

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
“ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ”

**«Διερεύνηση και ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών  
κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας : η περίπτωση της αγγλικής σε  
ένα περιφερειακό γυμνάσιο της Μαγνησίας»**

**Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία**

**Ζαφειρούδη Σοφία**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«Διερεύνηση και ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: η περίπτωση της αγγλικής σε ένα περιφερειακό γυμνάσιο της Μαγνησίας»**

**Ζαφειρούδη Σοφία**

Επιβλέπων Καθηγητής  
Ανδρουλάκης Γεώργιος

## Περίληψη

Η μεταγνώση - αυτό που οι μαθητές γνωρίζουν για τον εαυτό τους, τα καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσουν και τις στρατηγικές μάθησης – είναι βασικό για την επιτυχημένη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Προηγούμενες έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα της μεταγνώσης στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αλλά λίγα έχουν γραφτεί για συγκεκριμένους τρόπους ώστε αυτή να προαχθεί και να εξελιχθεί. Σε αυτή την εργασία το κεντρικό σημείο είναι μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός που οι μαθητές χρησιμοποιούν μεταγνωστικές τεχνικές και οι πολλαπλοί τρόποι που μπορούν αυτές να ενισχυθούν ώστε να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο επίπεδο των προχωρημένων, ενός περιφερειακού σχολείου του νομού Μαγνησίας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ποιοτική έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα παρέχουν πληροφορίες για τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την απόκτηση του ελέγχου της μάθησής τους και αντανακλούν τις αλλαγές στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν όσα έχουν μάθει, φυσικά στην κλίμακα που αυτό κατέστη δυνατό στη διάρκεια μιας εφαρμογής που διήρκεσε τρεις εβδομάδες και περίπου 15 διδακτικές ώρες.

Συνοπτικά, η όλη διαδικασία της έρευνας απέδειξε ότι οι μαθητές δεν είναι σχεδόν καθόλου εξοικειωμένοι με την έννοια της ανεξαρτησίας στη μάθησή τους, με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την απόκτηση του ελέγχου του αντικειμένου προς μελέτη, ούτε γνωρίζουν, όχι τουλάχιστον συνειδητά, τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες ή προτιμήσεις σχετικά με τον τρόπο μελέτης που μπορεί να τους οδηγήσει στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Καθώς η έρευνα είχε ως κομβικό σημείο το λεξιλόγιο σε μια ξένη γλώσσα και τις στρατηγικές με τις οποίες μπορεί αυτό να διευρυνθεί και να παγιωθεί, οι μαθητές οδηγήθηκαν σε μια πληθώρα ασκήσεων και συζητήσεων ώστε να τους αποκαλυφθούν διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σχετικά με αυτό. Η όλη αυτή διαδικασία απέδειξε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο παθητικά και μηχανικά με την έννοια ότι αρκούνται σε μια μετάφραση στα ελληνικά, δεν γνωρίζουν τι μπορούν οι ίδιοι να κάνουν ώστε να κατανοήσουν τη λέξη πριν απευθυνθούν στον καθηγητή ενώ δεν προσπαθούν αρκετά ούτε συνειδητά να εντάξουν τη νέα λέξη στο ενεργό λεξιλόγιό τους.

## Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή</b> .....	
1.1 Προβληματισμοί που οδήγησαν στην αναγκαιότητα της έρευνας.....	7
1.2 Σκοποί, υποθέσεις, ερευνητικά ερωτήματα.....	7
<b>Κεφάλαιο 2 Βιβλιογραφική επισκόπηση</b> .....	
2.1 Τι είναι στρατηγική και τι δεξιότητα.....	8
2.2 Γνωστικές δεξιότητες.....	9
2.3 Μεταγνωστικές δεξιότητες και αυτόνομοι μαθητές.....	11
2.4 Μέθοδοι εφαρμογής των στρατηγικών.....	14
2.5 Εκμάθηση ξένης γλώσσας και στρατηγικές.....	15
2.6 Ξένη γλώσσα και καινούργιο λεξιλόγιο.....	16
2.7 Το Portfolio Ευρωπαϊκών γλωσσών.....	18
2.8 Ανεξαρτησία μάθησης και λεξιλόγιο.....	21
<b>Κεφάλαιο 3 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας</b> .....	
3.1 Προσδιορισμός πεδίου έρευνας και ερευνητικών εργαλείων.....	26
3.2 Μια αρχική εκτίμηση των στάσεων και γνώσεων των μαθητών.....	26
3.3 Διαφορετικές νοημοσύνες και ανίχνευση δεξιοτήτων – στρατηγικών..	30
3.4 Ευαισθητοποίηση σχετικά με το τι σημαίνει γνωρίζω μια λέξη.....	35
3.5 Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου.....	40
3.5.1 Κειμενικό περιβάλλον.....	42
3.5.2. Μορφολογική ανάλυση της λέξης.....	44
3.5.3. Χρήση λεξικών.....	47
3.6 Στρατηγικές απομνημόνευσης λεξιλογίου.....	51
3.7 Πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών.....	53
3.8 Στρατηγικές εμπλουτισμού λεξιλογίου.....	56
3.9. Το τελικό ερωτηματολόγιο.....	57
3.10 Γενικές παρατηρήσεις και στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς....	
<b>Κεφάλαιο 4 Εξαγωγή συμπερασμάτων</b>	
4.1 Η επικρατούσα άποψη για την νοημοσύνη.....	62
4.2 Ανεξαρτησία μαθητών στο ελληνικό σχολείο.....	63

4.3 Προβλήματα ως προς τις στρατηγικές.....	66
4.4 Συμπεράσματα για τη διδασκαλία στρατηγικών.....	68
4.5 Η υπαρκτή σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές και την ξένη γλώσσα.....	70
4.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	72

## **Κεφάλαιο 5 Προβληματισμοί για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες**

5.1 Επέκταση της έρευνας σε άλλα είδη στρατηγικών (συναισθηματικές, κοινωνικές, διαχείρισης προβλημάτων).....	74
5.2 Επέκταση έρευνας σε άλλα κεντρικά σημεία μιας ξένης γλώσσας.....	75
5.3 Διερεύνηση των συνθηκών για την ενίσχυση μεταγνωστικών στρατηγικών.....	77
5.4 Επέκταση έρευνας σε άλλα αντικείμενα.....	79
Επίλογος.....	79

## **Βιβλιογραφία . .....80**

Παράρτημα 1.....	83
Παράρτημα 2.....	87
Παράρτημα 3.....	89
Παράρτημα 4.....	96
Παράρτημα 5.....	98
Παράρτημα 6.....	100
Παράρτημα 7.....	104
Παράρτημα 8.....	106
Παράρτημα 9.....	109
Παράρτημα 10.....	110

## **1. Εισαγωγή**

### **1.1. Προβληματισμοί που οδήγησαν στην αναγκαιότητα της έρευνας**

Κατά την προσπάθεια κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων, υπάρχει πάντοτε ο προβληματισμός για τον πιο κατάλληλο τρόπο προσέγγισης που θα επιφέρει ευκολότερα τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι μαθητές και οι γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί αλλά και όσοι ασχολούνται με τη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων προβληματίζονται πάνω στα βήματα που πρέπει κάποιος να ακολουθήσει ώστε να προσλάβει, να συγκρατήσει, να ανακαλέσει αλλά και να αξιοποιήσει τη γνώση του κάθε αντικειμένου. Όσο περίπλοκη και να θεωρείται η διαδικασία της σκέψης, ως απαραίτητος, διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στη γνώση και σε αυτόν που επιθυμεί να την κατακτήσει, η ανακάλυψη του γνωστικού στυλ του κάθε μαθητή και των αντίστοιχων τρόπων προσέγγισης του κάθε προβλήματος κρίνεται απαραίτητη. Η δεξιότητα όμως του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» που θα οδηγήσει αργότερα στη δια βίου μάθηση είναι ακόμη υποτιμημένη στην ελληνική πραγματικότητα και πρόσφατα έχουν αρχίσει να συμπεριλαμβάνονται ασκήσεις στα εγχειρίδια προς αυτή την κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα για την ξένη γλώσσα και την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας της, αποδεικνύεται ότι η έλλειψη λεπτομερούς διδασκαλίας παρόμοιων τεχνικών έχει απογοητευτικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Αρχικά, οι μαθητές που δεν έχουν μάθει πως πρέπει να εργάζονται ώστε να κατακτήσουν ουσιαστικά μια ξένη γλώσσα, οδηγούνται συχνά στην απογοήτευση, σε προσωρινά και επιφανειακά αποτελέσματα και τελικά στην παραίτησή τους από την όλη προσπάθεια. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι γονείς τους αναγκάζονται να τους βοηθούν στη μελέτη τους, είτε ξοδεύοντας πολύ προσωπικό τους χρόνο σε καθημερινή βάση για να τους ενισχύσουν, όχι πάντοτε φυσικά με τον σωστό τρόπο, είτε προσφέροντας τους κάποιο ιδιαίτερο ή φροντιστηριακό μάθημα. Τέλος, όλες οι προσπάθειες των καθηγητών, αν δεν στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών ώστε να νοιώσουν ότι είναι οι ίδιοι ουσιαστικά υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης, είναι σχεδόν καταδικασμένες να πέσουν στο κενό.

### **1.2. Σκοποί της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα-Υποθέσεις**

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μια ευκαιρία να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης από τους μαθητές Γυμνασίου κατά την προσπάθειά τους να μάθουν μια ξένη γλώσσα αλλά και να γίνει μια

προσπάθεια να ενισχυθούν κάποιες από αυτές. Δύο από τα βασικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι (α) αν οι μαθητές γνωρίζουν ή όχι να δουλεύουν συστηματικά ή περισσότερο διαισθητικά με στόχο την απόκτηση νέας γνώσης και (β) αν συσχετίζεται η απόδοσή τους με τη συχνότητα της χρήσης τέτοιου είδους τεχνικών στην αντιμετώπιση του νέου λεξιλογίου. Αναφερόμαστε σε γνωστικές τεχνικές όπως της επεξεργασίας και οργάνωσης της πληροφορίας, μεταγνωστικές τεχνικές όπως αυτές του ελέγχου της ορθότητας και της αυτορρύθμισης κτλ. Από εκεί και πέρα, ερευνάται (γ) κατά πόσο και κάτω από ποιές συνθήκες είναι δυνατή η διδασκαλία των συγκεκριμένων τεχνικών στα όρια ενός σχολικού μαθήματος, ενώ σημαντικό τμήμα της έρευνας είναι (δ) να διαπιστώσει κατά πόσο οι μαθητές γυμνασίου φαίνεται να εκτιμούν τέτοιου είδους προσπάθειες και να εμφανίζονται θετικοί στο να συνεχίσουν τις εφαρμογές σε άλλα αντικείμενα ή γλώσσες.

Έχει γίνει μια προσπάθεια να χωριστεί η διαδικασία σε θεματικές περιοχές όπως, τι σημαίνει “γνωρίζω μια λέξη” (παρουσίαση των κριτηρίων με τα οποία μπορούμε να ελέγχουμε αν γνωρίζουμε μια λέξη), τι μπορούμε να κάνουμε όταν συναντούμε μια άγνωστη λέξη κτλ με παράλληλη προσπάθεια να γίνεται κατευθείαν εξάσκηση αυτών των τεχνικών από τα ίδια τα παιδιά είτε στα Αγγλικά είτε στα Ελληνικά (σε πιο δύσκολες έννοιες). Γενικότερα, στόχος είναι να προωθηθεί η αυτενέργεια και η αυτορρύθμιση στην προβληματική του νέου λεξιλογίου αλλά και η αυτογνωσία για τους συγκεκριμένους τρόπους που είναι πιο αποτελεσματικοί για τον καθένα από τους μαθητές.

Κάποιες από τις αντίστοιχες προς τα ερωτήματα, υποθέσεις που οδήγησαν σε μια τέτοιου είδους έρευνα είναι ότι α) οι μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν είναι ευαισθητοποιημένοι με όλα αυτά που μπορούν να κάνουν ώστε να προωθήσουν οι ίδιοι τη μάθηση τους, β) οι μαθητές με καλύτερες επιδόσεις έχουν στο μυαλό τους τέτοιου είδους τεχνικές και τις χρησιμοποιούν είτε ασυνείδητα και απρογραμματίιστα, είτε κάποιος από το οικογενειακό τους περιβάλλον τους ωθεί προς αυτή την κατεύθυνση, γ) ότι οι μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω ενός συγκεκριμένου αντικειμένου (σε αυτή την περίπτωση, το λεξιλόγιο μιας ξένης γλώσσας) δ) οι μαθητές προτίθενται, μετά από τη γνωριμία τους και τη χρήση αυτών των τεχνικών ώστε να πειστούν για την αποτελεσματικότητά τους, να διευρύνουν τη χρήση τους και σε άλλες θεματικές περιοχές της ξένης γλώσσας αλλά και στη μητρική τους και φυσικά σε άλλα μαθήματα.

## **2. Βιβλιογραφική επισκόπηση**

### **2.1 Τι είναι στρατηγική και τι δεξιότητα**



Παρατηρείται ότι στην βιβλιογραφία υπάρχει αρκετά μεγάλη σύγχυση ως προς τις διαφορές ανάμεσα στο τι οριοθετείται ως στρατηγική και στο τι είναι δεξιότητα. Η καίρια λέξη που χαρακτηρίζει τη διαφορετικότητα των δύο όρων είναι το επίθετο “σκόπιμη”. Πιο συγκεκριμένα, ως στρατηγική ορίζεται η ενέργεια που επιλέγεται σκόπιμα ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος (Paris, & Winograd, 1990), ένα στοχευμένο μέσο που βοηθά στην κατανόηση του μηνύματος του συγγραφέα (Olshavsky, 1977) ή μια σκόπιμη ενέργεια που οι αναγνώστες πράττουν εθελοντικά με σκοπό να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν (Gambrell & Heathington, 1981).

Από την άλλη, ως δεξιότητες ορίζονται οι τεχνικές επεξεργασίας της πληροφορίας στο επίπεδο όμως που είναι αυτόματες (Paris & Winograd, 1990). Οι δεξιότητες εφαρμόζονται στο κείμενο ασυνείδητα ενώ μια υποθάλπτουσα δεξιότητα μπορεί να εξελιχθεί σε στρατηγική όταν αυτή χρησιμοποιείται σκόπιμα. Επιπλέον, η στρατηγική είναι αναγνωστο-κεντρική, ενώ η δεξιότητα κειμενοκεντρική, οι στρατηγικές αντιπροσωπεύουν συνειδητές αποφάσεις του αναγνώστη ενώ οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται ασυνείδητα ή με άλλα λόγια αυτόματα και τέλος οι στρατηγικές, αντίθετα με τις δεξιότητες, αντιπροσωπεύουν μια αντίδραση σε ένα πρόβλημα, π.χ. όταν ένας αναγνώστης χρησιμοποιεί μια στρατηγική ώστε να κατανοήσει μια άγνωστη λέξη (Urquhart & Weir, 1998). Κάτι παραπλήσιο αναφέρουν και οι Williams & Moran (1989), όταν ορίζουν την δεξιότητα ως μια ικανότητα που έχει αυτοματοποιηθεί και λειτουργεί κυρίως υποσυνείδητα και την στρατηγική ως μια συνειδητή διαδικασία που μπαίνει σε λειτουργία για να λυθεί ένα πρόβλημα.

## 2.2 Γνωστικές στρατηγικές

Παρατηρώντας τη βιβλιογραφία, ο ακριβής προσδιορισμός τόσο των γνωστικών όσο και μεταγνωστικών στρατηγικών φαίνεται δύσκολος και αποδεικνύεται ακόμα πιο δύσκολος αν κανείς προσπαθήσει να συνδυάσει τους παραπάνω όρους με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Αποδεικνύεται, επίσης, πολύ σημαντικό να αναλυθούν να συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που διαχωρίζουν τις γνωστικές στρατηγικές εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από άλλες γνωστικές διαδικασίες γενικότερα και από άλλου τύπου στρατηγικές. Σαν ένα πρώτο βήμα, οι συγκεκριμένες στρατηγικές εντάσσονται στην γενικότερη συζήτηση για τον προσδιορισμό των διαφορών ανάμεσα σε γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές/συναισθηματικές στρατηγικές. Καθώς οι όροι αποδεικνύονται αρκετά ανεπαρκείς και ασαφείς, θα ήταν πιο αποτελεσματικό να αναφερθούν κάποια χαρακτηριστικά τους, όπως έχουν προταθεί, συγκριθεί και συζητηθεί από ερευνητές σε σχέση με τους ορισμούς.

Υπάρχει μια σημαντική πτυχή, αυτή της επίγνωσης, που συχνά εμφανίζεται στις

έρευνες, στους ορισμούς και στις λίστες με τα χαρακτηριστικά των γνωστικών στρατηγικών αλλά αποτελεί και την κύρια έννοια που προκαλείται διαμάχη ως προς την χρησιμότητά τους σε ένα μοντέλο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Αν κάποιος παρακολουθήσει αυτή τη διαμάχη, είναι σαφές ότι του δημιουργούνται επιπρόσθετες απορίες σχετικά με τις γνωστικές στρατηγικές και τη θέση τους μέσα σε ένα κατάλληλο μοντέλο εκμάθησης.

Μερικοί από τους ορισμούς που έχουν προταθεί είναι οι εξής:

1. "...μία προσπάθεια να εξελίξει κάποιος τη γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητά του στη γλώσσα-στόχο (Tarone, 1980).
2. "Οι γνωστικές στρατηγικές είναι οι συμπεριφορές και σκέψεις που ο μαθητής εφαρμόζει κατά τη μάθηση που είναι στοχευμένες στο να επηρεάσουν τη διαδικασία κωδικοποίησης του ίδιου του μαθητή." (Weinstein and Mayer, 1986).
3. "... τεχνικές, προσεγγίσεις ή σκόπιμες πράξεις που οι μαθητές χειρίζονται ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση και να ανακαλέσουν γλωσσικές πληροφορίες αλλά και πληροφορίες περιεχόμενου." (Chamot, 1987)
4. "...συγκεκριμένες πράξεις που κάνουν οι μαθητές ώστε να κάνουν τη μάθηση πιο εύκολη, γρήγορη, περισσότερο διασκεδαστική, πιο αυτό-ρυθμιζόμενη, αποτελεσματική και μεταβιβάσιμη σε νέες καταστάσεις" (Oxford, 1990)
5. "...γνωστικές στρατηγικές...και επικοινωνιακές στρατηγικές...είναι αυτές οι συνειδητές και ασυνειδητές διαδικασίες τις οποίες οι μαθητές της ξένης γλώσσας χρησιμοποιούν για να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο." (Richards et al., 1992)

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τους τρόπου προσέγγισης των γνωστικών στρατηγικών είναι ο Wenden (1987) που έχει προσδιορίσει έξι βασικά χαρακτηριστικά τους σε μια προσπάθεια να εμπλουτίσουν και να περιγράψουν πιο αναλυτικά ότι δεν μπόρεσαν να κάνουν οι παραπάνω ορισμοί. Τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

1. Αρχικά, οι στρατηγικές αναφέρονται σε συγκεκριμένες πράξεις ή τεχνικές και δεν είναι χαρακτηριστικά που περιγράφουν μια γενικότερη προσέγγιση του μαθητή, καθώς όσοι καταφέρνουν να είναι καλοί στο συγκεκριμένο αντικείμενο λέγεται ότι είναι ανακλαστικοί και παίρνουν ρίσκα.
2. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές θα είναι παρατηρήσιμες (έκφραση μιας ερώτησης) και άλλες δεν είναι παρατηρήσιμες (το να κάνει μια νοητική σύγκριση).
3. Είναι "προσανατολισμένες στο πρόβλημα". Οι μαθητές τις εκμεταλλεύονται ώστε να ανταποκριθούν σε μια μαθησιακή ανάγκη, ή να διευκολύνουν την απόκτηση, αποθήκευση, ανάκληση ή χρήση μιας πληροφορίας, όπως αναφέρεται στη γνωστική ψυχολογία.
4. Ο όρος "στρατηγικές" χρησιμοποιείται στο να αναφερθεί κάποιος στις συμπεριφορές γλωσσικής μάθησης που συνεισφέρουν άμεσα στη μάθηση – ό,τι κάνουν οι μαθητές για να

ελέγξουν και/ ή να μεταφέρουν την εισερχόμενη γνώση για τη γλώσσα (π.χ. να μαντέψεις από το περιεχόμενο, να κάνεις ένα σχεδιάγραμμα ενός κειμένου), να ανασύρουν και να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση (π.χ. να εξασκήσεις τις στρατηγικές), και να ρυθμίσουν τη μάθηση (π.χ. να εντοπίσεις αν καταλαβαίνεις κάτι, να αποφασίζεις να προσέξεις την προφορά κάποιου). Επίσης, ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που συνεισφέρουν έμμεσα στη μάθηση- πώς οι μαθητές χρησιμοποιούν το ελάχιστο γλωσσικό τους ρεπερτόριο για να επικοινωνήσουν (π.χ. να περιγράψεις ή να κάνεις μια περίφραση όταν δεν ξέρεις μια λέξη, να χρησιμοποιήσεις μια χειρονομία) και τι κάνουν για να δημιουργήσουν ευκαιρίες να μάθουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα (π.χ. να δεις μια ξένη ταινία, να κάνεις φίλους από το εξωτερικό).

5. Μερικές φορές οι στρατηγικές μπορεί να εφαρμόζονται συνειδητά αν και είναι δυνατό για τους μαθητές μιας ξένης γλώσσας να αναπτύξουν μια δεξιότητα στη χρήση της στρατηγικής. Για συγκεκριμένα προβλήματα, οι στρατηγικές μπορούν να αυτοματοποιηθούν και να παραμείνουν κάτω από τη συνείδηση ή να γίνουν εν δυνάμει συνειδητά.

6. Οι στρατηγικές είναι συμπεριφορές που είναι ανοιχτές στην αλλαγή. Μπορούν να τροποποιηθούν, απορριφθούν και οι άγνωστες μπορούν να γίνουν γνωστές. Με άλλα λόγια, αποτελούν μέρος του νοητικού μας λογισμικού.

### **2.3 Μεταγνωστικές στρατηγικές και αυτόνομοι μαθητές**

Η μεταγνώση περιλαμβάνει ενημερότητα σχετικά με τη γνώση γενικά, αλλά και επίγνωση της προσωπικής γνώσης του καθένα μας. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ψυχολογικής και εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας σχετικά με τη μάθηση, στο οποίο δόθηκε έμφαση είναι ότι βασικό σημείο της διδασκαλίας πρέπει να είναι η βοήθεια στους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να γίνουν υπεύθυνοι για τις δικές τους γνώσεις και τους τρόπους σκέψης τους. Αυτή η αλλαγή διατρέχει όλες τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης και εξέλιξης- από τα νεο-Πιαζετικά μοντέλα, τα μοντέλα της επεξεργασίας της πληροφορίας και της γνωστικής επιστήμης, έως τα πολιτισμικά ή προσωπικά συγκεκριμένα μοντέλα και τα μοντέλα του Βιγκότσκι. Ανεξάρτητα από τη θεωρητική σκοπιά τους, οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι μαθητές που προοδεύουν είναι αυτοί που έχουν όλο και μεγαλύτερη επίγνωση της δικής τους σκέψης, καθώς και περισσότερες γνώσεις σχετικά με τη γνωστική λειτουργία γενικότερα. Επιπλέον, καθώς οδεύουν προς αυτή τη συνειδητοποίηση, δείχνουν να μαθαίνουν καλύτερα. (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Οι ετικέτες για αυτή τη γενική τάση ανάπτυξης διαφέρει από θεωρία σε θεωρία, αλλά

περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των μεταγνωστικών γνώσεων, τη μεταγνωστική ευαισθητοποίηση, την αυτογνωσία, τον αυτο-συλλογισμό και την αυτο-ρύθμιση.

Παρ' όλο που υπάρχουν πολλοί ορισμοί και μοντέλα για τη μεταγνώση, ένας ουσιαστικός διαχωρισμός βρίσκεται ανάμεσα α) στην ενημερότητα για την ίδια τη γνώση και β) τις διαδικασίες που συμπεριλαμβάνονται στον έλεγχο, αξιολόγηση και ρύθμιση της γνώσης (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983; Flavell, 1979, Schneider & Pressley, 1997). Αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στην ενημερότητα της γνώσης και τις αυτο-ρυθμιζόμενες διαδικασίες είναι εμφανής σε όλο το διδακτικό υλικό της παρούσας έρευνας.

Η μεταγνωστική συνείδηση περιλαμβάνει γνώση γενικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές δραστηριότητες, γνώση των συνθηκών στις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν αυτές οι στρατηγικές, γνώση του βαθμού στον οποίο αυτές οι στρατηγικές είναι αποτελεσματικές και φυσικά γνώση του ίδιου τους εαυτού (Flavell, 1979, Schneider & Pressley, 1997). Για παράδειγμα, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν σε μια άσκηση, ενεργοποιούν σχετική γνώση με τις δικές τους δυνάμεις και αδυναμίες καθώς και τα προσωπικά τους κίνητρα για να την ολοκληρώσουν. Ας υποθέσουμε ότι κάποιοι μαθητές ήδη γνωρίζουν κάποια σημεία του θέματος προς μελέτη σε ένα κεφάλαιο από το βιβλίο τους (το οποίο και αντιλαμβάνονται ως τη δύναμή τους), και ότι ενδιαφέρονται για το θέμα (κάτι που ενισχύει την κινητοποίησή τους). Αυτή η συνειδητοποίηση θα μπορούσε να τους οδηγήσει σε μια αλλαγή της προσέγγισης της άσκησης από τους ίδιους, αλλά και της αναγνωστικής τους προσέγγισης και ρυθμού ανάγνωσης. Τελικά, οι μαθητές μπορούν επίσης να ενεργοποιούν σχετικές με τις συνθήκες ή περιπτώσεις γνώσεις ώστε να λύσουν ένα πρόβλημα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. μέσα στην τάξη, σε ένα είδος τεστ, σε μια περίπτωση στην καθημερινή ζωή κτλ). Μπορούν να γνωρίζουν, για παράδειγμα, ότι τα τεστ πολλαπλών ερωτήσεων απαιτούν μόνο αναγνώριση της σωστής απάντησης, και όχι πραγματική ανάκληση της πληροφορίας, όπως απαιτείται σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αυτού του είδους η μεταγνωστική πληροφορία είναι δυνατό να επηρεάσει τον τρόπο που προετοιμάζονται για μια εξέταση.

Όπως πρότεινε ο Flavell (1979), υπάρχουν τρία είδη επίγνωσης: η γνώση των στρατηγικών, της δραστηριότητας και του εαυτού. Το γενικό πλαίσιο περιλαμβάνει τη γνώση γενικών στρατηγικών μάθησης και σκέψης από τους μαθητές αλλά και τη γνώση των γνωστικών ασκήσεων όσο και του τρόπου που πρέπει να χρησιμοποιούν οι στρατηγικές. Τέλος, πολύ σημαντική είναι ένα είδος αυτογνωσίας (από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά για τον ίδιο του τον εαυτό) σε συνάρτηση με στοιχεία που έχουν να κάνουν με τις γνώσεις και τα κίνητρα του καθένα.

Σε αντίθεση, ο μεταγνωστικός έλεγχος και οι αυτορρυθμιστικές διαδικασίες είναι γνωστικές διαδικασίες που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν τη δική τους γνώση και μάθηση. Ενώ η μεταγνώση περιλαμβάνει την ενημερότητα για τις στρατηγικές αυτές, δεν περιλαμβάνει την πραγματική χρήση αυτών. Πρόκειται ουσιαστικά για γενικές στρατηγικές μάθησης, σκέψης και λύσης προβλημάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά αντικείμενα και ακαδημαϊκές αρχές σε αντίθεση με κάποιες άλλες οι οποίες είναι πιο συγκεκριμένες και συσχετισμένες με καθένα αντικείμενο. Οπότε, οι πρώτες στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικές θεματικές περιοχές ενώ αποδεικνύονται λιγότερο χρήσιμες όταν πρόκειται για μια συγκεκριμένου τύπου άσκηση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. λύση μιας εξίσωσης στα μαθηματικά, η εφαρμογή του νόμου του Ομ στη φυσική).

Η στρατηγική αυτή γνώση περιλαμβάνει γνώση των στρατηγικών που μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν ώστε να απομνημονεύσουν υλικό, να εξαγάγουν τα βασικά νοήματα από ένα κείμενο, να κατανοήσουν τι ακούνε στις τάξεις και τι διαβάζουν στα βιβλία ή στα υπόλοιπα εγχειρίδια. Παρόλο που υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός τέτοιων στρατηγικών, είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους σε τρεις γενικές κατηγορίες που έχουν να κάνουν με την πρόβα, την ανάπτυξη και τη οργάνωση (Weinstein & Mayer, 1986). Οι στρατηγικές της πρόβας αναφέρονται στη στρατηγική της επανάληψης λέξεων ή όρων πολλές φορές ώστε να μπορούν να ανακληθούν αργότερα, αν και δεν πρόκειται για την πιο αποτελεσματική στρατηγική σε πιο περίπλοκες γνωστικές διαδικασίες. Σε αντίθεση, οι στρατηγικές της ανάπτυξης περιλαμβάνουν πολλά μνημονικά τρικ για ασκήσεις μνήμης, αλλά και στρατηγικές όπως η περίληψη, η παράφραση και η επιλογή των κύριων εννοιών από ένα κείμενο. Οι τελευταίες έχουν σαν αποτέλεσμα μια βαθύτερη επεξεργασία του υλικού προς μελέτη και καταλήγουν σε καλύτερη κατανόηση και μάθηση από τις στρατηγικές πρόβας. Τελικά, οι στρατηγικές οργάνωσης περιλαμβάνουν διαφορετικές μορφές σχεδιαγράμματος, χάρτη εννοιών και σημειώσεις με τις οποίες οι μαθητές δημιουργούν συσχετισμούς ανάμεσα στα διαφορετικά στοιχεία και αντικείμενα. Όπως οι στρατηγικές ανάπτυξης, οι τελευταίες είναι πιο αποδοτικές από τις στρατηγικές της απλής επανάληψης.

Επιπρόσθετα με αυτές τις γενικές στρατηγικές μάθησης, οι μαθητές μπορούν να έχουν πολλές μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες αποδεικνύονται πολύ χρήσιμες στο να σχεδιάσουν, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν τη μάθηση και τη σκέψη τους. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τρόπους που κάθε άτομο σχεδιάζει τη δική του πορεία στη γνώση (π.χ. θέση στόχων), ελέγχει τι γνωρίζει (π.χ. ρωτάει ο ίδιος ερωτήσεις καθώς διαβάζουν ένα κείμενο, τσεκάρει τις απαντήσεις σε ένα μαθηματικό πρόβλημα), και ρυθμίζει

τη γνώση του (π.χ. ξαναδιαβάζει κάτι που δεν έχει καταλάβει, επιστρέφει και επανορθώνει ένα πρόβλημα σε μια άσκηση).

Για το τέλος, υπάρχουν γενικές στρατηγικές για τις λύσεις προβλημάτων και σκέψης. Οι πρώτες μπορούν να συμπεριλαμβάνουν τη ανάλυση των μέσων και των τελικών σκοπών της κάθε δραστηριότητας αλλά και την ικανότητα να μπορεί κάποιος να κινείται από τον επιθυμητό στόχο προς τα πίσω παρατηρώντας τα βήματα που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Όσον αφορά τη σκέψη, υπάρχει ένας αριθμός γενικών στρατηγικών επαγωγικής και παραγωγικής σκέψης, όπως ο έλεγχος της αξιοπιστίας των διαφορετικών λογικών προτάσεων, η αποφυγή της επανάληψης των επιχειρημάτων, η δημιουργία κατάλληλων συμπερασμάτων από διαφορετικές μορφές δεδομένων και η καταφυγή στις κατάλληλες πηγές ή δείγματα για να εξαχθούν συμπεράσματα.

## **2.4 Μέθοδοι εφαρμογής των στρατηγικών**

Η γνωστική ψυχολογία γενικότερα αλλά και το κίνημα για την προώθηση της κριτικής σκέψης πιο συγκεκριμένα έχουν μελετήσει διάφορες έρευνες παρέμβασης ώστε να καθορίσουν ποιες θα ήταν οι κατάλληλες διαδικασίες για να επιτευχθούν σημαντικές, γενικεύσιμες και πιο μόνιμες αλλαγές στις δεξιότητες της σκέψης (Perkins & Grotzer, 1997 and Resnick, 1987). Για τον συγκεκριμένο σκοπό έχουν επιστρατευθεί δύο τρόποι εφαρμογής προγραμμάτων: οι επικεντρωμένες και οι ενσωματωμένες μέθοδοι.

Μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων έχουν δημιουργηθεί ώστε να ανταποκρίνονται σε όλες τις βαθμίδες και διαφορετικές ανάγκες μαθητών με σκοπό αποκλειστικά να αναπτύξουν τις δεξιότητες σκέψης (Wong, 1986). Οι υπερασπιστές αυτών των προγραμμάτων θεωρούν ότι αφού ,για παράδειγμα, τα μαθηματικά και η ιστορία διδάσκονται σε διαφορετικά μαθήματα, είναι λογικό να διδάσκονται ξεχωριστά και οι διαδικασίες σκέψης που τα συνοδεύουν. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν δεχτεί από πολύ θετικές (Feuerstein et al., 1981) έως πολύ αρνητικές κριτικές (Cotterall, & Murray, 2009). Θα μπορούσε να ειπωθεί με ακρίβεια ότι η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων έδειξε βελτίωση στις γνωστικές λειτουργίες, που έχουν μετρηθεί κυρίως με τεστ νοημοσύνης.

Η δεύτερη στρατηγική παρέμβασης είναι η μέθοδος της ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των διαδικασιών σκέψης με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κάθε φορά αντικειμένου. Σε αυτή την περίπτωση, επιχειρείται η άμεση, ξεκάθαρη, αλληλεπιδραστική και παράλληλη ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με το περιεχόμενο του μαθήματος, χρησιμοποιώντας τον χρόνο διδασκαλίας και για τους δύο παραπάνω σκοπούς. Οι

παραπάνω μέθοδοι βασίζονται στη λογική ότι η ακαδημαϊκή μελέτη προσφέρει πολλές ευκαιρίες για πρακτική των νοητικών διαδικασιών. (Swartz & Parks, 1994, Perkins & Salomon, 1989). Οι μέθοδοι της ενσωμάτωσης των δύο διαφορετικών σκοπών μέσα στην ίδια διδακτική ώρα έχουν το πλεονέκτημα έναντι των επικεντρωμένων και της τυπικής μεθόδου διδασκαλίας, ότι προωθούν περισσότερο τη μεταφορά, και των διαδικασιών σκέψης αλλά και των απαιτούμενων πληροφοριών, σε άλλα αντικείμενα.

## **2.5 Εκμάθηση ξένης γλώσσας και στρατηγικές**

Οι στρατηγικές μάθησης που έχουν προσδιοριστεί ως οι τεχνικές κατανόησης, απομνημόνευσης και χρήσης της πληροφορίας που σκόπιμα και συνειδητά ελέγχονται από τον μαθητή (Oxford, 1993), έχουν υπάρξει στο επίκεντρο της μάθησης μια ξένης γλώσσας από τη μέσα της δεκαετίας του '70. Έχουν προταθεί πολλές κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών αυτών ανάλογα με τους ορισμούς που ο κάθε ερευνητής προτείνει. Ωστόσο, πολλοί υποστηρίζουν τον διαχωρισμό του Oxford που έχει ως εξής: 1) γνωστικές, 2) μεταγνωστικές, 3) απομνημονεύσης, 4) κοινωνικές, 5) αντισταθμιστικές και 6) συναισθηματικές στρατηγικές. Οι δύο πρώτες και πιο σημαντικές κατηγορίες που βρίσκει κάποιος στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ορίζουν τις μεταγνωστικές ως αυτές που επιβλέπουν, κατευθύνουν και ρυθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς περιλαμβάνουν στρατηγικές σκέψης της όλης διαδικασίας, προγραμματισμού, ελέγχου και αξιολόγησης της μάθησης. Από την άλλη, οι γνωστικές προσδιορίζονται ότι είναι αυτές που επιτρέπουν τον χειρισμό συγκεκριμένου υλικού το οποίο πρέπει να διδαχθεί ή την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Οι τάξεις ξένων γλωσσών οφείλουν να έχουν διττή λειτουργία με την έννοια ότι πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στη διδασκαλία του γλωσσικού περιεχομένου αλλά και στην ανάπτυξη των μαθησιακών διαδικασιών (Nunan, 1996). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές των ξένων γλωσσών μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν έχουν δεχθεί ξεχωριστή διδασκαλία των γλωσσικών στρατηγικών που έχουν ταυτιστεί ως αποκλειστικά χαρακτηριστικά ενός καλού μαθητή ξένων γλωσσών όπως αυτός ορίζεται στη βιβλιογραφία (Rubin, 1975). Ο Oxford (2002) πιστεύει ότι γλωσσικά μαθησιακά στυλ και στρατηγικές είναι ανάμεσα στους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν πώς- και πόσο καλά- οι μαθητές μας μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Όταν αυτές επιλέγονται συνειδητά, μπορούν να λειτουργήσουν σαν κλειδί στην ενεργητική, συνειδητοποιημένη, στοχευμένη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Ένας τρόπος να επιταχύνει κάποιος τη μάθηση μιας γλώσσας είναι να διδάξει στους μαθητές του αυτούς τους τρόπους ώστε να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά. Σαν συνέπεια, ο στόχος της διδασκαλίας των τεχνικών αυτών θα πρέπει να είναι η αυτοδιάγνωση,

η ενημερότητα για μη οικείες στρατηγικές μάθησης, η λήψη αποφάσεων για το πώς μπορεί μια δραστηριότητα να προσεγγιστεί καλύτερα, η ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, ο πειραματισμός με γνωστές και άγνωστες στρατηγικές, ο έλεγχος και αυτο-αξιολόγηση, η μεταφορά επιτυχημένων μαθησιακών στρατηγικών σε νέο υλικό, και τελικά η δημιουργία εκπαιδευόμενων που θα είναι πιο αυτόνομοι σε μια διαδικασία εφ' όρου ζωής μάθησης.

Κάποιες άλλες παραπλήσιες έρευνες επικεντρώνονται στο τι κάνουν οι επαρκείς και πετυχημένοι γνώστες μιας ξένης γλώσσας ενώ διαβάζουν, γράφουν, μιλούν και ακούν. Το ενδιαφέρον στρέφεται στον τύπο των στρατηγικών που αυτοί χρησιμοποιούν και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες τις εφαρμόζουν. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι οι προχωρημένοι μαθητές κάνουν συνειδητά βήματα για να καταλάβουν τι κάνουν επιλέγοντας από ένα μεγάλο εύρος στρατηγικών, κάτι το οποίο δεν κάνουν οι λιγότερο επαρκείς μαθητές (Anderson, 2003). Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι οι πρώτοι χρησιμοποιούν μια πληθώρα μεταγνωστικών τεχνικών για αυτό και η πρόοδός τους παρουσιάζει γρηγορότερο ρυθμό, που σημαίνει ότι έχουν γνώση της δικής τους σκέψης και των μαθησιακών μεθόδων, κατανοούν πλήρως τι συμπεριλαμβάνει μια άσκηση και είναι σε θέση να ενορχηστρώσουν τις στρατηγικές που τους βολεύουν καλύτερα σε συνάρτηση πάντα με τις απαιτήσεις του εγχειρήματος και τις δικές τους δυνάμεις.

Από τη στιγμή που αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί και όσα έχουν βρεθεί από αυτές του εξωτερικού, δεν έχουν βρει ουσιαστικό αντίκρισμα στη καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, απαιτείται περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια. Θα μπορούσε να διερευνηθεί επιπλέον η σύνδεση της μεταγνώσης με την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών κάποιου μαθητή να μάθει μια ξένη γλώσσα στις ελληνική πραγματικότητα, προσδιορίζοντας με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά που κατέχει ένας πετυχημένος γνώστης αλλά και τις στρατηγικές που ο τελευταίος χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες ασκήσεις ώστε να κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες. Η παρούσα έρευνα απλά χρησιμοποίησε βασικές αρχές που έχουν προταθεί ως αποτελεσματικές σε άλλες χώρες στις οποίες η αγγλική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, επικεντρώθηκε σε μια πτυχή (το λεξιλόγιο) ώστε να προτείνει όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένες λύσεις σε υπαρκτά προβλήματα, αναμένοντας να παρατηρήσει βασικές αντιδράσεις, σκέψεις και προβληματισμούς κάποιων Ελλήνων μαθητών. Άλλωστε, το ερευνητικό πεδίο ως προς τις έννοιες της μαθησιακής ανεξαρτησίας τόσο αναφορικά με τις ξένες γλώσσες αλλά και με άλλα αντικείμενα, φαίνεται να είναι εξαιρετικά παρθένο και γόνιμο στο ελληνικό έδαφος.

## 2.6 Ξένη γλώσσα και νέο λεξιλόγιο

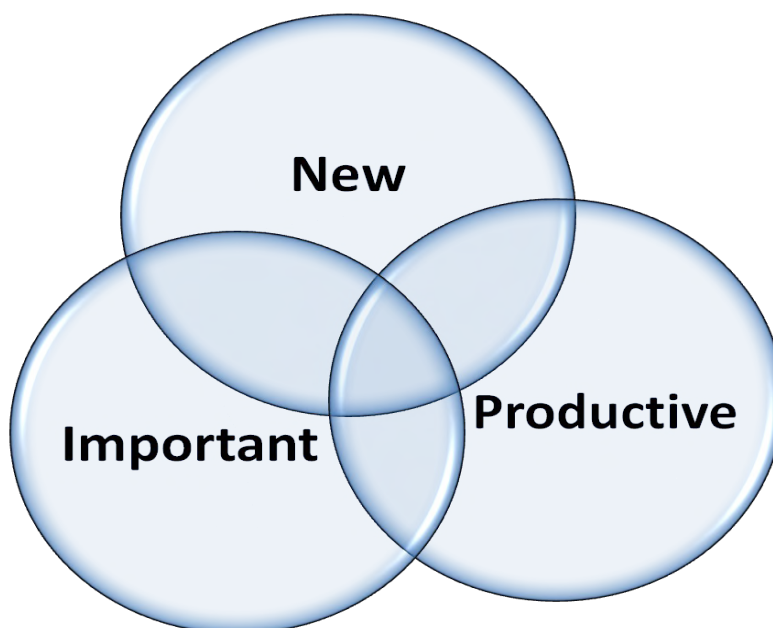


Κάθε εκπαιδευτικός που ασχολείται με τη διδασκαλία μια γλώσσας ανεξάρτητα αν αυτή είναι η μητρική ή ξένη θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις έννοιες σχετικές με το λεξιλόγιο και τις τεχνικές που θα μπορούσε κάποιος να χρησιμοποιήσει ώστε να διδάξει αλλά και να συγκεράσει το καινούργιο λεξιλόγιο. Αρχικά είναι σημαντικό να γίνεται σαφές το τι είναι μια λέξη και για ποιο λόγο είναι σημαντικό κάποιος να μάθει περισσότερες λέξεις. Αρχικά ως λέξη ορίζεται μια μονάδα γλώσσας που αποτελείται από ένα ή περισσότερους προφορικούς ήχους ή οι γραπτές αναπαραστάσεις τους, που λειτουργεί ως βασικό φορτίο του νοήματος. Αποτελείται από ένα ή περισσότερα μορφήματα ή φωνήματα, είναι η μικρότερη μονάδα στη γλώσσα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα ενώ η κάθε λέξη χωρίζεται με κενά από τις άλλες στο γραπτό λόγο (<http://en.wikipedia.org/wiki/Word>). Επιπλέον κάτι για το οποίο αναρωτιούνται αρκετά συχνά οι μαθητές είναι για ποιους λόγους πρέπει να συνεχίσουν να μαθαίνουν καινούργιο λεξιλόγιο. Οπότε θα ήταν πολύ αποτελεσματικό αν θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να τους αποδείξει έμπρακτα ότι οι λέξεις είναι αυτές που ικανοποιούν τις ανάγκες μας να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να χτίζουμε τις σκέψεις μας, να καταλαβαίνουμε ιδέες, να συνεισφέρουμε στην ανθρώπινη γνώση γενικότερα. Άλλωστε ο Wilfred Funk, συγγραφέας, ποιητής, λεξικογράφος και εκδότης ο οποίος έγραψε το "It Pays to Increase Your Word Power", τόνισε ότι όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζει κάποιος, τόσο πιο ξεκάθαρα και δυναμικά πρόκειται να σκεφτεί και τόσο περισσότερες ιδέες πρόκειται να γεννήσει το μυαλό του.

Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης μια πληθώρα ερευνών που έχουν ασχοληθεί με πόσες και ποιες λέξεις χρειάζεται κάποιος επί της ουσίας στην καθημερινότητα και για να καλύπτει τις ανάγκες του, κάτι που καθορίζει την επιλογή του λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό, την παραχώρηση χρόνου στο μάθημά του και την επιμονή που πρέπει να επιδείξει στην εκμάθησή του. Συγκεκριμένα έχει αναφερθεί ότι όποιο και να είναι το λεξιλόγιο κάποιου σε ένα ποσοστό ογδόντα τις εκατό χρησιμοποιεί το είκοσι τις εκατό του λεξιλογίου που γνωρίζει (Grabe,2009). Όσον αφορά τις ξένες γλώσσες έχει αποδειχθεί ότι χρειάζονται περίπου χίλιες λέξεις για μια βασική συνομιλία, δύο χιλιάδες λέξεις για να μπορέσει κάποιος να "επιβιώσει" μια μέρα σε μια ξένη χώρα, οκτώ χιλιάδες λέξεις για να συνομιλήσει κάποιος ουσιαστικά με ένα Ευρωπαίο και περίπου δεκαπέντε χιλιάδες λέξεις οικογένειές λέξεων για να εμπλακεί σε επιστημονικές σπουδές. Οπότε ο αριθμός που χρειάζεται κάποιος εξαρτάται από τις ανάγκες, τους στόχους και τη θέση του καθένα σε σχέση με μια γλώσσα.

Επίσης, υπάρχουν κατηγορίες λέξεων ως προς τη συχνότητα που αυτές χρησιμοποιούνται, ως προς το χρόνο που κάποιος τις κατέχει και ως προς τη σημαντικότητά τους. Αυτές, λοιπόν οι κατηγορίες δεν συμπίπτουν αλλά αλληλοκαλύπτονται σε κάποια σημεία (σχ.1). Δηλαδή, κάποιος που μαθαίνει μια καινούργια λέξη δεν σημαίνει ότι είναι

σημαντική για τον ίδιο ή πρόκειται να την εντάξει παραγωγικά στο γραπτό και προφορικό του λόγο, μπορεί απλά να την αποθηκεύσει ώστε να την αναγνωρίζει και να την καταλαβαίνει καθώς διαβάζει ή ακούει. Φυσικά μπορεί απλά να μην αναγνωρίζει πόσο σημαντική είναι και να μην καταβάλει προσπάθεια ώστε να τη συγκρατήσει είτε με ενεργητικό ή παθητικό τρόπο. Συνήθως οι λέξεις που μας είναι απλά γνωστές δεν αποτελούν μέρος του ενεργού λεξιλογίου μας αλλά η σημασία τους μπορεί να ανακληθεί μπορεί να ανακληθεί μόνο όταν γίνει η αναγνώρισή τους είτε στο γραπτό είτε στον προφορικό λόγο, αυτές είναι και όσες δεν θεωρούμε τόσο σημαντικές.



σχ.1

## 2.7 Το Portfolio Ευρωπαϊκών Γλωσσών

Στην πληθώρα των σχολικών εγχειριδίων μέχρι στιγμής δεν υπήρχε ένα ξεχωριστό τμήμα που να στοχεύει αποκλειστικά στην ενίσχυση ανάλογων στρατηγικών. Μόνο τα τελευταία χρόνια υπό τη μορφή κάποιου τεστ αυτο-αξιολόγησης υπάρχει μια προσπάθεια να συμπληρώνουν οι μαθητές κάποιες ασκήσεις πάνω στα βασικότερα σημεία του

προηγούμενου κεφαλαίου και να επιχειρούν να τις διορθώσουν οι ίδιοι. Οι απαντήσεις βρίσκονται σε ένα διαφορετικό κομμάτι του βιβλίου και έτσι επιτυγχάνεται η λιγότερο δυνατή συμμετοχή του δασκάλου. Σε αυτές τις ασκήσεις ο στόχος είναι να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους και συνήθως αυτό γίνεται με τη μορφή ενός αριθμητικού βαθμού, πχ. 80% ή 17/20. Σε μερικές περιπτώσεις, σαν συμπέρασμα ενός τέτοιου τεστ ή ανεξάρτητα από αυτό, υπάρχουν κάποιοι προβληματισμοί της μορφής “γνωρίζω πώς να περιγράψω ένα φεστιβάλ”, “μπορώ να δώσω οδηγίες σε κάποιον που έχει χαθεί”, ή “μπορώ να περιγράψω την εξωτερική εμφάνιση και την προσωπικότητα κάποιου”, οι οποίοι ουσιαστικά αποτελούν και τους βασικούς στόχους του κεφαλαίου που μόλις έχει διδαχθεί. Αυτοί ακολουθούνται από μια πεντάβαθμη συνήθως κλίμακα ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να προσδιορίσουν μη αριθμητικά το ποσοστό στο οποίο μπορούν να κάνουν όλα τα παραπάνω.

Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που έχουν ενταχθεί σε πολλά σχολικά εγχειρίδια, η συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών είναι να τα αγνοούν ή στην καλύτερη των περιπτώσεων απλά να κατευθύνουν τα παιδιά να τα κάνουν χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις. Αν κάποιος αναλογιστεί στο σύνολό του το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να καταλάβει ότι απλά να πεις σε κάποιον που δεν έχει συνηθίσει καθόλου τι σημαίνει αυτο-αξιολόγηση, “βρες το βαθμό που παίρνεις”, δεν σημαίνει απολύτως τίποτα. Κι αυτό γιατί τα ίδια τα παιδιά δεν φαίνονται να συνειδητοποιούν τους βασικούς στόχους του κάθε μαθήματος, δεν γνωρίζουν τα ακριβή κριτήρια που προσδιορίζουν αν είναι πετυχημένα σε αυτό που κάνουν και φυσικά τέλος δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν ώστε να βοηθήσουν τον εαυτό τους και να βελτιωθούν. Επομένως, τα τεστ αυτοαξιολόγησης αν δεν παρακαμφθούν τελείως, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι αξίζει κανείς να ασχοληθεί με αυτά, είναι καταδικασμένα να αποτύχουν κάτω από τις επικρατούσες συνθήκες στο ελληνικό σχολείο. Η πρώτη πολύ οργανωμένη και σαφώς περισσότερο ολοκληρωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δημιουργία του Portfolio, που αγκαλιάζει τη διδασκαλία όλων των ξένων γλωσσών στο σχολείο και ουσιαστικά τοποθετεί το μαθητή απέναντι στην ιδιότητα του ως πολίτη της Ευρώπης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, απαντώντας στην ανάγκη ενίσχυσης των ευρωπαϊκών γλωσσών, θέσπισε το το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, ένα ευέλικτο και ποιοτικό εργαλείο που εξυπηρετεί τόσο τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης των ξένων γλωσσών. Το συγκεκριμένο εργαλείο απευθύνεται σε μαθητές 9-12 χρονών και έχει ήδη δοθεί από τη φετινή σχολική χρονιά σε αρκετά παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου. Το κομβικό σημείο του Portfolio αποτελεί η ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας μέσα από διεργασίες καλλιέργειας της δεξιότητας του “μαθαίνω πώς να μαθαίνω”

και του “μαθαίνω μέσα από την πράξη”, δηλαδή μέσα από τεχνικές ανίχνευσης καθώς και ανατροφοδότησης των προσωπικών γνωστικών διαδικασιών έως ότου επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μέσα στις βασικές αρχές που θεμελιώνουν τη λειτουργία του ως οργανικού στοιχείου της διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται οι :α) παρώθηση του μαθητή για ενεργητική προσέγγιση της γλώσσας, β) ενίσχυση της επικοινωνιακής δεξιότητας, γ) απόκτηση κριτικής και δημιουργικής σκέψης και δ) καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης (Καγκά, 2007) Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές οριοθετούν την αυτοαξιολόγηση όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως ένα σύνολο μεταγνωστικών δραστηριοτήτων που ασκούν τους μαθητές σε διαδικασίες συνειδητοποίησης του τρόπου σκέψης, δράσης και αποτίμησης γνώσεων, δεξιοτήτων, προσωπικών αξιών και στάσεων.

Η δομή του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών, η οποία έχει προδιαγραφεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης ([www.coe.int](http://www.coe.int)), είναι ίδια για όλα τα κράτη-μέλη και αποτελείται από τρία μέρη :1) το Διαβατήριο Γλωσσών (Passeport de langues), 2) το Γλωσσικό Βιογραφικό (Biographie langagiere), 3) το Ντοσιέ (Dossier). Πιο συγκεκριμένα, στο Διαβατήριο Γλωσσών, ο μαθητής ολοκληρώνοντας την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης δίνει μια γενική εικόνα του επιπέδου που έχει κατακτήσει για κάθε γλώσσα. Σε αυτό παρουσιάζει κάθε είδους πιστοποίηση, επίσημη ή όχι, που αποδεικνύει το επίπεδο της γλωσσομάθειας του και παραθέτει χρονολογικά πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές του εμπειρίες.

Στο Γλωσσικό Βιογραφικό, ο μαθητής καταγράφει σε τακτά χρονικά διαστήματα τις επαφές του με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και τους τρόπους αξιοποίησης βιωματικών προσεγγίσεων της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, τις προσωπικές του μεθοδολογικές τεχνικές με τις οποίες μαθαίνει ευκολότερα τις ξένες γλώσσες, τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που κρίνει ότι τον βοηθούν στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τις προσωπικές του παρεμβάσεις που ενισχύουν την υλοποίηση των μαθησιακών του στόχων. Ειδικότερα, οι σελίδες της αυτοαξιολόγησης όπου ο μαθητής αποτυπώνει την επικοινωνιακή του ευχέρεια, δηλαδή τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Το πρώτο μέρος αφορά το περιεχόμενο των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας όπως προσδιορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, και αντιστοιχεί σε λεκτικές πράξεις που ανταποκρίνονται στους κοινωνικούς στόχους της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, δηλαδή στο τι είναι ο διδασκόμενος ικανός να κάνει με αυτά που μαθαίνει. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις προσωπικές στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τον κάθε μαθητή προκειμένου να πετύχει τους στόχους του και να βελτιώνει τις αδυναμίες του.

Στο Ντοσιέ, ο μαθητής σε τακτά χρονικά διαστήματα καταχωρίζει οποιαδήποτε εργασία ή άλλο στοιχείο που θεωρεί ότι αποδεικνύει τα γνωστικά επιτεύγματα και στοιχεία που

τεκμηριώνουν τις εμπειρίες του με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς. Ο μαθητής μπορεί να εμπλουτίσει με νέα δεδομένα που κρίνει ο ίδιος ότι είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά, σημειώνοντας κάθε φορά την ημερομηνία καταγραφής των στοιχείων αυτών. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής καθίσταται ικανός να θέτει κριτήρια ώστε να επιλέγει τα δεδομένα εκείνα που αποδεικνύουν την επίτευξη των στόχων, να ελέγχει και να ανατροφοδοτεί την προσωπική του πορεία αναφορικά με τη ξένη γλώσσα, να επεξεργάζεται με κριτική και δημιουργική σκέψη προσωπικά πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά βιώματα. Σε αυτό πλαίσιο, ο μαθητής μπορεί να συστηματοποιεί τις γνώσεις του, να αποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τις απέκτησε και να παρουσιάζει ενσυνείδητα αυθεντικές διαπολιτισμικές “συναντήσεις” που έχουν ιδιαίτερο νόημα γι'αυτόν (Μήτσης, 2004)

Αποτελεί ουσιαστικά ένα καινοτόμο μοντέλο αυθεντικής αξιολόγησης διαδικασιών εκμάθησης της ξένης γλώσσας αναφορικά με την επικοινωνιακή και πολιτισμική της διάσταση. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί συνάρτηση της αμφίδρομης σχέσης γνώσης και μάθησης, παρέχει ένα πρόσφορο πεδίο σύζευξης σκέψης και δράσης και αποτυπώνει την αποτελεσματικότητα του μαθητή σχετικά με τους τρόπους που ο ίδιος επιλέγει να κατακτήσει τη γνώση (Ματσαγγούρας, 1998). Αποκτούν οι μαθητές μια υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στη διδακτική και μαθησιακή πράξη, γεγονός που τους ενισχύει στο να αναδεικνύουν έμπρακτα τις δυνατότητες τους, να ερμηνεύουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να μαθαίνουν από τα λάθη τους και να εκτιμούν τις προσωπικές τους παρεμβάσεις. Καλλιεργείται έτσι η κουλτούρα της αξιολόγησης ως παράγοντα βελτίωσης και ανατροφοδότησης της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και αξιοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών ώστε η αναγνώρισή του ως μοναδικό άτομο να αποτελεί σημαντικό προσόν και όχι μειονέκτημα. Φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην αποτελεσματική χρήση του Portfolio, γιατί είναι εκείνος που καθοδηγεί, συντονίζει, εμπυχώνει και ενισχύει τους μαθητές να εμπλακούν συνειδητά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αυτοδιαχείρισης της μάθησης τους, ώστε σταδιακά να καθίστανται ικανοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη της προσωπικής τους ανάπτυξης ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες σε μια πολυγλωσσική και πολυσυλλεκτική κοινωνία (Καγκά, 2007).

## **2.8 Ανεξαρτησία μάθησης και λεξιλόγιο**

Οι μαθητές είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν πριν από τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου τι ακριβώς πρέπει να γνωρίζουν ώστε να ισχυριστούν ότι έχουν μάθει μια νέα καθώς κάτι τέτοιο τους βοηθά να θέσουν στόχους αλλά και να γνωρίζουν εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης (είτε αυτή προέρχεται από τους ίδιους είτε από τους καθηγητές τους,

είτε από ένα φυσικό ομιλητή που θα συναντήσουν στην καθημερινότητά τους) λέξη. Η προσληπτική χρήση της λέξης σημαίνει ότι μπορώ να αντλώ πληροφορίες για την άγνωστη λέξη από τα συμφραζόμενα, να εντοπίζω τον κατάλληλο ληματικό τύπο (αλφαβητική σειρά, τυπογραφικά σύμβολα λεξικού, εναλλακτικές τοποθεσίες), να επιλέγω την κατάλληλη σημασία / υπολήμμα. Από την άλλη πλευρά, η παραγωγική χρήση της λέξης που συμπληρώνει φυσικά την πρώτη σημαίνει ότι μπορώ να χρησιμοποιώ συνώνυμες, αντώνυμες ή συγγενικές λέξεις, να ερμηνεύω τις πληροφορίες σχετικά με τη χρήση της λέξης (επίπεδα ύψους, περιορισμοί), να ερμηνεύω τις κωδικοποιημένες πληροφορίες του λεξικού (κλίση, σύνταξη), να αξιοποιώ τα παραδείγματα χρήσης του λεξικού, να διαβάζω τη φωνητική μεταγραφή των λέξεων (εάν υπάρχει).

Πέρα από τη μάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές, κρίνεται επιβεβλημένο να κάνουμε και μια αναφορά στους παράγοντες που βοηθούν στη διατήρηση του λεξιλογίου στη μνήμη. Γιατί δεν αρκεί μονάχα να διδάξω μια νέα λέξη στους μαθητές, οι τελευταίοι χρειάζεται και να είναι σε θέση να την ανακαλέσουν και να τη χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη επικοινωνιακή στιγμή. Οι έρευνες δείχνουν ότι το πόσο καλά θυμόμαστε μια λέξη εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: από το πόσο βαθιά επεξεργαζόμαστε τη λέξη (Craik & Lockhart, 1972), το πόσο αξιομνημόνευτη ήταν για μας η πρώτη της εμφάνιση (Bahrick, 1984), από το πόσο συχνά τη συναντούμε και τη μελετούμε (Bahrick & Phelps, 1987) και από τους συσχετισμούς-συνειρμούς που δημιουργούνται για αυτή τη λέξη μέσα μας (Stevick 1976, Χειλάκου, 2005).

Ο πρώτος παράγοντας σημαίνει πως όσο περισσότερο ενεργοποιούμαστε διανοητικά, για να καταλάβουμε τη σημασία μιας λέξης τόσο πιο πολύ εντυπώνεται αυτή στη μνήμη μας. Συνεπώς, η επανάληψη λέξεων ως σειρές ήχων συνιστά επεξεργασία χαμηλού επιπέδου, η κατανόηση του πώς εντάσσονται οι λέξεις στη γραμματική δομή της πρότασης συνιστά βαθύτερη επεξεργασία και οδηγεί σε καλύτερη μνήμη, ενώ η κατανόηση της έννοιας της λέξης σε σχέση με το συνολικό νόημα της πρότασης αποτελεί ανώτερο επίπεδο επεξεργασίας και έχει καλύτερα μνημονικά αποτελέσματα.

Βάσει των παραπάνω, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρουσιάζει τις καινούργιες λέξεις μέσα από προτάσεις, ώστε ο μαθητής να δραστηριοποιείται για να συλλάβει το εύρος των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων της λέξης. Επιπλέον, όταν μια λέξη συναντάται μέσα σε μια πρόταση, ο μαθητής αμέσως αντιλαμβάνεται και τις πραγματολογικές συνθήκες με τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί η συγκεκριμένη λέξη και τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Με άλλα λόγια, για να κατανοήσει και να αφομοιώσει ο μαθητής τη σημασία μιας λέξης απαιτείται και η γνώση των διάφορων αξιών που παίρνει το εκφώνημα, χρειάζεται να γνωρίζει, την καταστασιακότητα (situationality) της επικοινωνίας, δηλαδή τις

χωροχρονικές σχέσεις, τα πρόσωπα και τις συνθήκες παραγωγής λόγου και ανταλλαγής πληροφοριών.

Μια λέξη πρέπει να μελετάται μέσα στην πρόταση, της οποίας και αποτελεί συναρτησιακή λειτουργική μονάδα. Καλό θα είναι να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία αυθεντικά κείμενα, αφού μόνο αυτά εξασφαλίζουν την παρουσίαση μιας λέξης σε όλη της τη λειτουργικότητα. Όπου αυτό δεν είναι δυνατό (π.χ. αρχάριοι) απαιτείται η χρήση κατασκευασμένων κειμένων που να μη στερούνται φυσικότητας και πραγματολογικής αλήθειας. Μάλιστα ο Taylor (1983), επισημαίνει ότι οι λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με φυσικότητα σ' ένα κείμενο μαθαίνονται πιο εύκολα απ' ότι οι λέξεις που δεν συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με άλλες.

Ο δεύτερος παράγοντας δείχνει πως τόσο πιο εύκολα συγκρατείται στη μνήμη μια λέξη όσο μεγαλύτερη εντύπωση μας δημιούργησε την πρώτη φορά που την συναντήσαμε. Αυτό είναι πιο κατανοητό, αν σκεφτούμε την ευκολία με την οποία οι μαθητές θυμούνται τις βρισιές σε μια ξένη γλώσσα, έστω κι αν τις έχουν ακούσει μόνο μια φορά, ή τις αστείες στο άκουσμα/προφορά λέξεις. Άρα, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την ευρηματικότητά του θα πρέπει να αναζητήσει ποικίλους τρόπους για να καταστήσει έντονη και αλησμόνητη την πρώτη εμφάνιση μιας λέξης.

Ο τρίτος παράγοντας, που καθορίζει πόσο εύκολα μαθαίνουμε μια λέξη, είναι η συχνότητα με την οποία τη συναντούμε. Το ότι οι λέξεις οργανώνονται στη λεξική μνήμη μέσω της συχνότητας είναι από τα πιο σταθερά δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας. Λέξεις που εμφανίζονται συχνά αποτυπώνονται πιο εύκολα στη μνήμη των παιδιών απ' ό,τι λέξεις σπάνιες και δύσχρηστες. Βέβαια, πέρα από τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, σημαντικό είναι και η οργάνωση τους σε παρουσιάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να αποτυπώνονται και να εγκαθίστανται πιο στέρεα στη μνήμη. Διάφορες τεχνικές επανάληψης του λεξιλογίου (π.χ. η ίδια λέξη σε πολλά συγκεκριμένα) μπορούν να οδηγήσουν στην αυτόνομη αναγνώριση της σημασίας (Βάμβουκας, 2004).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους συσχετισμούς που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν μεταξύ των λέξεων και οι οποίοι διακρίνονται σε γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς. Οι γλωσσικοί συσχετισμοί προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των λέξεων (ακουστική και γραπτή εικόνα της λέξης, σημασία, παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις, συχνότητα χρήσης) και συνδέουν τις καινούργιες λέξεις με άλλες λέξεις. Οι εξωγλωσσικοί συσχετισμοί αφορούν στις συνθήκες κατά τις οποίες διδάσκεται μια λέξη: για παράδειγμα, ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης λέξης, μια λανθασμένη χρήση της που προκάλεσε γέλια στην τάξη (Χειλάκου, 2005). Κάθε μαθητής δημιουργεί τους δικούς του ιδιαίτερους συσχετισμούς. Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να

ενθαρρύνει τους μαθητές του στη δημιουργία τέτοιων συνειρμών, οι οποίοι επιτρέπουν το συνδυασμό των καινούριων λέξεων με άλλες ήδη γνωστές και να τους υποδείξει τρόπους συσχετισμού των λέξεων, όπως είναι: α) Η δημιουργία εικόνων-σκηνών στις οποίες τοποθετείται η καινούρια λέξη. Ο μαθητής ενθουσιάζεται όλη τη σκηνή θυμάται και τη συγκεκριμένη λέξη. β) Η χρήση λέξεων-κλειδιών. Όσο πιο παράξενη είναι η λέξη-κλειδί με την οποία συνδέουμε την καινούρια λέξη τόσο πιο αποτελεσματικά την ανακαλούμε στη μνήμη μας. Π.χ. αν διδάσκουμε τη λέξη «παπαγάλος» ως λέξεις κλειδιά μπορούν να χρησιμεύσουν οι λέξεις «παπάς» και «γάλλος» και οι μαθητές να θυμούνται πως ο παπαγάλος δεν είναι ένα γάλλος ιερωμένος αλλά ένα πουλί, το οποίο μπορούν να φανταστούν ότι μιλάει γαλλικά (Ε.Χειλάκου 2005).

Κάποιες βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται ευρέως για την ανάπτυξη του λεξιλογίου από εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

α) Προώθηση της ανάγνωσης: ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτρέπει τους μαθητές να διαβάζουν βιβλία και γενικώς έντυπο ή ηλεκτρονικό λόγο, καθιστώντας σαφές ότι η ανάγνωση ενισχύει σημαντικά την ανάπτυξη και τη διεύρυνση του λεξιλογίου. Είναι εξάλλου αποδεκτό ότι ο καθημερινός προφορικός λόγος υστερεί σε λέξεις σε σχέση με το γραπτό λόγο, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει πραγματική γλωσσική πρόκληση. Μόνο διευρύνοντας το πεδίο των αναγνώσεων τους τα παιδιά μπορούν να μάθουν το νόημα των πολύ σπάνιων λέξεων.

β) Οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές ομάδες : Ομαδοποιήσεις λέξεων, σύμφωνα με τη σημασία τους και όχι τη μορφή τους, είναι μια κατάλληλη άσκηση εμπλουτισμού του λεξιλογίου. Η οργάνωση των λεξικών μονάδων σε σημασιολογικές ομάδες αναδεικνύει ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα λεξήματα, αποκαλύπτει τις ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα σε λέξεις του ίδιου σημασιολογικού πεδίου, όπως για παράδειγμα τοπικοί και χρονικοί προσδιορισμοί (Κατή, 1992).

γ) Χρήση λεξιλογικών ασκήσεων : Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητήσει λεξιλογικές ασκήσεις ή και να εκπονήσει δικές του, έτσι ώστε να διαφαίνεται ο γλωσσικός πλούτος της γλώσσας μας και οι υφολογικές διαφοροποιήσεις στο λόγο. Για παράδειγμα, μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιεί τις πιο πρόσφορες για την επικοινωνιακή περίσταση λέξεις, με αποτέλεσμα ο λόγος του να έχει σαφήνεια και ακρίβεια. Θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει τις λέξεις που ταιριάζουν στο περιεχόμενο και το θέμα του λόγου, να επισημαίνει συνώνυμες λέξεις κατάλληλες για διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, να μάθει να χρησιμοποιεί τις λέξεις με την κυριολεκτική ή με τη μεταφορική σημασία τους, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκει. Ιδιαίτερη, επίσης, ενασχόληση πρέπει να γίνει και με τα παράγωγα ιδιωμάτων και τις παροιμίες και να καταδεικνύεται σαφέστερα ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σημασία διαμέσου των



σημασιολογικών αξιών και των λεπτών σημασιολογικών αποχρώσεων που χαρακτηρίζουν το λόγο μας.

δ) Χρήση της τεχνικής των συνειρμών και αναλογιών: Μια απομονωμένη λέξη, αυτή καθαυτή δεν έχει αξία. Δεν είναι παρά ένα σημείο, μια παράσταση του αντικειμένου, της ιδέας ή του συναισθήματος που σημαίνει την αξία της, την οποία παίρνει από το γλωσσικό της περίγυρο. Με την τεχνική των συνειρμών και των αναλογιών επιδιώκεται με κατάλληλες ασκήσεις να αυξήσουμε, να πολλαπλασιάσουμε τις σχέσεις που πρέπει να δημιουργηθούν ανάμεσα στις λέξεις. Με τη συνειρμική τεχνική ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδιώκει τη δημιουργία πολλαπλών νοηματικών σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις με την αναζήτηση ομοιοτήτων ή διαφορών, αναλογιών, με την εύρεση συνωνύμων, αντιθέτων, κλιμακωτών ταξινομήσεων μεγεθών, εντάσεων, λογικών και χρονικών αλληλουχιών κ.α. Για παράδειγμα, να εκπονήσει ασκήσεις με τις οποίες να αναζητείται: α) η κλιμάκωση μεταξύ της σημασίας των λέξεων (π.χ. παγερός- ψυχρός- χλιαρός, καυτός-ζεστός), β) η λογική αλληλουχία ενεργειών (π.χ. αλέθω, αλωνίζω, θερίζω, σπέρνω), γ) η χρονική αλληλουχία (ταξινόμηση από τον πιο νέο στον πιο ηλικιωμένο: ενήλικος, γέρος, βρέφος, νήπιο, παιδί, έφηβος).

ε) Συστηματική διδασκαλία της σημασίας της μορφολογίας και της ετυμολογίας : Η πλειοψηφία των λέξεων της ελληνικής σχηματίζεται με το συνδυασμό μορφολογικών στοιχείων, προθεμάτων και καταλήξεων σε συνδυασμό με τις ρίζες και την ετυμολογία των λέξεων. Πρέπει να διδάξουμε, λοιπόν, στους μαθητές τις διαδικασίες συνδυασμού των λέξεων, έτσι ώστε να μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε πληθώρα νέων λέξεων ή τουλάχιστον να κατανοούν συνειρμικά τη σημασία τους. Αν το παιδί γνωρίζει τη μορφολογία κάποιων λέξεων, τους μηχανισμούς που κατασκευάζουν το λεξιλόγιο της ελληνικής αλλά και της αγγλικής σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνειρμικά μπορεί να προβλέπει, να εικάζει και τη σημασία άγνωστων λέξεων που συναντά. Επίσης, μια ιστορική μελέτη της προέλευσης και της εξέλιξης των λέξεων μπορεί να διεγείρει συχνά το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να συνδυάζουν τα μορφολογικά στοιχεία μιας λέξης με την προέλευση και την ιστορική εξέλιξή της και έτσι να συνάγουν ευκολότερα τη σημασία της. Το ίδιο ισχύει και για τις ξένες λέξεις που έχουν εισαχθεί και «πολιτογραφηθεί» στη δική μας.

στ) Χρήση λεξικού: Το να ωθήσουμε τους μαθητές στη χρήση ερμηνευτικών και όχι μόνο λεξικών θα ήταν μια καλή ιδέα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, δεδομένου ότι τα λεξικά παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες τόσο για τη σημασία των λέξεων αλλά και για την ετυμολογία αυτών και για τη χρήση της κάθε λέξης σε κειμενικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση του λεξικού ως στρατηγική για την απόκτηση του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας μπορεί να είναι: α) προσληπτική, ενισχύοντας την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (ανάγνωση και ακρόαση) και β) παραγωγική, στοχεύοντας στη βελτίωση της παραγωγής

γραπτού και προφορικού λόγου (Scholfield, 1999, Nation, 2001. Γαβριηλίδου, 2000, 2002).

### **3. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας**

#### **3.1 Προσδιορισμός πεδίου έρευνας και μεθοδολογικών εργαλείων**

Η έρευνα έγινε με στόχο τη διερεύνηση της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω κάποιου αρχικού ερωτηματολογίου το οποίο μοιράστηκε σε παιδιά τρίτης Γυμνασίου και καλύπτει σε συνάρτηση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα που συναντούν όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη έως όταν επιχειρήσουν να την εντάξουν στο ενεργό τους λεξιλόγιο ή στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους, και γενικότερες όμως τεχνικές μελέτης (π.χ .κατανομή του όγκου και οργάνωση της μελέτης, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές, σωστή διαχείριση του χρόνου, συνειδητή ανάκληση γνωστών στρατηγικών χειρισμού ενός προβλήματος και επιλογή των σωστών για το συγκεκριμένο θέμα κτλ.)

Τα μεθοδολογικά επομένως εργαλεία είναι εκτός από τα ερωτηματολόγια (αρχικά και τελικό), η παρατήρηση από τον ίδιο τον διδάσκοντα και κάποιες ημιδομημένες συνεντεύξεις με κάποια από τα παιδιά. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συγκεκριμένες περιοχές ώστε να φανεί αν και σε ποιο βαθμό έχουν διδαχθεί στο παρελθόν και χρησιμοποιούν συνειδητά τέτοιου είδους τεχνικές, τα δύο επόμενα (ένα για τις πολλαπλές νοημοσύνες και ένα για γενικότερες μεταγνωστικές δεξιότητες) έχουν σκοπό να εισάγουν τους μαθητές στην έννοια της μεταγνώσης ενώ το τελικό για την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

#### **3.2 Μια αρχική εκτίμηση των στάσεων και γνώσεων των μαθητών**

Ουσιαστικά, η έρευνα χωρίζεται σε τρία βασικά στάδια τα οποία εξυπηρετούν τους προαναφερθέντες σκοπούς της. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο έγινε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν οι στάσεις των μαθητών γύρω από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη γνώση και έπειτα τα αγγλικά. Σε αυτό το σημείο επιχειρήθηκε να γίνει μια πρώτη επαφή με τις έννοιες της πολλαπλής νοημοσύνης και της διαφορετικής προσέγγισης της γνώσης ανάλογα με τον τρόπο ατομικό τρόπο σκέψης του καθένα. Στο δεύτερο στάδιο, έγινε μια παρουσίαση βασικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που βοηθούν στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου που ακολουθήθηκε από την πρακτική εφαρμογή τους από τους ίδιους τους μαθητές. Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο στάδιό της, έγινε μια γενικότερη αποτίμηση της όλης προσπάθειας και διερεύνηση της πρόθεσης των μαθητών να συνεχίσουν ή να αξιοποιήσουν στο έπακρο την κατεύθυνση που δόθηκε.

Στο πρώτο αλλά βασικό αυτό στάδιο της έρευνας, δόθηκε στους μαθητές ένα

ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1) με σκοπό να γίνει αντιληπτό το επίπεδο των στρατηγικών που χρησιμοποιούν ήδη οι μαθητές συνειδητά ή και υποσυνείδητα κατά την προσπάθειά τους να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα-στόχο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο ώστε να υπάρχει περισσότερη ειλικρίνεια στις απαντήσεις αλλά και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εσωτερικής αναζήτησης και προβληματισμού στους μαθητές, όσο το δυνατόν χωρίς να αισθάνονται την πίεση του σχολείου, των βαθμών, της επικριτικής παρουσίας του καθηγητή τους. Τα μοναδικά στοιχεία που ζητήθηκαν είναι ο μέσος όρος στα μαθήματα της περασμένης σχολικής χρονιάς, το επίπεδο της τάξης που παρακολουθούν στα Αγγλικά εκτός σχολείου και αν έχουν πάρει ή τουλάχιστον προσπαθήσει να πάρουν κάποιο πτυχίο στην ίδια γλώσσα. Αυτές οι πληροφορίες θεωρήθηκαν αρκετές ώστε να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα αν συνυπολογιστούν με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ακολουθούν.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά αν και δεν είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε παρόμοια διαδικασία. Υπήρξαν βεβαίως κάποιες ερωτήσεις που ζητούσαν αποσαφηνισμένο το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου σε κάποια από τα σημεία του, οι οποίες όμως υπήρξαν εφελκυστήρια για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Φυσικά οι προηγούμενες παρατηρήσεις ήταν ακόλουθες μιας γενικότερης ενημέρωσης ως προς το σκοπό της έρευνας, τους εμπλεκόμενους της και τα δυνητικά οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν από αυτή οι ίδιοι οι μαθητές χωρίς να λείπουν φυσικά και κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το αν η απόδοσή τους θα παίξει κάποια ρόλο στη βαθμολογία τους. Είναι δεδομένο ότι το πνεύμα και το κλίμα που επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ήταν κάτι διαφορετικό από ό,τι βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές καθώς όλες οι παρατηρήσεις τους δείχνουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ουσιαστικά πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 2) το οποίο αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να ανταποκριθούν χρησιμοποιώντας για την καθεμιά από αυτές την 5-βάθμια Κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ πλήρως) μέχρι 5 (συμφωνώ πλήρως). Από την άλλη, οι πρώτες δέκα ερωτήσεις διερευνούν τις πεποιθήσεις των μαθητών για την αγγλική γλώσσα και τη στάση τους απέναντι σε αυτή ενώ οι επόμενες δέκα στοχεύουν στο να εντοπίσουν τη χρήση και την προέλευση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές όχι μόνο σε μια ξένη γλώσσα αλλά στο σύνολο των μαθημάτων τους.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο έχει δύο βασικές κατευθύνσεις ανάλογες με δύο βασικές έννοιες της έρευνας, την ταυτότητα και τη μεταγνώση. Ο πρώτος παράγοντας, αυτός της ταυτότητας, αντανακλά την κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού από τους μαθητές ως οντότητες και πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο σε αυτό το σημείο προσπαθεί να επιδιώξει να καταγράψει το βαθμό στον οποίο η ευχέρεια στα Αγγλικά αποτελεί ένα κομμάτι

του προβλεπόμενου μελλοντικού εαυτού των μαθητών. Θεωρείται ότι όσοι μαθητές απάντησαν θετικά σε αυτό το κομμάτι παραδέχονται ότι τα Αγγλικά θα παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή τους, αποδεχόμενοι την πεποίθηση ότι κάποια μέρα θα επικοινωνούν αποτελεσματικά στη συγκεκριμένη γλώσσα. Αυτό επιπλέον εδραιώνει για τους μαθητές, στον βαθμό βέβαια που έχουν την προοπτική, ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για επιπλέον δουλειά, προσπάθεια και συγκέντρωση στα αντίστοιχα μαθήματα.

Το στοιχείο που δομεί το δεύτερο παράγοντα του ερωτηματολόγιου, η μεταγνώση, επικεντρώνεται στο σχεδιασμό, έλεγχο και αξιολόγηση της μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές. Πρόκειται για τη στρατηγική γνώση που αντανακλά την αυτοπεποίθηση των μαθητών σχετικά με τη δική τους γνωστική και μεταγνωστική τους ικανότητα, οπότε όσοι μαθητές φαίνονται να κατέχουν κάτι τέτοιο, θεωρούν λιγότερο σημαντικό να έχουν στη διάθεσή τους ένα καθηγητή για να μάθουν τη ξένη γλώσσα. Με μια προσεκτική ματιά καταλαβαίνει κανείς ότι φαίνεται να υπάρχει μια αρκετά σοβαρή συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στη γλωσσική επάρκεια. Δηλαδή, εκείνοι που είχαν επιτύχει ένα υψηλότερο βαθμό γλωσσικής επίγνωσης είναι περίπου οι ίδιοι που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι έχουν μάθει, σκέφτονται πώς να προχωρήσουν τη μελέτη τους και γενικότερα θεωρούν ότι η γνώση δεν είναι πλήρως εξαρτημένη από τον καθηγητή τους αλλά από τους ίδιους. Επίσης, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η σύγκριση των δύο ερωτηματολογίων, του αρχικού και του τελικού, αποδεικνύει ότι σε κάποια σημεία οι δεξιότητες των μαθητών ενισχύθηκαν μετά την εφαρμογή στο διάστημα των 15 ημερών.

Ειδικότερα, ως προς το πρώτο κομμάτι της στάσης που υιοθετούν τα παιδιά απέναντι στη ξένη γλώσσα, είναι σαφές ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές που βρίσκονται στο προχωρημένο επίπεδο, έχουν θέσει σε αρκετά υψηλή προτεραιότητα το να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τα αγγλικά στη ζωή τους. Κάτι τέτοιο κάνει σαφές το ισχυρό κίνητρο τους αλλά και τη συνειδητοποίηση τους ότι μια ξένη γλώσσα δεν είναι αρκετό να μένει στη θεωρία αλλά οφείλουν να τη χρησιμοποιήσουν ώστε να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς τους στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Από τα δεκατρία ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, τα έξι τα οποία προερχόταν από μαθητές που έχουν στην κατοχή τους το πρώτο πτυχίο στα αγγλικά, δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν μεγαλύτερη συναίσθηση των αδυναμιών τους και του αναγκαίου προγραμματισμού καθώς όλες οι απαντήσεις τους σε αυτές τις ερωτήσεις κυμαίνονται από “συμφωνώ” μέχρι “συμφωνώ πλήρως”. Οι υπόλοιποι έχουν κάποιες απαντήσεις “δεν ξέρω” αλλά κανείς δεν έχει απαντήσει “διαφωνώ” ή “διαφωνώ πλήρως” που αποδεικνύει ότι επικρατεί άγνοια και αμηχανία στα συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ερωτήσεων αλλά κανείς τους δεν τα απορρίπτει σαν κάτι που ποτέ δεν τους έχει προβληματίσει στο παρελθόν. Από το παραπάνω

συμπεραίνεται ότι το έδαφος ήταν εξαρχής γόνιμο για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς οι μαθητές ήταν συνειδητά ή ασυνείδητα ενήμεροι για τη σπουδαιότητα της χρήσης της αγγλικής και την αναγκαιότητα της δικής τους εμπλοκής στο όλο εγχείρημα.

Από την άλλη, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι αν και η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι γνωρίζει πότε σημειώνει πρόοδο, αναγνωρίζει συνήθως τα δυνατά του σημεία και αδυναμίες πάνω στις οποίες πρέπει να δουλέψει, οι μισοί περίπου από αυτούς είπαν ότι δεν ξέρουν πώς να σχεδιάζουν την εκμάθηση των αγγλικών και τους είναι απαραίτητη η συμμετοχή ενός καθηγητή. Ο συνδυασμός των δύο απαντήσεων οδηγεί μάλλον στη διαπίστωση ότι η παρουσία ενός δασκάλου στην ελληνική πραγματικότητα θεωρείται ακόμα πολύ σημαντική, μειώνοντας έτσι την ανάληψη της ευθύνης εκ μέρους των μαθητών που είτε δεν γνωρίζουν πώς να εξελιχθούν ή περιμένουν από τον καθηγητή τους να τους δείξει τον δρόμο. Έτσι, ενώ δηλώνουν ότι γνωρίζουν τις αδυναμίες τους, επισημαίνουν ότι δεν γνωρίζουν πώς να τις αντιμετωπίσουν αποκαλύπτοντας ότι μάλλον αναμένουν κάποιον να τους καθοδηγήσει τόσο στον σχεδιασμό της ύλης αλλά και στην υπέρβαση των προσωπικών τους δυσκολιών. Δίχως αμφιβολία, ο καθηγητής σήμερα δείχνει να αναλαμβάνει μόνο το κομμάτι του χρονικού επιμερισμού της ύλης χωρίς να λαμβάνει υπόψη του παραμέτρους όπως τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ή της κάθε πτυχής του αντικείμενου που διδάσκει. Ακριβώς αυτό το κενό της εκπαίδευσης προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα με το να επιχειρεί να αποδείξει ότι ο κάθε καθηγητής μπορεί και οφείλει στα πλαίσια του μαθήματος του να ασχολείται με την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών του αν επιθυμεί να έχει καλύτερα και μακροβιότερα αποτελέσματα.

Από την άλλη πλευρά, το κομμάτι του ερωτηματολογίου που ασχολείται με τη μεταγνώση όχι μόνο στα πλαίσια μιας ξένης γλώσσας αλλά γενικότερα, αποδεικνύει ότι τα παιδιά που είχαν τους μεγαλύτερους βαθμούς στον μέσο όρο της προηγούμενης τάξης απάντησαν περισσότερο θετικά σε ερωτήσεις που αναδείκνυαν την αυτονομία και την ανάληψη της ευθύνης από τους ίδιους. Γίνεται έτσι σαφές ότι υπάρχει μια σοβαρή συσχέτιση ανάμεσα στα δύο. Οι υπόλοιποι που ο μέσος όρος τους ήταν μέτριος και δεν είχαν καταφέρει ακόμα να πάρουν κάποιο πτυχίο στα αγγλικά, δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν πώς να οργανώσουν τη μελέτη στο σπίτι και οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν βοήθεια στο σπίτι, κάτι που οι καλύτεροι μαθητές έδειχναν ότι είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό. Χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς την ένταση και την ποιότητα αυτής της βοήθειας, δεν μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα. Δείχνει απλά να βοηθά στα καλύτερα αποτελέσματα ακόμα και στους μαθητές που δηλώνουν ότι πρέπει οι ίδιοι να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Επίσης, οι καλύτεροι μαθητές δήλωσαν ότι δεν είναι ενήμεροι για τους τελικούς

σκοπούς του κάθε μαθήματος την ώρα της παράδοσης ενώ δεν είχαν δεχθεί κάποια ξεκάθαρη καθοδήγηση για αντιμετώπιση προβλημάτων μελέτης μέσα στο σχολείο. Αν κάποιος ήθελε να αποκωδικοποιήσει τις παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσε να πει ότι οι μαθητές φαίνονται να είναι σε θέση ενός παθητικού θεατή την ώρα του μαθήματος χωρίς να έχουν πλήρη συναίσθηση του τι συμβαίνει γύρω τους και για ποίους λόγους ενώ φαίνεται να έχουν αποδεχτεί το γεγονός ότι πρέπει να ανακαλύψουν μόνοι τους τον κατάλληλο για αυτούς τρόπο μελέτης κάθε αντικειμένου. Επί της ουσίας όμως κάτι τέτοιο αποδεικνύεται πολύ δύσκολο, καθώς είναι σχεδόν απίθανο να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες διαφορετικών αντικειμένων αλλά και να έχουν φτάσει σε τέτοια επίπεδα αυτογνωσία ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν αποκλειστικά μόνοι τους ένα πλάνο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους.

Η γενικότερη αίσθηση που αποκομίστηκε από το σύνολο του ερωτηματολογίου ήταν ότι οι μαθητές αποδέχονται την σπουδαιότητα της ανάληψης δικών τους πρωτοβουλιών και πιο συγκεκριμένα της αγγλικής, χωρίς όμως να είναι πλήρως σε θέση να περιγράψουν αναλυτικά τις απαιτούμενες διεργασίες και χωρίς να περιμένουν από το σχολείο να τους βοηθήσει εντατικά και λεπτομερειακά στο καθένα από τα διδασκόμενα αντικείμενα. Το σχολείο δηλαδή φαίνεται να είναι ένας πομπός γνώσεων στον οποίο μόνο οι πιο «ταλαντούχοι» μπορούν να ανταποκριθούν πετυχημένα ενώ όποιος συναντά δυσκολίες δεν μπορεί να κάνει πολλά ώστε να βοηθηθεί και είναι καταδικασμένος σε χαμηλότερους βαθμούς και άσκοπες πελαγοδρομήσεις. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι όλοι δήλωσαν ότι «συμφωνούν πλήρως» στην τελευταία ερώτηση που αναφέρει ότι οι βαθμοί τους είναι αντίστοιχοι της μελέτης τους και ότι είναι ευχαριστημένοι με αυτούς. Αποδέχονται δηλαδή τους βαθμούς τους όποιοι και να είναι αυτοί νομίζοντας ότι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν και προφανώς πιστεύοντας ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά περισσότερα από ό,τι ήδη κάνουν.

### **3.3 Διαφορετικές νοημοσύνες και ανίχνευση δεξιοτήτων – στρατηγικών**

Πολλοί μαθητές ενστικτωδώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όταν συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν καλύτερα από μια πηγή ή στρατηγική σε σύγκριση με μια άλλη. Για πολλούς από αυτούς, αυτή η έννοια είναι πολύ εξειδικευμένη ή εξελιγμένη και απλά κάποια στιγμή μεταφέρεται στο πρόσωπο του δασκάλου, ο οποίος με τη σειρά του μετατρέπεται σε μια μορφή απόλυτης αυθεντίας και λαμβάνει την καθολική ευθύνη της εκπαίδευσης. Ίσως, το τελευταίο να συμβαίνει καθώς και αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το να γνωρίζει κάποιος τις μαθησιακές του κλίσεις και πώς να τις εφαρμόζει αποτελεί κάτι αυτόματο, υποσυνείδητο,

περιπτώ ή ακόμα και ανούσιο οπότε και σχεδόν ποτέ δεν ασχολούνται με την ανίχνευση και ενίσχυσή τους. Έχει ανατραπεί όμως η γενικότερη νοοτροπία του να θεωρείται εξαρχής αδύναμος στην απόκτηση γνώσης ένας μαθητής που δεν έχει τη νοημοσύνη του βασισμένη στη γλώσσα, τη μαθηματική σκέψη και ανάλυση. Απλά απαιτείται βοήθεια από γονείς και δασκάλους ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν όχι πόσο έξυπνα είναι αλλά πώς είναι έξυπνα.

Με σκοπό να γίνει μια πρώτη επαφή με τις έννοιες δόθηκε στους μαθητές ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο διαφορετικής φύσης όμως από το πρώτο (βλ. Παράρτημα 1), που ανιχνεύει σε ποια κατηγορία ή συνδυασμό κατηγοριών νοημοσύνης ανήκουν. Αρχικά και μόνο η αναφορά ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη νοημοσύνης και ότι όλοι μας έχουμε διαφορετικούς τρόπους αντίληψης των πραγμάτων προκάλεσε ένα αίσθημα έκπληξης και ταυτόχρονης απορίας στην τάξη. Στις ερωτήσεις για το τι ακριβώς εννοούμε, δόθηκε το ερωτηματολόγιο αφού πρώτα περιγράφηκε το τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν με αυτό. Χωρισμένο σε δύο κατηγορίες, μια στα Ελληνικά και μια στα Αγγλικά, ο κάθε μαθητής σημείωνε το χαρακτηριστικό του κάθε είδους νοημοσύνης που αναγνωρίζει στον εαυτό του ώστε στο τέλος να καταλήξει στο συμπέρασμα σχετικά με το τι τύπος μαθητή – με τη γενικότερη έννοια του εκπαιδευόμενου - είναι. Βρήκε δηλαδή ο καθένας τους τα δύο είδη νοημοσύνης από τα οποία συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά. Από την αρχή δόθηκε μεγάλη σημασία στο να αρχίσει μια εσωτερική διαδικασία ενδοσκόπησης και συλλογισμού του μαθητή για τον ίδιο του τον εαυτό και τους τρόπους που ο ίδιος χρησιμοποιεί ώστε να αντιμετωπίζει ό,τι συμβαίνει γύρω του, μέσα και έξω από την τάξη.

Καθώς βρισκόταν η διαδικασία σε εξέλιξη, ο κάθε μαθητής ανακάλυπτε πράγματα για τον εαυτό του και αναγνώριζε χαρακτηριστικά του δικού του τρόπου σκέψης που ίσως ποτέ δεν είχε σκεφτεί συνειδητά. Με τη βοήθεια του διδάσκοντα, καθώς το ερωτηματολόγιο είναι γραμμένο στα αγγλικά, τα παιδιά σημείωσαν στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας ώστε στο τέλος να ανακαλύψουν αν είναι περισσότερο οπτικοί τύποι ή συνδυάζουν περισσότερες από μία νοημοσύνες (π.χ. κινητική με διαπροσωπική, ακουστική με ενδοπροσωπική κτλ.). Με αυτό τον τρόπο αντιλήφθηκαν αρκετοί, ίσως για πρώτη φορά στη ζωή τους, ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος μελέτης που τους ταιριάζει περισσότερο από ένα άλλο, ενώ κατακτώντας ένα ανώτερο επίπεδο αυτογνωσίας, ανακάλυψαν και άλλους μηχανισμούς που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους να καταλάβουν και να συγκρατήσουν τη καινούργια γνώση τους οποίους μέχρι αυτή τη στιγμή απλά αγνοούσαν. Παραδέχτηκαν ορισμένα παιδιά ότι χρησιμοποιούσαν κάποιες από αυτές τις τεχνικές ασυναίσθητα γιατί απλά είχαν διαπιστώσει ότι τους βόλευαν ενώ λιγότεροι ανέφεραν ότι κάποιος μεγαλύτερος τους είχε κατευθύνει στο να εφαρμόσουν κάποιες από αυτές τις τεχνικές.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά προβληματίστηκαν ως προς τη διαφορετικότητα που διαπιστώθηκε μεταξύ τους και πολλά από αυτά αναρωτήθηκαν αν, σε ποίο βαθμό και με ποίους τρόπους το σχολείο και τα βιβλία τους καταλαβαίνουν αυτή τη διαφορετικότητα και προσπαθούν να την αξιοποιήσουν προς όφελός τους. Ακόμα, ακούστηκαν προβληματισμοί σχετικά με το τι θα μπορούσαν να κάνουν οι ίδιοι ώστε να ενισχύσουν τη μελέτη τους ανάλογα φυσικά με το είδος ή τα είδη των νοημοσύνων που μόλις είχαν ανακαλύψει ότι είχαν, σε συνδυασμό με το γνωστικό αντικείμενο. Έγινε λοιπόν κατανοητό σχεδόν από την πλειοψηφία της τάξης ότι ενώ υπάρχουν κάποια κόλπα που μπορούν να τους βοηθήσουν γενικά στη μελέτη τους, κάθε αντικείμενο έχει τα δικά του μυστικά για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του. Φυσικά σε μια τόση γενική και αρχική προσέγγιση του θέματος δεν θα μπορούσε να γίνει αναφορά, ούτε φυσικά ανάλυση των διάφορων δεξιοτήτων που απαρτίζουν μια ξένη γλώσσα (παραγωγή, κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και τις αντίστοιχες στρατηγικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Από όλα αυτά που θα μπορούσαν να ειπωθούν και φυσικά να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες, η έμφαση δόθηκε αποκλειστικά στο λεξιλόγιο καθώς αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για την πλειονότητα των μαθητών που βρίσκονται στην προσπάθεια να μάθουν μια ξένη γλώσσα.

Παρά τον περιορισμένο χρόνο, ακούστηκαν αρκετές ιδέες για εφαρμογή των διαφορετικών τρόπων νοημοσύνης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Έχοντας ο καθένας προσδιορίσει τι είδους μαθητής είναι στις τρεις πρώτες βασικές κατηγορίες: οπτικός, ακουστικός ή πρακτικός πήραν κάποιες άλλες ιδέες από τη δεύτερη αναλυτικότερη κατηγοριοποίηση των νοημοσύνων και έβγαλαν τα συμπεράσματά τους. Οπότε, κάποιος που ανακάλυψε ότι είχε οπτική και διαπροσωπική νοημοσύνη πρότεινε ότι καλό θα ήταν να υπογραμμίζει με έντονο χρώμα τα βασικότερα σημεία του μαθήματος, προσπαθεί να οραματιστεί ό,τι προσπαθεί να μάθει στο μυαλό του, να σχεδιάζει εικόνες, χάρτες, πίνακες, διαγράμματα αν είναι δυνατόν σε συνεργασία και μετά από συζήτηση με κάποιον φίλο του. Δόθηκαν επίσης κάποια παραδείγματα από μαθήματα που μελετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, π.χ. η βενιζελική πολιτική στην περίοδο 1910-12 στο μάθημα της Νεότερης Ιστορίας και η ισότητα τριγώνων στα Μαθηματικά της γ' γυμνασίου. Από την άλλη, κάποια άλλη μαθήτρια που βρήκε ότι είχε στοιχεία από ακουστική και προσωπική νοημοσύνη, παρατήρησε ότι συνειδητοποίησε ότι αποδίδει καλύτερα όταν είναι μόνη της, οργανώνει το δικό της προσωπικό χώρο και ρυθμό μελέτης και ξανασκέφτεται μόνη της ό,τι έχει μόλις μάθει. Επίσης, επιβεβαίωσε ότι για να μάθει κάποια γεγονότα π.χ. στην Ιστορία, τη διευκολύνει να τα διαβάσει φωναχτά και κάποιες φορές για να προσθέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, απαγγέλλει ή ακόμα και τραγουδά σε κάποιο ρυθμό που της αρέσει ενώ θυμάται



περισσότερο εύκολα αν υπάρχει κάποια μουσική στο βάθος την ώρα της μελέτης της. Στο τέλος, ένας μαθητής που είναι από τους πιο αδύναμους στην τάξη, εντόπισε ότι είχε πολλά στοιχεία από τη κιναισθητική νοημοσύνη, δηλαδή ό,τι δεν περιελάμβανε κάποιου είδους κίνηση του φαινόταν εξαιρετικά ανιαρό. Έτσι, σκέφτηκε ότι για να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα περισσότερο αποτελεσματικά καλό θα είναι να προσπαθήσει να κρατήσει σημειώσεις έστω και αν δεν τις ξανακοιτούσε ποτέ και να συνδυάσει ό,τι ακούει με ένα είδος μικρής και διακριτικής κίνησης, όπως το κούνημα ενός στυλό ή του ποδιού του. Για να μπορέσει να αφομοιώσει πράγματα εκτός τάξης, είπε ότι τον βολεύει να κάνει πράγματα καθώς διαβάζει παρά απλά να διαβάζει απλά. Έτσι, πολλές φορές περπατά, τρέχει, χορεύει και γενικά προσπαθεί να κινείται όταν νοητικά επαναλαμβάνει ό,τι έχει μόλις διαβάσει ενώ είναι απαραίτητο για αυτόν να κάνει συχνά διαλείμματα καθώς χάνει τη συγκέντρωση του και φυσικά το χρόνο του σε άλλη περίπτωση.

Συγκεκριμένα για την αγγλική γλώσσα, το παράδειγμα που δόθηκε είχε να κάνει με την κατανόηση του ενεστώτα διαρκείας. Ένας μαθητής που κατέχει την αναλυτική και μαθηματική σκέψη θα μπορούσε να ανταποκριθεί άνετα σε μια άσκηση κλειστού τύπου της μορφής :

**Put the verbs in brackets in the correct present tense. (simple or continuous)**

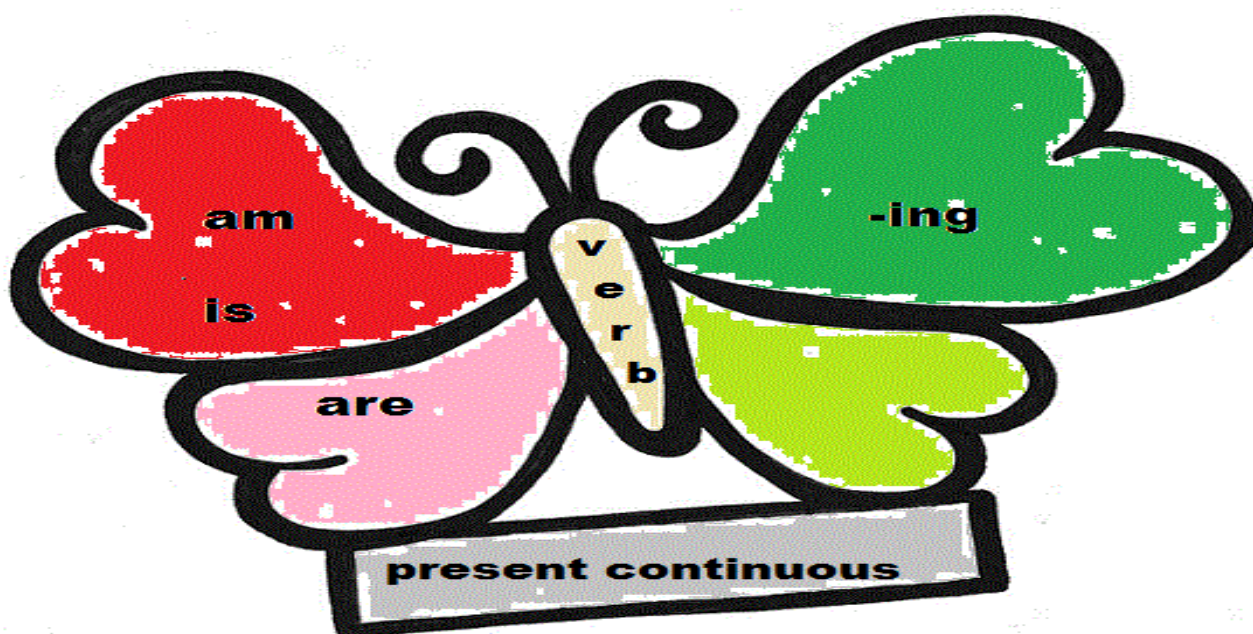
a. Mary \_\_\_\_\_ (study) at night. This is the only time of the day she can concentrate.

b. We \_\_\_\_\_ (study) French this month because we want to travel to France in the summer.

Για να μπορέσει κάποιος να λύσει αυτή την άσκηση θα πρέπει να έχει καταλάβει και εσωτερικεύσει τόσο τη μορφή των ρημάτων στους συγκεκριμένους χρόνους όσο και τη χρήση τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Θα πρέπει να θυμάται τον τύπο του κάθε χρόνου, να τον ανασύρει από τη μνήμη του και να τον εφαρμόσει επιτυχημένα σε κάθε πρόταση δικαιολογώντας την επιλογή του με λογικά επιχειρήματα. Από ό,τι καταλαβαίνει κάποιος δεν πρόκειται για μια απλή διαδικασία αλλά αρκετά απαιτητική. Αυτού του είδους όμως η άσκηση συνήθως μετά από μια απλή παράθεση της αντίστοιχης θεωρίας είναι που κυριαρχεί στην πληθώρα των γραμματικών βιβλίων των ξένων γλωσσών καταδικάζοντας έτσι κάποιον που δεν διαθέτει αναπτυγμένη την αναλυτική-γλωσσική νοημοσύνη στην αποτυχία. Τα πράγματα γίνονται ακόμα δυσκολότερα αν ο ίδιος ο δάσκαλος περιοριστεί σε μια απλή προφορική συνήθως αναπαραγωγή της θεωρίας με την προσδοκία ότι είναι αυτό αρκετό για να καταλάβουν όλοι οι μαθητές του.

Είναι φυσικά πολλά αυτά που μπορούν να γίνουν αρχικά εκ μέρους του εκπαιδευτικού

και στη συνέχεια από την ίδιο τον μαθητή ώστε αυτοί οι δύο χρόνοι να προσεγγιστούν διαφορετικά. Έτσι, για κάποιους μαθητές που ανήκουν στους οπτικούς τύπους θα μπορούσε αρχικά να χρησιμοποιηθεί διαφορετικού χρώματος κιμωλία σε παραδείγματα ρημάτων σε προτάσεις που γράφονται στον πίνακα, ενώ η χρήση εικόνων για να αναγνωρίσουν οι μαθητές διαφορετικές δραστηριότητες που κάποιος κάνει επανειλημμένα και προσωρινά θα μπορούσε να ενισχύσει την κατανόηση. Θα μπορούσε να δοθεί κάποιο σκίτσο της ακόλουθης μορφής (εικόνα 2) ή ανάλογης σε τάξη μεγαλύτερης ηλικίας και άλλων ενδιαφερόντων, και να τονιστεί ότι αν η πεταλούδα δεν έχει και τα δύο φτερά της δεν μπορεί να πετάξει, δηλαδή ο χρόνος θα είναι λάθος σχηματισμένος.



*Εικόνα 2*

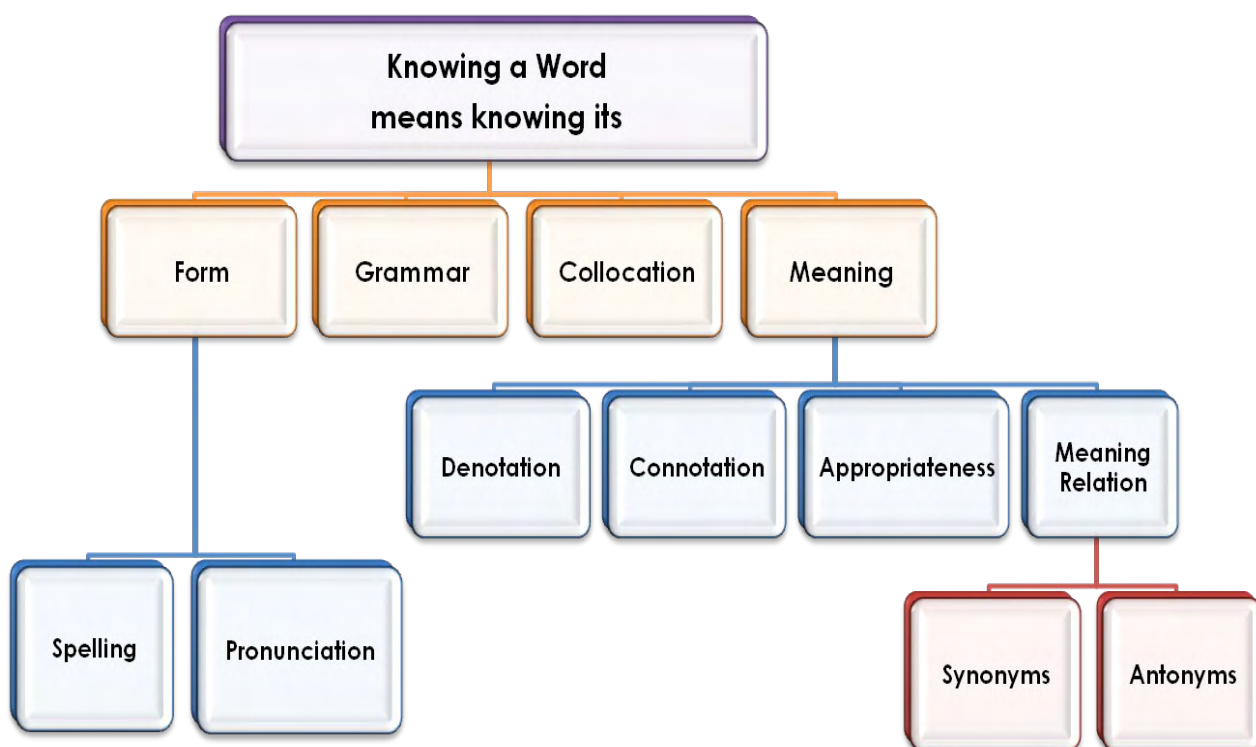
Σαν μια επιπλέον δραστηριότητα προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους ζωγραφιές για να οπτικοποιήσουν τους δύο υπό συζήτηση χρόνους και να περιγράψουν τις διαφορές και ομοιότητές τους. Αντίστοιχα, για όσους έχουν ανάγκη να ενσωματώσουν τη κίνηση στη μάθησή τους, θα μπορούσε να δραματοποιηθεί μια κατάσταση από μια φωτογραφία ή να παιχτεί ένα παιχνίδι παντομίμας χρησιμοποιώντας πάντα τους δύο χρόνους.

### 3.4 Ευαισθητοποίηση σχετικά με το τι σημαίνει γνωρίζω μια λέξη

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας, (βλ. Παράρτημα 3) η προσοχή στράφηκε στην προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τι πραγματικά σημαίνει γνωρίζω μια λέξη μέσα από κάποιες δραστηριότητες οι οποίες είναι χωρισμένες στις έξι βασικές παραμέτρους που απαρτίζουν τη γνώση μια λέξης. Παράλληλα με την παρουσίαση αυτών των παραμέτρων με τη μορφή ενός σχεδιαγράμματος, αρχικά αποκλειστικά με θεωρητικούς όρους και αμέσως μετά με ένα ανάλογο παράδειγμα (daughter), ακολουθούν κάποιες ασκήσεις. Οι τελευταίες έχουν σκοπό να βάλουν τους μαθητές στη διαδικασία να ελέγξουν κατά πόσο γνωρίζουν μια λέξη και να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν διάφορες τεχνικές ώστε να συμπληρώσουν τα κενά τους, να διευρύνουν τη γνώση τους ως προς μια λέξη και φυσικά να προβληματιστούν κατά πόσο εύστοχοι είναι όταν δηλώνουν ότι γνωρίζουν μια καινούργια λέξη. Κάτι τέτοιο προορίζεται να εδραιώσει περισσότερο μια λέξη στη μνήμη, να συσχετίσει τη νέα γνώση με κάτι που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, να κατευθύνει τη σωστή συντακτική και επικοινωνιακή χρήση της λέξης στο γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για τις λεπτές σημασιολογικές διαφορές στις κυριολεκτικές ή πιθανές μεταφορικές έννοιες μιας λέξης.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η πλειονότητα των μαθητών όταν ρωτήθηκαν αν έχουν σκεφτεί τι σημαίνει γνωρίζω μια λέξη σε μια ξένη γλώσσα πριν την έναρξη της παρουσίασης, απάντησαν ότι το σημαντικό αρχικά είναι να ξέρω την ελληνική της μετάφραση και έπειτα να ξέρω πώς γράφεται. Το τελευταίο ενισχύει απλά την διαπίστωση ότι οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει μια πλήρη αντιστοιχία στις σημασίες και τις έννοιες ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη ξένη και φυσικά δεν είναι καθόλου εξασκημένοι στο να εφαρμόζουν το νέο λεξιλόγιο σε προτάσεις ή να προσέχουν το κειμενικό τους περιβάλλον κτλ. Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις τους αποδεικνύουν ότι τους έχει παγιωθεί η πεποίθηση ότι μάλλον υπάρχει μια και μόνο σημασία μιας λέξης, μια αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά που να την αποδίδει πλήρως ενώ δεν γίνεται λόγος για το πώς μπορεί αυτή να ενταχθεί επιτυχώς στο λόγο τους. Ίσως η παραπάνω κατάσταση σε ένα μέρος να οφείλεται στο ότι η πλειοψηφία των καθηγητών τόσο στο δημόσιο σχολείο όσο και σε φροντιστήρια δεν δίνει βαρύτητα στις διαφορετικές πτυχές μιας νέας λέξης και το επισφραγίζουν αυτό με τη συχνή κλασσική πρακτική της ορθογραφίας και μετάφρασης. Ουσιαστικά, όμως, αν και στις πρώτες τάξεις μπορεί να μην δημιουργεί προβλήματα, η νοοτροπία αυτή στρέφεται ενάντια στην σωστή εξέλιξη του κάθε μαθητή καθώς τον δυσκολεύει πρακτικά στην προσπάθεια του να αντεπεξέλθει στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων.

Συγκεκριμένα, η αρχική άσκηση με τη βασική ερώτηση του τι σημαίνει μια λέξη βασίστηκε στο σχήμα 3. που παρουσιάζει συνοπτικά τον ορισμό του τι πρέπει κάποιος να ξέρει ώστε να ισχυριστεί ότι γνωρίζει μια λέξη. Φυσικά και μόνο το πλάνο αυτό προκάλεσε έκπληξη και πολλά σχόλια, όχι αρχικά θετικά αλλά περισσότερο δυσπιστίας, σχετικά με το πόσο περιορισμένη είναι η άποψη των παιδιών για το νέο λεξιλόγιο αλλά και η διδασκαλία αυτού. Καθώς πολλές φορές τα βιβλία αλλά και οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης χρόνου, άλλες φορές λόγω άγνοιας, περιορίζονται σε μια μετάφραση στα Ελληνικά και στην ορθογραφία για τον έλεγχο της γνώσης της καινούργιας λέξης, οι μαθητές δεν είχαν ποτέ προβληματιστεί για κάτι άλλο. Αντίθετα, αρκετά παιδιά παραδέχτηκαν ότι ποτέ δεν έχουν ασχοληθεί με κάποια από τα υπόλοιπα στοιχεία και δεν τα θεωρούσαν και σημαντικά. Δεν είναι τυχαίο όμως ότι ήταν τα συγκεκριμένα παιδιά που έδειξαν μεγαλύτερη απόρριψη και δυσπιστία ως προς τη χρησιμότητα της γνώσης διαφορετικών πτυχών μιας λέξης, ήταν αυτά που είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στις ξένες γλώσσες.



σχ. 3 ( <http://www.slideshare.net/engnet/what-does-it-mean-to-know-a-word> )

Μετά τη παρουσίαση της θεωρίας και ενός παραδείγματος για την εμπέδωσή της, δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν κάποιες άλλες λέξεις στα αγγλικά και να ελέγξουν κατά πόσο μπορούσαν να τις προσεγγίσουν πιο ολοκληρωμένα. Σε αυτό το σημείο, μετά από

παρότρυνση της εκπαιδευτικού, κάποιος σκέφτηκε κάποια σχετικά δύσκολη αγγλική λέξη (receive και civilization) και αυτό υπήρξε αφορμή για προφορική συνεργασία μεταξύ των μαθητών διότι συμπλήρωνε και διόρθωνε ο ένας τον άλλο ώστε να σκεφτούν όσο περισσότερα μπορούν, υπήρχε ανταλλαγή απόψεων για το πώς θα μπορούσαν να βρουν κάποια επιπλέον στοιχεία για τις λέξεις ή να ελέγξουν την ορθότητα κάποιων απόψεων. Η εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο, προσπάθησε να μην επιβεβαιώσει ή απορρίψει κάποιες από τις ιδέες που ακούγονταν αλλά απλά να κατευθύνει τη συζήτηση δημιουργικά. Μετά από συζήτηση για δύο λέξεις, το επίκεντρο μεταφέρθηκε στην πιο αναλυτική διερεύνηση των έξι διαφορετικών πτυχών που απαρτίζουν τη γνώση μιας λέξης αλλά και τις στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν στην κατάκτησή τους.

Αρχικά, με το σκεπτικό ότι μεγάλη σημασία δόθηκε στο να γνωρίζουν την ορθογραφία της λέξης, άρχισε η συζήτηση σχετικά με το πως μπορώ να βελτιωθώ σε αυτό το κομμάτι. Είναι ένα πρόβλημα που είχε απασχολήσει το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών οπότε το ενδιαφέρον ήταν μεγάλο. Αφού κάποιιοι ανέφεραν πράγματι κάποιες καλές τεχνικές και οι υπόλοιποι συμφώνησαν ή διαφώνησαν καταλήξανε οι περισσότεροι στα εξής συμπεράσματα που καταγράφηκαν σαν αρχείο για μελλοντική χρήση: 1) χρειάζεται προσπάθεια και ενεργή συμμετοχή του μαθητή, 2) ενεργοποιείς τη φωτογραφική σου μνήμη και προσέχεις πολύ καλά τη σειρά των γραμμάτων της λέξης τόσο ώστε να μπορείς να τις αναπαραστήσεις στο μυαλό σου χωρίς να κοιτάς το βιβλίο, 3) κάνεις προσπάθεια να την απομνημονεύσεις επαναλαμβάνοντάς την πολλές φορές φωναχτά και νοερά ή γράφοντάς την σε ένα τετράδιο, 4) είναι χρήσιμο να διατηρεί κάποιος ένα πρόχειρο στο οποίο γράφει όλες τις λέξεις που τον δυσκολεύουν ή κάνει θεματικές λίστες με αυτές, 5) βοηθά κάποιες φορές να συνδυάζεις την ορθογραφία μιας λέξης με μια άλλη που ήδη ξέρεις ώστε να θυμάσαι την καινούργια ή να χρησιμοποιείς μνημονικά τρικ (π.χ. για να μάθεις τη λέξη bell μπορείς να θυμάσαι τη λέξη ball αλλαγμένη κατά το δεύτερο γράμμα ή να φανταστείς κάποια παιδιά να παίζουν με ένα κουδούνι σαν να είναι μπάλα). Προκαλεί εντύπωση ότι ακόμα και οι όχι τόσο καλοί μαθητές έδωσαν παραδείγματα που ενεργοποίησαν τη φαντασία τους, το χιούμορ και τη δημιουργικότητά τους, κάτι που τους προκάλεσε ενδιαφέρον και πλατιά χαμόγελα.

Παράλληλα με την ορθογραφία, αναφορά έγινε και στην προφορά, όπου επίσης πολλά παιδιά παραδέχτηκαν ότι τους προβληματίζει. Η πλειοψηφία ανέφερε ότι είναι δύσκολο να μάθουν την προφορά στα αγγλικά καθώς δεν διαβάζονται οι λέξεις όπως γράφονται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος η νέα λέξη δεν αναφέρεται τόσες πολλές φορές ώστε να μπορεί να ανακληθεί αργότερα. Εκτός από τις τεχνικές που παρομοιάζουν αυτές της σωστής ορθογραφίας, τονίστηκε ότι είναι πολύ σημαντική η συχνή επανάληψη από τους ίδιους, είτε αυτό σημαίνει να επαναλαμβάνουν οι ίδιοι τη λέξη πολλές φορές ή σε πολλές ευκαιρίες, είτε

να καταφεύγουν σε κάποιο μέσο όπου μπορούν να τη ακούσουν ξανά από κάποιον άλλο. Οι περισσότεροι από τους μαθητές δεν είχαν σκεφτεί ποτέ το ενδεχόμενο να αποκτήσουν ανεξαρτησία σε αυτό το κομμάτι ενώ παραδέχονται ότι πρέπει να έχουν κάποιον που να λειτουργεί σαν μοντέλο προφοράς για να μάθουν μια λέξη. Οδηγήθηκαν για αυτό το λόγο, σε διάφορους διαδικτυακούς τόπους και λεξικά, είτε συμβατικά, είτε στο διαδίκτυο, όπου μπορούν να βρουν μόνοι τους το πώς προφέρεται μια λέξη. Δοκίμασαν αυτούς τους τρόπους για διάφορες λέξεις που δεν ήταν σίγουροι για το πώς προφέρονται ενώ τους εξηγήθηκε συνοπτικά ο κώδικας που υπάρχει δίπλα σε όλες τις λέξεις στα λεξικά αν και το συγκεκριμένο κομμάτι προκάλεσε αμηχανία και μπέρδεμα. Προφανώς, για να μπορούν να χειρίζονται το φωνολογικό κώδικά απαιτείται μεγαλύτερη έκθεση και πρακτική με πολλά παραδείγματα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στο τέλος, σχεδόν όλοι είχαν επιχειρήσει να προφέρουν μια λέξη που δεν γνώριζαν ή δεν ήταν σίγουροι για το πώς προφέρεται χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό των προαναφερθεισών στρατηγικών.

Στις επόμενες ασκήσεις του φύλλου εργασίας, που παρουσίαζαν τις διαφορετικές πτυχές της έννοιας της λέξης, η προτεραιότητα δόθηκε στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις και μπορούν φυσικά να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου μας. Αν κάποιος αντιληφθεί τους διάφορους αυτούς τρόπους σύνδεσής τους (υπερώνυμα, υπώνυμα, παράγωγα κτλ.) και την συντακτική τους υπόσταση μέσα σε μια πρόταση, μπορεί να συγκεράσει περισσότερο νέο λεξιλόγιο και να το εφαρμόσει σωστά σε περισσότερες περιπτώσεις γραπτού και προφορικού λόγου. Αυτό συμβαίνει γιατί το μυαλό μας λειτουργεί με θέματα και έχει την τάση να δημιουργεί κατηγορίες, να συνδέει την καινούργια γνώση με όσα ήδη ξέρει κάποιος, οπότε μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική θα ήταν να εκμεταλλευτεί κανείς τις ήδη υπάρχουσες σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις ώστε να ενισχύσει την εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Οι ασκήσεις έδειξαν στα παιδιά πώς μπορούν να εμπλουτίσουν το υπάρχον λεξιλόγιο απλά εκμεταλλευόμενοι τις θεματικές και γραμματικοσυντακτικές σχέσεις των λέξεων τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και σε μια ξένη.

Η μεγαλύτερη δυσκολία στο συγκεκριμένο σημείο, ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά δεν γνώριζαν έννοιες όπως υπερώνυμα, υπώνυμα κτλ αλλά η έμφαση δεν δόθηκε τόσο στην ορολογία αλλά στην εφαρμογή. Έτσι, κάθε φορά κατά τη παρουσίαση των διάφορων σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις, γινόταν προσπάθεια να εμπλακούν, όσο το δυνατόν πιο ενεργά, οι μαθητές αναφέροντας πολλά παραδείγματα στα ελληνικά καθώς αυτό ήταν σαφώς ευκολότερο για αυτούς, Ο καταιγισμός ιδεών που ακολούθησε σε συνδυασμό με την αναλυτική αναφορά κάθε φορά πώς κάποιος σκεφτόταν ώστε να θυμηθεί πολλά μερώνυμα πχ. της λέξης αυτοκίνητο, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μάλλον πρόκειται για χρήσιμη τεχνική. Αναφέρθηκαν νοητικές διαδικασίες όπως :α) φαντάζομαι ένα αυτοκίνητο και

σκέφτομαι τι μπορεί αυτό να περιλαμβάνει για να βρω τα μερώνυμα του “αυτοκινήτου”, β) προσπαθώ να σκεφτώ ποιος και σε ποια κατάσταση θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τη λέξη π.χ. “εργαλείο” και τι θα γινόταν αν ήθελε ένα κατσαβίδι, δεν γνώριζε τη συγκεκριμένη λέξη και προσπαθούσε να το πάρει χρησιμοποιώντας επίμονα τη λέξη “εργαλείο” για να καταλάβω τα υπώνυμα της λέξης “εργαλείο”, γ) προσπαθώ να σκεφτώ ένα αστείο ή μια γελοιογραφία που θα είχε μέσα τις διαφορετικές έννοιες της λέξης “mouse” και τις ενδεχόμενες παρεξηγήσεις που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν για να συνειδητοποιήσω ότι δύο λέξεις μπορεί να ακούγονται το ίδιο αλλά να αναφέρονται σε διαφορετικά πράγματα, δ) ψάχνω ολόκληρη την έκφραση ή την πρόταση για να καταλάβω τι σημαίνει μια λέξη, π.χ. για τη λέξη “saw” αν παίζει το ρόλο ρου ρήματος (τον αόριστο του see) ή ενός ουσιαστικού (με την έννοια του πριόνι). Όταν έγινε κατανοητό πρακτικά ότι η διαδικασία αυτή μιας βοηθά να κατηγοριοποιούμε τις λέξεις ώστε να βοηθάμε το μυαλό μας να συγκρατήσει περισσότερες, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τα παραδείγματα αντλήθηκαν ολοκληρωτικά από την αγγλική.

Με το ακόλουθο κομμάτι της εργασίας, η πλειοψηφία των μαθητών δεν ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια ότι δεν τους είχε απασχολήσει ποτέ στα πλαίσια μιας ξένης γλώσσας το πόσο κατάλληλη είναι μια λέξη σε σχέση με την επικοινωνιακή περίσταση κατά την οποία χρησιμοποιείται. Φυσικά, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι η συγκεκριμένη πτυχή των λέξεων και το πόσο μπορεί αυτή να διδαχθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας αποτελεί έρευνα πολλών χρόνων. Όταν δεν υπάρχουν οι αυθεντικές συνθήκες με τις διαφορετικού είδους σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους που επιχειρούν να επικοινωνήσουν, είναι αρκετά δύσκολο να αναπαραστήσουμε την περίσταση έτσι ώστε να γίνει σαφές ότι συγκεκριμένο λεξιλόγιο απαιτείται όταν η κατάσταση είναι φιλική ή καθημερινή και διαφορετικό φυσικά όταν οι σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους είναι περισσότερο τυπικές ή με διαφορά εξουσίας κτλ. Πολλές λέξεις ανήκουν σε κάποια διάλεκτο, ορολογία ενός επιστημονικού κλάδου ή είναι συνηθισμένη η χρήση τους στον προφορικό λόγο περισσότερο από τον γραπτό. Καθώς πρόκειται για πολύ λεπτές διαφορές, η καταλληλότητα των λέξεων θα μπορούσε φυσικά να διδαχθεί πιο εύκολα αν κάποιος ζούσε μέσα στη γλώσσα και τη βίωνε εμπειρικά παρά μέσα στα όρια μιας τάξης. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό μια πληθώρα επικοινωνιακών ασκήσεων. Κάτι τέτοιο ακριβώς συνέβη σε αυτό το σημείο μόνο για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές απλά τι εννοούμε, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εντρύφησαν βαθύτερα. Έγινε απλά κατανοητό ότι δεν μπορούμε να θεωρούμε δεδομένο ότι όλες οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξαιρέτως σε όλες τις περιπτώσεις και θα πρέπει να ελέγχουμε την ορθότητα τους όπου είναι αυτό εφικτό.

Στο τελευταίο τμήμα του φύλλου εργασίας, το ενδιαφέρον στρέφεται στο σχηματισμό των λέξεων, είτε πρόκειται για σύνθετες, είτε για παράγωγες και πώς μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτές τις μορφολογικές σχέσεις στο να μάθουμε καλύτερα περισσότερο λεξιλόγιο. Όσον αφορά τις σύνθετες, οι μαθητές παρατήρησαν ότι αν χωρίσουμε τη λέξη σωστά στα μέρη της, μπορούμε να καταλάβουμε τι σημαίνει αλλά και να βρούμε και άλλες παρόμοιες, πχ. Από τη λέξη “bookcase” που σημαίνει θήκη για βιβλία μπορούμε να σκεφτούμε σε ποιές άλλες το συνθετικό “case” έχει παρόμοια εφαρμογή, όπως “pencil case”, “beauty case” και αντίστοιχα “euro group”, “euro zone”, “euro council” κτλ. Από την άλλη, όσον αφορά τις παράγωγες λέξεις που δημιουργούνται από μια ρίζα και διάφορα προσφύματα/επιθήματα και καταλήξεις, έγινε αντιληπτό ότι μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στην κατανόηση της σημασίας της λέξης αλλά και της γραμματικο-συντακτικής χρήσης της. Συγκεκριμένα, με αφορμή τη λέξη “memory” που συνάντησε κάποιος από τα μαθήματά του, θα μπορούσε να μάθει και τις λέξεις “memorize”, “memorable”, “memorial” κτλ ως παράγωγα, τις “memory bank”, “memory card”, “memory book”, “memory board” ως σύνθετες με την κατάλληλη αναζήτηση και μελέτη. Είναι σαφές ότι το όφελός του θα ήταν πολλαπλό από το να μάθαινε απλά ότι “memory” σημαίνει “μνήμη”. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μαθητές που παρακινούνται να κάνουν τέτοιου είδους έρευνα για το λεξιλόγιο-στόχο, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις καλύτερα και πιο δημιουργικά μέσα σε προτάσεις αφού είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι στο τι ακριβώς είναι αυτό που έχουν μάθει, π.χ. αυτό που έχω μάθει είναι ρήμα και πρέπει να μπει μετά από ένα πρόσωπο στα αγγλικά. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να είχε αναφερθεί και δυνατότητα να μάθουμε και ολόκληρες εκφράσεις με αφορμή μια λέξη, π.χ “from memory” και “in memory of” αλλά προτιμήθηκε να κρατηθεί η όλη διαδικασία σε επίπεδο λέξης για λόγους διευκόλυνσης των μαθητών σε αυτή την αρχική επαφή τους με όλα αυτά.

### 3.5 Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου

Ακριβώς έπειτα από τα φύλλα που ασχολήθηκαν με την έννοια της λέξης, ακολούθησαν τα φύλλα που είναι επικεντρωμένα στη διδασκαλία των γνωστικών στρατηγικών εκμάθησης του νέου λεξιλογίου (βλ. Παράρτημα 4). Φυσικά, όταν τα παιδιά κατάλαβαν ότι αυτό που πραγματικά εννοούμε είναι να ερευνήσουμε τι μπορεί ο καθένας μας να κάνει όταν συναντά μια άγνωστη λέξη σε ένα κείμενο στη γλώσσα-στόχο, η πρώτη τους αντίδραση ήταν αρνητική καθώς πολλά απαντήσαν ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα ή ότι θα πρέπει να ρωτήσουμε τον καθηγητή μας ή κάποιο συμμαθητή μας. Χωρίς να απορριφθεί η τελευταία πρόταση, έγινε σαφές ότι υπάρχουν πολλές τεχνικές με τις οποίες



μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια δύσκολη περίπτωση κατά την οποία δεν έχουμε πρόσβαση σε κάποιον άλλο να μας λύσει τις απορίες μας. Από την όλη αντίδραση όμως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές αναμένουν από κάποιον άλλο να τους λύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν υιοθετώντας έτσι μια μάλλον παθητική στάση απέναντι στη δική τους μάθηση. Το να ξεφύγει κάποιος από αυτή την νοοτροπία βεβαίως δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας και μόνο παρέμβασης περιορισμένου χρόνου.

Ουσιαστικά, οι στρατηγικές χωρίστηκαν σε τρεις υποκατηγορίες α) την αξιοποίηση του κειμενικού περιβάλλοντος, β) τη μορφολογική ανάλυση της λέξης και γ) τη χρήση λεξικού. Αφού παρουσιάστηκαν διεξοδικά τεχνικές όπως η εύρεση του ορισμού, η αναζήτηση της ετυμολογίας μιας λέξης, των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις και δόθηκαν διάφορα παραδείγματα του κειμενικού πλαισίου ώστε να προσεγγιστεί η σημασία μιας καινούργιας λέξης δόθηκαν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να τις δοκιμάσουν ώστε να διαπιστώσουν οι ίδιοι το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους. Αρχικά, αυτό έγινε για κάθε μία από τις στρατηγικές ξεχωριστά είτε στα Ελληνικά, είτε στα Αγγλικά, ενώ σε επόμενο στάδιο τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν κείμενα από τα εγχειρίδια εκμάθησης της ξένης γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο δημόσιο σχολείο στα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να δράσουν αποκλειστικά με δική τους πρωτοβουλία, να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη σε κάθε περίπτωση στρατηγική.

Σε κάποιες στιγμές το νέο λεξιλόγιο – στόχος δίνεται στους μαθητές ενώ κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και καθώς προέκυψαν και άλλες άγνωστες λέξεις δόθηκε μεγάλη σημασία στο να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές ποιες λέξεις έχουν ανάγκη να κατανοήσουν ώστε να καταλάβουν την έννοια μιας πρότασης και του κειμένου γενικότερα. Με αυτόν τον τρόπο τονίστηκε ακόμα περισσότερο η μεγάλη σημασία του να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη της δικής του μάθησης εξ αρχής και να σχεδιάζει τον προσωπική του πορεία αντιμετώπισης των προβλημάτων του καθώς δεν έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες την ίδια στιγμή. Μέχρι αυτή τη στιγμή είναι έντονο το στοιχείο της καθοδήγησης από την ίδια την καθηγήτρια καθώς είναι αναγκαίο οι στρατηγικές αρχικά να παρουσιάζονται επαρκώς, να επεξηγούνται ώστε να πεισθούν οι μαθητές για την αποτελεσματικότητά τους και να επιχειρήσουν να τις εφαρμόσουν σε μεταγενέστερα στάδια ή ενδεχομένως και στην δική τους καθημερινή πρακτική. Έγινε όμως συνειδητή προσπάθεια η όλη διαδικασία να γίνει σε ένα περιβάλλον ανοιχτής και γόνιμης συζήτησης όπου μπορεί ο δάσκαλος να κατευθύνει την πορεία της αλλά ο μαθητής είναι αυτός που αναφέρει κυρίως δικούς του προβληματισμούς, εμπειρίες και δυσκολίες που έχει συναντήσει μέχρι στιγμής στην πορεία του μέσα σε μια ξένη γλώσσα. Άλλωστε, αν επιδιώκουμε την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία του μαθητή δεν είναι δυνατόν απλά τον αφήσουμε σε ένα πέλαγος άγνωστων και ασύνδετων

πληροφοριών αλλά οφείλουμε να του δείξουμε πώς να πλεύσει πετυχημένα μέσα σε αυτό φτιάχνοντας τη δική του σχεδία.

### 3.5.1 Κειμενικό περιβάλλον

Σαν μια πρώτη στρατηγική προτάθηκε η σχολαστική διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συναντούμε μια λέξη (βλ. Παράρτημα 4). Στο συγκεκριμένο μάθημα δόθηκε προτεραιότητα σε κείμενα γραπτού λόγου καθώς αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας αλλά και επειδή ο προφορικός λόγος είναι εξ αρχής πιο απαιτητικός για τους μαθητές μια ξένης γλώσσας. Άλλωστε, τόσο για την κατανόηση προφορικού λόγου όσο και γραπτού σε επίπεδο παραγράφων και ολοκληρωμένων κειμένων υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές προσέγγισης. Αυτή η ερευνητική προσπάθεια περιορίστηκε στο επίπεδο της λέξης μέσα σε μια φράση ή πρόταση ώστε να τονιστεί η σημασία της λέξης ως μιας αυτοπροσδιοριζόμενης μονάδας, όχι όμως αποκομμένη, αλλά δυναμικά ενεργή μέσα σε ένα σύνολο λέξεων. Για όλους τους παραπάνω λόγους προτάθηκαν δύο ασκήσεις, μια με επίκεντρο τους ενδοκειμενικούς και εξωκειμενικούς ενδείκτες και μια με γενικότερες νοητικές διαδικασίες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην πλήρη αξιοποίηση του κειμένου.

Από τη μια, η πρώτη δραστηριότητα τους οδηγεί στο να συγκεντρωθούν στο γενικότερο νόημα της πρότασης και να προσέξουν συγκεκριμένες φράσεις που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον της άγνωστης λέξης. Δίνεται αρχικά μια λίστα με τους τρόπους που μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο και μετέπειτα ακολουθεί μια άσκηση για να εφαρμοστεί αυτή η λίστα. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν στοιχεία όπως: 1) συνώνυμα σε θέση επεξήγησης, 2) αντώνυμα, 3) αιτίες και αποτελέσματα, 4) αντικείμενα και χρήση, 5) περιγραφές, 6) παραδείγματα. Η συγκεκριμένη άσκηση με τις λέξεις που δεν υπάρχουν στην ελληνική απέδειξε και στους πιο δύσπιστους ότι δεν χρειάζεται ούτε καν η σωστή μορφολογική ύπαρξη μιας λέξης για να αντιληφθούμε ποια έννοια κρύβεται σε αυτή. Ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές φάνηκαν να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά και να διασκεδάζουν με το γεγονός ότι ήταν σε θέση ουσιαστικά να μαντέψουν τη σημασία μιας λέξης που οπτικά και φωνητικά τους φαινόταν τουλάχιστον αστεία. Για την καλύτερη εμπέδωση της λίστας με τις τεχνικές, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν και οι ίδιοι ανάλογα παραδείγματα με ανύπαρκτες λέξεις ώστε οι συμμαθητές τους να καταλάβουν τι εννοούν. Με αυτό τον τρόπο η διαδικασία αντιστρέφεται και ο μαθητής κατανοεί συνειδητά πλέον ότι πολλές φορές οι ίδιες οι προτάσεις που κατασκευάζουμε στην καθημερινότητά μας περιέχουν τα μυστικά των λέξεων τους.

Στα πλαίσια της αξιοποίησης των συμφραζομένων θα μπορούσε κάποιος να εντάξει και τους εξωκειμενικούς παράγοντες ενός κειμένου. Αν και αποτελούν στοιχεία λιγότερο χειροπιαστά επί της ουσίας αποδεικνύονται χρήσιμα. Έτσι, κάποιες φορές μια φωτογραφία ή ένα σκίτσο που συνοδεύει κάποιο κείμενο, η ίδια η μορφή του κειμένου και η επικοινωνιακή περίσταση την οποία αυτό εξυπηρετεί μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να γίνει αντιληπτή ή τουλάχιστον να προσεγγιστεί η σημασία μιας άγνωστης λέξης. Επειδή όμως ακριβώς πρόκειται για εξειδικευμένους παράγοντες που αρκετές φορές επαφίενται στο ποσοστό της κοινωνικής και πολιτισμικής γνώσης της συγκεκριμένης συνθήκης από τον ίδιο τον αναγνώστη απαιτείται και λεπτομερέστερος χειρισμός τους. Στο σημείο αυτό προτιμήθηκε απλά να γίνει μια αναφορά με τη συνοδεία κάποιων παραδειγμάτων διότι οι μαθητές στο σύνολό τους, και ακόμα περισσότερο μαθητές γυμνασίου δεν είναι καθόλου συνηθισμένοι σε προβληματισμούς και αναζητήσεις σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης.

Από την άλλη, η δεύτερη δραστηριότητα προτείνει κάποιες γενικότερες σκέψεις που αν κάποιος έχει κατά νου ίσως και να μπορέσει να πλησιάσει την έννοια μιας άγνωστης λέξης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ανοιχτή λίστα στην οποία οι ίδιοι μαθητές μπορούσαν να προσθέσουν δικές τους λύσεις αλλά και να αξιολογήσουν ποία από όλα αυτά τους φαίνονται χρήσιμα, θα πρότειναν ιεραρχικά και σε κάποιο συμμαθητή τους να ακολουθήσει, να σχηματίσουν δηλαδή οι ίδιοι την πορεία που τους εξυπηρετεί ανάλογα με τις ανάγκες τους και τον προσωπικό τρόπο σκέψης τους. Στη συγκεκριμένη άσκηση φυσικά και ανταποκρίθηκαν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά που ήταν συνηθισμένα να οργανώνουν τη σκέψη τους, να ταξινομούν προτεραιότητες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Ακούστηκαν επιπλέον προτάσεις, όπως :“προσπαθώ να καταλάβω τι ρόλο παίζει μέσα στην πρόταση συντακτικά, αν είναι δηλαδή ρήμα, ουσιαστικό”, “ψάχνω να βρω τρόπους να συνδέσω την άγνωστη λέξη νοηματικά με κάποια που ξέρω από την ίδια την πρόταση”, “ψάχνω κάποιους συνδέσμους όπως το “και”, το “αλλά”, το “όμως” που θα μπορούσαν να δείξουν ότι κάποια έννοια επαναλαμβάνεται ή είναι αντίθετη με αυτό που μόλις έχει ειπωθεί”, “προσπαθώ να σκεφτώ όλη την πρόταση με άλλα λόγια ώστε να βρω τι σημαίνει μια λέξη”, “δεν δίνω σημασία σε αυτή που δεν γνωρίζω αλλά σε αυτές που ξέρω και προσπαθώ να την αντικαταστήσω με μια άλλη ώστε να βγάζει νόημα η πρόταση”.

Το φύλλο εργασίας ολοκληρώθηκε με μια πιο ανοιχτή άσκηση που προωθούσε βασικά την εφαρμογή όλων των προαναφερθέντων με την αποκλειστική πρωτοβουλία των μαθητών . Σε ένα δεύτερο επίπεδο σκοπός της ήταν ο περαιτέρω προβληματισμός τους για τον τρόπο που σκέφτονται οι ίδιοι και οι συμμαθητές τους και τους τρόπους που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Αφού υπήρξε μια συζήτηση ανάμεσα στα ζευγάρια που καθόταν στα ίδια θρανία, η συζήτηση μεταφέρθηκε σε ολόκληρη την τάξη και το

συμπέρασμα ήταν ότι οι τεχνικές που μόλις γνώρισαν ήταν όντως άμεσα εφαρμόσιμες και χρήσιμες αλλά και ότι πήραν πρακτικές ιδέες για να οργανώνουν ένα πλάνο όταν βρίσκουν μια άγνωστη λέξη, κάτι που συμβαίνει κατά κόρον όταν αντιμετωπίζουν ένα νέο κείμενο στα αγγλικά. Κάποιες από αυτές τις είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν όμως ασυναίσθητα ή διαισθητικά, χωρίς όμως ποτέ να τις έχουν συζητήσει με κάποιον, να έχουν λάβει κάποιου είδους καθοδήγηση, να έχουν δοκιμάσει συνειδητά τι αποδίδει στην πράξη και τι όχι, να έχουν κάποιες εναλλακτικές όταν κάτι δεν δουλεύει. Ένα δεύτερο συμπέρασμα αποτέλεσε ότι ενώ παρατήρησαν κάποιες ομοιότητες στον τρόπο σκέψης με τους συμμαθητές τους, σχεδόν ο καθένας τους διάλεγε μια διαφορετική πορεία.

### 3.5.2. Μορφολογική ανάλυση της λέξης

Πέρα από τα συμφοραζόμενα σε μια πρόταση, εξίσου εύχρηστο μπορεί να αποδειχθεί αν γνωρίζει κάποιος να αναζητά, να αντιλαμβάνεται και στο τέλος να εκμεταλλεύεται ό, τι πληροφορίες μπορεί να του δώσει μια λέξη ως ανεξάρτητη μονάδα (βλ. Παράρτημα 5). Στην αρχή δόθηκαν κάποιες βασικές κατευθύνσεις στις οποίες θα έπρεπε να οδηγηθεί η σκέψη μας και αργότερα ένα κείμενο στην αγγλική από το εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου για να γίνει μια αφορμή να μπουν τα προηγούμενα σε εφαρμογή. Παράλληλα με τις κύριες τεχνικές όπως α) η ανάλυση της λέξης στα συστατικά της (θέμα, προσφύματα: καταλήξεις, προθήματα/επιθήματα, συνθετικά), β) η συσχέτιση της λέξης με άλλες ομόρριζες, γ) η εύρεση της γραμματικής κατηγορίας, δ) η ετυμολογία, παρουσιάστηκαν κάποιες γενικότερες σκέψεις που ξανά μπορεί να βοηθήσουν να καταλάβουμε τι σημαίνει μια λέξη. Θα μπορούσαμε να πούμε πως ουσιαστικά οι σκέψεις συμπληρώνουν τις τεχνικές, τις κάνουν πιο προσιτές στα παιδιά και κατευθύνουν δημιουργικά τις σκέψεις τους.

Η λίστα συμπληρώθηκε πάλι από ιδέες των ίδιων των παιδιών, κάτι που τους ενέπλεξε από την αρχή στην επιτυχία της άσκησης ενώ στη συνέχεια είχαν την ευκαιρία να τις χρησιμοποιήσουν άμεσα σε ένα κείμενο από το οποίο είχε υπογραμμιστεί το λεξιλόγιο-στόχος. Οι πιο ενδιαφέρουσες προτάσεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής: “προσπαθώ να καταλάβω αν κάποια κατάληξη ή συνθετικό μπορεί να με βοηθήσει, πχ. το -able δείχνει ότι είναι επίθετο και σημαίνει ότι αυτό που δείχνει η ρίζα μπορεί να γίνει, το -less ότι είναι επίθετο και ότι υπάρχει έλλειψη από αυτό που σημαίνει η ρίζα, το re- σε ένα ρήμα δείχνει επανάληψη μιας πράξης κτλ”, “προσπαθώ να θυμηθώ τι μου θυμίζει η λέξη από αυτές που ήδη ξέρω στα ελληνικά ή στα αγγλικά”, “επιχειρώ να βρω ποια είναι η βασική μονάδα της λέξης αν βγάλω οποιοδήποτε πρόθεμα ή κατάληξη και τι μπορεί να σημαίνει αυτή”. Βασικά η όλη αυτή επιχείρηση δεν μπορεί να συζητηθεί αποτελεσματικά ξεκομμένη εντελώς από τα

συμφραζόμενα αλλά δείχνει πώς και τα δύο μπορούν και πρέπει να συνδυαστούν.

Γι' αυτό το λόγο, προτιμήθηκε να δοθεί στους μαθητές ένα γραπτό κείμενο από το βιβλίο τους το οποίο ακολουθεί μια σειρά λέξεων για καθεμία από τις οποίες προτείνεται μια τεχνική εύρεσης της σημασίας της. Παράλληλα με την τεχνική, δίνεται και μία ή περισσότερες ερωτήσεις που βοηθούν προς την ίδια κατεύθυνση, μια πρακτική που ακολουθείται πολλές φορές κατά τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου όταν υπάρχει βεβαίως η πολυτέλεια του χρόνου, ο καθηγητής προσπαθεί να αποφύγει τη χρήση της μητρικής γλώσσας και να ενεργοποιήσει δημιουργικά τη σκέψη των μαθητών του. Συγκεκριμένα, για τη λέξη “exciting” ρωτήθηκαν αν αναγνωρίζουν τη λέξη της οποίας είναι παράγωγο και αν η κατάληξη -ing τους προδίδει κάτι για αυτή. Μια μαθήτρια σημείωσε ότι θα σήμαινε ένα συναίσθημα αν η κατάληξη ήταν -ed, αλλά τώρα που δεν είναι ρήμα αλλά επίθετο (προηγείται της λέξης colour) και έρχεται από το “excite” μάλλον εννοεί κάτι που μπορεί να προκαλέσει ενθουσιασμό. Η όλη σκέψη ήταν πολύ σωστή και φυσικά ολόσωστη. Παρόμοια για τη λέξη “powerful”, η πλειοψηφία της λέξης αναγνώρισε τη ρίζα “power” που είναι αρκετά συχνή και εύκολη και από εκεί και πέρα έγινε συζήτηση για το τι θα μπορούσε η κατάληξη -ful να προσδώσει σε αυτή. Αξιοποιώντας το “full” κατέληξαν ότι εννοούμε κάτι που είναι γεμάτο από δύναμη και αντίστοιχα αν υπήρχε στη θέση της κατάληξης το -less θα προσδιόριζε κάτι που έχει έλλειψη δύναμης.

Για να υπάρχει μια πιο σφαιρική αντιμετώπιση του νέου λεξιλογίου έγινε προσπάθεια να ξεφύγουμε από το επίπεδο των προθεμάτων/επιθημάτων και να επικεντρωθούμε στα υπόλοιπα στοιχεία που υπάρχουν σε μια λέξη. Έτσι, για τις λέξεις “colorants” και “universal” η προσοχή στράφηκε ιδιαίτερα στην ίδια τη ρίζα της λέξης. Οι μαθητές αναρωτήθηκαν αν μπορούσαν να βρουν το βασικό συστατικό τους και αν γνώριζαν τη σημασία τους. Για την πρώτη ήταν πιο εύκολα να αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για τη λέξη “colour” και έπειτα άρχισαν να αναρωτιούνται τι θα μπορούσε να προστεθεί σε φαγητά αφού η ακριβής φράση μέσα από το κείμενο ήταν “food colorants are added”. Κάποιος προχωρημένος μαθητής που διάβασε όλη την πρόταση παρατήρησε ότι αυτό που θα βρούμε πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας καθώς η συνέχεια της πρότασης ήταν “...to ensure that the colour of the food matches our expectations”. Συνδυαστικά, όλες αυτές οι σκέψεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι μάλλον η λέξη “colorants” αναφέρεται σε χρωστικές ουσίες αλλά μάλλον σε αυτό κατέληξαν μόνο οι μαθητές που γνώριζαν την έννοια των χρωστικών ουσιών ή κάποια στιγμή είχαν ακούσει ότι τα φαγητά μας μπορεί να περιέχουν τέτοιες για να γίνουν περισσότερο θελκτικά. Βασική δηλαδή προϋπόθεση είναι να υπάρχει η έννοια προς αναζήτηση στο γνωστικό υπόβαθρο και γενικότερα στη γνώση του κόσμου εκ μέρους του μαθητή για να μπορεί αυτό να βγει στην επιφάνεια σε μια ξένη γλώσσα με αυτό τον τρόπο. Σε διαφορετική περίπτωση, είναι απαραίτητο να συμπληρωθεί το κενό γνώσης ως

προς τη συγκεκριμένη έννοια και έπειτα να επιχειρηθεί να βρεθεί η αντίστοιχη έννοια στη ξένη γλώσσα. Αλλιώς η νέα γνώση δεν μπορεί να είναι παρά επιφανειακή, πρόσκαιρη και άχρηστη.

Κάτι παραπλήσιο συνέβη και με τη λέξη “universal” καθώς οι μαθητές οδηγήθηκαν να θυμηθούν το πλαίσιο που πιθανώς να είχαν συναντήσει την ίδια ή κάποια παρόμοια λέξη. Στη συγκεκριμένη, επαληθεύτηκε η άποψη ότι πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους προηγούμενη εμπειρία με τη λέξη για να μπορέσει να λειτουργήσει η στρατηγική της μορφολογικής ανάλυσης. Και αυτό διότι, τα κορίτσια έδειξαν να είναι εξοικειωμένες με τη λέξη γιατί κάποια στιγμή είχαν παρακολουθήσει τα καλλιστεία οπότε και είχαν ακούσει για τον τίτλο της “Miss Universe”. Ορμώμενοι από αυτή τους την εμπειρία και απαντώντας αν σε αυτά τα καλλιστεία συμμετείχαν κοπέλες από την Ελλάδα ή όλο τον κόσμο, κατάφεραν να καταλάβουν ότι η χρήση των καλλυντικών είναι πλέον παγκόσμιο φαινόμενο (universal use of make-up). Αυτό που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι ότι δεν χρησιμοποιήθηκε σχεδόν καθόλου η μητρική γλώσσα ακόμα και από πιο αδύναμους μαθητές, ενώ αντίθετα η γλώσσα-στόχος προτιμήθηκε χωρίς ενδοιασμούς, δεν απαιτήθηκε η ακριβής ελληνική μετάφραση αλλά έγινε προσπάθεια να παραφραστούν οι φράσεις και να αναζητηθούν παραδείγματα που να περιείχαν το νέο λεξιλόγιο. Αυτό για μαθητές που σχεδόν πάντα ζητούσαν απεγνωσμένα να τους δοθεί η αντίστοιχη ελληνική λέξη για να καταλάβουν την έννοια μιας καινούργιας λέξης σημαίνει πολλά.

Τέλος, οι δύο λέξεις που έκλεισαν τη δραστηριότητα ήταν οι “eyebrows” και “aristocratic”, που αποτελούν δύο κλασσικά παραδείγματα η πρώτη επειδή είναι σύνθετη και η δεύτερη επειδή έχει εμφανώς ελληνική προέλευση. Έτσι, χωρίς καθόλου να γνωρίζουν τη λέξη “eyebrow”, οι περισσότεροι μαθητές κατάλαβαν ότι πρόκειται για κάποιο σημείο του ανθρώπινου σώματος και μάλιστα κάποιο που ίσως να είναι κοντά στο μάτι. Όταν ερωτήθηκαν σε τι πάνω θα μπορούσαν οι Αιγύπτιες να βάζουν το μαύρο χρώμα (they used black make-up...such as black eyebrows and lashes), η απάντηση ήταν αρχικά οι βλεφαρίδες που υποδείχθηκαν περισσότερο από κίνηση που να δείχνει το σημείο και όταν η εκπαιδευτικός επέμεινε για ακόμα μια ιδέα που θα ήταν λογική, βρέθηκε η σωστή απάντηση. Από όλο αυτό φυσικά, αναφέρθηκε και μια ακόμα σύνθετη λέξη, οι βλεφαρίδες που είναι ακριβώς η επόμενη λέξη “eyelashes”. Όσο για τη δεύτερη λέξη, το “aristocratic”, αποτέλεσε αφορμή να γίνει αντιληπτό ότι υπάρχει συνέχεια στις γλώσσες του κόσμου, τόσο χρονικά όσα και χωρικά. Ο προβληματισμός για τη ρίζα της λέξης ήταν σύντομος καθώς όλοι αναγνώρισαν ότι προέρχεται από την αρχαία ελληνική “άριστος” και πρόκειται για δάνειο της αγγλικής από την ελληνική. Εκτός από την τελευταία παρατήρηση, ειπώθηκε ότι η γνώση μιας άλλης γλώσσας ενός άλλου μαθήματος, σε αυτή την περίπτωση της αρχαίας, μπορεί να συμβάλλει

στην καλύτερη επίδοση σε ένα άλλο μάθημα. Με αυτό τον τρόπο, έγινε σε ένα βαθμό αντιληπτή η ολότητα της γνώσης, η αναγκαιότητα για διαθεματική προσέγγιση της, η πιθανή σύνδεση των διαφορετικών αντικειμένων μεταξύ τους αλλά και η προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί εκ μέρους των μαθητών να εντοπίζουν αυτές τις συνδέσεις, αν σκοπός τους είναι να αποκωδικοποιήσουν ευκολότερα και πιο σφαιρικά το περιβάλλον γύρω τους προς όφελός τους.

### 3.5.3. Χρήση λεξικών

Μετά από την αναφορά στους κειμενικούς ενδείκτες μιας λέξης αλλά και στις δυνατότητες που προσφέρει η ίδια ως μονάδα για αποκωδικοποίησή της, τέθηκε το ερώτημα τι συμβαίνει αν έχουν εξαντληθεί οι παραπάνω βοήθειες και ακόμα δεν κατέστη δυνατόν να γίνει κατανοητή. Φυσικά και η πρώτη αντίδραση ήταν ξανά, να ρωτήσουν κάποιον με περισσότερες γνώσεις ή ακόμα και να μην κάνουν τίποτα καθώς θεωρούσαν ότι ήταν ανάμεσα στις υποχρεώσεις του καθηγητή να καταλάβει τις ανάγκες τους και να επιμείνει για την εμπέδωση του νέου λεξιλογίου. Για άλλη μια φορά, ξεκαθαρίστηκε ότι βασικός σκοπός της συγκεκριμένης προσπάθειας είναι να μπορέσει να ενισχύσει, όσο το δυνατόν είναι αυτό εφικτό, τη δική τους ανεξαρτησία και να τους στρέψει προς το δρόμο της αυτογνωσίας και αυτονομίας ως μαθητές. Σε αυτό το σημείο, προτάθηκε από κάποιον η λύση της αναζήτησης της σημασίας μιας λέξης σε κάποιο μέσο που θα ήταν πάντα προσβάσιμο σε αυτούς και εύκολο στη χρήση, το λεξικό. Πραγματικά, πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό εργαλείο γενικότερα των γλωσσών και όχι μόνο των ξένων, που όμως δυστυχώς δεν καταλαμβάνει τη θέση που του αρμόζει στη διδασκαλία τους. Η γνώση και χρήση του θεωρείται από πολλούς ανούσια και περιττή, καθώς αγνοούν ότι πέρα από τη χρήση του μέσα στην τάξη, θα μπορούσε να αποτελέσει τον ιδανικό σύντροφό στην καθημερινή μελέτη του μαθητή αλλά και μια λύση για ανάλογους προβληματισμούς εφ' όρου ζωής.

Καθώς εμπειρικά ήταν γνωστό ότι το λεξικό δεν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διδασκαλίας στην ελληνική πραγματικότητα, προτιμήθηκε να δοθεί ένας οδηγός χρήσης συμβατικών κυρίως λεξικών ώστε να ελεγχθεί το ποσοστό εξοικείωσης των μαθητών με αυτά αλλά και να τους βοηθήσει να τα γνωρίσουν λίγο καλύτερα (βλ. Παράρτημα 6). Την παρουσίαση των οδηγιών - προτάσεων ακολούθησε μια σειρά δραστηριοτήτων που τους έδινε την ευκαιρία να τις θέσουν σε λειτουργία και να προβληματιστούν πώς θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν αυτό το εργαλείο προς όφελός τους. Αφού μοιράστηκαν στους μαθητές αμιγώς ελληνικά, αγγλο-ελληνικά, ελληνο-αγγλικά αλλά και αγγλοαγγλικά λεξικά, άρχισαν όλοι να τα περιεργάζονται και να τα ξεφυλλίζουν. Στην αρχή οδηγήθηκαν στην εισαγωγή των

λεξικών για να αντιληφθούν το είδος του λεξικού και το πώς μπορούν να το χειριστούν καλύτερα. Η επεξήγηση των συμβόλων, οι συντομεύσεις, τα περιεχόμενα και η δομή του λεξικού αποτέλεσαν κάποιες από αυτές τις πληροφορίες τις οποίες και δεν είχαν παρατηρήσει σχεδόν ποτέ η πλειοψηφία της τάξης ούτε σε λεξικό αλλά και ούτε σε άλλα βιβλία σύμφωνα με δική τους πάντα παραδοχή.

Όταν η συζήτηση επικεντρώθηκε στο πώς αναζητά κάποιος ένα λήμμα σε λεξικό, η έκπληξη και ταυτόχρονα απογοήτευση ήταν μεγαλύτερη της αναμενόμενης. Παρότι πρόκειται για τάξη προχωρημένων μαθητών, δυσκολευόταν στην εύρεση λέξεων για διάφορους λόγους, όπως το ότι δεν γνώριζαν ότι ανάμεσα στο πάνω αριστερά μέρος της αριστερής σελίδας και στο πάνω δεξί τμήμα της δεξιάς σελίδας βρίσκοταν δύο λέξεις που καθορίζουν αλφαβητικά το εύρος των λέξεων που έχουν μπροστά τους στο συγκεκριμένο άνοιγμα το λεξικού, οπότε και αν βρίσκονται στο σωστό σημείο για να εντοπίσουν τη λέξη που αναζητούν. Υπήρχε πάντα ένας προβληματισμός ή ακόμα και μπέρδεμα με τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις που συναντούσαν οπότε και δίσταζαν να πάρουν απόφαση για το αν θα έπρεπε να συνεχίζουν να γυρνάν σελίδες ή να κινηθούν πάνω ή κάτω μέσα σε αυτές που ήταν ανοιχτές μπροστά τους. Προφανώς, η συχνότερη χρήση λεξικών και η τριβή τους με αυτά θα μπορούσε να βοηθήσει στις παραπάνω τεχνικές δυσκολίες.

Προχωρώντας στο πιο ουσιαστικό κομμάτι της χρήσης των λεξικών, στο πώς μπορούμε να βρούμε τη σημασία μιας λέξης αλλά και να εκμεταλλευτούμε όλες τις πληροφορίες πλάι στον ορισμό της, φυσικά οι δυσκολίες ήταν περισσότερες. Όσοι είχαν ελληνικά λεξικά, φαινόταν να χειρίζονται καλύτερα το γεγονός ότι συναντούσαν ολόκληρες περιγραφές ως προς το τί σημαίνει μια λέξη αλλά και συνώνυμά της. Οι υπόλοιποι με τα δίγλωσσα λεξικά έδειχναν να ψάχνουν αποκλειστικά μια και μοναδική αντίστοιχη στην άλλη γλώσσα αδιαφορώντας ότι ακολουθούσαν και άλλες έννοιες της ίδιας λέξης σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Συνήθως έβλεπαν την πρώτη και ίσως πιο διαδεδομένη έννοιά της και σταματούσαν. Μόνο μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού και ερωτήσεις για το αν είχαν συγκεκριμένες προτάσεις στις οποίες η συγκεκριμένη λέξη δεν είχε την έννοια της πρώτης σημασίας του λεξικού, αντιλήφθηκαν οι μαθητές πως πρέπει να συνεχίζουν την έρευνά τους έως ότου πετύχουν τη σωστή η οποία να εξυπηρετεί τη λογική της πρότασης. Το σκεπτικό τους βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τη νοοτροπία τους να αναζητούν και στο καθημερινό μάθημα μια και μοναδική μετάφραση μιας άγνωστης λέξης ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να προσεγγίσει την έννοια με συνώνυμα, παραδείγματα, παραφράσεις ή ακόμα και πολυ-αισθητηριακά (με σκίτσα, μιμήσεις κτλ.)

Όλα τα περαιτέρω στοιχεία δίπλα σε ένα λήμμα, όπως τα παραδείγματα, συνώνυμα, εκφράσεις, παράγωγα κτλ. δεν έλαβαν τη σημασία που τους αρμόζει, ίσως επειδή οι μαθητές



είχαν ταυτίσει στο μυαλό τους το λεξικό με την εύρεση μιας σημασίας και τίποτα άλλο. Δεν είχαν ποτέ αναλογιστεί ότι θα μπορούσαν να πάρουν πολλές επιπλέον πληροφορίες για τη λέξη που αναζήτησαν αν αφιέρωναν λίγο περισσότερο χρόνο τόσο όσο αφορά τη λειτουργία της μέσα σε μια πρόταση όσο και τις συγγενείς προς αυτή λέξεις. Σε αυτό το σημείο να γίνει σαφές ότι οι μαθητές φάνηκαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τις επιπλέον ερωτήσεις και προβληματισμούς που ήταν υπό συζήτηση ακόμα και όσοι ήταν πολύ καλοί στο μάθημα των αγγλικών. Κάτι τέτοιο ήταν μάλλον αναμενόμενο καθώς μέχρι τώρα είχαν έρθει λίγες φορές αντιμέτωποι με την ιδέα ότι μια λέξη μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο να μάθει κάποιος μια πληθώρα παραγώγων, εκφράσεων κτλ. Φυσικά, δεν αναμένεται κάποιος να θυμάται όλες τις λεπτομέρειες που υπάρχει δίπλα σε κάθε λήμμα με μια ανάγνωση και μια απλή παρότρυνση του εκπαιδευτικού αλλά είναι πολύ σημαντικό να μπει συνειδητά σε αυτήν την κατεύθυνση. Η συνειδητή αυτή προσπάθεια είναι πιθανό να βοηθήσει στη δημιουργία δικών του παραδειγμάτων, στη ανάσυρση πληροφοριών όταν αυτό καταστεί αναγκαίο, στην εύρεση των προσωπικών τεχνικών συγκράτησης νέου λεξιλογίου και τελικά στην κατάκτηση ενός υψηλότερου βαθμού αυτονομίας ως μαθητή μιας ξένης γλώσσας. Πρόκειται όμως για μια εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, από την οποία κανείς μπορεί να πάρει μια γεύση σε μια τέτοιου είδους έρευνα.

Οι ασκήσεις που στοχεύουν στην αναζήτηση στρατηγικών εφαρμογής όλων των πληροφοριών που περιέχει ένα λεξικό, άφησαν παθητικούς τους περισσότερους μαθητές καθώς αποδείχθηκαν περισσότερο απαιτητικές από όσο είχαν αρχικά σχεδιαστεί να είναι. Προφανώς, η έκπληξη και ο ενθουσιασμός που ακολούθησε την πρώτη επαφή με τα λεξικά ως κάτι διαφορετικό, σύντομα αποδυναμώθηκαν και τη θέση τους κατέλαβε η αμηχανία μπροστά σε κάτι που μάλλον δεν θεωρούσαν τόσο σημαντικό. Παρόλο που ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες που μέχρι τότε δεν είχαν την ευκαιρία να δουν, όπως ο τρόπος σύστασης ενός βιογραφικού, χάρτες με γεωγραφικά στοιχεία, λίστες γεγονότων και διάσημων προσώπων (πολιτισμικά εμπνευσμένες από τη γλώσσα-στόχο), δεν έδειξαν να ενδιαφέρονται πραγματικά για τη συνύπαρξη όλων των παραπάνω. Το τελευταίο αποδεικνύει για άλλη μια φορά ότι στη συνείδησή τους η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας έχει μια παραδοσιακή αλλά παρωχημένη μορφή στην οποία δεν χωρά η συσσώρευση φαινομενικά άσχετων στοιχείων και η οποία φυσικά απαιτεί τεράστια προσπάθεια για να αλλάξει.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που είχαν στα χέρια τους τα αγγλο-αγγλικά λεξικά ακόμα και αν ήταν από τους άριστους της τάξης, δεν φάνηκαν ότι μπόρεσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Το ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές πήραν αυτά τα λεξικά κάθε άλλο παρά τυχαίο δεν ήταν καθώς αναμενόταν ότι παιδιά που είχαν πάρει ένα βασικό πιστοποιητικό αγγλικών και συνέχιζαν για το επόμενο θα είχαν κάποιου είδους προηγούμενη

επαφή τους με αυτά. Στην πράξη, όμως, οι προσδοκίες αυτές αποδείχθηκαν μάλλον υπερβολικές και μακριά από την πραγματικότητα. Φαίνεται ότι η ολοκληρωτική χρήση των αγγλικών για την μεγαλύτερη τριβή τους με το αντικείμενο αλλά και ως προϋπόθεση για εμπλουτισμό των γνώσεών τους δεν ήταν στο μυαλό τους ως μια επιτακτική ανάγκη. Ουσιαστικά, έχει αποδειχθεί κατά το παρελθόν εμπειρικά αλλά και σε μια πληθώρα ερευνών, ότι η νοοτροπία αυτή σε προχωρημένο τουλάχιστον επίπεδο στέκεται τροχοπέδη στην απρόσκοπτη εξέλιξή των μαθητών.

Το κλίμα της τάξης διαφοροποιήθηκε αισθητά προς το καλύτερο όταν το ενδιαφέρον στράφηκε στα ηλεκτρονικά λεξικά κάτι που ενεργοποίησε ακόμα και μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Ίσως επειδή το μέσο είναι πιο οικείο και εύχρηστο από παιδιά αυτής της γενιάς, είτε επειδή ένα ηλεκτρονικό λεξικό είναι πιο πιθανό να περιέχει θελκτικά ερεθίσματα. πχ. φωτογραφία, ένα σύνδεσμο για απευθείας μεταφορά σε μια ετυμολογία ή παράγωγη λέξη, παρακίνησε το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης να συμμετέχει ενεργά. Αν και δεν είχαν εμπειρία ηλεκτρονικών αγγλικών λεξικών, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κατά κόρον το Google όταν ήθελαν να βρουν μια μετάφραση και φυσικά τόνισαν ότι είναι εύκολο καθώς η διαδικασία δεν περιέχει καθόλου ψάξιμο και ταλαιπωρία όπως στα συμβατικά λεξικά αλλά δύο-τρία κλικ. Το ότι έτσι έβρισκαν επίσης μόνο μία αντίστοιχη λέξη επίσης δεν τους ενδιέφερε. Στην πραγματικότητα, όμως, μια μηχανή αναζήτησης δεν μπορεί να συγκριθεί σε καμιά περίπτωση με ένα οργανωμένο λεξικό, καθώς είναι η λιγότερη επεξηγηματική λύση και ενέχει τον κίνδυνο να θεωρούμε ότι έχουμε βρει τη σημασία μιας λέξης ενώ αυτή η επιλογή να είναι τελείως λανθασμένη. Μετά την παρουσίαση μιας ποικιλίας λεξικών, με διαφορετική δομή και θεματική (όπως τα picture dictionaries), τους δόθηκε ο χρόνος να περιηγηθούν οι ίδιοι σε αυτά, να ελέγξουν κατά πόσο τους βολεύει ένα ηλεκτρονικό λεξικό και να επιλέξουν το κατάλληλο για αυτούς. Οι γενικότερες παρατηρήσεις ήταν πολύ θετικές και η πλειοψηφία σημείωσε ότι θα επιχειρήσουν από τα σπίτια τους να τα δοκιμάσουν.

Κατά γενική ομολογία, η πιο διασκεδαστική και απολαυστική στιγμή όλης της διαδικασίας ήταν το παιχνίδι με τα λεξικά που έπαιξαν στο τέλος αυτής της ενότητας. Με τα συμβατικά λεξικά ανά χείρας, ένας επέλεξε κάποια λέξη που θεωρούσε εξαιρετικά δύσκολο κάποιος από την τάξη να γνωρίζει. Έπειτα όλοι έγραψαν τι πίστευαν ότι σήμαινε αυτή η λέξη και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σε μια πρόταση. Ο πιο δημιουργικός και πειστικός ορισμός ήταν αυτός που κέρδιζε χωρίς να είναι απαραίτητα ο σωστός. Με αυτό τον τρόπο, οδηγήθηκαν οι μαθητές παιγνιωδώς στην πρακτική να επιχειρούν να προσεγγίσουν τη σημασία μιας λέξης ενώ δεν έχουν ιδέα τι μπορεί αυτή να σημαίνει, να ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα τους, να βάζουν σε εφαρμογή το νέο λεξιλόγιο αλλά και να ελέγχουν την ορθότητα των σκέψεων τους με τη βοήθεια ενός λεξικού. Όταν όλοι κατάλαβαν πώς παίζεται

το παιχνίδι, αυτό μεταφέρθηκε στην αγγλική και συνέχισε να είναι το ίδιο ευχάριστο για όλους. Στους περισσότερους άρεσε τόσο πολύ, ώστε ακόμα και στα διαλείμματα δεν ήθελαν να το διακόψουν και είπαν ότι θα ήθελαν να το παίξουν και στον ελεύθερό τους χρόνο.

### 3.6 Στρατηγικές απομνημόνευσης λεξιλογίου

Σε επόμενο στάδιο, σαν μια συνέχεια της προσπάθειας να βρει κάποιος τι σημαίνει μια λέξη, τα φύλλα εργασίας επικεντρώθηκαν στο πώς μπορεί κάποιος πιο εύκολα να συγκρατήσει το νέο λεξιλόγιο ώστε να το εντάξει, αν είναι δυνατόν, στο ενεργό του λεξιλόγιο, είτε τουλάχιστον να επιτευχθεί μια τέτοια εντύπωση ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει τη λέξη αυτή στον προφορικό και γραπτό λόγο (βλ. Παράρτημα 7). Οι μαθητές σε αυτό το σημείο προσπάθησαν να εκφράσουν ξεκάθαρα τις στρατηγικές που ακολουθούν ώστε να πετυχαίνουν τους συγκεκριμένους στόχους και να σκεφτούν και άλλες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον ανάλογα με τις νοημοσύνες που διαθέτουν. Πάλι, αρχικά συζητήθηκαν πολλές ιδέες και έπειτα έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν αυτές οι ιδέες με την πρόφαση ότι αποφασίζουν τα παιδιά πώς είναι πιο σωστό να διδάξουν οι ίδιοι κάποιο από το νέο λεξιλόγιο στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επίσης, έγινε αντιληπτό ότι αν μπουν στην διαδικασία αυτή για τους υπόλοιπους στην τάξη, βοηθά και τους ίδιους στο να θυμούνται τη λέξη, οπότε μπορούν να επαναλάβουν τις τεχνικές αυτές κάθε φορά που επιθυμούν να συγκρατήσουν καινούργιες λέξεις.

Αναφέρθηκαν και έγινε πρακτική πάνω σε στρατηγικές όπως η παντομίμα, η δημιουργία εικόνων, η εύρεση παραδειγμάτων που να συνδέουν τη λέξη με τις προσωπικές εμπειρίες του ίδιου του ατόμου που επιχειρεί να τη μάθει, η δημιουργία νοηματοφόρων προτάσεων, λεξιλογικών ασκήσεων, παιχνιδιών και συνειρμών κτλ. Όλα τα παραπάνω είχαν σκοπό να γίνει κατανοητό ότι η εκμάθηση του νέου λεξιλογίου πρέπει οπωσδήποτε να είναι μια ενεργητική διαδικασία εκ μέρους του μαθητή ακόμα και όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο καθηγητής της ξένης γλώσσας επιχειρεί να εξηγήσει μια νέα λέξη. Κάποια από τα παιδιά ανέφεραν ότι πρέπει κάποιος να είναι περίεργος, να αναζητά ευκαιρίες επαφής με την ξένη γλώσσα, να αγαπά τις λέξεις και να προσπαθεί να τις συνδέει με τα προσωπικά του βιώματα, συναισθήματα, απόψεις ώστε να του προκαλέσουν τη μεγαλύτερη δυνατή εντύπωση. Η ένταση της εντύπωσης που θα προκληθεί σε συνδυασμό με την προσωπική του κινητοποίηση να τη χρησιμοποιήσει και να την επαναλάβει στην κατάλληλη συνθήκη, ορίζει σε μεγάλο βαθμό αν ο μαθητής μάθει τη λέξη αλλά και την ποιότητα και διάρκεια αυτής της γνώσης. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών λεξικών αλλά και λεξιλογικών θησαυρών, που συνοδεύτηκε και με μια σύντομη περιγραφή της

ιδανικής χρήσης τους. Η αναφορά των θησαυρών αποτέλεσε εντελώς νέα γνώση για σχεδόν όλους τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές διάβασαν, συζήτησαν και τελικά εφάρμοσαν τις προτεινόμενες στρατηγικές αρχικά μόνοι τους, έπειτα σε μικρές ομάδες και στο τέλος κάποιος έπαιζε κάθε φορά το ρόλο του δασκάλου που ήθελε να περιγράψει στους μαθητές του μια νέα λέξη. Ακόμα και οι λιγότεροι καλοί μαθητές, επιχείρησαν να δοκιμάσουν τις τεχνικές περισσότερο όταν ήταν μόνοι τους και κάποιιοι από αυτούς τόλμησαν να αφήσουν τη μοναχική και παθητική τους στάση και να αναλάβουν το δυναμικό ρόλο του καθηγητή. Τους έγινε έτσι βίωμα ότι η ενεργοποίηση και η ανάληψη της ευθύνης από τους ίδιους είναι εξίσου σημαντική με την υποχρέωση του δασκάλου να τους μάθει πράγματα. Από την άλλη, ανακάλυψαν ότι κάποιες στρατηγικές τους βοηθούσαν περισσότερο από κάποιες άλλες προφανώς γιατί διέθεταν διαφορετικό τρόπο σκέψης. Ήταν οι συγκεκριμένες τεχνικές που επέλεξαν να εφαρμόσουν στην πλειονότητα των παραδειγμάτων που οι ίδιοι έφτιαζαν. Για παράδειγμα, οι οπτικοί τύποι χρησιμοποίησαν περισσότερο την τεχνική της δημιουργίας ενός σκίτσου, της μίμησης ή της νοητικής απεικόνισης της λέξης-στόχου, οπότε αφού συνειδητοποιούσαν ότι έτσι τους βοηθά να θυμούνται η ίδιοι τη λέξη, έβαζαν τη σκέψη τους σε λόγια και την εφάρμοζαν για να βοηθήσουν και κάποιον άλλο προς την ίδια κατεύθυνση. Ακούστηκαν πολλοί διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της ίδιας λέξης, κάτι που έδωσε πολλές διαφορετικές, εναλλακτικές ιδέες και κατά κοινή ομολογία τους ώθησε στο να βρουν τις κατάλληλες για τους ίδιους.

Παρουσιάζει, επίσης, ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι πιο απαιτητικές τεχνικές όπως η περιγραφή μιας λέξης στα αγγλικά, η δημιουργία μιας πρότασης που να την περιέχει ή η εύρεση του ορισμού της, προτιμήθηκαν από μαθητές που είχαν την ευχέρεια να το κάνουν αυτό. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, αποτελεί προϋπόθεσή να είναι σε θέση κάποιος να χειρίζεται τη γλώσσα άνετα, να έχει καταλάβει τη συντακτική και γραμματική της δομή και φυσικά να είναι διατεθειμένος να ρισκάρει. Οπότε η χρησιμότητα των τεχνικών βρίσκεται σε ένα μεγάλο βαθμό σε συνάρτηση με την προσωπικότητα και τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου. Πολλά παιδιά δέχονται πιο εύκολα νέες ιδέες και είναι ανοιχτά σε προκλήσεις, άλλα πάλι έχουν πιο παγιωμένα μέσα τους νοοτροπίες και απόψεις σχετικά με τη ξένη γλώσσα, τη σχέση τους με αυτή, τον τρόπο που αυτή πρέπει να διδάσκεται, οπότε και αποδεικνύεται στην πράξη πιο δύσκολο να μετακινηθούν σε πιο καινοτόμες δράσεις. Γενικά, όμως, στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια η γνωστική και προσωπική ποιότητα των εμπλεκόμενων μαθητών λειτούργησε ικανοποιητικά προς τους αρχικούς στόχους, κάτι που δείχνει ότι πιθανώς σε άλλη τάξη και υπό άλλες συνθήκες η συγκεκριμένη διαδικασία να συναντούσε περισσότερες πρακτικές δυσκολίες.

### 3.7 Πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών

Στο τρίτο μέρος της όλης εφαρμογής και αφού είχαν συζητηθεί τεχνικές σε επίπεδο λέξης, κειμένου και γενικότερης απομνημόνευσης νέου λεξιλογίου, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια προσπάθεια να μπου όλα τα παραπάνω σε πρακτική εφαρμογή (βλ. Παράρτημα 8). Δόθηκε προτεραιότητα στο να έχουν οι μαθητές μια ευκαιρία να επεξεργαστούν τις στρατηγικές που έχουν συζητηθεί στα δύο πρώτα μέρη και που ταιριάζουν με τη δική τους προσέγγιση στη νέα γνώση, τελείως αυτόνομα. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια να γίνει ταυτόχρονη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου και των στρατηγικών που απαιτούνται ώστε αυτό να προσεγγιστεί, να κατανοηθεί, να συγκρατηθεί και να χρησιμοποιηθεί αν είναι δυνατόν σε κάποια μετέπειτα φάση. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά είδαν τις στρατηγικές για τις οποίες μίλησαν να παίρνουν σάρκα και οστά με την έννοια ότι αντιλήφθηκαν την χρησιμότητά τους στην πράξη, καθώς τους βοήθησαν να λύσουν ή να προσεγγίσουν τουλάχιστον λίγο καλύτερα κάποιο από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά με το νέο λεξιλόγιο που τους ζητείται κάθε φορά να μάθουν σε μάθημα ξένης γλώσσας.

Επιλέχθηκε ένα κείμενο από το βασικό εγχειρίδιο του Υπουργείου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη γ' γυμνασίου που συνδύαζε πολλά οπτικά στοιχεία, γενικές γνώσεις μυθολογίας και αρκετά απαιτητικό λεξιλόγιο ώστε να μην γίνει η διαδικασία βαρετή. Υπήρχαν κάποιες λέξεις με πιο έντονα γράμματα τις οποίες και κλήθηκαν να αναλύσουν αλλά στην πράξη αυτό έγινε και για άλλες λέξεις καθώς υπήρχαν και άλλες άγνωστες λέξεις. Ανατρέχοντας στα προηγούμενα φύλλα εργασίας στα οποία είχαν δουλέψει, θυμήθηκαν τεχνικές και επιχείρησαν να τις ενεργοποιήσουν σχεδιάζοντας ένα ολοκληρωμένο πλάνο από την αρχή μέχρι το τέλος, από τη στιγμή δηλαδή που συναντούν μια άγνωστη λέξη μέχρι τη στιγμή που επιχειρούν να τη θυμούνται. Είναι λογικό για πρακτικά προβλήματα που είχαν καταλάβει και οι ίδιοι ότι υπάρχουν, να λειτουργούν καλύτερα οι τεχνικές και να υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον, σε αντίθεση με πιο περίπλοκες τεχνικές όπως η εύρεση παραγώγων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, που δεν προτιμήθηκαν. Στη συγκεκριμένη φάση, η συμμετοχή της εκπαιδευτικού ήταν η ελάχιστη δυνατή με σκοπό να ενισχυθεί έτσι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και να αποτιμηθούν ακριβέστερα τα αποτελέσματα όλης της ερευνητικής προσπάθειας που έτσι και αλλιώς εξαρχής είχε την αυτονόμηση των μαθητών ως βασικό στόχο.

Πράγματι, η πλειοψηφία της τάξης κατάφερε να καταστρώσει ένα σχέδιο προσέγγισης της νέας γνώσης όχι πάντα επιτυχημένο ως προς τη σημασία κάποιων λέξεων. Η σκέψη μπήκε σε μια λογική σειρά, τεχνικές δοκιμάστηκαν και απορρίφθηκαν ως μη χρήσιμες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, υπήρξε διάλογος ως προς την αποτελεσματικότητά τους,

ανταλλαγή απόψεων για την επιλογή του πιο χρήσιμου επόμενου βήματος και μια πληθώρα απόψεων για το τι θα μπορούσε κάποιος να κάνει ώστε να θυμάται την έννοια μιας συγκεκριμένης λέξης ανάλογα με το αν διέθετε στοιχεία διαπροσωπικής, κινητικής ή άλλων τύπων νοημοσύνης. Οι καλύτεροι μαθητές ήταν πιο εύστοχοι στις παρατηρήσεις τους αλλά και οι λιγότερο καλοί κινητοποιήθηκαν και εξέφρασαν σκέψεις και ανάγκες τους κατακτώντας έτσι ένα υψηλότερο επίπεδο συνειδητοποίησης των αδυναμιών τους. Η συνεργασία αυτή ενδυνάμωσε και τα δύο μέρη με διαφορετικό τρόπο ενώ φάνηκε να ενισχύει και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους καθώς μείωσε τον ανταγωνισμό ενώνοντάς τους σε ένα κοινό μέτωπο απέναντι στο πρόβλημα του νέου λεξιλογίου.

Συγκεκριμένα, αφού άρχισε ένας καταιγισμός ιδεών και προηγούμενων γνώσεων σχετικά με την ελληνική και ξένη μυθολογία όσον αφορά τα εικονιζόμενα στα σκίτσα πρόσωπα στην αγγλική πάντα γλώσσα, το ενδιαφέρον στράφηκε στην επαλήθευση των προαναφερθέντων με το κείμενο που ακολουθεί. Μετά από μια ανάγνωσή του ώστε να υπάρχει μια γενική εντύπωση για το περιεχόμενό του, η συζήτηση αρχικά περιστράφηκε γύρω από το λεξιλόγιο με τα πιο έντονα γράμματα. Για παράδειγμα, εκμεταλλευόμενοι τη γνώση για το πώς έμοιαζε ο Thor από την εικόνα του, στην πρόταση “Lightning flashed whenever he threw his **hammer**.” ήταν σχετικά εύκολο για όλους να καταλάβουν ότι η λέξη “hammer” από τη στιγμή που είχε συντακτικά θέση αντικειμένου στην πρόταση, είναι πιθανό να είναι κάποιο αντικείμενο που έριχνε ο Thor και κατά συνέπεια να συμπεράνουν ότι μάλλον πρόκειται για τη λέξη “σφυρί” το οποίο και κρατά ο Thor στην προηγούμενη εικόνα. Φυσικά, είναι μια σχετικά εύκολη λέξη ως προς το να μαντέψει κάποιος τι σημαίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει αν π.χ. έχουμε να κάνουμε με ένα ρήμα που μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό σε διαφορετικές προτάσεις.

Αντίστοιχα, για τη λέξη “temper” στην πρόταση “Thor had a quick and hot **temper** and would get angry very easily” οι μαθητές επέλεξαν την πιο κατάλληλη τεχνική για να καταλάβουν τι σημαίνει. Στην αρχή, προτάθηκε ότι είναι κάποιο αντικείμενο ή σημείο του σώματος αφού προσδιορίζεται από το επίθετο “hot” αλλά κάτι τέτοιο απορρίφθηκε καθώς δεν έβγαζε απόλυτα λογικό νόημα να είχε κάποιος κάτι ζεστό κυριολεκτικά και αυτό να συνδυάζεται άμεσα με το ότι θυμώνει πολύ εύκολα. Έτσι, αργότερα προτάθηκε ότι μπορεί η φράση “hot temper” να λειτουργεί ως επεξήγηση ή αιτία του να θυμώνει κάποιος εύκολα (αποτέλεσμα). Ακολουθώντας αυτή τη λογική, ακούστηκαν κάποιες λέξεις όπως “character”, “personality”, “mood” που προσεγγίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία του “temper” σε αυτήν την πρόταση. Το επίθετο “hot” έχει μεταφορική σημασία εδώ και κάποιος ανέφερε ότι και στα ελληνικά υπάρχει η λέξη “θερμοκέφαλος” που σηματοδοτεί κάποιον ευερέθιστο.

Η τεχνική της μορφολογικής ανάλυσης μιας λέξης ήρθε στο προσκήνιο ως η

καταλληλότερη πρακτική με αφορμή τη λέξη “re-unite”. Αρχικά, η λέξη χωρίστηκε στα δύο συνθετικά της, οπότε και τονίστηκε ότι για να περιέχει το πρόθεμα “re” συμπεριλαμβάνει την έννοια της επανάληψης μέσα της. Το γραμματικό προφίλ της προσδιορίστηκε με μια πιο κριτική ματιά στην πρόταση, αφού έχει τη θέση του ρήματος στην φράση “help someone to do something”. Έπειτα, για το βασικό συστατικό της το “unite”, τον πρωταγωνιστικό ρόλο πήραν τα αγόρια της τάξης και παρατήρησαν ότι ετυμολογικά ομοιάζει με το δεύτερο μέρος στα ονόματα διάσημων ομάδων, π.χ. “Manchester United”, οπότε και υπήρχε ένας προβληματισμός ως προς το τι μπορεί να σημαίνει η λέξη “unite” ώστε να εξυπηρετεί νοηματικά και τις δύο περιπτώσεις. Μετά από όλη αυτή τη διαδικασία, κάποιος κορίτσι τελικά, πρότεινε το “come together” και κάποιος άλλος το “meet”. Όλοι τους συμφώνησαν ότι ταιριάζει, αφού στο μεν κείμενο ο Διόνυσος επιθυμούσε να ενωθεί ξανά με τον θετό πατέρα του και αυτό ακριβώς ζητούσε από τον Μίδα (κάτι που ορισμένοι μαθητές το γνώριζαν ως γενική γνώση πριν καν διαβάσουν το κείμενο), και στο δε “Manchester United” μπορεί να υποδηλώνει ότι κάποιοι άνθρωποι πρέπει να έρθουν κοντά για να δημιουργηθεί μια σωστή ομάδα.

Όταν είχαν προσδιοριστεί με μεγαλύτερη ή μικρότερη ακρίβεια η έννοια των υπογραμμισμένων λέξεων, η έμφαση δόθηκε στο πώς να εξακριβωθεί αν είχαν μαντέψει σωστά, να βρουν τη σημασία και άλλων λέξεων που δεν καταλάβαιναν αλλά και να προτείνουν τι μπορούν να κάνουν ώστε να θυμούνται το εν λόγω λεξιλόγιο. Αντιλαμβανόμενοι ότι τελικά όλοι είχαν διαφορετικές απορίες ως προς λέξεις του κειμένου, άλλοι περισσότερες ποσοτικά, άλλοι δυσκολότερες, απλά ο καθένας τις κύκλωσε στο φύλλο εργασίας τους και επιχειρούσε κάπως να μαντέψει τι σημαίνει. Φυσικά, δεν ήταν δυνατό να εξαντληθούν όλες οι ερωτήσεις και προβληματισμοί αλλά σημασία είχε ότι μπήκαν σε μια λογική πορεία αναζήτησης. Από εκεί και πέρα, κάποιοι κατέφυγαν στα λεξικά, κάποιοι προσπαθούσαν να εξηγήσουν σε άλλους λεξιλόγιο που ήδη γνώριζαν, χρησιμοποιώντας κάποια τεχνική παρουσίασής του. Στο τέλος ο καθένας τους είχε λύσει κάποιες από τις απορίες του, είχε βρει τι πρέπει να ψάξει ώστε να μπει βαθύτερα στο νόημα του κειμένου, είχε βρει κάποιες λύσεις για να το κάνει αυτό αλλά και είχε κατά νου μια σειρά προτάσεων που θα τον βοηθήσουν μελλοντικά να απομνημονεύσει το νέο λεξιλόγιο.

Ως προς το τελευταίο μέρος, παρουσιάζει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παραδέχτηκε ότι μέχρι εκείνη τη στιγμή αντιμετώπιζε με ίσως επιφανειακό και παθητικό τρόπο το λεξιλόγιο στα αγγλικά. Με αυτό μάλλον εννοούσαν ότι απλά διάβαζαν μια λίστα με λέξεις στα αγγλικά και από δίπλα την ελληνική μετάφραση πότε αποκρύπτοντας τη μια στήλη, πότε την άλλη για κάποιες επαναλήψεις, θεωρώντας ότι αυτό είναι αρκετό. Το μόνο που κατάφεραν όμως έτσι είναι να θυμούνται και όχι πάντοτε

πετυχημένα την ορθογραφία της λέξης για το επόμενο μάθημα, και έπειτα η λέξη να χάνεται από το ενεργό και ίσως και παθητικό τους λεξιλόγιο. Δεν ήταν δηλαδή αντίστοιχα σε θέση να το ανασύρουν από τη μνήμη τους και να το χρησιμοποιήσουν σε γραπτό ή προφορικό λόγο, ούτε, στη χειρότερη περίπτωση, μπορούσαν να το αναγνωρίσουν σε μια επόμενη συνάντησή τους με αυτό. Οπότε όλη τους η επιχείρηση έπεφτε στο κενό, με απογοητευτικά αποτελέσματα για εκείνους, καθώς πίστευαν ότι έκαναν αυτό που έπρεπε, αφιέρωναν τον απαιτούμενο χρόνο αλλά ποτέ δεν είχαν την αναμενόμενη επιτυχία σε βαθμούς ή τεστ. Η χειρότερη, όμως, εκδοχή της παραπάνω κατάστασης είναι να θεωρεί και ο ίδιος ο καθηγητής ότι η δουλειά γίνεται με τον σωστό τρόπο, να επιβραβεύει το μαθητή έστω για την προσωρινή συγκράτηση του λεξιλογίου, και το μήνυμα που φτάνει στο μαθητή να είναι ότι μαθαίνει σωστά μια ξένη γλώσσα. Η κατάληξη όμως είναι η ίδια όταν έρθει η στιγμή να μπει σε εφαρμογή η γνώση στην καθημερινότητα ή για την απόκτηση ενός πτυχίου και είναι στην πλειονότητα των περιπτώσεων δυσάρεστη. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, που με την ανακύκλωσή του μια πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων, τόσο για το μάθημα όσο και για τις δυνατότητες του ίδιου του μαθητή βγαίνουν στην επιφάνεια με τις ανάλογες αυτονόητες συνέπειες. Η απόρριψη, η παραίτηση από το μάθημα, η ματαίωση και η αίσθηση ανικανότητας είναι κάποιες από αυτές.

### **3.8 Στρατηγικές εμπλουτισμού λεξιλογίου**

Στο σύνολο όλων αυτών των στρατηγικών υπάρχουν κάποιες οι οποίες ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν σε πραγματικό χρόνο, ενώ κάποιες άλλες λόγω της περιπλοκότητάς τους απλά να συζητηθούν. Οι τελευταίες μπαίνουν στην κατηγορία των χρονοβόρων τεχνικών αλλά εξίσου πολύ αποτελεσματικών, που φυσικά στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δεν ήταν δυνατόν να δουλευτούν περισσότερο λόγω του χρονικού περιορισμού. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η αυξημένη έκθεση στην ξένη γλώσσα, η σκόπιμη και τυχαία μάθηση που θα μπορούσε να διαπεράσει και άλλες θεματικές περιοχές και αντικείμενα του σχολείου αλλά και πιο συγκεκριμένα η όσο γίνεται συχνότερη γραπτή και προφορική επανάληψη του νέου λεξιλογίου, η δημιουργία λεξιλογικών σημειωματάρων και λιστών σε επίπεδο προσωπικό, τάξης και σχολείου. Οι παραπάνω απλά αναφέρθηκαν ως πολύτιμες ιδέες και γνώση που δυνητικά κάποιος από τους μαθητές που ενδιαφέρθηκαν για το όλο εγχείρημα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για να ενισχύσει την προσπάθειά του να μάθει όλο και περισσότερες λέξεις, όσο καλύτερα γίνεται αλλά και να τις συγκρατήσει δημιουργικά για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (βλ. Παράρτημα 9).



Καθώς ο σωστός εμπλουτισμός του λεξιλογίου αποδεικνύεται ένας από τους βασικότερους στόχους του καθηγητή της γλώσσας, απαιτείται συστηματική προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση. Μερικές από τις τεχνικές, όπως η οργανωμένη διδασκαλία της μορφολογίας και ετυμολογίας των λέξεων, η δημιουργική οργάνωση των λέξεων σε ομάδες και ασκήσεις, η χρήση της λογικής των συνειρμών και των αναλογιών, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να χωρέσει στα όρια μιας τάξης. Από την άλλη, για τις γενικότερες τεχνικές όπως η προώθηση της ανάγνωσης, η χρήση λεξικών, η συχνή επανάληψη του λεξιλογίου, η ανάπτυξη μεταγλωσσικών τεχνικών, η τάξη μπορεί να αποτελέσει μόνο το εφελκυστικό προς αυτή την κατεύθυνση. Απαιτείται ισχυρή κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και των γονιών τους αν επιθυμούμε μια πληρέστερη εκπαίδευση ως προς τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω δεν ισχύουν μόνο στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας αλλά μάλλον είναι πρωταρχικής σημασίας να εφαρμοστούν αρχικά στη μητρική γλώσσα του παιδιού καθώς αυτή αποτελεί το γνωστικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομείται μια ξένη.

### **3.9 Το τελικό ερωτηματολόγιο**

Σε αντίθεση με το αρχικό ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου, στο τελευταίο προτιμήθηκε να αποτελείται αποκλειστικά από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που να είναι όμως στο ίδιο κλίμα με τις αρχικές (βλ. Παράρτημα 10). Αυτό συνέβη περισσότερο λόγω της φύσης της έρευνας, δηλαδή την ενασχόληση με σύνθετες νοητικές διεργασίες που δεν θα μπορούσαν να αποτιμηθούν πλήρως με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που είναι γενικότερα πιο κατευθυντικές εξ' αρχής και προκατασκευασμένες. Δόθηκε έτσι μια ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν ανοιχτά για ό, τι είχε μόλις συζητηθεί χωρίς κανένα περιορισμό αλλά σύμφωνα με τη προσωπικότητα και τις απόψεις που έχουν κατά νου. Η θεματική μόνο συσχέτιση ανάμεσα στα δύο ερωτηματολόγια επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ τους ώστε να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό μετατοπίστηκαν οι θέσεις των μαθητών. Η σύγκριση αυτή φυσικά δεν μπορεί να γίνει με ποσοτικούς όρους αλλά περιγραφικά αναλύοντας προσεκτικά τις απαντήσεις και στα δύο ώστε να οδηγηθούμε τελικά σε ασφαλή συμπεράσματα ως προς τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακολούθησαν κάποιες ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μικρά γκρουπ.

Στη συνέχεια δίνονται κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα αντιδράσεων των μαθητών που σκιαγραφούν το πλαίσιο των αποτελεσμάτων της έρευνας. Κάποια μαθήτρια έγραψε στα σχόλια στο τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές: “ Μέχρι τώρα, αν

και είχα σκοπό και μεγάλο κίνητρο να διαβάσω Αγγλικά, δεν έκανα ποτέ πλάνα, δεν χρησιμοποιούσα καμιά στρατηγική. Απλά διάβαζα όσο μπορούσα με όχι τόσο καλά αποτελέσματα. Πίστευα ότι είναι πολύ σημαντικό να διαβάζω για πολύ ώρα και αξιολογούσα το αν διάβασα σωστά από την ώρα που ξόδευα για να το κάνω, παρόλο που δεν ήταν και πολύ αποτελεσματικό στο τέλος γιατί οι βαθμοί μου δεν ήταν πάντα αυτοί που περίμενα. Με αυτή τη διαδικασία κατάλαβα πως είναι πολύ σπουδαίο να κάνεις πλάνα για το πως θα διαβάσεις και να χρησιμοποιήσεις τεχνικές για να μάθεις μια ξένη γλώσσα. Τώρα κάθε φορά που προσπαθώ να μάθω κάτι, αναρωτιέμαι στο τέλος αν όντως τα κατάφερα και τι πρέπει να κάνω ώστε να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά.”

Κάποιες άλλες αντιδράσεις ήταν οι εξής: “Αυτό που μου άρεσε από το μάθημα είναι ότι κατάλαβα ότι πρέπει μόνοι μας να αναρωτιόμαστε τι δεν ξέρουμε και να ψάχνουμε οι ίδιοι να βρούμε τη λύση με κάποιο τρόπο”, “Είναι ωραίο όταν ο δάσκαλος δεν σου λέει τι να κάνεις αλλά σε αφήνει να το βρεις μόνος σου, και να πας σε αυτόν μόνο όταν πραγματικά τον έχεις ανάγκη”, “ Είναι πολύ σημαντικό να μάθουμε το πώς μαθαίνουμε...γιατί έτσι όλη η ευθύνη είναι πάνω μου και αυτό με κάνει πιο σοβαρό και προσεκτικό”, “Κατάλαβα λίγο καλύτερα κάποια από τα αδύνατα μου σημεία και γενικότερα τον εαυτό μου”, “Πήρα το λεξιλόγιο στα Αγγλικά λίγο πιο σοβαρά”, “Άκουσα κάποιες ιδέες από τους συμμαθητές μου που μπορεί να με βοηθήσουν να γίνω καλύτερη”. “Νομίζω πως μπορώ να μάθω περισσότερα πράγματα σε λιγότερο χρόνο” κτλ.

Αν κάποιος επιχειρούσε να ομαδοποιήσει τις απαντήσεις τους, θα μπορούσε να το κάνει ως εξής: όσες έχουν σχέση με την επαφή τους με το νέο λεξιλόγιο, όσες αφορούν την αντιμετώπιση της ξένης γλώσσας γενικότερα και όσες αναφέρονται σε γενικότερες προσωπικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα. Αρχικά, για το νέο λεξιλόγιο οι περισσότεροι ανέφεραν διαφορετικές τεχνικές και οι δύο σημαντικότερες για αυτούς ήταν αυτές που είχαν αποδειχτεί πιο αποτελεσματικές για τους ίδιους στη διάρκεια των μαθημάτων που είχαν προηγηθεί. Εδώ να σημειωθεί, ότι ακόμα και όσοι από τους μαθητές αρχικά ήταν πολύ αμήχανοι και δύσπιστοι στο όλο εγχείρημα και είχαν δηλώσει αρχικά ότι δεν υπάρχει τίποτα που να κάνεις όταν συναντάς άγνωστο λεξιλόγιο, είχαν καταφέρει να έχουν πλέον στο μυαλό τους δύο -τρεις τις οποίες προτίθενται να εφαρμόσουν στο μέλλον. Ίσως αυτές να είναι οι πιο απλές και μηχανικές που δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις αλλά από την εντελώς παθητική στάση που είχαν υιοθετήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή είναι σαφώς προτιμότερη. Τέλος, οι περισσότεροι ανέφεραν με ακρίβεια τεχνικές τόσο για την αποκωδικοποίηση της σημασίας μια λέξης αλλά και για την απομνημόνευσή της που να ταιριάζει στο τρόπο σκέψης του καθένα και στο τύπο της νοημοσύνης που είχαν βρει ότι διαθέτουν στο πρώτο στάδιο της εφαρμογής.

Συνολικά, για το δεύτερο είδος ερωτήσεων σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη ξένη γλώσσα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι αισθάνεται λίγο περισσότερο σίγουρη ως προς τη μελέτη της. Η δικαιολογία που προέβαλαν είναι ότι έμαθαν ξεκάθαρα κάποια “κόλπα” ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να μην τα παρατάνε περιμένοντας εξωτερική βοήθεια. Κάποιοι από αυτές τις τεχνικές μπορεί ήδη να τις εφαρμόζαν αλλά μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν ήξεραν συνειδητά ότι τους βοηθά ή κάποιοι ανέφεραν ότι ακόμα και να τις χρησιμοποιούσαν δεν τις είχαν συζητήσει ποτέ ώστε να μπορούν να τις τελειοποιήσουν. Φυσικά, τα περισσότερα παραδείγματα που έφεραν ως παραδείγματα ήταν από το λεξιλόγιο, αποδεικνύοντας έτσι ότι πράγματι είχαν πάρει χρήσιμες ιδέες, ενώ στην παρότρυνση να αναφέρουν τεχνικές από άλλες πτυχές, πχ. τη γραμματική, δεν ήταν αντίστοιχα επιτυχής και ακριβής, πράγμα που αποδεικνύει ότι η ενασχόληση και με άλλες πτυχές στο μέλλον θα μπορούσε να αποβεί εξίσου χρήσιμη. Από κάποιους ακόμη, συζητήθηκαν η αξία του να ασχολείται κάποιος να τη λογοτεχνία, να ακούει αγγλικά τραγούδια και να παρακολουθεί ξένες ταινίες με αγγλικούς ή χωρίς καθόλου υπότιτλους.

Τέλος, ως προς τις γενικότερες ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης και διερεύνησης τεχνικών για άλλα μαθήματα, οι καλύτεροι μαθητές έδειξαν πιο έτοιμοι και ανοιχτοί. Δηλαδή, ήταν αυτοί που δήλωσαν χωρίς δεύτερη σκέψη ότι το να καταλαβαίνει κάποιος τις προσωπικές του δυσκολίες μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο ώστε και να εξοικονομήσουν χρόνο και να αναζητήσουν οι ίδιοι τρόπους να βοηθηθούν. Οι λιγότερο καλοί μαθητές όμως έδειξαν ότι είναι δύσπιστοι και δεσμευμένοι με την παρουσία ενός καθηγητή που πρέπει να τους καθοδηγήσει στη σωστή πορεία. Η έννοια της αυτονομίας για αυτούς ήταν είναι κάτι που πρέπει να επεξεργαστεί ώστε να πιστέψουν ότι μπορεί να το κάνουν. Έγινε κατανοητό σε όλους και το ανέφεραν και οι ίδιοι ότι η ποσότητα της ώρας που ξοδεύουν στο να διαβάσουν δεν τους εξασφαλίζει την αντίστοιχη επιτυχία. Μόνο ο έξυπνος τρόπος μελέτης μπορεί να είναι και αποδοτικός και ουσιαστικός. Τα παιδιά έδειξαν μια μεγάλη προθυμία να αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες τεχνικές στα επόμενα μαθήματα ξένης γλώσσας αλλά και όποιες μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλα μαθήματα. Έδειξαν επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον να ενημερωθούν για αντίστοιχες τεχνικές σε άλλα δύσκολα μαθήματα που τους “ταλαιπωρούσαν” όπως οι περισσότεροι ανέφεραν, τα μαθηματικά, την ιστορία και τα αρχαία.

### **3.10 Γενικές παρατηρήσεις και στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς**

Αν κάποιος επιθυμούσε να αποτιμήσει συνολικά την όλη διαδικασία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, τα κυριότερα σημεία στα οποία θα στεκόταν θα ήταν τα εξής: ο τρόπος ένταξής της χρονικά και χωρικά μέσα στη ροή των σχολικών μαθημάτων, η

αντιμετώπιση που έτυχε εκ μέρους των εκπαιδευτικών και μαθητών και την ατμόσφαιρα που δημιούργησε στη συγκεκριμένη συγκυρία συνθηκών. Η ανάλυση αυτών των στοιχείων ίσως αποκαλύψει κάποια παραπάνω στοιχεία για την πραγματικότητα που επικρατεί στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αλλά και τις ισχύουσες νοοτροπίες και πρακτικές που θα κάνουν την έρευνα περισσότερο χειροπιαστή στα μάτια των αναγνωστών της.

Καθότι το μάθημα των αγγλικών στο γυμνάσιο, σε κάθε τάξη, χωρίζεται σε προχωρημένο και αρχάριο επίπεδο, η υπόλοιπη μισή τάξη την ώρα του μαθήματος της ξένης γλώσσας παρακολουθεί κάποιο άλλο μάθημα, συνήθως γυμναστική. Επειδή όμως, για κάποιες από τις ώρες ήταν απαραίτητη η χρήση προτζέκτορα μέσω υπολογιστή έπρεπε να κανονιστεί να είναι διαθέσιμη ή η τάξη της γ γυμνασίου που διέθετε διαδραστικό πίνακα ή το εργαστήριο πληροφορικής. Χρονικά η έρευνα είναι τοποθετημένη τρεις εβδομάδες πριν τις διακοπές για το Πάσχα, οπότε και οι δυσκολίες ήταν αφενός η συμμετοχή της γ' γυμνασίου σε αγώνες ποδοσφαίρου και αφετέρου η επιθυμία συναδέλφων να μπουν κάποια διαγωνίσματα που είναι απαραίτητα στο τέλος κάθε τριμήνου. Αρχικά, ο σχεδιασμός ήταν να διαρκέσει περίπου δυόμιση εβδομάδες εκμεταλλευόμενοι και τις τέσσερις ώρες που διέθετε η εκπαιδευτικός τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και των ωρών του μαθήματος των αρχαίων), πρακτικά σε ένα εύρος 13-15 ωρών, με την προϋπόθεση ότι για τις υπόλοιπες ώρες θα υπήρχε η διάθεση να παραχωρήσουν το μάθημά τους άλλοι συνάδερφοι. Στην πραγματικότητα όμως τα πράγματα εξελίχθηκαν κάπως διαφορετικά, καθώς τα προαναφερθέντα προβλήματα δεν επέτρεψαν την απρόσκοπτη εξέλιξη του αρχικού προγραμματισμού με αποτέλεσμα η έρευνα να ολοκληρωθεί μετά το Πάσχα με την αξιοποίηση και κάποιων κενών που είχαν τα παιδιά λόγω απουσίας εκπαιδευτικών. Επιπλέον σε όλα αυτά, προστέθηκαν και ουσιαστικές δυσκολίες την ώρα της εφαρμογής, με την έννοια ότι κάποιο φύλλο εργασίας που είχε αρχικά σχεδιαστεί να καταλάβει μια σχολική ώρα, λόγω αυξημένης δυσκολίας, πολλών ερωτήσεων εκ μέρους των μαθητών αλλά και ορισμένες φορές αυξημένου ενδιαφέροντος, κατέληγε να ολοκληρώνεται σε δύο ώρες. Οπότε τελικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διάρκειά της ήταν περίπου τρεις εβδομάδες και 18 ώρες.

Από την άλλη, η εντύπωση, η γενικότερη αίσθηση που αποκόμισαν τα παιδιά από την έρευνα και το κλίμα που δημιουργήθηκε μέσα στην τάξη θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν θετικά. Αυτό γινόταν αντιληπτό και από το γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά ρωτούσαν πότε θα συνεχίσουμε το συγκεκριμένο μάθημα και μερικές φορές αγνοούσαν το γεγονός ότι είχε χτυπήσει το κουδούνι, ενώ έδειχναν να απολαμβάνουν την διαδικασία αφού ήταν ξεκάθαρα διαφορετική από τα υπόλοιπα μαθήματα τους. Πέρα από το ότι δεν υπήρχε αξιολόγηση, τα ίδια είχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό καθώς όλες οι απόψεις και σκέψεις ήταν ευπρόσδεκτες και αντικείμενο συζήτησης. Είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα προβλήματα

που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των αγγλικών, να ακούσουν και άλλους προβληματισμούς που ποτέ δεν είχαν περάσει από το μυαλό τους αλλά πραγματικά τους απασχολούσαν και τους ίδιους, να δοκιμάσουν πράγματα, να συζητήσουν, να παίξουν και να χαλαρώσουν δημιουργικά. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η αντιμετώπιση δεν ήταν η αναμενόμενη με την έννοια ότι για να παραχωρήσουν τα παιδιά έπρεπε να προηγηθεί κατακλυσμός ερωτημάτων για το τι ακριβώς πρόκειται να συμβεί, που όμως δεν είχαν ουσιαστικό ενδιαφέρον μέσα τους αλλά μάλλον καχυποψία και αμηχανία για το ότι θα συνέβαινε κάτι άλλο παρά το συνηθισμένο μάθημα στο σχολείο. Το μόνο σίγουρο είναι ότι συζητήθηκε από το σύνολο του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού ποικιλοτρόπως.

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού δόθηκε μεγάλη προσοχή στις παρακάτω στρατηγικές που εφαρμόστηκαν από την ίδια την εκπαιδευτικό ώστε να αποτελέσει ένα παράδειγμα χρήσης τεχνικών και να παροτρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο υπεύθυνη και συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στη μάθηση. Επομένως, πολλές φορές η εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως μοντέλο του τρόπου σκέψης που πρέπει να ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έτσι ώστε να δείξει στους μαθητές τη διαδικασία που εφαρμόζει όταν σκέφτεται. Πολλές φορές το τελευταίο μπορεί να συνδυαστεί με το να εκφράζει με λόγια ο εκπαιδευτικός τι ακριβώς σκέφτεται καθώς εξηγεί διάφορες ιδέες στους μαθητές, κάτι το οποίο λειτουργεί επίσης ως πρότυπο συμπεριφοράς. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να εκφράζεται ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

Οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να βρίσκουν τρόπους ώστε οι μαθητές τους να συνδέσουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό αν γίνεται από την αρχή του μαθήματος σαφής η σύνδεση του νέου μαθήματος με όσα ήδη ξέρουν. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν τι πρόκειται να μάθουν και για ποιο λόγο είναι αυτό σημαντικό δίνοντας αντίστοιχα παραδείγματα. Το τελευταίο κρίνεται αρκετά σημαντικό καθώς με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές γνωρίζουν τι να περιμένουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τρία πράγματα που έχουν μάθει και αυτά να συλλεχθούν από το δάσκαλο ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει στον πίνακα τρία πράγματα που νοιώθει ότι θα έπρεπε να είχαν μάθει τα παιδιά ώστε να γίνει συνειδητά η σύγκριση των δύο. Θα μπορέσουν έτσι, να μάθουν αν έχουν καταλάβει το μάθημα ή τι θα πρέπει να κάνουν επιπλέον από μόνοι τους ώστε να αναζητήσουν επιπρόσθετη βοήθεια. Όσο αφορά τις εργασίες για το σπίτι, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εξηγεί τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές αφού τις έχουν κάνει, κάνοντας ξεκάθαρο το σκοπό της δραστηριότητας. Αυτό βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι σκοπός δεν είναι να κρατούνται απασχολημένοι και να κάνουν κάποιες δραστηριότητες μηχανικά απλά για να

περατώνουν όσο έχουν να κάνουν χωρίς συνειδητή τους εμπλοκή στην όλη διαδικασία. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών, ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές πώς τις έκαναν και αξιολογούν οι ίδιοι αν ήταν πετυχημένη η προσπάθειά τους σύμφωνα με τους στόχους που έχουν ήδη μπει από το προηγούμενο μάθημα, ώστε να κάνουν μια επανάληψη του τι έχουν κάνει και να κατανοήσουν λίγο βαθύτερα το αντικείμενο.

Οι Diaz, Neal, & Amaya-Williams, (1997) προτείνουν συγκεντρωτικά ότι οι διαδικασίες που είχαν τα περισσότερα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνουν τα εξής: αρχικά γίνεται η προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές στο να αναγνωρίσουν ή να γίνουν γνώστες των στρατηγικών που ήδη χρησιμοποιούν, μετά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει και εξηγεί μια νέα στρατηγική συνοδευόμενη με τη λογική που κρύβεται πίσω από τη χρήση της. Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος χρησιμοποιείται σαν μοντέλο επίδειξης της στρατηγικής. Αυτό ακολουθείται με το να γίνει πρακτική εφαρμογή από τους μαθητές, στην αρχή με πιο ουσιαστική βοήθεια αλλά σταδιακά η βοήθεια μειώνεται και ενθαρρύνεται η αυτόνομη χρήση. Τέλος, οι μαθητές βοηθούνται ώστε να αξιολογήσουν τη διαδικασία.

## **Κεφάλαιο 4**

### **Εξαγωγή συμπερασμάτων**

#### **4.1 Η επικρατούσα άποψη για την νοημοσύνη**

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν τα είδη νοημοσύνης αλλά εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι, που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές (η νοημοσύνη εξελίσσεται). Αυτές οι θέσεις μας μετακινούν από την επιστήμη στην εκπαίδευση και κατά πόσο βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή πρακτική. Αν όλοι διαθέτουμε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τότε έχουμε κάποια επιλογή και περισσότερες πιθανότητες στη μάθηση και στην κατανόηση. Στα σχολεία έχουμε δύο επιλογές: πρώτον να αγνοήσουμε αυτές τις διαφορές και να διδάσκουμε τον καθένα με το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό, με την ίδια μέθοδο και να τον αξιολογούμε με τον ίδιο τρόπο. Δεύτερον, να παραδεχτούμε ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, έχουν διαφορετικές νοητικές δυνατότητες και αδυναμίες, και να λάβουμε αυτά υπόψη στο πώς θα διδάξουμε και στο πώς θα αξιολογήσουμε. Η διδασκαλία στο σημερινό σχολείο βασίζεται συνήθως στη γλωσσική και τη μαθηματική νοημοσύνη, που απώτερος στόχος της είναι η απομνημόνευση της γνώσης και η ανάκλησή της μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ τεστ, προφορική εξέταση κτλ).

Αντίθετα, η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για να πετύχουν με το δικό τους τρόπο. Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη φαίνεται να είναι η καλύτερη απάντηση στην κοινωνική αδικία. Εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν τα ταλαντούχα και προικισμένα παιδιά, καθώς και αυτά που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη. Ο κοινός σκοπός είναι να αναπτύξει κάθε μαθητής τη μέγιστη ικανότητά του. Η πολλαπλή νοημοσύνη παρέχει το πλαίσιο, το οποίο θα του εξασφαλίσει κάτι τέτοιο και το οποίο θα υποστηριχτεί από την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υποστηρίζει τη μάθηση που αποβλέπει στην κατανόηση. Οι μαθητές να λαμβάνουν την πληροφορία (νέα γνώση) και να είναι σε θέση να τη μεταφέρουν και να τη χρησιμοποιήσουν σε νέες καταστάσεις.

Η πολλαπλή νοημοσύνη είναι ένα εργαλείο της διδασκαλίας, δεν είναι ο σκοπός της, ο δάσκαλος αποφασίζει τι θα διδάξει, μπορεί όμως να προσεγγίσει και να παρουσιάσει το θέμα της διδασκαλίας με πολλούς τρόπους, μπορεί να χρησιμοποιήσει μουσική, συνεργατική μάθηση, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων, πολυμέσα, δραστηριότητες πεδίου κ.ά. Στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι η δραστηριοποίηση και η ενδυνάμωση στο μαθητή διαφορετικών ειδών νοημοσύνης. Τίθεται φυσικά το θέμα μήπως ο δάσκαλος πριν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης στη διδασκαλία, θα ήταν χρήσιμο να ερευνήσει και να εντοπίσει το δικό του προφίλ νοημοσύνης. Τέλος, αν μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός να συνδυάσει την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης με την προώθηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που κρίνει σημαντικές για το μάθημά του, γίνεται κατανοητό ότι θα πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του ενώ θα καταφέρει να δημιουργήσει ένα τελείως διαφορετικό κλίμα στην τάξη του από αυτό που επικρατεί σήμερα.

#### **4.2. Αυτονομία μαθητών στο ελληνικό σχολείο**

Μια από τις συνέπειες της έλλειψης διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο να είναι το μικρό ποσοστό ανεξαρτησίας που δείχνουν να κατέχουν οι μαθητές μας. Καθώς το κυρίαρχο μήνυμα είναι ότι αν κάποιος δεν καταφέρνει τα ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες απαιτήσεις του συστήματος, δεν μπορεί να ξεφύγει από μια προδιαγεγραμμένη πορεία αποτυχίας ή δυσκολίας προσαρμογής στη σχολική πραγματικότητα. Μόνο κάποιος μαθητής με ισχυρή προσωπικότητα, ακλόνητα εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα, παροχή καθοδήγησης από ανθρώπους εκτός σχολείου θα μπορέσει ουσιαστικά να εκμεταλλευτεί τις ικανότητές του αν αυτές δεν είναι οι “αποδεκτές” από το ελληνικό σχολείο. Ακόμα όμως και οι ταλαντούχοι μαθητές, κατά τον αποδεκτό για την

περίσταση ορισμό, δεν διαθέτουν την αυτονομία που κάποιος θα προσδοκούσε από αυτούς ώστε να τους χαρακτηρίσει ενεργούς εκπαιδευόμενους, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε άλλες εκφάνσεις της κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής.

Το βασικό συμπέρασμα για τη συγκεκριμένη πτυχή της αυτονομίας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα μπορούσε να είναι ότι η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης αν και δεν αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής πρακτικής, παρέχει εντούτοις ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού για το πώς θα μπορούσε να ενσωματωθεί στην ελληνική πραγματικότητα. Έχει γίνει κατανοητό, ότι όταν έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να δουν τα πράγματα διαφορετικά, να εκφραστούν δημιουργικά μέσω καινοτόμων μεθόδων και ανακαλύπτουν τις προσωπικές τους ικανότητες σκέψης, γίνονται αμέσως πρόθυμοι εξερευνητές του δικού τους μαθησιακού δυναμικού. Διαπιστώθηκε ότι ακόμα και ο πιο απρόθυμοι, παθητικοί και διστακτικοί μαθητές άρπαξαν την ευκαιρία να εκφράσουν τα προβλήματά τους, να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και να ψάξουν να βρουν κάποιους τρόπους που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στο να ξεπεράσουν κάποια από αυτά. Φυσικά όμως θα πρέπει να γίνει σαφές ότι πρόκειται για παιδιά που ήδη κατείχαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη ξένη γλώσσα αλλά και γενικότερα δεν είχαν παρατήσει την προσπάθεια να συμμετέχουν στις σχολικές απαιτήσεις. Δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα παίρναμε τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα αν επιχειρούσαμε να εφαρμόσουμε αντίστοιχο υλικό σε παιδιά που έχουν υιοθετήσει μια αρνητική στάση απέναντι στα σχολικά δρώμενα, που έχουν εμπειρίες απόρριψης από αυτό ή ακόμα δεν κατάφεραν ποτέ να αποκτήσουν τη σωστή αλληλεπίδραση με τη ξένη γλώσσα.

Αν επιχειρήσει κάποιος να προσδιορίσει πιο αναλυτικά την έννοια της αυτονομίας όπως τουλάχιστον εξυπηρετεί τους σκοπούς αυτή της έρευνας ώστε να καταλήξει σε πιο ουσιαστικά αποτελέσματα θα το έκανε κατηγοριοποιώντας τις υπό συζήτηση στρατηγικές ως εξής: γνωστικές, μνήμης, αντιστάθμισης, μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές. Όσον αφορά τις τρεις πρώτες, η έμφαση δόθηκε στις γνωστικές και μάλιστα στο επίπεδο του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας, οπότε οι μαθητές επιχειρήσαν να επαναλάβουν συνειδητά, να κάνουν πρακτική επίσημα σε τεχνικές προσέγγισης της σημασίας μιας λέξης, να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες πηγές, να αναλύσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να βγάλουν συμπεράσματα κτλ. Σε αυτές δυσκολεύτηκαν οι πιο αδύναμοι μαθητές όχι τόσο λόγω της περιορισμένης γλωσσικής τους επάρκειας αλλά περισσότερο γιατί δεν μπορούσαν να πιστέψουν ότι μπορούν να κάνουν κάτι οι ίδιοι για να βρουν τη σημασία μιας λέξης χωρίς την επέμβαση κάποιου καθηγητή. Κατάφεραν όμως να χρησιμοποιήσουν τις πιο απλές και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτές σε ένα αρχικό στάδιο ανάλυσης. Αποτελεσματικότερα δούλεψαν οι υπόλοιποι, καλοί έως μέτριοι μαθητές φυσικά όμως με διαφορετικά προβλήματα



που αναλύονται σε επόμενη παράγραφο. Ταυτόχρονα με αυτές, αναφέρθηκαν και τεχνικές αντιστάθμισης, όπως η αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσολογικών και μη στοιχείων ενός κειμένου, η καταφυγή στην μητρική γλώσσα, η έξυπνη αναζήτηση βοήθειας κτλ. αν και δεν έγινε συστηματική εφαρμογή τους καθώς οι συγκεκριμένες είναι πιο χρονοβόρες και εμπλέκουν πιο περίπλοκες διαδικασίες.

Καλύτερα φάνηκε να αντιδρά η πλειοψηφία της τάξης ως προς τις μνημονικές στρατηγικές, να δημιουργούν δηλαδή νοητικούς συνδέσμους ή ήχους, να αναζητούν εικόνες στο μυαλό τους, να κάνουν επανάληψη, να συσχετίζουν και να εμπλουτίζουν μια βασική έννοια. Έτσι, η δημιουργία νοητικών χαρτών, η χρήση σωματικών κινήσεων και μηχανικών τρικ κτλ ενδιέφερε και απασχόλησε δημιουργικά τη μεγαλύτερη πλειοψηφία της τάξης χωρίς εξαιρέσεις. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας αυτών των τεχνικών και ο άμεσος προβληματισμός των μαθητών για το γιατί δεν μπορούν να θυμούνται εύκολα το νέο λεξιλόγιο οδήγησε στην μεγαλύτερη επιτυχία αυτού του κομματιού της έρευνας και την ουσιαστικότερη ενεργοποίηση των περισσοτέρων. Ήταν έκδηλη η έκπληξη ότι μπορούν με συγκεκριμένα κόλπα να βοηθήσουν τον εαυτό τους στη συγκράτηση νέων εννοιών και αυτό τους βοήθησε να απενοχοποιήσουν τον εαυτό τους για προηγούμενες αποτυχίες ή δυσκολίες πάνω στο συγκεκριμένο αυτό ζήτημα και τελικά να εκφραστούν πιο ανοιχτά.

Όσον αφορά τις πιο έμμεσες τεχνικές, όπως αυτές της μεταγνώσης, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές, το επίκεντρο ήταν στις πρώτες στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό χρονικά και πρακτικά. Έτσι, δόθηκε έμφαση στο να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός πλάνου στη μελέτη τους, κάτι με το οποίο δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι. Το να τοποθετούν στο κέντρο τη μάθησή τους, να συνδέουν τη νέα με τη παλιά γνώση, να αξιολογούν τις αδυναμίες τους, να θέτουν σκοπούς κτλ. Επεξεργάστηκαν σε σχέση με το νέο λεξιλόγιο αλλά δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στέφθηκε με επιτυχία το εγχείρημα καθώς κάποιες εκδηλώσεις από τις επιθυμητές συμπεριφορές μπορούν να καταγραφούν ενώ η ουσία βρίσκεται στην εφαρμογή τους με συνέπεια σε μια πληθώρα μελλοντικών ευκαιριών που δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Εκτός από ορισμένες εκδηλώσεις μεταγνωστικών τεχνικών σε αυτά τα πλαίσια, μόνο η θετική αντίδραση των μαθητών και η μεγάλη προθυμία από κάποιους μπορεί να αποκωδικοποιηθεί ως μια υπόσχεση μελλοντικών εφαρμογών τους.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, αν και όχι πολύ ξεκάθαρα, επιχειρήθηκε να ενισχυθεί μια πληθώρα κοινωνικών στρατηγικών και πολύ λιγότερο οι συναισθηματικές. Έτσι, το να ρωτάει κάποιος διασαφηνιστικές ερωτήσεις, να ζητά συνεργασία και βοήθεια από συμμαθητές ή πιο επαρκείς γνώστες της γλώσσας, να αναρωτιέται για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων κτλ. αποτέλεσαν ένα βασικό κομμάτι της έρευνας αλλά δεν ήταν εύκολο να

προωθηθούν καθώς οι μαθητές έχουν μάθει να αλληλεπιδρούν αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης πολλές φορές χωρίς να ακούν καν τι συμβαίνει δίπλα τους, μια σκέψη ή απορία ενός άλλου μαθητή που δυνητικά θα μπορούσε να βοηθήσει και τους ίδιους με κάποιο τρόπο. Μόνο η παρακίνηση εκ μέρους της εκπαιδευτικού και η ολοκλήρωση κάποιων ασκήσεων σε μικρά γκρουπ δεν οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη εξάσκηση συνεργατικών στρατηγικών. Για κάτι τέτοιο απαιτούνται πιο οργανωμένες προσπάθειες, μακροβιότερες που μπορούν να εμπλέξουν με συνέπεια μια σειρά μαθημάτων, με τη λιγότερη δυνατή επέμβαση του δασκάλου. Σχεδόν καθόλου δεν ασχολήθηκε η έρευνα με τις συναισθηματικές τεχνικές, αν εξαιρέσει κάποιος τις προφορικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Μόνο με κάποιες παρατηρήσεις ή προτροπές της, δεν είναι δυνατόν να μειώσει κάποιος το επίπεδο του στρες που αισθάνεται μέσα στην τάξη, να αξιοποιήσει το χιούμορ του ώστε να ενθαρρύνει τον εαυτό του, να μάθει να δημιουργεί θετικές σκέψεις, να επιβραβεύει τον εαυτό του για ότι καταφέρνει κτλ. Μόνο η αναγκαιότητα μιας θετικής σχέσης με τον εαυτό μας έγινε σαφής και αυτό μάλλον όχι από το σύνολο της τάξης.

### **4.3 Προβλήματα ως προς τις στρατηγικές**

Πέρα από την γενικότερη θετική αντιμετώπιση των μαθητών στην ενασχόληση τους με κάτι για το οποίο δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία αλλά και την ικανοποιητική ανταπόκριση τους συνολικά, δεν μπορούμε να παραλείψουμε κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπισαν όλοι ανεξάρτητα από το επίπεδο που κατείχαν στη γλώσσα-στόχο κατά τη διάρκεια όλου τους εγχειρήματος. Η διαπίστωση άλλωστε των αδυναμιών είναι δυνατό να αποκαλύψει τους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής μελλοντικών ανάλογων προσπαθειών ώστε αυτές να οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα.

Αρχικά εντοπίστηκαν κάποιες δυσκολίες στην αξιολόγηση, την λογική οργάνωση και το συντονισμό των εισερχομένων πληροφοριών και των πολλαπλών νοητικών δραστηριοτήτων που συμβαίνουν ταυτόχρονα. Μετά την παρουσίαση των στρατηγικών, κατά τη συζήτηση για τη χρησιμότητά τους, εμφανίστηκε κάποια αμηχανία ή καθυστέρηση όταν έπρεπε τα παιδιά να ιεραρχήσουν ποια είναι η πιο εύκολη και αποδοτική ταυτόχρονα για τους ίδιους ενώ δεν μπόρεσαν όλοι ή τουλάχιστον όχι με την ίδια άνεση να οργανώσουν την προσπάθεια σε λογικά βήματα ώστε να υπάρχει συνοχή μεταξύ τους. Ίσως αυτό να οφείλεται στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας περί διδασκαλία στρατηγικών, ή ακόμα και στην παντελή έλλειψη στρατηγικών στο διάβασμά τους. Η μεγαλύτερη όμως δυσκολία ήταν αναμφίβολα το να μπορέσουν ταυτόχρονα να χειριστούν δύο ή περισσότερες στρατηγικές ώστε να χειριστούν μια πιο δύσκολη περίπτωση πχ. μια έννοια που έπρεπε να προσεγγιστεί και με το κειμενικό

περιβάλλον της και με ανάλυση της μορφολογίας της για να μπορέσει κάποιος να μαντέψει τι σημαίνει. Ακόμα περισσότερο όταν κατά την αξιοποίηση των συμφραζομένων έπρεπε να εντοπίσει κάποιος την αντίθεση με κάτι που είχε προηγηθεί ώστε να καταλάβει ότι η λέξη-στόχος είχε αρνητική έννοια και ταυτόχρονα να εντοπίσει ότι ήταν το αποτέλεσμα μιας αιτίας που είχε μόλις αναφερθεί, λίγοι μπόρεσαν να χειριστούν ταυτόχρονα την πολυπλοκότητα της περίπτωσης. Φυσικά, κάτι τέτοιο προϋποθέτει σύνθετες δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου σε επίπεδο μεγαλύτερο της μιας πρότασης, που δεν είναι απλή διαδικασία, απαιτεί διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας της και δεν μπορούσε χρονικά και θεματικά να συμπεριληφθεί σε αυτήν την έρευνα.

Τα παραπάνω προβλήματα ολοκλήρωσης νοητικών διεργασιών αντανακλούν σε αντίστοιχα που έχουν να κάνουν με την ευελιξία σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν επίγνωση των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής, η προσαρμογή της στη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση δεν αποτέλεσε κάτι εύκολο ακόμα και σε μαθητές που είχαν πει ότι έστω και ασυνείδητα είχαν χρησιμοποιήσει μέχρι τότε κάποιες από αυτές. Το τελευταίο αποδεικνύει ότι δεν είναι βεβαίως αρκετό να γνωρίζει κάποιος διάφορες τεχνικές αλλά για να λειτουργήσει αυτή του η γνώση πρέπει να έχει την ανάλογη εμπειρία, την εξυπνάδα, τη νοητική προσαρμοστικότητα για να μπορέσει να τις εφαρμόσει ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε συνθήκης. Η συστηματική εξάσκηση μέσα και έξω από το σχολείο, η επέκταση της διδασκαλίας στρατηγικών σε πολλά μαθήματα ή ακόμα και η διδασκαλία των τεχνικών ως ξεχωριστό αντικείμενο θα μπορούσε ίσως να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον, τόσο στους πιο αδύναμους μαθητές και σε αυτούς με περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάστηκαν προβλήματα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης όπως ο έλεγχος, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αναθεώρηση, στη διάρκεια της προσπάθειας τους να μάθουν. Κάποιες φορές παρατηρήθηκαν δυσκολίες συγκέντρωσης και αδυναμία στο να μπορούν να επανέρχονται σε όσα ήταν υπό συζήτηση. Έτσι, η δημιουργία ενός σαφούς πλάνου αντιμετώπισης προβλημάτων, η αντίληψη ότι κάτι δεν δουλεύει όπως υπολογιζόταν και η αλλαγή ή προσαρμογή του δεν ήταν κάτι διαχειρίσιμο από αυτούς. Καλύτεροι σε αυτού του είδους τις στρατηγικές αποδείχθηκαν οι μαθητές που είχαν και τους καλύτερους βαθμούς. Ήταν έντονο το στοιχείο του δισταγμού κατά τη διάρκεια δοκιμής μιας στρατηγικής και ήταν φανερό ότι οι περισσότεροι ανέμεναν μια θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ώστε να προχωρήσουν ανάλογα. Οπότε καταλαβαίνουμε ότι η αυτονομία που απαιτείται για την εφαρμογή τέτοιων τεχνικών δεν υπάρχει στο απαιτούμενο επίπεδο ώστε να ειπωθεί ότι μπορεί αυτή να προχωρήσει απρόσκοπτα ή αυτόματα.

Η γενικότερη αίσθηση από το όλο εγχείρημα ήταν ότι στην ελληνική πραγματικότητα είναι περιορισμένη η επίγνωση της χρησιμότητας των ειδικών στρατηγικών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και παρατηρείται δυσκολία στο να εξηγήσουν ξεκάθαρα ορθές λύσεις. Μέσα στο όλο κλίμα της μηχανικής απομνημόνευσης και επιφανειακής προσέγγισης της γνώσης, φυσικά απουσιάζει η συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητας στρατηγικών που προωθούν την ανεξαρτησία του μαθητή και την εντρύφηση στα αντικείμενα. Παρόλο που κάποιες από τις τεχνικές βρίσκονταν με κάποιο τρόπο στο υποσυνείδητο των μαθητών, άλλες εκδηλώνονταν και άλλες όχι, οι περισσότερες δεν είχαν εντυπωθεί μέσα τους σαν άμεσες και πρακτικές λύσεις οι οποίες ανασύρονται ανάλογα με το είδος του προς αντιμετώπιση προβλήματος. Για αυτό και τους ήταν πολύ δύσκολο να ταξινομήσουν έτσι τη σκέψη τους και να μπορέσουν να την τοποθετήσουν σε σαφή, συνεκτικό προφορικό λόγο. Καθώς όμως υπήρχε επανάληψη κάποιων τεχνικών στα διάφορα στάδια της έρευνας, για κάποιους αυτό αποδείχθηκε ωφέλιμο καθώς τους βοήθησε να εκφραστούν περισσότερο γρήγορα αλλά ταυτόχρονα και εύστοχα.

#### **4.4 Συμπεράσματα για τη διδασκαλία στρατηγικών**

Η διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, εκτός του το ότι είναι γενικότερα υποτιμημένη στο ελληνικό σχολείο, θεωρείται αρκετά δύσκολη λόγω της φύσης της. Πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αγνοούν την ύπαρξή τους, είτε δεν θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία της, καθώς θεωρούν αυτονόητο το γεγονός ότι οι μαθητές γνωρίζουν συνειδητά ή υποσυνείδητα πώς πρέπει να αντιμετωπίζουν το αντικείμενό τους και τη μάθηση εν γένει. Πολλές φορές γίνονται μάρτυρες των αδυναμιών τους αλλά όπως δήλωσαν τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα ποτέ, κανένας δάσκαλος σε καμιά βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν περάσει μέχρι τώρα δεν τους έχει περιγράψει πώς πρέπει να διαβάσουν, πώς μπορούν να ενισχύσουν τη μνήμη τους ή να αντιμετωπίσουν προβλήματα σχετικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Αφού εξηγήθηκε η φύση και ο σκοπός της κάθε στρατηγικής, και παρουσιαστεί η χρήση της προφορικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει ευκαιρίες για άφθονη πρακτική και ανατροφοδότηση από τους μαθητές αλλά και ενθάρρυνση ώστε να μεταφέρουν τη στρατηγική σε νέα περιβάλλοντα μάθησης. Δεν είναι απαραίτητο να περιορίζεται μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα της ξένης γλώσσας αλλά παραδείγματα μπορούν να δοθούν και σε άλλα αντικείμενα που έχουν να κάνουν με γλώσσα. Κάποιες από τις στρατηγικές είναι τόσο γενικές και αποτελεσματικές και σε άλλα μαθήματα. Για αυτό και αρκετές φορές τα ίδια τα παιδιά ανέφεραν περισσότερο μεταγνωστικές τεχνικές αξιολόγησης, ελέγχου της γνώσης και

προγραμματισμό μελέτης που ακολουθούσαν σε μια πληθώρα αντικειμένων. Για όλους αυτούς τους λόγους είναι πολύ σημαντικό η διδασκαλία των στρατηγικών να γίνεται με αυθεντικά κείμενα και για αυθεντικούς σκοπούς ώστε να ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η όσο το δυνατόν πιο ισχυρή εμπλοκή του στην δική του μάθηση.

Η όλη διαδικασία απέδειξε ότι η διδασκαλία των στρατηγικών είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι άμεση και όχι έμμεση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να περιγράφονται ξεκάθαρα και αναλυτικά οι στρατηγικές, ο τρόπος σκέψης που ακολουθείται και οι λόγοι που επιβάλλουν την εφαρμογή τους. Γι αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Ο τελευταίος επίσης πρέπει να σιγουρευτεί ότι οι στρατηγικές που επιχειρεί να διδάξει είναι δύσκολες αλλά όχι πολύ δύσκολες ώστε ούτε να τις θεωρήσουν δεδομένες, ούτε όμως και να απογοητευτούν. Η διδασκαλία πρέπει πάντα να ακολουθείται από μια ευχάριστη και επιτυχημένη προσπάθεια των μαθητών που εφαρμόζουν τις στρατηγικές για να κρατείται το επίπεδο των κινήτρων τους υψηλό. Φυσικά, για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία απαιτεί αρκετό χρόνο πράγμα που δυσκόλεψε σε κάποια σημεία την έρευνα, και καθώς τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα, το χρονικό πλάνο δεν κρατήθηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί.

Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι η διδασκαλία τέτοιων περίπλοκων διαδικασιών είναι καλύτερα να γίνεται σε μια πληθώρα περιβαλλόντων και κειμένων. Έτσι πείθονται και οι μαθητές για την αποτελεσματικότητά τους, τεστάρουν σε ποιο βαθμό έχουν κατακτηθεί και, με ενισχυμένη την αίσθηση της αυτονομίας τους, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να αρχίσουν να δουλεύουν και μόνοι τους σε άλλα κείμενα που συναντούν σε άλλες χρονικές στιγμές της ζωής τους. Οπότε θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματική μια εφαρμογή που θα είχε στη διάθεσή της περισσότερο χρόνο και περισσότερα κείμενα για να μπορούν να εδραιωθούν μέσα στα παιδιά οι στρατηγικές αυτές. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι διαδικασίες της σκέψης συνδυασμένες με τον προφορικό λόγο λειτουργούν καλύτερα όταν η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό καθώς οι σημερινοί μαθητές φαίνονται να έχουν μια εξάρτηση στην μηχανική αναπαραγωγή πραγμάτων και πολλές φορές ήταν εμφανές ότι επιχειρούσαν να κάνουν το ίδιο και με τη νέα γνώση που μόλις αποκτούσαν. Με σκοπό να εγκαταλείψουν την ανούσια αυτή τους συνήθεια δόθηκε προσοχή ώστε πάντα να υπήρχε και μια ερώτηση που εξασφάλιζε ότι ο μαθητής είχε καταλάβει τόσο την τεχνική, όσο και τον τρόπο εφαρμογής της και τη σημασία της λέξης προς προσέγγιση.

Οι στρατηγικές ανάπτυξης των μεταγνωστικών ικανοτήτων, δεν διαδέχονται η μια την άλλη τακτικά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλάνο διδασκαλίας, αλλά χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται ανάλογα με τις παιδαγωγικές εκτιμήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, καθώς και του υλικού διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτές είναι σχετικά δύσκολο να εφαρμοστούν στην

τάξη, καθώς απαιτούν χρόνο, υπομονή αλλά και κατάλληλες παιδαγωγικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό. Είναι επίσης δύσκολο να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες όλων των μαθητών, να εκτιμήσει τις ιδιαιτερότητες του καθενός και να προσαρμόσει το πρόγραμμα στα πλαίσια της προσωπικής 'ζώνης ανάπτυξης' του κάθε μαθητή. Επομένως, είναι συνετό να βρει κάποιους μαθητές στην τάξη οι οποίοι θα λειτουργήσουν σαν παράδειγμα εφαρμογής τεχνικών και καθώς διεκπεραιώνουν μια δραστηριότητα εκφράζουν τη σειρά των σκέψεών τους και τη δικαιολογούν. Η συνεργατική δουλειά σε επίπεδο μικρών γκρουπ αποδεικνύεται χρήσιμη στο να αποφευχθεί η ενοχοποίηση μεμονωμένων μαθητών ακόμα και των λιγότερο καλών. Η ανάμιξη διαφορετικών επιπέδων, η ενθάρρυνση για παρατήρηση της προσωπικής προόδου, η αποφυγή συγκρίσεων ανάμεσα στα γκρουπ και με επιδόσεις του παρελθόντος είναι κάποια από τις λεπτομέρειες που μπορούν να βοηθήσουν πρακτικά προς την επίτευξη του βασικού στόχου, να διδάξουμε γνωστικές και μεταγνωστικές τεχνικές.

Οι δάσκαλοι που είναι πρόθυμοι να υπερβούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να διδάξουν μια ξένη γλώσσα που να έχει νόημα και να συνδέεται με τη σημερινή πραγματικότητα, θα χρειαστούν φυσικά καθοδήγηση. Ένα βοήθημα, όπου θα αναλύονται οι μέθοδοι και οι συνηθισμένες διαδικασίες σκέψης των παιδιών κατά τη λύση προβλημάτων, οδηγίες για την αντιμετώπιση του λάθους, πληροφορίες για τα στάδια νοητικής ανάπτυξης των παιδιών κατά ηλικία και φυσικά λεπτομερή περιγραφή διαφόρων στρατηγικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Υποδειγματικές διδασκαλίες θα διευκολύνουν και θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών.

Στη σημερινή διδακτική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες, οι δάσκαλοι επιβάλλεται να συνειδητοποιήσουν ότι η σκέψη είναι η βάση των νοητικών διαδικασιών του ατόμου που εμπεριέχουν τη γνώση, τις διαθέσεις, τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες. Η καλλιέργεια αυτής της σκέψης θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους και όχι η κάλυψη της ύλης. Η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης αποτελεί καθολική επιταγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία στοχεύουν να εφοδιάσουν τους μαθητές με ικανότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

#### **4.5 Η υπαρκτή σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές και την ξένη γλώσσα.**

Η βάση για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες και προβληματισμό για την επιρροή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στη ξένη γλώσσα, συγκροτείται από την πλήρη περιγραφή της ισχύουσας κατάστασης. Η συγκεκριμένη εφαρμογή απέδειξε ότι οι λιγότερο επαρκείς στα αγγλικά μαθητές έχουν μικρότερη γνώση τεχνικών και απαιτήθηκε

περισσότερη παρακίνηση για να επιχειρήσουν να δοκιμάσουν έστω και τις πιο απλές από αυτές. Έγινε σαφές ότι οι πιο σύνθετες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους πιο πετυχημένους μαθητές, και συγκεκριμένα από τους άριστους, οι οποίοι είναι σε θέση να επιλέγουν την αποτελεσματικότερη από μια ολόκληρη ποικιλία που διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους, να συνθέτουν κάποιες από αυτές, να εγκαταλείπουν ή να προσαρμόζουν κάποιες. Σε αντίθεση, οι υπόλοιποι δυσκολεύονται στο να χειριστούν μια δραστηριότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να ελέγξουν την προσωπική τους κατανόηση ή επίδοση.

Για παράδειγμα, οι λιγότερο επαρκείς μπορούν πιο εύκολα να καταφύγουν στην μορφολογική ανάλυση της λέξης ή στην αναζήτηση της ετυμολογίας της για να προσεγγίσουν τη σημασία της, ενώ οι περισσότεροι καλοί είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πιο σύνθετες πληροφορίες που βρίσκονται στο γνωστικό τους υπόβαθρο και να προσδιορίσουν αν αυτός ο τρόπος είναι ο πιο ενδεδειγμένος για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι πρώτοι είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν μια μη αποτελεσματική στρατηγική και επικεντρώνονται σε λεπτομέρειες ενώ οι δεύτεροι δίνουν έμφαση στη δραστηριότητα ή στο κείμενο σαν σύνολο, με την έννοια ότι νοιώθουν πιο άνετα να μαντεύουν ή να παραβλέπουν κάποιες μεμονωμένες λέξεις καθώς επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν κάποιες άλλες.

Φαίνεται δηλαδή ότι, αν και το σχολείο δεν παρέχει την αντίστοιχη διδασκαλία, επιβραβεύει την ύπαρξη και χρήση των στρατηγικών στους μαθητές. Χωρίς να έχει εντάξει ξεκάθαρα στα αναλυτικά προγράμματα τη διδασκαλία παρόμοιων τεχνικών, δίνει καλύτερους βαθμούς σε όσους έχουν μια ασυνείδητη ή πιο συνειδητή σχέση με αυτές. Φυσικά, η προέλευση τους δεν μπορεί να προσδιοριστεί σε αυτό το σημείο, εκτός του γεγονότος ότι αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι δεν είχαν βοήθεια στη μελέτη τους από το σπίτι και κανείς δεν είχε εκτεθεί σε αναλυτική παρουσίαση έστω κάποιων από αυτούς στο σχολείο. Μια επιπλέον επιβεβαίωση της παραπάνω διαπίστωσης αποτελεί το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές που κατέχουν ένα υψηλό επίπεδο στρατηγικών είναι αυτοί οι οποίοι έχουν καταφέρει να πάρουν το πρώτο πιστοποιητικό καλής γνώσης της αγγλικής (B2).

Για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της παρούσας έρευνας, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές των μαθητών που σκιαγραφούν τη σχέση τους με τη ξένη γλώσσα αλλά και με το τη καθημερινή σχολική πρακτική. Η συχνότητα με την οποία κάποιος σηκώνει το χέρι του για να συμμετέχει σε αυτό που συμβαίνει γύρω του, η δέσμευσή του για την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας, η προθυμία για ενεργή εμπλοκή του, η συνειδητοποίηση του προσωπικού του επιπέδου στη γλώσσα, η αναζήτηση βοήθειας από διαφορετικές πηγές, ήταν κάποιες από τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς που εκτιμήθηκαν για την διαμόρφωση συμπερασμάτων. Επιπρόσθετα, η διάρκεια της έκθεσής τους στη ξένη γλώσσα αλλά και η ενεργή προσπάθειά τους να τη χρησιμοποιήσουν σε κάποιες από τις καθημερινές τους

πρακτικές ήταν κάτι που συζητήθηκε. Συνολικά, βρέθηκε ότι οι μαθητές που έδειξαν θετική ανταπόκριση στα παραπάνω χαρακτηριστικά κατείχαν στο ρεπερτόριό τους τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών τεχνικών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπολοίπους. Χωρίς αμφιβολία, όμως, το επίπεδο δεν ήταν αυτό που κάποιος θα ανέμενε από μαθητές σε προχωρημένο επίπεδο και το περιθώριο για βελτίωση παραμένει ευρύ.

Όσοι μαθητές μαθαίνουν σε ένα αυτόνομο και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν αυξάνει την αίσθηση της προσωπικής τους επιτυχίας σε κάποια δραστηριότητα, είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν βελτίωση γενικότερα. Νοιώθουν λιγότερο αγχωμένοι και δείχνουν περισσότερο επιμονή στο να ολοκληρώσουν επιτυχώς μια άσκηση. Είναι σημαντικό η περιρρέουσα ατμόσφαιρα να είναι κατάλληλη ώστε να προωθεί την αυτοπεποίθηση των μαθητών αλλά από την άλλη, ο κάθε ένας από αυτούς φέρνει στην τάξη ένα επίπεδο αυτοεκτίμησης και στρες που συσχετίζονται με εμπειρίες εκτός του προγράμματος μαθημάτων, η ποσότητα και η ποιότητα των οποίων επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση μέσα στην τάξη.

#### **4.6 Περιορισμοί της έρευνας**

Φυσικά, οι παραπάνω παρατηρήσεις κάθε άλλο παρά μπορούν να γενικευτούν καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη μια σειρά παραγόντων που καθορίζουν τη χρήση στρατηγικών. Έτσι, η συχνότητα και επιλογή τέτοιων τεχνικών φαίνεται να είναι σε αντιστοιχία με το σχολικό και οικιακό περιβάλλον, τη κοινωνική περίσταση, τη συλλογική στάση απέναντι στη γλώσσα-στόχο, αλλά και προσωπικούς παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο κινήτρων, η επιμονή για την επίλυση ενός προβλήματος, η προηγούμενες θετικές εμπειρίες επιτυχίας ανάλογα με την προσπάθειά τους, η γνώμη για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους κτλ. Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί το θέμα από κάποιες πτυχές του αλλά όχι από όλες, οπότε, θα μπορούσαν να προστεθούν δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς και κάθε ένα από τους μαθητές ώστε να αποκαλυφθούν και άλλα πολύτιμα στοιχεία. Η πιο διευρυμένη χρονικά παρατήρηση των παιδιών και του κοινωνικού, οικογενειακού, σχολικού τους περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαμορφώνουν απόψεις και στάσεις, επίσης θα μπορούσε να βοηθήσει στην συγκομιδή ενδιαφερουσών πληροφοριών.

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα ήταν όλοι Έλληνες που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα όχι δεύτερη στα πλαίσια κάποιου φροντιστηρίου και στο δημόσιο σχολείο. Έχουν δεχθεί τουλάχιστον έξι χρόνια έκθεσης στη ξένη γλώσσα μέσα σε αυτά τα όρια αλλά και μέσα στην ελληνική κοινωνία με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συχνότητα και την ποιότητα



της εμφάνισης της αγγλικής στην καθημερινότητα που καθορίζεται από περιρρέουσα αντίληψη προς αυτή. Όλα τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες μιας αγροτικής περιοχής χωρίς να έχει περαιτέρω καθοριστεί το ευρύτερο κοινωνικο - οικονομικό τους υπόβαθρο αλλά ήταν ξεκάθαρο ότι η πλειοψηφία δεν είχαν χρόνο να ασχοληθούν με τη μελέτη των παιδιών τους, κάτι το οποίο σχολιαζόταν και από όλους τους συναδέλφους. Από τους δεκατρείς συμμετέχοντες, έντεκα κορίτσια και δύο αγόρια, μόνο η μια μαθήτρια ήταν αυτή που είχε ταξιδέψει στο εξωτερικό οπότε και είχε βιώσει τη ξένη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες. Δεν είναι τυχαίο ίσως ότι η συγκεκριμένη ήταν αυτή που είχε τη καλύτερη διάθεση απέναντι στη γλώσσα, αναγνωρίζοντας εις βάθος την αναγκαιότητά της και αναλαμβάνοντας τη δέσμευση να ασχοληθεί με αυτή όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικά. Επομένως, η περιγραφική ποιοτική αυτή έρευνα δεν μπορεί να γενικευθεί σε άλλες οικογένειες και πολιτισμούς, ενώ ακόμα και στην περίπτωση κάποιου μαθητή με κοινά χαρακτηριστικά, η γενίκευση θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική με την έννοια ότι κάθε άνθρωπος είναι εν γένει διαφορετικός ακόμα και αν μοιράζεται κάποια χαρακτηριστικά με ένα άλλο γκρουπ.

Επιπλέον, καθώς η έρευνα έλαβε χώρα στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών αλλά επιχειρήθηκε παρέμβαση από την εκπαιδευτικό, δεν επιτρέπεται η γενίκευση και για άλλους λόγους. Το ύψος των φύλλων εργασιών που δοκιμάστηκαν, η προσωπικότητα της ίδιας της εκπαιδευτικού και η σχέση της με τους μαθητές αλλά και η υποκειμενικότητα του βασικού μεθοδολογικού εργαλείου, της παρατήρησης, δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης. Η τελευταία εκτίμηση ενισχύεται περισσότερο με το γεγονός ότι η παρατήρηση έγινε από την ίδια την εκπαιδευτικό που συμμετείχε ενεργά στην έρευνα καθώς εφάρμοσε και τα φύλλα εργασίας στη συγκεκριμένη τάξη, αν και έγινε προσπάθεια να υπάρχει κάποιος δεύτερος παθητικός, ως προς την όλη διαδικασία, παρατηρητής που θα εξασφάλιζε μεγαλύτερα ποσοστά αντικειμενικότητας, αλλά κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό.

Τέλος, ως δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας ζητήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, οι βαθμοί που ο κάθε μαθητής είχε στον έλεγχο του και η επιτυχία ή όχι στο επίπεδο καλής γνώσης κάποιου πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Κατά πόσο αντικειμενικοί είναι αυτοί οι βαθμοί και μπορούν, έτσι να αντικατοπτρίσουν την ποιότητα κάποιου ως ολοκληρωμένου γνώστη σε κάθε ένα από τα σχολικά αντικείμενα αποτελεί ένα ζήτημα που δεν εξετάστηκε. Στην ίδια λογική, κάθε ένα από τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και διαφορετικές δυσκολίες αν και εξετάζουν θεωρητικά το ίδιο επίπεδο. Κάποια είναι πιο φιλικά προς τον χρήστη ενώ άλλα απαιτούν πιο αναλυτικές δεξιότητες στη ξένη γλώσσα. Στο συγκεκριμένο όμως σημείο δεν εκτιμήθηκε αυτή η παράμετρος αλλά γενικότερα το αν κάποιος είχε καταφέρει να πάρει οποιοδήποτε από αυτά. Οι παραπάνω κατευθύνσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφορμή για

περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες, που θα εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα στους βαθμούς και τη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και άλλων τεχνικών, οπότε και τη σχέση ανάμεσα στην κατάκτηση ενός πτυχίου με το κατά πόσο κάποιος διαθέτει προσόντα κριτικής σκέψης, αυτογνωσίας και διά βίου μάθησης.

## **Κεφάλαιο 5**

### **Προβληματισμοί για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες**

#### **5.1 Επέκταση της έρευνας σε άλλα είδη στρατηγικών (συναισθηματικές, κοινωνικές, διαχείρισης προβλημάτων)**

Από τη στιγμή που τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν σοβαρές εξελίξεις γύρω από την διδασκαλία της ξένης γλώσσας, που όλες έχουν σαν βασικό σκεπτικό ότι ο μαθητής πρέπει να είναι ο ενεργός συμμετέχων παρά ο παθητικός δέκτης της διαδικασίας, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να συνεχιστεί η έρευνα για το πώς μπορούμε να ενισχύσουμε αυτή του την αυτονομία. Όλες οι παραπλήσιες έρευνες είναι σαφώς προσανατολισμένες σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους με την έννοια ότι παραδέχονται ότι η διδασκαλία θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική αν βασιστεί στο τί κάνουν οι επιτυχημένοι μαθητές καθώς μαθαίνουν μια γλώσσα και αν βοηθήσει τους λιγότερο επιτυχημένους να αποκτήσουν τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι πρώτοι. Παρότι υπάρχουν αρκετές έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, σε όλο το κόσμο δεν φαίνεται να υπάρχει ανάλογη προσπάθεια σε ελληνικό έδαφος που θα αποκάλυπτε λεπτομέρειες συγκεκριμένες για την ελληνική πραγματικότητα και πώς αυτή έχει ενσωματώσει τη διδασκαλία μιας γλώσσας σαν ξένη. Δηλαδή, αν και θα παρουσιαστούν αναλογίες με τις έρευνες του εξωτερικού, σίγουρα θα βρεθούν διαφορετικά ευρήματα καθώς η αναλογία της αγγλικής με την ελληνική είναι διαφορετική καθώς και διαφορετική είναι τόσο η αντίληψη για τη ξένη γλώσσα από την ελληνική κουλτούρα όσο και ο χαρακτήρας των Ελλήνων μαθητών.

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική, από την αρχή της προηγούμενης δεκαετίας ξεκίνησε την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και έθεσε βασικό της στόχο την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων στους μαθητές που θα οδηγούν στη διά βίου μάθηση, δίνοντας ταυτόχρονα μεγάλη σημασία στις ξένες γλώσσες, θεωρώντας αυτές ως βασικό όχημα για τη διά βίου μάθηση - τόσο στον τομέα της επικοινωνίας όσο και στον τομέα της απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης / πληροφορίας. Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι με την προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών το δημόσιο σχολείο από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού στοχεύει στην εκμάθηση και επικοινωνιακή χρήση της ξένης γλώσσας η οποία

θα διευκολύνει το μαθητή να επικοινωνεί σε πραγματικές καταστάσεις, στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης ώστε ο μαθητής να αναδεικνύει τις ομοιότητες και να σέβεται τις διαφορές των πολιτισμών, στην απόκτηση από τους μαθητές δεξιοτήτων δια βίου μάθησης και, στα πλαίσια της αυτονομίας στη μάθηση, στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτοαξιολόγησης. Βασικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών των ξένων γλωσσών (ΦΕΚ 304 / 13-3-2003) είναι ο βασικός και κριτικός εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης. Ειδικότερα το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας, με τα νέα βιβλία και τις επιμορφώσεις, που επιδιώκονται για τους καθηγητές υποτίθεται ότι προωθεί και τους τρεις αυτούς βασικούς στόχους. Αν κάποιος όμως συγκρίνει ό,τι λέγεται στα χαρτιά του Υπουργείου Παιδείας με την απτή πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο θα παρατηρούσε εύκολα μια τεράστια διάσταση, κάτι που κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, της έρευνας με την καθημερινή πρακτική.

## **5.2 Εφαρμογή παρόμοιου υλικού σε όλα τα κεντρικά σημεία μιας ξένης γλώσσας.**

Στην σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία, ο όρος διδασκαλία στρατηγικών χρησιμοποιείται εναλλακτικά με άλλους όρους, όπως εκπαίδευση στρατηγικών, εκπαίδευση μαθητών, μαθαίνω-πώς-να-μαθαίνω εκπαίδευση. Στις αντίστοιχες έρευνες, οι ερευνητές επιχείρησαν να αποδείξουν ότι οι εν λόγω στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν με το να μάθουν οι μαθητές μια δεξιότητα στη ξένη γλώσσα και μετά ερευνώντας την επίδραση αυτής της τεχνικής στην απόκτηση της συστηματικής χρήσης της και/ή τη βελτίωσή της. Το αν αποτελούν όλες οι πτυχές μιας ξένης γλώσσας εξίσου γόνιμο έδαφος προς εκμετάλλευση, αν κάποιες από τις δεξιότητες είναι πιο προσεγγίσιμες και σε ποιους μαθητές αποδεικνύονται περισσότερο χρήσιμες σχηματίζουν ένα μεγάλο πεδίο μελλοντικών ερευνητικών προσπαθειών.

Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το λεξιλόγιο, με το οποίο ασχολήθηκε και η παρούσα έρευνα, έχει βρεθεί ότι προσφέρεται για διδασκαλία μέσω στρατηγικών αλλά πολλές πτυχές ακόμα δεν έχουν εξεταστεί. Για παράδειγμα, η συχνότητα και αξία των μνημονικών στρατηγικών, η ιεράρχηση των πιο χρήσιμων γνωστικών και μεταγνωστικών και πώς αυτές επιδρούν πάνω στο βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο λεξιλόγιο των περισσότερο και λιγότερο επαρκών μαθητών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μερικές μόνο από τις κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Αν και το λεξιλόγιο έχει προταθεί ως η πιο κατάλληλη περιοχή για διδασκαλία στρατηγικών σε μια ξένη γλώσσα, αντίστοιχα ενδιαφέρουσα φαίνεται να είναι και η ενασχόληση με τη γραμματική, με την έννοια ότι και αυτό το κομμάτι προκαλεί έντονο προβληματισμό τόσο στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τη διδάξουν όσο και

στους μαθητές, στους οποίους επικρατεί μια σύγχυση για το πώς πρέπει να την αντιμετωπίσουν. Όπως και το λεξιλόγιο, προκαλεί καθημερινά προβλήματα γιατί ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται, κατά γενική ομολογία κάθε άλλο παρά ουσιαστικός και αποτελεσματικός δεν αποδεικνύεται. Ανάλογα με το λεξιλόγιο, η γενικότερη τάση είναι να κατακερματίζεται για χάρη της διδασκαλίας σε τέτοιο βαθμό ώστε τελικά να χάνει την επαφή της με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα μιας ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα επίσης να είναι αφορμή για δυσάρεστες εμπειρίες στους μαθητές και εν τέλει να μην προσδίδει τίποτα στην αυτονόμησή τους.

Εκτός από τα παραπάνω, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί τόσο στις προσληπτικές όσο και παραγωγικές δεξιότητες που κρίνεται απαραίτητο να κατέχει κάποιος ώστε να θεωρηθεί επαρκής χρήστης μιας ξένης γλώσσας. Αρχικά, σχετικά με την κατανόηση γραπτού λόγου, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να βρεθεί πώς μπορεί να διευκολυνθεί η μετακίνηση του μαθητή από το επίπεδο της κατανόησης μιας μεμονωμένης λέξης σε αυτό της πρότασης, της παραγράφου και ενός ολόκληρου κειμένου στη συνέχεια. Η ανάλυση μιας πρότασης, του συνεχούς λόγου, η ανάγνωση για συγκεκριμένο σκοπό, η δημιουργία νοητικών χαρτών, η σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προϋπάρχουσα γνώση του κόσμου θα μπορούσαν να αποτελέσουν κάποιες βασικές στρατηγικές προς μελέτη ώστε να εξακριβωθεί πώς οι μαθητές μπορούν να ανακτήσουν τον έλεγχο των ενεργειών τους καθώς διαβάζουν. Η σχέση της αναγνωστικής ικανότητας στη μητρική γλώσσα και στη ξένη, ποίους και ποία εκπαιδευτική βαθμίδα μπορεί να βοηθήσει η διδασκαλία στρατηγικών περισσότερο, σε συνδυασμό με την διερεύνηση παραγόντων όπως το γνωστικό στυλ ενός μαθητή, η γλωσσική επίγνωση, η ικανότητα επεξεργασίας δεδομένων αλλά και η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης μπορούν να είναι κάποιες περαιτέρω κατευθύνσεις τόσο στην κατανόηση του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου. Ο τελευταίος θεωρείται ένα από τα δυσκολότερα σημεία μιας ξένης γλώσσας κατά γενική ομολογία όλων των εμπλεκομένων στη διδακτική πρακτική. Η καταγραφή σημειώσεων, η επιλεκτική προσοχή του συνόλου ενός κυμαινόμενης δυσκολίας προφορικού εισερχομένου μηνύματος, η αναζήτηση ευκαιριών για μεγαλύτερη έκθεση σε αυθεντικά κείμενα και η συνεργασία με φυσικούς ομιλητές είναι μερικά μόνο παραδείγματα αντίστοιχα γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να μελετηθούν.

Όπως και για τις παραπάνω προσληπτικές δεξιότητες, έτσι και για τις παραγωγικές, η διάρκεια και δυνατότητα μεταφοράς των στρατηγικών σε άλλα περιβάλλοντα και αντικείμενα, συγκροτούν εξαιρετικής σημασίας παραμέτρους. Τώρα, ειδικά για την παραγωγή προφορικού λόγου ή την επικοινωνιακή ευχέρεια, οι έρευνες είναι σχετικά λίγες καθώς θεωρείται προβληματική περιοχή ως προς τη διδασκαλία της μέσω στρατηγικών. Παρ' όλα

αυτά, θα ήταν ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν η αποφυγή του θέματος, η ικανότητα περιφράσης, η χρήση αποσαφηνιστικών εκφράσεων, η μεγαλύτερη έκθεση και τριβή με τη γλώσσα-στόχο, η επαφή με άλλους επίδοξους χρήστες, το συνολικό επίπεδο επάρκειας βοηθούν στην βελτίωση του προφορικού λόγου ποιοτικά και ποσοτικά. Αντίστοιχα, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι εξίσου παιδαγωγικά απαιτητική και πολλές έρευνες έχουν γίνει για τη διδασκαλία του στη μητρική γλώσσα αλλά όχι στη ξένη. Έτσι, το πώς η δημιουργία νοητικών χαρτών, η οργάνωση ενός πλάνου, η επίγνωση του τι συμπεριλαμβάνει ένα καλό κείμενο, ο έλεγχος και διόρθωση από τον ίδιο τον μαθητή θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα έρευνας, ώστε να εξακριβωθεί αν και πόσο βοηθούν να γίνουν οι μαθητές καλύτεροι στη παραγωγή “πετυχημένων” κειμένων με συνοχή, επιχειρήματα, κατάλληλα για τη συγκεκριμένη περίπτωση, γραμματικά και λεξιλογικά επαρκή.

### **5.3 Διερεύνηση των συνθηκών για την ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών**

Η εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών με επίκεντρο τη διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης μιας γλώσσας αποτελεί εξαρχής μια παιδαγωγική πρόκληση καθώς πρέπει να εξεταστούν και οι τρεις βασικές συνιστώσες της μάθησης : οι μαθητές, οι διδάσκοντες και η μεθοδολογία/ υλικό που χρησιμοποιείται. Οι ίδιοι αυτοί παράγοντες σκιαγραφούν εν ολίγοις τις δυσκολίες και τους περιορισμούς της παιδαγωγικής έρευνας συνολικά. Τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή, όπως το γνωστικό του στυλ, η ηλικία του, το επίπεδο στη γλώσσα, τα κίνητρα, το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι μαθησιακές εμπειρίες αλλά και οι προσωπικές του τάσεις μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών. Μπορεί για όλους αυτούς τους λόγους κάποιος μαθητής να δείχνει καλύτερη ανταπόκριση σε κάποια τεχνική ενώ πλήρη αποστροφή προς κάποια άλλη. Η ηλικία από μόνη της φαίνεται να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της μελλοντικής τους εξέλιξης, οπότε και ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να αποδοθεί στο χρονικό σημείο που θα έπρεπε να αρχίζει η διδασκαλία των στρατηγικών μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε αυτές πραγματικά να ενσωματωθούν στο ρεπερτόριο του μαθητή. Επίσης, το πολιτισμικό περιβάλλον και ιδιαίτερα αν αυτό δεν είναι ευνοϊκό με την έννοια ότι δύσκολα εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, όπως άλλωστε και το ελληνικό, αποτελεί από μόνο του εξαιρετικά γόνιμο προς έρευνα έδαφος.

Από την πλευρά της δεύτερης πιο σημαντικής συνιστώσας στην διδακτική διαδικασία, αυτής του εκπαιδευτικού, δίνεται η εντύπωση ότι υπάρχει μια αρνητική προδιάθεση απέναντι στη διδασκαλία στρατηγικών, μάλλον επειδή εμπεριέχει αντιστροφή των ρόλων. Τέτοια αρνητική διάθεση περιορίζει σημαντικά την αποτελεσματική μεταφορά στρατηγικών στους

μαθητές όπως εμπόδιο λογικά πρέπει να είναι αν το γνωστικό συλ του εκπαιδευτικού είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με αυτό του μαθητή. Ο βαθμός που οι παραπάνω σκέψεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, η παρόμοια προηγούμενη εμπειρία τους, οι δεξιότητες που πρέπει κάποιος να διαθέτει για να μπορέσει να ενσωματώσει τις στρατηγικές στο μάθημά του, να γίνει το μοντέλο για αυτές και να παράγει το κατάλληλο υλικό είναι επίσης προς διερεύνηση. Το ότι πρέπει να πεισθούν για την αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος αλλά και να επιμορφωθούν πάνω σε αυτό εννοείται ότι συνιστούν επιτακτικές ανάγκες.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών δείχνει να είναι σε συνάρτηση με το είδος της μεθοδολογίας που υιοθετείται κάθε φορά (έμμεση ή άμεση, ενσωματωμένη ή ξεχωριστή). Ενώ η άμεση διδασκαλία εμπεριέχει την πλήρη ενημέρωση του μαθητή για την αξία, τους σκοπούς, τη σπουδαιότητα και τη χρήση των στρατηγικών υπό μελέτη, η ενσωματωμένη προσέγγιση προτείνει τη διδασκαλία τους μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που εξυπηρετούν την ύλη του κάθε μαθήματος χωρίς όμως να γίνεται σαφής αναφορά στη λογική που κρύβεται από πίσω τους. Φυσικά και το αντίστοιχο υλικό που θα προωθούσε μια τέτοια προσπάθεια θα βοηθούσε την εφαρμογή της αν και την παρούσα χρονική στιγμή δεν υπάρχει. Ο χρόνος που θα αφιερωθεί, ο αριθμός των στρατηγικών που μπορούν να διδαχθούν σε μια διδακτική περίοδο, η χρήση ή μη της μητρικής γλώσσας, ο σαφής προσδιορισμός των στρατηγικών που μπορούν να βοηθήσουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες/δεξιότητες, η επιλογή, σύνθεση ή απόρριψη των δύο επικρατέστερων μεθοδολογιών συγκροτούν επιπλέον ερωτήσεις που αναζητούν απαντήσεις.

Χωρίς καμία αμφιβολία, περαιτέρω έρευνα απαιτείται για τον ακριβέστερο προσδιορισμό των συνθηκών κάτω από τις οποίες θα αποδεικνυόταν πιο αποτελεσματική η διδασκαλία των στρατηγικών μέσω της εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Η παρούσα έρευνα προσφέρει στα όσα ήδη γνωρίζουμε μια εμπειρική γνώση ενός συγκεκριμένου συνόλου συνθηκών κατά τις οποίες η μεταγνώση μπορεί να εξελιχθεί. Μια από τις βασικές αδυναμίες αυτής της έρευνας ήταν ότι δεν μπόρεσε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ενισχυμένης μεταγνωστικής ικανότητας με τα οφέλη ως προς τη γλώσσα-στόχο. Αυτό είχε να κάνει περισσότερο σχέση με την έλλειψη αρκετού χρόνου. Οπότε, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιγράψουν όχι μόνο αυτή τη σχέση αλλά και τις επιδράσεις της μάθησης μέσα σε αυτο-ρυθμιζόμενα περιβάλλοντα σε άλλες συνθήκες. Για παράδειγμα, κάποιο από τα ερωτήματα θα μπορούσε να είναι αν οι μαθητές μπόρεσαν να μεταφέρουν τις στρατηγικές που έμαθαν σε αυτο-ρυθμιζόμενα περιβάλλοντα σε άλλα αντικείμενα ή σε άλλες συνθήκες μάθησης εκτός σχολείου. Κάτι τέτοιο έχει βασικά σχέση με το βαθμό που τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να ασκήσουν επιρροή πάνω στην ταυτότητα των μαθητών αλλά και

στην συνείδηση της ταυτότητάς τους από τους ίδιους. Κάτι παραπλήσιο θα μπορούσε να είναι το αντικείμενο μιας επόμενης έρευνας.

#### **5.4. Επέκταση έρευνας σε άλλα αντικείμενα.**

Τόσο οι δηλώσεις των ίδιων των μαθητών που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα όσο και η κοινή λογική επιτάσσει την επέκταση της διδασκαλίας στρατηγικών και σε άλλα αντικείμενα ώστε να περάσει ένα σαφές μήνυμα ότι αποτελούν χρήσιμα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην εδραίωση τους ως αυτόνομους εκπαιδευόμενους με ό, τι και να επιχειρήσουν να ασχοληθούν στη ζωή τους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει εφαρμόζοντας μια διαθεματική προσέγγιση, στην οποία η ξένη γλώσσα θα αποτελούσε την αφορμή και το εργαλείο έρευνας, είτε εντελώς ξεχωριστά ως αυτόνομο μάθημα που θα είχε όμως σαφείς προεκτάσεις στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Παρόμοια υλικά θα μπορούσαν να δημιουργηθούν για όλα τα αντικείμενα ώστε να προσδιοριστούν οι κατάλληλες στρατηγικές για το καθένα από αυτά, κάτι που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών κατά την ενασχόλησή τους με τις αντίστοιχες προβληματικές περιοχές. Η εύρεση των ομοιοτήτων ανάμεσα στα αντικείμενα και τους τρόπους που μπορούν αυτά να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά, η χρήση των στρατηγικών για τη σύνθεση της γνώσης από διαφορετικά αντικείμενα, η δραστηριοποίηση των μαθητών σε εξωσχολικά περιβάλλοντα μπορούν να βοηθήσουν στη συνειδητοποίηση της ολότητας της γνώσης αλλά και στην αναγκαιότητα της χρήσης της εκ μέρους των μαθητών για να αποκωδικοποιήσουν τον κόσμο γύρω τους και να εδραιώσουν μια πιο διαδραστική σχέση με αυτόν. Το κατά πόσο μπορεί αυτή η διδασκαλία να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, το είδος της προσέγγισης που είναι πιο κατάλληλο για συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης παραμένουν περιοχές που χρειάζονται εξερεύνηση.

#### **Επίλογος**

Είναι σαφές ότι αν δεν πετύχουμε τη μέγιστη γνωστική συνειδητοποίηση των μαθητών μας δεν είναι δυνατό να πετύχουμε στο δύσκολο έργο μας ως εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές γίνονται περισσότερο κινητοποιημένοι και δεκτικοί στο προς μάθηση υλικό αν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να τις εμπλουτίσουν με νέες στρατηγικές. Συνήθως οδηγούνται στην απογοήτευση και απόρριψη όταν δεν συνειδητοποιούν την αξία των διάφορων συνιστωσών μάθησης όπως πώς να υποβοηθήσουν τη μνήμη τους, να ρωτούν ό, τι δεν καταλαβαίνουν, να αναλάβουν το μερίδιο

ευθύνης τους στην εκπαιδευτική πρακτική και γενικά να μάθουν πώς μαθαίνουν. Καθώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διαφέρει κατά πολύ από την εκμάθηση της μητρικής, η διδασκαλία της παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες που την καθιστούν τελικά μια εξαιρετικά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Αν αναλογιστεί κανείς και το γεγονός ότι η εκμάθησή της γίνεται σε σχολικά περιβάλλοντα που στερούνται της αυθεντικότητας της “ζωντανής” χρήσης της γλώσσας ενώ βασιλεύει η ανταγωνιστικότητα, το έργο του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας φαντάζει ανέφικτο χωρίς την μέγιστη εμπλοκή του μαθητή μέσω της διδασκαλίας διάφορων στρατηγικών μάθησης.

Τις περισσότερες φορές οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά γνωρίζουν πώς πρέπει να διαβάζουν αλλά στην πραγματικότητα τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Η ενασχόληση με λεπτομερείς κανόνες γραμματικής, με λεξιλόγιο ξεκομμένο από το περιβάλλον του και γενικότερα μόνο με τη ξένη γλώσσα όπως αυτή γινόταν παραδοσιακά δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες της εποχής, που δεν είναι άλλοι από τη δημιουργία αυτόνομων ατόμων, ενεργών πολιτών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες πλήρως ενημερωμένους για τις προσωπικές τους δυνατότητες και τους πολλαπλούς τρόπους να γίνουν μέτοχοι και δημιουργοί γνώσης. Η λογική της διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης ενέχει μέσα της τις έννοιες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της αξιοποίησης της εξωσχολικής γνώσης, της ανεξαρτητοποίησης των μαθητών, και εν τέλει της βελτίωσης της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Καγκά, Ε. (2007). Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Θέματα διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 385-392.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα, Gutenberg, 180-233.

Μήτσης, Ν. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Αθήνα, Gutenberg, 140-165.

Μότσιου, Β. (1994). Στοιχεία Λεξικολογίας. Αθήνα: Νεφέλη, 103-154.

## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Anderson, N. J. (2003). Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*, 27, 20-22.

Bransford J., Brown A., and Cockin R. (1999). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Committee on Developments in the Science of Learning, National



Research Council (U.S.). Committee on Learning Research and Educational Practice, 79-113.

Brown , A. L. , Bransford , J. D. , Ferrara , R. A ., & Campione , J. C. (1983). Learning, remembering and understanding in Flavell and Markham (eds), Handbook of child psychology, Vol:III. Cognitive development , New York:Wiley, p77-166.

Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International, 3-22.

Cotterall, S. & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self, 34–45. ([www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))

Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self regulation. In L. C. Moll (Ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. New York: Cambridge University Press. (pp.127-154).

Feuerstein, R. F., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y., & Jensen,, & Jensen. M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *The Journal of Special Education*, 15, 269–286.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906-911.

Gambrell Linda B. & Heathington Betty S.,(1981),Adult Disabled Readers' Metacognitive Awareness about Reading Tasks and Strategies, *Journal of Literacy Research* , retrieved on 2/10/2012 ( <http://jlr.sagepub.com/content/13/3/215> )

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language Moving From Theory to Practice*, Cambridge University Press, New York, 69-97.

Nation, P. & Chong, T. (2009). Teaching and Testing Vocabulary, in *The Handbook of Language Teaching*, Oxford, UK, 1-20.

Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.

Olshavsky, J. E. (1977), Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 4, 654-674.

Oxford, R.L.(1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, p.18-21.

Oxford, R.L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.

Oxford, R. (2002). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 166-172. Cambridge: Cambridge University Press.

Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How Metacognition can promote academic learning and instruction. In Jones, B.F., Idol, L. (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p.15-51). Erlbaum: Hillsdale, NJ.

Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. (1997). Teaching intelligence. *American Psychologist*, 52(10), 1125-1133.

Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 1, 16-25.

Resnick, L. B., (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press, 5-20.

Richards, Jack C., Platt John & Platt Heidi, (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow : Longman. 5-28.

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Hillsdale, N.Z.:Erlbaum, 1-45.

Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.

Tarone, E. (1980) Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, n. 2, p. 417-31.

Urquhart, S. & C. J. Weir. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Harlow: Longman, 80-114.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1986 ) *The teaching of learning strategies*. In: Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (3rd Ed.). New York: MacMillan. p. 315-27.

Wenden, A. (1987), *Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 students*. *Language Learning* 37, 573–597.

Williams, E. & Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22, 217-28.

Wong, B.Y. L. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. *Journal of Special Education*, 20, 9-26.

## Παράρτημα 1

Δεξιότητα : Πώς μαθαίνω

Οδηγίες: Σε κάθε τμήμα, διαβάστε κάθε μια περιγραφή που περιγράφει περισσότερο τον εαυτό σου. Τα υπόλοιπα αφήστε τα κενά.

### Τμήμα Α

- 1.\_\_\_\_\_ Αν χρειάζεται να συλλαβίσω μια λέξη σωστά, τη γράφω πρώτα για να δω αν “φαίνεται” σωστή.
- 2.\_\_\_\_\_ Μπορώ να θυμάμαι ονόματα αν τα δω γραμμένα.
- 3.\_\_\_\_\_ Απολαμβάνω να διαβάζω βιβλία και να κοιτώ φωτογραφίες.
- 4.\_\_\_\_\_ Προτιμώ να διαβάζω τις οδηγίες ή να κοιτώ την εικονογράφηση πριν αρχίσω μια δραστηριότητα.
- 5.\_\_\_\_\_ Για να θυμάμαι τι λέει ο καθηγητής στην τάξη, με βοηθάει να κρατώ σημειώσεις.
- 6.\_\_\_\_\_ Συνήθως σημειώνω κάπου τα καθήκοντα μου για το σπίτι ώστε να τα θυμηθώ αργότερα.
- 7.\_\_\_\_\_ Ένας καλός τρόπος για να κάνω εξάσκηση πάνω σε νέο λεξιλόγιο θα ήταν να χρησιμοποιώ εικονογραφημένες κάρτες.
- 8.\_\_\_\_\_ Μου αρέσει το γραφείο μου και το συρτάρι μου να είναι συμμαζεμένο.
- 9.\_\_\_\_\_ Μπορώ να κάθομαι ακίνητος για να δω τηλεόραση ή να δουλέψω στον υπολογιστή για αρκετή ώρα.
- 10.\_\_\_\_\_ Καταλαβαίνω τα πράγματα καλύτερα όταν τα διαβάζω παρά όταν τα ακούω μόνο.
- 11.\_\_\_\_\_ Μου αρέσει οι φίλοι μου να μου κάνουν μια λίστα με ό,τι πρέπει να κάνω παρά απλά να μου το πουν.
- 12.\_\_\_\_\_ Μπορώ να σχηματίζω εικόνες στο μυαλό μου εύκολα. **Συνολικός αριθμός για το τμήμα Α \_\_\_\_\_**

### Τμήμα Β

- 1.\_\_\_\_\_ Αν ακούσω το όνομα κάποιου, το θυμάμαι εύκολα.
- 2.\_\_\_\_\_ Προτιμώ να ακούσω ένα βιβλίο σε CD παρά να το διαβάσω.
- 3.\_\_\_\_\_ Μπορώ να παρακολουθήσω και να θυμάμαι άνετα όσα λέει ή διαβάζει ο καθηγητής μέσα στην τάξη.
- 4.\_\_\_\_\_ Χρησιμοποιώ τραγούδια και σλόγκαν για να με βοηθήσουν να θυμάμαι πράγματα.
- 5.\_\_\_\_\_ Αν χαθώ , θα σταματήσω κάποιον να μου δώσει οδηγίες και θα προτιμήσω να μην δω στον χάρτη.
- 6.\_\_\_\_\_ Στην ανάγνωση, μπορώ να θυμάμαι την ιστορία αν μετά κάνουμε μια συζήτηση στην τάξη.
- 7.\_\_\_\_\_ Θυμάμαι τραγούδια αφού τα ακούσω μόνο μια ή δύο φορές.
- 8.\_\_\_\_\_ Συχνά διαβάζω ή μελετώ με το να επαναλαμβάνω τις πληροφορίες δυνατά μόνος

μου.

9. \_\_\_\_\_ Αποσπάται η προσοχή μου από κάποιον θόρυβο (το χτύπημα ενός στυλό) όταν γράφω ένα διαγώνισμα.

10. \_\_\_\_\_ Μου αρέσει να μελετώ με τη βοήθεια κάποιου άλλου που μου κάνει ερωτήσεις φωναχτά.

11. \_\_\_\_\_ Μου αρέσει να μιλώ και να ακούω.

12. \_\_\_\_\_ Επεξεργάζομαι μαθηματικά προβλήματα με το να μιλώ φωναχτά στον εαυτό μου.

**Συνολικός αριθμός για το τμήμα Β \_\_\_\_\_**

### Τμήμα Γ

1. \_\_\_\_\_ Είναι δύσκολο για μένα να προσέχω συνεχώς στο μάθημα όταν κάθομαι ακίνητος σε όλη τη διάρκεια του.

2. \_\_\_\_\_ Απολαμβάνω τα σπορ και να είμαι ενεργητικός.

3. \_\_\_\_\_ Μετρώ με τα δάκτυλά μου ή άλλα αντικείμενα όταν λύνω προβλήματα στα μαθηματικά.

4. \_\_\_\_\_ Τα αγαπημένα μου μαθήματα είναι αυτά στα οποία μπορώ να κινούμαι παντού πολύ.

5. \_\_\_\_\_ Σχεδόν πάντα προτιμώ να παίζω έξω από το να μείνω μέσα και να διαβάσω ένα βιβλίο ή να ακούσω κάποιο CD.

6. \_\_\_\_\_ Δυσκολεύομαι να είμαι τακτικός και οργανωμένος.

7. \_\_\_\_\_ Είμαι καλός σε δεξιότητες που απαιτούν ακριβείς κινήσεις όπως να περπατώ κρατώντας ισορροπία, να σερβίρω στο βόλεϊ ή να παίζω πιναγκ-πονγκ.

8. \_\_\_\_\_ Προτιμώ να μαθαίνω μια δραστηριότητα με το μου δείξει κάποιος πώς γίνεται παρά να διαβάσω για αυτή ή απλά να ακούσω μια περιγραφή της.

9. \_\_\_\_\_ Μου αρέσει να δραματοποιώ ιστορίες από το απλά να μιλάω για αυτές.

10. \_\_\_\_\_ Έχω καλό ρυθμό και ισορροπία.

11. \_\_\_\_\_ Μπορώ να θυμάμαι βήματα χορού ή αθλητικές κινήσεις με το να τις δοκιμάσω μερικές φορές.

12. \_\_\_\_\_ Μου αρέσει να μελετώ την προπαίδεια καθώς το λέω φωναχτά με ρυθμό και καθώς πηδώ σχοινάκι.

**Συνολικός αριθμός για το τμήμα Γ \_\_\_\_\_**

### What are my other Learning Strengths?

Verbal/Linguistic Intelligence	Logical/Mathematical Intelligence
<input type="checkbox"/> I enjoy telling stories and jokes.	<input type="checkbox"/> I really enjoy my math class.
<input type="checkbox"/> I have a good memory for trivia.	<input type="checkbox"/> I like logical math puzzles or brain teasers.
<input type="checkbox"/> I enjoy word games (e.g. Scrabble & puzzles).	<input type="checkbox"/> I find solving math problems to be fun.
<input type="checkbox"/> I read books just for fun.	<input type="checkbox"/> If I have to memorize something I tend to place events in a logical order.
<input type="checkbox"/> I am a good speller (most of the time).	<input type="checkbox"/> I like to find out how things work.
<input type="checkbox"/> In an argument I tend to use put-downs or sarcasm.	<input type="checkbox"/> I enjoy computer and any math games.
<input type="checkbox"/> I like talking and writing about my ideas.	<input type="checkbox"/> I love playing chess, checkers, or Monopoly.
<input type="checkbox"/> If I have to memorize something, I create a rhyme or saying to help me remember.	
<input type="checkbox"/> If something breaks and won't work, I read the instruction book first.	
<input type="checkbox"/> For a group presentation, I prefer to do the writing and library research.	

	<p>— In an argument, I try to find a fair and logical solution.</p> <p>— If something breaks and won't work, I look at the pieces and try to figure out how it works.</p> <p>— For a group presentation, I prefer to create the charts and graphs.</p>
<b>Visual/Spatial Intelligence</b>	<b>Bodily/Kinesthetic Intelligence</b>
<p>— I prefer a map to written directions.</p> <p>— I daydream a lot.</p> <p>— I enjoy hobbies such as photography.</p> <p>— I like to draw and create.</p> <p>— If I have to memorize something, I draw a diagram to help me remember.</p> <p>— I like to doodle on paper whenever I can.</p> <p>— In a magazine, I prefer looking at the pictures rather than reading the text.</p> <p>— In an argument I try to keep my distance, keep silent or visualize some solution.</p> <p>— If something breaks and won't work, I tend to study the diagram of how it works.</p> <p>— For a group presentation, I prefer to draw all the pictures.</p>	<p>— My favorite class is gym since I like sports.</p> <p>— I enjoy activities such as woodworking, sewing and building models.</p> <p>— When looking at things, I like touching them.</p> <p>— I have trouble sitting still for any length of time.</p> <p>— I use a lot of body movements when talking.</p> <p>— If I have to memorize something, I write it out a number of times until I know it.</p> <p>— I tend to tap my fingers or play with my pencil during class.</p> <p>— In an argument I tend to strike out and hit or run away.</p> <p>— If something breaks and won't work, I tend to play with the pieces to try to fit them together.</p> <p>— For a group presentation, I prefer to move the props around, hold things up or build a model.</p>
<b>Musical/Rhythmic Intelligence</b>	<b>Interpersonal Intelligence</b>
<p>— I enjoy listening to CD's and the radio.</p> <p>— I tend to hum to myself when working.</p> <p>— I like to sing.</p> <p>— I play a musical instrument quite well.</p> <p>— I like to have music playing when doing homework or studying.</p> <p>— If I have to memorize something, I try to create a rhyme about the event.</p>	<p>— I get along well with others.</p> <p>— I like to belong to clubs and organizations.</p> <p>— I have several very close friends.</p> <p>— I like helping teach other students.</p> <p>— I like working with others in groups.</p> <p>— Friends ask my advice because I seem to</p>

<input type="checkbox"/> In an argument I tend to shout or punch or move in some sort of rhythm. <input type="checkbox"/> I can remember the melodies of many songs. <input type="checkbox"/> If something breaks and won't work, I tend to tap my fingers to a beat while I figure it out. <input type="checkbox"/> For a group presentation, I prefer to put new words to a popular tune or use music.	<input type="checkbox"/> be a natural leader. <input type="checkbox"/> If I have to memorize something, I ask someone to quiz me to see if I know it. <input type="checkbox"/> In an argument, I tend ask a friend or some person in authority for help. <input type="checkbox"/> If something breaks and won't work, I try to find someone who can help me. <input type="checkbox"/> For a group presentation, I like to help organize the group's efforts.
---	--

<b>Intrapersonal Intelligence</b>	<b>Naturalist Intelligence</b>
-----------------------------------	--------------------------------

<input type="checkbox"/> I like to work alone without anyone bothering me. <input type="checkbox"/> I like to keep a diary. <input type="checkbox"/> I like myself (most of the time). <input type="checkbox"/> I don't like crowds. <input type="checkbox"/> I know what I am good at and what I am weak at. <input type="checkbox"/> I find that I am strong-willed, independent and don't follow the crowd. <input type="checkbox"/> If I have to memorize something, I tend to close my eyes and feel the situation. <input type="checkbox"/> In an argument, I will usually walk away until I calm down. <input type="checkbox"/> If something breaks and won't work, I wonder if it's worth fixing up. <input type="checkbox"/> For a group presentation, I like to contribute something that is uniquely mine, often based on how I feel.	<input type="checkbox"/> I am keenly aware of my surroundings and of what goes on around me. <input type="checkbox"/> I love to go walking in the woods and looking at the trees and flowers. <input type="checkbox"/> I enjoy gardening. <input type="checkbox"/> I like to collect things (e.g., rocks, sports cards, stamps, etc). <input type="checkbox"/> As an adult, I think I would like to get away from the city and enjoy nature. <input type="checkbox"/> If I have to memorize something, I tend to organize it into categories. <input type="checkbox"/> I enjoy learning the names of living things in our environment, such as flowers and trees. <input type="checkbox"/> In an argument, I tend to compare my opponent to someone or something I have read or heard about and react accordingly. <input type="checkbox"/> If something breaks down, I look around me to try and see what I can find to fix the problem. <input type="checkbox"/> For a group presentation, I prefer to organize and classify the information into categories so it makes sense.
---	--

<b>TOTAL SCORE</b>	
--------------------	--

<input type="checkbox"/> <b>Verbal/Linguistic</b> <input type="checkbox"/> <b>Logical/Mathematical</b> <input type="checkbox"/> <b>Visual/Spatial</b> <input type="checkbox"/> <b>Bodily/Kinesthetic</b>	<input type="checkbox"/> <b>Musical/Rhythmic</b> <input type="checkbox"/> <b>Interpersonal</b> <input type="checkbox"/> <b>Intrapersonal</b> <input type="checkbox"/> <b>Naturalist</b>
---	--

Greg Gay - Adapted by J. Ivanco, 1998

--	--

**Παράρτημα 2 - Ερωτηματολόγιο 1.** Ποιος ήταν ο μέσος όρος σας στην περσινή τάξη; Σε τι επίπεδο είστε στα Αγγλικά; Έχετε πάρει κάποιο πτυχίο στα Αγγλικά; Αν ναι, ποίο; Ναι Οχι Έχετε επιχειρήσει για κάποιο πτυχίο αλλά δεν τα καταφέρατε; Ποίο; Ναι Οχι

1. Θα είμαι σε θέση να επικοινωνώ αποτελεσματικά στην αγγλική γλώσσα κάποια μέρα.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
2. Η ικανότητά μου να μιλώ αγγλικά είναι σημαντικό για μένα/ κομμάτι του εαυτού μου.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
3. Εχω τους δικούς μου τρόπους να μετρώ πόσα έχω μάθει.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
4. Συνήθως γνωρίζω όταν σημειώνω πρόοδο.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
5. Είμαι καλύτερος/η από το μέσο όρο στην μάθηση των αγγλικών.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
6. Για να μάθω αγγλικά , χρειάζομαι ένα καθηγητή.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
7. Γνωρίζω τι χρειάζεται να κάνω για να μάθω αγγλικά.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
8. Μπορώ να αναγνωρίζω τα δυνατά μου σημεία και τις αδυναμίες μου σαν μαθητής που προσπαθεί να μάθει αγγλικά.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
9. Ξέρω πώς να σχεδιάσω την εκμάθηση των αγγλικών.  
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως
10. Γνωρίζω ποια σημεία / πτυχές των αγγλικών χρειάζεται να βελτιώσω.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

11. Όταν οι καθηγητές παραδίδουν κάποιο μάθημα γίνονται σαφείς οι λόγοι που το μαθαίνουμε ή οι τελικοί σκοποί της όλης διαδικασίας.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

12. Όταν μου ζητάται να μάθω κάτι μου περιγράφουν κάποιους τρόπους για να γίνει πιο αποτελεσματική η προσπάθειά μου.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

13. Στα μαθήματά μου ξέρω ποιά θα είναι τα τελικά κριτήρια αξιολόγησής μου.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

14. Μου έχουν μιλήσει στο σχολείο για κάποιους τρόπους που θα με διευκολύνουν στη μελέτη.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

15. Μου έχουν δείξει μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα πάνω σε συγκεκριμένο μάθημα για

τρόπους με τους οποίους θα βελτιωθώ.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

16. Έχω βοήθεια από το σπίτι για τη μελέτη μου.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

17. Πιστεύω ότι εγώ έχω την ευθύνη να προγραμματίζω τη μελέτη στο σπίτι.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

18. Νομίζω ότι έχω βρει τους δικούς μου τρόπους ώστε να μελέτη μου να γίνεται πιο αποτελεσματική.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

19. Είμαι απόλυτα σίγουρος/η ότι διαβάζω σωστά και κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.

Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

20. Πιστεύω ότι οι βαθμοί μου είναι αντίστοιχοι της μελέτης μου και είμαι ευχαριστημένος/η με

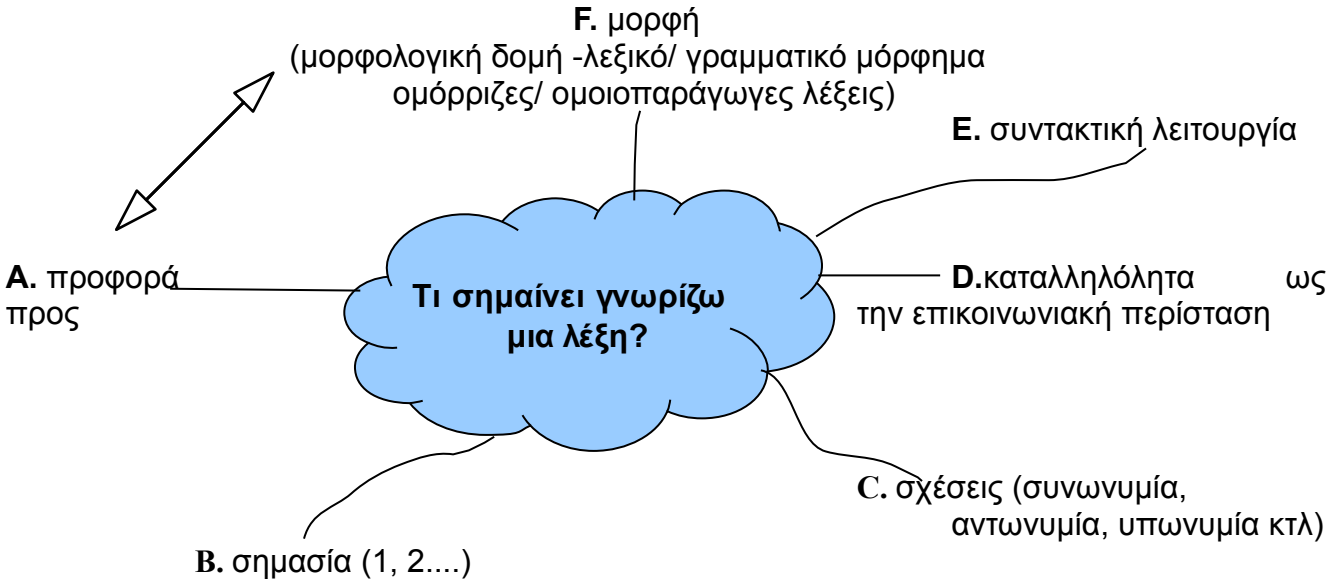


αυτούς.

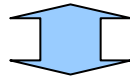
Συμφωνώ πλήρως  Συμφωνώ  Δεν ξέρω  Διαφωνώ  Διαφωνώ πλήρως

### Παράρτημα 3

2η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ



(Μότσιου, 1994)



## F. d-a-u-g-h-t-e-r

daughter-less(adj), daughterly(adv)

**E.** part of speech : noun  
e.g. My daughter is beautiful.

**A.** [daw-ter]

**daughter**

**D.** all kinds

**C. synonyms:** female offspring, girl, woman, offspring **antonym:** son



**B.1) female child 2) a female from a certain country, etc, or one closely connected with a certain environment.** e.g. She is a daughter of the church/ French revolution etc. **3) anything personified as a female and considered with respect of its origin.** e.g the USA is the daughter of 13 colonies.

## A. (+ F) Spelled Pronunciation

Stress marks: [**bold type**] indicates the primary stressed syllable, as in news·pa·per [**nooz-*pey*-per**] and in·for·ma·tion [*in-fer-**mey**-shuhn*]

### CONSONANTS

[b]	boy, <b>ba</b> by, rob
[d]	do, ladder, <b>be</b> d
[f]	food, offer, safe
[g]	get, <b>big</b> ger, dog
[h]	happy, ahead
[j]	jump, budget, age
[k]	can, speaker, stick
[l]	let, follow, still
[m]	make, summer, time
[n]	no, dinner, thin
[ng]	singer, think, long
[p]	put, <b>ap</b> ple, cup
[r]	run, marry, far, store
[s]	<b>S</b> it, city, pass <b>ing</b> , face
[sh]	<b>sh</b> e, station, push
[t]	top, better, cat
[ch]	<b>ch</b> urch, watch <b>ing</b> , nature, witch
[th]	<b>th</b> irsty, <b>no</b> thing, math
[th]	<b>th</b> is, mother, breathe
[v]	very, seven, love
[w]	wear, away
[hw]	<b>wh</b> ere, somewhat
[y]	yes, onion
[z]	zoo, easy, buzz
[zh]	meas <b>ur</b> e, tele <b>vis</b> ion, beige

### VOWELS

[a]	apple, can, hat
[ey]	aid, hate, day
[ah]	arm, father, aha
[air]	air, careful, wear
[aw]	all, or, talk, lost, saw
[e]	ever, head, get
[ee]	eat, see, need
[eer]	ear, hero, beer
[er]	teacher, afterward, murderer
[i]	it, big, finishes
[ahy]	I, ice, hide, deny
[o]	odd, hot, waffle
[oh]	owe, road, below
[oo]	ooze, food, soup, sue
[oo]	good, book, put
[oi]	oil, choice, toy
[ou]	out, loud, how
[uh]	up, mother, mud
[uh]	about, animal, problem, circus
[ur]	early, bird, stirring

### Ασκήσεις

A. Προσπαθήστε να γράψετε τις λέξεις memory και mouse με τον παραπάνω τρόπο και ελέγξτε αν το κάνατε σωστά.

memory  $\Longrightarrow$

mouse  $\Longrightarrow$

B. Προσπαθήστε να βρείτε άλλες λέξεις που γνωρίζετε και πιστεύετε ότι θα περιέχουν κάποια

από τα παραπάνω σύμβολα στην φωνολογική τους ανάλυση. Γράψτε τις λέξεις, προφέρετε και ελέγξτε πόσο σωστά το κάνετε με τη φωνητική δυνατότητα του ηλεκτρονικού λεξικού.

Γ. Πώς μαθαίνετε την ορθογραφία- μορφή μιας λέξης; Σκεφτείτε και ανταλλάξτε ιδέες με τους συμμαθητές σας. Μπορείτε να βρείτε νέους τρόπους ανάλογα με τη νοημοσύνη που διαθέτει κάποιος;

**B/C.** Πώς η έννοια μιας λέξης/φράσης σχετίζεται με άλλες.

Κύριες σημασιολογικές σχέσεις (λεξικές)

1. σημείο = σημαίνον («ακουστική εικόνα») / σημαινόμενο («ιδέα, έννοια»)

2.A B ετερωνυμία (ετεροσημία) ⇒ «**διαφορετικά**» π.χ. ανοίγω - πετώ /παράθυρο

τραπέζι  
X Ψ ετεροηχία (ετερομορφία)

3.A B ετερωνυμία  
X X ομοηχία ⇒ «**ομώνυμα**» π.χ. ομόηχα: νίκη – νοίκι, κλίνω – κλείνω, ...  
ομόγραφα: ρόκα (“χορταρικό”,  
“εργαλείο”),

πλάνη (“απάτη”, “ροκάνι”)

4.A A' συνωνυμία ⇒ «**συνώνυμα**» π.χ. θαυμάσιος = υπέροχος / μεγάλος =  
τεράστιος  
X Ψ ετεροηχία

Συνώνυμο (Synonym): Το X είναι συνώνυμο του Y, όταν το Y μπορεί να αντικατασταθεί από το X χωρίςσημασιολογικό και εννοιολογικό λάθος, π.χ. ο «δήμος» είναι συνώνυμο της «πόλης».

5. **Αντώνυμα/Αντίθετα** ⇒ Διαβαθμίσιμα: μικρό-μεγάλο  
Συμπληρωματικά: ζωντανός-νεκρός  
Αντίστροφα: πουλώ-αγοράζω  
Αντιστρεπτά: μπαίνω-βγαίνω

Αντώνυμο (Antonym): Το X είναι αντώνυμο του Y, όταν το X έχει αντίθετη σημασία από το Y, π.χ. το «υγρό» είναι αντώνυμο του «ξηρό».

6. **Υπερώνυμο/Υπώνυμο:** ⇔ δέντρο - πορτοκαλιά, εργαλείο – κατσαβίδι

Υπώνυμο/Υπερώνυμο (Hyponym/Hypernym): Το X είναι υπερώνυμο του Y (ή με άλλα λόγια το Y είναι υπώνυμο του X), όταν το Y είναι ένα είδος του X, π.χ. ο "σκύλος" είναι υπώνυμο του «ζώου» ή αλλιώς ο σκύλος είναι είδος ζώου.

7. **Μερώνυμο/Ολώνυμο** (Meronym/Olonym): Το X είναι μερώνυμο του Y (ή με άλλα λόγια το Y είναι ολώνυμο του X), όπως ο "προφυλακτήρας" είναι μερώνυμο του "αυτοκινήτου", δηλ. ο προφυλακτήρας είναι μέρος του αυτοκινήτου.

8. **Συγγένεια/Ισοτιμία** (Familiarity/Coordinate): Το Y είναι συγγενής του X, όταν τα X και Y μοιράζονται το ίδιο υπερώνυμο, π.χ. ο "Λύκος" είναι συγγενής του "σκύλου" και ο "σκύλος" είναι συγγενής του "λύκου", αφού και τα δυο έχουν υπερώνυμο το "ζώο".

## Ασκήσεις

A. Προσπαθήστε να βρείτε διαφορετικές σημασίες των λέξεων memory και mouse.

MEMORY	MOUSE
1	1
2	2
3	3
4	4

Σύμφωνα με την ανάλυσή σας: 1. Οι λέξεις είναι πολύσημες; 2. Στα αγγλικά υπάρχουν διαφορετικές ομώνυμες λέξεις (memory1, ..., memory4 και mouse1,...mouse4);

B. Βρείτε στα λεξικά τις λέξεις : mouse και memory και βρείτε υπερώνυμα, υπώνυμα, μερώνυμα/ολώνυμα και συγγενείς λέξεις τους (όπου είναι φυσικά αυτό δυνατόν) με βάση μια από τις σημασίες τους.

	υπερώνυμα	υπώνυμα	μερώνυμα/ολώνυμα	Συγγενείς λέξεις
mouse				
memory				

Γ. Τα ζευγάρια των λέξεων saw (noun) + saw (verb) και where + were ποιά σημασιολογική σχέση έχουν; Μπορείτε να βρείτε και άλλα παρόμοια παραδείγματα στα Αγγλικά; Τι κάνετε ώστε να μην μπερδεύετε τέτοιου είδους περιπτώσεις;

C. Fellbaum. WordNet: An Electronic Lexical Database. MIT Press, 1998

## D. ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ

- Αν η λέξη/φράση έχει συχνή ή σπάνια χρήση
- Αν η χρήση της είναι ακατάλληλη σε ευγενική συζήτηση
- Αν η χρήση της είναι κατάλληλη στην επίσημη γλώσσα
- Αν ανήκει σε διάλεκτο ή έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία στην ορολογία ενός τομέα
- Αν η χρήση της είναι κατάλληλη στον προφορικό ή γραπτό λόγο

**δειλός – φοβισιάρης , είμαι ανεβασμένος – είμαι ιδιαίτερα ευδιάθετος,  
φέρνω – προσκομίζω, παιδιάστικος - παιδαριώδης,  
κάνω ψώνια/ψωνίζω – κάνω αγορές- αγοράζω,  
η κότα έκανε το αυγό ή το αυγό την κότα - φαύλος κύκλος**

**mouse  a swelling under the eye, caused by a blow; a black eye (informal)**

**A.** Σκεφτείτε σε ποιές πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας θα ήταν κατάλληλη η χρήση των παραπάνω λέξεων και σε ποιές όχι. Προσπαθήστε να δομήσετε μικρούς διαλόγους που να τις περιέχουν ώστε να επιτυγχάνεται το ύφος και ο σκοπός της επικοινωνίας.

**B.** Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη κατά τη διδασκαλία να αναφερόμαστε στην καταλληλότητα όλων των λέξεων σε συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον και στις ενδεχόμενες συνειρμικές αναφορές; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

## F. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΞΕΩΝ

- Σύνθετες Λέξεις (π.χ. οφθαλμ-ίατρος, βιβλιο-θήκη, πυρο-μανής, ταχυ-δρομείο,) παραδείγματα στην Αγγλική: drawback, bookcase, eurozone etc.
- Κοινά προσφύματα/επιθήματα και καταλήξεις (π.χ. επι, δια, ανα, κατα, παρα, προ, επανα-υπερ, ισμός, ίτιδα), παράδειγμα στην Αγγλική: daughter-ly, daughter-less, ir-responsib-ility, in-depend-ence, care-ful, care-less.
- Νέες σύνθετες λέξεις με σύγχρονα επιθήματα (π.χ. από τα επιθήματα ultra/super υπέρ-ηχος, υπερ-αγορά)
- Συνδυασμοί δύο ξεχωριστών λέξεων : post-office, mother-in-law, inner sole, outer space, ice-cream etc.

A. Βρείτε παράγωγα , σύνθετες λέξεις και συνδυασμούς λέξεων ή εκφράσεις από τις λέξεις memory και mouse.

B. Προσπαθήστε να σκεφτείτε επιθήματα / καταλήξεις που να δείχνουν το μέρος του λόγου μιας λέξης ή αν αυτή έχει θετική ή αρνητική έννοια (π.χ. tidy- **un** tidy)

VERBS	ADVERBS	NOUNS	PERSONAL NOUNS	ADJECTIVES	NEGATIVE MEANING
vandal-ise					

## PREFIXES

un- (not)  
re- (again)  
in-, im-, il-,  
ir- (not)  
dis-  
en-, em-  
non-  
in-, im- (in)  
over-  
mis-

## **SUFFIXES**

-s, -es  
-ed  
-ing  
-ly  
-er. -or (agent)  
-ise/ize  
-ify  
-ful/less  
-en  
-ive  
-y  
-al  
-ion  
-ness  
-ic  
-ment

## Παράρτημα 4

### Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου

#### ΤΙ ΚΑΝΟΥΜΕ ΟΤΑΝ ΣΥΝΑΝΤΟΥΜΕ ΜΙΑ ΑΓΝΩΣΤΗ ΛΕΞΗ

- ✓κειμενικό περιβάλλον
- ✓μορφολογική ανάλυση
- ✓χρήση λεξικού

#### A. ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (1η ώρα)

•άμεσα συμφραζόμενα (ενδοκειμενικοί ενδείκτες): γενικότερο νόημα της πρότασης, συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις του κειμένου:

- (1)συνώνυμο σε θέση επεξήγησης
- (2)αντώνυμο
- (3)αιτία και αποτέλεσμα
- (4)αντικείμενο και χρήση
- (5)περιγραφή
- (6)παράδειγμα

•περιστάσεις επικοινωνίας (εξωκειμενικοί ενδείκτες): υποκείμενη κοινωνικοπολιτισμική γνώση

**1. Προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων που σαφώς και δεν υπάρχουν. Αντιστοιχήστε τις παραπάνω τεχνικές με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις.**

- Καθώς δεν μας δίνουν δικιά μας, εχθές αγόρασα μια υπέροχη και πανάκριβη ξαγεδίλη που μου είναι απαραίτητη για να αρχίσω να παίζω τέννις. (.....)
- Είναι ενθουσιασμένη με το δώρο του άνδρα της, ένα μοναδικό γηκαπέδι που κοστίζει μια περιουσία, λάμπει από μακριά και το φοράει δίπλα στη βέρα της. (.....)
- Ολοι στην τάξη πιστεύουν ότι η καινούργια καθηγήτρια είναι επιεικής εκτός από τη Μαίρη που θεωρεί ότι είναι πολύ βανόρη. (.....)
- Είναι φυσικό ότι αφού διάπραξε ένα τόσο σοβαρό έγκλημα η σχερίτσα του θα είναι βαριά. (.....)
- Ολοι έπρεπε να φέρουν φωτογραφίες από το αγαπημένο τους τεράπι. Ετσι ο Γιώργος έφερε κάποιες από το γατάκι του, ο Πέτρος από τον σκύλο του, τον Γκούφη και η Ελένη από κάποια άλογα που ζουν στη φάρμα του παππού της. (.....)
- Το μοναδικό είδος χορού που θα δεχόταν η Σοφία να χορέψει είναι ο δεριβολης, καθώς μόνο οι μοντέρνοι χοροί έχουν τέτοιο ρυθμό. (.....)



**2. Σημειώστε ποιές από τις παρακάτω σκέψεις κάνατε και σε ποιές περιπτώσεις. Ποια είναι τα στάδια που ακολουθείτε ώστε να προσεγγίσετε την έννοια της κάθε λέξης; Συζητήστε μεταξύ σας αν έχετε κάποια κοινά σημεία στη προσέγγισή σας και προσθέστε και άλλες ιδέες στην λίστα.**

- Τι προηγείται και τι ακολουθεί της λέξης; (όχι μόνο ακριβώς πριν ή μετά)
- Με ποια άλλη λέξη ή φράση θα μπορούσε να αντικατασταθεί;
- Ποιές άλλες λέξεις ή ολόκληρες φράσεις βοηθούν στο να καταλάβω περίπου τι σημαίνει;
- Έχει θετική, αρνητική έννοια ή ουδέτερη έννοια;
- Ποιό είναι το γενικότερο νόημα της πρότασης;
- Ποιός μιλάει, πότε ,για τι πράγμα;
- Σε ποιά περίπτωση θα μπορούσε να ειπωθεί κάτι τέτοιο;
- Ποιός είναι ο σκοπός αυτού που έχει δημιουργήσει τη συγκεκριμένη φράση;
- Υπάρχουν κάποια στοιχεία που να βοηθούν στην προσέγγιση της λέξης; (π.χ. εικόνα, ζωγραφιά, μορφή κειμένου κτλ)
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**3. Δημιουργήστε και εσείς δύο παραδείγματα με λέξεις που δεν υπάρχουν δίνοντας όμως τη δυνατότητα στο διπλανό σας να μπορέσει να “μαντέψει” τη σημασία των άγνωστων λέξεων με τις στρατηγικές που έχουμε αναφέρει.**

**4. Ανοίξτε το βιβλίο των Αγγλικών και ακολουθήστε την ίδια διαδικασία για 5 λέξεις σε οποιοδήποτε κείμενο εσείς επιθυμείτε. Ποιές στρατηγικές ακολουθήσατε; Με ποία σειρά; Τι διαφορετικό θα μπορούσατε να κάνετε για να βελτιώσετε τη τακτική αυτή;**

## Παράρτημα 5 μορφολογική ανάλυση (2η ώρα)

Τι κάνουμε με το άγνωστο λεξιλόγιο όταν το κείμενο δεν βοηθά...

- ανάλυση λέξης στα συστατικά της (θέμα, προσφύματα: καταλήξεις, προθήματα/ επιθήματα, συνθετικά)
- συσχέτιση λέξης με άλλες ομόρριζες
- γραμματική κατηγορία
- ετυμολογία

### Στρατηγικές μορφολογικής ανάλυσης....

- ✓ τα προθήματα/επιθήματα και οι καταλήξεις βοηθούν στο να καταλάβω αν η λέξη είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο κτλ ή αν αυτή έχει θετική έννοια ή αρνητική;
- ✓ Μπορώ να βρω το θέμα, τη ρίζα της λέξης;
- ✓ Γνωρίζω άλλες λέξεις από την ίδια ρίζα; Τι σχέση μπορεί να έχει η λέξη που ήδη γνωρίζω με αυτή που δεν γνωρίζω;
- ✓ Πως αλλιώς μπορώ να καταλάβω το μέρος του λόγου της λέξης εκτός από τα προθήματα και τις καταλήξεις;
- ✓ Μπορώ να την χωρίσω σε 2 ή περισσότερα συνθετικά;
- ✓ Μήπως έχει σχέση με κάποια λέξη που γνωρίζω είτε στα Ελληνικά είτε σε κάποια άλλη γλώσσα;
- ✓ Μπορώ να μαντέψω (έστω και κατά προσέγγιση) την ετυμολογία της λέξης;
- ✓ Αν την αντικαταστήσω με κάποια άλλη λέξη η φράση που θεωρώ ότι έχουν παρόμοια σημασία η πρόταση συνεχίζει να έχει λογική;
- ✓.....
- ✓.....
- ✓.....
- ✓.....

**A. Προσπαθήστε να βρείτε τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων χρησιμοποιώντας τις παραπάνω στρατηγικές.**

A. The kitchen is a lively room of any home therefore it is best to shy away from hues of purple and blue as they will slow you down when you are on-the go.

Bright, ***exciting*** colour schemes can increase energy levels when you have a lot of cooking and cleaning to do. Bright red gets you going. Like orange, yellow is refreshing and increases energy and ***inspiration*** although it might be a bit bright. In any case, why not have a go and change your kitchen to suit you?

B. The food industry cleverly exploits the ***powerful*** connection between taste and vision in a

variety of ways. Food **colorants** are added to ensure that the colour of the food matches our expectations. For example, butter is naturally much whiter in colour; margarine is black! A natural pea is not as green as it is in the packet. Therefore, we should think twice about those products sitting on the shelves of our supermarkets.

C. The idea that make-up was first used in the twentieth century is wrong, although it is true that only comparatively recently has the use of make-up by women become almost **universal**, with make-up being all the go for young and old women everywhere today. As long ago as 3000 BC, **aristocratic** Egyptian ladies used complex and ornate make-up such as black **eyebrows** and lashes, blue eye-shadow, red lips and nails.

1. exciting

What is the ending of this word? Which part of speech does it belong to? Do I know the verb it comes from?

2. Inspiration

Do you recognize the root of this word? How can the root be connected to the meaning of this word?

3. powerful

What does the ending “-ful” show for the word it has it? How meaning changes if “-less” is in the same position?

4. colorants

If you remove the ending of this word, which is the word that you have? Is it a noun, a verb....in the sentence? What can be added to food in order to make them look better?

5. universal

Do you know the title of “Miss Universe” which is given every year? Who is the winner of this award? Does this beauty competition take place in all countries around the world?

6. Aristocratic

Does it remind you of a Greek word? What does the Greek word mean? Use your knowledge of ancient Greek to understand the meaning of the whole sentence.

7. Eyebrow

Which part of the human body is likely that this word describes? What are the two parts of the word? What could ladies from Egypt use black make-up on?

## Παράρτημα 6

### Χρήση λεξικού... (5-6η ώρα)

όταν όλα τα υπόλοιπα δεν βοηθούν!

Τι σημαίνει γνωρίζω πώς να χρησιμοποιώ ένα λεξικό....



**1. Εξοικειώσου με το λεξικό.** Κάθε λεξικό έχει τη δική του προσέγγιση οπότε πολλές φορές βοηθά να διαβάσουμε την εισαγωγή όπου θα βρούμε πώς είναι οργανωμένα τα λήμματα. Εδώ υπάρχουν πληροφορίες όπως οι συντομεύσεις και τα σύμβολα για τη προσφορά των λέξεων. Μπορεί επίσης να υπάρχουν και πληροφορίες για τη προφορά λέξεων με παραπλήσια ορθογραφία. Αυτό είναι χρήσιμο σε περίπτωση που έχετε ακούσει μια λέξη αλλά δεν είστε σίγουροι για την ορθογραφία της. Για παράδειγμα, οι λέξεις “not” και “knot” προφέρονται το ίδιο καθώς το “k” είναι σιωπηλό.

**Ανοίξτε τα λεξικά σας, βρείτε την εισαγωγή και τις πληροφορίες που αυτή περιέχει. Ποίες είναι αυτές; Σε τι μπορεί να σας βοηθήσουν;**

**2. Μάθε πώς να ψάχνεις μια λέξη.** Όταν συναντούμε μια λέξη που δεν γνωρίζουμε, σημείωσε την. Μόλις έχεις την ευκαιρία να ανοίξεις το λεξικό, αυτή είναι η σειρά των ενεργειών που πρέπει να ακολουθήσεις:

- Πήγαινε στο γράμμα της αλφαβήτα με το οποίο αρχίζει η λέξη σου. Για παράδειγμα, η λέξη “colorant” αρχίζει με “c”. Αν δεν γνωρίζετε από ποίο γράμμα αρχίζει μια λέξη (π.χ. αν την ακούσατε σε κάποιο τραγούδι) πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί καθώς η λέξη π.χ. “psychology” αρχίζει με “p” ή το “know” αρχίζει με “k” κτλ.

- Να ελέγχεις πάντα τις λέξεις-οδηγοί. Είναι τοποθετημένες στη πάνω γωνία κάθε σελίδας και σου δίνουν μια ένδειξη πόσο κοντά είσαι στο να βρεις τη λέξη που ψάχνεις, κάνοντας πιο γρήγορη και εύκολη την όλη διαδικασία.

- Μόλις βρεθείς κοντά, χρησιμοποίησε το δεύτερο γράμμα της λέξης και εντόπισε τη λέξη ψάχνοντας σε όλη τη σελίδα. Για παράδειγμα, αν ψάχνεις τη λέξη “futile”, “u” είναι το δεύτερο γράμμα. Ίσως βρεις τις λέξεις “furorow/futtock” στο πάνω αριστερό μέρος της αριστερής σελίδας και τις λέξεις “futtock plate/gaberlunzie” στη πάνω δεξιά γωνία της δεξιάς σελίδας. Τότε γνωρίζεις ότι η λέξη “futile” βρίσκεται σε μία από αυτές τις δύο σελίδες.

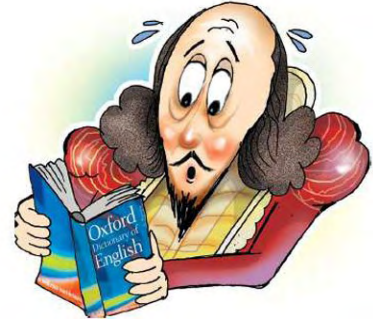
- Πήγαινε κατά μήκος της σελίδας και πέρασε τις λέξεις “Furry” και “Fuse” και “Fuss”. Αφού το “Futile” αρχίζει με “Fut”, πέρνα όλες τις λέξεις που αρχίζουν με “Fur” και the “Fus” μέχρι να φτάσεις το “Fut”. Ανάμεσα στο “Fut” και “Futhark”, βρίσκεται η λέξη “futile”.

**Ακολουθήστε τις οδηγίες για να βρείτε τις λέξεις “president” και “εκκεντρικός”. Τι δυσκολίες συνάντησες; Πώς μπορείς να τις ξεπεράσεις;**

### 3. Μάθε να εκμεταλλεύεσαι όσα έχεις βρει.

1.Μόλις εντοπίσεις τη λέξη, υπάρχουν διάφορα ενδιαφέροντα στοιχεία που μπορείς να ανακαλύψεις για αυτή. Διάβασε όσες πληροφορίες δίνονται για αυτή τη λέξη και ανάλογα με το λεξικό μπορεί να βρεις πολλά πράγματα όπως:

- Ένας ορισμός της λέξης.
- Μία ή παραπάνω προφορές της λέξης. Ψάξε για τις οδηγίες του λεξικού που βρίσκονται συνήθως στην αρχή του για να σε βοηθήσουν να κατανοήσεις τα σύμβολα.
- Προθέσεις, όπως "in", "on" κτλ και τη χρήση τους με τη λέξη που ψάχνεις.
- Ανώμαλες μορφές των ρημάτων.
- Συνώνυμα και αντώνυμα. Μπορείς να τα χρησιμοποιήσεις ενεργά και να καταλάβεις πολλές πτυχές και προεκτάσεις της λέξης.
- Την ετυμολογία, την καταγωγή ή την ιστορία της λέξης. Τα λατινικά και τα αρχαία ελληνικά μπορούν να σε βοηθήσουν να θυμάσαι και να καταλάβεις μια λέξη.
- Παραδείγματα για το πως χρησιμοποιείται η λέξη. Πρόσεξε σε τι περιβάλλοντα και με ποιες έννοιες χρησιμοποιείται η λέξη.
- Παράγωγες λέξεις και κλίσεις. (I am, you are, he is, she is etc.)
- Φράσεις ή ιδιώματα που σχετίζονται με τη λέξη και χρήση στην αργκό. Επιπλέον , μπορεί το λεξικό να εξηγεί αν η λέξη είναι επίσημη ή ανεπίσημη.
- Πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών. (Mouse/ mice)
- Γειτονικές λέξεις που μπορεί να σχετίζονται με αυτή, όπως το "futility".
- Την ορθογραφία σε διαφορετικά αγγλικά ( US English, British English, Australian English, etc.) π.χ. theater (British English)/ theatre (American English).
- Πότε είναι απαραίτητο το κεφαλαίο γράμμα. (π.χ. London, Seine etc)



**Ψάξε για τις ίδιες λέξεις (president και εκκεντρικός) όσα περισσότερα από τα παραπάνω στοιχεία μπορείς.**

### 4. Σκέψου τον τρόπο που οι πληροφορίες που έχεις βρει σχετίζονται με τη λέξη όπως την βρήκες αρχικά.

- Αν υπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί , αποφάσισε ποιος είναι αυτός που εσύ ψάχνεις ανάλογα με τα συμφραζόμενα της λέξης και παρατήρησε πώς ο ένας ορισμός συνδέεται με τους άλλους. Συνήθως, η πιο συνηθισμένη ερμηνεία είναι η πρώτη όταν υπάρχουν πολλές.
- Προσπάθησε να χρησιμοποιήσεις τη νέα λέξη σε μια πρόταση. Αν είναι δύσκολο να θυμάσαι την ορθογραφία της, γράψε αρκετές φορές τη λέξη για να βοηθήσεις τον εαυτό σου.

Ας υποθέσουμε ότι έχετε βρει αυτές τις προτάσεις και ψάχνετε να βρείτε τη σημασία των υπογραμμισμένων λέξεων. Ποία από όλες τις σημασίες που υπάρχουν στο λεξικό είναι η σωστή σε αυτή την περίπτωση χρήσης των λέξεων; Πώς σκεφτήκατε για να καταλήξετε σε αυτό το συμπέρασμα;

The **president** of the court decide that the trial had to pause for a while because of the accused person's bad psychological condition.

Ο **εκκεντρικός** τραγουδιστής προκάλεσε πολλές αντιδράσεις με την ανατρεπτική του εμφάνιση.

**5. Χρησιμοποίησε το λεξικό για άλλους σκοπούς εκτός από το να βρεις τη σημασία μια λέξης.** Πολλά λεξικά περιλαμβάνουν χρήσιμες πληροφορίες όπως:

- Πρότυπα γραμμάτων για εύρεση εργασίας, για δημιουργία βιογραφικού, για έκφραση παραπόνων κτλ.
- Χάρτες και γεωγραφικές πληροφορίες
- Στατιστικά στοιχεία για πληθυσμούς.
- Μονάδες μέτρησης όγκου, βάρους, μήκους κτλ.
- Σημαίες χωρών, πολιτειών κτλ.
- Λίστες χωρών, πόλεων, πρωτευουσών κτλ.
- Λίστες διάσημων ή ιστορικών προσώπων κτλ
- Λίστες γεγονότων κτλ.

**Ποια από τα παραπάνω στοιχεία συμπεριλαμβάνονται στα λεξικά σας; Ποια βρίσκετε πιο ενδιαφέροντα; Για ποιους λόγους; Σε τι θα σας μπορούσαν να σας βοηθήσουν αυτές οι πληροφορίες;**

**6. Μάθε πως λειτουργεί ένα διαδικτυακό λεξικό.** Τέτοιου είδους λεξικά είναι εύκολα.

Διάλεξε ένα δωρεάν διαδικτυακό λεξικό ή κάποιο στο οποίο να χρειάζεται να κάνεις εγγραφή και απλά γράψε στο ανάλογο πεδίο τη λέξη που ψάχνεις. Η μηχανή αναζήτησης θα σου βρει τη λέξη και πολλά από τα στοιχεία που έχουμε ήδη αναφέρει. Αρκετά λεξικά όμως δεν είναι τόσο επεξηγηματικά όπως τα κανονικά λεξικά οπότε πρέπει πάντα να έχεις κατά νου ότι ίσως δεν έχεις βρει τη σωστή απάντηση.

- Κάνε χρήση του ακουστικού περιεχομένου του διαδικτυακού λεξικού. Αυτό μπορεί σίγουρα να σε βοηθήσει στο να προφέρεις σωστά τη λέξη.
- Ακόμα και το Google μπορεί να σε βοηθήσει στο να βρεις τη σημασία μιας λέξης καθώς αν πληκτρολογήσεις οποιαδήποτε λέξη οι πρώτες απαντήσεις που θα πάρεις θα είναι οι ορισμοί της.
- Κάποια από αυτά τα λεξικά έχουν thesaurus, quotes, special terminology και υπάρχουν φυσικά και τα picture dictionaries (<http://visual.merriam-webster.com> , <http://esolhelp.com/online-picture-dictionary.html> , <http://photographicdictionary.com/> , <http://www.infovisual.info/> ) etc.

List of On-line Dictionaries

- ✓[Oxford Dictionaries Online](#) Oxford Dictionary of English; New Oxford American Dictionary; Oxford Thesaurus of English; Oxford American Writer's Thesaurus
- ✓[Cambridge Dictionaries Online](#) *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*
- ✓[Dictionary.com](#) *Dictionary.com Unabridged v. 1.1* and *American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Ed.*

- ✓ [Ask Velazquez](#) *Velazquez Spanish and English Dictionary*
- ✓ [Longman](#) *Dictionary of Contemporary English*
- ✓ [Macmillan](#) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*
- ✓ [Merriam-Webster OnLine](#) *Merriam-Webster Online Dictionary*
- ✓ [Oxford University Press](#) *Oxford Advanced Learner's Dictionary*
- ✓ [Wiktionary](#) A collaborative project run by the Wikimedia Foundation

Επισκεφτείτε κάποια από αυτά τα λεξικά και αναζητήστε τη λέξη “president”. Ποίες θεωρείτε ότι είναι οι διαφορές από ένα συμβατικό λεξικό; Ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δύο διαφορετικών μορφών λεξικών; Ποίες από τις δύο μορφές σας φαίνεται πιο εύχρηστη για εσάς;

**Ποία τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα διαδικτυακά λεξικά;  
8.Διασκέδασε με το λεξικό σου.**

•Απλά περιηγήσου στο λεξικό όταν έχεις ελεύθερο χρόνο και ψάξε για καινούργιες λέξεις. Άνοιξε σε μια τυχαία σελίδα και βρες κάποιες λέξεις που σου είναι άγνωστες ή σου φαίνονται ενδιαφέρουσες για κάποιο λόγο. Εντόπισε τη λέξη, διάβασε τον ορισμό και προσπάθησε να την προσθέσεις στη σκέψη σου ή στο λόγο σου τις επόμενες ημέρες ώστε να γίνει μέρος του λεξιλογίου σου.

**Ανοίξτε τα λεξικά σας σε μια τυχαία σελίδα και ακολουθήστε την παραπάνω διαδικασία. Ποια λέξη διαλέξατε; Γιατί; Πώς μπορείτε να την εντάξετε στο ενεργό λεξιλόγιό σας;**

**•Παίξτε ένα παιχνίδι με λεξικό μαζί με τους φίλους σου.**

Το μόνο που χρειάζεστε είναι ένα λεξικό, τους φίλους σας και λίγη φαντασία. Κάποιος βρίσκει και ανακοινώνει στους υπόλοιπους μια δύσκολη λέξη. Έπειτα όλοι γράφουν σε ένα χαρτί ένα ορισμό και μια πρόταση με αυτή τη λέξη φυσικά με όποια σημασία νομίζουν ότι έχει αυτή. Στο τέλος, όλοι ψηφίζουν αυτόν που πιστεύουν ότι έχει πετύχει τη σωστή σημασία της λέξης εκτός φυσικά από τον εαυτό τους. Όποιος καταφέρει να δώσει τον πιο πετυχημένο ορισμό και παράδειγμα ώστε να μπερδέψει τους υπολοίπους και να τον ψηφίσουν παίρνει και τους περισσότερους βαθμούς (ανάλογα με τους παίκτες που τον ψήφισαν). Όποιος γνωρίζει ή καταφέρει να μαντέψει την έννοια της λέξης παίρνει 5 βαθμούς, αφού φυσικά αποκαλυφθεί η σωστή σημασία από αυτόν που έψαξε αρχικά τη λέξη στο λεξικό.

# Have Fun

## Παράρτημα 7

### Τι μπορώ να κάνω ώστε να θυμάμαι το νέο λεξιλόγιο;

1. Όσο περισσότερο εμπλεκόμαστε ενεργητικά με τη λέξη και τη σημασία της τόσο πιο εύκολα τη θυμόμαστε. (τι κάνω όταν ο καθηγητής παρουσιάζει μια καινούργια λέξη;/τι κάνω εγώ όταν βρίσκω μια άγνωστη λέξη; κτλ)
2. Τόσο πιο εύκολα συγκρατείται στη μνήμη μια λέξη, όσο μεγαλύτερη εντύπωση μας δημιούργησε την πρώτη φορά που την συναντήσαμε. (βρισιές, λέξεις που ακούγονται ή γράφονται περίεργα, λέξεις που έχουμε συνδυάσει με μια συγκεκριμένη κατάσταση κτλ)
3. Όσο πιο συχνά συναντούμε μια λέξη τόσο πιο εύκολα τη θυμόμαστε. (περισσότερες ασκήσεις, κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου όλων των ειδών κτλ)
4. Δημιουργία γλωσσικών και εξωγλωσσικών συσχετισμών. (π.χ. για τη λέξη παπαγάλος μπορούμε να σκεφτούμε ότι η λέξη είναι συνδυασμός των “παπά” και “γάλλος” ή να σκεφτούμε αν μας αρέσουν οι παπαγάλοι ή την τελευταία φορά που είδαμε ένα και τι εντύπωση μας έκανε).

Τεχνικές διδασκαλία και μάθησης νέου λεξιλογίου.

✓Περιγράφω χαρακτηριστικά, ιδιότητες κτλ. (π.χ. **A building is usually big and tall / People build it for a specific purpose/ . )**

✓Δίνω παραδείγματα αντιπροσωπευτικά της γενικής κατηγορίας (π.χ. **Houses are buildings and school is a building, too. )**

✓Δείχνω εικόνα ή κάρτα ή ζωγραφίζω εικόνα ή δείχνω το ίδιο το αντικείμενο όταν αυτό είναι δυνατόν.

✓Αναπαριστάνω, μιμούμαι (με κινήσεις, χειρονομίες)

✓Χρησιμοποιώ τη λέξη σε πρόταση ή μικρή ιστορία  
(**When I went to town I saw some really tall and impressive buildings**)

✓Χρησιμοποιώ συνώνυμα (house, cottage, block of flats, skyscraper etc.)

✓Χρησιμοποιώ αντίθετα ( )

✓Δημιουργώ συσχετισμούς (π.χ. επιλογή λέξεων που σχετίζονται με μια λέξη πυρήνα/κεντρικό θέμα) (**Have I ever been in a very tall building? Do I prefer big buildings or smaller houses in the countryside?**)





✓Χρησιμοποιώ τη λέξη σε ερωτήσεις (π.χ. Do you like the central building opposite the cinema?/ Would you like to live in a tall building in a very crowded place? )

✓Δίνω ορισμό λέξης (π.χ. a relatively permanent enclosed construction over a plot of land, having a roof and usually windows and often more than one level, used for any of a wide variety of activities, as living, entertaining, or manufacturing. )

✓Σε προχωρημένο επίπεδο ενθαρρύνεται η ανάλυση και επανασύνθεση της λέξης (π.χ.πρόσφυμα, κατάληξη) (π.χ. building-less, under-building)

**A) Look at the following words. In which way are these words connected to “computer”?**

<b>Download surf update crash</b>	<b>keyboard screen mouse software</b>
-----------------------------------	---------------------------------------

**B) You want to remember the previous words for a test. Think of 4-5 words (more specific or detailed) or phrases to present in order to refresh your memory of already known words. Use a dictionary if needed.**

**Download** →

**surf** →

**update** →

**crash** →

**keyboard** →

**screen** →

**mouse** →

**software** →

**C) Think and decide with your partner how to present to the rest of the class 2 of the previous vocabulary items. Try to combine some of the techniques.**

## Παράρτημα 8

Διδασκαλία κειμένου στα Αγγλικά με σκοπό τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου.

3<sup>rd</sup> grade student's book ,p.50

What mythical characters do you know? Make a list and compare your answers to see who knows the most.

B. Look at the sketches of mythical characters a-e. In pairs, discuss what you know about each character.

C. Now match the pictures to the statements i-v below.

i) If you answer her question incorrectly, she will eat you.

ii) If you look at her, you will turn into stone.

iii) If she opens the box, bad things will happen.

iv) If he flies too near the sun, his wings will melt.

v) If you ask her a question, she will tell you your fortune.



**A. In groups of three, look at the names of the mythical characters in the pictures. Can you match the pictures a-f with the names 1-6?**

**1. Thor 2. Perseus 3. Midas 4. Pandora 5. Finn Mc Cool 6. King Arthur**

### Thor

Thor was the son of Odin, father of the Norse Gods. He was a large powerful man who protected

the gods and the lives of mortal men against evil. This is why he was so popular. He was also the

God of Thunder and the Norse believed that during a thunderstorm, Thor rode through the heavens on his chariot pulled by the goats 'Gap Tooth' and 'Tooth Grinder'. Lightning flashed whenever he threw his **hammer**. Thor had a quick and hot **temper** and would get angry very easily. If the giants angered him, he would attack them with his hammer. Thor's memory still lives

with us today in his name. Do YOU know which day of the week is named after him?

### Perseus

The Oracle had warned King Acrisius of Argos that he would be killed if his daughter Danae ever had a son, so he set Danae and her son **adrift** on the sea. At first they had no money and had to live **from hand to mouth** but later Polydeuktes, the king of Seriphus found them. He fell in love with Danae, but was unable to persuade her to marry him because Perseus

was his mother's protector. To get rid of Perseus, Polydeuctes sent him on a quest to bring back the head of the Gorgon Medusa, a snake-haired maiden. He told him that if he brought back the head of the Gorgon, he would stop chasing Danae. Perseus had the help of the Gracae. He took their eye and tooth and told them that he would only give them back if they helped him. He succeeded in cutting off Medusa's head. Do YOU know what happened to people who looked at her head?

### **Midas**

Dionysus told King Midas that he would give him a wish if he helped to **re-unite** him with Silenus his

step-father. Midas wished that everything he touched would be turned to gold. Initially, Midas was

thrilled with his new gift and turned everything he could to gold. His attitude changed, however, when he was unable to eat or drink since his food and wine were also changed to gold. Things went from bad to worse when he even accidentally killed his daughter when he touched her, and this made him realize the depth of his mistake. The myth carries a message that it is dangerous to be **greedy**. Do you know what happened when Midas touched his daughter?

**Turn over to the previous papers and try to make your own plan in order to learn the new underlined vocabulary.**

What can I do when I meet an unknown vocabulary item?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

...

...

What can I do to remember these words?

- 1.
- 2..
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

...

...

What can I do to expand the new vocabulary?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

...

What are the different activities that people with different intelligences can do?

lingual →

mathematical →

bodily →

visual →

musical →

interpersonal →

intrapersonal →

naturalistic →

Can you create some vocabulary exercises in order to make some practice ??

## Παράρτημα 9

Προώθηση της ανάγνωσης

Οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές ομάδες

Χρήση λεξιλογικών

Πώς εμπλουτίζω το λεξιλόγιό μου ? ασκήσεων

Χρήση λεξικού

Συστηματική διδασκαλία της σημασίας της μορφολογίας και της ετυμολογίας

Χρήση της τεχνικής των συνειρμών και αναλογιών

α) η κλιμάκωση μεταξύ της σημασίας των λέξεων

(π.χ. παγερός- ψυχρός- χλιαρός, καυτός-ζεστός), β) η λογική αλληλουχία

ενεργειών (π.χ. αλέθω, αλωνίζω, θερίζω, σπέρνω), γ) η χρονική αλληλουχία

(ταξινόμηση από τον πιο νέο στον πιο ηλικιωμένο: ενήλικος, γέρος, βρέφος, νήπιο, παιδί, έφηβος).

**Με αφορμή κάποια από τις λέξεις που μάθατε στην προηγούμενη ενότητα μπορείτε να οργανώσετε ένα σχέδιο ώστε να μάθετε και άλλες λέξεις ή να θυμηθείτε κάποιες που ήδη γνωρίζετε; Παρουσιάστε στη τάξη ένα πλάνο που να συμπεριλαμβάνει τις παραπάνω τεχνικές.**

## Παράρτημα 10

Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας (ερωτηματολόγιο – ημιδομημένες συνεντεύξεις)

1. Πιστεύετε ότι μάθατε αρκετά πράγματα για τον εαυτό μου σαν μαθητή μιας ξένης γλώσσας; Γιατί;

2. Μπορείτε να βάζετε πιο ξεκάθαρους στόχους όσο αναφορά την αντιμετώπιση του νέου λεξιλογίου; Ποιούς;

3. Η αξιολόγηση από τον ίδιο μου τον εαυτό με βοηθά στην κατάκτηση των στόχων μου. Συμφωνείτε με την προηγούμενη φράση; Γιατί;

4. Σας βοήθησε η όλη διαδικασία να μάθετε πράγματα για το πώς μαθαίνεται μια ξένη γλώσσα;

5. Αναφέρετε τις δύο πιο σημαντικές στρατηγικές που πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσουν στο μέλλον όσο αναφορά το λεξιλόγιο.

6. Αναφέρετε τις δύο πιο σημαντικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα και μέχρι τώρα δεν εφαρμόζατε αλλά έχετε την διάθεση να χρησιμοποιήσετε στο μέλλον. Γιατί πιστεύετε είναι σημαντικές;

7. Πιστεύετε ότι γίνατε λίγο πιο σίγουρος/η όσο αναφορά “τι πρέπει να κάνω για να μάθω κάτι”;

8. Ανακαλύψατε κάποιες αλήθειες για τον εαυτό σας ως προς τον τρόπο που διαβάζετε; Ποίες;

9. Θα σας ενδιέφερε να μάθετε και για άλλα μαθήματα τέτοιου είδους τεχνικές; Για ποία;

