

Μαρία Παραδιά*
Σωτήριος Γκλαβάς**
Ναπολέων Σπ. Μήτσης***
Δημήτριος Τζιμώκας****

Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου. Εκτίμηση του βαθμού αφομοίωσης και αξιοποίησής του με βάση μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μία δειγματοληπτική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Στόχος της έρευνας είναι να δώσει μια εμπειρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει μεθόδων διδασκαλίας του λεξιλογίου, να διερευνήσει τον βαθμό επιρροής διαφόρων δημογραφικών παραγόντων στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών και κατ' επέκταση να συμβάλει στη βελτίωση των σχετικών προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων. Τόσο οι μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου (ΠΓΛ) από Γυμνάσια της χώρας όσο και τα αντίστοιχα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων μετρήθηκαν ως προς τη χρήση λέξεων κλειδιών των σχετικών με τον εκάστοτε θεματικό κύκλο, ώστε να φανεί από τη σχετική σύγκριση το ποσοστό αφομοίωσης και δημιουργικής αξιοποίησης από την πλευρά των μαθητών του προτεινόμενου λειτουργικού λεξιλογίου στις επιμέρους θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων.

Λέξεις κλειδιά: νεοελληνική γλώσσα, διδασκαλία λεξιλογίου, παραγωγή γραπτού λόγου, θεματικές λέξεις κλειδιά.

Teaching vocabulary with the new textbooks for Modern Greek Language courses in Greek junior high schools. An empirical account of students' vocabulary knowledge and use as a result of measures in their written essays

Abstract

This paper reports a sampling research concerning vocabulary teaching as a part of modern Greek language courses in Greek junior high schools. The study aims to give an empirical account of the effectiveness of vocabulary teaching methods used in these

* Πάρεδρος επί θητεία του Π.Ι.

** Σύμβουλος Φιλόλογος

*** Καθηγητής Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**** Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02, Υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας

schools, to investigate the influence of various students' demographic characteristics on the way they develop their vocabulary and eventually to contribute to the enhancement of curriculum and textbook design. A quantitative analysis of topic-related keywords used in students' written essays as well as in textbooks was conducted so that the comparison demonstrates the level that the students have integrated and used creatively the suggested functional vocabulary in the units of the school textbooks.

Keywords: modern greek language, study and teaching vocabulary, writing, thematic keywords

Εισαγωγή

Στη χώρα μας είναι διαχρονικός ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ο προβληματισμός αυτός έχει γίνει πιο έντονος κατά τα τελευταία χρόνια με την εισαγωγή στη διδακτική πράξη των νέων διδακτικών εγχειριδίων του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται και από τις επισημάνσεις σε συνέδρια ή δημοσιεύματα σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αναλάβει την εφαρμογή των νέων διδακτικών πακέτων στη σχολική πραγματικότητα¹.

Ένα ζήτημα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί είναι το κατά πόσο τα νέα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο συμβάλλουν αποτελεσματικά στη λεξιλογική συγκρότηση των μαθητών και ειδικότερα κατά πόσον οι προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι (επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική)² σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα των νέων διδακτικών εγχειριδίων επιτυγχάνουν τον στόχο της κατάκτησης ενός επαρκούς και λειτουργικού λεξιλογίου, σχετικού με τη θεματολογία κάθε διδακτικής ενότητας (Μήτσης, 2004: 135-145).

Θεωρητικό πλαίσιο και στόχοι της έρευνας

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγεται το γλωσσικό επίπεδο του λεξιλογίου ως αντικείμενο έρευνας είναι σχετικοί με τη γενικότερη σημασία του λεξιλογίου στη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα

1. Βλ. ενδεικτικά τα εκπαιδευτικά περιοδικά «Φιλολογική» (τχ. 97, 98), «Σεμινάριο» (τχ. 35) και «Νέα Παιδεία» (τχ. 119.) καθώς και τη θεματική πρόσφατων εκπαιδευτικών συνεδρίων, όπως π.χ. του 23^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Διδακταλικών Ομοσπονδιών Ελλάδος και Κύπρου (Λάρνακα Κύπρου, 22-23 Απρ. 2009) με θέμα: «Γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» και του Πανελληνίου Συνεδρίου που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτ. 2009) με θέμα: «Η διδασκαλία της γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)», Κατσαρού και Τσέλιου (2006), Χατζησαββίδης (2007).

2. Βλ. Ματσαργούρας (2003), Μήτσης (2004), Littlewood (1983), Σπανός (2001).

επιστημονική αντίληψη και το επικοινωνιακό πρότυπο διδασκαλίας, αλλά και γιατί το λεξιλόγιο υπεισέρχεται σε δύο από τα τρία βασικά κριτήρια αξιολόγησης του λόγου των μαθητών, δηλαδή στην επάρκεια περιεχομένου και στη γλωσσική έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, από το ένα μέρος η σύγχρονη επιστημονική άποψη, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, τείνει να δεχθεί ότι το λεξιλόγιο συνιστά πρωταρχικό τομέα του γλωσσικού φαινομένου, ενώ ο τομέας της γραμματικής λειτουργεί διαμορφωτικά και, σε κάθε περίπτωση, έρχεται να τακτοποιήσει και να συμμορφώσει τις λεξιλογικές δομές που προηγούνται. Αν και ο ρόλος της γραμματικής εξακολουθεί παρόλα αυτά να θεωρείται σημαντικός στη διαδικασία της γλωσσικής κατάρκτησης, η ποσότητα της λεξιλογικής ύλης και η πολυπλοκότητα των λεξιλογικών σχέσεων είναι αυτή που τελικά καθορίζει την ποιότητα της γλωσσικής κατάρκτησης και τον βαθμό κατοχής της γλώσσας από την πλευρά των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, γνωρίζουμε σήμερα με βεβαιότητα ότι η διαφορά ενός μέτριου από έναν άριστο χρήστη της γλώσσας δεν οφείλεται τόσο στην καλή γνώση και κατοχή της γραμματικής, όσο στο γεγονός ότι ο δεύτερος διαθέτει ένα ευρύ και λειτουργικό ατομικό λεξιλόγιο, το οποίο του επιτρέπει να επικοινωνεί επαρκώς με το περιβάλλον του (Lewis 1993: 133-137· Μήτσης 2004: 11-12).

Από το άλλο μέρος, ο ρόλος του λεξιλογίου στο επίπεδο του περιεχομένου σχετίζεται με το κατά πόσο οι μαθητές παραθέτουν τις βασικές έννοιες που προσδίδουν στο κείμενό τους μια ικανοποιητική νοηματική αλληλουχία και επικοινωνιακή επάρκεια. Όσον αφορά το επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης, αξιολογείται η ορθότητα της σημασιολογικής χρήσης του λεξιλογίου από τους μαθητές αλλά και η προσπάθειά τους να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με αποφυγή της λεξικής επανάληψης και της χρήσης συνωνύμων, διαφορετικών λεξικών συνάψεων, αντιθέτων κ.λπ.

Η σημασία, βέβαια, του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία δεν εξαντλείται στα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητικού λόγου. Είναι όμως γνωστό ότι, στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης, η γνώση της γραμματικής (η οποία περιοριζόταν κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας στο οποίο είχαν προστεθεί ορισμένα στοιχεία ετυμολογίας και φωνητικής του γραπτού λόγου) συνιστούσε αυτοσκοπό και όχι μέσο για δημιουργική κατάρκτηση της γλώσσας. Ύπ' αυτές τις συνθήκες, ήταν φυσικό το λεξιλόγιο όχι απλώς να υποβαθμίζεται αλλά να μετατρέπεται σε μέσον, αφού ο ρόλος του ήταν απλώς να υπηρετεί τη γραμματική προσφέροντάς της την απαιτούμενη πρώτη ύλη για τη δημιουργία των κλιτικών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων και των εξαιρέσεών της. Ωστόσο, σήμερα γνωρίζουμε ότι η επικοινωνία, ακόμη και όταν σημειώνονται σημαντικά γραμματικά λάθη, μπορεί εν τούτοις να επιτευχθεί με τη χρήση ενός στοιχειώδους λεξιλογίου και μόνο, χωρίς, όμως, να μπορεί να συμβεί το αντίθετο: ότι δηλαδή η γνώση της

γραμματικής, χωρίς το απαραίτητο λεξιλόγιο, δεν εξασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας. Άλλωστε, όπως εύστοχα παρατηρεί η Μπακάκου (2003: 157), είναι αυτονόητο ότι, όταν υπάρχει δυσκολία δήλωσης αντικειμένων, δηλαδή άγνοια των λέξεων με τις οποίες πραγματώνονται γλωσσικά οι έννοιες, τότε είναι αδύνατη η επικοινωνία. Το γεγονός αυτό επισημαίνει επιγραμματικά ο Wilkins (1972: 111) ως εξής: «χωρίς γραμματική κατανοούμε πολύ λίγα, χωρίς λεξιλόγιο όμως τίποτε». Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Lewis υποστηρίζοντας ότι «η γραμματική ως δομή είναι υποτεταγμένη στο λεξιλόγιο» (1993: vii), ότι «η βάση της γλώσσας είναι το λεξιλόγιο. Η μεγάλη παρανόηση που υπήρξε και υπάρχει στη γλωσσική διδασκαλία είναι η παραδοχή πως η γραμματική συνιστά τη βάση της γλώσσας και ότι η γνώση της αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική επικοινωνία» (1993: 133) και ότι «η σύγχρονη αντίληψη παραδέχεται ότι η γλώσσα στο μεγαλύτερο μέρος της δεν συνιστά προϊόν εφαρμογής (γραμματικών) κανόνων αλλά εκμάθησης του λεξιλογίου» (1997: 211). Η αναγνωρισμένη, λοιπόν, πια σπουδαιότητα του ρόλου του λεξιλογίου στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και τη γλωσσική χρήση δεν μπορεί να μην ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη στη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Τα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι τα εξής (βλ. Nation, 2001· Κατσιμαλή, 2001):

α) Ποιο είναι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας και συγκεκριμένα ποιο είναι το σύνολο των λέξεων που υπάρχουν σε μία φυσική γλώσσα, που γνωρίζει κάθε φυσικός ομιλητής της³ και οι οποίες χρειάζονται για να μπορεί αυτή η γλώσσα να χρησιμοποιείται επαρκώς (Nation, 2001).

β) Ποια είναι η δομή του λεξιλογίου (Μπακάκου-Ορφανού, 1996, 2005· Nation, 2001);

γ) Ποιες είναι οι πιο ενδεδειγμένες αρχές και μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου (Nation, 2001· Χαραλαμπίδης, 1994· Μήτσης, 1996, 1998· Μπακάκου-Ορφανού, 2003· Κατσιμαλή, 2001· Γούτσος, 2005· Sökmen, 1997);

Η παρούσα έρευνα, δεδομένου και του καθαρά εκπαιδευτικού προσανατολισμού της στοχεύει ακριβώς στο να συμβάλει στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει στα ελληνικά Γυμνάσια διδακτικών μεθόδων όσον αφορά την κατάκτηση από τους μαθητές των τριών βασικών επιπέδων της λεξιλογικής γνώσης και συγκεκριμένα: της μορφής της σημασίας και της χρήσης του λεξιλογίου (Nation, 2001). Επιπλέον, στοχεύει σε μια πρώτη διερεύνηση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών, όπως του σχολείου φοίτησης, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, της μητρικής γλώσσας-εθνι-

3. Για την κατάκτηση του λεξιλογίου βλ. Aitchison 1994.

κής καταγωγής και του φύλου του μαθητή. Απώτερος στόχος είναι η συμβολή στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου και των αντίστοιχων εγχειριδίων, ώστε να καλύπτουν επαρκέστερα και θέματα λεξιλογικής συγκρότησης των μαθητών.

Σημειώνουμε εδώ ότι τα εν χρήσει ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου στο κεφ. «Ειδικοί σκοποί» δεν αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο ως ανεξάρτητο τομέα ή βασικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, πράγμα που συμβαδίζει στο σημείο αυτό με την παραδοσιακή αντίληψη. Η μόνη αναφορά είναι η εξής: «Να διευρύνουν (οι μαθητές) το λεξιλόγιό τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003: 63).

Όπως είναι γνωστό, κατά το παρελθόν, δεν υπήρχαν στα αναλυτικά προγράμματα ειδικές προβλέψεις για τον χειρισμό του λεξιλογίου και η διδασκαλία του περιοριζόταν απλώς στην εξήγηση των άγνωστων λέξεων (Μήτσης 2002). Η βασική αιτία της περιθωριοποίησής του από την παραδοσιακή μέθοδο ήταν ότι δεν διέθετε τη συστηματική υπόσταση και την αυστηρή εσωτερική οργάνωση της γραμματικής, η οποία είχε για τον λόγο αυτόν και το προβάδισμα στη διδασκαλία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, κατά το σχολικό έτος 2008-2009 διενεργήθηκε δειγματοληπτική έρευνα⁴ σε δείγμα 216 μαθητών Γυμνασίου που προήλθε από 4 σχολικά συγκροτήματα Γυμνασίων. Το δείγμα Γυμνασίων περιελάμβανε ημερήσια δημόσια συγκροτήματα και ιδιωτικές σχολικές μονάδες τόσο στην Αττική όσο και στην επαρχία. Το δείγμα των μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα εμφανίζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα

Σχολικό Συγκρότημα	Πλήθος	Ποσοστό (%)
46 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	86	39,8
6 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	21	9,7
Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αυγουλέα	54	25,0
Γυμνάσιο Μαντουδίου Ευβοίας	55	25,5
Σύνολο	216	100,0

4. Σχετικά με τις αρχές της δειγματοληψίας και της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων βλ. Wray & Bloomer, 2006.

Μέθοδος συγκέντρωσης του γλωσσικού υλικού

Για τη συλλογή του γλωσσικού υλικού ακολουθήθηκε η εξής πολυσταδιακή μεθοδολογία:

Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας τα παραπάνω δημόσια και ιδιωτικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν όλες οι τάξεις Γυμνασίου.

Στο δεύτερο στάδιο από κάθε τάξη Γυμνασίου του κάθε σχολείου επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία το δείγμα των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά το 53,7% των μαθητών επιλέχθηκε από την Α' τάξη, το 35,2% από τη Β' τάξη και το 11,1% από την Γ' τάξη. Η κατανομή μαθητών ανά τάξη σε κάθε σχολείο εμφανίζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα και τάξη

Σχολικό Συγκρότημα	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη
46 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	52	31	3
6 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	10	8	3
Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αυγούλεα	23	23	8
Γυμν. Μαντουδίου Ευβοίας	31	14	10
Σύνολο	116	76	24

Στο τρίτο στάδιο για κάθε τυχαία επιλεγμένο μαθητή, πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία των ΠΓΛ του. Ειδικότερα, συγκεντρώθηκαν όλες οι ΠΓΛ των μαθητών που έχουν παραχθεί στην τάξη μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε διαφορετικό θεματικό κύκλο. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δύο (2) θέματα μέσης δυσκολίας ανά μαθητή που απαιτούσαν διαφορετικό είδος γραφής και αυξανόμενης δυσκολίας από το πρώτο στο δεύτερο. Οι λόγοι για τους οποίους υιοθετήθηκε αυτή η πρακτική ήταν: α) η άμεση διαθεσιμότητα του προς έρευνα γλωσσικού υλικού, β) το γεγονός ότι αποτελούσε προϊόν της ίδιας της διατεταγμένης διδακτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές Γυμνασίου και γ) το ότι είναι αρκούτως αντιπροσωπευτικό, καθώς σύμφωνα με τους Hughes (2004: 16), Weir (1990: 79) και Jacobs (1981: 15), η επιλογή δυο προσεκτικά διαμορφωμένων θεμάτων είναι ικανοποιητική για την αξιολόγηση του εξεταζόμενου ζητήματος.

Τα θέματα που επιλέχθηκαν, συνολικά έξι (6) τον αριθμό, ήταν κοινά για όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και ανήκαν σε κοινούς

θεματικούς κύκλους του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας κάθε γυμνασιακής τάξης. Τα γραπτά κείμενα ψηφιοποιήθηκαν (σε μορφή απλού κειμένου .txt), ώστε να είναι επεξεργάσιμα εν όψει της ποσοτικής ανάλυσης του λεξιλογικού περιεχομένου τους.

Στο επόμενο στάδιο συλλέχθηκαν όλα τα κειμενικά αποσπάσματα των διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων (βιβλίο μαθητή και τετράδιο ασκήσεων) με αφορμή τις οποίες είχαν παραχθεί οι ΠΓΛ των μαθητών.

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των θεματικών λέξεων ή λέξεων κλειδιών τόσο στις μαθητικές ΠΓΛ όσο και στα σχολικά εγχειρίδια με στόχο τη μέτρηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές/-τριες αφομοιώνουν το βασικό λεξιλόγιο του γενικότερου θέματος της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, στο πλαίσιο της οποίας συντάσσουν την κάθε ΠΓΛ. Η ψηφιοποίηση των γλωσσικών δεδομένων και η ποσοτική ανάλυση των λέξεων κλειδιών ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2009.

Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης

Η εν λόγω ποσοτική ανάλυση διενεργήθηκε στις εξής φάσεις:

Εξαγωγή έξι διαφορετικών λεξιλογικών καταλόγων, αντίστοιχα για καθεμιά από τις έξι (6) διδακτικές ενότητες με τις οποίες σχετίζονται τα κείμενα τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από τους μαθητές, μέσω του εργαλείου Wordlist του λογισμικού WordSmith Tools (Scott, 1996), έκδοση 4 για Windows.

Υπολογισμός της αναλογίας πλήθους διαφορετικών λεξικών τύπων/πλήθους όλων των λέξεων (type/token ratio) για κάθε λεξιλογικό κατάλογο ξεχωριστά μέσω του εργαλείου Wordlist.

Εξαγωγή λεξιλογικών καταλόγων μόνο με τα λήμματα, από τους παραπάνω δώδεκα καταλόγους, έτσι ώστε να προκύψει ως πιο αξιόπιστη η αναλογία πλήθους λημμάτων/πλήθους όλων των λέξεων (lemma/token ratio, βλ. Γράφημα 2). Η τελευταία αναλογία υπολογίστηκε βάσει του παρακάτω τύπου, ο οποίος βασίζεται στον τύπο της αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους όλων των λέξεων, που προτείνουν οι Granger και Wynne (1999: 3-4):

$$\text{Αναλογία λημ./λεξ.} = \frac{\text{πλήθος λημμάτων} \times 100}{\text{συνολικός αριθμός λέξεων}}$$

Εξαγωγή καταλόγων λέξεων κλειδιών από τους καταλόγους των λημμάτων με σκοπό την αποτίμηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλογικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Οι λέξεις κλειδιά

τόσο από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων όσο και από τις μαθητικές ΠΓΛ ήταν σχετικές με το κεντρικό θέμα κάθε διδακτικής ενότητας, έτσι όπως προσδιορίζεται από τον τίτλο της, το περιεχόμενο των κειμένων που παρατίθενται σε αυτή και το θέμα των ΠΓΛ που δόθηκε στους μαθητές προς ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η τέταρτη διδακτική ενότητα του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» της Α΄ τάξης Γυμνασίου έχει τίτλο «Προσέχω τη διατροφή και την υγεία μου». Όλα τα κείμενα που περιέχονται σ' αυτήν ακολουθούν αυτή τη θεματική. Ο τίτλος της προς ανάπτυξη ΠΓΛ που δόθηκε στους μαθητές είναι «Περιγράψτε ένα γιορτινό τραπέζι. Υγιεινή διατροφή». Επομένως, από τους σχετικούς καταλόγους των λημμάτων εξήχθησαν όλα τα λήμματα τα σχετικά με το θέμα «υγιεινή διατροφή – υγεία». Με παρόμοιο τρόπο εξήχθησαν οι λέξεις κλειδιά και από τις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες.

Περαιτέρω μετρήσεις επί των καταλόγων των λέξεων κλειδιών: α) μέτρηση του πλήθους των λέξεων κλειδιών στο υλικό των σχολικών βιβλίων και των μαθητικών ΠΓΛ β) μέτρηση του ποσοστού των λέξεων κλειδιών στις μαθητικές ΠΓΛ που είναι κοινές με τις λέξεις κλειδιά στα σχολικά βιβλία. Με αυτές τις μετρήσεις επιδιώκεται να αποτιμηθεί κατά προσέγγιση ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλογικό υλικό των διδακτικών εγχειριδίων.

Αποτελέσματα

Αρχικά, περιγράφεται το δείγμα των μαθητών και στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα των στατιστικών μετρήσεων του πλήθους των λέξεων αφενός ανά μαθητική ΠΓΛ και αφετέρου στα σχολικά εγχειρίδια και τις μαθητικές ΠΓΛ συνολικά. Τέλος, παρατίθενται οι μετρήσεις του λεξιλογικού πλούτου τόσο στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων όσο και στις μαθητικές ΠΓΛ που οδηγούν στην εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων.

Περιγραφή του δείγματος των μαθητών

Συνολικά 216 μαθητές Γυμνασίου συμμετείχαν στην έρευνα. Από άποψη ποσοστών, υπερτερούσαν ελαφρώς τα αγόρια (53,2%) έναντι των κοριτσιών (46,8%). Οι γονείς των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης και ειδικότερα λυκείου σε ποσοστά 75,5% για τον πατέρα και 67,6% για τη μητέρα. Συνολικά, για 2 στα 10 παιδιά τουλάχιστον ένας γονέας είχε ολοκληρώσει τουλάχιστον πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επίσης, όσον αφορά στην εθνικότητα, το 17,1% των μαθητών ήταν αλλοδαποί, ποσοστό το οποίο εμφανίζει στατιστικά σημαντική άνοδο στο 46^ο Γυμνάσιο Αθηνών, όπου άγγιξε το 40% (39,5%, $p < 0,001$). Η περιγραφή του δείγματος μαθητών στο σύνολο και ανά σχολείο εμφανίζεται στον Πίνακα 3.

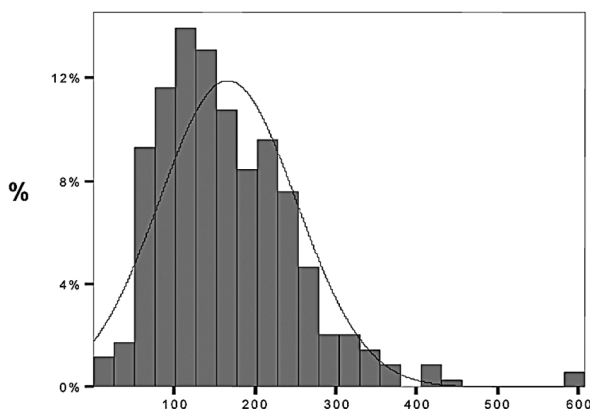
Πίνακας 3. Δημογραφικό προφίλ μαθητών στο σύνολο και ανά σχολείο

Δημογραφικό προφίλ		Σύνολο	46 ^ο Γυμν. Αθηνών	6 ^ο Γυμν. Γαλατσίου	Γυμν. Αυγούλεα	Γυμν. Μανταδίου
Φύλο (<i>p-val=0.8</i>)	Αγόρια	53,2%	55,8%	42,9%	53,7%	52,7%
	Κορίτσια	46,8%	44,2%	57,1%	46,3%	47,3%
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val<0.01</i>)	Βασική	6,5%	11,6%	-	3,7%	3,6%
	Μέση	75,5%	79,1%	57,1%	77,8%	74,5%
	Ανώτερη	18,1%	9,3%	42,9%	18,5%	21,8%
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val<0.01</i>)	Βασική	14,4%	29,1%	-	7,4%	3,6%
	Μέση	67,6%	61,6%	66,7%	70,4%	74,5%
	Ανώτερη	18,1%	9,3%	33,3%	22,2%	21,8%
Εθνικότητα (<i>p-val<0.001</i>)	Ελληνική	82,9%	60,5%	100,0%	100,0%	94,5%
	Άλλη	17,1%	39,5%	-	-	5,5%

Από τους 216 μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη ελέγχθηκαν 344 συνολικά μαθητικές ΠΓΛ ως προς την καταγραφή του πλήθους των λέξεων. Ορισμένοι μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ και άλλοι με δύο ΠΓΛ. Ειδικότερα 88 μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ (40,7%) και 128 μαθητές με δύο ΠΓΛ (59,3%).

Αποτελέσματα όσον αφορά στο πλήθος των λέξεων

Με βάση τις στατιστικές μετρήσεις, ο μέσος όρος λέξεων ανά μαθητική ΠΓΛ ήταν 165,9 λέξεις (διάμεσος: 152,0). Το ελάχιστο πλήθος λέξεων ήταν 1 λέξη και το μέγιστο 609 λέξεις (τυπική απόκλιση: 85,1). Οι σχετικές τιμές αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Πλήθος λέξεων ανά μαθητική ΠΓΛ

Το πλήθος των λέξεων των ΠΓΛ συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με όλες τις δημογραφικές παραμέτρους των μαθητών, όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 4. Ειδικότερα, σημαντικά αυξημένο πλήθος λέξεων ΠΓΛ στην Γ' τάξη έναντι των υπολοίπων, στα κορίτσια έναντι των αγοριών, στους μαθητές με πατέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με μητέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με ελληνική εθνικότητα έναντι των αλλοδαπών. Σημαντικά χαμηλότερη παραγωγή λέξεων στις ΠΓΛ είχαν οι μαθητές του 46^{ου} Γυμνασίου Αθηνών έναντι των υπολοίπων.

Πίνακας 4. Στατιστικά πλήθους λέξεων ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val</i> <0.001)	46 ^ο Γυμν. Αθ	138,0	6,0	126,2	149,9
	6 ^ο Γυμν. Γαλ.	221,5	19,3	181,3	261,7
	Γυμν. Αυγ.	179,1	7,2	164,8	193,5
	Γυμν. Μαντ.	181,7	10,5	160,7	202,6
Τάξη (<i>p-val</i> <0.001)	A	152,8	6,1	140,8	164,7
	B	153,6	5,0	143,7	163,5
	Γ	275,4	19,0	236,8	314,0
Φύλο (<i>p-val</i> <0.001)	Αγόρια	136,8	4,5	127,9	145,7
	Κορίτσια	199,1	7,6	184,1	214,0
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	115,1	13,0	88,3	141,8
	Μέση	158,9	4,9	149,2	168,6
	Ανώτερη	221,8	12,0	197,7	245,9
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val</i> <0.001)	Μέση	161,4	5,3	151,0	139,1
	Βασική	121,3	8,9	103,4	171,9
	Ανώτερη	224,2	11,5	201,3	247,1
Εθνικότητα (<i>p-val</i> <0.001)	Ελληνική	172,8	5,1	162,8	182,8
	Άλλη	134,7	9,6	115,5	153,9

Στον Πίνακα 5 φαίνεται ο συνολικός αριθμός λέξεων όλων των κειμενικών αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων και όλων των μαθητικών ΠΓΛ ανά διδακτική ενότητα:

Πίνακας 5. Συνολικός αριθμός λέξεων ανά διδακτική ενότητα

Τάξεις - Διδακτικές ενότητες	A - 1	A - 2	B - 1	B - 2	Γ - 1	Γ - 2
Λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια	4.184	2.095	3.452	2.745	3.009	2.930
Λέξεις στις μαθητικές ΠΓΛ	12.360	12.954	8.796	10.681	4.103	5.620

Όπως ήταν επόμενο, το υλικό των μαθητικών κειμένων είναι πιο εκτεταμένο, καθώς το μέσο συνολικό πλήθος των λέξεων σε αυτά ανά διδακτική ενότητα φτάνει τις 9000 λέξεις περίπου, σε αντίθεση με το γλωσσικό υλικό από τα σχολικά εγχειρίδια, του οποίου το μέσο μέγεθος ανά διδακτική ενότητα μόλις ξεπερνά τις 3000 λέξεις.

Αποτελέσματα όσον αφορά τον λεξιλογικό πλούτο

και τις λέξεις κλειδιά σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ

Αυτή ακριβώς η μεγάλη διαφορά στον συνολικό αριθμό των λέξεων ανά διδακτική ενότητα μεταξύ σχολικών εγχειριδίων και μαθητικών ΠΓΛ επιδρά στη διαμόρφωση της τιμής της αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6:

Πίνακας 6. Αναλογία πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A - 1	A - 2	B - 1	B - 2	Γ - 1	Γ - 2
Αναλογία λημμάτων/λέξεων	33	30	32	29	31	31
Αναλογία λημμάτων/λέξεων στα μαθητικά κείμενα	10	12	13	9	20	15

Το υλικό, από τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να έχει υψηλότερη αναλογία λημμάτων/λέξεων, δηλαδή μεγαλύτερο λεξιλογικό πλούτο έναντι του υλικού των μαθητικών ΠΓΛ, καθώς στα πρώτα η μέση τιμή της εν λόγω αναλογίας είναι 31, ενώ στις δεύτερες είναι μόλις 13. Αυτή, όμως, η διαφορά δεν αποδίδει απόλυτα την πραγματικότητα, αλλά κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος έρχεται ως αποτέλεσμα της σημαντικής διαφοράς μεγέθους μεταξύ του σώματος των κειμένων των σχολικών βιβλίων και του σώματος των μαθητικών ΠΓΛ (βλ. Πίνακα 5). Σύμφωνα, άλλωστε, με τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχέση της εν λόγω αναλογίας και του μεγέθους των υπό μελέτη γλωσσικών δεδομένων είναι σχεδόν αντιστρόφως ανάλογη⁵.

5. Για περισσότερα σχετικά με τη συσχέτιση μεγέθους κειμένου και αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων βλ. Jarvis, 2002.

Οι μετρήσεις οι σχετικές με τη χρήση των λέξεων κλειδιών, οι οποίες άλλωστε μας ενδιαφέρουν κατά κύριο λόγο στην παρούσα έρευνα, έρχονται να συμπληρώσουν τις προηγούμενες μετρήσεις του λεξιλογικού πλούτου. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται το πλήθος των χρησιμοποιούμενων λέξεων κλειδιών συγκριτικά σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικά κείμενα

Πίνακας 7. Πλήθος λέξεων κλειδιών σε σχολικά βιβλία και μαθητικά κείμενα

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Λέξεις-κλειδιά σε σχολικά βιβλία	369	97	160	129	87	112
Λέξεις-κλειδιά σε μαθητικά κείμενα	264	106	94	48	49	54

Είναι ενδεικτικό ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις κλειδιά από ό,τι όσες απαντούν στα σχολικά εγχειρίδια. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται στις διδακτικές ενότητες A1, B2 και B1 κατά 105, 81 και 66 λέξεις κλειδιά αντίστοιχα. Στις ενότητες Γ1 και Γ2 σημειώνονται κάπως μικρότερες διαφορές κατά 38 και 58 λέξεις κλειδιά αντίστοιχα, ενώ εξαίρεση στον κανόνα αποτελεί η ενότητα A2, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν μόλις κατά 9 περισσότερες λέξεις κλειδιά από όσες περιέχονται στα σχετικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται το πλήθος των λέξεων κλειδιών ανά διδακτική ενότητα που είναι κοινές τόσο στις μαθητικές ΠΓΛ όσο και στα σχολικά βιβλία καθώς επίσης και τα εκάστοτε ποσοστά που καλύπτουν οι κοινές λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των χρησιμοποιούμενων από τους μαθητές λέξεων κλειδιών.

Πίνακας 8. Κοινές λέξεις κλειδιά σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Πλήθος κοινών λέξεων-κλειδιών	95	19	23	23	19	24
Ποσοστό κοινών λέξεων-κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων-κλειδιών από τις μαθητικές ΠΓΛ	62,5	18	24,5	47	39	44,5

Παρατηρείται ότι εκτός από τη διδακτική ενότητα A1, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το ποσοστό των λέξεων κλειδιών που πιθανόν να τις έχουν α-ντλήσει οι μαθητές από τα σχολικά βιβλία κυμαίνεται μεταξύ 18% και 47%

του συνόλου των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιούν. Το μέσο ποσοστό που καλύπτουν οι κοινές σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των σε χρήση από τους μαθητές λέξεων κλειδιών είναι 39,25%.

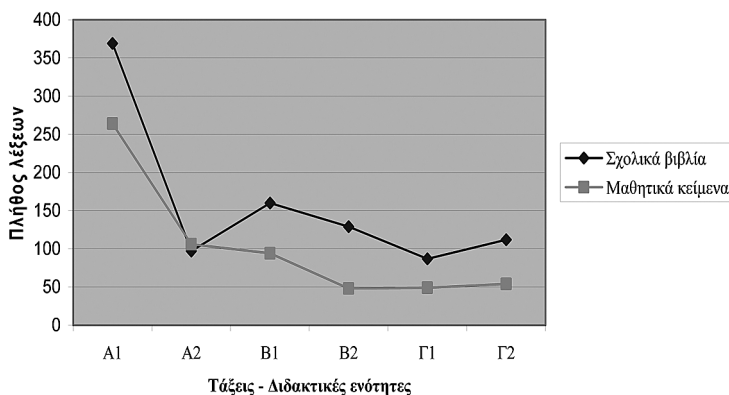
Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται και πάλι το ίδιο πλήθος των κοινών λέξεων κλειδιών μεταξύ μαθητικών ΠΓΛ και σχολικών βιβλίων, αλλά τα ποσοστά υπολογίζονται επί του συνόλου των λέξεων κλειδιών που απαντούν στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 9. Κοινές λέξεις κλειδιά σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Πλήθος κοινών λέξεων-κλειδιών	95	19	23	23	19	24
Ποσοστό κοινών λέξεων-κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων-κλειδιών από τα σχολικά βιβλία	26	18,5	14	18	22	21,5

Παρατηρείται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν από το 14% έως το 26% των λέξεων κλειδιών που απαντούν στα σχολικά βιβλία. Το μέσο ποσοστό που καλύπτουν οι κοινές σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των απαντώμενων στα σχολικά εγχειρίδια λέξεων κλειδιών είναι 20%. Εάν συγκριθούν, τώρα, τα ποσοστά των κοινών λέξεων κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων κλειδιών από τις μαθητικές ΠΓΛ και από τα σχολικά βιβλία, παρατηρείται ότι οι κοινές λέξεις κλειδιά (ή αλλιώς όσες λέξεις έχουν αντληθεί πιθανώς από τα σχολικά εγχειρίδια) καταλαμβάνουν μεγαλύτερα ποσοστά στα μαθητικά δεδομένα από ό,τι στα δεδομένα των σχολικών βιβλίων. Με άλλα λόγια, στα σχολικά βιβλία υπάρχουν περισσότερες λέξεις κλειδιά που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές, ενώ στις μαθητικές ΠΓΛ οι λέξεις που διαφέρουν από όσες περιέχονται στα σχολικά βιβλία μπορεί επίσης να είναι περισσότερες από τις κοινές, όχι όμως στον ίδιο βαθμό.

Όσον αφορά, επίσης, τη σύγκριση του πλήθους των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιούν οι μαθητές τόσο διαχρονικά στο πλαίσιο της ίδιας τάξης, όσο και συγχρονικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων του Γυμνασίου θα παρατηρούσαμε ότι δεν αυξάνονται όσο προχωρούμε προς μεγαλύτερες τάξεις, όπως θα αναμενόταν. Στην πραγματικότητα, δείχνουν να κινούνται σε τιμές σχεδόν ανάλογες με το πλήθος των λέξεων κλειδιών των σχολικών βιβλίων. Αυτό καταδεικνύεται εμφανέστερα στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Πλήθος λέξεων κλειδιών σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων των λέξεων κλειδιών δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές χρησιμοποιούν πιο περιορισμένο εύρος λέξεων σχετικών με τον θεματικό κύκλο της ΠΓΛ, συγκριτικά με το εύρος των λέξεων κλειδιών των σχολικών εγχειριδίων.

Επιχειρώντας μια ερμηνεία του φαινομένου, πρέπει να επισημάνουμε ότι η απουσία ειδικής αναφοράς των ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος στον τομέα του λεξιλογίου έχει ως αποτέλεσμα την εν μέρει υποβάθμισή του, ενώ η επιλογή των προς διδασκαλία λέξεων γίνεται εμπειρικά από τους συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων. Το αποτέλεσμα στην περίπτωση αυτή είναι από το ένα μέρος να υπάρχουν στα εγχειρίδια λέξεις που δεν ενδιαφέρουν τον σημερινό μαθητή, ενώ από το άλλο να απουσιάζουν λέξεις σημαντικές για την επικοινωνία του στον κόσμο τον οποίο ζει.

Κατά συνέπεια, η διαπίστωση που σχετίζεται με το εύρος των λέξεων είναι φυσιολογική και αναμενόμενη, αν λάβει κανείς υπόψη την υπάρχουσα πραγματικότητα. Πέραν αυτών όμως, θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του καιρού μας, στον τομέα του λεξιλογίου ισχύουν, σε γενικές γραμμές, τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλο το λεξιλόγιο που διδάσκονται σε κάθε διδακτική ενότητα. Η τάση είναι να ξεχνούν τις νέες λέξεις, τις οποίες και αποθηκεύουν στο νοητικό λεξικό, ύστερα από συστηματική προσπάθεια και επανάληψη. Αυτό σημαίνει ότι οι διδασκόμενες λέξεις, για να κατακτηθούν σε βάθος, πρέπει να επανέλθουν πολλές φορές στη διδασκαλία και μάλιστα σε διαφορετικά κάθε φορά συμφραζόμενα και υπό διαφορετικές συνθήκες. Ορισμένες μάλιστα σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι για να κατακτήσει ο μα-

θητής επαρκώς μια λέξη πρέπει να την συναντήσει κατά μέσο όρο δέκα φορές υπό τις ανωτέρω προϋποθέσεις (Gairns & Redman, 1995: 66-67).

2. Ένα επίσης δύσκολο ζήτημα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της γλώσσας, είναι ο μεγάλος αριθμός λέξεων που απαιτείται να κατακτήσουν οι μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και, βεβαίως, τις λέξεις αυτές πρέπει να τις αντιλαμβάνονται σωστά, ως ακροατές, και να τις χρησιμοποιούν στον λόγο τους, ως ομιλητές, φυσικά και αβίαστα, δηλαδή δημιουργικά.

3. Η ποσότητα όμως των λέξεων αυτών που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων. Λαμβάνοντας, δηλαδή, υπόψη τον διαθέσιμο για το λεξιλόγιο διδακτικό χρόνο, ένα ποσοστό και μόνο των λέξεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να διδαχθεί συστηματικά και ολοκληρωμένα στην αίθουσα διδασκαλίας.

4. Από το άλλο μέρος είναι γνωστό, ότι οι λέξεις δεν έχουν όλες (από επικοινωνιακή, άρα και διδακτική πλευρά) την ίδια αξία και βαρύτητα και, ενώ ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να διευρύνουν οι μαθητές μας, όσο είναι δυνατόν, το λεξιλόγιό τους, είναι φανερό ότι αυτό πρέπει να διδαχθεί σταδιακά και σύμφωνα με μια ιεράρχηση που θα προχωρεί από το απλούστερο και περισσότερο εύληπτο προς το δυσκολότερο και πιο σύνθετο. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να έχει ως βάση, να δίνει δηλαδή την έμφαση σε ένα αρχικό σύνολο απλών και λειτουργικών λέξεων, οι οποίες θα είναι επιλεγμένες κατά τρόπο που να διευκολύνουν τη σταδιακή ενσωμάτωση νέων λέξεων και να οδηγούν στη δημιουργία ενός ισχυρού λεξιλογικού οικοδομήματος. Αυτός ήταν άλλωστε, και ο λόγος για τον οποίο η παρούσα έρευνα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στις λέξεις – κλειδιά των θεματικών εννοιών.

5. Η γνώση των λέξεων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που εμφανίζει διαβαθμίσεις. Αυτό σημαίνει ότι μια λέξη μπορεί (α) να μας είναι άγνωστη, (β) να είναι εν μέρει γνωστή και (γ) επαρκώς γνωστή. Τις εν μέρει γνωστές λέξεις οι μαθητές επιχειρούν να τις αποκωδικοποιούν, κατά το δυνατόν, ως δέκτες, αλλά αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν παραγωγικά, δηλαδή ως πομποί. Πρόκειται για τη γνωστή διαφοροποίηση μεταξύ ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου. Επομένως πολλές από τις λέξεις που έχουν συναντήσει στα εγχειρίδια αποφεύγουν για τον λόγο αυτόν να τις χρησιμοποιήσουν.

6. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές κατακτούν με τρόπο μη συστηματικό, ένα μεγάλο ποσοστό του ατομικού τους λεξιλογίου (ίσως το μεγαλύτερο), από άλλες πηγές, εκτός δηλαδή των σχολικών εγχειριδίων. Για παράδειγμα, στη διδακτική ενότητα Γ2 (2^η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γυμνασίου), με γενικό θεματικό τίτ-

λο «Γλώσσα – γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου», οι μαθητές αντλούν από τα σχολικά εγχειρίδια λέξεις όπως «αγγλικά», «γαλλικά», «γερμανικά», «ανάγνωση», «γλωσσικός», «γλωσσολόγος», «(μητρική) γλώσσα», «διάλεκτος», «επικοινωνώ», «λεξιλόγιο», «ομιλούμενος», «ρωμιοσύνη» κ.α., αλλά χρησιμοποιούν και άλλες που δεν απαντούν στα βιβλία, όπως «lower», «proficiency», «αλλόγλωσσος», «γλωσσομάθεια», «διδασκαλία», «διερμηνέας», «ξενικός», «ξενομανία», «ξενόγλωσσος», «ορολογία», «συνεννοούμαι», οι οποίες εντάσσονται απόλυτα στη θεματική της συγκεκριμένης ενότητας. Προφανώς, οι λέξεις αυτές κατακτήθηκαν όχι με συστηματική διδασκαλία, αλλά μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τη συνήθη επαφή με τη γλώσσα, όπως π.χ. από την ανάγνωση διαφόρων κειμένων, από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, από συζητήσεις στην τάξη ή και έξω από αυτήν κλπ. και αποθηκεύτηκαν στο νοητικό τους λεξικό. Πρόκειται για λέξεις που τους είναι απολύτως απαραίτητες, αλλά δεν υπάρχουν όμως στα σχολικά εγχειρίδια. Το φαινόμενο αυτό είναι αναμενόμενο και φυσιολογικό, αφού, σύμφωνα με την τρέχουσα επιστημονική αντίληψη, η εκμάθηση των λέξεων είναι πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται υπό συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας (Μήτσης, 1996: 149-159· Nation, 2001: 217-62· Schmitt & McCarthy, 1997: 199-227).

7. Τέλος, είναι γνωστό ότι οι ομιλητές, όταν διαπραγματεύονται κάποιο συγκεκριμένο θέμα, δεν εξαντλούν όλο το διαθέσιμο σχετικό λεξιλόγιο, αλλά επιλέγουν τις πλέον κατάλληλες για την περίπτωση λέξεις και εκφράσεις. Κατά συνέπεια, και οι μαθητές, όταν συντάσσουν ένα κείμενο, δεν εξαντλούν όλο το σχετικό λεξιλόγιο που γνωρίζουν αλλά ένα μέρος του. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι, αν προβαίνουν στις καταλληλότερες, άρα και αποτελεσματικότερες για την περίπτωση γλωσσικές επιλογές.

Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα που ισχύουν σήμερα για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και τις γενικότερες διαπιστώσεις της γλωσσικής επιστήμης, συμπεραίνουμε ότι το ποσοστό αξιοποίησης των λέξεων των σχολικών βιβλίων από τους μαθητές (20% κατά μέσο όρο) μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό, σε σημαντικό βαθμό, με την προϋπόθεση ότι εντάσσεται σε ένα φάσμα λέξεων στο οποίο έχει δοθεί έμφαση και το οποίο έχει επιλεγεί από τον διδάσκοντα ως το πλέον κατάλληλο που θα συμβάλει σε περαιτέρω εμπλουτισμό και ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών. Υπό την προϋπόθεση αυτή, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι στόχοι του μαθήματος, όσον αφορά στο λεξιλόγιο, έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό και ότι η γλωσσική διδασκαλία βρίσκεται σε σωστό δρόμο. Ωστόσο, η έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχουν ακόμη μερικά κενά και προβλήματα, τα οποία απαιτούν την εφαρμογή ορισμένων γενικών μεθοδολογικών και άλλων αρχών που συνοφίζονται ως εξής:

1. Οι διδάσκοντες δεν διδάσκουν όλες τις λέξεις που περιλαμβάνονται στη διδακτική ενότητα, αλλά δίνουν την έμφαση σε ορισμένες από αυτές που χαρακτηρίζονται ως βασικές και λειτουργικές, τις οποίες και διδάσκουν με συστηματικό τρόπο.

2. Το πυρηνικό αυτό λεξιλόγιο πρέπει να αποτελεί κατ' αρχάς φροντίδα των ΑΠΣ, δηλαδή να περιγράφεται εκεί με συστηματικό τρόπο, και κατόπιν οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων να το περιλαμβάνουν στις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες.

3. Με φροντίδα του διδάσκοντος οι διδασκόμενες λέξεις θα επανέρχονται κατά καιρούς στη διδασκαλία με ποικίλες ευκαιρίες (π.χ. σε κείμενα, σε ασκήσεις, στη συνομιλία κλπ.) και σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

4. Επειδή ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην τάξη είναι, όπως επισημάναμε, πολύ περιορισμένος, ο διδάσκων οφείλει να ασκεί τους μαθητές του στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών εκμάθησης νέων λέξεων έξω από αυτήν.

5. Σε κάθε περίπτωση, οι διδάσκοντες πρέπει να έχουν κατά νου ότι οι λέξεις δεν διδάσκονται ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά ως στοιχεία λειτουργικά, δηλαδή πάντοτε μέσα από τη χρήση και συνδυασμό με άλλες λέξεις τόσο στον συνταγματικό, όσο και στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας.

6. Το λεξιλόγιο που αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευκολία ο μαθητής είναι αυτό που σχετίζεται με την ηλικία, τις εμπειρίες, το περιβάλλον στο οποίο ζει καθώς επίσης με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις και τις επιδιώξεις του.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η εν λόγω έρευνα από το ένα μέρος κατέδειξε την ανάγκη της σύνταξης νέων ΑΠΣ που να αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο ως βασικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος και να προβλέπουν τη συστηματική του διδασκαλία, ενώ από το άλλο κατέστησε εμφανή την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γλώσσας και γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του καιρού μας. Σχετικά δε με τα θέματα: (α) της επιλογής του κατάλληλου λεξιλογίου για διδασκαλία στην τάξη και (β) της άσκησης των μαθητών στη χρήση ατομικών στρατηγικών για την εκμάθηση νέων λέξεων, θέματα που ευκαιριακά αντιμετωπίστηκαν στην παρούσα εργασία, θα λέγαμε ότι αποτελούν ζητήματα πάρα πολύ σημαντικά που μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Γούτσος, Δ. (2005). Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφιανού, Μ. και Γεωργακοπούλου, Γ. (επιμ.), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα* σ. 13-92. Αθήνα: Πατάκης.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003) Φ.Ε.Κ. 303/ τεύχ. β', 13-3-2003, σ. 3778-3794, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gairns, R. and Redman, S. (1995). *True to life: English for adult learners: Pre-Intermediate: classbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granger, S. & Wynne, M. (1999). Optimising measures of lexical variation in EFL learner corpora. Στο Kirk, J. (εκδ.), *Corpora Galore*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Hughes, A. (2004). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English Composition Program*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (εκδ.), *Παιδεία Ομογενών. Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, σ. 143-150. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσαρού, Ε. και Τσέλιου, Β. (2006). Τρόποι αξιοποίησης των νέων σχολικών εγχειριδίων για τη Νεοελληνική Γλώσσα: το παράδειγμα της 5^{ης} ενότητας της Γ' Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 119, 42-58.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.

- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2002). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης – Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (1996). Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 53-75.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2003). Επίπεδα λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου «Γλώσσα και Πολιτισμός»*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001, σ. 157-165. Αθήνα: Γκέλυμπεσης Γεώργιος.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Περιοδικό «Παρουσία», Παράρτημα Αρ. 65
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. 1996. *WordSmith Tools* [computer software]. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Στο Schmitt, N. and McCarthy, M. (εκδ.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, p. 237-254. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σπανός, Γ.Ι. (2001). Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου. Στο Σπανός, Γ.Ι. και Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. *Σεμινάριο*, 34, 80-90.

Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

Wray, A. and Bloomer, A. (2006). *Projects in linguistics: a practical guide to re-searching language*. London & New York: Hodder Arnold.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Παραδιά

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μεσογείων 396, 15342,

Αγ. Παρασκευή mparadia@otenet.gr

Σωτήριος Γκαλαβάς

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μεσογείων 396, 15342,

Αγ. Παρασκευή