



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

Διπλωματική Εργασία

**«Διερεύνηση στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου
σε αλλοδαπούς»**

Τσούρη Παρασκευή, Α.Μ.: 408

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**Επιβλέπων: Καψάλης Γεώργιος, τέως Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων**

**Μέλη: Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων**

**Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων**

Ιωάννινα 2018

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου σε αλλοδαπούς», εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για την υλοποίησή της συνέβαλαν καθοριστικά ορισμένα πρόσωπα, τα οποία οφείλω να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κύριο Γεώργιο Καψάλη, για την εξαιρετική συνεργασία μας, τις συμβουλές και την καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, αλλά και την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, κυρία Νικολέττα Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή και να ενισχύσουν την προσπάθεια αυτή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην Α.Γ. που με δέχτηκε στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μου παραχώρησε χρήσιμες συμβουλές και μου υπέδειξε το δρόμο, τη στιγμή που είχα παρεκκλίνει από τους στόχους μου και είχα «χαθεί».

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον Μ.Μ. και στην οικογένειά μου, επειδή στέκονται στο πλάι μου και με στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια και μου έδειξαν ότι ο δρόμος για την επίτευξη των «προσωπικών» στόχων είναι πιο όμορφος, όταν τον βαδίζεις με παρέα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1. Εισαγωγή	9
2. Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης	11
3. Ταξινόμηση στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης	12
3.1. Η ταξινόμια της Oxford	19
3.2. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (2001)	23
4. Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου	24
4.1. Η ταξινόμια των Schmitt & McCarthy	26
4.1.1. Στρατηγικές ανεύρεσης (discovery strategies)	30
4.1.2. Στρατηγικές εμπέδωσης (consolidation strategies)	32
5. Προηγούμενες έρευνες	36
6. Ατομικές διαφορές και στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης	40
6.1. Φύλο	40
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	46
1. Έρευνα	46
2. Συμμετέχοντες	46
3. Ερευνητικό εργαλείο	47
4. Αποτελέσματα	48

5. Επισκόπηση της μελέτης	56
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	57
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79

Διερεύνηση στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου σε αλλοδαπούς

Τσούρη Παρασκευή
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές που υιοθετούν οι διδασκόμενοι την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με σκοπό να κατανοήσουν το λεξιλόγιο στο γραπτό λόγο. Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι διδασκόμενοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση των γραμματολογικών ενδείξεων της καινούριας λέξης και η κατανόηση της σημασίας της με τη βοήθεια άλλων λέξεων στην πρόταση, παίζουν το πιο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του λεξιλογίου. Αυτό το συμπέρασμα πιθανόν ενισχύει τη δύναμη του μορφολογικού, καθώς και του συνταγματικού άξονα στην πρόταση και επιβεβαιώνει την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Λέξεις κλειδιά: λεξιλόγιο, στρατηγικές εκμάθησης, δεύτερη/ξένη γλώσσα

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the strategies that learners of Greek as a second or foreign language in Center for the Study of the Hellenic Language and Culture, in the University of Ioannina, adopt in order to understand vocabulary in writing. During this study the learners answered a questionnaire. The results indicated that looking for clues in the word itself and the use of the meaning of other words in the same sentence play the most important role in understanding vocabulary. This conclusion probably reinforces the power of the morphological and syntagmatic axis in the sentence and confirms the holistic approach with all the matters that have to do with the teaching of vocabulary.

Key words: vocabulary, learning strategies, second/foreign language

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

Το λεξιλόγιο είναι ένα από τα μικρότερα και πιο σημαντικά στοιχεία μιας γλώσσας. Όπως συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία, «Χωρίς τη γραμματική πολύ λίγα μπορούν να ειπωθούν. Χωρίς το λεξιλόγιο, τίποτα δε μπορεί να ειπωθεί» (Wilkins, 1972). Όπως φαίνεται, είναι και μια από τις πιο σημαντικές πλευρές για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Αν ο εκπαιδευόμενος έχει αποκτήσει ή όχι μια ξένη γλώσσα, εξαρτάται αν κατέχει μια ορισμένη ποσότητα λεξιλογίου (Nation, 2001). Στην πραγματικότητα, η σημασία της εκμάθησης του λεξιλογίου έχει παγκόσμια αναγνώριση χάρη στον αριθμό των πρόσφατων μελετών και των ολοκληρωμένων τόμων που συνθέτουν τα ερευνητικά ευρήματα (Nation 1990 & 2001, Huckin & Haynes & Coady 1993, Coady & Huckin 1997, Schmitt & McCarthy 1997, Read 2000, Schmitt 2000, Bogaards & Laufer 2004).

Η έρευνα στην απόκτηση του λεξιλογίου αναφέρει ότι προκειμένου να κατανοηθεί ένα κείμενο ή να γίνει τυχαία εκμάθηση του λεξιλογίου, προαπαιτούμενο είναι η κατανόηση από 95% μέχρι 98% των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, 3000 οικογένειες λέξεων ή 5000 ξεχωριστοί τύποι λέξεων θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση ενός κειμένου (Laufer, 1998). Ωστόσο, αυτές οι συνθήκες σπάνια συναντώνται, επειδή οι μαθητές μαθαίνουν περίπου 2700 λέξεις μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό, φυσικά, σημαίνει ότι η τυχαία μάθηση είναι εξαιρετικά απίθανη, γιατί οι μαθητές βασίζονται μόνο στα εγχειρίδια για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Έτσι, είναι φυσικό για τους εκπαιδευόμενους να δουλεύουν μόνοι τους για να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους και για να γεφυρώσουν το κενό αυτό, χρησιμοποιούν τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου.

Μετά από δεκαετίες άρνησης αυτού του τομέα μελέτης (Meara, 1980), παρατηρήθηκε μια ραγδαία αύξηση των μελετών σχετικά με την εκμάθηση και την απόκτηση του λεξιλογίου. Αυτός ο τομέας μελέτης έχει δώσει πληροφορίες σχετικά με το είδος του λεξιλογίου που πρέπει να μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Παρόλα αυτά, υπάρχει ένα σημαντικό κομμάτι που λείπει από την έρευνα για την εκμάθηση του λεξιλογίου, ο οποίος είναι ο τρόπος που οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μαθαίνουν το λεξιλόγιο.

Ανεξάρτητα από την ποσότητα του λεξιλογίου που γίνεται σαφή, χρειάζεται να εξεταστεί ο τρόπος που προσεγγίζουν οι εκπαιδευόμενοι την εκμάθησή του, από τη στιγμή που είναι ενεργοί επεξεργαστές των πληροφοριών (Ellis, 1995). Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και από παιδαγωγική άποψη. Ο αριθμός των λέξεων που μπορούν απευθείας να διδαχτούν είναι τόσο περιορισμένος που αργά ή γρήγορα θα πρέπει να προετοιμαστούν για να μαθαίνουν μόνοι τους

το λεξιλόγιο. Μετά από όλα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι και όχι οι διδάσκοντες, κάνουν την περισσότερη δουλειά στην κατανόηση και στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Για αυτό το λόγο, αν δε δοθεί προσοχή στο τι κάνουν μόνοι τους οι εκπαιδευόμενοι, είναι απίθανο να προαχθεί η εκμάθηση του λεξιλογίου τους.

Οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου αποτελούν υποκατηγορία των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι αλλοδαποί για την εκμάθηση του λεξιλογίου στο γραπτό λόγο κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας¹. Πρόκειται για μια πιλοτική έρευνα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο, με στοιχεία της βιβλιογραφίας που αφορούν τους διάφορους ορισμούς των στρατηγικών. Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο αυτό και οι κυριότερες ταξινομήσεις των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, από τις οποίες αναλύεται κυρίως η ταξινομία της Oxford (1990). Ακολουθούν κάποιες μελέτες για τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου, καθώς και η παρουσίαση της ταξινομίας του Schmitt (1997) για τις στρατηγικές που αφορούν το λεξιλόγιο, στην οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στις ατομικές διαφορές και στις στρατηγικές, με ιδιαίτερη έμφαση στο φύλο.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι, όπου περιγράφεται η διαδικασία και η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, με σχετικούς πίνακες, στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης:

1. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι αλλοδαποί σπουδαστές του κέντρου Ελληνικής γλώσσας όσον αφορά την κατανόηση λεξιλογίου στη Γ2;
2. Ποιες πρακτικές τους βοηθούν στην κατανόηση του λεξιλογίου;
3. Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ φύλου και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν;

Στο τρίτο μέρος εξάγονται συμπεράσματα από την έρευνα, με παρουσίαση και σχολιασμό. Τέλος, αναφέρονται προς συζήτηση θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και χρήζουν επιπλέον προβληματισμού.

Στη συνέχεια παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία και στο τελευταίο μέρος, που συμπεριλαμβάνεται ως παράρτημα, παρουσιάζεται το εργαλείο της έρευνας, το οποίο ήταν το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες αυτής.

¹ Γ2 από εδώ και στο εξής και Γ1 η μητρική γλώσσα.

2. Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης

Ο όρος στρατηγική χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, στην αρχαία Ελλάδα και σχετιζόταν με τον κλάδο της σύγκρουσης στους πολέμους που είχε να κάνει με τη μελέτη και τον σχεδιασμό των στρατιωτικών επιχειρήσεων για την επίτευξη ενός στόχου, δηλαδή, τη νίκη στον πόλεμο. Οι τεχνικές, από την άλλη μεριά, ήταν τα συγκεκριμένα βήματα που ακολουθούσαν για την εκτέλεση του σχεδίου (Psaltou-Joycey, 2010).

Το πρόβλημα στις μελέτες ξεκινάει με την ορολογία που χρησιμοποιείται για να καθορίσει τι σημαίνει στρατηγική, ένας όρος που παραμένει αμφιλεγόμενο ζήτημα και ανταγωνίζεται με εναλλακτικούς όρους που πολλοί συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης έχουν καθοριστεί από διάφορους μελετητές στον τομέα, όπως «τεχνικές» ή «συσκευές» (Rubin, 1975), «τεχνικές, προσεγγίσεις ή εσκεμμένες ενέργειες» (Chamot, 1987), «ένα σύνολο από διαδικασίες για να ολοκληρωθεί κάτι» (Schmeck, 1988), «σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές» (Weinstein και Mayer, 1994).

Ο Naiman et.al (1978, 1996) διέκριναν τις στρατηγικές, δηλαδή, τις γενικά λιγότερο ή περισσότερο σκόπιμες προσεγγίσεις, από τις τεχνικές, οι οποίες είναι πιο συγκεκριμένες, δηλαδή, οι παρατηρήσιμες μορφές της συμπεριφοράς εκμάθησης γλωσσών.

Επίσης, ως στρατηγικές ορίζονται εκείνες οι ενέργειες «που οδηγούν στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος που χτίζει ο μαθητής και επιδρούν άμεσα στη μάθηση» (Rubin, 1987).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 επιχειρείται να γίνει σύνδεση των στρατηγικών που υιοθετούν οι διδασκόμενοι τη Γ2 όχι μόνο με το στοιχείο της επικοινωνίας στη γλώσσα στόχο, αλλά και με το στοιχείο της απόκτησης γνώσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι βήματα που οι σπουδαστές κάνουν για να ενισχύσουν τη δική τους μάθηση. Οι στρατηγικές επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να γίνουν ενεργοί, αυτοκατευθυνόμενοι και εμπλεκόμενοι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Üster, 2008).

Η έννοια ότι οι στρατηγικές εκμάθησης μπορεί να βοηθήσουν στη μάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι αρκετά πρόσφατη. Αυτό μπορεί να επισημανθεί στη βιβλιογραφική έρευνα ακριβώς πάνω από 30 χρόνια πριν όταν, στις πρώτες δεκαετίες του '70, η έρευνα μελετούσε την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και στη διδασκαλία που μετατοπίζεται από τη μέθοδο της διδασκαλίας των χαρακτηριστικών των αρχαρίων και την πιθανή τους επιρροή στη διαδικασία απόκτησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας.

Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζονται και οι ορισμοί όπως αυτός των Chamot & O' Malley (1990) που θεωρεί τις στρατηγικές ως «ειδικούς τρόπους επεξεργασίας της πληροφορίας που ενισχύουν την κατανόηση, την εκμάθηση ή τη διατήρησή της». Η Oxford

(1990), από την άλλη, θεωρεί τις στρατηγικές ως «ειδικά, αυτοκατευθυνόμενα βήματα που πραγματοποιούνται από τους διδασκόμενους, για να ενισχύσουν τη δική τους διαδικασία εκμάθησης». Αργότερα, η ίδια προσθέτει (1992,1993) ότι οι στρατηγικές εκμάθησης γλώσσας είναι «ειδικές πράξεις, συμπεριφορές, βήματα ή τεχνικές που χρησιμοποιούν (συχνά σκόπιμα) οι διδασκόμενοι, για να βελτιώσουν την πρόοδό τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη Γ2. Οι στρατηγικές μπορούν να διευκολύνουν την εσωτερικοποίηση, τη διατήρηση, την ανάκτηση ή τη χρήση της νέας γλώσσας. Οι στρατηγικές είναι εργαλεία για την αυτοκατευθυνόμενη συμμετοχή, απαραίτητα για την ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας».

Από το περιεχόμενο των παραπάνω ορισμών φαίνεται ότι ξεκινά να μεταφέρεται η εστίαση από το προϊόν των στρατηγικών, που είναι η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, στη διαδικασία και στα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης, ώστε ο όρος να αναφέρεται πλέον όχι μόνο στο αποτέλεσμα της χρήσης τους που είναι η επικοινωνία, αλλά και στη διαδικασία που είναι η μάθηση.

Ο Cohen (1998) αναφέρει ότι οι στρατηγικές είναι «συνειδητές ενέργειες από τους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε κατά την εκμάθηση είτε κατά τη χρήση της δεύτερης γλώσσας».

Κρίνεται σκόπιμο, ωστόσο, στο σημείο αυτό να καταγραφεί και η άποψη του Nation. Ο Nation (2001), αντί της παροχής ενός ευδιάκριτου ορισμού των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου, έχει επιλέξει την απαρίθμηση των χαρακτηριστικών τους. Σύμφωνα με το Nation (2001), μια στρατηγική πρέπει :

- να συμπεριλαμβάνει την επιλογή, δηλαδή, πρέπει να υπάρχουν διάφορες στρατηγικές, για να επιλέξει κανείς από αυτές
- να είναι σύνθετη, δηλαδή, πρέπει να προηγηθούν διάφορα στάδια, πριν οδηγηθεί κανείς στην εκμάθηση
- να απαιτεί γνώση και να παρέχει οφέλη μετά την εκμάθηση και
- να αυξάνει την αποδοτικότητα της εκμάθησης και της χρήσης του λεξιλογίου.

3. Ταξινόμηση των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης

Η έρευνα στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης έχει μια ιστορία περίπου 30 ετών (Cohen & Macaro, 2007). Η μελέτη στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, ιδιαίτερα στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, κορυφώθηκε γύρω στις αρχές της δεκαετία του 1990, όταν δύο από τους πιο σημαντικούς τόμους για το θέμα δημοσιεύθηκαν (O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990).

Η Rubin (1975) ξεκίνησε την έρευνά της, εστιάζοντας την προσοχή της, στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γλωσσικοί αρχάριοι όταν μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα με την υπόθεση του τι μπορούμε να μάθουμε από αυτές και να τις εφαρμόσουμε σε λιγότερο επιτυχείς αρχαρίους, οι οποίοι μπορούν να βελτιώσουν τη μάθησή τους.

Η Rubin (1975) ορίζει τις στρατηγικές ως «τις τεχνικές ή τις συσκευές που ένας αρχάριος πιθανόν να χρησιμοποιεί για να αποκτήσει τη γνώση» και παρέχει μια λίστα από αρκετές ευρέως αναγνωρισμένες στρατηγικές του καλού αρχαρίου γλώσσας στη συζήτηση του γιατί μερικοί άνθρωποι πετυχαίνουν περισσότερα σε σχέση με άλλους στη γλωσσική εκμάθηση. Η λίστα περιλαμβάνει στρατηγικές για τη μάθηση και για την επικοινωνία στη ξένη γλώσσα. Έτσι, κατά τη διάρκεια της μάθησης, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να συγκεντρώσει και να συλλέξει πληροφορίες αρκετά αποτελεσματικά, επειδή είναι σε θέση να βγάζει συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη συγκεκριμένη ρύθμιση, τη γραμματική γνώση, τη γνώση που προέρχεται από τη Γ1 του και τη γνώση από την κοινότητα, καθώς όπως να ρυθμίσει το λόγο του σε σχέση με τους άλλους και προσπαθεί να κάνει συνδέσεις με το ήδη γνωστό υλικό όταν προσπαθεί να αποστηθίσει νέες πληροφορίες.

Εκτός από τη δήλωση που οι στρατηγικές επηρεάζουν την επιτυχή μάθηση και επικοινωνία, έκανε, επίσης, μερικές πολύ σημαντικές δηλώσεις σχετικά με τη επίδραση αρκετών παραγόντων στη διαδικασία μάθησης, δίνοντας έμφαση στη σημασία των ατομικών διαφορών στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας. Αναγνώρισε ότι παράγοντες όπως η δραστηριότητα, το στάδιο μάθησης, η ηλικία, το πλαίσιο μάθησης, τα ατομικά στυλ μάθησης και οι διαφορές πολιτισμού πιθανόν να οδηγήσουν τους αρχαρίους στην επιλογή διαφορετικών στρατηγικών. Όσον αφορά την ηλικία, για παράδειγμα, ισχυρίστηκε πως η ικανότητα να μαντέψουν επηρεάζεται από την ηλικία, καθώς οι ενήλικες είναι καλύτεροι σε αυτήν την ικανότητα από τα παιδιά, επειδή πιθανόν έχουν περισσότερη γνώση του τρόπου που δουλεύει η γλώσσα και περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες.

Σε ένα έγγραφό της, το 1981, ταξινόμησε περαιτέρω τις στρατηγικές σε:

- α) διαδικασίες που ίσως συμβάλλουν άμεσα στη μάθηση
- β) διαδικασίες που ίσως συμβάλλουν έμμεσα τη μάθηση.

Ο Stern (1975) ήταν μεταξύ των πρώτων μελετητών που έκανε μια ταξινόμηση των στρατηγικών. Ωστόσο, η πρώτη του λίστα είναι «άκρως κερδοσκοπική», επειδή τη βάσισε στη δική του εμπειρία ως εκπαιδευόμενος και δάσκαλος παρά στην έρευνά του. Στη δική του ταξινόμηση, περιγράφει τον τρόπο που ένας επιτυχής αρχάριος δουλεύει, καταγράφοντας στη λίστα δέκα στρατηγικές που δείχνουν τι κάνει ένας αρχάριος. Αυτές οι στρατηγικές είναι μάλλον γενικές από τη φύση τους και αφορούν κυρίως τη μεταγνώση και τα κίνητρο.

Περιλαμβάνουν τις παρακάτω στρατηγικές:

1. Στρατηγική προγραμματισμού: ένα προσωπικό στυλ μάθησης ή μια θετική γλωσσική στρατηγική
2. Ενεργή στρατηγική: μια ενεργή προσέγγιση στη μαθησιακή δραστηριότητα
3. Εμφατική στρατηγική: μια ανεκτική στρατηγική στη γλώσσα – στόχο και στους ομιλητές της
4. Επίσημη στρατηγική: τεχνογνωσία για τον τρόπο που να αντιμετωπίσει μια γλώσσα
5. Στρατηγική εμπειρίας: μια μεθοδολογική αλλά ευέλικτη προσέγγιση, αναπτύσσοντας την καινούρια γλώσσα μέσα σε ένα διατεταγμένο σύστημα και αναθεωρώντας το συνεχώς
6. Σημασιολογική στρατηγική: συνεχή έρευνα για τη σημασιολογία
7. Πρακτική στρατηγική: προθυμία για πρακτική
8. Επικοινωνιακή στρατηγική: προθυμία για χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας
9. Στρατηγική ελέγχου: αυτοέλεγχος και κρίσιμη ευαισθησία στη χρήση γλώσσας
10. Διεθνής στρατηγική: ανάπτυξη της Γ2 όλο και περισσότερο ως ξεχωριστό σύστημα αναφοράς.

Η λίστα του Stern συνεπάγεται ότι «ο καλός γλωσσικός αρχάριος» είναι ένας ενεργός εκπαιδευόμενος που αλληλεπιδρά με τη γλώσσα, τη χρησιμοποιεί και τον προβληματίζει σχετικά με την έκβαση.

Στη μετέπειτα δουλειά του, ο Stern (1983) ένταξε τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε τέσσερις γενικές διακρίσεις: ενεργός σχεδιασμός, ακαδημαϊκή (σαφή) μάθηση, κοινωνική μάθηση και συναισθηματικές στρατηγικές.

Η εργασία της Wong – Fillmore (1976, 1979) σχετίζεται με την έρευνα του τρόπου που βελτιώνεται η επικοινωνιακή ικανότητα των νεαρών παιδιών στη Γ2. Μελέτησε πέντε παιδάκια από το Μεξικό μεταξύ 5 και 7 χρονών, που πήγαιναν σε ένα αγγλόφωνο σχολείο στην Καλιφόρνια. Έβαλε κάθε ξένο παιδί σε ζευγάρι με έναν ιθαγενή Αμερικανό και κατέγραψε τις αλληλεπιδράσεις τους για μία ώρα κάθε εβδομάδα για μια περίοδο εννέα μηνών. Η μελέτη έδειξε ότι υπήρχε σημαντική πρόοδος στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών αυτών στα Αγγλικά. Απέδωσε αυτήν την πρόοδο στις κοινωνικές και γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων. Προσδιόρισε τρεις κοινωνικές και πέντε γνωστικές στρατηγικές που παρουσιάζονται παρακάτω:

Κοινωνικές:

- 1) Πάρε μέρος σε μια ομάδα και ενέργησε σαν να καταλαβαίνεις τι συμβαίνει ακόμα και αν όχι

- 2) Δώσε την εντύπωση ότι μιλάς τη γλώσσα με λίγες καλά επιλεγμένες λέξεις
- 3) Στηρίξου στους φίλους σου για βοήθεια

Γνωστικές:

- 1) Υπέθεσε τι πρόκειται να ειπωθεί σχετικό με την κατάσταση που βρίσκεσαι
- 2) Χρησιμοποίησε κάποια έκφραση που καταλαβαίνεις και ξεκίνησε να μιλάς
- 3) Αναζήτησε το επαναλαμβανόμενο τμήμα στους τύπους που γνωρίζεις
- 4) Κάνε ό, τι καλύτερο μπορείς
- 5) Δούλεψε τα μεγάλα κομμάτια στην αρχή, άσε τις λεπτομέρειες για αργότερα

Η Wong – Fillmore θεώρησε τις κοινωνικές στρατηγικές πιο σημαντικές από τις γνωστικές για την πρόοδο της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών, καθώς τα παιδιά ενδιαφέρονταν περισσότερο να γίνουν φίλοι με τους συμμαθητές τους, αλλά για να γίνει αυτό κατάλαβαν ότι θα έπρεπε να μάθουν Αγγλικά, ώστε να επικοινωνούν. Με σκοπό να διατηρήσουν την επικοινωνία, τα παιδιά στη Γ2 χρησιμοποίησαν έναν αριθμό επιλεγμένων τύπων και προκατασκευασμένων πλαισίων, που τους επέτρεπαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που τους παρείχαν πληροφορίες για την εκμάθηση του καινούριου γλωσσικού υλικού. Η Wong – Fillmore ταίριαξε τις κοινωνικές με τις γνωστικές στρατηγικές, που ανακάλυψε, και παρουσίασε πώς η κάθε μια συνδυάζεται με τις υπόλοιπες.

Η Tarone (1977, 1981) μιλάει για τις στρατηγικές επικοινωνιακού τύπου που βοηθούν τους αρχάριους να διαπραγματευτούν τη σημασία όταν οι απαιτήσεις της κατάστασης είναι περισσότερες από τις γνώσεις τους των γλωσσικών δομών ή κοινωνικογλωσσικών κανόνων της Γ2. Τέτοιες στρατηγικές είναι οι προσεγγίσεις, μιμήσεις, περιφράσεις και προσαρμογές μηνυμάτων, που γενικά φαίνονται από την αδυναμία να υλοποιηθεί ένας στόχος στη γλωσσική παραγωγή. Επίσης, μιλάει για τις στρατηγικές αντίληψης, που είναι οι προσπάθειες των μαθητών να κωδικοποιούν τις εισερχόμενες πληροφορίες με τον καλύτερο πιθανό τρόπο. Τέτοιες στρατηγικές, σύμφωνα με την ερευνήτρια, περιλαμβάνουν την επικέντρωση προσοχής στις καταλήξεις των λέξεων, στις τονισμένες συλλαβές και στις επαναλήψεις. Λόγω της φύσης τους, οι στρατηγικές αντίληψης είναι δύσκολο να ανιχνευθούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η ανάδειξη της Tarone για τη σημασία τους για τη γλωσσική μάθηση να αποτελεί συμβολή στον τομέα αυτό.

Η Bialystok (1978, 1979) ορίζει τις στρατηγικές ως «προαιρετικά μέσα για την εκμετάλλευση των διαθέσιμων πληροφοριών για τη βελτίωση της επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα». Εξέτασε τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από μαθητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τις επίσημες / λειτουργικές διαστάσεις της γλώσσας, προσδιόρισε τέσσερις στρατηγικές, δύο επίσημες, «την επίσημη πρακτική και τον έλεγχο», και δύο ανεπίσημες, «τη λειτουργική πρακτική και το συμπέρασμα». Τις περιέγραψε

με όρους του σκοπού και της τροπικότητας της χρήσης, καθώς ακολούθησε τη γραμμή ότι οι στρατηγικές δε γενικεύονται, αλλά τα αποτελέσματά τους αφορούν συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες για τις οποίες χρησιμοποιούνται. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι τέσσερις στρατηγικές επηρέασαν θετικά τις επιτυχίες σε συγκεκριμένα είδη τεστ, στα οποία η λειτουργική πρακτική ήταν η πιο υπεύθυνη για τα επιτεύγματα σε όλες τις δραστηριότητες και η χρήση των τεσσάρων στρατηγικών σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα των αρχαρίων, αλλά όχι με την επάρκειά τους.

Η μελέτη των Naiman et.al. (1978, 1996) εστίασε την προσοχή τους στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στα γνωστικά στυλ και στις στρατηγικές. Χρησιμοποίησαν τις αρχικές δέκα στρατηγικές του Stern (1975), αλλά τις τροποποίησαν μετά από αναθεώρηση. Έτσι, σχημάτισαν μια λίστα με πέντε γενικές στρατηγικές συνοψίζοντας αυτά που χρειάζονται οι αρχάριοι, για μια πετυχημένη μάθηση της γλώσσας:

α) να εμπλέκονται ενεργά στη γλωσσική μαθησιακή διαδικασία και να αναζητούν πληροφορίες για πρακτική

β) να αναπτύξουν μια ερμηνεία της γλώσσας ως ένα σύστημα

γ) να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε πλαίσια, όπου πραγματοποιείται αυθεντική επικοινωνία

δ) να ελέγχουν την κατανόησή τους και τη χρήση της γλώσσας

ε) να αντεπεξέλθουν στις συναισθηματικές απαιτήσεις της μάθησης στη Γ2.

Εκτός από τις γενικές στρατηγικές, εμφάνισαν, ακόμα, έναν αριθμό από πιο συγκεκριμένες τεχνικές, που ονόμασαν «συνήθειες της μελέτης της γλώσσας, τεχνικές ή τεχνάσματα», τα οποία είναι για τους μαθητές χρήσιμες για την απόκτηση μιας ποικιλίας γλωσσικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων.

Η έρευνα στράφηκε στη μάθηση των αρχαρίων στη Γ2 σε μια τάξη, αλλά και στη λήψη πληροφοριών από το περιβάλλον της Γ2. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι ότι το γλωσσικό υπόβαθρο και η προηγούμενη γλωσσική εμπειρία βρίσκονται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την προσέγγιση του αρχαρίου στη μάθηση της Γ2.

Οι Naiman et.al. (1996) συμπέραναν ότι αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να «ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για να υπάρχουν διαφορές στις προδιαθέσεις, με τις οποίες οι διαφορετικοί γλωσσικοί αρχάριοι θα προσεγγίσουν τη γλωσσική μάθηση», χωρίς να δημιουργούνται στερεότυπα που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την όλη διαδικασία, καθώς η γλωσσική μάθηση προσεγγίζεται πετυχημένα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επιπλέον, θεώρησαν τη λίστα τους με τις στρατηγικές και τις τεχνικές ως μια βάση για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των αρχαρίων, όταν αντικατοπτρίζουν την εκπαιδευτική και τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μελέτες της Hosenfeld (1979, 1984) έχουν να κάνουν με τις στρατηγικές ανάγνωσης των αρχαρίων της δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες εξωτερίκευσης και ανακάλυψαν ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούσαν επαγωγικό συλλογισμό για να μαντέψουν το πλαίσιο του κειμένου. Ως συνέπεια, έδωσε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο μαντεύουν το άγνωστο λεξιλόγιο και πώς αυτός μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόηση ενός κειμένου.

Οι Færch και Kasper (1984) ασχολήθηκαν, επίσης, με τις στρατηγικές επικοινωνιακού τύπου. Εκτός από την εξέταση των στρατηγικών επικοινωνιακού τύπου ως αυτών που παρέχουν λύση στην ανικανότητα του αρχαρίου να διαπραγματευτεί την προβλεπόμενη αρχική έννοια, τις είδαν, επίσης, ως μια «ψυχογλωσσική» λύση στο επικοινωνιακό πρόβλημα.

Σύμφωνα με τους Weinstein και Mayer (1986), ο στόχος της χρήσης των γλωσσικών στρατηγικών είναι «να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών, τη συναισθηματική τους κατάσταση ή τον τρόπο που ο καθένας επιλέγει, αποκτά, οργανώνει ή ενσωματώνει τη νέα γνώση». Αποδέχονται πως οι γλωσσικές στρατηγικές περιέχουν συναισθηματικούς και γνωστικούς τομείς και είναι πιθανόν να επηρεάζουν τη σύλληψη της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι τύποι των στρατηγικών εκμάθησης που πιθανόν να περιλαμβάνονται σε μια ταξινόμηση, παρουσιάζουν άλλο ένα πρόβλημα. Οι O' Malley και Chamot (1990) τόνισαν τις γνωστικές διαστάσεις των στρατηγικών εκμάθησης στο δικό τους ορισμό, στη συνέχεια, όμως, ακολουθείται από τη γνωστική ψυχολογική θεωρία του Anderson (1983, 1985). Όταν έκαναν μια ταξινομία, αυτοί περιέλαβαν μια κατηγορία, τις «κοινωνικές / συναισθηματικές», αποτελούμενες από ποικίλα είδη στρατηγικών που δε θα μπορούσαν να μπουν σε λίστα κάτω από τη γνωστική θεωρητική βάση που είχαν περιγράψει. Στη γενική εκπαιδευτική ψυχολογία, οι Weinstein και Mayer (1994) δήλωσαν ότι οι στρατηγικές εκμάθησης περιλαμβάνουν «σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που διευκολύνουν την πρόσκτηση γνώσης και δεξιοτήτων ή την αναδιοργάνωση της βασικής γνώσης του ατόμου». Και αυτοί ομαδοποίησαν μαζί τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις συμπεριφοριστικές διαδικασίες και ενέργειες.

Οι O' Malley και Chamot (1990) συνέφεραν στη γνωστική θεωρία της μάθησης του Anderson και για αυτό το λόγο έδωσαν έμφαση στην ταξινομία των στρατηγικών που αντικατοπτρίζουν την εννοιολογική επεξεργασία και τις ονόμασαν μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές. Ωστόσο, περιέλαβαν και τις κοινωνικές / συναισθηματικού τύπου στρατηγικές, οι οποίες προσδιορίστηκαν στην έρευνα. Επομένως, η ταξινομία τους περιλαμβάνει τρεις τύπους στρατηγικών:

α) Μεταγνωστικές στρατηγικές, που περιλαμβάνουν τις εκτελεστικές διαδικασίες στον προγραμματισμό της μάθησης, τον έλεγχο για την κατανόηση και την παραγωγή και την αξιολόγηση για το πόσο καλά επιτεύχθηκε ένας γλωσσικός στόχος.

β) Γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες λειτουργούν άμεσα στις εισερχόμενες πληροφορίες, τις χειρίζονται διανοητικά ή φυσικά.

γ) Κοινωνικές / συναισθηματικού τύπου στρατηγικές, που εκτελούνται όταν ο αρχάριος είτε αλληλεπιδρά με άλλο άτομο με σκοπό να βοηθηθεί στη μάθηση, καθώς και στη συνεργασία και στις ερωτήσεις για διευκρινήσεις, είτε χρησιμοποιεί κάποιο είδος συναισθηματικού ελέγχου για να βοηθηθεί σε μια γλωσσική δραστηριότητα.

Στην ταξινόμια γλωσσικών στρατηγικών που ακολουθεί, οι O' Malley και Chamot έχουν συμπεριλάβει τις συμπεριφορές των αρχαρίων που έχουν θεωρηθεί και ως δεξιότητες μελέτης. Παρακάτω είναι οι στρατηγικές στην ταξινόμια τους που οι μαθητές της δεύτερης και ξένης γλώσσας έχουν αναφέρει ότι χρησιμοποιούν:

- 1) Μεταγνωστικές στρατηγικές: οργάνωση εκ των προτέρων, κατευθυνόμενη προσοχή, λειτουργικός σχεδιασμός, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχος, αναγνώριση προβλημάτων, αυτό-αξιολόγηση, καθυστερημένη παραγωγή.
- 2) Γνωστικές στρατηγικές: επανάληψη, δοκιμή, ομαδοποίηση, επαγωγή, εικόνες, μέθοδος με λέξεις – κλειδιά, επεξεργασία, μεταφορά, συμπέρασμα, «κρατώ σημειώσεις», περίληψη, αντικατάσταση, ευρύτερο πλαίσιο, μετάφραση.
- 3) Κοινωνικές και συναισθηματικού τύπου στρατηγικές: ερωτήσεις για διευκρινίσεις, συνεργασία, εσωτερικός μονόλογος.

Ανάμεσα στις στρατηγικές που βοηθούν την ύπαρξη κινήτρων, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είναι η αυτό-αξιολόγηση, η αυτοδιαχείριση και ο εσωτερικός μονόλογος.

Ο Cohen (1998) αποδίδει την αμφισβήτηση στο γεγονός ότι ο όρος στρατηγική έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί στις γενικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκμάθηση και σε συγκεκριμένες ενέργειες που γίνονται κατά τη διάρκεια της μάθησης μιας γλώσσας. Συνεχίζει λέγοντας ότι η πιο οικονομική λύση θα ήταν να αναφέρονται όλες οι παραπάνω ως στρατηγικές, αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι υπάρχει μια πορεία από τις ευρύτερες κατηγορίες σε πιο ειδικές ή σε υπό – επίπεδα.

Τέλος, στον ορισμό του για τις γλωσσικές στρατηγικές, ο Cohen (1998) ισχυρίζεται πως ο μαθητής πρέπει να έχει το στοιχείο της επιλογής, το οποίο δείχνει ότι ο μαθητής είναι τουλάχιστον γνώστης εν μέρει του τι κάνει και αυτή η συνείδηση δίνει στη στρατηγική το δικό της ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη διακρίνει από μια μη στρατηγική διαδικασία. Έτσι, ορίζει τις στρατηγικές ως μαθησιακές διαδικασίες που είναι συνειδητά επιλεγμένες από τον αρχάριο (1990). Πιο πρόσφατα, διέκρινε ανάμεσα στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και στις στρατηγικές γλωσσικής χρήσης επειδή αυτές οι δύο διαφέρουν στις λειτουργίες τους και στην ψυχογλωσσική αντιπροσώπευση (Dörnyei, 2005):

α) οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης είναι η αναγνώριση του υλικού που πρέπει να μάθει, να ομαδοποιηθεί, η επανάληψη (μέσω δραστηριοτήτων, εργασιών στο σπίτι, ελέγχων κ.ά.).

β) οι στρατηγικές γλωσσικής χρήσης περιλαμβάνουν τέσσερες κατηγορίες, τις στρατηγικές ανάκτησης, δοκιμής, ανακάλυψης και επικοινωνίας.

Πρόσφατα, έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στις τάσεις στις μελέτες στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης. Μετά από χρόνια αναγνώρισης και ταξινόμησης των στρατηγικών εκμάθησης στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, ένας αριθμός ερευνητών κλήθηκαν για την ανάγκη για έρευνα συγκεκριμένων στρατηγικών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. Cohen & Macaro 2007, Gu 2003, Hsaio και Oxford 2002).

3.1. Η ταξινόμια της Oxford

Η Oxford (1990) θεωρεί τις γλωσσικές στρατηγικές ως εργαλεία που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα σε μια δεύτερη / ξένη γλώσσα. Στην έρευνά της για τον καταλληλότερο ορισμό, αναλύει τον όρο στρατηγική ακολουθώντας την ελληνική καταγωγή και τη μεταγενέστερη ανάπτυξη για να δώσει τη σημασία «ενός σχεδιασμού, βήματος ή μιας συνειδητής ενέργειας με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου». Η ταξινόμια της γίνεται περιεκτική καθώς, εκτός από τις ορθολογικές και γνωστικές πτυχές των γλωσσικών στρατηγικών, εστιάζεται, ακόμα, στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές με περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με άλλες ταξινομίες.

Το σύστημα με τις στρατηγικές της αποτελείται από έξι κατηγορίες γλωσσικών στρατηγικών που υποδιαιρούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις άμεσες και τις έμμεσες στρατηγικές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και υποστηρίζουν αμοιβαία η μια την άλλη. Αυτό το σύστημα ταξινόμησης ήταν αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός ερωτηματολογίου για τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης που χρησιμοποιήθηκε παγκόσμια τη δεκαετία του 1990 που ονομάστηκε SILL (Strategy Inventory for Language Learning, Oxford, 1990).

Τα συστήματα ταξινόμησης που προτάθηκαν από τους O'Malley & Chamot (1990) και την Oxford (1990) προφανώς αλληλεπικαλύπτονται μεταξύ τους, όπως έχει επισημανθεί από μερικούς ερευνητές (Dörnyei 2005, Ozeki 2000). Ανάμεσα στις έξι υποκατηγορίες στην ταξινόμηση της Oxford, οι αντισταθμιστικές στρατηγικές είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται κυρίως με την επικοινωνία με τους άλλους. Αναλόγως, ο Cohen (1998) πρότεινε ένα άλλο σύστημα ταξινόμησης, το οποίο διακρίνει τις στρατηγικές χρήσης γλωσσών από τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, Συγκρίνοντας τα συστήματα ταξινόμησης, οι Hsaio και

Oxford (2002) ανακάλυψαν ότι οι στρατηγικές χρήσης θα πρέπει να ξεχωρίζονται από τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης.

Σύμφωνα με τον Ellis (1994), η ταξινόμηση της Oxford, θεωρείται η ως τότε πιο «ολοκληρωμένη», καθώς η ίδια αποπειράται να εντάξει όλες τις προαναφερθείσες στη βιβλιογραφία στρατηγικές στο δικό της μοντέλο. Η λίστα στρατηγικών της Oxford είναι πολύ αναλυτική και έχει χρησιμεύσει ως βάση για χιλιάδες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορα μέρη του κόσμου πάνω από τριάντα χρόνια.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι κύριες κατηγορίες των στρατηγικών της ταξινόμιας της:

ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		
Μνημονικές	Γνωστικές	Αντισταθμιστικές
1. Δημιουργία νοερών συνδέσεων	1. Εξάσκηση	1. Έξυπνη υπόθεση
2. Χρήση εικόνων και ήχων	2. Λήψη και αποστολή μηνυμάτων	2. Αντιμετώπιση περιορισμών και προβλημάτων στην ομιλία και στη γραφή
3. Επανάληψη	3. Ανάλυση και αιτιολόγηση	
4. Χρήση δράσης	4. Δημιουργία δομών για «εισερχόμενα» και «εξερχόμενα» δεδομένα	

ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		
Μεταγνωστικές	Κοινωνικές	Συναισθηματικού τύπου
1. Επικέντρωση στη μάθηση	1. Ερωτήσεις του μαθητή	1. Μείωση του άγχους
2. Δρομολόγηση και οργάνωση της μάθησης	2. Συνεργασία με άλλους	2. Αυτό – ενθάρρυνση
3. Αξιολόγηση της μάθησης	3. Ενσυναίσθηση με άλλους	3. Λήψη της συναισθηματικής θερμοκρασίας

Η Oxford (1990) υιοθετεί το βασικό διαχωρισμό των στρατηγικών της Rubin (1987) σε άμεσες και έμμεσες. Στις άμεσες στρατηγικές (direct strategies), που αποσκοπούν στη νοητική επεξεργασία της Γ2, περιλαμβάνονται οι μνημονικές (memory strategies), οι γνωστικές (cognitive strategies) και οι αντισταθμιστικές (compensation strategies).

Οι μνημονικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται πάρα πολλά χρόνια. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν αυτές για να μπορούν να θυμούνται πράγματα σχετικά με τον καιρό, τις καλλιέργειες κ.ά. Αυτές περιλαμβάνουν τη δημιουργία νοερών συνδέσεων, τη χρήση εικόνων και ήχων, την καλή επανάληψη και τη χρήση δράσης. Οι μνημονικές στρατηγικές είναι σαφώς πιο αποδοτικές όταν ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί ταυτόχρονα τις μεταγνωστικές και του συναισθηματικού τύπου στρατηγικές (Oxford, 1990).

Μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι εύκολη, οι αρχάριοι, όμως, αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα για να θυμούνται πολλές λέξεις, ώστε να επιτύχουν γλωσσική επάρκεια. Έτσι, οι μνημονικές στρατηγικές τους βοηθούν για να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα. Τους δίνεται η δυνατότητα να αποθηκεύσουν το γλωσσικό υλικό και, στη συνέχεια, να το ανασύρουν, όταν τους χρειάζεται στην επικοινωνία τους. Για αυτό το λόγο και η αποθήκευση και η ανάκληση είναι δύο κύρια χαρακτηριστικά των στρατηγικών αυτών.

Στη δημιουργία νοερών συνδέσεων περιλαμβάνονται η ομαδοποίηση, η συσχέτιση / επεξεργασία και η τοποθέτηση καινούριων λέξεων στο συγκείμενο με σκοπό την απομνημόνευση. Η χρήση εικόνων και ήχων συμπεριλαμβάνει τη χρήση εικόνων, τη σημασιολογική χαρτογράφηση, τη χρήση λέξεων – κλειδιών και την αναπαράσταση ήχων στη μνήμη. Στην καλή επανάληψη υπάρχουν η δομημένη επανάληψη και στη χρήση δράσης, η χρήση σωματικής αντίδρασης ή αισθήσεων και η χρήση μηχανικών τεχνικών.

Οι γνωστικές στρατηγικές είναι πολύ σημαντικές για την εκμάθηση μιας καινούριας γλώσσας. Όλες οι στρατηγικές αυτού του είδους έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, τον χειρισμό ή τη μετατροπή της γλώσσας – στόχο από τον αρχάριο (Oxford, 1990). Για αυτό το λόγο είναι οι πιο δημοφιλείς στρατηγικές ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Περιλαμβάνουν την εξάσκηση, τη λήψη και αποστολή μηνυμάτων, την ανάλυση – αιτιολόγηση και τη δημιουργία δομών για «εισερχόμενα» και «εξερχόμενα» δεδομένα.

Στην εξάσκηση συμπεριλαμβάνεται η επανάληψη, η τυπική εξάσκηση με ήχους και συστήματα γραφής, η αναγνώριση και χρήση «προτύπων» εφαρμογής, ο ανασυνδυασμός (γνωστών στοιχείων) και η εξάσκηση σε φυσικό περιβάλλον επικοινωνίας. Η λήψη και αποστολή μηνυμάτων περιλαμβάνει την εξαγωγή μηνύματος στα γρήγορα, *skimming* – *scanning*, και τη χρήση πηγών για λήψη και αποστολή μηνυμάτων. Στην ανάλυση και αιτιολόγηση υπάρχουν η ανάλυση εκφράσεων, «απαγωγική» αιτιολόγηση, συγκριτική

ανάλυση, μετάφραση και μεταφορά. Στη δημιουργία δομών για «εισερχόμενα» και «εξερχόμενα» δεδομένα υπάρχουν οι σημειώσεις, η περίληψη και η επισήμανση των βασικών σημείων.

Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές δίνουν στους αρχάριους τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη καινούρια γλώσσα για επικοινωνία ή παραγωγή, παρ' όλους τους περιορισμούς. Αυτές περιέχουν την έξυπνη υπόθεση και την αντιμετώπιση περιορισμών και προβλημάτων στον προφορικό λόγο και στη γραπτή έκφραση.

Η έξυπνη υπόθεση συμπεριλαμβάνει τη χρήση γλωσσικών ενδείξεων «σημαδιών» για επίλυση και τη χρήση άλλων ενδείξεων. Στην αντιμετώπιση περιορισμών και προβλημάτων στον προφορικό λόγο και στη γραπτή έκφραση είναι η εναλλαγή γλωσσικών κωδικών, η αναζήτηση βοήθειας, η χρήση χειρονομιών, η μερική ή η ολική αποφυγή της επικοινωνίας, ο συνδυασμός λέξεων, η επιλογή του θέματος και η χρήση περιφράσεων – συνωνύμων.

Στις έμμεσες στρατηγικές (indirect strategies) υπάρχουν οι μεταγνωστικές (metacognitive strategies), οι κοινωνικές (social strategies) και οι συναισθηματικού τύπου (affective strategies) στρατηγικές. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι απαραίτητες για την επιτυχή εκμάθηση μιας γλώσσας. Οι μαθητές της δεύτερης ή ξένης γλώσσας συχνά κατακλύζονται από πάρα πολύ καινούριες πληροφορίες. Με όλη αυτά τα νέα δεδομένα, πολλοί από αυτούς χάνουν την εστίασή τους, η οποία μπορεί να ανακτηθεί από τη συνειδητή χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών. Περιέχουν την επικέντρωση στη μάθηση, τη δρομολόγηση – οργάνωση της μάθησης και την αξιολόγηση της μάθησης.

Η επικέντρωση στη μάθηση περιλαμβάνει τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση – συσχέτιση με ήδη γνωστά πράγματα και την εστίαση της προσοχής. Η δρομολόγηση και η οργάνωση της μάθησης περιέχει την οργάνωση, τον καθορισμό των στόχων και των σκοπών, τον προσδιορισμό του στόχου της δραστηριότητας, το σχεδιασμό μιας γραπτής δραστηριότητας και την αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση, ενώ στην αξιολόγηση της μάθησης συμπεριλαμβάνονται ο αυτό-έλεγχος και η αυτό-αξιολόγηση.

Στις κοινωνικές στρατηγικές, οι ερωτήσεις του ίδιου του μαθητή περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις για επιβεβαίωση ή για διευκρίνιση, αλλά και για διόρθωση. Η συνεργασία με άλλους συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία με τους συμμαθητές και με ικανούς χρήστες της καινούριας γλώσσας. Η ενσυναίσθηση με άλλους περιέχει την ανάπτυξη πολιτισμικής ικανότητας και τη γνώση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων.

Στις στρατηγικές συναισθηματικού τύπου, στη μείωση του άγχους υπάρχουν η χρήση μουσικής και γέλιου, οι βαθιές εισπνοές και το χαλάρωμα. Όλες αυτές είναι στρατηγικές, οι οποίες με τη χαλάρωση των μυών του σώματος, με το άκουσμα μιας χαλαρωτικής μουσικής και με το γέλιο, βοηθούν τους αρχάριους να χαλαρώσουν και να είναι άνετοι.

Στην αυτό-ενθάρρυνση εμπεριέχονται η δημιουργία θετικών καταστάσεων, η αυτό-επιβράβευση και η ανάληψη ρίσκων με σύνεση. Η λήψη της συναισθηματικής θερμοκρασίας περιέχει τη χρήση λίστας ελέγχου, την καταγραφή ημερολογίου για τη μάθηση και τη συζήτηση με άλλους για το πώς νιώθει.

3.2. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (2001)

Το ΚΕΠΑ (2001) έχει και αυτό ασχοληθεί με τις στρατηγικές εκμάθησης γλώσσας. Οι στρατηγικές λειτουργούν ως απόρροια και εφαρμογή των μεταγνωστικών αρχών ανάμεσα στις τέσσερις διαφορετικές πράξεις (Αντίληψη, Συναλλαγή, Παραγωγή και Διαμεσολάβηση) κάνοντας μία ευκρινή διάκριση στις επιμέρους ικανότητες του χρήστη μίας γλώσσας και αναλύοντας τις τέσσερις βασικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Έτσι επιχειρείται μία ταξινόμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνιακή πράξη. Τα κριτήρια διαχωρισμού των στρατηγικών σε ομάδες είναι η περιγραφή της διάδρασης σε επίπεδο επικοινωνιακής δεξιότητας:

1. Στρατηγικές παραγωγής: τα μέσα κινητοποίησης και εξισορρόπησης μεταξύ διαφορετικών ικανοτήτων για την ισοστάθμιση της διαθέσιμης δυναμικής με τη φύση του καθήκοντος.
2. Στρατηγικές αντίληψης: η αναγνώριση του περικειμένου και της γνώσης του κόσμου που πλαισιώνει αυτό, συνοδευόμενη από την παράλληλη ενεργοποίηση των κατάλληλων «σχημάτων».
3. Στρατηγικές συναλλαγής: η αντιληπτική και η παραγωγική δραστηριότητα και εκείνη η δραστηριότητα που απαιτείται κυρίως για την αμοιβαία δόμηση συνεχούς λόγου, δηλαδή τη συναλλαγή ενεργοποιώντας παράλληλα τις παραγωγικές και αντιληπτικές στρατηγικές.
4. Στρατηγικές διαμεσολάβησης: τρόποι αντιμετώπισης των απαιτήσεων της εφαρμογής πεπερασμένων μέσων για την επεξεργασία πληροφοριών και τη μετάδοση αντίστοιχης σημασίας (ΚΕΠΑ, 2001).

Κάθε μία από αυτές τις ομάδες στρατηγικών ενεργοποιούνται κατά τα τέσσερα βήματα της εκάστοτε επικοινωνιακής πράξης, τα οποία είναι:

- ❖ Σχεδιασμός: Τι έχει στο μυαλό του ο μαθητής της δεύτερης/ξένης γλώσσας όταν οργανώνει την επικοινωνιακή πράξη και πριν την εκτέλεση αυτής.
- ❖ Εκτέλεση: Πώς πραγματοποιείται η επικοινωνιακή πράξη.
- ❖ Αξιολόγηση: Με ποιον τρόπο κρίνεται και αξιολογείται η εκτέλεση της επικοινωνιακής πράξης.
- ❖ Αποκατάσταση: Με ποιον τρόπο αποπειράται η επιτυχής έκβαση της επικοινωνιακής πράξης ακόμα και σε μη επιτυχή (ΚΕΠΑ, 2001).

4. Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο υπήρξε τομέας ενδιαφέροντος στον τομέα της απόκτησης και της διδασκαλίας γλωσσών τις τελευταίες δεκαετίες. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καταστήσουν τη διατήρηση του λεξιλογίου ευκολότερη και πιο μόνιμη στη μνήμη έχουν γεννήσει τη σημασία μιας πρόσφατα αναγνωρισμένης πτυχής, που είναι οι στρατηγικές για την εκμάθηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου.

Η μελέτη σχετικά με τις στρατηγικές εκμάθησης και εμπέδωσης του λεξιλογίου απορρέει από το κίνημα που προσπαθεί να απομακρύνει την εκμάθηση γλωσσών από την οπτική προσανατολισμένη στους εκπαιδευτικούς στο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι ενέργειες των μαθητών επηρεάζουν την απόκτηση της γλώσσας. Αυτή η προοπτική οδήγησε στο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν και ελέγχουν τη δική τους εκμάθηση και χρήση της γλώσσας (Schmitt & McCarthy, 1997).

Η έρευνα στον τομέα των γλωσσικών στρατηγικών ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970. Στην αρχή, η έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση των γλωσσικών στρατηγικών, που ήταν ωφέλιμες. Ο Stern (1975) ανέπτυξε μια λίστα από δέκα στρατηγικές βασισμένος στην ενδοσκοπήση, αλλά οι περισσότεροι ερευνητές προσπαθούν να αναγνωρίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι «καλοί μαθητές», (όπως Rubin 1975, Naiman et. al. 1978, Wong Fillmore 1979, O'Malley et. al. 1985). Καθώς αναγνωρίστηκε μια ποικιλία από στρατηγικές, οι ερευνητές προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης που θα μπορούσαν επαρκώς να τις περιγράψουν.

Οι Cohen και Arhek (1980) ανακάλυψαν ότι αν οι μαθητές ήταν πιο καλοί στη γλώσσα, θα μπορούσαν και πιο εύκολα να κάνουν διασυνδέσεις στις δραστηριότητες ανάκλησης λεξιλογίου.

Στη διαδικασία αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης των γλωσσικών στρατηγικών, πολλές μελέτες έρχονται σε επαφή έμμεσα με στρατηγικές που εφαρμόζουν ειδικά στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Όπως έχουν σημειώσει και οι O'Malley et. al. (1985) «Η έρευνα κατάρτισης στις στρατηγικές εκμάθησης στη δεύτερα γλώσσα περιορίστηκε σχεδόν αποκλειστικά σε γνωστικές εφαρμογές σε λεξιλογικές εργασίες». Παρόλα αυτά, λίγες στρατηγικές λεξιλογίου έχουν ερευνηθεί σε βάθος, με κύριες εξαιρέσεις αυτές που σχετίζονται με την εικασία από το πλαίσιο (Huckin and Haynes and Coady, 1993) και μνημονικές σαν τη μέθοδο «λέξη - κλειδί» (Pressley and Levin and Miller, 1982, Pressley et al. 1982). Ωστόσο, συνδυάζοντας τα αποτελέσματα γενικά από τις έρευνες για τις στρατηγικές εκμάθησης με αυτά από τις ειδικές μελέτες για το λεξιλόγιο, μπορούμε να βγάλουμε κάποια γενικά συμπεράσματα για τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου.

Αρχικά, φαίνεται πως πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Ο Chamot (1987) ανακάλυψε πως μαθητές Γυμνασίων στη Γ2 ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πιο πολύ τις στρατηγικές για την εκμάθηση του λεξιλογίου, παρά κάποια άλλη δραστηριότητα γλωσσικής εκμάθησης, όπως η ακουστική κατανόηση, η κοινωνική επικοινωνία κτλ. Από την άλλη μεριά, η μεγάλη χρήση των στρατηγικών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στις αίθουσες διδασκαλίας τείνουν να δίνουν έμφαση στις διακριτές δραστηριότητες έναντι των ολοκληρωμένων. Η Horwitz (1988) ανακάλυψε ότι ένας ουσιώδης αριθμός από τους μαθητές στη Γ2 που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της είτε συμφωνούσε είτε συμφωνούσε πολύ πως το πιο σημαντικό μέρος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι η εκμάθηση του λεξιλογίου.

Τα αποτελέσματα, από δύο από τις λίγες μελέτες που είχαν ως επίκεντρο τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου ως ομάδα, προτείνουν ότι η ενεργός διαχείριση της χρήσης της στρατηγικής είναι σημαντική. Ο Ahmed (1989) χρησιμοποίησε μια τεχνική ανάλυσης πλέγματος για να απομονώσει πέντε είδη μαθητών ανάλογα με το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν. Τα υποκείμενα στις τρεις ομάδες «καλών μαθητών» χρησιμοποιούσαν ποικιλία στρατηγικών, ήταν ενήμεροι για τη μάθησή τους, γνώριζαν τη σπουδαιότητα της εκμάθησης λέξεων στο πλαίσιο και ήταν συνειδητοποιημένοι για τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των νέων και παλιών λέξεων στη Γ2. Τα υποκείμενα των «φτωχών μαθητών» χρησιμοποίησαν λιγότερες στρατηγικές και έδειξαν λιγότερη γνώση για τον τρόπο που μαθαίνουν τις νέες λέξεις ή τον τρόπο που συνδέουν τις καινούριες λέξεις με την παλιά γνώση. Αυτό το θέμα αντανακλάται και στη μελέτη του Sanaoui (1995), ο οποίος ανακάλυψε δύο διακριτές προσεγγίσεις στην εκμάθηση του λεξιλογίου: είτε τα υποκείμενα δομούσαν την εκμάθηση του λεξιλογίου, ανεξάρτητα ασχολούμενοι με μια ποικιλία δραστηριοτήτων εκμάθησης και εξασκούσαν στη «λέξη - στόχο», είτε όχι.

Όταν σκεφτόμαστε ποιες στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου να προτείνουμε στους μαθητές, θα πρέπει να θυμόμαστε την προειδοποίηση των Politzer και McGoatry's (1985), ότι οι στρατηγικές δε θα πρέπει να θεωρούνται εκ φύσεως καλές, αλλά εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Έτσι, η αποτελεσματικότητα, για το ποιες στρατηγικές εκμάθησης μπορούν να διδαχθούν και να χρησιμοποιηθούν, εξαρτάται από έναν αριθμό μεταβλητών, που περιλαμβάνουν τη δραστηριότητα, το επίπεδο ικανότητας, την προϋπάρχουσα γνώση, το πλαίσιο εκμάθησης, τη γλώσσα-στόχο και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Chamot και Rubin, 1994). Για το λεξιλόγιο, ο πολιτισμός είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του κάθε μαθητή που έχει αποδειχτεί ότι είναι πολύ σημαντικό. Οι O'Malley και Chamot (1990) βρήκαν πως οι Ισπανοί, που είχαν εκπαιδευτεί στις στρατηγικές βελτίωσαν, τη βαθμολογία τους στο λεξιλόγιο συγκρινόμενοι με την ισπανική ομάδα ελέγχου, αλλά οι

Ασιάτες, που είχαν εκπαιδευτεί στις στρατηγικές, τα πήγαν χειρότερα από την ασιατική ομάδα ελέγχου, που χρησιμοποίησαν τη γνωστή στρατηγική της επανάληψης. Επιπλέον, μια μελέτη του Schmitt κ.ά. έδειξε ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν μερικές φορές διαφορετικές απόψεις για τη χρησιμότητα των διάφορων στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου. Η ικανότητα στη γλώσσα ίσως να παίζει έναν ακόμα μεγαλύτερο ρόλο για τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών λεξιλογίου.

Στην επιλογή των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, η συχνότητα ύπαρξης μιας λέξης είναι, επίσης, σχετική. Ο Nation (1994) προτείνει ότι η διδασκαλία στους μαθητές των στρατηγικών είναι ιδιαίτερα σημαντική στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν λέξεις χαμηλής συχνότητας.

4.1. Η ταξινόμια των Schmitt & McCarthy

Οι Schmitt & McCarthy (1997) αναφέρθηκαν στην Oxford (1990) ως ικανοί να συλλάβουν και να οργανώσουν τη μεγάλη ποικιλία στρατηγικών μάθησης. Το τμήμα από την ταξινόμια της για τις στρατηγικές είναι το πιο χρήσιμο.

Ωστόσο, οι Schmitt & McCarthy (1997) θεωρούσαν ότι το σύστημα ταξινόμησης της Oxford (1995) ότι μπορεί μερικές φορές να είναι ανεπαρκές στην κατηγοριοποίηση των ιδιαίτερων στρατηγικών για το λεξιλόγιο. Για το λόγο αυτό, οι Schmitt & McCarthy (1997) πρόσθεσαν τις προσδιοριστικές στρατηγικές ως μια νέα κατηγορία για την ταξινόμηση της Oxford. Οι προσδιοριστικές στρατηγικές αναφέρονται στο είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από ένα άτομο όταν ανακαλύπτει τη σημασία μιας νέας λέξης χωρίς να συμβουλευτεί κάποιο άλλο πρόσωπο. Εκτός από τις προσδιοριστικές στρατηγικές (DET), οι Schmitt & McCarthy (1997) χρησιμοποίησαν, ακόμα, τους τίτλους των άλλων στρατηγικών από την ταξινόμια της Oxford (1990), οι οποίες είναι οι κοινωνικές στρατηγικές (SOC), οι μνημονικές στρατηγικές (MEM), οι γνωστικές στρατηγικές (COG) και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (MET). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία λεξιλογίου ταξινομούνται στις σχετικές στρατηγικές.

Οι Schmitt & McCarthy (1997) ταξινόμησαν πρώτα τις δεξιότητες σύμφωνα με δύο σκοπούς: Ανακαλύπτοντας την έννοια μιας λέξης και Εμπεδώνοντας το νόημα. Ως εκ τούτου, είναι αρχικά απαραίτητο να προσδιοριστεί η διαφορά μεταξύ των όρων ανεύρεση και εμπέδωση. Ο όρος ανεύρεση σημαίνει ότι συναντάμε μια λέξη για πρώτη φορά και μαθαίνουμε το νόημά της και τη χρήση της. Ωστόσο, ο όρος εμπέδωση αναφέρεται στην επιμονή εκμάθησης του αντικειμένου που αποκτήθηκε ή ανακαλύφθηκε έτσι ώστε να μπορεί να αποκαλυφθεί αργότερα.

Αφού ανακαλυφθεί η έννοια μιας λέξης μετά την πρώτη συνάντηση με τη λέξη, αυτή η νεοσυσταθείσα μνήμη πρέπει να είναι πιο σταθερή. Είναι γνωστό ότι η μνήμη δεν σχηματίζεται τη στιγμή που αποκτούνται οι πληροφορίες. Πρόκειται μάλλον για μια δυναμική διαδικασία με ασυνείδητες διαδικασίες που ονομάζονται εμπέδωση, οι οποίες συνεχίζουν να ενισχύουν και να σταθεροποιούν τις συνδέσεις σε ορισμένες χρονικές περιόδους. Αυτή η διαδικασία εμπέδωσης ενισχύεται από την επανάληψη. Όπως εκφράζει ο Wolfe (2001), όταν επαναλαμβάνουμε αυτό που έχουμε ανακαλύψει, παρέχουμε περισσότερες ευκαιρίες για εμπέδωση.

Παρακάτω είναι ο πίνακας που δείχνει αυτή την ταξινόμηση του Schmitt & McCarthy (1997). Οι δεξιότητες ταξινομούνται σύμφωνα με την ταξινόμηση στρατηγικών της Oxford (1990) με προσθήκες του Schmitt & McCarthy (1997).

Η ταξινόμια των στρατηγικών μάθησης και εμπέδωσης λεξιλογίου

Στρατηγικές για την ανεύρεση της σημασίας μιας νέας λέξης (discovery strategies)
DET Ανάλυση μέρος του λόγου - Analyze Part of Speech
DET Ανάλυση καταλήξεων και ριζών - Analyze Affixes and Roots
DET Έλεγχος για ομόρριζες λέξεις στη Γ1 - Check for L1 Cognate
DET Ανάλυση για οποιεσδήποτε διαθέσιμες εικόνες ή χειρονομίες - Analyze Any Available Pictures or Gestures
DET Εικασία από το συγκείμενο - Guess from Textual Context
DET Δίγλωσσο λεξικό - Bilingual Dictionary
DET Μονόγλωσσο λεξικό - Monolingual Dictionary
DET Λίστες λέξεων - Word Lists
DET Κάρτες Flash - Flash Cards
SOC Ερώτηση στον εκπαιδευτικό για μετάφραση στη Γ1 - Ask Teacher for an L1 Translation
SOC Ερώτηση στον εκπαιδευτικό για παράφραση ή συνώνυμο της καινούριας λέξης - Ask Teacher for Paraphrase or Synonym of New Word
SOC Ερώτηση στον εκπαιδευτικό για δημιουργία πρότασης συμπεριλαμβανομένης της καινούριας λέξης - Ask Teacher for Sentence Including the New Word
SOC Ερώτηση στους συμμαθητές για τη σημασία - Ask Classmates for Meaning
SOC Ανακάλυψη της καινούριας σημασίας μέσω ομαδικής δραστηριότητας - Discover New Meaning Through Group work Activity

Στρατηγικές για την εμπέδωση μιας νέας λέξης (consolidation strategies)
SOC Μελέτη και εξάσκηση της σημασίας σε μια ομάδα - Study and Practice the Meaning in a Group
SOC Ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις κάρτες Flash ή τις λίστες λέξεων για ακρίβεια - Teacher Checks Students' Flash Cards or Word Lists for Accuracy
MEM Μελέτη της λέξης με μια εικονογραφική αναπαράσταση της έννοιάς της - Study Word with a Pictorial Representation of its Meaning
MEM Δημιουργία εικόνας της σημασίας της λέξης - Image Word's Meaning
MEM Σύνδεση της λέξης με μια προσωπική εμπειρία - Connect Word to a Personal Experience
MEM Σύνδεση λέξης με τις συντεταγμένες της - Associate Word with its Coordinates
MEM Σύνδεση λέξης με τα συνώνυμα και τα αντώνυμά της - Connect Word to its Synonyms and Antonyms
MEM Χρήση σημασιολογικών χαρτών - Use Semantic Maps
MEM Χρήση κλιμάκων για διαβαθμισμένα επίθετα - Use Scales for Gradable Adjectives
MEM Η μέθοδος Peg - Peg Method
MEM Η μέθοδος Loci - Loci Method
MEM Ομαδοποίηση των λέξεων για μελέτη - Group Words Together to Study Them
MEM Ομαδοποίηση λέξεων χωρικά σε μια σελίδα - Group Words Together Spatially on a Page
MEM Χρήση της καινούριας λέξης σε πρόταση - Use New Word in Sentences
MEM Ομαδοποίηση λέξεων μέσα σε μια ιστορία - Group Words Together within a Storyline
MEM Μελέτη του συλλαβισμού μιας λέξης - Study the Spelling of a Word
MEM Μελέτη του ήχου μιας λέξης - Study the Sound of a Word
MEM Εκφώνηση της λέξης κατά τη διάρκεια της μελέτης - Say the Word Aloud When Studying
MEM Δημιουργία νοητικής αναπαράστασης με τη μορφή της λέξης - Image Word Form
MEM Υπογράμμιση του αρχικού γράμματος της λέξης - Underline Initial Letter of the Word
MEM Διαμόρφωση - Configuration
MEM Χρήση μεθόδου λέξεων – κλειδιών - Use Keyword Method
MEM Επιθέματα και ρίζες (απομνημόνευση) - Affixes and Roots (Remembering)

MEM Μέρος του λόγου (απομνημόνευση) - Part of Speech (Remembering)
MEM Παράφραση της σημασίας της λέξης - Paraphrase the Word's Meaning
MEM Χρήση ομόρριζων λέξεων στη μελέτη - Use Cognates in Study
MEM Εκμάθηση λέξεων από ιδίωμα μαζί - Learn the Words of an Idiom Together
MEM Χρήση σωματικής άσκησης κατά την εκμάθηση μιας λέξης - Use Physical Action When Learning a Word
MEM Χρήση πινάκων σημασιολογικών χαρακτηριστικών - Use Semantic Feature Grids
COG Δεκτική επανάληψη - Verbal Repetition
COG Γραπτή επανάληψη - Written Repetition
COG Λίστες λέξεων - Word Lists
COG Κάρτες Flash - Flash Cards
COG Καταγραφή σημειώσεων στην αίθουσα - Take Notes in Class
COG Χρήση του λεξιλογίου στο διδακτικό εγχειρίδιο - Use the Vocabulary Section in your Textbook
COG Ακρόαση της κασέτας με λίστες λέξεων - Listen to Tape of Word Lists
COG Τοποθέτηση ετικετών στη Γ2 σε φυσικά αντικείμενα - Put English Labels on Physical Objects
COG Διατήρηση ενός σημειωματάριου με λεξιλόγιο - Keep a Vocabulary Notebook
MET Χρήση των ξενόγλωσσων MME - Use English Language Media (songs, movies, news, etc.)
MET Αυτοέλεγχος με τεστ λέξεων - Testing Oneself with Word Tests
MET Χρήση της πρακτικής Spaced Word - Use Spaced Word Practice
MET Παράλειψη της καινούριας λέξης - Skip or Pass the New Word
MET Συνέχιση μελέτης της λέξης - Continue to Study Word Overtime

4.1.1. Στρατηγικές ανεύρεσης (discovery strategies)

Προσδιοριστικές στρατηγικές

Αν οι μαθητές δε γνωρίζουν μια λέξη, θα πρέπει να ανακαλύψουν τη σημασία της από την προϋπάρχουσα γνώση τους, να μαντέψουν από τα συμφραζόμενα, να χρησιμοποιήσουν υλικά αναφοράς ή να ρωτήσουν κάποιον άλλον. Οι προσδιοριστικές στρατηγικές διευκολύνουν την απόκτηση γνώσης μερικών νέων λέξεων από τις πρώτες τέσσερις επιλογές (Schmitt & McCarthy, 1997). Οι εκπαιδευόμενοι ίσως να είναι ικανοί να διακρίνουν τα καινούρια μέρη του λόγου, που θα τους βοηθήσουν στη διαδικασία της υπόθεσης. Μπορούν επίσης να πάρουν συμβουλές για το νόημα από τη ρίζα ή τα προσφύματά της, αν και δεν είναι πάντα αξιόπιστα. Οι Clarke και Nation (1980) προειδοποίησαν ότι αυτή η ανάλυση των μερών της λέξης μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες έννοιες και έτσι πρότειναν ότι αυτή η στρατηγική είναι καλύτερα να χρησιμοποιηθεί ως μια επιβεβαίωση των υποθέσεων από τα συμφραζόμενα. Αν και δε συμπεριλήφθηκε στην ταξινόμηση, οι Narang, Motta και Bouchard (1974) πρότειναν ότι η δομική ανάλυση των σύνθετων λέξεων μπορεί να φανεί χρήσιμη.

Οι ομόρριζες λέξεις είναι λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες που προέρχονται από μια κοινή μητρική λέξη. Οι γλώσσες, επίσης, δανείζονται λέξεις από άλλες γλώσσες και αυτά τα δάνεια συχνά διατηρούν ομοιότητες στη δομή και στη σημασία. Αν η Γ2 σχετίζεται άμεσα με τη Γ1 του εκπαιδευόμενου, οι ομόρριζες λέξεις μπορεί να είναι τέλειος πόρος για την υπόθεση της σημασίας και την απομνημόνευση της. Φυσικά, οι εκπαιδευόμενοι δε δέχονται αυτόματα τις ομόρριζες λέξεις ως ισοδύναμες.

Η εικασία της σημασίας μια λέξης από τα συγκείμενο έχει προωθηθεί παγκοσμίως στις τρεις τελευταίες δεκαετίες, καθώς φαίνεται να έχει εφαρμοστεί πιο άνετα με την επικοινωνιακή προσέγγιση από ό, τι άλλες, πιο διακριτές στρατηγικές ανεύρεσης. Τα συμφραζόμενα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη πολύ περισσότερο από ένα απλό πλαίσιο κειμένου, ωστόσο, τα συμφραζόμενα στοιχεία μπορεί να προέρχονται από μια ποικιλία πηγών. Οι εικόνες, έχει αποδειχτεί, να είναι χρήσιμες αν οι εκπαιδευόμενοι επικεντρώνονται σε αυτές (Levin 1983, Ραίνιο 1983). Αν υπάρχει συνομιλία, οι χειρονομίες ή ο επιτονισμός μπορεί να δώσουν στοιχεία για τη σημασία. Ωστόσο, η εικασία από το συγκείμενο πιο κοινά αναφέρεται στο συμπέρασμα στη σημασία της λέξης από τις λέξεις που την πλαισιώνουν στο κείμενο. Η σημαντική έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση κειμένων έδειξε ότι μπορεί να υπάρχει ένας μείζων τρόπος της απόκτησης του καινούριου λεξιλογίου, αλλά έχει και αυτό προϋποθέσεις. Ο μαθητής θα πρέπει να έχει επαρκή προϋπάρχουσα γνώση του θέματος και τη γνώση των στρατηγικών για το πώς να περάσει αποτελεσματικά η διαδικασία της εισήγησης. Επιπλέον, το πλαίσιο θα πρέπει από μόνο του να είναι πλούσιο με στοιχεία που να είναι εύκολα στην

υπόθεση με τις πιο εύχρηστες ενδείξεις να βρίσκονται σε άμεση γειτνίαση με τη λέξη-στόχο (Huckin, Haynes και Coady, 1993).

Ένας τρίτος τρόπος για την αρχική υπόθεση της σημασίας της λέξης είναι μέσα από τα υλικά αναφοράς, κυρίως τα λεξικά (Scholfield, 1982). Παρόλο που είναι επιρρεπείς σε ορισμένες ελλείψεις (Scholfield, 1982), τα δίγλωσσα λεξικά φαίνεται να χρησιμοποιούνται εκτενέστερα από τα μονόγλωσσα λεξικά από τους εκπαιδευόμενους στη Γ2 (Tomaszczyk 1979, Baxter 1980).

Οι λίστες λέξεων έχουν χάσει τη χάρη τους στην επικοινωνιακή εποχή, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι λέξεις θα πρέπει να παρουσιάζονται σε πλαίσιο. Παρόλα αυτά, ο Nation (1982) διεξήγαγε έρευνα και κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο μέσος εκπαιδευόμενος ήταν ικανός να μαθαίνει μεγάλους αριθμούς λέξεων χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική. Πρότεινε ότι οι λίστες λέξεων μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες για την αρχική έκθεση στην καινούρια λέξη, αλλά μετά από αυτό οι λέξεις που μαθαίνονται πρέπει να εμπλουτίζονται με επιπρόσθετες πληροφορίες. Οι Schmitt & Schmitt (1995) εικονογράφησαν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει αυτό με ένα σημειωματάριο λεξιλογίου. Οι καινούριες λέξεις μαθαίνονται ως μετάφραση και, στη συνέχεια, εμπλουτίζονται με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα, με εννοιολογικό χάρτη ή τη χρήση τους μέσα σε προτάσεις.

Κοινωνικές στρατηγικές

Ένας δεύτερος τρόπος για την ανακάλυψη της σημασίας εμπλέκει την κοινωνική στρατηγική της ερώτησης σε κάποιον που γνωρίζει. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνήθως σε αυτή τη θέση και μπορεί να τους ζητηθεί να βοηθήσουν με διάφορους τρόπους. Δίνοντας τη σημασία της λέξης στη Γ1, εάν τη γνωρίζουν, δίνοντας ένα συνώνυμο, δίνοντας τον ορισμό με φράση, χρησιμοποιώντας την καινούρια λέξη σε μια πρόταση είτε κάποιο συνδυασμό αυτών. Οι μεταφράσεις στη Γ1 έχουν το πλεονέκτημα ότι γίνονται πιο εύκολα και γρήγορα κατανοητές από τους μαθητές και δίνεται η δυνατότητα μεταφοράς όλων των γνώσεων που έχει ο μαθητής για τη λέξη στη Γ1 ισοδύναμα στη Γ2. Τα μειονεκτήματα είναι πως ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή και για αυτό το λόγο τα περισσότερα ζεύγη μεταφράσεων δεν είναι ισοδύναμα, έτσι ώστε κάποια εσφαλμένη γνώση μπορεί να μεταφερθεί. Επίσης, αν και τα συνώνυμα έχουν παρόμοια σημασία, οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν τις συνεργατικές, στιλιστικές και συντακτικές διαφορές προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά σε παραγωγική λειτουργία (Martin, 1984). Η παράφραση περιλαμβάνει παρόμοια είδη πολυπλοκότητας (Scholfield, 1982). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανακαλύπτουν καινούριες λέξεις και τη σημασία τους μέσω ομαδικής εργασίας.

4.1.2. Στρατηγικές εμπέδωσης (consolidation strategies)

Κοινωνικές στρατηγικές

Εκτός από την αρχική ανακάλυψη της λέξης, η ομαδική εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξάσκηση του λεξιλογίου (Nation, 1977). Ο Dansereau (1988) έκανε λίστα με κάποια από τα οφέλη που διάφοροι εκπαιδευτικοί έχουν αποδώσει στη συνεργατική μάθηση. Πρότεινε την ενεργή επεξεργασία των πληροφοριών, το κοινωνικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τα κίνητρα των συμμετεχόντων, τη συνεργατική μάθηση που μπορεί να προετοιμάσει τους συμμετέχοντες για τις ομαδικές δραστηριότητες εκτός αίθουσας και, επειδή υπάρχει λιγότερη καθοδήγηση, οι εκπαιδευόμενοι έχουν περισσότερο χρόνο για να χρησιμοποιήσουν και να διαχειριστούν τη γλώσσα μέσα στην τάξη. Μια άλλη κοινωνική στρατηγική, που δε χρησιμοποιείται συχνά, περιλαμβάνει τις λίστες των εκπαιδευτών για τον έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευομένων για ακρίβεια (Kramsch, 1979).

Εάν η εισαγωγή είναι το στοιχείο κλειδί για την απόκτηση της γλώσσας (Krashen, 1982), τότε θα φαινόταν ότι η αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας θα ήταν ένας τέλειος τρόπος για να αποκτηθεί το λεξιλόγιο. Αν και αυτό είναι δύσκολο να αποδειχθεί εμπειρικά, υπάρχει έμμεση απόδειξη για να υποστηριχτεί αυτή η εμπειριστατωμένη υπόθεση.

Μνημονικές στρατηγικές

Οι περισσότερες μνημονικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη σύνδεση της λέξης, που θα αποκτηθεί, με την προϋπάρχουσα γνώση, χρησιμοποιώντας κάποια μορφή εικόνων ή ομαδοποίησης. Όπως εξηγεί και ο Thompson (1987) «οι μνημονικές εργασίες χρησιμοποιώντας μερικές γνωστές αρχές της ψυχολογίας, αναπτύσσουν ένα σχέδιο ανάκτησης κατά την κωδικοποίηση και την νοητική αναπαράσταση, τόσο οπτικά όσο και λεκτικά. Βοηθούν τα άτομα να μάθουν ταχύτερα και να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους καλύτερα επειδή βοηθούν την ενσωμάτωση του νέου υλικού σε υπάρχουσες γνωστικές μονάδες και επειδή παρέχουν τα συνθήματα ανάκτησης» (Schmitt & McCarthy, 1997). Αυτή η ενσωμάτωση, επίσης, περιλαμβάνει το είδος επεξεργασίας της διανοητικής διαδικασίας. Μια καινούρια λέξη μπορεί να ενσωματωθεί σε πολλά είδη προϋπάρχουσας γνώσης είτε σε εικόνες που μπορούν να δημιουργηθούν για την ανάκτηση.

Εικόνες και νοητική αναπαράσταση

Οι καινούριες λέξεις μπορούν να μαθαίνονται με εικόνες που θα δείχνουν τη σημασία του αντί των ορισμών. Η αντιστοίχιση των λέξεων στη Γ2 με εικόνες έχει αποδειχτεί ότι είναι καλύτερη από την αντιστοίχιση αυτών στις ισοδύναμες τους στη Γ1 (Webber 1978). Εναλλακτικά, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δημιουργούν τις δικές τους νοητικές εικόνες από τη σημασία της λέξης. Οι εικόνες έχουν δείξει ότι είναι πιο αποτελεσματικές από την απλή επανάληψη στην

ανάγνωση κειμένου (Steingart και Glock, 1979) και προτάσεων (Saltz και Donnenwerth – Nolan, 1981), προτείνοντας, έτσι, ότι αυτό θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικό και για το λεξιλόγιο. Οι καινούριες λέξεις μπορούν, ακόμα, να συνδεθούν με μια ιδιαίτερα ζωντανή προσωπική εμπειρία της υποκείμενης έννοιας, όπως για παράδειγμα, ένας εκπαιδευόμενος νοητικά συνδέει τη λέξη «χιόνι» με την ανάμνηση του παιχνιδιού στο χιόνι, όταν ήταν παιδί.

Συσχετιζόμενες λέξεις

Επίσης, οι νέες λέξεις μπορεί να σχετίζονται με άλλες λέξεις στη Γ2 που ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Συνήθως αυτό περιλαμβάνει κάποιο είδος σχέσης, όπως τα συνώνυμα ή αντώνυμα. Η έρευνα σχετικά με τη σύνδεση των λέξεων έχει δείξει ότι οι συσχετισμοί έχουν ιδιαίτερα ισχυρούς συνδετικούς δεσμούς (Aitchison, 1987). Αυτά και άλλα νοήματα μπορεί να απεικονιστούν με σημασιολογικούς χάρτες, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν για την ενοποίηση του λεξιλογίου (Oxford, 1990).

Μερικές λέξεις, ιδιαίτερα τα διαβαθμισμένα επίθετα, έχουν σημασίες σχετικές με άλλες λέξεις στην ομάδα τους. Ένας βοηθητικός τρόπος για την απομνημόνευση αυτών των λέξεων είναι η ομαδοποίηση σε κλίμακα (Gairns και Redman, 1986).

Άσχετες λέξεις

Ο εκπαιδευόμενος μπορεί, ακόμα, να συνδέσει τις λέξεις μαζί με άλλες που δεν έχουν το ίδιο νόημα. Επιπλέον, μια χωρική μνημονική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απομνημόνευση των λέξεων που δε σχετίζονται μεταξύ τους. Για την απομνημόνευση των αντικειμένων, προχωρά νοητικά στα ορόσημα και ανακτά τα αντικείμενα που έχουν συνδεθεί με την κάθε τοποθεσία. Τα υποκείμενα μπορούν να ανακαλέσουν πιο πολλές λέξεις στη Γ1 μετά από πέντε βδομάδες χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, από ότι άλλα υποκείμενα που χρησιμοποίησαν την απλή απομνημόνευση (Groninger, 1971).

Ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση είναι ένας σημαντικός τρόπος για να βοηθηθούν στην ανάκληση και οι άνθρωποι φαίνεται να οργανώνουν τις λέξεις μέσα σε ομάδες με φυσικό τρόπο. Στις μελέτες ελεύθερης απομνημόνευσης, δόθηκε στους εκπαιδευόμενους στη Γ1 λίστες με λέξεις για μελέτη και μετά να τις ανακαλέσουν με οποιαδήποτε σειρά. Τυπικά, οι λέξεις που ανήκουν στην ίδια εννοιολογική κατηγορία, η ανάκλησή τους γίνεται ταυτόχρονα (Bousfield, 1953). Αν οι λέξεις οργανωθούν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο πριν από την απομνημόνευση, η ανάκληση βελτιώνεται (Cofor, Bruce και Reicher, 1966). Οι παραπάνω μελέτες στη Γ1 έδειξαν ότι η ομαδοποίηση λειτουργεί στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και δεν υπάρχει λόγος για να μη γίνει πιστευτό πως δε μπορεί να γίνει και στους εκπαιδευόμενους στη Γ2. Ίσως η στρατηγική αυτή να λειτουργεί καλύτερα στους πιο προχωρημένους μαθητές (Schmitt & McCarthy, 1997).

Οι λέξεις μπορούν να ομαδοποιηθούν μαζί με έναν πολύ φυσικό τρόπο χρησιμοποιώντας τη λέξη-στόχο σε προτάσεις. Παρόμοια, οι λέξεις μπορούν να ομαδοποιηθούν μαζί σε μια ιστορία. Η μέθοδος της ιστορίας έχει αποδειχτεί να είναι αρκετά αποτελεσματική στους προπτυχιακούς φοιτητές στη Γ1, οι οποίοι ανακάλεσαν από τη μνήμη τους έξι με επτά φορές περισσότερες λέξεις με αυτή τη μέθοδο από ότι με την απλή απομνημόνευση (Bower και Clark, 1969).

Ορθογραφικός ή φωνολογικός τύπος της λέξης

Ένα άλλο είδος μνημονικής στρατηγικής περιλαμβάνει την επικέντρωση στην ορθογραφική ή φωνολογική μορφή της λέξης για να μπορεί ο μαθητής να την ανακαλέσει. Κάποιος μπορεί να μελετήσει μόνο το συλλαβισμό ή την προφορά της λέξης. Το αρχικό γράμμα της λέξης έχει αποδειχτεί να είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στην αναγνώρισή της (Marchbanks και Levin 1965, Timko 1970).

Μια μέθοδος, που συνδυάζει τις φωνολογικές μορφές και τις σημασίες των λέξεων στη Γ1 και στη Γ2, είναι πιθανόν η πιο μελετημένη μνημονική στρατηγική από όλες. Η μέθοδος «λέξη - κλειδί» συνεπάγεται με την εύρεση από το μαθητευόμενο μια λέξη στη Γ1 που ηχητικά ταιριάζει με τη λέξη στη Γ2. Στη συνέχεια, δημιουργείται μια εικόνα συνδυάζοντας αυτές τις δύο έννοιες. Ένας αριθμός από μελέτες έχει αποδείξει ότι αυτή η μέθοδος είναι πολύ αποτελεσματική στην ενίσχυση της ανάκλησης των λέξεων (Atkinson και Raugh 1975, Pressley, Levin και Miller 1982, Pressley, Levin και Delaney 1982). Αυτό πιθανόν να εξαρτηθεί από την παροχή ξεχωριστής διδασκαλίας στη χρήση του, ωστόσο, τα άτομα που διδάσκονται σε ομάδες δεν το χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά.

Άλλες μνημονικές στρατηγικές

Η ανάλυση της λέξης στα συστατικά της εκτός από προσδιοριστική στρατηγική ανεύρεσης είναι και στρατηγική εμπέδωσης – απομνημόνευσης. Η παράφραση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδαχθούν οι σημασίες των νέων λέξεων (Scholfield, 1980) είτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αντισταθμιστική στρατηγική για ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, ιδιαίτερα όταν μια λέξη είναι προσωρινά απρόσιτη (Baxter, 1980). Αλλά μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως μια μνημονική στρατηγική που να βελτιώνει την ανάκληση μιας λέξης μέσω της προσπάθειας χειραγώγησης που συνεπάγεται αναδιατύπωση της έννοιας της λέξης.

Οι άνθρωποι γνωρίζουν πως κάποιο από το λεξιλόγιο πρέπει να μαθαίνεται αυτούσιο όπως σε φράσεις, ιδιώματα, παροιμίες, που στη συνέχεια, αναλύονται (Nattinger και DeCarrico 1992, Peters 1983). Ένας τρόπος για να αυξηθεί το λεξιλόγιο κάποιου είναι η ανάλυση και η εκμάθηση των λέξεων αυτών των κομματιών. Στη συνέχεια, να χρησιμοποιηθεί αυτό το μεγάλο κομμάτι σαν μια μνημονική συσκευή για την απομνημόνευση ξεχωριστά των σημασιών των λέξεων.

Η χρήση της σωματικής άσκησης, όταν η μάθηση έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την ανάκληση της γλώσσας (Saltz και Donnenwerth-Nolan, 1981). Ο Asher (1977) έχει φτιάξει αυτό ως βάση για μια ολόκληρη μεθοδολογία, που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα υπαγόμενη στη διδασχή στους αρχάριους. Ακόμη, οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τη σωματική δράση αυθόρμητα όταν μαθαίνουν (O'Malley κ.ά., 1983).

Οι πίνακες σημασιολογικών χαρακτηριστικών έχουν συχνά χρησιμοποιηθεί για υλικά λεξιλογίου. Φαίνεται πως η κύρια δύναμη τους είναι η επεξήγηση του νοήματος είτε οι συνεκτικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με τις παρόμοιες λέξεις (Channell 1981, Gairns και Redman 1986, McCarthy 1990).

Γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές μοιάζουν με τις στρατηγικές απομνημόνευσης αλλά δεν εστιάζουν τόσο εξειδικευμένα στη διαχείριση της νοητικής επεξεργασίας (Αντωνίου, 2008). Περιλαμβάνουν την επανάληψη και τη χρήση μηχανικών μέσων για τη μελέτη του λεξιλογίου. Η γραπτή και η προφορική επανάληψη, δηλαδή επανειλημμένα η γραφή και η προφορά μιας λέξης ξανά και ξανά, είναι συνήθειες στρατηγικές. Είναι τόσο παγιωμένες που οι μαθητές συχνά αντιστέκονται στο να δοκιμάσουν άλλες (O'Malley και Chamot, 1990).

Οι λίστες λέξεων και οι κάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχική έκθεση σε μια λέξη, αλλά οι περισσότεροι μαθητές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτές για την ανασκόπησή τους. Ένα κύριο πλεονέκτημα των καρτελών λέξεων είναι ότι μπορούν να μεταφερθούν οπουδήποτε για να μελετηθούν όποτε ο καθένας έχει ελεύθερο χρόνο και να τις ομαδοποιούν (Gairns και Redman 1986, Cohen 1990).

Ακόμη ένα είδος γνωστικής στρατηγικής είναι οι σημειώσεις στην τάξη. Η καταγραφή σημειώσεων στην αίθουσα κάνει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μια δικιά τους προσωπική δομή για τις καινούριες υπό εκμάθηση λέξεις και παρέχει, επίσης, την ευκαιρία για πρόσθετη έκθεση κατά την αναθεώρηση. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ειδικές ενότητες λεξιλογίου στα εγχειρίδια, για να τους βοηθήσουν να μελετήσουν τις λέξεις-στόχους. Ένα χρήσιμο στοιχείο για την παραγωγή λέξεων στη Γ2 είναι η τοποθέτηση ετικετών στη Γ2 στα αντίστοιχα φυσικά τους αντικείμενα. Οι μαθητές που προτιμούν μια πιο ακουστική προσέγγιση στη μάθηση μπορούν να μαγνητοφωνήσουν λίστες με λέξεις (ή κάποιο άλλο υλικό λεξιλογίου) και να τις μελετήσουν ακούγοντας τις.

Τα σημειωματάρια λεξιλογίου έχουν προταθεί από ένα μεγάλο αριθμό συγγραφέων (Allen 1983, Gairns και Redman 1986, McCarthy 1984). Οι Schmitt και Schmitt (1995) πρότειναν ένα είδος σημειωματάριου, το οποίο ενσωματώνει την προοδευτική μάθηση των διαφορετικών ειδών γνώσης για την κάθε λέξη.

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για τον έλεγχο και την αξιολόγηση της δικιάς τους μάθησης, έχοντας κάνει μια γενική ανασκόπηση στη διαδικασία μάθησης. Υπάρχουν πιο ευρείες στρατηγικές, που ασχολούνται με την πιο αποτελεσματική μάθηση. Για να αποκτηθεί αποτελεσματικά η Γ2, είναι σημαντικό να αυξηθεί η έκθεση σε αυτήν. Η στρατηγική της αλληλεπίδρασης με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως μεταγνωστική αν χρησιμοποιηθεί σαν μια αρχή ελέγχου της εκμάθησης της γλώσσας (Schmitt & McCarthy, 1997).

Ο καθένας μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του εάν η εξάσκηση είναι προγραμματισμένη και οργανωμένη παρά τυχαία. Έχει αποδειχθεί ότι οι περισσότερες παραλείψεις συμβαίνουν ακριβώς μετά το πέρας ενός μαθήματος.

Οι μαθητεύομενοι στη Γ2 χρειάζεται να αντιληφθούν ότι ποτέ δε θα μάθουν όλες τις λέξεις και, έτσι, πρέπει να επικεντρώσουν τις ελάχιστες πηγές στην εκμάθηση των πιο χρήσιμων λέξεων. Μέρος αυτής της στρατηγικής περιλαμβάνει τη γνώση του πότε να αγνοούν ή να προσπερνάνε μια λέξη, ειδικά αυτές με τη χαμηλή συχνότητα που μπορεί να μην τις συναντήσουν ξανά.

Η στρατηγική της αγνόησης των άγνωστων λέξεων είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ταχύτητας ανάγνωσης από την αύξηση του λεξιλογίου (Mikulecky, 1990), με το όφελος της αυξημένης έκθεσης σε λέξεις που είναι ήδη εν μέρει γνωστές αλλά χρειάζεται να ανακυκλωθούν.

5. Προηγούμενες έρευνες

Για περισσότερο από τριάντα χρόνια διεξάγονται έρευνες σχετικές με την εκμάθηση του λεξιλογίου στη Γ2. Η έρευνα στις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου εδραιώνεται σταθερά σε δύο μεγάλες περιοχές στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, στην απόκτηση λεξιλογίου και στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης. Μετά από χρόνια ως «μια παραμελημένη πτυχή της γλωσσικής εκμάθησης» (Meara, 1980), στη μελέτη για το λεξιλόγιο έχει παρατηρηθεί μια αύξηση της παραγωγικής έρευνας από το 1990 (Coady & Huckin 1997, Huckin & Haynes & Coady 1993, Nation 1990 & 2001, Read 2000, Schmitt 2000, Schmitt & McCarthy 1997). Αυτή η τάση προωθήθηκε εν μέρει από τα γνωστικά και τα ψυχολογικά ερευνητικά παραδείγματα, τα οποία επικεντρώνονται στα θέματα της ώρας και της μνήμης, τις γλωσσικές ιδιότητες και τα είδη των κειμένων (Nyikos & Fan, 2007). Ταυτόχρονα, οι μελέτες στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης έγιναν, επίσης, εμφανείς στις αρχές του 1990 (O' Malley & Chamot 1990, Oxford 1990).

Το θέμα της έρευνας του Sanaoui (1995) ήταν ο τρόπος προσέγγισης των ασκήσεων εκμάθησης λεξιλογίου και ο καθορισμός των μνημονικών διαδικασιών που χρησιμοποιούν για να βοηθηθούν οι διδασκόμενοι. Διεξήχθη σε πανεπιστήμιο σε αγγλόφωνη πόλη του Καναδά και συμμετείχαν πενήντα σπουδαστές με διαφορετικό υπόβαθρο, οι οποίοι ήταν ήδη χωρισμένοι σε τμήματα. Το πρόγραμμα ήταν εντατικό έξι εβδομάδων με καθημερινή αναφορά των προσεγγίσεων και των χαρακτηριστικών αυτών στις ασκήσεις εκμάθησης λεξιλογίου. Παράλληλα, συμπεριλαμβάνει και μελέτες περίπτωσης εκπαιδευόμενων που είχαν τα αγγλικά και τα γαλλικά ως Γ2. Εδώ, χρησιμοποιήθηκαν μνημονικές διαδικασίες, όπως καταγραφή, άμεση επανάληψη, επαναλαμβανόμενη επανάληψη, χρήση γλωσσικού στοιχείου, συναφείς σχέσεις (συμφραζόμενα), γλωσσικές συνδέσεις, φαντασία και συζήτηση για τα λεξικά στοιχεία με κάποιον άλλο (π.χ. διδάσκων, συμμαθητής). Μέσω της έρευνας, ενισχύθηκε η άποψη ότι, όντως, οι διδασκόμενοι έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές στην εκμάθηση των λέξεων στη Γ2, καθώς και την ανάγκη λήψης οδηγιών από τους διδάσκοντες για την ανάπτυξη των καλύτερων προσεγγίσεων για την εκμάθηση το λεξιλογίου.

Κατά τη μελέτη των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι προς όφελος του μαθητευόμενου. Έτσι, οι ερευνητές πρέπει να εξετάσουν τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων και τι σκέφτονται για τα οφέλη των διαφόρων στρατηγικών μάθησης. Για να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση και να προσδιορίσουν τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών, οι Schmitt & McCarthy (1997) διενήργησαν μια μελέτη. Στη μελέτη αυτή, δημιούργησαν ένα εργαλείο έρευνας για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου. Αυτό το εργαλείο έρευνας σχεδιάστηκε υπό την καθοδήγηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου που αναφέρονται στην ταξινομία. Επίσης, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα δημιουργικότητας, ενθαρρύνοντάς τους να προσφέρουν οποιεσδήποτε επιπλέον στρατηγικές μπορούσαν να σκεφτούν. Συλλέχθηκε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα 600 ατόμων για την παροχή αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Η έρευνα διεξήχθη στην Ιαπωνία με μαθητευόμενους των οποίων η μητρική γλώσσα είναι ιαπωνική και μαθαίνουν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Εξακόσιοι μαθητές συμμετείχαν στη μελέτη και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της τάξης.

Ως αποτέλεσμα της έρευνας, φάνηκε ότι οι στρατηγικές που σχετίζονται με τη χρήση δίγλωσσου λεξικού, την εικασία από το συγκεκριμένο, τις ερωτήσεις σε συμμαθητές, τις λεκτικές και γραπτές επαναλήψεις και τις λίστες λέξεων αποδείχθηκαν οι πιο χρησιμοποιούμενες στρατηγικές, ενώ οι ομόρριζες λέξεις στη Γ1, η χρήση σωματικής άσκησης, οι σημασιολογικοί χάρτες και οι κάρτες εικόνων έγιναν οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες στρατηγικές.

Η έρευνα που διεξήχθη από τον Parry K. (1997) σε πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης, περιελάμβανε δύο μελέτες περίπτωσης, με έναν Κύπριο και μια Κορεάτισσα. Χρησιμοποίησε μέθοδο project, δηλαδή ένα κλασικό τεστ λεξιλογίου και καταγραφή των λέξεων σε τετράδιο, οι οποίες ήταν δύσκολες για αυτούς, μέσα από ένα βιβλίο. Ως αποτέλεσμα είχε η ανάγκη ευελιξίας των διδασκομένων μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν και χρήσης ολιστικών και αναλυτικών προσεγγίσεων στο λεξιλόγιο, όπου και όταν αρμόζουν. Όσον αφορά, στη διδασκαλία του λεξιλογίου, οι διδάσκοντες θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή στη συζήτηση των στρατηγικών λεξιλογίου μέσα στην τάξη, καθώς και στην εκπαίδευση των διδασκόμενων με μεμονωμένες ασκήσεις για τη χρήση αυτού.

Οι Birgitt Harley & Doug Hart (2000) διεξήγαγαν έρευνα σε τάξεις γαλλικών στο Τορόντο, σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι για την εκμάθηση νέων λέξεων στη Γ2 και την απομνημόνευση της σημασίας αυτών. Χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο, παρόμοιο με αυτό της παρακάτω έρευνας, το οποίο βασίζεται στις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου και περιελάμβανε αναγνώριση λέξεων (25 πραγματικές λέξεις και 25 ψευδολέξεις) και κλίμακα γνώσης του λεξιλογίου. Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν οι στρατηγικές ανεύρεσης για τη σημασία της λέξης, στο δεύτερο, η χρησιμότητα οχτώ στρατηγικών εμπέδωσης για απομνημόνευση των νέων λέξεων και στο τρίτο μέρος, η διερεύνηση για χρήση των λεξικών και αυτοελέγχου μάθησης του λεξιλογίου. Πράγματι, ανακάλυψαν ότι οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούσαν στρατηγικές, διαφορετικές κάθε φορά, ώστε να μπορέσουν να ανακαλύψουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων, αλλά και για την απομνημόνευση αυτών. Αυτές που ξεχωρίζουν είναι η εικασία από το συγκεκριμένο και η χρήση γραμματολογικών ενδείξεων, καθώς και η υποβολή ερωτήσεων στον εκπαιδευτικό ή σε φίλους.

Ο Gu (2003) προσπάθησε να κάνει μια σύντομη παρουσίαση με τις πιο πρόσφατες έρευνες που αφορούν την εκμάθηση του λεξιλογίου και να εντοπίσει τα σημεία που πρέπει να ερευνηθούν περαιτέρω. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει (2003) ότι έχει γίνει μεγάλη έρευνα όσον αφορά την εξερεύνηση γενικών προτύπων χρήσης των στρατηγικών. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει, προσανατολίζονται στην εξεύρεση της καλύτερης στρατηγικής για την εκμάθηση του λεξιλογίου, το οποίο είναι λάθος, γιατί στην πραγματικότητα οι σπουδαστές χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό στρατηγικών και θα πρέπει να επικεντρώνονται σε αυτούς παρά στις ασκήσεις. Επίσης, αναφέρει ότι η επιλογή, η χρήση και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας, το διδασκόμενο (τα γνωστικά και πολιτισμικά στιλ μάθησης, τα κίνητρα) και τα συμφραζόμενα (context) είτε πρόκειται για τη μητρική είτε τη δεύτερη είτε

την ξένη γλώσσα. Τέλος, τονίζει πως αυτά θα πρέπει να είναι αντικείμενο των επερχόμενων ερευνών.

Οι Erten & Williams (2008) έκαναν έρευνα για την καταλληλότητα μέτρησης της αποδοτικότητας των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου μέσα από δύο στατιστικές διαδικασίες, τους συντελεστές συσχέτισης και τα ποσοστά. Η έρευνα έλαβε μέρος σε δύο ιδιωτικά σχολεία στο Devon, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ως δείγμα είχαν είκοσι σπουδαστές με διαφορετική εθνικότητα ο καθένας και χρησιμοποίησαν μια λίστα με δώδεκα λέξεις, την οποία έπρεπε να τη μελετήσουν. Το αποτέλεσμα ήταν ότι, πράγματι, οι στατιστικές διαδικασίες βοήθησαν στη μέτρηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου και ότι οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούσαν διάφορες στρατηγικές για την εκμάθηση των νέων λέξεων.

Σκοπός της μελέτης του Uster (2008) ήταν η διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ των διαφορών του ανδρικού και θηλυκού εγκεφάλου και των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου των ανδρών και των γυναικών σπουδαστών. Διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκμάθησης λεξιλογίου. Οι γυναίκες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν προσδιοριστικές, κοινωνικές και γνωστικές στρατηγικές περισσότερο από τους άνδρες, ενώ οι άνδρες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές περισσότερο από τις γυναίκες. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών σε άνδρες και γυναίκες. Η μελέτη αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρώτο βήμα για να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτές να αναθεωρήσουν τους ρόλους τους στην τάξη και να παράσχουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Πιο ειδικά, ο Mizumoto (2010) κατέγραψε επιλεγμένες έρευνες που σχετίζονται με τη χρήση περισσότερων από μία στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, έναντι μελετών που διερευνούν τη χρήση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής και εξακρίβωσε ότι ο παραπάνω τρόπος διερεύνησης των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου στη Γ2 είναι πολύ χρήσιμος από ερευνητική άποψη (2010), επειδή οι εκάστοτε διδασκόμενοι τη Γ2 επιλέγουν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών με εντελώς προσωπικά κριτήρια και ανάλογα με τον σκοπό εκμάθησης της γλώσσας.

Περίληπτικά, σε άλλες έρευνες αναζητείται η στρατηγική που θεωρείται καλύτερη για την καλλιέργεια του λεξιλογίου. Ωστόσο, τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Ahmed 1989, Sanaoui 1995, Gu & Johnson 1996, Parry, 1997) διαπιστώθηκε ότι η ποικιλία των στρατηγικών που υιοθετούν οι διδασκόμενοι και το προσωπικό στιλ μάθησης αποτελούν παράγοντες που επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην επιτυχή κατάκτηση του λεξιλογίου, αλλά και γενικότερα στην εκμάθηση της γλώσσας, από οποιαδήποτε ατομική στρατηγική. Ένα ολοκληρωμένο, αλληλένδετο, λειτουργικό και δυναμικό λεξιλόγιο στη Γ2 αναπτύσσεται σταδιακά και

μεγαλώνει μόνο αν ο διδασκόμενος χρησιμοποιεί στρατηγικές που στοχεύουν περισσότερο στην καλύτερη χρήση παρά στη διατήρηση του.

6. Ατομικές διαφορές και στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης

Η ποικιλία των στρατηγικών εκμάθησης και συγκεκριμένα οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου έχουν συζητηθεί μέχρι στιγμής. Εκτός από όλα αυτά, υπάρχει ακόμα ένα σημείο που πρέπει να εξεταστεί. Αυτό το σημείο είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και τη χρήση στρατηγικών από τους εκπαιδευόμενους. Με άλλα λόγια, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους ανθρώπους για να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική.

Ένας σημαντικός όγκος της έρευνας για τις γλωσσικές στρατηγικές έχει ασχοληθεί με τις σχέσεις μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών και των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης. Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των αρχαρίων έχουν θεωρηθεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή και στη συχνότητα της χρήσης των στρατηγικών, που με τη σειρά τους παρέχουν στοιχεία του τρόπου που οι αρχάριοι προσεγγίζουν τη γλωσσική μάθηση και που επεξεργάζονται πληροφορίες για να φτάσουν τα προσδοκώμενα επίπεδα του γλωσσικού επιτεύγματος (Psaltou-Joucey, 2010).

6.1. Φύλο

Οι διαφορές των αρσενικών και των θηλυκών στον τρόπο που σκέφτονται, επεξεργάζονται τα δεδομένα και αποκτούν, τελικώς, τη γνώση, έχουν προσελκύσει πολλούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Ένα θέμα σχετικά με τη γλωσσική εκμάθηση και, ιδιαίτερα, με την εκμάθηση της Γ2 ασχολείται με τον τρόπο που αγόρια και κορίτσια ή άντρες και γυναίκες προσεγγίζουν μια τέτοιου είδους μάθηση, αν οι «δρόμοι» που ακολουθούν είναι ίδιοι, παρόμοιοι ή διαφορετικοί.

Οι ποικίλλες έρευνες που έχουν γίνει σε αυτούς τους τομείς, έχουν συμπεράνει ότι οι γυναίκες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις κοινωνικές δραστηριότητες, ανέπτυξαν λιγότερο επιθετικές, διαπροσωπικές σχέσεις και είναι περισσότερο συνεργάσιμες παρά ανταγωνιστικές, ενώ οι άντρες φάνηκε να είναι πιο κυρίαρχοι και επιθετικοί (Psaltou-Joucey, 2010).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έρευνας των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, που αφορούν τις διαφορές στα δύο φύλα, έχουν δείξει ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν κατά πολύ περισσότερο τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης από ότι οι άντρες (Ehrman & Oxford, 1989, Green & Oxford, 1995, Mochizuki, 1999, Oxford & Nyikos, 1989), (Psaltou-Joycey, 2010). Τέτοια ευρεία χρήση των στρατηγικών από τις γυναίκες δεν αφορά μόνο τη συχνότητα, αλλά και την ποικιλία των στρατηγικών, επηρεάζει το συνολικό εύρος ηλικίας των εκπαιδευομένων και εμφανίζεται σταθερή μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Ωστόσο, η διαφορά δεν είναι μια αντανάκλαση της θετικής μεταβολής των γυναικών στο επίπεδο

ικανότητας, καθώς το επηρεάζουν, δηλαδή, οι γυναίκες δεν είναι απαραίτητο να υπερβαίνουν τους άντρες στη γλωσσική επάρκεια. Αυτό το αποτέλεσμα έχει οδηγήσει τους ερευνητές να συμπεράνουν πως οι γυναίκες και οι άντρες χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκμάθηση γλωσσών λόγω των διαφορών τους στα στυλ μάθησης, στα κίνητρα και στις στάσεις, τα οποία είναι πιθανόν να συμβάλλουν στην επίτευξη της γλωσσικής εκμάθησης και στα δύο φύλα.

Ο Politzer (1983) μελέτησε τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολουθούσαν Γαλλικά, Ισπανικά και Γερμανικά. Ανάμεσα στις πολλές και σημαντικές στατιστικές διαφορές που εμφάνισε η μελέτη του, κάποια αναφέρεται στις διαφορές των φύλων, η οποία ευνοεί τις γυναίκες στις στρατηγικές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά απέρριψε το θέμα χωρίς περαιτέρω επεξεργασία.

Οι Oxford & Nyikos (1989) εξέτασαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από 1200 φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανακάλυψαν ότι συγκριτικά με τους άντρες, οι γυναίκες ανέφεραν πως χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές ομιλίας, τυπικούς κανόνες που σχετίζονται με τις στρατηγικές πρακτικής και γενικότερα στρατηγικές μελέτης. Οι ερευνητές απέδωσαν τέτοιες διαφορές σε κοινωνικό – πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα χρησιμοποιούν τη γλώσσα και προσεγγίζουν τη γλωσσική εκμάθηση από πρώιμη ηλικία.

Στη μελέτη της, η Nyikos (1990), μελέτησε 135 αρχάριους φοιτητές, που παρακολουθούσαν Γερμανικά και συμμετείχαν σε μια έρευνα σχετικά με τις διαφορές στα φύλα στη χρήση των μνημονικών στρατηγικών για τη μακροπρόθεσμη ανάκληση γερμανικών ουσιαστικών. Οι σπουδαστές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, με τυχαία επιλογή, σε μια από τις τέσσερις συνθήκες: «χρώμα», «εικόνα», «χρώμα και εικόνα» και «μηχανική απομνημόνευση». Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι άντρες υπερέχουν από τις γυναίκες στο «χρώμα και εικόνα» και οι γυναίκες υπερέχουν των αντρών στο «χρώμα», δείχνοντας πως οι άντρες και οι γυναίκες επεξεργάζονται διαφορετικά τα παρόμοια δεδομένα και γεγονός που συνεπάγεται ότι οι άντρες και οι γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους στρατηγικών εκμάθησης.

Η έρευνα των Bugel & Bunk (1996) στις διαφορές των φύλων σχετικά με την κατανόηση κειμένων στη ξένη γλώσσα, παρείχε υποστήριξη για την υπόθεση ότι υπάρχουν διαφορές στην προϋπάρχουσα γνώση και στα ενδιαφέροντα ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες, τα οποία επηρεάζουν τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά τις διαφορές στη συνολική χρήση των στρατηγικών, οι Dreyer & Oxford (1996) ανέφεραν πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο τις στρατηγικές, συγκεκριμένα τις κατηγορίες των κοινωνικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών, αποτέλεσμα το οποίο

επιβεβαιώνει και ο Mochizuki (1999). Η έρευνά του έδειξε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν στρατηγικές πιο συχνά από ότι οι άντρες και ειδικότερα τις κοινωνικές, τις μεταγνωστικές, τις μνημονικές και τις αντισταθμιστικού τύπου στρατηγικές.

Σύμφωνα με τους Goh & Foong (1997), αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή της στρατηγικής των ατόμων μπορεί να διαφέρει από επίπεδο επάρκειας σε πολιτισμό, ηλικία, επίπεδα κινήτρων και φύλο. Υπάρχουν μερικές μελέτες που διεξάγονται για να προσδιοριστεί η σχέση ανάμεσα στην επιλογή στρατηγικής μάθησης λεξιλογίου και σε διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, οι Goh & Foong (1997) διενήργησαν μια μελέτη για να διαπιστώσουν εάν η γλωσσική επάρκεια και το φύλο επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου. Στη μελέτη τους, συνεργάστηκαν με 175 Κινέζους φοιτητές των οποίων η μέση ηλικία ήταν 19. Οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα επάρκειας ως υψηλό, μέτριο και χαμηλό χρησιμοποιώντας μια τυποποιημένη δοκιμασία επάρκειας. Στη συνέχεια, δόθηκε στους φοιτητές το Στρατηγικό Ένθετο για τη Γλωσσική Μάθηση (SILL), το οποίο αναπτύχθηκε από την Oxford (1990). Το εργαλείο SILL περιελάμβανε 50 δηλώσεις που ομαδοποιήθηκαν στις 6 κατηγορίες που εισήγαγε η Oxford (1990). Στο τέλος της μελέτης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο το επίπεδο επάρκειας όσο και το φύλο των μαθητών είχαν σημαντική επίδραση στη χρήση των στρατηγικών. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές πιο συχνά από τους άντρες, ειδικά αντισταθμιστικές και συναισθηματικού τύπου στρατηγικές.

Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη για τον ίδιο σκοπό, δηλαδή, τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών και του φύλου πραγματοποιήθηκε από τον Gu (2002). Όλοι οι δευτεροετείς μη αγγλόφωνοι σπουδαστές στο Πανεπιστήμιο του Πεκίνου συμμετείχαν σε μια έρευνα ερωτηματολογίου σχετικά με τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη περιελάμβανε 17 δηλώσεις που ρωτούσαν για τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση του λεξιλογίου και 91 για τις συμπεριφορές εκμάθησης του λεξιλογίου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες χρησιμοποίησαν μνημονικές στρατηγικές, ενώ οι γυναίκες ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση γνωστικών στρατηγικών. Οι γυναίκες χρησιμοποίησαν πιο πολύ την εικασία, το λεξικό, κατέγραψαν περισσότερες σημειώσεις, χρησιμοποιούσαν λίστες και περισσότερη κωδικοποίηση των λέξεων από τα συμφραζόμενα. Ήταν πιο αμφίβολες για τις μνημονικές στρατηγικές σε αντίθεση με τους άνδρες συμμετέχοντες. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες σε αυτή τη μελέτη ανέφεραν μεγαλύτερη χρήση των στρατηγικών που προτείνονται από το ερωτηματολόγιο.

Ο Taguchi (2002) πρότεινε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της στρατηγικής, οι οποίοι είναι η ακαδημαϊκή εξέλιξη και τα κίνητρα. Ο ερευνητής ανέφερε ότι οι

φοιτητές με υψηλό κίνητρο χρησιμοποίησαν στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας πιο συχνά από τους λιγότερο υποκινούμενους φοιτητές. Στην έρευνα, ο Taguchi (2002) προσέλαβε άτομα με τη μέθοδο δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Το SILL (Strategy Inventory for Language Learning) χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τον προσδιορισμό της επιλογής των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης των υποκειμένων. Το δεύτερο κριτήριο για τη μελέτη ήταν το επίπεδο επάρκειας. Το εύρος των επιπέδων επάρκειας στα αγγλικά των υποκειμένων ήταν από "αρχάριους" έως "προχωρημένους". Οι ομάδες με αρχάριους και μέτριους ονομάζονταν ομάδες χαμηλής επάρκειας και οι ενδιάμεσες και προχωρημένες ομάδες ονομάζονταν ομάδες υψηλού επιπέδου. Το τρίτο κριτήριο για τη μελέτη ήταν το επίπεδο των κινήτρων. Προκειμένου να προσδιοριστεί το επίπεδο των κινήτρων, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλίμακας, ζητώντας από τα υποκείμενα να προσδιορίσουν πόσο σημαντικά ήταν εννέα διαφορετικά πιθανά κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Στο τέλος της μελέτης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη γενική χρήση των στρατηγικών στην Ιαπωνία. Οι γυναίκες ανέφεραν τη χρήση ενός ευρύτερου φάσματος στρατηγικών από ό, τι οι άντρες. Ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν κοινωνικές, γνωστικές και προσδιοριστικές στρατηγικές πιο συχνά από τους άνδρες. Αυτό, λέει ο Taguchi (2002), μπορεί να είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι ανώτερες στη λεκτική ικανότητα και στον κοινωνικό προσανατολισμό από τους άντρες. Όσον αφορά την επίδραση των επιπέδων επάρκειας στη χρήση της στρατηγικής, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα υποκείμενα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων χαμηλής και υψηλής επάρκειας. Η ομάδα χαμηλής επάρκειας φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνότερα μνημονικές στρατηγικές. Επιπλέον, τα στοιχεία που προέκυψαν σχετικά με τα επίπεδα κινητοποίησης και τη χρήση των στρατηγικών έδειξαν ότι η ομάδα υψηλών κινήτρων χρησιμοποίησε μια μεγάλη ποικιλία στρατηγικών εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, αντισταθμιστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στρατηγικών.

Οι Peacock & Ho (2003) παρατήρησαν μια υψηλή χρήση όλων των κατηγοριών στρατηγικών από τα κορίτσια, που κατάγονταν από την Αγγλία και φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ. Επίσης, βρήκαν πως τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερη χρήση σε εννιά ατομικές κατηγορίες στρατηγικών που προέρχονταν από τις κατηγορίες των μεταγνωστικών και μνημονικών στρατηγικών και επτά από αυτές τις ατομικές κατηγορίες συνδέονταν με υψηλή γλωσσική επάρκεια.

Τέλος, μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Rasekh & Ranjbari (2003) αποσκοπούσε στον εντοπισμό του ρόλου της εκπαίδευσης των μεταγνωστικών στρατηγικών για την εκμάθηση λεξιλογίου. Για το σκοπό αυτό, οι ερευνητές συνεργάστηκαν με 53 άνδρες

και γυναίκες Ιρλανδούς σπουδαστές, οι οποίοι έχουν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, που συμμετείχαν σε εντατικό κύκλο μαθημάτων Αγγλικών στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο Τεχεράνης. Η μελέτη είχε δύο ομάδες. Στην αρχή της μελέτης, δόθηκε στις δύο ομάδες ένα προ-τεστ λεξιλογίου για να ελέγξουν την ομοιογένεια των ομάδων. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες έλαβαν τη συνήθη κατάρτιση για το λεξιλόγιο. Ωστόσο, μόνο η πειραματική ομάδα έλαβε ρητή εντολή για μεταγνωστικές στρατηγικές για την εκμάθηση λεξιλογίου. Στο τέλος του κύκλου μαθημάτων, τόσο η ομάδα ελέγχου όσο και η πειραματική ομάδα συμμετείχαν σε τεστ επίτευξης λεξιλογίου και τα αποτελέσματα αυτών συγκρίθηκαν για να δουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Η στατιστική ανάλυση του t-test έδειξε ότι η πειραματική ομάδα ξεπέρασε την ομάδα ελέγχου από την άποψη της γνώσης των λέξεων στο τέλος του πειράματος. Έτσι, η ρητή εκπαίδευση μεταγνωστικών στρατηγικών φαίνεται ότι συνέβαλε στη βελτίωση της εκμάθησης λεξιλογίου των σπουδαστών.

Οι Nam & Leavell (2006) πιστεύουν ότι το αυξημένο ενδιαφέρον για προσεγγίσεις που έχουν ως γνώμονα τους εκπαιδευόμενους, οδήγησε στη διερεύνηση των στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών και στη σχέση τους με την επίτευξή τους στην απόκτηση της Γ2. Για το σκοπό αυτό, εξέτασαν τον τομέα αυτόν και κατέληξαν σε ορισμένα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την επίδραση του φύλου στην επιλογή και τη χρήση στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου συνήθως ευνοούσαν τις γυναίκες ως συχνότερους χρήστες στρατηγικών. Όταν εξετάζουμε τους τύπους χρήσης των στρατηγικών, οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερη χρήση κοινωνικών στρατηγικών.

Ωστόσο, οι Nam & Leavell (2006) ισχυρίζονται επίσης ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικής. Για παράδειγμα, τέτοια διαφορά μεταξύ των φύλων που ευνοεί τις γυναίκες μπορεί να επηρεαστεί από την κουλτούρα και το πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη ενήλικων Βιετναμέζων προσφύγων, διαπιστώθηκε ότι οι άντρες ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία στρατηγικών από τις γυναίκες. Αυτή είναι η επίδραση του πολιτισμού, δεδομένου ότι οι πρόσφυγες είναι ένας πληθυσμός που τυπικά χαρακτηρίζεται από «μάθηση επιβίωσης» στην οποία οι άνδρες θα έχουν υψηλό κίνητρο να μάθουν αγγλικά για ανάγκες επιβίωσης, όπως την υποστήριξη της οικογένειάς τους στη νέα κοινωνία.

Παρά κάποιες εξαιρέσεις που σχετίζονται με την κουλτούρα και το πλαίσιο της εκμάθησης γλωσσών, πολλοί άλλοι ερευνητές κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση παραγόντων, όπως το επίπεδο επάρκειας και το φύλο στη χρήση στρατηγικών μάθησης. Για παράδειγμα, οι Nam & Leavell (2006) διεξήγαγαν μια μελέτη για το σκοπό αυτό με 55 φοιτητές, που είχαν τα Αγγλικά ως Γ2, στο πανεπιστήμιο Southwestern, στο Τέξας, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρχαν 11 αρχάριοι, 30

ενδιάμεσοι και 14 προχωρημένοι μαθητές. Στη μελέτη, το SILL χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τον εντοπισμό των στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών. Μετά τη χορήγηση του SILL, χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις δεδομένων για τον υπολογισμό της συνολικής χρήσης της στρατηγικής. Στο τέλος, η μελέτη αποκάλυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση των μνημονικών και των συναισθηματικού τύπου στρατηγικών σε σύγκριση με τις γνωστικές, τις αντισταθμιστικές, τις μεταγνωστικές και τις κοινωνικές στρατηγικές. Οι γνωστικές, αντισταθμιστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές κατέχουν υψηλή θέση χρήσης ενώ οι λιγότερο προτιμώμενες στρατηγικές ήταν οι συναισθηματικού τύπου και οι μνημονικές στρατηγικές. Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στη χρήση της στρατηγικής, αποκαλύφθηκε ότι διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση συναισθηματικού τύπου στρατηγικών μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τις γυναίκες να αναφέρουν μεγαλύτερη χρήση συναισθηματικών και κοινωνικών στρατηγικών. Οι άνδρες χρησιμοποίησαν περισσότερο τις μεταγνωστικές και μνημονικές στρατηγικές και λιγότερο τις συναισθηματικού τύπου στρατηγικές (Uster, 2008).

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο Παπάνης (2008) εξέτασε τη Δ', την Ε' και τη ΣΤ' τάξη του μουσουλμανικού δημοτικού σχολείου στη Θράκη στην εκμάθηση των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα. Ανακάλυψε πως τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν πιο πολύ μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές από ότι τα αγόρια, δείχνοντας, έτσι, υψηλότερη γνωστική ωριμότητα σε σύγκριση με τα αγόρια.

Η Βρεττού (2009) είχε παρόμοια αποτελέσματα στη μελέτη της, σε 785 μαθητές Γυμνασίου, ηλικίας 15 χρονών, η οποία παρουσίασε πως τα κορίτσια υπερέχουν από τα αγόρια στη χρήση μεταγνωστικών, γνωστικών, αντισταθμιστικές και συναισθηματικού τύπου στρατηγικών. Σε σύγκριση, όμως, των αποτελεσμάτων των δύο αυτών μελετών στην Ελλάδα, επίσης, σχετίζονται με την ηλικία και τις πολιτιστικές προεκτάσεις, όσον αφορά τα είδη των κατηγοριών των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα κορίτσια.

Από την άλλη μεριά, βέβαια, τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών είναι διαφορετικά από αυτά που έχουμε αναφέρει παραπάνω. Μια από αυτές είναι του Wharton (2000), που εξέτασε δίγλωσσους μαθητές ξένης γλώσσας στη Σιγκαπούρη και δε βρήκε καμία απολύτως διαφορά στα δύο φύλα στη συνολική χρήση των στρατηγικών, ώστε να ευνοούν τις γυναίκες.

Γενικότερα, με οποιονδήποτε τρόπο και αν παρατηρήσουμε, οι διαφορές στα φύλα στη χρήση στρατηγικών είναι φανερές ήδη από την πρώιμη ηλικία και αποδεικνύονται στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πλαίσια. Αυτές οι διαφορές, ωστόσο, προέρχονται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των διαφόρων παραγόντων που φαίνονται ότι ευθύνονται για τη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών, αλλά το πιο σημαντικό είναι πως δεν επηρεάζουν την τελική επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας.

Ερευνητικό μέρος

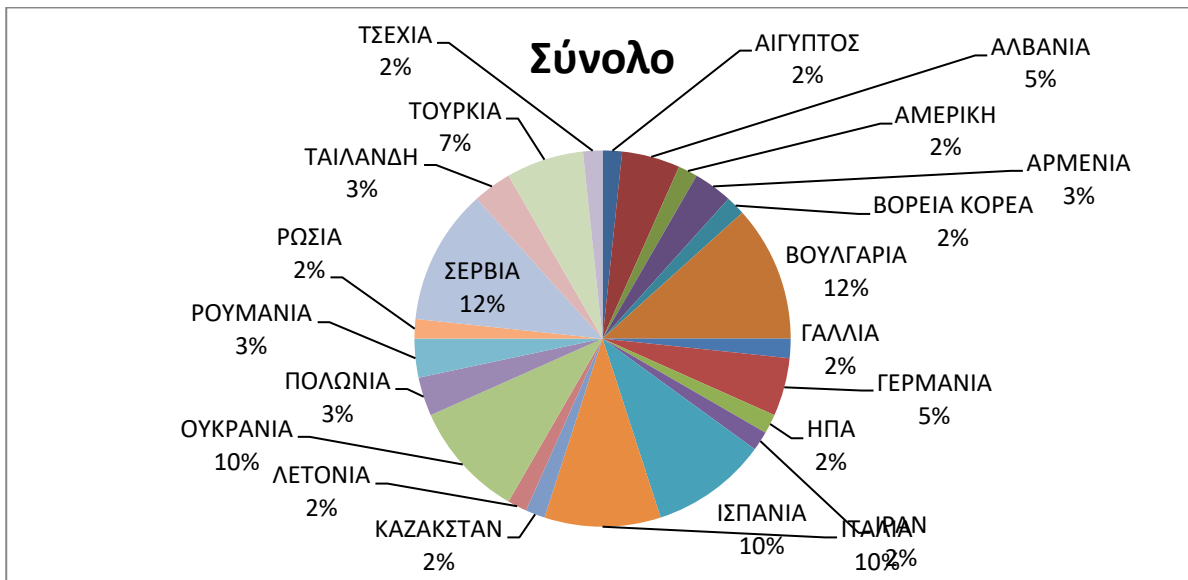
1. Έρευνα

Η έρευνα, πλέον, στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών είναι εστιασμένη στον διδασκόμενο και εστιάζει κυρίως στην ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο μεμονωμένοι διδασκόμενοι επιχειρούν την εκμάθηση του λεξιλογίου (Mizumoto, 2010). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρείται να εντοπιστούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ2, σχετικά με την κατανόηση του λεξιλογίου στο γραπτό λόγο, αλλά και να προσδιοριστούν οι πρακτικές με τις οποίες διευκολύνεται η κατανόηση αυτού. Στην έρευνα συμμετείχαν σπουδαστές που είχαν παρακολουθήσει, κατά τη χειμερινή και θερινή περίοδο, μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Για την επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SPSS 20.0. Η συνολική εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας, έδειξε να είναι ικανοποιητική με δείκτη α του Cronbach = 0,763.

2. Συμμετέχοντες

Η εξεύρεση του δείγματος των σπουδαστών έγινε στα Ιωάννινα. Για το λόγο αυτό η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα πανεπιστημιακό φορέα, στους αλλοδαπούς διδασκόμενους του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι φοιτούσαν στα χειμερινά και στα θερινά προγράμματα.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η στοχευμένη δειγματοληψία (targeted sampling). Η υπό διερεύνηση μονάδα δειγματοληψίας προέρχεται από τον παραπάνω χώρο και αποτελείται από 60 αλλοδαπούς σπουδαστές, 13 άντρες και 47 γυναίκες, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο κέντρο. Σαράντα οκτώ από τους συμμετέχοντες κατάγονταν από ευρωπαϊκές χώρες (10 άντρες και 38 γυναίκες), εννέα από ασιατικές (1 άντρας και 8 γυναίκες), δύο από τις ΗΠΑ (1 άντρας και 1 γυναίκα) και ένας άντρας από την Αίγυπτο.



3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των πληροφοριών από τους διδασκόμενους, στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με σκοπό να εντοπιστούν μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων, οι στρατηγικές που υιοθετούν όσον αφορά την κατανόηση του λεξιλογίου οι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ2. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί τροποποίηση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε σε ανάλογη έρευνα ο Qian (2004) και ήταν κλειστό με ερωτήσεις τύπου Likert. Στηρίζεται από θεωρητική άποψη στην ταξινόμια των στρατηγικών για την εκμάθηση του λεξιλογίου στη Γ2, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Schmitt & McCarthy (1997).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν το ατομικό προφίλ του συμμετέχοντα και πιθανολογούνται να επηρεάσουν την επιλογή ορισμένων στρατηγικών έναντι άλλων. Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται στο φύλο, στη χώρα προέλευσης, στην ηλικία τους, στη μόρφωση, καθώς και στους λόγους που ο καθένας μελετά την ελληνική γλώσσα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται σε δύο γενικά ερωτήματα σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας. Το πρώτο σχετίζεται με τους τρόπους δράσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά την προσπάθεια τους να κατανοήσουν μια άγνωστη λέξη στην ελληνική γλώσσα και το δεύτερο με τις πρακτικές που διευκολύνουν την παραπάνω διαδικασία. Στο πρώτο ερώτημα, ως εναλλακτικές απαντήσεις, προτείνονται οχτώ τρόποι αντιμετώπισης μιας άγνωστης λέξης μέσα στο κείμενο. Στο δεύτερο ερώτημα περιγράφονται έξι πρακτικές διαχείρισης που βοηθούν την κατανόηση των άγνωστων λέξεων.

Ακόμα, στους συμμετέχοντες στην έρευνα δίνεται η δυνατότητα να καταγράψουν, εάν υπάρχει, τον δικό τους τρόπο δράσης, ο οποίος συμπεριλαμβάνεται κάτω από την επιλογή «Άλλο». Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παίρνουν τιμές κλίμακας τεσσάρων βαθμών, οι οποίες είναι συχνά, μερικές φορές, σπάνια και ποτέ.

Για την εσωτερική αξιοπιστία των μετρήσεων (internal reliability) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Alpha του Cronbach.

Όσον αφορά την εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity), της εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) και σε σχέση με το κριτήριο της εγκυρότητας (criterion validity), τόσο ο τρόπος κατασκευής του ερωτηματολογίου όσο και τα μοντέλα στατιστικής επεξεργασίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, θεωρήθηκε σκόπιμη η διαμόρφωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου βάσει των ερευνητικών υποθέσεων και της τεχνικής της συμφωνίας από άλλους ερευνητές (Litwin 1995, Φίλιας 1996, Τσοπάνογλου 2000).

4. Αποτελέσματα

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι αλλοδαποί σπουδαστές του κέντρου Ελληνικής γλώσσας όσον αφορά την κατανόηση λεξιλογίου στη Γ2;

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου που αφορά στην υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την κατανόηση του λεξιλογίου στη Γ2. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτήματος κρίνεται ως ικανοποιητική με δείκτη α του Cronbach = 0,713. Η χρήση των γραμματολογικών ενδείξεων της λέξης είναι η πιο συχνή και δημοφιλής στρατηγική που υιοθετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Το 46,67% των συμμετεχόντων απάντησε ότι χρησιμοποιεί συχνά το συγκείμενο για να μαντέψει της σημασίας της λέξης, ενώ μερικές φορές το 45%.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν, επίσης, πως συνηθίζουν να κάνουν εικασίες για τη σημασία των λέξεων από το συγκείμενο. Αναλυτικότερα, το 55% από τους συμμετέχοντες σημείωσε ότι συχνά χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική, ενώ το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που μερικές φορές δρουν με αυτόν τον τρόπο ανέρχεται στο 33,33%.

Ακόμα, το 38,34% του δείγματος σημείωσε ότι συχνά απευθύνεται στον εκπαιδευτικό της Γ2 για την ερμηνεία της άγνωστης λέξης, ενώ την ίδια στρατηγική υιοθετεί μερικές φορές το 43,33% των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν πως συνηθίζουν να ζητούν βοήθεια από τους συμφοιτητές τους σε περίπτωση που αδυνατούν να κατανοήσουν μια λέξη.

Πιο αναλυτικά, το 30% από αυτούς σημείωσε ότι συχνά απευθύνεται σε κάποιον συμφοιτητή προκειμένου να βοηθηθεί στην κατανόηση μιας άγνωστης λέξης, ενώ το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που μερικές φορές ενεργούν με αυτόν τον τρόπο ανέρχεται στο 50%.

Όσον αφορά τη χρήση ελληνικού λεξικού για την αναζήτηση σε αυτό της σημασίας μιας άγνωστης λέξης, αποδείχτηκε πως η στρατηγική αυτή αποτελεί μια από τις αγαπημένες συνήθειες των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς το 33,34% σημείωσε ότι χρησιμοποιεί το λεξικό συχνά για την αναζήτηση της σημασίας μιας λέξης, ενώ το ποσοστό ανέρχεται στο 41,67% στην κατηγορία μερικές φορές για τους ίδιους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, το 48,33% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συχνά καταγράφει μια λέξη, για να ελέγξει τη σημασία της αργότερα, ενώ στην κατηγορία μερικές φορές, για την ίδια ερώτηση, το ποσοστό ανέρχεται στο 23,33%. Σε σύγκριση με τις προηγούμενες στρατηγικές, η αγνόηση της λέξης δεν παρουσίασε υψηλά ποσοστά χρήσης. Μάλιστα το ποσοστό υιοθέτησης του συγκεκριμένου τρόπου δράσης στην κατηγορία συχνά ανέρχεται στο 1,67%.

Αξίζει τον κόπο να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι μόνο εννέα συμμετέχοντες σημείωσαν κάποια στρατηγική στην επιλογή «Άλλο», για την κατανόηση του λεξιλογίου που διαφοροποιείται από αυτές που έχουν καταγραφεί στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Αυτές σχετίζονται με τη χρήση δίγλωσσου λεξικού, την παρακολούθηση τηλεόρασης και γνώσεων των αρχαίων ελληνικών.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Χρήση λεξικού	19 (31,7%)	25 (41,7%)	8 (13,3%)	8 (13,3%)
Εικασία λέξεων από το συγκεκριμένο	33 (55%)	20 (33,3%)	6 (10%)	1 (1,7%)
Αγνόηση της λέξης	1 (1,7%)	19 (31,7%)	28 (46,7%)	12 (20%)
Ερώτηση στον εκπαιδευτικό	23 (38,3%)	26 (43,3%)	6 (10%)	5 (8,3%)
Ερώτηση στο συμφοιτητή	18 (30%)	30 (50%)	11 (18,3%)	1 (1,7%)
Χρήση γραμματολογικών ενδείξεων της λέξης	28 (46,7%)	27 (45%)	3 (5%)	2 (3,3%)
Καταγραφή της λέξης	29 (48,3%)	14 (23,3%)	12 (20%)	5 (8,3%)

Πίνακας 1. Η συχνότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών από τους διδασκόμενους τη Γ2 σε σχέση με τις άγνωστες λέξεις κατά την κατανόηση κειμένων (n=60)

Όταν ορίζεται μια κλίμακα τεσσάρων σημείων σε αντιστοιχία με τις τέσσερις κατηγορίες συχνότητας (συχνά = 1, μερικές φορές = 2, σπάνια = 3, ποτέ = 4), προκύπτει η μέση ταξινόμηση των αναφερόμενων τρόπων δράσης. Από τον πίνακα 2 γίνεται φανερό ότι οι 60 συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα, όταν συναντούν κάποια άγνωστη λέξη στο κείμενο επιχειρούν, όσον αφορά τις υιοθετούμενες στρατηγικές, πρωτίστως να χρησιμοποιούν τις γραμματολογικές ενδείξεις της λέξης. Αν δεν το καταφέρουν, κάνουν χρήση της στρατηγικής, εικασία της έννοιας της λέξης από το συγκεκριμένο είτε ζητάνε τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή κάποιου συμμαθητή τους είτε χρησιμοποιούν τα λεξικά, μονόγλωσσα ή δίγλωσσα. Στις λιγότερο συχνά υιοθετούμενες και άρα λιγότερο δημοφιλείς στρατηγικές τους, συμπεριλαμβάνονται η καταγραφή της λέξης, ώστε να την ξανακοιτάξουν αργότερα, καθώς και να την αγνοήσουν τελείως.

ΕΡΩΤΗΜΑ	1.6	1.2	1.4	1.5	1.1	1.7	1.3
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	Χρήση γραμματολογικών ενδείξεων της λέξης	Εικασία λέξεων από το συγκεκριμένο	Ερώτηση στον εκπαιδευτικό	Ερώτηση στο συμφοιτητή	Χρήση λεξικού	Καταγραφή της λέξης	Αγνόηση της λέξης
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	1,58	1,65	1,88	1,88	1,92	2,08	2,85
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	,732	,743	,904	,743	,997	1,01	,756

Πίνακας 2. Ταξινόμηση των συχνοτήτων των υιοθετούμενων στρατηγικών από τους διδασκόμενους τη Γ2 σε σχέση με τις άγνωστες λέξεις κατά την κατανόηση κειμένων (n=60)

Ποιες πρακτικές τους βοηθούν στην κατανόηση του λεξιλογίου;

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα του ερωτηματολογίου που αφορά την καταγραφή των πρακτικών που διευκολύνουν την κατανόηση της σημασίας των λέξεων στη Γ2. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτήματος κρίνεται ως ικανοποιητική με δείκτη α του Cronbach = 0,701. Ο παράγοντας που διευκολύνει περισσότερο από όλους στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων είναι η βοήθεια των άλλων λέξεων που υπάρχουν στην ίδια πρόταση. Γύρω στο 50% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι συχνά επιχειρεί να κατανοήσει τη σημασία της άγνωστης με τη βοήθεια άλλων λέξεων, ενώ το 43,33% μερικές φορές.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν, επίσης, ότι συχνά και σε ποσοστό 56,67% κατανοούν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης μέσω του τμήματός της που είναι, κατά περίπτωση γνωστό, ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 35% σημείωσε ότι δρα έτσι μερικές φορές.

Ένα ακόμη αξιοσημείωτο αποτέλεσμα αποτελεί η αναλογία των συμμετεχόντων που προσπαθεί να κατανοήσει τη σημασία μιας άγνωστης λέξης βάσει αυτών που γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο. Γύρω στο 51,67% δήλωσε ότι συχνά ενεργεί με αυτόν τον τρόπο, ενώ το 33,33% μερικές φορές.

Επιπλέον, σε σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων ανεδείχθησαν οι γενικότερες γνώσεις πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Το 51,67% του δείγματος δήλωσε ότι συχνά χρησιμοποιεί τις γενικότερες γνώσεις του για το θέμα προκειμένου να κατανοήσει τη σημασία των άγνωστων λέξεων, ενώ γύρω στο 33,33% δήλωσε ότι μερικές φορές ενεργεί κατά αυτόν τον τρόπο.

Τέλος, για την εξέταση των γραμματικών ενδείξεων, το 40% των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει ότι συχνά εξετάζει τις γραμματικές ενδείξεις προκειμένου να βοηθηθεί στην κατανόηση της σημασίας μιας άγνωστης λέξης, ενώ το 38,33% των συμμετεχόντων στην έρευνα ενεργεί κατά αυτόν τον τρόπο μερικές φορές. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν άλλες πρακτικές που σημείωσαν στην επιλογή «Άλλο», οι οποίες είναι η ανάγνωση ολόκληρης της παραγράφου και η χρήση λεξικών.

Πρακτικές που διευκολύνουν την κατανόηση	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Κατανόηση σημασίας με τη βοήθεια άλλων λέξεων στην πρόταση	30 (50%)	26 (43,3%)	4 (6,7%)	0 (0%)
Χρήση γνώσεων για το θέμα	31 (51,7%)	20 (33,3%)	9 (15%)	0 (0%)
Εξέταση γραμματικών ενδείξεων στην πρόταση	24 (40%)	23 (38,3%)	9 (15%)	4 (6,7%)
Εξέταση αν κάποιο τμήμα της λέξης είναι γνωστό	34 (56,7%)	21 (35%)	3 (5%)	2 (3,3%)
Κατανόηση της λέξης βάσει όσων γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο	22 (36,7%)	31 (51,7%)	6 (10%)	1 (1,7%)

Πίνακας 3. Η συχνότητα των πρακτικών που παίζουν σημαντικό ρόλο για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων από τους διδασκόμενους τη Γ2 (n=60)

Όπως προκύπτει από την ταξινόμηση των πρακτικών που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση του λεξιλογίου, σύμφωνα με τον Πίνακα 4 που ακολουθεί, η πρακτική που διευκολύνει περισσότερο την κατανόηση του λεξιλογίου είναι με τη βοήθεια άλλων λέξεων μέσα στην πρόταση, δηλαδή από τις συνταγματικές ενδείξεις. Αν δεν αρκούν αυτές,

αντλείται βοήθεια από τις μορφολογικές ενδείξεις της λέξης, δηλαδή εξετάζουν αν κάποιο τμήμα της είναι γνωστό. Μια ακόμη πρακτική που διευκολύνει την κατανόηση της σημασίας των λέξεων είναι με βάση αυτών που γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο γενικότερα. Τέλος, οι πρακτικές με τη λιγότερη χρήση από τους συμμετέχοντες είναι η χρήση των γενικών γνώσεων για το θέμα του κειμένου, καθώς και η εξέταση των γραμματικών ενδείξεων της λέξης μέσα στην πρόταση.

ΕΡΩΤΗΜΑ	2.1	2.4	2.5	2.2	2.3
ΠΡΑΚΤΙΚΗ	Κατανόηση σημασίας με τη βοήθεια άλλων λέξεων στην πρόταση	Εξέταση αν κάποιο τμήμα της λέξης είναι γνωστό	Κατανόηση της λέξης βάσει όσων γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο	Χρήση γνώσεων για το θέμα	Εξέταση γραμματικών ενδείξεων στην πρόταση
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ	Συνταγματικές ενδείξεις	Μορφολογικές ενδείξεις	Γενική σημασία	Γενικές γνώσεις	Μέρος του λόγου
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	1,55	1,57	1,63	1,77	1,88
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	,620	,747	,698	,736	,904

Πίνακας 4. Ταξινόμηση των παραγόντων που επιδρούν στην κατανόηση άγνωστων λέξεων

Φύλο και υιοθετούμενες στρατηγικές κατανόησης του λεξιλογίου

Για το έλεγχο του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στην ύπαρξη συνάφειας μεταξύ φύλων και υιοθετούμενων στρατηγικών από τους αλλοδαπούς σπουδαστές σχετικά με την εκμάθηση του λεξιλογίου στη Γ2, διερευνήθηκε η ύπαρξη ή μη συνάφειας μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Για κάθε ενδιαφέρουσα συσχέτιση εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ^2 του Pearson.

Ειδικότερα, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα δε διαπιστώθηκε συνάφεια μεταξύ των υιοθετούμενων στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου και του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, επειδή ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων (60 άτομα) όσο και ο μικρός αριθμός των αντρών (13 άτομα), δεν επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων άξιων αναφοράς. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υιοθετούμενων στρατηγικών και του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

ΦΥΛΟ * E1.1 Crosstabulation

		ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	1	11	0	1	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	18	14	8	7	47
Total		19	25	8	8	60

ΦΥΛΟ * E1.2 Crosstabulation

Count

		ΕΙΚΑΣΙΑ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	5	6	2	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	28	14	4	1	47
Total		33	20	6	1	60

ΦΥΛΟ * E1.3 Crosstabulation

Count

		ΑΓΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ				Total
		ΣΥΧΝ Α	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	0	4	8	1	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	1	15	20	11	47
Total		1	19	28	12	60

ΦΥΛΟ * E1.4 Crosstabulation

Count

		ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ				Total
		ΣΥΧΝ Α	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	6	6	1	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	17	20	5	5	47
Total		23	26	6	5	60

ΦΥΛΟ * E1.5 Crosstabulation

Count

		ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΥΜΦΟΙΤΗΤΗ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	2	7	4	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	16	23	7	1	47
Total		18	30	11	1	60

ΦΥΛΟ * E1.6 Crosstabulation

Count

		ΧΡΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΝΔΕΙΞΕΩΝ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	7	4	1	1	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	21	23	2	1	47
Total		28	27	3	2	60

ΦΥΛΟ * E1.7 Crosstabulation

Count

		ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	7	3	2	1	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	22	11	10	4	47
Total		29	14	12	5	60

Όπως φαίνονται στους παραπάνω πίνακες, έτσι και εδώ οι γυναίκες κατά κύριο λόγο χρησιμοποίησαν περισσότερο τις γραμματολογικές ενδείξεις της λέξης και την εικασία της σημασίας των λέξεων από το συγκεκριμένο. Λιγότερο χρησιμοποιούμενες ήταν οι ερωτήσεις στους συμφοιτητές τους και στους εκπαιδευτικούς, η καταγραφή των λέξεων και τελευταίες η χρήση του λεξικού και η αγνόηση της λέξης. Από την άλλη μεριά, οι άντρες χρησιμοποίησαν πιο πολύ τα λεξικά, καθώς και έκαναν ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς για βοήθεια στην ανεύρεση της σημασίας της καινούριας λέξης. Στις λιγότερο δημοφιλείς στρατηγικές ήταν η εικασία μέσα από το συγκεκριμένο, η χρήση των γραμματολογικών ενδείξεων της λέξης, η

σημείωση της λέξης, ενώ στις τελευταίες θέσεις είναι οι ερωτήσεις στους συμφοιτητές και η αγνόηση της λέξης.

ΦΥΛΟ * E2.1 Crosstabulation

Count

		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΛΛΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ			Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	7	5	1	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	23	21	3	47
Total		30	26	4	60

ΦΥΛΟ * E2.2 Crosstabulation

Count

		ΧΡΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ			Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	6	4	3	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	25	16	6	47
Total		31	20	9	60

ΦΥΛΟ * E2.3 Crosstabulation

Count

		ΕΞΕΤΑΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΔΕΙΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	4	8	1	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	20	15	8	4	47
Total		24	23	9	4	60

ΦΥΛΟ * E2.4 Crosstabulation

Count

		ΕΞΕΤΑΣΗ ΑΝ ΚΑΠΟΙΟ ΤΜΗΜΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ ΕΙΝΑΙ ΓΝΩΣΤΟ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	8	5	0	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	26	16	3	2	47
Total		34	21	3	2	60

ΦΥΛΟ * E2.5 Crosstabulation

Count

		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ ΒΑΣΕΙ ΟΣΩΝ ΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ Η ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ				Total
		ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	5	7	1	0	13
	ΚΟΡΙΤΣΙ	17	24	5	1	47
Total		22	31	6	1	60

Όσον αφορά στις πρακτικές, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες, οι γυναίκες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πιο πολύ την κατανόηση σημασίας με τη βοήθεια άλλων λέξεων στην πρόταση και την εξέταση αν κάποιο τμήμα της λέξης είναι γνωστό. Ακολουθούν η κατανόηση της λέξης βάσει όσων γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο, καθώς και η χρήση γνώσεων για το θέμα και, τέλος, η εξέταση των γραμματικών ενδείξεων μέσα στην πρόταση. Οι άντρες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πιο συχνά την εξέταση αν κάποιο τμήμα της λέξης είναι γνωστό, την κατανόηση σημασίας με τη βοήθεια άλλων λέξεων στην πρόταση, την εξέταση των γραμματικών ενδείξεων μέσα στην πρόταση και την κατανόηση της λέξης βάσει όσων γράφονται στην παράγραφο ή στο κείμενο. Τέλος, βρίσκεται η χρήση των γενικών γνώσεων πάνω στο θέμα του κειμένου.

5. Επισκόπηση της μελέτης

Αυτή η μελέτη διερεύνησε τις διαφορές στις στρατηγικές λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι αλλοδαποί στην ελληνική γλώσσα ως Γ2, καθώς και αν υπάρχουν κάποιες διαφορές στη χρήση τους με βάση το φύλο. Εξετάστηκε κατά πόσο υπήρξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στρατηγικών ανεύρεσης και εμπέδωσης του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι άνδρες και οι γυναίκες. Η μελέτη διεξήχθη με 60 σπουδαστές, που παρακολούθησαν χειμερινά

και καλοκαιρινά προγράμματα, στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε με βάση την ταξινόμηση των στρατηγικών ανεύρεσης και εμπέδωσης λεξιλογίου των Schmitt και McCarthy (1997) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Qian (2004). Ήταν μια πιλοτική έρευνα και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν μέσω του SPSS για να ανακαλυφθεί η ανάλυση αξιοπιστίας και η ανάλυση παραγόντων. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετήθηκαν για να φανεί η διασπορά των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου σε σχέση με το φύλο των μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αυτής της μελέτης διερεύνησε το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι για να ανακαλύψουν την έννοια μιας άγνωστης λέξης μέσα από το γραπτό λόγο.

Αναλυτικότερα, από την έρευνα στους διδασκόμενους το πιο σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα στη μεγαλύτερή τους πλειοψηφία δήλωσαν πως επιδιώκουν να κατανοήσουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων ενός κειμένου με τη χρήση των γραμματολογικών ενδείξεων της λέξης, δηλαδή την ανάλυση της λέξης στη ρίζα, στο πρόσφυμα, στο επίθεμα κτλ. Το εύρημα αυτό πιθανώς να οφείλεται στην ανάγκη ανάλυσης της λέξης στα επιμέρους μέρη της, ώστε να μπορούν οι διδασκόμενοι να τα συγκρίνουν με άλλα που ήδη γνωρίζουν στη Γ2 είτε με άλλα που γνωρίζουν από τη Γ1.

Η αμέσως επόμενη στρατηγική είναι η εικασία της σημασίας των λέξεων από το συγκεκριμένο. Αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν και τις γενικότερες γνώσεις τους για να ανακαλύψουν την καινούρια έννοια. Ακολουθούν οι ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό ή σε συμφοιτητή ή ακόμα και σε φίλο, η χρήση των λεξικών, μονόγλωσσων ή δίγλωσσων και η σημείωση της λέξης σε κάποιο σημειωματάριο, ώστε να αναζητηθεί αργότερα η σημασία της σε κάποιο λεξικό ή σε σχολικό εγχειρίδιο. Τέλος, οι διδασκόμενοι δήλωσαν αποφυγή της στρατηγικής που συνδέεται με την πλήρη αγνόηση της λέξης, κατά τη διάρκεια ανάγνωσης του κειμένου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι προσδιοριστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται πιο συχνά, ακολουθούν οι κοινωνικές και στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν επικυρώνει πλήρως τα αποτελέσματα των ερευνών των Gu & Johnson's (1996) και του Qian (2004), στις οποίες η κατανόηση της σημασίας των άγνωστων λέξεων ενός κειμένου από τα συμφραζόμενα αναδεικνύεται ως μια ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική. Επίσης, στην έρευνα του Schmitt

(1997) η πιο δημοφιλής χαρακτηρίζεται η στρατηγική της χρήσης των λεξικών, αλλά και η εικασία από το συγκεκριμένο, το οποίο επαληθεύει και την παραπάνω έρευνα. Βέβαια, στην έρευνα του Schmitt, υπήρχε ομοιογένεια στην εθνικότητα στο δείγμα του, κάτι που δεν χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, τα αποτελέσματα συμπίπτουν και με την έρευνα των Harley & Hart (2000), στην οποία οι γραμματολογικές ενδείξεις και η εικασία της έννοιας των λέξεων από το συγκεκριμένο ήταν δημοφιλείς.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ερευνήθηκαν οι πρακτικές που διευκολύνουν στην κατανόηση του λεξιλογίου, δηλαδή η διερεύνηση οποιασδήποτε πληροφορίας που προϋπάρχει μέσα στη λέξη ή γύρω από αυτήν και που είναι δυνατό να παίξει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση της σημασίας της στη Γ1.

Το δεύτερο πιο σημαντικό εύρημα ήταν ότι η κατανόηση της σημασίας μιας άγνωστης λέξης διευκολύνεται από τις συνταγματικές ενδείξεις μέσα στην πρόταση και υποστηρίζεται σημαντικά από τις μορφολογικές ενδείξεις, καθώς εξετάζεται αν κάποιο τμήμα της λέξης, όπως η ρίζα, το πρόσφυμα, είναι γνωστό. Το εύρημα αυτό, πιθανώς, επιβεβαιώνει τη δύναμη του συνταγματικού άξονα των λέξεων μέσα στην πρόταση. Επιπλέον, συνδέεται, και ως έναν βαθμό, με το προηγούμενο εύρημα, στο οποίο οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές είναι οι γραμματολογικές ενδείξεις και η εικασία από το συγκεκριμένο.

Ακολουθούν η γενική σημασία της παραγράφου ή του κειμένου, οι γενικές γνώσεις για το θέμα του κειμένου και τέλος, η εξέταση για το είδος του μέρους του λόγου που είναι η καινούρια λέξη. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια συνάφεια και άμεση σχέση μεταξύ των στρατηγικών και των πρακτικών διευκόλυνσης. Άλλωστε, οι πρακτικές μπορεί να θεωρηθούν αναπόσπαστο κομμάτι των στρατηγικών, επειδή τις υποστηρίζουν στην εκμάθηση του λεξιλογίου και οι διδασκόμενοι τις χρησιμοποιούν μαζί με τις στρατηγικές. Ενισχύεται, κατά κάποιο τρόπο, η ανάγκη για ολιστική αντιμετώπιση όλων των ζητημάτων που έχουν σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς οι γενικές γνώσεις πάνω σε ένα θέμα συντελούν στην κατανόηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται για τη λεπτομερή παρουσίασή του. Δεν αντιστοιχούν με τα ευρήματα της έρευνας της Ρουσουλιώτη (2015) σε αλλοδαπούς φοιτητές στη ΣΣΑΣ Θεσσαλονίκης, όπου οι γενικότερες γνώσεις βρίσκονται στην πρώτη θέση.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάστηκε αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στο φύλο και των στρατηγικών και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευόμενους.

Το τρίτο πιο σημαντικό εύρημα ήταν ότι δεν διαπιστώθηκε άμεση σχέση μεταξύ φύλου και στρατηγικών που επιδρούν καταλυτικά στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Το εύρημα αυτό, μολονότι, πιθανώς, οφείλεται στο μικρό αριθμό των αντρών που πήραν μέρος στην έρευνα, αποτελεί μια πρώτη ένδειξη για το ότι δεν υφίσταται, όσον αφορά την πιλοτική έρευνα, διαφοροποίηση όσον αφορά το φύλο σε σχέση με τις υιοθετούμενες στρατηγικές, ενώ

οποιοσδήποτε διαφορές παρατηρηθούν απαιτείται να μελετηθούν στη βάση κοινωνιογλωσσικών παραμέτρων. Αυτό το συμπέρασμα, ταιριάζει με τα αποτελέσματα της μελέτης του Wharton (2000), που εξέτασε δίγλωσσους μαθητές ξένης γλώσσας στη Σγκαπούρη και δε βρήκε καμία απολύτως διαφορά στα δύο φύλα στη συνολική χρήση των στρατηγικών.

Οι γυναίκες χρησιμοποίησαν πιο συχνά τις προσδιοριστικές στρατηγικές, παρά τις κοινωνικές. Αντίθετα, τα ποσοστά στους άντρες ήταν περίπου ισόποσα και για τις προσδιοριστικές και για τις κοινωνικές στρατηγικές. Το κοινό στοιχείο που έχουν και τα δύο φύλα, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, στις τελευταίες θέσεις των επιλογών τους, βρίσκεται η αγνόηση της λέξης. Αποδεικνύεται, δηλαδή, ότι σε κανένα από τα δύο φύλα δεν είναι δημοφιλής. Επικυρώνεται, κατά ένα μέρος το εύρημα από τη μελέτη του Uster (2008), ότι τόσο οι προσδιοριστικές όσο και οι κοινωνικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα από τις γυναίκες, ενώ οι άνδρες προτιμούν να τις χρησιμοποιούν λιγότερο. Το γεγονός ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν προσδιοριστικές και κοινωνικές στρατηγικές, συνάγει και με τον Taguchi (2002).

Όσον αφορά τις πρακτικές, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν πιο συχνά τις συνταγματικές και μορφολογικές ενδείξεις της λέξης που αναζητούν τη σημασία της. Ομοίως, οι άντρες έχουν τις ίδιες απαντήσεις με τις γυναίκες. Αν και φαίνεται ότι στις στρατηγικές και στις πρακτικές έχουν παρόμοια αποτελέσματα, αυτό που διαφοροποιείται μόνο στις στρατηγικές, είναι το είδος τους και οι υποκατηγορίες. Όπως φάνηκε, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις γυναίκες, ήταν εκείνες που υπερίσχυαν στο γενικότερο σύνολο χρήσης στρατηγικών και πρακτικών, αφού οι γυναίκες υπερείχαν σε αριθμό των αντρών. Οπότε, δε μπορεί να δοθεί σαφή και αξιόπιστη περιγραφή των αποτελεσμάτων, αφού η αναλογία αντρών και γυναικών δεν επιτρέπει την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Ομοίως, και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αλλοδαπούς φοιτητές στη ΣΣΑΣ Θεσσαλονίκης (Ρουσουλιώτη, 2015) δεν υπήρχε άμεση συσχέτιση μεταξύ φύλου και τρόπων δράσης ή παραγόντων που επιδρούν στην εκμάθηση του λεξιλογίου, καθώς εκεί ο αριθμός των γυναικών που έλαβαν μέρος ήταν μικρότερος από τους άντρες.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η χρήση στρατηγικών απαιτεί την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού από το χώρο της εκμάθησης γλωσσών γενικότερα.

Είναι γεγονός ότι οι διδασκόμενοι εφαρμόζουν τις στρατηγικές γενικότερα και τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου ειδικότερα, όταν και όσο συχνά αυτοί θέλουν, ανεξάρτητα

από το αν τους τις έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί τους (Psaltou-Joycey 2010). Η υιοθέτηση στρατηγικών, όμως, κατά την εκμάθηση της Γ2 αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης μεταξύ των διδασκομένων (Stern, 1986), το οποίο εξελίσσεται δυναμικά. Για αυτό το λόγο, θεωρείται αναγκαίο, η χρήση στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και εξάσκησης μέχρι η εφαρμογή τους να γίνεται σχεδόν αυτόματα από τους διδασκόμενους.

Κρίνεται, ωστόσο, απαραίτητο να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς η έρευνα αυτή ήταν στοχευμένη σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό διδασκομένων την ελληνική ως Γ2. Πραγματοποιήθηκε, μόνο, σε όσους παρακολουθούσαν μαθήματα του χειμερινού και καλοκαιρινού προγράμματος, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 στο κέντρο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιπλέον, επειδή διενεργήθηκε μέσω διαδικτύου, ίσως να μην έχουν δώσει όλοι απαντήσεις, για άγνωστους ο καθένας λόγους. Έτσι, αυτό το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν σχετικά μικρό και δεν υπήρχε η σωστή αναλογία αντρών - γυναικών. Βέβαια, όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω, η μελέτη είναι πιλοτική.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν κάποιες στρατηγικές λεξιλογίου από την ταξινόμια των Schmitt & McCarthy. Πιθανόν, σε κάποια μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιηθούν όλες οι στρατηγικές από την ταξινόμια του και με τις ανάλογες κατηγορίες τους, δηλαδή χωρισμένες σε στρατηγικές ανεύρεσης και στρατηγικές εμπέδωσης και στις υποκατηγορίες τους, σε προσδιοριστικές, κοινωνικές, μνημονικές, γνωστικές και μεταγνωστικές.

Επιπλέον, εύλογα θα μπορούσε να διατυπωθεί το ερώτημα κατά πόσο οι στρατηγικές που δήλωσαν πως υιοθετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου αντιστοιχούν σε αυτές που υιοθετούν στην πραγματικότητα. Για αυτόν τον λόγο, θα μπορούσε μελλοντικά να διεξαχθεί έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα για πιο γενικευμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς και με έρευνα με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στους εκπαιδευτικούς τους με απώτερο στόχο τη μεγαλύτερη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας.

Αυτή η μελέτη επεδίωξε τη διερεύνηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου και τη δυνατότητα συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των στρατηγικών. Μπορούν να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και σε άλλες δεξιότητες, όπως η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας ή ακρόασης στη Γ2.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι στρατηγικές για την ανεύρεση και την εμπέδωση των εννοιών των λέξεων ποικίλλουν ανάλογα με το φύλο των σπουδαστών. Παρόλο που υπάρχουν μελέτες σχετικά με το φύλο, η σχέση ανάμεσα στο φύλο και την

εκμάθηση του λεξιλογίου και τις στρατηγικές εμπέδωσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα νέο θέμα σε αυτόν τον τομέα και αξίζει να δοθεί προσοχή.

Το πρώτο σημείο που πρέπει να εξεταστεί σε παιδαγωγικό επίπεδο, είναι να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των φύλων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η μελέτη αυτή σκοπεύει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τρόπους για να διευκολύνουν τη μάθηση τόσο στα αγόρια όσο και τα κορίτσια και να τους βοηθήσουν να μάθουν σε σχέση με τις διαφορές των εγκεφάλων που βασίζονται στο φύλο .

Ένα άλλο σημείο που δείχνουν τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι η χρήση στρατηγικών μάθησης για να ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι από τη διαδικασία μάθησης. Έχει αναφερθεί ότι η χρήση στρατηγικών επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερο αυτοέλεγχο και συνειδητή γνώση της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να κατανοήσουν τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών και για να τις καταστήσουν μέρος της διδασκαλίας τους. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια στην τάξη τους έχουν διαφορετικές διανοητικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της εκμάθησης λεξιλογίου και πρέπει να εξετάσουν αυτά τα γεγονότα, ενώ προγραμματίζουν τα μαθήματά τους. Πρέπει να δημιουργηθούν διάφορες ευκαιρίες για τη χρήση αυτών των στρατηγικών στη διαδικασία διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές και των δύο φύλων να μπορούν να βρουν το πρότυπο μάθησης σε συνάρτηση με τους τρόπους με τους οποίους το μυαλό τους μαθαίνει καλύτερα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, επίσης, να κάνουν τους μαθητές τους να συνειδητοποιήσουν τις διάφορες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να δημιουργήσουν τις πιθανότητες για εξάσκηση αυτών. Μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να καταστούν οι στρατηγικές μέρος της διδασκαλίας και να βοηθηθούν οι μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν ως συνειδητές πνευματικές διαδικασίες, ώστε να γίνουν αυτόνομοι. Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση των στρατηγικών φαίνεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών.

Επιπλέον, με τη βοήθεια αυτής της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρήσουν την εκπαίδευση στρατηγικών ένα σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών στη διαδικασία της χρήσης στρατηγικών συνειδητά για τη δημιουργία αυτονομίας.

Από την άλλη μεριά, θα πρέπει να δοθεί και προσοχή στην κουλτούρα του κάθε μαθητή, ειδικά αν το περιβάλλον της τάξης είναι πολυπολιτισμικό, όπως συνηθίζεται να είναι πλέον μια ελληνική τάξη. Είναι και αυτή μια σημαντική πτυχή, γιατί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν τους μαθητές τους και το τι «κουβαλάει» ο καθένας.

Επίσης, αξίζει να δοθεί προσοχή και σε έρευνες που αφορούν τις στρατηγικές σε σχέση με την ηλικία, ώστε να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός. Όλες οι στρατηγικές δεν είναι για όλους.

Δεν είναι το ίδιο εύκολη μια στρατηγική για έναν μαθητή πρώτης Δημοτικού, με κάποιον που είναι φοιτητής.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τους ρόλους τους ως στοιχεία για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να ξεκινήσουν τη διαδικασία διδασκαλίας των στρατηγικών αντί να είναι τα άτομα που εξηγούν και παρουσιάζουν κάθε πληροφορία στους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους πιο συνειδητά ανακαλύπτοντας τους λόγους που οι άντρες και οι γυναίκες τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές και από πού προκύπτουν αυτές οι διαφορές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Μ., Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης, Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης (177-195), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008.

Ανακτήθηκε από

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/3%20%CE%95%CE%BA%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μετάφραση Δαμανάκης Μ., Gutenberg, Αθήνα, 2001

Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ., Γεωργακοπούλου, Α., *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2006

Καψάλης, Γ. Δ., Βαρτζιώτη, Ο., *Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο Διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington (2002-2011), τα δεδομένα και οι προοπτικές της*, Πάτρα, 2011

Καψάλης, Γ. Δ., Γαλάνη, Α., *Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Πανεπιστημίου Τυράνων με θέμα Διάλογος μεταξύ Βαλκανικών Γλωσσών και Πολιτισμών, Τίρανα, 2013

Μήτσης, Ν., *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1998

Παπάνης, Α., *Στρατηγικές εκμάθησης των Μουσουλμανόπαιδων της Θράκης που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα*, Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2008. DOI: 10.12681/eadd/17435

Ρουσουλιώτη, Θ., *Δεύτερη/Ξένη γλώσσα και στρατηγικές κατανόησης λεξιλογίου: μελέτη περίπτωσης*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2015. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4051/mod_resource/content/13/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης (Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών), *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, Στρασβούργο, 2001

Τσιτσανούδη, Ν., Μήτση, Α., *Η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Μια διδακτική δοκιμή σε μαθητές της Ε' Δημοτικού σε Ελληνικό σχολείο της Αττικής*, Ελληνικό Βλέμμα - Revista de Estudos Helenicos. UERJ - nc., N. 1, 17-58, 2016. DOI: 10.12957/ellinikovlemma.2016.27278

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν., Μήτση, Α., *Η συμβολή της συνειδητής γραμματικής γνώσης στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών. Μια διδακτική δοκιμή με βάση τα χαρακτηριστικά του ρήματος ποιόν ενέργειας και χρόνοι σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Στο Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (επίμ.) Αφιέρωμα στην Ελληνική Γλώσσα: Ερευνητικές εργασίες και νέες θεωρητικές συνθέσεις - Estudos de Lingua Grega. Το Ελληνικό Βλέμμα - Revista de Estudos Helenicos da UERJ. Brazil: Rio De Janeiro University, Instituto De Letras, no 4, 1-24, 2018. DOI: 10.12957/ellinikovlemma.2018.35998

Τσοπάνογλου, Α., *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, 2000

Φίλιας, Β., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα, 1996

2. Ξενογλωσση

Ahmed, M.O., *Vocabulary learning strategies*. In P. Meara (ed.), *Beyond words*, (3-14), British Association for Applied Linguistics, in association with The Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1989

Aitchison, J., *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Basil Blackwell, Oxford and New York, 1987

Allen, V.F., *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1983

Anderson, J.R., *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.), Freeman, New York, 1985

Atkinson, R.C., *Mnemonics in second-language learning*. *American Psychologist*, 30(8), 821-828, 1975. DOI: 10.1037/h0077029

Atkinson, R.C., Raugh, M.R., *An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary*, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1(2), 126-133, 1975. DOI: 10.1037/0278-7393.1.2.126

Baxter, J., *The dictionary and vocabulary behavior: A single word or handful?*, *TESOL Quarterly*, 14(3), 325-336, 1980. DOI: 10.2307/3586597

Beardmore, H. B., *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon: Tieto Ltd, 1982

Bellezza, F.S., *Mnemonic devices: Classification, Characteristics and Criteria*, *Review of Educational Research*, 51(2), 247-275, 1981. DOI: 10.2307/1170198

Bousfield, W.A., *The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates*, *Journal of General Psychology*, 49(2), 229-240, 1953. DOI: 10.1080/00221309.1953.9710088

Bower, G.H., Clark, M.C., *Narrative stories as mediators for social learning*, *Psychonomic Science*, 14(4), 181-182, 1969. DOI: 10.3758/BF03332778

Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R., Campione, J.C., *Learning, remembering, and understanding*, In J.N. Flavell & E. M. Markham (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology*, v1. New York, NY: Wiley, 1983

Bügel, K., Buunk, B.P., *Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge*, *The Modern Language Journal*, 80(1), 15-31, 1996. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1996.tb01133.x

Catalan, R.M.J., *Sex differences in L2 vocabulary learning strategies*, *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77, 2003. DOI: 10.1111/1473-4192.00037

Chamot, A.U., Kupper, L., *Learning strategies in foreign language instruction*, *Foreign Language Annals*, 22(1), pp13-24, 1989. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x

Chamot, A.U., Rubin, J., *Comments on Janie Rees-Miller's «A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications»: Two Readers React...*, *TESOL Quarterly*, 28(4), 771-776, 1994. DOI: 10.2307/3587559

Channell, J., *Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching*, *ELTJ*, 35(2), 115-12, 1981. DOI: 10.1093/elt/XXXV.2.115

Cho, K.S., Krashen, S.D., *Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition*, *Journal of Reading*, 37(8), 662-667, 1994. Ανακτήθηκε από http://www.sdkrashen.com/content/articles/1994_sweet_valley_high_with_kscho.pdf

Clarke, D.F., Nation, I.S.P., *Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques*, *System*, 8(3), 211-220, 1980. DOI: 10.1016/0346-251X(80)90003-2

Coady, J., Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, New York, 1997

Cofer, C.N., Bruce, D.R., Reicher, G.M., *Clustering in free recall as a function of certain methodological variations*, *Journal of Experimental Psychology*, 71(6), 858-866, 1966. DOI: 10.1037/h0023217

Cohen, A.D., *Strategies in learning and using a second language*, Longman, London, 1998

Cohen, A.D., *Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts*. In A.D.Cohen & E.Macaro, *Language learning strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 29-46), Oxford University Press, Oxford, 2007

Cohen, A.D., Aphek, E., *Easifying second language learning*, *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236, 1981. DOI: 10.1017/S0272263100004198

Cohen, A.D., Hosenfeld, C., *Some uses of mentalistic data in second language acquisition*, *Language Learning*, 31(2), pp 285-313, 1981. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1981.tb01386.x

Cohen A.D., Macaro E., *Language learning strategies: Thirty years of research and practice*, Oxford University Press, Oxford, 2007

Cook, L.K., Mayer, R.E., *Reading strategies training for meaningful learning from prose*. In Pressley, M. and Levin, J., *Cognitive Strategy Research*, Springer Verlag, New York, 1983

Craik, F.I.M., Lockhart, R., *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684, 1972. DOI: 10.1016/S0022-5371(72)80001-X

Craik, F.I.M., Tulving, E., *Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory*, *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 268-284, 1975. DOI: 10.1037/0096-3445.104.3.268

Dansereau, D.F., *Cooperative learning strategies*. In Weinstein, C.E., Goetz, E.T. and Alexander, P.A., *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, Academic Press, New York, 1988

Dörnyei, Z., *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005

Dreyer, C., Oxford, R.L., *Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa*. In Oxford, R.L., *Language learning strategies around the*

world: Cross – cultural perspectives (61-74), Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, 1996

Ehrman, M., Oxford, R.L., *Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies*, *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13, 1989

Ellis, N.C., *The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL*, *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128, 1995. DOI: 10.1080/0958822940080202

Erten, I.H., Williams, M., *A comparative look into how to measure the effectiveness of vocabulary learning strategies: through using percentages or correlation coefficients*, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 56-72, 2008. Ανακτήθηκε από <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/65/65>

Fan, M.Y., *Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners*, *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241, 2003. DOI: 10.1111/1540-4781.00187

Florou, K., Angelopoulos, G., Tsitsanoudis-Mallidis, N., *“Teaching Greek Language in a Multicultural Classroom: A Case Study”*, *Language and Communication Quarterly*. New York: Untested Ideas Research Center, 3(2), 82-94, 2014

Fraser, C.A., *Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading*, *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241, 1999. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/232019501_Lexical_Processing_Strategy_Use_and_Vocabulary_Learning_through_Reading

Gairns, R., Redman, S., *Working with words*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986

Goh, C.C.M., Foong, K.P., *Chinese EFL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender*. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-52, 1997. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Christine_Goh2/publication/234763053_Chinese_ESL_Students'_Learning_Strategies_A_Look_at_Frequency_Proficiency_and_Gender/links/55d19d3308ae6a881385f1ec.pdf

Grace, C.A., *Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL*, *The Modern Language Journal*, 84(2), 212-224, 2000. DOI: 10.1111/0026-7902.00063

Green, J.M., Oxford, R.L., *A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender*, *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297, 1995. DOI: 10.2307/3587625

Griffiths C., *Language Learning Strategies: Theory and Research*, School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand, 2004

Groninger, L.D., *Mnemonic imagery and forgetting*, *Psychonomic Science*, 23 (2), 161-163, 1971. DOI: 10.3758/BF03336056

Gu, Y., *Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners*. *RELC Journal*, 33, 35-54, 2002. DOI: 10.1177/003368820203300102

Gu, P.Y., *Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies*, *Teaching English as a second or Foreign Language* 7(2), 1-26, 2003. Ανακτήθηκε από <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4>

Gu, P.Y., Johnson R.K., *Vocabulary learning strategies and language learning outcomes*, *Language learning* 46(4), 643-697, 1996. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x

Gurian, M. , *Boys and girls learn differently!*, Jossey-Bass, San Fransisco CA, 2001

Harley, B. , Hart, D. , *Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency*, *Language Awareness*, 9(2), 78-96, 2000. DOI: 10.1080/09658410008667139

Horwitz, E.K., *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294, 1988. DOI: 10.2307/327506

Hosenfeld, C., *A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non Successful Second Language Learners*, System, 5(2), 110-123, 1977. DOI: 10.1016/0346-251X(77)90087-2

Hsaio, T., Oxford, R., *Comparing theories of language strategies: A confirmatory factor analysis*, Modern Language Journal, 86(3), 368-383, 2002. DOI: 10.1111/1540-4781.00155

Hulstijn, J.H., *Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning*. In Coady, J., Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, (203-224) Cambridge University Press, New York, 1997

Huckin, T., Haynes, M., Coady, J., *Second language reading and vocabulary learning*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ, 1993

Knight, S.D., *Dictionary Use While Reading: The Effects On Comprehension and Vocabulary Acquisition For Students Of Different Verbal Abilities*, The Modern Language Journal, 78, 285-299, 1994. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02043.x

Kopstein, F.F., Roshal, S.M., *Learning foreign vocabulary from pictures vs. words*, American Psychologist, 9(8), 407-408, 1954. DOI: 10.1037/h0058777

Kramsch, C.J., *Word Watching: Learning Vocabulary Becomes a Hobby*, Foreign Language Annals, 12(2), 153-158, 1979. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1979.tb00159.x

Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford, 1982

Lambert, W., “*Persistent issues in bilingualism*”. In *The development of second language proficiency*, Harley B., Allen P., Cummins J., Swain M., 201-218. Cambridge: CUP, 1990

Laufer, B., *The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?*, Applied Linguistics, 19(2), 255-271, 1998. DOI: 10.1093/applin/19.2.255

Laufer, B., Hulstijn, J.H., *Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The construct of Task-Induced Involvement*, Applied Linguistics, 22, 1-26, 2001. DOI: 10.1093/applin/22.1.1

Lawson, M.J., Hogben, D., *The Vocabulary - Learning Strategies of Foreign – Language Students*, Language Learning, 46(1), 101-135, 1996. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x

Litwin, M.S., *How to Measure Survey Reliability and Validity*, Sage Publications, London, 1995

Marchbanks, G., Levin, H., *Cues by which children recognize words*, Journal of Educational Psychology, 56(2), 57-61, 1965. DOI: 10.1037/h0021753

Martin, M., *Advanced vocabulary teaching: the problem of synonyms*, The Modern Language Journal, 68(2), 130-137, 1984. DOI: 10.2307/327139

McCarthy, M.J., *A New Look at Vocabulary in EFL*, Applied Linguistics, 5(1), 12-22, 1984. DOI: 10.1093/applin/5.1.12

Meara, P., *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*, Language Teaching and Linguistics Abstracts, 13(3-4), 221-246, 1980. DOI: 10.1017/S0261444800008879

Mochizuki, A., *Language Learning Strategies Used By Japanese University Students*, RELC Journal, 30(2), 101-113, 1999. DOI: 10.1177/003368829903000206

Mizumoto, A., *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*, Kinseido, Tokyo, 2010

Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A., *The good language learner*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1975

Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A., *The good language learner*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, 1996

Nam, K.H., Leavell, A.G., *Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context*, System, 34(3), 399-415, 2006. DOI: 10.1016/j.system.2006.02.002

Narang, V., Motta, J., Bouchard, D., *Word Identification for ESL [English as a Second Language] Readers*, ERIC Document ED 098501. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED098501.pdf>

Nation, I.S.P., *The combining arrangement: some techniques*, *The Modern Language Journal*, 61(3), 89-94, 1977. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1977.tb04765.x

Nation, I.S.P., *Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research*, *RELC Journal*, 13, 14-36, 1982. DOI: 10.1177/003368828201300102

Nation, I.S.P., *Teaching and learning vocabulary*, Newbury House Harper Row, New York, 1990

Nation, I.S.P., *New ways in teaching vocabulary*, TESOL, Alexandria, VA, 1994

Nation, I.S.P., *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001

Nyikos, M., *Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors*, *Modern Language Journal*, 74(3), 273-287, 1990. DOI: 10.2307/327624

Nyikos, M., *Gender and good language learners*. In Griffiths, C., *Lessons from good language learners (73-82)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008

Nyikos, M., Fan, M., *A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice*. In A.D Cohen and E. Macaro (Eds), *Language learning strategies: Thirty years of research and practice*, (251-274), Oxford University Press, Oxford, 2007

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

O'Malley J.M., Chamot, A., Stewner - Manzanares, G., Kupper, L., Russo R. P., *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, *Language Learning*, 35(1), 21-46, 1985. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x

Oxford, R., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York, 1990

Oxford, R., Nyikos, M., *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*, *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300, 1989. DOI: 10.2307/327003

Ozeki, N., *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*, Macmillan Language House, Tokyo, 2000

Pana, M.E., Afghari, A., *Sex differences in English vocabulary learning through the keyword method, the case of Iranian EFL learners*, *Journal of Scientific Research and Development*, 2(7), 257-263, 2015. Ανακτήθηκε από <https://jsrad.org/archive/volume-2-special-issue-3-2015-20-april/>

Papadopoulou, S., *Spelling errors and Vocabulary: How Long Term Memory is related to three Methods of Teaching Spelling: Implications for Learning Difficulties*, *Review of Higher Education and Self – Learning*, 1(3), 311-318, 2008

Papadopoulou, S., *Oral Language Acquisition with Children having Difficulties in Learning Greek as a Second Language: The uses of Creative teaching Strategies in Multicultural Settings*, *Review of Higher Education and Self – Learning*, 2(2), 29-41, 2009

Papadopoulou, S., Egglezou, F., *Meta-cognitive and meta-linguistic awareness of students' knowledge on argumentation in defining the terms "argument" and "counterargument"*, *US-China Foreign Language*, 8(7), 2010

Papadopoulou, S., *A Case Study on Teaching Vocabulary and Strategies of Meaning Making in Context: The Idiomatic Uses of the Word "Water" in Greek*, *US-China Foreign Language*, 9(1), 55-64, 2011

Parry, K., *Vocabulary and comprehension: Two portraits*, In Coady, J., Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55-68, Cambridge University Press, Cambridge, 1997

Peacock, M., Ho, B., *Student language learning strategies across eight disciplines*, International Journal of Applied Linguistics, 13(2), 179-198, 2003. DOI: 10.1111/1473-4192.00043

Politzer, R., *An Exploratory Study of Self Reported Language Learning Behaviors and their Relation to Achievement*, Studies in Second Language Acquisition, 6(1), 54-65, 1983

Politzer, R., McGroarty, M., *An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence*, TESOL Quarterly, 19(1), 103-123. 1985. DOI: 10.2307/3586774

Porte, G., *Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary*, ELT Journal, 42(3), 57-63, 1988. DOI: 10.1093/elt/42.3.167

Pressley, M., Levin, J.R., Hall, J.W., Miller, G.E., Berry, J.K., *The Keyword Method and Foreign Word Acquisition*, Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6, 163-173, 1980. DOI: 10.1037/0278-7393.6.2.163

Pressley, M., Levin, J.R., Delaney, J.D., *The Mnemonic Keyword Method*, Review of Educational Research, 52, 61-91, 1982. DOI: 10.3102/00346543052001061

Pressley, M., Levin, J.R., Miller, G.E., *The Keyword Method Compared to Alternative Vocabulary-Learning Strategies*, Contemporary Educational Psychology, 7(1), 50-60, 1982. DOI: 10.1016/0361-476X(82)90007-8

Psaltou – Joyce, A., *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2010

Qian, D.D., *Second language lexical interferencing: Preferences, perceptions, and practices*, In P. Bogaards & B. Laufer (eds), *Vocabulary in a Second Language*, (155-169), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2004

Rasekh, Z.E., Ranjbar, R., *Metacognitive strategy training for vocabulary learning*. TESL-EJ, 7, 1-16, 2003. Ανακτήθηκε από <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a5/?wscsr=>

Read, J., *Assessing vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000

Rigney, J. W., *Learning strategies: A theoretical perspective*, In H.F. O'Neil, Jr., *Learning strategies*, 164-205, Academic Press, New York, 1978

Robinson, P., J., *A rich view of lexical competence*, *ELT Journal*, 43(4), 274-282, 1989. DOI: 10.1093/elt/43.4.274

Roeper T., *Universal Bilingualism*, Department of Linguistics University of Massachusetts Amherst, Mass, 1999

Romaine, S., *Bilingualism*, Oxford: B.Blackwell. Ltd, 1989

Rubin, J., *What the "good language learner" can teach us*, *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51, 1975. DOI: 10.2307/3586011

Saltz, E., Donnenwerth – Nolan, S., *Does Motoric Imagery Facilitate Memory for Sentences? A Selective Interference Test*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20(3), 322-332, 1981. DOI: 10.1016/S0022-5371(81)90472-2

Sanaoui, R., *Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages*. *The Modern Language Journal* 79(1), 15-28, 1995. DOI: 10.2307/329390

Schmitt, N., *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000

Schmitt, N., McCarthy, M., *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge, 1997

Schmitt, N., Schmitt, D., *Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions*, *ELT Journal*, 49(2), 133-143, 1995. DOI: 10.1093/elt/49.2.133

Scolfield, P., *Using the English Dictionary for Comprehension*, TESOL Quarterly, 16(2), 185-194, 1982. DOI: 10.2307/3586791

Segler, T.M., Pain, H., Sorace, A., *Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments*, Computer Assisted Language Learning, 15, 409-422, 2002. DOI: 10.1076/call.15.4.409.8272

Stahl, S.A., Nagy, W. E., *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 2006

Steingart S.K., Glock, M.D., *Imagery and the Recall of Connected Discourse*, Reading Research Quarterly, 15, 66-83, 1979. DOI: 10.2307/747432

Stern, H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986

Taguchi, T., *Learner factors affecting the use of learning strategies in cross-cultural contexts*. Prospect, 17, 18-34, 2002. Ανακτήθηκε από <https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/services/Download/mq:35543/DS01>

Thornbury, S. , *How to teach vocabulary*, Pearson Education Limited, Essex, 2002

Timko, H.G., *Configuration as a cue in the word recognition of beginning readers*, Journal of Experimental Education, 39, 68-69, 1970. DOI: 10.1080/00220973.1970.11011252

Üster, S., *The role of brain-based gender differences on the vocabulary learning and consolidation skills and strategies*, PhD diss., Middle East Technical University of Ankara, 2008

Vrettou, A., *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English*, PhD diss., Aristotle University of Thessaloniki, 2011

Webber, N.E., *Pictures and Words as Stimuli in Learning Foreign Language Responses*, The Journal of Psychology, 98, 57-63, 1978. DOI: 10.1080/00223980.1978.9915946

Wei, X., *An Empirical Study of Gender Effect on L2 Vocabulary Acquisition Strategies*, *Studies in Literature and Language*, 9(3), 86-93, 2014. DOI: 10.3968/5710

Wharton, G., *Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore*, *Language Learning*, 50(2), 203-243, 2000. DOI: 10.1111/0023-8333.00117

Wilkins, D.A., *Linguistics and Language Teaching*, Edward Arnold, London, 1972

Williams, R., *Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading*, *ESP Journal*, 4(2), 121-131, 1985. DOI: 10.1016/0272-2380(85)90015-0

Wolfe, P., *Brain matters: Translating research into classroom practice*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 2001

Wong – Fillmore, L., *Individual differences in second language acquisition*. In Fillmore, C.J., Wang, Y., Kempler, D., *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York, 1979

Wood, D., *How Children Think and Learn: The social contexts of cognitive development*, Blackwell Publications, Oxford UK and Cambridge USA, 1998

Παράρτημα

The Greek language as a Second/Foreign language and vocabulary strategies

Dear Student,

People have different ways of dealing with new words in a second/foreign language. There is no "right" way or "wrong" way. This questionnaire asks you what you actually do, not what you think you should do, in reading a Greek text. Please complete it to help me understand how you deal with words you don't know in Greek.

The questionnaire consists of 3 sections and you will need to spend about 7 minutes.

The answers are anonymous and I don't collect any data that can personally identify you.

Thank you very much in advance.

1. Gender

- Female
- Male

2. Nationality

3. Age

- 20-25 years
- 26-30 years
- 31-35 years
- 36 plus years

4. Education

- Bachelor
- Master
- PhD

5. Why do you study the Greek language?

6. How long have you studied the Greek language?

1. How often do you do each of the following when you meet an unfamiliar word in reading a Greek text? (Please check one box for each item).

1) Look up the word in a Greek - only dictionary.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

2) Guess its meaning from the context.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

3) Ignore the word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

4) Ask the teacher for assistance.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

5) Ask a friend if they know the word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

6) Look for clues in the word itself to guess the word's meaning.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

7) Make a note of the word (i.e. write it down).

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

8) Other (specify).

2. What kind of information do you use when trying to guess the meaning of an unfamiliar word in a Greek text: (Please check one box for each item.)

1) I use the meaning of other words in the same sentence to help me guess the meaning of the unknown word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

2) I use my background knowledge of the topic of the text to guess the meaning of the unknown word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

3) I look for grammatical clues in the surrounding sentences to help me guess the meaning of the unknown word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

4) I examine the unknown word to see if any of its parts are familiar in meaning.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

5) I make use of the meaning of the paragraph or text as a whole to guess the meaning of the unknown word.

- Often
- Sometimes
- Rarely
- Never

6) Other (specify).