



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**«Η συμβολή της βραχυπρόθεσμης και μακρόχρονης μνήμης
στην απόκτηση λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα»**



ΒΟΓΙΑΤΖΑΚΗ ΠΑΣΧΑΛΙΑ

**Α' Επιβλέπουσα : Κα Ανδρέου Γεωργία
Β' Επιβλέπουσα : Κα Γκανά Ελένη**

ΒΟΛΟΣ 2009

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την συμβολή και την υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων στους οποίους οφείλω ένα μεγάλο **Ευχαριστώ!** Πρώτα, στην οικογένεια και τους φίλους μου που στάθηκαν στο πλευρό μου και με υποστήριξαν ψυχολογικά όλο αυτό το διάστημα. Έπειτα, στην κα. Κρατήρα Γεωργία, εκπαιδευτικό στο 7^ο ενιαίο λύκειο Βόλου, η οποία μεσολάβησε και συνέβαλε στην οργάνωση και διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους της εργασίας καθώς επίσης και τον διευθυντή του σχολείου που μας δέχτηκε. Κυρίως, θέλω να ευχαριστήσω την **Κα. Ανδρέου Γεωργία** τόσο για την πολύτιμη βοήθειά της όσο και για την στήριξη και την κατανόηση που έδειξε, από την αρχή έως το τέλος αυτής της εργασίας. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την **Κα. Γκανά Ελένη** που δέχτηκε με προθυμία τον ρόλο της δεύτερης επιβλέπουσας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο	
1.1 Διγλωσσία	1
1.2 Η ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας	8
Κεφάλαιο 2^ο	
2.1 Μνήμη	4
2.1.1 Το δομικό μοντέλο της μνήμης	12
2.1.2 το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών	16
2.2 Βασικές λειτουργίες της μνήμης	18
2.2.1 Η συγκράτηση των πληροφοριών	18
2.2.2 Η ανάπλαση των πληροφοριών	20
2.2.2.1 Η αναγνώριση	21
2.2.2.2 η ανάκληση	21
Κεφάλαιο 3^ο	
3.1 Η σχέση της διγλωσσίας και της μνήμης	22
3.2 Υπόθεση εργασίας	25

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4ο	
4.1 Συμμετέχοντες	26
4.2 Ερευνητικό σχέδιο	27
4.2.1 Προκαταρκτικές ενέργειες	27
4.2.2 1 ^η φάση: Υποκλίμακα Αριθμητικής	28
4.2.3 2 ^η φάση: Υποκλίμακα Μνήμης Αριθμών	28
4.2.4 3 ^η φάση: Υποκλίμακα Λεξιλογίου	29
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	29
4.4 Μέσα ανάλυσης δεδομένων	31
Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα	31
Γράφημα 1	33
Γράφημα 2	34
Γράφημα 3	35
Πίνακας 1	36

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων	37
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα- Προτάσεις	42
Βιβλιογραφία	47
Παράρτημα 1	51
Παράρτημα 2	52
Παράρτημα 3	53

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό μέρος

1.1 Διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι μια πολυδιάστατη έννοια, που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες με αποτέλεσμα ένας καθολικός ορισμός της να είναι διαφορούμενος. Γι' αυτό το λόγο, κατά περίπτωση, διαμορφώνεται ένας ορισμός που να καλύπτει τους σκοπούς των περιστάσεων. Κατά κύριο λόγο, η διγλωσσία διακρίνεται σε ατομική και κοινωνική. Σε ατομικό επίπεδο, κάποιοι ερευνητές διαχωρίζουν την επάρκεια από την χρήση. Παραδείγματος χάριν, ένα άτομο μπορεί να γνωρίζει δυο γλώσσες αλλά να χρησιμοποιεί καλύτερα και σε μεγαλύτερο εύρος την μια από τις δυο ή να γράφει και να διαβάζει με τη μια και με την άλλη να συνδιαλέγεται. Υπάρχουν τέσσερις βασικές γνωστικές δεξιότητες: η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δυο διαστάσεις, στις δεξιότητες πρόσληψης και της παραγωγής(Baker, 1995). Καθεμιά από αυτές τις δεξιότητες είναι λιγότερο ή περισσότερο ανεπτυγμένη και διαιρείται σε επιμέρους δεξιότητες. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις γλωσσικές δεξιότητες πολυεπίπεδες και πολυδιάστατες. Η πολυχρωμία των γλωσσικών ικανοτήτων θα πρέπει να προσεγγίζεται θετικά, να τονίζονται δηλαδή οι ικανότητες και τα χαρίσματα των δίγλωσσων παιδιών, και όχι αρνητικά εστιάζοντας στις δυσκολίες και τα μειονεκτήματα τους.

Για την διγλωσσία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι είτε την εντάσσουν σε ένα ευρύ πλαίσιο(όπως είναι ο **κλασικός ορισμός της διγλωσσίας** ως «κατοχής δυο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνου του φυσικού ομιλητή», Bloomfield, 1933) είτε σε ένα περιορισμένο(όπως είναι η **αρκτική διγλωσσία** του Diebold,1964, στην οποία εντάσσονται άτομα που γνωρίζουν δυο τρεις φράσεις μιας γλώσσας, όπως οι τουρίστες ή οι άνθρωποι των επιχειρήσεων). Συνήθως, οι ορισμοί διαμορφώνονται ανάλογα με το σκοπό της κατηγοριοποίησης. Εκεί όπου υπάρχει μόνο μια αυτόχθονη γλώσσα(π.χ. στην Ιρλανδία και την Ουαλία) η κυβέρνηση ίσως να θέλει να παρουσιάσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό δίγλωσσων ατόμων. Αντίθετα , εκεί όπου γίνονται προσπάθειες καταστολής κα αφομοίωσης, ο αριθμός των μειονοτικών γλωσσών και των δίγλωσσων ατόμων μπορεί να μειωθεί στο ελάχιστο (π.χ. στην Αγγλία).

Στην βιβλιογραφία συχνά συναντούμε ορισμούς όπως *παθητική διγλωσσία* (όταν ένα άτομο ακούει και διαβάζει μια γλώσσα αλλά δεν μπορεί να τη γράψει και να τη μιλήσει), *ισόρροπα δίγλωσσος* (όταν ένα άτομο κατέχει δυο γλώσσες σε παρόμοιο επίπεδο και μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε διαφορετικές καταστάσεις και κάτω από διάφορες περιστάσεις) και πολλούς άλλους. Η *εξισορροπημένη διγλωσσία* χρησιμοποιείται μερικές φορές ως εξιδανικευμένη έννοια (Baker, 1995). Ο Fishman (1971) υποστήριξε ότι είναι σπάνιο το φαινόμενο κάποιος να έχει αναπτύξει εξίσου τις δυο γλώσσες του σε σημείο να τις χρησιμοποιεί ισοδύναμα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Baker (1995) ο οποίος θεωρεί ότι η πλειοψηφία των δίγλωσσων ατόμων χρησιμοποιεί τις δυο γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες. Ένας άλλος ορισμός που συναντάται συχνά είναι η *ημιγλωσσία/ διπλή ημιγλωσσία*. Η *ημιγλωσσία* αναφέρεται είτε σε εκείνα τα άτομα που γνωρίζουν καλά μια από τις γλώσσες τους και μπορούν να την χρησιμοποιήσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα είτε σε εκείνα τα άτομα που το επίπεδο των γλωσσών τους δεν είναι ικανοποιητικό και κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Baker (1995), ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις και στις δυο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους και ο οποίος επιδεικνύει: περιορισμένο λεξιλόγιο, λανθασμένη γραμματική, συνειδητή σκέψη κατά τη γλωσσική παραγωγή, δυσκαμψία και καθόλου δημιουργικότητα, δυσκολία να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δυο γλώσσες. Η ημιγλωσσία έχει δεχτεί έντονη κριτική. Το γεγονός ότι κάποιος μπορεί να βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας του μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες (π.χ. σε οικονομικούς ή κοινωνικούς παράγοντες) και όχι αποκλειστικά στην διγλωσσία του. Όταν προσφέρονται κατάλληλες συνθήκες προωθείται η καλύτερη ανάπτυξη της γλώσσας.

Η ανάπτυξη της γλώσσας, και κατ' επέκταση η επίτευξη της επικοινωνίας, προϋποθέτει όχι μόνο δομικούς παράγοντες (π.χ. γραμματική, λεξιλόγιο) αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει ένα υψηλό επίπεδο κατάκτησης των δομικών στοιχείων της γλώσσας αλλά να μην μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η *λειτουργική διγλωσσία*, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να χρησιμοποιεί τις δυο του γλώσσες ανάλογα με το εκάστοτε περιβάλλον, αναφέρεται στην επιτυχή επικοινωνία με την χρήση, κάθε φορά, της κατάλληλης γλώσσας. Το πότε, που και με ποιον χρησιμοποιεί κάποιος καθεμιά γλώσσα ποικίλλει από πολιτισμό σε πολιτισμό(

Baker,1995). Η επιλογή μιας γλώσσας επηρεάζεται από ένα περίπλοκο και σύνθετο σύμπλεγμα παραγόντων. Σπουδαίο ρόλο παίζουν οι ψυχολογικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιλογή μιας γλώσσας(π.χ. προτίμηση μιας γλώσσας από μια άλλη λόγω υψηλού κοινωνικού κύρους ή αποδοχής από την πλειοψηφία). Σε κάθε περίπτωση, ο παράγοντας περιβάλλον είναι εκείνος που καθορίζει ποια γλώσσα θα χρησιμοποιηθεί και πως.

Γίνεται κατανοητό ότι το να επιδιώξει κάποιος να ορίσει ποιος είναι δίγλωσσος είναι ένα δύσκολο εγχείρημα λόγω της ετερογένειας του πληθυσμού των δίγλωσσων ατόμων. Στην προσπάθεια μας να κατανοήσουμε το περιβάλλον μας έχουμε την τάση να το κατηγοριοποιούμε. Η κατηγοριοποίηση αυτή ενέχει κινδύνους. Είτε θα είναι διευρυμένη, οπότε οι ατομικές διαφορές θα εξομαλύνονται ώστε να ενταχθούν σε κάποια γενικά πρότυπα, είτε θα είναι περιορισμένη, οπότε θα υπάρχει πληθώρα διαφορετικών κατηγοριών, η διαμόρφωση και κατηγοριοποίηση των οποίων θα δημιουργεί σύγχυση και απογοήτευση.

Η μέτρηση της διγλωσσίας στοχεύει στην ανάπτυξη ομοιοτήτων και προτύπων και γίνεται για διάφορους σκοπούς. Παραδείγματος χάρη, σε μια απογραφή προσπαθούμε να συλλέξουμε πληροφορίες για την χρήση των γλωσσών τους από τα δίγλωσσα άτομα έτσι ώστε να υπολογιστεί ο αριθμός των δίγλωσσων ατόμων και πως είναι καταμετρημένοι σε μια περιοχή και να σχεδιαστούν οι αντίστοιχοι γεωγραφικοί χάρτες. Επίσης, η μέτρηση της διγλωσσίας χρησιμοποιείται για την επιλογή ενός πληθυσμού(όπως σε μια έρευνα που καθορίζουμε εκ των προτέρων το δείγμα σε «αμφιδύναμα δίγλωσσους» ή «μερικώς δίγλωσσους») καθώς επίσης και στην αθροιστική και διαμορφωτική αξιολόγηση. Η αθροιστική αξιολόγηση εστιάζει στην επάρκεια του ατόμου στις δυο του γλώσσες και γίνεται στο τέλος του εξαμήνου ή της σχολικής χρονιάς. Από την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται καθόλη την διάρκεια του χρόνου εκμάθησης και στοχεύει στην επιλογή πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο του παιδιού μια δεδομένη χρονική στιγμή, έτσι ώστε αν υπάρξουν προβλήματα να μπορέσουμε να παρέμβουμε έγκαιρα. Όσον αφορά τη μέτρηση της διγλωσσίας, τα κριτήρια μας θα πρέπει να είναι σαφή και να λαμβάνουν υπόψη τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Αρκετές φορές, τα άτομα κάνουν την αυτοαξιολόγηση της γλωσσικής τους επάρκειας, όπως σε μια απογραφή ή στο χώρο της τάξης, όπου οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους. Στην πρώτη περίπτωση, οι ερωτήσεις είναι συνήθως αόριστες(π.χ. «μιλάς αγγλικά;»), περιορίζονται σε ένα μόνο πλαίσιο(«ποια

γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;») παραβλέποντας όλα τα υπόλοιπα περιβάλλοντα(εργασία, αγορά, εκκλησία, κλπ.) και μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε ερωτηθέντα(κάποιος που θεωρεί κάτι «αρκετά καλό», σε κάποιον άλλο αυτό ίσως είναι συνδεδεμένο με ένα χαμηλότερο επίπεδο επάρκειας). Στην δεύτερη περίπτωση, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, παρόλο που αποτελεί μέρος μόνο της αξιολόγησης στο σχολείο, επιδρά θετικά στις σχέσεις μαθητή- δασκάλου και συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς ο τελευταίος αποκτά γνώση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος του και υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές για μια πιο υπεύθυνη και αποτελεσματική εργασία.

Κατά την μέτρηση της διγλωσσίας προκύπτουν περιορισμοί και προβλήματα. Ήδη προαναφέρθηκε το πρόβλημα της ασάφειας, τόσο των ερωτήσεων όσο και της απόδοσης του επιπέδου ευχέρειας σε μια γλώσσα, αλλά και το πρόβλημα του περιβάλλοντος χρήσης μιας γλώσσας. Ένας δίγλωσσος μπορεί να συνδιαλέγεται σε ένα χώρο(π.χ. στα καταστήματα) αλλά να μην μπορεί να καταλάβει τη γλώσσα σε ένα άλλο περιβάλλον(π.χ. μια διάλεξη στο πανεπιστήμιο). Η επάρκεια και η χρήση ποικίλουν από περιβάλλον σε περιβάλλον(Baker,1995). Άλλα προβλήματα προκύπτουν λόγω της τάσης των ατόμων να απαντούν συγκαταβατικά και σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα. Συνήθως, οι ερωτηθέντες τείνουν να απαντούν «ναι» αντί για «όχι», «συμφωνώ» αντί για «διαφωνώ», προτιμώντας να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα παρά μια αρνητική. Επιπλέον, φαίνονται να επηρεάζονται ιδιαίτερα από το κοινωνικό πλαίσιο διότι τείνουν να δίνουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά επιθυμητές ανεξάρτητα αν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Μπορεί να γνωρίζουν μια μειονοτική γλώσσα αλλά, λόγω χαμηλού γοήτρου της γλώσσας, να το κρύβουν όταν ερωτούνται. Ή, αντίθετα, να υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν με ευχέρεια μια γλώσσα υψηλού κοινωνικού κύρους, χωρίς αυτό να είναι απολύτως αληθές. Η αυτογνωσία είναι απαραίτητο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και γίνεται σε σχέση με ένα οικείο πλαίσιο αναφοράς. Οικείο πλαίσιο αναφοράς μπορεί να είναι η γειτονιά και το επίπεδο ευχέρειας λόγου των παιδιών της. Ωστόσο, αυτό που θεωρείται επαρκές σε ένα πλαίσιο μπορεί να είναι λιγότερο επαρκές σε ένα άλλο, όπως σε σύγκριση με τα παιδιά μιας άλλης γειτονιάς. Επίσης, το παιδί αυτοαξιολογώντας τον εαυτό του σε ένα πλαίσιο αναφοράς, όπως είναι η γειτονιά, αγνοεί το γεγονός ότι τα συμπεράσματα του θα αναφέρονται σε ένα επιφανειακό επίπεδο ευχέρειας λόγου, το οποίο είναι κατώτερο των απαιτητικών γλωσσικών

δραστηριοτήτων. Επομένως, το σημείο αναφοράς είναι ένας παράγοντας που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής κατά την μέτρηση της διγλωσσίας.

Επιπρόσθετα, η ατμόσφαιρα της δοκιμασίας επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς πιο «φυσικές» μορφές δειγματοληψίας, όπως είναι η μαγνητοφώνηση μιας συζήτησης θεωρούνται λιγότερο έγκυρες από την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια εκπαιδευτική και ψυχολογική μέτρηση με ένα τεστ. Συνήθως, τα τεστ που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων αναφέρονται σε ένα περιορισμένο και μη αντιπροσωπευτικό σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου με άμεσο επακόλουθο να λαμβάνουμε περιορισμένα δείγματα των διαστάσεων της γλώσσας. Επίσης, χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στην αλλαγή, γεγονός που τα καθιστά μη αξιόπιστα στο πέρασμα του χρόνου(π.χ. οι βαθμολογίες τους δεν θα πρέπει να ισχύουν πάνω από δυο χρόνια). Τέλος, διάφοροι χαρακτηρισμοί(π.χ. κάποιος που θεωρείται ότι έχει χαμηλή ευχέρεια λόγου) που προκύπτουν από τις βαθμολογίες των τεστ, διαμορφώνουν μελλοντικές προσδοκίες(π.χ. ότι πιθανόν θα αποτύχει), οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες.

Αν και φαίνεται ότι τα τεστ αυτά αξιολογούν ένα μικρό μόνο μέρος από το σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων συνήθως σε ένα τεχνητό περιβάλλον(π.χ. σε ένα απομονωμένο χώρο όπου ο εξεταστής ρωτά και το δίγλωσσο παιδί απαντά), έχουν χρησιμοποιηθεί και συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται στο έπακρο. Ωστόσο, τελευταία έχει αρχίσει να επικρατεί η τάση για αξιολόγηση της διγλωσσίας του ατόμου σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως στην αγορά, στην εργασία, στο σπίτι του. Δυστυχώς, πρακτικά, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα γιατί απαιτεί πολύ χρόνο και η παρουσία του παρατηρητή στο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου είναι αφύσικη και επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Γενικά, έχει μετατοπιστεί η έμφαση στην επικοινωνιακή επάρκεια. Ο Skehan(1988) αναφέρει:

« Η γνήσια επικοινωνία βασίζεται στην αλληλεπίδραση και έχει πάνω από έναν συμμετόχο. Όντας απρόβλεπτη και δημιουργική, με άλλα λόγια γνήσια, η επικοινωνία μπορεί να μεταφέρει τους συμμετέχοντες σε απροσδόκητες κατευθύνσεις. Εντάσσεται σε ένα πλαίσιο τόσο γλωσσικό/ διαλεκτικό όσο και κοινωνικοπολιτιστικό και έχει ένα σκοπό, αφού οι συμμετέχοντες προσπαθούν να επιτύχουν κάτι μέσω της γλώσσας, π.χ. να πείσουν, να εξαπατήσουν κ.τ.λ. Το υλικό που χρησιμοποιεί ως ερέθισμα είναι αυθεντικό, ενώ αποφεύγεται το προσχεδιασμένο, ειδικά κατασκευασμένο υλικό. Στηρίζεται σε πραγματικές ψυχολογικές συνθήκες, όπως η πίεση του χρόνου, και είναι

αποτέλεσμα αξιολογήσιμο, αφού η επιτυχημένη επίδοση κρίνεται από το αν επιτεύχθηκαν οι σκοποί της επικοινωνίας»

Αυτή η στροφή προς την επικοινωνιακή επάρκεια αποτυπώνεται και στη μορφή των τεστ των γλωσσικών ικανοτήτων. Έμφαση πλέον δίνεται όχι στο νορμοκεντρικό τεστ αλλά και στο κριτηριακό τεστ. Και τα δυο αξιολογούν την γλωσσική δεξιότητα, με τα πρώτα να είναι τεστ αθροιστικής αξιολόγησης και τα τελευταία διαμορφωτικής. Τα νορμοκεντρικά τεστ αξιολογούν ένα άτομο σε σχέση με άλλα και συνήθως η σύγκριση γίνεται ανάμεσα σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους. Η άδικη αυτή σύγκριση αποφεύγεται στα κριτηριακά τεστ, τα οποία εστιάζονται στο προφίλ του δίγλωσσου, στο τι γνωρίζει και τι όχι και δίνουν στο δάσκαλο τη δυνατότητα να παρέμβει και να βοηθήσει το μαθητή στα σημεία που υστερεί, λόγω του διαμορφωτικού χαρακτήρα της εξέτασης. Έχει σχεδιαστεί μια πληθώρα κριτηριακών δραστηριοτήτων που τονίζουν τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και όχι τα λάθη και τις αδυναμίες του. Δεν συγκρίνεται το ένα παιδί με το άλλο αλλά το παιδί με ένα πρότυπο γλωσσικής ανάπτυξης.

Η δομή της γλωσσικής ικανότητας έχει αναλυθεί μέσα από διάφορες θεωρίες. Τη δεκαετία του 1960, ο Lado(1961) και ο Carroll(1968) διαχώρισαν την γλωσσική ικανότητα σε γλωσσικές δεξιότητες και συνιστώσες. Στις γλωσσικές δεξιότητες εμπεριέχονται η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή ενώ στις συνιστώσες η γραμματική, το λεξιλόγιο και η φωνολογία. Οι θεωρίες αυτές δεν εξηγούσαν το πώς γινόταν η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων και της γνώσης(Bachman,1990) και αγνοούσαν το κοινωνικοπολιτιστικό και το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο της γλώσσας(Hymes,1972). Στη συνέχεια, οι Canale & Swain(1980) υποστήριξαν ότι η γλωσσική ικανότητα έχει τέσσερις συνιστώσες: τη γλωσσική-γραμματική, την κοινωνιογλωσσική, τη διαλογική και τη στρατηγική. Ωστόσο, ούτε αυτοί ανέφεραν αν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτές τις συνιστώσες. Ακολούθησε η θεωρία του Bachman(1990), ο οποίος υποστήριξε ότι η γλωσσική ικανότητα χωρίζεται στην οργανωτική και πραγματολογική ικανότητα. Η οργανωτική ικανότητα αποτελείται από την γραμματική(π.χ. σύνταξη, λεξιλόγιο) και κειμενική(π.χ. συνοχή γραπτού και προφορικού λόγου) επάρκεια. Η πραγματολογική ικανότητα συνίσταται από την εκφραστική ικανότητα(π.χ. στρατηγικές λόγου, γλωσσικές λειτουργίες) και την κοινωνιογλωσσική ικανότητα και επίγνωση των διάφορων «ειδικών γλωσσών»,

διαλέκτων, κ.τ.λ.). Οι δυο αυτές ικανότητες βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τον Bachman(1990).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η διγλωσσία αναφέρεται στις δυο γλώσσες μιας κοινωνικής ομάδας. Η ομάδα αυτή είναι πιθανόν να χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα σε ορισμένα περιβάλλοντα και για ορισμένες λειτουργίες και την άλλη γλώσσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και λειτουργίες. Παραδείγματος χάρη, είναι πιθανόν να χρησιμοποιεί την μειονοτική γλώσσα στο σπίτι και σε κοινωνικές εκδηλώσεις και την πλειονοτική γλώσσα στην εργασία και την εκπαίδευση. Η κοινωνική διγλωσσία αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Ferguson(1959) ως συνύπαρξη δυο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας(διαλέκτων). Ο Fishman(1972) προχώρησε παραπέρα υποστηρίζοντας την συνύπαρξη δυο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Διέκρινε τις δυο αυτές σε ανώτερη και κατώτερη, μια διάκριση που χαρακτηρίζεται από προκατάληψη. Η ανώτερη γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται στο επίσημο, τυπικό περιβάλλον ενώ η κατώτερη στο ανεπίσημο, προσωπικό περιβάλλον. Η πρώτη είναι συνυφασμένη με το υψηλό κύρος και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και οικονομική εξέλιξη του ατόμου.

Ο Fishman(1980) συνδύασε την ατομική με την κοινωνική διγλωσσία έτσι ώστε να περιγράψει τέσσερις διαφορετικές καταστάσεις όπου οι δυο αυτές έννοιες συνυπάρχουν ή όχι. Αναλυτικότερα, στην πρώτη περίπτωση, η ατομική διγλωσσία συνυπάρχει με την κοινωνική. Οι ομιλητές της γλωσσικής αυτής κοινότητας γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες και τις χρησιμοποιούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και για διαφορετικές λειτουργίες. Στην δεύτερη περίπτωση, έχουμε κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία. Δηλαδή, στα όρια ενός κράτους είναι πιθανόν μια ομάδα κατοίκων να χρησιμοποιεί μια γλώσσα ενώ μια άλλη ομάδα να χρησιμοποιεί μια διαφορετική γλώσσα. Και οι δυο αυτές γλώσσες έχουν το δικό τους κύρος. Στην τρίτη περίπτωση, ανήκει η ατομική διγλωσσία χωρίς την ύπαρξη της κοινωνικής διγλωσσίας. Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι δίγλωσσοι που γνωρίζουν δυο γλώσσες που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν εξίσου σε όλα τα περιβάλλοντα και για όλες τις λειτουργίες. Ο Fishman(1972,1980) θεωρεί αυτές τις γλωσσικές κοινότητες ασταθείς και σε μεταβατική φάση και υποστηρίζει ότι στο μέλλον μια από τις δυο αυτές γλώσσες θα ισχυροποιηθεί έναντι της άλλης και θα μετατραπεί στην ανώτερη, πλειονοτική γλώσσα της κοινότητας. Τέλος, στην τέταρτη περίπτωση δεν έχουμε καμιά μορφή διγλωσσίας. Η περίπτωση αυτή συναντάται σε μια ανομοιογενή κοινότητα, η οποία μεταβλήθηκε ραγδαία σε μια σχετικά μονόγλωσση κοινωνία ή σε

μια μικρή γλωσσική κοινότητα που χρησιμοποιεί τη μειονοτική της γλώσσα για όλες τις λειτουργίες και επιμένει να μην έχει καμία σχέση με την πλειονοτική γλώσσα των γειτόνων της (Baker, 1995).

Ο Fishman (1980) υποστηρίζει ότι η κοινωνική διγλωσσία παρέχει ένα σταθερό γλωσσικό πλαίσιο, το οποίο, όμως, συναντάται όλο και λιγότερο λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων. Κάνει λόγο για την **αρχή της περιφερειακότητας**, την **αρχή της προσωπικότητας** και εισάγει τον όρο **ασύμμετρη διγλωσσία**. Η αρχή της **περιφερειακότητας** αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη κατά την οποία σε μια γεωγραφική περιοχή μια γλώσσα ισχυροποιείται έναντι μιας άλλης, ενώ η τελευταία θεωρείται η επίσημη γλώσσα μιας άλλης γεωγραφικής περιοχής. Η αρχή της **προσωπικότητας** ενδείκνυται για την περίπτωση που η αρχή της περιφερειακότητας δεν έχει ιδιαίτερη ισχύ για την διαβίωση μιας μειονοτικής γλώσσας. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη της μειονοτικής γλώσσας επικαλείται η διασφάλιση της προσωπικότητας της, του συνόλου δηλαδή των χαρακτηριστικών της που πρέπει να συνεχίσουν να μεταφέρονται ανέπαφα από γενιά σε γενιά καθώς υπηρετούν ορισμένες λειτουργίες μιας κοινωνικής ομάδας. Η αρχή της **ασυμμετρίας** ή **ασύμμετρη διγλωσσία** αναφέρεται στην ενίσχυση των δικαιωμάτων της μειονοτικής έναντι της πλειονοτικής γλώσσας ακόμη και με την χρήση της νομοθεσίας για την καθιέρωση της.

1.2 Η ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας

Η ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ένα άτομο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διάφορους δρόμους. Μπορεί ένα άτομο να μάθει τη δεύτερη γλώσσα του στο σπίτι, αργότερα στο σχολείο, σε κάποιο φροντιστήριο εκμάθησης ξένων γλωσσών ή ως ενήλικας σε τμήματα ενηλίκων. Κάθε προσέγγιση της ατομικής διγλωσσίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο ενδογενή στοιχεία του ατόμου, όπως ψυχολογικούς και γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο κατακτήθηκε η διγλωσσία. Τόσο στα **μακροκοινωνικά** πλαίσια, όπως είναι μια μειονοτική ή πλειονοτική γλωσσική κοινότητα ή μια ελίτ, όσο και στα **μικροκοινωνικά**, όπως είναι ο χώρος του σχολείου, της γειτονιάς ή του δρόμου, ασκούνται ισχυρές επιρροές στη πρόσκτηση μιας γλώσσας (Baker, 1995). Κατά

συνέπεια, ο συνδυασμός των ατομικών χαρακτηριστικών και των κοινωνικών παραγόντων επηρεάζεται από τον τρόπο που το άτομο αναπτύσσει την διγλωσσία του.

Σε γενικές γραμμές, η παιδική διγλωσσία διακρίνεται στην **ταυτόχρονη** και τη **διαδοχική**. Η **ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία** αφορά την πρόσκτηση από το παιδί δυο γλωσσών ταυτόχρονα στην πρώτη παιδική ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι αλλοεθνείς οικογένειες, όπου ο ένας γονέας μιλάει μια γλώσσα και ο άλλος έχει μια διαφορετική μητρική γλώσσα οπότε το παιδί εκτίθεται από την στιγμή που γεννιέται στις δυο αυτές γλώσσες. Η **διαδοχική παιδική διγλωσσία** αναφέρεται στην πρόσκτηση μιας γλώσσας, διαφορετική από την μητρική, σε μεγαλύτερη ηλικία. Ο τύπος αυτός της διγλωσσίας συναντάται όταν ένα παιδί γνωρίζει την μητρική του γλώσσα και αργότερα στο σχολείο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Ανάμεσα στην ταυτόχρονη και την διαδοχική παιδική διγλωσσία υπάρχει ένα **οριακό σημείο**, το οποίο εντοπίζεται στην ηλικία των τριών ετών. Πριν την ηλικία των τριών χρόνων, το παιδί θεωρείται ότι κατακτά τις δυο του γλώσσες με τρόπο φυσικό και χωρίς άμεση διδασκαλία, ενώ μετά από αυτό το χρονικό σημείο η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας βασίζεται περισσότερο στη συστηματική διδασκαλία.

Η ταυτόχρονη πρόσκτηση της διγλωσσίας στην παιδική ηλικία επηρεάζεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες, σύμφωνα με τον Baker(1995). Πρώτον, από την γλώσσα(ή γλώσσες) που μπορούν να μιλήσουν οι γονείς. Μια περίπτωση είναι και οι δυο γονείς να είναι δίγλωσσοι, οπότε να μπορούν να μιλήσουν και τις δυο γλώσσες. Αντίθετα, μπορεί οι γονείς να είναι μονόγλωσσοι οπότε το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα στη γειτονιά ή στο σχολείο. Σε άλλες οικογένειες, ο ένας γονέας είναι δίγλωσσος και ο άλλος είναι μονόγλωσσος. Δεύτερον, ποια γλώσσα πρακτικά χρησιμοποιούν οι γονείς. Μπορεί οι γονείς να είναι δίγλωσσοι και να χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες όταν μιλούν στο παιδί ή, αντίθετα, να έχουν επιλέξει μια από τις δυο για την επικοινωνία με το παιδί τους από τη μέρα της γέννησης του. Άλλη περίπτωση είναι ο ένας γονέας να μιλά σε μια γλώσσα στο παιδί και ο άλλος σε μια διαφορετική. Τέλος, ίσως οι γονείς προτιμούν να μιλούν στο σπίτι τη μειονοτική γλώσσα και να αφήσουν το παιδί να μάθει την πλειονοτική γλώσσα στο σχολείο. Τρίτον, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και η γλώσσα που χρησιμοποιούν όταν του μιλούν. Παραδείγματος χάρη, μπορεί στο σπίτι να μιλούν μια γλώσσα η οποία, όμως, είναι διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιούν οι παππούδες και άλλοι συγγενείς όταν συναναστρέφονται με το παιδί. Τέταρτον, σε

ποια γλώσσα(ή γλώσσες) εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα. Μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες που γνωρίζει τόσο στο σπίτι όσο και στην κοινότητα ή να εκτίθεται σε μια γλώσσα μέσα στην οικογένεια η οποία διαφέρει από την γλώσσα στην οποία εκτίθεται στην κοινότητα, με αποτέλεσμα να γίνει δίγλωσσος.

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με την ατομική διγλωσσία. Εν συντομία, ο Ronjat(1913) εισήγαγε την αρχή «**ένα πρόσωπο, μια γλώσσα**» υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματικότερη μέθοδος διγλωσσης ανατροφής είναι κάθε γονέας να μιλά μια διαφορετική γλώσσα στην συναναστροφή του με το παιδί. Ο Leopold(1939-1949) διεξήγαγε μια λεπτομερή έρευνα μέσα στην οποία κάνει λόγο για την **εναλλασσόμενη κυριαρχία** δυο γλωσσών στην παιδική ηλικία. Ειδικότερα, αναφέρει ότι η κυρίαρχη γλώσσα μεταβάλλεται σε ατομικό επίπεδο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της έρευνας του είναι η μεγαλύτερη κόρη του, η οποία μιλούσε με τον ίδιο στα Γερμανικά ενώ με την μητέρα της στα Αγγλικά. Όταν πήγε στη Γερμανία κυρίαρχη γλώσσα έγινε η γερμανική ενώ όταν επέστρεψε στις Ηνωμένες Πολιτείες και παρακολουθούσε το σχολείο, τη θέση της κυρίαρχης γλώσσας πήραν τα Αγγλικά. Ο Saunders(1988) αναφέρει τρία στάδια πρόσκτησης της διγλωσσίας. Στο πρώτο στάδιο(μέχρι δυο ετών), δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο γλώσσες. Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί αρχίζει να διαφοροποιεί τις δυο του γλώσσες και κατανοεί τις περιστάσεις, δηλαδή πότε, που και με ποιον πρέπει να χρησιμοποιήσει μια από τις δυο γλώσσες. Στο τρίτο στάδιο, ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των δυο του γλωσσών και σπάνια το παιδί αναμιγνύει τις δυο του γλώσσες. Η ηλικία κατάκτησης αυτού του σταδίου ποικίλλει και επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες: τη προσωπικότητα του παιδιού, την έκθεση του στις δυο γλώσσες σε διαφορετικές περιστάσεις, τις γλωσσικές του ικανότητες και τις στάσεις των γονέων απέναντι στις δυο γλώσσες. Η Romaine(1995) ανέφερε την περίπτωση που όπου και οι δυο γονείς είναι δίγλωσσοι και αναμιγνύουν συνεχώς τις δυο τους γλώσσες. Αυτή η περίπτωση σε ορισμένες γλωσσικές κοινότητες συναντάται συχνά και έχει ένα σταθερό και κοινωνικά αποδεκτό χαρακτήρα(π.χ. οι Πορτορικανοί της Νέας Υόρκης που αναμιγνύουν τα Ισπανικά με τα Αγγλικά(Baker,1995)). Επιπρόσθετα, η Swain(1972) ανακάλυψε ότι η ταυτόχρονη διγλωσσία δεν διαφέρει εξελικτικά σε σχέση με την πρόσκτηση μιας γλώσσας. Δηλαδή, το παιδί κατακτά τις δυο γλώσσες με τον ίδιο τρόπο που θα κατακτήσει τη μια.

Η διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας, όπως προαναφέρθηκε, αφορά την περίπτωση που το παιδί γνωρίζει μια γλώσσα και κατακτά μια δεύτερη στη μετέπειτα παιδική ηλικία μέσα από την κοινότητα(π.χ. δρόμος, γειτονιά), το σχολείο ή τμήματα ενηλίκων. Παρόλο που στην ταυτόχρονη διγλωσσία τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρειας λόγου στις δυο γλώσσες, το ίδιο δεν φαίνεται να συμβαίνει στην διαδοχική διγλωσσία και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό οφείλεται στην βαρύτητα που δίνεται στην ανάγνωση και τη γραφή παρά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην έλλειψη ευκαιριών για πρακτική άσκηση της γλώσσας, στην έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος, ακόμη και στην πιθανότητα κάποια παιδιά να μην διαθέτουν μια έμφυτη κλίση για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες της Ευρώπης(π.χ. Φινλανδία, Σουηδία, Βέλγιο, Ολλανδία) και της Ασίας(π.χ. Ισραήλ) το επίπεδο επάρκειας σε ξένες γλώσσες είναι υψηλό τονίζει την αναγκαιότητα να λαμβάνουμε υπόψη, σε κάθε συζήτηση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τους πολιτιστικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι ατομικοί παράγοντες που συνδέονται με την πρόσκτηση μιας γλώσσας βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου.

Η ανεπίσημη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας λαμβάνει χώρα στο δρόμο και την γειτονιά, μέσω των εφημερίδων και των εκπομπών της τηλεόρασης και γίνεται με μη συστηματικό τρόπο , ο οποίος αρκετές φορές φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα από την συστηματική διδασκαλία. Ως επί το πλείστον, αφορά την πρόσκτηση της πλειονοτικής γλώσσας της κοινότητας ή του κράτους. Από την άλλη πλευρά, η επίσημη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται κυρίως στο σχολείο, με τα μαθήματα ξένης γλώσσας.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 ΜΝΗΜΗ

Η μνήμη είναι συνδεδεμένη τόσο με τις δραστηριότητες της καθημερινής μας ζωής όσο και με τις ανώτερες διανοητικές δραστηριότητες του ατόμου. Κατά συνέπεια, αν δεν θυμόμασταν πως λειτουργούν κάποια αντικείμενα δεν θα μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε ή αν δεν μπορούσαμε να συγκρατήσουμε στη μνήμη μας κάποια βασικά στοιχεία μιας γλώσσας δεν θα μπορούσαμε να την

χρησιμοποιήσουμε ή να την καταλάβουμε. Συνεπώς, κάθε δραστηριότητα και δεξιότητα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί αν δεν έχουμε συγκρατήσει στο μνημονικό μας σύστημα τις πληροφορίες που τις απαρτίζουν. Η μνήμη ορίζεται με δυο τρόπους. Πρώτον, αναφέρεται στο περιεχόμενο της μνήμης(π.χ. λέγοντας «καλή μνήμη» εννοούμε ότι «θυμάται καλά») και δεύτερον, ορίζεται σαν η ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί και να ανακαλεί πληροφορίες που αποτελούν γνώσεις και εμπειρίες.

Η συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη μπορεί να είναι προσωρινή, για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα ή μόνιμα. Η ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης της συγκράτησης των πληροφοριών στην μνήμη είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει την ανθρωπότητα από την εποχή του Πλάτωνα, ακόμη, μέχρι και σήμερα. Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες αλλά είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διαφοροποίηση υποδηλώνει ότι η μνήμη είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη λειτουργία σε σημείο να κάνουμε λόγο για πολλές μνήμες ή πολλά επίπεδα μνήμης. Στη συνέχεια, θα αναπτύξουμε δυο διαφορετικές θεωρίες για την οργάνωση της μνήμης, το δομικό μοντέλο της μνήμης και το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών(ή λειτουργικό μοντέλο της μνήμης).

2.1.1 Δομικό μοντέλο της μνήμης

Η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει πληροφορίες και να τις συγκρατεί ή να τις διαγράφει προσεγγίστηκε με την αναγωγή σε διαφοροποιημένους μηχανισμούς συγκράτησης. Πολλοί ερευνητές(π.χ. Peterson (1967), Atkinson & Shiffrin (1968)) υποστήριξαν ότι η μνήμη αποτελείται από διάφορους μηχανισμούς συγκράτησης ή δομικά συστήματα. Τα συστήματα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και χωρίζονται σε υποσυστήματα. Οι απόψεις των ερευνητών για την οργάνωση και λειτουργία συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Πρώτον, οι πληροφορίες μεταβιβάζονται από ένα σύστημα στο άλλο. Δεύτερον, το κάθε σύστημα συγκρατεί ένα συγκεκριμένο αριθμό πληροφοριών. Τρίτον, το κάθε σύστημα συγκρατεί ένα αριθμό πληροφοριών για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τέταρτον, κάθε σύστημα κωδικοποιεί με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες. Σύμφωνα με το **δομικό μοντέλο** της μνήμης, η μνήμη αποτελεί σύνθεση τριών δομικών συστημάτων: της **αισθητήριας καταγραφής**, της **βραχύχρονης μνήμης** και **μακρόχρονης μνήμης**.

Το δομικό σύστημα της **αισθητήριας καταγραφής** είναι το πρώτο σύστημα στο οποίο συγκρατούνται οι πληροφορίες, μέχρι την έναρξη της διαδικασίας της επεξεργασίας και της κωδικοποίησης τους. Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται από τον μεγάλο όγκο πληροφοριών που μπορεί να δεχτεί αλλά και από το μικρό χρονικό διάστημα συγκράτησης των πληροφοριών αυτών(για μερικά δέκατα του δευτερολέπτου έως ένα δευτερόλεπτο). Ο Neisser(1967) χαρακτήρισε το δομικό αυτό σύστημα ως εικονική μνήμη για τις πληροφορίες οπτικής φύσης που συγκρατεί. Συνεπακόλουθα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί για τα ακουστικά και οπτικά στοιχεία ως ηχομνήμη και οπτική μνήμη αντίστοιχα. Τα ερεθίσματα αυτά, είτε είναι ακουστικά είτε οπτικά είτε απτικά αναγνωρίζονται μερικώς(π.χ. το μέγεθος, το χρώμα, η θέση τους, κ.τ.λ.) και όχι συνολικά.

Το δομικό σύστημα της **βραχύχρονης μνήμης** είναι το επόμενο στάδιο της επεξεργασίας των πληροφοριών. Από τις πληροφορίες που εισήρθαν στην αισθητήρια καταγραφή κάποιες επιλέχθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Η κωδικοποίηση αυτή δεν σχετίζεται με την φυσική υπόσταση των πληροφοριών αλλά γίνεται έτσι ώστε να προωθηθούν οι πληροφορίες στο επόμενο στάδιο. Όσα στοιχεία δεν κωδικοποιούνται χάνονται. Όσα κωδικοποιούνται υφίστανται περαιτέρω επεξεργασία. Αυτό το στάδιο επεξεργασίας, κατά το οποίο τα ήδη κωδικοποιημένα πληροφοριακά στοιχεία θα είναι δυνατόν να συγκρατηθούν για περισσότερο χρόνο, ώστε να συντελεστούν οι διεργασίες για την αναγνώριση της ταυτότητας τους, ονομάζονται βραχύχρονη μνήμη(Πόρποδας,2003). Η ικανότητα συγκράτησης των πληροφοριών στην βραχύχρονη μνήμη ποσοτικά είναι μικρότερη από ότι στην αισθητήρια καταγραφή(κατά μέσο όρο μπορούν να συγκρατηθούν 7 στοιχεία περίπου με απόκλιση δυο παραπάνω ή δυο παρακάτω στοιχεία). Όσον αφορά την χρονική διάρκεια παραμονής των κωδικοποιημένων στοιχείων δεν ξεπερνά τα 30 δευτερόλεπτα αλλά θα πρέπει, για να αποφύγουμε την απώλεια πληροφοριών, να γίνεται ανακύκλωση των πληροφοριών, δηλαδή μια εσωτερική επανάληψη τους. Αξίζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι οι πληροφορίες συγκρατούνται στην βραχύχρονη μνήμη κυρίως με την ηχητική- φωνολογική παρά την οπτική ή σημασιολογική τους ταυτότητα(Πόρποδας, 2003). Ωστόσο οι πληροφορίες της βραχύχρονης μνήμης κινδυνεύουν να χαθούν ή να εκτοπιστούν από νέες πληροφορίες αν δεν μεταβούν στο επόμενο στάδιο, στο σύστημα της μακρόχρονης μνήμης.

Δομικά, έχει υποστηριχθεί ότι η βραχύχρονη μνήμη ανήκει στην μακρόχρονη μνήμη, από την μια πλευρά, και από την άλλη έχει διατυπωθεί από τον Alan

Baddeley(1982) ότι είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο σύστημα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το σύστημα της μακρόχρονης μνήμης και λειτουργεί ως **εργαζόμενη μνήμη** από την στιγμή που συγκρατεί πληροφορίες έτσι ώστε να επιτευχθεί η επεξεργασία τους. Ο λειτουργικός αυτός ρόλος της βραχύχρονης μνήμης συμβάλλει στην διεκπεραίωση πολλών γνωστικών λειτουργιών (π.χ. της κατανόησης, των αριθμητικών πράξεων) οι οποίες απαιτούν την βραχύχρονη συγκράτηση πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Baddeley(1978), η βραχύχρονη μνήμη αποτελείται από τρία επιμέρους συστήματα, που βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους: την *κεντρική εκτελεστική μονάδα* και δυο βοηθητικά συστήματα το *αρθρωτικό κύκλωμα* και το *οπτικοχωρικό σημειωματάριο*. Κεντρική εκτελεστική μονάδα είναι ο εγκέφαλος της εργαζόμενης μνήμης που συντονίζει τις λειτουργίες της, την γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και την προσωρινή συγκράτηση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας. Οι δυνατότητες της για την επεξεργασία των πληροφοριών είναι περιορισμένες για αυτό ενισχύεται από τα άλλα δυο βοηθητικά συστήματα. Το αρθρωτικό κύκλωμα εξειδικεύεται στην πρόσκαιρη συγκράτηση και επεξεργασία προφορικών(φωνολογικών) πληροφοριών, με βάση την εσωτερική επανάληψη τους(Πόρποδας, 2003). Το άλλο σύστημα, το οπτικοχωρικό σημειωματάριο ενδείκνυται για την προσωρινή αποθήκευση και επεξεργασία οπτικοχωρικών πληροφοριών. Στις οπτικοχωρικές πληροφορίες περιλαμβάνεται π.χ. το μέγεθος, το χρώμα, το σχήμα, δημιουργώντας τις νοητικές εικόνες που απαιτούνται για την λειτουργία τους συστήματος αυτού.

Σε γενικές γραμμές, αξίζει να σταθούμε σε μερικά *βασικά σημεία* για τη *λειτουργία* και την *οργάνωση* της βραχύχρονης μνήμης. Πρώτον, οι πληροφορίες της συγκρατούνται προσωρινά, λόγω της εσωτερικής επανάληψης τους. Δεύτερον, η εσωτερική επανάληψη των πληροφοριών είναι αναγκαία γιατί αυξάνονται οι πιθανότητες μεταβίβασης τους στο σύστημα της μακρόχρονης μνήμης. Η δυνατότητα αυτή μεγιστοποιείται όσο, με το μηχανισμό της εσωτερικής επανάληψης, αυξάνεται ο χρόνος συγκράτησης των πληροφοριών στο δομικό σύστημα της βραχύχρονης μνήμης. Τρίτον, η βραχύχρονη μνήμη έχει χαρακτηριστεί ως εργαζόμενη μνήμη λόγω της ιδιότητας της να συγκρατεί πληροφορίες, τις οποίες υποβάλλει σε γνωστική επεξεργασία. Τέταρτον, πληροφοριακά στοιχεία της χάνονται είτε γιατί υπάρχουν αδυναμίες στην εσωτερική επανάληψη τους είτε γιατί αντικαθίστανται από νέες πληροφορίες. Πέμπτον, σύμφωνα με τον Πορποδα(2003), ένα πληροφοριακό στοιχείο είναι δυνατόν να βρίσκεται ταυτόχρονα στην βραχύχρονη αλλά και μακρόχρονη

μνήμη(όπως για παράδειγμα όταν επιχειρούμε να θυμηθούμε το όνομα ή τις ιδιότητες ενός προσώπου ή πράγματος που ήδη ξέρουμε). Επίσης, μπορεί ένα στοιχείο να βρίσκεται μόνο στην βραχύχρονη μνήμη(π.χ. η πληροφορία της σημασίας μιας καινούριας λέξης) ή μόνο στην μακρόχρονη(π.χ. όλες οι πληροφορίες που έχουν αποθηκευτεί στην μακρόχρονη μνήμη και αποτελούν γνώσεις εμπειρίες).

Τα πληροφοριακά στοιχεία που συγκρατούνται για χρόνο περισσότερο από μερικά δευτερόλεπτα στη μνήμη θεωρείται ότι έχουν αποθηκευτεί στο τελικό σύστημα της **μακρόχρονης μνήμης**. Η μακρόχρονη μνήμη έχει μεγαλύτερη χωρητικότητα από τα άλλα δυο συστήματα, της αισθητήριας καταγραφής και της μακρόχρονης μνήμης, και τα στοιχεία τους μπορεί να παραμείνουν για απεριόριστο χρονικό διάστημα, εκτός αν προκληθεί απώλεια τους είτε λόγω απόσβεσης, μετά από αρκετά χρόνια, είτε λόγω αντικατάστασης τους. Όσον αφορά την δομή της, από το 1970 έχει επικρατήσει η άποψη ότι χωρίζεται σε δυο τύπους, την μνήμη γεγονότων και τη σημασιολογική μνήμη. Η μνήμη γεγονότων αφορά προσωπικές εμπειρίες με συγκεκριμένο χώρο και χρόνο που έχουν αποθηκευτεί στην μνήμη μας(π.χ. μια γιορτή του σχολείου). Η σημασιολογική μνήμη αφορά όλες εκείνες τις πληροφορίες που σχετίζονται με την γνώση του κόσμου και το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων σε γλωσσικό επίπεδο.

Παρά την εμπειριστατωμένη προσέγγιση της δομής και της λειτουργίας της μνήμης, το δομικό μοντέλο παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες όσον αφορά την χωρητικότητα των πληροφοριών στα επιμέρους μνημονικά συστήματα, τον τύπο της κωδικοποίησης τους και το βαθμό απώλειας τους. Σχετικά με την ικανότητα συγκράτησης των πληροφοριών δεν γίνεται ξεκάθαρο από τους υποστηρικτές του δομικού μοντέλου αν η περιορισμένη συγκράτηση στοιχείων οφείλεται σε περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας ή στην περιορισμένη ικανότητα συγκράτησης ή και στα δυο, παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι μάλλον οφείλονται στην περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας(Craik & Lockhart,1972). Αναφορικά με τον τύπο της κωδικοποίησης, το δομικό μοντέλο πρεσβεύει ότι στην **βραχύχρονη μνήμη** συγκρατούνται στοιχεία **ηχητικής-φωνολογικής φύσεως** κυρίως ενώ στην **μακρόχρονη μνήμη** συγκρατούνται πληροφορίες με **σημασιολογικό περιεχόμενο**. Από άλλες έρευνες, ωστόσο, προέκυψε ότι η κωδικοποίηση των πληροφοριών μπορεί να γίνεται μέσω της ακουστικής ή οπτικής οδού. Κατά συνέπεια, η κωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης μπορεί να γίνει είτε οπτικά είτε φωνολογικά είτε σημασιολογικά. Τέλος, σχετικά με την απώλεια των πληροφοριών, έχει υποστηριχθεί ότι αν τα τρία

συστήματα του δομικού μοντέλου μνήμης διαφοροποιούνται με βάση το βαθμό λήθης, τότε θα πρέπει η συγκράτηση πληροφοριών στο καθένα από αυτά να μην εξαρτάται από την πειραματική μέθοδο(Πόρποδας, 2003). Λόγω των παραπάνω αδυναμιών του δομικού μοντέλου διαμορφώθηκε ένα άλλο μοντέλο μνήμης, το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών.

2.1.2 Το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών

Το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών δημιουργήθηκε για να καλύψει τις αδυναμίες του δομικού μοντέλου. Επηρεάστηκε από έρευνες(π.χ. των Selfridge & Neisser,1960) οι οποίες υποστήριζαν ότι κατά την πρόσληψη γλωσσικών πληροφοριών(προφορικών ή γραπτών) συντελείται μια ταχεία επεξεργασία των πληροφοριακών στοιχείων(π.χ. των λέξεων) σε *διαφορετικά επίπεδα*(Πόρποδας,2003). Σε πρώτη φάση, η επεξεργασία των πληροφοριών εστιάζεται στα φυσικά χαρακτηριστικά των λέξεων ενώ στα επόμενα στάδια της επεξεργασίας γίνεται αναγνώριση των σημασιολογικών γραμματικών και άλλων χαρακτηριστικών. Επίσης, σύμφωνα με το δομικό μοντέλο η αποθήκευση πληροφοριών στην μακρόχρονη μνήμη εξαρτάται από την επεξεργασία που έχουν δεχτεί στην βραχύχρονη μνήμη. Το μοντέλο, όμως, αυτό αδυνατεί να ερμηνεύσει τον τρόπο που μαθαίνουν(δηλαδή αποθηκεύουν πληροφορίες στην μακρόχρονη μνήμη) άτομα με εγκεφαλικές βλάβες(δηλαδή με δυσλειτουργία της βραχύχρονης μνήμης).

Οι Craik & Lockhart(1972) , με βάση τις αδυναμίες του δομικού μοντέλου πρότειναν το **μοντέλο της επεξεργασίας ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών**. Το εν λόγω μοντέλο πρεσβεύει ότι τα επιμέρους στοιχεία μιας πληροφορίας είναι δυνατόν να δεχτούν επεξεργασία ξεχωριστά. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των λέξεων, η επεξεργασία περιλαμβάνει το επίπεδο των γραφημικών στοιχείων των λέξεων, στη συνέχεια το επίπεδο των φωνολογικών τους στοιχείων και, τέλος, το επίπεδο της σημασίας των λέξεων(Πόρποδας,2003). Κατά συνέπεια, η μάθηση εξαρτάται άμεσα από την επεξεργασία των πληροφοριών. Αξίζει να τονίσουμε ότι κάποιες πληροφορίες απαιτούν μια βαθύτερη επεξεργασία(π.χ. σημασιολογικές πληροφορίες) σε σχέση με κάποιες άλλες(π.χ. γραφημικές πληροφορίες). Σε κάθε περίπτωση, η μνημονική συγκράτηση και η ανάπλαση των

πληροφοριών(που προσλαμβάνονται για μάθηση και απόκτηση γνώσεων) εξαρτάται από το επίπεδο ή το βάθος της επεξεργασίας που έχουν υποστεί οι πληροφορίες αυτές κατά την πρόσληψη τους(Πόρποδας,2003).

Η θέση αυτή, δηλαδή η αμφίδρομη σχέση του βάθους επεξεργασίας μιας πληροφορίας και του βαθμού μνημονικής συγκράτησης, υποστηρίχθηκε με διαφορετικό τρόπο και από άλλους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Πόρποδα(2003), οι Anderson & Reder(1979) και Waiker & Jones(1983) πρότειναν τις υποθέσεις της επεξεργασίας και του ευδιάκριτου. Η υπόθεση της επεξεργασίας αναφέρεται στην καλύτερη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο, το οποίο ενδείκνυται για βαθύτερη επεξεργασία και συμβάλλει στην πλήρη κωδικοποίηση των πληροφοριών. Παραδείγματος χάρη, η λέξη «άνθρωπος», γραφημικά περιορίζεται σε μια μόνο διάσταση επεξεργασίας αλλά σημασιολογικά προσφέρεται για μια πιο σύνθετη επεξεργασία(π.χ. μπορεί να αναφέρεται στην βιολογική του υπόσταση, στο κοινωνικό του ρόλο, στην ψυχολογική διάσταση, κ.τ.λ.). Η υπόθεση του ευδιάκριτου, αναφέρεται στην άποψη ότι η βαθύτερη επεξεργασία μιας πληροφορίας ευνοεί την ευδιάκριτη κωδικοποίηση της, κατά την αποθήκευση τους, η οποία με τη σειρά της μάλλον ευνοεί την ανάκληση της πληροφορίας αυτής πιο εύκολα σε σχέση με άλλες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι το μοντέλο των επιπέδων ή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών προσεγγίστηκε έχοντας ως αρχή ότι η μνήμη δεν είναι ένα μεμονωμένο σύστημα αλλά μέρος ενός συνόλου το οποίο απαρτίζεται από όλες εκείνες τις λειτουργίες που απαιτούνται για την μάθηση και την απόκτηση γνώσεων. Ως αποτέλεσμα, το συγκεκριμένο μοντέλο προσεγγίζει την μνημονική αποθήκευση και ανάπλαση πληροφοριών ως επακόλουθο των λειτουργιών που προηγήθηκαν και συνέλαβαν στην επεξεργασία των πληροφοριών σε βάθος ή διαφορετικά επίπεδα. Από αυτήν την οπτική γωνία υποδηλώνεται η έμφαση που δίνεται στην μακρόχρονη γνώση και ο παραγκωνισμός του ρόλου της βραχύχρονης μνήμης σε σημείο που να θεωρείται ότι το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει την μνήμη σαν ένα μεμονωμένο σύστημα. Ωστόσο, οι πρωτεργάτες αυτού του μοντέλου(Craik & Lockhart,1972) υποστηρίζουν ότι η θεωρία τους δεν είναι ένα διαφορετικό μοντέλο από το δομικό αλλά ένας εναλλακτικός τρόπος ερμηνείας του τελευταίου. Το δομικό μοντέλο συνήθως περιορίζεται σε ένα δεσμευτικό πλαίσιο. Αντίθετα, το μοντέλο των επιπέδων επεξεργασίας αντιμετωπίζει το μνημονικό σύστημα σαν ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πλαίσιο, η αποτελεσματικότητά του οποίου κρίνεται από το βαθμό

επεξεργασίας που υφίστανται οι πληροφορίες. Αν η επεξεργασία είναι περιορισμένη τότε η συγκράτηση θα είναι προσωρινή. Αλλά αν οι πληροφορίες υποστούν βαθύτερη και πληρέστερη επεξεργασία τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να καταστούν μακρόχρονη γνώση.

Βέβαια, και σε αυτό το μοντέλο ασκήθηκε *κριτική* όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα στην μνημονική συγκράτηση και το βάθος επεξεργασίας. Ειδικότερα, λόγω της έλλειψης σταθερών μέτρων αξιολόγησης της έννοιας «βάθος επεξεργασίας», η υπόθεση του μοντέλου αυτού φαίνεται ότι στηρίχθηκε στο κυκλικό επιχείρημα «η βαθύτερη επεξεργασία συντελείς την καλύτερη συγκράτηση και η καλύτερη συγκράτηση οφείλεται την βαθύτερη επεξεργασία...»(Nelson,1977, Baddeley,1978).

2.2 Βασικές λειτουργίες της μνήμης

Όπως επισημάνθηκε, το μνημονικό σύστημα χαρακτηρίζεται από δυο κύριες λειτουργίες: τη **συγκράτηση** και την **ανάπλαση**. Οι δυο αυτές λειτουργίες αλληλεπιδρούν διότι *«προκειμένου να μπορούμε να θυμηθούμε κάτι, πρέπει προηγουμένως να το έχουμε συγκρατήσει, ενώ και ο τρόπος και η ευκολία με την οποία μπορούμε να θυμηθούμε κάτι εξαρτάται από τον τρόπο συγκράτησης τους τη μνήμη»*(Tulving & Thomson,1973).

2.2.1.Η συγκράτηση των πληροφοριών

Η **συγκράτηση των πληροφοριών**(ακουστικών, οπτικών,σημασιολογικών, κ.τ.λ.) του περιβάλλοντος είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπλαση τους όταν χρειαστεί, παραδείγματος χάρη για να διαβάσουμε μια λέξη πρέπει πρώτα να ξέρουμε τα γράμματα της και τους αντίστοιχους ήχους τους και τη σημασία της, γεγονός που προϋποθέτει να έχουμε μνημονεύσει τα γραφημικά, φωνολογικά και σημασιολογικά στοιχεία της. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον τρόπο και τη μορφή συγκράτησης των σημασιολογικών στοιχείων στο μνημονικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε κάποιες προϋποθέσεις που σημειώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που συγκρατούνται οι πληροφορίες στη μνήμη.

Ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο είναι η υπόθεση της συγκράτησης των πληροφοριών με βάση τα **γνωστικά σχήματα**. Ο Bartlett(1932) ήταν ο πρώτος που

ανέφερε την υπόθεση των γνωστικών σχημάτων ως τρόπο μνημονικής συγκράτησης των σημασιολογικών πληροφοριών. Ο όρος «*σχήμα*» υιοθετήθηκε για να περιγράψει τον τρόπο που συγκρατούνται και οργανώνονται οι πληροφορίες. Τα σχήματα αποτελούνται από έννοιες που είναι ήδη κομμάτι των γνώσεων μας και δομούνται σε διάφορους συνδυασμούς και σε διαφορετικά επίπεδα. Με λίγα λόγια, τα γνωστικά σχήματα αποτελούνται από ένα σύνολο εννοιών, απλών και σύνθετων, και ο τρόπος που οργανώνονται συμβάλλει σε βασικές γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η μάθηση, η απόκτηση γνώσεων, η κατανόηση και η σκέψη. Οι νεοεισερχόμενες πληροφορίες, αφού υποστούν επεξεργασία, εντάσσονται στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα με αποτέλεσμα τα τελευταία με την πάροδο του χρόνου να διατηρούν κάποια βασικά δομικά στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα για την διαμόρφωση νέων γνωστικών σχημάτων κάθε φορά που προσλαμβάνουμε νέες πληροφορίες. Γίνεται προφανές ότι τα γνωστικά σχήματα επηρεάζουν σημαντικά την συγκράτηση και την ανάπλαση των πληροφοριών και φαίνεται ότι ο έλεγχος των γνωστικών σχημάτων γίνεται με μηχανισμούς που είναι υπεύθυνοι τόσο για την εξειδίκευση όσο και για την γενίκευση και η ανασυγκρότηση των σχημάτων(Πόρποδας, 2003).

Μια άλλη θεωρία που διατυπώθηκε είναι η υπόθεση της συγκράτησης πληροφοριών με βάση την **ιεραρχική τους σχέση**. Η υπόθεση αυτή προτάθηκε από τους Collins & Quillian(1969,1972) και πρεσβεύει ότι η συγκράτηση των (ήδη κωδικοποιημένων) σημασιολογικών πληροφοριών είναι οργανωμένη σε ένα δίκτυο αλληλοσυνδεδεμένων εννοιών, το οποίο έχει ιεραρχική δομή και τα κομβικά σημεία του οποίου αναπαριστούν σημασιολογικές μονάδες διαφόρων επιπέδων(Πόρποδας,2003). Χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ότι τα στοιχεία των εννοιών που βρίσκονται σε ανώτερη ιεραρχική θέση δεν επαναλαμβάνονται για τις έννοιες που βρίσκονται σε κατώτερα επίπεδα διότι θεωρούνται αυτονόητα(Πόρποδας,2003). Παρόλα αυτά, ασκήθηκε κριτική σε αυτήν την υπόθεση όσον αφορά την αδυναμία της να ερμηνεύσει τη συγκράτηση του συνόλου των εννοιών που αποτελούν τις γνώσεις(παρά την ικανοποιητική ερμηνεία της συγκράτησης περιορισμένου αριθμού εννοιών).

Μια εναλλακτική ερμηνεία της προηγούμενης υπόθεσης είναι η θεωρία της συγκράτησης πληροφοριών με βάση τα **σημασιολογικά δίκτυα**. Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε από τους Collins & Loftus(1978) και αναπτύχθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες. Πρώτον, οι έννοιες οργανώνονται στην μνήμη και αναπτύσσουν

σχέσεις μεταξύ τους στη βάση ενός δικτυού, δηλαδή μια έννοια συνδέεται με μια άλλη παρόμοιας σημασιολογικής αξίας. Δεύτερον, η σχέση ανάμεσα σε δυο έννοιες εξαρτάται από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους στο δίκτυο. Όσο πιο μακριά είναι η μια έννοια από την άλλη τόσο μικρότερη είναι η σημασιολογική τους σχέση. Τρίτον, όταν διαβάζουμε ή ακούμε μια λέξη, ή ακόμα όταν σκεφτόμαστε για αυτήν, τότε φαίνεται ότι ενεργοποιείται το δίκτυο σημασιολογικών σχέσεων των λέξεων. Ωστόσο, η υπόθεση αυτή δεν έγινε ιδιαίτερα αποδεκτή λόγω της περιορισμένης εμβέλειας και εφαρμογής της.

Μέχρι εδώ αναφέρθηκε το πώς συγκρατούνται οι πληροφορίες και οι γνώσεις στην μνήμη. Αλλά τελικά τι είναι εκείνο που αποθηκεύεται στη μνήμη; Κατά γενική ομολογία, **νοητικές εικόνες**. Τόσο στην βραχύχρονη μνήμη όσο και στην μακρόχρονη μνήμη έχουμε νοητικές αναπαραστάσεις των γνώσεων. Βέβαια, για τις νοητικές εικόνες της μακρόχρονης μνήμης έχουν διατυπωθεί δυο απόψεις. Η πρώτη άποψη κάνει λόγο για **διπλή κωδικοποίηση** των πληροφοριών τόσο σε προφορική-αρθρωτική μορφή όσο και σε νοητικές εικόνες. Από την άλλη πλευρά, η άλλη άποψη υποστηρίζει την **κοινή κωδικοποίηση** των πληροφοριών με μορφή προτασιακών μονάδων. Αναμφισβήτητα, η αξιοποίηση των νοητικών εικόνων κρίνεται απαραίτητη στην απομνημόνευση της σειράς των επιμέρους στοιχείων υποστηρίζεται από το σχηματισμό νοητικών εικόνων. Βέβαια, η μνημονική συγκράτηση πληροφοριακών στοιχείων κατά λέξη δεν είναι μια συνηθισμένη λειτουργία της μνήμης και κυρίως προϋποθέτει την προσωπική προσπάθεια και θέληση του ατόμου. Κατά κανόνα, στη μνήμη αποθηκεύεται η σημασία των πληροφοριών παρά οι φυσικές του διαστάσεις.

2.2.2. Η ανάπλαση των πληροφοριών

Η **ανάπλαση των πληροφοριών** αποτελεί μια από τις δυο βασικές λειτουργίες της μνήμης και συνδέεται άμεσα με την συγκράτηση, την άλλη βασική λειτουργία της μνήμης. Η ανάπλαση των πληροφοριών αναφέρεται στη διαδικασία εντοπισμού και χρήσης των πληροφοριών που έχουν αποθηκευτεί στην μνήμη μας και αποτελεί σημαντική λειτουργία για την μάθηση και την απόκτηση γνώσεων. Διακρίνεται σε δυο κύριες υπολειτουργίες, την **αναγνώριση** και την **ανάκληση**. Όταν η αναγνώριση δεν είναι αποτελεσματική αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις που είχαμε συγκρατήσει κάποια στιγμή στην μνήμη μας *έχουν χαθεί*. Όταν η ανάκληση δεν είναι

αποτελεσματική αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις ναι μεν υπάρχουν στην μνήμη μας αλλά έχουν «χαθεί μέσα σε αυτή» με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να τις ανασύρουμε εύκολα.

2.2.2.1 Η αναγνώριση

Έστω ότι ρωτάμε ένα άτομο να θυμηθεί μια γενική πληροφορία(π.χ. έστω ποια είναι η πρωτεύουσα της Ιταλίας). Στην περίπτωση που δεν μας απαντήσει αυτό μπορεί να έχει δυο εκδοχές. Είτε δεν έχει συγκρατήσει καθόλου αυτήν την πληροφορία στην μνήμη του ή η συγκράτηση αυτής της πληροφορίας είναι ελλιπής. Ωστόσο, αν του παρουσιάσουμε κάποιες πιθανές απαντήσεις ίσως είναι σε θέση να εντοπίσει τη σωστή. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο έχει αποθηκεύσει την πληροφορία στην μνήμη του αλλά όταν χρειάστηκε να την εντοπίσει και να την ανακαλέσει δυσκολεύτηκε. Φαίνεται σαν η πληροφορία «να μην έχει χαθεί» από την μνήμη του αλλά να «έχει χαθεί μέσα σε αυτή». Όταν παρουσιάσουμε τις πιθανές απαντήσεις βοηθάμε το άτομο να εντοπίσει και να ανασύρει την πληροφορία που έχει αποθηκεύσει αλλά δεν κατάφερε να ανακαλέσει αρχικά(δηλαδή να την εντοπίσει και να την ανασύρει από την πρώτη στιγμή και πριν του δοθούν οι πιθανές εναλλακτικές). Αυτό δείχνει ότι η ανάκληση είναι μια πιο δύσκολη λειτουργία από την αναγνώριση καθώς προϋποθέτει μια σωστά δομημένη συγκράτηση των πληροφοριών. Άρα, η αναγνώριση θεωρείται ευκολότερη λειτουργία από την ανάκληση, γεγονός που αποδεικνύεται, π.χ., αν σκεφτεί κανείς ότι η ανάγνωση είναι ευκολότερη γνωστική λειτουργία από την γραφή, η οποία προϋποθέτει ανάκληση πληροφοριών.

2.2.2.2 Η ανάκληση

Η **ανάκληση** γνώσεων αποτελεί κύριο τρόπο αξιολόγησης της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων. Όταν ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά(π.χ. έστω την σειρά πρόσκτησης των πληροφοριών) τότε ονομάζεται **ανάκληση σειράς**(serial recall). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν ακολουθεί οποιαδήποτε οδό τότε ονομάζεται **ελεύθερη ανάκληση**(free recall). Η ανάκληση είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία, η οποία εστιάζεται στον εντοπισμό και την ανασυρση πληροφοριών που

έχουμε αποθηκεύσει στην μνήμη μας. Εντούτοις, οι πληροφορίες που ανακαλούνται είναι πολύ λιγότερες από αυτές που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη μας. Αυτό δείχνει ότι αρκετές πληροφορίες «έχουν χαθεί» μέσα στην μνήμη μας(ίσως επειδή δεν έχουν δομηθεί σωστά) με αποτέλεσμα όταν χρειαστεί να τις ανακαλέσουμε να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες(αλλά να μπορούμε να τις αναγνωρίσουμε). Επιπλέον, η δυσκολία ανάκλησης κάποιων πληροφοριών ίσως να μην οφείλεται μόνο στο ότι δεν τις έχουμε μάθει καλά αλλά πιθανόν κάποιες πληροφορίες να είναι δευτερεύουσας σημασίας οπότε η συγκράτησή τους να μην ήταν και τόσο σημαντική. Στην τελευταία περίπτωση, το πρόβλημα εντοπίζεται όχι στο άτομο που μαθαίνει αλλά στο άτομο που αξιολογεί διότι δείχνει, από μέρους του, ελλιπή γνώση για βασικές γνωστικές λειτουργίες της μάθησης.

Κεφάλαιο 3ο

3.1 Η σχέση της διγλωσσίας και της μνήμης

Μέσα από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών παρατηρήσαμε ότι αρκετοί ερευνητές έχουν εντοπίσει μια σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και του μνημονικού συστήματος. Σε κάποιες έρευνες(Μασούρα et al.,1999) επισημαίνεται ο ουσιώδης ρόλος της βραχύχρονης μνήμης στην απόκτηση λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι η προσωρινή συγκράτηση στοιχείων στην βραχύχρονη μνήμη διευκολύνει την προσεχή μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων αυτών στην μακρόχρονη μνήμη. Η άποψη αυτή τονίζει την αμφίδρομη σχέση βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης και την ανάγκη προσέγγισής τους σαν ένα ενιαίο σύστημα και όχι σαν δυο διαφορετικά και ανεξάρτητα δομικά συστήματα.

Φαίνεται ότι ο ρόλος της βραχύχρονης μνήμης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στα πρώτα στάδια εκμάθησης μια γλώσσας αλλά καθώς η εξοικείωση με αυτήν την γλώσσα αυξάνεται, το βάρος μετατοπίζεται στην λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης. Στα πρώιμα στάδια απόκτησης λεξιλογίου, η λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης είναι καθοριστική διότι με την εσωτερική επανάληψη οι εισερχόμενες πληροφορίες παραμένουν στην μνήμη, δέχονται επεξεργασία, κωδικοποιούνται και προωθούνται στην μακρόχρονη μνήμη. Στα μετέπειτα στάδια απόκτησης λεξιλογίου, γίνεται ανάκληση πληροφοριών από τα αποθηκευμένα στοιχεία κάθε φορά που εισέρχεται μια νέα γνώση στο μνημονικό σύστημα. Ουσιαστικά, γίνεται ανάκληση

εκείνων των φωνολογικών ενοτήτων που είναι αποθηκευμένες στην μνήμη και που εμφανίζονται συχνά στη ξένη γλώσσα, οι οποίες και προωθούνται στην βραχύχρονη μνήμη. Αυτό δεν συμβαίνει, ωστόσο, στην πρώτη φάση απόκτησης λεξιλογίου καθώς τα άτομα θα πρέπει να βασιστούν αποκλειστικά στην άμεση καταγραφή στην βραχύχρονη μνήμη, διότι δεν διαθέτουν μόνιμες καταγραφές.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα της E. Μασούρα και των συνεργατών της(1999) παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στις ικανότητες της βραχύχρονης μνήμης και τις ικανότητες των παιδιών να μαθαίνουν το λεξιλόγιο μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 παιδιά που παρακολουθούσαν το δημόσιο δημοτικό σχολείο, με μέσο όρο ηλικίας τα 10 έτη και τους 3 μήνες(το εύρος των ηλικιών κυμαίνονταν από 8,8 χρονών έως 11,8 χρονών). Όλα τα παιδιά διδάσκονταν σαν ξένη γλώσσα την αγγλική από τον ίδιο εκπαιδευτικό, με μέσο όρο σπουδών τα τρία ακαδημαϊκά χρόνια(εδώ το εύρος κυμαίνονταν από 1 έως 5 χρόνια και κάθε ολοκληρωμένο ακαδημαϊκό έτος μετρούσε σαν ένα χρόνο σπουδών). Ο χρόνος των σπουδών τους υπολογίστηκε με βάση μια συνέντευξη με τους γονείς των παιδιών και τα αρχεία του σχολείου.

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με δυο εργαλεία μέτρησης της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης, ένα στα αγγλικά και ένα στα ελληνικά. Στο αγγλικό τεστ περιλαμβάνονταν 40 ψευδολέξεις καθεμιά από τις οποίες θεωρούνταν σωστή αν προφέρονταν με τα σωστά φωνήματα, ανεξάρτητα από την προσωδία της ελληνικής προφοράς. Με άλλα λόγια, αξιολογούνταν η ικανότητα μνημονικής συγκράτησης των φωνολογικών στοιχείων της ψευδολέξης και όχι η προφορά της. Επίσης αξιολογούνταν και η λεκτική ομοιότητα με μια κλίμακα από το 1 έως το 5(όπου το 1 αντιστοιχούσε στις λέξεις που είχαν λεκτική ομοιότητα με τις ελληνικές λέξεις και το 5 για τις λέξεις που ήταν απίθανο να αντιστοιχίζονται με κάποια λέξη της ελληνικής γλώσσας). Το ίδιο ίσχυε και για το ελληνικό τεστ, που περιελάμβανε 50 ψευδολέξεις, αντί για 40, οι οποίες αξιολογήθηκαν και αυτές στην λεκτική ομοιότητα με την ελληνική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν την σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες της μνήμης και την γνώση του λεξιλογίου τόσο στην μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα, η οποία δεν εξαρτάται από την ηλικία ή το χρόνο σπουδών. Επίσης, βρέθηκε ότι στα πρώτα στάδια απόκτησης μιας γλώσσας, τα άτομα τείνουν να συνδέουν τις λέξεις της ξένης γλώσσας με τις αντίστοιχες της μητρικής τους, φαινόμενο το οποίο ελαττώνεται καθώς το άτομο εξοικειώνεται με την ξένη γλώσσα. Κατά συνέπεια, στα

μετέπειτα στάδια, το άτομο κατακτά το ξένο λεξιλόγιο κατευθείαν, χωρίς να το συσχετίζει με το αντίστοιχο της μητρικής του γλώσσας. Με άλλα λόγια, η ευκολία με την οποία ένα άτομο μαθαίνει λέξεις σε μια δεύτερη γλώσσα επηρεάζεται έντονα από τη σταθερότητα και την έκταση των νοητικών αναπαραστάσεων της μητρικής του γλώσσας.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Gathercole και Thorn(2001) διεξήγαγαν δυο πειράματα με ενήλικες συμμετέχοντες. Στο πρώτο πείραμα συμμετείχαν 32 ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας τα 42 έτη και 7 μήνες και μέσο όρο ηλικίας έναρξης εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας τα 13 έτη και 5 μήνες. Όλοι είχαν επάρκεια της δεύτερης γλώσσας. Οι μισοί είχαν μητρική γλώσσα την αγγλική και οι άλλοι μισοί την γαλλική και ορίστηκαν «δίγλωσσοι». Μια άλλη ομάδα 16 ενηλίκων, με περιορισμένες γνώσεις γαλλικών, ήταν οι «μονόγλωσσοι». Ο μέσος όρος ηλικίας της δεύτερης ομάδας ήταν τα 42 έτη και 1 μήνας.

Στο πρώτο πείραμα, χρησιμοποίησαν λέξεις και ψευδολέξεις στα αγγλικά και τα γαλλικά, δυο, τριών και τεσσάρων συλλαβών με σκοπό να μετρήσουν την ακρίβεια με την οποία τις επαναλάμβαναν οι συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι δίγλωσσοι όσο και οι μονόγλωσσοι επανέλαβαν με μεγαλύτερη ακρίβεια εκείνες τις λέξεις και τις ψευδολέξεις της μητρικής τους γλώσσας. Επίσης, εντοπίστηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην γλώσσα και την «λεξικότητα(lexicality)». Με τον όρο «λεξικότητα», οι εν λόγω ερευνητές αναφέρονται στο γεγονός ότι μια λέξη ή μια ψευδολέξη μπορεί να ανακληθεί εύκολα όταν τα φωνολογικά της στοιχεία παρουσιάζουν κάποια κοινή βάση με τα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας, τα οποία είναι αποθηκευμένα στην μνήμη. Και οι δυο ομάδες επέδειξαν μεγαλύτερη ακρίβεια όταν επανέλαβαν ψευδολέξεις της μητρικής τους γλώσσας παρά της δεύτερης γλώσσας.

Στο δεύτερο πείραμα, συμμετείχαν 12 ενήλικες Γάλλοι με μέσο όρο ηλικίας τα 27 έτη και 3 μήνες και μέσο όρο ηλικίας έναρξης της δεύτερης γλώσσας, που ήταν τα αγγλικά, τα 11 έτη. Όπως και στο προηγούμενο πείραμα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα λεξιλογίου Mill Hill(Raven et al.,1988) στα αγγλικά και στα γαλλικά. Κάθε συμμετέχων αξιολογήθηκε ατομικά και κλήθηκε να ακούσει μια σειρά λέξεων και να τις επαναλάβει κατευθείαν. Και σε αυτό το πείραμα, οι συμμετέχοντες είχαν καλύτερες επιδόσεις στην επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων της μητρικής τους γλώσσας.

Συμπερασματικά, από τα δυο πειράματα προέκυψε ότι οι ψευδολέξεις που έχουν λεκτική ομοιότητα με το λεξιλόγιο της μητρικής γλώσσας του ατόμου ανακαλούνται καλύτερα από ότι οι ψευδολέξεις που δεν εμφανίζουν αυτήν την ιδιότητα. Φαίνεται ότι η ανάκληση βασίζεται στα φωνολογικά στοιχεία που είναι αποθηκευμένα στην μνήμη μας. Άρα, η χρήση των μακροπρόθεσμων φωνολογικών πληροφοριών συμβάλλει στην ανάκληση μη οικείου λεξιλογίου.

3.2 Υπόθεση εργασίας

Με αφορμή τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, γεννήθηκε η επιθυμία να ερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην μνήμη και το επίπεδο επάρκειας σε μια γλώσσα. Όπως προαναφέρθηκε, στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας η συμβολή της βραχύχρονης μνήμης είναι καθοριστικής σημασίας, ενώ στα μετέπειτα στάδια ενισχύεται ο ρόλος της μακρόχρονης μνήμης. Αναμένουμε ότι τα άτομα με χαμηλό επίπεδο επάρκειας στην ξένη γλώσσα δεν θα παρουσιάσουν σημαντικές διαφορές στην βραχύχρονη μνήμη σε σχέση με τα αυτά υψηλού επιπέδου. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα με υψηλό επίπεδο σε μια ξένη γλώσσα αναμένεται να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις σε έργα μέτρησης της μακρόχρονης μνήμης. Προκειμένου να επαληθεύσουμε τις υποθέσεις μας, διεξήγαμε μια έρευνα στην οποία υποβάλλαμε το δείγμα μας σε ένα έργο μέτρησης της βραχύχρονης μνήμης και δυο έργα αξιολόγησης της μακρόχρονης μνήμης. Η υπόθεσή μας είναι ότι τα άτομα χαμηλού επιπέδου θα παρουσιάσουν, τουλάχιστον, παρόμοιες επιδόσεις σε έργα βραχύχρονης μνήμης και τα άτομα υψηλού επιπέδου θα παρουσιάσουν υψηλότερες βαθμολογίες στην μέτρηση της μακρόχρονης μνήμης.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών όσον αφορά την βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη παιδιών με πιστοποιημένη επάρκεια της αγγλικής γλώσσας και παιδιών με κανένα πτυχίο Αγγλικών. Υποθέτουμε ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο λειτουργίας της μνήμης ανάμεσα στα παιδιά που κατέχουν πτυχίο Αγγλικών και στα παιδιά που οι γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα περιορίζονται σε περιστασιακά μαθήματα κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναλυθεί η πορεία που ακολουθήθηκε κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, βήμα προς βήμα,

ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια της έρευνας έως την μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

Κεφάλαιο 4^ο :Ερευνητικό μέρος

4.1 Συμμετέχοντες

Αφού τέθηκαν οι στόχοι της έρευνας επιλέχθηκε το δείγμα που απαιτούνταν. Με τον όρο δείγμα στην ερευνητική μελέτη αναφερόμαστε στο μέρος του πληθυσμού από το οποίο θα προκύψουν γενικά συμπεράσματα για τον υπό εξέταση πληθυσμό(Παρασκευόπουλος,1993). Το δείγμα μας αποτελούνταν από μαθητές της Α' Λυκείου. Όσον αφορά την αριθμητική στελέχωση του δείγματος, ύστερα από συνεννόηση με τις επιβλέπουσες αυτής της πτυχιακής, κρίθηκε πως ο αριθμός των 20 ατόμων αποτελεί ένα ικανοποιητικό δείγμα, για την καλύτερη-ακριβέστερη εκτίμηση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Συνεπώς, το δείγμα μας απαρτιζόταν από δέκα μαθητές με δίπλωμα Proficiency και δέκα μαθητές χωρίς κανένα πτυχίο, της ίδιας χρονολογικής ηλικίας(όλοι ήταν μαθητές της Α' Λυκείου γεννημένοι το έτος 1993). Όλοι οι μαθητές έχουν Έλληνες γονείς, και κατ' επέκταση όλοι έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Όσοι είναι κάτοχοι πτυχίου έχουν μάθει την αγγλική γλώσσα, κυρίως, σε ιδιωτικά φροντιστήρια αλλά όλοι παρακολουθούν το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στην διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Συνεπακόλουθα, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές με πτυχίο θεωρούνται «δίγλωσσοι»(οπότε εντάσσονται στον κλασικό ορισμό της διγλωσσίας αν υποθέσουμε ότι είναι κάτοχοι δυο γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή) και οι μαθητές χωρίς πτυχίο «ημίγλωσσοι». Η δειγματοληψία ήταν «απλή τυχαία», δηλαδή η επιλογή δεν έγινε με τυχαίο τρόπο αλλά μέσα από μια διαδικασία κατά την οποία κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα(Κυριαζή, 2005). Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσα από ένα κατάλογο ονομάτων που μας δόθηκε από την εκπαιδευτικό του σχολείου, με την οποία συνεργαστήκαμε, και στον οποίο ήταν καταγεγραμμένα τα ονόματα των παιδιών που εκδήλωσαν την προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα, και προφανώς πληρούσαν τις προϋποθέσεις.

4.2 Ερευνητικό σχέδιο

Το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας εργασίας αναλύεται σε τρεις φάσεις, ύστερα από την εκπλήρωση όλων των απαιτούμενων προκαταρκτικών ενεργειών. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την χορήγηση μιας υποκλίμακας αριθμητικής, η δεύτερη φάση μια υποκλίμακα μνήμης αριθμών και η τρίτη φάση μια υποκλίμακα με ερωτήσεις λεξιλογίου. Και οι τρεις υποκλίμακες ανήκουν στην ελληνική κλίμακα νοημοσύνης WISC-III, η οποία στηρίχθηκε κυρίως στην βρετανική έκδοση του 1992(Μόττη-Στεφανίδη,1999). Στην συνέχεια, ακολουθεί αναλυτικά παρουσίαση της κάθε φάσης.

4.2.1 Προκαταρκτικές ενέργειες

Αφού επιλέχθηκε το θέμα και οι σκοποί της έρευνας μας, έπρεπε να διαλέξουμε τον τρόπο, τα μέσα και κυρίως τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας. Μετά από συζήτηση αποφασίστηκε ότι η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας έπρεπε να γίνει σε κάποιο σχολικό συγκρότημα της πόλης, τόσο για λόγους οικονομίας χρόνου όσο και για λόγους εύκολης πρόσβασης. Έτσι, καταλήξαμε στην επιλογή του 7^{ου} ενιαίου Λυκείου Βόλου ως το πλέον κατάλληλο.

Ύστερα από επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου και ενημέρωση του για τους σκοπούς της έρευνας μας, κυρίως με την μεσολάβηση της εκπαιδευτικού του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, δέχτηκε να μας επιτραπεί η είσοδος στο σχολείο και μας έδωσε την άδεια του να αξιοποιήσουμε τόσο τον μαθητικό πληθυσμό που χρειαζόμασταν όσο και τους χώρους του σχολείου που απαιτούνταν για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του σχολείου, οργανώθηκε ένα πρόγραμμα, στο οποίο έγινε η κατανομή των υπό εξέταση μαθητών τις ώρες των Αγγλικών με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο χώρο του σχολείου, που χρησιμοποιείται σαν αποθήκη εκπαιδευτικού υλικού, έτσι ώστε να αποφευχθεί η διάσπαση της προσοχής του κάθε εξεταζόμενου από περιβαλλοντικούς θορύβους.

Κάθε εξέταση υπολογίστηκε γύρω στα 30 λεπτά της ώρας. Συνεπώς, στο πρόγραμμα, σε κάθε διδακτική ώρα ήταν δυνατή η εξέταση ενός μαθητή. Συνολικά, η

έρευνα εκπονήθηκε σε 20 διδακτικές ώρες και η διάρκεια κάθε εξέτασης κυμάνθηκε από 20 έως 35 λεπτά. Όλοι οι μαθητές ήταν εξαιρετικά πρόθυμοι και συνεργάσιμοι και επέδειξαν μια σοβαρή αντιμετώπιση για την προσπάθειά μας, κατανοώντας την σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους.

4.2.2 1^η φάση: Υποκλίμακα Αριθμητικής(παράρτημα 1)

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, χορηγήσαμε σε κάθε μαθητή τις 11 ερωτήσεις από την υποκλίμακα Αριθμητικής του WISC-III. Συνολικά, η συγκεκριμένη υποκλίμακα απαρτίζεται από 24 ερωτήσεις, αλλά η χορήγηση του σε παιδιά ηλικίας 16 ετών ξεκινάει από την 14^η ερώτηση, με την προϋπόθεση ότι έχει απαντήσει σωστά στις δυο πρώτες ερωτήσεις της ηλικίας του. Η υποκλίμακα αυτή απαιτεί από το παιδί να απαντήσει αρχικά σε απλά και στη συνέχεια σε δυσκολότερα προβλήματα αριθμητικής και να επιδείξει την διαλογιστική του ικανότητα για τις αριθμητικές έννοιες. Μετρά την βραχύχρονη μνήμη και την ανάκληση πληροφοριών, την βραχύχρονη ακουστική μνήμη και την μακρόχρονη μνήμη. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις βαθμολογούνται με 0,1 ή 2, όπου με 2 βαθμολογούνται οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν μέσα στα πρώτα 10 δευτερόλεπτα, και η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τρεις συνεχόμενες αποτυχίες(Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

4.2.3 2^η φάση: Υποκλίμακα Μνήμης Αριθμών(παράρτημα 2)

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή να επαναλάβει τις σειρές αριθμητικών ψηφίων που περιλαμβάνει η υποκλίμακα Μνήμη Αριθμών του WISC-III. Οι σειρές με τα αριθμητικά ψηφία γινόταν ολοένα και μεγαλύτερες. Κάθε μαθητής καλούνταν να επαναλάβει κάθε σειρά αριθμών που του υπαγορευόταν από την αρχή προς το τέλος(ευθεία επανάληψη) ή από το τέλος προς την αρχή(αντίστροφη επανάληψη). Οι ερωτήσεις ευθείας επανάληψης περιέχουν 2-9 αριθμητικά ψηφία ενώ οι ερωτήσεις αντίστροφης επανάληψης 2-8 αριθμούς. Κάθε ερώτηση περιλαμβάνει δυο σειρές με τον ίδιο αριθμό ψηφίων η καθεμιά. Πρώτα οι μαθητές εξετάστηκαν στις ερωτήσεις ευθείας επανάληψης και στη συνέχεια στις

ερωτήσεις αντίστροφης επανάληψης, ξεκινώντας όλοι με την πρώτη ερώτηση της ευθείας επανάληψης. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0,1 ή 2 ανεξάρτητα από το χρόνο που απάντησαν. Οι ερωτήσεις αντίστροφης επανάληψης χορηγούνται ακόμη και αν το παιδί αποτύχει σε όλες τις προσπάθειες ευθείας επανάληψης. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα μετρά την βραχύχρονη μνήμη και την ανάκληση πληροφοριών και την ακουστική βραχύχρονη μνήμη.

Η υποκλίμακα Μνήμη Αριθμών απαιτεί από το παιδί να συγκρατήσει στην βραχύχρονη μνήμη και να ανακαλέσει μια σειρά αριθμών με καμιά λογική συνάφεια μεταξύ τους. Η αντίστροφη επανάληψη απαιτεί ανώτερου επιπέδου γνωστική επεξεργασία από ότι η ευθεία επανάληψη. Η επίδοση του παιδιού στηρίζεται στην ικανότητα του να χειρίζεται αριθμούς και να δημιουργεί μια νοερή εικόνα της ακολουθίας των αριθμητικών ψηφίων που πρέπει να ανακαλέσει, ενώ η ευθεία επανάληψη είναι απλούστερη και στηρίζεται στην απλή, μηχανική επανάληψη(Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

4.2.4 3^η φάση: Υποκλίμακα Λεξιλόγιο(παράρτημα 3)

Στην τρίτη και τελευταία φάση της έρευνας, ζητήσαμε από τους μαθητές να ακούσουν τις λέξεις από την υποκλίμακα Λεξιλόγιο. Παρουσιάσαμε τις λέξεις προφορικά και ζητήσαμε από τους μαθητές να μας δώσουν επίσης προφορικά τον ορισμό τους. Η υποκλίμακα περιέχει συνολικά 30 λέξεις αλλά η εξέταση για το δικό μας δείγμα ξεκίνησε από την 7^η ερώτηση. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0,1,2 ανάλογα με τον εννοιολογικό πλούτο του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών. Δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός και η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες. Η επίδοση των μαθητών σε αυτήν την υποκλίμακα αποτελεί σημαντικό δείκτη του επιπέδου της νοητικής τους λειτουργίας και της μακρόχρονης μνήμης.

4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που χρήζει της ανάγκης επιλογής των κατάλληλων μέσων συλλογής δεδομένων. Με τον όρο «μέσο» εννοούμε καθετί που μπορεί να μας βοηθήσει να συλλέξουμε τα εμπειρικά μας

δεδομένα. Η επιλογή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή διότι έτσι διασφαλίζεται η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας(Cohen & Manion,1994).

Οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν δυο ειδών μεθόδους έρευνας: τις ποιοτικές και τις ποσοτικές. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αναφέρονται σε εκείνες τις μεθόδους που εστιάζουν στο είδος του υπό διερεύνηση ζητήματος και οι οποίες είναι αρκετά φυσικές και μη κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ανήκουν οι συνεντεύξεις και οι προσωπικές σημειώσεις του ερευνητή. Από την άλλη πλευρά, οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας εστιάζονται στα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, δηλαδή στην ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου.

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές μέθοδοι έρευνας όσο και ποσοτικές μέθοδοι. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε κυρίως η άμεση συνέντευξη, μια μέθοδος που έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλει το δείγμα του σε ερωτήσεις, καθοδηγώντας τον έτσι ώστε να του αποσπάσει τις αντίστοιχες απαντήσεις. Η μέθοδος της συνέντευξης διακρίνεται σε τρεις μορφές: α) **πλήρης δομημένη συνέντευξη**, στην οποία οι ερωτήσεις έχουν επιλεγθεί εκ των προτέρων και ο ερευνητής τις ακολουθεί πιστά χωρίς να παρεκκλίνει στο ελάχιστο, β) **ημι-δομημένη συνέντευξη**, όπου ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να τροποποιήσει την διαδικασία, και τέλος, γ) **μη-κατευθυνόμενη συνέντευξη**, στην οποία ο ερευνητής ενημερώνει τον συνεντευξιζόμενο για το θέμα της έρευνας του αλλά λαμβάνει τα δεδομένα που χρειάζεται μέσα από ελεύθερη συζήτηση. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η **πλήρης δομημένη συνέντευξη** διότι οι ερωτήσεις και στις τρεις φάσεις ήταν καθορισμένες από την αρχή και αποτελούν υποκλίμακες του WISC-III, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να δεχτούν καμιά τροποποίηση.

Το βασικό συστατικό για την επιτυχία κάθε συνέντευξης είναι η ικανότητα του ερευνητή να κάνει τον εξεταζόμενο να νιώσει άνετα και οικεία. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο(1993), να εξηγήσει τον ακριβή σκοπό της έρευνας και έτσι να μπορέσει να διεγείρει το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου αλλά και να βεβαιώνεται πως το υποκείμενο καταλαβαίνει ακριβώς την κάθε ερώτηση έτσι ώστε μέσα από τις απαντήσεις του ο ερευνητής να μπορεί να λάβει τις πληροφορίες που επιζητά.

Ωστόσο, με την μέθοδο της συνέντευξης ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας της έρευνας, μειώνοντας έτσι το βαθμό αξιοπιστίας της. Σύμφωνα

με τον Παρασκευόπουλο(1993) η συνέντευξη αποτελεί μια μορφή διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, έτσι φυσικό επακόλουθο είναι να επηρεάζεται από υποκειμενικούς παράγοντες, όπως προκαταλήψεις, κ.τ.λ. Επίσης, η συμπεριφορά και η στάση του εξεταζόμενου μπορεί να επηρεάσει της αξιοπιστία της έρευνας, καθώς μπορεί να κυμαίνεται από διστακτικότητα έως επιθυμία να εντυπωσιάσει τον ερευνητή.

4.4 Μέσα ανάλυσης δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων μας, τα καταχωρήσαμε σε πίνακα(ο πίνακας περιέχει για κάθε υποκλίμακα δυο στήλες, μια στήλη με τις συνολικές βαθμολογίες των παιδιών με πτυχίο και μια με τις βαθμολογίες των παιδιών χωρίς πτυχίο), και χρησιμοποιήσαμε για την στατιστική ανάλυση τους το πρόγραμμα SPSS των Windows. Ειδικότερα, για κάθε υποκλίμακα συγκρίναμε τις δυο στήλες με τους μέσους όρους(δηλαδή το υψηλό επίπεδο με το χαμηλό) με το στατιστικό κριτήριο t test. Εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο t test, το οποίο χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές($p < .05$) ανάμεσα στους μέσους όρους δυο ομάδων, όπως στην περίπτωση της έρευνας μας (ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με επάρκεια της αγγλικής γλώσσας και την ομάδα των παιδιών χωρίς επάρκεια).

Κεφάλαιο 5^ο:Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί περιγραφή και καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε ήταν οι υποκλίμακες της ελληνικής υποκλίμακας του WISC-III. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει την σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα στις τρεις φάσεις της.

Όπως προαναφέρθηκε, στην πρώτη φάση εφαρμόστηκε η υποκλίμακα Αριθμητική. Σύμφωνα με το γράφημα 1, υψηλότερες βαθμολογίες συγκέντρωσε το δείγμα των μαθητών που κατέχουν πτυχίο Proficiency. Στα παιδιά χωρίς πτυχίο, η ανώτερη βαθμολογία είναι το 20 και η κατώτερη το 15, ενώ για τα παιδιά με πτυχίο η ανώτερη βαθμολογία είναι το 22 και η κατώτερη το 16. Όπως φαίνεται στον πίνακα1,

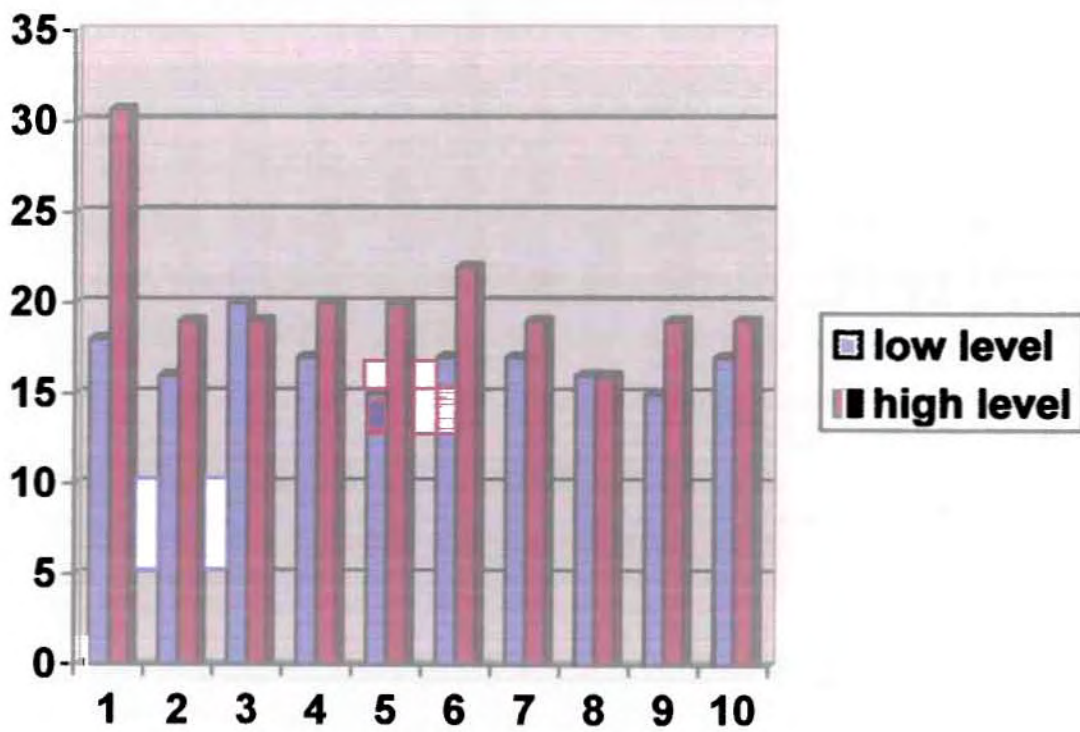
τα παιδιά με υψηλό επίπεδο επάρκειας σημείωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 19,5 ενώ τα παιδιά χαμηλό επίπεδο 16,8. Επίσης, φαίνεται ότι οι δυο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p = .002$) ως προς τις επιδόσεις τους στην συγκεκριμένη υποκλίμακα.

Στην δεύτερη φάση, δόθηκε η υποκλίμακα Μνήμη Αριθμών. Από το γράφημα 2 προκύπτει ότι και εδώ οι μαθητές με πτυχίο Proficiency συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες. Στα παιδιά χωρίς πτυχίο, η υψηλότερη βαθμολογία είναι 20 και η κατώτερη 12, ενώ στα παιδιά με πτυχίο ο υψηλότερος βαθμός είναι 27 και ο χαμηλότερος 17. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, τα παιδιά με υψηλό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα κατέχουν μέσο όρο επίδοσης 21,1 ενώ τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο 15,8. Επιπλέον, οι δυο ομάδες φαίνεται ότι διαφέρουν στατιστικά όσον αφορά τις επιδόσεις τους, διότι $p = .006$

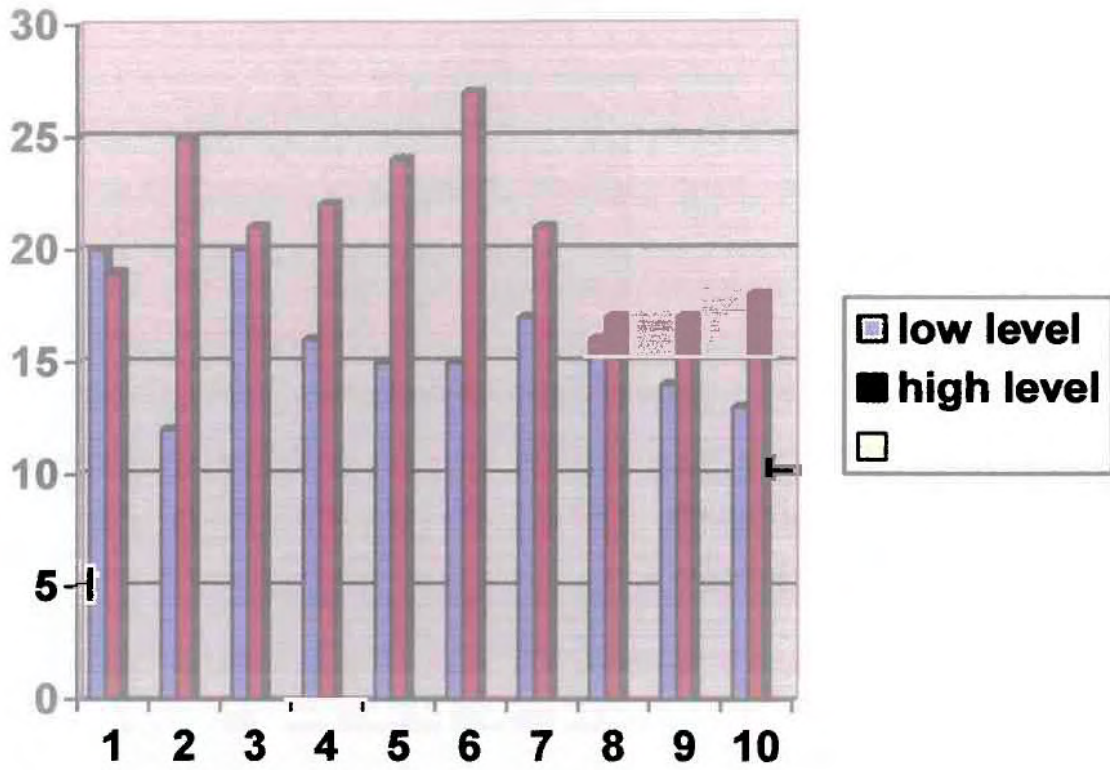
Τέλος, στη τρίτη φάση χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα Λεξιλόγιο. Όπως φαίνεται στο γράφημα 3, υψηλότερες βαθμολογίες συγκέντρωσαν οι μαθητές με πτυχίο Proficiency. Επίσης, οι μαθητές χωρίς πτυχίο έχουν σημειώσει ανώτερη βαθμολογία 51 και κατώτερη 33, ενώ οι μαθητές με πτυχίο έχουν ανώτερη βαθμολογία 52 και κατώτερη 38. Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας έχουν μέσο όρο βαθμολογίας 44,6 ενώ οι μαθητές χωρίς πτυχίο 38,1. Επιπρόσθετα, οι δυο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τις επιδόσεις ($p = .021$).

Στη συνέχεια, αναπαρίστανται σε διαγράμματα τα στοιχεία του βαθμολογικού πίνακα:

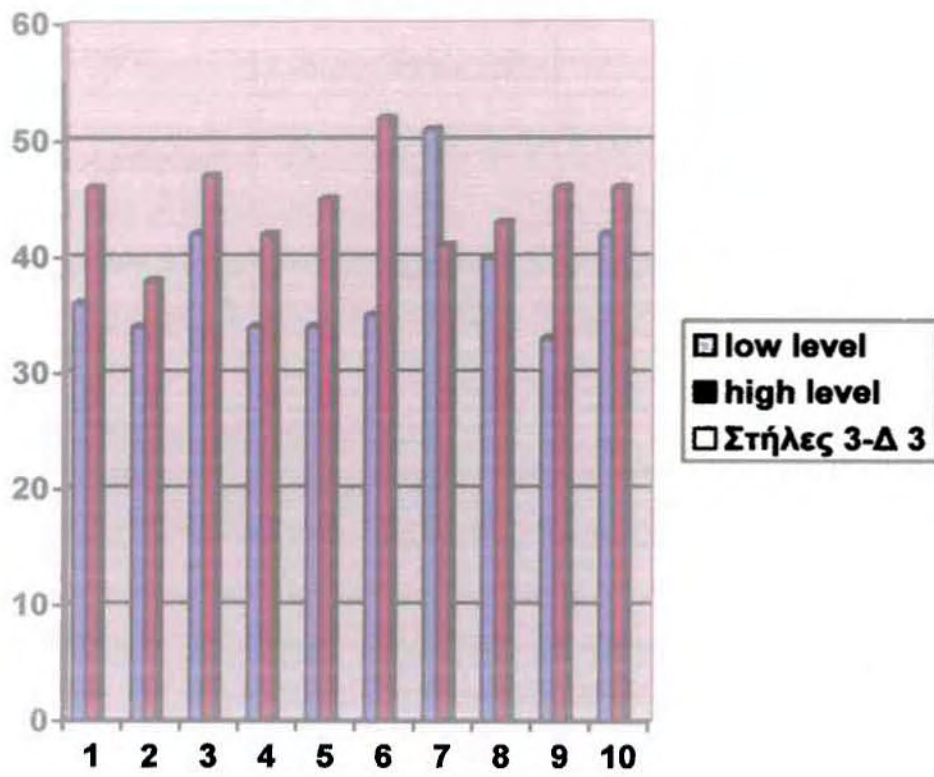
Γράφημα1
Αριθμητική



Γράφημα 2
Μνήμη αριθμών



Γράφημα 3
Λεξιλόγιο



Πίνακας 1.

Μέσοι όροι επίδοσης παιδιών με υψηλό επίπεδο επάρκειας στην αγγλική γλώσσα και παιδιών με χαμηλό επίπεδο επάρκειας.

	Παιδιά με υψηλό επίπεδο επάρκειας	Παιδιά με χαμηλό επίπεδο επάρκειας	Τιμή ρ
Αριθμητική*	19,5	16,8	.002
Μνήμη Αριθμών*	21,1	15,8	.006
Λεξιλόγιο**	44,6	38,1	.021

*μέγιστη βαθμολογία 30 μονάδες

**μέγιστη βαθμολογία 60 μονάδες

Κεφάλαιο 6^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα πορίσματα, καταλήξαμε ότι πράγματι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην μνήμη και το επίπεδο επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τα γραφήματα και τον πίνακα 1, οι μαθητές με πτυχίο αγγλικών σαφώς υπερτερούν των μαθητών χωρίς πτυχίο, σε όλες τις κλίμακες αξιολόγησης της μνήμης, σημειώνοντας μεγαλύτερες βαθμολογίες και μέσους όρους επίδοσης. Η μνήμη είναι ένα δομικό σύστημα, η λειτουργία του οποίου είναι καθοριστικής σημασίας για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας στην αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι διαθέτουν σημαντικές ικανότητες μνήμης, ακόμη και σε έργα της βραχύχρονης μνήμης. Αντίθετα, οι μαθητές χαμηλού επιπέδου φαίνεται ότι δεν κατάφεραν να φτάσουν στις επιδόσεις τους μαθητές υψηλού επιπέδου ούτε και σε έργα της βραχύχρονης μνήμης, παρόλο που η βραχύχρονη μνήμη τους είναι απαραίτητη στα πρώιμα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας.

Σύμφωνα με το γράφημα 1, σχεδόν όλοι οι μαθητές με πτυχίο αγγλικών σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στην υποκλίμακα Αριθμητική. Η υποκλίμακα Αριθμητική μετράει την μακρόχρονη μνήμη και την βραχύχρονη ακουστική μνήμη. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας στην ξένη γλώσσα έχουν αναπτύξει ικανότητες της μακρόχρονης και βραχύχρονης ακουστικής μνήμης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο επάρκειας. Αυτό φάνηκε και κατά την διάρκεια της εξέτασης αφού οι μαθητές χωρίς πτυχίο ήταν εκείνοι που ζητούσαν, με μεγαλύτερη συχνότητα, να επαναληφθεί μια ερώτηση διότι δεν πρόλαβαν να συγκρατήσουν με την πρώτη φορά όλα τα στοιχεία της ερώτησης. Προφανώς, η βραχύχρονη ακουστική μνήμη αυτών των μαθητών δεν τους βοηθάει να συγκρατήσουν όλα, ή τα περισσότερα τουλάχιστον, ακουστικά ερεθίσματα που λαμβάνουν για πρώτη φορά με αποτέλεσμα να συγκρατούν ελάχιστα πληροφοριακά στοιχεία στην βραχύχρονη μνήμη τους και ακόμη λιγότερα να αποθηκεύονται τελικά στο σύστημα της μακρόχρονης μνήμης τους. Επίσης, οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο επάρκειας δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να ανακαλέσουν πληροφορίες, που πριν από λίγα μόλις δευτερόλεπτα τους είχαν δοθεί, από την μνήμη τους και να τις συνδυάσουν μεταξύ τους ώστε να δώσουν λύση στο πρόβλημα αριθμητικής που αντιμετώπιζαν. Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές με πτυχίο επέδειξαν μια ικανότητα να ανακαλούν και να ανασύρουν πληροφορίες από την μνήμη τους και να τις συνδέουν μεταξύ τους

έτσι ώστε να επιλύσουν το κάθε πρόβλημα που τους παρουσιάζονταν. Είχαν, δηλαδή, σχηματίσει μια νοερή εικόνα του προβλήματος στο μυαλό τους και εργαζόνταν με τα στοιχεία της κάθε εικόνας για να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα για το κάθε πρόβλημα. Το ίδιο δεν συνέβαινε με τους μαθητές χωρίς πτυχίο, οι οποίοι έδιναν την εντύπωση ότι ναι μεν έχουν σχηματίσει μια νοητική εικόνα του προβλήματος, αλλά η εικόνα αυτή δεν είναι ξεκάθαρη, σαν τα στοιχεία της να είναι λάθος οργανωμένα ή ακόμα και να λείπουν επουσιώδη στοιχεία για την λύση του προβλήματος. Επίσης, οι τελευταίοι, λόγω της αδυναμίας συγκράτησης, οργάνωσης και αξιοποίησης των πληροφοριών, είχαν την τάση να επιζητούν βοήθεια και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια πιο εύκολα.

Η αδυναμία συγκράτησης των πληροφοριακών στοιχείων στην βραχύχρονη μνήμη, από τους μαθητές χαμηλού επιπέδου επάρκειας, επαληθεύτηκε και με την χορήγηση της υποκλίμακας Μνήμη Αριθμών. Από το γράφημα 2, φαίνεται ότι οι μαθητές με πτυχίο κατέχουν τις υψηλότερες βαθμολογίες και σε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει τη βραχύχρονη μνήμη και την ανάκληση πληροφοριών καθώς και τη βραχύχρονη ακουστική μνήμη. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζονται μια σειρά από αριθμούς, που φαινομενικά δεν έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους, και να σχηματίζουν μια νοητική εικόνα των στοιχείων αυτών. Στην ευθεία επανάληψη οι απαιτήσεις είναι λιγότερες αφού τα άτομα εκτελούν μια απλή, μηχανική επανάληψη των στοιχείων που ακούνε. Η αντίστροφη επανάληψη, όμως, είναι μια ανωτέρου επιπέδου γνωστική επεξεργασία, που βασίζεται ιδιαίτερα στη δημιουργία νοητικών εικόνων. Συνολικά, οι μαθητές με πτυχίο σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις τόσο στην ευθεία όσο και στην αντίστροφη επανάληψη. Ήταν σε θέση και να επαναλαμβάνουν μηχανικά τους αριθμούς της ευθείας επανάληψης αλλά και τους αριθμούς της αντίστροφης επανάληψης, τους οποίους όμως είχαν καταχωρήσει σε κάποιο μέρος της μνήμης τους(και όταν τους ζητήθηκε τους ανέσυραν, από το μέρος που τους είχαν αποθηκεύσει νωρίτερα). Από την άλλη πλευρά, αρκετοί μαθητές χωρίς πτυχίο είχαν δυσκολίες να θυμηθούν ακόμη και κάποιες σειρές αριθμών της ευθείας επανάληψης και στην αντίστροφη επανάληψη μπορούσαν να θυμηθούν περίπου τα τρία πρώτα ψηφία κάθε σειράς και απέφευγαν να μαντέψουν, έστω, τους υπόλοιπους αριθμούς. Οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας ήταν σε θέση να επαναλαμβάνουν αρκετά σωστά τις σειρές των ψηφίων και ακόμη όταν μεγάλωνε ο βαθμός δυσκολίας μάντευαν κάποιους αριθμούς ή έστω έλεγαν κάποιους αριθμούς που είχαν ακούσει με λάθος σειρά. Γενικά,

παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο επάρκειας είχαν αδυναμίες οργάνωσης των πληροφοριών στην μνήμη τους και κατ' επέκταση δυσκολίες ανάκλησης των πληροφοριών αυτών. Αντίθετα, οι μαθητές με πτυχίο φάνηκε ότι οργάνωναν τις πληροφορίες που λάμβαναν σε νοητικά σχήματα, που απέδιδαν όταν τους ζητούσαν να ανασύρουν πληροφοριακά στοιχεία.

Το τελευταίο εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η υποκλίμακα Λεξιλόγιο, η οποία μετρά την μακρόχρονη μνήμη και αποτελεί δείκτη της νοητικής λειτουργίας. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επάρκειας σημείωσαν και τις υψηλότερες επιδόσεις. Οι τελευταίοι είχαν την τάση να δίνουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις, περιεκτικές και εννοιολογικά πλουσιότερες. Όπως και στις προηγούμενες υποκλίμακες, ακόμα και αν δυσκολευόταν, δεν παραιτούνταν αλλά έδιναν μια απάντηση, ανεξάρτητα αν δεν ένιωθαν απόλυτα σίγουροι. Αντίθετα, οι μαθητές χωρίς πτυχίο, στο άκουσμα μιας λέξης που πρώτη φορά συναντούσαν, απέφευγαν να απαντήσουν και ζητούσαν να προχωρήσουν στην επόμενη ερώτηση. Επίσης, οι απαντήσεις τους ήταν αρκετές φορές αυθόρμητες με αποτέλεσμα να είναι εννοιολογικά ελλιπείς, πρόχειρα διατυπωμένες και να μην είναι περιφραστικά δομημένες. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με πτυχίο, προτού δώσουν μια απάντηση, έδειχναν ότι προσπαθούν να θυμηθούν τον ορισμό μιας λέξης, να τον ανασύρουν, δηλαδή, από κάποιο σημείο της μνήμης τους όπου ήταν αποθηκευμένος, και να τον διατυπώσουν όσο πιο σωστά γίνεται. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές οι απαντήσεις τους ήταν μακροσκελείς και επεξηγηματικές. Τόσο οι απαντήσεις τους όσο και η στάση τους φανερώνει ότι ακολουθούσαν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Φαίνεται ότι κάθε φορά ανέτρεχαν σε κάποιο μέρος της σημασιολογικής μνήμης τους, έτσι ώστε να βρουν τη λέξη που τους ζητήθηκε, εντόπιζαν την κωδικοποιημένη πληροφορία, την επεξεργάζονταν για λίγα δευτερόλεπτα και τελικά έδιναν μια ερμηνεία για την λέξη που τους ζητήθηκε. Κάθε πληροφορία είναι αποθηκευμένη σε κάποιο γνωστικό σχήμα. Όταν άκουγαν την λέξη, αυτόματα προσπαθούσαν να ανασύρουν από την μνήμη τους όποια πληροφορία είχε σχέση με την λέξη αυτή και στη συνέχεια επεξεργάζονταν όποια στοιχεία διέθεταν για να σχηματίσουν έναν ορισμό της. Ανάλογα με την έκταση των γνωστικών τους σχημάτων έδιναν και την αντίστοιχη απάντηση. Αν το περιεχόμενο των γνωστικών τους σχημάτων ήταν πλούσιο, οι απαντήσεις τους ήταν εννοιολογικά ολοκληρωμένες και αρκετά σωστά διατυπωμένες. Αν τα γνωστικά τους σχήματα ήταν περιορισμένης έκτασης τότε και οι απαντήσεις που έδιναν ήταν σημασιολογικά φτωχές. Σε γενικές γραμμές, η μνήμη

τους ήταν λειτουργικά δομημένη και εποικοδομητικά οργανωμένη, γεγονός που τους εξασφάλιζε ένα αποδοτικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας. Βέβαια, και η μνήμη των παιδιών χωρίς πτυχίο είχε κάποια δομή και οργάνωση αλλά τα γνωστικά τους σχήματα υστερούσαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

Γίνεται προφανές, λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η λειτουργία της μνήμης στην μάθηση. Τόσο η βραχύχρονη όσο και η μακρόχρονη μνήμη παίζουν τον δικό τους ιδιαίτερο ρόλο στην διαδικασία της μάθησης. Η δομή και η οργάνωση των γνωστικών σχημάτων της μνήμης είναι απαραίτητη έτσι ώστε η πληθώρα των ερεθισμάτων, που κατακλύζουν το άτομο, να ταξινομούνται σε ευρύτερες ομάδες, ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση και ένα συνονθύλευμα γνώσεων. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον κρίνεται από την ικανότητα οργάνωσης των πληροφοριών και της ταξινόμησης τους σε κατηγορίες. Η ταξινόμηση αυξάνει την κατανόηση του πολύπλοκου περιβάλλοντός μας και μειώνει την ανάγκη συνεχούς μάθησης. Με άλλα λόγια, κάθε φορά που λαμβάνουμε μια πληροφορία δεν είναι απαραίτητο να την εντάσσουμε σε μια νέα κατηγορία αλλά την συγκρίνουμε με τις ήδη υπάρχουσες και την κατηγοριοποιούμε χωρίς πρόσθετη μάθηση. Σκοπός είναι κάθε πληροφορία να οργανώνεται κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να έχει νόημα για το άτομο. Ένα σύστημα μνημονικής οργάνωσης αποδίδει όταν επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί το περιβάλλον του, να το ταξινομεί, να εμβαθύνει στις σχέσεις των στοιχείων του και τελικά να αποκτά νόημα μέσα από την μάθηση. Η ύπαρξη νοήματος συνδέεται κατά κύριο λόγο με την μακρόχρονη αποθήκευση. Η αποθήκευση στοιχείων για μεγάλα χρονικά διαστήματα λαμβάνει χώρα στο δομικό σύστημα της μακρόχρονης μνήμης. Για την μακρόχρονη μνήμη υπάρχουν ενδείξεις ότι έχει απεριόριστες δυνατότητες ποσοτικής και ποιοτικής συγκράτησης πληροφοριών και η απώλεια των δεδομένων της οφείλεται στην απόσβεση, με το πέρασμα του χρόνου, και στην παρεμβολή νεοεισερχόμενων πληροφοριών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μνήμη των παιδιών με υψηλό επίπεδο επάρκειας στην ξένη γλώσσα είναι λειτουργικά αποδοτικότερη. Αυτό αποδείχτηκε τόσο από τις απαντήσεις τους όσο και από την συμπεριφορά τους. Φαίνεται ότι υπάρχει μια τάξη στον τρόπο σκέψης τους που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση προκύπτει. Διαθέτουν αφαιρετική ικανότητα, που τους επιτρέπει να διαχωρίζουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα στοιχεία του περιβάλλοντός τους, ικανότητες και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης και έντονη κριτική σκέψη. Ο συνδυασμός όλων αυτών

των στοιχείων τους προσφέρει την δυνατότητα να οργανώνουν εποικοδομητικά την σκέψη τους και, αξιοποιώντας όλες τις ικανότητες τους, να καταλήγουν σε ορθά αποτελέσματα. Προφανώς, η οργάνωση των γνωστικών τους σχημάτων λειτουργεί παραγωγικά αφού κάθε εισερχόμενη πληροφορία αξιοποιείται και συνδέεται με τις ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες δημιουργώντας σχέσεις που ευνοούν την διαδικασία της μάθησης.

Στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, φαίνεται ότι τα γνωστικά σχήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση νέου λεξιλογίου. Όπως αναφέρει και η Μασούρα(1999), η βραχύχρονη μνήμη παίζει σημαντικό ρόλο στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, ενώ η μακρόχρονη μνήμη επηρεάζει την απόκτηση νέου λεξιλογίου όταν το άτομο έχει εξοικειωθεί με την γλώσσα. Στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας, οι πληροφορίες συγκρατούνται στην βραχύχρονη μνήμη επειδή δεν υπάρχουν μόνιμες καταγραφές στο σύστημα της μακρόχρονης μνήμης. Καθώς επεκτείνονται οι γνώσεις για την ξένη γλώσσα, αρχίζουν να αποθηκεύονται μόνιμα κάποια χαρακτηριστικά της γλώσσας αυτής, κάποιες λεξικές μονάδες, όπως είναι τα μορφήματα και οι λέξεις, και κάποιες υπολεξικές μονάδες, όπως είναι οι φθόγγοι και η συλλαβές. Κατά συνέπεια, οι δομικές μονάδες κάθε νέας λέξης συγκρίνονται με τις μόνιμες καταγραφές. Αν υπάρχει κάποια κοινή βάση μεταξύ τους, τότε η νέα λέξη εντάσσεται στο σχήμα που περιλαμβάνει το κοινό στοιχείο. Αν δεν εντοπιστεί κάποιο κοινό σημείο αναφοράς, τότε η λέξη συγκρατείται στην βραχύχρονη μνήμη για κάποιο χρονικό διάστημα και είτε καθίσταται μακρόχρονη γνώση είτε διαγράφεται. Η ποιότητα της προσωρινής συγκράτησης καθορίζει την μετέπειτα μόνιμη καταγραφή στην μακρόχρονη μνήμη. Συμπερασματικά, η διαδικασία που ακολουθείται στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό εξοικείωσης του ατόμου με αυτήν την γλώσσα. Αν οι καινούριες λέξεις δεν παρουσιάζουν κάποια κοινά φωνολογικά χαρακτηριστικά με εκείνα που είναι αποθηκευμένα στην μακρόχρονη μνήμη τότε η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την βραχυπρόθεσμη μνήμη. Όσο, όμως, η εξοικείωση με την ξένη γλώσσα αυξάνει, η μάθηση συντελείται μέσα από τα ήδη αποθηκευμένα στοιχεία και η συμβολή της βραχύχρονης μνήμης στην απόκτηση λεξιλογίου μειώνεται. Αποδεικνύεται, δηλαδή, ότι η βραχύχρονη μνήμη συμβάλει καθοριστικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, στα πρώτα στάδια, αλλά η επιρροή της φθίνει καθώς το άτομο αποκτά όλο και περισσότερες γνώσεις για την ξένη γλώσσα.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να τονίσει τον σημαντικό ρόλο της μνήμης στην μάθηση και ειδικότερα στην απόκτηση λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα. Μέσα από κλίμακες αξιολόγησης προσπαθήσαμε να αναδείξουμε την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ικανότητες της μνήμης και την επάρκεια σε μια ξένη γλώσσα. Αποδείχτηκε ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο επάρκειας στην αγγλική γλώσσα διέθεταν ανεπτυγμένες ικανότητες μνήμης σε σύγκριση με τα άτομα χαμηλού επιπέδου. Αναλυτικότερα, οι πρώτοι υπερτερούσαν σε ικανότητες μνημονικής συγκράτησης και οργάνωσης πληροφοριών, γεγονός που συμβάλλει στην διαδικασία της μάθησης. Τόσο σε έργα μέτρησης της βραχύχρονης μνήμης όσο και σε υποκλίμακες αξιολόγησης της μακρόχρονης μνήμης, σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές χωρίς πτυχίο. Φαίνεται ότι οι μαθητές με πτυχίο είχαν αναπτύξει ικανότητες μνήμης, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και την κριτική τους σκέψης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές χωρίς πτυχίο. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, και ιδιαίτερα της μνήμης, κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη της μάθησης.

Συνοπτικά, η βραχυπρόθεσμη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα συγκράτησης πληροφοριών για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα, πληροφοριών, όπως οπτικές εικόνες(π.χ. ένα σχήμα ή ένα πρόσωπο) και/ ή φωνολογικές ή ακουστικές πληροφορίες(π.χ. ένα νούμερο τηλεφώνου ή μια πρόταση). Η πληροφορία συγκρατείται στη μνήμη για μερικά δευτερόλεπτα. Στην περίπτωση που μια πληροφορία πρέπει να συγκρατηθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τότε χρησιμοποιείται το σύστημα της εσωτερικής επανάληψης (π.χ. επανάληψη ενός τηλεφωνικού αριθμού, έτσι ώστε να το θυμόμαστε).

Η μακροπρόθεσμη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να συγκρατεί πληροφορίες για ένα χρονικό διάστημα, που κυμαίνεται από λεπτά ή ώρες, μέχρι μήνες ή χρόνια. Επικρατεί μεγάλη θεωρητική συζήτηση σχετικά με τους τύπους επεξεργασίας των πληροφοριών στο σύστημα της μνήμης. Μια κοινά αποδεκτή άποψη όσον αφορά την μακροπρόθεσμη μνήμη, είναι ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αποθήκευση επεισοδιακών και σημασιολογικών πληροφοριών. Η επεισοδιακή μνήμη αναφέρεται στην ανάμνηση γεγονότων ή επεισοδίων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν και τις συμφραζόμενες λεπτομέρειες των εμπειριών μάθησης,

όπως την ικανότητα ανάμνησης του τι συνέβη το πρωί ή τι συνέβη σε μια συγκεκριμένη ημερομηνία. Σημασιολογική μνήμη είναι η ικανότητα ανάμνησης πληροφοριών που αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνουν τις συμφραζόμενες λεπτομέρειες του γεγονότος μάθησης, επί παραδείγματι, ένας μαθητής μπορεί να γνωρίζει ότι η πρωτεύουσα της Γαλλίας είναι το Παρίσι, αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί το πραγματικό γεγονός, δηλαδή πότε άκουσε για πρώτη φορά αυτή την πληροφορία.

Η απόκτηση λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα και η μνημονική του συγκράτηση επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες. Σύμφωνα με έρευνες, το πόσο καλά θυμόμαστε μια λέξη εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) πόσο βαθιά επεξεργαζόμαστε τη λέξη (Craik & Lockhart, 1972), β) πόσο αξιομνημόνευτη ήταν για μας η πρώτη της εμφάνιση (Bahrick, 1984), γ) πόσο συχνά τη συναντούμε (Bahrick & Phelps, 1987) και δ) από τους συσχετισμούς-συνειρμούς που δημιουργούνται γι' αυτή μέσα μας (Stevick, 1976).

Ο πρώτος παράγοντας σημαίνει πως όσο περισσότερο ενεργοποιούμεστε 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 βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και έχει καλύτερα μνημονικά αποτελέσματα. Από αυτήν την πρώτη παρατήρηση προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Ο καθηγητής οφείλει να παρουσιάζει τις νέες λέξεις μέσα σε προτάσεις ή καλύτερα μέσα σε κείμενα, ώστε ο μαθητής να κινητοποιείται για να αντιληφθεί το εύρος των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων της λέξης. Επιπλέον, όταν μια λέξη παρουσιάζεται στο φυσικό της περιβάλλον, το προτασιακό κι ακόμη καλύτερα το υπερπροτασιακό (μέσα σε μια περίοδο λόγου), τότε ο μαθητής αμέσως αντιλαμβάνεται και τις πραγματολογικές συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί η συγκεκριμένη λέξη και τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής αφομοιώνει καλύτερα την καινούρια λέξη. Και αυτό επιτυγχάνεται γιατί ο μαθητής προσλαμβάνει και αναλύει πληροφορίες που αφορούν, πρώτον στη γνώση του γλωσσικού κώδικα ή αλλιώς του συστήματος της γλώσσας και δεύτερον στη χρηστικότητα του κώδικα (usage). Ο όρος

«χρηστικότητα» ανταποκρίνεται σε αυτήν καθαυτή την πραγμάτωση του γλωσσικού κώδικα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και αντιδιαστέλλεται με τον όρο «χρήση» του κώδικα (use) που αναφέρεται στις θεωρητικές γνώσεις (τους κανόνες) για τη χρησιμοποίηση του συστήματος (Dendrinos, 1992).

- Επιβάλλεται η χρήση στη διδασκαλία αυθεντικών κειμένων, 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. Με άλλα λόγια απαιτούνται κείμενα που, αν και παράγονται για διδακτικούς στόχους και όχι για να εξυπηρετήσουν μια γνήσια επικοινωνιακή (εξωδιδασκτική) ανάγκη, είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσαν να υπάρξουν και να εκφωνηθούν στην καθημερινή μας ζωή, κείμενα που οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας είναι πιθανόν να δημιουργήσουν για να διεκπεραιώσουν ένα μήνυμα. Υπέρ των παραπάνω συνηγορεί ο Taylor (1983) επισημαίνοντας ότι: οι λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με φυσικότητα σε ένα κείμενο μαθαίνονται πιο εύκολα απ' ό,τι οι λέξεις που δεν συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με άλλες και ότι το λεξιλόγιο μαθαίνεται καλύτερα όταν απαντά με τα συμφραζόμενά του.

Επιπλέον ο Taylor(1983) θεωρεί αναγκαία την επισήμανση από τον καθηγητή του τρόπου με τον οποίο συνδέεται η προς εκμάθηση λέξη με τα συμφραζόμενα τόσο στο συνταγματικό όσο και στον παραδειγματικό άξονα. Με τα αυθεντικά κείμενα, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν μια κατά το δυνατό πλήρη εικόνα της χρήσης των λέξεων στα φυσικά τους περιβάλλοντα, γιατί τέτοιου είδους κείμενα δείχνουν όχι μόνο την ορθή γραμματικά χρήση των λέξεων αλλά και την κατάλληλη, τη σύμφωνη με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση χρήση τους. Οι όροι στα αγγλικά είναι *grammatical* και *appropriate use* αντίστοιχα (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Επιπλέον, όταν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή κατασκευασμένα που μοιάζουν με αυθεντικά, δηλαδή δεν είναι ψεύτικα πραγματολογικά αλλά μπορούν να συμβούν σε αυθεντικές συνομιλίες, τότε επιτελούν επίσης μian άλλη σημαντική λειτουργία: τη μύηση των μαθητών με τον καλύτερο τρόπο στον πολιτισμό της ξένης γλώσσας. Τα κείμενα τότε κοινωνικοποιούν και αποτελούν διάμεσο του πολιτισμού στους κοινωνούς τους. Ιδιαίτερα, οι παροιμίες, οι ιδιωτισμοί και τα ανέκδοτα είναι στοιχεία που κατεξοχήν κινητοποιούν τον μαθητή και τον μυσούν στον πολιτισμό της ξένης γλώσσας.

Ο δεύτερος παράγοντας διατήρησης των νέων λέξεων στη μνήμη είναι η ένταση της εντύπωσης που μας προκαλεί η πρώτη τους παρουσίαση (Bahrick, 1984). Όσο μεγαλύτερη εντύπωση μας δημιούργησε μια λέξη την πρώτη φορά που τη συναντήσαμε τόσο ευκολότερα συγκρατείται στη μνήμη. Ένα παράδειγμα γι' αυτό θα μπορούσε να είναι η ευκολία με την οποία οι μαθητές θυμούνται τις ύβρεις σε μια ξένη γλώσσα, έστω κι αν τις έχουν ακούσει μόνο μια φορά. Από τα παραπάνω συνάγεται πως ο καθηγητής οφείλει να καταστήσει αλησμόνητη την πρώτη εμφάνιση μιας λέξης με όποιον τρόπο μπορεί.

Ο τρίτος παράγοντας που καθορίζει πόσο εύκολα μαθαίνουμε μια λέξη είναι η συχνότητα με την οποία τη συναντούμε. Αντίθετα με την επικρατούσα άποψη ότι ο μαθητής πρέπει να εξασκείται σε κάθε λέξη όσο το δυνατόν συχνότερα μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, η έρευνα των Bahrick & Phelps (1987) έδειξε πως μια λέξη τη θυμάται κανείς καλύτερα, αν τη μελετά κάθε τριάντα μέρες παρά σε πιο συχνά διαστήματα. Σημασία έχει περισσότερο ο τρόπος εξάσκησης παρά η συχνότητα. Αυτό για τη διδακτική πράξη σημαίνει πως ο καθηγητής πρέπει να οργανώσει τις εκ νέου παρουσιάσεις των λέξεων που δίδαξε έτσι ώστε να αφήνει κάπως μακρά χρονικά διαστήματα μεταξύ τους (κοχλιωτή διάταξη της ύλης).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους συσχετισμούς που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν μεταξύ των λέξεων. Οι συσχετισμοί αυτοί είναι δύο ειδών: γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Οι γλωσσικοί συσχετισμοί πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά των λέξεων (ακουστική και γραπτή εικόνα της λέξης, σημασία, παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις, συχνότητα χρήσης) και συνδέουν τις νέες λέξεις με άλλες λέξεις της μητρικής ή της γλώσσας- στόχου. Οι εξωγλωσσικοί συσχετισμοί αφορούν στις συνθήκες κατά τις οποίες διδάσκεται μια λέξη: ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης λέξης, μια λανθασμένη χρήση της που προκάλεσε γέλια στην τάξη, τοπικοί και χρονικοί παράγοντες που περιβάλλουν μια λέξη κατά την εκμάθησή της κ.τ.λ. Κάθε μαθητής δημιουργεί τους δικούς του ιδιαίτερους συσχετισμούς. Έργο του δασκάλου είναι να τον ενθαρρύνει στη δημιουργία τέτοιων συνειρμών και να του υποδείξει τρόπους συσχετισμού των λέξεων, όπως είναι: διάφορες μνημονικές τεχνικές, οι οποίες, αν είναι πρακτικές, δεν βλάπτουν ούτε κουράζουν τους μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές: δημιουργία νοητικών συνδέσεων, ομαδοποίηση με βάση τη σημασία, τοποθέτηση της καινούριας λέξης στα συμφραζόμενα, σύνδεση με εικόνες και ήχους, επανάληψη, χρήση της νέας λέξης σε δραστηριότητες (Brown & Payne, 1994). Επίσης, ο Nattinger (1988) επισημαίνει και

το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι σχέσεις συνωνυμίας/αντωνυμίας, η παραγωγή, η σύνθεση και η ετυμολογία στις μνημονικές τεχνικές.

Η δημιουργία εικόνων-σκηνών στις οποίες τοποθετείται/χρησιμοποιείται η καινούρια λέξη. Ο μαθητής, ενθουμούμενος όλη τη σκηνή, θυμάται και τη συγκεκριμένη λέξη. Η τεχνική αυτή στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται *loci* από τον πληθυντικό του λατινικού *locus*, που σημαίνει τόπος (Carter & McCarthy, 1988). Η χρήση λέξεων-κλειδιών. Οι έρευνες (Merry, 1980) δείχνουν πως όσο πιο παράξενη είναι η λέξη-κλειδί με την οποία συνδέουμε την καινούρια λέξη τόσο πιο αποτελεσματικά την ανακαλούμε στη μνήμη μας. Για παράδειγμα, 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 ένας γάλλος ιερωμένος αλλά ένα πουλί, το οποίο μπορούν να φανταστούν ότι μιλάει γαλλικά και φοράει ράσο. Με αυτήν την παράξενη εικόνα η άγνωστη λέξη εντυπώνεται εύκολα στη μνήμη.

Συμπερασματικά, όπως δείχνουν οι προαναφερθείσες έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις στη μνήμη, καλό είναι κατά την οργάνωση της διδασκαλίας να λαμβάνεται μέριμνα για την ανά διαστήματα επανάληψη του λεξιλογίου και την αξιοποίηση οποιουδήποτε στοιχείου δημιουργεί εντυπωσιακούς συνειρμούς στους μαθητές. Επίσης, πράγμα που συχνά παραλείπεται στην πράξη, είναι χρήσιμο να διατίθεται αρκετός χρόνος για τη σύνδεση των νέων λεξικών στοιχείων με κάθε δυνατό τρόπο και σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό) με το ήδη γνωστό λεξιλόγιο αλλά και με τα συμφραζόμενα που τα περιβάλλουν. Άλλωστε η καθημερινή πρακτική δείχνει ότι συχνά οι μαθητές βασίζονται στο συγκεκριμένο και στη μορφολογική δομή των άγνωστων λέξεων για να βρουν τη σημασία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, J. R. & Reber, L. M. (1979). An elaborative processing explanation of depth of processing. In L.S. Cermak & F.I.M. Craik (Eds). *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J.T. Spence(Ed.). *The Psychology of learning and Motivation*. Vol. 2. N. York: Academic Press.
- Bachman L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. (1978). The trouble with levels: A reexamination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological Review*, 85,139-152.
- Baddeley, A.D. (1982). *Your memory*. Middlesex, England: Penguin.
- Bahrick, H. P. (1984). Semantic memory in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1), 1-30.
- Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over eight years. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 13(2), 344-349.
- Baker, C. (1995). Bilingual education and assessment. In B.M. Jones and P. Ghuman(eds), *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Brown, C., & Payne, M. E. (1994). Five essential steps of processes in vocabulary learning. *Paper presented at the TESOL Convention*, Baltimore, Md.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing . *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- Carroll, J.B. (1968). The Psychology of language testing. In A. Davies(ed.), *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London & New York: Longman.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F.(1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 507-428.
- Collins, A. M. & Quillian, M.R.(1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, 240-247.
- Collins, A. M., & Quillian, M.R.(1972). How to make a language user. In E. Tulving & W. Donaldson(Eds). *Organization and Memory*. N. York: Academic Press.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S.(1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N. C. Grivas publications.
- Diebold, A. R.(1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes et al.(eds), *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- Elliot S. N., Kratochwill T. R., Littlefield Cook J., Travers J.F. *Educational psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Μετάφραση: Σόλμαν Μαρία, Καλύβα Φρόσω(2008). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Fishman, J. A.(1971). The sociology of language. In J. Fishman (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Volume1. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. A (1972). *The Sociology of Language*. Rowley, MA:Newbury House.
- Fishman, J. A (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multilingual Development* 1, 3-15.
- Hymes, D. (1972a). On communicative competence. In J. Pride and J. Holmes(eds), *Sociolinguistics*. London:Penguin.

- Hymes, D. (1972b). Models of interaction of language and social life. In J.J. Cumberz and D. Hymes(eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*(θ' έκδοση). Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw Hill.
- Leopold, W. F. (1939-1949). *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguistics'' Record* (4 volumes). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Masoura, E. V. & Gathercole, S. E. (1999). Phonological Short-term Memory and Foreign Language Learning. *International Journal of Psychology*, 34(5/6), 383-388.
- Merry, R. (1980). The keyword method and teachers' vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 123-36.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82). London & New York: Longman.
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ.(1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton- Century- Crofts.
- Nelson, T. O. (1977). Repetition and depth of processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 16, 151-171.
- Παραεφθymiou-Lytra, S. (1987). *Language, Language Awareness and English Language Learning*. Athens: The University Press of Athens.
- Παρασκευόπουλος, Ν. 1.(1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα(χ.ε.).
- Peterson, L. R. (1967). Search and judgement in memory. In B. J. Kleinmuntz (Ed.). *Concepts and the Structure of Memory*. New York: Wiley.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της(Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Raven, J. C., Raven, J. &&Court, J.H.(1988). *The Mill Hill vocabulary scale(revised)*. Oxford:Oxford Psychologists Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

- Ronjat, J. (1913). *Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Selfridge, O. G. & Neisser, U. (1960). Pattern recognition by machine. *Scientific American*, 203, 60-68.
- Skehan, P. (1988). Language testing. *Language teaching*, 21(January) 1-13 and (October) 211-22.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley Massachusetts: Nebury House.
- Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*. Unpublished PhD dissertation, University of California, Irvine.
- Taylor, C. V. (1983). Vocabulary for Education in English. *World Language English*, 2 (2), 100-104.
- Thorn, A. S. C. & Gathercole, S. E.(2001). Languages differences in verbal short-term memory do not exclusively originate in the process of subvocal rehearsal. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(2), 357-364.
- Tulving, E., & Thomson, D.M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.
- Walker, N., & Jones, P. (1983). Encoding processes and the recall of text. *Memory and Cognition*. 11, 275-282.
- www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f8.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Δίνουμε 1 μονάδα, αν το παιδί δώσει τη σωστή απάντηση μέσα στο χρονικό όριο και 0 μονάδες, αν δώσει λανθασμένη απάντηση ή αν υπερβεί το χρονικό όριο.

Το παιδί παίρνει βαθμό (1 μονάδα), αν διορθώσει αυθόρμητα μια λανθασμένη του απάντηση μέσα στο χρονικό όριο.

Στις Ερωτήσεις 19-24, δίνουμε 1 επιπλέον μονάδα, αν το παιδί απαντήσει σωστά μέσα στα πρώτα 10 δευτερόλεπτα.

➔ Αν το παιδί απαντήσει με τον σωστό αριθμό, αλλά δεν αναφέρει τη μονάδα μέτρησης (π.χ. στην Ερώτηση 7, δεν πει "Δραχμές"), παίρνει βαθμό (1 μονάδα).

Ανώτερος βαθμός: 30

ΕΙΔΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Για τις Ερωτήσεις 1-5, χρησιμοποιούμε τις 3 κάρτες στο Φυλλάδιο Ερεθισμάτων.

Για τις Ερωτήσεις 3 και 4, χρησιμοποιούμε, επιπλέον, και τη λευκή κάρτα.

Ερώτηση	Χρονικό όριο (σε δευτερόλεπτα)	Σωστή απάντηση
<p>1. Τοποθετούμε το Φυλλάδιο Ερεθισμάτων μπροστά στο παιδί, το ανοίγουμε στην Κάρτα 1, και λέμε:</p> <p><i>Μέτρησε αυτά τα πουλιά με το δάχτυλό σου. Μέτρησέ τα δυνατά για να σε ακούω.</i></p> <p>➔ Αν το παιδί μετρήσει τα πουλιά σωστά από το 1 έως το 3, προχωρούμε στην Ερώτηση 2.</p> <p>➔ Αν το παιδί δεν μετρήσει σωστά τα πουλιά (ακόμη και αν η αρίθμηση καταλήξει στο 3), λέμε:</p> <p><i>Πρόσεξε, άκουσε, με προσοχή.</i></p> <p>Μετράμε δυνατά από το 1 έως το 3, με ρυθμό ένα ψηφίο το δευτερόλεπτο, δείχνοντας τα 3 πουλιά από τα αριστερά προς τα δεξιά του παιδιού, πριν προχωρήσουμε στην Ερώτηση 2.</p>	30	Το παιδί μετράει σωστά από το 1 έως το 3

Συνεχίζεται

Ερώτηση	Χρονικό όριο (σε δευτερόλεπτα)	Σωστή απάντηση
<i>Στις Ερωτήσεις 2, 3 και 4, χρησιμοποιούμε την ίδια κάρτα (την Κάρτα 2.4)</i>		
<p>2. Τοποθετούμε την Κάρτα 2.-4 μπροστά στο παιδί, και λέμε:</p> <p>Μέτρησε αυτά τα δένδρα με το δάχτυλό σου. Μέτρησε τα δυνατά για να σε ακούω.</p> <p>➔ Αν το παιδί μετρήσει τα δένδρα σωστά από το 1 έως το 12, προχωρούμε στην Ερώτηση 3.</p> <p>➔ Αν το παιδί δεν μετρήσει σωστά (ακόμη και αν η αρίθμηση καταλήξει στο 12), λέμε:</p> <p>Πρόσεξε, άκουσε με προσοχή.</p> <p>Μετράμε δυνατά από το 1 έως το 12, δείχνοντας τα δένδρα από τα αριστερά προς τα δεξιά του παιδιού, με ρυθμό ένα ψηφίο το δευτερόλεπτο.</p> <p>Στη συνέχεια, προχωρούμε στην Ερώτηση 3.</p>	30	Το παιδί μετράει σωστά από το 1 έως το 12
<p>3. Αφήνουμε την Κάρτα 2.-4 μπροστά στο παιδί, τού δίνουμε τη λευκή κάρτα, και λέμε:</p> <p>Πάρε αυτή την κάρτα και κρύψε όλα τα δένδρα, εκτός από 4. Άφησε να φαίνονται 4 δένδρα.</p> <p>➔ Αν το παιδί δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει, τού εξηγούμε (χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τις κάρτες) και, μετά, επαναλαμβάνουμε την Ερώτηση 3.</p>	30	Το παιδί αφήνει να φαίνονται 4 δένδρα
<p>4. Αφήνουμε την Κάρτα 2.-4 μπροστά στο παιδί, και λέμε:</p> <p>Τώρα κάλυψε όλα τα δένδρα, εκτός από 9. Άφησε να φαίνονται 9 δένδρα.</p>	30	Το παιδί αφήνει να φαίνονται 9 δένδρα
<p>5. Δείχνουμε στο παιδί την Κάρτα 5. Δείχνοντας τα χωνάκια του Παγωτού, λέμε:</p> <p>Πόσα παγωτά θα μείνουν αν κάθε παιδί (δείχνουμε την ομάδα των παιδιών) φάει από ένα;</p>	30	2

Συνεχίζεται

Ερώτηση	Χρονικό όριο (σε δευτερόλεπτα)	Σωστή απάντηση
<i>Στις Ερωτήσεις 6-18 δεν χρησιμοποιούμε κάρτες. Διαβάζουμε εμείς δυνατά στο παιδί το αριθμητικό πρόβλημα.</i>		
6. Αν κόψω ένα μήλο στη μέση, πόσα κομμάτια θα έχω;	30	2
7. Ο Γιάννης έχει 4 δραχμές και η μητέρα του του έδωσε άλλες 2. Πόσες δραχμές έχει όλες μαζί (συνολικά);	30	6
8. Ο Γιώργος έχει 5 κουλουράκια. Δίνει 1 στη Μαρία και 1 στην Αλίκη. Πόσα κουλουράκια του μείνανε;	30	3
9. Η Αγγελική έχει 5 βιβλία. Έχασε όμως το 1. Πόσα βιβλία της έχουν μείνει;	30	4
10. Πόσα είναι 2 μολύβια και άλλα 3 μολύβια;	30	5
11. Εάν έχεις 10 σοκολατάκια και φας τα 3, πόσα σοκολατάκια θα σου μείνουν;	30	7
12. Εάν έχεις 3 χάρακες σε κάθε χέρι, πόσους χάρακες έχεις και στα δύο χέρια μαζί;	30	6
13. Ο Δημήτρης είχε 8 μαρκαδόρους και αγόρασε άλλους 6. Πόσους μαρκαδόρους έχει τώρα;	30	14
14. Ένα κορίτσι είχε 12 ξυλομπογιές και έδωσε τις 5. Πόσες ξυλομπογιές της έμειναν;	30	7
15. Κάθε κουτί έχει 8 τσίχλες. Τα 3 κουτιά πόσες τσίχλες έχουν;	30	24
16. Ένα μαγαζί είχε 25 κουτιά γάλα και πούλησε τα 14. Πόσα κουτιά γάλα τού έμειναν;	30	11
17. Ο Κώστας έλυσε 36 ασκήσεις. Σε κάθε ώρα έλυσε 4 ασκήσεις. Πόσες ώρες έκανε για να τις λύσει;	30	9
18. Ας πούμε ότι αγόρασες 2 δεκάδες καραμέλες και η καθεμία δεκάδα κάνει 15 λεπτά. Πόσα ρέστα θα πάρεις εάν δώσεις ένα Ευρώ;	45	70

Συνεχίζεται

Ερώτηση	Χρονικό όριο (σε δευτερόλεπτα)	Σωστή απάντηση
<p>Στις Ερωτήσεις 19-24, χρησιμοποιούμε τις 6 κάρτες, με τυπωμένο το κάθε πρόβλημα. Τοποθετούμε, μπροστά στο παιδί, την κάρτα με το αντίστοιχο πρόβλημα. Για την Ερώτηση 19, λέμε: Τώρα διάβασε αυτό το πρόβλημα δυνατά. Μετά, σκέψου και προσπάθησε να βρεις τη λύση. Πες μου την απάντησή σου όταν είσαι έτοιμος/η. Για τις Ερωτήσεις 20-24, λέμε: Τώρα διάβασε αυτό το πρόβλημα δυνατά και πες μου την απάντησή σου. Αρχίζουμε τη χρονομέτρηση μόλις το παιδί ολοκληρώσει την ανάγνωση του προβλήματος. ▶ Αν το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει το πρόβλημα, επειδή έχει κάποια δυσκολία στην ανάγνωση, διαβάζουμε το πρόβλημα εμείς μαζί με το παιδί.</p>		
19. Η Μαρία έχει διπλάσια χρήματα από όσα έχει η Κατερίνα. Η Μαρία έχει 17 Ευρώ. Πόσα Ευρώ έχει η Κατερίνα;	75	8,5
20. Αν 3 κουτιά μακαρόνια ζυγίζουν 5 κιλά, πόσα κιλά ζυγίζουν τα 24 κουτιά;	75	40
21. Το τετράδιο της Χρύσας έχει 28 φύλλα, που είναι τα $\frac{2}{3}$ των φύλλων που έχει το τετράδιο της Άννας. Πόσα φύλλα έχει το τετράδιο της Άννας;	75	42
22. Ο Νίκος είχε, μπροστά του, 9 μπλε στυλό, 6 κόκκινα στυλό και 5 μαύρα στυλό. Αν πιάσει στην τύχη, χωρίς να κοιτάξει, 1 στυλό, τι πιθανότητες υπάρχουν το στυλό αυτό να είναι κόκκινο;	75	3/10 ή 6/20 ή 30%
23. Οι γονείς της Ελένης πήγαν ταξίδι με το αυτοκίνητό τους. Μετά από 3 ώρες ταξίδι, σταμάτησαν 1 ώρα για φαγητό και συνέχισαν για άλλες 2 ώρες. Η συνολική απόσταση που κάλυψαν ήταν 225 χιλιόμετρα. Ποια ήταν κατά μέσο όρο η ταχύτητα του αυτοκινήτου τους;	75	45 χλμ. Την ώρα
24. Έξι αγρότες μπορούν να κλαδέψουν 40 δένδρα σε 4 ημέρες. Πόσοι αγρότες θα χρειαστούν για να κλαδέψουν τα 40 αυτά δένδρα σε μισή ημέρα;	75	48

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

12. Μνήμη αριθμών

Αθροίζουμε τις μονάδες χωριστά για τις ερωτήσεις της «ευθείας επανάληψης» και χωριστά για τις ερωτήσεις της «αντίστροφης επανάληψης». Ο βαθμός της κλίμακας είναι το άθροισμα των μονάδων στα δύο μέρη της κλίμακας («ευθείας επανάληψης» συν (+) «αντίστροφης επανάληψης»).

Ανώτερος βαθμός μονάδων «ευθείας επανάληψης»: 16

Ανώτερος βαθμός μονάδων «αντίστροφης επανάληψης»: 14

Ανώτερος βαθμός της κλίμακας: 30

ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ: Ευθεία επανάληψη ("Από την αρχή προς το τέλος")

Υπάρχουν οκτώ (8) ερωτήσεις, με διπλή σειρά αριθμών η καθεμία. Η πρώτη σειρά θεωρείται ως Προσπάθεια 1 και η δεύτερη σειρά θεωρείται ως Προσπάθεια 2 (βλέπε παρακάτω πίνακα).

Ερώτηση	Προσπάθεια 1	Προσπάθεια 2
1	2-9	4-6
2	3-8-6	6-1-2
3	3-4-1-7	6-1-5-8
4	8-4-2-3-9	5-2-1-8-6
5	3-8-9-1-7-4	7-9-6-4-8-3
6	5-1-7-4-2-3-8	9-8-5-2-1-6-3
7	1-6-4-5-9-7-6-3	2-9-7-6-3-1-5-4
8	5-3-8-7-1-2-4-6-9	4-2-6-9-1-7-8-3-5

Αρχίζουμε με την Προσπάθεια 1 της Ερώτησης 1, λέγοντας:

Θα σου πω μερικούς αριθμούς. Άκουσε με προσεκτικά, και μόλις τελειώσω, πες τους ακριβώς όπως τους είπα εγώ.

Διαβάζουμε τους αριθμούς, με ρυθμό ένα (1) ψηφίο το δευτερόλεπτο.

Χαμηλώνουμε ελαφρά τη φωνή στο τελευταίο ψηφίο κάθε σειράς, και περιμένουμε την απάντηση του παιδιού.

Χορηγούμε και τις δύο προσπάθειες κάθε ερώτησης, ακόμα και αν το παιδί επιτύχει στην Προσπάθεια 1.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ: Αντίστροφη επανάληψη ("Από το τέλος προς την αρχή")

Υπάρχουν (7) ερωτήσεις, με διπλή σειρά αριθμών η καθεμία. Η πρώτη σειρά θεωρείται ως Προσπάθεια 1 και η δεύτερη σειρά θεωρείται ως Προσπάθεια 2 (βλέπε παρακάτω πίνακα).

Ερώτηση	Προσπάθεια 1	Προσπάθεια 2
1	2-5	6-3
2	5-7-4	2-5-9
3	7-2-9-6	8-4-9-3
4	4-1-3-5-7	9-7-8-5-2
5	1-6-5-2-9-8	3-6-7-1-9-4
6	8-5-9-2-3-4-2	4-5-7-9-2-8-1
7	6-9-1-6-3-2-5-8	3-1-7-9-5-4-8-2

Αρχίζουμε τη χορήγηση με ένα παράδειγμα, λέγοντας:

*Τώρα θα σου πω μερικούς ακόμα αριθμούς. Αυτή τη φορά όμως θέλω να τους πεις αντίστροφα, από το τέλος προς την αρχή.
Για παράδειγμα, αν πω 8 - 2, εσύ τι θα πεις;*

Περιμένουμε μέχρι να απαντήσει το παιδί.

➔ Αν το παιδί απαντήσει σωστά (δηλαδή, αν πει 2-8), λέμε:

Σωστά. Ή, Μπράβο.

και προχωρούμε στην Ερώτηση 1.

➔ Αν το παιδί δώσει λανθασμένη απάντηση, λέμε:

Δεν είναι έτσι. Θα έπρεπε να πεις 2 - 8. Εγώ είπα 8 - 2.

Για να πεις τους αριθμούς, από το τέλος προς την αρχή, θα πρέπει να πεις 2 - 8.

Δίνουμε ένα δεύτερο παράδειγμα, λέγοντας:

Προσπάθησε ξανά με τους αριθμούς που θα σου πω τώρα.

Να θυμάσαι ότι πρέπει να τους πεις από το τέλος προς την αρχή. Άκου: 5-6

Προχωρούμε στη χορήγηση της Ερώτησης 1 και των υπόλοιπων ερωτήσεων είτε το παιδί δώσει σωστή είτε δώσει λανθασμένη απάντηση στο παράδειγμα αυτό.

Δεν δίνουμε περαιτέρω βοήθεια στο παιδί, ούτε στο δεύτερο παράδειγμα ούτε στις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Χορηγούμε και τις δύο σειρές κάθε ερώτησης, ακόμα και αν το παιδί επιτύχει στην Προσπάθεια 1.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

1. Τι είναι το ΡΟΛΟΪ;

2 μονάδες

- Όργανο για να μετράμε τον χρόνο
- Το φορά κανείς στο χέρι με μικρό λουρί ή αλυσίδα ή το έχει σε μικρή τσέπη για να βλέπει την ώρα
- Κάτι (όργανο) που μας λέει (μετράει/ βλέπουμε) την ώρα
- [Περιγραφή, π.χ. μηχανισμός σωστά προγραμματισμένος, με μπαταρίες, ελατήρια, δείκτες και χρήση, π.χ. δείχνει την ώρα]
- Έχει δείκτες που κινούνται κυκλικά

1 μονάδα

- Ψηλό κτήριο (πύργος) που έχει μηχανικό ρολόι
- Πράγμα που είναι η ώρα (E)
- Είναι ένα εργαλείο που το βάζουμε στο χέρι (E)
- Κάνει τικ - τακ (E)
- Είναι για την ώρα (E)
- Έχει δείκτες
- Μας λέει πότε να πάμε σχολείο/ μας λέει πότε είναι πρωί (απόγευμα/ νύχτα)
- Μετρητής για την κατανάλωση νερού, ηλεκτρικού ρεύματος

0 μονάδες

- Γυρίζει
- Μας ξυπνάει (E)
- Δείχνει αριθμούς
- Κάνει "ντιν" - "νταν" ("κούκου")
- Το έχουμε στον τοίχο (E)

2. Τι είναι η ΑΓΕΛΑΔΑ;

2 μονάδες

- Το θηλυκό του βοδιού που ζει σε αγροκτήματα για την παραγωγή γάλακτος
- Ένα θηλαστικό/ ζώο
- Μουγκρίζει, κάνει γάλα και το κρέας της τρώγεται
- Ζώο τετράποδο που τρώει χόρτο και από αυτήν παίρνουμε γάλα
- Ο άνθρωπος το χρησιμοποιεί για γάλα, δέρμα, κρέας

1 μονάδα

- Κάνει "μουου..."
- Μας δίνει γάλα (E)
- Ζει στα λιβάδια
- Σαν το βόδι, πιο μικρό (E)
- Το αρμέγουμε (E)
- Μας δίνει κρέας

0 μονάδες

- Τρώει χορτάρι/ έχει κέρατα/ έχει τέσσερα πόδια (E)
- Είναι σε κοπάδι (E)
- Περπατάει
- Ζει σε αγρόκτημα (E)

3. Τι είναι το ΚΑΠΕΛΟ;

2 μονάδες

- Κάλυμμα για το κεφάλι που φοριέται έξω από το σπίτι για να μας προστατέψει ή για να συμπληρώσει το ντύσιμό μας
- Το φοράμε για να μας προστατεύει από τον ήλιο (τη βροχή)
- Το βάζουμε για να μην πάθουμε ηλίαση
- Το φοράμε/ το βάζουμε στο κεφάλι μας (E)
- Μέρος ενδυμασίας, διακοσμητικό στοιχείο που το φοράμε στο κεφάλι

1 μονάδα

- Πράγμα που άμα το φοράς είσαι κάου-μπου
- Το φοράμε/ το φοράει ένας άνθρωπος (E)
- Το βάζουμε για να μη μας χαλάει ο ήλιος τα μάτια (E)
- Καπέλο στις τιμές (E)

0 μονάδα

- Εκείνο που μας κρατάει δροσιά (E)
- Για τον ήλιο (E)
- Ψάθινο ή δερμάτινο (E)

4. Τι είναι η ΟΜΠΡΕΛΑ;

2 μονάδες

- Μεταλλικός σκελετός καλυμμένος με αδιάβροχο ύφασμα για να προφυλάγεται κανείς από τη βροχή
- Εκείνο που μας φυλάει από τη βροχή (τον ήλιο)
- Το βάζουμε πάνω από το κεφάλι μας για να μη βρεχόμαστε
- Αντικείμενο που μας προστατεύει από βροχή, ήλιο και αέρα

1 μονάδα

- Το καλοκαίρι στην παραλία και το χειμώνα στη βροχή κρατάμε ομπρέλα
- Ένα πράγμα, σα βαρελάκι με χερούλι, που κρατάμε στη βροχή
- Μας κρατάει στεγνούς (Ε)
- Για τη βροχή (Ε)
- Το ανοίγουμε (το κρατάμε) όταν βρέχει (Ε)
- Το βάζουμε πάνω από το κεφάλι μας (Ε)
- Μεγάλο στρογγυλό πράγμα (Ε) - μπορείς να το ξεδιπλώσεις

0 μονάδες

- Μεγάλο στρογγυλό πράγμα
- Έχει μπαστούνι
- Είναι ένα πράγμα που βάζουμε στο κεφάλι
- Από τον ίσκιο και τον ήλιο (Ε)
- Έχει από πάνω ένα πανί (Ε)

5. Τι είναι το ΑΛΟΓΟ;

2 μονάδες

- Μεγάλο ζώο που χρησιμοποιείται για μεταφορές
- Τετράποδο/ θηλαστικό/ ζώο που τρέχει πολύ γρήγορα (κλωτσάει)
- Ζώο/ θηλαστικό
- Ζώο που χρησιμοποιούταν παλιά ως μέσο συγκοινωνίας
- Ζώο ψηλό για ένα σπορ, την ιππασία, αλλά και για να μεταφέρει ανθρώπους
- Ζώο για την εξοχή, κατοικίδιο
- Ζώο για κρέας και για ιπποδρομίες
- Ζώο πολύ όμορφο και αρχοντικό (Ε)
- Ζώο καφέ με χαίτη (Ε)

1 μονάδα

- Μονάδα μέτρησης ισχύος μηχανών, π.χ. στα αυτοκίνητα
- Έχει τέσσερα πόδια και μια ουρά
- Το παίρνει ο καβαλάρης
- Με το άλογο κάνουμε αγώνες
- Αυτό που το καβαλάμε (ανεβαίνουμε πάνω) και πάμε βόλτα
- Όταν πάμε στο χωριό μας και τρέχουμε με το άλογο
- Ανεβαίνω πάνω του, αν δεν έχω αυτοκίνητο (Ε)

0 μονάδες

- Για το χωριό
- Τρέχει
- Καθόμαστε, προχωράει, το κρατάμε με λουράκι

6. Τι είναι ΚΛΕΦΤΗΣ;

2 μονάδες

- Αυτός που αφαιρεί κρυφά κάτι από άλλον
- Κάποιος που "βουτάει" πράγματα
- Ληστής/ διαρρήκτης/ απατεώνας/ κακοποιός
- Άνθρωποι που μπαίνουν στα σπίτια, ή παίρνουν τσάντες γυναικών ή πλούσιοι που παίρνουν κι άλλα κέρδη, χρήματα
- Ληστεύει μαγαζιά και τράπεζες

1 μονάδα

- Ληστεύει (E)
- Κλέφτης και αρματολός στην επανάσταση (E)
- Αυτός που κλέβει στα χαρτιά (τη νύχτα)
- Καλός άνθρωπος που πήρε το στραβό δρόμο (E)
- Ένας που μπαίνει στα σπίτια (E)

0 μονάδες

- Ένας κακός άνθρωπος (E)
- Προσπαθεί να τον πιάσει η αστυνομία (E)
- Κάποιος που φοράει μάσκα στο πρόσωπο του (E)
- Οι κλέφτες που μας κλέβουνε (E)
- Αυτός που κλέβει (E)
- Ένας άνθρωπος που είναι με κακό σκοπό (E)
- Αυτός που σκοτώνει
- Πάει φυλακή (E)

7. Τι είναι το ΠΟΔΗΛΑΤΟ;

2 μονάδες

- Μικρό όχημα για ένα άτομο με δύο ρόδες που κινείται με τα πόδια
- Έχει δύο ρόδες και ένα τιμόνι
- Για να πάμε βόλτα ή να κάνουμε γυμναστική
- Έχει πετάλια και ρόδες
- Μεταφορικό μέσο (μέσο συγκοινωνίας) που κινείται με τα πόδια
- [Απάντηση που περιλαμβάνει δύο στοιχεία - γνωρίσματα, όπως: έχει πετάλια και "κάνεις βόλτα", παίρνει 2 μονάδες]

1 μονάδα

- Είναι σαν αυτοκίνητο για παιδιά
- Όργανο γυμναστικής που μοιάζει με ποδήλατο, χωρίς ρόδες και χρησιμοποιείται κυρίως για αδυνάτισμα
- Μας πηγαίνει βόλτες (E)
- Με αυτό μπορούμε να κάνουμε αποστάσεις μικρές για διασκέδαση (E)
- Έχει μια θέση, πατάμε, πανόμαστε στα σίδερα, φεύγουμε από το σπίτι μας και πάμε επίσκεψη
- Σε μεταφέρει
- [Απάντηση με κινήσεις, όπως όταν το παιδί μιμείται πώς κάνουμε ποδήλατο, παίρνει 1 μονάδα]

0 μονάδες

- Τρέχει
- Τρέχουμε, κάνουμε αγώνες και μας δίνει ταχύτητα (E)
- Παίζουν τα παιδιά (E)
- Αν είναι μεγάλο, πέφτουμε
- Έχει ταχύτητες (E)
- Ο πατέρας μου θα μου πάρει για να παίξω (E)
- Έχει καλάθι

8. Τι σημαίνει ΦΕΥΓΩ;

2 μονάδες

- Αποχωρώ από κάπου
- Απομακρύνομαι από κάπου γρήγορα ή βιαστικά από φόβο ή από ανάγκη
- Αναχωρώ/ εξαφανίζομαι/ χάνομαι
- Εγκαταλείπω κάποιο μέρος ή χώρο
- Πηγαίνω κάπου αλλού
- Ρήμα που χρησιμοποιούμε για να δείξουμε αναχώρηση
- Αντίθετο του μένω

1 μονάδα

- Πεθαίνω
- Πάω κάπου
- Δεν ξαναγυρίζω (E)
- Όταν φεύγω για το σχολείο
- Ήμουν κάπου και φεύγω
- Φεύγω από το σπίτι/ από το σχολείο/ τη δουλειά (E)
- Φεύγω ταξίδι (E)
- Όταν έχουμε δουλειά, φεύγουμε από το σπίτι (E)

0 μονάδες

- Λέω "γεια", αντίο
- Έρχομαι
- Μία κίνηση (E)
- Οι άνθρωποι πάνε σπίτι (E)

9. Τι σημαίνει ΑΡΧΑΙΟ;

2 μονάδες

- Κάτι παλιό/ κάτι από παλιά χρόνια
- Κάτι που συνέβη κατά τους προχριστιανικούς χρόνους
- Κάτι συνέβη (ήταν/ δημιουργήθηκε) στην αρχαιότητα
- Κάτι που έχει μείνει από τους παλιούς χρόνους στην ιστορία και στη γλώσσα μας
- Κάτι που βρίσκουν οι αρχαιολόγοι
- Κάτι πολύ ιστορικό (από το παρελθόν/ αρχαϊκό)
- Αντίθετο του σύγχρονου (μοντέρνου)

1 μονάδα

- Παλιό πράγμα που αξίζει/ αντίκα
- Ιστορικό (E)
- Έργα τέχνης της αρχαιότητας (E)
- Κάτι που βρίσκεται στο μουσείο (E)
- Πράγμα από μια περίοδο μετά την ανακάλυψη της γραφής (E)
- Προϊστορικό

0 μονάδες

- Αρχαίοι Έλληνες (E)
- Αρχαίος πολεμιστής
- Παλιά τέχνη
- Αξίζει πολύ, πολύτιμο (E)
- Σαν τις αρχαίες επιγραφές (E)

10. Τι σημαίνει ΓΕΝΝΑΙΟΣ;

2 μονάδες

- Που δείχνει ανδρεία, θάρρος, τόλμη
- Όχι δειλός, θαρραλέος
- Αυτός που δε φοβάται
- Ο τολμηρός, δηλ. αυτός που κάνει επικίνδυνα πράγματα χωρίς να φοβάται
- Αυτός που κάνει κατορθώματα, προστατεύει τους άλλους
- Αυτός που φοβάται, αλλά παρόλα αυτά κάνει κάτι

1 μονάδα

- Δεν φοβάσαι τίποτα
- Ήρωας (E)
- Αφθονος, πολύς/ πλουσιοπάροχος
- Δυνατός και σωματικά και ψυχικά
- Δεν είναι λιποτάκτης
- Σκοτώνομαι για την πατρίδα
- Αυτός που θυσιάζεται (δεν φοβάται το θάνατο) και σε μια μάχη θα παλαίψει γενναία

0 μονάδες

- Παππούς
- Πολεμιστής (E)
- Αυτός που έχει μέσα τον αλτρουισμό, αυταπάρνηση (E)
- Άξιος
- Αυτός που σκοτώνει τους κακούς (E)
- Δυνατός, πολύ δυνατός
- Κάνει γενναία πράγματα (E)

11. Τι είναι το ΝΗΣΙ;

2 μονάδες

- Τμήμα ξηράς που περιβάλλεται ολόγυρα από νερά (θάλασσα/ ποταμό/ λίμνη)
- Μέρος (ξηρά) που δημιουργείται στη θάλασσα από τους υποθαλάσσιους σεισμούς
- Ένα κομμάτι ξηράς στη μέση της θάλασσας (μέσα στη θάλασσα)
- Κάτι σα μεγάλος βράχος (βουνό) μέσα στη θάλασσα (E)

1 μονάδα

- Μέσα στη θάλασσα είναι ένα νησί που πάμε με βάρκα (E)
- Ένα νησί (πόλη) που γύρω-γύρω έχει θάλασσα
- Ένα από τα μεγαλύτερα νησιά είναι η Κρήτη (E)
- Ρόδος, Κρήτη (E)
- Εκεί κατοικούν ψαράδες. Είναι στον ωκεανό (E)
- Είναι σε θάλασσα και πάμε εκεί διακοπές (E)

0 μονάδες

- Ένα πράγμα που έχει δημιουργηθεί από τη λάβα, κατοικούν άνθρωποι, έχει βουνά και θάλασσα (E)
- Ένα μέρος καλυμμένο από θάλασσα (E)
- Μένουμε, πάμε εξοχή
- Πάμε σε ένα νησί και κάνουμε διακοπές
- Ένα μέρος που έχει θάλασσα (E)
- Μικρές τοποθεσίες, μικρό μέρος
- Χίος, Χαλκιδική (E) (Το ένα σκέλος της απάντησης είναι σωστό, ενώ το άλλο λάθος)
- Ένα παραλιακό μέρος μικρό
- Μέρος γης, στεριά (E)
- Βραχονησίδια (E)

12. Τι σημαίνει ΕΥΣΤΟΧΟΣ;

2 μονάδες

- Που πετυχαίνει το στόχο του, επιτυχής
- Που πετυχαίνει (εκπληρώνει/ επαληθεύει) τους στόχους του ή κάτι που θέλει να κάνει
- Να πετυχαίνει κάποιος διάνα στη ζωή και στα αθλήματα
- Αυτός που σημαδεύει ακριβώς εκεί που θέλει, σκοπεύει καλά

1 μονάδα

- Πετυχαίνει τα πάντα (κάτι) (E)
- Αυτός που έχει σκοπό να πραγματοποιήσει μια επιθυμία του και την πραγματοποιεί (E)
- Αυτός που δίνει σωστές απαντήσεις
- Αυτός που άμα ρίχνει ένα βελάκι πιάνει αμέσως αυτό που θέλει
- Αυτός που σκοράρει με άνεση
- Που πετυχαίνει να χτυπήσει κάτι
- Αυτός που δεν λέει περιττά. Απαντά στην ερώτηση πάνω στο θέμα (E)

0 μονάδες

- Όταν δεν είσαι άστοχος και βρίσκεις κάτι εύκολα (E)
- Σωστός, που είναι όπως τον θέλουμε
- Το κάνει κατευθείαν στη σκοποβολή (E)
- Ένας άνθρωπος που έχει καλό στόχο (E)
- Αυτός που θέλει να πετύχει κάτι
- Κάτι που μπορώ να βάλω εύκολα στόχο/εύκολος στόχος
- Κάποιος είναι καλός σε ένα πράγμα (E)

13. Τι σημαίνει ΑΜΦΙΒΟΛΙΑ;

2 μονάδες

- Η έλλειψη πεποίθησης για κάτι
- Δισταγμός/ αβεβαιότητα
- Κρατάω επιφύλαξη/ δεν είμαι σίγουρος για κάτι
- Το χρησιμοποιούμε όταν δεν ξέρουμε καλά για ένα πράγμα, είμαστε αβέβαιοι
- Όχι σιγουριά

1 μονάδα

- Δίλημμα
- Δεν έχω εμπιστοσύνη σε κάτι (E)
- Αυτός που δεν μπορεί να πιστέψει κάτι (E)
- Αμφισβήτηση
- Δεν έχω εμπιστοσύνη σε κάποιον (E)

0 μονάδες

- Κάτι για το οποίο αμφιβάλλεις (E)
- Απορία (E)
- Όταν έχω αντίρρηση για κάτι (E)
- Εσείς μου λέτε ότι $1+1=2$ αλλά εγώ λέω ότι έχω μια αμφιβολία μαζί σας (E)
- Αμφιβάλλω για κάτι που λέει κάποιος ... του λέω όχι
- Αναρωτιέται κάποιος (E)
- Νομίζω ότι δεν θα γίνει κάτι (E)

14. Τι σημαίνει ΑΠΟΡΡΟΦΩ;

2 μονάδες

- Κρατώ ή και καταλαβαίνω (αφομοιώνω) κάποια πράγματα, ιδέες
- Συγχωνεύω, παίρνω κάτι μέσα μου π.χ. βιταμίνες, κάποιο υγρό
- Ρουφώ, απομυζώ
- Μεταφορικά: δίνω προσοχή. Κυριολεκτικά: παίρνω κάτι
- Μαζεύω υγρά
- Τραβώ μέσα από κάτι, κάτι άλλο

1 μονάδα

- Όπως το σφουγγάρι απορροφά τα νερά, εμείς απορροφάμε κάτι άλλο [Αναφορά σε παραδείγματα]
- Ρουφάω νερό (E)
- Παίρνω κάτι προς τον οργανισμό μου (συνήθως υγρό) (E)
- Όταν πέσει νερό σε ένα ύφασμα ή σφουγγάρι το απορροφά
- Το σώμα μας απορροφά τις κρέμες που βάζουμε
- Ο απορροφητήρας απορροφά καπνούς, μυρωδιές, το τραυμαπλαστ το αίμα
- Παίρνω κάτι από κάπου π.χ. ενέργεια, ένα σώμα απορροφά τις ακτίνες του ήλιου

0 μονάδες

- Ένα πράγμα που είναι στην ατμόσφαιρα και το εισπνέω, το αναπνέω (E)
- Άμα σου λέει κάποιος να κάνεις κάτι το βάζεις καλά στο μυαλό σου και το κάνεις, το συλλαμβάνεις (E)
- Απορροφώ την πορτοκαλάδα (E)
- Ρήμα που σημαίνει τραβώ κάτι (E)
- Το νερό, εγώ ... ή το σφουγγάρι (E)
- Αυτό που ρουφάς με ένα καλαμάκι (E)
- Στεγνώνω/ καθαρίζω (E)

15. Τι σημαίνει ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΑΝΩ;

2 μονάδες

- Περιγράφω ή μιμούμαι (αναπαράγω) μια πράξη ή ένα γεγονός που έγινε πιο πριν
- Επαναλαμβάνω, παριστάνω ξανά
- Παριστάνω κάτι για δεύτερη φορά, που είδα από κάποιον άλλο, με τον ίδιο τρόπο που συνέβη παλιότερα
- Ξαναζωντανεύω μια πράξη (E)

1 μονάδα

- Ξανακάνω κάτι/ επαναλαμβάνω κάτι / ξαναπαίζω
- Παριστάνω κάποιον, κάτι δείχνω πώς κάνει ο άλλος
- Κάνω κάτι που μοιάζει με κάτι άλλο (E)
- Κάτι που έμεινε στην ιστορία και το ξανακάνουμε με ηθοποιούς
- Δείχνω κάτι με θέατρο ή χορογραφίες
- Αναπαριστάνουμε/ ξαναζωντανεύουμε εικόνα (E)

0 μονάδες

- Περιγράφω με παράσταση (E)
- Παριστάνω τον αρχηγό/ ένα άγαλμα
- Προσποιούμαι
- Να παριστάνεις κάτι (E)
- Δείχνω κάτι κάνω κάτι (E)
- Δηγούμαι/ περιγράφω/ αποδίδω γεγονός (E)
- Παρομοιάζω κάτι (E)
- Αναπαριστάνω μια σκηνή στην αγορά της Αθήνας σαν μια ζωγραφιά

16. Τι σημαίνει ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ;

2 μονάδες

- Επιδίωξη, αναμέτρηση δύο ή περισσότερων ατόμων να φτάσουν στο ίδιο επίτευγμα
- Συναγωνισμός, άμιλλα
- Και οι δύο προσπαθούν να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλον και να πάρει αυτός τα πρωτεία
- Προσπάθεια για κάτι καλύτερο σε σχέση με τους άλλους, να γίνει καλύτερος
- Η αντιπαλότητα ανάμεσα σε 2 ανθρώπους, είτε είναι σε спор, στην τάξη, στον πόλεμο
- Όταν προσπαθώ να κάνω κάτι που έκανε κάποιος άλλος, καλύτερα απ' αυτόν
- Όταν παραβγαίνω με κάποιον

1 μονάδα

- Όπως και στους αγώνες οι αθλητές ανταγωνίζονται για να νικήσουν, στη λαϊκή κατεβάζουν τις τιμές
- Ανταγωνίζομαι το φίλο μου. Του λέω να τρέξουμε μαζί.
- Συναγωνίζομαι κάποιον με σκοπό ένα βραβείο
- Όταν αγωνίζομαι για το ποιος θα βγει πρώτος (E)
- Του πάω κόντρα (E)
- Όταν παλεύουν δύο άνθρωποι
- Πόλεμος, αλλά όχι με τη βία. Έχω ακούσει για ανταγωνισμό για χρήματα/ γυναίκες
- Ο Παναθηναϊκός και ο Ολυμπιακός έχουν ανταγωνισμό
- Όταν δύο εταιρείες είναι πολύ καλές, θέλουν να έχουν κέρδος και έχουν ανταγωνισμό

0 μονάδες

- Είναι αντίπαλος μου (E)
- Στους αγώνες/ κάνουν αγώνες
- Διαγωνίζομαι για κάτι, διαγωνισμός (E)
- Όταν αγωνίζονται για κάτι σπουδαίο
- Όταν δύο άνθρωποι έχουν κάποιες διαφορές μεταξύ τους (E)
- Τσακωνόμαστε (E)
- Όταν αγωνίζονται δύο εταιρείες (E)

17. Τι σημαίνει ΚΑΥΧΙΕΜΑΙ;

2 μονάδες

- Μιλώ με περηφάνεια για τον εαυτό μου ή τις πράξεις μου, καυχησιολογώ
- Προβάλλω αλαζονικά μια ιδιότητα ή ικανότητά μου/ παινεύομαι/ κοκορεύομαι
- Υπερηφανεύομαι, αν έχω κάνει κάτι σπουδαίο, το διαδίδω παντού
- Μιλώ για τις ικανότητές μου (τα κατορθώματά μου)
- Λέω πολλά πράγματα για τον εαυτό μου, προσπαθώ να τα μεγαλοποιήσω
- Παριστάνω τον έξυπνο

1 μονάδα

- Κάνω τον κόκορα (E)
- Νομίζω ότι είμαι ανώτερος ("μεγάλος") (E)
- Όταν κάνω κάτι καλό, λέω ότι είμαι σπουδαίος (E)
- Έχω ιδέα για τον εαυτό μου (E)
- Λέω ότι κανείς δεν μπορεί να κάνει τα πράγματα που κάνω
- Λέω ότι είμαι μεγάλος, δυνατός (καλύτερος) (E)

0 μονάδες

- Ρήμα που χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να δείξουμε κάτι πολύ έντονο
- Περηφάνεια (E)
- Μιλώ υπερβολικά για κάτι (E)

18. Τι σημαίνει ΑΝΑΒΑΛΛΩ;

2 μονάδες

- Δεν εκτελώ κάτι αμέσως, το αφήνω για αργότερα
- Μεταθέτω το χρόνο για να κάνω κάτι ή να πάρω μια απόφαση
- Λέω ότι κάτι που ήταν προγραμματισμένο, θα γίνει άλλη στιγμή (π.χ. αγώνας, ραντεβού)
- Το αφήνω για κάποια άλλη φορά
- Το ματαιώνω για άλλη φορά/ ακυρώνω κάτι για να το κάνω αργότερα
- Όταν αλλάζουμε κάποια ώρα ή γνώμη και την πραγματοποιούμε άλλη ώρα
- Αλλάζω ημερομηνία γεγονότος (E)

1 μονάδα

- Καθυστερώ κάτι (E)
- Αφήνω μια δουλειά για μια άλλη δουλειά που είναι πιο σημαντική. Σήμερα είναι Δευτέρα και την αναβάλλουμε για Τετάρτη
- Σταματάω κάτι που θέλω να κάνω, γιατί μου έτυχε κάτι άλλο
- Αναβάλλω αυτό το ραντεβού/ ταξίδι

0 μονάδες

- Αναβάλλω κάτι, μου έτυχε κάτι πιο σημαντικό (E)
- Ακυρώνω/ ματαιώνω
- Όταν προγραμματίζω να πάω κάπου, δεν θα πάω, όταν δεν θέλω να πάω
- Μεταβάλλω, αλλάζω (E)
- Το αναβάλλω εντελώς, το αφήνω (E)
- Κάποιο πράγμα που έχω προγραμματίσει και κάτι μου συμβαίνει και το διακόπτω και δεν το κάνω (E)
- Είχα κανονίσει κάτι και τελικά το ξεκανόνισα

19. Τι σημαίνει ΑΠΟΜΟΝΩΝΩ;

2 μονάδες

- Αποχωρίζω κάποιον από τους άλλους και του αποκλείω την επικοινωνία μαζί τους
- Βάζω κάτι μακριά από όλα τα άλλα
- Βάζω κάποιον σε μέρος που δεν υπάρχουν άλλοι άνθρωποι να επικοινωνήσει, κυρίως για τιμωρία
- Απομακρύνω κάποιον από κάποιον άλλο/αποξενώνω κάποιον

1 μονάδα

- Μονώνω (E)
- Κλείνω σε σπίτι, αποθήκη (E)
- Απομονώνεις κάποιον από τον έξω κόσμο βάζοντας τον στη φυλακή ή σε ένα δωμάτιο (E)
- Μένω μακριά από άλλους (E)
- Κλείσιμο σε ένα μέρος και δεν έχω επαφή με τον έξω κόσμο (E)

0 μονάδες

- Όταν δεν κάνω παρέα με τους ανθρώπους
- Το αφήνω μακριά, δεν το παίζω (E)
- Αφήνω κάτι/ κάποιον μόνο του (E)
- Όταν κάποιος ή κάτι είναι τελείως μόνο του (E)
- Δε θέλω να δω κανέναν
- Κλείνω κάτι (E)
- Πάω κάπου μόνη μου, κλείνομαι σε ένα δωμάτιο (E)

20. Τι σημαίνει ΑΠΟΔΗΜΩ;

2 μονάδες

- Φεύγω μακριά από την πατρίδα μου, συνήθως για μακρό χρονικό διάστημα
- Φεύγω από ένα μέρος και μεταφέρομαι σε ένα άλλο
- Όπως τα πουλιά, λόγω καιρικών συνθηκών, μεταναστεύω
- Αφήνω αυτό το μέρος που έμενα και ξαναπηγαίνω μετά από λίγα χρόνια

1 μονάδα

- Ένας που φεύγει από την Ελλάδα
- Απόδημος ελληνισμός, οι έλληνες που ζουν σε άλλα κράτη (E)
- Φεύγω από εκεί που μένω (E)
- Φεύγω όταν αλλάζει ο καιρός, όταν έχει κρύο

0 μονάδες

- Αφήνω
- Βγάζω από το σύνολο, το δήμο
- Όταν πεθαίνει κάποιος (E)
- Φεύγω από δήμο (E)

21. Τι σημαίνει ΕΜΦΑΝΗΣ;

2 μονάδες

- Φανερός/ ευδιάκριτος/ έκδηλος/ ξεκάθαρος/ ορατός
- Κάτι το φανερό
- Φαίνεται, δεν κρύβεται
- Κάτι το αυτονόητο, προφανές
- Αυτός που φαίνεται με το μάτι από μακριά

1 μονάδα

- Που βρίσκεται στην επιφάνεια και φαίνεται
- Κάποιος που εμφανίζεται συχνά σε θέατρο, TV, περιοδικά, δημοφιλής, γνωστός (E)
- Έντονα φαίνεται
- Αυτός που δεν κρύβει κάτι, κάνει κάτι φανερά (E)
- Τον βλέπουμε συνέχεια

0 μονάδες

- Τον γνωρίζουμε εύκολα, δεν τον μπερδεύουμε π.χ. έχεις εμφανή στολή
- Κάποιος εμφανίζεται ξαφνικά
- Καλοντυμένος, εμφανίσσιμος
- Δεν περνάει απαρατήρητος (E)
- Κάτι που το πιάνω, το βλέπω (E)

22. Τι σημαίνει ΟΜΟΦΩΝΙΑ;

2 μονάδες

- Ταυτότητα απόψεων/ σύμπτωση γνώμων/ απόλυτη συμφωνία
- Συμφωνία/ το να συμφωνούν όλοι/ να έχουν όλοι ίδια γνώμη/ όχι διαφωνία
- Μία απόφαση που παίρνεται από όλους/ όλες τις πλευρές/ που προέρχεται από συμφωνία όλων
- Κάτι που έχει την συγκατάθεση όλων

1 μονάδα

- Ομοιότητα φωνής ή μουσικού τόνου
- Όταν παμψηφεί ψηφίζουμε και συμφωνούμε (E)
- Όταν κάνω κάτι υποστηρίζεται από όλους
- Όλος ο κόσμος λέει το ίδιο πράγμα (E)
- Η κοινή απάντηση, ένα κοινό συμπέρασμα

0 μονάδες

- Όλοι μαζί μιλάνε ή τραγουδάνε
- Όμοια φωνή με τον άλλον (E)
- Η φωνή μου μοιάζει με κάποιου άλλου
- Όταν δύο πουν την σκέψη τους την ίδια στιγμή
- Ταυτόχρονα με την ίδια φωνή (E)
- Όλοι μαζί (E)
- Λέμε κάτι όλοι μαζί (E)
- Καθολική επιθυμία (E)

23. Τι σημαίνει ΟΔΥΝΗ;

2 μονάδες

- Πόνος ψυχικός
- Θλίψη
- Η δυστυχία, λύπη, στενοχώρια/πόνος βαθύς/μεγάλη στενοχώρια
- Λύπη, όταν κλαίει κανείς και είναι απαρηγόρητος

1 μονάδα

- Κάτι πολύ λυπηρό, θλιβερό
- Έχει σχέση με το σπαραγμό
- Θρήνος (E)
- Λύπη και θυμός (E)
- Συναίσθημα που αφήνει άσχημες εντυπώσεις
- Φρικτή ψυχολογική κατάσταση (E)

0 μονάδες

- Συνέβη κάτι θλιβερό, κακό (E)
- Κάτι που προκαλεί λύπη, ακόμη και πόνο (E)
- Αγωνία, φόβος
- Συναίσθημα ευχάριστο ή δυσάρεστο (E)
- Μίσος, οργή, αγανάκτηση
- Αυτός που κλαίει (E)
- Κάτι κακό (E)
- Κάποιος που πονάει πολύ (E)

24. Τι σημαίνει ΥΠΑΙΝΙΓΜΟΣ;

2 μονάδες

- Συγκαλυμμένη έκφραση, υπονοούμενο/ νύξη
- Κάτι που υπονοώ, αφήνοντας αιχμές
- Όταν κάποιος κάνει να εννοηθεί κάτι μέσα από τα λόγια του
- Σπόντα

1 μονάδα

- Έκφραση όταν θες να αποφύγεις κάτι
- Λέω κάτι με έμμεσο τρόπο (E)
- Δεν λέω ευθέως αυτό που εννοώ (E)
- Όταν λέμε κάτι σε κάποιον, χωρίς να λέμε ακριβώς αυτό που θέλουμε να πούμε (E)

0 μονάδες

- Προσπαθώ να ξεφύγω από κάποια συζήτηση (E)
- Λέω κάτι χωρίς να το ολοκληρώσω (E)
- Κάτι σαν ειρωνεία/ ειρωνευόμαστε (E)
- Κοροϊδία (E)
- Ελιγμός, δικαιολογία για να ξεφύγουμε (E)
- Πνίγομαι
- Λέω κάτι που προσβάλλει τον άλλο (E)

25. Τι σημαίνει ΠΡΟΛΟΓΙΖΩ;

2 μονάδες

- Γράφω τον πρόλογο βιβλίου
- Κάνω την εισαγωγή πριν αρχίσει κάτι, π.χ. μια διάλεξη, θεατρική παράσταση, κ.ά.
- Κάνω τον πρόλογο, εισαγωγή σε λόγο

1 μονάδα

- Λέω κάτι πριν αρχίσουν οι άλλοι να μιλάνε (E)
- Λέω κάτι πρώτα, πριν μπω στο θέμα
- Πρόλογος για έναν λόγο (E)
- Κάνω μια εισαγωγή (E)
- Γράφω πρόλογο σε έκθεση (E)

0 μονάδες

- Κάνω λόγο για κάτι πριν αυτό συμβεί (E)
- Προφητεύω τι θα γίνει
- Προετοιμάζω κάποιον για κάτι
- Παρουσιάζω (E)
- Λέω κάποια λόγια προκαταβολικά (E)
- Λέω τα κύρια σημεία σε λόγο

26. Τι σημαίνει ΥΠΟΒΑΣΤΑΖΩ;

2 μονάδες

- Στηρίζω κάτι κρατώντας το από κάτω
- Συγκρατώ, βοηθώ κάποιον
- Στηρίζω, βοηθώ κάποιον/ κάτι να σταθεί
- Βαστάω από κάτω

1 μονάδα

- Βαστάω κάποιον (E)
- Υποστηρίζω κάποιον ή κάθομαι κάτω από κάτι, για να το κάνω να μείνει στον αέρα (E)
- Κρατά αυτόν που δεν μπορεί να περπατήσει. Τον υποβαστάζουμε (E)

0 μονάδες

- Κάτι που κρατάω (E)
- Κάτι που κρατάω χωρίς σιγουριά (E)
- Κουβαλάω
- Περπατάει με μπαστούνι (E)
- Κρατάω κάτι πολύ βαρύ
- Κρατάω κάποιον χωρίς τη θέλησή του
- Αντέχω (E)
- Βαστάω κάτι καλά (E)

27. Τι σημαίνει ΥΠΟΔΗΛΩΝΩ;

2 μονάδες

- Δηλώνω κάτι με έμμεσο τρόπο
- Δεν το δηλώνω ευθέως
- Δηλώνω έμμεσα
- Υπονοώ
- Δεν λέω κάτι άμεσα

1 μονάδα

- Εννοώ (E)
- Λέω κάτι αλλά εννοώ κάτι άλλο

0 μονάδες

- Δηλώνω κάτι (E)
- Τον έχουμε δούλο
- Λέω κάτι που μπορεί να μην είμαι σίγουρος (E)
- Δηλώνω από πριν, ναρρίς, από την αρχή (E)
- Να εκδηλώσω κάτι
- Επισήμανση που ξεκαθαρίζει

28. Τι σημαίνει ΑΜΦΙΔΡΟΜΟΣ;

2 μονάδες

- Που μπορεί να κινηθεί ή να επηρεάσει προς δύο αντίθετες κατευθύνσεις
- Γίνεται με δύο τρόπους, προς δύο κατευθύνσεις

1 μονάδα

- Αμφιταλαντεύσιμος, είναι αυτός που πάει και επιστρέφει (Ε)
- Κάνουμε κάτι και μετά αντίστροφα (Ε)
- Αμφίδρομη αντίδραση στη Χημεία (Ε)
- Που γίνεται με δύο τρόπους (Ε)

0 μονάδες

- Όταν είσαι σε ένα δρόμο, αλλά αμφιβάλλεις
- Αυτός που αλλάζει δρόμο, δεν έχει σταθερή άποψη
- Που έχει πολλούς διαφορετικούς δρόμους (Ε)
- Τροχιά ανακύκλωσης (Ε)
- Πάει κι έρχεται (Ε)
- Γίνεται με δύο τρόπους (Ε)
- Δρόμος στεριάς και θάλασσας

29. Τι σημαίνει ΤΡΟΠΟΛΟΓΙΑ;

2 μονάδες

- Τροποποίηση της διατύπωσης ή των λεπτομεριών ενός κειμένου
- Μετατροπή, αλλάζω κάτι γραμμένο

1 μονάδα

- Μία άλλη μορφή κάποιου νόμου (Ε)
- Αίτηση με την οποία προσπαθούν να διαμορφώσουν νόμο (Ε)
- Αλλάζω κάτι που είχα αναφέρει πριν. Έχει να κάνει με νόμους (Ε)

0 μονάδες

- Ο τρόπος με τον οποίο μιλάνε οι άνθρωποι
- Ο τρόπος που βγαίνει κάποια απόφαση
- Μεταβολή (τροποποίηση) κατάστασης ή συστήματος (Ε)
- Διαφορετικοί τρόποι (μέθοδοι) ομιλίας ή ενέργειας
- Ρύθμιση/ απόφαση (Ε)
- Ο τρόπος με τον οποίο είναι δοσμένο ή φτιαγμένο κάτι
- Αλλάζω τα λόγια κάποιου (Ε)

30. Τι σημαίνει **ΕΠΙΚΕΙΜΕΝΟΣ**;

2 μονάδες

- Αυτός που πρόκειται να συμβεί σύντομα
- Προσεχής
- Επαπειλούμενος, αυτός που προμηνύεται
- Αυτός που πρόκειται να συμβεί στο μέλλον, που περιμένουμε να έρθει μετά από κάτι
- Μπορεί να συμβεί ανά πάσα στιγμή

1 μονάδα

- Κάτι που περιμένεις (Ε)
- Πιθανός
- Πολύ κοντά (Ε)
- Αναπόφευκτος (Ε)
- Άμεσος (Ε)

0 μονάδες

- Επικείμενα σχέδια (Ε)
- Που έχει προαναφερθεί/υποκειμενικός
- Κάποιος είναι μέσα στο θέμα που συζητάμε
- Πρόσκαιρος
- Αυτός που φοβάσαι ότι μπορεί να σου κάνει κακό (Ε)