

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Μπίνα Χρυσούλα

**Λεκτικές και μη φόρμουλες στο λόγο της/του διδάσκουσας/οντα της Ελληνικής
ως δεύτερης γλώσσας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Μπίνα Χρυσούλα, Α. Μ. 382

**Λεκτικές και μη φόρμουλες στο λόγο της/του διδάσκουσας/οντα της Ελληνικής
ως δεύτερης γλώσσας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

Μαρία Ιακώβου

ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Μαρία Ιακώβου

Σπυριδούλα Μπέλλα

Αθανάσιος Μιχάλης

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας και στυλοβάτη αυτού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, την καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Ιακώβου, καθώς υπήρξε σταθερή καθοδηγήτρια καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Οι οξυδερκείς παρατηρήσεις της, αλλά και η σταθερή πίστη της σε ό,τι έκανα, με βοήθησαν και με προσανατόλισαν σε όλο αυτό το εγχείρημα.

Στις ευχαριστίες αυτές δε θα μπορούσαν να λείπουν οι καθηγήτριες και οι καθηγητές αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος, που πραγματικά με έκαναν να δω τελείως διαφορετικά όχι μόνο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά εν γένει τη διδασκαλία. Ευχαριστώ από καρδιάς την κυρία Μαρία Κακριδή για τις υπέροχες συζητήσεις κοινωνιογλωσσολογίας, την κυρία Σπυριδούλα Μπέλλα που με τις έρευνές της μας έδειξε την πραγματική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και που με το αστείρευτο χιούμορ της έκανε τα μαθήματα μας ανεπανάληπτα, τον κύριο Αθανάσιο Μιχάλη για τις πολύ ωραίες παιδαγωγικές συζητήσεις, την κυρία Αγγελική Τσόκογλου για τα ευφάνταστα δεντροδιαγράμματά της, την κυρία Κατερίνα Μακρή, την κυρία Νικολέτα Γιαννούτσου και τον κύριο Γιώργο Μικρό.

Εξχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Αθηνά Κοντοσταυλάκη για τον χρόνο και την καθοδήγησή της σε όλα τα σημεία αυτής της στατιστικής έρευνας. Χωρίς τις πολύτιμες συμβουλές της και τις οδηγίες της δε θα είχα κατορθώσει να επεξεργαστώ σωστά τα στατιστικά μου δεδομένα.

Όμως, η διπλωματική αυτή δεν θα είχε ποτέ πραγματοποιηθεί χωρίς την αγαστή συνεργασία όλων των συμμετεχόντων αυτής της έρευνας, διδασκουσών και διδασκόντων του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όλοι και όλες οι συνάδελφοι δέχτηκαν με χαρά να παρακολουθήσω τα μαθήματα των τάξεών τους, με αποτέλεσμα τώρα να μπορώ να παρουσιάζω αυτή την έρευνα. Η συνεργασία αναμφίβολα ήταν το βασικότερο στοιχείο αυτής της διπλωματικής εργασίας και γενικότερα όλου το μεταπτυχιακού προγράμματος. Όλοι οι συμφοιτητές και οι συμφοιτήτριες υπήρξαμε μια υπέροχη ομάδα υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Μέσα σε αυτή την ομάδα δημιουργήθηκαν πέρα από σχέσεις συνεργασίας και σχέσεις πραγματικής φιλίας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ για αυτά τα δύο χρόνια παράλληλης πορείας στους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες μου και ιδιαίτερα στις

συμφοιτήτριες και φίλες Μυρτώ Μυρτζανή και Μυρτώ Υφαντή που σε κάθε απορία, σκέψη και προβληματισμό μου ήταν πάντα πρόθυμες να με ακούσουν και να με βοηθήσουν. Ήταν οι πρώτες που διάβασαν αυτή τη διπλωματική και με πολλή προσοχή μου επισήμαναν λάθη, παραλείψεις, αστοχίες. Το μεταπτυχιακό αυτό δεν θα ήταν το ίδιο χωρίς αυτές. Θα ήταν τρομερή παράλειψη να μην ευχαριστήσω και τον συμφοιτητή και φίλο μου πλέον Γιουσέφ Ελσαφουρί, καθώς αυτός μου έδωσε την ιδέα για αυτή την εργασία και με στήριξε σε κάθε φάση της εκπόνησης της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους και αρχικά την αδερφή μου Ανδριάνα που όχι μόνο υπήρξε ηθικός συμπαραστάτης, αλλά συνέβαλε έμπρακτα στην υλοποίηση αυτής της έρευνας με τη βοήθειά της σε όλα τα τεχνικά ζητήματα που ανέκυπταν. Την καλύτερη μου φίλη, Βιολέττα που πίστεψε σε μένα, που έτρεξε για όλα τα διαδικαστικά θέματα, που μου έβρισκε λύσεις, όταν είχα πελαγώσει, που δεν με άφησε να τα παρατήσω. Ευχαριστώ για τη συμπαράσταση και την κατανόηση όλους τους φίλους μου, καθώς η εκπόνηση μιας διπλωματικής είναι μια μοναχική διαδικασία, αλλά και την οικογένεια μου που μου έμαθε να μην τα παρατάω και να παλεύω για τα όνειρά μου.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύντροφο μου, Μιχάλη που με στήριξε τόσο πολύ, που άκουγε με υπομονή ό,τι του διάβαζα, χωρίς να έχει σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, που με επιβράβευε, που υπέμενε τα ωράρια μου, που ήταν πάντα δίπλα μου. Μιχάλη, σ' ευχαριστώ.

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	4
2.1. ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ	4
2.1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	4
2.1.2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ.....	6
2.1.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	7
2.2 ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ/ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ (Non lexical sounds).....	12
2.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	12
2.2.2 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	13
2.3 Ο ΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ.....	16
2.3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Γ2 ΤΑΞΗ.....	16
2.3.2. ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ.....	18
2.3.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ.....	21
2.3.4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	22
2.3.5. Ο ΦΟΡΜΟΥΛΑΪΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ.....	23
3. ΜΕΘΟΔΟΣ	25
3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	25
3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	25
3.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	27
3.4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ	28
3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	32
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ.....	33
4.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ	38
4.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ.....	42
4.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ	46
4.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ.....	49
4.6 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ.....	51

4.7 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ.....	54
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	60
5.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ.....	60
5.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.....	61
5.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ.....	62
5.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ	62
5.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ.....	63
5.6. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ.....	65
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	80

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία κατάκτησης (acquisition)¹ μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης είναι αναμφίβολα χρονοβόρα και κοπιαστική, ίσως όχι στο ίδιο βαθμό για όλους, όμως αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο μαθητής, οι διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και η διδάσκουσα². Το έργο της διδάσκουσας σύμφωνα με την Μπέλλα (2011) «δεν είναι εργαστηριακό, ώστε να μπορεί να μπει σε καλούπια και να περιοριστεί απόλυτα από θεωρητικές προσεγγίσεις», (Μπέλλα 2011:200). Αντίθετα θα λέγαμε ότι είναι πολυσύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο, αφού η όλη εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτελεί μια δυναμική αλληλεπίδραση δασκάλας και μαθητή που τον πρωταρχικό και καθοδηγητικό ρόλο τον κατέχει η διδάσκουσα.

Δεδομένης της πολυπλοκότητάς της και της κεντρικής της θέσης στη διδασκαλία και τη μάθηση κάθε προσπάθεια για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης πρέπει να αρχίσει με την εξέταση της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη απαιτούν χρήση της γλώσσας, όπως άλλωστε και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Σε μια τάξη, μέσω της γλώσσας αλληλεπίδρασης, έχουμε πρόσβαση σε νέες γνώσεις, αποκτούμε και αναπτύσσουμε νέες δεξιότητες, εντοπίζουμε προβλήματα κατανόησης, αντιμετωπίζουμε τις «αναλύσεις» στην επικοινωνία, δημιουργούμε και διατηρούμε σχέσεις και ούτε καθεξής. Η γλώσσα, όμως, σε μια τάξη Γ2 διαφοροποιείται καθώς δεν είναι μόνο τρόπος για την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά και στόχος της μάθησης. Όπως αναφέρει και ο Long (1983) «είναι το όχημα και το αντικείμενο της μελέτης» (Walsh, 2011:2).

Ο λόγος, λοιπόν, της διδάσκουσας είναι πάρα πολύ σημαντικός, καθώς είναι τόσο φορέας της γνώσης, όσο και η ίδια η γνώση. Πάνω σε αυτή τη βάση ο λόγος της δασκάλας θα πρέπει να είναι ελεγχόμενος και πάντα να στοχεύει στην επίτευξη του παιδαγωγικού σκοπού που η ίδια, σε συνεξάρτηση με τους μαθητές, της θέτει. Ως εκ

¹ Στην παρούσα εργασία δεν θα γίνει διάκριση των όρων κατάκτηση (acquisition) και εκμάθηση (learning) αλλά θα υπάρχει ελεύθερη εναλλαγή των όρων.

² Για να αποφευχθεί ο γλωσσικός σεξισμός με την κυριαρχία του αρσενικού γένους στις γενικές μας αναφορές, αλλά και για να μην αποβεί από την άλλη κουραστική για τον αναγνώστη η παράλληλη χρήση των δύο τύπων αρσενικού και θηλυκού, θα ακολουθήσουμε τις τεχνικές που προτείνονται από τον οδηγό της Τσοκαλίδου (1996:39-46) για τη μη χρήση σεξιστικής γλώσσας και θα χρησιμοποιήσουμε το θηλυκό γένος, όταν αναφερόμαστε σε δασκάλους και δασκάλες/ διδάσκοντες και διδάσκουσες και το αρσενικό γένος όταν αναφερόμαστε σε όλες τις άλλες περιπτώσεις. Εξαιρείται το κεφάλαιο 3 όπου είναι απαραίτητη η διάκριση των γενών.

τούτου η τροποποίηση της ομιλίας μέσα στην τάξη Γ2 κρίνεται απαραίτητη για να μπορέσει να υπάρξει αρχικά επικοινωνία με το αλλόγλωσσο κοινό και εν συνεχεία να προωθηθεί η μάθηση και η κατάκτηση της γλώσσας.

Στην παρούσα, λοιπόν, μελέτη θα ασχοληθούμε με το λόγο της δασκάλας και ειδικότερα με τις λεκτικές και μη λεκτικές φόρμουλες που χρησιμοποιεί κατά την αλληλεπίδρασή της με τους μαθητές. Μέχρι σήμερα δεν υπήρξε ιδιαίτερη ενασχόληση από την πλευρά των διδασκουσών στο να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση στην τάξη. Ενώ τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια από ερευνητές να περιγράψουν τις διαδραστικές διαδικασίες της τάξης Γ2 λίγοι έχουν χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στοχεύουν στην γνωστική κατάρτιση και στις μεθόδους διδασκαλίας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ευαισθητοποιήσει τις διδάσκουσες για τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στην τάξη, να περιγράψει τους τρόπους που οι διδάσκουσες χρησιμοποιούν την γλώσσα και να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση για περαιτέρω προβληματισμό και βελτίωση από την πλευρά των δασκάλων.

Ειδικότερα, στην ερευνά μας θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τι ακριβώς συμβαίνει σε μια τάξη Γ2 όσον αφορά το λόγο της διδάσκουσας. Αρχικά, θα διερευνήσουμε κατά πόσο η ομιλία της δασκάλας τροποποιείται ανάλογα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α χαμηλό, Β μέσο, Γ υψηλό) τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο λειτουργίας και στη συνέχεια θα εξεταστεί η κατοχή του λόγου αμφοτέρων, δασκάλων και μαθητών σε μια διερεύνηση του κατά πόσο παρέχονται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης στους εκπαιδευόμενους. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε την ομιλία της διδάσκουσας χρησιμοποιήσαμε ως αρχικό κριτήριο τις φόρμουλες που χρησιμοποιεί, δηλαδή τις τυποποιημένες εκφράσεις που επιτελούν κάθε φορά και μια ορισμένη λειτουργία, αφού κατέχουν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό στον εκπαιδευτικό λόγο. Κρίθηκε μάλιστα απαραίτητο να ενταχθούν στις φόρμουλες και οι μη λεκτικές, καθώς είναι στοιχείο πολύ σημαντικό όχι μόνο για μια απλή συνομιλιακή διαδικασία, αλλά και για την συνομιλιακή αλληλεπίδραση εντός της τάξης Γ2. Επομένως, η εξέταση του λόγου της δασκάλας θα γίνει με κριτήριο τις φόρμουλες που χρησιμοποιεί για συγκεκριμένο κάθε φορά παιδαγωγικό στόχο.

Πιο αναλυτικά θα τεθούν οι κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

- i. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- ii. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά τη λειτουργία των τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- iii. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά τη χρήση των τυποποιημένων λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- iv. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά τη χρήση των ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- v. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούν και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- vi. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των συνεισφορών που διατυπώνουν και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- vii. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας;
- viii. Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη λειτουργία και του επιπέδου γλωσσομάθειας;

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ

2.1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Αναμφίβολα η γλώσσα σύμφωνα με τις αρχές της γενετικής γραμματικής είναι δημιουργική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή να δημιουργεί άπειρο αριθμό προτάσεων και συνδυασμών χρησιμοποιώντας έναν πεπερασμένο αριθμό μονάδων. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια η γλωσσολογική έρευνα έχει καταδείξει ότι η γλωσσά παρουσιάζει τυποποιημένες λεκτικές/συντακτικές ακολουθίες σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί ότι η γενετική γραμματική παρακάμπτεται (Davies, 2014: 221).

Σύμφωνα με τον Wood υπήρξε τα τελευταία χρόνια ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη φύση και τις λειτουργίες των τυποποιημένων μορφολογικών μονάδων, ο όγκος εργασίας των ερευνητών, μάλιστα, υποδηλώνει ότι «τα έτοιμα κομμάτια» ή οι προτιμώμενες ακολουθίες λέξεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση και την παραγωγή της γλώσσας. (Wood, 2010: 38)

Πάρα πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν διάφορους όρους για να ονομάσουν και να ορίσουν τον φορμουλαϊκό /τυποποιημένο λόγο (formulaic language), οι πιο γνωστοί από αυτούς είναι: «chunks» («κομμάτια»), «formulaic language» (τυποποιημένη γλώσσα), «idioms» (ιδιώματα), «collocations» (συνεγκταστάσεις) «prefabricated routines and patterns» (προκατασκευασμένες ρουτίνες και σχέδια) «ready-made expressions» (έτοιμες εκφράσεις), «formulas» (φόρμουλες), «frozen phrases» (παγιωμένες εκφράσεις), «conventional forms» (συμβατικές φόρμες), «fixed expressions» (σταθερές εκφράσεις) ‘gambits,’ ‘gestalt,’ and ‘holistic’ (ολιστικό)³ κ.α.. Σύμφωνα με τους Schmitt και Carter (2004), είναι δύσκολο να αναπτύξουμε σήμερα έναν περιεκτικό ορισμό του φαινομένου. (Imura & Shimizu, 2012: 2-3), εντούτοις στις περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές για τις συντακτικές ακολουθίες κυριαρχούν οι παρακάτω ορισμοί:

³ Η μετάφραση των όρων έγιναν από τη συντάκτρια του κειμένου, όπου δεν ήταν δυνατή η απόδοση στην ελληνική, διατηρήθηκε ο αγγλικός όρος.

«..οι λεξικές φράσεις είναι σύνθετες μορφές/ λειτουργίες, λεξικογραμματικές μονάδες που κατέχουν θέση κάπου μεταξύ των παραδοσιακών πόλων του λεξικού και της σύνταξης. Αυτές είναι παρόμοιες με τις μεμονωμένες λέξεις υπό την έννοια ότι τις διαχειριζόμαστε ως λεκτικές μονάδες, ωστόσο οι περισσότερες από αυτές αποτελούνται από περισσότερες από μια λέξεις και πολλές από αυτές μπορούν ταυτόχρονα να προκύψουν από τους συνήθεις κανόνες της σύνταξης, όπως και οι άλλες προτάσεις. Η χρήση τους διέπεται από τις αρχές της πραγματολογικής ικανότητας, η οποία, επίσης, επιλέγει και αναθέτει συγκεκριμένες λειτουργίες σε λεξικές μονάδες φράσης» (Nattinger & DeCarrico 1992, όπως παρατίθεται στον Wood 2010: 39).

«Οι συντακτικές ακολουθίες είναι πολυφωνικές μονάδες της γλώσσας που αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη σαν να ήταν ενιαίες λεξικές μονάδες» (Wray & Perkins 2000, όπως παρατίθεται στον Wood 2010: 38).

«Λεξικές ακολουθίες και προτάσεις που «το μυαλό διαχειρίζεται, ή φαίνεται ότι διαχειρίζεται, αυτές τις ακολουθίες σε κάποιο επίπεδο αναπαράστασης ως πλήρεις» (Scmitt & Carter 2010, όπως παρατίθεται στον Davies 2014: 223).

«Μια ακολουθία, συνεχής ή ασυνεχής, λέξεων ή άλλης σημασίας στοιχεία, τα οποία είναι ή φαίνεται να είναι προκατασκευασμένα: δηλαδή αποθηκεύονται και ανακτώνται ολόκληρα από τη μνήμη κατά τη στιγμή της χρήσης, αντί να υπόκεινται σε δημιουργία ή ανάλυση από τη γραμματική της γλώσσας» (Wray 2000:465).

Σύμφωνα με τον Ellis (1996) στην πράξη αυτό σημαίνει ότι οι λέξεις σε μια συντακτική ακολουθία είναι «κολλημένες» μαζί και αποθηκεύονται ως μια ενιαία «μεγάλη λέξη» (Wray 2000:465).

Η πληθώρα των όρων, αλλά και οι συνεχείς προσπάθειες να οριστεί ο φορμουλαϊκός λόγος οδήγησαν τους Nation και Webb (2011) να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι ορισμοί ενδέχεται να αλλάξουν ανάλογα με το επίκεντρο της συγκεκριμένης μελέτης και ότι το μόνο που έχει σημασία είναι ότι τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια πρέπει να περιγράφονται σαφώς και να εφαρμόζονται συνεχώς σε κάθε συγκεκριμένη μελέτη (Davies, 2014:222). Στην παρούσα μελέτη θα

χρησιμοποιούνται εφεξής οι όροι φορμουλαϊκός λόγος⁴, τυποποιημένες εκφράσεις, συντακτικές/λεκτικές ακολουθίες και λεκτικές φόρμουλες.

2.1.2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Τα κριτήρια για να χαρακτηρίσουμε τον λόγο φορμουλαϊκό ποικίλουν. Ο Wood (2010) αναφέρει ότι τέσσερα κριτήρια βοηθούν στην ταξινόμηση των τυποποιημένων συντακτικών ακολουθιών

1. Το μήκος και η γραμματική κατάσταση (grammatical status),
2. Η κανονικότητα ή όχι του σχήματος (canonical or noncanonical shape),
3. Η μεταβλητότητα ή σταθερότητα (variability or fixedness) και
4. Η συνεχής, αδιάσπαστη σειρά των λέξεων ή ασυνεχής με τη δυνατότητα λεξικών εισαγωγών.

Επίσης, αναγνωρίζει τέσσερις μεγάλες κατηγορίες λεκτικών εκφράσεων που εμφανίζουν πτυχές των τεσσάρων κριτηρίων αυτές είναι:

1. Τα πολυλεκτικά σύνολα (polywords) που λειτουργούν ως μεμονωμένες λέξεις και δεν επιτρέπουν τη μεταβολή ή λεξικές παρεμβολές και εμπεριέχουν συνεγκαταστάσεις δύο λέξεων. *Π.χ. μέχρι εδώ καλά*
2. Τυποποιημένες εκφράσεις που έχουν αμετάβλητο μήκος και είναι ως επί το πλείστον συνεχείς. *Π.χ. Χάρηκα για τη γνωριμία*
3. Φράσεις περιορισμού που επιτρέπουν παραλλαγές των λεξιλογικών κατηγοριών και είναι κυρίως συνεχείς. *Π.χ. Ένα πεντάχρονο κορίτσι*
4. Προτάσεις οικοδόμησης οι οποίες επιτρέπουν την κατασκευή ολοκληρωμένων προτάσεων με πληρωτικά κενών *Π.χ Νομίζω ότι*

Ο Wray από την άλλη δίνει ως κριτήρια για τον προσδιορισμό των προκατασκευασμένων ακολουθιών τη δομή ή τη μορφή των αλληλουχιών, τη σταθερότητα, αλλά και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Βέβαια, εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν πολλές εκφράσεις που, ενώ είναι αποδεκτές από τους φυσικούς ομιλητές, δεν είναι πολύ συχνές στον καθημερινό λόγο. Ως συνήθως αυτές είναι εκφράσεις που συνδέονται με ένα συγκεκριμένο γεγονός ή ένα πολιτισμικό φαινόμενο (π.χ. πύρρεια νίκη, εξ απαλών ονύχων κ.α.). Επομένως, οι μετρήσεις

⁴ Ο όρος αυτός υιοθετείται από τη συντάκτρια του κειμένου ως μετάφραση του αγγλικού όρου formulaic language

συχνότητας μπορεί να μην είναι πάντα αξιόπιστοι δείκτες για τον φορμουλαϊκό λόγο. Πέραν, όμως, της συχνότητας ο Wray δίνει και άλλους πιθανούς δείκτες, όπως είναι η φωνολογική μορφή καθώς και στις σημασιολογικά διαφανείς η δυνατότητα των ομιλητών και των ακροατών να συμμετάσχουν σε στρατηγικές επιλογές κατά τη διάρκεια επεξεργασίας τους, καθώς όλες, εκτός από λίγες λεκτικές ακολουθίες (ιδιωματισμοί) θα μπορούσαν να υποβληθούν σε επεξεργασία με τον ίδιο τρόπο (Wray, 2000:466,67). Τέλος, άλλοι ερευνητές θέτουν ως κριτήρια αναγνώρισης του φορμουλαϊκού λόγου τη συντακτική δομή και τη σημασιολογία (Melcuk,1998, Cowie, 1998), ενώ άλλοι, όπως η Coulmas, θεωρούν ότι οι συντακτικές αυτές ακολουθίες μοιράζονται σε μια γλωσσική κοινότητα, εξαρτώνται από την κατάσταση και χρησιμοποιούνται επανειλημμένα με την ίδια μορφή (Wood, 2010:40,41).

2.1.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Με την ανάπτυξη της γλωσσολογικής έρευνας στα ηλεκτρονικά σώματα κείμενων, διαπιστώθηκε ότι οι τυποποιημένες εκφράσεις καταλαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό στον καθημερινό λόγο και όχι μόνο. Η μεγάλης κλίμακας ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου μας έδωσε νέες γνώσεις σχετικά με τη φύση της γλώσσας και η γλώσσα της διατύπωσης υπήρξε κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της έρευνας. Οι Biber, Johansson, Leech, Conrad και Finnegan (1999) διαπίστωσαν ότι τόσο στη συζήτηση (30%) όσο και στον ακαδημαϊκό λόγο (21%) το μεγαλύτερο ποσοστό του λόγου δημιουργείται με την ανάκτηση επαναλαμβανόμενων λεκτικών συνάψεων. Μάλιστα, ο αριθμός αυτός αυξήθηκε στο 45%, όταν το κριτήριο μειώθηκε σε συνάψεις των δύο λέξεων (Davies, 2014:221). Άλλες έρευνες στην αγγλική (Erman & Warren 2000) έδειξαν ότι οι συντακτικές ακολουθίες αποτελούν το 58,6 % του προφορικού λόγου και το 52,3% του γραπτού. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι οι τυποποιημένες ακολουθίες αποτελούν ένα μεγάλο μέρος οποιουδήποτε λόγου κι αυτό οδήγησε τον Sinclair (1991) να ισχυριστεί ότι η δομή της γλώσσας κυριαρχείται από την αρχή του ιδιώματος και όχι την αρχή της ανοιχτής επιλογής. (Schmitt & Conklin 2000:73).

Οι γλώσσες στις οποίες έχουν γίνει έρευνες, εκτός της αγγλικής, για την ύπαρξη του φαινομένου του φορμουλαϊκού λόγου είναι πολλές. Μεταξύ των άλλων τα Ρωσικά (Cowie 1998a, 1998b), τα Γαλλικά (Arnaud & Savignon, 1997), τα

Ισπανικά (Butler, 1997), Ιταλικά (Tognini – Bonelli, 2002), Γερμανικά (Bahns 1993), Σουηδικά (Bolander 1989), Πολωνικά (Zabor, 1998), Αραβικά (Farghal & Obiadat, 1995), Εβραϊκά (Laufer, 2000), Τούρκικα και Ελληνικά (Tannen & O ztek 1981) και τα Κινεζικά (Xiao & McEneery, 2006). Η ύπαρξη, λοιπόν, του φορμουλαϊκού λόγου στις παραπάνω γλώσσες οδηγεί στην υπόθεση ότι μάλλον πρόκειται για ένα καθολικό χαρακτηριστικό όλων των γλωσσών. (Schmitt & Conklin 2000:74)

Οι λεκτικές ακολουθίες αποτελούν, λοιπόν, αναμφισβήτητα, μείζονα συνιστώσα σχεδόν όλων των τύπων του λόγου και αυτό αφορά τόσο στον βαθμό όσο και στο εύρος της χρήσης τους. Οι τυποποιημένες εκφράσεις χρησιμοποιούνται σε μια ευρεία ποικιλία καταστάσεων και τρόπων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν μια ιδέα, μια αντικειμενική θέση, μια συμβουλή, να διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τέλος να παρέχουν μια πληθώρα τεχνικών εκφράσεων για τον επαγγελματικό ή τον επιστημονικό λόγο. (Schmitt & Conklin 2000:72)

Η μεγάλη και καθολική σχεδόν παρουσία των τυποποιημένων εκφράσεων αποδεικνύει τη σημαντικότητά τους. Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι ο ομιλητής με τη χρήση των «έτοιμων κομματιών» διευκολύνει την επικοινωνία, καθώς τα απομνημονευμένα «κομμάτια» μπορούν να αντληθούν από το μακροπρόθεσμο αποθηκευτικό χώρο της μνήμης και να μπουν στην ομιλία μας, η χρήση τους σε τέτοιες περιπτώσεις διευκολύνει τη γνωστική επιβάρυνση (Schmitt 2010:136) τόσο από την πλευρά του ομιλητή όσο και του ακροατή. Κατ' αυτόν τον τρόπο απομακρύνεται η ανάγκη δημιουργίας νέων φράσεων και αυτό με τη σειρά του απελευθερώνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη για την επεξεργασία των μη μορφολογικών τμημάτων της ομιλίας. Από την άλλη, βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του μηνύματος και αυτό το καταδεικνύει η πολύ συχνή χρήση των τυποποιημένων εκφράσεων σε καθημερινές περιστάσεις, όπως είναι οι χαιρετισμοί, τα αιτήματα, η συγγνώμη, οι δικαιολογίες κτλ. Αναμφισβήτητα, βοηθάει τον ομιλητή και στο να αποκτήσει ευχέρεια, ενώ του δίνει τη δυνατότητα να σκεφτεί αυτό που θέλει να εκφράσει στη συνέχεια, χωρίς να επικεντρώνεται στο πώς αλλά στο τι. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο εργαλείο για τη καλύτερη διαχείριση και παραγωγή του λόγου και μάλιστα σε καταστάσεις πίεσης (Davies, 2014:223-224). «Στην πραγματικότητα, το μυαλό χρησιμοποιεί έναν άφθονο πόρο (μακροχρόνια μνήμη) για την αποθήκευση μιας σειράς από προκατασκευασμένα κομμάτια γλώσσας που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν «έτοιμα» στην παραγωγή γλωσσών. Αυτό αντισταθμίζει έναν περιορισμένο πόρο (εργασία μνήμης), ο οποίος είναι υπερφορτωμένος κατά τη διάρκεια γλώσσας “on line” από μεμονωμένα λεκτικά στοιχεία και κανόνες συντακτικού/ομιλίας» (Schmitt & Conklin 2000:74)

Κλείνοντας την παρουσίαση της λειτουργίας των τυποποιημένων εκφράσεων θα αναφερθούμε και στους Wray & Perkins (2000) που προτείνουν έναν τρόπο για την εξυπηρέτηση δύο λειτουργιών μέσα σε ένα ενιαίο μοντέλο. Σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές, όταν ένα άτομο επιλέγει ένα προκατασκευασμένο κομμάτι της γλώσσας για να μειωθούν οι πιέσεις που ασκούνται στην επεξεργασία, στόχος είναι η παραγωγή ολόκληρου του μηνύματος χωρίς διακοπή ή η εξασφάλιση αξιόπιστων πληροφοριών για χρήση. Ως εκ τούτου ο ομιλητής επιλέγει μια συντακτική ακολουθία προς όφελος της αποτελεσματικής παραγωγής. Εν αντιθέσει, όμως, όταν ο ομιλητής επιλέγει μια συντακτική ακολουθία για την κοινωνική αλληλεπίδραση στόχος του είναι η επίτευξη της, όσο το δυνατόν, καλύτερης κατανόησης. Κατ’ επέκταση οι συντακτικές ακολουθίες μπορούν να κάνουν τόσο τη γλωσσική επεξεργασία πιο εύκολη για τον ομιλητή, όσο και πιο κατανοητό το μήνυμα για τον ακροατή. Αυτό, βέβαια, δεν επιτυγχάνεται πάντα, καθώς ο ομιλητής λειτουργεί αρχικά προς εξυπηρέτηση του εαυτού του και στη συνέχεια επιδιώκει την κατανόηση από την πλευρά του ακροατή. (Wray, 2000:475-76).

Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 1) δίνει ενδεικτικά τις λειτουργίες των λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων σύμφωνα με τον Wray.

Λειτουργία	Επίδραση	Τύποι	Παραδείγματα
Διαδικασία σύντομων διακοπών	άνεση με την ΠΠΛ (ταχύτητα και ευχέρεια λόγου)	-πρότυπες εκφράσεις (συνεχείς και όχι). -κοινές επιγραφές που έχουν γνωστή αναφορά	Βάζω τα δυνατά μου -Προσωπικός υπολογιστής,
Time buyers /εξοικονόμηση χρόνου	-Μέσα επίτευξης ευχέρειας λόγου ρυθμού και έμφασης - διαχείριση του χρόνου χωρίς να χάνεις τη σειρά σου.	Στερεότυπες εκφράσεις με απλή σημασία -γεμίσματα - διατήρηση του λόγου -Δείκτες συνομιλίας -επανάληψη προηγούμενης πληροφορίας	Απ την άλλη πλευρά.. Πρώτον, δεύτερον, λοιπόν, ωραία Τι θα έλεγες να πάμε εκεί ; - Να πάμε εκεί; Λες;
Διαχείριση της πληροφορίας	Αποκτώντας και έχοντας πρόσβαση στην πληροφορία, αλλιώς μπορεί να ξεχαστεί	-διατήρηση της μνήμης/μνημονική - κείμενα αποστήθισης - επανάληψη	-Ο Σεπτέμβριος έχει τριάντα μέρες - πάτερ ημών.. -λέγοντας τον αριθμό του τηλεφώνου ψάχνοντας για ένα στυλό
Χειρισμός των άλλων	Ικανοποίηση φυσιολογικές, συναισθηματικές και γνωσιακές ανάγκες	- εντολές · αιτήματα · Δείκτες ευγένειας · αγοραπωλησίες Αφηγηματική ικανότητα	Κρατήστε το, · Μπορείς να το επαναλάβεις, παρακαλώ; · αναρωτιέμαι αν θα το δεις. . . · θα σας δώσω τόσα για αυτό
Τονισμός απόψεων προσώπων	α) δείξη σοβαρότητας β) διαφοροποίηση από τους άλλους	-αφηγηματική προσέγγιση -προσωπικοί τρόποι έκφρασης	-δεν θα το πιστέψεις, αλλά .. -ναι έχεις δίκιο, αλλά.. - Θέλω να σου πω μια ιστορία

			- Βασικά, καλησπέρα σας
Τονισμός απόψεων ομάδων	α) συνολική συμφωνία	-Σύγχρονες φράσεις -ύμνοι -καθιερωμένες εκφράσεις → -τελετουργικό → -παροιμίες →	Έφαγα πακέτο - Να τοι, να τοι οι πρωταθλητές! -Χρόνια πολλά Πάτερ ημών... - Όσα δεν πιάνει η αλεπού
	β) δείξη ιεραρχίας	-απειλές -γνωστά αποφθέγματα -προσφωνήσεις -απορρίψεις (τύπος ευγένειας)	-Μην τολμήσεις! -Δεν θα το έκανα αν ήμουν σε θέση σου -”μολών λαβε” - Κύριε Διευθυντά, - -Εξοχότατε -Λοιπόν δεν είμαι σίγουρος (ως ευγενική άρνηση) Λυπάμαι, αλλά δεν συγκλίνουν οι απόψεις μας

Πίνακας 1. Λειτουργία των λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων

2.2 ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ/ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ (Non lexical sounds)

2.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι μη λεκτικές εκφράσεις αποτελούν ένα καινούριο πεδίο μελέτης στη γλωσσολογική έρευνα που απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους αναλυτές λόγου. Ήχοι, όπως χμ /hm/, εε /ee/, μμ /mm/, μχ /mh/, συναντώνται πολύ συχνά στην καθημερινή μας ομιλία και δίνουν την αίσθηση των μη λεκτικών, καθώς δημιουργούνται παραγωγικά, δεν αποτελούν κάτι σταθερό στη γλώσσα και επειδή η χαρτογράφηση ήχου - σημασίας είναι μάλλον συνθετική παρά αυθαίρετη (Ward, 2004: 2). Οι ήχοι αυτοί μέχρι πρότινος δεν αντιμετωπίζονταν με τη δέουσα προσοχή ως φορείς σημασιών, η έλλειψη μελετών για αυτή την κατηγορία εκφράσεων, όπως σημειώνει ο McCarthy (2003) είναι ατυχής, γιατί πολλοί από τους ήχους είναι πολυλειτουργικοί (Nigel Ward 2004:5).

Οι μη λεκτικές αυτές εκφράσεις μπορούν να αναλυθούν σε φωνολογικά συστατικά, επομένως οδηγούμαστε στο ερώτημα ποια είναι η σημασία τους. Σύμφωνα με τη αρχή του Σωσίρ “arbitrary nature of the sign” η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου είναι αυθαίρετη (Μπαμπινιώτης, 1980:104), εντούτοις οι μη λεκτικοί ήχοι, όπως καταγράφονται στην έρευνα του Ward (2004) για την αμερικάνικη αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι αποτελούν ένα υποσύστημα με βάση 10 ήχους οι οποίοι συνενώνονται ή υπερτίθενται για να σχηματίσουν αντικείμενα των οποίων οι έννοιες είναι σε μεγάλο βαθμό προβλέψιμες από τους ίδιους τους ήχους. Αυτό δίνει την εντύπωση μιας παραβίασης της Σωσιρικής αρχής, η εξήγηση, όμως, μπορεί να βρίσκεται εκτός της γλωσσολογίας και να αφορά τις νευρολογικές δομές (Lamendella 1977), την ηθολογία⁵ (Ohala 1984) και άλλους επιστημονικούς κλάδους (Ward 2004:34).

Η παρουσία των εν λόγω ήχων ως ενός υποσυστήματος στο κυρίαρχο επικοινωνιακό λεκτικό κανάλι είναι ένα φαινόμενο που υπάρχει σε πάρα πολλές γλώσσες. Έρευνες έχουν γίνει ιδιαίτερα για την αμερικάνικη αγγλική γλώσσα, τα σουηδικά, τα γερμανικά και τα ιαπωνικά. (Ward 2004:3) Για την ελληνική δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι ήχοι αυτοί, σύμφωνα

⁵ Κλάδος της βιολογίας που μελετά την ενστικτώδη συμπεριφορά των ζώων. (https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides)

με κάποιους ερευνητές, αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες έννοιες, όμως, είναι σαφές ότι οι διάφορες γλώσσες και πολιτισμοί χρησιμοποιούν τις μη λεκτικές ρουτίνες με διαφορετικό τρόπο και επομένως μπορούν να τις ερμηνεύσουν με αναφορά μόνο στον εν λόγω κώδικα (Ward 2004: 38). Μια άλλη πάλι επιπλοκή για τον προσδιορισμό της σημασίας τους είναι ότι τα πρότυπα χρήσης των μη λεξικών ήχων ποικίλλουν μεταξύ των κοινοτήτων / ομάδων, όπως είναι η περιοχή και το φύλο (Brajcich 2008:18).

Πέραν των προαναφερθέντων, όμως, παραγόντων για τον προσδιορισμό της σημασίας των μη λεκτικών εκφράσεων, η έννοια που αυτά λαμβάνουν κάθε φορά μέσα σε μια συνομιλιακή αλληλεπίδραση καθορίζεται σημαντικά και από το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονται. Τόσο οι δηλώσεις του ομιλητή, όσο και οι γειτονικές αντιδράσεις του συνομιλητή, πριν και μετά το μη λεκτικό στοιχείο, βοηθούν στο να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο την εννοούσε ή/και τον τρόπο που ο ακροατής το ερμήνευσε. (Ward, 2004: 15). «Η έννοια του συστατικού ήχου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αυτό» (Ward, 2006). Κάθε μη λεκτικό στοιχείο που χρησιμοποιεί κάποιος σε μια συζήτηση μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα σε πολλά επίπεδα (Ward, 2004). Οι Fox Tree and Schrock (1999), για παράδειγμα, ανέφεραν 17 διαφορετικούς τρόπους χρήσης ενός μη λεκτικού στοιχείου στην ομιλία. Το νόημα καθορίζεται επίσης και από τον τρόπο που ακούγεται η ομιλία. Αν και ο προσδιορισμός της έννοιας είναι κάπως δύσκολος, υπάρχουν μέθοδοι έρευνας που ελαχιστοποιούν ή εξαλείφουν την υποκειμενικότητα, για παράδειγμα, ελέγχεται από ψυχολογικό πειραματισμό, ακουστική ανάλυση, ανάλυση συνομιλίας, στατιστική ανάλυση (με μεγάλα σώματα κειμένων)» (Brajcich 2008:17).

2.2.2 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Οι μη λεκτικές αυτές φόρμουλες, αναμφίβολα, είναι πάρα πολύ σημαντικές στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών και προάγουν την περαιτέρω επικοινωνία. Αυτές περιλαμβάνουν διάφορες λειτουργίες που αφορούν τη δομή του λόγου, τη σηματοδότηση των προθέσεων ανάληψης του λόγου, τη συμφωνία διαπραγμάτευσης, την αναγνώριση σήματος και κατανόησης, τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, όπως ο έλεγχος και η υπαγωγή, τα συναισθήματα, τη στάση απέναντι στο συνομιλητή και την επιρροή. «Δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να σηματοδοτήσει κάτι που λέγεται ή κάτι που ο ίδιος μόλις είπε, να

επιβραδύνει το ρυθμό της ομιλίας τους προκειμένου να σκεφτεί ή να δώσει σε άλλον την ευκαιρία για σκέψη κ.α. (Ward 2004:13). «Οι Ward και Tsukahara (2003) σημειώνουν ότι οι συνομιλιακοί διάλογοι είναι πλούσιοι σε μη λεκτικά σήματα και πολλά από αυτά σχετίζονται με συμπεριφορές και συναισθήματα. Επιπλέον, ο Shriberg (2001) σημείωσε ότι οι διαφορές στις σημασίες των μη λεκτικών στοιχείων είναι σημαντικές, επειδή επηρεάζουν έως και το δέκα τοις εκατό των λέξεων και πάνω από το ένα τρίτο των δηλώσεων σε φυσική συζήτηση». (Brajcich 2008:17).

Οι πιο ενδεικτικές λειτουργίες των μη λεκτικών εκφράσεων σύμφωνα με τον Ward είναι οι εξής:

1. backchannel
2. filler
3. disfluency
4. isolate
5. response
6. confirmation
7. final
8. other

Back channels (οπίσθια κανάλια): Οι ομιλητές έχουν δύο βασικούς γνωστικούς περιορισμούς. Αρχικά, ένα άτομο δεν μπορεί να παράγει συνεκτικές δηλώσεις, ενώ ακούει κάποιον άλλο (Jaffe 1978), ενώ από την άλλη σε γενικές γραμμές ένα άτομο δεν μπορεί πραγματικά να ακούσει (επεξεργασία εισόδου ομιλίας), ενώ μιλάει. Τα πίσω κανάλια λοιπόν (back channels) διαφεύγουν κατά κάποιον τρόπο και από τους δύο αυτούς περιορισμούς. Τα back channels μπορούν να ακουστούν και να γίνουν κατανοητά σε μεγάλο βαθμό, έτσι ώστε ο συνομιλητής να πάρει μια αίσθηση του εάν το άλλο πρόσωπο βρίσκεται σε σύγχυση, νιώθει ανία, είναι ενθουσιασμένο, γνωρίζει το αντικείμενο, υποστηρικτικό και ούτω καθεξής. Έτσι, οι άνθρωποι, αναφέρει ο Yngve (1970), τόσο ως ομιλητές όσο και ως ακροατές, μπορούν να επεξεργάζονται τα κανάλια ταυτόχρονα με την επεξεργασία του "περιεχομένου" της συνομιλίας στο "κύριο κανάλι". (Ward, 2004: 35).

Fillers and Disfluency Markers (γεμίσματα και δείκτες έλλειψης ευχέρειας λόγου): Κατά τη διάρκεια της ομιλίας ο ομιλητής έχει ανάγκη να βρει χρόνο να διαμορφώσει τη σκέψη του ή δυσκολεύεται/διστάζει να ολοκληρώσει την

ομιλία του. Η λειτουργία των μη λεκτικών εκφράσεων σε αυτή την περίπτωση είναι διττή. Ο ομιλητής, ενώ είναι απασχολημένος με την επεξεργασία της επόμενης δήλωσής του σχετικά με το τι θα πει, αλλά και πώς θα το πει, μπορεί να παράγει αυτές τις λεκτικές εκφράσεις, χωρίς να διακόψει το κύριο λεκτικό κανάλι και χωρίς να διακοπεί η συνοχή του λόγου του. Από την άλλη, ο ακροατής μπορεί να διακρίνει φωνητικά τους μη λεκτικούς ήχους από τους ήχους που χρησιμοποιούνται στο κύριο κανάλι έτσι ώστε να μπορεί να τους επεξεργαστεί χωριστά από το κύριο μήνυμα. (Ward, 2004: 35)

Isolate (απομονωτικές μη λεκτικές εκφράσεις): Κι εδώ η λειτουργία των μη λεκτικών εκφράσεων δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή κατά τη συνομιλιακή διαδικασία να κάνει «κάτι άλλο» κι ενώ στα **back channels** το κάτι άλλο είναι η επιβεβαίωση ότι ακούμε τον συνομιλητή μας και στο fillers η επεξεργασία της διατύπωσης στα isolate αφορά εξωγλωσσικές δραστηριότητες, όπως το να κοιτάζουμε γύρω, να εκτελούμε μια εργασία, το να αναλύουμε τις ίδιες τις σκέψεις μας κτλ. Τα isolate πρέπει, επίσης, να διακρίνονται εύκολα από την «κανονική γλώσσα», αλλά για έναν διαφορετικό λόγο από αυτόν που βλέπουμε για τα back channels. Με τις απομονωτικές «αυτές εκφράσεις» (Goffman 1981) ο συνομιλητής εκφράζει φωναχτά σκέψεις που απευθύνει στον εαυτό του, ενώ καθίσταται σαφές από τον συνομιλητή ότι δεν απευθύνεται σε αυτούς και ότι δεν απαντά σε φωνές μέσα στο κεφάλι του (Ward, 2004: 36).

Confirmations and Clause final tokens (επιβεβαιώσεις και σημάδια ολοκλήρωσης της πρότασης): Είναι οι λιγότερο συνηθισμένοι ρόλοι για μη λεκτικές εκφράσεις. Αυτές περιλαμβάνουν τις «επιβεβαιώσεις», δηλαδή, αποκρίσεις σε οπίσθια κανάλια και δείκτες κλεισίματος μιας πρότασης, οι οποίοι συνήθως εκφράζουν στάση. (Ward, 2004: 36)

Responses: Τέλος, ο πιο κοινός ρόλος των μη λεκτικών εκφράσεων είναι ως απαντήσεις σε άμεσες ερωτήσεις και σε υψηλές δηλώσεις. Εδώ και πάλι υπάρχει μια στενή ομοιότητα με τα back channels, αλλά πολλές απαντήσεις φαίνονται να ανήκουν περισσότερο στο κύριο λεκτικό κανάλι από ό, τι είναι στην πραγματικότητα. (Ward, 2004: 36)

Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 2) είναι ενδεικτικός των λειτουργιών των μη λεκτικών εκφράσεων

Λειτουργική Κατηγορία/ Τύπος	Ερμηνεία	Παράδειγμα⁶
back-channel	Οι χρήστες του τύπου στον διάλογο δίνουν την ευκαιρία στους συνομιλητές τους να συνεχίσουν τον λόγο τους.	uh-huh, oh, mmm, m-hm, ah
Filler	Είναι για να κερδίσουν οι χρήστες του τύπου αρκετό χρόνο για να αποφασίσουν τι θα πουν ή να αποφασίσουν να μιλήσουν ή όχι.	Aa, ee, aum, huh, m-hm, umm
dis-fluency	Δείχνουν την δυσχέρεια του λόγου των χρηστών αυτού του τύπου.	ah, aum, hh,
Isolate	Δεν χρειάζονται δείκτες για την ερμηνεία τους – Περιέχουν την σημασία τους μόνα τους.	aaa! ouf! wow!
Απάντηση	Περιέχουν την σημασία της απάντησης μέσα στον λόγο.	Mh, yeah
Επιβεβαίωση	Για να επιβεβαιώσουν οι χρήστες του τύπου το προηγούμενο εκφώνημα του/της συνομιλητή τους.	Yeah
Έλεγχος κατανόησης	Χρησιμοποιούνται για να ελέγχουν οι ομιλητές την κατανόηση του συνομιλητή τους.	ee; mm;

Πίνακας 2. Λειτουργία μη λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων

2.3 Ο ΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ

2.3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Γ2 ΤΑΞΗ

Τα τελευταία χρόνια οι επιστημονικές μελέτες για τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας απόκτησαν καινούριο προσανατολισμό εισάγοντας ως βασικό παράγοντα για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως Γ2 όχι μόνο τον μαθητή, αλλά και την ίδια τη δασκάλα και συγκεκριμένα το λόγο της.

⁶ Οι μη λεκτικές φόρμουλες δίνονται με λατινικούς χαρακτήρες, λόγω φωνητικής απόδοσης

Σύμφωνα με τον Ellis (1984) «Ο λόγος της δασκάλας είναι η ειδική γλώσσα που χρησιμοποιεί, όταν απευθύνεται στους μαθητές στην τάξη. Μοιράζεται μια σειρά κοινών χαρακτηριστικών με αλλόγλωσσους ομιλητές, ενώ υπάρχει συστηματική απλούστευση των τυπικών ιδιοτήτων των δηλώσεων των διδασκουσών». Ο Gaies (1979) επισήμανε ότι ο λόγος των δασκάλων ήταν απλούστερος σε μια σειρά μέτρων συντακτικής πολυπλοκότητας, όταν απευθύνονταν στους μαθητές παρά όταν μιλούσαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου. (Ellis, 1984:66)

Η διαδικασία μάθησης εντός της τάξης είναι καθαρά μια δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη επικοινωνιακή διαδικασία που οι δύο συμμετέχοντες, δασκάλα και μαθητής, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Όπως αναφέρει ο Walsh (2006) μια τάξη Γ2 είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο όσο οποιοσδήποτε άλλος «πραγματικός κόσμος». «Κάθε γλωσσικό μάθημα μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά μικροπλαισίων τα οποία κατασκευάζονται από κοινού από εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσω των αλληλεπιδράσεων τους. Σε όλα τα περιβάλλοντα τάξης οι γλωσσικοί και αλληλεπιδραστικοί πόροι είναι ο αγωγός μέσω του οποίου εκφράζονται γνώμες, συναισθήματα, ανησυχίες και μέσω του οποίου επιτυγχάνεται «η θεσμική επιχείρηση» δηλαδή η εκμάθηση της γλώσσας.» (Walsh, 2011:48).

Οι κοινωνιοπολιτιστικές θεωρίες της μάθησης τονίζουν την κοινωνική της φύση, καθώς οι μαθητές αλληλοεπιδρώντας με την «εξειδικευμένη» δασκάλα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης οδηγούνται στη μάθηση. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον διάλογο, τη συζήτηση καθώς οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν μέσω αλληλεπιδράσεων με συνομιλήτριες πιο έμπειρες από αυτούς, εν προκειμένω με τη δασκάλα. (Walsh, 2011:62). Εδώ, όμως, πρέπει να τονιστεί ότι σε μια τάξη εκμάθησης Γ2 ο ρόλος της γλώσσας δεν είναι ο ίδιος με αυτόν των τάξεων που τα θέματά τους βασίζονται στο περιεχόμενο. «Στην τάξη Γ2 η επικοινωνία είναι μοναδική, επειδή οι γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται αποτελούν ταυτόχρονα το στόχο ενός μαθήματος και το μέσο επίτευξης αυτών των στόχων. Η έννοια και το μήνυμα είναι το ίδιο, είναι το όχημα και το αντικείμενο της διδασκαλίας» (Long, 1983). «Η γλώσσα (Willis, 1992) είναι και το επίκεντρο της δραστηριότητας, ο κεντρικός στόχος του μαθήματος, καθώς και το μέσο επίτευξής του» (Walsh, 2006:12).

Γλώσσα, λοιπόν, και παιδαγωγικός σκοπός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και τα διδακτικά πρότυπα της λεκτικής συμπεριφοράς της δασκάλας μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλα, ανάλογα με τον εκάστοτε παιδαγωγικό στόχο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης των Jarvis & Robinson, ο Kumaravadivelu, (1999) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που είναι ή δεν είναι παιδαγωγικά κατάλληλη (Walsh, 2011:106). Αντιλαμβανόμενοι το διττό ρόλο της γλώσσας εντός της τάξης Γ2, η δασκάλα οφείλει να γνωρίζει την ιδιαιτερότητα της φύσης του πλαισίου διδασκαλίας της και αναλόγως πρέπει να τροποποιεί το λόγο της με δύο κριτήρια, την ποσότητα και την ποιότητα.

2.3.2. ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η τάξη είναι ένας χώρος δυναμικός και διαρκώς μεταβαλλόμενος. Η δασκάλα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση, την καθιέρωση και τη διατήρηση προτύπων επικοινωνίας που θα προωθήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τη μάθηση μέσα στην τάξη. Η διαχείριση της αλληλεπίδρασης είναι ένα ζητούμενο που αφορά κυρίως τη διδάσκουσα ως πιο έμπειρη συμμετέχουσα στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Πολλές περιγραφές της αλληλεπίδρασης στην τάξη χρησιμοποιούν όρους, όπως *«μεγάλος ή μικρός χρόνος ομιλίας της δασκάλας»* ή εκφράσεις, όπως *«επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας»*. όμως αυτές δεν μας ευαισθητοποιούν για τις διαδραστικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Walsh (2006) οι όροι αυτοί δεν είναι κατάλληλοι για να καλύψουν το πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Σαφώς ο χρόνος ομιλίας της δασκάλας είναι ενδεικτικός του πόσο αλληλεπιδρά με τους μαθητές, αλλά αυτό έχει και αρκετούς περιορισμούς, καθώς πολλοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν αυτές τις ενδείξεις, όπως το επίπεδο γλωσσομάθειας ή ο παιδαγωγικός στόχος που χρειάζεται να επιτελεστεί κάθε φορά πχ. αν ο παιδαγωγικός στόχος της διδάσκουσας είναι να παράσχει μια λεπτομερή εξήγηση της γραμματικής αυτό απαιτεί μια μακρά συνεισφορά και ελάχιστη συμμετοχή των μαθητών. (Walsh, 2006:64). «Η «καλή» ομιλία της δασκάλας δεν σημαίνει απαραίτητα και «μικρή». Μια ποσοτική προσέγγιση στην ομιλία της τάξης Γ2 είναι λιγότερο χρήσιμη από μια άλλη ποιοτική[...]. Στη μελέτη του 1998, ο Cullen προτείνει ότι ο λόγος στην τάξη θα πρέπει να κρίνεται σύμφωνα με το τι συνιστά «επικοινωνιακό» σε αυτό το πλαίσιο, σε αντίθεση με αυτό που είναι επικοινωνιακό

σε άλλα κοινωνικά πλαίσια» (Walsh, 2011:40). Αυτό που οφείλει, περαιτέρω, να εξετάσει η διδάσκουσα είναι τη χρήση της γλώσσας κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, καθώς η κατάλληλη κάθε φορά γλωσσική επιλογή οδηγεί στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, όχι μόνο η ποσότητα, αλλά πολύ περισσότερο η ποιότητα μπορεί να μας δώσει σαφείς ενδείξεις για τον τρόπο που διαρθρώνεται στην τάξη η μαθησιακή διαδικασία.

Πιο αναλυτικά μπορούμε να δούμε ότι ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του λόγου των δασκάλων είναι η τροποποίηση της ομιλούμενης γλώσσας τους. «Η δασκάλα χρησιμοποιεί έναν πιο περιορισμένο κώδικα για να επικοινωνήσει με τους αλλόγλωσσους μαθητές, κάτι που μας θυμίζει τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς όταν μιλάνε στα μικρά παιδιά. Συνήθως, η ομιλία μιας δασκάλας είναι πιο αργή, πιο δυναμική, πιο συνειδητή και κάνει μεγαλύτερη χρήση της παύσης και της έμφασης. Οι δασκάλες κάνουν, επίσης, μεγάλη χρήση χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου για να βοηθήσουν στη μετάδοση του νοήματος» (Walsh, 2011:6).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Krashen (1985) η κατάκτηση της γλώσσας επιτελείται μόνο μέσω της κατανόησης μηνυμάτων ή μέσω της πρόσληψης κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου (comprehensible input). Ένα γλωσσικό εισαγόμενο γίνεται κατανοητό μέσω απλοποίησης (simplification) καθώς και με τη βοήθεια περικειμενικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, επομένως η γλώσσα στην οποία εκτίθενται οι μαθητές πρέπει να είναι τροποποιημένη και λίγο πιο προχωρημένη από την τρέχουσα γραμματική τους γνώση($i + 1$) (Μπέλλα, 2011:152).

Κατά τον Walsh (2011), λοιπόν, οι δασκάλες χρησιμοποιούν συνειδητά και σκόπιμα στρατηγικές τροποποίησης στο λόγο τους. Στόχος τους αφενός είναι η κατανόηση των λεγομένων από τους μαθητές με σκοπό την προώθηση της κατάκτησης της Γ2, αφετέρου η μοντελοποίηση της γλώσσας τους για τους μαθητές. Για μεγάλο χρονικό διάστημα χρησιμοποιούν κατάλληλη προφορά, ύφος, εκφράσεις, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τους ήχους της γλώσσας στόχου, ιδιαίτερα αν η γλώσσα διδάσκεται ως ξένη και η τάξη λειτουργεί ως μοναδικός χώρος έκθεσης του μαθητή στο γλωσσικό εισαγόμενο.

Μερικά χαρακτηριστικά στρατηγικών τροποποίησης της γλώσσας της δασκάλας σύμφωνα με μελέτη του (Chaudron 1988) είναι τα εξής:

1. **Λεξιλόγιο:** Χρήση απλουστευμένου λεξιλογίου, απουσία ιδιωματικών εκφράσεων.
2. **Γραμματική:** απλοποιείται με τη χρήση συντομότερων και απλούστερων δηλώσεων και με την χρήση κατά κύριο λόγο του παροντικού χρόνου.
3. **Προφορά:** χρήση βραδύτερης, σαφέστερης ομιλίας και εκτεταμένη χρήση τυποποιημένων μορφών
4. **Εξωγλωσσικά στοιχεία:** χρήση των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου.

Επιπλέον, και ο Tardif προσδιόρισε πέντε ακόμη στρατηγικές τροποποίησης αρχίζοντας από την αυτοεπανάληψη, τη γλωσσική μοντελοποίηση, την παροχή πληροφοριών, τη διεύρυνση μιας έκφρασης και τη χρήση εκτεταμένων εξηγήσεων, όπου οι ερωτήσεις αξιολογούνται και προσαρμόζονται. Συμπληρωματικά στα παραπάνω ο Lynch (1996) εντόπισε ως χαρακτηριστικά τροποποίησης της αλληλεπίδρασης, τους ελέγχους επιβεβαίωσης από την πλευρά των διδασκουσών, δηλαδή, ότι κατανοούν τον μαθητή και τους ελέγχους κατανόησης εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δασκάλα. (Walsh, 2006:21-22).

Οι παραπάνω στρατηγικές τροποποίησης του λόγου μπορεί να αλλοιώνουν εν μέρει την γλωσσική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Η ιδιόλεκτος της δασκάλας χαρακτηρίζεται από την προσωπικότητα και το στυλ συνομιλίας. Ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης, όμως της δασκάλας μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή και αρνητικά. Σύμφωνα με τον Walsh στο πλαίσιο της τάξης Γ2 υπάρχει ανάγκη να υιοθετηθεί ένας πιο ελεγχόμενος τρόπος ομιλίας που ευνοεί την εκμάθηση, αυτό που πολλοί ονομάζουν εκπαιδευτική συνομιλία (Gallimore and Tharp 1990). Ο φόβος ότι κάποια χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου της δασκάλας μπορούν να χρησιμοποιηθούν λάθος ή να χρησιμοποιηθούν υπερβολικά μπορεί να παρεμποδίσουν τη μάθηση παραβιάζοντας τους παιδαγωγικούς σκοπούς που έχουν τεθεί. (Walsh, 2006:148).

Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι οι στρατηγικές αλληλεπίδρασης πρέπει να χρησιμοποιούνται συνειδητά και σκόπιμα για να επιφέρουν τα επιθυμητά

μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά τον Van Lier (1996) η μάθηση μπορεί να βελτιστοποιηθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή έλεγχο και των δύο, της διδακτικής τους μεθοδολογίας και της χρήση της γλώσσας. (Walsh 2006:22).

2.3.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Το πιο γνωστό μοντέλο λόγου αλληλεπίδρασης στην τάξη είναι το λεγόμενο IRF εκκίνηση (I), απάντηση (R), ανατροφοδότηση (F) ή IRE εκκίνηση (I), απάντηση (R), αξιολόγηση (E). Το μοντέλο αυτό βοηθάει τις διδάσκουσες να χτίσουν την αλληλεπίδραση πάνω σε ένα δοκιμασμένο παιδαγωγικό πλαίσιο και να προωθήσουν τον παιδαγωγικό τους στόχο. Με το IRF η δασκάλα ρωτάει τον μαθητή, ο μαθητής απαντάει και στη συνέχεια ανατροφοδοτείται από τη δασκάλα με μια καινούρια συνεισφορά. Το IRE ακολουθεί τις δύο πρώτες στροφές του IRF, όμως, διαφοροποιείται ως προς το τρίτο κομμάτι, καθώς δεν υπάρχει ανατροφοδότηση, αλλά αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή (*μπράβο, πολύ καλή απάντηση* κτλ). Σύμφωνα με τον Thoms το μοντέλο IRE περιορίζει τους μαθητές στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, γιατί δεν τους δίνει τη δυνατότητα να επεκταθούν ελεύθερα και κατ' άλλους μάλιστα σταματά εντελώς την αλληλεπίδραση. Η δασκάλα κυριαρχεί ως ομιλήτρια, ενώ περιορίζεται ο χρόνος ομιλίας του μαθητή (Thoms 2012: S11). Από την άλλη και το μοντέλο IRF δέχτηκε από πολλούς κριτική, αφού θεωρήθηκε ότι είναι επικεντρωμένο στην εκπαιδευτικό και δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν πιο ενεργά στην τάξη. (Walsh, 2006:50). Και οι δύο παραλλαγές του βασικού μοντέλου αλληλεπίδρασης στηρίζονται πάνω στη δασκάλα, καθώς αυτή κυριαρχεί στις δύο στροφές του μοντέλου. Αυτό οδήγησε τον Chaudron (1998) στο συμπέρασμα ότι η δασκάλα κατέχει περίπου τα δύο τρίτα της ομιλίας στην τάξη (Walsh, 2006:15). Η κυριαρχία του μοντέλου IRF είναι δεδομένη στα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας, όπου ο έλεγχος της αλληλεπίδρασης είναι αποκλειστικής ευθύνη της διδάσκουσας. Όσο, όμως, το επίπεδο γλωσσομάθειας ανεβαίνει τόσο η αλληλεπίδραση τείνει να γίνει μια φυσική συζήτηση, όπου οι εμπλεκόμενοι, δασκάλα και μαθητές λειτουργούν επί ίσοις όροις. Άλλωστε αυτός είναι και ο επιδιωκόμενος στόχος κάθε Γ2 τάξης, η επίτευξη της επικοινωνίας και η δυνατότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν με τον ίδιο τρόπο που θα αλληλεπιδρούσαν εκτός της τάξης σε μια «πραγματική» κοινότητα Γ2.

2.3.4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Η γλώσσα του δασκάλου, λοιπόν, αποκτά κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν από την «κανονική» επικοινωνία. Αρχικά, η χρήση των ερωτήσεων κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης είναι πάρα πολύ συχνή. Θα λέγαμε ότι η δασκάλα δομεί το λόγο της πάνω στις ερωτήσεις, το πρότυπο άλλωστε της IRF/E μας δείχνει ότι τουλάχιστον το $\frac{1}{2}$ του λόγου της δασκάλου είναι ερωτήσεις (I, εκκίνηση). Οι ερωτήσεις μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις εκθετικές (display) και ερωτήσεις αναφοράς (referential). Οι πρώτες εξυπηρετούν ένα εύρος λειτουργιών, όπως τον έλεγχο κατανόησης, την καθοδήγηση των μαθητών προς μια συγκεκριμένη απάντηση, την προώθηση της συμμετοχής, τον έλεγχο των ιδεών. Ουσιαστικά το καθοριστικό χαρακτηριστικό τους είναι ο έλεγχος και η αξιολόγηση και η απάντηση που αναμένεται από τον μαθητή είναι πολύ περιορισμένη (μια ή δυο λέξεις). Στις ερωτήσεις αυτές η δασκάλα γνωρίζει την απάντηση, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις αναφοράς που είναι γνήσιες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αναφοράς είναι αυτές που προωθούν τη συζήτηση και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν μεγαλύτερες και πολυπλοκότερες συνεισφορές. (Walsh, 2011:4,5). Σημαντικό ρόλο στο λόγο της δασκάλου διαδραματίζουν, επίσης, και οι στρατηγικές ανατροφοδότησης (F) αφού αποτελεί τον έτερο πόλο του λόγου της δασκάλου στο μοντέλο IRF, οι στρατηγικές επιβράβευσης (E) στο μοντέλο IRE⁷ και οι στρατηγικές διόρθωσης των λαθών.

Κατά τον Mucumeci (1996) οι δασκάλες που αναζητούν συνεχώς διευκρινίσεις, ελέγχουν για επιβεβαίωση και δεν αποδέχονται πάντα την πρώτη συμβολή που προσφέρει ένας μαθητής είναι περισσότερο πιθανό να μεγιστοποιήσουν το δυναμική της μάθησης από εκείνες που δεν το κάνουν. (Walsh, 2011:34).

Κάθε δασκάλα, λαμβάνοντας υπόψη της όλα τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται ότι ένα μάθημα όσο καλά κι αν είναι σχεδιασμένο εκ των προτέρων, σπάνια προχωρά όπως είχε σχεδιαστεί. Πολύ συχνά οι συνομιλίες οδηγούν σε αποκλίσεις, αλλαγές θέματος, διορθώσεις, επαναλήψεις κ.α. Η δασκάλα είναι αντιμέτωπη με μια πολύπλοκη διαδικασία, όπως αυτή της αλληλεπίδρασης, καθώς δεν είναι η μόνη συμμετέχουσα. Η διδασκαλία μέσα στην τάξη είναι μια πρόκληση που η διδάσκουσα

⁷ Στην παρούσα μελέτη αναφερθήκαμε μόνο σε ορισμένες χαρακτηριστικά του λόγου της δασκάλου που αφορούσαν και συσχετίζονταν με την εν λόγω έρευνα.

πρέπει να αντιμετωπίσει κατάλληλα εφοδιασμένη. Μέσα στην μεθοδολογική και γνωσιακή της φαρέτρα πρέπει να έχει όλα εκείνα τα εφόδια που θα την βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στη δύσκολη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Εδώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κατάλληλη γλωσσική επιλογή για κάθε επιδιωκόμενη μαθησιακή διαδικασία. Οι έτοιμες φόρμουλες και οι τυποποιημένες λεκτικές συνάψεις με κύριο χαρακτηριστικό τους την επαναληψιμότητα θα την βοηθήσουν να διατηρήσει τον έλεγχο του λόγου και να καθοδηγήσει ορθά τους μαθητές στην αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια στη μάθηση.

2.3.5. Ο ΦΟΡΜΟΥΛΑΪΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ

Οι τυποποιημένες εκφράσεις στο λόγο της δασκάλας είναι πολύ συχνές και χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί «κοινόχρηστος χώρος», όπου μπορεί να υπάρξει μάθηση. Ο «κοινός χώρος» είναι κεντρικός και για την παιδαγωγική και τη διαδραστική διαδικασία. (Walsh, 2011:101)

Γεμίσματα χρόνου/back channels/: Οι συνομιλητές στην τάξη Γ2 κάνουν πολύ συχνή χρήση λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων για να μπορέσουν να διατηρήσουν την ομαλή ροή του λόγου και της αλληλεπίδρασης. Φόρμουλες, όπως *mh/*, ναι, *αχά /aha/* βοηθούν στο να ελεγχθεί η κατανόηση χωρίς να σταματήσει η ροή του λόγου και λειτουργούν σύμφωνα με τον McCarty (2003) ως «λίπανση των τροχών της αλληλεπίδρασης» (Walsh, 2011:88). Επιπλέον, εκφράσεις όπως: «ωραία», «λοιπόν», «εντάξει» εξυπηρετούν όχι μόνο στο να κερδίσουν και να διατηρήσουν την προσοχή των μαθητών, αλλά και στο να κάνουν τους μαθητές να νιώσουν ότι συμπεριλαμβάνονται κι αυτοί στη συζήτηση και ότι είναι ασφαλείς (Walsh, 2006:105). Από την άλλη η δασκάλα έχει την ανάγκη να γεμίσει τα κενά που δημιουργεί μια παρατεταμένη σιωπή του μαθητή ή ακόμη και μια δική της διακοπή για να μην δώσει την αίσθηση ότι το μάθημα χάνει το ρυθμό του (εε, μμ, αα) και να ενισχύσει συναισθηματικά το μαθητή.

Τυποποιημένες εκφράσεις μετάβασης/διαχείρισης λόγου: Οι τρόποι λειτουργίας της συζήτησης στην τάξη Γ2 δεν είναι στατικοί και αμετάβλητοι, αλλά δυναμικοί και μεταβαλλόμενοι. Σύμφωνα με τον Breen (1998) οι δείκτες μετάβασης: «εντάξει», «οκέι», «έτσι», «πάμε» σηματοδοτούν το τέλος ενός μέρους του μαθήματος και ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για το γεγονός ότι το μάθημα έχει

αλλάζει παιδαγωγικό στόχο, και μετατοπίστηκε η εστίαση σε μια νέα δραστηριότητα. Αυτές οι τυποποιημένες εκφράσεις είναι απαραίτητες για να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι την αλληλεπίδραση που ακολουθεί και να «περιηγηθεί στην πορεία του» μέσω του λόγου της τάξης. Ο Walsh (2011) θεωρεί ότι οι φόρμουλες αυτές λειτουργούν όπως τα σημεία στίξης σε ένα γραπτό κείμενο ή τα εμφατικά μοτίβα σε ένα γραπτό κείμενο και είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση. Η μη χρήση αυτών των δεικτών λόγου μπορεί να μπερδέψει και να αποπροσανατολίσει τους μαθητές για το τι πρέπει να κάνουν. (Walsh, 2011:115). Οι γρήγοροι ρυθμοί, άλλωστε, που επικρατούν στη διαδικασία αλληλεπίδρασης σε συνάρτηση με τη μη καλή γνώση της Γ2 καθιστά αναγκαία τη συχνή επανάληψη των δεικτών αυτών, καθώς ευαισθητοποιούν τους μαθητές στο να αναγνωρίζουν τα σήματα αυτά για να διατηρείται η αλληλεπίδραση.

Φόρμουλες ελέγχου κατανόησης/ ανατροφοδότησης/ επιβράβευσης: Η δασκάλα σε όλη τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης έχει την ανάγκη να ελέγξει αν οι μαθητές της την «ακολουθούν», εκφράσεις όπως «το καταλάβαμε;» «μμ;»» εντάξει;» είναι πολύ συχνές ακόμα και στο μέσο των συνεισφορών της, για να σιγουρευτεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατανοούν τι συμβαίνει. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση, σημαντικό χαρακτηριστικό της τριμερούς ανταλλαγής IRF, επιτρέπει στους μαθητές να δουν αν η απάντηση τους έγινε δεκτή ή όχι. Φόρμουλες όπως: «ναι» «συνέχισε», «μχμχ», ή «και τι άλλο;» βοηθούν τους μαθητές να ανανεώσουν τις συνεισφορές τους και να επεκτείνουν την αλληλεπίδραση. Οι φόρμουλες αυτές λειτουργούν ως αποδεικτικά στοιχεία ανατροφοδότησης περιεχομένου από τη δασκάλα που απαντά στο μήνυμα και όχι στις γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται για την άρθρωση ενός συγκεκριμένου μηνύματος. (Walsh, 2011: 174)

Τέλος, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η ανατροφοδότηση συνεπάγεται και κάποιο είδος αξιολόγησης, όπως: «σωστό», «εντάξει», «ωραία», «μπράβο». (Walsh, 2011:18). Η αξιολόγηση αυτή λειτουργεί πολλές φορές και σαν επιβράβευση που κλείνει τις στροφές της αλληλεπίδρασης. Εντούτοις, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η γενικότερη επιβράβευση του μαθητή καθώς με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του, μειώνεται το άγχος και αίρεται το συναισθηματικό φίλτρο (Μπέλλα, 2011:154), αυτό οδηγεί, ως εκ τούτου, το μαθητή σε περισσότερη συμμετοχή και κατ' επέκταση στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 21 άτομα, όλοι τους καθηγητές στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής της Φιλοσοφικής Σχολή του ΕΚΠΑ, συγκεκριμένα 15 γυναίκες και 6 άντρες. Οι ηλικίες των διδασκόντων κυμαίνονται μεταξύ των 26 και 54 ετών. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι τους, πλην μιας, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με αντικείμενο την εφαρμοσμένη γλωσσολογία και συγκεκριμένα τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Επιπλέον, επτά εξ αυτών είχαν διδακτορικό τίτλο (ή βρισκόταν κατά την εκπόνηση της διατριβής τους) συναφή με την κατάκτηση της Γ2, δύο συμμετέχουσες διδακτορικό στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και μια συμμετέχουσα διδακτορικό στη νεοελληνική φιλολογία. Η προϋπηρεσία τους ποίκιλε από 1 έτος έως 28 έτη και οι 20 από αυτούς είχαν εργαστεί και σε άλλους φορείς/προγράμματα πέραν του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής.

Έγινε προσπάθεια να ενταχθούν ισόποσα τόσο άντρες διδάσκοντες όσο και γυναίκες διδάσκουσες, καθώς ο λόγος των ανδρών και των γυναικών διαφέρει⁸, όμως, αυτό δεν κατέστη εφικτό, καθώς οι άντρες διδάσκοντες στο Διδασκαλείο ήταν μόνο 6, αυτοί που εν τέλει και συμμετείχαν.

3.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ/ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Αρχικά, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος «η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», όπου η υπεύθυνη καθηγήτρια και ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών παρακολουθούσαν την παράδοση μαθημάτων της ελληνικής ως Γ2 σε αλλόγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η εφαρμογή ηχογράφησης κινητού τηλεφώνου και για δώδεκα παρακολουθήσεις και η βιντεοσκόπηση. Οι διδάσκοντες ήταν γνώστες της μαγνητοφώνησης/βιντεοσκόπησης και ότι οι ίδιοι αποτελούσαν το αντικείμενο μελέτης/παρακολούθησης. Οι υπόλοιπες δέκα παρακολουθήσεις έγιναν μόνο από την

⁸ Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Κονδύλη (2011) το φύλο των ομιλητών και ομιλητριών επηρεάζει με πολλαπλούς τρόπους τις γλωσσικές τους συμπεριφορές.

ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε μόνο ηχογράφηση μέσω κινητού τηλεφώνου. Η ερευνήτρια ενημέρωνε τους διδάσκοντες ότι ερευνά το λόγο του δασκάλου, χωρίς όμως να εξηγεί ποιο ακριβώς στοιχείο εξετάζει, προσπαθώντας να αποφύγει το παράδοξο του παρατηρητή.⁹ Συνολικά καταγράφηκαν 21 μαθήματα με 21 διαφορετικούς διδάσκοντες 7 για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας (Α επίπεδο, Β επίπεδο, Γ επίπεδο), όπως ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠ) για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των γλωσσών (Council of Europe 2002), (Ιακώβου, 2009:8). Τέλος, καταγράφηκε και ένα επιπλέον μάθημα μιας εκ των συμμετεχουσών με σκοπό να γίνει σύγκριση της ίδιας της διδάσκουσας σε δύο διαφορετικά επίπεδα (Α και Γ), επομένως οι συμμετέχοντες συνολικά ήταν 21, αλλά τα μαθήματα που μαγνητοφωνήθηκαν ήταν 22. Ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών για το προφίλ των διδασκόντων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο¹⁰ που είχε εκπονηθεί σε συνεργασία με όλους τους φοιτητές του μεταπτυχιακού για να καλύψει τις ανάγκες της πρακτικής άσκησης. Η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να μην αλλάξει το εργαλείο καθώς είχε ήδη χρησιμοποιηθεί σε 12 συμμετέχοντες και εξυπηρετούσε πλήρως τους στόχους της που ήταν η δημιουργία του προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά της.

Οι τάξεις όπου έγιναν οι μαγνητοφωνήσεις- βιντεοσκοπήσεις αφορούσαν ενήλικες μαθητές, οι οποίοι συναίνεσαν στη διαδικασία και ήταν πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές. Το επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών ποίκιλε, υπήρχαν μαθητές με απουσία γραμματισμού, με χαμηλό γραμματισμό, απόφοιτοι μέσης, αλλά και ανώτατης εκπαίδευσης. Οι λόγοι για τους οποίους μάθαιναν την ελληνική διαφοροποιούνταν (επαγγελματικοί λόγοι, ακαδημαϊκοί λόγοι, λόγοι επιβίωσης, χόμπυ).

Η απομαγνητοφώνηση όλων των μαθημάτων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια και αφορούσε τα πρώτα 60 λεπτά κάθε μαθήματος. Έγινε προσπάθεια να μεταγραφούν όλα όσα λέγονταν εντός της τάξης τόσο από τον καθηγητή όσο και τον μαθητή, αλλά και από τους εξωτερικούς παρατηρητές. Σημειώθηκαν οι παύσεις, τα

⁹Ο Labov, εισηγητής της ΚΓ της ποικιλίας με τις έρευνές του στις ανατολικές ΗΠΑ τη δεκαετία του '70, προτείνει τον όρο «παράδοξο του παρατηρητή», για να αποδώσει την εξής αντινομία: από τη μία, όσο πιο άμεση είναι η παρατήρηση, τόσο πιο έγκυρα είναι τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της ΚΓ έρευνας. Από την άλλη, όσο πιο άμεση είναι η παρατήρηση, τόσο μεγαλώνει και ο επηρεασμός των ομιλητών που τείνουν προς λιγότερο φυσικές μορφές λόγου. Ανδρουλάκης (2015-16) Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

¹⁰ Βλέπε παράρτημα 1 σελ 29

γέλια, οι παράλληλες ομιλίες καθώς και όλα τα μη λεξικά στοιχεία που στην παρούσα εργασία είναι ένα από τα αντικείμενα μελέτης. Από τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης εξαιρέθηκαν μόνο οι χρονικές περίοδοι, όπου γινόταν ανάγνωση κάποιου κειμένου, προβολή βίντεο και ακρόαση τραγουδιού. Το αντικείμενο των μαθημάτων ποίκιλε, μπορεί να ήταν διόρθωση ασκήσεων, παρουσίαση/ εμπέδωση καινούριας γνώσης, επανάληψη, γραμματικά φαινόμενα, listening, παιχνίδια ρόλων, προφορική εξάσκηση.

Μέσω της απομαγνητοφώνησης δημιουργήθηκε ένα σώμα κειμένων 114. 000 λέξεων περίπου.¹¹

3.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS πολύ δημοφιλές για γλωσσολογικές έρευνες. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το στατιστικό τεστ χ^2 καθώς είχαμε στη διάθεση μας ποιοτικά δεδομένα. Το χ^2 είναι το κριτήριο που χρησιμοποιείται συχνότερα για τον έλεγχο υποθέσεων που πραγματοποιούνται από κοινωνικούς επιστήμονες, είναι ένα μη παραμετρικό κριτήριο και δεν απαιτείται καμία υπόθεση για την ακριβή μορφή κατανομής πληθυσμού. Ειδικότερα, επειδή στα δεδομένα μας υπήρχαν συχνότητες (frequency) και οι μεταβλητές μας ήταν κατηγορικές (οι κατηγορικές μεταβλητές είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας, ο τύπος της φόρμουλας και ο λόγος των δασκάλων και μαθητών) επιλέχθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 ως έλεγχος ανεξαρτησίας. Το χ^2 ως έλεγχος ανεξαρτησίας χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της υπόθεσης ότι δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Ως εκ τούτου για κάθε ερώτημα που θα τίθεται σχετικά με την συσχέτιση δύο κατηγορικών μεταβλητών θα έχουμε την μηδενική υπόθεση (H_0) η οποία θα υποστηρίζει κάθε φορά ότι οι εκάστοτε μεταβλητές δεν σχετίζονταν μεταξύ τους, και την υπόθεση του ερευνητή (H_1) ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο υπό εξέταση μεταβλητές. Επομένως, εάν η τιμή των τεστ είναι $p < 0,05$, η μηδενική υπόθεση θα απορρίπτεται, ενώ αν είναι $p > 0,05$, η μηδενική υπόθεση θα επιβεβαιώνεται¹².

¹¹ Στο παράρτημα 2 σελ 82 δίνονται οι πιο συχνά εμφανιζόμενες φόρμουλες λεκτικές και μη που συναντήσαμε στην επεξεργασία του σώματος κειμένων μας με κριτήριο τη λειτουργία.

¹² Η επιλογή και εξήγηση του στατιστικού τεστ χ^2 έγινε με βάση τις πανεπιστημιακές σημειώσεις που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος «Γλώσσα και Στατιστική» του ΔΠΜΣ «Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας» στο γ' χειμερινό εξάμηνο (2017-18) και το εγχειρίδιο του Μ. Τσαγρή «Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22»(2014).

3.4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ

Αρχικά, οι φόρμουλες κατηγοριοποιήθηκαν με βασικό κριτήριο τη λειτουργία τους. Δεδομένων των χαρακτηριστικών του λόγου του δασκάλου η κατηγοριοποίηση έγινε με τη λογική της μεγαλύτερης εμφάνισης και χρησιμότητας των τυποποιημένων εκφράσεων στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Στόχος της έρευνας είναι να παρουσιάσει αν και κατά πόσο αλλάζει ο λόγος του δασκάλου· για να επιτευχθεί αυτό θέσαμε ως στοιχεία γλωσσικής παρατήρησης τις πιο συχνές σε επίπεδο λειτουργίας φόρμουλες. Επιπλέον, μέσω αυτής της κατηγοριοποίησης μπορούμε να επισημάνουμε κατά πόσο οι δάσκαλοι ακολουθούν κάποιους από τους πόλους του IRF/E και σε ποιο γλωσσικό επίπεδο περισσότερο (ανατροφοδότηση και επιβράβευση).

1^ο ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

1^η κατηγορία: Γεμίσματα Χρόνου: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται όλες οι φόρμουλες που στην παρουσίαση του θεωρητικού μας πλαισίου¹³ τις είδαμε ως γεμίσματα χρόνου, back channels, τυποποιημένες εκφράσεις μετάβασης και διαχείρισης του λόγου. Οι φόρμουλες αυτές είναι απαραίτητες στη μαθησιακή διαδικασία της αλληλεπίδρασης και βοηθούν αμφότερους, δάσκαλο και μαθητή στην κατανόηση, επεξεργασία, διαχείριση του λόγου.

π.χ. «λοιπόν», «ωραία», «πάμε», «για πείτε μου», «εεε», «μμμ»¹⁴

2^η κατηγορία: Φόρμουλες Κατανόησης : Ο δάσκαλος καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ελέγχει πολύ τακτικά αν οι μαθητές του κατανοούν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και αντιλαμβάνονται τους παιδαγωγικούς στόχους που κάθε φορά θέτει. Αποτελούν λοιπόν αναπόσπαστο κομμάτι του λόγου του δασκάλου.

π.χ. «εε;», «μμ»;, «έτσι», «Είμαστε εντάξει μέχρι τώρα», «Υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνουμε»;

¹³ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο σελ. 7, 11, 18

¹⁴ Όλα τα παραδείγματα που δίνονται στην παρουσίαση των κατηγοριών των τυποποιημένων εκφράσεων προέρχονται από το σώμα κειμένων της έρευνάς μας.

3^η κατηγορία: Φόρμουλες Ανατροφοδότησης: Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο ¹⁵ η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς πόλους του διδακτικού μοντέλου IR(F), επομένως η εμφάνιση των τυποποιημένων αυτών εκφράσεων περιμένουμε να είναι πάρα πολύ συχνή.

π.χ. «ναι», «ωραία», «μχ», «γιατί το νομίζεις;» «Δηλαδή τι σημαίνει αυτό;», «Εξήγησε μας με λίγα λόγια τι έκανες.»

4^η κατηγορία: Φόρμουλες Επιβράβευσης/Αξιολόγησης: Η δεύτερη παραλλαγή του διδακτικού μοντέλου IR(E) παρουσιάζει την αξιολόγηση ως την ολοκλήρωση του τριμερούς σχήματος, δεδομένης και της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν συναισθηματικά τους μαθητές τους με την επιβράβευση, οι φόρμουλες τέτοιου είδους κρίνονται αναμενόμενες στο λόγο της δασκάλας.

π.χ. «πολύ καλά», «μπράβο», «τέλεια», «σωστό», «πολύ καλή προσπάθεια», « τι παιδιά είστε εσείς, αστέρια!»

2^ο ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΛΕΚΤΙΚΕΣ - ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ

Στη συνέχεια κατηγοριοποιήσαμε τις φόρμουλες αυτές ανάλογα με το αν είναι λεκτικές ή μη λεκτικές. Στόχος αυτής της κατηγοριοποίησης είναι να καταδείξουμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι μη λεκτικές φόρμουλες στη διαδικασία της εκμάθησης της Γ2 ως φορείς σημασιών, που πολλές φορές, λόγω της ιδιαιτερότητας τους (η σημασία τους προκύπτει από την μορφή τους¹⁶), μπορεί να ενδείκνυνται περισσότερο στα χαμηλότερα γλωσσικά επίπεδα, λόγω χαμηλού μαθησιακού φορτίου. Επομένως, είναι ίσως ένα κριτήριο τροποποίησης της γλώσσας του δασκάλου.

π.χ. «γκχ γγκ» (καθάρισμα λαιμού), «εμμ», «αχα» (μη λεκτικές)

π.χ. «για να δούμε», «ξέρουμε τι είναι;» «συμφωνείτε όλοι;» (λεκτικές)

¹⁵ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο σελ. 18.

¹⁶ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο σελ 9 και 10.

3^ο ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΟΡΦΗ

Τέλος, το τρίτο κριτήριο που τέθηκε ήταν αυτό της μορφής. Ο λόγος του δασκάλου σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο¹⁷ τροποποιείται τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στη γραμματική. Πάνω σε αυτή τη βάση δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες για τις λεκτικές φόρμουλες:

1^η κατηγορία: Ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων μιας φόρμουλας:

- **Μονολεκτικές φόρμουλες**
π.χ. «σωστά;», «πάμε», «καταρχάς..»
- **Διλεκτικές φόρμουλες**
π.χ. «το κατάλαβες;», «τι άλλο;», «το ξέρουμε;»
- **Πολυλεκτικές φόρμουλες**
π.χ. «πολύ ωραία ιδέα», «πώς θα το πούμε αλλιώς;» «Δώστε μου λίγο χρόνο»

Η ύπαρξη διλεκτικών ή πολυλεκτικών τυποποιημένων ακολουθιών κάνει το λόγο πιο σύνθετο, καθώς οι γραμματικές και συντακτικές δομές γίνονται πιο πολύπλοκες, επομένως αυτό μπορεί να είναι χαρακτηριστικό του λόγου του δασκάλου στα μέσα και υψηλά γλωσσικά επίπεδα. Αντίθετα, οι μονολεκτικές φόρμουλες λογικά θα κάνουν την εμφάνισή τους με μεγαλύτερη συχνότητα στο χαμηλό επίπεδο.

2^η κατηγορία: Ανάλογα με την ύπαρξη ενός προσώπου ως αποδέκτη του λόγου.

- **Με αποδέκτη**
π.χ. «έχουμε ερωτήσεις;» «καταλαβαίνουμε κάτι;»
- **Χωρίς αποδέκτη**
π.χ. «ερώτηση;» «ναι;», «οκεί;»¹⁸

Στα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η γραμματική απλουστεύεται. Η ύπαρξη γραμματικού προσώπου στην τυποποιημένη φόρμουλα αυξάνει το μαθησιακό φορτίο και επομένως στα χαμηλά επίπεδα προτιμώνται τυποποιημένες εκφράσεις που δεν δυσκολεύουν το μαθητή να κατανοήσει το μήνυμα

¹⁷ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο σελ. 15

¹⁸ Η συγκεκριμένη φόρμουλα (οκεί) δίνεται στον Ward (2004) ως μη λεκτική. Στην παρούσα μελέτη την καταχωρούμε ως λεκτική.

λόγω της μορφής, αντίθετα στα μεγαλύτερα επίπεδα η χρήση πιο σύνθετων μορφών γραμματικής/συντακτικού είναι πιο διαδεδομένη.

3^η κατηγορία: Ερωτηματικές φόρμουλες ή μη

- **Ερωτηματικές φόρμουλες**

π.χ. «θυμάστε τι είπαμε;», «ποια είναι η δική σου ιδέα;»

- **Μη ερωτηματικές φόρμουλες**

π.χ. «για να θυμηθούμε λιγάκι..», «πείτε μου άλλες ιδέες»

Η κατηγορία αυτή αφορά τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη λεκτικές φόρμουλες. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο ο λόγος του δασκάλου δομείται πάνω σε ερωτήσεις, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μας πλαίσιο¹⁹. Το κριτήριο αυτό είναι καθαρά περιγραφικό.

Αυτό που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι κατά τη διαδικασία ταξινόμησης όλων των τυποποιημένων εκφράσεων του δείγματός μας, λήφθηκε υπόψη το περιεχόμενο και η διαδικασία αλληλεπίδρασης των συνομιλητών μέσω των συνεισφορών τους. Ως εκ τούτου μια τυποποιημένη έκφραση, λεκτική και μη λεκτική μπορεί να έχει διαφορετικές λειτουργίες, ανάλογα με το συνομιλιακό πλαίσιο στο οποίο συναντάται.

π.χ.:

- «ωραία!» (επιβράβευση), «ωραία;» (έλεγχος κατανόησης), «ωραία...» (γέμισμα χρόνου), «ωραία» (με την έννοια συνέχισε, ανατροφοδότηση)

- «ναι!»(επιβράβευση), «ναι;» (έλεγχος κατανόησης), «ναι..» (ανατροφοδότηση)

- «οκέι;» (έλεγχος κατανόησης), «οκέι» (γέμισμα χρόνου), «όκει» (ανατροφοδότηση)

- «πολύ καλά!» (επιβράβευση), «πολύ καλά...»(γέμισμα χρόνου), «πολύ καλά» (ανατροφοδότηση).

- «εεε» (γέμισμα χρόνου), «εεε;»(έλεγχος κατανόησης)

Οι φόρμουλες αυτές είναι οι περισσότερες μονολεκτικές ή διλεκτικές και σπανιότερα πολυλεκτικές.

¹⁹ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο σελίδα 24.

3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Ένα άλλο κριτήριο για το κατά πόσο τροποποιείται ο λόγος του δασκάλου είναι η εξέταση του λόγου τους ως ποσότητας. Εξετάσαμε, λοιπόν, το λόγο του ως προς τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούσε σε κάθε μάθημα σε συνάρτηση με το επίπεδο, αλλά και τον αριθμό των συνεκφορών του. Ο δάσκαλος είναι αναγκασμένος στα χαμηλά επίπεδα να έχει πιο αργή εκφορά του λόγου, να κάνει περισσότερες παύσεις και να περιορίζει το μήκος των συνεισφορών του για να γίνεται πιο εύκολα αντιληπτός από τους μαθητές του. Τέλος, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε την αναλογία του λόγου του δασκάλου σε επίπεδο λέξεων και συνεισφορών μέσα στην τάξη σε σχέση με τις λέξεις και τις συνεισφορές που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να δούμε κατά πόσο άλλαζε η διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανά επίπεδο.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την έρευνα μας χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα spss και συγκεκριμένα το κριτήριο χ^2 για έλεγχο ανεξαρτησίας. Στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε ή όχι την ερευνητική μας κάθε φορά υπόθεση. Συγκεκριμένα θέλουμε να διερευνήσουμε αν ο λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται ανάλογα το επίπεδο. Ως μεταβλητές θέσαμε:

1. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α,Β,Γ).
2. Τις λεκτικές φόρμουλες που χρησιμοποιεί με κριτήριο τη συντακτική/γραμματική δομή (μορφή). (μονολεκτικές, διλεκτικές, πολυλεκτικές φόρμουλες, με χρήση αποδέκτη, χωρίς αποδέκτη).
3. Τις λεκτικές και μη λεκτικές φόρμουλες που χρησιμοποιεί με κριτήριο τη λειτουργία (γεμίσματα χρόνου, έλεγχος κατανόησης, ανατροφοδότηση, επιβράβευση).
4. Τις φόρμουλες που χρησιμοποιεί με κριτήριο αν είναι λεκτικές ή μη λεκτικές
5. Τις φόρμουλες που χρησιμοποιεί με κριτήριο αν είναι ερωτηματικές ή μη ερωτηματικές.
6. Το πλήθος των λέξεων που χρησιμοποιεί στο λόγο της η δασκάλα και ο μαθητής.
7. Το πλήθος των συνεισφορών που χρησιμοποιεί στο λόγο της η δασκάλα και ο μαθητής.

Από τα παραπάνω προκύπτουν διαφορετικά ερωτήματα που διερευνώνται στατιστικά ακολούθως.

4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ

ΕΡΩΤΗΜΑ 1^ο

Α. Η πρώτη συσχέτιση θα γίνει με κριτήριο τη μορφή

Η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση είναι κατά πόσο τροποποιείται ο λόγος της δασκάλας ανά επίπεδο με κριτήριο τη μορφή των τυποποιημένων εκφράσεων που χρησιμοποιεί.

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p = 0,05$

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αρχικά, στον πίνακα 3 παρατηρούμε μια συνολική εικόνα των αθροισμάτων των τυποποιημένων εκφράσεων σε επίπεδο μορφής (μονολεκτικές, διλεκτικές, πολυλεκτικές, με χρήση αποδέκτη, χωρίς αποδέκτη) ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 4 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι:

$$\chi^2 (8) = 44,6 \quad p = 0$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται ως προς τη μορφή των τυποποιημένων εκφράσεων, ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β). Για να δούμε, όμως, σε ποια ακριβώς επίπεδα παρουσιάζεται η διαφοροποίηση θα συγκρίνουμε τα επίπεδα ανά δύο.

Τα αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Μεταξύ του Α και Β επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (4) = 24$, $p = 0$ (πίνακας 5). Άρα $p < 0,05$
- Μεταξύ του Α και του Γ επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (4) = 32,5$, $p = 0$ (πίνακας 6). Άρα $p < 0,05$
- Μεταξύ του Β και του Γ επιπέδου δεν υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (4) = 7,7$, $p = 1$ (πίνακας 7). Άρα $p > 0,05$.

Παρατηρούμε επίσης από το γράφημα 1 ότι οι λεκτικές φόρμουλες με κριτήριο τη μορφή στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν μεγαλύτερη συχνότητα σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από τις μονολεκτικές που είναι οριακά περισσότερες στο Β επίπεδο και στη χρήση φόρμουλας με αποδέκτη που υπολείπεται τόσο από το Β όσο και από το Γ επίπεδο. Οι φόρμουλες με αποδέκτη είναι περισσότερες στο Γ επίπεδο

με μικρή διαφορά από το Β. Άλλωστε η διαφορά μεταξύ Β και Γ επιπέδου δεν είναι στατιστικά σημαντική.

μορφή * επίπεδο Crosstabulation

Count

		Επίπεδο			Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
μορφή	Μονολεκτική	842	855	712	2409
	Διλεκτική	344	226	201	771
	Πολυλεκτική	302	272	252	826
	Με αποδέκτη	298	326	333	957
	χωρίς αποδέκτη	1090	1027	832	2949
Total		2876	2706	2330	7912

Πίνακας 3. Σύνολα τυποποιημένων εκφράσεων/μορφή για όλα τα επίπεδα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,683 ^a	8	<u>,000</u>
Likelihood Ratio	43,966	8	,000
Linear-by-Linear Association	,006	1	,939
N of Valid Cases	7912		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 227,05.

Πίνακας 4. Σύγκριση όλων των επιπέδων (Α,Β,Γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,072 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	24,228	4	,000
Linear-by-Linear Association	,028	1	,868
N of Valid Cases	5582		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 276,32.

Πίνακας 5. Σύγκριση Α και Β επίπεδο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,577 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	32,681	4	,000
Linear-by-Linear Association	,005	1	,946
N of Valid Cases	5206		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 243,92.

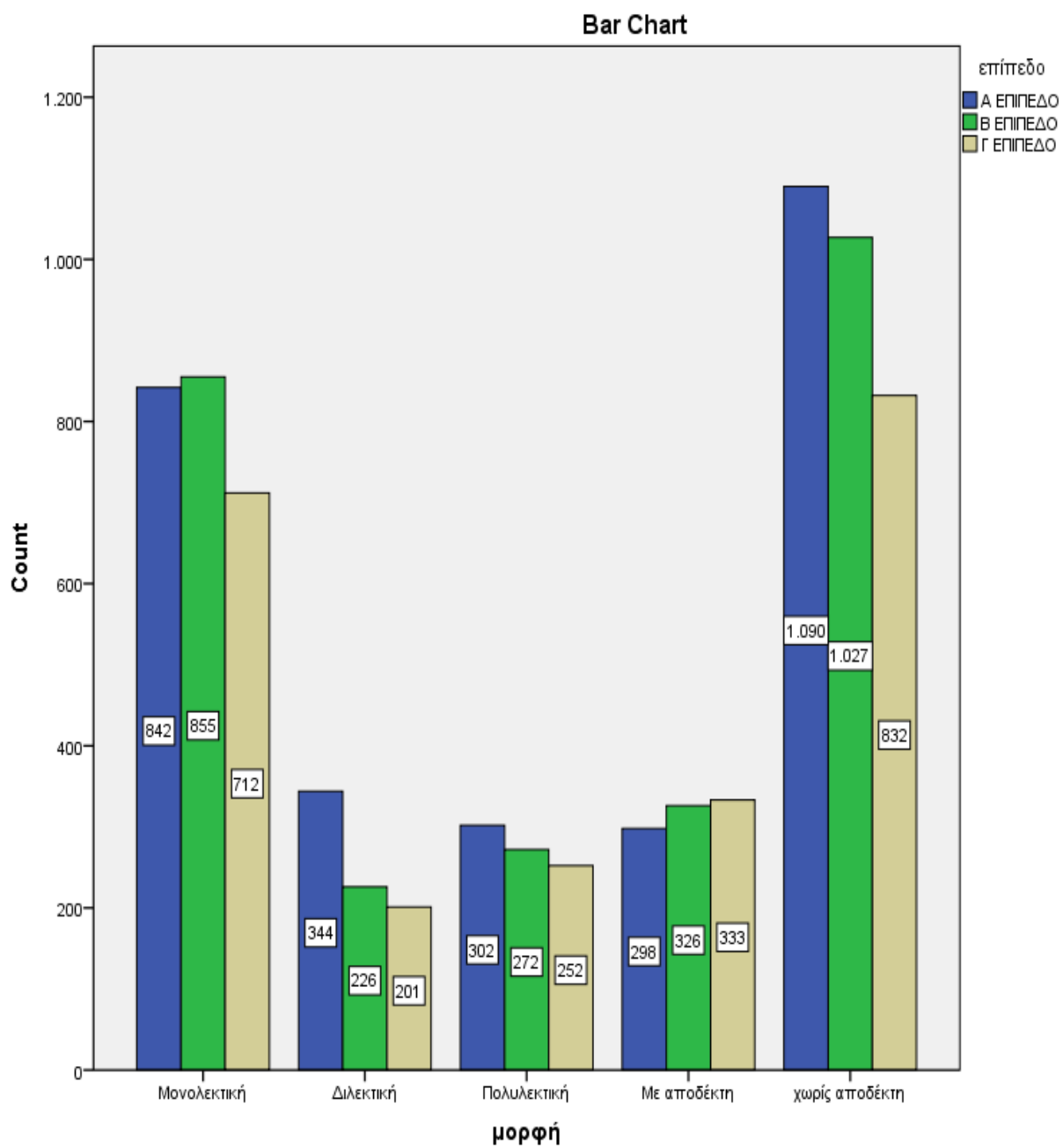
Πίνακας 6. Σύγκριση Α και Γ επίπεδο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,776 ^a	4	,100
Likelihood Ratio	7,763	4	,101
Linear-by-Linear Association	,008	1	,927
N of Valid Cases	5036		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 197,56.

Πίνακας 7. Σύγκριση Β και Γ επίπεδο



ΓΡΑΦΗΜΑ 1

4.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ

ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο

Η δεύτερη συσχέτιση θα γίνει με κριτήριο τη λειτουργία των τυποποιημένων εκφράσεων και το επίπεδο. Εδώ στόχο έχουμε να δούμε κατά πόσο διαφοροποιείται ο λόγος της δασκάλας στις φόρμουλες που χρησιμοποιεί σε επίπεδο λειτουργίας ανά επίπεδο.

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας με κριτήριο τη λειτουργία των τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας με κριτήριο τη λειτουργία των τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p = 0,05$

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο πίνακας 8 μας δίνει μια συνολική εικόνα των αθροισμάτων των τυποποιημένων εκφράσεων σε επίπεδο λειτουργίας (γεμίσματα χρόνου, έλεγχος κατανόησης, ανατροφοδότηση, επιβράβευση) ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 9 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι

$$\chi^2(6) = 58,3, p = 0$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται ως προς λειτουργία των τυποποιημένων εκφράσεων, ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β). Για να δούμε, όμως, σε ποια ακριβώς επίπεδα παρουσιάζεται η διαφοροποίηση θα συγκρίνουμε τα επίπεδα ανά δύο.

Τα αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Μεταξύ του Α και Β επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2(3) = 11,8, p = 0,008$ (πίνακας 10). Άρα $p < 0,05$.
- Μεταξύ του Α και του Γ επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2(3) = 52,5, p = 0$ (πίνακας 11). Άρα $p < 0,05$.
-

- Μεταξύ του Β και του Γ επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2(3) = 25,3$, $p = 0$ (πίνακας 12). Άρα $p < 0,05$.

Παρατηρούμε, επίσης, από το γράφημα 2 ότι οι λεκτικές φόρμουλες με κριτήριο τη λειτουργία στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν μεγαλύτερη συχνότητα σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από τις φόρμουλες ανατροφοδότησης που υπολείπονται από το επίπεδο Β και είναι οριακά πιο πάνω από το επίπεδο Γ. Οριακά πιο πάνω είναι και στις φόρμουλες ελέγχου κατανόησης σε σχέση με το Γ επίπεδο. Αξιοσημείωτο από την άλλη είναι ότι το επίπεδο Γ υπολείπεται σε όλες τις φόρμουλες συγκριτικά με τα άλλα δύο επίπεδα, οριακά βέβαια στις φόρμουλες ανατροφοδότησης από το επίπεδο Α.

λειτουργία * επίπεδο Crosstabulation

Count

	επίπεδο			Total
	Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
λειτουργία Γεμίσματα χρόνου	650	645	572	1867
ργία Κατανόηση	303	269	299	871
Ανατροφοδότηση	435	479	431	1345
Επιβράβευση	353	276	161	790
Total	1741	1669	1463	4873

Πίνακας 8. Σύνολα τυποποιημένων εκφράσεων/λειτουργία για όλα τα επίπεδα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,382 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	60,162	6	,000
Linear-by-Linear Association	15,505	1	,000
N of Valid Cases	4873		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 237,18.

Πίνακας 9. Σύγκριση όλων των επιπέδων (Α,Β,Γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,882 ^a	3	,008
Likelihood Ratio	11,902	3	,008
Linear-by-Linear Association	1,599	1	,206
N of Valid Cases	3409		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 280,04.

Πίνακας 10. Σύγκριση Α και Β επίπεδο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,575 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	53,896	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,746	1	,000
N of Valid Cases	3203		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 234,32.

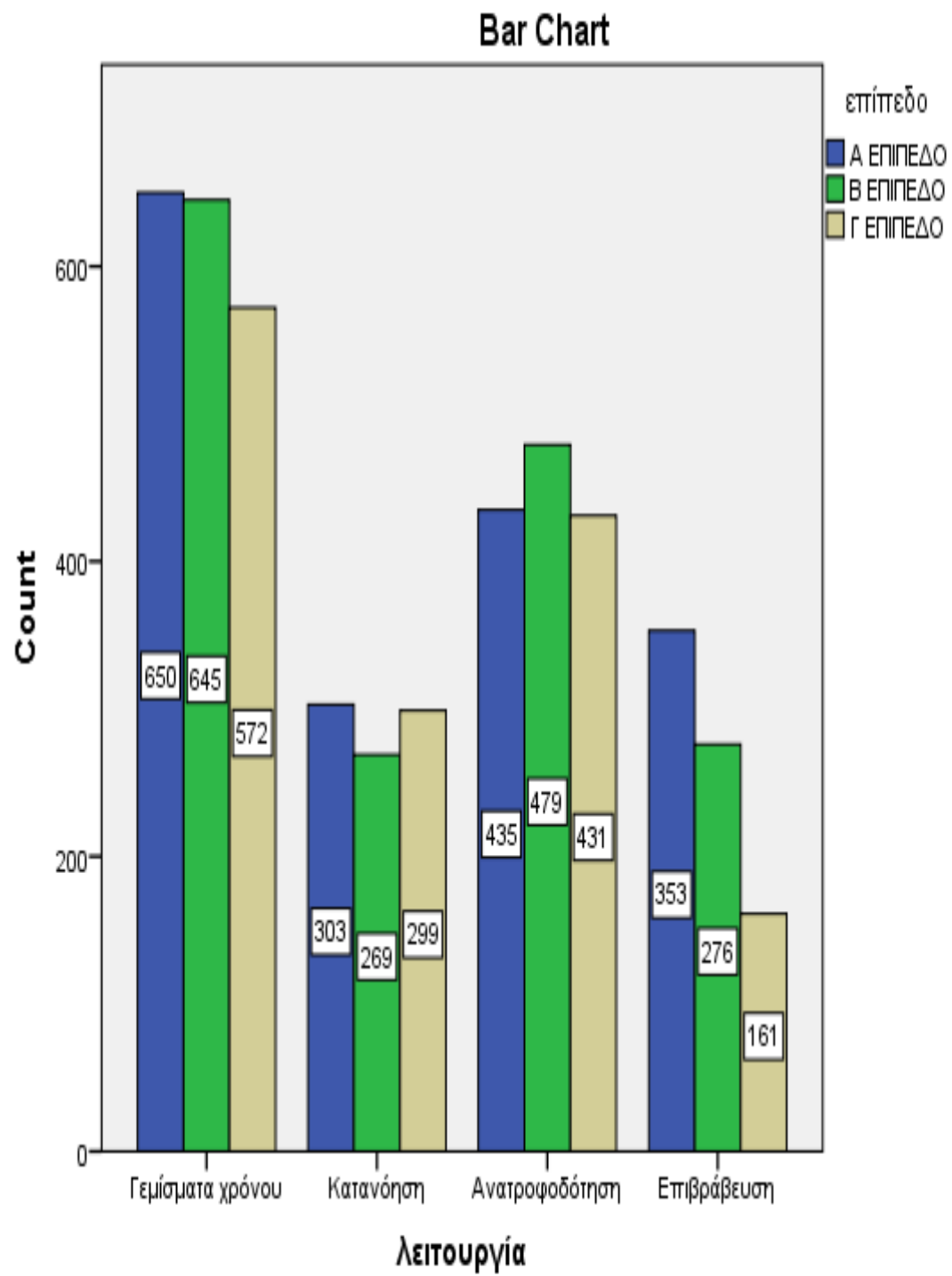
Πίνακας 11. Σύγκριση Α και Γ επίπεδο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,319 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,563	3	,000
Linear-by-Linear Association	7,486	1	,006
N of Valid Cases	3132		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 204,13.

Πίνακας 12. Σύγκριση Β και Γ επίπεδο



ΓΡΑΦΗΜΑ 2

4.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

3^ο ΕΡΩΤΗΜΑ

Αν διαφοροποιείται ο λόγος της δασκάλας ως προς τις λεκτικές και μη λεκτικές φόρμουλες

Η τρίτη συσχέτιση θα γίνει με κριτήριο τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων και το επίπεδο γλωσσομάθειας

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά στη χρήση των τυποποιημένων λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά στη χρήση των τυποποιημένων λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p = 0,05$

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 13 παρατηρούμε το σύνολο των αθροισμάτων των λεκτικών και μη λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 14 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι
 $\chi^2 (2) = 9,02, p = 0,011$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται ως προς τη χρήση των τυποποιημένων λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β). Για να δούμε, όμως, σε ποια ακριβώς επίπεδα παρουσιάζεται η διαφοροποίηση θα συγκρίνουμε τα επίπεδα ανά δύο.

Τα αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Μεταξύ του Α και Β επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (1) = 3,93, p = 0,047$ (πίνακας 15). Άρα $p < 0,05$.

- Μεταξύ του Α και του Γ επιπέδου υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (1) = 8,69$, $p = 0,003$ (πίνακας 16). Άρα $p < 0,05$.
- Μεταξύ του Β και του Γ επιπέδου **δεν** υπάρχει διαφοροποίηση του λόγου της δασκάλας καθώς $\chi^2 (1) = 1,01$, $p = 0,313$ (πίνακας 17). Άρα $p > 0,05$.

Από το γράφημα 3 παρατηρούμε ότι η διαφοροποίηση παρουσιάζεται κυρίως στις λεκτικές φόρμουλες και όχι τόσο στις μη λεκτικές, καθώς βλέπουμε ότι στις μη λεκτικές οι διαφορές στις τιμές είναι πολύ μικρές.

μορφή * επίπεδο Crosstabulation

Count

		επίπεδο			Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
μορφή	Λεκτικές	1488	1353	1165	4006
	Μη λεκτικές	291	316	298	905
Total		1779	1669	1463	4911

Πίνακας 13. Σύνολα λεκτικών και μη λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων στο λόγο του δασκάλου.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,024 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	9,084	2	,011
Linear-by-Linear Association	8,785	1	,003
N of Valid Cases	4911		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 269,60.

Πίνακας 14. Σύγκριση σε όλα τα επίπεδα (Α,Β,Γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,939 ^a	1	<u>,047</u>		
Continuity Correction^b	3,764	1	,052		
Likelihood Ratio	3,937	1	,047		
Fisher's Exact Test				,049	,026
Linear-by-Linear Association	3,938	1	,047		
N of Valid Cases	3448				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 293,82.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 15. Σύγκριση Α και Β επιπέδου

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,690 ^a	1	<u>,003</u>		
Continuity Correction^b	8,422	1	,004		
Likelihood Ratio	8,656	1	,003		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	8,687	1	,003		
N of Valid Cases	3242				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 265,79.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 16. Σύγκριση Α και Γ επιπέδου

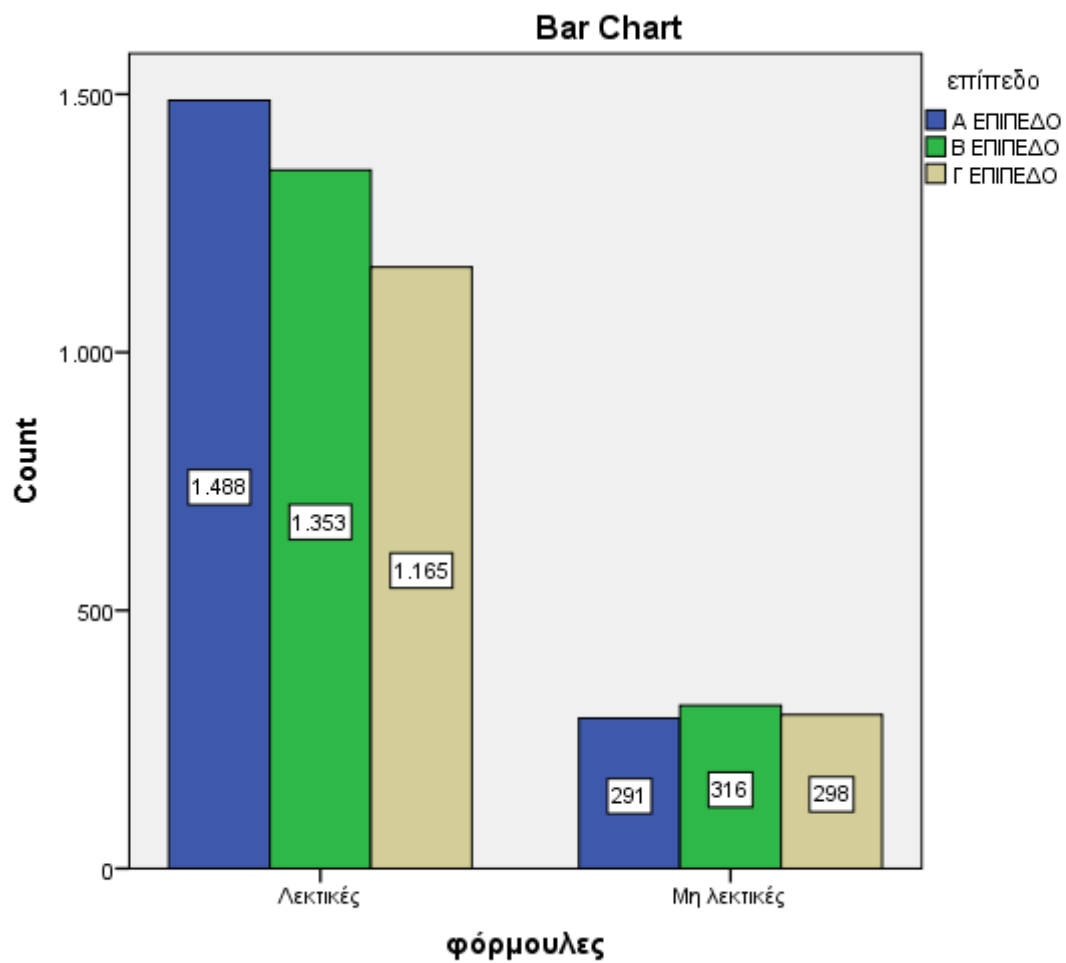
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,019 ^a	1	<u>,313</u>		
Continuity Correction ^b	,930	1	,335		
Likelihood Ratio	1,018	1	,313		
Fisher's Exact Test				,321	,167
Linear-by-Linear Association	1,019	1	,313		
N of Valid Cases	3132				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 286,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 17. Σύγκριση Β και Γ επιπέδου



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.

4.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑ 4^ο

4^ο Αν διαφοροποιείται ο λόγος της δασκάλας ως προς τις ερωτηματικές ή μη ερωτηματικές φόρμουλες

Η τέταρτη συσχέτιση θα γίνει με κριτήριο τη χρήση ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων και το επίπεδο γλωσσομάθειας.

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά στη χρήση των ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας όσον αφορά στη χρήση των ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p = 0,05$

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε το σύνολο των αθροισμάτων των ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 19 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι

$$\chi^2(2) = 27,4, p = 0$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται ως προς τη χρήση των ερωτηματικών και μη τυποποιημένων εκφράσεων ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β).

Από το γράφημα 4 παρατηρούμε ότι η διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις ερωτηματικές και στις μη ερωτηματικές ανάμεσα στα δύο πρώτα επίπεδα (Α,Β) και

στο Γ, καθώς παρατηρούμε ότι το Α επίπεδο έχει τις περισσότερες φόρμουλες ερωτηματικές και μη από το Γ, ενώ στις μη ερωτηματικές το Β υπερέχει ελάχιστα από το Α, αλλά υπολείπεται στις ερωτηματικές και από τα άλλα 2 επίπεδα (Α,Γ).

Η επιμέρους σύγκριση μεταξύ των:

Α και Β επιπέδων έδειξε $\chi^2(1) = 8,17$, $p = 0,004$

Β και Γ επιπέδων έδειξε $\chi^2(1) = 27,4$, $p = 0$

Όπου $p < 0,05$ επομένως ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση ότι σε όλα τα επίπεδα τροποποιείται ο λόγος της δασκάλας ανάλογα με τη χρήση ερωτηματικών και μη τυποποιημένων εκφράσεων.

μορφή * επίπεδο Crosstabulation

Count

		επίπεδο			Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
μορφή	Ερωτηματικές	635	519	586	1740
	Μη ερωτηματικές	1144	1150	877	3171
Total		1779	1669	1463	4911

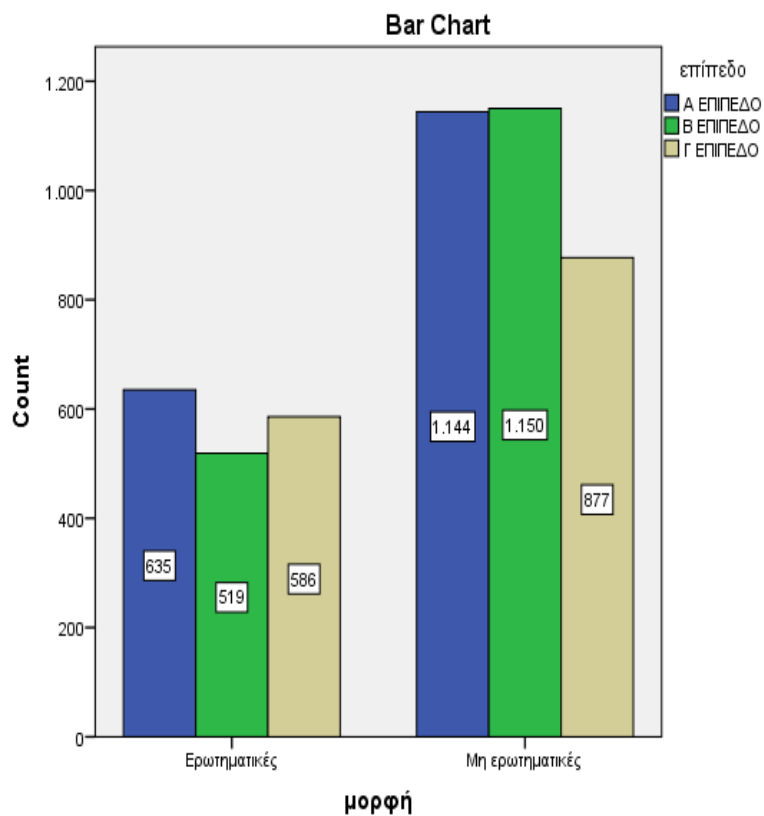
Πίνακας 18. Σύνολα ερωτηματικών και μη ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων στο λόγο της δασκάλας

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,432 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	27,471	2	,000
Linear-by-Linear Association	5,377	1	,020
N of Valid Cases	4911		

cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 518,35.

Πίνακας 19. Σύγκριση σε όλα τα επίπεδα



ΓΡΑΦΗΜΑ 4

4.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ

Η 5^η ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι ο λόγος της δασκάλας και ο λόγος του μαθητή ποσοτικά διαφοροποιείται ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Σε αυτή τη διερεύνηση προσθέσαμε και το λόγο του μαθητή.

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούν και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιούν και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 20 βλέπουμε πώς διαρθρώνεται συνολικά ο λόγος της δασκάλας και ο λόγος του μαθητή ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 21 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι

$$\chi^2(2) = 325,4, p = 0$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας και του μαθητή διαφοροποιείται ως προς τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιεί ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β).

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα από το Γράφημα 1 έχουμε μια αύξηση τόσο του λόγου της δασκάλας όσο και του λόγου του μαθητή όσο ανεβαίνουμε επίπεδο.

ομιλητές * επίπεδο γλωσσομάθειας Crosstabulation

Count

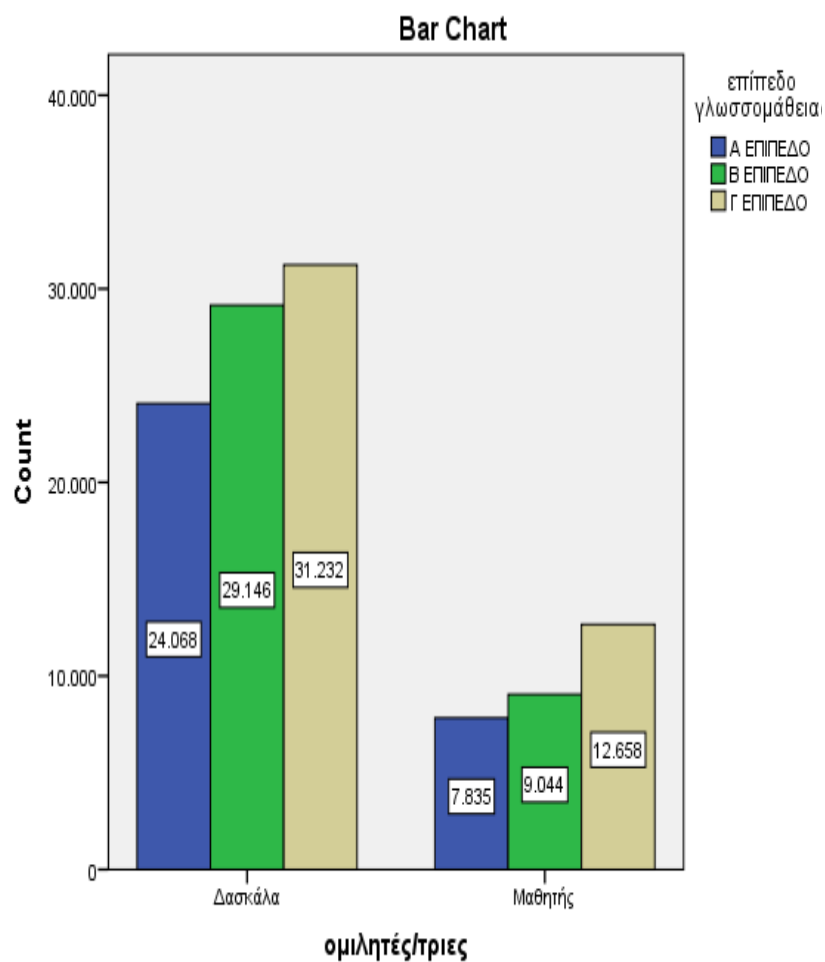
		επίπεδο γλωσσομάθειας			Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
ομιλητές	Δάσκαλος	24068	29146	31232	84446
	Μαθητής	7835	9044	12658	29537
Total		31903	38190	43890	113983

Πίνακας 20. Τα σύνολα των λέξεων στο λόγο δασκάλου και μαθητή.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	325,418 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	323,233	2	,000
Linear-by-Linear Association	205,967	1	,000
N of Valid Cases	113983		

Πίνακας 21. Σύγκριση σε όλα τα επίπεδα



Γράφημα 5

4.6 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ

Η 6^η ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι ο λόγος της δασκάλας και ο λόγος του μαθητή όσον αφορά στις συνεισφορές διαφοροποιείται ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Και σε αυτή τη διερεύνηση προσθέσαμε το λόγο του μαθητή.

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των συνεισφορών που διατυπώνουν με το επίπεδο γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της δασκάλας και του μαθητή όσον αφορά στον αριθμό των συνεισφορών που διατυπώνουν με το επίπεδο γλωσσομάθειας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 22 βλέπουμε πώς διαρθρώνεται συνολικά οι συνεισφορές της δασκάλας και του μαθητή ανά επίπεδο.

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 23 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι $\chi^2(2) = 7,47, p = 0,024$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της δασκάλας και του μαθητή διαφοροποιείται ως προς τις συνεισφορές που διατυπώνει ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για όλα τα επίπεδα (Α,Γ,Β).

Όπως βλέπουμε από το γράφημα 6 οι συνεισφορές τόσο της δασκάλας όσο και του μαθητή αυξάνονται στο επίπεδο Γ συγκριτικά με τα άλλα επίπεδα, ενώ οι συνεισφορές στο επίπεδο Α είναι περισσότερες οριακά για τη δασκάλα και λίγο παραπάνω για τον μαθητή από αυτές του επιπέδου Β.

ομιλητές * επίπεδο Crosstabulation

Count

		επίπεδο			Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Β ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
ομιλητές	Δάσκαλος	1879	1819	2311	6009
	Μαθητής	2217	2067	2938	7222
Total		4096	3886	5249	13231

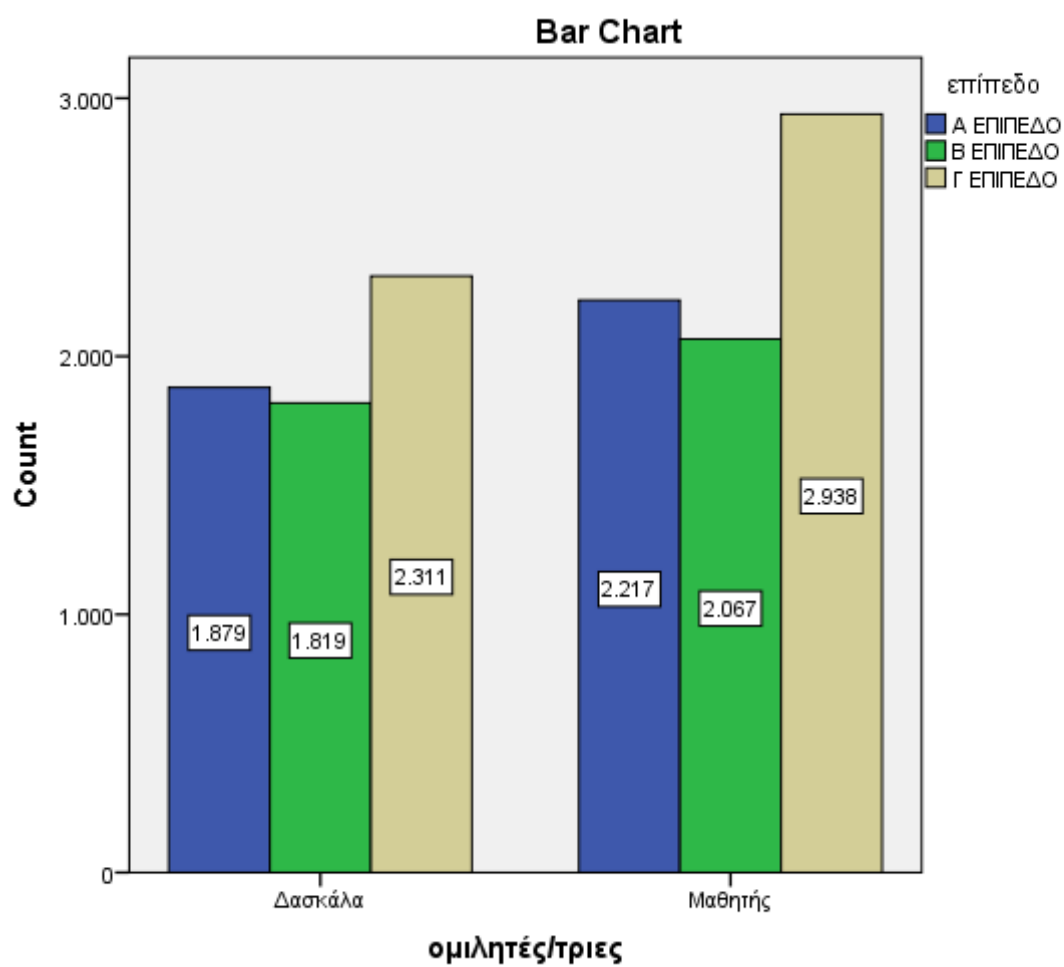
Πίνακας 22. Τα σύνολα των συνεισφορών στο λόγο του μαθητή και της δασκάλας

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,471 ^a	2	<u>,024</u>
Likelihood Ratio	7,474	2	,024
Linear-by-Linear Association	3,665	1	,056
N of Valid Cases	13231		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1764,87.

Πίνακας 23. Σύγκριση σε όλα τα επίπεδα



ΓΡΑΦΗΜΑ 6

4.7 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ.

Η 7^η και τελευταία ερευνητική μας υπόθεση αφορά το λόγο μιας μόνο δασκάλας που συγκρίνεται σε επίπεδο μορφής και λειτουργίας σε δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, το Α και το Γ.

1. **ΜΟΡΦΗ** (μονολεκτικές, διλεκτικές, πολυλεκτικές φόρμουλες, με χρήση αποδέκτη, χωρίς αποδέκτη)

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη μορφή και του επιπέδου γλωσσομάθειας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 24 βλέπουμε πώς διαρθρώνεται συνολικά οι φόρμουλες (ως προς τη μορφή) που χρησιμοποιεί η ίδια δασκάλα ανάλογα το επίπεδο (Α, Γ)

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 25 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι

$$\chi^2(4) = 26,9, p = 0$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της ίδιας δασκάλας διαφοροποιείται σε επίπεδο μορφής ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για τα επίπεδα (Α,Γ).

Όπως βλέπουμε από το γράφημα 7 οι «μονολεκτικές» και «χωρίς αποδέκτη» φόρμουλες είναι πολύ περισσότερες στο Α επίπεδο, ενώ οι «διλεκτικές» και «πολυλεκτικές» φόρμουλες είναι σχεδόν διπλάσιες στο Γ επίπεδο σε σχέση με το Α επίπεδο. Αυτό που σχεδόν δεν διαφοροποιείται στα δύο εξεταζόμενα επίπεδα είναι η χρήση φόρμουλας «με αποδέκτη».

morfi * epipedo Crosstabulation

Count

		epipedo		Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
morfi	Μονολεκτικές	279	181	460
	Διλεκτικές	15	28	43
	Πολυλεκτικές	11	29	40
	Με αποδέκτη	34	36	70
	Χωρίς αποδέκτη	271	202	473
Total		610	476	1086

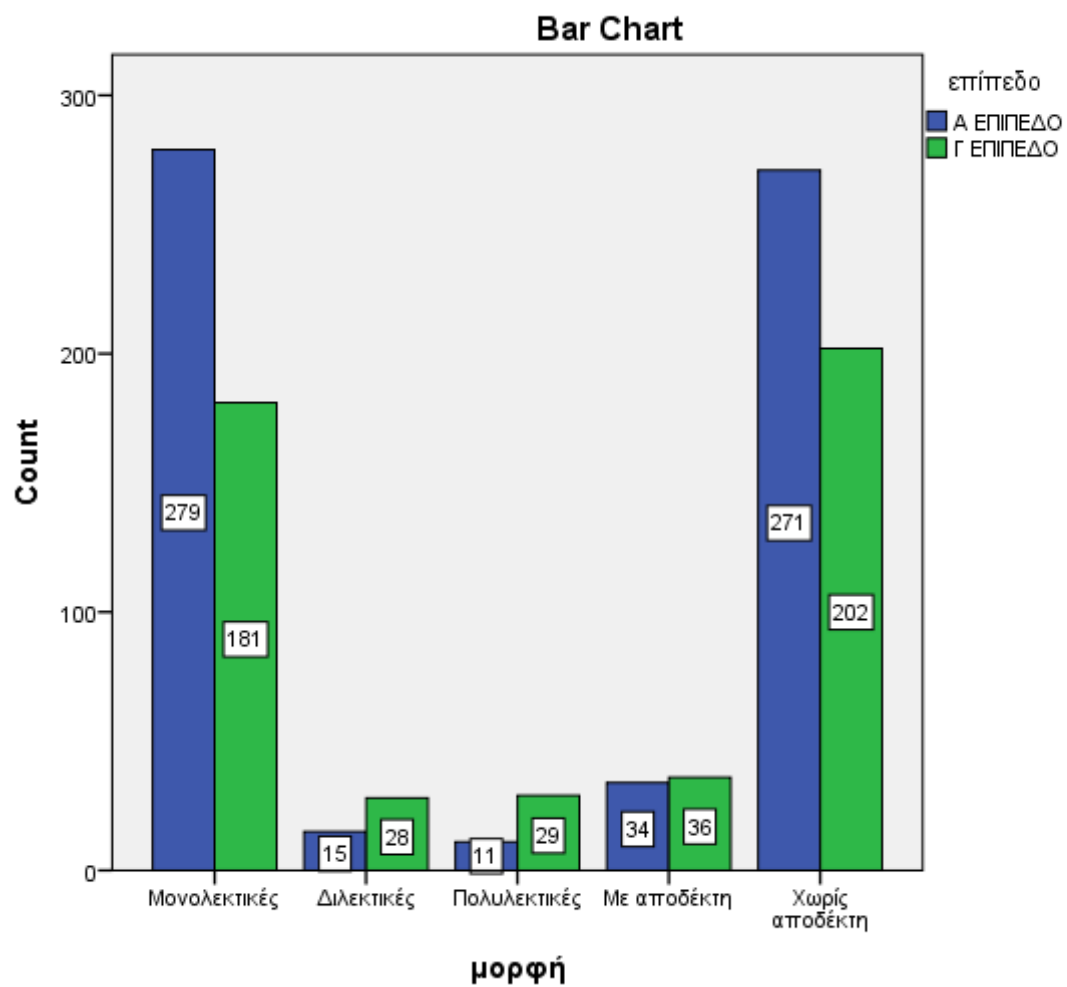
Πίνακας 24. Σύνολα τυποποιημένων εκφράσεων/μορφή για όλα τα επίπεδα της ίδιας δασκάλας.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,907 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	27,012	4	,000
Linear-by-Linear Association	,757	1	,384
N of Valid Cases	1086		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,53.

Πίνακας 25. Σύγκριση της ίδιας δασκάλας στο Α και Γ επίπεδο (μορφή)



ΓΡΑΦΗΜΑ 7

2. Λειτουργία (γεμίσματα χρόνου, έλεγχος κατανόησης, ανατροφοδότηση, επιβράβευση)

H_0 = Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη λειτουργία και του επίπεδου γλωσσομάθειας.

H_1 = Υπάρχει σχέση μεταξύ του λόγου της ίδιας δασκάλας με κριτήριο τη λειτουργία και του επίπεδου γλωσσομάθειας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στον πίνακα 26 βλέπουμε πώς διαρθρώνεται συνολικά οι φόρμουλες (ως προς τη λειτουργία) που χρησιμοποιεί η ίδια δασκάλα ανάλογα το επίπεδο (Α, Γ)

Στη συνέχεια βλέπουμε από τον πίνακα 27 του στατιστικού τεστ χ^2 ότι

$$\chi^2 (3) = 17,3, p = 0,001$$

Επομένως, ισχύει η ερευνητική μας υπόθεση, ότι ο λόγος της ίδιας δασκάλας διαφοροποιείται σε επίπεδο λειτουργίας ανάλογα με το επίπεδο καθώς το $p < 0,05$. Η σύγκριση έγινε για τα επίπεδα (Α,Γ).

Όπως βλέπουμε από το γράφημα 8 λόγος της δασκάλας διαφοροποιείται κυρίως στις φόρμουλες ανατροφοδότησης και επιβράβευσης. Η ανατροφοδότηση είναι μεγαλύτερη στο Γ επίπεδο, ενώ η επιβράβευση σχεδόν διπλάσια στο Α επίπεδο από το Γ. Ο έλεγχος κατανόησης είναι ακριβώς ίδιος και στα δύο επίπεδα, ενώ έχουμε μια μικρή υπεροχή των γεμισμάτων στο Γ επίπεδο.

λειτουργία * επίπεδο Crosstabulation

Count

		επίπεδο		Total
		Α ΕΠΙΠΕΔΟ	Γ ΕΠΙΠΕΔΟ	
λειτουργία	Γεμίσματα	97	103	200
	Έλεγχος κατανόησης	54	54	108
	Ανατροφοδότηση	74	95	169
	Επιβράβευση	80	38	118
Total		305	290	595

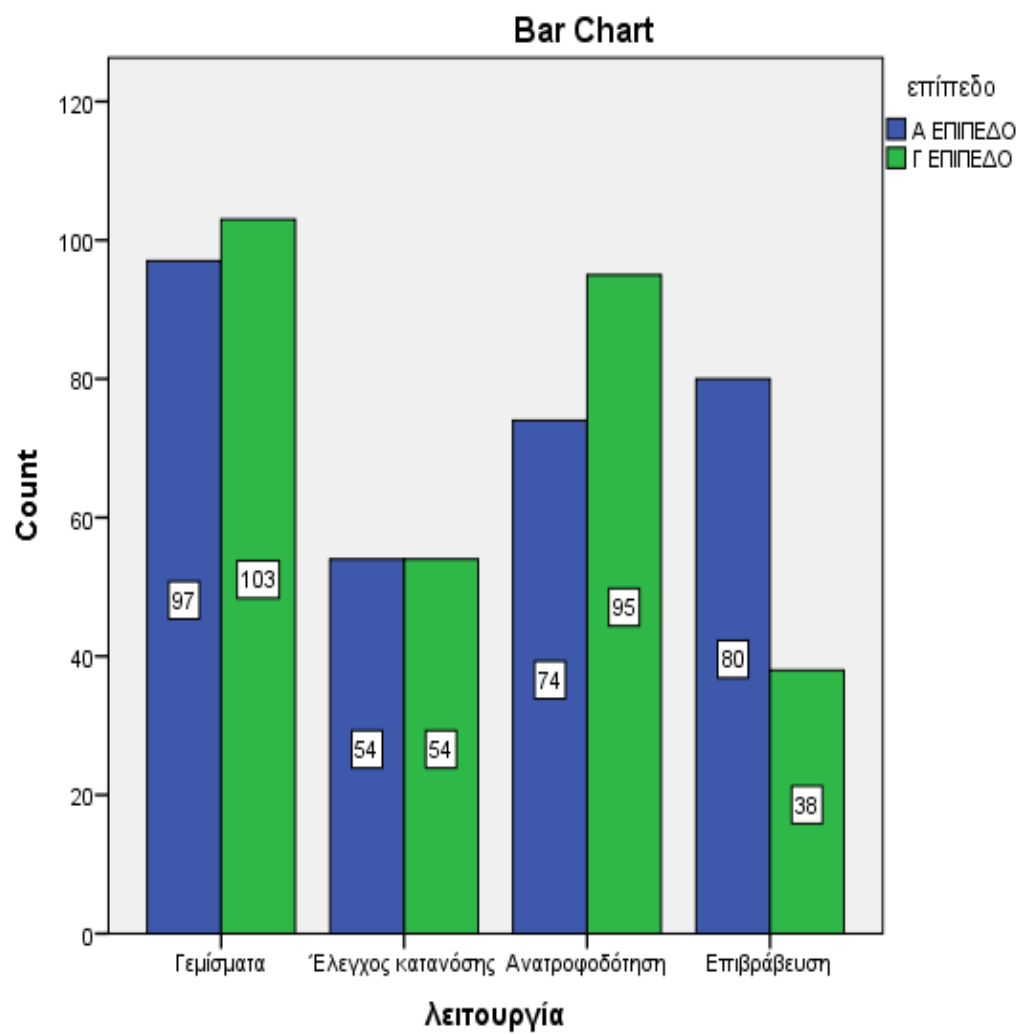
Πίνακας 26. Σύνολα τυποποιημένων εκφράσεων/λειτουργία για όλα τα επίπεδα της ίδιας δασκάλας.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,372 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,700	3	,001
Linear-by-Linear Association	5,284	1	,022
N of Valid Cases	595		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 52,64.

Πίνακας 27. Σύγκριση της ίδιας δασκάλας στο επίπεδο Α και Γ (λειτουργία)



ΓΡΑΦΗΜΑ 8

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ

Στη διερεύνησή μας αν υπάρχει συσχέτιση των επιπέδων γλωσσομάθειας και των τυποποιημένων εκφράσεων που χρησιμοποιεί η δασκάλα στο λόγο της με κριτήριο τη μορφή, είδαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων Α και Β και Α και Γ. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Β και Γ επιπέδου. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι η δασκάλα στο πιο χαμηλό επίπεδο (Α) τροποποιεί το λόγο της για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην αλληλεπιδραστική διαδικασία, πράγμα απαραίτητο, καθώς οι μαθητές έχουν μικρή έως και ελάχιστη γνώση της Γ2. Από τα κριτήρια που θέσαμε ως στοιχεία που αυξάνουν το μαθησιακό φορτίο της γλωσσικής παραγωγής της δασκάλας και δημιουργούν πιο σύνθετες συντακτικές δομές (διλεκτικές, πολυλεκτικές φόρμουλες, φόρμουλες με χρήση αποδέκτη) παρατηρούμε ότι μόνο οι φόρμουλες με χρήση αποδέκτη είναι περισσότερες στο Β και Γ επίπεδο. Σε αυτό που πρέπει να εστιάσουμε, λοιπόν, είναι η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης των λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων στο Α επίπεδο. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στο επίπεδο Α η δασκάλα έχει μεγαλύτερη ανάγκη να χρησιμοποιήσει φόρμουλες, γιατί λόγω του χαμηλού επιπέδου θέλει να έχει έναν πιο ελεγχόμενο λόγο που θα γίνεται κατανοητός από τον μαθητή και θα του δείχνει με την επαναληψιμότητά του το δρόμο για την διαδικασία της συνομιλιακής αλληλεπίδρασης. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σύμφωνα με τον Walsh (2011) είναι ανάγκη, ιδιαίτερα, στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας να μοντελοποιείται ο λόγος της δασκάλας για να χαμηλώνει και το μαθησιακό φορτίο. Ο μαθητής έχει ανάγκη να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται τη σημασία χωρίς να επιβαρύνεται από τη μορφή, οι φόρμουλες, επομένως, εδώ, λειτουργούν ως οδοδείκτες που προσανατολίζουν τον μαθητή και τον βοηθούν στο να έχει κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο.

Από την άλλη, η αρκετά μικρότερη εμφάνιση φορμουλαϊκού λόγου στο επίπεδο Γ συγκριτικά με το Α και Β επίπεδο, υποδηλώνει την εγκατάλειψη του ως μεθόδου

στρατηγικής τροποποίησης του λόγου. Σαφώς ο τυποποιημένος λόγος δεν αποτελεί μόνο στρατηγική της δασκάλας για την διδασκαλία της Γ2, αλλά και σημαντικό κομμάτι κάθε συνομιλιακής διαδικασίας, παρόλα αυτά η αίσθηση που δίνεται είναι ότι η συνομιλία στο Γ επίπεδο παίρνει τη μορφή μιας φυσιολογικής συζήτησης.

5.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ

Όσον αφορά στη συσχέτιση επιπέδου γλωσσομάθειας και τυποποιημένων εκφράσεων ως προς τη λειτουργία τους, είδαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στα τρία επίπεδα. Όπως διαπιστώσαμε και παραπάνω στη συσχέτιση επιπέδου και μορφής κι εδώ στο Α επίπεδο οι λεκτικές φόρμουλες έχουν μεγαλύτερη συχνότητα σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από τις φόρμουλες ανατροφοδότησης που υπολείπονται από το επίπεδο Β και είναι οριακά πιο πάνω από το επίπεδο Γ. Από την άλλη, κι εδώ το Γ επίπεδο υπολείπεται σε όλες τις φόρμουλες, συγκριτικά με τα άλλα δύο επίπεδα. Επομένως, επιβεβαιώνεται η παραπάνω παρατήρηση μας στο 5.1 ότι στο επίπεδο Α η δασκάλα κάνει εντονότερη χρήση φορμουλαϊκού λόγου.

Αν προσπαθήσουμε να εξαγάγουμε κάποια συμπεράσματα για το είδος των τυποποιημένων εκφράσεων ως προς τη λειτουργία τους θα δούμε ότι εκεί που παρατηρείται μεγάλη διαφορά στην εμφάνιση τους, είναι στις φόρμουλες επιβράβευσης. Τόσο στα γεμίσματα χρόνου όσο και στον έλεγχο κατανόησης, αλλά και στην ανατροφοδότηση υπάρχει μια σχετικά μικρή διαφοροποίηση, όμως η διαφορά στις φόρμουλες επιβράβευσης είναι πιο πάνω από το διπλάσιο μεταξύ Α (353) και Γ (161) επιπέδου και λίγο πιο κάτω από το διπλάσιο μεταξύ Β (276) και Γ(161) επιπέδου. Αυτό θα μπορούσε να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι στα χαμηλά επίπεδα η δασκάλα επιβραβεύει πολύ περισσότερο τον μαθητή, καθώς θέλει να άρει το συναισθηματικό φίλτρο και να του δώσει κίνητρο να συνεχίσει την προσπάθεια εκμάθησης της Γ2 και να του τονώσει την αυτοπεποίθηση (Krashen 1981) . Άλλωστε οι μαθητές, ως γνωστόν, απογοητεύονται και εγκαταλείπουν τη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2 στα πρώτα επίπεδα, επομένως οι δασκάλες οφείλουν να είναι πιο ενισχυτικές στο επίπεδο Α. Στο επίπεδο Γ, η επιβράβευση σαφώς υπάρχει ως παιδαγωγικό μέσο, όμως, η δασκάλα μειώνει κατά πολύ τη στρατηγική αυτή κατά

τη διαδικασία αλληλεπίδρασης καθώς η συμμετοχή των μαθητών, όπως επιβεβαιώνεται και από τα παρακάτω στοιχεία (5.5) είναι μεγαλύτερη και πιο αυθόρμητη.

5.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

Στη διερεύνησή μας αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών τυποποιημένων εκφράσεων στο λόγο της δασκάλας και των επιπέδων γλωσσομάθειας, είδαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Α και Β και Α και Γ, όπως ακριβώς είδαμε και στη σύγκρισή τους σε επίπεδο μορφής, άρα επιβεβαιώνεται ακόμη μια φορά η μεγαλύτερη χρήση φορμουλαϊκού λόγου στο επίπεδο Α.

Αυτό που παρατηρούμε, επίσης, είναι ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται πολύ περισσότερο στις λεκτικές παρά στις μη λεκτικές, που φαίνεται ότι έχουν περίπου την ίδια εμφάνιση σε όλα τα επίπεδα. Ως εκ τούτου μπορούμε να εικάσουμε ότι οι μη λεκτικές φόρμουλες δεν χρησιμοποιούνται τόσο ως στρατηγική τροποποίησης του λόγου της δασκάλας, καθώς η υπόθεση μας ήταν ότι μειώνουν το μαθησιακό φορτίο και άρα θα χρησιμοποιούνταν ευρύτερα στο Α επίπεδο. Από την άλλη, ούτε η άποψη ότι η χρήση της μη λεκτικής φόρμουλας εναπόκειται στην ιδιόλεκτο της δασκάλας φαίνεται να ευσταθεί, καθώς παρατηρείται μια ισόποση παρουσία και στα 3 δείγματα μας (Α, Β, Γ επίπεδο), εφόσον το δείγμα μας είναι ανεξάρτητο, δηλαδή κάθε υποκείμενο παρουσιάζεται μόνο μια φορά στο δείγμα.

5.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

Όπως ήδη έχει αναφερθεί το κριτήριο για την διάκριση ερωτηματικών και μη τυποποιημένων εκφράσεων τέθηκε περισσότερο στα πλαίσια της περιγραφής του λόγου της δασκάλας. Στη διερεύνησή μας παρατηρήσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση ερωτηματικών και μη ερωτηματικών εκφράσεων

ανάλογα με το επίπεδο. Αυτό ενισχύει την άποψη μας ότι ο λόγος της δασκάλας τροποποιείται ανά επίπεδο γλωσσομάθειας πολυεπίπεδα.

Αυτό, βέβαια, που θα πρέπει να επισημάνουμε είναι η χρήση λιγότερων ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων στο επίπεδο Β, καθώς θεωρητικά θα έπρεπε να υπερισχύουν του επιπέδου Γ, αφού η ανάγκη για αλληλεπίδραση είναι μεγαλύτερη στα χαμηλότερα επίπεδα και οι ερωτηματικές φόρμουλες κυριαρχούν στον πιο ελεγχόμενο λόγο, ιδιαίτερα στην ακολουθία IRF/E. Η συσχέτιση αυτού του αποτελέσματος με την αντίστοιχη χαμηλή παρουσία των εκφράσεων που λειτουργούν ως έλεγχος κατανόησης, δείχνει ότι οι δασκάλες στο επίπεδο Β δεν ελέγχουν τόσο την κατανόηση των μαθητών σε σχέση με τα άλλα επίπεδα, κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο. Αν το συσχετίσουμε δε με τα ποσοστά κατοχής του λόγου της δασκάλας σε επίπεδο αριθμού λέξεων (76%) και συνεισφορών (47%) (βλέπε και κεφάλαιο 5.5), τα μεγαλύτερα κι από τα τρία επίπεδα, θα διαπιστώσουμε ότι περισσότερο ο λόγος ανήκει στη δασκάλα και δεν γίνεται τόσο μεγάλη προσπάθεια να «μοιραστεί» η συνομιλία σε σχέση με τα άλλα δύο επίπεδα.

5.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ

Στην διερεύνησή μας κατά πόσο διαφοροποιείται ο λόγος της δασκάλας ποσοτικά σε επίπεδο λέξεων και συνεισφορών είδαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τόσο ο λόγος της δασκάλας όσο και ο λόγος του μαθητή αλλάζει ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Όσο το επίπεδο μεγαλώνει τόσο περισσότερο μιλάει κι η δασκάλα κι ο μαθητής και τόσο περισσότερες συνεισφορές υπάρχουν και από τους δύο συνομιλητές, δασκάλα και μαθητή. Αυτό σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο είναι μια αναμενόμενη παρατήρηση, καθώς ο λόγος όσο μεγαλώνει το επίπεδο γίνεται πιο γρήγορος και πιο σύνθετος και από τις δύο πλευρές (δασκάλα – μαθητής).

Σε αυτό που πρέπει να εστιάσουμε πάλι είναι οι χαμηλότερες συνεισφορές στο λόγο τόσο της δασκάλας όσο και του μαθητή στο επίπεδο Β σε σύγκριση με το επίπεδο Α. Παρόλο που αυξάνεται ποσοτικά ο λόγος της σε επίπεδο λέξεων (29.146

λέξεις η δασκάλα, 9.044 λέξεις ο μαθητής) συγκριτικά με το επίπεδο Α (24.068 λέξεις η δασκάλα, 7.835 ο μαθητής) οι συνεισφορές της δασκάλας και του μαθητή είναι λιγότερες στο επίπεδο Β (1819 συνεισφορές η δασκάλα, 2067 συνεισφορές ο μαθητής) σε σχέση πάλι με το Α επίπεδο (1879 συνεισφορές η δασκάλα, 2217 συνεισφορές ο μαθητής). Ενώ, λοιπόν, αναμέναμε μια ανάλογη αύξηση λέξεων και συνεισφορών σε κάθε επίπεδο παρατηρούμε το αντίθετο στο επίπεδο Β. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δασκάλες στο επίπεδο Β έχουν και μεγαλύτερη κατοχή λόγου, αλλά δημιουργούν και πολύ μεγάλες συνεισφορές, δηλαδή κρατούν το λόγο πολύ περισσότερη ώρα κάθε φορά, συγκριτικά με το επίπεδο Α και δεν έχουν τόσο μεγάλη αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, αφού δεν τους δίνουν το λόγο τόσο συχνά όσο στο επίπεδο Α. Αυτό οδηγεί στην εικόνα ενός περισσότερο δασκαλοκεντρικού μαθήματος σε σχέση με τα άλλα δύο επίπεδα Α και Γ, όπου παρατηρείται ανάλογη αύξηση λέξεων και συνεισφορών. Την ένδειξη αυτή του δασκαλοκεντρικού μαθήματος, μας την είχε ήδη δώσει η μικρότερη παρουσία ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων στο κεφάλαιο 5.4. Εδώ η υπόθεση αυτή ενισχύεται περισσότερο.

Πέραν, όμως της σύγκρισης των τριών επιπέδων και του λόγου της δασκάλας ποσοτικά. Ας δούμε γενικά τι συμβαίνει με την κατοχή του λόγου τόσο από την πλευρά της δασκάλας όσο και του μαθητή. Αρχικά, τα ποσοστά ομιλίας δασκάλων και μαθητών ανάλογα με το **επίπεδο** σύμφωνα με τα παρακάτω γραφήματα είναι τα εξής:

Επίπεδο Α: Δάσκαλος 75%, μαθητής 25%

Επίπεδο Β: Δάσκαλος 76%, μαθητής 24%

Επίπεδο Γ: Δάσκαλος 71%, μαθητής 29%

Ανάλογα με τις **συνεισφορές** έχουμε τα κάτωθι

Επίπεδο Α: Δάσκαλος 46%, μαθητής 54%

Επίπεδο Β: Δάσκαλος 47%, μαθητής 53%

Επίπεδο Γ: Δάσκαλος 44%, μαθητής 56%

Σύμφωνα με τον Chaudron (1998) η δασκάλα κατέχει περίπου τα δύο τρίτα της ομιλίας στην τάξη, δηλαδή το 66,6% ακολουθώντας την ακολουθία IRF κάτι που από πολλούς μελετητές θεωρείται ένα μεγάλο ποσοστό, καθώς οδηγεί σε ένα

δασκαλοκεντρικό μάθημα. (Whalsh, 2006:15). Εδώ βλέπουμε ότι το ποσοστό κατοχής του λόγου από τη δασκάλα σε όλα τα επίπεδα είναι πολύ μεγαλύτερο. Ενώ παρατηρούμε ότι στατιστικά αλλάζει ο λόγος της δασκάλας και του μαθητή ανά επίπεδο, η μεταξύ τους συσχέτιση παραμένει σχεδόν ίδια στα δύο πρώτα επίπεδα, μάλιστα αξιοσημείωτη είναι η ελαφρώς μεγαλύτερη κατοχή του λόγου στο Β επίπεδο από τη δασκάλα σε σχέση με το Α επίπεδο, κάτι που ήδη σχολιάσαμε πιο πάνω ως μη αναμενόμενο (5.4). Στο Γ επίπεδο ο μαθητής κατέχει μεγαλύτερο μέρος του λόγου φτάνοντας σχεδόν στο 30% και η δασκάλα έχει το μικρότερο ποσοστό 70% συγκριτικά με τα άλλα δύο επίπεδα, χωρίς να φτάνει όμως το προσδοκώμενο, δηλαδή να πέφτει κάτω από το 66,6%.

Η κατοχή του λόγου από τη δασκάλα και στα 3 επίπεδα είναι αρκετά μεγάλη, βέβαια το πόσο μιλάει η δασκάλα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, δεν προσδιορίζει πάντα ένα μάθημα πιο επικοινωνιακό από το άλλο. Όμως η συνεξέταση του αριθμού των λέξεων με τις συνεισφορές που χρησιμοποιούν δασκάλες και μαθητές δείχνει πάλι ότι ο λόγος μοιράζεται σχεδόν 50 – 50. Με τη λογική ότι η δασκάλα είναι μια και οι μαθητές που αλληλεπιδρούν πολύ περισσότεροι, τα ποσοστά αυτά δίνουν πάλι την αίσθηση ενός αρκετά δασκαλοκεντρικού μαθήματος.

5.6. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Στην τελευταία διερεύνησή μας έγινε μια προσπάθεια να εντοπίσουμε τις διαφορές που υπάρχουν στο λόγο της ίδιας δασκάλας σε δύο διαφορετικά επίπεδα. Ασφαλώς, η χρήση μόνο ενός υποκειμένου δεν μας οδηγεί σε καθολικά συμπεράσματα, όμως, σε συνάρτηση με τις παραπάνω παρατηρήσεις μπορούμε να έχουμε περαιτέρω πληροφορίες για το πώς διαφοροποιείται ο λόγος της δασκάλας ανά επίπεδο, και να διερευνήσουμε το ρόλο ίσως που παίζει η ιδιόλεκτος της κάθε εκπαιδεύτριας.

Αρχικά παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση τυποποιημένων εκφράσεων μεταξύ των επιπέδων Α και Β τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο λειτουργίας. Ο φορμουλαϊκός λόγος βλέπουμε ότι κυριαρχεί στο Α επίπεδο καθώς οι φόρμουλες που χρησιμοποιούνται είναι πολύ περισσότερες απ' ό

στο Γ επίπεδο κάτι που εντοπίστηκε και στη σύγκριση του δείγματός μας και στα τρία επίπεδα. Μάλιστα βλέπουμε ότι η εν λόγω δασκάλα τροποποιεί το λόγο της σε επίπεδο μορφής καθώς οι διλεκτικές, οι πολυλεκτικές και οι φόρμουλες με αποδέκτη, δηλαδή οι τύποι που τέθηκαν ως κριτήριο για την αύξηση του μαθησιακού φορτίου, είναι λιγότερες στο Α επίπεδο σε σχέση με το Γ επίπεδο. Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι οι διλεκτικές είναι σχεδόν διπλάσιες ($A=15, \Gamma=28$), οι πολυλεκτικές σχεδόν τριπλάσιες ($A=11, \Gamma=29$), μόνο στις φόρμουλες με αποδέκτη είναι οριακά πιο πάνω στο Γ επίπεδο ($A=34, \Gamma=36$).

Στη συνέχεια σε επίπεδο λειτουργίας η δασκάλα χρησιμοποιεί περισσότερα γεμίσματα κι αυτό είναι λογικό, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των λέξεων από το Α στο Γ επίπεδο και οι συνεισφορές, επομένως, η χρήση γεμισμάτων για τη διαχείριση του λόγου αναμένεται μεγαλύτερη. Ο έλεγχος κατανόησης πάλι είναι ακριβώς ο ίδιος και στα δύο επίπεδα. Την ίδια εικόνα είχαμε και στην σύγκριση και των τριών δειγμάτων μας. Δεδομένου, όμως, πως ενώ ο λόγος της δασκάλας αυξάνεται ποσοτικά και η κατοχή του λόγου μειώνεται στο Γ επίπεδο και σε επίπεδο λέξεων και σε επίπεδο συνεισφορών, το ποσό των στερεότυπων εκφράσεων ελέγχου κατανόησης αναλογικά είναι μικρότερο στο Γ επίπεδο. Επομένως, είναι λογικό να υπάρχει αυτή η σταθερότητα αν όχι μείωση σε αυτή τη λειτουργία, καθώς η δασκάλα δεν έχει την ανάγκη να ελέγξει τόσο πολύ την κατανόηση στο υψηλό επίπεδο.

Στη λειτουργία της ανατροφοδότησης παρατηρούμε ότι είναι πολύ περισσότερες οι φόρμουλες στο Γ επίπεδο από το Α. Εδώ θα αναμέναμε να έχουν μια ισόρροπη παρουσία, καθώς η ανατροφοδότηση είναι αναγκαία και στα δύο επίπεδα. Η εικόνα αυτή, όμως, μπορεί να συσχετιστεί πάλι με τις συνεισφορές των μαθητών που στο επίπεδο Γ είναι πολύ περισσότερες από το επίπεδο Α πράγμα που σημαίνει ότι η δασκάλα προσπαθεί να αναπτύξει περισσότερο τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης στο επίπεδο Γ. Σαφώς στο χαμηλό επίπεδο δεν υπάρχει η ίδια δυνατότητα λόγω αδυναμίας των μαθητών τις περισσότερες φορές να διατηρήσουν την ακολουθία IRF καθώς έχουν ελάχιστη ή και μηδαμινή γνώση της Γ2.

Τέλος, οι φόρμουλες στη λειτουργία της επιβράβευσης είναι πολύ περισσότερες στο χαμηλό επίπεδο απ' ό,τι στο υψηλό κάτι που ήταν πολύ ξεκάθαρο και στη σύγκριση και των δειγμάτων μας στα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας. Η δασκάλα χρησιμοποιεί πολύ τις φόρμουλες επιβράβευσης στο επίπεδο Α, γιατί όπως ήδη

έχουμε αναφέρει θέλει να ενισχύσει συναισθηματικά τους μαθητές του χαμηλού επιπέδου και να τους δώσει την ώθηση και την κατάλληλη αυτοπεποίθηση για να συνεχίσουν στη διαδικασία εκμάθησης της Γ2.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, παρατηρείται μια τροποποίηση του λόγου της δασκάλας τόσο σε επίπεδο ποσότητας όσο και μορφής και λειτουργίας ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Αρχικά, εντοπίσαμε μια ποσοτική αύξηση του λόγου της δασκάλας και σε επίπεδο λέξεων και σε επίπεδο συνεισφορών. Όσο μεγαλώνει το επίπεδο τόσο περισσότερο μιλάνε και οι δασκάλες και οι μαθητές. Τα ποσοστά κατοχής του λόγου δασκάλας και μαθητή είναι αντιστρόφως ανάλογα όσο μεγαλώνει το επίπεδο. Τα ποσοστά λόγου της διδάσκουσας μικραίνουν, ενώ μεγαλώνουν τα ποσοστά του μαθητή. Παρόλα αυτά η κατοχή του λόγου της δασκάλας είναι σε αρκετά μεγάλα επίπεδα κάτι που καθιστά το μάθημα αρκετά δασκαλοκεντρικό.

Επιπλέον, μέσω της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι η δασκάλα διαφοροποιεί το λόγο της σε επίπεδο μορφής, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, δίνοντας την αίσθηση ότι χρησιμοποιεί στρατηγικές τροποποίησης. Η εκτεταμένη χρήση της φόρμουλας λεκτικής και μη λεκτικής ως στρατηγικής τροποποίησης του λόγου είναι κυρίαρχη στο χαμηλό επίπεδο (Α) και δίνει τη δυνατότητα στις δασκάλες να εστιάζουν με αυτό τον τρόπο περισσότερο στο μήνυμα και όχι στη μορφή, μειώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το μαθησιακό φορτίο για τους μαθητές της Γ2. Η συχνή και σταθερή εμφάνιση τυποποιημένων εκφράσεων βοηθά τον μαθητή και στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τη δασκάλα. Οι φόρμουλες λειτουργούν, όπως τα σημεία στίξης στο κείμενο, καθοδηγώντας το μαθητή και βοηθώντας τον να επικοινωνήσει σε ένα επίπεδο που η γνώση της Γ2 είναι από ελάχιστη έως και μηδαμινή. Επομένως, η χρήση φορμουλαϊκού λόγου κρίνεται απαραίτητη στο χαμηλό επίπεδο για να μπορέσει να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη, στην έρευνά μας, δεν εντοπίσαμε τόσο μεγάλη τροποποίηση του λόγου της δασκάλας σε επίπεδο μορφοσυντακτικό. Υπήρχε μια μικρή διαφοροποίηση στα επίπεδα όσον αφορά στη χρήση αποδέκτη στις φόρμουλες, όχι όμως, διαφοροποίηση στις υπόλοιπες κατηγορίες που ορίσαμε ως κριτήριο αύξησης του μαθησιακού φορτίου (αριθμό λέξεων της φόρμουλας). Μόνο στην εξέταση της ίδιας δασκάλας είδαμε διαφοροποίηση και στις άλλες κατηγορίες. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν γίνεται τόσο συνειδητή τροποποίηση του λόγου της δασκάλας σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, κάτι που θα βοηθούσε πολύ στη διαδικασία

αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι δασκάλες οφείλουν να έχουν συνειδητή γνώση της χρήσης της γλώσσας τους εντός της τάξης και να την τροποποιούν ανάλογα. Σύμφωνα με το Walsh (2011) οι δασκάλες πρέπει να χρησιμοποιούν συνειδητά και σκόπιμα στρατηγικές τροποποίησης της γλώσσας τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία για να είναι το γλωσσικό εισαγόμενο των μαθητών κατανοητό. Επομένως, τέτοιου είδους έρευνες, όπως η παρούσα θα βοηθήσουν τις δασκάλες να αντιληφθούν ότι δεν γίνεται πάντα τροποποίηση του λόγου τους και αυτό θα τις ωθήσει σε μια περαιτέρω διερεύνηση και προσπάθεια να διαμορφώσουν την ομιλία τους, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας και τις απαιτήσεις του μαθητικού τους κοινού, έτσι ώστε να έχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην επίτευξη του παιδαγωγικού τους στόχου.

Επιπλέον, σε επίπεδο λειτουργίας η χρήση των τυποποιημένων εκφράσεων διαφοροποιείται κυρίως στις φόρμουλες επιβράβευσης, καθώς βλέπουμε πώς όσο μεγαλώνει το επίπεδο τόσο μικραίνει ο αριθμός των εκφράσεων που χρησιμοποιούνται ως επιβράβευση. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο παιδαγωγικός ρόλος της επιβράβευσης είναι πολύ σημαντικός και καλό θα ήταν να συνεχίζει να υπάρχει σε όλα τα επίπεδα. Η κατάκτηση της Γ2 είναι μια δύσκολη και κοπιαστική διαδικασία για τον μαθητή και δεν πρέπει να σταματάμε να τον ενισχύουμε σε κάθε του βήμα.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί και η σημαντική παρουσία μη λεκτικών εκφράσεων ως στοιχείων του συνομιλιακού λόγου της δασκάλας καθώς η χρήση τους επισημάνθηκε σε όλα τα επίπεδα χωρίς, όμως, να διαφοροποιείται. Οι μη λεκτικές εκφράσεις, όπως ήδη έχουμε επισημάνει στη θεωρητική μας παρουσίαση, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αλληλεπίδρασης και η χρήση τους θα μπορούσε να ήταν πιο συνειδητή. Κλείνοντας, στην έρευνα μας επισημάνσαμε και τη χρήση των ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων στο λόγο της δασκάλας, επιβεβαιώνοντας τη συχνή χρήση τους ως στοιχείο αναπόσπαστο στη διαδικασία αλληλεπίδρασης και ως σταθερό πόλο της ακολουθίας IRF/E, παρόλο που διαπιστώσαμε ότι στο επίπεδο Β δεν γίνεται τόσο εκτεταμένη χρήση ερωτηματικών τυποποιημένων εκφράσεων σε σχέση με τα άλλα επίπεδα. Τόσο ο έλεγχος κατανόησης (που γίνεται μόνο με ερωτηματικές φόρμουλες) όσο και η ανατροφοδότηση (στο μεγαλύτερο της ποσοστό) απαιτεί ερωτηματικές φόρμουλες, επομένως, καλό θα ήταν οι δασκάλες να γνωρίζουν αυτές τις επισημάνσεις για να

μπορούν να ελέγχουν και να διαμορφώνουν το λόγο τους ανάλογα. Η ύπαρξη, βέβαια, ερώτησης μέσα στη συνομιλιακή αλληλεπίδραση μαθητή και δασκάλας δεν συνεπάγεται πάντα απάντηση από το μαθητή, καθώς πάρα πολλές φορές οι ίδιες οι διδάσκουσες απαντούν μόνες τους, εν ελλείψει χρόνου και στη λογική μιας προσπάθειας να διεξαχθεί γρηγορότερα η μαθησιακή διαδικασία. Αυτό, όμως, αυτομάτως οδηγεί στην ακύρωση της αλληλεπίδρασης και δεν προάγει ούτε το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας ούτε και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, καθώς σύμφωνα με τη Swan (1995) η παραγωγή από το μαθητή είναι πολύ σημαντική, αφού υποχρεούται να χρησιμοποιήσει τη γλωσσική του γνώση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες και επομένως να αυξήσει τη γλωσσική του ικανότητα (Υπόθεση του γλωσσικού εξαγομένου) (Μπέλλα, 2011:165)

Συνοψίζοντας, λοιπόν, προτείνεται η αξιοποίηση, από την πλευρά των διδασκουσών, γλωσσολογικών ερευνών, όπως η παρούσα, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στις δασκάλες να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να παρατηρούν, να αναλύουν και να αξιολογούν το δικό τους λόγο στην τάξη, ώστε να γνωρίζουν τι κάνουν και να το εφαρμόζουν. Οι διδάσκουσες, εξαιτίας της γρήγορης και διαρκώς μεταβαλλόμενης δυναμικής της τάξης Γ2 δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα να ελέγχουν ή να αντιλαμβάνονται ακριβώς τι λάθος έγινε, τι πρόβλημα υπήρξε, πόσο μίλησαν ή πόσο χρόνο έδωσαν στον μαθητή να μιλήσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Το κλειδί για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης είναι να την περιγράψουμε. Σύμφωνα με τον Walsh (2006:167) έχουν υπάρξει πολλές προσκλήσεις τα τελευταία χρόνια για τις δασκάλες της Γ2, ώστε να αυξήσουν τη συνειδητοποίηση της διαδραστικής οργάνωσης των τάξεων τους. Μάλιστα ο ίδιος ερευνητής προτείνει να γίνουν οι ίδιες ερευνήτριες, μαγνητοφωνώντας τα μαθήματά τους και προβαίνοντας σε παρατήρηση, ανάλυση, αλλά και αξιολόγηση της δικής τους ομιλίας. Η παρούσα μελέτη θα βοηθήσει τις διδάσκουσες να αντιληφθούν τι ακριβώς συμβαίνει όταν διδάσκουν, να επισημάνουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία και να μπορούν να αυτοβελτιώνονται κάνοντας συνειδητή χρήση των στρατηγικών αλληλεπίδρασης και σωστές “on line” επιλογές χρησιμοποιώντας δείγματα από τα δεδομένα ανάλογων γλωσσολογικών ερευνών. Όπως αναφέρουν κι άλλοι ερευνητές (Bailey & Numan, 1996) η «καλή διδασκαλία» δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία που

σχεδιάζεται, «καλή δασκάλα» είναι αυτή που κάνει καλές διαλογικές αποφάσεις τη σωστή επιλογή την κατάλληλη στιγμή (Walsh,2006:168). Τέτοιες έρευνες, όπως, η παρούσα όχι μόνο θα αύξανε την ευαισθητοποίηση, αλλά θα έδινε και τη δυνατότητα στη διδάσκουσα να αξιολογήσει τη διαδραστική συνειδητοποίηση, να αντιληφθεί τη σύνθετη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και να αυξήσει τις επιλογές που έχει ως διδάσκουσα - συμμετέχουσα στη διαλογική λήψη αποφάσεων, συνειδητοποιώντας ότι η χρήση της γλώσσας ποικίλει σύμφωνα με τους παιδαγωγικούς στόχους.

Όπως επισημαίνει και ο Numan (1996) πρέπει να καταλάβουμε τι συμβαίνει στις τάξεις Γ2. Οι φωνές των διδασκουσών (και τελικά και των εκπαιδευόμενων) πρέπει να ακουστούν. Η έρευνα στην τάξη ως εκ τούτου, πρέπει να γίνει μια συνεργατική επιχείρηση, μεταξύ ερευνητή, δασκάλας και μαθητή. (Walsh, 2006:168)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ward, Nigel (2004). «Non-Lexical Conversational Sounds in American English» Departmental Technical Reports (CS). Paper 307
- Wray, Alison (2000). «Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice», Oxford University Press, Applied Linguistics 21/4: 463-489
- Wood, David (2010). «Formulaic Language and Second Language Speech Fluency Background, Evidence and Classroom Applications», Continuum International Publishing Group
- Imura Keiko, Shimizu Takafumi (2012). «Development of Formulaic Language in Adult Second Language Learners' Lexicon through Study Abroad Experience». Language, culture, and communication : Journal of the College of Intercultural Communication 4, 173-190
- Kathy Conklin, Norbert Schmitt (2008). «Formulaic sequences: are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? applied linguistics» 29/1: 72–89 oxford university press 2008
- Walsh. Steve (2006). «Investigating Classroom Discourse» Routledge. London – New York
- Walsh. Steve (2011). «Exploring Classroom Discourse, Language in Action» Routledge. London – New York
- Ellis. Rod (1984). «Classroom second Language development, a study of classroom interaction and language acquisition» Pergamon
- Thoms. Joshua (2012). « Classroom Discourse in foreign Language Classrooms: A Review of the Literature» Foreign Language Annals, vol. 45, Iss.S1,pp S8-S27. By American Council on the Teaching of Foreign Languages

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αρχάκης Α., Κονδύλη Μ., (2011). «Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας», Αθήνα, Νήσος
- Τσοκαλίδου Ρ. (1996). «*Το φύλο της Γλώσσας. Οδηγός μη- σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*». Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων
- Τσαγρής Μ. (2014). «*Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22.*» Αθήνα και Nottingham.
- Μπέλλα Σ. (2011). «*Η Δεύτερη Γλώσσα*». Αθήνα, Πατάκης
- Ιακώβου Μ. (2009). «*Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην ελληνική ως Γ2*» περιοδικό «Παρουσία» παράρτημα αρ. 76. Αθήνα.
- Ανδρουλάκης Γ. (2015-16). «*Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Κοινωνιογλωσσολογία*» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Βόλος
- Μπαμπινιώτης Γ (1980). «*Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*». Αθήνα

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- -Bracjich, Jack (2008). «Non-Lexical Conversational Sounds in American English» Τμήμα Junior College του Fukuoka Josei Gakuin
<http://hdl.handle.net/11470/525>
- Davies. Mickael James (2014). «An overview of formulaic Language and its Possible role in L2 fluency development»
cube.ritsumei.ac.jp/repo/repository/rcube/8023/IILCS_25_3_DAVIES.pdf
- https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνομα: _____

Επίθετο: _____

Ηλικία _____

- Σπουδές:
- Προπτυχιακό (Αντικείμενο: _____)
 - Μεταπτυχιακό, (Αντικείμενο: _____)
 - Διδακτορικό (Αντικείμενο: _____)

- Χρονικό διάστημα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: _____ χρόνια

- Διδακτική εμπειρία (εκτός του Διδασκαλείου της Ελληνικής ως Γ2)

- Επίπεδο/α που συνήθως αναλαμβάνετε ή έχετε δουλέψει περισσότερο:

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ Γ1 ☐ Γ2

- Εκτός από την Ελληνική, ποιες γλώσσες γνωρίζετε και σε ποιο επίπεδο;

- Χρησιμοποιείτε κάποια/ες γλώσσα/ες διαμεσολάβησης εκτός από την γλώσσα-στόχο; Αν ναι, ποια/ες και σε ποιες περιπτώσεις;

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Για την οργάνωση του μαθήματος λαμβάνω πάντοτε υπόψη:

- τα Αναλυτικά Προγράμματα για το αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας 1-2-3-4-5
- το διδακτικό εγχειρίδιο 1-2-3-4-5
- τις ανάγκες και τα κίνητρα των μαθητών μου 1-2-3-4-5
- Άλλο: _____ 1-2-3-4-5

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

- Στα μαθήματά μου χρησιμοποιώ ως βασικό εγχειρίδιο το _____
- Επέλεξα το συγκεκριμένο εγχειρίδιο γιατί :
- Εκτός από το βασικό εγχειρίδιο, το υλικό που χρησιμοποιώ στα μαθήματά μου προέρχεται και από:
 - ☐ φωτοτυπίες από άλλα διδακτικά εγχειρίδια
 - ☐ προσωπικό κατασκευασμένο υλικό
 - ☐ κατασκευασμένο υλικό άλλων εκπαιδευτών
 - ☐ συλλογικά κατασκευασμένο υλικό
 - ☐ ψηφιακά εργαλεία
 - ☐ άλλες πηγές: _____

- Αν χρησιμοποιείτε συμπληρωματικό υλικό, ποια σημεία συνήθως ενισχύετε; Θεωρείτε ότι δεν τα καλύπτει το βασικό διδακτικό εγχειρίδιο; Γιατί;

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Πόσο συχνά εντάσσω στα μαθήματά μου:

- | | |
|---|---------------|
| • ασκήσεις μηχανιστικού τύπου | 5-4-3-
2-1 |
| • παιχνίδια ρόλων | 5-4-3-
2-1 |
| • παιχνίδια (επιτραπέζια ή άλλα) | 5-4-3-
2-1 |
| • δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου | 5-4-3-
2-1 |
| • παραγωγή γραπτού λόγου | 5-4-3-
2-1 |
| • οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, σειρές, ταινίες, τραγούδια) | 5-4-3-
2-1 |
| • ψηφιακά εργαλεία | 5-4-3-
2-1 |
| • πραγματικά αντικείμενα της καθημερινότητας (πχ. ρολόι για τη διδασκαλία της ώρας) | 5-4-3-
2-1 |
| • προσομοιώσεις εξετάσεων | 5-4-3-
2-1 |
| • δραστηριότητες εκτός τάξης (επισκέψεις σε μουσεία, εκδρομές, βόλτες) | 5-4-3-
2-1 |
| • άλλο: _____ | 5-4-3-
2-1 |

5= σε κάθε μάθημα, 4= τουλάχιστον στα μισά μαθήματα,
3= μία-δύο φορές στα 10 μαθήματα, 2= όταν περισσεύει επαρκής χρόνος, 1= ποτέ

Για το σπίτι αναθέτω συνήθως στους/ στις μαθητές/ τριες μου:

- ☐ ασκήσεις μηχανιστικού τύπου
- ☐ παραγωγή γραπτού λόγου χειρόγραφα
- ☐ παραγωγή γραπτού λόγου σε Η/Υ
- ☐ να βλέπουν ταινίες και να ακούν τραγούδια στα ελληνικά
- ☐ να αναζητούν κείμενα και να τα φέρνουν στο μάθημα
- ☐ ... ομαδοσυνεργατικές;
- ☐ ...
- ☐ ...
- ☐ άλλο: _____

ΣΤΑΣΕΙΣ

Πόσο σημαντικό θεωρώ να διδάσκω στους μαθητές μου μέσα στην τάξη:

- πώς να έχουν ακρίβεια στη γραμματική 1-2-3-4-5
- πώς να διατυπώνουν ρητά τους κανόνες 1-2-3-4-5
- πώς να αποκτήσουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο 1-2-3-4-5
- πώς να χειρίζονται με ευχέρεια τον προφορικό λόγο 1-2-3-4-5
κι ας κάνουν και λάθη
- πώς να χειρίζονται με ευχέρεια τον προφορικό λόγο 1-2-3-4-5
χωρίς λάθη
- ποια είναι η ετυμολογία των λέξεων 1-2-3-4-5
- πώς να γράφουν κείμενα με ακρίβεια 1-2-3-4-5
- πώς να γράφουν κείμενα με άνεση και ταχύτητα 1-2-3-4-5
- πώς να βελτιώνουν τον γραφικό τους χαρακτήρα 1-2-3-4-5
- πώς να γράφουν με τη σωστή ορθογραφία 1-2-3-4-5
- πώς να προφέρουν σωστά τις λέξεις 1-2-3-4-5
- ποια είναι τα ήθη και τα έθιμα του τόπου 1-2-3-4-5
- πώς να κάνουν κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε 1-2-3-4-5
διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις
- Άλλο: _____ 1-2-3-4-5

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ , 5=πάρα πολύ
--

ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ

- Ημ/νία μαθήματος: __/__/__
- Σειρά μαθήματος στον τρέχοντα κύκλο μαθημάτων (1^ο, 2^ο, 3^ο κλπ): ____
- Επίπεδο Γλωσσομάθειας: ____
- Ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος (τι θα διδάξω):

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΧΝΑ ΕΜΦΑΝΙΖΟΜΕΝΕΣ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Ανατροφοδότηση	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
101	ναι...
37	ωραία
31	και;
31	Τι σημαίνει (αυτό);
31	γιατί;
23	(και) τι άλλο;
16	για πες
15	τι είναι (αυτό);
13	τι άλλο μπορώ/ούμε να πω (πούμε)
11	Τι είναι (αυτά/αυτό/εδώ);
11	περίμενε/ περιμένετε
10	(Ξέρουμε) τι είναι; Το ξέρουμε;
10	το ίδιο;

Έλεγχος Κατανόησης	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
163	Εντάξει;
107	έτσι;
33	οκεί;
28	ωραία;
25	συμφωνείτε/ούμε/εις;
21	ναι;
10	θυμόμαστε (αυτό)/θυμάστε;
9	σωστά;
7	καταλαβαίνουμε την διαφορά;
5	καταλαβαίνετε/εις τι κάνουμε (όνομα) μου;

Γεμίσματα Χρόνου	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
553	ωραία
308	λοιπόν
39	πολύ ωραία
39	(για) πάμε (τόρα) (να)
34	πάμε
26	οκεί
15	για να δούμε/δείτε λίγο (για πάμε να δούμε)/ πάμε στο επόμενο
10	για να δούμε εδώ/τόρα
10	για πες
9	έτσι
9	έλα
7	μάλιστα

Επιβράβευση	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
197	Πολύ ωραία (ε)
153	ωραία(ε)
136	Μπράβο
33	Πάρα πολύ ωραία
25	τέλεια
22	ευχαριστούμε (πάρα) πολύ (όνομα) μου
17	έτσι

ΟΙ ΠΙΟ ΣΥΧΝΑ ΕΜΦΑΝΙΖΟΜΕΝΕΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΦΟΡΜΟΥΛΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Ανατροφοδότηση	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
144	μχμχ
14	αχά
10	ε;

Έλεγχος Κατανόησης	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
230	εε;
32	μμ;

Γεμίσματα χρόνου	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
236	εεε
62	ααα
27	μμμ
31	εμμ
13	γκχ γκχ (καθάρισμα λαιμού)
11	μχ

Επιβράβευση	
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΤΥΠΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΦΟΡΜΟΥΛΑΣ
8	Ααα!
5	Ωω!
4	Μμ!