



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής  
Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

---

## Άρθρο

«Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας»

Ελευθερία Ζάγκα (συγγραφέας)

## ABSTRACT

The Content – Based Instruction (CBI) approach is currently one of the most widely used approaches to the teaching and learning of a second language. However, the assessment of immersion programs, which revealed the inefficiencies of bilingual students, has led researchers to adopt new approaches, in which learning and teaching strategies are used. This paper argues for the use of the strategies – base instruction approach, which allow students to develop not only communicative but also academic language skills, deemed necessary for their cognitive development.

**Key - Words:** Content - Based Instruction, Strategies - Based Instruction, Basic Interpersonal Communicative Skills, Cognitive Academic Language Proficiency (BICS - CALP)

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κείμενο αρθρώνεται γύρω από δύο άξονες: α. ένα θεωρητικό, ο οποίος περιλαμβάνει αναφορές σε γενικότερα ζητήματα διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας, αποσαφηνίζει όρους που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία και παρουσιάζει τα πιο διαδεδομένα μοντέλα για συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας – περιεχομένου και β. έναν εφαρμοσμένο, ο οποίος περιλαμβάνει διδακτικές εφαρμογές και παραδείγματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία κείμενα και διδακτικό υλικό από διάφορα επιστημονικά πεδία, με στόχο την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών ιδιαίτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του ακαδημαϊκού λόγου, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος κατά τη διδασκαλία της μητρικής και τη διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται, επίσης και στη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου, το οποίο αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα εκμάθησης της γλώσσας, ιδιαίτερα όταν η διδασκαλία του συστήματος (γραμματική – σύνταξη) της γλώσσας - στόχου έχει ολοκληρωθεί. Για την εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου προτείνεται η αξιοποίηση στρατηγικών, που ενισχύεται μέσω παραδειγμάτων που παρατίθενται για τον σκοπό αυτό.

**Λέξεις - κλειδιά:** Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, Διδασκαλία με χρήση στρατηγικών, Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα – Στρατηγικές λεξιλογίου

## ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το γενικό πλαίσιο αρχών που αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα κατά την περίπτωση που αυτή αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη, θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής σημεία:

- Η διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική, όταν διδάσκεται μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα που τους είναι κατανοητά και τα θεωρούν ενδιαφέροντα (Genesee 1994).
- Η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, όταν συνδυάζεται με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, θεωρείται πιο αποτελεσματική από την αυτόνομη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Στην περίπτωση που η γλωσσική διδασκαλία αφορά την ΞΓ μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικό υλικό από άλλα επιστημονικά πεδία (Φυσική – Μαθηματικά κ.ά) για την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η περιγραφή μίας διαδικασίας, η διατύπωση υπόθεσης, η πρόβλεψη, η ερμηνεία, κ.ά.
- Η διδασκαλία της Γ2 οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών που χρειάζονται εκτός από τη γνώση της γλώσσας και τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων.
- Η διδασκαλία της Γ2 /ΞΓ χρειάζεται να στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS)<sup>1</sup> όσο και στην ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Οι Βασικές Διαπροσωπικές Δεξιότητες (BICS) σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέρχονται σε περιστάσεις επικοινωνίας σχετικές με θέματα της καθημερινότητας, που περιέχουν συνήθως συχνόχρηστο και καθημερινό λεξιλόγιο, καθώς και με απλές συντακτικές δομές. Η ανάπτυξη τους θεωρείται εύκολη, αφού απαιτείται χρονικό διάστημα από 1- 2 χρόνια.

<sup>2</sup> Η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια/ικανότητα (CALP), σχετίζεται με την ανάπτυξη του επιστημονικού λόγου. Συνήθως, τα θέματα που οι μαθητές πραγματεύονται σε τέτοιες περιστάσεις επικοινωνίας δεν τους είναι οικεία και περιλαμβάνουν λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες συντακτικές δομές. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών απαιτεί 5- 7 χρόνια.

(Cummins 1984) των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα αναπτύξουν σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα - στόχο, ώστε να μπορούν να τη χρησιμοποιούν ως «εργαλείο μάθησης» (Χατζηδάκη 2000, Clegg 1996).

- Η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να στοχεύει στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών, οι οποίοι θα έχουν δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, καθώς και ικανότητα μεταφοράς αυτής της γνώσης από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο.

## ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ «ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ»

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (content - based instruction) είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα συνδυάζεται με τη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα (in isolation) είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής εμφανίζεται μια ποικιλότητα, που δημιουργεί ορισμένες φορές σύγχυση. Έτσι, πολλές φορές ο όρος μπορεί να αφορά ένα syllabus, στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (Short 1993), ένα ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί *γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο*, ένα μοντέλο διδασκαλίας ή μπορεί ακόμη και να είναι απλώς ένα σχέδιο μαθήματος που οργανώνεται και διδάσκεται με τον τρόπο αυτόν (Clegg 1996).

Παρ' όλα αυτά, βασικός άξονας των μοντέλων *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* παραμένει η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια και των άλλων γνωστικών αντικειμένων τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met 1991).

Η προσέγγιση αυτή έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, όπου και βρήκε εκτεταμένη εφαρμογή στα *μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* (transitional bilingual education), μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις της *κύριας εκπαίδευσης (mainstream)* (Baker 2001). Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για μια «σειρά από στρατηγικές, υλικά και δραστηριότητες, πολιτικές και πρακτικές που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό: την προετοιμασία των μαθητών που μαθαίνουν μια Γ2 για την ένταξή τους σε κανονική τάξη» (Sheppard 1997: 23). Την ευθύνη του

διδασκτικού εγχειρήματος αναλαμβάνουν στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι της Γ2, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων. Η γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, εφαρμόστηκε επίσης εκτεταμένα και στα δίγλωσσα προγράμματα μερικής (partial immersion) ή ολικής εμβάπτισης<sup>3</sup> (total immersion), ως αποτελεσματική προσέγγιση για την κάλυψη των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών.

Όμως, η αξιολόγηση των προγραμμάτων εμβάπτισης, έφερε στην επιφάνεια σημαντικές αδυναμίες των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες σχετίζονταν ιδιαίτερα με τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές που παρακολουθούσαν τα προγράμματα αυτά είχαν αναπτύξει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τις προσληπτικές δεξιότητες της ανάγνωσης και κατανόησης (reading), της ακρόασης και κατανόησης (listening), αλλά όχι τις παραγωγικές δεξιότητες της ομιλίας (speaking) και της γραφής (writing). Παρατηρήθηκε επίσης ότι, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονταν μαθήματα περιεχομένου στη Γ2, ο παραγόμενος λόγος στις γραπτές δοκιμασίες στη διάρκεια της χρονιάς, αλλά και στις τελικές εξετάσεις ήταν πολύ μικρός σε έκταση και χωρίς καμιά συνθετότητα στη γλωσσική έκφραση (Swain 1988, Swain and Lapkin 1995).

Ως βασική αιτία θεωρήθηκε το γεγονός ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας και μάλιστα στις προσληπτικές και όχι στις παραγωγικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων απαιτεί σαφή εστίαση στην επίσημη μορφή της γλώσσας η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στο σχολείο, και η κατάκτησή της αποτελεί βασικό συντελεστή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Με άλλα λόγια θεωρήθηκε ανεπαρκής η ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, λόγω της εστίασης του γλωσσικού μαθήματος, κυρίως, στις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες.

---

<sup>3</sup> Στα προγράμματα μερικής ή ολικής εμβάπτισης οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται στα σχολεία ένα μέρος των μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα και ένα μέρος στη γλώσσα – στόχο (μερική εμβάπτιση). Σταδιακά ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα μειώνεται για να φτάσουν τελικά να διδάσκονται το σύνολο του σχολικού προγράμματος στη Γ2 (ολική εμβάπτιση).

Ως πρόσθετες αιτίες θεωρήθηκαν ακόμη, η αυτόνομη και ξεχωριστή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα και η ανεπαρκής μεθοδολογική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία των μη γλωσσικών μαθημάτων, ενώ τονίστηκε η σημασία που έχει για την εκμάθηση μιας Δεύτερης Γλώσσας η παραγωγή λόγου προφορικού και γραπτού, μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Swain 1999).

Η διαπίστωση των παραπάνω αδυναμιών έστρεψε την έρευνα στην αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων, στη στοχοθεσία των οποίων περιλαμβάνονται: α. η πρόσκτηση από τους μαθητές της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας β. η εκμάθηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ γ. η δημιουργία αυτόνομων μαθητών και δ. η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Εκτός τούτων, η αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές θεωρήθηκε αναγκαία για τους εξής λόγους:

α. Η προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο προήλθε κυρίως από τον χώρο διδασκαλίας της ΞΓ, όπου οι διδάσκοντες θέτοντας ως βασικό στόχο την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν διδακτικό υλικό από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, χωρίς ωστόσο να αισθάνονται την ίδια δέσμευση που αισθάνονται οι διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων στην περίπτωση διδασκαλίας της Γ2 και η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών όχι μόνο της γλώσσας, αλλά και του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων.

β. Θεωρήθηκε ότι παραμελήθηκε ή ακόμα και αγνοήθηκε η ανάγκη για την εκμάθηση του περιεχομένου από τους μαθητές - όπου περιεχόμενο θεωρείται το επιστημονικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων -, εφόσον η διδασκαλία γινόταν με κέντρο βάρους τη γλώσσα και το περιεχόμενο αποτελούσε απλώς το «όχημα» για τη διδασκαλία της. Μοναδική, ίσως εξαίρεση αποτελεί η *πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων* (sheltered subject matter instruction / sheltered subject teaching) (Echevarria et al. 2000, Χατζηδάκη 2000). Στην προσέγγιση αυτή πρωταρχικός στόχος είναι το περιεχόμενο. Οι δάσκαλοι προσαρμόζουν τη γλώσσα



που χρησιμοποιούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, παρουσιάζουν ένα ελεγχόμενο κάθε φορά λεξιλόγιο και φροντίζουν, ώστε η γλώσσα να υποστηρίζεται από εικόνες, φωτογραφίες, σχήματα, ακουστικό υλικό κ.ά., ώστε να γίνεται *ενσωματωμένη στο συγκείμενο* (context – embedded) (Baker 2001, Cummins 1984, 2001<sup>2</sup>). Ωστόσο, από την έρευνα προέκυψε ότι η προσαρμογή του περιεχομένου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους των διδασκόντων, επειδή πολύ εύκολα κανείς ολισθαίνει από την προσαρμογή στην απλούστευση και ενώ η προσαρμογή είναι βοηθητική, η απλούστευση επιβραδύνει τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των μαθητών (Swain 1988). Επιπρόσθετα, η *πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων* εφαρμόζεται ευκολότερα σε τάξεις με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό και σε μαθητές που είναι αρχάριοι ή μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας. Όμως, σε μικτές τάξεις και εφόσον οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες, αυτό που περισσότερο έχουν ανάγκη είναι τρόποι πρόσβασης στα κείμενα των σχολικών βιβλίων και εξάσκηση στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται σ' αυτά.

γ. Η αξιολόγηση των *προγραμμάτων εμπάπτισης*, από την οποία προέκυψαν διάφορα ερωτήματα αναφορικά με τους τρόπους που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διδάξουν ακαδημαϊκά αντικείμενα, όπως επίσης και ερωτήματα σχετικά με τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Όσον αφορά τη γλώσσα, το ερώτημα ήταν, εάν αυτή άλλαζε σταδιακά όταν το διδακτικό υλικό γινόταν πιο σύνθετο. Επιπλέον, όσον αφορά τις δραστηριότητες το ερώτημα ήταν, εάν γινόταν βαθμιαία πιο απαιτητικές και εάν οι δάσκαλοι επιδίωκαν να χρησιμοποιούν οι μαθητές τους μια πιο σύνθετη γλώσσα. Τα εμπειρικά δεδομένα κατέδειξαν (Swain 1988) ότι οι δάσκαλοι περιόριζαν τη γλωσσική χρήση και χρησιμοποιούσαν ένα λειτουργικά περιορισμένο αριθμό γλωσσικών τύπων προσπαθώντας να παρουσιάσουν με κατανοητό τρόπο το περιεχόμενο των μαθημάτων τους. Παράλληλα, καταγράφηκαν και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονταν με την εξεύρεση τρόπων που διευκολύνουν την παρουσίαση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικειμένου με τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητό και ακόμα, σχετίζονταν με την εξεύρεση μεθόδων, ώστε το μάθημα περιεχομένου να

γίνεται ταυτόχρονα και μάθημα γλώσσας. Για όλους τους παραπάνω λόγους αναδείχθηκε ως επιτακτική, πλέον, η ανάγκη για προσεκτικότερο σχεδιασμό των μαθημάτων με εστίαση κυρίως στις παραγωγικές δεξιότητες.

δ. Η ανάγκη για τη δημιουργία «προγραμμάτων γεφύρωσης» για τις χώρες όπου εφαρμόζονται δίγλωσσα προγράμματα, ώστε οι μαθητές να μεταβαίνουν ομαλά από αυτά σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης. Τα «προγράμματα γεφύρωσης» (Baker 2001) θεωρήθηκαν απαραίτητα, επειδή οι μαθητές συνήθως εγκαταλείπουν πολύ γρήγορα τις τάξεις δίγλωσσης εκπαίδευσης και μάλιστα πριν αποκτήσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται για την παρακολούθηση μαθημάτων σε μια τάξη mainstream.

ε. Η ανάγκη για τη δημιουργία *αυτόνομων μαθητών*, δηλαδή μαθητών που να έχουν άμεση πρόσβαση στη γνώση, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου, ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να μεταφέρουν τις γνώσεις που κατακτούν στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο.

Η διεθνής εκπαιδευτική εμπειρία σε συνδυασμό με τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν εντέλει σε διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, του ακαδημαϊκού λεξιλογίου και στην ανάπτυξη από τους μαθητές των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων επιτυγχάνεται για τα γνωστικά αντικείμενα με τη χρήση στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας από τη δεύτερη γλώσσα (Γ2), καθώς και με τη συνεργασία των διδασκόντων μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και να εξοικειώνονται με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων.

Από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο με χρήση στρατηγικών θεωρείται το CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Στο μοντέλο αυτό κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών γίνεται συστηματική

εφαρμογή στρατηγικών που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης (βλ. Chamot 1995, Chamot and O' Malley, 1987).

Η εκτεταμένη χρήση στρατηγικών, οι οποίες σε έναν μεγάλο βαθμό βασίζονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και τις οποίες επεξεργάζεται γνωστικά ο εγκέφαλός του, διαφοροποιεί και το θεωρητικό υπόβαθρο των προσεγγίσεων αυτών οι οποίες αντλούν τα επιχειρήματά τους από τον χώρο των γνωστικών θεωριών μάθησης (Anderson 1983).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ - ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν και στο παρελθόν στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά ο όρος θεωρούνταν ταυτόσημος με τις επικοινωνιακές στρατηγικές, δηλαδή με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση ή την αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας (Oxford 1990). Αντίθετα, στις πιο πρόσφατες αναφορές ο όρος στρατηγική εμπεριέχει και γνωστικό περιεχόμενο, όπως φαίνεται και από ορισμούς, όπου οι στρατηγικές θεωρούνται «ως οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης» (Cohen 1998: 9) ή ως στρατηγικές εκλαμβάνονται «οι ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν μία καινούρια πληροφορία» (Chamot and O' Malley 1990: 1).

Όπως δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός των στρατηγικών, αντίστοιχα και η τυπολογία των στρατηγικών είναι πολλαπλή, επειδή τα κριτήρια με τα οποία οι στρατηγικές ομαδοποιούνται, ποικίλουν. Ενδεικτικά, αναφέρεται η διαδικασία που επιτελείται κατά την εκτέλεσή τους - αν δηλαδή είναι νοητική ή σωματική - ή η σχέση που έχουν με τη μάθηση, αν δηλαδή είναι άμεση ή έμμεση (Oxford 1990). Το σημείο σύγκλισης των ερευνητών ως προς την ένταξη των στρατηγικών σε ομάδες φαίνεται να είναι η άποψη ότι οποιαδήποτε τυπολογία εμπεριέχει ούτως ή άλλως ένα είδος αυθαιρεσίας και δεν μπορεί να είναι δεσμευτική, εφόσον πολύ συχνά παρατηρούνται αλληλοεπικαλύψεις.

Ωστόσο, από τις επικρατέστερες τυπολογίες είναι αυτή των Chamot και O'Malley (1987), όπου οι στρατηγικές χωρίζονται:

α. Σε *μεταγνωστικές στρατηγικές* (metacognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί την πρόσληψη του αντικειμένου μάθησης

β. Σε *γνωστικές στρατηγικές* (cognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με το αντικείμενο μάθησης. Το αντικείμενο αυτό μπορεί να το χειρίζεται είτε νοητικά, δημιουργώντας νοητικές εικόνες ή συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες έννοιες ή δεξιότητες που έχει προσκτήσει είτε σωματικά, βάζοντας σε ομάδες στοιχεία που χρειάζεται να μάθει, κρατώντας σημειώσεις ή κάνοντας περιλήψεις σημαντικών λεπτομερειών που θέλει να θυμηθεί και

γ. Σε *κοινωνικές - συναισθηματικές στρατηγικές* (social - affective strategies), με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με άλλο πρόσωπο είτε για να υποστηριχτεί η μάθηση, όπως γίνεται σε μια ομαδική εργασία είτε γιατί ρωτάει τον δάσκαλο για διευκρινίσεις

Για κάθε κατηγορία γενικών στρατηγικών προτείνονται ειδικότερες στρατηγικές που αφορούν την κάλυψη επιμέρους δεξιοτήτων. Στην κατεύθυνση αυτή, για παράδειγμα, για τη γνωστική στρατηγική της κατανόησης κειμένου προτείνονται *αναγνωστικές στρατηγικές* (reading strategies), που στοχεύουν στο να επιτρέψουν στους μαθητές να χειρίζονται εκτενή, γραπτά κείμενα, όπως είναι συνήθως αυτά που περιέχονται στα σχολικά βιβλία. Ειδικά για μαθητές που μαθαίνουν μια Γ2 απαιτείται αρχικά εξοικείωση με τη διακριτή οργάνωση και τα χαρακτηριστικά των κειμένων του κάθε γνωστικού αντικειμένου, η οποία βοηθά την κατανόηση, αφού η δομή ενός κειμένου που εμπεριέχεται στα βιβλία των Μαθηματικών διαφέρει από τη δομή των κειμένων των Φυσικών Επιστημών. Με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών οι μαθητές μπορεί να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τις διαρθρωτικές λέξεις παραγράφων, ώστε να διευκολύνονται στην κατανόηση των κειμένων που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, να προσλαμβάνουν από αυτά όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να τις αποθηκεύουν στον εγκέφαλό τους.

Στην κατηγορία των *αναγνωστικών στρατηγικών* εντάσσονται: α. Οι *προ-αναγνωστικές στρατηγικές* (pre - reading strategies), β. Οι *καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης* (guided reading strategies) και γ. Οι *μετα - αναγνωστικές στρατηγικές* (post - reading strategies).

α. Οι *προ - αναγνωστικές στρατηγικές* περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με ένα θέμα και την αναγνώριση λέξεων – κλειδιών από το κείμενο. Ένας τίτλος που δίνεται στους μαθητές πριν διαβάσουν ένα κείμενο ή μια παράγραφο, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον δάσκαλο πριν την ανάγνωση ή πριν από την παρουσίαση μιας καινούριας ενότητας αποτελούν στρατηγικές αυτού του είδους (Wenden and Rubin 1987). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενεργοποιούν τα *γνωστικά σχήματα*<sup>4</sup> (Anderson 1983) που μπορεί να έχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και αρχίζουν να εξοικειώνονται με το περιεχόμενο και την οργάνωση ενός κειμένου πριν το διαβάσουν.

β. Οι *καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης*, περιλαμβάνουν κυρίως «μαντικές» ή υποθετικές ερωτήσεις που γίνονται με βάση το προς διδασκαλία κείμενο. Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να «προβλέψουν» την εξέλιξη της δράσης ή ακόμα να «μαντέψουν» την πιθανή συμπεριφορά ενός ήρωα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Και οι στρατηγικές αυτές διευκολύνουν τους μαθητές που μαθαίνουν μια Γ2 / ΞΓ να ενεργοποιήσουν τα *σχήματα* που πιθανόν να υπάρχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και να παράγουν λόγο χωρίς να αισθάνονται τον φόβο ότι θα κάνουν λάθος.

γ. Οι *μετα - αναγνωστικές στρατηγικές*, όπου ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να επαναλάβουν σύντομα ό,τι διδάχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ανακεφαλαιώνουν όσα διδάχθηκαν και ο δάσκαλος «αξιολογεί» την πορεία και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος του. (Wenden and Rubin 1987, Carrasquillo and Rodriguez 1996).

---

<sup>4</sup> Τα γνωστικά σχήματα είναι «πακέτα» πληροφοριών τα οποία περιέχουν τα στοιχεία μίας έννοιας και τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία αυτά είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους. Με τη βοήθεια των σχημάτων ο εγκέφαλος οργανώνει κάθε καινούργια πληροφορία που δέχεται και έτσι δημιουργεί αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου.

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Για να οργανωθεί από τον εκπαιδευτικό μία διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες παράμετροι, ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο πλαίσιο στην τάξη που θα επιτρέψει την εφαρμογή τους. Όλες οι προσεγγίσεις που σχετίζονται με τις στρατηγικές συγκλίνουν λίγο έως πολύ ως προς την οργάνωση του μαθήματος στα εξής σημεία:

Πρώτα από όλα ενδιαφέρει η σύνθεση της τάξης, αν δηλαδή αποτελείται όσον αφορά το μαθησιακό στιλ<sup>5</sup> (learning style) των μαθητών, από οπτικούς, ακουστικούς ή κιναισθητικούς μαθητές. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να επιλέξει το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, που μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένα μουσικό κομμάτι, ενώ επίσης σημαντικό είναι να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα κίνητρα που έχουν για μάθηση.

Στη συνέχεια, ενδιαφέρει το ίδιο το διδακτικό υλικό ή το εγχειρίδιο που θα αξιοποιηθεί: πρόκειται για απόσπασμα σχολικού βιβλίου, είναι επιστημονικό κείμενο, προέρχεται από έντυπη ή ηλεκτρονική πηγή; Το καθένα από τα είδη κειμένων έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία.

Η τρίτη παράμετρος αφορά επιμέρους στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τέτοια είναι η προσεκτική ανάγνωση για ιδέες - κλειδιά, η σύγκριση και η αναγνώριση της ομοιότητας ή της αντίθεσης σε ένα κείμενο ή η αναγνώριση των διαρθρωτικών λέξεων των παραγράφων.

Η τελευταία παράμετρος αφορά ειδικότερες στρατηγικές που επιλέγονται για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με το μάθημα ή τον στόχο που θέτει ο δάσκαλος. Πριν τη χρήση τέτοιων στρατηγικών ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές ξεκάθαρα παραδείγματα .

---

<sup>5</sup> Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει εάν οι μαθητές του μαθαίνουν ευκολότερα διαβάζοντας (οπτικοί τύποι), ακούγοντας (ακουστικοί τύποι) ή δρώντας (κιναισθητικοί τύποι).

Στο μοντέλο CALLA (Chamot and O' Malley 1987 Chamot et al. 1992), οι φάσεις της διδασκαλίας με στρατηγικές παρουσιάζονται ως εξής:

**Προετοιμασία του προς διδασκαλία περιεχομένου:** Στο στάδιο αυτό βασική μέριμνα του δασκάλου αποτελεί η ανίχνευση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με το θέμα καθώς και ο προσδιορισμός του επιπέδου των μαθητών στη γλώσσα - στόχο.

**Παρουσίαση του περιεχομένου:** Στο στάδιο αυτό οι δάσκαλοι επιλέγουν και χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές με τις οποίες προσπαθούν να κάνουν κατανοητό το περιεχόμενο στους μαθητές. Οι στρατηγικές επιλέγονται με βάση την ηλικία των μαθητών και το προς διδασκαλία αντικείμενο. Η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιλογής στρατηγικών, αφού, λόγου χάριν, οι στρατηγικές της χρήσης λεξικών ή η αναγνώριση των διαρθρωτικών λέξεων των παραγράφων ενός κειμένου δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες σε μαθητές μικρής ηλικίας.

**Εξάσκηση των μαθητών:** Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές εξασκούνται σε αυτά που διδάχτηκαν. Η εξάσκηση επιτυγχάνεται με τη χρήση στρατηγικών σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να τους βοηθήσουν να προσλάβουν με ευκολία τις καινούριες πληροφορίες που δέχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος.

**Αξιολόγηση του μαθήματος:** Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας σχετικά με τους στόχους που τέθηκαν, ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει και από τον δάσκαλο και από τους μαθητές.

**Επέκταση:** Στο στάδιο αυτό εκτιμάται ως πολύ σημαντικό στοιχείο η δυνατότητα επέκτασης αυτών που έμαθαν οι μαθητές και σε άλλα πεδία γνώσης. Έτσι, διαθεματικές δραστηριότητες που μπορούν να εμπλέξουν διδάσκοντες και άλλων ειδικοτήτων είναι ιδιαίτερως επωφελείς για τους μαθητές και αποτελεσματικές στη μαθησιακή διαδικασία.



## ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Ειδικότερα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου χρησιμοποιείται αντίστοιχα μία μεγάλη ποικιλία στρατηγικών· πριν όμως από την ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από αυτές είναι σκόπιμη η διευκρίνιση του τι σημαίνει *διδάσκω και μαθαίνω μία λέξη*. Έτσι, *διδάσκω μία λέξη σημαίνει*: α. καθιστώ σαφές το σημαίνον και το σημαϊνόμενό της<sup>6</sup> β. εντάσσω τη λέξη σε ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις (την εντοπίζω δηλαδή στο συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα) γ. περιγράφω το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δ. επισημαίνω τις κυριολεκτικές και μεταφορικές χρήσεις της. Αντίστοιχα, *μαθαίνω μία λέξη σημαίνει*: α. αναγνωρίζω αυτόματα τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα β. μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα και γ. μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στο ίδιο ή σε ανάλογα συμφραζόμενα (Γαβριηλίδου 2001) στην ουσία δηλαδή κατακτώ τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου ταξινομούνται σε διάφορες τυπολογίες, ενώ ποικίλα είναι και τα κριτήρια ταξινόμησής<sup>7</sup> τους (βλ. Wenden and Rubin 1987, Oxford 1990, Chamot and O' Malley 1990, Coady and Huckin 1996, Nation 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία). Έτσι, άλλες στρατηγικές ενεργοποιούν τη μνήμη, άλλες εστιάζονται περισσότερο στη γλώσσα, ενώ ευρύτατα χρησιμοποιούνται και στρατηγικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ταυτόχρονη ένταξη στρατηγικών σε περισσότερες από μία ομάδες.

---

<sup>6</sup> Τα 'σημεία' είναι μονάδες σημασίας που παίρνουν τη μορφή λέξεων, εικόνων, ήχων, ενεργειών, ή αντικειμένων. Κατά τον Saussure κάθε σημείο αποτελείται από: α. Ένα 'σημαίνον' (signifier) που είναι η μορφή που παίρνει το σημείο και β. Ένα 'σημαινόμενο' (signified) – η έννοια που αναπαριστά. Σήμερα, το σημαίνον ερμηνεύεται πιο απλά ως η υλική (ή φυσική) μορφή του σημείου – είναι κάτι που μπορούμε να δούμε, να ακούσουμε, να αγγίξουμε, να μυρίσουμε ή να γευτούμε. Το σημαϊνόμενο, από την άλλη πλευρά, είναι μια νοητική κατασκευή – δεν είναι υλικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα: Σημείο: η γραπτή λέξη 'δέντρο'. Σημαίνον: Τα γράμματα 'δ-έ-ν-τ-ρ-ο'. Σημαϊνόμενο: Η κατηγορία 'δέντρο'. Βλ, επίσης και [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/G/glossiko\\_simio.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/G/glossiko_simio.htm)

<sup>7</sup> Στο παρελθόν, οι μνημονικές στρατηγικές που ενεργοποιούν κυρίως τη μνήμη, αποτελούσαν σχεδόν τη μοναδική τάξη/ ομάδα στρατηγικών λεξιλογίου, επειδή η πρόσκτηση λεξιλογίου θεωρούνταν απλώς διαδικασία απομνημόνευσης μίας λίστας λέξεων, ενώ τα τελευταία χρόνια οι στρατηγικές λεξιλογίου στοχεύουν κυρίως στη γνωστική και μεταγνωστική ενεργοποίηση του διδασκόμενου (Gu and Johnson 1996).

Μία πολύ πρόσφατη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι εκείνη του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής τάξεις στρατηγικών: 1. Η πρώτη τάξη στρατηγικών σχετίζεται με τον σχεδιασμό και εστιάζεται στην ομάδα των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν: *σε ποιες λέξεις θα εστιαστεί η διδασκαλία*, 2. Η δεύτερη τάξη στρατηγικών αφορά τον εντοπισμό των πηγών: *από πού θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις λέξεις* (ανάλυση της λέξης, αξιοποίηση των συμφραζομένων, χρησιμοποίηση δίγλωσσων ή μονόγλωσσων λεξικών και χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών) και η τρίτη ομάδα στρατηγικών δίνει έμφαση στις διαδικασίες: *πώς θα εδραιώσουμε τη γνώση του λεξιλογίου που διδάχθηκε*.

## 2. 1. Ενδεικτική παρουσίαση στρατηγικών

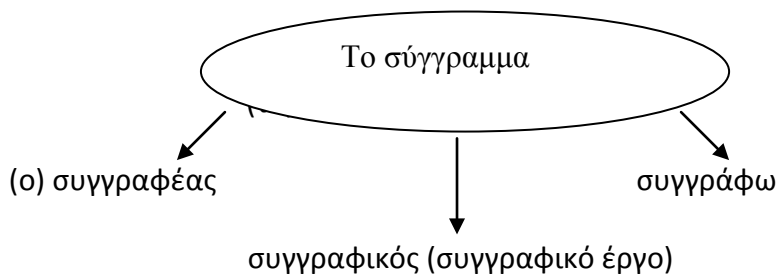
Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση διαδεδομένων στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου:

- Για την καλύτερη απομνημόνευση των λέξεων θεωρείται αποτελεσματικότερος τρόπος από τη συνεχή επανάληψη η σύνδεση της καινούριας λέξης με την εικόνα της, εφόσον αυτό είναι εφικτό<sup>8</sup> ή η *οπτικοποίηση*, δηλαδή η δημιουργία μίας εικόνας που δημιουργεί στον εγκέφαλό του ο ίδιος ο μαθητής για κάθε λέξη που μαθαίνει.
- Μία ακόμη μνημονική τεχνική είναι η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο, με τη δημιουργία μίας εικόνας δωματίου, όπου οι καινούριες λέξεις τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ενώ οι παλαιότερες σε δεύτερο. Στην ίδια λογική κινείται και η χωρική ομαδοποίηση, η τοποθέτηση δηλαδή από τον διδάσκοντα των καινούριων λέξεων σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, όπου σε κάθε σχήμα εντάσσονται τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης (Diamond and Gutlohn 2006).

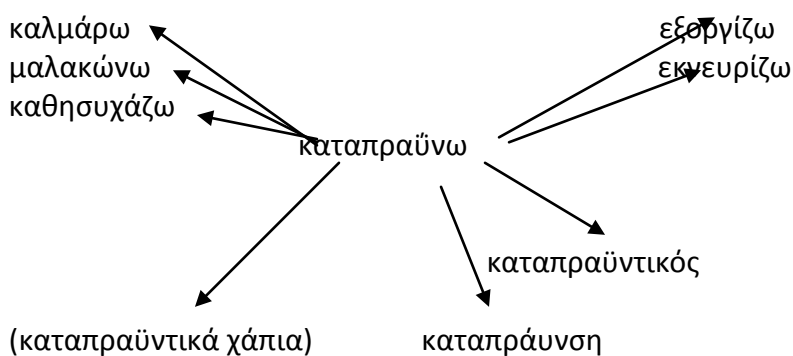
---

<sup>8</sup> Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στις μικρές ηλικίες και αφορά λεξιλόγιο με συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη σημασία. Για παράδειγμα οι μαθητές διδάσκονται τη λέξη «λιοντάρι» βλέποντας ταυτόχρονα την αντίστοιχη εικόνα.

- Η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία είναι επίσης μία στρατηγική λεξιλογίου, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη.
- Ο *σημασιολογικός χάρτης* (semantic map), σύμφωνα με τον οποίο η λέξη τοποθετείται σε ένα διάγραμμα με τη λέξη – κλειδί στο κέντρο, ενώ γραμμές συνδέουν την κεντρική λέξη και τις άλλες λέξεις μεταξύ τους, όπως παρακάτω:



ή μπορεί το διάγραμμα να έχει την εξής μορφή:



όπου υπάρχουν αντίστοιχα και οι συνώνυμες και οι αντίθετες λέξεις στη μία και στην άλλη πλευρά του διαγράμματος, με δυνατότητες και περαιτέρω εμπλουτισμού του.

- Η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων. Δίνεται από τον διδάσκοντα το ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή επίθετο μαζί με ένα λεκτικό επίθετο. Π.χ αγωνίζομαι – αγώνας – αγωνιστής – αγωνιστική διάθεση
- Η παρουσίαση των μορφολογικών αντίθετων, όπως για παράδειγμα εξω-γενής – ενδο- γενής (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).

- Η ετυμολογία των λέξεων αποτελεί επίσης μία πολύ σημαντική πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης, αλλά και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα συντελεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας (συν – γράφω, συγγραφέας).
- Η δημιουργία μίας παράγωγης – σύνθετης λέξης, εφόσον δίνεται στους μαθητές ο μορφολογικός ορισμός, όπως για παράδειγμα: όργανο που μετρά τη θερμοκρασία – θερμόμετρο. Η ίδια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και για την κατασκευή σταυρόλεξων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδα 1997).
- Η δημιουργία λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές με τη μορφή ενός ντοσιέ, όπου καταγράφονται οι καινούριες λέξεις που μαθαίνουν<sup>9</sup>. Το λεξικό αυτό έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού με λέξεις που είναι συνώνυμες ή αντίθετες και συνιστάται να περιέχει παραδείγματα χρήσης των λέξεων και ένταξής τους σε διαφορετικά σημασιολογικά πεδία (Diamond and Gutlohn 2006).
- Η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος (Αναστασιάδη- Συμεωνίδα 1997) αποτελεί βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όταν συνοδεύεται από μεθοδική εκμάθηση της χρήσης του λεξικού με τη βοήθεια ασκήσεων συγκεκριμένου τύπου. Οι ασκήσεις εξοικειώνουν τους μαθητές με τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση και την αλφαβητική κατάταξη, εξασκώντας τους στις εξής δεξιότητες: α. στην αναγνώριση του λεξικού και τη διάκρισή του από άλλα είδη κειμένων, β. στην αλφαβήτιση<sup>10</sup> και γ. στην αναγωγή ενός τύπου του μορφολογικού παραδείγματος στο λημματικό τύπο (βλ. Αναστασιάδη – Συμεωνίδα 1997), όπου και η σχετική βιβλιογραφία. Δυστυχώς, η χρήση λεξικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν αποτελεί πρακτική των ελλήνων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στη Β/θμια Εκπαίδευση (Ζάγκα 2004).
- Η χρήση της μεταφοράς είναι επίσης ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των

<sup>9</sup> Η στρατηγική αυτή είναι - για ευνόητους λόγους- προσηγορύτερη για ηλικιακά μεγάλους μαθητές, ενώ δεν ενδείκνυται για μαθητές μικρών τάξεων.

<sup>10</sup> Το να μαθαίνουν δηλαδή οι μαθητές να αναζητούν λέξεις που είναι με αλφαβητική σειρά.



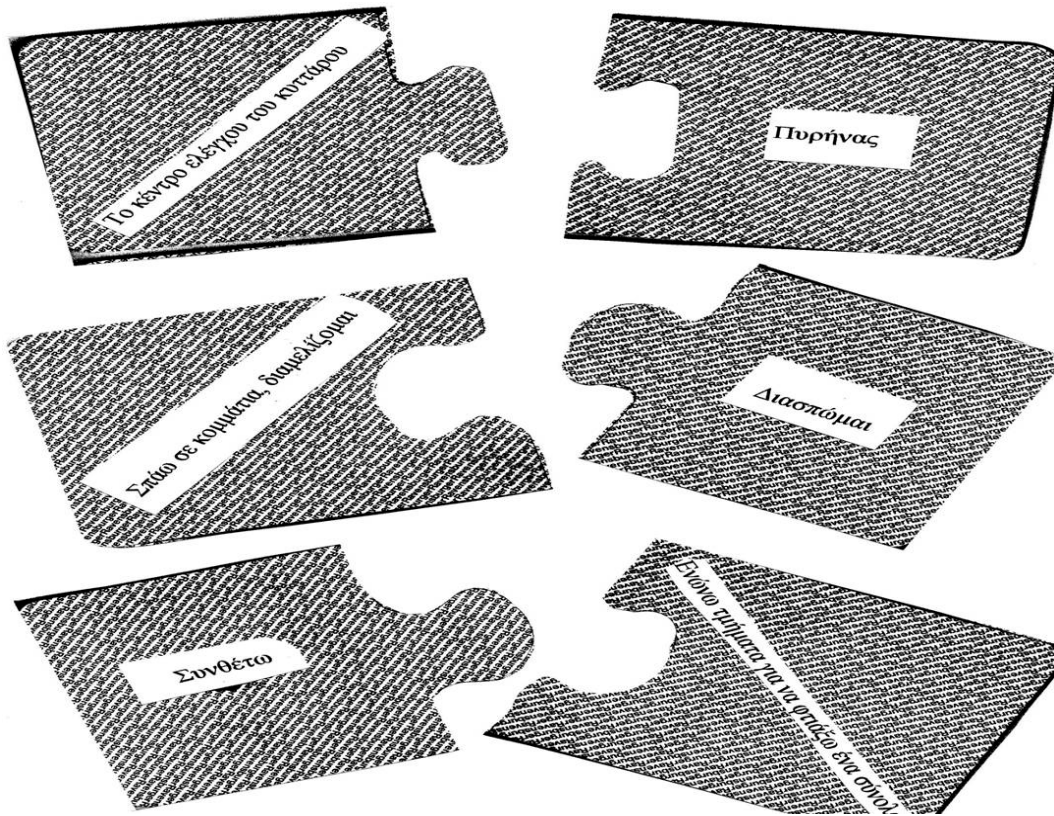
- Τα σταυρόλεξα θεωρούνται επίσης μία πολύ διαδεδομένη στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου, διότι μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά. Ως εξάσκηση των μαθητών στη δεξιότητα της ορθογραφίας, αλλά και στην εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία, όταν εμπεριέχουν λέξεις του τύπου π. χ., παράγωγο του 'όμορφος'.
- Η στρατηγική του *μαντεύω μία λέξη από τα συμφραζόμενα*: Οι μαθητές, συνήθως σε ομάδες των 2 ατόμων, μαντεύουν τη σημασία μίας λέξης, πριν διαβάσουν και αφού διαβάσουν ένα κείμενο, βασιζόμενοι κυρίως στα συμφραζόμενα του κειμένου. Επίσης, παράλληλα, μπορούν να σημειώνουν ποιες λέξεις δεν ξέρουν, ποιες μπορούν να μαντέψουν και ποιες όχι, ώστε να διευκολύνεται η διδακτική διαδικασία και να περιορίζεται και ο αριθμός των προς διδασκαλία λέξεων.
- Τα λεξικά παιχνίδια<sup>12</sup>, όπως είναι τα παζλ -ιδιαίτερα εάν γίνουν ομαδικά- μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διδασκαλία και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, να συμβάλουν στη συνεργασία και στην επαφή δίγλωσσων και γηγενών μαθητών και στη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, όπως στο παρακάτω παράδειγμα που αποτελεί εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο, το σχετικό με το κεφάλαιο του κυττάρου (Φυσικά Στ' Δημοτικού 2006). Στη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής και αφού οι μαθητές έχουν διδαχθεί το ανάλογο λεξιλόγιο επιχειρείται από τον διδάσκοντα η εμπέδωσή του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων, το καινούριο λεξιλόγιο καθώς και οι σημασίες των λέξεων φωτοτυπούνται και μοιράζονται στους μαθητές στην παρακάτω μορφή<sup>13</sup> και ζητείται από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με τις σημασίες τους:

---

<sup>12</sup> Για την προφορική εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μία παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού *ταμπού*, όπου οι μαθητές σε ομάδες των δύο ή και ατομικά προσπαθούν να περιγράψουν μία έννοια αποφεύγοντας την ονοματική της αναφορά.

<sup>13</sup> Ως βάση χρησιμοποιήθηκε ένα κοινό παιδικό παζλ, το οποίο φωτοτυπήθηκε από την ανάποδη πλευρά, όπου και τοποθετήθηκαν οι λέξεις και οι σημασίες τους. Εύλογο είναι ότι ο αριθμός των κομματιών του παζλ μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τις γλωσσικές απαιτήσεις του κεφαλαίου.





Και τέλος,

- Η ενθάρρυνση των μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων αποτελεί μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, επειδή φέρνει τους μαθητές συστηματικά σε επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων και σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond and Gutlohn 2006).

Ωστόσο, όλες οι προαναφερθείσες στρατηγικές έχουν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, εφόσον παράλληλα συνυπάρχουν και οι απαραίτητες συνθήκες για την αξιοποίηση του καινούριου λεξιλογίου από τους μαθητές με άλλα λόγια χρειάζεται να δίνονται ευκαιρίες στην τάξη, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.

Γενικότερα, η διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, που στοχεύει να συμπεριλάβει και τη σαφή και την υπονοούμενη ενσωμάτωση των στρατηγικών μέσα στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ, οι μαθητές πειραματίζονται στα πλεονεκτήματα της συστηματικής εφαρμογής στρατηγικών στη μάθηση και στη χρήση της γλώσσας που μαθαίνουν. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εξατομικεύσουν την εκμάθηση των στρατηγικών, να προτείνουν ειδικές γλωσσικές στρατηγικές και να ενθαρρύνουν άλλες, με στόχο, την επαφή των μαθητών με τον επιστημονικό ακαδημαϊκό λόγο η ανάπτυξη του οποίου αποτελεί βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg.

Carrasquillo, A. and Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chamot, A. and O' Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press,.

Chamot, A. and O' Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21/3: 227-249.

Chamot, A., and O' Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. (1995). Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia, *The Bilingual Research Journal*, 19, No. 3 and 4: 379- 394.

Chamot, A., Dale, M., O' Malley, M. and G. Spanos (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, 16/3&4.

<http://www.ncbe.gwu.edu/..ubs/nabe/brj/v16-34chamotohtm>

Clegg, J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coady J., and Huckin, T. (1996). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education. National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23/ 3: 509-531.
- Council of Europe (ed). (1998). *The role of language projects of the Council for Cultural Co-operation*. Ανάκτηση στις 16 Μαΐου 2000 από το <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4c.htr>
- Cummins J. (1981)<sup>2</sup>. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. California State Department of Education, Los Angeles.
- Cummins J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001<sup>2</sup>). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Diamond L. and Gutlohn L., (2006). *Vocabulary Handbook*. Consortium on Reading Excellence. Ανάκτηση στις 17 Μαρτίου 2007 από [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)
- Echevarria, J., Vogt M. E and Short D., (2000). *Making content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Genesee, F. (1994). *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gu Y. and R. K. Johnson (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46/4: 643-679.
- Harley B. and D. Hart (2000). "Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency". *Language Awareness*, 9/ 2: 78-96.
- Huckin T., M. Haynes, and Coady J. (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey.
- Jones, B. F., Palinscar, A. S., Ogle, D. S. and Carr, E. G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An Overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3/12. Ανάκτηση στις 17 Ιουνίου 2001 από <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/> London.
- Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24/4: 281-295.
- Nation I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheppard, K. (1997). Integrating Content-ESL: A report from the front. In Snow, M. and D. Brinton (eds), (1997<sup>3</sup>). *The content - based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York, Longman, White Plains.
- Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, Vol. 27/ 4: 627-656.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6/ 1: 68-83.

- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Anthology Series- Seamed Regional language Center*, 40: 125-147.
- Swain, M. and S. Lapkin (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16/3: 371-391.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy”. In C. Faerch and G. Kasper (eds), *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London, 61-74.
- Wenden A. and Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (1997). Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Πρακτικά Β` Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 149-176.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. *Πρακτικά 3<sup>ης</sup> Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις»*. Αλεξανδρούπολη, 55-70.
- Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*. Αθήνα, Ατραπός, 393-403.

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ

- 1. Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου στη διδασκαλία και της Γ2 και της ΞΓ;**

Ναι, αλλά αλλάζει η εστίαση. Κατά τη διδασκαλία της Γ2 δίνεται εξίσου έμφαση στη γλώσσα – στόχο και στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (Φυσική- Χημεία- Μαθηματικά κ.ά ), εφόσον για τη Γ2 η γλώσσα – στόχος αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο (στο γλωσσικό μάθημα) αλλά και το μέσο της διδασκαλίας (στα μαθήματα της Φυσικής, της Χημείας, της Ιστορίας, κ.ά). Αντίθετα, κατά τη διδασκαλία της ΞΓ μπορούν να αξιοποιηθούν κείμενα από τα παραπάνω επιστημονικά πεδία και να ενεργοποιηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την καλλιέργεια του επιστημονικού λόγου επομένως, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στο λεξιλόγιο και σε ό, τι συνιστά χαρακτηριστικό του λόγου της επιστήμης, δηλαδή σύνθετες δομές, όπως πολλές δευτερεύουσες προτάσεις, χρήση ουσιαστικών αντί ρημάτων, γενικά πυκνότητα περιεχομένου που κάνει δύσκολη την κατανόηση.

- 2. Σε τι διαφέρουν οι Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills) (BICS) από τη Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (Cognitive Academic Language Proficiency) (CALP);**

Οι πρώτες σχετίζονται με την ικανότητα ενός ομιλητή / ακροατή ή αναγνώστη να αντεπεξέρχεται σε περιστάσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με θέματα της καθημερινότητας και περιέχουν καθημερινό λεξιλόγιο και απλές γλωσσικές δομές. Η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών αποτελεί τον πρώτο στόχο της διδασκαλίας της Γ2 και της ΞΓ και η ανάπτυξη τους από τους μαθητές είναι πολύ εύκολη, συνήθως, και απαιτεί ένα χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από μερικούς μήνες έως 1- 2 χρόνια. Αντίθετα, η γνωστικά ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα σχετίζεται με απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας προφορικές ή γραπτές κατά τις οποίες το περιεχόμενο δεν

είναι συνήθως οικείο στους συμμετέχοντες και περιέχει λεξιλόγιο που δεν χρησιμοποιείται συχνά (χαμηλής συχνότητας), σύνθετες δομές και αφηρημένες έννοιες. Η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών αποτελεί τον απώτερο στόχο της διδασκαλίας στη Γ2/ ΞΓ και απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από 5 – 7 χρόνια.

**3. Πού αλλού εκτός από τις καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης θα μπορούσα να αξιοποιήσω τα γνωστικά σχήματα;**

Ο καθένας μας για κάθε έννοια ή για κάθε θέμα έχει αποθηκευμένες στο μυαλό του πληροφορίες, οι οποίες ενεργοποιούνται μόλις κάποιος του υπενθυμίσει κάτι σχετικό. Τα γνωστικά σχήματα ενεργοποιούνται πολύ αποτελεσματικά στη διαδικασία της αφόρμησης και συνήθως για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούμε κάτι «έντονο», όπως είναι μία εικόνα, ένα μουσικό κομμάτι, κ.α. γενικά οτιδήποτε θα μπορούσε να «αφυπνίσει» τον εγκέφαλο και να τον βοηθήσει να θυμηθεί τις πληροφορίες που έχει αποθηκευμένες.