

Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: οι απόψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία της γραμματικής και τη διόρθωση των λαθών

Ανκα Ρατζένοβιτς, Ντίνα Ντμίτροβιτς & Ίβανα Μιλόγιεβιτς

Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου

anka_radjenovic@yahoo.com, dina_dotlic@hotmail.com, ivmilojevic@yahoo.gr

Abstract

The aim of this study is to present relevant scientific studies and students' beliefs related to error correction and grammar instruction. For the purpose of the study students of the Department of Modern Greek Studies, Faculty of Philology, University of Belgrade responded to a questionnaire about the controversial role of grammar teaching and error correction. As a result of the analysis, it can be said that they believe that error correction can be beneficial for the process of grammar learning and that grammar has a significant role in language pedagogy.

Keywords: Greek as foreign language, grammar instruction, students' beliefs, error correction

1 Οι πεποιθήσεις στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Οι πεποιθήσεις των φοιτητών αποτελούν πλέον σημαντικό θέμα της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης (Incecay και Dollar 2011) και τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τους ερευνητές του τομέα της κατάρτισης ξένων γλωσσών για τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά των φοιτητών που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Όλοι οι μαθητές, ιδίως οι ενήλικοι, έχουν ισχυρές πεποιθήσεις, συνήθως βασισμένες σε προηγούμενες εμπειρίες μάθησης, καθώς και απόψεις για την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Η έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών μπορεί να είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία τους μέσα στην τάξη. Έτσι, η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους στις στρατηγικές διδασκαλίας και να αναπτύξουν μεγαλύτερη ευελιξία στις εφαρμογές τους (Lightbown και Spada 2013: 90, Vibulphol 2004:1).

Όπως αναφέρει η Vibulphol (2004: 9) ο όρος *πεποίθηση (άποψη)* διαφέρει από τον όρο *γνώση*, διότι «η πεποίθηση βασίζεται στην αξιολόγηση και την κρίση, ενώ η γνώση βασίζεται σε αντικειμενικό γεγονός» (Pajares 1992: 313). Η Borg (2001:186-187) ορίζει την πεποίθηση ως:

«...μια πρόταση που μπορεί να συντηρηθεί συνειδητά ή ασυνειδητά, είναι αξιολογική στο ότι είναι αποδεκτή ως αληθινή από το άτομο και, ως εκ τούτου, διατηρείται με συναισθηματική δέσμευση. Επιπλέον, χρησιμεύει ως οδηγός σκέψης και συμπεριφοράς. Οι πεποιθήσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές πτυχές της διδασκαλίας, καθώς και στη ζωή. Βοηθούν τα άτομα να αποκτήσουν νόημα στον κόσμο, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται νέες πληροφορίες και, εάν αυτές γίνονται δεκτές ή απορρίπτονται. Οι πεποιθήσεις χρωματίζουν αναμνήσεις με την αξιολόγηση και την κρίση τους και χρησιμεύουν για να πλαισιώσουν την κατανόηση των γεγονότων».

Ο Puchta (1999: 68-69), παραδείγματος χάριν, υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις είναι «κατευθυντήριες αρχές» των συμπεριφορών των ανθρώπων. Πίστευε ότι οι πεποιθήσεις «είναι γενικεύσεις για την αιτία και την επίδραση, και [ότι] επηρεάζουν την εσωτερική εκπροσώπηση του κόσμου γύρω μας. Μας βοηθούν να κατανοήσουμε αυτόν τον κόσμο και καθορίζουν το πώς σκεφτόμαστε και πώς ενεργούμε».

2 Η διδασκαλία της γραμματικής και η διορθωτική ανατροφοδότηση

Σύμφωνα με τον δημιουργό του όρου Long (1991), η 'Εστίαση στον Τύπο' αποτελεί περιστασιακή και επιλεκτική παιδαγωγική παρέμβαση που έχει ως στόχο να στρέψει την προσοχή των μαθητών στη μορφή της Γ2 κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας (Παπαδοπούλου και Αγαθοπούλου (N.D.: 1). Η Εστίαση στον Τύπο εφαρμόζεται σε προγράμματα διδασκαλίας, τα οποία επικεντρώνονται κατ' αρχάς στο νόημα, σε αντίθεση με την 'Εστίαση στους τύπους', η οποία επικεντρώνεται στη μορφή της γλώσσας. Δηλαδή, η μορφή διδάσκεται ξεχωριστά από το νόημα της γλώσσας, όπως γίνεται στη γραμματικοκεντρική διδασκαλία (Παπαδοπούλου και Αγαθοπούλου (N.D.: 1).

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη Θεωρία της Διεπίδρασης στην εκμάθηση Γ2, η μάθηση στη Γ2 είναι επιτυχημένη μόνο όταν ο μαθητής διαπραγματεύεται το νόημα μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, και η Εστίαση στον Τύπο συνίσταται σε ανατροφοδότηση στα λάθη των μαθητών με διάφορους τρόπους (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, N.D.: 3).

Η Υπόθεση του Γλωσσικού Εξαγομένου της Swain (1985) βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν από τα δικά τους εξαγόμενα. Μέσω της διορθωτικής ανατροφοδότησης μπορούν να παρακινηθούν να παράγουν πιο κατανοητά ή/και πιο ακριβή εξαγόμενα από την άποψη της γλωσσολογίας (Pedrazzini 2017: 102).

Σύμφωνα με τον ορισμό των Lightbown και Spada (2013: 216), η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι «οποιαδήποτε ένδειξη διάπραξης λάθους ως προς μια γλωσσική χρήση της γλώσσας στόχου». Η διορθωτική ανατροφοδότηση «παίρνει μορφή των απαντήσεων στα εκφωνήματα του μαθητή, τα οποία περιέχουν λάθος», όπως αναφέρουν οι Ellis, Lowen και Erlam (2006: 340). Σύμφωνα με αυτούς, οι απαντήσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν: α. μια ένδειξη ότι διαπράχθηκε ένα λάθος, β. την παροχή του σωστού τύπου της γλώσσας στόχου, γ. τη μεταγλωσσική πληροφόρηση για τη φύση του λάθους, ή οποιονδήποτε συνδυασμό των παραπάνω (Ellis, R., Lowen, S., και Erlam, R. 2006: 340).

Η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι και, όπως αναφέρει ο Ellis (2009: 16) «μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης». Λαμβάνοντας υπόψη την Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της γλώσσας είναι βασισμένη στο διάλογο και η κατάκτησή της είναι αποτέλεσμα της διεπίδρασης, ο Ellis (2009: 12) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της δευτέρας γλώσσας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως προσωποκεντρική διαδικασία, αλλά ως διαδικασία ανάμεσα σε άτομο και άλλα πρόσωπα.

3 Προηγούμενες μελέτες

Οι Lightbown και Spada (2013: 90-91) αναφέρουν ότι η έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις του μαθητή για το ρόλο της γραμματικής και τη διορθωτική ανατροφοδότηση στη εκμάθηση ξένων γλωσσών επιβεβαιώνει ότι συχνά υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε δύο μεγάλης κλίμακας μελέτες η Renate Schulz (2001) διαπίστωσε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να διορθωθούν τα λάθη τους και οι περισσότεροι φοιτητές πίστευαν ότι «η επίσημη μελέτη της γλώσσας είναι απαραίτητη για την τελική γνώση της γλώσσας».

Ο Shawn Loewen και οι συνάδελφοί του (2009) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές, αν και όχι όλοι, αποτίμησαν τις οδηγίες γραμματικής και γενικώς δεν αξιολόγησαν ούτε τα διορθωτικά σχόλια ούτε τη διδασκαλία γραμματικής εκτός από εκείνους που μάθαιναν κινέζικα και αραβικά, οι οποίοι αξιολόγησαν και τα δύο. Οι ερευνητές πρότειναν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο γλώσσες δεν είναι ινδοευρωπαϊκές και επομένως είναι πιο δύσκολο να κατακτηθούν από Άγγλους ομιλητές παρά, για παράδειγμα, τα ισπανικά, τα γερμανικά και τα γαλλικά.

Η Nina Spada και η ερευνητική της ομάδα (2009) εξέτασαν αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν προτιμήσεις όταν πρέπει να διδαχθεί η γραμματική. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι όλοι οι μαθητές προτιμούσαν να ενσωματώσουν τη γραμματική στην επικοινωνιακή πρακτική. Ωστόσο, οι μαθητές του ESL απάντησαν επίσης ότι αξιολόγησαν το διαχωρισμό της γραμματικής από την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση πολύ περισσότερο από ό, τι οι μαθητές της EFL. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της ESL όπου υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας έξω από την τάξη, οι μαθητές εκτιμούν την ευκαιρία να επικεντρωθούν στη γραμματική ξεχωριστά από την επικοινωνία όταν βρίσκονται στην τάξη. Στο πλαίσιο του EFL, όμως, όπου οι μαθητές έχουν λίγες ευκαιρίες να εκτεθούν στην Γ2, η τάξη θεωρείται ως ο μόνος τόπος επικοινωνίας - επομένως είναι μια προτίμηση που υπαγορεύει την ένταξη της γραμματικής στην επικοινωνιακή πρακτική.

4 Εμπειρική μελέτη

4.1 Συλλογή δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας παρακαλέσαμε τους φοιτητές του Τμήματος των Νεοελληνικών Σπουδών και των τεσσάρων ετών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Οι φοιτητές μας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολουθούν μαθήματα βασισμένα στην επικοινωνιακή προσέγγιση, τα οποία επικεντρώνονται στην υιοθέτηση των λεξικών και φρασολογικών μονάδων, καθώς και τα ξεχωριστά μαθήματα γραμματικής, τα οποία είναι καθαρά θεωρητικά μαθήματα.

Οι ερωτηθέντες, που ήταν συνολικά 100, ήταν διαφορετικών βαθμίδων ελληνομάθειας. Γεγονός που δείχνει ότι εκπροσωπήθηκαν τα επίπεδα A1, A2, B1 και B2 της ελληνομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ. Σ' αυτή την έρευνά μας έλαβαν μέρος: το 28% των πρωτοετών φοιτητών A1 επιπέδου ελληνομάθειας, το 18% των δευτεροετών φοιτητών A2 επιπέδου, το 34% των τριτοετών φοιτητών B1 επιπέδου και το 20% των τεταρτοετών φοιτητών B2 επιπέδου ελληνομάθειας.

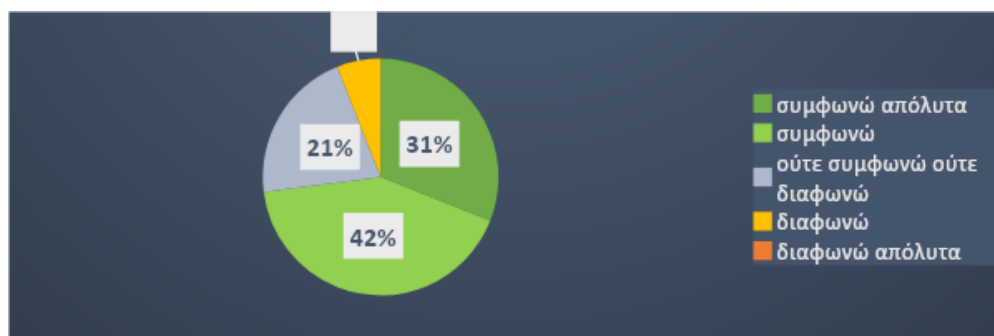
Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις και η κάθε ερώτηση αξιολογείται σύμφωνα με την κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 ως εργαλείο μέτρησης.

Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου και σε 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς θέλαμε να τους δώσουμε την ευκαιρία να δώσουν απαντήσεις που δεν προβλέψαμε στο ερωτηματολόγιο μας. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο Google Drive και οι φοιτητές μπόρεσαν να το συμπληρώσουν για ένα μήνα, οπουδήποτε και οποτεδήποτε, και με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίσαμε στους ερωτηθέντες να μπορούν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς πίεση για να ληφθούν τα πιο αντικειμενικά αποτελέσματα.

Γνωρίζοντας ότι ο αριθμός των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών είναι εξαιρετικά μεγάλος, η μελέτη αυτή εστιάζεται μόνο στην εξέταση των πεποιθήσεων και των στάσεων των φοιτητών μας και στο εάν και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της γραμματικής για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όπως και η διόρθωση των γραμματικών λαθών κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, διαλέξαμε, αναλύσαμε και παρουσιάσαμε στην έρευνά μας τις 12 πιο ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, οι οποίες πιστεύουμε ότι θα φέρουν στο φως τη στάση και τις απόψεις των σημερινών φοιτητών.

Για την έρευνά μας για το αν η διδασκαλία της γραμματικής εξακολουθεί να είναι σημαντική κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, δεν πραγματοποιήσαμε μεμονωμένες αναλύσεις ανά έτος σπουδών, με κριτήρια για το φύλο, την προηγούμενη εκπαίδευση (π.χ. αποφοίτηση από γυμνάσιο), τη σχολική επιτυχία, τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών, και πολλά άλλα κριτήρια τα οποία βεβαίως συνεπάγονται το βαθμό της κινητοποίησης των ίδιων των φοιτητών για να κυριαρχήσουν στην ελληνική γλώσσα. Ο στόχος μας είναι να εξετάσουμε πρώτα τις στάσεις των φοιτητών μας σχετικά με τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής στην εκμάθηση της νέας ελληνικής και να εξετάσουμε μελλοντικά τα προαναφερθέντα κριτήρια.

4.2 Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

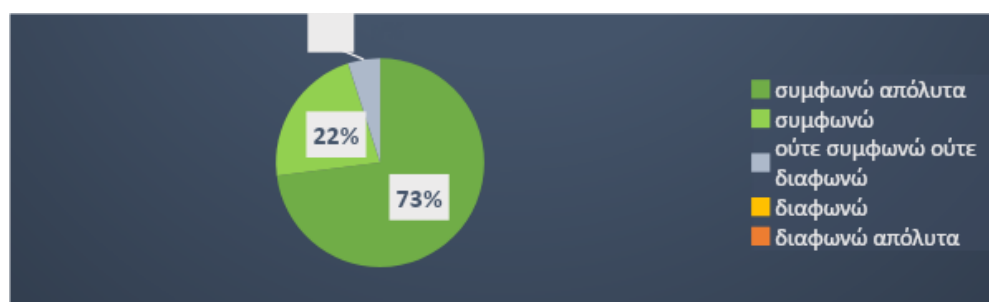


Γράφημα 1 | Η τυπική διδασκαλία της γραμματικής είναι κρίσιμη για την εκμάθηση ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με το **Γράφημα 1**, το 73% των φοιτητών συνολικά συμφωνεί (το 31% συμφωνεί απόλυτα και ένα 42% απλά συμφωνεί) με την άποψη ότι η τυπική διδασκαλία της γραμματικής είναι κρίσιμη για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ουδέτερη στάση εξέφρασε το 21% και διαφωνία μόνο το 6% των φοιτητών. Κανένας φοιτητής δε δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα.

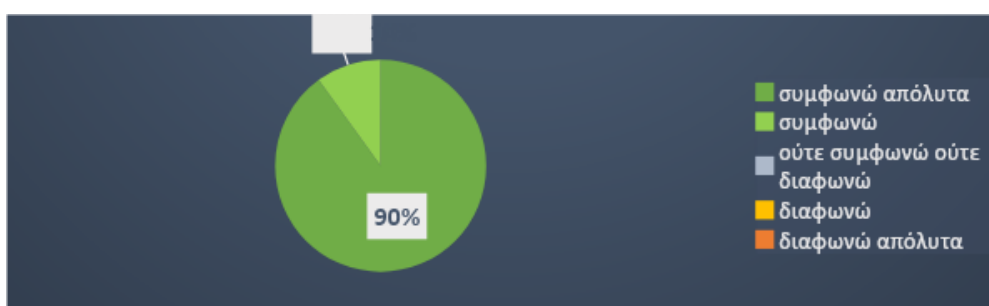
Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα είναι ότι σχεδόν τρία τέταρτα του συνολικού αριθμού των φοιτητών είναι της άποψης ότι η τυπική διδασκαλία της γραμματικής είναι κρίσιμη για την εκμάθηση μιας ξένης

γλώσσας. Η άποψή τους είναι αναμφισβήτητα βασισμένη στην προσωπική εμπειρία, την οποία απέκτησαν παρακολουθώντας τα μαθήματα γραμματικής στο Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών.



Γράφημα 2 | Όταν κάνω λάθη ενώ μιλάω στα ελληνικά, μου αρέσει να με διορθώνει ο καθηγητής

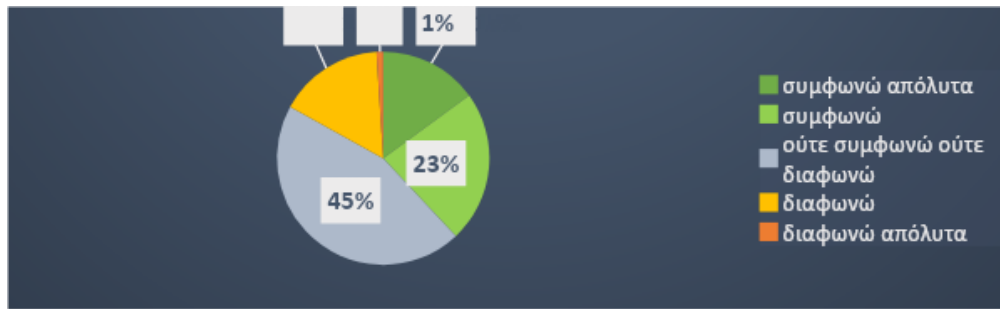
Σύμφωνα με το **Γράφημα 2**, συνολικά το 95% των φοιτητών δήλωσαν ότι, όταν κάνουν λάθη ενώ μιλάνε στα ελληνικά, θεωρούν αναμενόμενο να τους διορθώνει ο διδάσκων ή η διδάσκουσα (το 22% συμφωνεί και το 73% συμφωνεί απόλυτα με τη διατυπωμένη άποψη). Μόνο το 5% των φοιτητών έχουν ουδέτερη στάση, ενώ κανένας δε διαφωνεί.



Γράφημα 3 | Όταν κάνω γραμματικά λάθη ενώ γράφω στα ελληνικά, μου αρέσει να με διορθώνει ο καθηγητής

Σύμφωνα με το **Γράφημα 3**, όλοι οι φοιτητές θεωρούν αναμενόμενο να τους διορθώνει ο διδάσκων ή η διδάσκουσα, όταν κάνουν γραμματικά λάθη ενώ γράφουν στα ελληνικά (το 90% συμφωνεί απόλυτα και το 10% απλά συμφωνεί με τη διατυπωμένη άποψη). Ουδέτερη στάση ή διαφωνία δεν εξέφρασε κανένας φοιτητής.

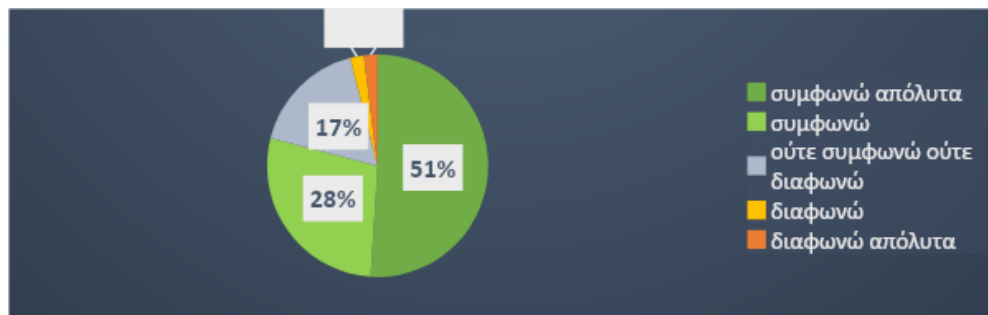
Από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν από το **Γράφημα 2** και το **Γράφημα 3**, φαίνεται ότι, από την οπτική των φοιτητών, και η προφορική και η γραπτή ανατροφοδότηση είναι απόλυτα απαραίτητες και αναμφισβήτητα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.



Γράφημα 4 | Η γραμματική θα έπρεπε να διδάσκεται περισσότερο στη Σχολή

Σύμφωνα με το **Γράφημα 4**, συνολικά το 38% του συνόλου των φοιτητών, πιστεύει ότι η γραμματική θα έπρεπε να διδάσκεται περισσότερο στη Σχολή (το 15% συμφωνεί απόλυτα και το 23% απλά συμφωνεί). Ουδέτερη στάση εξέφρασε το 45% των φοιτητών, ενώ το 17% διαφωνεί με αυτή την άποψη (το 16% διαφωνεί και το 1% διαφωνεί απόλυτα).

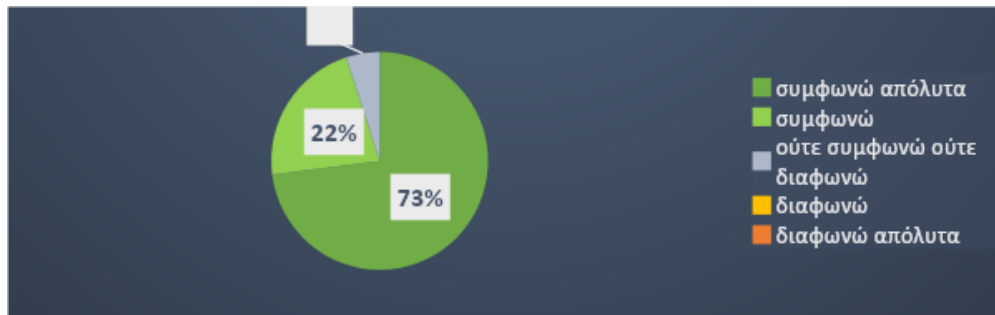
Το μεγάλο μερίδιο των φοιτητών οι οποίοι εξέφρασαν ουδέτερη στάση σχετικά με την εντατικοποίηση της διδασκαλίας της γραμματικής στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, θα μπορούσε να συνδεθεί με το γεγονός ότι αυτή η ομάδα φοιτητών είναι ευχαριστημένη με την υπάρχουσα κατάσταση στη Σχολή και με το πρόγραμμά τους. Όσοι είναι υπέρ της εντατικοποίησης προφανώς αναγνωρίζουν τη σημασία της γραμματικής και επιθυμούν να βελτιώσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους.



Γράφημα 5 | Οι άνθρωποι θα με σέβονται εάν μιλάω και γράφω χωρίς γραμματικά λάθη

Σύμφωνα με το **Γράφημα 5**, συνολικά το 79% του συνόλου των φοιτητών πιστεύει πως δεν θα κερδίσει τον σεβασμό των γύρω του εάν τα ελληνικά του είναι λανθασμένα (το 51% συμφωνεί απόλυτα ενώ το 28% απλά συμφωνεί). Ουδέτερη υπήρξε η στάση του 17% των φοιτητών ενώ μόνο το 4% διαφώνησε (το 2% των ερωτηθέντων διαφωνεί και το 2% των ερωτηθέντων διαφωνεί απόλυτα).

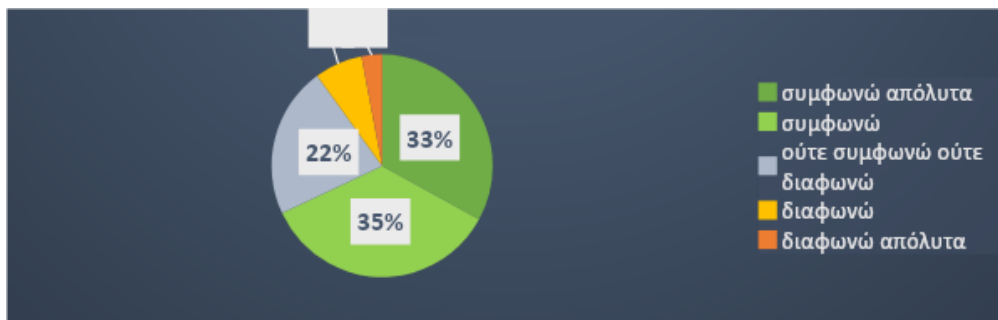
Αυτό το γράφημα αποτυπώνει ξεκάθαρα την άποψη των ερωτηθέντων, οι οποίοι σπουδάζουν την ελληνική γλώσσα πιστεύοντας ότι η ίδια θα αποτελέσει βασικό εργαλείο για το επάγγελμα που προτίθενται να ασκήσουν στο μέλλον (Celce-Murcia, 1992:408; Dmitronić, 2018: 434). Για τον λόγο αυτό πρέπει να την κατέχουν άψογα, ώστε να μην ντρέπονται νιώθοντας ανασφαλείς.



Γράφημα 6 | Μου αρέσει να με διορθώνει ο καθηγητής όταν δουλεύουμε στο μάθημα σε μικρές ομάδες

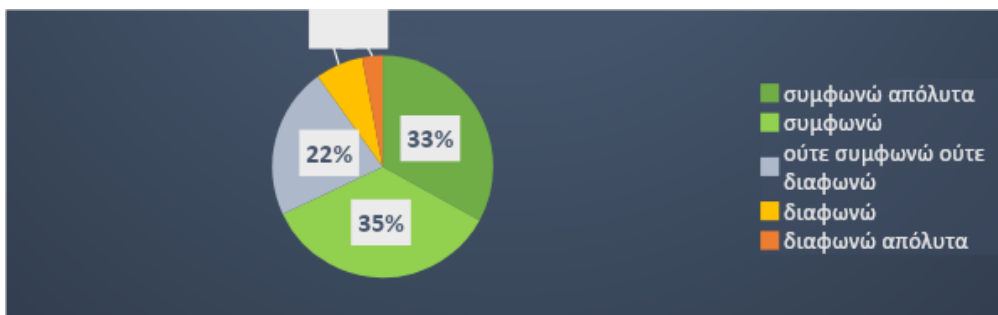
Σύμφωνα με το **Γράφημα 6**, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (ποσοστό 95% των ερωτηθέντων, το 73% συμφωνεί απόλυτα και το 22% απλά συμφωνεί) θέλουν να τους διορθώνει ο καθηγητής όταν δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Ουδέτερη στάση εξέφρασε το 5% των φοιτητών και κανένας δε διαφώνησε με την άποψη αυτή.

Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι φοιτητές διστάζουν να μιλήσουν σε μια ξένη γλώσσα την οποία μαθαίνουν μπροστά σε ένα μεγάλο ακροατήριο.



Γράφημα 7 | Όταν διαβάζω μια πρόταση στα ελληνικά, προσπαθώ να καταλάβω/προσέχω τη γραμματική

Σύμφωνα με το **Γράφημα 7**, συνολικά το 68% του συνόλου των ερωτηθέντων, όταν διαβάζει κάποιο κείμενο, προσπαθεί να το καταλάβει και προσέχει ιδιαίτερα τη γραμματική (το 33% συμφωνεί απόλυτα και το 35% απλά συμφωνεί με την άποψη αυτή). Ουδέτερη στάση εξέφρασε το 22% των φοιτητών ενώ το 10% διαφωνεί με αυτή την άποψη (το 7% των ερωτηθέντων διαφωνεί και το 3% των ερωτηθέντων διαφωνεί απόλυτα).



Γράφημα 8 | Η εκμάθηση της γραμματικής με βοηθάει στην εκμάθηση των ελληνικών

Σύμφωνα με το **Γράφημα 8**, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (ποσοστό 89% των ερωτηθέντων) υποστήριξαν ότι είναι προτιμότερη η εκμάθηση της γραμματικής ξεχωριστά από την εκμάθηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, του λεξιλογίου και άλλων μαθημάτων (το 59% συμφωνεί απόλυτα και το 30% απλά συμφωνεί). Ουδέτερη στάση εξέφρασε το 9% των φοιτητών ενώ μόνο 2% απλά διαφώνησε με αυτή την άποψη.

Σε αυτό το γράφημα αποτυπώνεται ξεκάθαρα το συμπέρασμα της έρευνάς μας, το οποίο είναι ότι η γραμματική εξακολουθεί να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση των ελληνικών.

4.3 Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Εκτός από την ποσοτική έρευνα, για τους σκοπούς της υφιστάμενης έρευνας διεξάχθηκε επίσης ποιοτική έρευνα, η οποία βασίζεται στις απαντήσεις των φοιτητών σε 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν τη συνέχεια καταφατικών ή αρνητικών προτάσεων, οι οποίες ήταν μέρος του ερωτηματολογίου.

Συνεχίζοντας την πρόταση *Ο καθηγητής θα έπρεπε να με διορθώσει όταν...*, οι φοιτητές έγραψαν ότι θα έπρεπε να διορθώνονται κάθε φορά που κάνουν λάθη, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, κάτι το οποίο ταυτόχρονα προκύπτει και από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Κάποιοι έγραψαν πιο συγκεκριμένα τους τύπους λαθών που θα διορθώνονταν, όπως είναι τα λάθη στον τονισμό των λέξεων ή την προφορά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά λάθη και ως προς τη σημασία και ως προς την έκφραση.

Από την άλλη πλευρά, συνεχίζοντας την αρνητική πρόταση *Ο καθηγητής δε θα έπρεπε να με διορθώσει όταν...*, οι περισσότεροι φοιτητές τόνισαν ότι δεν θα έπρεπε να διορθώνονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης ή της ομιλίας τους, επειδή με αυτό τον τρόπο διαταράσσεται η προσοχή τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, αγχώνονται περισσότερο και κινδυνεύουν να αποτύχουν να απαντήσουν ικανοποιητικά. Σχετικά με τη ρητή διορθωτική ανατροφοδότηση, η οποία εφαρμόζεται από τους καθηγητές στις περισσότερες περιπτώσεις διόρθωσης, οι Ellis, Loewen και Erlam (2006: 341) επίσης αναφέρουν ότι ενδέχεται να εμποδίσει τη φυσική ροή του λόγου.

Επιπλέον, οι φοιτητές εξέφρασαν την άποψη ότι δεν είναι καλό να διορθώνονται εάν τα λάθη τους είναι «μικρά», δηλαδή δεν επηρεάζουν το νόημα της πρότασης ή εάν πρόκειται για μία από τις λύσεις που δεν είναι της προτίμησης του καθηγητή, αλλά είναι σωστή.

Σύμφωνα με τους Nassaji και Fotos (2011: 80), το θεμελιώδες ερώτημα στη διόρθωση λαθών είναι το τι είδους λάθη θα έπρεπε να διορθωθούν. Οι δύο συγγραφείς αναφέρουν ότι θα μπορούσε να αποβεί βοηθητική η διάκριση ανάμεσα στους όρους σφάλμα (mistake) και λάθος (error). Το λάθος αποτελεί αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσης, ενώ το σφάλμα αντικατοπτρίζει την αποτυχία μιας διαδικασίας (Ellis, 2009: 6). Η δεύτερη διάκριση κατατάσσει τα λάθη σε τοπικά (local), τα οποία δεν επηρεάζουν τη γενική κατανόηση του μηνύματος (π.χ. μορφολογικά λάθη) και γενικά (global), τα οποία προκαλούν προβλήματα στην επικοινωνία, όπως είναι η λανθασμένη σειρά των λέξεων ή η ακατάλληλη χρήση τους. Έτσι, στους διδάσκοντες προτείνεται να δώσουν περισσότερη προσοχή στα λάθη παρά στα σφάλματα και στα γενικά λάθη παρά στα τοπικά, αν και η διάκριση ανάμεσά τους δεν είναι πάντα εύκολη.

Όσον αφορά τις απόψεις των φοιτητών, τις οποίες εξέφρασαν συμπληρώνοντας την πρόταση η οποία σχετιζόταν με τους τρόπους διόρθωσης των λαθών τους, δηλαδή με τη διορθωτική ανατροφοδότηση από την πλευρά των καθηγητών, εντοπίστηκαν μερικά ενδιαφέροντα ευρήματα. Καταρχάς, το ύψος του καθηγητή κατά τη διάρκεια

της ανατροφοδότησης διαδραματίζει αρκετά σημαντικό ρόλο για τους φοιτητές. Ο καθηγητής θα έπρεπε να είναι ήρεμος, ευγενικός, καταδεκτικός, υπομονετικός και μεταδοτικός. Ενδεικτικά, ένας από τους ερωτηθέντες έγραψε: *«Με ευγενικό και ήρεμο τρόπο, να μου εξηγήσει πού κάνω λάθος, χωρίς να νιώθω λιγότερο άξιος/-α ή λιγότερο έξυπνος/-η φοιτητής/-τρια για αυτό το λόγο».*

Σχετικά με τον τύπο της ανατροφοδότησης, στην πλειοψηφία οι φοιτητές προτιμούν να ακούσουν αμέσως τις σωστές απαντήσεις, αλλά και να τους δοθεί μια αναλυτική και εκτεταμένη εξήγηση με ενδεικτικά παραδείγματα. Επομένως, προτιμάται η ρητή ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής έγραψε: *«Να μου εξηγήσει γιατί είναι λάθος αυτό που είπα χρησιμοποιώντας γνωστά παραδείγματα ή επικαλούμενος/-η τους γραμματικούς κανόνες».*

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας των Ellis, Loewen και Erlam (2006: 364), η ρητή ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική από την υπόρρητη, επειδή προβάλλει τη γνωστική σύγκριση, η οποία βοηθάει την εκμάθηση.

Ένα μικρότερο ποσοστό θα προτιμούσε να καθοδηγηθεί προς τη σωστή απάντηση με τις ενδείξεις του καθηγητή, αφού εντοπίσουν από κοινού τα ενδεχόμενα λάθη. Αυτό αποδεικνύεται στις απαντήσεις, όπως *«Να με βοηθήσει να καταλήξω στη σωστή απάντηση μόνη μου»* ή *«Προσπαθώντας να με καθοδηγήσει προς τη σωστή απάντηση, και εάν πάλι κάνω λάθη, εξηγώντας γιατί η απάντησή μου δεν είναι σωστή και προσπαθώντας να μου εξηγήσει εάν δεν καταλαβαίνω».* Επομένως, σ' αυτό το δείγμα προτιμώνται η εκμαίευση (elicitation) και η χρήση μεταγλωσσικών στοιχείων (metalinguistic clues) ως τύποι της διορθωτικής ανατροφοδότησης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Lyster και Ranta (1997).

5 Συμπεράσματα

Αφού αναλύσαμε τις απαντήσεις που έχουμε συγκεντρώσει, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ληφθέντα δεδομένα δείχνουν σαφώς την εξέχουσα σημασία της γραμματικής στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών. Δεδομένου ότι οι φοιτητές του Τμήματος των Νεοελληνικών Σπουδών υποβάλλονται, τόσο στην επικοινωνιακή όσο και στην γραμματικοκεντρική προσέγγιση, τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας είναι ακόμη πιο αξιόλογα. Υποβαλλόμενοι και στις δύο μεθόδους, οι σπουδαστές αναγνωρίζουν τη σημασία της γραμματικής ως ενός σημαντικού εργαλείου για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και για την πρακτική και λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Εκτός από τις θετικές πεποιθήσεις των φοιτητών μας για τη διδασκαλία της γραμματικής, οι ίδιοι εξέφρασαν θετική άποψη και για την διορθωτική ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής μιας ξένης γλώσσας και είναι χρήσιμο εργαλείο για τους διδάσκοντες όταν γίνεται με κατάλληλο τρόπο.

Η ανάλυσή μας έχει επίσης τα μειονεκτήματά της λόγω της αδυναμίας να λάβει υπόψη όλους τους παράγοντες και ως εκ τούτου αντιλαμβανόμαστε τα αποτελέσματα αυτά ως συμβολή σε πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παρόλο που πολλοί σήμερα υποστηρίζουν την επικοινωνιακή μέθοδο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, που αποκλείει την κλασική διδασκαλία γραμματικής. Το βγαλμένο συμπέρασμα δεν μπορεί να γενικευθεί ούτε να εφαρμοστεί σε άλλα παραδείγματα ξένων γλωσσών. Πρόσθετες έρευνες που θα είναι μεμονωμένες αναλύσεις ανά κάθε έτος σπουδών ξεχωριστά, με

το κριτήριο του φύλου, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο (π.χ. αποφοίτηση από το γυμνάσιο), τη σχολική επιτυχία, τη γνώση άλλων ξένων γλωσσών, τη διαμονή σε ελληνόφωνη περιοχή κλπ. που έχουμε ήδη αναφέρει, (με την πεποίθηση ότι θα τις πραγματοποιήσουμε στο μέλλον), θα μας εξασφαλίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Borg, Michaela. 2001. "Key Concepts in ELT. Teachers Beliefs." *ELT Journal* 55 (2): 186–88. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>.
- Celce-Murcia, Marianne. 1992. "Formal Grammar Instruction. An Educator Comments." *TESOL Quarterly* 26 (2): 406. <https://doi.org/10.2307/3587019>.
- Dmitrović, Dina. 2018. "Strategy instruction and its effectiveness in building grammar competence in Modern Greek as a foreign language". *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VII/1*. Novi Sad: Filozofski fakultet; Pedagoško društvo Vojvodine, 433-443.
- Ellis, Rod, Shawn Loewen, and Rosemary Erlam. 2006. "Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar." *Studies in Second Language Acquisition* 28 (02). doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>.
- Ellis, Rod. 2009. "Corrective Feedback and Teacher Development." *L2 Journal* 1 (1). <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>.
- Incecay, Volkan, and Yeşim Keşli Dollar. 2011. "Foreign Language Learners' Beliefs about Grammar Instruction and Error Correction." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15: 3394–98. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.307>.
- Lightbown, Patsy M., and Spada, Nina. 2013. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, Shawn, Shaofeng Li, Fei Fei, Amy Thompson, Kimi Nakatsukasa, Seongmee Ahn, and Xiaoqing Chen. 2009. "Second Language Learners Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction." *The Modern Language Journal* 93 (1): 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>.
- Long, Mike. 1991. "Focus on Form." *Studies in Bilingualism Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.
- Lyster, Roy, and Leila Ranta. 1997. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1): 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>.
- Nassaji, Hossein, and Sandra Fotos. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Pajares, M. Frank. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62 (3): 307–32. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Pedrazzini, Luciana. 2017. "Dealing with Students' Errors: Oral Corrective Feedback in the Italian EFL Classroom." *Altre Modernita*, 98–117. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/8305>.

- Puchta, Herbert. 1999. "Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity." *Plenary session at the LATEFL: 33rd International Annual Conference, Edinburgh*, retrieved from http://www.herbertpuchta.com/page/handouts/Italy/Beliefs_Italy_Tour.pdf.
- Schulz, Renate. 1996. "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students and Teachers Views on Error Correction and the Role of Grammar." *Foreign Language Annals* 29 (3): 343–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>.
- Spada, Nina, Khaled Barkaoui, Colette Peters, Margaret So, and Antonella Valeo. 2009. "Developing a Questionnaire to Investigate Second Language Learners' Preferences for Two Types of Form-Focused Instruction." *System* 37 (1): 70–81. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.06.002>.
- Swain, Merrill (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Susan M. Gass and Carolyn G. Madden, eds. *Input in second language acquisition*, 235–253. Rowley, MA: Newbury House.
- Vibulphol, Jutarat. 2004. "Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand." PhD diss., Oklahoma State University.

Ελληνική

- Παπαδοπούλου, Δέσποινα & Αγαθοπούλου, Ελένη (N.D.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/notita_b/papadopoulou.pdf.