



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΕΘΝΙΚΟΝ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**

**Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
«ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
Γ2 ΕΠΙΠΕΔΟΥ Α2 ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ»**

Διπλωματική Εργασία

ΠΑΠΑΖΕΚΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΑΜ 215716

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΑΛΑΝΤΟΜΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΜΑΓΟΥΛΑ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΠΑΤΣΙΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Αθήνα, Νοέμβριος 2017

Στην οικογένειά μου και στον Δημήτρη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική Γλώσσας». Η διεκπεραίωση του παρόντος μεταπτυχιακού βοήθησε στην ειδίκευσή μου σε ένα αντικείμενο που αγαπώ, κάτι το οποίο φαίνεται και από την επιλογή της κατεύθυνσης της Γλωσσολογίας ήδη από το δεύτερο έτος των προπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα της Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχοντας λοιπόν τα κατάλληλα εφόδια, αισθάνομαι προσωπική ικανοποίηση και θάρρος για να πετύχω και τους υπόλοιπους στόχους μου στο μέλλον. Η επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης εργασίας έγινε έπειτα από παρότρυνση του επιβλέποντος καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Γαλαντόμου, ο οποίος μου τόνισε τη σημασία του μεταφορικού λεξιλογίου στην Γ2/ΞΓ και την ανάγκη ρητής διδασκαλίας του από το επίπεδο του Α2.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας δε θα μπορούσε να συμβεί χωρίς την αρωγή ορισμένων ανθρώπων. Θεωρώ, λοιπόν, ότι χρωστάω ένα ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Γαλαντόμο για την επιστημονική καθοδήγηση και την υποστήριξη καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου, κ. Ευγενία Μαγουλά για την βοήθεια και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Θα ήθελα, ακόμα, να ευχαριστήσω, την κ. Βίκυ Πάτσιου για τις πολύτιμες επισημάνσεις της μέσω των οποίων ολοκληρώθηκε επιτυχώς η διπλωματική μου εργασία. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους καθηγητές του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού, χωρίς τις γνώσεις των οποίων δε θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω αυτή την εργασία.

Ευχαριστώ, επίσης, τους γονείς μου και τον αδερφό μου, Θάνο, για την ψυχολογική υποστήριξή τους αλλά και για την παρότρυνσή τους να κυνηγήσω το όνειρό μου. Ένα τελευταίο ευχαριστώ αλλά εξίσου σημαντικό στον Δημήτρη Τζάλα, στον άνθρωπο που με στηρίζει σε κάθε μου βήμα τα τελευταία 9 χρόνια, χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξη του οποίου δε θα είχα επιτύχει τους στόχους μου. Σε ανταπόδοση, λοιπόν, αφιερώνω αυτή τη διπλωματική εργασία στην οικογένειά μου και στον Δημήτρη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
Abstract.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1. Αντιλήψεις διδασκομένων	
1.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	7
1.1. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις αντιλήψεις των μαθητών...	7
1.2. Τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των διδασκομένων.....	8
1.3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διδασκομένων.....	9
1.4. Σχέση αντιλήψεων και φύλου.....	10
1.5. Ο ρόλος των καθηγητών	11
1.6. Τα εργαλείων των καθηγητών για την κατανόηση των αντιλήψεων των διδασκομένων	13
1.7. Ανακεφαλαίωση	14
2. Το Λεξιλόγιο μιας Γ2/ΞΓ	
2.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	15
2.1. Ορισμός της λέξης.....	15
2.2. Ορισμός του λεξιλογίου	18
2.3. Η λεξική ικανότητα.....,	19
2.4. Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ	23
2.5. Ανακεφαλαίωση	27
3. Μεταφορά	
3.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	28
3.1. Ορισμός μεταφοράς	28

3.2. Η μεταφορά στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ	
3.2.1. Μεταφορική ικανότητα	30
3.2.2. Παράγοντες μεταφορικής ικανότητας	32
3.2.3. Κατανόηση μεταφορικού λεξιλογίου	33
3.2.4. Συμβολή μεταφορικής ικανότητας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας	34
3.2.5. Μεταφορική ικανότητα και τύπος μαθητή	36
3.2.6. Μεταφορική εξυπνάδα	36
3.2.7. Μεταφορική ικανότητα και επίπεδα γλωσσομάθειας	37
3.2.8. Μεταφορική ικανότητα και χειρονομίες	39
3.2.9. Μεταφορική ικανότητα και πολιτισμικό υπόβαθρο.....	40
3.2.10. Μεταφορική ικανότητα και μέθοδοι διδασκαλίας	41
3.2.11. Μέθοδοι διδασκαλίας	42

B. Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μεθοδολογία

4.0. Εισαγωγή	43
4.1. Ερευνητικά ερωτήματα	43
4.2. Δείγμα	43
4.3. Εργαλεία και διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού.....	44
4.4. Στατιστική ανάλυση	45
4.5. Ανακεφαλαίωση	47

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5. Αποτελέσματα - Συζήτηση

5.0. Εισαγωγή	48
5.1. Αποτελέσματα	48
5.2. Συζήτηση	81

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις	84
5.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση	86
5.5. Ανακεφαλαίωση	91
6. Συμπεράσματα	93
7. Βιβλιογραφία	95
8. Παράρτημα.....	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία αποτελείται από έξι κεφάλαια είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2¹ σχετικά με τη διδασκαλία και τη γνώση του μεταφορικού λεξιλογίου. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται βασίζεται στις αρχές της γνωστικής γλωσσολογίας.

Έχουν διατυπωθεί διάφορες μέθοδοι για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2/ΞΓ, η επικρατέστερη από τις οποίες είναι η Επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία δίνει έμφαση και στο περιεχόμενο.

Κατά την εκμάθηση μίας γλώσσας σημαντικό ρόλο έχει το λεξιλόγιο. Όσον αφορά τη δομή του νοητικού λεξικού ενός διδασκόμενου μιας Γ2/ΞΓ αυτό αποτελείται από δύο γλωσσικά συστήματα τα οποία έχουν αυτονομία αλλά εξαρτώνται και το ένα από το άλλο. Αξίζει να σημειωθεί ότι για αρκετά χρόνια το λεξιλόγιο βρισκόταν στο περιθώριο σε αντίθεση με τώρα που βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνών.

Ένα από τα συστατικά του λεξιλογίου είναι και οι μεταφορές οι οποίες είναι υψίστης σημασίας καθώς το αντιληπτικό μας σύστημα είναι κατά βάση μεταφορικό. Οι μεταφορές πρέπει να διδάσκονται ρητά ήδη από τα αρχικά επίπεδα και συγκεκριμένα από το επίπεδο Α2, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο μιας γλώσσας.

Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν μιλήσει για τη λεγόμενη «μεταφορική ικανότητα» και τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται. Οι μεταφορές συνδέονται και με το πολιτισμικό υπόβαθρο του φυσικού ομιλητή. Επίσης, οι χειρονομίες μπορούν να βοηθήσουν στην εκμάθησή τους.

Αξίζει να τονιστεί ότι έχουν επισημανθεί διάφορες μέθοδοι για τη διδασκαλία των μεταφορών μιας Γ2/ΞΓ χωρίς ωστόσο να υπάρχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να εξεταστούν οι αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο. Για την επεξεργασία των δεδομένων

¹ Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας από Α1 έως Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και επικοινωνίας με αυτή ως εξής: Α1 «στοιχειώδης γνώση», Α2 «βασική γνώση», Β1 «μέτρια γνώση», Β2 «καλή γνώση», Γ1 «πολύ καλή γνώση», Γ2 «άριστη γνώση».

χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα excel. Τα πορίσματα έδειξαν ότι οι διδασκόμενοι θεωρούν ότι οι μεταφορές διδάσκονται λίγο παρόλο που χρησιμοποιούνται αρκετά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και για αυτό δε γνωρίζουν πολλές μεταφορές στην ελληνική γλώσσα. Ταυτόχρονα, πιστεύουν ότι το μεταφορικό λεξιλόγιο συνδέεται με τον πολιτισμό και ότι οι χειρονομίες τους βοηθούν στην κατανόηση των μεταφορών. Παράλληλα, η γνώση όλο και περισσότερων ξένων γλωσσών φάνηκε να έχει κάποιο ρόλο στη διευκόλυνση των μαθητών ενώ κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται με την ηλικία και τον χρόνο διαμονής στην Ελλάδα.

Συνεπώς, θα πρέπει να διαμορφωθεί μία μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία οι μεταφορές θα αποτελούν βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα διδάσκονται ρητά ήδη από το επίπεδο του Α2.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις διδασκομένων ελληνικής ως Γ2, μεταφορικό λεξιλόγιο, διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ, επίπεδο Α2

ABSTRACT

The subject of this diploma thesis, which consists of six chapters, is the beliefs of the students of Greek as C2 level A2 regarding the teaching and knowledge of metaphor. The theoretical framework adopted is based on the principles of cognitive linguistics.

Various methods have been formulated to teach a language as C2 / SL, the most prevalent of which is the Communication approach, which also emphasizes the context.

During language learning, vocabulary plays an important role. As far as the structure of the cognitive dictionary of a C2 / SL student is concerned, this consists of two linguistic systems that are autonomous but dependent on one another. It is worth noting that for several years the vocabulary was on the sidelines, as opposed to now being at the center of the research.

One of the vocabulary components is metaphor that is of utmost importance because our perceptual system is essentially metaphorical. Transport must be explicitly taught from the initial levels, namely from level A2, as they are an integral part of a language.

Many researchers have talked about so-called "metaphoric competence" and the factors on which it depends. Metaphor is also linked to the cultural background of the natural speaker. Also, gestures can help in learning them.

It is worth highlighting that several methods have been identified for the teaching of metaphors in C2 / SL without satisfactory results.

In this context, a questionnaire was created in order to examine the perceptions of Greek students as C2 level A2 regarding metaphor. The excel program was used to process the data. The findings showed that learners believe that metaphor is taught little while being used extensively during the lesson and therefore they do not know many translations in Greek. At the same time, they believe that metaphor is linked to culture and that gestures help them to understand it. At the same time, the knowledge of more and more foreign languages seemed to have some role in facilitating students, while something similar is not observed with age and time of residence in Greece.

Consequently, a teaching method should be developed in which transport will be a key part of the educational process and will be taught explicitly at the level of A2.

Key-words: students' beliefs about greek language as a SL, metaphor, SL teaching, level A2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ είναι μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για έναν διδάσκοντα. Κατά τη διαδικασία αυτή αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών η οποία περιλαμβάνει και τη γνώση ενός συγκεκριμένου αριθμού λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Πλέον, το λεξιλόγιο θεωρείται πρωτεύον συστατικό κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παρόλο που παλαιότερα δινόταν έμφαση στην κατάκτηση της γραμματικής.

Ένα από τα σημαντικότερα συστατικά του λεξιλογίου είναι και οι μεταφορές, η γνώση των οποίων θεωρείται απαραίτητη ειδικότερα στα υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Έχει γίνει φανερό ότι οι μεταφορές είτε διδάσκονται μερικώς είτε δε διδάσκονται καθόλου λόγω του ότι θεωρούνται αυθαίρετες κατασκευές χωρίς συστηματικότητα. Επομένως, συνηθίζεται να διδάσκονται κυρίως στα προχωρημένα επίπεδα.

Το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο μας βοηθά να καταλάβουμε τη σημασία της διδασκαλίας και γνώσης των μεταφορών σε μία Γ2/ΞΓ μας το προσφέρει η γνωστική γλωσσολογία, σύμφωνα με την οποία οι μεταφορές αποτελούν κομμάτι του αντιληπτικού μας συστήματος και υπάρχουν διάχυτες στο καθημερινό λεξιλόγιο (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Ιδιαίτερα, η ελληνική γλώσσα αποτελείται από πολλές μεταφορές, η γνώση των οποίων είναι αναγκαία για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι μεταφορές πρέπει να διδάσκονται ρητά από τα αρχικά επίπεδα μιας Γ2/ΞΓ και συγκεκριμένα από το επίπεδο Α2 και μετά. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε αυτό παρεκκλίνει αρκετά από ό, τι συμβαίνει στην πραγματικότητα.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία εξετάστηκε, αρχικά, η σημασία μελέτης των αντιλήψεων των διδασκομένων, καθώς αυτές έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Ακολούθως, εξετάσαμε το λεξιλόγιο και έπειτα αναλύσαμε τις απόψεις γύρω από τη διδασκαλία των μεταφορών σε μία Γ2/ΞΓ. Οι μελέτες αυτές παρουσιάστηκαν σε ξεχωριστό κεφάλαιο, καθώς οι μεταφορές, παρόλο που θεωρούνται μέρος του λεξιλογίου, αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας

έρευνας. Τέλος, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο και τη διδασκαλία του. Τα πορίσματα της έρευνάς μας ανέδειξαν ότι οι μεταφορές στο συγκεκριμένο επίπεδο δε διδάσκονται όσο θα , με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν λίγες μεταφορές παρότι οι ίδιοι τις θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι μιας γλώσσας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Αντιλήψεις διδασκομένων

1.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η αναφορά στις απόψεις που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές σχετικά με την σημασία του όρου «αντιλήψεις διδασκομένων» όσον αφορά την εκμάθηση μίας γλώσσας. Στην ενότητα 1.1. τονίζεται το ενδιαφέρον των ερευνητών για την μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών. Η ενότητα 1.2. παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων τους και η ενότητα 1.3. τους παράγοντες από τους οποίους αυτές εξαρτώνται. Στην ενότητα 1.4. επισημαίνεται η σχέση των αντιλήψεων με το φύλο ενώ στην ενότητα 1.5 γίνεται λόγος για τη σημασία που πρέπει να δώσουν οι εκπαιδευτικοί στις αντιλήψεις των διδασκομένων προκειμένου να υπάρξουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Τέλος, στην ενότητα 1.6. προβάλλονται κάποια εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές για να εντοπίσουν τις απόψεις των μαθητών τους σχετικά με την διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας.

1.1. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις αντιλήψεις των μαθητών

Τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες έδειξαν ότι ανάλογα με τον μαθητή υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη χρήση των στρατηγικών μάθησης και στο τελικό αποτέλεσμα της γλωσσικής παραγωγής. Το ερώτημα που γεννάται είναι η αιτία αυτής της διαφοροποίησης. Απάντηση σε αυτό μπορεί να δοθεί μέσα από τη μελέτη της φύσης των αντιλήψεων των διδασκομένων για την εκμάθηση μίας γλώσσας.

Οι απόψεις των διδασκομένων έχουν γίνει αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος από τα μέσα του 1980. Στο πλαίσιο αυτό, οι αντιλήψεις θεωρούνται ως οι ατομικές μαθησιακές διαφοροποιήσεις οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις επιδόσεις των μαθητών κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Οι πρώτοι οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των διδασκομένων ήταν η Elaine Horwitz (1985) και η Anita Wenden (1986).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη φύση της γλωσσικής εκμάθησης και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Abraham&Vann, 1987;Cotteral, 1995; Elbaum, Berg&Dodd, 1993;Ely, 1986, 1989;Grotjahn, 1991;Horowitz, 1994;Horwitz, 1985, 1987, 1988, 1989; Kern, 1995; Kuntz, 1996a, 1996b;Politzer, 1983; Wenden, 1986, όπ. αναφ. στην Mori, 1999).Οι μελέτες αυτές στηρίζονται στο γεγονός ότι η αξία που δίνουν οι μαθητές σε κάθε στρατηγική επηρεάζει τη χρήση των διάφορων στρατηγικών.

Στη γνωστική ψυχολογία, οι αντιλήψεις των διδασκομένων σχετικά με τη φύση της γνώσης και τη μάθηση θεωρούνται μέρος κάποιων μεταγνωστικών μηχανισμών. Η Wenden (1999, όπ. αναφ. στις Bernat & Govzdenko, 2005) διαχωρίζει την μεταγνωστική γνώση από τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Η πρώτη αφορά την πληροφορία που αποκτούν οι μαθητές για τη μάθηση ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με τις γενικές ικανότητες των μαθητών που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται, να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν την διαδικασία της μάθησης. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες είναι οι εξής: α) μικρές θεωρίες (mini-theories) (Hosenfeld, 1978), β) διαισθήσεις (insights) (Omaggio, 1978), γ) καλλιέργεια γνώσης (culture of learning) (Contazzi & Jin, 1996), δ) υποθέσεις του μαθητή (learner assumptions) (Riley, 1980), ε) υπονοούμενες θεωρίες (implicit theories) (Clark, 1988), ε) αυτό-κατασκευαζόμενα συστήματα αναπαράστασης (self-constructed representational systems) (Rust, 1994), ζ) αντιλήψεις μάθησης (conceptions of learning) (Benson & Lor, 1999), η) γενικές υποθέσεις των μαθητών (general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching) (Victori & Lockhart, 1995) και θ) φίλτρα της πραγματικότητας (filters of reality) (Arnold, 1999).

1.2.Τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των διδασκομένων

Τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των μαθητών είναι τα εξής: α) μεταβαλλόμενες (fluctuating) : αλλάζουν ανάλογα με τη χρονική περίοδο, επηρεάζονται από τους σημαντικούς άλλους, από τις μικρό και μακρο-πολιτικές περιστάσεις και από την αυτοαντίληψη, β) περίπλοκες και διαλεκτικές (complex and dialectical) : είναι ταυτόχρονα σταθερές και δυναμικές, κοινωνικές αλλά και με

προσωπικό χαρακτήρα, συγκεκριμένες αλλά και γενικές, γ) σχετίζονται με το περικείμενο (related to the micro- and macro-political contexts and discourses): είναι ιστορικά και πολιτικά προϊόντα, συνδέονται με το κοινωνικοπολιτικό περικείμενο, δ) συνδέονται με τα συναισθήματα (related to emotions): τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης μιας γλωσσικής άσκησης, ε) επηρεάζονται από τους σημαντικούς άλλους (other-oriented) : τα πρόσωπα τα οποία θεωρούν σημαντικά μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους ή να οδηγήσουν στην αναθεώρηση των παλαιότερων ή των υπαρχουσών απόψεών τους, ζ) συνδέονται με την πράξη και την ταυτότητα του καθενός (related to action in complex ways): σύμφωνα με τον DeCosta (2011, όπ. αναφ. στους Ferreira Barcelos & Kalaja, 2011) σχετίζονται με τη θέση στην οποία θέλει να τοποθετήσει ο μαθητής τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, την ταυτότητα δηλαδή που επιθυμεί να δημιουργήσει σε μία συνομιλία. Η θέση αυτή επηρεάζει το είδος των αντιλήψεων που θα κατασκευάσει ανάλογα με το αν θέλει να ενισχύσει τις δικές του ή των άλλων. Οι αντιλήψεις, λοιπόν, σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη μάθηση (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen, 1989, όπ. αναφ. στις Bernat & Govzdenko, 2005)

1.3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διδασκομένων

Οι μελέτες αναφορικά με τη γλωσσική εκμάθηση ξεκίνησαν με την ενασχόληση με τις ατομικές διαφορές των μαθητών ώστε να εξακριβωθούν τα αίτια των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους επιτυχημένους και στους λιγότερο επιτυχημένους μαθητές. Τα πορίσματα έδειξαν ότι οι διαφορές αφορούν τη γλωσσική πληροφορία στην οποία κάθε φορά δίνεται έμφαση, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για συγκεκριμένες ασκήσεις καθώς και την ευελιξία χρήσης πολλών στρατηγικών (Abraham&Vann, 1987; Chamot, 1987; Holec, 1987; Wenden, 1987). Η Horwitz (1987, όπ.αναφ. στην Mori, 1999) διέκρινε πέντε κύριες περιοχές των αντιλήψεων κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Αυτές είναι οι εξής: α) το ταλέντο στην ξένη γλώσσα (foreign language aptitude), β) η δυσκολία εκμάθησής της (the difficulty of language learning), γ) η φύση εκμάθησής της (the nature of language learning), δ) η αποτελεσματικότητα εκμάθησής της (effective learning and communication strategies) και ε) τα κίνητρα (motivation). Ο Catteral (1995, όπ. αναφ. στην Mori, 1999) διατύπωσε έξι διαστάσεις βασισμένες σε απαντήσεις μαθητών σε ερωτηματολόγιό του και οι οποίες είναι οι εξής: α) ο ρόλος των καθηγητών (the role of the teachers), β) ο ρόλος της ανατροφοδότησης (the role of feedback), γ) η

αυτονομία του κάθε μαθητή (learner independence), δ) η αυτοπεποίθηση του μαθητή (learner confidence in study ability), ε) η εμπειρία στη γλωσσική εκμάθηση (experience of language learning) και στ) η προσέγγιση στο διάβασμα (approach to studying). Η Schommer (1990, όπ. αναφ. στην Mori, 1999) εντόπισε τέσσερις κατασκευές που αντανακλούν τις αντιλήψεις των φοιτητών και οι οποίες σχετίζονται: α) με τον έλεγχο ικανότητας μάθησης (the controllability of the ability to learn), β) με την απλότητα των δομών γνώσης (the simplicity of knowledge structures), γ) με την ταχύτητα κατάκτησης της γνώσης (the quickness of knowledge acquisition), δ) με τη βεβαιότητα της γνώσης (the certainty of knowledge). Επίσης, προσέθεσε και την αυτοπεποίθηση (dependence on authority).

Η Wenden (1986, όπ. αναφ. στους Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003) επεσήμανε ότι η φύση των αντιλήψεων εδράζεται στην προσωπική εμπειρία του καθενός και στις γνώμες των σημαντικών άλλων προσώπων. Ακόμα και μαθητές με το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις λόγω των διαφορετικών συνθηκών μάθησης και των ξεχωριστών κινήτρων του καθενός (Horwitz, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις των μαθητών συνδέονται άμεσα με το περικείμενο, είναι δυναμικές κι έχουν κοινωνικό χαρακτήρα. Το περικείμενο κατέχει σπουδαίο ρόλο, καθώς μία τροποποίηση σε αυτό φέρνει μία καινούργια αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναδιαμορφώνουν τον τρόπο οργάνωσης των αντιλήψεων τους. Παράλληλα, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι αντιλήψεις αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου λόγω των διαφορετικών βιωμάτων και εμπειριών και επηρεάζουν καταλυτικά τον τρόπο μάθησης. Είναι, δηλαδή, κοινωνικές κατασκευές που ποικίλουν από περικείμενο σε περικείμενο, ακόμα και εντός του ίδιου περικειμένου, οπότε είναι πιθανό να αλλάξουν και οι μαθητές να αναθεωρήσουν παλαιότερα πιστεύω τους. Συνεπώς, συχνά προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους άλλους και με το περιβάλλον τους (Barcel, 1995; Cortozzi & Jin, 1996, όπ. αναφ. στους Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003). Ταυτόχρονα, θεωρούνται ψυχολογικά και πολιτισμικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι για να καθορίσουν την μάθηση. Τέλος, σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα άτομα τα οποία ανήκουν σε μία ομάδα συνήθως μοιράζονται μία συγκεκριμένη άποψη.

1.4. Σχέση αντιλήψεων και φύλου

Οι αντιλήψεις εξαρτώνται από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητα. Οι διαφορές στις αντιλήψεις των διδασκομένων εδράζονται σε μία σειρά παραγόντων οι οποίοι αφορούν την ταυτότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Μία παράμετρος που επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών είναι το φύλο. Ειδικότερα, έχουν εντοπιστεί διαφορές-ανάλογα με το φύλο-στην κοινωνική συμπεριφορά, στη γνωστική δραστηριότητα και στη λεκτική ικανότητα (Bacon & Finnemann, 1992, όπ. αναφ. στις Bernat & Lloyd, 2007). Γενικότερα, οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν παρόμοιες αντιλήψεις σε σχέση με την γλωσσική εκμάθηση. Εξαίρεση αποτελεί η άποψη των γυναικών αναφορικά με τον σπουδαίο ρόλο που κατέχει η εξυπνάδα στην εκμάθηση της γλώσσας σε αντίθεση με αυτή των ανδρών οι οποίοι δεν την θεωρούν ως σημαντικό παράγοντα. Παράλληλα, άλλη μία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι ότι οι άνδρες διασκεδάζουν περισσότερο όταν συμμετέχουν σε συζητήσεις αγγλικών με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Σε αντίθεση με αυτή την έρευνα, μία άλλη (Siebert, 2003, όπ. αναφ. στις Bernat & Lloyd, 2007) είχε δείξει ότι οι άνδρες ήταν πιο αισιόδοξοι για τις ικανότητες τους, είχαν καλή προφορά και θεωρούσαν την γραμματική ως το σημαντικότερο μέρος κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν αυτές τις διαφοροποιήσεις, όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο, το άγχος, τα κίνητρα και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Συμπερασματικά, δεν έχει γίνει φανερό κατά πόσο το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό διαφοροποίησης των αντιλήψεων των μαθητών .

1.5. Ο ρόλος των καθηγητών

Σύμφωνα με κάποιες κριτικές, πολλοί καθηγητές αγνοούν τη συνεισφορά των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως οι τελευταίοι δεν ρωτώνται για τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, καθώς αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι σημαντικό.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές έχουν διάφορες στάσεις, εμπειρίες, προσδοκίες, απόψεις και στρατηγικές μάθησης οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους. Οι αντιλήψεις αυτές είτε διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία είτε αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για αυτή. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι αντιλήψεις των μαθητών και οι πράξεις τους αναδεικνύουν τον γενικότερο τρόπο προσέγγισης στη μάθηση. Μπορούν να μετατραπούν σε

διαμεσολαβητές, να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη γλωσσική εκμάθηση. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης (Abraham & Vann, 1987; Erlbaum, Berg & Dodd, 1993; Riley, 1997; Yang, 1992, όπ. αναφ. στους Kalaja & Ferreira Barcelos, 2003). Όπως αναφέρεται στις Kalaja & Ferreira Barcelos (2003), ο Riley (1997) και ο Yang (1992, 1999) θεωρούν ότι οι απόψεις των μαθητών θα επηρεάσουν τη στάση και τις στρατηγικές τους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Abraham & Vann (1987) οι οποίοι τονίζουν ότι η φιλοσοφία των διδασκομένων καθορίζει τον τρόπο προσέγγισης τους κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις των διδασκομένων σχετικά με τη μάθηση επηρεάζουν τις επιδόσεις τους (Breen, 2001, όπ. αναφ. στις Bernat & Gonvdenko, 2005). Αυτές, έχουν πολλές, αυτόνομες διαστάσεις, η καθεμία από τις οποίες έχει ένα μοναδικό αποτέλεσμα στη μάθηση.

Επομένως, η αναγνώριση και η κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη φύση, τη δυσκολία της γλώσσας, τη διαδικασία της μάθησης αλλά και για την αποτελεσματικότητα κάποιων στρατηγικών μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας τους και στη διαμόρφωση ενός ικανοποιητικού αναλυτικού προγράμματος.

Στο πλαίσιο αυτό, κάποιοι ερευνητές έχουν προτείνει πιθανά μέτρα από την πλευρά των καθηγητών έτσι ώστε αυτοί να προωθήσουν τις θετικές αντιλήψεις των μαθητών στην τάξη και να περιορίσουν τις αρνητικές. Αποτελεσματική είναι η δημιουργία δραστηριοτήτων και ασκήσεων οι οποίες θα τονώνουν τις θετικές αντιλήψεις των μαθητών. Ο Bassano (1986) αναφέρει έξι στάδια τα οποία πρέπει να έχουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί: α) να γνωρίζουν τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών στην τάξη, β) να τονώσουν την αυτοπεποίθηση των διδασκομένων, γ) να ξεκινήσουν από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και να προχωρήσουν αργά, δ) να τους δείξουν εμπιστοσύνη, ε) να τους επιτρέπουν να εκφράζονται ελεύθερα όσο είναι εφικτό, ζ) να συνειδητοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις και τους στόχους των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταφορά, η οποία αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί μία γνωστική διαδικασία ταιριάσματος δύο μη συμβατών τομέων που χρησιμοποιείται για να εκφραστούν σύνθετες πραγματικότητες και να περιγραφούν οι αντιλήψεις ενός ατόμου. Με βάση αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν και

αντικειμενοποιούν την πραγματικότητα μέσω των συμπεριφορών και των ενεργειών τους.

Καταληκτικά, οι καθηγητές οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία και να δώσουν έμφαση στις στρατηγικές και στα κίνητρα των διδασκομένων έτσι ώστε να προσαρμόσουν τη δομή του μαθήματος τους καταλλήλως

1.6. Τα εργαλεία των εκπαιδευτικών για την κατανόηση των αντιλήψεων των διδασκομένων

Υπάρχουν δύο εργαλεία, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους καθηγητές να καταλάβουν τις αντιλήψεις των διδασκομένων τους. Αυτά είναι η «Έρευνα για τη στάση στην Γ2/ΞΓ» (Foreign Language Attitude Survey- FLAS-) και η «Απογραφή των απόψεων σχετικά με την γλωσσική εκμάθηση» (Beliefs About Lanaguage Learning Inventory-BALLI-). Από το 1959, ο Gardner και ο Lambert (όπ. αναφ. στην Horwitz, 1985) διεξήγαγαν μία σειρά ερευνών προκειμένου να ανακαλύψουν τον ρόλο των αντιλήψεων των διδασκομένων στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ. Αργότερα, ο Savignon τόνισε τη σημασία των απόψεων των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, οι De Garcia, Reynolds και Savignon (όπ. αναφ. στην Horwitz, 1985) δημιούργησαν το «FLAS», το οποίο αποτελείται από μία κλίμακα 53 θεμάτων (και 25 όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος), τα οποία έχουν τη δυνατότητα να λάβουν υπόψη τους οι καθηγητές έτσι ώστε να οργανώσουν καλύτερα το μάθημά τους. Παράλληλα, η Horwitz δημιούργησε το «BALLI», το οποίο αποτελείται από μία κλίμακα με 27 στοιχεία. Αυτό το εργαλείο μελετά τις αντιλήψεις τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας. Αυτά τα ερωτηματολόγια μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην αρχή κάθε εξαμήνου έτσι ώστε να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των διδασκομένων και επομένως οι καθηγητές να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες τους. Μέσω αυτών των εργαλείων, βελτιώνονται οι μαθησιακές επιδόσεις και το μάθημα καθίσταται πιο ενδιαφέρον. Αυτά τα εργαλεία συμπληρώνονται από τους μαθητές στην αρχή του εξαμήνου και οι μαθητές συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τους συμμαθητές του. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να κατανοήσουν τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στις αντιλήψεις και στις προσδοκίες που έχουν για το μάθημα.

1.7.Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στη σημασία των αντιλήψεων των διδασκομένων. Αρχικά, εστιάσαμε στις μελέτες διαφόρων ερευνητών σχετικά με αυτό το μείζον ζήτημα (ενότητα 1.1.). Στη συνέχεια (ενότητα 1.2.) παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των μαθητών και έπειτα οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται (ενότητα 1.3.). Επίσης, έγινε λόγος για τη σχέση τους με το φύλο του μαθητή (ενότητα 1.4.) και για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των απόψεων των διδασκομένων (ενότητα 1.5.). Τέλος, επισημάνθηκαν κάποια εργαλεία (ενότητα 1.6.) τα οποία μπορούν να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη φύση των απόψεων των διδασκομένων.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, διερευνώνται διάφορα θέματα σχετικά με το λεξιλόγιο και τη διδασκαλία του.

2. Το Λεξιλόγιο μιας Γ2/ΞΓ

2.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στις διάφορες πτυχές που αφορούν την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ. Στην ενότητα 2.1. θα αναφερθούμε στους διάφορους ορισμούς της λέξης και στην ενότητα 2.2. στον ορισμό του λεξιλογίου. Στην ενότητα 2.3. παρουσιάζεται το τι συνιστά τη λεξική ικανότητα και στην ενότητα 2.4. θα αναφερθούμε στις μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ.

2.1. Ορισμός της λέξης

Οι λέξεις αποτελούν κατά κύριο λόγο γλωσσικά σημεία, αυθαίρετες και συμβατικές μορφές που αντιπροσωπεύουν σημασίες. Η λέξη αποτελεί το πρώτο γλωσσικό στοιχείο με γνωστική και σημασιολογική αυτοτέλεια. Συνδέεται με την εμπειρία που ανακαλεί ο ομιλητής για να αναφερθεί στη δική του ή σε άλλη γλώσσα. Οι λέξεις οικοδομούν το λόγο μας και δίνουν συγκεκριμένο νόημα στην πληθώρα των εννοιών που δημιουργεί η εμπειρία μας. Με αυτό τον τρόπο ταξινομούν τον κόσμο μας. Η ταξινόμηση αυτή είναι διαφορετική σε κάθε γλώσσα και πολιτισμό. Επίσης, η λέξη θεωρείται σημαντική, γιατί αποτελεί κομβική γλωσσική μονάδα για τη δομή της γλώσσας. Μέσα από τις λέξεις ανακαλύπτουμε και τους γλωσσικούς μηχανισμούς, καθώς πρώτα τους χρησιμοποιούμε για να δομήσουμε μια λέξη και έπειτα για να δημιουργήσουμε γραμματικές μονάδες (Μπακάκου-Ορφανού, 2005).

Αξίζει να τονιστεί ότι η λέξη είναι μία αμφιλεγόμενη έννοια. Σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, « γνωρίζω μια γλώσσα » σήμαινε ότι κατέχω πλήρως τη γραμματική της. Αντιθέτως, η νεότερη γλωσσολογική έρευνα προσέθεσε και τα επίπεδα φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας στα οποία συμμετέχουν τόσο η γραμματική όσο και το λεξιλόγιο. Συνεπώς, στη σημερινή εποχή το γλωσσικό σύστημα τείνει να αντιμετωπίζεται ως ένας χώρος στον οποίο τόσο η γραμματική όσο και το λεξιλόγιο συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται, διατηρώντας ταυτόχρονα και μία σχετική αυτονομία. Σιγά-σιγά, λοιπόν, αρχίζει να δίνεται έμφαση στον λεξιλογικό τομέα. (Μήτσης, 2012).

Οι λέξεις αποτελούν τα μέσα με τα οποία ένας ομιλητής ονομάζει, αντιλαμβάνεται, οργανώνει, αναλύει, ερμηνεύει και περιγράφει τον κόσμο που τον περιβάλλει, τις σκέψεις του και εκφράζει τα συναισθήματά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε λέξη της γλώσσας είναι μοναδική. Οι λέξεις δεν είναι ανεξάρτητες μονάδες αλλά εντάσσονται σε υποσυστήματα (Μήτσης, 2012).

Ο Saussure (1979), ο εισηγητής του δορισμού στον ευρωπαϊκό χώρο θεωρεί ότι η γλωσσική μονάδα δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη λέξη. Ο Martinet (1976), ο εκπρόσωπος της λειτουργικής γλωσσολογίας εισάγει τον όρο «μόνημα» που είναι μία μονάδα με δύο όψεις, το σημαίνον και το σημαινόμενο. Με τον όρο «μόνημα» περιλαμβάνεται και η σημασία(σημαινόμενο) και το σημαίνον (φωνητική μορφή). Ο Sapir (1921) θεωρεί ότι η λέξη είναι η ελάχιστη μονάδα μιας πρότασης. Η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986) εισάγει την έννοια της «λεξικής μονάδας» (μονολεκτικές λέξεις και λεξικές φράσεις). Οι Di Sciullo & Williams (1988) θεωρούν τη λέξη ως προϊόν μορφολογικής, συντακτικής διαδικασίας ή ως απλό γλωσσικό στοιχείο. Συγκεκριμένα, (1998, όπ. αναφ. στην Μπακάκου-Ορφανού, 2005) διατύπωσαν τρεις διαφορετικές εκδοχές για τη λέξη: α) τη λέξη ως προϊόν μορφολογικής διαδικασίας, β) τη λέξη ως προϊόν συντακτικής διαδικασίας και γ) τη λέξη ως γλωσσικό στοιχείο το οποίο δεν είναι ούτε μορφολογικό ούτε συντακτικό. Ταυτόχρονα, ο Kramsky (1996, όπ. αναφ. στην Μπακάκου-Ορφανού, 2005) ανέφερε ότι η λέξη έχει αυτόνομη παρουσία στο λεξικό επίπεδο και συμμετέχει τόσο στο μορφολογικό όσο και στο συντακτικό επίπεδο. Η λέξη, λοιπόν, έχει αυτόνομη λειτουργία αλλά χαρακτηρίζεται από συνθετότητα. Είναι δύσκολη η διατύπωση του ορισμού της λέξης. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το πού δίνεται έμφαση κάθε φορά. Στο πλαίσιο αυτό προκύπτουν τα εξής: α) ο ορισμός της λεξικής αναπαράστασης που περιλαμβάνει τον ορθογραφικό, φωνητικό και φωνολογικό ορισμό, β) ο σημασιολογικός ορισμός και γ) ο γραμματικός ορισμός.

Σύμφωνα με τον ορθογραφικό ορισμό, η λέξη είναι η διαδοχή γραμμάτων που διακόπτεται από κενά στο γραπτό κείμενο ή που περικλείεται μεταξύ δύο κενών. Ωστόσο, αυτός ο ορισμός δεν καλύπτει τις προφορικές λέξεις ούτε και τις γλώσσες στις οποίες δεν υπάρχουν κενά (π.χ. Κινεζική). Επίσης, δεν περιλαμβάνει τις σημασιολογικές λέξεις και τις ιδιωματικές εκφράσεις των οποίων η σημασία δεν είναι μονολεκτική. Η φωνολογική προσέγγιση του ορισμού λαμβάνει ως κριτήριο τον κύριο τόνο που φέρουν οι λέξεις. Εντούτοις, υπάρχουν λέξεις οι οποίες είναι άτονες,

όπως οι γραμματικές λέξεις και με βάση αυτή τη λογική δε θα πρέπει να συγκαταλέγονται στις λέξεις.

Σύμφωνα με τον σημασιολογικό ορισμό, η λέξη είναι η μικρότερη αυτόνομη σημασιολογική μονάδα. Ένα πρόβλημα αυτού του ορισμού είναι ότι μία λέξη μπορεί να αναλυθεί και σε μικρότερες σημασιολογικές μονάδες. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν λέξεις οι οποίες δεν αναπαριστώνται μόνο στα όρια της παραδοσιακής λέξης. Επιπλέον, άλλο πρόβλημα αποτελούν οι γραμματικές λέξεις οι οποίες και σε αυτό τον ορισμό δεν εκλαμβάνονται ως λέξεις, διότι δεν φέρουν σημασία.

Ο μορφικός ορισμός της λέξης συνδέεται με τον Bloomfield και σύμφωνα με αυτόν η λέξη μπορεί να σταθεί μόνη της στο λόγο και δε μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερα συστατικά με σημασία. Με βάση αυτό τον ορισμό καταργείται η διάκριση μεταξύ λεξικών τύπων, λεξήματος και γραμματικών λέξεων. Με συντακτικά κριτήρια, η λέξη εκλαμβάνεται ως μία αδιάσπαστη μονάδα. Με βάση αυτή τη λογική είναι δυνατή η μετακίνησή της μέσα στην πρόταση. Το πρόβλημα δημιουργείται πάλι με τις γραμματικές λέξεις. Συμπερασματικά, κανένας ορισμός δεν θεωρείται επαρκής. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «λεξική μονάδα».

Η Μότσιου (1994) πιστεύει ότι πρέπει να υπάρξει ένας διαφορετικός ορισμός της λέξης για κάθε γλώσσα.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, της οποίας εκπρόσωπος είναι ο Διονύσιος ο Θραξ, η λέξη αντιμετωπίζεται ως βασικό συστατικό της γλώσσας και της γραμματικής της ανάλυσης (Μήτσης, 2012). Ο Διονύσιος ο Θραξ διακρίνει οχτώ κατηγορίες ή τάξεις στις οποίες εντάσσονται οι λέξεις. Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό η λέξη θεωρείται ως ευδιάκριτη, ανεξάρτητη και εύκολα αναγνωρίσιμη γλωσσική οντότητα και αποτελεί τη βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου. Σύμφωνα με την ομαδοποίηση του Μήτση (2012), η λέξη μπορεί να οριστεί με τέσσερις τρόπους: α) με ορθογραφικά κριτήρια, β) με σημασιολογικά κριτήρια, γ) με τυπικά-μορφικά κριτήρια, δ) με συντακτικά κριτήρια. Με βάση τα ορθογραφικά κριτήρια «λέξη είναι η διαδοχή γραμμάτων, τα όρια της οποίας ορίζονται με κενό ή με σημείο στίξης». Με βάση τα σημασιολογικά κριτήρια, «η λέξη είναι μία σημασιολογική ενότητα, δηλαδή μία οντότητα που διαθέτει σημασία». Με βάση τα τυπικά-μορφικά κριτήρια, η λέξη αποτελεί το ελάχιστο στοιχείο της γλώσσας που μπορεί να υπάρξει μόνο του στο λόγο και δεν έχει τη δυνατότητα να αναλυθεί σε μικρότερα αυτόνομα στοιχεία. Ο ορισμός

αυτός έχει τη βάση του στον αμερικανικό δορισμό. Τέλος, με βάση τα συντακτικά κριτήρια η λέξη ορίζεται βάσει του συντακτικού της ρόλου.

Η λέξη δεν είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, καθώς αποτελείται από μικρότερα στοιχεία, καθένα από τα οποία διαθέτει μία ιδιαίτερη σημασία. Τα στοιχεία αυτά ονομάζονται μορφήματα και αποτελούν τις μικρότερες σημασιολογικές μονάδες οι οποίες είναι φορείς σημασίας (Μήτσης, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάμεσα στο μόρφημα και στο στοιχείο που το πραγματώνει δεν υπάρχει πάντα σχέση ένα προς ένα. Σύμφωνα με τη διάκριση του Saussure σε «ουσία» και «μορφή», η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα είναι η «μορφή», δηλαδή ο συγκεκριμένος κάθε φορά τύπος με τον οποίο δηλώνεται μία από τις πιθανές πραγματώσεις του μορφήματος.

Συμπερασματικά, η διατύπωση ενός καθολικού ορισμού για τη λέξη είναι πολύ δύσκολη.

2.2 Ορισμός του λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο αφορά το απόθεμα λέξεων κάθε γλώσσας σε μία δεδομένη χρονική περίοδο. Το λεξιλόγιο δεν παρουσιάζει αυστηρή διάρθρωση ανάλογη με εκείνη της γραμματικής της γλώσσας. Δεν έχει τη συστηματικότητα των άλλων επιπέδων της γλώσσας. Οι λέξεις του λεξιλογίου μπορούν να οργανωθούν με βάση τα εξής τρία κριτήρια: α) τη διαφορετική σημασία και λειτουργία της λεξικής μονάδας στον λόγο, β) τη σχέση των λέξεων μεταξύ τους παραδειγματικά και συνταγματικά σε σημασιολογικό επίπεδο και γ) την ομαδοποίηση των λέξεων σε λεξιλογικά πεδία.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2012), το λεξιλόγιο είναι το σύνολο των λέξεων μιας συγκεκριμένης γλώσσας που έχει στη διάθεσή της, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η αντίστοιχη γλωσσική κοινότητα για να καλύπτει κυρίως την ανάγκη επαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της. Ωστόσο, συνήθως με τον όρο «λεξιλόγιο» πολλές φορές αναφερόμαστε και στο «ειδικό λεξιλόγιο» μιας γλώσσας αλλά και το «ατομικό λεξιλόγιο»²). Αξίζει να σημειωθεί ότι το «λεξιλόγιο» διαφέρει από το «ατομικό λεξιλόγιο», καθώς το πρώτο περιλαμβάνει όλες τις λέξεις που διαθέτουν όλα μαζί τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας. Στο σημείο αυτό έγκειται και η επισήμανση του Saussure (1916, όπ. αναφ. στον Μήτση, 2012) ότι κανένας μέλος δεν κατακτά όλες τις λέξεις που διαθέτει η γλωσσική κοινότητα, δηλαδή κανένα άτομο δεν κατακτά όλο το λεξιλόγιο. Όλα αυτά συνάδουν με τη «λεξιλογική ικανότητα»,

²Με τον όρο «ατομικό λεξιλόγιο» εννοούμε το προσωπικό λεξιλόγιο που διαθέτει χωριστά ο καθένας από τους ομιλητές μιας γλώσσας (Μήτσης (2012), σελ. 42-43)

δηλαδή τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τις λέξεις της γλώσσας του. «Ο τρόπος λοιπόν, αποθήκευσης, ταξινόμησης και καταχώρισης των λέξεων στον ανθρώπινο νου, οι διαδικασίες ομαδοποίησης και σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους σε πολλαπλά επίπεδα, η δημιουργία σημασιολογικών δικτύων και ο τρόπος ανάκλησής τους κατά την επικοινωνία χαρακτηρίζεται με τον όρο «νοητικό λεξικό».

2.3. Η λεξική ικανότητα

Η λεξική γνώση είναι ένα συνεχές και περιλαμβάνει πολλές διαβαθμίσεις που κατακτώνται σταδιακά. Επίσης, η γνώση μιας λέξης επιτυγχάνεται σταδιακά σε συνδυασμό με την απόκτηση άλλων προαπαιτούμενων ή παράλληλων γνώσεων. Συνεπώς, η γνώση της μεταφορικής χρήσης μιας σημασίας αποκτάται σταδιακά μέσα από την εμπειρία και τη χρήση της γλώσσας (Μήτσης, 2012). Η λεξική γνώση, λοιπόν, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση της σημασίας μιας λέξης.

Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε στον καθορισμό των ποικίλων πτυχών που συνθέτουν τη λεξική ικανότητα ενός ομιλητή. Θα οριοθετήσουμε, δηλαδή, τις παραμέτρους, η συνειδητοποίηση και η εφαρμογή των οποίων συμβάλλει στην κατοχή των διαφόρων εκφάνσεων μιας λεξικής μονάδας από τους διδασκόμενους μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Robinson (1989, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008), η γνώση μιας λέξης σχετίζεται με την εξοικείωση τόσο με τη σημασία της όσο και με τα περιβάλλοντα χρήσης της. Η Channel (1990) υποστηρίζει ότι ο διδασκόμενος γνωρίζει μία λέξη όταν την έχει κατανοήσει και την έχει χρησιμοποιήσει καταλλήλως. Όπως αναφέρεται στον Γαλαντόμο (2008), η Μότσιου (1994) συνδέει τη γνώση της λέξης με την εξοικείωση με την ακουστική της πραγμάτωση. Οι Akmajianetal (2001) συνδέουν τη γνώση της λέξης με τα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτούς, θεωρείται απαραίτητη γνώση των φωνητικών/φωνολογικών χαρακτηριστικών της λέξης, η οργάνωση της λεξικής της δομής αλλά και η συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική συμπεριφορά της. Ο Richards (1976) προσπάθησε να ορίσει τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης μιας λέξης. Ειδικότερα, η συχνότητα και η συνδυαστικότητα μιας λέξης αποτελούν τα πρώτα βασικά συστατικά της λεξικής ικανότητας. Με βάση τη συχνότητα, οι λέξεις διακρίνονται σε λέξεις υψηλής συχνότητας (high-frequency words), σε ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (academic

vocabulary), σε τεχνικό λεξιλόγιο (technical vocabulary), και σε λέξεις χαμηλής συχνότητας (low-frequency words) (Nation, 1990). Οι υψηλής συχνότητας λέξεις πρέπει να διδάσκονται ρητά καθώς συναντώνται σε πλήθος κειμένων ενώ αναφορικά με της χαμηλής συχνότητας λέξεις ο διδάσκων οφείλει να εκπαιδεύσει τους μαθητές με κάποιες στρατηγικές έτσι ώστε εκείνοι να μπορούν να είναι ευέλικτοι σε περίπτωση που έρθουν σε επαφή με μία τέτοια λέξη. Το δεύτερο συστατικό της λεξικής ικανότητας είναι η συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο, δηλαδή με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζονται/πραγματούνονται. Η κάθε επικοινωνιακή πράξη συνδέεται με διαφορετική χρήση της γλώσσας. Αυτή η γλωσσική πραγμάτωση πρέπει να ακολουθεί τις συμβάσεις της γλώσσας προκειμένου να είναι επιτυχής η επικοινωνιακή πράξη. Το τρίτο στοιχείο της λεξικής ικανότητας ενός ομιλητή αποτελεί η γνώση της συντακτικής συμπεριφοράς μιας λέξης στο πλαίσιο μιας πρότασης. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τα αποδεκτά συντακτικά περιβάλλοντα ενός λεξικού στοιχείου αλλά και τους ενδεχόμενους περιορισμούς έτσι ώστε να αποφευχθούν αντιγραμματικές δομές. Το τέταρτο στοιχείο αποτελεί η επίγνωση της μορφολογίας μιας λέξης. Ο χρήστης, λοιπόν, οφείλει να γνωρίζει τη γραμματική κατηγορία της λέξης που θα τον βοηθήσει να την χρησιμοποιήσει συντακτικά ορθά αλλά και τα συστατικά που την απαρτίζουν. Επιπλέον, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τον σχηματισμό παράγωγων τύπων αλλά και να έχει επίγνωση για πιθανές αποκλίσεις αναφορικά με την ένταξη μιας λέξης σε διάφορα μορφολογικά και παραγωγικά μοντέλα. Η πέμπτη πτυχή της λεξικής ικανότητας σχετίζεται με τη σημασιολογική επίγνωση των λέξεων. Αυτό σημαίνει τη γνώση των σημασιολογικών σχέσεων που μπορεί να αναπτύξει μια λέξη με κάποιες άλλες μέσα σε ένα γλωσσικό σύστημα. Αξίζει να τονιστεί ότι αναφορικά με τους διδασκόμενους σε ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα, ο Meara (1982) αναφέρει ότι οι λεξικές σχέσεις που δημιουργούν έχουν μεγαλύτερη ποικιλία και λιγότερη ομοιογένεια από ότι οι φυσικοί ομιλητές παρότι δε διαθέτουν το εύρος του λεξιλογίου των τελευταίων. Αυτό συμβαίνει γιατί το νοητικό λεξικό των φυσικών ομιλητών έχει λιγότερο πιθανές διακυμάνσεις και μεταβολές σε αντίθεση με αυτό των μαθητών μιας δεύτερης γλώσσας, το οποίο αλλάζει συνεχώς και εμπλουτίζεται με νέα γλωσσικά ερεθίσματα. Το τελευταίο στοιχείο της λεξικής ικανότητας, σύμφωνα με τον Richards είναι η γνώση των ποικίλων σημασιών της λέξης.



Σχήμα 1: Συστατικά λεξικής ικανότητας (Richards, 1976)

Με αφετηρία, αυτή την ταξινόμηση, ο Nation (2001, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε «αντιληπτικό λεξιλόγιο» (receptive vocabulary) και «παραγωγικό λεξιλόγιο («productive vocabulary») ή εναλλακτικά «ενεργό» (active) και «παθητικό λεξιλόγιο» (passive) αντίστοιχα. Το πρώτο είναι απαραίτητο για να μιλήσουμε για λεξική ικανότητα ενός ομιλητή επειδή συνεισφέρει στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και περιλαμβάνει σημαντικές λέξεις. Το δεύτερο αναφέρεται σε λεξικά στοιχεία τα οποία οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν αλλά όχι τόσο παραγωγικά. Ωστόσο, αυτή η διάκριση μπορεί να αποβεί αρνητική, γιατί η διδασκαλία επικεντρώνεται στο «ενεργό λεξιλόγιο» (Ανδρέου, 2002.Μήτσης, 1998, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008).

ΜΟΡΦΗ		
Προφορική μορφή	Π	Πώς ακούγεται η λέξη
	A	Πώς προφέρεται η λέξη
Γραπτή μορφή	Π	Πώς είναι η λέξη / Σε τι μοιάζει η λέξη
	A	Πώς γράφεται και συλλαβίζεται η λέξη
ΘΕΣΗ		
Γραμματικά σχήματα	Π	Σε τι σχήματα εμφανίζεται η λέξη
	A	Σε τι σχήματα πρέπει να χρησιμοποιείται η λέξη

Συνάψεις	Π Α	Τι λέξεις ή τύπους λέξεων θα πρέπει να αναμένουμε πριν ή μετά τη λέξη Τι λέξεις ή τύπους λέξεων θα πρέπει να χρησιμοποιούμε με αυτή τη λέξη
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ		
Συχνότητα	Π Α	Πόσο συχνή είναι η λέξη Πόσο συχνά θα πρέπει να χρησιμοποιείται η λέξη
Καταλληλότητα	Π Α	Πού θα πρέπει να αναμένουμε να βρούμε αυτή τη λέξη Πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η λέξη
ΣΗΜΑΣΙΑ		
Έννοια	Π Α	Τι σημαίνει η λέξη Ποια λέξη θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να εκφραστεί αυτή η σημασία
Σχέσεις	Π Α	Ποιες άλλες λέξεις ανακαλεί στη μνήμη μας αυτή η λέξη Ποιες άλλες λέξεις θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε αντί αυτής της λέξης

Πίνακας 1: Γνώση μιας λέξης (Nation, 1990: 31). Π: Παραγωγικό λεξιλόγιο. Α: Αντιληπτικό λεξιλόγιο.

Ο Maera για να ορίσει τη λεξική ικανότητα μιλά για τη διάκριση ανάμεσα σε ένα μεγάλο μη δομημένο λεξιλόγιο (large, unstructured vocabulary) και ένα μικρό, με μεγαλύτερη συνοχή και δομή λεξιλόγιο (smaller but highly structured vocabulary) και θεωρεί τη λεξική ικανότητα ως τον συνδυασμό ενός μικρού αριθμού καθολικών χαρακτηριστικών παρά ως το άθροισμα των ιδιοτήτων μεμονωμένων λέξεων.

Η Henriksen (1999) προσπαθεί να συγκεράσει αυτές τις τρεις θεωρίες και διατυπώνει την άποψη ότι υπάρχουν τρεις αυτόνομες αλλά συνδεδεμένες διαστάσεις της λεξικής ικανότητας: η μερική-ακριβής γνώση (partial-precise knowledge), το βάθος της γνώσης (depth of knowledge) και η αντιληπτική-παραγωγική πτυχή (receptive-productive).

Συμπερασματικά, η λεξική ικανότητα συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο για το οποίο έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες χωρίς όμως να έχουμε καταλήξει σε μία κυρίαρχη άποψη. Ωστόσο, σίγουρα όποιο μοντέλο κι αν δεχτούμε πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι θα λαμβάνει υπόψη κριτήρια και για μεμονωμένες λέξεις και για συνδυασμούς λέξεων και οι λέξεις αυτές θα ερμηνεύονται στα πλαίσια ενός γλωσσικού συστήματος.

2.4. Το λεξιλόγιο στις μεθόδους διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ

Η γνώση του λεξιλογίου καθίσταται απαραίτητη για την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση ενός ικανοποιητικού αριθμού λέξεων είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή σε μια επικοινωνιακή περίσταση, την κατανόηση των μηνυμάτων μιας Γ2/ΞΓ.

Παλαιότερα, το λεξιλόγιο είχε δευτερεύων ρόλο ενώ δινόταν έμφαση στην σύνταξη και τη φωνολογία, οι οποίες θεωρούνταν πρωταρχικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης για τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ωστόσο, οι μαθητές θεωρούν πολύ σημαντικό το λεξιλόγιο κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2. Από τα τέλη του 1970 χάρη στην ανάπτυξη νέων κλάδων της Γλωσσολογίας, όπως η «Λεξική Σημασιολογία» (Lexical Semantics) το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη φύση και στην διδασκαλία του λεξιλογίου (Carter, 1988. Μπακάκου-Ορφανού, 2000) με αποτέλεσμα να παραχθούν νέα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και να διατυπωθούν διάφορες προτάσεις για την επιτυχή διδασκαλία του λεξιλογίου.

Ο Chomsky (1995, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008) στο έργο του « Το Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα» (The Minimalist Program) διατυπώνει την άποψη πως οποιαδήποτε γλωσσική θεωρία πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία για το νοητικό λεξικό ενός ομιλητή και πιστεύει ότι δύο είναι τα συστατικά της γλώσσας, το λεξιλόγιο (lexicon) και ένα υπολογιστικό σύστημα (computational system). Το λεξιλόγιο καθορίζει ποια στοιχεία θα αποτελέσουν αναπόσπαστο τμήμα αυτού του υπολογιστικού μηχανισμού, ο οποίος θα χρησιμοποιήσει τις υπάρχουσες λέξεις και θα παραγάγει νέο γλωσσικό υλικό.

Αξίζει να τονιστεί ότι το γεγονός ότι παλαιότερα δε θεωρούνταν τόσο σημαντική η διδασκαλία του λεξιλογίου φαίνεται και από τα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα, στην Γραμματικομεταφραστική μέθοδο (αρχές 19^{ου} αιώνα) το λεξιλόγιο χρησιμοποιείται για να γίνει πιο εύκολη η διδασκαλία της γραμματικής, η εκμάθηση της οποίας θεωρείται βασική. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν τα λεξιλογικά στοιχεία με τη μετάφρασή τους στη Γ1, με αποστήθιση και με δίγλωσσα λεξικά ως αρωγούς. Παράλληλα, έμφαση πρέπει να δοθεί στις ομοιότητες της Γ1 και της Γ2/ΞΓ (Μπέλλα, 2007, Γαλαντόμος, 2012).

Ο Γούτσος (2006) τονίζει ότι μια μορφή αντίδρασης σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας ήταν το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα (περ. 1880) και η Άμεση μέθοδος. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία του λεξιλογίου σε διάφορα συμφραζόμενα θεωρείται υψίστης σημασίας. Στην Άμεση μέθοδο (τέλη 19^{ου} αιώνα) οι λέξεις εντάσσονται σε διάφορα περικείμενα ώστε να φαίνεται ξεκάθαρα το σημασιολογικό τους φορτίο. Επίσης, οι λέξεις με συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς διδάσκονται με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων ενώ οι αφηρημένες έννοιες ομαδοποιούνται με βάση τις ιδέες που κρύβονται πίσω από αυτές αλλά και τη θεματική ενότητα στην οποία ανήκουν (Schmitt, 2000. Zimmerman, 1997, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008)

Στη Μέθοδο Εκμάθησης μέσα από Καταστάσεις (1930-1960) το λεξιλόγιο θεωρείται απαραίτητο για την απόκτηση επάρκειας στον αναγνωστικό τομέα. Κατά την περίοδο αυτή, συνετέθησαν κατάλογοι με λέξεις υψηλής συχνότητας (Μήτσης, 1998). Πρώτος που δημιούργησε πίνακες με συχνές λέξεις και τόνισε τη σημασία του λεξιλογίου ήταν ο West.

Στην Ακουστικοπροφορική μέθοδο (1929- Αρχές Β' Παγκοσμίου Πολέμου) οι λέξεις επιλέγονται μέσα από πηγές και καινούργιο λεξικό υλικό εισάγεται κατά την διάρκεια των ασκήσεων αλλά σε βαθμό που απαιτείται για την επίλυσή τους (Zimmerman, 1997). Σύμφωνα με τον Rivers (1964, όπ. αναφ. στην Μπέλλα, 2007), η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε τέσσερις υποθέσεις: α) η εκμάθηση ξένων γλωσσών σχετίζεται με τη συνήθεια, β) η κατάκτηση γίνεται ευκολότερη όταν τα στοιχεία της Γ2 παρουσιάζονται πρώτα προφορικά και μετά γραπτά, γ) η αναλογία, δηλαδή οι επαγωγικές γενικεύσεις διευκολύνουν τη μάθηση και δ) οι σημασίες των λέξεων κατακτώνται μόνο μέσα από αναφορές στον πολιτισμό του λαού που την έχει ως Γ1. Βασικές τεχνικές αυτής της μεθόδου είναι η μίμηση και η αποστήθιση. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως από τον διδάσκοντα ώστε να μην παγιωθούν. Για αυτό τον σκοπό, η παραγωγή προφορικού λόγου είναι κατευθυνόμενη.

Στην Επικοινωνιακή προσέγγιση (μέσα 1960) το ενδιαφέρον εστιάζεται στις περιστάσεις επικοινωνίες, οπότε δε δίνεται τόση έμφαση στο λεξιλόγιο. Η γλωσσική κατάκτηση συνίσταται στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας που περιλαμβάνει τόσο τη γνώση της γλώσσας όσο και την ικανότητα χρήσης της ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας είναι οι εξής: α) οι μαθητές μαθαίνουν μία γλώσσα με σκοπό την επικοινωνία, β) οι δραστηριότητες οφείλουν να στοχεύουν στην επικοινωνία, γ) η γλωσσική ευχέρεια καθίσταται απαραίτητη για την επικοινωνία, δ) η επικοινωνία απαιτεί συνδυασμό πολλών

δεξιοτήτων και ε) η μάθηση περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη (Richards&Rodgers, 2001, όπ. αναφ. στην Μπέλλα, 2007). Σε αυτή την προσέγγιση, κατάλληλες θεωρούνται κυρίως οι ομαδικές ή ανά ζεύγη δραστηριότητες, γιατί επιτρέπουν την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων μέσω αλλαγών που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές στο γλωσσικό τους εξαγόμενο (Μπέλλα, 2007). Αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο κατέχουν η αυτοματοποίηση και η επιλεκτική προσοχή, αφού πολλές φορές το γλωσσικό υλικό χρησιμοποιείται αυτόματα.

Στη μέθοδο της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης (αρχές 1970) δεν υπάρχει σαφής αναφορά στον ρόλο του λεξιλογίου ενώ στην Σιωπηλή μέθοδο (δεκαετία 1970) το λεξιλόγιο έχει κεντρικό ρόλο και για αυτό αναγνωρίζονται πολλά επίπεδα του λεξιλογίου. Τα επίπεδα αυτά είναι τα εξής: α) το ημι-πολυτελές λεξιλόγιο (semi-luxury vocabulary)οποίο περιλαμβάνει καθημερινές λέξεις, β) το πολυτελές λεξιλόγιο (luxury vocabulary) για τις πιο ειδικές έννοιες και γ) το λειτουργικό λεξιλόγιο (functional vocabulary) το οποίο αποτελείται από λέξεις της δεύτερης γλώσσας που δεν υπάρχουν αντίστοιχες στη μητρική γλώσσα. Από αυτά τα τρία το πιο σημαντικό είναι το λειτουργικό λεξιλόγιο.

Στη Φυσική προσέγγιση το λεξιλόγιο έχει πρωτεύων ρόλο ενώ η διδασκαλία της γραμματικής δευτερεύων. Σε αυτή την προσέγγιση, σκοπός δεν είναι η παραγωγή γραμματικώς τέλειων εκφωνημάτων και προτάσεων αλλά το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην αποτελεσματική επικοινωνία. Οι βασικές αρχές της Φυσικής προσέγγισης στηρίζονται στον Krahsen και είναι οι εξής: α) οι μαθητές εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερο γλωσσικό εισαγόμενο, β) τα οπτικά βοηθήματα είναι χρήσιμα για την έκθεση των μαθητών σε ευρύ φάσμα λεξιλογίου, γ) η διδασκαλία πρέπει να δίνει έμφαση στην κατανόηση και η παραγωγή να προκύπτει από τις δραστηριότητες και δ) οι μαθητές να δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και όχι στην ορθότητα του γλωσσικού τύπου (Μπέλλα, 2007).

Τέλος, στην μέθοδο Εκμάθησης με Υποβολή (δεκαετία 1970) οι μαθητές οφείλουν να απομνημονεύσουν λέξεις μεγάλων καταλόγων που περιέχουν λεξιλογικά ζεύγη (Μήτσης, 1988).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι από τη φύση της συστηματική, οργανωμένη, γραμμική και για αυτό η νέα λέξη δεν ενσωματώνεται με μηχανιστικό τρόπο στις ήδη γνωστές αλλά με τρόπο που οδηγεί στην αναδιοργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας του μαθητή και στην αναδόμηση όλου ή μέρους του λεξιλογίου που έχει μάθει έως τότε. Αυτό συνιστά το «φαινόμενο του ντόμινο»,

σύμφωνα με το οποίο η εμφάνιση ενός νέου στοιχείου συμβάλλει στην αλλαγή ολόκληρου ή μέρους του υπάρχοντος συστήματος και για αυτό δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι ακριβώς μαθαίνουν κάθε φορά οι διδασκόμενοι, με ποια σειρά και με ποια ταχύτητα. (Lewis, 2000, Μήτσης, 2009, όπ. αναφ. στον Μήτση, 2012). Επιπρόσθετα, απαραίτητη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η αναγωγή στη γλωσσική χρήση, δηλαδή η ένταξη των λέξεων σε περικείμενο (Μήτσης, 2004, όπ. αναφ. στον Μήτση, 2012).

Τα άτομα μαθαίνουν τη γλώσσα είτε μέσω της γλωσσικής χρήσης είτε μέσω της συστηματικής διδασκαλίας. Το ίδιο συμβαίνει και στον τομέα του λεξιλογίου. Σήμερα κυριαρχεί η άποψη ότι το λεξιλόγιο κατακτάται κυρίως με διαισθητικό/τυχαίο τρόπο μέσα από τη συμμετοχή του διδασκόμενου σε φυσική γλωσσική δραστηριότητα. Αυτό παραπέμπει στην «Υπόθεση της τυχαίας εκμάθησης του λεξιλογίου» (incidental vocabulary learning hypothesis), σύμφωνα με την οποία οι ομιλητές μιας γλώσσας μαθαίνουν τις περισσότερες λέξεις σταδιακά, με φυσικό και τυχαίο τρόπο και αφού τις έχουν συναντήσει πολλές φορές (Nagy-Herman, 1985, όπ. αναφ. στον Μήτση, 2012). Από την άλλη αυτού του τύπου η λεξιλογική κατάκτηση περιορίζεται συνήθως στην εκμάθηση των πιο συχνόχρηστων και καθημερινών λέξεων και μάλιστα με τυχαίο τρόπο. Επομένως, απαιτείται συστηματική παρέμβαση και κυρίως όσον αφορά τον γραπτό λόγο. Ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων είναι η καλύτερη λύση.

Μία μέθοδος η οποία έχει προταθεί για την εκμάθηση κυρίως των ξένων γλωσσών είναι η «ακουστικο-προφορική μέθοδος» (audiolingual method), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές για αρκετό χρονικό διάστημα πρέπει να δέχονται μόνο γλωσσικά ερεθίσματα χωρίς να παράγουν λόγο οι ίδιοι (Μήτσης, 1998). Στην περίπτωση αυτή, όταν οι ομιλητές θα έχουν οικειοποιηθεί τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία, μόνο τότε θα αισθανθούν οι ίδιοι την ανάγκη να μιλήσουν.

Από την άλλη πλευρά, επειδή ο γραπτός λόγος εμφανίζει μεγαλύτερη λεξιλογική ποικιλία από τον προφορικό, υπάρχει η άποψη ότι ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας πρέπει να είναι η συστηματική άσκηση των μαθητών ώστε να καταστούν επαρκείς αναγνώστες.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι μία πολύπλοκη και συνεχής διαδικασία. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασκεί συνεχώς και συστηματικά τους μαθητές στην εκμάθηση νέων λέξεων μέσα σε περικείμενα αλλά

και στρατηγικών με τις οποίες θα βελτιώνουν το λεξιλόγιο που ήδη γνωρίζουν (Μήτσης, 2012).

2.5. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε σε ό,τι αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ. Αναλυτικότερα, στην ενότητα 2.1. αναφερθήκαμε στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την λέξη και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η επικρατούσα άποψη είναι η υιοθέτηση ενός ευέλικτου ορισμού. Στην ενότητα 2.2. είδαμε τι συνιστά το λεξιλόγιο και στην ενότητα 2.3. αναλύσαμε το τι συνιστά τη λεξική ικανότητα. Τέλος, στην ενότητα 2.4. αναφερθήκαμε στις μεθόδους διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε λεπτομερώς το φαινόμενο της μεταφοράς. Παρόλο που η μεταφορά θεωρείται μέρος του λεξιλογίου, κρίνεται απαραίτητο να τεθεί σε ξεχωριστό κεφάλαιο, γιατί αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

3. Μεταφορά

3.0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στην ενότητα 3.1. ορίζεται η μεταφορά. Στην ενότητα 3.2. τονίζονται οι διάφορες πτυχές της μεταφοράς στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ. Ειδικότερα, στην υποενότητα 3.2.1. αναφερόμαστε στη μεταφορική ικανότητα και στην υποενότητα 3.2.2. στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται. Στην υποενότητα 3.2.3. επισημαίνεται η σημασία κατανόησης του μεταφορικού λεξιλογίου. Στην υποενότητα 3.2.4. παρουσιάζεται η συμβολή της μεταφορικής ικανότητας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Στην υποενότητα 3.2.5 γίνεται αναφορά στους διάφορους τύπους μαθητών και στην υποενότητα 3.2.6 αναλύεται η σημασία της μεταφορικής εξυπνάδας. Στην υποενότητα 3.2.7. αντλούμε πληροφορίες για τη μεταφορική ικανότητα στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας και στην υποενότητα 3.2.8. συνδέεται η μεταφορική ικανότητα με τις χειρονομίες. Στην υποενότητα 3.2.9. γίνεται λόγος για τον ρόλο που διαδραματίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο στην κατανόηση των μεταφορών και τέλος στην υποενότητα 3.2.10. αναφέρονται οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας της μεταφοράς

3.1. Ορισμός μεταφοράς

Αναμφισβήτητα, στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν πολλές λέξεις που διαθέτουν περισσότερες από μία σημασίες. Οι λέξεις αυτές ονομάζονται «πολύσημες» και το φαινόμενο αυτό «πολυσημία». Στην πολυσημία υπάγονται η «μετωνυμία» και η «μεταφορά». Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η δεύτερη γνωστική διαδικασία.

«Ως μεταφορά χαρακτηρίζεται η διαδικασία κατά την οποία ιδιότητες ή χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης οντότητας αποδίδονται σε κάποια άλλη οντότητα η οποία ανήκει σε διαφορετική σημασιολογική κατηγορία» (Hatch-Brown, 1995, Jackson-Amvela, 2000, 1980, Μπακάκου-Ορφανού, 2005, όπ. αναφ. στον Μήτση, 2012). Η μεταφορά αποτελείται από δύο λεξικά στοιχεία, την λέξη/αφετηρία και την λέξη/στόχο. Η πρώτη αφορά τη βασική σημασία μιας λέξης, είναι συγκεκριμένη έννοια και γνωστή σε όλους ενώ η δεύτερη είναι αφηρημένη και δε γίνεται τόσο εύκολα αντιληπτή από τους ομιλητές. Παράλληλα, οι μεταφορές διακρίνονται σε κωδικοποιημένες ή καθιερωμένες και σε περιστασιακές ή τυχαίες. Στο πλαίσιο αυτό, η μεταφορά αποτελεί ένα γενικό και καθολικό χαρακτηριστικό της

γλώσσας. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι παρουσιάζει μία κανονικότητα η οποία φαίνεται από τα εξής στοιχεία: α) έχει συστηματικότητα, καθώς μεταξύ των δύο εννοιών υπάρχει σχετική ομοιότητα ως προς ένα στοιχείο τους τουλάχιστον και έτσι η σημασία της λέξης/αφετηρίας συνδέεται με αυτή της λέξης/στόχου, οπότε υπάρχει και εσωτερική λογική, β) υπάρχει συμβατικότητα, δηλαδή η ομοιότητα που υπάρχει ανάμεσα στα λεξιλογικά στοιχεία της μεταφοράς μπορεί να είναι μεταφορική, δηλαδή να είναι αποτέλεσμα της προβολής ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που είναι υποθετικά και φανταστικά ή που στηρίζονται σε πολιτισμικά δεδομένα ή σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Συνεπώς, μπορούν να δημιουργηθούν μεταφορές μέσω πρωτότυπων λεξικών συνδέσεων, οι οποίες συχνά είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές αφού η σύνδεσή τους στηρίζεται σε κάποιο επινοημένο ή πολιτισμικά αποδεκτό κοινό χαρακτηριστικό, γ) άλλο χαρακτηριστικό της μεταφοράς είναι η ασυμμετρία: τα συνδεόμενα στοιχεία είναι ανόμοια, δηλαδή ανήκουν σε διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες ή ότι μπορούμε να κινηθούμε μόνο από τη λέξη/αφετηρία προς τη λέξη/στόχο και όχι αντίστροφα και δ) η αφαίρεση, όταν χρησιμοποιείται ως λέξη/αφετηρία μια συγκεκριμένη έννοια για να περιγράψει τη λέξη/στόχο που είναι συνήθως μια αφηρημένη έννοια. (Μήτσης, 2012).

Αξίζει να τονιστεί ότι με τη μεταφορά μεταβαίνουμε από μία συγκεκριμένη έννοια σε μία πιο αφηρημένη περιοχή και όλο αυτό στηρίζεται στο αντιληπτικό σύστημα, στις εμπειρίες, στις καθημερινές εκφάνσεις της ζωής, σε πολιτισμικές αντιλήψεις, σε αξίες και στη γνώση του εξωτερικού κόσμου που διαθέτουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Η μεταφορά, λοιπόν, δεν είναι μόνο γλωσσικό φαινόμενο αλλά μια διαδικασία που χαρακτηρίζει όλο το αντιληπτικό μας σύστημα, αφού υπάρχει στον τρόπο που συμπεριφερόμαστε, σκεπτόμαστε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Η μεταφορά είναι επίσης σημαντική γιατί καθιστά τη γλώσσα ένα λειτουργικό φαινόμενο, επειδή της αποδίδει σημασιολογικές διαβαθμίσεις και υπονοούμενα αλλά και την εξελίσσει διαρκώς με αποτέλεσμα αυτή να ανταποκρίνεται περισσότερο στις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας.

Τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να επικεντρώνονται στους στόχους και όχι στην διδακτέα ύλη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι καθηγητές οφείλουν να επιμορφώνονται συνεχώς και τέλος η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να

απεγκλωβιστεί από την αντίληψη ότι η γραμματική είναι ο βασικός κλάδος και να δοθεί έμφαση στο λεξιλόγιο (Μήτσης, 2012).

3.2. Η μεταφορά στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ

3.2.1. Μεταφορική ικανότητα

Η γλώσσα χαρακτηρίζεται για την πολυσημία της. Αυτό σημαίνει ότι η ίδια λέξη μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα. Η μεταφορά είναι ένας τρόπος επέκτασης της σημασίας μιας λέξης (Littlemore and MacArthur, 2007). Η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι την συμβολική πλευρά της γλώσσας συνιστά στοιχείο της γλωσσικής επάρκειας.

Σύμφωνα με τη γνωστική γλωσσολογία η γλώσσα δεν είναι μια αυτόνομη γνωστική δραστηριότητα, η γνώση της γλώσσας ανακύπτει από τη χρήση της και η γλώσσα είναι προϊόν φυσικής αλληλεπίδρασης με τον κόσμο (Littlemore and Juchem-Crundmann, 2010). Η δεύτερη παράμετρος αναφέρεται στο γεγονός ότι η έκθεση σε μία γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε υποθέσεις για το σύστημα της γλώσσας αυτής.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η άποψη ότι η μεταφορά δεν είναι απλώς ένα μεταφορικό εργαλείο αλλά ένα γνωστικό φαινόμενο. Οι άνθρωποι τείνουν να περιγράφουν αφηρημένα πράγματα μεταφορικά για να «σωματοποιήσουν» τις εμπειρίες τους. Η μεταφορά, λοιπόν, είναι χαρακτηριστικό της καθημερινής γλώσσας. Η Littlemore (2012) επισημαίνει ότι η μεταφορά είναι μια γνωστική διαδικασία και ένα γλωσσικό προϊόν που χρησιμοποιείται σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες.

Όπως αναφέρθηκε ήδη η ανθρώπινη σκέψη είναι σε μεγάλο βαθμό μεταφορική και υπάρχουν μεταφορές που είναι κοινές σε πολλές γλώσσες. Επομένως το νόημα πολλών συνεκφορών δεν είναι αφηρημένο αλλά γνωστικά βασισμένο.

Το αντιληπτικό σύστημα των ανθρώπων κατέχει σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητά τους. Αυτό είναι κυρίως μεταφορικό και επομένως η μεταφορά είναι πολύ σημαντική. Οι μεταφορές χωρίζονται σε συμβατικές και δημιουργικές. Οι πρώτες υπάρχουν καθημερινά στη γλώσσα και στο αντιληπτικό μας σύστημα ενώ οι δεύτερες δίνουν μια διαφορετική ερμηνεία στα πράγματα. Η μεταφορά είναι σημαντική, γιατί συχνά η κοινωνική πραγματικότητα γίνεται κατανοητή με μεταφορικό τρόπο και η αντίληψη μας για τον κόσμο είναι εν μέρει μεταφορική. Οι μεταφορές έχουν σπουδαίο ρόλο στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Η μεταφορά συνδυάζει τη λογική και τη φαντασία. Η τελευταία προϋποθέτει να

βλέπουμε ένα πράγμα από άλλη οπτική γωνία και αυτό αποτελεί τη μεταφορική σκέψη. Η λογική και η φαντασία συνδυάζονται μέσω της μεταφοράς προκειμένου να εκφράσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας (Lakoff and Johnson, 1980).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει επικεντρωθεί στη διδασκαλία της μεταφοράς σε μία Γ2/ΞΓ, καθώς υπάρχει η πεποίθηση ότι η ικανότητα κατανόησης και χρήσης της στη γλώσσα στόχο συνδέεται με την επάρκεια σε αυτή. Παράλληλα, η ικανότητα κατανόησης των μεταφορών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Littlemore and Low, 2006a, b, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010). Ωστόσο, λίγοι ερευνητές έχουν ψάξει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μιας Γ2/ΞΓ μπορούν να κατανοήσουν και να παραγάγουν μεταφορές στην γλώσσα στόχο. Ένας από αυτούς είναι ο Johnson (1989, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010), ο οποίος τόνισε ότι δε γνωρίζουμε κατά πόσο και σε ποιόν βαθμό πρέπει να διδάσκονται οι μεταφορές στην γλώσσα στόχο.. Αξίζει να τονιστεί ότι ο βαθμός ομοιότητας της Γ1 με τη Γ2/ΞΓ παίζει ρόλο στην αποφυγή ή μη κάποιων τύπων στη δεύτερη (Laufer, 2000).

Η ικανότητα απόκτησης, παραγωγής και κατανόησης των μεταφορών στην Γ2/ΞΓ είναι σημαντική για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Συχνά οι λέξεις έχουν περισσότερο μεταφορικές σημασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνότερα. Γνωστικοί γλωσσολόγοι όπως οι Lakoff and Johnson (1980) υποστηρίζουν ότι οι μεταφορές αποτελούν τη βάση του μεγαλύτερου μέρους της ανθρώπινης σκέψης, γιατί επιτρέπουν στους ομιλητές να σκέφτονται αφηρημένες έννοιες με απτό τρόπο. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Danesi (1986, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2001) η ικανότητα παραγωγής και κατανόησης μεταφορών στην Γ2/ΞΓ συνδέεται με την επάρκεια σε αυτή. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Low (1988, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2001), ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση των μεταφορών στην Γ2/ΞΓ βοηθά στην γενικότερη κατανόηση, στην επέκταση της σκέψης και στο ξεκαθάρισμα διαφορών θεμάτων. Επιπλέον, η μεταφορική ικανότητα συμβάλλει στην δημιουργικότητα της σκέψης.

Οι μαθητές πολλές φορές δυσκολεύονται στην παραγωγή και στην κατανόηση των μεταφορών στη Γ2/ΞΓ, γιατί οι ίδιες εννοιολογικές μεταφορές μπορεί να εκφράζονται με διαφορετικά γλωσσολογικά στοιχεία (Deignan, Gabrys, & Solska, 1997, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2001). Παράλληλα, δεν είναι ξεκάθαρο αν η μεταφορική ικανότητα είναι αυτόνομη ή αν αποτελείται από πολλά συστατικά μέρη.

3.2.2. Παράγοντες μεταφορικής ικανότητας

Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών στην Γ1 αναπτύσσεται σχετικά σε μικρή ηλικία και αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Ταυτόχρονα, ηλικιακά, ενισχύεται και η τάση των ομιλητών να χρησιμοποιούν και να προτιμούν νέες μεταφορές. Οι Gardner et al. (όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010) παρατήρησαν μέσα από πειράματα ότι οι νεότεροι και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ομιλητές χρησιμοποιούσαν νέες μεταφορές με τη μόνη διαφορά ότι οι μεταφορές των πρώτων ήταν ακατάλληλες. Επίσης, ο Elbers (1988, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010) παρατήρησε ότι τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών μπορούν να κατανοούν τις ομοιότητες των μεταφορών αλλά όχι να τις εξηγούν. Συνεπώς, κατέχουν μια ικανότητα να τις αντιλαμβάνονται, η οποία και αυξάνεται με την πάροδο των ετών.

Το 1975 ο Billow (όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010) απέδειξε μέσω ενός πειράματος ότι η μεταφορική ικανότητα συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, η Johnson το 1991 (όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010) εξέτασε παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γνώσης μιας Γ2/ΞΓ και με διαφορετική νοητική ικανότητα προκειμένου να δει αν και κατά πόσο αυτά σχετίζονται με τον βαθμό κατανόησης των μεταφορών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η νοητική ικανότητα είναι σημαντικότερος δείκτης κατανόησης των μεταφορών από ότι το επίπεδο γνώσης μιας Γ2/ΞΓ.

Οι Evans and Green (2006, όπ. Αναφ. στην Littlemore, 2010) τονίζουν ότι στην κατανόηση των μεταφορών στην Γ1 ρόλο κατέχουν κάποιες γνωστικές διεργασίες, όπως η ενεργοποίηση σχετικών τομέων γνώσης, η φαντασία, η προσωρινή μνήμη, η αναλογική λογική, η κατηγοριοποίηση, η χρήση του περικειμένου, η επάρκεια και η αντίληψη. Ταυτόχρονα, υποστήριξαν ότι η τάση/ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών στην Γ1 μπορεί να συνδέεται με την αντίστοιχη ικανότητα στην Γ2.

Έχουν ανακαλυφθεί τέσσερις διαστάσεις οι οποίες επηρεάζουν τη μεταφορική ικανότητα. Αυτές είναι η τάση και η ταχύτητα εύρεσης της σημασίας μιας μεταφοράς, η ικανότητα ανακάλυψης νέων σημασιών μιας μεταφοράς και η παραγωγή νέων μεταφορών (Littlemore, 2010).

3.2.3. Κατανόηση μεταφορικού λεξιλογίου

Αξίζει να τονιστεί ότι η μεταφορική ικανότητα είναι μια σχετικά σταθερή ατομική μεταβλητή, καθώς αν υπάρχει στην Γ1 είναι πιθανό να εμφανίζεται και στην Γ2/ΞΓ. Στο πλαίσιο αυτό εξηγούνται και οι διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών και στις επιδόσεις τους στην τάξη. Επιπλέον, η γλωσσική επάρκεια στη Γ2 προϋποθέτει γνωστική ευελιξία και την ικανότητα του να μπορείς να δεις τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία. Η γνωστική ευελιξία συνδέεται και με την αναλογία και την ικανότητα χρήσης νέων μεθόδων (Littlemore, 2010).

Η μεταφορική ικανότητα έχει πολλές πτυχές, αφού ένας ομιλητής μπορεί να είναι καλός στο να βρίσκει τη σημασία μιας μεταφοράς σχετικά γρήγορα αλλά να δυσκολεύεται στην παραγωγή πολλών σημασιών. Γι' αυτό καθίσταται αναγκαία η εύρεση του συσχετισμού των νοητικών λεξικών της Γ1 και της Γ2. Επιπλέον, από τα πειράματα της Littlemore (2010) φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα επάρκειας στη Γ1 αλλά βρίσκουν πιο εύκολα τη σημασία στις μεταφορές της Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαφορές στην παραγωγή νέων μεταφορών και στην ταχύτητα εύρεσης της σημασίας.

Η Littlemore (2002) ανακάλυψε ότι οι μαθητές μιας Γ2/ΞΓ λαμβάνουν υπόψη το περιεχόμενο στο οποίο εμφανίζονται οι μεταφορές για να τις κατανοήσουν. Η μεταφορά αποτελείται από τη βάση και τον στόχο. Χρειάζεται η ικανότητα των ομιλητών να κατανοούν τους συσχετισμούς αυτών των δύο τομέων προκειμένου να κατανοήσουν τη μεταφορά.

Υπάρχουν δύο επικρατούσες απόψεις σχετικά με την κατανόηση της μεταφοράς. Από τη μία πλευρά, κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι ομιλητές πρέπει πρώτα να αναλύσουν και να απορρίψουν την κυριολεκτική σημασία ενώ από την άλλη μεριά υπάρχει η πεποίθηση ότι οι ομιλητές δε χρειάζεται να έχουν πρόσβαση στην καθαρά κυριολεκτική σημασία των μεταφορών για να τις κατανοήσουν αλλά αρκούν τα στοιχεία που παρέχει το περιεχόμενο στο οποίο βρίσκονται (Gibbs, 2001, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2002).

Η Giora (1997, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2002) έδειξε ότι οι μαθητές μιας Γ2/ΞΓ λαμβάνουν υπόψη τους και την κυριολεκτική και την μεταφορική σημασία όταν πρόκειται για γνωστές και υψηλής συχνότητας μεταφορές ενώ όταν συναντούν νέες ενεργοποιούν μόνο την κυριολεκτική τους σημασία, γιατί τους είναι πιο οικεία και σαφής.

Επιπλέον, οι Gender & Bowdle (2001, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2002) επισημαίνουν ότι οι μεταφορικές αντιστοιχήσεις γίνονται μέσω διαδικασιών σύγκρισης ή κατηγοριοποίησης. Όταν πρόκειται για συμβατές και γνωστές μεταφορές ενεργοποιείται περισσότερο η διαδικασία της ταξινόμησης, καθώς ο ομιλητής χρειάζεται να επιλέξει τη σημασία που είναι πιο κατάλληλη στο εκάστοτε περικείμενο ενώ στις καινούργιες μεταφορές απαραίτητη είναι η σύγκριση.

Συμπερασματικά, ο ομιλητής της Γ1 πρέπει να ξέρει τις σχέσεις μεταξύ της βάσης και του στόχου της μεταφοράς προκειμένου να την κατανοήσει. Ωστόσο, οι διδασκόμενοι μιας Γ2/ΞΓ μπορεί να μεταφέρουν λανθασμένους συσχετισμούς και για αυτό πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το περικείμενο.

3.2.4. Συμβολή μεταφορικής ικανότητας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας

Η μεταφορική ικανότητα στην Γ2/ΞΓ μπορεί να συμβάλλει γενικότερα στην επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με τη γνώση των γραμματικών κανόνων αλλά και με το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο Bachman (1990, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2001) πιστεύει ότι η ικανότητα κατανόησης σχημάτων λόγου, όπως οι μεταφορές, αποτελεί σημαντική πλευρά της επικοινωνιακής ικανότητας. Ειδικότερα, η μεταφορά συμβάλλει στην προσλεκτική ικανότητα (illocutionary competence) στην κειμενική ικανότητα (textual competence), στην γραμματική ικανότητα (grammatical competence), στην στρατηγική ικανότητα (strategic competence) και στην κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα (sociolinguistic competence) (Littlemore and Low, 2006). Η τελευταία συνδέεται με το γεγονός ότι προκειμένου η μεταφορά να γίνει κατανοητή, απαιτείται η γνώση των ερμηνειών και των εκτιμήσεων που δίνει ένας πολιτισμός σε γεγονότα, μέρη και ανθρώπους. Συνεπώς, η γνώση του πολιτισμικού υποβάθρου είναι απαραίτητη για την επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Παράλληλα υπάρχει η προσλεκτική ικανότητα (illocutionary competence) η οποία χωρίζεται σε τέσσερις λειτουργίες: α) ιδεατή (ideational), β) χειριστική (manipulative), γ) ανακαλυπτική (heuristic), δ) ευρηματική (imaginative). Η πρώτη αφορά τη χρήση της γλώσσας με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και συναισθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η μεταφορά συχνά μπορεί να αποτελέσει θετικό ή ανασταλτικό παράγοντα στην κατανόηση ενός τέτοιου μηνύματος και επομένως κατέχει σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνιακή ικανότητα. Επιπλέον, η χειριστική

λειτουργία (manipulative function) βοηθά στον έλεγχο της συμπεριφοράς των άλλων και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Η μεταφορά αποτελεί πολλές φορές τη βάση κάποιων εκφωνημάτων, τα οποία οι ομιλητές πρέπει να αντιληφθούν για να επικοινωνήσουν. Ο δέκτης, λοιπόν, πρέπει να αντιληφθεί το υπονόημα που κρύβεται πίσω από τη μεταφορική έκφραση. Η χειριστική λειτουργία (manipulative function) αναφέρεται στη δυνατότητα επέκτασης μίας μεταφοράς από τον ομιλητή με σκοπό την ενίσχυση των επιχειρημάτων του. Η ανακαλυπτική διάσταση (heuristic function) αφορά τη χρήση κάποιων άγνωστων και καινούργιων μεταφορικών εκφράσεων τις οποίες δημιουργεί ο πομπός για να περιγράψει ένα θέμα. Επομένως, ο δέκτης πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει το νόημα αυτών των νέων μεταφορών για να υπάρξει επιτυχής επικοινωνία. Η τελευταία διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να δημιουργούν μεταφορές οι οποίες έχουν ποιητική κυρίως χρήση. Η κατανόησή τους από τον συνομιλητή είναι δύσκολη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές Γ2/ΞΓ, καθώς δεν αναμένουν ότι ο συνομιλητής τους θα χρησιμοποιήσει ποιητικές μεταφορές.

Η κειμενική ικανότητα (textual competence) αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής δομημένου και συνεκτικού λόγου, είτε προφορικού είτε γραπτού. Η μεταφορά χρησιμοποιείται συχνά για να συνοψιστούν κάποιες ιδέες, για την αλλαγή θέματος και για την δόμηση ενός επιχειρήματος.

Η γραμματική ικανότητα (grammatical competence) αφορά την ορθή χρήση των γραμματικών κανόνων μίας γλώσσας. Πολλά γραμματικά γλωσσικά φαινόμενα έχουν ένα ισχυρό μεταφορικό συστατικό και πολλές φορές απαιτείται η ενασχόληση με το εκάστοτε λεξικό στοιχείο προκειμένου να γίνει κατανοητό το γραμματικό φαινόμενο. Τόσο οι προθέσεις όσο και οι χρόνοι χρησιμοποιούνται συχνά με μεταφορικό τρόπο.

Η στρατηγική ικανότητα (strategic competence) αποτελείται από δύο αρχές: α) την ψυχογλωσσολογική προσέγγιση η οποία αναφέρεται στην χρήση στρατηγικών από τον ομιλητή για την κάλυψη κάποιων γνωστικών κενών στη γλώσσα στόχο και β) την διαδραστική προσέγγιση, η οποία αφορά την ικανότητα των δύο συνομιλούντων προσώπων να χειριστούν τη συζήτηση. Η μεταφορά κατέχει κεντρικό ρόλο και στις δύο αυτές προσεγγίσεις (Littlemore and Low, 2006).

Οι μαθητές κατανοούν τις μεταφορές ανάλογα με την ποσότητα και την ποιότητα των συμφραζομένων στα οποία αυτές βρίσκονται. Αν δεν υπάρχουν πολλά παρακειμενικά στοιχεία, οι διδασκόμενοι παίρνουν τα πιο ξεκάθαρα χαρακτηριστικά

της αφετηρίας πρώτα και μετά προσπαθούν να τα εντάξουν στο περικείμενο. Αν όμως υπάρχουν πλούσια παρακειμενικά (contextual) στοιχεία με τη βοήθεια του περικειμένου αναζητούν κι άλλα σχετικά χαρακτηριστικά της αφετηρίας.

Συχνά οι μαθητές της Γ2/ΞΓ συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των μεταφορών, γιατί για να τις αντιληφθούν θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην ίδια σχετική με τα συμφραζόμενα πληροφορία με τον φυσικό ομιλητή. Ωστόσο, αν οι ομιλητές έχουν διαθέσιμο έναν αριθμό πιθανών σημασιών για μια συγκεκριμένη μεταφορά τότε θα την κατανοήσουν ευκολότερα (Littlemore, 2001). Επίσης, η μεταφορική ικανότητα βοηθά στην λειτουργική ικανότητα, δηλαδή στην ικανότητα των ομιλητών να χρησιμοποιούν και να κατανοούν τις ιδεατές, υποχρεωτικές και αυτοδίδακτες λειτουργίες της γλώσσας. Ειδικότερα, μπορούν να κατανοήσουν τη στάση του άλλου αλλά και να εκφράσουν τις ιδέες τους πιο πειστικά..

Συμπερασματικά, η μεταφορική ικανότητα κατέχει σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς αποτελεί βασικό συστατικό της καθημερινής επικοινωνίας των ανθρώπων.

3.2.5. Μεταφορική ικανότητα και τύπος μαθητή

Η Littlemore (2001) μέσα από πειράματα έδειξε ότι οι μαθητές με ολιστικό στυλ μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα το μεταφορικό λεξιλόγιο από ότι οι μαθητές με αναλογικό γνωστικό στυλ. Επίσης, οι πρώτοι έχουν καλές επιδόσεις όταν υπάρχει ο παράγοντας του χρόνου ενώ οι δεύτεροι τα πηγαίνουν καλύτερα στις παραδοσιακές γλωσσικές ασκήσεις.

3.2.6. Μεταφορική εξυπνάδα

Υπάρχουν οχτώ τύποι εξυπνάδας, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών να μάθουν μια Γ2/ΞΓ αλλά και την επιλογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεθόδου από τη μεριά των καθηγητών. Η Littlemore (2001) προσθέτει και την μεταφορική εξυπνάδα. Η μεταφορική εξυπνάδα εμπλουτίζει τη γλωσσική παραγωγή, διευκολύνει την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων και επομένως την επικοινωνιακή ικανότητα, επηρεάζει τις επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως την παράφραση, η οποία απαιτεί την μεταφορική εξυπνάδα. Σύμφωνα με τον Clark (1981, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2001) τα παιδιά μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα μέσω της λεξικής επέκτασης. Συνδυάζουν δηλαδή μορφήματα και αλλάζουν τη

σημασία των λέξεων. Η αλλαγή της σημασίας μιας λέξης είναι μια μεταφορική διαδικασία όπως είναι και ο συνδυασμός μορφημάτων. Οι λεξικές καινοτομίες που δημιουργούν τα παιδιά στη Γ1 είναι παρόμοιες με την αντιστοιχία με τις λέξεις της Γ1 που κάνουν οι μαθητές μιας Γ2/ΞΓ όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επιπλέον, οι ομιλητές που διαθέτουν μεταφορική εξυπνάδα χρησιμοποιούν τις πηγές της γλώσσας για να εκφράσουν περισσότερα πράγματα και αυτό ενισχύει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι τρόποι ενίσχυσης της μεταφορικής εξυπνάδας. Αρχικά, μία λύση είναι να δώσουμε στους μαθητές της Γ2/ΞΓ εικόνες στοιχείων, των οποίων τη λέξη δε γνωρίζουν στη γλώσσα στόχο και να τους ζητήσουμε να τις περιγράψουν σε κάποιον φίλο τους ο οποίος δεν βλέπει τις εικόνες αυτές. Στο πλαίσιο αυτό και ο ομιλητής και ο ακροατής θα αναγκαστούν να χρησιμοποιήσουν την μεταφορική τους εξυπνάδα. Επίσης, ένας άλλος τρόπος είναι να δοθούν μικρά κείμενα και να τους ζητηθεί να εντοπίσουν τις μεταφορές και να τις περιγράψουν χρησιμοποιώντας άλλες μεταφορές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν στους διδασκόμενους κάποια διαφημιστικά μηνύματα και να τους ζητήσουν να βρουν την ειρωνεία που κρύβεται σε αυτά καθώς και το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Τέλος, η μεταφορά βοηθά στην εκμάθηση των συνεκφορών (Littlemore, 2001).

Η συσχετιζόμενη επάρκεια (associative fluency) αναφέρεται στην ικανότητα των ομιλητών να κάνουν διάφορους συσχετισμούς και συνδέσεις. Υπάρχει στα αρχικά στάδια κατανόησης μιας νέας μεταφοράς, καθώς οι μαθητές αναζητούν τα δίκτυα που συνδέουν την αφετηρία με τον στόχο της μεταφοράς. Όσοι κατέχουν αυτή την επάρκεια είναι πιθανότερο να κατανοήσουν ευκολότερα τις μεταφορές. Επίσης, υπάρχει και η αναλογική λογική (analogical reasoning) η οποία αφορά τις ομοιότητες ανάμεσα σε δύο έννοιες έτσι ώστε τα χαρακτηριστικά της μίας να οδηγήσουν στην κατανόηση της άλλης. Ο μαθητής πρέπει πρώτα να κατανοήσει τον στόχο από το περικείμενο και μετά θα καταλάβει τις ομοιότητες ανάμεσα στην αφετηρία και στον στόχο. Τέλος η νοητική φαντασία (mental imagery) μπορεί να βοηθήσει κι αυτή με τη σειρά της στην κατανόηση των μεταφορών (Littlemore, 2004).

3.2.7. Μεταφορική ικανότητα και επίπεδα γλωσσομάθειας

Είναι γεγονός ότι η ποσότητα των μεταφορών που παράγει ένας μαθητής στην Γ2/ΞΓ αυξάνεται όσο ανεβαίνουμε στα επίπεδα γλωσσομάθειας. Οι μαθητές κάνουν

αρκετά λάθη στο επίπεδο του B2, γιατί τότε προσπαθούν να μεταφέρουν τις μεταφορές από τη Γ1 στην Γ2/ΞΓ και χρησιμοποιούν καινούριες μεταφορές. Στο επίπεδο του ΚΕΤ, οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιούν μεταφορικές προθέσεις και παγιωμένες εκφράσεις ενώ στο επίπεδο του B2 παραγάγουν καινούργιες μεταφορές. Όσο πλησιάζουν στα υψηλότερα επίπεδα, οι μεταφορές τους βοηθούν να εκφράσουν αφηρημένες έννοιες και να γράψουν τα συναισθήματά τους για διάφορα θέματα (Littlemore, 2012). Επιπλέον, ο Cienki (2008, όπ.αναφ. στην Littlemore, 2012) τονίζει ότι στην προφορική επικοινωνία οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες και πολλές χειρονομίες περιέχουν μεταφορές.

Στο επίπεδο A2, χρησιμοποιούνται λίγες μεταφορές και αυτές είναι κυρίως προθέσεις και παγιωμένες εκφράσεις. Στο B1 χρησιμοποιούν τις μεταφορές για να εκφράσουν τη γνώμη τους. Στο επίπεδο B2 δεν αυξάνεται ιδιαίτερα η ποσότητα των μεταφορών που παράγουν οι ομιλητές, γιατί αρχίζουν να χρησιμοποιούν καινούργιες και πιο παραγωγικές μεταφορές για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους. Παρότι οι μεταφορές δεν αυξάνονται σε ποσότητα από το επίπεδο B1 στο επίπεδο B2 πραγματώνουν πιο πολλές λειτουργίες. Στο επίπεδο Γ1 χρησιμοποιούν τις μεταφορές για αφηρημένα θέματα, για να ενισχύσουν τις απόψεις τους, για να υπάρξει συνοχή στα λεγόμενά τους, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για να γίνουν σαφείς και για να δημιουργήσουν αντιθέσεις. Στο επίπεδο αυτό, λοιπόν, αυξάνονται οι λειτουργίες που πραγματώνει ο μαθητής μέσω των μεταφορών προκειμένου να επιτύχει ρητορικά αποτελέσματα. Στο Γ2 χρησιμοποιούν τις μεταφορές μέσα σε εκφράσεις, δημιουργούν παραγωγικές μεταφορές για να εκφράσουν τη γνώμη τους, για να προκαλέσουν το χιούμορ, για να κάνουν τον γραπτό τους λόγο πιο πειστικό, για να προσδώσουν συνοχή στα λεγόμενά τους, για να σαρकाστούν αλλά και για να αλλάξουν ρόλους σε μία συζήτηση, κυρίως σε πολιτικά περιεχόμενα. Από το A2 στο B1 οι μαθητές δεν κάνουν πολλά λάθη όπως και από το Γ1 στο Γ2 ενώ από το B1 στο B2 τα λάθη αυξάνονται. Στο επίπεδο B2 οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μεταφορά πιο παραγωγικά, γι' αυτό γίνονται και αρκετά λάθη. Υπάρχουν ποιοτικές αλλαγές στη μεταφορά και αρχίζουν να χρησιμοποιούνται πιο «ανοιχτές» μεταφορές. Παράλληλα, τα περισσότερα λάθη οφείλονται και στο γεγονός ότι η ποσότητα των μεταφορών αυξάνεται καθώς ανεβαίνουμε επίπεδο. Στο Γ1 ποσοστό των λαθών μειώνεται. Από το A2 στο B1 η επιρροή από τη Γ1 μειώνεται όπως και από το Γ1 στο Γ2 ενώ αυξάνεται από το B1 στο B2. Στο B2 γίνονται τα περισσότερα λάθη, καθώς υπάρχει μεγάλη επιρροή από τη μητρική γλώσσα στο επίπεδο αυτό (Littlemore, 2013).

3.2.8.Μεταφορική ικανότητα και χειρονομίες

Επιπλέον, η χειρονομία φάνηκε ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση μιας μεταφοράς. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν χειρονομίες όταν προσπαθούν να βρουν το νόημα μιας μεταφοράς και να παρατηρούν τους συμμαθητές τους για ενδεχόμενες χειρονομίες οι οποίες μπορεί να τους βοηθήσουν (Littlemore, 2002).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η μεταφορά είναι διάχυτη στις χειρονομίες. Πιο συγκεκριμένα, η χειρονομία μπορεί να δείξει τον ρόλο της μεταφοράς στη διαμόρφωση των σκέψεων. Ωστόσο, πολλές φορές χρησιμοποιούμε τις μεταφορές εν αγνοία μας (Littlemore, 2010). Η Muller (2008, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010), μίλησε για τρεις παράγοντες μεταφορικότητας μιας γλώσσας. Ο πρώτος είναι ο βαθμός συμβατότητας μιας νοητικής μεταφοράς με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, ο δεύτερος ο βαθμός συμβατότητας μιας μεταφορικής έκφρασης με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και τρίτος πόση προσοχή δίνεται σε μία μεταφορική έκφραση ώστε αυτή να είναι σαφής ή όχι.

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η μεταφορά εκφράζεται μέσω των χειρονομιών, άλλες στις οποίες η μεταφορά εκφράζεται και μέσω των χειρονομιών αλλά και μέσω του λόγου και περιπτώσεις στις οποίες οι χειρονομίες αποκαλύπτουν μεταφορές οι οποίες δε χρησιμοποιούνται στη γλώσσα (Cienki and Muller, 2008b).

Οι χειρονομίες είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στην αφηρημένη μεταφορική σκέψη και στην γλώσσα και μπορεί να βοηθήσουν στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ. Ο Swain (1995, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010) υποστηρίζει ότι το να παρακινείς τους μαθητές να μιλήσουν βοηθά στην κατανόηση των κενών τους, του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας και να δουν τον βαθμό γνώσης της Γ2/ΞΓ. Δίνοντας έμφαση στις χειρονομίες των μαθητών κατά την παραγωγή λόγου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις προσπάθειες των διδασκομένων ώστε να οργανώσουν τις σκέψεις τους στη γλώσσα-στόχο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι χειρονομίες δείχνουν τις συλλήψεις που μεταφέρονται στην Γ2/ΞΓ. Υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες αναφορικά με τον τρόπο σύλληψης των μεταφορών και αυτό γίνεται φανερό και στις χειρονομίες (Littlemore, 2010).

Η ικανότητα των μαθητών της Γ2/ΞΓ να χρησιμοποιούν τις κατάλληλα-πολιτισμικά-χειρονομίες στη γλώσσα στόχο συνιστά την ονομαζόμενη πολιτισμική παραγλωσσική ικανότητα (cultural paralinguistic fluency) (Polyatos, 1997, όπ. αναφ.

στην Littlemore, 2010).Εστιάζοντας, λοιπόν, στις μεταφορικές χειρονομίες των μαθητών μπορούμε να κατανοήσουμε την πολιτισμική, παραγωγιστική και αντιληπτική τους επάρκεια.

3.2.9.Μεταφορική ικανότητα και πολιτισμικό υπόβαθρο

Η Littlemore (2003, Deignan, Charteris-Black) υποστήριξε ότι ένας λόγος για τον οποίο οι μαθητές της Γ2/ΞΓ παρερμηνεύουν τις μεταφορές είναι οι διαφορετικές πολιτισμικές συμβάσεις που έχουν στην Γ1, καθώς οι μεταφορές εξαρτώνται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του ομιλητή. Το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι πιθανό να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής αντλεί στοιχεία από το περικείμενο για να ερμηνεύσει κάποιες μεταφορικές εκφράσεις στην Γ2/ΞΓ. Αν υπάρχουν κοινά στοιχεία και αντιλήψεις στις δύο γλώσσες, ο εκπαιδευόμενος διευκολύνεται περισσότερο στην κατανόηση των μεταφορών.

Ο Hofstede's (1980, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2003) τονίζει ότι υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις βάσει των οποίων διακρίνονται οι πολιτισμοί. Αυτές είναι οι εξής: α) η «αβέβαιη απόσταση» (uncertainty avoidance), β)η «δυναμική απόσταση» (power distance), γ) η «ατομικότητα» σε αντίθεση με την «συλλογικότητα» και δ) το «εγώ» σε αντίθεση με τον «κοινωνικό προσανατολισμό». Η πρώτη αφορά τον βαθμό προστασίας των οργανισμών και των πολιτισμών από διάφορους κινδύνους. Αν η αβεβαιότητα είναι μικρή, οι άνθρωποι αποδέχονται ό, τι τους προκύψει πιο αισιόδοξα ενώ στους πολιτισμούς με υψηλή αβεβαιότητα, τα άτομα φοβούνται και επιζητούν την σιγουριά. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Όταν η απόσταση είναι χαμηλή, οι ανισότητες είναι λίγες και γενικότερα επικρατεί δημοκρατικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων. Η τρίτη διάσταση αφορά το αν οι άνθρωποι είναι περισσότερο ατομιστές ή ενδιαφέρονται περισσότερο για το καλό της ομάδας. Τέλος, η ατομική/κοινωνική διάσταση αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο ένας οργανισμός προωθεί αξίες προσανατολισμένες στο εγώ ή στην κοινωνία. Στην πρώτη περίπτωση, τα μέλη ενός οργανισμού δείχνουν ταπεινότητα και ενδιαφέρονται για τους άλλους ενώ στη δεύτερη περίπτωση νοιάζονται για τα χρήματα και αν χρειαστεί «εξουδετερώνουν» τους άλλους οργανισμούς. Μέσα από την έρευνα της Littlemore (2003) αναδείχτηκε ότι οι δύο πρώτες διαστάσεις είναι αυτές που επηρεάζουν την παρερμηνεία των μεταφορών. Οι μαθητές τείνουν να ερμηνεύουν τις μεταφορές βάσει τους δικού τους συστήματος αξιών και αντιλήψεων

και όχι αυτού του διδάσκοντος. Επίσης, οι διαπολιτισμικές διαφορές συνήθως αντιμετωπίζονται όταν υπάρχουν ξεκάθαρα στοιχεία στο περιεχόμενο τα οποία βοηθούν τους διδασκόμενους να κατανοήσουν μία μεταφορά.

3.2.10.Μεταφορική ικανότητα και μέθοδοι διδασκαλίας

Έχουν διατυπωθεί διάφορες μέθοδοι για τη διδασκαλία της μεταφοράς στη δεύτερη γλώσσα. Αρχικά, ένας τρόπος είναι οι διαπολιτισμικές συγκρίσεις. Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει τα οφέλη της σύγκρισης μεταξύ της Γ1 και της Γ2. Αυτός ο τρόπος μπορεί να αυξήσει τη γενικότερη γλωσσική συνειδητότητα και να παγιώσει κάποια στοιχεία τα οποία μοιάζουν και στις δύο γλώσσες. Σε αυτή τη μέθοδο, ο καθηγητής δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει όλες τις μητρικές γλώσσες των μαθητών αλλά μόνο τις πολιτισμικές συμβάσεις που κρύβονται πίσω από τις μεταφορές(Dong, 2004). Μία άλλη μέθοδος είναι η ετυμολογική. Σύμφωνα με αυτήν, η ρίζα μιας λέξης κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς ανιχνεύοντάς την οι μαθητές κατακτούν όχι μόνο τη Γ2/ΞΓ αλλά κατανοούν και τις πολιτισμικές συμβάσεις της. Με αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η συσχέτιση ανάμεσα στις συμβατικές/παγιωμένες μεταφορές και στις πιο ποιητικές (Dong, 2004). Επιπλέον, υπάρχει η μέθοδος η οποία βασίζεται στο θέμα της μεταφορικής λέξης. Οι Lakoff και Johnson διατύπωσαν την άποψη ότι οι μεταφορές δεν αποτελούνται από τυχαίες λέξεις αλλά αντανakλούν το νοητικό σύστημα ενός πολιτισμού, το οποίο συχνά αντανakλάται στο θέμα (Dong,2004). Η εθνογραφική μέθοδος προτείνει την επιλογή ενός τομέα ενδιαφέροντος των μαθητών με σκοπό τη συλλογή μεταφορών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές γνωρίζουν τη σημασία αλλά και το περιεχόμενο των μεταφορών που χρησιμοποιούνται. Ταυτόχρονα, επειδή ασχολούνται και με τομείς που άπτονται στα ενδιαφέροντά τους η όλη διαδικασία γίνεται για αυτούς πιο ευχάριστη και ελκυστική. Επιπρόσθετα, ένας άλλος τρόπος κατάκτησης της μεταφοράς στη δεύτερη γλώσσα είναι η χρήση της σε περιεχόμενο. Βάζοντας τους μαθητές να γράψουν χρησιμοποιώντας μεταφορική γλώσσα τους δίνει ευκαιρία για κριτική σκέψη. Αυτό μπορεί να συμβεί και με μία άλλη μέθοδο διδασκαλίας η οποία εστιάζει στις συζητήσεις για τη μεταφορική γλώσσα στην τάξη (Ortony, et al.; Thompson στον Dong, 2004). Τελευταίος τρόπος διδασκαλίας της μεταφοράς είναι η ρητή και άμεση διδασκαλία της σημασίας του μεταφορικού λεξιλογίου έτσι ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με την κατανόηση κειμένου.

3.2.11. Ανακεφαλαίωση

Στην ενότητα 3.1. ορίστηκε η μεταφορά. Στην ενότητα 3.2. τονίστηκαν οι διάφορες πτυχές της μεταφοράς στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ. Ειδικότερα, στην υποενότητα 3.2.1. αναφερθήκαμε στη μεταφορική ικανότητα και στην υποενότητα 3.2.2. στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται. Στην υποενότητα 3.2.3. έγινε λόγος για τη σημασία κατανόησης του μεταφορικού λεξιλογίου. Στην υποενότητα 3.2.4. παρουσιάστηκε η συμβολή της μεταφορικής ικανότητας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Στην υποενότητα 3.2.5. έγινε αναφορά στους διάφορους τύπους μαθητών και στην υποενότητα 3.2.6. αναλύθηκε η σημασία της μεταφορικής εξυπνάδας. Στην υποενότητα 3.2.7. αντλήσαμε πληροφορίες για τη μεταφορική ικανότητα στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας και στην υποενότητα 3.2.8. συνδέθηκε η μεταφορική ικανότητα με τις χειρονομίες. Στην υποενότητα 3.2.9. έγινε λόγος για τον ρόλο που διαδραματίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο στην κατανόηση των μεταφορών. Τέλος, στην υποενότητα 3.2.10. αναφέρθηκαν οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας της μεταφοράς.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα μιλήσουμε για την έρευνα και συγκεκριμένα για τους συμμετέχοντες αλλά και για τη διαδικασία συλλογής του υλικού.

B. Η Έρευνα

4. Μεθοδολογία

4.0 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τις πτυχές που σχετίζονται με το πείραμα που διεξαγάγαμε με σκοπό να διαπιστώσουμε τις αντιλήψεις των διδασκομένων της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο. Στην ενότητα 4.1. τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων έγινε η έρευνά μας και στην ενότητα 4.2. αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το δείγμα μας. Στην ενότητα 4.3. περιγράφεται η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού και στην ενότητα 4.4. επισημαίνεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων μας.

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- A)** Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διδασκομένων της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο;
- B)** Ποιες εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις μπορούν να διατυπωθούν για την καλύτερη εκμάθηση του μεταφορικού λεξιλογίου στη Γ2/ΞΓ;

4.2. Δείγμα

Στο πείραμά μας, το οποίο διεξήχθη τον Μάιο-Ιούνιο 2017 στην Αθήνα, συμμετείχαν 20 ενήλικες διδασκόμενοι της ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α2. Είναι ομογενοποιημένη ομάδα, γιατί όλοι είναι στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι ηλικίες τους ποικίλουν από 18-48, το ίδιο και οι εθνικότητές τους (γερμανική, ρωσική, γαλλική, αργεντίνικη, αμερικάνικη, κυπριακή, κινέζικη, αγγλική, βουλγάρικη). Ειδικότερα, όσον αφορά τη γλώσσα των διδασκομένων επτά (7) ήταν ομιλητές της γαλλικής, τέσσερις (4) της αγγλικής, δύο (2) της γερμανικής, δύο (2) της ρωσικής, ένας (1) της βουλγαρικής, ένας (1) της κυπριακής, ένας (1) της ισπανικής, ένας (1) της κινέζικης και ένας (1) της αργεντίνικης.

Τρεις (3) από τους συμμετέχοντες στο πείραμα παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού «Μέγας Αλέξανδρος». Στο σχολείο αυτό η ένταξη των μαθητών στα διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας γίνεται

μέσω ενός κατατακτήριου τεστ πριν από την έναρξη των μαθημάτων έτσι ώστε να υπάρχει ομοιομορφία ανάμεσα στους μαθητές του κάθε τμήματος. Οι υπόλοιποι δεκαεπτά (17) μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών στην Ελληνοαμερικάνικη Ένωση.

Επιλέχθηκαν ενήλικες μαθητές, γιατί εκείνοι έχουν αναπτύξει τις νοητικές τους ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αφηρημένη σκέψη και κατ' επέκταση ό, τι αφορά το μεταφορικό λεξιλόγιο. Η Saville-Troike (2006, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008) υποστηρίζει ότι οι μαθητές μικρής ηλικίας έχουν εγκεφαλική πλαστικότητα, δεν είναι αναλυτικοί και μαθαίνουν πιο απλουστευμένες μορφές ενώ οι ενήλικες είναι αναλυτικοί, έχουν πραγματολογικές ικανότητες και γνωρίζουν καλύτερα την μητρική τους γλώσσα.

Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας, επιλέχθηκαν διδασκόμενοι επιπέδου A2, γιατί σε αυτό το επίπεδο πρέπει να αρχίσουν να διδάσκονται ρητά οι μεταφορές. Επομένως, το επίπεδο αυτό μας βοήθησε να εξετάσουμε αν και κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι οι καθηγητές τους διδάσκουν το μεταφορικό λεξιλόγιο.

Αξίζει να τονιστεί ότι δεν μας ενδιέφερε το φύλο, η εθνικότητα, το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά μόνο το επίπεδο γλωσσομάθειας (A2).

4.3. Εργαλεία και διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής υλικού, καθώς είναι ένας εύκολος, άμεσος και μη χρονοβόρος τρόπος σε σχέση με τη συνέντευξη. Οι μαθητές των συγκεκριμένων φορέων-όντας μάλιστα ενήλικες- έχουν πολλαπλές υποχρεώσεις, οπότε δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για εναλλακτική συλλογή υλικού. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από τον εκάστοτε διδάσκοντα και ήταν γραμμένο τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά. Κρίθηκε σκόπιμο το ερωτηματολόγιο να είναι γραμμένο και στην αγγλική γλώσσα, καθώς οι μαθητές είχαν χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στην ελληνική (A2), οπότε ήταν πιθανό να μην καταλαβαίνουν κάποιες έννοιες. Στην αρχή του ερωτηματολογίου ήταν γραμμένος ο σκοπός της έρευνας. Τονίστηκε ότι όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς/ακαδημαϊκούς σκοπούς. Έπειτα ακολούθησαν οι ερωτήσεις, οι οποίες χωρίστηκαν σε προσωπικές πληροφορίες, σε ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και σε ερωτήσεις για το μεταφορικό λεξιλόγιο. Οι

απαντήσεις ήταν είτε «ναι» ή «όχι» είτε διαβαθμισμένες με τις εξής κλίμακες: α) «Σπάνια», «Περιστασιακά», «Συχνά», «Καθημερινά» και β) «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» ανάλογα με τη φύση της ερώτησης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πρώτα στις διδάσκουσες του κάθε φορέα έτσι ώστε να αξιολογηθεί για την καταλληλότητά του για τους εκάστοτε μαθητές. Έπειτα, η ερευνήτρια μπήκε στην κάθε τάξη για να συστηθεί στους μαθητές, τους έδωσε τα ερωτηματολόγια να τα συμπληρώσουν και βγήκε έξω από την αίθουσα προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των μαθητών. Η διδάσκουσα βρισκόταν στην αίθουσα κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Δόθηκαν επτά με δέκα λεπτά στους διδασκόμενους για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου. Όταν τελείωσαν, η διδάσκουσα κάλεσε την ερευνήτρια στην τάξη για να της παραδώσει τα ερωτηματολόγια.

4.4. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα excel. Αρχικά, η ερευνήτρια κατέγραψε τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων στο excel και μετά με τη βοήθεια κάποιων συναρτήσεων (κυρίως της «COUNTIFS») δημιούργησε γραφήματα. Ειδικότερα, φτιάχτηκαν πίτες οι οποίες αναπαριστούν (με την ακόλουθη σειρά) τα εξής: α) ποσοστό ανδρών-γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, β) το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών (ανά άτομα και επί τοις εκατό), γ) τη γνώση των ελληνικών όταν ήρθαν στην Ελλάδα (ανά άτομα και επί τοις εκατό), δ) τη χρήση και των δύο γλωσσών στην καθημερινή επικοινωνία (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ε) τη συχνότητα χρήσης των ελληνικών (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ζ) τη κατανόηση συγκεκριμένων μεταφορών (παρουσιάζονται σε ράβδο οι δοθείσες μεταφορές και φαίνεται ο αριθμός των ατόμων που τις γνώριζαν ή όχι), η) τη χρήση μεταφορών στη μητρική γλώσσα (ανά άτομα και επί τοις εκατό), θ) τη γνώση μεταφορών στα ελληνικά (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ι) τη χρήση μεταφορών στα ελληνικά (ανά άτομα και επί τοις εκατό), κ) τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές όσον αφορά την κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά (ανά άτομα και επί τοις εκατό), λ) αν και σε ποιο βαθμό έχουν ζητήσει να τους εξηγήσουν μία μεταφορά (ανά άτομα και επί τοις εκατό), μ) αν και σε ποιο βαθμό έχουν ψάξει στο διαδίκτυο το νόημα μιας μεταφοράς (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ν) αν και σε ποιο βαθμό έχουν διδαχτεί τις μεταφορές (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ξ) αν και σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται και εξηγούνται οι μεταφορές στο μάθημα (ανά άτομα και

επί τοις εκατό), ο) αν και σε ποιο βαθμό περιέχουν μεταφορές τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται (ανά άτομα και επί τοις εκατό), π) αν και σε ποιο βαθμό τους βοηθούν οι χειρονομίες να καταλάβουν το νόημα μιας μεταφοράς (ανά άτομα και επί τοις εκατό), ρ) αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η τεχνολογία μπορεί να τους βοηθήσει στην κατανόηση των μεταφορών (ανά άτομα και επί τοις εκατό), σ) αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι οι μεταφορές είναι σημαντικές και ότι συνδέονται με το πολιτισμικό υπόβαθρο των φυσικών ομιλητών (ανά άτομα και επί τοις εκατό), τ) αν θεωρούν ότι οι μεταφορές πρέπει να διδάσκονται (ανά άτομα και επί τοις εκατό) και τέλος αν προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή την εστίαση στον κάθε μαθητή (παρουσιάζεται μία ράβδος η οποία περιλαμβάνει μαζί τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτές τις δύο μεθόδους διδασκαλίας). Στη συνέχεια, ακολουθούν τα συγκριτικά διαγράμματα τα οποία έγιναν με τη χρήση ράβδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο κάθε διάγραμμα υπάρχει ένα υπόμνημα των δεδομένων για την καλύτερη κατανόησή τους. Στα γραφήματα αυτά υπάρχει μία βασική και μία δευτερεύουσα ερώτηση και επιδιώκεται να φανεί η πιθανότητα συσχετισμού τους. Οι ερωτήσεις οι οποίες συνδυάστηκαν στις ράβδους είναι οι εξής (με την ακόλουθη σειρά):

- i. Ηλικία σε σχέση με τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορών.
- ii. Χρόνος διαμονής στην Ελλάδα σε σχέση με τη γνώση των μεταφορών.
- iii. Χρόνος διαμονής στην Ελλάδα σε σχέση με τη χρήση των μεταφορών.
- iv. Χρόνος διαμονής στην Ελλάδα σε σχέση με τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορών.
- v. Διδασκαλία μεταφορών σε σχέση με τη γνώση τους.
- vi. Διδασκαλία μεταφορών σε σχέση με τη χρήση τους.
- vii. Διδασκαλία μεταφορών σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόησή τους.
- viii. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε σχέση με τη γνώση των μεταφορών
- ix. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε σχέση με τη χρήση των μεταφορών.
- x. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε σχέση με τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορών,
- xi. Αριθμός ξένων γλωσσών σε σχέση με τη γνώση των ελληνικών μεταφορών,
- xii. Αριθμός ξένων γλωσσών σε σχέση με τη χρήση των ελληνικών μεταφορών.
- xiii. Αριθμός ξένων γλωσσών σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόησή τους.
- xiv. Διδασκαλία των μεταφορών σε σχέση με τη χρήση τους.

- xv. Διδασκαλία των μεταφορών σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόησή τους.
 - xvi. Χρήση και εξήγηση μεταφορών στο μάθημα σε σχέση με τη γνώση των ελληνικών μεταφορών.
 - xvii. Χρήση και εξήγηση μεταφορών στο μάθημα σε σχέση με τη χρήση τους στην καθημερινή επικοινωνία.
 - xviii. Χρήση και εξήγηση μεταφορών στο μάθημα σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόησή τους.
 - xix. Οι μεταφορές που υπάρχουν στα βιβλία σε σχέση με τη γνώση των μεταφορών.
 - xx. Οι μεταφορές που υπάρχουν στα βιβλία σε σχέση με τη χρήση των μεταφορών.
 - xxi. Οι μεταφορές που υπάρχουν στα βιβλία σε σχέση με το πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές στην κατανόησή τους.
 - xxii. Η γνώση μεταφορών στη Γ1 σε σχέση με τη γνώση ελληνικών μεταφορών.
 - xxiii. Η γνώση μεταφορών στη Γ1 σε σχέση με τη χρήση ελληνικών μεταφορών.
 - xxiv. Η γνώση μεταφορών στη Γ1 σε σύγκριση με τη δυσκολία κατανόησης ελληνικών μεταφορών.
 - xxv. Η γνώση ελληνικών όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε σχέση με τη γνώση των ελληνικών μεταφορών
 - xxvi. Η γνώση ελληνικών όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε σύγκριση με τη χρήση των ελληνικών μεταφορών
 - xxvii. Η γνώση των ελληνικών όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε συνάρτηση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των μεταφορών.
- Αξίζει να σημειωθεί ότι κάτω από την κάθε πίτα/ράβδο αναλύονται όσα αναπαρίστανται σε αυτές.

4.5. Ανακεφαλαίωση

Στην ενότητα 4.1. διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και στην ενότητα 4.2. αναφερθήκαμε στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή του πειράματος. Στην ενότητα 4.3. περιγράφηκε η διαδικασία συλλογής του υλικού και στην ενότητα 4.4. παρουσιάζεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε.

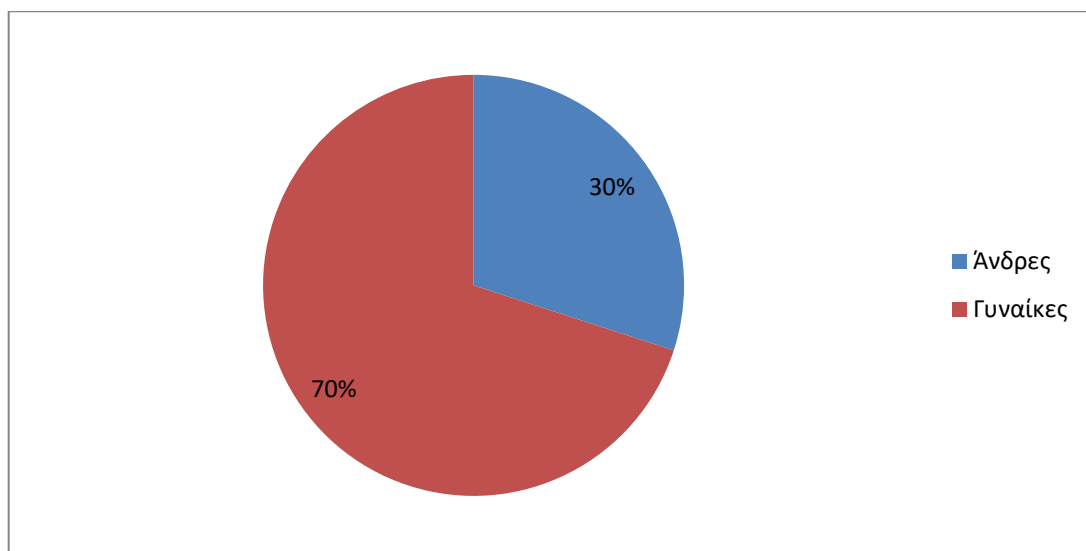
Ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Γ. Αποτελέσματα-Συζήτηση

5.0. Εισαγωγή

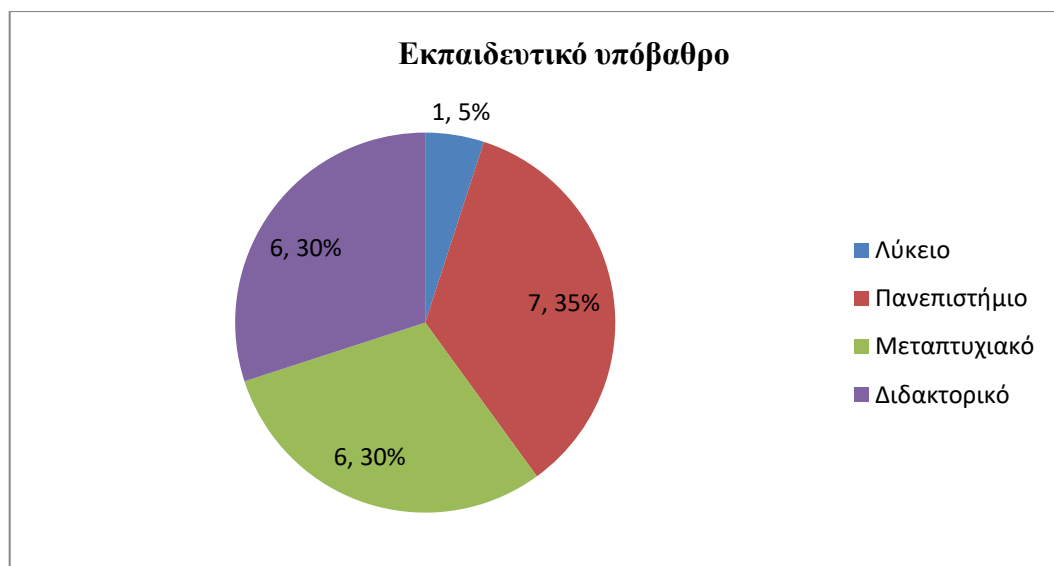
Στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και θα συζητήσουμε σχετικά με αυτά. Στην ενότητα 5.1. θα παρουσιάσουμε με γραφήματα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθένα από τα οποία θα σχολιάσουμε. Στη συνέχεια, στην ενότητα 5.2. θα προβούμε σε αξιολόγηση των ευρημάτων μας, στην ενότητα 5.3. θα εστιάσουμε στους περιορισμούς που προκύπτουν αλλά και στις μελλοντικές κατευθύνσεις και στην ενότητα 5.4. θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική μέθοδο.

5.1. Αποτελέσματα



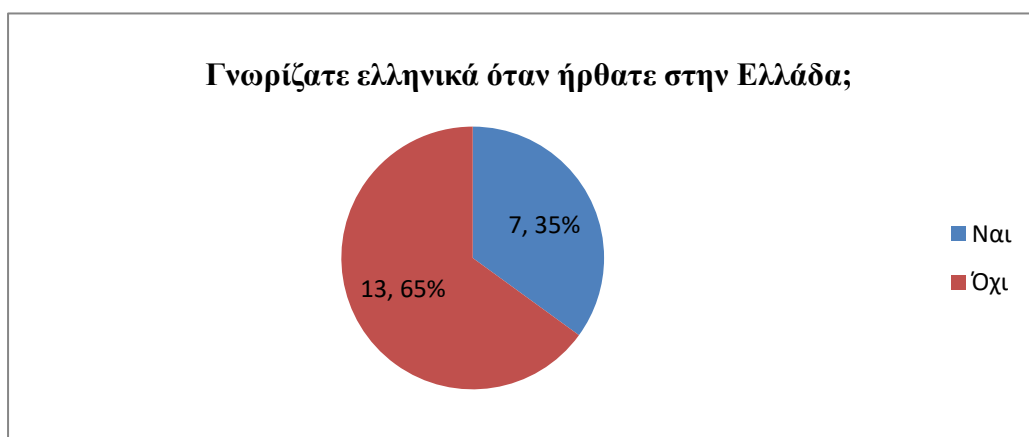
Διάγραμμα 1: Ποσοστό ανδρών και γυναικών

Στην εικόνα αυτή παρουσιάζεται το ποσοστό των ανδρών και των γυναικών το οποίο συμμετείχε στο πείραμά μας. Παρατηρείται ότι το 30% ήταν άνδρες ενώ το 70% ήταν γυναίκες.



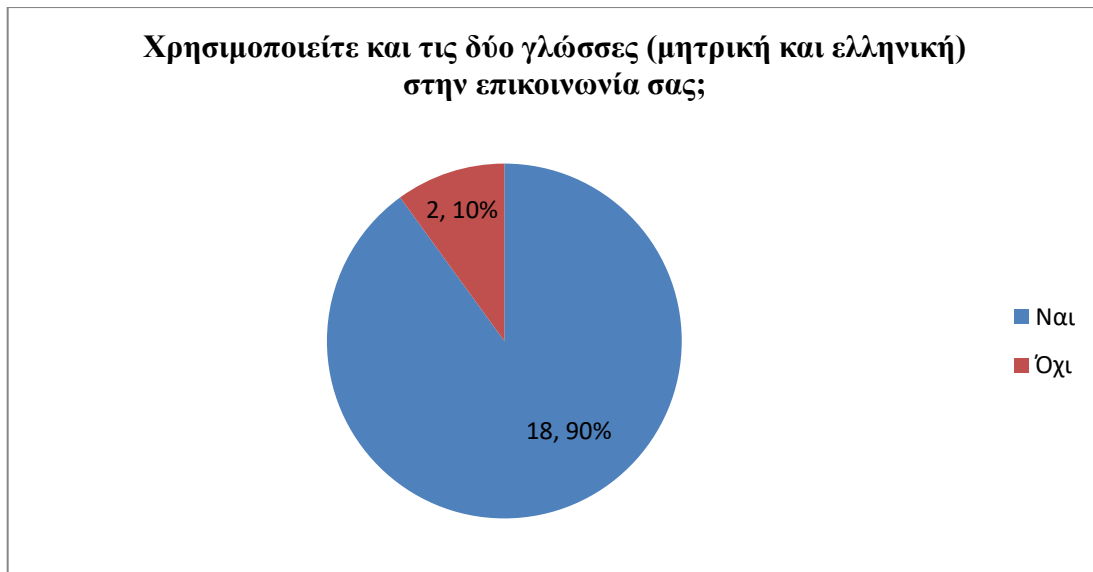
Διάγραμμα 2: Εκπαιδευτικό υπόβαθρο συμμετεχόντων (ανά άτομο)

Στην πίτα αυτή παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, 1 άτομο (5%) έχει τελειώσει το Λύκειο, 7 άτομα (35%) είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, 6 άτομα (30%) έχουν μεταπτυχιακό και 6 άτομα (30%) έχουν διδακτορικό. Επομένως, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων είναι υψηλό.



Διάγραμμα 3: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Γνωρίζατε ελληνικά όταν ήρθατε στην Ελλάδα;"

Στην παραπάνω πίτα διαφαίνεται ότι 7 άτομα (35%) γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα ενώ 13 άτομα (65%) όχι.



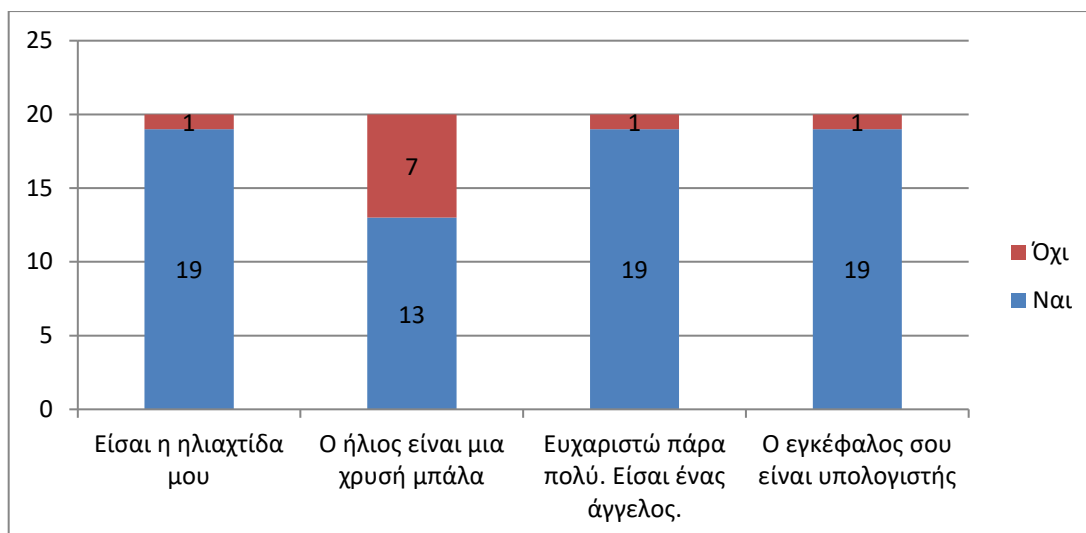
Διάγραμμα 4: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Χρησιμοποιείτε και τις δύο γλώσσες (μητρική και ελληνική) στην επικοινωνία σας;"

Στην εικόνα αυτή βλέπουμε ότι 18 άτομα (90%) χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες (μητρική και ελληνική) στην επικοινωνία τους ενώ 2 άτομα (10%) όχι.



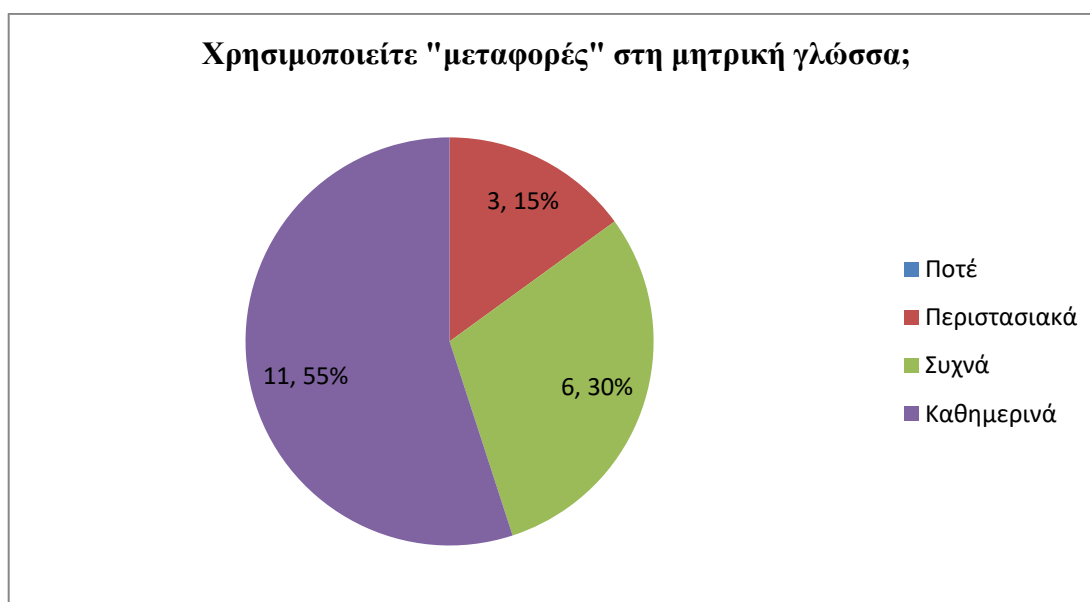
Διάγραμμα 5: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά;"

Στην εικόνα αυτή διαφαίνεται ότι 3 άτομα (15%) μιλούν σπάνια ελληνικά, 7 (35%) περιστασιακά, 4 (20%) συχνά και 6 (30%) καθημερινά. Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι οι περισσότεροι είτε μιλούν περιστασιακά τα ελληνικά είτε καθημερινά.



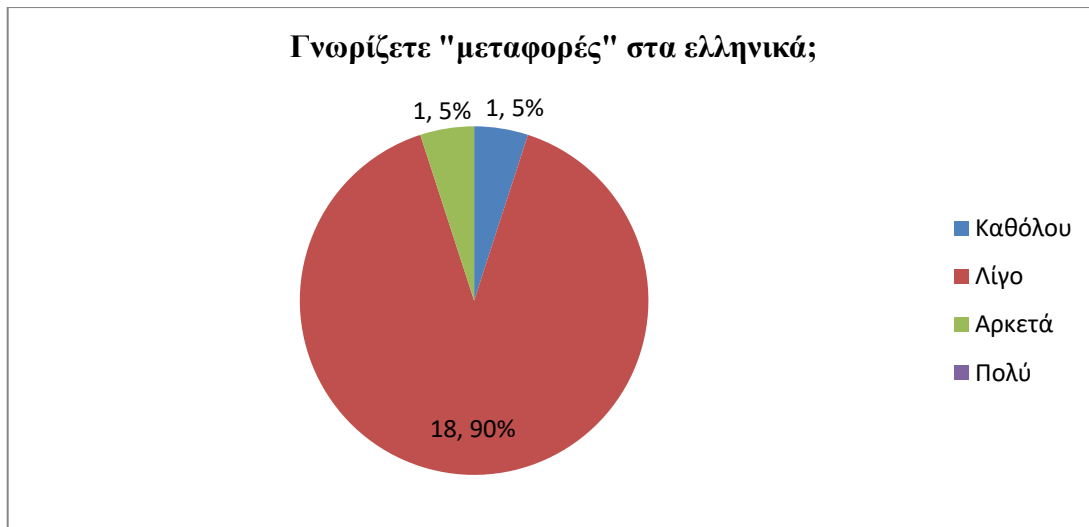
Διάγραμμα 6: Κατανόηση συγκεκριμένων μεταφορών (ανά άτομο)

Στην εικόνα αυτή παρατηρούμε ότι οι τρεις από τις τέσσερις μεταφορές έγιναν κατανοητές από 19 άτομα ενώ η μία από 13 άτομα. Οι περισσότεροι λοιπόν κατανόησαν τις δοθείσες μεταφορές.



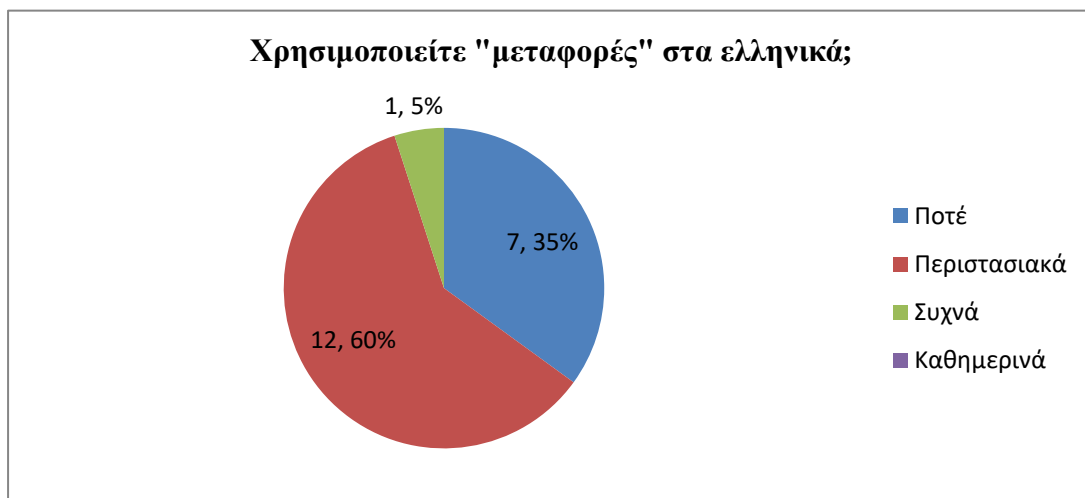
Διάγραμμα 7: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Χρησιμοποιείτε "μεταφορές" στη μητρική σας γλώσσα;"

Στην παραπάνω πίτα καθίσταται εμφανές το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, 3 άτομα (15%) τις χρησιμοποιούν περιστασιακά, 6 άτομα (30%) συχνά και 11 άτομα (55%) καθημερινά.



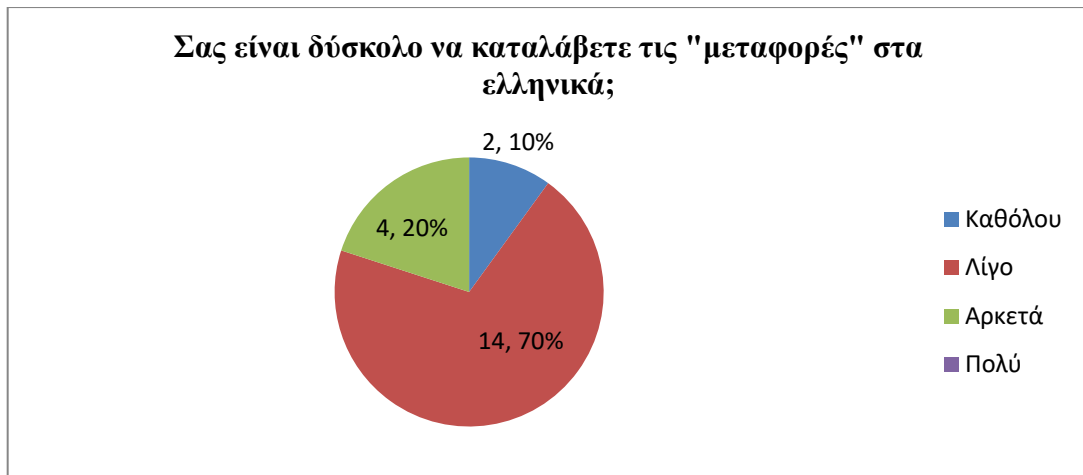
Διάγραμμα 8: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Γνωρίζετε "μεταφορές" στα ελληνικά;"

Στην παραπάνω εικόνα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών (18 άτομα/90%) γνωρίζει λίγο τις μεταφορές στα ελληνικά ενώ 1 άτομο (5%) δεν τις γνωρίζει καθόλου και 1 (5%) άλλο τις γνωρίζει αρκετά. Κανένας όμως δεν ξέρει πολύ τις ελληνικές μεταφορές.



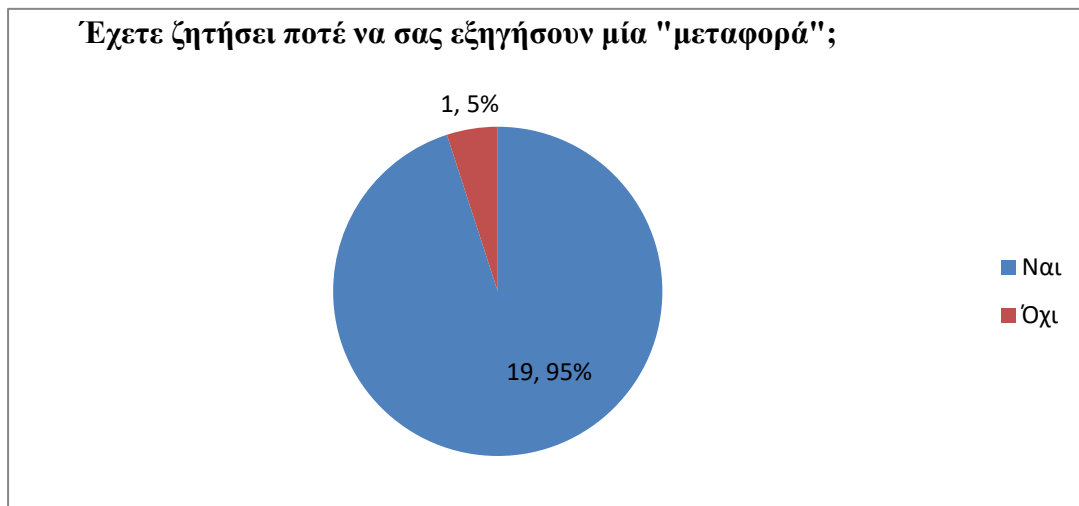
Διάγραμμα 9: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση χρησιμοποιείτε "μεταφορές" στα ελληνικά;"

Η πίτα αυτή δείχνει ότι 7 άτομα (35%) δε χρησιμοποιούν ποτέ μεταφορές στα ελληνικά, 12 άτομα τις χρησιμοποιούν περιστασιακά, 1 άτομο συχνά και κανένα καθημερινά. Συνεπώς, η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιεί περιστασιακά τις μεταφορές στο λεξιλόγιό τους αλλά ο αριθμός αυτός δεν είναι μεγάλος.



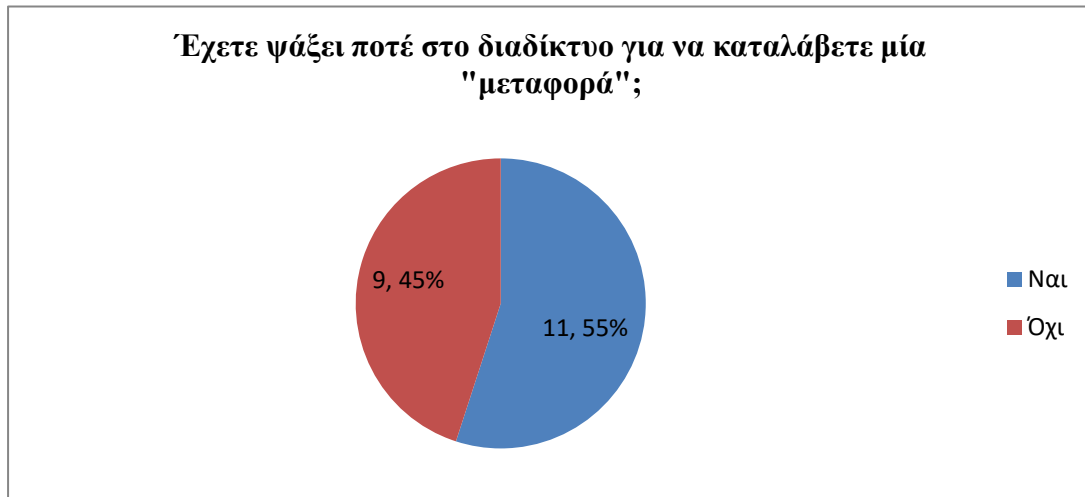
Διάγραμμα 10: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Σας είναι δύσκολο να καταλάβετε τις "μεταφορές" στα ελληνικά;"

Στην εικόνα αυτή φαίνεται ότι 2 άτομα (10%) θεωρούν ότι δε δυσκολεύονται καθόλου στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά, 14 άτομα (70%) δυσκολεύονται λίγο, 4 άτομα (20%) αρκετά και κανένα δε δυσκολεύεται πολύ. Συνεπώς, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών αντιμετωπίζει σχετικά μικρή δυσκολία στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά.



Διάγραμμα 11: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Έχετε ζητήσει ποτέ να σας εξηγήσουν μία "μεταφορά;"

Στην εικόνα αυτή διαπιστώνουμε ότι 1 άτομο (5%) απάντησε ότι δεν έχει ζητήσει να του εξηγήσουν τη σημασία μιας μεταφοράς ενώ τα υπόλοιπα 19 άτομα (95%) απάντησαν ναι στην ίδια ερώτηση. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν τόσο καλά τις μεταφορές.



Διάγραμμα 12: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Έχετε ψάξει ποτέ στο διαδίκτυο για να καταλάβετε μία "μεταφορά"

Η εικόνα αυτή δείχνει ότι 11 άτομα (55%) έχουν ψάξει στο διαδίκτυο για να καταλάβουν μία μεταφορά ενώ 9 άτομα (45%) όχι. Η διαφορά αυτή δεν είναι άξια σημασίας.



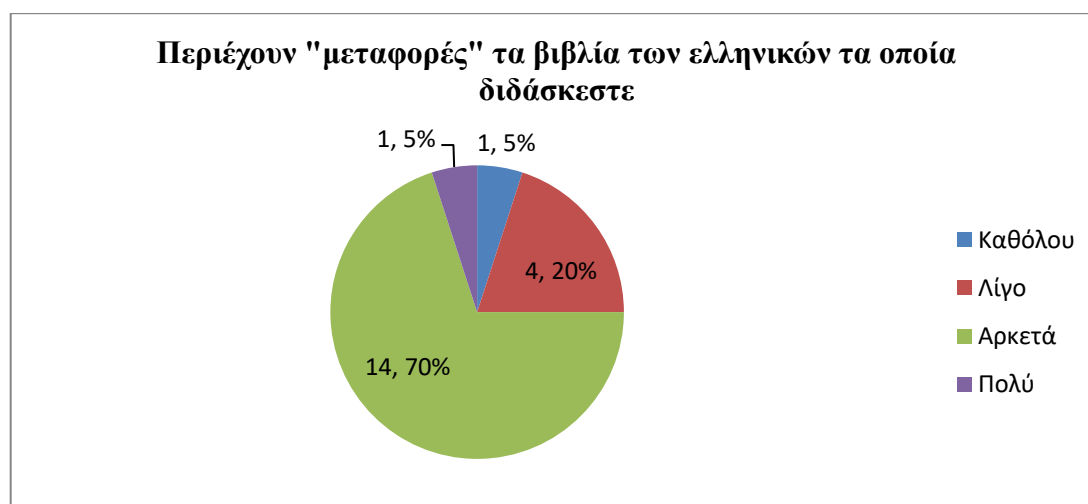
Διάγραμμα 13: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση " Έχετε διδαχτεί "μεταφορές" στα ελληνικά;"

Από την παραπάνω εικόνα διαπιστώνουμε ότι 1 άτομο(5%) θεωρεί ότι δεν έχει διδαχτεί καθόλου μεταφορές στα ελληνικά, 12 άτομα (60%) πιστεύουν ότι τις έχουν διδαχτεί λίγο και 7 άτομα (35%) αρκετά. Κανένας δεν θεωρεί ότι τις έχει διδαχτεί πολύ. Η πλειοψηφία, λοιπόν, έχει την αντίληψη ότι έχει διδαχτεί λίγο τις ελληνικές μεταφορές.



Διάγραμμα 14: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Στο μάθημα χρησιμοποιείτε "μεταφορές" και εξηγείτε τη σημασία τους;"

Σύμφωνα με την παραπάνω εικόνα, παρατηρούμε ότι κανένα άτομο δε θεωρεί ότι οι μεταφορές δε χρησιμοποιούνται στο μάθημα ενώ 6 άτομα (30%) πιστεύουν ότι χρησιμοποιούνται λίγο και 13 άτομα (65%) αρκετά. Μόνο 1 άτομο (5%) απάντησε πολύ στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η πλειοψηφία, λοιπόν, θεωρεί ότι στην τάξη χρησιμοποιούνται αρκετά οι μεταφορές και εξηγείται η σημασία τους.



Διάγραμμα 15: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Περιέχουν "μεταφορές" τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκεστε;"

Στην παραπάνω ερώτηση, όπως φαίνεται στην εικόνα, 1 μαθητής (5%) θεωρεί ότι τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται δεν περιέχουν καθόλου μεταφορές και 1 (5%) θεωρεί ότι περιέχουν πολλές. Επίσης, 4 άτομα (20%) απάντησαν λίγο σε αυτή την ερώτηση ενώ 14 (70%) αρκετά. Η πλειοψηφία, λοιπόν, θεωρεί ότι τα βιβλία έχουν αρκετές μεταφορές.



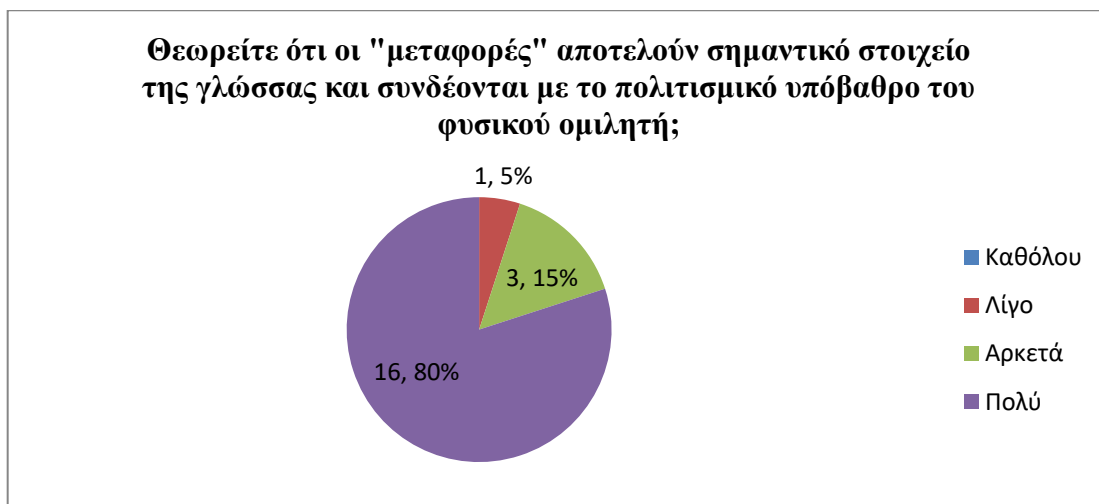
Διάγραμμα 16: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Σας βοηθούν οι χειρονομίες να κατανοήσετε τις "μεταφορές"

Στην εικόνα αυτή φαίνονται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι χειρονομίες βοηθούν στην κατανόηση των «μεταφορών». Συγκεκριμένα, 2 άτομα (10%) απάντησαν ότι δεν τους βοηθούν καθόλου, 6 άτομα (30%) είπαν ότι τους βοηθούν λίγο, 8 άτομα (40%) απάντησαν αρκετά και 4 άτομα (20%) πολύ. Βλέπουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία θεωρεί ότι οι χειρονομίες βοηθούν αρκετά στην κατανόηση των μεταφορών.



Διάγραμμα 17: Απαντήσεις (ανά άτομα) στην ερώτηση "Πιστεύετε ότι η τεχνολογία(π.χ. υπολογιστής) μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και εκμάθηση των "μεταφορών"

Στην παραπάνω εικόνα παρατηρούμε τις απόψεις των διδασκομένων της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ αναφορικά με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία στην κατανόηση και εκμάθηση των μεταφορών. Αναλυτικότερα, 1 άτομο (5%) απάντησε λίγο, 10 άτομα (56%) αρκετά και 7 άτομα (39%) πολύ. Αξίζει να τονιστεί ότι κανένας δεν απάντησε καθόλου. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η τεχνολογία κατέχει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και εκμάθηση των μεταφορών.



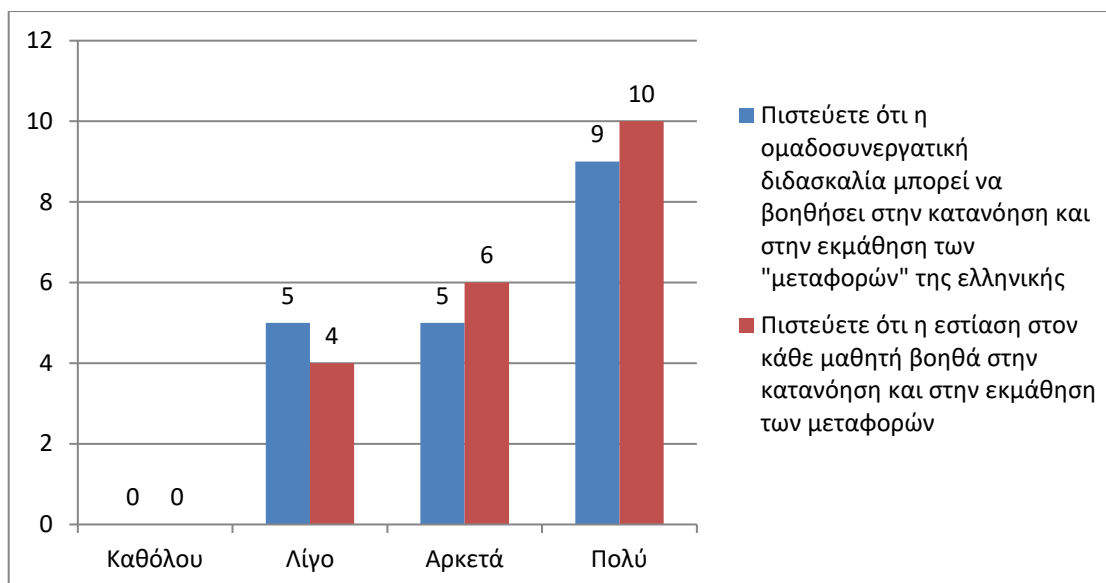
Διάγραμμα 18: Απαντήσεις (ανά άτομα) στην ερώτηση "Θεωρείτε ότι οι "μεταφορές" αποτελούν σημαντικό στοιχείο της γλώσσας και συνδέονται με το πολιτισμικό υπόβαθρο του φυσικού ομιλητή"

Η εικόνα προβάλλει τις αντιλήψεις των ατόμων που συμμετείχαν στο πείραμα σχετικά με τη σημασία των μεταφορών και τη σχέση τους με το πολιτισμικό υπόβαθρο του φυσικού ομιλητή. Κανένα άτομο δεν πιστεύει ότι δεν υπάρχει καμία σχέση και 1 άτομο (5%) θεωρεί λίγη τη σχέση αυτή. Επίσης, 3 άτομα (15%) απάντησαν αρκετά ενώ 16 άτομα (80%) πολύ. Οι περισσότεροι, λοιπόν, θεωρούν ότι υπάρχει μία άρρηκτη σχέση ανάμεσα στις μεταφορές και το πολιτισμικό υπόβαθρο και πιστεύουν ότι οι μεταφορές αποτελούν σημαντικό στοιχείο μιας γλώσσας.



Διάγραμμα 19: Απαντήσεις (ανά άτομο) στην ερώτηση "Πιστεύετε ότι οι "μεταφορές" πρέπει να διδάσκονται κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας"

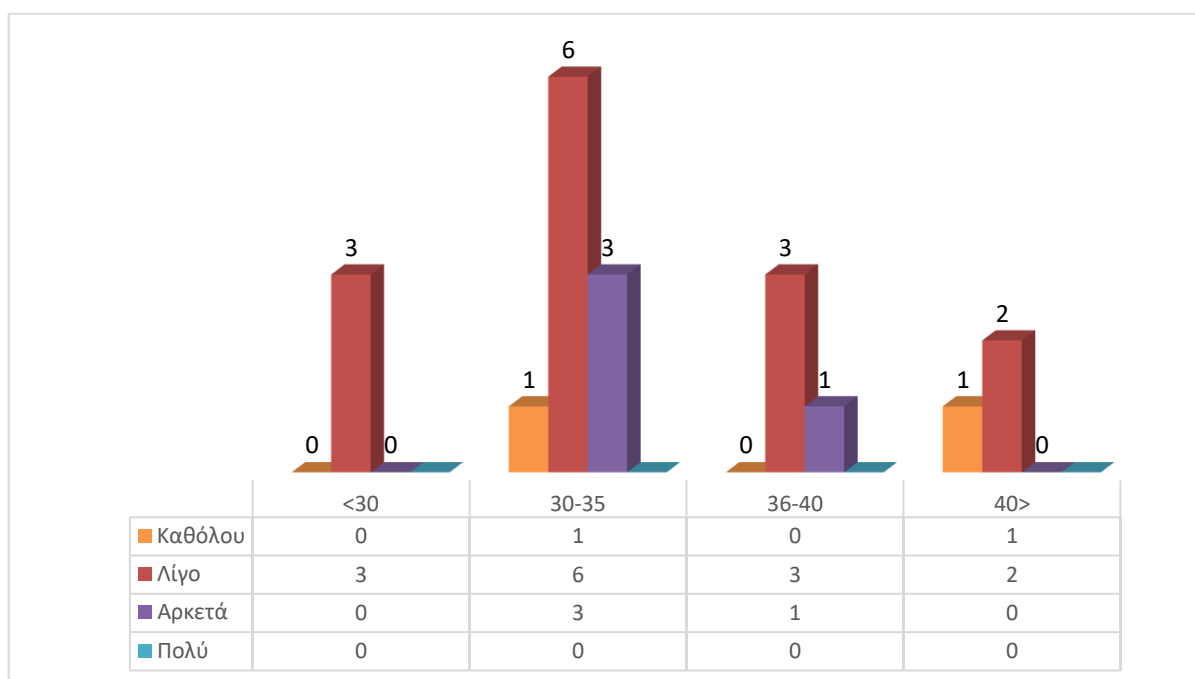
Στην εικόνα αυτή βλέπουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία των «μεταφορών» κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Κανένας δεν απορρίπτει τη διδασκαλία των μαθητών. 2 άτομα (10%) απάντησαν λίγο στην ερώτηση αυτή, 6 (30%) αρκετά και 12 άτομα (60%) πολύ. Αυτά δείχνουν ότι οι διδασκόμενοι θεωρούν πολύ σημαντικές τις μεταφορές όταν μαθαίνουν μία Γ2/ΞΓ.



Διάγραμμα 20: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία VS Εστίαση στον κάθε μαθητή

Στην εικόνα αυτή διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί καλύτερη την εστίαση στον κάθε μαθητή για την κατανόηση και την εκμάθηση των μεταφορών.

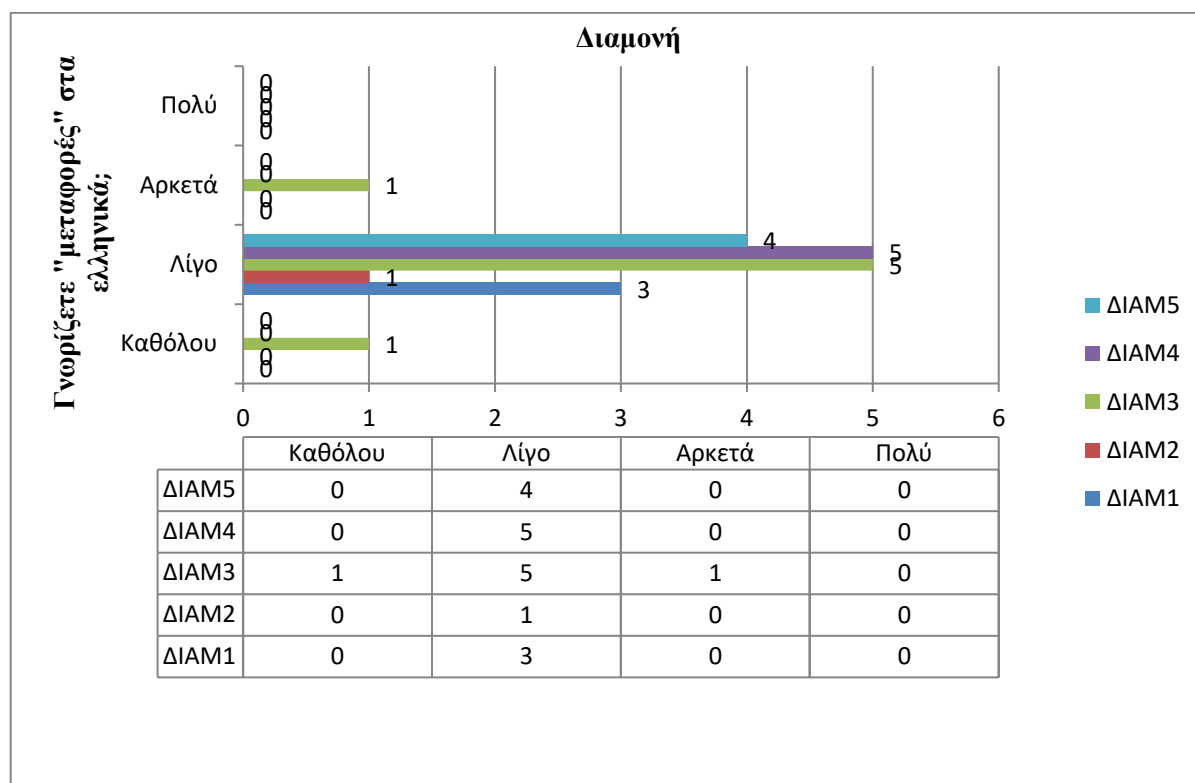
Συνδυαστικά γραφήματα



Διάγραμμα 21: Ηλικία-Κατανόηση των "μεταφορών" στα ελληνικά

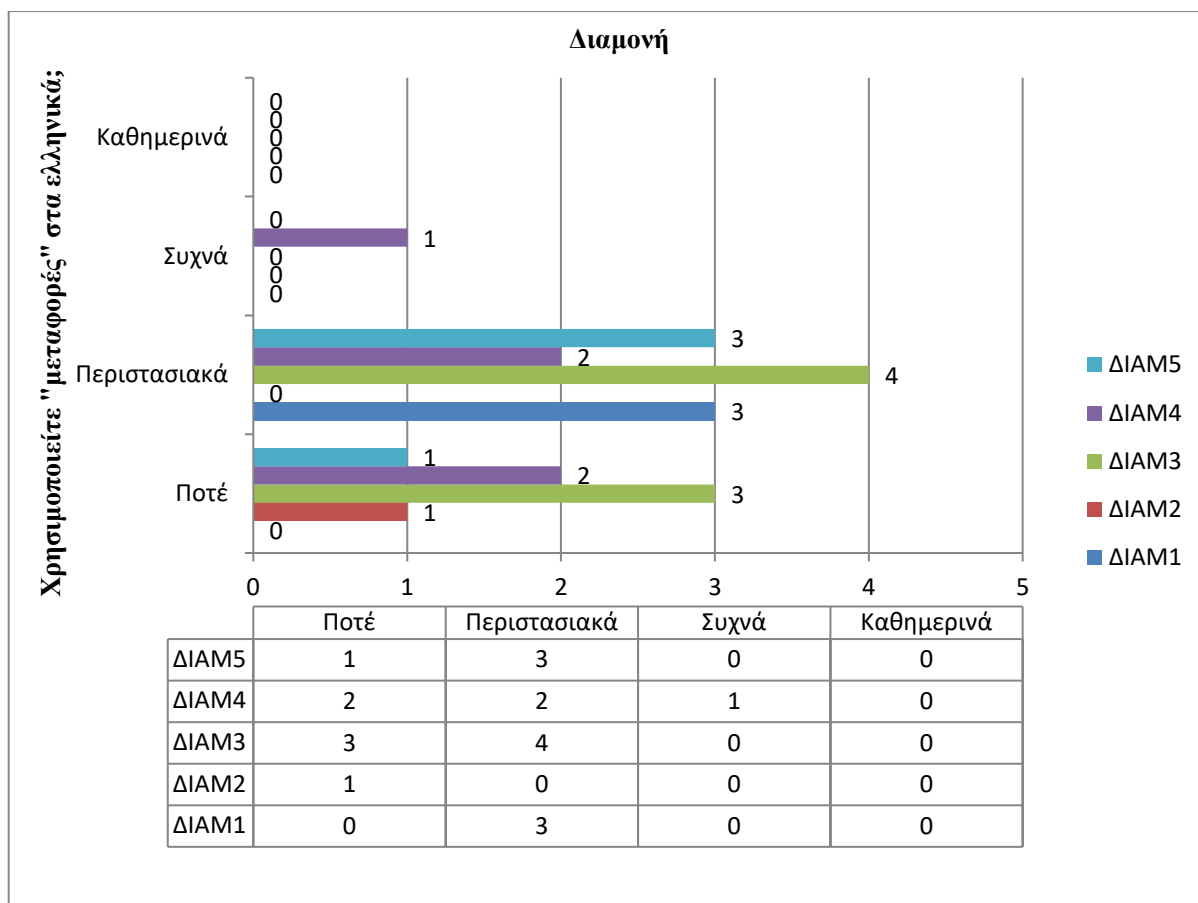
Στην παραπάνω εικόνα παρατηρούμε τον βαθμό κατανόησης των μεταφορών στα ελληνικά ανάλογα με την ηλικία. Οι μαθητές που ήταν κάτω των 30 ετών απάντησαν ότι κατανοούν λίγο τις μεταφορές στα ελληνικά. Από αυτούς που ήταν

από 30 έως 35 ετών, 1 είπε ότι δε δυσκολεύεται καθόλου, 6 δυσκολεύονται λίγο και 3 αρκετά. Στις ηλικίες 36-40, 3 δυσκολεύονται λίγο και 1 δυσκολεύεται αρκετά. Τέλος, από αυτούς που ήταν μεγαλύτεροι από 40, 1 δε δυσκολεύεται καθόλου και 2 δυσκολεύονται λίγο. Συνεπώς, ίσως η ηλικία να έχει κάποιο ρόλο στην κατανόηση των μεταφορών.



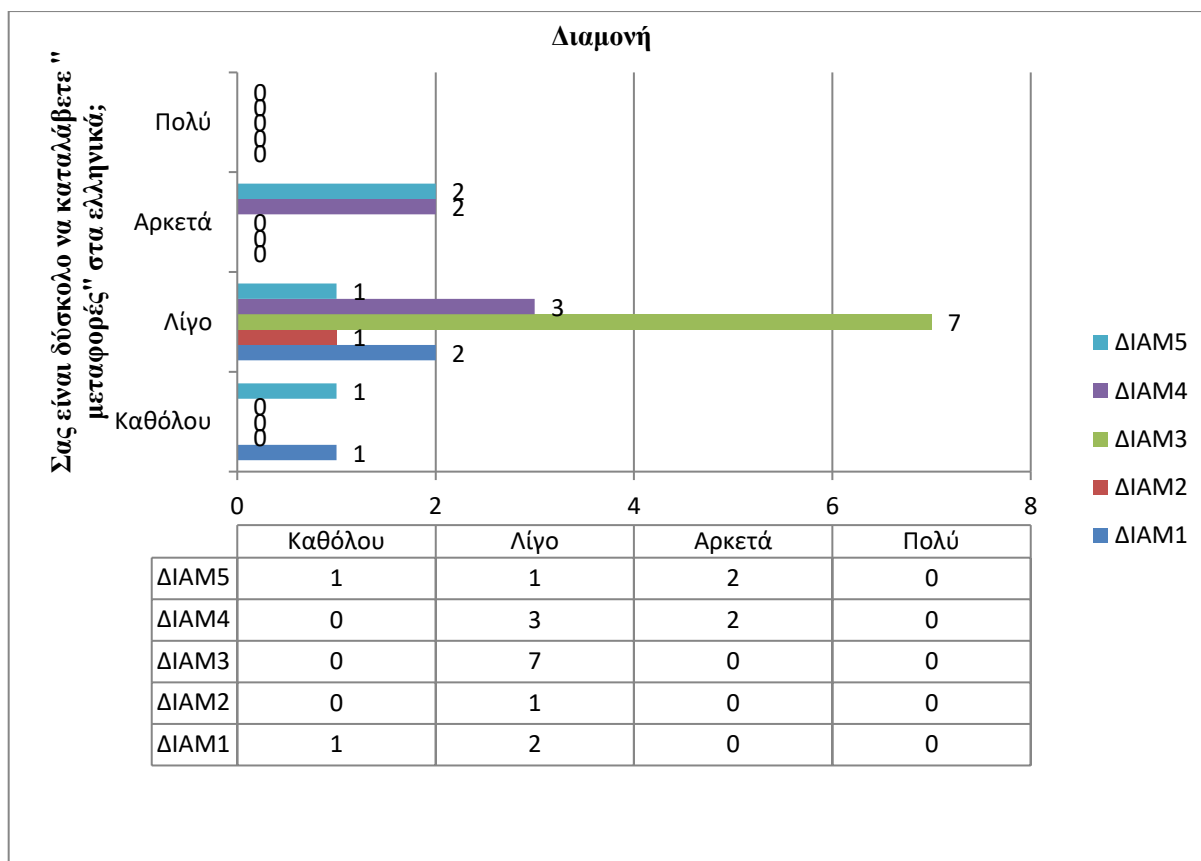
Διάγραμμα 22: Ο ρόλος της διαμονής στη γνώση μεταφορών στα ελληνικά.

Στην παραπάνω εικόνα παρατηρούμε τον χρόνο διαμονής των ερωτηθέντων μαθητών στην Ελλάδα σε σχέση με τη γνώση τους για τις μεταφορές της ελληνικής γλώσσας. Αξίζει να σημειωθούν τα εξής: ως «ΔΙΑΜ1» ορίζεται η διαμονή από 0 έως 3 μήνες, ως «ΔΙΑΜ2» από 4 έως 6 μήνες, ως «ΔΙΑΜ3» από 7 έως 12 μήνες, ως «ΔΙΑΜ4» από 13 έως 24 μήνες και ως «ΔΙΑΜ5» από 25 μήνες και πάνω. Παρατηρούμε ότι τα άτομα τα οποία μένουν έως 3 μήνες στην Ελλάδα γνωρίζουν λίγες μεταφορές όπως και το άτομο το οποίο μένει από 4 έως 6 μήνες. Επίσης, από αυτούς που ζουν στην Ελλάδα από 7 έως 12 μήνες, 1 δε γνωρίζει καμία μεταφορά, 5 γνωρίζουν λίγες και 1 αρκετές. Αυτοί που μένουν από 13 έως 24 μήνες γνωρίζουν λίγες μεταφορές, το ίδιο και αυτοί που ζουν από 25 μήνες και πάνω. Συμπερασματικά, ανεξαρτήτως του χρόνου διαμονής τους στην Ελλάδα, οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά.



Διάγραμμα 23: Ο ρόλος της διάρκειας διαμονής στην Ελλάδα στη χρήση μεταφορών στα ελληνικά.

Η παραπάνω ράβδος δείχνει τον χρόνο διαμονής των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε συνάρτηση με τη χρήση των μεταφορών στα ελληνικά από τα ίδια άτομα. Όπως και παραπάνω, αξίζει να σημειωθούν τα εξής: ως «ΔΙΑΜ1» ορίζεται η διαμονή από 0 έως 3 μήνες, ως «ΔΙΑΜ2» από 4 έως 6 μήνες, ως «ΔΙΑΜ3» από 7 έως 12 μήνες, ως «ΔΙΑΜ4» από 13 έως 24 μήνες και ως «ΔΙΑΜ5» από 25 μήνες και πάνω. Ειδικότερα, αυτοί που ζουν έως 3 μήνες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά τις μεταφορές. Το άτομο που ζει ως 6 μήνες δήλωσε ότι δε χρησιμοποιεί ποτέ τις μεταφορές. Επίσης, από αυτούς που ζουν από 7 έως 12 μήνες, οι 3 δε χρησιμοποιούν ποτέ τις μεταφορές ενώ οι υπόλοιποι 4 τις χρησιμοποιούν περιστασιακά. Από αυτούς που ζουν στην Ελλάδα από 13 έως 24 μήνες, 2 δε χρησιμοποιούν ποτέ μεταφορές, 2 τις χρησιμοποιούν περιστασιακά και 1 συχνά. Τέλος, από τους μαθητές που μένουν στην Ελλάδα από 25 μήνες και πάνω, 1 δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ και 3 τις χρησιμοποιούν περιστασιακά. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν τις μεταφορές περιστασιακά ανεξαρτήτως του χρόνου διαμονής του στη χώρα μας.



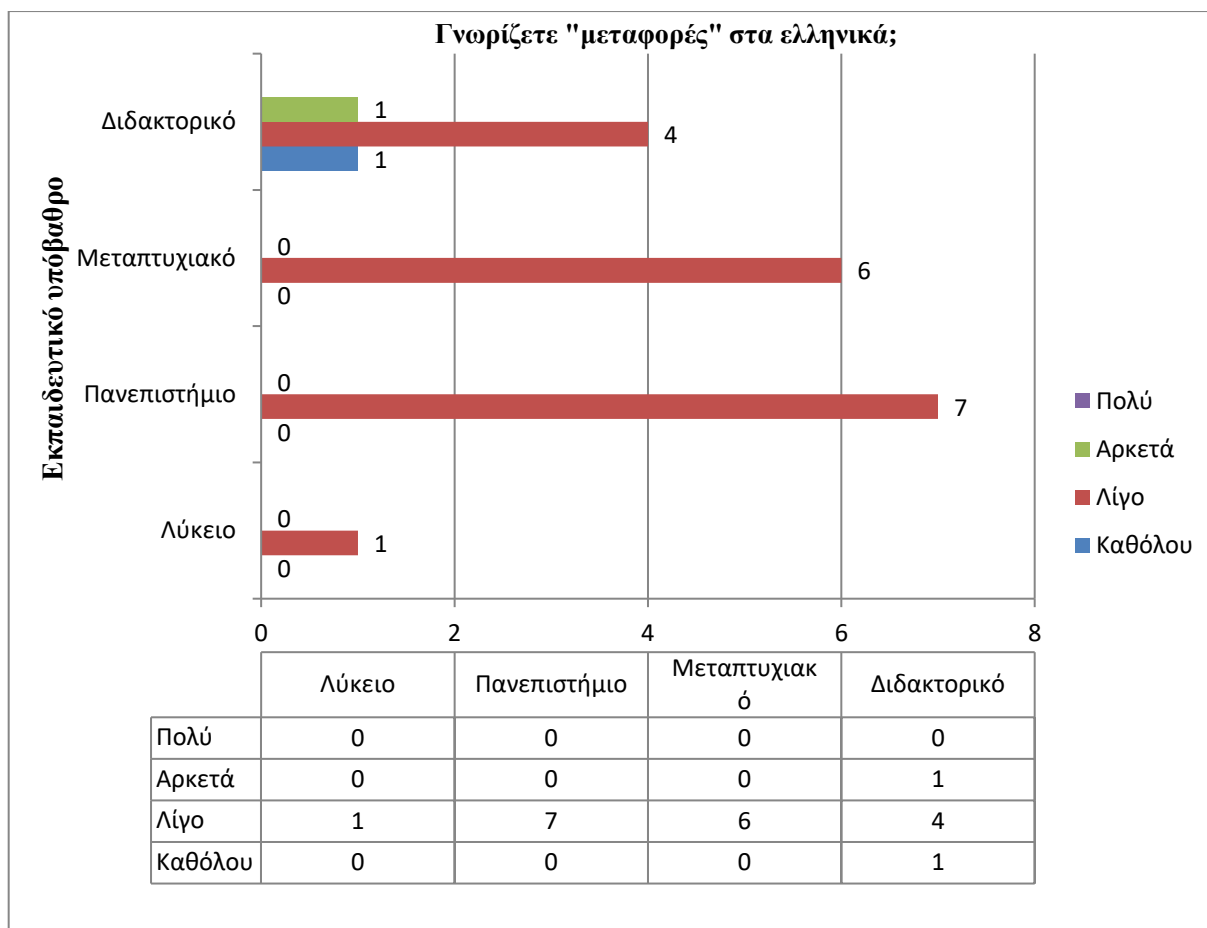
Διάγραμμα 24: Ο ρόλος της διαμονής στη δυσκολία κατανόησης μεταφορών στα ελληνικά.

Η παραπάνω ράβδος δείχνει τον χρόνο διαμονής των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά. Όπως και παραπάνω, αξίζει να σημειωθούν τα εξής: ως «ΔΙΑΜ1» ορίζεται η διαμονή από 0 έως 3 μήνες, ως «ΔΙΑΜ2» από 4 έως 6 μήνες, ως «ΔΙΑΜ3» από 7 έως 12 μήνες, ως «ΔΙΑΜ4» από 13 έως 24 μήνες και ως «ΔΙΑΜ5» από 25 μήνες και πάνω. Αναλυτικότερα, από αυτούς που ζουν έως 3 μήνες στην Ελλάδα, 1 δε δυσκολεύεται καθόλου στην κατανόηση των μεταφορών ενώ 2 δυσκολεύονται λίγο. Το άτομο που μένει από 4 έως 6 μήνες στη χώρα μας αντιμετωπίζει λίγες δυσκολίες. Επίσης, αυτοί που ζουν από 7 έως 12 μήνες δήλωσαν ότι δυσκολεύονται λίγο. Από τους μαθητές που μένουν από 13 έως 24 μήνες στην Ελλάδα, 3 δυσκολεύονται λίγο στην ερμηνεία των μεταφορών ενώ 2 δυσκολεύονται αρκετά. Τέλος, από αυτούς που ζουν από 25 μήνες και πάνω, 1 αντιμετωπίζει λίγες δυσκολίες και 2 δυσκολεύονται αρκετά. Συμπερασματικά, ο χρόνος διαμονής έχει κάποιο ρόλο στην κατανόηση των μεταφορών, γιατί όσοι μένουν περισσότερο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα, δυσκολεύονται αρκετά, γιατί εκτίθενται σε πιο πολλές και δυσκολότερες μεταφορές.



Διάγραμμα 25: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβάθρου στη δυσκολία κατανόησης μεταφορών στα ελληνικά.

Στην παραπάνω εικόνα βλέπουμε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά ανάλογα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του καθενός. Συγκεκριμένα, το άτομο το οποίο έχει τελειώσει το Λύκειο απάντησε ότι δυσκολεύεται λίγο στην κατανόησή τους. Από τα άτομα που έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο, 1 απάντησε ότι δυσκολεύεται αρκετά, 5 δυσκολεύονται λίγο και 1 δε δυσκολεύεται καθόλου. Από αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό, 2 δυσκολεύονται αρκετά και 4 λίγο ενώ από όσους έχουν και διδακτορικό, 1 δυσκολεύεται αρκετά, 4 λίγο και 1 δε δυσκολεύεται καθόλου. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν κατέχει τόσο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των μεταφορών της ελληνικής.



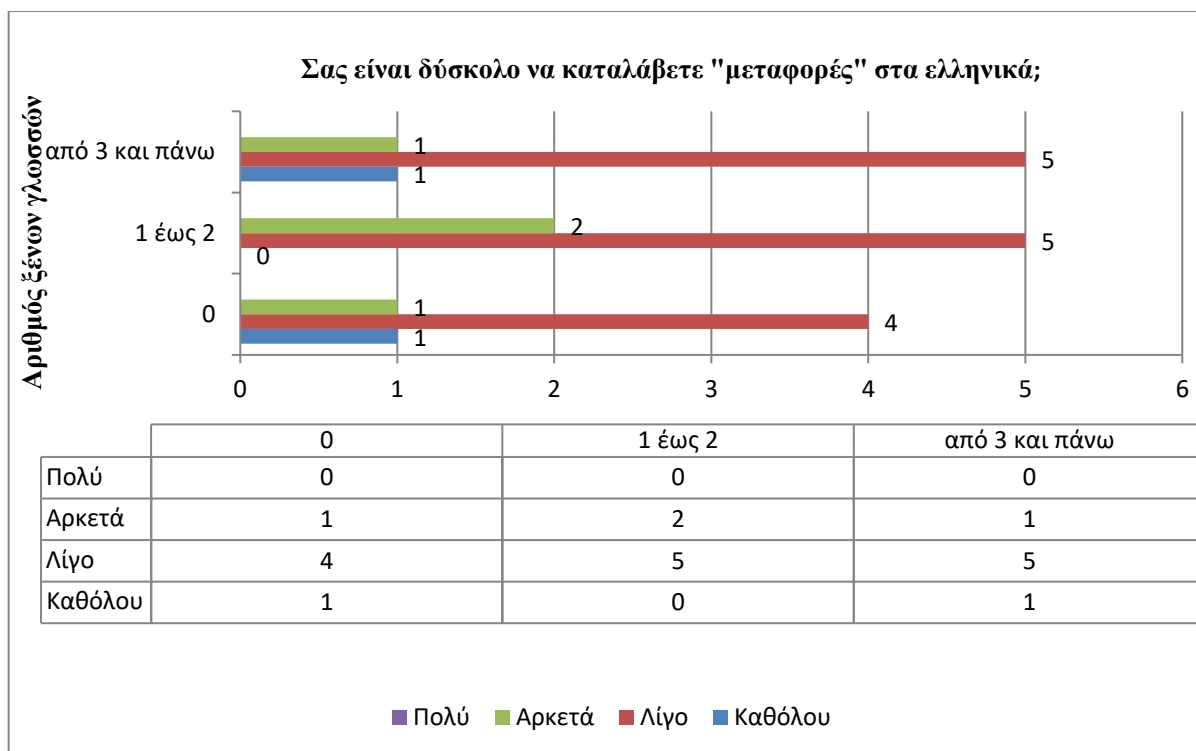
Διάγραμμα 26: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβάθρου στη γνώση μεταφορών στα ελληνικά.

Στην παραπάνω εικόνα παρατηρούμε τη σχέση που έχει το εκπαιδευτικό υπόβαθρο με τη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά. Αναλυτικότερα, το άτομο που τελείωσε το Λύκειο απάντησε ότι γνωρίζει λίγες μεταφορές, το ίδιο και όσοι ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου αλλά και όσοι είχαν μεταπτυχιακό. Τέλος, από αυτούς που είχαν διδακτορικό, 1 απάντησε ότι γνωρίζει αρκετές μεταφορές, 4 απάντησαν λίγο και 1 ότι δε γνωρίζει καμία. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δε φαίνεται να έχει κάποιο ρόλο στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά, καθώς οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού υποβάθρου.



Διάγραμμα 27: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπόβαθρου στη χρήση μεταφορών στα ελληνικά.

Στην εικόνα αυτή βλέπουμε τη σχέση που έχει το εκπαιδευτικό υπόβαθρο με τη χρήση των μεταφορών στα ελληνικά. Το άτομο που έχει τελειώσει το Λύκειο απάντησε ότι χρησιμοποιεί συχνά τις μεταφορές στα ελληνικά. Από τους απόφοιτους Πανεπιστημίου, 3 απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά τις μεταφορές στα ελληνικά ενώ 4 απάντησαν ότι δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Ταυτόχρονα, από όσους έχουν μεταπτυχιακό, 4 χρησιμοποιούν περιστασιακά τις μεταφορές ενώ 2 δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Τέλος, από αυτούς που είχαν διδακτορικό, 5 απάντησαν ότι της χρησιμοποιούν περιστασιακά κι 1 δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη χρήση των μεταφορών στα ελληνικά.



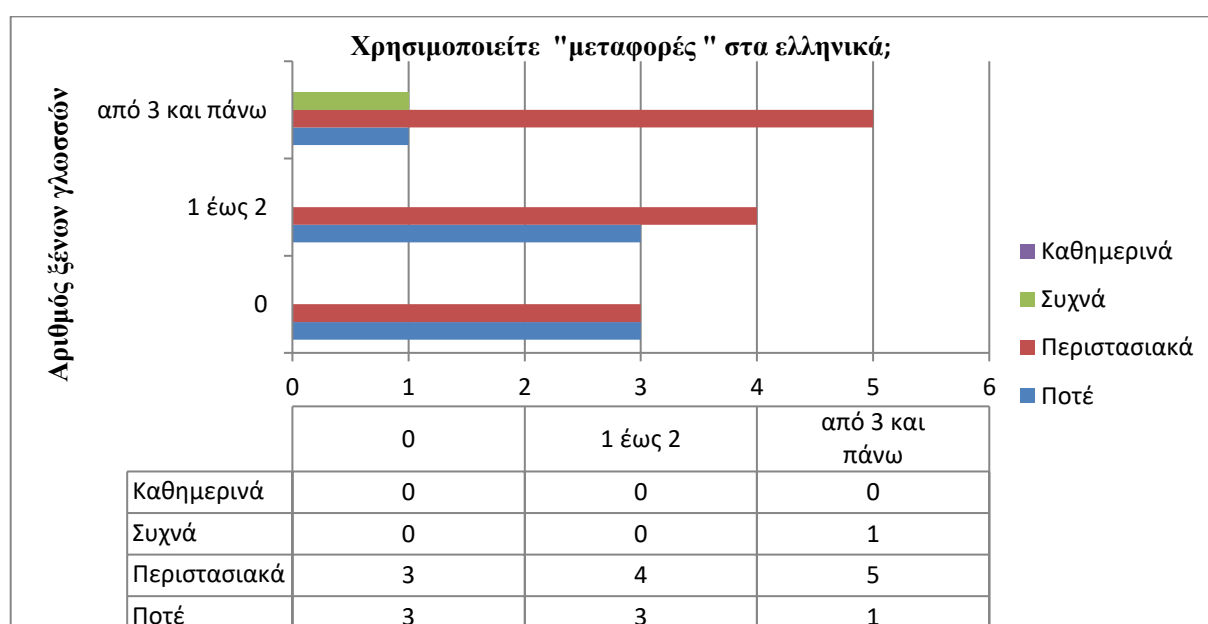
Διάγραμμα 28: Ο ρόλος της πολυγλωσσίας στην κατανόηση μεταφορών στα ελληνικά.

Στην παραπάνω ράβδο παρατηρούμε τον ρόλο που έχει ο αριθμός των ξένων γλωσσών σε συνάρτηση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Από αυτούς που δεν μιλούν καμία ξένη γλώσσα, 1 απάντησε ότι δυσκολεύεται αρκετά, 4 λίγο και 1 ότι δε δυσκολεύεται καθόλου. Παράλληλα, από όσους μιλούν 1 έως 2 ξένες γλώσσες, 2 απάντησαν ότι δυσκολεύονται αρκετά και 5 λίγο. Τέλος, από αυτούς που μιλούν από 3 γλώσσες και πάνω, 1 δυσκολεύεται αρκετά, 5 λίγο και 1 δε δυσκολεύεται καθόλου.



Διάγραμμα 29: Ο ρόλος της πολυγλωσσίας στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά.

Στην ράβδο αυτή φαίνεται η σχέση του αριθμού των ξένων γλωσσών που μιλά ένα άτομο με τη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά. Από αυτούς που δε μιλούν καμία ξένη γλώσσα, 5 άτομα απάντησαν ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά και 1 καθόλου. Από όσους μιλούν 1 έως 2 ξένες γλώσσες, 1 απάντησε αρκετά και 6 λίγο και τέλος, από αυτούς που μιλούν από 3 γλώσσες και πάνω και οι 7 απάντησαν ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η γνώση όλο και περισσότερων ξένων γλωσσών παίζει κάποιο ρόλο στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά.



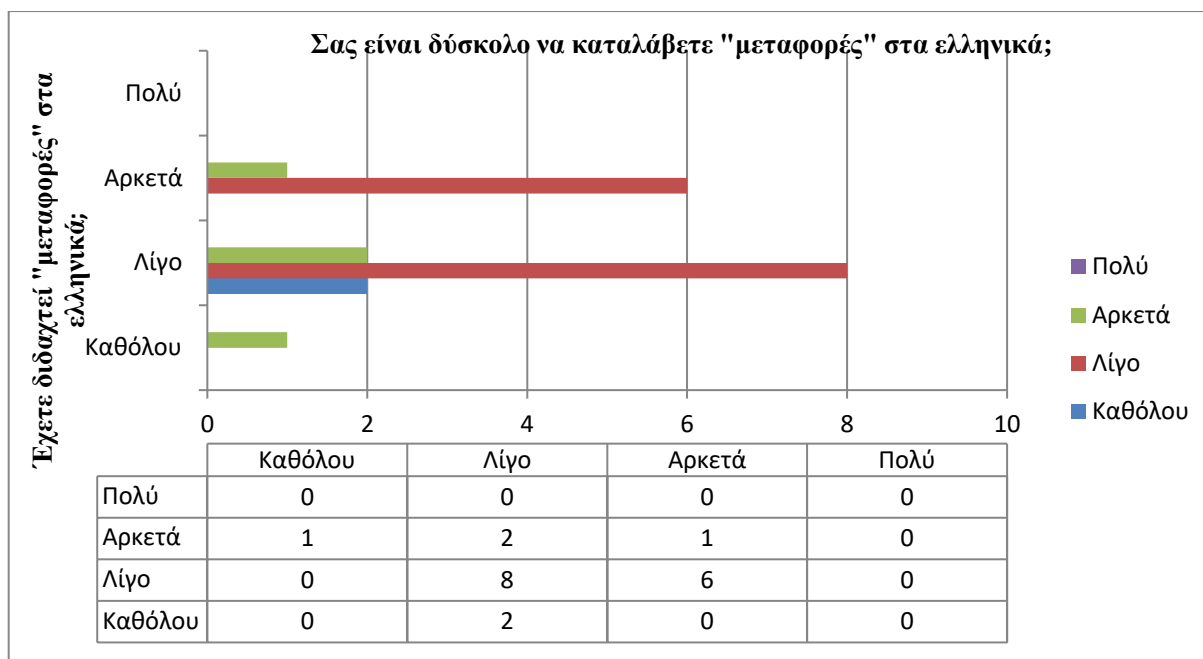
Διάγραμμα 30: Ο ρόλος της πολυγλωσσίας στη χρήση μεταφορών στα ελληνικά.

Η παραπάνω ράβδος καταδεικνύει τη σχέση του αριθμού ξένων γλωσσών που γνωρίζει ένα άτομο με τη χρήση των μεταφορών στα ελληνικά. Ειδικότερα, από αυτούς που δε μιλούν καμία ξένη γλώσσα, 3 απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά και 3 ότι δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Από αυτούς που μιλούν 1 έως 2 ξένες γλώσσες, 4 απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά και 3 ποτέ ενώ από όσους μιλούν από 3 γλώσσες και πάνω 1 τις χρησιμοποιεί συχνά, 5 περιστασιακά και 1 ποτέ. Επομένως, ο αριθμός των ξένων γλωσσών έχει κάποια σχέση με τη χρήση των μεταφορών στα ελληνικά.



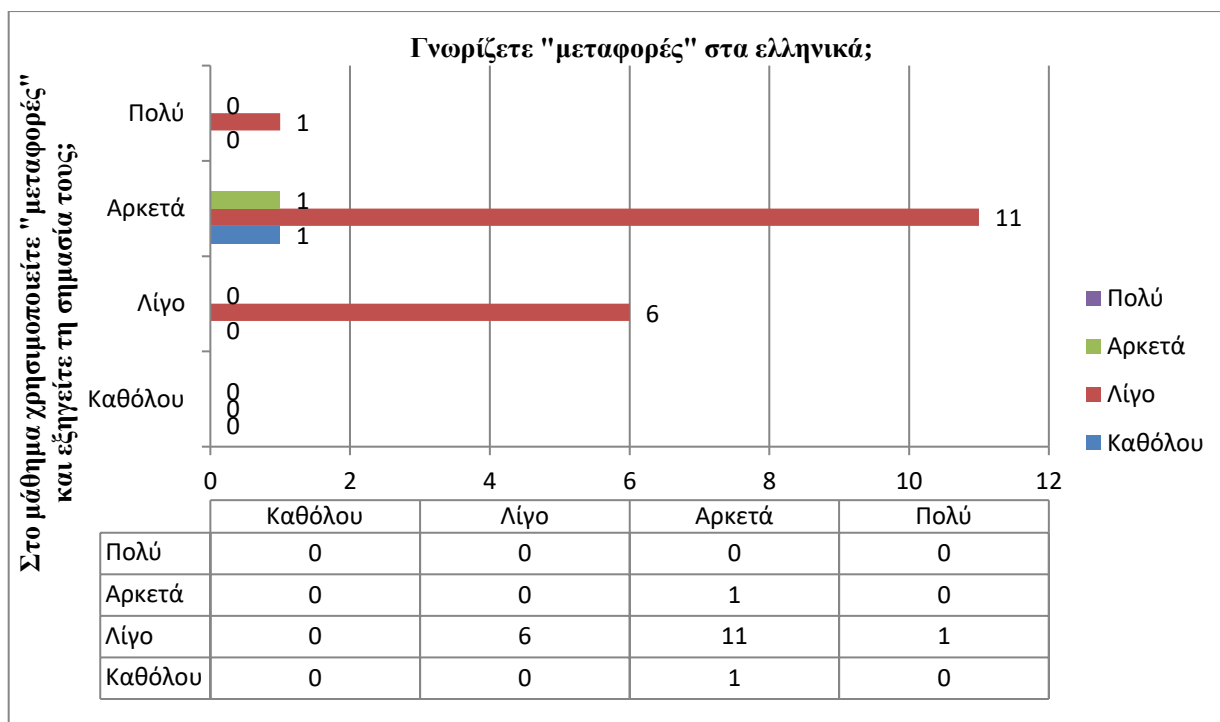
Διάγραμμα 31: Ο ρόλος της διδασκαλίας των μεταφορών στη χρήση τους από τους διδασκόμενους.

Η παραπάνω εικόνα δείχνει τη σχέση που έχει η διδασκαλία των μεταφορών στα ελληνικά με τη χρήση των μεταφορών. Από αυτούς που δεν έχουν διδαχτεί καθόλου τις μεταφορές στα ελληνικά, 1 απάντησε ότι δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ. Από αυτούς που έχουν διδαχτεί λίγο τις μεταφορές, 9 τις χρησιμοποιούν περιστασιακά και 3 δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Παράλληλα, από αυτούς που έχουν διδαχτεί αρκετά τις μεταφορές, 1 τις χρησιμοποιεί συχνά, 3 περιστασιακά και 3 δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν έχει διδαχτεί πολύ τις μεταφορές. Φαίνεται λοιπόν ότι η διδασκαλία των μεταφορών επηρεάζει τη χρήση τους.



Διάγραμμα 32: Ο ρόλος της διδασκαλίας των μεταφορών στη δυσκολία κατανόησής τους.

Η ράβδος αυτή δείχνει τη σχέση που έχει η διδασκαλία των μεταφορών στα ελληνικά με τη δυσκολία κατανόησής τους. Ειδικότερα, το άτομο που δεν έχει διδαχτεί καθόλου τις μεταφορές απάντησε ότι του είναι αρκετά δύσκολο να τις κατανοήσει. Επίσης, από όσους τις έχουν διδαχτεί λίγο, 2 απάντησαν ότι τους είναι αρκετά δύσκολο να τις καταλάβουν, 8 αντιμετωπίζουν λίγη δυσκολία και 2 καμία δυσκολία. Επιπλέον, από αυτούς που έχουν διδαχτεί αρκετά τις μεταφορές, 1 απάντησε ότι αντιμετωπίζει αρκετή δυσκολία και 6 λίγη δυσκολία. Τέλος, κανένα άτομο δεν έχει διδαχτεί πολύ τις μεταφορές. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία των μεταφορών επηρεάζει τον βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους.



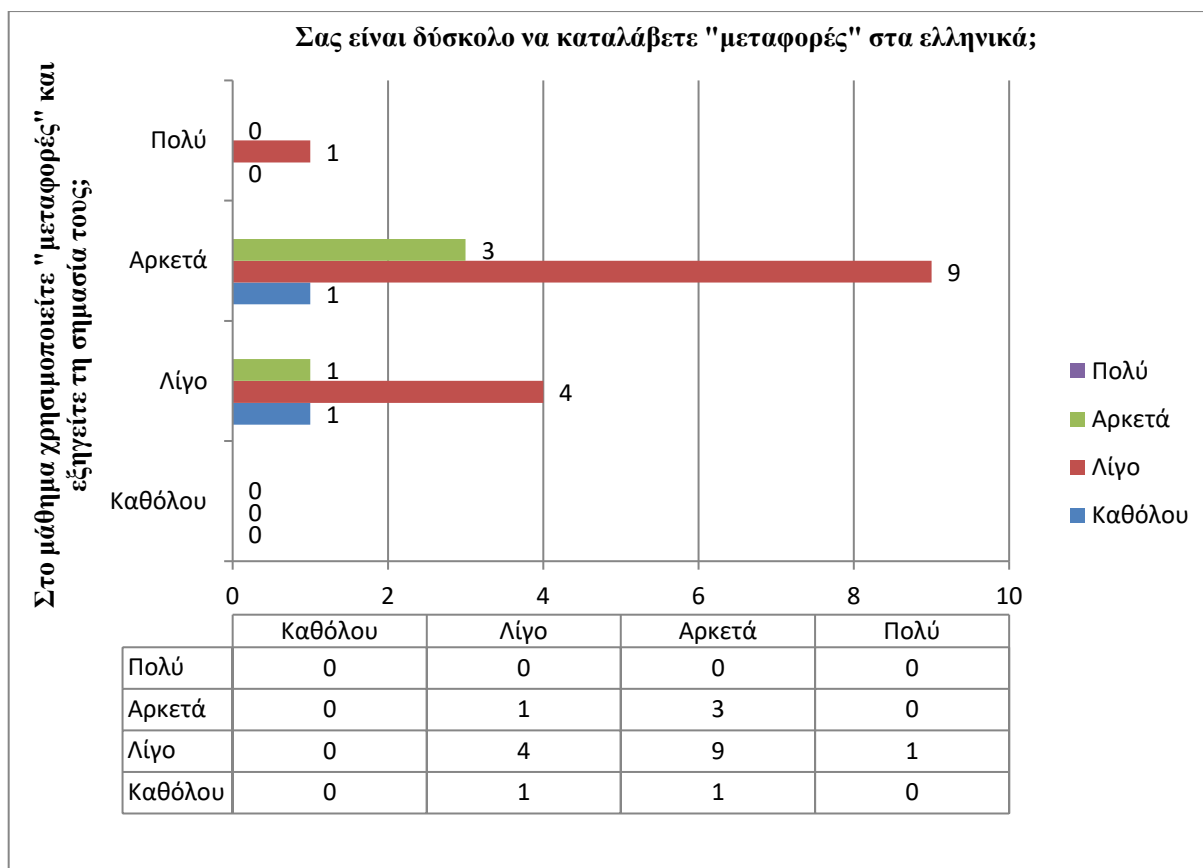
Διάγραμμα 33: Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση των μεταφορών στην τάξη και την εξήγηση της σημασίας τους σε συνάρτηση με τη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά

Η παραπάνω εικόνα απεικονίζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση των μεταφορών στην τάξη και την εξήγηση της σημασίας τους σε συνάρτηση με τη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά. Κανένα άτομο δεν απάντησε ότι δε χρησιμοποιούν καθόλου μεταφορές στην τάξη. Τα 6 άτομα τα οποία απάντησαν ότι χρησιμοποιούνται λίγο οι μεταφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία είπαν ότι γνωρίζουν και λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Από αυτούς που απάντησαν ότι χρησιμοποιούνται αρκετά οι μεταφορές στην τάξη, 1 είπε ότι τις γνωρίζει αρκετές, 11 λίγες και 1 ότι δεν γνωρίζει καμία. Τέλος, 1 άτομο είπε ότι χρησιμοποιούνται πολύ οι μεταφορές και εξηγείται η σημασία τους αλλά αυτό το άτομο γνωρίζει λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται αρκετά στην τάξη αλλά παρ' όλα αυτά γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά.



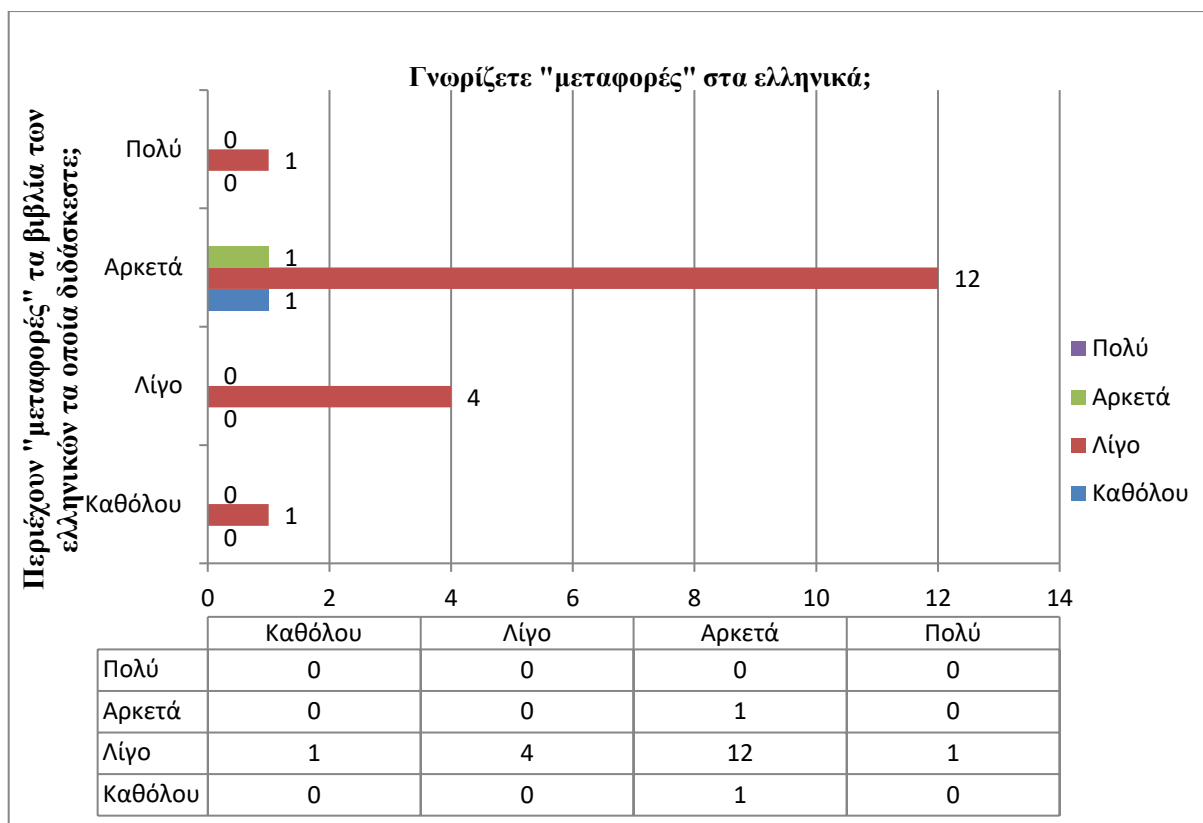
Διάγραμμα 34: Οι τις αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για τη χρήση και τη διδασκαλία των μεταφορών στο μάθημα σε σχέση με τη γενικότερη χρήση μεταφορών στα ελληνικά

Η παραπάνω ράβδος παρουσιάζει τις αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για τη χρήση και τη διδασκαλία των μεταφορών στο μάθημα σε σχέση με τη γενικότερη χρήση μεταφορών στα ελληνικά. Συγκεκριμένα, κανένας μαθητής δεν απάντησε ότι δεν χρησιμοποιούνται καθόλου οι μεταφορές στο μάθημα. Από αυτούς που απάντησαν ότι τις χρησιμοποιούν λίγο στην τάξη, 4 είπαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά και 2 ότι δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Από αυτούς που διατύπωσαν την άποψη ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται αρκετά στην τάξη, 8 είπαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές καθημερινά και 5 δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Τέλος, 1 άτομο είπε ότι χρησιμοποιούνται πολύ οι μεταφορές στην τάξη και αυτό το άτομο τις χρησιμοποιεί συχνά. Η πλειονότητα των μαθητών πιστεύει ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται και εξηγούνται αρκετά στο μάθημα αλλά οι ίδιοι τις χρησιμοποιούν περιστασιακά στην καθημερινή τους επικοινωνία.



Διάγραμμα 35: οι αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση και την εξήγηση των μεταφορών στην τάξη σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόησή τους

Στην εικόνα αυτή φαίνονται οι αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση και την εξήγηση των μεταφορών στην τάξη σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόησή τους. Κανένας μαθητής δεν πιστεύει ότι οι μεταφορές δε χρησιμοποιούνται στην τάξη. Από αυτούς που απάντησαν ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται και εξηγούνται λίγο, 1 είπε ότι του είναι αρκετά δύσκολο να καταλάβει τις μεταφορές, 4 απάντησαν λίγο ενώ 1 είπε ότι δε δυσκολεύεται καθόλου. Επίσης, από αυτούς που απάντησαν ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται συχνά στην τάξη, 3 δυσκολεύονται αρκετά, 9 λίγο και 1 δε δυσκολεύεται καθόλου. Τέλος, ένα άτομο απάντησε ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται πολύ στην τάξη και παράλληλα το άτομο αυτό δυσκολεύεται λίγο στην κατανόησή τους. Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι οι μεταφορές χρησιμοποιούνται και εξηγούνται αρκετά στην τάξη και δυσκολεύονται λίγο στην κατανόησή τους.



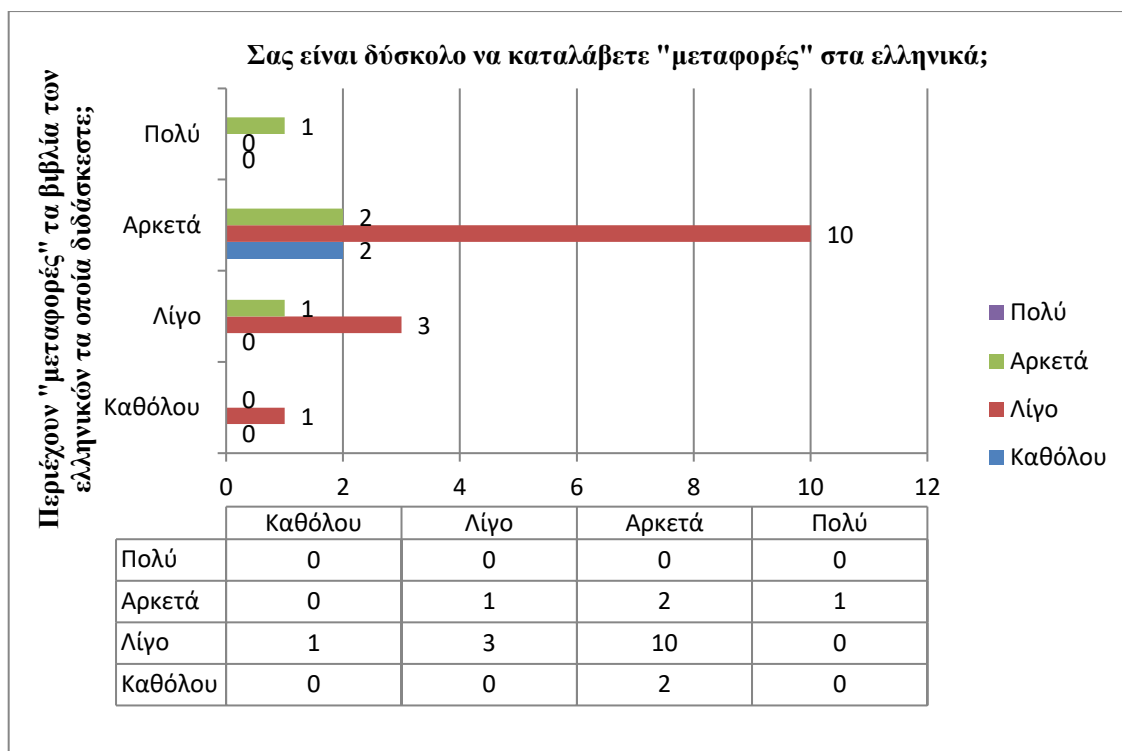
Διάγραμμα 36: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται περιέχουν μεταφορές και αν αυτό έχει κάποιο ρόλο στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά

Η ράβδος αυτή δείχνει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται περιέχουν μεταφορές και αν αυτό έχει κάποιο ρόλο στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά. Το άτομο το οποίο απάντησε ότι τα βιβλία δεν περιέχουν καθόλου μεταφορές, είπε ότι γνωρίζει λίγες. Όσοι απάντησαν λίγο στην ερώτηση για το ποσοστό των μεταφορών στα διδακτικά εγχειρίδια, απάντησαν επίσης ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Επιπλέον, από τους μαθητές που είπαν ότι τα βιβλία περιέχουν αρκετές μεταφορές, 1 απάντησε ότι γνωρίζει αρκετές μεταφορές, 12 ότι γνωρίζουν λίγες και 1 ότι δε γνωρίζει καμία. Τέλος, το άτομο το οποίο απάντησε ότι τα βιβλία περιέχουν πολλές μεταφορές είπε ότι γνωρίζει λίγες. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα βιβλία περιέχουν αρκετές μεταφορές αλλά γνωρίζουν λίγες.



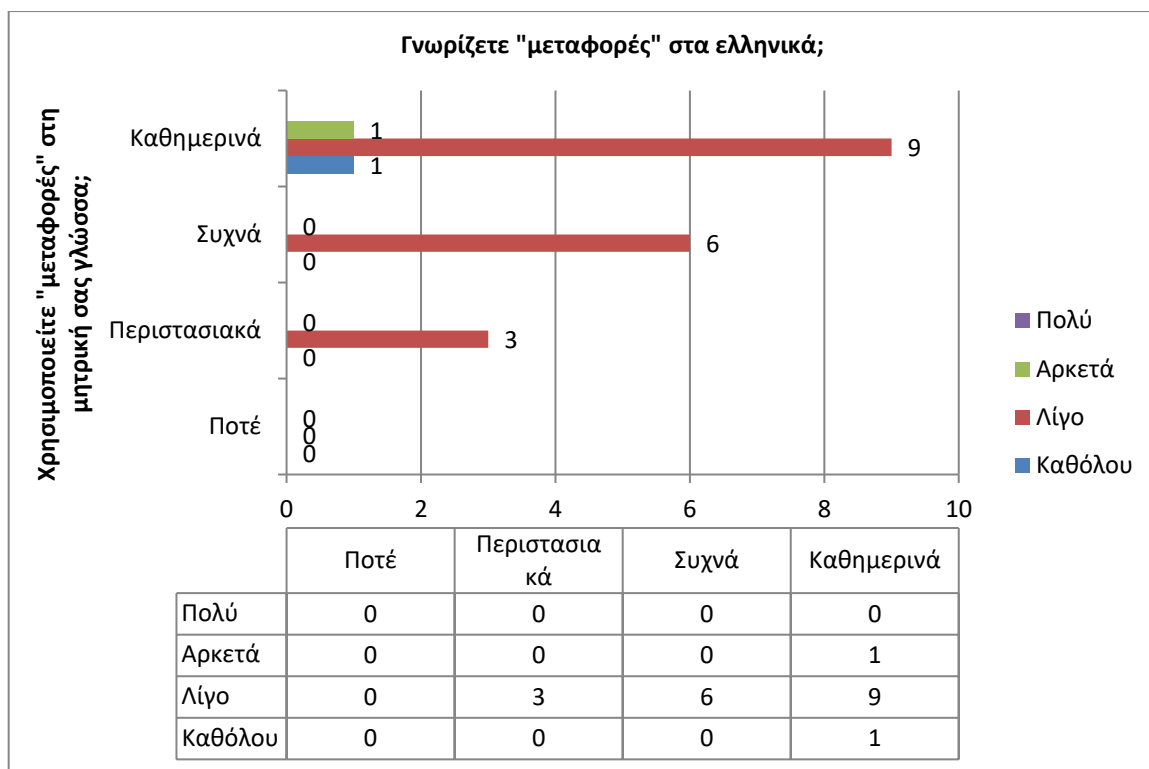
Διάγραμμα 37: Οι αντιλήψεις των μαθητών για το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών περιέχουν μεταφορές σε συνάρτηση με τη χρήση τους στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Η ράβδος αυτή απεικονίζει τις αντιλήψεις των μαθητών για το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών περιέχουν μεταφορές σε συνάρτηση με τη χρήση τους στην καθημερινή τους επικοινωνία. Ειδικότερα, το άτομο το οποίο απάντησε ότι τα βιβλία δεν περιέχουν καθόλου μεταφορές είπε ότι δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ. Από αυτούς που απάντησαν ότι τα βιβλία περιέχουν λίγο μεταφορές, 2 είπαν ότι τις χρησιμοποιούν περιστασιακά και 2 ποτέ. Από του μαθητές που είπαν ότι τα βιβλία έχουν αρκετές μεταφορές, 1 είπε ότι τις χρησιμοποιεί συχνά, 10 περιστασιακά και 3 ότι δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Τέλος, το άτομο το οποίο απάντησε ότι τα βιβλία περιέχουν πολλές μεταφορές, είπε ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ μεταφορικό λεξιλόγιο.



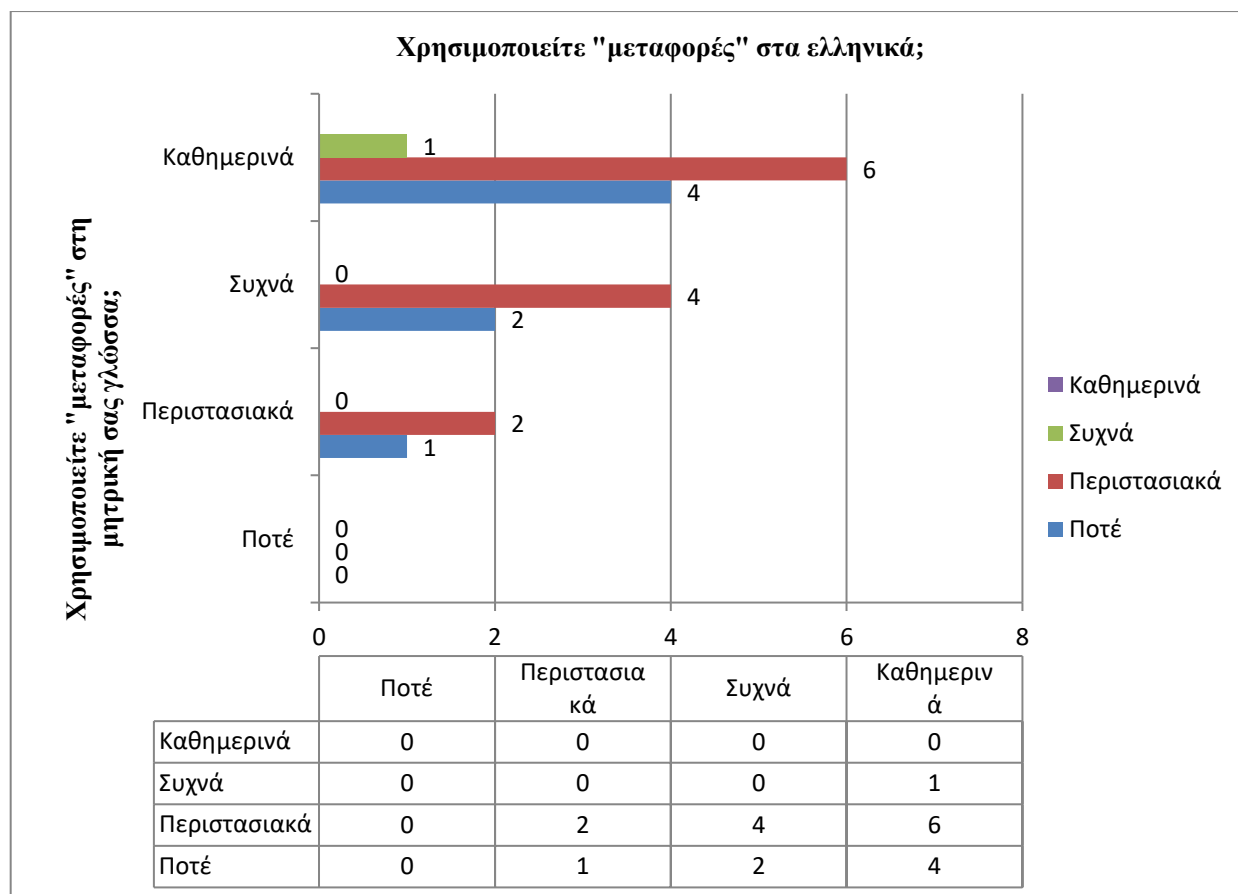
Διάγραμμα 38: Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται περιέχουν μεταφορές σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση του μεταφορικού λεξιλογίου στα ελληνικά

Η παραπάνω εικόνα δείχνει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται περιέχουν μεταφορές σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση του μεταφορικού λεξιλογίου στα ελληνικά. Ο μαθητής ο οποίος απάντησε ότι τα βιβλία δεν περιέχουν καθόλου μεταφορές δυσκολεύεται λίγο στην κατανόησή τους. Από αυτούς που απάντησαν ότι τα εγχειρίδια έχουν λίγες μεταφορές, 1 δυσκολεύεται αρκετά και 3 λίγο ενώ από όσους είπαν ότι τα βιβλία έχουν αρκετές μεταφορές, 2 δυσκολεύονται αρκετά, 10 λίγο και 2 καθόλου. Τέλος, ο μαθητής ο οποίος απάντησε ότι τα βιβλία έχουν πολλές μεταφορές, δυσκολεύεται αρκετά στην κατανόησή τους. Συνεπώς, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι τα βιβλία περιέχουν αρκετές μεταφορές αλλά δυσκολεύονται λίγο στην κατανόησή τους.



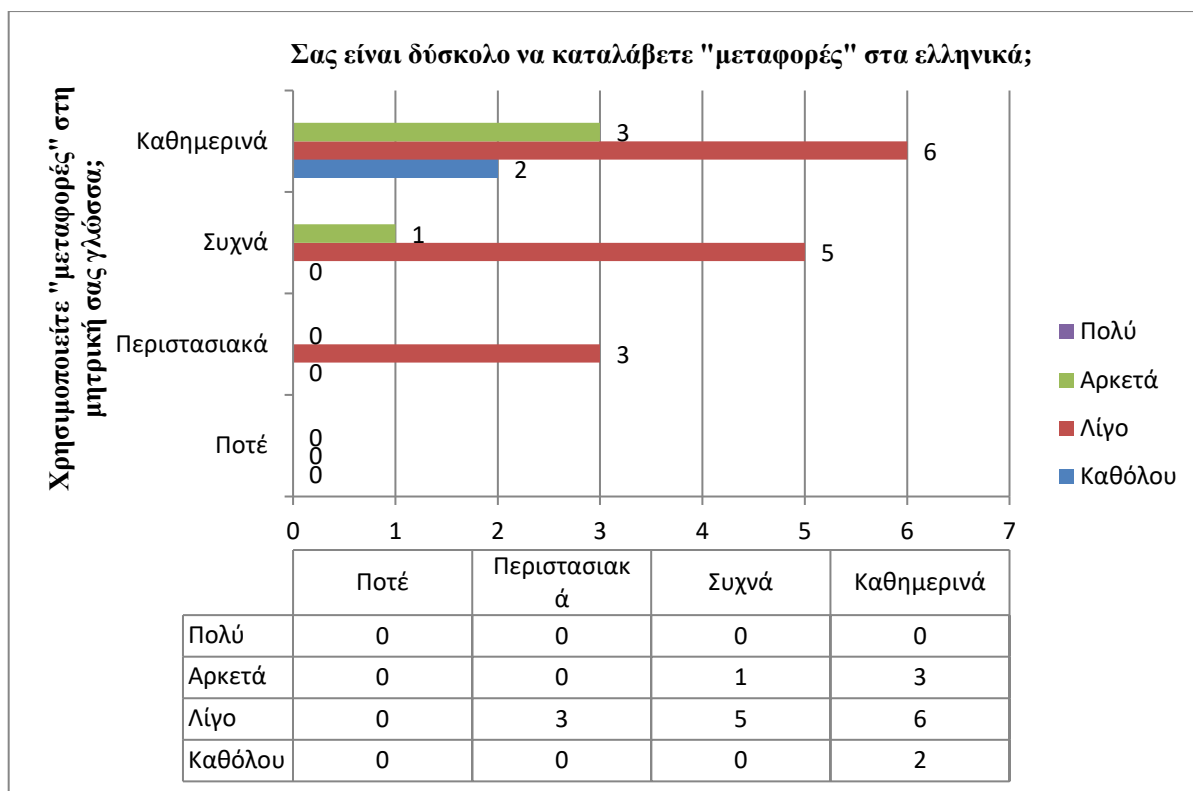
Διάγραμμα 39: Οι αντιλήψεις των μαθητών για το αν χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα σε σχέση με το αν γνωρίζουν μεταφορές στα ελληνικά

Στην παραπάνω ράβδο απεικονίζονται οι αντιλήψεις των μαθητών για το αν χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα σε σχέση με το αν γνωρίζουν μεταφορές στα ελληνικά. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές είπαν ότι χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα. 3 μαθητές είπαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στη Γ1 και ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά. 6 μαθητές απάντησαν ότι χρησιμοποιούν συχνά μεταφορές στη Γ1 και ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Τέλος, από αυτούς που είπαν ότι χρησιμοποιούν καθημερινά μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα, 1 γνωρίζει αρκετές μεταφορές στα ελληνικά, 9 λίγες και 1 δε γνωρίζει καμία. Συνεπώς, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν καθημερινά μεταφορές στην Γ1 ενώ γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά.



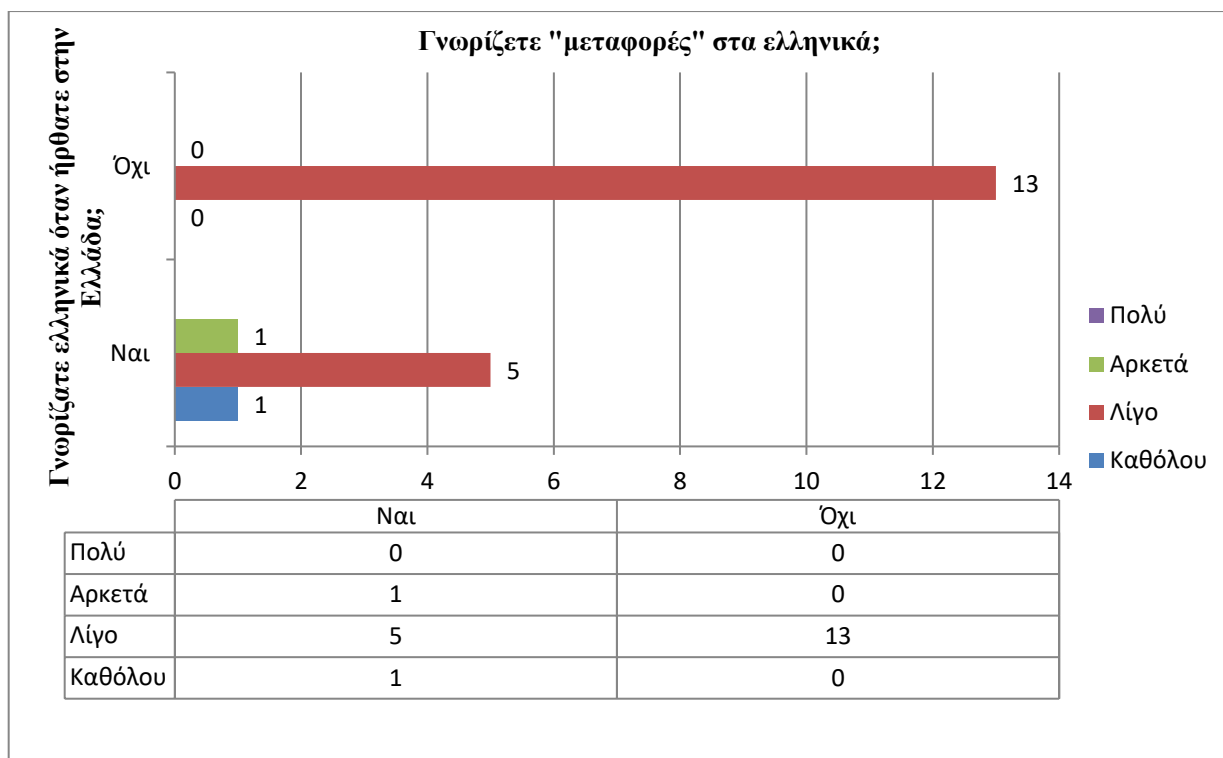
Διάγραμμα 40: Οι απαντήσεις των μαθητών για το αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν μεταφορές στη Γ1 σε συνδυασμό με τη χρήση μεταφορών στα ελληνικά

Στην ράβδο αυτή βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών για το αν και κατά πόσο χρησιμοποιούν μεταφορές στη Γ1 σε συνδυασμό με τη χρήση μεταφορών στα ελληνικά. Όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα. Από αυτούς που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα, 2 χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά και 1 δε χρησιμοποιεί καθόλου. Από όσους απάντησαν ότι χρησιμοποιούν συχνά μεταφορές στην Γ1, 4 χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά και 2 δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Τέλος, από αυτούς που είπαν ότι έχουν στην καθημερινότητά τους τις μεταφορές στην Γ1, 1 χρησιμοποιεί συχνά μεταφορές στα ελληνικά, 6 περιστασιακά ενώ 4 δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Επομένως, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν καθημερινά τις μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα ενώ χρησιμοποιούν λίγο τις μεταφορές στα ελληνικά.



Διάγραμμα 41: Η χρήση των μεταφορών στη Γ1 σε συνδυασμό με τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορών στην ελληνική.

Στην παραπάνω ράβδο φαίνεται η χρήση των μεταφορών στη Γ1 σε συνδυασμό με τη δυσκολία κατανόησης των μεταφορών στην ελληνική. Όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν μεταφορές στη μητρική τους γλώσσα. Όσοι χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στην Γ1, δυσκολεύονται λίγο στην κατανόηση των ελληνικών μεταφορών. Από αυτούς που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν συχνά μεταφορές στην Γ1, 1 δυσκολεύεται αρκετά στην κατανόηση των μεταφορών της ελληνικής ενώ 5 δυσκολεύονται λίγο. Τέλος, από αυτούς που χρησιμοποιούν καθημερινά μεταφορές στην Γ1, 3 αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση των μεταφορών της ελληνικής, 6 λίγες δυσκολίες και 2 δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν καθημερινά μεταφορές στην Γ1 ενώ αντιμετωπίζουν λίγες δυσκολίες στην ερμηνεία των ελληνικών μεταφορών.



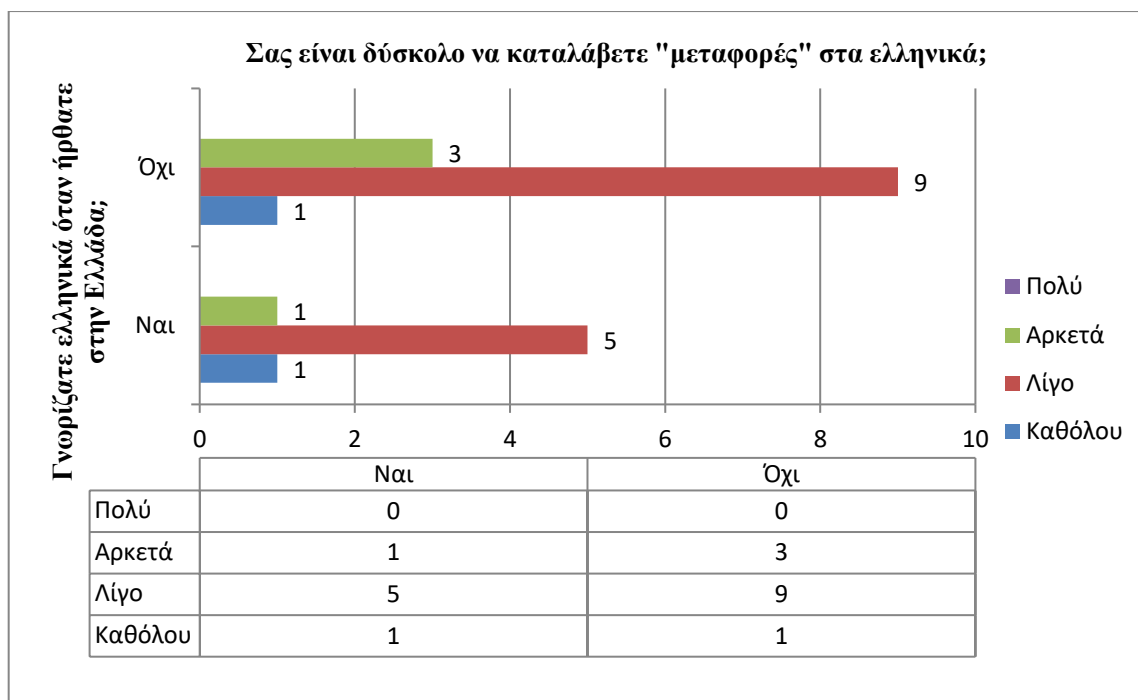
Διάγραμμα 42: Ο αριθμός των ατόμων που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε συνδυασμό με το αν γνωρίζουν μεταφορές στα ελληνικά.

Στην εικόνα αυτή παρατηρούμε τον αριθμό των ατόμων που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε συνδυασμό με το αν γνωρίζουν μεταφορές στα ελληνικά. Από αυτούς που απάντησαν ότι ήταν γνώστες των ελληνικών, 1 γνωρίζει αρκετές μεταφορές στα ελληνικά, 5 λίγες και 1 δεν γνωρίζει καμία. Από την άλλη μεριά, όσοι απάντησαν ότι δεν γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα είπαν ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές στα ελληνικά. Συνεπώς, δεν παίζει κάποιο ρόλο στη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά το αν γνώριζαν ήδη ή όχι ελληνικά οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.



Διάγραμμα 43: Ο αριθμός των ατόμων που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε σύγκριση με το αν τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν μεταφορές στα ελληνικά.

Στην παραπάνω ράβδο παρατηρούμε τον αριθμό των ατόμων που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε σύγκριση με το αν τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν μεταφορές στα ελληνικά. Ειδικότερα, από αυτούς που ήξεραν ήδη ελληνικά, 5 χρησιμοποιούν περιστασιακά μεταφορές στα ελληνικά ενώ 2 δεν τις χρησιμοποιούν ποτέ. Από αυτούς που δεν γνώριζαν ελληνικά, 1 χρησιμοποιεί συχνά μεταφορές, 7 περιστασιακά και 5 δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Επομένως, δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά τα δύο.



Διάγραμμα 44: Ο αριθμός των μαθητών που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν αυτοί στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά.

Στη ράβδο αυτή βλέπουμε τον αριθμό των μαθητών που γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν αυτοί στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, από αυτούς που γνώριζαν ήδη ελληνικά, 1 αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην ερμηνεία των μεταφορών, 5 λίγες δυσκολίες και 1 δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία. Από αυτούς που απάντησαν ότι δε γνώριζαν ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα, 3 δυσκολεύονται αρκετά στην κατανόηση των μεταφορών στα ελληνικά, 9 δυσκολεύονται λίγο και 1 δε δυσκολεύεται καθόλου. Επομένως, οι δύο αυτές παράμετροι δεν είναι αλληλοεξαρτώμενες.

5.2. Συζήτηση

Τα παραπάνω αποτελέσματα στηρίζουν την αρχική υπόθεση εργασίας που διατυπώσαμε σύμφωνα με την οποία παρόλο που οι μεταφορές πρέπει να διδάσκονται ρητά από το επίπεδο Α2, οι μαθητές φαίνεται να μην τις γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό.

Αρχικά, έγινε φανερό ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γνώση των μεταφορών. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή η μεταφορά είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της γλώσσας και αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς φάνηκε ότι οι

μαθητές χρησιμοποιούν μεταφορές στη Γ1 και μάλιστα το 55% τις χρησιμοποιεί καθημερινά. Εντύπωση μας κάνει το γεγονός ότι το 90% των ερωτηθέντων μαθητών γνωρίζει λίγες μεταφορές στα ελληνικά αλλά κανένας δεν τις γνωρίζει σε βάθος (πολύ). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι μεταφορές δε διδάσκονται ρητά στο επίπεδο του Α2 φαίνεται από το γεγονός ότι κανένας δε χρησιμοποιεί μεταφορές στα ελληνικά καθημερινά ενώ το 35% δεν τις χρησιμοποιεί ποτέ και το 60% τις χρησιμοποιεί περιστασιακά. Επιπλέον, το 70% είπε πως αντιμετωπίζει δυσκολία στην κατανόηση του μεταφορικού λεξιλογίου και μάλιστα το 95% έχει ζητήσει να του εξηγήσουν μία μεταφορά στα ελληνικά. Τα ποσοστά αυτά συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι στο συγκεκριμένο επίπεδο οι μαθητές δεν κατέχουν τις μεταφορές όσο θα έπρεπε. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο δε φαίνεται να βοηθά τόσο στην κατανόηση των μεταφορών, καθώς το 55% έχει ψάξει σε ιστοσελίδες για να βρει τη σημασία μιας μεταφοράς. Επιπρόσθετα, η αρχική μας υπόθεση ότι οι μεταφορές δε διδάσκονται όσο θα έπρεπε στα αρχικά επίπεδα επαληθεύεται και από τις απαντήσεις των μαθητών για το αν και κατά πόσο έχουν διδαχτεί μεταφορές στα ελληνικά. Το 60% απάντησε λίγο ενώ κανένας δεν είπε ότι τις έχει διδαχτεί πολύ. Αξίζει να τονιστεί ότι η μεταφορά αποτελεί χαρακτηριστικό της καθημερινής γλώσσας και αποτελεί ένα μέσο περιγραφής του κόσμου (Littlemore, 2012). Η σημασία της μεταφοράς φαίνεται και από το ότι το 65% απάντησε ότι χρησιμοποιούνται μεταφορές στο μάθημα και εξηγείται η σημασία τους, κάτι το οποίο δείχνει ότι το μεταφορικό λεξιλόγιο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας γλώσσας. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η μεταφορά μπορεί να εκφραστεί και μέσω των χειρονομιών (Cienki and Muller, 2008b, όπ. αναφ. στην Littlemore, 2010). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι χειρονομίες πράγματι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των μεταφορών. Αυτή την αντίληψη έχουν και οι μαθητές, καθώς το 40% πιστεύει ότι οι χειρονομίες βοηθούν αρκετά, το 20% απάντησε πολύ, το 30% λίγο και μόνο ένα 10% είπε ότι δε βοηθούν καθόλου. Επιπλέον, οι μαθητές θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά της τεχνολογίας στην κατανόηση των μεταφορών, καθώς όλοι πιστεύουν ότι η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει και μάλιστα το 56% θεωρεί ότι βοηθά αρκετά. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής αντλεί στοιχεία από το περικείμενο για να ερμηνεύσει κάποιες μεταφορικές εκφράσεις στην Γ2/ΞΓ. Ειδικότερα, το 80% απάντησε ότι οι μεταφορές είναι σημαντικό στοιχείο μιας γλώσσας και συνδέονται πολύ στενά με το πολιτισμικό υπόβαθρο των φυσικών ομιλητών. Όσον αφορά τη

διδασκαλία των μεταφορών, το 60% τόνισε ότι οι μεταφορές πρέπει να διδάσκονται ρητά και σε μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, οι μαθητές προτιμούν την εστίαση στον κάθε μαθητή από ότι την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η ατομική προσέγγιση εστιάζει στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και στις πιθανές δυσκολίες που αυτός μπορεί να συναντήσει. Αξίζει να τονιστεί ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο λιγότερες δυσκολίες στην κατανόηση των μεταφορών αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Αυτό έρχεται σε συνάρτηση με τα πορίσματα άλλων ερευνών τα οποία έχουν δείξει ότι με την πάροδο των ετών αυξάνεται η πλαστικότητα του εγκεφάλου αλλά και τα άτομα έχουν περισσότερα βιώματα και εμπειρίες και γνωρίζουν καλύτερα τη Γ1, οπότε μπορούν να μάθουν καλύτερα και γρηγορότερα τη Γ2. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν φάνηκε να έχει κάποιο σημαντικό ρόλο στη γνώση και στη χρήση των μεταφορών. Το ίδιο συμβαίνει και με το αν γνώριζαν ήδη ελληνικά όταν ήρθαν στην Ελλάδα. Ωστόσο, ο χρόνος διαμονής στην Ελλάδα, ίσως να αποτελεί θετικό ή ανασταλτικό παράγοντα στην κατανόηση των μεταφορών. Συγκεκριμένα, αυτοί που μένουν περισσότερο καιρό στη χώρα μας έχουν απαντήσει ότι δυσκολεύονται αρκετά στην κατανόηση των μεταφορών. Αυτό συμβαίνει γιατί όσο περισσότερο καιρό μένουν στην Ελλάδα, τόσο μεγαλύτερο είναι το εύρος του λεξιλογίου στο οποίο εκτίθενται και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να εκτεθούν σε δυσνόητες ελληνικές μεταφορές σε σχέση με ένα άτομο που μόλις ήρθε στην Ελλάδα και επικοινωνεί κατά βάση με ομόγλωσσούς του, οπότε δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τις μεταφορές της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, η γνώση όλο και περισσότερων ξένων γλωσσών φαίνεται να επηρεάζει τη γνώση των μεταφορών στα ελληνικά. Παράλληλα, η διδασκαλία των μεταφορών επηρεάζει τη χρήση τους αλλά και τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόησή τους. Η αρχική μας υπόθεση περί μη επαρκούς διδασκαλίας των μεταφορών στο επίπεδο αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές χρησιμοποιούν αρκετά τις μεταφορές, γνωρίζουν λίγες, τις χρησιμοποιούν περιστασιακά και δυσκολεύονται λίγο στην κατανόησή τους. Επίσης, ενώ τα βιβλία περιέχουν αρκετές μεταφορές, οι μαθητές γνωρίζουν λίγες και δυσκολεύονται λίγο στην κατανόησή τους και τέλος ενώ χρησιμοποιούν καθημερινά μεταφορές στη Γ1 γνωρίζουν λίγες.

Τα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αφυπνιστούν από την κατάσταση που επικρατεί και να εστιάσουν σε μία πιο ενδεδειγμένη και συστηματική

διδασκαλία των μεταφορών ήδη από το επίπεδο του A2. Αξίζει να τονίσουμε όλοιι μετανάστες που μαθαίνουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα απαρτίζουν μια ετερογενή ομάδα που αλλάζει συχνά χαρακτηριστικά ανάλογα με το χρόνο μετανάστευσης και το λόγο μετανάστευσης, οπότε σίγουρα αλλάζουν οι δυνατότητες και οι ανάγκες της.

Ωστόσο, παρόλο που μπορεί να αλλάζει η σύσταση της ομάδας των ατόμων που μαθαίνουν ελληνικά, οι ανάγκες που έχουν στο επίπεδο A2 θα παραμένουν διαχρονικά ίδιες όσο δεν αλλάζει η ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, θα πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να βεβαιωθούμε και να ορίσουμε τις ελάχιστες γνώσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές αυτοί στο A2 ανεξάρτητα από τον « χαρακτήρα» του τμήματος. Οι γνώσεις αυτές θα πρέπει να αντιστοιχούν στις απαιτήσεις του A2 εισαγωγικού επιπέδου. Συμπερασματικά, είναι ανάγκη όλοι οι μαθητές του συγκεκριμένου επιπέδου να είναι-ανεξάρτητα του χρόνου διαμονής τους στην Ελλάδα- ικανοί να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν ένα συγκεκριμένο φάσμα/εύρος μεταφορικού λεξιλογίου.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνάς μας είναι ότι οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ οι οποίοι συμμετείχαν στο πείραμα δεν είχαν όλοι τις ίδιες γνωστικές ικανότητες στη γλώσσα-στόχο παρόλο που θεωρητικά βρίσκονταν όλοι στο επίπεδο A2. Παράλληλα, κάποιοι από αυτούς βρίσκονταν στην Ελλάδα 2 εβδομάδες ενώ άλλοι διέμεναν στη χώρα μας 4 χρόνια. Είναι, λοιπόν, εύλογο το μαθησιακό επίπεδο των ερωτηθέντων διδασκομένων να μην είναι ακριβώς το ίδιο. Επιπλέον, ένα άλλο πρόβλημα είναι το γεγονός ότι οι 3 από τους 20 μαθητές διδάσκονταν τα ελληνικά σε άλλο φορέα (στον «Μέγα Αλέξανδρο») και επομένως ήταν εξοικειωμένοι με διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, είχαν διαφορετικές γνώσεις, διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και ξεχωριστά εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Το γεγονός αυτό δημιουργεί πρόβλημα, γιατί δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τον βαθμό ομοιογένειας του δείγματός μας. Επιπλέον, ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι οι κλίμακες «Καθόλου»-«Λίγο»-«Αρκετά»-«Πολύ» και «Ποτέ»-«Περιστασιακά»-«Συχνά»-«Καθημερινά» δεν έχουν σαφή όρια και οι μαθητές ενδέχεται να μην συνειδητοποιούν τον βαθμό διαφοροποίησής τους από το ένα σκέλος στο άλλο. Ακόμα, το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι αρκετά μικρό δεδομένου της δυσκολίας εύρεσης μαθητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ του συγκεκριμένου επιπέδου

(A2) και φυσικά δεν αντανάκλα το σύνολο. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να επισημάνουμε το γεγονός ότι σκοπός της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις μεταφορές και η ανάδειξη των επιθυμιών τους έτσι ώστε να αφυπνιστούν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, δεν πρόκειται για μία στατιστική μελέτη αλλά για μία μελέτη παρατήρησης. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία εξετάζονται μόνο οι αντιλήψεις των διδασκομένων την ελληνικής ως Γ2 και επομένως καλό θα ήταν να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των διδασκόντων σε μελλοντικές έρευνες προκειμένου να υπάρξει μία ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα. Τέλος, ένας άλλος περιορισμός είναι ότι τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την κατάσταση που επικρατεί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο μεταφορικό λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου της Γ2/ΞΓ αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, κάτι το οποίο ισχύει και για το μεταφορικό λεξιλόγιο. Έχει φανεί ότι κατά τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις λεξικές μονάδες. Ωστόσο, η γνωστική γλωσσολογία, στην οποία υπάγονται και οι μεταφορές προωθεί τη ρητή διδασκαλία τους. Από την έρευνά μας φάνηκε ότι οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ θεωρούν ότι οι μεταφορές θα πρέπει να διδάσκονται ρητά, ότι είναι σημαντικές κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ και ότι γνωρίζουν λίγες μεταφορές παρόλο που στο μάθημα αυτές χρησιμοποιούνται αρκετά.

Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναθεωρηθούν τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκονται οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ έτσι ώστε να περιέχουν περισσότερες μεταφορικές εκφράσεις. Επίσης, οι μελλοντικοί ερευνητές μπορούν να εξετάσουν μέσω πειραμάτων τον ρόλο των χειρονομιών στην κατανόηση των μεταφορών, καθώς όπως φάνηκε σε αυτή την έρευνα οι μαθητές βοηθούνται αρκετά στην ερμηνεία των μεταφορικών εκφράσεων μέσω των χειρονομιών. Επιπρόσθετα, ένα άλλο πείραμα θα μπορούσε να είναι μία συγκριτική έρευνα στην οποία θα εξετάζεται η διδασκαλία των μεταφορών με και χωρίς τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να φανεί σε ποια από τις δύο συνθήκες οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις. Τέλος, η παρούσα έρευνα δίνει τροφή στους μελλοντικούς ερευνητές να εξετάσουν την καλύτερη απόδοση των μαθητών στις μεταφορές ανάλογα με τον τρόπο διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή εστίαση στον κάθε μαθητή).

Στόχος των προαναφερθέντων παρατηρήσεων ήταν να τονιστούν οι περιορισμοί της έρευνάς μας αλλά και να επισημανθούν οι μελλοντικές κατευθύνσεις που μπορεί

να λάβει η έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατευθύνσεις αυτές είναι ενδεικτικές και ότι υπάρχει μεγάλη ευελιξία ως προς αυτά τα οποία μπορούν να μελετήσουν οι ερευνητές για το συγκεκριμένο θέμα.

5.4. Εφαρμογές στην εκπαίδευση

Κατά τη διδασκαλία μία γλώσσας θεωρείται απαραίτητη η παραγωγή διδακτικού υλικού. Ο εκάστοτε διδάσκων οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες δραστηριότητες και να ορίσει τους διδακτικούς στόχους ανάλογα με το επίπεδο και το μαθησιακό στυλ των εκάστοτε μαθητών του. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών αλλά ειδικότερα στην περίπτωση μας είναι και η καλλιέργεια της μεταφορικής τους ικανότητας η οποία είναι αναπόσπαστο στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας.

Ένα πρόγραμμα το οποίο θα έχει επικοινωνιακό προσανατολισμό περιλαμβάνει τόσο δομικές δραστηριότητες, οι οποίες θα ενημερώνουν τον μαθητή για την εσωτερική δομή των μεταφορών όσο και επικοινωνιακές οι οποίες θα τον πληροφορούν για τα κατάλληλα περιβάλλοντα χρήσης τους. Οι δομικές ασκήσεις είναι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, εντοπισμού λαθών χρήση εικόνων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006). Όσον αφορά τις επικοινωνιακές δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Επιπλέον, σημαντική είναι και η αξιολόγηση η οποία γίνεται για τέσσερις κυρίως λόγους: α) για την ένταξη ενός μαθητή στο κατάλληλο επίπεδο διδασκαλίας, β) για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει ο διδάσκων, γ) για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του διδάσκοντος και δ) για την επίσημη πιστοποίησης γνώσης της Γ2/ΞΓ (Hall, 2001. Hedge, 2000, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008). Επιπρόσθετα, αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικό ρόλο έχουν και οι λεξιλογικές ασκήσεις για τους ακόλουθους λόγους: α) για τον εντοπισμό των προβληματικών περιοχών γλωσσικής χρήσης, β) για να φανεί ο βαθμός αφομοίωσης μιας διδαχθείσας ομάδας λέξεων, γ) για να φανεί ο βαθμός επιτυχίας ενός μαθήματος και δ) για να ελεγχθεί η ποσότητα τους λεξιλογίου που γνωρίζουν οι μαθητές (Nation, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταφορά είναι συχνή στην καθημερινή επικοινωνία και για αυτό οι μαθητές μιας Γ2/ΞΓ έρχονται αντιμέτωποι με τον σχηματικό λόγο.

Η μεταφορά λειτουργεί ως ένα αντιληπτικό εργαλείο παρατήρησης του κόσμου και επομένως καθίσταται αναγκαία η διδασκαλία της. Σύμφωνα με τον Ortony (1975, σελ. 45, όπ. αναφ. στους ZHENG and SONG, 2010) «οι μεταφορές είναι αναγκαίες και όχι απλά ωραίες» και υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η μεταφορά διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη μεταφορά μπορούμε να εκφράσουμε κάτι που δεν μπορεί να εκφραστεί με άλλο τρόπο. Επιπλέον, η μεταφορά είναι σημαντική, γιατί μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία του λεξιλογίου και στη διευκόλυνση απομνημόνευσής του. Ταυτόχρονα, οι ομιλητές μπορούν να καταλάβουν τις διαφορετικές σημασίες μιας λέξης. Επομένως, οι μεταφορές θα πρέπει να διδάσκονται ρητά στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το νόημα μέσω της αναλογίας/σύγκρισης ανάμεσα σε οικεία και σε καινούργια στοιχεία αλλά και να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές σημασίες μιας λέξης.

Ο Clandinin (1986, όπ. αναφ. στους ZHENG and SONG, 2010) τονίζει ότι οι μεταφορές αποτελούν ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι σκέφτονται για τη διδασκαλία αλλά και είναι ένας τρόπος γι' αυτούς να εστιάσουν στο δικό τους εκπαιδευτικό στυλ. Με το να μελετούν τις μεταφορές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι καταλαβαίνουν και τον ρόλο που αυτές κατέχουν στο μάθημά τους.

Στη γνωστική γλωσσολογία η μεταφορά δε θεωρείται διακοσμητικό στοιχείο αλλά λειτουργεί σαν γνωστικό εργαλείο. Η γλώσσα και η σκέψη αλληλοεξαρτώνται (ZHENG and SONG, 2010).

Η μεταφορά χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς για να εξηγήσουν, να ξεκαθαρίσουν, να συνοψίσουν, να υπενθυμίσουν και να κάνουν πιο κατανοητό το μάθημά τους. Ωστόσο, οι διδασκόμενοι συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των μεταφορών (Littlemore, Traytmann, Chen, Koesterand, Barnden, 2011). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά μεταφορές όταν μιλούν για το επάγγελμά, τα πιστεύω και τις καθημερινές τους συνήθειες. Η μεταφορά μπορεί να θεωρηθεί ένα κοινωνικά στερεωμένο γνωσιακό εργαλείο που αντανάκλα τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι μιλούν και σκέφτονται για τον τομέα τους. Συνεπώς, θα πρέπει να έχουν συνείδηση της σημασίας της διδασκαλίας της μεταφοράς στη Γ2/ΞΓ, καθώς συχνά το αγνοούν (Guerrero, 2001).

Ένας διδασκόμενος θα πρέπει να αναγνωρίζει τις μεταφορές όταν τις συναντά, να τις κατανοεί και να προβλέπει τα πιθανά λάθη που μπορεί να προκύψουν εξαιτίας της περιορισμένης γνώσης των περιοχών βάσης και στόχου. Όσον αφορά την ικανότητα παραγωγής μεταφορών, αυτή αφορά την αναγνώριση των συμφραζομένων

χρήσης τους και στους περιορισμούς που μπορεί να υπάρχουν. Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών ονομάζεται μεταφορική ικανότητα (Danesi, 1992a).

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η μεταφορική ικανότητα συνδέεται άμεσα με την «εννοιολογική άνεση λόγου» (conceptual fluency) (Kecskes, 2000. Kecskes & 2000a). Ο Danesi (1995) ορίζει την εννοιολογική άνεση λόγου ως τη γνώση του διδασκομένου για τον τρόπο κωδικοποίησης των εννοιών της Γ2/ΞΓ στη βάση των μεταφορών, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης εννοιών στη γλώσσα-στόχο σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (Kecskes, 2000). Η Pavlenko επισημαίνει ότι αυτή η ικανότητα συνδέεται και με την έκθεση του ομιλητή στον πολιτισμό της χώρας όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος, καθώς ο ομιλητής εκτός από τις λεξικοσημασιολογικές πληροφορίες πρέπει να γνωρίζει και τις συμβάσεις που επιτρέπουν ή περιορίζουν τη χρήση συγκεκριμένων εννοιών ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Η Johnson (1996) θεωρεί ότι η επικοινωνία σε μία Γ2/ΞΓ εξαρτάται από τον βαθμό ομοιότητας των εννοιολογικών συστημάτων της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, από τον βαθμό γνώσης του εννοιολογικού συστήματος της Γ2/ΞΓ αλλά και από το κατά πόσο οι μεταφορικές σημασίες αντανakλούν κοινές εμπειρίες.

Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των μεταφορών. Αρχικά, ο πρώτος είναι η γνώση της βασικής σημασίας μιας λέξης. Αν ο μαθητής της Γ2/ΞΓ δεν γνωρίζει καλά την αρχική/κυριολεκτική σημασία μιας λέξης πιθανότατα δε θα μπορέσει να καταλάβει και τη μεταφορική της σημασία. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την σχέση των μεταφορών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των φυσικών ομιλητών. Συχνά οι πολιτισμικές συμβάσεις/εμπειρίες από τη Γ1 μπορεί να οδηγήσουν σε παρερμηνείες στην προσπάθεια εξεύρεσης της σημασίας μιας μεταφορικής έκφρασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτισμικής εξειδίκευσης ανάμεσα σε δύο γλώσσες είναι τα αποτελέσματα του πειράματος που έκανε η Koves (2002) η οποία έδειξε ότι Αμερικανοί και Ούγγροι ομιλητές διαφέρουν ως προς τον τρόπο που εκφράζονται μεταφορικά για την έννοια της ζωής. Επίσης, η Littlemore (2003) έδειξε τον ρόλο που έχει το πολιτισμικό υπόβαθρο στον τρόπο με τον οποίο δημόσιοι υπάλληλοι του Μπαγκλαντές προσέγγισαν κάποιες αγγλικές μεταφορές που αναφέρονταν στην διοικητική ορολογία.

Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με το κατά πόσο μία μεταφορά αποτελεί πρωταρχικό παράδειγμα μιας εννοιολογικής μεταφοράς. Όταν η περιοχή στόχου είναι

πιο παραγωγική στην ξένη γλώσσα από ότι στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων τότε θα είναι πιο δύσκολη η εκμάθησή της. Άλλοι παράγοντες είναι το μέρος του λόγου της μεταφορικής έκφρασης, ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής για να την ερμηνεύσει, το κειμενικό είδος στο οποίο εμφανίζονται οι μεταφορές. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι οι ενήλικες διαθέτουν περισσότερες προσλαμβάνουσες σε σχέση με τα παιδιά, οπότε κατανοούν καλύτερα μεταφορές που βρίσκονται σε επιστημονικά ή τεχνικά κείμενα (Γαλαντόμος, 2008). Τέλος, ρόλο έχει και το επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς όσο πιο υψηλό είναι τόσο πιο εύκολη καθίσταται η κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων

Αναφορικά με τη διδασκαλία της μεταφοράς, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη προτείνει τρεις στρατηγικές κατανόησης των μεταφορών που δηλώνουν υλικό. Η πρώτη στρατηγική είναι η αξιοποίηση των συμφραζομένων, η δεύτερη είναι το μάντεμα και η τρίτη είναι η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα. Στο επίπεδο των αρχαρίων, η συγκεκριμένη ερευνήτρια προτείνει οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτά τα ουσιαστικά να ενταχθούν στα συμφραζόμενα.

Στο επόμενο στάδιο, προτείνει να απομονωθούν αυτές οι λέξεις και να διεξαχθούν δραστηριότητες οι οποίες θα ωθούν τους μαθητές στη διερεύνηση τους λεξιλογίου μέσω της εσωτερικής δομής των λέξεων και των σχέσεων τους με το υπόλοιπο γλωσσικό σύστημα. Τέλος, οι λέξεις αυτές θα ξαναποθετηθούν στα συμφραζόμενα έτσι ώστε να λειτουργήσουν οι διαδικασίες συνεπαγωγής.

Παράλληλα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι για τη διδασκαλία των μεταφορών πρέπει να αντλήσουμε υλικό από τα γραμματειακά είδη της λογοτεχνίας και της ποίησης (Blachowicz & Fisher, 1996. Bromley, 1984, Irujo, 1986. Stahl, 1999. Thornbury, 2002, όπ. αναφ. στον Γαλαντόμο, 2008). Ωστόσο αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με το γεγονός ότι το μεταφορικό λεξιλόγιο αποτελεί κομμάτι της καθημερινής επικοινωνίας. Επίσης, προτείνεται η ξεχωριστή διδακτική τους προσέγγιση, κάτι το οποίο σχετίζεται με τον αυθαίρετο χαρακτήρα τους. Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των γνωστικών ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους η μεταφορά δομεί το ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα και προκύπτει αυτόματα και ασυνείδητα.

Ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της μεταφορικής ικανότητας είναι η λεξική οργάνωση σε μεταφορικά θέματα η οποία μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση ανοικτών μεταφορικών εκφράσεων. Το ίδιο θέμα στη Γ1 και στην Γ2/ΞΓ άλλοτε διευκολύνει και άλλοτε μπερδεύει τους μαθητές. Ρόλο σε αυτό κατέχουν το θέμα, η

Γ1 και το επίπεδο στη Γ2/ΞΓ. Όσο μικρότερος είναι ο βαθμός διαφάνειας τόσο πιο πολύ ο μαθητής πρέπει να βασιστεί στα συμφραζόμενα για να ανακαλύψει τη σημασία. Τέλος, οι καθηγητές μπορούν να βάλουν τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν για ένα αφηρημένο θέμα. Στο σημείο αυτοί, εκείνοι θα σκεφτούν μία μεταφορική έκφραση, η οποία στη συνέχεια θα αναλυθεί (Boers, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαίο οι μαθητές να μπορούν να αναλύουν το δικό τους σύστημα αξιών και τις μεταφορές τους και οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των μεταφορών στη Γ2/ΞΓ και επομένως να προσπαθήσουν να προσαρμόσουν το μάθημά τους στο σύστημα αξιών των μαθητών τους. Επιπλέον, η παροχή ξεκάθαρων στοιχείων στο περιεχόμενο μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των μεταφορών. Τέλος, οι καθηγητές μπορούν να υιοθετήσουν έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, όπως ο λόγος-αντίλογος (debate), ο οποίος θα παροτρύνει τους μαθητές να θέτουν τις απορίες τους αλλά και να εξηγούν τις διαπολιτισμικές διαφορές που κρύβονται πίσω από τις μεταφορές (Littlemore, 2003).

Παράλληλα, έγινε φανερό ότι η ποιότητα του περιεχόμενου βοηθά στην κατανόηση των μεταφορών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να δίνουν έμφαση στα συμφραζόμενα και στα χαρακτηριστικά της αφετηρίας αλλά και να κοιτάζουν πέρα από αυτό που είναι προφανές. Τέλος, ο χωρισμός σε ομάδες, η μίμηση και οι χειρονομίες του εκπαιδευτικού και των ίδιων των μαθητών συμβάλλουν θετικά στην κατανόηση του μεταφορικού λεξιλογίου (Littlemore, 2002).

Επιπλέον, οι διδάσκοντες καλό θα ήταν να δίνουν έμφαση τόσο στην κυριολεκτική όσο και στη μεταφορική σημασία των λέξεων προκειμένου οι μαθητές να έχουν μία σφαιρική γνώση και να συνειδητοποιούν στην πράξη την πολυσημία της ελληνικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, η προβολή εικόνων στις οποίες θα φαίνονται οι διαφορετικές σημασίες κάποιων λέξεων μπορεί να σταθεί αρωγός στην καλύτερη κατανόηση της μεταφορικής τους σημασίας. Ένας άλλος ενδιαφέρων τρόπος εκμάθησης των μεταφορών στη Γ2 είναι η δημιουργία ενός ευρετηρίου στο οποίο οι μαθητές θα σημειώνουν τις άγνωστες μεταφορικές εκφράσεις τις οποίες έπειτα θα τις μελετούν και θα εξετάζονται σε αυτές. Έμφαση πρέπει να δοθεί και στην αύξηση των λεξιλογικών ασκήσεων μέσα στην τάξη αλλά και στο σπίτι έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο της Γ2. Τέλος, το διαδίκτυο μπορεί να έχει ευεργετικό ρόλο στην καλύτερη κατανόηση και εκμάθηση του μεταφορικού

λεξιλογίου είτε μέσω της αναζήτησης μεταφορών είτε μέσω της ανάγνωσης διαδικτυακών κειμένων τα οποία περιέχουν μεταφορές είτε μέσω μιας βάσης δεδομένων με μεταφορικό λεξιλόγιο την οποία μπορεί να δημιουργήσει ο διδάσκων σε συνεργασία με τους μαθητές. Η βάση δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με το ευρετήριο το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα λεξικά αλλά και τα τεχνολογικά μέσα, καθώς τα τελευταία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σημερινής εποχής και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Εξάλλου, μέσω των νέων τεχνολογιών, μπορεί να βελτιωθεί η λεξιλογική γνώση των μαθητών, γιατί αυτοί μπορεί να ασχοληθούν με την εύρεση εικόνων, σημασιολογικών χαρτών, μπορούν να συνεργαστούν για τη σύνταξη ενός κειμένου, να βρουν εγκυκλοπαίδειες, ψηφιακά κείμενα, παραδείγματα διαφορετικών χρήσεων μιας λέξης και γενικότερα να κατανοήσουν κάποιες λέξεις και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέες (Μήτσης, 2012). Όλα αυτά θα συνδράμουν στην βελτίωση του μεταφορικού λεξιλογίου των μαθητών.

Προκειμένου οι καθηγητές να ενθαρρύνουν τους διδασκόμενους να χρησιμοποιούν το μεταφορικό λεξιλόγιο, μπορούν να υιοθετήσουν είτε μια ομαδική είτε μια ατομική προσέγγιση. Το θετικό της ομάδας είναι ότι μπορούμε να δούμε τη μεταφορά από πολλές οπτικές ενώ το θετικό της ατομικής προσέγγισης είναι ότι εστιάζει στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Το αρνητικό της ομαδικής προσέγγισης είναι ότι επειδή τα παιδιά έχουν διαφορετικό αντιληπτικό σύστημα ενδέχεται να δημιουργηθούν προβλήματα. Ωστόσο, τα πειράματα δεν έδειξαν κάποια σχέση ανάμεσα στο είδος της προσέγγισης(ομαδική ή ατομική) και στην χρήση του μεταφορικού λεξιλογίου (Littlemore, 2004).Ωστόσο, στην έρευνά μας οι μαθητές φαίνεται ότι προτιμούν την εστίαση στον κάθε μαθητή.

Συμπερασματικά, οι καθηγητές είτε περιθωριοποιούν είτε δεν διδάσκουν είτε καταφεύγουν στη μερική διδακτική αντιμετώπιση των μεταφορών Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία των μεταφορών δεν εντάσσεται στους άμεσους στόχους της εκπαιδευτικής πράξης (Danesi, 1992b. Danesi & Alfonso, 1989). Οι καθηγητές οφείλουν να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Για να γίνει, λοιπόν, περισσότερο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό το μάθημα, κυρίως κατά τη διδασκαλία μιας ξένης-δεύτερης γλώσσας απαιτείται η προσαρμογή του μαθήματος στο μαθησιακό ύψος και στις προτιμήσεις των διδασκόμενων μέσω μιας διαδραστικού τύπου επικοινωνίας (Μήτσης, 2012).

Η γνώση των συνηθέστερων συνεκφορών, μεταφορών και ιδιωτισμών αποτελεί βασικό στοιχείο της γλωσσικής διδασκαλίας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα προκειμένου οι ομιλητές να αντιλαμβάνονται τους συνομιλητές τους (Μήτσης, 2012).

Καθίσταται λοιπόν επιτακτική ανάγκη η καθοδήγηση των καθηγητών προς τους μαθητές ώστε αυτοί να χρησιμοποιούν τα δικά τους συσχετιζόμενα δίκτυα, να αναπτύξουν τη δική τους αναλογική λογική και να διαμορφώσουν τις δικές τους εικόνες όπου είναι απαραίτητο.

5.5. Ανακεφαλαίωση

Στην ενότητα 5.1. επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα μας με τη χρήση του προγράμματος excel και τα παρουσιάσαμε σε γραφήματα προκειμένου να φανούν οι αντιλήψεις των μαθητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο.

Στην ενότητα 5.2. ερμηνεύσαμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με βάση την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Στην ενότητα 5.3. αναφέραμε τους περιορισμούς της έρευνάς μας, όπως τον μικρό αριθμό του δείγματός μας, την ασάφεια της κλιμάκωσης στις απαντήσεις κάποιων ερωτήσεων και την διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών φορέων. Παράλληλα, επισημάνσαμε και τις μελλοντικές κατευθύνσεις των ερευνητών οι οποίες έγκεινται στην μελέτη των εκπαιδευτικών εγχειριδίων και στον εμπλουτισμό τους με περισσότερες μεταφορές, στην διεξοδική έρευνα για τον ρόλο των χειρονομιών αλλά και του υπολογιστή στην κατανόηση των μεταφορών αλλά και σε πειράματα που θα συγκρίνουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε σχέση με την εστίαση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Στην ενότητα 5.4. είδαμε τη σημασία του εννοιολογικού προγράμματος σπουδών αλλά και της αξιολόγησης.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα διατυπωθούν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

6. Συμπεράσματα

Στο πρώτο κεφάλαιο διαπιστώσαμε το μεγάλο ενδιαφέρον για την μελέτη των αντιλήψεων των διδασκομένων σχετικά με την εκμάθηση μίας γλώσσας. Ειδικότερα, αναφερθήκαμε στα χαρακτηριστικά των αντιλήψεων, στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται, στη σχέση τους με το φύλο του μαθητή, στον ρόλο των καθηγητών και στα εργαλεία τα οποία διαθέτουν. Ταυτόχρονα, αναφερθήκαμε στην αυξανόμενη ζήτηση για την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως Γ2/ΞΓ η οποία οδήγησε στην ίδρυση του ΚΕΓ, το οποίο είναι ο επίσημος κρατικός φορέας για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αλλά παράλληλα δημιουργήθηκε και το πιστοποιητικό ελληνομάθειας για να πιστοποιηθεί η γνώση της ελληνικής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάσαμε όλα όσα εμπλέκονται με το λεξιλόγιο μιας Γ2/ΞΓ. Αρχικά, είδαμε ότι είναι δύσκολο να ορίσουμε τη λέξη αλλά και τη λεξική ικανότητα. Οι λέξεις δεν ταυτίζονται ούτε με τις έννοιες ούτε και με τη λεξική σημασία. Επίσης, σχετικά με το νοητικό λεξικό των μαθητών, τα δύο εννοιολογικά συστήματα (της μητρικής και της Γ2/ΞΓ) διαθέτουν αυτονομία αλλά είναι και αλληλοεξαρτώμενα. Αξίζει να τονιστεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τον ρυθμό εκμάθησης της Γ2/ΞΓ. Παλαιότερα, το λεξιλόγιο βρισκόταν στο περιθώριο και η έμφαση δινόταν στη διδασκαλία της γραμματικής. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η μεγάλη σημασία του και έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για αυτό.

Στο τρίτο κεφάλαιο έγινε λόγος για ό, τι σχετίζεται με το μεταφορικό λεξιλόγιο. Στην αρχή αναφερθήκαμε στον ορισμό της μεταφοράς. Ακολούθως, μιλήσαμε για την άποψη των ερευνητών σχετικά με το τι συνιστά τη μεταφορική ικανότητα αλλά και τη συνεισφορά της στην επικοινωνιακή ικανότητα. Επίσης, τονίσαμε τη σχέση της μεταφορικής ικανότητας ανάλογα με τον τύπο του εκάστοτε μαθητή αλλά έγινε λόγος και για την μεταφορική εξυπνάδα. Επιπλέον, μιλήσαμε για τη μεταφορική ικανότητα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας αλλά και για τον ρόλο που κατέχουν οι χειρονομίες στην καλύτερη κατανόηση του μεταφορικού λεξιλογίου. Ταυτόχρονα, αναφερθήκαμε στη σημασία του πολιτισμικού υποβάθρου για την κατανόηση των μεταφορών και τέλος επισημάνσαμε τους τρόπους διδασκαλίας των μεταφορών και ενίσχυσης της μεταφορικής ικανότητας των διδασκομένων.

Στο επόμενο κεφάλαιο παραθέσαμε το δείγμα και τον τρόπο συλλογής του υλικού και στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν με γραφήματα τα αποτελέσματα της έρευνας μας, έγινε μία συζήτηση πάνω σε αυτά σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές κατευθύνσεις των ερευνητών και προτάθηκαν κάποιες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μεταφορικού λεξιλογίου.

7. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γαλαντόμος, Ι. (2008). *Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Γαλαντόμος, Ι. (2016). Πρώτη εβδομάδα: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας [Διαφάνειες PowerPoint]. Ανακτήθηκε από eclass, Εθνικών Και Καποδιστριακών Πανεπιστημίων Αθηνών, Αθήνα (διαδίκτυο: www.eclass.uoa.gr).

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο. *Παρουσία*, παράρτημα αρ.65.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9, (1), 21

Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.

Boers F., (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention, *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.

Cienki, A. & Muller, C. (2008). Metaphor, gesture and thought. In Raymond W. Gibbs (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 483-501.

Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18 (3), 1-10.

Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 125-136). Washington D.C.: Georgetown University Press.

- Danesi, M. (1992a). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189 – 194.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 3-20.
- Dong Re Yu, 2004. Don't Keep Them in the Dark! Teaching Metaphors to English Language Learners, *The English Journal*, 93(4), 29-35.
- Ferreira Barcelos, A.M. & Kalaja, P. (2011). Beliefs about SLA Revisited. *System*, 39 (3), 281-416.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International Differences in Work Related Values*. London: Sage Publications.
- Hong-bo, Z. & Wen-juan, H. (2010). Metaphor Analysis in the Educational Discourse: A Critical Review. *Eric*, 8(9).
- Horwitz, E. K. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 8 (4), 333 – 340.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI Studies, *System*, 27 (4), 557-576.
- Johnson, J. (1996). Metaphor Interpretations by Second Language Learners, Children and Adults. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des languesvivantes*, 53, 219 – 241.
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered, *International journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 191-204.
- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A.M. (2003). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Springer.
- Keckes, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 145- 161.
- Kecskes, I., & Papp, T. (2002a). Metaphorical Competence in Trilingual Language Production. In Cenoz, S & Jessner, U. (Eds). *English in Europe. The acquisition of a Third Language* (pp. 99-120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Köves, N. (2002). *Hungarian and American dreamworks of life*. Term paper, Department of American Studies, Budapest: Eötvös Loránd University.

- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity, *Studia Linguistica*, 54(2), 186-196.
- Littlemore, J. & Juchem Grundmann, C. (2010). Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. In Littlemore, J. & Juchem Grundmann, C. (Eds.).
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?, *Tesol Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J. (2001). Metaphorical intelligence and foreign language learning. *Humanizing Language Teaching*, 3(2). (Invited Contribution)
- Littlemore, J. (2003). The communication effectiveness of different types of communication strategy. *System*, 31 (3) 331-347.
- Littlemore, J. (2003). The effect of cultural background on metaphor interpretation. *Metaphor and symbol*, 18(4), 273-288.
- Littlemore, J. (2004). What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary? *Documentação se Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada DELTA*20(2): 265 - 279 . ISSN 0102-4450
- Littlemore, J. (2010). Metaphor, gesture and second language acquisition. *JALT Newsletter*.
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language: similarities and differences. M. Putz and L. Scola (Eds.) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition* (Series Converging Evidence in Language and Communication Research) Amsterdam: John Benjamins, 293-316
- Littlemore, J. (2012). The role of metaphor and metonymy in EFL proficiency, *The Language Teacher, JALT, Japan*.
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability, *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Littlemore, J. & MacArthur, F. (2007). What do learners need to know about the figurative extensions of target language words? A contrastive corpus-based analysis of thread, hilar, wing and aletear. *Metaphor and Discourse. A Special Edition of Culture, Language and Representation: Cultural Studies Journal of Universitat Jaume I* (5), 131-150.

- Littlemore, J. et al. (2014). An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing, *Applied Linguistics*, 35(2), 117-144.
- Littlemore, J. Krennmayr, T., Turner, J. and Turner, S. (2012). Investigating Figurative Proficiency at Different Levels of Second Language Writing, Cambridge ESOL Funded Research Programme Round 2, Final Report. *Cambridge ESOL Examinations Research Notes*, 47, 14-26
- Littlemore, J., Chen, P., Barnden, J. and Koester, A. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics*, 32(4), 208-429.
- Mori, Y. (1999). Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners' Believe About Their Learning?, *Language Learning*, 49 (3), 377-415.
- Wan Wan et al. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles, *Elsevier*, 39(3) 403-415.
- ZHENG Hong-bo and, SONG Wen-juan (2010), Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review, *US-China Foreign Language*, 8(9), 42-49.

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ / QUESTIONNAIRE FOR THE STUDENT

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκομένων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επιπέδου Α2 σχετικά με το μεταφορικό λεξιλόγιο. / The goal of the present study is to investigate Greek L2 learners' beliefs about metaphors.

Όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς/ακαδημαϊκούς σκοπούς / All data will be used for academic purposes.

A. Προσωπικές πληροφορίες/Personal information

1.1 Φύλο/Sex: 1.1.1 Male ☐ 1.1.2 Female ☐

1.2 Ηλικία/Age:

1.3 Εθνικότητα/Nationality:

1.4 Χώρα καταγωγής / Country of Origin:

1.5 Μητρική γλώσσα / Native language:

1.6 Ξένες γλώσσες -επίπεδο/Foreign languages-level:

1.7 Επάγγελμα / Profession:

1.8 Εκπαιδευτικό υπόβαθρο/Level of education in native language:

1.8.1 Στοιχειώδης εκπαίδευση / Elementary school ☐

1.8.2 Δημοτικό σχολείο / Primary school ☐

1.8.3 Γυμνάσιο-Λύκειο / High school ☐

1.8.4 Πανεπιστήμιο / University ☐

1.8.5 Μεταπτυχιακό/Master ☐

1.8.6 Διδακτορικό/PhD ☐

1.9 Πότε ήρθατε στην Ελλάδα; / When did you come in Greece?.....

B. Γνώση και χρήση της ελληνικής/ Knowledge and use of Greek

2.1 Γνωρίζατε ελληνικά όταν ήρθατε στην Ελλάδα; / Did you know Greek when you came in Greece?

2.1.2 Ναι/Yes ☐

2.1.2 Όχι / No ☐

2.2 Σε τι επίπεδο / At what level?

2.3 Χρησιμοποιείτε και τις δύο γλώσσες (μητρική και ελληνική) στην επικοινωνία σας; / Do you use both languages (native language and Greek language) in your communication?

2.3.1 Ναι/Yes ☐

2.3.2 Όχι/No ☐

2.4 Αν ναι, πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά; / If yes, how often do you speak Greek?

2.4.1 Σπάνια / Rarely ☐

2.4.2 Περιστασιακά / Occasionally ☐

2.4.3 Συχνά / Often ☐

2.4.4 Καθημερινά / Daily ☐

Γ. Το «μεταφορικό λεξιλόγιο»/ “Metaphors”

Παράδειγμα «μεταφοράς» / Example of “metaphor”:

Χρειάζομαι χρήματα. / I need money. *Αλλά/ But:* **Ο χρόνος είναι χρήμα. / Time is money (“metaphor”).**

Ο ουρανός είναι γεμάτος αστέρια. / The sky is full of stars. *Αλλά / But:* **Ο Γιάννης είναι ένα λαμπρό αστέρι. / John is a shining star (“metaphor”).**

3.1 Γράψτε αν καταλαβαίνετε το νόημα των παρακάτω «μεταφορών» / Write if you understand the meaning of these “metaphors”:

3.1.1 *Είσαι η ηλιαχτίδα μου / You are my sunshine.* Ναι/ Yes ☐ Όχι / No ☐

3.1.2 *Ο ήλιος είναι μια χρυσή μπάλα / The sun is a golden ball.*
Ναι/ Yes ☐ Όχι / No ☐

3.1.3 *Ευχαριστώ πάρα πολύ. Είσαι ένας άγγελος./ Thank you so much. You are an angel.*
Ναι/ Yes ☐ Όχι / No ☐

3.1.4 *Ο εγκέφαλος σου είναι υπολογιστής./Your brain is a computer*
Ναι/ Yes ☐ Όχι / No ☐

3.2 Χρησιμοποιείτε «μεταφορές» στη μητρική σας γλώσσα; / Do you use “metaphors” in your native language?

3.2.1 Ποτέ / Never ☐

3.2.2 Περιστασιακά / Occasionally ☐

3.2.3 Συχνά / Often ☐

3.2.4 Καθημερινά / Daily ☐

3.3 Γνωρίζετε «μεταφορές» στα ελληνικά;/ Do you know “metaphors” in greek?

3.3.1 Καθόλου / None ☐

3.3.2 Λίγο / Not enough ☐

3.3.3 Αρκετά / Enough ☐

3.3.4 Πολύ / Many ☐

3.4 Χρησιμοποιείτε «μεταφορές» στα ελληνικά;/ Do you use “metaphors” in Greek?

3.4.1 Ποτέ / Never ☐

3.4.2 Περιστασιακά / Occasionally ☐

3.4.3 Συχνά / Often ☐

3.4.4 Καθημερινά / Daily ☐

3.5 Αν ναι, τις χρησιμοποιείτε στον: / If yes, you use them in

3.5.1 Προφορικό λόγο / oral speech ☐

3.5.2 Γραπτό λόγο / written speech ☐

3.5.3 Και στους δύο / Both ☐

3.6 Αν ναι, γράψτε κάποιες / Please, write some examples

.....
.....
.....

3.7 Σας είναι δύσκολο να καταλάβετε «μεταφορές» στα ελληνικά; / Is it difficult for you to understand Greek “metaphors”?

3.7.1 Καθόλου / None ☐

3.7.2 Λίγο / Not enough ☐

3.7.3 Αρκετά / Enough ☐

3.7.4 Πολύ / Many ☐

3.8 Έχετε ζητήσει ποτέ να σας εξηγήσουν μια «μεταφορά»; / Have you ever asked for help to understand a “metaphor”?

3.8.1 Ναι / Yes ☐

3.8.2 Όχι / No ☐

3.9 Έχετε ψάξει ποτέ στο διαδίκτυο για να καταλάβετε μία «μεταφορά»; / Have you ever searched for “metaphors” in the internet?

3.9.1 Ναι / Yes ☐

3.9.2 Όχι / No ☐

3.10 Έχετε διδαχτεί μεταφορές στα ελληνικά; / Have you been taught “metaphors” in Greek?

3.10.1 Καθόλου / None ☐

3.10.2 Λίγο / Not enough ☐

3.10.3 Αρκετά / Enough ☐

3.10.4 Πολύ / Many ☐

3.11 Στο μάθημα χρησιμοποιείτε «μεταφορές» και εξηγείτε τη σημασία τους; / Are “metaphors” used and explained during the lesson?

3.11.1 Καθόλου / None ☐

3.11.2 Λίγο / Not enough ☐

3.11.3 Αρκετά / Enough ☐

3.11.4 Πολύ / Many ☐

3.12 Περιέχουν «μεταφορές» τα βιβλία των ελληνικών τα οποία διδάσκεστε; / Do your student’s books in Greek have “metaphors”?

3.12.1 Καθόλου / None ☐

3.12.2 Λίγο / Not enough ☐

3.12.3 Αρκετά / Enough ☐

3.12.4 Πολύ / Many ☐

3.13 Σας βοηθούν οι χειρονομίες να κατανοήσετε τις «μεταφορές»; / Do gestures help you understand Greek “metaphors”?

3.13.1 Καθόλου / None ☐

3.13.2 Λίγο / Not enough ☐

3.13.3 Αρκετά / Enough ☐

3.13.4 Πολύ / Many ☐

3.14 Πιστεύετε ότι η τεχνολογία (π.χ. υπολογιστής) μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και εκμάθηση των «μεταφορών»; / Can technology (ex. the computer) help you in understanding and learning “metaphors”?

3.14.1 Καθόλου / None ☐

3.14.2 Λίγο / Not enough ☐

3.14.3 Αρκετά / Enough ☐

3.14.4 Πολύ / Many ☐

3.15 Θεωρείτε ότι οι «μεταφορές» αποτελούν σημαντικό στοιχείο της γλώσσας και συνδέονται με το πολιτισμικό υπόβαθρο του φυσικού ομιλητή ; / Are «metaphors» important and connected with the culture of the native speaker?

3.15.1 Καθόλου / None ☐

3.15.2 Λίγο / Not enough ☐

3.15.3 Αρκετά / Enough ☐

3.15.4 Πολύ / Many ☐

3.16 Πιστεύετε ότι οι «μεταφορές» πρέπει να διδάσκονται κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; / Should “metaphors” be taught when learning a foreign language?

3.16.1 Καθόλου / None ☐

3.16.2 Λίγο / Not enough ☐

3.16.3 Αρκετά / Enough ☐

3.16.4 Πολύ / Many ☐

3.17 Πιστεύετε ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και στην εκμάθηση των «μεταφορών» της ελληνικής ;/ Can group lessons help in understanding and learning Greek «metaphors»?

3.17.1 Καθόλου / None ☐

3.17.2 Λίγο / Not enough ☐

3.17.3 Αρκετά / Enough ☐

3.17.4 Πολύ / Many ☐

3.18 Πιστεύετε ότι η εστίαση στον κάθε μαθητή βοηθά στην κατανόηση και στην εκμάθηση των μεταφορών;/ Do you believe that focusing on each student can help understanding and learning Greek “metaphors”?

3.18.1 Καθόλου / None ☐

3.18.2 Λίγο / Not enough ☐

3.18.3 Αρκετά / Enough ☐

3.18.4 Πολύ / Many ☐

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία σας. / Thank you for your cooperation.