

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤ/ΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διπλωματική εργασία της Λουκασβίλι Νίνο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ
ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΕΠΟΠΤΗΣ: Παπαδογιαννάκης Νικόλαος

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Βάμβουκας Μιχάλης
Κουκουλομάτης Δημήτρης

ΡΕΘΥΜΝΟ

2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	7
1.1	Ιστορική αναδρομή	7
1.1.1	Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και η λογοτεχνία	8
1.1.2	Οι μεταγενέστερες μέθοδοι διδασκαλίας και η λογοτεχνία	9
1.2	Οι σύγχρονες τάσεις στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η λογοτεχνία	11
1.2.1	Η γλώσσα της λογοτεχνίας. Η έννοια του λογοτεχνικού ύφους	12
1.2.2	Widdowson. Η φύση της λογοτεχνικής επικοινωνίας (the nature of literary communication)	14
1.2.3	<i>Brumfit. Η γενίκευση της λογοτεχνίας (Literary generalization)</i>	17
1.2.4	<i>Littlewood. Πέντε προοπτικές στην διδασκαλία της λογοτεχνίας</i>	18
1.2.5	<i>Η μελέτη της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία ως πηγή για την γλωσσική διδασκαλία</i>	20
1.2.6	<i>Οι προσεγγίσεις βασισμένες στη γλώσσα (Language based approaches)</i>	21
2.	Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	23
3.	ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	29
3.1	Ιστορική αναδρομή	29
3.2	Σύγχρονες αντιλήψεις στη διδασκαλία του λεξιλογίου	31
3.2.1	<i>Η λεξική σημασία και η διδασκαλία του λεξιλογίου</i>	32
3.2.2	<i>Η έννοια της λεξικής ικανότητας</i>	34
3.2.3	<i>Η μεταφορική γλώσσα (Figurative language) και η διδασκαλία της</i>	36
4.	ΤΟ Α. Π. ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	39
5.	Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ	42
6.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
6.1	Αναδίφηση στην βιβλιογραφία	48
6.2	Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	52
6.3	Οι περιορισμοί της έρευνας	53
6.4	Η μέθοδος της έρευνας	54
6.5	Υποθέσεις της έρευνας	56
7.	ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ	59
7.1	Η διαδικασία της έρευνας	59
7.2	Το δείγμα και η καταγωγή	60
7.3	Το δείγμα και η σχέση των υποκειμένων με την Ελλάδα	61
7.4	Το δείγμα και τα έντυπα στην ελληνική γλώσσα	62
7.5	Το δείγμα και η σχέση με την ελληνική γλώσσα	63
7.6	Το δείγμα και η ελληνική λογοτεχνία	64
7.7	Το δείγμα και η επίδοση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας	65
8.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	67

9.	ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	69
9.1	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και ποικιλία λέξεων	69
9.2	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα επίθετα	71
9.3	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι παρομοιώσεις	72
9.4	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι μεταφορές	74
9.5	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα ορθογραφικά λάθη	75
9.6	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα μορφολογικά λάθη	78
9.7	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα σημασιολογικά λάθη	79
9.8	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα συντακτικά λάθη	82
10.	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	84
10.1	Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα λάθη	84
10.1.1	Κατηγοριοποίηση λαθών	84
10.1.2	Τα ορθογραφικά λάθη	86
10.1.3	Τα μορφολογικά λάθη	88
10.1.4	Σημασιολογικά λάθη	89
10.1.5	Συντακτικά λάθη	90
11.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	92
11.1	Συμπεράσματα	92
11.2	Προτάσεις – Προοπτικές	99
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	102
	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	104
	Παράρτημα	107

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με το σημείωμα αυτό θέλω να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην υλοποίηση της παρούσας μελέτης.

Κατ' αρχήν αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επόπτη μου, τον καθηγητή κ. Νικόλαο Παπαδογιαννάκη για την ενθάρρυνση και την συμπαράσταση, τις εύστοχες παρατηρήσεις του και τη διάθεση χρόνου και εμπιστοσύνης σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της μελέτης.

Ευχαριστώ επίσης τον καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα για την επιστημονική του καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της εργασίας.

Επιθυμούμε να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Δημήτρη Κουκουλομμάτη για τις επιστημονικές συμβουλές του.

Σημαντική ήταν η βοήθεια του επίκουρου καθηγητή κ. Νίκου Ανδρεαδάκη στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή κ. Μιχάλη Δαμανάκη για την πολύτιμη βοήθεια και συμβολή του στην επίλυση σημαντικών πρακτικών θεμάτων.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω την καθηγήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής κ. Γεωργία Κατσιμαλή για τις επιστημονικές συμβουλές της και για την βοήθεια που μου παρείχε στο αρχικό στάδιο της έρευνας.

Η εργασία αυτή δεν θα είχε γραφτεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή των φίλων μου, οι οποίοι εκτός από την ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράστασή τους μου πρόσφεραν σημαντική βοήθεια καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της εργασίας. Έτσι, θέλω να ευχαριστήσω την κ. Μαρία Πέππα, κ. Έφη Παπαλεξοπούλου, κ. Βαγγέλη Κρίκα, κ. Γιάννη Μαθιουδάκη και κ. Χαρά Καραβία.

Ευχαριστώ επίσης όλο το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου της Τιφλίδας και ιδιαίτερα τον Πρόεδρο του τμήματος, τον καθηγητή κ. Ρϊσμαγκ Γκορτνεζιάνι.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους φοιτητές του Πανεπιστημίου της Τιφλίδας οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Στο τέλος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου από την Γεωργία για την υποστήριξη και τη συμπαράστασή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αρχίζει με την απόλαυση
και τελειώνει με τη σοφία»
(Hill J.)*

Παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον για την σχέση της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αυτό το ενδιαφέρον προκάλεσαν τα πολλά προβλήματα που είχε αφήσει ο μακρόχρονος διχασμός των δύο αυτών επιστημονικών κλάδων. Οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς όρους έχουν αλλάξει σημαντικά τη θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών μέσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες των σύγχρονων επιστημόνων έχει μειωθεί αρκετά η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων σε όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Το ίδιο ισχύει και στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας υπάρχει μια αύξηση του ενδιαφέροντος για την διδασκαλία \ εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, την οποία προκάλεσαν οι πρόσφατες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις της Ελλάδας και η ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σήμερα η Ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε διάφορες χώρες του κόσμου.

Παρ' όλα αυτά η έρευνα στο χώρο αυτό βρίσκεται στην αρχή, γιατί *"η μέθοδος της διδασκαλίας της γλώσσας ως ξένης έχει αλλάξει και κυρίως γιατί η Νέα Ελληνική δεν έχει αρκούντως μελετηθεί, ώστε τα πορίσματα της έρευνας να μπορούν αμέσως να αξιολογηθούν στην έρευνα."*¹

Επομένως, και ο ρόλος της λογοτεχνίας και η θέση της στη διδασκαλία δεν έχουν μελετηθεί ακόμα. Τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν ελάχιστα λογοτεχνικά κείμενα και δεν υπάρχει συστηματική έρευνα για τη διδασκαλία και την ερμηνεία τους.

Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Στο αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

¹ Βλ. Μπαμπινιώτης Γ., στο Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, *Η νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα, Προβλήματα διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. ιδίου, 1996, σελ.6

δίνεται μεγάλη έμφαση στην κατάκτηση και τη σωστή χρήση του λεξιλογίου, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή επικοινωνία. Παρατηρούμε όμως, ότι τα περισσότερα εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν ανάλογες ασκήσεις και δραστηριότητες. Όπως μας δείχνουν οι πρόσφατες έρευνες, η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν αντιμετωπίζεται με σοβαρό και συστηματικό τρόπο, έτσι υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σ' αυτό το μέρος της διδασκαλίας.²

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι ο ρόλος της λογοτεχνίας στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας με ιδιαίτερη έμφαση στην χρήση του λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να δούμε τι μπορεί να προσφέρει η Ελληνική λογοτεχνία στα πλαίσια της επικοινωνιακής μεθόδου γενικότερα και στην χρήση του λεξιλογίου ειδικότερα.

Στην εργασία που ακολουθεί θα συζητήσουμε τα εξής σημεία: αρχικά θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό μέρος της έρευνας το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο θα μιλήσουμε για τη θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών - θα περιγράψουμε τα διάφορα στάδια που πέρασε και θα αναφερθούμε στο ρόλο και τη σημασία της. Στο δεύτερο μέρος θα οριοθετήσουμε το πρόβλημα της διδασκαλίας του λεξιλογίου και θα παραθέσουμε τα βασικά κριτήριά του. Στο τρίτο μέρος θα παρουσιάσουμε τη διδακτική μας πρόταση. Σ' αυτό το σημείο θα ολοκληρωθεί το θεωρητικό μέρος της έρευνας. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας θα παρουσιάσουμε τη μέθοδο και το όργανο μέτρησης, καθώς και το δείγμα της έρευνας.

² Βλ. Μπακάκου - Ορφανού, *Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της Ελληνικής γλώσσας*, στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη Γλώσσα*, 1996, σελ. 53

1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών συνιστά μια διαδικασία τόσο παλιά, όσο και των ανθρώπινων γλωσσών.³ Από τα αρχαία χρόνια οι αλλαγές που συντελέστηκαν στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο, δημιουργούσαν στους ανθρώπους την ανάγκη της διδασκαλίας μιας άλλης γλώσσας. Ήδη στα Ελληνιστικά Χρόνια τα ελληνικά χρησιμοποιούνταν ως δεύτερη γλώσσα σε πολλά μέρη του κόσμου, ενώ στο Μεσαίωνα και στα νεότερα χρόνια όλες οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης είχαν την Λατινική ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, της θρησκείας, της διπλωματίας, της επιστήμης, του εμπορίου κ.λ.π. Αργότερα τη θέση της πήραν οι εθνικές γλώσσες (π. χ. αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά), ενώ η διδασκαλία της Λατινικής και της Αρχαίας Ελληνικής θεωρούνταν απαραίτητη για τη γενικότερη νοητική συγκρότηση και ανάπτυξη του ατόμου.⁴ Από το 17^ο αιώνα οι ξένες γλώσσες κατέκτησαν μια σημαντική θέση στην εκπαίδευση και οι άνθρωποι άρχισαν να αναζητούν τρόπους για την αποτελεσματική τους διδασκαλία δημιουργώντας νέες μεθόδους και επιλέγοντας κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Καθ' όλη αυτή τη μακρόχρονη πορεία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών οι απόψεις για τον ρόλο και τη σημασία της λογοτεχνίας έχουν αλλάξει ριζικά και προκαλούν πολλές συζητήσεις μέχρι και σήμερα.

Αυτό που πρέπει να σημειώσουμε εξ αρχής είναι ότι διατυπώθηκαν διαμετρικά αντίθετες απόψεις – θετικές ή αρνητικές – σχετικά με τη λογοτεχνία και το ρόλο της στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Όπως θα δούμε και παρακάτω, στα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει κάπως η κατάσταση και παρουσιάζεται μια διαλεκτική στάση γύρω από το θέμα αυτό. Έτσι, λοιπόν, η αντιμετώπιση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών πέρασε από τρεις διαδοχικές φάσεις:

³ Μήτσης, Ν., *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ. 79.

⁴ Ο. π., σ. 80.

1.1.1. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και η λογοτεχνία

Μέχρι και τις αρχές του 19ου αιώνα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών γινόταν με μια μέθοδο καθαρά εμπειρική. Με την πάροδο του χρόνου η μέθοδος αυτή εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές εκείνης της περιόδου. Έτσι παρουσιάστηκε η λεγόμενη *παραδοσιακή μέθοδος* η οποία πραγμάτωνε τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με επίσημο και συστηματικό τρόπο. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή και ως κλασσική ή ως μέθοδος της γραμματικής και της μετάφρασης (Grammar-Translation Method).⁵ Αρχικά η ΠΜ (παραδοσιακή μέθοδος) χρησιμοποιούταν μόνο στη διδασκαλία των κλασσικών γλωσσών αργότερα όμως μεταφέρθηκε στο χώρο της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών και επικράτησε μέχρι και το Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Με την *παραδοσιακή μέθοδο* διδασκαλίας η λογοτεχνία διαδραμάτιζε για πολλά χρόνια την κεντρική θέση στη διδασκαλία των περισσότερων κλασσικών και ξένων γλωσσών και αποτελούσε το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού υλικού. Το αντικείμενο διδασκαλίας στην ΠΜ ήταν μόνο η τυπική γλώσσα και κυρίως η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων και ο κύριος στόχος της η ικανότητα των μαθητών να κατακτήσουν τη γλώσσα της λογοτεχνίας και τους βασικούς κανόνες της γραμματικής. Στην ΠΜ η γλωσσική διδασκαλία στηριζόταν αποκλειστικά και μόνο στην επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα και πραγματοποιούνταν μέσω της μετάφρασης. Στην εποχή εκείνη, οι ειδικοί πίστευαν στη μεγάλη πολιτισμική αξία της λογοτεχνίας και θεωρούσαν ότι με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων εξασφάλιζαν την πρόσβαση των μαθητών στο ξένο πολιτισμό καθώς και την κατάκτηση της «καλύτερης γλώσσας».⁶

Σε αυτές τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αντιλήψεις εντοπίζονται τα εξής σημεία, τα οποία επιδέχονται κριτικής:

- Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, στην ΠΜ η λογοτεχνία δεν ήταν μόνο το μέσον της διδασκαλίας αλλά και ο σκοπός της. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί θεωρούσαν ότι ο σημαντικότερος λόγος για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, είναι να διαβάσει ο μαθητής τη λογοτεχνία της, επειδή πίστευαν ότι η λογοτεχνία δε μεταφράζεται και μπορεί να γίνει η πλήρης ανάγνωση μόνο από το πρωτότυπο.

⁵ Για την Παραδοσιακή Μέθοδο διδασκαλίας βλ. Μήτσης, 1998, ό.π. σ. 81-87.

⁶ *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, A Handbook for Language Teaching*, Edited by Johnson K. & Johnson H., Blackwell Publishers, 1998, σ. 204-205.

- Στη γλωσσική διδασκαλία, όπου την κεντρική θέση κατείχαν η λογοτεχνία και η γραμματική, δίνονταν περισσότερη έμφαση στο γραπτό, παρά στον προφορικό λόγο. Επομένως, οι μαθητές μάθαιναν την ξένη γλώσσα περισσότερο παθητικά παρά ενεργητικά.
- Η μέθοδος αυτή επιδίωκε πρωτίστως την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και δευτερευόντως τη δεξιότητα της γραφής, ενώ δεν ασχολήθηκε καθόλου με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας περιοριζόταν μόνο στην απλή ανάγνωση του κειμένου και δεν περιελάμβανε αναλύσεις και συζητήσεις γύρω απ' αυτό, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου.
- Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων επινοούσε την κατά λέξη μετάφραση, γ' αυτό η επαφή με τα κείμενα γινόταν έμμεσα και δεν είχε ουσιαστικό και βιωματικό χαρακτήρα.
- Οι προαναφερόμενοι λόγοι, καθώς και η χρήση της μητρικής γλώσσας για τη μετάφραση των λογοτεχνικών κειμένων, ακύρωναν κάθε προσπάθεια του μαθητή να οδηγηθεί σε μια ανεξάρτητη και δημιουργική κατοχή της ξένης γλώσσας.

1.1.2. Οι μεταγενέστερες μέθοδοι διδασκαλίας και η λογοτεχνία

Αργότερα οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αμφισβητήθηκαν με πολλούς και διάφορους τρόπους. Οι εξελίξεις στη γλωσσολογία και η σύνδεσή της με τη διδακτική των γλωσσών άλλαξαν ριζικά τις παλιές αντιλήψεις για την διδασκαλία και για τις παραδοσιακές μεθόδους της τόσο στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, όσο και στη διδασκαλία-εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, δηλαδή, των δεύτερων και των ξένων γλωσσών. Η γλωσσολογία και οι σχετικές μελέτες γύρω από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών απέδειξαν ότι για την καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και όχι στην επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα και τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Βέβαια, είναι αδύνατον να αναλύσουμε στο κεφάλαιο αυτό ξεχωριστά όλες τις μεταγενέστερες μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών⁷. Είναι σκόπιμο, όμως, να σημειώσουμε ότι πολλές απ' αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας, παρά τις μεγάλες και ουσιαστικές διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους, συγκλίνουν στο

⁷ Για τις μεταγενέστερες μεθόδους διδασκαλίας βλ. Μήτσης, 1998, ό.π., σ. 87-140.

ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην αποτελεσματική διδασκαλία των ξένων γλωσσών.⁸ Ο βασικός στόχος της διδασκαλίας για τις μεθόδους αυτές είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία στην ξένη γλώσσα. Επομένως, οι μαθητές προσπαθούν να μαθαίνουν τη γλωσσική νόρμα και όχι τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων που συχνά απομακρύνεται από την «κανονική» γλωσσική λειτουργία. Τα γλωσσικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν σε αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας δεν περιλάμβαναν τα λογοτεχνικά κείμενα σχεδόν καθόλου.

Ο μοναδικός λόγος, σύμφωνα με τον οποίον η λογοτεχνία θα μπορούσε να προσφέρει κάτι στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ήταν η πολιτισμική και ιστορική αξία της. Παρ' όλα αυτά απέφευγαν να διδάσκουν τα αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα για τους λόγους που περιγράψαμε παραπάνω και συνιστούσαν τη διδασκαλία των μεταφρασμένων λογοτεχνικών κειμένων στη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Την απομάκρυνση της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών προκάλεσαν οι παλιές γλωσσολογικές μελέτες οι οποίες υποστήριζαν ότι:

- Η λογοτεχνική γλώσσα είναι τεχνητή και δεν μπορεί να αποδώσει την πραγματική φύση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποδίδουν το αυθεντικό και φυσικό λόγο και η γλώσσα τους είναι κατασκευασμένη από το δημιουργό τους.
- Η λογοτεχνία και ειδικά η ποίηση συχνά απομακρύνονται από την «κανονική» χρήση της γλώσσας, δηλαδή, από τη νόρμα και για αυτό δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επικοινωνία στην ξένη γλώσσα.
- Η λογοτεχνία μπορεί να είναι ένα βοηθητικό εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών για την καλύτερη γνωριμία των μαθητών με την ιστορία και τον πολιτισμό της ξένης χώρας.⁹
- Αφού τα λογοτεχνικά κείμενα δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, είναι προτιμότερο να τα διαβάζουν μεταφρασμένα στη μητρική τους γλώσσα.

⁸ *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, 1998, ό.π., σ. 205.

1.2. Οι σύγχρονες τάσεις στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η λογοτεχνία

Η εμφάνιση της νέας, γενετικής μετασχηματιστικής θεωρίας του Noam Chomsky στα μέσα της δεκαετίας του '60 είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των διδακτικών μοντέλων που στηρίζονταν στο δομισμό και τις παραδοσιακές αντιλήψεις της γλωσσολογίας. Αργότερα, οι εξελίξεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία¹⁰ και η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την κοινωνιογλωσσολογία, την ψυχολογία, την υφολογία, την παιδαγωγική κ.τ.λ. διαμόρφωσαν ένα καινούριο μοντέλο της γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως *επικοινωνιακή προσέγγιση* (Communicative Approach) ή ως *επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία* (Communicative Language Teaching).¹¹

Παρά το γεγονός ότι στην *επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία* δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και στα κείμενα του επικοινωνιακού χαρακτήρα, οι επιστήμονες της μεθόδου αυτής ήταν οι πρώτοι που ξεκίνησαν την οργανωμένη έρευνα για το ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Με αφετηρία τις γλωσσολογικές μελέτες που αφορούν τη σχέση της γλώσσας και της λογοτεχνίας, οι επιστήμονες απέδειξαν ότι «η γλώσσα της λογοτεχνίας δεν είναι ποιοτικά διαφορετική από τις άλλες γλωσσικές λειτουργίες και είναι ένα παράδειγμα της παραγωγικής χρήσης του περιορισμένου αριθμού γλωσσικών δομών προκειμένου να πετύχει την επικοινωνία».¹²

Για την εξερεύνηση του θέματος πρέπει να διασαφηνίσουμε μερικούς όρους και να απαντήσουμε στα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν από τις μελέτες που αφορούν τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας.

⁹ Carter, R., *Language and Literature*, London, George Allen & Unwin, 1992, σ. 11.

¹⁰ Βλ. Corder, P., *Introduction Applied Linguistics*, Penguin Books, 1979, σ. 79 - 157

¹¹ Για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση βλ. Μητσης, Ν., 1998, ό.π., σ. 140-152.

¹² Littlewood, W., *Literature in the school foreign language course*, στο Brumfit, C., & Carter, R., *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, σ. 178.

1.2.1. Η γλώσσα της λογοτεχνίας. Η έννοια του λογοτεχνικού ύφους

Η βασική επιστημονική παραδοχή τόσο στις γλωσσολογικές όσο και στις φιλολογικές έρευνες του λογοτεχνικού κειμένου είναι η ιδιαιτερότητα της γλωσσικής του μορφής. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις έρευνες αυτές είναι α) αν υπάρχει η λογοτεχνική γλώσσα και β) ποια είναι η διαφορά της από τα άλλα είδη του λόγου.

Η βασική άποψη που επικρατεί στις σχετικές έρευνες είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δομούνται από τη γλώσσα και, επομένως, πρέπει να αντιμετωπίζονται όπως όλα τα άλλα είδη του λόγου. Οι επιστήμονες συμφωνούν ότι δεν υπάρχει η λογοτεχνική γλώσσα αυτή καθαυτή, αλλά χρησιμοποιείται η γλώσσα με τον τρόπο που χαρακτηρίζεται ως λογοτεχνική.¹³ Η ιδιαιτερότητα της γλωσσικής μορφής των λογοτεχνικών κειμένων οφείλεται στη διαφορετική χρήση των λέξεων και των γλωσσικών δομών. Το ύφος είναι το στοιχείο διαφοροποίησης των λογοτεχνικών κειμένων σε σχέση με τα άλλα κείμενα. Άρα, δεν μπορούμε να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τα λογοτεχνικά κείμενα χωρίς την έρευνα του λογοτεχνικού ύφους.

Όταν μιλάμε για το λογοτεχνικό ύφος, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τα δύο βασικά στοιχεία που το συνθέτουν: την επιλογή (*selection*) και την απόκλιση (*deviation* ή *deviance*). Οι επιλογές είναι αυτές που δίνουν το διαφορετικό ύφος στο κείμενο. Ο δημιουργός, ανάλογα με τη προσωπική, αισθηματική και βιωματική του εμπειρία, αναδημιουργεί τις γλωσσικές μορφές, προκειμένου να μεταδώσει το «μήνυμά» του. Από την άλλη μεριά, στη λογοτεχνία υπάρχουν ορισμένα δομικά σχήματα, τα οποία αποκλίνουν από την «κανονική» χρήση της γλώσσας. Τα δομικά αυτά σχήματα χαρακτηρίζονται ως αποκλίσεις. Σύμφωνα με τον Enkvist «ο όρος απόκλιση χρησιμοποιείται για να δείξει τη διαφορά μεταξύ κειμένου και της γενικής γραμματικής νόρμας της γλώσσας»¹⁴. Τόσο η έννοια της επιλογής, όσο και της απόκλισης «προϋποθέτουν σύγκριση με έναν δεδομένο κώδικα, έναν γενικότερο κανόνα ή πρότυπο – η νόρμα (*norm*) από τον οποίο επιλέγουμε ή αποκλίνουμε»¹⁵. Η δυνατότητα του ανθρώπου να επιλέγει ή να αποκλίνει από το βασικό σύστημα της γλώσσας μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δημιουργικότητα*, η οποία ταυτίζεται με το

¹³ Βλ. Brumfit, C., and Carter R., *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1986, σ. 6

¹⁴ Enkvist, N.E., *Linguistic Stylistics*, The Hague: Mouton, 1973, σ. 101

¹⁵ Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Αθήνα, 1984, σ. 35

γνωστό όρο της γενικής – μετασχηματιστικής θεωρίας του Noam Chomsky τη «γλωσσική ικανότητα»¹⁶.

Πολλές φορές η λογοτεχνία παρουσιάζει κάποια γλωσσικά στοιχεία που δεν μπορούν να εξηγηθούν με τους κοινούς γραμματικούς κανόνες, επειδή η γραμματική περιγράφει τη γλώσσα του φυσικού ομιλητή (την νόρμα). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων αγνοεί τελείως τους γραμματικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον Jakobson, «η τεχνική του οποιοδήποτε ποιητικού ρυθμικού λόγου μπορεί να είναι είτε γραμματική είτε αντι-γραμματική ποτέ δεν είναι όμως α-γραμματική».¹⁷ Έτσι, τα λογοτεχνικά κείμενα και ειδικά τα ποιητικά έργα έχουν τη δική τους γραμματική, την οποία ο Jakobson χαρακτηρίζει ως «ποιητική γραμματική».

Το ύφος δεν χαρακτηρίζει μόνο τα λογοτεχνικά κείμενα, αν αναλογιστεί κανείς ότι όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας διακρίνονται από την ιδιαιτερότητά τους στην ομιλία. Την ιδιαιτερότητα αυτή του κάθε μέλους της κοινότητας μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως ατομικό ύφος. Η διαφορά του με το λογοτεχνικό ύφος είναι ότι στη λογοτεχνία «αντιμετωπίζουμε μια ειδικότερη, καθαρώς και σκόπιμα εξατομικευμένη μορφή ομιλίας, την ιδιόλεκτο του λογοτέχνη».¹⁸ Εδώ ο όρος «ύφος» χρησιμοποιείται με τη στενότερή του έννοια και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «έντεχνο» ή «λογοτεχνικό». Με το έντεχνο αυτό ύφος του λογοτέχνη ασχολείται ένας ιδιαίτερος κλάδος της γλωσσικής επιστήμης, η Υφολογία. Κατά την άποψη του Fish η Υφολογία προσπαθεί να θέσει την κριτική της λογοτεχνίας σε ένα επιστημονικό πλαίσιο.¹⁹

Η εννοιολογική προσέγγιση του ύφους είναι ένα ερώτημα που απασχολεί πολλούς ερευνητές από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (φιλολογία, φιλοσοφία, κριτική της λογοτεχνίας, αισθητική και γλωσσολογία). Έτσι υπάρχει πλήθος εννοιολογικών οριοθετήσεων του ύφους από τις πιο απλές μέχρι τις πιο σύνθετες επιστημονικά.²⁰ Σύμφωνα με τον Enkvist «το ύφος είναι ένας απλός δηλωτικός όρος, συντεταγμένη έκφραση μιας έννοιας που μπορεί να καθοριστεί με βάση άλλων, θεμελιωδών εννοιών. Το ύφος δεν είναι γλωσσική αρχή. Αυτό σημαίνει

¹⁶ Για τη γλωσσική ικανότητα βλ. Chomsky N., Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες, Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια: Μαρκίδη, Μ., Αθήνα, Εκδ. ΕΡΑΣΜΟΣ, 1984, σ.13

¹⁷ Jakobson, R., Ποэзия Грамматика и Грамматика Ποэзии στο Selected Writings, Harcourt Publishers, The Hague – Paris – New York, 1981, σ.76

¹⁸ Μπαμπινιώτης, Γ., 1984, σ. 103

¹⁹ Fish, S. E., *What is stylistics and why are saying such terrible things about it?* στο Freeman, D. C., *Essays in Modern Stylistics*, London: Methuen, 1981, σ. 53

²⁰ Βλ. Χαραλαμπίκης, Χ., Νεοελληνικός λόγος, μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, σ. 15-78

πως κάθε γλωσσολόγος μελετητής του ύφους πρέπει να εξηγήσει στους αναγνώστες του τι εννοεί με το ύφος και με ποια μεθοδολογία έφθασε στα πορίσματα και τα συμπεράσματά του».²¹

Από όλους αυτούς τους ορισμούς του ύφους εμείς θα χρησιμοποιήσουμε ως σημείο αναφοράς την άποψη του Μπαμπινιώτη, η οποία, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί μια ακριβή και πλήρη περιγραφή του όρου. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, «το ύφος είναι η συνειδητή επιλογή ορισμένων επαναλαμβανόμενων, κατά κανόνα, δομικών σχημάτων που απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα, μια *ποιητική γραμματική*. Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται κυρίως από έμφαση στη μορφή (έναντι του περιεχομένου) και στη συγκινησιακή / βιωματική πλευρά της γλώσσας (αντί της λογική της έκφανση)».²²

1.2.2. Widdowson. *Η φύση της λογοτεχνικής επικοινωνίας (the nature of literary communication)*

Ο Widdowson στο βιβλίο του *Stylistics and the Teaching of Literature*²³ (1975) συνδέει την *υφολογία* με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Το βιβλίο αυτό είναι η πρακτική εφαρμογή και επεξεργασία των υφολογικών ερευνών που έγιναν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 και ιδιαίτερα της θεωρίας του Roman Jakobson²⁴. Ο Widdowson με τον όρο *υφολογία* εννοεί τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων από την οπτική γωνία της γλωσσολογίας.²⁵ Η *υφολογία* είναι ο κρίκος που συνδέει δύο διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους: την κριτική της λογοτεχνίας και τη γλωσσολογία. Η γλώσσα της λογοτεχνίας προέρχεται από το βασικό σύστημα της γλώσσας και η μόνη διαφορά της με τις άλλες γλωσσικές λειτουργίες είναι το ύφος της. Με άλλα λόγια έχουμε να κάνουμε με τη *λογοτεχνική χρήση της γλώσσας (literary use of language)*.²⁶ Το κύριο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής χρήσης της γλώσσας είναι ότι αποκλίνει από τη νόρμα χρησιμοποιώντας προτάσεις και δομές που δεν εξηγούνται με τους βασικούς κανόνες της γραμματικής. Οι γλωσσολογικές αυτές αποκλίσεις δεν γίνονται τυχαία στα λογοτεχνικά κείμενα, συνδέονται με τα άλλα

²¹ Enkvist, N.E., ό.π., σ. 147

²² Μπαμπινιώτης, Γ., 1984, σ. 106

²³ Widdowson, H. G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman, 1975.

²⁴ Για την επιρροή της θεωρίας του Jakobson, R. βλ. Carter, R. and Simpson, P., *Language discourse and Literature*, London: Unwin, 1989, σ.

²⁵ Ο.π., σ. 3.

²⁶ Ο.π., σ. 62.

γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, κανονικά και μη, για να σχηματίσουν μια ολότητα. Δηλαδή μπορούμε να τις κατανοήσουμε από τα συμφραζόμενα όπου εμφανίζονται και όχι απομονωμένες. Οι αποκλίσεις στα λογοτεχνικά κείμενα, που είναι ένα παράδειγμα της ελεύθερης χρήσης του γλωσσικού κώδικα, γίνονται για να πετύχει ο δημιουργός τους την επικοινωνία.²⁷ Έτσι λοιπόν, το λογοτεχνικό έργο δεν είναι απλώς ένα κείμενο, είναι ταυτόχρονα και ένα είδος επικοινωνίας, ένα μέρος του λόγου. Δηλαδή έχουμε να κάνουμε με τη *λογοτεχνική επικοινωνία (Literary communication)* η οποία είναι διαφορετική από τις άλλες, τις «κανονικές». Σ' αυτό το είδος της επικοινωνίας δεν έχουμε τον αποστολέα που στέλνει μήνυμα στον αποδέκτη, όπως συμβαίνει στις περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Στη λογοτεχνική επικοινωνία το νόημα του μηνύματος δεν εξαρτάται από το ποιος το στέλνει ή ποιος το παίρνει, γιατί «ο προσανατολισμός προς το μήνυμα καθεαυτό, η εστίαση στο μήνυμα χάριν του μηνύματος, συνιστά την ποιητική λειτουργία της γλώσσας».²⁸ Στο λογοτεχνικό λόγο δεν έχει σημασία η αλληλεπίδραση. Ο λογοτεχνικός λόγος είναι ανεξάρτητος, δεν συνδέεται με κανένα προηγούμενο λόγο και δεν προβλέπει καμία επόμενη δραστηριότητα (όπως γίνεται π.χ. στην καθημερινή επικοινωνία),²⁹ όπου σύμφωνα με τον Jakobson, «η επιλογή του ομιλητή πρέπει να γίνει από το λεξιλογικό απόθεμα που αυτός και ο αποδέκτης του κατέχουν από κοινού».³⁰

Όλα όσα είπαμε μέχρι τώρα αφορούν τη θεωρητική θεμελίωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο δεύτερο μέρος του ίδιου βιβλίου ο Widdowson παρουσιάζει τις απόψεις του για την εφαρμογή αυτής της θεωρίας στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα κείμενα αυτά στην εκμάθηση των δευτέρων και των ξένων γλωσσών.

Είναι πολύ σημαντικό ότι μετά από πολλά χρόνια ο Widdowson συσχετίζει τη λογοτεχνία και τη γλώσσα και προτείνει να διδάσκονται μαζί, ως ένα ενιαίο μάθημα για δύο βασικούς λόγους:

α) Η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο με την κατάκτηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, περιλαμβάνει και τον πολιτισμό και την ιστορία της

²⁷ Ο.π., σ. 31.

²⁸ Jakobson, R., *Γλωσσολογία και ποιητική*, στο Δοκίμια για την Γλώσσα και της Λογοτεχνίας, μετ. Μπερλής, Α., εκδ. ΕΣΤΙΑ, Αθήνα, 1998, σ. 66

²⁹ Widdowson, H.G, ό.π. σ. 50-54.

³⁰ Jakobson, R., Δύο απόψεις της γλώσσας και δύο τύποι αφασικών διαταραχών, ό.π., σ. 33

ξένης χώρας.³¹ Σ' αυτό το μέρος της διδασκαλίας το μεγαλύτερο μέρος μπορεί να παίζει η λογοτεχνία. Το λογοτεχνικό κείμενο δεν πρέπει να διδάσκεται ως ένα απλό κείμενο, διότι είναι ταυτόχρονα ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό ντοκουμέντο.

β) Η γλώσσα της λογοτεχνίας προέρχεται από το βασικό γλωσσικό σύστημα και γι' αυτό τον λόγο πρέπει να διδάσκεται ως ένα μέρος του λόγου (discourse). Πιο συγκεκριμένα, αν ο σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και του βασικού γλωσσικού συστήματος, τότε η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να περιλαμβάνει και τη λογοτεχνία καθώς αποτελεί ένα μέρος του λόγου (discourse) και είναι το παράδειγμα της συμβατικής μορφής της επικοινωνίας.³²

Ο Widdowson επισημάνει ότι για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο μαθητής της ξένης γλώσσας πρέπει να γνωρίζει καλά το βασικό σύστημα της γλώσσας (language system) και τις άλλες λειτουργίες της.³³ Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής η γλώσσα συνεισφέρει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και όχι η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας. Η λογοτεχνία δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της ξένης γλώσσας στα πρακτικά ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας. Έτσι, σύμφωνα με τον Widdowson, ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι πιο πολύ παθητικός παρά ενεργητικός στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Το βιβλίο αυτό στάθηκε αφορμή για να ξεκινήσει η οργανωμένη έρευνα για το ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Είναι αξιοσημείωτο ότι αργότερα ο Widdowson και ο Brumfit αρνήθηκαν να εντάξουν τα λογοτεχνικά κείμενα στο διδακτικό υλικό της επικοινωνιακής μεθόδου.³⁴ Στις αρχές της δεκαετίας του 80, όμως, εμφανίζονται πολλές σημαντικές έρευνες (ανάμεσά τους και οι έρευνες του Widdowson και του Brumfit) για τον ρόλο και τη σημασία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και γίνονται αγώνες για την επιστροφή της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα και για την ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα των ξένων γλωσσών.

³¹ Ο.π. σ. 80.

³² Ο.π. σ. 81.

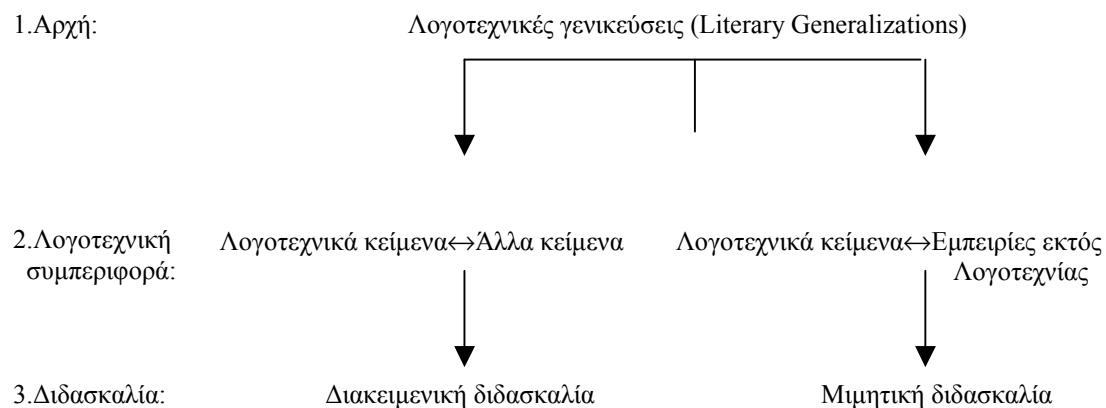
³³ Ο.π. σ. 81.

³⁴ Βλ. Brumfit, C. and Johnson K., *Communicative Approach to the Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1979 και Widdowson, H. G., 1975

1.2.3. Brumfit. Η γενίκευση της λογοτεχνίας (*Literary generalization*)

Ο Brumfit³⁵ παρουσιάζει τους τρεις βασικούς λόγους, σύμφωνα με τους οποίους η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι απαραίτητη για τους μαθητές της ξένης γλώσσας:³⁶ α) η ανάγνωση είναι η πιο αυτόματη και ατομική ικανότητα στη διδασκαλία της γλώσσας και η λογοτεχνία παρουσιάζει πλούσιο υλικό και πολλές πηγές για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής, β) η λογοτεχνία είναι μια από τις τρεις βασικές περιοχές, στις οποίες πρέπει να βασίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ξένης γλώσσας (μαζί με την γλωσσολογία και τον πολιτισμό) και γ) η λογοτεχνία προσφέρει αυθεντικό και έτοιμο υλικό για τη διδασκαλία. Κατά την άποψη του Brumfit το Α. Π. του γλωσσικού μαθήματος:³⁷ α) δεν πρέπει να χρησιμοποιήσει τα λογοτεχνικά κείμενα μόνο για την επίτευξη των γλωσσικών στόχων, πρέπει να βοηθήσει την ανάπτυξη και την επέκταση της λογοτεχνικής διδασκαλίας γενικώς, β) η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων δεν πρέπει να γίνει μια διαδικασία μονογραμμική αλλά πρέπει να αναπτύξει όλες της πλευρές του κειμένου ταυτόχρονα, γ) η σωστή ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων σημαίνει την ικανότητα του αναγνώστη να συνδέσει το συγκεκριμένο κείμενο με τη λογοτεχνική παράδοση και να αντιληφθεί την ατομική και την κοινωνική του σημασία πέρα από τη λογοτεχνία.

Σχήμα 1³⁸



Στο σχήμα αυτό παρουσιάζεται το μοντέλο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις βασικές αρχές που αναφέραμε παραπάνω.

³⁵ Brumfit, C., *Language and Literary Teaching: from practice to principle*, London, Pergamon Press, 1985

³⁶ Ο.π., σ.105

³⁷ Ο.π., σ.106

³⁸ Ο.π., σ.108

Σύμφωνα με το διάγραμμα η γενίκευση της λογοτεχνίας περιλαμβάνει δύο βασικές κατευθύνσεις: α) την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκονται με τα άλλα κείμενα που έχουν ήδη διδαχθεί και β) την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες και με τις κοινωνικό-πολιτισμικές καταστάσεις. Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιείται η *διακειμενική διδασκαλία*, όπου οι μαθητές προσπαθούν να συνδέσουν τα κείμενα σύμφωνα με το θέμα, τη μορφή, την ιδιοματική ομοιότητα κ.τ.λ. Στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιείται η *μιμητική διδασκαλία*, όπου οι μαθητές προσπαθούν να αντιληφθούν τη σχέση των λογοτεχνικών κειμένων και της κανονικής ζωής μέσω της ικανότητας της λογοτεχνίας να μιμείται την ζωή.

1.2.3. Littlewood. Πέντε προοπτικές στην διδασκαλία της λογοτεχνίας

Ο Littlewood (1984)³⁹ επισημάνει ότι στην καινούρια μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (στην επικοινωνιακή προσέγγιση) δίνεται λιγότερη έμφαση στη λογοτεχνία, καθώς στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται η μετάδοση και η ανάπτυξη των πρακτικών επικοινωνιακών ικανοτήτων. Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των λογοτεχνικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια. Όμως, και στις περιπτώσεις όπου οι καθηγητές θέλουν να διδάξουν τη λογοτεχνία δυσκολεύονται να επιλέξουν τα κείμενα και τη μέθοδο της διδασκαλίας τους. Τις περισσότερες φορές η διδασκαλία της λογοτεχνίας γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο, με την εξέτασο-κεντρική προσέγγιση η οποία αγνοεί τις βαθύτερες ιδέες των λογοτεχνικών κειμένων και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και να λαμβάνονται υπόψη το στάδιο διδασκαλίας, το επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης και οι προσωπικές γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών.

Ο Littlewood παρουσιάζει πέντε προοπτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας που αντιστοιχούν σε πέντε επίπεδα γλωσσικής εκμάθησης και σύμφωνα με τα οποία πρέπει να γίνει η επιλογή και η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων:

³⁹ Όλα όσα παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό είναι από Littlewood, W., *Literature in the school Foreign – Language Course*, στο Brumfit, C. and Carter, R., 1986, σ. 177 -184

1. Η λογοτεχνία δεν είναι ποιοτικά διαφορετική από τις άλλες γλωσσικές λειτουργίες είναι παράδειγμα της παραγωγικής χρήσης των γλωσσικών δομών προκειμένου να πετύχει η επικοινωνία. Το κύριο μέρος του γλωσσικού συστήματος παραμένει το ίδιο, όπου και αν χρησιμοποιηθεί στον καθημερινό ή στο λογοτεχνικό λόγο. Για αυτό η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες της στη διδασκαλία των γλωσσικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν περιλαμβάνει τις γραμματικές αναλύσεις και τις γλωσσολογικές και υφολογικές εξηγήσεις. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής της ξένης γλώσσας μπορεί να απομνημονεύσει και να τις μεταφέρει στο ενεργητικό του ρεπερτόριο.

2. Οι διαφορές μεταξύ λογοτεχνικού λόγου και άλλων γλωσσικών λειτουργιών παρουσιάζονται, όταν μελετάμε τη γλώσσα της λογοτεχνίας στο δεύτερο επίπεδο, σύμφωνα με το ύφος της. Εκτός από το λογοτεχνικό ύφος, το οποίο μπορεί να διαφέρει περισσότερο ή λιγότερο (ανάλογα με τη περίοδο, το είδος του κειμένου κ.τ.λ.) από το ύφος της καθημερινής επικοινωνίας, η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιήσει πλήθος υφών που υπάρχουν στη γλώσσα. Στη γλωσσική διδασκαλία μπορούμε να προχωρήσουμε στην υφολογική ανάλυση των κειμένων, όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει την ικανότητα να εντοπίζουν τις υφολογικές αποκλίσεις. Σ' αυτό το επίπεδο η λογοτεχνία γίνεται το μέσο για τη διδασκαλία των διαφορετικών γλωσσικών λειτουργιών και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της γραφής. Έτσι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τη λειτουργία και τον προορισμό των διαφορετικών υφολογικών τεχνασμάτων, τα οποία χρησιμοποιούνται για την απόδοση των διαφορετικών ειδών λόγου, π.χ. το ομιλητικό ύφος για τους διάλογους, το πληροφοριακό ύφος για την αφήγηση, το ποιητικό ύφος για περισσότερες εντυπώσεις κ.τ.λ.

3. Μετά την προσέγγιση της γλώσσας, η μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου προχωρεί στο επίπεδο του περιεχομένου, όπου η λογοτεχνία είναι η έκφραση του επιφανειακού θέματος (superficial subject matter), το οποίο συνδέεται με τα γεγονότα και με τον τρόπο της περιγραφής τους (π.χ. ιστορία του διηγήματος ή η πλοκή του δράματος). Αυτή η προοπτική της λογοτεχνικής διδασκαλίας σχετίζεται με τη θεματική πλευρά του κειμένου: με τα επεισόδια και με τις καταστάσεις και τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται στα λογοτεχνικά έργα. Η προοπτική αυτή δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας των επικοινωνιακών καταστάσεων και της δραματοποίησης. Ερμηνεύοντας τα θεματικά χαρακτηριστικά του κειμένου οι

μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και τις πολιτισμικές, τις κοινωνικές και τις ιστορικές ιδιαιτερότητες της ξένης χώρας.

4. Όταν ο αναγνώστης αρχίζει να ερευνά και άλλα στοιχεία εκτός από την επιφανειακή κατανόηση των χαρακτήρων ή των γεγονότων, προχωρεί στο τέταρτο επίπεδο της λογοτεχνικής διδασκαλίας, όπου η λογοτεχνία είναι το σύμβολο της ενόρασης του συγγραφέα για τα γεγονότα και την κοσμοαντίληψη. Σ' αυτό το επίπεδο ο αναγνώστης προσλαμβάνει το βαθύτερο νόημα του κειμένου. Για να φτάσουν οι φοιτητές στο τέταρτο επίπεδο είναι απαραίτητο να περάσουν και τα τρία προηγούμενα επίπεδα της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Το τέταρτο επίπεδο κατέχει πολύ σημαντική θέση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς συγκεντρώνει όλες τις γνώσεις των μαθητών γύρω από το κείμενο. Οι μαθητές ξεπερνούν τη γλώσσα και την πλοκή και ανακαλύπτουν το βαθύτερο νόημα του κειμένου, δηλαδή, το μήνυμα που ήθελε να περάσει ο δημιουργός μέσω του λογοτεχνικού έργου. Είναι η φάση της διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας διεξάγονται σοβαρές συζητήσεις στην τάξη. Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να γίνουν και στη μητρική γλώσσα των μαθητών για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου, είναι, όμως, προτιμότερο να συζητήσουν οι μαθητές στη ξένη γλώσσα, γιατί μ' αυτό τον τρόπο εξασκούνται στη γλώσσα-σκοπό.

5. Στο πέμπτο επίπεδο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας οι μαθητές μελετούν τη βιογραφία του συγγραφέα.

1.2.4. Η μελέτη της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία ως πηγή για τη γλωσσική διδασκαλία

Στις μελέτες για τη λογοτεχνία (Carter, Malay)⁴⁰, που εμφανίστηκαν στη δεκαετία του '80, διακρίνονται δύο βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της: α) η μελέτη της λογοτεχνίας, β) η χρήση της λογοτεχνίας ως πηγής για γλωσσική διδασκαλία. Το πρώτο μοντέλο της διδασκαλίας έχει δύο προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση η λογοτεχνία προσλαμβάνεται ως πολιτισμική αξία και στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου δίνεται μεγάλη έμφαση στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική του πλευρά. Αυτό που πρέπει να προσέξουν οι μαθητές είναι η «λογοτεχνικότητα» του κειμένου, δηλαδή η πλοκή, οι χαρακτηρισμοί, τα κίνητρα κ.τ.λ. Στη δεύτερη προσέγγιση της μελέτης της λογοτεχνίας η προσοχή των μαθητών

⁴⁰βλ. Carter, R. στο Carter, R and Long, M., *Teaching Literature*, London: Longman, 1991 και Maley, A., *Down from the Pedestal: Language as Resource* στο Carter, R., *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Modern English Publications, 1989, σ. 11 - 23

επικεντρώνεται στη γλωσσολογική πλευρά του κειμένου. Συνεπώς η λογοτεχνία διδάσκεται ως «κείμενο» και οι μαθητές μελετούν τις κειμενικές ιδιότητες: τις δομές, το ύφος και τη γλώσσα του λογοτεχνικού έργου. Και στις δύο προσεγγίσεις της μελέτης της λογοτεχνίας η διδασκαλία γίνεται με τον ακαδημαϊκό τρόπο, όπου στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο δάσκαλος που καθοδηγεί τους μαθητές. Η μελέτη της λογοτεχνίας πραγματοποιείται, όταν ο μαθητής έχει ήδη κατακτήσει την ξένη γλώσσα και, επομένως, μπορεί να μιλάει και να γράφει για τη λογοτεχνία.

β) Στη δεύτερη περίπτωση (η λογοτεχνία ως πηγή στη γλωσσική διδασκαλία) η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως μια από τις πολλές πηγές της γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι ένα εργαλείο, ένα κείμενο, όπως όλα τα άλλα, που βοηθούν τους μαθητές για την προώθηση της γλωσσικής διδασκαλίας.

1.2.5. Οι προσεγγίσεις βασισμένες στη γλώσσα (Language based approaches)

Όταν η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως πηγή για τη γλωσσική διδασκαλία, τότε η διδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προσεγγίσεις που βασίζονται στη γλώσσα⁴¹. Για να καταλάβουμε, όμως, τι ακριβώς σημαίνουν αυτές οι προσεγγίσεις και με ποιο διδακτικό μοντέλο ταιριάζουν, είναι σκόπιμο να παρουσιάσουμε τα τρία βασικά μοντέλα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

1) Το πολιτισμικό μοντέλο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές της ξένης γλωσσάς να καταλάβουν τις πολιτισμικές και τις ιδεολογικές διαφορές μεταξύ δύο χωρών. Στο πολιτισμικό μοντέλο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων το κεντρικό ρόλο παίζει ο δάσκαλος και ο βασικός σκοπός είναι η μετάδοση των πληροφοριών για το πολιτισμό, την ιστορία και την κοινωνία της ξένης χώρας μέσω της λογοτεχνίας. Στο μοντέλο αυτό δεν δίνεται έμφαση στην προσωπική δουλειά και ανάπτυξη των μαθητών. Ο μαθητής δε συμμετέχει ενεργά στην πορεία των μαθημάτων, ο ρόλος του είναι αρκετά περιορισμένος και η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως δάσκαλο-κεντρική.

2) Στο γλωσσικό μοντέλο η προσοχή επικεντρώνεται στο μαθητή, δηλαδή, αναπτύσσεται ένα είδος μαθητο-κεντρικής διδασκαλίας. Ο βασικός σκοπός του μοντέλου αυτού είναι να κατανοήσουν οι μαθητές με ποιο τρόπο χρησιμοποιείται η γλώσσα στα λογοτεχνικά έργα, να κατανοήσουν, δηλαδή, τη σημαντικότητα της

⁴¹Βλ. Carter, R., 1989, Lazar, G., *Literature and Language Teaching*, Cambridge University Press, 1993 και Brumfit, C., 1983.

σχέσης μεταξύ των γλωσσικών μορφών και των λογοτεχνικών σημασιών. Η βασική αρχή του γλωσσικού μοντέλου είναι ότι η λογοτεχνία είναι δομημένη από τη γλώσσα και η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται μέσα απ' αυτήν.

3) Το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης της λογοτεχνικής διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα λογοτεχνικά κείμενα και να ασκηθούν στην ανάγνωσή τους. Ο βασικός του σκοπός είναι να αγαπήσουν και να απολαύσουν οι φοιτητές τη λογοτεχνία, διότι σύμφωνα με το μοντέλο αυτό με την απόλαυση και την ικανοποίηση μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές το λογοτεχνικό κείμενο. Για το μοντέλο αυτό η λογοτεχνία δεν είναι αντικείμενο της γλωσσολογικής ή της κειμενικής μελέτης. Η διδασκαλία στο μοντέλο αυτό είναι μαθητό-κεντρική και σκοπεύει να βοηθήσει τους μαθητές, να κάνει την ανάγνωση του κειμένου σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Οι προσεγγίσεις, βασισμένες στη γλώσσα, μπορούν να εφαρμοστούν στο μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης ή στο γλωσσικό μοντέλο. Η καλύτερη εφαρμογή τους, όμως, γίνεται όταν συνδυάζονται και τα δύο αυτά μοντέλα. Οι προσεγγίσεις αυτές ακολουθούν τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας με τα λογοτεχνικά κείμενα και, μέσω αυτής της επικοινωνίας, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα. Οι προσεγγίσεις βασισμένες στη γλώσσα προτείνουν τη γλωσσολογικό-υφολογική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων και δίνουν μεγάλη έμφαση στην ανάγνωση των κειμένων. Στο πρώτο πλάνο της διδασκαλίας βρίσκονται ο μαθητής και οι προσωπικές του ανάγκες. Ο δάσκαλος «κατεβαίνει από το βάθρο» και βοηθά τους μαθητές να έρθουν κοντά στο κείμενο και να το αναλύσουν σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες. Είναι σημαντικό να συμμετέχει ο μαθητής στις συζητήσεις γύρω από το κείμενο, να εκφράζει τη γνώμη του και με το τρόπο αυτό να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του.

2. Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει σήμερα ότι η προσφορά της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών είναι μεγάλη. Η λογοτεχνία είναι ένα πολύ ενδιαφέρον και ιδιόμορφο μέρος της γλώσσας και, επομένως, μπορεί να βοηθήσει ποικιλοτρόπως τους αναγνώστες της, τόσο στη γραπτή, όσο στην προφορική επικοινωνία. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να προσφέρει στους μαθητές της ξένης γλώσσας τις βαθύτερες αισθητικές, πολιτισμικές και πρακτικές γνώσεις και να βοηθήσει να καλλιεργήσουν και τις τέσσερις γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες: ανάγνωση, γραφή ακρόαση και ομιλία.

Σε αισθητικό επίπεδο η λογοτεχνία οξύνει την κριτική σκέψη και οδηγεί στην καλύτερη αίσθηση και εκτίμηση της γλώσσας. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Με τον τρόπο αυτό η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και να καλλιεργήσει τη γνωστική και αισθητική ωρίμανσή του. Το σημαντικότερο είναι ότι η λογοτεχνία προσφέρει απόλαυση στους αναγνώστες της και, επομένως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο ως γνωστικό αλλά και ως ψυχαγωγικό εργαλείο.

Πολιτισμικά, η λογοτεχνία δίνει την δυνατότητα στους αναγνώστες της να γνωρίσουν βαθύτερα τόσο τους χαρακτήρες και τα συναισθήματα του ανθρώπου, όσο και τον πολιτισμό της ξένης χώρας. Σύμφωνα με τον Ν. Παπαδογιαννάκη: «η λογοτεχνία, ως σύνολο κειμένων οποιαδήποτε εθνικής γλώσσας, αντικατοπτρίζει βαθμίδες και μορφές πολιτισμού, διεισδύει σε νοοτροπίες, ερμηνεύει στάσεις και διαλέγεται με το περιβάλλον της, το διαχρονικό και το σύγχρονο, το εθνικό και το παγκόσμιο».⁴² Με αυτήν την έννοια η λογοτεχνία χαρακτηρίζεται ως παράθυρο, καθρέφτης ή κλειδί του πολιτισμού. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις για τον πολιτισμό της ξένης χώρας, και στη συνέχεια, να γνωρίσουν την ιστορία και την κοινωνικό – πολιτική της κατάσταση. Η λογοτεχνία μιας χώρας μπορεί να συνδέει διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Το γεγονός αυτό βοηθά τους μαθητές να

⁴² Παπαδογιαννάκης, Ν. και Νικολουδάκη – Σουρή, Ε., *Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (η περίπτωση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών)*, στο Πρακτικά

ενδιαφερθούν και να ευαισθητοποιηθούν για τα πολιτισμικά και κοινωνικά θέματα. Επίσης, σύμφωνα με τους ερευνητές⁴³, μαθαίνοντας το ξένο πολιτισμό, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και το δικό τους.

Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι η προσφορά της λογοτεχνίας στην κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων και στο λεξιλόγιο.

Πριν ξεκινήσουμε όμως τη συζήτηση για την προσφορά της λογοτεχνίας στη γλώσσα, είναι σκόπιμο να εξηγήσουμε τι σημαίνει η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Widdowson η γλωσσολογική γνώση της γλώσσας αποτελείται από δύο βασικά επίπεδα: το επίπεδο του usage και το επίπεδο του use, όπου το usage σημαίνει τη γνώση των γλωσσολογικών κανόνων και το use – τη χρήση των κανόνων αυτών στην επικοινωνία.

Παραδοσιακά, η λογοτεχνία χρησιμοποιούνταν μόνο στη διδασκαλία των γλωσσολογικών κανόνων (usage), αργότερα, όμως, αποδείχθηκε ότι μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια και στην ανάπτυξη των γλωσσικών επικοινωνιακών ικανοτήτων (use). Με άλλα λόγια, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές τόσο στα θεωρητικά, όσο στα πρακτικά ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Πιο αναλυτικά, η λογοτεχνία παρουσιάζει πολλά κείμενα τα οποία επικεντρώνουν την προσοχή τους στα συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία, όπως τα έργα όπου επαναλαμβάνεται κάποιος γραμματικός χρόνος ή κάποια γραμματική ομάδα λέξεων (π. χ. επίθετα, ουσιαστικά, αντωνυμίες, υποκοριστικά κ. τ. λ.). Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές της ξένης γλώσσας να συνδυάσουν τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων με τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, επιλέγοντας έργα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών στο συγκεκριμένο επίπεδο και στα συγκεκριμένα θέματα της γλωσσικής διδασκαλίας. Με την βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές της ξένης γλώσσας μπορούν να κατακτήσουν με πιο ευχάριστο τρόπο τα γραμματικά αυτά σημεία.

Όσον αφορά στη συμβολή της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων στο δεύτερο επίπεδο (use), είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι η λογοτεχνία προσφέρει πολλά έργα με τη γλώσσα της ομιλίας. Η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιήσει όλες της

Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως Δεύτερης γλώσσας, Αθήνα, εκδ. Αραπός, Τόμος Β', 2001, σ. 463

λειτουργίες που υπάρχουν στη γλώσσα (αναφορική, βουλητική, ποιητική κ.τ.λ.).⁴⁴ Ο αναγνώστης της λογοτεχνίας μπορεί να βρει αμέτρητους διάλογους, αφηγήσεις ή περιγραφές που είναι παραδείγματα του αυθεντικού λόγου της καθημερινής επικοινωνίας. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η προσφορά της λογοτεχνίας στην κατανόηση και διδασκαλία των γλωσσικών ιδιωμάτων και διαλέκτων, καθώς προσφέρει πολλά παραδείγματα και σ' αυτό το είδος. Με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές της ξένης γλώσσας μπορούν να γνωρίσουν τις διαφορετικές πτυχές της συγκεκριμένης γλώσσας και να αναπτύξουν τη συναίσθηση της γλωσσικής επικοινωνίας.

Όπως έχουμε προαναφέρει, είναι πολύ σημαντική η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων: ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας.

Για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας η λογοτεχνία προσφέρει αυθεντικό, έτοιμο και πλούσιο υλικό για τη διδασκαλία. Τα λογοτεχνικά κείμενα διαβάζονται ευχάριστα και ταυτόχρονα επιτυγχάνουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Για την επίτευξη των στόχων της αναγνωστικής δεξιότητας χρειάζεται να κατανοήσουμε το τι σημαίνει η διαδικασία της ανάγνωσης. Ο Widdowson αντιλαμβάνεται την ανάγνωση «όχι ως αντίδραση στο κείμενο αλλά ως αλληλεπίδραση του δημιουργού και του αναγνώστη μέσω του κειμένου».⁴⁵ Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελείται από δύο επίπεδα: από το γλωσσικό και από το εννοιολογικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση προϋποθέτει την ικανότητα των μαθητών να αποκρυπτογραφήσουν τη γλώσσα και να κατανοήσουν τις ιδέες και το βασικό νόημα που ήθελε να περάσει ο δημιουργός μέσω του κειμένου. Επομένως την διαδικασία της ανάγνωσης μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε και ως αλληλεπίδραση του αναγνώστη και του ίδιου του κειμένου.⁴⁶

Τα κείμενα του επικοινωνιακού χαρακτήρα στοχεύουν περισσότερο στην κατανόηση και στην κατάκτηση της γλώσσας και δίνουν λιγότερη έμφαση στο περιεχόμενο και στο εννοιολογικό μέρος του κειμένου. Από την άλλη πλευρά, τα

⁴³ Teaching English as a Second and Foreign Language, Editor: Celce-Murcia, M, Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1991, σ. 328.

⁴⁴ Για τις γλωσσικές λειτουργίες βλ. Σετάτος, Μ., *Οι λειτουργίες της γλώσσας*, στο: Φιλολόγος, τ. 65, 1995, σ. 167 - 183

⁴⁵ Widdowson, H.G., 1975, σελ. 74⁴⁵ Gaies, S., Linguistics input in formal second language learning, TESOL Quarterly 13/1, σ. 48

⁴⁶ Gaies, S., Linguistics input in formal second language learning, TESOL Quarterly 13/1, σ. 48

λογοτεχνικά κείμενα δίνουν το ίδιο βάρος τόσο στη γλώσσα, όσο και στο περιεχόμενο και στο νόημα του κειμένου. Τις περισσότερες φορές στο λογοτεχνικό κείμενο η αποκρυπτογράφηση της γλώσσας προϋποθέτει την κατανόηση του νοήματός του και αντίστροφα, το περιεχόμενο και το νόημα του κειμένου πολλές φορές καθορίζουν το είδος και τη δομή της γλώσσας. Διαβάζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές της ξένης γλώσσας μπορούν να κατακτήσουν ταυτόχρονα και τα δύο επίπεδα της ανάγνωσης (γλωσσικό και εννοιολογικό). Επίσης μπορούν να τους προκαλέσουν περισσότερο ενδιαφέρον και να μετατρέψουν την ανάγνωση σε μια απολαυστική και ευχάριστη διαδικασία.

Η λογοτεχνία προσφέρει σημαντική βοήθεια για την ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής.

Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μοντέλο και ως θεματικό κίνητρο της γραφής. Η λογοτεχνία ως μοντέλο γραφής χρησιμοποιείται, όταν τα γραπτά των μαθητών μοιάζουν με το αυθεντικό έργο. Δηλαδή, όταν οι μαθητές μιμούνται το περιεχόμενο, το θέμα, την οργάνωση, την δομή ή το ύφος του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διάφορων πτυχών της δεξιότητας της γραφής. Πιο αναλυτικά, αν χρησιμοποιήσουμε τη λογοτεχνία ως μοντέλο της γραφής οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν την ορθογραφία, να μάθουν ένα συγκεκριμένο ύφος, συγκεκριμένες λέξεις, γραμματικά στοιχεία κ.τ.λ.

Η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων ως θεματικό κίνητρο της γραφής βοηθάει σημαντικά τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Η λογοτεχνία είναι ένα πλούσιο εργαλείο για τη δημιουργία των παραδοσιακών ή μη ασκήσεων γραφής. Οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν γραπτά τις ερωτήσεις που προκύπτουν μετά τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, να αναλύσουν το έργο, να σχολιάσουν τη γλώσσα, το ύφος και το εννοιολογικό τους πλαίσιο. Επίσης μπορούμε να επιλέξουμε ένα θέμα που έχει σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο και να ζητήσουμε από τους μαθητές να το αναπτύξουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τη δική τους κοσμοθεωρία. Οι ασκήσεις αυτές είναι οι πιο χαρακτηριστικές της οποιαδήποτε γλωσσικής διδασκαλίας (μητρικής ή ξένης) και είναι αποδεδειγμένο ότι βοηθούν σημαντικά την ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής.

Εκτός από τις παραδοσιακές αυτές ασκήσεις οι καθηγητές της ξένης γλώσσας μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα για την δημιουργία διάφορων πρωτότυπων γραπτών ασκήσεων.

Με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές της ξένης γλώσσας μπορούν να κατανοήσουν το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους γραπτά. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν ποικίλα ύφη και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν στις «κατάλληλες» περιπτώσεις.

Παραδοσιακά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα συσχετιζόταν με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Αργότερα, όμως, αποδείχθηκε ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει εξίσου αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας.

Τις περισσότερες φορές οι καθηγητές της ξένης γλώσσας δυσκολεύονται να διαλέξουν κατάλληλο διδακτικό υλικό και αποτελεσματικούς τρόπους και δραστηριότητες για την καλλιέργεια της ακροαστικής δεξιότητας. Η λογοτεχνία και η διδασκαλία της στο μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια τόσο στην επιλογή του διδακτικού υλικού, όσο και στη πραγματοποίηση των σχετικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα με τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου οι καθηγητές μπορούν να προβάλουν ταινία που βασίζεται στο συγκεκριμένο έργο ή έχει κάποια σχέση με το περιεχόμενο και το θέμα του. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να ακούσουν την απαγγελία των λογοτεχνικών κειμένων είτε από τους δημιουργούς τους, είτε από γνωστούς ηθοποιούς. Σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν και τα μελοποιημένα ποιήματα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν την προφορά τους στην ξένη γλώσσα γενικώς ή να μάθουν την προφορά των συγκεκριμένων λέξεων. Είναι εξίσου σημαντικό να διαβάζουν μεγαλόφωνα αυτά τα κείμενα οι ίδιοι οι μαθητές. Η δραστηριότητά τους αυτή βοηθάει τους μαθητές να ακούσουν και να εντοπίσουν τα λάθη τόσο στη δική τους άρθρωση και προφορά, όσο και των συμμαθητών τους και στη συνέχεια να τα διορθώσουν με την βοήθεια του καθηγητή.

Όλες αυτές οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθούν τους μαθητές της ξένης γλώσσας να αποκτήσουν οικειότητα με τη γλώσσα – στόχο, ενώ οι δραστηριότητες αυτές γίνονται περισσότερο σημαντικές και αποτελεσματικές, όταν η διδασκαλία γίνεται έξω από το φυσικό περιβάλλον αυτής της γλώσσας.

Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά και στην ανάπτυξη της ομιλητικής δεξιότητας. Είναι φανερό ότι οι αναλύσεις που ακολουθούν την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, προκαλούν

τη δημιουργία μιας αυθεντικής επικοινωνιακής κατάστασης μέσα στην τάξη. Οι αναλύσεις αυτές συμβάλλουν στη διεξαγωγή ενός διαλόγου είτε μεταξύ μαθητών και δασκάλου, είτε μεταξύ των ίδιων των μαθητών.⁴⁷ Οι ερευνητές παραδέχονται, ότι με τη διδασκαλία των κειμένων του επικοινωνιακού χαρακτήρα, ο διάλογος και οι απαντήσεις των μαθητών είναι συνήθως τυπικές και αναμενόμενες, καθώς η φύση αυτών των κειμένων προϋποθέτει συγκεκριμένες απαντήσεις από τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων ζωντανεύει τη φαντασία των μαθητών, προκαλεί τη δημιουργία διαλόγου μέσα στην τάξη, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών είναι διαφορετικές αφού εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τον κείμενο.⁴⁸

Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά την ανάπτυξη της ομιλητικής δεξιότητας προς δύο κατευθύνσεις: α) συμβάλλει στην καλλιέργεια της προφοράς, καθώς «η χρήση των ποιητικών κειμένων μπορεί να βοηθήσει στην σωστή εκφώνηση του λόγου, αφού το ποιητικό κείμενο με την περιοδική – συνεκτική επανάληψη των φωνημάτων και των λέξεων εμπεριέχει ρυθμό και μέτρο που συντελούν στην σωστή προφορά της λέξης».⁴⁹ β) βοηθά τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία των ασκήσεων δραματοποίησης⁵⁰. Όπως είναι γνωστό, οι ασκήσεις αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου.

⁴⁷ Rodger, A., *Language for Literature* στο Brumfit, C., *Teaching Literature Overseas: Language Based Approach*, Oxford: Pergamon Press, 1989, σ. 48

⁴⁸ Βλ. Long, M., *Feeling for language* στο Brumfit, C., Carter, R., 1986, ίδια άποψη επικρατεί στο Widdowson, H.G., 1975

⁴⁹ Παπαδογιαννάκης, Ν. και Νικολουδάκη – Σουρή, Ε., 2001, σ. 468

⁵⁰ Για τη δραματοποίηση στη λογοτεχνία βλέπε: Maley A. And Duft A., *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, 1978.

3. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

3.1. Ιστορική αναδρομή

Μετά από τη μακρόχρονη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι επιστήμονες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ένα από τα τρία σημαντικότερα μέρη της γλωσσικής διδασκαλίας (μαζί με τη γραμματική δομή της γλώσσας και τον πολιτισμό). Εντούτοις, η μάθηση και η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν αντιμετωπίστηκε εξαρχής με τη δέουσα σοβαρότητα και συστηματικότητα, δηλαδή με το ανάλογο τρόπο της σημασίας του στη λειτουργία της γλώσσας. Για πολλά χρόνια στη διδασκαλία των κλασικών και των ξένων γλωσσών έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην κατάκτηση των γραμματικών κανόνων και των γλωσσικών δομών, ενώ η διδασκαλία του λεξιλογίου και του πολιτισμού ερχόταν σε δεύτερη θέση. Είναι γεγονός, ότι χωρίς τη γνώση του λεξιλογίου είναι πολύ δύσκολο να κατακτήσει κανείς τη γραμματική της γλώσσας και είναι αδύνατον να πετύχει την επικοινωνία. Για την αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αναπτυχθούν ταυτόχρονα και τα τρία μέρη που αναφέραμε, καθώς «η γνώση του λεξιλογίου προϋποθέτει τη χρήση της γλώσσας (language use), η χρήση της γλώσσας προϋποθέτει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, η γνώση του κόσμου προϋποθέτει την γνώση του λεξιλογίου και τη χρήση της γλώσσας και ούτω καθ' εξής.⁵¹ Με άλλα λόγια, τα τρία αυτά μέρη της γλωσσικής διδασκαλίας αλληλοεμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται.

Παρ' όλα αυτά, για πολλά χρόνια η διδασκαλία του λεξιλογίου περιοριζόταν στην κατά λέξη μετάφραση και σε ένα κατάλογο λέξεων που έπρεπε να μάθει ή να αποστηθίσει ο μαθητής στην μητρική του γλώσσα ή στη γλώσσα – στόχο. Η εκμάθηση του λεξιλογίου δεν είχε ξεχωριστή θέση στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Το λεξιλόγιο αντιμετωπιζόταν ως βοηθητικό εργαλείο που υπηρετούσε άλλα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας (π. χ. φωνολογικό, μορφολογικό ή συντακτικό επίπεδο). Τα γλωσσικά αυτά επίπεδα είχαν προτεραιότητα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών έναντι του λεξιλογικού επιπέδου, καθώς δεν το θεωρούσαν ισότιμο κεφάλαιο και εξίσου σημαντικό με τα άλλα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας.

⁵¹ Nation, P., *Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely followed procedures* στο Language Testing 10, 1993, σ. 37

Η αντίληψη, ότι το λεξιλόγιο χρειάζεται μόνο για την κατάκτηση της προφοράς και των γλωσσικών δομών, βασίζεται στις γενικότερες απόψεις που επικρατούσαν στις μελέτες της θεωρητικής γλωσσολογίας μέχρι και τη δεκαετία του '60. Σύμφωνα με τις γλωσσολογικές αυτές απόψεις, η δομή κατέχει την κυριαρχία θέση στη γλώσσα και όλα τα άλλα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας υπηρετούν την επίτευξη των στόχων της. Την κατάσταση εκείνης της περιόδου μπορούμε να αποδώσουμε καλύτερα χρησιμοποιώντας την άποψη του Fries: «το πρόβλημα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας δεν είναι κατά κύριο λόγο η εκμάθηση του λεξιλογίου αλλά η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος και της γραμματικής της γλώσσας. Ο μαθητής χρειάζεται να αποκτήσει το βασικό λεξιλόγιο για την εξάσκηση των γλωσσικών δομών».⁵²

Οι απόψεις αυτές που αναφέραμε παραπάνω, είναι χαρακτηριστικές για τις γλωσσολογικές μελέτες εκείνης της περιόδου και είναι γνωστές στη γλωσσολογία ως δομικές προσεγγίσεις. Εκτός από το δομισμό, στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων συνέβαλε και η θεωρία του Noam Chomsky⁵³. Έτσι στις γλωσσολογικές μελέτες μέχρι και την δεκαετία του '60 επικρατούσε μια γενική ιδέα ότι «το λεξιλόγιο είναι κάτι περιφερειακό, μια ερεθιστική αταξία μέσα στην τάξη της γραμματικής».⁵⁴ Οι δομικές προσεγγίσεις επηρέασαν και διαμόρφωσαν σημαντικά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Ο δομισμός και οι συγκριτικές αναλύσεις, μαζί με την ψυχολογία της συμπεριφοράς, προκάλεσαν τη δημιουργία μιας καινούριας μεθόδου διδασκαλίας, η οποία ονομάστηκε ακουστικό – γλωσσική μέθοδος (audio – lingual method) και επικράτησε μέχρι τη δεκαετία του '70. Η μέθοδος αυτή επικέντρωνε την προσοχή της στη διδασκαλία της φωνολογίας και των γραμματικών δομών, ενώ τα άλλα επίπεδα της γλώσσας είχαν δεύτερη θέση στη διδασκαλία. Τα κατάλοιπα αυτών των απόψεων εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η κυριαρχία της συντακτικής δομής και των γραμματικών κανόνων είναι χαρακτηριστική για πολλά γλωσσικά εγχειρίδια μέχρι και σήμερα. Άλλωστε, η προτεραιότητα της δομής είναι φανερή και στα σύγχρονα αναλυτικά

⁵²Εμμεση αναφορά στο Carter, R. & McCarthy, M., *Vocabulary and Language Teaching*, London: Longman, 1988, σ. 40

⁵³ Chomsky, N., *Συντακτικές δομές*, (εισαγωγή Φιλίππάκη, Ειρ., μετφ. Καβουκόπουλου Φ.), Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1995

⁵⁴Ο.π. σ. 41

προγράμματα των ξένων γλωσσών, όπου η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν αντιμετωπίζεται με τη σοβαρότητα που της αξίζει.⁵⁵

3.2. Σύγχρονες αντιλήψεις στη διδασκαλία του λεξιλογίου

Από το 1970 και μετά, με την ανάπτυξη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εμφανίζονται διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα στην επικοινωνιακή της διάσταση. Οι μέθοδοι αυτές ενδιαφέρονται για την εκφραστική ικανότητα που παρουσιάζει η γλώσσα και για την επικοινωνιακή της λειτουργία. Είναι σημαντικό, ότι στην αρχή οι μέθοδοι αυτές δεν έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία εκείνης της περιόδου ασχολούταν περισσότερο με τη λειτουργική και επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας και αντιμετώπιζε το λεξιλόγιο ως μέσον, ως εργαλείο για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων.⁵⁶ Με την πάροδο του χρόνου η μάθηση και η διδασκαλία του λεξιλογίου παρουσίαζε όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για τους επιστήμονες. Οι ανάγκες των μαθητών, καθώς και τα πρακτικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν στη διδασκαλία, έφεραν το λεξιλόγιο στη πρώτη γραμμή στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Οι επιστήμονες αμφισβητούν πια τον δευτερεύοντα ρόλο του λεξιλογίου, επανεκτιμούν την αξία του και επισημαίνουν την ανάγκη της συστηματικής του διδασκαλίας από τα πρώτα κιόλας στάδια της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Η αναθεώρηση των παλαιότερων απόψεων και οι καινούριες αντιλήψεις που αφορούν στον ρόλο και τη σημασία του λεξιλογίου στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ενισχύονται με πλήθος δημοσιευμάτων καθ' όλη τη διάρκεια του '80. Η θεωρητική γλωσσολογία τροφοδοτεί την εφαρμοσμένη γλωσσολογία στο επίπεδο του λεξιλογίου και προτείνει λύσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του και την αποτελεσματική του διδασκαλία. Τα δύο βασικότερα ερωτήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και απασχολούν τους ερευνητές είναι: α) το τι πρέπει να διδάξουμε στο λεξιλόγιο και β) το πώς και με ποιους τρόπους πρέπει να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία του.

⁵⁵ Για τα Αναλυτικά Προγράμματα του λεξιλογίου βλ. Ο' Dell, F., *Incorporating vocabulary into the syllabus*, στο: Schmitt, R., McCarthy, M., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997, σ.158 -279

⁵⁶ Carter, R., McCarthy, M., 1988, σ.46

Στα δύο αυτά ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παρακάτω με τη βοήθεια των σχετικών ερευνών που εμφανίζονται στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τα τελευταία χρόνια.

3.2.1. Η λεξική σημασία και η διδασκαλία του λεξιλογίου

Η σημαντικότερη προσφορά των ερευνών που παρουσιάζονται στη δεκαετία του '80 στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία είναι, ότι πρώτη φορά αναγνωρίζεται ο ρόλος του ενδογλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος, τονίζεται η αξία του συνταγματικού και παραδειγματικού άξονα, καθώς και του σημασιολογικού / λεξικού πεδίου και των σημασιολογικών σχέσεων στη διδασκαλία του λεξιλογίου, κάτι που είχε γίνει στη θεωρητική γλωσσολογία ήδη από την εποχή του Saussure.⁵⁷

Όταν μιλάμε για τη σημασία, είναι σκόπιμο να πούμε, ότι στη σύγχρονη σημασιολογία διακρίνονται τρία βασικά είδη της σημασίας: η λεξική, η προτασιακή και η κειμενική σημασία. Εμείς θα ασχοληθούμε περισσότερο με τη λεξική σημασία, καθώς, όταν μιλάμε για το λεξιλόγιο, αναφερόμαστε κυρίως στη λεξική σημασία, η οποία αποτελεί τη βάση δόμησης του λεξιλογίου.

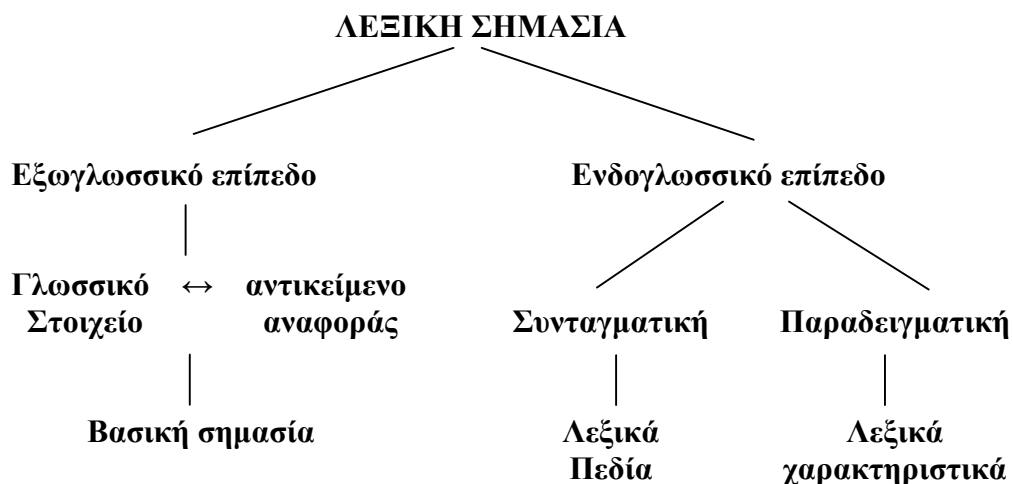
Είναι γνωστό, ότι η σημασία μιας λέξης δεν περιορίζεται στις πληροφορίες που μας δίνουν τα λεξικά, επειδή «η σημασιακότητα της γλώσσας (η ιδιότητα της να εκφράζει σημασίες) εμπεριέχει πολύ περισσότερα πράγματα από την απλή σημασία της κάθε μεμονωμένης λέξης».⁵⁸ Η σημασία στην πληρότητά της συνάγεται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων: σχέσεων αναφοράς, σχέσεων υποκαταστασιμότητας ή παραδειγματικών σχέσεων και συνταγματικών σχέσεων.

Οι σχέσεις αυτές των λέξεων έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο στα θεωρητικά, όσο στα πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Το πώς συνδέονται μεταξύ τους οι διαφορετικές σχέσεις των λέξεων που αναπτύσσονται μέσα στο εξωγλωσσικό και ενδογλωσσικό περιβάλλον και το πώς επηρεάζουν και σχηματίζουν τη σημασία της λέξης, φαίνεται πιο καθαρά στο σχεδιάγραμμα που παρουσιάζεται παρακάτω:

⁵⁷ Έμμεση αναφορά στο Μπαμπινιώτη, Γ., 1984, σ.229

⁵⁸ Lyons, J., Γλωσσολογική σημασιολογία, μετ. Αντρουλάκης, Γ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1999, σ. 34



Όπως φαίνεται από το σχεδιάγραμμα, η λεξική σημασία συνδέεται με τα δύο επίπεδα της γλώσσας (το εξωγλωσσικό και το ενδογλωσσικό επίπεδο). Στο πρώτο επίπεδο ανήκουν οι σχέσεις του γλωσσικού στοιχείου με το αντικείμενο αναφοράς. Οι σχέσεις αυτές καθορίζουν τη βασική σημασία της λέξης. Αντίθετα, στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούνται οι παραδειγματικές και οι συνταγματικές σχέσεις, οι οποίες είναι καθαρά ενδοσυστηματικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων και ολοκληρώνουν τη σημασία της κάθε λέξης.⁵⁹

Οι σχέσεις που ανήκουν στο δεύτερο επίπεδο είναι γνωστές στην γλωσσολογία και ως εννοιακές σχέσεις.⁶⁰ Οι εννοιακές σχέσεις είναι δύο ειδών: εναλλαγής και συνδυαστικές (ή σύμφωνα με τη γνωστή ορολογία του Saussure, παραδειγματικές και συνταγματικές). Οι σχέσεις εναλλαγής (ή παραδειγματικές σχέσεις) ορίζονται ανάμεσα στα εναλλάξιμα μέλη της ίδιας γραμματικής κατηγορίας. Οι σχέσεις αυτές της λεξικής σημασίας είναι σχέσεις συνωνυμίας, υπωνυμίας και αντωνυμίας που λεξικοποιούνται απαρτίζοντας τα λεγόμενα λεξιλογικά (ή σημασιολογικά) πεδία.⁶¹ Η έννοια του λεξικού / σημασιολογικού πεδίου «δεν είναι τίποτε άλλο παρά ομαδοποιήσεις σημασιών / λέξεων κάτω από κεντρικές έννοιες ή εννοιολογικούς τομείς, άλλους μεγαλύτερους ή μικρότερους, άλλους περισσότερο ή λιγότερο αυστηρά οριοθετημένους».⁶²

⁵⁹ Για το εξωγλωσσικό και το ενδογλωσσικό επίπεδο βλ. Μπακάκου –Ορφανού, Ε., *Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* στο Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, προβλήματα διδασκαλίας, Ίδρυμα Γουλάνδρη-Χορν, Αθήνα, 1996, σ. 57

⁶⁰ βλ. Lyons, J., 1999, σ. 102 και 147

⁶¹ Για τα λεξιλογικά πεδία βλ. Lehrer, A. *Semantic Fields and Lexical Structure* (Amsterdam) London: North Holland Company, 1974, σελ. 15 και Φιλιππάκη - Warburton, E., *Εισαγωγή στη Θεωρητική γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1992, σ. 280-1

⁶² Μπακάκου –Ορφανού, Ε., *ό.π.*, σ. 55

Αντίθετα, οι συνδυαστικές (ή συνταγματικές) σχέσεις της λεξικής σημασίας υφίστανται ανάμεσα σε εκφράσεις διαφορετικών γραμματικών κατηγοριών που συνεμφανίζονται σε γραμματικά καλοσχηματισμένους συνδυασμούς.⁶³ Οι σχέσεις αυτές «είναι μορφοσυντακτικής υφής πληροφορίες που καθορίζουν το περιβάλλον της λέξης μέσα στην πρόταση και αποτελούν ό, τι γενικά περιγράφεται ως λεξικό στην ερμηνευτική σημασιολογία του Chomsky».⁶⁴

3.2.2. Η έννοια της λεξικής ικανότητας

Όλα όσα είπαμε μέχρι τώρα αφορούν στην θεωρητική περιγραφή της λεξικής σημασίας και διαπιστώσαμε ότι η λεξική σημασία δεν περιορίζεται μόνο στη βασική σημασία της λέξης, αλλά συνάγεται μέσα από όλες τις μορφές σχέσεων. Όμως, πώς μπορούμε να συνδέσουμε την άποψη αυτή με τη διδασκαλία του λεξιλογίου; Δηλαδή, τι ακριβώς χρειάζεται να μάθει ο μαθητής της ξένης γλώσσας για να αποκτήσει τη λεγόμενη λεξική ικανότητα;

Για να απαντήσουμε σ' αυτές τις ερωτήσεις, είναι σκόπιμο να προσδιορίσουμε την έννοια της λεξικής ικανότητας, δηλαδή, του τι σημαίνει «γνωρίζω μια λέξη».

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της διδασκαλίας του λεξιλογίου παρουσιάζονται πολλές και διαφορετικές απόψεις για τον ορισμό της έννοιας «γνωρίζω μια λέξη»⁶⁵. Αναμφισβήτητα είναι πολύ δύσκολο να δώσει κανείς μια πλήρη περιγραφή της έννοιας αυτής και να την περιορίσει μόνο σε μερικά κριτήρια. Γι' αυτό τον λόγο ο κάθε ερευνητής προσπαθεί να την εξηγήσει με το δικό του τρόπο. Εμείς θα αναφερθούμε και θα χρησιμοποιήσουμε ως σημείο αναφοράς τις απόψεις του Richards και του Carter, οι οποίες κατά τη γνώμη μας είναι πιο αναλυτικές και σαφείς και μας βοηθούν στην κατανόηση της έννοιας αυτής.

Κατά την άποψη του Richards⁶⁶ λοιπόν, τα κριτήρια για την κατανόηση της έννοιας «γνωρίζω μια λέξη» είναι τα εξής:

- ❖ Η συχνότητα και η συνδυαστικότητα της λέξης. Δηλαδή, πόσο συχνή είναι στη χρήση, ποια είναι η πιθανή της θέση στο γλωσσικό σύστημα και με ποιες άλλες λέξεις συνεμφανίζεται.

⁶³ βλ. ό.π., σ. 147

⁶⁴ Μπαμπινιώτης, Γ., 1984, σ.230

⁶⁵ Βλ. και τα κριτήρια του Wallace, M., Teaching Vocabulary, Heinemann Educational Books, London, 1982, σ. 27

⁶⁶ Έμμεση αναφορά στο Carter, R. & McCarthy, M., Vocabulary and Language Teaching, London: Longman, 1988, σ. 44

- ❖ Οι περιορισμοί στη χρήση της λέξης που τίθεται από το εξωγλωσσικό και ενδογλωσσικό περιβάλλον, δηλαδή, από τη γλωσσική λειτουργία και από τις πιθανές περιστάσεις (χρονικές, κοινωνικές, γεωγραφικές κ.τ.λ.).
- ❖ Η συντακτική συμπεριφορά της λέξης (μεταβατικές μορφές, πτώσεις).
- ❖ Η μορφολογική εικόνα της λέξης (οι διάφοροι τύποι και τα παράγωγά της).
- ❖ Το πλέγμα των σημασιολογικών σχέσεων της λέξης (συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα).
- ❖ Η γνώση των διαφορετικών σημασιών της λέξης (πολυσημία).

Κατά την άποψη του Carter,⁶⁷ ο μαθητής της ξένης γλώσσας, για να κατανοήσει μια λέξη, πρέπει:

- ❖ Να γνωρίζει πώς να τη χρησιμοποιήσει δημιουργικά και ενεργητικά.
- ❖ Να γνωρίζει την πιθανότητα να αντιμετωπίζει μια λέξη είτε σε προφορικά, είτε σε γραπτά συμφραζόμενα ή και στα δύο.
- ❖ Να γνωρίζει τις συντακτικές δομές μέσα στις οποίες μπορεί να τοποθετηθεί η λέξη και του διάφορους τύπους που παράγονται απ' αυτήν.
- ❖ Να γνωρίζει τις σχέσεις με τις οποίες συνδέεται με τις άλλες λέξεις.
- ❖ Να αντιλαμβάνεται αφενός τον αναφορικό πυρήνα της λέξης και αφετέρου τις πιο πραγματικές και διαλογικές λειτουργίες της και τα υφολογικά επίπεδά της.
- ❖ Να γνωρίζει τις διαφορετικές σημασίες της λέξης, οι οποίες σχετίζονται μαζί της, καθώς και το σύνολο των ιδιοματικών τύπων της.
- ❖ Να γνωρίζει τις λέξεις ως μέρος ή συνολικά ως καθορισμένες εκφράσεις, απομνημονευμένες με κατάλληλο τρόπο προς επανάληψη και προσαρμογή, όταν η περίπτωση το απαιτεί.

Οι δύο αυτές απόψεις παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, όταν μιλάμε για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς μπορούν να καλύψουν και τα θεωρητικά και τα πρακτικά ζητήματα αυτής της διδασκαλίας (η πρώτη τα θεωρητικά και η δεύτερη τα πρακτικά), δηλαδή το τι πρέπει να διδάσκουμε στο λεξιλόγιο και το τι ακριβώς

⁶⁷ Carter R., Vocabulary, London and New York, Poulledge, 1994, σ. 187

πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής της ξένης γλώσσας για να έχει τις απαιτούμενες γνώσεις στο λεξιλόγιο.

Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία ότι αυτά τα σημεία που αναφέραμε παραπάνω είναι τα βασικά στοιχεία της λεξικής ικανότητας, τότε θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για τον προσδιορισμό του ζητουμένου στη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην παθητική γνώση της σημασίας μιας λέξης, αλλά πρέπει να περιλαμβάνει και τις συμβατικές της σχέσεις πάνω στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα.

Μια διδασκαλία που θα βασιστεί στα κριτήρια αυτά μπορεί να αναπτύξει την ενεργό λεξική γνώση του μαθητή που περιλαμβάνει και τη δημιουργική χρήση της λέξης με το κατάλληλο και γενικώς αποδεκτό τρόπο.

3.2.3. Η μεταφορική γλώσσα (*Figurative language*) και η διδασκαλία της

Όλες οι θεωρίες στη σύγχρονη γλωσσολογία αποδεικνύουν ότι η σημασία μιας λέξης καθορίζεται από τις διαφορετικές της σχέσεις με τις άλλες λέξεις.⁶⁸ Επομένως οι σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων πρέπει να έχουν σημαντική θέση στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ίδια άποψη επικρατεί και στα κριτήρια που αναφέραμε παραπάνω, όπου τονίζεται η ανάγκη της διδασκαλίας των διαφορετικών σημασιών μιας λέξης και των σχέσεών της με τις άλλες λέξεις. Αν αποδεχθούμε ότι οι διαφορετικές σημασίες των λέξεων και οι σχέσεις τους είναι σημαντικά στοιχεία στη διδασκαλία του λεξιλογίου, τότε η λεγόμενη λεξική ικανότητα πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση και τη γνώση των μεταφορικών σημασιών της λέξης. Και αυτό γιατί οι σχέσεις των λέξεων μπορούν να παίξουν σημαντικότερο ρόλο, όταν μιλάμε για τη μεταφορική γλώσσα, όπου μέσω αυτών των σχέσεων οι λέξεις αποκτούν μια διαφορετική σημασία, η οποία χαρακτηρίζεται ως μεταφορική σημασία της λέξης.

Παραδοσιακά, η μεταφορική χρήση της γλώσσας θεωρούνταν το προνόμιο της λογοτεχνίας. Όμως, οι έρευνες στη σύγχρονη γλωσσολογία αποδεικνύουν ότι η μεταφορική χρήση της γλώσσας είναι χαρακτηριστική και για την καθημερινή επικοινωνία. Ακόμα και παιδιά στην πολύ μικρή ηλικία χρησιμοποιούν και παράγουν

τη μεταφορική γλώσσα. Επομένως, πρέπει να αποδεχθούμε ότι η γλώσσα είναι δομημένη μεταφορικά, η μεταφορά είναι μια από τις βασικές διαδικασίες της γλώσσας και μπορεί να την παράγει και να τη χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε μέλος της γλωσσικής κοινότητας.

Η μεταφορική γλώσσα χρησιμοποιεί τις λέξεις με ένα διαφορετικό, καθαρά πρωτότυπο τρόπο. Στη μεταφορική γλώσσα οι λέξεις αλλάζουν, αποκτούν κάποιες άλλες ιδιότητες, που δεν τις χαρακτηρίζουν στην «κανονική» χρήση της γλώσσας. Σε μια σχετική έρευνα ο Carter παρουσιάζει ένα παράδειγμα όπου μια συγκεκριμένη, λειτουργική μονοσημία (στην συγκεκριμένη περίπτωση ένας τεχνικός όρος) με τους «κατάλληλους» γλωσσολογικούς συνδυασμούς μετατρέπεται σε αόριστη, λογοτεχνική πολυσημία.⁶⁹ Αυτή η διαφορετικότητα των λέξεων στη μεταφορική γλώσσα είναι φανερή τόσο στην καθημερινή επικοινωνία, όσο στη λογοτεχνία, η οποία εκμεταλλεύεται περισσότερο τη μεταφορά.

Η μεταφορική γλώσσα βασίζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, αυτό σημαίνει ότι για την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας η γνώση της κοινωνίας και του πολιτισμού είναι απαραίτητη, καθώς, χωρίς τη γνώση αυτή, ο αναγνώστης ή ο ομιλητής δεν μπορεί να παραγάγει ή να κατανοήσει το μεταφορικό λόγο.⁷⁰ Για την παραγωγή του μεταφορικού λόγου είναι πολύ σημαντικές και οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε ανθρώπου, καθώς «τις μεταφορές τις χρησιμοποιούμε για να μεταδώσουμε την αντίληψή μας για τον κόσμο. Έτσι οι μεταφορές διαμορφώνουν ένα ανθρώπινο μοντέλο ή μια ανθρώπινη θεωρία για τη ζωή, για τη μάθηση και για τις συναισθηματικές εμπειρίες».⁷¹

Στις παραδοσιακές μελέτες της μεταφορικής γλώσσας διακρίνονται δύο βασικές κατηγορίες: η παρομοίωση και η μεταφορά.

Οι παρομοιώσεις είναι αυτές που χρησιμοποιούνται στη μεταφορική γλώσσα, όταν προσπαθούμε να τραβήξουμε την προσοχή του αναγνώστη ή του ακροατή σε κάποιο γεγονός ή πρόσωπο και να του δείξουμε ότι το X γεγονός ή πρόσωπο είναι παρόμοιο με το Y, δηλαδή το X είναι σαν το Y.⁷² Με τις παρομοιώσεις προσπαθούμε

⁶⁸ Για την λεξική σημασιολογία βλ. Cruse, D.A., *Lexical Semantics*, Cambridge textbooks in linguistics, Cambridge, 1986

⁶⁹ Carter, R., 1988, σ. 116

⁷⁰ βλ. Lakoff, G., and Johnson, M., *Metaphors We Live By*, The University Chicago Press, Chicago and London, 1981, σ. 18

⁷¹ Hatch, E. and Brown, C., *Vocabulary, Semantics, and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, σ.88

⁷² Ο.π., σ.88

να κάνουμε σύγκριση μεταξύ του X και του Y και να μεταφέρουμε τα χαρακτηριστικά του πρώτου στο δεύτερο. Η παραγωγή και η κατανόηση των παρομοιώσεων απαιτεί από το δημιουργό τους την εύστοχη και σαφή μεταχείριση των σημασιών των λέξεων που χρησιμοποιούμε για το X και το Y πρόσωπο ή γεγονός. Οι παρομοιώσεις χρησιμοποιούνται τόσο στη λογοτεχνία, όσο στην καθημερινή χρήση της γλώσσας.

Αντίθετα, οι μεταφορές δεν προσπαθούν να μας πουν ότι ένα πρόσωπο ή γεγονός είναι παρόμοιο με το άλλο. Με τις μεταφορές προσπαθούμε να δούμε ένα πρόσωπο ή γεγονός από την οπτική γωνία του άλλου. Δηλαδή, η μεταφορά είναι ο τρόπος σύλληψης κάποιου προσώπου ή πράγματος από την άποψη του άλλου.⁷³ Οι μεταφορές λειτουργούν παραπεμπτικά και μας επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουμε μια οντότητα στη θέση της άλλης.

Οι μεταφορές βασίζονται στα εμπειρικά και συναισθηματικά βιώματα του κάθε ανθρώπου και μας δείχνουν το πώς βλέπει ο συγκεκριμένος άνθρωπος τον κόσμο και τα γεγονότα. Η μεταφορά απαιτεί μεγάλη προσοχή και βαθιά γνώση του δημιουργού της τόσο των σημασιολογικών επιπέδων της λέξης, όσο των συνδυασμών και των σχέσεών της με τις άλλες λέξεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να πούμε ότι η μεταφορική γλώσσα κατέχει σημαντική θέση στη γλωσσική λειτουργία και είναι ένας τρόπος έκφρασης που απελευθερώνει τη φαντασία τόσο του δημιουργού της, όσο του ακροατή ή του αναγνώστη. Η μεταφορική γλώσσα είναι η απελευθέρωση του λόγου από τη συμβατική χρήση της γλώσσας και χρησιμοποιεί και καλλιεργεί τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου. Επομένως, η μάθηση και η διδασκαλία των μεταφορικών σημασιών της λέξης πρέπει να περιλαμβάνεται ανάμεσα στους στόχους της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

⁷³ Lakoff, G. and Johnson, M., 1981, σ. 5

4. ΤΟ Α. Π. ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας βασίζεται τα τελευταία χρόνια στο Α.Π. που συντάχθηκε από το Διατμηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών το 1998. Μέχρι την δημοσίευση αυτού του Α.Π. δεν υπήρχε κανένα Α.Π. για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, πράγμα το οποίο δημιουργούσε πολλές δυσκολίες σε αυτό το χώρο.⁷⁴

Το υπάρχον Α.Π. περιλαμβάνει τα δύο πρώτα επίπεδα της διδασκαλίας της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας (το εισαγωγικό και το βασικό επίπεδο ή το 1 και το 2 επίπεδο) και απευθύνεται μόνο σε ενήλικους σπουδαστές.

*Ο βασικός σκοπός του Α. Π. είναι: να καθορίσει τους επικοινωνιακούς στόχους και, σε συνάφεια με αυτούς, το περιεχόμενο ενός μαθησιακού προγράμματος που προορίζεται για τη διδασκαλία και την αυτοδιδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους.*⁷⁵

Σύμφωνα με τους συντάκτες του το Α.Π. στηρίζεται στις βασικές αρχές της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής προσέγγισης στη μάθηση και διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Μετά την ολοκλήρωση και του δεύτερου επιπέδου ο σπουδαστής προβλέπεται να έχει επιτύχει τους εξής στόχους⁷⁶:

1. *Να έχει αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο προφορικής και γραπτής δεξιότητας, το οποίο θα τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίζει επιτυχώς βασικές επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.*
2. *Να είναι σε θέση να κατανοήσει και να συμμετέχει σε συζητήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε καθημερινά θέματα, σε φυσικό ρυθμό ομιλίας. Επίσης να είναι σε θέση να κατανοεί, αλλά και να διατυπώνει γραπτά απλά νοήματα χωρίς να διαταράσσεται η επικοινωνία.*
3. *Να αποκτήσει σχετική αυτοτέλεια και αυτάρκεια στην εκμάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας.*

⁷⁴ Αναλυτικό Πρόγραμμα για την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους (επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1998, σ. 7

⁷⁵ Ο.π., σ. 13

⁷⁶ Ο.π., σ. 13

4. *Να καταλαβαίνει και, μέχρις ενός σημείου, να χρησιμοποιεί εκφράσεις που απηχούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.*

Σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους⁷⁷ του Α.Π. ο σπουδαστής επιδιώκει να κατακτήσει και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και ομιλία), καθώς και το λεξιλόγιο και τα στοιχεία πολιτισμού.

Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι η θέση και οι στρατηγικές της διδασκαλίας του λεξιλογίου και των λογοτεχνικών κειμένων.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατέχει σημαντική θέση μέσα στο Α.Π⁷⁸. Το λεξιλόγιο που παρουσιάζεται, «*συγκροτείται από λέξεις που θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική επικοινωνία γενικά και ειδικότερα για την ομάδα στόχο του προγράμματος, για ενήλικους μαθητές*».

Η επιλογή του λεξιλογίου που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο Α.Π. βασίζεται στους μαθησιακούς στόχους σε συσχέτισμό με τις λογικές έννοιες, τις πράξεις ομιλίας και τις θεματικές ενότητες. Επίσης, οι συντάκτες του Α.Π. σημειώνουν ότι ο κάθε διδάσκων οφείλει να προσαρμόσει το λεξιλόγιο αυτό σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των διδασκομένων. Έτσι ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να προσθέσει ή να αφαιρέσει τα λεξιλογικά στοιχεία, όταν το θεωρεί αναγκαίο.

Στο τέλος, πρέπει να πούμε ότι στο λεξιλόγιο που παρουσιάζεται μέσα στο Α.Π. σημειώνεται, εφόσον υπάρχει, η μορφοφωνητική ποικιλία της λέξης, καθώς και οι διαφορετικές της σημασίες με τα σχετικά παραδείγματα.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι αξιοσημείωτο, ότι δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά μέσα στο Α. Π.

Στο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα πολιτισμικά στοιχεία, αναφέρονται μόνο οι εξής τομείς⁷⁹:

1. *Συνθήκες Διαβίωσης (περιβάλλον, κατοικία, διατροφή, υγεία, συγκοινωνίες)*
2. *Οργάνωση της καθημερινής ζωής (εργασία, ψυχαγωγία, άλλες δραστηριότητες)*
3. *Κοινωνικές σχέσεις (οικογενειακές – διαπροσωπικές σχέσεις, τυπικές και επίσημες επαφές)*

⁷⁷ Για του μαθησιακούς στόχους βλ. ό.π., σ. 32 - 92

⁷⁸ Για το λεξιλόγιο βλ. ό.π., σ. 145 - 214

⁷⁹ βλ. ό.π., σ. 25 - 31

4. Βασικές αξίες, θεσμοί και εκδηλώσεις (παράδοση, εθνική ταυτότητα, θρησκεία, παιδιά, θρησκευτικές, εθνικές και τοπικές γιορτές, πολιτική, δικαιοσύνη)

Όπως βλέπουμε, η λογοτεχνική παράδοση δεν περιλαμβάνεται ανάμεσα στους τέσσερις τομείς που προαναφέραμε. Στο Α.Π. δεν γίνεται σαφής διευκρίνιση με πιο τρόπο και με ποιο διδακτικό υλικό πρέπει να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία των πολιτισμικών αυτών στοιχείων, ενώ ο ρόλος και η προσφορά της λογοτεχνίας σ' αυτό το μέρος της διδασκαλίας δεν αναφέρεται καθόλου.

5. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Η βασική μας πρόταση είναι ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση του λεξιλογίου, όταν μάλιστα οι μαθητές αυτοί βρίσκονται στο προχωρημένο στάδιο διδασκαλίας και έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Σ' αυτό το στάδιο της διδασκαλίας οι μαθητές έχουν ήδη μάθει το βασικό μηχανισμό της γλώσσας, δηλαδή, έχουν σχηματίσει γνώμη για τη δομή και λειτουργία της και έχουν αποκτήσει το βασικό λεξιλόγιο. Στο προχωρημένο στάδιο διδασκαλίας ο βασικός σκοπός είναι να αποκτήσουν οι μαθητές περισσότερη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας και να τη χρησιμοποιήσουν δημιουργικά. Για να πετύχουν το σκοπό αυτό χρειάζεται να γνωρίσουν διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Με την παρούσα έρευνα θέλουμε να αποδείξουμε ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση αυτών των ικανοτήτων. Θεωρούμε ότι η λογοτεχνία είναι ένα είδος του αυθεντικού λόγου, πρέπει να κατέχει μια σημαντική θέση στη γλωσσική διδασκαλία και μπορεί να προσφέρει πολλές γνώσεις στους αναγνώστες της.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων χρειάζονται, κατά τη γνώμη μας, τα ακόλουθα:

1. Η σωστή οργάνωση της ύλης, δηλαδή η σωστή επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων
2. Η σωστή οργάνωση της διδασκαλίας, δηλαδή η επιλογή των κατάλληλων, για τους μαθητές, ασκήσεων και δραστηριοτήτων.

Για αυτό το λόγο, τα λογοτεχνικά κείμενα, που χρησιμοποιήσαμε στη διδακτική μας παρέμβαση, επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα εξής κριτήρια:

- ◆ Να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, δηλαδή οι μαθητές να έχουν τη γνώση των περισσότερων λέξεων και συντακτικών δομών που περιελάμβαναν τα κείμενα από τα προηγούμενα στάδια διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις άγνωστες για αυτούς λέξεις και συντακτικές δομές, δίνοντας βάση στο περιεχόμενο.

- ◆ Να διαφέρουν θεματικά, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους στα πλαίσια διαφορετικών θεματικών ενοτήτων (π. χ. οικογένεια, φίλοι, συναισθήματα, φύση κ.τ.λ.).
- ◆ Να διαφέρουν χρονολογικά, δηλαδή να αναφέρονται σε διαφορετικές περιόδους της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.
- ◆ Να υπάρχουν διαφορετικά λογοτεχνικά είδη (πεζογραφία, ποίηση).
- ◆ Να υπάρχουν διαφορετικά είδη λόγου (αφηγηματικός λόγος, περιγραφικός λόγος, διάλογος κ.τ.λ.).

Η διδακτική μας πρόταση βασίζεται στις προσεγγίσεις βασισμένες στη γλώσσα,⁸⁰ σύμφωνα με τις οποίες το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως μέσον και ως σκοπός της διδασκαλίας. Ως μέσον, διότι μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται το αντικείμενο παραγωγής δραστηριοτήτων από τους μαθητές. Ως σκοπός, επειδή η ανάλυση και η ερμηνεία των κειμένων αυτών βοηθάει τους μαθητές στην παραγωγή λόγου που έχει νόημα⁸¹. Συνεπώς, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων προκαλεί συζήτηση, ανάλυση και επεξεργασία του περιεχομένου του και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το νόημα που κρύβει. Οι αναλύσεις και οι συζητήσεις που συνοδεύουν τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν τη γλώσσα – στόχο.

Μια διδασκαλία που στηρίζεται σ' αυτές τις προσεγγίσεις κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε μια πραγματική επικοινωνία με σκοπό την παραγωγή και όχι ότι μαθαίνουν με στείρο τρόπο τη γλώσσα.

Η διδακτική μας παρέμβαση στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης⁸² σύμφωνα με τις οποίες:

- Οι μαθητές αποτελούν το κέντρο της διδασκαλίας, είναι οι «πρωταγωνιστές» της και καθορίζουν την πορεία των μαθημάτων.
- Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία και χειρίζονται δημιουργικά τη διδακτέα ύλη.

⁸⁰ Για τις προσεγγίσεις βασισμένες στην γλώσσα βλ. το κεφ. 1.2.6.

⁸¹ Σαπιδίου, Α. και Φωτιάδου, Γ., *Το λογοτεχνικό κείμενο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* στα Κέντρα Ελληνικής Γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές, Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Θεσσαλονίκη, 2000, σ. 301

⁸² Για την επικοινωνιακή προσέγγιση βλ. Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, 1978 και Μήτσης, Ν., 1998, σ. 140 -151

- Η διδασκαλία των κειμένων και οι σχετικές δραστηριότητες σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ανάλυση των κειμένων και στις συζητήσεις που γίνονται γύρω απ' αυτά.

Στις ασκήσεις και δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε στη διδακτική μας παρέμβαση δώσαμε μεγάλη έμφαση στην κατάκτηση και καλλιέργεια του λεξιλογίου και προσπαθήσαμε να καλύπτουν όλες του τις πτυχές.

Η μέθοδος για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου δεν ήταν προκαθορισμένη αυστηρά και άλλαζε ανάλογα με το είδος, τη δυσκολία και τις απαιτήσεις του κειμένου.

Επίσης, για την επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας και των σχετικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων λάβαμε υπόψη μας ότι η έρευνα πραγματοποιούταν έξω από το ελλαδικό χώρο, η διδασκαλία γινόταν αποκλειστικά στην αίθουσα διδασκαλίας και οι μαθητές δεν είχαν άμεση επαφή με τη γλώσσα και το φυσικό της περιβάλλον.

Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων προέβλεπε τρεις φάσεις που θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Οι φάσεις αυτές είναι ενδεικτικές καθώς κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης μερικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να αλλάξουν ή να μετατεθούν από τη μια στην άλλη φάση ανάλογα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι φάσεις που παρουσιάζουμε συνοδεύονται από ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση.

1. Φάση προετοιμασίας: η φάση αυτή μπορεί να περιέχει τέσσερα επίπεδα της προετοιμασίας. Στο πρώτο επίπεδο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, δηλαδή ταινίες, μελοποιημένα ποιήματα, απαγγελίες των λογοτεχνικών κειμένων κ.τ.λ. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να μπουν στο κλίμα του κειμένου και να προετοιμαστούν για την ανάγνωση και την επεξεργασία του.

Το δεύτερο επίπεδο της πρώτης φάσης περιλαμβάνει τη γλωσσική προετοιμασία με διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις γλωσσικές ιδιοτροπίες του κειμένου. Στο δεύτερο επίπεδο της προετοιμασίας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ασκήσεις με συνώνυμα, αντώνυμα κ.τ.λ.. Επίσης, μπορεί να γίνει η προετοιμασία μορφολογικού και υφολογικού περιεχομένου που θα περιλαμβάνει ασκήσεις με τους μορφολογικούς

και υφολογικούς τύπους που συναντούμε στο κείμενο. Π. χ. πριν τη διδασκαλία του ποιήματος του Δ. Σολωμού «*Η ψυχούλα*» χρησιμοποιήσαμε ασκήσεις για τις υποκοριστικές μορφές των λέξεων, καθώς στο συγκεκριμένο ποίημα υπήρχαν πολλά παραδείγματα σ' αυτή τη μορφή.

Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την παροχή απαραίτητων πληροφοριών για την κατανόηση. Δηλαδή, πριν τη διδασκαλία του κειμένου μπορούμε να δώσουμε τους μαθητές τις πληροφορίες για το συγγραφέα ή για την κοινωνικοπολιτική κατάσταση της εποχής που διαδραματίζεται το συγκεκριμένο έργο. Το τρίτο επίπεδο της προετοιμασίας δεν είναι απαραίτητο για όλες τις διδασκαλίες. Το χρησιμοποιούμε, όταν βλέπουμε ότι χωρίς τις πληροφορίες αυτές οι μαθητές θα δυσκολευτούν στην κατανόηση του κειμένου.

Το τέταρτο επίπεδο της προετοιμασίας στόχο έχει να συμμετέχουν και οι μαθητές στην επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων. Έτσι, πριν τη διδασκαλία μπορούμε να τους μοιράσουμε μερικά κείμενα με το ίδιο θέμα ή μερικά έργα του ίδιου λογοτέχνη και να τους δώσουμε τη δυνατότητα να διαλέξουν ποιο από αυτά τα κείμενα θέλουν να διδαχθούν.

2. Φάση ανάγνωσης – κατανόησης: σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας οι μαθητές κάνουν την ανάγνωση του κειμένου, εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις και δομές και τις κατανοούν με τη βοήθεια του καθηγητή. Μετά την ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί η συζήτηση, όπου οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις και τις απορίες τους σχετικά με το κείμενο. Για να επιβεβαιωθούμε ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις άγνωστες λέξεις και το νόημα του κειμένου, μπορούμε να τους δώσουμε κάποιες ασκήσεις που περιέχουν μπερδεμένες προτάσεις από το κείμενο και να τους ζητήσουμε να τις βάλουν στη σωστή σειρά. Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ασκήσεις με κενά ή τις ασκήσεις που βασίζονται στο συνταγματικό και στο παραδειγματικό άξονα, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις και συντακτικές δομές που συνάντησαν στο κείμενο.

Η δεύτερη φάση είναι η σημαντικότερη για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων καθώς περιλαμβάνει την ανάλυση του κειμένου⁸³. Θεωρούμε ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων είναι σκόπιμο να βασίζεται στις γλωσσολογικές και υφολογικές αναλύσεις, καθώς με την κατανόηση των συντακτικών δομών, άγνωστων λέξεων και φράσεων και των υφολογικών ιδιαιτεροτήτων του οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν καλύτερα το νόημα του κειμένου.

Οι γλωσσολογικές αναλύσεις και οι γραμματικές ασκήσεις που προσφέρονται στην δεύτερη φάση της διδασκαλίας πρέπει να επιλεγούν προσεχτικά και να είναι περιορισμένες και αυστηρά προκαθορισμένες. Στην αντίθετη περίπτωση (δηλαδή, όταν οι γραμματικές ασκήσεις αποτελούν μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας) το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να μετατραπεί σε μάθημα της γραμματικής.

Στη διδακτική μας πρόταση δίνουμε μεγάλη έμφαση στο να απολαύσουν οι μαθητές την ανάγνωση και την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων επειδή θεωρούμε ότι με αυτό τον τρόπο μπορούμε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα ως προς την κατανόηση και την εκμάθηση των κειμένων.

3. Φάση ελεύθερης παραγωγής: σ' αυτή τη φάση της διδασκαλίας στόχος είναι η εμπέδωση από τους μαθητές όλων των στοιχείων που έχουν μάθει από τις προηγούμενες φάσεις της διδασκαλίας, η επεξεργασία τους, έτσι ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική τους ικανότητα.

Για την επίτευξη των στόχων μας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις εξής ασκήσεις και δραστηριότητες:

- Οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν το συγκεκριμένο κείμενο με τα άλλα κείμενα που έχουν διδαχθεί (θεματικά, υφολογικά, γλωσσολογικά, ιδεολογικά, λεξιλογικά κ.τ.λ.). Π.χ. μετά την διδασκαλία του ποιήματος «*Η ψυχούλα*» του Δ. Σολωμού και του διηγήματος «*Ποδήλατο*» του Α. Σαμαράκη ζητήσαμε από τους φοιτητές να τα σχολιάσουν και τα συγκρίνουν (επειδή και τα δύο έργα περιγράφουν το θάνατο του παιδιού).

⁸³ Οι αναλύσεις των λογοτεχνικών κειμένων έγιναν σύμφωνα με τους: Παπαδογιαννάκης, Ν., *Αναγνώσεις, επτά (+ένα) μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. "ΕΛΛΗΝ", 1995, Σπανός, Γ., *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, Τ. Α'*, Η διδασκαλία του ποιήματος, Αθήνα, 1995, Hawthorn, J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο, Εισαγωγή στη Θεωρία της λογοτεχνίας*, Ηράκλειο, 1992, Κουκουλομάττης, Δ., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (θεωρία και Πράξη)*, Αθήνα, εκδ. "ΕΛΛΗΝ", 1996, Συνέδριο του Σεριζί, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, μετφ. Βασιλαράκης, Ι.*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα, 1985.

- Οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν το κείμενο με τα έργα της δικής τους λογοτεχνικής παράδοσης ή με κάποια άλλα έργα από την παγκόσμια λογοτεχνία.
- Οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας. (ομαδική δραστηριότητα)
- Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κάποιο θέμα για τη συζήτηση μέσα στην τάξη.
- Ο καθηγητής μπορεί να διαλέξει κάποιες λέξεις από το κείμενο και να ζητήσει από τους μαθητές να παραγάγουν δικό τους κείμενο από τις λέξεις αυτές.
- Παραγωγή γραπτού λόγου.
- Ασκήσεις δραματοποίησης.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Αναδίφηση στην βιβλιογραφία

Κατ' αρχήν πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα στη διδασκαλία-εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας βρίσκεται ακόμα στην αρχή και έχει απασχολήσει τους ερευνητές μόνο τα τελευταία χρόνια. Επομένως, ο ρόλος της λογοτεχνίας και η θέση της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν έχει μελετηθεί συστηματικά. Αντίθετα στην ξένη (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία το θέμα αυτό έχει εξεταστεί, όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας.⁸⁴

Κατά την αναδίφησή μας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχουν έρευνες για τη συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία-εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας, παρά το γεγονός ότι όλοι οι ερευνητές την παραδέχονται και επισημάνουν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας ασκεί σημαντική επίδραση στην κατάκτηση του λεξιλογίου.⁸⁵ Η σχετική βιβλιογραφία ασχολείται άλλοτε αποκλειστικά και μόνο με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και άλλοτε μόνο με τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Για το λόγο αυτό η παρουσίαση της βιβλιογραφίας μας χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: στο πρώτο μέρος παρουσιάζουμε τις έρευνες που αφορούν στη διδασκαλία και τον ρόλο της λογοτεχνίας και στο δεύτερο μέρος τις έρευνες που αφορούν στη διδασκαλία-εκμάθηση του λεξιλογίου.

Για την εξερεύνηση του ρόλου, της σημασίας και της επίδρασης που ασκεί η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες τα τελευταία χρόνια. Μόλις πριν από ένα χρόνο στο διεθνές συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Ρεθύμνου με θέμα «*Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*»⁸⁶ στις 6-8 Οκτωβρίου του 2000 παρουσιάστηκαν δύο εισηγήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της

⁸⁴ Widdowson H. G., *Stylistics and Teaching of Literature*, London: Longman, 1975, Carter R., *Language and Literature*, London, Boston, Sydney: Allen and Unwin, 1982, Carter R., & Long M., *Teaching Literature*, London, Longman, 1990, Brumfit C. J., *Teaching Literature Overseas*, Oxford: Pergamon press, 1983

⁸⁵ Σ' όλη την αγγλόφωνη βιβλιογραφία επισημάνεται ο ρόλος της λογοτεχνίας στην κατάκτηση-εμπλουτισμό του λεξιλογίου, (βλ. την βιβλιογραφία της παραπάνω υποσημείωσης). Η ίδια άποψη επικρατεί και στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία. (Βλ. τις εισηγήσεις που παρουσιάζονται παρακάτω).

⁸⁶ Τα Πρακτικά του Συνεδρίου έχουν εκδοθεί με τίτλο: Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, τόμος, Α'-Β', επιμ. Βάμβουκας Μ. – Χατζηδάκη Α, εκδ. Ατραπός, 2001.

λογοτεχνίας και το ρόλο της στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Πιο αναλυτικά: ο Παπαδογιαννάκης Ε. Ν. και η Νικολοδάκη-Σουρή Ελ. παρουσιάζουν την εργασία τους με τίτλο *Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (η περίπτωση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών)*.⁸⁷ Οι ερευνητές αρχικά επισημαίνουν τους τρεις βασικούς άξονες των στόχων της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (η κατανόηση-εκμάθηση γραπτού και προφορικού λόγου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και η προσέγγιση-εξοικείωση με την προφορική και γραπτή πολιτισμική παράδοση). Στη συνέχεια παρουσιάζουν τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν δραστικά την ποιότητα του προφορικού και γραπτού λόγου των ελληνοπαίδων από διάφορα μέρη του κόσμου. Σύμφωνα με τους ερευνητές στην παραγωγή του γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η πρόσληψη και η θεραπεία αυτών των «λαθών» επιταχύνεται μέσα από τις δραστηριότητες της ακρόασης, ανάγνωσης, κατανόησης, συζήτησης και δραματοποίησης. Εκτός από τα επικοινωνιακά και άλλα είδη κειμένων οι ερευνητές προτείνουν τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και υποστηρίζουν ότι το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να διδαχθεί ως ένα πλέγμα λειτουργιών που καλλιεργούν ανάλογες δεξιότητες στους μαθητές. Οι ερευνητές επισημαίνουν τη συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην κατάκτηση-εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην εξοικείωση με γραπτό λόγο.

Περίπου με το ίδιο θέμα ασχολείται και η Μητακίδου Χρ. στην εισήγησή της *Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας*⁸⁸. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία προσφέρει στους μαθητές ευχαρίστηση και συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, και κοινωνική τους ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, καθώς και στη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό, η ερευνήτρια προτείνει ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα στη διδασκαλία της γλώσσας ή την ένταξη της λογοτεχνίας στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα με σκοπό την κατάκτηση της γλώσσας με φυσικό και αβίαστο τρόπο.

⁸⁷ Ο.π. τόμος Β', σ. 459-472

Οι άλλες δύο εισηγήσεις που αφορούν τον ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τις μεθόδους της διδασκαλίας της παρουσιάστηκαν πρότεροι στο συνέδριο της Θεσσαλονίκης με θέμα «*Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*» στις 2-3 Απριλίου 1999.⁸⁹ Πιο συγκεκριμένα, στο συνέδριο αυτό οι ερευνήτριες Αντρομάχη Σαπιρίδου και Γεωργία Φωτιάδου παρουσίασαν την εργασία τους με τίτλο *Το λογοτεχνικό κείμενο στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*.⁹⁰ Στο πρώτο μέρος της εισήγησης οι ερευνήτριες αναπτύσσουν το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος, το οποίο περιλαμβάνει την παρουσίαση του προβλήματος, μια νέα πρόταση διδασκαλίας και τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης. Στη συνέχεια προτείνουν ένα καινούργιο μοντέλο επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων και περιγράφουν τις τέσσερις φάσεις του (φάση προετοιμασίας, φάση παρουσίασης-κατανόησης, φάση επεξεργασίας και ελεύθερης παραγωγής και φάση ελεύθερης παραγωγής). Η παρουσίαση της διδακτικής πρότασης συνοδεύεται από παράρτημα, όπου παρουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής του διδακτικού μοντέλου σε τρία λογοτεχνικά κείμενα και στις σχετικές ασκήσεις και δραστηριότητες.

*Η κειμενοδιφοκική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων: η παραγωγή νέου, δευτερογενούς λεξικού υλικού και κειμένων*⁹¹ ήταν η παρουσίαση του Ν. Παπασταϊκούδη. Στο πρώτο μέρος της εισήγησής του ο ερευνητής αναπτύσσει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας του. Στη συνέχεια παρουσιάζει παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας στο ποίημα του Κ. Καβάφη «*Η Πόλις*». Στο τέλος της εισήγησης υπάρχει το παράρτημα όπου ο ερευνητής προτείνει δύο πλαίσια εργασίας για την εύστοχη ανάγνωση και διαπίστωση στοιχείων στο κείμενο, που κατευθύνουν τη γλωσσική εξέταση του κειμένου με σκοπό την παραγωγή νέου λεξικού υλικού και κειμένων.

Όσον αφορά στη διδασκαλία-εκμάθηση του λεξιλογίου βρήκαμε δύο σχετικές έρευνες που παρουσιάστηκαν σε συνέδρια στα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα η Αικ. Μπακάκου–Ορφανού στην εργασία της *Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου*

⁸⁸ Ο.π. τόμος Α', σ. 582-593

⁸⁹ Τα Πρακτικά Συνεδρίου έχουν εκδοθεί με τίτλο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999*, επιμ. Νόβη Αντωνοπούλου, Αναστάσιος Γεαργαλίδης, Μαρία Μουμτζή, Θεσσαλονίκη, 2000

⁹⁰ Ο.π., σ. 301-310

⁹¹ Ο.π., σ. 271-277

της ελληνικής ως ξένης γλώσσας⁹² ασχολείται με τα προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου με ιδιαίτερη έμφαση στο τρόπο διδασκαλίας των συνωνύμων λέξεων. Η ερευνήτρια, μετά την ιστορική αναδρομή και την παρουσίαση δομής και οργάνωσης της διδασκαλίας του λεξιλογίου, αναπτύσσει το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος και περιγράφει τα προβλήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία-εκμάθηση των συνωνύμων. Στη συνέχεια επισημαίνει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας τους και κατηγοριοποιεί τα λάθη μεταξύ συνωνύμων (υφολογικά, σημασιολογικά και συνδυαστικά). Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διδακτική πρόταση της ερευνήτριας.

Στο συνέδριο του Ρεθύμνου⁹³ παρουσιάστηκε μια εισήγηση σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η Θώμου Π. στην εργασία της με τίτλο *Εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική ως ξένη γλώσσα: Ανάλυση των μη αποδεκτών λεξιλογικών συνάψεων (lexical collocations) στο γραπτό λόγο ξένων φοιτητών*⁹⁴ ασχολείται με τα προβλήματα διδασκαλίας των λεξιλογικών συνάψεων στους φοιτητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο πρώτο μέρος της εργασίας της αναπτύσσει το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος και εξετάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη χρήση των μη αποδεκτών λεξιλογικών συνάψεων. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζει την ανάλυση των λαθών στο γραπτό λόγο ξένων φοιτητών σε τρία επίπεδα ελληνομάθειας (ενδιάμεσο επίπεδο, προχωρημένο επίπεδο και πολύ προχωρημένο επίπεδο). Στο τέλος της παρουσίασης η ερευνήτρια προτείνει τη διδασκαλία των λεξιλογικών συνάψεων και δίνει συγκεκριμένα παραδείγματα για τέσσερις διαφορετικούς τύπους ασκήσεων στην παραγωγή τους.

⁹² Στο: Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, Προβλήματα Διδασκαλίας, Ίδρυμα Γουλάνδρη-Χορν, Αθήνα, 1996, σ. 53-75.

⁹³ Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, ό.π.

⁹⁴ Ο.π., τόμος Β', σ 99-109.

6.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Ο γενικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δείξει τη θέση και την αξία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η έρευνα αυτή ασχολείται με την επίδραση που ασκεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην γλώσσα και ιδιαίτερα εστιάζεται στη διδασκαλία-εκμάθηση του λεξιλογίου.

Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να αποδείξουμε στην έρευνά μας ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην αποτελεσματική κατάκτηση της γλώσσας και τη χρήση του λεξιλογίου στην παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Επομένως, οι ειδικοί στόχοι της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- Να διερευνήσει σε ποιο βαθμό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές η διδασκαλία των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.
- Κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τα λογοτεχνικά κείμενα στη δημιουργική χρήση των λέξεων.
- Να δούμε αν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις διάφορες σημασίες των λέξεων.
- Να εξετάσουμε την επίδραση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ορθογραφία των λέξεων.
- Να εξετάσουμε αν η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να γνωρίζουν καλύτερα τη μορφολογική εικόνα των λέξεων και να παράγουν διάφορους τύπους τους.
- Να δούμε αν η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη συντακτική συμπεριφορά και τη συνδυαστικότητα των λέξεων.

6.3 Οι περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στα δύο τμήματα της Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Τιφλίδας Γεωργίας και περιλάμβανε τη διδασκαλία του λεξιλογίου με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων. Το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου και ο πρόεδρος του τμήματος προθυμοποιήθηκαν να μας παραχωρήσουν τις ώρες διδασκαλίας που ήταν απαραίτητες για την πραγματοποίηση της έρευνας μας. Η διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε 4 εβδομάδες (2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα). Ο προγραμματισμένος χρόνος της διδασκαλίας δεν ήταν αρκετός για να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί, όμως δεν είχαμε τη δυνατότητα να συνεχίσουμε τη διδακτική παρέμβαση, καθώς μετά από 4 εβδομάδες ξεκινούσε η εξεταστική περίοδος. Επίσης, η απουσία των μαθητών για διάφορους λόγους καθυστέρωσε την ολοκλήρωση και την κανονική λειτουργία της διδακτικής παρέμβασης. Αυτό επηρέασε την επίδοση των φοιτητών τόσο στο ατομικό, όσο και στο ομαδικό επίπεδο.

Το άλλο σημαντικό πρόβλημα ήταν ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η απουσία τέτοιου είδους ερευνών στην Ελλάδα και η μη δυνατότητα σύγκρισης των διδακτικών σχεδίων, του τρόπου αξιολόγησης και της σύγκρισης συμπερασμάτων επηρέασε τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Επομένως, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στηρίζεται μόνο στην φιλοδοξία και στα ερωτηματικά του ίδιου του ερευνητή. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν, καθώς και η μέθοδος της διδασκαλίας, οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δεν στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο σε κάποια συγκεκριμένη βιβλιογραφία, λόγω έλλειψης παρόμοιων ερευνών στον ελλαδικό χώρο.

Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Τα κριτήρια που επιλέχθηκαν για να αξιολογήσουμε το πώς επηρέασε η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στην κατάκτηση του λεξιλογίου βασίζονται στις προτιμήσεις του ερευνητή, καθώς δεν υπήρξε δυνατότητα σύγκρισης με άλλες έρευνες. Πέρα από τις προτιμήσεις του ερευνητή, τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας στηρίζονται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας και στους στόχους που είχαν τεθεί.

6.4 Η μέθοδος της έρευνας

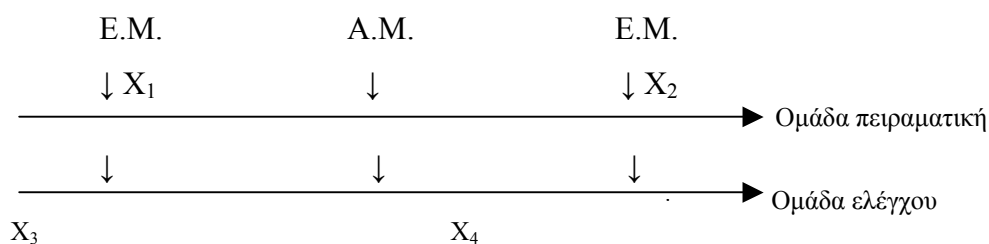
Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε, προκειμένου να μελετήσουμε το θέμα που μας απασχολεί, ήταν η πειραματική. Σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα η πειραματική μέθοδος «στηρίζεται στη βασική αρχή της ακούσιας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, η διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και η παρατήρηση των τιμών που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή».⁹⁵ Η πειραματική κατάσταση της έρευνας μας μπορεί να χαρακτηριστεί μερικώς φυσική και μερικώς τεχνητή, επειδή ο πειραματισμός έγινε στο φυσικό περιβάλλον ζωής των υποκειμένων της έρευνας που ήταν οι πανεπιστημιακές αίθουσες των τμημάτων τους. Η σύγκριση έγινε μεταξύ συγκροτημένων ήδη δειγμάτων που ήταν τα δύο παράλληλα τμήματα του έτους τους. Ο πειραματισμός συνίστατο στην παρατήρηση των τιμών που είχε στη εξαρτημένη μεταβλητή (η επίδοση στο λεξιλόγιο) η ανεξάρτητη μεταβλητή (η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων).

Για την πραγματοποίηση του πειράματος το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν πειραματική (Π₁ τμήμα του δεύτερου έτους) και η δεύτερη ομάδα ήταν έλεγχου (Π₂ τμήμα του ίδιου έτους). Η συγκρότηση των ομάδων θεωρήθηκε ότι ήταν τυχαία αφού οι ομάδες αυτές αποτελούσαν δύο παράλληλα τμήματα.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τέταρτο σχέδιο οργάνωσης της πειραματικής κατάστασης το οποίο είναι το ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο πάνω στις ισοδύναμες φυσικές ομάδες. Σύμφωνα με το σχέδιο αυτό, για τον πειραματισμό χρησιμοποιούνται δύο ομάδες φυσικής ισοδυναμίας. Τέτοιες ομάδες θεωρούνται δύο τάξεις του ίδιου σχολείου (στην περίπτωσή μας δύο τμήματα του ίδιου έτους), επειδή υπάρχει θεωρητικά «αρκετά υψηλός βαθμός ομοιότητας στη σύστασή τους, ως προς την ηλικία, το γνωστικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο και άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων που τις συγκροτούν».⁹⁶

⁹⁵ Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1988, σ.169

Πίνακας



Το παραπάνω σχέδιο παρουσιάζει ενδιαφέρον, γιατί ελέγχονται οι επιδράσεις των παρασιτικών μεταβλητών, οι οποίες ανάγονται στην ωρίμανση και στην προσωπική ιστορία των υποκειμένων και έτσι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι πιο έγκυρη.⁹⁷

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο ως τον Μάιο του 2001 στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Τιφλίδας.

Στην πρώτη φάση της έρευνας, τέλη Απριλίου, στην πρώτη διδακτική ώρα οι φοιτητές συμπλήρωσαν στο ειδικό φυλλάδιο τα στοιχεία τους (όνομα, επώνυμο, καταγωγή κτλ).⁹⁸ Στη συνέχεια δόθηκε άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου. Γράψαμε τον τίτλο του θέματος στον πίνακα και ζητήσαμε στους φοιτητές να το αναπτύξουν. Τους δόθηκε, επίσης, μια μέρα για την προετοιμασία στο σπίτι. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεση τους για την παραγωγή του γραπτού λόγου ήταν μια ολόκληρη διδακτική ώρα. Προβλέφθηκε, η διαδικασία να γίνει τις πρωινές διδακτικές ώρες, ώστε οι φοιτητές να είναι ξεκούραστοι. Κατά τη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να συμβουλευτούν την καθηγήτρια για κάθε τους απορία.

Στη συνέχεια ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα επί 4 εβδομάδες. Δύο φορές την εβδομάδα γινόταν διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων.⁹⁹

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε και στις δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου. Οι φοιτητές και των δύο ομάδων μπορούσαν να προετοιμαστούν στα σπίτια τους για να θυμηθούν τις λέξεις που είχαν διδαχθεί για το συγκεκριμένο θέμα. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για την ανάπτυξη του θέματος ήταν πάλι μια διδακτική ώρα.

⁹⁶ Βάμβουκας Μ., ό.π., σ. 184

⁹⁷ Βάμβουκας Μ., ό.π., σ. 185

⁹⁸ Βλ. το παράρτημα, σ.

6.5 Υποθέσεις της έρευνας

Όπως είπαμε και παραπάνω ο βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να δείξει ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Επομένως, η βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα βελτίωσαν το λεξιλόγιό του από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά. Η αντίστροφη μηδενική υπόθεση είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά στη βελτίωση από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Για το πλήθος των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες διαφορετικές λέξεις από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη χρήση των διαφορετικών λέξεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

2. Για τα επίθετα:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη χρήση των επιθέτων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

3. Για τις παρομοιώσεις:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες παρομοιώσεις από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

⁹⁹ Για την διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης βλ. το κεφάλαιο Διδακτική Παρέμβαση, σελ.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη χρήση των παρομοιώσεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

4. Για τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες μεταφορές από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη χρήση των μεταφορών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

5. Για την ορθογραφία των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη μείωση των ορθογραφικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

6. Για την μορφολογική εικόνα των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα μορφολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη μείωση των μορφολογικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

7. Για την σημασία των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα σημασιολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη μείωση των σημασιολογικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

8. Για την συντακτική συμπεριφορά των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα συντακτικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

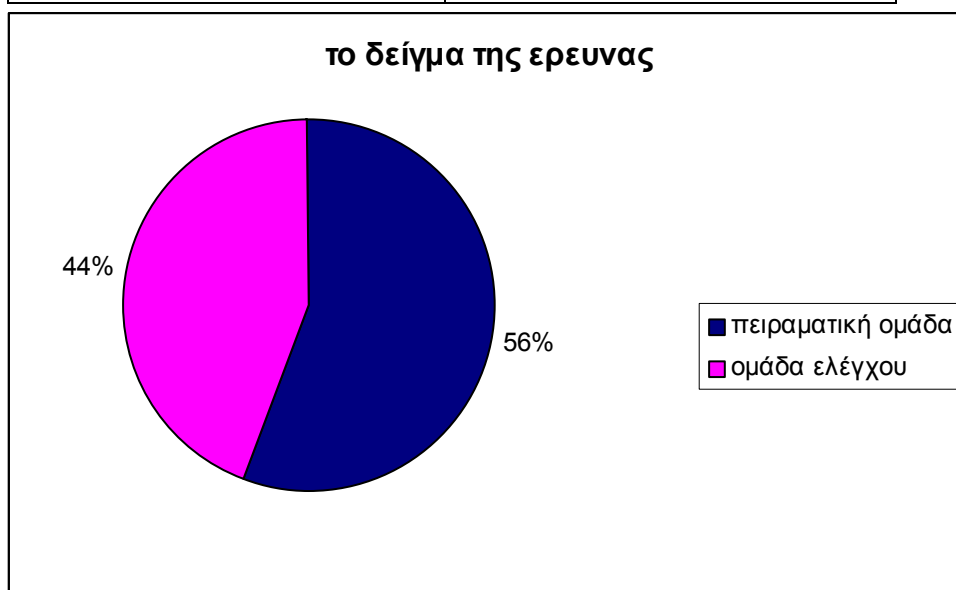
Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των φοιτητών που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά δεν υπάρχει διαφορά, ως προς τη μείωση των συντακτικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

7. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 18 φοιτητές του δεύτερου έτους, οι οποίοι προέρχονταν από δύο διαφορετικές ομάδες του τμήματος της Νεοελληνικής Φιλολογίας στο Ινστιτούτο των Κλασικών, Βυζαντινών και Νεοελληνικών σπουδών στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Τιφλίδας. Από αυτούς οι 10 (55,6%) ανήκουν την πειραματική ομάδα (προέρχονται από το Π-1 τμήμα της Νεοελληνικής Φιλολογίας) και οι 8 (44,4%) την ομάδα ελέγχου (προέρχονται από το Π-2 τμήμα της Νεοελληνικής Φιλολογίας).

Πίνακας 1: το δείγμα κατά ερευνητική ομάδα

Ερευνητική ομάδα	N	%
Ελέγχου	8	44,4
Πειραματική	10	55,6
Σύνολο	18	100



7.1 Η διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Γεωργία από τις 12 Απριλίου έως τις 7 Μαΐου του 2001. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αντιμετωπίσαμε μερικά προβλήματα. Αρχικά είχαμε προγραμματίσει να κάνουμε την έρευνά στο τρίτο έτος, αλλά δε μπορούσαμε καθώς εκείνο το χρονικό διάστημα οι φοιτητές του τρίτου έτους

παρακολουθούσαν φοιτητικό συνέδριο του πανεπιστημίου και είχαν απαλλαγθεί από τα περισσότερα μαθήματα.

Το άλλο σημαντικό πρόβλημα ήταν η έλλειψη του χρόνου, καθώς είχαμε στη διάθεσή μας μόνο δύο διδακτικές ώρες¹⁰⁰ την εβδομάδα. Έτσι, συνολικά κάναμε επτά μαθήματα, τα οποία δεν ήταν αρκετά για να ανταποκριθούμε σε όλες τις απαιτήσεις της έρευνας και αντί επτά λογοτεχνικά κείμενα που είχαμε προγραμματίσει καταφέραμε να κάνουμε μόνο πέντε.

Επίσης, ήταν αρκετά δύσκολο να μαζέψουμε τα στοιχεία και τα κείμενα των υποκειμένων, γιατί τις περισσότερες φορές δεν έρχονταν όλοι οι φοιτητές στο μάθημα και ο ερευνητής αναγκαζόταν να αναβάλει την έρευνα μέχρι να συγκεντρωθούν όλα τα υποκείμενα.

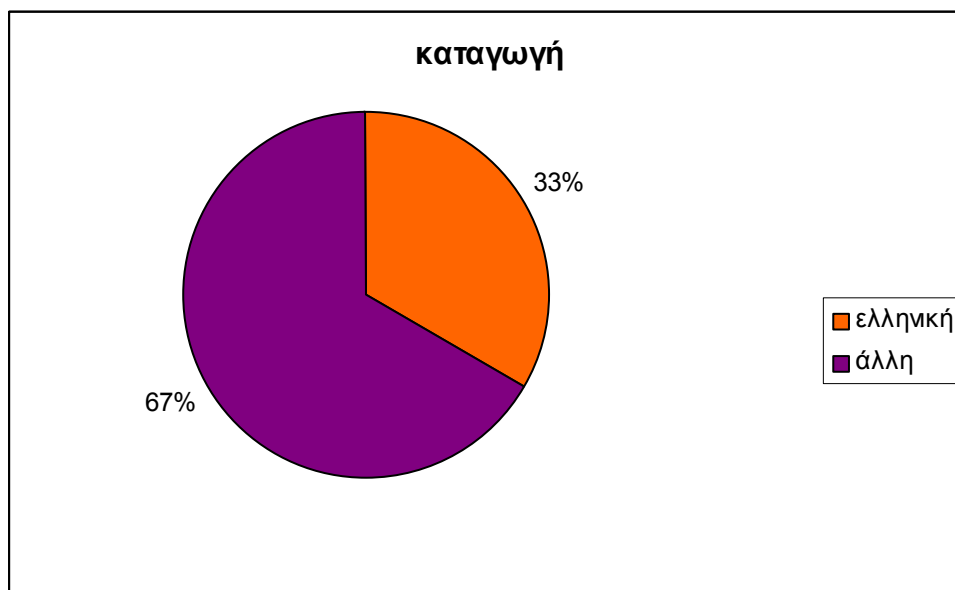
7.2 Το δείγμα και η καταγωγή

Τα υποκείμενα της έρευνας χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με την καταγωγή τους. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι φοιτητές που έχουν ελληνική καταγωγή (δηλαδή ένας από τους γονείς του είναι έλληνας) και στη δεύτερη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που δεν είναι ελληνικής καταγωγής (δηλαδή, οι γονείς τους είναι οποιαδήποτε άλλης εθνικότητας. Π.χ. γεωργιανοί, αρμένιοι, ρώσοι κ.τ.λ.)

Πίνακας 2. Το δείγμα και η καταγωγή των υποκειμένων

Καταγωγή Ερευνητική ομάδα	1.Ελληνική		2.Γεωργιανή (άλλη)		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
πειραματική	0	0	10	55,6	10	55,6
Ελέγχου	6	33,3	2	11,1	8	44,4
Σύνολο	6	33,3	12	66,7	18	100

¹⁰⁰ . Στα πανεπιστήμια της Γεωργίας ένα μάθημα διαρκεί 60' λεπτά



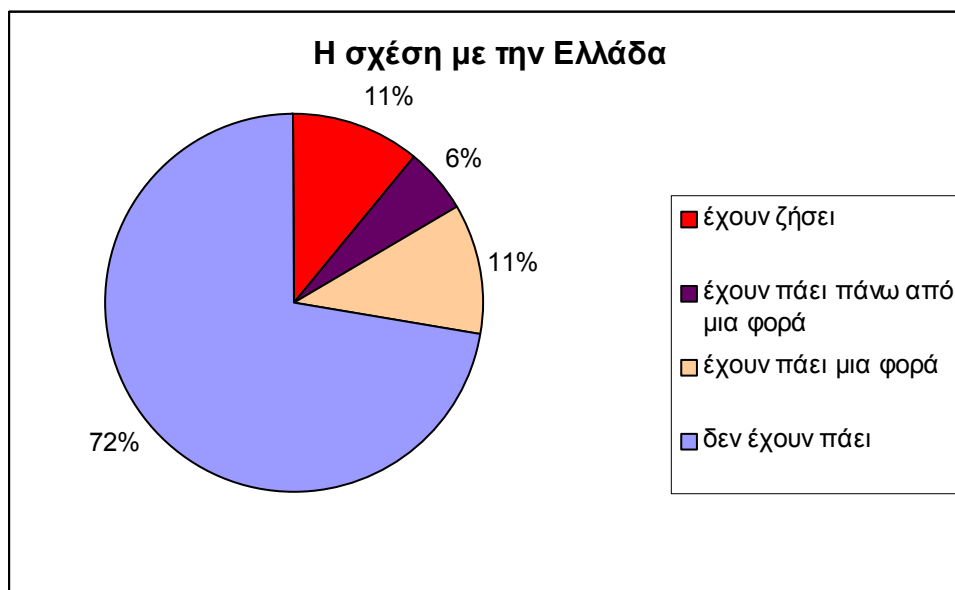
Από τον πίνακα 2 βλέπουμε, ότι και από τις δύο ομάδες μόνο 6 (33,3%) φοιτητές έχουν ελληνική καταγωγή και οι περισσότεροι δηλαδή 12 (66,7%) φοιτητές δεν είναι ελληνικής καταγωγής.

7.3 Το δείγμα και η σχέση των υποκείμενων με την Ελλάδα

Προκειμένου να δούμε αν τα υποκείμενα της έρευνας έχουν επαφή με την Ελλάδα, τους χωρίσαμε σε τέσσερις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι φοιτητές που έχουν ζήσει στην Ελλάδα για κάποιο χρονικό διάστημα, στη δεύτερη ομάδα κατατάχθηκαν τα υποκείμενα που έχουν πάει στην Ελλάδα πάνω από μια φορά, την τρίτη ομάδα αποτέλεσαν οι φοιτητές που έχουν πάει στην Ελλάδα μόνο μια φορά και στην τέταρτη ομάδα ανήκουν τα υποκείμενα που δεν έχουν πάει καθόλου στην Ελλάδα

Πίνακας 3. Το δείγμα και η σχέση με την Ελλάδα

Στην Ελλάδα Ερευνητική ομάδα	1. Έχουν ζήσει για κάποιο χρονικό διάστημα		2. Έχουν πάει πάνω από μια φορά		3. Έχουν πάει μια φορά		4. Δεν έχουν πάει		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πειραματική	1	5,6	0	0	0	0	9	50,0	10	55,6
Ελέγχου	1	5,5	1	5,6	2	11,1	4	22,2	8	44,4
Σύνολο	2	11,1	1	5,6	2	11,1	13	72,2	18	100



Από τη στατιστική ανάλυση δεδομένων φαίνεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές, δηλαδή, 13 (72,2%) από όλο το δείγμα δεν έχουν πάει στην Ελλάδα ούτε μια φορά, 2 (11,1%) απ' αυτούς δήλωσαν ότι έχουν ζήσει στην Ελλάδα για κάποιο χρονικό διάστημα, ένας από τους φοιτητές (5,6%) έχει επισκεφτεί την Ελλάδα πάνω από μια φορά και δύο φοιτητές (11,1%) έχουν πάει μόνο μια φορά.

7.4 Το δείγμα και τα έντυπα στην ελληνική γλώσσα

Για να δούμε αν τα υποκείμενα της έρευνας έχουν επαφή με τα έντυπα (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες κ.τ.λ.) στην ελληνική γλώσσα, τους χωρίσαμε σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που έχουν στα σπίτια τους έντυπα στην ελληνική γλώσσα και στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα υποκείμενα που δεν έχουν στα σπίτια τους τα έντυπα αυτά.

Πίνακας 4. Το δείγμα και τα έντυπα στη ελληνική γλώσσα

Έντυπα στην ελληνική γλώσσα	1.Ναι		2.Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ερευνητική ομάδα						
Πειραματική	7	38,9	3	16,7	10	55,6
Ελέγχου	7	38,9	1	5,5	8	44,4
Σύνολο	14	77,8	4	22,2	18	100



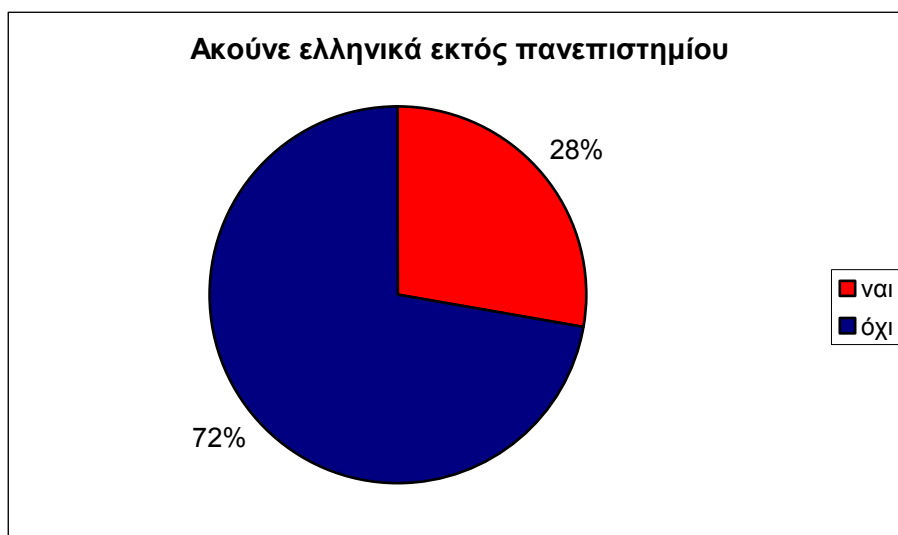
Ο πίνακας μας δείχνει ότι 14 (77,8%) φοιτητές δήλωσαν ότι υπάρχουν τα έντυπα στην ελληνική γλώσσα στα σπίτια τους και μόνο 4 (22,2%) δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν στα σπίτια τους τα έντυπα αυτά.

7.5 Το δείγμα και η σχέση με την ελληνική γλώσσα

Επειδή η έρευνά μας γινόταν έξω από το ελλαδικό χώρο, θέλαμε να δούμε αν τα υποκείμενα της έρευνας έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός πανεπιστημίου (δηλαδή, αν ακούνε ελληνικά από την τηλεόραση, από το ραδιόφωνο, από γνωστούς κ.τ.λ.). Για να πάρουμε σχετικές πληροφορίες, το δείγμα μας χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός πανεπιστημίου και στη δεύτερη ομάδα οι φοιτητές που δεν ακούνε ελληνικά εκτός από τα μαθήματα τους στο πανεπιστήμιο.

Πίνακας 5. Το δείγμα και η σχέση με την ελληνική γλώσσα

Ακούνε ελληνικά εκτός πανεπιστημίου	1. Ναι		2. Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ερευνητική ομάδα						
Πειραματική	3	16,7	7	38,9	10	55,6
Ελέγχου	2	11,1	6	33,3	8	44,4
Σύνολο	5	27,8	13	72,2	18	100



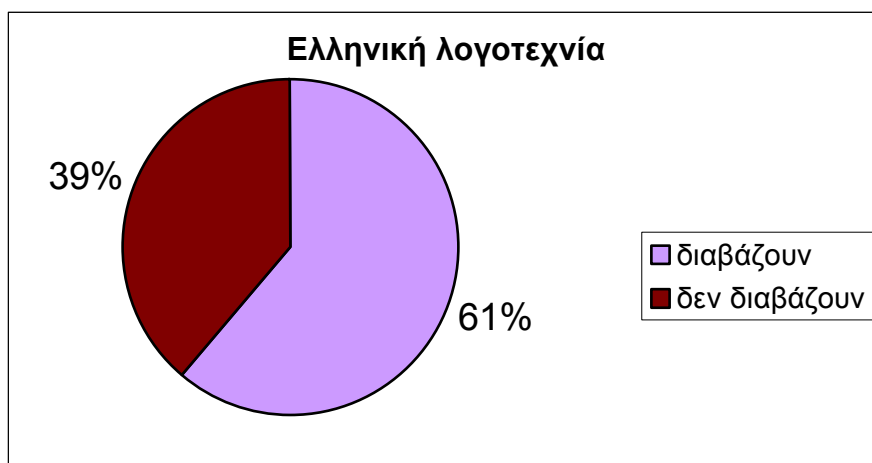
Από τη στατιστική ανάλυση δεδομένων φαίνεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές 13 (72,2%) δεν ακούνε ελληνικά εκτός πανεπιστημίου και μόνο 5 (27,8%) δήλωσαν, ότι έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός των μαθημάτων τους.

7.6 Το δείγμα και η ελληνική λογοτεχνία

Προκειμένου να βρούμε αν τα υποκείμενα της έρευνας διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία, εκτός των μαθημάτων τους στο πανεπιστήμιο, χωρίστηκε το δείγμα μας σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία εκτός των μαθημάτων τους στο πανεπιστήμιο και στη δεύτερη οι φοιτητές που δε διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία εκτός μαθημάτων.

Πίνακας 6. Το δείγμα και η ελληνική λογοτεχνία

Διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία εκτός των μαθημάτων	1. Ναι		2. Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ερευνητική ομάδα						
Πειραματική	8	44,4	2	11,2	10	55,6
Ελέγχου	3	16,7	5	27,7	8	44,4
Σύνολο	11	61,1	7	38,9	18	100



Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε ότι τα περισσότερα υποκείμενα του δείγματος (61,1%) διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία και εκτός μαθημάτων τους στο πανεπιστήμιο, ενώ τα 5 (38,9%) δήλωσαν ότι δε διαβάζουν λογοτεχνία.

7.7 Το δείγμα και η επίδοση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας

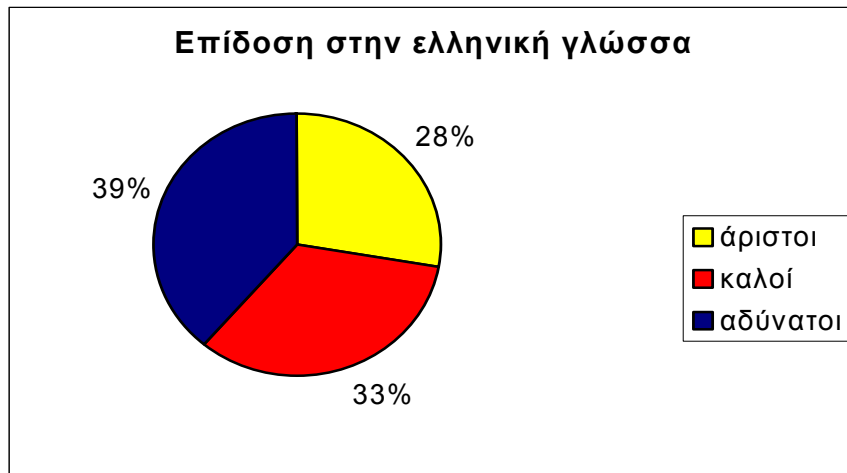
Κατ' αρχήν πρέπει να πούμε ότι η βαθμολογία στα πανεπιστήμια της Γεωργίας είναι διαφορετική απ' αυτήν της Ελλάδας. Η κλίμακα της βαθμολογίας στα μαθήματα κυμαίνεται από το 3 μέχρι 5, όπου το 3 είναι καλώς, το 4 είναι λίαν καλώς και το 5 άριστα.

Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που είχαν βαθμολογηθεί με 3 (καλώς), στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι φοιτητές που πήραν 4 (λίαν καλώς) και στην τρίτη ομάδα κατατάχθηκαν οι φοιτητές που έχουν βαθμολογηθεί με 5 (άριστα) στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Η βαθμολογία των υποκειμένων είναι από το χειμερινό εξάμηνο του δεύτερου έτους.

Πίνακας 6. Το δείγμα κατά ερευνητική ομάδα και επίδοση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας

Επίδοση στην ελληνική γλώσσα	Άριστοι μαθητές (5)		Καλοί μαθητές (4)		Αδύνατοι μαθητές (3)		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Επειραματική	2	11,1	3	16,7	5	27,8	10	55,6
Ελέγχου	3	16,7	3	16,6	2	11,1	8	44,4
Σύνολο	5	27,8	6	33,3	7	38,9	18	100



Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων βλέπουμε ότι και από τις δύο ερευνητικές ομάδες οι φοιτητές που βαθμολογήθηκαν με 3 στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας είναι 7 (38,9%), οι φοιτητές με το βαθμό 4 είναι 6 (33,3%) και οι φοιτητές με άριστη επίδοση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας είναι 5 (27,8%).

8. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε αρχικά το πρόγραμμα EXCELL. Εκεί καταγράψαμε λέξη προς λέξη τα 36 κείμενα των υποκειμένων της έρευνας (2 κείμενα ανά υποκείμενο). Δίπλα σε κάθε λέξη σημειώσαμε: α) πιο μέρος του λόγου είναι, β) το υποκείμενο (στο οποίο ανήκει το κείμενο), γ) η ομάδα στην οποία άνηκε το υποκείμενο (πειραματική ή ελέγχου) και δ) η φάση της έρευνας (πρώτη ή δεύτερη). Μ' αυτό τον τρόπο καταγράψαμε περίπου 3.500 λέξεις. Στη συνέχεια χωρίστηκαν ανά φάση τα υποκείμενα για να υπολογιστούν ανά κείμενο: α) το πλήθος των λέξεων, β) το πλήθος των επιθέτων, γ) ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων ανά κείμενο (ο αριθμός των λέξεων χωρίς να υπολογιστεί η επανάληψή τους). Επίσης καταγράψαμε ανά κείμενο το πλήθος όλων των μερών του λόγου (ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, αριθμητικά, ρήματα, επιρρήματα, μετοχές, σύνδεσμοι, προθέσεις, μόρια).

Τα δεδομένα αυτά από το EXCELL μαζί με τα άλλα στοιχεία που καταγράψαμε, επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S.

Προκειμένου να εφαρμόσουμε το κατάλληλο παραμετρικό στατιστικό κριτήριο λάβαμε υπόψη οι παρακάτω προϋποθέσεις¹⁰¹: 1. Κανονική κατανομή, 2. τυχαία δειγματοληψία, 3. Συνεχείς εξαρτημένες μεταβλητές, 4. Ίσες διακυμάνσεις των ομάδων σύγκρισης.

Για το έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov – Smirnov (Goodness of Fit).¹⁰²

Για να ελέγξουμε τη διαφορά μεταξύ δύο ερευνητικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο “T-test” για ανεξάρτητα δείγματα. Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται σε περίπτωση κανονικότητας της κατανομής και καθορίζει αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των μέσων όρων δύο ομάδων (στην περίπτωσή μας η διαφορά μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου). Και για τις δύο ομάδες υπολογίζεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα. Επίσης το στατιστικό κριτήριο “T-test” μας δείχνει την ομοιογένεια ή μη των ομάδων. Η ομοιογένεια των ομάδων υπολογίζεται με τιμή του F (F Value). Σε περίπτωση στατιστικής σημαντικότητας του F επιλέγουμε

¹⁰¹ Μακράκης Β., *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με την χρήση του S.P.S.S. από την Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σ.113

¹⁰² Για τα στατιστικά κριτήρια βλ. Παρασκευόπουλος Ι. Ν. *Στατιστική* (τόμος Β), Αθήνα, εκδ. ιδίου, 1990

τη μέθοδο Unequal Variance T-test και αν δεν είναι στατιστικά σημαντική η τιμή του F τότε υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ δύο ομάδων και επιλέγεται η μέθοδος Equal Variance του T-test.

Όταν η κατανομή δεν είναι κανονική χρησιμοποιείται το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney (U-test) το οποίο είναι αντίστοιχο του T-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας λήφθηκε το 5% ($\alpha = ,05$)

Λόγω του μικρού δείγματος, αντιμετωπίσαμε μερικά προβλήματα στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα S.P.SS. Συγκεκριμένα: εκτός από τη σύγκριση των δύο ερευνητικών ομάδων, θέλαμε να εξετάσουμε την επίδραση που άσκησε η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα α) σε φοιτητές της ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής β) σε φοιτητές που είχαν πάει στην Ελλάδα και σ' αυτούς που δεν έχουν πάει γ) σε φοιτητές που έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα και σ' αυτούς που δεν έχουν επαφή με την γλώσσα αυτή δ) σε φοιτητές που διαβάζουν ελληνική λογοτεχνία και σ' αυτούς που δεν διαβάζουν και στ) σε καλούς και αδύνατους φοιτητές.

Όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν αδύνατον να βγάλουμε αποτελέσματα με το στατιστικό πρόγραμμα S.P.SS, καθώς σε μερικές κατηγορίες τα υποκείμενα ήταν λιγότερα από δύο άτομα.

Έτσι χρειάστηκε να κάνουμε την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για να εξετάσουμε την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.

9. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

9.1 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και ποικιλία λέξεων

Ο πλούτος του λεξιλογίου μπορεί να φανεί από τον συνολικό αριθμό των λέξεων και περισσότερο από τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων του κειμένου. Ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων σε σύγκριση με τον συνολικό αριθμό λέξεων του κειμένου μπορεί να μας δείξει αν ο μαθητής της γλώσσας κατέχει πλούσιο λεξιλόγιο ή, αντιθέτως, το λεξιλόγιό του είναι περιορισμένο και επαναλαμβανόμενο.

Ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων αποκτά περισσότερη σημασία, όταν μιλάμε για τους μαθητές της ξένης γλώσσας. Είναι γνωστό ότι ο μαθητής της ξένης γλώσσας περνάει διάφορα στάδια μέχρι να κατακτήσει μια καινούργια λέξη, έτσι ώστε να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει παραγωγικά. Πολλές φορές οι μαθητές αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις για τις οποίες δεν είναι απολύτως σίγουροι.¹⁰³

Σύμφωνα με τον Haycraft¹⁰⁴ οι μαθητές της ξένης γλώσσας κατέχουν δύο ειδών λεξιλόγιο: το πρώτο είναι το δεκτικό λεξιλόγιο (receptive vocabulary) με τις λέξεις τις οποίες μπορούν να αναγνωρίζουν και να καταλάβουν στα συμφραζόμενα, αλλά δε μπορούν να χρησιμοποιούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και το δεύτερο είναι το παραγωγικό τους λεξιλόγιο (productive vocabulary), το οποίο περιλαμβάνει τις λέξεις που χρησιμοποιούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Με τη διδακτική παρέμβαση προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τους φοιτητές να πλουτίζουν το παραγωγικό τους λεξιλόγιο σε δύο κατευθύνσεις: 1. να μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά τις λέξεις που ήδη είχαν διδαχθεί στα άλλα μαθήματα και 2. να μάθουν και να χρησιμοποιούν παραγωγικά τις λέξεις που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Επομένως, η εναλλακτική υπόθεση της έρευνας διατυπώνεται ως εξής:

¹⁰³ Παπασιμπίνας Γ. Ε., *Διαγλωσσικές ποικιλίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας, Αρχές – προβλήματα – προοπτικές*, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 254

¹⁰⁴ Βλ. στο Hatch E. and Brown C., 1995.

H₁: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

**Πίνακας 7: Μέσοι όροι (x) και τυπικές αποκλίσεις (s)
για τις διαφορετικές λέξεις στις δύο ερευνητικές ομάδες**

Ερευνητική Ομάδα		Στατιστικοί δείκτες			Στατιστική σημαντικότητα
		N	x	s	
Πριν	Πειραματική	10	17,00	1,25	t=,994
	Ελέγχου	8	16,50	0,76	p=,335
Μετά	Πειραματική	10	22,00	2,05	t=7,188
	Ελέγχου	8	16,25	1,04	p=,000

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε, ότι στην πρώτη φάση της έρευνας τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας δε χρησιμοποιούσαν περισσότερες διαφορετικές λέξεις στα κείμενά τους, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Όπως βλέπουμε από τον πίνακα η διαφορά ανάμεσα σε δύο ομάδες είναι πολύ μικρή (p=,335).

Στη δεύτερη φάση της έρευνας η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι αρκετά μεγάλη και οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν αύξηση στη χρήση των διαφορετικών λέξεων, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά μεταξύ δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική (p=,000).

Από το πίνακα 7 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζει καμία διαφορά στη χρήση των διαφορετικών λέξεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας ($x_1=16,50$, $x_2=16,25$). Ενώ τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι έχουν βελτιωθεί αισθητά στη χρήση των διαφορετικών λέξεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας ($x_1=17,00$, $x_2=22,00$)

9.2 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα επίθετα

Είναι γνωστό ότι η χρήση των επιθέτων στον προφορικό και γραπτό λόγο δείχνει τον πλούτο του λεξιλογίου του μαθητή. Χωρίς επίθετα ο λόγος είναι στεγνός και πληροφοριακός. Με τη βοήθεια των επιθέτων ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τη στάση του (θετική ή αρνητική) απέναντι στους ανθρώπους και τα γεγονότα.¹⁰⁵

Οι μαθητές της ξένης γλώσσας παρουσιάζουν μερικά προβλήματα στη χρήση των επιθέτων και ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της διδασκαλίας. Στην αρχή της διδασκαλίας ο μαθητής προσπαθεί να εκφράζει τις σκέψεις του χρησιμοποιώντας τις λέξεις που κατά τη γνώμη του είναι απαραίτητες (συνήθως τα ουσιαστικά και τα ρήματα). Τα επίθετα που χρησιμοποιεί στο στάδιο αυτό είναι απλά (π. χ. καλός, κακός, μεγάλος, μικρός κ λ π) περισσότερες φορές εκφράζουν την θετική στάση τους απέναντι στα γεγονότα.¹⁰⁶

Στο προχωρημένο στάδιο διδασκαλίας ο βασικός σκοπός είναι να μάθουν και να χρησιμοποιούν οι μαθητές όσο γίνεται περισσότερα επίθετα. Εκτός από τα απλά, οι μαθητές διδάσκονται και τα σύνθετα επίθετα. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να μάθουν και να καταλάβουν τις διαφορές ανάμεσα στα συνώνυμα επίθετα και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιούν παραγωγικά. Το ίδιο ισχύει και για τα αντώνυμα επίθετα.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης προσπαθήσαμε να αποκτήσουν οι φοιτητές περισσότερη ευχέρεια στη χρήση των επιθέτων. Τα κείμενα που είχαμε διαλέξει περιλάμβαναν μεγάλη ποικιλία των επιθέτων και οι μαθητές με τη βοήθειά τους μπορούσαν να μάθουν τα καινούργια και να εμπεδώσουν τα επίθετα που ήδη είχαν διδαχθεί. Για να πετύχουμε τον σκοπό αυτό οι μαθητές έκαναν διάφορες ασκήσεις. Π. χ. οι ασκήσεις που στηρίζονται σε παραδειγματικό άξονα :

Κοντά στη θάλασσα είδα ένα σπίτι

Κοντά στη θάλασσα είδα ένα (παλιό) σπίτι

Κοντά στη θάλασσα είδα ένα (μισογκρεμισμένο) σπίτι

Η υπόθεση της έρευνας για τα επίθετα είναι:

H₁: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

¹⁰⁵ Hatch, E., and Brown, C., 1995, σελ. 228

**Πίνακας 8: μέσοι όροι (x) και τυπικές αποκλίσεις (s)
για τα επίθετα στις δύο ερευνητικές ομάδες**

Στατιστικοί δείκτες	N	X	S	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	4,40	1,78	t=1,858
Ελέγχου	8	2,50	2,56	p=,082

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το παραμετρικό κριτήριο t για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την εναλλακτική μας υπόθεση ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου.

Από τον πίνακα 8 βλέπουμε ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο περισσότερα επίθετα από τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου, αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (p=,082) και, επομένως, μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες και όχι στη διδακτική παρέμβαση.

9.3 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι παρομοιώσεις

Η παρομοίωση είναι μια σημαντική γλωσσική τεχνική και ανήκει στο βασικό γλωσσικό μηχανισμό. Οι παρομοιώσεις χρησιμοποιούνται σε πολλές γλωσσικές λειτουργίες και τις συναντούμε συχνά στην καθημερινή μας επικοινωνία. Όμως, περισσότερο από τις άλλες γλωσσικές λειτουργίες, οι παρομοιώσεις εμφανίζονται στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας και είναι χαρακτηριστικές τεχνικές στα ποιητικά και γενικώς στα λογοτεχνικά κείμενα. Όπως έχουμε πει και παραπάνω, όταν χρησιμοποιούμε τις παρομοιώσεις, προσπαθούμε να τραβήξουμε την προσοχή του αναγνώστη ή του ακροατή σε κάποιο γεγονός ή πρόσωπο και να του δείξουμε ότι το X γεγονός ή πρόσωπο είναι παρόμοιο με το Y, δηλαδή λέμε ότι X είναι σαν Y.¹⁰⁷ Οι παρομοιώσεις στολίζουν και πλουτίζουν τόσο το προφορικό, όσο και το γραπτό λόγο.

¹⁰⁶ Ό.π., σ. 229

¹⁰⁷ Hatch E. and Brown C., ό.π., σ..88

Για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές της ξένης γλώσσας στην κατανόηση και παραγωγή των παρομοιώσεων χρειάζονται συστηματικές δραστηριότητες. Εκτός από τη φαντασία, είναι απαραίτητη η γνώση του λεξιλογίου και του βασικού γλωσσικού μηχανισμού. Εδώ σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν τα λογοτεχνικά κείμενα που παρουσιάζουν πλούσια ποικιλία των παρομοιώσεων.

H₁: Οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες παρομοιώσεις από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Πίνακας 9: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις παρομοιώσεις στις δύο ερευνητικές ομάδες

Στατιστικοί δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	1,50	1,27	t=2,884
Ελέγχου	8	0,25	0,46	p=,014

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Τα αποτελέσματα του t-test επιβεβαίωσαν την εναλλακτική υπόθεση της έρευνας ότι τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά στη χρήση των παρομοιώσεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου (p=,014).

Η βελτίωση αυτή της πειραματικής ομάδας ήταν θεαματική, αφού παρουσιάζουν αύξηση στη χρήση των παρομοιώσεων με 1,30 μονάδες κατά μέσο όρο από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας. Οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας δε χρησιμοποιούσαν σχεδόν καθόλου τις παρομοιώσεις στα κείμενα της πρώτης φάσης. Υπάρχουν μόνο δύο περιπτώσεις παρομοιώσεων σε δέκα κείμενα, ενώ στη δεύτερη φάση της έρευνας οι 8 στους 10 φοιτητές χρησιμοποίησαν παρομοιώσεις πάνω από μια φορά στα κείμενά τους.

Τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται στο γεγονός ότι οι φοιτητές δε συναντούσαν παρομοιώσεις στα κείμενα του γλωσσικού τους εγχειριδίου και, επομένως, δεν υπήρξαν ερεθίσματα που θα τους κινούσαν να τις χρησιμοποιήσουν και οι ίδιοι. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτέλεσαν πλούσιο παράδειγμα και τους

βοήθησαν να καταλάβουν πως λειτουργεί η ελληνική γλώσσα σ' αυτήν την περίπτωση.

9.4 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι μεταφορές

Η μεταφορά είναι και αυτή μια τεχνική του λόγου, που εμφανίζεται όπως στη λογοτεχνία, έτσι και στις άλλες γλωσσικές λειτουργίες. Ο Lakoff και Johnson στο βιβλίο τους *Metaphors We Live By* απέδειξαν ότι τη μεταφορά, τη δήθεν πρωταρχική ποιητική τεχνική, τη συναντάμε συχνά στην γλώσσα γενικά.¹⁰⁸ Παλαιότερα επικρατούσε η άποψη ότι οι μεταφορές δημιουργούνται και υπάρχουν μόνο στα λογοτεχνικά κείμενα και ότι είναι το υψηλότερο επίπεδο της γλωσσικής λειτουργίας. Η άποψη αυτή άλλαξε στα τελευταία χρόνια και σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι η μεταφορά είναι μια από τις βασικές διαδικασίες της γλώσσας και ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να παράγουν μεταφορικό λόγο. Το εννοιολογικό σύστημα της γλώσσας είναι δομημένο από μεταφορές και έχει την ικανότητα να τις παράγει σε όλες τις μορφές της επικοινωνίας.¹⁰⁹

Η κατανόηση και η παραγωγή του μεταφορικού λόγου είναι ένα από τα δυσκολότερα σημεία στη διδασκαλία του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας. Ο μαθητής αρχικά μαθαίνει μόνο τις βασικές σημασίες των λέξεων και επομένως δε μπορεί να καταλάβει το μεταφορικό λόγο. Είναι όμως πολύ σημαντική η διδασκαλία της μεταφορικής σημασίας, γιατί χωρίς αυτήν είναι αδύνατον να κατανοήσουν οι μαθητές τις ιδιωματικές φράσεις και να πετύχουν την επικοινωνία.

Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην κατανόηση των μεταφορικών σημασιών και να τους προκαλέσουν να τις χρησιμοποιήσουν και να τις παραγάγουν και οι ίδιοι.

H₁: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερες μεταφορές από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

¹⁰⁸ Lakoff and Johnson, 1981.

¹⁰ Hatch E. and BrownC., ό.π., σ.99

Πίνακας 10: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για μεταφορές στις δύο ερευνητικές ομάδες

Στατιστικοί δείκτες	N	X	S	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	0,90	0,88	t=1,891
Ελέγχου	8	0,25	0,46	p=,077

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Τα αποτελέσματα του t-test μας δείχνουν ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν περισσότερες μεταφορές κατά μέσο όρο, από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Όμως, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (p=,077) και, επομένως, η διαφορά μεταξύ δύο ομάδων μπορεί να οφείλεται στο τυχαίο γεγονός και όχι στη διδακτική παρέμβαση.

9.5 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα ορθογραφικά λάθη

Όπως είπαμε και παραπάνω, η διδασκαλία του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην απλή κατανόηση και αναγνώριση της λέξης, αλλά περιλαμβάνει και τη γνώση της σωστής προφοράς και της ορθογραφίας της. Κατά την άποψη του Richards το να ξέρεις μια λέξη σημαίνει τη γνώση της ορθογραφικής και φωνολογικής της μορφής.¹¹⁰ Είναι πολύ σημαντικό ο μαθητής της ξένης γλώσσας να χρησιμοποιεί τη λέξη και στο προφορικό και στο γραπτό λόγο έτσι ώστε να μπορούν να την αναγνωρίσουν και οι άλλοι.

Επομένως, η ορθογραφία είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στη διδασκαλία του λεξιλογίου και έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές.¹¹¹

¹¹⁰ Βλ. στο Ryan, A., *Learning the orthographical form of L2 vocabulary – a receptive and a productive process*, στο *Vocabulary: Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, σ. 181

¹¹¹ Koda, K., *Orthographic knowledge in L2 lexical processing*, στο *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Applied Linguistics, 1997, σ. 35

Στην έρευνά μας προσπαθήσαμε να αποδείξουμε ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να βελτιώσει τους μαθητές στην ορθογραφία. Είναι γνωστό ότι ο μαθητής αποκτά την ορθογραφική εικόνα της λέξης με την οπτική του επαφή με τα κείμενα. Τα λογοτεχνικά κείμενα και ειδικά η ποίηση μπορεί να γίνουν σημαντικό ερέθισμα για τους μαθητές.

H₁: οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Τα ορθογραφικά λάθη που καταγράφηκαν στα κείμενα των φοιτητών επεξεργάστηκαν και χωρίστηκαν σε δύο βασικές ομάδες:

1. Τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη
2. Τα μη καταληκτικά ορθογραφικά λάθη

Τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη μπορούν να δείξουν τη γνώση του μαθητή όχι μόνο στην ορθογραφία, αλλά και στη γραμματική και τη σύνταξη. Αυτή η κατηγορία των λαθών δεν έχει σχέση με γνωστό και άγνωστο λεξιλόγιο, γιατί κάθε φορά τα καταληκτικά λάθη αναφέρονται σε ίδια μορφήματα. Τα καταληκτικά λάθη μας δείχνουν αν ο μαθητής της ξένης γλώσσας έχει κατανοήσει την λέξη και ποια είναι η εικόνα του για τη γραμματική και τη συντακτική της λειτουργία. Τα καταληκτικά λάθη μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μορφολογικά (όταν αφορούν τη χρήση των εξαρτημένων μορφημάτων).

Τα μη καταληκτικά ορθογραφικά λάθη ομαδοποιήθηκαν σε υποκατηγορίες σύμφωνα με τις αιτίες που τα προκαλούν:

α) Τα μην καταληκτικά ορθογραφικά λάθη που προέρχονται από την επίδραση της γεωργιανής γλώσσας. Σ' αυτήν την υποκατηγορία κατατάχθηκαν τα λάθη που είναι φανερό ότι έχουν προκληθεί από τη προφορά των συγκεκριμένων λέξεων στη γεωργιανή γλώσσα. Στα γεωργιανά υπάρχουν πολλές ελληνικές λέξεις οι οποίες έχουν μπει στο λεξιλόγιο της γλώσσας μας στα αρχαιοελληνικά και στα βυζαντινά χρόνια και έχουν κρατήσει την παλιά προφορά τους. Π. χ. η λέξη εκκλησία στα γεωργιανά προφέρεται ως "εκλεσία", ο Ηρακλής ως "Ερακλε" κ.τ.λ. Οι φοιτητές χρησιμοποιώντας τις λέξεις αυτές, τις προφέρουν και στη συνέχεια τις γράφουν σύμφωνα με τη γεωργιανή προφορά. β) Στη δεύτερη υποκατηγορία ανήκουν τα ορθογραφικά λάθη που προκαλούνται από την σύγχυση των διάφορων ομόηχων φωνηέντων. Π. χ.:

ι η υ ει οι
 ε αι
 ο ω

Αυτά τα λάθη δεν επηρεάζουν τη δομή του κειμένου, αλλά μερικές φορές μπορεί να εξελιχθούν σε σημασιολογικά λάθη, αν ο μαθητής της ξένης γλώσσας μπερδεύει τις σημασίες των υπωνύμων λέξεων λόγω της λανθασμένης ορθογραφίας.

Πίνακας 11: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για ορθογραφικά λάθη στις δύο ερευνητικές ομάδες

Στατιστικοί δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	0,30	0,48	t=-3,385
Ελέγχου	8	1,25	0,71	p=,004

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το t-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Η στατιστική ανάλυση μας έδειξε ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας έκαναν λιγότερα ορθογραφικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά μεταξύ δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική (p=,000).

Πρέπει να πούμε ότι στο προχωρημένο στάδιο της διδασκαλίας οι φοιτητές δεν κάνουν γενικά πολλά ορθογραφικά λάθη και μέρα με τη μέρα βελτιώνουν την ορθογραφική τους δεξιότητα. Αυτό που βοηθά στο στάδιο αυτό είναι οι σχετικές δραστηριότητες και η οπτική επαφή με τα κείμενα. Όσα περισσότερα διαβάζει ο μαθητής, τόσο περισσότερο καλλιεργεί την ορθογραφία του. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ασκήσεις της ορθογραφίας.

9.6 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα μορφολογικά λάθη

Η μορφολογία παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς σχετίζεται με τη σημασία και τη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων.¹¹² Υπάρχουν δύο είδη μορφημάτων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα μορφήματα που είναι ανεξάρτητα, δηλαδή, μπορούν να λειτουργήσουν μόνα τους. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα μορφήματα που αποτελούν μέρος της λέξης και δεν μπορούν να λειτουργήσουν μόνα τους. Αυτά τα τελευταία καθορίζουν τις κλίσεις και τη δημιουργία-σύνθεση των λέξεων.¹¹³

Η διδασκαλία της μορφολογίας συσχετίζεται τόσο με τη γραμματική, όσο με το λεξιλόγιο. Η σωστή χρήση των μορφημάτων είναι πάρα πολύ σημαντική ήδη από το αρχικό στάδιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η χρήση των μορφημάτων καθορίζεται από τις συντακτικές δομές και επηρεάζει τη δομή του προφορικού και γραπτού λόγου. Αν ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί σωστά τα μορφήματα, μπορεί να μετασχηματίσει μια ολόκληρη φράση και τη συνοχή της. Ο μαθητής της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δυσκολεύεται πολύ στη χρήση των μορφημάτων, γιατί «η πλούσια ρηματική μορφολογία και η σύνθετη δομή της ονοματικής φράσης στα νέα ελληνικά απαιτούν από το μαθητή να επιτελέσει μια πολύπλοκη νοητική διαδικασία, και αυτό γρήγορα και αποτελεσματικά».¹¹⁴

Η προσφορά της λογοτεχνίας στη μορφολογία μπορεί να μη θεωρηθεί πολύ σημαντική, καθώς αφορά καθαρά στη διδασκαλία της γραμματικής, η επαφή, όμως, των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα και η διαδικασία της παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου που γίνεται στη συνέχεια, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη μείωση των μορφολογικών λαθών.

H₁: Οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα μορφολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

¹¹² Carter R., ο.π., σ.8

¹¹³ Carter R., ό.π., σ.9

¹¹⁴ Κατσιμαλή Γ., *Λάθη στην μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2/Γ1)*, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές –Προβλήματα – Προοπτικές, Πρακτικά Διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999,σ. 171

**Πίνακας 12: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για μορφολογικά λάθη
στις δύο ερευνητικές ομάδες**

Στατιστικοί δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	1,00	0,67	t=-3,849
Ελέγχου	8	2,25	0,71	p=,001

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Τα αποτελέσματα του t-test επιβεβαίωσαν την εναλλακτική υπόθεση της έρευνας ότι τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας, μειώνουν τα μορφολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά μεταξύ δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική (p=,000)

Η μείωση των μορφολογικών λαθών στην πειραματική ομάδα οφείλεται σε σχετικές δραστηριότητες και ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Τα μορφολογικά λάθη δείχνουν τη γραμματική γνώση του μαθητή και, πολλές φορές, είναι επαναλαμβανόμενα. Για αυτό το λόγο είναι εύκολο να εντοπιστούν και στη συνέχεια να διορθωθούν. Οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μπορούσαν να συμβουλευόμαστε την καθηγήτρια στη χρήση του άγνωστου μορφολογικού τύπου. Στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων παρατηρούσαν τα μορφήματα που δεν τα ήξεραν πριν και τα μορφήματα που δεν ήταν σίγουροι για τη λειτουργία τους. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εξάσκηση των φοιτητών στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου.

9.7 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα σημασιολογικά λάθη

Η βασική αρχή της σημασιολογίας είναι ότι οι λέξεις δεν υπάρχουν απομονωμένες και η σημασία της λέξης καθορίζεται από τις σχέσεις της με τις άλλες λέξεις.¹¹⁵ Επομένως, τα σημασιολογικά λάθη επηρεάζουν σημαντικά τη συνοχή και τη συνεκτικότητα ενός κειμένου, καθώς και την αποτελεσματικότητα της προφορικής επικοινωνίας. Ο μαθητής της ξένης γλώσσας αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στη διδασκαλία της λεκτικής σημασίας. Υπάρχουν δύο είδη των λέξεων: λεξιλογικές

¹¹⁵ Βλ. Carter R., ό.π., σ. 18

(lexical words) και γραμματικές λέξεις (grammatical words).¹¹⁶ Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα κ λ π, στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι κ λ π. Οι λεξιλογικές λέξεις συνήθως έχουν πάνω από μια σημασία και είναι "δύσκολες" στη διδασκαλία.

Πολλές φορές είναι αδύνατον να μάθει κανείς όλες τις σημασίες της λέξης ,όταν αυτή είναι πολυσημική. Η γλώσσα έχει τη δυνατότητα να παράγει αμέτρητους συνδυασμούς και κάθε φορά μια λέξη μπορεί να αποκτήσει διαφορετική σημασία. Αντίθετα από το φυσικό ομιλητή, ο μαθητής της ξένης γλώσσας δε μπορεί να καταλάβει τις ιδιωματικές φράσεις και τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων. Σε τέτοιες περιπτώσεις χρειάζεται διδακτική παρέμβαση και επαφή τόσο με τον γραπτό, όσο με το προφορικό λόγο. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η επίδραση της μητρικής γλώσσας. Ο μαθητής της ξένης γλώσσας για να παραγάγει προφορικό και γραπτό λόγο συνήθως μεταφράζει τις σκέψεις του από τη μητρική στην ξένη γλώσσα, όμως τις περισσότερες φορές δε μπορεί να αποδώσει ακριβώς αυτό που θέλει, γιατί μια λέξη μπορεί να έχει άλλες σημασίες στη μητρική και άλλες στην ξένη γλώσσα και να κάνει συνδυασμούς με διαφορετικές λέξεις.

Τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζουν πλούσια ποικιλία της λεκτικής σημασίας. Ο μαθητής της ξένης γλώσσας έχει τη δυνατότητα να μάθει διάφορες σημασίες μιας λέξης - από τις πιο συνηθισμένες μέχρι και πιο σπάνιες. Με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να μάθει τις ιδιωματικές φράσεις (από διάλογους και τον αφηγηματικό λόγο) και τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων (από την ποίηση)

H₁: Οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα σημασιολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

¹¹⁶ Ο.π., σ. 8

Πίνακας 13: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για σημασιολογικά λάθη στις δύο ερευνητικές ομάδες

Στατιστικοί δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	0,30	0,48	t=-7,700
Ελέγχου	8	1,88	0,35	p=,000

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το t-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Από το πίνακα 13 βλέπουμε, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κάνουν λιγότερα σημασιολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά κατά μέσο όρο μεταξύ δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική (p=,000).

Είναι σημαντικό ότι δεν ήταν πολλά τα σημασιολογικά λάθη στα κείμενα της πρώτης φάσης της έρευνας, τόσο της πειραματικής, όσο και της ομάδας ελέγχου. Αυτό το γεγονός οφείλεται στην επιφυλακτικότητα των φοιτητών να μη χρησιμοποιούν τις λέξεις που δεν είναι απολύτως σίγουροι για τη σημασία τους και αποφεύγουν να τις "δοκιμάσουν" ειδικά στο γραπτό λόγο.

Τα λάθη που καταγράφηκαν ήταν χαρακτηριστικά για όλους τους μαθητές. Είναι τα σημασιολογικά λάθη που γίνονται, όταν ο μαθητής μπερδεύει τις συνώνυμες λέξεις και χρησιμοποιεί τη μια στη θέση της άλλης. Τα άλλα χαρακτηριστικά σημασιολογικά λάθη είναι εκείνα που γίνονται λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου. Ο μαθητής, όταν δεν ξέρει μια λέξη, χρησιμοποιεί την άλλη που είναι "κοντά" της σημασιολογικά, αλλά δεν μπορεί να αποδώσει ακριβώς τη σκέψη του.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα, γιατί κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης κάναμε διάφορες δραστηριότητες για τη βελτίωση των σημασιολογικών λαθών. Τα σημασιολογικά λάθη προέρχονται από τις λανθασμένες επιλογές. Τα λογοτεχνικά κείμενα βασίζονται στις "κατάλληλες" επιλογές και αποτελούν παράδειγμα για τους μαθητές σ' αυτήν τη διαδικασία. Με τη χρήση του παραδειγματικού άξονα οι μαθητές προσπαθούσαν να βρουν σωστές επιλογές για την αποτελεσματική απόδοση των σκέψεών τους.

9.8 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα συντακτικά λάθη

Τα συντακτικά λάθη αφορούν εκείνα τα λάθη που σχετίζονται με τη συνδυαστικότητα των λέξεων και προτάσεων. Οι λανθασμένες συνδυαστικές σχέσεις των λέξεων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνολική λειτουργία του προφορικού και γραπτού λόγου. Τα συντακτικά λάθη παίζουν μεγάλο ρόλο σε επίπεδο μικροδομών, δηλαδή, στα πλαίσια σύνδεσης των λέξεων και προτάσεων. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τα επίπεδα των μακροδομών, δηλαδή, τη δομή ολόκληρου του κειμένου. Επομένως, η συντακτική συμπεριφορά των λέξεων είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στη διδασκαλία του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας. Ο μαθητής της ξένης γλώσσας, μαθαίνοντας μια λέξη, εκτός από την ορθογραφία, την προφορά και τη σημασία της, πρέπει να προσέχει με ποιες άλλες λέξεις συνδέεται και συνεμφανίζεται η λέξη αυτή. Η νεοελληνική σύνταξη είναι αρκετά πολύπλοκη και δύσκολη για τους μαθητές και απαιτεί πολύ χρόνο και συστηματικές δραστηριότητες.

Η λογοτεχνία στην περίπτωση αυτή μπορεί να παίξει σημαντικό βοηθητικό ρόλο. Ο μαθητής βλέπει και μαθαίνει πως συνδέονται οι λέξεις μεταξύ τους και πως μπορεί να αλλάξει η συντακτική συμπεριφορά των λέξεων, ανάλογα με τις απαιτήσεις και το χαρακτήρα του κειμένου.

H₁: Οι φοιτητές που διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα κάνουν λιγότερα συντακτικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών που δε διδάχθηκαν τα κείμενα αυτά.

Πίνακας 14: μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για συντακτικά λάθη στις δύο ερευνητικές ομάδες

Στατιστικοί δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ερευνητική ομάδα				
Πειραματική	10	0,40	0,52	t=-2,948
Ελέγχου	8	1,63	1,19	p=,009

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το t-test για δύο ανεξάρτητες ομάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η εναλλακτική υπόθεση της έρευνας επαληθεύτηκε, δηλαδή οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας μείωσαν τα συντακτικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά μεταξύ δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($p=,009$).

Παρατηρούμε ότι, όπως τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας, έτσι και οι φοιτητές της ομάδας ελέγχου έκαναν πολλά συντακτικά λάθη στην πρώτη φάση της έρευνας.

10. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

10.1. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα λάθη

10.1.1. Κατηγοριοποίηση λαθών

Σ' αυτό το μέρος της έρευνας θα προσπαθήσουμε να κατηγοριοποιήσουμε και στη συνέχεια να αναλύσουμε τα λάθη των φοιτητών της πειραματικής ομάδας για να δούμε πως έχει αλλάξει η επίδοση τους από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας με τη βοήθεια της διδακτικής παρέμβασης.

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των λαθών ήταν το βασικό ζητούμενο στην πρώτη φάση της έρευνας καθώς σύμφωνα με τον Seliker¹¹⁷ μας δείχνουν:

1. πόσο ο μαθητής έχει προοδεύσει
2. πώς είναι το σύστημά του στη συγκεκριμένη στιγμή της γλωσσικής κατάκτησης / εκμάθησης
3. τις λανθασμένες ή σωστές υποθέσεις που ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει στο μυαλό του, με βάση την έκθεσή του σε γλωσσικά δεδομένα και τη διδασκαλία.

Με την αναγνώριση και ταξινόμηση των λαθών μπορούσαμε να δούμε τα αδύνατα σημεία των μαθητών, τα οποία προσπαθούσαμε να βελτιώσουμε με τη βοήθεια των συστηματικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

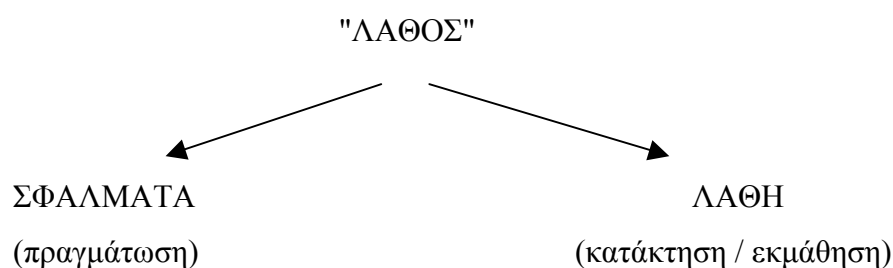
Για την αντιμετώπιση των λαθών ακολουθήσαμε τα εξής βήματα:¹¹⁸

1. αναγνώριση των λαθών
2. περιγραφή και ταξινόμηση
3. ερμηνεία
4. πρόγνωση - παρέμβαση

Ακολουθώντας τα βήματα αυτά, εντοπίσαμε και καταγράψαμε τα λάθη στα γραπτά κείμενα των φοιτητών. Στην πρώτη φάση της επεξεργασίας κάναμε διάκριση ανάμεσα στα σφάλματα και λάθη:

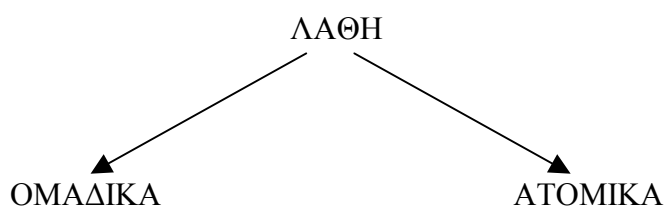
¹¹⁷ Έμμεση αναφορά στο: Κατσιμαλή Γ., *Λάθη στην μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2/Γ1)*, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές, Πρακτικά Διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999, σ. 164

¹¹⁸ Ο.π., σ. 164



Τα σφάλματα γίνονται από άτυχη πραγμάτωση (π. χ. ορθογραφίας) και είναι ασυστηματικά, σποραδικά και τυχαία. Από την άλλη πλευρά, τα λάθη είναι οι συστηματικές αποκλίσεις από το σύστημα της γλώσσας-στόχου και οφείλονται στις εσφαλμένες υποθέσεις του μαθητή ή στην περιορισμένη του γνώση, όσον αφορά στο γλωσσικό σύστημα στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και το επίπεδο εκμάθησης.

Τα λάθη που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών επεξεργάστηκαν και χωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες:



Στην πρώτη κατηγορία (ομαδικά λάθη) κατατάσσονται τα λάθη που εντοπίστηκαν σε όλα τα κείμενα των μαθητών και είναι χαρακτηριστικά. Είναι εκείνα τα λάθη που γίνονται στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης και οφείλονται στις ελλείψεις των μαθητών στο λεξιλόγιο, την γραμματική και, γενικώς, στο σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας.

Στη δεύτερη κατηγορία (ατομικά λάθη) περιλαμβάνονται τα λάθη που δεν είναι κοινά για όλη την ομάδα των μαθητών και εντοπίζονται μόνο στο κείμενο του ενός μαθητή. Τα λάθη αυτά οφείλονται σε εσφαλμένες υποθέσεις του ίδιου του μαθητή και μας δείχνουν ότι ο μαθητής αυτός δεν έχει κατανοήσει σωστά τη συγκεκριμένη γλωσσική λειτουργία.

Η διδακτική παρέμβαση προγραμματίστηκε σύμφωνα με αυτές τις δύο κατηγορίες. Έτσι οι διδακτικές δραστηριότητες προχώρησαν προς δύο κατευθύνσεις:

1. τη βελτίωση των ομαδικών λαθών
2. τη βελτίωση των ατομικών λαθών.

Με αυτό το τρόπο προσπαθήσαμε να βελτιώσουμε την επίδοση των μαθητών σε όλες τις κατηγορίες των λαθών (ορθογραφικά, μορφολογικά, σημασιολογικά, συντακτικά).

10.1.2. Τα ορθογραφικά λάθη

Η ορθογραφία των λέξεων είναι ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Η ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας είναι αρκετά πολύπλοκη και θεωρείται προβληματική στη διδασκαλία είτε ως μητρικής είτε ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, διότι υπάρχει αναντιστοιχία γραφής και προφοράς.¹¹⁹

Όπως είπαμε και παραπάνω, τα ορθογραφικά λάθη στα νέα ελληνικά χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. τα μη καταληκτικά ορθογραφικά λάθη
2. τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη

Τα μη καταληκτικά ορθογραφικά λάθη δεν επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία του προφορικού και του γραπτού λόγου. Τα λάθη αυτά οφείλονται σε εσφαλμένη απόδοση της γραφικής μορφής των λέξεων.

Τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μορφολογική και τη συντακτική λειτουργία της γλώσσας. Τα λάθη αυτά σχετίζονται με τη χρήση των καταληκτικών μορφημάτων. Για αυτό το λόγο στις περισσότερες περιπτώσεις τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη κατατάσσονται στην κατηγορία των μορφολογικών λαθών.

Παρατηρούμε ότι τα ορθογραφικά λάθη που εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν στα κείμενα των φοιτητών οφείλονται σε δύο βασικούς παράγοντες:

1. στην επίδραση της γεωργιανής γλώσσας
2. στη λανθασμένη απόδοση ομοήχων ριζικών μορφημάτων

Η επίδραση της γεωργιανής γλώσσας φαίνεται στη χρήση των λέξεων α) που προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά και προφέρονται με διαφορετικό τρόπο στη γεωργιανή γλώσσα. Οι φοιτητές συχνά κάνουν τέτοιου είδους λάθη στα κείμενά τους.

Π.χ. :

Η **εκκλησία** μας λέει ότι όταν ο άνθρωπος
πεθαίνει η ψυχή του αρχίζει αθάνατη ζωή

.....

¹¹⁹ Αναστασιάδη –Συμεωνίδη Α., *Η Μορφολογική Ανάλυση και η Διδασκαλία της Ορθογραφίας*, στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*, πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2000, σ. 43

Το ποίημα του Σολωμού είναι **αλληγορικό**

β) η επίδραση της γεωργιανής γλώσσας είναι φανερό και στη χρήση των τοπωνυμίων. Οι φοιτητές δεν έχουν εξοικειωθεί με τις ελληνικές ονομασίες και χρησιμοποιούν τις τοπωνυμίες έτσι όπως προφέρονται στη γεωργιανή γλώσσα. Π. χ.:

Την Πέμπτη φύγαμε από την **Τιφλίσι**

.....

Η **Μοσκόβη** είναι πολύ μεγάλη πόλη

Τα λάθη που αφορούν στη λανθασμένη απόδοση των ομοήχων ριζικών μορφημάτων είναι αρκετά συνηθισμένα στα κείμενα των φοιτητών. Π.χ.:

χορισμός, ψιγή, άνθρωπος, σημένει, εσθάνομαι, μίλο, καπιος

Τα λάθη αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν ως σφάλματα, διότι δεν είναι συστηματικά. Ο φοιτητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια λέξη με λανθασμένη ορθογραφία σε μια περίπτωση και στην άλλη να γράψει σωστά την ίδια λέξη.

Τα ορθογραφικά λάθη μειώθηκαν σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας στα κείμενα των φοιτητών της πειραματικής ομάδας και στις δύο περιπτώσεις.. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης προσπαθήσαμε να προσέξουν οι φοιτητές περισσότερο τη διαφορά της προφοράς των ιδίων λέξεων στην ελληνική και στη γεωργιανή γλώσσα.

Στη μείωση των ομοήχων ριζικών λαθών σημαντικό ρόλο έπαιξε η επαφή των φοιτητών με τα λογοτεχνικά κείμενα. Είναι γνωστό ότι τα λάθη αυτά έχουν να κάνουν με τη συγκεκριμένη οπτική παράσταση της λέξης. Σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής πρέπει να έχει περισσότερη επαφή με το γραπτό λόγο. Όσο περισσότερο διαβάζει και γράφει ο μαθητής, τόσο καλύτερη γίνεται η επίδοσή του στην ορθογραφία.

10.1.3. Τα μορφολογικά λάθη

Η δεύτερη σημαντική κατηγορία των λαθών είναι αυτά που γίνονται από τη λανθασμένη μορφολογική εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για κάποιες λέξεις. Στα μορφολογικά λάθη διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες:

i) τα λάθη που οφείλονται στην εσφαλμένη χρήση των καταληκτικών ομοήχων μορφημάτων και αφορούν την κλίση των λέξεων. Π. χ.:

το διήγημα **αναφέρετε** στο θάνατο του παιδιού

.....

η ψυχή του ανθρώπου **μεταμορφώνετε**

Είναι φανερό ότι ο φοιτητής μπερδεύει τις καταλήξεις - **εται** και - **ετε**. Τέτοιου είδους λάθη φανερώνουν τη γνώση του φοιτητή στη γραμματική.

ii) στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα λάθη που αφορούν στη χρήση των ομοήχων άρθρων. Π.χ. :

οι οικογένειά μου και εγώ πήγαμε στο χωριό

Αυτά τα λάθη μπορούν να χαρακτηριστούν και ως σφάλματα, γιατί είναι ασυστηματικά και τυχαία.

iii) στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται τα λάθη που οφείλονται στη λανθασμένη αντίληψη του γραμματικού γένους. Π. χ.:

στο έκτο τάξι πήγα στην Γερμανία

.....

το πέμπτι φύγαμε από την Τιφλίδα

Από τα παραδείγματα φαίνεται ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται λάθος το γραμματικό γένος των λέξεων και αυτό επηρεάζει πολλές φορές ολόκληρη την πρόταση. Το γραμματικό γένος είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους φοιτητές, καθώς δεν υπάρχει γραμματικό γένος στη γεωργιανή γλώσσα.

iv) Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη που αφορούν στη χρήση των παραγωγικών μορφημάτων. Οι φοιτητές προσπαθούν να παραγάγουν τα ουσιαστικά ή τα επίθετα από τα ρήματα και χρησιμοποιούν λανθασμένες καταλήξεις. Π. χ.:

ο δρόμος του **σώσιμου**

Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα λάθη γίνονται από την περιορισμένη γνώση του φοιτητή στη μορφολογία και στο λεξιλόγιο. Από το παράδειγμα είναι φανερό ότι ο φοιτητής δεν γνωρίζει τη λέξη **σωτηρία**, επίσης δεν ξέρει πως χρησιμοποιείται το παραγωγικό μόρφημα «**ιμο**». Προκειμένου να αποδώσει τη σκέψη του παράγει το ουσιαστικό από το ρήμα σώζω ανάλογα με το **παίζω** → **παίζιμο**.

ν) η επόμενη κατηγορία των μορφολογικών λαθών είναι αυτά που γίνονται στην συμφωνία του υποκειμένου - κατηγορουμένου. Π. χ.:

η μέρα ήταν ωραίο

.....
στο χωριό μου **τα δάση** είναι **πυκνή**

Στην πρώτη περίπτωση η φοιτήτρια δε μπορεί να συνδυάσει σωστά το ουσιαστικό με το επίθετο. Στο δεύτερο παράδειγμα φαίνεται ότι η φοιτήτρια για να πετύχει την μορφολογική συμφωνία της φράσης χρησιμοποιεί το ίδιο καταληκτικό μόρφημα στο κατηγορούμενο και στο κατηγορηματικό, χωρίς να προσέξει το γένος και το αριθμό των λέξεων.

10.1.4. Σημασιολογικά λάθη

Τα σημασιολογικά λάθη αφορούν τόσο στη γνώση του λεξιλογίου, όσο και στην συνδυαστικότητα των λέξεων. Τα σημασιολογικά λάθη που καταγράψαμε χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

1) τα σημασιολογικά λάθη που οφείλονται στην εσφαλμένη κατανόηση της λεκτικής σημασίας. Π. χ.:

δεν μπορούσαμε να βρούμε **καθένα** δρόμο

.....
η ψυχή του ανθρώπου από το **ζωτικό** κόσμο πηγαίνει στον ουρανό

.....
οι διακοπές είναι πάντα καλές και **ευχαριστημένες**

Από τα παραδείγματα φαίνεται ότι οι φοιτητές δεν έχουν κατανοήσει σωστά τη σημασία και τη λειτουργία των συγκεκριμένων λέξεων. Φαίνεται ότι δε μπορούν να καταλάβουν τις σημασιολογικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων κανένας - καθένας, ευχάριστος - ευχαριστημένος κ.τ.λ. Τα λάθη αυτά γίνονται, όταν οι λέξεις προέρχονται από την ίδια ρίζα (ευχάριστος – ευχαριστημένος) ή έχουν περίπου την ίδια φωνολογική απόδοση (κανένας – καθένας).

2) στη δεύτερη κατηγορία των σημασιολογικών λαθών κατατάσσονται εκείνα τα λάθη που οφείλονται στο περιορισμένο λεξιλόγιο του μαθητή. Όταν ο μαθητής δε γνωρίζει μια λέξη, προσπαθεί να την αντικαταστήσει με την άλλη που έχει περίπου την ίδια σημασία αλλά δε μπορεί να αποδώσει ακριβώς τη σκέψη του. Π. χ.:

ο θάνατος για καλούς ανθρώπους είναι ευτυχία και για **άσχημους** μαρτύριο

.....
όλο το σχολείο ήξερε αυτήν την ιστορία και τα παιδιά **φαντάστηκαν** για τέτοιες ιστορίες.

Τα λάθη αυτά γίνονται τόσο στο επίπεδο μικροδομών, όσο στο επίπεδο μακροδομών, δηλαδή, μπορεί να επηρεάζει μόνο μια πρόταση ή να φανεί από τα συμφραζόμενα και να επηρεάζει ολόκληρο το κείμενο.

10.1.5. Συντακτικά λάθη

Τα συντακτικά λάθη που καταγράψαμε στα κείμενα των μαθητών χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. τα συντακτικά λάθη που οφείλονται στην επίδραση της γεωργιανής γλώσσας
3. τα συντακτικά λάθη που γίνονται από την εσφαλμένη κατανόηση της συντακτικής συμπεριφοράς και της συνδιαστικότητας των λέξεων

(1) Η σύνταξη της γεωργιανής γλώσσας διαφέρει σημαντικά απ' αυτήν της ελληνικής γλώσσας. Ο μαθητής στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου μεταφέρει ακριβώς τις σκέψεις του από τη μια γλώσσα στην άλλη, χωρίς να λάβει υπόψη του τις αλλαγές στη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων. Π. χ.:

άρχισα να **ετοιμάζω με** μια μέρα νωρίτερα

Στο παράδειγμα έχουμε δύο συντακτικά λάθη ταυτόχρονα. Πρώτον, η φοιτήτρια χρησιμοποιεί την ενεργητική φωνή αντί της παθητικής και δεύτερον, χρησιμοποιεί λανθασμένα την πρόθεση μετά το ρήμα. Στο δεύτερο λάθος είναι φανερή η επίδραση της γεωργιανής γλώσσας διότι το ρήμα «ετοιμάζομαι» απαιτεί την χρήση της πρόθεσης «με».

(2) Τα λάθη που οφείλονται στη λανθασμένη αντίληψη της συντακτικής συμπεριφοράς και της συνδιαστικότητας των λέξεων αφορούν:

- 2.1 τη χρήση των προθέσεων (με, σε, από κ τ λ)

- 2.2 τη χρήση το οριστικού άρθρου, π. χ. (τι είναι ο θάνατος;, ανυπαρξία ή άλλη ζωή)
- 2.3 τη χρήση της ονομαστικής πτώσης αντί της αιτιατικής. Π. χ. (μάθαινα **η γλώσσα** γρήγορα)
- 2.4 τη χρήση της αιτιατικής πτώσης στην θέση της γενικής. Π. χ. (με το θάνατο τελειώνει η σωματική ζωή **τους ανθρώπους**)
- 2.5 τη χρήση του έμμεσου αντικειμένου, όταν αυτό είναι αντωνυμία. Π. χ. (οι γονείς μου **με** έδωσαν μεγάλη ελευθερία)
- 2.6 τη χρήση της παθητικής φωνής στην θέση της ενεργητικής και αντίθετα.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

11.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποδείξει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει την καλλιέργεια του λεξιλογίου.

Τα αποτελέσματα των κειμένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας, μας έδειξαν ότι οι φοιτητές παρουσιάζουν πολλά προβλήματα στη χρήση του λεξιλογίου. Από τα κείμενά τους και από το προφορικό λόγο, ήταν φανερό ότι μόνο τα κείμενα του γλωσσικού εγχειριδίου και η διδασκαλία της γραμματικής, δεν αρκούν για την αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. Τις λέξεις και τις γραμματικές τους λειτουργίες μπορεί να τις ήξεραν, αλλά δεν μπορούσαν να τις εφαρμόσουν και να τις χρησιμοποιήσουν στην πράξη. Οι φοιτητές δεν είχαν επαφή με τη ζωντανή γλώσσα και δε μπορούσαν να καταλάβουν ποια είναι η λειτουργία της σε διάφορες περιπτώσεις. Απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις όταν δεν ήταν απολύτως σίγουροι για τη σημασία και τις λειτουργίες της, όμως, παρά την προσπάθεια αποφυγής λαθών, έκαναν αρκετά λάθη στο λεξιλόγιο. Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν η έλλειψη της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Τόσο στο προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο χρησιμοποιούσαν τις λέξεις και φράσεις που είχαν διδαχθεί από τα γλωσσικά τους εγχειρίδια, με αποτέλεσμα να μοιάζουν τα κείμενα μεταξύ τους και να μην μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους ελεύθερα.

Σ' αυτό ακριβώς το πρόβλημα κατόρθωσε να δώσει απάντηση η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης προσπαθήσαμε να ληφθούν υπόψη όλες οι παράμετροι οι οποίες καθορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. Η βασική αιτία της επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης ήταν η κατανόηση από τους φοιτητές ότι και στην ξένη γλώσσα έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα και να μεταδίδουν τις σκέψεις τους. Οι φοιτητές συνειδητοποίησαν ότι την ελληνική γλώσσα δεν αποτελούν μόνο οι κανόνες της γραμματικής, αλλά είναι ένας ζωντανός οργανισμός που έχει απεριόριστες δυνατότητες παραγωγής και δημιουργίας.

Στην αρχή της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου προσπαθήσαμε να λειτουργήσουν οι μαθητές ως αναγνώστες, δηλαδή, να διαβάσουν, να αναλύσουν και να απολαύσουν το κείμενο αυτό. Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να το δουν από την οπτική γωνία του δημιουργού του, να καταλάβουν τη διαδικασία της σύνθεσής του,

δηλαδή, πως διάλεξε ο συγγραφέας της συγκεκριμένες λέξεις και συντακτικές δομές προκειμένου να αποδώσει τις σκέψεις του.

Με τον τρόπο αυτό οι φοιτητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τη διαδικασία της παραγωγής του λόγου και της δημιουργικότητας στη γλώσσα.

Η σημαντικότερη προσφορά της λογοτεχνίας στη διδασκαλία του λεξιλογίου ήταν ότι οι φοιτητές μάθαιναν τις λέξεις με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Διαβάζοντας και αναλύοντας το κείμενο μπορούσαν να κατανοήσουν και στη συνέχεια να κατακτήσουν τη σημασία και τη λειτουργία της λέξης. Έτσι, η μάθηση γινόταν απόλαυση και καταφέραμε να έχουμε σημαντική πρόοδο χωρίς κόπο και κούραση.

Η διδακτική παρέμβαση προχώρησε σε δύο βασικές κατευθύνσεις: στην παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού λόγου και στην παραγωγή και καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Είναι γνωστό ότι οι λέξεις λειτουργούν διαφορετικά στη μια και στη άλλη περίπτωση.

Στην παραγωγή του προφορικού λόγου βοήθησαν οι συζητήσεις που γίνονταν μετά την ανάγνωση του κειμένου. Οι φοιτητές με τη βοήθεια της καθηγήτριας προσπαθούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις εντυπώσεις, ακόμα και τις απορίες που τους προκαλούσε το λογοτεχνικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που ήδη είχαν διδαχθεί στα άλλα μαθήματα και αφορούσαν στο θέμα της συζήτησης και επίσης να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις που είχαν συναντήσει στο λογοτεχνικό κείμενο. Στα πρώτα μαθήματα οι φοιτητές χρειάζονταν τη βοήθεια και την καθοδήγηση της καθηγήτριας, ενώ στα τελευταία μαθήματα της διδακτικής παρέμβασης οι ίδιοι οι φοιτητές άρχιζαν τις συζητήσεις και ήταν θεαματική η βελτίωση τους στην παραγωγή του προφορικού λόγου.

Η προσφορά της λογοτεχνίας ήταν αποτελεσματική και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα λογοτεχνικά κείμενα έδιναν αφορμή για πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που βοηθούσαν στους φοιτητές στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Μετά την ανάλυση και συζήτηση οι φοιτητές έπρεπε να διατυπώσουν γραπτά τις απόψεις τους. Το θέμα ήταν κάθε φορά κάτι διαφορετικό και αφορούσε στα προβλήματα που προκαλούσε το λογοτεχνικό κείμενο. Πολλές φορές οι ίδιοι οι φοιτητές διάλεγαν τα θέματα που ήθελαν να αναπτύξουν. Η παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούσε από το φοιτητή να χρησιμοποιήσει όλη του τη γνώση στο λεξιλόγιο και τη γραμματική, να επιλέξει τις «κατάλληλες» λέξεις και συντακτικές δομές. Σ'

αυτό το σημείο ο φοιτητής έπρεπε να ανακαλέσει τις γνώσεις του στην ορθογραφία, στη σημασιολογία και στη μορφολογική και συντακτική συμπεριφορά των λέξεων.

Στην πρώτη φάση της έρευνας ήταν φανερό ότι οι φοιτητές δεν είχαν εξασκηθεί στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας βοηθά σημαντικά στα περισσότερα επίπεδα της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

1. Οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στη χρήση των διαφορετικών λέξεων. Στην πρώτη φάση της έρευνας τα κείμενά τους είχαν μεγάλο μήκος, αλλά χρησιμοποιούσαν λίγες διαφορετικές λέξεις. Στη δεύτερη φάση της έρευνας στα κείμενα των φοιτητών έχουμε λιγότερο αριθμό στο σύνολο των λέξεων, αλλά υπάρχουν περισσότερες διαφορετικές λέξεις. Το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι οι φοιτητές εμπλούτισαν το δημιουργικό τους λεξιλόγιο.

Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την παραγωγή των λέξεων. Στα κείμενα της πρώτης φάσης δεν υπάρχουν καθόλου οι «αρνητικές» λέξεις π. χ. (αθάνατος, ανυπαρξία, ατυχώ κ τ λ), επίσης δεν χρησιμοποιούσαν τα επίθετα και τις μετοχές. Απέφευγαν να παράγουν ουσιαστικά και επίθετα από ρήματα και αντίστροφα. Στα κείμενα της πρώτης φάσης δεν υπάρχουν καθόλου υποκοριστικές λέξεις. Από τα κείμενα της δεύτερης φάσης φαίνεται ότι οι φοιτητές δεν αποφεύγουν πια να παράγουν τις λέξεις. Χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα, μετοχές και υποκοριστικές λέξεις. Φαίνεται ότι προσπαθούν να παράγουν τις λέξεις μόνοι τους. Πολλές φορές η παραγωγή αυτή γίνεται με λανθασμένο τρόπο, αλλά σημασία έχει ότι δεν φοβούνται πια να χρησιμοποιούν τη γλώσσα δημιουργικά, να χρησιμοποιούν λέξεις και μορφές που δεν είχαν συναντήσει.

2. Στην χρήση των επιθέτων η διδακτική παρέμβαση δεν είχε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η χρήση των επιθέτων ήταν αναλογικά μεγάλη στη δεύτερη φάση της έρευνας, αλλά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων προσπαθήσαμε να δείξουμε στους φοιτητές ποια είναι η χρήση των επιθέτων, χαρακτηριστικών και κοσμητικών, και πως μπορούν να ενταχθούν στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Φαίνεται όμως ότι ο χρόνος που διαθέταμε για τη διδακτική παρέμβαση δεν ήταν αρκετός για τους μαθητές να βελτιωθούν και να εξασκηθούν στη χρήση των επιθέτων.

3. Εκεί που βελτιώθηκαν αισθητά οι φοιτητές ήταν *η χρήση των παρομοιώσεων*. Στην πρώτη φάση της έρευνας, όπως οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας, έτσι και της ομάδας ελέγχου, δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τις παρομοιώσεις. Η βασική αιτία αυτής της κατάστασης ήταν ότι δεν είχαν συναντήσει ποτέ τις παρομοιώσεις στα γλωσσικά τους εγχειρίδια και δεν ήξεραν πως λειτουργούν οι λέξεις σ' αυτές τις περιπτώσεις. Τα λογοτεχνικά κείμενα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο να κατανοήσουν οι μαθητές πως εντάσσονται οι παρομοιώσεις στο λόγο και ποια είναι η θέση τους στο κείμενο. Η παραγωγή των παρομοιώσεων είναι μια διαδικασία που απαιτεί πολύ καλή γνώση από τους φοιτητές των διαφορετικών σημασιών (βασικές και μεταφορικές) των λέξεων, γιατί το παραμικρό λάθος που γίνεται από τη λανθασμένη αντίληψη της λεκτικής σημασίας μπορεί να επηρεάζει ολόκληρη τη φράση και η παρομοίωση δε θα είναι εύστοχη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν θεαματικά από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας στη χρήση των παρομοιώσεων, καθώς οι 8 από τους 10 φοιτητές χρησιμοποίησαν τις παρομοιώσεις στα κείμενά τους.

4. Δεν μπορούσαμε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα *στην χρήση των μεταφορών*. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν στη χρήση των μεταφορών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου, αλλά η διαφορά μεταξύ τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας είχαμε δώσει μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία – εκμάθηση της μεταφορικής σημασίας των λέξεων. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μας δίνει αυτήν τη δυνατότητα, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν πληθώρα μεταφορών και οι φοιτητές μπορούν να καταλάβουν τη διαδικασία της παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Από τα κείμενα της πρώτης φάσης είδαμε ότι οι φοιτητές απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τις μεταφορές. Ο βασικός λόγος για τη στάση τους αυτή είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία – εκμάθηση των λέξεων περιλαμβάνει τις βασικότερες τους σημασίες. Τις μεταφορικές σημασίες των λέξεων μαθαίνουν

μόνο από τις λίγες ιδιωματικές φράσεις που περιέχουν τα γλωσσικά τους εγχειρίδια. Επομένως, οι φοιτητές δεν ήξεραν τη διαδικασία της παραγωγής του μεταφορικού λόγου και απέφευγαν τη χρήση του, για να μην κάνουν λάθη. Από τα κείμενα της δεύτερης φάσης βλέπουμε ότι μερικοί φοιτητές δεν αποφεύγουν πια να χρησιμοποιήσουν τις μεταφορές, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό για να πετύχουμε τους στόχους μας, γιατί βελτιώθηκε μόνο ένα μέρος του δείγματος και όχι όλη η ομάδα. Από την άλλη μεριά, είναι γνωστό ότι οι μαθητές της ξένης γλώσσας δυσκολεύονται στην παραγωγή του μεταφορικού λόγου και για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων χρειάζονται περισσότερες διδακτικές ώρες και πιο οργανωμένη διδακτική παρέμβαση.

5. Το επίπεδο στο οποίο βελτιώθηκαν αισθητά οι φοιτητές ήταν *το ορθογραφικό*. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων συντέλεσε στη μείωση των ορθογραφικών λαθών σε μεγάλο βαθμό. Από τα κείμενα μερικών φοιτητών κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας εκλείπουν τα λάθη αυτά και σε άλλες περιπτώσεις υπάρχουν ελάχιστα. Τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται κυρίως στην επαφή των φοιτητών με τα λογοτεχνικά κείμενα, γιατί με αυτό τον τρόπο μπορούσαν να απομνημονεύσουν πιο εύκολα την οπτική παράσταση των λέξεων. Επίσης σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεχής εξάσκηση στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Από τα κείμενα των φοιτητών βλέπουμε ότι μειώθηκαν και οι δύο κατηγορίες (καταληκτικά και μην καταληκτικά) των ορθογραφικών λαθών. Η επίδραση που άσκησε η διδακτική παρέμβαση ήταν αποτελεσματική στη μείωση των ορθογραφικών λαθών στα ομόηχα ριζικά μορφήματα. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βοήθησε τους φοιτητές να μάθουν την ορθογραφία των λέξεων με φυσικό και αβίαστο τρόπο.

6. Θεαματική ήταν η προσφορά της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων στη μείωση των *μορφολογικών λαθών*. Σ' αυτό το μέρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου δεν αναμέναμε σημαντικά αποτελέσματα, καθώς η μορφολογική εικόνα της λέξης αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων άσκησε σημαντική επίδραση στη μείωση των μορφολογικών λαθών. Τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται στο γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα έδιναν αφορμή για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, όπου οι φοιτητές ανακαλούσαν όλες τους τις γνώσεις στη μορφολογική συμπεριφορά των λέξεων. Η χρήση της λέξης ή μορφήματος

εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνδυαστικότητα και τη συντακτική της συμπεριφορά. Η γνώση της κλίσης των ρημάτων, των ουσιαστικών, των επιθέτων, των άρθρων, των μετοχών ή των αντωνυμιών και η γνώση της τοποθέτησης των παραγωγικών μορφημάτων δεν είναι αρκετή για τη σύνθεση και το σχηματισμό των λέξεων. Η επιλογή και η χρήση ενός μορφήματος εξαρτάται από τη συνδυαστικότητα της λέξης. Η διαδικασία της παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου βοήθησαν τους φοιτητές να κατανοήσουν όλα όσα είπαμε παραπάνω.

7. Σημαντική ήταν η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης *στο επίπεδο της σημασιολογίας*. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας μείωσαν αισθητά τα σημασιολογικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας. Η κατανόηση της λεκτικής σημασίας είναι ένα από τα δυσκολότερα σημεία στη διδασκαλία-εκμάθηση του λεξιλογίου. Η σημασία μιας λέξης καθορίζεται από τη συνδυαστικότητά της, δηλαδή από το με ποιες λέξεις συνδέεται και συνεμφανίζεται. Επομένως, ένας σημαντικός τρόπος κατανόησης της λεκτικής σημασίας είναι αυτό που γίνεται από τα συμφραζόμενα. Ο μαθητής της ξένης γλώσσας διαβάζοντας το κείμενο πιο εύκολα μπορεί να καταλάβει τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από τη θέση της στην πρόταση και από τη σχέση της με τις άλλες λέξεις. Αυτό βέβαια μπορεί να γίνει και στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης προσπαθήσαμε να διαλέξουμε τα κείμενα, στα οποία οι περισσότερες λέξεις θα ήταν αυτές που οι φοιτητές ήδη είχαν διδαχθεί στα άλλα μαθήματα. Έτσι μπορούσαν να εμπεδώσουν τις σημασίες των λέξεων που ήδη ήξεραν ή να μάθουν μια άγνωστη για αυτούς σημασία της ίδιας λέξης. Επίσης, μπορούσαν να κατανοήσουν και στη συνέχεια να κατακτήσουν τη σημασία των καινούργιων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Όλα όσα είπαμε παραπάνω βοήθησαν τους φοιτητές να μειώσουν σημαντικά τα σημασιολογικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας. Η επίδραση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων ήταν ιδιαίτερα θεαματική στα σημασιολογικά λάθη που οφείλονταν στη λανθασμένη κατανόηση της λεκτικής σημασίας. Από τα κείμενα της δεύτερης φάσης φαίνεται ότι οι φοιτητές δίνουν περισσότερη προσοχή στην επιλογή και χρήση των λέξεων.

8. Ήταν σημαντική η προσφορά της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων και στο *επίπεδο της συντακτικής συμπεριφοράς των λέξεων*. Τα αποτελέσματα της

έρευνας επιβεβαίωσαν την εναλλακτική μας υπόθεση, ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας μειώνουν τα συντακτικά λάθη από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας, έναντι των φοιτητών της ομάδας ελέγχου. Κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης προσπαθήσαμε να δώσουμε μεγάλη έμφαση στη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων, η οποία είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς επηρεάζει αισθητά τη μορφολογική εικόνα και την επιλογή της σημασίας των λέξεων. Ήταν πολύ δύσκολο να προβλέψουμε τα αποτελέσματα σε αυτό το επίπεδο, γιατί η συντακτική συμπεριφορά των λέξεων αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης και χρειάζονται προγραμματισμένες και συστηματικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της. Όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να ασκήσει θετική επίδραση και σ' αυτό το μέρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Οι φοιτητές μπορούσαν να προσέξουν τις συνταγματικές σχέσεις των λέξεων στα λογοτεχνικά κείμενα και να καταλάβουν ότι η σωστή επιλογή των συντακτικών δομών εξασφαλίζει την αποτελεσματική και εύστοχη απόδοση των σκέψεων. Αυτή η διαπίστωση τους βοήθησε να προσέξουν και οι ίδιοι τη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων και με αυτόν τον τρόπο να μειωθούν αισθητά τα συντακτικά λάθη στα κείμενά τους στη δεύτερη φάση της έρευνας.

11.2 Προτάσεις – Προοπτικές

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να ασκήσει θετική επίδραση σχεδόν σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Το συμπέρασμα αυτό είναι ενθαρρυντικό και μας δίνει το δικαίωμα να πούμε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί και πρέπει να πάρει μια σημαντική θέση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια οι αντιλήψεις για την προσφορά της λογοτεχνίας έχουν αλλάξει ριζικά. Η λογοτεχνία δεν αντιλαμβάνεται πλέον μόνο ως μέσον γνωριμίας του ξένου πολιτισμού. Αποδείχθηκε ότι η προσφορά της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι ευρύτερη και βοηθάει την καλλιέργεια και κατάκτηση της γλώσσας γενικά. Σ' αυτό το σκεπτικό ακριβώς συνεισφέρει και η ερευνητική μας προσπάθεια και δείχνει ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων βελτιώνει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στο λεξιλόγιο.

Η βασική μας πρόταση είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να ενταχθούν στα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης γλώσσας για όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας της. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με το λογοτεχνικό λόγο από τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Είναι φανερό ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν πολλά στην κατανόηση και την κατάκτηση των διαφόρων λειτουργιών της γλώσσας, ειδικά στους μαθητές που δε μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στο φυσικό της περιβάλλον.

Εκτός από τα γλωσσικά εγχειρίδια, τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να προσφέρονται σε ξεχωριστές παραδόσεις ανεξάρτητα από το μάθημα της γραμματικής ή της θεωρίας της λογοτεχνίας τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα στο προχωρημένο στάδιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Η μέθοδος της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων πρέπει να βασιστεί στις κυριότερες αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εννοούμε ότι ο σκοπός της διδασκαλίας θα είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή. Τα λογοτεχνικά κείμενα μας δίνουν τη δυνατότητα αυτή, καθώς προκαλούν συζητήσεις και άνοιγμα διαλόγου τόσο ανάμεσα τον δάσκαλο και την τάξη, όσο μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου και προκαλεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα δημιουργικά και λειτουργικά και στις δύο περιπτώσεις.

Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συνοδεύεται με οπτικό-ακουστικά μέσα (π.χ. πίνακες ζωγραφικής ή μελοποιημένα ποιήματα), τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν τόσο στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, όσο και στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Επίσης, τα λογοτεχνικά κείμενα μας δίνουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε τις ασκήσεις της δραματοποίησης.

Η διδακτική παρέμβαση ανέδειξε ένα διαφορετικό ρόλο του μαθητή. Ο μαθητής δεν έχει ένα παθητικό ρόλο μέσα στη διδασκαλία. Μπορεί να επιλέξει ο ίδιος τα κείμενα και το συγγραφέα που θέλει να διαβάσει. Επίσης, δίνεται μεγάλη έμφαση στις ανάγκες του μαθητή στη γλώσσα. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου είναι οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις ή τις απορίες τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την πορεία του μαθήματος και να το οδηγήσουν σε μια διαφορετική κατεύθυνση.

Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών. Στην ανάλυση των κειμένων μπορούμε να χωρίσουμε την τάξη σε δύο ή τρεις ομάδες εργασίας. Αυτός ο τρόπος είναι πολύ αποτελεσματικός για την παραγωγή του λόγου και την εκμάθηση-καλλιέργεια του λεξιλογίου. Αν ο μαθητής δεν είναι σίγουρος για τη σημασία και τη λειτουργία μιας λέξης, μπορεί να ζητήσει τη γνώμη του άλλου μαθητή και έτσι να εμπεδώσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του στο λεξιλόγιο. Επίσης, με τη συνεργασία τους μπορούν να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τις καινούργιες λέξεις ή τα καινούργια μορφήματα, γιατί με την ομαδική εργασία αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, δεν φοβούνται πια να κάνουν λάθη και γίνονται πιο ελεύθεροι και αυθόρμητοι. Οι ομαδικές εργασίες βοηθούν τον καθηγητή να εντοπίσει και στη συνέχεια να διορθώσει τα ομαδικά λάθη των μαθητών στο λεξιλόγιο.

Διαφορετικός είναι και ο ρόλος του καθηγητή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Ο καθηγητής πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση και ανάλυση του κειμένου και να τους καθοδηγήσει στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό ο σχεδιασμός και προγραμματισμός της διδασκαλίας. Ο καθηγητής πρέπει να γνωρίζει τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ο καθηγητής πρέπει να ξέρει ότι ο βασικός στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι να απολαύσουν οι μαθητές το κείμενο που διαβάζουν και μαθαίνουν. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή να μη γίνει το μάθημα βαρετό ή να καταλήξει σε απλό μάθημα γραμματικής.

Η σημαντικότερη προσφορά της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας και του λεξιλογίου είναι ότι οι φοιτητές μαθαίνουν τις λέξεις με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Το μάθημα της λογοτεχνίας δεν πρέπει να γίνει σε καμία περίπτωση το άμεσο μέσον της διδασκαλίας της γραμματικής. Οι ασκήσεις και δραστηριότητες των φοιτητών πρέπει να είναι διαφορετικές απ' αυτές της γραμματικής ή σύνταξης. Ο σκοπός της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των φοιτητών.

Όπως σημειώσαμε στην αρχή της εργασίας, δεν υπάρχει οργανωμένη και συστηματική έρευνα για το ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Οι περισσότερες μελέτες που συναντάμε στο χώρο αυτό προσεγγίζουν το θέμα θεωρητικά και δε μπορούν να το καλύψουν πλήρως. Επομένως, χρειάζονται οι έρευνες που θα μελετήσουν τα πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίες θα φανερώσουν την επίδραση που ασκούν τα κείμενα αυτά και στα τέσσερα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας (ορθογραφικό, μορφολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό).

Στο τέλος πρέπει να επισημάνουμε ότι το μάθημα της ελληνικής λογοτεχνίας μπορεί και πρέπει να ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, αν προσφέρεται στους φοιτητές τακτικά, για όλο το ακαδημαϊκό έτος, στο προχωρημένο στάδιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Γι' αυτό χρειάζεται συγκεκριμένο πρόγραμμα με τις απαραίτητες διδακτικές ώρες και με το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Μετά από αυτά μπορούμε να μιλάμε και για ένα ανθολόγιο με λογοτεχνικά κείμενα που θα είναι φτιαγμένο σύμφωνα με τις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Brumfit C. J., Teaching Literature Overseas, Oxford: Pergamon press, 1983.
- Brumfit, C. and Johnson K., Communicative Approach to the Language Teaching, Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Brumfit, C., and Carter R., Literature and Language Teaching, Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Brumfit, C., Language and Literary Teaching: from practice to principle, London, Pergamon Press, 1985
- Carter R., Vocabulary, London and New York, Poulledge, 1994.
- Carter, R and Long, M., Teaching Literature, London: Longman, 1991.
- Carter, R. & McCarthy, M., Vocabulary and Language Teaching, London: Longman, 1988.
- Carter, R. and Simpson, P., Language discourse and Literature, London: Unwin, 1989.
- Carter, R., 1989, Lazar, G., Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, 1993.
- Carter, R., Language and Literature, London, George Allen & Unwin, 1992.
- Chomsky N., Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες, Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια Μαρκίδη, Μ., Αθήνα, Εκδ. ΕΡΑΣΜΟΣ, 1984.
- Chomsky, N., Συντακτικές δομές, (εισαγωγή Φιλιππάκη, Ειρ., μετφ. Καβουκόπουλου Φ.), Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1995.
- Corder, P., Introduction Applied Linguistics, Penguin Books, 1979.
- Cruse, D.A., Lexical Semantics, Cambridge textbooks in linguistics, Cambridge, 1986.
- Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, A Handbook for Language Teaching, Edited by Johnson K. & Johnson H., Blackwell Publishers, 1998.
- Enkvist, N.E., Linguistic Stylistics, The Hague: Mouton, 1973.
- Gaies, S., Linguistics input in formal second language learning, TESOL Quarterly 13/1.

- Hatch, E. and Brown, C., *Vocabulary, Semantics, and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Hauthorn, J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο, Εισαγωγή στη Θεωρία της λογοτεχνίας*, Ηράκλειο, 1992.
- Hill J., *Teaching literature in the Language Classroom*, Modern English Publications, London, 1990
- Jacobson, R., *Γλωσσολογία και ποιητική, στο Δοκίμια για την Γλώσσα και της Λογοτεχνίας*, μετ. Μπερλής, Α., εκδ. ΕΣΤΙΑ, Αθήνα, 1998.
- Jacobson, R., *Δύο απόψεις της γλώσσας και δύο τύποι αφασικών διαταραχών στο Δοκίμια για την Γλώσσα και της Λογοτεχνίας*, μετ. Μπερλής, Α., εκδ. ΕΣΤΙΑ, Αθήνα, 1998.
- Jakobson, R., *Ποэзия Грамматики и Грамматика Ποэзии στο Selected Writings*, Hotoun Publishers, The Hague – Paris – New York, 1981.
- Koda K, *Orthographic knowledge in L2 lexical processing*, στο *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Applied Linguistics, 1997.
- Lakoff, G., and Johnson, M., *Metaphors We Live By*, The University Chicago Press, Chicago and London, 1981.
- Lehrer, A. *Semantic Fields and Lexical Structure (Amsterdam)* London: North Holland Company, 1974.
- Littlewood, W., *Literature in the school foreign language course*, στο Brumfit, C., & Carter, R., *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- Long, M., *Feeling for language* στο Brumfit, C., Carter, R., *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Lyons, J., *Γλωσσολογική σημασιολογία*, μετ. Αντρουλάκης, Γ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1999.
- Maley A. and Duff A., *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, 1978.
- Maley, A., *Down from the Pedestal: Language as Resource* στο Carter, R., *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Modern English Publications, 1989.
- Nation, P., *Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely*

- followed procedures στο *Language Testing* 10, 1993.
- O' Dell, F., *Incorporating vocabulary into the syllabus*, στο: Schmitt, R., McCarthy, M., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997.
- Rodger, A., *Language for Literature* στο Brumfit, C., *Teaching Literature Overseas: Language Based Approach*, Oxford: Pergamon Press, 1989.
- Ryan A., *Learning the orthographical form of L2 vocabulary – a receptive and a productive process*, στο *Vocabulary: Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Teaching English as a Second and Foreign Language*, Editor: Celce-Murcia, M, Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1991.
- Wallace, M., *Teaching Vocabulary*, Heinemann Educational Books, London, 1982.
- Widdowson, H. G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman, 1975.
- Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, 1978

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναλυτικό Πρόγραμμα για την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους (επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1998.
- Αναστασιάδη –Συμεωνίδη Α., *Η Μορφολογική Ανάλυση και η Διδασκαλία της Ορθογραφίας*, στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας, πρακτικά διημερίδας*, Θεσσαλονίκη, 2000.
- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1988.
- Βάμβουκας Μ. – Χατζηδάκη Α. (επιμέλεια), *μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 2001
- Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, Προβλήματα Διδασκαλίας*, Ίδρυμα

- Γουλάνδρη-Χορν, Αθήνα, 1996.
- Κατσιμαλή Γ., Λάθη στην μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2/Γ1), στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, επιμ. Νόβη Αντωνοπούλου, Αναστάσιος Γεαργαλίδης, Μαρία Μουμτζή, Θεσσαλονίκη, 2000.
- Κουκουλομμάτης, Δ., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (θεωρία και Πράξη)*, Αθήνα, εκδ. “ΕΛΛΗΝ”, 1996.
- Μακράκης Β., *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με την χρήση του S.P.S.S. από την Θεωρία στην Πράξη.*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.
- Μήτσης, Ν., *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.
- Μπακάκου –Ορφανού, Ε., *Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, προβλήματα διδασκαλίας*, Ιδρυμα Γουλάνδρη-Χορν, Αθήνα, 1996.
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Αθήνα, 1984.
- Παπαδογιαννάκης, Ν. και Νικολοπούδακη – Σούρη, Ε., *Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (η περίπτωση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών)*, στο *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως Δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, Τόμος Β΄, 2001.
- Παπασιμπας Γ. Ε., *Διαγλωσσικές ποικιλίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας*, στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης γλώσσας, Αρχές – προβλήματα – προοπτικές*, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999,

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2000.
- Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανα - γνώσεις, επτά (+ένα) μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, Αθήνα, εκδ. "ΕΛΛΗΝ", 1995.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. Στατιστική (τόμος Β), Αθήνα, εκδ. ιδίου, 1990.
- Σαπιρίδου, Α. και Φωτιάδου, Γ., Το λογοτεχνικό κείμενο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές, Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999, Θεσσαλονίκη, 2000
- Σετάτος, Μ., Οι λειτουργίες της γλώσσας, στο: Φιλολόγος, τ. 65, 1995
- Σπανός, Γ., Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, Τ. Α', Η διδασκαλία του ποιήματος, Αθήνα, 1995.
- Συνέδριο του Σεριζί, Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, μετφ. Βασιλαράκης, Ι., Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα, 1985
- Φιλιππάκη - Warburton, Ε., Εισαγωγή στη Θεωρητική γλωσσολογία, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1992.
- Χαραλαμπίδης, Χ., Νεοελληνικός λόγος, μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1992.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΤΗ

1. Όνομα:

2. Επώνυμο:

3. Καταγωγή Ελληνική: Ναι
 Όχι

4. Στην Ελλάδα: Έχω ζήσει για κάποιο χρονικό διάστημα
 Έχω πάει πάνω από μια φορά
 Έχω πάει μια φορά
 Δεν έχω πάει

5. Υπάρχουν έντυπα στην ελληνική γλώσσα στο σπίτι σου; Ναι
 (Βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες κ. λ π.) Όχι

6. Ακούς ελληνικά εκτός πανεπιστημίου; Ναι
 (Από την τηλεόραση, από το ραδιόφωνο, από γνωστούς κ. λ π.) Όχι

7. Διαβάζεις ελληνική λογοτεχνία εκτός των μαθημάτων
 σου στο πανεπιστήμιο; Ναι
 Όχι

8. Επίδοση στα Νέα ελληνικά το προηγούμενο εξάμηνο:

Πίνακας

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση σε καθμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	Μ. ο	τ. α	t	p
ΛΕΞΕΙΣ (πριν)	17,00	1,25	16,50	0,76	0,994	,335
ΛΕΞΕΙΣ (μετά)	22,00	2,05	16,25	1,04	7,188	,000
ΕΠΙΘΕΤΑ (πριν)	7,50	2,12	5,25	1,75	2,410	,028
ΕΠΙΘΕΤΑ (μετά)	4,40	2,50	1,78	2,56	1,858	,082
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΙΣ(π)	0,20	0,42	0,25	0,46	-2,39	,814
ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΙΣ(μ)	1,50	1,27	0,25	0,46	2,884	,014
ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ (πριν)	0,30	0,48	0,13	0,35	,856	,405
ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ (μετά)	0,90	0,88	0,25	0,46	1,891	,077
ΛΑΘΗ (ορθ) (πριν)	1,10	0,74	1,50	0,53	-1,284	,217
ΛΑΘΗ (ορθ) (μετά)	0,30	0,48	1,25	0,71	-3,385	,004
ΛΑΘΗ (μορφ) (πριν)	3,80	1,14	4,00	0,76	-,427	,675
ΛΑΘΗ (μορφ) (μετά)	1,00	0,67	2,25	0,71	-3,849	,001
ΛΑΘΗ (σημ) (πριν)	2,10	0,57	2,63	0,74	-1,701	,108
ΛΑΘΗ (σημ) (μετά)	0,30	0,48	1,88	0,35	-7,700	,000
ΛΑΘΗ (συντ) (πριν)	3,00	1,76	2,88	2,10	,137	,892
ΛΑΘΗ (συντ) (μετά)	0,40	0,52	1,63	1,19	-2,948	,009

* Levene's test for equality of variances: $p < ,05$