

**Διαθεματικό Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας: Ελληνογαλλικό ψηφιακό λεξικό όρων
κοινωνικών θεμάτων**

**Interdisciplinary Career Education Program: Greek-French electronic dictionary of
social issues terms**

Γουσταύος Σάμιος, Γενικό Λύκειο Άνω Καλεντίνης Άρτας, Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας,
Μ.Δ.Ε. 'Διδακτική των Γλωσσών',
samiosgmar@gmail.com

Gustave Samios, Ano Kallentini of Arta High School, French Language and Literature Teacher, Master in
'Language Didactics',
samiosgmar@gmail.com

Abstract: The students of Panagia Diasellou of Arta High School created a bilingual (Greek-French) electronic dictionary regarding social issues terms. All this effort started in line with their Modern Greek and French Language courses and within the framework of a multi-subject programme regarding Career Education.

Vocabulary is probably the most important parameter on intercommunication and is the main element on which thinking and speech depend on while; bilingualism is at least a pedagogical necessity. The purpose of the programme, where its implementation is based on *eclectic multi-methods*, is the development of useful lexical competences in both Greek and French language so as students can correspond, as social beings, on a variety of different communication ecosystems based on the fields of: sports & steroids, unemployment, violence, advertisement, consuming society, immigration, drugs, ecology, racism and TV reality.

All students felt enriched and have appreciated the syllabus of the programme as it helped them expand on a personal, social cultural and professional level. The unrelenting interest for the programme together with their out of classroom dedication had well demonstrated that for the development of lexical ability, language courses are vital to the overall curriculum. And the need for introducing and developing bilingual authentic material should be included in the Secondary Education system in Greece.

Περίληψη: Στο πλαίσιο Διαθεματικού Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας και με αφετηρία τα μαθήματα *Νεοελληνικής Γλώσσας* και *Γαλλικών* της Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές της τάξης του Γυμνασίου Παναγιάς Διασέλλου Άρτας, δημιούργησαν ένα δίγλωσσο (ελληνογαλλικό) ηλεκτρονικό λεξικό όρων κοινωνικών θεμάτων.

Το λεξιλόγιο είναι η πλέον σημαντική παράμετρος επικοινωνίας από το οποίο εξαρτώνται η σκέψη και ο λόγος, ενώ η λειτουργική, τουλάχιστον, διγλωσσία, συνιστά παιδαγωγική επιταγή. Σκοπός του προγράμματος, η υλοποίηση του οποίου βασίστηκε στις αρχές του *πολυμεθοδολογικού εκλεκτισμού*, είναι η ανάπτυξη χρηστικών λεξιλογικών δεξιοτήτων τόσο

στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα για την ανταπόκριση των μαθητών, ως κοινωνικών ανθρώπων, σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα πρόσληψης και παραγωγής λόγου, βάσει των ακόλουθων θεματικών πεδίων: αθλητισμός και αναβολικά, ανεργία, βία, διαφήμιση, καταναλωτική κοινωνία, μετανάστευση, ναρκωτικά, οικολογία, ρατσισμός και τηλεοπτική πραγματικότητα.

Οι μαθητές εκτίμησαν στο πρόγραμμα τη συμβολή του στην διεύρυνση της προοπτικής τους σε προσωπικό, κοινωνικοπολιτιστικό και επαγγελματικό επίπεδο. Το αμείωτο ενδιαφέρον που επέδειξαν και η συνειδητή εξωσχολική απασχόλησή τους, κατέδειξε την ανάγκη τόσο της εισαγωγής και επεξεργασίας στα γλωσσικά μαθήματα αυθεντικού μικτού κειμενικού υλικού για την καλλιέργεια της λεξιλογικής ικανότητας όσο και της γενίκευσης του προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονικό θεματικό λεξικό, κοινωνικά ζητήματα, ελληνική γλώσσα, γαλλική γλώσσα, εκλεκτισμός

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια της λεξιλογικής ικανότητας είναι αδιαμφισβήτητα πρωταρχικής σημασίας με άμεση εμπλοκή στην ανάπτυξη των τεσσάρων μακρο-δεξιοτήτων: παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου⁴⁶. Η διαδικασία κατάκτησής της είναι σύνθετη, απαιτητική και διαρκής ενώ το ίδιο το λεξιλόγιο, σε σχέση με όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας, μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς καθώς παρακολουθεί στενά την κοινωνική εξέλιξη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986α).

Σε ερευνητικά δεδομένα που δημοσιοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 ως προς τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, βάσει ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς, συνολικό ποσοστό 64,2% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου δεν διαθέτει την απαιτούμενη λεξιλογική επάρκεια για τη σύνταξη σχολικών εργασιών.

Παράλληλα, δεδομένου του πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής κοινωνίας, παιδαγωγικό ζητούμενο είναι η προαγωγή της γλωσσικής ποικιλίας. Επικοινωνιακοί, επαγγελματικοί και πολιτιστικοί λόγοι καθιστούν τη γαλλική γλώσσα ιδιαίτερα σημαντικό γλωσσικό κώδικα σε διεθνές επίπεδο. Η Ελλάδα είναι πλήρες μέλος από το 2006 του Διεθνούς Οργανισμού της Γαλλοφωνίας, γεγονός που συνεπάγεται σε επίπεδο εκπαίδευσης μεταξύ άλλων την προώθηση της γαλλικής γλώσσας, της γλωσσικής πολυμορφίας και ενίσχυση της κατάρτισης.

⁴⁶ Ο Coady (1997) σημειώνει πως το λεξιλόγιο διαδραματίζει τον πλέον σημαίνοντα ρόλο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή μιας γλώσσας.

Αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και ειδικότερα την ανάπτυξη λεξιλογικών δεξιοτήτων, αυτές εξαντλούνται σε κλειστά λεξιλογικά σύνολα, περιορίζοντας αισθητά το εύρος εκδήλωσης της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών.

Στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα είναι μάλλον άτοπος ο όποιος σχεδιασμός κατάκτησης της λεξιλογικής ικανότητας με πληρότητα, χωρίς αυτό να αναιρεί ή υποβαθμίζει την αναγκαιότητα οι μαθητές να καταστούν ικανοί (συν)ομιλητές σε κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας που προυποθέτουν γνώση ειδικότερου λεξιλογίου.

Καθώς τα Διεπιστημονικά Προγράμματα αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί, στο πλαίσιο Διαθεματικού Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας, με αφετηρία ευρύτερους θεματικούς κύκλους, μία δραστηριότητα συστηματικής διεύρυνσης και ταξινόμησης του λεξιλογίου, το οποίο μόλις πρόσφατα άρχισε να στοιχειοθετεί οργανικό αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης, 2004). Ως θεματικοί κύκλοι, επιλέχθηκαν επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα που βρίσκονται διαχρονικά στον πυρήνα του κοινωνικού προβληματισμού, ικανά να προσελκύουν το δημιουργικό ενδιαφέρον και κριτικό πνεύμα των μαθητών, καθώς επιτρέπουν τη βιωματική εμπλοκή τους.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ' Τάξης του Γυμνασίου Παναγιάς Διασέλλου του Νομού Άρτας εκπόνησαν ένα ελληνογαλλικό ψηφιακό θεματικό λεξικό όρων κοινωνικών ζητημάτων, με τη θεματολογία του, η οποία αντλήθηκε από έντυπες και ηλεκτρονικές γραπτές και οπτικοακουστικές πηγές, να στοιχειοθετούν: ο αθλητισμός και τα αναβολικά, η ανεργία, η βία, η διαφήμιση, η καταναλωτική κοινωνία, η μετανάστευση, τα ναρκωτικά, η οικολογία, ο ρατσισμός και η τηλεοπτική πραγματικότητα. Το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές του *πολυμεθοδολογικού εκλεκτισμού* και αναπτύχθηκε σε πέντε φάσεις, σε προγραμματισμένες εβδομαδιαίες δίωρες συναντήσεις και στον εξωσχολικό χρόνο, κάτι που επέτρεψε η διασύνδεση του θέματος με τις επιδιώξεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

1. Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος

Η διαδικασία απόκτησης ενός λεξιλογίου διευρυνμένου και χρηστικού δεν μπορεί παρά να αποτελεί προϊόν μεθοδικής και συστηματικής εργασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί μέγιστος βαθμός προσέλευσης ενδιαφέροντος και αποτελεσματικότητας, κρίθηκε απαραίτητο οι στρατηγικές διεύρυνσης και πρόσκτησης του θεματικού λεξιλογίου να βρίσκονται σε συνάφεια με το ετερόκλητο μαθητικό περιβάλλον της τάξης⁴⁷ με όρους μαθησιακού στυλ, το

⁴⁷ Ο Boekaerts (1978) τονίζει πως ο κάθε μαθητής έχει τον προσωπικό του τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Ο σεβασμός της διδακτικής πράξης στο μαθησιακό προφίλ δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει ευεργετικά στη μαθητική ψυχολογία. Χαρακτηριστικά, οι Coetzee & De Boer (2000) αναφέρουν πως

οποίο ορίζεται ως η *οργάνωση και λειτουργία των διαδικασιών βάσει των οποίων γίνεται η κατάκτηση και επεξεργασία των πληροφοριών αναφορικά με το περιβάλλον* (Reuchlin, 1991). Ο Boekaerts (1978) τονίζει πως ο κάθε μαθητής έχει τον προσωπικό του τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Ο σεβασμός της διδακτικής πράξης στο μαθησιακό προφίλ δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει ευεργετικά στη μαθητική ψυχολογία. Χαρακτηριστικά, οι Coetzee & De Boer (2000) αναφέρουν πως η μη ανταπόκριση των διδακτικών μεθόδων στους μαθησιακούς τύπους μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στη μάθηση.

Με βάση την ταξινόμηση των γνωστικών στυλ των Felder & Silverman (1988), τρεις είναι οι τύποι που στοιχειοθετούν το μαθητικό προφίλ της τάξης μας: ενεργητικός, οπτικός και ακουστικός. Στις ανάγκες και του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού⁴⁸ προσαρμόστηκε το προς μελέτη παιδαγωγικό υλικό και το μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας, αποτελώντας έναυσμα για περαιτέρω λεξιλογικές αναζητήσεις εκτός σχολικής τάξης.

Εάν θεωρηθεί ότι οι δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές του τμήματος κινούνται στα όρια της υπέρβασης των ικανοτήτων και γνώσεων που έχουν έως αυτή την ηλικία και τάξη αποκτηθεί, ο Bruner (1987), μη αποδεχόμενος την αντιστοιχία μεταξύ χρονικής ηλικίας και νοητικής ωρίμανσης που προτείνει ο Piaget (1972), υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία ανεξάρτητα από το στάδιο ανάπτυξής τους εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας. Στο πνεύμα αυτής της θεώρησης κινήθηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος ώστε να μην παρεμποδιστεί η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών. Το γεγονός αυτό λειτούργησε παρωθητικά για την αυτονόμησή τους ως συντάκτες θεματικού λεξικού, ζητούμενο που ήταν ιδιαίτερα κρίσιμο δεδομένων των χρονικών περιορισμών του ωρολόγιου προγράμματος.

η μη ανταπόκριση των διδακτικών μεθόδων στους μαθησιακούς τύπους μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στη μάθηση.

⁴⁸ Να σημειωθεί πως ο οπτικός και ακουστικός τύπος είναι ο κυρίαρχος κώδικας πρόσληψης των πληροφοριών. Η προσαρμογή του προγράμματος στους συγκεκριμένους τύπους γνωστικού προφίλ δεν μεταφράζεται ως ανελαστικότητα της διδασκαλίας ή μη εφαρμογή του σε διαφορετικού προφίλ μαθητικό δυναμικό. Η ποικιλότητα των μεθοδολογικών και παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται, βάσει των αρχών της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης*, επιτρέπουν την εμπλοκή σε αυτό μαθητών ενεργητικών ή/και στοχαστικών, σειριακών ή/και σφαιρικών, αισθητηριακών ή/και διαισθητικών ή την υιοθέτηση από αυτούς εναλλακτικών γνωστικών προφίλ. Άλλωστε, είναι πιθανή η διαφοροποίηση του μαθησιακού στυλ ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων (Felder, 1998).

2. Διδακτικοί Σκοποί - Στόχοι

2.1. Γενικοί σκοποί

Γενικοί διδακτικοί σκοποί του προγράμματος είναι:

- η γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών
- η ευαισθητοποίηση σε θεμελιώδεις οικουμενικές αξίες που αναδεικνύονται από τους θεματικούς κύκλους του λεξικού, όπως η άμιλλα, η κατανόηση, η ειρηνική συνύπαρξη, ο εθελοντισμός, η περιβαλλοντική συνείδηση
- η παροχή κινήτρων για επιζήτηση νέων αντικειμένων γνώσης
- ο γραμματισμός στις κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες
- ο πολυτροπικός, ψηφιακός και εικονιστικός γραμματισμός

2.2. Γενικοί στόχοι

Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε πέντε επίπεδα και είναι προσανατολισμένοι στην ανάπτυξη των ακόλουθων γενικών ικανοτήτων των μαθητών:

α) Κοινωνικοπολιτισμική γνώση: απόκτηση γνώσεων αναφορικά με διεθνείς και εγχώριους θεσμούς και οργανισμούς, προσωπικότητες, ήθη, έθιμα, καθημερινές συνήθειες, συνθήκες ζωής, διαπροσωπικές σχέσεις, αξίες/πεποιθήσεις και συμπεριφορές - η ευαισθητοποίηση σε θεμελιώδεις αξίες, όπως η ανεκτικότητα, ο αλληλοσεβασμός, ο εθελοντισμός

β¹) Διαπολιτισμική επίγνωση: γνώση, συναίσθηση και κατανόηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στον κόσμο προέλευσης και τον κόσμο ξένων κοινοτήτων, ως προς την προσέγγιση των θεμάτων διαπραγμάτευσης του λεξικού

β²) Διαπολιτισμική δεξιότητα και τεχνογνωσία: ικανότητα υπέρβασης στερεοτυπικών σχέσεων διαμέσου της αναγνώρισης του οικουμενικού χαρακτήρα των προς διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων

γ) γνώσεις του «πράττειν» / ψυχοκινητικός τομέας κατά την ταξινόμια της Simpson (1972): αναγνώριση της ταυτότητας του προγράμματος ως συνθήκη ώθησης σε δράση - προετοιμασία για ένα ιδιαίτερο είδος διανοητικής εμπειρίας - ικανότητα επιτέλεσης εξειδικευμένων ενεργειών, όπως η διαμεσολάβηση, για την εκτέλεση των επιμέρους δραστηριοτήτων σύνταξης του λεξικού - επίδειξη αυτοεμπιστοσύνης στην εκτέλεση των επιμέρους δραστηριοτήτων - χειρισμός των απαιτούμενων υπολογιστικών προγραμμάτων,

δ) Υπαρκτική ικανότητα / συναισθηματικός τομέας κατά την ταξινόμια των Bloom & Krathwohl (1973): υιοθέτηση ανοιχτής στάσης προς και ενδιαφέρον για νέες βιωματικές εμπειρίες - διαμόρφωση εσωτερικών και χρηστικών κινήτρων - διαμόρφωση ευρύτητας τρόπων σκέψης - αποτίμηση και καλλιέργεια κοινωνικών, οικουμενικών αξιών - προσέγγιση και διαμόρφωση ιδεολογικών και φιλοσοφικών πεποιθήσεων - επίδειξη διάθεσης επίλυσης προβλημάτων - διάθεση και ικανότητα αποστασιοποίησης από συμβατικές στάσεις - εφοδιασμός με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καλλιεργούν θετική αυτοεικόνα ενθαρρύνοντας μία αποδοτική παιδαγωγική

πορεία: στοχοθεσία, επιμέλεια, απενοχοποίηση λάθους, αυτοεμπιστοσύνη, εξωστρέφεια, πρωτοβουλία, αυτενέργεια, αυτοεκτίμηση, αισιοδοξία, φιλοδοξία

ε) Ικανότητα μάθησης:

ε¹) δεξιότητες μελέτης: αντίληψη του σκοπού των καθηκόντων που ανατίθενται - ικανότητα προσδιορισμού στόχων και αναγκών - ικανότητα διαχείρισης των διαθέσιμων υλικών για ανεξάρτητη/αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση - ενεργοποίηση της προσοχής, παρατήρησης, απομνημόνευσης - ικανότητα οργάνωσης προσωπικών στρατηγικών και ενεργειών - επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών - αποτελεσματική συνεργασία

ε²) ευρετικές δεξιότητες: ικανότητα εύρεσης, πρόσληψης και μετάδοσης πληροφοριών βάσει έγκριτων έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών.

2.3. Ειδικοί στόχοι

Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι του προγράμματος σχετίζονται με την απόκτηση της ικανότητας πραγμάτωσης επικοινωνιακών προθέσεων των μαθητών στα πλαίσια εμπλοκής τους σε περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας όπου απαιτείται ένα ειδικότερο λεξιλόγιο σχετικό με την προς διαπραγμάτευση θεματολογία. Αυτοί περιλαμβάνουν:

- α)** την ικανότητα χρήσης κατάλληλων λεξιλογικών μονάδων
- β)** την ικανότητα προσδιορισμού των σημασιολογικών σχέσεων λέξεων σε επίπεδο συνωνυμίας, αντωνυμίας και υπωνυμίας
- γ)** την πραγματολογική ικανότητα σε επίπεδο διαχείρισης πολυτροπικών κειμένων με όρους θεματικής οργάνωσης
- δ)** τη λειτουργική ικανότητα και ικανότητα παρακολούθησης των μακρολειτουργιών της γλώσσας σε οπτικοακουστικά κείμενα.

3. Παιδαγωγική προσέγγιση

Παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι αυτή του *κοινοτικού εποικοδομητισμού* ή *κονστρουκτιβισμού* (Holmes, 2001) τις μαθησιακές ευκαιρίες της οποίας εκμεταλλεύτηκαν οι μαθητές, κατασκευάζοντας οι ίδιοι ενεργητικά το μορφωτικό προϊόν με αξιοποίηση της βιωματικής και επιστημονικής γνώσης για την εκπαιδευτική κοινότητα σε πανελλήνιο επίπεδο. Οι συνισταμένες του εν λόγω προγράμματος, βάσει του ορισμού της μάθησης σε κονστρουκτιβιστικούς όρους (Marlowe & Page, 1998) είναι: α. η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών (μορφή και σημασία των λεξιλογικών μονάδων), β. οι νοητικές-ψυχικές διεργασίες για την ανάπτυξη και δημιουργία νοητικών σχημάτων (χρήση των λέξεων), γ. αναβάθμιση των μαθητικών εμπειριών (θεματικός εμπλουτισμός λεξιλογίου βάσει νέων παιδαγωγικών μέσων, παραγωγή δίγλωσσου λεξικού και δημοσιοποίησή του).

4. Διδακτική μεθοδολογία

Με το παρόν έργο, καταργείται η μονομέρεια και αναδεικνύεται στο πλαίσιο της *διαθεματικής προσέγγισης* η συνέχεια και ευρύτητα της γνώσης, καθώς εμπλέκονται επτά διδακτικά αντικείμενα: Γλωσσική Διδασκαλία, Γαλλική Γλώσσα, Πληροφορική, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Βιολογία. Το στοιχείο αυτό, λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής του γόνιμου ενδιαφέροντος των μαθητών για τα επιμέρους μαθήματα, καθώς αντιλαμβάνονται στην πράξη τη συμβολή των προσφερόμενων γνώσεων στην προσέγγιση πτυχών του κόσμου.

Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε, ακόμα, στην αναμορφωμένη εκδοχή της *πραξιακής προσέγγισης* (Puren, 2011). Ο μαθητής αναγνωρίστηκε ως ‘κοινωνικά ενεργό άτομο’ με την ευθύνη διαμόρφωσης πλαισίων εργασίας και αποπεράτωσης έργων σε οριοθετημένες χρονικές συνθήκες με παράλληλο συντονισμό γνωστικών, βουλευτικών και θυμικών στοιχείων.

5. Μορφές διδασκαλίας

Με τη μέθοδο *project*, την πλέον πρόσφορη για τη *διαθεματική προσέγγιση* της γνώσης, οι μαθητές βίωσαν ένα περιβάλλον μαθητοκεντρικό και κοινωνιοκεντρικό, όπου η αρμοδιότητα αναζήτησης των γνώσεων/πληροφοριών μεταβιβάστηκε στους ίδιους, με ευκαιρίες ενίσχυσης του σχεδιασμού δράσεων και της ανάληψης ευθυνών. Ως προς τον *ελεύθερο διάλογο*, βάσει της *διαλογικής μορφής διδασκαλίας*, προσέφερε δυνατότητες ενεργούς συμμετοχής, προαγωγής της κριτικής και διαλεκτικής ικανότητας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και απελευθέρωσης από αυτοματοποιημένους συλλογισμούς.

Με τη *βιωματική μάθηση*, δόθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης των βιωματικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών αναφορικά με τη θεματολογία. Οι τελευταίοι εκτέθηκαν σε νέες μη δομημένες εμπειρίες, ανανεώνοντας παράλληλα τους διαύλους επικοινωνίας με τον εαυτό τους στη βάση κοινωνικών προβληματισμών και προσεγγίσεων. Η *βιωματική μάθηση* στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος εκλαμβάνεται κυρίως με όρους αντίληψης του ρόλου των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ιστορικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι (Postle, 1993).

Στην προαγωγή της μάθησης διαμέσου της κοινωνικοποίησης ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, η οποία εκτός από τη συμβολή της στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Ματσαγούρας, 2000) ωθεί τους μαθητές σε χρήση ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, όπως η στρατηγική της διερεύνησης, της κατηγοριοποίησης και της οργάνωσης υλικού (Φλουρής, 1984). Η κατανομή των μαθητών στις ομάδες εργασίας στηρίχθηκε στην αρχή της ανομοιογένειας. Ο στόχος ήταν η

κινητοποίηση όλου του μαθητικού δυναμικού μέσα από την εξουδετέρωση κάθε αρνητικού συναισθήματος. Με την αλληλεπίδραση των μαθητών, συναθροίστηκαν ταλέντα και δεξιότητες, οδηγώντας στην παραγωγή ενός μορφωτικού αγαθού άρρηκτα προσαρμοσμένου στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του κάθε μαθητή (Vygotsky, 1978).

6. Στρατηγικές ανακάλυψης του λεξιλογίου

6.1. Θεματική προσέγγιση

Στις διαδικασίες ανακάλυψης του λεξιλογίου, η έμφαση, όπως προτείνει και η Moirand (1990), δόθηκε στην πραγματολογική χρήση των λέξεων και στη δημιουργία συναφορικών δικτύων βάσει λέξεων-κλειδιών, προκειμένου να επιτευχθούν θεματικές ομαδοποιήσεις γύρω από συγκεκριμένους λεξιλογικούς πυρήνες, στο πλαίσιο *θεματικής προσέγγισης* του λεξιλογίου. Οι εργασίες δομήθηκαν με βάση συγκεκριμένα πεδία αναφοράς (Πρόσκολλη & Μουτζούρη, 2005). Η διαδικασία οργάνωσης του λεξιλογίου βάσει σημασιολογικών κριτηρίων, όπως είναι τα λεξιλογικά πεδία, είναι και η πλέον πρόσφορη για την καταχώριση των λέξεων στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Vogel, 1995). Η λεξικογραφική δραστηριότητα διαρθρώθηκε σε τέσσερα επίπεδα, μοντέλο που δανείστηκε στοιχεία εκείνου των Treville & Duquette (1996):

- ανάγνωση/ακρόαση κατά περίπτωση είδους του κειμενικού υλικού με επικέντρωση στους συναφορικούς συσχετισμούς των λέξεων, στις παραδειγματικές σχέσεις τους –συνωνυμία, αντωνυμία, υπωνυμία, παράγωγα– και στο βαθμό συχνότητάς τους βάσει του θέματος
- καταγραφή σε αρχείο excel του λημματολογίου, στο πλαίσιο καθορισμού της *μακροδομής* του λεξικού, που σχετίζεται με τον εκάστοτε θεματικό κύκλο (με εφαρμογή και της τεχνικής του καταγισμού ιδεών)
- καταγραφή σχολίων για τη βασική γραμματική μορφή των λημμάτων, στο πλαίσιο καθορισμού της *μικροδομής* του λεξικού
- αλφαβητική διάταξη των λέξεων, μετάφρασή τους στη γαλλική γλώσσα και καταγραφή σχολίων για τη γραμματική μορφή των λημμάτων στη γαλλική γλώσσα.

6.2. Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης

6.2.1. Στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών των μαθητών και η αύξηση του επιπέδου κινητοποίησης, εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησής τους, δεδομένου πως δεν προϋπήρχε εξοικείωση με ανάλογης φύσης δραστηριότητες, επιστρατεύθηκαν στρατηγικές πολύτιμες για τα γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά τους οφέλη: *στρατηγικές*

πρόσληψης των πληροφοριών, στρατηγικές ανάκλησης των γνώσεων και στρατηγικές διαχείρισης των γνώσεων.

Στο πλαίσιο των *στρατηγικών πρόσληψης των πληροφοριών* προβλέφθηκε η *εναλλαγή των τρόπων αντίληψης*, ώστε να υπάρξει η απαιτούμενη ανταπόκριση στο διαφοροποιημένο γνωστικό/μαθησιακό προφίλ, με αρωγό τα ίδια τα χρησιμοποιούμενα μέσα που, πέραν της γλωσσολογικής αναφοράς, περιλαμβάνουν εικονιστικό υλικό. Ακόμα, μέριμνα ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την ταυτότητα και το στόχο του προς διαπραγμάτευση θέματος. Υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση ακολουθήθηκαν διαδικασίες *διευκρίνισης, επαλήθευσης και επίκλησης του οικείου*. Η τελευταία, θέτοντας ως σημείο εκκίνησης λέξεις γνωστές στους μαθητές, αποσκοπούσε στην πρόκληση της αίσθησης ότι στοιχεία του περιβάλλοντος των γνώσεων των μαθητών εμπλέκονται άμεσα στη δραστηριότητα. Επίσης, για τη διευκόλυνση της νοητικής κατάκτησης της όλης διαδικασίας, εφαρμόστηκαν *τεχνικές διάκρισης* προκειμένου να προσδιοριστούν οι μεθοδολογικές αρχές που διέπουν τη θεματική ομαδοποίηση του λεξιλογίου και τα στάδιά της.

Αναφορικά με τις *διαδικασίες ανάκλησης των γνώσεων*, βασική στρατηγική υπήρξε η *μεταφορά μάθησης*. Αυτή αφορούσε τόσο την διαρθρωμένη σε τέσσερα επίπεδα μέθοδο ανακάλυψης των κατάλληλων, προς το εκάστοτε θέμα, λεξικών μονάδων όσο και τη συσχετίσή τους με την εξωκειμενική πραγματικότητα.

Ως προς τις *στρατηγικές διαχείρισης των γνώσεων*, οι μαθητές γνώρισαν και εφήρμοσαν τις τεχνικές της *βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης*, ενθαρρύνθηκαν να οργανώνουν την *επιλογή και καταγραφή σημειώσεων* σχετικά με τις λέξεις και έννοιες που συναντούσαν και να οργανώνουν τη *θεματική κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση* των λημματικών τύπων.

6.2.2. Στρατηγικές μάθησης

Οι διαδικασίες αποπεράτωσης ενός τέτοιου λεξικού ενεργοποίησαν *γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές μάθησης* (O'Malley & Chamot, 1990), ο ρόλος των οποίων είναι καθοριστικός ως προς τη βελτιστοποίηση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος-επιτεύγματος (Pendax, 1998).

Ως προς την πρώτη κατηγορία, οι μαθητές εφήρμοσαν με επιτυχία τις τεχνικές της *πρακτικής εφαρμογής τεχνικών* σχετικών με τον εντοπισμό και καταγραφή των κατάλληλων λεξικών μονάδων, της *καταγραφής σημειώσεων*, της *κατηγοριοποίησης*, της *έρευνας* και της *μεταφοράς μάθησης*.

Στα πλαίσια ενεργοποίησης των *μεταγνωστικών στρατηγικών*, που συνίστανται στη γνώση και στον έλεγχο που ο μαθητής έχει της μάθησής του και επηρεάζουν καθοριστικά την πορεία της

(Tardif, 1992), οι μαθητές κατέφυγαν στις τεχνικές του *προγραμματισμού*, βάσει των οποίων γίνεται προσδιορισμός των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, της *εστίασης* και *συγκέντρωσης της προσοχής* στο προς εκτέλεση έργο, της *αυτοδιαχείρισης* βάσει της οποίας επιδιώκεται η διασφάλιση των προϋποθέσεων που διευκολύνουν τις εργασίες και της *αυτοαξιολόγησης* ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ενεργοποιήθηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων.

Αξιοποίησαν ακόμα το ψυχοσυναισθηματικό απόθεμά τους μέσω των *ερωτήσεων διευκρίνησης και επαλήθευσης* για την αναδιατύπωση δεδομένων ή τη διασαφήνισή τους, της *συνεργασίας* και του *ελέγχου αρνητικών συναισθημάτων* για την αναχαίτιση συγκινήσεων που αποτελούν τροχοπέδη στη μάθηση.

7. Διδακτικά μέσα

Το λημματολόγιο που στοιχειοθετεί το θεματικό λεξικό δεν μπορούσε παρά να αντληθεί από την αποδελτίωση αυθεντικών γραπτών και οπτικοακουστικών κείμενων τα οποία και συνιστούν τα πραγματικά (επικοινωνιακά) περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ακόλουθο σώμα πολυτροπικών κειμένων:

- αρθρογραφία έγκριτων εφημερίδων (*ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, ΤΟ ΒΗΜΑ, ΤΑ ΝΕΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*)
- η ιστοσελίδα <http://www.el.wikipedia.org> η οποία περιλαμβάνει πλήθος όρων για κάθε θεματική ενότητα του προγράμματος, σχετικές υπερσυνδέσεις και δυνατότητα μετάφρασης
- ηλεκτρονικά αρχεία ειδικών επιστημονικών περιοδικών, επίσημων φορέων και ΜΚΟ
- συνεντεύξεις ειδικών - μεταγλωτισμένα ντοκιμαντέρ με κύρια πηγή προέλευσης το αρχείο της ΕΡΤ και του National Geographic αντίστοιχα.

Μέριμνα υπήρξε για το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του υλικού, με σκοπό την αποτύπωση της πραγματικότητας σε σχέση με τα προς διαπραγμάτευση θεματικά πεδία σε διεθνές επίπεδο.

Οι διαδικασίες ερμηνείας των όρων, όπου αυτή χρειάστηκε, στηρίχθηκαν στην προσληπτική και παραγωγική χρήση του *Λεξικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Γ. Μπαμπινιώτη και του *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Α.Π.Θ., ενώ εκείνες της μετάφρασης στο *ΓαλλοΕλληνικό λεξικό Larousse* καθώς και στο *ΓαλλοΕλληνικό και ΕλληνοΓαλλικό λεξικό kaufman*.

Το λεξικό, ένα εργαλείο δια βίου μάθησης, όπως το χαρακτήρισε ο Galisson (1991), αποκατέστησε μέσα στην τάξη τη θέση του συγκριτικά με τα σχολικά εγχειρίδια και παιδαγωγικά μέσα και αφομοιώθηκε στη μαθητική πρακτική.

8. Αξιολογικές μέθοδοι

Τρεις ήταν οι μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν.

- i. **Περιγραφική διαμορφωτική αξιολόγηση.** Εφαρμόστηκε σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σκοπός ήταν η υποστήριξη της προσπάθειας των μαθητών υπό μορφή προφορικών επισημάνσεων και συμβουλών για την ανατροφοδότησή τους με ταυτόχρονη παρόθηση σε συστηματική *μεταγνωστική αξιολόγηση*, προκειμένου να έχουν άμεση *ενημερότητα* των γνωστικών τους λειτουργιών, δυνατοτήτων και αδυναμιών, ώστε να προβαίνουν έγκαιρα στις κατάλληλες ενέργειες.
- ii. **Συναξιολόγηση ανά ομάδες εργασίας.** Εφαρμόστηκε με την ολοκλήρωση της κατασκευής του λεξικού. Κριτήρια αποτέλεσαν η αποτελεσματικότητα στον προγραμματισμό και αποπεράτωση των επιμέρους εργασιών, η συνέπεια στην τήρηση του χρονοδιαγράμματος και αποτελεσματικότητα στην αξιοποίηση του χρόνου, η επίδειξη υπευθυνότητας και το κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και ο βαθμός ευκολίας στη λήψη αποφάσεων.
- iii. **Αυτοαξιολόγηση.** Εφαρμόστηκε με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στόχος ήταν να προσδιοριστεί ο βαθμός κατά τον οποίο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές, μεταβολές οι οποίες άλλωστε αποτελούν και την ουσία της πραγματικής μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, εκφράστηκαν αξιολογικές κρίσεις ως προς τη συμβολή του προγράμματος στην καλλιέργεια *γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στρατηγικών.*

9. Δομή του προγράμματος

Τα εξελικτικά στάδια υλοποίησης του δίγλωσσου ηλεκτρονικού λεξικού ήταν τα ακόλουθα:

α' φάση: Επιλογή του έργου και προσδιορισμός της ταυτότητάς του και των δράσεων. Οι μαθητές έγιναν κοινωνοί των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν και των αρχών που τις διέπουν, γεγονός που επέτρεψε την κατάκτηση των δηλωτικών γνώσεων. Σχηματίστηκαν οι ομάδες εργασίας και έγινε κατανομή των δέκα θεμάτων.

β' φάση: Αναζήτηση στο διαδίκτυο σχετικών με τη θεματολογία έγκριτων άρθρων και οπτικοακουστικών ντοκουμέντων. Ακολούθησε υποδειγματική διδασκαλία εντοπισμού λεξικών μονάδων στο πλαίσιο της οποίας κατέστη δυνατή η δομημένη πρακτική εφαρμογή των σχετικών ειδικών τεχνικών.

γ' φάση: Μελέτη του κειμενικού υλικού βάσει της προσέγγισης σε τέσσερα επίπεδα που εκτέθηκε παραπάνω.

δ' φάση: Συζήτηση διαμορφωτικού αξιολογικού χαρακτήρα ως προς τη λειτουργικότητα των ομάδων εργασίας.

ε' φάση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ανάρτηση του ηλεκτρονικού λεξικού στη σχολική ιστοσελίδα.

Συμπεράσματα

Το θεματικό λεξικό που υλοποιήθηκε δεν είναι στατικής φύσης. Φιλοδοξία του είναι να καταστεί πολυθεματικό, πολύγλωσσο και 'ανοικτό' ώστε να εμπλουτίζεται συνέχεια και η προσβασιμότητα, τουλάχιστον σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας, να είναι ελεύθερη. Συγκεκριμένα, το εν λόγω λεξικό μπορεί να αποτελέσει το πρώτο μέρος μίας δράσης που στοχεύει να καταγράψει όρους και εκφράσεις που σχετίζονται με ένα ευρύ πεδίο κοινωνικών θεμάτων τα οποία αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης των γλωσσικών μαθημάτων τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου (αστυφιλία, τεχνολογικός πολιτισμός, χάσμα των γενεών...) στη βάση μάλιστα της σχετικής με αυτά γλωσσικής ανανέωσης και νέων επιστημονικών όρων. Επίσης, μέσω διασχολικής συνεργασίας σε πανελλήνια κλίμακα, είναι εργασία γόνιμη και εφικτή η μετάφραση των λημμάτων σε όλες τις διδασκόμενες ξένες γλώσσες στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τη σπουδαιότητα γενίκευσης ενός τέτοιου προγράμματος –βάσει της μεθόδευσης υλοποίησής του– θεματικά, γλωσσικά και διατηματικά, ενισχύουν και τα συμπεράσματα που εκτίθενται παρακάτω.

Ο *πολυμεθοδολογικός εκλεκτισμός*, ανταποκρινόμενος στο διαφορετικό ρυθμό και προφίλ των μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα την άρση δυσχερειών της μάθησης και την αύξηση της ευχαρίστησής τους. Η *διαθεματική προσέγγιση* λειτούργησε με τρόπο ώστε οι μαθητές συνειδητοποίησαν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων, καθώς αξιοποιήθηκαν στοιχεία από επτά μαθήματα. Στη μέθοδο *project* αναγνωρίστηκε μία πολύτιμη πηγή άντλησης μεθοδολογικών εργαλείων ως προς τις διαδικασίες σκέψης, μελέτης, επεξεργασίας και επικοινωνίας, με δυνατότητες οριζόντιας και κάθετης μεταβίβασης. Με τον *ελεύθερο διάλογο* προήχθησαν οι δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, η κοινωνική τους συμπεριφορά, η κρίση και ο στοχασμός τους ενώ διαμορφώθηκαν παιδαγωγικές συνθήκες υπερκέρασης εμποδίων ψυχοσυναισθηματικής φύσης. Με την *ομαδοσυνεργατική μέθοδο*, οι μαθητές αναγνώρισαν την τάξη ως μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και το σχολείο ως τόπο προετοιμασίας για την προσαρμογή τους σε αυτόν. Πηγή εξασφάλισης της αμείωτης προσπάθειας και δημιουργικότητας, οι ομάδες εργασίας, παρείχαν τη δυνατότητα ανάπτυξης της 'νοοτροπίας συνεργασίας' (Hargreaves).

Μέσω της *πραξιακής προσέγγισης*, οι μαθητές ανέλαβαν κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων με όρους σχεδιασμού και εκτέλεσης των δραστηριοτήτων καθώς και διαμόρφωσης παιδαγωγικού υλικού, γεγονός που τους έδωσε την ικανοποίηση ότι βιώνουν ένα σχολικό περιβάλλον που τους αναγνωρίζει ως (συν)δημιουργούς στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης,

με ενθουσιασμό ανέλαβαν το ρόλο των ερευνητών και εκείνο των ‘δρώντων κοινωνικών προσώπων’ με την ευθύνη προετοιμασίας και έκδοσης ενός πρωτότυπου ηλεκτρονικού λεξικού. Η κατασκευή του έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια και ευελιξία σκέψης, όπως κατέδειξε η ποικιλία των συλλογισμών και επιλογών τους, που συνιστούν νοητικά προϊόντα *αποκλίνουσας εφευρετικότητας*.

Να τονιστεί εδώ πως η εφαρμογή βασικών θεωρητικών και πρακτικών αρχών της σύγχρονης λεξικογραφίας προϋποθέτει σαφώς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης, που άλλωστε συνιστούν και αναγκαία συνθήκη συνεχούς ανανέωσης και εμπλουτισμού γνώσεων και μεθόδων (d’Ortun & Pharand, 2009).

Ως προς τα παιδαγωγικά μέσα, τα πολυτροπικά κείμενα συνέβαλλαν στην κινητροποίηση των μαθητών με συνέπεια την όξυνση της πνευματικής τους συγκέντρωσης και απόσπαση του γόνιμου ενδιαφέροντός τους. Το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού ως παρωθητικός παράγοντας της μάθησης δεν απηχεί μόνο προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και ενδιαφέροντα κοινωνικά, επιστημονικά, τεχνικά κ.α., όπως αυτά απορρέουν από το ρόλο τους ως μέλη μιας ιδιαίτερης ομάδας (Seguin, 1989). Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό εκπληρώνει και τα δύο κριτήρια πηγάζοντας παράλληλα από τον «τεχνολογικά προσδιορισμένο σύγχρονο πολιτισμό», με τον οποίο η εξοικείωση και σχέση των μαθητών ηλικίας 13 χρονών και άνω είναι δεδομένη

Σε επίπεδο τυπολογίας δραστηριότητας, οι διαδικασίες εντοπισμού και καταγραφής λεξικών μονάδων βάσει της *θεματικής προσέγγισης* για τη δημιουργία ενός χρηστικού ειδικού λεξικού με αποδέκτη την ευρύτερη μαθητική κοινότητα προσέδωσαν στο πρόγραμμα, όπως αναγνώρισαν οι μαθητές, το στοιχείο της πρόκλησης και της νεωτερικότητας, παράμετροι που συνιστούν σημαίνοντα παράγοντα εσωτερικής παρώθησης. Η έμφαση στην *πραγματολογική προσέγγιση* της ελληνικής γλώσσας, η σημασιοδότηση δηλαδή της χρήσης της στη βάση συγκεκριμένων πτυχών και όψεων της επικοινωνίας, προσέδωσε άλλη δυναμική στα γλωσσικά μαθήματα. Οι μαθητές συνειδητά επιδόθηκαν με ενθουσιασμό σε καινούργιες αναγνωστικές εμπειρίες και ακροάσεις εκτός σχολικού χρόνου. Δεν είναι λίγες οι φορές, όπως οι ίδιοι διαπίστωσαν, που εισήγαγαν και απομόνωναν, σε συζητήσεις στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, λέξεις που συσχετίζονται με τα θεματικά πεδία του προγράμματος.

Ο θεματικός πλουραλισμός του λεξικού και η συνάφειά του με μελλούμενες κοινωνικο-επαγγελματικές ανάγκες των μαθητών προσέλκυσε το γόνιμο ενδιαφέρον τους λειτουργώντας παράλληλα ως επενδυτής εξωσχολικού χρόνου, γεγονός με άμεσα και μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά οφέλη (Cooper, 1989, 2007). Οι μαθητές εφοδιάζονται με εκφραστικά μέσα απαραίτητα για την ανταπόκρισή τους σε ενδοσχολικές και πανελλαδικές γλωσσικές αξιολογικές διαδικασίες στη μητρική γλώσσα. Αφετέρου, αποκτούν πρόσβαση στο λεξιλογικό πεδίο που απαιτείται στις δοκιμασίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου

για την πιστοποίηση γνώσης των γαλλικών επιπέδου B2 και άνω, που συνιστά συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο εμπλουτισμός του θεματικού λεξιλογικού ρεπερτορίου των μαθητών, τους καθιστά ισότιμους (συν)ομιλητές ικανούς να συμμετάσχουν δημιουργικά σε περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας που προϋποθέτουν γνώση ενός ειδικότερου λεξιλογίου και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι.

Το εν λόγω ηλεκτρονικό λεξικό, χωρίς βιβλιογραφικό προηγούμενο, αποτελώντας ακαδημαϊκό εργαλείο προσέδωσε στους μαθητές ένα αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας. Τα συναισθήματα αυτά δεν ισοδυναμούν μόνο με δημιουργία ενδογενών κινήτρων μάθησης⁴⁹, αλλά εδράζονται στα ανώτερα επίπεδα αναγκών του ανθρώπου (Maslow, 1954): αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης. Να σημειώσουμε επίσης πως μέσα από τέτοια ακαδημαϊκά επιτεύγματα, οι μαθητές εμπνέονται να μαθαίνουν σε μία κουλτούρα υψηλών προσδοκιών.

Η υλοποίηση προγραμμάτων τέτοιας φύσης συμβάλει στην κοινωνικοπολιτιστική ανάπτυξή τους. Σε ένα έτοιμο για δράση, ηλικιακά και ποιοτικά, ανθρώπινο δυναμικό, όπως αυτό των μαθητών, οι αυτόνομες στοχευμένες λεξιλογικές αναζητήσεις, αποτελούν κανάλι πνευματικής καλλιέργειας, όπως η κουλτούρα ανάγνωσης βάσει επιλεγμένων πηγών και κοινωνικής ενημέρωσης. Με αυτές, επιτυγχάνεται η μύησή τους σε έναν ουσιαστικό ψηφιακό αλφαριθμητισμό που, εκτός σχολείου, περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα περιήγησης σε ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης.

Διαδικασία παραγωγής σκέψης δύσκολα νοείται έξω από τα όρια του λεξικού μας αποθέματος. Καθώς μάλιστα η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και επικοινωνούν οι κοινωνίες και οι επιστήμες (Mercer, 2000), η ύπαρξη λεξιλογικού πλούτου πολλαπλασιάζει τις νοητικές παραστάσεις και διεργασίες τους ενισχύοντας τις δυνατότητες εκφοράς και πρόσληψης λόγου. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ της σκέψης και του «ενεργείν»⁵⁰ ένα διευρυμένο λεξιλογικό υπόβαθρο επί κοινωνικών θεμάτων, σηματοδοτεί τη μεγέθυνση του εύρους των πραξιακών δυνατοτήτων των μαθητών αναφορικά με αυτά, συστατικό απαραίτητο του *κοινωνικού ανθρώπου* και του υπεύθυνου πολίτη με ισχυρή κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, η δημιουργία των οποίων συνιστά ύψιστο παιδαγωγικό στόχο. Στο

⁴⁹ Τα θετικά συναισθήματα είναι παράγωγα των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, σημαντική λειτουργία των οποίων είναι η αυξημένη θέληση για μάθηση (Krapp et al., 1992).

⁵⁰ Ο Jean-Louis Moigne, ειδικός της κονστρουκτιβιστικής επιστημολογίας, διερευνώντας τη δυαδική αυτή σχέση, μίλησε για άμεση αλληλεξάρτησή τους, η οποία μεταξύ άλλων ενέχει την έννοια της ατομικής και συλλογικής ευθύνης καθώς, διαμέσου της πραγμάτωσης των σκέψεων σε ενέργειες, οικοδομούμε το μέλλον. Το θεματικό λεξικό που υλοποιήθηκε στάθηκε αφητηρία και για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα που συμβάλλουν διαμορφωτικά στη φυσιογνωμία της κοινωνίας.

πλαίσιο εκπλήρωσης του ίδιου στόχου, εντάσσονται και οι σχετικές με τη θεματολογία του λεξικού γλωσσικές πράξεις του μαθητή σε επίπεδο *απολεκτικής ισχύος* τους (Austin, 1962), βάσει της οποίας επιφέρουν αποτελέσματα στο νοητικό, συναισθηματικό και πραξιακό πεδίο του συνομιλητή/ακροατή.

Βιβλιογραφία

- Avenier, M. J., Genelot, D. (2012). *Agir et penser en complexité avec Jean-Louis le Moigne, Témoignages de mises en actes*, Paris: Harmattan.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Coady, J. (1997). “L2 Vocabulary acquisition through extensive reading” in J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second Language vocabulary acquisition*, pp. 225-237.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987– 2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Felder R. M. & Silverman L. K., 1998, “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). “Interest, learning and development. In K. A. Renninger”, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Bertram, B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*”, New York: David McKay Co.
- Postle, D. (1993). “Putting the heart back into learning”. In Bound, D. Cohen, R. & Walker, D. (Eds.) *Using experience for learning*. Buckingham: Open University.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marlowe, B., & Marilyn P. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press, Inc.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des texts et des dialogues*, Paris: Hachette.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Puren, Chr. (2011). *Mise au point de/sur la perspective actionnelle*. Disponible sur: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> (consultée le 29 janvier 2013)
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO. Disponible sur: http://www.unesco.org/education/pdf/55_16_f.pdf (consultée le 30 janvier 2013)
- Simpson E. (1972). *The classification of educational objectives in the Psychomotor domain*, Vol. 3, Washington DC: Gryphon House.
- Tangney, B. FitzGibbon, A. Savage, T. Mehan, S. & Holmes, B. (2001). “Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others”. In J. Price et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2001* (pp. 3114-3119). Chesapeake, VA: AACE, Retrieved October 25, 2010, from <http://www.editlib.org/p/17346>
- Treville, M-C & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Vogel, K. (1995). *L'Interlangue – la langue de l'apprenant*. Toulouse: Press Universitaires du Mirail.
- Vygotsky L. (1978). “Interaction between Learning and Development”, pp. 79-91, In *Mind in Society*, (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986^α). *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Πανελλαδική Έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*, Έτη συλλογής δεδομένων 2003-06, Αθήνα, Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2013, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ereuna_glwssas.pdf.

Πρόσκολλη, Α. & Μουτζούρη-Μανούσου, Ερ. (2005). *Τα Μονοπάτια της Μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φλουρής, Γ. (1984). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παράρτημα

Ενδεικτική παρουσίαση τμήματος του λεξικού της θεματικής ενότητας *ρατσισμός*

αδικία	injustice	n. f.
άδικος, -η, -ο	injuste	adj. m., f.
αδίκως	injustement	adv.
ανάμειξη	melange	n. m.
αναμινγύομαι	se mélanger	v.
ανεκτικός, -ή, -ό, επιεικής, -ής, -ές	tolérant, tolérante	adj. m. / f.
ανεπιεικής, --ής, -ές, μη ανεκτικός, -ή, -ό μισαλλόδοξος, -η, -ο	intolérant, intolérante	adj. m. / f.
ανεπιεικία, έλλειψη ανεκτικότητας μισαλλοδοξία	intolérance	n. f.
άνισος, -η, -ο	inégal, inégale	adj. m. / f.
άνισος, -η, -ο	inégalitaire	adj. m., f.
ανισότητα	inégalité	n. f.
ανθρώπινος, -η, -ο	humain, humaine	adj. m. / f.
ανθρωπισμός	humanisme	n. f.
ανθρωπιστής	humaniste	n. m., f.
ανθρωπιστικός, -ή, -ό	humanitaire	adj. m., f.
ανοχή, ανεκτικότητα	tolérance	n. f.
ανώτερος, -η, -ο	supérieur, supérieure	adj. m. / f.
ανωτερότητα	supériorité	n. f.
ανωτερότητα	suprematisme	n. f.
αξιοπρέπεια	dignité	n. f.
απαρτχάιντ	apartheid	n. m.
αποδέχομαι	accepter	v.
αποικία	colonie	n. f.
αποικιακός, -ή, -ό	colonial, coloniale	adj. m. / f.
αποικιοκράτης	colonisateur, colonisatrice	n., adj. m. / f.
αποικιοκρατικός, -ή, -ό	colonialiste	adj. m., f.
αποικισμός	colonisation	n. f.
αποκλεισμός	exclusion	n. f.
αποκλείω	exclure	v.
απορρίπτω	rejeter	v.

απόρριψη	rejet	<i>n. m.</i>
βία	violence	<i>n. f.</i>
βίαιος, -η, -ο	violent, violente	<i>adj. m., f.</i>
βιολογική προέλευση	hérédité biologique	<i>g. n.</i>
γενετικό χαρακτηριστικό	caractéristique génétique	<i>g. n.</i>
γενοκτονία	génocide	<i>n. f.</i>
γκέτο	ghetto	<i>n. m.</i>
δέρμα	peau	<i>n. f.</i>
δέχομαι, αποδέχομαι	accepter	<i>v.</i>
διακρίνω, κάνω διάκριση	discriminer	<i>v.</i>
διακρίνω ξεχωρίζω	distinguer	<i>v.</i>
διάκριση διαχωρισμός	dinstinction	<i>n. f.</i>
διάκριση	discrimination	<i>n. f.</i>
διαφορά	différence	<i>n. f.</i>
διαφορετικός, -ή, -ό	différent, différente	<i>adj. m. / f.</i>
διαφοροποίηση διαφορετικότητα	différenciation	<i>n. f.</i>
διαχωρισμός	ségrégation	<i>n. f.</i>
διαχωριστικός, -ή, -ό	ségrégationniste	<i>adj. m., f.</i>
δικαίωμα	droit	<i>n. m.</i>
δόγμα	doctrine	<i>n. f.</i>
δογματικός, -ή, -ό	doctrinaire	<i>adj. m., f.</i>
δογματικός, -ή, -ό	doctrinal, doctrinale	<i>adj. m. / f.</i>
δουλεία, σκλαβιά, υποδούλωση	esclavage	<i>n. f.</i>
δούλος, σκλάβος	esclave	<i>n.</i>
δυσπιστία	méfiance	<i>n. f.</i>
δυσπιστώ	se méfier	<i>v.</i>
δυτικός πολιτισμός	civilisation occidentale	<i>g. n.</i>
εθνική ετερότητα	ethnodifférencialisme	<i>n. f.</i>
εθνικισμός	nationalisme	<i>n. f.</i>
εθνικός, -ή, -ό	éthnique	<i>adj. m., f.</i>
εθνικός, -ή, -ό	national, nationale	<i>adj. m. / f.</i>
εθνικότητα	nationalité	<i>n. f.</i>
εθνοκεντρισμός	ethnocentrisme	<i>n. f.</i>
ελευθερία έκφρασης	liberté d'expression	<i>g. n.</i>
εμφάνιση, όψη	apparence	<i>n. f.</i>
εξολόθρευση	extermination	<i>n. f.</i>
εξολοθρεύω	exterminer	<i>v.</i>
εξομοιωτικό σύστημα	système assimilationniste	<i>g. n.</i>
εξτρεμισμός, ακρότητα	extremisme	<i>n. f.</i>
εξτρεμιστής	extremiste	<i>n. m., f.</i>
εξτρεμιστικός, -ή, -ό	extremiste	<i>adj. m., f.</i>
επίθεση	agression	<i>n. f.</i>
επιθετικός, -ή, -ό	agressif, agressive	<i>adj. m. / f.</i>
επικρίνω	censurer	<i>v.</i>
επίκριση, επιτίμηση	censure	<i>n. f.</i>
επιτιμητικός	censurable	<i>adj. m., f.</i>
ετερότητα	alterité	<i>n. f.</i>

έχθρα	hostilité	<i>n. f.</i>
εχθρικός, -ή, -ό	hostile	<i>adj. m., f.</i>
εχθροπραξίες	hostilités	<i>n. f. pl.</i>
ηθικός, -ή, -ό	moral, morale	<i>adj. m. / f.</i>

