

Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

ΕΠΙΧΑΕΚ - Γ' ΚΠΣ

Άξονας 1

Μέτρο 1.1

Ενέργεια 1.1.1. Προγράμματα ένταξης των παιδιών με πολετιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα

Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση - ΕΚΤ

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης:

ΥΠΕΠΘ Ειδική Γραμματεία Π.Ο.Δ.Ε.

Ειδική Γραμματεία: Στ. Προέδρου

Διεύθυνση Γ' ΚΠΣ

Φορέας υλοποίησης:

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εμπροσθ Έρευνών

Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Πανεπιστημιακό Σχολείο

Βύssa 15784

Τηλ.: 210-7277522

E-mail: info@keda.gr

Website: <http://www.keda.gr>

Επιστημονικός υπεύθυνος: Θόδωρος Παπακωνσταντίνου

Συγγραφείς: Σπυριδούλα Βορδοκούστα

Λίδια Τριανταφολλίδου

Επιμέλεια: Κατερίνα Λογοθέτι

Εκδόσεις - Βιβλιοδοσία: ΒΙΒΛΙΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΕΠΕΕ

Copyright © ΚΕΔΑ και συγγραφείς

Στο εξώφυλλο λεπτομέρεια από το έργο του Paul Klee, *Double Tent* (1923)

Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

Σπυριδούλα Βαρλοκώστα
Λήδα Τριανταφυλλίδου

Αθήνα 2003

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΜΕΝΑ	9
-------------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
----------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	17
---	----

1.1 Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας	21
1.2 Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Σύγκριση ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας	23
1.3 Γλωσσική επάρκεια: Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα του αμλήτη στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας	26
1.4 Η ανάπτυξη της διαγλώσσας: Μεταφορές και παρεμβολές από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα	32
1.5 Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας	37
1.5.1 Ηλικία	37
1.5.2 Έμφση / κλίση	41
1.5.3 Προθέσεις / στάση	43
1.5.4 Κίνητρα	44
1.5.5 Προσωπικότητα	45
1.5.6 Τρόποι εκμάθησης	46
1.5.7 Στρατηγικές εκμάθησης	47
1.6 Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας με συστηματική καθοδήγηση	49
1.7 Άλλοδαποί μαθητές: Επικοινωνιακή ικανότητα και ακαδημαϊκή επάρκεια	53
1.8 Συμπεράσματα	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	57
---------------------------------------	----

2.1 Εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό	60
2.2 Γλωσσική αξιολόγηση: Ιστορική εξέλιξη και μεταβαλλόμενα κριτήρια	66
2.3 Τεστ / γλωσσικές δοκιμασίες	69
2.3.1 Χαρακτηριστικά / παράμετροι	69
2.3.2 Είδη τεστ	70
2.4 Αξιολόγηση προφορικού λόγου: Εργαλεία	73
2.5 Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας	75
2.5.1 Περιγραφή του εργαλείου	75
2.5.2 Περιγραφή επιπέδων	77
2.5.3 Δομή	77

2.6 Προσαρμογές της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας	78
2.7 Επιλογή εργαλείου για τη διεξαγωγή της έρευνας	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

	83
3.1 Κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας	86
3.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες ανά επίπεδο	87
3.2.1 Αρχάριο επίπεδο	88
3.2.1.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων	100
3.2.1.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας	101
3.2.2 Μέσο επίπεδο	103
3.2.2.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων	116
3.2.2.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας	117
3.2.3 Προχωρημένο επίπεδο	120
3.2.3.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων	132
3.2.3.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας	133
3.2.4 Ανώτατο επίπεδο	135
3.2.5 Αποσπάσματα λόγου από φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής	135
3.2.5.1 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας	140
3.3 Χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας	140
3.4 Κριτήρια κατάταξης και καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας	149
3.5 Συμπεράσματα	149

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

	153
4.1 Στοιχεία της γραμματικής της Ελληνικής	155
4.2 Αρχάριο επίπεδο	160
4.2.1 Ονομαστικό σύστημα: Άρθρα - Ουσιαστικά - Επίθετα - Αντωνυμίες	160
4.2.2 Ρηματικό σύστημα	164
4.2.2.1 Ποιόν ενέργειας	164
4.2.2.2 Χρόνοι	165
4.2.2.3 Εγκλίσεις - Τροπικότητες	167
4.2.2.4 Φωνή	169
4.2.2.5 Συμφωνία υποκειμένου - ρήματος	169
4.2.3 Προτάσεις - Σύνδεση προτάσεων	170
4.3 Μέσο επίπεδο	173
4.3.1 Ονομαστικό σύστημα: Άρθρα - Ουσιαστικά - Επίθετα - Αντωνυμίες	173
4.3.2 Ρηματικό σύστημα	174
4.3.2.1 Ποιόν ενέργειας	174
4.3.2.2 Χρόνοι	175
4.3.2.3 Εγκλίσεις - Τροπικότητες	177
4.3.2.4 Φωνή	178

4.3.2.5 Συμφωνία υποκειμένου - ρήματος	179
4.3.3 Προτάσεις – Σύνδεση προτάσεων	179
4.4 Προχωρημένο επίπεδο	182
4.4.1 Ονοματικό σύστημα: Άρθρα – Ουσιαστικά – Επίθετα – Αντωνυμίες ...	182
4.4.2 Ρηματικό σύστημα	182
4.4.2.1 Ποιόν ενέργειας	182
4.4.2.2 Χρόνοι	183
4.4.2.3 Εγκλίσεις – Τροπικότητες	183
4.4.3 Προτάσεις – Σύνδεση προτάσεων	184
4.5 Εξέλιξη γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών – Καθορισμός δεικτών γλωσσολογίας	185
4.6 Συμπεράσματα	188
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	191
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	195
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ	219

Προλεγόμενα

Το παρόν έργο αποτελεί καρπό της ερευνητικής μας δραστηριότητας στο πλαίσιο του επιστημονικού προγράμματος «Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών ετών 1997 έως 2000 από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και συγκεκριμένα από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.), Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Γ. Π. Μάρκου.

Σκοπός του έργου είναι η επιστημονική θεμελίωση κριτηρίων αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής εξέλιξης του προφορικού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με απώτερο στόχο να καθοριστούν επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ο καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας αποσκοπεί να δώσει τη δυνατότητα στον γλωσσολόγο ή ερευνητή να θέτει κριτήρια αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και εξέλιξης των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας. Πέρα όμως από την οποιαδήποτε θεωρητική χρησιμότητα, ο καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας αποσκοπεί επιπλέον να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της φυσικής πορείας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τους καθώς και να εντοπίζουν και να αξιοποιούν τις τάσεις και τις στρατηγικές στην πορεία εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά ανά επίπεδο γλωσσομάθειας προέκυψαν από την ανάλυση προφορικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με σγδόντα αλβανόφωνους και ρωσόφωνους μαθητές επτά γυμνασίων της Αθήνας. Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε το φθινόπωρο του 1997 από τη Λήδα Τριανταφυλλίδου. Από τον Ιανουάριο του 1998 συνεχίστηκε με τη συμβολή της Σπυριδούλας Βαρλοκώστα και της Μάρθας Μπάρκα και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 1999.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όσους συντέλεσαν στην ολοκλήρωση της μελέτης: τη Μαρία Μάρκου για τη συνεχή ενθάρρυνση και τις γόνιμες συζητήσεις που είχαμε μαζί της κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής του έργου· τον καθηγητή κ. Γ. Π. Μάρκου και τον κ. Δ. Χαλκίωτη (Ειδικό Γραμματέα Π.Ο.Δ.Ε., υπεύθυνο έργου), οι οποίοι μας έδωσαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε την έρευνα αυτή μέσω του προγράμματος· τη Βίκυ Κάντζου, τον Διονύση Μαίνα, τη Μάρθα Μπάρκα και την Ελένη Μπουρούνη για την πολύτιμη βοήθειά τους στις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων· τον Ιάκωβο Δημητριάδη και την Ειρήνη Φιλιππά-

κη-Warburton για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους· τη Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου για την προσεκτική της ανάγνωση και τις ιδιαίτερα εποικοδομητικές υποδείξεις της, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση και ολοκλήρωση του τόμου μας· όλους τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τους καθηγητές τους και τη Σεβαστή Ανθοπούλου για το συντονισμό των φροντιστηριακών τμημάτων στα σχολεία· την επιμελήτρια του βιβλίου, Κατερίνα Λογοθέτη, για την εξαιρετικά προσεκτική δουλειά της και κυρίως για την εύρεση λύσεων στην απόδοση όρων και τις εύστοχες επεμβάσεις της στο κείμενο· τον Βαλάντη Φυνδάνη για τη βοήθειά του στο ευρετήριο. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Γιώργο Ιωάννου και τον Φοίβο Βερδελή για την αδιάλειπτη παρουσία και συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής.

Το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Τα δύο πρώτα εισάγουν τα βασικά θεωρητικά ζητήματα γύρω από τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, τις βασικές αρχές για την αξιολόγηση των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας και τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Τα υπόλοιπα δύο κεφάλαια παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση τον προφορικό λόγο. Η Σπυριδούλα Βαρλοκώστα έγραψε το πρώτο και το τέταρτο κεφάλαιο και η Αθήνα Τριανταφυλλίδου το δεύτερο, ενώ το τρίτο γράφτηκε από κοινού. Η κάθε συγγραφέας φέρει την ευθύνη για τυχόν λάθη ή παραλείψεις στις ενότητες που επιμελήθηκε.

Σπυριδούλα Βαρλοκώστα & Αθήνα Τριανταφυλλίδου
Αύγουστος 2002

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο έχει μεταβληθεί αισθητά λόγω της προσέλευσης ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών καθώς όλο και περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται και φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία και ιδιαίτερα στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων. Το πρώτο κύμα μεταναστών έφτασε στη χώρα μας τη δεκαετία του 1980 με μαθητές από τις χώρες της Κοινοπολιτείας Ανεξαρτήτων Κρατών (ΚΑΚ), από τους οποίους ορισμένοι ήταν ελληνικής ή ποιντικής καταγωγής. Ακολούθησαν την τελευταία δεκαετία μαθητές από την Αλβανία, από τους οποίους αρκετοί είναι ελληνικής καταγωγής (Βορειοηπειρώτες) και είχαν φοιτήσει σε ελληνικό μειονοτικό σχολείο. Ενώ ο κύριος όγκος των αλλοδαπών μαθητών προέρχεται από την Αλβανία και τις χώρες ΚΑΚ, υπάρχουν και άλλες ομάδες που προέρχονται από χώρες όπως οι Φιλιππίνες, οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων, και ορισμένες αφρικανικές χώρες. Τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων προέρχονται κυρίως από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία, τη Ν. Αφρική και τη Γερμανία.¹

Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες υπαγορεύουν τη δημιουργία νέου νομοθετικού πλαισίου, νέων τρόπων προσέγγισης της διδασκαλίας, κατάλληλου γλωσσοδιδασκτικού υλικού και εύχρηστων εργαλείων αξιολόγησης της γλωσσομάθειας, με στόχο την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την κοινωνία και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παιδείας και επαγγελματικής αποκατάστασης.² Κάθε κοινωνία οφείλει να επιδιώκει την επιτυχία όλων των μαθητών στο σχολείο, είτε αυτοί είναι ημεδαποί είτε είναι αλλοδαποί. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες που αντιμετώπισαν παρόμοια προσέλευση αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, ότι, όταν οι μαθητές αυτοί έχουν περιορισμένες ευκαιρίες, οδηγούνται καταρχάς σε αποκλεισμό από το σχολείο και στη συνέχεια σε κοινωνικό αποκλεισμό, με σοβαρά αποτελέ-

1. Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με τα ποσοστά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βλ. Anthopoulos, Papayanni, Triantafyllidou & Varlokosta (2001), Ανθοπούλου & Τριανταφυλλίδου (2002).

2. Για περιγραφή της νέας εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας στην Ελλάδα, προσεγγίσεις και προτάσεις βλ. επίσης Βαφέα (1996), Γεωργαγιάνη (1997), Γκότοβος (1996, 1997), Δαμανάκης (1997, 2000, 2001α), Καλούτση (1993), Κανακίδου (1997), Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994), Καραβασίλης (1994), Κουλάρη (1997), Μάρκου (1996α, 1996β, 1997), Παπακωνσταντίνου & Δελλα-σούδας (1994), Ρεπούσης (2000), Σκούρτου (1997), (1999), Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλη, Δέδε & Φιλίππιδου (2000), Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997).

σματα και επιβλαβείς συνέπειες για το κοινωνικό σύνολο (Cummins 1989, 1994a, 1994b, 1996, 1999).

Η φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Αυτές σχετίζονται αφενός με τη γενικότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και πραγματικότητα, αφετέρου με τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως ομιλητές στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, για να αντεπεξέλθουν σε βασικές επικοινωνιακές ανάγκες, αλλά και ως εργαλείο μάθησης ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ωστόσο, πολύ λίγοι από αυτούς τους μαθητές έχουν διδαχθεί την Ελληνική ή έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο πριν έρθουν στη χώρα μας.³ Επιπλέον, στα παιδιά αυτά δεν παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση, όπως γίνεται σε αρκετές χώρες του εξωτερικού με παρόμοιους πληθυσμούς (Clegg 1996, Cummins 1994b, 1996, 1999, Genesee 1994, Wong Fillmore & Valadez 1986), ενώ σε πολύ λίγα σχολεία λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα, τάξεις υποδοχής ή τμήματα παροχής μαθησιακής βοήθειας στα οποία τα παιδιά να διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα καθώς και την ορολογία των άλλων μαθημάτων.⁴

Αυτή ακριβώς η ανάγκη εκμάθησης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που έχει δημιουργηθεί από τη νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ήδη επιφέρει αρκετές αλλαγές και στον ερευνητικό και τον εκπαιδευτικό χώρο στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Ως αποτέλεσμα της νέας πραγματικότητας και των απαιτήσεων που αυτή συνεπάγεται, ιδρύθηκαν κέντρα σε πανεπιστήμια τα οποία συντονίζουν την εκπόνηση ερευνητικού έργου και παράγουν διδακτικό και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής [Κε.Δ.Α.] στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών [Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.] στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης [ΚΕ.Δ.ΕΚ.] στο Πανεπιστήμιο Πατρών). Παράλληλα, λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα με αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως το Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επίσης, έχει τεθεί σε λειτουργία το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο αποτελεί κεντρικό θεσμό για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, την επίτευξη επιστημονικού έργου και την παραγωγή διδακτικού υλικού. Παράλληλα, οργανώνονται και πραγματοποιούνται συνέδρια από φορείς

3. Στο παρόν έργο χρησιμοποιούμε τον όρο «Ελληνική» και όχι «Νέα Ελληνική» ακολουθώντας τους Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton (1997/1999).

4. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο και την οργάνωση τέτοιων τμημάτων βλ. Ανθοπούλου & Τριανταφυλλίδου (2002), Μουρελάτου (1999).

και πανεπιστήμια, όπου εξετάζεται μέσα από θεωρητική και ερευνητική σκοπιά η νέα πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, με προτάσεις για τη διδακτική προσέγγιση στη νέα σχολική πραγματικότητα, καθώς και, γενικότερα, η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας όχι μόνο μέσα στα γεωγραφικά σύνορα της χώρας μας αλλά και στο εξωτερικό.⁵ Με τις επιστημονικές αυτές συναντήσεις και δημοσιεύσεις έχουμε πλέον στη διάθεσή μας μια πιο σφαιρική εικόνα για τη διδασκαλία της Ελληνικής εντός και εκτός συνόρων της χώρας μας. Διαπιστώνουμε λοιπόν, μια κινητικότητα στον συγκεκριμένο χώρο, η οποία ήδη έχει να προσφέρει πλούσια πορίσματα και προτάσεις για την προσέγγιση και αντιμετώπιση των νέων αυτών εκπαιδευτικών δεδομένων.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής τους ικανότητας και εξέλιξης. Η προϋπόθεση αυτή ανέδειξε την ανάγκη δημιουργίας εργαλείων αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και διάκρισης και καθορισμού των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον ομιλητή ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Στόχος της μελέτης μας στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» ήταν μια προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία να βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη καθορίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για αλλόγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της χώρας μας. Τα πορίσματα και τα κριτήρια για τον καθορισμό των επιπέδων και την περιγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών ανά επίπεδο προέκυψαν από την ανάλυση ογδόντα προφορικών συνεντεύξεων που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1997-98 και 1998-99 σε αλβανόφωνους και ρωσόφωνους μαθητές. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν δείγμα του αλλοδαπού πληθυσμού των γυμνασίων της Αττικής, τα οποία συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό μαθητών με μητρική γλώσσα άλλη από την Ελληνική, κυρίως την Αλβανική και τη Ρωσική (βλ. Anthoroulou, Papayanni, Triantafyllidou & Varlokosta 2001).

Η ανάλυση του υλικού που προέρχεται από το δείγμα αυτό επικεντρώνεται στη γλωσσική ικανότητα και εξέλιξη των συγκεκριμένων μαθητών και, ειδικότερα, στον καθορισμό κριτηρίων για την κατάταξη των ομιλητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Η γλωσσική ικανότητα ενός ομιλητή αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων (ακουστική κατανόηση, ανάγνωση, προφορικός λόγος και γραπτός λόγος), γι' αυτό και η αξιολόγησή της είναι σκόπιμο να απορρέει από τον συνολικό έλεγχο αυτών των δεξιοτήτων. Εδώ, μας απασχόλησε αποκλειστικά η αξιολόγηση του προφορικού λόγου, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ως βάση της επικοινωνίας, αφού προη-

5. Βλ. ανακοινώσεις στα Αντωνοπούλου, Τσαγγαλίδης & Μουμπίζη (2000), Δαμανάκης (2001β), Κωνσταντινίδης (2001), Μιχαλακίδη (2001), Τάμης (2001α), Γεωργιογάννης (1994, 1999, 2000, 2001, 2002), Σκούρτου (2000α, 2000β), Δαμιανίδης (2001), κ.ά.

γείται, συνήθως, των άλλων δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών θα ήταν σκόπιμο ασφαλώς να συνεχιστεί με τη μελέτη και των υπόλοιπων δεξιοτήτων ώστε να επιτευχθεί σφαιρικότερη εικόνα της γλωσσικής τους επάρκειας.⁶

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν, και αποτέλεσαν έτσι τη βάση για την κατάταξη των μαθητών και για τον καθορισμό των κριτηρίων και των επιπέδων γλωσσομάθειας. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν δεν κωδικοποιήθηκαν ηλεκτρονικά, πράγμα που αποκλείει την οποιαδήποτε στατιστική ανάλυσή τους, η οποία άλλωστε δεν αποτελούσε άμεσο στόχο της έρευνάς μας. Επιπλέον, δεν επιχειρείται σε καμία περίπτωση εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν παραμέτρους όπως η κοινωνική ένταξη των μαθητών ή η γενικότερη επίδοσή τους στο σχολείο, για τις οποίες εξάλλου θα ήταν απαραίτητη η χρήση διαφορετικών εργαλείων ή προσεγγίσεων. Πρέπει να τονιστεί επίσης ότι για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να γενικευτούν στον συνολικό αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό θα ήταν αναγκαίο μεγαλύτερο δείγμα ομιλητών, με λιγότερη ομοιογένεια ως προς τη μητρική τους γλώσσα, καθώς και η χρήση άλλων μεθόδων εξέτασης.

Το παρόν βιβλίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τον κλάδο της Κατάκτησης/Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition / Learning).⁷ Ειδικότερα, εξετάζονται η σχέση και οι διαφορές ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ο ρόλος της έμφυτης προδιάθεσης του ατόμου να μάθει μια γλώσσα και ο ρόλος της μεταφοράς στοιχείων από τη μητρική στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, εξετάζονται ο ρόλος της ηλικίας του ομιλητή στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ο ρόλος ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης και σχετίζονται με την προσωπικότητα του ομιλητή, τη στάση του απέναντι στη δεύτερη γλώσσα ή τα κίνητρα να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, καθώς και οι επιδράσεις που έχει η συστηματική διδασκαλία στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Το κεφάλαιο αυτό προβάλλει αφενός τους βασικότερους προβληματισμούς που χαρακτηρίζουν τον τομέα της Κατάκτησης/Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας αφετέρου ορισμένα από τα πορίσματα που έχουν προκύψει μέσα από την ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων σαράντα ετών στον κλάδο αυτό, έτσι ώστε να τεθεί ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο.

6. Για κάποια προκαταρκτικά συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων ομιλητών του δείγματός μας και μια πρώτη σύγκριση προφορικού και γραπτού λόγου, βλ. Βαρθολωστά, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου (2001).

7. Διατηρούμε σε παρένθεση τους αγγλικούς όρους έτσι ώστε να παρουσιάζεται άμεσα η αντιστοιχία τους με τους ελληνικούς, αλλά και για να διευκολύνεται ο αναγνώστης στην αναζήτησή τους στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

σιο για την περιγραφή και την ανάλυση των πορισμάτων της έρευνας που παρουσιάζονται στο τρίτο και στο τέταρτο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα θέματα που απασχολούν τη γλωσσική αξιολόγηση ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα ερευνητικά πορίσματα των επόμενων δύο κεφαλαίων. Αρχικά, παρουσιάζονται βασικές αρχές και ζητήματα του τομέα της Γλωσσικής Αξιολόγησης (Language Testing), καθώς και ορισμένα από τα σύγχρονα εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ακολουθεί μια συνοπτική ιστορική ανασκόπηση όπου περιγράφονται τα μεταβαλλόμενα κριτήρια και οι τρόποι αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν κατά περιόδους την τελευταία πεντηκονταετία. Επίσης, παρουσιάζονται συνοπτικά τα είδη τεστ και οι βασικές αρχές αξιοπιστίας τους. Τέλος, περιγράφονται εργαλεία προφορικής αξιολόγησης και ειδικότερα το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του δείγματος της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα περιγράφονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Αρχάριο, Μέσο, Προχωρημένο, Ανώτατο) της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (*Oral Proficiency Interview, OPI*) του American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989). Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των σπουδαστών ξένων γλωσσών στις ΗΠΑ και βασίζεται σε προφορική εξέταση υπό μορφή δομημένης συνέντευξης. Η τεχνική του εργαλείου αυτού με ορισμένες προσαρμογές χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών του δείγματος (σε ποσοστά) με βάση τις προφορικές συνεντεύξεις. Στο δεύτερο μέρος ορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε επιπέδου (Αρχάριο, Μέσο, Προχωρημένο) και παρουσιάζονται αποσπάσματα λόγου από τις προφορικές συνεντεύξεις ώστε να θεμελιωθεί και εμπειρικά η περιγραφή των επιπέδων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί ο ομιλητής ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Από την ανάλυση των προφορικών συνεντεύξεων και με βάση τις θεματικές ενότητες που είναι σε θέση να χειριστεί ο ομιλητής, καθορίζεται σειρά κριτηρίων που μπορούν να αποτελέσουν δείκτες κατάταξης σε επίπεδα γλωσσομάθειας και αξιολόγησης της γλωσσικής πορείας των ομιλητών κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται οι επικοινωνιακές στρατηγικές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, δηλαδή οι συστηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ομιλητής για να αντιπαρέρχεται τη γλωσσική σύγχυση και ασυνέχεια στην επικοινωνία και για να αυξάνει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Σκοπός μας ο εντοπισμός ενός ακόμα κριτηρίου για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται ορισμένες βασικές γραμματικές κατηγορίες και συντακτικά φαινόμενα όπως εμφανίζονται σε καθένα από τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο) και, με βάση την εξέλιξη των

συγκεκριμένων κατηγοριών και φαινομένων ανά επίπεδο, πραγματοποιείται ο καθορισμός σειράς κριτηρίων για την κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας και την αξιολόγηση της γλωσσικής εξέλιξης του αμνηστή κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονται τα στοιχεία της γραμματικής της Ελληνικής που σχετίζονται με το κεφάλαιο αυτό. Οι επόμενες τρεις ενότητες αντιστοιχούν στα τρία υπό εξέταση επίπεδα γλωσσομάθειας (Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο). Κάθε ενότητα αποτελείται από τρεις υποενότητες που αντιστοιχούν στις γραμματικές κατηγορίες και στα συντακτικά φαινόμενα που εξετάζονται: α. ονοματικό σύστημα (άρθρα – ουσιαστικά – επίθετα – αντωνυμίες), β. ρηματικό σύστημα (ποιόν ενέργειας – χρόνοι – εγκλίσεις/τροπικότητες – φωνή – συμφωνία υποκειμένου – ρήματος) και γ. προτάσεις και σύνδεση προτάσεων – παρατακτική και υποτακτική σύνδεση. Στην τελευταία ενότητα εξετάζεται συνολικά η εξέλιξη της γραμματικής ικανότητας των αμνητών και, σύμφωνα με αυτήν, πραγματοποιείται ο καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας.

Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Ο άνθρωπος κατακτά τη μητρική του γλώσσα εντελώς φυσικά και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή συστηματική διδασκαλία, ενώ συνήθως μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα με αρκετή προσπάθεια και, σε ορισμένες περιπτώσεις, μετά από συστηματική διδασκαλία.¹ Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία, που καθορίζεται και επηρεάζεται από αρκετές παραμέτρους. Σύμφωνα με τον Brown (1994), ορισμένες από αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες έξι ερωτηματικές φράσεις: *ποιος, τι, πώς, πότε, πού και γιατί*. Η πρώτη παράμετρος (*ποιος*) σχετίζεται με την ταυτότητα του ομιλητή, και συγκεκριμένα με την προσωπικότητά του, τη μητρική του γλώσσα, το μορφωτικό του επίπεδο, το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο. Η δεύτερη παράμετρος (*τι*) σχετίζεται με τη φύση της εν λόγω διαδικασίας, δηλαδή με τη φύση της ίδιας της ανθρώπινης γλώσσας. Εδώ εμπίπτουν ερωτήματα όπως τι είναι η ανθρώπινη γλώσσα, τι είναι αυτό που κατέχει ως γνώση ένας ομιλητής όταν ξέρει μια γλώσσα και όταν *χρησιμοποιεί* μια γλώσσα, και αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και σε εκείνη μιας δεύτερης γλώσσας. Η τρίτη παράμετρος (*πώς*) αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η κατάκτηση μιας γλώσσας, δηλαδή ποιος είναι ο ρόλος της έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει μία ή περισσότερες γλώσσες, ποιος είναι ο ρόλος της

1. Δεν εμπίπτουν εδώ οι περιπτώσεις πραγματικής διγλωσσίας (bilingualism), δηλαδή ταυτόχρονης κατάκτησης δύο γλωσσών με εντελώς φυσικό τρόπο (De Houwer 1990, McLaughlin 1984, Romaine 1989). Τα κριτήρια για την πραγματική διγλωσσία, σύμφωνα με την De Houwer (στο ίδιο), είναι τα εξής: α. ταυτόχρονη έναρξη της επαφής του ομιλητή με τις δύο γλώσσες και β. σχεδόν καθημερινή επαφή του ομιλητή με τις δύο γλώσσες. Στην παρούσα μελέτη, ακολουθούμε τη διάκριση ανάμεσα στη διγλωσσία και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, πέρα από τη μητρική (De Houwer στο ίδιο, McLaughlin 1984, Romaine 1989). Οι περιπτώσεις που εξετάζουμε στα επόμενα κεφάλαια δεν αποτελούν περιπτώσεις πραγματικής διγλωσσίας, αφού πρόκειται για αλλοδαπούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, με άλλα λόγια πρόκειται για εκμάθηση που ξεκινά πολύ μετά την ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών, στην προεφηβική ή και την εφηβική ηλικία. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι το επιθυμητό αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism) (βλ. ενότητα 1.5.3).

μητρικής γλώσσας, ποιες γνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται και τι είδους στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η τέταρτη παράμετρος (πότε) σχετίζεται με την ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας παίζει πιθανότατα σημαντικό ρόλο στην ίδια τη διαδικασία εκμάθησης, καθώς συχνά υποστηρίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα και γρήγορα μια δεύτερη γλώσσα απ' ό,τι οι ενήλικες. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανόν να υπάρχουν διαφορές στην ταχύτητα αλλά και στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης, ακόμα και ανάμεσα στις υποκατηγορίες μη ενηλίκων, δηλαδή ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και προεφηβικής ηλικίας και στους εφήβους. Η πέμπτη παράμετρος (πού) αφορά το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή αν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε περιβάλλον όπου αυτή έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινότητα ή, αντίθετα, δεν παίζει σημαντικό ρόλο και η εκμάθησή της γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης τάξης. Η τελευταία παράμετρος (γιατί) αφορά τα κίνητρα της εκμάθησης, αν δηλαδή πρόκειται για εκούσια επιλογή ή αν υπάρχουν άλλοι λόγοι που την επιβάλλουν.²

Σε σχέση με τις παραπάνω παραμέτρους θεμελιώθηκαν ορισμένα από τα βασικότερα ερωτήματα που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν την έρευνα στον κλάδο που αποκαλείται *Κατάκτηση/Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας* (Second Language Acquisition/Learning). Πρόκειται για επιστημονικό κλάδο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας που δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Ellis 1994) και του οποίου κεντρικός ερευνητικός άξονας είναι η διαδικασία κατάκτησης/εκμάθησης μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική. Με την πάροδο του χρόνου, ο κλάδος γνώρισε σημαντική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα σήμερα πλέον να χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευρύτητα, όχι μόνο ως προς τα ερωτήματα που θέτει αλλά και ως προς τις επιστημονικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για την περιγραφή και ερμηνεία των βασικών χαρακτηριστικών της κατάκτησης/εκμάθησης δεύτερης γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η διαδικασία κατάκτησης/εκμάθησης δεύτερης γλώσσας εξετάζεται μέσα από γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές και ψυχολογικές ή γνωστικές προσεγγίσεις. Οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις υιοθετούν την άποψη ότι ο άνθρωπος διαθέτει έναν *έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό* (innate language faculty), ο οποίος του παρέχει τα απαραίτητα –βιολογικά προκαθορισμένα– εργαλεία για την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας (Chomsky 1981, 1986). Ο

2. Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος απαιτείται να είναι πλήρως ενήμερος για τις ποικίλες όψεις της διαδικασίας εκμάθησης αλλά και τις ποικίλες θεωρίες εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσει με επιτυχία το δύσκολο έργο του, δηλαδή τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας (Cook 1991/2001). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αρκετοί ερευνητές επιμένουν στην αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των κλάδων Εκμάθησης Γλώσσας (Language Learning) και Διδασκαλία Γλώσσας (Language Teaching) (Brown 1994).

ίδιος μηχανισμός τίθεται σε λειτουργία και στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, φυσικά με ορισμένες δομικές αλλαγές καθώς το άτομο δεν βρίσκεται στα πρώτα στάδια της βιολογικής του ανάπτυξης και έχει ήδη κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα. Οι κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις εξετάζουν κυρίως τη στάση του ατόμου που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα απέναντι στη γλώσσα αυτή και στην αντίστοιχη κουλτούρα γενικότερα, και πώς η στάση αυτή καθορίζει τα κίνητρά του ως προς τη διαδικασία εκμάθησης αλλά και το ίδιο το αποτέλεσμα της εκμάθησης. Τέλος, οι ψυχολογικές ή γνωστικές προσεγγίσεις ασχολούνται αφενός με τη γνωστική ωριμότητα του ομιλητή³ στη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής και δεύτερης γλώσσας, αφετέρου με τη φύση και την αλληλεπίδραση των γνωστικών μηχανισμών που εμπλέκονται στην κατανόηση, αποθήκευση και παραγωγή της γλώσσας.⁴

Αναμφίβολα, όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις συνδράμουν η καθεμία με διαφορετικό και συμπληρωματικό τρόπο στη συνολικότερη και βαθύτερη περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία της διαδικασίας που αποκαλείται *κατάκτηση/εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας*. Η διεξοδική αναφορά και η εμβάθυνση στις συγκεκριμένες έρευνες και τα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα ξεπερνούν τους στόχους αυτού του κεφαλαίου αλλά και του παρόντος έργου συνολικά.⁵

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τον κλάδο της Κατάκτησης/Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας έτσι ώστε να τεθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για την περιγραφή και ανάλυση των πορισμάτων της δικής μας έρευνας στα κεφάλαια 3 και 4. Ειδικότερα, εξετάζονται η σχέση και ορισμένες διαφορές ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ο ρόλος της έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει μια γλώσσα και ο ρόλος της μεταφοράς στοιχείων από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος της ηλικίας του ομιλητή στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης δεύτερης γλώσσας και οι ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης. Αυταί σχετίζονται με την προσωπικότητα του ομιλητή, τη στάση του ή τα

3. Χρησιμοποιούμε τη λέξη ομιλητής και με την έννοια «εκείνου που μαθαίνει μια (δεύτερη) γλώσσα» (learner).

4. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις και για περαιτέρω βιβλιογραφικές παραπομπές βλ. Towell & Hawkins (1994), Mitchell & Myles (1998).

5. Επιπλέον, μια συνολική αναφορά (state of the art) στο συγκεκριμένο κλάδο θα ήταν μάλλον ανέφικτη στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου λόγω του εύρους και της ποικιλίας των θεμάτων που απασχολούν τον κλάδο, των μεθόδων που χρησιμοποιούνται αλλά και των ερμηνειών που προτείνονται. Ο αναγνώστης όμως που θα ενδιαφερόταν για μια διεξοδικότερη περιγραφή των ερευνητικών εργασιμάτων, της μεθοδολογίας και των πορισμάτων στα οποία έχει καταλήξει ο κλάδος της Κατάκτησης/Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας θα μπορούσε να ανατρέξει στα εξής: Brown (1994), Cook (1991/2001), Ellis (1985, 1990, 1992, 1994, 1997a/2000), Gass & Selinker (1993/2001), Johnson (2001), Krashen (1981), Larsen-Freeman & Long (1991), Lightbrown & Spada (1993), McLaughlin (1987), Mitchell & Myles (1998), Spolsky (1989), Towell & Hawkins (1994).

κίνητρά του απέναντι στη δεύτερη γλώσσα, τους τρόπους και τις στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιεί. Τέλος, εξετάζεται η επίδραση που έχει η διδασκαλία στην πορεία και τελική έκβαση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με ορισμένους από τους όρους που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη. Παρά το γεγονός ότι συχνά ο όρος «δεύτερη γλώσσα» χρησιμοποιείται αδιαφοροποίητα για κάθε άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική, πολλοί ερευνητές κάνουν διάκριση ανάμεσα στους όρους *δεύτερη γλώσσα* (*second language*) και *ξένη γλώσσα* (*foreign language*) (Ellis 1994). Στην πρώτη περίπτωση, η δεύτερη γλώσσα έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινότητα, λειτουργεί δηλαδή ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας που έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και χρησιμοποιούν αυτήν ως *κοινή γλώσσα*. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Αγγλική για τους ομιλητές άλλων γλωσσών στις ΗΠΑ ή σε ορισμένες χώρες της Αφρικής. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, η γλώσσα αυτή δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα και η εκμάθησή της γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την εκμάθηση της Αγγλικής ή της Γαλλικής στην Ελλάδα. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές κάνουν διάκριση ανάμεσα στους όρους *κατάκτηση* (*acquisition*) και *εκμάθηση* (*learning*) (Corder 1973, Krashen 1981, Wilkins 1974). Ο πρώτος αναφέρεται στην υποσυνείδητη/ασυνείδη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας με τρόπο φυσικό και χωρίς συστηματική διδασκαλία, παραπέμποντας στην έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να αποκτήσει/μάθει μια γλώσσα (Chomsky 1957, 1959, 1965, 1975, 1981, 1986), ενώ ο δεύτερος στη συνείδητη διαδικασία εκμάθησης κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας. Παρ' όλ' αυτά, έχει υποστηριχθεί ότι η διάκριση αυτή αναδεικνύεται πολλές φορές προβληματική, καθώς δεν είναι πάντα εύκολο να δείξει κανείς αν η γνώση μιας δεύτερης γλώσσας είναι προϊόν φυσικής κατάκτησης ή συστηματικής εκμάθησης (Ellis 1994).

Για τις ανάγκες του παρόντος τόμου ακολουθούμε τη διάκριση ανάμεσα σε *δεύτερη* και *ξένη γλώσσα*.⁶ Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, δεχόμαστε ότι οι ομιλητές μαθαίνουν τη γλώσσα κυρίως χωρίς συστηματική διδακτική καθοδήγηση, ενώ στην περίπτωση της ξένης γλώσσας ότι η εκμάθηση γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης τάξης. Στην Ελλάδα, λοιπόν, η εκμάθηση της Ελληνικής από τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία αποτελεί εκμάθηση μιας *δεύτερης* γλώσσας, αφού αυτή είναι η γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν τη γλώσσα σε με-

6. Η διάκριση των δύο όρων δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υιοθετούμε την άποψη πως οι διαδικασίες εκμάθησης δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι εντελώς διαφορετικές. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις ορισμένες παράμετροι διαφέρουν, με αποτέλεσμα την πιθανή σημαντική τους επίδραση στην ίδια τη διαδικασία της εκμάθησης καθώς και στο τελικό της αποτέλεσμα (βλ. Cook 1991/2001, Ellis 1994).

γάλο βαθμό έξω από το γλωσσικό μάθημα, μέσα από την επαφή τους με φυσικούς ομιλητές, στο δρόμο, στα μαγαζιά, μπροστά στην τηλεόραση καθώς και στα άλλα μαθήματα που παρακολουθούν στο σχολείο.⁷ Τέλος, ενώ χρησιμοποιούμε τον όρο *εκμάθηση* και όχι *κατάκτηση* όταν αναφερόμαστε σε μια δεύτερη γλώσσα, πρέπει να γίνει σαφές ότι αποδεχόμαστε πλήρως την άποψη ότι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας λειτουργούν παράλληλα τόσο η έμφυτη γλωσσική προδιάθεση –δηλαδή στοιχεία «φυσικής» κατάκτησης– όσο και αυτή καθαυτή η συνειδητή διαδικασία εκμάθησης μέσα από τη συστηματική διδασκαλία (ειδικά στις περιπτώσεις όπου ο ομιλητής παρακολουθεί μαθήματα γλώσσας σε οργανωμένο περιβάλλον τάξης).

1.1 Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ο άνθρωπος κατακτά τη μητρική του γλώσσα εντελώς φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα που εκτείνεται ουσιαστικά στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του. Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής μας γλώσσας είναι καθολική και ομοιόμορφη για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις γλώσσες (Crain 1991).⁸ Με άλλα λόγια, πρόκειται για διαδικασία που είναι ανεξάρτητη από οποιουδήποτε φυλετικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικο-οικονομικούς ή άλλους παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα, τη στάση και τα κίνητρα του ομιλητή προς τη γλώσσα. Κάθε παιδί, υπό φυσιολογικές συνθήκες, μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και επικοινωνεί σε αυτήν αρκετά πριν από τη σχολική ηλικία. Επιπλέον, παιδιά που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα περνούν ουσιαστικά από τα ίδια στάδια κατάκτησης και με την ίδια μάλιστα ακολουθία (*order*) (Brown 1973, Crain & Lillo-Martin 1999). Η καθολικότητα που χαρακτηρίζει το φαινόμενο της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας έρχεται σε αντιδιαστολή με την επιλεκτικότητα που διακρίνει την κατάκτηση άλλων γνωστικών συστημάτων από τον άνθρωπο, όπως, για παράδειγμα, της αριθμητικής και των μαθηματικών ή της γραφής, τα οποία αποκτά μόνο μετά από συστηματική διδασκαλία (Crain 1991).

Η καθολικότητα, η ομοιομορφία και η ταχύτητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης γλώσσας ως

7. Ο σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι να συστηματοποιήσει και να επεκτείνει το γλωσσικό υλικό που συνεχώς αποκτούν οι μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί και να γίνει πιο αποτελεσματική η «φυσική» κατάκτηση που συντελείται έξω από την οργανωμένη τάξη (Μάρκου 1999).

8. Εδώ, φυσικά, δεν συμπεριλαμβάνονται διάφορες παθολογικές περιπτώσεις ή περιπτώσεις μη φυσιολογικής πορείας. Στις πρώτες συγκαταλέγονται ποικίλες περιπτώσεις γλωσσικών διαταραχών ή και γενικότερης νοητικής καθυστέρησης που μπορεί να επηρεάζουν μεταξύ άλλων και τη γλωσσική ανάπτυξη. Στις δεύτερες συγκαταλέγονται εκείνες των λεγόμενων «άγριων παιδιών» (*wild children*), δηλαδή όσων δεν μεγαλώνουν σε φυσιολογικό περιβάλλον (βλ. επίσης υποσημείωση 26).

συστήματος αφηρημένων και αρκετά σύνθετων κανόνων, οδήγησαν αρκετούς γλωσσολόγους με επικεφαλής τον Noam Chomsky (Chomsky 1957, 1959, 1965, 1975, 1981, 1986) στη θέση ότι το παιδί γεννιέται με έναν έμφυτο μηχανισμό, τον οποίο ο ίδιος ονόμασε Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Device), που καθιστά εφικτή την κατάκτηση της γραμματικής της μητρικής του γλώσσας σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Οι έμφυτες αυτές νοητικές δομές έχουν τη μορφή αφηρημένων αρχών που είναι καθολικές και ανεξάρτητες από τη συγκεκριμένη γλώσσα. Το σύνολο αυτών των καθολικών αρχών, που πραγματώνονται στη γραμματική των διαφόρων γλωσσών, αποτελεί τη λεγόμενη Καθολική Γραμματική (Universal Grammar). Η Καθολική Γραμματική περιέχει επιπλέον ένα σύνολο αυστηρά προκαθορισμένων εναλλακτικών δυνατοτήτων, με τη μορφή παραμέτρων (parameters), που καθορίζουν ορισμένα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά μιας γλώσσας και εξηγούν τη διαφοροποίηση και την ποικιλία των ανθρώπινων γλωσσών. Ας σημειωθεί ότι η θεωρία του Chomsky για την Καθολική Γραμματική δεν υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος γεννιέται κατέχοντας όλους τους κανόνες όλων των γλωσσών, ή ειδικότερα αυτούς της μητρικής του γλώσσας, αλλά ότι είναι εφοδιασμένος με έναν έμφυτο, γενετικά προκαθορισμένο μηχανισμό που του επιτρέπει να κατακτήσει τη γραμματική της γλώσσας του περιβάλλοντός του σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι ο μηχανισμός αυτός αφορά καθαρά την κατάκτηση της γραμματικής και όχι την κατάκτηση ή εκμάθηση δεξιοτήτων σε άλλα επίπεδα της γλώσσας, όπως το πραγματολογικό ή το κοινωνιογλωσσικό.⁹

Η ερευνητική δραστηριότητα για το ρόλο του έμφυτου, γενετικά προκαθορισμένου γλωσσικού μηχανισμού στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας οδήγησε πολλούς ερευνητές να αναρωτηθούν αν η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διακατέχεται από τον ίδιο αυτό μηχανισμό. Μια μερίδα ερευνητών στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας δίνει θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό και υποστηρίζει ότι ο έμφυτος μηχανισμός που καθιστά δυνατή την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας είναι επίσης διαθέσιμος, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.¹⁰

9. Η ορθολογιστική άποψη του Chomsky για τη γλώσσα έρχεται σε αντίθεση με τις καθαρά εμπειριστικές αντιλήψεις των συμπεριφοριστών για την εκμάθηση της γλώσσας, σύμφωνα με τις οποίες αυτή είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Skinner 1957). Επιπλέον, η θέση του Chomsky για την κατάκτηση της ανθρώπινης γλώσσας έρχεται σε αντίθεση με τη θέση του Piaget (Piaget 1966, 1980a, 1980b) και άλλων ψυχολόγων (βλ. Karmiloff-Smith 1992), σύμφωνα με τους οποίους η εκμάθηση της γλώσσας βασίζεται σε γενικές αρχές που εφαρμόζονται σε όλες τις γνωστικές διεργασίες. Η θέση του Chomsky καθώς και μεγάλης μερίδας γλωσσολόγων είναι ότι η γραμματική αποτελεί αυτόνομο κομμάτι του ανθρώπινου νου, που διέπεται από τις δικές του αρχές και αναπτύσσεται αυτόνομα (βλ. Piattelli-Palmarini 1980, Βαρλοκώστα & Σταύρου [υπό δημοσίευση]).

10. Δεν θα ασχοληθούμε περαιτέρω με τον ρόλο της έμφυτης προδιάθεσης και της Καθολικής Γραμματικής στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, βλ. όμως συμπληρωματικά Flynn

Ωστόσο, ακόμα και αν δεχτούμε τον ρόλο του έμφυτου γλωσσικού μηχανισμού στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις συστηματικές διαφορές ανάμεσα στις δύο διαδικασίες, καθώς και το γεγονός ότι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας υπεισέρχονται αρκετοί εξωτερικοί και εσωτερικοί προς τον ομιλητή παράγοντες που καθορίζουν την πορεία και την τελική έκβαση αυτής της διαδικασίας. Στη συνέχεια, θα συνοψίσουμε ορισμένες από τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και θα εξετάσουμε τους σημαντικότερους παράγοντες ατομικής διαφοροποίησης στην πορεία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

1.2 Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σημαντικός αριθμός μελετών είναι αφιερωμένος στη σύγκριση της κατάκτησης της μητρικής με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Bley-Vroman 1988, 1989, Dulay & Burt 1974, Ervin-Tripp 1974, McLaughlin 1978, 1984, βλ. επίσης Ellis 1994 για περαιτέρω βιβλιογραφικές παραπομπές). Στις μελέτες αυτές υποστηρίζεται ότι υπάρχουν αναμφισβήτητα ορισμένες ομοιότητες στην αναπτυξιακή πορεία των δύο διαδικασιών, ειδικά στα πρώτα στάδια κατάκτησης. Συγκεκριμένα, και στις δύο διαδικασίες παρατηρείται αρχικά μια περίοδος σιωπής (*silent period*), κατά την οποία οι ομιλητές περιορίζονται στο να ακούν απλώς τους συνομιλητές τους χωρίς οι ίδιοι να παράγουν λόγο. Επιπλέον, παρατηρείται αρχικά χρήση ορισμένων απομνημονευμένων φράσεων (*formulaic speech*) που παράγονται από τους ομιλητές σε συγκεκριμένες περιστάσεις (για παράδειγμα: «δεν ξέρω», «τι είναι αυτό», κ.ά.). Τέλος, παρατηρείται ότι και στις δύο διαδικασίες οι πρώτες προτάσεις που παράγουν οι ομιλητές είναι συχνά ελλιπείς δομές (*truncated structures*) από τις οποίες παραλείπονται ορισμένα γραμματικά μορφήματα, όπως για παράδειγμα άρθρα, προθέσεις ή μορφήματα που συνδέονται με τον χρόνο ή τη συμφωνία προσώπου και αριθμού στο ρήμα. Παρά τις παραπάνω ομοιότητες όμως, υπάρχουν αρκετές και σημαντικές διαφορές στην αναπτυξιακή πορεία της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, ενώ όλα τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα περνούν απαραίτητα από ένα αρχικό στάδιο σιωπής, οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά πα-

(1987), Flynn & O'Neil (1998), Gass & Schachter (1989), Lakshmanan (1994), Towell & Hawkins (1994), White (1989). Για μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε προεφηβικούς και εφηβικούς πληθυσμούς μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας της Κοινωνικής Γραμματικής, βλ. Varlokosta (2001, 2002).

ράγουν λόγο από τις πρώτες κιόλας μέρες της επαφής τους με αυτήν, είτε υπό τη μορφή λέξεων είτε υπό τη μορφή σύντομων, απλών και, τις περισσότερες φορές, ελλιπών προτάσεων. Η χρήση απομνημονευμένων φράσεων είναι πολύ συνηθέστερη στις περιπτώσεις εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας από ό,τι στην κατάκτηση της μητρικής. Επιπλέον, πολύ συχνά οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας παράγουν από την αρχή προτάσεις που δεν είναι ιδιαίτερα ελλιπείς ως προς την παρουσία γραμματικών μορφημάτων.¹¹ Τέλος, παρά τις ποικίλες ομοιότητες, αρκετές διαφορές ανάμεσα στις δύο διαδικασίες έχουν παρατηρηθεί και σε έρευνες για τη σειρά κατάκτησης των γραμματικών μορφημάτων και των συντακτικών δομών, κυρίως στην αγγλική γλώσσα (βλ. Ellis 1994 για περαιτέρω λεπτομέρειες και βιβλιογραφικές παραπομπές). Φαίνεται λοιπόν ότι, ενώ η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας έχει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής, οι δύο διαδικασίες δεν παύουν να έχουν αρκετές διαφορές. Αυτές δεν περιορίζονται μόνο στα στάδια ή τη σειρά κατάκτησης των γραμματικών μορφημάτων και των συντακτικών δομών, αλλά απορρέουν από ορισμένους παράγοντες που διαφοροποιούν τις δύο διαδικασίες. Οι βασικότερες διαφορές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α. *Παρουσία και μεταφορά της μητρικής γλώσσας.* Στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας υπεισέρχεται ένας σημαντικός παράγοντας, η παρουσία της μητρικής και η μεταφορά στοιχείων της στη δεύτερη γλώσσα, πράγμα φυσικά που δεν ισχύει στην κατάκτηση της μητρικής. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι παρατηρείται (υποσυνείδητη/ασυνείδητη) μεταφορά γραμματικών φαινομένων σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό), καθώς και λεξιλογίου, από τη γραμματική και το λεξικό της μητρικής γλώσσας στη νοητική γραμματική και το λεξικό που ο ομιλητής δημιουργεί για τη δεύτερη γλώσσα (Odlin 1989, Selinker, Swain & Dumas 1975, Zobl 1984, μεταξύ άλλων). Η μεταφορά γραμματικών φαινομένων από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα δεν ισχύει μόνο στις περιπτώσεις όπου οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικές ιδιότητες, αλλά και σε εκείνες όπου οι δύο γλώσσες είναι δομικά πανομοιότυπες. Επιπλέον, η μεταφορά στοιχείων της μητρικής γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στο γραμματικό ή στο λεξιλογικό επίπεδο, αλλά παρατηρείται και σε επίπεδο συνομιλιακών κανόνων ή χαρακτηριστικών (conversational rules or features), καθώς και σε επίπεδο ποικίλων κοινωνιογλωσσολογικών στοιχείων, όπως οι λεκτικές πράξεις (speech acts), τα στοιχεία ευγένειας (politeness features) ή οι εκφράσεις συναισθηματικής φόρτισης (expressions of emotion) (Scarcella & Oxford 1992).

β. *Βαθμός επιτυχίας και διαφοροποίηση.* Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν καταφέρνουν όλοι οι ομιλητές (κυρίως οι ενήλικες) να φτάσουν σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας της γλώσσας-στόχου αντίστοιχο με

11. Αυτό ισχύει και για τους ομιλητές του δικού μας δείγματος, όπως φαίνεται στο κεφάλαιο 4 (βλ. επίσης Varlokosta 2001, 2002).

εκείνο ενός φυσικού ομιλητή (Bley-Vroman 1988, 1989). Επιπλέον, η διαφοροποίηση στον βαθμό της ατομικής επιτυχίας ανάμεσα στους ομιλητές αλλά και στην ίδια την πορεία εκμάθησης ενός ομιλητή είναι αρκετά σημαντική. Η διαφοροποίηση αυτή δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Bley-Vroman 1988, 1989). Οι παράγοντες που συντελούν στη διαφοροποίηση ποικίλλουν, όπως έχει υποστηριχθεί, από καθαρά βιολογικούς ή γνωστικούς σε κοινωνικούς και ψυχολογικούς. Ένας από τους βασικότερους θεωρείται η ηλικία του ομιλητή.¹²

γ. *Στασιμότητα/παγιοποίηση*. Οι ομιλητές, κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, συχνά παραμένουν στάσιμοι σε ένα σημείο χωρίς να σημειώνουν καμία πρόοδο, πολλές φορές μάλιστα παρατηρείται και παλινδρόμηση (backsliding) στην πρόδοό τους για μικρά χρονικά διαστήματα. Αυτό το φαινόμενο αποκαλείται *στασιμότητα/παγιοποίηση* (fossilization) (Selinker 1972) και δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Bley-Vroman 1988, 1989). Η στασιμότητα παρατηρείται πολύ συχνά σε φωνολογικό επίπεδο στην προφορά όσων μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μετά την εφηβεία. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στασιμότητα παρατηρείται επίσης στο λεξιλόγιο και στο συντακτικό επίπεδο με τη μορφή ποικίλων λαθών (Selinker 1972).

δ. *Καθοδήγηση-διδασκαλία*. Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής συντελείται φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενώ η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν γίνεται αποκλειστικά σε περιβάλλον που προσομοιάζει με το φυσικό (naturalistic environment), αλλά πολλές φορές και σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης, άρα συντελείται συστηματική καθοδήγηση ή διδασκαλία (instruction). Αρκετοί, μάλιστα, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συστηματική καθοδήγηση συμβάλλει στην επιτυχεστέρα και ταχύτερη έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Bley-Vroman 1988, 1989).

ε. *Παράγοντες επίδρασης*. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ποικίλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ομιλητή, τα κίνητρα που τον οδηγούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι απόψεις ή πεποιθήσεις που μπορεί να έχει σχετικά με τη γλώσσα που μαθαίνει και την κουλτούρα που την περιβάλλει, η γενικότερη κλίση του να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, κ.ά. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής, όπου το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης δεν επηρεάζεται από παράγοντες αυτού του τύπου (Bley-Vroman 1988, 1989).

12. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι όσο μεγαλύτερος σε ηλικία είναι ο ομιλητής, όταν για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα που καλείται να μάθει, τόσο περισσότερα λάθη κάνει και τόσο μικρότερες είναι οι πιθανότητες να καταφέρει να φτάσει σε επίπεδο αντίστοιχο με εκείνο του φυσικού ομιλητή (Johnson & Newport 1989, Long 1990). Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι οι ενήλικες είναι σε πλεονεκτικότερη θέση από τα παιδιά λόγω της ευρύτερης γνωστικής τους ωριμότητας (McLaughlin 1987) (βλ. ενότητα 1.5.1 για αναλυτικότερα στοιχεία).

Παρά τις ποικίλες διαφορές τους, είναι αναμφίβολο ότι οι δύο διαδικασίες –κατάκτηση της μητρικής και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας– συνδέονται στενά, αφού και στις δύο περιπτώσεις ο ομιλητής καλείται να εσωτερικεύσει σε τελική ανάλυση ένα σύστημα κανόνων ή αναπαραστάσεων.

1.3 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΟΜΙΛΗΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κάθε φυσικός ομιλητής εσωτερικεύει ένα σύστημα κανόνων ή αναπαραστάσεων που του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει έναν απεριόριστο αριθμό εκφωνημάτων στη γλώσσα του.¹³ Η ίδια διαδικασία εσωτερικεύσης ενός συστήματος κανόνων ή αναπαραστάσεων συντελείται και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ένας από τους βασικότερους στόχους των ερευνητών στον κλάδο της Εκμάθησης μιας Δεύτερης Γλώσσας είναι να περιγράψουν και να εξηγήσουν την εσωτερικευμένη γνώση που έχει ο ομιλητής για μια δεύτερη γλώσσα.

Δύο θεμελιώδη ερωτήματα που συνεχίζουν να απασχολούν την έρευνα είναι πώς αποκτάται η γλωσσική γνώση από τους ομιλητές και πώς οι ομιλητές χρησιμοποιούν την αποκτηθείσα γνώση κατά τη γλωσσική επικοινωνία. Η διαφορά ανάμεσα στη γνώση ενός κανόνα και στην εφαρμογή του σε συγκεκριμένες περιπτώσεις οδήγησε σε μια βασική διαφοροποίηση, της οποίας κύριος εισηγητής υπήρξε και πάλι ο Noam Chomsky (Chomsky 1965). Πρόκειται για τη διάκριση ανάμεσα στη *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence) και τη *γλωσσική πράγμωση* (linguistic performance) του ομιλητή. Με τον όρο γλωσσική ικανότητα εννοούμε γενικά τη γνώση που έχει ο ομιλητής για τη γλώσσα του, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή του ομιλητή-ακροατή είναι εμφανής στο γλωσσικό του αισθητήριο σχετικά με τη γραμματικότητα ή μη των προτάσεων της μητρικής του γλώσσας και στη δυνατότητά του να παράγει ως ομιλητής και να κατανοεί ως ακροατής έναν απεριόριστο αριθμό γραμματικά ορθών προτάσεων (βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού 1992, 1999, Φιλίππική-Warburton 1992).

Με τον όρο γλωσσική πράγμωση, από την άλλη πλευρά, εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα κατά την παραγωγή εκφωνημάτων

13. Με τον όρο «κανόνας» εννοούμε τη «γενίκευση κανονικότητας» που παρατηρείται στη συμπεριφορά των ομιλητών διαφόρων γλωσσών ή στις γλώσσες γενικά (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1992, 1999). Οι κανόνες αυτοί χαρακτηρίζουν όλα τα επίπεδα της γραμματικής (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) και είναι είτε καθολικοί, χαρακτηρίζουν δηλαδή γενικά την ανθρώπινη γλώσσα, είτε αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας ή περισσότερων γλωσσών. Για παράδειγμα, ο συντακτικός κανόνας κατά τον οποίο μια πρόταση αναλύεται σε μια ονομαστική φράση-υποκείμενο και μια ρηματική φράση-κατηγορημα αποτελεί καθολικό χαρακτηριστικό της δομής των προτάσεων. Αντίθετα, ο κανόνας της παράλειψης των υποκειμένων χαρακτηρίζει ορισμένες μόνο γλώσσες (γράφω, γράφεις, στην Ελληνική, αλλά **write*, **writes* στην αγγλική) – ο αστερίσκος συμβολίζει τις αντιγραμματικές προτάσεις, δηλαδή τις προτάσεις που δεν είναι ορθά σχηματισμένες).

ως ομιλητές και κατά την κατανόηση εκφωνημάτων ως ακροατές (βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού 1992, 1999, Φιλιππάκη-Warburton 1992). Η γλωσσική πραγμάτωση επηρεάζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες. Μια κατηγορία είναι οι καθαρά γλωσσικοί: π.χ. η χρήση πολύπλοκων δομικών σχημάτων δημιουργεί προτάσεις μη αποδεκτές ως προς τη γλωσσική πραγμάτωση¹⁴· επίσης το είδος του κειμένου στο οποίο εντάσσεται μια πρόταση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της και το βαθμό αποδεκτικότητάς της. Διακρίνονται ακόμη ψυχολογικοί παράγοντες, όπως μνήμη, κόπωση, προσοχή, κ.ά. και πραγματολογικοί, δηλαδή αυτοί που αφορούν τις συγκεκριμένες συνθήκες ή προϋποθέσεις του λόγου που ρυθμίζουν την κατανόηση μιας πρότασης και την αποδεκτικότητά της (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1992).

Σημαντική μερίδα ερευνητών, κυρίως από τον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας, έχει υποστηρίξει ότι η έννοια της γλωσσικής ως καθαρά γραμματικής ικανότητας είναι πολύ περιοριστική και ότι η κλασική διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα και στην πραγμάτωση μπορεί και πρέπει να επεκταθεί ώστε να καλύπτει και τις καθαρά επικοινωνιακές όψεις της γλώσσας. Η γλωσσική μας ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση των κανόνων της γραμματικής, αλλά περιέχει και τη γνώση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα μέσα σε μια κοινωνία. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες μια γραμματικά ορθή πρόταση δεν είναι αποδεκτή σε κάποιο συγκεκριμένο πραγματολογικό περιβάλλον.¹⁵ Για τον λόγο αυτό, αρκετοί ερευνητές πρότειναν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην *επικοινωνιακή ικανότητα* (communicative competence) και στην αυστηρά εννοούμενη *γραμματική ικανότητα* (grammatical competence). Η πρώτη περιέχει, εκτός από τη γνώση της γραμματικής, και τη γνώση της σωστής επιλογής γλωσσικών δομών για την κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Canale & Swain 1980, 1988, Hymes 1972, 1974).¹⁶ Η επικοινωνιακή ικανότητα δηλαδή συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τη γραμματική ικανότητα αλλά και τη γνώση του ομιλητή σχετικά με το τι συνιστά αποτελεσματική γλωσσική συμπεριφορά σε ό,τι αφορά συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους.

Υπάρχουν αρκετά μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας στη βιβλιογραφία (βλ. Bachman 1990, Bachman & Palmer 1985, Canale 1983, Canale & Swain 1980,

14. Για παράδειγμα, η πρόταση είναι πολύ καλή καθηγήτρια, ενώ είναι γραμματικά ορθή, δεν μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή σε περιβάλλον όπου εκφωνείται, για παράδειγμα, από έναν μαθητή ή μια μαθήτρια και απευθύνεται σε καθηγήτρια 80 χρόνων, με την οποία δεν δικαιολογείται καμία σχέση οικειότητας.

15. Ένα στοιχείο-κλειδί στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας είναι η έννοια της πολιτισμικής επέμβασης/παρέμβασης (cultural interference), που εισήγαγε ο Hymes (1972). Πολιτισμική παρέμβαση είναι η συνειδητή πολινδρόμηση (falling back) του ομιλητή κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με ομιλητές της δεύτερης γλώσσας σε στοιχεία της δικής του κουλτούρας/πολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό οφείλεται, κατά τον Hymes (στο ίδιο), στο γεγονός ότι αυτό που θεωρείται επικοινωνιακή ικανότητα σε μια γλωσσική κοινότητα δεν εκλαμβάνεται απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο σε μια άλλη.

1988, Savignon 1983, Swain 1984). Εδώ θα σταθούμε στο μοντέλο των Canale & Swain (1980) και Canale (1983). Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, η επικοινωνιακή ικανότητα ενσωματώνει τρεις (Canale & Swain 1980) ή τέσσερις (Canale 1983) διαφορετικές ικανότητες: την καθαρά γραμματική, τη συνομιλιακή (discourse), την κοινωνιογλωσσική (sociolinguistic) και τη στρατηγική (strategic) (η συνομιλιακή είναι η πρόσθετη τέταρτη ικανότητα). Η γραμματική ικανότητα περιλαμβάνει τους κανόνες σε όλα τα επίπεδα της γραμματικής (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικό και σημασιολογικό) που γνωρίζει ο ομιλητής-ακροατής, καθώς και τη γνώση του λεξιλογίου. Η συνομιλιακή είναι η ικανότητα του ομιλητή να συνδέει προτάσεις σε ενότητες ομιλίας (in stretches of discourse). Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα είναι η γνώση των κοινωνιοπολιτισμικών κανόνων χρήσης και των κανόνων της ομιλίας (discourse) που καθορίζουν τη γλωσσική καταλληλότητα του εκφωνήματος. Τέλος, με τον όρο στρατηγική ικανότητα εννοούνται οι επικοινωνιακές στρατηγικές που διαθέτει ο ομιλητής, οι οποίες αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ή επιτρέπουν στον ομιλητή να αντισταθμίσει τη γλωσσική σύγχυση (linguistic breakdowns) ή να γεφυρώνει την τυχόν ασυνέχεια στην επικοινωνία που δημιουργείται ως αποτέλεσμα της ανεπάρκειάς του σε άλλους τομείς της επικοινωνιακής ικανότητας.¹⁶

Στο ίδιο πνεύμα, ο Jim Cummins (Cummins 1983, 1996, 1999) προτείνει τη διάκριση μεταξύ δύο όψεων της γλωσσικής επάρκειας (linguistic proficiency) του ομιλητή, της επικοινωνιακής (communicative) και της ακαδημαϊκής ή γνωστικής (academic/cognitive). Η πρώτη αντιστοιχεί σε αυτό που ο Cummins (στα ίδια) αποκαλεί βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) και η δεύτερη στη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Cognitive/Academic Language Proficiency – CALP). Η διάκριση αυτή ανάγεται στη διάκριση ανάμεσα στην ευχέρεια λόγου (fluency) και στην ακαδημαϊκή επάρκεια, δηλαδή την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών ζητημάτων (Cummins 1996, 1999) (βλ. ενότητα 1.7).

Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας του ομιλητή μιας δεύτερης γλώσσας έχουν απασχολήσει συστηματικά την έρευνα στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η εκμάθηση της γραμματικής της. Η γνώση της γραμματικής περιλαμβάνει τη γνώση των μορφολογικών κανόνων για τον σχηματισμό των λέξεων καθώς και των συντακτικών κανόνων για τον σχηματισμό φράσεων και προτάσεων. Στο μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας των Canale & Swain (1980) η γραμματική ικανότητα αποτελεί κεντρικό συστατικό, αφού χωρίς την επαρκή γνώση της γραμματικής οι ομιλητές μπορούν βέβαια να επικοι-

16. Σε άλλα μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας προτείνονται περισσότερες ή διαφορετικές διακρίσεις της επικοινωνιακής ικανότητας (βλ. Bachman 1990, Bachman & Palmer 1985).

νωνούν, τις περισσότερες όμως φορές ανταποκρίνονται σε έναν πολύ μικρό αριθμό επικοινωνιακών καταστάσεων που περιορίζονται σε καθημερινού τύπου ανταλλαγές ή συζητήσεις (βλ. επίσης Larsen-Freeman 1980, Wolfson & Judd 1983). Η περιορισμένη γραμματική ικανότητα έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί ο ομιλητής να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι συνθήκες εργασίας ή σχολείου, οι οποίες ουσιαστικά απαιτούν την ύπαρξη της γνωστικής/νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Οι ίδιοι οι Canale & Swain (1980, σ. 5) επισημαίνουν ότι, όπως υπάρχουν κανόνες γραμματικής που θα ήταν άχρηστοι χωρίς κάποιους κανόνες για τη γλωσσική χρήση, έτσι υπάρχουν και κανόνες για τη γλωσσική χρήση που θα ήταν άχρηστοι χωρίς κάποιους κανόνες γραμματικής.

Η συνομιλιακή ικανότητα του ομιλητή είναι η ικανότητά του να χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα σε ποικίλες καταστάσεις ομιλίας (speech situations) ή συνομιλιακά περιβάλλοντα (discourse contexts).¹⁷ Παρά την ύπαρξη καθολικών χαρακτηριστικών και τάσεων σε αρκετές όψεις της συνομιλίας (conversation) και παρά το γεγονός ότι αυτές οι τάσεις βοηθούν αρκετά τον ομιλητή να συνομιλεί στη δεύτερη γλώσσα, οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι πλήρως εξοπλισμένοι με τους συνομιλιακούς κανόνες (conversational rules) και τις νόρμες της γλώσσας-στόχου. Οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας απαιτείται να μάθουν νέους συνομιλιακούς κανόνες και νόρμες για να κατορθώσουν να φτάσουν στον βαθμό επάρκειας ενός φυσικού ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα (βλ. Larsen-Freeman 1980, Scarcella, Andersen & Krashen 1990, μεταξύ άλλων). Αυτό ακριβώς το σημείο αποτελεί πολύ συχνά πηγή δυσκολιών (Scarcella & Oxford 1992). Όταν ένας ομιλητής χρησιμοποιεί συνομιλιακά χαρακτηριστικά (conversational features) της μητρικής του γλώσσας στην επικοινωνία του με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, είναι δυνατόν να προκληθούν συχνές, σοβαρές και –σε ορισμένες περιπτώσεις– δυσάρεστες παρανοήσεις, γλωσσική σύγχυση και ασυνέχεια στην επικοινωνία.¹⁸

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα συνίσταται στο να κατανοήσει ο ομιλητής το κοινωνικό περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα, τους ρόλους όσων συμ-

17. Ένας ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τη δεύτερη γλώσσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στην εξιστόρηση ή την περιγραφή καθημερινών καταστάσεων, αλλά όχι σε ένα άλλο, όπως για παράδειγμα στην περιγραφή καταστάσεων που απαιτούν πιο αφηρημένη σκέψη (βλ. διαφορές ανάμεσα στις θεματικές ενότητες «περιγραφή ημέρας», «περιγραφή οικογένειας» και «υποθετικές καταστάσεις», «αφηρημένο θέμα» στους πίνακες 3 και 4 στο κεφάλαιο 3). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε συνομιλιακό περιβάλλον απαιτεί αφενός διαφορετικό βαθμό γνωστικής επάρκειας, αφετέρου διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας των απαιτούμενων γλωσσικών δομών.

18. Σύγχυση τέτοιου είδους παρατηρείται συχνά στους χαιρετισμούς και στην επιλογή προσφώνησης που χρησιμοποιούν οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας όταν απευθύνονται σε άλλους ομιλητές. Οι Scarcella & Oxford (1992) αναφέρουν το παράδειγμα της ακατάλληλης επιλογής και χρήσης του χαιρετισμού *Hi, sir* (Γεια σου, κύριε) από ομιλητή που μαθαίνει την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η Larsen-Freeman (1980) σημειώνει ότι η επιλογή του χαιρετισμού *How are you?* (Τι κάνεις;) αντί του λιγότερο τυπικού χαιρετισμού *How's it going?* (Πώς πάει;) προς έναν συνομιλητή ο οποίος έχει κοινωνικά υψηλότερη θέση καταδεικνύει γνώση των πραγματολογικών κανόνων της Αγγλικής, δηλαδή ικανότητα χρήσης της γλώσσας στο κατάλληλο περιβάλλον.

μετέχουν στη συνομιλία, τις πληροφορίες που μοιράζονται και την ίδια τη λειτουργία της συνδιαλλαγής (interaction) (Savignon 1983). Η ικανότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή να διαφοροποιεί τον λόγο του ανάλογα με τον ακροατή που έχει απέναντί του (βλ. Blum-Kulka, House & Kasper 1989, Scarcella, Andersen & Krashen 1990, Wolfson 1989, Wolfson & Judd 1983, μεταξύ άλλων).

Η στρατηγική ικανότητα αφορά την κατοχή των επικοινωνιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής όχι μόνο για να αντισταθμίζει τη γλωσσική σύγχυση στην επικοινωνία, η οποία οφείλεται στη μειωμένη επίδοσή του σε έναν ή περισσότερους τομείς της επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και για να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Swain 1984). Η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών βοηθά τους ομιλητές να δίνουν την εντύπωση ότι έχουν υψηλότερο βαθμό γλωσσομάθειας απ' ό,τι στην πραγματικότητα. Οι επικοινωνιακές στρατηγικές χρησιμοποιούνται κυρίως για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με το λεξιλόγιο ή τη γραμματική. Η Tarone (1977) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που συστηματοποίησαν και παρουσίασαν ορισμένες από αυτές τις επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Η Bialystock (1983) αναδιοργάνωσε την τυπολογία της Tarone με βάση την πηγή προέλευσης (source) κάθε στρατηγικής. Έτσι κατέληξε σε μια τριχοτόμηση σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές του ομιλητή βασίζονται: α. στη μητρική (πρώτη) γλώσσα του ομιλητή (Γ1) ή σε κάποια άλλη (τρίτη) γλώσσα (Γ3) διαφορετική από την πρώτη και τη δεύτερη, β. στην ίδια τη γλώσσα-στόχο (Γ2) και γ. σε συγκεκριμένες ή μη γλωσσικές πληροφορίες (contextual information) που είναι διαθέσιμες μέσα στην ίδια τη γλωσσική κατάσταση (linguistic situation). Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια και λαμβάνοντας υπόψη την τυπολογία της Tarone (1977), η γλωσσική εναλλαγή, η κατά λέξη μετάφραση και η έκκληση για βοήθεια αποτελούν στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 ή στη Γ3 (L1- or L3-based), ενώ η παράφραση και η περίφραση είναι στρατηγικές που βασίζονται στη δεύτερη γλώσσα (L2-based).¹⁹

Μια από τις πιο εκτενείς μελέτες για τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών είναι το γνωστό ως Nijmegen project (Kellerman, Amerlaan, Bongaerts & Poulishse 1990, Poulishse 1990), τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν ότι η χρήση στρατηγικών εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας του ομιλητή. Οι ομιλητές με μικρότερο βαθμό επάρκειας χρησιμοποιούν περισσότερες επικοινωνιακές στρατηγικές από εκείνους με υψηλότερο βαθμό επάρκειας (Poulishse 1990). Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές παρατηρούνται πολύ συχνά στους αρχάριους ομιλητές, που έχουν μειωμένη επάρκεια, αφού τους επιτρέπουν να αντεπεξέλθουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στους επικοινωνιακούς τους στόχους. Όσο υψη-

19. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τον ορισμό, την κατηγοριοποίηση (διαφορετικές τυπολογίες) και χρήση των επικοινωνιακών στρατηγικών βλ. Faerch & Kasper (1983) και Bialystock (1990). Για μια σύνοψη των πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με τις επικοινωνιακές στρατηγικές βλ. Kasper & Kellerman (1997).

Πίνακας 1. Τυπολογία των επικοινωνιακών στρατηγικών (από την Tarone 1977, σ. 197)

Παράφραση <i>Απόδοση κατά προσέγγιση</i> <i>(approximation)</i> <i>Νεολογισμοί</i> <i>(word coinage)</i>	Ο ομιλητής χρησιμοποιεί λέξεις ή δομές που έχουν αρκετά κοινά σημασιολογικά στοιχεία με τη λέξη/δομή-στόχο. Ο ομιλητής δημιουργεί νέες λέξεις που δεν υπάρχουν στη γλώσσα-στόχο, προκειμένου να εκφράσει αυτό που επιθυμεί.
Περίφραση <i>(circumlocution)</i>	Ο ομιλητής περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός αντικείμενου ή μιας πράξης αντί να χρησιμοποιεί την κατάλληλη λέξη ή δομή.
Μεταφορά <i>Κατά λέξη μετάφραση</i> <i>(literal translation)</i> <i>Γλωσσική εναλλαγή</i> <i>(language switch)</i> <i>Έκκληση για βοήθεια</i> <i>(appeal for assistance)</i> <i>Μιμική</i> <i>(mime)</i>	Ο ομιλητής μεταφράζει λέξη προς λέξη από τη μητρική του γλώσσα. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί λέξεις από τη μητρική του γλώσσα χωρίς να μεταφράζει. Ο ομιλητής ζητάει να μάθει ποιος είναι ο σωστός όρος ή η σωστή δομή. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί μη λεκτικές στρατηγικές.
Αποφυγή <i>Αποφυγή θέματος</i> <i>(topic avoidance)</i> <i>Εγκατάλειψη μηνύματος</i> <i>(message abandonment)</i>	Ο ομιλητής αποφεύγει έννοιες για τις οποίες δεν έχει το κατάλληλο λεξιλόγιο ή την απαραίτητη δομή. Ο ομιλητής διακόπτει το εκφώνημά του γιατί δεν έχει την επάρκεια να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη δομή.

λότερο επίπεδο επάρκειας αποκτά ο ομιλητής τόσο λιγότερο βασίζεται στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, αν πρόκειται δηλαδή για στρατηγικές που βασίζονται στην πρώτη ή στη δεύτερη γλώσσα, καθορίζεται σε ένα βαθμό από την ίδια τη γλωσσική του επάρκεια. Συγκεκριμένα, ομιλητές με υψηλό βαθμό επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα συνήθως χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται σ' αυτήν και όχι στην πρώτη ή οποιαδήποτε άλλη τρίτη γλώσσα (Bialystock 1983).²⁰

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, όπως έχει επισημανθεί συχνά, τα κριτήρια με βάση τα οποία κατατάσσει ένας ερευνητής ένα εκφώνημα σε μια συ-

20. Αυτό φάνηκε και στο δικό μας δείγμα (βλ. κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3). Ωστόσο, η Poullisse (1990) στη δική της έρευνα βρήκε ελάχιστα στοιχεία υπέρ της σχέσης επιπέδου γλωσσομάθειας και επιλογής επικοινωνιακών στρατηγικών. Η σχέση αυτή έχει απασχολήσει και τον κλάδο της Γλωσσικής Εκπαίδευσης/Αγωγής (Language Pedagogy), καθώς τίθεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πρέπει να διδάσκονται τη χρήση επικοινωνιακών στρατη-

γκεκριμένη κατηγορία στρατηγικών είναι συχνά ασαφή και αυθαίρετα, με αποτέλεσμα οι τυπολογίες να μην είναι τόσο αξιόπιστες (Bialystok 1990). Επιπλέον, επισημαίνονται από άλλους ερευνητές μια σειρά θεωρητικοί και εμπειρικοί προβληματισμοί για τον ρόλο και τη λειτουργία των επικοινωνιακών στρατηγικών στη γλωσσική ανάπτυξη (βλ. Skehan 1998). Συγκεκριμένα, ο Skehan (στο ίδιο) επισημαίνει ότι οι επικοινωνιακές στρατηγικές φαίνεται να μοιάζουν περισσότερο με ασχεδιάστες λύσεις ανάγκης παρά με αθροιστικά συστατικά γλωσσικής ανάπτυξης (cumulative building blocks). Έτσι, ενώ η χρήση των στρατηγικών συντελεί αρκετές φορές στην επίλυση των επικοινωνιακών προβλημάτων, δεν φαίνεται να οδηγεί στην ανάπτυξη της ίδιας της διαγλώσσας (του ίδιου, δηλαδή, του εσωτερικευμένου γλωσσικού συστήματος του ομιλητή) με κάποιο συστηματικό τρόπο²¹. Επιπλέον, οι περισσότερες από τις προτεινόμενες στρατηγικές αφορούν προβλήματα στη χρήση του λεξιλογίου, ενός τομέα που ούτως ή άλλως δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της διαγλώσσας. Τέλος, ο Skehan (στο ίδιο) παρατηρεί ότι ορισμένες εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει πως η κατάφυγη σε επικοινωνιακές στρατηγικές μπορεί μεν να είναι αποτελεσματική στην επίτευξη των άμεσων επικοινωνιακών στόχων του ομιλητή, έχει όμως επιβλαβείς συνέπειες στη μακροπρόθεσμη γλωσσική του ανάπτυξη.

Στα κεφάλαια 3 και 4 παρουσιάζουμε όψεις της επικοινωνιακής και ειδικότερα της συνομιλιακής ικανότητας του ομιλητή, κυρίως όμως της στρατηγικής και γραμματικής του ικανότητας, από το συγκεκριμένο δείγμα που έχουμε αναλύσει στη δική μας έρευνα για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

1.4 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΛΩΣΣΑΣ: ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΟΛΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

Πώς όμως αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή; Μέσα από ποια διαδικασία μαθαίνει ο ομιλητής μια δεύτερη γλώσσα και πώς διαμορφώνεται η γλώσσα του ομιλητή (learner language) στη διαδικασία εκμάθησης; Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε ορισμένες υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την εκμάθηση του ίδιου του γλωσσικού συστήματος.

Στη δεκαετία του 1950, και στο πνεύμα των δομιστικών και συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων της εποχής στους κλάδους της Γλωσσολογίας και της Ψυχολογίας,

γικών. Οι απόψεις στο θέμα αυτό διαίστανται: ορισμένοι ερευνητές θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία των επικοινωνιακών στρατηγικών, δεχόμενοι ότι στόχος της διδασκαλίας είναι να γίνουν για τον ομιλητή πιο συνειδητές οι ήδη υπάρχουσες όψεις της γλωσσικής του συμπεριφοράς (Faersch & Kasper 1983)· άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν αξιόπιστα επιχειρήματα υπέρ της διδασκαλίας των επικοινωνιακών στρατηγικών στους ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας (Kellerman 1991).

21. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη διαγλώσσα του ομιλητή, βλ. ενότητα 1.4.

αναπτύχθηκε η Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis Hypothesis), που βασίστηκε στην αντιπαραβολική μελέτη (study in contrast) των δύο γλωσσών, της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (Fries 1945, Lado 1957: παραπομπές από τους Larsen-Freeman & Long 1991). Στο πλαίσιο αυτής της υπόθεσης, υποστηρίχθηκε ότι η αντιπαραβολική μελέτη των δύο γλωσσικών συστημάτων οδηγεί σε μια ορισμένη ταξινόμηση (taxonomy) γλωσσικών διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες, η οποία επιτρέπει στον γλωσσολόγο ή στον κάθε ερευνητή να προβλέψει τις τυχόν δυσκολίες στη διαδικασία εκμάθησης. Στις περιπτώσεις που οι γλώσσες έχουν πολλές ομοιότητες, η μεταφορά από τη μητρική είναι θετική, με αποτέλεσμα να μην απαιτείται ιδιαίτερη διδασκαλία ή προσπάθεια ώστε να κατακτηθεί η δεύτερη γλώσσα.²² Στις περιπτώσεις όμως που οι δύο γλώσσες έχουν αρκετές διαφορές, η μεταφορά είναι αρνητική, άρα η παρεμβολή (interference) μεγαλύτερη και, επομένως, απαιτείται πιο συστηματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η παρεμβολή. Η συγκεκριμένη υπόθεση βασίστηκε ουσιαστικά στην πληθώρα των λαθών κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, τα οποία αποδίδονται στην αρνητική μεταφορά χαρακτηριστικών της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα. Η μεταφορά χαρακτηριστικών της μητρικής είναι πράγματι εμφανής σε όλα τα επίπεδα της γραμματικής (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό), καθώς και στο λεξιλόγιο.²³

Στην πιο ισχυρή μορφή της, η Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης προσβέβει ότι τόσο τα στοιχεία που προκαλούν όσο και εκείνα που δεν προκαλούν δυσκολία στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι προβλέψιμα από τη συστηματική σύγκριση της δεύτερης γλώσσας και της κουλτούρας της με τη μητρική γλώσσα και την κουλτούρα της (Brown 1994). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της προσπάθειας να τυποποιηθεί αυτή η προβλεψιμότητα, προτάθηκε από τους υπερασπιστές της αντιπαραβολικής ανάλυσης μια *ιεραρχία δυσκολίας* (hierarchy of difficulty), με βάση την οποία ο γλωσσολόγος ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει τη σχετική δυσκολία ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού της δεύτερης γλώσσας (βλ. Stockwell, Bowen & Martin 1965). Για παράδειγμα, μια μορ-

22. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι η κατάκτηση των άρθρων (οριστικού και αόριστου) στην Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα είναι πολύ πιο γρήγορη για τους ομιλητές των οποίων τη μητρική υπάρχει η αντίστοιχη διάκριση (π.χ. στη Γαλλική ή στην Ισπανική) από ό,τι για εκείνους όπου δεν υπάρχει (π.χ. Κινεζική ή Ρωσική) (Zobl 1984).

23. Ένα παράδειγμα μεταφοράς σε συντακτικό επίπεδο αναφέρεται από τους Selinker, Swain & Dumas (1975). Η συγκεκριμένη μελέτη έχει θέμα την κατάκτηση δεύτερης γλώσσας από αγγλόφωνα παιδιά, ηλικίας επτά ετών, που μαθαίνουν Γαλλικά σε γαλλο-καναδικό πρόγραμμα εμβύθισης στη γλώσσα (immersion program). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, μετά από δύο χρόνια φοίτησης, τα παιδιά έκαναν ακόμη λάθη του τύπου *le chien a mangé les* (ο σκύλος έχει φάει τα) (λανθασμένη σειρά εκφοράς στη Γαλλική) αντί *le chien les a mangés* (ο σκύλος τα έχει φάει). Τοποθετούσαν δηλαδή τον ασθενή τύπο της προσωπικής ανωνυμίας στο τέλος της πρότασης, εκεί όπου στα Αγγλικά τοποθετείται ο ισχυρός τύπος (*the dog has eaten them* – ο σκύλος έχει φάει αυτά). Ας σημειωθεί επιπλέον ότι στα Αγγλικά απαντά μόνο ο ένας τύπος, αντίστοιχος του ισχυρού άλλων γλωσσών.

φή ή ένας τύπος που έχει το αντίστοιχό του δομικά και λειτουργικά/σημασιολογικά και στις δύο γλώσσες προκαλεί τον μικρότερο βαθμό δυσκολίας. Σταδιακά μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας παρουσιάζουν οι περιπτώσεις στις οποίες διάφοροι τύποι της μητρικής συρρικνώνονται σε έναν μόνο τύπο στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και οι περιπτώσεις όπου στη δεύτερη γλώσσα απουσιάζουν τύποι της μητρικής ή εμφανίζονται άγνωστοι τύποι. Τέλος, τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας προκαλεί μια μορφή ή ένας τύπος της μητρικής που έχει δύο ή περισσότερες μορφές ή τύπους στη δεύτερη γλώσσα.

Ορισμένοι ερευνητές υιοθέτησαν μια πιο μετριοπαθή εκδοχή της αντιπαραβολικής ανάλυσης, η οποία αναγνωρίζει μεν τη σημασία της παρεμβολής και το γεγονός ότι αυτή μπορεί να εξηγήσει πιθανές δυσκολίες, δεν αποσκοπεί όμως στην εκ των προτέρων πρόβλεψη συγκεκριμένων βαθμών δυσκολίας αλλά μόνο στην εκ των υστέρων εξήγηση πιθανών δυσκολιών (Brown 1994). Καθώς οι ομιλητές μαθαίνουν τη γλώσσα και εμφανίζονται διάφορα λάθη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και να συνδυάσει τη γνώση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας για να κατανοήσει την πηγή του λάθους.

Η Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, ειδικότερα στην πιο ισχυρή της εκδοχή, αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα (βλ. Brown 1994, Larsen-Freeman & Long 1991, Towell & Hawkins 1994). Έχει, μάλιστα, αποδειχτεί εμπειρικά ότι οι προβλέψεις που κάνει είναι αρκετά υποκειμενικές και συχνά δεν επαληθεύονται από τα δεδομένα (βλ. Brown 1994, Towell & Hawkins 1994 για βιβλιογραφικές παραπομπές στις σχετικές έρευνες).²⁴

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας άρχισε να εξετάζεται μέσα από μια διαφορετική οπτική που αντιμετώπιζε την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ως δημιουργική διαδικασία ελέγχου υποθέσεων για τη γλώσσα-στόχο· ο δε ομιλητής μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται ευφυές και δημιουργικό ον, που περνά μέσα από λογικά και συστηματικά στάδια κατάκτησης στο πλαίσιο μιας σταδιακής διαδικασίας δοκιμής και λάθους με στόχο τον έλεγχο υποθέσεων για τη δεύτερη γλώσσα. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργεί ο ομιλητής μιας δεύτερης γλώσσας –αποτελεσμα αυτής ακριβώς της σταδιακής διαδικασίας ελέγχου υποθέσεων– αποτελούν τη λεγόμενη *διαγλώσσα* (interlanguage) του ομιλητή (Selinker 1972). Η διαγλώσσα, δηλαδή, δεν είναι ούτε το σύστημα της μητρικής γλώσσας ούτε το σύστημα της γλώσσας-στόχου, αλλά ένα σύστημα που δομικά κατέχει ενδιάμεση θέση

24. Για παράδειγμα, η αρνητική μεταφορά δομών, όπως *le chien a mangé les* (ο σκύλος έχει φάει τα), από αγγλόφωνους ομιλητές που μαθαίνουν τη Γαλλική ως δεύτερη γλώσσα, θα έπρεπε να αναμένεται και αντιστρόφως, δηλαδή, εφόσον αυτή είναι δομή που διαφέρει στις δύο γλώσσες, θα έπρεπε να δυσκολεύει εξίσου και τους γαλλόφωνους ομιλητές που μαθαίνουν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα και να τους προκαλεί αρνητικές μεταφορές, πράγμα όμως που δεν ισχύει (Zobl 1980, Towell & Hawkins 1994).

μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Αποτελεί ουσιαστικά απόρροια της καλύτερης δυνατής προσπάθειας του ομιλητή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η έννοια της διαγλώσσας αναφέρεται όμως και στα διασυνδεδεμένα συστήματα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ομιλητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης. Η έννοια της διαγλώσσας έδωσε νέα διάσταση στη μελέτη της εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.

Η μελέτη της διαγλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου των ομιλητών, δηλαδή αυτού που αποκαλείται γλώσσα του ομιλητή (*learner language*) (James 1980, 1990) και που αντανakλά ουσιαστικά την υποκείμενη ικανότητά του. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά η μελέτη της διαγλώσσας επιτεύχθηκε μέσα από την ανάλυση λαθών (*error analysis*), η οποία διακρίνει τα λάθη γνώσης (*errors*) από τα λάθη πραγμάτωσης (*mistakes*) (Corder 1967). Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για λάθη που αντανakλούν την ελλιπή γνώση μιας λέξης/δομής ή όψης της δεύτερης γλώσσας στη διαγλώσσα του ομιλητή. Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για αποτυχημένες εφαρμογές του συστήματος, δηλαδή για λάθη χρήσης (τυχαίες απαντήσεις, γλωσσικές παραδρομές κ.λπ.), τα οποία μπορούν να αναγνωριστούν και να διορθωθούν από τον ομιλητή. Πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί, στις δεκαετίες 1970 και '80, άρχισαν να υιοθετούν την άποψη του Corder (στο ίδιο) ότι η ανάλυση των λαθών των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να συντελέσει στη βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και των στρατηγικών στις οποίες καταφεύγουν οι ομιλητές (Brown 1994).

Η ανάλυση λαθών διαφέρει από την αντιπαραβολική ανάλυση στο ότι δεν αποδίδει τα λάθη μόνο στην τυχόν αρνητική μεταφορά χαρακτηριστικών και δομών από τη μητρική γλώσσα αλλά και σε πολλές άλλες πιθανές πηγές. Μόνο ορισμένα από τα λάθη του ομιλητή μπορούν να αποδοθούν στη μεταφορά στοιχείων από τη μητρική, αφού έχει παρατηρηθεί ότι ομιλητές με εντελώς διαφορετικές μητρικές γλώσσες κάνουν παρόμοια λάθη όταν μαθαίνουν την ίδια δεύτερη γλώσσα. Πιθανές πηγές λαθών είναι η παρεμβολή (*interference/interlingual transfer*) από τη μητρική γλώσσα, η ενδογλωσσική μεταφορά (*intralingual transfer*) μέσα στην ίδια τη γλώσσα-στόχο με τη μορφή υπεργενικεύσεων, το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον (*learning context*)²⁵ –το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί τον ομιλητή σε λανθασμένες υποθέσεις– αλλά και οι επικοινωνιακές στρατηγικές (βλ. ενότητα 1.3), στις οποίες καταφεύγει ο ομιλητής για να αντεπεξέλθει στους επικοινωνιακούς του στόχους (για μια ταξινόμηση λαθών βλ. Brown 1994, Richards 1971).

Ένας από τους στόχους της μελέτης της διαγλώσσας στη δεκαετία του 1970 ήταν η εξήγηση του φαινομένου της στασιμότητας (Selinker 1972), δηλαδή της χρόνιας –κατά κάποιο τρόπο– ενσωμάτωσης λανθασμένων μορφών/τύπων στη

διαγλώσσα του ομιλητή (βλ. επίσης ενότητα 1.2). Σύμφωνα με τους Selinker & Lamendella (1978), η στασιμότητα οφείλεται σε ποικίλους εσωτερικούς και εξωτερικούς ως προς τον ομιλητή παράγοντες. Στους εσωτερικούς συγκαταλέγονται ποικίλοι κοινωνικοί ή ψυχολογικοί παράγοντες που οδηγούν πολλές φορές τους ομιλητές να μην καταβάλλουν καμία προσπάθεια να υιοθετήσουν πολιτισμικές νόρμες της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ομιλητές, έχοντας φτάσει στο όριο της κρίσιμης περιόδου γλωσσικής μάθησης (βλ. ενότητα 1.5.1), δεν μπορούν πιθανόν να κατακτήσουν πλέον ορισμένες γλωσσικές δομές ή χαρακτηριστικά, όπως π.χ. την προφορά. Στους εξωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγεται η πίεση που ασκείται στους ομιλητές να μεταδώσουν ιδέες που απαιτούν γλωσσική χρήση που υπερβαίνει κατά πολύ τη γλωσσική τους ικανότητα. Αυτή ακριβώς η πίεση θεωρήθηκε ότι μπορεί να οδηγήσει σε στασιμότητα. Τέλος, υποστηρίχθηκε ότι η θετική ανατροφοδότηση (*positive feedback*) που λαμβάνουν συχνά οι ομιλητές από τον περίγυρό τους (κυρίως τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας) είναι δυνατόν να οδηγήσει σε στασιμότητα στις περιπτώσεις εκείνες όπου η παραγωγή λόγου του ομιλητή χαρακτηρίζεται από ποικίλα λάθη (Selinker & Lamendella 1978).

Συνοψίζοντας, τα λάθη αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο εκμάθησης μιας γλώσσας –όπως άλλωστε και κάθε άλλης διαδικασίας εκμάθησης– και μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειας ενός ομιλητή (βλ. κεφάλαια 3 και 4). Ωστόσο, η υπόθεση ότι ο μικρός αριθμός λαθών εγγυάται ή δείχνει υψηλό βαθμό γλωσσικής επάρκειας είναι παραπλανητική και μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή και τον εκπαιδευτικό σε λανθασμένα πορίσματα και αξιολογήσεις. Πρώτον, τα λάθη εμφανίζονται συνήθως στην παραγωγή και άρα δεν αποτελούν δείκτη του βαθμού κατανόησης του ομιλητή. Δεύτερον, η απουσία λαθών δεν αποτελεί απαραίτητα ένδειξη επάρκειας αντίστοιχης με εκείνη του φυσικού ομιλητή, αφού είναι δυνατόν να οφείλεται στην αποφυγή από την πλευρά του ομιλητή μορφών/τύπων ή δομών που αποτελούν πηγή δυσκολίας γι' αυτόν (Brown 1994). Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ανάλυση λαθών δίνει μεν έμφαση στις επιμέρους γλώσσες, αγνοεί ωστόσο τα καθολικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης γλώσσας, τα οποία χαρακτηρίζουν επίσης τη διαγλώσσα του ομιλητή (Brown 1994). Γι' αυτούς τους λόγους, τα λάθη δεν αποτελούν μοναδικό κριτήριο επάρκειας και κατά συνέπεια αξιολόγησης. Εφόσον ο τελικός στόχος της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι η επικοινωνιακή επάρκεια του ομιλητή, ένα σημαντικό κριτήριο αξιολόγησής της είναι «τι πραγματικά ξέρει ο ομιλητής» (βλ. κεφάλαια 3 και 4). Έτσι, η θεωρία

25. Η ίδια δηλαδή η διδασκαλία στην τάξη, τα εγχειρίδια και το γλωσσικό υλικό που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να αποτελέσουν πηγές πιθανών λαθών.

της διαγλώσσας, αν και αρχικά έδωσε έμφαση στη μελέτη των λαθών του ομιλητή, δεν στάθηκε εκεί. Ο όρος «διαγλώσσα» αναφέρεται πλέον στο σύστημα της υποσυνείδητης γνώσης την οποία αναπτύσσει ο ομιλητής και τροποποιεί συστηματικά κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Αφού εξετάσαμε ορισμένες βασικές υποθέσεις για το γλωσσικό σύστημα του ομιλητή της δεύτερης γλώσσας, στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις πηγές ατομικών διαφορών στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και στον ρόλο τους στη διαδικασία αυτή.

1.5 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας είναι η ατομική διαφοροποίηση στον βαθμό επιτυχίας. Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, σε αντίθεση με την περίπτωση της μητρικής, δεν καταφέρνουν όλοι οι ομιλητές να φτάσουν σε επίπεδο επάρκειας αντίστοιχο με εκείνο ενός φυσικού ομιλητή. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ξεκινά και πραγματοποιείται σε μεγαλύτερη ηλικία από εκείνη της μητρικής. Πέρα όμως από τον παράγοντα της ηλικίας, οι ερευνητές αποδίδουν τη διαφοροποίηση αυτή σε ορισμένες επιπλέον ατομικές διαφορές οι οποίες λειτουργούν ως παράγοντες διαφοροποίησης (*individual learner differences*) και κατηγοριοποιούνται με ποικίλους τρόπους (βλ. για παράδειγμα Altman 1980, Larsen-Freeman & Long 1991, Skehan 1989, Wong-Fillmore 1979). Συχνά οι παράγοντες που εντοπίζονται και η ορολογία που επιλέγεται για να τους περιγράψει διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή. Ωστόσο, υπάρχουν αδιαμφισβήτητα ορισμένοι που είναι αποδεκτοί από όλους τους ερευνητές και έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον του κλάδου.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε αναλυτικότερα επτά από αυτούς τους παράγοντες: την ηλικία, την έφεση/κλίση για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, τα κίνητρα, τη στάση και την προσωπικότητα του ομιλητή, καθώς και τους τρόπους εκμάθησης και τις στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιεί ο ομιλητής.

1.5.1 Ηλικία

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας συντελείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου.²⁶ Η εκμάθηση όμως μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε

26. Εδώ δεν συμπεριλαμβάνονται κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις μη φυσιολογικής πορείας. Μια τέτοια περίπτωση είναι της Genie, στο Los Angeles των ΗΠΑ, που ανακαλύφθηκε σε ηλικία περίπου 14 ετών απομονωμένη σε ένα μικρό δωμάτιο από την ηλικία των 20 μηνών (Curtiss 1977, Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler & Rigler 1974). Όταν βρέθηκε, η ομιλία της περιοριζόταν απλώς σε ορισμένους άναρθρους ήχους. Δύο χρόνια αργότερα, η Genie άρχισε να κατανοεί ορισμένες

οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν ο συγκεκριμένος χρόνος εκμάθησης, δηλαδή η ηλικία του ομιλητή που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία και στην τελική έκβαση της μάθησης.

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 1.1, η κατάκτηση της μητρικής μας γλώσσας συντελείται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή συστηματική διδασκαλία. Η ταχύτητα, η καθολικότητα και η αποτελεσματικότητα αυτού του φαινομένου οδήγησαν τον Chomsky (1959) να υποστηρίξει ότι το παιδί είναι γενετικά προδιατεθειμένο να μάθει μια γλώσσα. Ένα, μάλιστα, από τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε ο Chomsky (στο ίδιο) στον αντίλογό του στον Skinner (1957) και στους συμπεριφοριστές ήταν η εκπληκτική ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά των μεταναστών τη γλώσσα της νέας χώρας, σε αντίθεση μάλιστα με τους γονείς τους οι οποίοι, παρά την επιθυμία τους και τα ποικίλα κίνητρα να μάθουν τη νέα γλώσσα, παλεύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (ίσως και για όλη τους τη ζωή) χωρίς ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά, η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας οδήγησαν τον νευροφυσιολόγο Wilder Penfield να υποστηρίξει πως οφείλονται στη ραγδαία ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Penfield & Roberts 1959). Οι Penfield & Roberts παρουσίασαν εμπειρικά δεδομένα από έρευνες που έδειχναν ότι τα παιδιά, αντίθετα από τους ενήλικες, έχουν τη δυνατότητα να αρχίσουν να μαθαίνουν ξανά (relearn) μια γλώσσα μετά από κάποια ασθένεια ή τραυματισμό του εγκεφάλου που είχε ως αποτέλεσμα την καταστροφή των γλωσσικών περιοχών στο αριστερό ημισφαίριο. Η άποψη αυτή ότι το παιδί έχει μεγαλύτερη ικανότητα από

απλές γραμματικές δομές, όπως διαφοροποιήσεις ενικού-πληθυντικού αριθμού, διακρίσεις καταφατικών-αρνητικών δομών, κτητικές δομές, τον συγκριτικό και υπερθετικό βαθμό των επιθέτων και αρκετές προθέσεις. Η πρόοδος της στη γλωσσική κατανόηση ήταν πολύ μεγαλύτερη από εκείνη στη γλωσσική παραγωγή. Ωστόσο, η Genie έμαθε τελικά να συνδυάζει 3-4 λέξεις σε μια πρόταση, να παράγει αρνητικές προτάσεις, κτητικές δομές και ουσιαστικά στον πληθυντικό αριθμό. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική της ανάπτυξη ακολούθησε πολύ πιο αργή πορεία από τη φυσιολογική, τα στάδιά της ήταν παράλληλα με εκείνα που παρατηρούνται στη φυσιολογική ανάπτυξη. Επιπλέον, υπήρχαν τομείς (π.χ. το λεξιλόγιο) στους οποίους η επίδοση της Genie ήταν πολύ καλύτερη από εκείνη παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στο ίδιο στάδιο, πράγμα που οφείλεται στο γεγονός ότι η γνωστική ανάπτυξη της Genie υπερτερούσε της γλωσσικής. Παρά την πρόοδο που σημείωνε η Genie, οι ερευνητές που μελέτησαν την περίπτωση της πίστευαν ότι η γλωσσική της ανάπτυξη θα σταματούσε τελικά, αφού τα αποτελέσματα ορισμένων τεστ έδειχναν ότι είχε συντελεστεί εγκεφαλική πλευρίωση (lateralization) στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου της όχι μόνο για τις μη γλωσσικές αλλά και για τις γλωσσικές λειτουργίες, ενώ στη φυσιολογική ανάπτυξη οι γλωσσικές λειτουργίες εδρεύουν στο αριστερό ημισφαίριο (Curtiss 1977, Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler & Rigler 1974). Δυστυχώς, οι ερευνητές δεν μπόρεσαν τελικά να επιβεβαιώσουν την υπόθεσή τους γιατί αναγκάστηκαν για άλλους λόγους να διακόψουν την έρευνά τους. Πάντως, η περίπτωση της Genie δείχνει ότι η μάθηση γλώσσας δεν είναι αδύνατη μετά τη λεγόμενη κρίσιμη περίοδο. Ωστόσο, η φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στην ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου. Διαφορετικά, αναγκάζεται να βασιστεί σε άλλες περιοχές του εγκεφάλου και έτσι προχωρά μάλλον λιγότερο αποτελεσματικά.

τον ενήλικα να μάθει μια γλώσσα επανήλθε στο προσκήνιο από τον Eric Lenneberg και είναι γνωστή ως *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου* (Critical Period Hypothesis) (Lenneberg 1967). Ο Lenneberg υποστήριξε ότι η κρίσιμη περίοδος ξεκινά από την ηλικία των δύο ετών και ολοκληρώνεται στην εφηβεία. Τα επιχειρήματα υπέρ της συγκεκριμένης υπόθεσης είναι αφενός καθαρά βιολογικά και αφετέρου σχετίζονται με την ίδια την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα στη διαδικασία μάθησης της μητρικής γλώσσας. Τα βιολογικά επιχειρήματα αφορούν την πλαστικότητα (cerebral plasticity) και την πλευρίωση (lateralization) (αριστερό-δεξί ημισφαίριο) του εγκεφάλου και προέρχονται από έρευνες που έχουν δείξει πως ο εγκέφαλος του παιδιού –σε αντίθεση με τον εγκέφαλο του ενήλικα– είναι εύπλαστος (plastic) και οι ποικίλες λειτουργίες δεν έχουν ακόμα πλευριωθεί (assigned/lateralized) σε κάθε ένα από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια της πλευρίωσης η γλωσσική λειτουργία μπορεί να μετατεθεί, αν χρειαστεί, από το αριστερό ημισφαίριο –που είναι το κατεξοχήν υπεύθυνο για τη γλωσσική λειτουργία– στο δεξί. Ο Lenneberg (στο ίδιο) υποστήριξε ότι η διαδικασία της πλευρίωσης ξεκινά από την ηλικία των δύο ετών και ολοκληρώνεται στην εφηβεία, ωστόσο άλλοι ερευνητές τοποθετούν το πέρας της πολύ νωρίτερα από την εφηβεία (βλ. Krashen 1975, Penfield & Roberts 1959).²⁷

Αντίστοιχα, έχει υποστηριχθεί από αρκετούς ερευνητές στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας ότι υπάρχει μια κρίσιμη (ηλικιακή) περίοδος και στη διαδικασία εκμάθησης δεύτερης γλώσσας (Cummins 1980, Johnson & Newport 1989, Long 1990, Scovel 1988, Wilkins 1974). Η περίοδος αυτή ορίζεται γύρω στην εφηβεία και πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν πως, μετά την περίοδο αυτή, ο άνθρωπος δεν μπορεί να αποκτήσει πλήρη επάρκεια σε όλους τους τομείς μιας δεύτερης γλώσσας, κυρίως δε σε εκείνον της προφοράς (accent) (Scovel 1988). Η άποψη αυτή έχει οδηγήσει σε ορισμένες απόλυτες θέσεις, όπως ότι στην ηλικία από 12 έως 14 ετών το παιδί έχει ήδη φτάσει στο κρίσιμο όριο εκμάθησης και συνεπώς οποιαδήποτε προσπάθεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μετά την ηλικία αυτή δεν μπορεί να είναι απολύτως επιτυχής. Φυσικά, κάτι τέτοιο κρίνεται αφενός από το πώς ορίζει κανείς την επιτυχή εκμάθηση και αφετέρου από το πόσο σημαντικό θεωρεί τον ρόλο της προφοράς στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.²⁸

Η εικόνα όμως δεν είναι τόσο σαφής. Σημαντικός αριθμός ερευνών που έχουν γίνει τα τελευταία τριάντα χρόνια για τον ρόλο της ηλικίας στη διαδικασία εκμά-

27. Ο Krashen (1975) επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι η διαδικασία πλευρίωσης του εγκεφάλου είναι πολύ πιθανό να ολοκληρώνεται γύρω στον πέμπτο χρόνο της ζωής του ανθρώπου.

28. Αρκετοί ερευνητές δεν θεωρούν την ύπαρξη προφοράς επηρεασμένης από τη μητρική γλώσσα ως σημαντικό στοιχείο αξιολόγησης της επάρκειας ενός ομιλητή, εφόσον η ύπαρξη αυτής της προφοράς δεν επηρεάζει την κατανόηση και την επικοινωνία (Ervin-Tripp 1974).

θησης μιας δεύτερης γλώσσας έχουν καταλήξει σε αποτελέσματα και πορίσματα που δεν είναι απολύτως σύμφωνα μεταξύ τους. Έτσι, αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε πολύ νεαρή ηλικία φτάνουν σε επίπεδα επάρκειας πολύ υψηλότερα από εκείνα των ενήλικων ομιλητών (Asher & García 1982, Krashen, Scarcella & Long 1982, Patkowski 1982). Ωστόσο, επισημαίνεται συγχρόνως η επίδραση και άλλων παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτήν τη διαφοροποίηση, όπως η φύση της διαδικασίας εκμάθησης. Έχει σημασία, δηλαδή, αν πρόκειται για εκμάθηση σε φυσικό περιβάλλον χωρίς συστηματική διδασκαλία ή για εκμάθηση που βασίζεται σε συστηματική καθοδήγηση και διδασκαλία σε περιβάλλον μιας οργανωμένης τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες που βασίστηκαν σε ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε φυσικό περιβάλλον, χωρίς συστηματική διδασκαλία, δείχνουν ότι πράγματι υπάρχει διαφοροποίηση στον βαθμό επάρκειας ανάλογα με την ηλικία. Οι ομιλητές, δηλαδή, που εκτίθενται σε μικρή ηλικία στη δεύτερη γλώσσα επιτυγχάνουν υψηλότερο βαθμό επάρκειας από εκείνους που μαθαίνουν τη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία (Asher & García 1982, Patkowski 1982, Singleton 2001). Η διαφοροποίηση αυτή δεν φαίνεται να ισχύει στις περιπτώσεις εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με συστηματική διδασκαλία σε οργανωμένη τάξη (Singleton 2001).²⁹

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη σημαντικού αριθμού μελετών που υποστηρίζουν τη σημασία που έχει η πρώιμη έναρξη εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στην τελική έκβαση της διαδικασίας, δεν λείπουν και οι έρευνες εκείνες που δείχνουν ότι οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία (εφηβική ή μετεφηβική) μπορούν να φτάσουν σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας αντίστοιχα με εκείνα ενός φυσικού ομιλητή (Birdsong 1992, 1999, Bongaerts 1999, Ervin-Tripp 1974, Fathman 1982, Snow & Hoefnagel-Höhle 1982). Έτσι, αρκετές μελέτες υποστηρίζουν ότι η ταχύτητα εκμάθησης της μορφολογίας και της σύνταξης μιας δεύτερης γλώσσας στα πρώιμα στάδια εκμάθησης είναι σε γενικές γραμμές πολύ υψηλότερη στους ενήλικες και στα μεγαλύτερα παιδιά από ό,τι στα παιδιά μικρής ηλικίας (Ervin-Tripp 1974, Fathman 1982, Snow & Hoefnagel-Höhle 1982).³⁰ Με άλλα λόγια, τα πορίσματα ορισμένων ερευνών φαίνεται να στηρίζουν εμπειρικά την αιτιακή σχέση ανάμεσα στην

29. Τα πορίσματα όμως αυτά είναι ανάλογα με έναν επιπλέον παράγοντα, το χρονικό διάστημα επαφής με τη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, ορισμένες μελέτες έδειξαν πως στις περιπτώσεις όπου το χρονικό διάστημα επαφής με τη δεύτερη γλώσσα είναι περιορισμένο, οι ομιλητές που μαθαίνουν τη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία έχουν, αρχικά τουλάχιστον, υψηλότερο βαθμό επίδοσης από εκείνους που μαθαίνουν τη γλώσσα σε νεαρή ηλικία (βλ. Ervin-Tripp 1974, Singleton 2001).

30. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη μορφολογία και στη σύνταξη, ενώ τα μικρότερα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογία (Fathman 1982). Ωστόσο, άλλοι υποστηρίζουν ότι η επίδοση των μεγαλύτερων παιδιών είναι υψηλότερη σε όλες γενικά τις δεξιότητες (Ervin-Tripp 1974).

ηλικία εκμάθησης και στην ταχύτητα εκμάθησης. Σύμφωνα με αυτήν, όσο μεγαλύτερος σε ηλικία είναι ο ομιλητής τόσο μεγαλύτερη είναι η ταχύτητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια. Ωστόσο, η διαφορά αυτή φαίνεται ότι καλύπτεται στη συνέχεια, και τα μικρότερα παιδιά φτάνουν τα μεγαλύτερα και συνήθως αποκτούν τελικά υψηλότερο βαθμό επάρκειας/επίδοσης (proficiency/achievement) στη δεύτερη γλώσσα (Krashen, Scarcella & Long 1982).

Οι παραπάνω μελέτες θέτουν σε αμφισβήτηση τη διαδεδομένη άποψη ορισμένων ερευνητών (Cummins 1980, Johnson & Newport 1989, Long 1990, Scovel 1988, Wilkins 1994, μεταξύ άλλων) ότι υπάρχει ένα απόλυτο, κρίσιμο όριο ηλικίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, πέραν του οποίου η εκμάθηση σε επίπεδο επάρκειας φυσικού ομιλητή είναι απολύτως αδύνατη. Η αμφισβήτηση αυτή ενισχύεται, μάλιστα, ακόμα και από εκείνες τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι ο υψηλός βαθμός επάρκειας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι συνυφασμένος με την πρώιμη έναρξή της. Οι μελέτες αυτές συχνά αναγνωρίζουν το γεγονός ότι υπάρχει έστω και ένας μικρός αριθμός ομιλητών σε εφηβική ή μετεφηβική ηλικία των οποίων η γλωσσική επίδοση είναι απολύτως αντίστοιχη με εκείνη των ομιλητών σε παιδική ή προεφηβική ηλικία (Singleton 2001).

Συνοψίζοντας, με βάση τα συνολικά πορίσματα των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια για τον ρόλο της ηλικίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ελάχιστοι ερευνητές σήμερα αμφισβητούν την άποψη ότι οι ομιλητές που έρχονται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα στην παιδική τους ηλικία καταφέρνουν, ως επί το πλείστον, να αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο επάρκειας από εκείνους που η επαφή τους αρχίζει στην εφηβική ή μετα-εφηβική ηλικία (Krashen, Scarcella & Long 1982, Singleton 2001).³¹ Ωστόσο, τα ερωτήματα σχετικά με το πόσο απόλυτος και καθοριστικός είναι ο ρόλος της ηλικίας και πώς αυτός αποτιμάται στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας συνεχίζουν να απασχολούν τους ερευνητές (Singleton 2001).³²

1.5.2 Έφεση / κλίση

Ένας δεύτερος παράγοντας ατομικών διαφορών στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η λεγόμενη *έφεση/κλίση* (aptitude), δηλαδή η ικανότητα να επιτύχει κανείς

31. Το ερώτημα για τον ρόλο της ηλικίας στη διαδικασία και στην τελική έκβαση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας δεν έχει απλώς θεωρητική αξία: αποκτά και καθαρά πρακτική σκοπιμότητα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συχνά διερωτάται ποια είναι η «ιδανική» ηλικία για την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας ή αν απαιτούνται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με την ηλικία του μαθητή (Cook 1991/2001).

32. Για μια πολύ εμπεριστατωμένη σύνοψη των ερευνών τα τελευταία τριάντα χρόνια σχετικά με τον ρόλο της ηλικίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας βλ. Singleton (2001).

ένα μαθησιακό στόχο και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η θετική προδιάθεση (propensity) να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (Carroll 1981: παραπομπή από τους Ellis 1994 και Freeman-Larsen & Long 1991).

Σύμφωνα με τον Carroll (στο ίδιο), η έφεση για μια δεύτερη γλώσσα απαρτίζεται από τέσσερις διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να προβλέψουν την επιτυχία του μαθητή μέσα στην τάξη: α. *ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης* (phonetic coding), δηλαδή ικανότητα να διακρίνει και να συνδέει ο ομιλητής τους φθόγγους μεταξύ τους, β. *γραμματική ευαισθησία* (grammatical sensitivity), δηλαδή ικανότητα να αναγνωρίζει ο ομιλητής τις γραμματικές λειτουργίες των λέξεων σε μια πρόταση, γ. *μηχανική ικανότητα εκμάθησης* (rote learning ability for foreign language materials), δηλαδή ικανότητα να συνδέει ήχους και σημασίες γρήγορα και αποτελεσματικά, και δ. *επαγωγική ικανότητα εκμάθησης γλώσσας* (inductive language learning ability), δηλαδή ικανότητα επαγωγής των κανόνων από το γλωσσικό υλικό που έχει στη διάθεσή του.³³

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της έφεσης και τον ρόλο της στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται αρκετά στο ερώτημα αν η έφεση είναι ξεχωριστός παράγοντας ατομικών διαφορών στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως η έφεση για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι εγγενής (innate) παράγοντας, διαφορετικός από τη γενική ευφυΐα (general intelligence) ή τη λεκτική ευφυΐα (verbal intelligence) του ομιλητή (Carroll 1981: παραπομπή από τους Larsen-Freeman & Long 1991)³⁴· κάποιοι άλλοι θεωρούν τη λεκτική ευφυΐα αναπόσπαστο συστατικό της γλωσσικής έφεσης (Pimsleur 1966: παραπομπή από τον Ellis 1994, και Neufeld 1978, Oller & Perkins 1978: παραπομπές από τους Larsen-Freeman & Long 1991). Επιπλέον, ενώ για ορισμένους ερευνητές η έφεση δεν έχει σχέση με τα *κίνητρα* (βλ. ενότητα 1.5.4) του μαθητή (Carroll 1981: παραπομπή από τους Ellis 1994 και Freeman-Larsen & Long 1991), για άλλους τα κίνητρα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γενικότερης έφεσης για εκμάθηση (Pimsleur 1966: παραπομπή από τον Ellis 1994).³⁵

33. Η έφεση μετρείται με διάφορα τεστ (language aptitude tests) που σχεδιάστηκαν κυρίως στις δεκαετίες του 1950 και '60 (για παράδειγμα, το Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll & Sapon 1959) και το Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) (Pimsleur 1966), βλ. επίσης κεφάλαιο 2). Αρκετοί ερευνητές, όμως, έχουν υποστηρίξει ότι τα τεστ γλωσσικής έφεσης δεν αποτελούν αξιόπιστους δείκτες της έμφυτης έφεσης για γλωσσική επάρκεια, γιατί η γλωσσική επάρκεια δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση της γραμματικής ή των φθόγγων μιας γλώσσας—πράγμα που μετρούν αποκλειστικά αυτά τα τεστ—αλλά και στη γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία, σ' αυτή την περίπτωση, δεν αξιολογείται (Ellis 1985).

34. Τα προβλήματα που έχουν επισημανθεί ως προς τη δυνατότητα αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή μέσα από τα τεστ γλωσσικής έφεσης (βλ. υποσημείωση 33) καθώς και η διαφοροποίηση στις απόψεις των ερευνητών σχετικά με τον ορισμό και τον ρόλο της έφεσης στην εκμά-

1.5.3 Προθέσεις / στάση

Ένας άλλος παράγοντας διαφοροποίησης στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι οι *προθέσεις/η στάση* (attitudes) του ομιλητή. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η θετική στάση απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και στους ομιλητές της έχει άμεση επίδραση στην τελική έκβαση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (βλ. Ellis 1994, Larsen-Freeman & Long 1991 για βιβλιογραφικές παραπομπές).³⁵

Η στάση του ομιλητή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Larsen-Freeman & Long 1991). Τα παιδιά συχνά υιοθετούν τη στάση των γονέων τους απέναντι στη γλώσσα-στόχο και έτσι επηρεάζεται η επίδοσή (achievement) τους στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η στάση των εκπαιδευτικών/δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διαδικασία και την τελική έκβαση της εκμάθησης, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι συχνά οι δάσκαλοι διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους σχετικά με τις επιδόσεις και την επιτυχία των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών. Η υιοθέτηση της στάσης των συνομηλίκων μπορεί επίσης να έχει επίδραση στην εκμάθηση και, τέλος, η ίδια η εθνική ταυτότητα του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει το βαθμό επάρκειάς του στη δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, συχνά η στάση του ομιλητή απέναντι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αντανάκλα την αλληλεπίδραση των απόψεών του για τη δική του εθνική ταυτότητα και για την ταυτότητα των ομιλητών της γλώσσας-στόχου. Όταν οι ομιλητές διακατέχονται από θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και κουλτούρες, τότε παρατηρούνται φαινόμενα *προσθετικής διγλωσσίας* (additive bilingualism), οι ομιλητές, δηλαδή, διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα πρόθυμα και με επιτυχία προσθέτουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο τη δεύτερη γλώσσα. Η χαμηλή εκτίμηση των ομιλητών απέναντι στη δική τους εθνική ταυτότητα οδηγεί σε φαινόμενα *αφαιρετικής διγλωσσίας* (subtractive bilingualism), κατά την οποία ο ομιλητής αντικαθιστά τη μητρική του με τη δεύτερη γλώσσα. Όταν οι ομιλητές διακατέχονται από αρνητική στάση και για τις δύο κουλτούρες και γλώσσες, παρατηρούνται φαινόμενα *ημιγλωσσίας* (semilingualism). Τέλος, η *μονογλωσσία* (monolingualism) παρατηρείται στις περιπτώσεις που οι ομιλητές διατηρούν ισχυρή εθνική ταυτότητα (ethnic identity) και, παράλληλα, αρνητική στάση απέναντι στην κουλτούρα της δεύτερης γλώσσας (Ellis 1994).

θησης μιας δεύτερης γλώσσας δυσχεραίνουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει την έφεση κάθε μαθητή στη διδασκαλία και στη διαμόρφωση του κατάλληλου διδακτικού υλικού.

35. Η στάση απέναντι στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά κυρίως τους ενήλικες και τους εφήβους και όχι τα μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει στάσεις (Larsen-Freeman & Long 1991).

1.5.4 Κίνητρα

Τα *κίνητρα* (motivation) του ομιλητή/μαθητή θεωρούνται συχνά, τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, ο ορισμός και τα πορίσματα της έρευνας δίστανται.

Τα κίνητρα μπορούν γενικά να ορισθούν ως είδος εσωτερικής παρόρμησης (inner drive) ή ανάγκης (need) που οδηγεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη πράξη (Brown 1994). Τα κίνητρα μπορεί να πηγάζουν από την ίδια τη διαδικασία εκμάθησης (εσωτερικά κίνητρα), μπορεί δηλαδή το άτομο να έχει μια έμφυτη τάση για μάθηση, μπορεί όμως να είναι και απόρροια της ίδιας της επιτυχίας στη διαδικασία εκμάθησης. Με άλλα λόγια, η ίδια η επιτυχία και η αντίστοιχη αμοιβή (reward) μπορεί να οδηγήσουν συχνά το άτομο να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια στη διαδικασία εκμάθησης (Skehan 1989). Επιπλέον, πολλές φορές τα κίνητρα μπορεί να είναι καθαρά εξωτερικά, με τη μορφή χρηματικής αμοιβής, βραβείων, βαθμών, κ.λπ. (Brown 1994). Πολλοί ερευνητές συσχετίζουν τα κίνητρα με τις «ταυτίσεις» (identification) του ομιλητή και μιλούν για τα λεγόμενα *κίνητρα ενσωμάτωσης* (integrative motivation) στις περιπτώσεις όπου ο ομιλητής επιθυμεί να ενσωματωθεί ή να ταυτιστεί με μίαν άλλη εθνογλωσσική ομάδα, συγκεκριμένα με εκείνη της δεύτερης γλώσσας (Gardner & Lambert 1972, Gardner 1985). Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα μπορεί να είναι *κίνητρα επίτευξης στόχων* (instrumental motivation), όταν ο ομιλητής επιδιώκει να μάθει μια δεύτερη γλώσσα είτε για λόγους καριέρας είτε για την κοινωνική του άνοδο είτε για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Gardner & Lambert 1972, Gardner 1985).³⁶

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό να δείξουν ποιο από τα δύο αυτά είδη κινήτρων είναι πιο αποτελεσματικό για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης. Η στατιστικά σημαντική συνάρτηση (significant correlation) που βρέθηκε σε ορισμένες έρευνες ανάμεσα στη γλωσσική επάρκεια ενός ομιλητή και στην επιθυμία του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο οδήγησε κάποιους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι τα κίνητρα ενσωμάτωσης είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Gardner 1985, Spolsky 1969: παραπομπή από τους Larsen-Freeman & Long 1991). Από την άλλη πλευρά όμως, αρκετοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει τον ρόλο αυτών των κινήτρων και υποστηρίζουν πως τα κίνητρα επίτευξης στόχων υπό ορισμένες συνθήκες κάνουν πιο αποτελεσματική την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Lukmani 1972: παραπομπή από τον Ellis 1994 και τους Larsen-Freeman & Long 1991). Η έλλειψη ομοφωνίας στα αποτελέσματα αυτών των ε-

36. Οι Gardner & Lambert (1972) δεν διαχωρίζουν τη στάση του ομιλητή από τα κίνητρά του. Η στάση του ομιλητή απλώς επηρεάζει τα κίνητρά του κι έτσι επιδρά κάπως πιο έμμεσα στη διαδικασία εκμάθησης.

ρευνών υποδεικνύει μάλλον ότι και τα δύο είδη κινήτρων είναι σημαντικά³⁷ και ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί άλλοτε να βασίζεται σε κίνητρα ενσωμάτωσης, άλλοτε σε κίνητρα επίτευξης στόχων και, σε ορισμένες περιπτώσεις και στα δύο, ανάλογα με το εκάστοτε περιβάλλον εκμάθησης (Brown 1994, Cook 1991/2001, Ellis 1994).³⁸

1.5.5 Προσωπικότητα

Η *προσωπικότητα* του ομιλητή/μαθητή είναι ένας ακόμα παράγοντας ατομικών διαφορών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η *αυτοεκτίμηση* (self-esteem) του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει τη συνολική του επίδοση και το βαθμό επάρκειάς του στη δεύτερη γλώσσα. Η αυτοεκτίμηση έχει τρεις πτυχές: α. τη συνολικότερη εκτίμηση που έχει ο ομιλητής για τον εαυτό του, β. την ειδικότερη εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (στο σχολείο, στη δουλειά, κ.ά.) και γ. την εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του ως προς την ικανότητά του να αντεπεξέρχεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. να γράφει ένα γράμμα) (Hoyde 1979: παραπομπή από τους Larsen-Freeman & Long 1991).

Επιπλέον, ο *τύπος της προσωπικότητας* του ομιλητή, αν δηλαδή πρόκειται για εξωστρεφές ή εσωστρεφές άτομο, θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας επίδρασης στη διαδικασία και στην τελική έκβαση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, τα πορίσματα των σχετικών ερευνών δεν είναι απολύτως σύμφωνα μεταξύ τους. Έτσι, ενώ ορισμένες έρευνες προσφέρουν εμπειρικά επιχειρήματα υπέρ της διαδεδομένης άποψης ότι η εξωστρέφεια συντελεί θετικά στην επιτυχή εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, πολλές άλλες καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες και πως οι εσωστρεφείς μαθητές έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλότερες επιδόσεις από τους εξωστρεφείς (βλ. Ellis 1994, Larsen-Freeman & Long 1991 για βιβλιογραφικές παραπομπές).

37. Για τις περιπτώσεις που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τους αλλοδαπούς μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, είναι πιθανόν και τα δύο είδη κινήτρων να παίξουν σημαντικό ρόλο. Οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν την Ελληνική για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, να συνεχίσουν ίσως τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο ή να βρουν δουλειά στη χώρα μας, επομένως διακατέχονται σαφώς από κίνητρα επίτευξης στόχων. Παράλληλα, όμως, δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς την επιθυμία τους να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο ή να συνάψουν φιλίες με τους γηγενείς (όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις τους), άρα έχουν κίνητρα ενσωμάτωσης. Ωστόσο, εφόσον δεν έχουμε πραγματοποιήσει μελέτη για τη σχέση γλωσσικής επάρκειας και κινήτρων, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε πιο συγκεκριμένα πορίσματα για τη σχέση αυτή στο δικό μας δείγμα.

38. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει την ποικιλία και τη φύση των κινήτρων εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και να προσαρμόζει τη διδασκαλία και το διδακτικό υλικό ανάλογα, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις η άποψη των μαθητών για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και για το μάθημά του επιδρούν καθοριστικά στην τελική επιτυχία της διαδικασίας εκμάθησης (Cook 1991/2001).

Σύμφωνα με τη Wong-Fillmore (1982), η επιτυχία στην επίδοση των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ομιλητή με άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα τον τύπο διδασκαλίας. Η Wong-Fillmore (στο ίδιο) παρατήρησε στην έρευνά της ότι τα εσωστρεφή παιδιά είχαν ταχύτερη πρόοδο από τα εξωστρεφή στις τάξεις που ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρικές (teacher-oriented) παρά σε εκείνες που επικεντρώνονταν σε ομαδικές εργασίες.

Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι ενώ οι εξωστρεφείς μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στην απόκτηση του βασικού επικοινωνιακού λόγου, οι εσωστρεφείς έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού/μαθησιακού λόγου (Griffiths 1991: παραπομπή από τον Ellis 1994). Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ρόλο της προσωπικότητας στην ανάπτυξη των δύο ειδών λόγου επαληθεύουν μεν την πρώτη υπόθεση (δηλαδή, τη θετική σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και ανάπτυξης του βασικού επικοινωνιακού λόγου), δεν επιβεβαιώνουν όμως απόλυτα τη δεύτερη (δηλαδή, τη θετική σχέση μεταξύ εσωστρέφειας και ανάπτυξης του ακαδημαϊκού/μαθησιακού λόγου) (βλ. Ellis 1994 για παραπομπές). Έτσι, παρότι η προσωπικότητα θεωρείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικός παράγοντας στην εκμάθηση μιας γλώσσας, τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών δεν είναι σε θέση να στηρίξουν ακόμη κάτι τέτοιο.³⁹

1.5.6 Τρόποι εκμάθησης

Οι *τρόποι εκμάθησης* (learning styles) και οι *στρατηγικές εκμάθησης* (learning strategies) του ομιλητή αποτελούν δύο ακόμα παράγοντες ατομικών διαφορών. Οι τρόποι εκμάθησης περιγράφουν το πώς μαθαίνει ο ομιλητής, στην προκειμένη περίπτωση, μια νέα γλώσσα (τρόπος γλωσσικής εκμάθησης – language learning style). Πολλές μελέτες είναι αφιερωμένες στην τυπολογία και στον ρόλο των διαφόρων τρόπων εκμάθησης (βλ. Brown 1994, Ellis 1994, Larsen-Freeman & Long 1991, Scarcella & Oxford 1992 για βιβλιογραφικές παραπομπές).

Μια διάκριση που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι ανάμεσα στον *ανεξάρτητο από το πεδίο τρόπο* (field independence style) και στον *εξαρτημένο από το πεδίο τρόπο* (field dependence style) (Brown 1994, Ellis 1994). Ο τρόπος μάθησης που είναι ανεξάρτητος από το πεδίο δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή/μαθητή να διαχωρίζει

39. Στον παράγοντα «προσωπικότητα» συμπεριλαμβάνονται, εκτός από την αυτοεκτίμηση και τον τύπο της προσωπικότητας, και άλλοι παράγοντες όπως, το άγχος του ομιλητή (anxiety), η τάση να ρισκάρει (risk-taking), η ευαισθησία για τυχόν απόρριψη (sensitivity to rejection), οι αναστολές (inhibition), η ανεκτικότητα του στην αμφισβήτηση (tolerance for ambiguity) και η ενσυναίσθηση, δηλαδή, η ικανότητά του να συμμετέχει συναισθηματικά (empathy) (Larsen-Freeman & Long 1991, Scarcella & Oxford 1992).

τα μέρη από το σύνολο, να επικεντρώνεται σε μια δραστηριότητα και να μπορεί να αναλύει διαφορετικές μεταβλητές. Ο τρόπος μάθησης που εξαρτάται από το πεδίο δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή/μαθητή να κατανοεί το σύνολο, να συλλαμβάνει τη γενικότερη ιδέα και να βλέπει την ευρύτερη εικόνα των πραγμάτων. Η διάκριση αυτή φαίνεται να αντιστοιχεί σε εκείνη ανάμεσα στον σφαιρικό (global) και τον αναλυτικό (analytical) τρόπο εκμάθησης (Scarcella & Oxford 1992). Οι μαθητές του αναλυτικού τύπου έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους στις λεπτομέρειες της γραμματικής και να αποφεύγουν τις περισσότερες επικοινωνιακές δραστηριότητες (Scarcella & Oxford 1992). Ορισμένοι ερευνητές θέλησαν να συνδέσουν αυτά τα χαρακτηριστικά στην τάξη με τον τρόπο εκμάθησης που είναι ανεξάρτητος από το πεδίο και αρκετές έρευνες ήρθαν να επιβεβαιώσουν αυτήν τη σύνδεση καθώς και τη σχέση ανάμεσα στον συγκεκριμένο τρόπο εκμάθησης και την επιτυχία στην τάξη (βλ. Brown 1994). Αντίθετα, οι μαθητές του σφαιρικού τρόπου εκμάθησης προτιμούν τις καθαρά επικοινωνιακές δραστηριότητες και φαίνεται να συναντούν δυσκολίες στις ασκήσεις της γραμματικής και στην ανάλυση λέξεων, προτάσεων και κανόνων (Scarcella & Oxford 1992). Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν ίσως να αποδοθούν στον τρόπο εκμάθησης που εξαρτάται από το πεδίο, ωστόσο η σύνδεση αυτή δεν έχει ακόμα τεκμηριωθεί εμπειρικά (Brown 1994). Πάντως, και οι δύο τρόποι εκμάθησης είναι σημαντικοί στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Φαίνεται πως ορισμένα άτομα υιοθετούν τότε το ένα είδος και τότε το άλλο, ανάλογα με τη δραστηριότητα που έχουν να διεκπεραιώσουν. Είναι επομένως λάθος να θεωρήσει κανείς ότι ένας μαθητής είναι είτε αμιγώς αναλυτικός ή σφαιρικός. Κάθε άτομο έχει ορισμένες τάσεις, ωστόσο σε ένα δεδομένο περιβάλλον ή μια δεδομένη δραστηριότητα μπορεί να υιοθετεί τον καταλληλότερο τρόπο εκμάθησης (Brown 1994).

Μια επιπλέον διάκριση στους τρόπους εκμάθησης έχει να κάνει με την προτίμηση του μαθητή για οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα. Οι οπτικοί μαθητές βασίζουν την εκμάθηση κυρίως σε οπτικά ερεθίσματα και προτιμούν να διαβάζουν και να μελετούν πίνακες ή εικόνες, ενώ οι ακουστικοί προτιμούν ποικίλα ακουστικά ερεθίσματα, όπως διαλέξεις, κασέτες, κ.ά. Συνήθως, οι περισσότεροι «επιτυχημένοι» ομιλητές χρησιμοποιούν και τα δύο είδη (Brown 1994). Μελέτες για την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας έδειξαν πως η προτίμηση σε ό,τι αφορά τα οπτικά/ακουστικά ερεθίσματα συνδέεται συχνά με πολιτισμικούς παράγοντες (Reid 1987: παραπομπή από τον Brown 1994 και τους Scarcella & Oxford 1992).

1.5.7 Στρατηγικές εκμάθησης

Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι οι συγκεκριμένες τεχνικές επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκλησης του γλωσσικού υλικού που χρησιμοποιούν οι ομιλητές με σκοπό να κάνουν πιο αποτελεσματική την ίδια τη μάθηση (O' Malley &

Chamot 1990, Oxford 1990).⁴⁰ Στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας, μια μερίδα ερευνητών έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στον προσδιορισμό των στρατηγικών εκμάθησης που χρησιμοποιούν οι ομιλητές που μαθαίνουν γρήγορα και καλά μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, στην κατηγοριοποίησή τους, στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, στη χρήση και τα αποτελέσματά τους στη διαδικασία εκμάθησης (βλ. Cohen 1998, O' Malley & Chamot 1990, Oxford 1990, 1996, 2001, Rubin & Thompson 1982). Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι η χρήση ορισμένων τουλάχιστον στρατηγικών είναι αρκετά ευεργετική στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας.⁴¹

Οι στρατηγικές εκμάθησης κατανέμονται συνήθως σε τρεις βασικές κατηγορίες: *μεταγνωστικές* (metacognitive), *γνωστικές* (cognitive) και *κοινωνικο-συναισθηματικές* (socioaffective) (O' Malley & Chamot 1990).⁴²

Οι μεταγνωστικές είναι στρατηγικές που αφορούν το σχεδιασμό της εκμάθησης, τον έλεγχο της παραγωγής και κατανόησης και την αξιολόγηση της εκμάθησης μετά το πέρας μιας δραστηριότητας. Στις στρατηγικές αυτές συμπεριλαμβάνονται η *εκ των προτέρων οργάνωση* (advance organizers), η *κατευθυνόμενη προσοχή* (directed attention), η *επιλεκτική προσοχή* (selective attention), ο *λειτουργικός σχεδιασμός* (functional planning), ο *αυτοέλεγχος* (self-monitoring), η *αργοπορημένη παραγωγή* (delayed production), η *αυτοαξιολόγηση* (self-evaluation).

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν συγκεκριμένες διεργασίες εκμάθησης και επιτρέπουν στον ομιλητή να χειριστεί το μαθησιακό υλικό με άμεσους τρόπους. Σε αυτές συγκαταλέγονται η *αφαίρεση* (deduction), ο *επανασυνδυασμός* (recombination), η *ακουστική αναπαράσταση* (auditory representation), οι *λέξεις-κλειδιά* (keyword), η *συγκειμενοποίηση* (contextualization), η *επεξεργασία*

40. Οι στρατηγικές εκμάθησης δεν πρέπει να συγχέονται με τις επικοινωνιακές στρατηγικές (βλ. ενότητα 1.3). Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι τεχνικές που αφορούν την κατανόηση των δεδομένων του περιβάλλοντος, ενώ οι επικοινωνιακές στρατηγικές είναι τεχνικές παραγωγής που χρησιμοποιούνται από τον ομιλητή για να ξεπεραστεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα επικοινωνίας (βλ. Tarone 1983, Bialystock 1983, για εκτενέστερη συζήτηση).

41. Αρκετοί ερευνητές τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τον ρόλο των στρατηγικών εκμάθησης στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας και να μπορέσει να δημιουργήσει στην τάξη το κατάλληλο περιβάλλον για την αξιοποίηση αυτών των στρατηγικών (βλ. Brown 1994, Cook 1991/2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έχουν σχεδιαστεί ορισμένα μοντέλα εκπαίδευσης/εξάσκησης στις στρατηγικές εκμάθησης (models of learner strategy training) (O' Malley & Chamot 1990, Oxford 1990), τα οποία χρησιμοποιούνται σε οργανωμένες τάξεις διδασκαλίας σε πολλές χώρες του κόσμου (Brown 1994). Στόχος τους είναι να αποτελέσουν έναν οδηγό που θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό να βοηθήσει τους μαθητές του να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές που υποσυνείδητα/α-συνείδητα χρησιμοποιούν, ώστε να μπορούν να τις αξιοποιούν με μεγαλύτερη επιτυχία.

42. Η Oxford (1990) προτείνει διαφορετική τυπολογία και χωρίζει τις στρατηγικές εκμάθησης σε έξι κατηγορίες: μεταγνωστικές, συναισθηματικές (affective), κοινωνικές, μνημονικές, γνωστικές και αντι-σταθμιστικές (compensation).

(*elaboration*), η *μεταφορά* (*transfer*), η *συνεπαγωγή* (*inferencing*).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές είναι στρατηγικές που αφορούν τη συναλλαγή του ομιλητή/μαθητή με άλλους ομιλητές και περιλαμβάνουν τη *συνεργασία* με άλλους (*cooperation*) και τις *διευκρινιστικές ερωτήσεις* (*questions for clarification*).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος των ατομικών διαφορών των ομιλητών στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντικός. Ωστόσο, τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν προσδιορίζουν την ακριβή συνεισφορά καθενός από τους παράγοντες αυτούς στη διαδικασία εκμάθησης και την αλληλεπίδρασή τους. Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις ατομικές διαφορές και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με την μία άποψη, η επιτυχία στην εκμάθηση είναι αποτέλεσμα της σωρευτικής επίδρασης (*accumulative effect*) που ασκούν οι ατομικές διαφορές. Σύμφωνα όμως με την αντίθετη άποψη, δεν είναι δυνατόν να σκιαγραφήσει κανείς ένα και μοναδικό πορτραίτο για τον επιτυχημένο μαθητή/ομιλητή (Ellis 1994). Οι επιπτώσεις αυτής της θέσης στη γλωσσική διδασκαλία είναι σαφείς, καθώς αναγνωρίζεται ότι διαφορετικοί μαθητές/ομιλητές μπορούν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο επιτυχίας αν η διδασκαλία εναρμονιστεί με την προσέγγιση που οι ίδιοι προτιμούν στη διαδικασία εκμάθησης (Ellis 1994).⁴³

1.6 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: είτε «αυθόρμητα» μέσα στο φυσικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, χωρίς καθοδήγηση/διδασκαλία (*spontaneous language acquisition*) ή με συστηματική καθοδήγηση/διδασκαλία σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης (*instructed*

43. Στο πλαίσιο των μελετών που εξετάζουν το ρόλο των ατομικών διαφορών στη διαδικασία εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά του «καλού μαθητή μιας γλώσσας» (*the good language learner*) (βλ. Naiman, Frohlich, Stern & Todesco 1978, Rubin 1975). Τα γνωρίσματα αυτά είναι: α. ενδιαφέρον για τη γλωσσική μορφή (*form*), β. ενδιαφέρον για τη γλωσσική σημασία και προσπάθεια συμμετοχής (*engagement*) σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, γ. ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας (σημειώνουμε ότι η συμμετοχή δεν κρίνεται απαραίτητα από τη γλωσσική παραγωγή, αφού κάποιες έρευνες έχουν δείξει πως αρκετοί επιτυχημένοι ομιλητές/μαθητές καθυστερούν τη γλωσσική παραγωγή), δ. συνειδητοποίηση της ίδιας της διαδικασίας εκμάθησης (οι «καλοί μαθητές μιας γλώσσας» παίρνουν συνειδητές αποφάσεις για την εκμάθησή της, ακολουθούν τις δικές τους προτιμήσεις στον τρόπο εκμάθησης και μπορούν να μιλούν γι' αυτόν) και ε. ικανότητα χρήσης των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση στρατηγικών εκμάθησης (Ellis 1994). Οι μελέτες για τον «καλό μαθητή μιας γλώσσας» και τα πορίσματά τους πρέπει να αντιμετωπίζονται με κάποια σχετική επιφύλαξη, αφενός γιατί έχουν δώσει έμφαση κυρίως στην εκμάθηση μέσα σε οργανωμένη τάξη και όχι στη φυσική εκμάθηση, και αφετέρου γιατί δεν έχει επιβεβαιωθεί αν οι στρατηγικές εκμάθησης είναι τελικά η αιτία ή το αποτέλεσμα της επιτυχίας (Ellis 1994).

second language acquisition/learning). Φυσικά, όταν ο ομιλητής μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα στη χώρα όπου η γλώσσα αυτή κατέχει θεσμικό ρόλο, η εκμάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τους δύο τρόπους. Σε μια τέτοια περίπτωση, όταν, δηλαδή, ο ομιλητής μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα σε οργανωμένο περιβάλλον τάξης, δεν παύει ταυτόχρονα να τη χρησιμοποιεί για επικοινωνιακούς σκοπούς και εκτός τάξης, οπότε συντελείται ταυτόχρονα και αυθόρμητη εκμάθηση (spontaneous learning). Ένα εύλογο ερώτημα για τον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας είναι σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο επηρεάζει η συστηματική διδασκαλία τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Στον βαθμό που η συστηματική διδασκαλία συμβάλλει θετικά στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ένα άλλο ερώτημα που γεννάται, το οποίο έχει απασχολήσει κυρίως τον κλάδο της Γλωσσικής Εκπαίδευσης/Αγωγής (Language Pedagogy), είναι ποιος τύπος διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικός όσον αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Το δεύτερο ερώτημα δεν θα μας απασχολήσει εδώ, καθώς κύριος στόχος μας είναι η διαδικασία εκμάθησης κι όχι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (βλ. όμως Ellis 1985, 1994, Scarcella & Oxford 1992 για τους διάφορους τύπους διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά τους). Στο τέλος της ενότητας, θα περιοριστούμε σε μια σύντομη αναφορά στα γνωρίσματα αυτού που θεωρείται αποτελεσματικός διδακτικός λόγος (teacher talk).

Αρκετοί ερευνητές τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στον καθορισμό της επίδρασης που ασκεί η διδασκαλία στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών ασχολείται με το αν και με ποιο τρόπο επηρεάζει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας η διδασκαλία της γραμματικής της γλώσσας (formal instruction). Ωστόσο, το ερώτημα αν και πώς η διδασκαλία επηρεάζει άλλες μορφές επικοινωνιακής ικανότητας, όπως την κοινωνιογλωσσική ή τη συνομιλική, δεν έχει απασχολήσει εκτενώς την έρευνα στον κλάδο αυτό (Larsen-Freeman & Long 1991).

Η μελέτη του ρόλου της συστηματικής διδασκαλίας είναι σημαντική αφενός για την κατανόηση σε επίπεδο θεωρητικό της ίδιας της διαδικασίας εκμάθησης και αφετέρου για τη διαμόρφωση γλωσσικής εκπαίδευσης/αγωγής (Ellis 1985). Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να διαφωτιστεί ο ρόλος που τελικά παίζουν οι περιβαλλοντικές συνθήκες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Στη δεύτερη, μπορεί να γίνει έλεγχος βασικών παιδαγωγικών υποθέσεων, όπως, για παράδειγμα, αν η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα γραμματικά φαινόμενα και οι συντακτικές δομές στην τάξη αντιστοιχεί με τη σειρά εκμάθησής τους (Ellis 1985). Κάτι τέτοιο μπορεί να έχει άμεσες πρακτικές συνέπειες, εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας (language syllabi) σχεδιάζονται σε πολλές περιπτώσεις κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνουν τον συσχετισμό (correlation) ανάμεσα στη σειρά διδα-

σκαλίας (teaching order) και στη σειρά εκμάθησης (learning order).

Οι έρευνες για τον ρόλο της διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εστιάστηκαν σε δύο όψεις της διαδικασίας εκμάθησης: στην *αλληλουχία* (sequence) ή *σειρά* (order) εκμάθησης και στην *ταχύτητα/στον ρυθμό* (rate) και την *τελική έκβαση* (success) της διαδικασίας εκμάθησης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι, σε γενικές γραμμές και με ελάχιστες εξαιρέσεις, η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής δεν φαίνεται να επιδρά με κάποιο τρόπο στην αλληλουχία ή στη σειρά κατάκτησης (Ellis 1984a, Felix 1981, Perkins & Larsen-Freeman 1975, Pica 1983; παραπομπές από τον Ellis 1985, βλ. επίσης Larsen-Freeman & Long 1991 για μια σύνοψη αυτών των αποτελεσμάτων).⁴⁴ Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ίδια η φύση της διαδικασίας εκμάθησης διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από καθαρά αναπτυξιακούς παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα δεν μπορούν να κατακτήσουν δομές ή τύπους τους οποίους δεν είναι αναπτυξιακά «έτοιμοι» να κατακτήσουν. Αν, για παράδειγμα, οι ομιλητές δεν είναι έτοιμοι να κατακτήσουν ένα συγκεκριμένο γραμματικό τύπο ή μια συντακτική δομή, οποιαδήποτε προσπάθεια του δασκάλου να παρουσιάσει αναλυτικά στην τάξη αυτό το φαινόμενο ή τη δομή αποβαίνει ανώφελη (Scarcella & Oxford 1992). Φυσικά, αυτό δεν υποβαθμίζει με κανέναν τρόπο τον ρόλο της διδασκαλίας ή του δασκάλου στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, απλώς δείχνει ότι ο ρόλος αυτός δεν επηρεάζει στον ίδιο βαθμό όλες τις όψεις της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό επιβεβαιώνεται επίσης από το γεγονός ότι η συστηματική διδασκαλία φαίνεται, σε γενικές γραμμές, να έχει συνέπειες στην ταχύτητα/στον ρυθμό αλλά και στην τελική έκβαση της διαδικασίας, όπως έδειξαν μια σειρά μελέτες με άξονα αυτή την όψη της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Krashen & Seliger 1976, Ellis 1984b; παραπομπές από τον Ellis 1985, βλ. επίσης Larsen-Freeman & Long 1991 για μια σύνοψη αυτών των αποτελεσμάτων). Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι έρευνες με θέμα την επίδραση της διδασκαλίας στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι αρκετά περιορισμένες σε αριθμό και άρα τα όποια συμπεράσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με τη δέουσα προσοχή (Larsen-Freeman & Long 1991). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών για την επίδραση της διδασκαλίας στην ταχύτητα/στον ρυθμό εκμάθησης δεν είναι απόλυτα σύμφωνα μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η διδασκαλία επιδρά θετικά, μια άλλη ομάδα ότι η διδασκαλία δεν έχει καμία επίδραση, ενώ τα αποτελέσματα μιας τρίτης επιδέχονται αμφίσημη ερμηνεία (βλ. Larsen-Freeman & Long 1991, Long 1983). Αξιολογώντας συνολικά τα αποτελέσματα των ερευνών, ο Long (στο ίδιο) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η

44. Τα πορίσματα αυτά οδήγησαν ορισμένους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι δεν είναι απαραίτητο να διδάσκεται η γραμματική, εφόσον η συστηματική διδασκαλία της δεν φαίνεται να επηρεάζει τη σειρά εκμάθησης των διαφόρων φαινομένων και δομών (Dulay & Burt 1973). Βλ. επίσης κεφάλαιο 4.

επίδραση της διδασκαλίας στην ταχύτητα/στον ρυθμό εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι αρκετά σημαντική και φαίνεται να επηρεάζει στον ίδιο βαθμό παιδιά και ενήλικες, και μάλιστα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Έτσι, παρά τη μερική ασυμφωνία των πορισμάτων, η άποψη ορισμένων ερευνητών (Dulay & Burt 1973) ότι η διδασκαλία της γραμματικής δεν επηρεάζει θετικά την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας δεν φαίνεται να ευσταθεί (Larsen-Freeman & Long 1991). Αντίθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών για την επίδραση της διδασκαλίας της γραμματικής στην ταχύτητα/στον ρυθμό εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τον κλάδο της Γλωσσικής Εκπαίδευσης/Αγωγής.

Οι εγγενείς μηχανισμοί γλωσσικής ανάπτυξης που αναμφίβολα διαθέτουν οι ομιλητές διευκολύνονται σε σημαντικό βαθμό από τη συστηματική διδασκαλία σε μια οργανωμένη τάξη αλλά και από τα ερεθίσματα (input) του περιβάλλοντος που ενισχύουν την εκμάθηση. Στο ερώτημα τι είδους ερεθίσματα διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις (βλ. αναφορές στους Ellis 1985, Ellis 1994, Scarcella & Oxford 1992). Μία από αυτές, στην οποία θα αναφερθούμε στην παρούσα ενότητα, υποστηρίζει ότι ο απλοποιημένος λόγος (simplified input) διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη (Hatch 1983).⁴⁵ Ένα είδος απλοποιημένου λόγου που αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας είναι ο διδακτικός λόγος (teacher talk), δηλαδή ο ειδικός τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τον λόγο του στην τάξη.⁴⁶ Βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού λόγου είναι ο διαφορετικός και κάπως υπερβολικός επιτονισμός των προτάσεων, οι σύντομες προτάσεις, οι συχνές επαναλήψεις και ερωτήσεις, και η επικράτηση του εκπαιδευτικού στην ομιλία (κυριαρχία στον χρόνο ομιλίας, διαρκής έλεγχος και επιβεβαίωση της κατανόησης του ομιλητή, συχνές διορθώσεις και ανακεφαλαιώσεις) (Scarcella & Oxford 1992). Σύμφωνα με τη Wong-Fillmore (1985), τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διδακτικού λόγου είναι: α. διαχωρισμός των γλωσσών (μητρικής και δεύτερης), β. έμφαση στην επικοινωνία και στην κατανόηση, γ. γραμματικότητα και καταλληλότητα της γλώσσας

45. Το ίδιο επιχείρημα έχει χρησιμοποιηθεί για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Υπόθεση του Μητρικού Λόγου - Motherese Hypothesis) (Ferguson 1977). Αρκετοί όμως ερευνητές έδειξαν πως η υπόθεση αυτή αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα. Αφενός ο τρόπος με τον οποίο η μητέρα και γενικότερα οι γονείς οργανώνουν τον λόγο τους όταν απευθύνονται στα παιδιά τους δεν είναι απλός, αφού ένα σημαντικό ποσοστό των δομών που χρησιμοποιούν είναι μεν σύντομες όχι όμως απαραίτητα δομικά απλές προτάσεις. Επιπλέον, η χρήση του μητρικού λόγου συντελεί περισσότερο στην εκμάθηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της συγκεκριμένης γλώσσας που μαθαίνει το παιδί παρά στην κατάκτηση των καθολικών στοιχείων της γλώσσας (Newport, Gleitman & Gleitman 1977).

46. Ένα άλλο είδος απλοποιημένου λόγου που έχει υποστηριχθεί ότι διευκολύνει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η ομιλία των φυσικών ομιλητών προς ξένους/αλλόφωνους (foreigner speech), δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές όταν απευθύνονται σε μη φυσικούς ομιλητές (ιδιαίτερος επιτονισμός, επαναλήψεις, απλό λεξιλόγιο, κ.ά.).

που χρησιμοποιείται στα μαθήματα, δ. η επαναλαμβανόμενη χρήση γλωσσικών τύπων και καταφυγή σε «επικοινωνιακές ρουτίνες», ε. επαναληπτικότητα (repetitiveness), στ. προσεκτικός σχεδιασμός της συμμετοχής του μαθητή στην τάξη και ζ. πλούτος της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην τάξη. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι, ενώ ο απλοποιημένος γενικά λόγος μπορεί να διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη των αρχάριων ομιλητών, δεν διευκολύνει –και ίσως μάλιστα θέτει σε κίνδυνο– τη γλωσσική ανάπτυξη των ομιλητών στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Krashen 1982, 1985, Scarcella & Oxford 1992). Συγκεκριμένα, ο Krashen (1982, 1985) υποστηρίζει ότι αυτό που διευκολύνει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι ο απλοποιημένος αλλά ο κατανοητός λόγος (comprehensible input). Ο Krashen (στα ίδια) ισχυρίζεται ότι ο βέλτιστος (optimal input) –και άρα κατανοητός– λόγος είναι εκείνος που ανήκει σε επίπεδο επάρκειας ελαφρώς ανώτερο από εκείνο του ομιλητή. Η υπόθεση αυτή ονομάζεται *i + 1 input*.⁴⁷

1.7 ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές που ταυτόχρονα φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση. Η ιδιαιτερότητα της γλωσσικής κατάστασης αυτών των μαθητών ανάγεται στο γεγονός ότι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου 2001). Έτσι, πέρα από όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό σχετικά με τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, στη συγκεκριμένη περίπτωση, υπεισέρχεται ένας επιπλέον, η χρήση της δεύτερης γλώσσας ως εργαλείου μάθησης. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο παρουσιάζονται πρόσθετες δυσκολίες πέρα απ' όσες αντιμετωπίζει ο ομιλητής στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Ο Cummins (1983, 1996, 1999) επισημαίνει ότι, ενώ οι μαθητές της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας συχνά αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα στα

47. Η υπόθεση του Krashen (1982, 1985) για τον κατανοητό λόγο έχει δεχτεί αρκετές κριτικές. Μέσα στο πλαίσιο της έννοιας της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) του Vygotsky (1976), το εύρος των ερεθισμάτων που είναι κατανοητά και άρα μπορούν να συντελέσουν στη γλωσσική ανάπτυξη είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που προτείνει η υπόθεση *i + 1 input*. Επιπλέον, η υπόθεση του Krashen θεωρεί δεδομένο ότι ο ομιλητής επεξεργάζεται με τον ίδιο τρόπο όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, πράγμα που έχει αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι ο ομιλητής δείχνει συνειδητά ή υποσυνείδητα/ασυνείδητα προτιμήσεις για το είδος των ερεθισμάτων που επιλέγει να επεξεργαστεί (βλ. Scarcella & Oxford 1992 για περαιτέρω λεπτομέρειες).

δύο πρώτα χρόνια της παραμονής τους στις ΗΠΑ, δεν καταφέρνουν στο ίδιο διάστημα να επικοινωνούν σε ακαδημαϊκές μη συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις (decontextualized situations), δηλαδή, σε καταστάσεις στις οποίες η κατανόηση δεν βασίζεται στα συμφραζόμενα. Ωστόσο, πολύ συχνά οι δεξιότητες που επιδεικνύουν οι αλλοδαποί μαθητές στη διαπροσωπική προφορική επικοινωνία ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως έγκυροι δείκτες συνολικής γλωσσικής ικανότητας. Αυτό όμως μπορεί να οδηγήσει –και έχει οδηγήσει, όπως δείχνει ο Cummins (στα ίδια)– σε σημαντικές παρανοήσεις ως προς τη σχέση γλωσσικής ικανότητας και σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Για να αποφευχθούν τέτοιου τύπου παρανοήσεις και να φωτιστεί το ζήτημα, ο Cummins (στα ίδια) προβαίνει σε μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στις επικοινωνιακές και τις γνωστικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας και κάνει λόγο για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) και για γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Cognitive/Academic Language Proficiency – CALP) (βλ. επίσης ενότητα 1.3).

Με βάση την παραπάνω διάκριση, μπορούμε να πούμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (η οποία έχει θεσμικό χαρακτήρα στα σχολεία της χώρας όπου και φοιτούν) απαιτείται να κατακτήσουν όχι μόνο τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και τη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επικοινωνιακές ικανότητες αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα επειδή, μεταξύ άλλων, υποβοηθούνται από διαπροσωπικές και συγκεκριμενικές ενδείξεις (όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου ή ο επιτονισμός) και προβάλλουν σχετικά λίγες γνωστικές απαιτήσεις (Cummins 1996, 1999). Έτσι, λοιπόν, εξηγείται γιατί μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της παραμονής τους στη χώρα υποδοχής, οι αλλοδαποί μαθητές αποκτούν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Cummins (στα ίδια), απαιτούνται, κατά μέσο όρο, τουλάχιστον πέντε χρόνια για να αναπτύξουν οι αλλοδαποί μαθητές την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στην Αγγλική σε επίπεδο αντίστοιχο της τάξης τους. Η γνώση και ο καλός χειρισμός των ακαδημαϊκών λειτουργιών της γλώσσας είναι ένα δυσκολότερο έργο, επειδή απαιτεί υψηλά επίπεδα νοητικής συμμετοχής, συνδέεται με ανώτερες νοητικές ικανότητες (higher order thinking skills), όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η πρόβλεψη και η κατηγοριοποίηση, και δεν υποστηρίζεται παρά σε ελάχιστο βαθμό από συγκεκριμενικές και διαπροσωπικές ενδείξεις από το περιβάλλον.

Όπως υποστηρίζει ο Cummins (στα ίδια), το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για να φτάσουν οι αλλοδαποί μαθητές στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των συνομηλίκων τους οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι στις α-

καθημαϊκές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη διαπροσωπική επικοινωνία, απαιτείται πολύ υψηλότερος βαθμός επάρκειας της γλώσσας, αφετέρου στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι φυσικοί ομιλητές αυξάνουν σταδιακά τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα το χάσμα ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς να παραμένει σταθερό. Ο Cummins (στα ίδια) επισημαίνει επίσης ότι η συνειδητοποίηση αυτών των διαφορών και η συστηματική εξέταση της φύσης της γλωσσικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών έχουν τεράστιες συνέπειες για την εκπαιδευτική πολιτική και για τις διαδικασίες αξιολόγησης αυτών των μαθητών.

1.8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ακόμη και αυτή η σύντομη παρουσίαση των βασικών ζητημάτων στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι αναμφίβολα αρκετή για να συνειδητοποιήσει κανείς ότι πρόκειται για πολύπλοκη διαδικασία με ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία, την ταχύτητα και την τελική έκβασή της. Τα ερευνητικά πορίσματα στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας αφορούν όχι μόνο τους γλωσσολόγους και γενικότερα τους ερευνητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, αυτούς που σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα (syllabus designers) καθώς και όσους ασχολούνται με τη γλωσσική αξιολόγηση και σχεδιάζουν γλωσσικά τεστ (βλ. κεφάλαιο 2). Είναι, λοιπόν, σκόπιμο, στον βαθμό φυσικά που είναι εφικτό, τα πορίσματα του κλάδου της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας να λαμβάνονται υπόψη από τους ερευνητές στους κλάδους της Διδασκαλίας Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Teaching) και της Γλωσσικής Αξιολόγησης (Language Testing).

Αρκετοί ερευνητές στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας υποστηρίζουν ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί που δεν στηρίζονται σε βαθιά και συστηματική κατανόηση/γνώση των θεμελιωδών χαρακτηριστικών και βασικών προβλημάτων της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπως αυτά πηγάζουν μέσα από την έρευνα στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας, δεν μπορούν να εκτιμήσουν και να τοποθετήσουν σωστά μέσα στο περιβάλλον της τάξης και των ομιλητών τα δεδομένα της γλωσσολογικής διαδικασίας (Gass & Selinker 1993/2001, Krashen & Terrell 1983, Mitchell & Myles 1998).⁴⁸ Η γνώση αυτών των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων καθώς και γενικότερα η ύπαρξη θεωρητικού υπόβαθρου δι-

48. Ο Ellis (1997b), ωστόσο, επισημαίνει δυσκολίες στην εφαρμογή των πορισμάτων του κλάδου της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας στον κλάδο της Διδασκαλίας Δεύτερης Γλώσσας, ορισμένες από τις οποίες σχετίζονται με το γεγονός ότι τα ίδια τα πορίσματα δεν είναι πάντα σαφή, σε ορισμένες δε περιπτώσεις είναι και αμφισβητήσιμα.

νουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την ίδια τη φύση, τα στάδια και τα χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζει ανάλογα τη διδακτική του προσέγγιση. Ερευνητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν από κοινού τα πορίσματα της έρευνας στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας και να αποφασίσουν ποια από αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν στην πρακτική της τάξης.

Γλωσσική αξιολόγηση

Έως τη δεκαετία του 1980, η Γλωσσική Αξιολόγηση και η Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας αποτελούσαν δύο ξεχωριστούς ερευνητικούς κλάδους της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Σταδιακά όμως, αυτή η θεώρηση άρχισε να μεταβάλλεται, όταν αρκετές μελέτες από τους δύο αυτούς κλάδους άρχισαν να συγκλίνουν τόσο θεματικά όσο και μεθοδολογικά. Η έρευνα στον χώρο της Εκμάθησης μιας Δεύτερης Γλώσσας επικεντρώνεται στην περιγραφή και την εξήγηση της εξέλιξης της γλωσσικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα και στη διαγλώσσα (βλ. κεφάλαιο 1). Από την άλλη, η έρευνα στον χώρο της Γλωσσικής Αξιολόγησης αποπειράται να σχηματίσει ένα μοντέλο της γλωσσικής ικανότητας το οποίο θα παρέχει μια περιγραφή και μέτρηση της γλωσσικής αυτής ικανότητας, ενός ή πολλών ατόμων, σε μια χρονική περίοδο. Ενώ λοιπόν η έρευνα στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας παρέχει μια συνολική και σε βάθος χρόνου προοπτική άποψη για την εξέλιξη της διαγλώσσας και ασχολείται περισσότερο με τους παράγοντες και τις διαδικασίες που επηρεάζουν τη γλωσσική κατάκτηση, η έρευνα στη γλωσσική αξιολόγηση παρέχει μία άποψη της γλωσσικής ικανότητας, σε μία συγκεκριμένη φάση, σε σχέση με μία καθορισμένη γλωσσική χρήση και επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της γλωσσικής κατάκτησης: στα συστατικά μέρη και στις στρατηγικές που απαρτίζουν τη γλωσσική ικανότητα (Bachman & Cohen 1998). Επίσης, οι δύο αυτοί χώροι, της Εκμάθησης της Δεύτερης Γλώσσας και της Γλωσσικής Αξιολόγησης, διαφέρουν ως προς τη θεωρητική τους στόχευση: Η έρευνα στην Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας ασχολείται με την ανάπτυξη της θεωρίας της γλωσσικής κατάκτησης (περιγραφή και εξήγηση), ενώ η Γλωσσική Αξιολόγηση επικεντρώνεται στη θεωρία της γλωσσικής πραγμάτωσης κατά την εξέταση (language test performance). Έτσι, περιγράφονται και εξηγούνται οι διαφοροποιήσεις και οι τρόποι με τους οποίους η γλωσσική πραγμάτωση εντός εξέτασης αντιστοιχεί με τη γλωσσική χρήση εκτός εξέτασης.

Ως προς τη μεθοδολογία, η έρευνα στο χώρο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας βασίστηκε στη γλωσσική ανάλυση των χαρακτηριστικών της διαγλώσσας των ομιλητών εφαρμόζοντας ποικίλες ερευνητικές προσεγγίσεις: περιγραφικές μελέτες, ποιοτική και εθνογραφική έρευνα καθώς και πειραματικά και ημι-πειραματικά σχέδια έρευνας. Η έρευνα στον χώρο της Γλωσσικής Αξιολόγησης βασίστηκε κυ-

ρίως σε ποσοτικές μεθόδους και πιο πρόσφατα σε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των τεστ και των απαντήσεων των εξεταζομένων (Bachman & Cohen 1998).

Παρ' όλες όμως τις διαφορές ανάμεσα στους δύο αυτούς κλάδους, αρκετοί ερευνητές (Bachman 1990, Shohamy 1994) αναγνωρίζουν την ύπαρξη κοινών ερευνητικών ενδιαφερόντων καθώς και τη δυνατότητα γόνιμης διάδρασης. Ορισμένοι ερευνητές άλλωστε είχαν ήδη επισημάνει, αρκετά νωρίτερα, τη διάδραση μεταξύ έρευνας στη γλωσσική κατάρκτηση και εξελίξεων στη γλωσσική διδασκαλία, κάτι που εδραιώθηκε πιο πρόσφατα και κατ' επέκταση για τη γλωσσική αξιολόγηση (Urshur 1971: παραπομπή από Bachman 1990). Επομένως, η Γλωσσική Αξιολόγηση υπηρετεί και υπηρετείται από την έρευνα τόσο στο χώρο της Γλωσσικής Εκμάθησης όσο και της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Για παράδειγμα, γλωσσικά τεστ έχουν συχνά χρησιμοποιηθεί ως κριτήρια μέτρησης των γλωσσικών ικανοτήτων στην έρευνα της γλωσσικής κατάρκτησης. Από την άλλη μεριά, τα τεστ αυτά μπορεί να είναι πολύτιμες πηγές πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης και της διδασκαλίας καθώς και των μεθόδων που εφαρμόζονται. Παράλληλα, οι διδάσκοντες τα χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν μια εικόνα για τους μαθητές τους, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις τους. Και ενώ τα γλωσσικά τεστ είναι πολύτιμη πηγή πληροφοριών για την πορεία της εκμάθησης και τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, τα ερευνητικά πορίσματα από τον χώρο της Γλωσσικής Εκμάθησης και της διδακτικής πρακτικής προσφέρουν αντίστοιχα πολύτιμα στοιχεία για τη βελτίωση των γλωσσικών τεστ (Bachman 1990).

Η γλωσσική αξιολόγηση, η οποία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα ερευνητές και εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας (Bachman, 1990, Bachman & Palmer 1996, McNamara 1996, 2000, Shohamy 1996), δεν αναφέρεται μόνο στη γραπτή αξιολόγηση υπό μορφή διαγωνίσματος, αλλά σε οποιαδήποτε μορφή παραγωγής λόγου, γραπτού ή προφορικού. Ο διδάσκων ελέγχει στην τάξη τον λόγο των μαθητών καθώς αυτοί μιλούν, διαβάζουν ή γράφουν. Η γλωσσική αξιολόγηση όμως πραγματοποιείται και καθημερινά μέσα από την ανταπόκριση που δέχεται ο ομιλητής από τον περίγυρό του, όταν μιλά, απαντά, διατυπώνει απόψεις ή εκφέρει κρίσεις, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πειραματίζεται με καινούργιες εκφράσεις ή γραμματικούς τύπους (Brown 1994). Η γλωσσική αξιολόγηση θα μπορούσε να οριστεί λοιπόν ως συστηματική συγκέντρωση πληροφοριών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για θέματα που σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια των εξεταζομένων ή ευρύτερα με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν πραγματοποιείται ποτέ μεμονωμένα, αλλά για ένα ειδικό σκοπό και σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Bachman 1990). Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση, συχνά οι όροι μέτρηση (measurement), γλωσσική δοκιμασία/τεστ (test), αποτίμηση (evaluation) χρησιμοποιούνται εναλλακτικά χωρίς να γίνεται ιδιαίτερος διαχωρισμός, κυρίως όταν αναφέρονται σε μία και την αυτή δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, κατά την αξιολόγηση της

γλωσσικής επάρκειας ενός ατόμου, η οποία μπορεί να αποδίδεται με το αριθμητικό αποτέλεσμα (βαθμό) ενός τεστ χωρίς επιμέρους στοιχεία. Ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη να διαφοροποιηθούν οι όροι, θεωρώντας την αποτίμηση το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο υπάγονται και η μέτρηση και τα τεστ (Bachman 1990).

Ο σχεδιασμός και η χρήση των γλωσσικών τεστ προϋποθέτει συνολική θεώρηση της γλωσσικής ικανότητας αλλά και της αξιολόγησης γενικότερα. Τα γλωσσικά τεστ είναι σκόπιμο να βασίζονται σε σαφή προσδιορισμό των γλωσσικών ικανοτήτων είτε αυτός προέρχεται από ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα είτε από μια συνολικότερη θεώρηση της γλωσσικής ικανότητας. Όσο και αν φαίνεται απλό αυτό, όπως επισημαίνει η Bachman (1990), ο σχεδιασμός ενός τεστ είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία περιπλέκεται ακόμα περισσότερο αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να μετρηθεί η γλωσσική ικανότητα είναι εκδήλωση της ίδιας γλωσσικής ικανότητας. Με αυτήν ακριβώς τη γλωσσική ικανότητα και όχι με το σύστημα της γλώσσας αυτό καθεαυτό, δηλαδή την ικανότητα του ομιλητή να κατακτήσει και να χρησιμοποιήσει το γλωσσικό σύστημα για ποικίλες διαδικασίες όπως κοινωνική επαφή, επικοινωνία, ενημέρωση, κλπ., ασχολείται η Γλωσσική Αξιολόγηση και η Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας (βλ. επίσης κεφάλαιο 1). Παράλληλα, οι ίδιοι οι ερευνητές που πραγματοποιούν γραπτές ή προφορικές αξιολογήσεις επισημαίνουν τον κίνδυνο που ενέχει μια μεμονωμένη αξιολόγηση όταν δεν λαμβάνει υπόψη της άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή (Shohamy 1996). Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αναφέρονται στη συνεχή διαδικασία εξέτασης ως «μόλυνση», αφού υποστηρίζεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν για την εξέταση ή, ακόμη χειρότερα, ότι διδάσκουν το ίδιο το τεστ. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στην ανάγκη να σχεδιαστούν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες του περιβάλλοντος και το γενικότερο υπόβαθρο του μαθητή (Birenbaum 1996).

Δυστυχώς, η αξιολόγηση παραμένει ο πιο παρεξηγημένος τομέας στον κλάδο της Εκμάθησης μιας Δεύτερης Γλώσσας. Μαθητές και καθηγητές συχνά την αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα ή ακόμη και με φόβο, καθώς εκλαμβάνεται ως έλεγχος, τιμωρία, ή το μοναδικό στοιχείο βαθμολόγησης. Η αξιολόγηση όμως θα μπορούσε να είναι κάτι θετικό αν επέτρεπε τη διάδραση (interaction) μεταξύ μαθητή και καθηγητή, αν έδινε στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες και αν τα κριτήρια και οι οδηγίες ήταν πάντα σαφείς και οι μαθητές επαρκώς προετοιμασμένοι (Cohen 2001, Shohamy 1985, 2000).¹

1. Η διεθνής βιβλιογραφία, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει σημειώσει έκρηξη στον αριθμό βιβλίων, άρθρων και μελετών που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, καθηγητές ξένων γλωσσών, ερευνητές, ή σπουδαστές με αντικείμενο τη γλωσσική αξιολόγηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής κατά θεματικές ενότητες:

α. Γλωσσική αξιολόγηση: Bachman (1990), Bailey (1996), Birenbaum (1996), Brown (1996), Callahan (1997), Genesee & Hamayan (1994), Genesee & Upshur (1996), Genesee, Gottlieb, Katz & Malone (1998), Henning (1987), Hughes (1989), Language Testing Research Centre (1997), McNamara

2.1 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων επιχείρησαν εξ αρχής να ορίσουν τους στόχους και να προσδιορίσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας. Από το τέλος της δεκαετίας του 1970 έγινε σαφές ότι πρέπει να υπάρχει σχεδιασμός και αξιολόγηση αλλά και μια αλλαγή στην μέχρι τότε αντιμετώπιση της αξιολόγησης: αντί να αξιολογείται αποκλειστικά η ύλη που διδάσκεται (μικρο-επίπεδο, *micro-analysis*), να αξιολογούνται παράλληλα και οι ευρύτερες ικανότητες των μαθητών (μακρο-επίπεδο, *macro-analysis*) (Scebold 1992: παραπομπή από Ommagio Hadley 1993). Σύντομα και σε επίπεδο χωρών (ΗΠΑ, Καναδάς) θεωρήθηκε επιτακτική ανάγκη να καθοριστούν κριτήρια γλωσσικής επάρκειας για όλη τη χώρα. Πρωτοεμφανίστηκαν κριτήρια (National Criteria and Assessment Program) αλλά και οργανισμοί (Educational Testing Service – ETS, Foreign Service Institute – FSI) που ασχολήθηκαν αποκλειστικά με το θέμα της γλωσσικής αξιολόγησης. Τα πρώτα εκείνα κριτήρια εξελίχθηκαν και αποτελούν τη βάση αυτών που ισχύουν μέχρι σήμερα.

Στην παρούσα ενότητα δεν θα ασχοληθούμε περισσότερο με την πορεία εξέλιξης των κριτηρίων αυτών, αλλά θα αναφέρουμε ενδεικτικά εργαλεία και κριτήρια που αναπτύχθηκαν την τελευταία δεκαετία και χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη και την Αμερική για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα: για την Ευρώπη, *Common European Framework of References for Languages* (CEF) (2001), *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) (1994, 1998), Παπαευσθυμίου-Λύτρα & Ιακώβου (2001)· για την Αμερική, *Oral Proficiency Interview (OPI)* του American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles, Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989, Swender & Duncan 1998) και οι προσαρμογές του: *Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)* του Κέντρου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας των ΗΠΑ (Center for Applied Linguistics, CAL) (Stansfield 1996), *Texas Oral Proficiency Interview (TOPI)* του ίδιου κέντρου και το *Computerized Oral Proficiency Interview (COPi)* (Malabonga & Kenyon 1999), το οποίο βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Αυτά τα κριτήρια και τα εργαλεία σχεδιά-

(1996, 2000), Shohamy (1992, 1996): αξιολόγηση της μητρικής γλώσσας μαθητών που ζουν σε χώρα με άλλη πρώτη ή δεύτερη γλώσσα: Demetriades (1997), Δημητριάδης (2001), Δημητριάδης & Τριανταφυλλίδου (2001).

β. Χρήση και σχεδιασμός γλωσσικών τεστ: Alderson, Clapham & Wall (1995), Bachman, Davidson & Milanovic (1996), Bachman & Palmer (1996), Brown (1996), Douglas & Chapelle (1993), Elder (1996), Farhadi & Keramati (1996), Κατσίκας (1999), Lynch & Davidson (1994), Madsen (1983), Robinson & Ross (1996), Shohamy (2000), Shrum & Glisan (1994), Weir (1993).

γ. Χρήση της τεχνολογίας στη γλωσσική αξιολόγηση: American Psychological Association (1986), Chalhoub-Deville (2000), Dunkel (1999), Malabonga & Kenyon (1999), Sokolik (2001), Stansfield (1996).

στηκαν για ενήλικες σπουδαστές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στη χώρα όπου ζουν.²

Παράλληλα όμως σε χώρες που δέχτηκαν αλλόγλωσσους μαθητές στα σχολεία τους σχεδιάστηκαν ειδικά εργαλεία και αναπτύχθηκαν κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης των μαθητών αυτών, στο πλαίσιο της ένταξής τους στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα ακόλουθα: για την Αυστραλία, *ESL Scales* του Australian Education Council (1994) και *ESL Bandscales* (McKay, Hudson & Sapurro 1994) για τις ΗΠΑ, *ESL Standards for Pre-K-12* του Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) (1997) καθώς και οδηγίες για τη χρήση και την εφαρμογή του στη γλωσσική διδασκαλία (Irujo 2000, Snow 2000) και τέλος για τον Καναδά, *The Ontario Curriculum* (Ministry of Education and Training, 1999). Οι McKay, Coppari, Cumming, Graves, Lopriore & Short (2001), στο άρθρο τους για τα γλωσσικά κριτήρια (language standards) από μια διεθνή σκοπιά, περιγράφουν τα κριτήρια και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους όπως αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές χώρες ανά τον κόσμο. Τα κριτήρια αυτά έχουν βασικό σκοπό να καθοδηγήσουν αλλά και να αξιολογήσουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Οι παραπάνω ερευνητές εντάσσουν τα κριτήρια αυτά σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο και εξετάζουν την ανάπτυξη και τη χρήση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διαφορετικές χώρες και ηπειρούς. Αναφέρουν λοιπόν ότι τα γλωσσικά κριτήρια παρέχουν μια σφαιρική περιγραφή για το τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι είναι σε θέση να παράγουν σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας ή ανά σχολική τάξη ή και τα δύο. Ας σημειωθεί ότι τα κριτήρια αυτά είχαν διαφορετικές αφετηρίες και στόχευαν να καλύψουν διαφορετικές ανάγκες από χώρα σε χώρα. Στόχευαν να εξυπηρετήσουν παιδαγωγικούς σκοπούς (επαγγελματική κατάρτιση και διδακτική επιμόρφωση) ή διοικητικούς (καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών για το αναλυτικό πρόγραμμα). Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, επειδή συχνά ενυπάρχει και μια πολιτική διάσταση στην ανάπτυξη των κριτηρίων αυτών ειδικότερα για τους ομιλητές μειονοτικών ή λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, τα δύο αυτά είδη στόχων συχνά συνδυάζονται.

Ειδικότερα, τα *ESL Scales* των ΗΠΑ (TESOL 1997) και τα *ESL Bandscales* της Αυστραλίας (McKay, Hudson & Sapurro 1994) σχεδιάστηκαν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε περιβάλλον κανονικών τάξεων. Επικεντρώνονται λοιπόν στους παιδαγωγικούς σκοπούς με πρωταρχικό στόχο να επηρεάσουν θετικά τη διδασκαλία και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας περιγράφοντας τι και πώς πρέπει να μάθουν οι μαθητές μέσα στην τάξη. Οι σκοποί όμως και τα κριτήρια αυτά αποδίδονται με δια-

2. Για μια καταγραφή των τεστ επάρκειας για την αγγλική γλώσσα που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως βλ. Alderson, Krahne & Stansfield (1987).

φορετικό τρόπο σε καθεμία από τις δύο χώρες: Τα *ESL Bandscales* της Αυστραλίας παρουσιάζουν λεπτομερή περιγραφή της προόδου των μαθητών στις τέσσερις δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ανάγνωση, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος) στο περιβάλλον της κανονικής τάξης. Τα *ESL Standards* των ΗΠΑ επικεντρώνονται σε μια πιο συνολική προσέγγιση και περιέχουν τρεις βασικούς στόχους, οι οποίοι βασίζονται σε εννέα κριτήρια: Στόχος 1: χρήση της Αγγλικής για να καλυφθούν οι καθημερινές προσωπικές επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή, στόχος 2: χρήση της Αγγλικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο σχολικό περιβάλλον και, στόχος 3: χρήση γλωσσικών στρατηγικών που θα ενισχύουν την πολιτισμική γνώση και την ένταξη του μαθητή σε όλες τις τάξεις, που χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανά ηλικία (νηπιαγωγείο έως τρίτη δημοτικού, τέταρτη έως όγδοη και ένατη έως δωδέκατη τάξη). Στα κριτήρια αυτά περιέχεται και μια περιγραφή των δεξιοτήτων των μαθητών σε τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (χαμηλό, μέσο και προχωρημένο). Η προσέγγιση αυτή υιοθετήθηκε ώστε να συνδυάζονται αυτά τα κριτήρια με τα εθνικά, που έχουν αναπτυχθεί για τα άλλα μαθήματα, και παράλληλα να παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων για την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα σε τοπικό και πολιτειακό επίπεδο στις ΗΠΑ. Τέλος, τα καναδικά κριτήρια (*The Ontario Curriculum*, Ministry of Education & Training, 1999) επικεντρώνονται στη διοικητική προσέγγιση. Σχεδιάστηκαν αφενός για να βοηθήσουν το κράτος να χαράξει την πολιτική του και να προσδιοριστούν οι κατευθύνσεις για το τι θα διδάσκεται και τι θα μαθαίνεται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου για να εξασφαλιστεί ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο να ακολουθείται από όλους τους διδάσκοντες. Είναι σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο αναπτύχθηκαν και περιγράφονται τα κριτήρια αυτά επηρεάζεται από τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκαν, αν δηλαδή αυτός ήταν παιδαγωγικός ή διοικητικός (McKay, Coppari, Cumming, Graves, Lopriore & Short 2001).

Αντίθετα, τα ευρωπαϊκά κριτήρια (*Common European Framework of References for Languages* 2001) αναπτύχθηκαν αρχικά για την Αγγλική αλλά και για τις άλλες γλώσσες της Ευρώπης με σκοπό την επικοινωνία μεταξύ των χωρών και των κατοίκων τους και δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητικό πληθυσμό. Τα ευρωπαϊκά κριτήρια παρέχουν ένα ενιαίο σύνολο δεικτών (*descriptors*) τους οποίους άτομα ή οργανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να προσδιορίσουν τη γλωσσική επάρκεια και τις ανάγκες, άσχετα από τη γλώσσα και το μαθησιακό περιβάλλον. Περιγράφεται με λεπτομερειακό και σφαιρικό τρόπο τι πρέπει να γνωρίζουν αυτοί που μαθαίνουν μια γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να τη χρησιμοποιούν για επικοινωνία και ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν ώστε να δρουν αποτελεσματικά. Παράλληλα λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει κάθε γλώσσα. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο έχει στόχο να ξεπεραστούν τα επικοινωνιακά εμπόδια ανάμεσα στους ειδικούς των σύγ-

χρονων γλωσσών οι οποίοι μοιραία προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με το νέο καινό πλαίσιο, στο οποίο θα βασίζονται ειδικοί, εκπαιδευτικοί, επιμορφωτές, εξεταστές κ.ά., θα καλύπτονται οι ανάγκες όσων μαθαίνουν μια γλώσσα, θα προωθείται η κατανόηση και η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και χωρών, θα ενισχυθεί η καταπολέμηση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων και θα αναπτυχθούν εθνικές πολιτικές που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης Ευρώπης.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί εδώ ότι τα κριτήρια που αναπτύχθηκαν με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας και απευθύνονται τελικά περισσότερο σε ενήλικες παρά σε μαθητές, όπως για παράδειγμα τα ευρωπαϊκά κριτήρια σε αντίθεση με αυτά των ΗΠΑ και της Αυστραλίας που βασίζονται στο περιβάλλον εκμάθησης και τις ανάγκες των μαθητών, απαιτούν προσαρμογή από τους καθηγητές στις ανάγκες των μαθητών. Κατ' επέκταση, οι καθηγητές οφείλουν να γνωρίζουν τους σκοπούς με βάση τους οποίους διαμορφώθηκαν τα κριτήρια αυτά, εφόσον δεν αναμένεται να καλύψουν τις ανάγκες της τάξης τους χωρίς προσαρμογή (McKay, Coppari, Cumming, Graves, Lopriore & Short 2001). Τέλος, ο Lambert (2001), σε πρόσφατο άρθρο του, όπου παρουσιάζει μια επισκόπηση θεμάτων γύρω από τη γλωσσική αξιολόγηση και την κατάκτηση δεύτερης/ξένης γλώσσας, επισημαίνει την ανάγκη συνεργασίας και κοινής προσέγγισης για τη γλωσσική αξιολόγηση και την ανάπτυξη των σχετικών κριτηρίων μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής, αναφέροντας μάλιστα ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της ευρωπαϊκής προσέγγισης σε σχέση με την αμερικανική.

Η ευρωπαϊκή προσέγγιση περιέχει οδηγίες και κριτήρια για τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας και περιγράφει τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών και τις αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις, δεν περιέχει όμως συγκεκριμένα εργαλεία για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, τα κριτήρια αυτά σχεδιάστηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας της εκάστοτε χώρας και κατά συνέπεια δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας που μας αφορά εδώ, δηλαδή της Ελληνικής.

Τα τελευταία χρόνια, οπότε η Ελληνική άρχισε να διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σε ευρύτερη κλίμακα, προέκυψε η ανάγκη καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας αντίστοιχων με όσα ίσχυαν ήδη για άλλες γλώσσες. Για την ελληνική γλώσσα, έχουν οριστεί τα ακόλουθα κριτήρια:

α. *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας: αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) (Ευσταθιάδης, Αντωνοπούλου, Μανάβη και Βογιατζίδου 2001), η οποία περιλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή των γενικών και ειδικών στόχων για καθεμία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και των επικοινωνιακών καταστάσεων και των γραμματικών-συντακτικών-λεξιλογι-

κών στοιχείων που αναμένεται να έχει ο ομιλητής ανά επίπεδο. Δεν προσδιορίζεται όμως αν οι στόχοι και οι δεξιότητες αυτές αποτελούν πορίσματα έρευνας ή απλώς τίθενται ως επιθυμητοί και αναμενόμενοι στόχοι και δεξιότητες.

Την τελευταία τριετία διεξάγονται στην Ελλάδα αλλά και σε αναγνωρισμένα εξεταστικά κέντρα του εξωτερικού εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας. Ως επίσημος φορέας έχει οριστεί το ΚΕΓ, το οποίο ξεκίνησε τη διοργάνωση των σχετικών εξετάσεων και παραμένει υπεύθυνο για τη χορήγηση του πιστοποιητικού ελληνομάθειας σε τέσσερα επίπεδα (το σχετικό πλαίσιο θεσμοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας τον Νοέμβριο του 1998, ΠΔ 363/98).

β. *Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά* (1999) (2 τόμοι) (επιστημονικός υπεύθυνος: Σ. Ευσταθιάδης) του Συμβουλίου της Ευρώπης σε συνεργασία με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και τα Υπουργεία Παιδείας της Ελλάδας και της Κύπρου καθώς και το Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας. Το *Threshold Level - Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά* ανήκει, όπως σημειώνεται στην εισαγωγή, στην «επεκτεινόμενη οικογένεια T-Levels για τη λεπτομερή περιγραφή μαθησιακών στόχων των γλωσσών της Ευρώπης» (σελ. ι). Επίσης, ορίζει και περιγράφει αναλυτικά τους στόχους της εκμάθησης και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και μαθημάτων, για τη συγγραφή βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας και για την ανάπτυξη θεμάτων αξιολόγησης. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή (σελ. 1-9), ειδικά για τα Ελληνικά, οι καταστάσεις, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και οι επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών έχουν προσδιοριστεί από τα πορίσματα ερωτηματολογίου σε 740 ενήλικες σπουδαστές (18 έως 35 ετών) από διάφορες χώρες της Ευρώπης. Κύριος στόχος αυτού του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιάς του ομιλητή σε τέτοιο βαθμό ώστε να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις των επαφών του με φυσικούς ομιλητές. Να επικοινωνεί, δηλαδή, επαρκώς σε απλές καθημερινές καταστάσεις, να είναι σε θέση να διατηρεί απλές κοινωνικές σχέσεις, να μιλά και να πληροφορείται για θέματα γενικού ενδιαφέροντος σε φιλικό περιβάλλον ή ακόμα σε περιβάλλον όπου απαιτούνται ειδικές γλωσσικές δεξιότητες. Το *Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά* απευθύνεται στον «μέσο» ομιλητή και χρήστη της Ελληνικής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την επιθυμία του να μάθει τη γλώσσα για να επικοινωνεί γενικά με τους φυσικούς ομιλητές, και όχι για να τη χρησιμοποιεί για ειδικούς επαγγελματικούς λόγους ή για να επισκέπτεται την Ελλάδα.

γ. *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους* (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό) (Παπαευθυμίου-Λύτρα και συνεργάτες 1998) και *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης: Θεωρία και Ασκήσεις* (Θεοφανοπούλου-Κοντού, Κατσιμαλή, Μόζερ, Νικηφορίδου & Χειλά-Μαρκοπούλου 1998), δύο τόμοι που εκδόθηκαν από το Διατηρηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή του τόμου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) έχει σκοπό να προσδιορίσει τους επικοινωνιακούς στόχους και το περιεχόμενο ενός προγράμματος που προορίζεται για τη διδασκαλία και την αυτοδιδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους, και διαβαθμίζεται σε δύο επίπεδα αντίστοιχα εκείνων που καθορίζονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Για τη σύνταξη του Α.Π. λήφθηκαν υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων σπουδαστών και οι μαθησιακοί/επικοινωνιακοί στόχοι οι οποίοι καθορίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες και κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Επίσης, προτείνονται ορισμένες σύγχρονες στρατηγικές μάθησης και χρήσης των ξένων γλωσσών που εξυπηρετούν τους επικοινωνιακούς στόχους του Α.Π., ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον διαπολιτισμικό παράγοντα, που επηρεάζει άλλωστε την εκμάθηση και τη χρήση ξένης γλώσσας.

Η δεύτερη έκδοση, *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης* (Θεοφανοπούλου-Κοντού, Κατσιμαλή, Μόζερ, Νικηφορίδου & Χειλά-Μαρκοπούλου 1998), αποτελεί μια πολύτιμη και πρωτότυπη προσέγγιση. Παρουσιάζει επιλεκτικά ορισμένα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα μέσα από το πρίσμα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας καθώς και τα προβλήματα που έχουν παρατηρηθεί ανά επίπεδο κατά τη διδασκαλία. Η μελέτη συνοδεύεται από ενδεικτικές ασκήσεις που ελέγχουν την κατανόηση των σχετικών θεμάτων.

Ας σημειωθεί εδώ ότι όλα τα παραπάνω απευθύνονται σε ενήλικες σπουδαστές της Ελληνικής, οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική ως ξένη γλώσσα, κυρίως στο εξωτερικό. Δεν σχεδιάστηκαν για παιδιά ή εφήβους που ζουν στην Ελλάδα, μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και φοιτούν ταυτόχρονα στα ελληνικά σχολεία, έχοντας κίνητρο όχι μόνο την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές, αλλά την ένταξή τους στο σχολικό και στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τόμος που εκδόθηκε πρόσφατα από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης με τίτλο *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (Δαμανάκης 2001β). Στην έκδοση αυτή, παρουσιάζονται τα πορίσματα από ερευνητικά προγράμματα με αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα, καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού όπου διδάσκεται η Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Τα σημαντικά αυτά πορίσματα επικεντρώνονται κυρίως στα κριτήρια και στα επίπεδα γλωσσομάθειας σε σχέση με τη διδακτική προσέγγιση, το αναλυτικό πρόγραμμα και την παραγωγή διδακτικού υλικού (Δαμανάκης 2001α, Κατσιμαλή και συνεργάτες 2001, Μελάς 2001, Φιλιππάκη-Warburton 2001, Φραγκουδάκη, Ιορδανίδου & Μοσχονάς 2001, Χουρδάκης 2001) ή στα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως εφαρμόζονται σε σχολεία στο εξωτερικό: στην Αυστραλία (Τάμης 2001β), στη Μ. Βρετανία (Λουκά-Crann 2001), στις χώρες της Κοινο-

πολιτείας Ανεξάρτητων Κρατών (ΚΑΚ) (Μακρή-Τσιλιπάκου & Χατζηπαναγιωτίδη 2001), στις ΗΠΑ (Μιχόπουλος 2001). Επιπλέον, περιέχουν μελέτες που αφορούν τη γλωσσική αξιολόγηση και τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας σε ομάδες μαθητών με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια στην Ελληνική, όπως οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές (Βαρλοκώστα, Μάρκου, Τριανταφυλλίδου 2001) ή οι τσιγγανόπαιδες (Ντάλτας 2001). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο του Μακράκη (2001) για τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου στη γλωσσική αξιολόγηση, αφού σύντομα η αξιολόγηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα μπορεί να πραγματοποιείται με αυτόν τον τρόπο, παρέχοντας έτσι περισσότερες δυνατότητες εξοικείωσης αλλά και πληροφόρησης, τόσο στους μαθητές όσο και στους διδάσκοντες.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία που έχει διανύσει ιστορικά η γλωσσική αξιολόγηση καθώς και οι τάσεις που επικρατούν τα τελευταία χρόνια σε συνάρτηση με τις προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας.

2.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Πριν από το 1950, η γλωσσική διδασκαλία δεν αποτελούσε ξεχωριστό κλάδο, η δε γλωσσική αξιολόγηση ακολουθούσε απλώς τις γενικές αρχές των ανθρωπιστικών σπουδών χωρίς καμιά ιδιαίτερη ερευνητική δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί κατασκεύαζαν τα δικά τους τεστ, που ήταν προσανατολισμένα στην αναγνωστική ικανότητα ή στην τότε μέθοδο διδασκαλίας, που βασιζόταν στη μετάφραση και στη γραμματική. Η πρώτη αυτή περίοδος περιγράφεται από τον Spolsky (1979) [παραπομπή από Brown (1994)] ως *προεπιστημονική*.

Η επόμενη φάση, που εκτείνεται από τη δεκαετία του 1950 έως το τέλος της επόμενης δεκαετίας είναι γνωστή ως *ψυχομετρική-δομική περίοδος* (psychometric-structuralist). Η αξιολόγηση επικεντρώνεται σε μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα, συντακτικές δομές ή επιμέρους λεξιλογικά στοιχεία. Ζητείται από τον μαθητή να κλίνει ρήματα ή ονόματα, να απαντήσει σε ερωτήσεις χωρίς αναφορά στα συμφραζόμενα ή σε άλλους παράγοντες. Αυτή η προσέγγιση έγινε γνωστή ως *προσέγγιση μεμονωμένων σημείων* (discrete point) και ήταν αποτέλεσμα της πεποίθησης ότι η γλώσσα απαρτίζεται από μεμονωμένα λεξιλογικά και δομικά στοιχεία και επομένως αυτά ακριβώς πρέπει να εξετάζονται προκειμένου να αξιολογηθεί η γλωσσική επάρκεια.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1960 και χάρη στις σχετικές έρευνες, η γλωσσική αξιολόγηση πήρε διαφορετική κατεύθυνση, αφού η δομική περίοδος και ο συμπεριφορισμός (behaviorism) δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, και διαγράφει μέχρι και σήμερα την περίοδο που έγινε γνωστή ως *συ-*

νολική-κοινωνιογλωσσολογική περίοδος (integrative-sociolinguistic). Η στροφή αυτή είναι αποτέλεσμα της έρευνας, που έχει επικεντρωθεί στη γλωσσομάθεια συνολικά και όχι στα επιμέρους χαρακτηριστικά της. Δόθηκε έμφαση στα λεγόμενα «cloze-tests», σε κείμενα από τα οποία έχουν αφαιρεθεί λέξεις σε τακτά διαστήματα τις οποίες ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει. Σύμφωνα με τον Oller (1979), το cloze-test περικλείει μια ολοκληρωμένη (integrative) προσέγγιση της γλώσσας βασισμένη στην πραγματολογική γνώση της γραμματικής (grammar of expectancy) του μαθητή. Η προσέγγιση αυτή δεν έμεινε χωρίς κριτική μιας και τέτοιου τύπου τεστ (cloze-test και ορθογραφία) δεν απαιτούν μόνο γνώση του συγκεκριμένου φαινομένου ή της λέξης που λείπει αλλά και μεταγλωσσική ικανότητα σύνθεσης ενός κειμένου. Παρά την κριτική αυτή, υπήρξε σημαντική η συμβολή του cloze-test στη γλωσσική αξιολόγηση, γιατί βοήθησε να κατανοήσουν και να αποδεχτούν όσοι κατασκευάζουν ή διεξάγουν γλωσσικά τεστ ότι αυτά είναι απαραίτητο να περιέχουν αποσπάσματα για κατανόηση και παραγωγή λόγου και να μην αποτελούνται από ασκήσεις με μεμονωμένες προτάσεις, λέξεις ή δομές, αλλά από γλώσσα με συγκεκριμένη υποστήριξη (context) (Shohamy 1996).

Την τελευταία εικοσαετία, η γλωσσική αξιολόγηση δεν έμεινε ανεπηρέαστη από τα ερευνητικά πορίσματα στο χώρο της Εκμάθησης μιας Δεύτερης Γλώσσας και την επικοινωνιακή προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία. Η περίοδος αυτή έγινε γνωστή ως *αξιολόγηση της επικοινωνιακής γλώσσας*. Εδώ σημαντικό ρόλο έπαιξαν η διαφοροποίηση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και πραγμάτωσης (Chomsky 1965, Hymes 1972) και ο μετέπειτα διαχωρισμός της (ιδίας της ικανότητας σε γραμματική, κοινωνιογλωσσική, συνομιλιακή και στρατηγική (Canale & Swain 1980), καθώς και η έμφαση που δόθηκε στη γλωσσική επάρκεια (language proficiency) σε αντιδιαστολή από τη γλωσσική επίδοση (achievement). Με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις συντάχθηκαν τεστ (performance testing) στα οποία απαιτείται η παραγωγή «αληθινής/ρεαλιστικής/αυθεντικής» γλώσσας, αντίστοιχης με εκείνη που παράγεται από ομιλητές σε πραγματικές καταστάσεις (Bachman 1990, Bailey 1985, Jones 1985, Shohamy, 1996). Σήμερα πλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, τα γλωσσικά τεστ θα ήταν σκόπιμο να επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας ενός μαθητή σφαιρικά, λαμβάνοντας υπόψη τον περίγυρο και την αυθεντικότητα των καταστάσεων.

Τέλος, τα τελευταία χρόνια ορισμένοι ερευνητές δίνουν έμφαση στην επίδοση ως συστατικό της γνώσης της γλώσσας (Hancock 1994, Liskin-Gasparro 1995, Lynch & Davidson 1994, Shohamy 1992). Συχνά στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής διδάσκεται τα θέματα συστηματικά οργανωμένα σε κατηγορίες. Άρα πέρα από το αντικείμενο καθεαυτό, ο μαθητής διδάσκεται συχνά τρόπους ή διαδικασίες μάθησης (αναγνωστικές στρατηγικές, λεξιλόγιο, κοινωνιογλωσσικούς κανόνες, ή /και γραμματική) σε ξεχωριστές ενότητες. Αντίθετα, στην καθημερινή ζωή, η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν είναι πάντα προβλέψιμη και εξαρτά-

ται από τον περίγυρο. Ενώ λοιπόν η γλωσσική επάρκεια παραμένει ο βασικότερος στόχος της εκμάθησης, μια σειρά διαδικασίες είναι απαραίτητες για να επιτευχθεί, και μία από αυτές είναι η επίδοση (Shohamy 1996).

Η Shohamy (1996) προτείνει ένα τρόπο εναλλακτικής αξιολόγησης, ο οποίος περιλαμβάνει μια ποικιλία διαδικασιών για την αξιολόγηση της Εβραϊκής ως δεύτερης γλώσσας. Η αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιήθηκε σε σχολεία στο Ισραήλ στα οποία φοιτούν μαθητές με μητρική γλώσσα άλλη από την Εβραϊκή, πολλοί δε με μητρική γλώσσα τη Ρωσική. Η εναλλακτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τη χρήση πολλαπλών τρόπων και εργαλείων ώστε η γλωσσική επάρκεια των μαθητών να κρίνεται διαφορετικά και συμπληρωματικά, παράλληλα με την επίδοσή τους, έτσι ώστε να σχηματίζεται μια σφαιρική εικόνα για τον μαθητή.

Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει:

1. Αξιολόγηση της γνώσης της γλώσσας – Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με:
 - α. το βασικό γλωσσικό επίπεδο
 - β. το ακαδημαϊκό επίπεδο της γλώσσας που απαιτείται για κάθε γνωστική ενότητα στο σχολείο
 - γ. τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και απαιτείται εκτός σχολείου
 - δ. τα βοηθήματα (ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης πηγών, όπως λεξικά, βιβλιοθήκη, κ.ά.).
2. Διαδικασίες αξιολόγησης
 - α. τεστ
 - β. αυτο-αξιολόγηση
 - γ. αξιολόγηση από δύο εκπαιδευτικούς (θετικής & θεωρητικής κατεύθυνσης)
 - δ. αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio).
3. Συνάντηση ανάμεσα στους καθηγητές, τους γονείς και τον μαθητή για συζήτηση και ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων, ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα, συστάσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές.

Η εναλλακτική ή ποιοτική αξιολόγηση απασχολεί όλο και περισσότερο τους ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν στη διάθεσή τους και να προχωρήσουν σε μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη και σφαιρική προσέγγιση της γλωσσικής αξιολόγησης (Bailey & Nunan 1996, Brown 1998, Brown & Hudson 1998, Herman, Aschbacher & Winters 1992, Huerta-Marcias 1995).

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά μιας τυπικής γλωσσικής δοκιμασίας/τεστ καθώς και τα είδη που χρησιμοποιούνται συχνότερα στις μέρες μας.

2.3 ΤΕΣΤ / ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ

2.3.1 Χαρακτηριστικά / παράμετροι

Το τεστ είναι μέθοδος μέτρησης της ικανότητας ή της γνώσης ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Ένα γλωσσικό τεστ συγκεντρώνει δείγματα γλωσσικής συμπεριφοράς που αποτυπώνουν την ικανότητα του μαθητή/ομιλητή και βοηθούν τον εξεταστή να διαμορφώσει μια εικόνα για την ικανότητα του μαθητή σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως για παράδειγμα την προφορά ή την ανάγνωση, ή μια πιο σφαιρική εικόνα για όλες τις δεξιότητες, ανάλογα με το τι εξετάζει το τεστ κάθε φορά.

Οι τρεις βασικές προϋποθέσεις για ένα «καλό» τεστ (Brown 1994) ή αλλιώς τα «κριτήρια ποιότητας» (Κατσίκας 1999) είναι: α. η *ευχρηστία-πρακτικότητα* (practicality), β. η *αξιοπιστία* (reliability), γ. η *εγκυρότητα* (validity). Όταν ένα τεστ καλύπτει αυτές τις τρεις προϋποθέσεις, και διεξάγεται υπό ορισμένες συνθήκες, τότε είναι αξιόπιστο.

α. *Ευχρηστία* σημαίνει ότι ένα τεστ μπορεί να κατασκευαστεί, να διεξαχθεί και να διορθωθεί χωρίς να απαιτείται υπερβολικός χρόνος ή κόπος.

β. *Αξιοπιστία* (ή αλλιώς *σταθερότητα*) σημαίνει ότι, όταν επαναληφθεί το τεστ στο ίδιο άτομο, θα προκύψει πάλι το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Αξιόπιστο είναι ένα τεστ όταν αυτό διαθέτει συνάφεια (consistency) και συνέπεια (dependable). Όπως αναφέρει ο Αλεξόπουλος (1998), κανένα τεστ δεν είναι εντελώς αξιόπιστο, το ζητούμενο κάθε φορά είναι να βρεθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του. Σύντομα αναφέρουμε ορισμένα είδη αξιοπιστίας: η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability), όπου πραγματοποιείται επανάληψη της μέτρησης στα ίδια άτομα με τον ίδιο τρόπο υπό τις ίδιες συνθήκες και συσχέτιση των δύο βαθμολογιών· επίσης την αξιοπιστία μεταξύ των βαθμολογητών (inter-scorer reliability) όπου πραγματοποιείται συσχέτιση της βαθμολόγησης δύο ή περισσότερων βαθμολογητών.

γ. *Εγκυρότητα*. Αυτή αποτελεί και το πιο σύνθετο κριτήριο ενός «καλού» τεστ και αναφέρεται στο βαθμό που το τεστ μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε. Στην πραγματικότητα, η εγκυρότητα εξαρτάται άμεσα από την αξιοπιστία, αφού καμία μέτρηση δεν μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη αν δεν είναι αξιόπιστη. Ως προς την εγκυρότητα, μια μέτρηση πρέπει να είναι τόσο ακριβής ώστε τα ίδια αποτελέσματα να μπορούν να επαναληφθούν σε μια δεύτερη εφαρμογή. Η εγκυρότητα χωρίζεται σε πολλές κατηγορίες: Μια πρώτη είναι η επιφανειακή ή εξωτερική εγκυρότητα (face validity ή surface credibility), δηλαδή όταν ένα τεστ παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σαφές και στους μαθητές και στους καθηγητές αυτό το οποίο μετρά. Άλλες κατηγορίες είναι η εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο (criterion validity), το κατά το πόσο, δηλαδή, ένα τεστ ή εργαλείο σχετίζεται με το κριτήριο που μετρά καθώς και με άλλα παρόμοια εργαλεία ή τεστ. Κατηγορία που έχει άμε-

ση σχέση με την προηγούμενη είναι η εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*), δηλαδή ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ με τις ερωτήσεις του καλύπτει όλο το εύρος αυτού που πρόκειται να μετρήσει. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*) αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα τεστ μετράει την έννοια ή την ιδιότητα που επιθυμούμε να μετρήσουμε, όπως για παράδειγμα την επικοινωνιακή ικανότητα, την επίδοση, κ.ά., και τέλος η προβλεπτική εγκυρότητα (*predictive validity*), δηλαδή κατά πόσο το τεστ μπορεί να προβλέψει τις μελλοντικές γλωσσικές επιδόσεις του μαθητή σε ανάλογα τεστ. Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει αυτό που μετρείται, δηλαδή η συνάφεια του περιεχομένου με τους στόχους που καλείται να εξυπηρετήσει (Αλεξόπουλος 1998, Brown 1994, Cohen 1994, Ferris & Hedgcock 1998, Κατσιάς 1999).

Τέλος, ο Κατσιάς (1999) αναφέρει ορισμένους επιπλέον παράγοντες που είναι καθοριστικοί ως «κριτήρια ποιότητας» των γλωσσικών δοκιμασιών/τεστ: α. *πληρότητα* ως προς την εξέταση των ζητούμενων ικανοτήτων, β. *σαφήνεια* ως προς τη διατύπωση των ζητούμενων ικανοτήτων, γ. *στάση διακριτικότητας* ως προς τις ατομικές διαφορές και τις ικανότητες των εξεταζομένων, δ. *εφαρμοσιμότητα* των τεστ, δηλαδή να μην απαιτούνται τεχνικά μέσα που δεν είναι εύκολα διαθέσιμα, ε. *δυνατότητα προσαρμογής* στις εκάστοτε εξεταστικές ανάγκες, και στ. *τήρηση συνέχειας*, όταν πρόκειται για μια σειρά γλωσσικά τεστ που θα διεξαχθούν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

2.3.2 Είδη τεστ

Υπάρχουν πολλά είδη τεστ, ανάλογα με τα κριτήρια και τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάζεται το καθένα. Θα αναφερθούμε με συντομία στα είδη αυτά ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να γνωρίζει ποια ακριβώς χρησιμοποιεί στην τάξη του ή τι σχεδιάζει ο ίδιος για τους μαθητές του.

α. *Τεστ γλωσσομάθειας / γλωσσικής επάρκειας (Proficiency test)*. Αυτό το είδος τεστ εξετάζει συνολικά τη γλωσσική επάρκεια ενός μαθητή και δεν περιορίζεται στην εξέταση συγκεκριμένης διδακτέας ύλης ή μιας συγκεκριμένης δεξιότητας (για παράδειγμα ακουστικής ή αναγνωστικής). Αντίθετα, αποτελείται από ποικίλα είδη ασκήσεων που αξιολογούν στο σύνολό της τη γλωσσομάθεια του μαθητή. Τυπικό παράδειγμα τέτοιου τεστ είναι το TOEFL, το οποίο χρησιμοποιείται σε περισσότερα από χίλια πανεπιστήμια των ΗΠΑ για να αξιολογήσει τη γλωσσική επάρκεια μελλοντικών φοιτητών που επιθυμούν να σπουδάσουν στη χώρα. Αποτελείται από τρία μέρη (ακουστική κατανόηση, δομή και γραπτή έκφραση, λεξιλόγιο και αναγνωστική κατανόηση). Το τεστ αυτό είναι σταθμισμένο (*standardized*), δηλαδή η βαθμολογία δεν εξαρτάται από την επίδοση των άλλων διαγωνιζομένων, αλλά βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια (ερωτήσεις και βαθμολογία), έτσι ώστε η διαδικασία να μπορεί να επαναληφθεί (Αλεξόπουλος 1998, Brown, 1994, Ommagio

Hadley, 1993). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η χρήση σταθμισμένων τεστ πολλές φορές αποδεικνύεται ανεπαρκής και αναξιόπιστη, ειδικά όταν χρησιμοποιείται για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων που θα επηρεάσουν άτομα ή/και την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Rivera 1984).

β. *Διαγνωστικά και κατατακτήρια τεστ (Diagnostic and placement tests)*. Τα διαγνωστικά τεστ σχεδιάζονται για να μετρήσουν ή να διαγνώσουν μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή ανάγκη. Ορισμένα διαγνωστικά τεστ και τεστ γλωσσικής επάρκειας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως κατατακτήρια τεστ για έναν μαθητή σε ένα συγκεκριμένο τμήμα ή επίπεδο. Συνήθως ένα τέτοιο τεστ περιέχει ποικιλία ασκήσεων και ευρύτητα ύλης ώστε να είναι δυνατή η διάγνωση του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή καθώς και η κατάταξή του στην ανάλογη τάξη (Brown 1994).

γ. *Τεστ επίδοσης (Achievement test)*. Αυτός ο τύπος τεστ σχετίζεται απευθείας με τη διδακτέα ύλη ή και ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα, αφού εξετάζει συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Brown 1994, Clark, 1972, Ommagio Hadley 1993).

δ. *Τεστ έφεσης / κλίσης (Aptitude tests)*. Αυτός ο τύπος τεστ σχεδιάστηκε για να μετρά τη δυνατότητα ή την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει μια ξένη γλώσσα. Στο παρελθόν τέτοια τεστ σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στις ΗΠΑ (The Modern Language Aptitude Test, Carroll & Sapon 1958· The Pimsleur Language Aptitude Battery, Pimsleur 1966). Έκτοτε έχουν γίνει ελάχιστες αποπειρές για τη σύνταξη παρόμοιων τεστ γιατί θεωρήθηκε ότι μετρούν κυρίως την ευφυΐα ενός μαθητή, και στην καλύτερη περίπτωση, ορισμένες ικανότητές του (Brown 1994).

Τα τεστ μπορούν επίσης να ταξινομηθούν σύμφωνα με τη μορφή τους. Θα αναφέρουμε εδώ τις μορφές που απαντούν συχνότερα. Ας σημειωθεί όμως ότι τα τελευταία χρόνια, αυτό που συνηθίζεται περισσότερο είναι ο συνδυασμός όλων των μορφών που αναφέρονται παρακάτω.

α. *Τεστ πολλαπλής επιλογής*. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση από μια σειρά λύσεις που του παρέχονται. Το βασικό πλεονέκτημα αυτού του είδους τεστ είναι η γρήγορη και αντικειμενική βαθμολόγηση. Βασικά μειονεκτήματα είναι ότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος εικασίας και ότι είναι δύσκολος ο σχεδιασμός πολύ δύσκολων ερωτήσεων.

β. *Τεστ ελεύθερης απάντησης*. Ο μαθητής καλείται να διατυπώσει τη δική του απάντηση. Οι ερωτήσεις τέτοιου τύπου πρέπει να είναι κλιμακωτής δυσκολίας, δηλαδή να είναι εύκολες αρχικά και να δυσκολεύουν προς το τέλος, ενώ παράλληλα να μη διευκολύνουν την εικασία. Σε αυτόν τον τύπο τεστ, η βαθμολόγηση είναι δύσκολη, αφού είναι κυρίως υποκειμενική.

γ. *Τεστ σύζευξης*. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει ερωτήσεις από δύο στήλες. Υπάρχει μικρή δυνατότητα εικασίας και η βαθμολόγηση είναι γρήγορη και αντικειμενική.

δ. *Τεστ με μορφή σωστό – λάθος*. Ο μαθητής απαντά με ένα ναι ή ένα όχι. Η πιθανότητα εικασίας είναι μεγάλη, αλλά η βαθμολόγηση είναι γρήγορη και αντικειμενική.

ε. *Τεστ συμπλήρωσης ελλιπών φράσεων*. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει με μία ή περισσότερες λέξεις ένα κενό σε μια πρόταση. Εάν υπάρχουν πολλές δυνατότητες σωστής απάντησης, υπάρχει δυσκολία στη βαθμολόγηση.

στ. *Τεστ συμπλήρωσης κενών*. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει με μια λέξη τα κενά που προκύπτουν σε τακτά διαστήματα σε ένα κείμενο (cloze-test) ή να συμπληρώσει το τέλος μιας λέξης (συνήθως την κατάληξη) ή τη μισή λέξη (Αλεξόπουλος 1998, Heaton 1990).

Ένα τεστ σπάνια αποτελείται πλέον από ένα τύπο αλλά από συνδυασμό ασκήσεων. Η Omaggio Hadley (1993) προτείνει για τη διαδικασία της αξιολόγησης ένα σχήμα με δύο άξονες που τέμνονται και σχηματίζουν σταυρό ανάλογο με αυτόν του Cummins (1999, σ. 100).

Το σχήμα του Cummins (στο ίδιο) (βλ. σχήμα 1) δημιουργήθηκε «για να ελέγχει τον βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές είναι ικανοί να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις που τους επιβάλλει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν. Αυτές οι απαιτήσεις μορφοποιούνται μέσα σε ένα σχήμα που αποτελείται από την τομή δύο άξόνων, από τους οποίους ο ένας αναφέρεται στην έκταση της υποστήριξης από το περιβάλλον που παρέχεται κατά την έκφραση ή πρόσληψη του νοήματος και ο άλλος στην ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο μαθητής, ταυτόχρονα ή σε στενή χρονική ακολουθία, έτσι ώστε να εκτελέσει τη δραστηριότητα».

Σχήμα 1. Εύρος πλαισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις επικοινωνιακές δραστηριότητες (Cummins 1999, σ. 100)



Σχήμα 2. Αξιολόγηση χαρακτηριστικών στα μέρη ενός τεστ (Ommagio Hadley 1993, σ. 420)

Ακολουθία αυτόνομων απλών προτάσεων ή φράσεων (μη σχετιζόμενων μεταξύ τους)	
Συγκλίνοντα μέρη: απαιτείται μία σωστή απάντηση	Ανοιχτές ερωτήσεις: πολλές πιθανές απαντήσεις· απαιτείται ποικιλία στην παραγωγή
Εξέταση μεμονωμένων σημείων ή συνολική μορφή εξέτασης με βαθμολόγηση μεμονωμένων σημείων	Απαιτείται σφαιρική κατανόηση
Συνεχής φυσικός λόγος	

Η Ommagio Hadley (1993) υιοθετεί ένα ανάλογο σχήμα (βλ. σχήμα 2, η μετάφραση δική μας) και τοποθετεί αρχικά στον οριζόντιο άξονα από αριστερά προς τα δεξιά ασκήσεις που απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις ή συμπλήρωση κενών, οι οποίες εξετάζουν μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα, και καταλήγει σε ασκήσεις που εξετάζουν συνολικότερα τη γλωσσική επάρκεια. Στον κάθετο άξονα από πάνω προς τα κάτω αρχικά απαιτείται παραγωγή απλών φράσεων και προτάσεων και αργότερα καταλήγει σε εκτεταμένη παραγωγή λόγου.

Δεν θα επεκταθούμε εδώ σε αναλυτικότερη παρουσίαση του σχεδιασμού γραπτών τεστ, αλλά θα επικεντρωθούμε στα υπάρχοντα εργαλεία προφορικής αξιολόγησης και την περιγραφή τους, καθώς αυτά σχετίζονται με την παρούσα μελέτη (για περισσότερα σχετικά με την κατασκευή τεστ και ερωτήσεων βλ. Αλεξόπουλος 1998· για τρόπους και κριτήρια αξιολόγησης γραπτού λόγου βλ. Ferris & Hodgcock 1998· για αξιολόγηση των τεσσάρων δεξιοτήτων και εφαρμογές στην τάξη βλ. Ommagio Hadley 1993).

2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στον χώρο της επικοινωνιακής γλωσσικής αξιολόγησης είναι η σύνταξη πρακτικών, αξιόπιστων και αντικειμενικών τεστ για την

αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Το Foreign Service Institute (FSI) των ΗΠΑ ήταν το πρώτο που κατασκεύασε την δεκαετία του 1970 εργαλείο αξιολόγησης του προφορικού λόγου με μορφή προφορικής συνέντευξης (Oral Interview). Ο εξεταστής θέτει στον εξεταζόμενο σειρά ερωτήσεων πάνω σε διαφορετικά θέματα. Οι απαντήσεις αποτελούν το δείγμα πάνω στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση με βάση μια κλίμακα από το 0 (καμία ικανότητα παραγωγής λόγου) έως το 5 (άριστο επίπεδο) (Clark 1975, Jones 1977, 1978, Shohamy 1996, Wilds 1975). Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα από κρατικούς οργανισμούς στις ΗΠΑ.

Στην αρχή της δεκαετίας του 1980, το ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), σε συνεργασία με το με το FSI (Foreign Service Institute) και το ETS (Educational Testing Service), άρχισε να χρησιμοποιεί το εργαλείο αυτό σε σχολεία και πανεπιστήμια, και συγχρόνως να το τελειοποιεί και να διαμορφώνει τα κριτήρια και την τεχνική της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (Oral Proficiency Interview [OPI], ACTFL 1986, Breiner-Sanders, Lowe, Miles, Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989, Swender & Duncan 1998). Το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε σπουδαστές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στις ΗΠΑ και χρησιμοποιείται ευρέως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε τάξεις ενηλίκων (Glisan & Foltz 1998, Liskin-Gasparro 1996, Swender & Duncan 1998) και λιγότερο στη δευτεροβάθμια (Hamm 1988).

Το ACTFL οργανώνει ετησίως τακτικά σεμινάρια για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και όσων ενδιαφέρονται για τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της προφορικής συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες πραγματοποιούν σειρά συνεντεύξεων και δοκιμασιών και πιστοποιούνται από το ACTFL ως αναγνωρισμένοι εξεταστές. Τη δεκαετία του 1980 και μόνο, περισσότεροι από 2.000 καθηγητές ξένων γλωσσών παρακολούθησαν τα σεμινάρια του ACTFL, και πραγματοποίησαν συνεντεύξεις και αξιολόγησαν αποσπάσματα προφορικού λόγου σπουδαστών (Ommagio Hadley 1993, Stansfield & Kenyon 1992a).

Ενώ συνεχίζεται η έρευνα για τη χρήση και τις εφαρμογές της συνέντευξης στην αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας (Lazaraton 1996, Young & Welyum He 1998), αναθεωρούνται παράλληλα οι παράμετροι του ACTFL που αφορούν την προφορική ικανότητα (ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking Revised 1999, Breiner-Sanders, Lowe, Miles, Swender 2000) καθώς και η προσαρμογή και χρήση της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ (Swender & Duncan 1998). Από πολλούς ερευνητές κρίνεται ως αξιόπιστο εργαλείο (Dandonoli 1987, Liskin-Gasparro 1987). Έχει εξεταστεί ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου (Lowe 1981), την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (Bachman & Palmer 1981, Dandonoli & Henning 1990, Henning 1992, Reed 1992), την αξιοπιστία και τις διαδικασίες κατάταξης (rating procedures) (Adams 1980, Halleck 1996, Magnan 1987, Shohamy 1983, Thompson 1995). Έχει επίσης συγκριθεί με άλλες μεθόδους προφορικής αξιολόγησης (Clark &

Hooshmand 1992, Kenyon & Tschirmer 2000, Stansfield & Kenyon 1992b) και έχει αποδειχθεί ότι αποδίδει παρόμοια αποτελέσματα ως προς την κατάταξη των ομιλητών. Παρά την αρκετή αποδοχή του, το OPI έχει υποστεί και κριτική, η οποία επικεντρώνεται στα εξής: α. δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δείξουν πώς θα αντιμετώπιζαν μια πραγματική κατάσταση με έναν φυσικό ομιλητή (Valdman 1988), β. συγχέει τις γλωσσικές ικανότητες με τον χειρισμό ανάπτυξης ενός θέματος, γ. επιτρέπει μία και μόνο αξιολόγηση (Bachman 1988), και δ. δεν μπορεί να εκληφθεί ως αυθεντική συζήτηση (van Lier 1989).

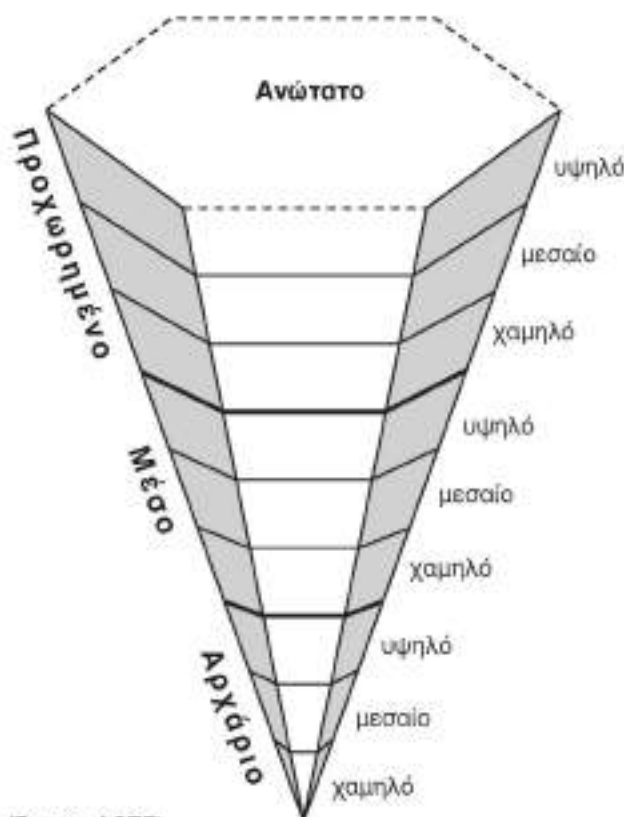
Ενώ το συγκεκριμένο εργαλείο εξακολουθεί να βρίσκεται σε χρήση, δεν παύουν οι προσπάθειες των ερευνητών για καλύτερες και πιο αξιόπιστες μεθόδους ή να τελειοποιήσουν τις υπάρχουσες για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου (Bachman 1991, Douglas 1988, Ross & Berwick 1992, Shohamy, 1988, Stansfield & Kenyon 1992a, van Lier 1989) και τον συσχετισμό του με τον γραπτό και την αναγνωστική ικανότητα (Edwards 1996).

2.5 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

2.5.1 Περιγραφή του εργαλείου

Σύμφωνα με το Oral Proficiency Interview (OPI) του ACTFL, η γλωσσομάθεια των ομιλητών διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: *Αρχάριο* (Novice), *Μέσο* (Intermediate), *Προχωρημένο* (Advanced) και *Ανώτατο* (Superior). Επιπλέον, κάθε επίπεδο, εκτός του τελευταίου, διακρίνεται σε τρία υποεπίπεδα: *χαμηλό* (low), *μεσαίο* (mid) και *υψηλό* (high). Ο διαχωρισμός σε υποεπίπεδα επιτρέπει να διαφοροποιούνται οι δεξιότητες των μαθητών μέσα στο ίδιο επίπεδο. Τα επίπεδα αυτά παρουσιάζονται σχηματικά από το ACTFL με τη μορφή μιας ανεστραμμένης πυραμίδας, με ανοικτή την κορυφή (βλ. σχήμα 3). Το Αρχάριο επίπεδο τοποθετείται στο στενότερο και χαμηλότερο σημείο της, ενώ το Ανώτατο τοποθετείται στο φαρδύτερο και υψηλότερο, το οποίο παραμένει ανοικτό καθώς δεν υπάρχει όριο στη γλωσσική εξέλιξη ενός ομιλητή, με απώτερο στόχο, βέβαια, την επάρκεια του φυσικού ομιλητή.

Το OPI διεξάγεται σύμφωνα με προκαθορισμένη διαδικασία που αποσκοπεί στη συνολική αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή. Η αξιολόγηση θεωρείται συνολική γιατί μετρά τη γλωσσική παραγωγή καθορίζοντας όχι μόνο τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του ομιλητή σε κάθε επίπεδο. Το εργαλείο αυτό δεν αξιολογεί επιμέρους γλωσσικές δομές, φαινόμενα ή μεταγλωσσική γνώση, αλλά τη γλωσσική απόδοση μέσα από την ικανότητα του ομιλητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις. Περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες αξιολόγησης: 1. συνολικούς στόχους ή λειτουργίες, 2. κοινωνικά περιβάλλοντα ή θεματικές περιοχές όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα, 3. ακρίβεια και σαφήνεια που καθορίζουν πώς ο ομιλητής αντεπεξέρχεται στις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και



Σχήμα 3. Πυραμίδα του ACTFL

τα περιβάλλοντα, 4. παραγωγή λόγου, από μεμονωμένες λέξεις έως εκτεταμένη αφήγηση (Buck, Byrnes & Thompson 1989).

Η διαδικασία του ΟΡΙ περιλαμβάνει δύο στάδια: τη διεξαγωγή της συνέντευξης και την αξιολόγησή της. Η διεξαγωγή χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: 1. προθέρμανση, 2. έλεγχο επιπέδου, 3. διερεύνηση – εξέταση – διαπίστωση, παιχνίδι ρόλου και 4. κλείσιμο (βλ. αναλυτική περιγραφή στην ενότητα 2.5.3). Η αξιολόγηση της συνέντευξης γίνεται σε δύο χρόνους: έναν κατά τη διάρκειά της, οπότε ο εξεταστής πρέπει να πραγματοποιήσει μια πρώτη αξιολόγηση ώστε να χειριστεί κατάλληλα το επίπεδο της εξέτασης και έναν δεύτερο, όταν την απομαγνητοφωνεί και την ακούει ξανά. Παρόλο που η δομή του ΟΡΙ είναι προκαθορισμένη και σταθμισμένη, το περιεχόμενο της συνέντευξης ποικίλλει κάθε φορά εφόσον έχει τη μορφή συζήτησης που προσαρμόζεται σε κάθε εξεταζόμενο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις, το παρελθόν και το υπόβαθρό του. Το ΟΡΙ είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αφού η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια και δεν εξαρτάται ούτε επηρεάζεται από την επίδοση των άλλων εξεταζομένων (Buck, Byrnes & Thompson 1989).

2.5.2 Περιγραφή επιπέδων

Σύμφωνα με το OPI, τα χαρακτηριστικά ανά επίπεδο γλωσσικής επάρκειας είναι τα ακόλουθα (Buck, Byrnes & Thompson 1989):

Αρχάριο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να επικοινωνεί στοιχειωδώς χρησιμοποιώντας υλικό που έχει μάθει. Στο χαμηλό υποεπίπεδο, ο λόγος του ομιλητή αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις και το λεξιλόγιό του περιορίζεται στις 20 έως 30 λέξεις. Στο υψηλό υποεπίπεδο, η προφορική παραγωγή εξελίσσεται σε μικρές φράσεις που καλύπτουν βασικές επικοινωνιακές ανάγκες, χωρίς όμως να έχει εκλείψει η χρήση μεμονωμένων λέξεων.

Μέσο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να παράγει φράσεις και προτάσεις συνδυάζοντας στοιχεία που έχει μάθει. Ο ομιλητής αντεπεξέρχεται με απλό τρόπο σε βασικούς επικοινωνιακούς στόχους και είναι σε θέση να θέτει και να απαντά ερωτήσεις.

Προχωρημένο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή: α. να αντεπεξέρχεται σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων, χρησιμοποιώντας ποικίλες γλωσσικές στρατηγικές, β. να ικανοποιεί τις γλωσσικές απαιτήσεις σε συνθήκες εργασίας ή σχολείου και γ. να εξιστορεί και να περιγράφει με λόγο που έχει την έκταση και τη δομή παραγράφου.

Ανώτατο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή: α. να συμμετέχει αποτελεσματικά σε συζητήσεις επίσημου και ανεπίσημου χαρακτήρα πάνω σε πρακτικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και θεωρητικά θέματα και β. να υποστηρίζει απόψεις και να θέτει και να ελέγχει υποθέσεις χρησιμοποιώντας στρατηγικές που απαντούν στον λόγο του φυσικού ομιλητή.

2.5.3 Δομή

Η Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας έχει χαρακτήρα φιλικής συζήτησης και όχι εξέτασης. Ξεκινά πάντα από απλές και σαφείς ερωτήσεις που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του ομιλητή. Όταν διαπιστωθεί ότι ο ομιλητής είναι σε θέση να απαντήσει στις απλές αυτές ερωτήσεις, η συνέντευξη προχωρεί σε πιο πολύπλοκες ερωτήσεις, καταστάσεις και περιγραφές καθώς και σε αφηρημένες ερωτήσεις, αν το επίπεδο του ομιλητή το επιτρέπει. Οι ερωτήσεις που γίνονται πρέπει να είναι πραγματικές και να ελκύουν το ενδιαφέρον του ομιλητή. Αποφεύγονται εκείνες στις οποίες ο εξεταστής γνωρίζει ήδη την απάντηση. Η συνέντευξη δεν διαρκεί περισσότερο από 30 λεπτά (10 έως 15 λεπτά στους αρχάριους και 15 έως 30 λεπτά στους μέσους και προχωρημένους) και χωρίζεται στις εξής τέσσερις φάσεις:

1. *Προθέρμανση.* Η αρχική φάση, όπου γίνονται ερωτήσεις απλές και σαφείς για να γνωρίσει ο εξεταστής τον ομιλητή (πώς σε λένε, πού μένεις, σε ποιο σχολείο πας, κτλ.). Ο εξεταστής προσπαθεί να καθορίσει τη βάση, το κατώτερο επίπεδο του ομιλητή, για να μπορέσει να προχωρήσει σε πιο πολύπλοκες ερω-

- τήσεις που απαιτούν χρήση απλών προτάσεων στους Αρχάριους και Μέσους ομιλητές και χρήση λόγου σε επίπεδο παραγράφου στους Προχωρημένους.
2. *Έλεγχος επιπέδου.* Ο εξεταστής προσπαθεί να καθορίσει το επίπεδο του ομιλητή κάνοντας ερωτήσεις και ζητώντας περιγραφές που σχετίζονται με την καθημερινή ή την προσωπική ζωή του ομιλητή, με χρήση μόνο ενεστώτα χρόνου. Εάν διαπιστωθεί ότι ο ομιλητής είναι ικανός να χειριστεί αυτό το υλικό αρκετά καλά, ο εξεταστής προχωρεί σε ερωτήσεις που απαιτούν χρήση άλλων χρόνων. Συγχρόνως προσπαθεί να καθορίσει το ανώτατο επικοινωνιακό επίπεδο στο οποίο μπορεί να αντεπεξέλθει ο ομιλητής, κάνοντας δυσκολότερες ερωτήσεις που απαιτούν και περιγραφές μεγαλύτερης διάρκειας από την πλευρά του ομιλητή.
 3. *Διευρεύνηση – εξέταση – διαπίστωση, παιχνίδι ρόλου.* Ο εξεταστής, χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές, ελέγχει και διαπιστώνει αν ο ομιλητής ανήκει στο επίπεδο για το οποίο αξιολογήθηκε αρχικά. Ως εκ τούτου, θέτει δυσκολότερες ερωτήσεις, που ανήκουν συνήθως στο επόμενο (υπο)επίπεδο από εκείνο στο οποίο έχει καταταχθεί προκαταρκτικά ο ομιλητής. Σε αυτή τη φάση παρουσιάζεται «γλωσσική σύγχυση», διακοπή της ροής του λόγου (linguistic breakdown), δηλαδή προβλήματα και λάθη στη γλωσσική έκφραση. Ο εξεταστής πρέπει να φροντίζει να μην κουράσει υπερβολικά τον ομιλητή επιμένοντας σε ερωτήσεις που είναι πέρα από τις δυνατότητές του. Στο τέλος αυτής της φάσης ακολουθεί ένα παιχνίδι ρόλου, προσαρμοσμένο στο επίπεδο του ομιλητή.
 4. *Κλείσιμο.* Ο εξεταστής θέτει ερωτήσεις, απλές και καθημερινές όμως, ώστε ο ομιλητής να φεύγει με την αίσθηση ότι η επίδοσή του ήταν καλή και ότι είχε απλώς μια φιλική κουβέντα με τον εξεταστή.

2.6 ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Η Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας (OPI) του ACTFL απαιτείται να γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό ή εύκολο, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει πιστοποιημένος εξεταστής ή όταν ο αριθμός των φοιτητών είναι πολύ μεγάλος. Αποτελεί ιδιαίτερα χρονοβόρα και πολυδάπανη διαδικασία για τα πανεπιστημιακά τμήματα ή τα άλλα ιδρύματα, τα οποία πρέπει να επιμορφώσουν ή να προσλάβουν ήδη πιστοποιημένους εξεταστές από το ACTFL. Εξαιτίας των περιορισμών αυτών, προέκυψαν νέα τεστ, συχνά προσαρμογές του υπάρχοντος, τα οποία δεν απαιτούν εξεταστή και διεξάγονται σε εργαστήρια με τη βοήθεια κασέτας ή βιντεοκασέτας (Ommagio Hadley 1993, Stansfield & Kenyon 1989, 1992a).

Στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Center for Applied Linguistics,

[CAL], Washington D.C., ΗΠΑ) σχεδιάστηκε τη δεκαετία του 1980 μια «απομίμηση» της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (Simulated Oral Proficiency Interview, SOPI) αρχικά για λιγότερο διδασκόμενες γλώσσες, όπως τα Κινεζικά, Εβραϊκά, Πορτογαλικά, και αργότερα για περισσότερο διαδεδομένες, όπως τα Γαλλικά, Ισπανικά, Γερμανικά και Ρωσικά (Stansfield & Kenyon 1989).

Το SOPI έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α. δομή παρόμοια με αυτή του OPI, καθώς περιλαμβάνει προθέρμανση και μια ποικιλία από στόχους/λειτουργίες ανάλογα με το επίπεδο του ομιλητή, β. χρήση ακουστικών και οπτικών μέσων για την παραγωγή λόγου από τον μαθητή, γ. τρόπο βαθμολόγησης και καθορισμό κριτηρίων που βασίζονται στις οδηγίες του ACTFL (Stansfield & Kenyon 1992a). Το τεστ περιλαμβάνει μια κασέτα με τις οδηγίες και τις ερωτήσεις, ένα βιβλίο με εικόνες και άλλο υλικό, και μια κασέτα όπου εγγράφονται οι απαντήσεις του εξεταζομένου. Όπως και το OPI, το SOPI ξεκινά με απλές προσωπικές ερωτήσεις, ο εξεταζόμενος απαντά και οι απαντήσεις του εγγράφονται στο κασετόφωνο, ώστε να υπάρξει μια πρώτη εξοικείωση. Αυτή η πρώτη φάση είναι ανάλογη με εκείνη της προθέρμανσης του OPI. Ακολουθεί η δεύτερη, οπότε ο εξεταζόμενος βλέποντας εικόνες από το βιβλίο πραγματοποιεί σειρά από επικοινωνιακές δραστηριότητες, για παράδειγμα δίνει οδηγίες σε κάποιον στον δρόμο με τη βοήθεια ενός χάρτη, περιγράφει ένα συγκεκριμένο μέρος, και αφηγείται γεγονότα σε παρελθόντα ή μέλλοντα χρόνο. Στις επόμενες δύο φάσεις (τρίτη και τέταρτη), ο ομιλητής καλείται να σχολιάσει και να συζητήσει μια σειρά πρακτικά ή/και αφηρημένα θέματα και στη συνέχεια να συμμετάσχει σε διάλογο που μοιάζει με το παιχνίδι ρόλου του OPI. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται με σκοπό να αξιολογηθεί η ικανότητα του εξεταζόμενου και ο βαθμός στον οποίο είναι σε θέση να λειτουργήσει στο συγκεκριμένο περιβάλλον καθώς και να ανταπεξέλθει σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις. Τέλος, η συνέντευξη κλείνει με λίγες απλές ερωτήσεις, οι οποίες συντελούν στο να αισθανθεί άνετα ο εξεταζόμενος και να περατωθεί ομαλά η συνέντευξη σαν να επρόκειτο για φιλική συζήτηση, κάτι ανάλογο με το κλείσιμο του OPI (Kuo & Jiang 1997, Stansfield & Kenyon 1992a).

Μια εφαρμογή του SOPI για τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα έχει γίνει από τον Ρανίου (1999) στην Κύπρο σε αλλοδαπούς μαθητές. Περιλαμβάνει τρία μέρη: δραστηριότητες που βασίζονται σε εικόνες, θεματικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που βασίζονται σε καταστάσεις. Οι οδηγίες δίνονται στα Αγγλικά –μητρική γλώσσα των μαθητών– και τους ζητείται να απαντούν στα Ελληνικά. Στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι διαφορετική (Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά) οι οδηγίες υπάρχουν και δίνονται στην εκάστοτε μητρική γλώσσα.

Τα βασικά πλεονεκτήματα του SOPI είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από μικρό είτε από μεγάλο αριθμό εξεταζομένων, δεν απαιτεί πιστοποιημένο εξεταστή και είναι πρακτικό και εύκολο στη διεξαγωγή του (Ommagio Hadley

1993). Επιπλέον, οι οδηγίες και οι ερωτήσεις δίνονται στη μητρική γλώσσα του μαθητή, πράγμα που εξασφαλίζει πλήρη κατανόηση εκ μέρους του. Γι' αυτό ακριβώς το σημείο το OPI του ACTFL έχει δεχθεί κριτική, ότι δηλαδή συγχέει την ακουστική κατανόηση με την παραγωγή προφορικού λόγου, η οποία άλλωστε μπορεί να εξαρτηθεί και από την προσωπικότητα του εξεταστή και του εξεταζομένου καθώς και από άλλους παράγοντες (Pavliou 1998, Shohamy, Reves & Bejerman 1986). Το SOPI όντως δεν έχει αμεσότητα, ανθρώπινη επαφή, φιλική ατμόσφαιρα και ευελιξία προσαρμογής, καθώς ο εξεταζόμενος καλείται να μιλά σε μια κασέτα και να «συμμετέχει» σε μια ουσιαστικά μηχανική διαδικασία.

Μια βασική διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο εργαλεία είναι ότι με το OPI η αξιολόγηση και ο καθορισμός του επιπέδου δεν πραγματοποιείται σύμφωνα με συγκεκριμένο υλικό όπως με το SOPI, όπου οι ερωτήσεις και οι θεματικές ενότητες είναι προκαθορισμένες και οι εικόνες προεπιλεγμένες. Στο OPI η συνέντευξη διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του εξεταζομένου και του εξεταστή, ο οποίος ακολουθεί βεβαίως τη συγκεκριμένη δομή και τεχνική της συνέντευξης (Kuo & Jiang 1997). Ένα ακόμη βασικό μειονέκτημα του SOPI είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από μαθητές που ανήκουν στο Μέσο και Προχωρημένο επίπεδο, γιατί απαιτεί την παραγωγή λόγου σε επίπεδο πρότασης και τη σύνταξη τουλάχιστον μικρών παραγράφων, κάτι που δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει ο Αρχάριος ομιλητής. Επίσης, με το SOPI συχνά δεν είναι δυνατή η ανίχνευση των λεπτών αποχρώσεων και διαβαθμίσεων που παρουσιάζονται στον λόγο του μαθητή στα υψηλότερα επίπεδα (Pavliou 1999). Βλέπουμε λοιπόν ότι, ενώ το εργαλείο αυτό είναι πιο εύχρηστο, λιγότερο χρονοβόρο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς την παρουσία πιστοποιημένου εξεταστή, μπορεί όμως από την άλλη να χρησιμοποιηθεί μόνο σε δείγμα μαθητών με γλωσσική επάρκεια στα δύο μεσαία επίπεδα (Μέσο και Προχωρημένο) και όχι στα δύο ακραία (Χαμηλό και Ανώτατο).

Από το Κέντρο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Center for Applied Linguistics, CAL) σχεδιάστηκαν και άλλα εργαλεία που αποτελούν εφαρμογές του OPI και του SOPI: Το Texas Oral Proficiency Test (TOPT), που προορίζεται για δασκάλους και καθηγητές στην Πολιτεία του Τέξας οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν επάρκεια στη γαλλική, ισπανική και δίγλωσση εκπαίδευση και η γλωσσομάθειά τους κατατάσσεται τουλάχιστον στο Μέσο επίπεδο, υψηλό υποεπίπεδο. Παράλληλα, τα δύο τελευταία χρόνια σχεδιάζεται και πραγματοποιείται έρευνα για τη δημιουργία ενός τεστ που θα διεξάγεται με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και ονομάζεται Computerized Oral Proficiency Interview (COPi). Η κατάταξη θα βασίζεται εδώ στις οδηγίες του ACTFL και θα απευθύνεται σε σπουδαστές όλων των επιπέδων (Malabonga & Kenyon 1999).

Τέλος, ένα ακόμα εργαλείο για την αξιολόγηση της προφορικής γλωσσικής επάρκειας είναι το VOCl (The Visual-Oral Communications Instrument, Language

Acquisition Resource Center, San Diego State University, ΗΠΑ), το οποίο χρησιμοποιεί βίντεο αντί για ζωντανό διάλογο (πρόσωπο με πρόσωπο). Οι εξεταζόμενοι απαντούν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις τις οποίες παρακολουθούν από βιντεοκασέτα, ενώ οι απαντήσεις τους ηχογραφούνται. Ο περιορισμός που θέτει το VOCI είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνον εφόσον έχει προκαθοριστεί από άλλη γραπτή εξέταση το επίπεδο του μαθητή, καθώς το ίδιο δεν παρέχει τη δυνατότητα διαπροσωπικής επαφής ώστε ο εξεταστής να μπορεί να καθορίσει το ανώτατο και το κατώτατο όριο επάρκειας του εξεταζομένου και να θέσει ανάλογες ερωτήσεις. Από την άλλη πλευρά, το τεστ αυτό διεξάγεται σε εργαστήριο χωρίς την παρουσία εξεταστή και προσφέρει σε σύντομο χρόνο αξιολόγηση γλωσσομάθειας (10 έως 12 λεπτά). Επιπλέον, μειώνει το άγχος της εξέτασης που μπορεί να έχουν ορισμένοι μαθητές, επιτρέπει στους εξεταζόμενους να καθορίζουν τον χρόνο και την ταχύτητα με την οποία απαντούν στις ερωτήσεις και συγχρόνως τους απαλλάσσει από την παρουσία του εξεταστή (Higgs 1992, Ommagio Hadley 1993).³

2.7 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όταν ξεκινήσαμε την αξιολόγηση του προφορικού λόγου των αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία της Αττικής και την κατάταξή τους σε επίπεδα γλωσσομάθειας, αντιμετωπίσαμε τους εξής τρεις περιορισμούς: α. έλλειψη προηγούμενης αξιολόγησης ή σχετικής πληροφόρησης για τη γλωσσομάθεια των μαθητών, β. αδυναμία υποστήριξης τους από τους καθηγητές των σχολείων, γ. έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν υπό δυσμενείς συνθήκες και οι εξεταστές, με μία εξαίρεση, δεν γνώριζαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, εμπόδιο όμως που θα μπορούσε να ξεπεραστεί εφόσον κρινόταν απαραίτητο.

Η Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για τη γλωσσική αξιολόγηση και τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών καθώς παρείχε δυνατότητα προσαρμογής στα συγκεκριμένα δεδομένα και στις ιδιαιτερότητες του δείγματος. Η χρήση εργαλείων όπως το SOPI αποκλείστηκε, ιδιαίτερα μετά τη διεξαγωγή των πρώτων τριάντα συνεντεύξεων οπότε διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών ανήκε στο Χαμηλό επίπεδο. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέραμε, έλειπε η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ως

3. Περισσότερες πληροφορίες για τα παραπάνω εργαλεία και για άλλα που σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό καθώς και πληροφορίες για τη γλωσσική αξιολόγηση, τη διδασκαλία αλλά και την έρευνα που διεξάγεται στις μέρες μας μπορεί να βρει κανείς στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Center for Applied Linguistics, <http://www.cal.org/>).

αφετηρία η τεχνική του OPI, η οποία είχε εφαρμοστεί παλαιότερα σε σπουδαστές της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στις ΗΠΑ για την κατάταξή τους σε επίπεδα γλωσσομάθειας (Triantafyllidou 1996, 1999).

Στα δύο επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας και ακολουθεί ο καθορισμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανά επίπεδο με βάση την ανάλυση αποσπασμάτων λόγου των μαθητών. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα γραμματικά φαινόμενα και οι συντακτικές δομές που εμφανίζονται στον λόγο των μαθητών ανά επίπεδο καθώς και οι αντίστοιχες αποκλίσεις τους.

Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένα από τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε με σκοπό την ανάπτυξη κριτηρίων για τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το υλικό της έρευνάς μας συγκεντρώθηκε από προφορικές συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1997-98 και 1998-99 σε ογδόντα αλβανόφωνους και ρωσόφωνους μαθητές από επτά γυμνάσια της Αθήνας. Οι μαθητές αυτοί είχαν μητρική γλώσσα άλλη από την Ελληνική (αλλόγλωσσοι), φοιτούσαν σε σχολεία της χώρας και μάθαιναν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με βάση δύο άξονες: α. τις επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές που είναι σε θέση να χειριστούν οι ομιλητές –οι οποίες παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο– και β. τις γραμματικές κατηγορίες και τις συντακτικές δομές που παράγουν οι ομιλητές –οι οποίες παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν τα κριτήρια καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Οι μαθητές του δείγματός μας δεν μιλούσαν την Ελληνική πριν εγκατασταθούν στην Ελλάδα. Από τους ογδόντα μαθητές του δείγματος, πέντε ήταν ρωσόφωνοι και οι υπόλοιποι εβδομήντα πέντε αλβανόφωνοι. Από τους εβδομήντα πέντε αλβανόφωνους μαθητές, μόνο τέσσερις είχαν κάποια προηγούμενη επαφή με την ελληνική γλώσσα μέσω του ενός ή και των δύο γονέων, που προέρχονταν από τη Βόρειο Ήπειρο. Η πλειονότητα των συγκεκριμένων μαθητών παρακολουθούσε τμήματα παροχής μαθησιακής βοήθειας στα σχολεία φοίτησης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση την πρόσβαση που είχαμε μέσω του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» σε σχολεία της περιοχής της Αθήνας με αλλοδαπούς μαθητές. Τα σχολεία αυτά αρχικά είχαν επιλεγεί από το πρόγραμμα γιατί συγκέντρωναν υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Από τα

επτά γυμνάσια στα οποία αποκτήσαμε πρόσβαση και όπου λειτουργούσαν τάξεις παροχής μαθησιακής βοήθειας, επιλέξαμε τυχαία ένα δείγμα ογδόντα μαθητών ηλικίας 12-15 ετών, δηλαδή και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε ως αφετηρία την τεχνική του Oral Proficiency Interview (OPI) (American Council for the Teaching of Foreign Languages [ACTFL], Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989). Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, το εργαλείο αυτό απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες σπουδαστές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα και χρησιμοποιείται ευρέως στην τριτοβάθμια και λιγότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Θεωρήσαμε απαραίτητο να προβούμε σε αρκετές προσαρμογές του εργαλείου ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στους σκοπούς της δικής μας έρευνας. Σημειώνουμε ότι πρόσφατα –πολύ αργότερα όμως από την έναρξη της έρευνάς μας– δημοσιεύτηκαν οι νέες προδιαγραφές και τα αποτελέσματα της προσαρμογής και της χρήσης του OPI στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ (Swender & Duncan 1998).¹ Οι ερωτήσεις του OPI προσαρμόστηκαν με βάση δύο παραμέτρους: α. τα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση πληθυσμού (μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι ενήλικες που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα) και β. τα χαρακτηριστικά της Ελληνικής, το γεγονός δηλαδή ότι πρόκειται για μια πλούσια μορφολογικά γλώσσα. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον εξεταστή να ελέγχει τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή στους ποικίλους γραμματικούς χρόνους της Ελληνικής (π.χ. αφήγηση στο παρόν, παρελθόν και μέλλον) ή στο σύστημα του ποιού ενέργειας της γλώσσας (διαφοροποίηση συνοπτικού και μη συνοπτικού θέματος) (βλ. κεφάλαιο 4). Στόχος μας ήταν να καθοριστούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του ομιλητή για κάθε επίπεδο μέσα από την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε αυθεντικές και πραγματικές καταστάσεις, στην προκείμενη περίπτωση σε καταστάσεις που αφορούν την καθημερινή του ζωή, την οικογένειά του, το σχολείο του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, τη χώρα, τους φίλους του, κ.ά. και στα υψηλότερα επίπεδα τη διατύπωση των απόψεών του. Στη συνέντευξη εντάχθηκε επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, η επαναδιήγηση ενός απλού κειμένου, το οποίο διάβαζε ο εξεταστής στον ομιλητή, ώστε να ελεγχθεί αφενός η ακουστική ικανότητα του ομιλητή αφετέρου η δυνατότητά του να διηγηθεί μια ιστορία χωρίς να βασίζεται σε κανένα οπτικό μέσο.²

Καταρχάς, η κατάταξη των ομιλητών έγινε σύμφωνα με την περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας του ACTFL (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989), όπως παρουσιάστηκαν στην ε-

1. Είχαν επίσης δημοσιευθεί ορισμένα κριτήρια, όπως τα *ESL Scales* ή *ESL Bandscales* (1994) και είχαν μόλις εμφανιστεί τα *ESL Standards for Pre-K-12 Students* του TESOL (1997), τα οποία όμως είναι κριτήρια και όχι εργαλεία αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας.

2. Επιπλέον, σε ορισμένες συνεντεύξεις ζητήθηκε από τους μαθητές να αφηγηθούν μια ιστορία και-

νότητα 2.5.2 του κεφαλαίου 2. Στη συνέχεια, με βάση τις θεματικές ενότητες που ήταν σε θέση να χειριστούν οι ομιλητές, προσδιορίσαμε μια σειρά επικοινωνιακές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον λόγο των ομιλητών ανά επίπεδο. Τέλος, καταλήξαμε σε μια εκτενέστερη περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε επιπέδου, η οποία συνδυάζει την περιγραφή του ACTFL με τα δικά μας πορίσματα. Παρόλο που, τα τελευταία δέκα χρόνια, οι Οδηγίες Επάρκειας (Proficiency Guidelines) του ACTFL έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, για τη μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας, τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ACTFL δεν έχουν θεμελιωθεί εμπειρικά στη διεθνή βιβλιογραφία με συγκεκριμένα δεδομένα. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί αυτή την εμπειρική θεμελίωση των επιπέδων γλωσσομάθειας του ACTFL, με την ανάλυση αποσπασμάτων λόγου ομιλητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η θεμελίωση των επιπέδων γλωσσομάθειας γίνεται με την περιγραφή και την ανάλυση της επικοινωνιακής ικανότητας του ομιλητή.

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1, η επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή μιας δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνει –σε ορισμένα τουλάχιστον μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας, όπως εκείνο των Canale & Swain (1980, 1988) και Canale (1983)– τέσσερις διαφορετικές ικανότητες: τη γραμματική, τη συνομιλιακή, την κοινωνιογλωσσική και τη στρατηγική. Η ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται τα χαρακτηριστικά κάθε επιπέδου με βάση τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ομιλητή και παρέχεται μια προκαταρκτική ανάλυση της στρατηγικής ικανότητας του ομιλητή σύμφωνα με τις επικοινωνιακές στρατηγικές που παρατηρήθηκαν στο δείγμα μας. Με εξαίρεση πολύ σύντομες μνείες, δεν πραγματοποιείται, ωστόσο, ανάλυση της συνομιλιακής και της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας του ομιλητή, αφού κάτι τέτοιο υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας μελέτης και δεν θα ήταν, άλλωστε, εφικτό χωρίς να συγκριθούν οι προφορικές συνεντεύξεις με άλλα δεδομένα. Σημειώνουμε όμως ότι η σταδιακή ανάπτυξη της συνομιλιακής και της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας του ομιλητή είναι εμφανής στα αποσπάσματα λόγου που συγκεντρώσαμε. Για παράδειγμα, η συνομιλιακή ικανότητα και η ανάπτυξή της ανά επίπεδο φαίνεται –μεταξύ άλλων– από την ίδια την παρουσία ποικίλων συνομιλιακών δεικτών (*discourse markers*) στον λόγο του ομιλητή, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής χρησιμοποιεί αυτούς τους δείκτες για να εκφράσει ιδέες, να δείξει χρονικές και αιτιακές σχέσεις, να προσδώσει έμφαση και αντίθεση στον λόγο του. Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα του ομιλητή φαίνεται από την επιτυχή χρήση ποικίλων λεκτικών πράξεων, όπως οι συστάσεις και οι χαιρετισμοί, οι απολογίες, οι ευχές, κ.ά.

τάζοντας μια σειρά εικόνες ώστε να ελεγχθεί η δυνατότητά τους να αφηγηθούν διαδοχικές σκηνές (*sequencing*) με σύνθεση των προτάσεων σε μια αφηγηματική ενότητα. Εδώ, δεν παρουσιάζονται πορίσματα από τη συγκεκριμένη διεργασία.

Οι ενότητες που ακολουθούν αναπτύσσονται ως εξής. Στην ενότητα 3.1 παρουσιάζεται η κατάταξη των μαθητών του δείγματος σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Στην ενότητα 3.2 καθορίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας με βάση την περιγραφή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η περιγραφή αυτή συνοδεύεται από αναλυτικούς πίνακες με αποσπάσματα λόγου από τις συνεντεύξεις.³ Στην ενότητα 3.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο και παρατίθενται δείγματα από τον λόγο των ομιλητών. Τέλος, στην ενότητα 3.4 παρουσιάζονται τα κριτήρια με βάση τα οποία ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατατάξει τους αλλόγλωσσους ομιλητές σε επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και ορισμένα πορίσματα σχετικά με τη σχέση γλώσσας και μάθησης στους αλλόγλωσσους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.1 ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν εκατό συνεντεύξεις, ενενήντα σε αλλόγλωσσους μαθητές και δέκα σε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, που χρησίμευσαν ως ομάδα ελέγχου. Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε αλλόγλωσσους μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ογδόντα για ανάλυση και εξαγωγή πορισμάτων. Οι υπόλοιπες αποκλείστηκαν επειδή δεν πληρούσαν τα κριτήρια αξιοπιστίας ή/και εγκυρότητας.⁴ Η κατάταξη των μαθητών, σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά, σε επίπεδα γλωσσομάθειας παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Από την κατάταξη των μαθητών, όπως εμφανίζεται στον Πίνακα 1, προκύπτει ότι η πλειονότητα των αλλόγλωσσων μαθητών του δείγματός μας (ποσοστό 85%) ανήκε στα δύο χαμηλότερα επίπεδα, Αρχάριο και Μέσο. Ένα μικρό ποσοστό, της τάξεως του 15%, ανήκε στο Προχωρημένο επίπεδο, ενώ κανένας ομιλητής από το συγκεκριμένο δείγμα δεν κατατάχθηκε στο Ανώτατο επίπεδο. Επιπλέον, από τη συσχέτιση του χρόνου παραμονής των μαθητών του δείγματος στην Ελλάδα με τα επίπεδα γλωσσομάθειάς τους προέκυψε η ακόλουθη εικόνα. Ο χρόνος παραμονής των Αρχάριων ομιλητών κυμαίνονταν ανάμεσα στους 2 μήνες και τα 2 χρόνια, με μέσο χρόνο παραμονής τους 8 μήνες· ο χρόνος παραμονής των Μέσων ομιλητών κυμαίνονταν ανάμεσα στους 8 μήνες και τα 4½ χρόνια, με μέσο χρόνο παραμονής τα 2¼ χρόνια· τέλος, ο χρόνος παραμονής

3. Ορισμένα προκαταρκτικά αποτελέσματα για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ομιλητών έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενες δημοσιεύσεις (βλ. Βαρλοκιώστα & Τριανταφυλλίδου 2000, 2001, Triantafyllidou & Varlokosta 2000).

4. Αυτές οι συνεντεύξεις στάθηκαν αδύνατον να καταταχθούν σε κάποιο από τα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με τα κριτήρια του ACTFL είτε γιατί δεν έγιναν κάτω από ευνοϊκές συνθήκες (για παράδειγμα, υπήρξαν διακοπές ή εξωτερικές παρεμβολές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης) είτε γιατί η ίδια η συνέντευξη δεν εξελίχθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό.

Πίνακας 1. Κατάταξη των μαθητών του δείγματος σε επίπεδα γλωσσομάθειας

Επίπεδο	Αριθμοί	Ποσοστά (%)
Ανώτατο	0	
Προχωρημένο	12	15
Υψηλό	1	
Μεσαίο	3	
Χαμηλό	8	
Μέσο	33	41
Υψηλό	8	
Μεσαίο	10	
Χαμηλό	15	
Αρχάριο	35	44
Υψηλό	18	
Μεσαίο	13	
Χαμηλό	4	
Σύνολο	80	100

των Προχωρημένων ομιλητών κυμαίνονταν ανάμεσα στον 1½ χρόνο και τα 7 χρόνια, με μέσο χρόνο παραμονής τα 5 χρόνια.⁵

3.2 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Οι πίνακες που παρατίθενται περιέχουν αποσπάσματα λόγου από τα τρία ε-

5. Τα στοιχεία από την κατάταξη των τεσσάρων αλβανόφωνων μαθητών που είχαν, πριν εγκατασταθούν στη χώρα μας, κάποια επαφή με την ελληνική γλώσσα λόγω της ελληνικής καταγωγής τους από τον ένα ή και τους δύο γονείς, είναι τα εξής: Ο ένας κατατάχθηκε στο χαμηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου με χρόνο παραμονής στην Ελλάδα τα 2½ χρόνια, δύο ομιλητές κατάχθηκαν στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου με χρόνο παραμονής 9 και 12 μήνες αντίστοιχα, ενώ ο τέταρτος κατατάχθηκε στο μεσαίο υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου με χρόνο παραμονής τα 6 χρόνια. Από τους 8 ομιλητές του υψηλού Μέσου επιπέδου, οι 2 ομιλητές ελληνικής καταγωγής είχαν τον μικρότερο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα. Ωστόσο, με βάση αυτά και μόνο τα δεδομένα, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε τελικά συμπεράσματα για τον ρόλο που έπαιξε στις συγκεκριμένες περιπτώσεις –και που παίζει γενικότερα– η όποια επαφή με την ελληνική γλώσσα. Κατά πρώτο λόγο, τα στοιχεία για τον χρόνο παραμονής και το επίπεδο γλωσσομάθειας των άλλων δύο ομιλητών δεν προσφέρουν επιχειρήματα για μια θετική υπόθεση, αφού ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα δεν ήταν μικρότερος από τον χρόνο παραμονής των υπόλοιπων ομιλητών που κατατάχθηκαν στο αντίστοιχο επίπεδο. Επιπλέον, αφενός οι περιπτώσεις που εξετάζουμε είναι πολύ λίγες αριθμητικά, αφετέρου δεν έχουμε αναπτυξιακά στοιχεία για την σχέση χρόνου παραμονής και επιπέδου γλωσσομάθειας που να μπορούν να στηρίξουν μια τέτοια υπόθεση.

πίπεδα γλωσσομάθειας (Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο) και τα τρία υποεπίπεδά τους (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό), έτσι ώστε να θεμελιωθεί και εμπειρικά η περιγραφή των επιπέδων και υποεπιπέδων. Η περιγραφή αυτή χρησιμοποιεί ως αφετηρία την αντίστοιχη περιγραφή του ACTFL, έχουν γίνει, ωστόσο, ορισμένες προσθήκες και προσαρμογές, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα δεδομένα της δικής μας έρευνας.⁶ Για το Ανώτατο επίπεδο δεν παρατίθενται δείγματα λόγου, αφού κανένας από τους ομιλητές του δείγματός μας δεν πληρούσε τα κριτήρια κατάταξης σε αυτό το επίπεδο. Ως εκ τούτου, η περιγραφή των χαρακτηριστικών αυτού του επιπέδου ακολουθεί την περιγραφή του ACTFL (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989). Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των ημεδαπών μαθητών ως δείγματα λόγου φυσικών ομιλητών της Ελληνικής.

Οι θεματικές ενότητες που χειρίζονται οι ομιλητές ανά επίπεδο είναι πολύ περισσότερες από αυτές που παρουσιάζονται στους συγκεκριμένους πίνακες, ειδικά στο Μέσο και Προχωρημένο επίπεδο. Ας σημειωθεί εδώ ότι χρειάστηκε να γίνει επιλογή των θεματικών ενότητων, ώστε οι πίνακες να είναι εύχρηστοι, σχετικά σύντομοι και περιεκτικοί, αλλά παράλληλα να παρέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης των θεματικών ενότητων ανά επίπεδο. Ας σημειωθεί επίσης ότι στην ίδια θεματική ενότητα και στο ίδιο υποεπίπεδο υπάρχουν συχνά αποσπάσματα λόγου από περισσότερους του ενός ομιλητές. Τα αποσπάσματα αυτά συχνά παρουσιάζουν διαφορές στη χρήση του λεξιλογίου, στη γραμματική ορθότητα ή στη ροή του λόγου και είναι πιθανό να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι δεν ανήκουν στο συγκεκριμένο επίπεδο. Επίσης, σε απλές θεματικές ενότητες, όπως η περιγραφή οικογένειας και ημέρας, δεν είναι πάντα εμφανείς οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα υποεπίπεδα, ιδιαίτερα για τα υψηλότερα επίπεδα. Αυτό συμβαίνει γιατί, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο λόγος του μαθητή παρουσιάζει αρκετές διακυμάνσεις ανάμεσα στα υποεπίπεδα. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι το κριτήριο που κατατάσσει τον ομιλητή σε ένα επίπεδο είναι η συνολική του επίδοση με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά και όχι τα επιμέρους αποσπάσματα που παρουσιάζονται στους πίνακες και που είναι πιθανόν να δίνουν μερική μόνο εικόνα.

3.2.1 Αρχάριο επίπεδο

Το Αρχάριο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να επικοινωνεί στοιχειωδώς χρησιμοποιώντας υλικό που έχει ήδη κατακτήσει ή αφομοιώσει.

6. Δύο παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη και επηρέασαν την περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε (υπο)επιπέδου ήταν: α. οι ιδιαιτερότητες της Ελληνικής σε σχέση με την Αγγλική. Η Ελληνική είναι συνθετική γλώσσα (synthetic language) και όχι αναλυτική (analytical language) όπως η Αγγλική· επιπλέον, έχει πολύ πλούσια κλιτική μορφολογία, και β. το συγκεκριμένο δείγμα, που απαρτιζόταν από αλλοδαπούς μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στη χώρα υποδοχής και ταυτόχρονα φοιτούν στα σχολεία αυτής της χώρας.

Στο **χαμηλό** υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, η παραγωγή προφορικού λόγου περιορίζεται σε μεμονωμένες λέξεις και μικρές συχνόχρηστες φράσεις. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιορίζεται σε ανταλλαγή χαιρετισμών και απαρίθμηση αντικειμένων ή προσώπων από το άμεσο περιβάλλον. Συχνά απαιτείται επανάληψη ή επαναδιατύπωση των ερωτήσεων εκ μέρους του εξεταστή και αρκετός χρόνος για να δοθεί απάντηση από την πλευρά του ομιλητή. Σε αυτό το υποεπίπεδο, δεν υπάρχει ουσιαστικά λειτουργική επικοινωνιακή ικανότητα. Το λεξιλόγιο κυμαίνεται ανάμεσα στις 20 και 30 λέξεις.

Στο **μεσαίο** υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, η παραγωγή λόγου του ομιλητή εξακολουθεί να αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις και απλές προτάσεις. Ο ομιλητής είναι σε θέση να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις που σχετίζονται με την οικογένειά του ή την καθημερινή του ζωή, αλλά οι απαντήσεις του αποτελούνται συχνά από ακολουθίες λέξεων που δεν συνθέτουν υποχρεωτικά ολοκληρωμένες φράσεις ή προτάσεις. Παρατηρούνται συχνές παύσεις στον λόγο, διστακτικότητα και πολλές ασάφειες. Ως εκ τούτου, συχνά ο ομιλητής δεν γίνεται κατανοητός από τον περίγυρό του. Όταν καλείται να χειριστεί καταστάσεις υψηλότερου υποεπιπέδου από αυτό στο οποίο ανήκει, αδυνατεί να αντεπεξέλθει και παρατηρούνται επαναλήψεις, χρήση λέξεων από τη μητρική γλώσσα, συνεχείς παύσεις και διαστήματα σιωπής.

Στο **υψηλό** υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, ο ομιλητής έχει πλέον κατακτήσει βασικό επικοινωνιακό λεξιλόγιο και είναι σε θέση να περιγράψει απλές καθημερινές δραστηριότητες ή καταστάσεις, ακόμη όμως με κάποια δυσκολία. Είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις του επόμενου επιπέδου, αλλά για περιορισμένο χρόνο, οπότε εμφανίζονται στον λόγο του ολόκληρες φράσεις ή προτάσεις και περιστασιακά ορισμένες πιο σύνθετες προτάσεις που δίνουν την εντύπωση άνεσης λόγου. Ύστερα όμως από λεπτομερέστερη εξέταση, παρατηρείται ότι ο ομιλητής εξακολουθεί κατά βάση να χειρίζεται τον λόγο σε επίπεδο φράσεων και απλών προτάσεων. Επιρροές από τη μητρική γλώσσα εξακολουθούν να είναι εμφανείς στην προφορά, στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αποσπάσματα λόγου ομιλητών από τα τρία υποεπίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) του Αρχάριου επιπέδου με στόχο να θεμελιωθεί εμπειρικά η περιγραφή τους.⁷ Στα αποσπάσματα λόγου που παρτίθενται, ο εξεταστής εμφανίζεται με το αρχικό «Ε», ενώ ο μαθητής με το αρχικό «Μ». Η διακοπή μιας λέξης ή φράσης αποδίδεται με κάθετο (/), ενώ οι σύντομες παύσεις ανάμεσα σε λέξεις με αποσιωπητικά (...). Τα σημεία όπου η απομαγνητοφώνηση είναι ασαφής απεικονίζονται με ερωτηματικό ([;]).

7. Αν και πρόκειται για αποσπάσματα προφορικού λόγου, η μεταγραφή τους δεν έγινε με βάση το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet), αλλά την ορθογραφία της Ελληνικής, κυρίως για τη διευκόλυνση του αναγνώστη.

Πίνακας 2. Αρχάριο επίπεδο: Θεματικές ενότητες και αποσπάσματα λόγου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΧΑΜΗΛΟ
1. Περιγραφή οικογένειας	Ε: Πες μου για την οικογένειά σου. Μ: Μαμά, μπαμπά, αδελφός. Ε: Πόσων χρονών είναι ο αδερφός σου; Μ: Αδερφό, Έικοσι. Ε: Πόσο σχολείο; Μ: Όχι. Ε: Τι κάνει; Μ: Δουλειά. Ε: Ποιά δουλειά; Μ: Καλοριφέρ, ενάλες, καλοριφέρ. Ε: Και ο μπαμπάς και η μαμά, τι κάνουν; Μ: Η μαμά σε σπύει, μπαμπάς... εεε... δουλειά, σπύει.
2. Περιγραφή ημέρας	I. Ε: Τι κάνεις από το πρωί μέχρι το βράδυ; Μ: Σπύω, βιβλίο... Ε: Τι άλλο; Μ: Βόλτα. Ε: Τι άλλο; Μ: Όχι. II. Ε: Τι κάνεις από το πρωί μέχρι το βράδυ; Μ: Πρωί έρχομαι σχολείο... τίποτα... Ε: Και μετά; Μετά το σχολείο τι κάνεις; Μ: Τίποτα. Είμαι σπίτι... Δεν ξέρω.
3. Σχολείο	Ε: Σε ποια τάξη πας; Μ: Ποια τάξη; Ε: Εδώ στο σχολείο. Μ: Πόσα... θα φτιάξεις; Ε: Είναι στην πρώτη, στη δεύτερα, στην τρίτη, σε ποια τάξη πας; Μ: Σχολείο; Ε: Ναι. Μ: Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή. Ε: Και σε ποια τάξη είσαι; Είσαι στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο; Μ: Γυμνά... Ένα Γυμνάσιο.

ομιλητών στα τρία υποεπίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΜΕΣΑΙΟ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΥΨΗΛΟ
Ε: Πες μου για την οικογένειά σου. Μ: Η μαμά μου εργαζόταν, εε... πώς τη λένε στα ελληνικά; Ε: Πες το στα αλβανικά, δεν περνάει. Μ: Ντακτορές. Ε: Γιατρός. Μ: Ναι, γιατρός και ο μπαμπάς μου ήταν σοφέρ. Ε: Και εδώ η δουλειά κάνουν οι γονείς σου; Μ: Τι δουλειά; Δουλειά. Ε: Κάνουν δουλειά που τους αρέσει; Έχουν βρει δουλειά; Μ: Εεε δουλειά, καλά δουλειά άκι...	I. Μ: Είμαστε έξι άτομα και είμαστε τέσσερα παιδιά, εγώ είμαι η δεύτερη, έχω ένα αδερφό, μία αδερφή και είναι πιο μεγάλο, μεγαλύτερο από μένα και δύο αδερφά πιο μικρά. Και δουλεύει ο πατέρας μου, κάποια μέρα δουλεύει, κάποια μέρα δε δουλεύει και η αδερφή μου δουλεύει. Και εγώ πήγα στη σχολείο, έτσι, δεν δουλεύω γιατί είμαι πολύ μικρό. II. Μ: Εεε... ο μεγαλύτερος το λένε Γιάργο, εεε... και είναι είκοσι πέντε χρονών, εεε... ο μικρότερος, ο πιο μικρότερος το λένε Παντηρώτης και είναι είκοσι δύο... Ο Γιάργος δεν είναι παντρεμένος, δουλεύει σε εσφαλτήζακ, εεε... ο άλλος, τα δύο αδέρφια μου, δουλεύουν και τ' άλλο δε, δεν έχει δουλειά.
I. Ε: Τι κάνεις από το πρωί που ξυπνάς μέχρι το βράδυ που κοιμάσαι; Μ: Στεκνώνω στο... το πρωί, φάω φρυγιά, φάγω στη... για σχολείο, όταν τελειώνει το σχολείο... έρχομαι εδώ... εεε, άκι, περνάω λίγο στο σπίτι, φάω, έρθω πάλι εδώ και κάνουμε μάθημα. Μετά φύγ... μετά τελειώνουμε τη μάθημα και φυγκ... εεε... μετά... φύγαμε στο σπίτι. II. Ε: Τι κάνεις κάθε μέρα; Μ: Το σπίτι μου διαβάζω, γράφω, γράφω, πάω το φροντιστήριο, το βιβλίο διαβάζω και λίγο πέντε ώρα το μητέρα, πόσα ώρα... Ε: Πόσο; Μ: Πόσα ώρα είναι το μητέρα. Η μητέρα πες ένα και να... εννά και μισή, τώρα παίρνω το τσάντα, φεύγω, πάω σχολείο. Και σχολείο έρχομαι το εφτά.	I. Μ: Στο σχολείο κάνουμε μάθημα, όταν έχουμε διάλεγμα, παίζουμε... όταν έρχομαι από το σχολείο, πώς σπίτι... μάθημα για αύριο και μετά πάω φροντιστήριο και απ' το φροντιστήριο έρχομαι σπίτι, φάω και μετά περνάω στην πλατεία. II. Μ: Έρθω εδώ σου είναι και κόνω φροντιστήριο και μετά πήγα στο σπίτι και μάθα για πηγήματα ενάμισι ώρα, δύο ώρες και αν έσω μάθημα και δεν καταλαβαίνω, κίμενα, γλώσσα μόνο διαβάζω, αν μπορώ να καταλαβαίνω κίτη και μετά βλάνω κάποια πράγματα στην τηλεόραση, μένω με την οικογένειά μου και με την/ με α... με την αδελφή μου και μετά όταν έρθει η ώρα για σχολείο εγώ και αδερφή μου πήγαμε στο σχολείο και έχω ένα αδερφό που είναι δώδεκα χρονών και είναι άκι στην γυμνάσιο αλλά στην άλλο που είναι πιο κάτω.
Ε: Πες μου για το σχολείο σου στην Αλβανία. Μ: Ήταν ένα σχολείο... είχε αυλή, έχει πολλές τάξεις, έχει δημοτικό, αυτό που είναι εγώ και γυμνα, γυμνάσιο και το, έχει τραπέζια, έχει καρέκλες αυτό έχει...	Ε: Πες μου για το σχολείο σου. Μ: Είναι πρόσομο και άσπρο, έχει δύο... δώροφο, είναι μεγάλο, έχει πενήντα πέντε τάξεις μέσα, έχει πολλά παιδιά απ' την Αλβανία και έχει δέντρα από πίσω.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΧΑΜΗΛΟ
4. Περιγραφή σπιτιού	μη εφαρμοσμένο
5. Περιγραφή φίλου/ης	μη εφαρμοσμένο
6. Περιγραφή χώρας προέλευσης	μη εφαρμοσμένο
7. Διήγηση ιστορίας	μη εφαρμοσμένο

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΜΕΣΑΙΟ

Ι. Ε: Πώς είναι το σπίτι σου στην Ελλάδα;
Μ: Έτσιονο διαμέτιο, δύο μπάνες.
Ε: Το διαμέτιο σου π' έχει μέος;
Μ: Έχει τα/ και με το αδερφή μου, έχει στη διαμέτιο μου, έχει το πάτερ, πάτερ που έχει φωτογραφί... Έχει το βιβλίο μου, το τραβί που διαβίσαμε...

ΙΙ. Μ: Είναι... έχουμε... ένα διαμέτιο που... κάποι, που 'κουμε τηλέφωσι, οδήγη μου και 'γρα. Έχουμε ένα διαμέτιο και ο μπαμπός μου έχει ένα με τη μαμά μου, μπάνο και... ένα άλλο διαμέτιο που θα... το παπούτσα, το... είναι παλά όμοφο.

Ε: Πες μου τον αγαπημένο σου φίλο στην Αλβανία.
Μ: Το έχω εδώ στην Ελλάδα.
Ε: Για πες μου.
Μ: Είναι κοινός, εεε είναι φηλός, εεε είναι πολύ καλός φίλος και... μ' αυτό παίζω εγώ εεε, φάγω στο σπίτι του φίλου μου... παίζουμε πασινέτο... σσιτί.

Ε: Πού έμενες στην Αλβανία;
Μ: Στη Ματρίτι.
Ε: Είναι μεγάλο μέρος ή μικρό μέρος;
Μ: Μεγάλο.
Ε: Πες μου πώς είναι. Δεν έχω πεί ποτέ.
Μ: Α, μεγάλο, έχει πολύ δρόμο μεγάλο...
Ε: Τι άλλο έχει;
Μ: Έχει ένα λίμνη...
Ε: Τι άλλο;
Μ: Μία γέφυρα... Εεε... έχει πόσος...
Ε: Έχει μεγάλα στίσι, μικρά, πώς είναι;
Μ: Εεε... έχει και μεγάλα και έχει και μικρά.
Ε: Έχει πολιτιστικές όπως έχει στην Αθήνα;
Μ: Ναι, έχει.

Ε: Τι άλλο βλέπεις στην τηλεόρασι;
Μ: Βλέπω το «Benally Hills»...
Ε: Πισα είναι η ιστορία στο «Benally Hills», για πες μου, θυμάσαι;
Μ: Είναι κορίτσι πολλοί, είναι η... Κέλυ, Ντόνα...

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΥΨΗΛΟ

Ι. Ε: Πώς είναι το σπίτι σου;
Μ: Είναι μεγάλο, έχει τρία διαμέτιο, δύο μπάνο, π' νε σου πια.
Ε: Πώς είναι το διαμέτιο σου;
Μ: Έχει ντολίσι, έχει κρεβίσι, κοίσι, το βιβλίο μου.

ΙΙ. Ε: Το σπίτι σου εδώ πώς είναι; Είναι μεγάλο, είναι μικρό;
Μ: Όχι και πολύ/ πολύ μεγάλο.
Ε: Πώς είναι το διαμέτιο σου; Τι έχεις μέσα στο διαμέτιο σου;
Μ: Ω, δεν είναι με... με διαμέτιο, είναι έτσι έτσι ένα σι/ σον το σιλόσι, είναι/ έχει το μπάνο εδώ. Από την άλλη μέρι είναι... το κοίσι. Δεν έχω διαμέτιο/ διαμέτιο...

Ε: Πες μου τους φίλους σου στην Ελλάδα.
Μ: Με βοηθάνε πολύ... εεε... στη πολιτιστική που μένω έχω δύο φίλους μου που έρχονται κάθε μέρι στο σπίτι μου και... δεν ξέρω, αν κάτι δεν το καταλαβαίνω, αυτές μου το εξήγη/ μου το εξήγησαν... με τη εεε... πώς να το πω, με το χέρι, έτσι και το καταλαβαίνω και με βοηθάνε να διαβάζω... κοιτάμε τηλέφωσι και όταν κάτι δεν το καταλαβαίνω, με βοηθάνε.

Ε: Πού έμενες στην Αλβανία;
Μ: Α, οι ποια πόλη; Πολιφίρι.
Ε: Πες μου πώς είναι το Πολιφίρι; Μπορείς να μου το περιγράψεις;
Μ: Είναι μεγάλο... υπήρξε παιδιά...
Ε: Έχει πολύ κόσμο;
Μ: Έχει πολύ κόσμο.
Ε: Πόσος κόσμος μένει;
Μ: Εφτακόσι εκατομμύρια.
Ε: Εκατομμύρια; Δεν πρέπει.
Μ: Όχι εκατομμύρια, χιλιάδες.
Ε: Πόσος είναι ο πληθυσμός της Αλβανίας;
Μ: Τρία εκατομμύρια.

Ι. Ε: Μπορείς να μου πεις την ταπία με δικά σου λόγια;
Μ: Ναι, είναι ένας άντρας, είναι παλι... Πώς να το πω; Πάλταρον.
Ε: Ναι, είναι αστυνομικός.
Μ: Αυτός δηλαδή κυνηγάει τους/ τους κακούς στη/ στη πόλη, δηλαδή... έτσι... έτσι... Πώς να το πω; Αλβαντοίρες.
Ε: Περιμέντες;

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΧΑΜΗΛΟ
	μη εφαρμογή
8. Βασικές ερωτήσεις	μη εφαρμογή

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΜΕΣΑΙΟ

ΕΕΕ... Κέλυ, Ντόνα, η Στιβ... είναι αγόρι...
 Ε: Ο Στιβ.
 Μ: Ο Στιβ. Εσύ το βλέπεις;
 Ε: Όχι, δεν το βλέπω, γι' αυτό σε ρωτάω. Να μου πεις.
 Μ: Είναι η Κέλυ, η Ντόνα, η Στιβ.
 Ε: Και ποιο είναι η ιστορία;
 Μ: Η ιστορία είναι... πώς να το λέω; Δεν το ξέρω να το
 λέω ελληνικά...
 Ε: Όσο μπορείς.
 Μ: Η Στιβ αγασπάει τη Κέλυ... ΕΕΕ... δεν ξέρω να πω.

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΥΨΗΛΟ

Μ: Περιπέτες, αυτό, ναι. Ε, γ' αρέσουν αυτά τα βιβλία.
 Ε: Και τι άλλο γίνεται μέσα στην ιστορία με τον
 αστυνομικό;
 Μ: Παλλά πράγματα, παλλά πράγματα. Εεε... πεθαίνει ένας
 άνθρωπος και μετά στο τελευταίο ιστορία που διάβασε ο/ αυτής
 που σκότωσε το/ τον άνθρωπο ήταν ο πατέρας. Μετά αυτός ο
 αστυ/ αστυνομικός ΕΕΕ... το βρήκε, έχει περιπέτες πολλές.

Π. Ε: Θυμάσαι ένα φιλμ που έβλεψες και θες να μου πεις την ιστορία;
 Μ: Τερματίζω.

Ε: Για πες μου την ιστορία γιατί εγώ δεν την έχω δει.
 Μ: Όταν ο Αρνό/ Αρνολντ Σβατσνέκερ... που είναι ένα αγόρι και
 αυτός ο Αρνό είναι έτσι... είναι... δεν/ δεν μπορείς να τον σκοτώνεις
 ούτε με πέτρα, με σφαίρες με τίποτα. Μετά, ΕΕΕ... πήγε αγόρι για να
 μαζέψει λεφτά κάπου αλλού, σε ένα άλλο... Λοιπόν να πω, εγώ είμαι
 από την Αλβα/ Αλβανία, έτσι εδώ είμαι τώρα, είμαι εδώ στην Ελλάδα.
 Μετά αυτό ένα άνθρωπος το κανηράει από το... το μικρό τον αγόρι
 να δώσει το θέλει. Ο αυτός ο Αρνός Σβατσνέκερ μετά πάει να
 σκοτώνει αυτός τον άνθρωπο που δε θέλει το παιδί αυτό. Μετά, το
 τελευταίο, αυτός ο Αρνός βρίσκει, ο Αρνό Σβατσνέκερ θα βρεθεί με
 τον άλλο... Δεν τον ξέρω πώς το λέει. Ο μικρός, το παιδί φεύγει,
 πήγε, πάει στη μάνα σου στο νοσοκομείο με πέτρα, με μουσκέ, μετά...
 Εκεί δε/ δεν το σφάξουν να πάει μέσα γιατί είναι μικρός, δεν/ δεν το
 ξέρουν ποιος είναι και μετά έρθει ο Αρνό, του λέει «αυτό αυτό γιατί το
 ξέρω εγώ. Είναι υψοφύρος μου» του λέει, «δεν το ξέρω». Τέτοια
 πράγματα. Μετά έρθει κι ένα και ένας στο νοσοκομείο έρθει ο μπα/ ο
 μπαμπάς του. Αυτός ο μπαμπάς του παιδί και τη... και το/ το βρει
 αυτός και που λέει «τι κάνεις εδώ στο νοσοκομείο». Του λέει αυτός ο
 παιδί «θέλω να δω τη μάνα μου». Του λέει ο πατέρας του «όχι δε θα το
 δεις τη μάνα γιατί είναι κακή δε...», τέτοια πράγματα.

μη εφαρμόσιμο

Ερωτήσεις που έγιναν από διαφορετικούς μαθητές:
 Είσαι παντρεμένη;
 Πόσο χρονών είσαι;
 Πόσο παιδιό έχεις;
 Πώς τη λεν τη κόρη σου;
 Το όνομα σου πώς το λένε;
 Πας στο γυμναστήριο;
 Τι δουλειά κάνεις;

(συν.)

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΧΑΜΗΛΟ
9. Αφήγηση Ι (παρελθόν)	μη εφαρμόσιμο
10. Αφήγηση ΙΙ (μέλλον)	μη εφαρμόσιμο

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΜΕΣΑΙΟ

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΥΨΗΛΟ

	Από πού είσαι; Είσαι φηλός; Τα μάτια σου τι χρώμα είναι; Πώς είναι τα μαλλιά σου; Τα καύλα σου πώς είναι; Μεγάλα; Τι φοράς; Φοράς σκαλοβάκια; Τι δουλειά κάνετε;
I. Ε: Τι έκανες στην Αλβανία; Μ: Στην Αλβανία πήμα στο/ στη σχολεία. II. Ε: Τι κάνατε στην εκδρομή στο Τεπελέν; Μ: Παίζουμε, ε... παίζουμε βιάλα. III. Ε: Τι έκανες στην Αλβανία; Μ: Εε... καθόρουν απίτη, γιατί δεν μπορούίμε να παίζουμε, γιατί... δεν γίνεται. Ε: Τι δεν γίνεται; Μ: Δεν είχαμε σχολεία.	Ε: Στην Αλβανία πώς περνούσες; Τι έκανες κάθε μέρα; Μ: Εκεί έβανα, ήσαν εκτός απ' το σχολείο ήσαν ένας φροντιστήριος για αγγλικά για τέτοια, ιταλικά έβα κάνει τέτοια... Ε: Χρόνια; Μ: Χρόνια, όταν ήρουντα οκτώ χρόνια, οκτώ χρονών, από οκτώ χρονών δώδεκα χρονών και το έρωθα... έβα κάνει και δύο χρόνια αγγλικά και ήσαν και ήρουν με μία/ με ένα οργανισμ/ οργανισμός και καρτέα, καρτέα εκεί και στο σχολείο πήγα πολύ παλιά, ήρουν πολύ καλή έτσι και μετά πήγαμε στην [...] και την δεν ξέρω πώς το λένε στην ελληνικά αλλά τώρα και δεν έρχομαι στο σχολείο, είναι συμματ. Ε: Καλοκαίρι. Μ: Καλοκαίρι αλλά... πήγα στην Τίρανα, γιατί εγώ είμαι απ' την Σκόρδα, απ' την βόρεια την Αλβανία. Πήγα στην/ στην Τυρρίνα στη θεια μου και μείνω εκεί δύο μήνες έτσι, πήγαμε στην Παρ... κάθε Παρ... μείνωμε εκεί. Ε: Πότε έγινε αυτό; Μ: Στην καλοκαίρι, κάθε... Ε: Κάθε καλοκαίρι το έκανες αυτό; Μ: Ναι, κάθε καλοκαίρι.
I. Ε: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; Μ: Θέλω να... να είμαι αυτό που παίζουν ποδόσφαιρο. Ε: Ποδοσφαιριστής; Μ: Ναι. II. Ε: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; Μ: Εγώ θέλω ποδόσφαιρο. Ε: Θέλεις να γίνεις ποδοσφαιριστής; Μ: Ναι. Ε: Γιατί θέλεις να γίνεις ποδοσφαιριστής; Μ: Γιατί μ' αρέσει πολύ. Την Αλβανία εγώ είμαι ποδοσφαίρι...	I. Ε: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; Μ: Έχω πολλές... δεν ξέρω αλλά... Ε: Για πες το στα αγγλικά, το ξέρεις στα αγγλικά; Μ: Όχι. Ε: Όχι. Μ: Όχι και έχω πολύ όνειρα. Ένα είναι ότι θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω τον άνθρωπο, με κάποιο τρόπο μπορώ να βοηθήσω, είναι καλό και μ' αρέσει πολύ και εγώ είμαι πολύ, έχω ένα καρδιά δεν κλαίω πολύ και... Εμένα μ' αρέσει αλλά εδώ ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο, για/ γιατί πρέπει να έχω πολύ καλό βαθμείο, πάνω από δεκάξι για όλα και στην Αλβανία έτσι μ' αρέσει.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ - ΧΑΜΗΛΟ
11. Σύγκριση σχολείων	μη εφαρμογή
12. Υποθετικές καταστάσεις	μη εφαρμογή

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΜΕΣΑΙΟ

III. Ε: Φέτος το καλοκαίρι θα πας στην Αλβανία ή θα κάτσεις εδώ;

Μ: Κάτσω εδώ.

Ε: Θα κάτσεις εδώ και τι θα κάνεις;

Μ: Παίω με το φίλο μου, πήμε το το μπάνιο.

Ε: Δεν κατάλαβα. Πας;

Μ: Το το μπάνιο το βούλια. Θέλω και λίγο δουλειά.

I. Ε: Πως σχολείο σ' αρέσει περισσότερο;

Μ: Εμένα μου αρέσει... που έχει τη μπασκέτα, μ' αρέσει... που έχει το... Μ' αρέσει γιατί το τάξη είναι με λίγα παιδιά. Μ' αρέσει τι δασκάλες, και τη δασκάλα και τη σχολείο.

II. Ε: Τι άλλο σ' αρέσει στο σχολείο εδώ; Είναι ίδιο το σχολείο εκεί κι εδώ;

Μ: Εκεί δεν είναι έτσι όπως είναι εδώ.

Ε: Για πες μου πώς είναι εκεί γιατί εγώ δεν ξέρω.

Μ: Είναι πιο καθαρά. Άρα... όμοιες είναι μια τέτοια ώρα θα σε δει... θα σε πεί, θα σε πεί... και θα... στο διευθύντρια και θα σε βγάλουν από το σχολείο.

Ε: Είναι σωστός δηλαδή;

Μ: Ναι, έτσι!

Ε: Τι δεν σου αρέσει στο σχολείο; Τι θα ήθελες να είναι αλλιώς;

Μ:...

Ε: Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου;

Μ: Τι να πω;

Ε: Δεν θα ήθελες να βάλεις το σχολείο σου;

Μ: Ναι! Θέλω!

ΑΡΧΑΡΙΟ - ΥΨΗΛΟ

II. Ε: Τι δουλειά θέλεις να κάνεις;

Μ: Να δουλέψω, να σπουδάσω και να δουλέψω. Πρώτος ή αστυνομικός, αυτό μ' αρέσει.

III. Ε: Γύρω αυτό το καλοκαίρι τι θα κάνεις;

Μ: Τι θα κάνεις γύρω δεν ξέρω, αλλά ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλά ελληνικά γιατί θα είναι δύσκολη για πρώτη χρονιά το λάκκο εδώ.

I. Ε: Το σχολείο στην Αλβανία σου άρεσε πιο πολύ από το σχολείο εδώ;

Μ: Όχι, για το σχολείο το ίδιο είναι. Α, οι καθηγητές εκεί είναι... Σου δώσουν ξύλο... αν δεν μαθαίνεις καλά... Πρέπει να μαθαίνεις πολύ, εντάξει δικό έχουν αλλά... Έχει ποια δεν μαθαίνουν, φέρε ξύλο κάθε μέρα.

II. Ε: Αν σου ζητούσα να συγκρίνεις το σχολείο στην Αλβανία με το σχολείο εδώ, ποιο θα προτιμούσες, ποιο θα διάλεγες απ' τα δύο;

Μ: Να πω την αλήθεια;

Ε: Ναι, να πες την αλήθεια.

Μ: Το σχολείο στην Αλβανία.

Ε: Να μου πες, όμως, γιατί.

Μ: Να σου πω γιατί τώρα. Γιατί είχα τους φίλους εκεί και το πρόγραμμα ήταν... όχι καλύτερο, αλλά μ' άρεσε πιο πολύ.

Ε: Τι ήταν αυτό που σ' άρεσε πιο πολύ;

Μ: Κάνουμε εφημερίδες στο σχολείο μας, είχε πολ/ πολλά κολλοΐδια απ' έξω, ήταν ωραία.

I. Ε: Αν γνώρισα γιατρός, πώς θα βοηθούσες τον κόσμο;

Μ: Το πρώτο είναι γιατί αυτό δουλειά είναι για βοήθεια, το πρώτο είναι, και το δεύτερο είναι ότι αν βοηθήσω οι άλλοι και μ' αρέσει να γίνω γιατρός για παιδιά...

II. Ε: Αν γνώσουν διευθύντρια ή αν ήσουν στο δεκαπενταμελές και έκανες κάποιες προτάσεις για να αλλάξει το σχολείο σου, τι θα έκανες;

Μ: Θα το έφτιαχνα καινούργιο... θα... θα βάλουμε το... τοίχο, τους τοίχους, θα αλλάζουμε τις πόρτες, τις θρανίες, τις καρέκλες.

3.2.1.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ο Αρχάριος ομιλητής μπορεί να χειριστεί απλές περιγραφές που σχετίζονται με την οικογένειά του (βλ. θεματική ενότητα 1), την καθημερινή του ζωή (βλ. θεματική ενότητα 2), το σχολείο του ή τα μαθήματά του (βλ. θεματική ενότητα 3) και το σπίτι του (βλ. θεματική ενότητα 4) σε βαθμό ανάλογο με το υποεπίπεδο όπου ανήκει. Στο χαμηλό υποεπίπεδο, η επικοινωνία με τον ομιλητή είναι συχνά ανέφικτη, ακόμα και σε αυτά τα πολύ απλά θέματα. Όπως φαίνεται στα αποσπάσματα λόγου που παρατίθενται στον Πίνακα 2, η παραγωγή λόγου καθίσταται συνήθως δυνατή όταν οι απαντήσεις σε μια ερώτηση δίνονται από τον εξεταστή με τη μορφή επιλογών. Επιπλέον, συχνά απαιτείται επανάληψη ή επαναδιατύπωση της ερώτησης, ειδικά στο χαμηλό υποεπίπεδο (βλ. θεματικές ενότητες 1-3). Αντίθετα, ο ομιλητής στο υψηλό υποεπίπεδο, έχει κατακτήσει βασικό επικοινωνιακό λεξιλόγιο και έτσι είναι σε θέση να περιγράψει –έστω και με αρκετά λάθη– τις ίδιες απλές καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, είναι σε θέση –με αρκετή προσπάθεια και δυσκολίες– να χειριστεί πιο πολύπλοκα θέματα, όπως η περιγραφή ενός φίλου (βλ. θεματική ενότητα 5), ή η περιγραφή της χώρας του (βλ. θεματική ενότητα 6). Ωστόσο, όταν καλείται να απαντήσει σε πιο σύνθετες περιγραφές, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας –δεξιότητα που ουσιαστικά δεν ανήκει στο Αρχάριο επίπεδο– ο λόγος του γίνεται συχνά δυσνόητος και παρουσιάζει «γλωσσική σύγχυση» (βλ. θεματική ενότητα 7). Ο ομιλητής στο υψηλό υποεπίπεδο αρχίζει πλέον όχι μόνο να κατανοεί και να απαντά, αλλά και να κάνει απλές ερωτήσεις (βλ. θεματική ενότητα 8).⁸ Τέλος, όταν απαιτείται παραγωγή λόγου για πιο σύνθετα θέματα, όπως για παράδειγμα η σύγκριση σχολείων (βλ. θεματική ενότητα 11) ή υποθετικές καταστάσεις που απαιτούν αφηρημένη σκέψη (βλ. θεματική ενότητα 12) –δεξιότητες που επίσης δεν ανήκουν σε αυτό το επίπεδο– ο ομιλητής δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί με ακρίβεια και ευχέρεια λόγου, ακόμα και στο υψηλό υποεπίπεδο. Παρατηρούμε λοιπόν ότι όσο δυσκολεύουν οι ερωτήσεις και τα θέματα στα οποία καλείται να ανταποκριθεί ο ομιλητής, τόσο ο λόγος του γίνεται αποσπασματικότερος, λανθασμένος και δυσνόητος. Ας σημειωθεί εδώ ότι σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ACTFL, δραστηριότητες όπως η αφήγηση μιας ιστορίας, η σύγκριση σχολείων ή η διατύπωση απόψεων για υποθετικές καταστάσεις δεν ανήκουν σε αυτό το επίπεδο. Ωστόσο, στη δική μας προσαρμογή χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν σε δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου για τους εξής λόγους: α. απευθυνόμαστε σε μαθητές που αντιμετωπίζουν καθημερινά ανώτερου επιπέδου δραστηριότητες στην κανονική τους τάξη και επομένως δεν θα ήταν άσκοπο να ελέγξουμε τη γλωσσική τους ικανότητα να ανταποκριθούν σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, β. αυτός ήταν ο μόνος τρόπος για να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των δυνατοτήτων των

8. Αν και η παραγωγή ερωτήσεων αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη στο Μέσο επίπεδο, είναι επόμενο ένας Αρχάριος ομιλητής στο υψηλό υποεπίπεδο να παρουσιάζει χαρακτηριστικά του Μέσου επιπέδου (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989).

μαθητών μεταξύ των διαφόρων επιπέδων, και γ. αυτός ήταν ο μόνος τρόπος, σε ορισμένες περιπτώσεις, να εκμαιεύσουμε μια πιο ολοκληρωμένη αφήγηση, αφού, για παράδειγμα, η αφήγηση μιας ταινίας ή μιας τηλεοπτικής σειράς αποδείχθηκε πως ήταν μια από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών αυτών.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του Αρχάριου ομιλητή είναι ότι αξιοποιεί στο έπακρο το πολύ περιορισμένο βασικό λεξιλόγιο που διαθέτει στην προσπάθειά του να εκφράσει ένα ευρύ φάσμα νοημάτων. Έτσι, καταφέρνει συχνά, χρησιμοποιώντας 2-3 λέξεις-κλειδιά, να μεταδώσει μηνύματα ή να απαντήσει σε ερωτήσεις που κανονικά απαιτούν παραγωγή προτάσεων ή παραγράφου. Ως εκ τούτου, πολλές φορές αναγκάζεται να τεμαχίσει σύνθετα νοήματα και να τα αποδώσει ως μεμονωμένα «στιγμιότυπα», με απλές προτάσεις κατά παράταξη. Για παράδειγμα, όταν ένας αρχάριος ομιλητής καλείται να επιχειρήσει μια πιο εκτενή περιγραφή, που απαιτεί λόγο σε επίπεδο παραγράφου, όπως για παράδειγμα η αφήγηση μιας ταινίας –δεξιότητα που ουσιαστικά εμφανίζεται στο Μέσο επίπεδο– ο λόγος του γίνεται αποσπασματικός και δυσνόητος (βλ. θεματική ενότητα 7, Πίνακα 2). Χρησιμοποιεί την ευχέρειά του να παραθέτει λέξεις και φράσεις που έχει κατακτήσει, χωρίς ωστόσο να έχει αναπτύξει την ικανότητα να «φιλτράρει» τον λόγο του ώστε να παράγει γραμματικά ορθές και συγχρόνως ολοκληρωμένες προτάσεις. Στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στις δυνατότητες των ομιλητών αυτού του επιπέδου, όπως μια αφήγηση ή μια σύνθετη περιγραφή, εφαρμόζει στον λόγο του ποικίλες επικοινωνιακές στρατηγικές, τις οποίες θα εξετάσουμε αναλυτικότερα στην ενότητα 3.3.

3.2.1.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, στην προφορική συνέντευξη εντάχθηκε και η επαναδιήγηση μιας ιστορίας με τίτλο «Τα μαγικά ραβδιά».⁹ Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα επαναδιήγησης, παρατηρήθηκε ότι στο χαμηλό και στο μεσαίο υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου ο ομιλητής δεν είναι σε θέση να κατανοήσει την ιστορία και φυσικά ούτε να τη διηγηθεί στη συνέχεια με δικά του λόγια. Στο υψηλό υποεπίπεδο, η επαναδιήγηση επιτυγχάνεται συνήθως μέσω πολλαπλών ερωτήσεων εκ μέρους του εξεταστή. Ο Αρχάριος ομιλητής υψηλού υποεπιπέδου στην προσπάθειά του να επαναδιηγηθεί μια ιστορία καταλήγει σε λόγο αποσπασματικό και συχνά δυσνόητο, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

9. Μια φορά σ' ένα σχολείο κλέφανε ένα μικρό χρηματικό ποσό. Για την κλοπή υπήρχαν πέντε ύποπτοι, ηλικίας οκτώ ετών. Τους είχαν δει μέσα στην τάξη την ώρα του διαλείμματος, αλλά οι ίδιοι το διάψευδαν. Η αρχική εξέταση που έγινε, δεν έδειξε τίποτα. Τότε λοιπόν ο δάσκαλος πήρε πέντε ξύλινα ραβδιά, ίδιου μήκους και είπε σοβαρά: «Αυτά είναι μαγικά ραβδιά». Έδωσε στον κάθε ύποπτο από ένα λέγοντας να τα πάρουν σπίτι τους και να τα φέρουν πάλι την επόμενη μέρα. Ακόμη είπε: «Το ραβδί του κλέφτη θα έχει μεγαλώσει όσο το μήκος ενός δακτύλου». Όταν την άλλη μέρα ο δάσκαλος μάζεψε τα ραβδιά, βρήκε το ένα κοντύτερο όσο το μήκος ενός δακτύλου. Τώρα ήξερε ποιον έπρεπε να ψάξουν για να βρουν τα χρήματα. Ο κλέφτης, δηλαδή, φοβήθηκε και έκοψε το ραβδί, τόσο όσο υπολόγιζε ότι θα είχε μεγαλώσει.

Μαθητής 1 (Αρχάριο επίπεδο–υψηλό υποεπίπεδο)

E: Τι κατάλαβες; Μπορείς να μου ξαναπείς την ιστορία με δικά σου λόγια;

M: Εεε σ' ένα σχολείο κλέψανε ένα χρηματοβ...

E: Ένα;

M: Ε, πως το λένε;

E: Τι κλέψανε;

M: Κλέψανε λεφτά, ξέρω 'γώ;

E: Λεφτά.

M: Εεε και είχε... Πόσα ραβδιά είχε; Οκτώ ετών παιδιά και το δάσκαλος τους έδωσε ραβδιά και λέει ότι ο δάσκαλος λέει όποιο να... τους τα 'δωσε και την άλλη μέρα θα τα φέρουν πάλι. Όποιο μεγαλώσουν... να τα μεγαλώσουν.

E: Γιατί τους τα έδωσε ο δάσκαλος τα ραβδιά;

M: Για να δει ποιος τα πήρε τα λεφτά. Και λέει/ λέει ο δα/ ο/ ένας μαθητής... Πώς το λένε; Και του λέει/ όχι του λέει, έκοψε το ραβδί, για να/ γιατί φοβήθηκε.

E: Τι φοβήθηκε;

M: Φοβήθηκε μη πει αυτόν. Ξέρω 'γώ;

E: Τι φοβήθηκε; Δεν κατάλαβα.

M: Εεε, φοβήθηκε...εεε, φοβήθηκε.

E: Γιατί τους έδωσε ο δάσκαλος τα ραβδιά; Κατάλαβες;

M: Όχι!

E: Τους έδωσε πέντε ραβδιά, στα παιδιά που υποψαζότανε ότι είχανε κλέψει τα λεφτά. Και π τους είπε ο δάσκαλος όταν τους τα έδωσε;

M: Τους είπε να...τα μεγαλώσουν.

E: Τους είπε να τα μεγαλώσουν ή τους είπε κάτι άλλο;

M: Α, αυτά ήτανε μαγικά ραβδιά.

E: Ναι! Και τι κάνανε τα μαγικά ραβδιά, λοιπόν;

M: Εεε...

E: Τους είπε να τα φέρουν την επόμενη μέρα και ότι το ραβδί εκείνου που είχε κλέψει τα λεφτά θα έχει μεγαλώσει όσο τι; Όσο το πλάτος ενός δακτύλου. Αυτό είναι το πλάτος και αυτό είναι το μήκος (ο εξεταστής δείχνει με τα δάχτυλα στον μαθητή). Πήρανε όλοι οι μαθητές σπίτι τους τα ραβδιά και ο κλέφτης τι φοβήθηκε;

M: Φοβήθηκε μη μεγαλώσει πιο πολύ.

E: Μη μεγαλώσει πιο πολύ. Και τι το 'κανε;

M: Το έκοψε.

E: Το έκοψε. Έτσι ο δάσκαλος, όταν πήγαν την άλλη μέρα, τι; Είδε το ραβδί που ήτανε...

M: Κομμένο.

E: Και κατάλαβε...

M: Και κατάλαβε τον κλέφτη.

Μαθητής 2 (Αρχάριο επίπεδο–υψηλό υποεπίπεδο)

E: Για πες μου τώρα εσύ την ιστορία με δικά σου λόγια, τι κατάλαβες;

M: Κατάλαβα όταν μια μέρα έκλεψαν ένα ποδήγ/ ένα ποδήλατο ή χρήματα;

E: Χρήματα, λεφτά.

M: Έκλεψαν λεφτά και δε μπορούσαν να τη βρουν... το ποιος την έκλεψε και ο δάσκαλιος του έδωσε σε πέντε άτομα, του έδωσε πέντε ραβδιά και του είπε θα τα πάτε σπίτι και αύριο θα μου τα φέρε και αυτός που είναι ο κλέφτης θα δει ότι το ραβδί θα μεγαλιώσει ένα δάκτυλιο. Και όταν πήγανε σπίτι ο κλέφτης τώρα, ο κλέφτης τώρα δεν είχε τι να κάνει και την έκοψε το ραβδί ένα δάκτυλιο.

E: Γιατί το έκοψε; Γιατί το έκοψε το ραβδί ένα δάκτυλο;

M: Γιατί ήταν ο κλέφτης και γιατί το... γιατί άμα θα πήγε σχολείο.

E: Για ξαναπές, γιατί;

M: Ενός δάκτυλιου λείει... Ο κλέφτης γιατί φοβήθηκε και έκοψε...

E: Τι φοβήθηκε;

M: Φοβήθηκε, γιατί θα του πει στο... δάσκαλιο, θα το... φοβήθηκε...

E: Τι φοβήθηκε; Τι τους είχε πει ο δάσκαλος ότι θα κάνουν τα ραβδιά μες τη νύχτα;

M: Ότι θα... μες τη νύχτα; Δεν το λείει εδώ.

E: Τους είπε να πάρουν τα ραβδιά στο σπίτι τους.

M: Ναι!

E: Και τι θα γινόντουσαν τα ραβδιά το βράδυ στο σπίτι τους;

M: Ναι, θα μεγαλιώσουν ένα δάκτυλιο.

E: Και γι' αυτό τι έκανε ο κλέφτης την άλλη μέρα;

M: Ναι, και φοβήθηκε, την έκοψε και έγινε κοντ/ χοντ/ χοντρότηρη, και όταν πήγε σχολείο ο δάσκαλιος τον είδε και ήξερε ο/ ποιος ήταν κλέφτης.

3.2.2 Μέσο επίπεδο

Το Μέσο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να παράγει λόγο συνδυάζοντας και επανασυνδυάζοντας στοιχεία που έχει διδαχτεί ή/και κατακτήσει.

Στο **χαμηλό** υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί απλές καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας, αν και ορισμένες φορές με κάποια δυσκολία. Οι συζητήσεις περιορίζονται σε απλές ανταλλαγές και σε γνωστά θέματα, απαραίτητα για τις καθημερινές επαφές. Αυτά τα θέματα σχετίζονται με βασικές πληροφορίες για την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, το σχολείο καθώς και τις άμεσες ανάγκες της καθημερινότητας. Ο λόγος του χαρακτηρίζεται από συχνές παύσεις και απόπειρες για διορθώσεις, ενώ στην προφορά, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη εξακολουθούν να παρεμβάλλονται στοιχεία από την πρώτη γλώσσα. Ο ομιλητής όμως είναι πλέον σε θέση να κάνει

απλές περιγραφές που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο, το σχολείο και τους φίλους του· επίσης, μπορεί όχι μόνο να απαντά αλλά και να θέτει απλές ερωτήσεις.

Στο **μεσαίο** υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και το άμεσο περιβάλλον του, καθώς και θέματα που τον ενδιαφέρουν. Οι περιγραφές είναι πιο ολοκληρωμένες, με λιγότερες παύσεις και δομικά πιο πολύπλοκες προτάσεις. Ο λόγος του ομιλητή εκτείνεται σε σειρά προτάσεις που αρχίζουν να συνθέτουν μικρές παραγράφους, χωρίς όμως αυτό να διαρκεί σε όλη την έκταση του διαλόγου ή να είναι σταθερό. Εξακολουθούν να υπάρχουν παύσεις, αναζήτηση λεξιλογίου, λάθη και παρεμβολές από τη μητρική γλώσσα.

Στο **υψηλό** υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, ο ομιλητής είναι σε θέση να συζητήσει πάνω σε μεγαλύτερο εύρος καθημερινών καταστάσεων, που δεν περιορίζονται στο άμεσο περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, οικογένεια), αλλά επεκτείνονται σε άλλες θεματικές ενότητες, όπως διασκέδαση, χόμπι, ταξίδια, διακοπές, φαγητό, ψώνια καθώς και στα ειδικότερα ενδιαφέροντα του ομιλητή. Όμως, δεν είναι σε θέση ούτε να χειριστεί καταστάσεις με περιπλοκές ούτε να προχωρήσει στις εκτεταμένες αφηγήσεις που χαρακτηρίζουν το επόμενο επίπεδο. Κάτι τέτοιο το κατορθώνει μόνο για περιορισμένο χρόνο και σύντομα παρουσιάζονται λάθη και γλωσσική σύγχυση. Παρ' όλα αυτά, ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί απλές αφηγήσεις και περιγραφές καθώς και να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο, με λιγότερες πλέον παύσεις στον λόγο του. Σε αυτό το υποεπίπεδο ο ομιλητής γίνεται άνετα κατανοητός από τους φυσικούς ομιλητές.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αποσπάσματα λόγου ομιλητών από τα τρία υποεπίπεδα επίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) του Μέσου επιπέδου ώστε να θεμελιωθεί εμπειρικά η περιγραφή τους.

Πίνακας 3. Μέσο επίπεδο: Θεματικές ενότητες και αποσπάσματα λόγου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟ - ΧΑΜΗΛΟ
1. Περιγραφή οικογένειας	E: Πες μου για την οικογένειά σου. M: Είμαστε τέσσερα άτομα δηλαδή, και εγώ, η αδερφή μου, ο πατέρας μου και η μάνα μου. Ο πατέρας μου δουλεύει εδώ σαν μηχανικός που λένε, και η μάνα μου δουλεύει στο σπίτι, η αδερφή μου πηγαίνει σχολείο, πάμε με τη τάξη.
2. Περιγραφή ημέρας	E: Πες μου τι κάνεις κάθε μέρα από το πρωί ως το βράδυ. M: Το πρωί είμαι στο σχολείο, πηγαίνω μετά, πρώτα το μεσημέρι, μένω λιγάκι, μετά πάνω τα μαθήματά μου, τις ασκήσεις, βλέπω λιγάκι στην τηλεόραση, όταν τελειώσω τα μαθήματά μου.
3. Ψυχαγωγία / ελεύθερος χρόνος / ταξίδια	E: Τι κάνεις όταν έχεις ελεύθερο χρόνο; M: Έξε τον ελεύθερό μου χρόνο... εεε διαβάζω βιβλία έτσι, εξωσχολικά, πηγαίνουμε βόλτες με τη μητέρα μου, μαζί με την οικογένειά μου, με την αδερφή μου, πάμε με τις φίλες μου.
4. Ερωτήσεις	Ερωτήσεις που έγιναν από διαφορετικούς μαθητές: Πόσο χρονώ είσαι; Πού γεννηθήκατε; Πόσο ύψο έχετε;

ομιλητών στα τρία υποεπίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

ΜΕΣΟ - ΜΕΣΑΙΟ	ΜΕΣΟ - ΥΨΗΛΟ
Ε: Για πες μου λίγο για την οικογένειά σου. Μ: Ο μπαμπάς μου τον λένε Δημήτρη, είναι σαράντα έξι χρονών. Τη μητέρα μου τη λένε Μαρίννα και είναι σαράντα, σαράντα τρία χρονών, στην Αλβανία δουλεύει σαν δασκάλα. Τώρα εγώ έχω πια πολλά απ' τη μάνα μου, η μάνα μου τώρα έχει έρθει δύο μήνες έχει, εγώ έχω οκτώ. Ε: Έχεις αδέρφια; Μ: Μόνον ένα, μόνο έναν αδερφό, είναι στη Αλβανία στο Πανεπιστήμιο των Τριώνων. Ε: Τι σπουδάζει; Μ: Για ζιντες γλώσσες, ιταλικά, γερμανικά.	Ε: Πες μου για την οικογένειά σου. Μ: Η αδερφή μου είναι είκοσι χρονών, οι γονείς δουλεύουνε... Αυτά. Ε: Τι κάνουν οι γονείς σου; Μ: Δουλεύουνε. Ο πατέρας μου κάνει διάφορα, η μάνα μου δουλεύει σε σούπα. Ε: Και στην Αλβανία τι κάνουν; Μ: Ο πατέρας μου στην Αλβανία ήταν λογιστής, ενώ εδω... τη δουλειά που σας είπα, η μάνα μου πούλησε σ' ένα μαγαζί με υφάσματα κι αυτό, η αδερφή μου πήγατε σχολείο.
Ε: Πες μου τι κάνεις κάθε μέρα. Μ: Έρχομαι στο σχολείο... όταν τελειώνει το σχολείο πάω σπίτι, διαβάζω, εε, να διαβάζω, κοιμάμαι δυο ώρες, εε μια ώρα, μιάμιση ώρα και μετά βγαίνω και έρχομαι πάλι στο σχολείο.	Ε: Τι κάνεις κάθε μέρα; Μ: Ξυπνάω το πρωί, βλέπω και λίγο τηλεόραση, κάνω τις δουλειές μου και μετά βγαίνω. Ε: Πού πας; Μ: Πάω στα Goody's με/ με τις φίλες μου. Ε: Σχολείο; Μ: Στις μιάμιση έρχομαι σχολείο. Ε: Και μετά; Μ: Και μετά τη Τρίτη, Τετάρτη... και την Πέμπτη πάω σ' αγγλικά, εφτάμαι με εννιά.
Ε: Τι βιβλία διαβάζεις; Μ: Εμ, τώρα δω; Γιατί στην Αλβανία δε διάβαζα και πολλά, γιατί πρέπει να διαβάζω για το σχολείο και δεν είχα χρόνο πάρα πολλά/ πάρα πολλά. Ε: Εδώ εδω έχεις πιο πολύ χρόνο; Μ: Εδώ έχω χρόνο πιο πολύ και διαβάζω και αλβανικά βιβλία, με περιπέτειες. Ελληνικά βιβλία δεν/ δεν ξέρω αν θα/ θα διαβάζω.	Ε: Και όταν δεν είσαι σχολείο, τι σου αρέσει να κάνεις; Μ: Εεε, στο σπίτι μου έχω αλβανικά βιβλία και διαβάζω. Μ' αρέσει να διαβάζω, γιατί δε θέλω ούτε να ξεχάσω να διαβάζω αλβανικά ούτε να γράφω... Και αυτό, ε, βλέπω λίγη τηλεόραση. Δε θέλω να βλέπω και τόσο πολύ. Και εξασκαλικά βιβλία μ' αρέσει να διαβάζω, ή να βγαίνω έξω, δηλαδή να βγαίνω με τον αδερφό μου. Δε μ' αρέσει να μένω στο σπίτι μου όλη την ημέρα. Ε: Και πού πάτε παλιά; Μ: Ε, βγαίνουμε στις πλατείες κυρίως, έτσι. Εμένα μ' αρέσει να περπατάω. Και δε βγαίνουμε και τόσο συχνά, κάθε μέρα δηλαδή, αλλά όταν βρίσκουμε ελεύθερο χρόνο, περπατάμε.
Ερωτήσεις που έγιναν από διαφορετικούς μαθητές: Είσαι αρενικό ή θηλυκό; Είσαι αγέλικος; Βγαίνεις συχνά στην τηλεόραση;	Ερωτήσεις που έγιναν από διαφορετικούς μαθητές: Πώς ξεκινήσατε τη καριέρα σας; Σας αρέσει η δουλειά που κάνετε; Και για τις άλλες καλλιπένες, τι γνώμη έχετε;

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟ - ΧΑΜΗΛΟ
	Τι δουλειά κάνετε; Τι να ρωτήσω; Τι κάνετε στην τηλεόραση; Με τι δουλειά ασχολήσατε; Να το διαβάσω αυτό;
5. Αφήγηση Ι (παρελθόν)	Ε: Για πες μου στην Αλβανία τι έκανες με τους φίλους σου τα καλοκαίρια; Μ: Τι έκανα, πηγαίναμε θάλασσα, παίζαμε ποδόσφαιρο... εντάξει αυτά. Ε: Τιποτέ άλλο; Πηγαίνατε πουθενά δασκοίς, πώς τα περνάσατε; Μ: Μπαλάντο, ε αυτά, με τους φίλους μου... εντάξει, δασκοίς δεν πηγαίναμε.
6. Σχέδια για το μέλλον	I. Ε: Τι θέλεις να γίνεις; Μ: Είχα ένα όνειρο, στην Αλβανία που ήμουν, ήθελα να γίνω δασκάλα, επειδή ήμουν καλή μαθήτρια και ήθελα να γίνω δασκάλα. II. Ε: Για πες μου λίγο περαιότερο μ' αυτό το απόγευμα, γιατί θες να γίνεις κομμώτρια; Μ: Θέλω να γίνω κομμώτρια γιατί μου αρέσει να κεννίζω ωραία τα μαλλιά. Μα έρχονται οι άλλοι να κεννίζουν τα μαλλιά τους σε μένα. Λοιπόν θα τελειώσω το λύκειο και θα πάω σε ένα φροντιστήριο που μαθαίνουν κομμώτρια. III. Ε: Τι θα κάνεις φέτος το καλοκαίρι; Μ: Θα πάω δασκοίς στο Ανάβυσσο, εκεί που πήγα και φέτος, μ' αρέσει πολύ εκεί. Τα περνάω πολύ ωραία. Το πρωί παίζω με τις φίλες μου, είναι μια παραλία εκεί, παίζω με τις φίλες μου. Το μεσημέρι πηγαίναμε για μπάνιο. Ε: Το μεσημέρι πηγαίνατε για μπάνιο, όταν καίει ο ήλιος; Μ: Ναι. Και όταν γυρνάμε το απόγευμα, πηγαίναμε στην πλατεία και εκεί έχω πολλούς φίλους και τα περνάω πολύ καλά.

ΜΕΣΟ - ΜΕΣΑΙΟ

ΜΕΣΟ - ΥΨΗΛΟ

Είσαι πρωθυπουργός;
Είσαι περίπου είκοσι πέντε — τριάντα χρονών;
Τι δουλειά κάνεις;
Στην κυβέρνηση έχει καλή θέση;
Δεν είσαι καθηγητής δηλαδή;
Αυτό γίνεται σε όλα τα σχολεία;
Υπάρχουν δηλαδή πολλοί Αλβανοί σε όλα τα σχολεία;

Τι τραγούδια σας αρέσουν πιο πολύ, ελληνικά ή ξένα;
Μπορείς να έρθεις μαζί μου;
Δούλευε πριν να το πάρω εγώ το αυτοκίνητο ή είχε κανένα πρόβλημα;

Ε: Στη Γεωργία, τι πήδη πήγανες;
Μ: Στη Γεωργία πήγαμε στο ρώσικο σχολείο, μάθημα ρώσικα, μετά πήγα στη Ρωσία, ήμουν εκεί πέρα στο σχολείο, μετά ήρθα εδώ πέρα.
Ε: Τι έκανες πέρα στο καλοκαίρι;
Μ: Το προηγούμενο καλοκαίρι πήγαμε για ένα μήνα στη Ρωσία, κάναμε διακοπές εκεί, ήρθαμε εδώ πέρα, μετά είχαμε επισκευάσει ένα σπίτι μακριά στη Γκροφάδα, κοντά στη φάλασσα, βγαίναμε κάθε μέρα.
Ε: Ωραίο, και στη Ρωσία τι κάνατε το μήνα που είχατε πάει εκεί διακοπές;
Μ: Εκεί δεν υπάρχει πολλή ξέστη, είναι ωραίο, έχουμε ένα σπίτι... στο εξωτερικό... ε πήγαμε, είναι καλά εκεί πέρα.

Ε: Στην Αλβανία τι έκανες κάθε μέρα εκεί απ' το πρωί μέχρι το βράδυ;
Μ: Το πρωί πηγαίναμε σχολείο μόνο. Εκεί δεν είναι όπως εδώ, υπάρχει μόνο το πρωί σχολείο, το μεσημέρι, όταν ερχόμαστε, κάναμε διάλειμμα δυο τρεις ώρες, τα μαθήματά μας, γ' απόγευμα άμα μπορούσαμε βγαίναμε, παίζαμε/ παίζαμε.
Ε: Όταν δεν είχατε σχολείο, τι κάνατε; Πηγαίνατε διακοπές;
Μ: Πηγαίναμε απ' τους συγγενή μας/ συγγενή... Το καλοκαίρι πήγαμε στον παππού μου και στη γιαγιά, στο χωριό, στη Χιμάρα, ενώ εγώ έμενα στην Αυλώνα. Αυτά.

I. Ε: Θα ήθελες να σπουδάσεις εδώ και να πας πίσω ή να σπουδάσεις εκεί;
Μ: Δε νομίζω να πάω να σπουδάσω εκεί, γιατί δε μπορούμε απ' αυτό το χρόνο, γιατί και ο αδερφός μου πρέπει να πάει να σπουδάσει, αλλά αυτός θα σπουδάσει στην Αλβανία το άλλο χρόνο και δεν έχουμε οικονομική κατάσταση να πάω και εγώ στην Αλβανία και πρέπει να σπουδάσω εδώ.

II. Ε: Σε δέκα χρόνια από τώρα, πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου; Τι θας να κάνεις;
Μ: Ε, δεν είμαι και πολύ καλή στα μαθήματα αλλά θέλω να κάνω τη... στο πανεπιστήμιο, να πάω για δικηγόρος. Μ' αρέσει πάρα πολύ δικηγόρος, γιατί να προστατεύω τα/ τους ανθρώπους και άλλα και τώρα δε πιστεύω να γίνει καλή η Αλβανία να πηγαίναμε εκεί και έτσι θα μέναμε εδώ, έτσι λέει και ο πατέρας μου και έτσι όπως έχει γίνει η Αλβανία, δεν πιστεύω να αλλάξει ποτέ και... να κάνω την οικογένειά μου, να έχω μια δουλειά, ότι όπως δουλεύουν

Ε: Τι θας να γίνεις όταν μεγαλώσεις;
Μ: Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ή παπάς ή τερναδόρος.
Ε: Τελείως διαφορετικά επαγγέλματα, ε; Για πες μου γιατί θέλεις να γίνεις παπάς;
Μ: Ε, θέλω να γίνω παπάς, να μπω στο όνομα του Θεού... να μπω στην εκκλησία, να φάλλω.
Ε: Νομίζεις ότι έτσι θα πρόσφερες στον κόσμο, στους ανθρώπους;
Πώς νομίζεις ότι θα τους βοηθούσε;
Μ: Θα του βοηθούσα για να φάνε, να κάνουνε για το σπίτι τους, όταν είχαν κάτι σοβαρό να το έκανα να αλλάξει...
Ε: Μόνο αυτό;
Μ: Στους φτωχούς να δάνειζα κάποια χρήματα... να τους βοηθούσα...
Ε: Τι άλλο θα έκανες, άμα γινόσουν παπάς;
Μ: Θα 'φαλλα... θα πήγαμε τους/ θα 'παρνα κάποια παιδιά θα τους πήγαμε εκδρομή στη θάλασσα.
Ε: Και δε μου λες, αν δε γινόσουν παπάς, λες θα γινόσουν τερναδόρος;
Μ: Αν δε γινόμαι παπάς, θα γίνομαι τερναδόρος.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟ - ΧΑΜΗΛΟ
7. Αφήγηση II (ιστορία)	I. Μ: Ήταν μια κοπέλα τυφλή, μεγάλωσε, βρε/ ήταν χωρίς γονείς, ε τώρα έχει δει τους γονείς της, έχει γνωστεί/ έχει ένα αγόρι/ ένα αγόρι, το παντρεύτηκε, έκανε ένα παιδί, τώρα το/ τώρα τον έχει κυριεύσει, ε και τώρα μεγάλω/ μεγαλώνει το παιδί/ μεγαλώνει το παιδί/ το παιδί της. II. Μ: Είναι μια φτωχή κοπέλα που στο τέλος την παίρνει ένας αν/ ένας/ ένας γέρος που είναι πολύ πλούσιος, τη παίρνει γιατί αρέσει η γαστρά/ η νοιά της και είπε στο πάτερ να της βρει δουλειά και ο πάτερ σκέφτηκε, σκέφτηκε αυτόν τον άντρα, να την βοηθήσει, και αυτός την κρατάει σαν κόρη του και στο τέ/ όταν, όταν γίνεται κόρη, παντρεύεται το γαμ.
8. Περιγραφή σχολείου / σύγκριση σχολείων	I. Ε: Πώς ήταν το σχολείο εκεί; Μ: Ε, μέχρι την έκρηξη που ήρουν εγώ εκεί τα μαθήματα δεν ήταν πολύ καλά, εδώ είναι καλύτερα... Δεν ήταν καλό ότι... οι δασκάλους μας δεν εξηγούσαν το μάθημα πάρα πολύ καλά, ενώ εδώ εξηγούν πάρα πολύ καλά, καταλαβαίνουμε. II. Ε: Γιατί είναι καλύτερο το σχολείο εδώ;

ΜΕΣΟ - ΜΕΣΑΙΟ

οι Άλβανοί εδώ στα/ στα κρισι... [...] που καθορίζουν οι γυναίκες και έτσι θέλω να 'χω μια δουλειά καλή.

ΜΕΣΟ - ΥΨΗΛΟ

Ε: Αυτό γιατί το δούλεψες, γιατί σ' αρέσει;
Μ: Γιατί μ' αρέσει, γιατί είναι η δουλειά του μπαμπά μου και... Και την έχω δει.
Ε: Τι σ' αρέσει απ' αυτή τη δουλειά;
Μ: Γιατί μ' αρέσει να δουλεύω με σίδερα, να είμαι εκεί να... αλλά, ο μπαμπάς δε θέλει να κάνω αυτή τη δουλειά.
Ε: Γιατί νομίζεις ότι δε θέλει να κάνει αυτή τη δουλειά ο μπαμπάς;
Μ: Γιατί... δε θέλει ο μπαμπάς να δουλεύω με σίδερα, γιατί δε θέλω/ δε θέλει ο μπαμπάς να καλώσω τα χέρια μου.
Ε: Θα προτιμούσε ο μπαμπάς σου να γίνεις παπάς;
Μ: Θα προτ/ θα προτι/ το προτιπεί καλύτερα.
Ε: Ή μαμά;
Μ: Η μαμά λέει «καλύτερα να το παντρέψω, παρά να το δώ παπά». Ένα αγόρι έχω και... δε θέλω να το δώ με παύρα ρούχα, με ρούπα.
Ε: Δηλαδή, θα 'θελε να παντρευτείς καλύτερα; Άρα γίνεις παπάς, δε θα παντρευτείς;
Μ: Άρα γίνω παπάς, δε θα παντρευτώ.

Ε: Τι γινότανε στην ιστορία;
Μ: Ήταν ένας/ ήταν εν/ ένα ζευγάρι και παντρεύτηκαν. Ο αδερφός της κοπέλας δεν ήθελε να παντρευτεί με το αγόρι η αδερφή του και τους χώρισε. Και λέει στον τέτοιο να πάει στην Αμερική για να σπουδάσει ιατρική και την αδερφή του την παντρεύει με κάποιον άλλον. Και... μετά λέει στον/ στον άντρα της ότι αυτή πέθανε και... τώρα χωρίζουν. Και αυτής γεννάει στην Ελλάδα, μετά... γεννάει στην Ελλάδα και κλαίει. Πάει στο πέτοιο, στο τόφο της, και μετά από λίγες μέρες το βλέπει στο δρόμ/ τη βλέπει στο δρόμο και πάει στον αδερφό «γιατί μου το 'κανες αυτό τα πράγματα;» πέτοια, πώς είναι.

Μ: Εεε... μιλάει για μια κοπέλα, εεε... δηλαδή μιλάει για μια οικογένεια, η οποία η μητέρα πήρε ένα παιδί και έφαγε και άφησε και είχε ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Πήρε το κορίτσι, άφησε το αγόρι. Ύστερα το αγόρι, όταν μεγάλωσε, παρουσιάζει κάποια προβλήματα με την οικογένειά του. Έφαγε απ' την οικογένειά του, πήγε ύστερα στη θεία του. Εκεί γνώρισε την αδερφή του, εεε, όμως δεν ήξερε ότι ήταν αυτή, την ερωτεύτηκε. Ύστερα η θεία του του είπε ότι είναι η αδερφή σου. Εκείνος ήθελε να απομακρυνθεί. Εεε, έφαγε ύστερα στο... και πήγε και πάλι κοντά στην οικογένειά του. Εεε, ύστερα η κοπέλα αυτή παρουσιάζει κάποια προβλήματα με την υγεία της, ήτανε πολύ άρρωστη και ήρθε και τότε, ήρθε και η στήμη, εκείνος ήξερε ότι αυτή ήτανε άρρωστη και πήγε στο νοσοκομείο, ήτανε όλα εκεί, και είχε στη μητέρα του ότι τώρα θέλω να πες την αλήθεια και τα είπε όλα εκείνη. Εί 'τσι ήρθε... και συνεχίζει.

Ι. Ε: Μπορείς να συγκρίνεις το σχολείο σου στην Ελλάδα και στην Αλβανία;

Μ: Εκεί τα... τα/ το σχολείο ήταν... εεε... ήταν πιο μεγάλο απ' αυτό εδώ που είμαι εγώ... είχε καλύτερους καθηγητές... εεε... γινάζει και δώ έχει καλύτερους καθηγητές, αλλά εδώ είναι, το σχολείο είναι μικρό, εκεί

Ι. Ε: Μπορείς να συγκρίνεις το σχολείο σου εδώ με το σχολείο στη Ρωσία;

Μ: Το σχολείο... στη Ρωσία είναι πολύ πιο όμορφο από εδώ, αλλά είναι δύσκολο. Ας πούμε εδώ πέρα... μπορείς να πίνεις ό,τι θέλεις στο σχολείο, ζωγραφίζουνε στους τοίχους, ενώ στη Ρωσία απαγορεύεται κάτι τέτοιο.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟ - ΧΑΜΗΛΟ
	Μ: Γιατί εκεί δύσκολοι βρίσκουν βαθμούς έτοιμοι. Ήλπε να περάσει ενώ εδώ πέρα, αυτό που του αξίζει βρίσκουν.
9. Περιγραφή χώρας προέλευσης / σύγκριση χωρών	I. Ε: Τι είναι αυτό που σου άρεσε στην Αλβανία; Μ: Καλά, μίλαμε τη γλώσσα μας και έχουμε τους φίλ/ έχω φίλους εκεί πέρα... Και σε εας αν ήσασταν στην Αλβανία, δε ήθελες... Ε: Τι σου αρέσει στην Αλβανία; Δεν μπορεί να σου αρέσουν όλα; Μ: Στην Αλβανία μου αρέσουν όλα, επειδή είναι το χωριό μου... Μ' αρέσει εκεί πέρα, έχω τη γιορτή μου, έχω, πώς να το πω, τις φίλες μου, το σπίτι μου που μένω, το σκαλάκι μου που με περιμένει. II. Ε: Γιατί σ' αρέσει πιο πολύ στην Αλβανία; Μ: Μ' αρέσει γιατί τέλος πάντων είναι ο τόπος μου, πρώτα απ' όλα, μετά έχω τους φίλους μου, όλους τους συγγενείς μου, είναι το σπίτι μου δηλαδή... Εδώ είναι σ' έναν άγνωστο χώρο, που δε μπορώ να πω δηλαδή ότι... Είναι στην τάξη όλοι, ως πούρμα είναι Έλληνες, εργάζονται από άλλη καταγωγή.
10. Υποθετικές καταστάσεις	Ε: Τι θα πρότεινες αν ήσασταν διευθυντής; Μ: Ναι, θα πρότεινα ν' αλλάζον συμπεριφορά οι καθηγητές, πρώτα. Ε: Οι Έλληνες; Μ: Όχι! Ε: Α, για τους Αλβανούς λες. Πες μου πρώτα για τους Αλβανούς και

ΜΕΣΟ - ΜΕΣΑΙΟ

ήταν ένα σχολείο, δεν ήταν δύο, όπως είναι εδώ το πέμπτο με το είκοσι εννιά, έκαναν μόνο το... έκαναν απόγευμα και πρωί... και... τι να πω;

II. Ε: Μα μου συγκρίνεις το σχολείο σου εκεί με αυτό το σχολείο εδώ.

Μ: Α, για τα μαθήματα. Ε, καλύτερα ήταν εκεί.

Ε: Γιατί;

Μ: Έχω, έχω μάθει πολλά πράγματα, περισσότερα απ' ό,τι. Κάποια πράγματα που έχω κάνει απ' τη προηγούμενη φορά/ απ' το προηγούμενο/ απ' το προηγούμενο χρόνο στην Αλβανία, τώρα τα/ τώρα τα κάνουμε εδώ στην Ελλάδα.

I. Μ: Είναι ο καθαρός αέρας πιο πολύ, γιατί το κωρά μου είναι πολύ ωραίο, είναι... κάπως σε δόσεις, έχει πολύ λίγη σήπια, δεν είναι... Είναι σ' ένα βουνό, είναι κοντά στα σύννεφα, δηλαδή.

II. Ε: Τι σ' αρέσει πιο πολύ εκεί και τι δε σ' αρέσει;

Τι σ' αρέσει εδώ;

Μ: Ε, δε μ' αρέσει ότι δεν έχει / δε μ' αρέσει το ότι δεν έχει σφάλματα, είναι φυσική χώρα. Εδώ στην Ελλάδα είναι πιο πλούσιοι οι άνθρωποι, έχει περισσότερη ασφάλεια, αλλά εκεί μ' αρέσει γιατί έχω τους φίλους, καλύτερους φίλους, την οικο/ όχι την οικογένειά μου, εδώ είναι αλλά τους αδερφούς μου.

I. Ε: Αν ξαφνικά κέρδιζες το λαχείο, τι θα ήθελες να κάνεις;

Μ: Εντάξει, θα βοηθούσα τους δικούς μου ανθρώπους, θα ζούσαμε άνετα, εε... όπως είχε κάποιος βοηθεία, δηλαδή θα βοηθούσα, τέτοια πράγματα.

ΜΕΣΟ - ΥΨΗΛΟ

II. Μ: Το σχολείο εδώ είναι πιο ωραίο.

Ε: Πιο ωραίο σε τι επίπεδο;

Μ: Λέω γενικά, δηλαδή όχι επειδή έχει ωραίο πρόγραμμα αλλά γενικά σαν χτίριο λέω ότι είναι πιο ωραίο. Εε, έχει περισσότερες αίθουσες, πιο μεγάλες, ενώ εκεί ήταν όριας, όχι τόσο ωραίο το χτίριο. Μόνο που εδώ δεν είναι τόσο καθαρό το σχολείο, δηλαδή όσο θα 'πρεπε.

Ε: Οι καθηγητές εκεί πώς ήταν σε σχέση με τους καθηγητές εδώ;

Μ: Το ίδιο! Δε μπορώ να πω, είχαμε καλές σχέσεις με τους καθηγητές. Ήτανε πολύ καλά, λένε καλά το μάθημα, εε, ακούγαν το πρόβλημα του συμμαθητή τους, ήτανε πολύ καλοί και εκεί, όριας και εδώ, δε μπορώ να πω.

III. Μ: Για τους δασκάλους το ίδιο ήτανε και εκεί, ενώ εδώ είναι πιο φυλακτικά/ πιο φυλαγμένα τα σχολεία σε σχέση με την Αλβανία. Εδώ, ας πούμε, δεν μπαίνουν εξισκολικοί στα σχολεία, ενώ εκεί ήταν ανοικτά τα πράγματα, τα σχολεία, δεν... Ερωτάνε όπως ήθελε, έμπαινε, έβγαζε. Ενώ εδώ είναι καλά.

I. Ε: Θες να γυρίσεις πίσω στην Αλβανία ή θες να μείνεις εδώ;

Μ: Τώρα εξαρτάται, εντάξει... θα ήθελα να γυρίσω στην Αλβανία, αλλά είναι πολύ λίγη δουλειά, στο κωρά μου δηλαδή... Δεν υπάρχουν παιδιά. Όλα τα παιδιά της ηλικίας μου έχουν έρθει εδώ... Είναι άνθρωποι μεγάλης ηλικίας. Δεν είναι και τόσο ωραίο, δηλαδή να 'σαι κερκάνο εκεί κάτω. Το κολοκάφι είναι πολύ ωραίο όριας.

II. Ε: Για πες μου, σ' αρέσει η Ελλάδα;

Μ: Μ' αρέσει, πολύ ωραίο κράτος είναι, τουριστικό.

Ε: Σε σύγκριση με τη δική σου χώρα, την Αλβανία, πού περνάς καλύτερα;

Μ: Εδώ.

Ε: Γιατί περνάς καλύτερα εδώ;

Μ: Ε, γιατί δουλεύει ο μπαμπάς εδώ κάθε μέρα και έχω τη νανά που με βοηθάει.

Ε: Αν εσύ ήσουνα πρόεδρος του κράτους, πρωθυπουργός, τι θα έκανες για την Αλβανία;

Μ: Όλα αυτά που δεν έχουν κάνει οι άλλοι.

Ε: Ποια είναι αυτά; Για πες μου.

Μ: Δηλαδή θα προσπαθούσα να/ να βάλω καλύτερους νόμους και

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟ - ΧΑΜΗΛΟ
	μετά για τους Έλληνες. Μ: Να εξηγήν πιο καλύτερα το μάθημα και όχι με σιγήν ήτα, αλλά... έτσι... ελεύθερα. Να άλλαξαν τους μαθητές να γίνουν πιο ήμεροι, πιο καλοί. Ε: Πιστεύεις ότι άμα οι καθηγητές είναι πιο καλοί, θα είναι και τα παιδιά πιο ήμερα; Μ: Άρα εεε... άμα συμπεριφέρονται πιο καλά τα παιδιά, και φυσικά θα... και οι καθηγητές. Καλύτερα θα ήσαν οι καθηγητές να συμπεριφέρονται [να συμπεριφέρονται] πιο καλά.
11. Τι θα άλλαζες αν...	Ε: Τι θα άλλαζες σ' αυτό το σχολείο; Μ: Πρώτα απ' όλα θα/ θα το 'κανα λίγο πιο κοινωνικό. Τα τετρα/ τα θρανία θα τα άλλαζα όλα, γιατί είναι όλα γραμμένα. Θα/ θα απαγόρευσα στα παιδιά να παίζουν το μπονγκό, γιατί δε μπορώ/ δεν το μπορώ. Και στα ελληνόπουλα θα έλεγα ότι/ να μη μισούν τα παιδιά. Για όσο καιρό θα ήμουν εγώ η διευθύντρια. Ε: Πώς θα τα πετύνανες αυτά; Μ: Αυτά; Με τη θέληση και με τη θέλησή τους και να εξηγήσω σ' αυτόν ότι δε/ θα [...] τα παιδιά. Ε: Έχεις σκεφτεί τρόπους που θα μπορούσες να κάνεις τα παιδιά να είναι πιο κοντά μεταξύ τους; Μ: Ε θα/ τα 'φερα... δηλαδή θα το 'κανα να..., ως ποιήμα... θα/ Δεν έχουν αρκετά δηλαδή και μ' αυτό θα 'εχόσα.
12. Αφηρημένο θέμα	Ε: Τι είναι αυτό που κάνει το ματακόμο να είναι τόσο έντονος (αφηνικό κι εσύ τι θα 'κανες για ν' αλλάξεις τα πράγματα; Μ: Εεε... όλοι οι άνθρωποι ίδιοι είμαστε. Δεν υπό/ δεν υπάρχει κάτι που ν' αλλάξει... Όπως είς/ εσύ, είμαστε και οι άλλοι. Θα πρέπει να... καταλάβουν κάτι... πως/ να καταλάβουν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και δεν υπάρχει διαφορά ή είναι μου/ μάγος ή είναι άσπρος. Ψυχή έχει αυτός, ψυχή έχουμε κι εμείς.

ΜΕΣΟ - ΜΕΣΑΙΟ

II. Ε: Αν ήσουν πρωθυπουργός της Αλβανίας, τι θα έκανες;
 Μ: Πρώτα απ' όλα είναι/ το κακό είναι τα όπλα εκεί. Πρέπει να τα πάρουμε τα όπλα και μετά να βάλουμε, να κάνουμε νόμους... που δεν το έκανε αυτό ο Σαλί Μπερίσα που ήτανε, για να ξέρουν πού είναι οι άνθρωποι... παροδείγματος χάρι, εδώ αν δεν πληρώσεις μία/ ένα εισιτήριο, θα πληρώσεις μετά 4.000. Στην Αλβανία όμα δεν πληρώσεις, δεν παράζει.

I. Ε: Αν μπορούσες ν' αλλάξεις κάποια πράγματα στο σχολείο εδώ, τι θα άλλαζες;
 Μ: Τι θα άλλαξα. Θα άλλαξα το σχολείο που είναι/ δεν είναι καθαρό πολύ, η σούλα κάτω, τις τρέχες, αυτά.
 Ε: Νομίζεις ότι αν το σχολείο βγατεί μετά θα το διατηρήσετε/ θα το διατηρήσουν οι μαθητές καθαρά;
 Μ: Δεν το ξέρω αυτό.
 Ε: Αν ήσουν διευθυντής σ' αυτό το σχολείο για δέκα μέρες, τι θα άλλαζες, τι θα έφτιαχνες;
 Μ: Θα έφτιαχνα όλες τις τρέχες, τα θρανία, τις καρέκλες, θα έβαλα/ θα έβαλα τζάμια, τον πίνακα θα το έβαφα, κουρτίνες... Αυτό.

II. Ε: Αν ζαφνικά γινόσουν διευθυντής εδώ του σχολείου στην Ελλάδα, τι θα άλλαζες, τι θα βελτιώνες στο σχολείο εδώ;
 Μ: Σε αυτό το σχολείο μάλλον τα πάντα.

Ε: Θεωρείς ότι το σύστημα του Αραβέη θα έδινε ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές;
 Μ: Όχι όλους, γιατί αν ένας μαθητής πρέπει να πάει σ' αυτό το μίσο όρος, πρέπει να πας φροντιστήριο και... Δεν ξέρω.
 Ε: Τι θα του απαιτούσες;
 Μ: Ε, θα του απαιτούσα «μπορεί να μην είναι για όλους ίσες/ ίσες, επειδή δεν είναι όλοι καλοί/ καλοί μαθητές και οι... / για να παραιώ/ για να προχωρούνε τώρα στα μαθήματα, πρέπει να πάνε σε φροντιστήριο και σε/ επειδή έχουν χάσει πολλά/ πολλά μαθήματα, πρέπει να/ να πάνε στο φροντιστήριο σπουδάζουνε».

ΜΕΣΟ - ΥΨΗΛΟ

να βάλω νόμους, επειδή δεν υπάρχουν και πολλοί. Με έχουν Εύνοημα έτσι και να αλλάξει δηλαδή αυτό που/ που σκέφτονται οι περισσότεροι για τους Αλβανούς. Επειδή ξέρουν... / έχουν ακού... / ακούνε μόνο για τους κακοποιούς και γι' αυτούς και ξέρουν ότι είναι όλοι... / νομίζουν ότι είναι όλοι το ίδιο. Θα προσπαθούσα να το αλλάξω αυτό.
 Ε: Πώς θα μπορούσαμε να τ' αλλάξουμε αυτό;
 Μ: Άρα... / να δίνουμε ένα καλό παράδειγμα δηλαδή, ότι κι εμείς αξίζουμε κάτι, ξέρουμε να κάνουμε, δηλαδή... να... Έχω μάθει μια λέξη αλλά δεν τη θυμάμαι. Με εκσυγχρονισ...

Ε: Τι θα άλλαζες στην Ελλάδα;
 Μ: Στην Ελλάδα; Θα άλλαξα πρώτα πρώτα τους ανθρώπους. Από θ' άλλαξα επειδή δεν έχουν καλό συναισθήματα. Τους άλλους σε ποιέμε αυτούς που τους βοηθάνε, όπως η μητέρα μου, σε ποιέμε, κάποια φίλη της της μηλές σε κείνη και της λέει ότι καθαρίζει σπίτι, τους έχουν σε ζώα, και αυτοί άνθρωποι δεν είναι. Και μετά θ' άλλαξα, δηλαδή θα έβαλα σ' όλους τους αυτού που παίρνουν σύνταξη να παίρνουν, να παίρνουνε κάθε μήνα το ποσοστό που τους αξίζει, στους φτωχούς δηλαδή θα έκανα ότι/ θα έπαρνα από όλους τους ανθρώπους λεφτά και θα έκανα σπίτι στους φτωχούς, θα τους έδινα μια δουλειά, μια κοινωνική δουλειά και σε ποιέμε για τις μητέρες, σε ποιέμε κάποιον άντρα που έχει αφήσει την γυναίκα του/ τη γυναίκα του έγκυος και αυτή και αυτός φταίει να πληρώνει το τέτοιο, να της πληρώνει κάθε μήνα για το παιδί και θα της έδιν/ και θα της έδινε ένα σπίτι και λεφτά.

Ε: Παρακολούθησες εδώ στην Ελλάδα την ιστορία με τις καταλήψεις στο σχολείο; Ήσουν υπέρ ή κατά και γιατί;
 Μ: Εγώ ήθελα να γίνει μάθημα, δεν ήθελα γιατί θα ήταν εις βάρος μας.
 Ε: Γιατί θεωρείς ήταν εις βάρος σας;
 Μ: Γιατί αυτό που μαθαίνουμε τώρα, μας φορτώνουνε, δεν το μαθαίνουμε καλά. Ενώ όμα δε γινότανε κατάληψη, θα τα είχαμε μάθει κανονικά, το κατα/ καταλάβαμε.
 Ε: Τι θα έλεγες σ' αυτούς που κάνουν τις καταλήψεις, για να τους πείσεις να σταματήσουν;
 Μ: Δεν θα μπορούσα να τους πείσω γιατί όλοι τώρα... λένε ότι θέλουμε το σχολείο και αυτό και δεν/ δεν ακούνε, δε θα μπορούσα να τους πείσω.

3.2.2.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ο λόγος του Μέσου ομιλητή δεν είναι πλέον αποσπασματικός και δεν περιορίζεται μόνο σε μικρές φράσεις, αλλά εκτείνεται σε επίπεδο πρότασης και σύντομης παραγράφου με χρήση πιο σύνθετων δομών. Μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή του ζωή, όπως η περιγραφή της οικογένειάς του, των καθημερινών του δραστηριοτήτων και του ελεύθερου χρόνου του (βλ. θεματικές ενότητες 1-3). Είναι σε θέση να θέτει ποικίλες ερωτήσεις στον συνομιλητή του (βλ. θεματική ενότητα 4), καθώς επίσης να αφηγείται με αρκετή ευχέρεια χρησιμοποιώντας παρελθοντικούς χρόνους (αόριστο και παρατατικό) και μέλλοντα (βλ. θεματικές ενότητες 5 και 6). Επιπλέον, ο Μέσος ομιλητής μπορεί να αφηγηθεί ικανοποιητικά την υπόθεση μιας ιστορίας που γνωρίζει, κάνοντας βέβαια αρκετά γραμματικά λάθη, που όμως δεν εμποδίζουν τον συνομιλητή του να κατανοήσει την υπόθεση (βλ. θεματική ενότητα 7). Είναι επίσης σε θέση να χειριστεί (με πολύ μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι ο Αρχάριος ομιλητής) πιο σύνθετες περιγραφές, όπως η περιγραφή θεμάτων που σχετίζονται με το σχολείο του (βλ. θεματική ενότητα 8) ή η περιγραφή της χώρας του (βλ. θεματική ενότητα 9). Επιπλέον, σε αντίθεση με τον Αρχάριο ομιλητή, ο Μέσος ομιλητής μπορεί να αντεπεξέλθει –έστω και με αρκετά λάθη– σε ακόμα πιο σύνθετες επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως η σύγκριση (σύγκριση των σχολείων του στη χώρα του και στη χώρα υποδοχής ή σύγκριση της χώρας του με τη χώρα υποδοχής) (βλ. θεματικές ενότητες 8 και 9). Ωστόσο, όταν καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που απαιτούν εκτεταμένες αφηγήσεις ή διατύπωση αφηρημένης σκέψης, δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί ούτε με άνεση λόγου ούτε με γραμματικά ορθό λόγο, και τότε παρατηρούνται συνεχείς παύσεις, διστακτικότητα και γλωσσική σύγχυση, όπως είναι αναμενόμενο (βλ. θεματικές ενότητες 10-12). Έτσι, λοιπόν, παρατηρούμε ότι ο Μέσος ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τη δεύτερη γλώσσα σε περιβάλλοντα που σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες, όχι όμως σε περιβάλλοντα που απαιτούν πιο αφηρημένη σκέψη (βλ. διαφοροποίηση ανάμεσα στις θεματικές ενότητες «περιγραφή ημέρας», «περιγραφή οικογένειας» και «υποθετικές καταστάσεις», «αφηρημένο θέμα» στον Πίνακα 3). Κάθε συνομιλιακό περιβάλλον απαιτεί διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας στις απαιτούμενες γλωσσικές δομές και διαφορετικό βαθμό γνωστικής επάρκειας, επομένως διαφοροποιήσεις αυτού του τύπου στη συνομιλική ικανότητα του ομιλητή είναι αναμενόμενες στο Μέσο επίπεδο.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του ομιλητή στο Μέσο επίπεδο είναι η ικανότητα να «ελέγχει» τον λόγο του αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας σε αρκετές περιπτώσεις τα λάθη του (π.χ. «το ποδήλατο καταστρόφηκε/ καταστράφηκε»). Ωστόσο, στην προσπάθειά του να «φιλτράρει» τον λόγο του καταφεύγει σε εναλλακτικούς γλωσσικούς τύπους που δεν είναι πάντοτε σωστοί («από τις παπούτσες/ από τις σανδάλιες»), ενώ δεν λείπουν οι περιπτώσεις που οδηγείται σε υπερδιορθώσεις, δηλαδή λανθασμένους γλωσσικούς τύπους σε αντικατάσταση των σω-

στών τύπων («όλες τις κοπέλες/ τις κορίτσες/ τα κορίτσα»).

3.2.2.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας

Σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα επαναδιήγησης, παρατηρήθηκε ότι στο χαμηλό και μεσαίο υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου ο ομιλητής παρουσιάζει ακόμα αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση και διήγηση των πιο σύνθετων τμημάτων της ιστορίας. Παρά το γεγονός ότι το λεξιλόγιο του Μέσου ομιλητή είναι πιο πλούσιο από εκείνο του Αρχάριου, υπάρχουν ακόμα κενά τα οποία δεν του επιτρέπουν να δημιουργήσει σύνθετο λόγο. Έτσι ο λόγος του γίνεται συχνά αποσπασματικός και ορισμένες φορές δυσνόητος (βλ. μαθητές 1 και 2, αμέσως παρακάτω). Μόνο μετά από πολλαπλές ερωτήσεις του εξεταστή, ο ομιλητής καταφέρνει να αποδώσει την ιστορία, έστω και αποσπασματικά. Παρατηρήθηκε ότι οι ομιλητές καταφεύγουν σε λέξεις που υπάρχουν ήδη στο κείμενο στην προσπάθειά τους να επαναδιηγηθούν την ιστορία. Έτσι, ο μαθητής 3 δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο που δεν έχει ακούσει στην ιστορία. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί τη λέξη «μεγαλώνει» που υπάρχει στο κείμενο, ενώ δυσκολεύεται να ανακαλέσει τη λέξη «μικρύνει», που δεν υπάρχει. Αντίθετα, ο Μέσος ομιλητής υψηλού υποεπιπέδου συνήθως καταφέρνει να διηγηθεί ένα μεγάλο τμήμα της ιστορίας, συχνά παραλείποντας, βέβαια, αρκετές λεπτομέρειες (βλ. μαθητές 4 και 5).

Μαθητής 1 (Μέσο επίπεδο–χαμηλό υποεπίπεδο)

E: Τι κατάλαβες; Μπορείς να ξαναπεις την ιστορία με δικά σου λόγια;

M: Εεε, σ' ένα σχ/ σ' ένα σχολείο είχαν κλέψει λεφτά... και ησ/ και ήταν πέντε άτομοι ύποπτοι, πέντε παιδιά ύποπτοι, της ηλικίας οχτώ χρονών. Το 'δε ένας δάσκαλος πήρε... πέντε;... πέντε μαγικά ραβδιά.

E: Ξέρεις τι είναι το ραβδί; Είναι ένα κομμάτι ξύλο, ένα κομμάτι ξύλο μακρύ και στενό.

M: Μμμ! Και τα 'δωσε σ' αυτά τα παιδιά... και τους είπε: «Αυτά τα μαγικ»... Να το διαβάσω αυτό;

E: Όχι! Να μου πεις με δικά σου λόγια τι λέει.

M: Και το 'δωσε στα παιδιά και είπε ότι τι κάθε ένα απ' αυτά τα... ραβδιά, μαγικά ραβδιά μεγαλώνει ως το ύψος, ως το δαχτ...

E: Όσο τι;

M: Με το δαχτ... Όσο το πλάτος ενός...

E: Τι είναι το πλάτος;

M: Αυτό εδώ; [η μαθήτρια δείχνει με το δάχτυλό της]

E: Ναι! Αυτό είναι το πλάτος. Θα μεγαλώσει όσο το πλάτος ενός δάχτυλου.

M: Εεε την άλλη μέρα...

E: Θέλω να μου λες με δικά σου λόγια τι κατάλαβες.

M: Ο δάσκαλος βρή/ βρήκε ένα μικρότερο εεε σ' ένα παιδί μαγικό ραβ/ ραβδί...

και ότι αυτό/ αυτός/ αυτό το παιδί το 'χει, το 'χει κλέψει.

Ε: Και γιατί το έκοψε το παιδί το ραβδί;

Μ: Επειδή... να μη βγει τα ψέμα του ότι τα έχει κλέψει αυτός τα λεφτά, ε;

Μαθητής 2 (Μέσο επίπεδο-μεσαίο υποεπίπεδο)

Ε: Τι κατάλαβες; Μπορείς να μου πεις με δικά σου λόγια τι κατάλαβες;

Μ: Ότι μ' αυτό τον τρόπο, με τον οποίο διάλεξε ο δάσκαλός τους ή διευθυντής τους, ποιος ήτανε... βρήκε τον κλέφτη.

Ε: Τι έγινε στην αρχή, γιατί ψάχνανε τον κλέφτη;

Μ: Ε, αφού έκλεψαν χρηματοκιβώτιο...

Ε: Τι κλέψανε;

Μ: Χρηματικό ποσό;

Ε: Ξέρεις τι είναι το χρηματικό ποσό;

Μ: Ε, ναι!

Ε: Τι;

Μ: Εεε κάποιο ποσό χρημάτων.

Ε: Ναι! Είπες χρηματοκιβώτιο πριν, γι' αυτό. Κλέψανε ένα χρηματικό ποσό, μερικά λεφτά και τι υποψιαζότανε ο δάσκαλος;

Μ: Ε, οχτώ μαθητές, ότι κάποιοι απ' αυτούς είχαν κλέψει.

Ε: Και τι έκανε ο δάσκαλος για να ανακαλύψει τους κλέφτες;

Μ: Πέντε ξυλεία τούς έδωσε;

Ε: Τους έδωσε πέντε τι;

Μ: Ξύλινα ραβδιά

Ε: Ναι! Ξέρεις τι είναι το ραβδί;

Μ: Όχι!

Ε: Είναι ένα κομμάτι ξύλο. Και τι τους είπε ότι είναι αυτά τα ραβδιά;

Μ: Ότι είναι μαγικά.

Ε: Και τι θα γινόταν με τα μαγικά ραβδιά;

Μ: Ότι θα το μεγάλωνε, όσο το πλάτος ενός δάχτυλου.

Ε: Και τα παιδιά τα πήραν σπίτι τους και την άλλη μέρα τι έγινε;

Μ: Βρήκε το ένα κοντύτερο.

Ε: Πώς κόντυνε το ραβδί;

Μ: Ξέρω και 'γω; Έκοψε ο μαθητής;

Ε: Γιατί το έκοψε ο μαθητής αυτό το ραβδί;

Μ: Ε, ήθελε να κλέψει; Τι ήθελε να κάνει;

Ε: Κάτι φοβότανε. Τι φοβότανε; Τι τους είχε πει ο δάσκαλος για τα ραβδιά;

Μ: Α, έλεγε αν μεγαλώσει, αυτός θα 'ναι ο κλέφτης. Έτσι αυτοί νόμιζαν.

Μαθητής 3 (Μέσο επίπεδο-μεσαίο υποεπίπεδο)

Ε: Τι κατάλαβες; Μπορείς να μου πεις την ιστορία με δικά σου λόγια;

M: Εεε, κατάλαβα ότι σ' ένα σχολείο κάποια παιντιά... εεε ηλικία οχτώ ετών έκλεψαν κάτι... κάτι/ κάποια χρήματα και ο ντάσκαλιος νόμιζε ότι κατάλαβε ποια είναι τα παιδιά, αλλά να μην το καταλάβουν τους είπε, τους έδωσε από ένα, σε/ σε κάθε παιδί από ένα ρα/ ένα ραβδί και τους είπε να τα πάρουν σπίτι τους και... την άλλη μέρα να τα φέρουν και το ρα/ το ρα/ και ο κλέφτης θα είναι... αυτός το οποίο το ραβντί...

E: Τι θα είχε γίνει το ραβδί του κλέφτη;

M: Το ραβ/ το ραβντί του κλέφτη θα είχε μεγαλώσει ένα ντάχτυλιο και τα παιδιά τα πήρανε και την άλλη μέρα ήρθανε στο σχολείο και τα/ όλα τα παιδιά έδωσαν στον καθηγητή τους τα ραβντιά και ο καθηγητής είδε ότι... το ένα ραβντί είχε μεγαλώσει ένα ντάχτυλιο.

E: Είχε μεγαλώσει;

M: Είχε μ'όχι μεγαλώσει...

E: Μικρύνει. Πώς μικρύνει το ραβδί;

M: Ένα ντάχτυλιο.

E: Πώς μικρύνει; Τι έκανε ο κλέφτης και μικρύνει το ραβδί;

M: Όταν [:] το/ το ραβντί είχε με/ είχε γίνει μικρό ένα ντάχτυλιο.

E: Γιατί;

M: Γιατί αυτός το έκλεψε, αυτός εεε... αυτό πήρε το... αυτός το έκοψε.

Μαθητής 4 (Μέσο επίπεδο–υψηλό υποεπίπεδο)

E: Τι κατάλαβες; Μπορείς να μου πεις την ιστορία με δικά σου λόγια;

M: Ε, ναι! Λοιπόν, κλέψανε τα χρήματα και ήταν πέντε υπόπτι/ οι πέντε υπόπτοι μια τάξη... και τους έδωσε κάποιος καθηγητής πέντε ραβδιά. Ε, και ο ένας για να/ επειδή ήταν ύποπτος, βέβαια αυτός τα είχε κλέψει, για να γλιτώσει, έκοψε το ραβδί και βγήκε εκείνος ύποπτος.

E: Και;

M: Ε, βγήκε ύποπτος. Το έκοψε για να μη μεγαλώσει.

E: Γιατί νομίζεις ότι αυτός έκοψε το ραβδί;

M: Γιατί φοβόταν μήπως μεγ/ για να μη μεγαλώσει δηλαδή και... και βγει ότι ήταν ύποπτος. Και αυτό κόντυνε πιο πολύ απ' τ' άλλα.

Μαθητής 5 (Μέσο επίπεδο–υψηλό υποεπίπεδο)

E: Θες να μου πεις τι κατάλαβες απ' αυτή την ιστορία;

M: Ότι ήτανε πέντε κλέφτες, τους υποψιαζότανε ο δάσκαλος και τους έδωσε πέντε τετ/ ξυλάκια/ ραβδιά και είπε την άλλη μέρα όποιος είναι ο κλέφτης, το ξυλάκι θα μεγαλώσει ένα δάχτυλο, και τα πήραν σπίτι...

E: Όχι ένα δάχτυλο ακριβώς. Για κοίταξε.

M: Α, όσο το πλάτος ενός... Και τα παιδιά πίστε/ πίστεψαν που θα... Ένα παιδί,

δηλαδή ο κλέφτης, πίστεψε πως θα μεγαλώσει και το 'κοψε, ένα δάχτυλο πιο μικρό, το 'κανε πιο μικρό και νόμιζε ότι θα ξαναμεγαλώσει και δε θα το καταλάβαινε, αλλά κανονικά αυτά δεν ήτανε μαγικά και την άλλη μέρα όταν πήγανε, ο κυ/ ο δάσκαλος κατάλαβε ποιος ήταν ο κλέφτης, γιατί κανονικά δεν ήταν μαγικά και αυτά που έλεγε πριν δε/ ήτανε ψέματα όλα.

Ε: *Ναι. Γιατί πιστεύεις εσύ, γιατί το έκοψε;*

Μ: *Γιατί αυτός τα είχε πάρει.*

Ε: *Τα είχε πάρει και φοβήθηκε μήπως κάνει τι το ραβδί;*

Μ: *Μήπως μεγαλώσει και τον τσακώσουν.*

3.2.3 Προχωρημένο επίπεδο

Το Προχωρημένο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να εισάγει, να συντηρεί και να ολοκληρώνει ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων. Ο προχωρημένος ομιλητής είναι σε θέση να αντεπεξέλθει σε αρκετές από τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και να χειριστεί λόγο σε επίπεδο παραγράφου.

Στο **χαμηλό** υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου, ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί μια ποικιλία επικοινωνιακών καταστάσεων, να συμμετέχει ενεργά στις περισσότερες απλές καθημερινές συζητήσεις και σε αρκετές πιο σύνθετες συζητήσεις, έχοντας πια αποκτήσει την ικανότητα αυτοδιόρθωσης. Ο λόγος του αποτελείται από σειρά προτάσεις και φράσεις που συνθέτουν μικρές παραγράφους και χαρακτηρίζονται από αρκετή σαφήνεια και ακρίβεια. Σε αυτό το υποεπίπεδο, ο ομιλητής εμφανίζει ακόμη κάποιο δισταγμό ή και δυσκολίες όταν καλείται να αντεπεξέλθει σε πιο σύνθετες καταστάσεις, φαινόμενο που εκλείπει στο μεσαίο και στο ανώτερο υποεπίπεδο του ίδιου επιπέδου.

Στο **μεσαίο** υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου, ο ομιλητής είναι σε θέση να αφηγηθεί γεγονότα και ιστορίες σε έκταση παραγράφου καθώς και να αντεπεξέλθει σε καταστάσεις με περιπλοκές. Η ροή του λόγου του είναι σταθερή και το λεξιλόγιό του αρκετά εκτεταμένο ώστε να μπορεί να χειριστεί ποικίλα θέματα και να συμμετέχει σε συζητήσεις που σχετίζονται με τη δημόσια και την ιδιωτική του ζωή, το σχολείο, τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο. Ο λόγος του είναι ορθός, με δυνατότητα αυτοδιόρθωσης. Ενώ είναι σε θέση να συνθέσει και να αποδώσει τις σκέψεις του, καθώς και να κάνει απλές υποθέσεις, δεν είναι ακόμα σε θέση ούτε να επιχειρηματολογήσει ούτε να εκθέσει τις απόψεις του σε αφηρημένα θέματα. Όταν καλείται να αντεπεξέλθει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, προσαρμόζει τις απαιτήσεις του χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινή του ζωή.

Στο **υψηλό** υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου, ο ομιλητής μπορεί να εκφραστεί και να αφηγηθεί με σαφήνεια, ακρίβεια και λεπτομέρεια κάνοντας ελάχιστα λάθη. Παρουσιάζει πολλά από τα χαρακτηριστικά του ομιλητή του Ανώτατου επιπέδου, άρα μπορεί να εκφράσει και να αναπτύξει απόψεις που απαιτούν χρήση λόγου σε αφηρημένο επίπεδο και να επιχειρηματολογήσει, σε περιο-

ρισμένη κλίμακα και διάρκεια. Όμως, δεν μπορεί να διατηρήσει για αρκετό χρόνο τη ροή λόγου σε αυτό το επίπεδο, οπότε και εμφανίζεται γλωσσική σύγχυση στην έκφραση απόψεων, στη διατύπωση υποθέσεων και στην ανάλυση πιο πολύπλοκων καταστάσεων. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αποσπάσματα λόγου Προχωρημένων ομιλητών για κάθε υποεπίπεδο (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό).¹⁰

10. Από το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, μόνον ένας κατατάχθηκε στο υψηλό υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου. Ως εκ τούτου, τα δείγματα λόγου που έχουμε γι' αυτό το υποεπίπεδο προέρχονται μόνο από αυτόν τον μαθητή.

Πίνακας 4. Προχωρημένο επίπεδο: Θεματικές ενότητες και αποσπάσματα λόγου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΧΑΜΗΛΟ
1. Περιγραφή οικογένειας	Μ: Είμαστε τρία αδέρφια, εγώ είμαι η μισιά, ο αδελφός μου ο μεγάλος πηγαίνει πρώτη λυκείου, ενώ ο μικρότερος πηγαίνει τετάρτη δημοτικού.
2. Περιγραφή ημέρας	Μ: Λοιπόν, ξυπνώ το πρωί, ετοιμάζομαι για το σχολείο, μέχρι να πάει η ώρα δύο για να φύγω από το σχολείο, να σχολάσω, μετά έχουμ' εδώ πέρα μάθημα, μετά όταν φεύγουμε από δω πέρα, τις τριάντημοι, είσοδος η ώρα πηγαίνω για προπόνηση, μετά την προπόνηση κάνω τα μαθήματά μου, μέχρι που να νυχτώσει και ξανά τα ίδια.
3. Ψυχαγωγία/ ελεύθερος χρόνος/ ταξίδια	I. Ε: Στις διακοπές σου τι κάνεις; Μ: Πηγαίνω σε διάφορα μέρη... Ε: Πού πήγες τελευταία; Μ: Τελευταία πού είχα πάει Τελευταία πήγα/ Ήταν/ πήγα με μία φίλη μου κατασκήνωση, το περασμένο καλοκαίρι δεν πήγα πιαθενά, μόνο κατασκήνωση πήγα, επειδή δε μπορούσα/ δε μπορούσα να πάω αλλού. II. Ε: Πες μου πώς διασκεδάτε. Μ: Πώς διασκεδάσαμε; Μιλώντας, παίζοντας... Ε: Τι παίζετε; Μ: Τι παίζουμε; Διάφορα παιχνίδια, πηγαίνουμε κάποις να φύμε, να δούμε ονειρά.

ομιλητών στα τρία υποεπίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΜΕΣΑΙΟ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΥΨΗΛΟ
Μ: Είμαστε πέντε άπορα, έχω και άλλη μία αδερφή και έναν αδερφό. Εγώ είμαι η μεγαλύτερη. Η μη/ η αδερφή μου είναι/ είναι έκτη δημοτική και είναι δώδεκα χρονών, ενώ ο αδερφός μου είναι εννιά.	
Μ: Εεε, οκτώ και τέταρτο με οκτώ και είκοσι περίπου χτυπάει κωδοδάτη για προσευχή. Λέμε προσευχή κάπου πέντε λεπτά, οκτώ και είκοσι πέντε πιστεύω αρχίζει το μάθημα. Σκολάμε ανάλογα, όταν έχουμε έξι ώρες, είχαμε δηλαδή, αρχίζει/ τελειώνει το μάθημα στις μία και δέκα. Όταν έχουμε εφτάωρα, τελειώνει δύο παρά δέκα με δύο παρά τρίτο και διώλιμα στο μετα/ στο μεταξύ, δηλαδή είχαμε, στο έκτο, στην έκτη ώρα και στην έβδομη ώρα δεν έχουμε διώλιμα.	Μ: Όταν είναι πρωινός, το πρωί ξεκινά, πάλι σχολείο, μετά, όταν φεύγω, πάλι στο φροντιστήριο. Μετά κάνω τα μαθήματά μου, άρα έχω χρόνο, βλέπω τηλεόραση, αλλά συνήθως, όταν είναι πρωινός, κοιμάμαι πολύ νωρίς.
Ε: Τι κάνεις όταν δεν έχεις σχολείο; Μ: Ασχολούμαι με το στίβο, ιδιαίτερα τις ταχύτητες και το μήκος. Ε: Θέλεις να πας στη Γυμναστική Ακαδημία μετά; Τι θέλεις να κάνεις; Μ: Θέλω να γίνω με καλή αθλήτρια.	Ι. Ε: Και όταν δεν έχεις σχολείο, τι σου αρέσει να κάνεις; Μ: Να βγαίνω έξω με τους φίλους μου, να παίζω, αφού πρώτα κάνω τα μαθήματά, για να 'χω ελεύθερο χρόνο, να παίζω μπάσκετ ή ποδόσφαιρο και να βλέπω ταινίες. Και ν' ακούω και τραγούδια επίσης. Ε: Τι τραγουδιά σ' αρέσουν; Μ: Μ' αρέσουν πολύ τα ελληνικά και τα ιταλικά. Ε: Το καλοκαίρι στις διακοπές, τι κάνεις; Μ: Στις διακοπές, κάθε μέρα βγαίνω έξω με ένα καλλητό μου φίλο από το χωριό μου στη θάλασσα. Ήπαιρω και παίζουμε σνήθως. Καμιά φορά, όχι συνέχεια, σπάνια, πάμε και σε ένα μαγαζί με ηλεκτρονικά, με/ δέκα λεπτά μικρά μου, και τις άλλες μέρες παίζουμε μπάσκετ. ... Και Σάββατο και Κυριακή πάμε στη θάλασσα. Μονάκι μικρά καλοκαίρια πάλι στο χωριό μου ή στο Λουτράκι. Ε: Τι κάνεις, όταν πας στο Λουτράκι; Μ: Συνήθως, όταν πάλι στο Λουτράκι, το πρωί ξεκινά περίπου δέκα, δέκα και μισή, τρώω, καθόμαι πέντε λι/ δέκα λεπτά για να μη καλό το φαγητό μου, ύστερα πάλι θάλασσα, κάνω δέκα λεπτά ηλεκτρονικά και ύστερα καλυμμένα. Ε: Γ' αρέσει το καλύμνη; Μ: Πέρα πολύ. Ξεπελάνησα για τη θάλασσα.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΧΑΜΗΛΟ
4. Αφήγηση I (παρελθόν)	Ε: Πώς περινούσατε τη μέρα σας; Μ: Παίζαμε... Για παράδειγμα, ένα/ το βράδυ τι κάναμε. Επειδή μπροστά από το σπίτι μου είναι μια μεγάλη αυλή, παζευόμασταν όλα τα παιδιά, δηλαδή της ηλικίας μου, και παίζαμε, παίζαμε, παίζαμε βόλεϊ... Βόλεϊ και καντηγιτό... Τι άλλο; Κρυφτό, σπτά, διάφορα.
5. Σχέδια για το μέλλον	I. Ε: Όταν τελειώσεις το σχολείο, τι θέλεις να κάνεις; Μ: Ηλεκτρολόγος. Μ' αρέσει Έχω σπουδάσει... Ο νονός μου έχει/ έχει ένα φίλο ηλεκτρολόγο. Το καλοκαίρι δουλεύει τρεις μήνες μαζί του και μ' αρέσει. Ας πούμε, πηγαίναμε σε σπίτι... Είχε πάει αυτός σε μια μεγάλη δουλειά να φτιάξει ένα [:]... και ήμουν μαζί. II. Ε: Εγώ θέλω να γίνω/ θέλω να γίνω αστρονόμος, αλλά δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω. Όταν ήμουν στην Αλβανία, μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χωριό και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός αλόκληρος και έβγαζα/ έβγαζε ένα αστέρι που εγώ τον έβλεπα πριν δώσει ο ήλιος και έτσι από τότε ήθελα πάντα να... κοιτάζω τ' αστέρια [γελάει]. Ε: Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε δέκα χρόνια από τώρα; Μ: Μάλλον θα είμαι, όμοια τα καταφέρω δηλαδή, θα προσπαθήσω, θα πάω στο Πανεπιστήμιο για να σπουδάσω για το αυτό που θέλω να γίνω. Ε: Θέλεις να ζήσεις εδώ ή στην Αλβανία; Μ: Ούτε εδώ ούτε στην Αλβανία. Ε: Πού θες να ζήσεις; Μ: Θέλω να πάω εκεί στη ΝΑΖΑ. Έχετε οικοδόσει. Εκεί θέλω να πάω να ασχοληθώ με την αστρονομία.
6. Περιγραφή χώρας προέλευσης/ σύγκριση χωρών	I. Μ: Εκεί πέρα ήμουν πάνω απ' όλα με τις φίλες μου στη χώρα μου. Οπότε δεν ξέρω, αλλά ένιωθα πιο άνετα. Εδώ πέρα είναι πολλά τα προβλήματα, έχω και ένα αδερφό και δε μπορούμε να βρούμε γιατί φοβόμαστε την αστυνομία και αυτούς, ενώ εκεί πέρα ήμασταν πάρα πολύ πιο εύκολα, τα πράγματα ήταν πάρα πολύ πιο εύκολα. II. Ε: Γιατί σου αρέσει η Αλβανία; Μ: Εκεί είναι αλλιώς τα πράγματα. Καταρχήν, είναι η πατρίδα μου. Όσο κι αν μείνω εδώ, πάλι ξέρω θα 'μαι. Θα μάθω τη γλώσσα, θα συνηθίσω, όμως πάλι δεν είμαι Αλβανίδα/ εεε... Ελληνίδα. Επίσης, εκεί έχω τους φίλους μου. Και την οικογένειά μου, επίσης, που δεν μπορούν να έρθουν εδώ και να ζήσουν. Είναι το σπίτι μου εκεί. Εκεί μεγάλωσα. Δε μπορώ ξαφνικά να φύγω εγώ και να μην θέλω να γυρίσω πίσω.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΜΕΣΑΙΟ

Μ: Βγαίνετε, μπορούσαμε να πάρω ξέρω γώ βόλτα, οπούδήποτε, χωρίς να φοβόμαστε τίποτα, στο σχολείο ήμουν πιο καλά, πιο ελεύθερα με τις καθηγήτρες, μπορούσαμε να συνομιλούμε καλύτερα απ' ό,τι εδώ.

Ι. Ε: Τι θέλεις να γίνεις;

Μ: Θέλω να συνεχίσω το σχολείο εδώ και ξέρεις πόσα, έχω ένα/ ένα στόχο, να γίνω κάτι. Ή δικηγόρος ή δημοσιογράφος. Δεν έχω αποφασίσει.

ΙΙ. Ε: Λοιπόν, όταν τελειώσεις το γυμνάσιο, τι θέλεις να κάνεις μετά;

Μ: Όταν θέλω να τελειώσω, όταν θα τελειώσω το γυμνάσιο, θέλω να πάω σε κάποιο/ σε κάποιο τεχνικό λύκειο, μπορεί να πάω για πληροφορική, μου αρέσει πάρα πολύ η πληροφορική, έχω και Ίντερνετ στο σπίτι μου, σχολεύεται και ήθελα να σχοληθώ επαγγελματικά με το Ίντερνετ. Αυτό. Νομίζω ότι θα με ικανοποιήσει.

Ε: Αν σου ζητούσαν να συγκρίνεις τις δύο χώρες, ποια είναι το σπιν της Ελλάδας και της Αλβανίας και ποια το πλιν;

Μ: Ναι. Η Ελλάδα είναι μια ωραία χώρα, μ' αρέσει πάρα πολύ, όπως και η Αλβανία. Άρα δεν είχε πόλεμο και αυτό, θα ήταν πάρα πολύ καλό/ καλό/ θα ήταν ωραίο. Το... Πιο πολύ μ' άρε/ μ' αρέσει η Αλβανία επειδή είναι μέσα στη θάλασσα, είναι μια χώρα με θάλασσα, έχει πράσινο πολύ, όπως και η Ελλάδα, το πλιν είναι ότι της Αλβανίας/ ότι δεν είναι/ δεν έχει ουσιαστικά οικονομικά, δεν είναι μια/ ένα κράτος σαν/ σαν της Ευρώπης. Η Ελλάδα πιστεύω πως έχει τα οικ/ οικονομικά μέσα, είναι μια/ ένα ισχυρό κράτος.... Τι να πω; Τι άλλο;

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΥΨΗΛΟ

Μ: Οι δάσκαλοι μας βοηθούσαν. Όσο μπορούσαν κι αυτοί, άρα βλέπεις κάποια δυσκολία ότι είχαμε κάποιο, προσπαθούσαν να μας βοηθήσουν.

Ε: Και τι θες να κάνεις, όταν τελειώσεις το Γυμνάσιο;

Μ: Το σκέφτομαι, έχω πολλές γνώμες, δεν έχω αποφασίσει.

Ε: Για πες μου μερικές!

Μ: Μετά το Γυμνάσιο σκέφτομαι να πάω Λύκειο και από εκεί και πέρα να δω τι δουλειά θ' ακολουθήσω και τα λοιπά.

Ε: Τι δουλειά σ' αρέσει;

Μ: Δε το σκέφτώ, δεν έχω καταλήξει κάποιο.

Ε: Πες μου πώς είναι το χωριό σου στην Αλβανία.

Μ: Δεν είναι πολύ μεγάλο, είναι μικρό. Δυστυχώς δεν έχει θάλασσα, αλλά είναι από δύο χωριά και το χωριό της μητέρας μου εμένα έχει θάλασσα, το άλλο, του πατέρα μου, είναι πιο μεγάλο, πιο πολιτισμένο, πιο όμορφο κτήριμα...

Ε: Τι είναι αυτό που σε κάνει να λες ότι είναι πιο πολιτισμένο;

Μ: Ας πούμε, στο χωριό της μητέρας μου δεν έχει δρόμο/ δεν είναι καλός ο δρόμος για τ' αυτοκίνητα. Συνήθως μπροστά σου θα βρεις καμιά πέτρα, κάτι... ενώ στον πατέρα μου είναι ο δρόμος ολάνθις. Και έχει πολύ ωραία θάλασσα.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΧΑΜΗΛΟ
7. Σχολική ζωή / σύγκριση σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων	I. Ε: Το σχολείο πώς σου φαίνεται εδώ; Μ: Το σχολείο όκι και τόσο καλό. Η κατάσταση δηλαδή που βρισκόμαστε δεν είναι και τόσο καλή με τα παιδιά του σχολείου. Δεν έχουμε αθλοσφαιράκια, αθλοσφαιράκια να κάνουμε γυμναστική, δεν έχουμε αθλοσφαιράκια μουσικής καλή, δεν έχουμε όταν κάνουν κάποια γιορτή, είναι πολύ καλά η κατάσταση. II. Μ: Εξε αυτό το σχολείο είναι πιο μεγάλο από ό,τι ήταν στην Αλβανία, με πιο πολλά παιδιά, με πιο πολλούς καθηγητές... και/επί πέρα ήταν μεγάλο το σχολείο, αλλά όκι σαν κι αυτό. III. Μ: Ναι, και σαν κτήριο υπήρχε μεγάλη και μεγάλες αθλοσφαιράκια υπήρχαν, υπήρχε για γυμναστική, για... και όλα που τα χρειάζεσταν ακόμα και εντάξει και καθηγητές επειδή ήμαστε και στη χώρα μας, μας συμπεριφερόντουσαν πιο καλό απ'ό,τι εδώ, δεν μπορώ να πω ότι μας πρόσβελαν ποτέ και αυτά.
8. Αφήγηση II (ιστορία)	Μ: Το «Μένος στο σπίτι Νο. 3». Είναι ένα μικρό παιδί που έχει πυρετό και οι γονείς του τον αφήνουν μόνο στο σπίτι... και εκεί κάποιος ληστές προσπαθούν να πάρουν ένα μικρό τσιπ που έχει στο αυτοκίνητό του... Κάνει αυτές σκέψεις να τους πιάσει. Παγίδες και αυτό, αλλά τους πιάσει η αστυνομία στο τέλος, όπως πάντα. Είχαν πιάσει στην παγίδα αυτονομία, γιατί ήταν μια παιδική παγιδεία και δεν το ήξεραν και πέφτουν μέσα και παγώνουν.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΜΕΣΑΙΟ

I. Ε: Το καινούργιο σύστημα στο Λύκειο πώς σου φαίνεται;

Μ: Οι μαθητές τώρα είναι πολύ φορτωμένοι, επειδή κάνουν εφτά ώρες, πάνε και στο φροντιστήριο... Δε μένει καθίς. Στο φροντιστήριο πάνε για ξένες γλώσσες, αλλά πάνε και για μαθήματα του σχολείου, εξαρτάται από το πώς καταλαβαίνει κανείς.

III. Ε: Δηλαδή στην Αλβανία κάνατε τρεις ώρες συνέντευξη χωρίς διάλειμμα;

Μ: Ναι, μόνο πέντε λεπτά ν' αλλάζουμε τα βιβλία, να προετοιμαστούμε για την άλλη ώρα. Ήσασαν οι καθηγητές ζήτησαν και πολλά απ' τα παιδιά, εκτός από τις παθήσεις και το διήγημα της ημέρας, ζήτησαν και κάποια έγραψα για το/ για το μάθημα για να αναπληρώνουν, να συμπληρώνουν, θα 'λεγα, το μάθημα.

III. Μ: Για την Αλβανία δε θα 'λεγα ότι το καλώσαμε ερείς [το σύστημα] γιατί αυτό το πράγμα έγινε μετά από το/ από τον εμφύλιο πόλεμο, το ενεήντα εφτά αρχές ενεήντα εφτά, και δε θα 'λεγα πώς φαίνε τα παιδιά, ξέρω γώ, για δω πέρα φαίνε τα παιδιά. Γενικώς ερείς, τα παιδιά φαίνε, γιατί είχαμε όταν κάναμε καταλήψεις που τελείωσε το πρώτο τρίμηνο, είχαμε κάποια απήματα, για την ακρίβεια εννέα απήματα. Το πρώτο ήταν να βάλουμε επιστήμη, το δεύτερο ήταν να ανοίξουν οι τουαλέτες και να είναι καθαρές, το τρίτο... Του γαρνισιόν ήταν κλειστές, τώρα τις ένοιαν ανοίγει να/ γενικώς να γίνεται απολάμηση, νομίζω, κάθε δύο εβδομάδες, να ανοίξει το κυλικείο, να μη βγαίνουν τα παιδιά έξω, τι άλλα είναι, π να, να βάλουμε σε μερικές/ σε μερικά παράθυρα κάγκελα... Και κάγκελα και πύλας. Κάγκελα μη μπορούνε ξύνοι, εξωσωματικός αυτό εντάξει.

Μ: Ήταν ένας βουδίστας που είχε μια αγαπημένη και πήγε στον πόλεμο να πολεμήσει με τους/ με τον εχθρό του. Και όταν γύρισε, η αγαπημένη του είχε πεθάνει και τότε ορκίστηκε να μη προ/ να μην προσπαθεί πια την εκκλησία και ότι θα είναι εναντίον του Θεού, και τότε και ότι θα λήσει με το αίμα των ανθρώπων —ξέρεις, είναι θρόνος— και τότε ξαναβρίσκει την αγαπημένη του και

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΥΨΗΛΟ

I. Ε: Τι είναι αυτό που σ' αρέσει στο σχολείο σου εδώ και τι είναι αυτό που δε σ' αρέσει;

Μ: Μ' αρέσουν πολύ οι καθηγητές εδώ, γιατί λένε το μάθημα πολύ αναλυτικά, εύκολα και σε βοηθούν στα προβλήματα. Μ' αρέσει πάρα πολύ που εδώ έχει ένα φροντιστήριο και βοηθούν τα παιδιά στη γλώσσα, εκεί που δυσκολεύονται. Δε μ' αρέσει όμως που οι μαθητ/ οι πολλοί μαθητές βρίσκουν τους καθηγητές και δεν τους σέβονται. Παρόδεγμα, στην τάξη μου σήμερα όταν... Καθόμουν κοντά στο παράθυρο και μας είχαν πετάξει μια πέτρα. Εμε/ Εγώ ευτυχώς εκείνη τη στιγμή μου 'χε πέσει ο στυλός και πώ να το/ να τον πάρω και έπεσε στα πόδια του φίλου μου. Και αυτό είχε ξανα συμβεί, αλλά μονάχα την άλλη φορά με είχε πιάσει εδώ η πέτρα και μου είχε βγει αίμα και με πήραναν και στο γραφείο. Και δε μ' αρέσει που βλέπω μαθητές να πίνουν τσιγάρο.

Μ: Είδα «Παιχνίδια χωρίς σύνορα».

Ε: Τι είναι αυτό;

Μ: Είναι ένα... είναι ένα παιχνίδι όπου... το διοργανώνει η Ευρώπη και συμμετέχουν εφτά χώρες, νομίζω, απ' όλη την Ευρώπη και παίζουν διάφορα παιχνίδια και όποιος είναι καλύτερος παίρνει μεγαλύτερους βαθμούς και κερδίζει.

Ε: Χίτες ποιο κέρδισαν;

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΧΑΜΗΛΟ
9. Υποθετικές καταστάσεις	I. Ε: Γ' αυτό το σκαλιό που πας τώρα, τι θα άλλαζες; Μ: Παλλά. Καταρχήν είναι πολύ βρόμικο και αυτό, δεν μπορείς να πες, βρόμικο, φωνές, είναι κάτω από ένα βενζινοδόχο, μπορείς να/ να πινακίς κάθε ώρα/ κάθε λεπτό... Ε: Τι άλλο θα άλλαζες; Μ: Γενικώς όλο το κτήριο. Καλύτερα να έβλεπε ένα άλλο σκαλιό, παρά αυτό... Εεε, θα τα 'φτιαχνα, θα έφτιαχνα και λίγα παράθυρα, ό,τι ως πούμε, ή, τι χρειάζεται ένα σκαλιό γενικώς, πίνακες, θρανία, τις τάξεις, είναι πολύ βρόμικες μέσα, δεν είναι καθαρές, το προαύλιο... Ε: Και το σύστημα; Από το σύστημα θα άλλαζες τίποτα; Μ: Δε θα γράφαμε εξετάσεις. II. Ε: Αν κέρδιζες το λαχείο, αν κέρδιζες ξαφνικά εκατόχιλια εκατομμύρια, τι θα έκανες; Μ: Τι θα έκανα; Θα βοηθούσα... τους πιο φτωχούς, την οικογένειά μου, τους φίλους μου, όσοι/ όσοι είχαν ανάγκη, θα 'χα και δικιά μου λεφτά, βέβαια. Ε, θα βοηθούσα. Ε: Πώς θα βοηθούσες; Μ: Δίνοντας χρήματα, κάνοντας κάτι, κτιζοντας κάτι... Ξέρω γώ; Θα τα 'δνα εγώ στο χίρι κάποιου που ξέρω ότι το είχαν πραγματικά ανάγκη. Ε, και τότε, εντάξει, θα βοηθούσα.
10. Ανάπτυξη αφηρημένου θέματος	I. Ε: Πιστεύεις ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και μια; Μ: Ναι, πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα, επειδή κανένας δε διαφέρει απ' τον άλλον, όλοι είμαστε ίσοι και είμαστε άνθρωποι που θεοά, όλοι. Ε: Τι πιστεύεις ότι θα γίνει με τον πόλεμο; Μ: Εγώ πάντως εύχομαι να σταματήσει αυτός ο πόλεμος, να έχουν ειρήνη οι άνθρωποι.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΜΕΣΙΟ

Θέλει να την πάρει και την κάνει και αυτή βρικολάκα και ζουν μαζί μετά στην κώλαση.

I. E: *Αν μπορούσες να αλλάξεις την κατάσταση στην Αλβανία, τι θα άλλαζες;*
M: Θα σταματούσε αυτό τον ανόητο πόλεμο, αν ήταν δυνατόν να περάσει απ' το χέρι μου, γιατί ανόητος είναι έτσι όπως τον κάνουν. Και θα προσπαθούσε να βάλω τους ανθρώπους σε μια τάξη, δηλαδή να αφήσουν την έχθρα, τους σκοτωμούς, τις κλέψ/ κλεφτές.

II. E: *Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει για να σταψούν το πράγμα;*
M: Τι αν μπορούσε να γίνει. Πρώτα πρώτα να σταματούσε ο πόλεμος που γίνεται τώρα, επειδή πόνε και πολλοί πρόσφυγες και η Αλβανία/ η Αλβανία είναι και... Δεν είναι πολύ κακαρή οικονομικά και αυτό θα μπορούσε να βελτιωθεί. Άρα σταματούσε ο πόλεμος και όλοι οι άνθρωποι εργάζονταν, επειδή δεν έχει και πολλή δουλειά στη Αλβανία, δεν έχει πολλές δουλειές και να...
E: να ανοίξουν οι/ μισκ/ οι εκκίνή σου είναι... Δηλαδή ο υπουργός εκεί να ανοίξ/ να ανοίξει/ να ανοίξει/ να ανοίξει εργοστάσια, διόφορα, για να μπορούσαν οι άνθρωποι να εργάζονται.

III. M: Θα άλλαξα τη συμπεριφορά εδώ στην Ελλάδα, τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους καθηγητές... Στην Αλβανία θα άλλαξα... τη συμπεριφορά των καθηγητών.

E: Και για το ρατσισμό που υπάρχει στην Ελλάδα, τι λες;
M: Αλλά θα 'λεγα δεν, εντάξει, ρατσισμός υπάρχει για τους ξένους γενικώς αλλά εμείς, εμάς τους Αλβανούς, μας δισκούνε λίγο. Εγώ στην Ελλάδα/ εγώ έχω πολλούς φίλους Έλληνες, Αφρικανούς και ένα, έχω ένα φίλο από τη Γεωργία και περνάμε γενικώς όλοι μαζί παρεια πολύ καλά, αλλά με την/ με το ρατσισμό που υπάρχει είναι κακό πράγμα. Καθένας έχει τη δικιά του, ο κάθε άνθρωπος και αν γνώσει δηλαδή αυτό το πράγμα να μην

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΥΨΗΛΟ

M: Ξ, νομίζω οι... Πορτογάλοι.

I. E: *Αν γνώσουν υπουργός παιδείας, τι θα άλλαζες;*
M: Άρα εγώ ήμουν υπουργός και γνώσαν αυτό που έγινε τώρα με τις καταλήψεις, θα άλλαζα την αλή και την έβαλα έτσι όπως ήθελαν τα παιδιά, αλλά δεν θα ήταν ακριβώς έτσι όπως είναι [:] τα παιδιά, θα ήταν ίσα και τα δικά τους δικαιώματα και τα δικά μου, δηλαδή μερικά από αυτά που θέλω εγώ και μερικά από αυτά που θέλουν αυτοί.

E: Πώς θα το πετύχαμε αυτό;
M: Αυτό είναι... Με διάλογο, πιστεύω.

E: Τι άλλο θα έφτιαχνες;
M: Θα προσπαθούσα τα σχολεία που έχουν προβλήματα να τους τα λύσω. Στο σχολείο μας ήταν ή/ ήταν ήρθα εδώ για πρώτη φορά, η κυρία των μαθηματικών ρός εεε... βγήκε στη σύνταξη και ενόμηση μήνα δεν είχαμε καθηγήτρια στα μαθηματικά.

II. E: Εσύ, αν ήσουνα πρωθυπουργός της χώρας, τι θα 'κανες;
M: Εγώ δε θα 'θελα καταρχήν να 'μυσω, αλλά...

E: Αν ήσουνα;
M: Θα μπορούσε να οργανώσω το κράτος όσο το δυνατόν καλύτερα γνώσαν.
E: Πώς θα το 'κανες αυτό;
M: Πώς θα το 'κανα; Καταρχήν θα διάλεγα έναν υπουργό, ας πούμε, καλό υπουργό για τη/ για την αστυνομία και το λοιπό, θα ανάπτυξα το εμπόριο, θα άνοιγα διάφορα εργοστάσια στη χώρα μου, γιατί και η Αλβανία έχει κάποιες φυσικές πηγές που έχει, που.
E: Τι φυσικές πηγές έχει η Αλβανία;
M: Απ' ό,τι ξέρω, υπάρχουν λίγο φυσικό αέριο, πετρέλαιο αυτό, δεν ξέρω άλλα, δεν έχω ακούσει για άλλα.

I. E: *Ποια θεωρείς μάλλον εσύ ότι είναι τα προβλήματα που έχει η Αθήνα;*
M: Η Αθήνα έχει κυρίως προβλήματα. Έχω διί στην τηλεόραση ότι υπάρχουν πάρα πολλά σκουπίδια και σπάνια καθαρίζονται. Στη γειτονιά μου κάθε καλοκαίρι, κάτω από την πολυκατοικία μου, όταν μπάντες, βλέπεις παντ/ πάντα μίγες και διάλα μας είναι ένας σκουπιδιάτοπος που έχει σκουπίδια και έρχονται μια φορά στις τόσες να τα μαζεύουνε.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΧΑΜΗΛΟ

Η: Ε: Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να λυθεί το πρόβλημα του νέφους;

Μ: Πώς να λυθεί Εντόξει, αυτό που ζητάμε είναι, εντόξει, πολλά, εγώ και ένας φίλος μου, αυτές πάλι που σας έλεγα ότι τρέχαμε μαζί, είναι πολύ καλός μου φίλος, εγώ θα 'λεγα εντόξει, όπως είναι, ως πούμε, λίγο με πολύ πρωτότυπο τρόπο και στην Αμερική, ως πούμε, να μη χρησιμοποιηθούν τόσα πολλά μηχανάκια, όταν, ως πούμε, στις εταιρείες όπως, στις εταιρείες που έχουνε τροφές, τέτοια πράγματα, όπως πίτσες και τέτοια πράγματα, να μην πηγαίνουν με μηχανάκια αλλά με έναν άλλο πρωτότυπο τρόπο, με ρόλλερς, ως πούμε, ξέρετε αυτό το πατίνο που έχουνε όπως και στην Αμερική, εντόξει, αυτό είναι ένα καλό πράγμα γιατί είναι εκατοντάδες χιλιάδες.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΜΕΣΑΙΟ

υπάρχει ρατσισμός, θα ήταν γενικώς καλά για όλους... Θα έλεγα πως κάθε άνθρωπος έχει τα δικαιώματά του, όπως είναι και πιο πριν, και δηλαδή είναι όπως μας έχει κάνει ο Θεός να ζούμε όλοι ίσους μεταξύ μας, να αγαπάμε και γενικώς να είμαστε ίσοι, δεν υπάρχει δηλαδή κάποιος που δουλεύει στο δάμνο, δηλαδή σκουπιδοθήκη και ο άλλος είναι πρόεδρος και πρέπει να τον βλέπεις με το άλλο το μάτι, όλοι είμαστε ίσοι. Αυτό θα έλεγα.

ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ - ΥΨΗΛΟ

Π. Ε: Γιατί πιστεύεις ότι άφαισε τόσο πολύ για χρήματα;
 Μ: Επειδή ... άλλαξαν από ένα, από την αληθινά, από το καθιερωμένο αυτό μήκον αμείωσα στη δημοκρατία, σφεύστηκαν τα σύνορα, είδαν πολλά πράγματα, ε... άνοιξε το μάτι, άλλαξε γρήγορα η νοοτροπία τους, χωρίς να καταλάβουν πώς έγινε αυτό.
 Ε: Εσύ τι θα πρότεινες σαν λύση, δηλαδή τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να βοηθήσει την κατάσταση, έτσι όπως είναι τώρα;
 Μ: Τι να πω, θα βοηθούσε ίσως μια οργανωμένη κυβέρνηση, όπου... να είχε και οργανωμένο αστυνομικό/ οργανωμένη αστυνομία, ώστε να μη γίνονται αυτά.

3.2.3.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ο Προχωρημένος ομιλητής έχει αποκτήσει αρκετά αναπτυγμένο λεξιλόγιο και έχει κατακτήσει σύνθετες γραμματικές δομές, ώστε είναι πλέον σε θέση να αποφεύγει λάθη και να ελέγχει τον λόγο του. Σε αυτό το επίπεδο, ο ομιλητής μπορεί να χειριστεί με άνεση περιγραφές που σχετίζονται με την καθημερινή του ζωή, όπως το καθημερινό του πρόγραμμα (βλ. θεματική ενότητα 2), την οικογένειά του (βλ. θεματική ενότητα 1), την ψυχαγωγία του (βλ. θεματική ενότητα 3), το σχολείο του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει (βλ. θεματική ενότητα 7). Επιπλέον, ο προχωρημένος ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί πιο σύνθετα θέματα με περιπλοκές, όπως η περιγραφή της χώρας του (βλ. θεματική ενότητα 6), να αντεπεξέλθει σε ποικίλες αφηγήσεις σε παρελθοντικούς (βλ. θεματική ενότητα 4) και μελλοντικούς χρόνους (βλ. θεματική ενότητα 5), αφήγηση κινηματογραφικής ταινίας (βλ. θεματική ενότητα 8), και να προβεί σε ακόμα πιο σύνθετο λόγο που σχετίζεται με συγκρίσεις διαφορετικών δεδομένων, όπως η σύγκριση της χώρας του με τη χώρα υποδοχής (βλ. θεματική ενότητα 6), ή η σύγκριση των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δύο χώρες (βλ. θεματική ενότητα 7). Τέλος, ο Προχωρημένος ομιλητής, ειδικά στο μεσαίο και υψηλό υποεπίπεδο, είναι σε θέση να αναπτύξει λόγο σε πιο αφηρημένο επίπεδο. Έτσι, φαίνεται να μπορεί να αντεπεξέλθει, τουλάχιστον μερικώς, σε ερωτήματα που σχετίζονται με υποθετικές καταστάσεις (βλ. θεματική ενότητα 9) και να συζητά σε περιορισμένη κλίμακα ορισμένα αφηρημένα θέματα, όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου, ο ρατσισμός, η εγκληματικότητα, ο πόλεμος, το νέφος, η μόλυνση του περιβάλλοντος, κ.ά. (βλ. θεματική ενότητα 10). Παρά το γεγονός ότι ο Προχωρημένος ομιλητής ανταποκρίνεται με ευχέρεια σε ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, εξακολουθεί εντούτοις να αναπτύσσει με δυσκολία αφηρημένα θέματα που απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο ή να πραγματοποιεί εκτεταμένες αφηγήσεις. Και σε αυτό το επίπεδο, επομένως, παρατηρούμε ότι η συνομιλιακή ικανότητα του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα διαφοροποιείται ανάλογα με το συνομιλιακό περιβάλλον στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται.

Ο Προχωρημένος, σε αντίθεση με τον Μέσο ομιλητή, έχει αποκτήσει αρκετές από τις νόρμες και τους συνομιλιακούς κανόνες της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, είναι εμφανής στον λόγο του η χρήση ποικίλων συνομιλιακών δεικτών για την έκφραση χρονικών σχέσεων (Στο μεταξύ, αφού το τρακάρει, μετά της το δίνει αυτός), αιτιακών σχέσεων (Θα πήγαινα εφόσον έγινε αυτό που ήθελα. Όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα το λέμε η μια στην άλλη οπότε ευκολύνει αυτό τη θέση μας) ή έμφασης στο λόγο (Βασικά οι καθηγητές ζήτησαν πιο πολλά από τα παιδιά. Γενικώς, εμείς τα παιδιά φταίμε). Η χρήση τέτοιων δεικτών δεν είναι εφικτή στο Μέσο επίπεδο, στο οποίο παρατηρείται ότι ο ομιλητής εκφράζει τις σχέσεις χρόνου και αιτίας με πολύ πιο περιορισμένο ρεπερτόριο συνομιλιακών δεικτών απ' ό,τι στο Προχωρημένο.

Τέλος, η συνομιλιακή ικανότητα του ομιλητή στο Προχωρημένο επίπεδο είναι

αρκετά αναπτυγμένη, ώστε ο ομιλητής μπορεί πλέον να εκφράσει και να εκφραστεί μέσα από ποικίλες συνομιλιακές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα το χιούμορ. Στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων είναι χαρακτηριστικός ο παρακάτω τηλεφωνικός διάλογος που υποτίθεται ότι εξελίσσεται ανάμεσα σε δύο φίλους:

Ε: Έλα τι έγινε, τρέχει κάτι;

Μ: Όχι, το ποδήλατο δεν τρέχει πια!

Ε: Γιατί δεν τρέχει, τι του έκανες;

Μ: Βγήκε η αλυσίδα.

Ε: Πώς έγινε αυτό;

Μ: Είχε πρόβλημα το ποδήλατό σου, πρέπει να το πας για σέρβις.

Ε: Τι μου προτείνεις δηλαδή;

Μ: Να πάρεις καινούργιο!

Ε: Α, μου το χάλασες καλά καλά, να πάρω και καινούργιο! Μάλιστα! Τώρα που θα βρεθούμε, να μου το δώσεις!

Μ: Το θέλεις;

Ε: Και τι να το κάνεις εσύ;

Μ: Αφού θα πάρεις καινούργιο! [γελάει]

3.2.3.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας

Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα επαναδιήγησης παρατηρήθηκε ότι στο Προχωρημένο επίπεδο η κατανόηση και επαναδιήγηση μιας ιστορίας είναι εφικτή, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζονται δυσκολίες (βλ. μαθητή 2).

Μαθητής 1 (Προχωρημένο επίπεδο–χαμηλό υποεπίπεδο)

Ε: Τι έκανε ο δάσκαλος;

Μ: Πήρε πέντε... ραβδιά και είπε άμα τα πάρουν σπίτα τους και τα φέρουν την άλλη μέρα, αυτός που είναι ο κλέφτης, το ξύλο του θα έχει μεγαλώσει.

Ε: Ναι, τι έγινε την άλλη μέρα;

Μ: Για να μη μεγαλώσει το ραβδί, το 'κοψε όσο ένα δάχτυλο.

Ε: Μπορούσε να μεγαλώσει το ραβδί;

Μ: Όχι, αφού ήταν ψάρι... τσίμπησε.

Ε: Και γιατί το έκοψε αυτός όσο ένα δάχτυλο;

Μ: Εεε, γιατί τσίμπησε... γιατί δεν ήξερε.

Μαθητής 2 (Προχωρημένο επίπεδο–χαμηλό υποεπίπεδο)

Ε: Τι γίνεται στην ιστορία;

Μ: Έχουμε έναν έξυπνο δάσκαλο, όπου αυτός επινοεί εεε μια σκέψη και λέει ότι όποιος δεν είναι, ας πούμε, δεν είναι κλέφτης, δε θα του μεγαλώσει το ραβδί, αυτοί...

E: Αυτό τους λέει ή το αντίθετο;

M: Το αντίθετο, ότι όποιος είναι κλέφτης...

E: Θα μεγαλώσει το ραβδί.

M: Ναι, θα μεγαλώσει το ραβδί τους κατά ένα δάχτυλο και τα παιδιά που, που ήταν οκτώ χρονών και τα πίστεψαν αυτά τα πράγματα, νόμιζαν, φοβήθηκαν και για να καταλάβουν ότι και αυτοί που είχαν κάνει αυτό το πράγμα, εεε αυτοί βάλαν ένα ώστε να δείξουν ότι δεν είναι κλέφτες.

E: Τι; Δεν κατάλαβα τι μου είπες τώρα στο τέλος, τι έκανε ο κλέφτης;

M: Ο κλέφτης εεε... Ότι το ραβδί του κλέφτη, αυτός που τα έχει κλέψει τα λεφτά, το μικρό χρηματικό ποσό, θα του έχει μεγαλώσει ένα δα/ ένα ...

E: Δάχτυλο.

M: Ενός δαχτύλου, δαχτύλου.

E: Ένα δάχτυλο θα έχει μεγαλώσει το ραβδί.

M: Ναι!

E: Και ο κλέφτης τι έκανε;

M: Και ο κλέφτης, εεε επειδή δεν... κόλλησε τίποτε πάνω, ώστε να μεγαλώσει τότε ένα δάχτυλο, και πάλι το έκανε αυτός.

E: Δεν έκανε αυτό. Τι φοβήθηκε ο κλέφτης;

M: Μήπως τον... καταλάβουν, όχι, ότι θα το πιάσουν.

E: Καλά αυτό σίγουρα. Ο κλέφτης φοβήθηκε ότι το ραβδί θα μεγάλωνε, οπότε τι έκανε;

M: Το 'κοψε.

Μαθητής 3 (Προχωρημένο επίπεδο-μεσαίο υποεπίπεδο)

E: Μπορείς να μου πεις την ιστορία με δικά σου λόγια;

M: Λοιπόν, ναι. Ήταν σ' ένα σχολείο πέντε/ σε μια τάξη πέντε παιδιά, όπου ήταν ύποπτοι ότι είχαν κλέψει ένα χρηματικό ποσό και ο δάσκαλος τότε, αφού νόμιζε πως ήταν αυτοί, τους έδωσε πέντε μαγικά ραβδιά να τα πάρουν σίτι τους και όποιο από αυτά τα ραβδιά είχε μικρύνει, τότε αυτός θα ήταν ο ύποπτος. Εεε... Όχι, μεγαλώσει, μεγαλώσει. Τότε ένα παιδί/ ένα απ' αυτά τα παιδιά έκοψε το ραβδί, για να δείξει ότι αυτός ήταν ο ύποπτος. Ή όχι; Ότι δεν ήταν ο ύποπτος, ότι δεν ήταν. Και μετά ο δάσκαλος κατάλαβε...

E: Γιατί το έκοψε όμως;

M: Για να δείξει ότι δεν ήταν αυτός ο ύποπτος.

E: Τι φοβήθηκε;

M: Μη μεγαλώσει. Και ο δάσκαλος κατάλαβε ότι αυτός ήτανε και επειδή αυτός το 'χει κόψει, ενώ οι άλλοι ήταν κανονικά. Δε/ δεν είχε μικρύνει.

3.2.4 Ανώτατο επίπεδο

Σε αυτό το επίπεδο δεν υπάρχουν υποεπίπεδα καθώς ο λόγος προσομοιάζει με εκείνον του φυσικού ομιλητή. Η παραγωγή και το λεξιλόγιο του ομιλητή συνεχίζουν να βελτιώνονται και να εμπλουτίζονται. Αυτό άλλωστε σχηματικά φαίνεται στην πυραμίδα του ACTFL, που δεν οριοθετεί κάποιο τέλος στην εξέλιξη (βλ. κεφάλαιο 2, ενότητα 2.5.1).

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ACTFL (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989), το Ανώτατο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή: α. να επικοινωνεί με σαφήνεια, ακρίβεια και άνεση, β. να συμμετέχει σε συζητήσεις επίσημου και ανεπίσημου χαρακτήρα σε πρακτικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και θεωρητικά θέματα, γ. να αναπτύσσει τις απόψεις του σε θέματα που τον ενδιαφέρουν καθώς επίσης και σε αφηρημένα θέματα γενικού ενδιαφέροντος με άνεση λόγου, πλούσιο λεξιλόγιο και μακροσκελείς αφηγήσεις, όταν αυτό είναι απαραίτητο και δ. να θέτει υποθέσεις χρησιμοποιώντας στρατηγικές λόγου φυσικού ομιλητή. Ο λόγος του δεν παρουσιάζει λάθη παρά μόνο σε σύνθετους γραμματικούς τύπους που χρησιμοποιούνται σπάνια και κυρίως στον γραπτό λόγο. Τα λάθη αυτά δεν δυσχεραίνουν την κατανόηση ή την επικοινωνία σε κανένα επίπεδο.

3.2.5 Αποσπάσματα λόγου από φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι από τις 10 συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, δηλαδή σε παιδιά που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα από έλληνες γονείς. Το δείγμα αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν στα ίδια σχολεία με τους αλλοδαπούς μαθητές του δείγματος, εκτός από δύο που προέρχονταν από δημόσιο σχολείο άλλης περιοχής της Αθήνας.

Πίνακας 5. Θεματικές ενότητες και αποσπάσματα λόγου

Θεματικές ενότητες	Φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής
1. Περιγραφή ημέρας	Ε: Θέλω να μου περιγράψεις μια τυπική σου μέρα από το πρωί ως το βράδυ. Μ: Το πρωί ξυπνάω κατά τις οκτώ παρά τέταρτο, εφτάμισι πάλι μετά σχολείο, γυρνάω το μεσημέρι τρώω, διαβάζω, κάνω ένα μπάμπα, γαλλικά ή αγγλικά, κατά τις τέσσερις συνήθως εκτός Παρασκευών και Σαββατοκύριακου. Και μετά γυρνάω, συνεχίζω να διαβάζω. Το βράδυ κατά τις οκτώ τρώω, βλέπω λίγη τηλεόραση και μετά θα δω κανένα έργο το βράδυ ή θα πω στο Ίντερνετ ή θα πείσω για ύπνο.
2. Διακοπές αφήγηση (παρελθόν και μέλλον)	I. Ε: Πότε στο άλο μέρος διακοπές γιατί είναι η καταγωγή σου από εκεί; Μ: Ναι, απ' τη Λευκάδα. Ε: Είναι ωραίο νησί, έχω ακούσει. Μ: Πόσοιρα πολύ ωραίο, η Λευκάδα είναι υπέροχο νησί. Ε: Για πες μου. Μ: Έχει υπέροχες παραλίες, τα συνδυάζει όλα, και ζωή και ανθρώπους και βουτιά και ημερίε, έχει υπέροχες και καθαρές παραλίες. II. Ε: Τι κάνει το καλοκαίρι, πού πας; Μ: Το καλοκαίρι... τουλάχιστον τα δύο τελευταία, δουλεύω λίγο στην αρχή του καλοκαιριού για την ελάνια και μετά πάω λίγο στην Άνδρο και μετά ανάλογα ή πάω κάπου με τη μάνα μου, που πήγα τελευταία φορά στη Ρόδο, ή αλλιώς πάω στο εξοικείο μου. Ε: Τι κάνετε στη Ρόδο; Μ: Δεν κάναμε πολλά, αλλά το πρωί κάναμε μπάνιο στην πισίνα ή στη θάλασσα και σε διάφορα μέρη. Το μεσημέρι κοιμόμαστε ταβλά μπλόκας ώρες, και μετά κατά τις πέντε ή ημερήσια σε διάφορα μέρη που είχε τις πιστολίδες, κάτι αλκοόλ, μουσική και άλλα πέντα, και μετά το βράδυ βγήκαμε στην πόλη ή κάπου αλλού να φάμε ένα παγωτό και γυνήταμε μετά αργά και κοιμόμαστε. III. Ε: Μάλιστα, πέραι το καλοκαίρι που είχατε πάει διακοπές; Μ: Πέραι... μμμ... διακοπές, έχουμε ένα σπίτι στο Πόρτο Ράφτη. Αλλά... πέραι συγκεκριμένα, δεν πήγαμε πουθενά αλλού. Ε: Χμ, είναι ωραίο στο Πόρτο Ράφτη; Μ: Ναι, πολύ ωραίο. Ε: Πώς πέρασατε τη μέρα σου; Μ: Έπε, ζήτησα, πήγα στη θάλασσα, έκανα μπάνιο, μετά τραβήκαμε για καμιά ώρα στο σπίτι μου... Ή με κανένα φίλο μου κι αυτό, ε, έτρωγα και... ζευγαίβγαζα μέχρι το βράδυ. Ε: Έχει καλύτερη ζωή εκεί; Μ: Πέραι πολύ, Πέραι πολύ καλύτερη ζωή, ειδικά τη Σαββατοκύριακο. Ε: Φέτος έχετε σκοπεύει πού θα πάτε; Μ: Ναι, λίγο... αν πάμε Πόρτο Ράφτη και μετά... αραίες Σεπτεμβρίου, ξέρω 'γώ, τίλη Αγορίτσου να κάναμε ένα ταξίδι στη θάλασσα Ελλάδα, εκεί κοντά.

φυσικών ομιλητών της Ελληνικής

Θεματικές ενότητες	Φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής
3. Αφήγηση ιστορίας/ταινίας	I. Ε: Σ' αυτό το βιβλίο θυμάσαι τι γνώσανε; M: Ναι, ήταν μια κοπέλα, η οποία είχε σπουδάσει ηθικούς στην Ελλάδα, αλλά μετά στην Ελλάδα έγινε κορίτσι και δεν μπορούσε να εργαστεί και πήγε στο Πεκίνο, εκεί πήρα δέσφα τις δυσκολίες της ζωής της, το πώς πήρασε, πολύ, με πήρα πολύ φτωχικά και το ένα και το άλλο και μετά... συνηθισμένη ήταν, ένα παιδί/ το ο οποίος είναι προβληματικός, κάτι έχει πάλι, έχει τραυματιστεί, ήταν μαζί σε μια κοινή ομάδα από της κοινότητας στην Ελλάδα και τον συνηθισμένη και εργαζόμαστε και μένουμε μαζί και μετά δέσφα κάποιες προβλήματα που έχουμε, κυρίως, αυτή συνηθισμένη κάποιον άλλο... και γενικά είναι πολύ ωραίο, δηλαδή δέσφα, σε πούμε, πως έχει γενικά ένα κάποιον μαζί και... δέσφα πολλά πράγματα. II. Ε: Γίνοταν που είδες πρόσφατα και σου άρεσε, δε θυμάσαι; M: Ναι! Ε: Για πες μου. M: Ε, η να σας πω τώρα, ήρω 'γώ, είναι... διάφορα... να ένα που μου άρεσε, σε πούμε, ήταν το... «Μπαρέθρα». Τον ήξερε τον Μελ Γκίτσον; Ε: Ναι! M: Ε, είναι ο Μελ Γκίτσον και είναι ένας πρωταθλητής περίκου στο 1200 και προσπαθεί να ελευθερώσει τη Σκωτία από την Αγγλία, αλλά δεν το καταφέρνει τελικά, πεθαίνει, τέλος πάντων και συνεχίζεται η επανάσταση. Ε: Τον ακούσαμε; M: Ναι, τον δολοφονήσανε και συνεχίζεται η επανάσταση, αλλά ιστορικά δεν το καταφέρνουν να απελευθερωθούν.
4. Σχολική ζωή: περιγραφή - προβλήματα - απόψεις	I. Ε: Πώς σου φαίνονται τα μαθήματα στο γυμνάσιο, είναι δύσκολα; Πού δυσκολεύεσαι; M: Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, και Αρχαία Λογικά... Γενικά στα Μαθηματικά είναι πολύ αδύναμη, δηλαδή, σε πούμε, δεν καταλαβαίνω σχεδόν τίποτα, μόνο άρα κάπου και διαβάζω και μου το εξηγούν και μου το ξαναεξηγούν, να καταλαβαίνω. Ε: Δηλαδή είναι θέμα διαβάζματος; M: Όχι, δεν ξέρω, βασικά άρα δεν έχει βόλε, δεν μπορείς να διαβάζεις, άρα κάπως το ένα, σε πούμε, στη Χημεία έχω κάνει δύο μαθήματα και δεν ξέρω τίποτα. Ε: Και ποιο μάθημα σου αρέσει; M: Η Λογική, η Ιστορία, η Γλώσσα, επειδή γράφουμε έσθλα, αυτό και η Γεωγραφική. Με αρέσουν γιατί γράφω καλές εκθέσεις και γενικά στα γλωσσικά μαθήματα είναι πολύ καλή, και μ' αρέσουν επειδή αναλύουμε τους χαρακτήρες, σε πούμε, γενικά αυτών των προσώπων που βάλουμε, και είναι πολύ καλή. II. Ε: Για πες μου, τι σου αρέσει πιο πολύ, το γυμνάσιο ή το δημοτικό; M: Το γυμνάσιο, τόσο πιο ελεύθερος, βλέπεις διαφορετικούς καθηγητές. Στο δημοτικό είναι το μικρό παιδί, στο γυμνάσιο... Ε: Και οι καθηγητές πώς είναι;

Θεματικές ενότητες	Φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής
	Μ: Οι καθηγητές ακατέχως. Υπάρχουν πολύ καλοί καθηγητές, υπάρχουν και διάφοροι στραγγιζόντες. Η γερμανικού μας, η οποία μπαίνει μέσα, πρὶν ένα τεταρτάκι φωνάζοντας για το δώδεκα και το οντισθετικά που είδε και μετά συνεχίζει το μάθημα... συνεχίζει να φωνάζει γ' αυτού που ήξεραν να κάνουν τις ασκήσεις. Ε: Ναι, από τε οσασστικά περνάν η μια ώρα... Μ: Φωνάζοντας. Κάνει λίγο μάθημα και μετά αρχίζει να φωνάζει γιατί βγήκατε έξω κάποιας φασαρίας. III. Ε: Τώρα βίχαμε ένα ωραίο θέμα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για τις μου. Μ: Α, βασικά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν ξέρω αν, δε νομίζω ότι είναι κακή, αν είχε γίνει η κατάλληλη πληροφόρηση, αν μας είχαν πληροφορήσει λίγο πιο πριν, όχι λίγο, πολύ πιο πριν, αλλά πιστεύω ότι έτσι και κάποιες σοβαρές σκέψεις... Επίσης από τη στιγμή που το σχολείο θα προσφέρει περισσότερο σ' ένα μαθητή, ο μαθητής μπορεί αλλά να μην επιλέγει το φροντιστήριο για δεύτερη πηγή μάθησης.
5. Αφηρημένο θέμα	I. Ε: Ποια είναι η γνώμη σου για τη μόλυνση του περιβάλλοντος; Πιστεύεις ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί και πώς; Μ: Είναι δύσκολο πιστεύω, δηλαδή πρέπει επιτηδόντως να βρεθούν άλλες εναλλακτικές λύσεις... πρώτα πρώτα για τα κάπνα. Δεν έχουμε μόνο το πετρέλαιο αλλά και τα πυρηνικά, εναλλακτικές λύσεις για όλ' αυτά τέλος πάντων... για ενέργεια... για το πώς θα μπορούσαμε να ξεφορτωθούμε κατά κάποιο τρόπο τα σκουπίδια, γιατί είναι και αυτό ένας μεγάλος... μια μεγάλη μόλυνση, πολλαπλασιάζεται ο όγκος τους... και δεν υπάρχει χώρος πλέον να βάλουμε όλα τα σκουπίδια όλου του κόσμου. II. Ε: Πώς φαντάζονται την ιδανική πόλη; Μ: Ε, ιδανική πόλη. Τι να σας πω, μια πόλη στην οποία θα λειτουργούν όλα τέλεια, ως πούμε... καταρχήν να υπάρχουν πάρκα, να υπάρχει αστυνόμευση, μεγάλη, γιατί τώρα δεν υπάρχει, χωρίς καταρχήν, δηλαδή τώρα τι να σας πω, να προσπαθήσουμε να έχουμε οικολογική συνείδηση, να μην συμβάλλουμε στην καταστροφή της φύσης, να προσπαθούμε να κάνουμε ένα κύκλο των προϊόντων που καλάει, να μην πετάμε τα σκουπίδια από δω και από κει, να, γενικά, να μην πετάμε τα ζώα... να προσπαθήσουμε να μην καλάμε τόσο πολύ την κυκλοσφαιρά της φύσης.
6. Υποθετικές καταστάσεις	I. Ε: Εάν, αν φέρον Υπουργός Παιδείας, τι θα έκανες; Μ: Θα προσπαθούσα να, να κάνω καλύτερο το σχολικό περιβάλλον, τα σχολικά συγκροτήματα, ως ποίμ, τώρα, όσον αφορά το θέμα της εκπαίδευσης και τους καθηγητές, θα προσπαθούσα να κάνω ένα σύστημα το οποίο θα αξιολογεί τους καθηγητές, όπως και τώρα που καταργήθηκε η επιτηδεύ, αυτό κατά τη γνώμη μου είναι καλό... οι καθηγητές έτσι αξιολογούνται, οπότε... έτσι... λογικά αυτοί που θα μπορούσαν να διδάξουν τα παιδιά θα 'ναι και έτσι να τα διδάξουν, δε θα 'ναι καθηγητές που δεν τους νοιάζει για τα παιδιά ή που... έχουν λίγες γνώσεις, περιορισμένες. II. Ε: Για τους νέους, για τα παιδιά, τι θα έκανες για να καλυτερεύσεις τη ζωή τους, για να τους εξασφαλίσεις ένα πιο σίγουρο μέλλον;

Θεματικές ενότητες	Φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής
6. Υποθετικές καταστάσεις (συνέχτιο)	Μ: Θα κόναμε κάποιες επιτροπές, θα βάζαμε κάτω όλο το κανονόλο σύστημα, θα το διαβάζαμε προσεκτικά να δούμε πού υπάρχει τι γίνεται, πώς πάει και μετά θα το φτιάξουμε ανάλογα με τις ανάγκες του μισθιτή, αλλά να μην γίνει υπερβολικά εύκολο, αλλά ούτε και υπερβολικά δύσκολο και μετά θα το κοινοποιήσουμε γραμμή προς γραμμή σε όλους να το μάθουν και θα πήγαινα, θα έβαζα ιδιαίτερη επιτροπή για να πηγαίνει σχολείο σχολείο, σε κάθε περιοχή να ρωτάει διάφορα πράγματα, για την αποτροπή από τα ναρκωτικά, το έπλ, μεγαλύτερη κοινοποίηση κάποιων πραγμάτων και προβλημάτων που υπάρχουν. Αυτό θα έκανα. Ε: Πιστεύεις ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση; Μ: Υπόκειτο παραπληροφόρηση, γιατί σε πούμε: ένα κορίτσι στην ηλικία μου δεν ξέρει κάποια πράγματα και δεν έχει την κατάλληλη συνεννόηση με τη μητέρα του, θα πεί σε ένα άλλο κορίτσι να μιλήσει, το οποίο μπορεί να τα ξέρει λάθος, και γίνεται μια μεγάλη παραπληροφόρηση, υπάρχει μεγάλη άγνοια κάποιων πραγμάτων. III. Ε: Αν ήσουν κυβερνήτης, τι θα έκανες για τους νέους, στον επαγγελματικό τομέα κυρίως, μια και βάζαμε αυτό το θέμα, τι θα έκανες; Για την καταπολέμηση της ανεργίας; Μ: Κοιτάζτε για να μην υπάρχει καταρχήν δεν θα ξόδενα λεφτά που θα έπαιρνα από την ΕΟΚ σε βλακείες και προσπάθειες για να με ψηφίσουν και τέτοια... για λαδώματα και για διάφορα τέτοια πράγματα. Ε: Πώς θα τα αξιοποιούσες εσύ δηλαδή; Μ: Για τους ανθρώπους που δεν είναι καταρτισμένοι και δεν έχουν κάποιο πτυχίο ή κάτι τέτοιο, αλλά μπορούν να δουλέψουν με τα χέρια τους, θα μπορούσα να κάνω έργα ούτως ώστε να αναβιβάσω τη χώρα, αλλά και να δώσω δουλειά σε κάποιους που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι άλλο. Θα 'δνα μεγαλύτερες συντάξεις, σε πούμε, να, κάποιος παίρνει σαράντα χιλιάδες, είναι τεραστιάσιος μικρό το ποσό. Η κατώτερη θα ήταν στις εκατό χιλιάδες. Ε: Και πού θα βρεθούν τα χρήματα; Μ: Άρα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε κάθε πόρο που υπάρχει σε αυτή τη χώρα, που είναι πολύ πλούσια χώρα από πλευράς κλίματος και διαφόρων πραγμάτων, να μπορούσαμε να εξάγουμε προϊόντα και... οι περισσότερες αγρές είναι ανεκμεταλλεύσιμες. Ε: Και πού οφείλεται αυτό; Μ: Ας πούμε το αγροτικό θέμα, κυρίως οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι φεύγουν από τα χωριά τους και τις καροτσάδες τους, γιατί δεν υπάρχουν κάποια στοχευμένα πράγματα εκεί πέρα που θα έπρεπε να υπάρχουν. IV. Ε: Αν ήσουν υπουργός Περιβάλλοντος, τι θα πρότεινες; Μ: Φύλλα στα εργοστάσια, καλύτερες συγκατοικίες ώστε να μειωθούν τα αυτοκίνητα, ίσως να προσπεθείνα να κάνω περισσότερους εθνικούς δρυμούς ώστε να σώσω τίποτα απ' τη δόση, καλύτερα μέτρα για την προστασία των δασών, δηλαδή περιβαλλοντικές και τέτοια, και ίσως να έκανα και διάφορα σε μπάρα σε μεθιές κυρίως για την προστασία του περιβάλλοντος γενικά. Έπρεπε καλύτερη αργία στους αυτοεβίτες γιατί φέτος δεν προσπαθήσανε. Υπάρχει και κάτι άλλο, και το δόση για να πάρουν οικία... για να τα κάνουν οικία για να τα πουλήσουν, αυτό πρέπει να σταματήσει.

3.2.5.1 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας

Οι φυσικοί ομιλητές, όπως είναι αναμενόμενο, κατανοούν πλήρως την ιστορία και είναι σε θέση να την επαναδιηγηθούν με δικά τους λόγια, αποδίδοντας το νόημα με συντομία και σαφήνεια.

Μαθητής 1 (φυσικός ομιλητής)

Σ' ένα σχολείο κάποια παιδιά κλέψανε χρήματα και όταν εξετάστηκαν δεν αποδείχτηκε τίποτα, δεν βρέθηκε ένοχος και τότε ο δάσκαλος τους έδωσε στον καθένα από ένα ραβδί και τους είπε ότι την επόμενη μέρα όποιος γυρίσει κι έχει μεγαλύτερο το ραβδί του κατά το μήκος ενός δακτύλου, αυτός θα είναι ο κλέφτης. Όταν γύρισαν την άλλη μέρα, ένα ραβδί ήταν κοντύτερο από το μήκος ενός δακτύλου και ο δάσκαλος κατάλαβε ότι ο μαθητής αυτός, που ήταν ο κλέφτης, πίστεψε ότι θα μεγάλωνε το ραβδί του και το έκοψε όσο μεγάλωνε.

Μαθητής 2 (φυσικός ομιλητής)

Σ' ένα σχολείο έγινε κάποια κλοπή λεφτών και ήτανε πέντε μαθητές ύποπτοι αλλά δεν ομολογούσαν, δεν ομολογούσε κάποιος από τους πέντε ότι τα είχε κλέψει διότι αυτούς τους είχανε δει μέσα στην τάξη τη συγκεκριμένη μέρα, αλλά δεν μπορέσανε μετά στην εξέταση να βρούνε ποιος έφταιγε. Ο καθηγητής λοιπόν για να μπορέσουν να βρουν ποιος ήταν τέλος πάντων ο κλέφτης, τους έδωσε πέντε ραβδιά και τους είπε ότι θα τα πάνε σπίτι τους και να τα φέρουν την άλλη μέρα και όποιο ήταν του κλέφτη θα είχε μεγαλώσει όσο το μήκος ενός δακτύλου. Την άλλη μέρα που γύρισαν οι μαθητές με τα ραβδιά, το ένα το βρήκε κοντύτερο κατά ένα δάκτυλο μάλλον γιατί ο μαθητής που το είχε αυτό ήταν ο κλέφτης και φοβήθηκε μη μεγαλώσει ένα δάκτυλο και το έκοψε όσο πίστευε ότι θα 'χε μεγαλώσει κι έτσι ξέραν ποιος ήταν ο κλέφτης, ποιον έπρεπε να ψάξουν.

3.3 ΧΡΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Στην παρούσα ενότητα θα μας απασχολήσει η στρατηγική ικανότητα του ομιλητή και συγκεκριμένα η χρήση των ποικίλων επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι επικοινωνιακές στρατηγικές αποτελούν συστηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ομιλητής για να ξεπερνά τη γλωσσική σύγχυση και την ασυνέχεια στην επικοινωνία και για να αυξάνει την αποτελεσματικότητά της (Swain 1984). Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, οι επικοινωνιακές στρατηγικές χρησιμοποιούνται κυρίως για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με το λεξιλόγιο ή τη γραμματική, και δημιουργούν την εντύπωση ότι ο ομιλητής έχει καλύτερη γνώση της γλώσσας απ' ό,τι στην πραγματικότητα.

Το ερώτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα είναι αν υπάρχει διαφορά στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, αν δηλαδή η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών μειώνεται όσο αυξάνει η επάρκεια του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, θα εξετάσουμε αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στο είδος των επικοινωνιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής και στο επίπεδο γλωσσομάθειας όπου ανήκει.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, οι επικοινωνιακές στρατηγικές έχουν ταξινομηθεί με βάση ποικίλα κριτήρια από διαφορετικούς ερευνητές (Bialystock 1983, Pouliisse 1990, Tarone 1977, μεταξύ άλλων). Στην παρούσα μελέτη ακολουθούμε κατά βάση την τυπολογία της Tarone (1977) λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη τις τροποποιήσεις της Bialystock (1983) και της Liskin-Gasparro (1996). Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στη Γ1 ή Γ3 και ειδικότερα τη γλωσσική εναλλαγή και την έκκληση για βοήθεια, καθώς και τη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2 και ειδικότερα την παράφραση (απόδοση κατά προσέγγιση), τους νεολογισμούς και την περίφραση. Επιπλέον, εκτός από τις παραπάνω στρατηγικές επίτευξης (*achievement strategies*), θα εξετάσουμε και τη χρήση στρατηγικών αποφυγής (*avoidance strategies*), όπως η αποφυγή θέματος και η εγκατάλειψη μηνύματος.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, έχει υποστηριχθεί ότι η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών εξαρτάται από τον βαθμό επάρκειας του ομιλητή. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές παρατηρούνται πολύ συχνά στους Αρχάριους ομιλητές που έχουν μειωμένη επάρκεια καθώς τους επιτρέπουν να αντεπεξέλθουν με περισσότερη αποτελεσματικότητα στους επικοινωνιακούς τους στόχους. Όσο υψηλότερο επίπεδο επάρκειας αποκτά ο ομιλητής, τόσο λιγότερο βασίζεται στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών (Pouliisse 1990). Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε αν η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μειώνεται καθώς ο ομιλητής αποκτά μεγαλύτερη επάρκεια στη γλώσσα. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, αν δηλαδή χρησιμοποιεί στρατηγικές που βασίζονται στην πρώτη ή στη δεύτερη γλώσσα, καθορίζεται σε ένα βαθμό από την ίδια τη γλωσσική του επάρκεια. Συγκεκριμένα, ομιλητές με υψηλότερο βαθμό επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα συνήθως χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται στη δεύτερη γλώσσα παρά στρατηγικές που βασίζονται στην πρώτη ή σε οποιαδήποτε άλλη τρίτη γλώσσα (Bialystock 1983). Ένα δεύτερο ζήτημα που θα μας απασχολήσει εδώ είναι αν υπάρχει διαφοροποίηση στο είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι ομιλητές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Για να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα έπρεπε να συγκριθεί η χρήση των επικοινωνιακών στρατηγικών ανάμεσα στα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας, Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο. Καταγράψαμε, λοιπόν, τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι ομιλητές του δείγματός μας σε εκείνα τα υποεπίπεδα των τριών επιπέδων που συγκοινωνούν (*interface*) μεταξύ τους (βλ. Πυραμίδα του

Πίνακας 6. Χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά κατηγορία (απόλυτοι αριθμοί και ποσοστά) (Α = Απόλυτοι αριθμοί, %Κ = Ποσοστό ανά κατηγορία, %Σ = Ποσοστό στο σύνολο)

Στρατηγική	Αρχάριο (υψ.)			Μέσο (χαμ.)			Μέσο (υψ.)			Προχωρημένο (χαμ.)		
	Α	%Κ	%Σ	Α	%Κ	%Σ	Α	%Κ	%Σ	Α	%Κ	%Σ
Με βάση τη Γ1												
Γλωσσική εναλλαγή	15	.34		2	.33		1	.25		1	.33	
Εκκλήση για βοήθεια	29	.66		3	.67		3	.75		2	.67	
Σύνολο	44	1.00	.39	6	1.00	.14	4	1.00	.12	3	1.00	.18
Με βάση τη Γ2												
Παράφραση	6	.20		4	.24		8	.36		3	.33	
Περίφραση	17	.57		11	.65		13	.59		4	.44	
Νεολογισμοί	7	.23		2	.19		1	.5		2	.23	
Σύνολο	30	1.00	.27	17	1.00	.43	22	1.00	.67	9	1.00	.53
Αποφυγή	38	1.00	.34	17	1.00	.43	7	1.00	.21	5	1.00	.29
ΣΥΝΟΛΟ	112			40			33			17		

ACTFL στο κεφάλαιο 2, ενότητα 2.5.1) δηλαδή, στο υψηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, στο χαμηλό και στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου και στο χαμηλό υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου. Στη συνέχεια, συγκρίναμε τη χρήση στρατηγικών ανάμεσα στο Αρχάριο υψηλό και Μέσο χαμηλό επίπεδο και ανάμεσα στο Μέσο υψηλό και Προχωρημένο χαμηλό επίπεδο, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε αν τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση στρατηγικών. Τα αποτελέσματα για τη χρήση των επικοινωνιακών στρατηγικών ανά υπο/επίπεδο παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Στις περιπτώσεις όπου ο ομιλητής χρησιμοποιούσε περισσότερες από μία στρατηγικές για την επίλυση μιας λεξικής ή συντακτικής δυσκολίας, η τελευταία ήταν εκείνη που καταγραφόταν, θεωρούμενη ως προτίμηση του ομιλητή (βλ. επίσης Liskin-Gasparro 1996).

Με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, καταλήγουμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη χρήση των επικοινωνιακών στρατηγικών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας του ομιλητή. Οι Αρχάριοι ομιλητές χρησιμοποιούν αριθμητικά πολύ περισσότερες στρατηγικές από τους Μέσους, ενώ οι Προχωρημένοι σημαντικά λιγότερες από τους Μέσους. Για να ελέγξουμε εάν η διαφορά είναι σημαντική χρησιμοποιήσαμε το χ^2 τεστ και συγκρίναμε τη συνολική χρήση επικοινωνιακών στρα-

τηγικών στο υψηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, στο χαμηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου και στο χαμηλό υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου. Τα αποτελέσματα του χ^2 τεστ έδειξαν ότι η διαφορά στη συνολική χρήση στρατηγικών είναι στατιστικά σημαντική (τιμή $p = 0.018$). Φαίνεται, επομένως, να επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι όσο υψηλότερο επίπεδο επάρκειας αποκτά ο ομιλητής, τόσο λιγότερο βασίζεται στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών (Poullisse 1990).

Σε ό,τι αφορά το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι ομιλητές ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας όπου ανήκουν, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: Οι Αρχάριοι ομιλητές χρησιμοποιούν όλα τα είδη στρατηγικών (στρατηγικές βασισμένες στη Γ1, στρατηγικές βασισμένες στη Γ2 και στρατηγικές αποφυγής). Ωστόσο, φαίνεται ότι προτιμούν περισσότερο τόσο τις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 όσο και τις στρατηγικές αποφυγής από τις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2. Ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο καταφεύγει πολύ συχνά στη γλωσσική εναλλαγή και στην έκκληση για βοήθεια. Η περίφραση, η παράφραση (απόδοση κατά προσέγγιση) και οι νεολογισμοί είναι στρατηγικές που αξιοποιούνται και στο Αρχάριο επίπεδο, ωστόσο λιγότερο από ό,τι οι στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1.

Αντίθετα, στο Μέσο επίπεδο παρατηρήθηκε ότι ο ομιλητής χρησιμοποιεί κυρίως στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 και όχι στη Γ1. Έτσι, οι στρατηγικές μεταφοράς, δηλαδή η γλωσσική εναλλαγή και η έκκληση για βοήθεια είναι σπανιότερες από τις στρατηγικές παράφρασης και περίφρασης. Η διαφορά με βάση το χ^2 τεστ ανάμεσα στο υψηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου και στο χαμηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου ως προς τη χρήση στρατηγικών βασισμένων στις Γ1 και Γ2 είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($p = 0.005$). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι ο Μέσος ομιλητής δεν χρησιμοποιεί συχνά στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1, εξακολουθεί να καταφεύγει στις στρατηγικές αποφυγής (αποφυγή θέματος και εγκατάλειψη νοήματος). Η διαφορά ανάμεσα στο Αρχάριο (υψηλό) και Μέσο (χαμηλό) επίπεδο ως προς τη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στη Γ1 και στρατηγικών αποφυγής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($p = 0.019$), ενώ, όπως είναι αναμενόμενο, δεν υπήρξε τέτοια διαφορά ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών αποφυγής και στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2 ($p = 0.574$).

Σε ό,τι αφορά το Προχωρημένο επίπεδο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο ομιλητής βασίζεται πολύ λιγότερο στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη χρήση των διαφορετικών επικοινωνιακών στρατηγικών, ωστόσο, ίσως θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια τάση των ομιλητών αυτού του επιπέδου να καταφεύγουν περισσότερο στη χρήση στρατηγικών βασισμένων στη Γ2 (συνολικά 9) απ' ό,τι στη Γ1 (συνολικά 3) ή στη χρήση στρατηγικών αποφυγής (συνολικά 5).

Επομένως, φαίνεται ότι ανάμεσα στο Μέσο (υψηλό) και στο Προχωρημένο (χαμηλό) επίπεδο δεν υπάρχει διαφορά στην κατηγορία των στρατηγικών. Και

στα δύο επίπεδα, ο ομιλητής καταφεύγει κυρίως στη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2. Ωστόσο, η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στο Αρχάριο (υψηλό) επίπεδο και στο Μέσο (χαμηλό) και Προχωρημένο (χαμηλό) επίπεδο σε ό,τι αφορά το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής είναι στατιστικά σημαντική και επομένως επιβεβαιώνει την άποψη της Bialystock (1983) ότι οι ομιλητές με υψηλότερο βαθμό επάρκειας στη Γ2 συνήθως χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 παρά στη Γ1.¹¹

Δεδομένου ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στο Μέσο (υψηλό) και στο Προχωρημένο (χαμηλό) επίπεδο σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, θεωρήσαμε απαραίτητη τη σύγκριση των υποεπιπέδων του Μέσου επιπέδου. Ο Μέσος ομιλητής στο χαμηλό υποεπίπεδο φαίνεται να διαφοροποιείται από τον Αρχάριο ομιλητή ως προς τη χρήση στρατηγικών, αφού δείχνει πλέον καθαρή προτίμηση στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 και όχι στη Γ1. Ωστόσο, ο Μέσος ομιλητής στο χαμηλό υποεπίπεδο εξακολουθεί να καταφεύγει σε στρατηγικές αποφυγής. Συγκρίναμε επομένως τη χρήση στρατηγικών στα δύο υποεπίπεδα και τα αποτελέσματα του χ^2 τεστ έδειξαν ότι ενώ δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών βασισμένων στη Γ1 και στη Γ2 ($p = 0.354$) ή στη χρήση στρατηγικών βασισμένων στη Γ1 και στρατηγικών αποφυγής ($p = 0.538$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2 και στη χρήση στρατηγικών αποφυγής ($p = 0.035$). Καθώς ο Μέσος ομιλητής αποκτά μεγαλύτερη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα και επομένως προχωρά από το χαμηλό στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, οι στρατηγικές αποφυγής μειώνονται σημαντικά.

Επομένως, ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο καταφεύγει στη χρήση ποικίλων στρατηγικών, με προτίμηση κυρίως στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 και στις στρατηγικές αποφυγής. Στο Μέσο επίπεδο, καθώς ο ομιλητής αποκτά μεγαλύτερη επάρκεια στη γλώσσα, η χρήση των στρατηγικών που βασίζονται στη Γ1 μειώνεται σημαντικά και ο ομιλητής καταφεύγει πλέον κυρίως στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 και στις στρατηγικές αποφυγής. Ο Μέσος ομιλητής σταδιακά, καθώς η επάρκεια του στη δεύτερη γλώσσα αυξάνει, καταφεύγει όλο και σπανιότερα στη χρήση στρατηγικών, διατηρώντας ουσιαστικά όσες βασίζονται στη Γ2. Έτσι οι στρατηγικές αποφυγής μειώνονται σημαντικά στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, με αποτέλεσμα ο ομιλητής σε αυτό το υποεπί-

11. Η Liskin-Gasparro (1996) επισημαίνει ότι διαφοροποιείται η χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανάμεσα στο Μέσο (υψηλό υποεπίπεδο) και στο Ανώτατο επίπεδο στην εκμάθηση της Ισπανικής ως δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι Μέσοι ομιλητές στο δείγμα της έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερο επικοινωνιακές στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 ή σε άλλη τρίτη γλώσσα, ενώ οι ομιλητές στο Προχωρημένο επίπεδο χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2.

πεδο και στο Προχωρημένο επίπεδο να καταφεύγει πλέον κυρίως στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι παρατηρούνται έντονες ατομικές διαφορές στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών στους ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας. Στο δείγμα που εξετάσαμε, ορισμένοι ομιλητές καταφεύγουν πολύ συχνά στη χρήση στρατηγικών, κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν μικρό αριθμό στρατηγικών (κυρίως στρατηγικές αποφυγής), ενώ μια άλλη κατηγορία δεν χρησιμοποιεί καθόλου στρατηγικές.¹²

Στους Πίνακες 7, 8 και 9 παραθέτουμε παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποίησαν οι ομιλητές του δείγματός μας στο Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο επίπεδο.

12. Στην παρούσα μελέτη δεν ασχοληθήκαμε με την παρουσίαση των ατομικών διαφορών των ομιλητών σε ό,τι αφορά τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών.

Πίνακας 7. Παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών στον λόγο του Αρχάριου ομιλητή

	Στρατηγικές βωσισμένες στη Γ1
Γλωσσική εναλλαγή	Ενεργοποίηση λεξιλογίου από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή: «είναι doktoreziš» [=γιατρός], «είναι stazikost» [=μοσικός]. «... που έρχεται και τελειώνει το σχολείο και ρεσταί [=μετά] κάποιες δουλειές». Ε: Τι δουλειά κάνεις Μ: Είναι γιατρός. Ε: Γιατρός είναι; Κάποτε τι φορούς Μ: Αλβανικά το ξέρω, είναι πολύ παλιό [=βοηθεί γιατρός, νοσοκόμο]. «είναι στο παντοπώ με τη μητέρα του... να τρώει» [=τρώει] ή ενεργοποίηση λεξιλογίου από τη μητρική γλώσσα με ελληνική κατάληξη «είναι σόνεττα» [=πικνιτίνες], «είναι σάσαι το... η... η γαμπή» [=κόστος του ποδηλάτου]. Ενεργοποίηση λεξιλογίου από μια τρίτη γλώσσα που αποτελεί κοινό κώδικα επικοινωνίας για τον εξτεστικό και τον ομιλητή, π.χ. χρήση λέξεων της Αγγλικής για την κώλυση λεξιλογίου στην Ελληνική: «είναι πολλές... άσους» [=όχι] «είναι...» «δεν έρχομαι στο σχολείο, είναι καλύτερο» [=καλύτερα].
Έκκληση για βοήθεια	I. Μ: Έτσι νομίζω πού μένω γρά, πώς το λέει; Ε: Τη δουλεύω; Μ: Μαι. II. Μ: Πώς το λέει αυτό το μέρος που πήγε και τραγουδούσε; III. Μ: Η μαμά μου τραγουδούσε, εε... πώς τη λέει στο ελληνικό;
	Στρατηγικές βωσισμένες στη Γ2
Παράφραση	«Παύλος μένω μπροστά μου» [εντί παραβολισμός]. «Η κόρη μου είναι 38... <u>θωρομάττα</u>» [εντί παρτσά]. Παλιό σκενή είναι η χρήση του μέγιστου μεθόδου εντί του διαβάζει «μεθόδο για σάρα», «μεθόδο για σάρα» ενόψει ώρας. Ε: Τι κάνεις στο σπίτι; Μ: Μεθόδο, βέβαια τηλεόραση, «το πού πού σχολείο... μετά τρώω... μεθ/μεθόδο δυο ώρες και μετά πηγαίνω στην εκκλησία».
Περίφραση	«Ζήντας...» «είναι να να, γρά είναι από την Αλβία/ Αλβανία, έτσι εδώ είναι τώρα είναι εδώ στην Ελλάδα». Δημοσιάζει «είναι ότι στην εκκλησία αλλά στην άλλα που είναι πιο εύκολο». φύλακας: «... και γρά είναι πολύ, έτσι ένα παρτσά, δεν είναι πολύ...». παιδικότητα: «... που έρχεται και τελειώνει το σχολείο και ρεσταί [=μετά] κάποιες δουλειές». κέρδης: «αυτό που κάνει μουσική». σφιχτότε: «που κάνουν με το παρτσά».
Ντολογισμοί	«μου αρέσει η μαγερεπτική» [μαγετική], «αγαβίβλεις» [Αγία Γραφή].
Αποφυγή	Ο ομιλητής δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει σε αυτό που καλείται να απαντήσει και παρατηρείται από την προσοχή με φράσεις που τύπου «δεν ξέρω να πω» ή «τίποτα πράγματα». I. Ε: Καν ποια είναι η ιστορία; Μ: Η ιστορία είναι... πώς να το λέω; Δεν το ξέρω να το λέω ελληνικά... Ε: Όσο μπορείς. Μ: Η Στρί σκαπεί τη Κέλα... εε... δεν ξέρω να πω. II. Ε: Πώς περνάς τη μέρα σας; Μ: Παιζώ, διαβάζω. Ε: Τι άλλο κάνεις; Μ: ... Ε: Τι άλλο κάνεις; Μ: Ε, άλλα... III. Μ: Του λέει αυτός ο πατέρας να δω τη μάνα μου. Του λέει ο πατέρας του «όχι, δε θα το δω τη μάνα γιατί 'να κατέ δε...», τίποτα πράγματα.

Πίνακας 8. Παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών στον λόγο του Μέσου αμειλητή

Γλωσσική εναλλαγή	Στρατηγικές βασισμένες στη Γ1
	Εντροποίηση λεξιλογίου από τη μητρική γλώσσα του αμειλητή: «Σε ένα κερέκιλο μπροστά έχει μια ταναίλια» (= τραπεζιά). «Μας είσανε κάνει τράτες στο/ στις γοτες» (= λάστιχα).
Εκκλήση για βοήθεια	I. Μ: Έσα παίει σ' ένα μέρος που τραγουδούν και κέρδισα αυτό το πώς το λένε; Ε: Κάποια βραβεία; Μ: Ναι. II. Ε: Γιατί δεν σου αρέσουν τα μαθήματα; Μ: Έεε... έπασαν... τι να πω;
Παράφραση	Στρατηγικές βασισμένες στη Γ2
	«Έφυγε το <u>βέλιμο</u> που υπήρξε (αντί η μορφή) στο αυτοκίνητο. «Δεν έχουμε οικονομική <u>κατάσταση</u> (αντί δύναμη) να πάω κι εγώ στην Αλβανία και πρέπει να σπουδάσω εδώ». «Θα <u>βράζω</u> (αντί πηλίζω) λίγο το λουλούδι μου».
Περιφραστική	παιλόντες: «ο πατέρας μου ήταν λαμπρός και η μάνα μου πούλησε σε ένα μαγαζί με υφάσματα». αδερφός: «νε δουλεύω με αδερφός». αμφιστοροφεία: «εκεί που πήνε τα παιδιά αυτοί που δεν τους αγοράνε». δυστροφία: «να κερδάνει τίποτα, να της πληρώνει κάθε μήνα για το παιδί». απρωτό: «θα πας πανεπιστήμιο για γιστρο» μηχανή (αυτοκίνητο): «βέλω το μέρος... κομμάτι που υπήρξε μέσα στο αυτοκίνητο να ρωτήσω ήταν... θαύλασε πριν να το πάρω εγώ το αυτοκίνητο»
Ντολεγομορφία	«στο φυλακτικό (φυλακισμένο)», «Γιατί εδώ έχει ναρκωτικούς (ναρκωτικές), πείρους...».
Αποφυγή	I. Ε: Αν μπορούσες να αλλάξεις κάτι στο σχολείο σου, τι θα άλλαζες; Μ: Στο σχολείο... ε... στο σχολείο... θα άλλα/ να δηλαδή θα ήθελα να ήταν πιο καθαρό, γιατί και για την υγεία μας... ε... θα ήθελα να ήταν... δεν ξέρω... II. Ε: Για τη γλώσσα μου είπες ότι στην Αλβανία ήταν πιο εύκολα, αλλά τα βιβλία, η αίσθηση τα μαθήματα πώς ήταν; Μ: Δεν ξέρω, εντάξει, όχι. III. Μ: Είναι περσικά που μετέφω (αντί συμμετέφω) πάρα πολλά, μου αρέσουν, είναι έτσι, ηγαίανται στη θέλωση, κάποιον έτσι, για να... δεν ξέρω.

Πίνακας 9. Παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών στον λόγο του Προχωρημένου αμειλητή

Στρατηγικές βωσιζόμενες στη Γ1	
Γλωσσική εναλλαγή	«Η ρόδα έτσι σπάει και είναι η κατάρδα (σαμπάλα) όλη πάνω, έτσι στρεβλώνει».
Εκκλιση για βοήθεια	Μ: Όσοο από το ρε/ ρα/ ε... ραβ... Πώς το λένε αυτό; Ε: Ραβδά Μ: Μαι, ραβδά...
Στρατηγικές βωσιζόμενες στη Γ2	
Παράφραση	«Δεν πληρώνει το λεφτό και μετά άρασε να <u>βεί</u> αυτός υποφίς (αντί να <u>είναι</u> υποφίς). «Όσοος, ας πούμε, έρκεται με κόμα καλά εδώ στην τάξη θα έβγαζε <u>έξω</u> <u>στη μακαρομάχη</u> (αντί, στο <u>αγόραση</u>). «Ε: <u>Τι θα να κλέβει όταν τελειώσει το σχολείο</u> ; Μ: Το σκέφτομαι, <u>έχω πολλές γνώμες</u> (αντί <u>ιδέες</u>), <u>δεν έχω αποφασίσει</u> . «Έχουμε καταφέρει ότι έχουμε <u>μάσες</u> (αντί <u>ανεξάρτητες</u>), <u>μια γυναίκα να στηρίζεται μόνο στον εαυτό της</u> .
Περίφραση	«κράτος: «τα χρόνια που είστε παρτάς». «κωδικός: «πρώτα, κάθεται πέντε λε/ δύο λεπτά, για να με καλέ μέσα το φορητό μου». «αποφασίζω: «τα πλην είναι ότι της Αλβανίας/ ότι δεν είναι/ δεν έχει αναπτυχθεί οικονομικά, <u>δεν είναι μεν/ ένα κράτος σαν/ σαν της Ευρώπης</u> . «ναυτικός: «ο πατέρας μου δουλεύει με καράβια». «ενοφθαλμία: «Μάλλον η νοσοκόμα τους, να μην πουν αυτό, ας πούμε, ότι είναι από άλλη χώρα...». «αποφασίζω και κυματοδραστής: «ας πούμε, στο χωριό της μητέρας μου δεν έχει δρόμο, είναι... / δεν είναι καλός ο δρόμος για γ' αυτοκίνητο. Γιανήτως μερικοί σου θα βρει καμιά πέτρα, κάτι θα... / δε θα είναι και παλιό καλός, ενώ στον πατέρα μου όλα ίσα είναι, ολόσιος».
Ντολινορογοί	«δεν έκανε σίβρα (σιβραμέ)», «Ε: <u>Μάς σου φάνηκε η κέσ του δάσκαλου</u> ; Μ: <u>Λίγο παραμύθι ήταν</u> , <u>λίγο παραμυθικό</u> .
Αποφυγή	I. Ε: <u>Οι καθηγητές σου πώς σου φαίνονται</u> ; Μ: Καλοί, γ' κρίνουν, ο τρέπος σου... γινικά. II. Ε: <u>Τι θα ρωτάσεις την αγαπημένη σου τραγουδίστρια</u> ; Μ: Ε, θα τη ρωτάω... ήρωι 'γώ... δε νομίζω ότι είναι τόσο κάτι...

3.4 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Με βάση τα πορίσματα της παρούσας έρευνας για τις επικοινωνιακές δεξιότητες στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί ο ομιλητής και τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα κριτήρια τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμεύσουν ως δείκτες καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα κριτήρια αυτά συνοψίζονται στον Πίνακα 10 (σ. 151), ο οποίος αποτελεί προσαρμογή του Πίνακα κριτηρίων αξιολόγησης του ACTFL (Buck, Byrnes & Thompson 1989: Κεφάλαιο 3, σ. 9).

3.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι ομιλητές στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Για κάθε ένα από τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας, Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο, παρουσιάστηκαν αποσπάσματα λόγου των ομιλητών με σκοπό τη σύγκριση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανά επίπεδο και την εξαγωγή πορισμάτων για τη δυνατότητα ή αδυναμία έκφρασης του ομιλητή σε ποικίλα συνομιλιακά περιβάλλοντα. Τέλος, εξετάστηκε η χρήση και η διαφοροποίηση των επικοινωνιακών στρατηγικών στον λόγο των ομιλητών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Με βάση την εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ομιλητών και τη διαφοροποίηση στη χρήση των επικοινωνιακών στρατηγικών προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια κατάταξης σε επίπεδα γλωσσομάθειας καθώς και ως δείκτες αξιολόγησης της γλωσσικής πορείας των αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση που προέκυψε από την κατάταξη των μαθητών σε συνάρτηση με τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα και την ανάλυση του λόγου τους είναι ότι πολλοί μαθητές μένουν στάσιμοι στο Μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.1, ο χρόνος παραμονής των ομιλητών του δείγματός μας στο Μέσο επίπεδο κυμάνθηκε ανάμεσα στους 8 μήνες και τα 4½ χρόνια (με μέσο χρόνο παραμονής τα 2¼ χρόνια). Η διαπίστωση αυτή αντιστοιχεί στα ευρήματα και από άλλες χώρες (Αγγλία, Αυστραλία), όπου έχει διαπιστωθεί στασιμότητα πολλών αλλόγλωσσων μαθητών στο επίπεδο που χαρακτηρίζεται ως εκείνο όπου ο ομιλητής «αρχίζει να αναπτύσσει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του στη δεύτερη γλώσσα» (Leung 1996) ή ως το επίπεδο ικανότητας άνετης επικοινωνίας σε «οικείες κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις» (ESL Scales 1994) (βλ. Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου 2001).

Αν αναρωτηθούμε τι συμβαίνει ειδικά σε αυτό το επίπεδο και σε τι διαφέρει από το αμέσως επόμενο, διαπιστώνουμε από τις περιγραφές των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ότι πρόκειται για το επίπεδο που προηγείται εκείνου όπου ο ομιλητής αποκτά την ικανότητα να σχεδιάζει και να ελέγχει ευρύτερες γλωσσικές μονάδες. Η προσεκτική παρατήρηση του λόγου των αλλοδαπών μαθητών επιβεβαιώνει αυτή τη διαπίστωση. Ακόμη και στο Μέσο επίπεδο, όπου ο ομιλητής είναι σε θέση να συνθέτει προτάσεις και να παράγει πιο εκτεταμένο λόγο, ο ομιλητής παρουσιάζει γλωσσική σύγχυση όταν καλείται να αφηγηθεί μια ιστορία που απαιτεί ανάκληση πληροφοριών. Η γλωσσική σύγχυση είναι ακόμα μεγαλύτερη όταν ο μέσος ομιλητής καλείται να αξιολογήσει μια κατάσταση ή να εξαγάγει συμπεράσματα. Μόνο στο Προχωρημένο επίπεδο και ειδικότερα στο μεσαίο και υψηλό του υποεπίπεδο, οι μαθητές είναι σε θέση να αποδώσουν γλωσσικά ανώτερες γνωστικές διαδικασίες.

Το θεωρητικό σχήμα που είναι καθοριστικό για να εντοπίσουμε αυτό το σημείο-κλειδί στη γλωσσομαθησιακή πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών είναι η διάκριση του Cummins (1996, 1999) ανάμεσα στη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και ως μέσο μάθησης (βλ. κεφάλαιο 1). Μέσα από το πρίσμα της διάκρισης μεταξύ επικοινωνιακού και ακαδημαϊκού λόγου, το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο φαίνεται να μένουν στάσιμοι πολλοί μαθητές μπορεί να οριστεί ως εκείνο στο οποίο έχουν σε μεγάλο βαθμό κατακτήσει τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, όχι όμως ως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Η πρόοδος πέρα απ' αυτό το σημείο προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας, προγραμματισμού, ελέγχου και αξιοποίησης του κειμένου που διαβάζει ο μαθητής για την απόκτηση γνώσεων, δηλαδή την ανάπτυξη εκείνης της πλευράς της γλώσσας που συνδέεται με ανώτερες νοητικές διαδικασίες, όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση, κ.ά. Πρόκειται για το σημείο όπου γλώσσα και μάθηση δεν μπορούν πλέον να διαχωριστούν ούτε στον διδακτικό προγραμματισμό ούτε στην κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης της γλωσσομάθειας (Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου 2001).

Επίπεδο ομιλητών	Αρχάριο	Μέσο	Προχωρημένο
Παραγωγή λόγου	Η παραγωγή λόγου περιορίζεται σε απλές, συκνώστες φράσεις και σύντομες προτάσεις.	Ο ομιλητής είναι σε θέση να παράγει λόγο συνδυάζοντας αυτά που έχει διδαχτεί ή/και αποκτήσει και να αντιπαρατίθεται σε ποικίλες αλλά σχετικά απλές επικοινωνιακές καταστάσεις.	Ο ομιλητής είναι σε θέση να πραγματοποιεί αφηγήσεις και να αντιπαρατίθεται ακόμη και σε πολύπλοκες επικοινωνιακές καταστάσεις. Είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αρκετές από τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.
Επικοινωνιακή δυνατότητα	Οικογενειακό και οικείο, καθημερινό περιβάλλον.	Οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.	Οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
Θεματική εμβέλεια	Κοντές και προβλέψιμες καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις.	Θέματα του άμεσου ενδιαφέροντος και περιβάλλοντος.	Θέματα προσωπικά και οικογενειακού ενδιαφέροντος καθώς και ορισμένα γενικά ενδιαφέροντος.
Ευκρίνεια - ακρίβεια λόγου	Πολλά λάθη στην παραγωγή λόγου με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα κατανόησης στην επικοινωνία με τους συνομιλητές.	Σεκνά λάθη στην παραγωγή λόγου, όχι όμως ιδιαίτερα προβλήματα κατανόησης από τους συνομιλητές.	Αρκετή σαφήνεια, ακρίβεια και ορθότητα.
Στρατηγικές	Χρήση ποικίλων επικοινωνιακών στρατηγικών. Προτίμηση στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 και στις στρατηγικές αποφυγής.	Μείωση στη συνολική χρήση στρατηγικών. Προτίμηση στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 παρά στη Γ1. Σταδιακή μείωση των στρατηγικών αποφυγής.	Σημαντική μείωση στη συνολική χρήση στρατηγικών. Χρήση κυρίως στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2.
Έκταση λόγου	Μερικώς λεξιματικές φράσεις και σύντομες προτάσεις.	Απλές προτάσεις και περιστασιακά πιο σύνθετες προτάσεις.	Εκτεταμένο λεξιλόγιο και σταθερή ροή λόγου, σε έκταση παραγράφου.
Επαναδήγηση ιστορίας	Μερική κατανόηση της ιστορίας αλλά αδυναμία επαναδήγησης μονολογικές απαντήσεις σε ερωτήσεις και αυτό μόνο στο υψηλό υποεπίπεδο.	Ικανοποιητική κατανόηση του συνόλου της ιστορίας, όχι όμως των πιο σύνθετων μερών που αποδίδονται μερικώς.	Πλήρης κατανόηση της ιστορίας και δυνατότητα επαναδήγησης με περιστασιακές δυσκολίες.

Γραμματικά φαινόμενα και αποκλίσεις στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Μια σημαντική όψη της επικοινωνιακής ικανότητας του ομιλητή είναι η γραμματική του ικανότητα, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1. Στο μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας των Canale & Swain (1980, 1988), η γραμματική ικανότητα παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο: χωρίς τη γραμματική, οι ομιλητές μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μόνο σε περιορισμένο αριθμό καταστάσεων. Για παράδειγμα, πιθανόν να καταφέρνουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας αντιγραμματικές προτάσεις στο σούπερ μάρκετ ή στον δρόμο, ωστόσο κάτι τέτοιο θα είχε αρνητικές επιπτώσεις σε άλλες όψεις της ζωής τους, για παράδειγμα, σε μια παρουσίαση στο σχολείο, σε περιβάλλοντα δηλαδή όπου απαιτείται αυτό που ο Cummins (1983, 1996, 1999) αποκαλεί ακαδημαϊκή επάρκεια, δηλαδή ικανότητα για αφηρημένη σκέψη και κατανόηση θεωρητικών ζητημάτων (βλ. κεφάλαια 1 και 3).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η γραμματική ικανότητα των αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, όπως αυτή προκύπτει από την ανάλυση των προφορικών συνεντεύξεων που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 3. Συγκεκριμένα, εξετάζονται βασικές μορφολογικές κατηγορίες και συντακτικές δομές που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών μαθητών σε καθένα από τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο). Με βάση την εξέλιξη των συγκεκριμένων κατηγοριών και δομών ανά επίπεδο και τις αποκλίσεις που παρατηρούνται, επιχειρείται ο καθορισμός σειράς κριτηρίων που στόχο έχουν να χρησιμεύσουν ως δείκτες κατάταξης σε επίπεδα γλωσσομάθειας και αξιολόγησης της γλωσσομαθησιακής πορείας των μαθητών αυτών. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι πρόκειται για παρατηρήσεις και συμπε-

ράσματα που βασίζονται σε παραγωγή και όχι κατανόηση λόγου. Επομένως η τυχόν απουσία μιας γραμματικής κατηγορίας ή μιας δομής από τα δεδομένα δεν σημαίνει απαραίτητα ελλιπή κατάκτηση, αφού υπάρχει πάντα η πιθανότητα τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να είναι παράγωγο του συγκεκριμένου δείγματος.

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Στην ενότητα 4.1 παρουσιάζονται στοιχεία της γραμματικής της Ελληνικής, των οποίων η εξέλιξη θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο. Στις ενότητες 4.2 (Αρχάριο επίπεδο), 4.3 (Μέσο επίπεδο) και 4.4 (Προχωρημένο επίπεδο) εξετάζεται η εξέλιξη αυτών των γραμματικών στοιχείων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Κάθε ενότητα αποτελείται από τρεις υποενότητες, που αντιστοιχούν στις μορφολογικές κατηγορίες και στις συντακτικές δομές που εξετάζονται ανά επίπεδο: α. ονοματικό σύστημα (άρθρα – ουσιαστικά – επίθετα – αντωνυμίες), β. ρηματικό σύστημα (ποιόν ενέργειας – χρόνος – εγκλίση/τροπικότητα – φωνή – συμφωνία υποκειμένου-ρήματος) και γ. προτάσεις – σύνδεση των προτάσεων. Για κάθε μορφολογική κατηγορία και συντακτική δομή, παρατίθενται επιλεκτικά αποσπάσματα λόγου από ομιλητές του αντίστοιχου επιπέδου.¹ Τέλος, στην ενότητα 4.5 εξετάζεται συνολικά η εξέλιξη της γραμματικής ικανότητας των ομιλητών και σύμφωνα με αυτήν επιχειρείται ο καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας.²

Θα ήταν σκόπιμο να παρατηρήσουμε ότι, ενώ μια μορφολογική κατηγορία ή συντακτική δομή εμφανίζεται στον λόγο ενός ομιλητή, συχνά παρατηρούνται αποκλίσεις στη χρήση της. Έτσι, στο τέλος κάθε υποενότητας παραθέτουμε τα συχνότερα και χαρακτηριστικότερα λάθη που παρατηρήθηκαν στο δείγμα που αναλύσαμε.³ Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 1, τα λάθη θεωρούνται συχνά σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειας και της γλωσσικής εξέλιξης του ομιλητή. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο πώς αξιολογεί ο ερευνητής και/ή ο εκπαιδευτικός τα λάθη, τα οποία συχνά θεωρούνται ένδειξη ελλιπούς γραμματικής ικανότητας. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει πάντοτε καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα λάθη αποτελούν εφαρμογή ενός κανόνα με τη μορφή υπεργενίκευσης, αποτελούν δηλαδή ουσιαστικά ένδειξη κατάκτησης του κανόνα. Επιπλέον, ορισμένα λάθη είναι δημιουργικά, καθώς απορρέουν από την εφαρμογή μιας στρατηγικής, όπως για

1. Τα αποσπάσματα λόγου και τα παραδείγματα που παρατίθενται σε αυτό το κεφάλαιο δεν προέρχονται μόνο από τους πίνακες του κεφαλαίου 3, αλλά από το σύνολο των συνεντεύξεων.

2. Σε αντίθεση με την πρακτική που ακολουθήσαμε στο κεφάλαιο 3 για τις επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές, η ανάλυση των γραμματικών φαινομένων και των αποκλίσεών τους έγινε ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, χωρίς περαιτέρω διάκριση σε υποεπίπεδα. Αυτό οφείλεται στο ότι η διαβάθμιση ανάμεσα στα υποεπίπεδα σε ό,τι αφορά την κατάκτηση των γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών είναι κυρίως ποσοτική και όχι ποιοτική.

3. Στην παρούσα μελέτη δεν παρουσιάζεται στατιστική επεξεργασία των λαθών. Τα δεδομένα της έρευνας έχουν μεν απομαγνητοφωνηθεί, δεν έχουν όμως κωδικοποιηθεί σε κάποιο πρόγραμμα ώστε να είναι δυνατή η στατιστική καταμέτρηση και ανάλυση.

παράδειγμα, οι νεολογισμοί (βλ. κεφάλαιο 3 (ενότητα 3.3), επίσης Κατσιάκας 1999). Τέτοιου είδους λάθη δεν αποτελούν απαραίτητα ενδείξεις ελλιπούς γραμματικής ικανότητας, αλλά πιθανόν εσφαλμένης γλωσσικής πραγμάτωσης. Επιπλέον, πέρα από την εξέταση και την αξιολόγηση των αποκλίσεων στη γραμματική των ομιλητών, θεωρούμε ότι το σημαντικότερο και ίσως εγκυρότερο κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι η εξέταση και αξιολόγηση όσων πραγματικά γνωρίζουν, δηλαδή των γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών που εμφανίζονται δημιουργικά στον λόγο τους. Σε αυτή την πλευρά της γραμματικής ικανότητας θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στο παρόν κεφάλαιο.⁴ Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να επισημάνουμε ότι στόχος του κεφαλαίου αυτού δεν είναι η μελέτη της διαγλώσσας του ομιλητή (βλ. κεφάλαιο 1), αλλά απλώς η επισημάνση μορφολογικών κατηγοριών και συντακτικών δομών που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών μαθητών έτσι ώστε να εντοπιστούν ορισμένοι δείκτες γλωσσομάθειας.

4.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Η ελληνική γλώσσα διαθέτει ένα πλούσιο και αρκετά περίπλοκο κλιτικό σύστημα. Η ονοματική φράση (άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες) της Ελληνικής χαρακτηρίζεται από ένα αρκετά σύνθετο κλιτικό παράδειγμα, ενώ η ρηματική φράση αποτελεί το συνθετότερο σύστημα του μορφολογικού της παραδείγματος, καθώς το κάθε ρήμα διαθέτει πολλούς διαφορετικούς τύπους ως αποτέλεσμα της κλίσης του με βάση μια σειρά γραμματικές κατηγορίες, όπως το πρόσωπο, ο αριθμός, ο χρόνος, η φωνή, το ποιόν ενέργειας και η έγκλιση. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι η *γλωσσική ποικιλία* (linguistic variation), δηλαδή οι εναλλακτικοί τύποι που διαθέτει, είτε πρόκειται για εναλλακτικές πραγματώσεις δομών ή στοιχείων που υπαγορεύονται από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, είτε για εναλλακτικές μορφές που οφείλονται σε ποικίλους εξωγενείς παράγοντες (γεωγραφικούς, κοινωνιογλωσσικούς, ιστορικούς κτλ.) (βλ. Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996). Αποτελεί λοιπόν πρόκληση για κάθε ομιλητή που μαθαίνει την Ελληνική ως δεύτερη (ή ως ξένη) γλώσσα η εκμάθηση ενός τόσο πλούσιου και σύνθετου κλιτικού συστήματος.

4. Δεν επιδιώκεται ανάλυση των γραμματικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν τον λόγο του ομιλητή της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση θεωρητικά γλωσσολογικά μοντέλα. Στόχος μας είναι μια πρώτη περιγραφή της κατάκτησης της γραμματικής ώστε να αποτελέσει τη βάση για τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης της γλωσσομάθειας του ομιλητή. Για μια ανάλυση του ονοματικού και ρηματικού συστήματος στα πρώτα στάδια κατάκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής, βλ. Varlokosta (2001, 2002).

Στην παρούσα ενότητα θα διασαφηνίσουμε αφενός κάποιους από τους όρους που χρησιμοποιούμε και αφετέρου θα εξηγήσουμε τους λόγους που μας οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων κατηγοριών και δομών της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της εκμάθησής τους.

Για την περιγραφική ανάλυση των γραμματικών κατηγοριών και δομών της Ελληνικής δεν ακολουθήσαμε πιστά την ορολογία και την περιγραφή της παραδοσιακής γραμματικής (βλ. Τζάρτζανος 1946, Τριανταφυλλίδης 1941), αλλά σε αρκετές περιπτώσεις λάβαμε υπόψη μας πιο σύγχρονες γλωσσολογικές περιγραφές της Ελληνικής (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1998, 1999). Δεδομένου όμως ότι η παρούσα μελέτη δεν απευθύνεται μόνο σε γλωσσολόγους, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητών και εκπαιδευτικών, διατηρήσαμε σε μεγάλο βαθμό και παραδοσιακές διακρίσεις και γραμματικούς όρους, ώστε η περιγραφή μας να είναι απλή και κατανοητή, χωρίς ωστόσο να αγνοούνται ορισμένες κατηγορίες ή διακρίσεις που αποτελούν καρπό πιο σύγχρονων γλωσσολογικών αναλύσεων για τις οποίες δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη στην παραδοσιακή γραμματική.

Στην υποενότητα *ονοματικό σύστημα*, εντάσσονται τα στοιχεία εκείνα της γλώσσας που κλίνονται ως προς τις γραμματικές κατηγορίες γένος, πτώση και αριθμός, δηλαδή τα άρθρα, τα ουσιαστικά, τα επίθετα και ορισμένες αντωνυμίες, είτε αυτές λειτουργούν μόνες τους στο λόγο (π.χ. *αυτός είναι ψηλός*) είτε προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό (π.χ. *αυτό το βιβλίο*) (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999).⁵ Ειδικότερα, εξετάζονται η λειτουργία και η κλίση του οριστικού και αόριστου άρθρου ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, οι διάφορες κλιτικές κατηγορίες και οι λειτουργίες των ουσιαστικών μέσα στην πρόταση (υποκείμενο, αντικείμενο, κτητικές δομές κτλ.), οι μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων, η χρήση ορισμένων αντωνυμιών όπως οι προσωπικές, κτητικές, δεικτικές, ερωτηματικές, αόριστες, οριστικές, αυτοπαθείς και αναφορικές αντωνυμίες, και τέλος η συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης μεταξύ του ουσιαστικού και των στοιχείων που το προσδιορίζουν, δηλαδή του άρθρου, του επιθέτου και της αντωνυμίας.

Η δεύτερη υποενότητα ασχολείται με το *ρηματικό σύστημα*, το οποίο στην Ελληνική παρουσιάζει σημαντική μορφολογική πολυπλοκότητα και ποικιλία. Στο πλαίσιο της ενασχόλησής μας με το ρήμα, θα εξεταστούν οι παραδοσιακές γραμματικές κατηγορίες χρόνος, έγκλιση, φωνή, αριθμός και πρόσωπο (συμφωνία υποκειμένου - ρήματος), αλλά και η γραμματική κατηγορία του ποιού ενέργειας, η οποία ουσιαστικά αγνοείται από την παραδοσιακή γραμματική με εξαί-

5. Πολλές από τις αντωνυμίες λειτουργούν και ως προσδιοριστές, συνοδεύουν δηλαδή κάποιο ουσιαστικό. Εδώ θα διατηρήσουμε τον παραδοσιακό όρο *αντωνυμίες* και για τις δύο λειτουργίες, ώστε να αποφευχθεί τυχόν σύγχυση, αφού στην κατηγορία προσδιοριστές υπάγονται και τα άρθρα (για εκτενέστερη συζήτηση, βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999).

ρηση μια απλή αναφορά στη διάκριση των δύο ρηματικών θεμάτων (βλ. Μόζερ 1996 για περισσότερες λεπτομέρειες).⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι κάθε κατηγορία θα εξεταστεί χωριστά, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί πλήρης απομόνωση ορισμένων από αυτές. Για παράδειγμα, οι κατηγορίες του χρόνου και του ποιού ενέργειας είναι αλληλένδετες αφού για παράδειγμα, τα περισσότερα ρήματα της Ελληνικής διαθέτουν δύο παρελθοντικούς τύπους, που διαφοροποιούνται ως προς το ποιόν ενέργειας (π.χ. για το ρήμα γράφω είναι οι τύποι *έγραφα* και *έγραψα*) (βλ. Philippaki-Warbuton 1973).

Ποιόν ενέργειας ονομάζεται η γραμματική κατηγορία που εκφράζει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να δει κανείς την εσωτερική χρονική σύσταση ενός γεγονότος (Comrie 1976). Σε αντίθεση με τη γραμματική κατηγορία του χρόνου, που τοποθετεί τα γεγονότα στον χρόνο με σημείο αναφοράς την τωρινή ή κάποιες άλλες χρονικές στιγμές, η κατηγορία του ποιού ενέργειας βασίζεται στη διπολική αντίθεση ανάμεσα στο *συνοπτικό* (*perfective*) και *μη συνοπτικό* (*imperfective*) (Μόζερ 1996) (ή στο τέλειο και ατελές: Μπαμπινιώτης & Κοντός 1967, ή *συνοπτικό* και *εξακολουθητικό*: Mackridge 1985/1990). Σύμφωνα με τον Comrie (1976), το *συνοπτικό* ποιόν ενέργειας βλέπει μια κατάσταση συνολικά, χωρίς να διακρίνει τις διάφορες φάσεις που την αποτελούν, ενώ το *μη συνοπτικό* τονίζει την εσωτερική δομή μιας κατάστασης (βλ. επίσης Μόζερ 1996). Στην Ελληνική, αυτή η διπολική αντίθεση εκφράζεται από την αντίθεση ανάμεσα στο θέμα του αορίστου και του ενεστώτα αντιστοίχα (π.χ. τα θέματα *γραφω*- και *γραφ-* εκφράζουν το *συνοπτικό* και *μη* - *συνοπτικό* ποιόν ενέργειας αντιστοίχα). Η αντίθεση αυτή υπάρχει σχεδόν σε όλους τους ρηματικούς τύπους και σε όλες τις χρονικές βαθμίδες (βλ. Μόζερ 1996, Holton, Mackridge & Warbuton 1997/1999, Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999 για μια εκτενέστερη περιγραφή και ανάλυση). Σε ό,τι αφορά τη γραμματική κατηγορία του χρόνου, βασική είναι η διάκριση ανάμεσα στην παρελθοντική και μη παρελθοντική χρονική αναφορά (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999). Ο χρόνος στο ρήμα της Ελληνικής αποτελεί συνδυασμό της χρονικής αναφοράς με το ποιόν ενέργειας. Έτσι, ο ενεστώτας απορρέει από τον συνδυασμό της μη παρελθοντικής χρονικής αναφοράς με το *μη συνοπτικό* ποιόν ενέργειας (π.χ. *γράφω*).⁷ Ο συνδυασμός

6. Ακολουθούμε τον όρο *ποιόν ενέργειας* (Μπαμπινιώτης & Κοντός 1967) ο οποίος, μαζί με τον όρο *τρόπος ενέργειας* (Mackridge 1985/1990, Τριανταφυλλίδης 1941), αποτελεί μετάφραση του γερμανικού όρου *Aktionsart* (βλ. Μόζερ 1996). Για την ονομασία της κατηγορίας αυτής έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι όροι όπως, *όψη* (Βελαούδης 1989) ή *άποψη* (Mirambel 1959/1978), που αποδίδουν τον αγγλικό όρο *aspect* (βλ. Μόζερ 1996 για περαιτέρω συζήτηση).

7. Ο ρηματικός τύπος που συνδυάζει τη μη παρελθοντική χρονική αναφορά και το *συνοπτικό* ποιόν ενέργειας (π.χ. *γράφω*) δεν λειτουργεί ως ανεξάρτητος χρόνος, αλλά εμφανίζεται σε δομές που εισάγονται με τα μόρια *θα*, *να* και *ας*, σχηματίζοντας τον *συνοπτικό μέλλοντα* και τη *συνοπτική υποτακτική* αντιστοίχα. Επίσης εμφανίζεται και σε περιβάλλοντα που εισάγονται με ορισμένους χρονικούς και υποθετικούς συνδέσμους (*πριν*, *αν*, *όταν*, *αφού*, κτλ.) ή αναφορικές αντωνυμίες και επιρρήματα (*όποιος*, *όποτε* κτλ.) (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999 για περαιτέρω λεπτομέρειες).

του μη συνοπτικού και συνοπτικού ποιού ενέργειας με την παρελθοντική χρονική αναφορά σχηματίζει δύο παρελθοντικούς χρόνους, τον παρατατικό (π.χ. *έγραφα*) και τον αόριστο (π.χ. *έγραψα*) αντίστοιχα. Το μόριο θα ακολουθούμενο από μη παρελθοντική χρονική αναφορά με συνοπτικό ή μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας σχηματίζει τον συνοπτικό (π.χ. *θα γράψω*) και μη συνοπτικό μέλλοντα (π.χ. *θα γράφω*) αντίστοιχα. Τέλος, οι συντελεσμένοι ή σύνθετοι χρόνοι σχηματίζονται από το βοηθητικό ρήμα *έχω* και τον μη παρεμφατικό ή απαραιμκρατικό τύπο του ρήματος που σχηματίζεται από το συνοπτικό θέμα (π.χ. *έχω γράψει, είχα γράψει, θα έχω γράψει*).

Η εγκλίση είναι άλλη μια μορφολογική κατηγορία του ρήματος που αναφέρεται σε διαφοροποιούμενους ρηματικούς τύπους με διαφορετική χαρακτηριστική λειτουργία ο καθένας (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999). Οι τύποι αυτοί διαφοροποιούνται είτε ως προς τη μορφολογία είτε ως προς την επιλογή των μορίων που τους προσδιορίζουν. Η Ελληνική έχει τρεις εγκλίσεις: την οριστική, την υποτακτική και την (μονολεκτική) προστακτική. Η οριστική και η υποτακτική διαφοροποιούνται ως προς το είδος των μορίων που συνοδεύουν το ρήμα. Στην οριστική εντάσσονται οι ρηματικοί τύποι που μπορούν να έχουν ως άρνηση το μόριο *δεν* (π.χ. *(δεν) γράφω, (δεν) έγραφα, (δεν) θα γράψω, (δεν) είχα γράψει* κτλ.) και *δεν* συνοδεύονται από τα μόρια της υποτακτικής να και *ας* ούτε από το αρνητικό μόριο *μην* (π.χ. *να/ας (μην) γράφω, να/ας (μην) γράψω*) (Φιλίππακη-Warbuton & Βελούδης 1984). Η (μονολεκτική) προστακτική διαφοροποιείται από τις άλλες δύο εγκλίσεις με ειδικές ρηματικές καταλήξεις που περιορίζονται στο δεύτερο πρόσωπο του ενικού και του πληθυντικού αριθμού (π.χ. *γράψε, γράψτε*). Μαζί με τις εγκλίσεις εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και οι τροπικότητες του ρήματος. Ο όρος *τροπικότητα* αναφέρεται στις σημασιολογικές λειτουργίες που εκφράζει κάθε γλώσσα με τις βασικές εγκλίσεις (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1999). Οι τροπικότητες στην Ελληνική εκφράζονται με ποικίλους τρόπους, όπως με συνδυασμούς συνδέσμων και μορίων με χρόνους ή το ποιόν ενέργειας ή με ορισμένα τροπικά ρήματα (π.χ. *πρέπει, μπορεί* κτλ.) (βλ. Ιακώβου 1999, 2002). Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται: α. η *υποθετική τροπικότητα*, που εισάγεται με τους συνδέσμους *αν* και *εάν*, και εκφράζει είτε το πραγματικό, όταν το ρήμα στην υπόθεση βρίσκεται σε ενεστώτα/αόριστο/μέλλοντα και στην απόδοση σε ενεστώτα/αόριστο/μέλλοντα ή στην υποτακτική/προστακτική (π.χ. *αν αγαπάς τη δουλειά σου, κάνεις αρκετές θυσίες, αν (θα) πας στην Ελλάδα, πηγαίνει (να πας) στη Μονεμβασία* κτλ.) είτε το αντίθετο του πραγματικού, που εκφράζεται και στην υπόθεση και στην απόδοση με παρατατικό ή υπερσυντέλικό (π.χ. *αν διάβαζες, θα πέραναγες το μάθημα/θα είχες περάσει το μάθημα*), β. η *δυνατότητα*, που εκφράζεται, μεταξύ άλλων, από το απρόσωπο ρήμα *μπορεί* ακολουθούμενο από μια συμπληρωματική πρόταση στην υποτακτική (π.χ. *μπορεί να αγοράσω καινούργιο αυτοκίνητο*). Παράλληλα με το απρόσωπο *μπορεί* υπάρχει επίσης και το προσωπικό ρήμα *μπορώ*, το οποίο εκφράζει είτε *άδεια/παραχώρηση* (π.χ. *μπορείς να αγο-*

ράσεις καινούργιο αυτοκίνητο, αν θέλεις) είτε την ικανότητα του υποκειμένου να κάνει κάτι (π.χ. μπορώ να αγοράσω καινούργιο αυτοκίνητο τον επόμενο μήνα), και γ. η πιθανότητα, που εκφράζεται, μεταξύ άλλων, από το απρόσωπο ρήμα πρέπει ακολουθούμενο από συμπληρωματική πρόταση στην υποτακτική (π.χ. πρέπει να γυρίσει νωρίς γιατί τα φώτα ήταν αναμμένα). Η δομή αυτή μπορεί επίσης να εκφράσει υποχρέωση (π.χ. οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν πολύ). Τέλος, στην ενότητα της έγκλισης εντάσσουμε και δύο ακόμα ρηματικούς τύπους, το γερούνδιο (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999) (η ενεργητική μετοχή ενεστώτα για την παραδοσιακή γραμματική), που αποτελεί άκλιτο τύπο (π.χ. γράφοντας, μιλώντας), και την παθητική μετοχή παρακειμένου ή ενεστώτα (π.χ. γραμμένος/η/ο, γραφόμενος/η/ο), που κλίνεται όπως τα επίθετα.

Μία επιπλέον μορφολογική κατηγορία του ρήματος που εξετάζεται στην παρούσα ενότητα είναι η φωνή. Τα περισσότερα ρήματα της Ελληνικής διαθέτουν δύο φωνές, την ενεργητική και την παθητική (ή μεσοπαθητική, βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1999), που εκφράζονται με διαφορετικές καταλήξεις στο ρήμα (π.χ. πληρώνω-ω, πληρώνομαι). Η ενεργητική φωνή δηλώνει ότι το υποκείμενο του ρήματος προκαλεί την ενέργεια που εκφράζεται από το ρήμα, ενώ η παθητική φωνή δηλώνει ότι το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια που εκφράζεται από το ρήμα (Holton, Mackridge, Philippaki-Warbuton 1997/1999). Υπάρχουν όμως ρήματα που διαθέτουν μόνο ενεργητική (π.χ. ξυπνώ, ζω, τρέχω, αρχίζω, ξέρω, κ.ά.) ή μόνο παθητική φωνή (τα λεγόμενα αποθετικά ρήματα) (π.χ. έρχομαι, φαίνομαι, χρειάζομαι, κ.ά.). Στην περίπτωση της γραμματικής κατηγορίας της φωνής εμπλέκεται επίσης η κατηγορία του ποιού ενεργείας, αφού και στις δύο φωνές οι διάφοροι τύποι του ρήματος βασίζονται στη διάκριση συνοπτικό και μη συνοπτικό (π.χ. πλήρωνα, πλήρωσα, πληρωνόμουν, πληρώθηκα).⁶

Η τρίτη υποενότητα ασχολείται με την πρόταση, την ελάχιστη συντακτική μονάδα που περιέχει ένα υποκείμενο και μια ρηματική φράση (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999). Εξετάζονται οι κύριες ή ανεξάρτητες προτάσεις στην καταφατική, ερωτηματική και αρνητική μορφή τους καθώς και η παρατακτική σύνδεσή τους με συμπλεκτικούς (και, ούτε), διαχωριστικούς (ή, είτε) και αντιθετικούς συνδέσμους (αλλά, όμως, ενώ, μα). Τέλος, εξετάζονται οι δευτερεύουσες ή εξαρτημένες προτάσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται οι αναφορικές προτάσεις (με τον αναφορικό δείκτη που, την αναφορική αντωνυμία ο οποίος

6. Η παραδοσιακή γραμματική κάνει λόγο για άλλη μια γραμματική κατηγορία του ρήματος, τη διάθεση, που δεν αποτελεί μορφολογική κατηγορία, όπως η φωνή, αλλά σημασιολογική και αναφέρεται στη σχέση του ρήματος με το υποκείμενό του (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1999). Υπάρχουν τρεις διαθέσεις: η ενεργητική, η παθητική και η μέση (Τζόρτζανος 1946, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1999). Η ενεργητική διάθεση εκφράζεται από την ενεργητική φωνή, ενώ η παθητική φωνή δηλώνει από κοινού τη μέση και την παθητική διάθεση (σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη 1941, υπάρχει και μια τέταρτη διάθεση, η ουδέτερη).

ος ή τις αοριστολογικές αντωνυμίες *όποιος, ό,τι, όσος, οτιδήποτε* κτλ.), οι συμπληρωματικές προτάσεις (με τους συμπληρωματικούς δείκτες *ότι/πως* και *που*, με το μόρφημα *μη(ν)* και το *μήπως*, και με το μόριο *να*), και οι επιρρηματικές προτάσεις, όπως οι υποθετικές (με τους συνδέσμους *αν/εάν* και *άμα*), οι χρονικές (με τους συνδέσμους *όταν, άμα, αφού, πριν, ώσπου* κτλ.), οι αιτιολογικές (με τους συνδέσμους *γιατί, επειδή, αφού* κτλ.), οι παραχωρητικές (με τους συνδέσμους *αν και, παρόλο που, παρότι* κτλ.), οι τελικές (με το *για να* και το μόριο *να*) και οι αποτελεσματικές προτάσεις (με τους συνδέσμους *ώστε, που, για να* κτλ.).

Πολλά στοιχεία της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα ανάλυση, για παράδειγμα: θέματα που αφορούν στο φωνολογικό σύστημα ή στην παραγωγική μορφολογία της Ελληνικής, ορισμένα μέρη του λόγου, όπως οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί ή οι προθετικές φράσεις, συντακτικά φαινόμενα, όπως η σειρά των όρων στην πρόταση ή η θεματοποίηση και η εστίαση, ο κλιτικός αναδιπλασιασμός, κ.ά. (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1977/1999). Η συνολική εξέταση της εκμάθησης της ελληνικής γραμματικής είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας μελέτης. Επιλέξαμε να εξετάσουμε ορισμένα βασικά στοιχεία της (συγκεκριμένα την ονομαστική φράση, το ρήμα και τη σύνδεση των προτάσεων), με στόχο να μπορέσουμε με βάση την εξέλιξή τους, να καθορίσουμε ορισμένους έγκυρους δείκτες της γραμματικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

4.2 ΑΡΧΑΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Σε αυτή την ενότητα, θα αναφερθούμε στις μορφολογικές κατηγορίες και στα συντακτικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τον λόγο του Αρχάριου ομιλητή. Θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας κυρίως στα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το μεσαίο και το υψηλό υποεπίπεδο, αφού, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στο χαμηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου ο λόγος περιλαμβάνει μόνο μεμονωμένες λέξεις και φράσεις.

4.2.1 Ονομαστικό σύστημα: Άρθρα – Ουσιαστικά – Επίθετα – Αντωνυμίες

Ήδη από το Αρχάριο επίπεδο γίνεται παραγωγική χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου:

*«ένας απ' το Χονγκ Κονγκ», «έχω μια αδερφή», «είναι ένα παιδί», «η μητέρα μου δουλεύει», «ο μπαμπάς δεν δουλεύει», «το παιδί διαβάζει».*⁸

Επομένως, ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο γνωρίζει την υποχρεωτική ύπαρξη άρθρου στη σύνταξη της ονομαστικής φράσης της δεύτερης γλώσσας που μαθαίνει, στην προκειμένη περίπτωση της Ελληνικής. Αυτή η παρατήρηση είναι αρκετά

σημαντική, ειδικά αν λάβουμε υπόψη τις ιδιότητες της μητρικής γλώσσας των ομιλητών που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Αλβανόφωνοι, ενώ ένα μικρό ποσοστό είναι Ρωσόφωνοι. Η Ρωσική δεν έχει οριστικό ούτε αόριστο άρθρο (Forbes 1964),⁹ ενώ στην Αλβανική το οριστικό άρθρο ενσωματώνεται ως επίθημα στο ουσιαστικό (και εμφανίζεται μετά από αυτό) (*grua-ja* γυναίκα-η/θηλυκό/ονομαστική, *libër-i* βιβλίο-το/αρσενικό/ονομαστική) (Newmark, Hubbard & Prifti 1982, Σπύρου 1998). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι, παρά τις διαφορές ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, δεν παρατηρούνται παρεμβολές, δηλαδή αρνητική μεταφορά, ως προς την παρουσία του άρθρου.¹⁰ Ενίοτε παρατηρούνται ονομαστικοί τύποι χωρίς άρθρο («*μαμά σπίτι, μπαμπάς μπογιατζής*», «*φυσική μου αρέσει, χημεία μου αρέσει*»), ωστόσο, οι περιπτώσεις παράλειψης του οριστικού άρθρου στους Αρχάριους ομιλητές του δείγματός μας με χρόνο παραμονής στην Ελλάδα μέχρι 6 μήνες είναι πολύ λίγες.

Ο Αρχάριος ομιλητής διακρίνει δομικά και λειτουργικά την ονομαστική και την αιτιατική στο ουσιαστικό και σε αρκετές περιπτώσεις σχηματίζει ορθά τους τύπους («*σκοτώνει αυτός τον άνθρωπο*», «*ο πατέρας πήρε το διευθυντή και ο διευθυντής κράτησε τον Δημήτρη*»). Στο δείγμα μας παρατηρήσαμε χρήση της ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης στον ενικό και πληθυντικό αριθμό των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος/-αι, -ός/-οί («*ο αδελφός μου είναι μεγάλος*», «*με τον αδερφό μου*», «*παιζουμε μόνο εμείς οι φίλοι*», «*δεν έχω τους φίλους μου*»), -ας/-ες («*ο άντρας της λέγεται Κάρλος*», «*δε θέλει αυτόν τον άντρα*»), και στον ενικό των ουσιαστικών σε -ας/-αδες («*ο πατέρας μου δουλεύει*», «*βλέπω τον πατέρα*»),¹¹ των θηλυκών ουσιαστικών σε -η/-ες, ή/-ές («*η αδερφή μου είναι δεκατριώ χρονών*», «*με την αδερφή μου*», «*οι φίλες μου είναι στην Αλβανία*», «*έρχομαι σχολείο με τις φίλες*»), -α/-ες («*η μητέρα μου καθαρίζει τα σπίτια*», «*θέλει να παντρευτεί αυτή την κοπέλα*», «*οι δασκάλες με βοήθησαν*», «*κάνει διάφορες δουλειές*»), και των ουδέτερων ουσιαστικών σε -ι/-ια, -ί/-ιά («*το παιδί διαβάζει*», «*καθαρίζει τα σπίτια*»), -ό/-ά, -ο/-α («*διαβάζει το βιβλίο*», «*και άλλα βιβλία διαβάζω*») και -μα/-ματα («*όταν τελειώνει το μάθημα*», «*διαβάζει τα μαθήματά του*»).¹² Για ορισμένες από τις παραπάνω κατηγορίες

9. Χρήση άρθρου παρατηρείται ακόμα και στο χαμηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου.

10. Συνήθως, τα συμφραζόμενα προσδιορίζουν αν το ουσιαστικό έχει οριστική ή αόριστη σημασία. Όταν όμως αυτό δεν είναι εφικτό, τότε γίνεται χρήση των δεικτικών ή των αόριστων (indefinite) αντωνυμιών (Forbes 1964).

11. Η παρατήρηση αυτή έχει πολύ σημαντικές θεωρητικές συνέπειες για τις ποικίλες γλωσσολογικές προσεγγίσεις ή θεωρίες σχετικά με τη μεταφορά γραμματικών κατηγοριών από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα (βλ. Varlokosta 2001, 2002).

12. Για τα αρσενικά και θηλυκά ανισοσύλλαβα ουσιαστικά που παρατηρήθηκαν στο δείγμα που αναλύεται εδώ (π.χ. *η γιαγιά*, *ο παππούς*, *ο μπαμπάς*, *ο πατέρας*), δεν έχουν βρεθεί τύποι στον πληθυντικό αριθμό.

13. Για τις κλιτικές κατηγορίες σε -ος/-αι, -η/-ες, -α/-ες, -ο/-α και -ί/-ια παρατηρούνται και παροξύτονοι και προπαροξύτονοι τύποι.

ουσιαστικών παρατηρήθηκαν σποραδικά κάποιοι μορφολογικά ορθοί τύποι στη γενική πτώση του ενικού αριθμού («οικογένεια του παιδιού», «η κατάριστρια του σπιτιού», «στο χωριό του πατέρα μου»). Από την πολύ χαμηλή συχνότητα όμως των ορθά σχηματισμένων τύπων της γενικής και από τα ποικίλα λάθη που παρατηρήθηκαν στον σχηματισμό της, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για μεμονωμένους, απομνημονευμένους τύπους και ότι ο μορφολογικός σχηματισμός της γενικής πτώσης δεν έχει κατακτηθεί στο Αρχάριο επίπεδο.¹⁴

Στο Αρχάριο επίπεδο παρατηρείται κυρίως χρήση των επιθέτων σε -ός/-ή/-ό, -ος/-η/-ο, (καλός/ή/ό, «καλός γιατρός», «καλή δουλειά», «καλό μάθημα», «μεγάλος/η/ο», «μεγάλος αδερφός», «μεγάλη αδερφή», «μεγάλο παιδί»), καθώς και του επιθέτου πολύς/πολλή/πολύ («πολλά παιδιά», «πολλές φορές»).

Επιπλέον, παρατηρείται χρήση των εξής αντωνυμιών:

- ισχυρών και ασθενών τύπων της προσωπικής αντωνυμίας και στα τρία πρόσωπα: «είμαι μόνο εγώ», «μένουμε εμείς στο σπίτι μας», «αυτός παντρεύτηκε μετά», «και τη χτύπησε», «να τον διώξει», «της είπε ψέματα», «δεν του είπαν τίποτα», «μου έδωσε», «σου είπα», «τους γνωρίζω»
- κτητικών αντωνυμιών: «η κόρη μου», «στον πατέρα σου», «τον πατέρα της», «τη ζωή μας», «το ποντίλατό σας»
- ερωτηματικών αντωνυμιών: «αυτό τι είναι», «τι δουλειά κάνεις», «δεν ξέρουν ποιος είναι», «πόσα παιδιά έχεις»
- οριστικών αντωνυμιών: «να γκράφει μόνος του», «μένει μόνη της», «έμειναν μόνά τους», «μιλάμε την ίδια γλώσσα», «είναι όλοι ίδιοι», «είμαστε ίδιοι»
- αόριστων αντωνυμιών: «μόνο μερικοί», «τον άλλο χρόνο», «να μην κουνήσει κανένας», «πήγα να καμιά βόλτα με καμιά φίλη μου», «κάποιος φίλος μου», «κάποια μέρα δουλεύει»
- και δεικτικών αντωνυμιών: «αυτός ο αστυ/αστυνομικός», «αυτός ο παιδί».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ¹⁵

Παρά τη δομική παρουσία του άρθρου στο Αρχάριο επίπεδο, οι ποικίλες μορφολογικές κατηγορίες που χαρακτηρίζουν την κλίση του δεν έχουν ακόμα κατακτηθεί επαρκώς. Ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο παράγει κατά κανόνα ονομαστικούς τύπους με μορφολογικά λάθη γένους και σπανιότερα αριθμού στα άρθρα:¹⁶

14. Αν και δεν έχει γίνει στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όταν γίνεται λόγος για χαμηλή συχνότητα ορθά σχηματισμένων τύπων ή χαμηλή συχνότητα λαθών, πρόκειται ουσιαστικά για μεμονωμένα παραδείγματα.

15. Τα λάθη των ομιλητών στα δείγματα λόγου που παρατίθενται είναι υπογραμμισμένα.

16. Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται ταυτόχρονα

«θέλω να πάω στο δουλειά», «η μαμά δουλεύει σε μία φούρνο», «είναι μία άνθρωπος», «η γαλλικά, η αγγλικά, η ματεματικά», «βλέπω την πατέρα σου», «τη πόδι», «πάω στην σχολείο», «στην μαθηματικά», «τον αγόρι», «στην γραφείο», «τα βαθμούς», «με τα κούκλες», «να καταλαβαίνουν την ειδήσεις», «το άνθρωποι εκεί είναι πάρα πολύ καλοί», «τη γονείς σου», «με το αδελφούς μου».

Κατά κανόνα επίσης παρατηρούνται μορφολογικά λάθη στον σχηματισμό των πτώσεων στα ουσιαστικά. Αν και ο Αρχάριος ομιλητής σε αρκετές περιπτώσεις σχηματίζει ορθά την ονομαστική και την αιτιατική των ουσιαστικών, γενικά διαπιστώνονται αρκετά λάθη στον σχηματισμό αυτών των πτώσεων:¹⁷

«βγαίνω με το ξάδερφός μου», «ο πιο μικρότερος το λένε Παναγιώτης», «τι είσαι, άντρα ή γυναίκα;», «ήρθε ένα καθηγητή», «ο παππού δεν ξέρει», «έχω φίλοι», «με τον αδελφός μου», «έχει κακοί και καλοί άνθρωποι», «πιάει να φωνάξει τον πατέρας τους», «δουλεύει ο πατέρα μου».

Η πτώση όμως της οποίας ο σχηματισμός παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτό το επίπεδο είναι η γενική. Αν και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρούνται σποραδικά ορθά τύποι της γενικής του ενικού, ειδικά στο υψηλό υποεπίπεδο, στα περισσότερα περιβάλλοντα γενικής παρατηρούνται τύποι ονομαστικής ή αιτιατικής:

«πάω ένα γκυμνάσιο» (αντί πρώτη γυμνασίου), «άρχιζα την πρώτη γκυμνάσιο», «τα βαθμούς της έβδομη», «στο δωμάτιο του αγόρι», «ο μπαμπάς του παιδί», «στο σπίτι του φίλοι/η μου»,¹⁸ «το δωμάτιο το δικό μου και το αδερφό μου» (αντί του αδερφού μου), «το αγκόρι αυτό άνθρωπος» (αντί το αγόρι αυτού του ανθρώπου), «είναι το παιδί τους αυτούς ανθρώπους» (αντί αυτών των ανθρώπων), «μάθημα το παιδί» (αντί το μάθημα του παιδιού).

Η συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης ανάμεσα στο ουσιαστικό και τους προσδιορισμούς του (άρθρο, επίθετο, αντωνυμία) είναι αρκετά προβληματική στο Αρχάριο επίπεδο. Πολύ συχνά διαπιστώνονται λάθη συμφωνίας ανάμεσα στο επίθετο και στο ουσιαστικό:¹⁹

«η μύτη, μεγάλο, μικρό;», «ένας ωραίος βιβλίο», «έχω πολλά φίλες», «στο τελευ-

λάθη γένους και αριθμού.

17. Στο συγκεκριμένο δείγμα, δεν εντοπίστηκαν κάποιες τάσεις ή κανονικότητες οι οποίες να μας δίνουν μια πιο σαφή εικόνα του βαθμού κατάρτησης της μορφολογίας των πτώσεων. Αντίθετα, στην εκμάθηση της Ελληνικής από αλλοδαπούς ενήλικες μαθητές έχει παρατηρηθεί υπεργενίκευση της ονομαστικής πτώσης τουλάχιστον στο Αρχάριο επίπεδο (βλ. Μαγγανά 1996, Mangana 1997).

18. Εφόσον πρόκειται για προφορικό λόγο, δεν είναι βέβαιο αν γίνεται αναφορά στον τύπο «φίλοι» ή «φίλη».

19. Αντίστοιχα λάθη συμφωνίας παρατηρούνται και στις περιπτώσεις της παθητικής μετοχής: «έχει ένα τζάκι και αυτό είναι σπασμένος», «Ορφέας ήταν παδραμένος με Ευρυδίκη». Στο ίδιο πλαίσιο, παρατηρείται συχνά έλλειψη συμφωνίας άρθρου, αριθμητικού και ουσιαστικού στο γένος («στο πρώτο εικόνα») καθώς και λάθη συμφωνίας πτώσης και γένους ανάμεσα στις αόριστες αντωνυμίες και στο ουσιαστικό που προσδιορίζουν («μείναμε στον κάποιος αδερφό», «πήγα στο κάποιος φίλο μου», «ιστορία που έχει καμιά μεγάλο ποιητής», «άλλοι βιβλία»).

ταία τάξεις», «πρέπει να έχω πολύ καλό βαθμούς», «έχω δύο αδερφούς διδύμο», Ε: «Πώς σου φαίνονται οι ειδήσεις που ακούς;» Μ: «Πολύ ενδιαφέρον», «είναι κορίτσα πολύ/πολλοί», «έχω πολύ/πολλοί φίλους», «πολύ/πολλοί δωμάτια».²⁰

Επιπλέον, πολύ συχνά παρατηρούνται λάθη συμφωνίας ανάμεσα στους ασθενείς τύπους της προσωπικής αντωνυμίας ή ανάμεσα σε τύπους της κτητικής αντωνυμίας και στο ουσιαστικό που προσδιορίζουν:

«είναι ένα παιδί που δεν έχει τη γονείς σου» (αντί του), «όταν σου (αντί τους) ρωτήσω, με βοηθάνε», «το παιδί φεύγει, πήγαι πάει στη μάνα σου» (αντί του), «η μητέρα του αγόρι σου (αντί του) είπε ότι πρέπει να πας στον πατέρα σου», «δεν είχε τι να κάνει και την έκοψε το ραβδί ένα δάχτυλο», «δεν θα το (αντί την) δεις τη μάνα γιατί είναι κακή», «ήταν δαμάντια και ο Κώστας ήθελε να τη/ να τη βρει αυτά... Ήταν τέσσερις πολυθρόνες και ο Κώστας την πήρε τα τέσσε/ τα τέσσερα και την... την πούλησε... Όταν πέθανε η θεία, στο χαρτί έλεγε ότι έχω τα δαμάντια και το αφήσω του Κώστα να/ να τη βρει», «αυτά που ξέρω εγώ το βρίσκω καλά».

Η καθυστέρηση στην κατάκτηση των μορφολογικών κατηγοριών που συνδέονται με την κλίση είναι κάτι αναμενόμενο. Παρά το γεγονός ότι οι μητρικές γλώσσες των ομιλητών, Αλβανική και Ρωσική, έχουν πλούσιο κλιτικό σύστημα, με διακρίσεις στο γένος, τον αριθμό και με ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο σύστημα πτώσεων, η κλίση των ονομάτων αποτελεί ένα εντελώς ιδιόμορφο –και μ' αυτή την έννοια μη μεταβιβάσιμο– χαρακτηριστικό κάθε γλώσσας.

4.2.2 Ρηματικό σύστημα

4.2.2.1 Ποιόν ενέργειας

Ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο γνωρίζει την ύπαρξη των δύο διαφορετικών θεμάτων, του συνοπτικού και του μη συνοπτικού. Αυτό φαίνεται από αποσπάσματα όπου παρατηρείται χρήση και των δύο θεμάτων για το ίδιο ρήμα στον ίδιο ομιλητή:

«στην Αλβανία οι άνθρωποι δεν δουλεύουν, δεν έχει δουλειά, έχει πολλοί άνθρωποι που είναι πολύ πλούσιοι αλλά έχει και πάρα πολλά που δεν έχουν τι να/ πού να δουλέψουν/ τι να φάνε»

καθώς και από τη χρήση των δύο θεμάτων σε περιβάλλοντα υποτακτικής:

Ε: «Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;» Μ: «Να δουλέψω, να/ να... ναι, να σπουδάσω και να δουλέψω», Ε: «Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;» Μ: «Ένα είναι ότι θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω οι άνθρωποι με κάποιο τρόπο», Ε: «Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις κάθε μέρα;» Μ: «Μ' αρέσουνε το ποδόσφαιρο... να παίζω».

20. Εφόσον πρόκειται για προφορικό λόγο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε με βεβαιότητα αν ο ομιλητής χρησιμοποιεί τον τύπο «πολύ» ή «πολλοί».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Αν και ο Αρχάριος ομιλητής φαίνεται να κάνει διαχωρισμό των δύο θεμάτων, αρκετές φορές δεν είναι σε θέση να επιλέξει τον σωστό τύπο. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά λάθη στον λόγο του είναι η χρήση του συνοπτικού αντί του μη συνοπτικού ποιού ενέργειας. Στα παρακάτω αποσπάσματα βλέπουμε τη χρήση συνοπτικού ποιού ενέργειας και την εναλλαγή μη συνοπτικού και συνοπτικού θέματος σε περιβάλλον ενεστωτικής περιγραφής:

«στο σχολείο κάνουμε μάθημα, όταν έχουμε διάλειμμα παίζουμε,... όταν έρχομαι από το σχολείο, πάω σπίτι... μαθαίνω για αύριο και μετά πάω φροντιστήριο και απ' το φροντιστήριο έρχομαι σπίτι, φάω και μετά πηγαίνω στην πλατεία», «όταν έχω το σχολείο στο απόγευμα, το πρωί κάνω, κάνω πρωί έτσι και μετά έρθω εδώ και κάνω φροντιστήριο και μετά πηγώ στο σπίτι... και μόθω για απόγευμα ενάμισι ώρα, δύο ώρες και αν έχω μάθημα και δεν καταλαβαίνω, κείμενα, γλώσσα μόνο διαβάζω αν μπορώ να καταλαβαίνω κάτι και μετά βλέπω κάποια πράγματα στην τηλεόραση, μείνω με την οικογένειά μου εκεί με την μη/ με την αδελφή μου και μετά όταν έρθει η ώρα για σχολείο εγώ και αδερφό μου πηγούμε στο σχολείο», «σηκώνομαι στο/ το πρωί, φάω ψωμί, φύγκω στη/ για σχολείο, όταν τελειώνει το σχολείο... έρχομαι εδώ... όχι, πηγαίνω λίγο στο σπίτι, φάω, έρθω πάλι εδώ και κάνουμε μάθημα, μετά τελειώνουμε τη μάθημα και φύγκω και μετά κοιτάξω τηλεόραση».

Τα λάθη στο ποιόν ενέργειας εκτείνονται και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα στους τύπους της υποτακτικής ή του μέλλοντα, όπου συχνά παρατηρείται χρήση συνοπτικού αντί μη συνοπτικού ποιού ενέργειας, ή και το αντίστροφο σε ορισμένες περιπτώσεις:

«μου αρέσει να κουρέψω μαλλί, να βάψω γυναίκες», «ο παππού δεν ξέρει να γράφει, να διαβάζει», «οι καθηγητές εκεί σου δώσουν ξύλο», «μετά άρχισα να μόθω τη γκλώσσα», Ε: «Όταν δεν έχεις σχολείο τι σου αρέσει να κάνεις;» Μ: «Να πάω βόλτες με/ με του/ με τους φίλους μου, να/ να παίξω», Ε: «Απόψε το βράδυ τι θα κάνεις μετά το μάθημα;» Μ: «Θα πάω στο σπίτι, θα φάω... θα φάω... θα διαβάζω λίγο ελληνικά και μετά θα κοιτάω τηλεόραση», Ε: «Κάθε πότε να ποτίζω τα λουλούδια;» Μ: «Κάθε τρεις/ κάθε τρεις μέρες θα... τους ρίξεις λίγο νερό», Ε: «τι θα κάνουμε τώρα;» Μ: «Θα το πάμε εκεί... να το/ να το φτιάχνουμε».

4.2.2.2 Χρόνοι

Ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο χρησιμοποιεί παραγωγικά τον ενεστώτα:

«πάω σχολείο, μετά τρώω, εεε... διαβ/ εεε... μαθαίνω δυο ώρες, μετά πηγαίνω στην εκκλησία να παίξω μπάλα», «πάω σχολείο, εεε...όταν τελειώνω το σχολείο στις... δυο/ δυο μισό/ δυο μισή είμαι... στο σπίτι, κάθομαι λίγο... πάω/ έρχομαι πάλι στο σχολείο», «κάνω τα μαθήματα, μετά βγαίνω λίγο έξω με τους φίλους... μετά πάω σχολείο, γκυρίζω, βλέπω τηλεόραση»

και τον μέλλοντα:

Ε: «Τι θα κάνεις αυτό το καλοκαίρι;» Μ: «Τι θα κάνεις τώρα δεν ξέρω, αλλά ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλά ελληνικά γιατί θα είναι δύσκολη για πρώτη χρονιά το λύκειο εδώ», «κάποια μέρα εγώ θα πάω στην Αλβανία και θα δουλέψω εκεί», «όταν θα τελειώνει το μάθημα... θα φύγω στο σπίτι θα κοιτάξω τηλεόραση», «το βράδυ θα... άμα θα έχει κανένα φιλμ ωραίος θα το δω».

Επιπλέον, στο Αρχάριο επίπεδο παρατηρείται παραγωγική χρήση του αόριστου για αρκετά από τα ομαλά ρήματα και στις δύο συζυγίες, καθώς και για κάποια ανώμαλα ρήματα:

«έστειλε απ' αυτή την πόλη/ έστειλε λεφτά να κάνει σπίτι για τη Μαριμάρ, γιατί πάλι την αγκά/ αγκάπησε... και μετά η Μαριμάρ δεν ήθελα να πάει και αυτή σε αυτή, έφυγε και αυτή...», «έκλεψε ένα βρακιόλι», «οι δασκάλες βοηθήσανε για γλώσσα», «αρχίσαμε τη ζωή μας απ' τη μηδέν», «το διάβασα», «ήρθα εδώ με την οικογενεία μου».

Η χρήση όμως του παρατατικού δεν είναι παραγωγική σε αυτό το επίπεδο, αφού περιορίζεται κυρίως στα βοηθητικά ρήματα είμαι και έχω και σε ρήματα με ένα θέμα μόνο (κάνω, ξέρω, μου αρέσει):

«στην Αλβανία μου άρεσε γιατί ήμουν δεκατρία χρόνια εκεί, είχα τους φίλους μου... Οι καθηγήτριες εκεί ήμασταν πιο δεμένες», «όταν ήρθα εδώ ήμουν άρρωστη και δεν ήξερα πού πρέπει να πάω», Ε: «Και τι έκανες στην Αλβανία τα καλοκαίρια;» Μ: «Έκανα μπάνιο».

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο υψηλό υποεπίπεδο παρατηρούνται ενίοτε και τύποι του παρατατικού για ορισμένα ρήματα με δύο θέματα:

«πώς να το πω; Ήμασταν πιο δεμένες μαζί μας οι καθηγήτριες, μιλούσαμε... πιο πολύ», Ε: «Όταν ήσουν στην Αλβανία τι έκανες;» Μ: «Πήγαινα στο σχολείο, εκεί τα πέρασα πολύ καλά γιατί τους γνωρίζω... και όταν τελειώνει μάθημα, πήγαινα στο σπίτι εκεί, διάβαζα/ διαβάζω πολύ και το βράδυ τήγαινα καμιά βόλτα», «καμιά μέρα πήγαινα στο/ στο κάποιος φίλος μου», Ε: «Στην Αλβανία τι έκανες από το πρωί μέχρι το βράδυ;» Μ: «Εεε... καθόμουν σπίτι γιατί δεν μπορούμε να παίζουμε γιατί... δεν γίνεται».

Οι συντελεσμένοι χρόνοι (παρακείμενος, υπερσυντέλικος και συντελεσμένος μέλλοντας) είναι σχεδόν ανύπαρκτοι στον λόγο του Αρχαρίου ομιλητή. Στο δείγμα ομιλητών που αναλύσαμε παρατηρήθηκαν μόνο τρεις τύποι του παρακειμένου. Η συχνότητα όμως των τύπων αυτών και το γεγονός ότι δύο από αυτούς είναι τύποι παθητικής δείχνουν πως μάλλον πρόκειται για μεμονωμένους, απομνημονευμένους τύπους:

«τώρα έχει γραφτεί [στο σχολείο] και δουλεύει», «τι σχολείο έχεις τελειώσει;», «τη περιοχή που έχω γεννηθεί».

Συνοψίζοντας, στο Αρχάριο επίπεδο οι ομιλητές παράγουν κατά κανόνα ρηματικούς τύπους στον ενεστώτα, στον (συνοπτικό) μέλλοντα και στον αόριστο.

Η χρήση παρατατικού είναι περιορισμένη, ενώ οι συντετελεσμένοι χρόνοι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι.

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Λόγω της μη παραγωγικής χρήσης του παρατατικού σε αυτό το επίπεδο, παρατηρούνται συχνά τύποι ενεστώτα ή αορίστου σε περιβάλλοντα όπου κανονικά κανονικά απαιτείται χρήση παρατατικού:

Ε: «Τι έκανες στην Αλβανία;» Μ: «Μια φορά το μήνα κάνουμε πάρτι, πάρτι στο σχολείο», Ε: «Τι έκανες στην Αλβανία;» Μ: «Καθόμουν σπίτι, γιατί δεν μπορούμε να παίζουμε, γιατί... δεν γίνεται», Ε: «Τι έκανες στο Ελμπασάν όλη τη μέρα;» Μ: «Δεν κάνουμε τίποτα, όλη τη μέρα στο σπίτι, μόνο πάμε στο σχολείο και γκυρίζουμε γκρήγκορα στο σπίτι»,²¹ «όταν ήρθα εδώ ήταν πάρα πολύ... δεν κατάλαβα καθόλου... και μια άλλη μαθητές με βοήθησαν», «μόνο ο πατέρα μου δου/ δούλεψε εκεί και μετά δεν ήταν δουλειά και έρθουμε εδώ».

Στα δύο πρώτα υποεπίπεδα (χαμηλό και μεσαίο) του Αρχάριου επιπέδου, η χρήση ενεστώτα επεκτείνεται και στα περιβάλλοντα του αορίστου:

Ε: «Φέτος το καλοκαίρι, τι έκανες;» Μ: «Πηγαίνω στην Αλβανία πάλι», Ε: «Τι κάνατε στην εκδρομή στο Τεπελέν;» Μ: «Παίζουμε, ε... παιζουμε βόλεις».

4.2.2.3 Εγκλίσεις – Τροπικότητες

Η χρήση της υποτακτικής με το μόριο να είναι αρκετά παραγωγική στο Αρχάριο επίπεδο:

«να δουλέψω, να σπουδάσω και να δουλέψω πιλότος ή αστυνομικός, αυτό μ' αρέσει», «να πας να δεις πού είναι ο μπαμπάς σου», Ε: «Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;» Μ: «Να δουλέψω, να/ να... ναι, να σπουδάσω και να δουλέψω», Ε: «Τι σου αρέσει να κάνεις μετά το σχολείο;» Μ: «Να βλέπω τηλεόραση», Ε: «Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;» Μ: «Ένα είναι ότι θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω τα άνθρωποι με κάποιο τρόπο», Ε: «Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις κάθε μέρα;» Μ: «Μ' αρέσουν το ποδόσφαιρο... να παίζω», Ε: «Τι θα κάνεις σήμερα μετά το μάθημα;» Μ: «Θα πάω σπίτι μου, θα πάω να διαβάσω».

Παρατηρούνται επίσης τύποι της (μονολεκτικής) προστακτικής στο δεύτερο πρόσωπο του ενικού αριθμού: «φύγε να φας ψωμί», «πήγαινε να φωνάζεις το πατέρα σου», «πήγαινε να φωνάξεις το μπα/ τον πατέρα σου», «περίμενε».²²

21. Δεν πρόκειται για συνειδητή εκ μέρους του ομιλητή χρήση ιστορικού ενεστώτα αφού στην πρόταση υπάρχουν εκτός από τους τύπους του ενεστώτα και ένας τύπος παρατατικού πιθανόν απομνημονευμένος από τον ομιλητή.

22. Σε έναν από τους ομιλητές του δείγματος παρατηρήθηκαν τύποι προστακτικής σε θέσεις όπου απαιτείται ρηματικός τύπος με στοιχεία προσώπου και αριθμού: «το σπίτι μου διαβάζω, γράφω, γράψε (αντί γράφω), πάω το φροντιστήριο...», «φύγε (αντί φεύγει) ο πατέρα κοιτά στο παιδί», «παιδί πες (αντί λέει) πατέρα έλα εδώ».

Επιπλέον, ενώ δεν παρατηρούνται τύποι του γερουνδίου, υπάρχουν αρκετοί τύποι της παθητικής μετοχής: «ήμασταν πιο δεμένες», «Ορφέας ήταν παδρεμένες με Ευρυδίκη», «ο Γιώργος δεν είναι παντρεμένος», «ένα άντρας και ένα γυναίκα που είναι ερωτευμένοι», «πεθαμένος πάει στο σπίτι», «όπως ήταν γκραμμένα στο βιβλίο», «τι είναι αυτό; Σπασμένο», «είναι βαφτισμένη».²³

Ήδη από το Αρχάριο επίπεδο παρατηρούνται χρήσεις χρόνων, εγκλίσεων και του ποιού ενέργειας που εκφράζουν συγκεκριμένες τροπικότητες. Έτσι, στο υψηλό υποεπίπεδο εμφανίζεται η υποθετική τροπικότητα με τους συνδέσμους *αν* και *άμα* που εκφράζουν το πραγματικό (βλ. επίσης υποθετικές προτάσεις):

«*αν έχω μάθημα και δεν καταλαβαίνω, μόνο διαβάζω, αν μπορώ να καταλαβαίνω κάτι*», «*θα πάω σπίτι, αν προλάβω θα δω την Εσμεράλδα*», «*αν δουλεύεις (αντί δουλεύω), θα τα καταφέρω*», «*άμα θα σε δει... θα σε πάει/ θα σε πάει... και θα... στο διευθύντρια και θα σε βγάλουν από το σχολείο*», «*αν δεν θα μπορώ να γίνω γιατρέ, πιστεύω ότι θα γίνω business, business...*».

Τέλος, εμφανίζονται τύποι του απρόσωπου ρήματος *μπορεί* που εκφράζουν δυνατότητα:

«*μπορεί να είναι ο/ το παιδί τους αυ/ τους αυτούς ανθρώπους*», «*μπορεί να 'ταν [:] μάθημα*», «*μπορεί να 'ναι καμιά ιστορία*», «*μπορεί να μαθαίνω καμιά ξένη γλώσσα*», «*εδώ μπορεί να είναι πιο καλύτερα*»

και τύποι του προσωπικού ρήματος *μπορώ* που εκφράζουν ικανότητα:

«*δεν μπορώ να πάω στην Αλβανία*», «*εδώ δεν μπορώ να μιλάω αυτό που θέλω*», «*δεν μπορείς να τον σκοτώνεις ούτε με τέτοια, με σφαίρες, με τίποτα*», «*στη γκλώσσα δεν μπορώ να καταλαβαίνω αυτά τετράγωνο, τι είναι αυτά*».

Αντίθετα, το απρόσωπο ρήμα *πρέπει* στο Αρχάριο επίπεδο εκφράζει υποχρέωση, όχι όμως και πιθανότητα:

«*πρέπει να πας να... φωνάξει την πατέρα σου*», «*είναι χάλια, πρέπει να... να το αλλάξουνε... όλα να τ' αλλάξουνε*», «*πρέπει να μαθαίνεις πολύ [στην Αλβανία]*».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Οι προσπάθειες εκφοράς του αντίθετου του πραγματικού στο Αρχάριο επίπεδο χαρακτηρίζονται από λανθασμένη επιλογή χρόνου:

«*αν θα είχε δουλειά κι εμείς οι Αλβανοί θα πάμε/ θα πηγαίνουμε στην Αλβανία να δουλέψουμε εκεί*», «*τι θα έκανα, θα έβαλα λουλούδια απέξω*», Ε: «*Τι θα έκανες για να αλλάξει το σχολείο σου;*» Μ: «*Θα/ θα βάφουμε τα... τοίχο, θ' αλλάζουμε τις πόρτες, τις θρανίες...*», Ε: «*Πώς θα βοηθούσες τα παιδιά;*» Μ: «*Με αυτά τα χρήματα που είχα θα τους αγοράζω ρούχα*».

23. Έτσι φαίνεται ότι οι μετοχικές δομές εμφανίζονται παραγωγικά στο λόγο των ομιλητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα πριν από τον παρακείμενο και τους συντελεσμένους χρόνους γενικότερα (βλ. επίσης Κάντζου 2000, για παρόμοια πορίσματα).

4.2.2.4 Φωνή

Στο Αρχάριο επίπεδο παρατηρείται χρήση της μεσοπαθητικής μορφολογίας:

«παντρευτήκανε [τα κορίτσια]», «ήθελε να παντρευτεί άλλον», «ο άντρας θα παντρευτεί», «[αι γονείς μου] κάθονται», «κάθομαι όλη μέρα σπίτι», «μετά ετοιμάζομαι για να πάω σχολείο», «έρχομαι σχολείο με τις φίλες μου», «φοβήθηκε μη μεγαλώσει πιο πολύ», «δεν το θυμάμαι τώρα», «καθόμουν σπίτι», «όταν παντρευτούν», «συναντήθηκαν οι δυ/ οι δύο και είδανε το πρόσωπό τους», «στο τέλος όχι σκοτώνεται ο Σέρτζος», «έρχομαι από το σχολείο», «η μαμά μου εργάζεται» [αντί εργάζεται].

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ο σχηματισμός της μεσοπαθητικής συχνά εμφανίζει δυσκολίες σε επίπεδο μορφολογικό:

«να μην κουνήσει κανείς» [αντί να μην κουνηθεί κανείς], «δεν μπορεί να κινήθει/ δεν μπορεί να κινήσει [αντί να κινήθει] και ο Κώστας έκανε το γιατρό και πήγε στη/ στη κυρία να του πει "πρέπει να/ να σηκωθείς να κινήσεις" [αντί να κινήθεις], «εμείς που έρχουμε οι ξένοι» [αντί ερχόμαστε], «δεν θέλουν να κάθουνε [αντί κάθονται] με μένα», «θα κοιτάω λίγο τηλεόρα και μετά θα κοιμάμαι, κοιμάτο, κοιμη...» [αντί θα κοιμηθώ].

Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται τύποι της μεσοπαθητικής σε περιβάλλοντα όπου απαιτείται ενεργητική φωνή:²⁴

«μ'αρέσει να γίνομαι [αντί να γίνω] ποδοσφαιριστής», «η Μαριμάρ έκανε μωρό, γκενήθηκε [αντί γέννησε], έκανε μία κορίτσι», «η γιαγιά μου είχε μαγειρευτεί [αντί μαγειρέψει] κάτι μακαρονάδα», «και γκενήθηκε [αντί γέννησε] η Εσμεράλδα ένα παιδί», «ή να γίνομαι [αντί γίνω] πιλότος», Ε: «Και τι βρίσκει» Μ: «Βρίσκεται [αντί βρίσκει] που κάνει το μάθημα το παιδί».

4.2.2.5 Συμφωνία υποκειμένου - ρήματος

Ο Αρχάριος ομιλητής είναι σε θέση να διακρίνει τα πρόσωπα του ρήματος. Έτσι, η συμφωνία υποκειμένου - ρήματος είναι αρκετά παραγωγική:

«πηγαίνω στην εκκλησία», «πού μένεις», «το αγόρι διαβάζει», «μετά διαβάζουμε», «γιατί μας τα κάνετε», «με γνωρίζουν», «δε μιλάω», «μιλάς αλβανικά», «σ' αγαπάει», «δεν τραγουδάμε», «τι φοράτε», «δε μιλάνε».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ωστόσο, ορισμένες φορές παρατηρούνται λάθη στη συμφωνία υποκειμένου - ρήματος, κυρίως στο χαμηλό και στο μεσαίο υποεπίπεδο:

«πού να την ξέρει εγώ», «ναι, εγώ καταλαβαίνεις [ελληνικά]», «ναι, δουλεύεις και αδερφός», «τώρα δε μένει και πολλοί, πενήντα άτομα μένει», «πάνε αγκόρι

24. Στο δείγμα μας είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου τύπος της ενεργητικής χρησιμοποιείται σε θέση μεσοπαθητικής: «εδώ είναι στο πρωί, σήκωσε ο άντρας και θέλει να φάει ψωμί».

για να μαζέψει λεφτά», «αυτά μένει εδώ», «τώρα που γίνονται και ο πόλεμος εκεί πολύ/πολλοί κόσμος...πολύ/πολλοί κόσμο σκοτηθούν», «αν δουλεύεις [αντί δουλεύω], θα τα καταφέρω».

Λάθη στη συμφωνία υποκειμένου - ρήματος παρατηρούνται πολύ συχνά στις περιπτώσεις των ρημάτων αρέσει και υπάρχει:

«εεε έχω δει πολλά, όμως μ' αρέσει οι ταινίες με την Αλίκη Βουγιουκλάκη», «μου αρέσει μαθηματικά και γυμναστική», «μ' αρέσει τι δασκάλες», «στην Αλβανία μ' αρέσει οι παρέες», «υπάρχει γιορτές», «υπάρχει παιδιά», «υπάρχει πολλοί έλληνες», «μ' αρέσουνε το ποδόσφαιρο».

4.2.3 Προτάσεις – Σύνδεση προτάσεων

Η διάρθρωση του λόγου ενός Αρχάριου ομιλητή αποτελείται συχνά από απλές κύριες προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές, όπως φαίνεται και σε όλα τα παραδείγματα που παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό, είναι κυρίως προτάσεις με οριστική (δηλώσεις) σε όλους τους τύπους:

Καταφατικοί τύποι: «ξυπνάω το πρωί... στις επτά», «ήρθα εδώ με την οικογένειά μου», «θα διαβάσω λίγο τα βιβλία μου».

Ερωτηματικοί τύποι: Εδώ παρατηρούνται ερωτηματικές προτάσεις ολικής άγνοιας («είσαι παντρεμένη;», «πας στο γυμναστήριο;», «είσαι ψηλή;», «έχεις οικογένεια;», «σ' αρέσει να τρέχεις;») και μερικής άγνοιας («πόσα παιδιά έχεις;», «τι δουλειά κάνεις;», «από πού είσαι;», «πώς είναι τα μαλλιά σου;», «γιατί ξαναπαντρεύτηκες;»).

Αρνητικοί τύποι: «δεν μπορεί να πάει στο σχολείο», «δεν τραγουδάμε τα Χριστούγεννα».²⁵

Οι κύριες προτάσεις με υποτακτική που εκφράζουν παροτρύνσεις, επιθυμίες και υποσχέσεις, είναι πολύ σπάνιες στον λόγο του Αρχάριου ομιλητή. Στο υπό εξέταση δείγμα παρατηρήθηκαν ορισμένοι καταφατικοί, αλλά και ορισμένοι αρνητικοί τύποι: «να έρθεις εσύ από δω», «να μη γίνει πόλεμο σ' όλο τον κόσμο», «να μην αρχίσει τον πόλεμο... να μιλάνε μεταξύ τους», «να μην κουνήσει κανείς».²⁶ Η χρήση καταφατικών προτάσεων με προστακτική είναι επίσης περιορισμένη (βλ. εγκλίσεις), ενώ οι επιφωνηματικές προτάσεις απουσιάζουν εντελώς.

Συχνά η διάρθρωση του λόγου ενός Αρχάριου ομιλητή συνίσταται σε παράταξη απλών κύριων προτάσεων που συνδέονται με τον σύνδεσμο και:

«ήταν εκεί αυτό/ αυτόν... ήταν εκεί πήγαινε και την/ να/ να ψάξει και δεν το βρή-

25. Παρατηρήθηκαν μόνο δύο περιπτώσεις χρήσης του μορίου όχι στη θέση του μορίου δεν: «στο τέλος όχι σκοτώνεται ο Σέρτζος», «είναι μια τυφλή κοπέλα που... όχι έχασε την οικογένειά της αλλά άλλαξαν τα παιδιά» [αντί της άλλαξαν το παιδί με ένα άλλο].

26. Η χρήση του αρνητικού μορίου μη(ν) εκτείνεται και στις εξαρτημένες προτάσεις με υποτακτική: «πρέπει να... μη γίνουνε αυτά τα πράγματα», «δεν σου αρέσει η ζωή να μην είσαι παντρεμένος».

κε. Και εκεί [:] είχε βρει ένας άλλος και την/ την είχε βρει», «είμαστε έξι άτομα και είμαστε τέσσερα παιδιά, εγώ είμαι η δεύτερη, έχω ένα αδερφή, μία αδερφή και είναι πιο μεγάλο, μεγάλη από μένα και δύο αδερφό πιο μικρό. Και δουλεύει ο πατέρα μου κάποια μέρα δουλεύει, κάποια μέρα δε δουλεύει και η αδερφή μου δουλεύει. Και εγώ πήγα στη σχολείο, έτσι. Δεν δουλεύω γιατί είμαι πολύ μικρό».

Εκτός όμως από παρατακτικές δομές με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και, στον λόγο του Αρχάριου ομιλητή παρατηρούνται και παρατακτικές δομές που εισάγονται με τον αντιθετικό σύνδεσμο αλλά και σπανιότερα με τον σύνδεσμο ενώ:

«πήγα στην αστυνομία αλλιώς δεν μου έκανε τίποτα, τι να κάνω;», «εμένα μ' αρέσει αλλά εδώ ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο», «τι θα κάνεις τώρα δεν ξέρω αλλά ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλά ελληνικά», «αυτή ήταν πλούσια και έγινε φτωχή, ενώ ένας φτωχός έγινε πλούσιος», «εδώ μπορεί να είναι πιο καλύτερα απ..., ε-νώ εκεί είναι η θέση μου... καταλαβαίνω τη γλώσσα».

Επιπλέον, ήδη από το Αρχάριο επίπεδο γίνεται χρήση αρκετών εξαρτημένων προτάσεων. Σε αυτές περιλαμβάνονται τα ακόλουθα είδη:

α. αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με τον άκλιτο συμπληρωματικό δείκτη που:

«τον άνθρωπο που δεν θέλει το παιδί αυτό», «και έχω ένα αδερφό που είναι δώδεκα χρονών», «το τραπέζι που διαβάζαμε», «στη πολυκατοικία που μένω έχω δύο φίλους μου που έρχονται κάθε μέρα στο σπίτι μου», «πως είμαι ένα... από τα... αυτοί που παίζουν ποδόσφαιρο απ' τα/ του Μπραζίλ την ομάδα», «στο τελευταίο ιστορία που διάβασα ο/ αυτός που σκότωσε το/ τον άνθρωπο ήταν ο πατέρας».

β. συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με τον συμπληρωματικό δείκτη ότι και εξαρτώνται κυρίως από ρήματα λεκτικά και αισθησέως:

«όταν είπε ο διευθυντής ότι θα τον διώξουμε τον κύριο, εεε... είπε ότι δε θέλω να το διώξω», «είδα ότι δεν ήταν το ποδήλιτο», «βλέπει ότι ο πατέρα ήταν εκεί και διαβάζει το βιβλίο», «ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο γιατί πρέπει να έχω πολύ καλό βαθμούς», «αν δεν θα μπορώ να γίνω γιατρός, πιστεύω ότι θα γίνω business, business...».

και συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με το μόριο να της υποτακτικής:

«μ' αρέσει να είμαι κοντά της», «βλέπει το μπαμπά να διαβάζει τα μαθήματά του», «είναι πολύ δύσκολα να είσαι γιατρός», «αυτοί έμαθαν την αλήθεια και ήθελαν να... σκοτ/ να σκοτώσουν αυτοί», «προσπαθούμε να/ να αρχίζουμε να κάνουμε καλύτερα ζωή», «θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω οι άνθρωποι με κάποιο τρόπος μπορώ να βοηθήσω».²⁷

27. Στο δείγμα παρατηρήθηκαν μόνο τρεις συμπληρωματικές προτάσεις με τους συνδέσμους πως και που: «εμένα μου αρέσει... που έχει τη μπασκέτα, μ' αρέσει... που έχει το...», «βλέπει την/ τον αγκόρι του που είναι κάτω στην...», Ε: «Τι αισθάνεσαι όταν παίζεις ποδόσφαιρο;» Μ: «Πως είμαι ένα... από τα... αυτοί που παίζουν ποδόσφαιρο απ' τα/ του Μπραζίλ την ομάδα».

γ. ορισμένα είδη επιρρηματικών προτάσεων, όπως:

χρονικές προτάσεις με τον σύνδεσμο όταν:

«όταν έχουμε διάλειμμα, παίζουμε... όταν έρχομαι από το σχολείο, πάω σπίτι... μαθαίνω για αύριο», «αφού ξέχασα να το κλειδώνω και... πήγαινε να κάνω μπάνιο και όταν βγήκα από το μπάνιο, είδα ότι δεν ήταν το πλίο/ το ποδήλατο», «όταν τελειώνει μάθημα, πήγαινα στο σπίτι», «όταν έρθει η ώρα για σχολείο, εγώ και αδερφή μου πήγουμε στο σχολείο»

αιτιολογικές προτάσεις με τον σύνδεσμο γιατί:

«δεν το αφήνουν να πάει μέσα γιατί είναι μικρός», «ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλά ελληνικά γιατί θα είναι δύσκολη για πρώτη χρονιά το λύκειο εδώ», «εκεί πέρασα πολύ καλά γιατί τους γνωρίζω, είναι φίλοι μου», «για αγόρι είναι διαφορετικά γιατί παίζουνε ποδόσφαιρο», «ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο γιατί πρέπει να έχω πολύ καλό βαθμούς»

τελικές προτάσεις με το για να και το να:

«πάει να σκοτώνει», «βλέπω τηλεόραση... και μετά ετοιμάζομαι για να πάω σχολείο», «μετά πάνε αγόρι για να μαζέψει λεφτά κάπου αλλού σε ένα άλλο...», «θα πάμε/ θα πηγαίνουμε στην Αλβανία να δουλέψουμε εκεί», «αυτός ο άνδρας πάει να τη μιλάει», «το παιδί τους αυτούς ήρθε να τρώει»

υποθετικές προτάσεις (που εκφράζουν το πραγματικό) με τους συνδέσμους αν και άμα:

«αν έχω μάθημα και δεν καταλαβαίνω, μόνο διαβάζω, αν μπορώ να καταλαβαίνω κάτι», «θα πάω σπίτι, αν προλάβω θα δω την Εσμεράλδα», «αν δουλεύεις [αντί δουλεύω], θα τα καταφέρω», «αν θα είχε δουλειά, κι εμείς οι Αλβανοί θα πάμε/ θα πηγαίνουμε στην Αλβανία», «άμα θα σε δει..., θα σε πάει/ θα σε πάει... και θα... στο διευθύντρια και θα σε βγάλουν από το σχολείο», «αν δεν θα μπορώ να γίνω γιατρέ, πιστεύω ότι θα γίνω business, business...», «άμα θα γίνει καλά στην Αλβανία, θα πάω», «θα δω... άμα έχω... άμα έχει σήμερα ποδόσφαιρο, μπάσκετ... τέτοια», «αν βρει δουλειά, δουλεύει».

Τέλος, ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στο Αρχάριο επίπεδο είναι η απουσία δομών πλάγιου λόγου και η αντικατάστασή τους από δομές ευθέως λόγου. Έτσι συχνά παρατηρούνται σε περιβάλλοντα δομών πλάγιας προσταγής, δομές ευθείας προσταγής, όπως οι ακόλουθες:

«και το άντρας της αυτό γυναίκας είπε ότι κάτσε», «η μητέρα του αγόρι σου [αντί του] είπε ότι να πας [αντί να πάει] στο πατέρα σου [αντί του] και του είπες [αντί να του πει] ότι να/ να έρθει εδώ», «μετά η μαμά του είπε του αγόρι να πας να δεις που είναι ο μπαμπάς σου. Παιδί πες [:] πατέρας έλα εδώ φάε ψωμί» [αντί το παιδί λέει στον πατέρα του να πάει εκεί και να φάει].

Η απουσία δομών πλάγιου λόγου δεν περιορίζεται μόνο στις δομές προσταγής και πολύ συχνά δημιουργεί φοβερή σύγχυση στην επικοινωνία, όπως για παράδειγμα στο ακόλουθο απόσπασμα, όπου η ομιλήτρια προσπαθεί να περιγρά-

ψει ένα περιστατικό ανάμεσα σε μια φίλη της και στη διευθύντρια του σχολείου: εκεί την μαθητές δεν μπορούν να λένε την κυρία ό,τι να 'ναι... γιατί πήγαινε αμέσως στην γκραφείο και πήγαινε από το σχολείο [εννοεί γιατί θα τους πει να πάνε στο γραφείο και να φύγουν από το σχολείο]. Έναν φίλη μου το έκανε αυτό... και το είπε στην κυρία «όχι δεν θέλω να το μάθω» [εννοεί είπε στην κυρία ότι δεν θέλει να διαβάσει], «γιατί δεν το θέλετε;» [εννοεί και η κυρία της είπε/τη ρώτησε γιατί δεν θέλει]. «Δεν θέλω» [εννοεί και η φίλη μου είπε ότι δεν θέλει] και «σταμάτα εντάξει» [εννοεί και η δασκάλα της είπε να σταματήσει] και πήγε στο γκραφείο και πήγε εκεί και δεν το πήρανε ξανά στο σχολείο.

4.3 ΜΕΣΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στην παρούσα ενότητα, θα αναφερθούμε στις μορφολογικές κατηγορίες και στις συντακτικές δομές που εμφανίζονται στον λόγο του Μέσου ομιλητή. Και εδώ δεν θα γίνει αναφορά μόνο στα φαινόμενα που εμφανίζονται παραγωγικά στη γραμματική του Μέσου ομιλητή, αλλά και στις αποκλίσεις που παρατηρούνται στον λόγο του.

4.3.1 Ονομαστικό σύστημα: Άρθρα – Ουσιαστικά – Επίθετα – Αντωνυμίες

Στο Μέσο επίπεδο η δομική και λειτουργική διάκριση ονομαστικής και αιτιατικής στο ουσιαστικό είναι πλέον απόλυτα εκφικτή. Έτσι οι τύποι αυτοί σχηματίζονται ορθά από τον Μέσο ομιλητή και τα λάθη που παρατηρούνται είναι σποραδικά και παρατηρούνται κυρίως όταν ο ομιλητής καλείται να ανταποκριθεί σε θέματα που απαιτούν υψηλότερη γλωσσική επάρκεια. Στο Μέσο επίπεδο και ειδικότερα στο υψηλό υποεπίπεδο ολοκληρώνεται η εκμάθηση των κλίσεων του ουσιαστικού και παρατηρούνται πλέον και τύποι των ανισοσύλλαβων αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό: «οι παππούδες μου έχουν πεθάνει και οι γιαγιάδες». Επιπλέον, η χρήση της γενικής πτώσης παρουσιάζει πολύ λιγότερες δυσκολίες από εκείνες που παρατηρούνται στο Αρχαίο επίπεδο, ενώ εμφανίζονται πλέον παραγωγικά ποικίλοι τύποι γενικής στον ενικό αριθμό καθώς και ορισμένοι τύποι του πληθυντικού αριθμού:

«είμαι δεκατριών χρονών», «είμαι δεκατεσσάρων χρονών», «η γιορτή των δασκάλων», «στο χώρο του σχολείου», «πρώτη γυμνασίου», «ο αδερφός της κοπελιάς», «η μάνα του αγοριού», «είναι της ηλικίας μας», «ο άντρας της θείας μου», «για την καρδιά του ανθρώπου», «τους ιστούς του οργανισμού», «ο διευθυντής της εφημερίδας», «το μωρό της άλλης αδερφής μου», «διευθυντής της φυλακής», «τις δουλειές του σπιτιού», «στην ώρα του φαγητού», «δάσκαλος της μουσικής», «από τη μια πλευρά του νησιού».

Στο Μέσο επίπεδο παρατηρούνται όλοι οι τύποι των αντωνυμιών που εμφανί-

ζονται στο Αρχάριο (προσωπικές, κτητικές, ερωτηματικές, οριστικές, αόριστες, δεικτικές). Επιπλέον εμφανίζονται οι αναφορικές αντωνυμίες ο οποίος/α/ο και όποιος/α/ο (βλ. αναφορικές προτάσεις) καθώς και τύποι της αυτοπαθούς αντωνυμίας: «μια γυναίκα πρέπει να στηρίζεται μόνη στον εαυτό της», «έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, αλλά δεν ξέρω».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του Μέσου επιπέδου σε ό,τι αφορά την ονοματική φράση είναι ότι συνεχίζουν να παρατηρούνται αρκετά λάθη στη συμφωνία του γένους και της πτώσης ανάμεσα στο ουσιαστικό και τους προσδιορισμούς του (άρθρο, επίθετο, αντωνυμίες), ιδιαίτερα στο χαμηλό και στο μεσαίο υποεπίπεδο. Τα μορφολογικά λάθη γένους στο άρθρο είναι πλέον σποραδικά, π.χ.:

«το Βόρειο Ήπειρο», «στη σχολείο», «στη Δημοτικό», «ένα αυλή», «ένα εφημερίδα», «μία κορίτσι», «στον φυλακή», «τα εκδρομές», «ένα Κυριακή», «τη κορίτσι», «ένα κόρη», «τις τελευταίες μήνες».

Ωστόσο, τα λάθη συμφωνίας μεταξύ επιθέτου και ουσιαστικού είναι αρκετά συχνά:

«υπάρχουν διάφορα ιστορίες», «το χωριό μου είναι πολύ ωραία», «με άλλη τρόπο», «σε μερικά άνθρωπου», «καλή μαθητής», «οι καθηγητές εδώ είναι πιο καλά», «δεν τους νιώθω ξένοι», «περισσότερα εκδρομές», «τις τελευταίες μήνες».

Αντίστοιχα λάθη συνεχίζουν να υφίστανται για το Μέσο επίπεδο και στη συμφωνία μεταξύ προσωπικής αντωνυμίας και ουσιαστικού:

«όλοι τον είδαν ότι έχει αλλάξει, είναι πιο καλή γυναίκα», «υπάρχουν πολλές λέξεις που δεν τα καταλαβαίνω», «μπορούν όλοι τους φτωχούς να τα βοηθήσουν», «ο Μαριάνος δεν τον αγαπούσε την κοπέλα», «θα έρθει αυτή και θα το πάμε στον φυλακή», «πολλές λέξεις που δεν τα καταλαβαίνω», «τη βοηθάω, όταν το πειράζει κανένας».

4.3.2 Ρηματικό σύστημα

4.3.2.1 Ποιόν ενέργειας

Ο ομιλητής στο Μέσο επίπεδο έχει αποκτήσει μεγαλύτερη ευχέρεια στην εναλλαγή των δύο διαφορετικών θεμάτων του ρήματος στον λόγο του. Αυτό που διαφοροποιεί τον Μέσο από τον Αρχάριο ομιλητή είναι η απουσία του συνοπτικού τύπου σε περιβάλλοντα ενεστώτα, στοιχείο που, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, χαρακτηρίζει αρκετά συχνά το Αρχάριο επίπεδο:

Ε: «Πώς περνάς τη μέρα σου;» Μ: «Έρχομαι στο σχολείο... όταν τελειώνει το σχολείο πάω σπίτι, διαβάζω, εε... ναι διαβάζω, κοιμάμαι δυο ώρες, ε μια ώρα, μια μισή ώρα και μετά βγαίνω και έρχομαι πάλι στο σχολείο».

Το συνοπτικό θέμα χρησιμοποιείται πλέον μόνο σε εξαρτημένα περιβάλλοντα, δηλαδή σε περιβάλλοντα υποτακτικής και μέλλοντα με τα μόρια να και θα αντίστοιχα:

«σε πήρα τηλέφωνο επειδή θα πάω κάπου και θέλω να φροντίσεις λίγο τα λουλούδια μου. Να τα ποτίζεις μια φορά την ημέρα», «μου αρέσει να διαβάζω, να πηγαίνω βόλτες, να βλέπω τηλεόραση», «τώρα θέλει να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο», «όταν γυρίσω ντιαβάζω, μέχρι να/ να 'ρθει η ώρα να πάω φροντιστήριο και όταν γυρίσω πάλι αν έχω να ντιαβάσω, ντιαβάζω».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ακόμα και στο Μέσο επίπεδο δεν λείπουν βέβαια οι λανθασμένες εναλλαγές θέματος, δηλαδή η χρήση του συνοπτικού αντί του μη συνοπτικού θέματος ή και το αντίστροφο σε περιβάλλοντα υποτακτικής και μέλλοντα, ειδικά στο χαμηλό και στο μεσαίο υποεπίπεδο:

Ε: «Τι θα κάνεις απόψε;» Μ: «Θα διαβάσω και θα βλέπω τηλεόραση», «και είτε στη μητέρα του να ετοιμάσει τραπέζι για δύο αλλά επειδή άργησε λίγο έτσι έκασε να τρώει μόνο του», Ε: «Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;» Μ: «Έχω ωραίο φω/ ωραία φωνή εσε αυτό μ'αρέσει πάρα πολύ να τραγουδήσω», Ε: «Τι κάνεις τον ελεύθερο χρόνο σου;» Μ: «Εμένα μ'αρέσει να περπατήσω», «στη δεύτερη εικόνα βλέπω τον άντρα να τρέξει [αντί τρέχει], Ε: «Τι θα κάνεις όταν φύγεις από εδώ;» Μ: «Θα πάω σπίτι, θα τρώω μεσημέρι και έρχομαι το απόγευμα να κάνω μάθημα Ε: «Και μετά;» Μ: «Θα κάνω διάλειμμα... θα βλέπω τηλεόραση και αύριο θα μάθω για τα διαγωνίσματα», «θέλω να ακούσω κάθε μέρα μουσική», «εγώ προτιμώ [να γίνω] παπάς, αλλά δεν ξέρω αν θα με αφήνουνε».²⁸

4.3.2.2 Χρόνοι

Η δήλωση της γραμματικής κατηγορίας του Χρόνου στο ρήμα είναι βασικό χαρακτηριστικό στον λόγο του Μέσου ομιλητή. Ενώ, δηλαδή, η χρήση των χρόνων στο Αρχάριο επίπεδο και ειδικά η διαφοροποίηση παρελθοντικού και μη παρελθοντικού δεν είναι παραγωγική, αφού ο Αρχάριος ομιλητής συχνά χρησιμοποιεί τον ενεστώτα ακόμα και σε περιβάλλοντα παρελθοντικής διήγησης, ο Μέσος ομιλητής χειρίζεται πλέον δημιουργικά και τους δύο παρελθοντικούς χρόνους, αόριστο και παρατατικό, όπως φαίνεται στα επόμενα παραδείγματα:

«ήμουνα στο δρόμο και ξαφνικά ήρθε ένα αυτοκίνητο και 'γω πήγα τρέχοντας και άφησα το ποδήλατο στο δρόμο και καταστράφηκε», «τον συνάντησε εκεί που δούλευε», «όπως πηγαίνα στο δρόμο, είχε λίγο ταχύτητα... και βγαίνει ένα παιδί μπροστά και για να σώσω το παιδί, τράκαρα».

Σε περιβάλλοντα μη συνοπτικής παρελθοντικής διήγησης, η χρήση του παρατατικού είναι πλέον εφικτή χωρίς λάθη, ειδικά στο υψηλό υποεπίπεδο, αν και

28. Ένα χαρακτηριστικό του Μέσου ομιλητή είναι η αυτοαξιολόγηση/αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring), δηλαδή η προσπάθειά του να διορθώνει τυχόν λάθη που πέφτουν στην αντίληψή του, όπως φαίνεται στο επόμενο παράδειγμα: Ε: «Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι σπίτι σου;» Μ: «Ν' ακούω μουσική» Ε: «Τι να κάνεις;» Μ: «Να ακούω μουσική».

στο χαμηλό παρατηρούνται ακόμα σποραδικά λάθη:

Ε: «Τι έκανες στην Αλβανία κάθε μέρα με τους φίλους σου;» Μ: «Βγαίναμε, κάναμε τα μαθήματα μαζί, πηγαίναμε μαζί σχολείο, βγαίναμε να παίξουμε και τέτοια», «ήταν ... κάποιοι και... ζητούσαν εεε... έψαχναν αυτούς τους δύο και έβαλαν βόμβες», Ε: «Στην Αλβανία τι έκανες μια μέρα εκεί απ' το πρωί μέχρι το βράδυ;» Μ: «Το πρωί πηγαίναμε σχολείο μόνο. Εκεί δεν είναι όπως εδώ, υπήρχε μόνο το πρωί σχολείο, το μεσημέρι, όταν ερχόμασταν, κάναμε διάλειμμα δυο τρεις ώρες, τα μαθήματά μας, τ' απόγευμα άμα μπορούσαμε βγαίναμε, παίξαμ' παίξαμε».

Στο Μέσο επίπεδο εμφανίζονται πλέον και οι συντελεσμένοι χρόνοι, κυρίως ο παρακείμενος, αλλά και ο υπερσυντέλικος και συντελεσμένος μέλλοντας, ο οποίος έχει και τη μικρότερη συχνότητα στα δεδομένα:

Ε: «Πού το ξέρεις;» Μ: «Το έχω διαβάσει σ' ένα εφημερίδα», «προχθές καθарίζαμε το θρανίο με διαλυτικό και σήμερα το έχ' το έχουνε γράψει πάλι», Ε: «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι δάσκαλοί σας για να σας βοηθήσουν να μάθετε πιο γρήγορα τη γλώσσα;» Μ: «Μας έχουν βοηθήσει, μας έχουν δώσει βιβλία στα φροντιστήρια εδώ», «ένα χρόνο έχω που είμαι εδώ και δεν έχω πάει στην Αλβανία αλλά θέλω να πάω», Ε: «Τι θέλεις να κάνεις όταν τελειώσεις το σχολείο;» Μ: «Δεν έχω αποφασίσει», Ε: «Αν ήσουν πρωθυπουργός τι θα έκανες για την Αλβανία;» Μ: «Όλα αυτά που δεν έχουν κάνει οι άλλοι», «ο Λουίζ Φερνάντο ήξερε ότι είχε χάσει το παιδί η Μαρία», Ε: «Γιατί ο μαθητής αυτός έκοψε το ραβδί;» Μ: «Αυτός τα είχε πάρει τα χρήματα», Μ: «Αν τελειώσω το πανεπιστήμιο θα είμαι είκοσι τριών ετών» Ε: «Ε και;» Μ: «Θα έχω γεράσει».

Ο παρακείμενος εμφανίζεται παραγωγικά ήδη από το χαμηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, ενώ ο υπερσυντέλικος και ο συντελεσμένος μέλλοντας εμφανίζονται παραγωγικά κυρίως στο υψηλό υποεπίπεδο (βλ. επίσης Κάντζου 2000, για στατιστικά δεδομένα και πορίσματα σχετικά με την εκμάθηση των συντελεσμένων χρόνων στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα).

ΑΠΟΚΛΕΙΣΕΙΣ

Παρά το γεγονός ότι η χρήση των παρελθοντικών χρόνων είναι πλέον εφικτή, παρατηρούνται ορισμένα λάθη ιδιαίτερα στο χαμηλό υποεπίπεδο στην εναλλαγή χρόνων. Τα λάθη αυτά εντοπίζονται κυρίως στη χρήση του συνοπτικού θέματος (αορίστου) σε περιβάλλοντα μη συνοπτικού θέματος (παρατατικού):

Ε: «Πώς περνάγατε εκεί την ημέρα σας;» Μ: «Κάναμε διάφορε/ διάφορα παιχνίδια, περνάγαμε ωραία...» Ε: «Παίζατε, βγαίνατε βόλτα, τι κάνατε;» Μ: «Εμείς πήγαμε ένα Κυριακή στο σπίτι μας και εκεί ήμασταν όλες μαζεμένες εκεί, είχα/ ήμασταν περίπου δεκαπέντε κορίτσια. Και πήγαμε εκεί στην αυλή ή συζητήσαμε για κάτι ή λέγαμε ανέκ/ ανέκδοτα», «Ξυπνούσα το πρωί, πήγα σχολείο, γύριζα σπίτι μου με τις φίλες μου, μετά έφαγα, δεν πήγαίνα φροντιστήριο εκεί πέ-

ρα», «εεε ήταν δύσκολα... στην αρχή εεε δεν κατάλαβα και πολύ καλά έτσι... μάθαινα τα μαθήματα παπαγαλία, επειδή δεν το κατάλαβα», Ε: «Και όταν ήσουν στην Αλβανία πώς περνούσες τις μέρες σου;» Μ: «Εεε, ξυπνούσα το πρωί, πήγα σχολείο, γυρίσι γύρισα στο σπίτι μου με τις συμμαθητή με τους συμμαθητές μου/ με τις φίλες μου, μετά έφαγα, έκανα μαθήματα, δεν πήγα φροντιστήριο εκεί πέρα, μόνο για τα Αγγλικά, δυο τρεις φορές την εβδομάδα».

Τέλος, παρατηρούνται υπεργενικεύσεις στη χρήση του παρακειμένου, κυρίως σε περιβάλλοντα ενεστώτα ή αορίστου, που μάλλον είναι αποτέλεσμα παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα (βλ. Κάντζου 2000, για περισσότερες λεπτομέρειες): «μ' αρέσει [το ποδόσφαιρο] πιο πολύ επειδή έχω παιξει από μικρός και έχω πάει και... εεε... σε ομάδα», «από τότε που έχω έρθει δεν τα 'χουν βάψει [τα θρανία]», Ε: «Σινεμά πας;» Μ: «Δεν έχω πάει σινεμά, αλλά θυμάμαι έχω πάει με το σχολείο μου στην έχτη τάξη».

4.3.2.3 Εγκλίσεις – Τροπικότητες

Στο Μέσο επίπεδο συνεχίζει η παραγωγική χρήση της υποτακτικής με τον δείκτη να²⁹ με πολύ λιγότερα λάθη στην επιλογή του ποιού ενέργειας (βλ. επίσης ποιόν ενέργειας) και της (μονολεκτικής) προστακτικής στον ενικό αλλά και στον πληθυντικό αριθμό:

«ρώτα τους άλλους», «μη κάνεις φασαρία!», «μη τρως μόνος σου!», «μη γράφετε εκεί!», «μη μιλάτε!».

Στο Μέσο επίπεδο εμφανίζεται και χρησιμοποιείται παραγωγικά το γερούνδιο: Ε: «Πώς περνάς την ημέρα σου;» Μ: «Ε, διαβάζοντας, γράφοντας και λίγο που μου μένει παίζω», Ε: «Πώς περνάς τη μέρα σου;» Μ: «Βλέποντας τηλεόραση», «αυτή έφυγε τρέχοντας», «κι εγώ πήγα τρέχοντας και άφησα το ποδήλατο στο δρόμο», «κέρδισε τα εισιτήρια παίζοντας», «φεύγοντας απ' το σπίτι του ο φίλος του πήγε να τον ψάχνει».

και αυξάνονται οι τύποι της παθητικής μετοχής:

«ήταν συνδυσσμένη με την ιστορία», «είμαστε μπερδεμένες», «μεταφρασμένο στα ελληνικά», «πώς ήταν κτισμένες», «να ήτανε βαμμένο», «μια συνηθισμένη μέρα», «να ήταν πιο οργανωμένα», «είναι ξαπλωμένος», «ήταν χωρισμένοι», «πιο προχωρημένη», «πιο φυλαγμένα», «σπασμένες καρέκλες», «ο τρόπος με τον οποίο ήταν φτιαγμένη η ταινία», «ήταν όλες μαζεμένες».

Τέλος, εμφανίζονται δομές υποθετικής τροπικότητας με χρήση παρατατικού οι οποίες εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού (βλ. επίσης υποθετικές προτάσεις):

«δεν θα άφηνα να καπνίζουν στο σχολείο... δε θ' άφηνα τους εξωσχολικούς να

29. Στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου παρατηρούνται οι πρώτες χρήσεις υποτακτικής με τον δείκτη ως: «εδώ έχουμε κάποιο παιδί, ας το ονομάσουμε Κώστα».

βάλουν ό,τι θέλουν στα παιδιά», «άμα ήμουν ο κλέφτης, θα πήγαινα να έλεγα ότι εγώ τα έκλεψα. Άμα ήμουν δάσκαλος, θα τον κοίταγα, ας πούμε, θα τον παρακολουθούσα καθημερινά, ας πούμε, με ποιους παρέες καθότανε και θα έβρισκα τον... κλέφτη».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ωστόσο, ειδικά στα δύο πρώτα υποεπίπεδα (χαμηλό και μεσαίο) συνεχίζουν να παρατηρούνται σε περιβάλλοντα υποθετικής τροπικότητας τύποι με συνοπτικό θέμα στη θέση του μη συνοπτικού:

Ε: «Και μετά τον κλέφτη, αφού θα τον έβρισκες, τι θα τον έκανες;» Μ: «Ε, θα του/ θα του εξηγήσω απλά να μη το ξανακάνει γιατί δεν είναι/ δεν είναι ωραίο πράγμα κάποιος άνθρωπος να κλέβει. Θα του εξηγήσω να καταλάβει, αν δεν καταλάβει, υπάρχει πρόβλημα», Ε: «Δηλαδή αν ήσουν διευθυντής εσύ στο σχολείο, δεν θα άλλαζες τίποτα;» Μ: «Θα έβαλα δέντρα εδώ», «θα βοηθούσα τους δικούς μου ανθρώπους, θα ζήσαμε άνετα», Ε: «Τι θα άλλαζες σ' αυτό το σχολείο;» Μ: «Πρώτα απ' όλα θα/ θα το 'κανα λίγο πιο καινούριο. Τα τετρα/ τα θρανία θα τα άλλαξα όλα, γιατί είναι όλα γραμμένα. Θα/ θα απαγόρευσα στα παιδιά να παίξουν το μπουγέλο γιατί δε μπορώ/ δεν το μπορώ», «εγώ αν ήμουν δάσκαλος, δεν θα είπα όπως αυτός. Θα του εξηγήσω απλά να μην το ξανακάνει».

4.3.2.4 Φωνή

Στο Μέσο επίπεδο αυξάνουν οι χρήσεις της μεσοπαθητικής φωνής:

«να κάνεις το νόμο για να μη σηκώνονται τα παιδιά να κάνουν καταλή... καταλήψεις», «βαριούνται και δε θέλουν», «ελευθερώνεται μετά αυτός», «δεν μπορούσε να...ν' αντισταθεί», «θα ετοιμαστώ για να πάω σχολείο», «όφησα το ποδήλατο στο δρόμο και καταστράφηκε», «έχει εμφανιστεί η Σοράγια», «τσακώνονται πολύ», «η ταινία ονομάστηκε μάλλον «Ένα καλοκαίρι», «εκεί κάτι τέτοιο απαγορεύεται», «αυτός μ' έναν άλλο δεν σκοτώθηκαν», «δυσκολεύομαι λίγο με τη γλώσσα», «το ποδήλατο που δανείστηκα», «αποδείχτηκε λάθος», «σκέφτονται τα ίδια», «να υπερασπίζομαι τους καλούς».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Συνεχίζουν οι υπεργενικεύσεις, δηλαδή η χρήση μεσοπαθητικής μορφολογίας σε ρήματα που έχουν μόνο ενεργητική φωνή:

«τσακώνομαι πολύ και νευριάζομαι πολύ».

Επιπλέον παρατηρούνται τύποι της μεσοπαθητικής φωνής στη θέση της ενεργητικής:

«το ποδήλατο που μου δανείστηκες» [αντί δάνεισες], «του συμβουλευτήκε να πάει» [αντί τον συμβούλεψε]

ή και το αντίστροφο:

«εγώ μπέρδεψα γιατί [:] μπέρδεψα επειδή νόμιζα ότι δεν είναι αυτό εδώ, ότι εί-

ναι διαφορετικές εικόνες εδώ, γι' αυτό μπέρδεψα» [αντί μπερδεύτηκα].

4.3.2.5 Συμφωνία υποκειμένου – ρήματος

Στο Μέσο επίπεδο ο ομιλητής έχει κατακτήσει πλήρως τη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος:

«πηγαίνω στην εκκλησία», «να διαβάσεις», «το αγόρι διαβάζει», «να το κολλήσουμε», «με γνωρίζουν».

Τα λάθη συμφωνίας είναι ιδιαίτερα σπάνια και, όταν γίνονται, οφείλονται συνήθως είτε στην έλλειψη προσοχής του ομιλητή ή στο γεγονός ότι ο ομιλητής, καλούμενος να ανταποκριθεί σε επικοινωνιακές καταστάσεις που υπερβαίνουν τη γλωσσική του επάρκεια (για παράδειγμα, σύνθετες αφηγήσεις ή έκφραση απόψεων με χρήση αφηρημένου λόγου), παράγει λάθη γλωσσικής πραγμάτωσης (βλ. κεφάλαιο 1).

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Συνεχίζουν να παρατηρούνται ορισμένες φορές λάθη συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος με τα ρήματα μου αρέσει, υπάρχει:

«εεε έχω δει πολλά, όμως μ' αρέσει οι ταινίες με την Αλίκη Βουγιουκλάκη», «μ' αρέσει πολλά τραγούδια», «υπάρχει γιορτές», «υπάρχει παίχτες που είναι πιο καλοί από μένα», «όταν υπήρχε γιορτές».

4.3.3 Προτάσεις – Σύνδεση προτάσεων

Η διάρθρωση του λόγου ενός ομιλητή στο Μέσο επίπεδο αποτελείται από δομές πιο σύνθετες από εκείνες που χαρακτηρίζουν το Αρχαίο επίπεδο. Έτσι, ενώ στο Αρχαίο επίπεδο κυριαρχούν οι κύριες προτάσεις με οριστική (δηλώσεις) σε όλους τους τύπους (καταφατικούς, ερωτηματικούς και αρνητικούς), στο Μέσο εμφανίζονται πλέον παραγωγικά και οι κύριες προτάσεις με υποτακτική, που εισαγονται με το μόριο να και εκφράζουν παροτρύνσεις, επιθυμίες και υποσχέσεις. Οι προτάσεις αυτές εμφανίζονται σε καταφατική, ερωτηματική και αρνητική μορφή:

«να μαζέψουμε λεφτά και να το πάμε στο συνεργείο», «έλα να το πάρεις!», «να σου πω τι έπαθα!», «τι να πω για την οικογένειά μου», «τι να μη μ' αρέσει», «αυτός δεν έπαθε τίποτα, τι να πάθει απ' το ποδήλατο», «πώς να τα συγκρίνω», «πώς να σας το περιγράψω», «να σε ρωτήσω για το ποδήλατο», «να μη διαβάζεις πολύ κοντά στο βιβλίο», «να μην είναι αυστηροί να μην είναι τόσο αυστηροί οι καθηγητές μαζί μας».

Ο λόγος ενός Μέσου ομιλητή χαρακτηρίζεται από πιο σύνθετα σχήματα παρατακτικής σύνδεσης. Ως εκ τούτου, παρατηρούνται πιο σύνθετοι παρατακτικοί σύνδεσμοι, όπως ο συμπλεκτικός ούτε:

«δεν μπορείς να ζεις πια εκεί, ούτε τη σιγουριά της ζωής σου δεν έχεις», «ούτε εγώ τελευταία δεν έχω δει κάτι που να μου άρεσε».

και ο διαζευκτικός/διαχωριστικός ή:

«μπορεί να έρχεται, εσύ να κοιμάσαι και ο άλλος να έρχεται να σου ζητάει λεφτά ή να σε σκοτώσει», «πιο καλά είναι να είσαι παντρεμένος ή να μην είσαι παντρεμένος;».

Η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων στο Μέσο επίπεδο είναι επίσης πολύ πιο σύνθετη. Έτσι, στο Μέσο επίπεδο εμφανίζονται όλα τα είδη εξαρτημένων προτάσεων που χαρακτηρίζουν το Αρχάριο επίπεδο (αναφορικές, συμπληρωματικές, πλάγιες ερωτηματικές και επιρρηματικές χρονικές, αιτιολογικές, τελικές, υποθετικές) με πολύ περισσότερους εισαγωγικούς συνδέσμους, μόρια ή αντωνυμίες.

α. Οι αναφορικές προτάσεις εισάγονται όχι μόνο με τον σύνδεσμο που αλλά και με την αντωνυμία ο οποίος/α/ο :

«μου αρέσουν οι ηθοποιοί, μου αρέσει ο τρόπος με το οποίο ήταν φτιαγμένη η ταινία», «θα σου πληρώσω τη ζημιά την οποία σου έκανα», «είχανε μια περιπέτεια η οποία ήταν πολύ δύσκολη».

Επιπλέον, στο Μέσο επίπεδο παράγονται ελεύθερες αναφορικές προτάσεις με τα αοριστολογικά αναφορικά επιρρήματα όσο, όπως και όποτε και με την αοριστολογική αντωνυμία ό,τι:

«να τους βοηθάω και στους ανθρώπους όσο μπορώ να τους βοηθήσω», «μετά ο κλέφτης το έκανε αυτό όσο ήταν το μήκος του δαχτύλου του», «αν γίνω μεγάλη, θα οργανώσω τη ζωή μου έτσι όπως πρέπει», «αν έχουμε καλούς καθηγητές, όπως έχουμε δηλαδή, είναι όλα τα μαθήματα ευχάριστα», «ήταν ένα σχολείο δεν ήταν δύο, όπως είναι εδώ, το πέμπτο και το είκοσι εννιά», «θα σ' το δανείσω όποτε θες», «έχει απ' όλα, ό,τι καλλιεργούνται σε κήπους», «ό,τι θέλω να πω;», «έξω 'κάναν ό,τι 'θελαν», «ό,τι έβλεπε αυτός το έλεγε στον άλλο».

Η χρήση όμως της αναφορικής αντωνυμίας οποίος/α/ο παρουσιάζει δυσκολίες. Στην προσπάθειά τους να εκφράσουν νοήματα που προϋποθέτουν τη χρήση αυτής της αντωνυμίας, ορισμένοι ομιλητές χρησιμοποίησαν την ερωτηματική αντωνυμία ποιος:

«ποιος είναι γρήγορος αυτός κερδίζει», «το πήρε ο πρίγκιπας και είπε ότι την άλλη μέρα να το φορέσουν όλες οι γυναίκες. Ποιος θα του κάνει θα γίνει γυναίκα μου».

Μόνο στο υψηλό υποεπίπεδο εμφανίζονται αναφορικές προτάσεις με την αντωνυμία οποίος/α/ο:

«ερχότανε οποίος ήθελε», «όποιος ήτανε πιο ζωηρός θα του έλεγα να μην κάνει φασαρία».

β. Οι συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με τον συμπληρωματικό δείκτη ότι δεν εξαρτώνται στο Μέσο επίπεδο μόνο από ρήματα λεκτικά ή αισθησεως αλλά από ποικίλα επιστημικά-δοξαστικά ρήματα:

«νόμιζε ότι είχαν κάποια σχέση», «πίστεψε ότι το παιδί ήταν δικό του», «ελπίζα-

νε ότι δεν ήταν του Βλαδιμήρ», «ο Λουίζ Φερνάντο ήξερε ότι είχε χάσει το παιδί η Μαρία», «κατάλαβε ότι εγώ ήμουν», «δεν ήξερε αυτή ότι ήταν η πραγματική μητέρα», «νόμιζε ότι θα ξαναμεγαλώσει», «νομίζω ότι το 'χει τα 'χει κλέψει αυτός τα ραβδιά», «δεν ήξερα ότι θα είχε τόσες δυσκολίες».

Επιπλέον στο Μέσο επίπεδο εμφανίζονται παραγωγικά οι συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με τον δείκτη που μετά από ρήματα αισθήσεως και ψυχικού πάθους:

«βλέπει το παιδί στο πάτωμα που διαβάζει», «έχουμε ακούσει που πάνε στο Κόσσοβο που βοηθούν [οι γιατροί]», «μ' αρέσει που εξηγούν ωραία το μάθημα» και οι συμπληρωματικές προτάσεις με τον δείκτη μήπως μετά από ρήματα φόβου:

«δε με αφήνουν δεν θέλουν μήπως χτυπάω», «φοβούνται μήπως πεθάνουνε τόσο νωρίς», «γιατί φοβόταν μήπως μεγαλώσει», «φοβήθηκε μήπως το καταλάβουνε». γ. Σε ό,τι αφορά τις επιρρηματικές προτάσεις παρατηρούνται τα εξής:

Οι χρονικές προτάσεις εισάγονται πλέον και με τους συνδέσμους πριν και μέχρι (να):

«αυτός πριν παντρευτεί τον/ την γυναίκα, παντρεύτηκε κάποια άλλη», «πριν να 'ρθω φροντιστήριο, δεν έκανα τίποτα», «δούλεψε πριν να το πάρω εγώ το αυτοκίνητο», «πριν τρως το ψωμί, να πας να πλύνεις τα χέρια», «ντιαβάζω μέχρι να 'ρθει η ώρα να πάω φροντιστήριο».

Οι αιτιολογικές προτάσεις εισάγονται όχι μόνο με τον σύνδεσμο γιατί, αλλά και με τον σύνδεσμο επειδή:

«για μένα δεν είναι δύσκολο αυτό επειδή και στην Αλβανία το ίδιο σύστημα έχουμε», «εμένα δε μου φαίνεται έτσι ίσως επειδή το έχω συνηθίσει», «η Χημεία μ' αρέσει πιο πολύ επειδή έχει... πειράματα», «το σχολείο δεν μ' αρέσει επειδή καπνίζουν μπροστά εκεί», «δε μ' αρέσει επειδή είμαι σε ξένη χώρα».

Τέλος, στο Μέσο επίπεδο αυξάνει η χρήση των υποθετικών προτάσεων που εκφράζουν το πραγματικό:

«αν έρθουν και αυτοί στη χώρα μας, θα δούνε», «πήγαινε αν θες να δεις», «άμα πάω εκεί θα δω»

και εκφράζονται οι υποθετικές προτάσεις που εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού με παραγωγική και ορθή χρήση χρόνων, κυρίως στο υψηλό υποεπίπεδο:

«άμα ήξερα τη γλώσσα πάρα πολύ καλά, θα ήμουν καλή μαθήτρια», «άμα κάναμε καταλήψεις, θα κάναμε και μάθημα το καλοκαίρι», «άμα τους έβγαζε όλους το σχολείο, θα μπορούσαν να πάνε σε μια δουλειά, θα μπορούσαν να οργανώσουν το κράτος πιο ωραία», «αν θα μπορούσα εγώ να πηγαίνα βέβαια και θα πηγαίνα», «άμα ήμουν ο κλέφτης, θα πηγαίνα να έλεγα ότι εγώ τα έκλεψα», «άμα ήμουν δάσκαλος, θα τον κοίταγα, ας πούμε, θα τον παρακολουθούσα καθημερινά, ας πούμε, με ποιους παρέες καθότανε και θα έβρισκα τον... κλέφτη».

4.4 ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στο Προχωρημένο επίπεδο θα παρουσιάσουμε τα γραμματικά φαινόμενα με διαφορετικό τρόπο. Επειδή είναι πλέον εφικτή η σωστή κλίση των περισσότερων ουσιαστικών και επιθέτων και η χρήση των περισσότερων χρόνων, εγκλίσεων και τροπικοτήτων στο ρήμα, θα επικεντρωθούμε αφενός στις κατηγορίες ή στα φαινόμενα εκείνα που εμφανίζουν παραγωγική πλέον χρήση στο Προχωρημένο επίπεδο, αφετέρου στις όποιες σποραδικές αποκλίσεις παρατηρούνται στο επίπεδο αυτό.

4.4.1. Ονομαστικό σύστημα: Άρθρα – Ουσιαστικά – Επίθετα – Αντωνυμίες

Στο Προχωρημένο επίπεδο έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση των κλίσεων των περισσότερων ουσιαστικών και επιθέτων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό του επιπέδου αυτού είναι η παραγωγική πλέον χρήση των ουσιαστικών στη γενική πτώση όχι μόνο του ενικού αλλά και του πληθυντικού αριθμού:

«τη ζωή των ξένων», «ο αριθμός των ναρκομανών», «βοηθός των γιατρών», «στα χέρια των αστυνομικών», «η κυρία των μαθηματικών», «τετράδιο διακοσίων φύλλων».

Η συμφωνία άρθρου – επιθέτου – ουσιαστικού και ουσιαστικού – αντωνυμίας είναι πλέον απόλυτα εφικτή, με πολύ μεμονωμένα λάθη («εκεί βρήκανε πως ήταν τέσσερις/ τέσσερα άτομα... μισοπεθαμένους»).

4.4.2 Ρηματικό σύστημα

Η εκμάθηση των γραμματικών κατηγοριών που χαρακτηρίζουν το ρηματικό σύνολο ολοκληρώνεται πλέον στο Προχωρημένο επίπεδο. Έτσι, ο σωστός χαρακτηρισμός της συμφωνίας προσώπου και αριθμού, της φωνής, της εγκλίσης, του χρόνου και του ποιού ενέργειας στο ρήμα είναι πλέον αναμενόμενος στο επίπεδο αυτό. Ωστόσο, παρατηρούνται ακόμα σποραδικά κυρίως λάθη, τα οποία θα επισημάνουμε στη συνέχεια. Τα λάθη αυτά περιορίζονται κυρίως στην επιλογή του ποιού ενέργειας και στη χρήση των συντελεσμένων χρόνων.

4.4.2.1 Ποιόν ενέργειας

Ο ομιλητής στο Προχωρημένο επίπεδο έχει πλέον διαφοροποιήσει το συνοπτικό και μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας του ρήματος. Ωστόσο δεν παύουν να παρατηρούνται ακόμα ορισμένα λάθη στην επιλογή του σωστού θέματος:

«ο πατέρας πηγαίνει στο μπάνιο, όταν τελειώνουν να φάνε, ο Γιώργος πηγαίνει να διαβάσει», «όταν ήμουν στην Αλβανία, μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χωριό και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός ολόκληρος και έβγαιναν/ έβγαίνε ένα αστέρι, που εγώ το έβλεπα πριν δύει ο ήλιος και έτσι από τότε ήθελα πάντα να... κοιτάξω τ' αστέρια», Ε: «Τι θα κάνεις απόψε το βράδυ;» Μ: «Θα πάω σπίτι μου, αφού τελειώνουμε στις εφτά και μισή, θα βλέπω λίγο/ λίγη τηλε-

όραση, θα φάω». Ε: «Όταν δεν έχεις σχολείο, τι σου αρέσει να κάνεις;» Μ: «Μου αρέσει να παιζω μπάσκετ με τις φίλες μου και βόλει».

4.4.2.2 Χρόνοι

Στο Προχωρημένο επίπεδο είναι πλέον δεδομένη η σωστή χρήση των χρόνων. Έτσι, στα περιβάλλοντα μη συνοπτικής παρελθοντικής αφήγησης, η χρήση του παρατατικού είναι απολύτως εφικτή για ευρύ φάσμα ρημάτων:

«όταν ήμουν στην Αλβανία, μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χωριό και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός ολόκληρος και έβγαينا/ έβγαине ένα αστέρι, που εγώ το έβλεπα πριν δύει ο ήλιος», «όταν είχα κάποια δυσκολία, άνοιγα και το λεξικό που μου 'φερνε και η φίλη του αδερφού μου που είναι Ελληνίδα αλλά δουλεύει και σε φροντιστήρια καθηγήτρια σε ξένες γλώσσες. Με βοηθούσε και αυτή πολύ, μου 'φερνε δηλαδή βιβλία, μου συμπλήρωνε. Και στο σχολείο έπαιρνα λεξικά και είχα και ένα τετράδιο διακοσίων φύλλων, που μόλις έλεγε κάποιος καθηγητής κάτι, έβλεπα μια λέξη, ξέρω 'γω, ή έβλεπα μια λέξη σε κάποιο βιβλίο, την έπαιρνα, την έγραφα, άνοιγα το λεξικό τα φύλλα και έγραφα τη λέξη που ήταν στα αλβανικά πώς μεταφραζόταν, έτσι».

Επιπλέον, ολοκληρώνεται η εκμάθηση των συντετελεσμένων χρόνων και παρατηρούνται αρκετές χρήσεις του υπερσυντέλικου αλλά και του συντετελεσμένου μέλλοντα:

«όπως πήγαινα, πήγα να πέσω γιατί με είχε τρακάρει ένα αυτοκίνητο», «είχαν περάσει λίγο τα χρόνια του και δεν μπορούσε να κάνει δουλειά», «είπαν στον πατέρα μου ότι είχε την σφραγίδα που είχε βάλει στο διαβατήριό», «μέχρι τότε θα έχω διαλέξει ποια δουλειά θα ακολουθήσω».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Στο Προχωρημένο επίπεδο, τα λάθη που παρατηρούνται στους χρόνους περιορίζονται στη χρήση των συντετελεσμένων χρόνων. Έτσι, σε ορισμένες περιπτώσεις συνεχίζουν να παρατηρούνται υπεργενικεύσεις του παρακείμενου και του υπερσυντέλικου σε περιβάλλοντα συνοπτικής παρελθοντικής αφήγησης, αποτέλεσμα μάλλον παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα:

Ε: «Πώς έγινε ακριβώς;» Μ: «Ε, τώρα που κατέβαινα την κατηφόρα, πέρασα με κόκκινο και με τράβαγαν πάνω που πήγα να πάρω τη στροφή και έτσι λίγο η ροδί/ η πισινή ρόδα έχει σκάσει», «καθόμουν στο παράθυρο και μας είχαν πετάξει μια πέτρα. Ευτυχώς εκείνη τη στιγμή μού είχε πέσει ο στυλός και πάω να τον πάρω και έπεσε στα πόδια του φίλου μου. Αυτό είχε ξανασυμβεί αλλά μονάχα την άλλη φορά με είχε πιάσει εδώ η πέτρα και μου είχε βγει αίμα και με πήγαιναν στο γραφείο».

4.4.2.3 Εγκλίσεις – Τροπικότητες

Η σωστή χρήση όλων των χρόνων που επιτυγχάνεται στο Προχωρημένο επίπεδο

δο φαίνεται και στη σωστή πλέον απόδοση παικίλων τροπικοτήτων, όπως της υποθετικής τροπικότητας που εκφράζει το αντίθετο του πραγματικού:

«θα μπορούσε να μην έχει γίνει αν ο πρόεδρος παιδείας δεν άλλαζε τρόπο συμπεριφοράς», «θα ήταν καλύτερα να μην είχαν κάνει κατάληψη», «θα έφευγα διακριτικά, θα έφευγα και ή θα έκανα πως δεν άκουγα ή, αν με στρίμωχνε, θα καλούσα σε βοήθεια».

Τέλος, στο Προχωρημένο επίπεδο, το ρήμα πρέπει εκφράζει όχι μόνο υποχρέωση (όπως στο Αρχάριο και Μέσο) αλλά και πιθανότητα.

«ο καινούργιος νόμος που έχει βγει τώρα, λίγο τους μαθητές πρέπει να τους στριμώξει».

4.4.3 Προτάσεις – Σύνδεση προτάσεων

Στο Προχωρημένο επίπεδο η διάρθρωση του λόγου ενός ομιλητή αποτελείται πλέον από ιδιαίτερα σύνθετες δομές. Η σύνδεση των προτάσεων επιτυγχάνεται με ένα ευρύ φάσμα συνδέσμων, αντωνυμιών ή μορίων, ενώ συγχρόνως εμφανίζονται νέα είδη εξαρτημένων προτάσεων.

α. Εμφανίζονται παραγωγικά οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις με την αντωνυμία *όποιος/α/ο*:

«όποιο από τα παιδιά είναι ο κλέφτης, το ραβδί του θα του μεγαλώσει», «όποιος είχε τη δύναμη να μου το πει, θα μου το 'λεγε», «όποιος δεν είναι κλέφτης, δεν θα του μεγαλώσει το ραβδί», «όποιος είναι καλύτερος, παίρνει μεγαλύτερους βαθμούς».

β. Σε ό,τι αφορά τις επιρρηματικές προτάσεις, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Οι χρονικές προτάσεις εισάγονται πλέον με ένα ευρύ φάσμα συνδέσμων:

«ετοιμάζομαι για το σχολείο, μέχρι να πάει η ώρα δύο για να φύγω από το σχολείο», «μετά την προπόνηση, κάνω τα μαθήματά μου μέχρι που να νυχτώσει», «ξαναέψαξα για σχολείο μέχρι που έφτιαξα τα χαρτιά», «κάνουμε κάτι ασκήσεις εκεί πέρα και μόλις αρχίσει το νέφος, μετά παίρνουμε τον Ηλεκτρικό και γυρνάμε», «πιο παλιά το Ελ-Μπασάν λεγόταν Σκάμπα και μόλις ήρθαν οι Τούρκοι, το ονόμασαν Ελ-Μπασάν», «πολλοί Αλβανοί ήτανε κλειστοί θα 'λεγα σαν σ' ένα κλουβί όλοι και μόλις άνοιξαν, δηλαδή μπήκε δημοκρατία και τα πράγματα άλλαξαν, άνοιξε το κλουβί», «μόλις φύγω από 'δω θα πάω για προπόνηση», «μου αρέσει να βγαίνω έξω με τους φίλους μου να παίζω αφού πρώτα κάνω τα μαθήματα για να έχω ελεύθερο χρόνο», «πηγαίνει ο Γιώργος να φωνάξει το πατέρα και αφού ήρθε ο Γιώργος, μετά τον βρήκε τον βρίσκει να διαβάζει ένα βιβλίο», «και λένε όμως μου 'πες και συ, πριν μπει η δημοκρατία, ότι να, ορίστε, σας αφήσαμε χαλαρούς και το διαλύσατε», «είναι παλιά πριν γεννηθώ», «πριν φτάσω, θα φάω».

Οι αιτιολογικές προτάσεις εισάγονται και με τον σύνδεσμο *αφού*:

«και εντόξει, αφού δείξαν ενδιαφέρον για σχολείο, κάποιος τηλεφώνησε σε μια

διευθύντρια στο εικοστό δεύτερο και με δέχτηκαν», «εγώ έφυγα τέλος της χρονιάς και, αφού έφυγα τέλος της χρονιάς τετάρτης τάξης, στην Αλβανία θα πήγαινα πέμπτη», «είμαστε απόγευμα σήμερα, θα πάω σπίτι μου, αφού τελειώνουμε στις εφτά και μισή, θα βλέπω λίγο/λίγη τηλεόραση», «αφού ήταν ψάρι... τοίμπησε».

Εμφανίζονται οι παραχωρητικές προτάσεις:

«θα βελτιωθεί, αν και φοβάμαι», «και δε μ' αρέσει που βλέπω μαθητές να πίνουν τσιγάρο, αν και είναι και μερικοί καθηγητές μας που καπνίζουν στην τάξη», «καλά ήταν στην Αλβανία, αν και δε θυμάμαι πολλά, γιατί δεν έχω κάνει πολλές τάξεις»

και οι συμπερασματικές προτάσεις με τον σύνδεσμο ώστε και το (για) να:

«ήμουν πολύ μικρή για να θυμάμαι λεπτομέρειες», «είμαι πολύ μικρή να έχω μια τέτοια άποψη», «να έχει οργανωμένη αστυνομία ώστε να μη γίνονται αυτά», «γι' αυτό πρέπει να το ξεδεύουμε αυτό το πράγμα [αντί το χρήμα] ώστε να μην κυριαρχούν αυτοί [αντί οι πλούσιοι]», «αυτοί βάσαν ένα ραβδί ώστε να δείξουν ότι δεν είναι κλέφτες», «να βάλουν κάγκελα να μη μπαίνουν ξένοι, εξωσχολικοί».

Τέλος, στο Προχωρημένο επίπεδο παύουν να παρατηρούνται οι δομές του ευθέως λόγου που αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του Αρχάριου αλλά και του Μέσου επιπέδου, ενώ οι δομές πλάγιου λόγου είναι πλέον παραγωγικές:

«μετά της/ του λέει η μητέρα να πάει να πλύνει τα δόντια του», «μετά λέει η μητέρα να πάει ο Γιώργος να φωνάξει τον πατέρα, πηγαίνει ο Γιώργος και βρίσκει τον πατέρα του να διαβάζει το βιβλίο», «και όπως ανοίγει ο πατέρας το δωμάτιο, βλέπει το γιο του στο πάτωμα και διαβάζει. Μετά του λέει να πάει στο τραπέζι και να φάει».

4.5 ΕΞΕΛΙΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ – ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Με βάση την ανάλυση των μορφολογικών κατηγοριών και των συντακτικών δομών που περιγράψαμε ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στις προηγούμενες ενότητες, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα για την εξελικτική πορεία ορισμένων βασικών μορφολογικών κατηγοριών και γραμματικών δομών. Τα πορίσματα αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν ως δείκτες για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.³⁰ Η εξελικτική αυτή πορεία παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Τα συμπεράσματά μας έχουν ως εξής:

30. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εφόσον το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν σχεδόν ομοιογενές (οι ομιλητές ήταν στην πλειονότητά τους αλβανόφωνοι), ορισμένα από τα πορίσματα στα οποία καταλήγουμε ενδεχομένως να αντανακλούν επιρροές από τη μητρική γλώσσα και να οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Επομένως, οποιεσδήποτε γενικεύσεις αυτών των συμπερασμάτων είναι σκόπιμο να γίνονται με προσοχή.

Στο Αρχάριο επίπεδο αναμένεται χρήση της ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης καθώς και του ενεστώτα, αόριστου και μέλλοντα χρόνου. Η απουσία της γενικής πτώσης, και τα λάθη συμφωνίας γένους, αριθμού και πτώσης ανάμεσα στο ουσιαστικό και στα διάφορα στοιχεία που το προσδιορίζουν (άρθρο, επίθετο, αντωνυμίες) είναι τόσο χαρακτηριστικά στον λόγο του Αρχάριου ομιλητή ώστε μπορούν να θεωρηθούν έγκυρος δείκτης της γλωσσικής του συμπεριφοράς και επομένως ασφαλές κριτήριο κατάταξης σε αυτό το επίπεδο. Η μη διαφοροποίηση συνοπτικού και μη συνοπτικού ποιού ενέργειας, η παρουσία τύπων με το συνοπτικό θέμα σε περιβάλλοντα ενεστώτα και η παρουσία τύπων ενεστώτα σε περιβάλλοντα παρελθοντικής αφήγησης αποτελούν επιπλέον κριτήρια κατάταξης στο Αρχάριο επίπεδο. Τέλος, η παρατακτική και η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων σε αυτό το επίπεδο πραγματοποιείται με βασικούς συνδέσμους, δείκτες και μόρια.

Στο Μέσο επίπεδο, αναμένεται η παραγωγική εμφάνιση της γενικής πτώσης, τουλάχιστον στον ενικό αριθμό, και η χρήση περισσότερων χρόνων, μεταξύ αυτών του παρατακτικού και του παρακείμενου. Η παρουσία αυτών των στοιχείων και η απουσία τύπων με το συνοπτικό θέμα σε ενεστωτικά περιβάλλοντα, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του Μέσου επιπέδου και άρα μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια κατάταξης, παρά το γεγονός ότι το ποιόν ενέργειας δεν διαφοροποιείται ακόμα σωστά στα περιβάλλοντα της υποτακτικής και του μέλλοντα. Η παρατακτική και η υποτακτική σύνδεση επιτυγχάνεται σε αυτό το επίπεδο με περισσότερους και πιο σύνθετους συνδέσμους, αντωνυμίες, δείκτες και μόρια.

Τέλος στο Προχωρημένο επίπεδο, αναμένεται η παραγωγική χρήση της γενικής και στον πληθυντικό αριθμό και η σωστή πλέον συμφωνία άρθρου – επιθέτου – ουσιαστικού – αντωνυμίας (με σποραδικά λάθη). Επιπλέον, αναμένεται η σωστή διαφοροποίηση και επιλογή του ποιού ενέργειας στο ρήμα (με σποραδικά λάθη) και η παραγωγική χρήση όλων των χρόνων, συμπεριλαμβανομένων των συντελεσμένων. Η διάρθρωση του λόγου του Προχωρημένου ομιλητή είναι πλέον σύνθετη και η παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων επιτυγχάνεται με πληθώρα συνδέσμων, αντωνυμιών, δεικτών και μορίων.

Πίνακας 1. Εξελικτική πορεία γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

ΔΟΜΕΣ	ΑΡΧΑΡΙΟ	ΜΕΣΟ	ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ
I. Ονομαστικό σύστημα	- Διαρκής και λειτουργική διάκριση της ονομαστικής και της απακτικής πτώσης στο ουσιαστικό - Λειτουργία γενικής πτώσης - Λήθη καρίδας στο γένος των άρθρων και στις πτώσεις των ουσιαστικών - Λήθη γένους, αριθμού και πτώσης στη συμφωνία άρθρου — επιθέτου — ουσιαστικού — αντωνυμίας	- Εκμάθηση της πτώσης — εμφάνιση της γενικής πτώσης στον ενικό αριθμό - Εκτείνονται να παρατηρούνται λήθη στο γένος των άρθρων και στην πτώση των ουσιαστικών - Τα λήθη συμφωνίας άρθρου — επιθέτου — ουσιαστικού — αντωνυμίας συνεχίζουν, αλλά σε μικρότερο βαθμό	- Εκμάθηση γένους στο άρθρο και πτώσεων στο ουσιαστικό - Εμφάνιση γενικής πτώσης στον πληθυντικό αριθμό - Εκμάθηση συμφωνίας άρθρου — επιθέτου — ουσιαστικού — αντωνυμίας
II. Ρηματικό σύστημα	- Χρόνος: χρήση ενστώτα, αόριστου και μέλλοντα - Χρήση ενστώτα και σε περιβάλλον παρελθοντικής αφήγησης - Παρόν ενήργειας: λήθη στη διάκριση ουσιαστικού και μη ουσιαστικού ποσού ενέργειας σε περιβάλλοντα απακτικής και μέλλοντα - Χρήση τύπων με ουσιαστικό παρόν ενέργειας σε περιβάλλοντα ενστωτικής αφήγησης - Χρήση αόριστου και σε περιβάλλον μη ουσιαστικής παρελθοντικής αφήγησης (παραποικού)	- Χρόνος: παραγκλητή εμφάνιση παρασπαστικού και παρασείμενου - Παρατηρούνται λήθη στη χρήση του παρεκείμενου — χρήση παρεκείμενου σε περιβάλλοντα ενστώτα ή αόριστου - Παρόν ενήργειας: συνεχίζουν τα λήθη στην επιλογή του ποσού ενέργειας σε περιβάλλοντα απακτικής και μέλλοντα - Παύουν τα λήθη στη χρήση τύπων με ουσιαστικό παρόν ενέργειας σε περιβάλλον ενστωτικής αφήγησης - Εκτείνεται η χρήση τύπων του αόριστου σε περιβάλλοντα παρασπαστικού	- Χρόνος: Παραγκλητή χρήση παρασπαστικού και σε περιβάλλοντα υποθετικής τροπικότητας - Παραγκλητή χρήση όλων των αντιπαρασπαστικών χρόνων (παρασείμενου, υπερσπαστικού και αντιπαρασπαστικού μέλλοντα) με αρνητικές υπερρετικτικές - Παρόν ενήργειας: ολοκληρώνεται η εκμάθηση του ποσού ενέργειας στο ρήμα — τα λήθη που παρατηρούνται είναι σποραδικά
III. Προτάσεις — σύνδεση προτάσεων	- Διάκριση λόγου: παράταξη επιών κύριων προτάσεων που συνδέονται με τους συνδέσμους και, αλλά - Εμφάνιση εξαρτημένων προτάσεων με βασικούς συνδέσμους και μόρια: - αναφορικές: που - συμπληρωματικές: ως, όταν μετά από ρήματα λεκτικά και υποθέσεις - χρονικές: όταν - επιλογικές: γιατί - υποθετικές: αν/άν που εσφράζον το πραγματικό - Λειτουργία δομών πλάγιου λόγου — αντικατάσταση με δομές ευθείας λόγου	- Πιο σύνθετα σύνταγμα παραποκτικής σύνδεσης με τους συνδέσμους και, ούτε και ή. - Οι εξαρτημένες προτάσεις εισάγονται με περισσότερους συνδέσμους και μόρια: - αναφορικές: ο οποίος/α/α, όση, ό,τι, όπως, όπως - συμπληρωματικές: ότι μετά από ρήματα εκπονητικά και δοκιμαστικά, που μετά από ρήματα υποθέσεως και φυσικούς λόγους, μήπως μετά από ρήματα φόβου - χρονικές: πριν και μέχρι (να) - επιλογικές: επειδή - υποθετικές: εσφράζον το αντίθετο του πραγματικού - Εκτείνεται να παρατηρείται η αντικατάσταση δομών πλάγιου λόγου με δομές ευθείας λόγου	- Ευθεία σύνταγμα υποθετικής σύνδεσης με εξαρτημένες προτάσεις που εισάγονται με πολύ περισσότερους συνδέσμους, αντωνυμίες και μόρια και νέα είδη εξαρτημένων προτάσεων: - αναφορικές: ελεύτερες αναφορικές προτάσεις με την αντωνυμία όπως/α/α - χρονικές: μέχρι, μέχρι (να)/τοσο, αφού - επιλογικές: αφού - εμφάνιση παραπροσπαστικών προτάσεων (αν και και συμπαρασπαστικών προτάσεων (ώστε, να, για και) - Παραγκλητή εμφάνιση δομών πλάγιου λόγου

4.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκε μέσα από υλικό προφορικών συνεντεύξεων η γραμματική ικανότητα αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Για καθένα από τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας – Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο, όπως ορίστηκαν στο κεφάλαιο 3 – παρουσιάστηκε η εξελικτική πορεία ορισμένων βασικών μορφολογικών κατηγοριών και συντακτικών δομών. Με βάση τις συγκεκριμένες κατηγορίες και δομές ανά επίπεδο και τα αντίστοιχα λάθη που παρατηρήθηκαν, καθορίστηκαν ορισμένα κριτήρια κατάταξης σε επίπεδα γλωσσομάθειας και αξιολόγησης της γλωσσικής εξέλιξης των αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Η περιγραφική ανάλυση του γραμματικού συστήματος του ομιλητή που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα μπορεί όχι μόνο να βοηθήσει να καθοριστεί η γλωσσομάθειά του, αλλά και να στηρίξει την ίδια τη διδασκαλία της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας. Τα πορίσματα της ανάλυσης της γραμματικής ικανότητας των ομιλητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μπορούν να συμβάλουν στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η αναγκαία έμφαση στις κατηγορίες ή τις δομές εκείνες που εμφανίζονται ως πιο προβληματικές στα δεδομένα.

Ορισμένοι ερευνητές (Krashen 1981, Krashen & Terrell 1983) και κατ' επέκταση αρκετοί εκπαιδευτικοί (βλ. Scarcella & Oxford 1992) έχουν αμφισβητήσει τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας της γραμματικής στη γλωσσική εκπαίδευση/αγωγή. Ειδικότερα, μέσα στο πνεύμα της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας κατά τη δεκαετία του 1980, επικράτησε η άποψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι απαραίτητη στο πλαίσιο μιας (επικοινωνιακής) τάξης. Η αντίληψη που επικρατούσε, κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης, ήταν πως ο μαθητής απορροφά όλα τα απαραίτητα στοιχεία της γραμματικής μέσα από τις ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (βλ. Scarcella & Oxford 1992). Ωστόσο, πολλές έρευνες έδειξαν ότι η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής στο περιβάλλον μιας οργανωμένης τάξης δεν αλλάζει μεν την αλληλουχία ή τη σειρά εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, επηρεάζει όμως την ταχύτητα εκμάθησης συγκεκριμένων γραμματικών χαρακτηριστικών και δομών και την τελική έκβαση της εκμάθησης, δηλαδή το επίπεδο γραμματικής ακρίβειας και επάρκειας του ομιλητή (Long 1983, βλ. επίσης σχετικές παραπομπές στο κεφάλαιο 1, ενότητα 1.6). Επιπλέον, η διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της δεύτερης γλώσσας ή ορισμένων δομών που δεν απαντούν συχνά στο γλωσσικό περιβάλλον. Με δεδομένη λοιπόν τη σημασία και το ρόλο της γραμματικής ικανότητας στη γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή, η διδασκαλία της γραμματικής στο περιβάλλον μιας οργανωμένης τάξης φαίνεται να είναι α-

ποτελεσματική και απαραίτητη (βλ. επίσης Φιλιππάκη-Warburton 2000/2001, 2001).³¹

Η αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής δεν μπορεί να παραβλέπεται ειδικά στις περιπτώσεις των αλλόγλωσσων μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και ταυτόχρονα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, η ιδιαιτερότητα της γλωσσομαθησιακής κατάστασης αυτών των ομιλητών οφείλεται στο γεγονός ότι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ως εργαλείο μάθησης. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι συγκεκριμένοι ομιλητές απαιτείται να κατακτήσουν όχι μόνο τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ανταπεξέλθουν σε βασικές επικοινωνιακές ανάγκες, αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, που είναι αναγκαία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας (Cummins 1983, 1996, 1999). Ο υψηλός βαθμός γλωσσικής επάρκειας ο οποίος απαιτείται σε συνθήκες εκπαίδευσης και παρέχει στον ομιλητή τη δυνατότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών ζητημάτων, είναι αποτέλεσμα της συνολικότερης επικοινωνιακής ικανότητας ή επάρκειας του ομιλητή, στην οποία περιλαμβάνεται και η γραμματική ικανότητα. Χωρίς τη γραμματική, οι ομιλητές μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μόνο σε περιορισμένο αριθμό καταστάσεων, δεν μπορούν ωστόσο να ανταπεξέλθουν στα περιβάλλοντα εκείνα όπου απαιτείται ακαδημαϊκή επάρκεια, δηλαδή ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών ζητημάτων.

31. Σύμφωνα μάλιστα με αρκετούς ερευνητές, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γραμματικής μέσα από αυθεντικές διεργασίες σε πραγματικά γλωσσικά περιβάλλοντα και όχι απομονωμένα, με τη μορφή ασκήσεων (Scarcella & Oxford 1992).

Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση την ανάλυση προφορικών συνεντεύξεων σε δείγμα ογδόντα αλλόγλωσσων μαθητών από γυμνάσια της Αθήνας, με στόχο τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας. Από την ανάλυση των εμπειρικών αυτών δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα: α. λεπτομερής περιγραφή των θεματικών ενοτήτων που είναι σε θέση να χειριστεί ο ομιλητής ανά επίπεδο και υποεπίπεδο, β. περιγραφή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ομιλητή (με έμφαση στη διαφοροποίηση του λόγου του από άποψη έκτασης, ροής, περιεχομένου και ακρίβειας) ανά επίπεδο και υποεπίπεδο, γ. παρουσίαση και σύγκριση των επικοινωνιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής ανά επίπεδο και δ. παρουσίαση των μορφολογικών κατηγοριών και των συντακτικών δομών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής καθώς και των αποκλίσεων που εμφανίζονται στον λόγο του ανά επίπεδο.

Τα πορίσματα της μελέτης θέτουν ποικίλα ερωτήματα, θεωρητικά και πρακτικά, σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών και την αξιολόγησή της: πολλά από αυτά θα ήταν ενδιαφέρον και σκόπιμο να εξεταστούν στο μέλλον. Στην παρούσα μελέτη, τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθορίστηκαν με βάση μία μόνο από τις δεξιότητες του ομιλητή, εκείνη του προφορικού λόγου. Ωστόσο, η συνολική αποτίμηση της γλωσσομάθειας των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας απαιτεί την αξιολόγηση και άλλων δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, του γραπτού λόγου. Επομένως, θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί διεξοδικότερα η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών με τη μελέτη και των υπόλοιπων δεξιοτήτων ώστε να επιτευχθεί σφαιρικότερη εικόνα της γλωσσικής τους επάρκειας. Επιπλέον, το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν αρκετά ομοιογενές ως προς τη μητρική του γλώσσα, αφού οι περισσότεροι ομιλητές ήταν αλβανόφωνοι. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανό κάποια από τα πορίσματα της έρευνας (κυρίως εκείνα που αφορούν στη γραμματική) να είναι αποτέλεσμα του συγκεκριμένου δείγματος και να μην αντανakλούν τη γενικότερη πορεία εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Άρα, θα ήταν σκόπιμο οποιαδήποτε γενίκευση των πορισμάτων της παρούσας μελέτης να γίνεται με σχετική επιφύλαξη.

Από την άλλη πλευρά, τίθενται μια σειρά από καθαρά πρακτικά ζητήματα, τα οποία αφορούν κυρίως στην εκπαίδευση. Ο καθορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η οριοθέτηση κριτηρίων αξιολόγησης της γλωσσομαθησιακής πορείας των αλλοδαπών μαθητών απορρέει από την ανάγκη ένταξης αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστη-

μα. Όπως τονίστηκε στην εισαγωγή και στο κεφάλαιο 3, οι μαθητές αυτοί καλούνται να μάθουν την Ελληνική όχι απλώς για να ικανοποιήσουν βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες, αλλά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο, δηλαδή στη χρήση της δεύτερης γλώσσας και ως εργαλείου μάθησης, παρουσιάζονται επιπλέον δυσκολίες, πέρα απ' όσες αντιμετωπίζει ο κάθε ομιλητής στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Στο σημείο αυτό και οι μαθητές του δείγματός μας φάνηκαν να έχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ενώ, δηλαδή, αρκετοί από αυτούς έμοιαζε ότι είχαν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ορισμένοι μάλιστα κατατάχθηκαν, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ACTFL (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989), στο Προχωρημένο επίπεδο, στην πλειονότητά τους παρουσίαζαν, εντούτοις, αρκετές δυσκολίες όταν καλούνταν να ανταποκριθούν σε θέματα που απαιτούσαν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, εκτεταμένες αφηγήσεις ή έκφραση αφηρημένης σκέψης (βλ. κεφάλαιο 3, Πίνακα 4, θεματικές ενότητες 9 [υποθετικές καταστάσεις] και 10 [ανάπτυξη αφηρημένου θέματος]). Είδαμε στο κεφάλαιο 1 ότι, σύμφωνα με τον Cummins (1996, 1999), οι αλλοδαποί μαθητές απαιτείται να κατακτήσουν όχι μόνο τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και τη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Διαφορετικά, οι μαθητές αυτοί σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επικοινωνιακές ικανότητες αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα, συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Cummins (στα ίδια), μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής. Αντίθετα, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί κατά μέσο όρο τουλάχιστον πέντε χρόνια.

Ένας παράγοντας που πιθανόν συμβάλλει στη γενικότερη στασιμότητα των αλλοδαπών μαθητών σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή/γνωστική τους επάρκεια είναι η μειωμένη γνωστική τους εξέλιξη, η οποία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης παροχής διγλώσσης εκπαίδευσης ή διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές διανύουν μια αρκετά μεγάλη περίοδο χωρίς τον ακαδημαϊκό λόγο που απαιτείται για την κατανόηση εννοιών τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα συχνά να παρατηρούνται φαινόμενα ημιγλωσσίας (βλ. Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altwerger & Jilbert 1983, Martin-Jones & Romaine 1986, Wong Willmore 1991). Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν στο μέλλον οι περιπτώσεις μαθητών που έχουν χρόνο παραμονής στην Ελλάδα μεγαλύτερο από πέντε ή έξι χρόνια και συγχρόνως χαμηλή σχολική επίδοση ώστε να προσδιοριστούν οι παράγοντες που συντελούν σε αυτή. Μια πρώτη υπόθεση είναι ότι στις περιπτώσεις χαμηλής σχολικής επίδοσης συντελούν πολλαπλοί παράγοντες όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι πολιτισμικές διαφορές, η μη επαρκής ένταξη των μαθητών στο σύστη-

μα, οι οποίοι τους οδηγούν τελικά να αποσύρονται από την προσπάθεια για μάθηση, να μειώνουν τις προσδοκίες τους και να παραμένουν παθητικοί δέκτες έως ότου αποφοιτήσουν. Συνεπώς, ο απώτερος στόχος μας θα πρέπει να είναι η δημιουργία προϋποθέσεων που να διευκολύνουν εξίσου τη μαθησιακή πορεία και τη μορφωτική ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Η έρευνα έχει προσδιορίσει ορισμένους από τους παράγοντες που συντελούν θετικά στη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών, όπως, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη/ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η γνωστική πρόκληση και οι υψηλές απαιτήσεις, η πλαισιακή υποστήριξη και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης (Chamot & O' Malley 1994, Chamot, Cummins, Kessler, O' Malley & Wong Fillmore 1996, Fallis 1993, Wong Fillmore 1989) (βλ. επίσης Cummins 1999, κεφάλαιο 4).

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τη δική μας εκτίμηση, τα εργαλεία αξιολόγησης που εστιάζουν στη γενική γλωσσική ικανότητα, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μάθησης, όπως είναι οι προφορικές συνεντεύξεις και άλλες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», χρησιμεύουν κυρίως στη φάση της «προετοιμασίας» για την ένταξη σε μια κανονική σχολική τάξη. Σκοπός τους είναι αφενός η διευκόλυνση της κατάταξης των μαθητών στα κατάλληλα τμήματα παροχής μαθησιακής βοήθειας, αφετέρου η αποτίμηση της παρεχόμενης γλωσσικής διδασκαλίας και η διαπίστωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών με στόχο την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Βαρλοκώστα, Μάρκου, Τριανταφυλλίδου 2001). Εντούτοις, τα εργαλεία αυτά δεν επαρκούν ούτε για την εκτίμηση της κατάλληλης στιγμής για τη μετάβαση σε μια κανονική τάξη (στις περιπτώσεις που οι αλλοδαποί μαθητές φοιτούν αρχικά σε ξεχωριστές τάξεις από τους γηγενείς μαθητές) ούτε για την αξιολόγηση της μετέπειτα γλωσσομαθησιακής πορείας των αλλοδαπών μαθητών. Υπάρχει ανάγκη, επομένως, να σχεδιαστούν εργαλεία αξιολόγησης της γλωσσομαθησιακής πορείας, που να εστιάζουν στις πραγματικές γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων και να αποτιμούν την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανθοπούλου, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2002). Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»* (σελ. 248-263). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.) (2000). *Πρακτικά Δημερίδας «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές»*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Σταύρου, Μ. (επιμ.) (υπό έκδοση). *Γνώση και Γλώσσα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βαρλοκώστα Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2000). Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Πρακτικά Δημερίδας «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές»* (σελ. 71-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βαρλοκώστα Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001). Καθορισμός επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Γ. Δαμιανίδης (επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και Τάξεις Υποδοχής»* (σελ. 77-88). Αθήνα: 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού.
- Βαρλοκώστα, Σ., Μάρκου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001). Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Προγραμμάτων* (σελ. 127-143). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βαφέα, Σ. (1996). *Το Πολύχρωμο Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Βελαύδης, Γ. (1989). Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του παρακείμενου: Παρακείμενος Α'. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 10, 359-378.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (1994). *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση»*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Παν/μιο Πατρών.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (1999). *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση»*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2000). *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση»*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2001). *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση»*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2002). *Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως Ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμιτζή (επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (σελ. 13-28). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δαμανάκης, Μ. (2001α). Παιδεία ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Γιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 17-31). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001β). *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Γιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμιανίδης, Γ. (επιμ.) (2001). *Πρακτικά της Ημερίδας «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών και Τάξεις Υποδοχής»*. Αθήνα: 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού.
- Δημητριάδης, Ι. (2001). Διάγνωση 1: Διαγνωστικό υλικό για διαπίστωση του γλωσσικού επιπέδου μεταναστών μαθητών στη μητρική γλώσσα ή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στο *Εργαλείο Γλωσσικής Αξιολόγησης στα Σχολεία του Δήμου Μπουτσούρκα*, Σουηδία.
- Δημητριάδης, Ι. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Σουηδία: Η προσέγγιση της μητρικής γλώσσας στο Δήμο Μπουτσούρκα της Στοκχόλμης.

- Στο Γ. Δαμιανίδης (επιμ.), *Πρακτικά της Ημερίδας «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών: Τάξεις Υποδοχής»* (σελ. 21-28). Αθήνα: 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού.
- Ευσταθιάδης, Σ. (1999). *Το Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά. Α' τόμος, Β' τόμος: Η έρευνα*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ. & Βογιατζίδου, Σ. (2001). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1992). *Μετασχηματιστική Σύνταξη: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1999). *Μετασχηματιστική Σύνταξη: Η Θεωρία της Κυβέρνησης και Αναφορικής Σύνδεσης*. Αθήνα, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., Κατσιμαλή, Γ., Μόζερ, Α., Νικηφορίδου, Β. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (επιμ.) (1998). *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης: Θεωρία και Ασκήσεις*. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιακώβου, Μ. (1999). *Τροπικές Κατηγορίες στο Ρηματικό Σύστημα της Νέας Ελληνικής*. Αδμοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιακώβου, Μ. (2002). Από τη δεοντικότητα στην επιστημολογία: Τα τροπικά της Νέας Ελληνικής, Στο Χ. Κλαίρης (επιμ.), *Έρευνες για την Ελληνική: Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σελ. 235-238). Παρίσι: L' Harmattan.
- Κακριδή-Ferrari, M. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 17-51). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.
- Καλούτση, Α. (επιμ.) (1993). *Παιδί και Πληθυσμιακές Μετακινήσεις: Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντζου, Β. (2000). *Οι Συντελικές Δομές στην Ομιλία Παιδιών που Μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*. Διπλωματική εργασία για τον Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραβασίλης, Γ. (1994). *Παράγοντες που Επηρεάζουν την Επίδοση των Μαθητών οι οποίοι Παλιννοστούν* (Έρευνα στην περιοχή του Ασπρόπυργου). Αθήνα.
- Κατσίκας, Σ. (1999). Τι εξετάζουν τα γλωσσικά τεστ; Προβλήματα σχετικά με την εγκυρότητα τυποποιημένων τεστ γλωσσομάθειας από τη σκοπιά της ανάλυσης λαθών. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 15, 5-26.
- Κατσιμαλή, Γ., Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ευ., Μαγγανά, Α., Μιχαλακοπούλου, Π., Παπαδοπούλου, Δ. & Πουλοπούλου, Μ. (2001). Ταχύρυθμη διδασκαλία των Ελληνικών: Επίπεδα, σκοποθεσία, διδακτική προσέγγιση. Στο Μ.

- Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 80-91). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. I Το Όνομα: Αναφορά στον Κόσμο της Πραγματικότητας*. Σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού & Σ. Σκοπετέα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. II Το Ρήμα: Η Οργάνωση του Μηνύματος*. Σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού & Σ. Σκοπετέα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοιλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (επιμ.) (2001). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λουκά-Craigh, M. (2001). Επίπεδα ελληνομάθειας και οι εξετάσεις του GCSE: Η εμπειρία της Βρετανίας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 51-67). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαγγανά, Α. (1996). *Σημαιοσυντακτική Θεώρηση Ονομαστικής/Ακτιτικής στα Νέα Ελληνικά: Μια Πρόταση Διδασκαλίας για Αλλοδαπούς Φοιτητές*. Διπλωματική εργασία για τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μακράκης, Β. (2001). Η χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου στην ανάπτυξη και διάχυση γλωσσικών τεστ. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 208-216). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2001). Ανάπτυξη των επιπέδων γλωσσομάθειας σε συνδυασμό με την ελληνομάθεια των Ελλήνων στη Ρωσία, Ουκρανία και Γεωργία. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 68-79). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996α). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας: Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996β). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

- Μάρκου, Μ. (1999) Η γλωσσική διδασκαλία. Στο Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (κεφ. iii, 1-43). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μελάς, Δ. (2001). Το Α.Π. για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς: Ο ρόλος του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 188-196). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ελλάδας για τα Παιδιά των Ελλήνων Μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μιχόπουλος, Α. (2001). Διαγνωστικά τεστ και επίπεδα γλωσσομάθειας: Η περίπτωση των ΗΠΑ. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 197-207). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μόζερ, Α. (1996). Το παιόν ενέργειας ή (ά)οψη του ρήματος της Ελληνικής. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 77-96). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.
- Μουρελάτου, Ε. (1999). Το θεσμικό πλαίσιο. Στο Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (κεφ. ii, 1-16). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. & Κοντός, Π. (1967). *Συγχρονική Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής: Θεωρία – Ασκήσεις*. Αθήνα.
- Ντάλτας, Π. (2001). Κατάρτιση κριτηρίου ελληνομάθειας τσιγγανοπαίδων: Εργασία σε εξέλιξη. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 144-176). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (συντονισμός) (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Σε συνεργασία με τους Α. Αποστόλου-Πανάρα, Π. Καλιαμπέτσου-Κορακά, Π. Κοντό, Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Α. Ράλλη-Χατζηπαναγιώτου & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. & Ιακώβου Μ. (2001). Προγράμματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 13-16). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.) (1994). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς Μαθητές: Ειδική Αναφορά σε Μαθητές από την Αλβανία*.

- Πρακτικά Σεμιναρίου 29-30 Οκτωβρίου 1992. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ρεπούσης, Γ. Χ. (2000). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μεθοδολογία, Υλικό Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1999). Εισαγωγή. Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (σελ. 19-36). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διγλωσσία*. Τετράδια Εργασίας Νάξου. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*. Τετράδια Εργασίας Ρόδου. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Δέδε, Κ. & Φυλιπάρδου, Χ. (2000). Ενδυνάμωση/αποδυνάμωση διγλωσσών μαθητών: Ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση»* (σελ. 329-342). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σπύρου, Α. (1998). *Αλβανική και Κοινή Νεοελληνική: Προβλήματα Παρεμβολών στους Αλβανόφωνους Μαθητές*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τάμης, Α. (2001α). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τάμης, Α. (2001β). Κριτήρια, επίπεδα γλωσσομάθειας και θεματικές ενότητες που διαμορφώνουν το διδακτικό υλικό. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 32-50). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τζάρτζανος, Α. (1946). *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Τσαγγαλίδης, Α. & Ευσταθιάδης, Σ. (2001). Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Επίπεδα γλωσσομάθειας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 180-187). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1992). Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2000/2001). Γραμματική και σχολική παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Τόμος 2, τεύχος 1-2 (σελ. 33-46). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Φιλίππακη-Warburton, E. (2001). Γραμματική και αναλυτικά προγράμματα. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 92-101). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φιλίππακη-Warburton, E. & Βελούδης, Γ. (1984). Η υποτακτική στις συμπληρωματικές προτάσεις. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 5, 149-167.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι Είναι η Πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., Ιορδανίδου, Α., Μοσχονάς, Σ. (2001). Η διδασκαλία της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 176-179). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χουρδάκης, Α. (2001). Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού: Προθέσεις και εφαρμογές. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων* (σελ. 102-124). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξένη βιβλιογραφία

- Adams, M. L. (1980). Measuring foreign language speaking proficiency: A study of agreement among raters. In J. L. D. Clark (ed.), *Direct Tests of Speaking Proficiency: Theory and Application* (pp. 131-149). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Krahne, K. J. & Stansfield, C. W. (eds) (1987). *Reviews of English Language Proficiency Tests*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Altman, H. (1980). Foreign language teaching: Focus on the learner. In H. Altman & C. Vaughan-James (eds), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* (pp. 1-16). Oxford: Pergamon.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1996). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL.
- American Psychological Association (1986). *Guidelines for Computer-Based Tests and Interpretations*. Washington, DC.
- Anthopoulou, S., Papayianni, V., Triantafyllidou, L., & Varlokosta, S. (2001). Immigrant students in the Greek school system. In B. Cope & M. Kalantzis (eds), *Learning for the Fu-*

- ture, *Proceedings of the Learning Conference 2001* (pp. 1-12). Melbourne, Australia: Learner.com/ Common Ground Publishing.
- Asher, J. & Garcia, R. (1982). The optimal age to learn a foreign language. In S. Krashen, R. Scarcella & M. Long (eds), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 3-12). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- ALTE *Handbook of European Language Examinations and Examination Systems: Descriptions of examinations offered and examination systems administered by members of the Association of Language Testers in Europe (ALTE)* (1998). Great Britain: EFL Division, The University of Cambridge Local Examination Syndicate.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (1994). Materials for the Guidance of Test Item Writers, Development and Descriptive Checklists for Tasks and Examinations: General 'Can-do' Statements, Individual Component Checklist: Writing. Brussels: Lingua Bureau ALTE.
- Bachman, L. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 149-164.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25, 671-701.
- Bachman, L. & Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1981). The construct validation of the GSI oral interview. *Language Learning*, 31, 167-186.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1985). *Basic Concerns in Language Test Validation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Davidson, F. & Milanovic, M. (1996). The use of test method characteristics in the content analysis and design of EFL proficiency tests. *Language Testing*, 14, 125-150.
- Bailey, K. (1995). If I had known then what I know now: Performance testing of foreign teaching assistants. In P. Hauptman, R. LeBlanc & M. Wesche (eds), *Second Language Performance Testing* (pp. 153-180). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bailey, K. M. & Nunan, D. (eds) (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communicative strategies. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 100-118). London: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psycholinguistic Analysis of Second Lan-*

- guage Use. Oxford: Blackwell.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (eds), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. Rutherford & M. Sharwood-Smith (eds), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings* (pp. 19-30). New York: Newbury House/Harper and Row.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of second language learning? In S. Gass & J. Schachter (eds), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (eds) (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Breiner-Sanders, K., Lowe, P. Jr., Miles, J., Swender, E. (2000). ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking Revised 1999. *Foreign Language Annals*, 33, 13-18.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, J. D. (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. Alexandria, VA: TESOL.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653-675.
- Buck, K., Byrnes, H., & Thompson, I. (1989). *The ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester Training Manual (Revised ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking)*. New York: ACTFL.
- Callahan, S. (1997). Tests worth taking?: Using portfolios for accountability in Kentucky. *Research in the Teaching of English*, 31, 295-336.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (eds), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. & Swain, M. (1988). Some theories of communicative competence. In W. Rutherford

- ford & M. Sharwood Smith (eds), *Grammar and Second Language Teaching* (pp. 61-84). London/New York: Newbury House Publishers.
- Carroll, J. (1981). Twenty five years of research on foreign language aptitude. In K. Diller (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Carroll, J. & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation.
- Chalhoub-Deville, M. (ed.) (2000). *Studies in Language Testing 10: Issues in Computer-adaptive Testing of Reading Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. & O' Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Academic Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chamot, A. U., Cummins, J., Kessler, C., O' Malley, J. M. & Wong Fillmore, L. (1996). *Scott Foresman ESL: Accelerating English Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresmen.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, «Verbal Behavior». *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Paeger.
- Clark, J. L. D. (1972). *Foreign Language Testing: Theory and Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Clark, J. L. D. (1975). *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Clark, J. L. D. & Hooshmand, D. (1992). 'Screen-to-screen' testing: An exploratory study of oral proficiency interviewing using video tele-conferencing. *SYSTEM*, 20, 293-304.
- Clegg, J. (ed.) (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2nd edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (2001). Second language assessment. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition (pp. 515-534). Boston: Heinle & Heinle.
- Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1991/2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Crain, S. (1991). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 597-650.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. In J. Oller (ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 108-129). Rowley, MA: Newbury House.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1994a). Lies we live by: National identity and social justice. *International Journal of the Sociology of Language*, 110, 145-155.
- Cummins, J. (1994b). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (eds), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day Wild Child*. New York: Academic Press.
- Dandonoli, P. (1987). ACTFL's current research in proficiency testing. In H. Byrnes & M. Canale (ed.), *Defining and Developing Proficiency: Guidelines, Implementations and Concepts* (pp. 75-96). The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Dandonoli, P. & Henning, G. (1990). An investigation of the construct validity for the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure. *Foreign Language Annals*, 23, 11-22.
- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demetriades, I. (1997). Better mother tongue proficiency – Assessment and follow-up in pre-school, comprehensive and upper secondary education in Botkyrka municipality, Sweden. In *Nordic Roads to Multilingualism: How to Help Minority Children to Become Multilingual* (pp. 83-96). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Douglas, D. (1988). Testing listening comprehension in the context of the ACTFL proficiency guidelines. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 245-261.

- Douglas, D. & Chapelle, C. (eds) (1993). *A New Decade of Language Testing Research: Selected Papers from the 1990s Language Testing Research Colloquium*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dunkel, P. A. (1999). Considerations in developing or using second/foreign language proficiency adaptive tests. *Language Learning and Technology*, 2, 77-93.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altwerger, B., & Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4, 1-41.
- Edwards, A. (1996). Reading proficiency assessment ILR/ACTFL text typology: A reevaluation. *The Modern Language Journal*, 80, 350-361.
- Elder, C. (1996). The effect of language background on 'foreign' language test performance: The case of Chinese, Italian, and Modern Greek. *Language Learning*, 46, 233-282.
- Ellis, R. (1984a). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1984b). Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of wh-questions by children. *Applied Linguistics*, 5, 138-155.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997a/2000). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997b). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- ESL Scales: A Joint Project of the States, Territories and the Commonwealth of Australia Initiated by the Australian Education Council* (1994). Australia: Curriculum Corporation.
- ESL Standards for Pre-K-12 Students* (1997). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faltis, C. J. (1993). *Joinfostering: Adapting Teaching Strategies for the Multilingual Classroom*. New York: MacMillan.
- Farhadi, H. & Keramati, M. N. (1996). A text-driven method for the deletion procedure in cloze passages. *Language Testing*, 13, 191-207.
- Fathman, A. (1982). The relationship between age and second language productive ability. In

- S. Krashen, R. Scarcella & M. Long (eds), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 115-122). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Felix, S. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 87-112.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds), *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 219-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flynn, S. (1987). *A Parameter Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. & O'Neil, W. (eds) (1988). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Flynn, S., Martohardjono G. & O'Neil, W. (eds) (1998). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forbes, N. (1964). *Russian Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D. & Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the critical period. *Brain and Language*, 1, 81-107.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. & Schachter, J. (eds) (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (1993/2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah/Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F. (ed.) (1994). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. & Hamayan, E. V. (1994). Classroom-based assessment. In F. Genesee (ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 212-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Gottlieb, M., Katz, A. & Malone, M. (1998). *Managing the Assessment Process: A Framework for Measuring Student Attainment of the ESL Standards*. TESOL Professional Papers 5. Alexandria, VA: TESOL.
- Glisan, E. & Foltz, D. (1998). Assessing students' language proficiency in an outcome-based curriculum: Student performance and teacher intuitions. *The Modern Language*

- Journal*, 82, 1-18.
- Griffiths, R. (1991). Personality and second language learning: Theory, research and practice. In E. Sadtano (ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Halleck, G. B. (1996). Interrater reliability of the OPI: Using academic trainee raters. *Foreign Language Annals*, 29, 223-238.
- Hamm, C. (1988). The ACTFL Oral Proficiency Interview in a Canadian context: The French speaking proficiency of two groups of Ontario high-school graduates. *Foreign Language Annals*, 21, 561-567.
- Hancock, C. (1994). *Teaching, Testing and Assessing: Making the Connection*. Chicago: National Textbook Company.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. London: Longman.
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Rowley, MA: Newbury House.
- Henning, G. (1992). The ACTFL oral proficiency interview: Validity evidence. *SYSTEM*, 20, 365-372.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Heyde, A. (1979). *The Relationship between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Ann Arbor.
- Higgs, T. V. (1992). Group oral proficiency testing using the VOCI (Visual/Oral Communication Instrument). Paper presented at the ACTFL Annual Conference, Rosemont, IL, November 21.
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, I. (1997). *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London & New York: Routledge. Ελληνική έκδοση (1999) *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* (μτφρ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Huerta-Marcias, A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5, 8-11.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Irujo S. (ed.) (2000). *Integrating ESL Standards into Classroom Practice*. Alexandria, VA: TESOL.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, C. (1990). Learner language. *Language Teaching*, 23, 205-213.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The

- influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-90.
- Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson's Educations Limited - Longman.
- Jones, R. (1977). Testing: A vital connection. In J. Phillips (ed.), *The Language Connection: From the Classroom to the World* (pp. 237-265). Skokie, IL: National Textbooks Company.
- Jones, R. (1978). Interview techniques and scoring criteria at higher proficiency levels. In J. L. D. Clark (ed.), *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application* (pp. 89-102). Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Jones, R. (1985). Second language performance testing: An overview. In P. Hauptman, R. LeBlanc & M. Wesche (eds), *Second Language Performance Testing* (pp. 15-24). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (eds) (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (eds), *Foreign/Second Language Pedagogy Research* (pp. 142-161). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E., Amerlaan, A., Bongaerts, T. & Poulish, N. (1990). System and hierarchy in L2 compensatory strategies. In R. Scarcella, E. Anderson & S. D. Krashen (eds), *Development Communicative Competence in a Second Language* (pp. 163-178). New York: Newbury House.
- Kenyon, D. & Tschimer, E. (2000). The rating of direct and semi-direct oral proficiency interviews: Comparing performance at lower proficiency levels. *The Modern Language Journal*, 84, 85-101.
- Krashen, S. D. (1975). The development of cerebral dominance and language learning: More evidence. In D. P. Dato (eds), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., Scarcella, R. C. & Long, M. (1982). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. Long (eds), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 161-172). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

- Krashen, S. D. & Seliger, H. (1976). The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kuo, J. & Jiang, X. (1997). Assessing the assessments: The OPI and the SOPI. *Foreign Language Annals*, 30, 503-512.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lambert, R. (2001). Updating the foreign language agenda. *Modern Language Journal*, 85, 347-382.
- Language Testing Research Centre (1997). *Mark my Words: Assessing Second and Foreign Language Skills*. Melbourne, Australia: University of Melbourne, Multimedia Education Unit.
- Larsen-Freeman, D. (ed.) (1980). *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. (1980). Introduction. In D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. v-xi). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lazaraton, A. (1996). Interlocutor support in oral proficiency interviews: The case of CASE. *Language Testing*, 13, 151-172.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leung, C. (1996). An investigation of current practice in assessing stages of language acquisition. Paper presented at the Invitational Conference on Teaching English as an Additional Language. London: SCAA.
- Lightbrown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1987). *Testing and Teaching for Oral Proficiency*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1995). Practical approaches to outcomes assessment: The undergraduate major in foreign languages and literatures. *ADFL Bulletin*, 26, 21-27.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1996). Circumlocution, communication strategies and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse. *Foreign Language Annals*, 29, 317-330.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Lowe, (1981). The construct validation of tests of communicative competence. In A. S. Palmer,

- P. J. M. Groot & G. A. Trosper (eds), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence* (pp. 71-80). Washington, DC: TESOL.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- Lynch, B. & Davidson, F. (1994). Criterion-referenced language test development: Linking curricula, teachers and tests. *TESOL Quarterly*, 28, 727-743.
- Mackridge, P. (1985). *The Modern Greek Language: A Descriptive Analysis of Spoken Modern Greek*. Oxford: Oxford University Press. Ελληνική έκδοση (1990) *Η Νεοελληνική Γλώσσα: Περιγραφική Ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής* (μετφ. Κ.Ν. Πετρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Magnan, S. S. (1987). Rater reliability of the ACTFL Oral Proficiency Interview. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 267-279.
- Malabonga, V. A. & Kenyon, D. M. (1999). Multimedia computer technology and performance-based language testing: A demonstration of the Computerized Oral Proficiency Instrument (COPi). In M. B. Olsen (eds), *Association for Computational Linguistics/International Association of Language Learning Technologies Symposium Proceedings, Computer Mediated Language Assessment and Evaluation in Natural Language Processing* (pp. 16-23). New Brunswick, NJ: Association for Computational Linguistics.
- Mangana, A. (1997). *The Acquisition of Case Marking in Modern Greek as a Foreign Language, with Particular Reference to its Implications for Word Order Regularities*. MA thesis, University of Edinburgh.
- Martin-Jones, M., & Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7, 26-38.
- McKay, P., Hudson, C. & Sapuppo, M. (1994). ESL Bandscales. In *NLLIA ESL Development: Language and Literacy Schools Project*. Canberra: National Language and Literacy Institute of Australia.
- McKay, P., Coppari, P., Cumming, A., Graves, K., Lopriore, L. & Short, D. (2001). Language standards: An international perspective, Part 1. *TESOL Matters* (Vol. 11, No 2).
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. 2nd edition, Vol. 1. *Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- McNamara, T. F. (1997). 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, 18, 446-466.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mirambel, A. (1959). *La Langue Grecque Moderne: Description et Analyse*. Paris: Klincksieck. Ελληνική έκδοση (1978) *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: Περιγραφή και Ανάλυση* (μετφ. Σ.Χ.

- Καρατζάς 1978). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold New York.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*, 34, 163-174.
- Newmark, L., Hubbard, P. & Pifti, P. (1982). *Standard Albanian: A Reference Grammar for Students*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Newport, E., Gleitman, L. & Gleitman, H. (1977). 'Mother, I'd rather do it myself': Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds), *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (pp. 109-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman Group Limited.
- Oller, J. W. & Perkins, K. (1978). Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Omaggio Hadley, A. C. (1993). *Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instruction* (2nd edition). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- O' Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (ed.) (1996). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 359-366). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Patkowski, M. (1982). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. Long (eds), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 52-63). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Pavlou, P. (1999). Testing oral proficiency in Greek as a foreign language. *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. II (pp. 132-144). Thessaloniki: School of English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton

- University Press.
- Perkins, K. & Larsen-Freeman, D. (1975). The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25, 237-243.
- Philippaki-Warbuton, I. (1973). Modern Greek verb conjugation: Inflectional morphology in a transformational grammar. *Lingua*, 32, 193-226.
- Piaget, J. (1966). *Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1980a). The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In M. Piattelli-Parmarini (ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 23-34). London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1980b). Schemes of action and language learning. In M. Piattelli-Parmarini (ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 164-167). London: Routledge & Kegan Paul.
- Piattelli-Parmarini, M. (ed.) (1980). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Poulisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Reed, D. J. (1992). The relationship between criterion-based levels of oral proficiency and norm-referenced scores of general proficiency in English as a second language. *SYSTEM*, 20, 329-346.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Richards, J. C. (1971). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Rivera, C. H. (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. & Ross, S. (1996). The development of task-based assessment in English for academic purposes programs. *Applied Linguistics*, 17, 455-475.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ross, S. & Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 159-176.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. C., Andersen, E. S. & Krashen, S. D. (eds) (1990). *Developing Communicative*

- Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar, *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Schultz, R. A. (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, 343-364.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Selinker, L. & Lamendella, J. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.
- Shohamy, E. (1983). The stability of oral proficiency assessment in the oral interview testing procedures. *Language Learning*, 33, 527-540.
- Shohamy, E. (1985). *A Practical handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Tel Aviv, Israel: School of Education, Tel Aviv University.
- Shohamy, E., Reves, T. & Bejerano, Y. (1986). Introducing a new comprehensive test for oral proficiency. *ELT Journal*, 40, 212-220.
- Shohamy, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 165-180.
- Shohamy, E. (1992). New modes of assessment: The connection between testing and learning. In E. Shohamy & R. Walton (eds), *Language Assessment for Feedback: Testing and other Strategies* (pp. 7-28). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Shohamy, E. (1994). The role of language tests in the construction and validation of second language acquisition theories. In E. Tarone, S. M. Gass & A. D. Cohen (eds), *Research Methodology in Second language Acquisition* (pp. 133-142). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shohamy, E. (1996). Language testing: Matching assessment procedures with language knowledge. In M. Birenbaum and F. J. R. C. Dochy (eds), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 143-160). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Shohamy, E. (2000). *The Power of Tests. A Critical Perspective of the Uses of Language Tests*. Harlow, UK: Longman.
- Shrum, J. L. & Glisan, E. G. (1994). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Simulated Oral Proficiency Interview* (1991). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied*

- Linguistics*, 21, 77-89.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1982). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In S. Krashen, R. Scarcella & M. Long (eds), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 93-111). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Snow M. A. (ed.) (2000). *Implementing the ESL Standards Through Teacher Education*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-285.
- Spolsky, B. (1978). *Approaches to Language Testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sokolik, M. (2001). Computers in language teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition (pp. 477-498). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Stansfield, C.W. (1996). *Test Development Handbook: Simulated Oral Proficiency Interview*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Stansfield, C. W. & Kenyon, D. M. (1989). *Development of Hausa, Hebrew, and Indonesian Speaking Tests*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Stansfield, C. W. & Kenyon, D. M. (1992a). The development and validation of a simulated oral proficiency interview. *Modern Language Journal*, 76, 129-141.
- Stansfield, C. W. & Kenyon, D. M. (1992b). Research on the comparability of the oral proficiency interview and the simulated oral proficiency interview. *SYSTEM*, 20, 347-364.
- Stockwell, R., Bowen, J. & Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing: A case study. In S. J. Savignon & M. S. Berns (eds), *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings* (pp. 185-201). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Swender, E. & Duncan, G. (1998). ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners. *Foreign Language Annals*, 31, 479-491.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (eds), *On TESOL '77* (pp. 194-203). Washington, DC: TESOL.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London:

- Longman.
- Texas Oral Proficiency Test (1991). Washington, DC: Centre for Applied Linguistics.
- The Ontario Curriculum, Grades 9 to 12: English as a Second Language and English Literacy Development*. Ministry of Education and Training (1999). Toronto, Canada: Queen's Printer for Ontario. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/secondary/esl/eslful.html>).
- Thompson, I. (1995). A study of interrater reliability of the ACTFL Oral Proficiency Interview in five European languages: Data from ESL, French, German, Russian, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 28, 407-422.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Triantafyllidou, L. (1996). *Language Proficiency and Social Identity: An Ethnolinguistic Study of Students of Modern Greek*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Triantafyllidou, L. (1999). Ethnic and foreign language learners: Factors influencing proficiency in Modern Greek. In S. Lambropoulou (ed.), *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 160-172). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, School of English Language and Literature.
- Triantafyllidou, L. & Varlokosta, S. (2000). Immigrant children in mainstream classrooms: Assessing their language proficiency. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (eds), *Proceedings of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 477-489). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, School of English Language and Literature.
- Upshur, J. A. (1971). Productive communication testing: A progress report. In G. Perren & J. L. Trim (eds), *Applications in Linguistics* (pp. 435-442). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdman, A. (1988). Introduction. The assessment of foreign language oral proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 121-128.
- Van Lier, L. (1989). Reeling, writhing, drawing, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly*, 24, 489-508.
- Varlokosta, S. (2001). Functional categories in child L2 acquisition: Evidence from Greek. In M. Georgiades, P. Kerswill & S. Varlokosta (eds), *Reading Working Papers in Linguistics*, 5, 337-354.
- Varlokosta, S. (2002). Functional categories in Greek as a second language: Evidence for the full transfer/full access hypothesis. *Glossologia*, 14, 59-82.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York/London: Phoenix ELT.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Wilds, C. (1975). The oral interview test. In R. Jones & B. Spolsky (eds), *Testing Language Proficiency* (pp. 29-44). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Wilkins, D. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wolfson, N. & Judd, E. (eds) (1983). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (eds), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 203-228). New York: Academic Press.
- Wong Fillmore, L. (1982). Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms. In L. Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 283-296). New York: Academic Press.
- Wong Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. M. Gass & C. G. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 34-43). Cambridge, MA: Newbury House.
- Wong Fillmore, L. (1989). Teaching English through content: Instructional reform in programs for language minority students. In J. H. Esling (ed.), *Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s. A Tribute to Mary Ashworth* (pp. 125-143). Toronto, Canada: OISE Press.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Wong Fillmore, L. & Valadez, C. (1986). Teaching bilingual learners. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching: Project of the American Educational Research Association* (3rd edition) (pp. 648-685). New York: MacMillan Publishing Company.
- Young, R. & Weyum He, A. (ed) (1998). *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins Publishing.
- Zobl, H. (1980). Developmental and transfer errors: Their common basis and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly*, 14, 469-479.
- Zobl, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. In A. Davies, C. Cripe & A. Howatt (eds), *Interlanguage* (pp. 79-97). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ευρετήριο

- ακουστική κατανόηση (listening) 62, 70, 80
- Αλβανική/ά 146, 161, 164, 169, 183
- αλληλουχία (sequence) 51, 188
- ανάγνωση (reading) 62, 69
- ανάλυση λαθών (error analysis) 35-36
- αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) (curriculum) 188
- αντικείμενο 156
- αντωνυμίες 154-156, 160-164, 173-174, 180, 182, 184, 186-187
 - αναφορικές 156, 159, 174, 180
 - αόριστες 156, 161, 162, 174
 - αυτοπαθείς 156, 174
 - δεικτικές 156, 161, 162, 174
 - ερωτηματικές 156, 162, 174, 180
 - κτητικές 156, 162, 164, 174
 - οριστικές 156, 162, 174
 - προσωπικές 33, 156, 162, 164, 174
- αξιολόγηση (assessment/testing) 36, 39, 42, 55, 58, 59-60, 63-68, 72-76, 80-81, 149, 153-155, 188, 191, 193
 - γλωσσική αξιολόγηση (language testing) 55, 57-60, 66-68, 81
 - γραπτή αξιολόγηση (written assessment) 58-59
 - εναλλακτική αξιολόγηση (alternative assessment) 68
 - ποιοτική αξιολόγηση (qualitative assessment) 68
 - προφορική αξιολόγηση (oral assessment) 59, 73-74
- αξιοπιστία/σταθερότητα (reliability) 69, 74, 86
 - αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) 69
 - αξιοπιστία μεταξύ των βαθμολογητών (inter-scanner reliability) 69
- αποκλίσεις 82, 153-155, 173, 182, 191
- αποτίμηση (evaluation) 58-59, 191, 193
- άποψη (aspect) (βλ. ποιόν ενέργειας)
- άρθρα 23, 154-156, 160-164, 173-174, 182, 186-187
 - αόριστο 33, 156, 160-161
 - οριστικό 33, 156, 161
- αριθμός 23, 155-156, 162-164, 167, 182, 186
 - ενικός 38, 158, 161-163, 167, 173, 177, 182, 186, 187
 - πληθυντικός 38, 158, 161, 173, 177, 182, 186, 187
- άρνηση 158
- αρχάριο επίπεδο (βλ. επίπεδα γλωσσομάθειας)
- ατομικές διαφορές (individual differences) 37-49, 70, 145
- Βασικός Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills/BICS) 28, 54
- γένος 156, 162-164, 174, 186, 187
 - αρσενικό 107, 161, 173
 - θηλυκό 107, 161, 173
 - ουδέτερο 161
- γερούνδιο 159, 168, 177
- γλωσσική εκπαίδευση/αγωγή (language pedagogy) 31, 50, 188
- γλωσσική επάρκεια (language proficiency) 24, 28, 31, 36, 40, 42, 44-45, 54-55, 58, 60, 62-63, 66-68, 73-74, 77, 80, 84-85, 141, 173, 179, 189, 191
- γλωσσική πραγμάτωση (language performance) 26-27, 57, 67, 155, 179
- γλωσσική σύγχυση (linguistic breakdown) 28-29, 78, 100, 104, 116, 121, 140, 150
- Γνωστική/Ακαδημαϊκή (Γλωσσική) Επάρκεια/Ικανότητα (Cognitive/Academic Language Proficiency-CALP) 26-29, 53-55, 189, 192
- γραμματικότητα (grammaticality) 26, 52
- γραπτός λόγος (writing) 35, 62-63, 68, 73, 135, 191
- δείκτες αξιολόγησης 149, 153
- δείκτες γλωσσομάθειας 153-155
- διαγλώσσα (interlanguage) 32-37, 155
- διγλώσσα (bilingualism)
 - αφαρετική διγλώσσα (subtractive bilingualism) 43
 - προσθετική διγλώσσα (additive bilingualism) 43
- διδασκός λόγος (teacher talk) 50, 52
- διδασκαλία δεύτερης γλώσσας (second language teaching/instruction) 18, 33, 35, 41, 48, 50, 55, 58
- εγκλίσεις 154-156, 158-159, 167-168, 170, 177-178, 182-184
 - οριστική 158, 170, 179
 - προστακτική 158, 167, 170, 177
 - υποτακτική 157-159, 164-165, 167, 170,

- 171, 174-175, 177, 179, 186-187
- εγκυρότητα (validity) 69, 86
- εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) 70, 74
- επιφανειακή ή εξωτερική εγκυρότητα (face validity ή surface credibility) 69
- εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) 70, 74
- εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο (criterion validity) 69
- προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity) 70
- εθνική ταυτότητα (ethnic identity) 43
- εκμάθηση (learning) 18-22, 25, 28, 32, 35-52, 58, 68, 141, 144, 149, 155-156, 160, 163, 173, 176, 182-183, 185, 187-188, 191-192
- εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (second language learning) 17-59, 61, 67, 149, 188, 192
- εκμάθηση δεύτερης γλώσσας με συστηματική καθοδήγηση/διδασκαλία (instructed second language acquisition/learning) 20, 49-53
- Ελληνική 20, 26, 32, 45, 53, 63-66, 79, 82-84, 86, 88, 91, 95, 97, 99, 109, 141, 146, 149, 153-160, 163, 165-166, 168-169, 171-172, 176, 185, 188-189, 191-192
- έμφυτος γλωσσικός μηχανισμός (innate language faculty) 18, 22-23
- ενδογλωσσική μεταφορά (intralingual transfer) 35
- εξωστρεφής μαθητής (extrovert learner) 45-46
- επάρκεια (proficiency) 24, 29-31, 36-37, 39, 40-41, 55, 64, 75, 80-81, 116, 141, 143-144, 188-189, 192
- (γλωσσική) επίδοση (language) achievement) 30, 38, 40-41, 43, 45-46, 54, 67-70, 76, 78, 88, 192
- επίθετα 38, 154-156, 159, 160-164, 173-174, 182, 186, 187
- επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) 27-28, 32, 50, 70, 85, 89, 153, 188, 189, 192
- γραμματική (grammatical) 27-29, 67, 85, 153-155, 160, 188-189
- κοινωνιογλωσσική (sociolinguistic) 28-29, 50, 67, 85
- στρατηγική (strategic) 28, 30, 67, 85, 140
- συνωμιλική (discourse) 28-29, 32, 50, 67, 85, 116, 132
- επικοινωνιακές στρατηγικές (βλ. στρατηγικές)
- επίπεδα γλωσσομάθειας (levels of proficiency) 52-53, 61-63, 65, 75, 81-82, 84-88, 141-142, 149, 153-154, 156, 185, 188, 191
- αρχάριο (novice) 75, 86-89, 100-102, 141-145, 149, 151, 154, 160-175, 179-180, 184, 186, 188
- μέσο (intermediate) 62, 75, 80, 86-88, 100-101, 103-119, 132, 141-145, 149-151, 153-154, 172-181, 184-186, 188
- προχωρημένο (advanced) 62, 75, 80, 87-88, 120-122, 132-134, 141-145, 148-151, 153-154, 182-186, 188, 192
- ανώτατο (superior) 75, 86-88, 120, 135, 144
- εργασία γλωσσικής αξιολόγησης 60-66
- COPI (Computerized Oral Proficiency Interview) 60, 80
- OPI (Oral Proficiency Interview) 60, 74-80, 82, 84
- SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview) 60, 79-81
- TOPT (Texas Oral Proficiency Test) 60, 80
- VOCI (The Visual-Oral Communications Instruments) 80-81
- εσωστρεφής μαθητής (introvert learner) 45-46
- ευχέρεια λόγου (fluency) 28, 100
- εφαρμοσμένη γλωσσολογία 18
- έφεση/κλίση (aptitude) 25, 37, 41-42
- ευφυία (intelligence)
- γενική ευφυία (general intelligence) 42
- λεκτική ευφυία (verbal intelligence) 42
- ηλικία (age) 18-19, 25, 37-41
- ημιγλωσσία (semilingualism) 43, 192
- θεματικές ενότητες 29, 59, 75, 80, 85, 88, 90, 100-101, 104, 106, 116, 122, 132, 136, 191-192
- (γλωσσική) ικανότητα (competence) 24, 26, 36, 42, 54, 57-59, 67, 75, 100, 191, 193
- Κομβολική Γραμματική (Universal Grammar) 155
- κατάκτηση (acquisition) 17-18, 20-24, 34, 154-155, 163-164 κ.ά.
- κατάκτηση μητρικής (first language acquisition) 17-19, 21-26, 37-38, 52
- κατάκτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) 18-19, 57, 61, 63
- κατανόηση (comprehension) 19, 27, 36, 48, 52, 54, 62, 65, 67, 80, 101, 117, 133, 135, 140, 151, 154, 192 κ.ά.
- κατανόηση γραπτού λόγου 63
- κατανόηση προφορικού λόγου 63
- καταστάσεις ομιλίας (speech situations) 29
- κίνητρα (motivation) 64-65
- κίνητρα ενσωμάτωσης/ένταξης (integrative motivation) 64-65
- κίνητρα επίτευξης στόχων (instrumental motivation) 64-65
- κλίση 155-156, 162, 164, 173, 182

- κρίτηρια
 κρίτηρια καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας 63, 65, 63, 151
 κρίτηρια κατάταξης 88, 149, 186, 188
 λάθη 25, 33-36, 78, 100, 104, 116, 120, 132, 135, 151, 154-155, 162-165, 169, 173-177, 179, 182-183, 186-188
 λάθη γνώσης (errors) 35
 λάθη πραγμάτωσης (mistakes) 35, 179
 λεκτική πράξη (speech act) 24
 λεξιλόγιο 24-25, 28, 30, 32-33, 38, 52, 67, 70, 88-89, 100-101, 103-104, 117, 132, 135, 140, 146-147, 151, 192
 μετοχή
 ενεργητική 159
 παθητική 159, 163, 168, 177
 μέτρηση (measurement) 57-59, 69, 85
 μητρική γλώσσα (mother tongue) 17-19, 22-24, 26, 29, 33-35, 39, 68, 79-81, 83, 89, 104, 146-147, 161, 164, 177, 183, 185, 191-192
 Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Device) 22
 μονόγλωσσία (monolingualism) 43
 ξένη γλώσσα (foreign language) 20, 48, 60-63, 65, 71, 74, 84, 107, 127, 155, 168, 183
 Οδηγίες Επάρκειας (Proficiency Guidelines) 85
 ομάδα ελέγχου (control group) 86, 135
 ονοματικό σύστημα 154-156, 160-164, 173-174, 182, 187
 ουσιαστικά 38, 154-156, 160-164, 173-174, 182, 186-187
 όψη (aspect) (βλ. ποιόν ενέργειας)
 παράγοντες ατομικής διαφοροποίησης 37-49
 παραγωγή (production) 19, 26, 36, 38, 48-49, 58, 63, 67, 73-76, 79, 100-101, 151, 154
 παραγωγή προφορικού λόγου 58, 63, 80, 89, 135
 παραγωγή γραπτού λόγου 58, 63, 68
 παρατακτική σύνδεση 159, 179, 186-187
 παρεμβολή (interference/interlingual transfer) 32-37, 161, 177, 183
 περιβάλλον (environment/context) 21, 25, 27, 59, 61-64, 67, 72, 75, 76, 79, 89, 103-104, 116, 120, 132, 138, 149, 151, 153, 189
 μαθησιακό περιβάλλον (learning context) 18, 35, 62
 περίοδοι 66-67
 περίοδος αξιολόγησης της επικοινωνιακής γλώσσας 67
 προεπιστημονική περίοδος 66
 συνολική-κοινωνιογλωσσική περίοδος (integrative-sociolinguistic) 66-67
 ψυχομετρική-δομική περίοδος (psychometric-structuralist) 66
 περίοδος σιωπής (silent period) 23
 περίφραση (circumlocution) (βλ. στρατηγικές)
 πιστοποίηση (επάρκειας της) ελληνομάθειας 63-65
 πλάγιος λόγος 172, 185
 πλαστικότητα (cerebral plasticity) 39
 πλευρίωση 38-39
 ποιόν ενέργειας 84, 154-159, 164-165, 168, 174-175, 177, 182-183, 186-187
 ατελής (βλ. μη-συνοπτικό) 157
 εξακολουθητικό (βλ. μη-συνοπτικό) 157
 μη-συνοπτικό (imperfective) 157-159, 164-165, 175-176, 178, 182, 186-187
 συνοπτικό (perfective) 157-159, 164-165, 174-176, 178, 182, 186, 187
 τέλειο (βλ. συνοπτικό) 157
 πρόγραμμα εμπύθισης (immersion program) 33
 προσωπικότητα (personality) 19, 21, 25, 37, 45-46
 προτάσεις
 ανεξάρτητες 159
 δευτερεύουσες 159, 170, 187
 αιτιολογικές 160, 172, 180-181, 184, 187
 αναφορικές 159, 171, 174, 180, 184, 187
 αποτελεσματικές 160
 επιρρηματικές 160
 παραχωρητικές 160, 185, 187
 συμπληρωματικές 159-160, 171, 180-181, 187
 τελικές 160, 172, 180
 χρονικές 160, 172, 180-181, 184, 187
 υποθετικές 160, 168, 177, 180-181, 187
 εξαρτημένες (βλ. δευτερεύουσες)
 κύριες 159, 170, 179, 187
 προφορά (accent) 25, 36, 39, 89, 103
 προφορικός λόγος (speaking) 35, 62-63, 74-75, 80-81, 89, 153, 155, 163-164, 191
 πτώση 156, 163, 174, 187
 αιτιατική 161, 186
 γενική 162, 173, 182, 186-187
 ονομαστική 161, 186
 ρήμα 23, 66, 146, 154-160, 164, 166, 168-169, 170-171, 174-175, 178-182, 184, 186-187
 ρηματικό σύστημα 154-156
 Ρωσική/ά 33, 68, 79
 σειρά (order) 33, 51
 συμφωνία 23
 υποκειμένου-ρήματος 154, 156, 169-170, 179
 σύνδεσμοι

- αντιθετικοί 159, 171
 διαχωριστικοί 159, 180
 συμπλεκτικοί 159, 171, 179
 σταθερότητα (βλ. αξιοπιστία)
 στάση (attitudes) 19, 21, 37, 43-44
 στασιμότητα/παγιοποίηση (fossilization) 25, 35-36, 149, 192
 στρατηγικές (strategies) 18, 30-32, 35, 48, 57, 62, 65, 77, 83, 135, 141-145, 151, 154
 αναγνωστικές στρατηγικές (reading strategies) 67
 επικοινωνιακές στρατηγικές (communicative strategies) 28, 30-32, 35, 48, 85-86, 101, 140-149, 151, 191
 παράφραση 30-31, 141, 143
 απόδοση κατά προσέγγιση (approximation) 31
 νεολογισμός (word coinage) 31, 141, 155
 περίφραση (circumlocution) 30-31, 141-143, 146-148
 μεταφορά 19, 24, 31, 33-35, 49, 143, 161
 κατά λέξη μετάφραση (literal translation) 30-31
 γλωσσική εναλλαγή/μετατροπή (language switch) 30-31, 141-143, 147, 148
 έκκληση για βοήθεια (appeal for assistance) 30-31, 141-143, 146-148
 μimική (mime) 31
 αποφυγή 36, 141-148, 151
 αποφυγή θέματος (topic avoidance) 31, 141, 143
 εγκατάλειψη μηνύματος (message abandonment) 31, 141, 143
 στρατηγικές εκμάθησης (learning strategies) 20, 37, 46-49
 γνωστικές (cognitive) 48
 μεταγνωστικές (metacognitive) 48
 κοινωνικο-συναισθηματικές (socioaffective) 48-49
 συγκεκριμένο περιβάλλον / πληροφορία (contextual environment/information) 30
 συγκεκριμένη υποστήριξη (context) 67
 συνέπεια (consistency) 69-70
 συνδιαλλαγή (interaction) 30
 Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας (Oral Proficiency Interview) 74-79, 81, 84
 συνομιλία (conversation) 29-30
 συνομιλιακοί δείκτες (discourse markers) 85, 132
 συνομιλιακοί κανόνες (conversational rules) 24, 29, 132
 συνομιλιακά περιβάλλοντα (discourse contexts) 29, 116, 132, 149
 συνομιλιακά χαρακτηριστικά (conversational features) 29
 συμπεριφορισμός (behaviorism) 66
 συστηματική καθοδήγηση/διδασκαλία (instruction) 17, 20-21, 25, 33, 38, 40, 49-55, 186
 ταχύτητα / ρυθμός (rate) 18, 21, 38-41, 51-52, 55, 81, 188
 τελική έκβαση (success) 18-20, 23, 38, 40-43, 45, 49, 51, 188
 τεστ / γλωσσική δοκιμασία (test) 55, 58-59, 66-73, 78-80, 142-144
 τεστ γλωσσομάθειας/γλωσσικής επάρκειας (proficiency test) 70-71
 διαγνωστικό και κατατακτήριο τεστ (diagnostic and placement tests) 71
 τεστ επίδοσης (achievement test) 71
 τεστ έρευνας/κλίσης (aptitude test) 71
 σταθμισμένο τεστ (standardized test) 70
 τεστ ελεύθερης απάντησης 71
 τεστ πολλαπλής επιλογής 71
 τεστ με μορφή σωστό-λάθος 72
 τεστ σύζευξης 71
 τεστ συμπλήρωσης ελλειπόν φράσεων 72
 τεστ συμπλήρωσης κενών 72
 τρίτη γλώσσα (third language) 31, 141, 144, 146
 τροπικότητες 154, 158, 167-168, 177-178, 182-184, 187
 τρόπος/οι γλωσσικής εκμάθησης (language learning style) 46-47
 αναλυτικός (analytical) 47
 ανεξάρτητος από το πεδίο (field independence style) 46-47
 εξορτημένος από το πεδίο (field dependence style) 46-47
 σφαιρικός (global) 47
 υποεπίπεδα (sublevels) 68, 135, 141, 144, 154, 178, 191
 χαμηλό (low) 75, 77, 91, 107, 123, 160-161, 167, 169, 174-176, 178
 μεσαίο (mid) 75, 91, 107, 123, 167, 169, 174-175, 178
 υψηλό (high) 75, 77, 80, 91, 107, 123, 160, 163, 166, 168, 173, 175-177, 180-181
 Υπόθεση Αντιπροβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis Hypothesis) 33-34
 Υπόθεση Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis) 39
 υποκείμενο 26, 156, 159

- φωνές 154-156, 159, 182
 ενεργητική 159, 169, 178
 μεσοπαθητική (βλ. παθητική) 159, 169, 178
 παθητική 159, 166
- χρόνοi 84, 116, 132, 154-158, 167-168, 182-183, 187
 αόριστος 116, 175, 186
 ενεστώτας 78, 186
 μέλλοντας 79, 96, 116, 136, 186-187
 παρακείμενος 166, 176
 παρατατικός 116, 175
 συντελεσμένος μέλλοντας 166, 176
 υπερσυντέλικος 166, 176

