



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Εφαρμοσμένη Γνωστική Γλωσσολογία και
διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας

Αναστασία Αλέξη

Ρόδος, 2017

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων

Ιωάννης Γαλαντόμος

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη

Γεωργία Ανδρέου

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Matthias Kappler

Αναπληρωτής Καθηγητής Università Ca' Foscari Venezia

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον/τη συγγραφέα»

Πρόλογος

Η διπλωματική εργασία με τίτλο «Εφαρμοσμένη Γνωστική Γλωσσολογία και διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου «Γλωσσολογία της Νοτιοανατολικής Μεσογείου» είχε ως στόχο αφενός τη μελέτη των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και αφετέρου την κατάθεση διδακτικών προτάσεων τους της διδασκαλίας τους. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε ήταν αυτό της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας.

Από αυτή τη θέση, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Ιωάννη Γαλαντόμο διότι μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με αυτό το θέμα. Επίσης, τον ευχαριστώ για την κατανόηση που έδειξε όλο αυτόν τον καιρό και για την βοήθεια και την στήριξη που μου έδωσε, όποτε την χρειάστηκα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους προπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διότι χάρη σε αυτούς πραγματοποιήθηκε το πείραμα της παρούσας μελέτης. Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω και ένα θερμό ευχαριστώ στα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Γεωργία Ανδρέου και κ. Matthias Kappler.

Πριν ολοκληρώσω, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Κωνσταντίνο και Φωτεινή, που όλα αυτά τα χρόνια με τεράστιους κόπους και θυσίες, με βοήθησαν να σταθώ στα πόδια μου και να αποκτήσω όλα τα εφόδια που χρειάζονται, για να προχωρήσω δημιουργικά στη ζωή μου. Επίσης, ευχαριστώ τον σύντροφό μου Γιάννη, που σε όλη αυτή την προσπάθεια ήταν δίπλα μου και με στήριζε με τον καλύτερο τρόπο.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτήν την εργασία σε έναν αγαπημένο μου άνθρωπο, τον παππού μου, Γεώργιο Κωνσταντέλλο, ο οποίος ήταν λάτρης και εξαιρετος χρήστης της ελληνικής γλώσσας και που δυστυχώς, έφυγε προσφάτως από τη ζωή μας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου της τουρκικής με ιδιαίτερη έμφαση στους ιδιωτισμούς. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας (Applied Cognitive Linguistics). Το λεξιλόγιο ήταν για πολλά χρόνια περιθωριοποιημένο επειδή αποδιδόταν μεγαλύτερη σημασία στη γραμματική. Σταδιακά απέκτησε μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να αρχίσει να εξετάζεται ο ρόλος του σε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν κατά διαστήματα, να ερευνώνται οι παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση του και τέλος, να παρουσιάζονται διάφορες στρατηγικές εκμάθησής κατά τη διδασκαλία ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας.

Οι μεταφορές, οι μετωνυμίες και οι ιδιωτισμοί αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του λεξιλογίου μιας γλώσσας και χρησιμοποιούνται αδιάλειπτα στην καθημερινή γλωσσική πρακτική. Έχει διαπιστωθεί ότι η λειτουργία αυτών των μηχανισμών ερμηνεύεται πιο ολοκληρωμένα στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας, καθώς αυτή υποστηρίζει ότι είναι φαινόμενα (μηχανισμοί) που εδράζονται στο ανθρώπινο εννοιολογικό σύστημα. Επιπλέον, η έρευνα έχει αποδείξει την εφαρμοσιμότητα της Γνωστικής Γλωσσολογίας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας.

Τα τελευταία έτη παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας γεγονός που οδήγησε στην διερεύνηση διαφόρων μεθόδων, που θα μπορούσαν να συμβάλουν πιο αποτελεσματικά στην εκμάθησή της.

Η τουρκική είναι μια συγκολλητική γλώσσα, όπου παρατηρείται μια διαδοχική πρόσθεση επιθημάτων σε ένα θέμα, κατά την οποία το ένα έπεται του άλλου και προκαλεί τη δημιουργία πολλών καινούργιων λέξεων. Επίσης, έχει πλούσια κλιτική και παραγωγική μορφολογία, πράγμα που οδηγεί στην ραγδαία ανάπτυξη νέων λέξεων που μένουν εκτός λεξιλογίου και ταυτόχρονα, στην δημιουργία προβλημάτων σχετικά με την αναγνώριση συνεχόμενου λόγου.

Οι ιδιωτισμοί έχουν κεντρικό ρόλο στον τουρκικό πολιτισμό με αποτέλεσμα να επιχειρείται η διαδικασία εκμάθησής τους μέσω διάφορων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες παρουσιάζουν θετικές επιδράσεις κατά τη χρήση τους στους διδασκόμενους. Ωστόσο, ακόμα παρατηρούνται ελλείψεις αναφορικά με τη διδασκαλία τους.

Επιθυμώντας να διερευνήσουμε τη συμβολή που έχουν οι γνωστικοί μηχανισμοί της μεταφοράς και της μετωνυμίας στην εκμάθηση των ιδιωτισμών της τουρκικής, διεξαγάγαμε

πείραμα στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν αν η κινητροδότηση (motivation) επηρεάζει θετικά την εκμάθηση των ιδιωτισμών της τουρκικής συγκριτικά με την απλή απομνημόνευση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας εμφάνισε διφορούμενη εικόνα. Ωστόσο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απομνημόνευση είχε πιο ενεργό ρόλο στο παρόν πείραμα, εξαιτίας των διαφόρων περιορισμών που αντιμετωπίσαμε. Σε αυτό το πλαίσιο, κατατίθενται, ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να συνδράμουν τους διδάσκοντες στην καλύτερη οργάνωση και διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<i>σελ.</i>
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΑ	
1. Το Λεξιλόγιο	3-15
1.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	3
1.1 Ορισμός της λέξης	3
1.2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	6
1.3 Ανακεφαλαίωση	15
2. Γνωστική Γλωσσολογία	16-35
2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	16
2.1 Ορισμός-Αντικείμενο Γνωστικής Γλωσσολογίας	16
2.2 Η μεταφορά και η μετωνυμία στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας	21
2.3 Οι ιδιοτισμοί στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας	28
2.4 Εφαρμοσμένη Γνωστική Γλωσσολογία	32
2.5 Ανακεφαλαίωση	35
3. Η τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	36-52
3.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	36
3.1 Η διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	36
3.2 Το λεξιλόγιο της τουρκικής	44
3.3 Η διδασκαλία των ιδιοτισμών της τουρκικής	48
3.4 Ανακεφαλαίωση	52
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	
4. Μεθοδολογία	53-64
4.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	53
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	54
4.2 Δείγμα και Υλικό διδασκαλίας	54

4.3 Πειραματική διδασκαλία	56
4.4 Αποτελέσματα	60
4.5 Συζήτηση	61
4.6 Ανακεφαλαίωση	64
5. Συμπεράσματα	65-69
ΑΓΓΛΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ/ ABSTRACT	70
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	83

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της τουρκικής, υιοθετώντας τις θεωρητικές αρχές της Γνωστικής Γλωσσολογίας.

Σύμφωνα με τον Γούτσο (2006, 9), η εκμάθηση του λεξιλογίου μιας γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ήταν στο περιθώριο για δεκαετίες, επειδή αποδιδόταν μεγάλη έμφαση στην διδασκαλία της γραμματικής.

Βασιζόμενοι στον περιθωριοποιημένο ρόλο του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και λαμβάνοντας υπόψη ότι στις μέρες μας, οι γνωστικοί μηχανισμοί αποτελούν το μέσο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, θελήσαμε να εφαρμόσουμε αυτήν την πρακτική στην διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της τουρκικής, δεδομένου ότι παραμένουν σχετικά αδιερεύνητοι. Αρχικά, εξετάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας του λεξιλογίου και της Γνωστικής γλωσσολογίας και έπειτα, ασχοληθήκαμε με την φύση του λεξιλογίου της τουρκικής δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους ιδιωτισμούς της. Στη συνέχεια, διεξήχθη ένα πείραμα σχετικά με τη διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικες Έλληνες του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο.

Στόχος μας ήταν να αποδείξουμε, αν η κινητροδότηση, η οποία ανήκει στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας και χρησιμοποιείται για την ερμηνεία των ιδιωτισμών, μπορεί να συμβάλει θετικά στην εκμάθηση των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα και τους υφιστάμενους περιορισμούς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με ασφάλεια ότι η κινητροδότηση συνέβαλλε θετικά στην εκμάθησή τους. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι συνέβαλε μερικώς.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε 5 κεφάλαια, τα οποία κατανέμονται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο που αποτελείται από 2 ενότητες, παρουσιάζονται διάφοροι ορισμοί της λέξης, με ή χωρίς καθολική ισχύ και εξετάζεται η σημασία που είχε δοθεί στη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας διαχρονικά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο χωρίζεται σε 4 ενότητες, αναλύονται οι θεμελιώδεις αρχές της Γνωστικής Γλωσσολογίας, η οποία αποτελεί τη βάση της παρούσας μελέτης. Αναφέρεται το αντικείμενο μελέτης της Γνωστικής Γλωσσολογίας καθώς και ο ρόλος των μεταφορών, των μετωνυμιών και των ιδιωτισμών στο πλαίσιο της γνωστικής θεώρησης. Επιπρόσθετα, καταγράφονται οι βασικές αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο δομείται σε 4 ενότητες, παρουσιάζονται ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Παράλληλα, αναλύεται το λεξιλόγιο και η συγκολλητική φύση της τουρκικής και συζητώνται διάφορες μέθοδοι που έχουν υιοθετηθεί για τη διδασκαλία των ιδιωτισμών της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, που απαρτίζεται από 6 ενότητες, παρουσιάζεται το πείραμα που διεξήχθη, τα ερωτήματα που μας οδήγησαν στην υλοποίησή του, τα αποτελέσματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Α΄ Μέρος: Θεωρία

1. Το Λεξιλόγιο

1.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στόχος του πρώτου κεφαλαίου είναι η εξοικείωση με βασικούς όρους που αφορούν στο λεξιλόγιο. Στην ενότητα 1.1 θα παρουσιαστούν διάφοροι ορισμοί της λέξης που έχουν προταθεί διαχρονικά και στην ενότητα 1.2 θα εξεταστούν διάφορες παράμετροι που αφορούν στη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δευτέρης/ξένης γλώσσας.

1.1 Ορισμός της λέξης

Ο ορισμός της λέξης αποτελεί πρόκληση για κάθε γλώσσα (Joseph 2001, 87-88). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ο ορισμός της λέξης είναι διαφορετικός για κάθε γλώσσα, λόγω των μορφολογικών διαφορών τους (Μότσιου 1994, 68). Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τη λέξη, καθώς έχει διαπιστωθεί πως είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός με καθολική ισχύ, ενώ ο ρόλος της λέξης στο γλωσσικό σύστημα είναι αμφιλεγόμενος (Μπακάκου-Ορφανού 2005, 24-25).

Κατά την παραδοσιακή προσέγγιση, οι λέξεις είναι στατικές μονάδες, που αναφέρονται συνήθως ως λεξικές μονάδες, με αυτοτελές νόημα και με συντακτικά, μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά (Evans 2006, 492). Ωστόσο ο Evans (2006, 502) υιοθετεί τον όρο «λεξικές έννοιες», εξηγώντας πως πρόκειται για νοητικές εικόνες που επιτρέπουν την πρόσβαση στην εννοιολογική γνώση.

Ο Evans (2006, 491) θεωρεί ότι το νόημα που έχει η κάθε λέξη έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται και επομένως αμφισβητεί τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν το νόημα της λέξης ως σταθερή, οριοθετημένη γνωστική δομή, που είναι άμεσα διακριτή. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι το νόημα των λέξεων δεν είναι τόσο ευδιάκριτο ή οριοθετημένο, καθώς οι λέξεις είναι τα μέσα πρόσβασης σε δομές ευρύτερης κλίμακας της γνώσης (Evans 2006, 493). Επιπλέον, συζητά την αδυναμία των παραδοσιακών προσεγγίσεων να συμπεριλάβουν το νόημα των λέξεων, καθώς αλλάζει ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό. Αυτό περιλαμβάνει τόσο το γλωσσολογικό περιβάλλον, δηλαδή τις λέξεις που την περιβάλλουν και τις γραμματικές δομές, όσο και το εξωγλωσσικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένου και του επικοινωνιακού σκοπού (Evans 2006, 493-494).

Ο Γαλαντόμος (2008, 27) υποστηρίζει πως είναι απαραίτητος ένας ευέλικτος και γενικός ορισμός που θα αντανακλά τις πιο αντιπροσωπευτικές ιδιότητες της λέξης, χωρίς, ωστόσο, να υπονοείται ότι θα έχει καθολική ισχύ. Έτσι, υιοθετεί τον ορισμό του Trask (1999, 342), που ορίζει τη λέξη ως «μια γλωσσική μονάδα τυπικά μεγαλύτερη από ένα μόρφημα, αλλά μικρότερη από μια φράση» και τον ορισμό της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986), που ορίζει τη λέξη στον γραπτό λόγο ως ένα σύνολο τυπογραφικών στοιχείων που οριοθετείται από τυπογραφικά διαστήματα ή σημεία στίξης πριν και μετά.

Σχετικά με τον τελευταίο ορισμό, εκφράζονται αντιρρήσεις, καθώς με αυτό το σκεπτικό, θα πρέπει να δοθεί άλλος ορισμός για τη λέξη στον προφορικό λόγο. Για παράδειγμα, ο Pinker (2007, 3) υπενθυμίζει ότι στον προφορικό λόγο οι λέξεις δεν χωρίζονται από κενά, καθώς η ομιλία έχει συνεχή ροή. Υπογραμμίζει ότι στα αρχαία ελληνικά και ρωμαϊκά κείμενα δεν υπάρχουν διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις, γεγονός που δυσχεραίνει την κατανόηση τους, η οποία δεν είναι εφικτή, παρά μόνο με προφορική ανάγνωση.

Η Μότσιου (1994, 68-69) εισάγει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό, αποδίδοντας στη λέξη τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) είναι συνδυασμός μορφημάτων, β) είναι συστατικό φράσεων, γ) είναι συστατικό ανώτερου επιπέδου, δ) έχει μορφική και συντακτική αυτοτέλεια και ε) έχει μεγάλη εσωτερική συνοχή και δομική σημασιολογική ακεραιότητα. Τα μορφήματα είναι οι ελάχιστες μονάδες από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και δεν μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω, ενώ έχουν συγκεκριμένη έννοια και λειτουργία (Di Sciullo & Williams 1988, 1-3). Τα μορφήματα έχουν διακριτά όρια και προσαρτώνται ή αποσπώνται το ένα από το άλλο με ευκολία. Επιπλέον, παρουσιάζουν μια συμμετρική σχέση, καθώς το καθένα αντιπροσωπεύεται από μια συγκεκριμένη μορφή, αν και σε κάποιες γλώσσες, το κάθε μόρφημα δεν έχει σχέση μία προς μία με τη μορφή που το αντιπροσωπεύει (Μπακάκου- Ορφανού 2005, 38-40).

Η Ράλλη (2005, 98-102) διαχωρίζει τις γλώσσες σε απομονωτικές, συγκολλητικές, διαχυτικές, πολυσυνθετικές και σχεδιοτυπικές. Στις απομονωτικές γλώσσες, η μορφολογία δεν έχει ιδιαίτερο ρόλο στη δημιουργία λέξεων, καθώς κάθε μόρφημα αποτελεί μια λέξη. Στις συγκολλητικές γλώσσες εμφανίζονται λέξεις που αντιστοιχούν σε περισσότερα από ένα μορφήματα με διακριτά όρια. Κάθε μόρφημα αντιστοιχεί σε διαφορετική γραμματική λειτουργία ή διαφορετική έννοια. Οι διαχυτικές γλώσσες ονομάστηκαν έτσι επειδή στο ίδιο μόρφημα διαχέονται πολλές πληροφορίες. Υπάρχει ομοιότητα με τις συγκολλητικές γλώσσες, ως προς την εκτεταμένη μορφολογική δομή των λέξεων. Ωστόσο διαφέρουν, επειδή τα μορφήματα στις

διαχυτικές γλώσσες εκφράζουν διαφορετικές λειτουργίες ταυτόχρονα. Οι πολυσυνθετικές γλώσσες χαρακτηρίζονται από λέξεις που είναι τόσο πολύπλοκες που αντιστοιχούν σε ολόκληρες προτάσεις άλλων γλωσσών. Τέλος, στις σχεδιοτυπικές γλώσσες, η ρίζα μιας λέξης εμφανίζεται ως ένα σύνολο από φωνήματα, συνήθως σύμφωνα, και η λέξη σχηματίζεται με την εισαγωγή κάποιων φωνηέντων ανάμεσα στα σύμφωνα της ρίζας.

Επομένως, στις συγκολλητικές γλώσσες, όπως η τουρκική, η λέξη αποτελείται από μορφήματα που προστίθενται διαδοχικά το ένα μετά το άλλο, ενώ στις κλιτικές ή σύνθετες γλώσσες (τις οποίες η Ράλλη ονομάζει διαχυτικές), όπως η ελληνική, η ρίζα μιας λέξης συμπληρώνεται από άλλα στοιχεία και επομένως, οι περισσότερες λέξεις αποτελούνται από περισσότερα από ένα μορφήματα (Μότσιου 1994, 68-69).

Δεδομένης της πολυπλοκότητας του όρου «λέξη», προτείνεται ένας ενιαίος ορισμός που θα περιλαμβάνει τη συντακτική, μορφολογική και φωνολογική συμπεριφορά των λέξεων (Joseph 2001, 87-88). Ταυτόχρονα, όμως, είναι λογικό ότι θα πρέπει να ενσωματωθεί και ο ρόλος της λέξης στη δομή του νοήματος, εξετάζοντας τις σημασιολογικές ιδιότητές της (Evans 2006, 491). Ωστόσο, ο Evans (2006, 491) υποστηρίζει ότι υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις λεξικές έννοιες και το νόημα των λέξεων. Ενώ οι λεξικές έννοιες αποτελούν τις σημασιολογικές μονάδες που συνδέονται με τις γλωσσολογικές μορφές και δημιουργούν ένα αναπόσπαστο μέρος της νοητικής γραμματικής των φυσικών ομιλητών, το νόημα είναι μια ιδιότητα που σχετίζεται με το περιβάλλον, τη χρήση και την περίσταση, παρά με τις λέξεις. Επομένως, το νόημα δεν αποτελεί μέρος της γλώσσας, αλλά προκύπτει από τη χρήση της.

Πολλοί ερευνητές χαρακτηρίζουν τη λέξη ως μονάδα, επειδή «μπορεί και στέκεται ελεύθερα στον λόγο, φέρει σημασιολογικής ή γραμματικής λειτουργίας, μπορεί να γραφεί και να προφερθεί» (Ξυδόπουλος 2008, 49) και επιπλέον στον γραπτό λόγο η κάθε λέξη ξεχωρίζει από την άλλη από τα κενά διαστήματα μεταξύ τους (Ξυδόπουλος, ό.π.). Έτσι, η λέξη αποτελεί ένα γλωσσικό στοιχείο που είναι γνωστικά και σημασιολογικά αυτοτελές (Μπακάκου-Ορφανού 2005, 11) και αποτελεί σύμβολο εννοιών (Μπακάκου-Ορφανού 2005, 17). Ορίζεται ως μια γλωσσική μονάδα, που σχετίζεται άμεσα με το μόρφημα, τη μικρότερη γλωσσική μονάδα, και με την πρόταση, τη μεγαλύτερη γλωσσική μονάδα (Μπακάκου-Ορφανού 2005, 24). Σημασιολογικά, η λέξη είναι η πιο μικρή αυτόνομη σημασιολογική μονάδα (Μπακάκου-Ορφανού 2005, 28).

1.2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Το πλήρες σύνολο όλων των λέξεων μιας γλώσσας ονομάζεται λεξικό, ενώ η γνώση των λέξεων από τους ομιλητές μιας γλώσσας, ονομάζεται νοητικό λεξικό (Ξυδόπουλος 2008, 80-81). Ο ρόλος του λεξιλογίου στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας για πολύ καιρό ήταν περιθωριακός. Σύμφωνα με τον Carter (1998) αυτή η υποτίμηση και περιθωριοποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σύνταξη και τη φωνολογία, που αποτελούσαν τον πυρήνα της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας.

Διαχρονικά υιοθετήθηκαν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, στα οποία το λεξιλόγιο διαδραμάτιζε διαφορετικό ρόλο. Η πιο γνωστή και παλιά μέθοδος που έφτασε μέχρι και τις αρχές του 19ου αιώνα και επικράτησε έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1970, όταν ξεκίνησαν να κάνουν την εμφάνισή τους και οι πρώτοι προβληματισμοί, είναι η Παραδοσιακή Μέθοδος, που αργότερα μετονομάστηκε σε Μέθοδο της Γραμματικής και της Μετάφρασης. Πρωταρχικός στόχος της μεθόδου αυτής ήταν η εκμάθηση της γραμματικής, ενώ το λεξιλόγιο και άλλοι γλωσσικοί τομείς χρησιμοποιούνταν ως μέσα για να συνδράμουν τη διδασκαλία προκειμένου να επιτευχθεί ο πρωταρχικός στόχος (Brown 1994, 18· Μήτσης 2004, 81-83).

Η πρώτη αντίδραση στη Μέθοδο της Γραμματικής και της Μετάφρασης οφείλεται στο Μεταρρυθμιστικό Κίνημα που εμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα. Μία από τις αντιπροσωπευτικές αρχές του ήταν ότι το λεξιλόγιο μιας ξένης γλώσσας δεν πρέπει να διδάσκεται μεμονωμένα, αλλά μέσα σε προτάσεις και εννοιολογικά πλαίσια. Παράλληλα, την ίδια περίπου εποχή στη Δυτική Ευρώπη, έκανε την εμφάνισή της και η Άμεση Μέθοδος, κατά την οποία η γραμματική διδασκόταν επαγωγικά, ενώ το λεξιλόγιο κι οι άλλες γλωσσικές δομές τοποθετούνταν στα κατάλληλα περιβάλλοντα, ώστε η σημασία και η χρήση τους να γίνεται εύκολα αντιληπτή από τον διδασκόμενο (Brown 1994, 21· Μήτσης 2004, 95).

Στην Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία (1920-1940), το λεξιλόγιο είχε πρωτεύοντα ρόλο για δύο βασικούς λόγους. Αρχικά, σύμφωνα με τους επιστήμονες της εποχής, το λεξιλόγιο αποτελούσε το βασικότερο παράγοντα στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, και επιπλέον, συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, που αποτελούσε στόχο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό συναντούμε έναν κατάλογο από 2000 περίπου «συχνόχρηστες» λέξεις που εξασφαλίζουν την αναγνωστική επάρκεια και τη δυνατότητα κατανόησης των κειμένων της ξένης γλώσσας. Υπέρμαχος αυτής

της πρακτικής υπήρξε ο West ο οποίος υπέδειξε την κατάκτηση βασικού στοιχειώδους λεξιλογίου ως απαραίτητο εργαλείο στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Μήτσης 2004, 99-100).

Η λεγόμενη Ακουστικο-Προφορική Μέθοδος που πρωτοεμφανίστηκε το 1943, ήταν γνωστή ως Στρατιωτική Μέθοδος. Βασίζεται στις Αρχές της Περιγραφικής Γλωσσολογίας και στην ψυχολογική σχολή του Συμπεριφορισμού (Brown 1994, 22· Μήτσης 2004, 104). Στη μέθοδο αυτή, οι σημασίες των λέξεων μιας γλώσσας μπορούν να αποκτηθούν μόνο μέσα από αναφορές που σχετίζονται με τον πολιτισμό του λαού που έχει αυτή τη γλώσσα ως μητρική (Μπέλλα 2009, 221). Στο πλαίσιο της μεθόδου της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης (αρχές του 1970) υπάρχει σχετικά μια κάποια αναφορά ως προς τη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μέσω όμως της γραμματικής έγκλισης, την προστακτική. Ωστόσο δεν υπάρχει σαφής αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει το λεξιλόγιο στη συγκεκριμένη μέθοδο (Brown 1994, 29· Μήτσης 2004, 121).

Αντίθετα, στη Σιωπηλή Διδασκαλία (1970) εισηγητής της οποίας ήταν ο Gattegno, ο ρόλος του λεξιλογίου είχε πρωταρχική σημασία. Κατά τον Gattegno, υπάρχουν τρία επίπεδα λεξιλογίου, με βασικότερο το λειτουργικό. Αυτό το είδος λεξιλογίου αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών και πολύ χρηστικών λέξεων της ξένης γλώσσας, για τις οποίες δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία στη μητρική γλώσσα των διδασκόμενων (Brown 1994, 28· Μήτσης 2004, 124). Επίσης, πρωταγωνιστικό ρόλο έχει το λεξιλόγιο στη μέθοδο της Φυσικής Προσέγγισης, η οποία προτάθηκε ολοκληρωμένη από τους Terrell και Krashen (1988, 1). Σύμφωνα με αυτούς, προκειμένου να κατακτηθεί μια δεύτερη/ξένη γλώσσα πρέπει να δοθεί έμφαση στο λεξιλόγιο της, έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να εξοικειωθούν με αυτή. Αντίθετα, η γραμματική έρχεται σε δεύτερη μοίρα και καθίσταται αναγκαία μόνο στο βαθμό κατανόησης των γλωσσικών μηνυμάτων (Brown 1994, 31· Μήτσης 2004, 129).

Τη Φυσική Προσέγγιση ήρθε να συμπληρώσει η Διεργαστική Διδασκαλία του Van Patten και των συνεργατών του, η οποία εκφράζει σαφέστερες θέσεις σε σχέση με το είδος του γλωσσικού εισαγόμενου που τελικά αποδεικνύεται να ωφελεί τους διδασκόμενους. Στη διδακτική προσέγγιση του Van Patten, οι διδασκόμενοι επεξεργάζονται αρχικά της μη λειτουργικές λέξεις (λέξεις περιεχομένου), προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία τους. Στη συνέχεια, καθώς αναζητούν σημασιολογικές πληροφορίες, δείχνουν μια προτίμηση στην επεξεργασία των λεξικών στοιχείων και όχι των γραμματικών, καθώς η γραμματική ανιχνεύεται

σε επόμενα στάδια (Van Patten 1996, 14). Ολοκληρώνοντας, στη Μέθοδο Εκμάθησης με Υποβολή που ήρθε στο φως τη δεκαετία του 1970, οι διδασκόμενοι καλούνται να μάθουν το λεξιλόγιο μέσω της απομνημόνευσης και της αφομοίωσης τεράστιων καταλόγων λεξικολογικών ζευγών (Μήτσης 2004, 137).

Στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας, η σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου αναδείχθηκε για τρεις λόγους. Αρχικά, τα τελευταία χρόνια λόγω της εξέλιξης που σημειώθηκε στην επιστημονική έρευνα, μπορούμε να αντιληφθούμε τις ακριβείς ανάγκες των διδασκόμενων και που πρέπει να δοθεί έμφαση από την πλευρά των διδασκόντων. Ο δεύτερος λόγος που είναι αποτέλεσμα του πρώτου, είναι ότι διαθέτουμε τους τρόπους και τα μέσα για να αντιμετωπίσουμε πιθανές δυσκολίες κατά την εκμάθηση της μητρικής ή μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, και οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι έχουν γνώση του γεγονότος ότι το δυσκολότερο μέρος στην κατανόηση ενός κειμένου είναι οι άγνωστες λέξεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι (Καμπάκη-Βουγιουκλή 2003, 47).

Καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το λεξιλόγιο που θεωρείται επαρκές για την απρόσκοπτη κατανόηση και παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου από το διδασκόμενο, ο Schmidt (2008, 333) εστιάζει στις τέσσερις παραμέτρους που συνάδουν για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Τα κίνητρα του διδασκόμενου, η επάρκεια του διδάσκοντα, η συνεισφορά των δημιουργών μαθησιακού υλικού και οι πληροφορίες που παρέχουν οι ερευνητές συμβάλλουν στη διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου. Επειδή όλες αυτές οι παράμετροι συνεισφέρουν ισάξια στη διαδικασία, το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό αν μια από αυτές είναι απύουσα. Έτσι, η δέσμευση του διδασκόμενου θα πρέπει να συμπορεύεται με τη συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων του διδάσκοντα και τη συμβολή των δημιουργών υλικού, βασισμένου στα πιο πρόσφατα δεδομένα της έρευνας.

Ο Schmidt (2008, 333) θεωρεί ότι η ποιότητα του λεξιλογίου είναι εξίσου σημαντική με το μέγεθός του και για αυτό αναφέρεται στα λεξικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την πλήρη κατανόηση και αποτελεσματική χρήση των λέξεων. Ο Schmidt (2008, 354) ορίζει τις λεξικές μονάδες ως νοηματικές μονάδες που αποτελούνται από μία λέξη ή περισσότερες λέξεις. Παρόλα αυτά, εντοπίζοντας έλλειψη ερευνών που αφορούν στο φραστικό λεξιλόγιο, διευκρινίζει ότι στο επίκεντρο της σχετικής βιβλιογραφίας είναι οι λέξεις (Schmidt 2008, 340). Ακόμη στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο μέγεθος και το εύρος του λεξιλογίου. Το μέγεθος αναφέρεται στον αριθμό των λέξεων που αποτελούν το λεξιλόγιο του διδασκόμενου,

ενώ το εύρος περιλαμβάνει τη γνώση όλων των διαστάσεων που εμπεριέχονται στην κατάκτηση μιας λέξης. Και οι δύο ιδιότητες του λεξιλογίου είναι μετρήσιμες, καθώς υπάρχουν διαθέσιμα σύγχρονα εργαλεία μέτρησής τους (Read 2004, 155).

Ακόμη, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εισαγόμενο λεξιλόγιο και το παραγόμενο λεξιλόγιο, με το εισαγόμενο λεξιλόγιο να είναι ευρύτερο από το παραγωγικό λεξιλόγιο. Δεν υπάρχει ισοδυναμία ανάμεσα στα δυο λεξιλόγια, καθώς δεν αναμένεται ότι το εισαγόμενο λεξιλόγιο θα οδηγήσει στην παραγωγή αντίστοιχου λεξιλογίου. Για να είναι ικανοί οι διδασκόμενοι να παράγουν λεξιλόγιο, θα πρέπει να εμπλέκονται συχνά σε ανάλογες δραστηριότητες, που τους ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις παράλληλα με την εξάσκησή τους (Schmidt 2008, 335).

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει στη συζήτηση για την εκμάθηση λεξιλογίου μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας αφορά στην επιλογή των στοιχείων της λεξικής γνώσης, στα οποία ο διδάσκων θα πρέπει να επικεντρωθεί. Κατά τον Nation (2001), υπάρχουν διάφορες διαστάσεις της γνώσης των λέξεων. Η αναγνώριση της προφορικής και γραπτής μορφής της λέξης και των μερών της, η γνώση της σύνδεσης μορφής και νοήματος, των συνάψεων και της γραμματικής λειτουργίας της, των περιβαλλόντων, όπου μπορεί να εμφανισθεί, της χρήσης της ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και η συχνότητα είναι κάποιες από τις εκφάνσεις της γνώσης μιας λέξης. Όπως διευκρινίζει, δεν είναι απαραίτητο να διδάσκονται ταυτόχρονα, αλλά ανάλογα με τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές, τους στόχους και το επίπεδο των διδασκόμενων. Τονίζει, ακόμη, τη σημασία της συχνής έκθεσης των διδασκόμενων σε μεγάλες ποσότητες λεξιλογίου και σε ποικίλα περιβάλλοντα, ώστε να προωθείται η κατανόηση και παραγωγή λόγου (Nation 2001, 98-106).

Ο Γαλαντόμος (2008, 30-39), αναλύοντας προηγούμενες μελέτες, παραθέτει τις πτυχές που συνθέτουν τη λεξική ικανότητα ενός ομιλητή. Η συχνότητα και η συνδυαστικότητα της λέξης είναι τα αρχικά, βασικά στοιχεία που ορίζουν τη γνώση μιας λέξης. Το δεύτερο στοιχείο της λεξικής ικανότητας αφορά στη διαφορετική χρήση της λέξης ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό και την επικοινωνιακή περίσταση. Το τρίτο συστατικό είναι η γνώση των συντακτικών κανόνων και περιορισμών που επιτρέπουν την εμφάνιση της λέξης σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Ακολούθως, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της λέξης είναι η τετάρτη έκφανση της γνώσης της και το πέμπτο στοιχείο είναι τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και οι

σημασιολογικές σχέσεις της με άλλες λέξεις. Η τελευταία πτυχή της λεξικής ικανότητας αφορά στη γνώση των σημασιών της λέξης.

Ο Nation (2001, 90) αναφέρει ότι οι ορισμοί που δίνονται αρχικά δεν θα πρέπει να είναι περίπλοκοι και εξειδικευμένοι. Η διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου είναι σταδιακή και, επομένως, νέες επιπρόσθετες πληροφορίες για τη λέξη θα πρέπει να δίνονται κάθε φορά που εμφανίζεται. Το να γνωρίζει κάποιος μια λέξη περιλαμβάνει διάφορες πλευρές της, πράγμα που δεν είναι δυνατό να διδαχθεί άπαξ. Η εστίαση του ενδιαφέροντος των διδασκόμενων σε διάφορες πλευρές της λέξης κάθε φορά που επανεμφανίζεται η λέξη είναι αποτελεσματική. Ακόμη, εξίσου σημαντικό με την παρουσία της λέξης σε διαφορετικά περιβάλλοντα, είναι ο σαφής διαχωρισμός λέξεων, που μοιάζουν μεταξύ τους (Nation 2001, 272).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Hulstijn (2001, 259) εξηγεί ότι το να γνωρίζει κάποιος μία λέξη σημαίνει να γνωρίζει τα σημασιολογικά, πραγματολογικά, στιλιστικά, γραμματικά, συντακτικά, μορφολογικά, φωνολογικά και ορθογραφικά χαρακτηριστικά της, καθώς και την προφορά και τις σχέσεις της με άλλες λέξεις. Αυτά τα στοιχεία είναι αλληλένδετα και συνδέονται με τα χαρακτηριστικά άλλων λέξεων, συνεισφέροντας στην ποικιλομορφία του λεξιλογίου. Ωστόσο, κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι δύσκολο να κατακτηθούν από τους διδασκόμενους μέσω συμβατικής διδασκαλίας.

Ο Schmidt (2008, 353-354) προτείνει, εκτός από την εστίαση της προσοχής και τη συχνή έκθεση, την εδραίωση της σχέσης μεταξύ μορφής και νοήματος σε συνδυασμό με τη διδασκαλία άλλων στοιχείων της λέξης. Τονίζει τη σημασία της μορφής της λέξης στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς οι διδασκόμενοι μπορεί να παρερμηνεύσουν λέξεις που είναι φωνολογικά ή μορφολογικά παρόμοιες. Ακόμη επισημαίνει ότι η διαδικασία και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Schmidt 2008, 336) μπορεί να παρεμβάλλονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η σύγχυση αυτή δεν υφίσταται στην περίπτωση που λέξεις της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, επειδή οι διδασκόμενοι τις μαθαίνουν χωρίς μεγάλη δυσκολία και τις απομνημονεύουν ευκολότερα. Η διδασκαλία της μορφής της λέξης τονίζεται από τον Schmidt (2008), καθώς, εκτός από την αποφυγή σύγχυσης και παρερμηνείας, είναι χρήσιμη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε επόμενα στάδια.

Η προσοχή, ανάκληση και παραγωγή των λέξεων επισημαίνεται από το Nation (2001, 94) για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η συνειδητή προσοχή σε μια λέξη εστιάζει στο ρόλο της

και ως μέσο επικοινωνίας ενός μηνύματος και ως μέρος ενός γλωσσολογικού συστήματος. Η ανάκληση προϋποθέτει τη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα, η οποία δεν είναι εφικτή όταν όλες οι πληροφορίες για τη μορφή και το νόημα μιας λέξης παρέχονται ταυτόχρονα και χωρίς τη δυνατότητα επανάληψης. Η παραγωγή ή δημιουργική χρήση των λέξεων ενδυναμώνει, επίσης, τη μνήμη, καθώς, όταν μια λέξη εμφανίζεται σε διαφορετικό περιβάλλον και με διαφορετική μορφή ή λειτουργία, οι διδασκόμενοι τη θυμούνται ευκολότερα.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει προσοχής στη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας είναι ο ρόλος της μητρικής γλώσσας. Η εκμάθηση του λεξιλογίου προϋποθέτει την αφομοίωση λέξεων και την ενσωμάτωσή τους στο γλωσσικό σύστημα του διδασκόμενου και, επομένως, δεν πρόκειται για απλή αντιστοιχία λέξεων μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας (Meara 2009, 70). Ιδιαίτερα στην αρχή της διαδικασίας, οι διδασκόμενοι έχουν τη τάση να μεταφέρουν μορφές της μητρικής γλώσσας στην ξένη γλώσσα και να συνδέουν λέξεις της ξένης γλώσσας που είναι παρόμοιες με λέξεις της μητρικής τους γλώσσας, καθώς αυτή είναι η μόνη σχετική πηγή γνώσης (Palmberg 1989, 48). Η επιρροή της μητρικής γλώσσας φαίνεται από το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι θεωρούν τη μετάφραση και τη χρήση δίγλωσσων λεξικών χρήσιμες τεχνικές και από το γεγονός ότι κάποια από τα λάθη τους οφείλονται στην παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Schmitt 2008, 337).

Σε αρχικά στάδια οι διδασκόμενοι κάνουν λάθη στην κατανόηση και χρήση λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους, καθώς τείνουν να δημιουργούν μία άμεση σύνδεση ανάμεσα στις λέξεις της ξένης γλώσσας και τις αντίστοιχες μητρικές, θεωρώντας ότι οι νέες λέξεις αποτελούν επέκταση των λέξεων της μητρικής. Σε επόμενα στάδια, οι διδασκόμενοι έχουν ήδη κάποια γνώση σχετικά με το νέο γλωσσολογικό σύστημα και μπορούν να απομνημονεύουν περισσότερες λέξεις σε λιγότερο χρόνο. Σε αυτή τη φάση, τα λάθη σχετίζονται με τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Hulstijn (2001, 259). Ακόμη, η κατανόηση μπορεί να παρεμποδίζεται από την αδυναμία αναγνώρισης της σύνδεσης ανάμεσα στις αποχρώσεις του νοήματος μιας λέξης και της αντίστοιχης γλωσσολογικής μορφής (Ellis, 2005).

Επιπλέον, όταν ο διδασκόμενος θεωρεί ότι κάποιες συνάψεις της μητρικής γλώσσας υφίστανται στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης αποδεικνύεται προβληματικός (Wolter 2006, 742). Αντίθετα, όταν υπάρχουν αντίστοιχες λέξεις και φράσεις στην ξένη γλώσσα, η διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου

διευκολύνεται, αφού ο διδασκόμενος κάνει οικονομία κόπου και χρόνου. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που υπάρχει πιθανότητα παρερμηνείας, θα πρέπει να γίνεται άμεσα σαφής διευκρίνιση. Ο διδάσκων θα πρέπει να διασφαλίζει ότι η μητρική γλώσσα συνεισφέρει και δεν παρεμποδίζει την κατάκτηση του νέου λεξιλογίου (Wolter 2006, 742). Ο Brown (1994, 65) θεωρεί ότι η μητρική γλώσσα δεν παρεμβάλλεται στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και προτείνει ο διδάσκων να αναλύει τα λάθη των διδασκόμενων, σε περιπτώσεις που υποθέτουν ότι οι δύο γλώσσες έχουν κοινές λειτουργίες και δομές, ώστε να παρέχει την κατάλληλη παρέμβαση.

Για τον υποστηρικτικό ρόλο της μητρικής γλώσσας, ο Nation (2001, 57, 90) που προτείνει την έκθεση των διδασκόμενων στη νέα λέξη περισσότερες από μία φορές και για μεγάλη χρονική περίοδο, θεωρεί ότι ακόμη και η μετάφραση είναι ένα βήμα προς την κατάκτηση του λεξιλογίου, παρά τα περιορισμένα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματά της. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνει τον Prince (1996, όπως αναφέρεται στον Schmidt 2008, 337), που απέδειξε ότι σε αρχικά στάδια η μετάφραση βοηθά την ανάκληση λέξεων περισσότερο από τους ορισμούς στην δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι Ramachandran και Rahim (2004) και οι Laufer και Shmueli (1997) απέδειξαν, επίσης, την αποτελεσματικότητα της μετάφρασης από και προς τη μητρική γλώσσα, ενώ οι Lotto και de Groot (1998) ανέδειξαν τη χρησιμότητα της αντιστοιχίας ανάμεσα σε λέξεις της μητρικής και ξένης γλώσσας, συγκριτικά με την παρουσίαση της λέξης με συνοδεία εικόνων. Η παροχή μιας αντίστοιχης λέξης της μητρικής γλώσσας για μία νέα λέξη της ξένης γλώσσας για να εδραιωθεί η σύνδεση ανάμεσα στη μορφή και το νόημα είναι ευεργετική, αφού η νέα έννοια θα συνδεθεί άμεσα με την ήδη υπάρχουσα αντίστοιχη λέξη της μητρικής γλώσσας. Μέτα την κατανόηση της σύνδεσης αυτής, οι διδασκόμενοι μπορούν να διδαχθούν άλλες διαστάσεις της λέξης (Schmidt 2008, 337).

Παρά τη συνεισφορά της μετάφρασης στην εκμάθηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι δεν θα πρέπει να αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας (Brown 1994, 47). Προτείνεται οι διδασκόμενοι να μάθουν να σκέπτονται στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, παρά στη μητρική τους (Brown 1994, 55· Schmidt 2008, 337) και να καταφεύγουν σε αντιστοιχίες, μόνο όταν οι άλλοι τρόποι δε βοηθούν. Έξαλλου η μετάφραση είναι πολύτιμη σε αρχικά στάδια, παρά σε επόμενα, όταν παρέχονται διεξοδικότερες εξηγήσεις και τεχνικές (Schmidt 2008, 337).

Ο Schmidt (2008, 338) διερευνώντας προηγούμενες μελέτες των Craik and Lockhart (1972) και Laufer (2001) για την επεξεργασία του λεξιλογίου από τους διδασκόμενους, καταλήγει ότι όσο περισσότερο εμπλέκονται στη επεξεργασία μιας νέας λέξης, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να τη μάθουν και να την ανακαλούν όταν τη χρειάζονται. Αυτή η εμπλοκή μπορεί να γίνεται με ποικίλους τρόπους και επηρεάζεται από τρεις παράγοντες: την ανάγκη των διδασκόμενων να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα, την αναζήτηση, ώστε να έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες πληροφορίες και τελικά την αξιολόγηση, που αποδεικνύει εάν η επιλεγμένη λέξη ήταν η κατάλληλη (Hulstijn 2001, 279).

Το ίδιο υποστηρίζει και ο Nation (2001, 93), τονίζοντας ότι η αποτελεσματική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ουσιαστικής εμπλοκής των διδασκόμενων με το υλικό, η οποία επηρεάζεται από τους τρεις προαναφερθέντες παράγοντες. Σύμφωνα με έρευνες, οι διδασκόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιέχουν παραπάνω από έναν από αυτούς τους παράγοντες (Read 2004, 148). Στο ίδιο πνεύμα, ο Hulstijn (2001, 258-259), θεωρεί ότι για την κατάκτηση του λεξιλογίου απαιτούνται τρεις διαδικασίες. Αρχικά, είναι απαραίτητες η διεξοδική επεξεργασία και απομνημόνευση των λέξεων, που εξαρτάται από την προσοχή που οι διδασκόμενοι δίνουν στα στοιχεία της λέξης. Η διαδικασία αυτή συμπληρώνεται με την επαναλαμβανόμενη έκθεση στη λέξη και, τέλος, η επανάληψη της λέξης σε τακτά χρονικά διαστήματα βοηθά την οικοδόμηση της γνώσης της λέξης από τους διδασκόμενους.

Η επανάληψη είναι μια στρατηγική που ενδυναμώνει τη μνήμη. Η επανάληψη που βασίζεται στην απομνημόνευση στοχεύει στη διατήρηση της λέξης στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, ενώ η επανάληψη που εμπεριέχει περισσότερες πληροφορίες για τη λέξη διευκολύνει τη μεταφορά της λέξης από την εργάζουσα μνήμη στη μακροχρόνια μνήμη (Craik & Watkins 1973, όπως αναφέρεται στο Healy & Kole 2013, 554). Η τελευταία, περιλαμβάνει περισσότερο πολύπλοκες διεργασίες, στις οποίες η εμπλοκή των διδασκόμενων κρίνεται απαραίτητη. Υποστηρίζεται ότι όσο πιο μεγάλη είναι η εμπλοκή των διδασκόμενων στην εκμάθηση μιας νέας λέξης, τόσο ευκολότερη είναι η ανάκληση της. Οι Healy & Kole (2013, 554) το αποδεικνύουν με μία έρευνα (Schneider, Healy & Bourne 2002), στην οποία, όταν οι διδασκόμενοι που διδάσκονταν γαλλικές λέξεις μέσω μετάφρασης, αξιολογήθηκαν αρχικά, οι απαντήσεις τους ήταν ακριβείς, αλλά μεταγενέστερη αξιολόγησή τους έδειξε ότι οι επιδόσεις τους ήταν

καλύτερες όταν υπήρχαν επαναλαμβανόμενες εμφανίσεις των λέξεων, τις οποίες επεξεργάζονταν.

Επομένως, προτείνεται οι διδάσκοντες να λαμβάνουν υπόψη ότι θα πρέπει ο χρόνος να αξιοποιείται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες και διδάσκοντας κατάλληλες στρατηγικές, καθώς η βαθύτερη και διεξοδικότερη επεξεργασία του λεξιλογίου οδηγεί στην καλύτερη απομνημόνευση και σε μακροχρόνια οφέλη. Ο Nation (2001, 16, 263) προτείνει διάφορους τρόπους για την οικονομία χρόνου, όπως η προ-διδασκαλία λέξεων υψηλής συχνότητας ή χρήσιμων λέξεων για μια δραστηριότητα και η αντικατάσταση ή παράλειψη λέξεων που δεν είναι απαραίτητες για το σκοπό της δραστηριότητας. Στη βιβλιογραφία, προτείνονται ακόμη μνημονικές τεχνικές και τεχνικές εκμάθησης λεξιλογίου, όπως οι λέξεις-κλειδιά, συγγενικές λέξεις, συνάψεις και αναλύσεις λέξεων, επαναλήψεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα και χρήση λεξικών (Ellis 2005, 320).

Επίσης, η τυχαία μάθηση είναι αποτελεσματική, αν και δεν έχει γρήγορα αποτελέσματα (Read 2004, 147). Είναι σημαντική, επειδή οι διδασκόμενοι μαθαίνουν λέξεις μέσα από δραστηριότητες, των οποίων ο μαθησιακός στόχος δεν είναι αυτός. Οι έρευνες αναδεικνύουν οφέλη από την ευρύτερη εμπλοκή των διδασκόμενων με διάφορα κείμενα (Schmidt 2008, 347). Τα οφέλη αφορούν κυρίως στην ορθογραφία, ενώ η γνώση της γραμματικής και της σημασίας βελτιώνεται, όπως και η αναγνώριση του νοήματος. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι όσο πιο συχνή είναι η έκθεση των διδασκόμενων στο λεξιλόγιο και όσο πιο ποικίλα τα περιβάλλοντα, όλο και περισσότερες πλευρές της λέξης θα κατακτηθούν αμεσότερα. Παρομοίως, η τυχαία μάθηση από ακουστικό υλικό που έχει επικοινωνιακό σκοπό βελτιώνει την εκμάθηση λεξιλογίου, αντίθετα με την ακρόαση ή παρακολούθηση ομιλιών ή ειδήσεων, που δεν είναι τόσο αποτελεσματικές (Schmidt 2008, 347).

Μια στρατηγική που χρησιμοποιείται ευρέως στη μάθηση λεξιλογίου είναι η εξαγωγή της σημασίας μιας άγνωστης λέξης, και ιδιαίτερα των ιδιωτισμών, από τα συμφραζόμενα. Αυτό, βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί σε παρανοήσεις ή αποτυχημένα συμπεράσματα (Nation 1985, 232, 240). Συμβαίνει λόγω της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας, της ομοιότητας μεταξύ λέξεων, του χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας των διδασκόμενων ή του μεγάλου αριθμού άγνωστων λέξεων στο συγκεκριμένο υλικό (Nation 2001, 242, 252).

Ο Nation (2001, 344) τονίζει ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές που αφορούν στο περιεχόμενο και την ακολουθία, τη μορφή και την

παρουσίαση, την εποπτεία και την αξιολόγηση. Η επιλογή των λέξεων και η σειρά που θα διδαχθούν, η χρήση στρατηγικών και η κατάλληλη εστίαση της προσοχής είναι απαραίτητες προϋποθέσεις. Εξίσου σημαντικό είναι να διδάσκονται όλες οι πλευρές της λέξης και να εξασφαλίζεται η εμπλοκή των διδασκόμενων. Η προσέγγιση, οι επιλεγμένες τεχνικές, το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο και η ανάκληση λέξεων με κατάλληλες δραστηριότητες και σε συγκεκριμένα εννοιολογικά πλαίσια αφορούν στη μορφή και την παρουσίαση του λεξιλογίου. Τέλος, οι διδάσκοντες θα πρέπει να ελέγχουν την πορεία των διδασκόμενων στην κατάκτηση του λεξιλογίου και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των τεχνικών που επέλεξαν.

Συνοψίζοντας, στη διδασκαλία λεξιλογίου μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας, προτείνεται να παρέχονται ευκαιρίες για ενεργό εμπλοκή των διδασκόμενων στην επεξεργασία λέξεων, να ενθαρρύνεται η εκμάθηση στρατηγικών, η χρήση διαφορετικών μεθόδων και η χρήση διαφορετικών λεξικών, ενώ απαραίτητες είναι η σταδιακή εκμάθηση των στοιχείων μιας λέξης και η εκμάθηση λέξεων υψηλής συχνότητας. Έκτος από την εμπλοκή των διδασκόμενων, είναι ευεργετική η ύπαρξη κινήτρων. Η παρακίνηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση του λεξιλογίου, ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας ή του μαθησιακού υλικού. Η αποτελεσματική μάθηση βασίζεται στη θετική στάση των διδασκόμενων απέναντι στην ξένη/δεύτερη γλώσσα και στην χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Τέλος, χρειάζεται συχνή έκθεση των διδασκόμενων στο λεξιλόγιο, μεγαλύτερη προσοχή και γενικότερα περισσότερος χρόνος και συνειδητή προσπάθεια στη επεξεργασία της λέξης (Schmidt 2008, 338).

1.3 Ανακεφαλαίωση

Στην πρώτη ενότητα (1.1) του κεφαλαίου αυτού διαπιστώθηκε η δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού για τη λέξη, και μάλιστα με καθολική ισχύ.

Στη δεύτερη ενότητα (1.2), αφού παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα μοντέλα διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας με έμφαση στο ρόλο του λεξιλογίου στο κάθε ένα από αυτά, διερευνήθηκαν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία μιας λέξης περιλαμβάνει πολλές πλευρές και συζητήθηκε η επιρροή της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση του λεξιλογίου της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, παρουσιάστηκαν μεθοδολογικές προτάσεις και συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, για τη διευκόλυνση των διδασκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία που αφορά στο λεξιλόγιο.

2. Γνωστική Γλωσσολογία

2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στόχος του δεύτερου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της Γνωστικής Γλωσσολογίας, που αποτελεί τη βάση της συγκεκριμένης μελέτης. Έτσι, μετά την εισαγωγική ενότητα 2.1, όπου περιγράφονται ο ορισμός και το αντικείμενο της Γνωστικής Γλωσσολογίας, στην ενότητα 2.2 αναλύονται η μεταφορά και η μετωνυμία. Στη συνέχεια, στην ενότητα 2.3 αναλύονται οι ιδιωτισμοί στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Τέλος στην ενότητα 2.4 συζητώνται οι εφαρμογές της Γνωστικής Γλωσσολογίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας.

2.1 Ορισμός-Αντικείμενο Γνωστικής Γλωσσολογίας

Η Γνωστική Γλωσσολογία μελετά τη γλώσσα, την επικοινωνία και τη γνώση, οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Η γνώση και η γλώσσα δημιουργούν η μία την άλλη. Η γλώσσα αντιπροσωπεύει τον κόσμο και βασίζεται στην ανθρώπινη αντίληψη και εμπειρία. Χρησιμοποιείται για την οργάνωση, επεξεργασία και μεταβίβαση πληροφοριών από ένα άτομο στο άλλο, από έναν νου στον άλλον. Η εκμάθηση μιας γλώσσας εμπεριέχει όλο το εύρος της γνώσης. Η γνώση, η συνείδηση, η εμπειρία, ο νους, ο εαυτός, η αλληλεπίδραση, η κοινωνία, ο πολιτισμός και η ιστορία είναι όλα συνυφασμένα στη γλώσσα με περίπλοκους και δυναμικούς τρόπους (Robinson & Ellis 2008, 3). Η επικοινωνία συμπεριλαμβάνει την εξωτερική εσωτερικευμένων εννοιών και ιδεών για οντότητες και γεγονότα που δεν έχουν άμεση φυσική παρουσία. Επομένως η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν τις έννοιες που προκύπτουν από την εμπειρία τους (Tyler 2012, 30).

Η Γνωστική Γλωσσολογία εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Είναι θεμελιωμένη στη γνωστική επιστήμη, που αναδύθηκε την προηγούμενη δεκαετία. Τη δεκαετία του 1980 η έρευνα εξαπλώθηκε παγκοσμίως και στα τέλη της ίδιας δεκαετίας (1989-1990) ιδρύθηκε η Διεθνής Κοινωνία της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Σήμερα αποτελεί ένα διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο γνώσης και έρευνας (Evans 2007, vi-vii). Η Γνωστική Γλωσσολογία αποτελεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη θεωριών, ερευνών και μελετών με τη σύμπραξη διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (Steel et al. 2010, 787). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ενοποιεί διάφορες αρχές σχετικά με τη γλώσσα, τη σκέψη και το νου. Πρόκειται για κλάδο της γνωστικής επιστήμης και αποτελεί προσέγγιση της Γλωσσολογίας, με στόχο να ερμηνεύσει τα

γλωσσικά φαινόμενα με βάση το εννοιολογικό σύστημα των ανθρώπων (Παναρέτου 2011, 15-16).

Η Γνωστική Γλωσσολογία αναδύθηκε λόγω της δυσαρέσκειας που υπήρχε σχετικά με τις υπάρχουσες θεωρίες και της αμφισβήτησης των φορμαλιστικών απόψεων σχετικά με τη μελέτη της γλώσσας (Evans 2007, vi· Holme 2009· Kövecses & Szabo 1996, 326). Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, η γλώσσα έχει την ισχυρή τάση να δημιουργεί δομικές ή μορφικές αντιστοιχίες ανάμεσα στη μορφή ενός συμβόλου και του νοήματός του. Έτσι οι γνωστικοί γλωσσολόγοι αποκήρυξαν την έννοια της αυθαιρεσίας που αποδιδόταν έως τότε στη γλώσσα, παρέχοντας μία λογική εξήγηση για την κινητροδότηση στη χρήση της (Pütz 2007, 1145). Οι Croft και Cruse (2004, 1) αναφέρουν τις τρεις βασικές υποθέσεις που καθοδηγούν τη γνωστική προσέγγιση όσον αφορά στη γλώσσα: η γλώσσα δεν αποτελεί αυτόνομο γνωστικό τομέα, η γραμματική είναι φορέας εννοιών και η γνώση της γλώσσας πηγάζει από τη χρήση της.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται προφανής ο λόγος που η Γνωστική Γλωσσολογία αποτελεί κλάδο της Γνωστικής επιστήμης. Βασικός στόχος της είναι να ερμηνεύσει το σύνολο των γλωσσικών φαινομένων, που, κατά τους γνωστικούς γλωσσολόγους, δεν αντανακλούν μόνο τη δομή του γλωσσικού συστήματος, αλλά, επίσης, και του εννοιολογικού συστήματος των ανθρώπων (Παναρέτου 2011, 15-16). Εν ολίγοις, μέσα από τη διερεύνηση των γλωσσικών φαινομένων, πραγματοποιείται σύνδεση και συσχετισμός τους με τον ανθρώπινο νου και τις λειτουργίες του. Από την άλλη πλευρά, μελετώντας τη γλώσσα, γίνεται ευκολότερη η κατανόηση για το πώς δομείται και λειτουργεί ο ανθρώπινος νους, συνεισφέροντας στη Γνωστική επιστήμη. Σύμφωνα με τον Gardner (1985, 6), τα ερωτήματα που απασχολούν τη γνωστική επιστήμη αφορούν τη νόηση, τη φύση της γνώσης, τα συστατικά της, τις πηγές και την ανάπτυξή της. Ωστόσο, στη Γνωστική επιστήμη εντάσσονται κι άλλοι κλάδοι, όπως οι Νευροεπιστήμες και η Γνωστική ψυχολογία οι οποίες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της Γνωστικής Γλωσσολογίας.

Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες αναφορικά με τη Γνωστική Γλωσσολογία. Ωστόσο οι δύο αρχές του Lakoff (1990, όπως αναφέρεται στο Γαλαντόμος 2008, 91), η *Γνωστική Δέσμευση* (Cognitive Commitment) και η *Δέσμευση της Γενίκευσης* (Generalization Commitment) αποτελούν τις βασικές έννοιες που θεμελιώνουν το σκοπό της γνωστικής προσέγγισης της γλώσσας. Σύμφωνα με τη Γνωστική Δέσμευση, η γλωσσική ικανότητα δεν είναι ανεξάρτητη νοητική λειτουργία, αλλά απορρέει από το σύνολο των εμπειριών του ατόμου,

με την συμμετοχή γνώσεων από διάφορους τομείς του επιστητού και των εγκεφαλικών λειτουργιών. Κατά τον Lakoff (1987, 280-281) ότι νιώθουμε, αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας και βιώνουμε ως εμπειρίες πλάθονται στο νου μας σε έννοιες και εννοιολογικά συστήματα. Αυτή την κατασκευή εννοιών και νοητικών παραστάσεων την ονομάζει *εννοιολογική ικανότητα* (conceptualizing capacity), καθώς κάθε στοιχείο που μας δίνεται από την εμπειρία, μπορεί αρχικά να συλληφθεί νοητικά και στη συνέχεια να εκφραστεί γλωσσικά με ποικίλους τρόπους. Όσον αφορά στη Δέσμευση της Γενίκευσης, δεν υπάρχουν διακριτά πεδία ανάλυσης της γλώσσας (σημασιολογικό, φωνολογικό, συντακτικό κλπ) -άσχετα αν αυτό συμβαίνει για καθαρά πρακτικούς λόγους-, αλλά κοινές γενικές αρχές από τις οποίες διέπονται τα γλωσσικά φαινόμενα.

Παρομοίως, κάποιοι άλλοι μελετητές, όπως οι Croft και Cruse (2004, 46), θεωρούν ότι τέσσερις νοητικές ικανότητες σχετίζονται με την γλώσσα και με ψυχολογικές διεργασίες: η προσοχή (attention) εστιάζει στο αντικείμενο, που, μέσω των διακριτών χαρακτηριστικών του, βρίσκεται σε προφανή θέση, με αποτέλεσμα να τραβάει την προσοχή, η κρίση (judgement) σχετίζεται με τη διαδικασία της σύγκρισης και η προοπτική (perspective) δίνει τη δυνατότητα στον καθένα μας να διαφοροποιεί τη θέση του για τα πράγματα, ανάλογα με την κατάσταση και τη συγκρότηση, που μας παρέχει τη δυνατότητα μιας ολικής θεώρησης των αποσπασματικών εμπειριών που βιώνουμε.

Κατά τον ίδιο τρόπο και συμπληρωματικά, κινείται και ο Langacker (2008, 16) που διακρίνει τις τέσσερις νοητικές ικανότητες ως εξής: α) στη σύνδεση (association) δηλαδή στη δυνατότητα του ανθρώπινου μυαλού να παράγει συσχετισμούς ανάμεσα στα μορφο-συντακτικά και σημασιολογικά φαινόμενα και να καταλήγει στη δημιουργία συμβόλων, β) στην αυτοματοποίηση (automatization), μια λειτουργία που στηρίζεται στη δύναμη της επανάληψης, ως έξις, με αποτέλεσμα τον περιορισμό και την ελαχιστοποίηση της συμμετοχής του εγκεφάλου και της μνήμης, γ) στη σχηματοποίηση (schematization), δηλαδή την αφαιρετική ικανότητα, που επιτρέπει τη συγκράτηση μόνο των κοινών σημείων και δ) στην κατηγοριοποίηση (categorization), που είναι η ικανότητα καταχώρησης των γλωσσικών καταστάσεων σε κατηγορίες, ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή τους.

Ακόμη, στη Γνωστική Γλωσσολογία υπάρχουν τρεις βασικές κατευθύνσεις. Η εμπειριακή άποψη (experiential view) των λέξεων και άλλων γλωσσολογικών δομών παρέχει μια πλούσια φυσική περιγραφή των νοημάτων τους μέσω εμπειριών, η προφανειακή άποψη

(prominence view) εξηγεί τον τρόπο που οι πληροφορίες που παρέχονται σε μια φράση επιλέγονται και οργανώνονται και η επικεντρική άποψη (atattentional view) δίνει εξήγηση στο γεγονός ότι ένα στάδιο κάποιου γεγονότος περιγράφεται σε μια φράση, ενώ κάποιο άλλο παραλείπεται (Langacker 2008, 68· Ungerer & Schmid 2006, 2-3).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η Γνωστική Γλωσσολογία, σε συνεργασία τόσο με την ψυχολογία όσο και με την φιλοσοφία και τις νευροεπιστήμες, αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως έκφραση των γενικότερων νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου (Littlemore 2009, 1). Το νόημα αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τη Γνωστική προσέγγιση, στη γλώσσα αντανακλώνονται οι πολλαπλές, δυναμικές και διαδραστικές γνωστικές διαδικασίες και δομές. Εφόσον η γλώσσα θεωρείται αντανάκλαση της ανθρώπινης γνώσης, όλες οι πλευρές της ενέχουν νόημα (Tyler 2012, 28). Μια άλλη θεμελιώδης αρχή είναι ότι οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στηρίζονται στη χρήση. Έτσι οι γλωσσικές μορφές εμφανίζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, καθιστώντας τον επικοινωνιακό σκοπό καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή της κάθε μορφής. Η ολοκληρωμένη κατανόηση της γλωσσικής μορφής απαιτεί να λαμβάνεται υπόψη το συμφραστικό περιβάλλον και η επικοινωνιακή λειτουργία (Tyler 2012, 29-30).

Επίσης, μεταξύ των γνωστικών γλωσσολόγων υπάρχουν κάποιες κοινές παραδοχές που αφορούν στην προτεραιότητα της σημασίας στη γλώσσα, την εγκυκλοπαιδική γνώση, τη σωματοποιημένη λογική και τη γλωσσική χρήση (Littlemore 2009, 3, 7· Langacker 2008, 67). Ο ρόλος της σημασίας αποτελεί προτεραιότητα του κάθε γνωστικού γλωσσολόγου, που θεωρεί ότι είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και παράγουν νοητικές αναπαραστάσεις και που ο ανθρώπινος νους κατασκευάζει τις σημασίες. Οπότε είναι απόλυτα λογική, η έμφαση που δίνεται στην σημασία. Όπως λέει και ο Langacker (1987, 120) «meaning is what language is all about» εννοώντας ότι η σημασία εμπερικλείει όλο το νόημα της γλώσσας. Επίσης, κάτι άλλο εξίσου σημαντικό που παρουσιάζεται στη γνωστική γλωσσολογία είναι ότι και οι γραμματικές δομές είναι φορείς σημασιών (Langacker 2008, 73).

Ωστόσο, αν και οι γλωσσικές σημασίες σχετίζονται με την εννοιολογική αντίληψη των πραγμάτων από τον άνθρωπο, δεν είναι ταυτόσημες με αυτά. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατή η κωδικοποίηση μεγάλου εύρους εννοιών και η παραγωγή σημασίας και γι' αυτό πολλές φορές η ίδια η γλώσσα αντανακλαστικά συντελεί στην κατασκευή σημασιών που δεν προκύπτουν από εμπειρική γνώση, αλλά από εσωτερικούς μηχανισμούς της γλώσσας (υπονοήματα και

συνεπαγωγές) (Παναρέτου 2011, 23-24). Επομένως, οι σημασίες δεν προϋπάρχουν στη γλώσσα αλλά δημιουργούνται με την διαδικασία της *ενοποίησης*¹ (Langacker 2008, 30). Δεν σημαίνει αυτό, όμως, ότι δεν προϋπάρχουν σημασίες που είναι έτοιμες στο μυαλό μας, όπως πχ οι λεξικές σημασίες (Παναρέτου 2011, 24).

Ο αρχικά γνωστικός γλωσσολόγος Johnson (1987) και αργότερα σε συνεργασία με τον Lakoff (2002) αναγνώρισε ότι η λογική είναι σωματοποιημένη, δηλαδή, μέσω της σωματικής εμπειρίας, ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται και χτίζει το εννοιολογικό σύστημα. Ανάλογα δηλαδή με τη θέση και τη στάση του σώματος σε ένα χωρο-χρονικό σύστημα, επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε τον κόσμο και τις έννοιες. Η φυσιολογία, επομένως, του ανθρώπινου σώματος συνδέεται άμεσα με την φυσική εμπειρία, που καθορίζει και τη γλωσσική της έκφραση, ενώ η μη φυσική εμπειρία είναι μια εξωσωματική κατάσταση και γι' αυτό το λόγο η γλώσσα για να την εκφράσει αναπτύσσει το μηχανισμό της *μεταφοράς*².

Η Γνωστική Σημασιολογία σε ότι αφορά την αντίληψη για την εγκυκλοπαιδική σημασία θεωρεί ότι η σημασία μιας λέξης δεν πρέπει να περιγράφεται ως ένα σύνολο σημασιολογικών χαρακτηριστικών που συνιστούν την πυρηνική της σημασία, αλλά και σε σχέση με τις γενικότερες εγκυκλοπαιδικές μας γνώσεις, ανάλογα με τα περιεχόμενα και τις επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες εμφανίζεται η λέξη αυτή. Επομένως, καταργείται η διάκριση μεταξύ Σημασιολογίας και Πραγματολογίας και κατασκευάζεται μια γλωσσική οντότητα με τρέχουσα σημασία, ζωντανή και εξελίξιμη, όπως είναι και η ίδια η γλώσσα (Παναρέτου 2011, 27-28) .

Τέλος, η Γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η γλωσσική ικανότητα βρίσκεται σε συνάρτηση με τη γλωσσική χρήση, η οποία με την σειρά της εξαρτάται από την ενεργοποίηση των γλωσσικών αποθεμάτων, ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες (Langacker 2008, 81· Taylor 2002, 30). Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται σε σχέση με το περιεχόμενο και την προθετικότητα των συνομιλητών μας (Langacker 2008, 29), αλλά και σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης γλωσσικών στοιχείων, προϋπαρχόντων και ήδη διαμορφωμένων από τη χρήση τους σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Bybee & Slobin, 1982). Πρόκειται δηλαδή για μια διεπιδραστική διαδικασία κατά την οποία αφυπνίζεται και ενεργοποιείται το εγγενές γλωσσικό σύστημα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση που καταλήγει στην παραγωγή σημασίας.

¹ Ενοποίηση: διαδικασία κατασκευής εννοιών (Langacker 2008, 30)

² Στην ενότητα 2.2 αναφερόμαστε στη λειτουργία της μεταφοράς

2.2 Η μεταφορά και η μετωνυμία στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας

Το ενδιαφέρον της Γνωστικής Γλωσσολογίας για τη μεταφορά και τη μετωνυμία αποτελεί μέρος της ευρύτερης διερεύνησης του γλωσσικού νοήματος, αναφορικά με τον τρόπο που εξάγεται και τον τρόπο που η διαδικασία από την οποία προέρχεται διαμορφώνει τη γλώσσα (Holme 2009, 10). Πέρα από την παραδοσιακή προσέγγιση της μεταφοράς, που επικεντρώνεται στη γλωσσολογική διάσταση και βασίζεται στην υπόθεση ότι οι λέξεις δεν μεταβάλλουν την πραγματικότητα, οι Lakoff και Johnson (1980, 145) θεωρούν ότι οι μεταφορές αλλάζουν το εννοιολογικό σύστημα και επομένως τη γλώσσα της καθημερινότητας, τις σκέψεις και τις δράσεις των ανθρώπων, δημιουργώντας, έτσι, νέες πραγματικότητες.

Αυτές οι πραγματικότητες μπορεί να είναι διαφορετικές από πολιτισμό σε πολιτισμό, αφού τα εννοιολογικά συστήματα, τα φυσικά περιβάλλοντα και οι κοινωνικές συνθήκες ποικίλλουν. Για το λόγο αυτό οι Lakoff και Johnson (1980, 160) αντικαθιστούν την απόλυτη και αντικειμενική αλήθεια με την αλήθεια που βασίζεται στην αντίληψη και σχετίζεται με τα εννοιολογικά συστήματα, τα οποία διέπονται από μεταφορές και μετωνυμίες (Lakoff & Johnson 1980, 185). Ενοποιώντας την αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα, τη λογική και τη φαντασία, οι Lakoff και Johnson (1980, 193) χαρακτηρίζουν τη μεταφορά ως ευρηματικό ορθολογισμό (imaginative rationality).

Η μεταφορά αφορά στην αντίληψη μιας οντότητας σε σχέση με μία άλλη και στοχεύει στην κατανόηση, ενώ η μετωνυμία αφορά στη χρήση μιας έννοιας αντί μιας άλλης και έχει αναφορική λειτουργία, συνεισφέροντας, επίσης, στην κατανόηση (Lakoff & Johnson 1980, 36). Επειδή κάποιες έννοιες είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές, κάποιες άλλες χρησιμοποιούνται για να διευκολυνθεί η διαδικασία της κατανόησης τους (Lakoff & Johnson 1980, 115). Επομένως η μεταφορά και η μετωνυμία δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά εννοιολογικά φαινόμενα, καθώς πρόκειται για μηχανισμούς που βοηθούν στην ερμηνεία του κόσμου.

Από τα αρχαία χρόνια, ο Αριστοτέλης ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τη μεταφορά, σύμφωνα με την οποία η μεταφορά αποτελεί το μέσο έκφρασης μιας έννοιας που είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή, υπονοώντας ότι, εφόσον ο σκοπός της μεταφοράς είναι η κατανόηση, πρόκειται για μία νοητική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για μελλοντικές θεωρίες (Dirven & Pörrings 2002, 391). Το 1936, ο Richards διατύπωσε την άποψη ότι η μεταφορά είναι μια πανταχού παρούσα αρχή της γλώσσας και της σκέψης και δημιούργησε

τη δική του διαδραστική θεωρία, που βασίζεται στην υπόθεση ότι η σκέψη είναι μεταφορική. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, δύο έννοιες αλληλεπιδρούν και εκφράζονται μέσω μιας λέξης ή φράσης, το νόημα της οποίας είναι το αποτέλεσμα αυτής της διαδράσης (Dirven, & Pörings 2002, 583). Η κυριαρχία της μεταφοράς στη σκέψη και τη γλώσσα υποστηρίζεται και από πλήθος θεωρητικών και ερευνητών (Maienborn, Heusinger & Portner 2011, 166 · Gibbs 2008, 4).

Λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, η μεταφορά έχει οριστεί ως «*πεδίο ετερογενών πιθανοτήτων*» (Sobolev 2008, 904). Υπάρχει μια ομοφωνία σχετικά με τη συνεισφορά της μεταφοράς στην κατανόηση του κόσμου, ιδιαίτερα όταν υπάρχει δυσκολία στον ορισμό και την περιγραφή αφηρημένων εννοιών (Pinker 2007, 4-5). Οι Lakoff και Johnson (1980, 245) επισημαίνουν την πανταχού παρουσία της μεταφορικής σκέψης, συνειδητά ή υποσυνείδητα, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Θεωρούν πως δεν αποτελούν μόνο μέρος της γλώσσας και δεν πρόκειται για απλές επιλογές λέξεων, αλλά, λόγω της εννοιολογικής φύσης τους καθορίζουν τη σκέψη και τη δράση των ανθρώπων. Συνεπώς, η καθημερινότητα των ανθρώπων ελέγχεται από ένα μεταφορικό εννοιολογικό σύστημα, αφού οι περισσότερες έννοιες μπορούν να γίνουν εν μέρει αντιληπτές μέσω της σχέσης τους με άλλες έννοιες (Lakoff & Johnson, 1980, 56). Ανάμεσα στα παραδείγματα που δίνουν, παρουσιάζουν τη μεταφορά Η ΛΟΓΟΜΑΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΕΜΟΣ (Lakoff & Johnson, 1980, 4-5), που αντικατοπτρίζεται με εκφράσεις, όπως *τηλεμαχίες* και *κατέρριψε όλα μου τα επιχειρήματα* (Παναρέτου 2011, 122).

Μέσω της σωματικής εμπειρίας ο ανθρώπινος νους δημιουργεί το εννοιολογικό σύστημα. Έτσι οι φυσικές μας σωματικές εμπειρίες, διαμορφώνουν εικονιστικά σχήματα που σχετίζονται άμεσα με την μεταφορά (Παναρέτου 2011, 110). Με τη μεταφορά, οι οντότητες, η δομή και οι εσωτερικές σχέσεις μεταφέρονται από το ένα πεδίο στο άλλο, δημιουργώντας συγκεκριμένες σχέσεις, που ονομάζονται *αντιστοιχίες* (mappings). Μία εννοιολογική μεταφορά (conceptual metaphor) απαρτίζεται από δύο εννοιολογικές περιοχές, όπου η μία γίνεται κατανοητή με όρους μιας άλλης. Αποτελείται από δύο τομείς: τον πρώτο τομέα που αναφέρεται ως *πηγή* ή *αφετηρία* (source) και αφορά σε συγκεκριμένες έννοιες όπως ταξίδια, ζώα, φυτά, κτήρια κλπ. και τον δεύτερο που ονομάζεται *στόχος* (target) και σχετίζεται με πιο αφηρημένες έννοιες όπως αγάπη, θεωρίες, ιδέες, κλπ. (Dirven & Pörings, 2002, 408· Παναρέτου 2011, 115). Ειδικότερα, οι Clausner και Croft (1997, 247-248) αναφέρουν ότι η αντιστοιχία βρίσκεται ανάμεσα στη σημασιολογική περιοχή της πηγής, που θεωρείται κυριολεκτική, και της

σημασιολογικής περιοχής του στόχου, που θεωρείται μεταφορική, καθώς η έννοια του στόχου γίνεται αντιληπτή μέσω της έννοιας της πηγής.

Γενικά, λόγω του ότι οι τομείς-πηγές σχετίζονται με πιο συγκεκριμένες έννοιες ενώ οι τομείς-στόχοι με πιο αφηρημένες, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι παρουσιάζουμε τις θεωρίες ως κτήρια, τις επιστήμες και τις ιδέες ως φυτά, τις αντιπαραθέσεις ως πόλεμο κ.ο.κ. Εν ολίγοις, τα κτήρια, τα φυτά, τα ταξίδια, ο πόλεμος είναι συγκεκριμένες έννοιες και πηγάζουν από τις εμπειρίες μας ενώ οι, ιδέες, οι θεωρίες, οι αντιπαραθέσεις, τα συναισθήματα κλπ είναι αφηρημένες έννοιες και για να γίνουν αντιληπτές πρέπει να βασίσουν τη δομή τους στις πιο συγκεκριμένες (Παναρέτου 2011, 120).

Η μεταφορά βασίζεται στις αντιστοιχίες ανάμεσα στις οντότητες των δυο πεδίων, αυτό της πηγής και αυτό του στόχου. Για παράδειγμα στη μεταφορά που ανέλυσαν οι Lakoff και Johnson Η ΑΓΑΠΗ ΕΙΝΑΙ ΤΑΞΙΔΙ, υπάρχουν διάφορες αντιστοιχίες ανάμεσα στο πεδίο- πηγή ΤΑΞΙΔΙ και το πεδίο -στόχος ΑΓΑΠΗ, όπως η αντιστοιχία ανάμεσα στους εραστές και τους ταξιδιώτες, την αγάπη και το όχημα, τον προορισμό και τους στόχους της σχέσης, τα εμπόδια και τις δυσκολίες της σχέσης (Παναρέτου 2011, 116-117).

Σε ένα άλλο παράδειγμα, στη φράση Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ, Ο ΧΡΟΝΟΣ είναι η περιοχή στόχου, που είναι αφηρημένη έννοια, η οποία γίνεται αντιληπτή από την περιοχή βάσης, το ΧΡΗΜΑ, που είναι περισσότερο κατανοητή (Clausner & Croft 1997, 249). Σύμφωνα με τον Βελούδη (2005, 193) μια μεταφορική αντιστοιχία δεν μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με την δομή και τα γνωρίσματα του τομέα-στόχου. Αν πάρουμε για παράδειγμα την εννοιολογική μεταφορά Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ, μπαίνουμε σε μια διαδικασία σκέψης, όπου θεωρούμε το χρόνο σαν κάτι πολύ σημαντικό στη ζωή μας, που ναι μεν μπορεί να καταναλωθεί, αλλά παράλληλα, μας παρέχεται περιορισμένα. Κανένας δεν μπορεί να τον πάρει πίσω. Ο περιορισμός αυτός λοιπόν, σύμφωνα με τον Barcelona (2003, 4) απορρέει από την εγγενή δομή του πεδίου-στόχου, όπου ο χρόνος ναι μεν προχωράει και κινείται, αλλά δεν επιστρέφεται.

Επίσης, κάτι άλλο που πρέπει να τονιστεί, είναι η μονοκατευθυντικότητα των αντιστοιχιών. Αυτό σημαίνει ότι η σύνδεση των δύο τομέων δεν είναι αυθαίρετη αλλά υπόκειται σε περιορισμούς. Οι αντιστοιχίες γίνονται από τον τομέα-πηγή προς τον τομέα-στόχο και όχι αντίθετα. Έτσι μπορούμε να μιλάμε για το φαγητό ως ιδέες ή για την αγάπη ως ταξίδι αλλά όχι το αντίστροφο (Kövecses 2002, 6).

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίησή τους, οι δομικές μεταφορές (structural metaphors) υφίστανται όταν μια δραστηριότητα ή εμπειρία δομείται μεταφορικά σε σχέση με μια άλλη, οι προσανατολιστικές μεταφορές (orientational metaphors) οργανώνουν ένα ολόκληρο σύστημα εννοιών αναφορικά με ένα άλλο, με βάση τον προσανατολισμό στο χώρο (Lakoff & Johnson 1980, 14) και οι οντολογικές μεταφορές (ontological metaphors) περιλαμβάνουν οντότητες και ουσίες, ενεργοποιώντας μια τεράστια κλίμακα αντίληψης και έκφρασης γεγονότων και δραστηριοτήτων, ιδεών και συναισθημάτων (Lakoff & Johnson 1980, 25-28).

Υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στην έμμεση και άμεση μεταφορά. Οι έμμεσες μεταφορές είναι πιο κοινές και περιλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν ένα αντικείμενο αναφοράς διαφορετικό από τη βασική του σημασία. Οι άμεσες μεταφορές περιλαμβάνουν πιο προφανείς μορφές, όπως τις παρομοιώσεις, τις αναλογίες ή τις συγκρίσεις, που εύκολα αναγνωρίζονται (Steen et al. 2010, 785-786). Οι έμμεσες μεταφορές αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα της αναπόφευκτης παρουσίας των μεταφορών, καθώς ακόμη και τα ακαδημαϊκά και επιστημονικά κείμενα περιλαμβάνουν μεταφορικές εκφράσεις, είτε υποσυνείδητα, είτε σκόπιμα (Steen et al. 2010, 787), ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς των κειμένων (Sobolev, 2008, 922).

Οι δημιουργικές μεταφορές (creative metaphors) προσδίδουν νέο νόημα στις ανθρώπινες εμπειρίες, αντίθετα με τις συμβατικές (conventional metaphors), που δομούν το εννοιολογικό σύστημα και χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα (Lakoff & Johnson, 1980, 139). Όταν μια νέα μεταφορά ενσωματώνεται στο εννοιολογικό σύστημα, αυτομάτως το τροποποιεί και αλλάζει και τον τρόπο σκέψης και δράσης. Αρκετό εύρος της πολιτισμικής αλλαγής έγκειται στην εισαγωγή νέων μεταφορικών εννοιών και την απώλεια παλαιότερων (Lakoff & Johnson, 1980, 145). Θεωρώντας ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται προκειμένου να εκφράζονται οι σκέψεις και να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους (Pinker 2007, 1), ο Pinker (2007) πιστεύει ότι η μεταφορά είναι το μέσο εξέλιξης της γλώσσας, καθώς νέες μεταφορές εκφράζονται μέσω γλωσσολογικών μορφών που ήδη υπάρχουν και νέες μεταφορικές φράσεις δημιουργούνται για να εκφράσουν μια έννοια. Προκειμένου να αποδείξει αυτό το συμπέρασμα, ο Pinker (2007) εξηγεί ότι οι παλαιότερες μεταφορές γίνονται κοινές φράσεις και εμπλουτίζουν μία γλώσσα, καθώς εισάγονται στο λεξικό (σελ. 4).

Ακόμη, ο Pinker (2007) θεωρεί ότι η γλώσσα είναι εγγενής και ότι υπάρχει ένα συλλογικό υποσυνείδητο που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι, παρά την ποικιλομορφία των

γλωσσών, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά και λειτουργίες, όπως στην περίπτωση της μεταφοράς (σελ. 1-2). Παρομοίως ο Kövecses (2002) είχε υποστηρίξει ότι υπάρχουν κάποιες μεταφορές που απαντώνται σε διάφορες γλώσσες. Τέτοιες μεταφορές αφορούν συνήθως στα συναισθήματα και το χρόνο, καθώς οι σχετικές ανθρώπινες εμπειρίες είναι κοινές. Για παράδειγμα όλοι οι άνθρωποι κοκκινίζουν όταν θυμώνουν (σελ. 205).

Από την άλλη, οι πολιτισμικές διαφορές αντανακλώνται στις μεταφορές. Ο πολιτισμικός παράγοντας είναι καίριας σημασίας για τον Sobolev (2008, 904-905), που θεωρεί ότι η μελέτη της δομής και η ερμηνεία της μεταφοράς ή η ανάλυση της επίδρασης που έχει στον αποδέκτη δεν επαρκούν για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της μεταφοράς. Μια εννοιολογική μεταφορά προϋποθέτει την επιλογή των κατάλληλων λέξεων (Murphy & Koskela, 2010, 39). Ωστόσο, δεν πρόκειται για ατομικές επιλογές, αλλά για πολιτισμικά αποδεκτές έννοιες (Dirven & Pöirings, 2002, 335). Ο εντοπισμός κοινών σημείων σε ανατολικούς και δυτικούς πολιτισμούς μπορεί να αναδείξει κοινά χαρακτηριστικά που είναι οικουμενικά και έμφυτα (Al-Karaki, 2011, 99).

Υπάρχουν κάποιες μεταφορές που είναι δύσκολο να εντοπιστούν, όπως οι προσωποποιήσεις, που ανήκουν στις οντολογικές μεταφορές. Η προσωποποίηση είναι η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων σε μία άλλη οντότητα (Lakoff & Johnson, 1980, 33). Αυτό το φαινόμενο δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη μετωνυμία. Για παράδειγμα στη φράση ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΙΓΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΛΕΥΚΟ ΟΙΚΟ, ο Λευκός Οίκος δεν γίνεται αντιληπτός ως πρόσωπο, αλλά αναφέρεται στον Πρόεδρο που ζει και εργάζεται μέσα σε αυτόν (Lakoff & Johnson, 1980, 35-38).

Όπως και η μεταφορά, η μετωνυμία θεωρείται μία γνωστική διαδικασία που εμπλέκεται σε γλωσσικά φαινόμενα (Ungerer & Schmid 2006, 154) και είναι θεμελιώδης στην κατανόηση του κόσμου (Holme 2009, 9). Πρόκειται για μία νοητική διαδικασία, κατά την οποία μια εννοιολογική οντότητα, το όχημα (vehicle entity), παρέχει νοητική πρόσβαση σε μια άλλη εννοιολογική οντότητα, τον στόχο (target entity), μέσα στον ίδιο τομέα (Kövecses & Radden 1998, 39). Η μετωνυμία εμπεριέχει μια σημασιολογική σχέση εγγύτητας ή γειτνίασης ανάμεσα στην οντότητα-στόχο και την οντότητα-όχημα. Ο ένας όρος της μετωνυμίας αντιπροσωπεύει τον άλλο (Γαλαντόμος 2008, 109).

Τυπικά παραδείγματα αυτών των σχέσεων είναι τα εξής: το μέρος αντιπροσωπεύει το σύνολο, το σύνολο αντιπροσωπεύει το μέρος, ο περιέκτης αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο, το

υλικό αντιπροσωπεύει το αντικείμενο, ο παραγωγός αντιπροσωπεύει το προϊόν, το μέρος αντιπροσωπεύει το ίδρυμα, το μέρος αντιπροσωπεύει το γεγονός, η αιτία αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα (Lakoff & Johnson, 1980, 38-39· Ungerer & Schmid 2006, 115-116), το αντικείμενο αντιπροσωπεύει το χρήστη, το ίδρυμα αντιπροσωπεύει το άτομο που είναι υπεύθυνο (Lakoff & Johnson, 1980, 38). Για παράδειγμα, στη φράση ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΣΤΕ ΚΑΛΑ ΚΕΦΑΛΙΑ, εννοείται ότι υπάρχει ανάγκη έξυπνων ανθρώπων. Αντί αυτού χρησιμοποιείται ένα συγκεκριμένο ανθρώπινο χαρακτηριστικό, η ευφυΐα, που σχετίζεται με το κεφάλι (Lakoff & Johnson, 1980, 36).

Για να είναι μία μετωνυμία επιτυχημένη και, επομένως, κατανοητή, θα πρέπει να βρίσκεται στο κατάλληλο περιβάλλον, δηλαδή οι δύο οντότητες να ανήκουν στο ίδιο ιδεατό γνωστικό μοντέλο. Επομένως, συγκριτικά με τη μεταφορά, η μετωνυμία έχει πιο περιορισμένο εύρος (Ungerer & Schmid 2006, 154). Για παράδειγμα, στη φράση ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΕΞΥΠΝΑ ΚΕΦΑΛΙΑ, ο συνειρμός ανάμεσα στο κεφάλι και το άτομο είναι λογικότερος από εκείνον στη φράση ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΧΕΡΙΑ, καθώς η πρώτη φράση εστιάζει στην πνευματική ικανότητα των ατόμων και η δεύτερη στη σωματική δύναμη (Ungerer & Schmid 2006, 127-128).

Η μετωνυμία δομείται μέσω της εννοιολογικής λειτουργίας της επιλογής, καθώς κάποιο χαρακτηριστικό στοιχείο αντιπροσωπεύει το όλο (Holme, 2009, 117). Η ανθρώπινη εμπειρία του φυσικού κόσμου αποτελεί τη βάση για τη μετωνυμία, καθώς οι έννοιες προκύπτουν από συσχετίσεις ανάμεσα σε δυο αντικείμενα, που βασίζονται στις εμπειρίες (Lakoff & Johnson, 1980, 59). Με βάση τον ορισμό της, η μετωνυμία θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ένα εννοιολογικό παιχνίδι αντικατάστασης ή έστω σε πιο σημαντικές καταστάσεις να διευκολύνει τον προσανατολισμό σε κάτι παρέχοντας ένα σημείο αναφοράς, πάντα στα πλαίσια των κοινών εμπειριών που έχουν οι άνθρωποι για τον κόσμο (Langacker 2000, 199). Ακόμη, μέσω της μετωνυμίας υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργούνται νέες σύνθετες λέξεις. Για παράδειγμα, στη λέξη 'paperback', η έννοια της σύνθετης λέξης αντιπροσωπεύει το βιβλίο. Η αναφορά σε ένα χαρακτηριστικό που αντιπροσωπεύει το αντικείμενο, καθώς εννοείται ότι το κάλυμμα του βιβλίου είναι από χαρτί και όχι από άλλο υλικό, είναι αποτέλεσμα μετωνυμίας (Ungerer & Schmid 2006, 155).

Η μετωνυμία αποτελεί, επίσης, μέρος του πολιτισμού και της καθημερινής σκέψης και δράσης και όχι μόνο μέρος της γλώσσας. Αν για παράδειγμα κάποιος ζητήσει να δει τη

φωτογραφία κάποιου και εκείνος του δείξει το πρόσωπό του, θα μείνει ικανοποιημένος. Αν, ωστόσο, του δείξει το σώμα χωρίς το πρόσωπο, θα φανεί περίεργο. Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει μετωνυμία, καθώς το πρόσωπο αντιπροσωπεύει το άτομο. Επομένως, η σκέψη και η δράση βασίζεται στη μετωνυμία, αφού στη δυτική κουλτούρα το σύνηθες είναι να λαμβάνουμε πληροφορίες για ένα άτομο από το πρόσωπό του (Lakoff & Johnson, 1980, 37).

Σε ό,τι αφορά στη διάκριση μεταξύ μεταφοράς και μετωνυμίας α) η πρώτη βασίζεται στην ομοιότητα ενώ η δεύτερη στην εγγύτητα ή γειννίαση, όπου τα στοιχεία είναι μέρη του ίδιου τομέα ή ιδεατού γνωστικού μοντέλου, β) η μεταφορά έχει δύο τομείς, ενώ η μετωνυμία έχει μόνο ένα τομέα, γ) η μεταφορά χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για να γίνει κατανοητό ένα ολόκληρο σύστημα από οντότητες στα όρια ενός άλλου συστήματος, ενώ η μετωνυμία χρησιμοποιείται έτσι ώστε να παρέχει πρόσβαση σε μια μόνο οντότητα, τον στόχο, μέσα σε έναν τομέα και δ) η μεταφορά λαμβάνει χώρα μεταξύ εννοιών ενώ η μετωνυμία συμβαίνει μεταξύ εννοιών καθώς και μεταξύ γλωσσικών μορφών και εννοιών και επίσης, μεταξύ γλωσσικών μορφών και πραγμάτων ή γεγονότων στον κόσμο (Kövecses 2002, 160).

Εκτός όμως από τις διαφορές υπάρχουν μεταξύ τους και κάποιες ομοιότητες: α) είναι εννοιολογικές από τη φύση τους, β) μπορούν να θεωρηθούν ως γενικά μοντέλα σκέψης και έτσι να περάσουν απαρατήρητες, γ) η γλώσσα μέσω αυτών μπορεί να αυξήσει τα μέσα της και δ) μπορούν να εξηγηθούν ως διαδικασίες αντιστοιχίας (Lakoff & Turner 1989, 103-104).

Επομένως, ενώ η μεταφορά χρησιμοποιείται για την εξαγωγή νέων πληροφοριών από υπάρχουσες λέξεις, η μετωνυμία χρησιμοποιείται για την εξαγωγή πληροφοριών από λιγότερες λέξεις. Η μεταφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως μηχανισμός εννοιολογικής και σημασιολογικής προσομοίωσης, ενώ η μετωνυμία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μηχανισμός εννοιολογικής και συντακτικής συντόμευσης (Allan, 2009, 551). Μάλιστα, οι Dirven και Pörings (2002, 26) πρότειναν ότι υπάρχει ένα συνεχές με τη μετωνυμία στο ένα άκρο και τη μεταφορά στο άλλο, εξαιτίας της διάδρασής τους (Dirven, & Pörings, 2002, 31), αφού η μετωνυμία μπορεί να ενυπάρχει στη μεταφορά και η μεταφορά να προκύπτει από μετωνυμία (Evans 2007, 138, 140, 143).

2.3 Οι ιδιωτισμοί στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας

Κατά την παραδοσιακή άποψη, οι ιδιωτισμοί αποτελούνται από δύο ή περισσότερες λέξεις, που το συνολικό νόημά τους δεν μπορεί να προβλεφθεί από τις σημασίες των επιμέρους συστατικών λέξεων. Στην παραδοσιακή προσέγγιση τα βασικά χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών είναι τα εξής: α) είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο, β) είναι γλωσσικοί, πράγμα που σημαίνει ότι είναι ανεξάρτητοι από το εννοιολογικό σύστημα και γ) φανερώνουν μια διαφορετική σημασία (Kövecses & Szabo 1996, 327-329).

Η γνωστική θεώρηση αντιτίθεται στην παραδοσιακή, διότι θεωρείται ότι οι ιδιωτισμοί είναι προϊόντα του εννοιολογικού και αντιληπτικού συστήματος των ανθρώπων και όχι απλά γλωσσικά φαινόμενα. Ο ιδιωτισμός δεν αποτελεί μια γλωσσική έκφραση που έχει μια απλή ερμηνεία, αλλά προκύπτει από τη γενική γνώση που έχουν οι άνθρωποι για τον κόσμο, η οποία είναι ενσωματωμένη στο εννοιολογικό τους σύστημα. Συμπερασματικά, οι ιδιωτισμοί είναι εννοιολογικοί και όχι γλωσσικοί (Kövecses & Szabo 1996, 330). Ακόμη, σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, οι ιδιωτισμοί εμφανίζουν μεγαλύτερη τυπική και σημασιολογική ευελιξία από αυτή που τους αναγνώριζε η παραδοσιακή προσέγγιση (Langlotz 2006, 10).

Στο πλαίσιο της γνωστικής γλωσσολογίας, υποστηρίζεται ότι η γνωστική δυναμική που αντανάκλαται από τη δημιουργικότητα των ιδιωτισμών καθοδηγείται από γενικότερες γνωστικές διαδικασίες που θεμελιώνουν την ανθρώπινη γλωσσική και μη γλωσσική επεξεργασία. Με άλλα λόγια, το φαινόμενο της δημιουργικότητας των ιδιωτισμών αντανάκλα ικανότητες και αρχές που καθορίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη. Επομένως, η ποικιλομορφία των ιδιωτισμών αποκαλύπτει μια ευφυή και δημιουργική συμπεριφορά που αξιοποιεί βασικές πηγές γνώσης και τις νοητικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών (Langlotz 2006, 10).

Το νόημα των ιδιωτισμών δεν είναι αυθαίρετο, άλλα κινητροδοτούμενο, καθώς η ανθρώπινη γνώση παρέχει το κίνητρο για το νόημά τους. Τα κίνητρα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως ένας γνωστικός μηχανισμός που συνδέει τομείς της γνώσης με το νόημα των ιδιωτισμών (Kövecses & Szabo 1996, 330). Αυτό που προσπαθεί λοιπόν, να κάνει η κινητροδότηση είναι, να δείξει ότι οι ιδιωτισμοί, οι οποίοι υπάρχουν στο ανθρώπινο εννοιολογικό σύστημα, έχουν νόημα και λογική ύπαρξη (Kövecses 2002, 201).

Για να το αποδείξουν αυτό οι Kövecses και Szabo (1996, 345-351) διεξήγαγαν ένα πείραμα. Ζήτησαν από ενήλικες Ούγγρους που διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα να συμπληρώσουν τις προθέσεις σε φραστικά ρήματα (phrasal verbs), τα οποία θεωρούνται

δύσκολα στην εκμάθηση. Τα αποτελέσματα των επιδόσεών τους έδειξαν ότι οι διδάσκοντες αξιοποίησαν τη μεταφορική τους σκέψη, στρατηγική που οι Kövecses και Szabo τη συνδύασαν με αυτό που ονομάζουν μεταφορικό κίνητρο (1996, 351).

Οι Gibbs και O' Brien (1990) είχαν διεξάγει παρόμοιο πείραμα, κατά το οποίο μελέτησαν τις εννοιολογικές εικόνες και τη γνώση που έχουν οι άνθρωποι, όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν νοητικές εικόνες των ιδιωτισμών. Εξέτασαν διάφορα είδη ιδιωτισμών (χωρίς κυριολεκτική ερμηνεία) που σχετίζονται με την αποκάλυψη, το θυμό, την ένταση, την μυστικότητα κλπ. Οι ομιλητές, αφού έπραξαν αυτό που τους ζητήθηκε, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τις εικόνες τους. Το αποτέλεσμα αυτών ήταν αξιοσημείωτο, καθώς υπήρξε άμεση συμφωνία στις εικόνες και στις απαντήσεις των ανθρώπων αναφορικά με τις ερωτήσεις. Από αυτό προκύπτει ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν τη μεταφορική βάση στους ιδιωτισμούς «σιωπηλά» (Clausner & Croft 1997, 265-266).

Λόγω της ανομοιογένειας και πολυπλοκότητας των ιδιωτισμών και της ανάλυσής τους με διαφορετικά κριτήρια, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό ή την κατηγοριοποίησή τους (Γαλαντόμος 2008, 12). Για παράδειγμα η Μότσιου (1994, 60) ορίζει τις ιδιωτισμικές φράσεις ως «λέξεις-κορφές που έχουν λειτουργικότητα μόνο στα πλαίσια μιας συνταγματικής ενότητας, σ' ένα ορισμένο και αυστηρά καθορισμένο γλωσσικό περιβάλλον». Η Moon (1997, όπως αναφέρεται στο Γαλαντόμος 2008, 122 και Μαζή 2012, 13) χρησιμοποιεί τα κριτήρια της καθιέρωσης, της σταθεροποίησης και της μη συνθετικότητας. Το πρώτο κριτήριο, αφορά στον βαθμό που οι φυσικοί ομιλητές είναι εξοικειωμένοι με μια φράση. Το δεύτερο κριτήριο αφορά στον βαθμό παγίωσης και το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με το αν το νόημα ενός ιδιωτισμού εξάγεται από το νόημα των λέξεων που τον συνθέτουν.

Σύμφωνα με τους Kövecses και Szabo (1996, 330), η κατηγοριοποίηση των ιδιωτισμών ανάλογα με το κίνητρο της εμφάνισής τους αναδεικνύει ιδιωτισμούς που βασίζονται στη μεταφορά, τη μετωνυμία και τη συμβατική γνώση. Για παράδειγμα, ο ιδιωτισμός *spill the beans* περιλαμβάνει μια εικόνα, σύμφωνα με την οποία ΤΑ ΦΑΣΟΛΙΑ είναι ιδέες που πρέπει να κρατηθούν μυστικές και το ρήμα *XYNΩ* είναι η διαδικασία της δημοσιοποίησης αυτών των ιδεών. Ο ιδιωτισμός γίνεται κατανοητός, επειδή κινητροδοτείται από τη μεταφορά ότι ΤΟ ΜΥΑΛΟ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΟΝΤΟΤΗΤΕΣ, που επιτρέπει την έννοια-πηγή (ΦΑΣΟΛΙΑ) να κάνει την αντιστοιχία με την έννοια-στόχο (ΙΔΕΕΣ) (Clausner & Croft 1997,

265). Σύμφωνα με τους Clausner και Croft (1997, 247) οι ομιλητές μπορούν να αντιληφθούν το νόημα των ιδιωτισμών, επειδή το νόημα τους κινητροδοτείται από τη μεταφορά.

Ένα άλλο παράδειγμα ιδιωτισμού που ανάγεται στην εννοιολογική μεταφορά στην αγγλική γλώσσα είναι η ακόλουθη: After the row, he was spitting fire. Η φράση στηρίζεται στην εννοιολογική μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ο παραπάνω ιδιωτισμός που αφορά στο θυμό εξαρτάται από την ύπαρξη της εννοιολογικής μεταφοράς Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ, που εξαρτάται από την εννοιολογική αντιστοιχία μεταξύ του τομέα-πηγή και του τομέα-στόχου «η ένταση της φωτιάς είναι η ένταση του θυμού» (Kövecses 2002, 206).

Μια παρόμοια μεταφορά που έχει προταθεί από το Lakoff (1987, όπως παρουσιάζεται στο Aksan 2006, Εισαγωγή), Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ Η ΖΕΣΤΗ ΕΝΟΣ ΥΓΡΟΥ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ, εμφανίζεται και στην τουρκική γλώσσα, αν και με διαφορετική απόχρωση. Σύμφωνα με τον Aksan (2006, Συμπέρασμα), η μεταφορά ΤΟ ΣΩΜΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ και η μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΥΓΡΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ εκφράζονται στην τουρκική γλώσσα. Η στάθμη του υγρού αυξάνεται με την αύξηση του θυμού, ωστόσο, η αύξηση του υγρού δεν προκαλείται από την αύξηση θερμοκρασίας του υγρού, αλλά από την προσθήκη περισσότερου υγρού στον περιέκτη. Η μεταφορική έκφραση δημιουργεί την εικόνα ότι ο θυμός είναι ένα υγρό που υπάρχει σε μεγαλύτερη ποσότητα μέσα σε έναν περιέκτη. Το άτομο προσπαθεί να καταστείλει την άνοδο της στάθμης του υγρού, η οποία δεν ανεβαίνει αιφνίδια, αλλά με την πρόσθεση μικρών ποσοτήτων με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με τη συμβατική γνώση των Τούρκων ομιλητών, το αθώο θύμα που υπομένει την εσωτερική πίεση ως το έπακρο δεν ευθύνεται για το θυμό, καθώς όταν το υγρό υπερχειλίζει, δεν ευθύνεται ο περιέκτης, αλλά οι εξωτερικές δυνάμεις που προσέθεταν υγρό στον περιέκτη.

Όσον αφορά στους ιδιωτισμούς που κινητροδοτούνται από τη μετωνυμία, ο Kövecses (2002, 207) δίνει το παράδειγμα του ανθρώπινου χεριού που αντιπροσωπεύει τη δραστηριότητα, το άτομο, την ικανότητα ή τον έλεγχο. Αναφορικά με τη συμβατική γνώση, εξηγεί ότι πρόκειται για ένα γνωστικό μηχανισμό και αναφέρεται στη γνώση που μοιράζονται τα μέλη μιας πολιτισμικής κοινότητας, όπως το εννοιολογικό πεδίο του ανθρώπινου χεριού. Αυτή η καθημερινή γνώση περιλαμβάνει όλες τις σχετικές πληροφορίες που αφορούν τη συγκεκριμένη εννοιολογική περιοχή.

Ακόμη, υπάρχει πολλαπλή κινητροδότηση των ιδιωτισμών, όταν εμπλέκονται παραπάνω από ένας γνωστικοί μηχανισμοί (Kövecses 2002, 210). Για παράδειγμα, η φράση ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΝΩ ΧΕΡΙ, κινητροδοτείται από τη μετωνυμία, κατά την οποία το χέρι αντιπροσωπεύει τον έλεγχο και από τη μεταφορά, σύμφωνα με την οποία Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ.

Οι ιδιωτισμοί μπορούν να περιγραφούν ως πολύπλοκα σύμβολα με συγκεκριμένα τυπικά, σημασιολογικά, πραγματολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά χαρακτηριστικά (Langlotz 2006, 3). Πρόκειται για συνδυασμούς λέξεων που έχουν δική τους συντακτική και σημασιολογική υπόσταση. Η διάσπαση ή τροποποίησή τους αλλάζει το περιεχόμενο και, επομένως, τους επιδιωκόμενους επικοινωνιακούς στόχους (Γαλαντόμος 2008, 120).

Η Μαζή (2012, 14-17) συγκέντρωσε τα χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών στην νέα ελληνική γλώσσα, όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Οι ιδιωτισμοί έχουν σταθερή σύνταξη και εμφανίζονται σε αποφαντικές, αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις και σε ορισμένη έγκλιση. Ακόμη, γραμματικά, χαρακτηρίζονται από ορισμένο αριθμό, γένος, χρόνο, πρόσωπο και ορισμένη φωνή. Η παρεμβολή επιμέρους προσδιορισμών δεν είναι συνηθισμένη, όπως και η αντικατάσταση ενός συστατικού ή η παράλειψή του, ενώ οι συντακτικοί μετασχηματισμοί δεν είναι εφικτοί. Οι ιδιωτισμοί έχουν έντονο προφορικό χαρακτήρα, υποδηλώνουν τη σχέση ανάμεσα στον πομπό και το δεκτή και μπορεί να συνοδεύονται από κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις. Είναι συνηθισμένοι στην καθομιλουμένη, το δημοσιογραφικό λόγο και τις διαφημίσεις (Μαζή 2012, 20-22), ενώ δεν εμφανίζονται στον προσεγμένο ή επίσημο λόγο (Γαλαντόμος, 2008, 142).

Πέρα όμως από αυτά τα χαρακτηριστικά, η ανάλυσή τους προϋποθέτει την εξέταση και άλλων παραμέτρων, καθώς ιστορικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την προέλευσή τους πριν ενταχθούν στη συλλογική μνήμη της γλωσσικής κοινότητας. Οι σημασιολογικές περιοχές που αποτελούν το πεδίο άντλησης των ιδιωτισμών είναι τα μέλη του σώματος, το περιβάλλον, η κοινωνική ζωή, ο χρόνος, η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα και τα συναισθήματα (Συμεωνίδης 2000, όπως αναφέρεται στο Μαζή 2012, 18-19).

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών είναι τα εξής: η συμβατικότητα, που αφορά το γεγονός ότι το νόημα ή η χρήση των ιδιωτισμών δεν μπορεί να προβλεφθεί από το νόημα των συστατικών λέξεων, η έλλειψη ευελιξίας, καθώς υφίστανται συντακτικούς περιορισμούς, η μεταφορικότητα, που παραπέμπει στη μεταφορική σκέψη, η ανεπίσημη φύση

τους, αφού συνδέονται με τον ανεπίσημο, προφορικό λόγο και το συναίσθημα, εφόσον υποδηλώνουν μια συναισθηματική χροιά. Ωστόσο, από τα χαρακτηριστικά αυτά, μόνο η συμβατικότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τους ιδιωτισμούς (Wulff 2012, 291).

Έχοντας αναλύσει τα μοντέλα και τις συλλογιστικές που αναφέρονται σε προηγούμενες μελέτες, ο Γαλαντόμος (2008, 136-137) καταλήγει ότι ο ιδιοματισμός είναι ένας πολυλεξικός συνδυασμός, που περιλαμβάνει οπωσδήποτε ένα ρήμα. Ακόμη κατηγοριοποιεί τους ιδιοματισμούς σε αμιγείς, στις περιπτώσεις που τα συστατικά τους δε συνεισφέρουν στη συνολική σημασία, τους ιδιωτισμούς που βασίζονται στη μεταφορά και τη μετωνυμία και τους ιδιωτισμούς που βασίζονται στη συμβατική ή συλλογική γνώση των ομιλητών.

Οι ιδιωτισμοί συνιστούν μια δύσκολη περιοχή στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και για τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους (Kövecses & Szabo 1996, 330). Σύμφωνα με τον Nation (2001, 335) για την εκμάθηση των ιδιωτισμών χρησιμοποιούνται οι αρχές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου γενικότερα. Θεωρείται ότι η κατάκτηση ιδιωτισμών μιας ξένης γλώσσας αφορά κυρίως τους διδασκόμενους που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο. Πρόκειται για μια διαδικασία που γίνεται σταδιακά, καθώς οι αρχάριοι μεταφράζουν τον ιδιωτισμό στη μητρική τους γλώσσα και έπειτα, σταδιακά, έχουν πρόσβαση στο μεταφορικό νόημα της έκφρασης (Wulff 2012, 292).

2.4 Εφαρμοσμένη Γνωστική Γλωσσολογία

Η θεωρία της Γνωστικής Γλωσσολογίας βρίσκει εφαρμογή στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών (Pütz, Niemeier & Dirven 2001, xiii). Η σύνδεση θεωρίας και πρακτικής πραγματοποιείται μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας, η οποία ασχολείται με τις παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές της Γνωστικής Γλωσσολογίας που αφορούν στην εκμάθηση και διδασκαλία της δεύτερης /ξένης γλώσσας (Pütz 2007, 1139). Η Γνωστική Γλωσσολογία μπορεί να αποτελέσει συμπληρωματική βοήθεια στην παιδαγωγική μιας γλώσσας και στην αναζήτηση γλωσσικού κινήτρου. Αν μελετηθούν κάποια τμήματα της γλώσσας με γνώμονα την κινητροδότηση, οι διδασκόμενοι μπορούν να διευκολυνθούν και να καθοδηγηθούν στη διαδικασία της μάθησης.

Όπως αναφέρεται στους Boers και Lindstromberg (2006, 305-308), υπάρχουν έξι πεποιθήσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας:

Αρχικά, η πρώτη από αυτές στηρίζεται στην αρχή ότι η γνώση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της νόησης ως συνόλου (Langacker, 1987). Με βάση αυτό, η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί να επωφεληθεί από τις γενικές αρχές που διέπουν την γνωστική επεξεργασία, και ειδικά εκείνες που συνδέονται με τη μνήμη. Για παράδειγμα, η *διπλή κωδικοποιημένη θεωρία* και η *θεωρία των ιχνών* θα μπορούσαν να αποτελέσουν το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο θα κινηθεί ο διδάσκων. Σύμφωνα με τη διπλή κωδικοποιημένη θεωρία (Clark & Paivio 1991· Paivio, 1971, 1986), η σχέση μεταξύ μεταφορικής σκέψης των λεκτικών πληροφοριών με μια νοητική εικόνα διευκολύνει την ανάκληση μιας έννοιας, ενώ κατά τη θεωρία των ιχνών, ο διδασκόμενος μαθαίνει καλύτερα μέσω των επαναλήψεων, χάρη στις οποίες περιχαρακώνονται τα ίχνη των μορφών και νοημάτων στη μνήμη (Baddeley 1990· Cohen, Eysenck & LeVoi 1986· Squire & Kandel 2000).

Η δεύτερη πεποίθηση αναφέρει ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από την ποιότητα και ποσότητα των εισροών, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Δηλαδή, αν ένα γλωσσικό προϊόν εμφανίζεται συχνά, τότε αυτό σταδιακά αφομοιώνεται από το διδασκόμενο. Δεν είναι δυνατή η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω της έμφυτης απόκτησής της, όπως συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα (Langacker 1988, 2000· Tomasello, 2000). Για το λόγο αυτό, η συχνότητα και η ποιότητα των εκφράσεων και των προτύπων στο γλωσσικό εισαγόμενο επιδρά θετικά στην απόκτηση μιας δεύτερης /ξένης γλώσσας (Ellis, 2002).

Σύμφωνα με την τρίτη πεποίθηση, η γλώσσα δεν διχοτομείται. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ γραμματικής και λεξιλογίου. Αντίθετα, η γλώσσα θεωρείται ως ένα συνεχές ποικιλόμορφων μορφών και νοημάτων, με πολλές σύνθετες εκφράσεις (Langacker 1987, 1991), στις οποίες θα πρέπει να δοθεί έμφαση, προκειμένου να κατανοηθούν από τους διδασκόμενους. Είναι χαρακτηριστικό ότι η έμφαση αυτή βασίζεται στη θεωρία της Γνωστικής Γλωσσολογίας, που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αλληλένδετη με τη γνώση και την επικοινωνία.

Η τέταρτη πεποίθηση απορρίπτει τη διάκριση μεταξύ της γλωσσικής και εγκυκλοπαιδικής σημασίας (Haiman 1980· Langacker 1987). Οι λέξεις, και άλλες δομές, που εμπεριέχονται στο νοητικό λεξικό, επιτρέπουν την πρόσβαση σε πολύ περισσότερες γνώσεις από ό,τι υποστήριζαν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις. Στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, αυτή η άποψη αφορά στη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας που στοχεύει στο βάθος της γλωσσικής γνώσης (πχ Read 2004· Vermeer 2001), σε μια ενισχυμένη γενική ευαισθητοποίηση της γλώσσας από το διδασκόμενο (πχ James & Garrett 1995) και στην παιδαγωγική εξερεύνηση

της διωποκειμενικότητας των σημασιών της λέξης με προσωπική εμπλοκή του διδασκόμενου (πχ Morgan & Rinvoluceri 2004, 118). Στη βιβλιογραφία προτείνεται οι διδασκόμενοι να εμπλέκονται σε αναλύσεις που αφορούν τη μορφή και το νόημα, ώστε να γίνονται κατανοητές οι δομές (Holme 2009, 219).

Η πέμπτη πεποίθηση αφορά στη μεταφορά και τη μετωνυμία, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη σημασιολογία των γλωσσών αλλά και στη σκέψη (Gibbs 1994· Johnson 1987· Lakoff & Johnson 1980). Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία αποδίδει σημαντικό ρόλο στη μεταφορική σκέψη, όπως εξηγήθηκε διεξοδικά σε προηγούμενη ενότητα. Μάλιστα ο Pütz (2007, 1144) προτείνει τα διδακτικά και μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέγονται να είναι εμπνευσμένα από τη θεωρία της μεταφοράς, έτσι ώστε η μεταφορική σκέψη και γνώση να ενισχύονται και ο διδασκόμενος να διευκολύνεται στην κατανόηση και εκμάθηση ανοίκειων μεταφορικών εκφράσεων .

Τέλος, σύμφωνα με την έκτη πεποίθηση, η σημασιολογία είναι θέμα σύλληψης, δηλαδή του πώς οι ομιλητές μιας γλώσσας αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Lakoff 1987· Langacker 1987). Έτσι, ένα γεγονός ή μία κατάσταση μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι οι γλώσσες διαφέρουν λόγω της προτίμησης κάποιων ερμηνειών σε σχέση με άλλες, με αποτέλεσμα ορισμένες από αυτές να έχουν γίνει συμβατικές.

Ο Pütz (2007, 1140) επισημαίνει ότι οι κανόνες που προσφέρονται για τη σωστή χρήση της γλώσσας είναι διαφορετικοί από αυτούς των προηγούμενων μεθόδων και προσεγγίσεων. Οι κανόνες της Γνωσιακής Γλωσσολογίας έχουν τη μορφή δομικών αναπαραστάσεων και γενίκευσης των γλωσσικών εκφράσεων. Το επίκεντρο της προσοχής δεν αποτελούν οι παραβιάσεις των συντακτικών κανόνων, καθώς θεωρείται ότι οι συντακτικές δομές είναι αντιληπτές μέσα από σημασιολογική εξήγηση, εφόσον είναι μορφές που συμβολίζουν νοήματα.

Εφόσον τα γνωστικά δίκτυα περιλαμβάνουν γενικές και συγκεκριμένες έννοιες και υπάρχει μια λογική που επιτρέπει τη σύνδεσή τους, μέσω γενικεύσεων, θεωρείται ότι η μορφολογία, η σύνταξη και η φωνολογία μπορούν να αναλυθούν με αυτό το σκεπτικό (Langacker 2008, 96-97). Παρομοίως η γραμματική είναι ένα δίκτυο, όπως επίσης δίκτυα αποτελούν και η γλώσσα και η μνήμη (Langacker 2008, 99-100). Το λεξιλόγιο είναι, αναμφισβήτητα, ένα δίκτυο. Κάθε λέξη βρίσκεται στο κέντρο ενός δικτύου από ομώνυμα, συνώνυμα ή αντώνυμα, στο οποίο ανήκουν άλλες λέξεις, κάθε μία από τις οποίες αποτελεί το

κέντρο ενός άλλου, μεγάλου ή μικρού, δικτύου (Hudson 2008, 92-93). Το λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας, όπως και της μητρικής, είναι ένα δίκτυο και όχι κατάλογοι ασύνδετων λέξεων. Επομένως οι διδασκόμενοι εντάσσουν κάθε νέα λέξη στο ήδη προϋπάρχον δίκτυο, προκειμένου να κάνουν τις σωστές διασυνδέσεις και να ανακαλούν τη λέξη ευκολότερα (Langacker 2008, 94).

Στην παιδαγωγική της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας, η γλωσσική συνειδητότητα (language awareness) αναφέρεται ως θεμελιώδης έννοια και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Η γλωσσική συνειδητότητα ορίζεται ως η εσκεμμένη προσπάθεια προσέλευσης της προσοχής του διδασκόμενου στις τυπικές ιδιότητες της εκάστοτε γλώσσας. Ακόμη αναφέρεται στο να μάθει ο διδασκόμενος για το σημασιολογικό αντίκτυπο των συμβολικών μονάδων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μορφοσυντακτικές και λεξικές κατηγορίες, αλλά και οι μεταφορές, οι ιδιωτισμοί και οι τυποποιημένες φράσεις (Pütz 2007, 1145).

2.5 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνήθηκαν οι θεμελιώδεις έννοιες της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Στην ενότητα 2.1 διευκρινίστηκε το αντικείμενο της Γνωστικής Γλωσσολογίας, που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, το νου και τις κοινωνικό-φυσικές εμπειρίες, με διεπιστημονικό χαρακτήρα.

Στην επόμενη ενότητα (2.2) αναλύθηκε διεξοδικά η μεταφορική σκέψη μέσα από τη διερεύνηση της μεταφοράς και της μετωνυμίας στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Στο ίδιο πλαίσιο, η ενότητα 2.3 επικεντρώθηκε στην ανάλυση των ιδιωτισμών, η διδασκαλία των οποίων απέκτησε ξεχωριστό ρόλο χάρη στη Γνωστική Γλωσσολογία.

Η τελευταία ενότητα (2.4) συνόψισε τις βασικές πεποιθήσεις που συνθέτουν τη Γνωστική γλωσσολογία και που χρησιμεύουν στην επιλογή μεθόδων και στρατηγικών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εξηγώντας πώς η θεωρία μεταφράζεται σε πράξη, μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας.

3. Η τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

3.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η εξοικείωση με το λεξιλόγιο και τους ιδιωτισμούς της τουρκικής, καθώς επίσης και τη διδασκαλία της ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στην ενότητα 3.1, παρουσιάζονται διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές που αφορούν στην διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και διερευνάται ο βαθμός κατάρτισης των διδασκόντων με το αντικείμενο τους. Στην ενότητα 3.2 αναλύεται το λεξιλόγιο της τουρκικής ενώ στην τρίτη ενότητα (3.3) συζητάται η διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3.1 Η διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Λόγω της παγκοσμιοποίησης, της επικοινωνίας και της πληροφορικής, ο κόσμος ολοένα και γίνεται μικρότερος, με αποτέλεσμα η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας να είναι αναγκαιότητα (Bölükbaş, Keskin & Polat 2011, 330). Με βάση αυτά, καθώς επίσης και με την ανεπτυγμένη οικονομία, τη γεωπολιτική της θέση, την περιφερειακή δύναμη, την πολιτική σταθερότητα και το πλήθος των πανεπιστημίων, το ενδιαφέρον για τη εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει αυξηθεί αρκετά. Έτσι, τα τελευταία χρόνια η Τουρκία έχει αποτελέσει έναν σημαντικό προορισμό για νέους ανθρώπους, που κατάγονται κυρίως από την Μέση Ανατολή, τα Βαλκάνια, την Κεντρική Ασία και την Ευρώπη (Kardaş 2016, 252).

Κάθε γλώσσα αντιπροσωπεύει έναν τρόπο σκέψης, έκφρασης και κατανόησης που έχει τους δικούς της δομικούς και σημασιολογικούς κανόνες καθώς και το δικό της λειτουργικό σύστημα (Yüce 2005, 82). Σκοπός της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι να μπορεί ο διδασκόμενος να κατανοήσει αυτόν που μιλάει τη γλώσσα-στόχο, να μιλάει ορθά και συνετά, να μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει ένα κείμενο γραμμένο στη γλώσσα-στόχο, να γράφει κατανοητά και επιπλέον, να γνωρίζει τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των ανθρώπων που έχουν τη γλώσσα-στόχο ως μητρική τους και παράλληλα, να κατανοεί τον τρόπο ζωής τους (Türkkan 1997, 227).

Ως εκ τούτου, θα πρέπει να δοθεί βάρος στην εκπαίδευση αυτών που διδάσκουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα προκειμένου η εκπαίδευση της ξένης γλώσσας να εφαρμόζεται με βάση τους διεθνείς κανόνες (Göçer 2008, 297). Ωστόσο, οι περισσότεροι που διδάσκουν την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα αποφοιτούν από τμήματα όπως Διδασκαλία της Τουρκικής Γλώσσας,

Τουρκική Γλώσσα και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Τουρκική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αγγλική/Γαλλική Γλώσσα και Λογοτεχνία και Γλωσσολογία κ.ο.κ. Το να είναι όμως κάποιος, για παράδειγμα, φυσικός ομιλητής της τουρκικής και να έχει αποφοιτήσει από το τμήμα Τουρκικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας δεν επαρκεί ώστε να διδάξει κιόλας την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Göçer 2008, 291-292). Σύμφωνα με μια έρευνα που είχε κάνει ο ίδιος (ο.π.), οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες δήλωσαν ότι ανέλαβαν την δουλειά καθαρά από τύχη ή από συνέντευξη, άλλοι λόγω του ότι νόμιζαν ότι είναι μια δουλειά που θα την απολαμβάνουν και άλλοι επειδή πίστευαν ότι θα αποκτήσουν καριέρα και ταυτόχρονα, ότι θα γνωρίσουν διάφορους πολιτισμούς. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που επέλεξαν αυτό το επάγγελμα εθελοντικά και πρόθυμα.

Ωστόσο, σε αυτούς τους ανθρώπους που είναι απόφοιτοι των παραπάνω τμημάτων και διδάσκουν την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, από τη στιγμή που θα ξεκινήσουν να εργάζονται πάνω σε αυτόν τον τομέα και σε αυτά τα ιδρύματα διδασκαλίας, τότε και μόνο τότε τους παρέχεται ενδοϋπερησιακή κατάρτιση σχετικά με την διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Εξαιτίας όμως, του ότι δεν υπάρχει συνεργασία και συντονισμός μεταξύ των διαφόρων ιδρυμάτων, που βρίσκονται σε λειτουργία, η ενδοϋπερησιακή κατάρτιση διαφέρει από ίδρυμα σε ίδρυμα (Mete 2015, 2625).

Κατά τον Demirel (1989, 5), κάθε διδάσκων θα πρέπει να έχει τουλάχιστον προπτυχιακή εκπαίδευση και σε ότι αφορά στην προετοιμασία του επαγγέλματος της διδασκαλίας, οι διδάσκοντες που έχουν ήδη προϋπηρεσία, θα πρέπει να είναι καλά εξοπλισμένοι με γενική πολιτιστική γνώση, γνώση της περιοχής του αντικειμένου και παιδαγωγική συγκρότηση. Από την άλλη πλευρά πάλι, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ένα υψηλό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Göçer & Moğul 2011, 797). Κανονικά αυτοί που διδάσκουν την Τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα θα πρέπει να ειδικεύονται στην περιοχή του αντικειμένου έτσι ώστε να γνωρίζουν την τουρκική ιστορία, τον πολιτισμό, το σύστημα αξιών, την μυθολογία καθώς και, την τουρκική γλώσσα και να έχουν μια ολοκληρωμένη κοσμοθεωρία και γενικό πολιτισμό (Mete 2015, 2625).

Σύμφωνα με τον Peyton (2007, όπως αναφέρεται στους Aydoğan & Cilsal 2007, 179-197), ένας καλός διδάσκων μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να έχει τα εξής προσόντα:

- Την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο για κοινωνικούς αλλά και επαγγελματικούς σκοπούς στην καθημερινότητα

- Υψηλού επιπέδου ικανότητα στην ανάγνωση, γραφή, στις προφορικές και ακουστικές δεξιότητες της γλώσσας-στόχου
- Την ικανότητα να κατανοεί την δεύτερη/ξένη γλώσσα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ)
- Γνώση των κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και οικονομικών γεγονότων της περιοχής, της γλώσσας που διδάσκεται
- Μια εκτεταμένη γνώση της τέχνης και του ακαδημαϊκού τομέα
- Γνώση στην τεχνολογία της πληροφορίας και των εφαρμογών αυτών των τεχνολογιών στη διδασκαλία της γλώσσας
- Παιδαγωγικό υπόβαθρο αποτελούμενο από την ανάπτυξη , την εκμάθηση και τις θεωρίες της κατάρκτησης της ξένης γλώσσας του ατόμου

Όπως προαναφέρθηκε, λόγω της ανάπτυξης που εμφάνισε τα τελευταία χρόνια η Τουρκία, αυξήθηκε πολύ το ενδιαφέρον των ανθρώπων για την εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτή η ανάγκη οδήγησε στην δημιουργία ιδρυμάτων διδασκαλίας της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στην Τουρκία. Τα πρώτα από τα ιδρύματα που δημιουργήθηκαν ανήκουν στο Πανεπιστήμιο της Άγκυρας και στο Γκάζι Πανεπιστήμιο και είναι γνωστά με το όνομα TÖMER (Turkish Language Learning Research and Application Center) (Göçer 2008, 289). Επίσης, άλλο ένα ίδρυμα που φέρει την ονομασία HUTÖMER, ανήκει στο Πανεπιστήμιο Hacettepe της Άγκυρας (Kalfa & Yalcin 2013, 283). Εκτός από αυτά υπάρχουν και κάποια κρατικά, όπως ΜΕΒ και ΤΙΚΑ (Göçer 2008, 289). Ωστόσο υπάρχουν πάνω από 60 TÖMER σε διάφορες περιοχές της Τουρκίας, όπου εκεί διδάσκεται η τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Kardaş 2016, 252).

Έχουν λοιπόν, δημιουργηθεί προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, μαθήματα και βιβλία βασισμένα στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ακουστικά προφορικά) (Kardaş 2016. 253). Ωστόσο, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών (2009, όπως αναφέρεται στον Kardaş 2016, 253), αυτές οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε έξι επίπεδα:

- A1: αρχή και διερευνητικό επίπεδο
- A2: μεσαίο επίπεδο ή παραμονή διδασκόμενου σε επίπεδο επικοινωνίας
- B1: κατώτερο επίπεδο

- B2: προχωρημένο επίπεδο ή ανεξάρτητο επίπεδο χρήστη
- Γ1: αυτόνομο επίπεδο
- Γ2: επίπεδο δεξιοτεχνίας

Δεδομένου ότι η τουρκική είναι μια συγκολλητική γλώσσα –«κάθε λέξη αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα μέρη, τα όρια των οποίων είναι διακριτά, και κάθε διαφορετικό μέρος αντιστοιχεί σε διαφορετική έννοια ή διαφορετική γραμματική λειτουργία»- διαφέρει από άλλες γλώσσες (Ράλλη 2005, 99). Η κύρια διαδικασία σχηματισμού της λέξης στην τουρκική είναι η *επιθηματοποίηση* (η δημιουργία μιας νέας λέξης, προσθέτοντας ένα μέρος στα δεξιά της ρίζας). Κάθε γλωσσικό στοιχείο στο οποίο προστίθενται επιθήματα είτε αφορά σε μια απλή ρίζα είτε σε συνδυασμό της ρίζας συν των επιθημάτων, ονομάζεται *θέμα* (Göksel & Kerslake 2005, 43). Για τον παραπάνω λόγο, αν η γραμματική της τουρκικής δεν διδαχθεί σωστά στο Α1 επίπεδο, δεν μπορεί ο διδασκόμενος να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο Γ2. Είναι λοιπόν, πολύ σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες αυτής της γλώσσας προκειμένου να μπορέσουν να διδαχθούν οι ξένοι την τουρκική γλώσσα (Kardaş 2016, 253).

Με βάση τα προαναφερθέντα, τα μαθήματα που σχετίζονται με τη γραφή, την κατανόηση και τα προφορικά βοηθούν τους διδασκόμενους να καταλάβουν τις λειτουργίες που έχουν ανατεθεί στο *θέμα* από τα επιθήματα. Σε ότι αφορά στα μαθήματα της γραμματικής, το συγκολλητικό σύστημα της τουρκικής διδάσκεται ως βοηθητικό σε άλλα *θέματα* (Kardaş 2016, 253).

Παρά τα προαναφερθέντα, υπάρχουν αρκετά προβλήματα στη διδασκαλία της γραμματικής της τουρκικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Özbay (2006). Τα πιο βασικά προβλήματα είναι τα εξής:

- Σήμερα οι περισσότεροι διδάσκοντες διδάσκουν την γραμματική με παραδοσιακές μεθόδους όπως τα διδάχθηκαν οι ίδιοι παλαιότερα ή τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται αγνοούν νέα θεωρήματα. Σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, κύριος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η εκμάθηση της γραμματικής ενώ οι υπόλοιποι τομείς συνδράμουν στην επίτευξη του στόχου αυτού. Κατά συνέπεια, τα κείμενα, το λεξιλόγιο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στη εκμάθηση και σταθεροποίηση της γραμματικής καθώς, αποτελεί σημείο αναφοράς (Μήτσης 2004, 83).
- Η γραμματική διδασκαλία βασίζεται στην απομνημόνευση

- Η μη επαρκής γλωσσική εκμάθηση έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται προφορικές και γραπτές ελλείψεις.
- Νέες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από διάφορους γλωσσολόγους δεν αντανακλούν ακόμα στη διδασκαλία της γλώσσας ή στα διάφορα γραμματικά εγχειρίδια της τουρκικής

Ως εκ τούτου, η εφαρμογή νέων και σύγχρονων μεθόδων μέσω της γλωσσολογίας, θα μπορούσε να βοηθήσει την γραμματική διδασκαλία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των παρακάτω σταδίων (Kardaş 2016, 255):

- Βοηθώντας τον διδασκόμενο να κατανοήσει τον κανόνα με παραδείγματα προτάσεων και κειμένων
- Ενημερώνοντας και δίνοντας τους ορισμούς στον διδασκόμενο ο οποίος έχει ήδη κατανοήσει τον κανόνα

Μέσα σε αυτές τις μεθόδους θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Sampson, Karagiannidis και Kinshuk (2002, 24-39), αυτή βασίζεται στη γνωστική θεωρία κατά την οποία η νέα πληροφορία ξανάδημιουργείται, αναδιοργανώνεται και ένα νέο σχήμα προκύπτει με τη βοήθεια της γνωστικής δομής που υπάρχει στο ανθρώπινο μυαλό. Επιπλέον, βασίζεται στον δομισμό καθώς ένας διδασκόμενος μπορεί να γίνει ενεργό μέλος της διαδικασίας, να αναπτύξει τις δικές του στρατηγικές, προκειμένου να κατανοήσει τις πληροφορίες και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εκμάθησης το οποίο θα είναι κατάλληλο για τον εαυτό του.

Η εξατομίκευση αφορά στο ότι τα κείμενα και τα παραδείγματα παράγονται με βάση τα ενδιαφέροντα και το υπόβαθρο των διδασκόμενων. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν με τους δικούς τους ρυθμούς και οι τάξεις δεν αποτελούν ένα μέρος πληροφόρησης αλλά αντιθέτως, κινήτρου. Η επικοινωνία μεταξύ διδασκόμενου-διδάσκοντα, η έμφαση στο γραπτό λόγο, η διαχείριση ενός τεστ, η καθοδήγηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές συνιστώσες (Keefe 2007, 213-223).

Επιπλέον ρόλο, στην εξατομίκευση διαδραματίζει και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, βάση του οποίου θα πρέπει να γίνεται αναφορά και στις ζωές των διδασκόμενων. Έτσι, οι χρήστες της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θα έρχονται αντιμέτωποι με πληροφορίες και προβλήματα της ζωής τους. Αν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο περιλαμβάνει ανθρώπους,

γεγονότα και πληροφορίες που αντιπροσωπεύουν τις ζωές των μαθητών, η εκμάθηση της τουρκικής, θα γίνει μόνιμη (Çakır, 2008). Ωστόσο, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο δεν περιλαμβάνει μόνο στοιχεία από τις ζωές των διδασκόμενων αλλά επίσης, μπορεί να επιτραπεί στους διδασκόμενους να διαλέξουν το μαθησιακό τους περιεχόμενο από ένα σύνολο περιεχομένων, όπως φαίνεται στην περίπτωση μελέτης των Ross, Mc Cormick & Krisak (1985, 245-252).

Προτού προχωρήσουμε σε άλλες μεθόδους, θα πρέπει να γνωρίζουμε τι σημαίνει στρατηγική γλωσσικής εκμάθησης. Σύμφωνα με τον Saydi (2007, 7), ο όρος «στρατηγική» μπορεί να οριστεί ως ένας δρόμος που ακολουθείται, προκειμένου να φτάσει σε έναν συγκεκριμένο στόχο. Συγκεκριμένα: «Επίσης περιλαμβάνει προεκτάσεις όπως την λήψη μιας απόφασης, την υπερνίκηση των εμποδίων, την επιβολή κατάλληλων συνθηκών, δοκιμή των πιο κατάλληλων τρόπων καθώς και, την επίδειξη παρόμοιων τρόπων σε κάθε κατάσταση». Μια στρατηγική «εκφράζει την δημιουργία ενός μακροπρόθεσμου στόχου και τους γενικούς όρους μιας δράσης, την αρχή της δράσης και, την επιλογή και χρήση των κατάλληλων πηγών που θα οδηγήσει στο στόχο» (Köksal & Varizoğlu 2012, 82). Σε ότι αφορά σε μια ξένη γλώσσα, η στρατηγική εκμάθησης γλωσσών, μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο τεχνικών που χρησιμοποιείται από τους διδασκόμενους έτσι ώστε, να μάθουν γρηγορότερα και ταυτόχρονα, να αποκτήσει η διαδικασία εκμάθησης πιο διασκεδαστικό και ενθουσιώδη χαρακτήρα (Varizoğlu 2016, 982). Επιπλέον, με τη χρήση των στρατηγικών εκμάθησης, ο διδασκόμενος μαθαίνει πώς να οργανώνει τον εαυτό του, πώς να θυμάται το υλικό που του δίνεται και, πώς να σκέφτεται (Özkal & Çetingöz 2006, 259-275).

Οι στρατηγικές εκμάθησης μιας γλώσσας κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες (Oxford, 1990):

1. Άμεσες στρατηγικές (μνήμης, γνωστικές, αντιστάθμισης)
2. Έμμεσες στρατηγικές (μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές)

Μια από τις πιο βασικές λειτουργίες των στρατηγικών της εκμάθησης της κοινωνικής γλώσσας στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι η ενθάρρυνση των διδασκόμενων να κατορθώσουν να επικοινωνήσουν με ανθρώπους που μιλούν την γλώσσα-στόχο. Προκειμένου, η επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα να είναι αποτελεσματική, πρέπει να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι κοινωνικές στρατηγικές είναι αυτές που συνεισφέρουν στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας και που δίνουν έμφαση

στη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και στην προφορική επικοινωνία (Varizoğlu 2016, 983).

Κάποιες από τις κοινωνικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι οι εξής (Saydi 2007, 52):

- Σαφήνεια: το να εξηγείς και να δίνεις τον ορισμό των πληροφοριών που κατανοούνται ελάχιστα ή καθόλου στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης
- Επιβεβαίωση της γνώσης: να διορθώνεις και να δίνεις τον ορισμό (από διάφορες πηγές) των καταστάσεων, κατά τις οποίες οι διδασκόμενοι δεν είναι σίγουροι και λόγω αυτού, κάνουν λάθη
- Καθιέρωση συνεργασίας: να δημιουργήσεις συνεργασία προκειμένου να φέρεις τη γλώσσα στόχο, στο κομμάτι που αφορά στη ζωή των διδασκόμενων, κατά την διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης· η συνεργασία δημιουργείται με ανθρώπους που έχουν αρκετές δεξιότητες και γνώση της γλώσσας-στόχου
- Πολιτισμική ευαισθησία: οι προσπάθειες των διδασκόμενων να μάθουν κατά την διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης, τα συναισθήματα και τις σκέψεις των φίλων τους, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς

Με βάση τα παραπάνω, τώρα μπορούμε να προβούμε στην μέθοδο συνεργασίας. Η μάθηση που βασίζεται στη συνεργασία είναι μια διδακτική μέθοδος, κατά την οποία οι διδασκόμενοι που είναι χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, μελετάνε βοηθώντας ο ένας τον άλλο, έτσι ώστε να πετύχουν ένα κοινό στόχο (Açikgöz 2003 όπως αναφέρεται στους Bölükbaş, Keskin & Polat 2011, 330). Η μάθηση συνεργασίας ως έννοια αποτελείται από πολλές διδακτικές μεθόδους, όπου οι διδασκόμενοι μελετούν μια γλώσσα σε μικρές ομάδες 4-6 ατόμων, και η απόδοση της κάθε ομάδας ανταμείβεται με ποικίλους τρόπους (Slavin 1988, 31-33). Σύμφωνα με τους Dunne & Bennett (1990), οι ομάδες που αποτελούνται από 3-4 διδασκόμενους προτιμούνται συγκριτικά με ένα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι όσο περισσότερο αυξάνονται τα άτομα μιας ομάδας, τόσο «οι διαδικασίες γίνονται περισσότερο χρονοβόρες, το σύστημα επικοινωνίας πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμόρφωση μεγαλώνει και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών μικραίνει» (Ματσαγγούρας 2003, 242).

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ατομική και κοινωνική διαδικασία. Λόγω αυτού, έχει ειπωθεί ότι υπάρχει ανάπτυξη στις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των

διδασκόμενων, οι οποίοι συνεργάζονται (Dollman *et al.* 2007, 44). Στη διδασκαλία, γενικός σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των διδασκόμενων και των διδασκόντων. Χάρη σε αυτές τις σχέσεις, οι ίδιοι οι διδασκόμενοι έχουν την ευθύνη της εκμάθησης και παράλληλα ενθαρρύνονται στο να μπορούν να διαχειρίζονται το περιβάλλον μάθησης τους, το οποίο βασίζεται στην επικοινωνία (Varizoğlu 2013, 36). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται ώστε, να βοηθήσει τους διδασκόμενους να αναπτύξουν μια θετική εικόνα για τους ίδιους, καθώς και για τους συναδέλφους τους, να βελτιώσει την επίλυση των προβλημάτων και τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης προκειμένου να ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που βασίζονται στην συνεργασία (Gömleksiz, 1993). Η μέθοδος συνεργασίας φέρει τεράστια σημασία στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης εξαιτίας της ομαδικής εργασίας, των ομάδων συζήτησης, των δραστηριοτήτων που αφορούν σε ερωτήσεις και απαντήσεις, της επίλυσης προβλημάτων καθώς, και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των διδασκόμενων (Varizoğlu 2016, 983).

Στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, η μέθοδος συνεργασίας αναπτύσσει κοινωνικές συνδέσεις και αυξάνει το κίνητρο μεταξύ των μαθητευόμενων. Οι κοινωνικές συνδέσεις ανήκουν στη διαδικασία δημιουργίας θετικών συνδέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Varizoğlu 2016, 983). Η έλλειψη των κοινωνικών συνδέσεων, μεταξύ των μελών μιας ομάδας, καθορίζει τους λόγους για την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών και την έλλειψη οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να υπάρχει ανάμεσα τους (Saban 2004, 28).

Λόγω της ιδιαίτερης αύξησης, των ατόμων που έχουν θελήσει να μάθουν την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι ωφέλιμο οι διδασκόμενοι της γλώσσας αυτής να αποκτήσουν λειτουργικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Στη διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη η χρήση στρατηγικών κοινωνικής γλωσσικής εκμάθησης καθώς και η εκμάθηση μέσω συνεργασίας προκειμένου, να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων και να δημιουργηθεί ένας δεσμός μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια της μελέτης (Varizoğlu 2016, 984). Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1993), στις σύγχρονες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση, ικανότητες επικοινωνίας, ομαδικό πνεύμα και συνεργασία σε κάθε χώρο. Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να διευκολυνθεί, εάν το πρόγραμμα των διδακτικών δραστηριοτήτων λειτουργήσει σύμφωνα με τις κοινωνικές στρατηγικές και την συνεργατική μάθηση (Varizoğlu 2016, 984).

Επίσης, κάτι άλλο που θα έπρεπε να μας απασχολεί, είναι πως η χρήση των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την μέθοδο συνεργασίας, αλληλεπιδρούν με τον Τουρκικό πολιτισμό και τις συνέπειες της γλωσσικής πρακτικής. Σε μια αίθουσα όπου διδάσκεται η τουρκική, θα πρέπει να ενδυναμώνονται οι δεξιότητες των διδασκόμενων σχετικά με την επίδοση της ομαδικής εργασίας και να επιλέγονται δραστηριότητες που βασίζονται στη συνεργατική μάθηση. Ο διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους ο διδασκόμενος επέλεξε να μάθει την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα έτσι ώστε να ενισχύει το κίνητρο τους για μάθηση, με την βοήθεια ενός κατάλληλου προγράμματος (Varizoğlu 2016, 984).

Τέλος, είναι σημαντικό στη διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο διδάσκων να γνωρίζει ποιες σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν να δημιουργήσουν ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, που να ευνοεί την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των διδασκόμενων. Στις τάξεις όπου λειτουργεί η συνεργατική μάθηση, τον βασικό ρόλο τον έχουν οι μαθητευόμενοι. Ο διδάσκων κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι διδασκόμενοι χρειάζονται βοήθεια (Sharan & Sharan, 1992). Επίσης, γίνεται ένα με την ομάδα και συμμετέχει με ίσους όρους, όπως τα υπόλοιπα μέλη της. Παράλληλα οργανώνει την συνεργασία μεταξύ των ατόμων και ενισχύει την συνεργατική προσπάθεια και επικοινωνία, αφού οι μαθητευόμενοι εργάζονται σε μικρές ομάδες αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας ιδέες, αλληλοσυμπληρώνοντας και αλληλο διορθώνοντας το «προϊόν» της εργασίας τους. Λειτουργεί ως σύμβουλος, βοηθάει στην αναζήτηση πληροφοριών και μέσων, καθοδηγεί τους μαθητευόμενους θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα, δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις αλλά αντίθετα, κατευθύνει την ομάδα, για το που πρέπει να κινηθεί (Κοσσυβάκη, 2003). Ο διδάσκων, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, θα πρέπει να περιλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες ώστε να βοηθήσει τον μαθητευόμενο να διευρύνει τις γλωσσικές του δεξιότητες και να δημιουργήσει μια στενή επικοινωνία τόσο με αυτόν όσο και με τους διδασκόμενους. Για να καταφέρουν να φτάσουν την απόλυτη επιτυχία, στη διδασκαλία και στην εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, και οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι θα πρέπει να κάνουν ενεργό χρήση των κοινωνικών στρατηγικών και της συνεργατικής μάθησης (Varizoğlu 2016, 985).

3.2 Το λεξιλόγιο της τουρκικής γλώσσας

Η τουρκική είναι μια γλώσσα που ανήκει στην ομάδα των Ουραλο-Αλταϊκών γλωσσών. Υπάρχουν εικασίες σχετικά με την προέλευση της, που λένε ότι πρόκειται για μια ομάδα γλωσσών και όχι, για οικογένεια γλωσσών. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν υφίσταται το δεύτερο ενδεχόμενο, δηλαδή το να έχουν κοινή πηγή. Η συγγένεια μεταξύ των Ουραλο-Αλταϊκών γλωσσών οφείλεται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους και όχι, στην υποτιθέμενη κοινή προέλευση τους (Ιορδανόγλου 2003, 17).

Ανεξάρτητα από την ιστορία τους και από το γεγονός ότι κατανέμονται σε μια τεράστια περιοχή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι τουρκικές γλώσσες μοιράζονται μεταξύ τους βασικά δομικά χαρακτηριστικά. Πολλά από αυτά είναι κοινά στις Ευρασιατικές γλώσσες των Ουραλο-Αλταϊκών τύπων. Ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Johanson είναι (1998, 30):

- Πολλές τουρκικές (Turkic) γλώσσες όπως η τουρκική, παρουσιάζουν 8 φωνηεντικά φωνήματα τα οποία κατηγοριοποιούνται σε πισινά, μπροστινά, στρογγυλά, υψηλά κλπ
- Ως προς την συλλαβική τους δομή, μια τουρκική (Turkic) συλλαβή αποτελείται από ένα φωνήεν όπου πριν από αυτό προηγείται ένα σύμφωνο και συνήθως, μετά από αυτό έπεται ένα σύμφωνο όπως πχ *qum-da* (στην άμμο). Τα φωνηεντικά κενά και τα συμφωνικά συμπλέγματα αποφεύγονται (σελ. 31)
- Σχετικά με την μορφοφωνολογική ποικιλία στα αρχικά θέματα, η δεύτερη συλλαβή ορισμένων θεμάτων έχει ένα ασταθές φωνήεν, το οποίο δεν εμφανίζεται μπροστά από τις καταλήξεις- αρχικά φωνήεντα πχ στην γλώσσα Τατάρ, *kürek* (ομορφιά), *kürke* (η ομορφιά του), στην τουρκική επίσης, η λέξη *oğul* (γιος), *oğlu* (ο γιός του, της) (σελ. 30-31)
- Οι συμφωνικές αφομοιώσεις δημιουργούν παραπάνω αλλόμορφες καταλήξεις σελ. 34)
- Η μορφή της τουρκικής (Turkic) λέξης είναι συγκολλητική και χαρακτηρίζεται με ιδιαίτερη συνθετική δομή, με πολλά δεσμευμένα μορφήματα και με μια τεχνική αντιπαράθεσης με ευδιάκριτα μορφημικά όρια, καθώς και προβλέψιμη αλλομορφική ποικιλία. Πχ η τουρκική λέξη *parasızlıklarından* (εξαιτίας της φτώχειας τους), η οποία αποτελείται από *para* (χρήματα), *siz* στερητικό πρόθυμα (χωρίς), *ilk* κατάληξη

αφαιρετικότητα, *lAr* 3^ο πρ. πληθυντικού, κτητική κατάληξη, *-dAn* (αφαιρετική κατάληξη) (σελ. 35-36)

Η Μογγολική, η Μαντσουριανή και η Τουρκική είναι αυτές που αποτελούν τις Αλταϊκές γλώσσες και παράλληλα, η τουρκική είναι αυτή που σχετίζεται πολύ περισσότερο με την Μογγολική, συγκριτικά με άλλες γλώσσες των Ουραλο-Αλταϊκών γλωσσών (Muharrem 1962, 7).

Η τουρκική εντάσσεται στην κατηγορία των λεγόμενων «συγκολλητικών» γλωσσών και είναι μια γλώσσα που έχει ιδιαίτερα παραγωγική κλιτική και παραγωγική μορφολογία, η οποία είναι αρκετά τακτική (Lewis 2001, Göksel & Kerslake 2005 όπως αναφέρεται στους Sak, Güngör & Saraçlar 2011, 249-261). Οι μορφή των τουρκικών λέξεων αποτελείται από συνεχόμενα μορφήματα ρίζας ή άλλα μορφήματα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σαν «χάντρες σε ένα κορδόνι» (Sproat, 1992). Μπορούν να σχηματιστούν χιλιάδες νέες λέξεις από ένα μόνο θέμα με την προσθήκη επιθημάτων σε αυτό, που να ακολουθεί το ένα το άλλο. Έτσι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι καταλήξεις στην τουρκική γλώσσα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως παραγωγικές και κλιτικές, ανάλογα την λειτουργία τους (Arısoy, Dutağacı & Arslan 2005, 3). Η παραγωγή είναι η δημιουργία ενός καινούργιου λεξικού στοιχείου (δηλαδή μια λεξική μορφή που θα μπορούσε να βρεθεί στο λεξικό) (Göksel & Kerslake 2005, 51). Επίσης, η παραγωγή χρησιμοποιείται για την δημιουργία νέων λεξικών στοιχείων και μπορεί να αλλάξει την γραμματική κατηγορία (Arısoy, Dutağacı & Arslan 2005, 3):

Πχ <i>büz + gü</i>	(ουσιαστικό παραγόμενο από ρηματικό θέμα)
<i>Kat + la</i>	(ρήμα παραγόμενο από ουσιαστικό θέμα)
<i>Tuz + luk</i>	(ουσιαστικό παραγόμενο από ουσιαστικό θέμα)
<i>Kan + dir</i>	(ρήμα παραγόμενο από ρηματικό θέμα)

Ωστόσο, η ονοματική καμπή σηματοδοτεί μόνο γραμματικές έννοιες όπως αριθμό και πρόσωπο ενώ η ρηματική καμπή σηματοδοτεί χρόνο, όψη, τροπικότητα και πρόσωπο.

Εκτός από εξαιρετικά λίγες περιπτώσεις, οι επιφανειακές υλοποιήσεις των μορφημάτων εξαρτώνται από διάφορες τακτικές μορφοφωνημικές διαδικασίες όπως η φωνηεντική αρμονία, η συμφωνική αφομοίωση και οι εκθλίψεις (Oflazer & Inkelas 2006, 82). Η μορφοτακτική των λεξικών μορφών μπορεί να είναι αρκετά περίπλοκη, όταν εμπλέκονται πολλές παραγωγές

(Oflazer, 1994). Η μορφοτακτική της ρηματικής καμπής είναι περισσότερο περίπλοκη από την ονοματική καμπή. Για παράδειγμα (Arısoy, Dutağacı & Arslan 2005, 3):

Ονοματική καμπή: *ev + im + de + ki + ler + den* (evimdekilerden) = ένας από αυτούς που ήταν στο σπίτι μου

Ρηματική καμπή: *yap + tir + ma + yabil + iyor + du + k* (yaptirmayabiliyorduk) = ήταν πιθανό ότι δεν κάναμε κάποιον να το κάνει

Η σύνταξη μιας γλώσσας είναι αυτή που καθορίζει την σειρά των λέξεων σε μία πρόταση ενώ η μορφοτακτική ορίζει τους κανόνες συνένωσης των μορφημάτων.

Επιπλέον οι παραγωγικές καταλήξεις χρησιμοποιούνται για να αλλάξουν την σημασία των λέξεων. Η πρόσθεση των παραγωγικών επιθημάτων στο τέλος μιας λέξης καθορίζεται από τον τύπο της λέξης (αυτή η πληροφορία κωδικοποιείται στο λεξικό για κάθε λέξη) (Sever & Bitirim 2003, 242).

Εξαιτίας της συγκολλητικής της μορφολογίας, προκαλείται πολύ γρήγορη λεξιλογική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας μεγάλος αριθμός, εκτός λεξιλογίου (OOV-out of vocabulary words), λέξεων (Çarkı, Geutner & Schultz 2000, 1563). Η μορφολογική παραγωγικότητα διευρύνει σημαντικά το λεξιλόγιο της τουρκικής, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί πρόβλημα στην αναγνώριση λόγου (speech recognition) (Arısoy, Dutağacı & Arslan 2005, 2). Η έκρηξη του λεξιλογίου είναι πρόβλημα και για άλλες συγκολλητικές γλώσσες όπως, η Κορεάτικη και η Φιλανδική (Hacıoğlu *et al.* 2003, 1165).

Σε εφαρμογές που αφορούν στην αναγνώριση του συνεχόμενου λόγου (LVCSR-language vocabulary continuous speech recognition), των γλωσσών αυτών, βασικός στόχος είναι να διερευνηθούν μικρότερες μονάδες αναγνώρισης και όχι, λέξεις για να καλυφθεί το μεγαλύτερο μέρος της γλώσσας (Arısoy, Dutağacı & Arslan 2005, 2). Θέματα και μορφήματα ή ομάδες αυτών αποτελούν φυσικές επιλογές, δεδομένου ότι μπορούν να χειριστούν το «εκτός λεξιλογίου» πρόβλημα, χρησιμοποιώντας μικρότερες μονάδες που είναι ακόμα σημαντικές για την αναγνώριση του λόγου. Ως εκ τούτου, οι επιμέρους λεξικές μονάδες όπως θέματα-καταλήξεις, γραμματικά μορφήματα και στατιστικά μορφήματα προτείνονται για αυτές τις γλώσσες (Kwon & Park 2003, 287-300· Siivola *et al.* 2003, 2293-2296· Kneissler & Klakow 2001, 69-73). Πχ στην Κορεάτικη προτείνεται η συγχώνευση των μορφημάτων αντί των λέξεων-φράσεων (Kwon & Park 2003, 287-300). Επίσης, στην Φιλανδική προτείνεται μια αρχή

ελάχιστου περιγραφικού μήκους προκειμένου στατιστικά, οι λέξεις να χωριστούν σε επιμέρους μονάδες (Siivola *et al.* 2003, 2293-2296).

Μέχρι και πρόσφατα, είχαν γίνει ελάχιστες μελέτες στην αναγνώριση λόγου της τουρκικής. Μια πρώτη ερευνητική προσπάθεια, στόχευε σε μια εφαρμογή απομονωμένης λεξικής αναγνώρισης (Arslan 1999, 64-67). Μετέπειτα, κάποιες άλλες μελέτες που έγιναν, επεκτάθηκαν στην επιλογή των βέλτιστων επιμέρους λεξικών μονάδων, για το έργο αναγνώρισης του συνεχόμενου λόγου. Εν τούτοις, η ελάχιστη περιγραφικού μήκους αρχή εφαρμόζεται και στην τουρκική και αυτή, η κατάτμηση των λέξεων (χωρίς επίβλεψη) σε επιμέρους λέξεις συγκρίνεται με μορφολογικά μορφήματα της τουρκικής από άποψη, μοντελοποίησης της γλώσσας και αναγνωριστικής απόδοσης (Hacioğlu *et al.* 2003, 1166). Στη συνέχεια, εκτελούνται από τους Çarkı, Geutner και Schultz (2000, 1563-1566) πειράματα αναγνώρισης βασισμένα σε μορφήματα για την αναγνώριση του συνεχούς λόγου της τουρκικής. Τέλος, σε ότι αφορά στις συγκολλητικές γλώσσες, προτείνεται το μοντέλο που βασίζεται στα θέματα-καταλήξεις (Kanevsky 1998, 5, 835, 888) και οι Mengüsoğlu & Deroo (2001, 1-5) εφαρμόσαν αυτήν την προσέγγιση για την τουρκική γλώσσα.

3.3 Η διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Όλα τα είδη των κοινών αξιών που πραγματοποιούν την ιστορία ενός έθνους, την γεωγραφία του, τις θρησκευτικές του αξίες, την λαογραφία, την μουσική, την τέχνη, την λογοτεχνία, την επιστήμη και την φιλοσοφία ζωής, , ρέουν μέσα στο θησαυρό της γλώσσας και συμβολίζουν τις λέξεις, που φιλτράρονται μέσα στο πρίσμα του αιώνα, (Barin 2004, 19). Η γλώσσα είναι ένα φάσμα δυνατοτήτων (Halliday, 1973). Αυτός ο σχηματισμός του φάσματος δυνατοτήτων απαιτεί την γνώση των διαρθρωτικών χαρακτηριστικών. Ωστόσο, σε ότι αφορά την σημασιολογία, η χρήση των ιδιωτισμών είναι ενδεικτική πολιτισμικής συνεργασίας. Η γλώσσα, η οποία είναι ένα σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού -που επιτρέπει την επικοινωνία των ατόμων με τα άλλα μέλη αυτών στην κοινωνία- είναι ένα ενωτικό πολιτισμικό στοιχείο που έχει ενεργό ρόλο στο να μεταφέρει τον εθνικό μας πολιτισμό στις επόμενες γενιές και να παρέχει συνεχώς μια σχέση μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος (Bulut 2013, 562). Οι ιδιωτισμοί είναι ένα σημαντικό εφόδιο που υποστηρίζει και βοηθάει να προχωρήσει η πολιτιστική διάσταση της γλώσσας (βλ. <http://tdk.gov.tr>).

Υπάρχουν διάφορα οφέλη που βρίσκονται σε Προγράμματα Σπουδών της τουρκικής, ανάμεσα σε αυτά, είναι και οι δραστηριότητες των διδασκόμενων που αναπτύσσονται μέσω των γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, ακουστικά, προφορικά) και στοχεύουν στη σωστή, αποτελεσματική και ωραία χρήση των τουρκικών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τον πλούτο της γλώσσας αυτής (MEB, 2006). Η αποτελεσματική χρήση του πλούσιου λεξιλογικού θησαυρού των γλωσσικών δεξιοτήτων του ατόμου, εξαρτάται από το λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο, αναφέρεται στην συσσώρευση που αποθηκεύεται στην μνήμη, στο αποτέλεσμα της μαθησιακής εμπειρίας του ατόμου (Güleyüz 2002, 13). Σε ότι αφορά στο λεξιλόγιο, δεν είναι μόνο οι λέξεις που δημιουργούν συσσώρευση, αλλά σε αυτές πρέπει να προστεθούν οι παροιμίες, οι ιδιωτισμοί και τα γνωμικά. Σύμφωνα με τον Aksoy (1998, 52), οι ιδιωτισμοί είναι στερεοτυπικές εκφράσεις ή φράσεις που αποτελούνται από λέξεις που συχνά έχουν διαφορετικές έννοιες από τις πραγματικές τους έννοιες και από λέξεις που αναφέρονται στην σύνταξη ή στην ειδική δομή η σε μια ευχάριστη αφήγηση που δημιουργεί καταστάσεις και έννοιες. Η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006, 10) ορίζουν τις στερεότυπες εκφράσεις ως σταθερούς συνδυασμούς δύο ή περισσότερων λέξεων όπου δεν υπάρχει η ελευθερία που διαθέτουν οι γλώσσες να αντικαθιστούν λέξεις με τη συνώνυμή τους ή μια δομή με μια άλλη και η σημασία τους δεν είναι γενικά συνθετική, δεν ισούται δηλαδή με το άθροισμα των σημασιών των συστατικών τους.

Λόγω του ότι δεν μαθαίνονται οι ιδιωτισμοί που καθρεφτίζουν τα ειδικά χαρακτηριστικά και αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα της λεξιλογικής ύπαρξης της γλώσσας, αυτό οδηγεί σε λειψές προσπάθειες εκμάθησης της γλώσσας. Οι ιδιωτισμοί είναι στερεότυπα αφηγηματικά στοιχεία που προσθέτουν φιλικότητα και ζεστασιά και που ενισχύουν και βελτιώνουν το στυλ του γραπτού και προφορικού λόγου του ατόμου. Για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά μια γλώσσα θα πρέπει να μαθαίνουν και να γνωρίζουν τους ιδιωτισμούς της (Aksan, 2000).

Ωστόσο, οι ιδιωτισμοί, σύμφωνα με τον Salan (1999, 5), έχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

- Οι ιδιωτισμοί είναι σύντομοι, περιεκτικοί και αποτελεσματικά μέσα έκφρασης
- Οι ιδιωτισμοί αποτελούνται το λιγότερο από δύο λέξεις και δεν μπορεί να αγγιχτεί ο πυρήνας των λέξεων αυτών

- Οι ιδιωτισμοί μπορεί να έχουν τη μορφή φράσεων πχ *üstüne oturmak* (κάνω ιδιοκτησία μου την περιουσία ενός άλλου, χωρίς να έχω το δικαίωμα), *şafak atmak* (φοβάμαι, ξαφνιάζομαι)
- Οι ιδιωτισμοί μπορεί να έχουν την μορφή προτάσεων πχ *Körünün altından zok sular geçti* (η κατάσταση δεν έμεινε η ίδια γιατί με τον καιρό οι συνθήκες αλλάξανε πολύ)
- Οι ιδιωτισμοί δεν έχουν οριστικές αποφάσεις. Υπάρχει μια ειδική μορφή έκφρασης που χρησιμοποιεί προκειμένου να προσδιοριστεί ή έννοια. Πρέπει να μην αναμειγνύονται οι παροιμίες με τους ιδιωτισμούς που έχουν την μορφή πρότασης.

Στην τουρκική γλώσσα, οι ιδιωτισμοί χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες (Ofłazer, Çetinođlu & Say 2004, 65):

1. Λεξικοποιημένες παραθέσεις: όλα τα συστατικά των παραθέσεων σταθεροποιούνται
2. Ημί-λεξικοποιημένες παραθέσεις: ορισμένα στοιχεία είναι σταθερά ενώ κάποια άλλα ποικίλουν μέσω κλιτικών και παραγωγικών μορφολογικών διαδικασιών και η σημασιολογία της παράθεσης δεν είναι συνθετική
3. Μη-λεξικοποιημένες παραθέσεις: η παράθεση επιτυγχάνεται μέσα από ένα μορφοσυντακτικό διπλό μοτίβο και/ή αντίθετα συστατικά
4. Πολυλεξικές οντότητες (που έχουν ονομασία): πολυλεξικά κατάλληλα ονόματα για άτομα, οργανισμούς, μέρη κλπ

Κανονικά ο ιδιωτισμός και παροιμία θα πρέπει να μελετούνται μαζί (κάτι που θεωρείται ως ξεχωριστό όφελος). Ωστόσο ποιοι ιδιωτισμοί μπορούν να διδαχτούν και ποιος τρόπος και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, δεν αναφέρονται σημαντικά και δεν καθορίζονται συστηματικά. Τα οφέλη, που σχετίζονται με τους ιδιωτισμούς φαίνεται να είναι προσανατολισμένα στο να προβλέπουν την έννοια και την χρήση μέσα στην πρόταση των ιδιωτισμών που υπάρχουν στα κείμενα τα οποία διαβάζονται από τους εκπαιδευόμενους (Akçay & Şimşek 2015, 325). Υπάρχουν πολλές μέθοδοι και τακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των ιδιωτισμών. Παρόλα αυτά, όταν ερευνήθηκαν τα τουρκικά εγχειρίδια που ετοιμαστήκαν για το πρόγραμμα διδασκαλίας των ιδιωτισμών και σχετίζονταν με πολλές

δραστηριότητες, φάνηκε ότι δεν υπάρχουν μέθοδοι για την εφαρμογή των εν λόγω δραστηριοτήτων (Yaman & Gülcan 2009, 59-71). Όσον αφορά στη διδασκαλία των ιδιωτισμών και των παροιμιών, ακόμα και αν, συμπεριλαμβάνονται σε τουρκικά προγράμματα εκπαίδευσης και σε γλωσσικά εγχειρίδια που τα χρησιμοποιούν κατά την εκπαίδευση, δεν θα βρούμε επαρκείς δραστηριότητες. Για αυτό το λόγο, διαφορετικές δραστηριότητες και μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν (Kazıcı 2008, 40).

Σχετικά με τις πηγές, ακόμα κι αν δεν υπάρχουν ξεκάθαρες πληροφορίες, οι ιδιωτισμοί είναι κοινά πολιτισμικά προϊόντα της Τουρκικής κοινωνίας. Κατά μέσο όρο, υπάρχουν στην τουρκική 8.000 ιδιωτισμοί (Hengirmen 1995, 5). Αυτό δείχνει τον πλούτο της τουρκικής αφηγηματικής γλώσσας, την προοπτική στη ζωή του τουρκικού έθνους και τον πλούτο της αντίληψης και της ερμηνείας. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει τα άτομα να αποκτήσουν τον αφηγηματικό αυτόν πλούτο, που είναι κληρονομιά αυτής της πολιτιστικής ιστορίας και είναι δικαίωμα κάθε διδασκόμενου να αποκτήσει αυτήν την κληρονομιά (Göçer 2012, 98).

Στη διδασκαλία των ιδιωτισμών σύμφωνα με τον Göçer (2012), χρησιμοποιήθηκαν πολλές μέθοδοι και τεχνικές και αυτό αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών. Πχ Σύμφωνα με τους Özbay και Akdağ'in (2013) στην έρευνα τους με τίτλο «το αποτέλεσμα της ενεργής μάθησης στη διδασκαλία των ιδιωτισμών», υποδεικνύεται ότι οι ιδιωτισμοί οδεύουν στο να γίνουν μονιμότεροι στον νου των μαθητών βάση των μελετών, που έγιναν στην ενεργή μάθηση και στους ιδιωτισμούς που παρουσιάστηκαν σε ένα χιουμοριστικό παραμύθι, που χρησιμοποιήθηκε για αυτούς τους λόγους.

Στην διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες συγκρίνουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών με την κυριολεκτική εξήγηση/αφήγηση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας. Πχ η χρήση των σκίτσων στη διδασκαλία των ιδιωτισμών (Mürsel 2009)· η χρήση της δημιουργικής δραματικής μεθόδου (Şenol 2011)· την χρήση επιδεικτικών τεχνικών (Yaman & Gülcan 2009, 59-71)· χρήσεις με δραματικές και αφηγηματικές μεθόδους (Akçay & Şimşek 2015, 324-331)· χρήσεις μέσω εικόνων και ιστοριών (Gülcan 2010)· χρήση τραγουδιών (Aydın & Ünal 2015, 430-442)· χρήση κινούμενων σχεδίων (Varışoğlu, Şeref, Gedik & Yılmaz 2014, 226-242). Βάση των παραπάνω μεθόδων, συμπεραίνεται ότι η εφαρμογή όλων αυτών των μεθόδων αποδείχθηκε πιο επιτυχημένη συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο. Επίσης ο İşbulan (2010), σύγκρινε τα

κινούμενα σχέδια, την συγγραφή ιστορίας και το εκπαιδευτικό παιχνίδι (μέθοδοι) με τις μεθόδους που υπήρχαν στα βιβλία μελέτης των διδασκόμενων και ανέφερε ότι οι πρώτες μέθοδοι έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Από τις παραπάνω έρευνες μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα, ότι υπάρχει ένας παράγοντας που αυξάνει την ακαδημαϊκή επιτυχία στην εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, πέρα από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (Mete 2014, 117).

Είναι σαφές, ότι η απόδοση των ιδιοτισμών και των σημασιών τους με την μέθοδο της κυριολεκτικής εξήγησης/αφήγησης δεν επαρκεί για να επιτευχθεί αποτελεσματική και μόνιμη/διαρκής εκπαίδευση. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι πληροφορίες που αποκτούνται και δημιουργούν νόημα με την μέθοδο αυτή, μπορούν να κρατηθούν μόνο στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Όταν απομνημονεύουμε μόνο, στο εγγύς μέλλον, θα μπορούμε να θυμόμαστε αλλά, μακροπρόθεσμα σχεδόν όλα αυτά τα οποία απομνημονεύσαμε, θα σβηστούν και θα αφανιστούν από την μνήμη μας (Mete 2014, 117).

Είναι σημαντική η χρήση των ιδιοτισμών, για να μπορέσει να διατηρηθεί η πολιτισμική ένωση των ατόμων που αποτελούν μια κοινωνία. Επιπλέον, πιστεύεται ότι αν μέσα στο χρόνο λιγοστέψει η χρήση των ιδιοτισμών και αυτοί χαθούν, ο αφηγηματικός πλούτος θα εξαφανιστεί και ο πολιτισμικός δεσμός θα αποδυναμωθεί (Bulut 2013, 571),

3.4 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό, μελετήθηκε το λεξιλόγιο της τουρκικής συμπεριλαμβανομένων των ιδιοτισμών της και καταγράφηκαν ορισμένες χρηστικές μέθοδοι, που αφορούν στην διδασκαλία της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Στην ενότητα 3.1 είδαμε ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει αυξηθεί σημαντικά. Αυτό μας οδήγησε στο να ερευνήσουμε κάποιες από τις μεθόδους (όπως εξατομικευμένη διδασκαλία και συνεργατική μέθοδος) που τέθηκαν σε χρήση για την διδασκαλία της τουρκικής, πέραν της Παραδοσιακής μεθόδου. Προκειμένου να κατακτήσουν την τουρκική, οι διδασκόμενοι θα πρέπει να αναπτύξουν τις κοινωνικές στρατηγικές για να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόμενων και διδασκόντων. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι λόγω της σημαντικής αύξησης που σημειώθηκε σχετικά με τα άτομα που θέλουν να μάθουν την τουρκική γλώσσα, την δημιουργία πολλών ιδρυμάτων διδασκαλίας της γλώσσας, σε πάρα πολλές περιοχές της χώρας. Τέλος, είδαμε τις

σπουδές και τον τρόπο κατάληξης των διδασκόντων της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αυτό το επάγγελμα και επίσης, κατά πόσο ήταν καταρτισμένοι ή όχι με την γλώσσα.

Στην ενότητα 3.2, παρατηρήσαμε ότι λόγω της συγκολλητικής της φύσης, η μορφή των τουρκικών λέξεων αποτελείται από συνεχόμενα μορφήματα ρίζας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τον σχηματισμό χιλιάδων νέων λέξεων από ένα μόνο θέμα, με την προσθήκη επιθημάτων σε αυτό, που να έπεται το ένα του άλλου. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι είναι μια γλώσσα που έχει ιδιαίτερα παραγωγική κλιτική και παραγωγική μορφολογία και λόγω αυτού, καταλήγει να έχει μια ραγδαία λεξιλογική ανάπτυξη που οδηγεί σε μεγάλο αριθμό λέξεων εκτός λεξιλογίου. Αυτή η μορφολογική παραγωγικότητα διευρύνει το λεξιλόγιο της τουρκικής σημαντικά, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί πρόβλημα στην αναγνώριση του λόγου. Βασικός στόχος, αυτών που ασχολούνται με εφαρμογές σχετικές με την αναγνώριση συνεχόμενου λόγου, είναι να διερευνηθούν μικρότερες μονάδες αναγνώρισης (θέματα, μορφήματα) και όχι λέξεις, προκειμένου να καλυφθεί το μεγαλύτερο μέρος της γλώσσας.

Στην ενότητα 3.3, εξοικειωθήκαμε λίγο με τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ιδιοτισμοί στον τουρκικό πολιτισμό, τα ειδικά χαρακτηριστικά αυτών καθώς, και τις κατηγορίες τους. Επίσης, μάθαμε για τις διάφορες μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές, πέραν από την μέθοδο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Μέσω αυτών των τεχνικών, είδαμε ότι μπορεί να αυξηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των διδασκόμενων. Σε ότι αφορά στη διδασκαλία των ιδιοτισμών της τουρκικής, παρά του ότι οι ιδιοτισμοί μπορεί να συμπεριλαμβάνονται σε τουρκικά προγράμματα εκπαίδευσης και σε σχολικά εγχειρίδια, δεν είναι επαρκείς οι δραστηριότητες σχετικά με αυτούς και επίσης, ακόμα κι αν υπάρχουν, δεν λειτουργούν διότι δεν υπάρχουν μέθοδοι εφαρμογής των.

B' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μεθοδολογία

4.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στόχος του τέταρτου κεφαλαίου, είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τους ιδιοτισμούς της τουρκικής και τα αποτελέσματα αυτής. Στην εισαγωγική ενότητα αυτού του κεφαλαίου (4.1), τίθεται το ερώτημα του πειράματος που διεξήχθη. Στην δεύτερη ενότητα (4.2), δίνεται το δείγμα και το υλικό διδασκαλίας του πειράματος που υλοποιήθηκε εντός αιθούσης και στην ενότητα 4.3, παρουσιάζεται ο τρόπος που διεξάχθηκε η πειραματική διδασκαλία. Τέλος,

στην ενότητα 4.4 δίνονται τα αποτελέσματα του πειράματος ενώ στην τελευταία ενότητα (4.5) πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων και προκύπτουν δύο νέα ερωτήματα για διερεύνηση.

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός αυτού του πειράματος που περιγράφεται παρακάτω, είναι να δούμε αν μπορούμε να βρούμε έναν τρόπο να δημιουργήσουμε την *μεταφορική ικανότητα* (η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών, Danesi 1992a) στους διδασκόμενους της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η *μεταφορική ικανότητα* περιλαμβάνει ιδιωτισμούς που βασίζονται σε συγκεκριμένους τύπους μεταφοράς και μετωνυμίας.

Τα ερωτήματα και το πείραμα, αυτής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στηρίζεται στην αντίστοιχη έρευνά των Kövecses και Szabo για την αγγλική (1996, 345-352 όπως αναφέρεται και στο 2^ο κεφάλαιο). Το ερώτημα που τίθεται στην παρούσα μελέτη είναι το εξής: *Μπορεί να διευκολυνθεί η εκμάθηση των ιδιωτισμών της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω ενός γνωστικού μηχανισμού (κινητροδότησης);*

Σύμφωνα με την Igujo (1993, 217), «*εάν διδαχθούν οι μαθητευόμενοι, στρατηγικές που αφορούν στην σχηματική γλώσσα, θα επωφεληθούν από την σημασιολογική διαφάνεια ορισμένων ιδιωτισμών. Εάν μπορέσουν να κατανοήσουν την σημασία ενός ιδιωτισμού, θα αποκτήσουν έναν σύνδεσμο από την ιδιωτισμική σημασία στις κυριολεκτικές λέξεις, που θα τους βοηθήσει να μάθουν τον ιδιωτισμό*».

Παρακάτω παρουσιάζεται το πείραμα όπου θα δούμε αν το ερώτημα μας, που σχετίζεται με την κινητροδότηση, φέρει καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία των ιδιωτισμών.

4.2 Δείγμα και υλικό διδασκαλίας

Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 12 φοιτητές, του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, επιπέδου το οποίο προσεγγίζει το B2. Οι συμμετέχοντες χωριστήκαν σε δύο ομάδες, των 6 ατόμων η κάθε μια. Στις ομάδες αυτές δόθηκαν 12 προτάσεις που περιείχαν ιδιωτισμούς της τουρκικής και έπρεπε να συμπληρωθούν τα κενά με τις λέξεις που περιβάλλουν αυτούς τους ιδιωτισμούς. Η τουρκική είναι μία γλώσσα που έχει σειρά όρων Y-A-P. Κανονικά, η σειρά των όρων ποικίλει, όμως το ρήμα μπαίνει πάντα στο τέλος της

πρότασης (Göksel & Kerslake 2005, 337). Οι ιδιωτισμοί που χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο ομάδες είναι οι εξής:

1. Baharı başına *vurmak* – gençlik heyecanıyla gereksiz coşkuya kapılmak = η άνοιξη τον χτύπησε στο κεφάλι
2. Ağzı kulaklarına *varmak* – çok sevinmek = από τη χαρά του το στόμα του έφτασε στα αυτιά του
3. *Sevinç yaşları* dökmek – sevinçten ağlamak = κλαίω από την χαρά μου
4. *Ayakları yere değmemek* – çok sevinmek, mutluluktan havalara uçmak = αεροβατώ
5. *Yüreği çarpmak* – coşku sebebiyle kalp hızlı hızlı çarpmak veya çalışmak = χτυπάει η καρδιά του (εξαιτίας του ενθουσιασμού του χτυπάει και δουλεύει πολύ γρήγορα η καρδιά του)
6. Gözlerinin içi *gülme*k – çok sevdiği yüzünden gözlerinden belli olmak = γελάει το εσωτερικό των ματιών του (λόγω του ότι χαίρεται πολύ αυτό φαίνεται στα μάτια του)
7. *Deliye dönmek* = τρελαίνομαι από την χαρά μου (γυρνάω στην τρέλα)
8. *Dünyalar (birinin) olmak* – çok sevinmek = ο κόσμος ανήκει σε κάποιον (χαίρομαι πολύ)
9. Gözleri *parlamak* – gözlerinde sevinç ve istek belirlemek = λάμπουν τα μάτια (στα μάτια φανερώνεται η χαρά και η επιθυμία)
10. Havalara *uçmak* = πετάω στα σύννεφα
11. Yüzü *gülme*k – sevinmek, neşelenmek = γελάει το πρόσωπο του (χαίρομαι)
12. *Sevinçten uçmak* = πετάω από την χαρά μου

Με βάση τα παραπάνω, κάποιοι ιδιωτισμοί που καταγράφονται με πλάγια σήμανση είναι εξ' ολοκλήρου μεταφορικοί ενώ σε κάποιους άλλους ορισμένες λέξεις αυτών, έχουν μεταφορικό φορτίο. Τα ρήματα λοιπόν, αυτών των ιδιωτισμών τοποθετήθηκαν στις παρακάτω προτάσεις και έμειναν εκτός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι υπόλοιπες λέξεις που τους περιβάλλουν. Τα παραδείγματα των περισσότερων προτάσεων έχουν αντληθεί από τα λεξικά: Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2010) και İlköğretim Deyimler Atasözleri özdeyişler (2009). Επίσης, κάποια άλλα έχουν αντληθεί από ηλεκτρονικές πηγές³. Ακολουθεί η δραστηριότητα που δόθηκε στους φοιτητές:

³ <http://www.dersimiz.com/Deliye-donmek-deyimi-3351.html>

Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων με τις παρακάτω λέξεις: baharı başına, ağzı kulaklarına, sevinç yaşları, ayakları yere, yüreği, gözlerinin içi, sevinçten, deliye, dünyalar bizim, gözleri, havalara, yüzü.

1. Sana baktıkça annenin gülüyor.
2. Onu görünce deli gibi çarpmaya başladı.
3. Haberi duyunca vardı.
4. Samsung Galaxy 7 telefonu aldığı için değmedi.
5. vurmuş, durduğu yerde duramıyor.
6. Şu mendilini burnuna tutmuş, döken hanım herhalde gelininin anası olacaktı.
7. Okulların bir hafta önce kapanacağını duyunca oldu.
8. Annesinin resmine baktıkça parlıyor.
9. Beni görünce gülmeye başladı.
10. Sınavı kazandığını öğrenince döndü bizim oğlan.
11. Buna pek sevinmişti, oğlum memur oldu diye uçuyordu.
12. Sınıfı geçtiğini öğrendiği için, uçtu.

Το πείραμα της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε στο αντίστοιχο πείραμα που έκαναν οι Kövecses και Szabo (1996, 345-352) για την αγγλική γλώσσα με κάποια από τα phrasal verbs που σχετίζονται με τα επιρρηματικά, up και down. Ωστόσο, δεν ήταν ακριβώς το ίδιο με αυτό που κάναμε εμείς, αφού οι Kövecses και Szabo δίνουν 20 προτάσεις με phrasal verbs στις 2 ομάδες Ούγγρων μαθητών, όπου τα πρώτα 10 phrasal verbs των 10 πρώτων προτάσεων εξηγούνται στους διδασκόμενους, με διαφορετικό τρόπο βέβαια, στην κάθε ομάδα και τα υπόλοιπα 10 στις επόμενες προτάσεις που ακολουθούν, πρέπει να τα βρουν μόνοι τους για να δουν κατά πόσο είναι δημιουργικοί.

4.3 Πειραματική Διδασκαλία

<http://www.nkfu.com/sevinmek-ile-ilgili-deyimler-ve-anlamlari/>
<http://ne-demek.net/anlam%C4%B1/havalara-u%C3%A7mak-ne-demek.html>
<http://www.forumdaz.net/konu/ayagi-yere-degmemek-deyiminin-anlami.165551/>

Αφού συγκεντρωθήκαμε όλοι σε μια αίθουσα του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, χωρίσαμε τους φοιτητές σε δύο ομάδες των έξι ατόμων (ο.π), όπου στο σύνολό τους οι γυναίκες υπερείχαν των ανδρών. Ζητήσαμε από την δεύτερη ομάδα (Β΄ ομάδα) να αποχωρήσει για λίγο από την αίθουσα, προκειμένου να δουλέψουμε πρώτα με την Α΄ ομάδα.

Η διαδικασία λοιπόν για την Α΄ ομάδα είχε ως εξής: αρχικά, οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν ξέρουν τι είναι στερεότυπες εκφράσεις ή αλλιώς ιδιωτισμοί. Επειδή οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν ημιτελείς, τους εξηγήσαμε τι είναι αυτές, βασιζόμενοι στους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Ευθυμίου (2006, 10 όπως αναφέρεται και στο 3ο κεφάλαιο), οι οποίοι λένε ότι οι στερεότυπες εκφράσεις αναφέρονται σε συνδυασμούς δύο ή περισσότερων λέξεων όπου δεν μπορούν να αντικαθιστούνται οι λέξεις των εκφράσεων αυτών με συνώνυμες τους ή οι δομές τους με άλλες δομές και ταυτόχρονα, ότι η σημασία τους δεν ισούται με το άθροισμα των σημασιών των συστατικών που τις αποτελούν.

Παράλληλα, τους εξηγήσαμε ότι ο ιδιωτισμός δεν είναι απλά μια έκφραση που σχετίζεται με τις σημασίες των συστατικών που τον απαρτίζουν, αλλά προέρχεται από την γενική γνώση που έχουμε για τον κόσμο, η οποία είναι σωματοποιημένη στο εννοιολογικό μας σύστημα (Kövecses 2002, 201). Λόγω του ότι δεν ήταν καταρτισμένοι καθόλου με το θέμα το οποίο μελετάμε, τους αναφέραμε και το τι είναι σωματικότητα της σκέψης –ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος νους συλλαμβάνει τον κόσμο· η φυσιολογία, οι ικανότητες και περιορισμοί που θέτει το ανθρώπινο σώμα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και συλλαμβάνουμε τις έννοιες- προκειμένου να κατανοήσουν τα παραπάνω. Έπειτα τους δόθηκε ένα παράδειγμα όπου επισημαίνονται οι έννοιες του ΠΑΝΩ και ΚΑΤΩ, εξηγώντας ότι η διάκριση τους οφείλεται στην όρθια στάση του ανθρώπινου σώματος, στο ότι έχει κάθετο προσανατολισμό καθώς επίσης, και στο ότι σχετιζόμαστε με τον νόμο της βαρύτητας (Παναρέτου 2011, 26).

Επιπλέον, τους είπαμε ότι το ίδιο το σώμα μας το βιώνουμε σαν περιέκτη όπου μας βοηθάει να διακρίνουμε το εσωτερικό από το εξωτερικό καθώς λειτουργεί σαν ένα σύνορο μεταξύ αυτών των δύο (Παναρέτου 2011, 111).

Στη συνέχεια, τους βοηθήσαμε μέσω των λεχθέντων του Kövecses, να κατανοήσουν ότι βασικό ρόλο στην ανάλυση των ιδιωτισμών διαδραματίζει η κινητροδότηση, όπου μέσω αυτής μπορούμε να παρατηρήσουμε στο σύνολο έναν ιδιωτισμό. Με βάση τα προαναφερόμενα, οι σημασίες των ιδιωτισμών μπορούν να θεωρηθούν κινητροδοτούμενες και όχι αυθαίρετες. Η

γνώση είναι αυτή που μας δίνει το κίνητρο για τις συνολικές ιδιοτισμικές σημασίες. Το γεγονός ότι η σημασία είναι κινητροδοτούμενη δεν σημαίνει ότι είναι και τελείως αυθαίρετη. Αυτό σχετίζεται με το, ότι ακόμα κι αν γνωρίζουμε την σημασία των λέξεων ενός ιδιοτισμού, δεν σημαίνει ότι μπορούμε να προβλέψουμε και την σημασία ολόκληρου του ιδιοτισμού (2002, 201).

Μετέπειτα, προχωρήσαμε στην ανάλυση των ιδιοτισμών και τους αναφέραμε ότι στην Τουρκική γλώσσα υπάρχουν 4 κατηγορίες ιδιοτισμών αλλά, αυτοί οι οποίοι απασχολούν εμάς είναι ημι-λεξικολογικοί ιδιοτισμοί. Στηριζόμενοι στους Oflazer, Çetinoğlu & Say (2004) τους εξηγήσαμε ότι αυτές οι πολυλεξικές εκφράσεις είναι ενωτικοί και υποστηρικτικοί ρηματικοί σχηματισμοί και υπάρχουν δύο ή περισσότερα λεξικολογικά στοιχεία όπου το τελευταίο αυτών είναι ένα ρήμα ή ένα παράγωγο, που περιλαμβάνει ένα ρήμα. Αυτές σχηματίζονται από ένα λεξικολογικό διπλό, άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο, και ένα ρήμα το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως ενιαίο λεξικολογικό στοιχείο για τους σκοπούς της συντακτικής ανάλυσης (σελ. 66).

Μετά από αυτήν την ανάλυση, τους δώσαμε κάποια παραδείγματα των ίδιων ερευνητών όπως:

kafayi ye- : kafayi(το κεφάλι, αντικείμενο), ye- (τρώω, ρήμα)

Κυριολεκτική σημασία: τρώω το κεφάλι Μεταφορική σημασία: διαταράσσομαι διανοητικά
Ένας σχηματισμός αυτού του ιδιοτισμού θα μπορούσε να είναι ως εξής: *kafayi yedim* (διαταράχθηκα διανοητικά). Επίσης, παρουσιάζεται ένα παράγωγο το οποίο περιλαμβάνει ένα ρήμα: *kafayi yiyenler* (αυτοί οι οποίοι διαταράσσονται διανοητικά).

Αφού κατανοήσανε όσο μπόρεσαν αυτά, τους είπαμε λίγα πράγματα για την *μεταφορά* και την *μετωνομία*. Τους αναφέραμε ότι η μεταφορά ήταν περιθωριοποιημένη για πολύ καιρό, παρόλα αυτά όμως, υπάρχει στην καθημερινή γλωσσική πρακτική. Ότι είναι ένα φαινόμενο της σκέψης (νοητικό φαινόμενο) και όχι της γλώσσας και για αυτό, είναι αυτόματη και ασυνείδητη. Δεν αντιλαμβανόμαστε ότι την χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο. Έτσι λοιπόν, η μεταφορά αφορά στον σχηματισμό των εννοιών και για αυτό ονομάζεται *εννοιολογική μεταφορά* ενώ οι μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούμε εμείς στην καθημερινότητα μας, πραγματώνονται μέσω των εννοιολογικών μεταφορών. Η *εννοιολογική μεταφορά* σημαίνει ότι μια έννοια κατανοείται με όρους μιας άλλης έννοιας (βλ. κεφάλαιο 2).

Η μετωνυμία πάλι, τους είπαμε ότι είναι μια νοητική διαδικασία, κατά την οποία μια έννοια παρέχει νοητική πρόσβαση σε μια άλλη έννοια μέσα στο ίδιο πεδίο και τους δώσαμε ένα παράδειγμα (βλ. κεφάλαιο 2):

Ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ANTI TOY ΠPOΪONTOΣ

Έχεις διαβάσει Σεφέρη; (αντί για ποιήματα του Σεφέρη) (Παναρέτου 2011, 130)

Τέλος, γράψαμε τους 12 αυτούς ιδιωτισμούς στον πίνακα με την σημασία τους στην ελληνική, τους εξηγήσαμε και τους δώσαμε ένα δεκάλεπτο να τα απομνημονεύσουν. Στη συνέχεια, σβήσαμε από τον πίνακα τους ιδιωτισμούς και μοιράσαμε τα φυλλάδια με την παραπάνω άσκηση στην ομάδα. Τους δώσαμε λίγο χρόνο να τα συμπληρώσουν και έπειτα, αφού τα παραδώσανε, τους ζητήσαμε να περάσουν έξω, έτσι ώστε να εισέλθει στην αίθουσα, η Β' ομάδα.

Η διαδικασία της Β' ομάδας που ακολουθήθηκε ήταν ακριβώς η ίδια, με την διαφορά όμως ότι δεν δόθηκε η σημασία των ιδιωτισμών στην ελληνική, αλλά αντίθετα, τους κατατάξαμε στον πίνακα, σε εννοιολογικές μεταφορές σχετιζόμενες με την ΕΥΤΥΧΙΑ (η οποία ανήκει στα συναισθήματα), και τους τις παρουσιάσαμε με αυτόν τον τρόπο:

1) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ

Ayakları yere değmemek

Sevinçten uçmak

Havalara uçmak

2) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΣ

Gözleri parlamak

3) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΙΝΗΣΗ

Deliye dönmek

4) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Dunyalar (birinin) olmak

5) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Baharı başına vurmak

6) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (μάτια)

Gözlerinin içi gülmek

7) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΥΓΡΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (μάτια)

Sevinç yaşları dökmek

8) ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΣΤΗ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Yüzü gülmek

Ağzi kulaklarına varmak

9) Η ΓΡΗΓΟΡΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΚΑΡΔΙΑΣ ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΕΥΤΥΧΙΑΣ (μετωνυμία)

Yüreği çarpmak

Αφού πραγματοποιήθηκε κι αυτή η διαδικασία και τους δώσαμε λίγο χρόνο να τα δουν, τα σβήσαμε από τον πίνακα και τους μοιράσαμε τα φυλλάδια για να συμπληρώσουν τις προτάσεις.

4.4 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα μας, προέκυψαν από το γεγονός ότι η άσκηση συμπλήρωσης κενών, βασίστηκε στον αριθμό των σωστών απαντήσεων που κατατέθηκαν και από τις δύο ομάδες των φοιτητών που συμμετείχαν. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες που έκαναν την άσκηση είτε με τον ένα τρόπο είτε με το άλλο, για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τους ιδιοτισμούς αργότερα στην άσκηση, τους απομνημονεύσανε. Με βάση αυτά προκύπτουν οι παρακάτω υποθέσεις (όπως στους Kövecses και Szabo 1996, 348):

A) εάν η απομνημόνευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να συμπληρωθούν οι προτάσεις της άσκησης, τότε η αποτελεσματικότητα και στις δύο ομάδες θα είναι κανονικά υψηλή και περίπου η ίδια και για τις δύο ομάδες

B) εάν επίσης, το μεταφορικό κίνητρο έχει θετικό ρόλο, τότε η ομάδα Β' θα έχει καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα Α'

Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας με τις σωστές απαντήσεις των δύο ομάδων:

<i>Αριθμός σωστών απαντήσεων</i>		
<i>Πρόταση</i>	<i>Α' Ομάδα</i>	<i>Β' Ομάδα</i>
1	5	4
2	0	3
3	3	0
4	3	4
5	3	3
6	1	2
7	1	1

8	4	2
9	3	3
10	0	2
11	4	4
12	2	4
Σύνολο	29 (48.33%)	32 (53.33%)

Από τον πίνακα παραπάνω, παρατηρούμε ότι η ομάδα Α΄ έδωσε 29 σωστές απαντήσεις (48.33%) και η ομάδα Β΄ 32 σωστές απαντήσεις (53.33%).

4.5 Συζήτηση

Σύμφωνα με αυτά που αναφέρονται στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, σε ότι αφορά στην πρώτη υπόθεση, το αποτέλεσμα της Β΄ ομάδας (53.33%) δεν είναι ιδιαίτερα υψηλότερο από αυτό της Α΄ ομάδας (48.33%). Η διαφορά τους αντικειμενικά είναι ένα 5%, το οποίο όμως, ίσως, να μπορεί να υποστηρίξει την δεύτερη υπόθεση μας. Αν λάβουμε υπόψη επίσης, ότι το πείραμα εφαρμόστηκε σε πληθυσμό έρευνας πολύ μικρότερο του αναμενόμενου και το αντικειμενικό γεγονός της παντελούς αγνοίας των ιδιοτισμών της τουρκικής σε αυτούς, το αποτέλεσμα της έρευνας είναι πολύ θετικό. Με βάση δε και τους δεδομένους περιορισμούς, είναι δύσκολο να αποφασιστεί, ποια από τις δύο υποθέσεις μπορεί να επιβεβαιωθεί. Αντικειμενικά, είναι αμφίβολο αν το μεταφορικό κίνητρο μπορεί να βοήθησε τους φοιτητές που μαθαίνουν την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, στη συμπλήρωση της άσκησης. Επομένως, φαίνεται (αλλά με επιφύλαξη πάντα) ότι μεγαλύτερο ρόλο διαδραμάτισε η απομνημόνευση (όπως προκύπτει και από την παρακάτω ανάλυση).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στη Β΄ ομάδα, οι ιδιοτισμοί που αφορούσαν στις παρακάτω εννοιολογικές μεταφορές κατανοήθηκαν καλύτερα από άλλους (με βάση τα αποτελέσματα): η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (παρ. 1) και η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ (παρ. 12). Επίσης, κάποιες άλλες κατανοήθηκαν κατά το ήμισυ, της Β΄ ομάδας καλύτερα: Η ΓΡΗΓΟΡΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΚΑΡΔΙΑΣ ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΕΥΤΥΧΙΑΣ (παρ. 2), ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ (παρ. 5), ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΣΤΗ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ (παρ. 9) και ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ (παρ. 11).

Επιπλέον, κάτι άλλο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σε κάποιες προτάσεις (όπως οι 3, 8) που υπερίσχυσε η ομάδα Α', δεν ανταποκρίθηκε η ομάδα Β'. Το ακριβώς αντίστοιχο, συνέβη και με την ομάδα Β'. Δηλαδή, υπήρχαν προτάσεις όπου η Β' ομάδα (2, 10) υπήρξε καλύτερη της Α'. Βέβαια, αυτό μπορεί να σχετίζεται με το τι η κάθε ομάδα πρόλαβε να απομνημονεύσει καλύτερα και γρηγορότερα στο χρόνο που της δόθηκε,

Ως εκ τούτου, το βασικότερο ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε η απομνημόνευση και στις δύο ομάδες και όχι τόσο η κινητροδότηση. Ενεργοποίησε σίγουρα το μεταφορικό κίνητρο των φοιτητών στη Β' ομάδα αλλά, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ποσοστό αυτού.

Επίσης, ένας άλλος λόγος που φαίνεται να πριμοδοτεί τη λειτουργία της απομνημόνευσης, ήταν η δυσκολία κατανόησης των ιδιωτισμών σε σχέση με τη σωματικότητα της σκέψης (δεδομένου ότι κάποιοι από αυτούς είχαν διαλέξει κατευθύνσεις σχετικά με τις διεθνείς σχέσεις και την αρχαιολογία στο Πανεπιστήμιο και δεν είχαν γνώσεις γλωσσολογίας) κλπ. Όποτε εύλογα χρησιμοποίησαν την μνήμη τους και όχι την σκέψη τους.

Με βάση τα παραπάνω, η πρώτη υπόθεση μπορεί ίσως να υποστηριχτεί καλύτερα αλλά χωρίς βεβαιότητα. Για αυτόν τον λόγο δεν μπορούμε να υπογραμμίσουμε καμιά από τις δύο υποθέσεις.

Σύμφωνα με τη έρευνα των Kövecses και Szabo (1996, 350-351), που αφορούσε στα φραστικά ρήματα (phrasal verbs) με τα επιρρηματικά up και down (ο.π), δεν υπήρξε ιδιαίτερη διαφορά στα αποτελέσματα τους συγκριτικά πάντα με τα δικά μας ευρήματα. Το ποσοστό διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων που συμμετείχαν στο πείραμα τους, ήταν ένα 10% όπου υπερίσχυε η δεύτερη ομάδα της πρώτης. Δεδομένου όμως, ότι συμμετείχαν 30 άτομα (15 ανά ομάδα) στην έρευνα τους είναι λογικά ευνόητο το ποσοστό να είναι μεγαλύτερο. Ωστόσο, και στην δική τους έρευνα κατανοείται ότι αυτό το 10% μπορεί να είχε κάποιο θετικό ρόλο στην δεύτερη υπόθεση, σχετικά με την κινητροδότηση. Εν τούτοις, και αυτοί δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν αν το μεταφορικό κίνητρο βοηθάει ή όχι τους διδασκόμενους της Αγγλικής, στη συμπλήρωση της άσκησης με τα επιρρηματικά up και down.

Σε αντίθεση με τη δική μας έρευνα, οι ίδιοι μελετητές (1996, 347-350) στο πείραμά τους (όπως ειπώθηκε και παραπάνω), πέρα από τις πρώτες δέκα προτάσεις οι οποίες εξηγήθηκαν στους διδασκόμενους τα phrasal verbs για την συμπλήρωση των κενών, επεκτάθηκαν επίσης και σε άλλες δέκα προτάσεις χωρίς όμως να παρέχουν την εξήγηση των phrasal verbs σε αυτούς. Αυτό το έπραξαν προκειμένου να παρατηρήσουν πόσο δημιουργικοί είναι. Βασιζόμενοι στα

υπόλοιπα δέκα παραδείγματα, πρότειναν και μια άλλη υπόθεση όπου ουσιαστικά η εκμάθηση μέσω της απομνημόνευσης αποκλείεται ενώ το μεταφορικό κίνητρο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, κυρίως στην Β΄ ομάδα και όχι τόσο στην Α΄. Στα ευρήματα τους παρατηρήθηκε ότι κατά κάποιο τρόπο, το μεταφορικό κίνητρο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην συμπλήρωση των κενών και όχι η απομνημόνευση αφού το ποσοστό διαφοράς της Β΄ ομάδας από την Α΄ ομάδα ήταν 25% μεγαλύτερο (Α΄ ομάδα 52% περίπου ενώ Β΄ ομάδα 77%). Ωστόσο, στην δική μας περίπτωση κάτι τέτοιο θα ήταν πρακτικά αδύνατο να λειτουργήσει (λόγω των προαναφερθέντων περιορισμών) και για αυτό τον λόγο δεν πραγματοποιήθηκε.

Κατά συνέπεια, προκειμένου οι φοιτητές ή γενικά οι διδασκόμενοι μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας να μπορέσουν να ενεργοποιήσουν τους γνωστικούς μηχανισμούς της μεταφοράς, της μετωνυμίας και της συμβατικής γνώσης θα πρέπει να γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό, την λειτουργία τους. Όπως υποστηρίζεται και από τους Kövecses και Szabo (1996), οι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν την προσέγγιση της μεταφοράς και της μετωνυμίας, πριν προβούν σε χρήση τους. Η παθητική ύπαρξη του μεταφορικού κινήτρου, που είναι η απλή παρουσία των εννοιολογικών μεταφορών στο μυαλό, δεν φαίνεται να είναι επαρκής για την ενεργή τους χρήση στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η έννοια της εννοιολογικής μεταφοράς θα πρέπει να διδάσκεται στους διδασκόμενους με σαφή τρόπο, για να μπορούν να ενεργοποιούν τις μεταφορές και να ανακαλύπτουν καινούργιες σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα (σελ. 351).

Ένα ερώτημα που τίθεται είναι ότι: αφού η τουρκική είναι μια συγκολλητική και αρκετά δύσκολη ως προς την εκμάθηση της γλώσσα, κατά πόσο είναι εφικτό οι διδασκόμενοι να είναι σε θέση να μάθουν τους ιδιωτισμούς της, μέσω του μεταφορικού κινήτρου και όχι της απομνημόνευσης; Διότι, ακόμα και εάν το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών θεωρείται υψηλό, αντικειμενικά δεν είναι. Στην Ελλάδα σήμερα, τα προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής που υπάρχουν, υστερούν σε πάρα πολλά σημεία και δεν βοηθούν τον διδασκόμενο να φτάσει σε υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας. Εξαιτίας λοιπόν αυτού, είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν οι διδασκόμενοι σε ένα τέτοιο επίπεδο, που να μπορούν να χρησιμοποιήσουν το μεταφορικό κίνητρο στην εκμάθηση των ιδιωτισμών της τουρκικής. Ακόμα και τα άτομα που μαθαίνουν την τουρκική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην ίδια την χώρα, δυσκολεύονται πάρα πολύ στην εκμάθηση των ιδιωτισμών της, που κατά βάση, στηρίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία και στην απομνημόνευση.

Επίσης, κάποιες από τις εννοιολογικές μεταφορές που υπάρχουν στην τουρκική, υπάρχουν και στην ελληνική όπως η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ (πετάω στα σύννεφα) και η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΥΓΡΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΠΕΡΙΕΚΤΗ (χύνω δάκρυα χαράς). Αυτό σημαίνει ότι αφού υπάρχουν αυτές οι εννοιολογικές μεταφορές και στις δύο γλώσσες, είναι καθολικές. Το ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: λόγω της καθολικότητας που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών γλωσσών, μπορεί η μητρική γλώσσα (Ελληνική) να βοηθήσει στην κινητροδότηση των ιδιωτισμών της Τουρκικής για την εκμάθησή τους; Τέτοιοι προβληματισμοί καθώς και πολλοί άλλοι, αποτελούν σημείο κατατεθέν, για διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας σε θέματα σχετικά με τα παραπάνω.

4.6 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό, υλοποιήθηκε και αναλύθηκε το πείραμα της έρευνας μας. Στην ενότητα 4.1, διερωτόμαστε αν υπάρχει τρόπος δημιουργίας της μεταφορικής ικανότητας στους διδασκόμενους της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιπλέον, θέτουμε ένα βασικό ερώτημα, που μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη και που αφορά στο αν οι διδασκόμενοι της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, μπορούν να μάθουν τους ιδιωτισμούς της μέσω της κινητροδότησης, σε μια αίθουσα.

Στην ενότητα 4.2, παραθέτουμε το δείγμα, δηλαδή την συμμετοχή των 2 ομάδων στο πείραμα και το υλικό διδασκαλίας, όπου ουσιαστικά αποτελείται από δώδεκα ιδιωτισμούς στην Τουρκική και μια άσκηση συμπλήρωσης κενών απαρτιζόμενη από 12 προτάσεις.

Στην ενότητα 4.3, εξηγούμε το πείραμα μας και πως διεξήχθη αυτό. Αναφέρουμε ότι δημιουργήσαμε 2 ομάδες, των 6 ατόμων η κάθε μια.. Συνεχίσαμε δίνοντας και στις δύο ομάδες τις απαιτούμενες πληροφορίες προκειμένου να κατανοήσουν τι ακριβώς προσπαθούμε να κάνουμε και έπειτα, προχωρήσαμε στην υλοποίηση του πειράματος.

Στην ενότητα 4.4, παρατηρήσαμε τα αποτελέσματα, που ήταν βασισμένα στις σωστές απαντήσεις, των ατόμων της κάθε ομάδας στην κάθε πρόταση και κάναμε δύο υποθέσεις σχετικά με τον ρόλο της απομνημόνευσης και του μεταφορικού κινήτρου.

Στην ενότητα 4.5, αναλύσαμε τα αποτελέσματα μας και διεξήγαμε σχετικά συμπεράσματα με βάση τις δύο υποθέσεις που κάναμε στην προηγούμενη ενότητα. Στη συνέχεια, τέθηκαν δύο ερωτήματα στηριζόμενα στην μελέτη μας για περαιτέρω έρευνα .

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη, αναφερθήκαμε αρχικά στον ορισμό της λέξης και διαπιστώσαμε ότι είναι δύσκολο, να διατυπώσουμε έναν ορισμό που να έχει καθολική ισχύ εξαιτίας διαφόρων κριτηρίων όπως η σύνταξη, η μορφολογία, η φωνολογία και η σημασιολογία.

Έπειτα, στο ίδιο κεφάλαιο παρατηρήθηκε ο ρόλος που διαδραματίζει το λεξιλόγιο στην διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αντιληφθήκαμε, ότι για πολύ καιρό, το λεξιλόγιο ήταν περιθωριοποιημένο λόγω του ότι δίνονταν μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής. Εξετάσαμε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας που υιοθετήθηκαν κατά καιρούς, και είδαμε το ρόλο που διαδραμάτιζε το λεξιλόγιο σε κάθε μια από αυτές. Παράλληλα, ερευνήθηκαν διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως πχ τα κίνητρα του διδασκόμενου, η επάρκεια του διδάσκοντα, το μαθησιακό υλικό, η επιλογή των στοιχείων της λεξικής γνώσης από τον διδάσκοντα κ.α. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πολύπλευρη και σχολιάστηκε η επίδραση που έχει η μητρική γλώσσα στην εκμάθηση του. Τέλος, παρουσιάστηκαν διάφορες στρατηγικές όπως η επανάληψη, η τυχαία μάθηση και η εξαγωγή της σημασίας μιας άγνωστης λέξης προκειμένου να είναι ευκολότερη η μαθησιακή διαδικασία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας για τους διδασκόμενους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, καθορίστηκε το αντικείμενο της γνωστικής γλωσσολογίας, η οποία πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και σχετίζεται με το γεγονός ότι η γνώση και η γλώσσα είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Αφορά σε διάφορες αρχές που είναι σχετικές με την γλώσσα, την σκέψη και τον νου. Καθώς αποτελεί κλάδο της γνωστικής επιστήμης, στόχος της είναι να ερευνήσει τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα που αντανακλούν στο εννοιολογικό σύστημα των ανθρώπων.

Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου, διαπιστώθηκε η συνθετικότητα και πολυπλοκότητα του μεταφορικού τρόπου έκφρασης, μέσω της διεξοδικής έρευνας που ακολούθησε και που αφορούσε στη μεταφορά και στην μετωνυμία, στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας. Σχετικά με την μεταφορά και την μετωνυμία, εκτός από τις πολλές τους ομοιότητες αναφέρονται και αρκετές διαφορές τους.

Στηριζόμενοι στα παραπάνω, επικεντρωθήκαμε στην ανάλυση των ιδιωτισμών όπου μπορούν να περιγραφούν ως περίπλοκα σύμβολα και να αφορούν σε συνδυασμούς λέξεων που

έχουν δική τους συντακτική και σημασιολογική υπόσταση. Αρχικά, συμπεράθηκε ότι οι ιδιωτισμοί είναι εννοιολογικοί και όχι γλωσσικοί. Επιπλέον, η σημασία πολλών ιδιωτισμών εμφανίζεται ως κινητροδοτούμενη και όχι ως αυθαίρετη, εάν λάβουμε υπόψη τους διάφορους γνωστικούς μηχανισμούς που υπάρχουν όπως η μεταφορά, η μετωνυμία και συμβατική/συλλογική γνώση.

Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, είδαμε ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές της Γνωστικής γλωσσολογίας, που σχετίζονται με την εκμάθηση και διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας πραγματοποιούνται μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας. Επίσης, εξηγήθηκε ότι η θεωρία μπορεί να μεταφραστεί σε πράξη μέσω της Εφαρμοσμένης Γνωστικής Γλωσσολογίας, καθώς παρουσιάστηκαν έξι βασικές πεποιθήσεις που συνθέτουν την Γνωστική Γλωσσολογία και διευκολύνουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, διαπιστώθηκε το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ανθρώπων διαφόρων πολιτισμών, για την εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα, να αναλυθούν διάφορες μέθοδοι που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην κατάκτηση της, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και η συνεργατική μέθοδος. Η πρώτη αναφέρεται σε παραδείγματα που απορρέουν από την ζωή και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των ατόμων ενώ η δεύτερη βασίζεται στο σχηματισμό ομάδων, αποτελούμενα από 3-6 άτομα τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι λόγω της οικονομικής και γεωπολιτικής κατάστασης της Τουρκίας, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που την μαθαίνουν έτσι ώστε, αυτό να οδηγήσει στη δημιουργία πολλών ιδρυμάτων διδασκαλίας στην Τουρκία καθώς επίσης, και στο MEB όπου αποτελεί τον επίσημο κρατικό φορέα της, στην στήριξη της τουρκικής γλώσσας στην Τουρκία και σε άλλα μέρη, και το οποίο δημιούργησε το πιστοποιητικό επάρκειας της γλώσσας που αποτελείται από 6 επίπεδα (A1-Γ2). Παράλληλα, μας δόθηκε μια γενική εικόνα σχετικά με την επαγγελματική γνώση και κατάρτιση που έχουν οι διδάσκοντες της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Εν συνεχεία αυτού του κεφαλαίου, παρατηρήσαμε τον σχηματισμό των λέξεων της τουρκικής, με την προσθήκη ενός ή περισσότερων επιθημάτων σε ένα θέμα, όπου το ένα ακολουθεί το άλλο. Αυτό οδηγεί στην δημιουργία πολλών χιλιάδων νέων λέξεων. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι η τουρκική είναι μια γλώσσα με πλούσια κλιτική και παραγωγική μορφολογία με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται ταχύτατα καινούργιες λέξεις που δεν μπορούν να

ενσωματωθούν στο λεξιλόγιο. Εξαιτίας αυτής της μορφολογικής παραγωγικότητας, δημιουργούνται προβλήματα στην αναγνώριση του συνεχόμενου λόγου.

Στο ίδιο κεφάλαιο, παρατηρήθηκαν τα ειδικά χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες των ιδιωτισμών, καθώς και η σημασία αυτών στον τουρκικό πολιτισμό. Αναλύθηκαν κάποιες μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους ερευνητές και αποδείχτηκε ότι αυτές, οι μέθοδοι μπορούν να συντελέσουν θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία του διδασκόμενου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σχετικά με την διδασκαλία των ιδιωτισμών. Αλλά και σε περίπτωση που υπάρχουν, δεν εφαρμόζονται.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της μελέτης, ολοκληρώθηκε η έρευνα μας, με ένα πείραμα που αφορούσε στην απόκτηση της μεταφορικής ικανότητας των διδασκόμενων της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και στο αν αυτοί, μπορούν να μάθουν τους ιδιωτισμούς της τουρκικής μέσω ενός γνωστικού μηχανισμού (δηλαδή της κινητροδότησης). Ουσιαστικά, θελήσαμε να δούμε την συνεισφορά της γνωστικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία των ιδιωτισμών της τουρκικής σε αντίθεση, με την κλασική μέθοδο της απομνημόνευσης.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα του πειράματος, κάναμε δύο υποθέσεις όπου η μία αφορά στην σημασία που δίνεται στην απομνημόνευση και η άλλη, στο ρόλο που διαδραματίζει το μεταφορικό κίνητρο στους διδασκόμενους. Έπειτα, η συζήτηση των αποτελεσμάτων μας βασίστηκε σε αυτές τις δύο υποθέσεις όπου το γενικό συμπέρασμα είναι ότι δεν μπορούμε με σιγουριά να υποστηρίξουμε την μία από τις δύο υποθέσεις. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι η απομνημόνευση είχε τον πιο ενεργό ρόλο σε όλη αυτή την διαδικασία αλλά και το μεταφορικό κίνητρο ίσως, σε ένα μικρό ποσοστό (με βάση κάποια παραδείγματα), να επίδρασε θετικά. Μην ξεχνάμε όμως, τον περιορισμό που είχαμε σχετικά με τον αριθμό των ατόμων και τις κατευθύνσεις (αρχαιολογίας, διεθνείς σχέσεις) των περισσότερων από αυτών που είχε ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και τους ιδιωτισμούς αλλά και όσα τους εξηγήθηκαν, και αυτό με την σειρά του να τους οδηγούσε πολύ φυσικά και λογικά, να βασιστούν περισσότερο στην απομνημόνευση και λιγότερο στη χρήση του μεταφορικού κινήτρου.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα μελέτη μας έδειξε ότι ακόμη και σήμερα, που έχει γίνει ευρέως γνωστή η γνωστική γλωσσολογία, υπάρχει αδυναμία στην κατανόηση της μεταφορικής σκέψης. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν συλλογίζονται καν ότι στην καθημερινότητα τους

χρησιμοποιούνε την μεταφορά και την μετωνυμία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η μεταφορά, η μετωνυμία και οι ιδιωτισμοί δεν αντανακλώνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται.

Επίσης, κάτι άλλο που διαπιστώθηκε σε αυτήν την έρευνα, είναι ότι δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί συστηματικές μέθοδοι σχετικά με την διδασκαλία των ιδιωτισμών μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και στην συγκεκριμένη μελέτη, της τουρκικής. Γίνονται ορισμένες προσπάθειες αλλά δεν επαρκούν. Οι περισσότεροι διδάσκοντες χρησιμοποιούν την Παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας διότι ή δεν είναι αρκετά καταρτισμένοι και γνώστες των νέων μεθόδων ή ακόμα κι αν είναι, τα μέσα και το περιβάλλον εκπαίδευσης δεν τους βοηθάει για να τις εφαρμόσουν. Παράλληλα, οι διδασκόμενοι βασίζονται κυρίως στην απομνημόνευση γιατί δεν έχουν διδαχθεί άλλους τρόπους, έτσι ώστε να μπορούν να μαθαίνουν πιο φυσικά και αποτελεσματικά.

Επιπλέον, τα προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής είναι πάρα πολύ φτωχά. Ως εκ τούτου, κάποιος που θέλει να μάθει την γλώσσα εκτός Τουρκίας, δεν θα καταφέρει εύκολα να την μάθει στο ανώτατο επίπεδο, πόσο μάλλον τους ιδιωτισμούς αυτής της γλώσσας.

Η παραπάνω έρευνα παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και περιορισμούς (ελάχιστοι συμμετέχοντες, περιορισμένη γνώση της γλώσσας, ελάχιστη γνώση γλωσσολογίας, έλλειψη κινητροδότησης). Τουλάχιστον όμως, δόθηκε ένα έναυσμα για την μελέτη των ιδιωτισμών της Τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς βιβλιογραφικά υστερεί. Αυτό το έναυσμα μπορεί να επιδράσει και να συνεισφέρει θετικά στην μελέτη των ιδιωτισμών της τουρκικής, σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο.

Εάν καταφέρουμε να κατανοήσουμε και να αποκτήσουμε την έννοια της σημασιολογικής διαφάνειας και της ιδιωτισμικής σημασίας, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε πολύ καλύτερα και πιο συστηματικά την σχηματική ιδιωτισμική δομή των γλωσσών (Kövecses & Szabo 1996, 352), και συγκεκριμένα της τουρκικής.

Σε σχέση με τα παραπάνω, θα μπορούσαν ενδεικτικά να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης των διδασκόντων βασισμένα στο γνωστικό μοντέλο, αφενός για να κατανοήσουν οι διδάσκοντες τους γνωστικούς μηχανισμούς και αφετέρου, για να μπορούν να τους μεταδώσουν και να τους μεταφέρουν στους διδασκόμενους της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, έτσι ώστε να είναι σε θέση οι δεύτεροι να κατανοούν τους ιδιωτισμούς μιας άλλης γλώσσας μέσω των γνωστικών μηχανισμών και όχι, μέσω της απομνημόνευσης. Επιπλέον, τα σχολικά

εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν διαφόρου τύπου δραστηριότητες σχετικές με τους ιδιωτισμούς, οι οποίες να λειτουργούν ως ψυχαγωγικές (δίνοντας ένα κίνητρο) και όχι ως ανιαρές συνηθισμένες ασκήσεις.

Abstract

The purpose of this thesis is the teaching approach of the Turkish vocabulary with special emphasis on idioms. The theoretical framework is based on the principles of Applied Cognitive Linguistics. The vocabulary for many years has been marginalized because greater emphasis was given on grammar. Gradually acquired greater scientific interest. As a result of that, it has been started to be examined its role in various teaching methodologies adopted from time to time, to be investigated factors affecting learning and finally to be presented various learning strategies in teaching a second communication code.

Metaphor, metonymy and idioms are an integral part of a language' s vocabulary and constantly used in everyday language practice. It has been found that the operation of these mechanisms explained more fully in the context of Cognitive Linguistics, as it claims to be phenomena (mechanisms) that are based on the human conceptual system. In addition, research has demonstrated the applicability of Cognitive Linguistics in language learning by Applied Cognitive Linguistics.

In recent years, it has been noticed an increasing interest in learning turkish as a second / foreign language which led to the investigation of various methods that could contribute more effectively to its learning.

.Turkish is an agglutinative language, where there is a sequential addition of suffixes in a subject, where the one follows the other and causes the creation of many new words. It also has a rich and productive inflectional and derivational morphology, leading to the rapid development of new words that stay out of vocabulary and simultaneously, to the problem creation on the recognition of continuous speech.

Idioms have a central role in turkish culture thus trying their learning process through various teaching methods, which have positive effects during their use to the students. However, there are still shortcomings with respect to their teaching.

Wishing to investigate the contribution that cognitive mechanisms of metaphor and metonymy have in learning Turkish idioms, we conducted an experiment on Mediterranean Studies Department of the Aegean University. The basic research question was whether the motivation positively affects the learning of Turkish idioms than simple memorization. The analysis of our results showed an ambiguous picture. However, we can assume that memorization had a more active role in this experiment, due to various constraints we faced. In

this context, they are filed pilot didactic suggestions that could assist teachers in better organization and teaching of Turkish idioms as a second / foreign language.

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AÇIKGÖZ, Ü.K. 2005. *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- AKÇAY, A. & T. ŞİMŞEK. 2015. Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(4), 324-331
- AKSAN, D. 2000. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yay
- AKSAN, M. 2006. The container metaphor in Turkish expressions of anger. *Dil ve Edebiyat Dergisi/Journal of Linguistics and Literature* 3(2)
- AKSOY, Ö. A. 1998. *Atasözü ve deyimler sözlüğü*. Ankara: İnkılâp Kitapevi Yayınları
- AL-KARAKI, B. 2011. Dissimilar Premises, Similar Conclusions: On the Partial Rationality of Metaphor-a Comparative Study. *Journal of Near Eastern Studies*, 70(1), 81-100
- ALLAN, K. 2009. *Concise encyclopedia of semantics*. Oxford/Amsterdam: Elsevier
- ARISOY, E., DUTAĞACI, H. & L.M. ARSLAN. 2005. *A unified model for large vocabulary continuous speech recognition of Turkish*. Boğaziçi University, İstanbul, 1-19
- ARSLAN, L.M. 1999. Türkçe sürekli konuşma tanıma sisteminin sayı tanıma uygulaması. *Proceedings Sinyal İşlenme ve İletişim Uygulamaları Kurultayı*, Ankara, 64-67
- AYDIN, B.Ç. & T.F. ÜNAL. 2015. Şarkılarla deyimlerin öğretimi ve anlamlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 430-442
- AYDOĞAN, I. & Z. CILSAL. 2007. Education process of foreign language teachers (Turkey and other countries). *J. Soc. Inst. Kayseri* 22, 179-197
- BADDELEY, A. 1990. *Human Memory: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- BARCELONA, A. 2003. *Metaphor and Metonymy at the crossroads. A cognitive perspective*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- BARIN, E. 2004. Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Yıl: 1, S: 1, 19-30
- BOERS, F. & S. LINDSTROMBERG. 2006. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluations. In Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ibanez, Fr. (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, 305-355. Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- BÖLÜKBAŞ, F., KESKİN, F. & M. POLAT. 2011. The Effectiveness of Cooperative Learning

- on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *TOJET*, vol 10(4), 330-335
- BROWN, H. D. 1994. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Longman
- BULUT, M. 2013. Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, vol 8/13, 559-575
- BYBEE, J & D. SLOBIN. 1982. Rules and schemas in the development and use of English present tense. *Language* 58, 265-289
- ÇAKIR, Ö. 2008. The effect of personalized mathematical word problems usage on students' achievement in computer and classroom based environments. Ankara University Institute of Educational Sciences Department of Computer Education and Instructional Technologies Program of Educational Technology (doctoral dissertation)
- ÇARKI, K., GEUTNER, P. & T. SCHULTZ. 2000. TURKISH LVCSR: Towards better speech recognition for agglutinative languages. *Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing, ICASSP 2000*, vol. 3, 1563-1566, Istanbul
- CARTER, R. 1998. *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives* (2nd ed.). London & New York: Routledge
- CLARK, J.M. & A. PAIVIO. 1991. Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review* 3, 233-262
- CLAUSNER, T. C., & W. Croft. 1997. Productivity and schematicity in metaphors. *Cognitive science*, 21(3), 247-282
- COHEN, G., EYSENCK M.W. & M.E LE VOI. 1986. *Memory: A Cognitive Approach*. Milton Keynes: Open University Press
- CRAIK, F. I. M. & R. S. LOCKHART. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684
- CROFT, W. & D.A CRUSE. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- DANESI, M. 1992a. Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual* 3, 189-194
- DEMİREL, Ö. 1989. Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

- DI SCIULLO, A.M & E. WILLIAMS. 1988. *On the definition of Word*. Massachusetts: The MIT Press.
- DIRVEN, R., & R. PÖRINGS (Ed.) 2002. *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (Vol. 20). Berlin: Walter de Gruyter
- DOLLMAN, L., MORGAN, C., PERGLER, J., RUSSELL, W. & J. WATTS. 2007. Improving Social Skills through the use of Cooperative Learning. *An action Research Project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- DOLUNAY, M. 2010. *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: MORPA Kültür Yayınları
- DUNNE, E. & N. BENNETT. 1990. *Talking and Learning in groups*. London: Mac-millan Press Ltd
- ELLIS, N.C. 2002. Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143-188
- ELLIS, N.C. 2005. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352
- EVANS, V. 2006. Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction. *Cognitive Linguistics* 17-4 (2006), 491-534
- EVANS, V. 2007. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GARDNER, H. 1985. *The Mind's New Science: A history of the Cognitive Revolution*. NewYork: Basic Books
- GIBBS, R.W. 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press
- GIBBS, R.W. (Ed.). 2008. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GÖÇER, A. 2012. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Karadeniz Dergisi*, Yıl 4., nb: 13, 96-109
- GÖÇER, A. 2008. Teaching Strategies and Class Practices of the Teachers who Teach Turkish as a Foreign Language. *Journal of Social Sciences*, vol. 4(4), 288-298

- GÖÇER, A & S. MOĞUL. 2011. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/3, 797-810
- GÖKSEL, A. & C. KERSLAKE. 2005. *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London, New York: Routledge
- GÖMLEKSİZ, M. 1993. Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜLCAN, F. 2010. Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- GÜLERYÜZ, H. 2002. *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- HACIOĞLU, K., PELLON, B., ÇILOĞLU, T., ÖZTÜRK, O., KURIMO, M. & M. CREUTZ. 2003. On Lexicon Creation for Turkish LVCSR. *Proceedings of the Eighth European Conference on Speech Technology and Communication, EUROSPEECH 2003*, Geneva, Switzerland, 1165-1168
- HAIMAN, J. 1980. Dictionaries and Encyclopedias. *Lingua* 50, 329-357
- HALLIDAY- MICHAEL A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- HEALY, A.F. & J.A. KOLE. 2013. Rehearsal. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York/ Oxon: Routledge, 553-554.
- HENGİRMEN M. 1995. *Deyimler Sözlüğü (1000 Temel Deyim)*. Ankara, Engin Yay
- HOLME, R. 2009. *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HUDSON, R 2008. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, ed. P. Robinson & N. C. Ellis, 89-113. New York/London: Routledge.
- HULSTIJN, J. H. 2001. Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (258-286). Cambridge: Cambridge University Press
- İŞBULAN, Z.D. 2010. 7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

- JAMES, C. & P. GARRETT (eds). 1995. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman
- JOHANSON, L. 1998. The structure of Turkic. Johanson, L. & É. Csató (eds.), *The Turkic Languages*, 30-66, London: Routledge
- JOHNSON, M. 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University Press
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & E. J. HOLUBEC. 1993. *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company
- JOSEPH, B. D. 2001. Defining “word” in Modern Greek: A response to Philippaki-Warbuton & Spyropoulos 1999. In *Yearbook of Morphology*, ed. G. Booij & J. Van Marle, 87-114. Dordrecht: Springer Netherlands.
- IRUJO, S. 1993. Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *IRAL XXXI/3*, 205-219.
- KALFA, M. & H. YALCIN. 2013. Technology related expectations of Turkish as a second language learners at Hacettepe University. *TOJDE*, vol. 14(19), 282-291
- KANEVSKY. 1998. Statistical language model for inflected languages. *US Patent No. 5*, 835, 888
- KARDAŞ, D. 2016. The use of personalized texts for teaching Turkish as a second language. *Academic Journals*, vol. 11(6), 252-259
- KAZICI, E. 2008. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim Ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya
- KEEFE, J.W. 2007. What is Personalization?. *Phi Delta Kappa International*, November, 213-223
- KNEİSSLER, J. & D. KLAHOW. 2001. Speech recognition for huge vocabularies by using optimized sub-word units. *Proceedings of the Seventh European Conference on Speech Communication and Technology*, EUROSPEECH 2001, Aalborg, Denmark, 69-73
- KÖKSAL, D. & B. VARIŞOĞLU. 2012. *Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler*. A. Kılınç & A. Şahin, (Ed.). *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi* (81-110). Ankara: Pegem Akademi
- KÖVECSES, Z. & P. SZABO. 1996. Idioms: A view from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, Vol. 17, 326-355. Oxford University Press
- KÖVECSES, Z. & G. RADDEN. 1998. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view.

- Cognitive Linguistics* 9(1), 37-77
- KÖVECSES, Z. 2002. *Metaphor. A practical introduction*. Oxford: OUP
- KRASHEN, S.D & T.D TERRELL. 1988. *The natural approach*. New York: Prentice Hall
- KWON, O.W. & J. PARK. 2003. Korean large vocabulary continuous speech recognition with morpheme-based recognition units. *Speech Commun.* 39, 287-300
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. 2002. Why Cognitive Linguistics requires embodied realism. *Cognitive Linguistics* 13(3), 245-263
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. 2005. *Ο Μεταφορικός Λόγος. Ο ρόλος της μεταφοράς στην καθημερινή μας ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- LAKOFF, G. & M. TURNER. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/London: The University of Chicago Press
- LAKOFF, G. 1987. *Women, fire and dangerous things. What Categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press
- LAKOFF, G. 1990. *The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?* *Cognitive Linguistics* 1(1), 39-74
- LANGACKER, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press
- LANGACKER, R.W. 1988. A usage-based model. In *Topics of Cognitive Linguistics*, Brygida Rudzka-Ostyn (ed.), 127-161. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- LANGACKER, R.W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2: Descriptive Applications. Stanford: Stanford University Press
- LANGACKER, R.W. 2000. *Grammar and Conceptualization*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- LANGACKER, R.W. 2008. *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press
- LANGACKER, R.W. 2008. In *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, ed. P. Robinson & N. C. Ellis, 66-88. New York/London: Routledge
- LANGLOTZ, A. 2006. *Idiomatic creativity: a cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English* (vol. 17). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Publishing

- LAUFER, B. 2001. Quantitative evaluation of vocabulary: How it can be done and what it is good for. In Elder, C., Hill, K., Brown, A., Iwashita, N., Grove, L., Lumley, T., & McNamara, T. (Eds.) *Experimenting with uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press
- LAUFER, B. & K. SHMUELI. 1997. Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89–108
- LITTLEMORE, J. 2009. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- LOTTO, L. & A.M.B DE GROOT. 1998. Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning*, 48(1), 31–69
- MAIENBORN, C., K. VON HEUSINGER & P. PORTNER (Ed.) 2011. *Semantics: an international handbook of natural language meaning* (Vol. 1). Berlin: Walter de Gruyter
- MEARA, P. 2009. *Connected words: Word associations and second language vocabulary acquisition* (Vol. 24). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing
- MEB, 2006. *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar)*. Öğretim Programı (<http://ttkb.meb.gov.tr/program>)
- MENGÜSOĞLU, E. & O. DEROO. 2001. Turkish LVCSR Database preparation and language modeling for an agglutinative language. *Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing 2001*, Student Forum, Salt-Lake city, UT
- METE, F. 2015. The extent to which teachers of Turkish as a foreign language accept themselves as competent. *Academic Journals*, vol. 10(19), 2624-2630
- METE, F. 2014. Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 21, 2, 113-128
- MORGAN, J. & M. RINVOLUCRI. 2004. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- MUHARREM, E. 1962. *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul
- MURPHY, M.L. & A. KOSKELA. 2010. *Key terms in semantics*. London/New York: Continuum International Publishing Group
- MÜRSEL, C.G. 2009. Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- NATION, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- NO WRITER. 2009. *İlköğretim Deyimler Atasözleri Özdeyişler*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- OFLAZER, K. 1994. Two-level description of Turkish morphology. *Literary Linguistic Comput*, vol. 9, 137-148
- OFLAZER, K, ÇETİNOĞLU, Ö. & B. SAY. 2004. Integrating Morphology with Multi-word Expression Processing in Turkish. *Second ACL Workshop on Multi-word Expressions: Intergrating processing*, 64-71
- OFLAZER, K. & S. INKELAS. 2006. The architecture and the implementation of a finite state pronunciation lexicon for Turkish. *Computer Speech and Language*, 20(1), 80-106
- OXFORD, LR. 1990. *Language learning strategies what every teacher should know*. Boston, Massachussets: Heinle & Heinle Publishers
- ÖZBAY, M. 2006. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap
- ÖZBAY M. & E. Akdağ. 2013. Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54
- ÖZKAL, N. & D. ÇETİNGÖZ. 2006. Academic achievement, gender, attitude and Learning strategies. *Educational Administration: Theory and Practice*, 46, 259-275
- PAIVIO, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- PAIVIO, A. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press
- PALMBERG, R. 1989. What makes a word English? In *Vocabulary acquisition*, ed. P. Nation & R. Carter, 47-55. *AILA review* 6
- PINKER, S 2007. *The stuff of thought*. London: Penguin books
- PRINCE, P. 1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478–493
- PÜTZ, M 2007 Cognitive linguistics and applied linguistics. In *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, ed. D. Geeraerts & H. Cuyckens, 1139-1159. Oxford: Oxford University Press
- PÜTZ, M., S. NIEMEIER & R. DIRVEN (Επιμ.). 2001. *Applied cognitive linguistics: Theory and language acquisition* (Vol. 1). Berlin/ New York: Walter de Gruyter
- RAMACHANDRAN, S. D., & RAHIM, H. A. 2004. Meaning recall and retention: The impact

- of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35(2), 161–178
- READ, J. 2004. Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161
- READ, J. 2004. Plumbing the depths: how should the construct of vocabulary knowledge be defined? In *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, PAUL BOGAARDS and BATIA LAUFER (eds.), 209-228. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins
- ROBINSON, P., & ELLIS, N. C. (Ed.). 2008. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York/London: Routledge
- ROSS, S.M., McCORMICK, D. & N. KRISAK. 1985. Adapting the thematic context of mathematical problems to students' interests: individual versus group-based strategies. *J. Educ. Res.* 79(1), 245-252
- SABAN, A. 2004. *Öğrenme ve Öğretme süreci yeni yöntem ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları
- SAEED, J. I 2009. *Semantics*, 3rd ed. Chichester: Wiley-Blackwell
- SAK, H., GÜNGÖR, T. & M. SARAÇLAR. 2011. Resources for Turkish morphological processing. *Lang. Resources & Evaluation*, vol. 45, 249-261
- SALAN, Z.P. 1999. *Açıklamalı / Örnekli Deyimler Sözlüğü*. İstanbul, Salan Yay
- SAYDI, T.N. 2007. *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme Stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınları
- SCHMITT, N. 2008. Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12 (3), 329–363
- SCHNEIDER, V.I., HEALY, A.F. & L.E. JR BOURNE. 2002. What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-440
- ŞENOL, Z. 2011. Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- SEVER, H & Y. BİTİRİM. 2003. FindStem: Analysis and Evaluation of A Turkish stemming algorithm. *String Processing and Information Retrieval*, vol. 2857 of the series lecture Notes in Computer Science, 238-251
- SHAMPSON, D., KARAGIANNIDIS, C. & KINSHUK. 2002. Personalized Learning

- Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interact. Educ. Multimedia* 4, 24-39
- SHARAN, S. & Y. SHARAN. 1992. *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press
- SIIIVOLA, V., HIRSIMAKI, T., CREUTZ, M. & M. KURIMO. 2003. Unlimited vocabulary speech recognition based on morphs discovered in an unsupervised manner. *Proceedings of the Eurospeech 2003*, Geneva, Switzerland, 2293-2296
- SLAVIN, R.E. 1988. Cooperative learning and students achievement. *Educational Leadership*, 46(3), 31-33
- SOBOLEV, D. 2008. Metaphor revisited. *New Literary History*, 39(4), 903-929
- SPROAT, R. 1992. *Morphology and Computation*. Cambridge: MIT Press
- STEEN, G.J., DORST, A.G., HERRMANN, J.B., KAAL, A.A. & T. KRENNMAYR. 2010. Metaphor in usage. *Cognitive Linguistics*, 21(4), 765-796
- SQUIRE, L.R. & E.R. KANDEL. 2000. *Memory: From Mind to Molecules*. New York: Scientific American Library
- TAYLOR, J.R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- TOMASELLO, M. 2000. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 209-253
- TRASK, R.L. 1999. *Key Concepts in Language and Linguistics*. London & New York: Routledge
- TÜRKKAN, R.O. 1997. *Kolay ve iyi öğrenme teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları
- TYLER, A. 2012. *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York/London: Routledge
- UNGERER, F. & H.J. SCHMID. [1996] 2006. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. 2nd ed. Harlow: Pearson Longman
- VAN PATTEN, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex
- VARIŞOĞLU, B. 2013. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri. Unpublished PhD. Thesis, Atatürk University Institute of Education Sciences, Erzurum
- VARIŞOĞLU, M. 2016. The importance of strategies of social language learning and

- cooperative learning in the process of teaching Turkish as a foreign language. *Academic Journals*, Vol. 11(10), 981-986
- VARIŞOĞLU, B., ŞEREF, İ., GEDİK, M. & İ. YILMAZ. 2014. Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, nb: 41, 226-242
- VERMEER, A. 2001. Breath and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22, 217-234
- WOLTER, B. 2006. Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27(4), 741-747
- WULFF, S. 2012. Idiomaticity. In *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*, ed. P. Robinson, 291-293. London: Routledge
- YAMAN, H. & F. GÜLCAN. 2009. Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, nb: 11(2), 59-71
- YÜCE, S. 2005. İletişim ve dil: yöntemler. *Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*, *J. Lang. Linguist. Stud.* 1/1, 81-88

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. & ΕΥΘΥΜΙΟΥ, Α. . 2006. *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 1986. *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ (παράρτημα, αρ. 65)
- ΒΕΛΟΥΔΗΣ, Γ. 2005. *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική
- ΓΑΛΑΝΤΟΜΟΣ Ι. 2008. Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 2006. Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Μοσχονάς, Σπ. (επιμ.), *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα* (σελ. 13-92). Αθήνα: Πατάκης.
- ΙΟΡΔΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 2003. *Μαθαίνω Τουρκικά Ι*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη
- ΚΑΜΠΑΚΗ-ΒΟΥΓΓΙΟΥΚΛΗ, Π. 2003. Οι λέξεις και η διδασκαλία τους: Μέθοδος και Κριτική.

Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, 19, 47

- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ. 2003. *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- ΜΑΖΗ, Β. 2012. Η αξιοποίηση δημοσιογραφικών κειμένων στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των ιδιωτισμών. *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2003. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg
- ΜΟΤΣΙΟΥ, Β. 1994. *Στοιχεία Λεξικολογίας: Εισαγωγή στη Νεοελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη
- ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, Α. 2005. Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο. *Παρουσία*, Παράρτημα 65
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2007. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- ΕΥΔΟΠΟΥΛΟΣ, Γ.Ι. 2008. *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ΠΑΝΑΡΕΤΟΥ, Ε. 2011. *Θέματα Γνωσιακής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- ΡΑΛΛΗ, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης

Διαδικτυακές Πηγές

- <http://www.dersimiz.com/Deliye-donmek-deyimi-3351.html>
- <http://www.nkfu.com/sevinmek-ile-ilgili-deyimler-ve-anlamlari/>
- <http://ne-demek.net/anlam%C4%B1/havalara-u%C3%A7mak-ne-demek.html>
- <http://www.forumdaz.net/konu/ayagi-yere-degmemek-deyiminin-anlami.165551/>