

Το 'Πρώτο μου λεξικό για το δημοτικό' ως εργαλείο διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλόγλωσσους

Αγγελική Ευθυμίου

Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, aeftihym@eled.duth.gr

Μαρία Μητσιάκη

Υποψήφια Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, mmitsiak@lit.auth.gr

Abstract

The present paper reports on a Greek lexicographic project that introduces dictionary use in early primary school curriculum providing children with a useful workbook during their first literacy steps. What follows is a brief account of a) the dictionary structure and the principles taken into consideration for its design, and b) the way dictionary use can be practiced as a vocabulary learning strategy in multi-lingual Greek classrooms.

0. Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι: α) να περιγράψει τη δομή και τις σχεδιαστικές αρχές ενός παιδαγωγικού λεξικού της ελληνικής (με τίτλο 'Εικονογραφημένο λεξικό Α, Β, Γ Δημοτικού: Το πρώτο μου λεξικό για το δημοτικό'), που προορίζεται -κατόπιν ανάθεσης και έγκρισης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ως σχολικό εγχειρίδιο των μαθητών (φυσικών ομιλητών και αλλόγλωσσων) των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού και β) να εξηγήσει τη δυνατότητα χρήσης του λεξικού αυτού ως εργαλείου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση των κανόνων που διέπουν μία γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους και να προτείνει τρόπους εφαρμογής των θεωρητικών στόχων στη σχολική τάξη.

1. Γενικά χαρακτηριστικά του λεξικού: η δομή και οι σχεδιαστικές αρχές του

Το *Πρώτο μου λεξικό* (ΠΛΔ) είναι ένα παιδαγωγικό λεξικό¹ που στόχο του έχει να βοηθήσει τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού να εξοικειωθούν με το αλφάβητο, να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες του λεξιλογίου και να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το λεξικό και τις τυπογραφικές του ιδιαιτερότητες.

1. Η συγγραφική ομάδα του λεξικού αποτελείται από τους: Αγ. Ευθυμίου, Η. Δήμο, Μ. Μητσιάκη και Ι. Αντύπα. Η εικονογράφηση είναι της Λ. Βαρβαρούση. Για τις σχεδιαστικές αρχές των παιδαγωγικών λεξικών, βλ. Ιορδανίδου & Μάντζαρη (2004).

1.2. Το λημματολόγιο

Το λημματολόγιο του λεξικού έχει επιλεγεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Δεδομένης της έλλειψης ειδικά σχεδιασμένου ηλεκτρονικού σώματος κειμένων με παιδικό λόγο, το λημματολόγιο προέκυψε από την αποδελτίωση των σχολικών βιβλίων των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού καθώς και άλλων βιβλίων που προορίζονται για παιδιά της ίδιας ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα στο λεξικό αυτό δίνονται ορισμοί για περίπου 4.000 λέξεις, από τις οποίες άλλες είναι λήμματα και άλλες **υπο-λήμματα**, δηλαδή λέξεις που για λόγους εξοικονόμησης χώρου εξηγούνται μέσα σε άλλα λήμματα. Ως υπο-λήμματα έχουν καταχωρηθεί συνήθως λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με αυτή των λημμάτων, π.χ.:

δάκρυ [το] *ουσιαστικό (δάκρυα)*

☑ Τα **δάκρυα** είναι σταγόνες που τρέχουν από τα μάτια σου κάθε φορά που κλάις. ◊ Όταν **δακρύζεις**, είσαι λυπημένος και από τα μάτια σου τρέχουν δάκρυα. ♪ δά-κρυ

δακρύζω *ρήμα* (δάκρυσα, θα δακρύσω) → δάκρυ

Όπως γίνεται συχνά στη σύγχρονη παιδική λεξικογραφία, δεν περιλαμβάνονται στο λημματολόγιο γραμματικοί όροι (π.χ. ουσιαστικό, ρήμα, κ.ά.), σύνδεσμοι, μόρια, προθέσεις, τα πολύ βασικά ρήματα *έχω, είμαι, κάνω*, καθώς και πολλά επιρρήματα. Ο λόγος της απουσίας των λέξεων αυτών είναι διπλός: α) ο ορισμός τους δε γίνεται εύκολα κατανοητός από παιδιά της ηλικίας αυτής, β) πρόκειται για ήδη γνωστές λέξεις, για τις οποίες κανένας μαθητής δε θα ανατρέξει στο λεξικό. Τέλος, δεν περιλαμβάνονται στο λημματολόγιο οι μέρες, οι μήνες, οι εποχές και οι αριθμοί. Οι λέξεις αυτές παρουσιάζονται σε ειδικούς θεματικούς πίνακες που έχουν ενσωματωθεί στο κύριο σώμα του λεξικού.

1.3. Οι ορισμοί

Οι ορισμοί του λεξικού, ακολουθώντας το παράδειγμα των λεξικών Collins-Cobuild, που έχει υιοθετηθεί σήμερα από τα περισσότερα λεξικά που απευθύνονται σε παιδιά ή σε αλλόγλωσσους χρήστες (βλ. και Swaneroel (2003)², έχουν γραφεί ως ολοκληρωμένες προτάσεις σε φυσικό καθημερινό λόγο και παρουσιάζουν τα εξής πλεονεκτήματα: α) Γίνονται εύκολα κατανοητοί από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Π.χ. στα λήμματα **ήχος** και **καρότο**:

☑ **Ήχος** είναι καθετί που ακούμε. Όλοι οι θόρυβοι, όλες οι νότες της μουσικής, όλες οι λέξεις που λέμε είναι **ήχοι**.

☑ Το **καρότο** είναι ένα πορτοκαλί λαχανικό. Τη ρίζα του την τρώμε ωμή ή βραστή. Είναι η αγαπημένη τροφή των κουνελιών.

2. Σύμφωνα με την έρευνα των Cummings, Cropp & Sussex (1994) οι αλλόγλωσσοι χρήστες των μονόλωσσω παιδαγωγικών λεξικών έδειξαν σαφή προτίμηση για τους ορισμούς που διατυπώνονται ως ολόκληρες προτάσεις.

β) Τα λήμματα εισάγονται κατευθείαν στο φυσικό γλωσσικό τους περιβάλλον και συνοδεύονται με έμμεσο τρόπο από συντακτικές, σημασιολογικές και γραμματικές πληροφορίες (Herbst 1996) (π.χ. για το αντικείμενο, το υποκείμενο, την πρόθεση που ακολουθεί, κ.ά). Π.χ. στα λήμματα **κλοτσιά** και **διασκεδάζω**:

- ☒ Όταν δίνεις μία **κλοτσιά**, χτυπάς κάποιον ή κάτι δυνατά με το πόδι σου.
- ☒ Όταν **διασκεδάζεις** με κάτι, περνάς ωραία, επειδή κάνεις κάτι που σου αρέσει.
- ✓ Όταν **διασκεδάζεις** κάποιον, τον κάνεις να περνάει ωραία.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, σε λέξεις με αφηρημένη σημασία ή σε δευτερεύουσες σημασίες μίας λέξης, το ρόλο του ορισμού αναλαμβάνει ένα παράδειγμα που ακολουθείται από ερμηνευμα, δηλαδή μία φράση που παραφράζει και επεξηγεί το παράδειγμα. Ανάλογη στρατηγική ακολουθείται και από τα παιδικά λεξικά Larousse. Π.χ. για το λήμμα **υπόλοιπο**:

☒ *Η Αθηνά μέτρησε το υπόλοιπο των χρημάτων που είχε στην τσέπη της, δηλαδή μέτρησε τα χρήματα που δεν είχε ξοδέψει, που της είχαν μείνει.*

Επίσης, σε ελάχιστες περιπτώσεις λέξεων με αφηρημένη σημασία ο ορισμός δίνεται μόνο με παράδειγμα, χωρίς ερμηνευμα σε μεταγλώσσα, γιατί κάτι τέτοιο θα ήταν δυσνόητο και ελάχιστα ελκυστικό για τους μικρούς μαθητές. Π.χ. για το λήμμα **ζωή**:

- ☒ *Ο πρίγκιπας είπε στη Χιονάτη: «Θέλω να ζήσω όλη μου τη ζωή μαζί σου. Θα ζήσουμε μαζί μέχρι να μας χωρίσει ο θάνατος».*

1.4. Διαφοροποίηση σημασιών

Οι διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει κάθε λήμμα παρουσιάζονται σε χωριστή σειρά σύμφωνα με τα γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά του λήμματος. Διακρίνονται π.χ. ως διαφορετικές σημασίες α) οι διαφορετικές λεξικές προτιμήσεις επιλογής κάθε λήμματος (π.χ. έμψυχο ή άψυχο υποκείμενο, μεταβατική η αμετάβατη χρήση, κ.ά.), β) τα διαφορετικά μέρη του λόγου όπου μπορεί να ανήκει ένα λήμμα και γ) οι παγιωμένες εκφράσεις. Π.χ. για τα λήμματα **επιστρέφω**, **κίτρινος** και **βράζω**:

- ☒ Όταν **επιστρέφεις** σ' ένα μέρος, πηγαίνεις ξανά στο ίδιο μέρος.
- ✓ Όταν **επιστρέφεις** κάτι σε κάποιον, δίνεις πάλι πίσω κάτι που είχες πάρει.

- ☒ Το ώριμο λεμόνι είναι **κίτρινο**.
- ✓ (σαν ουσιαστικό) Το **κίτρινο** είναι το αγαπημένο χρώμα της Ελένης.
- ✓ Λέμε ότι κάποιος γίνεται **κίτρινος** από το φόβο του.

- ☒ Όταν το νερό **βράζει**, είναι καυτό και βγάζει φουσκάλες και ατμούς. Όταν **βράζει** το γάλα μέσα σε μία κατσαρόλα, μπορεί να φουσκώσει και να ξεχειλίσει.

- ✓ Όταν **βράζεις** μακαρόνια ή κάτι άλλο, τα μαγειρεύεις στην κατσαρόλα.
- ✓ Λέμε ότι **βράζεις** από το θυμό σου, όταν είσαι πολύ θυμωμένος.

Για την ιεραρχική παρουσίαση των σημασιών κάθε λήμματος χρησιμοποιήσαμε συνδυαστικά τα εξής κριτήρια: α) προηγείται η κυριολεκτική σημασία και ακολουθούν οι μεταφορικές, β) προηγείται η συχνή σημασία και ακολουθούν οι σπάνιες.

1.5. Τα παραδείγματα

Μετά τον ορισμό των λημμάτων ακολουθούν τα παραδείγματα, που α) δίνουν με έμμεσο τρόπο τις χαρακτηριστικές συντακτικές δομές στις οποίες εμφανίζεται κάθε λήμμα, και β) δίνονται εφόσον έχουν επεξηγηματική αξία. Συνήθως δε δίνονται παραδείγματα σε λήμματα φυτών ή ζώων, γιατί σε τέτοιες περιπτώσεις το παράδειγμα δεν έχει καμιά επεξηγηματική αξία. Στα παραδείγματα γίνεται αναφορά σε ήρωες γνωστών παραμυθιών, όπως η Χιονάτη, η Σταχτοπούτα και η Κοκκινοσκουφίτσα.

Παράλληλα κατασκευάσαμε μία ιστορία με πρωταγωνιστές δύο μαθητές του δημοτικού, τον Κώστα και την Αθηνά. Η ιστορία αυτή είναι ως ένα σημείο γνωστή στα παιδιά, εφόσον αναφέρεται στην αρχή του λεξικού, ωστόσο η συνέχειά της βρίσκεται μέσα στα παραδείγματα του λεξικού και κεντρίζει την περιέργεια των παιδιών. Π.χ. στα λήμματα **παραμελώ** και **σαστιζώ**:

✍ *Η Αθηνά παραμέλησε τα μαθήματά της τον τελευταίο καιρό. «Θα φταίει που έχασε τη Ροζαλία» σκέφτηκε η δασκάλα της.*

Ο χρήστης του λεξικού γνωρίζει πως η *Ροζαλία* που χάθηκε είναι η πολυαγαπημένη γάτα της Αθηνάς. Το ίδιο συμβαίνει όταν τα παραδείγματα προέρχονται από παραμύθια:

✍ *Ο πρίγκιπας σάστισε με την ομορφιά της Σταχτοπούτας.*

Τα παιδιά γνωρίζουν τις ιστορίες αυτές, όπως και τους ήρωές τους.

1.6. Το λεξικό ως μέσο πρόσβασης σε λεξικούς και γραμματικούς κανόνες

Δίπλα σε κάθε λήμμα δίνεται ολογράφως ο πληθυντικός για τα ουσιαστικά, τα τρία γένη για τα επίθετα (και στον πληθυντικό αριθμό) και οι βασικοί χρόνοι και η παθητική φωνή για τα ρήματα. Δεδομένης της μικρής ηλικίας των χρηστών του λεξικού, κρίθηκε απαραίτητη η αποφυγή κάθε είδους συντόμευσης λέξεων.

Επιπλέον, για κάθε λήμμα παραθέτουμε, όπου υπάρχουν, **συνώνυμα** και **αντίθετα**: Π.χ. για το λήμμα βαρύς:

☒ Όταν κάτι είναι **βαρύ**, μας είναι δύσκολο να το σηκώσουμε. ✍ *Ο Κώστας προσπάθησε να σηκώσει την Αθηνά αλλά είναι πολύ βαριά γι' αυτόν.* ● ελαφρύς

✓ Όταν ένα ρούχο είναι **βαρύ**, είναι πολύ ζεστό. ✍ *Η Αθηνά βγήκε έξω μ' ένα πολύ βαρύ παλτό.* ○ ζεστός ● ελαφρύς

✓ Όταν μία δουλειά είναι **βαριά**, είναι δύσκολη και κουραστική.

○ δύσκολος ● εύκολος

✓ Όταν κάποιος περνάει μία **βαριά** αρρώστια, κάνει πολύ καιρό να γίνει καλά. ○ σοβαρός

● ελαφρύς

και λέξεις που ανήκουν στην ίδια *οικογένεια*. Π.χ. στο λήμμα **διασκεδάζω**:

◇ Οι ιστορίες του θείου είναι **διασκέδαση** για την Αθηνά. Της δίνουν κέφι και χαρά. «Τι **διασκεδαστικές** που είναι! Περνάω τόσο ωραία! Τι **διασκεδαστικός** που είναι αυτός ο θεός. Με κάνει να γελάω» σκέφτεται.

Επίσης, στο τέλος του άρθρου με κόκκινα γράμματα δηλώνονται κάποιες γραμματικές ή ορθογραφικές ιδιαιτερότητες του λήμματος ή σχόλια σχετικά με τη χρήση της λέξης: π.χ για το λήμμα **σουξέ**:

-**Ξένη λέξη**. Δεν αλλάζει στον πληθυντικό αριθμό. Τη λέξη αυτή τη χρησιμοποιούμε συνήθως, όταν μιλάμε με τους φίλους μας και όχι όταν γράφουμε.

Σε περιπτώσεις διπλοτυπιών (κυρίως στα ρήματα σε -ώ ή σε τύπους αορίστου) δίνονται και οι δύο τύποι:

κυνηγώ και **κυνηγάω** ρήμα (κυνήγησα, θα κυνηγήσω)

κάθομαι ρήμα (**κάθισα/έκατσα, θα καθίσω/ θα κάτσω**)

1.7. Συμβολή του λεξικού στην εξοικείωση με το αλφάβητο και τους κανόνες συλλαβισμού της γλώσσας

Στο λεξικό παρέχονται επίσης ορισμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξοικείωση των παιδιών με το αλφάβητο. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην άκρη κάθε σελίδας του λεξικού υπάρχει το αλφάβητο με μαρκαρισμένο το αντίστοιχο γράμμα.
- Επίσης, σε κάθε γράμμα, τα περιθώρια των σελίδων χρωματίζονται με διαφορετικό χρώμα, π.χ. όλο το γράμμα Α έχει κίτρινο περιθώριο, το Β ανοιχτό πράσινο, κ.ο.κ.
- Επίσης στο πάνω μέρος κάθε σελίδας του λεξικού υπάρχουν κεφαλάρια, δηλαδή λέξεις που δείχνουν το πρώτο και το τελευταίο λήμμα κάθε σελίδας.
- Και τα τρία μέσα (αλφάβητο, χρωματισμός, κεφαλάρια) βοηθούν στην εξοικείωση με το αλφάβητο και κατευθύνουν το μικρό και μεγάλο χρήστη έτσι ώστε να βρει όσο το δυνατό πιο γρήγορα τη λέξη που αναζητά στο λεξικό.

Στην αρχή κάθε γράμματος υπάρχει εικόνα που αντιστοιχεί σε λέξη που αρχίζει με το γράμμα αυτό, π.χ. η εικόνα ενός αεροπλάνου στο γράμμα α, η εικόνα μίας γάτας στο γράμμα γ, κλπ. (βλ. σελίδα του λεξικού στο παράρτημα που ακολουθεί)

- Επίσης δίνονται συχνά στις σελίδες του λεξικού παιχνίδια που βοηθούν στην εξοικείωση των παιδιών με το αλφάβητο και το συλλαβισμό αλλά και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (ανακάτεμα συλλαβών, αινίγματα, κ.ά.).

Σύμφωνα με τις οδηγίες και προδιαγραφές που δόθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κρίθηκε απαραίτητη μία πρώτη ευαισθητοποίηση και επαφή των μαθητών με τους κανόνες συλλαβισμού των λέξεων στην ελληνική γλώσσα. Έτσι κάθε λεξικογραφικό άρθρο κλείνει με το συλλαβισμό του λήμματος, π.χ. **κα-γκου-ρό**.

1.8. Εικονογράφηση

Το λεξικό περιλαμβάνει περίπου 600 εικονογραφημένα λήμματα, για την επιλογή των οποίων στηριχτήκαμε στα εξής κριτήρια (βλ. Ilson (1987), Stein (1991)): α) την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, β) το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει η απόδοση της σημασίας ενός λήμματος, γ) το πόσο συχνόχρηστο είναι το λήμμα, δ) την καθαρά αισθητική λειτουργία που επιτελεί η εικονογράφηση (για παράδειγμα, ανάμεσα στα λήμματα που εικονογραφήθηκαν είναι τα: *αερόστατο, γρατσουνίζω, Ινδιάνος, παπαγάλος, ταύρος, τσαλακώνω*).

Τέλος, το λεξικό περιλαμβάνει 29 εικονογραφημένους θεματικούς πίνακες. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους εξής τίτλους : *Τα ζώα, Το σώμα μας, Τα χρώματα, Τα εργαλεία, Στο σχολείο, Η οικογένεια, Το σπίτι, Η κουζίνα, Το μπάνιο, Οι αριθμοί, Η μουσική*.

2. Το λεξικό ως εργαλείο κατά τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους

Το *ΠΛΔ* αποτελεί το πρώτο μονόγλωσσο λεξικό για το δημοτικό σχολείο. Εισάγεται στη σχολική καθημερινότητα τη στιγμή που η πληθυσμιακή σύνθεση των σχολείων –και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- χαρακτηρίζεται από γλωσσική και εθνοτική ποικιλομορφία (Τσοκαλίδου, 2005: 37). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου αλλά και η έντονη παρουσία του ελληνικού στοιχείου στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 2003) εγείρει την ανάγκη για κατάλληλη από τους δασκάλους αξιοποίηση του διδακτικού υλικού (τόσο μονόγλωσσου όσο και δίγλωσσου). Το *ΠΛΔ* μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την απόκτηση του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρώτη ουσιαστική επαφή των μαθητών με την προφορική και γραπτή μορφή της. Προκειμένου να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το *ΠΛΔ* μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη συνιστώντας μία βασική γνωσιακή στρατηγική μάθησης (Ο' Malley & Chamot, 1990, Rubin, 1975, Oxford, 1990), θα αναφερθούμε στα ακόλουθα βασικά σημεία: α) στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν το *ΠΛΔ*, β) στο είδος της χρήσης του λεξικού: *προσληπτική* (δηλαδή κατά την επεξεργασία κειμένου) ή *παραγωγική* χρήση (δηλαδή κατά την παραγωγή κειμένου) (βλ. Scholfield, 1999, Rundell, 1999, Γαβριηλίδου 2000), στο είδος της διδασκαλίας που προωθεί τη χρήση του λεξικού και γ) στις

ικανότητες που απαιτεί η κατάλληλη χρήση του από τους μαθητές. Προτείνονται επίσης ενδεικτικά δραστηριότητες και ασκήσεις που είναι δυνατό να συστήσουν ένα ντοσιέ δραστηριοτήτων/ασκήσεων λεξιλογικού εμπλουτισμού για τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (σχετικά με τη συγγραφή εγχειριδίου ασκήσεων που θα ασκούν στη χρήση μονόγλωσσου λεξικού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997, Γαβριηλίδου, 2000)).

2.1. Η ομάδα- στόχος

Ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού του ελληνικού σχολείου αποτελείται από μαθητές με μητρική γλώσσα την αλβανική, τη ρωσική, την τουρκική, την κινεζική, την τσιγγάνικη, κ.ά. που διαμένουν στην Ελλάδα εξαιτίας ποικίλων λόγων μετεγκατάστασης-παλιννόστησης, προσφυγιάς και μετανάστευσης. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα –και αν και συχνά περισσότερο εξοικειωμένοι με τον προφορικό λόγο– έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το ελληνικό αλφάβητο και τη γραφή στο δημοτικό. Προκειμένου να στηρίξει τη γλωσσική ανάπτυξη των εν λόγω μαθητών το Υπουργείο Παιδείας διαμορφώνει τμήματα υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα (βλ. επίσης προγράμματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων, αλλοδαπών, μουσουλμονοπαίδων και τσιγγανοπαίδων), ενώ μικρότερη έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά συμφραζόμενα των «κανονικών τάξεων» (Χατζηδάκη, 2000α, β). Κατά συνέπεια, το ΠΛΔ απευθύνεται σε μαθητές που χρειάζονται περισσότερο από άλλους ένα εικονογραφημένο λεξικό, προκειμένου να:

- εξοικειωθούν με το ελληνικό αλφάβητο (διαφορετικό από το λατινικό, κυριλλικό ή άλλου τύπου αλφάβητο της μητρικής τους γλώσσας)
- γνωρίσουν τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία της χώρας που τους υποδέχεται όπως αυτά εκφράζονται λεξικά και καταδεικνύονται μέσα από την εικονογράφηση (εικόνες και θεματικοί πίνακες)
- είναι σε θέση να επικοινωνούν επιτυχώς, χωρίς να παρουσιάζουν ένα περιορισμένο λεξιλογικό ρεπερτόριο που τους εγκλωβίζει στην έλλειψη σαφήνειας, περιγραφικής ακρίβειας και υφολογικής καταληλλότητας (Rundell, 1999)
- κατανοήσουν τη χρήση του ΠΛΔ, τον τρόπο άντλησης πληροφοριών από αυτό μαζί με τα τυπογραφικά του στοιχεία και να την υιοθετήσουν ως στρατηγική μάθησης στη μετέπειτα γλωσσική τους ανάπτυξη

- να είναι σε θέση να συνδυάσουν³ τη χρήση του μονόγλωσσου λεξικού με αντίστοιχα δίγλωσσα λεξικά κατάλληλα για την ηλικία τους⁴.

2.2. Ρητή και μη ρητή διδασκαλία

Για την εκμάθηση του λεξιλογίου έχουν προταθεί ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες στο σύνολό τους συνδέονται άμεσα με την έννοια της επίγνωσης. Ως *ρητή εκμάθηση* ορίζεται εκείνη κατά την οποία ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας: διαμορφώνει και τεστάρει υποθέσεις σχετικά με τη Γ2. Η ρητή εκμάθηση επιδιώκεται με τη διδασκαλία κανόνων. Αντίθετα, η *μη ρητή εκμάθηση* αποτελεί μία ασύνειδη διαδικασία επαγωγής που οδηγεί στη διαισθητική γνώση (Ellis, 1994: 38). Η διδασκαλία του λεξιλογίου τοποθετείται με βάση την παραπάνω διάκριση σε ένα συνεχές μέγιστης ή ελάχιστης εξάρτησης από τα *συμφραζόμενα* στα οποία εκτίθεται ο μαθητής ή/και συνειδητής ενασχόλησης με λεξιλογικές ασκήσεις (Coady, 1997:275-276). Στο ένα άκρο του συνεχούς εντοπίζουμε τη *συμπτωματική εκμάθηση* (incidental learning) που προκύπτει μέσα από την έκθεση σε ένα μεγάλο όγκο κειμένου της Γ2, ενώ στο άλλο την άμεση από το δάσκαλο παρέμβαση με ασκήσεις για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον Ellis (1994: 123-136) η απόκτηση του λεξιλογίου αντανακλά συνειδητές και ασύνειδες διαδικασίες, μπορούμε όμως, να διαπιστώσουμε μία ακριβή διάκριση: η αναγνώριση και η παραγωγή του λεξιλογίου βασίζονται σε ασύνειδες διαδικασίες, η σημασία όμως εμπλέκει ρητές διαδικασίες εκμάθησης.

Η χρήση του μονόγλωσσου λεξικού ως εργαλείου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παρουσιάζει όψεις που εμπίπτουν και στις δύο προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο από τα νέα βιβλία της Γλώσσας ή του Ανθολογίου (Α', Β', Γ' Δημοτικού) καλούμενοι να συνθέσουν το νόημά του υποθέτοντας τη σημασία των άγνωστων λέξεων (guessing from context) και να επαληθεύσουν τις υποθέσεις τους ανά ομάδες μέσα από χρήση του λεξικού. Η διαδικασία διόρθωσης των εσφαλμένων υποθέσεων μπορεί να αναδείξει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες πλευρές για τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές σε συγκεκριμένες λεξικές αποφάσεις, καθώς και για τη μεταφορά χαρακτηριστικών της Γ1 στη Γ2, ώστε στη συνέχεια ο δάσκαλος να προβεί σε εξειδικευμένες παρεμβάσεις.

3. Κατά γενική ομολογία η χρήση του μονόγλωσσου λεξικού μπορεί να εξυπηρετήσει στόχους αποκωδικοποίησης, εφόσον κατά την παραγωγή λόγου προκύπτει η δυσκολία του να εντοπίσει ο μαθητής σε αυτό μία άγνωστη λέξη της Γ2. Παρόλα αυτά, το μονόγλωσσο λεξικό μπορεί να προσφέρει ακριβείς πληροφορίες για περισσότερες της μίας σημασίες ενός λήμματος, για υφολογικές και διαλεκτικές διαφοροποιήσεις, για ιδιωματικούς περιορισμούς και συντακτικές αποκλίσεις των λημμάτων. Για το λόγο αυτό, σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα για την ηλικία αυτή δίγλωσσα λεξικά η παραγωγική χρήση του *ΠΑΔ* μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Baxter (1980), μέσω της χρήσης μονόγλωσσου λεξικού οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά στην παραγωγή προφορικού λόγου υιοθετώντας τη στρατηγική της παράφρασης.

4. Για παράδειγμα, το *Ελληνοτουρκικό λεξικό για παιδιά (6-14 ετών)* (2004). Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ).

2.3. Η χρήση του *ΠΛΔ* ως μίας στρατηγικής εκμάθησης του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η χρήση μονόγλωσσου λεξικού ως εργαλείου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μίας δεύτερης γλώσσας αποτελεί μία στρατηγική που δεν έχει διερευνηθεί πειραματικά με ομάδα-στόχο παιδιά του δημοτικού σχολείου⁵. Οι O' Malley & Chamot (1990) εντάσσουν τη χρήση μονόγλωσσου λεξικού στις γνωσιακές στρατηγικές, περιγράφοντάς την ως μία διαδικασία χρήσης υλικού αναφοράς της Γ2, ενώ η Oxford (1990) τη θεωρεί ως μία στρατηγική προσδιορισμού/καθορισμού (determination strategy) για την ανακάλυψη της σημασίας μίας άγνωστης λέξης (σχετικά με την ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου βλ. Schmitt, 1997). Ένα βασικό ζήτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο η εύρεση της σημασίας μίας νέας λέξης μπορεί να οδηγήσει στην εμπέδωση και απόκτησή της.

Πιο συγκεκριμένα, η χρήση του λεξικού ως στρατηγικής για την απόκτηση του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές μπορεί να είναι: α) προσληπτική ενισχύοντας την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (ανάγνωση και ακρόαση) και β) παραγωγική στοχεύοντας στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (για την προσληπτική/παραγωγική χρήση του λεξικού βλ. και Scholfield, 1997, 1999, Nation, 2001, Γαβριηλίδου, 2000, 2002).

Κατά τη διαδικασία της κατανόησης, ο μαθητής μπορεί με τη χρήση του *ΠΛΔ* να αποκωδικοποιήσει την άγνωστη ή μερικώς γνωστή λέξη που ακούει, διαβάζει ή μεταφράζει και να τη δει στα συμφραζόμενα χρήσης της μέσα από τον ορισμό και/ή το παράδειγμα, ενώ παράλληλα μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για τους υφολογικούς/διαλεκτικούς περιορισμούς της, τη συντακτική της συμπεριφορά, τις πραγματολογικές της διαστάσεις, τις σημασιολογικές της σχέσεις και να τη συνδέσει με άλλες λέξεις της ίδιας οικογένειας. Η προσληπτική χρήση μπορεί επίσης να αφορά την επαλήθευση των υποθέσεων που διαμορφώνει ο μαθητής για τη σημασία μίας λέξης βασιζόμενος στα συμφραζόμενα.

Η χρήση του *ΠΛΔ* αναμένεται πιο περιορισμένη κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης που επιβάλλει η παραγωγή λόγου. Παρόλο που οι έρευνες (Béjoint 1981, 1994, Γαβριηλίδου 2002) έχουν δείξει οι χρήστες των λεξικών προτιμούν και είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την προσληπτική και όχι την παραγωγική χρήση του, η χρήση του *ΠΛΔ* κατά την παραγωγή κειμένου μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, προκειμένου ο μαθητής να επαληθεύσει την ύπαρξη μίας λέξης, την ορθή γραφή και τη σημασία ήδη γνωστών λέξεων, την εύρεση συνώνυμων ή/και αντώνυμων, αλλά και για τη διόρθωση λαθών.

5. Έχει όμως διερευνηθεί η χρήση του λεξικού –δίγλωσσου ως επί το πλείστον- με ομάδα στόχο ενήλικους μαθητές (κυρίως ενήλικους μαθητές (βλ. μεταξύ άλλων Bensoussan, 1983, Luppescu & Day, 1993, Béjoint, 1981, Atkins & Varantola, 1997) μέσω ερωτηματολογίων, μαγνητοσκοπήσεων και παρατήρησης της χρήσης του λεξικού.

2.4. Απαραίτητες ικανότητες για τη χρήση του ΠΛΔ

Οι ικανότητες που απαιτούνται από τους μαθητές και που ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει προκειμένου το ΠΛΔ να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ποικίλλουν ανάλογα με την προσληπτική ή παραγωγική του χρήση. Στην περίπτωση που το λεξικό χρησιμοποιηθεί για την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου με άγνωστες ή εν μέρει γνωστές λέξεις, όπως το παρακάτω

«Κάποιο απόγευμα, καθώς παίζαμε στην πλατεία του Μέτελα, πλάι στο γυαλό, μία κυρία μάς φώναξε από το παράθυρο του σπιτιού της και μας κάλεσε ν' ανεβούμε να μας **κεράσει** τσάι με βουτήματα. Όλη η παρέα, θα 'μαστε τέσσερις πέντε, ανεβήκαμε **γρήγορα** τις σκάλες που **οδηγούσαν** στο διαμέρισμα της **μυστηριώδους** κυρίας. Τη θυμάμαι ακόμη καθώς είχε τα **άσπρα** της μαλλιά **χτενισμένα προσεκτικά** προς τα πίσω με κότσο, με πρόσχαρο, ευγενικό πρόσωπο. Εκείνο που με εντυπωσίασε ήταν το επίσημο φόρεμά της και οι ευγενικοί της **τρόποι**.»

Μίκης Θεοδωράκης «Τα παιδικά μου παιχνίδια», από το βιβλίο Χάριν Παιδιάς σε επιμέλεια Ιουλίτας Ηλιοπούλου, εκδ. Ικαρος (από το εγχειρίδιο γλώσσας γ' δημοτικού, βιβλίο μαθητή)

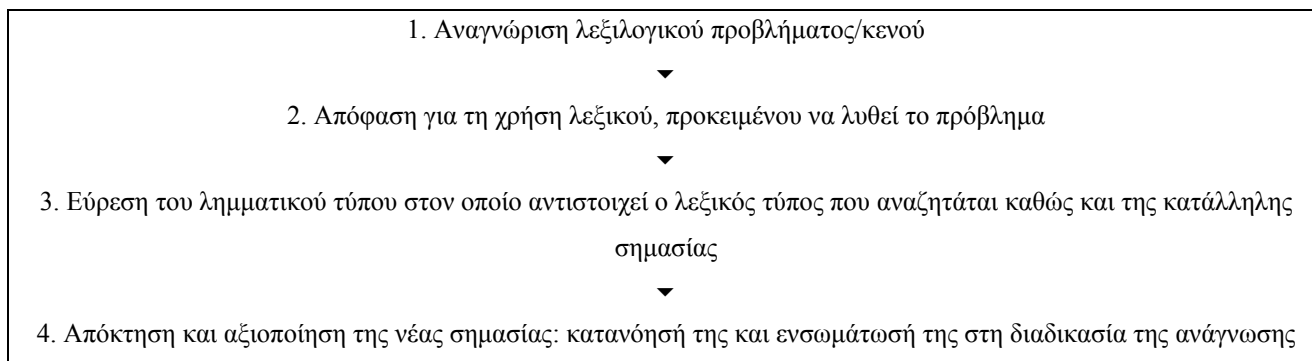
ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να: α) γνωρίζει την αλφαβητική σειρά της Γ2 και να μην τη συγχέει με εκείνη της Γ1, να είναι εξοικειωμένος με τα τυπογραφικά στοιχεία του λεξικού (σύμβολα), ώστε να εντοπίζει εύκολα και αποτελεσματικά τη λεξική πληροφορία που ζητά στο λημματικό τύπο (π.χ. *κεράσει*>κερνώ, *χτενισμένα*>χτενίζω) αλλά και σε εναλλακτικές τοποθεσίες (λ.χ. υπολήμματα, ομάδες λέξεων, θεματικοί πίνακες), β) αντλεί πληροφορίες για την άγνωστη λέξη από τα συμφραζόμενα στα οποία επισυμβαίνει: τι μέρους του λόγου είναι (π.χ. *άσπρα*, ουσιαστικό ή επίθετο;), αν είναι κλιτή, παράγωγη ή σύνθετη λέξη (*μυστηριώδους*<μυστήριο), και πώς μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο βασικό λημματικό τύπο (π.χ. *γρήγορα*>γρήγορος, *προσεκτικά*>προσεκτικός), ποια υποθέτει πως είναι η σημασία, ποια η συνάφεια και η χρησιμότητά της στη δραστηριότητα που εξελίσσεται (π.χ. το *οδηγώ* έχει την ίδια σημασία όπως στη φράση *ο Γιάννης οδηγεί ένα μπλε αυτοκίνητο* ή όπως στη φράση *το μονοπάτι οδηγεί έξω από το χωριό*), πόσο σημαντική είναι ώστε να την αναζητήσει κανείς και γ) να εντάσσει τη νέα σημασία στο σημασιολογικό συνεχές των συμφραζομένων για να δει αν ταιριάζει (π.χ. *τρόπος*=μέθοδος ή *τρόπος*=συμπεριφορά;).

Όσον αφορά τη χρήση του ΠΛΔ κατά την παραγωγή κειμένων, ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητήσει την κατάλληλη λέξη, προκειμένου να εκφράσει αυτό που θέλει. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να είναι μέσου επιπέδου, ώστε να μπορεί να ελέγχει τις πληροφορίες μίας μερικώς γνωστής λέξης⁶.

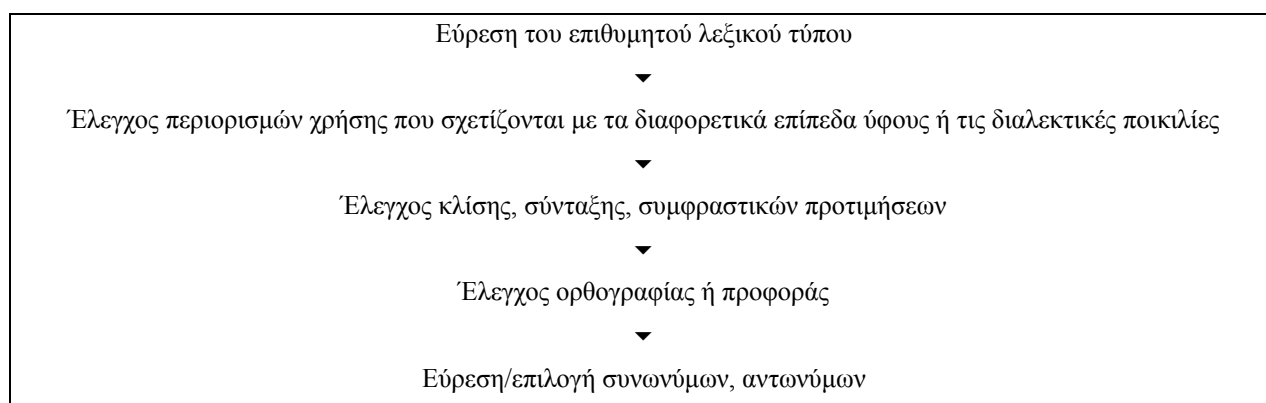
6. Όπως επίσης θα πρέπει να έχει αυξημένη γνώση των κανόνων αντιστοιχίας γραφής και προφοράς για τις μερικώς γνωστές λέξεις που έχει ακούσει αλλά δεν γνωρίζει την ορθογραφία τους στο πλαίσιο της προσληπτικής χρήσης.

Θα μπορούσαμε να δούμε σχηματικά τα βήματα από τα οποία καλείται να περάσει ο μαθητής για την απόκτηση του λεξιλογίου μέσω της χρήσης μονόγλωσσου λεξικού α) για προσληπτική χρήση (βλ. και Scholfield (1999:13), Γαβριηλίδου (2000: 32-33)) και β) για παραγωγική χρήση (βλ. και Nation (2001:287), Γαβριηλίδου (2000:34-35)):

A) προσληπτική χρήση



B) παραγωγική χρήση



Με ποιο τρόπο όμως μπορεί να διασφαλιστεί η εμπέδωση και ουσιαστική απόκτηση της νέας λέξης; Οι Craik and Lockhart (1972) υποστηρίζουν ότι η χρήση του λεξικού απαιτεί γνωσιακή επεξεργασία. Απαιτείται εστίαση σε διαφορετικές όψεις της νέας λέξης, όπως είναι η ορθή γραφή της, το μέρος του λόγου που αντιπροσωπεύει, η κλίση και τα συστατικά της σημασίας της. Έτσι, το να σκεφτόμαστε περισσότερο για μία λέξη είναι το κλειδί για μία βαθύτερη επεξεργασία της και οδηγεί στην επιθυμητή διατήρηση της λεξικής πληροφορίας στη μακροπρόθεσμη μνήμη (βλ. επίσης O' Malley & Chamot, 1990).

Η χρήση του λεξικού από τους μαθητές σε συνεργασία είναι δυνατό να οδηγηθεί σε αδιέξοδο για κάποιους από τους ακόλουθους λόγους (βλ. επίσης Scholfield, 1999:19-21):

- Εσφαλμένη αναγνώριση λεξικού στοιχείου: 1. λεξικός τύπος που αντιστοιχεί σε άγνωστο λήμμα: π.χ. *αγρότισσα* στο λήμμα *αγρότης* και *μακρύτερος* στο λήμμα *μακρύς*, επίσης ανώμαλοι ρηματικοί τύποι: *έλα-έρχομαι*, 2. ικανότητα χρήσης της αλφαβητικής σειράς του

λεξικού: πιθανότητα θετικής ή αρνητικής μεταφοράς από τη μητρική γλώσσα, οι γλώσσες με αλφαβητικά συστήματα δεν έχουν την ίδια διατάξη των γραμμάτων στην αλφαβήτα, π.χ. ζ, z, 3. στην περίπτωση που ο μαθητής προσπαθεί να εντοπίσει μία λέξη που έχει ακούσει, τα προβλήματα στην αναζήτηση αυξάνονται, δεδομένης μάλιστα της αναντιστοιχίας γραφής και προφοράς στην ελληνική, *σμήνος*, [zminos], 4. ικανότητα εντοπισμού σύνθετων λέξεων, παγιωμένων εκφράσεων και κλιτών ποικιλιών των λεξικών τύπων: *παιδική χαρά*, *βράζω από το θυμό μου*, *των κρατών*, κ.ά.

- Αδυναμία εύρεσης ενός λήμματος: μπορεί να υπάρχει στο τέλος του λεξικογραφικού άρθρου ή σε θεματικούς πίνακες του λεξικού. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει καθόλου, μπορεί ο κάθε μαθητής να κρατά το δικό του *ημερολόγιο/σημειωματάριο λεξικού*, όπου θα φτιάχνει με τη βοήθεια του δασκάλου τα δικά του λήμματα.

Συνεπώς, ο μαθητής θα πρέπει με τη βοήθεια του δασκάλου να αναπτύξει στρατηγικές, ώστε να μπορεί να ταυτίζει τον άγνωστο λεξικό τύπο με το λήμμα, λ.χ. εξέταση του τέλους της λέξης, επιλογή του πιο κεντρικού μέλους της έκφρασης, έλεγχος για την ύπαρξη υπο-λήμματος, κ.ά. Για το σκοπό αυτό, προτείνουμε -ακολουθώντας την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997)- την ανάπτυξη στρατηγικών χρήσης του λεξικού με ασκήσεις 7 διαφορετικών τύπων. Στην παράγραφο και το παράρτημα που ακολουθεί αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες από αυτές.

2.5. Τύποι ασκήσεων που προωθούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσω της χρήσης του ΠΛΛ

Σχηματικά οι ασκήσεις που προτείνουμε μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες⁷:

1. Ασκήσεις εξοικείωσης με τη γραμμική διάταξη του λεξικού: αλφαβήτιση
2. Ασκήσεις οπτικής αναγνώρισης/εξοικείωσης με τα τυπογραφικά στοιχεία του λεξικού
3. Ασκήσεις αναγωγής μίας λέξης στον αντίστοιχο ληματικό τύπο
4. Ασκήσεις αντιστοιχίας προφοράς-γραφής
5. Ασκήσεις ορθογραφίας
6. Ασκήσεις μορφολογίας
7. Ασκήσεις σημασιολογίας
8. Γίνομαι λεξικογράφος

7. Για παρόμοιου τύπου ασκήσεις βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997).

4. Επίλογος

Το *ΠΑΔ* πρόκειται να δοθεί στα σχολεία σύντομα. Πιστεύουμε πως αποτελεί σε γενικές γραμμές ένα χρήσιμο και εύχρηστο βιβλίο αναφοράς και ελπίζουμε να συμβάλει στο να διαμορφώσουν οι μικροί μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου τους μία θετική εικόνα για τη χρήση του λεξικού μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1997. «Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση». Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. (σελ. 149-176). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Atkins, B.T.S. & Varantola, K. 1997. Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography* 10, 1-45.
- Baxter, J. 1980. The dictionary and vocabulary behaviour: a single word or a handful? *TESOL Quarterly* 14, 325-336.
- Bejoint, H. 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics* 2, 207-222.
- Bejoint, H. 1994. *Modern Lexicography. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bensoussan, M. 1983. Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *English Language Teaching Journal* 37/4, 341-345.
- Craik, F. & Lockhart R. 1972. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671-684.
- Coady, J. 1997. L2 Vocabulary Acquisition: A Synthesis of the Research. In Coady, J. and Huckin, T. (eds.) *Second-Language Vocabulary Acquisition: A Rational for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. & Huckin, T. (eds) 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummings, G., Cropp, S. & Sussex, R. 1994. On-line lexical resources for language learners: assessment of some approaches to word definition. *System* 22, 369-377.

Γαβριηλίδου, Ζ. 2000. Η Χρήση του Παιδικού ή Σχολικού Λεξικού στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία. Στο *Πρακτικά Ημερίδας «Παιδική Λεξικογραφία και Χρήση Λεξικού στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία»*, (σελ. 30-37). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δ.Π.Θ. Αλεξ/πολη.

Γαβριηλίδου, Ζ. 2002. Η Διερεύνηση των Λόγων Χρήσης Λεξικού ως προϋπόθεση για τη Διδασκαλία Στρατηγικής Χρήσης του Λεξικού στην Τάξη. Στο *Πρακτικά Ημερίδας για τη Διδακτική της Ελληνικής*, Τμήμα Φιλολογίας Δ.Π.Θ. Κομοτηνή.

Ellis N. 1994. Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review* 11, 37-56.

Ellis, N. 1997. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.

Gavriilidou, Z. & Sfyroera M. 2004. Elaboration et Usage d'un Dictionnaire par des Enfants d'Age Pré-scolaire. In *Papers from Euralex 2004*.

Δαμανάκης, Μ. 2002. *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Δάρδανος: Αθήνα.

Harley, B. and Hart, D. 2000. Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency. *Language Awareness* 9/2, 78-96.

Ilson, R. F. 1987. Illustrations in dictionaries. In Cowie (ed.) *The Dictionary and the Language Learner* (pp. 193-212). Tübingen: Niemeyer.

Iordanidou, A. & Mantzari, E. 2004. Προτάσεις σχεδιασμού παιδαγωγικών λεξικών. Στο *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. 18-21/9/2003. Ρέθυμνο. <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/>.

Landau, S.-I. 1984. *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lupescu, S. & Day, R. 1983. Reading dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning* 43/2, 263-287.

- Νικολούδης, Δ. 2005. Η γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής: μία μελέτη των διδακτικών επιλογών. Στο Χατζηδάκη Α. (επιμ.) *Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα* (σελ. 25-35). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).
- Rubin, J. 1975. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Rundell, M. 1998. Recent trends in English pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography* 11/4, 315-342.
- Rundell, M. 1999. Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography* 12/1, 35-53.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. & A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, Ph. 1997. Vocabulary reference works in foreign language learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 279-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, Ph. 1999. Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography* 12/1, 13-34.
- Stein, G. 1991. Illustrations in Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 4/2, 99-127.
- Swanepoel, P. 2003. Dictionary Typologies. A pragmatic approach. In Van Sterkenburg (ed.) *A practical Guide to Lexicography* (pp. 44-69). Amsterdam: John Benjamins.
- Χατζηδάκη, Α. 2005. Μοντέλα διαγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. Στο Χατζηδάκη Α. (επιμ.) *Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*. (σελ.

79-97). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

Χατζηδάκη, Α. 2000. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις ‘κανονικές’ τάξεις. Στο Σκούρτου Ε. (επιμ.) *Τετράδια Νάξου: Διγλωσσία* (σελ. 73-89). Ρόδος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.