Plass J. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
- Coady J. -Huckin Th.(1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Ellis R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., Basturkmen H. & Loewen S. 2001. Pre-emptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 35, 407-432.
- Hsu W. (2014). The effects of audiovisual support on EFL learners' productive vocabulary. *ReCALL*, 26 (1), 62 - 79.
- Hunt A. & Beglar D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a foreign language*, 17 (1), 23-59.
- Jones L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall: using pictorial and written test items. *Language Learning and Technology*, 8(3), 122-143.
- Mayer R. & Moreno R. (2003). Nine Ways to Reduse Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer R. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer R., Heiser J. & Lonn S. (2001). Cognitive constrains on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Experimental Psychology*, 93, 187-198.
- Nation P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ranalli J. (2009). Prospects for developing L2 students' effective use of vocabulary learning-strategies via web-based training. *CALICO Journal*, 27, 161-186.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Shao J (2010). A Study of Multimedia Application-based Vocabulary Acquisition. *English Language Teaching*, 5(10), 202-207.
- Sydorenko T. (2010) Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.
- Underwood J. (1990). Research in hypertext: desiderata. *Computer Assisted English Language Learning Journal*, 1(4), 33-36.
- Wood J. (2001). Can software support children's vocabulary development? *Language Learning and Technology*, 5(1), 166- 201.