



Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Α' Λυκείου: Συγκριτική Μελέτη Δύο Μεθόδων Διδασκαλίας

Grammar Instruction in the 1st Grade of Senior High School: a Comparative Study of two Methods

Αργυρώ Βαγιατίδου

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα δύο αντιπαρατιθέμενων διδακτικών μεθόδων γραμματικής αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών της Α' τάξης ενός Ελληνικού Δημόσιου Γενικού Λυκείου. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή συγκρίνει τα μαθησιακά αποτελέσματα της νοηματικοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης της γραμματικής (*meaning-focused teaching approach*), βασισμένη σε μία επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, με τα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας, που εστιάζει στη διδασκαλία των δομών (*structure-based teaching*). Για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πείραμα με μετρήσεις πριν και μετά από αυτό, που αφορούσε στη διδασκαλία του γραμματικού τύπου του Πλάγιου λόγου σε δύο ομάδες μαθητών, τυχαίας επιλογής, ενός Ελληνικού Γενικού Λυκείου. Η μία ομάδα παρακολούθησε μία σειρά μαθημάτων για τον Πλάγιο λόγο μέσω της δομικής προσέγγισης, ενώ η άλλη ομάδα γνώρισε το ίδιο γραμματικό τύπο με ένα τρόπο εστιασμένο στο νόημα. Η μελέτη αποκάλυψε σημαντικές στατιστικές διαφορές υπέρ της νοηματικοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, καθώς αποδείχτηκε ότι οι μαθητές της αντίστοιχης ομάδας σημείωσαν αισθητά μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με την άλλη ομάδα των συμμαθητών τους, στις προσπάθειες τους να σχηματίσουν τον Πλάγιο λόγο άμεσα και με φραστική ακρίβεια, καθώς, επίσης, και να τον χρησιμοποιήσουν με γλωσσική ευχέρεια για να ανταποκριθούν σε ανάλογες καταστάσεις.

∞

The present dissertation endeavours to investigate the effectiveness of two opposing grammar teaching approaches on students' performance in the 1st grade of a Greek State Senior High School. This study, in particular, compares the learning outcomes of the meaning-focused grammar teaching approach, based on a communication-based perspective of language against the outcomes of traditional, structure-based teaching. For the collection of data, a pretest-posttest experiment was conducted, involving the teaching of the Reported speech grammar form to two groups of randomly selected students in a Greek Senior High School. One group of students attended a series of lessons on the Reported Speech through the structure-based approach, while the other one was presented with the same structure in a meaning-focused way. The study has found significant statistical differences in favour of the meaning-focused teaching approach, as it was demonstrated by the outcome that the

students of the relevant group were far more successful when compared to their schoolmates of the other group in their attempts to form Reported Speech promptly and accurately as well as use it in a quite fluent way to accomplish relevant contextualised tasks.

Εισαγωγή

Ένα πρόβλημα που απαντάται συχνά στο χώρο της εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι ότι μαθητές που έχουν διδαχθεί επί σειρά ετών την Αγγλική γλώσσα, συχνά αποδεικνύονται ελλιπείς ως προς τη χρήση της σε επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας. Οι περισσότεροι σύγχρονοι γλωσσολόγοι, οι ειδικοί στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, έχουν επισημάνει το συγκεκριμένο πρόβλημα και παράλληλα έχουν προτείνει ποικίλους τρόπους επίλυσής του. Κατά γενική ομολογία, οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος θεωρείται ότι εστιάζονται, σχεδόν αποκλειστικά, στις μεθόδους διδασκαλίας (Widdowson στους Brumfit & Johnson, 1979).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό ευθύνης της μεθόδου διδασκαλίας της γραμματικής στην ύπαρξη του συγκεκριμένου προβλήματος. Οι σύγχρονες απόψεις στα θέματα διδασκαλίας κινούνται γύρω από το ρόλο που μπορεί να παίξει η διδασκαλία της γραμματικής στην τάξη, ενώ παράλληλα προσπαθούν να προσδιορίσουν κατά πόσο το γραμματικό σύστημα μιας γλώσσας μπορεί να εμπεδωθεί λειτουργικά μέσω της διδασκαλίας (Bygate, Tonkyn & Williams 1994; Thornbury 1999).

Η παρούσα μελέτη, βασιζόμενη στα ευρήματα πολλών επιφανών ερευνητών όπως των Long (1991), Brumfit & Johnson (1979) και Purpura (2004), αναγνωρίζει την ανάγκη ένταξης της διδασκαλίας της γραμματικής σε ένα γενικότερο πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής (contextualisation), και πειραματίζεται στην επίδραση που ασκούν δύο αντικρουόμενες μέθοδοι διδασκαλίας της γραμματικής στην επίδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή συγκρίνει τα μαθησιακά αποτελέσματα της νοηματικοκεντρικής μεθόδου, που αφορά στη διδακτική προσέγγιση της γραμματικής με επίκεντρο το νόημα (meaning-focused teaching approach), μίας σχετικά μετριοπαθούς εκδοχής του επικοινωνιακού τρόπου διδασκαλίας των γλωσσών (Communicative Language Teaching), με τα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας, που εστιάζει στη διδασκαλία των δομών (structure-based teaching).

Το πείραμα αφορά στο διδακτικό περιβάλλον της Α΄ Τάξης ενός Ελληνικού Γενικού Λυκείου. Οι μαθητές αυτού του επιπέδου συχνά παρουσιάζουν συμπτώματα μειωμένου ενδιαφέροντος σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν ως πιθανή αιτία την συχνά πολυετή μηχανιστική ενασχόληση τους με τη γραμματική, προσηλωμένοι συνήθως σε ένα σύστημα αποστήθισης κανόνων και εξαιρέσεων. Ως εκ τούτου έχει παρατηρηθεί ότι παρ' όλο που η πλειονότητα των μαθητών κατέχει τους τυπικούς κανόνες χρήσης ακόμα και των πιο εξεζητημένων γραμματικών φαινομένων, συχνά αποδεικνύεται ανήμπορη να εφαρμόσει τους κανόνες αυτούς σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από τα εξής μέρη: το θεωρητικό υπόβαθρο, που περιγράφει και αναλύει τις θεωρητικές απόψεις πάνω στις οποίες έχει βασισθεί το όλο εγχείρημα. Στη συνέχεια, ακολουθούν πληροφορίες σχετικά με τα κύρια στοιχεία της έρευνας (στόχοι, εργαλεία, πληθυσμός), καθώς και παρουσίαση-ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η μελέτη ολοκληρώνεται με συνοπτική αναφορά των συμπερασμάτων της έρευνας, που συμπληρώνεται με προτάσεις για πιθανή εφαρμογή τους στο διδακτικό περιβάλλον καθώς και για διενέργεια ευρύτερων μελλοντικών ερευνών στον τομέα αυτό.

Θεωρητικό υπόβαθρο: δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γραμματικής

Μέχρι σήμερα, αρκετοί ερευνητές (Hinkel & Fotos 2002; Norris & Ortega 2000) έχουν επιχειρήσει να αναλύσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γραμματικής στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Αυτό που είναι ευρέως αποδεκτό είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη απάντηση σχετικά με το πώς διδάσκεται ή μαθαίνεται καλύτερα η γραμματική. Παρ'όλα αυτά, οι περισσότερες σύγχρονες εμπειρικές μελέτες συγκλίνουν στην άποψη ότι «η οποιοδήποτε τύπου διδασκαλία της γραμματικής είναι προτιμητέα από την παντελή έλλειψή της» (Norris & Ortega 2000, p.463).

Διδακτική προσέγγιση που εστιάζει στις δομές (structure-based approach)

Για περισσότερο από ένα αιώνα και μέχρι σήμερα, η καθιερωμένη μέθοδος διδασκαλίας της γραμματικής σε παγκόσμιο επίπεδο, υπήρξε άρρηκτα συνδεδεμένη με την λεγόμενη Γραμματική-Μεταφραστική μέθοδο. Ένα αντιπροσωπευτικό μάθημα αυτής της μεθόδου εμπεριέχει τη λεπτομερή ανάλυση ενός γραμματικού φαινομένου, κατά προτίμηση στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ακολουθούμενη από ασκήσεις μετάφρασης. Εν τούτοις τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν αναδυθεί σαφώς πιο βελτιωμένες εκδοχές της μεθόδου αυτής, στις οποίες έχουν απαληφθεί σημαντικές αδυναμίες. Παρά την ελκυστική τους εμφάνιση, οι νέες αυτές διδακτικές εκδοχές διατηρούν τον αυστηρά προσηλωμένο στη δομή χαρακτήρα τους.

Ένα τυπικό μάθημα που εστιάζει στη διδασκαλία των δομών, ξεκινά με την παρουσίαση ενός κανόνα, που επιλέγεται αυθαίρετα από την ύλη ενός βιβλίου γραμματικής. Ο κλασικότερος τρόπος παρουσίασης ενός γλωσσικού φαινομένου είναι μέσω της 'άμεσης' διδασκαλίας (deductive instruction) (βλέπε Παράρτημα Α), όπου το ζητούμενο είναι να καθοριστεί εξ'άρχης η απαραίτητη ορολογία για τη διασαφήνιση των σχετικών κανόνων. Την παρουσίαση του κανόνα ακολουθεί συνήθως μία απλού τύπου εξάσκηση πάνω στον εν λόγω τύπο, χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό ως προς τους όρους εφαρμογής του. Σύμφωνα με τους Chryshochos, Chryshochos & Thompson (2001), αυτή η τακτική υπαγορεύεται από τη συμπεριφοριστική (behaviouristic) άποψη ότι η συνεχής εξάσκηση οδηγεί στην τέλεια εμπέδωση.

Ο Batstone (1994) καταδεικνύει μερικές από τις αιτίες που ένας ικανός αριθμός διδασκόντων αρνείται να εγκαταλείψει τις βασισμένες στη δομική ανάλυση διδακτικές τους συνήθειες προς χάρη πιο πρωτοποριακών μεθόδων. Πρωτίστως, μια τέτοια διδακτική προσέγγιση παρέχει ένα ξεκάθαρο πλαίσιο αναφοράς των θεμάτων προς ανάλυση, επιβεβαιώνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες της πλειονότητας των μαθητών, σχετικά με την εκμάθηση στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, επιτρέπει στους διδασκόμενους να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα σημεία του γλωσσικού συστήματος χωρίς τις επιπρόσθετες πιέσεις που δημιουργούνται κατά τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες. Τέλος, μια τέτοια προσέγγιση είναι προφανώς πλεονεκτική από άποψη χρόνου όσον αφορά στο σχεδιασμό και την παρουσίαση (Thornbury 1999).

Από την άλλη πλευρά, οι μέθοδοι αυτού του τύπου 'επικρίνονται' από πολλούς γλωσσολόγους. Η βασική αιτία φαίνεται να είναι το ότι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Willis & Willis 1996). Παρ'όλα αυτά, η εστιασμένη στις δομές διδακτική προσέγγιση της γραμματικής συνεχίζει να αποτελεί την κυρίαρχη μεθοδολογία, ασχέτως αν αυτό οφείλεται στα ουσιαστικά πλεονεκτήματά της ή απλά στον εκ φύσεως συντηρητισμό του διδακτικού κόσμου.

Νοηματικοκεντρική διδακτική προσέγγιση (meaning-focused approach)

Όπως προαναφέρθηκε, το σύνθημα πρόβλημα κατά την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, είναι η συχνή αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν, έξω από το ελεγχόμενο περιβάλλον της σχολικής τάξης, γραμματικούς τύπους, στους οποίους έχουν εκτεταμένα εξασκηθεί. Σχεδόν όλοι οι γλωσσολόγοι συμφωνούν ότι αναγκαίος όρος για την γλωσσική εξέλιξη των διδασκομένων είναι η έκθεσή τους σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα.

Ένα ικανοποιητικό μοντέλο μεθόδου επικοινωνιακής διδασκαλίας της γραμματικής, το οποίο υιοθετείται και στην παρούσα έρευνα ως μέθοδος διδασκαλίας της γραμματικής στην πειραματική ομάδα (Group B), είναι η εφαρμογή της διδακτικής εκδοχής, η οποία αφ'ενός ενστερνίζεται τη συστηματική μελέτη των γλωσσικών δομών, αφ'ετέρου όμως παραμένει σταθερή στις βασικές αρχές της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας (Communicative Teaching).

Ο Purpura (2004) χρησιμοποιεί τον όρο «διδασκαλία εστιασμένη στον τύπο/δομή και το νόημα» (“form-and-meaning focused instruction”) για να περιγράψει την εκδοχή αυτή όπου η διδασκαλία της γραμματικής λαμβάνει χώρα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές καταβάλουν προσπάθειες να δεχτούν και να μεταβιβάσουν νοήματα, εστιάζοντας ταυτόχρονα και στις δομές.

Η εν λόγω διδακτική προσέγγιση αποτελεί μία προσαρμοσμένη εκδοχή της Επικοινωνιακής Μεθόδου Διδασκαλίας (Communicative Method), της οποίας οι θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές αποκήρυσσαν, αρχικά, σχεδόν εξ'ολοκλήρου την όποια εστίαση σε δομές και τύπους και επικεντρώνονταν αποκλειστικά στο νόημα και στη χρήση. Σήμερα, τα προγράμματα σπουδών αμιγούς επικοινωνιακού χαρακτήρα έχουν χαρακτηριστεί σχεδόν τόσο ανεπαρκή όσο και τα παραδοσιακά, τα επικεντρωμένα στις δομές προγράμματα καθώς, σύμφωνα με τον Skehan (στους Hinkel & Fotos (2002), έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής ακρίβειας σε σχέση με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας.

Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στην τυπική/σχολική διδασκαλία (formal instruction) και την τελική εμπέδωση της γλώσσας (language acquisition) (Fotos 1993), έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πολλοί μαθητές τείνουν να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν με ευκολία, σε καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας, γραμματικά στοιχεία που έχουν διδαχθεί μέσω κάποιας μεθόδου εστίασης στις γλωσσικές δομές.

Ως εκ τούτου, μεγάλη μερίδα θεωρητικών (Brumfit & Johnson 1979, Widdowson 1978, Purpura 2004), καθώς και ένας μεγάλος αριθμός διδασκόντων προτείνουν και εφαρμόζουν πλέον το προαναφερθέν συνδυαστικό μοντέλο «εστίασης στον τύπο και στο νόημα» για τη διδασκαλία της γραμματικής της Αγγλικής γλώσσας. Πρακτικά, το προτεινόμενο πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας της γραμματικής αποτελείται από δύο βασικά στάδια δραστηριοτήτων: α) τις δραστηριότητες «παρατήρησης» (Noticing) του γραμματικού φαινομένου με στόχο την «αφύπνιση της συνείδησης» (Consciousness-raising) και β) τις δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης.

Αφύπνιση συνείδησης

Ο Ellis (1997) ορίζει ως δραστηριότητες 'αφύπνισης της συνείδησης' τις παιδαγωγικές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν συγκεκριμένο γλωσσικό υλικό που τους παρέχεται σε οιαδήποτε μορφή (γραπτή, ακουστική, προφορική), πλούσιο σε δείγματα του γραμματικού φαινομένου υπό εξέταση (βλέπε Παράρτημα Γ), με σκοπό να καταλήξουν στην πλήρη αναγνώριση και κατανόηση των γλωσσικών λειτουργιών της χρησιμοποιούμενης γλώσσας. Ο Ellis διαχωρίζει τις δραστηριότητες αυτές από τις λοιπές γλωσσικές

δραστηριότητες από το γεγονός ότι ως στόχο έχουν την δημιουργία μιας ενσυνείδητης απεικόνισης του εκάστοτε γραμματικού τύπου και όχι την άμεση εφαρμογή του.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να σχολιάσουν και να αντιδράσουν απέναντι στο υλικό που τους παρέχεται, καθοδηγούμενοι εντέχνως από τον διδάσκοντα προς την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη μορφή και τη χρήση του γραμματικού φαινομένου ((βλέπε Παράρτημα Β). Ο Thornbury (1999) αναγνωρίζει ένα μεγάλο αριθμό προτερημάτων στην παραπάνω διαδικασία. Κατ' αρχάς, οι μαθητές αναπτύσσουν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς καθίστανται σταδιακά πιο αυτόνομοι και αυτοδύναμοι. Επιπλέον, οι δραστηριότητες αυτές προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες για περαιτέρω γλωσσική εξάσκηση.

Πρακτική εξάσκηση

Ο Littlewood (1981) διακρίνει δύο τύπους δραστηριοτήτων πρακτικής εξάσκησης που στοχεύουν στην σύνδεση δομής και νοήματος. Ο πρώτος τύπος αφορά σε ασκήσεις που έχουν ως απώτερο σκοπό την ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της γραμματικής δομής μέσω της ένταξής της σε ένα ρεαλιστικό γλωσσικό πλαίσιο.

Ο δεύτερος και πιο ενδιαφέρον τύπος δραστηριοτήτων εξάσκησης περιλαμβάνει αυτές οι οποίες εστιάζουν στην παραγωγή συγκεκριμένων νοημάτων, με τους μαθητές να χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη δομή για να επιτύχουν κάποιους εξω-γλωσσικούς στόχους (Littlewood 1981, Ur 1988, Thornbury 1999). Οι δραστηριότητες αυτές είναι αμιγώς επικοινωνιακού χαρακτήρα, όντας διαδραστικές, ρεαλιστικές και απρόβλεπτες.

Το στάδιο πρακτικής εξάσκησης πρέπει να ωθεί τους μαθητές να είναι ακριβείς στον τρόπο έκφρασής τους μέσω της αναμιξής τους σε δραστηριότητες, σχεδιασμένες να απαιτούν τη σωστή χρήση συγκεκριμένων γραμματικών τύπων, προκειμένου να αποφεύγονται τυχόν επικοινωνιακές δυσλειτουργίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Thornbury (1999), το πληροφοριακό υλικό που δέχονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της νοηματικής επεξεργασίας μιας δομής, μπορεί επιτυχώς να οδηγήσει στην αναδιοργάνωση της κατάστασης της 'νοητικής γραμματικής' τους (mental grammar).

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά στο διδακτικό περιβάλλον της Α' τάξης του Ελληνικού Γενικού Λυκείου και διερευνά την εξέλιξη της 'γραμματικής ικανότητας'(grammar ability) των μαθητών μέσω δύο αντικρουόμενων γραμματικών διδακτικών προσεγγίσεων: την εστιασμένη στις δομές μέθοδο και τη νοηματικοκεντρική προσέγγιση. Ως 'γραμματική ικανότητα' χαρακτηρίζεται η ικανότητα εμπέδωσης της γραμματικής γνώσης, κατά τέτοιο τρόπο ώστε η πρόσβαση σ' αυτή να είναι ακριβής και αποτελεσματική σε οποιοδήποτε επικοινωνιακό γλωσσικό περιβάλλον.

Η ερευνήτρια, βασισμένη στις σύγχρονες θεωρίες σχετικά με την εμπέδωση των ξένων γλωσσών καθώς και στην προσωπική της πολυετή εμπειρία ως καθηγήτριας, θέτει την ακόλουθη υπόθεση:

- Υπάρχει σημαντική πιθανότητα η ομάδα των μαθητών που θα εκτεθεί στη νοηματικοκεντρική διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου του Πλάγιου Λόγου να αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχής στις μετέπειτα απόπειρες σχηματισμού του Πλάγιου Λόγου, με τρόπο ακριβή και σύμφωνο με το γενικότερο πλαίσιο χρήσης του (context). Αντιθέτως, εκτιμάται ότι η ομάδα μαθητών που θα διδαχθεί τον Πλάγιο Λόγο μέσω της εστιασμένης στις δομές μέθοδο, θα αποδειχθεί αφ' ενός μεν πιθανώς αποτελεσματική στη μηχανιστική παραγωγή του τύπου, αφ' ετέρου όμως σημαντικά αναποτελεσματική στο να ανακαλεί τον τύπο αυτόματα και με ακρίβεια σε καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας.

Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε πείραμα με μετρήσεις πριν και μετά από αυτό (Trochim 2007). Ως εκ τούτου, οργανώθηκε και αναπτύχθηκε σύμφωνα με τα ακόλουθα στάδια:

- Επιλογή του πληθυσμιακού δείγματος.
- Διαχωρισμός των συμμετεχόντων σε δύο ομάδες: την «πειραματική» ομάδα και την ομάδα «ελέγχου».
- Πραγματοποίηση αρχικού τεστ αξιολόγησης και στις δύο ομάδες.
- Παράδοση συγκεκριμένου αριθμού μαθημάτων πάνω στο Πλάγιο Λόγο παράλληλα και στις δύο ομάδες μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις.
- Πραγματοποίηση τελικού τεστ αξιολόγησης και στις δύο ομάδες.

Όσον αφορά τα δύο τεστ – αρχικό και τελικό – είναι της ίδιας μορφής, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις σε επίπεδο λεξιλογίου. Τα τεστ αποτελούνται από δύο μέρη: το γραπτό και το προφορικό. Το γραπτό μέρος περιλαμβάνει δύο ασκήσεις διαφορετικού τύπου ενώ το προφορικό αποτελείται από μία δραστηριότητα, όλες με εστίαση πάντα στο Πλάγιο Λόγο. Η άσκηση Α απαιτεί την απλή μηχανιστική μετατροπή από τον Απλό στον Πλάγιο Λόγο. Αντιθέτως, η άσκηση Β είναι μια συνδυαστική άσκηση πολλαπλής επιλογής, όπου οι μαθητές καλούνται να κάνουν τις επιλογές τους για τη συμπλήρωση ενός διαλόγου, αντιδρώντας στο σύνολο μιας κατάστασης και όχι σε μεμονωμένες πληροφορίες. Τέλος, η άσκηση C είναι μία προφορική δραστηριότητα ελεγχόμενου τύπου, που παρέχει πλήρεις πληροφορίες για την κατάσταση καθώς και για τους ρόλους των εξεταζόμενων.

Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων καθώς και όλοι οι στατιστικοί υπολογισμοί που πραγματοποιήθηκαν, έγιναν μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού Στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 15.0. Τα στοιχεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προέρχονται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA (ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα), που χρησιμοποιήθηκε ως το εργαλείο για να διαγνωσθούν οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων στο τελικό τεστ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΑΣΚΗΣΗ Α ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ	,88194	,84722
ΑΣΚΗΣΗ Β ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ	,85556	,62222
ΑΣΚΗΣΗ C ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ	,84722	,40278
ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΛΙΚΟΥ ΤΕΣΤ	,855278	,624094

Όπως διαφαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές για τις ασκήσεις Β και C καθώς και για το συνολικό σκορ του τεστ. Αντιθέτως, δεν παρατηρούνται διαφορές στατιστικής σημασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά την άσκηση Α, όπου η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μέσο όρο (Μ.Ο) 84,7%, ενώ ο αντίστοιχος Μ.Ο για την πειραματική ομάδα είναι 88,1%.

Στους λοιπούς Μ.Ο οι διαφορές είναι σαφώς πιο αισθητές, καθώς στην άσκηση Β υπάρχει μια διαφορά της τάξης των 23,3%, στην άσκηση C η διαφορά μεταξύ των ομάδων αγγίζει το 44,5%, ενώ για το σύνολο των ασκήσεων η διαφορά είναι 23,1%.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα έχει βασισθεί στην υπόθεση ότι τα μέλη μιας τυχαία επιλεγμένης ομάδας μαθητών της Α΄ τάξης ενός Ελληνικού Γενικού Λυκείου, τα οποία θα διδαχθούν ένα γραμματικό τύπο μέσω της παραδοσιακής, εστιασμένης στις δομές προσέγγισης, θα

αποδειχθούν μελλοντικά ελλειπίες στην αυτόματη ανάκληση του εν λόγω τύπου σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας. Σε αντίθεση, πάντα, με την ομάδα των μαθητών που θα διδαχθούν τον ίδιο τύπο μέσω της νοηματικοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, οι οποίοι προβλέπεται να αποκτήσουν όχι μόνο τη γραμματική γνώση αλλά και τη γνώση χρήσης (pragmatic knowledge) του γραμματικού τύπου.

Για την διαμόρφωση της παραπάνω υπόθεσης, η ερευνήτρια βασίστηκε κυρίως σε έρευνες και απόψεις καταξιωμένων ερευνητών, οι οποίοι έχουν συμβάλει τα μέγιστα στην διατύπωση των σύγχρονων θεωριών σε θέματα εκμάθησης των γλωσσών και της μοντέρνας παιδαγωγικής εν γένει. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα ακολουθεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τον οποίο «το να έχεις γνώση της γραμματικής» συνεπάγεται βασικά να έχεις την «στρατηγική ικανότητα» (strategic competence) της εύκολης πρόσβασης στην αποθηκευμένη γραμματική γνώση, έτσι ώστε με ευκολία να κατανοείς και να ανταλλάξεις νοήματα.

Το «νόημα» αποτελεί τη θεμελιώδη έννοια της έρευνας αυτής, υποδηλώνοντας πολύ περισσότερα από την απλή εστίαση στους γλωσσικούς τύπους. Αντιθέτως, η έννοια του «νοήματος» στην παρούσα έρευνα είναι στενά συνδεδεμένη με τις σύγχρονες θεωρίες, που θεωρούν την έκθεση του διδασκόμενου σε υλικό ρεαλιστικού περιεχομένου αλλά και την παραγωγή ρεαλιστικού λόγου ως τα βασικά κλειδιά για την γλωσσική εξέλιξη.

Τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής μας αποκάλυψαν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των ομάδων στο τελικό τεστ, βοηθώντας, έτσι, να συγκεντρώσουμε ακριβή στοιχεία σχετικά με την αντίδραση των μαθητών στα μαθήματα που παρακολούθησαν. Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση των δεδομένων αποδεικνύει ότι η αρχική υπόθεση της έρευνας ήταν πλήρως επιτυχής, στην πρόβλεψη του γεγονότος ότι η πειραματική ομάδα θα χρησιμοποιούσε με χαρακτηριστική ακρίβεια και άνεση τον Πλάγιο Λόγο για να πραγματοποιήσει δραστηριότητες πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών.

Πιο συγκεκριμένα, είναι φανερό από τη σύγκριση των Μ.Ο των τελικών τεστ ότι το πιο ισχυρό σημείο της «ομάδας ελέγχου» αποδεικνύεται η Άσκηση Α, ένα τυπικό δείγμα των παραδοσιακών εξεταστικών τεχνικών, που απαιτεί την απλή μετατροπή από Απλό σε Πλάγιο Λόγο μεμονωμένων νοηματικά προτάσεων (discrete items testing technique). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν σαφώς αναμενόμενο καθώς η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στο εν λόγω γκρουπ αφορούσε στο μοντέλο 'παρουσίαση-εξάσκηση', με ιδιαίτερη έμφαση στην μηχανιστική παραγωγή του Πλάγιου Λόγου και την χρήση του σε προκαθορισμένες καταστάσεις.

Για το λόγο αυτό, η πλειονότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου, επέδειξαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τον Πλάγιο Λόγο σε ασκήσεις αντικατάστασης, παρόμοιες με αυτές που κλήθηκαν να συμπληρώσουν στη διάρκεια παράδοσης των μαθημάτων. Παραδόξως, ίσως, τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας στην Άσκηση Α ήταν ομοίως υψηλά, παρόλο που οι μαθητές δεν είχαν την ίδια πείρα στο συγκεκριμένο είδος μηχανιστικής μεταφοράς με τους συμμαθητές τους της άλλης ομάδας. Πιθανόν αυτό να είναι το αποτέλεσμα της «εξερευνητικής μάθησης» (discovery learning), καθώς οι μαθητές του πειραματικού γκρουπ είχαν την ευκαιρία στο πρώτο μάθημα μέσω της παρατήρησης να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν την λειτουργία των μηχανισμών τού Πλάγιου Λόγου μόνοι τους, επιτυγχάνοντας, σύμφωνα με τον Tomlinson (2003) την συνειδητή εμπέδωση της συγκεκριμένης δομής.

Επιπλέον, το εύρημα αυτό φαίνεται να συνάδει με το σχόλιο των Hinkel & Fotos (2002, σ.7) ότι «από τη στιγμή που η συνείδηση του μαθητή αφυπνίζεται πάνω σε ένα συγκεκριμένο τύπο, ο μαθητής αυτός αναπτύσσει συνειδητή πλέον γνώση του γραμματικού φαινομένου καθώς και την ικανότητα να το αναγνωρίζει και να το χρησιμοποιεί σε οποιοδήποτε συνθήκες».

Στην περίπτωση των άλλων δύο ασκήσεων του τελικού τεστ, η διαφορά αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο ομάδων είναι αρκετά αισθητή. Η Άσκηση Β αφορούσε μια δραστηριότητα πολλαπλού συνδυασμού, όπου οι μαθητές καλούνται να πράξουν περισσότερα από τον απλό σχηματισμό του Πλάγιου Λόγου. Η συγκεκριμένη άσκηση στόχευε να αποδείξει το βαθμό ικανότητας των μαθητών των δύο ομάδων να προβούν στην εφαρμογή του Πλάγιου Λόγου σε ένα περιβάλλον γραπτού λόγου, απαλλαγμένοι από τις απαιτήσεις και τις πιέσεις μιας αντίστοιχης προφορικής κατάστασης.

Η ομάδα ελέγχου επέδειξε μέτρια προς χαμηλή ικανότητα να πραγματοποιήσει επιτυχώς αυτή τη σχετικά μη απαιτητική δραστηριότητα, αδυνατώντας πιθανόν να λειτουργήσει με πολυ-επίπεδο τρόπο, μη μπορώντας να εφαρμόσει τους διδαχθέντες κανόνες σε μια δραστηριότητα διαφοροποιημένη από αυτές που ήδη γνωρίζει. Αντίθετα, η πειραματική ομάδα, έχοντας ήδη εμπλακεί ενεργά σε δραστηριότητες αυτού του τύπου, πέτυχε να παράγει τα κατάλληλα γλωσσικά παραδείγματα.

Το στατιστικό εύρημα αυτό δεν αποτελεί, βέβαια, επαρκή απόδειξη της επικοινωνιακής δεινότητας των μαθητών, καθώς αφορά μόνο σε ένα γραπτό εγχείρημα. Παρ'όλα αυτά, είναι αρκετά ενδεικτικό της επίδρασης των δύο διδακτικών μεθόδων στις επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποδεικνύει την ανικανότητα της εστιασμένης στις δομές διδακτικής προσέγγισης να οδηγήσει στην τέλεια αφομοίωση ενός γραμματικού τύπου, καθιστώντας αδύνατη, κατά συνέπεια, την μετατροπή του αρχικού υλικού (input) σε εμπεδωμένη πληροφορία (intake).

Το εύρημα που επιβεβαιώνει την υποθεσή μας, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο, είναι η εντυπωσιακή διαφορά των Μ.Ο της Άσκησης C. Η συγκεκριμένη άσκηση αφορούσε μία ελεγχόμενη προφορική δραστηριότητα, που διασφάλιζε την ρεαλιστικότητά της μέ τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων και 'κρυμμένων' στοιχείων.

Η πλειονότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να ξεπεράσουν επιτυχώς τα όποια φυσικά εμπόδια τίθενται σε όσους διδάσκονται μια ξένη γλώσσα, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν την προοπτική προφορικής μεταφερόμενων μηνυμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές όφειλαν να υπερσκελίσουν δύο κύριους στρεσογόνους παράγοντες: την ανάγκη να επικεντρώνονται παράλληλα στον τύπο και στην σημασία καθώς και να υφίστανται τις απαιτήσεις ενός προφορικού τεστ, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικούς χρόνους. Σύμφωνα με τον Thornbury (1999) οι μαθητές έχουν εκ φύσεως περιορισμένη ικανότητα προσοχής, γεγονός που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο είτε την ορθότητα των λόγων τους είτε την ευχέρεια έκφρασής τους. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβη στην περίπτωση της απόδοσης της πειραματικής ομάδας.

Ένας σημαντικός παράγοντας που οδήγησε στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι η εν λόγω ομάδα είχε ήδη αντιμετωπίσει παρόμοιες προφορικές ασκήσεις στη διάρκεια των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, σε ένα από τα διδαχθέντα μαθήματα, ολόκληρη η τάξη είχε μεταμορφωθεί σε αίθουσα πάρτυ, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας τον Πλάγιο Λόγο, λίγο ως πολύ κατά τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιείται σε αληθινές κοινωνικές εκδηλώσεις. Ομοίως, ένα επόμενο μάθημα αφορούσε μια αμιγώς επικοινωνιακή δραστηριότητα, καθώς η ομάδα καλούνταν να πραγματοποιήσει μία συνέντευξη τύπου και στη συνέχεια να συντάξει και να παρουσιάσει τηλεοπτικά ρεπορτάζ.

Από όλα τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι τάξεις που εφαρμόζουν την νοηματικοκεντρική μέθοδο προσέγγισης της γραμματικής σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τάξεις, παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν να 'εξοπλίσουν' τους μαθητές με την ικανότητα να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να ανακαλούν και να εφαρμόζουν τη γραμματική γνώση σε κάθε τύπου κοινωνική κατάσταση.

Τα αποτελέσματα του τελικού τεστ αποκάλυψαν την ολοφάνερη αδυναμία των μαθητών της ομάδας ελέγχου να παράγουν ένα πρακτικό αποτέλεσμα της γνώσης τους πάνω στο Πλάγιο Λόγο. Αποδείχθηκε, επίσης, ότι ανεξαρτήτως του όγκου πληροφοριών που τα μέλη της ομάδας αυτής έλαβαν πάνω στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο και του χρόνου που δαπανήθηκε στη μηχανιστική επανάληψη της γραμματικής δομής και στην απλού τύπου μετατροπή από Ορθό σε Πλάγιο Λόγο, τα αποτελέσματα της προφορικής άσκησης του τελικού τεστ παρουσίασαν ελάχιστη βελτίωση σε σχέση με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης άσκησης του αρχικού τεστ.

Για να ανακεφαλαιώσουμε, το σύνολο των αποτελεσμάτων, που προήλθε από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνει πλήρως την ορθότητα της αρχικής υπόθεσής της έρευνας, συμφωνώντας, έτσι, με τα ευρήματα πολλών έγκριτων ερευνητών όπως των Long (1991), Brumfit & Johnson (1979) και Purpura (2004), οι οποίοι τονίζουν τις ευεργετικές ιδιότητες της διδακτικής μεθόδου που επικεντρώνεται εξ'ίσου στη δομή και στο νόημα, στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου πρωτεύων στόχος είναι η επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόμενων με παράλληλη εστίαση στις δομές συγκρότησης του λόγου.

Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα δύο ανόμοιων προσεγγίσεων στην διδασκαλία της γραμματικής στο περιβάλλον της Α' τάξης του Ελληνικού Γενικού Λυκείου. Είναι προφανές ότι καθώς η έρευνα διενεργήθηκε σε περιορισμένο πλαίσιο, δεν δύναται να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Ωστόσο, οι βασικές προβληματικές περιοχές καταδεικνύονται σαφώς, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα με σχετική ασφάλεια:

Η διδασκαλία της γραμματικής οφείλει να ακολουθεί τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας (communicative language teaching), σύμφωνα με την οποία ο κύριος στόχος της θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις δομές που διδάσκονται σε όποια κοινωνική περίσταση απαιτηθεί.

Η εκμάθηση της γραμματικής θα πρέπει να προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργώντας τους, έτσι, το κίνητρο για μάθηση. Για το λόγο αυτό, η εκμάθηση της γραμματικής πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω ρεαλιστικών δραστηριοτήτων, οποιουδήποτε τύπου (βασισμένες στην ανάγνωση, στην ακουστική και προφορική εξάσκηση, σε παιχνίδια και ασκήσεις προσομοίωσης).

Είναι εμφανές ότι η διδασκαλία της γραμματικής στην Ελληνική ξενόγλωσση εκπαίδευση απαιτεί ειδική μεταχείριση, καθώς οι Έλληνες μαθητές, καθώς και οι γονείς τους, εμφανίζονται συχνά δύσπιστοι απέναντι στις όποιες καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο πιο συμβατός τρόπος διδασκαλίας της Αγγλικής γραμματικής στο Ελληνικό σχολείο φαίνεται να είναι η τροποποιημένη εκδοχή του Purpura (2004), γνωστή ως «διδασκαλία με ταυτόχρονη εστίαση στο τύπο και στο νόημα», η οποία πρεσβεύει ότι ο παραδοσιακός τρόπος παιδαγωγικής μπορεί και πρέπει να περιλαμβάνει ισχυρά επικοινωνιακά στοιχεία, που θα προάγουν την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Εφαρμογές

Η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει το πόσο σημαντικό είναι, εμείς οι καθηγητές να παρουσιάζουμε τη γραμματική όσον το δυνατόν πιο ευχάριστη και κατανοητή στους μαθητές μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν στους διδάσκοντες την Αγγλική γλώσσα στις τάξεις του Ελληνικού Λυκείου ενδιαφέρουσες πτυχές του ακανθώδους ζητήματος της διδασκαλίας της γραμματικής.. Και

παρ'όλο που η έρευνα είναι μικρής κλίμακας, μπορεί να προτείνει περαιτέρω βελτιώσεις στο συγκεκριμένο πεδίο:

Πρωταρχικά, οι Έλληνες καθηγητές οφείλουν να οδηγούν τους μαθητές τους στην κατανόηση του ότι η αποτελεσματική επικοινωνία συνεπάγεται την επίτευξη αρμονίας μεταξύ της ορθής και της λειτουργικής χρήσης των δομών. Εάν οι μαθητές δεν έχουν τις ευκαιρίες να 'εξερευνήσουν' την γραμματική σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, θα έρθουν αντιμέτωποι με σοβαρές δυσκολίες να κατανοήσουν τη σημασία των δομών και το ρόλο τους στην έκφραση διαφόρων επικοινωνιακών νοημάτων.

Επιπλέον, οι καθηγητές οφείλουν να εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών με τρόπο που να αποδεικνύεται στους μαθητές ότι η γραμματική μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο μέσο μεταφοράς νοημάτων υψηλών απαιτήσεων.

Συνολικότερα, οι καθηγητές θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειες τους ούτως ώστε να επιφέρουν δραστική ανατροπή του ρόλου της γραμματικής κυρίως στις συνειδήσεις των μαθητών, ώστε να εκτιμήσουν από μόνοι τους τη συμβολή της στις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Πράγμα που μεταξύ άλλων προϋποθέτει αλλαγή της οπτικής μέσα από την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν μέσα στις τάξεις τους τη γραμματική.

Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Η παρούσα μελέτη προσέφερε περιορισμένα μόνο συμπεράσματα πάνω στο θέμα της αντιμετώπισης της γραμματικής μέσα στο πλαίσιο του Ελληνικού Γενικού Λυκείου. Εν τούτοις, η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε με γνώμονα την πίστη ότι ακόμα και η πιο μικρή συνεισφορά σε αυτή τη ζωτική διδακτική περιοχή, θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη.

Ωστόσο, προκειμένου να οδηγηθούμε σε πιο ακριβή συμπεράσματα, θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθούν μελέτες ευρείας κλίμακας, σε μεγαλύτερα πληθυσμιακά δείγματα διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, με διδασκόμενους από διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά επίπεδα. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε πιθανή έρευνα πάνω στο θέμα της ικανότητας των διδασκομένων να διατηρούν μακροπρόθεσμα την αποκτηθείσα γραμματική γνώση.

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνεται η παρούσα μελέτη με την πεποίθηση ότι μόνο η συνεχής έρευνα με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόησή μας πάνω στους μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας, φωτίζοντας τις διαδικασίες εμπέδωσης του γραμματικού συστήματος, με την ελπίδα να αποκτήσει ζωή ο 'κοιμισμένος γίγαντας' της παιδαγωγικής που ονομάζεται 'γραμματική'.

Author's e-mail: mykonos2003@yahoo.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching (9th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Tonkyn, A., & Williams, E. (Eds.) (1994). *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall International.

- Chrysochoos, E. J., Chrysochoos E. N., & Thompson E. I. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the crosscurricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research & Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. (1993). 'Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction.' *Applied Linguistics*, 14: 385-407.
- Hinkel, E., & Fotos, S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: CUP.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). 'Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis.' *Language Learning*, 50/3: 417-528.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: CUP.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. UK: Longman.
- Tomlinson, B. (2003). 'How would you define language awareness?' *ELT Journal*, 57/3.
- Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: a practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). 'Directions in the teaching of discourse.' In C.J Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (1996) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Σχέδιο μαθήματος 1 (παρουσίαση γραμματικής-grammar presentation)

Οργάνωση μαθήματος: δασκαλοκεντρική.

Γενικός σκοπός μαθήματος: να παρουσιαστούν στη τάξη οι βασικοί κανόνες του Πλάγιου λόγου.

ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΧΡΟΝΟΣ
Να εισάγει τον γραμματικό τύπο.	Ο καθηγητής γράφει «Πλάγιος Λόγος» στον πίνακα και εκμαιεύει την σημασία του.	3 λ
Να παρουσιάσει τυπικά παραδείγματα Πλάγιου Λόγου/ Να παρουσιάσει τους κανόνες σχηματισμού του Πλάγιου Λόγου.	Ο καθηγητής γράφει ένα παράδειγμα Ευθύ Λόγου στον πίνακα καθώς και το αντίστοιχο του στο Πλάγιο Λόγο. Στη συνέχεια, ο καθηγητής γράφει τους κανόνες σχηματισμού στον πίνακα. Κάθε κανόνας προκύπτει κατόπιν σύντομης συζήτησης με τους μαθητές. Οι μαθητές αντιγράφουν τους κανόνες στα τετράδια γραμματικής.	35 λ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Σχέδιο μαθήματος 1 (δραστηριότητα «παρατήρησης»)

Οργάνωση μαθήματος: συζήτηση του συνόλου της τάξης.

Γενικός σκοπός μαθήματος: να βοηθήσει τους μαθητές να παρατηρήσουν τη λειτουργία του Πλάγιου Λόγου καθώς και το τρόπο σχηματισμού του σε σύγκριση με τον Ευθύ Λόγο.

ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΧΡΟΝΟΣ
Να εισάγει το θέμα συζήτησης.	Ο καθηγητής γράφει «Εξαπάτηση-Cheating» στον πίνακα και συζητάει με τους μαθητές τις διάφορες έννοιες της λέξης.	3 λ
Να παρουσιάσει μια κατάσταση και να εγείρει συζήτηση πάνω στο θέμα.	Ο καθηγητής κολλάει στον πίνακα τη φωτο ενός ευτυχισμένου ζευγαριού. Κατόπιν, οι μαθητές διαβάζουν ένα e-mail του αγοριού προς το κορίτσι του και συζητάνε για τα πιθανά συναισθήματα του αγοριού και τη γενική κατάσταση της σχέσης τους.	35 λ
Να δώσει το ερέθισμα για συζήτηση και επικοινωνία.	Ο καθηγητής κολλάει στον πίνακα τη φωτο του αγοριού αγκαλιά με ένα άλλο κορίτσι και καλεί τους μαθητές να αντιδράσουν στη νέα	3 λ

	κατάσταση. Επιπλέον, οι μαθητές διαβάζουν ένα e-mail του 'εξαπατημένου' κοριτσιού της πρώτης φωτό προς το 'άπιστο' αγόρι.	
Να ωθήσει τους μαθητές να παρατηρήσουν πως λειτουργεί ο Πλάγιος Λόγος στις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας καθώς και να εντοπίσουν μόνοι τους τις διαφορές στο σχηματισμό του Πλάγιου και Ευθύ Λόγου.	Ο καθηγητής οδηγεί την τάξη στην σύγκριση των δύο e-mails και τους ωθεί στο να καταλήξουν μόνοι τους στο πως σχηματίζεται και λειτουργεί ο Πλάγιος Λόγος στην συγκεκριμένη κατάσταση.	35 λ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Υλικό εργασίας πειραματικής ομάδας

Μάθημα 1: Jim's e-mail to Nancy

Monday 25/2/2008

My dearest Nancy,

I haven't seen you since yesterday and I already miss you. This is truly the best affair I've ever had. I am having such a nice time with you! You're so beautiful and you have such a nice character!

I had never imagined I would find a girl like you before I met you in that club three months ago.

I believe we will be together forever. I promise I will always be here for you.

Love

Jim

Μάθημα 1: Nancy's e-mail to Jim

Sunday 16/03/08

Jim,

How dared you? I still can't believe what you did to me! I couldn't believe my eyes when I saw you yesterday hugging and kissing that girl!

You, of all people? I still remember what you were telling me only 3 weeks ago. I still have your e-mail.

You told me that you hadn't seen me since the previous day but you already missed me. You said to me that, that was truly the best affair you had ever had. And then you told me you were having such a nice time with me. You also said that I am so beautiful and I have such a nice character!

Remember when you told me you had never imagined you would find a girl like me before you met me in that club three months before? What an idiot was I to believe you! And also believe you when you said that we would be together forever and that you would always be there for me. Ha, ha,ha!

I've nothing else to say. I hope you'll get what you really deserve.

Have a good life!

Your "darling", Nancy.