

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών»
Επιστημονικός υπεύθυνος: Καθ. Γ. Π. Μάρκου

Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας
του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών

Σπυριδούλα Βαρθολκώστα & Λήδα Τριανταφυλλίδου

Αθήνα 2003

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»
Επιστημονικός υπεύθυνος: Καθ. Γ. Π. Μάρκου

Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

Καθορισμός Επιπέδων
Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου
Αλλοδαπών Μαθητών

Σπυριδούλα Βαρλοκώστα & Λήδα Τριανταφυλλίδου

Αθήνα 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- 1.1 Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας
- 1.2 Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Σύγκριση ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας
- 1.3 Γλωσσική επάρκεια: Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας
- 1.4 Η ανάπτυξη της διαγλώσσας: Μεταφορές και παρεμβολές από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα
- 1.5 Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας
 - 1.5.1 Ηλικία
 - 1.5.2 Έφεση/κλίση
 - 1.5.3 Προθέσεις/στάση
 - 1.5.4 Κίνητρα
 - 1.5.5 Προσωπικότητα
 - 1.5.6 Τρόποι εκμάθησης
 - 1.5.7 Στρατηγικές εκμάθησης
- 1.6 Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας με συστηματική καθοδήγηση
- 1.7 Αθλοδοαποί μαθητές: Επικοινωνιακή ικανότητα και ακαδημαϊκή επάρκεια
- 1.8 Συμπεράσματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- 2.1 Εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό
- 2.2. Ιστορική ανασκόπηση – Φάσεις και τρόποι αξιολόγησης
- 2.3 Τεστ / γλωσσικές δοκιμασίες
 - 2.3.1 Χαρακτηριστικά / παράμετροι
 - 2.3.2 Είδη τεστ
- 2.4 Αξιολόγηση προφορικού λόγου – Εργαλεία
- 2.5 Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας
 - 2.5.1 Περιγραφή του εργαλείου
 - 2.5.2 Περιγραφή των επιπέδων
 - 2.5.3 Δομή της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας
- 2.6 Προσαρμογές της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας
- 2.7 Επιλογή της προφορικής συνέντευξης ως εργαλείο αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- 3.1 Κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας
- 3.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες ανά επίπεδο
 - 3.2.1 Αρχάριο επίπεδο
 - 3.2.1.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων
 - 3.2.1.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας
 - 3.2.2 Μέσο επίπεδο
 - 3.2.2.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων
 - 3.2.2.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας
 - 3.2.3 Προχωρημένο επίπεδο
 - 3.2.3.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων
 - 3.2.3.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας
 - 3.2.4 Ανώτατο επίπεδο
 - 3.2.5 Αποσπάσματα λόγου από φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής
 - 3.2.5.1 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας
- 3.3 Χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας
- 3.4 Κριτήρια κατάταξης και καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας
- 3.5 Συμπεράσματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- 4.1 Στοιχεία της γραμματικής της Ελληνικής
- 4.2 Αρχάριο επίπεδο
 - A. Ονοματικό σύστημα: Άρθρο – ουσιαστικό – επίθετο – αντωνυμίες
 - B. Ρηματικό σύστημα
 - I. Ποιόν ενέργειας
 - II. Χρόνοι
 - III. Εγκλίσεις – Τροπικότητες
 - IV. Φωνή
 - V. Συμφωνία υποκειμένου-ρήματος
 - Γ. Πρόταση – Σύνδεση προτάσεων
- 4.3 Μέσο επίπεδο
 - A. Ονοματικό σύστημα: Άρθρο – ουσιαστικό – επίθετο – αντωνυμίες
 - B. Ρηματικό σύστημα
 - I. Ποιόν ενέργειας
 - II. Χρόνοι
 - III. Εγκλίσεις – Τροπικότητες
 - IV. Φωνή
 - V. Συμφωνία υποκειμένου-ρήματος
 - Γ. Πρόταση – Σύνδεση προτάσεων
- 4.4 Προχωρημένο επίπεδο
 - A. Ονοματικό σύστημα: Άρθρο – ουσιαστικό – επίθετο – αντωνυμίες
 - B. Ρηματικό σύστημα
 - I. Ποιόν ενέργειας
 - II. Χρόνοι
 - III. Εγκλίσεις – Τροπικότητες
 - IV. Φωνή
 - V. Συμφωνία υποκειμένου-ρήματος
 - Γ. Πρόταση – Σύνδεση προτάσεων
- 4.5 Εξέλιξη γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών – Καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας
- 4.6 Συμπεράσματα

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

Προηγόμενα

Το παρόν έργο αποτελεί καρπό της ερευνητικής μας δραστηριότητας στο πλαίσιο του επιστημονικού προγράμματος «Εκπαίδευση των Παθινοστούντων και Αθλοδωπών 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 τα 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 ανάληψη προφορικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με 80 αθλοδωπών και ρωσόφωνους μαθητές επτά γυμνασίων της Αθήνας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1997-1998 και 1998-1999.

Στην ολοκλήρωση αυτού του τόμου συνέβαλαν αρκετοί συνάδελφοι. Ευχαριστούμε θερμά 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. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε τον καθηγητή κ. Γ. Π. Μάρκου και τον κ. Δ. Χαηκιώτη (Ειδικό Γραμματέα Π.Ο.Δ.Ε., υπεύθυνο έργου), οι οποίοι μας έδωσαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε το παρόν έργο μέσω του προγράμματος. Επιπλέον, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στη Βίκυ Κάντζου, τον Διονύση Μάϊνα, τη Μάρθα Μπάρκα και την Ελένη Μπουρούνη για την πολυτιμη βοήθειά τους στις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων. Ευχαριστούμε θερμά τον Ιάκωβο Δημητριάδη και την Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους. Είμαστε βαθιά υποχρεωμένες στη Δέσποινα Χειλιά-Μαρκοπούλου για την προσεκτική της ανάγνωση και τις ιδιαίτερα εποικοδομητικές υποδείξεις της, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση και ολοκλήρωση του έργου μας. Επίσης, ευχαριστούμε όλους τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τους καθηγητές τους και τη Σεβαστή Ανθοπούλου για το συντονισμό των φροντιστηριακών τμημάτων στα σχολεία. Οφείλουμε ένα τεράστιο ευχαριστώ στην επιμελήτρια του βιβλίου, Κατερίνα Λογοθέτη, για την εξαιρετικά προσεκτική δουλειά της και κυρίως για την εύρεση λύσεων στην απόδοση όρων και τις εύστοχες επεμβάσεις στο κείμενό μας. Τέλος, θα θέλαμε η καθεμία να ευχαριστήσει αντίστοιχα 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 και προβλήματα 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 συλλογή δεδομένων ξεκίνησε το φθινόπωρο του 1997 από τη Λήδα Τριανταφυλλίδου. Από τον Ιανουάριο του 1998 συνεχίστηκε με τη συμβολή της Σπυριδούλας Βαρθολώστα και της Μάρθας Μπάρκα και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 1999. Οι δύο συγγραφείς συζήτησαν τα δεδομένα και σχεδίασαν τη δομή του βι-

βλίου. Η Σπυριδούλα Βαρθοκώστα έγραψε το πρώτο και το τέταρτο κεφάλαιο και η Λήδα Τριανταφυλλίδου το δεύτερο, ενώ το τρίτο γράφτηκε από κοινού. Κάθε συγγραφέας φέρει την ευθύνη για τυχόν λάθη ή παραλείψεις.

Αύγουστος 2001

Σπυριδούλα Βαρθοκώστα & Λήδα Τριανταφυλλίδου

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 ποντιακής 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 γλωσσολογικού υλικού και εύχρηστων εργαλείων αξιολόγησης της γλωσσολογίας, 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

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), Γεωργογιάννης (1997), Γκότοβος (1996, 1997), Δαμανάκης (1997, 2000, 2001a), Καλούτσι (1993), Κανακίδου (1997), Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994), Καραβασίλης (1994), Κοιλιάρη (1997), Μάρκου (1996a, 1996β, 1997), Παπακωνσταντίνου & Δελησσούδας (1994), Ρεπούσης (2000), Σκούρτου (1997), (1999), Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλη, Δέδε & Φιλιππάρδου (2000), Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997).

άλλες χώρες που αντιμετώπισαν παρόμοια προσέγγιση αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, ότι, όταν οι μαθητές αυτοί έχουν περιορισμένες ευκαιρίες, οδηγούνται σε αποκλεισμό από το σχολείο και στη συνέχεια σε κοινωνικό αποκλεισμό, με σοβαρά αποτελέσματα 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 ανταπεξέλθουν 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 λίγο 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 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

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), Μουρελήτου (1999).

ου 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 επόπτευση επιστημονικού έργου και την παραγωγή διδακτικού υλικού. Παράλληλα, οργανώνονται και πραγματοποιούνται συνέδρια από φορείς και πανεπιστήμια, όπου εξετάζονται 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 Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» ήταν μια προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων.

Συγκεκριμένα, στο παρόν έργο καθορίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για παιδιά και εφήβους 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 1997-1998 και 1998-1999 σε αβανόφωνους 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. Anthopoulos, Parayanni, Triantafyllidou & Varlokosta 2001).

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

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 προηγείται, 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 δεύτε-

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. Βαρθωλώστα, 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.

ρης 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 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 προβλήματα στον 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 με τις φάσεις και τους τρόπους αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν κατά περιόδους την τελευταία πεντηκονταετία σύμφωνα με τις αρχές που επικρατούσαν στις αντίστοιχες περιόδους. 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 (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 θεματι-

κές 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 αντιπαρέχεται 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 αναλυτικά 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 ομιλητή 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 ομιλητών και, σύμφωνα με αυτήν, πραγματοποιείται ο καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

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 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

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 τη De Houwer (1990), 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 1990, McLaughlin 1984, Romaine 1989). Οι περιπτώσεις που εξετάζουμε στα επόμενα κεφάλαια δεν αποτελούν περιπτώσεις πραγματικής διγλωσσίας, αφού πρόκειται για αλληλοδαπούς 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).

παιδιά μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα και γρήγορα μια δεύτερη γλώσσα απ' ό,τι οι ενήλικες. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανόν να υπάρχουν διαφορές στην ταχύτητα αλληλά και στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης, ακόμα και ανάμεσα στις υποκατηγορίες μη ενήλικων, δηλαδή ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής και προεφηβικής ηλικίας και στους εφήβους. Η πέμπτη παράμετρος (*πού*) αφορά το περιβάλλον εκμάθησης, 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 άληθοι 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 αλληλά 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 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 κοινότητα γενικότερα, και πώς η στάση αυτή καθορίζει τα κίνητρά του ως προς τη διαδικασία εκμάθησης αλληλά και το ίδιο το αποτέλεσμα της εκμάθησης. Τέλος, οι ψυχολο-

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 αλληλά 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 Εκμάθηση Γλώσσας (Language Learning) και Διδασκαλία Γλώσσας (Language Teaching) (Brown 1994).

γικές ή γνωστικές προσεγγίσεις ασχολούνται αφενός με τη γνωστική ωριμότητα του ομιλητή³ στη διαδικασία εκμάθησης 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 καθεμιά 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 αλλιά 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. Αυτοί σχετίζονται με την προσωπικότητα του ομιλητή, τη στάση του ή τα κίνητρό 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 στο παρόν έργο. 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

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 αλλιά και των ερμηνειών που προτείνονται. Ο αναγνώστης όμως που θα ενδιαφερόταν για μια διεξοδικότερη περιγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων, 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), Krashen (1981), Larsen-Freeman & Long (1991), Lightbrown & Spada (1993), McLaughlin (1987), Mitchell & Myles (1998), Spolsky (1989), Towell & Hawkins (1994).

μιας κοινότητας που έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και χρησιμοποιούν αυτή 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/ασυνείδητη 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 συνειδητή διαδικασία εκμάθησης κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας. Παρά όλη 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 η εκμάθηση γίνεται μέσα 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 μεγάλο 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).

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).

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).

1.1 Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

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 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

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).

όλους τους κανόνες όλων των γλώσσων, ή ειδικότερα αυτούς της μητρικής του γλώσσας, αλλιώς 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

Ωστόσο, ακόμα και αν δεχτούμε το 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 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.

9 Η ορθολογιστική άποψη του Chomsky για τη γλώσσα έρχεται σε αντίθεση με τις καθαρά εμπειριστικές αντιλήψεις των συμπεριφοριστών για τη 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 μεγάλη μερίδα 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, Βαρθολώστα & Σταύρου [υπό δημοσίευση]).

10 Δεν θα ασχοληθούμε περαιτέρω με το ρόλο της έμφυτης προδιάθεσης και της Καθολικής Γραμματικής στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, αλλιώς βλ. Flynn (1987), Flynn & O'Neil (1988), Flynn, Martohardjono & 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 Καθολικής Γραμματικής, βλ. Varlokosta (2001, 2002).

1.2 Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Σύγκριση ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας

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 το 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 όλη τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα περνούν απαραίτητα από ένα αρχικό στάδιο σιωπής, οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά παράγουν 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 συννηθέστερη 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

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

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/ασυνείδη) 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 που οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικές ιδιότητες, αλλά και σε εκείνες που 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 εκείνο ενός φυσικού ομιλητή (Bley-Vroman 1988, 1989). Επιπλέον, η διαφοροποίηση στο 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)

¹² Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι όσο μεγαλύτερος 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 ένα 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).

(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 ήαθών (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 επιτυχήστερη 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 εκμάθηση της μητρικής, όπου το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης δεν επηρεάζεται από παράγοντες αυτού του τύπου (Bley-Vroman 1988, 1989).

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 Γλωσσική επάρκεια: Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας

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 εσωτερίκευσης 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 πραγμάτωση* (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, Φιλιππάκη-Warburton 1992).

Με τον όρο γλωσσική πραγμάτωση, από την άλλη πλευρά, εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα κατά την παραγωγή εκφωνημάτων 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 πραγμάτωση_ επίσης το είδος του κειμένου στο οποίο εντάσσεται μια πρόταση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της και το βαθμό απο-

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-κατηγόρημα αποτελεί καθολικό χαρακτηριστικό της δομής των προτάσεων. Αντίθετα, ο κανόνας της παράλειψης των υποκειμένων χαρακτηρίζει ορισμένες μόνο γλώσσες (*γράφω, γράφει*, στην Ελληνική, αλλά **write, *writes* στην αγγλική -ο αστερίσκος συμβολίζει τις αντιγραμματικές προτάσεις, δηλαδή τις προτάσεις που δεν είναι ορθό σχηματισμένες).

δεκτικότητάς 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.¹⁴ Για το 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).¹⁵ 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, 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 (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό) που γνωρίζει ο ομιλητής-ακροατής καθώς και τη γνώση του λεξιλογίου. Η *συνομιλιακή* είναι η ικανότητα

¹⁴ Για παράδειγμα, η πρόταση *είσαι πολύ καλή καθηγήτρια*, ενώ είναι γραμματικά ορθή, δεν μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή σε περιβάλλον όπου εκφώνείται, για παράδειγμα, από έναν μαθητή ή μια μαθήτρια και απευθύνεται σε καθηγήτρια 60 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 παλινδρόμηση (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 μιαν άλλη.

του ομιλητή να συνδέει προτάσεις σε ενότητες ομιλίας (in stretches of discourse). Η *κοινωνιο-γλωσσική 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 αντισταθμίζει 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 αφορημένης 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 το σχηματισμό των λέξεων καθώς και των συντακτικών κανόνων για το 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 επικοινωνούν, 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, σελ. 5) επισημαίνουν ότι, όπως υπάρχουν κανόνες γραμματικής που θα ήταν άχρηστοι χωρίς κάποιους κανόνες για τη γλωσσική χρήση, έτσι υπάρχουν και

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

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 στο 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 και 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 συμμετέχουν 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 το 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 επικοι-

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.

ωνιακών 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.

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

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

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) στην μητρική (πρώτη) γλώσσα του ομιλητή (Γ1) ή σε κάποια άλλη (τρύτη) γλώσσα (Γ3) διαφορετική από την πρώτη και 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 & Poullisse 1990, Poullisse 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 (Poullisse 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 υψηλότερο 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 συγκεκριμένη κατηγορία στρατηγικών είναι συχνά ασαφή και αυθαίρετα, με αποτέλεσμα οι τυπολογίες να μην είναι τόσο αξιόπιστες

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

20 Αυτό φάνηκε και στο δικό μας δείγμα (βλ. κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3). Ωστόσο, η Poullisse (1990) στη δική της έρευνα βρήκε ελάχιστοι στοιχεία υπέρ της σχέσης επιπέδου γλωσσομάθειας και επιλογής επικοινωνιακών στρατηγικών. Η σχέση αυτή έχει απασχολήσει και τον κλάδο της Γλωσσικής Εκπαίδευσης/Αγωγής (Language Pedagogy), αφού τίθεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πρέπει να διδάσκονται τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Οι απόψεις στο θέμα αυτό διίστανται: 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 (F_rch & Kasper 1983)_άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν αξιόπιστα επιχειρήματα υπέρ της διδασκαλίας των επικοινωνιακών στρατηγικών στους ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας (Kellerman 1991).

(Bialystok 1990). Επιπλέον, επισημαίνονται από άλλους ερευνητές μια σειρά θεωρητικοί και εμπειρικοί προβληματισμοί για το 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 ασχεδίαστες λίυσεις 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 τρόπο.²¹ 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 καταφυγή σε επικοινωνιακές στρατηγικές μπορεί μιν 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 ανάπτυξη της διαγλώσσας: Μεταφορές και παρεμβολές από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα

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 '50, και στο πνεύμα των δομιστικών και συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων της εποχής στους κλάδους της Γλωσσολογίας και της Ψυχολογίας, 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,

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

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 Ανάληψης πρεσβεύει 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 κουλιτούρας της με τη μητρική γλώσσα και την κουλιτούρα της (Brown 1994). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της προσπάθειας να τυποποιηθεί αυτή η προβλεψιμότητα, προτάθηκε από τους υπερασπιστές της αντιπαραβολικής ανάληψης 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 μορφή 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, το μεγαλύτερο βαθμό δυ-

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 που 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) (ή ανθασμένη σειρά εκφοράς στη Γαλλική) αντί *le chien les a mangés* (ο σκύλος τα έχει φάει). Τοποθετούσαν δηλαδή τον ασθενή τύπο της προσωπικής αντωνυμίας 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 άρθρων γλωσσών.

σκοπίας 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 αλλιώς 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 πολλή προβληματική (βλ. Brown 1994, Larsen-Freeman & Long 1991, Towell & Hawkins 1994). Έχει, μάλιστα, αποδειχτεί εμπειρικά ότι οι προβλήψεις 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 '60, 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 ένα 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 –αποτέλεσμα 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, αλλιώς ένα σύστημα που δομικά κατέχει ενδιάμεση θέση 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 (an interlanguage). Η έννοια της διαγλώσσας αναφέρεται όμως και στα διασυνδεδεμένα συστήματα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ομιλητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης (interlanguage continuum). 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)

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).

(James 1980, 1990) και που αντανakηά ουσιαστικά την υποκείμενη ικανότητά του. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά η μελέτη της διαγνώσεως επιτεύχθηκε μέσα από την *ανάλυση λαθών* (error analysis), η οποία κάνει διάκριση ανάμεσα σε *λάθη γνώσης* (errors) και σε *λάθη πραγμάτωσης* (mistakes) (Corder 1967). Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για λάθη που αντανakηούν την ελλιπή γνώση μιας λέξης/δομής ή όψης της δεύτερης γλώσσας στη διαγνώσσα 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 του '70 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 πολλαπλές 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 διαγνώσεως στη δεκαετία του '70 ήταν η εξήγηση του φαινομένου της στασιμότητας (Selinker 1972), δηλαδή της χρόνιας –κατά κάποιο τρόπο– ενσωμάτωσης λανθασμένων μορφών/τύπων στη διαγνώσσα 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 πολλαπλές φορές τους ομιλητές να μην καταβάλουν 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

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.

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 που η παραγωγή λόγου του ομιλητή χαρακτηρίζεται από ποικίλα λάθη (Selinker & Lamendella 1978).

Συνοψίζοντας, τα λάθη αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο εκμάθησης μιας γλώσσας –όπως άληθεστε 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 αξιολόγησης της είναι «τι πραγματικά ξέρει ο ομιλητής» (βλ. κεφάλαια 3 και 4). Έτσι, η θεωρία 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 στο ρόλο τους στη διαδικασία αυτή.

1.5 Ατομικές διαφορές στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα στον κλάδο της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας είναι η ατομική διαφοροποίηση στο βαθμό επιτυχίας. Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, σε αντίθεση με

τη μητρική, 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 ερευνητικό ενδιαφέρον του κλάδου.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε αναλυτικότερα επτά από αυτούς τους παράγοντες: την ηλικία, την έκθεση/κλήση για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, τα κίνητρα, τη στάση και την προσωπικότητα του ομιλητή, καθώς και τους τύπους 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 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.

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 θορύβους. Δύο χρόνια αργότερα, η Genie άρχισε να κατανοεί ορισμένες 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 ουσιαστικό στον πληθυντικό αριθμό. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική της ανάπτυξη ακολούθησε πολύ πιο αργή πορεία από την φυσιολογική, τα στάδιά της ήταν παράλληλα με εκείνα που παρατηρούνται στη φυσιολογική ανάπτυξη. Επιπλέον, υπήρχαν τομείς (π.χ. το ρεξιθόγιο) στους οποίους η επίδοση της Genie ήταν πολύ καλύτερη από εκείνη παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη στο ίδιο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, 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 δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου της όχι μόνο για τις μη γλωσσικές αλήθαι 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, η γλωσσική ανάπτυξη αναγκάζεται να βασιστεί σε άλλες περιοχές του εγκεφάλου και έτσι προχωρά μάλλον λιγότερο αποτελεσματικά.

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 με τον Skinner (1957) και τους 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 (στο ίδιο) 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 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 (στο ίδιο) 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

²⁷ Ο Krashen (1975) επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι η διαδικασία πλευρίωσης του εγκεφάλου είναι πολύ πιθανό να ολοκληρώνεται γύρω στον 5ο χρόνο της ζωής του ανθρώπου.

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 το 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 το ρόλο της ηλικίας στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας έχει 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 στο 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 οι έρευνες εκείνες που δείχνουν ότι οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε

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 επικοινωνία (Ervin-Tripp 1974).

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 που 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).

μεγάλη ηλικία (εφηβική ή μετα-εφηβική) 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 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 καθυπνείται 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 έναρξη της. Οι μελέτες αυτές συχνά αναγνωρίζουν το γεγονός ότι υπάρχει έστω και ένας μικρός αριθμός ομιλητών σε εφηβική ή μετα-εφηβική ηλικία των οποίων η γλωσσική επίδοση είναι απολύτως αντίστοιχη με εκείνη των ομιλητών σε παιδική ή προεφηβική ηλικία (Singleton 2001).

Συνοψίζοντας, με βάση τα συνοδικά πορίσματα των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια για το 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

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).

31 Το ερώτημα για το 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).

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 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 ευαισθητοποίηση (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 το 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), 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

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

33 Η έφεση μετριέται με διάφορα τεστ (language aptitude tests) που σχεδιάστηκαν κυρίως στις δεκαετίες του '50 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).

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).³⁴

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 συνομηθίκων 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 αντανakλά 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 κοιητούρες, 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 κοιητούρες 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 κοιητού-

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 το ρόλο της έφεσης στην εκμάθηση 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 έφηβους και όχι τα μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει στάσεις (Larsen-Freeman & Long 1991).

ρα της δεύτερης γλώσσας (Ellis 1994).

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 διίστανται.

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 καταβάλει 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 που ο ομιλητής επιθυμεί να ενσωματωθεί ή να ταυτιστεί με μια 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 το ρόλο αυτών των κινήτρων και υποστηρίζουν πως τα κίνητρα επίτευξης στόχων υπό ορισμένες συνθήκες κάνουν πιο αποτελεσματική την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

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

(Lukmani 1972: παραπομπή από τον Ellis 1994 και τους Larsen-Freeman & Long 1991). Η έλλειψη ομοφωνίας στα αποτελέσματα αυτών των ερευνών υποδεικνύει μάλλον ότι και τα δύο είδη κινήτρων είναι σημαντικά³⁷ και ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί άρρηκτα να βασίζεται σε κίνητρα ενσωμάτωσης, άρρηκτα 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) η συνολικότερη εκτίμηση που έχει ο ομιλητής για τον εαυτό του, β) η ειδικότερη εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (στο σχολείο, στη δουλειά, κ.ά.) και γ) η εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του ως προς την ικανότητά του να αντεπεξέρχεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. να γράφει ένα γράμμα) (Heyde 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 στην 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).

Σύμφωνα με τη Wong-Fillmore (1982), η επιτυχία στην επίδοση των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του

37 Για τις περιπτώσεις που εξετάζουμε στη δική μας έρευνα, δηλαδή τους αλλοδαπούς μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, είναι πιθανόν και τα δύο είδη κινήτρων να παίζουν 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 φίλιες με τους γηγενείς (όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις τους), άρα έχουν κίνητρα ενσωμάτωσης. Ωστόσο, εφόσον δεν έχουμε πραγματοποιήσει συγκεκριμένη 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 αληθιά και για το μάθημά του επιδρούν καθοριστικά στην τελική επιτυχία της διαδικασίας εκμάθησης (Cook 1991/2001).

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 το 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 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 συλλογιστεί 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).

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 αμφισημία (tolerance for ambiguity) και η ενσυναίσθηση, δηλαδή, η ικανότητά του να συμμετέχει συναισθηματικά (empathy) (Larsen-Freeman & Long 1991, Scarcella & Oxford 1992).

Οι μαθητές του αναλυτικού τύπου έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους στις λεπτομέρειες της γραμματικής και να αποφεύγουν τις περισσότερο 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 πότε το ένα είδος και πότε το άλλο, ανάλογα με τη δραστηριότητα που έχουν να διεκπεραιώσουν. Είναι επομένως λάθος να θεωρήσει κανείς ότι ένας μαθητής είναι είτε αμιγώς αναλυτικός ή ολιστικός/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 βασίζονται 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

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).

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 δεξιότητων 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 είναι στρατηγικές που αφορούν συγκεκριμένες διεργασίες εκμάθησης και επιτρέπουν στον ομιλητή να χειριστεί το μαθησιακό υλικό με άμεσους τρόπους. Στις στρατηγικές αυτές συγκαταλέγονται η *αφαίρεση* (deduction), ο *επανασυνδυασμός* (recombination), η *ακουστική αναπαράσταση* (auditory representation), οι *λέξεις-κλειδιά* (keyword), η *συγκεκριμενοποίηση* (contextualization), η *επεξεργασία* (elaboration), η *μεταφορά* (transfer), η *συνεπαγωγή* (inferencing).

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

Συνοψίζοντας, 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

41 Αρκετοί ερευνητές τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός το 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/ασύνειδα 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 *αντισταθμιστικές* (compensation).

σας, σύμφωνα με την μία άποψη, η επιτυχία στην εκμάθηση είναι αποτέλεσμα της σωρευτικής επίδρασης (accumulative effect) των ατομικών διαφορών. Σύμφωνα όμως με την αντίθετη άποψη, δεν είναι δυνατόν να σκιαγραφήσει κανείς ένα και μοναδικό πορτραίτο για τον επιτυχημένο μαθητή/ομιλητή (Ellis 1994). Η τελευταία αυτή άποψη έχει σαφείς συνέπειες στη γλωσσική διδασκαλία καθώς αναγνωρίζει 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 Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας με συστηματική καθοδήγηση (Instructed Second Language Acquisition)

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 στο περιβάλλον οργανωμένης τάξης (instructed 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 ένα οργανωμένο περιβάλλον τάξης, δεν παύει ταυτόχρονα να τη χρησιμοποιεί για επικοινωνιακούς σκοπούς και εκτός τάξης, οπότε συντελείται 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. Στο βαθμό που η συστηματική διδασκαλία συμβάλλει θετικά στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ένα άηλο ερώτημα γεννάται, το

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).

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 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 συνομιλιακή δεν έχει απασχολήσει εκτενώς την έρευνα στον κλάδο αυτό (Larsen-Freeman & Long 1991).

Η μελέτη του ρόλου της συστηματικής διδασκαλίας είναι σημαντική και για την κατανόηση σε επίπεδο θεωρητικό της ίδιας της διαδικασίας εκμάθησης, αλλά και 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 πολλαπλές περιπτώσεις κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνουν το συσχετισμό (correlation) ανάμεσα στη σειρά διδασκαλίας (teaching order) και στη σειρά εκμάθησης (learning order).

Οι έρευνες για το ρόλο της διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εστίαστηκαν σε δύο όψεις της διαδικασίας εκμάθησης: στην *αλληλοχρονία* (sequence) ή *σειρά* (order) εκμάθησης και στην *ταχύτητα/στο 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 αλληλοχρονία 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 με-

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.

γάλλο βαθμό από καθαρά αναπτυξιακούς παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα δεν μπορούν να κατακτήσουν τύπους ή δομές τους οποίους/τις οποίες δεν είναι «έτοιμοι» αναπτυξιακά 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 το 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/στο ρυθμό αλλιώς 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/στο 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 επίδραση της διδασκαλίας στην ταχύτητα/στο 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/στο 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 αλλιώς 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 το λόγο του στην τάξη.⁴⁶ Βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού λόγου είναι ο διαφορετικός και κάπως υπερβολικός επιτονιασμός των προτάσεων, οι σύντομες προτάσεις, οι συχνές επαναλήψεις και ερωτήσεις, και η επικράτηση του εκπαιδευτικού στην ομιλία (κυριαρχία στο 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 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

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 το 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 επιτονιασμός, επαναλήψεις, απλό λεξιλόγιο, κ.ά.).

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 (1978), 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/ασύνειδα προτιμήσεις για το είδος των ερεθισμάτων που επιλέγει να επεξεργαστεί (βλ. Scarcella & Oxford 1992 για περαιτέρω λεπτομέρειες).

1.7 Αλλοδαποί μαθητές: Επικοινωνιακή ικανότητα και ακαδημαϊκή επάρκεια

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 (Βαρθολομάς, 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 παράγοντας, η χρήση της δεύτερης γλώσσας ως εργαλείου μάθησης. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο παρουσιάζονται επιπλέον δυσκολίες πέρα από 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 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 στην διαπροσωπική προφορική επικοινωνία ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως έγκυροι δείκτες της συνολικής τους γλωσσικής ικανότητας. Αυτό όμως μπορεί να οδηγήσει –και έχει οδηγήσει, όπως δείχνει ο Cummins (στα ίδια)– σε σημαντικές παρανοήσεις σχετικά με τη σχέση γλωσσικής ικανότητας και σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Για να αποφευχθούν τέτοιου τύπου παρανοήσεις και για να φωτιστεί το ζήτημα, ο Cummins (στα ίδια) προβαίνει σε μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στις επικοινωνιακές και τις γνωστικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας και μιλάει 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 αυτή τη 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 συγκεκριμένες ενδείξεις (όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου ή ο επιτονισμός) και προβάλλουν σχετικά λίγες γνωστι-

κές 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 άριστη πλειυρά, 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 συγκεκριμένες 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 συνομηθικών τους οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι στις ακαδημαϊκές 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 Συμπεράσματα

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 αλήθ 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, στο 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 γλωσσομαθησιακής διαδικασίας (Gass & Selinker 1993/2001, Krashen & Terrell 1983, Mitchell & Myles 1998).⁴⁸ Η γνώση αυτών των χαρακτηριστικών και προβλημάτων καθώς και γενικότερα η ύπαρξη θεωρητικού υπόβαθρου δίνουν 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.

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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Έως τη δεκαετία του '80, η έρευνα γύρω από τη Γλωσσική Αξιολόγηση και την 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 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 της 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 κυρίως σε ποσοτικές μεθόδους και πιο πρόσφατα σε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των τεστ και των απαντήσεων των εξεταζομένων (Bachman & Cohen 1998).

Παρ' όλης 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 άρρηκτα είχαν ήδη επισημάνει, αρκετά νωρίτερα, την 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 άρρηκτα 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, αλλήλ 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, αλλήλ 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 αθλή 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 απλή 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 καθαυτό, 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 «μόληση», 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 την 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, 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 (1998), 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 (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).

2.1 Εργαλεία και κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

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 '70 έγινε σαφές ότι πρέπει να υπάρχει σχεδιασμός και αξιολόγηση αλληλά και μια αλληλαγή στην μέχρι τότε αντιμετώπιση της αξιολόγησης: αντί να αξιολογείται αποκλειστικά η ύλη που διδάσκεται (μικρό-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) αλληλά 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.

Σε αυτή την ενότητα δεν θα ασχοληθούμε περισσότερο με την πορεία εξέλιξης των κριτηρίων αυτών, αλληλά 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), Παπαευθυμίου-Λύτρα & Ιακώβου (2001)· για την Αμερική, *CEral 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 (TOPT)* του ίδιου κέντρου και το *Computerized Oral Proficiency Interview (COPI)* (Malabonga & Kenyon 1999), το οποίο βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Τα κριτήρια και εργαλεία αυτά σχεδιάστηκαν για ενήλικες σπουδαστές που μαθαίνουν στην πλειονότητά τους μια ξένη γλώσσα στη χώρα όπου ζουν.²

Παράλληλα όμως σε χώρες που δέχτηκαν αλληλόγλωσσους μαθητές στα σχολεία τους σχεδιά-

1 β. *Χρήση και σχεδιασμός γλωσσικών τεστ*: Alderson, Clapham & Wall (1995), Bachman, Davidson & Milanovic (1996), Bachman & Palmer (1996), Brown (1998), 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).

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

στηκαν 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 σαν βασικό σκοπό να καθοδηγήσουν αλλιά 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 ηπείρους. 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 το τι και το πώς πρέπει να μάθουν οι μαθητές μέσα στην τάξη. Οι σκοποί όμως και τα κριτήρια αυτά αποδίδονται με διαφορετικό 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 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, Corpari, Cumming, Graves, Lopriore & Short 2001).

Αντίθετα, τα ευρωπαϊκά κριτήρια (*Common European Framework of References for Languages* 2001) αναπτύχθηκαν αρχικά για την Αγγλική αγγλικά 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 περιβάλλον εκμάθησης. 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 σύγχρονων γλωσσών οι οποίοι μοιραία προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με το νέο κοινό 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-ηξιολογικών 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 αληθιά 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 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 δεξιότητας του ομιλητή σε τέτοιο βαθμό ώστε να αντεπεξέρχεται 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 Διατμηματικό 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 καθορίσει 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 του Συμβουλίου της Ευρώπης. Για τη σύνταξη του Α. Π. λήφθηκαν υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων 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 άρρηκτα 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 Κοινοπολιτείας 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 παλιννοστούντες μαθητές (Βαρθολομάκης, Μάρκου, Τριανταφυλλίδου 2001) ή οι τσιγγανόπαιδες (Ντάητας 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 διένυσε η γλωσσική αξιολόγηση καθώς και οι τάσεις που επικράτησαν τα τελευταία χρόνια παράλληλα σε συνάρτηση με τις προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας.

2.2 Ιστορική ανασκόπηση – Φάσεις και τρόποι αξιολόγησης

Πριν 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 '50 έως το τέλος της δεκαετίας του '60 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 άληθους 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 '60 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 *συνολική-κοινωνιογλωσσολογική περίοδος* (integrative-sociolinguistic). Η στροφή αυτή είναι αποτέλεσμα της έρευνας, που έχει επικεντρωθεί στη γλωσσολογία 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 μετα-γλωσσική ικανότητα σύνθεσης ενός κειμένου. Παρά την κριτική αυτή, είναι σημαντική η συμβολή του «cloze-test» στη γλωσσική αξιολόγηση, γιατί βοήθησε να κατανοήσουν και να αποδεχτούν όσοι κατασκεύαζαν ή διεξάγουν γλωσσικά τεστ ότι αυτά είναι απαραίτητα 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 ίδιας 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). Ο μαθητής διδάσκεται συχνά στο σχολικό περιβάλλον τα θέματα οργανωμένα συστηματικά 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 θα χρησιμοποιηθεί δεν είναι πάντα προβλέψιμη και εξαρτάται 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:
 - α. σε βασικό γλωσσικό επίπεδο
 - β. στο ακαδημαϊκό επίπεδο της γλώσσας που απαιτείται για κάθε γνωστική ενότητα στο σχολείο

- γ. στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και απαιτείται εκτός σχολείου
 - δ. στα βοηθήματα (ικανότητα χρήσης και αξιοποίησης πηγών, όπως ηεξικά, βιβλιοθήκη, κ.ά.).
2. Διαδικασίες αξιολόγησης
- α. τεστ
 - β. αυτο-αξιολόγηση
 - γ. αξιολόγηση από δύο εκπαιδευτικούς (θετικής και 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 γλωσσικής δοκιμασίας/τεστ καθώς και τα είδη που χρησιμοποιούνται συχνότερα στις μέρες μας.

2.3 Τεστ / γλωσσικές δοκιμασίες

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 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 επαναληφθούν σε μια δεύτερη εφαρμογή. Η εγκυρότητα χωρίζεται σε πολλήδες 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 άμεση 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, Κατοίκας 1999).

Τέλος, ο Κατοίκας (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 διακρικτικότητας* ως προς τις ατομικές διαφορές και τις ικανότητες των εξεταζομένων, δ. *εφαρμοσιμότητα* των τεστ, δηλαδή να μην απαιτούνται τεχνικά μέσα που δεν είναι εύκολα διαθέ-

σιμα, 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 πολλή 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 πολλαπλά είδη ασκήσεων που αξιολογούν στο σύνολο της τη γλωσσομάθεια του μαθητή. Τυπικό παράδειγμα τέτοιου τεστ είναι το TOEFL, το οποίο χρησιμοποιείται σε περισσότερα από χίλια πανεπιστήμια των ΗΠΑ για να αξιολογηθεί η γλωσσική επάρκεια μελλοντικών φοιτητών που επιθυμούν να σπουδάσουν στη χώρα. Αποτελείται από τρία μέρη (ακουστική κατανόηση, δομή και γραπτή έκφραση, ηξιλόγιο 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). 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 απόπειρες για τη σύνταξη παρόμοιων τεστ γιατί θεωρήθηκε ότι τέτοια τεστ 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 του τεστ, ενώ παράλληλα να μην 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 ελληνικών φράσεων. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει με μία ή περισσότερες λέξεις ένα κενό σε μια πρόταση. Εάν υπάρχουν πολλαπλές δυνατότητες σωστής απάντησης, υπάρχει δυσκολία στη βαθμολόγηση.

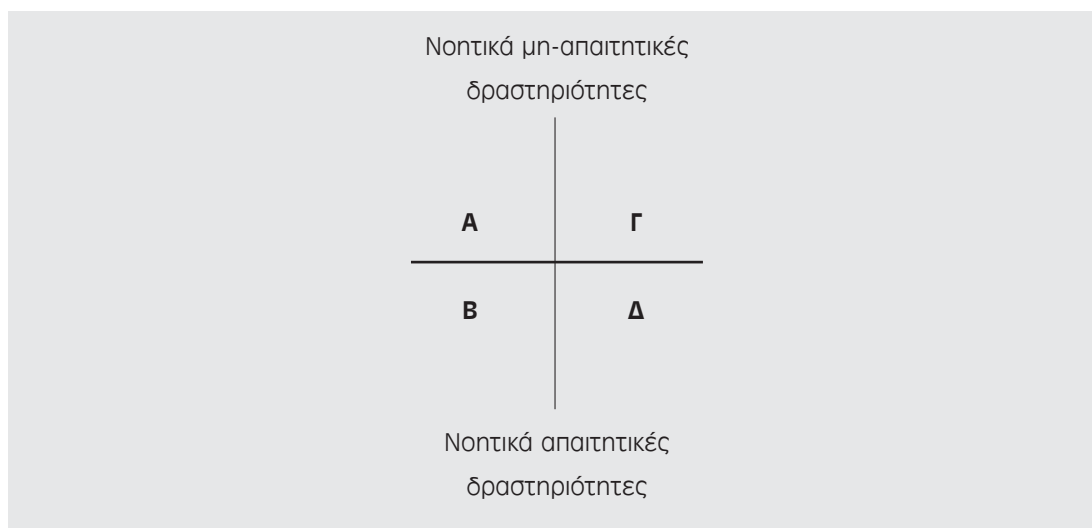
στ. Τεστ συμπλήρωσης κενών. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει με μια λέξη τα κενά που προκύπτουν σε τακτά διαστήματα σε ένα κείμενο (cloze-test) ή να συμπληρώσει το τέλος μιας λέξης (συνήθως την κατάληξη) ή τη μισή λέξη (Αλεξόπουλος 1998, Heaton 1990).

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

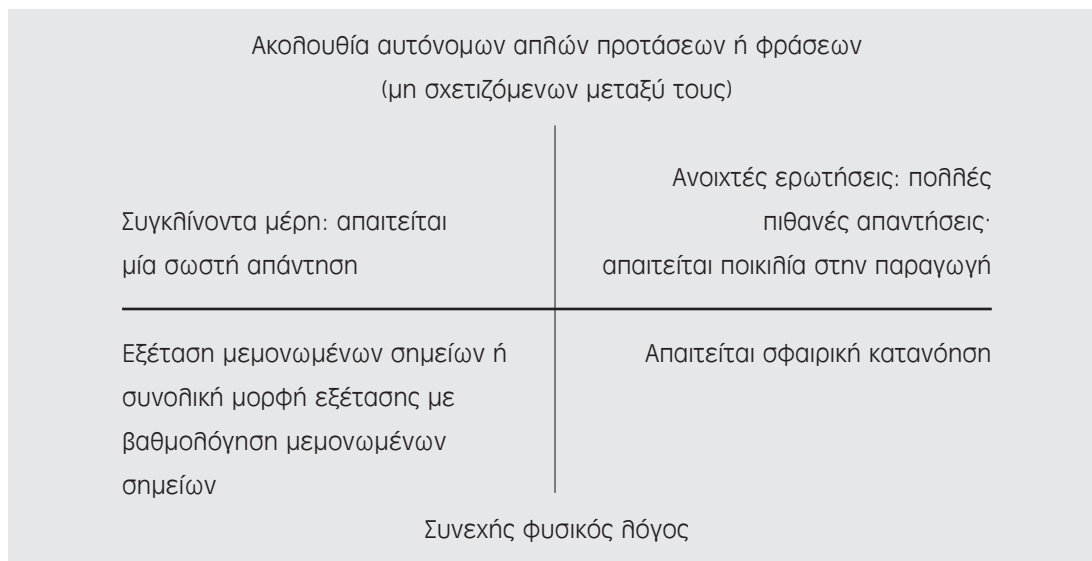
Το σχήμα του Cummins (στο ίδιο) (βλ. σχήμα 1) δημιουργήθηκε «για να ελέγχει τον βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές είναι ικανοί να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις που τους επιβάλλει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν. Αυτές οι απαιτήσεις μορφοποιούνται μέσα σε ένα σχήμα που αποτελείται από την τομή δύο αξόνων, 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 παιδισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις επικοινωνιακές δραστηριότητες (Cummins 1999: 100)



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



Η Ommagio Hadley (1993) υιοθετεί ένα ανάλογο σχήμα και τοποθετεί αρχικά στον οριζόντιο άξονα από αριστερά προς τα δεξιά ασκήσεις που απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις ή συμπλή-

ρωση 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, αλλήθα 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 & Hedgcock 1998· για αξιολόγηση των τεσσάρων δεξιοτήτων και εφαρμογές στην τάξη βλ. Ommagio Hadley 1993).

2.4 Αξιολόγηση προφορικού λόγου - Εργαλεία

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 '70 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 μέχρι σήμερα χρησιμοποιείται από κρατικούς οργανισμούς στις ΗΠΑ.

Στην αρχή της δεκαετίας του '80, 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 στις ΗΠΑ 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 συμμετέχο-

ντες πραγματοποιούν σειρά συνεντεύξεων και δοκιμασιών και πιστοποιούνται από το ACTFL ως αναγνωρισμένοι εξεταστές. Τη δεκαετία του '80 και μόνο, πάνω 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 & Weiyum 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 μέτρησης (rating procedures) (Adams 1980, Halleck 1996, Magnan 1987, Shohamy 1983, Thompson 1995). Έχει επίσης συγκριθεί με άλλες μεθόδους προφορικής αξιολόγησης (Clark & Hooshmand 1992, Kenyon & Tschirner 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 συζήτηση (van Lier 1989).

Ενώ το συγκεκριμένο εργαλείο εξακολουθεί να βρίσκεται σε χρήση, δεν παύουν οι προσπάθειες των ερευνητών για να βρουν 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 Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας – Oral Proficiency Interview

2.5.1 Περιγραφή του εργαλείου

Σύμφωνα με το OPI του ACTFL, η γλωσσομάθεια των ομιλητών διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: *Αρχάριο* (Novice), *Μέσο* (Intermediate), *Προχωρημένο* (Advanced) και *Ανώτατο* (Superior). Επι-

πλήθον, 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. 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 του ομιλητή, με απώτερο στόχο, βέβαια, την επάρκεια του φυσικού ομιλητή.

Σχήμα 3 Πυραμίδα του ACTFL

ύ (να μπει σχήμα - πυραμίδα εδώ).

Το OPI διεξάγεται σύμφωνα με μια προκαθορισμένη διαδικασία που αποσκοπεί στην συνολική αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή. Η αξιολόγηση θεωρείται συνολική γιατί μετρά τη γλωσσική παραγωγή καθορίζοντας όχι μόνο τις δυνατότητες αλήθια 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 στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα και θεματικές ενότητες, 4) παραγωγή λόγου από μεμονω-

μένες λέξεις έως εκτεταμένη αφήγηση (Buck, Byrnes & Thompson 1989).

Η διαδικασία του OPI περιλαμβάνει δύο στάδια: τη διεξαγωγή της συνέντευξης και την αξιολόγησή της. Η διεξαγωγή χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: 1. προθέρμανση, 2. έλεγχος 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 ακούει ξανά. Παρόλο που η δομή του OPI είναι προκαθορισμένη και σταθμισμένη, το περιεχόμενο της συνέντευξης ποικίλλει κάθε φορά εφόσον έχει τη μορφή συζήτησης που προσαρμόζεται σε κάθε εξεταζόμενο, ανάλογα τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις, το παρελθόν και το υπόβαθρό του. Το OPI 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 διδαχτεί. 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 της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας

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 ελκίζουν το ενδιαφέρον του ομιλητή. Αποφεύγονται εκείνες στις οποίες ο εξεταστής γνωρίζει ήδη την απάντηση. Η διάρκεια της συνέντευξης δεν ξεπερνά τα 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 ερωτήσεις που απαιτούν χρήση απλών προτάσεων στους Αρχάριους και Μέσους ομιλητές και χρήση λόγου σε επίπεδο παραγράφου στους Προχωρημένους ομιλητές.
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 επίπεδο στο οποίο μπορεί να αντεπεξέλθει ο ομιλητής επικοινωνιακά, κάνοντας δυσκολότερες ερωτήσεις που απαιτούν και περιγραφές μεγαλύτερης διάρκειας από την πλευρά του ομιλητή.
3. *Διερεύνηση - 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 γλωσσικά προβλήματα και λάθη στην έκφραση. Ο εξεταστής πρέπει να φροντίσει να μην κουράσει υπερβολικά τον ομιλητή επιμένοντας σε ερωτήσεις που είναι πέρα από τις δυνατότητές του. Στο τέλος αυτής της φάσης ακούθεται ένα παιχνίδι ρόλου, προσαρμοσμένο στο επίπεδο του ομιλητή.
4. *Κλείσιμο,* όπου πάλι γίνονται ερωτήσεις, απλές και καθημερινές όμως, ώστε ο ομι-

λητής να φεύγει με την αίσθηση ότι η επίδοσή του ήταν καλή και ότι είχε απλώς μια φιλική κουβέντα με τον εξεταστή.

2.6 Προσαρμογές της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας

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 και 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, ICAL), Washington D.C., ΗΠΑ) σχεδιάστηκε στη δεκαετία του '80 μια «απομίμηση» της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (Simulated Oral Proficiency Interview, SOPI) αρχικά για λιγότερο διδασκόμενες γλώσσες, όπως τα Κινεζικά, Εβραϊκά, Πορτογαλικά, και αργότερα για περισσότερα διαδεδομένες όπως τα Γαλλικά, Ισπανικά, Γερμανικά και Ρώσικα (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 άηθο υλικό, και μια κασέτα όπου εγγράφονται οι απαντήσεις του εξεταζόμενου. 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 συζητήσει μια σειρά από 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 αντεπεξέλθει 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 Παύλου (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 –στη 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 εξεταζόμενου καθώς και από άλλους παράγοντες (Παύλου 1998, Shohamy, Reves & Bejerano 1986). Το SOPI όντως δεν έχει την αμεσότητα, την ανθρώπινη επαφή, τη φιλική ατμόσφαιρα και την 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 εξεταζόμενου 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 ληπτών αποχρώσεων και διαβαθμίσεων που παρουσιάζονται στον λόγο του μαθητή στα υψηλότερα επίπεδα (Παύλου 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 άγνη να χρησιμοποιηθεί μόνο σε δείγμα μαθη-

τών με γλωσσική επάρκεια στα δύο μεσαία επίπεδα (Μέσο και Προχωρημένο) και όχι στα δύο ακραία επίπεδα (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), το οποίο σχεδιάστηκε για δασκάλους και καθηγητές στην Πολιτεία του Τέξας οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν επάρκεια στη γαλλική, ισπανική και δίγλωσση εκπαίδευση και η γλωσσολογία 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 VOCI (The Visual-Oral Communications Instrument, Language Acquisition Resource Center, San Diego State University, ΗΠΑ), το οποίο χρησιμοποιεί βίντεο αντί για διάλογο πρόσωπο με πρόσωπο. Οι εξεταζόμενοι απαντούν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις τις οποίες παρακολουθούν από τη βιντεοκασέτα, ενώ οι απαντήσεις τους εγγράφονται σε μια κασέτα. Ο περιορισμός που θέτει το VOCI είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνον εφόσον έχει προκαθοριστεί από άλλη γραπτή εξέταση το επίπεδο του μαθητή, καθώς δεν παρέχει τη δυνατότητα διαπροσωπικής επαφής ώστε ο εξεταστής να μπορεί να καθορίσει το ανώτατο και το κατώτατο όριο επάρκειας του εξεταζόμενου 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 γλωσσολογίας (10 με 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

³ Περισσότερες πληροφορίες για τα παραπάνω εργαλεία και για άλλα εργαλεία που σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό καθώς και πληροφορίες για τη γλωσσική αξιολόγηση, τη διδασκαλία αλλιά 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/>).

2.7 Επιλογή της προφορικής συνέντευξης ως εργαλείου αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών

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. καμία προηγούμενη αξιολόγηση ή σχετική πληροφόρηση για τη γλωσσομάθειά τους, β. αδυναμία υποστήριξης από τους καθηγητές των σχολείων, γ. έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν υπό δυσμενείς συνθήκες και οι εξεταστές, με μια εξαίρεση, δεν γνώριζαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, εμπόδιο όμως που θα μπορούσε να ξεπεραστεί αν κρινόταν απαραίτητο.

Η Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη γλωσσική αξιολόγηση και τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών καθώς παρέχει 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 ανήκει στο Χαμηλό επίπεδο. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέραμε, δεν υπήρχε η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ως 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 έρευνας 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 ανάληψη αποσπασμάτων λόγου των μαθητών. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα γραμματικά φαινόμενα και οι συντακτικές δομές που εμφανίζονται στο λόγο των μαθητών ανά επίπεδο καθώς και οι αντίστοιχες αποκλίσεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑ

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 1997-1998 και 1998-1999 σε 80 αθβανόφωνους και ρωσόφωνους μαθητές από 7 γυμνάσια της Αθήνας. Οι μαθητές αυτοί είχαν μητρική γλώσσα άλλη από την Ελληνική (αλλόγλωσσοι), φοιτούσαν σε σχολεία της χώρας μας 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 στη χώρα μας. Από τους 80 μαθητές του δείγματος, 5 ήταν ρωσόφωνοι και οι υπόλοιποι 75 αθβανόφωνοι. Από τους 75 αθβανόφωνους μαθητές, μόνο 4 είχαν κάποια προηγούμενη επαφή με την ελληνική γλώσσα μέσω του ενός ή και των δύο γονέων, που ήταν 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 Παλινοστούντων 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 7 γυμνάσια στα οποία αποκτήσαμε πρόσβαση και λειτουργούσαν τάξεις παροχής μαθησιακής βοήθειας, επιλέξαμε τυχαία ένα δείγμα 80 μαθητών ηλικίας 12-15 ετών, δηλαδή 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 η Ελληνική αποτελεί 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 προκειμένη 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 γλωσσολογίας του ACTFL (Breiner-Sanders, Lowe Jr., Miles & Swender 2000, Buck, Byrnes & Thompson 1989), όπως παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2.5.2 του κεφαλαίου 2. Στη συνέχεια, με βάση τις θεματικές ενότητες που ήταν σε θέση να χειριστούν οι ομιλητές, προσδιορίσαμε μια σειρά επικοινωνιακών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το λόγο των ομιλητών ανά επίπεδο. Τέλος, καταλήξαμε σε μια εκτενέστερη περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε επιπέδου, η οποία συνδυάζει την περιγρα-

¹ Σχετικά μόνο πρόσφατα είχαν δημοσιευθεί ορισμένα κριτήρια όπως τα *ESL Scales* ή *ESL Bandscales* (1994) και είχαν μόλις εμφανισθεί 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 κοιτάζοντας μια σειρά εικόνες ώστε να ελεγχθεί η δυνατότητα αφήγησης διαδοχικών σκηνών (sequencing) με σύνθεση των προτάσεων σε μια αφηγηματική ενότητα. Εδώ, δεν παρουσιάζονται πορίσματα από τη συγκεκριμένη διεργασία.

φή 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 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, άρρηκτα, 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 ανάπτυξη της ανά επίπεδο φαίνεται –μεταξύ άλλων– από την ίδια την παρουσία ποικίλων συνομιλιακών δεικτών (discourse markers) στο 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 αποδώσει έμφαση και αντίθεση στο λόγο του. Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα του ομιλητή φαίνεται από την επιτυχή χρήση ποικίλων ηλεκτικών πράξεων, όπως οι συστάσεις και οι χαιρετισμοί, οι αποηολογίες, οι ευχές, κ.ά.

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 επί-

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

πεδο και παρατίθενται δείγματα από το 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 Κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 100 συνεντεύξεις, 90 σε αλλόγλωσσους μαθητές και 10 σε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, που χρησίμευσαν ως ομάδα ελέγχου. Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε αλλόγλωσσους μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 80 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.

Πίνακας 1 Κατάταξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας

Επίπεδα	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

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

3.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες ανά επίπεδο

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 επίπεδα 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 προσαρ-

4 Αυτές οι συνεντεύξεις στάθηκε 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.

5 Τα στοιχεία από την κατάταξη των τεσσάρων αλλογλωσσών 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 οκτώ ομιλητές του υψηλού Μέσου επιπέδου, οι δύο 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 το ρόλο που έπαιξε στις συγκεκριμένες περιπτώσεις –και που παίζει γενικότερα– η όποια επαφή με την ελληνική γλώσσα. Κατά πρώτο λόγο, τα στοιχεία για το 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 το χρόνο παραμονής των υπολοίπων 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.

μογές, 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 εννοιών, ώστε οι πίνακες να είναι εύχρηστοι, σχετικά σύντομοι και περιεκτικοί, αλλά παράλληλα να παρέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης των θεματικών εννοιών 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 μια μερική μόνο εικόνα.

6 Δύο παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη και επηρέασαν την περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε (υπο)επιπέδου ήταν: α) οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας 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.

3.2.1 ΑΡΧΑΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

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

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 στο 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 στο λόγο του ολοκληρωμένες 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 το 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 παρατίθενται, 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, αλλά την ορθογραφία της Ελληνικής, κυρίως για τη διευκόλυνση του αναγνώστη.

Πίνακας 2 Αρχάριο επίπεδο: Θεματικές ενότητες και αποσπάσματα λόγου ομιλητών στα τρία υποείπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

Θεματικές ενότητες	Αρχάριο-χαμηλό	Αρχάριο-μεσαίο	Αρχάριο-υψηλό
1. Περιγραφή οικογένειας	<p>E: Πες μου για την οικογένειά σου. M: Μαμά, μπαμπά, αδελφός. E: Πόσων χρονών είναι ο αδερφός σου; M: Αδερφός; Είκοσι. E: Πόσο σχολείο; M: Όχι. E: Τι κάνει; M: Δουλειά. E: Καθοριφέ; σκάλες, καθοριφέρ. E: Και ο μπαμπάς και η μαμά, τι κάνουν; M: Η μαμά σε σπίτι, μπαμπάς... εεε... δουλειά σπίτι.</p>	<p>E: Πες μου για την οικογένειά σου. M: Η μαμά μου εργαζόσαι, εεε... πώς τη λένε στα ελληνικά; E: Πες το στα αλβανικά, δεν περάζει. M: Ντοκτορές. E: Γιατρός. M: Ναι, γιατρός και ο μπαμπάς μου ήταν σοφέρ. E: Και εδώ τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου; M: Τι δουλειά; Δουλειά. E: Κάνουν δουλειά που τους αρέσει; Έχουν βρει δουλειά; M: Εεε δουλειά, καλά δουλειά όχι...</p>	<p>I. M: Είμαστε έξι άτομα και είμαστε τέσσερα παιδιά, ενώ εγώ η δεύτερη, έχω ένα αδερφή, μία αδερφή και είναι πιο μεγάλη, μεγαλύτερη από μένα και δύο αδερφά πιο μικρά. Και δουλεύει ο πατέρα μου κάποια μέρα δουλεύει, κάποια μέρα δε δουλεύει και η αδερφή μου δουλεύει. Και εγώ πήγω στη σχολείο έτσι. Δεν δουλεύω γιατί είμαι πολύ μικρά. II. M: Εεε... ο μεγαλύτερος το λένε Γιώργο, εεε... και είναι 25 χρονών, εεε... ο μικρότερος, ο πιο μικρότερος το λένε Παναγιώτης και είναι 22... Ο Γιώργος δεν είναι παντρεμένος, δουλεύει σε σουφλατζίδικο, εεε... ο άηλος, τα δύο αδέρφια μου, δουλεύουνε και τ' άηλο δε, δεν έχει δουλειά.</p>
1. Περιγραφή ημέρας	<p>2. Περιγραφή ημέρας I. E: Τι κάνεις από το πρωί μέχρι το βράδυ; M: Σπίτι, βιβλίο... E: Τι άηλο; M: Βόλτα. E: Τι άηλο; M: Όλα. II. E: Τι κάνεις από το πρωί μέχρι το βράδυ; M: Πρωί έρχομαι σχολείο... τίποτα... E: Και μετά; Μετά το σχολείο τι κάνεις; M: Τίποτα. Είμαι σπίτι... Δεν ξέρω.</p>	<p>I. E: Τι κάνεις από το πρωί που ξυπνάς, μέχρι το βράδυ που κοιμάσαι; M: Σηκώνομαι στο... το πρωί, φάω ψωμί, φύγω στη... για σχολείο, όταν τελειώνει το σχολείο... έρχομαι εδώ... εεε, όχι, πηγαίνω λίγο στο σπίτι, φάω, έρθω πάλι εδώ και κάνουμε μάθημα. Μετά φύγ... μετά τελειώνουμε τη μάθημα και φυγκ... εεε... μετά... φύγαμε στο σπίτι. II. E: Τι κάνεις κάθε μέρα; M: Το σπίτι μου διαβάζω, γράψε, γράψε, πάω το φροντιστήριο, το βιβλίο διαβάζω και λίγο πόσα ώρα το μπτέρα, πόσα ώρα... E: Πόσο; M: Πόσα ώρα είναι το μπτέρα. Η μπτέρα πες ένα και πα... εννιά και μισή, τώρα παίρνω το τσάντα, φεύγω, πάω σχολείο. Και σχολείο έρχομαι το εφτά.</p>	<p>I. M: Στο σχολείο κάνουμε μάθημα, όταν έχουμε διάλειμμα παίζουμε... όταν έρχομαι από το σχολείο, πάω σπίτι... μισάτιν για αύριο και μετά πάω φροντιστήριο και απί το φροντιστήριο έρχομαι σπίτι, φάω και μετά πηγαίνω στην πλατεία. II. M: Έρθω εδώ σου είπα και κώνω φροντιστήριο και μετά πήγω στο σπίτι και μάθω για απόγευμα ενάμει καταθαβαίνω, κείμεινα, γλώσσα μόνο διαβάζω αν μπορώ να καταθαβαίνω κάτι και μετά βρήτω κάποια πράγματα στην τηλεόραση, μείνω με την οικογένειά μου εκεί η ώρα για σχολείο εγώ και αδερφή μου όταν έρθει η ώρα για σχολείο και έχω ένα αδερφό που είναι πηγαυμε στο σχολείο και έχω ένα αδερφό που είναι δωδεκα χρονών και είναι όχι στην γκυμνάσιο αήλο στην αήλο που είναι πιο κάτω.</p>

<p>3. Σχολείο</p>	<p>E: Σε ποια τάξη πας; M: Ποια τάξη; E: Εδώ στο σχολείο. M: Πόσα... θα φτιάξεις; E: Είσαι στην πρώτη, στη δεύτερα, στην τρίτη, σε ποια τάξη πας; M: Σχολείο; E: Ναι. M: Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή. E: Και σε ποια τάξη είσαι; Είσαι στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο; M: Γκυμνά... Ένα Γκυμνάζιο.</p>	<p>E: Πες μου για το σχολείο σου στην Αλβανία. M: Ήταν ένα σχολείο... είχε αυλή, έχει πολλή τάξη, έχει δημοτικό, αυτό που είχα εγώ και γυμν, γυμνάζιο και το, έχει τραπέζια, έχει καρέκλια αυτό έχει...</p>	<p>E: Πες μου για το σχολείο σου. M: Είναι πράσινο και άσπρο, έχει δύο... διώροφο, είναι μεγάλη, έχει πενήντα τέσσερα τάξεις μέσα, έχει πολλή παιδιά απ' την Αλβανία και έχει δέντρα από πίσω.</p>
<p>4. Περιγραφή σπιτιού</p>	<p>I. E: Πώς είναι το σπίτι σου στην Ελλάδα; M: Τέσσερα δωμάτια, δύο μπάνιες. E: Το δωμάτιο σου τι έχει μέσα; M: Έχει τα/ και με το αδερφή μου, έχει στη δωμάτιό μου, έχει τα πόστρα, πόστρα που έχει φωτογραφία... Έχει τα βιβλία μου, το τραπέζι που διαβάζουμε... II. M: Είναι... έχουμε... ένα δωμάτιο που... κάτσε, που έχουμε τηλεόραση, αδειχή μου και 'γκω. Έχουμε ένα μπάνιο και... ένα άλλο δωμάτιο που θα... το παπούτσια, το... είναι πολύ όμορφο.</p>	<p>I. E: Πώς είναι το σπίτι σου στην Ελλάδα; M: Είναι μεγάλο, έχει τρία δωμάτια, δύο μπάνια, τι να σου πώ; E: Πώς είναι το δωμάτιό σου; M: Έχει ντολίθι, έχει κρεβάτι, κουίτσα, τα βιβλία μου. II. E: Το σπίτι σας εδώ πώς είναι; Είναι μεγάλο, είναι μικρό; M: Όχι και πολύ/ πολύ μεγάλο. E: Πώς είναι το δωμάτιό σου; Τι έχεις μέσα στο δωμάτιό σου; M: Ω, δεν είναι με... με δωμάτια, είναι έτσι έτσι ένα σα/ σαν το σαθόνι, είναι/ έχει το μπάνιο εδώ. Από την άλλη μέρα είναι... το κουζίνα. Δεν έχω δωμέστ/ δωμάτιο...</p>	<p>I. E: Πώς είναι το σπίτι σου; M: Είναι μεγάλο, έχει τρία δωμάτια, δύο μπάνια, τι να σου πώ; E: Πώς είναι το δωμάτιό σου; M: Έχει ντολίθι, έχει κρεβάτι, κουίτσα, τα βιβλία μου. II. E: Το σπίτι σας εδώ πώς είναι; Είναι μεγάλο, είναι μικρό; M: Όχι και πολύ/ πολύ μεγάλο. E: Πώς είναι το δωμάτιό σου; Τι έχεις μέσα στο δωμάτιό σου; M: Ω, δεν είναι με... με δωμάτια, είναι έτσι έτσι ένα σα/ σαν το σαθόνι, είναι/ έχει το μπάνιο εδώ. Από την άλλη μέρα είναι... το κουζίνα. Δεν έχω δωμέστ/ δωμάτιο...</p>
<p>5. Περιγραφή φίλου/ης</p>	<p>E: Πες μας για τον αγαπημένο σου φίλο στην Αλβανία. M: Το έχω εδώ στην Ελλάδα. E: Για πες μας. M: Είναι, κοντός, εεε είναι ψηλός, εεε είναι πολύ καλός φίλοι και... μ' αυτό παίζω εγκώ εεε, φύγω στο σπίτι του φίλου μου... παίζουμε παιχνίδια... αυτά.</p>	<p>E: Πες μου για τους φίλους σου στην Ελλάδα. M: Με βοηθάνε πολύ... εεε... στη πολυκατοικία που μένω έχω δύο φίλους μου που έρχονται κάθε μέρα στο σπίτι μου και... δεν ξέρω, αν κάτι δεν το καταλαβαίνω, αυτές μου το εξήγη/ μου το εξήγησαν... με τις εεε... πώς να το πώ, με τα χέρια, έτσι και το καταλαβαίνω και με βοηθάνε να διαβάζω... κοιτάμε τηλεόραση και όταν κάτι δεν το καταλαβαίνω, με βοηθάνε.</p>	<p>E: Πες μου για τους φίλους σου στην Ελλάδα. M: Με βοηθάνε πολύ... εεε... στη πολυκατοικία που μένω έχω δύο φίλους μου που έρχονται κάθε μέρα στο σπίτι μου και... δεν ξέρω, αν κάτι δεν το καταλαβαίνω, αυτές μου το εξήγη/ μου το εξήγησαν... με τις εεε... πώς να το πώ, με τα χέρια, έτσι και το καταλαβαίνω και με βοηθάνε να διαβάζω... κοιτάμε τηλεόραση και όταν κάτι δεν το καταλαβαίνω, με βοηθάνε.</p>

6. Περιγραφή χώρας	<p>Ε: Πού έμεινες στην Αθηνά; Μ: Στη Μπεράτι. Ε: Είναι μεγάλο μέρος ή μικρό μέρος; Μ: Μεγάλο. Ε: Πες μου πώς είναι. Δεν έχω πάει ποτέ. Μ: Α, μεγάλο, έχει πολύ δρόμο μεγάλο... Ε: Τι άλλο έχει; Μ: Έχει ένα ήλιμη... Ε: Τι άλλο; Μ: Μία γέφυρα... Εεε... έχει δάσος... Ε: Έχει μεγάλα σπίτια, μικρά, πώς είναι; Μ: Εεε... έχει και μεγάλο και έχει και μικρό. Ε: Έχει πολιτιστικές όπως έχει στην Αθήνα; Μ: Ναι, έχει.</p>	<p>Ε: Πού έμεινες στην Αθηνά; Μ: Α, σε ποια πόλη; Πολιφίερί. Ε: Πες μου πώς είναι το Πολιφίερί; Μπορείς να μου το περιγράψεις; Μ: Είναι μεγάλο... υπάρχει παιδιά... Ε: Έχει πολύ κόσμο; Μ: Έχει πολύ κόσμο. Ε: Πόσος κόσμος μένει; Μ: Εφτακόσια εκατομμύρια. Ε: Εκατομμύρια; Δεν πρέπει. Μ: Όχι εκατομμύρια, χιλιάδες. Ε: Πόσος είναι ο πληθυσμός όλης της Αθηνά; Μ: Τρία εκατομμύρια.</p>
7. Διήγηση ιστορίας	<p>Ε: Τι άλλο βρήκες στην τηλεόραση; Μ: Βρήκω το «Beverly Hills»... Ε: Ποια είναι η ιστορία στο «Beverly Hills», για πες μου, θυμάσαι; Μ: Είναι κορίτσια πολλοί, είναι η... Κέλυ, Ντόνα... εεε... Κέλυ, Ντόνα, η Στιβ... είναι αγόρι... Ε: Ο Στιβ. Μ: Ο Στιβ. Εσύ το βρήκες; Ε: Όχι, δεν το βρήκω, γι' αυτό σε ρωτάω. Να μου πεις. Μ: Είναι η Κέλυ, η Ντόνα, η Στιβ. Ε: Και ποια είναι η ιστορία; Μ: Η ιστορία είναι... πώς να το λέω; Δεν το ξέρω να το λέω ελληνικά... Ε: Όσο μπορείς. Μ: Η Στιβ αγαπάει τη Κέλυ... εεε... δεν ξέρω να πω.</p>	<p>Ι. Ε: Μπορείς να μου πεις την ταινία με δικά σου λόγια; Μ: Ναι, είναι ένας άντρας, είναι πολί... Πώς να το πω; Πόλιτομαν. Ε: Ναι, είναι αστυνομικός. Μ: Αυτός δηλαδή κυνηγάει τους/ τους κακούς στη/ στη πόλη, δηλαδή... έχει... έχει... Πώς να το πω; Αβεντούρες. Ε: Περιπέτειες. Μ: Περιπέτειες, αυτό, ναι. Ε, μ' αρέσουν αυτά τα βιβλία. Ε: Και τι άλλο γίνεται μέσα στην ιστορία με τον αστυνομικό; Μ: Πολλά πράγματα, πολλά πράγματα. Εεε... πεθαίνει ένας άνθρωπος και μετά στο τελευταίο ιστορία που διάβασα ο/ αυτός που σκότωσε το/ τον άνθρωπο ήταν ο πατέρας. Μετά αυτός ο αστυ/ αστυνομικός εεε... το βρήκε, έχει περιπέτειες πολλές.</p>

		<p>II. E: Θυμάσαι ένα φίλημ που έχεις δει και θες να μου πεις την ιστορία;</p> <p>M: Τερμινατόρ.</p> <p>E: Για πες μου την ιστορία, γιατί εγώ δεν την έχω δει.</p> <p>M: Όταν ο Αρν/ Άρνοηντ Σβατσενέκερ... που είναι ένα αγόρι και αυτός ο Αρνό είναι έτσι... είναι... δεν/ δεν μπορείς να τον σκοτώσεις ούτε με τέτοια, με σφαίρες, με τίποτα. Μετά, εεε... πάνε αγκόρι για να μαζέψει λεφτά κάπου αλλού, σε ένα όηλο... Λοιπόν να πώ, εγώ είμαι από την Αλβα/ Αλβανία, έτσι εδώ είμαι τώρα είμαι εδώ στην Εηλάδα. Μετά αυτό ένα άνθρωπος το κυνηγάει αυτό το... το μικρός τον αγόρι να δούνε το θέηι. Ο αυτός ο Αρνός Σβατσενέκερ μετά πάει να σκοτώνει αυτός τον άνθρωπο που δε θέηει το παιδί αυτό. Μετά, το τεηευταίο, αυτός ο Αρνός βρίακει, ο Αρνό Σβατσενέκερ θα βρεθεί με τον όηλο... Δεν τον ξέρω πώς το ήνε. Ο μικρός, το παιδί φεύγει, πήγε, πάει στη μάνα σου στο νοσοκομείο με τέτοιο, με μουική, μετά... Εκεί δε/ δεν το αφήνουν να πάει μέσα γιατί είναι μικρός, δεν/ δεν το ξέρουν ποιος είναι και μετά έρθει ο Αρνό, του λέει «άστο αυτό γιατί το ξέρω εγώ. Είναι ξάδερφός μου» του λέει, «δεν το ξέρω». Τέτοια πράγματα. Μετά ήθε και 'να/ και ένας στο νοσοκομείο έρθει ο μπα/ ο μπαμπάς του. Αυτός ο μπαμπάς του παιδί και η... και το/ το βρει αυτός και του 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.</p>
<p>8. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</p>		<p>Ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν από διαφορετικούς μαθητές:</p> <p>Είσαι παντρεμένη;</p> <p>Πόσο χρονών είσαι;</p> <p>Πόσα παιδιά έχεις;</p> <p>Πώς τη ήεν τη κόρη σου;</p> <p>Το όνομα σου πώς το ήνε;</p> <p>Πας στο γυμναστήριο;</p> <p>Τι δουλειά κάνεις;</p> <p>Από πού είσαι;</p> <p>Είσαι ψηλή;</p> <p>Τα μάτια σου τι χρώμα είναι;</p> <p>Πώς είναι τα μαλλιά σου;</p> <p>Τα χέηη σου πώς είναι; Μεγάηα;</p> <p>Τι φοράς;</p> <p>Φοράτε σκουληγάκια;</p> <p>Τι δουλειά κάνετε;</p>

9. Αφήγηση I (παρελθόν)	<p>I. E: Τι έκανες στην Αθήνα; M: Στην Αθήνα πήμα στο, στη σχολείο.</p> <p>II. E: Τι κάνατε στην εκδρομή στο Τεπελνέν; M: Παίζουμε, ε... παίζουμε βόλλει.</p> <p>III. E: Τι έκανες στην Αθήνα; M: Εξε... καθόμουν σπίτι, γιατί δεν μπορούμε να παίζουμε, γιατί... δεν γίνεται. E: Τι δεν γίνεται; M: Δεν είχαμε σχολείο.</p>	<p>E: Στην Αθήνα πώς περνούσες; Τι έκανες κάθε μέρα; M: Εκεί έκανα, ήταν εκτός απ' το σχολείο ήταν ένας φροντιστήριος για αγγλικά για τέτοια, παλιρά έχω κάνει τέσσερα... E: Χρόνια; M: Χρόνια, όταν ήμουνα οκτώ χρόνια, οκτώ χρονών, από οκτώ χρονών δώδεκα χρονών και το έμαθα... Έχω κάνει και δύο χρόνια αγγλικά και ήταν και ήμουνα με μία με ένα οργανο/ οργανισμός και χορεύω, χορεύα εκεί και στο σχολείο πήγα πολύ παλιά ήμουνα πολύ καλή έτσι και μετά πήγαμε στην [.] και την δεν ξέρω πώς το λένε στην ελληνικά αλλιώς τώρα και δεν έρχομαι στο σχολείο είναι summer. E: Καλοκαίρι. M: Καλοκαίρι αλλιώς... πήγα στην Τυρόνα, γιατί εγώ είμαι απ' την Σκόρδα, απ' την βόρεια την Αθήνα. Πήγα στην/ στην Τυρόνα στη θεία μου και μείνω εκεί δύο μήνες έτσι, πήγαμε στην Παρ... κάθε Παρ... μείναμε εκεί. E: Πότε έγινε αυτό; M: Στην καλοκαίρι, κάθε... E: Κάθε καλοκαίρι το έκανες αυτό; M: Ναι, κάθε καλοκαίρι.</p>
10. Αφήγηση II (μέλλον)	<p>I. E: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; M: Θέλω να... να είμαι αυτό που παίζουν ποδόσφαιρο. E: Ποδοσφαιριστής; M: Ναι.</p> <p>II. E: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; M: Εγώ θέλω ποδόσφαιρο. E: Θέλεις να γίνεις ποδοσφαιριστής; M: Ναι. E: Παπ' θέλεις να γίνεις ποδοσφαιριστής; M: Γιατί μ' αρέσει πολύ. Την Αθήνα εγώ είμαι ποδοσφαιρί... III. E: Φέτος το καλοκαίρι θα πας στην Αθήνα ή θα κάτσεις εδώ; M: Κάτω εδώ. E: Θα κάτσεις εδώ και τι θα κάνεις; M: Παίζω με το φίλο μου, πάμε τα το μπάνιο. E: Δεν κατάλαβα. Πας; M: Τα το μπάνιο το Βούλα. Θέλω και λίγγο δουλειά.</p>	<p>I. E: Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; M: Έχω ποητής... δεν ξέρω αλλιώς... E: Για πας το στα αγγλικά, το ξέρεις στα αγγλικά; M: Dreams. E: Όνειρα. M: Όνειρα και 'χω πολύ όνειρα. Ένα είναι ότι θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω τοι άνθρωποι με κάποιο τρόπος μπορώ να βοηθήσω, είναι καλή και μ' αρέσει πολύ και εγώ είμαι πολύ, έχω ένα καρδιά δεν κλαίω πολύ και... Εμένα μ' αρέσει αλλιώς εδώ ξέρω ότι είναι πολύ δυσκολο, για/ γιατί πρέπει να έχω πολύ καλή βαθμους, πάνω από δεκαέξι για όλα και στην Αθήνα είναι μ' αρέσει. II. E: Τι δουλειά θέλεις να κάνεις; M: Να δουλέψω, να σπουδάσω και να δουλέψω. Πιρότος ή αστυνομικός, αυτό μ' αρέσει. III. E: Τώρα αυτό το καλοκαίρι τι θα κάνεις; M: Τι θα κάνεις τώρα δεν ξέρω, αλλιώς ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλά ελληνικά γιατί θα είναι δύσκολη για πρώτη χρονιά το λύκειο εδώ.</p>

<p>11. Σύγκριση σχολείων</p>	<p>I. E: Ποιο σχολείο σ' αρέσει περισσότερο; M: 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.</p> <p>II. E: Τι σήλο σ' αρέσει στο σχολείο εδώ; Είναι ίδιο το σχολείο εκεί κι εδώ; M: Εκεί δεν είναι έτσι όπως είναι εδώ. E: Πα πες μου πώς είναι εκεί γιατί εγώ δεν ξέρω. M: Είναι πιο καθαρά. Άμα... άμα κάνει μια τέτοια άμα θα σε δει... θα σε πάρει θα σε πάρει... και θα... στο διευθύντρια και θα σε βγάλουν από το σχολείο. E: Είναι αυστηρά δηλαδή; M: Ναι, έτσι!</p>	<p>I. E: Το σχολείο στην Αθβανία σου άρεσε πιο πολύ από το σχολείο εδώ; M: 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 αήλη... Έκει που δεν μαθαίνουν, φάνε ξύλο κάθε μέρα.</p> <p>II. E: Αν σου ζητούσα να συγκρίνεις το σχολείο στην Αθβανία με το σχολείο εδώ, ποιο θα προτιμούσες, ποιο θα διάλεγες απ' τα δύο; M: Να πω την οήθεια; E: Ναι, να πεις την οήθεια. M: Το σχολείο στην Αθβανία. E: Να μου πεις, όμως, γιατί. M: Να σου πω γιατί τώρα. Γιατί είχα τους φίλους εκεί και το πρόγραμμα ήταν... όχι καλύτερο, οήλη μ' άρεσε πιο πολύ. E: Τι ήταν αυτό που σ' άρεσε πιο πολύ; M: Κάναμε εφημερίδες στο σχολείο μας, είχε ποη/ ποηλή λουηούδια απ' έξω, ήταν ωραία.</p>
<p>12. Υποθετικές καταστάσεις</p>	<p>E: Τι δεν σου αρέσει στο σχολείο; Τι θα ήθελες να είναι οήληώς; M: ... E: Τι θα οήληάζες στο σχολείο σου; M: Τι να πω; E: Δεν θα ήθελες να βάλεις το σχολείο σου; M: Ναι! Θέλω!</p>	<p>I. E: Αν γινόσσανα γιατρός, πώς θα βοηθούσες τον κόσμο; M: Το πρώτο είναι γιατί αυτό δουλειά είναι για βοηθεια, το πρώτο είναι, και το δεύτερο είναι ότι αν βοηθήσω οι οήηλοι και μ' αρέσει να γίνω γιατρός για παιδιά...</p> <p>II. E: Αν γινόσσαν διευθύντρια ή αν ήσσαν στο δεκαπενταμελής και έκανες κάποιες προτάσεις για να οήηάζει το σχολείο σου, τι θα έκανες; M: Θα το έφτιαχνα καινούργιο... θα... θα βάρουμε τα... τοίχο, τους τοίχους, θα οήηάζουμε τις πόρτες, τις θρανίες, τις κορέκτες.</p>

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 λίθινα– 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 ανταπεξέλθει 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, αλλιώς 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, λιγότερο 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

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).

των δυνατοτήτων των 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» το 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 στο 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 πολλοπληθών 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 κλέψανε 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 διέψευδαν. 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 πάνε 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-υψηλό)

E: Τι κατάλαβες; Μπορείς να μου ξαναπείς την ιστορία με δικά σου λόγια;M: Εεε σ' ένα σχολείο κλήψανε ένα χρηματοβ...E: Ένα;M: Ε, πως το λένε;E: Τι κλήψανε;M: Κλήψανε λεφτά, ξέρω 'γω;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 'γω;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 υποψιαζότανε ότι είχαν κλέψει τα λεφτά. Και τι 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-υψηλό)

E: Για πες μου τώρα εσύ την ιστορία με δικά σου λόγια, τι κατάλαβες;M: Κατάλαβα όταν μια μέρα έκλεψαν ένα ποδή/ένα ποδήλατο ή χρήματα;E: Χρήματα, λεφτά.M: Έκλεψαν λεφτά και δε μπορούσαν να τη βρουν... το ποιος την έκλεψε και ο δάσκαλος 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 μεγαλώσει ένα δάχτυλο. Και όταν πήγανε σπίτι ο κλέφτης τώρα, ο κλέφτης τώρα δεν είχε τι να κάνει και την έκοψε το ραβδί ένα δάχτυλο.E: Γιατί το έκοψε; Γιατί το έκοψε το ραβδί ένα δάχτυλο;M: Γιατί ήταν ο κλέφτης και γιατί το... γιατί άμα θα πήγε σχολείο.E: Για ξαναδές, γιατί; IO μαθητής κοιτάζει το κείμενο!M: Ενός δάχτυλου λέει... Ο κλέφτης γιατί φοβήθηκε και έκοψε...E: Τι φοβήθηκε;M: Φοβήθηκε, γιατί θα του πει στο... δάσκαλο, θα το... φοβήθηκε...E: Τι φοβήθηκε; Τι τους είχε πει ο δάσκαλος ότι θα κάνουν τα ραβδιά μέσ' τη νύχτα;M: Ότι θα... μέσ' τη νύχτα; Δεν το λέει 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 μεγαλώσουν ένα δάχτυλο.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 δάσκαλος τον είδε και ήξερε ο/ ποιος ήταν κλέφτης.

3.2.2 ΜΕΣΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

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 αληθιά 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 προτάσεων 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), αληθιά επεκτείνονται σε άλλες θεματικές ενότητες, όπως διασκέδαση, χόμπυ, 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 στο λόγο του. Σε αυτό το υποεπίπεδο ο ομιλητής γίνεται πλέον 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 ομιλητών στα τρία υποείδη (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

Θεματικές ενότητες	Μέσο-χαμηλό	Μέσο-μεσαίο	Μέσο-υψηλό
1. Περιγραφή οικογένειας	<p>Ε: Πες μου για την οικογένειά σου. Μ: Είμαστε τέσσερα άτομα δηλαδή, και εγώ, η αδερφή μου, ο πατέρας μου και η μάνα μου. Ο πατέρας μου δουλεύει εδώ σαν μηχανιτζής που λένε, και η μάνα μου δουλεύει στα σπίτια, η αδερφή μου πηγαίνει σχολείο, πέμπτη τάξη.</p>	<p>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 Μαριάννα και είναι σαράντα, σαράντα τρία χρονών, στην Αθήνα δουλεύει σαν δασκάλα. Τώρα εγώ έχω πιο πολλή απ' τη μάνα μου, η μάνα μου τώρα έχει έρθει, δυο μήνες έχει, εγώ έχω οκτώ. Ε: Έχεις αδέρφια; Μ: Μόνον ένα, μόνο έναν αδερφό, είναι στη Αθήνα στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων. Ε: Τι σπουδάζει; Μ: Για ξένες γλώσσες, ιταλικά, γερμανικά.</p>	<p>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 σπίτια. Ε: Και στην Αθήνα τι κάνουν; Μ: Ο πατέρας μου στην Αθήνα ήταν λογιστής, ενώ εδώ... τη δουλειά που σας είπα, η μάνα μου πούληγε σ' ένα μαγαζί με υφάσματα κι αυτά, η αδερφή μου πήγαινε σχολείο.</p>
2. Περιγραφή ημέρας	<p>Ε: Πες μου τι κάνεις κάθε μέρα από το πρωί ως το βράδυ. Μ: Το πρωί είμαι στο σχολείο, πηγαίνω μετά, πρώτο το μεσημέρι, μενω λιγάκι, μετά κάνω τα μαθήματά μου, τις ασκήσεις, βρήτω λιγάκι στην τηλεόραση, όταν τελειώνω τα μαθήματά μου.</p>	<p>Ε: Πες μου τι κάνεις κάθε μέρα. Μ: Έρχομαι στο σχολείο... όταν τελειώνει το σχολείο πάω σπίτι, διαβάζω, εεε, γαι διαβάζω, κοιμάμαι δυο ώρες, εεε μια ώρα, μιάμιση ώρα και μετά βγαίνω και έρχομαι σπίτι στο σχολείο.</p>	<p>Ε: Τι κάνεις κάθε μέρα; Μ: Ξυπνάω το πρωί, βρήτω και λίγο τηλεόραση, κάνω τις δουλειές μου και μετά βγαίνω. Ε: Πού πας; Μ: Πάω στα Goodys 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 στ' αγγλικά, εφτάμια με εννιά.</p>

<p>3. Ψυχολογία/ εθελούθερος χρόνος/ ταξίδια</p>	<p>Ε: Τι κάνεις όταν έχεις ελεύθερο χρόνο; Μ: Έεε τον εθελούθερό μου χρόνο... έεε διαβάζω βιβλία έτσι, έξωσχοηικά, πηγαίνουμε βόλτες με τη μητέρα μου, μαζί με την οικογένειά μου, με την αδερφή μου, πάμε με τις φίλες μου.</p>	<p>Ε: Τι βιβλία διαβάζεις; Μ: Εμ, τώρα 'δώ; Γιατί στην Αθήνα διαβάζω και πολύ, γιατί πρέπει να διαβάζω για το σχολείο και δεν είχα χρόνο πάρα πολλή/πάρα πολύ. Ε: Ενώ εδώ έχεις πιο πολύ χρόνο; Μ: Εδώ έχω χρόνο πιο πολύ και διαβάζω και αθηναϊκά βιβλία, με περιπέτειες. Ελληνικά βιβλία δεν/δεν ξέρω αν θα/θα διαβάζω.</p>	<p>Ε: Και όταν δεν είσαι σχολείο, τι σου αρέσει να κάνεις; Μ: Έεε, στο σπίτι μου έχω αθηναϊκά βιβλία και διαβάζω. Μ' αρέσει να διαβάζω, γιατί δε θέλω ούτε να ξεχάσω να διαβάζω αθηναϊκά ούτε να γράφω... Και αυτό, ε, βρήπω λίγη τηλεόραση. Δε θέλω να βλέπω και τόσο πολύ. Και έξωσχοηικά 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 παρα; Μ: Ε, βγαίνουμε στις ηλιετίες κυρίως, έτσι. Εμένα μ' αρέσει να περπατώ. Και δε βγαίνουμε και τόσο συχνά, κάθε μέρα δηλαδή, αλλά όταν βρισκόμαστε εθελούθερο χρόνο, πηγαίνουμε.</p>
<p>4. Ερωτήσεις</p>	<p>Πόσο χρονώ είσαι; Πού γεννηθήκατε; Πόσο ύψο έχετε; Τι δουλειά κάνετε; Τι να ρωτήσω; Τι κάνετε στην τηλεόραση; Με τι δουλειά ασχολήσαστε; Να το διαβάσω αυτό;</p>	<p>Είσαι αρσενικό ή θηλυκό; Είσαι ανήλικος; Βγαίνεις συχνά στην τηλεόραση; Είσαι πρωθυπουργός; Είσαι περίπου εικοσιπέντε – τριάντα χρονών; Τι δουλειά κάνεις; Στην κυβέρνηση έχει καμιά θέση; Δεν είστε καθηγήτρια δηλαδή; Αυτό γίνεται σε όλα τα σχολεία; Υπάρχουν δηλαδή πολλοί Αθηναίοι σε όλα τα σχολεία;</p>	<p>Πώς ξεκινήσατε τη καριέρα σας; Σας αρέσει η δουλειά που κάνετε; Και για τις άλλες καθητέχνες, τι γνώμη έχετε; 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;</p>
<p>5. Αφήγηση / (παρεπθόν)</p>	<p>Ε: Για πες μου στην Αθήνα τι έκανες με τους φίλους σου, τα καλοκαίρια; Μ: Τι έκανα, πηγαίναμε θάλασσα, παίζαμε ποδόσφαιρο... εντάξει, αυτά. Ε: Τίποτε άλλο. Πηγαίνατε πουθενά διακοπές, πώς τα περνάνατε; Μ: Μπιλιάρτο, ε αυτά, με τους φίλους μου... εντάξει, διακοπές δεν πηγαίναμε.</p>	<p>Ε: Στη Γεωργία, τι τάξη πήγαίνατε; Στη Γεωργία πήγαίνα στο ρώσικο σχολείο, μάθαινα ρώσικα, μετά πήγα στη Ρωσία, ήμουνα εκεί πέρα στο σχολείο, μετά ήρθα εδώ πέρα. Ε: Τι έκανες πέρασι το καλοκαίρι; Μ: Το προηγούμενο καλοκαίρι πήγαμε για ένα μήνα στη Ρωσία, κάναμε διακοπές εκεί, ήρθαμε εδώ πέρα, μετά είχαμε ενοικιάσει ένα σπιτάκι μικρό στη Γλυφάδα, κοντά στη φάλασσα, βγαίναμε κάθε μέρα. Ε: Ώραϊά, και στη Ρωσία τι κάνατε το μήνα που είχατε πάει εκεί διακοπές; Μ: Εκεί δεν υπάρχει πολλή ζέστη, είναι ωραία, έχουμε ένα σπίτι... στο εξοχικό... ε πηγαίναμε, είναι καλή εκεί πέρα.</p>	<p>Ε: Στην Αθήνα τι έκανες κάθε 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, παίζαμ/παίζαμε. Ε: Όταν δεν είχατε σχολείο, τι κάνατε; Πηγαίνατε διακοπές; Μ: Πηγαίναμε απ' τους συγγενή μας/συγγενή... Το καλοκαίρι πήγαίνα στο παππού μου και στη γιαγιά, στο χωριό, στη Χιμάρα, ενώ εγώ έμεινα στην Αιθιάνα. Αυτά.</p>

6. Σχέδια για το μέλλον	<p>I. E: Τι θέλεις να γίνεις; M: Είχα ένα όνειρο, στην Αθηνά που ήμουν, ήθελα να γίνω δασκάλα, επειδή ήμουν καλή μαθήτρια και ήθελα να γίνω δασκάλα.</p> <p>II. E: Για πες μου λίγο περισσότερο γι' αυτό το επάγγελμα, γιατί θες να γίνεις κομμώτρια; M: Θέλω να γίνω κομμώτρια γιατί μου αρέσει να χτενίζω ωραία τα μαλλιά. Να έρχονται οι άνθρωποι να χτενίζουν τα μαλλιά τους σε μένα. Λοιπόν θα τελειώσω το λύκειο και θα πάω σε ένα φροντιστήριο που μαθαίνουν κομμώτρια.</p> <p>III. E: Τι θα κάνεις φέτος, το καλοκαίρι; M: Θα πάω διακοπές 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 πηγαίνουμε για μπάνιο. E: Το μεσημέρι πηγαίνετε για μπάνιο, όταν και οι άλλοι; M: Ναι. Και όταν γυρνάμε το απόγευμα πηγαίνουμε στην πλίστα και εκεί έχω πολλούς φίλους και τα περνάμε πολύ καλά.</p>	<p>I. E: Θα ήθελες να σπουδάσεις εδώ και να πας πίσω ή να σπουδάσεις εκεί; M: Δε νομίζω να πάω να σπουδάσω εκεί, γιατί δε μπορούμε σ' αυτό το χρόνο, γιατί και ο αδερφός μου πρέπει να πάει να σπουδάσει, αλλά αυτός θα σπουδάσει στην Αθηνά το άλλο χρόνο και δεν έχουμε οικονομική κατάσταση να πάω και εγώ στην Αθηνά και πρέπει να σπουδάσω εδώ.</p> <p>II. E: Σε δέκα χρόνια από τώρα, πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου; Τι θες να κάνεις; M: Ε, δεν είμαι και πολύ καλή στα μαθήματα αλλά θέλω να κάνω τις... 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 Αθηνά να πηγαίνουμε εκεί και έτσι θα μείνουμε εδώ, έτσι λέει και ο πατέρας μου και έτσι όπως έχει γίνει η Αθηνά, δεν πιστεύω να αλλάξει ποτέ και... να κάνω την οικονόμο μου, να έχω μια δουλειά, όχι όπως δουλεύουν οι Αθηναίοι εδώ στα/ στα χριστ... ;) που καθαρίζουν οι γυναίκες και έτσι θέλω να 'χω μια δουλειά καλή.</p>	<p>E: Τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; M: Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω η παπάς ή τορναδόρος. E: Τελείως διαφορετικά επαγγέλματα, ε; Για πες, μου γιατί θέλεις να γίνεις παπάς; M: Ε, θέλω να γίνω παπάς, να μπω στο δρόμο του Θεού... να μπω στην εκκλησία, να ψάλλω. E: Νομίζεις ότι έτσι θα πρόσφερε στον κόσμο, στους ανθρώπους; Πώς νομίζεις ότι θα τους βοηθήσεις; M: Θα του βοηθήγα για να ψάχνουν, να κάνουνε για το σπίτι τους, όταν είχαν κάτι σοβαρό να το έκανα να αλλάξει... E: Μόνο αυτό; M: Στους φτωχούς να δάνειζα κάποια χρήματα... να τους βοηθούσα... E: Τι άλλο θα έκανες, άμα γινόσουν παπάς; M: Θα 'ψάλλα... θα πήγαινα τους/ θα 'παίρνα κάποια παιδιά θα τους πήγαινα εκδρομή στη θάλασσα. E: Και δε μου λες, αν δε γινόσουν παπάς, λες θα γινόσουν τορναδόρος. M: Αν δε γίνομαι παπάς, θα γίνωμ τορναδόρος. E: Αυτό γιατί το διάλεξες, γιατί σ' αρέσει; M: Πατί μ' αρέσει, γιατί είναι η δουλειά του μπαμπά μου και... Και την έχω δει. E: Τι σ' αρέσει απ' αυτή τη δουλειά; M: Πατί μ' αρέσει να δουλεύω με σίδερα, να είμαι εκεί να... αλλά, ο μπαμπάς δε θέλει να κάνω αυτή τη δουλειά. E: Πατί νομίζεις ότι δε θέλει να κάνει αυτή τη δουλειά ο μπαμπάς; M: Πατί... δε θέλει ο μπαμπάς να δουλεύω με σίδερα, γιατί δε θέλω/ δε θέλει ο μπαμπάς να χαλάσω τα χέρια μου. E: Θα προτιμούσε ο μπαμπάς σου να γίνεις παπάς; M: Θα προτι/ θα προτι/ το προτιμώε κιόλας. E: Η μαμά; M: Η μαμά λέει «καλύτερα να το παντρέψω, παρά να το δω παπά. Ένα αγόρι έχω και... δε θέλω να το δω με μαύρα ρούκα, με ράσα». E: Αλλά, θα 'θελε να παντρευτείς κιόλας; Άμα γίνεις παπάς δε θα παντρευτείς; M: Άμα γίνω παπάς, δε θα παντρευτώ.</p>
-------------------------	---	--	--

7. Αφήγηση II
(ιστορία)

I. M: Ήταν μια κοπέλα τυφλή, μεγάλωσε, βρή/ ήταν χωρίς γονείς, ε τώρα έχει δει τους γονείς της, έχει, εργάστηκε ένα αγό/ ένα αγόρι, το παντρεύτηκε, έκανε ένα παιδί, τώρα το/ τώρα τον έχει χωρίσει, ε και τώρα μεγαλώ/ μεγαλώνει το παιδί/ μεγαλώνει το παιδί/ το παιδί της.

II. M: Είναι μια φτωχή κοπέλα που στο τέλος, την παίρνει ένας αν/ ένας/ ένας γέρος που είναι πολύ πλούσιος, τη παίρνει γιατί πέθανε η γιαγιά/ η νονά της και είπε στο πάτερ να της βρει δουλειά και ο πάτερ σκέφτηκε, βρήθηκε αυτόν τον άντρα, να την βοηθήσει και αυτός την κρατάει σαν κόρη του και στο τέ/ όταν, όταν γίνεται κάποια παντρεύεται το γιο του.

E: Τι γνώσανε στην ιστορία;
M: 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 ήσει στον τέτοιο να πάει στην Αμερική για να σπουδάσει ιστορία και την αδερφή του την παντρεύει με κάποιον άλλον. Και... μετά ήσει στον/ στον άντρα της ότι αυτή πέθανε και... τώρα χωρίζουνε. Και αυτός γυρνάει στην Ελλάδα, μετά... γυρνάει στην Ελλάδα και κηλαί. Πάει στο τέτοιο, στο τάφο της, και μετά από λίγες μέρες το βρήκε στο δρό/ τη βρήκε στο δρόμο και πάει στον αδερφό «γιατί μου το κανες αυτό τα πράγματα,» τέτοια, πώς είναι.

M: Εεε... μιλάει για μια κοπέλα, εεε... δηλαδή μιλάει για μια οικογένεια, η οποία η μητέρα πήρα ένα παιδί και έφυγε 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. Έφυγε απ' την οικογένειά του, πήγε ύστερα στη θεία του. Εκεί γνώριζε 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, έφυγε ύστερα στο... και πήγε και πάει κοντά στην οικογένειά του. Εεε, ύστερα η κοπέλα αυτή παρουσιάζει κάποια προβλήματα με την υγεία της, ήταν πολύ άρρωστη και ήρθε και τότε, ήρθε και η στιγμή, εκείνος ήξερε ότι αυτή ήταν άρρωστη και πήγε στο νοσοκομείο, ήτανε όλοι εκεί, και είπε στη μητέρα του ότι τώρα θείω να πεις την αλήθεια και τα είπε όλα εκείνη. Εί Έτσι ήρθε... και συνεχίζει.

7. Αφήγηση II
(ιστορία)

I. M: Ήταν μια κοπέλα τυφλή, μεγάλωσε, βρήν/ ήταν χωρίς γονείς, ε τώρα έχει δει τους γονείς της, έχει, ερωτεύτηκε ένα αγό/ ένα αγόρι, το παντρεύτηκε, έκανε ένα παιδί, τώρα το/ τώρα τον έχει χωρίσει, ε και τώρα μεγαλώνω/ μεγαλώνει το παιχί/ μεγαλώνει το παιχί/ το παιδί της.

II. M: Είναι μια φτωχή κοπέλα που στο τέθος, την παίρνει ένας αν/ ένας/ ένας γέρος που είναι πολύ πλούσιος, τη παίρνει γιατί πέθανε η γιαγιά/ η νονά της και είχε 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 κάποια παντρεύεται το γιο του.

E: Τι γινότανε στην ιστορία;

M: Ήταν ένας/ ήταν εν/ ένα ζευγάρι και παντρεύτηκανε. Ο αδερφός της κοπελιάς δεν ήθελε να παντρευτεί με το αγόρι η αδερφή του και τους χώρισε. Και πήει στον τέτοιο να πάει στην Αμερική για να σπουδάξει ιατρική και την αδερφή του μετά πήει στον/ στον άντρα της ότι αυτή πέθανε και... τώρα χωρίζουμε. Και αυτός γυρνάει στην Ελλάδα, μετά... γυρνάει στην Ελλάδα και κηαίει. Πάει στο τέτοιο, στο τάφο της, και μετά από λίγες μέρες το βρήκει στο δρο/ τη βρήκει στο δρομο και πάει στον αδερφό «γιατί μου το 'κανες αυτό τα πράγματα;» τέτοια, πώς είναι.

M: Εεε... μιλάει για μια κοπέλα, εεε... δηλαδή μιλάει για μια οικογένεια, η οποία η μητέρα πήρα ένα παιδί και έφυγε 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. Έφυγε απ' την οικογένειά του, πήγε ύστερα στη θεία του. Εκεί γνώριζε 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, έφυγε ύστερα στο... και πήγε και πάηι 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 στιγμή, εκείνος ήξερε ότι αυτή ήτανε άρρωστη και πήγε στο νοσοκομείο, ήτανε όλοι εκεί, και είχε στη μητέρα του ότι τώρα θέλω να πεις την αλήθεια και τα είπε όλα εκείνη. Ε! Έτσι ήρθε... και συνεχίζει.

8. Περιγραφή
αχολεύου/σύγκριση
αχολεύων

I. E: Πώς ήταν το σχολείο εκεί;
M: Ε μέχρι την έκτη τάξη που ήμουνα
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 εξηγούνε πάρα πολύ
καλά, καταλαβαίνουμε.
II. E: Πιστί είναι καλύτερο το σχολείο
εδώ;
M: Πιστί εκεί δασκαλοί βάζουνε
βαθμούς έτσι. Άντε να περάσει, ενώ
εδώ πέρα, αυτό που του αξίζει
βάζουνε.

I. E: Μπορείς να συγκρίνεις το σχολείο
σου στην Ελλάδα και στην Αθβάνα;
M: Εκεί τα... τα/ το σχολείο ήταν... εεε...
ήταν πιο μεγάλο, απ' αυτό εδώ που είμαι
εγώ... είχε καλύτερους καθηγητές... εεε...
εντάξει και 'δώ έχει καλύτερους καθηγητές,
αλλά εδώ είναι, το σχολείο είναι μικρό,
εκεί ήτανε 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. E: Να μου συγκρίνεις το σχολείο σου
εκεί με αυτό το σχολείο εδώ.
M: Α, για τα μαθήματα. Ε, καλύτερα ήταν
εκεί.

E: Πιστί;
M: Έχω, έχω μάθει πολλά πράγματα,
πιο σπότερα από 'δώ. Κάποια πράγματα
που έχω κάνει απ' τη προηγούμενη
φορά/ απ' το προηγούμενο/ απ' το
προηγούμενο χρόνο στην Αθβάνα τώρα
τα/ τώρα το κάνουμε εδώ στην Ελλάδα.

I. E: Μπορείς να συγκρίνεις το σχολείο σου εδώ με το
σχολείο στη Ρωσία;
M: Το σχολείο... στη Ρωσία είναι πολύ πιο όμορφα από
εδώ, αλλά είναι δύσκολα. Ας πούμε εδώ πέρα... μπορείς
να κάνεις ό,τι θέλεις στο σχολείο, ζωγραφίζουνε στους
τοίχους, ενώ στη Ρωσία απαγορεύεται κάτι τέτοιο.

II. M: Το σχολείο εδώ είναι πιο ωραίο.

E: Πιο ωραίο σε τι επίπεδο;

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

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

M: Το ίδιο! Δε μπορώ να πω, είχαμε καλές σχέσεις με
τους καθηγητές. Ήτανε πολύ καλά, λένε καλά το
μάθημα, εεε ακούνε το πρόβλημα του συμμαθητή τους,
ήτανε πολύ καλοί και εκεί, όμως και εδώ, δε μπορώ να
πω.

III. M: Πα τους δασκάλους το ίδιο ήτανε και εκεί, ενώ εδώ
είναι πιο φυλακτικά/ πιο φυλαγμένα τα σχολεία σε σχέση
με την Αθβάνα. Εδώ, ας πούμε, δεν μπαίνουν
εξωσχολικοί στα σχολεία, ενώ εκεί ήταν ανοιχτά τα
πράγματα, τα σχολεία, δεν... Ερχότανε όποιος ήθελε,
έμπαινε, έβγαινε. Ενώ εδώ είναι καλά.

<p>9. Περιγραφή χώρας/συγκριση χωρών</p>	<p>I. E: Τι είναι αυτό που σου αρέσει στην Αλβανία; M: Καλή, μιλάμε τη γλώσσα μας και έχουμε τους φι/ έχω φίλους εκεί πέρα... Και σε σας αν ήσους στην Αλβανία, δε ήθελες... E: Τι σου αρέσει στην Αλβανία; Δεν μπορεί να σου αρέσουν όλα; M: Στην Αλβανία μου αρέσουν όλα, επειδή είναι το χωριό μου... Μ' αρέσει εκεί πέρα, έχω τη γιαγιά μου, έχω, πώς να το πω, τις φίλες μου, το σπίτι μου που μένω, το σκυλάκι μου που με περιμένει. II. E: Γιατί σ' αρέσει πιο πολύ στην Αλβανία; M: 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 όρο, που δε μπορεί να πω δηλαδή ότι... Είναι στην τάξη όλοι, ας πούμε είναι Έλληνες, εγώ είμαι από άλλη καταγωγή.</p>	<p>I. M: Είναι ο καθαρός αέρας πιο πολύ, γιατί το χωριό μου είναι πολύ ωραίο, είναι... κάπως σα δάσος, έχει πολύ ήλιγα σπίτια, δεν είναι... Είναι σ' ένα βουνό, είναι κοντά στα σύννεφα, δηλαδή. II. E: Τι σ' αρέσει πιο πολύ εκεί και τι δε σ' αρέσει; Τι σ' αρέσει εδώ; M: E, δε μ' αρέσει ότι δεν έχει, δε μ' αρέσει το ότι δεν έχει ασφάλεια, είναι φτωχή χώρα. Εδώ στην Επιάδα είναι πιο πλούσιοι οι άνθρωποι, έχει περισσότερη ασφάλεια, αηηά εκεί μ' αρέσει γιατί έχω τους φίλους, καλύτερους φίλους, την οικο/ όκι την οικογένειά μου εδώ είναι αηηά τους αδερφούς μου.</p>	<p>I. E: Θες να γυρίσεις πίσω στην Αλβανία ή θες να μείνεις εδώ; M: Τώρα εξαρτάται, εντάξει... Θα ήθελα να γυρίσω στην Αλβανία, αηηά είναι πολύ ήλιγα δουλειά, στο χωριό μου δηλαδή... Δεν υπάρχουν παιδιά. Όλα τα παιδιά της ηλικίας μου έχουν έρθει εδώ... Είναι ανθώποιοι μεγάλης ηλικίας, Δεν είναι και τόσο ωραία, δηλαδή να 'σαι χειμώνα εκεί κάτω. Το καλοκαίρι είναι πολύ ωραία όμως. II. E: Για πες μου, σ' αρέσει η Επιάδα; M: Μ' αρέσει, πολύ ωραίο κράτος είναι, τουριστικό. E: Σε συγκρίνω με τη δική σου χώρα, την Αλβανία, που περνάς καλύτερα; M: Εδώ. E: Γιατί περνάς καλύτερα εδώ; M: E, γιατί δουλεύει ο μπαμπάς εδώ κάθε μέρα και έχω τη νονά που με βοηθάει.</p>
<p>10. Υποθετικές καταστάσεις</p>	<p>E: Τι θα πρότεινες αν ήσουνα διευθύντρια; M: Ναι, θα πρότεινα ν' αηηάξουν συμπεριφορά οι καθηγητές, πρώτα. E: Οι Έλληνες; M: Όχι! E: A, για τους Αλβανούς λες, Πες μου πρώτα για τους Αλβανούς και μετά για τους Έλληνες. M: Να εξηγούν πιο καλύτερα το μάθημα και όχι με αγριότητα, αηηά... έτσι... ελεύθερα. Να αηηάξον τους μαθητές να γίνονται πιο ήρεμοι, πιο καλοί. E: Πιστεύεις ότι άμα οι καθηγητές είναι πιο καλοί, θα είναι και τα παιδιά πιο ήρεμα; M: Άμα εεε... άμα συμπεριφέρονται πιο καλά τα παιδιά και φυσικά θα... και οι καθηγητές. Καλύτερα θα ήτανε οι καθηγητές να συμπεριφέρονται πιο καλά ίσως να συμπεριφέρονται.</p>	<p>I. E: Αν ξαφνικά κέρδιζες το λαχείο, τι θα ήθελες να κάνεις; M: Εντάξει, θα βοηθούσα τους δικούς μου ανθρώπους, θα ζούσαμε άνετα, εεε... όπως είχε κάποια βοήθεια, δηλαδή θα βοηθούσα, τέτοια πράγματα. II. E: Αν ήσουνα πρωθυπουργός της Αλβανίας, τι θα έκανες; M: Πρώτα απ' όλα είναι/ το κακό είναι τα όπλα εκεί. Πρέπει να τα πάρουνε τα όπλα και μετά να βάλουνε, να κάνουνε νόμους... που δεν το έκανε αυτό ο Σηλί Μπερίσα που ήτανε, για να ξέρονταν που είναι οι άνθρωποι... παραδειγματός χάρη, εδών αν δεν πήρθαμε μισά/ ένα εισιτήριο. Θα πήρθαμε μετά 4.000. Στην Αλβανία άμα δεν πήρθαμε, δεν πειράζει.</p>	<p>E: Αν εσύ ήσουνα πρόεδρος του κράτους, πρωθυπουργός, τι θα έκανες για την Αλβανία; M: Όλα αυτά που δεν έχουν κάνει οι αηηάι. E: Ποια είναι αυτά; Για πες μου. M: Δηλαδή θα προσπαθούσα να/ να βάλω καλύτερους νόμους και να βάλω νόμους, επειδή δεν υπάρχουν και πολλοί. Να έχουν σύνταγμα έτσι και να αηηάξει 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 αηηάξω αυτό. E: Πώς θα μπορούσαμε να τ' αηηάξουμε αυτό; M: Άμα... / να δίνουμε ένα καλό παράδειγμα δηλαδή, ότι κι εμείς αηηάξουμε κάτι, ξέρουμε να κάνουμε, δηλαδή... να... Έχω μάθει μια λέξη αηηά δεν τη θυμάμαι. Να εκσυγχρονισώ...</p>

<p>11. Αφηρημένο θέμα</p>	<p>Τι είναι αυτό που κάνει το ρατσισμό να είναι τόσο έντονος ξαφνικά και συ πράγματα; Μ: Έεε... Όλοι οι άνθρωποι ίδιοι είμαστε. Δεν υπά/ δεν υπάρχει κάτι που ν' αλληάζει... Όπως είσαι συ, είμαστε και οι άλλοι. Θα πρέπει να... καταλάβουν κάτι... πως... να καταλάβουν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και δεν υπάρχει διαφορά ή είναι μαυ/ μαύρος ή είναι άσπρος. Ψυχή έχει αυτός ψυχή έχουμε κι εμείς.</p>	<p>Ε: Θεωρείς ότι το σύστημα του Αρσένιθ θα έδινε ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές; Μ: Όχι όλους, για/ γιατί αν ένας μαθητής πρέπει να πάει σ' αυτό το μέσο όρος, πρέπει να πας φροντιστήρια και... Δεν ξέρω. Ε: Τι θα του απαντούσες; Μ: Ε, θα του απαντούσα «μπορεί να μην είναι για όλους ίσες/ ίσος, επειδή δεν είναι όλοι καλοί/ καλοί μαθητές και οι... / για να προχω/ για να προχωρούν τώρα στα μαθήματα πρέπει να πάνε σε φροντιστήρια και σε/ επειδή έχουν χάσει πολλή/ πολλή μαθησία, πρέπει να/ να πάνε στο φροντιστήριο οποσδήποτε.</p>	<p>Ε: Παρακολούθησες εδώ στην Επλήδα 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 αυτά που μαθαίνουμε τώρα, μας φορτώνουν, δεν τα μαθαίνουμε καλά. Ενώ όμα δε γινότανε καθήληνη, θα τα είχαμε μάθει κανονικά, το 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... ήνε ότι θέθουνε να σχολείο και αυτά και δεν/ δεν ακούνε, δε θα μπορούσα να τους πείσω.</p>
<p>12. Υποθετικές καταστάσεις («Τι θα αλληάζες...»)</p>	<p>Ε: Τι θα αλληάζες σ' αυτό το σχολείο; Μ: Πρώτα απ' όλα θα/ θα το 'κανα λίγο πιο καινούργιο. Τα τετρα/ τα θρανία θα τα αλληάζα όλα, γιατί είναι όλα γραμμένα. Θα/ θα απαγορευσα στα παιδιά να παίζουν το μπουγέλιο, 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 το πετύχαινες αυτό; Μ: Αυτό; Με τη θέληση και με τη θέλησή τους και να εξηγούσα σ' αυτόν ότι δε/ θα ί; 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 τα 'κανα να... , ως πούμε... Θα/ Δεν ξέρουν αρκετά δηλαδή και μ' αυτό θα 'ξηγούσα.</p>	<p>I. Ε: Αν μπορούσες ν' αλληάζεις κάποια πράγματα στο σχολείο εδώ, τι θα αλληάζες; Μ: Τι θα αλληάζα. Θα αλληάζα το σχολείο που είναι/ δεν είναι καθαρό πολύ, η αυλή κάτω, τις τάξεις, αυτά. Ε: Νομίζεις ότι αν το σχολείο βαφτεί, μετά θα το διατηρήσετε / θα το διατηρήσουν οι μαθητές καθαρό; Μ: Δεν το ξέρω αυτό. Ε: Αν ήσουνα διευθυντής σ' αυτό το σχολείο για δέκα μέρες, τι θα αλληάζες, τι θα έφτιαχνες; Μ: Θα έφτιαχνα όλες τις τάξεις, τα θρανία, τις καρέκλες, θα έβαθα / θα έβαζα τζάμες, τον πίνακα θα το έβαφα, κουρτίνες... Αυτό. II. Ε: Αν ξαφνικά γινόσουν διευθυντής εδώ του σχολείου στην Επλήδα, τι θα αλληάζες, τι θα βελτιώνες στο σχολείο εδώ; Μ: Σε αυτό το σχολείο μάλλον τα πάντα.</p>	<p>Ε: Τι θα αλληάζες στην Επλήδα; Μ: Στην Επλήδα; Θα αλληάζα πρώτα πρώτα τους ανθρώπους. Αυτό θ' αλληάζα επειδή δεν έχουν καλά συναισθήματα. Τους αλληάζω ως πούμε αυτούς που τους βοηθάνε, όπως η μητέρα μου, ως πούμε, κάποια φίλη της της μητέρας σε κείνη και της ήξεί ότι καθαρίζει σπίτι, τους έχουν σε ζώα, και αυτοί άνθρωποι δεν είναι; Και μετά θ' αλληάζα, δηλαδή θα έβαθα σ' όλους τους αυτού που παίρνουν σύνταξη να παίρνουν, να παίρνουνε κάθε μήνα το ποσόστού που τους αξίζει, στους φτωχούς δηλαδή θα έκανα σπι/ θα έπαιρνα από όλους τους ανθρώπους λεφτά και θα έκανα σπία στους φτωχούς, θα τους έδινα μια δουλειά, μια κανονική δουλειά και ως πούμε για τις μητέρες, ως πούμε κάποιος άντρας που έχει αφήσει την γυναίκα του τη γυναίκα του έγκυος και αυτή και αυτοσ φταίει να πληρώνει το τέτοιο να της πληρώνει κάθε μήνα για το παιδί και θα της έδι/ και θα της έδινα ένα σπι/ και λεφτά.</p>

3.2.2.1 Περιγραφή επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Ο λόγος του Μέσου ομιλητή δεν είναι πλέον αποσπασματικός και δεν περιορίζεται μόνο σε μικρές φράσεις, αλλή 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 στο 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 συνομιλιακή ικανότητα του ομιλητή είναι αναμενόμενες στο Μέσο επίπεδο.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του ομιλητή στο Μέσο επίπεδο είναι η ικανότητα να «ελέγχει» το λόγο του αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας σε αρκετές περιπτώσεις τα λάθη του (π.χ. *«το ποδήλατο καταστρόφηκε/ καταστράφηκε»*). Ωστόσο, στην προσπάθειά του να «φιλτράρει» το 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 σωστών τύπων (*«όλες τις κοπέλες/ τις κορίτσες/ τα κορίτσα»*).

3.2.2.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση ιστορίας

Σε ότι 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 «μεγαλώσει» που υπάρχει στο κείμενο, ενώ δυσκολεύεται να ανακαλέσει τη λέξη «μικρύνει», που δεν υπάρχει. Αντίθετα, ο Μέσος ομιλητής υψηλού υποεπίπεδου συνήθως καταφέρνει να διηγηθεί ένα μεγάλο τμήμα της ιστορίας, συχνά παραλείποντας, βέβαια, αρκετές λεπτομέρειες (βλ. μαθητές 4 και 5).

Μαθητής 1 (Μέσο-χαμηλό)

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 [η μαθήτρια διαβάζει τη φράση από το κείμενο]

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... [η μαθήτρια προσπαθεί να διαβάσει τη λέξη από το κείμενο]

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... Να το διαβάσω αυτό;

E: Δε θέλω να το διαβάσεις. Θέλω να μου πεις 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 κόψει.

E: Και γιατί το έκοψε το παιδί το ραβδί;

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

Μαθητής 2 (Μέσο-μεσαίο)

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

M: Ότι μ' αυτό τον τρόπο, με τον οποίο διάλεξε ο δάσκαλος τους ή διευθυντές τους, ποιος ήτανε... βρήκε τον κλέφτη.

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

M: Ε, αφού έκλεψαν χρηματοκιβώτιο...

E: Τι κλέψανε;

M: Χρηματικό ποσό;

E: Ξέρεις τι είναι το χρηματικό ποσό;

M: Ε, ναι!

E: Τι;

M: Εεε κάποιο ποσό χρημάτων.

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

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

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

M: Πέντε ξυληιά τούς έδωσε;

E: Τους έδωσε πέντε τι;

M: Ξύλινα ραβδιά [η μαθήτρια το διαβάζει από το κείμενο]

E: Ναι! Ξέρεις τι είναι το ραβδί;

M: Όχι!

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

M: Ότι είναι μαγικά.

E: Και τι θα γινόταν με τα μαγικά ραβδιά;

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

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

M: Βρήκε το ένα κοντύτερο.

E: Πώς κόντυνε το ραβδί;

M: Ξέρω και 'γω; Έκοψε ο μαθητής;

E: Γιατί το έκοψε ο μαθητής αυτό το ραβδί;

M: E, ήθελε να κλέψει; Τι ήθελε να κάνει;

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

M: A, έλεγε αν μεγαλώσει, αυτός θα 'ναι ο κλέφτης. Έτσι αυτοί νόμιζαν.

Μαθητής 3 (Μέσο-μεσαίο)

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

M: Εεε, κατάλαβα ότι σ' ένα σχολειό κάποια παιντιά... εεε ηλικία οχτώ ετών έκλειψαν κάτι... κάτι/ κάποια χρήματα και ο ντάσκαλιος νόμιζε ότι κατάλαβε ποια είναι τα παιδιά, αηλιά 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 σχολειό και τα/ όλη 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 μι/όχι μεγαλώσει...

E: Μικρύνει. Πώς μικρυνε το ραβδί;

M: Ένα ντάχτυλιο.

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

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

E: Γιατί;

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

Μαθητής 4 (Μέσο-υψηλό)

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

M: E, ναι! Λοιπόν, κλέψανε τα χρήματα και ήταν πέντε υπόπτ/ οι πέντε υπόπτοι μια τάξη... και τους έδωσε κάποιος καθηγητής πέντε ραβδιά. E, 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: E, 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.

3.2.3 ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

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 ανταπεξέλθει 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 ανταπεξέλθει 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 ανταπεξέλθει σε καταστάσεις με περιπλοκές. Η ροή του λόγου του είναι σταθερή και το λεξιλόγιο του αρκετά εκτεταμένο ώστε να μπορεί να χειριστεί ποικιλία 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 ανταπεξέλθει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες, προσαρμόζει τις απαντήσεις 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 περιορισμένα 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 ανάληψη 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 ομιλητών στα τρία υποεπίπεδα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

Θεματικές ενότητες	Προχωρημένο-χαμηλό	Προχωρημένο-μεσαίο	Προχωρημένο-υψηλό
1. Περιγραφή ημέρας	Μ: Λοιπόν, ξυπνάω το πρωί, ετοιμάζομαι για το σχολείο, μέχρι να πάει η ώρα δύο για να φύγω από το σχολείο, να σχολάσω, μετά έχουμε 'δω πέρα μάθημα, μετά όταν φεύγουμε από 'δω πέρα, τις τρειςήμισι, τέσσερις η ώρα πηγαίνω για προπόνηση, μετά την προπόνηση κάνω τα μαθήματά μου, μέχρι που να νυχτώσει και ξανά τα ίδια.	Μ: Εεε, οχτώ και τέταρτο με οχτώ και είκοσι περίπου χτυπάει κουδούνι για προσευχή, λέμε προσευχή κάπου πέντε λεπτά, οχτώ και είκοσι πέντε πιστεύω αρχίζει το μάθημα. Σχοliάζω ανάλογα, όταν έχουμε έξι ώρες, εξάωρο δηλαδή, αρχίζει/ τελειώνει το μάθημα στις μία και δέκα. Όταν έχουμε εφτάωρο, τελειώνει δύο παρά δέκα με δύο παρά τέταρτο και διαλείμμα στο μετα/ στο μεταξύ, δηλαδή εξάωρο, στο έκτο, στην έκτη ώρα και στην έβδομη ώρα δεν έχουμε διαλείμμα.	Μ: Όταν είμαι πρωινός, το πρωί ξυπνάω, πάω σχολείο, μετά, όταν φεύγω, πάω στο φροντιστήριο. Μετά κάνω τα μαθήματά μου, άμα έχω χρόνο, βρήπω τηλέφωση, αλήθια συνήθως, όταν είμαι πρωινός, κοιμάμαι πολύ νωρίς.
2. Περιγραφή οικογένειας	Μ: Είμαστε τρία αδέρφια, εγώ είμαι η μεσαία, ο αδερφός μου ο μεγάλος πηγαίνει πρώτη θυκείου, ενώ ο μικρότερος πηγαίνει τετάρτη δημοτικού.	Μ: Είμαστε πέντε άτομα, έχω και αλήθια μία αδερφή και έναν αδερφό. Εγώ είμαι η μεγαλύτερη. Η μη/ η αδερφή μου είναι/ πάει έκτη Δημοτικού και είναι δώδεκα χρονών, ενώ ο αδερφός μου είναι εννιά.	

3. Ψυχαγωγία/
ελεύθερος χρόνος/
ταξίδια

I. E: Στις διακοπές σου τι κάνεις;
M: Πηγαίνω σε διάφορα μέρη...
E: Πού πήγες τελευταία;
M: Τελευταία πού είχα πάει; Τελευταία πήγα/ βίτσι/ πήγα με μία φίλη μου κατασκήνωση, το περασμένο καλοκαίρι δεν πήγα πουθενά, μόνο κατασκήνωση πήγα, επειδή δε μπορούσα/ δε μπορούσα να πάμε αλλού.
II. E: Πες μου πώς διασκεδάζετε.
M: Πώς διασκεδάζουμε; Μιλώντας, παίζοντας...
E: Τι παίζετε;
M: Τι παίζουμε; Διάφορα παιχνίδια, πηγαίνουμε κάπου να φάμε, να δούμε σινεμά.

E: Τι κάνεις όταν δεν έχεις σχολείο;
M: Ασχολούμαι με το στίβο, ιδιαίτερα τις ταχύτητες και το μήκος.
E: Θέλεις να πας στη Γυμναστική Ακαδημία μετά; Τι θέλεις να κάνεις;
M: Θέλω να γίνω μια καλή αθλήτρια.

I. E: Και όταν δεν έχεις σχολείο, τι σου αρέσει να κάνεις;
M: Να βγαίνω έξω με τους φίλους μου, να παίζω, αφοῦ πρώτα κάνω τα μαθήματα, για να 'χω ελεύθερο χρόνο, να παίζω μπάσκετ ή ποδόσφαιρο και να βλέπω ταινίες. Και ν' ακούω και τραγούδια επίσης.
E: Τι τραγούδια σ' αρέσουν;
M: Μ' αρέσουν πολύ τα ελληνικά και τα ιταλικά.
E: Τα καλοκαίρια στις διακοπές, τι κάνεις;
M: Στις διακοπές, κάθε μέρα βγαίνω έξω με ένα κολλητό μου φίλο από το χωριό μου στη Βόρεια Ήπειρο και παίζουμε συνήθως, Καμιά φορά, όχι συνέχεια, σπάνια, πάμε και σε ένα μαγαζί με ηλεκτρονικά, με/ δέκα λεπτά μακριά μου και τις άλλες μέρες παίζουμε μπάσκετ... Και Σάββατο και Κυριακή πάμε στη θάλασσα. Μονάχα μερικά καλοκαίρια πάω στο χωριό μου ή στο Λουτράκι.
E: Τι κάνεις, όταν πας στο Λουτράκι;
M: Συνήθως, όταν πάω στο Λουτράκι, το πρωί ξυπνάω περίπου δέκα, δέκα και μισή, τρώω, κάθεται πέντε ήε/ δέκα λεπτά για να μπει καλή το φαγητό μου, ύστερα πάω θάλασσα, κάνω δέκα λεπτά ηλιοθεραπεία και ύστερα κολυμπάω.
E: Σ' αρέσει το κολύμπι;
M: Πάρα πολύ. Ξετρεφάινομαι για τη θάλασσα.

4. Αφήγηση / (παραθέθον)	<p><i>E:</i> Πώς περνούσατε τη μέρα σας; <i>M:</i> Παίζαμε... Για παράδειγμα, έναν/ το βράδυ τι κάναμε. Επειδή μπροστά από το σπίτι μου είναι μια μεγάλη αυλή, μαζευόμασταν όλη τα παιδιά, δηλαδή της ηλικίας μου, και παίζαμε, παίζαμε, παίζαμε βόλεις... Βόλεις και κουνιγιά... Τι άλλο; Κρυφτό, αυτά, διάφορα.</p>	<p><i>M:</i> Βγαίναμε, μπορούσαμε να πάμε ξέρω γώ βόλτα, σπουδήσατε, χωρίς να φεβόμασσε τίποτα, στο σχολείο ήμασταν πιο καλά, πιο ελεύθερα με τις καθηγήτριες μπορούσαμε να ανοιχτούμε καλύτερα απ' ό,τι εδώ.</p>	<p><i>M:</i> Οι δασκαλίοι μας βοηθούσανε. Όσο μπορούσαν κι αυτοί, άμα βρένανε κάποια δυσκολία ότι είχαμε κάποια, προσπαθούσαν να μας βοηθήσουν.</p>
5. Σχέδια για το μέλλον	<p>I. E: Όταν τελειώσεις το σχολείο, τι θέλεις να κάνεις; <i>M:</i> Ηλεκτρολόγος. Μ' αρέσει. Έχω ασχοληθεί... Ο νονός μου έχει/ έχει ένα φίλο ηλεκτρολόγο. Το καλοκαίρι δούλευα τρεις μήνες μαζί του και μ' αρέσει. Ας πούμε, πηγαίναμε σε σπίτι... Είχε πάει αυτός σε μια μεγάλη δουλειά να φτιάξει ένα [...] και ήμασταν μαζί. II. M: Εγώ θέλω να γίνω/ θέλω να γίνω αστρονόμος, αη! δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω... Όταν ήμουν στην Αθβανία, μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χώρο και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός ολόκληρος και έβγαγα/ έβγαγε ένα αστέρι, που εγώ τον έβλεπα πριν δει ο ήλιος και έτσι από τότε ήθελα πάντα να... κοιτάξω τ' αστέρια (γελάει). <i>E:</i> Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε δέκα χρόνια από τώρα; <i>M:</i> Μάλλον θα είμαι, άμα τα καταφέρω δηλαδή, θα προσπαθήσω, θα πάω στο Πανεπιστήμιο για να σπουδάσω για το αυτό που θέλω να γίνω. <i>E:</i> Θέλεις να ζήσεις εδώ ή στην Αθβανία; <i>M:</i> Ούτε εδώ ούτε στην Αθβανία. <i>E:</i> Πού θες να ζήσεις; <i>M:</i> Θέλω να πάω εκεί στη ΝΑΣΑ. Έχετε ακούσει. Εκεί θέλω να πάω να ασχοληθώ με την αστρονομία.</p>	<p>I. E: Τι θέλεις να γίνεις; <i>M:</i> Θέλω να συνεχίσω το σχολείο εδώ και, ξέρεis τώρα, έχω ένα/ ένα στόχο, να γίνω κάτι. Ή δικηγόρος ή δημοσιογράφος. Δεν έχω αποφασίσει. II. E: Λοιπόν, όταν τελειώσεις το γυμνάσιο, τι θέλεις να κάνεις μετά; <i>M:</i> 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 'ντερνετ στο σπίτι μου, ασχολούμαι και ήθελα να ασχοληθώ επαγγελματικά με το 'ντερνετ. Αυτό. Νομίζω ότι θα με ικανοποιούσε.</p>	<p><i>E:</i> Και τι θες να κάνεις, όταν τελειώσεις το γυμνάσιο; <i>M:</i> Το σκέφτομαι, έχω πολλές γνώμες, δεν έχω αποφασίσει. <i>E:</i> Πά πες μου μερικές! <i>M:</i> Μετά το γυμνάσιο σκέφτομαι να πάω λύκειο και από 'κει και πέρα να 'δω τι δουλειά θ' ακολουθήσω και τα λοιπά. <i>E:</i> Τι δουλειά σ' αρέσει; <i>M:</i> Δε, το συζητώ, δεν έχω καταλήξει κάπου.</p>

6. Περιγραφή χώρας
προέλευσης-
σύγκριση χωρών

I. Μ: Εκεί πέρα ήμουν πάνω απ' όλα με τις φίλες μου στη χώρα μου. Οπότε δεν ξέρω, απλά ένιωθα πιο άνετα. Εδώ πέρα είναι πολλή 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 απλά τα πράγματα. Καταρχήν, είναι η πατρίδα μου. Όσο κι αν μείνω εδώ, πάτη ξένη θα 'μαι. Θα μάθω τη γλώσσα, θα συνηθίζω, όμως πάτη δεν είμαι Αλβανίδα/εεε... Ελληνίδα. Επίσης, εκεί έχω τους φίλους μου. Και την οικογένειά μου, επίσης, που δεν μπορούνε 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.

Ε: Αν σου ζητούσα να συγκρίνεις τις δύο χώρες, ποια είναι τα συν της Ελλάδας και της Αλβανίας και ποια τα πλην;
Μ: Ναι. Η Ελλάδα είναι μια ωραία χώρα, μ' αρέσει πάρα πολύ, όπως και η Αλβανία. Άμα δεν είχε πόλεμο και αυτά, θα ήταν πάρα πολύ καλή/ καλήτ/ θα ήταν ωραία. 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 πλην είναι ότι της Αλβανίας/ ότι δεν είναι/ δεν έχει αναπτυχθεί 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;

Ε: Πες μου πώς είναι το χωριό σου στην Αλβανία.
Μ: Δεν είναι πολύ μεγάλο, είναι μικρό. Δυστυχώς δεν έχει θάλασσα, απλά είμαι από δυο χωριά και το χωριό της μητέρας μου εμένα έχει θάλασσα, το άλλο, του πατέρα μου, είναι πιο μεγάλο, πιο πολιτισμένο, πιο όμορφα κτήρια...
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 στου πατέρα μου είναι ο δρόμος ομοίσιος. Και έχει πολύ ωραία θάλασσα.

7. Σχολική ζωή-σύγκριση σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων	<p>I. E: Το σχολείο πώς σου φαίνεται εδώ;</p> <p>M: Το σχολείο όκι και τόσο καλό. Η κατάσταση δηλαδή που βρισκόμαστε δεν είναι και τόσο καλή με τα παιδιά του σχολείου. Δεν έχουμε αθουσες, αίθουσα να κάνουμε γυμναστική, δεν έχουμε αίθουσα μουσικής καλή, δεν έχουμε όταν κάνουν κάποια γιορτή, είναι πολύ χάλια η κατάσταση.</p>	<p>I. E: Το καινούργιο σύστημα στο Λύκειο πώς σου φαίνεται;</p> <p>M: Οι μαθητές τώρα είναι πολλοί φορτωμένοι, επειδή κάνουν εφτά ώρες, πάνε και στο φροντιστήριο... Δε μένει καιρός. Στο φροντιστήριο πάνε για ξένες γλώσσες, αλλή πάνε και για μαθήματα του σχολείου, εξαρτάται από το πόσο καταβαρβάνει κανείς.</p>	<p>I. E: Τι είναι αυτό που σ' αρέσει στο σχολείο σου εδώ και τι είναι αυτό που δε σ' αρέσει;</p> <p>M: Μ' αρέσουν πολλοί οι καθηγητές εδώ, γιατί ήνε το μάθημα πολύ αναλυτικά, εύκοη και σε βοηθάνε στα προβλήματα. Μ' άρεσε πάρα πολύ που εδώ έχει ένα φροντιστήριο και βοηθάνε τα παιδιά στη γλώσσα, εκεί που δυσκολεύονται. Δε μ' αρέσει όμως που οι μαθητ/ οι πολλοί μαθητές βρίζουν τους καθηγητές και δεν τους σεβονται.</p>
<p>II. M: Έσε αυτό το σχολείο είναι πιο μεγάλο από ό,τι ήταν στην Αθήνα, με πιο πολλή παιδιά, με πιο πολλούς καθηγητές... και εκεί πέρα ήταν μεγάλο το σχολείο, αλλή όχι σαν κι αυτό.</p>	<p>II. E: Δηλαδή στην Αθήνα κάνατε τρεις ώρες συνέχεια χωρίς διάλειμα;</p> <p>M: Ναι, μόνο πένε λεπτά ν' αλλοζουμε τα βιβλία, να προετοιμασούμε για την άλλη ώρα. Βασικά οι καθηγητές ζήτηγαν πιο πολλή απ' τα παιδιά, εκτός από τις ασκήσεις και το διάβασμα της ημέρας ζήτηγαν και κάποια έξτρα για το/ για το μάθημα για να αναπληρώνουμε, να συμπληρώνουμε θα 'ήνεγα το μάθημα.</p>	<p>Παράδειγμα, 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 πάω να το /να τον πάρω και έπεσε στα πόδια του φίλου μου. Και αυτό είχε ξανασυμβεί, αλλή μονάχα την άλλη φορά με είχε πιάσει εδώ η πέτρα και μου είχε βγει αίμα και με πόνιγαν και στο γραφείο. Και δε μ' αρέσει που βλέπω μαθητές να πίνουν τσιγάρο.</p>	
<p>III. M: Ναι, και σαν κτήριο υπήρχε μεγάλη και μεγάλες αίθουσες υπήρχανε, υπήρχε για γυμναστική, για... και όλα που τα χρειαζόμασταν ακόμα και εντάξει και καθηγητές επειδή είμαστε και στη χώρα μας, μας συμπεριφέροντουσαν πιο καλή απ' ό,τι εδώ, δεν μπορού να πώ ότι μας πρόσβαλλαν ποτέ και αυτά.</p>	<p>III. M: Για την Αθήνα δε θα 'ήνεγα ότι το χαλίσσαμε εμείς ίτο σύστημα γιατί αυτό το πράγμα έγινε μετά από το/ από τον εμφύλιο πόλεμο το ενενήντα εφτά αρχές ενενήντα εφτά και δε θα 'ήνεγα πώς φταίνε τα παιδιά, ξέρω 'γώ, για 'δώ πέρα φταίνε τα παιδιά. Γενικώς εμείς τα παιδιά φταίμε, γιατί είχαμε όταν κάναμε καταλήψεις που τελείωσε το πρώτο τρίμηνο, είχαμε κάποια απήματα, για την ακρίβεια εννέα απήματα. Το πρώτο ήτανε να βάλουμε επιστήτη, το δεύτερο ήτανε να ανοίξουμε οι τουαλέτες και να είναι καθαρές, το τρίτο... Του γυμνασίου ήτανε κλειστές τώρα τις έχουμε ανοίξει να, γενικώς να γίνεται απολυμανση νομίζω, κάθε δύο εβδομάδες, να ανοίξει το κυλικείο, να μη βγαίνουν τα παιδιά έξω, τι αλλή είχαν, α ναι, να βάλουμε σε μερικές, σε μερικά παράθυρα, κάγκελα... Και κάγκελα και τζάμια. Κάγκελα μη μπαίνουν ξένοι, εξωσχολικοί, αυτά εντάξει.</p>		

8. Αφήγηση II
(ιστορία)

Μ: Το «Μόνος στο σπίτι Νο. 3». Είναι ένα μικρό παιδί που έχει πυρετό και οι γονείς του τον αφήνουν μόνο στο σπίτι... και εκεί κάποιοι ληστές προσπαθούν να πάρουν ένα μικρό τσιπ που έχει στο αυτοκίνητό του... Κάνει αυτός σχέδια να τους πιάσει. Παγίδες και αυτά, σήρα τούς πιάνει η αστυνομία στο τέλλος, όπως πάντα. Είχαν πείσει στην παγίδα αυτού, γιατί ήταν μια ψεύδα παγωμένη και δεν το ήξεραν και πέφτουν μέσα και παγώνουν.

Μ: Ήταν ένας βασιλιάς 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 προσπατεύει πια την εκκλήσια και ότι θα είναι εναντίον του θεού, και τότε και ότι θα ζήσει με το αίμα των ανθρώπων –ξέρεις, είναι θρίλερ– και τότε ξαναβρίσκει την αγαπημένη του και θέλει να την πάρει και την κάνει και αυτή βροκόλακα και ζουν μαζί μετά στην κόλλαση.

Μ: Είδα «Παιχνίδια χωρίς σύνορα».
Ε: Τι είναι αυτό;
Μ: Είναι ένα..... είναι ένα παιχνίδι όπου... το διοργανώνει η Ευρώπη και συμμετέχουν εφτά χώρες νοιζώ, απ' όλη την Ευρώπη και παίζουν διάφορα παιχνίδια και όποιος είναι καλύτερος παίρνει μεγαλύτερους βαθμούς και κερδίζει.
Ε: Χθες παίζι κέρδισαν;
Μ: Ε, νοιζώ οι... Πορτογάλοι.

<p>9. Υποθετικές καταστάσεις</p>	<p>I. E: Αυτό το σχολείο που πας τώρα, τι θα άλλαζες; M: Πολλά. Καταρχήν είναι πολύ βρόμικο και αυτό, δεν μπορείς να πεις. Βρόμικο, φωνές, είσαι κάτω από ένα βενζινόκι, μπορείς να/ να πιναχτείς κάθε ώρα/ κάθε λεπτό... E: Τι άλλο θα άλλαζες; M: Γενικώς όλο το κτήριο. Καλύτερα να έχει ένα άλλο σχολείο, παρά αυτό... Εεε, θα τα φτιαχνα, θα έφτιαχνα και λίγα παράθυρα, ό,τι, ας πούμε, ό,τι χρειάζεται ένα σχολείο γενικώς, πίνιακες, θρανία, τις τάξεις, είναι πολύ βρόμικες μέσα, δεν είναι καθαρές, το προαύλιο... E: Και το σύστημα; Από το σύστημα θα άλλαζες τίποτα; M: Δε θα γράφαμε εξετάσεις.</p> <p>II. E: Αν κέρδιζες το λαχείο, αν κέρδιζες ξαφνικά οχτακόσια εκατομμύρια, τι θα έκανες; M: Τι θα έκανα; Θα βοηθούσα... τους πιο φτωχούς, την οικογένειά μου, τους φίλους μου, όσοι/ όσοι είχαν ανάγκη, θα 'χα και δικά μου λεφτά, βέβαια. E, θα βοηθούσα. E: Πώς θα βοηθούσες; M: Δίνοντας χρήματα, κάνοντας κάτι, χτζίζοντας κάτι... Ξέρω 'γω; Θα τα 'δυνα εγώ στο χέρι κάποιου που ξέρω ότι το είχαν πραγματικά ανάγκη. E και τότε, εντάξει, θα βοηθούσα.</p>	<p>I. E: Αν μπορούσες να αλλάξεις την κατάσταση στην Αθηνά, τι θα άλλαζες; M: Θα σταματούσα αυτό τον ανόητο πόλεμο, αν ήταν δυνατόν να περάσει απ' το χέρι μου, γιατί ανόητος είναι έτσι όπως τον κάνουν. Και θα προσπαθούσα να βάλω τους ανθρωπίνους σε μια τάξη, δηλαδή να αφήσουν την έχθρα, τους σκοτωμούς, τις κλέ/ κλεψιές. II. E: Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει, για να φτιάξουν τα πράγματα; M: Τι αν μπορούσε να γίνει; Πρώτα πρώτα να σταματούσε ο πόλεμος που γίνεται τώρα, επειδή πόνε και πολλοί πρόσφυγες και η Αλβαν/ η Αθηνά είναι και... Δεν είναι πολύ ισχυρή οικονομικά και αυτό θα μπορούσε να βελτιωθεί. Άμα σταματούσε ο πόλεμος και όλοι οι άνθρωποι εργαζόντουσαν, επειδή δεν έχει και πολλή δουλειά στη Αθηνά, δεν έχει πολλή δουλειές και να... εεε να άνοιξαν οι/ μερικ/ οι εκείνοι που είναι... Δηλαδή ο υπουργός εκεί να άνοιζ/ να άνοιξε/ να άνοιξε/ να άνοιξε εργοστάσια, διάφορα, για να μπορούσαν οι άνθρωποι να εργάζονται.</p> <p>III. M: Θα άλλαζα την συμπεριφορά εδώ στην Ελλάδα, τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους καθηγητές... Στην Αθηνά θα άλλαζα... την συμπεριφορά των καθηγητών.</p>	<p>I. E: Αν γνώσουν υπουργός παιδείας, τι θα άλλαζες; M: Άμα εγώ ήμουν υπουργός και γνώταν αυτό που έγινε τώρα με τις καταλήψεις, θα άλλαζα την ύλη και θα την έβαζα έτσι όπως ήθελεσαν 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 πετύχαινες 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 όταν η/ όταν ήρθα εδώ για πρώτη φορά, η κυρία των μαθηματικών μός εεε... βγήκε στη σύνταξη και ενάμιση μήνα δεν είχαμε καθηγήτρια στα μαθηματικά.</p> <p>II. E: Εσύ αν ήσουνα πρωθυπουργός της χώρας, τι θα 'κανες; M: Εγώ δε θα 'θελα καταρχήν να 'μουν, αλλά... E: Αν ήσουνα; M: Θα μπορούσα να οργανώσω το κράτος όσο το δυνατόν καλύτερα γνώτανε. 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 τα λοιπά, θα ανάπτωγα το εμπόριο, θα άνοιγα διάφορα εργοστάσια στη χώρα μου, γιατί και η Αθηνά έχει κάποιες φυσικές πηγές που έχει, που. E: Τι φυσικές πηγές έχει η Αθηνά; M: Απ' ό,τι ξέρω υπάρχουν λίγο φυσικό αέριο, πετρέλαιο αυτά, δεν ξέρω άλλα, δεν έχω ακούσει για άλλα.</p>
----------------------------------	---	---	--

10. Ανάπτυξη αφηρημένου θέματος

I. E: Πιστεύεις ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και γιατί;
M: Ναι, πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα, επειδή κανένας δε διαφέρει απ' τον άλλον, όλοι είμαστε ίσοι και είμαστε άνθρωποι του Θεού, όλοι.
E: Τι πιστεύεις ότι θα γίνει με τον πόλεμο;
M: Εγώ πάντως εύχομαι να σταματήσει αυτός ο πόλεμος, να έχουμε ειρήνη οι άνθρωποι.
II. E: Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να λυθεί το πρόβλημα του νέφους;
M: Πώς να λυθεί; Εντάξει αυτό που ζητάμε είναι, εντάξει πολλή, εγώ και ένας φίλος μου αυτός πάλι που σος έλεγα ότι τρέχουμε μαζί, είναι πολλύ καλός μου φίλος, εγώ θα 'λεγα εντάξει όπως είναι, ας πούμε, λίγο με πολλύ πρωτότυπο τρόπο και στην Αμερική, ας πούμε, να μη χρησιμοποιθούν τόσα πολλή μηχανάκια, όταν , ας 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, ας πούμε, ξέρετε αυτά τα πατίγια που έχουνε όπως και στην Αμερική, εντάξει, αυτό είναι ένα καλό πράγμα γιατί είναι εκατοντάδες χιλιάδες.

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 αδικούνε λίγο. Εγώ στην Ελλάδα/ εγώ έχω πολλούς φίλους, Έλληνες, Αφρικανούς και ένα, έχω ένα φίλο από τη Γεωργία και περνάμε γενικώς όλοι μαζί παρέα πολλύ καλή, αλλά με την/ με το ρατσισμό που υπάρχει είναι κακό πράγμα. Καθένας έχει τα δικαιώματά του, ο κάθε άνθρωπος και αν γινόταν δηλαδή αυτό το πράγμα να μην υπήρχε ρατσισμός, θα ήταν γενικώς καλή για όλους... Θα έλεγα πως κάθε άνθρωπος έχει τα δικαιώματά του, όπως έπα και πιο πριν, και δηλαδή είναι όπως μας έχει κάνει ο Θεός να ζούμε όλοι ίσ/ ίσοι μεταξύ μας, να αγαπιόμαστε και γενικώς να είμαστε ίσοι, δεν υπάρχει δηλαδή κάποιος που δουλεύει στο δέμο, δηλαδή σκουπιδάρης και ο άλλος είναι πρόεδρος και πρέπει να τον βλέπει με το δάηλο το μάτι, όλοι είμαστε ίσοι. Αυτό θα έλεγα.

I. E: Ποια θεωρείς μάθηον εσύ ότι είναι τα προβλήματα που έχει η Αθήνα;
M: Η Αθήνα έχει χιλιάδες προβλήματα. Έχω δει στην τηλεόραση ότι υπάρχουνε πάρα πολλή σκουπιδιά και σπανία καθαρίζονται. Στη γειτονιά μου κάθε καθακαίρι, κάτω από την πολυκατοικία μου, όταν μπαίνεις, βρέχεις παντ/ πάντα μύνες και δηηλα μας είναι ένας σκουπιδιότοπος που έχει σκουπιδιά και έρχονται μια φορά στις τσάσες να τα μαζέψουνε.

II. E: Γιατί πιστεύεις ότι δηήλιανε τόσσο πολλύ για χρήματα;
M: Επειδή ... ήληξαν από ένα, από την ολιγαρχία, από το καθεστώς αυτό μπήκαν αμέσως στη δημοκρατία, ανοικτηκαν τα σύνορα, είδαν πολλή πράγματα, ε... άνοιξε το μάτι, ήληξε γρήγορα η νοστροπία τους, χωρίς να καταλάβουν πώς έγινε αυτό.
E: Εσύ τι θα πρότεινες σαν λύση, δηηλαδή τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να βοηθήσει την κατάσταση, έτσι όπως είναι τώρα;
M: 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 το 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 1), την οικογένειά του (βλ. θεματική ενότητα 2), 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 στο 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 πήγα να εφ' όσον 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 συνομιλια-

κές 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:

E: Έλα τι έγινε, τρέχει κάτι;

M: Όχι, το ποδήλατο δεν τρέχει πια!

E: Γιατί δεν τρέχει, τι του έκανες;

M: Βγήκε η αλυσίδα

E: Πώς έγινε αυτό;

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

E: Τι μου προτείνεις δηλαδή;

M: Να πάρεις καινούργιο!

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

M: Το θέλεις;

E: Και τι να το κάνεις εσύ;

M: Αφού θα πάρεις καινούργιο! [γελάει].

3.2.3.2 Κατανόηση και επαναδιήγηση κειμένου

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- χαμηλό)

E: Τι έκανε ο δάσκαλος;

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

E: Ναι, τι έγινε την άλλη μέρα;

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

E: Μπορούσε να μεγαλώσει το ραβδί;

M: Όχι, αφού ήταν ψάρι... τσίμπησε.

E: Και γιατί το έκοψε αυτός όσο ένα δάχτυλο;

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

Μαθητής 2 (Προχωρημένο-χαμηλό)

E: Τι γίνεται στην ιστορία;

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

E: Αυτό τους λήξει 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...

E: Ξαναδιάβασέ το, δεν βιάζομαι!

M: Ότι το ραβδί τού 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. Ο κλέφτης... Ξαναδιάβασέ το! [Διαβάζει]

E: 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-μεσαίο)

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 σπίτι τους και όποιο από αυτά τα ραβδιά, είχε μικρύνει, τότε αυτός θα ήταν ο ύποπτος. Έεε... Όχι, μεγαλώσει, μεγαλώσει. Τότε ένα παιδί/ έ-

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

3.2.4 ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

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 άλληλωςτε 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 λήθη παρά μόνο σε σύνθετους γραμματικούς τύπους που χρησιμοποιούνται σπάνια και κυρίως στον γραπτό λόγο. Τα λήθη 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 σε 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 φυσικών ομιλητών της Ελληνικής

Θεματικές ενότητες	Φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής
1. Περιγραφή ημέρας	<i>E: Θέλω να μου περιγράψεις μια τυπική σου μέρα από το πρωί ως το βράδυ. M: Το πρωί ξυπνάω κατά τις οκτώ παρά τέταρτο, εφτάμισι, πάω μετά σχολείο, γυρνάω το μεσημέρι, τρώω, διαβάζω, κάνω ένα μάθημα, γαλλικά ή αγγλικά, κατά τις τέσσερις συνήθως εκτός Παρασκευών και Σαββατοκύριακα. 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 μπω στο Ίντερνετ ή θα πέσω για ύπνο.</i>
2. Διακοπές - αφήγηση (παρελθόν και μέλλον)	<i>I. E: Πάτε στο ίδιο μέρος διακοπές γιατί είναι η καταγωγή σου από 'κει; M: Ναι, απ' τη Λευκάδα. E: Είναι ωραίο νησί, έχω ακούσει. M: Πάσαρα πολύ ωραίο, η Λευκάδα είναι υπέροχο νησί. E: Για πες μου. M: Έχει υπέροχες παραλίες, τα συνδυάζει όλα και ζωή και ανθρώπους και ψυχιά και</i>

	<p>ηρεμία, έχει υπέροχες και καθαρές παραλίες.</p> <p>II. E: Τι κάνεις τα καλοκαίρια, πού πας; M: Τα καλοκαίρια... τουλάχιστον τα δύο τελευταία, δουλεύω λίγο στην αρχή του καλοκαιριού για την πλάκα 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 εξοχικό μου. E: Τι κάνατε στη Ρόδο; Δεν κάτσαμε πολύ, αλλιά το πρωί κάναμε μπάνιο στην πισίνα ή στη θάλασσα και σε διάφορα μέρη. Το μεσημέρι κοιμόμασταν τάβλα μπόλικες ώρες, και μετά κατά τις πέντε ή πηγαίναμε σε διάφορα μέρη που είχε τις πεταλούδες, κάτι αξιοθέατα, μουσεία και αλλια τέτοια και μετά το βράδυ βγαίναμε στην πόλη ή κάπου αλλιά να φάμε ένα παγωτό και γυρνάγαμε μετά αργά και κοιμόμασταν.</p> <p>III. E: Μάλιστα, πέρσι το καλοκαίρι που είχατε πάει διακοπές; M: Πέρσι...μμμ... διακοπές, έχουμε ένα σπίτι στο Πόρτο Ράφτη. Αλλιά... πέρσι συγκεκριμένα, δεν πήγαμε πουθενά αλλιά. E: Μμχ, είναι ωραία στο Πόρτο Ράφτη; M: Ναι, πολύ ωραία. E: Πώς πέρναγες τη μέρα σου; M: Εεε, ξύπναγα, πήγαίνα στη θάλασσα, έκανα μπάνιο, μετά ερχόμουνα για καμιά ώρα στο σπίτι μου... Ή με κανένα φίλο μου κι αυτά, ε, έτρωγα και... ξαναέβγαίνα μέχρι το βράδυ. E: Έχει νυχτερινή ζωή εκεί; M: Πάρα πολύ. Πάρα πολύ νυχτερινή ζωή, ειδικά τα Σαββατοκύριακα. E: Φέτος έχετε σκεφτεί πού θα πάτε; M: Ναι, ήθεμ... αν πάμε Πόρτο Ράφτη και μετά... αρχές Σεπτεμβρίου, ξέρω 'γώ, τέλη Αυγούστου να κάνουμε ένα ταξίδι στη Βόρεια Ελλιάδα, εκεί κοντά.</p>
<p>3. Αφήγηση ιστορίας/ταινίας</p>	<p>I. E: Σ' αυτό το βιβλίο θυμάσαι τι γινότανε; M: Ναι, ήτανε μια κοπέλα, η οποία είχε σπουδάσει νθοποιός στην Ελλιάδα, αλλιά μετά στην Ελλιάδα έπεσε χούντα και δεν μπορούσε να εργαστεί και πήγε στο Παρίσι, ε εκεί πέρα δείχνει τις δυσκολίες της ζωής της, το πώς πέρασε, πολύ, μα πάρα πολύ φτωχικά και το ένα και το αλλια και μετά... συναντάει έναν, ένα παιδί, το, ο οποίος είναι προβληματικός, κάτι έχει πάθει, έχει τραυματιστεί, ήτανε μαζί σε μια κοινή ομάδα κατά της χούντας στην Ελλιάδα και τον συναντάει και ερωτεύονται και μένουμε μαζί και μετά δείχνει κάποια προβλήματα που έχουμε, χωρίζουμε, αυτή παντρεύεται κάποιον αλλια... και γενικά είναι πολύ ωραίο, δηλαδή δείχνει, ας πούμε πως έχει γενικά έτσι κάποια ροή και... δείχνει πολλιά πράγματα.</p> <p>II. E: Τίποτα που είδες πρόσφατα και σου άρεσε, δε θυμάσαι; M: Ναι! E: Για πες μου. M: E, τι να σας πω τώρα, ξέρω 'γώ, είναι... διάφορα... να ένα που μου άρεσε ας πούμε ήταν το... «Μπρέιβχαρτ». Τον ξέρετε τον Μεη Γκίπσον; E: Ναι! M: E, είναι ο Μεη Γκίπσον και είναι ένας αγωνιστής περίπου στο 1200 κάτι και προσπαθεί να ελευθερώσει τη Σκοτία από την Αγγλία, αλλιά δεν τα καταφέρνει τελικά, πεθαίνει, τέλος πάντων και συνεχίζεται η επανάσταση. E: Τον σκοτώσανε; M: Ναι, τον δολοφονήσανε και συνεχίζεται η επανάσταση, αλλιά ιστορικά δεν τα καταφέρνουμε να απελευθερωθούμε.</p>
<p>4. Σχολική ζωή: περιγραφή -προβλήματα -απόψεις</p>	<p>I. E: Πώς σου φαίνονται τα μαθήματα στο γυμνάσιο, είναι δύσκολα; Πού δυσκολεύεσαι; M: Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, και Αρχαία λιγάκι... Γενικά στα Μαθηματικά είμαι πολύ αδύναμη, δηλαδή, ας πούμε, δεν καταλαβαίνω σχεδόν τίποτα, μόνο άμα κάτω και διαβάσω και μου το εξηγήσουν και μου το ξαναεξηγήσουν, τα καταλαβαίνω. E: Δηλαδή είναι θέμα διαβάματος;</p>

	<p><i>M: Ίσως, δεν ξέρω, βασικά άμα δεν έχεις βάσεις, δεν μπορείς να διαβάσεις, άμα χάνεις το ένα, ας πούμε στη Χημεία έχω χάσει δύο μαθήματα και δεν ξέρω τίποτα.</i> <i>E: Και ποιο μάθημα σου αρέσει;</i> <i>M: Η Λογοτεχνία, η Ιστορία, η Γλώσσα επειδή γράφουμε έκθεση, αυτά και η Γυμναστική. Μου αρέσουν γιατί γράφω καλές εκθέσεις και γενικά στα γλωσσικά μαθήματα είμαι πολύ καλή, ε και μ' αρέσουν επειδή αναλύουμε τους χαρακτήρες, ας πούμε, γενικά αυτών των προσώπων που βρήπουμε και είμαι πολύ καλή.</i></p> <p>II. E: Για πες μου, τι σου αρέσει πιο πολύ, το γυμνάσιο ή το δημοτικό; <i>M: Το γυμνάσιο, είσαι πιο ελεύθερος, βλέπεις διαφορετικούς καθηγητές. Στο δημοτικό είσαι το μικρό παιδάκι, στο γυμνάσιο...</i> <i>E: Και οι καθηγητές πώς είναι;</i> <i>M: Οι καθηγητές αναλόγως. Υπάρχουν πολύ καλοί καθηγητές, υπάρχουν και διάφοροι στριγγιζόντες. Η γερμανικού μας, η οποία μπαίνει μέσα, τρώει ένα τεταρτάκι φωνάζοντας για το διάλειμμα και τα αντιαισθητικά που είδε και μετά συνεχίζει το μάθημα... συνεχίζει να φωνάζει γι' αυτούς που ξέχασαν να κάνουν τις ασκήσεις.</i> <i>E: Ναι, οπότε ουσιαστικά περνάει η μισή ώρα...</i> <i>M: Φωνάζοντας. Κάνει λίγο μάθημα και μετά αρχίζει να φωνάζει γιατί βγήκαμε έξω κάνοντας φασαρία.</i></p> <p>III. E: Τώρα θίξαμε ένα ωραίο θέμα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για πες μου. <i>M: 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 έχει και κάποιες σοβαρές ατέλειες... Επίσης από τη στιγμή που το σχολείο θα προσφέρει περισσότερα σ' ένα μαθητή, ο μαθητής μπορεί απλά να μην επιλέγει τα φροντιστήρια για δεύτερη πηγή μάθησης.</i></p>
5. Αφηρημένο θέμα	<p>I. E: Ποια είναι η γνώμη σου για τη μόλυνση του περιβάλλοντος; Πιστεύεις ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί και πώς; <i>M: Είναι δύσκολο πιστεύω, δηλαδή πρέπει επείγοντως να βρεθούν άλλες εναλλακτικές λύσεις... πρώτα πρώτα για τα καύσιμα. Δεν έχουμε μόνο το πετρέλαιο αλλά και τα πυρηνικά, εναλλακτικές λύσεις για όλη αυτά τέλος πάντων... για ενέργεια... για το πώς θα μπορέσουμε 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 όλη του κόσμου.</i></p> <p>II. E: Πώς φαντάζεσαι την ιδανική πόλη; <i>M: Ε, ιδανική πόλη. Τι να σας πω, μια πόλη στην οποία θα λειτουργούν όλα τέλεια, ας πούμε... καταρχήν να υπάρχουν πάρκα, να υπάρχει αστυνόμευση, μεγάλη, γιατί τώρα δεν υπάρχει, χωρίς καυσαέρια, 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 χαλάνε, να μην πετάμε τα σκουπίδια από 'δώ και από 'κεί, να, γενικά, να μην πειράζουμε τα ζώα... να προσπαθήσουμε να μην χαλάμε τόσο πολύ την ισορροπία της φύσης.</i></p>
6. Υποθετικές καταστάσεις	<p>I. E: Εσύ, αν ήσουν Υπουργός Παιδείας, τι θα έκανες; <i>M: Θα προσπαθούσα να, να κάνω καλύτερο το σχολικό περιβάλλον, τα σχολικά συγκροτήματα, ας πούμε, 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 επετηρίδα, αυτό κατά τη γνώμη μου είναι καλό... οι καθηγητές έτσι αξιολογούνται, οπότε... είναι... λογικά αυτοί που θα μπορούν να διδάξουν τα παιδιά θα 'ναι και άξιοι να τα διδάξουνε, δε θα 'ναι καθηγητές που δεν τους νοιάζει για τα παιδιά ή που... έχουνε λίγες γνώσεις, περιορισμένες.</i></p> <p>II. E: Για τους νέους, για τα παιδιά, τι θα έκανες για να καλύτερεύσεις τη ζωή τους, για να τους εξασφαλίσεις ένα πιο σίγουρο μέλλον; <i>M: Θα κάναμε κάποιες επιτροπές, θα βάζαμε κάτω όλο το καινούργιο σύστημα, θα το</i></p>

διαβάζαμε προσεκτικά να δούμε πού υστερεί, τι γίνεται, πώς πάει και μετά θα το φτιάχναμε ανάλογο με τις ανάγκες του μαθητή, αλλιώς να μην γίνει υπερβολικά εύκολο, αλλιώς ούτε και υπερβολικά δύσκολο και μετά θα το κοινοποιούσα 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 έιτζ, μεγαλύτερη κοινοποίηση κάποιων πραγμάτων και προβλημάτων που υπάρχουν. Αυτά θα έκανα.

E: Πιστεύεις ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση;

M: Υπάρχει παραπληροφόρηση, γιατί ας πούμε ένα κορίτσι στην ηλικία μου δεν ξέρει κάποια πράγματα και δεν έχει την κατάλληλη συνεννόηση με τη μητέρα του, θα πάει σε ένα άλλο κορίτσι να μιλήσει, το οποίο μπορεί να τα ξέρει λάθος, και γίνεται μια μεγάλη παραπληροφόρηση, υπάρχει μεγάλη άγνοια κάποιων πραγμάτων.

III. E: Αν ήσουν κυβερνήτης, τι θα έκανες για τους νέους, στον επαγγελματικό τομέα κυρίως, μια και θίξαμε αυτό το θέμα, τι θα έκανες; Για την καταπολέμηση της ανεργίας;

M: Κοιτάζτε για να μην υπάρχει καταρχήν δεν θα ξόδευα λεφτά που θα έπαιρνα από την ΕΟΚ σε βλακείες και προπαγάνδες για να με ψηφίσουν και τέτοια... για λιδώματα και για διάφορα τέτοια πράγματα.

E: Πώς θα τα αξιοποιούσες εσύ δηλαδή;

M: Για τους ανθρώπους που δεν είναι καταρτισμένοι και δεν έχουν κάποιο πτυχίο ή κάτι τέτοιο, αλλιώς μπορούν να δουλέψουν με τα χέρια τους, θα μπορούσα να κάνω έργα ούτως ώστε να αναβαθμίσω τη χώρα, αλλιώς και να δώσω δουλειά σε κάποιους που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάτι άλλο. Θα 'δινα μεγαλύτερες συντάξεις, ας πούμε, να κάποιος παίρνει σαράντα χιλιάδες, είναι τερατωδώς μικρό το ποσό. Η καλύτερη θα ήταν στις εκατό χιλιάδες.

E: Και πού θα βρεθούν τα χρήματα;

M: Άμα μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε κάθε πόρο που υπάρχει σε αυτή τη χώρα, που είναι πολύ πλούσια χώρα από πλευράς κλίματος και διαφόρων πραγμάτων, να μπορέσουμε να εξάγουμε προϊόντα και... οι περισσότερες πηγές είναι ανεκμετάλλευτες.

E: Και πού οφείλεται αυτό;

M: Ας πούμε το αγροτικό θέμα, κυρίως οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι φεύγουν από τα χωριά τους και τις κωμοπόλεις τους, γιατί δεν υπάρχουν κάποια στοιχειώδη πράγματα εκεί πέρα που θα έπρεπε να υπάρχουν.

VI. E: Αν ήσουν Υπουργός Περιβάλλοντος, τι θα πρότεινες;

M: Φίλτρα στα εργοστάσια, καλύτερες συγκοινωνίες ώστε να μειωθούν τα αυτοκίνητα, ίσως να προσπαθούσα να κάνω περισσότερους εθνικούς δρυμούς ώστε να σώσω τίποτα απ' τα δάση, καλύτερα μέτρα για την προστασία των δασών, δηλαδή πυροσβεστικές και τέτοια, και ίσως να έκανα και διάφορα σεμινάρια σε μαθητές κυρίως για την προστασία του περιβάλλοντος γενικά. Σίγουρα καλύτερη οργάνωση στους πυροσβέστες γιατί φέτος δεν προσπαθήσανε. Υπάρχει και κάτι άλλο, καίνε τα δάση για να πάρουν οικόπεδα... για να τα κάνουν οικόπεδα για να τα πουλήσουνε, 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

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

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 μπορούσανε μετά στην εξέταση να βρουν 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 έχε 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 Χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

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 κάνουν τον ομιλητή να φαίνεται ότι 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, Poullisse 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 περιφράση. 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 το 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 (Poullisse 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 στην παρούσα ενότητα 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 χρησιμοποιήσαν οι ομιλητές του δείγματός μας σε

εκείνα τα υποεπίπεδα των τριών επιπέδων που συγκοινωνούν (interface) μεταξύ τους (βλ. Πυραμίδα του 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 που ο ομιλητής χρησιμοποιούσε περισσότερες από μία στρατηγικές για την επίλυση μιας λεξικής ή συντακτικής δυσκολίας, η τελευταία ήταν εκείνη που καταγραφόταν, θεωρούμενη ως η προτίμηση του ομιλητή (βλ. επίσης Liskin-Gasparro 1996).

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

Στρατηγική	Αρχάριο (υψ.) A %K %Σ	Μέσο (χαμ.) A %K %Σ	Μέσο (υψ.) A %K %Σ	Προχωρημένο (χαμ.) A %K %Σ
Με βάση τη Γ1				
Γλωσσική αναίτιαση	15 .34	2 .33	1 .25	1 .33
Έκκληση 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 ΣΥΝΟΛΟ	38 1.00 .34 112	17 1.00 .43 40	7 1.00 .21 33	5 1.00 .29 17

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 πολύ περισσότερες στρατηγικές από τους Μέσους και οι Προχωρημένοι σημαντικά λιγότερες από τους Μέσους. Για να ελέγξουμε εάν η διαφορά είναι σημαντική χρησιμοποιήσαμε το τεστ χ^2 και συγκρίναμε τη συνολική χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών στο υψηλό υποεπίπεδο του Αρχάριου επιπέδου, στο χαμηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου και στο χαμηλό υποεπίπεδο του Προχωρημένου επιπέδου. Τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 έδειξαν ότι η διαφορά στη συνολική χρήση στρατηγικών είναι στατιστικά σημαντική ($p = 0.018$). 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 τις 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 τεστ χ^2 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 εγκατάληψη 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 πε-

ρισσότερο 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 τεστ χ^2 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 τις στρατηγικές εκείνες που βασίζονται στη Γ2. Έτσι οι στρατηγικές αποφυγής μειώνονται σημαντικά στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου, με α-

¹¹ H 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 χρησιμοποιούσαν πολύ περισσότερο στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2.

ποτελήσασα ο ομιλητής σε αυτό το υποεπίπεδο 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 που 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 στο λόγο του Αρχάρου ομιλητή

Στρατηγικές βασισμένες στη Γ1	
Γλωσσική εναλλαγή	<p>Ενεργοποίηση λέξιολογίου από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή: «είναι ντοκτοράς» [=γιατρός], «ένα μουζίκαντ» [=μουσικός], «... που έρχεται και τελειώνει το σχολείο και pasta» [=μετά κάνει δουλειές], «Ε: Τι δουλειά κάνει; Μ: Είναι γιατρός. Ε: Γιατρέ είναι; Κοίταξε τι φάρμα; Μ: Αλβανικά το ξέρω, είναι nahines mjake [=βοηθεί γιατρό, νοσοκόμοι, «πάει στο ταβόλινα με τη μητέρα του... να τρώει» [=τραπέζι] ή ενεργοποίηση λέξιολογίου από τη μητρική γλώσσα με ελληνική κατάληξη «έχει αβεντούρες» [=περιπέτειες], «έχει σκάσει το... η... η γκόμα» [=λάστιχο του ποδηλάτου].</p> <p>Ενεργοποίηση λέξιολογίου από μια τρίτη γλώσσα που απστεφεί κοινό κώδικα επικοινωνίας για τον εξεταστή και τον ομιλητή, π.χ. χρήση λέξεων της Αγγλικής για την κάλυψη λέξιολογίου στην Ελληνική: «έχω πολλός... dreams [=όνειρα], «δεν έρχομαι στο σχολείο, είναι summer [=καλοκαίρι]».</p>
Έκκληση για βοήθεια	<p>I) Μ: Έχω ντώσει πού μένω εγώ, πώς το λένε; Ε: Τη διεύθυνση; Μ: Ναι. II) Μ: Πώς το λένε αυτό το μέρος που πάνε και τραγουδάνε; III) Μ: Η μαμά μου εργκάζεσαι, εεε... πώς το λένε στα ελληνικά;</p>
Στρατηγικές βασισμένες στη Γ2	
Παράφραση	<p>«Άκουγα μόνο μπαμ μπαμ (αντί πυροβολισμού)». «Η κόρη μου είχε 38... θεριόμετρο (αντί πυρετό)». Πολύ συχνή είναι η χρήση του ρήματος <i>μαθαίνω</i> αντί του <i>διαβάζω</i>: «μαθαίνω για αύριο», «μάθω για απόγευμα ενάμισι ώρα», «Ε: Τι κάνεις στο σπίτι; Μ: Μαθαίνω, βρήνω τηλεόραση», «το πρωί πάω σχολείο... μετά τρώω... μαθ/μαθαίνω δυο ώρες και μετά πηγαίνω στην εκκλησία».</p>
Περίφραση	<p>Για τη λέξη <i>ξένος</i>: «Λοιπόν να πω, εγώ είμαι από την Αλβία/ Αλβανία, έτσι εδώ είμαι τώρα είμαι εδώ στην Ελλάδα». Για τη λέξη <i>δημοτικό</i>: «είναι ότι στην γκυνάσιο αηρά στην όλη που είναι πιο κάτω». Για τη λέξη <i>ψύχραμος</i>: «... και εγώ είμαι πολύ, έχω ένα καρδιά δεν κηαίω πολύ...». Για τη λέξη <i>πανεπιστήμιο</i>: «... που έρκεται και τελειώνει το σχολείο και pasta (μετά) κάνεις δουλειές». Για τη λέξη <i>κωθάρ</i>: «αυτό που κάνει μουσική». Για τη λέξη <i>αγρότες</i>: «που κάνουμε με το τσάπ».</p>
Νεολογισμοί	<p>«μου αρέσει η μαγειρευτική (μαγειρική)», «αγιοβιβλίο (Αγία Γραφή)».</p>

Αποφυγή

Ο ομιλήτης δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθει σε αυτό που καλείται να απαντήσει και παραλείπει από την προσπάθεια με φράσεις του τύπου «δεν ξέρω να πω» ή «τέτοια πράγματα».

I E: *Και ποια είναι η ιστορία;*

M: Η ιστορία είναι... πώς να το πω; Δεν το ξέρω να το πω ελληνικά...

E: Όσο μπορείς.

M: Η Στιβ αγκαλάει τη Κέλυ... εεε... δεν ξέρω να πω.

II E: *Πώς περνάς τη μέρα σου;*

M: Παίζω, διαβάζω.

E: *Τι σήλο κάνουν;*

M: ...

E: *Τι σήλο κάνουν;*

M: E, σήλο...

III M: Του ήξει αυτός ο παιδί «θέλω να δω τη μάνα μου». Του ήξει ο πατέρας του «όχι, δε θα το δεις τη μάνα γιατί 'ναι κακή δε...», τέτοια πράγματα.

Πίνακας 8 Παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών στο λόγο του **Μέσου** ομιλήτη

Στρατηγικές βασισμένες στη Γ1	
Γλωσσική εναλλαγή	Ενεργοποίηση ρεξιθιγίου από τη μητρική γλώσσα του ομιλήτη: «Σε ένα καρτέλα μπροστά έχει μια tavolina [=τραπέζι]». «Μας είχανε κάνει τρούπες στα/ στις γομες [=ρίσικα]».
Έκκληση για βοήθεια	<p>I) M: Έχω πάει σ' ένα μέρος που τραγουδούνε και κέρδισα αυτό το πώς το λένε; E: Κάποιο βραβείο; M: Ναι!</p> <p>II) E: Γιατί δεν σου αρέσουν τα μαθήματα; M: Εεε... έχουν... τι να πώ;</p>
Στρατηγικές βασισμένες στη Γ2	
Παράφραση	<p>«Έφυγε το βάλιμο που υπήρχε (αντί η μολιγά) στο αυτοκίνητο». «Δεν έχουμε οικονομική κατάσταση (αντί άνεση) να πάω κι εγώ στην Αθβανία και πρέπει να σπουδάσω εδώ». «Να βρέσεις (αντί ποτίζεις) λίγο τα λουλούδια μου».</p>
Περιφράση	<p>Για τη λέξη <i>πωλήτρια</i>: «ο πατέρας μου ήταν λογιστής και η μάνα μου πούληγε σε ένα μαγαζί με υφάσματα». Για τη λέξη <i>σίδερας</i>: «να δουλεύω με σίδερα». Για τη λέξη <i>ορφανοτρόφείο</i>: «εκεί που πάνε τα παιδιά αυτοί που δεν τους αγαπάνε». Για τη λέξη <i>διατροφή</i>: «να πληρώνει τέτοιο, να της πληρώνει κάθε μήνα για το παιδί». Για τη λέξη <i>ιστρική</i>: «θα πας πανεπιστήμιο για γιατρό» Για τη λέξη <i>μυχανή</i> (αυτοκινήτου): «θέλω το μέρος... κομμάτι που υπάρχει μέσα στο αυτοκίνητο να ρωτήσω ήταν... δούλευε πριν να το πάρω εγώ το αυτοκίνητο.»</p>
Νεολογισμοί	«Πιο φυλκτικά (φυληγαμέννα)», «Γιατί εδώ έχει ναρκωτικούς (ναρκωμανεί), τέτοιους... ».
Αποφυγή	<p>I) E: Αν μπουσούσε να σιλήσεις κάτι στο σχολείο σου, τι θα σιλήσεις; M: Στο σχολείο... ε... στο σχολείο... θα σιλήω... να δηλαδή θα ήθελα να ήταν πιο καθαρό, γιατί και για την υγεία μας... ε... θα ήθελα να ήταν... δεν ξέρω... II) E: Για τη γλώσσα μου είπες ότι στην Αθβανία ήταν πιο εύκολα. σιλήθ τα βιβλία η ύλη, τα μαθήματα πώς ήταν; M: Δεν ξέρω, εντάξει, ίδια. III) M: Είναι παιχνίδια που μετέχουν (ενοεί συμμετέχουν) πάρα πολύ, μου αρέσουνε, είναι έτσι, πηγαινούνε στη θάλασσα, κάνουν έτσι, για να ... Δεν ξέρω.</p>

Πίνακας 9 Παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών στο λόγο του Προχωρημένου ομιλητή

Στρατηγικές βασισμένες στη Γ1	
Γλωσσική ενσθηλαγή	«Η ρόδα έχει σκάσει και είναι η ζατέλα [=?] όλη πάνω, έχει στραβώσει!».
Έκκληση για βοήθεια	M: Όποιο από τα ρα/ ρο/ ε... ραβ... Πώς το ήνεε αυτό; E: Ραβδιά. M: Ναι, ραβδιά...
Στρατηγικές βασισμένες στη Γ2	
Παράφραση	«Δεν πληρώνει τα λεφτά και μετά άρχισε να βάζει αυτούς υποψίες (αντί να έχει υποψίες)». «Όποιος, ας πούμε, έρχεται με κόκα κόλα εδώ στην τάξη θα έβγαине έξω στα συγκεκριμένα (ενωσεί στα σίγουρα)». «E: Τι θες να κάνεις όταν τελειώσεις το σχολείο; M: Το σκέφτομαι, έχω πολλές γνώμες (αντί ιδέες), δεν έχω αποφασίσει!». «Έχουμε καταφέρει ότι είμαστε μόνες (αντί ανεξάρτητες), μια γυναίκα να στηρίζεται μόνη στον εαυτό της».
Περιφράση	Για τη λέξη <i>νεράσει</i> : «τα χρόνια του είχανε περάσει». Για τη λέξη <i>χωνεύω</i> : «τρώω, κάθομαι πέντε ήε/ δέκα λεπτά, για να μπει καλή μέσα το φαγητό μου». Για τη λέξη <i>ευρωπαϊκό</i> : «το πήλη είναι ότι της Αθβανίας/ δεν είναι/ δεν έχει αναπτυχθεί οικονομικά, δεν είναι μια/ ένα κράτος σαν/ σαν της Ευρώπης». Για τη λέξη <i>ναυτικός</i> : «ο πατέρας μου δουλεύει με καράβια». Για τη λέξη <i>ξενοφobia</i> : «Μάλλον η νοοτροπία τους, να μην έχουν αυτό, ας πούμε, ότι είναι από άλλη χώρα...». Για τη λέξη <i>άσφαλτος</i> και <i>χωματόδρομος</i> : «Ας πούμε, στο χωριό της μητέρας μου δεν έχει δρόμο, είναι.../ δεν είναι καλός ο δρόμος για τ' αυτοκίνητα. Συνήθως μπροστά σου θα βρεις καμιά πέτρα, κάτι θα... / δε θα είναι και πολύ καλός, ενώ στου πατέρα μου οδο ίσια είναι, οδίσισα».
Νεοπλογισμοί	«δεν έχουνε σέβασα (σεβασμιά)», «E: Πώς σου φάνηκε η ιδέα του δάσκαλου; M: Λίγο παραμυθιακό».
Αποφυγή	I E: Οι καθηγητές σου πώς σου φαίνονται; M: Καλοί, μ' αρέσουν, ο τρόπος που... γενικά. II E: Τι θα ρωτούσες την αγαπημένη σου τραγουδίστρια; M: E, θα τη ρωτούσα... ξέρω γώ... δε νομίζω ότι είναι τώρα κάτι...

3.4 Κριτήρια κατάταξης και καθορισμός δεικτών γλωσσομάθειας

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, ο οποίος βασίζεται σε προσαρμογή του Πίνακα κριτηρίων αξιολόγησης του ACTFL (Buck, Byrnes & Thompson 1989: Κεφάλαιο 3, σελ 9).

Πίνακας 10 Κριτήρια καθορισμού επιπέδων γλωσσικής ικανότητας με βάση τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις στρατηγικές του ομιλητή

Επίπεδο ομιλητών	Επίπεδο παραγωγής λόγου	Επικοινωνιακή δυνατότητα	Θεματική εμβέλεια	Ευκρίνεια - ακρίβεια λόγου	Στρατηγικές	Έκταση λόγου	Επαναδιήγηση ιστορίας
Αρχάριο	Η παραγωγή λόγου περιορίζεται σε επίπεδο απλών, συχνά χρησιμοποιούμενων φράσεων και σύνταξης προτάσεων.	Οικογενειακό και οικείο, καθημερινό περιβάλλον.	Κονές και προβλέψιμες καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις.	Παρατηρούνται πολλά λάθη στο λόγο του με αποτέλεσμα να γίνεται δύσκολα κατανοητός από τον περίγυρό του.	Χρήση ποικίλων επικοινωνιακών στρατηγικών. Προτίμηση στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1 και στις στρατηγικές αποφυγής.	Μειονωμένες λέξεις, φράσεις και σύνταξης προτάσεις.	Κατανοεί σε περιορισμένο ποσοστό την ιστορία αλλά δεν είναι σε θέση να την επαναδιηγήσει απαντάει μονολεκτικά σε ερωτήσεις, και αυτό μόνο στο υψηλό υποεπίπεδο.
Μέσο	Ο ομιλητής είναι σε θέση να παράγει λόγο συνδυάζοντας αυτά που έχει διδαχτεί ή/και κατακτήσει και να ανταπεξέρχεται σε ένα φάσμα επικοινωνιακών καταστάσεων χωρίς περιηφικές.	Οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ομιλητή.	Θέματα του άμεσου περιβάλλοντος και ενδιαφέροντός του.	Παρατηρούνται συχνά λάθη στο λόγο του, γίνεται όμως κατανοητός από τον περίγυρό του.	Μείωση στη συνολική χρήση στρατηγικών. Προτίμηση στις στρατηγικές που βασίζονται στη Γ2 παρά στη Γ1. Σταδιακή μείωση των στρατηγικών αποφυγής.	Απλές προτάσεις και περιστασιακά πιο πολύπλοκες δομικά προτάσεις.	Κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό το σύνολο της ιστορίας, όχι όμως τα πιο σύνθετα μέρη της και την αποδίδει εν μέρει.
Προχωρημένο	Ο ομιλητής είναι σε θέση να πραγματοποιεί αφηγήσεις και να ανταπεξέρχεται σε ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων με περιηφικές. Είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αρκετές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.	Οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.	Θέματα του προσωπικού και του οικογενειακού του ενδιαφέροντος, καθώς και ορισμένα θέματα γενικού ενδιαφέροντος.	Αρκετή σαφήνεια, ακρίβεια και ορθότητα.	Σημαντική μείωση στη συνολική χρήση στρατηγικών. Χρήση κυρίως στρατηγικών που βασίζονται στη Γ2.	Εκτεταμένο λεξιλόγιο και σταθερή ροή λόγου, σε έκταση παραγράφου.	Πλήρης κατανόηση της ιστορίας και δυνατότητα επαναδιήγησης με περιστασιακές δυσκολίες.

3.5 Συμπεράσματα

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 στο 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 το 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 δείματός μας στο Μέσο επίπεδο κυμάνθηκε ανάμεσα στους 8 μήνες και τα 4½ χρόνια (με μέσο χρόνο παραμονής τα 2_ χρόνια). Η διαπίστωση αυτή αντιστοιχεί στα ευρήματα και από άλλες χώρες (Αγγλία, Αυστραλία), όπου έχει διαπιστωθεί στασιμότητα πολλών αλλογλωσσών 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. Βαρθολομάς, 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 κάτι τέτοιο. Ακόμη και στο Μέσο επίπεδο, όπου ο ομιλητής είναι σε θέση να συνθέσει προτάσεις και να παράγει πιο εκτεταμένο λόγο, ο ομιλητής παρουσιάζει γλωσσική σύγχυση όταν καλείται να αφηγηθεί μια ιστορία, η οποία 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 (Βαρθολώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

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, μπορεί να καταφέρνουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας αντιγραμματικές προτάσεις στο σούπερ μάρκετ ή στο δρόμο, ωστόσο κάτι τέτοιο έχει 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 αναλύσαμε στο κεφάλαιο 3. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται 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 συμπεράσματα 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 κατάρτηση, 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 στο 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 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 όλων

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 αποκλίσεων 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 υπολογιστικό πρόγραμμα ώστε να είναι δυνατή η στατιστική καταμέτρηση και ανάλυση.

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 επισήμανση μορφολογικών κατηγοριών και συντακτικών δομών που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των αλλοδαπών μαθητών έτσι ώστε να εντοπιστούν ορισμένοι δείκτες γλωσσομάθειας.

4.1 Στοιχεία της γραμματικής της Ελληνικής

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.

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 αναλυτική παρουσίαση της εκμάθησής τους.

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 κατάρκτησης 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 κατάρκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της θεωρίας της Καθοδικής Γραμματικής, βλ. Varlokosta (2001, 2002).

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), αλλήλ σε αρκετές περιπτώσεις λάβαμε υπόψη μας πιο σύγχρονες γλωσσολογικές περιγραφές της Ελληνικής (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999, Κληαίρης & Μπαμπινιώτης 1998, 1999). Δεδομένου όμως ότι η παρούσα μελέτη δεν απευθύνεται μόνο σε γλωσσολόγους, αλλήλ 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, έγκληση, φωνή, αριθμός και πρόσωπο (συμφωνία υποκειμένου - ρήματος), αλλήλ και η γραμματική κατηγορία του ποιού ενέργειας, η οποία ουσιαστικά αγνοείται από την παραδοσιακή γραμματική με εξαίρεση 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 κατη-

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).

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* (Βελλούδης 1989) ή *άποψη* (Mirambel 1959/1978), που αποδίδουν τον αγγλικό όρο *aspect* (βλ. Μόζερ 1996 για περαιτέρω συζήτηση).

γορίες 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 στο 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 αντίστοιχα (π.χ. τα θέματα *γραψ-* και *γραφ-* εκφράζουν το συνοπτικό και μη-συνοπτικό ποιόν ενέργειας αντίστοιχα). Η αντίθεση αυτή υπάρχει σχεδόν σε όλους τους ρηματικούς τύπους και σε όλες τις χρονικές βαθμίδες (βλ. Μόζερ 1996, Holton, Mackridge & Warbuton 1997/1999, Κηαίρης 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 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 απαρμφατικό τύπο του ρήματος που σχηματίζεται από το συνοπτικό θέμα (π.χ. *έχω γράψει, είχα γράψει, θα έχω γράψει*).

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 αντίστοιχα. Επίσης εμφανίζεται και σε περιβάλλοντα που εισάγονται με ορισμένους χρονικούς και υποθετικούς συνδέσμους (*πριν*, *αν*, *όταν*, *αφού*, κλπ.) ή αναφορικές αντωνυμίες και επιρρήματα (*όποιος*, *όποτε* κλπ.) (βλ. Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1997/1999 για περαιτέρω λεπτομέρειες).

Η εγκλίση είναι άλλη μια μορφολογική κατηγορία του ρήματος που αναφέρεται σε διαφοροποιούμενους ρηματικούς τύπους με διαφορετική χαρακτηριστική λειτουργία ο καθένας (Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton 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 (μονοθεκτική) 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) έγγραφα*, *(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*) (Φιλιππάκη-Warburton & Βεηούδης 1984). Η (μονοθεκτική) 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-Warburton 1997/1999, Κηαίρης & 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, πήγαινε (να πας) στη Μονεμβασιά* κτλ.) είτε το αντίθετο του πραγματικού, που εκφράζεται και στην υπόθεση και στην απόδοση με παρατατικό ή υπερσυντέλικο (π.χ. *αν διάβαζες, θα πέρανες το μάθημα/θα είχες περάσει το μάθημα*), β) *η δυνατότητα*, που εκφράζεται από το απρόσωπο ρήμα *μπορεί* ή το προσωπικό ρήμα *μπορώ* ακολουθούμενα από μια συμπληρωματική πρόταση στην υποτακτική (π.χ. *μπορεί να αγοράσω καινούργιο αυτοκίνητο, μπορώ να αγοράσω καινούργιο αυτοκίνητο*). Το προσωπικό ρήμα *μπορώ* χρησιμοποιείται επίσης για να εκφράσει παραχώρηση (π.χ. *μπορείς να αγοράσεις καινούργιο αυτοκίνητο, αν θέλεις*), και γ) *η πιθανότητα*, που εκφράζεται από το απρόσωπο ρήμα *πρέπει* ακολουθούμενο από συμπληρωματική πρόταση στην υποτακτική (π.χ. *πρέπει να γύρισε 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 εγκλίσης εντάσσουμε και δύο ακόμα ρηματικούς τύπους, το γερούνδιο (Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton 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. Κθαίρης & Μπαμπινιώτης 1999), που εκφράζονται με διαφορετικές καταλήξεις στο ρήμα (π.χ. *πληρώνω*, *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*, *πληρώνομαι*, *πληρώθηκα*).⁸

Η τρίτη ποσότητα 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* ή τις αοριστολογικές αντωνυμίες *όποιος*, *ότι*, *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*), οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις (ολικής άγνοιας με τους συνδέσμους *αν* και *μήπως*, και μερικής άγνοιας, με την αντωνυμία *ποιος* και τις ερωτηματικές λέξεις *τι*, *πού*, *γιατί* κτλ.), 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

⁸ 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 (Κθαίρης & Μπαμπινιώτης 1999). Υπάρχουν τρεις διαθέσεις: η ενεργητική, η παθητική και η μέση (Τζάρτζανος 1946, Κθαίρης & 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 Τριαταφυλίδη (1941) υπάρχει και μια τέταρτη διάθεση, η ουδέτερη).

προθετικές φράσεις, συντακτικά φαινόμενα, όπως η σειρά των όρων στην πρόταση ή η θεματοποίηση και η εστίαση, ο κλιτικός αναδιπλοασιασμός, 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 ονοματική 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.

A. Ονοματικό σύστημα

(ΑΡΘΡΟ - ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ - ΕΠΙΘΕΤΟ - ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ)

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».*⁹

Επομένως, ο ομιλητής στο Αρχάριο επίπεδο γνωρίζει την υποχρεωτική ύπαρξη άρθρου στη σύνταξη της ονοματικής 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 των ομιλητών είναι Αθιανόφωνοι, ενώ ένα μικρό ποσοστό είναι Ρωσόφωνοι. Η Ρωσική δεν έχει οριστικό ούτε αόριστο άρθρο (Forbes 1964),¹⁰ ενώ στην Αθιανική το οριστικό άρθρο εν-

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).

σωματώνεται ως επίθημα στο ουσιαστικό (και εμφανίζεται μετά από αυτό) (*grua-ja* γυναίκα-η/θη-θηλικό/ονομαστική, *libr-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.¹¹ Ενίοτε παρατηρούνται ονομαστικοί τύποι χωρίς άρθρο («*μαμά σπίτι, μπαμπάς μπουγατζίς*», «*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/-οι*, *-ός/-οί* («*ο αδελφός μου είναι μεγάλος*», «*με τον αδερφό μου*», «*παίζουμε 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*»),¹² των θηλικών ουσιαστικών σε *-η/-ες*, *ή/-ές* («*η αδερφή μου είναι δεκατριών χρονών*», «*με την αδερφή μου*», «*οι φίλες μου είναι στην Αθηνά*», «*έρχομαι σχολείο με τις φίλες*»), *-α/-ες* («*η μητέρα μου καθαρίζει τα σπίτια*», «*θέλει να παντρευτεί αυτή την κοπέλα*», «*οι δασκάλες με βοηθήσανε*», «*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*»).¹³ Για ορισμένες από τις παραπάνω κατηγορίες ουσιαστικών παρατηρήθηκαν σποραδικά κάποιοι μορφολογικά ορθοί τύποι στη γενική πτώση του ενικού αριθμού («*οικογένεια του παιδιού*», «*η καταρίστρια 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*, (*κα-*

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

¹² Για τα αρσενικά και θηλικά 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/-οι*, *-η/-ες*, *-α/-ες*, *-ο/-α* και *-ι/-ια* παρατηρούνται και παροξύτονοι και προπαροξύτονοι τύποι.

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 είτε για μεμονωμένα παραδείγματα είτε για αριθμητικά ελάχιστους τύπους.

ήός/ή/ό, «καλός γιατρός», «καλή δουλειά», «καλό μάθημα», μεγάλος/η/ο, «μεγάλος αδερφός», «μεγάλη αδερφή», «μεγάλο παιδί»), καθώς και του επιθέτου πολλός/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 ποντήλατο 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 μόνα τους», «μιλάμε την ίδια γλώσσα», «είναι όλοι ίδιοι», «είμαστε ίδιοι»
- αόριστων αντωνυμιών
 - «μόνο μερικοί», «τον άηλο χρόνο», «να μην κουνήσει κανένας», «πήγαίνα καμιά βόλτα με καμιά φίλη μου», «κάποιοι φίλοι 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 λήθη γένους και σπανιότερα αριθμού στα άρθρα:¹⁶

«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 στη σκολείο», «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».

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

¹⁶ Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται ταυτόχρονα λήθη γένους και αριθμού.

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

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 ήνε Παναγιώτης», «τι είσαι, άντρα ή γυναίκα;», «ήρθε ένα καθηγητή», «ο παππού δεν ξέρει», «έχω φίλη», «με τον αδελφός μου», «έχει κακοί και καλοί άνθρωποι», «πάει να φωνάξει τον πατέρα 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 ορθοί τύποι της γενικής του ενικού, ειδικά στο υψηλό υποεπίπεδο, στα περισσότερα περιβάλλοντα γενικής παρατηρούνται τύποι ονομαστικής ή αιτιατικής:

«πάω ένα γυμνάσιο» (αντί πρώτη γυμνασίου), «άρχιζα την πρώτη γυμνασίο», «τα βαθμούς της εβδομη», «στο δωμάτιο του αγόρη», «ο μπαμπάς του παιδη», «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, μεγάληο, μικρό», «ένας ωραίος βιβλίο», «έχω ποληήλά φίλης», «στο τελευταία τάξης», «πρέπηι να έχω ποληυ καλήθ βαθμούς», «έχω δύο αδερφούς δίδυμο», «E: Πώς σου φαίνονται οι ειδήσης που ακούς; M: Ποληυ ενδιαφέρον», «είναι κορίτσα ποληύ/ποληλήθη», «έχω ποληύ/ποληλήθη φίληους», «πολύ/ποληλήθη 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 το οποίο προσδιορίζουν:

«Είναι ένα παιδί που δεν έχει τη γονείς σου» (αντί του), «Όταν σου (αντί τους) ρωτήσω με βοηθάνε», «το παιδί φεύγει, πήγηνε/ πάει στη μάνα σου» (αντί του), «η μητέρα του αγόρι σου (αντί του) είπη ότι πρέπηι να πας στον πατέρα σου», «δεν είχε τι να κάνηι και την έκοψη το

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

¹⁹ Αντίστοιχα λάθη συμφωνίας παρατηρούνται και στις περιπτώσεις της παθητικής μετοχής: «έχει ένα τζάμι και αυτό είναι σπασμένος», «Ορφέας ήταν παδρεμένες 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», «πήγαινα στο κάποιος φίλο μου», «ιστορία που έχει καμιά μεγάλο ποητής», «άλληοι βιβλία»).

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

ραβδί ένα δάχτυλιο», «δεν θα τω (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.

B. Ρηματικό σύστημα

I) ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

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 αλλιά έχει και πάρα πολλιά που δεν έχουν τι να/ πού να δουλέψουν /τι να φάνε»

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

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

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Αν και ο Αρχάριος ομιλητής φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις να κάνει διαχωρισμό των δύο θεμάτων, τις περισσότερες 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 παίξουμε... 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 πηλασία», «Όταν έχω το σχολείο στο απόγευμα, το πρωί κάνω, κάνω πρωί έτσι και μετά έρθω εδώ και κάνω φροντιστήριο και μετά πήγω στο σπίτι... και μάθω για απόγευμα ενάμεσι ώρα, δύο ώρες και αν έχω μάθημα και δεν καταλα-

βαίνω, κείμενα, γλώσσα μόνο διαβάζω αν μπορώ να καταλαβαίνω κάτι και μετά βλέπω κάποια πράγματα στην τηλεόραση μείνω με την οικογένειά μου εκεί με την με/ με την αδελφή μου και μετά όταν έρθει η ώρα για σχολείο εγώ και αδερφό μου πήγουμε 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 πάλη εδώ και κάνουμε μάθημα, μετά τελειώνουμε τη μάθημα και φύγκω και μετά κοιτάξω τηλεόραση».

Τα ήθη 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 μαλλιά, να βάψω γυναίκες», «ο παππού δεν ξέρει να γράψει, να διαβάσει», «οι καθηγητές εκεί σου δώσουν ξύλο», «μετά άρχισα να μάθω 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 ρουλουίδια; 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».

II) ΧΡΟΝΟΙ

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 πάλη 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 Αθβανία 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 πάλη την αγκά/αγκάπησε... και μετά η Μαριμάρ δεν ήθελε να πάει και αυτή σε αυτή, έφυγε και αυτή...», «έκλεψε ένα βρακιόλη», «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 Αθβανία μου άρεσε γιατί ήμουνα 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 Αθβανία 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 Αθβανία τι έκανες; Μ: Πήγαίνα στο σχολείο, εκεί τα πέρασα πολύ καλά γιατί τους γνωρίζω... και όταν τελειώνει μάθημα, πήγαίνα στο σπίτι εκεί, διάβαζα/ διαβάζω πολύ και το βράδυ πήγαίνα καμιά βόλτα», «καμιά μέρα πήγαίνα στο/ στο κάποιος φίλος μου», «Ε: Στην Αθβανία 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 Αρχάριου 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 συντελεσμένοι 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 Αθβανία; Μ: Μια φορά το μήνα κάνουμε πάρτι, πάρτι στο σχολείο», «Ε: Τι έκανες στην Αθβανία; 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, μό-

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.

νο πάμε στο σχολείο και γκυρίζαμε γκρήγκορα στο σπίτι»,²¹ «όταν ήρθα εδώ ήταν πάρα πολλή... δεν κατάλαβα καθόλου... και μια άλλη μαθητές με βοηθήσανε», «μόνο ο πατέρα μου δου/ δούληψε 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:

«E: Φέτος το καλοκαίρι, τι έκανες; M: Πηγαίνω στην Αθβανία πάλη», «E: Τι κάνετε στην εκδρομή στο Τεπελένι; M: Παίζουμε, ε...παίζουμε βόλεις».

III) ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ - ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΕΣ

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 που είναι ο μπαμπάς σου», «E: Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις; M: Να δουλέψω, να/ να... ναι, να σπουδάσω και να δουλέψω», «E: Τι σου αρέσει να κάνεις μετά το σχολείο; M: Να βηλέω τηλεόραση», «E: Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις; M: Ένα είναι ότι θέλω να γίνω γιατρός να βοηθήσω το άνθρωποι με κάποιο τρόπο», «E: Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις κάθε μέρα; M: Μ' αρέσουνε το ποδόσφαιρο... να παίζω», «E: Τι θα κάνεις σήμερα μετά το μάθημα; M: Θα πάω σπίτι μου, θα πάω να διαβάσω».

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

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 κατα-

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

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).

φέρω», «Αμα 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 (επιστημική τροπικότητα):

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

και τύποι του προσωπικού ρήματος *μπορώ* που εκφράζουν ικανότητα (δεοντική τροπικότητα):

«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 γκλήωσα δεν μπορώ να καταλαβαίνω αυτά τετράγωνο, τι είναι αυτά».

Αντίθετα, το απρόσωπο ρήμα *πρέπει* εμφανίζεται μόνο στη δεοντική του σημασία, όπου εκφράζει υποχρέωση, όχι όμως στην επιστημική του, όπου εκφράζει πιθανότητα:

«Πρέπει να πας να... φωνάξει την πατέρα σου», «Είναι χάλια, πρέπει να... να το αηλιάξουνε... όλα να τ' αηλιάξουνε», «Πρέπει να μαθαίνεις πολύ [στην Αλβανία]», «Στην Αλβανία πρέπει να κάνετε πολύ δουλειά» [αντί να δουλεύει κανείς πολύ].

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

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

«Αν θα είχε δουλειά και 'μεις οι Αλβανοί θα πάμε/ θα πηγαίνουμε στην Αλβανία να δουλέψουμε εκεί», «Τι θα έκανα, θα έβαλα λιουλιούδια απέξω», «Ε: Τι θα έκανες για να αηλιάξει το σχολείο σου; Μ: Θα/θα βάφουμε τα... τοίχο, θ' αηλιάξουμε τις πόρτες, τις θρανίες...», «Ε: Πώς θα βοηθούσες τα παιδιά; Μ: Με αυτά τα χρήματα που είχα θα τους αγοράζω ρούχα».

IV) ΦΩΝΗ

Στο Αρχαίο επίπεδο παρατηρείται χρήση της μεσοπαθητικής μορφολογίας:

«παντρευτήκανε [τα κορίτσια]», «ήθελε να παντρευτεί άηλην», «ο άντρας θα παντρευτεί», «[οι 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 Σέρτζιος», «έρχομαι από το σχολείο», «η μαμά μου εργάζεσαι» [αντί εργάζεται].

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ο σχηματισμός της παθητικής εμφανίζει συχνά 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 κινήθείς], «εμείς που έρχουμε οι ξένοι» [αντί ερχόμαστε], «δεν θέλουν να κάθουνε [αντί κάθονται] με μένα», «θα κοιτάω λίγο τηλέρα και μετά θα κοιμάμαι, κοιμάτο, κοιμη...» [αντί θα κοιμηθώ].

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

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

Υ) ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ – ΡΗΜΑΤΟΣ

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 αθηνικά;», «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 πολησί, πενήντα άτομα μένει», «πάνε αγκόρι για να μαζέψει λεφτά», «αυτά μένει εδώ», «τώρα που γίνονται και ο πόλεμος εκεί πολύ/πολησί κόσμος...πολύ/πολησί 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 πολησί, όμως μ' αρέσει οι ταινίες με την Αθήνη Βουγιουκλάκη», «μου αρέσει μαθηματικά και γκυμναστική», «μ' αρέσει τι δασκάλης», «στην Αθήνα μ' αρέσει οι παρέες», «υ-

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

πάρχει γιορτές», «υπάρχει παιδιά», «υπάρχει πολλοί έλληνες», «μ' αρέσουνε το ποδόσφαιρο».

Γ. Πρόταση - Σύνδεση προτάσεων

Η διάρθρωση του λόγου ενός Αρχάριου ομιλητή αποτελείται συχνά από απλές κύριες προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές, όπως φαίνεται και σε όλη 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 οικογενεία 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: «*αυτός που δεν διαβάζει, δεν μπορεί να πάει στο σχολείο*», «*άμα δεν έχεις λεφτά, δεν έχει ζωή*», «*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, αληθιά και ορισμένοι αρνητικοί τύποι: «*Να έρθεις εσύ από δω*», «*Να μην γίνει πόλεμο σ' όλο τον κόσμο*», «*Να μην αρχίσει τον πόλεμο... να μιλήνε 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 βρήκε. Και εκεί [;] είχε βρει ένας άθλος και την/ την είχε βρει», «Είμαστε έξι άτομα και είμαστε τέσσερα παιδιά, εγώ είμαι η δεύτερη, έχω ένα αδερφή, μία αδερφή και είναι πιο μεγάλιο, μεγκάλη 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 πήγω στη σχολείο έτσι; Δεν δουλεύω γιατί είμαι πολύ μικρό».

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

25 Παρατηρήθηκαν μόνο δύο περιπτώσεις χρήσης του μορίου *όχι* στη θέση του μορίου *δεν*: «*στο τέλος όχι σκοτώνεται ο Σέρτζιος*», «*είναι μια τυφήλη κοπέλα που... όχι έχασε την οικογενεία 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 γίνουμε αυτά τα πράγματα*», «*δεν σου αρέσει η ζωή να μην είσαι παντρεμένος*».

«πήγα στην αστυνομία αηλιά δεν μου έκανε τίποτα, τι να κάνω;», «Εμένα μ' αρέσει αηλιά εδώ ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο», «Τι θα κάνεις τώρα δεν ξέρω αηλιά ξέρω ότι θα μάθω πολύ καλή ελληνικά», «αυτή ήταν πηούσια και έγινε φτωχή ενώ ένας φτωχός έγινε πηούσιος», «εδώ μπορεί να είναι πιο καλύτερα απ..., ενώ εκεί είναι η θέση μου...καταλαβαίνω τη γλώσσα».

Επιπλέον, ήδη από το Αρχάριο επίπεδο γίνεται χρήση αρκετών εξαρτημένων προτάσεων. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται 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 σκοτώσε το/ τον άνθρωπο ήταν ο πατέρας».

β) συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με τον συμπληρωματικό δείκτη *ότι* και εξαρτώνται κυρίως από ρήματα ηεκτικά και αισθήσεως:

«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 μπορού να γίνω γιατρέ, 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 δύσκολο 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 τοι άνθρωποι με κάποιο τρόπο μπορώ να βοηθήσω».²⁷

γ) πλήγεις ερωτηματικές προτάσεις μερικής άγνοιας (όχι όμως και ολικής άγνοιας):

«να έρθει ο αηλιος που εγω δεν το ξέρω ποιος είναι», «πήγε εκεί... και έβηπε τι είναι αυτό τετράδιο, τι είναι αυτό βιβλίο», «δεν ήξερα πού πρέπει να πάω», «μια κιλό ντομάτες, ξέρεις πόσο είναι;», «δεν τον ξέρω πως τον λένε», «δεν το ξέρουν ποιος είναι».

δ) ορισμένα είδη επιρρηματικών προτάσεων, όπως:

χρονικές προτάσεις με το 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 πηλιο/ το ποδήλιτο», «όταν τελειώνει μάθημα πήγαινα στο σπίτι».

27 Στο δείγμα που αναλύσαμε 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».

τ), «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 Αθβανία 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 Αθβανοί θα πάμε/ θα πηγαίνουμε στην Αθβανία», «Αμα 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 Αθβανία 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 πηγάγιου λόγου και η αντικατάστασή τους από δομές ευθέως λόγου. Έτσι συχνά παρατηρούνται σε περιβάλλοντα δομών πηγάγιας προσταγής, δομές ευθείας προσταγής, όπως οι ακόλουθες:

«και το άντρας της αυτό γυναίκα 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 έηα εδώ φάε ψωμί» [αντί το παιδί ήξει στον πατέρα του να πάει εκεί και να φάει].

Η απουσία δομών πηγάγιου 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 περιγράψει ένα περιστατικό ανάμεσα σε μια φίλη της και στη διευθύντρια του σχολείου:

«εκεί την μαθητές δεν μπορούν να ήνε 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 τής 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.

A. Ονοματικό σύστημα

(ΑΡΘΡΟ - ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ - ΕΠΙΘΕΤΟ - ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ)

Στο Μέσο επίπεδο η δομική και λειτουργική διάκριση ονομαστικής και αιτιατικής στο ουσιαστικό είναι πλέον απόλυτα εφικτή. 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 ανισοσύλληθων 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 Αρχάριο 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 εμφανίζονται 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, αλλιώς δεν ξέρω*».

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του Μέσου επιπέδου σε ό,τι αφορά την ονοματική φράση είναι ότι συνεχίζουν να παρατηρούνται αρκετά ρήθη 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 ρήθη 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 ρήθη συμφωνίας επιθέτου - ουσιαστικού είναι αρκετά συχνά:

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

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

«Όλοι τον είδαν ότι έχει αλλιάξει, είναι πιο καλή γυναίκα», «υπάρχουν πολλήδες λέξεις που δεν τα καταλαβαίνω», «μπορούν όλοι τους φτωχούς να τα βοηθήσουν», «δεν τους νιώθω ξένοι», «ο Μαρίας 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».

B. Ρηματικό σύστημα

1) ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

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 πολύ συχνά το Αρχάριο επίπεδο:

«*E: Πώς περνάς τη μέρα σου; M: Έρχομαι στο σχολείο... όταν τελειώνει το σχολείο πάω σπίτι, διαβάζω, εεε... να 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:

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

III) ΧΡΟΝΟΙ

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 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 πήγαινα 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 στο χαμηλό παρατηρούνται ακόμα

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: «E: Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι σπίτι σου; M: Ν' ακούω μουσική. E: Τι να κάνεις; M: Να ακούω μουσική».

σποραδικά λήθη:

«Ε: Τι έκανες στην Αθβανία κάθε μέρα με τους φίλους σου; Μ: Βγαίναμε, κάναμε τα μαθήματα μαζί, πηγαίναμε μαζί σχολείο, βγαίναμε να παίζουμε και τέτοια», «Ήταν ... κάποιοι και... Ζητούσαν εεε... έψαχναν αυτούς τους δύο και έβαλαν βόμβες», «Ε: Στην Αθβανία 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, παίζαμ/ παίζαμε».

Στο Μέσο επίπεδο εμφανίζονται πλέον και οι συντελεσμένοι χρόνοι, κυρίως ο παρακείμενος, αλήθια 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 καθαρίζαμε το θρανίο με διαλυτικό και σήμερα το εκ/ το έχουε γράψει πάλη», «Ε: Τι νομίζεις ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι δάσκαλοι 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 Αθβανία αλήθια 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 Αθβανία; 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).

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Παρά το γεγονός ότι η χρήση των παρελθοντικών χρόνων είναι πλέον εφικτή, παρατηρούνται ορισμένα λήθη ιδιαίτερα στο χαμηλό υποεπίπεδο στην εναλλαγή χρόνων. Τα λήθη 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», «Ξυπούσα το πρωί, πήγα σχολείο, γύριζα σπίτι μου με τις φίλες μου, μετά έφαγα, δεν πήγα να φροντιστήριο εκεί

πέρα», «Εεε ήταν δύσκολα... στην αρχή εεε δεν κατάλαβα και πολύ καλή έτσι... μάθαινα τα μαθήματα παπαγαλία, επειδή δεν το κατάλαβα», «Και όταν ήσουνα στην Αλβανία πώς περνούσες τις μέρες σου; Εεε, ξυπνούσα το πρωί, πήγα σχολείο, γυρίσ / γύρισα στο σπίτι μου με τις συμμαθητ / 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 παίξει από μικρός και έχω πάει και... εεε... σε ομάδα», «Από τότε που έχω έρθει δεν τα 'χουν βάλει [τα θρανία]», «Ε: Σινεμά πας; Μ: Δεν έχω πάει σινεμά, αλλά θυμάμαι έχω πάει με το σχολείο μου στην έκτη τάξη».

III) ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ - ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΕΣ

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 (μονοθετικής) προστακτικής στον ενικό αήλη και στον πληθυντικό αριθμό:

«ρώτα τους αήλους», «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», «και 'γω 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 συνδυσασμένη 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 καρτέλες», «ο τρόπος με τον οποίο ήταν φτιαγμένη η ταινία», «ήταν όλες μαζεμένες».

Τέλος, εμφανίζονται δομές υποθετικής τροπικότητας με χρήση παρατατικού, που εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού (βλ. επίσης υποθετικές προτάσεις):

«Δεν θα άφηνα να καπνίζουν στο σχολείο... δε θ' άφηνα τους εξωσχολικούς να βάθουν ό,τι

29 Στο υψηλό υποεπίπεδο του Μέσου επιπέδου παρατηρούνται οι πρώτες χρήσεις υποτακτικής με τον δείκτη ας: «εδώ έχουμε κάποιο παιδί, ας το ονομάσουμε Κώστα».

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:

«E: Και μετά τον κλέφτη, αφού θα τον έβρισκες τι θα τον έκανες; M: E, 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», «E: Δηλαδή αν ήσουν διευθυντής εσύ στο σχολείο δεν θα άλλαζες τίποτα; M: Θα έβαλα δέντρα εδώ», «θα βοηθούσα τους δικούς μου ανθρώπους, θα ζήσαμε άνετα», «E: Τι θα άλλαζες σ' αυτό το σχολείο; M: 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 παίζουν το μπουγέλιο γιατί δε μπορώ/ δεν το μπορώ», «Εγώ αν ήμουν δάσκαλος δεν θα είπα όπως αυτός. Θα του εξηγήσω απλά να μην το ξανακάνει».

IV) ΦΩΝΗ

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», «άφησα 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 άνθρωπο 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 συμβουλευτήκα να πάει» [αντί τον συμβούλησε]

ή και το αντίστροφο:

«Εγώ μπέρδεψα γιατί [;] μπέρδεψα επειδή νόμιζα ότι δεν είναι αυτό εδώ, ότι είναι διαφορετικές εικόνες εδώ, γι' αυτό μπέρδεψα [αντί μπερδεύτηκα].

Υ) ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ – ΡΗΜΑΤΟΣ

Στο Μέσο επίπεδο ο ομιλητής έχει κατακτήσει πλήρως τη συμφωνία υποκειμένου - ρήματος:

«πηγαίνω στην εκκλησία», «να διαβάσεις», «το αγόρι διαβάζει», «να το κολλήσουμε», «με γνωρίζουν».

Τα λήθη 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 λήθη γλωσσικής πραγματώσης (βλ. κεφάλαιο 1).

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Συνεχίζουν να παρατηρούνται ορισμένες φορές λήθη συμφωνίας υποκειμένου - ρήματος με τα ρήματα *μου αρέσει*, *υπάρχει*:

«*Εεε έχω δει πολλή, όμως μ' αρέσει οι ταινίες με την Αθήνη Βουγιουκλάκη*», «*μ' αρέσει πολλή τραγουδία*», «*υπάρχει γιορτές*», «*υπάρχει παίχτες που είναι πιο καλοί από μένα*», «*όταν υπήρχε γιορτές*».

Γ. Προτάσεις - Σύνδεση προτάσεων

Η διάρθρωση του λόγου ενός ομιλητή στο Μέσο επίπεδο αποτελείται από δομές πιο σύνθετες από εκείνες που χαρακτηρίζουν το Αρχάριο επίπεδο. Έτσι, ενώ στο Αρχάριο 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 εισαγόνται 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 άρесе»

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 καλή 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 Αρχαίο επίπεδο (αναφορικές, συμπληρωματικές, πλήγεις 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 αληθιά 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 πηλώσω 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 καθούς 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 στο δανείσω όποτε θες», «έχει απ' όλα ό,τι καλλιεργούνται σε κήπους», «Ό,τι θέλω να πω;», «έξω 'κάναν ό,τι 'θέλανε», «ό,τι έβλεπε αυτός το έλεγε στον άλλο».

Η χρήση όμως της αναφορικής αντωνυμίας όποιος/α/ο είναι ακόμα προβληματική. 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 όποιος/α/ο:

«ερχότανε όποιος 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 αισθήσεως αληθιά από ποικίλα επιστημικά - δοξαστικά ρήματα:

«νόμιζε ότι είχαν κάποια σχέση», «πίστεψε ότι το παιδί ήταν δικό του», «ελπίζανε ότι δεν ήταν

του Βηλαδιμήρ», «ο Λουίζ Φερνάντο ήξερε ότι είχε χάσει το παιδί η Μαρία», «κατάλαβε ότι εγώ ήμουνα», «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 βοηθούνε [οι γιατροί]», «μ'αρέσει που εξηγούν ωραία το μάθημα»

και οι συμπληρωματικές προτάσεις με το 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».

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», «δούλησε 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 έχω... 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 εμφανίζονται 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 ήμουνα 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 πήγαινα βέβαια και θα πήγαινα», «άμα ήμουνα ο κλέφτης θα πήγαινα να έλεγα ότι εγώ τα έκλεψα», «άμα ήμουνα 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 μ' ένα 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 χρήση πλέον στο Προχωρημένο επίπεδο, αφετέρου στις όποιες σποραδικές αποκλίσεις παρατηρούνται στο επίπεδο αυτό.

A. Ονοματικό σύστημα

(ΑΡΘΡΟ - ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ - ΕΠΙΘΕΤΟ - ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ)

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 αηλιά και του πληθυντικού αριθμού:

«τη ζωή των ξένων», «ο αριθμός των ναρκωμανών», «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 ήτανε τέσσερις/ τέσσερα άτομα... μι-σοπεθαμένους*»).

B. 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 έγκλησης, 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.

I) ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

Ο ομιλητής στο Προχωρημένο επίπεδο έχει πλέον διαφοροποιήσει το συνοπτικό και μη συνοπτικό ποίον ενέργειας του ρήματος. Ωστόσο δεν παύουν να παρατηρούνται ακόμα ορισμένα σποραδικά λάθη στην επιλογή του σωστού θέματος:

«Ο πατέρας πηγαίνει στο μπάνιο, όταν τελειώνει να φάνε ο Γιώργος πηγαίνει να διαβάξει».

«Όταν ήμουν στην Αθβανία μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χωριό και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός ολόκληρος και έβγαίνα/ έβγαίνα ένα αστέρι, που εγώ το έβλεπα πριν δύει ο ήλιος και έτσι από τότε ήθελα πάντα να... κοιτάξω τ' αστέρια», «E: Τι θα κάνεις απόψε το βράδυ; M: Θα πάω σπίτι μου, αφού τελειώνουμε στις εφτά και μισή θα βλέπω λίγο/ λίγη τηλεόραση, θα φάω», «E: Όταν δεν έχεις σχολείο το σου αρέσει να κάνεις; M: Μου αρέσει να παίξω μπάσκετ με τις φίλες μου και βόλεις».

II) ΧΡΟΝΟΙ

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 Αθβανία μ' άρεσε πολύ, επειδή ήμουν και στο χωριό και κάθε βράδυ φαινόταν ο ουρανός ολόκληρος και έβγαίνα/ έβγαίνα 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 αηλιά 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 έγγραφα, άνοιγα το λεξικό τα φύλλα και έγγραφα τη λέξη που ήταν στα αθβανικά πώς μεταφραζόταν, έτσι».

Επιπλέον, ολοκληρώνεται η εκμάθηση των συντετελεσμένων χρόνων και παρατηρούνται αρκετές χρήσεις του υπερσυντέλικου αηλιά 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 ρήματα 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:

«E: Πώς έγινε ακριβώς; M: E, τώρα που κατέβαινα την κατηφόρα, πέρασα με κόκκινο και με τράβαγα πάνω που πήγα να πάρω τη στροφή και έτσι λίγο η ροδό/ η πισινή ρόδα έχει σκάσει», «Καθόμουν στο παράθυρο και μας είχαν πετάξει μια πέτρα. Ευτυχώς εκείνη τη στιγμή

μου είχε πέσει ο στυλός και πάω να τον πάρω και έπεσε στα πόδια του φίλου μου. Αυτό είχε ξανασυμβεί αλλιώς μονάχα την άλλη φορά με είχε πιάσει εδώ η πέτρα και μου είχε βγει αίμα και με πήγαιναν στο γραφείο».

III) ΕΓΚΛΙΣΗ – ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΕΣ

Η σωστή χρήση όρων των χρόνων που επιτυγχάνεται στο Προχωρημένο επίπεδο φαίνεται και στη σωστή πλέον απόδοση ποικίλων τροπικότητων, όπως η υποθετική τροπικότητα 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 στρίμωνε θα καλούσα σε βοήθεια».

Τέλος, στο Προχωρημένο επίπεδο, εκτός από την επιστημική (δυνατότητα) και δεοντική (ικανότητα, παραχώρηση) χρήση του ρήματος *μπορεί* και τη δεοντική (υποχρέωση) χρήση του ρήματος *πρέπει*, που εμφανίζονται ήδη από το Αρχάριο επίπεδο, είναι αναμενόμενη και η επιστημική (πιθανότητα) χρήση του ρήματος *πρέπει*:

«ο καινούργιος νόμος που έχει βγει τώρα, λίγο τους μαθητές πρέπει να τους στριμώξει».

Γ. Πρόταση - Σύνδεση προτάσεων

Στο Προχωρημένο επίπεδο η διάρθρωση του λόγου ενός ομιλητή αποτελείται πλέον από ιδιαίτερα σύνθετες δομές. Η σύνδεση των προτάσεων επιτυγχάνεται πλέον 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 'ηγε», «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», «ξανάψαξα για σχολείο μέχρι που έφτιαξα τα χατιά», «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 Αθηναίοι ήτανε κλειστοί θάλασσα 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 να διαβάζει ένα βιβλίο», «και ήλνε 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 εντάξει 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 απόγεμα σήμερα, θα πάω σπίτι μου, αφού τελειώνουμε στις εφτά και μισή θα βλέπω λίγο/ λίγη τηλεόραση», «αφού ήταν ψάρι... τσίμπησε».

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», «καλή ήταν στην Αλβανία, αν και δε θυμάμαι πολλή, γιατί δεν έχω κάνει πολλή 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 μην γίνονται αυτά», «γι' αυτό πρέπει να το ξεδέσουμε αυτό το πράγμα [αντί το χρήμα] ώστε να μην κυριαρχούν αυτοί [αντί οι πλούσιοι]», «αυτοί βάλαν ένα ραβδί ώστε να δείξουν ότι δεν είναι κλέφτες», «να βάλουνε κάγκελα να μη μπαίνουνε ξένοι, εξωσχολικοί».

Τέλος, στο Προχωρημένο επίπεδο παύουν να παρατηρούνται οι δομές του ευθέως λόγου που αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του Αρχάριου αληθιά και του Μέσου επιπέδου, ενώ οι δομές πηγάγιου λόγου είναι πλέον παραγωγικές:

«μετά της/ του ήξει η μητέρα, να πάει να πλύνει τα δόντια του», «μετά ήξει 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 ήξει 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, που ακολουθεί. Τα συμπεράσματά μας έχουν ως εξής:

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 λήθη συμφωνίας γένους, αριθμού και πτώσης ανάμεσα στο ουσιαστικό και στα διάφορα στοιχεία που το προσδιορίζουν (άρθρο, επίθετο, αντωνυμίες) είναι τόσο χαρακτηριστικά στον λόγο του Αρχαρίου 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 παρεθρονικής 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 παρατατικού 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 πηλόν συμφωνία άρθρου – επιθέτου - ουσιαστικού - αντωνυμίας. Επιπλέον, αναμένεται η σωστή διαφοροποίηση και επιλογή του ποιού ενέργειας στο ρήμα (με σποραδικά λήθη) και η παραγωγική χρήση όλων των χρόνων, συμπεριλαμβανομένων των συντελεθεισμένων χρόνων. Η διάρθρωση του λόγου του Προχωρημένου ομιλητή είναι πηλόν σύνθετη και η παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων επιτυγχάνεται με πληθώρα συνδέσμων, αντωνυμιών, δεικτών και μορίων.

³⁰ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εφόσον το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν σχεδόν ομοιογενές (οι ομιλητές ήταν στην πλειονότητά τους αθιανόφωνοι), ορισμένα από τα πορίσματα στα οποία καταλήγουμε ενδεχομένως να αντανακλούν επιρροές από τη μητρική γλώσσα και να οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής. Επομένως, οποιοσδήποτε γενικεύσει αυτών των συμπερασμάτων είναι σκόπιμο να γίνεται με κάποια προσοχή.

Πίνακας 1 Εξελεγκτική πορεία γραμματικών κατηγοριών και συντακτικών δομών στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Δομές	Αρχάριο	μέσο	προχωρημένο
I) Ονομαστικό σύστημα	<ul style="list-style-type: none"> • Δομική και λειτουργική διάκριση της ονομαστικής και της απειστικής πτώσης στο ουσιαστικό • Απουσία γενικής πτώσης • Λάθη κυρίως στο γένος των άρθρων και στις πτώσεις των ουσιαστικών • Λάθη γένους, αριθμού και πτώσης στη συμφωνία άρθρου - επιθέτου - ουσιαστικού - αντωνυμίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκμάθηση της πτώσης - εμφάνιση της γενικής πτώσης στον ενικό αριθμό • Συνεχίζουν να παρατηρούνται λάθη στο γένος των άρθρων και στην πτώση των ουσιαστικών • Τα λάθη συμφωνίας άρθρου - επιθέτου - ουσιαστικού - αντωνυμίας συνεχίζουν, αλλά σε μικρότερο βαθμό 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκμάθηση γένους στο άρθρο και πτώσεων στο ουσιαστικό • Εμφάνιση γενικής πτώσης στον πληθυντικό αριθμό • Εκμάθηση συμφωνίας άρθρου - επιθέτου - ουσιαστικού - αντωνυμίας
II) Ρηματικό σύστημα	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνοι: χρήση ενεστώτα, αόριστου και μέλλοντα • Χρήση ενεστώτα και σε περιβάλλον παρελθοντικής αφήγησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνοι: παραγωγική εμφάνιση παρατατικού και παρακείμενου • Παρατηρούνται λάθη στη χρήση του παρακείμενου - χρήση παρακείμενου σε περιβάλλοντα ενεστώτα ή αόριστου 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνοι: Παραγωγική χρήση παρατατικού και σε περιβάλλοντα υποθετικής τροπικότητας • Παραγωγική χρήση όλων των συντελεσμένων χρόνων (παρακείμενου, υπερσυντέλικου και συντελεσμένου μέλλοντα) με ορισμένες υπεργενικεύσεις

	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιόν ενέργειας: προβλήματα και λύση στη διάκριση συνωπτικού και μη συνωπτικού ποιού ενέργειας σε περιβάλλοντα υποτακτικής και μέληθοντα • Χρήση τύπων με συνωπτικό ποιόν ενέργειας σε περιβάλλοντα ενεστωτικής αφήγησης • Χρήση αόριστου και σε περιβάλλοντα μη συνωπτικής παρεθροντικής αφήγησης (παρταστικού) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιόν ενέργειας: συνεχίζουν τα λήθη στην επιλογή του ποιού ενέργειας σε περιβάλλοντα υποτακτικής και μέληθοντα • Παύουν τα λήθη στη χρήση τύπων με συνωπτικό ποιόν ενέργειας σε περιβάλλον ενεστωτικής αφήγησης • Συνεχίζει η χρήση τύπων του αόριστου σε περιβάλλοντα παρταστικού 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιόν ενέργειας: ολοκληρώνεται η εκμάθηση του ποιού ενέργειας στο ρήμα - τα λήθη που παρατηρούνται είναι σποραδικά
III) Πρόταση-σύνδεση προτάσεων	<ul style="list-style-type: none"> • Διάρθρωση λόγου: παράταξη απλών κύριων προτάσεων που συνδέονται με τους συνδέσμους <i>και, αλλιώς</i> • Εμφάνιση εξαρτημένων προτάσεων με βασικούς συνδέσμους και μόρια: <ul style="list-style-type: none"> - αναφορικές: <i>που</i> - συμπληρωματικές: <i>να, ότι</i> μετά από ρήματα λεκτικά και αισθήσεως - χρονικές: <i>όταν</i> - αιτιολογικές: <i>γιατί</i> - υποθετικές: <i>αν/άμα</i> που εκφράζουν το πραγματικό • Απουσία δομών πηγάιου λόγου - αντικατάσταση με δομές ευθέως λόγου 	<ul style="list-style-type: none"> • Πιο σύνθετα σχήματα παρατακτικής σύνδεσης με τους συνδέσμους <i>ενώ, ούτε</i> και <i>ή</i>. • Οι εξαρτημένες προτάσεις εισάγονται με περισσότερους συνδέσμους και μόρια: <ul style="list-style-type: none"> - αναφορικές: <i>ο οποίος/α/ο, όσο, ό,τι, όπως, όπως</i> - συμπληρωματικές: <i>ότι</i> μετά από ρήματα επιστημικά και δοξαστικά, <i>που</i> μετά από ρήματα αισθήσεως και ψυχικού πάθους, <i>μήπως</i> μετά από ρήματα φόβου - χρονικές: <i>πριν</i> και <i>μέχρι (να)</i> - αιτιολογικές: <i>επειδή</i> - υποθετικές: εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού • Συνεχίζει να παρατηρείται η αντικατάσταση δομών πηγάιου λόγου με δομές ευθέως λόγου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνθετα σχήματα υποτακτικής σύνδεσης με εξαρτημένες προτάσεις που εισάγονται με πολύ περισσότερους συνδέσμους, αντωνυμίες και μόρια και νέα είδη εξαρτημένων προτάσεων: <ul style="list-style-type: none"> - αναφορικές: <i>ελεύθερες</i> αναφορικές προτάσεις με την αντωνυμία <i>όποιος/α/ο</i> - χρονικές: <i>μόλις, μέχρι (να)/ (που), αφού</i> - αιτιολογικές: <i>αφού</i> - εμφάνιση παραχωρητικών προτάσεων (<i>αν και</i>) και συμπερασματικών προτάσεων (ώστε, <i>να, για να</i>) • Παραγωγική εμφάνιση δομών πηγάιου λόγου

4.6 Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκε μέσα από υλικό προφορικών συνεντεύξεων η γραμματική ικανότητα των 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 λήθη 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 γλωσσομάθεια του ομιλητή, 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 αρκετή 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 το ρόλο της διδασκαλίας της γραμματικής στη γλωσσική εκπαίδευση/αγωγή. Ειδικότερα, μέσα στο πνεύμα της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, επικράτησε η άποψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι απαραίτητη μέσα στο πλαίσιο μιας (επικοινωνιακής) τάξης. Η αντίληψη που επικρατούσε κυρίως μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν πως ο μαθητής απορροφά όλα τα απαραίτητα στοιχεία της γραμματικής μέσα στο πλαίσιο των ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (βλ. Scarcella & Oxford 1992). Ωστόσο, πολλοί έρευνες έδειξαν ότι η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής στο περιβάλλον μιας οργανωμένης τάξης δεν αλληλάζει με την αλληλοουσία ή η 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 παραπομπές στο κεφάλαιο 1). 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 είναι αποτελεσματική και απαραίτητη (βλ. επίσης Φιλιππάκη-Warburton 2000/2001, 2001).³¹

Η αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής δεν μπορεί να παραβλεπεται ειδικά στις περιπτώσεις των αλλιόγλωσσων 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 αλλιά 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 αντεπεξέλθουν σε βασικές επικοινωνιακές ανάγκες, αλλιά 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 ένα περιορισμένο αριθμό καταστάσεων, δεν μπορούν ωστόσο να αντεπεξέλθουν 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

Στο παρόν βιβλίο εξετάστηκε η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση την ανάλυση προφορικών συνεντεύξεων σε δείγμα ογδόντα αλλογλωσσων μαθητών από γυμνάσια της Αθήνας, με στόχο τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας. Από την ανάλυση των εμπειρικών αυτών δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα: α) μια λεπτομερής περιγραφή των θεματικών ενοτήτων που είναι σε θέση να χειριστεί ο ομιλητής ανά επίπεδο και υποεπίπεδο, β) η 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) η παρουσίαση και σύγκριση των επικοινωνιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής ανά επίπεδο και δ) η 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 του παρόντος έργου θέτουν ποικίλα ερωτήματα, θεωρητικά και πρακτικά, σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια των αλλογλωσσων μαθητών και την αξιολόγηση αυτής, τα οποία θα ήταν ενδιαφέρον και σκόπιμο να εξεταστούν στο μέλλον. Από τη μια πλευρά, σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο, αρκετά θέματα και ερωτήματα σχετικά με τη γλωσσομάθεια των ομιλητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα παραμένουν ακόμα ανοικτά προς εξέταση. Στην παρούσα μελέτη, τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθορίστηκαν με βάση μία μόνο από τις δεξιότητες του ομιλητή, εκείνη του προφορικού λόγου. Ωστόσο, μια 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 συνεχιστεί στο μέλλον 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 μια 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 αλλο-

ηοδαπών μαθητών απορρέει από την ανάγκη ένταξης αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως τονίστηκε στην εισαγωγή και στο κεφάλαιο 3 του παρόντος βιβλίου, 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. Εδώ είναι που και οι μαθητές του δείγματός μας φάνηκαν να έχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ενώ, δηλαδή, αρκετοί από αυτούς φάνηκε να έχουν 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 ηξελιγμένο, εκτεταμένες αφηγήσεις ή έκφραση αφηρημένης σκέψης (βλ. 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, πάλι σύμφωνα με τον Cummins (στα ίδια), μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής, ενώ αντίθετα η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί κατά μέσο όρο, τουλάχιστον πέντε χρόνια.

Ένας παράγοντας που πιθανόν συμβάλλει στην 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 δίγλωσσης 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 ούτε στη μητρική ούτε στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα συχνά να παρατηρούνται φαινόμενα ημιγλωσσίας (βλ. Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altweger & 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 πολλοί παράγοντες όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι πολιτισμικές διαφορές, η μη επαρκής ένταξη των μαθητών στο σύστημα, παράγοντες 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 στην σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών, όπως, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη/ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η γνωστική πρόκληση και οι υψηλές απαιτήσεις, η παιδιασική υποστήριξη και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης (Chamot & O' Malley 1994, Chamot, Cummins, Kessler, O' Malley & Wong Fillmore 1996, Faltis 1993, Wong Fillmore 1989) (βλ. επίσης Cummins 1999, κεφάλαιο 4).

Θα θέλαμε, κλείνοντας 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 τους με στόχο την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Βαρθολώστα, 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.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αñεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανθοπούλου, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2002). Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά του 4^{ου} 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 Διημερίδας «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*. 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 Διημερίδας «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 Παλιννοστούτων Μαθητών και Τάξεις Υποδοχής»* (σελ. 77-88). Αθήνα: 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού.
- Βαρλοκώστα, Σ., Μάρκου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001). Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούτων 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.
- Βεηούδης, 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., Πανεπιστήμιο 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 Παλιννοστούτων 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. Μουμτζή (επιμ.), *Πρακτικά Διημερίδας: 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/Πιστοποίησης 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/ Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμιανίδης, Γ. (επιμ.) (2001). *Πρακτικά της Ημερίδας «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων 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. *Εργαλείο Γλωσσικής Αξιολόγησης στα Σχολεία του Δήμου Μπουτσούρκα, Σουηδία*.
- Δημητριάδης, Ι. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (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 Παλινοστούτων 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*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Ιακώβου, Μ. (2002). Από τη δεοντικότητα στην επιστημολογία: Τα τροπικά της Νέας Ελληνικής. Στο Χ. Κηλαίρης (επιμ.), *Έρευνες για την Ελληνική: Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σελ. 235-238). Paris: L' Harmattan.
- Κακριδή-Ferrari, Μ. & 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 Γουλιανδρή 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). *CEI Συντελικές Δομές στην CEμιλία 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 Παλινοστούν* (Έρευνα στην περιοχή του Ασπρόπυργου). Αθήνα: Το Οικονομικό, Κ. & Π. Σμπιλιός.
- Κατσίκας, Σ. (1999). Τι εξετάζουν τα γλωσσικά τεστ; Προβλήματα σχετικά με την εγκυρότητα τυποποιημένων τεστ γλωσσολογίας από τη σκοπιά της ανάληψης λαθών. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 15, 5-26.
- Κατσιμαλή, Γ., Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ευ., Μαγγανά, Α., Μιχαηλακοπούλου, 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.
- Κηλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική και Επικοινωνιακή. I Το Όνομα: Αναφορά στον Κόσμο της Πραγματικότητας*. Σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού & Σ. Σκοπετέα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κηαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομοθειουργική και 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 Ελληνογλώσσα Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκά-Crann, 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/Αιτιατικής στα Νέα Ελληνικά: Μια Πρόταση Διδασκαλίας για Αλληλοδαπούς 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.
- Μεϊλάς, Δ. (2001). Το Α.Π. για παλινοστούντες και αλληλοδαπούς: 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 ποίον ενέργειας ή (άπ)οψη του ρήματος της Ελληνικής. Στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα Διδασκαλίας* (σελ. 77-96). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλιανδρή 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. (συντ.) (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. & Δεληασούδας, Α. (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-Καζούλη, Β., Δέδε, Κ. & Φιλιππάρδου, Χ. (2000). Ενδυνάμωση/αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών: ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (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). *Ελληνογλώσση 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. & Ευσταδιάδης, 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.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (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.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. & 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: Αθεξάνδρεια.
- 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., Krahnke, 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) (1986). *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 Future, 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. (1985). 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. F_rch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 100-118). London: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psycholinguistic Analysis of Second Language 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. J. R. C. 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 & 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. (eds) (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.
- 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 preschool, 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. *Stud-*

- ies 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*. 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), Inc.
- F_rch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. F_rch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- F_rch, 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. S-carcella & 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 Ph.D. Dissertation. University of Michigan, Ann Arbor.
- Higgs, T. V. (1992). Group oral proficiency testing using the VOICI (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 μετάφραση Β. Σπυρόπουλος. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* (1999). 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. (eds) (2000). *Integrating ESL Standards into Classroom Practice*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- 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.

- 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. Haumtman, 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. & Poullisse, 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. & Tschirner, 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). Maturational 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. Trostler (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 μετάφραση Κ.Ν. Πετρόπουλος (1990). *Η Νεοελληνική Γλώσσα: Περιγραφική Ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής*. 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* (March/April/May).
- 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 μετάφραση Σ.Χ. Καρατζάς (1978). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: Περιγραφή και Ανάλυση*. 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. & Prifti, 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 (eds), *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.
- Poullisse, 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, M.A.: 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. Furch & 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, drawling, 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. Georgiafentis, 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, 7-30.
- 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 Ben-

- jamins.
- 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 (eds), *Handbook of Research on Teaching: Project of the American Educational Research Association* (3rd edition) (pp. 648-685). New York: MacMillan Publishing Company.
- Young, R. & Weiyum He, A. (eds) (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. Criper & A. Howatt (eds), *Interlanguage* (pp. 79-97). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ευρετήριο

- ακουστική κατανόηση (listening) (βλ. δεξιότητες)
- Αλβανική/ά
- αλληληλουχία (sequence)
- αλληλόγλωσσος μαθητής
- ανάγνωση (reading) (βλ. δεξιότητες)
- ανάλυση λαθών (error analysis)
- αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) (curriculum)
- αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας γλώσσας (language syllabus)
- ανατροφοδότηση (feedback)
- αντικείμενο
- αντωνυμίες
 - αναφορικές
 - αόριστες
 - αυτοπαθείς
 - δεικτικές
 - ερωτηματικές
 - κτητικές
 - οριστικές
 - προσωπικές
- αξιολόγηση (assessment/testing)
 - γλωσσική αξιολόγηση (language testing)
 - γραπτή αξιολόγηση (written assessment)
 - εναλλακτική αξιολόγηση (alternative assessment)
 - ποιοτική αξιολόγηση (qualitative assessment)
 - προφορική αξιολόγηση (oral assessment)
- αξιοπιστία/σταθερότητα (reliability)
 - αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability)
 - αξιοπιστία μεταξύ των βαθμολογητών (inter-scorer reliability)
- απόδοση κατά προσέγγιση (approximation) (βλ. στρατηγικές)
- αποκλίσεις (βλ. λάθη)
- Απομίμηση της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (Simulated Oral Proficiency Interview, SOPI)
- απόσπασμα λόγου (speech extract)
- αποτίμηση (evaluation)
- αποφυγή (avoidance)
 - αποφυγή θέματος (topic avoidance) (βλ. στρατηγικές)
- άποψη (aspect) (βλ. ποιόν ενέργειας)
- άρθρο
 - αόριστο
 - οριστικό
- αριθμός
 - ενικός
 - πληθυντικός
- άρνηση
- αρχάριο επίπεδο (βλ. επίπεδα γλωσσομάθειας)
- ατομικές διαφορές (individual differences)
- αυτοδιόρθωση (self-monitoring)

αυτοεκτίμηση (self-esteem)

Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills/BICS)
γένος

αρσενικό
θηλυκό
ουδέτερο

γερούνδιο

γλώσσα στόχος (target language)

γλωσσική απόδοση

γλωσσική εκπαίδευση/αγωγή (language pedagogy)

γλωσσική εναλλαγή (language switch) (βλ. στρατηγικές)

γλωσσική επάρκεια (language proficiency)

γλωσσική επίδοση (language achievement)

γλωσσική καταλληλότητα (language appropriateness)

γλωσσική ποικιλία

γλωσσική πραγμάτωση (language performance)

γλωσσική σύγχυση (linguistic breakdown)

γλωσσομάθεια

Γνωστική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (Cognitive/Academic Language Proficiency - CALP)

γραμματική (grammar)

γραμματικότητα (grammaticality)

γραπτός λόγος (writing) (βλ. δεξιότητες)

δασκαλοκεντρικές (teacher-oriented)

δείκτες (descriptors/markers)

συνομιλιακός δείκτης (discourse marker)

δεξιότητα/-ες

ακουστική κατανόηση/ικανότητα (listening)

ανάγνωση (reading)

γραπτός λόγος (writing)

προφορικός λόγος (speaking)

δεύτερη γλώσσα (second language)

διάδραση (interaction)

διαγλώσσα (interlanguage)

διγλωσσία (bilingualism)

αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism)

προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism)

διδασκτικός λόγος (teacher talk)

διδασκαλία δεύτερης γλώσσας (second language teaching/instruction)

εγκατάλειψη μηνύματος (message abandonment) (βλ. στρατηγικές)

εγκεφαλική πηλουργία (lateralization) (βλ. πηλουργία)

έγκληση

οριστική

προστακτική

υποτακτική

εγκυρότητα (validity)

εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity)

επιφανειακή ή εξωτερική εγκυρότητα (face validity ή surface credibility)

εγκυρότητα περιεχομένου (content validity)

- εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο (criterion validity)
- προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity)
- εθνική ταυτότητα (ethnic identity)
- έκκληση για βοήθεια (appeal for assistance) (βλ. στρατηγικές)
- εκμάθηση (learning)
 - εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (second language learning)
 - εκμάθηση δεύτερης γλώσσας με συστηματική καθοδήγηση/διδασκαλία (instructed second language acquisition/learning)
 - αυθόρμητη εκμάθηση (spontaneous learning)
- έκταση λόγου
- Ελληνική/ά
- έμφυτος γλωσσικός μηχανισμός (innate language faculty)
- ενδογλωσσική μεταφορά (intra-lingual transfer)
- εξωστρεφής μαθητής (extrovert learner)
- επαναδιήγηση ιστορίας
- επανάληψη (repetition)
- επαναληπτικότητα (repetitiveness)
- επάρκεια (proficiency)
- επίδοση (achievement)
- επίθετο
- επικοινωνία (communication)
- επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence)
 - γραμματική (grammatical)
 - κοινωνιογλωσσική (sociolinguistic)
 - στρατηγική (strategic)
 - συνομιλιακή (discourse)
- επικοινωνιακές στρατηγικές (βλ. στρατηγικές)
- επίπεδα γλωσσομάθειας (levels of proficiency)
 - αρχάριο (novice)
 - μέσο (intermediate)
 - προχωρημένο (advanced)
 - ανώτατο (superior)
- εργαλεία γλωσσικής αξιολόγησης
 - COPi (Computerized Oral Proficiency Interview)
 - OPI (Oral Proficiency Interview)
 - SOPi (Simulated Oral Proficiency Interview)
 - TOPT (Texas Oral Proficiency Test)
 - VOCI (The Visual-Oral Communications Instruments)
- ερεθίσμα(τα) του περιβάλλοντος (input)
 - απλοποιημένος λόγος (simplified input)
 - βέλτιστος κατανοητός λόγος (optimal input)
 - κατανοητός λόγος (comprehensible input)
- εσωστρεφής μαθητής (introvert learner)
- ευχέρεια λόγου (fluency)
- εφαρμοσμένη γλωσσολογία
- έφεση/κλίση (aptitude)
- ευφυΐα (intelligence)
 - γενική ευφυΐα (general intelligence)

λεκτική ευφυΐα (verbal intelligence)
ευχρηστία/πρακτικότητα (practicality)
Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development)
ηλικία (age)
ημιγλωσσία (semilingualism)
θεματική εμβέλεια
θεματική ενότητα
ιεραρχία δυσκολίας (hierarchy of difficulty)
ικανότητα (competence)
Καθολική Γραμματική (Universal Grammar)
κατά λέξη μετάφραση (*literal translation*) (βλ. στρατηγικές)
κατάρκτηση (acquisition)
κατάρκτηση πρώτης γλώσσας (first language acquisition)
κατάρκτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition)
καταλληλότητα (appropriateness)
κατανόηση (comprehension)
κατανόηση γραπτού λόγου
κατανόηση προφορικού λόγου
καταστάσεις ομιλίας (speech situations)
κίνητρα (motivation)
κίνητρα ενσωμάτωσης/ένταξης (integrative motivation)
κίνητρα επίτευξης στόχων (instrumental motivation)
κλίση
κρίσιμη περίοδος (critical period)
κριτήρια (criteria)
κριτήρια καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας
λάθη
λάθος γνώσης (error)
λάθος πραγμάτωσης (mistake)
λόγος
γραπτός λόγος
προφορικός λόγος
κλίση (aptitude)
κριτήρια (criteria)
κριτήρια καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας
κριτήρια κατάταξης
λεκτική πράξη (speech act)
λεξιλόγιο
μεταφορά (transfer) (βλ. στρατηγικές)
ενδογλωσσική μεταφορά (intralingual transfer)
μετάφραση
μετοχή
ενεργητική
παθητική
μέτρηση (measurement)
μητρική γλώσσα (mother tongue)
Μηχανισμός Γλωσσικής Κατάρκτησης (Language Acquisition Device)
μιμική (mime) (βλ. στρατηγικές)

μονογλωσσία (monolingualism)
 νεολογισμός (word coinage) (βλ. στρατηγικές)
 ξένη γλώσσα (foreign language)
 οδηγίες (guidelines)
 Οδηγίες Επάρκειας (Proficiency Guidelines)
 ομάδα ελέγχου (control group)
 ονοματικό σύστημα
 ουσιαστικό
 όψη (aspect) (βλ. ποιόν ενέργειας)
 παράγοντες ατομικής διαφοροποίησης
 παραγωγή (production)
 παραγωγή προφορικού λόγου
 παραγωγή γραπτού λόγου
 παράμετρος (parameter)
 παρατακτική σύνδεση
 παράφραση (approximation) (βλ. στρατηγικές)
 παρεμβολή (interference/interlingual transfer)
 περιβάλλον (environment/context)
 μαθησιακό περιβάλλον (learning context)
 περίοδοι
 περίοδος αξιοποίησης της επικοινωνιακής γλώσσας
 προεπιστημονική περίοδος
 συνολική-κοινωνιογλωσσική περίοδος (integrative-sociolinguistic)
 ψυχομετρική-δομική περίοδος (psychometric-structuralist)
 περίοδος σιωπής (silent period)
 περίφραση (circumlocution) (βλ. στρατηγικές)
 πιστοποιημένος εξεταστής (certified tester)
 πιστοποίηση ελληνομάθειας
 πλάγιος λόγος
 πλαστικότητα (cerebral plasticity)
 πλεωρία
 πληρότητα
 ποιόν ενέργειας
 ατελής (βλ. μη-συνοπτικό)
 εξακολουθητικό (βλ. μη-συνοπτικό)
 μη-συνοπτικό
 συνοπτικό
 τέλειο (βλ. συνοπτικό)
 πρόγραμμα εμβύθισης (immersion program)
 προσωπικότητα (personality)
 προτάσεις
 ανεξάρτητες (βλ. κύριες)
 δευτερεύουσες
 αιτιολογικές
 αναφορικές
 αποτελεσματικές
 παραχωρητικές
 πλάγιες ερωτηματικές

συμπληρωματικές
τελικές
χρονικές
υποθετικές
εξαρτημένες (βλ. δευτερεύουσες)
κύριες
προφορά (accent)
προφορικός λόγος (speaking)
πτώση
αιτιατική
γενική
ονομαστική
ρήμα
ρηματικό σύστημα
Ρωσική/ά
σαφήνεια
σειρά (order)
σκοπός (goal)
συμφωνία
υποκειμένου-ρήματος
σύνδεσμοι
αντιθετικοί
διαχωριστικοί
συμπληκτικοί
στάση (attitudes)
στάση διακριτικότητας
στασιμότητα /παγιοποίηση (fossilization)
στόχος
επικοινωνιακός στόχος
μαθησιακός στόχος
στρατηγικές (strategies)
αναγνωστικές στρατηγικές (reading strategies)
επικοινωνιακές στρατηγικές (communicative strategies)
παράφραση
απόδοση κατά προσέγγιση (approximation)
νεολογισμός (word coinage)
περίφραση (circumlocution)
μεταφορά
κατά λέξη μετάφραση (literal translation)
γλωσσική εναλλαγή/μετατροπή (language switch)
έκκληση για βοήθεια (appeal for assistance)
μιμική (mime)
αποφυγή
αποφυγή θέματος (topic avoidance)
εγκατάλειψη μηνύματος (message abandonment)
στρατηγικές εκμάθησης (learning strategies)
γνωστικές (cognitive)
ακουστική αναπαράσταση (auditory representation)

- αφαίρεση (deduction)
- επανασυνδυασμός (recombination)
- επεξεργασία (elaboration)
- ρήξεις-κλειδιά (keyword)
- μεταφορά (transfer)
- συγκειμενοποίηση (contextualization)
- συνεπαγωγή (inferencing)
- μεταγνωστικές (metacognitive)
 - αργοπορημένη παραγωγή (delayed production)
 - αυτοαξιολόγηση (self-evaluation)
 - αυτοέλεγχος (self-monitoring)
 - εκ των προτέρων οργάνωση (advance organizers)
 - επιλεκτική προσοχή (selective attention)
 - κατευθυνόμενη προσοχή (directed attention)
 - λειτουργικός σχεδιασμός (functional planning)
- κοινωνικο-συναισθηματικές (socioaffective)
 - διευκρινιστικές ερωτήσεις (question for clarification)
 - συνεργασία με άλλους (cooperation)
- συγκειμενικό περιβάλλον / πληροφορία (contextual environment/information)
 - μη συγκειμενοποιημένες καταστάσεις (decontextualized situations)
- συγκειμενική υποστήριξη (context)
- συνάφεια (consistency)
- συνδιαλλήλαγή (interaction)
- Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας (Oral Proficiency Interview)
- συνομιλία (conversation)
 - συνομιλιακοί κανόνες (conversational rules)
 - συνομιλιακά περιβάλλοντα (discourse contexts)
 - συνομιλιακά χαρακτηριστικά (conversational features)
- συντακτική δομή
- συμπεριφορισμός (behaviorism)
- οργανωτική καθοδήγηση/διδασκαλία (instruction)
- ταξινόμηση (taxonomy)
- ταχύτητα/ ρυθμός (rate)
- τελική έκβαση (success)
- τεστ / γλωσσική δοκιμασία (test)
 - τεστ γλωσσομάθειας/γλωσσικής επάρκειας (proficiency test)
 - διαγνωστικό και κατατακτήριο τεστ (diagnostic and placement tests)
 - τεστ επίδοσης (achievement test)
 - τεστ έφεσης / κλίσης (aptitude test)
 - σταθμισμένο τεστ (standardized test)
 - τεστ ελεύθερης απάντησης
 - τεστ πολλαπλής επιλογής
 - τεστ με μορφή σωστό – λάθος
 - τεστ σύζευξης
 - τεστ συμπλήρωσης ελληνικών φράσεων
 - τεστ συμπλήρωσης κενών
- τρίτη γλώσσα (third language)
- τροπικότητα

δεοντική
επιστημική
υποθετική
τρόπος ενέργειας (βλ. ποιόν ενέργειας)
τρόπος/τύπος γλωσσικής εκμάθησης (language learning style)
αναλυτικός (analytical)
ανεξάρτητος από το πεδίο (field independence style)
εξαρτημένος από το πεδίο (field dependence style)
ολιστικός (holistic/comprehensive)
σφαιρικός (global)
υπεργενίκευση
υποεπίπεδα (sublevels)
χαμηλό (low)
μεσαίο (mid)
υψηλό (high)
Υπόθεση Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis Hypothesis)
Υπόθεση Καθοριστικής Περιόδου (Critical Period Hypothesis)
υποκείμενο
φάσεις συνέντευξης
διερεύνηση - εξέταση - διαπίστωση (probes)
έλεγχος επίπεδου (level checks)
κλήϊσιμο (wind-down)
παιχνίδι ρόλου (role-playing)
προθέρμανση (warm-up)
φυσικός ομιλητής (native speaker)
φωνή
ενεργητική
μεσοπαθητική (βλ. παθητική)
παθητική
φωνητική κωδικοποίηση (phonetic coding)
χρόνος
αόριστος
μέλλοντας
παρακείμενος
παρατατικός
συντελεσμένος μέλλοντας
υπερσυντέλικος