

**Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και
η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της
Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική
σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες**

Μαρία Παραδιά
Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής αντίληψης που κυριάρχησε για πολλούς αιώνες στον τόπο μας, το λεξιλόγιο αντιμετωπίστηκε ως δευτερεύων κλάδος της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού την πρώτη θέση κατείχε η γραμματική, η οποία αντιμετωπιζόταν ως ο κορμός του γλωσσικού μαθήματος και η εκμάθησή της συνιστούσε την κυριότερη και σημαντικότερη επιδίωξη της διδασκαλίας του (Μήτσης, 2004: 97-102).

Ειδικότερα, με βάση την παραδοσιακή μέθοδο, «*γνωρίζω μια γλώσσα*» σήμαινε ότι κατέχω πλήρως τη γραμματική της γλώσσας αυτής, και στο πλαίσιο της παραδοσιακής αυτής αντίληψης η γνώση της γραμματικής, η οποία περιοριζόταν κυρίως στο γραπτό λόγο και στο επίπεδο της μορφολογίας, στο οποίο είχαν προστεθεί ορισμένα στοιχεία ετυμολογίας και φωνητικής, συνιστούσε αυτοσκοπό και όχι μέσο για δημιουργική κατάκτηση της γλώσσας. Υπ' αυτές τις συνθήκες ήταν φυσικό το λεξιλόγιο όχι απλώς να υποβαθμίζεται, αλλά να μετατρέπεται σε μέσον, αφού ο ρόλος του ήταν απλώς να υπηρετεί τη γραμματική προσφέροντάς της την απαιτούμενη πρώτη ύλη για τη δημιουργία των κλιτικών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων και των εξαιρέσεών της.

Η ταχύτατη όμως πρόοδος της γλωσσικής επιστήμης, που συντελέστηκε κυρίως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, και η συνακόλουθη δημιουργία του κλάδου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καθώς επίσης και ποικίλων άλλων συναφών διεπιστημονικών γλωσσικών κλάδων οδήγησαν σταδιακά στην αποκάλυψη της τεράστιας σημασίας και της αξίας του λεξιλογίου, το οποίο πολύ πρόσφατα άρχισε να προσλαμβάνει, αργά αλλά σταθερά, τη δέουσα θέση στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και της διδακτικής παρέμβασης (Coady & Huckin, 1997: 5-17· Μήτσης, 2004: 145). Για το λόγο αυτόν, ένας από τους βα-

σικότερους στόχους των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και των διδακτικών εγχειριδίων είναι η δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν ένα όσο το δυνατόν ευρύ, λειτουργικό και χρηστικό λεξιλόγιο, το οποίο θα αποτελεί τη βάση για επαρκή κατάρτιση της γλώσσας, άρα και την επίτευξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας και η αναγκαιότητα της αξιοποίησής τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η γνώση των λέξεων συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο, από γλωσσική άποψη, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις και αυτές είναι: *μορφή, σημασία και χρήση* (Coady & Huckin, 1997: 157-73· Gairns & Redman, 1995: 13-43· και 33-37· Hatch & Brown, 1995: 33-46 και 86-114). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία του λεξιλογίου, ιδιαίτερα στον τομέα της δεύτερης-ξένης γλώσσας, αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση και για το λόγο αυτό δεν πρέπει πλέον να αντιμετωπίζεται εμπειρικά και κατά περίπτωση, αλλά συστηματικά, μεθοδικά και σύμφωνα με τις αρχές και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Nation, 2001: 60-112).

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη σπουδαιότητα του λεξιλογικού τομέα και την ανάγκη της διεύρυνσης του λεξιλογίου των μαθητών όσο και τις δυσκολίες που εμφανίζει η εκμάθηση των λέξεων, ιδιαίτερα στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εν λόγω διαδικασία πρέπει να ενισχύεται με μια σειρά ειδικών τρόπων και τεχνικών διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων πρωτεύουσα θέση κατέχουν οι λεγόμενες «στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου». Γενικά, χαρακτηρίζουμε ως στρατηγικές μια σειρά σκόπιμων τεχνικών ενεργειών και ειδικών τρόπων αντιμετώπισης της διδακτέας ύλης, που αποβλέπουν σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Μήτσης, 1998: 57-70 και 163-66). Σημειώνουμε εδώ, όπως άλλωστε προκύπτει και από τον ενδεικτικό πίνακα που παρατίθεται στο τέλος του κεφαλαίου, ότι οι στρατηγικές αυτές είναι πάρα πολλές και οι απόπειρες κατηγοριοποίησής τους από τους ειδικούς είναι ποικίλες (Cross, 1992: 5-15· Doff, 1990: 1-4· McCarthy & O'Dell, 2002: 6-7· Nation, 2001: 217-218· Γούτσος, 2005: 52-64). Ωστόσο, επειδή οι δυνατότητες διδασκαλίας του λεξιλογίου στην τάξη είναι χρονικά περιορισμένες, οι διδάσκοντες, πέρα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, πρέπει να ασκούν τους μαθητές στη χρήση και ειδικών στρατηγικών, που θα τους βοηθούν, ώστε μόνοι τους πλέον να συνεχίζουν την εκμάθηση νέων λέξεων. Υπό το πρίσμα αυτό, μια πρώτη και πολύ βασική διάκριση των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι στρατηγικές που διδάσκονται ή χρησιμοποιούνται από μόνοι τους οι μαθητές για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε ατομικό επίπεδο. Είναι φυσικό ότι στον τομέα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και μάλιστα στο επίπεδο των αρχαρίων, προκρίνεται το πρώτο είδος στρατηγικών, που αποκαλούνται ά-

μεσες ή καθοδηγούμενες, ενώ το δεύτερο είδος, οι αποκαλούμενες έμμεσες ή επακόλουθες στρατηγικές, πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο των προχωρημένων. Η εκμάθηση όμως της γλώσσας δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, τα οποία και διαμορφώνουν αυτό που αποκαλούμε μαθησιακό ύφος (learning style). Για να είναι, επομένως, η χρήση των στρατηγικών αποτελεσματική, πρέπει αυτές να είναι συμβατές με το μαθησιακό ύφος κάθε μαθητή, δηλαδή να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με τα οποία αυτός προσεγγίζει τη μάθηση και αντιδρά στο μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. προτιμά να εργάζεται κυρίως με την όραση ή με την ακοή, να εργάζεται μόνος ή να συνεργάζεται με άλλους, να λειτουργεί με επαγωγικό ή με παραγωγικό τρόπο κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας κ.λπ.).

Με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατηγοριοποιούνται γενικά ως εξής (Nation, 2001: 217-218· Oxford, 2003: 12-15· Schmitt & McCarthy, 1997: 204-217):

- στρατηγικές που αφορούν στη μεμονωμένη λέξη και στην ομαδοποίηση λέξεων,
- στρατηγικές που σχετίζονται ή όχι με το λεκτικό περιβάλλον (συμφραζόμενα),
- στρατηγικές που σχετίζονται με τις αισθήσεις ή με τη σκέψη και τη νόηση,
- στρατηγικές μηχανικού-απομνημονευτικού τύπου και στρατηγικές κατανόησης των λέξεων,
- στρατηγικές παραδοσιακές και σύγχρονες,
- στρατηγικές ατομικής και ομαδικής μορφής,
- στρατηγικές γνωστικές και μεταγνωστικές,
- στρατηγικές απλές και σύνθετες,
- στρατηγικές περισσότερο ή λιγότερο αξιοποιήσιμες στη διδακτική πράξη.

Ωστόσο, οι διάφορες στρατηγικές (που περιλαμβάνονται στις παραπάνω γενικές κατηγορίες) δεν μπορούν να χαρακτηριστούν εξαιρετής καλής ή κακής, αφού καμιά στρατηγική από μόνη της δεν οδηγεί στην κατάκτηση του λεξιλογίου αλλά, σε κάθε περίπτωση, απαιτείται ο κατάλληλος συνδυασμός τους, για να οδηγηθούμε ταχύτερα και ασφαλέστερα στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η επιλογή των απαιτούμενων κάθε φορά στρατηγικών εξαρτάται, πέρα από το μαθησιακό ύφος, και από ένα πλήθος άλλων παραμέτρων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες: τα δεδομένα της περίστασης επικοινωνίας, ο επικοινωνιακός στόχος, η ψυχοσύνθεση των υποκειμένων, οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους, το είδος και το επίπεδο του λόγου που χρησιμοποιείται και το οποίο απαιτεί την εκμάθηση αντίστοιχου λεξιλογίου (π.χ. βασικό, απαιτητικό, τεχνικό, επιστημονικό λεξιλόγιο κ.λπ.), ο βαθμός κατοχής της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών, η έμφαση στην πρόσληψη ή την παραγωγή λόγου, η συγκεκριμένη δεξιότητα που αποτελεί στόχο της διδασκαλίας, δηλαδή η ακρόαση, η ανάγνωση, η ομιλία ή η γραφή κ.λπ.

Γενικότερα, η διδασκαλία και η χρήση των στρατηγικών, που καθίσταται σήμερα απολύτως αναγκαία, είναι περισσότερο υπόθεση του διδάσκοντος και λιγότερο υπόθεση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, όμως, και οι συντάκτες ενός διδακτικού υλικού μάς πληροφορούν εμμέσως αλλά σαφώς (με τον τρόπο οργάνωσης του υλικού, την επιλογή των θεμάτων, τις δραστηριότητες, τα κείμενα, τις οδηγίες στο βιβλίο του δασκάλου κ.λπ.) για τις προτιμήσεις τους στο θέμα των στρατηγικών. Οι τελικές επιλογές, βέβαια, ανήκουν πάντοτε στον διδάσκοντα, ο οποίος, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής αντίληψης και ιδιαίτερα του επικοινωνιακού μοντέλου, είναι και ο μόνος που έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει την όλη διδακτική διαδικασία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα στο επίπεδο και τα δεδομένα του συγκεκριμένου κάθε φορέα μαθητικού ακροατηρίου. Οι συγκεκριμένες μορφές με τις οποίες υλοποιούνται συνήθως οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου στην τάξη (και οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται στην πράξη είτε ανεξάρτητες είτε συνδυαστικά είτε ακόμη και εν μέρει) είναι, μεταξύ άλλων, και οι ακόλουθες (Ιακώβου κ.ά., 2003: 9-10· Κατσιμαλή, 2001: 144-150· Lewis & Hill, 1992: 98-104· Μήτσης, 1998: 163-166· Μπακάκου-Ορφανού, 1996: 71-73· Μπαμπινιώτης, 2000· Scott & Ytreberg, 1990· Schmitt & McCarthy, 1997: 219-225· Taylor, 1990: 14-34· Write & Haleem, 1992):

- Γραφή της λέξης σε πίνακα και τετράδια, για ανάγνωση και σχολιασμό.
- Καταγραφή των νέων λέξεων σε σημειωματάριο για απομνημόνευση (λίστα λέξεων).
 - Χρήση καρτέλας, στην οποία αναγράφεται η λέξη.
 - Συνδυασμός της λέξης με αντίστοιχο σκίτσο, εικόνα, φωτογραφία.
 - Συνδυασμός της λέξης με αντίστοιχο αντικείμενο.
 - Χρήση μιμικής, χειρονομίας, κίνησης ή έκφρασης προσώπου για την απόδοση της σημασίας των λέξεων.
 - Απόδοση της σημασίας των λέξεων με μεταφραστικά ισοδύναμα από τη μητρική γλώσσα του μαθητή (ή από άλλη γλώσσα που ο ίδιος γνωρίζει).
 - Καταγραφή βασικής ή βασικών λέξεων σε κατάλογο και ανάρτησή τους στον τοίχο ή σε ειδικό πίνακα.
 - Παρουσίαση λέξης με ορισμό.
 - Παιχνίδια λέξεων (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, παζλ κ.λπ.).
 - Ετυμολογικές οικογένειες λέξεων.
 - Ομαδοποίηση λέξεων κατά θεματικό κύκλο.
 - Χρήση πίνακα σημασιολογικών χαρακτηριστικών.
 - Χρήση συνώνυμων, αντώνυμων και υπερώνυμων λέξεων.
 - Περιγραφή των μερών ενός αντικειμένου (π.χ. μέρη του σώματος, μέρη ή χώροι του σπιτιού κ.λπ.).
 - Αναφορά σε υπώνυμα ή είδη (π.χ. είδη σπιτιών, είδη ευθύγραμμων σχημάτων κ.λπ.) - σύνδεση ιδιοτισμών με τις αντίστοιχες σημασίες μέσω κατάλληλων κειμένων, εικόνων ή άλλων μέσων.
 - Χρήση ποικίλων ασκήσεων για εμπέδωση της σημασίας νέων λέξεων, ό-

πως π.χ. συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή κείμενα, τοποθέτηση λέξεων σε σωστή σειρά, ώστε να προκύπτει νόημα, αντικατάσταση λέξης με άλλη λέξη ή φράση χωρίς να μεταβάλλεται το νόημα κ.λπ.

- Άντληση πληροφοριών για κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από το γλωσσικό αλλά και το ευρύτερο (καταστασιακό) περιβάλλον.

- Μάθηση λέξεων με τυχαίο, ασυνείδητο και έμμεσο τρόπο μέσω της γλωσσικής χρήσης και ιδίως μέσω της ακρόασης, της προσεκτικής ανάγνωσης και της συμμετοχής σε συζητήσεις.

- Σύνδεση ειδικών περιστάσεων επικοινωνίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων (π.χ. συλλυπητήρια, συγγνώμη κ.λπ.).

- Σκόπιμη επανάληψη της χρήσης ορισμένων σημαντικών λέξεων για περαιτέρω κατάρτιση και σταθεροποίησή τους στη μνήμη του μαθητή.

- Εκμάθηση ή σταθεροποίηση της γνώσης νέων λέξεων με τη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος».

Τέλος, οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι δυνατόν να διακριθούν σε: α) στρατηγικές διδασκαλίας –που χρησιμοποιεί ο διδάσκων– και β) στρατηγικές μάθησης –στις οποίες ασκούνται οι μαθητές, ώστε να τις χρησιμοποιούν μόνοι τους– (Lewis & Hill, 1992: 98-104· Μπαμπινιώτης και Παρασκευόπουλος, 2000· Scott & Ytreberg, 1990· Taylor, 1990: 14-34· Wright & Haleem, 1992).

Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες

Έχοντας υπόψη τις προϋποθέσεις και τα ιδιαίτερα δεδομένα που αφορούν στις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, καταγράφουμε στη συνέχεια χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής από τη σειρά των εγχειριδίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες.

Η εν λόγω σειρά, όπως φαίνεται αναλυτικά και στον κατάλογο που παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, αποτελείται συνολικά από πέντε βιβλία ως εξής:

1. Βιβλίο του Μαθητή για το πρώτο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Α)

2. Βιβλίο του Μαθητή για το δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Β)

3. Βιβλίο του Μαθητή για το τρίτο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Γ)

4. Βιβλίο του Δασκάλου και για τα τρία επίπεδα (συντομογραφικά ΒΔ)

5. Επιμορφωτικός Οδηγός για τους Διδάσκοντες (συντομογραφικά ΕΟ)

Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα (ΒΔ: 5 και ΕΟ: 105), τόσο το υλικό των εγχειριδίων όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε συνιστούν αυτοσκοπό, αλλά έχουν ενδεικτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα, πράγμα που σημαίνει ότι

τον τελευταίο και καθοριστικό λόγο τον έχει ο διδάσκων, ο οποίος οφείλει να προσαρμόζει το μάθημα στο συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό ακροατήριο, άρα και να επιλέγει τις απαιτούμενες για την περίπτωση στρατηγικές διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφική ομάδα αναφέρει ότι η επιλογή και ιεράρχηση του διδακτικού υλικού δεν υπήρξε αυθαίρετη, αλλά έγινε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μάλιστα, μεταξύ άλλων, επιχειρήθηκε το υλικό αυτό να είναι: «Εύπλαστο, εύκαμπτο, ευπροσάρμοστο και να παρέχει δυνατότητα λειτουργικής αξιοποίησής του». Το υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος «δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική πηγή παροχής γλωσσικής ύλης, αλλά ως βασικό μέσο υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται βεβαίως σε δημιουργική αξιοποίησή του, ωστόσο όμως πρέπει και να συμπληρώνεται, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με πρόσθετο γλωσσικό υλικό. Τέλος, οι προβλεπόμενες και προτεινόμενες επ' ευκαιρία του υλικού αυτού ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και για τον λόγο αυτόν οι διδάσκοντες πρέπει να προβαίνουν, ανάλογα με το συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό ακροατήριο, στις κατάλληλες επιλογές και προσαρμογές, ώστε το μάθημα να προσλαμβάνει τελικά τη μορφή ζωντανής επικοινωνιακής διαδικασίας. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό του διδακτικού υλικού, που περιέχεται στο «Βιβλίο του Μαθητή», αποτελεί και τη βάση για μια σωστή μεθοδολογική-διδακτική αντιμετώπισή του» (ΒΔ: 8-9).

Πέρα, όμως, από τη γενική αυτή αρχή, που η συγγραφική ομάδα φαίνεται να θεωρεί πολύ σημαντική, δεν μπορεί ωστόσο να αγνοήσει κανείς ότι μέσα από τα συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια προβάλλεται και υποδεικνύεται, με έμμεσο βεβαίως τρόπο, και μια σειρά στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι οποίες σχετίζονται προφανώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, όπως αυτά περιγράφονται αναλυτικά από την ίδια (Μπενέκος, 2007: 68–70· Χατζησαββίδης, 2007: 46–48· Μήτσης και Μήτση, 2007: 95-98). Τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία πρέπει να συνυπολογίζονται στο σχεδιασμό του μαθήματος, είναι εν συντομία τα εξής:

- Ο τρόπος ζωής, που επιβάλλει στα μέλη της ομάδας αυτής συχνές μετακινήσεις και τα απομονώνει από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα.

- Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα, που παραπέμπει σε ένα διαφορετικό αξιακό σύστημα, το οποίο δυσχεραίνει την εναρμόνισή τους με τον τρόπο λειτουργίας και τους θεσμούς της περιβάλλουσας κοινωνίας.

- Η κρατούσα αντίληψη στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ομάδας (όπου υπάρχουν αναφαβητισμός και δυσπιστία προς ό,τι απαιτεί τάξη και σχετίζεται με τους επίσημους θεσμούς) ότι το σχολείο δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα, αλλά προηγούνται ιεραρχικά η εργασία και ο γάμος.

- Η απουσία προσχολικής αγωγής, η οποία οφείλεται εν πολλοίς και στην αρνητική στάση της τσιγγάνικης οικογένειας.

- Οι συχνές απουσίες των μαθητών, που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων και οδηγούν στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο.

- Η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διάφορων ηλικιών, γεγονός που δημιουργεί ποικίλων ειδών παιδαγωγικά προβλήματα και δυσκολίες αντιμετώπισης.

- Οι διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων σε σχέση με τις αντίστοιχες ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών.

- Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων Τσιγγάνων για τη σημασία της εκπαίδευσης, γεγονός που οδηγεί σε πλήρη αδιαφορία σχετικά με το θέμα αυτό.

- Η απουσία ακόμη και των πιο συνηθισμένων μέσων ή τρόπων για διευκόλυνση της μελέτης (π.χ. δεν υπάρχουν τραπέζι, βιβλίο, μολύβι, τετράδιο, ηλεκτρικό φως κ.λπ.).

- Απουσία μιας γενικότερης προσπάθειας που να οδηγεί στην αποδοχή της αντίληψης ότι η τσιγγάνικη κουλτούρα αποτελεί οργανικό τμήμα της ευρύτερης ελληνικής κουλτούρας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα ιδιαίτερα δεδομένα και τις συγκεκριμένες ανάγκες της ομάδας-στόχου συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα, υπό την έννοια ότι εμπλέκεται με ποικίλους παράγοντες, τόσο εκπαιδευτικούς όσο και ευρύτερα κοινωνικούς. Αυτό σημαίνει ότι για την επιτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τσιγγανόπαιδες απαιτείται η θεμελίωσή της σε συγκεκριμένες αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και η χρήση μιας σειράς ειδικών στρατηγικών μάθησης σε όλα τα επίπεδα, άρα και στο επίπεδο του λεξιλογίου, που θα είναι απόλυτα συναφείς με τις παραπάνω αρχές.

Οι ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται στο πλαίσιο της διδακτικής σειράς «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο προκύπτουν ως συνέπεια τόσο των γενικών διδακτικών αρχών και των θεωρητικών θέσεων που διατυπώνονται στο Βιβλίο του Δασκάλου και στον Οδηγό Επιμόρφωσης, όσο και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και είναι σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες:

1. Συνδυασμός λέξης με αντίστοιχη εικόνα (π.χ. ΒΜ,Α: 35-37, 64-66, 84-88, 97-99 και 107).

2. Εκμάθηση λέξεων με γλωσσικά παιχνίδια όπως σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ανίγματα κ.λπ. (π.χ. ΒΜ,Α: 9, 12, 16, 56· ΒΜ,Β: 40· ΒΜ,Γ: 10, 16 και 42).

3. Επιλογή της σωστής λέξης με τη χρήση κατάλληλων πληροφοριών από εικόνες και το εξωγλωσσικό περιβάλλον (π.χ. ΒΜ,Α: 14, 15 και 85· ΒΜ,Β: 25).

4. Άσκηση στη δημιουργική χρήση λέξεων, με περιγραφή ιστοριών, γεγονότων ή καταστάσεων που στηρίζονται σε εικόνες ή σειρές εικόνων, με ή χωρίς λόγια (π.χ. ΒΜ,Α: 18-19, 33, 62 και 96).

5. Εκμάθηση λέξης με συνδυασμό σημασίας και οπτικού ερεθίσματος (π.χ. ΒΜ,Α: 28 και 30-31).

6. Συνδυασμός λέξεων ενός κειμένου ή τραγουδιού κ.λπ. με τις αντίστοιχες χειρονομίες ή ενέργειες που οι λέξεις αυτές δηλώνουν (π.χ. ΒΜ,Α: 17).

7. Σύνδεση χαρακτηριστικών λέξεων ή φράσεων με περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις αυτές (π.χ. BM,A: 47-49· BM, Γ: 74).

8. Εκμάθηση σειράς υπώνυμων λέξεων σε συνδυασμό με την υπερώνυμη λέξη (π.χ. BM,A: 50).

9. Εκμάθηση σειράς λέξεων που αποτελούν μέρη ενός συνόλου ή αντικειμένου με χρήση εικόνων ή όχι (π.χ. BM,A: 13 και 51· BM,B: 21).

10. Ομαδοποίηση λέξεων με βάση ένα θεματικό κύκλο (π.χ. BM,A: 37, 80-83, 97-99 και 107· BM,B: 38, 61, 69 και 71· BM,Γ: 56, 66 και 67).

11. Εκμάθηση λέξεων με την ανάγνωση κειμένων, όπως παραμυθιών, μύθων, ιστοριών κ.λπ. (π.χ. BM,A: 90-91, 102).

12. Σωστή τοποθέτηση λέξεων σε δεδομένο γλωσσικό περιβάλλον, ώστε να βγαίνει νόημα (π.χ. BM,A: 14).

13. Μελέτη λέξεων στον παραδειγματικό άξονα και ταυτόχρονη μεταφορά τους στο συνταγματικό (π.χ. BM,B: 18).

14. Χρήση πίνακα για συσχετισμό λέξεων (π.χ. BM,B: 23).

15. Απόσπαση της σωστής λέξης ή φράσης από τα συμφραζόμενα (π.χ. BM,Γ: 21).

16. Δημιουργία σημασιολογικού χάρτη (π.χ. BM,Γ: 27).

17. Χρήση μεταφραστικών ισοδυνάμων από τη μητρική γλώσσα του μαθητή (π.χ. BM,Γ: 32).

18. Άσκηση στη χρήση ιδιωτισμών (π.χ. BM,Γ: 63 και 77).

19. Εκμάθηση λεξιλογίου με επίλυση προβλήματος (π.χ. BM,B: 8-9, 10, 26 και 27).

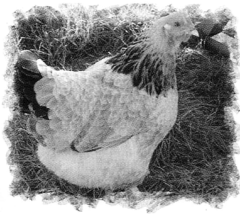
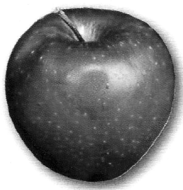
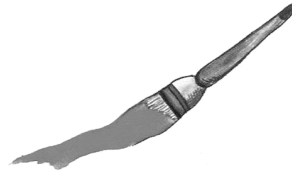
20. Επαναληπτική χρήση λέξεων με εξέταση των ίδιων θεματικών κύκλων σε περισσότερα του ενός επίπεδα διδασκαλίας, για σταθεροποίηση, εμπέδωση και βελτίωση του σχετικού λεξιλογίου (π.χ. οι θεματικές ενότητες «σχολείο», «χρόνος», «οικογένεια» κ.λπ. επαναλαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας· βλ. και ΒΔ: 11-13).

21. Χρήση πολλαπλών δραστηριοτήτων για την εκμάθηση της σημασίας μιας νέας λέξης (π.χ. ΒΔ: 17-18).

Γενικά, παρατηρούμε ότι ο επικοινωνιακός προσανατολισμός των συγγραφέων τούς οδήγησε στην επιλογή και χρήση αντίστοιχων στρατηγικών, που από το ένα μέρος εντάσσουν το λεξιλόγιο σε κατάλληλα κείμενα και το συνδυάζουν με αντίστοιχους θεματικούς κύκλους, ενώ από το άλλο το συνδέουν με ποικίλα εξωγλωσσικά ερεθίσματα και δεδομένα, όπως εικόνες, σκίτσα, χάρτες, παιχνίδια, δραστηριότητες ποικίλων ειδών, κινήσεις του σώματος, επιτονισμό, συνήθειες περιστάσεις επικοινωνίας κ.λπ.

Παραθέτουμε στη συνέχεια αυτούσια μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα που σχετίζονται με την εφαρμογή ορισμένων από τις στρατηγικές αυτές εκμάθησης του λεξιλογίου, όπως εμφανίζονται στην εν λόγω διδακτική σειρά.

1. Συνδυασμός λέξεων με τις αντίστοιχες εικόνες: BM,A: 65.

**κότα****κούνια****μήλο****κόκκινο****Εικόνα 1.** Συνδυασμός λέξεων και εικόνων (ΒΜ,Α: 65).

2. Κατανόηση της σημασίας ιδιωτισμών με άσκηση ένταξης τους σε κατάλληλο περιβάλλον: ΒΜ,Γ: 77.

Παρατίθενται ορισμένοι ιδιωτισμοί και οι σημασίες τους, π.χ. «αυγά σου καθαρίζουνε;» και η σημασία «Λέμε όταν βλέπουμε κάποιον να γελά χωρίς λόγο». «Έφαγε το καταπέτασμα» και η σημασία «Τη φράση αυτή τη λέμε γι' αυτούς που τρώνε πάρα πολύ». Ακολουθεί η εξής άσκηση: «Ψάξε να βρεις παρόμοιες φράσεις που χρησιμοποιούνται στον λόγο και να τις φέρεις στην τάξη. Οι συμμαθητές σου να προσπαθήσουν να βρουν τη σημασία τους, σε προτάσεις που θα φτιάξεις μ' αυτές».

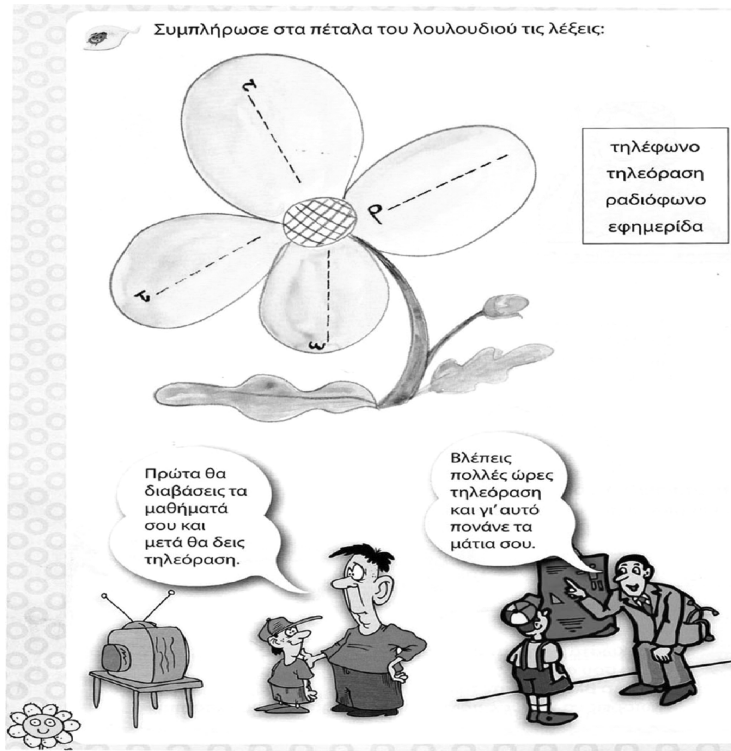
3. Εκμάθηση λέξεων με γλωσσικά παιχνίδια: ΒΜ,Β: 40.

Απεικονίζονται ορισμένα σκίτσα ατόμων που παραπέμπουν σε όρους συγγένειας (*παππούς, μαμά κ.λπ.*) και ακολούθως παρατίθεται κρυπτόλεξο. Υπάρχει η εξής εκφώνηση: στην αρχή της σελίδας: «Οι εικόνες δείχνουν τις κρυμμένες λέξεις του κρυπτόλεξου», και στη μέση της σελίδας: «Προσπάθησε να τις βρεις τώρα κυκλώνοντάς τες, όπως στο παράδειγμα. Όλες οι λέξεις είναι οριζόντια ή κάθετα».

4. Δημιουργική χρήση λέξεων με την περιγραφή ιστορίας που στηρίζεται σε σειρά εικόνων χωρίς λόγια: ΒΜ,Α: 96.

5. Μελέτη σειράς λέξεων στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας και μεταφορά τους στο συνταγματικό (ΒΜ,Α: 70-71).

Στη σ. 70 εγγράφονται μέσα σε τετράγωνο οι λέξεις *τηλέφωνο, τηλεόραση, ραδιόφωνο* και *εφημερίδα*, ζητείται οι λέξεις αυτές να γραφτούν στα 4 πέταλα ενός σκισσαρισμένου λουλουδιού, ενώ δίνονται επίσης δυο παραδείγματα χρήσης για τη λέξη *τηλεόραση*.



Εικόνα 2. Ο παραδειγματικός άξονας της γλώσσας (ΒΜ,Α: 70).

Στην αντικριστή σελίδα (σ. 71) δίνονται στίσα στα οποία ορισμένα παιδιά παριστάνονται να λένε προτάσεις με κενά, όπως «Θα δω στην..... τον Ροζ Πάνθηρα» και υπάρχει η εκφώνηση: «Προσπάθησε να μαντέψεις τι λένε τα παιδιά και συμπλήρωσε τα λόγια τους». Για τη συμπλήρωση χρησιμοποιούνται κυρίως οι λέξεις της σ. 70 αλλά και άλλες ομοειδείς (ραδιόφωνο, βιβλίο).

Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό την εφαρμογή ορισμένων βασικών θεωρητικών αρχών τόσο στην παράθεση του λεξιλογίου όσο και στους προτεινόμενους για τον διδάσκοντα διδακτικούς χειρισμούς, και αυτές είναι οι εξής:

1. Επειδή πρόκειται για μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης, δεν διαθέτει ισχυρή γλωσσική υποδομή (αφού η μητρική τους γλώσσα, η ρομανί, δεν διαθέτει γραπτή μορφή, δεν χρησιμοποιείται από τους Ρομά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και, άρα, δεν καλλιεργείται συστηματικά και επαρκώς), οι προτεινόμενες στα εν λόγω βιβλία στρατηγι-

κές διδασκαλίας εντάσσονται στην πλειονότητά τους στην κατηγορία των άμεσων ή καθοδηγούμενων από τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα για το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο. Είναι πολύ φυσικό ότι οι μικροί Τσιγγάνοι δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιήσουν, τουλάχιστον στα δυο πρώτα στάδια διδασκαλίας, αυτόνομες στρατηγικές και ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο.

2. Το λεξιλόγιο κάθε θεματικής ενότητας επιλέγεται με ειδικά κριτήρια και διδάσκεται με συγκεκριμένη σειρά, σύμφωνα με τις εξής αρχές:

- ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών·
- συνδέεται με τον κόσμο τους και με τις εμπειρίες τους·
- προβάλλει θέματα και προβλήματα της εποχής μας·
- ακολουθεί μια λογική σειρά, που ξεκινά από τις πιο απλές και γενικές λέξεις/έννοιες (βασικό λεξιλόγιο) και προχωρεί σε πιο ειδικές και μερικότερες· για παράδειγμα, πρώτα διδάσκεται η λέξη *σπίτι* και ύστερα οι λέξεις *πολυκατοικία, μονοκατοικία, καλύβι, ουρανοξύστης, τσαντίρι* κ.λπ. (BM,Γ: 17)·
- προηγούνται στα πρώτα επίπεδα διδασκαλίας οι περισσότερο χρηστικές (από την άποψη της καθημερινής ζωής) λέξεις και ακολουθούν σταδιακά οι λιγότερο χρηστικές, αλλά ωστόσο λειτουργικές λέξεις.

3. Είναι, επίσης, εμφανής η προσπάθεια το διδασκόμενο λεξιλόγιο –και γενικά η όλη διδασκαλία της γλώσσας– να συνδυάζεται με αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας (BM,A: 67-72).

4. Επισημαίνουμε, ακόμη, την προσπάθεια ολοκληρωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο πρόγραμμα, με την έκδοση του Οδηγού Επιμόρφωσης, στον οποίο περιλαμβάνονται θέματα σχετικά με την ομάδα στόχο, θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ιστορίας της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας αλλά και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, που αντιμετωπίζονται από την πλευρά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ειδικότερα του επικοινωνιακού μοντέλου.

Γενικότερα, η όλη προσπάθεια αποβλέπει σε μια λειτουργική και βιωματική κατάκτηση του λεξιλογίου έτσι, ώστε η χρήση των λέξεων, άρα και της γλώσσας, να συνδυάζεται με τη ζωή και τα καθημερινά της προβλήματα. Παραθέτουμε, επίσης, και δυο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το Βιβλίο του Δασκάλου. Στο πρώτο από αυτά, που αναφέρεται στην ενότητα 17 του εγχειριδίου του Α' επιπέδου «Οι φίλοι μας τα ζώα», δίνονται οι εξής οδηγίες στον διδάσκοντα:

«(β) *‘Εμείς όμως... πόσο τα αγαπάμε;’*

- Με την ευκαιρία της εικόνας του βιβλίου γίνεται στην τάξη μια συζήτηση για τα αδέσποτα. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν τις αιτίες για τις οποίες μερικά ζώα βρίσκονται στους δρόμους και προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος.
- Αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τρέφονται τα γνωστά μας ζώα και ασκούνται στην εκμάθηση του σχετικού με τα ονόματά τους λεξιλογίου.
- Στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν για την αναγκαιότητα της ύπαρξης των ζώων και για την προσφορά τους στον άνθρωπο και την ισορροπία της φύσης. Ο δάσκαλος οδηγεί τη συζήτηση κατά τρόπο, ώστε οι μαθητές να καταλήξουν στο

συμπέρασμα ότι τα ζώα είναι απαραίτητα και ωφέλιμα για τον άνθρωπο και ότι έχουν ανάγκη από την αγάπη και την προστασία του. Οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα αυτό και να μάθουν να αγαπούν πραγματικά τα ζώα.

• Τέλος, η διδακτική ενότητα μπορεί να κλείσει με ποικίλες δραστηριότητες, μερικές από τις οποίες θα μπορούσαν να είναι και οι εξής: α) να ζωγραφίσουν τα παιδιά τα διάφορα ζώα, β) να περιγράψουν, προφορικά ή (και) γραπτά, κάποια γεγονότα και σκηνές με ζώα που τις έζησαν οι ίδιοι ή τις άκουσαν από άλλους, γ) να παίξουν ποικίλα παιχνίδια τα οποία θα σχετίζονται με τα ζώα (π.χ. ο δάσκαλος ή ένας μαθητής δείχνει στην τάξη εικόνες ζώων και τα παιδιά λένε κάθε φορά το όνομα του ζώου· ένας μαθητής μιμείται τη φωνή ενός ζώου και οι άλλοι προσπαθούν να βρουν για ποιο ζώο πρόκειται κ.λπ.), δ) τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να φέρει στην τάξη (ή να αναθέσει να φέρουν και οι ίδιοι οι μαθητές) ιστορίες, μύθους, τραγούδια, παραμύθια, ποιήματα, παροιμίες και άλλα κείμενα που αναφέρονται στα ζώα, στις ιδιότητές τους και στην προσφορά τους στον άνθρωπο» (ΒΔ: 31-32).

Στο δεύτερο απόσπασμα, που αναφέρεται στην ενότητα 2 του εγχειριδίου του Γ' επιπέδου με τίτλο «Η φιλία», περιέχονται τα εξής:

«(γ) *‘Όταν έχεις τέτοιους φίλους, τι τους θέλεις τους εχθρούς;’*»

• Ο δάσκαλος (ή κάποιος μαθητής) διαβάζει το μύθο του Αισώπου και στη συνέχεια η τάξη σχολιάζει το περιεχόμενό του. Ακολουθεί συζήτηση και οι μαθητές οδηγούνται στο να διακρίνουν την πραγματική από την πλαστή ή υποκριτική φιλία.

• Οι μαθητές οδηγούνται στο να κατανοήσουν ότι το κίνητρο της πραγματικής φιλίας είναι η αγάπη και η *‘αμοιβαία εκτίμηση’*, όπως αναφέρεται και στο σταυρόλεξο που ακολουθεί. *‘Φιλία’* που στηρίζεται σε άλλα κίνητρα (π.χ. συμφέρον, κέρδος, εκμετάλλευση κ.λπ.) δεν είναι πραγματική και συνήθως έχει αρνητικά αποτελέσματα.

• Στη συνέχεια συζητούν τι θα έκανε ένας πραγματικός φίλος στην περίπτωση του Αισώπειου μύθου, και διηγούνται ανάλογα περιστατικά (αρνητικής ή σωστής φιλίας) από την προσωπική τους εμπειρία ή από το περιβάλλον τους.

• Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην τάξη για την εμπέδωση και τη βίωση της έννοιας της πραγματικής φιλίας είναι πολυάριθμες και ποικίλες, και έχουν να κάνουν με την καθημερινή ζωή και τις ανθρώπινες σχέσεις τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να βρουν χαρακτηριστικές περιπτώσεις αγνής φιλίας που έμειναν στην ιστορία (π.χ. Δάμων και Φιντίας, Αχιλλέας και Πάτροκλος, Φίλιππος και Ναθαναήλ κ.λπ.) και να τις σχολιάσουν. Επίσης, μπορούν να παίξουν ποικίλα παιχνίδια ρόλων στα οποία θα υποδύονται κάθε φορά φίλους που ενεργούν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, συνήθως δύσκολες. Η τάξη σχολιάζει κάθε φορά τις ενέργειες των φίλων και χαρακτηρίζει το είδος της φιλίας. Τέλος, ο δάσκαλος θα μπορούσε να αναθέσει στους μαθητές να βρουν και να φέρουν στην τάξη διηγήσεις, μύθους, τρα-

γούδια, παραμύθια, ποιήματα, παροιμίες και άλλα κείμενα που αναφέρονται στη φιλία και να τα παρουσιάσουν στην τάξη» (ΒΔ: 48).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τη σύντομη αναφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως αυτές εφαρμόζονται στη σειρά των διδακτικών εγχειριδίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες, προκύπτει ότι τόσο στην επιλογή όσο και στη διαβάθμιση του διδακτικού υλικού σε επίπεδα διδασκαλίας υπήρξε πρόνοια για τον τομέα του λεξιλογίου, γεγονός που συνιστά σημαντική πρόοδο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας.

Στην περίπτωση, λοιπόν, των Τσιγγανοπαίδων βασικός στόχος της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας και των συναφών δημιουργικών δραστηριοτήτων ήταν να αναπτύξει σ' αυτούς σταδιακά και μεθοδικά την ικανότητα επαρκούς επικοινωνίας μέσω της Ελληνικής γλώσσας. Ως «επικοινωνιακή επάρκεια» των ατόμων τής εν λόγω κατηγορίας ορίζεται η δυνατότητά τους να κατανοούν και να παράγουν ποικιλίες προφορικού και γραπτού λόγου που θα τους επιτρέπουν να καλύπτουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες και παράλληλα θα τους καθιστά ικανούς να εντάσσονται ομαλά τόσο στο σχολικό, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η επίτευξη, όμως, του ανωτέρω γενικού στόχου απαιτούσε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, η κυριότερη από τις οποίες ήταν η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο έπρεπε να διαθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές και να αξιοποιείται διδακτικά μέσω της χρήσης επικοινωνιακών τεχνικών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου. Με λίγα λόγια, η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη συστηματική και συνεχή άσκηση στη χρήση της γλώσσας, με την εμπλοκή τους δηλαδή σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα, στην οποία προφανώς ένα επαρκές λεξιλόγιο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση (ΒΔ: 5-11· ΕΟ: 100-108).

Υπ' αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσω κατάλληλων στρατηγικών εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα και τις επιδιώξεις της επικοινωνιακής προσέγγισης και υπηρετεί αποτελεσματικότερα τη διδακτική διαδικασία. Το γενικότερο, λοιπόν, συμπέρασμα που προκύπτει από χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής στη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» είναι ότι η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει να συνοδεύεται από μια συστηματική πρόβλεψη για εκμάθηση του απαιτούμενου κατά περίπτωση λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου πρέπει να έχει λειτουργικό χαρακτήρα, να μαθαίνονται δηλαδή οι λέξεις μέσω συγκεκριμένων τεχνικών ή στρατηγικών οι οποίες θα ενισχύουν και ταυτόχρονα θα μετατρέπουν τη γνώση των λέξεων σε ικανότητα κατανόησης αλλά και δημιουργικής παραγωγής λόγου.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, αλλά και από την αναφορά σε συγκε-

κρομένα παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τριγυγανόπαιδες, εκτιμάται ότι φάνηκε καθαρά η ανάγκη της συστηματικότερης και πιο επιστημονικής διδασκαλίας του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου συνιστούν βασική προϋπόθεση, που είναι ικανή να επιτρέψει στους μαθητές να κατακτήσουν αποτελεσματικά τη γλώσσα και πέρα από το σχολείο, δηλαδή σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας, αφού, ως γνωστόν, λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου ο αριθμός των λέξεων που μπορούν να μάθουν και να εμπειδώσουν στην αίθουσα διδασκαλίας δε θεωρείται ικανός για επαρκή ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Από το άλλο μέρος, το όλο θέμα, όπως τίθεται σήμερα, μας πείθει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ειδικά αυτά θέματα διδασκαλίας της γλώσσας (όπως είναι, π.χ., το λεξιλόγιο, ο τρόπος εκμάθησής του και η διδασκαλία των αντίστοιχων στρατηγικών) καθώς και στις γενικότερες αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί στις μέρες μας μια αναγκαιότητα στην οποία η πολιτεία οφείλει να δώσει πλέον την ανάλογη βαρύτητα.

Βιβλιογραφία

- Γούτσος, Δ. (2005). Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο: Γούτσος, Δ. - Σηφιανού, Μ. - Γεωργακοπούλου, Γ. (επιμ.), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 13-92.
- Coady, J. - Huckin, Th. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. London: Prentice Hall.
- Doff, A. (1990). *Teach English. Teacher's workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. - Redman, S. (1995). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. - Brown, Ch. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ιακώβου, Μ. - Μαρκόπουλος, Γ. - Μικρός, Γ. (2003). Θεματοποιημένο βασικό λεξιλόγιο μέσο ΗΣΚ: πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ. Στο: *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Δημοσίευση σε CD-ROM.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο: Βάμβουκας, Μ. - Δαμανάκης, Μ. - Κατσιμαλή, Γ. (εκδ.), *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σελ. 143-150.
- Lewis, M. - Hill, J. (1992), *Practical techniques for language teaching*. London: LTP.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. - Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Γιακουμάκη, Β. - Γκόβαρης, Χ. - Καλδή, Σ. - Μήτση, Α. - Μήτσης, Ν. - Μπενέκος, Δ. - Σδρολιάς, Κ. - Τριαντα-

- φυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ., *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ. 83-108.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (1996). Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 53-75.
- Μπαμπινιώτης, Γ. – Παρασκευόπουλος, Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου* – 1. Βιβλίο του Μαθητή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCarthy, M. – O'Dell, F. (2002). *English vocabulary in use-advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Gala, pp. 1-25.
- Scott, W.A. – Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. London: Prentice Hall.
- Wright, A. – Haleem, S. (1992). *Visuals for the language classroom*. London: Longman.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο: Γιακουμάκη, Β. – Γκόβαρης, Χ. – Καλδή, Σ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. – Σδρολιάς, Κ. – Τριανταφυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ., *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 39-63.

Η σειρά των βιβλίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά»

- Ανδρέου, Γ. – Γιολδάση, Β. – Καραμανέ, Χ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ανδρέου, Γ. – Γαλαντόμος, Ι. – Καλυβάς, Ν. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Ανδρέου, Γ. – Αντωνοπούλου, Α. – Κατσιγιάννης, Κ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά, Τρίτο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Ανδρέου, Γ. – Αντωνοπούλου, Α. – Γαλαντόμος, Ι. – Γιολδάση, Β. – Καλυβάς, Ν. – Καραμανέ, Χ. – Κατσιγιάννης, Κ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Μεθοδολογικές Οδηγίες για τη δημιουργική χρήση των Βιβλίων του Μαθητή στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Επίπεδα Διδασκαλίας Πρώτο, Δεύτερο και Τρίτο - Βιβλίο του Δασκάλου*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Γιακουμάκη, Β. – Γκόβαρης, Χ. – Καλδή, Σ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. – Σδρολιάς, Κ. – Τριανταφυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).

