



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Ευαγγελία Παντελόγλου

**Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου
στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2017

Ευαγγελία Παντελόγλου

**Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου
στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Σπυριδούλα Μπέλλα

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Σπυριδούλα Μπέλλα

Μαρία Ιακώβου

Ελένη Παναρέτου

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Σπυριδούλα Μπέλλα

Ελένη Παναρέτου

Μαρία Ιακώβου

Αμαλία Μόζερ

Σταματία Κουτσοπέλου-Μίχου

Γιώργος Μαρκόπουλος

Σπύρος Α. Μοσχονάς

ΑΘΗΝΑ 2017

Copyright © Ευαγγελία Παντελόγλου 2017

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στους αγαπημένους,
στους οποίους αναμφίβολα ανήκουν
οι μαθητές μου

Πίνακας Περιεχομένων

	σελίδα
Πίνακας Περιεχομένων	6
Ευρετήρια	9
Ευρετήριο σχημάτων	9
Ευρετήριο πινάκων	9
Ευρετήριο γραφημάτων	11
Ευρετήριο Παραρτήματος	12
Συντομογραφίες	13
Ακρώνυμα	13
Σύμβολα απομαγνητοφώνησης	14
Περίληψη	15
Abstract	16
Εισαγωγή	17
Ευχαριστίες	26
ΜΕΡΟΣ Α. Θεωρητικό πλαίσιο: η κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η θέση της ακρόασης στη διδακτική των γλωσσών	29
1.1 Προφορικός και γραπτός λόγος	29
1.2 Ιστορική αναδρομή: η ακουστική κατανόηση στις μεθόδους διδασκαλίας και ως μέθοδος διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας	30
1.3 Επισκόπηση της πρόσφατης έρευνας για την ακουστική κατανόηση στη Γ2	38
1.4 Συμπεράσματα	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Έννοια και μηχανισμοί της ακουστικής κατανόησης	50
2.1 Η έννοια της κατανόησης προφορικού λόγου	50
2.2 Σχέση της κατανόησης προφορικού λόγου με τις άλλες δεξιότητες	52
2.3 Μηχανισμοί της ΚΠΛ	55
2.4 Ο μη φυσικός ομιλητής ως ακροατής - Πιθανές δυσχέρειες	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βασικές αρχές στη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης	68
3.1 Επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης	68
3.2 Διαβάθμιση της ΚΠΛ στην Ε2	71
3.3 Η επιλογή του ακουστικού υλικού	74
3.3.1 Η αυθεντικότητα	74
3.3.2 Ο αφηγηματικός λόγος	77
3.4 Είδη και στρατηγικές ακρόασης	79
3.5 Δραστηριότητες ακρόασης	80
3.5.1 Προτεινόμενες δραστηριότητες πριν την ακρόαση	81
3.5.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες κατά την ακρόαση	83
3.5.3 Επανακρόαση	83
3.5.4 Προτεινόμενες δραστηριότητες μετά την ακρόαση	84
3.6 Εμπλοκή και συνεργασία	86
3.7 Διαχείριση της γραμματικής	87
3.8 Η θέση της ΚΠΛ στο εκπαιδευτικό και το εξεταστικό υλικό της Ε2 - Διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης	88
3.9 Συμπεράσματα	92
ΜΕΡΟΣ Β. Εμπειρική έρευνα: η κατανόηση προφορικού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε κοινό ενηλίκων	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία	95
4.1 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	95
4.2 Σχεδιασμός εμπειρικής έρευνας	99
4.2.1 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων - αρχική διαμόρφωση	101
4.2.2 Ερωτηματολόγιο MALQ	103
4.2.3 Πιλοτική εφαρμογή και αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου Εκπαιδευομένων	105
4.2.4 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων - τελική μορφή	108
4.2.5 Επιλογή και πιλοτική επεξεργασία του ακουστικού υλικού	110
4.2.6 Συγκέντρωση εξεταστικών αποτελεσμάτων	116

4.2.7 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών	116
4.3 Οι μετέχοντες	118
4.3.1 Το προφίλ των εκπαιδευομένων	118
4.3.2 Το προφίλ των εκπαιδευτών	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Στατιστική ανάλυση των δεδομένων: Αποτελέσματα	128
5.1 Ο ρόλος της μεταγνωστικής συνειδητότητας στην ΚΠΛ	129
5.2 Άλλες παράμετροι στην ΚΠΛ	132
5.3 Ρητή και μη διδασκαλία της ΚΠΛ	141
5.4 Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές	143
5.5 Στατιστική ανάλυση εξεταστικών αποτελεσμάτων ελληνομάθειας	146
5.6 Η διδασκαλία της ΚΠΛ και οι εκπαιδευτές: θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία, θεματολογία, διαβάθμιση σε επίπεδα, διδακτική μέθοδος	151
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σχολιασμός των αποτελεσμάτων, περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις	163
6.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων	163
6.2 Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα	174
6.3 Συμπεράσματα - Προτάσεις	177
Βιβλιογραφία	179
Μελέτες	179
Επίπεδα γλωσσομάθειας - Αναλυτικά προγράμματα της Ε2	198
Εκπαιδευτικό και εξεταστικό υλικό	199
Παράρτημα	205

Ευρετήρια

Ευρετήριο Σχημάτων

	σελ.
Σχήμα 1: Σχέση ακροατή και κειμένου	52
Σχήμα 2: Συσχετισμός μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων	53
Σχήμα 3: Κατανόηση κειμένου με τη διαδικασία bottom-up	56
Σχήμα 4: Κατανόηση κειμένου με τη διαδικασία top-down	58
Σχήμα 5: Πιθανές περιστάσεις ακρόασης	71
Σχήμα 6: Η πορεία της κατανόησης από το αρχάριο στο προχωρημένο επίπεδο	72
Σχήμα 7: Η πορεία της κατανόησης από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο	73

Ευρετήριο Πινάκων

	σελ.
Πίνακας 1: Η διαβάθμιση της Κατανόησης Προφορικού Λόγου σε επίπεδα σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (CEFR)	71
Πίνακας 2: Ερωτήματα ανά στάδιο ακρόασης	80
Πίνακας 3: Προτεινόμενοι τύποι δραστηριοτήτων ανά στάδιο ακρόασης	86
Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά των ακουστικών κειμένων όσον αφορά την πολυπλοκότητα	114
Πίνακας 5: Φορείς διεξαγωγής της έρευνας	118
Πίνακας 6: Αριθμός μετεχόντων στην έρευνα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας	118
Πίνακας 7: Μητρική γλώσσα / Μητρικές γλώσσες των μετεχόντων (Διγλωσσία & Τριγλωσσία)	119
Πίνακας 8: Διάστημα διαμονής στη χώρα	119
Πίνακας 9: Ηλικίες των μετεχόντων	120
Πίνακας 10: Φύλο των μετεχόντων	120
Πίνακας 11: Μορφωτικό επίπεδο των μετεχόντων	120
Πίνακας 12: Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες	121
Πίνακας 13: Τρόπος έκθεσης στη γλώσσα	121
Πίνακας 14: Καθημερινή επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα	121
Πίνακας 15: Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη	122
Πίνακας 16: Παράγοντες βοηθητικοί για την ΚΠΛ	122
Πίνακας 17: Δυσχέρειες στην ΚΠΛ	123

Πίνακας 18: Κίνητρα εκμάθησης της Ε2	123
Πίνακας 19: Το προφίλ των εκπαιδευομένων	124
Πίνακας 20: Μεταπτυχιακή ειδίκευση στη διδασκαλία της Ε2	125
Πίνακας 21: Επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της Ε2	125
Πίνακας 22: Διδακτική εμπειρία στην Ε2	126
Πίνακας 23: Ομάδες-στόχοι	126
Πίνακας 24: Φύλο εκπαιδευτών	126
Πίνακας 25: Ηλικίες Εκπαιδευτών	126
Πίνακας 26: Το προφίλ των εκπαιδευτών	127
Πίνακας 27: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο σύνολο του δείγματος	129
Πίνακας 28: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Επίλυση προβλημάτων, Σχεδιασμός & αξιολόγηση, Αυτόματη μετάφραση, Συγκέντρωση, Ατομικά χαρακτηριστικά	130
Πίνακας 29: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Α1-Α2	130
Πίνακας 30: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Β1-Β2	131
Πίνακας 31: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Γ1	132
Πίνακας 32: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Επίπεδα ελληνομάθειας	132
Πίνακας 33: Επίδοση ανά επίπεδο γλωσσομάθειας	133
Πίνακας 34: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά	133
Πίνακας 35: Επίδοση vs Δυσχέρειες στην ΚΠΛ	134
Πίνακας 36: Επίδοση vs Κίνητρα εκμάθησης της Ε2	135
Πίνακας 37: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες	136
Πίνακας 38: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Αριθμός μητρικών γλωσσών	136
Πίνακας 39: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μορφωτικό επίπεδο	136
Πίνακας 40: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά μορφωτικό επίπεδο (Μέσοι όροι)	137
Πίνακας 41: Επίδοση στην ΚΠΛ vs ηλικία	137
Πίνακας 42: Φυσικός τρόπος κατάκτησης vs ηλικία	138
Πίνακας 43: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά φύλο	138
Πίνακας 44: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Χρόνος διαμονής	139
Πίνακας 45: Μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα vs στο εξωτερικό	139
Πίνακας 46: Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη vs Επίδοση στην ΚΠΛ	140

Πίνακας 47: Πρόσφυγες vs Εκπαιδευόμενοι σε ακαδημαϊκό περιβάλλον	140
Πίνακας 48: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά ομάδα	142
Πίνακας 49: Επίδοση στο MALQ ανά ομάδα	142
Πίνακας 50: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους	144
Πίνακας 51: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτές για το επίπεδο των αρχαρίων	144
Πίνακας 52: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτές για το επίπεδο των προχωρημένων	144
Πίνακας 53: Γλωσσικές δεξιότητες vs Βαθμός ευκολίας	145
Πίνακας 54: Ευκολία γλωσσικών δεξιοτήτων vs Χρόνος διαμονής, Επίπεδο γλωσσομάθειας	145
Πίνακας 55: Συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ	146
Πίνακας 56: Μέσοι όροι των επιδόσεων ανά δεξιότητα στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ	147
Πίνακας 57: Προτεινόμενη θεματολογία από τους εκπαιδευτές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας	152
Πίνακας 58: Μεταπτυχιακή ειδίκευση στην Ε2 vs ΚΠΛ διδάξιμη	162
Πίνακας 59 : Επιμορφώσεις στην Ε2 vs ΚΠΛ διδάξιμη	162

Ευρετήριο γραφημάτων

	σελ.
Γράφημα 1: Μεταγνωστική συνειδητότητα vs Επίδοση στην ΚΠΛ	129
Γράφημα 2: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Α1-Α2	131
Γράφημα 3: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Β1-Β2	131
Γράφημα 4: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Γ1	132
Γράφημα. 5: Επίδοση vs Καθημερινή επικοινωνία	135
Γράφημα 6: Επίδοση vs Σπουδές	135
Γράφημα 7: Επίδοση στην ΚΠΛ vs ηλικία	137
Γράφημα 8: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά φύλο	138
Γράφημα 9: Μέσοι όροι επιδόσεων ανά δεξιότητα στην εξέταση ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ	147
Γράφημα 10: Συνολική εικόνα των μέσων όρων των επιδόσεων ανά δεξιότητα στην εξέταση ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ	148

Γράφημα 11: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στην ΚΠΛ	149
Γράφημα 12: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στην ΚΠΛ έναντι της ΠΠΛ και με αδυναμία στη Γλωσσική Επίγνωση και την ΠΓΛ	149
Γράφημα 13: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στις δεξιότητες προφορικού λόγου	150
Γράφημα 14: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου	150

Ευρετήριο Παραρτήματος

	σελ.
Παράρτημα I	206
Παράρτημα II	207
Παράρτημα III	210
Παράρτημα IV	213
Παράρτημα V	215
Παράρτημα VI	219
Παράρτημα VII	222
Παράρτημα VIII	226
Παράρτημα IX	228
Παράρτημα X	229
Παράρτημα XI	233
Παράρτημα XII	235
Παράρτημα XIII	239
Παράρτημα XIV	241
Παράρτημα XV	243
Παράρτημα XVI	244
Παράρτημα XVII	248

Συντομογραφίες:

βλ. = βλέπε

Γράφ. = Γράφημα

ερ. = ερώτημα

εκπαιδευόμενος = εκπαιδευόμενος / εκπαιδευόμενη

εκπαιδευτής = εκπαιδευτής / εκπαιδύτρια

et al. = et alii (και άλλοι / και άλλες, για περισσότερους του ενός συγγραφείς)

κεφ. = κεφάλαιο

κ.ά. = και άλλοι / και άλλες / και άλλα

κ.ε. = και εξής

κ.λπ. = και τα λοιπά

μτφρ. = μετάφραση

Πίν. = Πίνακας

πρβλ. = παράβαλε

σελ. = σελίδα

σσ. = σελίδες

Ακρώνυμα:

ΑΠ = Αναλυτικά Προγράμματα

Γ2 = Δεύτερη / ξένη γλώσσα

ΓΕ = Γλωσσική επίγνωση (συνειδητή γνώση της γραμματικής)

CEFR = Common European Framework of Reference for Languages

ΔΝΕΓ = Διδακταλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών

Δ = Διδάσκων / Διδάσκουσα που πήρε μέρος στην έρευνα (Δ1-Δ45)

Μ = Μαθητής / Μαθήτρια (Μ1, Μ2 κ.ο.κ.)

Ε2 = Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Κ2 = Δεύτερος γλωσσικός κώδικας

ΚΓΛ = Κατανόηση Γραπτού Λόγου

ΚΠΛ = Κατανόηση Προφορικού Λόγου

ΚΕΠΑ = Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

ΚΕΓ = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Μ.Ο. = Μέσος όρος (Mean)

Ο/Α = Οπτικοακουστικά μέσα, Οπτικοακουστική μέθοδος

ΠΓΛ = Παραγωγή Γραπτού Λόγου

ΠΠΛ = Παραγωγή Προφορικού Λόγου

ΣΝΕΓ = Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α.Π.Θ.

ΤΠΕ = Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης:

::	επίσχυση φωνής
(.)	μικρή παύση
(λέξη/φράση)	ακατάληπτη λέξη ή φράση
(xx)	εισπνοή
↑ ↓	ανοδική ή καθοδική επιτόνηση για το εκφώνημα που ακολουθεί
.	τελική επιτόνηση
,	μη τελική επιτόνηση
;	ανοδική επιτόνηση στο τέλος
(())	σχόλιο
[έναρξη επικάλυψης
]	λήξη επικάλυψης
< >	επιτάχυνση του εκφωνήματος
> <	επιβράδυνση του εκφωνήματος

Περίληψη

Συχνά αγνοημένη στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, η ακουστική κατανόηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία. Η παρούσα μελέτη ερευνά το ζήτημα της κατανόησης προφορικού λόγου (ΚΠΛ) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (E2), στοχεύοντας στην ανάδειξη της σημασίας της δεξιότητας και στην αναζήτηση μεθόδων που συμβάλλουν στην καλλιέργειά της. Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο διερευνά τη θέση του προφορικού λόγου και της κατανόησής του στην ιστορία της διδακτικής των γλωσσών. Η εικόνα συμπληρώνεται με επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αποτυπώνει τους κύριους τομείς της σύγχρονης έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνώνται η έννοια και οι μηχανισμοί της ΚΠΛ και παρουσιάζεται ο μη φυσικός ομιλητής ως ακροατής. Στο τρίτο κεφάλαιο διαγράφονται κύριες αρχές διδασκαλίας της ΚΠΛ: επικοινωνιακές περιστάσεις, επίπεδα γλωσσομάθειας, επιλογή ακουστικού υλικού και δραστηριοτήτων, διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης. Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της. Στο τέταρτο κεφάλαιο τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν την εξέταση παραμέτρων που επηρεάζουν την επίδοση στην ΚΠΛ, με έμφαση στις μεταγνωστικές στρατηγικές, τη διερεύνηση της σημασίας και της σχέσης της με τις άλλες δεξιότητες, τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτών σε σχέση με τη διδασκαλία της ΚΠΛ ως προς τη θεματολογία και τις μεθόδους. Στη συνέχεια περιγράφεται η μέθοδος και τα ερευνητικά εργαλεία: 1. ερωτηματολόγια εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, 2. τεστ στην ΚΠΛ (επίπεδα ελληνομάθειας: A1 έως Γ1), 3. το μεταγνωστικό ερωτηματολόγιο MALQ (Vandergrift & Goh 2006, 2012), 4. βαθμολογίες από εξετάσεις ελληνομάθειας. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, που παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο, δείχνει ότι η ΚΠΛ των εκπαιδευομένων ($N = 254$) τείνει να επηρεάζεται από μεταγνωστικές στρατηγικές και ατομικά χαρακτηριστικά όπως καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, συγκεκριμένες δυσχέρειες και κίνητρα. Η ΚΠΛ αναδεικνύεται σε δεξιότητα σημασίας από τους μετέχοντες, ενώ οι εκπαιδευτές της E2 ($N = 45$) προτείνουν τρόπους διδασκαλίας της. Τέλος, περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με το διδακτικό σχεδιασμό, για μια συμβολή στη συστηματική δόμηση της ακουστικής ικανότητας των μη φυσικών ομιλητών στη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

Abstract

Listening comprehension, although it's often ignored in second language teaching, has a critical role in communication. This study investigates listening comprehension (LC) in teaching Greek as a foreign language (G2), aiming to prove its importance and research the methods which help the development of this skill. The first part of this study contains the theoretical background of the research and is divided in three chapters. The first chapter explores the position of oral speech and its understanding in the history of language teaching. The picture is completed by a literature review which outlines the main domains of the current research. In the second chapter, LC meaning and mechanisms are explored, while we present the non-natural speaker as a listener. The third chapter outlines the basic principles of LC teaching: communicative situations, language levels, the choice of the listening material and tasks, and also the difference between teaching and assessment. The second part of the study contains the empirical research that has been carried out. The fourth chapter presents the research questions about the factors which affect LC performance, with emphasis on metacognitive strategies, about LC importance and relationship with the other language skills, and also about teachers' beliefs on LC teaching, that concern the listening thematology and the teaching methods. Then, research method and tools are described: 1. Students' and teachers' questionnaires, 2. An LC test (language levels: A1 to C1), 3. MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, Vandergrift & Goh 2006, 2012), 4. G2 assessment scores. Statistical analysis of research results, presented in the fifth chapter, has shown that LC learners performance ($N = 254$) tends to be affected by metacognitive strategies and personal characteristics such as everyday communication in the target language, specific difficulties and motivation. LC is considered as a skill of importance by the participants, while G2 teachers ($N = 45$) suggest teaching methods. Finally, the limitations of the research are discussed and then conclusions and suggestions are expressed regarding the planning of the teaching, as a contribution to the systematic construction of non-natural speakers listening ability on greek language aquisition.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη ερευνά την κατανόηση του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εστιάζοντας στα μέσα ανάπτυξής της. Οι δύο κύριοι πόλοι γύρω από τους οποίους κινείται η έρευνα, είναι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σε μια εκτεταμένη ποσοτική έρευνα, εξετάζονται οι ποικίλοι παράγοντες που τείνουν να επηρεάζουν την κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ) των εκπαιδευομένων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (E2), όπως η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την ακρόαση, ο τρόπος έκθεσης στη γλώσσα, το επίπεδο ελληνομάθειας, συγκεκριμένες δυσχέρειες στην ΚΠΛ και κίνητρα εκμάθησης της E2 και γενικότερα ατομικά χαρακτηριστικά που έχει αποδειχθεί ότι παίζουν ρόλο στην κατανόηση του προφορικού λόγου άλλων γλωσσών (γλωσσικό υπόβαθρο, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, φύλο). Μελετώνται επίσης η θέση και η σημασία της ΚΠΛ για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στη διδασκαλία της E2, η ισόρροπη ανάπτυξή της συγκριτικά με τις άλλες γλωσσικές δεξιότητες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία της ΚΠΛ και την ενδεδειγμένη θεματολογία της ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

Κίνητρο για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας, ήταν η διαπίστωση ότι το πεδίο της ΚΠΛ στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα δεν έχει ακόμη περιγραφεί, αν και η E2 διδάσκεται, όπως διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια, από το 19^ο αιώνα και, κατά τρόπο συστηματικό, τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες. Είναι γεγονός ότι οι γλωσσικές δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου έχουν πλέον περιγραφεί από αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) και έχουν εισαχθεί στις εξεταστικές διαδικασίες της E2 ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe 2001). Παράλληλα αναπτύσσεται εκπαιδευτικό υλικό που στοχεύει στην καλλιέργειά τους. Η προσέγγιση ωστόσο στην ΚΠΛ από τα ΑΠ, το εκπαιδευτικό υλικό και τη διδασκαλία σε τάξεις είναι διαισθητική, ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση και όχι στη διδασκαλία της δεξιότητας. Το γεγονός αυτό δείχνει πως στην E2 δεν έχει γίνει ακόμη σαφές ότι η ΚΠΛ είναι και αυτή μια δεξιότητα που διδάσκεται, ότι δηλαδή μαθαίνουμε να ακούμε κατανοώντας, όπως μαθαίνουμε να διαβάζουμε, να γράφουμε ή να μιλάμε. Και όμως, η έρευνα σε άλλες γλώσσες, με πρώτη και κύρια την αγγλική, έχει ανατρέψει πια το μύθο ότι η ακουστική κατανόηση δε διδάσκεται (βλ. και Brown 2011).

Η υποτίμηση της διδασκαλίας της ακουστικής κατανόησης, παρά τον κρίσιμο ρόλο που κατέχει η δεξιότητα στην επικοινωνία, έχει παρελθόν: η ΚΠΛ αποτελεί τη λιγότερο σαφή και καθορισμένη, και ίσως γι' αυτό την περισσότερο αγνοημένη δεξιότητα στη διδακτική των γλωσσών. Η δυσκολία κατανόησης των μηχανισμών της ακρόασης, καθώς και το γεγονός ότι η ΚΠΛ ως δεξιότητα συχνά θεωρήθηκε φυσική σαν την αναπνοή, άρα αυτονόητη (βλ. για παράδειγμα Morley 1972: 7, Osada 2004: 54, Rénész & Brunfaut 2013: 32, Guan 2015: 33), σε συνδυασμό με τις πρακτικές δυσκολίες που θέτει στο διδακτικό έργο (τεχνική υποδομή, ηχογραφήσεις, αυθεντικότητα λόγου), είναι ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους παραμελήθηκε στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης. Έναντι αυτής, δόθηκε συχνά προτεραιότητα στις παραγωγικές δεξιότητες και στις δεξιότητες γραπτού λόγου (βλ. και Nunan 2002: 238). Μεγάλη προσπάθεια καταβλήθηκε για την ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού λόγου, χωρίς να υπάρχει συνείδηση ότι η ομιλία από μόνη της δε συνιστά επικοινωνία (Rivers 1966: 196) και ότι κατά τον τρόπο αυτό δημιουργούνταν ομιλητές και ομιλήτριες που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στη διαδικασία της διεπίδρασης (Field 2002: 242). Όμως η προφορική δεξιότητα συναπαρτίζεται από την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Εφόσον λοιπόν η δυνατότητα παραγωγής προφορικού λόγου δε συνεπάγεται αυτομάτως τη δυνατότητα κατανόησης του παραγόμενου από το συνομιλητή λόγου, αν δεν υπάρχει κατανόηση από την πλευρά του ακροατή, δεν μπορεί να υπάρξει ούτε και απόκριση.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αποτυπώνεται σημαντική μεταβολή στην τάση αγνόησης της ΚΠΛ στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία. Η σημασία της ενασχόλησης με την ακουστική κατανόηση υπογραμμίζεται πλέον από ερευνητές και δασκάλους, αλλά κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, που εκφράζουν ρητά την επιθυμία να μάθουν να κατανοούν προφορικά κείμενα και να διεπιδρούν με τους φυσικούς ομιλητές (βλ. και Vandergrift 2004: 3). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η ακρόαση συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που περιλαμβάνει ποικίλες πλευρές: τη φωνητική/φωνολογική πρόσληψη που συνδέεται με τη γλωσσική κατάκτηση, τη διεργασία της κατανόησης σε έναν συνδυασμό ανωφερών (bottom-up) και κατωφερών (top-down) μηχανισμών, τη μνήμη, την προηγούμενη γνώση (φωνολογική, λεξιλογική, γραμματική, πολιτισμική/πραγματολογική), τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τον ψυχολογικό παράγοντα. Μελετάται ακόμη η ΚΠΛ ως προς το κειμενικό είδος, τον τύπο κατανόησης (π.χ. συνολική έναντι επιλεκτικής ακρόασης), τις επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης, τη σχέση του ακροατή με το

κείμενο και τον ομιλητή, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη συναισθηματική εμπλοκή. Στη δεύτερη γλώσσα ενδέχεται να δυσχεραίνουν ιδιαίτερα τον ακροατή ορισμένα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (π.χ. ταχύτητα εκφοράς του λόγου, φωνολογική κατάτμηση, συντομευμένοι τύποι), η γλωσσική πολυπλοκότητα (π.χ. μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλογική γνώση), ο αμφίσημος λόγος, τα πολιτισμικά στοιχεία με τα οποία δεν υπάρχει εξοικείωση, οι παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες, η έλλειψη αυτοπεποίθησης στη Γ2 και το άγχος κατά την ακρόαση. Η διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη της τα στοιχεία που συνθέτουν το φαινόμενο της ΚΠΛ και να ασχολείται με την εννοηματοποίησή τους. Η υποβάθμιση της ενασχόλησης με την ΚΠΛ σε διαδικασία με στόχο την αναζήτηση της ορθής απάντησης, δεν προωθεί την καλλιέργειά της ως δεξιότητας και επιπλέον αναπτύσσει το αίσθημα του φόβου *υπό την απειλή της αξιολόγησης*, που λειτουργεί ανασταλτικά (βλ. και Vandergrift 2007: 191, 199).

Στη βιβλιογραφία της ΚΠΛ αποτυπώνονται όχι μόνο διαφορετικές πλευρές της ακουστικής κατανόησης, αλλά και διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας της. Οι ερευνητές γλωσσολόγοι συμβαίνει συχνά να διδάσκουν παράλληλα μια γλώσσα ως δεύτερη, και τότε οι θεωρίες τους προκύπτουν από τη διδακτική πράξη και δοκιμάζονται πειραματικά σε τάξη, π.χ. ο Larry Vandergrift είχε διδάξει για χρόνια τη γαλλική ως Γ2 στον Καναδά, ο Ernesto Macaro δίδαξε τη γαλλική και την ιταλική στην αγγλική μέση εκπαίδευση, ο Joseph Siegel την αγγλική σε ακαδημαϊκό περιβάλλον στην Ιαπωνία. Ένα από τα σημαντικότερα ρεύματα στη σχετική με την ΚΠΛ έρευνα, αφορά το ρόλο της ακουστικής επίγνωσης στην καλλιέργεια της δεξιότητας και στηρίχθηκε από τους Chamot, Rubin, Berne, Field, Graham, Macaro, Vandergrift, Goh, Hasan, Zhang, Cross, Siegel και άλλους επιστήμονες. Οι αντιλήψεις σχετικά με την ανάγκη στρατηγικής διδασκαλίας της ΚΠΛ δέχτηκαν αλλεπάλληλες σφοδρές επιθέσεις, άλλες με την πρώτη δυναμική είσοδο των μεταγνωστικών στρατηγικών στη σκηνή της ακουστικής κατανόησης (1998-2000) και άλλες αργότερα, με τη σταδιακή αναγνώριση και επικράτησή τους (2011-2012). Η πολεμική αυτή καταγράφηκε σε σειρά άρθρων (βλ. Ridgway 2000a, Renandya & Farrell 2011, Blyth 2012) και απαντήθηκε αντίστοιχα (Field 2000, Siegel 2012, Cross 2012), προκαλώντας γόνιμο διάλογο. Στα δημοσιεύματα που ακολουθούν αυτή τη διαμάχη, παρατηρούμε εμπλουτισμό της στρατηγικής διδασκαλίας με τη μελέτη πλευρών της ΚΠΛ που είχαν τονιστεί από την αντιμαχόμενη πλευρά, όπως της ανάγκης για συνολική ακρόαση, του ρόλου της λεξιλογικής γνώσης, της διαδικασίας ακουστικής διάκρισης φωνολογικών

τύπων, των δραστηριοτήτων ανά στάδιο ακρόασης (βλ. Vandergrift & Baker 2015, Lai & Lin 2015).

Οι θεωρίες που επισημαίνουν το ρόλο της μεταγνωστικής συνειδητότητας στην ακουστική διαδικασία, έχουν ισχυρή θεωρητική έδραση και τεκμηριώνονται από εμπειρικά δεδομένα, όπως θα δούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Το 2006 δημοσιεύεται άρθρο στο οποίο παρουσιάζεται το μεταγνωστικό ερωτηματολόγιο MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, Vandergrift et al. 2006), το οποίο εξετάζει μέσω 21 ερωτήσεων πέντε μεταβλητές, τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων από τον ακροατή (problem solving), το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της ακουστικής διαδικασίας εκ μέρους του (planning and evaluation), το αν μεταφράζει ή όχι ενώ ακούει (mental translation), τα ατομικά του χαρακτηριστικά (person knowledge) και την επικέντρωση της προσοχής του (directed attention). Το ερωτηματολόγιο εφαρμόζεται σε συνδυασμό με ακουστικό τεστ, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ επίδοσης στην ΚΠΛ και ακουστικής επίγνωσης. Η συσχέτιση επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας στην αγγλική ως Γ2 και σε άλλες γλώσσες (γαλλική, ισπανική, γερμανική), ενώ το MALQ συνεχίζει να αναπτύσσεται και να εφαρμόζεται (βλ. και Vandergrift & Goh 2012).

Η ενεργή διαχείριση της διαδικασίας της ΚΠΛ στην τάξη και η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών με είχαν οδηγήσει σε ανάλογες διαπιστώσεις, στερούμενες ωστόσο τεκμηρίωσης από εμπειρικά δεδομένα, γεγονός που συνετέλεσε στην απόφαση εφαρμογής της ανωτέρω έρευνας σε κοινό εκπαιδευομένων της Ε2, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ μεταγνωστικής συνειδητότητας και επίδοσης στην ΚΠΛ και για τα ελληνικά. Έχοντας ωστόσο υπόψη μου τις ενστάσεις σχετικά με την αποκλειστική εφαρμογή της μεταγνωστικής διδασκαλίας, καθώς και άρθρα όπως αυτά του Wilson (2003) σχετικά με την ακρόαση σύμφωνα με την προσέγγιση bottom-up, κατά την οποία ο ακροατής της Γ2 ανακαλύπτει μόνος του τις δυσκολίες του (noticing) και των Révész και Brunfaut (2013) σχετικά με την επίδραση των κειμενικών χαρακτηριστικών (π.χ. ταχύτητα, πολυπλοκότητα) και της δυσκολίας των δραστηριοτήτων στην ΚΠΛ, αποφάσισα να ερευνήσω ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που προωθούν ή δυσχεραίνουν την ακουστική κατανόηση των διδασκομένων την Ε2, παράλληλα με την επίδραση της μεταγνώσης. Επίσης, τάσεις στην τρέχουσα βιβλιογραφία που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτών απέναντι στη διδασκαλία της ΚΠΛ αντιπαραβολικά με τις υπάρχουσες θεωρίες και τη

διδασκτική πράξη (βλ. Graham, Santos & Francis-Brophy 2014, Siegel 2014), αλλά και οι πολυάριθμες συζητήσεις που είχα με συναδέλφους κατά τη διετία 2011-2013, όταν παρουσίασα ως επιμορφώτρια τη δεξιότητα της ΚΠΛ σε εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος *Διάπολις*¹, με οδήγησαν στην πεποίθηση πως για μια πιο ολοκληρωμένη μελέτη της δεξιότητας της ακουστικής κατανόησης, χρειάζεται να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών της Ε2. Πιο συγκεκριμένα, έθεσα ως στόχο να συλλεγεί το απόσταγμα της εμπειρίας και του αναστοχασμού των εκπαιδευτών σχετικά με τη θέση και τη σημασία της ΚΠΛ στη διδασκαλία της Ε2, τη σχέση της διδασκαλίας με την αξιολόγηση της ΚΠΛ, τη διδασκτική μεθοδολογία της ΚΠΛ και τη θεματολογία της. Για τη διαγραφή του πεδίου της ακουστικής κατανόησης στην Ε2 από την οπτική τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών της, έκρινα ότι χρειαζόταν να σχεδιαστεί μια εκτεταμένη ποσοτική έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως διαμορφώθηκαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και μακρόχρονη παρατήρηση κατά τη διδασκαλία της Ε2, διερευνούν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης στην ΚΠΛ και παραμέτρων όπως η ακουστική επίγνωση, το επίπεδο γλωσσομάθειας, η καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, συγκεκριμένες δυσχέρειες στην ΚΠΛ ή κίνητρα εκμάθησης, το γλωσσικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, το φύλο, το διάστημα και ο τρόπος έκθεσης στη γλώσσα, η ρητή ή μη διδασκαλία της ΚΠΛ. Εξετάζεται επίσης η ιεράρχηση της σημασίας της ΚΠΛ από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές της Ε2 συγκριτικά με εκείνη των άλλων δεξιοτήτων, το κατά πόσον είναι η επίδοση των εκπαιδευομένων ισόρροπη σε όλες τις δεξιότητες και το εάν η επίδοση στην ΚΠΛ τείνει να συμβαδίζει με την επίδοση σε κάποια άλλη γλωσσική δεξιότητα. Ερευνάται τέλος ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές της ελληνικής ως Γ2 τη διδασκαλία της ΚΠΛ (θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία, διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, θεματολογία, διαβάθμιση σε επίπεδα, διδασκτική μέθοδος).

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που περιγράφονται ανωτέρω, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ενήλικο πληθυσμό που διδάσκεται την ελληνική ως Γ2 ($N = 254$) και σε εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες της Ε2 ($N = 45$). Για το σκοπό αυτό, α) καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων, β) επιλέχθηκαν αποσπάσματα

¹ «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», Επιστημονικά Υπεύθυνη Δράσης «Ενίσχυση της ελληνομάθειας»: Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Επιστημονικά Υπεύθυνη Υποδράσης 2.1 «Ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών»: Μ. Ιακώβου, Θεματική ενότητα: Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους (επίπεδα Α1.1 - Β2).

προφορικού λόγου διαβαθμισμένα σε τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (A1-A2, B1, B2-Γ1), πάνω στα οποία σχεδιάστηκαν τρεις ασκήσεις κατανόησης, γ) αποδόθηκε το ερωτηματολόγιο ακουστικής επίγνωσης MALQ στα ελληνικά, δ) συγκεντρώθηκαν αποτελέσματα εξετάσεων ελληνομάθειας και ε) καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών. Η έρευνα είναι ποσοτική, προκειμένου να οδηγήσει σε μια όσο γίνεται πιο συνολική περιγραφή του πεδίου της ΚΠΛ στην Ε2. Στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτή περιλαμβάνονται ωστόσο και ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, που στοχεύουν, μέσω ερωτήσεων ανοιχτής απάντησης, στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών της Ε2 για τη διδακτική μέθοδο της ΚΠΛ και τη θεματολογία των προς ακρόαση κειμένων.

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει το σύνολο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την απάντηση των ερωτημάτων: το θεωρητικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματά της, τα συμπεράσματα στα οποία οδηγούν αυτά. Πιο συγκεκριμένα, η ανά χείρας διατριβή είναι διαρθρωμένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο διερευνά τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου που προκάλεσαν την επί μακρόν αγνόηση των προφορικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία και εξετάζει τη θέση του προφορικού λόγου και της κατανόησής του στην ιστορία της διδακτικής των γλωσσών, ξεκινώντας από το 19^ο αιώνα και φτάνοντας μέχρι τις μέρες μας. Ακολουθεί επισκόπηση της βιβλιογραφίας που διαγράφει τους κύριους τομείς της σύγχρονης έρευνας σχετικά με την ΚΠΛ, σε επίπεδο πρόσληψης και διδακτικής μεθοδολογίας, με έμφαση στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών και τον ψυχολογικό παράγοντα. Παρουσιάζεται επίσης η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την ακουστική κατανόηση, τα αναλυτικά προγράμματα που περιγράφουν τα επίπεδα ελληνομάθειας και ορισμένες έρευνες οι οποίες αγγίζουν θέματα που αφορούν την ΚΠΛ, μολονότι η ακουστική κατανόηση δεν αποτελεί το κυρίως αντικείμενο μελέτης τους. Προκύπτει έτσι η ανάγκη διερεύνησης του πεδίου της ΚΠΛ στην Ε2, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ακρόαση και να ληφθούν υπόψη στη διδασκαλία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ΚΠΛ και η σχέση της με τις άλλες γλωσσικές δεξιότητες και περιγράφονται οι μηχανισμοί της, με έμφαση στη δόμηση της σημασίας σύμφωνα με τις προσεγγίσεις bottom-up και top-down και το μεταξύ τους συνδυασμό. Παρουσιάζονται επίσης ορισμένες κύριες δυσχέρειες του μη φυσικού ομιλητή ως ακροατή, όπως η ταχύτητα της ομιλίας, το περιορισμένο

λεξιλόγιο, οι γλωσσικές συντομεύσεις των ομιλητών, η αμφισημία, η πραγματολογική ερμηνεία, η αδυναμία συγκέντρωσης, τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες του ακροατή, ο ψυχολογικός παράγοντας του άγχους. Μια άλλη σημαντική δυσχέρεια που παρουσιάζεται, η οποία εντοπίζεται στη σχετική με την ΚΠΛ βιβλιογραφία και αναδύεται κατά τη διδασκαλία της, είναι το γεγονός ότι ο ακροατής χρειάζεται συχνά να αποδείξει την κατανόηση ενός προφορικού κειμένου μέσω των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (π.χ. διαβάζοντας και απαντώντας σε ερωτήματα, κρατώντας σημειώσεις), τις οποίες ενδέχεται να μην κατέχει σε υψηλό βαθμό. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο του τμήματος εκείνου της έρευνας που εξετάζει αφενός τις δυσχέρειες των ακροατών της E2 σε συσχετισμό με την επίδοσή τους στην ΚΠΛ, αφετέρου τη συνάφεια μεταξύ των δεξιοτήτων, καθώς και την ισόρροπη ή μη ανάπτυξή τους στους εκπαιδευόμενους της E2.

Στο τρίτο κεφάλαιο διαγράφονται κύριες αρχές στη διδασκαλία της ΚΠΛ: ταξινόμηση πιθανών επικοινωνιακών περιστάσεων ακρόασης, στις οποίες η κατανόηση εκδηλώνεται είτε με αντίδραση στο ακουστικό ερέθισμα είτε με διεπίδραση, διαβάθμιση της ελληνικής ως Γ2 σε επίπεδα γλωσσομάθειας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ/CEFR), επιλογή κατάλληλου ακουστικού υλικού, με έμφαση στο ζήτημα της αυθεντικότητας των κειμένων και της αξιοποίησης του αφηγηματικού λόγου στην ακρόαση. Οι δύο αυτές πλευρές του ακουστικού υλικού απασχολούν ιδιαίτερα, διότι τα προφορικά κείμενα της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης συνιστούν αυθεντικές προφορικές αφηγήσεις μεταναστών δεύτερης γενιάς που έχουν την ελληνική ως μητρική και ενήλικων μεταναστών προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Παρουσιάζονται επίσης είδη και στρατηγικές ακρόασης, τύποι δραστηριοτήτων κατανοημένοι ανά στάδιο διδασκαλίας (πριν, κατά και μετά την ακρόαση) και τρόποι σύνδεσης μεταξύ των δεξιοτήτων. Απασχολεί ακόμη η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της ακρόασης και η συνεργασία. Παρουσιάζεται τέλος το εκπαιδευτικό και το εξεταστικό υλικό της E2 υπό το πρίσμα της διάκρισης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης. Το κεφάλαιο αυτό συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάλυση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτών όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, το ζήτημα διδασκαλία vs αξιολόγηση, τη θεματολογία της ΚΠΛ σε συσχετισμό με τα γλωσσικά επίπεδα και τις προτεινόμενες από αυτούς δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της και αποτελείται από τα κεφάλαια 4, 5 και 6. Στο τέταρτο κεφάλαιο τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν την εξέταση παραμέτρων που επηρεάζουν την επίδοση στην ΚΠΛ, με έμφαση στις μεταγνωστικές στρατηγικές, τη διερεύνηση της σημασίας της ΚΠΛ και της σχέσης της με τις άλλες δεξιότητες, τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτών σε σχέση με τη διδασκαλία της ΚΠΛ όσον αφορά τη θεματολογία και τις μεθόδους. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, η πιλοτική έρευνα και οι τροποποιήσεις που επέφερε στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων. Εκτίθεται επίσης ο τρόπος επιλογής των προφορικών κειμένων που περιλήφθηκαν στην έρευνα, τα οποία αναλύονται ως προς την πολυπλοκότητα. Ακολουθεί η περιγραφή του τρόπου συγκέντρωσης εξεταστικών αποτελεσμάτων από φορείς διδασκαλίας της Ε2, καθώς και της σύνταξης του ερωτηματολογίου εκπαιδευτών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επίδοση στην ΚΠΛ συμβαδίζει με το επίπεδο γλωσσομάθειας στους φορείς στους οποίους διενεργήθηκε η έρευνα. Η ΚΠΛ των εκπαιδευομένων επηρεάζεται σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας από τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, το φυσικό τρόπο κατάκτησης, συγκεκριμένες δυσχέρειες και κίνητρα των ακροατών. Την επίδοση τείνουν επίσης να επηρεάζουν ο τόπος διαμονής, το φύλο, η προφορική ή η γραπτή εκφορά των ερωτημάτων. Προτεραιότητα δίδεται από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην ΚΠΛ έναντι των άλλων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα όσον αφορά το αρχάριο επίπεδο. Η ανάλυση εξεταστικών αποτελεσμάτων του ΣΝΕΓ δείχνει συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων, οι οποίες παρουσιάζουν ωστόσο ασύμμετρη ανάπτυξη σε συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευομένων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεωρεί χρήσιμη την κατατακτήρια εξέταση και στην ΚΠΛ, διακρίνει τη διδασκαλία της από την αξιολόγηση και προτείνει διαφορετική θεματολογία ανά επίπεδο, σε αντίθεση με τις προδιαγραφές του ΚΕΓ. Οι προτάσεις των εκπαιδευτών της Ε2 σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, μετά την ανακατηγοριοποίησή τους, βρίσκονται σύμφωνες με τις υπάρχουσες θεωρίες, αν και περιορισμένες ως προς το είδος και τη στόχευση.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, ακολουθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις. Η

ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδείκνυται να εξοικειώνονται σε μεταγνωστικές στρατηγικές ακρόασης. Οι δυσχέρειες και τα κίνητρα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, να εφαρμόζεται όπου απαιτείται εξατομίκευση και να υποστηρίζεται η επικοινωνία στην Ε2 εκτός τάξης. Απαραίτητη κρίνεται η καλλιέργεια και όχι μόνο η αξιολόγηση της ΚΠΛ, ιδιαίτερα στα αρχάρια επίπεδα και σε ειδικές ως προς τις ανάγκες ή τον τρόπο κατάκτησης ομάδες σπουδαστών. Η ΚΠΛ δεν μπορεί να αξιολογείται αποκλειστικά μέσω των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, ενώ οι παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες χρήζουν διαχείρισης για όσους έχουν διδαχτεί γλώσσες με παραδοσιακό τρόπο. Η συνάφεια μεταξύ των δεξιοτήτων δείχνει πως, αν παραμεληθεί η ενασχόληση με την ΚΠΛ, θα υπάρξουν συνέπειες στην ανάπτυξη και των άλλων δεξιοτήτων. Η διενέργεια κατατακτήριας εξέτασης στην ΚΠΛ επιβάλλεται, όπως και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμόσιμου στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, με την αξιοποίηση αυθεντικού προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ΚΠΛ. Οι εκπαιδευτές της Ε2, αν και ενήμεροι, χρειάζονται εμπλουτισμό του διδακτικού τους ρεπερτορίου και περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της ΚΠΛ. Τέλος, η ΚΠΛ στην Ε2, μολονότι δεν αποτελεί πλέον «αγνοημένη» δεξιότητα, χρήζει περαιτέρω έρευνας για την ακριβή διαγραφή του πεδίου, την τεκμηριωμένη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων, τη βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων και, κυρίως, τη συνειδητή διδασκαλία των τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να «μάθει να ακούει» στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Συνολικά, η παρούσα διατριβή στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της ενασχόλησης με την ΚΠΛ στη διδασκαλία της Ε2 και στη διερεύνηση των παραγόντων που τη συνδιαμορφώνουν, για μια συμβολή στη συστηματική δόμηση της ακουστικής ικανότητας των μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω μερικούς ανθρώπους που συνέβαλαν ουσιαστικά στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια Πέπη Μπέλλα για την εμπιστοσύνη και γιατί ήξερε να ενθαρρύνει την πρωτοτυπία και να συγκρατεί τα πιο μαξιμαλιστικά μου σχέδια, τη Μαρία Ιακώβου, για τις νέες κατευθύνσεις που μου άνοιξε με τη βιβλιογραφική της καθοδήγηση, την Ελένη Παναρέτου για όλη τη θετική διάθεση κατά την εκπόνηση αυτής της διατριβής. Τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διατριβής μου ευχαριστώ για τις πολύτιμες παρατηρήσεις.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για όλη τη στήριξη. Τη μητέρα μου που πίστεψε στην προσπάθειά μου, στάθηκε δίπλα μου και με ενθάρρυνε σταθερά, τον πατέρα μου, που μου θυμίζει πάντοτε με την ίδια του την ύπαρξη το νόημα της αναζήτησης της γνώσης και της αγάπης στην αλήθεια. Τον ευχαριστώ ακόμη γιατί, υποδεικνύοντάς μου το άρθρο του Γ. Ασκητόπουλου για τη διδασκαλία της ελληνικής στη Μικρά Ασία των αρχών του 20ού αιώνα, μετέθεσε στη συνείδησή μου χρονικά την αφετηρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τον αδελφό μου Παντελή Παντελόγλου, κοινωνικό ανθρωπολόγο, ευχαριστώ για τη συμβουλευτική του καθοδήγηση στη στατιστική ανάλυση και για την κριτική του ματιά πάνω στα ερωτηματολόγια. Θερμά ευχαριστώ τον Οτάρ Μτσεντλίντζε, για όλη τη βοήθεια, τεχνική και όχι μόνο, για την ορθή του λογική πάνω στα πράγματα, μα πάνω απ' όλα για το νοιάξιμο που τον οδήγησε στο να βρίσκει πάντα τρόπους να με στηρίζει.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω στα σχολεία που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της έρευνας, παρέχοντάς μου τη δυνατότητα να εφαρμόσω την ερευνητική διαδικασία σε τάξεις τους και να συγκεντρώσω ερωτηματολόγια από το διδακτικό τους προσωπικό. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επιτροπή Εποπτείας του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ, που ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας, και τις καλές συναδέλφους Μαρίνα Κοκκινίδου και Λήδα Τριανταφυλλίδου, που με καθοδήγησαν και με κατατόπισαν αναλυτικά. Ευχαριστώ ακόμη την Αργυρώ Καρύδα της Γραμματείας του ΔΝΕΓ και τη Νάσια Κουτσιλιέρη της Γραμματείας του ΣΝΕΓ, που φρόντισαν να διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια καθηγητή στο διδακτικό προσωπικό των δύο σχολείων διασφαλίζοντας την τήρηση της

ανωνυμίας. Τους υπεύθυνους του ΚΕΓ, του ΣΝΕΓ, του ΔΝΕΓ και του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ευχαριστώ θερμά για τη δυνατότητα πρόσβασης σε εξεταστικά αποτελέσματα.

Από καρδιάς ευχαριστώ έναν-έναν και μία-μία όσες και όσους, μαθήτριες, μαθητές και συναδέλφους, δέχτηκαν να μετάσχουν στην έρευνα και να προσφέρουν το απόσταγμα του αναστοχασμού και της εμπειρίας τους για την προώθηση του ζητήματος της ακουστικής κατανόησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι προβληματισμοί τους με συντρόφεψαν τις ώρες της καταγραφής και της ανάλυσης της έρευνας αυτής και μ' έφεραν συχνά προ των ευθυνών μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα το Γιώργο το Σιμόπουλο που μου επέτρεψε να εφαρμόσω την πιλοτική έρευνα σε μια πολύ ενδιαφέρουσα τάξη του στην οργάνωση «Μετάδραση». Τον ευχαριστώ ακόμη για τις παρατηρήσεις του πάνω στο ερωτηματολόγιο καθηγητή. Τη Σοφία Ιωάννου, υποψήφια διδάκτορα του Τομέα Γλωσσολογίας, ευχαριστώ για την ευγενή παραχώρηση της ηχογράφησης της πιλοτικής δοκιμής των ακουστικών αποσπασμάτων. Τον παλιό μαθητή και καλό φίλο Renaud de Faÿ, οικονομολόγο και εραστή της ελληνικής γλώσσας, δεν ξέρω πώς να ευχαριστήσω για τον εμπνευσμένο τρόπο γραφηματικής απεικόνισης της επίδοσης των εκπαιδευομένων ανά δεξιότητα.

Η απώλεια του Larry Vandergrift, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Ottawa, που με την έρευνά του πάνω στο ρόλο της μεταγνώσης στην ακρόαση της δεύτερης γλώσσας υπήρξε πηγή έμπνευσης για μένα, ήταν επώδυνη στη φάση της ολοκλήρωσης αυτής της μελέτης. Δεν πρόλαβα να τον ευχαριστήσω με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Δε θα πάψω όμως να νιώθω ευγνωμοσύνη για την άμεση ανταπόκριση και την ενθάρρυνση όταν χρειάστηκα την καθοδήγησή του. Το έργο του πάνω στην καλύτερη κατανόηση της κατανόησης προφορικού λόγου και η ανθρωπιά με την οποία προσέγγισε τη διδασκαλία της θα μας συντροφεύουν στο διηνεκές.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η θέση της ακρόασης στη διδακτική των γλωσσών

1.1. Προφορικός και γραπτός λόγος

Η διδακτική της δεύτερης γλώσσας² επικεντρώθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας της στη μελέτη του γραπτού λόγου, επηρεασμένη σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία του γραπτού έναντι εκείνης του προφορικού λόγου και στη γλώσσα της λογοτεχνίας και των λογίων, η οποία θεωρήθηκε γλώσσα-πρότυπο. Είναι γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου συνιστούν σε ορισμένες περιπτώσεις εμπόδια στη διαδικασία της κατανόησης. Ο προφορικός λόγος έχει χαρακτήρα εφήμερο, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος σαν εικόνα σε παύση, σε αντίθεση με το γραπτό, που προσφέρει την ευκαιρία για αλληπάλληλες αναγνώσεις (βλ. και Renandya & Farrell 2010: 2, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016: 107). Οι ακροατές έχουν συχνά την αίσθηση ότι η εκφορά του λόγου χαρακτηρίζεται από υπερβολικά μεγάλη ταχύτητα, κι είναι δύσκολο, ιδιαίτερα για όσες και όσους διδάσκονται μια γλώσσα ως δεύτερη, να συλλάβουν ολοκληρωμένα το νόημα σε μία μόνο ακρόαση. Η συναισθηματική εμπλοκή των ομιλούντων προσώπων (φανερή σε εκφράσεις όπως *νομίζω, μου φαίνεται, έχω την εντύπωση, αν δεν κάνω λάθος*) μειώνει την αντικειμενικότητα. Επιπλέον ο προφορικός λόγος, όταν είναι αυθόρμητος και όχι προσχεδιασμένος³, είναι, συνήθως, λιγότερο καλά οργανωμένος. Άλλοτε είναι αναλυτικότερος του γραπτού και παρουσιάζει παρατακτικότητα (βλ. Chafe 1982: 38), άλλοτε ελλειπτικός και ασαφής, ενώ χαρακτηρίζεται από δισταγμούς, επαναλήψεις, παύσεις, μη γραμματικές δομές, απότομες αλλαγές προσανατολισμού και αλλαγές θέματος. Τα στοιχεία αυτά εντάσσονται στον απρόβλεπτο, ανοιχτό χαρακτήρα του προφορικού λόγου (open-endedness, βλ. και Warren 2006: 171-174) και απαιτούν από τον ακροατή να προβεί σε γρήγορες ερμηνείες, ακολουθώντας ταυτόχρονα την πορεία της σκέψης του ομιλητή (βλ. και Harmer 1983: 176-177, Rost 1990: 9, Buck 2001: 10-11, 32-48, Flowerdew & Miller 2005: 47-52). Στη συνομιλία η φυσικότητα έγκειται όχι μόνο στην εκφορά του λόγου (τόνος, επιτονισμός, συνοχή), αλλά και στον τρόπο με τον οποίο προκύπτει η

² Για τη χρήση του όρου *δεύτερη γλώσσα* με την έννοια κάθε γλώσσας που μαθαίνει κανείς πέρα από τη μητρική, βλ. Μπέλλα 2011: 17, 21· για τη χρήση του όρου με την έννοια *οποιασδήποτε γλώσσας μαθαίνεται με τη συμβολή ή/και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής γλώσσας*, αλλά και την αξιολογική χρήση του στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, βλ. Μοσχονάς 2003: 92, 95.

³ Για τις διαφορές μεταξύ αυθόρμητου και προσχεδιασμένου λόγου (planned vs unplanned discourse), βλ. Ochs 1979.

διεπίδραση, στους διαύλους και την πολλαπλότητα των πηγών, στους τύπους συνομιλίας και στο είδος των επιτελούμενων γλωσσικών πράξεων. Εκφράζεται ακόμη στους τρόπους με τους οποίους δομείται η συνεργατικότητα: τις τεχνικές λήψης λόγου (turn taking rules), την ανατροφοδότηση (π.χ. *Σοβαρά; Αλήθεια; Τι λες; Μη μου πεις!*), τις διακοπές, συνεργατικές (cooperative interruptions) ή μη, και τις συμπληρώσεις, το μοίρασμα της ευθύνης με τη συμβολή όλων των συνομιλητών στη διαπραγμάτευση και την εκτύλιξη (unfolding) του θέματος (βλ. και Johnson 2001, Warren 2006). Τα στοιχεία αυτά, στη δεύτερη ιδιαίτερα γλώσσα, δεν είναι πάντοτε αναγνωρίσιμα, χρειάζεται καθοδήγηση και χρόνος για την προσπέλασή τους.

Απ' την άλλη πλευρά, είναι πράγματι πολλά τα πλεονεκτήματα που ο γραπτός λόγος παρουσιάζει για τη διδασκαλία του: έχει τύχει περιγραφής σε επίπεδο γραμματικής και λεξικογραφίας, παρουσιάζει ελάχιστες γεωγραφικές ποικιλίες, εξελίσσεται αργά στο πέρασμα του χρόνου, είναι πλούσιος σε παραδείγματα, είναι ευκολότερο να κριθεί ως προς την ορθότητά του από τον προφορικό, είναι καλύτερα δομημένος (βλ. και Brown & Yule 1983: 1, Buck 2001: 10). Καθοριστική για την πρόκρισή του η ανετότερη πρόσβαση σε γραπτές πηγές και το γεγονός ότι ένα γραπτό κείμενο μπορεί να τύχει επεξεργασίας ευκολότερα και ταχύτερα. Επιχειρήματα όπως αυτά, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, που τον καθιστούν ενδιαφέροντα και ελκυστικό για τον ακροατή, αλλά ταυτόχρονα πιο απρόσιτο, δικαιολογούν την επί μακρό χρόνο έμφαση στη διδασκαλία του γραπτού.

1.2 Ιστορική αναδρομή: η ακουστική κατανόηση στις μεθόδους διδασκαλίας και ως μέθοδος διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών ποικίλλουν ως προς την αντιμετώπιση του προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα της ακουστικής κατανόησης. Χαρτογραφώντας τη διαδρομή τους, εντοπίζουμε μεθόδους που παραμελούν, υποτιμούν ή και αγνοούν την ακρόαση, αλλά και άλλες που στηρίζονται κατά κύριο λόγο σε αυτή και χτίζονται γύρω από τον άξονά της.

Η πρώτη μέθοδος διδασκαλίας, η παραδοσιακή ή κλασική, γνωστή και ως *Μέθοδος της Γραμματικής και Μετάφρασης*, είναι γεγονός πως δεν περιέλαβε στους στόχους της την ακρόαση και την ομιλία, ακολουθώντας τον τρόπο διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών. Η μέθοδος που εγκαινίασε την ενασχόληση με τον προφορικό λόγο, ήταν το *Μεταρρυθμιστικό κίνημα* (Reform Movement, 1880). Οι κύριοι εκπρόσωποι του κινήματος αυτού Henry Sweet, Wilhelm Viëtor και Paul Passy,

θεωρώντας ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις προφορικές δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας, υποστήριξαν ότι οι μαθητές κατά το πρώτο στάδιο θα πρέπει να έρχονται σε επαφή μόνο με την προφορική γλώσσα και σε επόμενο στάδιο να διδάσκονται τη γραπτή. Το πρωτοποριακό αυτό για την εποχή του κίνημα άνοιξε τον δρόμο στις ονομαζόμενες *Φυσικές μεθόδους* (Natural Methods) που βρήκαν τη διδακτική τους έκφραση στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την *Άμεση Μέθοδο*. Κατά την *Άμεση Μέθοδο*, γλώσσα είναι κατεξοχήν ο προφορικός λόγος με όλες τις κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες του και συνδέεται απαραίτητως με τον πολιτισμό και τις καθημερινές συνήθειες της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας (βλ. και Τοκατλίδου 1986 : 81-83, Calliabetou-Coraca 1992: 16-21). Η ευχέρεια λόγου επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, διά της *ολικής εμβάπτισης* (total immersion) στα στοιχεία της ξένης γλώσσας. Έτσι ο μαθητής, στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, περιορίζεται στην ακρόαση όσων λέγονται από το διδάσκοντα και στην επανάληψή τους. Ο διδάσκων αποτελεί το κύριο ακουστικό μέσο και είναι εκείνος που κατευθύνει την προφορική κατανόηση και τις προφορικές ασκήσεις.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της ως δεύτερης την ίδια εποχή⁴, με την υπόθεση πως δεν μπορεί παρά να υπήρχε ανάγκη να διδαχθεί στην περιοχή της Μικράς Ασίας κατά το 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, με δεδομένη την πληθυσμιακή της σύνθεση και τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες, αναζήτησα και εντόπισα διδακτικές προτάσεις και εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, που είτε λαμβάνουν υπόψη τους την προφορικότητα, είτε θέτουν την ακουστική κατανόηση στους στόχους τους⁵. Έτσι, το 1821, πριν ακόμη τη διαμόρφωση της Άμεσης Μεθόδου, ο Γάλλος Jules David διδάσκει στο εγχειρίδιό του *Méthode pour étudier la langue grecque moderne* (David 1821) τη ζωντανή γλώσσα της Χίου και των μικρασιατικών παραλίων, με τους ιδιωτισμούς της (π.χ. *αμή, με φαίνεται*), ανάμεικτους με ορισμένα λόγια στοιχεία, μέσα από ζωντανούς επικοινωνιακούς διαλόγους. Πρόκειται για συνειδητή επιλογή: στην καταστατικό χαρακτήρα εισαγωγή του, ασκεί έντονη κριτική στο προγενέστερο εγχειρίδιο του Γερμανού Schmidt (1808) που είχε ακολουθήσει το 1808 τη μέθοδο της Γραμματικής και Μετάφρασης.

⁴ Η χρήση του όρου «δεύτερη γλώσσα» για πρώιμες διδακτικές μεθόδους συνιστά έναν εσκεμμένο αναχρονισμό εκ μέρους της γράφουσας.

⁵ Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη Μικρά Ασία το 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ού, βλ. και Παντελόγλου 2015a, 2015b. Για τον Jules David και το εγχειρίδιό του βλ. και Caravolas 2002, 2009.

Το 1908 ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως πραγματοποιεί εκπαιδευτική συνεδρία με θέμα *Ἡ διδασκαλία τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης εἰς τοὺς ξενογλώσσους Ἑλληνας* και το Μάρτιο του 1909, ο Γεώργιος Ασκητόπουλος, σε ἄρθρο του για τη διδασκαλία της ελληνικής σε «έτεροφώνους ὁμογενεῖς μαθητὰς», αποτυπώνοντας τα πορίσματά της, γράφει σχετικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου: *Ἡ διδασκαλία τῆς ἀναγνώσεως καὶ τῆς γραφῆς ἄρχεται, ἀφοῦ ὁ μαθητὴς μάθῃ νὰ ὁμιλῇ [...] Πρὸς τὴν διδασκαλίαν τοῦ προφορικοῦ λόγου οὐδεμία χρῆσις γίνεται βιβλίου [...] Πᾶσα διδασκαλία ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς τίθεται ἐκποδῶν. Ο Ασκητόπουλος πειραματίζεται στη διδασκαλία του με την ΚΠΛ: Ἄλλο μέτρον, ὅπερ πολλοὺς καρποὺς παρήγαγεν, ἦτο τὸ ἐξῆς: Καθ' ὠρισμένας ὥρας, ἅπαξ ἢ δις τῆς ἐβδομάδος, εἰς τοὺς μαθητὰς τῶν τριῶν ἀνωτέρων τάξεων διηγούμεν ἀνέκδοτα, διηγήματα, βίους μεγάλων ἀνδρῶν κλ. Οἱ μαθηταὶ [...] κατ' ἀρχὰς μὲν πολὺ δυσκόλως μοὶ διηγοῦντο αὐτὰ [...] κατόπιν δὲ εὐκολώτερον καὶ ἐπιτυχέστερον. Ἐκ πάντων τούτων παρετήρησα ὅτι οἱ μαθηταὶ βαθμιαίως ἐκαρποῦντο πολλὰς ὠφελείας εἰς τὸ ἑλληνιστὶ διαλέγεσθαι (Ασκητόπουλος 1909: 105, 109-110). Πρόκειται για ένα παράδειγμα υποστήριξης του προφορικού λόγου, ως προς την παραγωγή και την πρόσληψή του, από πολύ νωρίς. Ο Ασκητόπουλος κάνει ακόμη επιτόπιες έρευνες, προτείνει την κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος, επιμορφώσεις των διδασκόντων, έρευνα με ερωτηματολόγια και δημόσιο διάλογο. Φαίνεται συνολικότερα πως οι του Φιλολογικού Συλλόγου είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες τους τάσεις στη διδακτική. Το επιβεβαιώνει ο Νικόλαος Καπετανάκης, διευθυντής της Εμπορικής Σχολής της Χάλκης, γράφοντας το 1909: *ἡ μέθοδος που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία εἶναι ἡ λεγόμενη γραμματικὴ μέθοδος [...] Σύμφωνα ὁμως με τις σύγχρονες παιδαγωγικὲς ἀντιλήψεις [...] ἡ διδασκαλία ἀρχίζει με τὴν ἐποπτικὴ μέθοδο, τα στάδια τῆς ὁποίας εἶναι: α) ἀκοῦειν, β) διαλέγεσθαι, γ) γράφειν καὶ δ) ἀναγιγνώσκειν (Παυλίδης 2009: 127). Η βιβλιογραφική αναδίφηση ἀναδεικνύει λοιπὸν τὴ διδασκαλία τῆς ελληνικῆς ὡς δεύτερης γλώσσας ὡς ἀντικείμενο με μακρόχρονη ἱστορία, που δε δείχνει να ἀγνοεῖ τὸν προφορικὸ λόγὸ, τόσο διδακτικὰ ὡς καὶ ἐρευνητικὰ.**

Επιστρέφοντας στα διεθνή δεδομένα, τὴ δεκαετία τοῦ '30 ἐμφανίζεται ἡ *Προφορικὴ Προσέγγιση ἢ Καταστασιακὴ Γλωσσικὴ Διδασκαλία* τῶν Ἀγγλῶν Palmer καὶ Hornby. Πρόκειται για τὸ μοντέλο γλωσσικῆς διδασκαλίας που διαδέχθηκε τὴν Ἄμεση Μέθοδο, προκύπτοντας ἀπὸ κριτικὴ τῆς, καὶ που ἔδωσε προτεραιότητα στὸν προφορικὸ λόγὸ, εἰσάγοντας ἐπιπλέον τὸ στοιχεῖο τῆς *κατάστασης*. Ἐδῶ οἱ γλωσσικὲς δεξιότητες ἀναπτύσσονται παίρνοντας πρακτικὴ μορφή, ὡστε νὰ μετατραποῦν σε

γλωσσική συμπεριφορά. Έμφαση στον προφορικό λόγο δόθηκε και από την *Ακουστικο-προφορική* ή *Προφορικο-ακουστική μέθοδο* (Audiolingual Method), την αποκαλούμενη και «Στρατιωτική» (1942-1943 κ.ε.), η οποία, στηριζόμενη στον αμερικανικό δομισμό, σε συνδυασμό με την ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού, θεώρησε τη γλώσσα μορφή λεκτικής συμπεριφοράς (ερέθισμα - αντίδραση). Τα προς εκμάθηση στοιχεία κατά τη μέθοδο αυτή παρουσιάζονται πρώτα προφορικά, επομένως η άσκηση στην ακρόαση και στην προφορά προηγείται, γιατί θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη των υπόλοιπων δεξιοτήτων. Ο πρώτος από τους βραχυπρόθεσμους στόχους είναι η δεξιότητα της ακουστικής κατανόησης, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες ακολουθούν τη σειρά ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Ο γενικότερος στόχος είναι η κατάλληλη απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και η σταδιακή δημιουργία γλωσσικών συνηθειών, μέσα ωστόσο από μια μηχανική διεργασία (βλ. και Μήτσης 1998: 103-110, Μπέλλα 2011: 204-205). Έτσι, αν και γίνεται ευρεία χρήση οπτικοακουστικών μέσων, σκοπός της είναι να προσφερθεί στους μαθητές ένα ακριβές πρότυπο προφοράς, το οποίο καλούνται να επαναλάβουν και να μιμηθούν. Τα διαλογικά κείμενα που προορίζονται για ακρόαση στοχεύουν στη διδασκαλία συγκεκριμένων δομολειτουργικών στοιχείων, που αφομοιώνονται μέσα από εξαντλητική επανάληψη και αποστήθιση, δεν προσφέρονται επομένως για εξάσκηση στη δεξιότητα της ακουστικής κατανόησης.

Τα πράγματα αλλάζουν στη δεκαετία του '60. Καθοριστικό ρόλο παίζει η Wilga M. Rivers ως *συνήγορος της ακουστικής κατανόησης* (*an advocate for listening comprehension*, Osada 2004: 55). Το 1969, στο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (International Association of Applied Linguistics), εμφανίζονται νέες τάσεις στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας: κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου ως μη παθητικές κι εξαιρετικά σύνθετες προσληπτικές διεργασίες, αναγνώριση της ΚΠΛ ως θεμελιώδους δεξιότητας, αυθεντικός λόγος για πραγματική επικοινωνία στην τάξη, εξατομικευμένη μάθηση. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 εμφανίζεται η *Μέθοδος Ομαδικής Εκμάθησης της Γλώσσας* (Community Language Learning), η οποία δεν ευνοεί τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων που υποκαθιστούν το δάσκαλο. Το μαγνητόφωνο χρησιμοποιείται μόνο για την εγγραφή των ορθών εκφωνήσεων από τους μαθητές, επομένως το κύριο μέσο ακρόασης είναι ο ίδιος ο διδάσκων. Το ενδιαφέρον για την ΚΠΛ αυξάνεται ωστόσο σταδιακά. Εμφανίζονται μέθοδοι διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης που στηρίζονται αποκλειστικά σχεδόν στην ακρόαση, θεωρώντας την πυρήνα της γλωσσικής

κατάκτησης (βλ. και Richards-Renandya 2002: 235). Πρόκειται για την *Ολική Φυσική Αντίδραση* (Total Physical Response, James Asher, 1965) και τη *Φυσική Προσέγγιση* (Natural Approach, 1977, 1983). Θα μπορούσαμε με αρκετή ασφάλεια να πούμε ότι, σύμφωνα με αυτές, η ακουστική κατανόηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Η μέθοδος της *Ολικής Φυσικής Αντίδρασης* εισάγει μιαν άλλη αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η έμφαση δίνεται εδώ στις προσληπτικές διεργασίες, κατεξοχήν δε στην ακρόαση, η οποία χρησιμεύει για την εσωτερίκευση των γλωσσικών δομών που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην ομιλία με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Η πορεία είναι ουσιαστικά η ίδια με αυτή που διαγράφει το νήπιο για την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας: συσσώρευση ακουστικών ερεθισμάτων ως τη στιγμή που, χωρίς να το υποχρεώσει κανείς, αρχίζει να μιλά. Η ιδιαιτερότητα της μεθόδου αυτής, που συνδέεται με την *Προσέγγιση της κατανόησης* (Comprehension Approach) από πλευράς διδακτικής, είναι η έμφαση στην εκτέλεση εντολών από μέρους των διδασκομένων, τις οποίες στην αρχή απευθύνει μόνο ο διδάσκων / η διδάσκουσα και στη συνέχεια τα άλλα μέλη της ομάδας. Η πολύ εκτεταμένη χρήση της προστακτικής στοχεύει στην απόκριση μέσω της αντίστοιχης φυσικής δραστηριότητας, η οποία συχνά συνίσταται σε μια σειρά ενεργειών (με το σκεπτικό ότι και τα παιδιά, κατά το πρώτο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, ακούνε, αντιλαμβάνονται και εκτελούν εντολές που δίνουν οι μεγαλύτεροι). Το στοιχείο αυτό αποτελεί έναν περιορισμό κατά τη διδασκαλία, τα δεδομένα ωστόσο της έρευνας που πραγματοποίησε ο Asher σε κοινό που διδασκόταν τη ρωσική ως Γ2, έδειξαν ότι με τη μέθοδο αυτή οι ενήλικες είχαν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά (Asher 1969).

Συναφής με τη θεωρία αυτή είναι και η μέθοδος που έγινε γνωστή ως *Φυσική προσέγγιση* (Natural Approach, Terrell 1977, Terrell & Krashen 1983). Η Terrell, αρχικά μόνη και στη συνέχεια σε συνεργασία με τον Krashen, είναι οι εκφραστές μιας νέας φιλοσοφίας στον τομέα της διδακτικής των γλωσσών, η οποία προκρίνει το λεγόμενο *φυσικό τρόπο εκμάθησης*. Η έμφαση, σύμφωνα με τη θεωρία τους, δίνεται στις προσληπτικές δεξιότητες και ιδίως στην ακρόαση, όσον αφορά δε την ίδια τη γλώσσα, στη λειτουργικότητά της και μάλιστα στο σημασιολογικό της μέρος (Primacy of Meaning). Ο μαθητής για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτίθεται σε γλωσσικά ερεθίσματα στον K2 καταληπτά από αυτόν (Comprehensible Input / Κατανοητό Γλωσσικό Εισαγόμενο⁶), ώσπου να επιχειρήσει μόνος του να μιλήσει, προκειμένου να

⁶ Κατανοητό Γλωσσικό Εισαγόμενο (ΚΓΕΙΣ), για την απόδοση του όρου στα ελληνικά βλ. Μπέλλα 2011: 152.

επιτευχθεί χαμηλή συναισθηματική φόρτιση. Η μεγαλύτερή του ευθύνη είναι η απόφασή του για το πότε θα αρχίσει να μιλά. Η θεωρία επιβεβαιώνεται από πειραματικά δεδομένα και στηρίζεται σε σειρά υποθέσεων σχετικά με τους τρόπους γλωσσικής κατάκτησης. Σύμφωνα με τη *Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού* (The Monitor Hypothesis) η γλωσσική κατάκτηση δεν έρχεται με την εκμάθηση, καθώς η συνειδητή γνώση της γλώσσας χρησιμεύει μόνο στον έλεγχο της γλωσσικής παραγωγής, αλλά μέσω της συνεχούς πρόσληψης γλωσσικής παραγωγής, που περιέχει και δομές μη κατακτημένες από τον διδασκόμενο (The Input Hypothesis). Ο ρόλος του δασκάλου ως προτύπου ομιλίας είναι σημαντικός, όπως και αυτός των O/A μέσων, τα οποία, δίνοντας περαιτέρω πληροφορίες στους μαθητές, προσφέρουν το γλωσσικό εκείνο περιβάλλον που επιτρέπει να τοποθετηθεί το επίπεδο διδασκαλίας λίγο υψηλότερα από το επίπεδο αντιληπτικότητάς τους. Η τελική διαμόρφωση της θεωρίας έγινε το 1985 από τον Stephen Krashen (*The Input Hypothesis*) και η αντίστοιχη διδακτική εφαρμογή, μια προσέγγιση εντασόμενη στις φυσικές μεθόδους, εφαρμόστηκε πειραματικά από τους J. M. Brown και A. S. Palmer με την ονομασία *The Listening Approach* (*Ακουστική Προσέγγιση*, βλ. Brown & Palmer 1988). Ο Stephen Krashen, παρατηρώντας την ευκολία με την οποία κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα τα παιδιά όταν μένουν με μια οικογένεια τα μέλη της οποίας είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής, σε αντίθεση με τους ενηλίκους που προσπαθούν να τη μάθουν στο πλαίσιο ενός μαθήματος γλώσσας, αντί να καταφύγει στην πιο διαδεδομένη λύση, την απόδοση δηλαδή του γεγονότος αυτού στην απώλεια κάποιων ικανοτήτων του εγκεφάλου με το πέρασμα της ηλικίας, αποφασίζει να διερευνήσει τα αίτια. Διατυπώνει λοιπόν την διπλή υπόθεση ότι: α) μαθαίνουμε ακούγοντας, όχι μιλώντας, λόγω της συσσώρευσης των «εισερχομένων» (The Input Hypothesis) και β) κατακτούμε τη γλώσσα κρατώντας την προσοχή μας στραμμένη στο νόημα και όχι στη γλώσσα per se (The Acquisition-Learning Hypothesis, βλ. και Brown & Palmer 1988: 1-2). Η θεωρία του Krashen ξεκινά από την παρατήρηση ότι όταν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας απευθύνουν το λόγο σ' ένα παιδί που μαθαίνει τη γλώσσα αυτή, αναφέρονται είτε σε αντικείμενα του ορατού κόσμου που το περιβάλλει, είτε σε γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εκείνη τη στιγμή, χωρίς να περιμένουν απαραίτητως απάντηση, μιλώντας δυνατώτερα, καθαρότερα και με περισσότερο συναίσθημα απ' ό,τι συνήθως και δομώντας σύντομες φράσεις. Αντιθέτως, όταν απευθύνονται σε έναν ενήλικο, για παράδειγμα στη μητέρα του ίδιου παιδιού, μιλούν λιγότερο, δείχνουν λιγότερη υπομονή, αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες και περιμένουν απαραίτητως

απάντηση, πιέζοντάς την να πει κάτι που δε γνωρίζει ακόμη πώς να εκφράσει, στερώντας της παράλληλα τη δυνατότητα συσσώρευσης ενός input που θα της επέτρεπε να οδηγηθεί κι εκείνη ομαλά από την ακρόαση στην ομιλία. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, εκείνο που διαφέρει στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, το κλειδί δηλαδή της επιτυχίας του παιδιού, δεν είναι οι ικανότητες, αλλά ο τρόπος αντιμετώπισης από το περιβάλλον και οι ευκαιρίες που του δίνονται. Οι Brown και Palmer με την *Ακουστική Προσέγγιση* προτείνουν λοιπόν ένα διδακτικό μοντέλο που αξιοποιεί τα συμπεράσματα του Krashen και που στηρίζει την εκμάθηση στην ακουστική κατανόηση. Σύμφωνα με αυτό, ο δάσκαλος χρειάζεται: α) να μιλάει στους μαθητές του στη γλώσσα που διδάσκονται, β) να μιλάει, στα πρώτα τουλάχιστον στάδια, για το εδώ και το τώρα, γ) να μην αναμένει απαραίτητως απαντήσεις, δ) να μην εγκαταλείπει τις προσπάθειες, ε) να δομεί σύντομες φράσεις, στ) να μιλά δυνατά, καθαρά και με συναίσθημα. Ο δε μαθητής χρειάζεται: α) να προσέχει, να ακούει και να προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει, β) να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο νόημα, όχι στη γλώσσα, γ) να μην προσπαθεί να μιλήσει, έως ότου οι φράσεις αναβλύσουν αυθόρμητα από μέσα του, πράγμα που μπορεί να χρειαστεί μερικές εκατοντάδες ωρών μαθήματος στην τάξη. Η υπόθεση δηλαδή συνίσταται στο ότι η κατανόηση είναι αυτή που χτίζει τους μηχανισμούς-μετατροπείς των φράσεων που ακούμε σε νοήματα και πως η ομιλία είναι αποτέλεσμα της κατάκτησης της γλώσσας κι όχι αίτιο (βλ. και Brown & Palmer 1988: 3-5).

Οι θεωρίες της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης και της Ακουστικής Προσέγγισης συνεχίζουν να εφαρμόζονται, και τη δεκαετία του '90 εμφανίζεται μια νέα διδακτική μέθοδος που, βασισμένη σε αυτές, προτείνει διδασκαλία της Γ2 μέσω της αφήγησης, συνδυάζοντας την ΚΓΛ με την ΚΠΛ. Πρόκειται για την Προσέγγιση *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)* του καθηγητή της ισπανικής Blaine Ray (βλ. Ray & Seely 2004 [1997]), η οποία εξακολουθεί να εφαρμόζεται έως σήμερα.

Κατά τις δύο επόμενες δεκαετίες, η έρευνα στο πεδίο της ΚΠΛ εντείνεται. Στην *Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach)*, που θα ακολουθήσει, δε δίνεται στα οπτικοακουστικά μέσα αυτονόητη αξία (βλ. και Brumfit 1984: 83-85, Flowerdew & Miller 2005: 12-14). Προϋπόθεση για τη χρήση τους αποτελεί η σωστή ένταξή τους σε μια καλά σχεδιασμένη διδακτική στρατηγική που στηρίζεται σε αναλυτικά προγράμματα και, προπάντων, η αξιοποίησή τους ως ερεθισμάτων για φυσική παραγωγή λόγου. Στα παραδοσιακά Ο/Α μέσα, προστίθενται τώρα και μέσα

σύνθετα που συνδυάζουν ήχο και εικόνα, όπως η τηλεόραση, το βίντεο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Το γλωσσικό υλικό προς ακρόαση έχει συνήθως τη μορφή διαλόγου ή, σπανιότερα, αφηγηματικού κειμένου, και προτιμάται να είναι, κατά το δυνατόν, αυθεντικό, με θέμα επίκαιρο και ανταποκρινόμενο στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μέθοδοι που ακολουθούν την Επικοινωνιακή Προσέγγιση, πηγάζοντας συχνά απ' αυτή, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε πλευρές της διδασκαλίας όπως η στοχοθετημένη ανάπτυξη δραστηριοτήτων (TBLT: Task-Based Language Teaching, βλ. και Van den Branden 2006, Robinson 2011, Lai & Lin 2015) και η επικέντρωση στο μαθητή, γύρω από τον οποίο εκτυλίσσονται οι δραστηριότητες αυτές (The Learner-Strategy Approach, βλ. και Flowerdew & Miller 2005: 14-17), διατηρώντας όμως το περιβάλλον της επικοινωνιακής περιστασης. Εντωμεταξύ, η έρευνα συνδέεται με τη μελέτη διαφορετικών διαστάσεων της ακουστικής κατανόησης: εξατομικευμένη, συνεργατική (βλ. και Schober & Clark 1989), συναισθηματική (βλ. και Young 1992, Vogely 1998), στρατηγική (βλ. και Mendelsohn 1994, Cohen 1998, Macaro 2001), συγκεκριμενική ή διακειμενική, διαπολιτισμική. Έτσι, από τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων ή την ακρόαση και επανάληψη της ακουστικοπροφορικής μεθόδου, φτάνουμε σταδιακά στην *ακρόαση σε πραγματικές συνθήκες και σε πραγματικό χρόνο (real life listening in real time*, βλ. και Lam 2002: 248-253, Vandergrift 2004: 3), που περιλαμβάνει αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και διεπίδραση με φυσικούς ομιλητές.

Η διδασκαλία της ΚΠΛ έχει γνωρίσει μεγάλη εξέλιξη από το 19^ο αιώνα μέχρι τις μέρες μας. Θα μπορούσαμε πλέον να πούμε ότι διανύουμε σήμερα την *Post-Method Era* (βλ. και Douglas Brown 2002: 9), την «Εποχή μετά τη Μέθοδο», ότι έχουμε δηλαδή ξεπεράσει την εποχή κατά την οποία επιλεγόταν μία και μόνη μέθοδος κάθε φορά για τη γλωσσική διδασκαλία, με περιορισμούς ως προς τις δυνατότητες και τις δραστηριότητες. Ο δάσκαλος τώρα πια επιλέγει από κάθε μέθοδο ό,τι εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών του, για την επίτευξη της καλύτερης δυνατής διάγνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης (Douglas Brown 2002: 13-17). Σημαντικές μονογραφίες που φωτίζουν ποικίλες πλευρές της ακουστικής κατανόησης έχουν γραφτεί (Morley 1972, Brown 1977, Ur 1984, Powers 1985, Rixon 1986, Anderson & Lynch 1988, Underwood 1989, Rost 1990, Rubin 1995, White 1998, Buck 2001, Flowerdew & Miller, 2005, Field 2008, Lynch 2009, Rost 2011, Brown 2011, Vandergrift & Goh 2012, Siegel 2015), συνθέτοντας για την ακρόαση και τη διδασκαλία της μια εικόνα σε καλειδοσκόπιο. Φαίνεται λοιπόν ότι η ΚΠΛ στο μέλλον

δε θα αποτελεί *άλλη μια μόδα στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των γλωσσών* (Nunan 2002: 238), αλλά μόνιμη έννοια για τον δάσκαλο ως ένας κύριος διδακτικός στόχος.

1.3 Επισκόπηση της πρόσφατης έρευνας για την ακουστική κατανόηση στη Γ2

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ακουστική κατανόηση μπορεί να διακριθεί σε ορισμένα κύρια ερευνητικά πεδία, που συνδέονται ποικιλότροπα μεταξύ τους και συχνά αλληλοεπικαλύπτονται. Η ΚΠΛ εξετάζεται κατά κύριο λόγο ως προς τη σχέση της με ζητήματα φωνητικής/φωνολογίας, μεθοδολογίας και τεχνικών διδασκαλίας, με μεταγνωστικές στρατηγικές και με ψυχολογικές παραμέτρους.

Στο πεδίο της φωνητικής/φωνολογίας, εξετάζεται ο ρόλος που η ακρόαση παίζει στη γλωσσική κατάκτηση. Συγκρίνεται η πρόσληψη στη Γ1 και στη Γ2, για να εντοπιστούν κοινά ή συμπληρωματικά σημεία, ερευνάται ο ρόλος της γλωσσικής εμπειρίας⁷ και διαμορφώνεται μοντέλο πρόσληψης με στόχο την πρόβλεψη δυσχερειών στους ακροατές της Γ2 (Perception Assimilation Model/PAM-L2), που λαμβάνει υπόψη τη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του γλωσσικού περιβάλλοντος και του ίδιου του ακροατή, στην κατεύθυνση μιας διαγλωσσικής, οικολογικής⁸ αντίληψης για τη γλωσσική πρόσληψη (Best & Tyler 2007). Ερευνάται επίσης η σύνδεση μεταξύ πρόσληψης και παραγωγής προφορικού λόγου και το κατά πόσον η πρόσληψη στη Γ1 επηρεάζει την πρόσληψη στη Γ2 (βλ. Andringa et al. 2012, Hulstijn 2015), ιδιαίτερα σε εκπαιδευόμενους που κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία, για να αποδειχθεί πως οι μηχανισμοί πρόσληψης ήχων με τους οποίους δεν υπάρχει εξοικείωση από τη Γ1 παραμένουν ενεργοί ανεξαρτήτως ηλικίας, υποβοηθούμενοι από γνωστικούς μηχανισμούς (Strange & Shafer 2008). Οι μηχανισμοί αυτοί συμβάλλουν στην κατάκτηση της προφοράς στη Γ2, με συστηματική εργαστηριακή υποστήριξη μέσω της ακρόασης ποικίλων ομιλητών, για τη δημιουργία νέων οργανωτικών σχημάτων πρόσληψης και παραγωγής (Bradlow 2008). Η κατάκτηση της προσωδίας, όχι μόνο σε μικρο-επίπεδο αλλά και συγκειμενικά, με στόχο την επικοινωνία και με τη βοήθεια των υπολογιστών και των πολυμεσικών εργαλείων, αποτελεί *άλλη μια κατεύθυνση της σύγχρονης έρευνας* (Chun et al. 2008). Ένα ζήτημα που απασχολεί

⁷ Πέρα από την επίδραση του τρόπου πρόσληψης της Γ1 στην πρόσληψη της Γ2, πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν επίσης την επίδραση της Γ2, όταν συνιστά κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα (dominant language), στην πρόσληψη μιας Γ1 που αποτελεί γλώσσα κληρονομιάς (heritage language, βλ. και Lee 2016).

⁸ Οικολογικής, εφόσον λαμβάνει υπόψη της το ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία της φωνολογικής κατάκτησης της Γ2 η ποικιλότητα ενός δίγλωσσου ή πολύγλωσσου γλωσσικού περιβάλλοντος, με τις διαρκείς μεταβολές και διεπιδράσεις που εμπεριέχει (βλ. και Best & Tyler 2007: 15, 33).

ιδιαίτερα, είναι η ικανότητα των ενηλίκων να κατακτούν το φωνητικό σύστημα και την προφορά της Γ2 μέσω της ακρόασης με φυσικό τρόπο, όπως στη μητρική γλώσσα (Gómez Lacabex, García Lecumberri & Cooke 2009, Odisho 2014). Ερευνάται ακόμη ο ρόλος που διαδραματίζει η ποσότητα και η ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου (input) στην παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα, με κατεύθυνση της προσοχής των εκπαιδευομένων στην παραγωγή λόγου των φυσικών ομιλητών και με ακουστικές δραστηριότητες φωνητικής ταύτισης μεταξύ ελάχιστων ζευγών (Aliaga-García & Mora 2009). Συνιστάται η καλλιέργεια συνειδητότητας στη φωνολογική διάκριση, ιδιαίτερα στα αρχάρια επίπεδα, ως αποτέλεσμα της υψηλής συσχέτισης που παρουσιάζει με την επίδοση στην ακουστική δεξιότητα (Wilson et al. 2011). Η εμβάπτιση (immersion) στη γλώσσα-στόχο, η δημιουργία φωνολογικής μνήμης και ο βαθμός στον οποίο οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν το κατά πόσον η κατάκτηση της Γ2 πλησιάζει αυτή της μητρικής (nativelikeness) μελετάται σε συσχετισμό με παράγοντες όπως η ηλικία, η μνήμη και τα κίνητρα (Foster, Bolibaugh & Kotula 2014). Ένας σοβαρός παράγοντας στην κατάκτηση της Γ2 είναι το φωνητικό ζήτημα της κατάτμησης των λέξεων (lexical segmentation), δεδομένου ότι ο ακροατής δεν έχει, όπως ο αναγνώστης, *την πολυτέλεια σταθερών διαστημάτων που να σηματοδοτούν τα όρια των λέξεων* (Vandergrift 2007: 194). Το ζήτημα ερευνάται ως σταθερή δυσχέρεια του ακροατή στη Γ2, προκειμένου η αναστολή της κατανόησης να αντιμετωπιστεί μέσω της κατηγοριοποίησης, της διάγνωσης και της πρόβλεψης των προβλημάτων κατάτμησης (Field 2003), ενώ αναπτύσσονται πολυμεσικές εφαρμογές όπως το 123LISTEN (Hulstijn 2003), που παρέχουν δυνατότητα κατάτμησης των βίντεο και προαιρετικό υποτιτλισμό με ποικίλες εναλλακτικές. Ένα καθοριστικό για την επιτυχή ακρόαση ζήτημα θίγουν επίσης οι μελέτες που ασχολούνται με την ακουστική πρόσληψη των συντετμημένων τύπων του προφορικού λόγου (reduced forms) σε αυθεντικές ανεπίσημες συνομιλίες (Ito 2001), ενώ προτείνεται υποστήριξη από υποτίτλους, με επισημασμένη οπτικά τη σύντμηση στις λέξεις-κλειδιά, που δείχνει συσχέτιση με υψηλότερη επίδοση στην ΚΠΑ (Yang & Chang 2014). Η έρευνα εξετάζει ακόμη θέματα, όπως η επίδραση της διαλεκτικής ποικιλίας στην ακρόαση της Γ2 (Major, Fitzmaurice, Bunta & Balasubramanian 2005).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, τα ζητήματα που εξετάζονται ποικίλλουν. Ερευνώνται τύποι ακρόασης, άλλοτε με έμφαση στην εκτατεμένη/συνολική ακρόαση (Waring 2008, Renandya & Farrell 2010) και άλλοτε στην επιλεκτική (Brown 2011). Αναδεικνύεται ο ρόλος του λεξιλογικού εύρους - και λιγότερο εκείνος του λεξιλογικού βάθους - στην ΚΠΑ (Stæhr 2009) και τονίζεται η

σημασία της στρατηγικής του χρήσης από τους ακροατές και τους αναγνώστες της Γ2 για καλύτερη ακουστική κατανόηση, στοιχείο που δε φαίνεται να έχει την ίδια βαρύτητα στην κατανόηση της Γ1 (van Zeeland & Schmitt 2013). Μελετάται, αντίστροφα, ο ρόλος της ακρόασης - και της ανάγνωσης - στην κατάκτηση του λεξιλογίου (Vidal 2010). Εξετάζεται ο ρόλος της εικόνας στην κατάκτηση του νέου λεξιλογίου του ακουστικού κειμένου (Jones & Plass 2002), η επίδραση μη λεκτικών στοιχείων (χειρονομιών και εκφράσεων προσώπου, Sueyoshi & Hardison 2005) και η προδιδασκαλία των άγνωστων λέξεων (Chang 2007), που όταν γίνεται με κατευθυνόμενη παραγωγή προφορικού και όχι γραπτού λόγου φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα τόσο στην κατανόηση, όσο και στην ενεργή κατάκτηση του λεξιλογίου (Hazrat & Hessamy 2013). Η παρουσίαση οπτικού υλικού πριν την ακρόαση δείχνει να σχετίζεται με υψηλότερη επίδοση απ' ό,τι η χρήση του κατά τη διάρκειά της, αλλά και απ' ό,τι η πλήρης απουσία του (Sabouri Kashani, Sajjadi, Sohrabi & Younespour 2011), ενώ θετική επίδραση τείνει να έχει η ταυτόχρονη με την ακρόαση χρήση μη λεκτικών στοιχείων (Arosenius 2011). Θετικά αποτελέσματα δείχνουν και τα δεδομένα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία της ΚΠΛ (Jones 2008, Chang, Chen & Chen 2010). Σε συνέχεια του μοντέλου του Mayer (2001, 2009) σχετικά με τη χρήση πολυμέσων στη διδασκαλία, εξετάζεται η αξιοποίηση του κινηματογράφου και της τηλεόρασης για την καλλιέργεια της ΚΠΛ μέσω ενός υλικού φυσικού και πραγματολογικά κατάλληλου, που καλύπτει ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες και προσφέρεται για αυτοδιδασκαλία (Gilmore 2009, 2010, 2011, Daly 2016). Ιδιαίτερης σημασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δυσκολίας στην ΚΠΛ και χαρακτηριστικών του κειμένου (ταχύτητα, γλωσσική πολυπλοκότητα, ζητούμενα των δραστηριοτήτων), καθώς και της στάσης των εκπαιδευομένων απέναντι στα κειμενικά χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητες που παρουσιάζουν δυσκολίες (Rénész & Brunfaut 2013). Η χρήση αυθεντικών προφορικών κειμένων στη διδασκαλία της ΚΠΛ υποστηρίζεται ένθερμα σε άρθρο που ασκεί κριτική στη χρήση ηχογραφημένων κειμένων και, μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αυθεντικότητα του ακουστικού υλικού, προτείνει ρητή διδασκαλία των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία της ακρόασης (Wagner 2014). Απασχολεί επίσης ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι τη δεξιότητα της ΚΠΛ στο πλαίσιο του μαθήματος της Γ2, καθώς και η σημασία που προσδίδουν στον προφορικό λόγο γενικότερα (Segura 2012, Song

2013). Η πρόσφατη έρευνα εκδηλώνει ακόμη ενδιαφέρον για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών της Γ2 όσον αφορά τη διδασκαλία της ΚΠΛ, εξετάζοντας σε ποιο βαθμό αντικατοπτρίζουν τη σχετική με την ΚΠΛ βιβλιογραφία, αλλά και διασταυρώνοντάς τις με την πρακτική τους εφαρμογή στην τάξη, η οποία φαίνεται να παρουσιάζει αρκετές αναντιστοιχίες με το δεδηλωμένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης των μαθητών (Graham, Santos & Francis-Brophy 2014).

Ένα κυρίαρχο ρεύμα της τρέχουσας έρευνας συνιστά η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στην ακουστική διαδικασία, με στόχο την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαχείριση της μάθησης. Ο ρόλος της μεταγνώσης, δηλαδή του συνειδητού χειρισμού των γνωστικών μηχανισμών που εμπλέκονται στην ακουστική κατανόηση, έχει διερευνηθεί από νωρίς (βλ. O'Malley, Chamot & Kupper 1989) και η αποτελεσματικότητά του έχει αποδειχθεί άλλοτε περισσότερο (π.χ. Thompson & Rubin 1996, Goh & Taib 2006, Graham & Macaro 2008) και άλλοτε λιγότερο (π.χ. McGruddy 1995, Seo 2000). Έχει γίνει επίσης σύγκριση μεταξύ των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι περισσότεροι και οι λιγότερο αποτελεσματικοί ακροατές, για να αποδειχθεί ότι τείνουν να εφαρμόζονται παρόμοιες στρατηγικές από όλους, αλλά σε διαφορετικούς ως προς την αποτελεσματικότητα συνδυασμούς (Vann and Abraham 1990). Μεγάλο ενδιαφέρον στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει το ερευνητικό έργο του Larry Vandergrift. Ο Vandergrift, έχοντας μακρόχρονη εμπειρία στη διδασκαλία της γαλλικής ως Γ2, έδωσε έμφαση στο στοιχείο της μεταγνώσης στην ακρόαση, που συνιστά από μόνη της *μια στρατηγική διαδικασία δόμησης σημασίας* (βλ. Vandergrift 2007: 198). Στόχος του ήταν ο εντοπισμός των τρόπων με τους οποίους ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας διευκολύνεται στη διαδικασία της ΚΠΛ από στρατηγικές, συγκεκριμένες τεχνικές και συνειδητή γνώση της πορείας του, για να *μάθει να ακούει* (learn to listen), με απώτερο στόχο να κατορθώσει να *ακούει για να μάθει* (listening to learn, Vandergrift 2004). Οι Larry Vandergrift και Christine Goh, μετά από σειρά δημοσιεύσεων σχετικά με την επίδραση της ενσωμάτωσης μεταγνωστικών στρατηγικών στην καλλιέργεια δεξιότητας της ΚΠΛ (βλ. Vandergrift 1996, 1997, 2003, 2004, 2005 και Goh 1998, 2000, 2002, Zhang & Goh 2006), καταλήγουν, μαζί με συνεργάτες τους, στη διαμόρφωση ενός μεταγνωστικού ερωτηματολογίου με ισχυρές ψυχομετρικές ιδιότητες, του MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, βλ. και Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodatari 2006, Vandergrift & Tafaghodatari 2010, Vandergrift & Goh 2012), που διερευνά τη σχέση μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών και επίδοσης στην ΚΠΛ. Το MALQ περιλαμβάνει 21

ερωτήσεις, μέσω των οποίων μετρώνται πέντε μεταβλητές: ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων από τον ακροατή (problem solving), ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της ακουστικής διαδικασίας εκ μέρους του (planning and evaluation), το αν μεταφράζει ή όχι ενώ ακούει (mental translation), τα ατομικά του χαρακτηριστικά (person knowledge) και η επικέντρωση της προσοχής (directed attention). Το ερωτηματολόγιο προορίζεται για ερευνητές και διδάσκοντες, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνείδηση της διαδικασίας της ΚΠΛ και μπορούν να τη ρυθμίσουν, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και για αυτοαξιολόγηση. Η εφαρμογή του MALQ στην αγγλική ως Γ2 έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών στο μεταγνωστικό ερωτηματολόγιο και της επιτυχίας τους στην ακουστική κατανόηση και συνεχίζεται μέσω της εφαρμογής του MALQ σε άλλες γλώσσες (γαλλικά, ισπανικά, γερμανικά) από ερευνητές ανά τον κόσμο (π.χ. Liubiniene 2009, Young 2012, Al-Alwan, Asassfeh & Al-Shboul 2013, Ratebi & Amirian 2013, Goh & Hu 2014). Παράλληλα με το MALQ εφαρμόζονται και άλλες μέθοδοι καλλιέργειας της μεταγνωστικής συνειδητότητας, υπάρχει δηλαδή γενικότερα μια στροφή προς τη μεταγνώση. Για παράδειγμα ο Coşkun, (2010) εφαρμόζει το MALQ συνδυαστικά με τη μέθοδο CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach, Chamot & O'Malley 1994) σε ομάδα αρχάριων εκπαιδευομένων, ενώ οι Amirian και Farahian (2014) ακολουθούν στην έρευνά τους αποκλειστικά το μοντέλο των O'Malley και Chamot (1990), σε μια έρευνα που δείχνει θετική επίδραση της ακουστικής επίγνωσης στην ΚΠΛ εκπαιδευομένων μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας. Στην πορεία, οι Vandergrift και Baker (2015) εξελίσσουν την έρευνα με τη μελέτη και άλλων παραμέτρων που διαμορφώνουν την ακουστική δεξιότητα παράλληλα με τον παράγοντα της μεταγνώσης, όπως η ΚΠΛ στη μητρική γλώσσα, η λεξιλογική γνώση στη Γ1 και στη Γ2, η ικανότητα ακουστικής διάκρισης και η ενεργός μνήμη, καταδεικνύοντας την επίδραση γενικών δεξιοτήτων σε ειδικότερες γλωσσικές δεξιότητες. Η πρότασή τους στοχεύει σε μια ολιστική θεώρηση της ακουστικής κατανόησης, στην οποία συνεξετάζονται ζητήματα πρόσληψης και γλωσσικής κατάκτησης, φωνητικής/φωνολογίας, λεξιλογίου και βρήκε την πειραματική της εφαρμογή στο πλαίσιο της γαλλικής τάξης εμβάπτισης, όπου η ακρόαση αποτελεί το θεμέλιο της γλωσσικής κατάκτησης (bain linguistique, βλ. και MacFarlane, Peters & Wesche 2004).

Συνολικά, στη βιβλιογραφία τονίζεται ο ρόλος των μεταγνωστικών στρατηγικών και η σημασία που έχει η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ερευνώνται οι

στάσεις των ακροατών, οι κύριες δυσχέρειες όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του προς ακρόαση κειμένου και των δραστηριοτήτων και ο βαθμός στον οποίο τα οπτικά στοιχεία και ο γραπτός λόγος μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά στη διαδικασία της ακρόασης, ενώ εντοπίζονται στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσχερειών στην ΚΠΛ (Hasan 2000). Εξετάζεται η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών για τη λήψη φωνολογικών ενδείξεων σε συντακτικές δομές από άτομα διαφορετικών ηλικιών και αποδεικνύεται πως, σε αντίθεση με τις υποθέσεις, δεν υπάρχει συσχέτιση με τον παράγοντα της ηλικίας (Harley 2000). Επισημαίνεται ακόμη πως δεν αρκεί να διερευνηθεί το ποιες είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους μαθητές, αλλά και το πώς συμβαίνει αυτό, ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο η εξάσκηση σε στρατηγικές, όταν εφαρμόζεται σε προχωρημένου επιπέδου σπουδαστές, φαίνεται να διεπιδρά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των περισσότερο και των λιγότερο αποτελεσματικών ακροατών (Graham 2003). Παράλληλα με την εξατομίκευση, δοκιμάζεται η ακρόαση σε ζεύγη ως τεχνική διδασκαλίας, αλλά και ως διαγνωστικό εργαλείο, αποδεικνύοντας βελτίωση στην ΚΠΛ μέσα από γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, ψυχολογικές στρατηγικές και μέσα από τη συνεργασία, όταν οι ακροατές, εργαζόμενοι σε ζεύγη, εκφράζουν τις σκέψεις τους, οι οποίες καταγράφονται, και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, όπως παύσεις και επανακρόαση (Fernández-Toro 2005). Αντικείμενο έρευνας αποτελούν οι αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίοι θεωρούν πως η ΚΠΛ είναι η δεξιότητα στην οποία έχουν λιγότερη επιτυχία, γεγονός που αποδίδουν στο ρυθμό ομιλίας, τις δυσκολίες στην κατάτμηση και το άγνωστο λεξιλόγιο, χωρίς να υποψιάζονται ως αιτία την έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών (Graham 2006). Εξετάζεται επίσης ο ρόλος της ανατροφοδότησης κατά τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, η οποία παρουσιάζει συσχέτιση με την πρόοδο στην ΚΠΛ, σε αντίθεση με τη μη παροχή της (Graham 2007). Η πρόοδος των μαθητών με τη βοήθεια μεταγνωστικών στρατηγικών συνεξετάζεται με την ηλικία και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτές και αναζητώνται τρόποι να εισαχθεί η μεταγνώση στη διδασκαλία της ΚΠΛ από νεαρή ηλικία (Harris 2007). Ερευνάται ο ρόλος της παρέμβασης στη διδασκαλία στρατηγικών (Rubin, Chamot, Harris & Anderson 2007) και εντοπίζεται συσχέτιση των στρατηγικών ακρόασης με την επίδοση στην ΚΠΛ, αλλά και με τη διδακτική μέθοδο που ακολουθείται κάθε φορά (Hsueh-Jui 2008). Εμβάθυνση στον χειρισμό των μεταγνωστικών στρατηγικών επιχειρείται σε μια διαχρονική (longitudinal) μελέτη περιπτώσεων, με στόχο τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της μη ρητής (implicit) απόκτησης στρατηγικών σε συσχετισμό με συγκεκριμένους τύπους

δραστηριοτήτων (διαφοροποιημένη χρήση των ίδιων στρατηγικών από διαφορετικούς ακροατές, παγιωμένη χρήση στρατηγικών από τον ίδιο ακροατή, εξατομίκευση της διδασκαλίας, ανατροφοδότηση) και του ρόλου που μπορεί αυτή να διαδραματίσει στη ρητή (explicit) διδασκαλία τους (Graham, Santos & Vanderplank 2008).

Παράλληλα ωστόσο, εκφράζεται η άποψη ότι δίνεται υπερβολικά μεγάλη βαρύτητα στο στοιχείο της μεταγνώσης. Ο John Field, σε μια προσπάθειά του να διαδώσει τη στρατηγική προσέγγιση της κατανόησης (1998), δέχεται σφοδρή επίθεση από τον Tony Ridgway, οπαδό της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που, σε έντονο ύφος (*Listening strategies - I beg your pardon?* Ridgway 2000a), υποστηρίζει πως οι στρατηγικές δεν είναι διδάξιμες κι ότι η ακουστική κατανόηση ως διαδικασία δε θυμίζει σε τίποτε την κατανόηση του γραπτού λόγου. Για μια περίοδο, οι σελίδες του *ELT Journal* μετατρέπονται σε πεδίο μάχης, καθώς ο Field απαντά σε καυστικό τόνο (*“Not waving but drowning”*: A reply to Tony Ridgway, Field 2000) τεκμηριώνοντας τις θέσεις του και τοποθετώντας την αντίπαλη πλευρά στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού και της μάθησης με τη μέθοδο ερέθισμα-αντίδραση. Η απάντηση αυτή αναγκάζει τον Ridgway να ανταπαντήσει σε ηπιότερο τόνο, μιλώντας για παρεξήγηση: οι μεταγνωστικές στρατηγικές υφίστανται μεν, αλλά έρχονται από μόνες τους μέσα από την ακρόαση (Ridgway 2000b). Αργότερα ωστόσο, σε διαφορετικό πλέον κλίμα και στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής (student-centred) διδασκαλίας, βασισμένης σε δραστηριότητες (tasked-based), ερευνάται η σημασία και η προτεραιότητα της προσέγγισης bottom-up¹⁰ για τον αρχάριο σπουδαστή, κατά την οποία ανακαλύπτει ο ίδιος τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του (noticing) προσπαθώντας να αναδομήσει ένα κείμενο (Wilson 2003), σε αντιπαράθεση με τη στρατηγική διδασκαλία που στηρίζεται στην προσπάθεια για κατανόηση του νοήματος και των κύριων ιδεών του κειμένου, σύμφωνα με την προσέγγιση top-down. Η υπεράσπιση της ακουστικής επίγνωσης συνεχίζεται ωστόσο από τους υπέρμαχους της (Zhang 2008), ενώ οι διαφωνίες κορυφώνονται για άλλη μια φορά, όταν διατυπώνεται από τους Renandya και Farrell η άποψη ότι η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές προκαλεί δυσχέρειες στους εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα στα αρχάρια επίπεδα γλωσσομάθειας. Στο ίδιο δημοσίευμα υποστηρίζεται ακόμη, αρκετά έντονα,

⁹ Μετάφραση: «Δε χαιρετούσε, πνιγόταν». Η μακάβρια αναφορά του John Field στην αγγλίδα ποιήτρια Stevie Smith (*I was much too far out all my life / And not waving but drowning*), στοχεύει στο να υπογραμμίσει την ανάγκη να ενισχύσουμε τους «κολυμβητές» της ΚΠΛ στη Γ2 με στρατηγικές, αντί να τους αφήσουμε να πνιγούν στην προσπάθειά τους για κατανόηση (Field 2000: 194).

¹⁰ Για τις προσεγγίσεις bottom-up και top-down στη διδασκαλία της ΚΠΛ, βλ. 2.3.

ότι χρειάζεται να δοθεί περισσότερη προσοχή στην εκτεταμένη/συνολική ακρόαση (extended listening) και στα κειμενικά χαρακτηριστικά που δυσκολεύουν την κατανόηση, όπως η ταχύτητα, η φωνολογική ποικιλία, η κατάτμηση των λέξεων, το ζήτημα της συγκέντρωσης, το άγχος και η νευρική κατάσταση, και λιγότερη στις στρατηγικές, διότι, όπως η ανάγνωση, η ακρόαση μαθαίνεται καλύτερα μέσω της ακρόασης (*listening is best learnt through listening*, Renandya & Farrell 2011: 5). Στο σημείο αυτό φαίνεται να εκδηλώνεται μια νέα διένεξη, που αποτυπώνεται σε διάλογο που εκτυλίσσεται και πάλι στις σελίδες του *ELT Journal*: η μία πλευρά υποστηρίζει τη στρατηγική ακρόαση, ασκώντας κριτική στους Renandya και Farrell (Siegel 2011, Cross 2012), ενώ η άλλη την εκτεταμένη/συνολική ακρόαση, ενισχύοντας την άποψή τους με επιπλέον επιχειρήματα (Blyth 2012). Οι δύο πλευρές προτείνουν τελικά σύνθεση μεταξύ των μεθόδων (Siegel 2012: 3), χωρίς ωστόσο προβάδισμα στην εκτεταμένη ακρόαση, που κρίνεται ότι δεν έχει τόσο ισχυρή θεωρητική έδραση όσο η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών (Cross 2012: 5) και περαιτέρω έρευνα (Blyth 2011: 3). Λίγο αργότερα, ο Joseph Siegel διενεργεί στο πλαίσιο της διατριβής του ποιοτική ανάλυση μαθημάτων ΚΠΑ από διαφορετικούς εκπαιδευτές για την εξέταση των στάσεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών απέναντι στην ΚΠΑ, με στόχο τη διεύρυνση των διδακτικών ρεπερτορίων της και προτείνει τη μέθοδο LSI (Language Strategies Instruction) για την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία της ΚΠΑ (Siegel 2013, 2014), παρουσιάζοντας λίγο αργότερα την έρευνά του σε βιβλίο (βλ. Siegel 2015, Cross 2016). Στην πορεία φαίνεται ότι η διαφωνία που προηγήθηκε είχε γόνιμα αποτελέσματα, καθώς εντοπίζονται έρευνες που συνδυάζουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές με άλλες παραμέτρους, όπως η ευκολία ή η δυσκολία των δραστηριοτήτων της ΚΠΑ σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στη δεξιότητα (Blanco & Guisado 2012). Έχουν προηγουμένως εξεταστεί από τον Cross (2011) οι κοινωνιοπολιτισμικοί και ιστορικοί παράγοντες που εκδηλώνονται μέσα από τη συνεργατική ακρόαση σε ζεύγη, άλλοτε προωθώντας και άλλοτε αναστέλλοντας τη διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως συμβαίνει σε κάθε κοινή δραστηριότητα (σύμφωνα με την Activity Theory, βλ. και Wells 2002). Ερευνάται επίσης η επίδραση της εξοικείωσης με μεταγνωστικές στρατηγικές στη Γ1 για τη βελτίωση της ΚΠΑ στη Γ2 (Bozorgian & Pillay 2013). Παρουσιάζονται ακόμη ειδικότερες μελέτες περίπτωσης, που εφαρμόζουν μεταγνωστικές στρατηγικές εξατομικευμένα, μέσα από μετακειμενική επεξεργασία τραγουδιών, με την αξιοποίηση ψηφιοποιημένων μουσικών αρχείων (podcasts, βλ. Cross 2014). Άλλοτε πάλι η διδασκαλία της ΚΠΑ ενσωματώνεται στη

δραστηριοκεντρική μέθοδο, εντασσόμενη σε στάδια διδασκαλίας μαζί με τις άλλες δεξιότητες, ενώ οι δραστηριότητες εξετάζονται στο σύνολό τους ως προς την εφαρμογή στρατηγικών μέσα από διαχρονική έρευνα (Lai & Lin 2015). Σε κάθε περίπτωση, θετική καταγράφεται η στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις μεταγνωστικές στρατηγικές, και μάλιστα στη διδασκαλία τους μέσω ηλεκτρονικών παρουσιάσεων της μεταγνωστικής διαδικασίας (Clement 2007), ενώ οι αποδέκτες ρητής διδασκαλίας στρατηγικών παρατηρούν βελτίωση της ακουστικής τους δεξιότητας (Siegel 2012). Σε συνέχεια πρωιμότερων ερευνών, που διαπίστωναν σταδιακή αύξηση της ακουστικής επίγνωσης από επίπεδο σε επίπεδο (βλ. και Vandergrift 1997, 1998), εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και αποδεικνύεται σαφής συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής τους και της επίδοσης στην ΚΠΛ στο μέσο και το προχωρημένο επίπεδο (Bidabadi & Yamat 2011). Αποδεικνύεται επίσης η ευεργετική επίδραση της στρατηγικής προσέγγισης της ΚΠΛ σε εκπαιδευόμενους αρχάριου (Coşkun 2010, Rasouli, Mollakhan & Karbalaei 2013, Guan 2014) και μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας (Amirian & Farahian 2014, Borhany, Tahriri & Tous 2015), ενώ επιχειρείται σύγκριση στη μεταγνωστική διδασκαλία της ΚΠΛ μεταξύ μέσου και προχωρημένου επιπέδου, που αναδεικνύει τη σημασία της ρητής διδασκαλίας στρατηγικών και στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας (Ratebi & Amirian 2013). Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγεί και η διδασκαλία στρατηγικών ακρόασης συγκρινόμενη με τη μέθοδο της διεπίδρασης (interactive) σε εκπαιδευόμενους μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας, ανατρέποντας τις αρχικές υποθέσεις ότι η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές ενδείκνυται κυρίως για σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου (Yeldham 2016). Σύγχρονα πειραματικά δεδομένα από την εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών μοντέλων (bottom-up vs top-down) σε παράλληλες ομάδες σπουδαστών αρχάριου και μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας δείχνουν ότι η παρέμβαση (intervention) στη διδασκαλία με την υπόδειξη μεταγνωστικών στρατηγικών, τείνει να επηρεάζει θετικά την επίδοση των διδασκόμενων στην ΚΠΛ (Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016). Η διδασκαλία στρατηγικών δοκιμάζεται όχι μόνο σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, αλλά και σε ειδικές ομάδες σπουδαστών: το μοντέλο του Vandergrift εφαρμόζεται σε εκπαιδευόμενους με ακαδημαϊκούς στόχους, αποδεικνύοντας θετική επίδραση της ακουστικής επίγνωσης στην ακαδημαϊκή ακρόαση (Rahimirad & Moini 2015).

Ένα πεδίο που σχετίζεται με την ανάπτυξη στρατηγικών και που εξετάζει το θέμα από την οπτική της ψυχολογίας, είναι η διερεύνηση των προβλημάτων

που θέτει το πολυδιάστατο φαινόμενο του άγχους στην ακουστική κατανόηση. Η ανίχνευσή του, η αναζήτηση των πηγών και των τρόπων επίλυσης του προβλήματος εξετάζονται εμπειριστικά από τη Young (1992) και τη Vogely (1998), οι οποίες χαράζουν μια ερευνητική πορεία που ακολουθείται τα επόμενα χρόνια από σειρά μελετών πάνω στο ζήτημα αυτό. Το άγχος που προκαλείται από την ακρόαση (listening anxiety) διακρίνεται από το γενικό μαθησιακό άγχος (learning anxiety), που μετράται στην Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, βλ. και Horwitz, Horwitz & Cope 1986), τοποθετείται σε κλίμακα (Foreign Language Listening Anxiety Scale, FLLAS), γίνεται αντικείμενο παρατήρησης σε περιβάλλον τάξης και σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις σε συσχέτισμό με την αυτοπεποίθηση (Kim 2002). Εξετάζεται επίσης σε σχέση με τη μητρική γλώσσα και με άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (Elkhafafi 2005), συσχετίζεται με τη χρήση οπτικών μέσων στην αξιολόγηση της ΚΠΛ (Arnold 2000) και στρατηγικών στη διδασκαλία της (Mohammadi Golchi 2012, Xu 2012, Serraj & Noreen 2013, Zhang 2013), που συμβάλλουν στη μείωσή του. Το άγχος κατά την ακρόαση συγκρίνεται με το αναγνωστικό άγχος, για να αποδειχτεί ότι παρουσιάζουν συσχέτιση μεταξύ τους, αλλά όχι και με τους παράγοντες του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου, ενώ προτείνεται, προς αποφυγή του άγχους, πλήρης σαφήνεια στην εκτύλιξη των δραστηριοτήτων ΚΠΛ (Capan & Karaca 2013). Το άγχος τείνει επίσης να σχετίζεται με την έντονη προφορά των ομιλητών στα προς ακρόαση κείμενα, η οποία αναδεικνύεται σε κύριο παράγοντα νευρικότητας, όπως προκύπτει από συνεντεύξεις εκπαιδευόμενων στην αγγλική ως Γ2 (Baran-Łucarz 2013).

Στην καταγραφή της σχετικής με την ΚΠΛ βιβλιογραφίας αποδύονται ορισμένα πολύ κατατοπιστικά άρθρα, που αναζητούν τις απαρχές της ενασχόλησης με την ΚΠΛ, για να καταλήξουν στους τρόπους με τους οποίους η ενασχόληση αυτή, από περιφερειακή ή ευκαιριακή, αποκτά σταδιακά κεντρικό χαρακτήρα, ώστε η ΚΠΛ να πάψει να θεωρείται *Σταχτοπούτα των δεξιοτήτων* (Cinderella skill, βλ. Osada 2004). Πιο συγκεκριμένα, γίνεται επισκόπηση των μελετών που αφορούν τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών ακροατών και των κύριων δυσχερειών στην ΚΠΛ, τη διαδικασία της κατανόησης με τη λήψη ενδείξεων, τη διδασκαλία στρατηγικών ακρόασης σε αντιπαράθεση με τη διδασκαλία απλών τακτικών (Berne 2004). Με το ρόλο της προηγούμενης γνώσης στη μονοκατευθυντική (unidirectional) ακρόαση ασχολούνται οι Macaro, Vanderplank και Graham (2005) σε συστηματική τους επισκόπηση, επισημαίνοντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα

πάνω στη διδασκαλία της ΚΠΛ με την εφαρμογή ποικίλων μεταγνωστικών στρατηγικών. Ο Larry Vandergrift στην επισκόπησή του (2007), μετά από παρουσίαση των γνωστικών και των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την ακρόαση, εντοπίζει το γεγονός ότι η ΚΠΛ αποτελεί τη λιγότερο ερευνημένη δεξιότητα στη διδακτική της Γ2 και χαρτογραφεί το πεδίο της ακουστικής κατανόησης δίνοντας έμφαση στο ρόλο της μεταγνώσης, στην ακρόαση σε πολυμεσικά περιβάλλοντα, στην ακαδημαϊκή ακρόαση και στην αξιολόγηση της ΚΠΛ, ενώ υποδεικνύει τους ορίζοντες που ανοίγονται για περαιτέρω έρευνα. Εστιασμένη στη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η λίγο μεταγενέστερη επισκόπηση της Goh (2008), ενώ η Kurita (2012) παρουσιάζει την ακουστική κατανόηση ως προϋπόθεση της γλωσσικής κατάκτησης και στρέφεται στην έρευνα που εμβαθύνει σε γνωστικό, σε συναισθηματικό και σε φωνολογικό επίπεδο, ενημερώνοντας για τις σύγχρονες τάσεις στην ακουστική κατανόηση, οι οποίες κινούνται κυρίως στα πεδία της μεταγνώσης, της λεξιλογικής γνώσης, της προσωδίας και της μείωσης του παράγοντα του άγχους. Οι πιο πρόσφατες εξελίξεις από την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της ΚΠΛ, καθώς και η έρευνα που αποτυπώνει τη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι σε αυτές, έχουν επίσης τύχει συστηματικής επισκόπησης (Guan 2015).

Η ελληνική έρευνα σχετικά με την ΚΠΛ δεν είναι εκτεταμένη. Η ακουστική δεξιότητα περιγράφεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Ευσταθιάδης et al. 1998, Αντωνοπούλου 2000, Αντωνοπούλου, Μανάβη & Βογιατζίδου 2001, Ευσταθιάδης 2001, Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013), του Πανεπιστημίου Αθηνών (Αποστόλου-Πανάρα et al. 1998, Κοντός et al. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004) και του ΣΝΕΓ (Αλεξανδρή et al. 2010, Τακούδα et al. 2014), που ορίζουν τα επίπεδα και τη θεματολογία της ΚΠΛ βάσει της διαβάθμισης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου (βλ. Council of Europe 2001), στηριζόμενα ενίοτε παράλληλα στη δομή ευρέως χρησιμοποιούμενων διδακτικών εγχειριδίων (βλ. Αλεξανδρή et al. 2010). Προτεραιότητα στη δεξιότητα της ΚΠΛ φαίνεται να δίνεται όταν στόχος είναι η ελληνομάθεια για επαγγελματικούς σκοπούς (βλ. Αντωνοπούλου & Βογιατζίδου 2013: 15-16), δεν τείνει ωστόσο να συμβαίνει το ίδιο όταν οι στόχοι είναι ακαδημαϊκοί (πρβλ. Αγαθοπούλου 2012). Περιγραφή των επιπέδων της ΚΠΛ έχει επίσης πραγματοποιηθεί για παιδιά και εφήβους στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων (βλ. και Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, Τζεβελέκου et al. 2008 & Παράρτημα III). Πιο συγκεκριμένα, οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου

εφαρμόζουν ερευνητική μέθοδο για τη διάκριση σε επίπεδα ελληνομάθειας που συνδυάζει την ΚΠΛ με την ΠΠΛ (ακρόαση αφήγησης και επαναδιήγηση της ιστορίας), εστιάζοντας ωστόσο στην ομιλία για τον καθορισμό των επιπέδων. Ασκήσεις προφορικοακουστικής μορφής για τη διδασκαλία της φωνολογίας με την υποστήριξη Ο/Α μέσω και νέων τεχνολογιών προτείνονται σε έρευνα που αφορά την εκμάθηση της υπερτεμαχιακής φωνολογίας (τονισμού, επιτονισμού και φραστικής φωνολογίας) στη διδασκαλία της Ε2 σε μαθητές με Γ1 την τουρκική¹¹ (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2007). Στην περιορισμένη αρθρογραφία που εντοπίζεται σχετικά με τη διδασκαλία της ΚΠΛ στην Ε2, επιχειρείται θεωρητική περιγραφή της δεξιότητας, παρουσιάζονται τα στάδια της ακρόασης και διατυπώνονται διδακτικές προτάσεις, που δεν απορρέουν όμως από εμπειρικές έρευνες (Μήτσης 2003, Παντελόγλου 2008). Σε πρόσφατη ωστόσο έρευνα στην ειδική ομάδα των φοιτητών Erasmus σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική ως Γ2 (επικοινωνιακές περιστάσεις και συχνότητα χρήσης της γλώσσας-στόχου), περιλαμβάνονται εμπειρικά δεδομένα στα οποία δεν αγνοείται ο παράγοντας της ΚΠΛ (Αστέρα & Βασιλάκη 2011).

1.4 Συμπεράσματα

Η ιστορική πορεία των διδακτικών μεθόδων της Γ2 δείχνει ότι ο προφορικός λόγος και ιδιαίτερα η ΚΠΛ έχουν συχνά παραμεληθεί στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδύονται οι ποικίλες πλευρές της ακουστικής κατανόησης: η φωνητική/φωνολογική πρόσληψη, η διδακτική μεθοδολογία (π.χ. εφαρμογή διαφορετικών τύπων ακρόασης, διδασκαλία λεξιλογίου, χρήση Ο/Α και τεχνολογικών μέσων), η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, ο ψυχολογικός παράγοντας. Η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την ακουστική κατανόηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να γίνει τεκμηριωμένη περιγραφή του πεδίου της ΚΠΛ στην Ε2. Για το σκοπό αυτό, απαραίτητη κρίνεται, παράλληλα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η συλλογή δεδομένων από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές μέσω εκτεταμένης εμπειρικής έρευνας στο ανεξερευνητό πεδίο της ακουστικής κατανόησης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

¹¹ Πρόκειται για έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» (επιστ. υπεύθυνος: Σ. Α. Μοσχονάς) του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» του ΕΠΕΑΕΚ II (επιστ. υπεύθυνη: Α. Φραγκουδάκη).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Έννοια και μηχανισμοί της ακουστικής κατανόησης

2.1 Η έννοια της κατανόησης προφορικού λόγου

Η ενασχόληση με την κατανόηση προφορικού λόγου προϋποθέτει τη διερεύνηση της έννοιας και της φύσης της ίδιας της κατανόησης. Η λέξη «κατανοώ» είναι ένας όρος πολύσημος, που μπορεί ταυτόχρονα ή σε διαφορετικές στιγμές να σημαίνει καταλαβαίνω κάθε λέξη του ομιλητή, κατανοώ πλήρως την πληροφορία, εξάγω το νόημα των άγνωστων λέξεων και φράσεων από τα συμφραζόμενα, καταλαβαίνω εκείνο που δε λέγεται ρητά αλλά εννοείται, αναγνωρίζω τη στάση ή τη διάθεση του ομιλητή, αναγνωρίζω το είδος λόγου και το ύφος του, ερμηνεύω. Μπορεί επίσης κανείς να της προσδώσει διαφορετικό νόημα ανάλογα με τις ανάγκες, τις συνθήκες ή την κατάσταση ακρόασης, τις συνήθειες ή τους στόχους του.

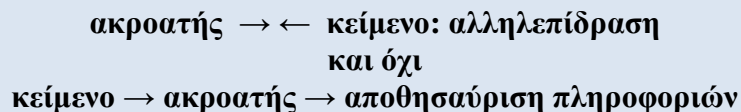
Η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι κυρίως ένα φαινόμενο με σύνθετο χαρακτήρα, καθώς κινείται σε διαφορετικά επίπεδα: γλωσσικό (με την πρόσληψη φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων, επιτονισμού, σύνταξης, σημασιολογίας βλ. και Osada 2004: 56, Flowerdew-Miller 2005: 39-46), κοινωνικό και ψυχολογικό, δεδομένου ότι αφορά σχέσεις και περιστάσεις σε τόπο και χρόνο, εξωγλωσσικό, εφόσον καλείται κανείς να κατανοήσει και τις κινήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου, τη μη λεκτική επικοινωνία. Έχει επίσης τεθεί το ερώτημα αν η κατανόηση αποτελεί φαινόμενο περισσότερο γνωστικό ή κοινωνικό (βλ. και Richards 1985: 159, De Salins 1995: 182-192). Θα μπορούσαμε λοιπόν να δεχτούμε ότι ΚΠΛ συναπαρτίζεται από τη γλωσσική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει γραμματική, επικοινωνιακή, πραγματολογική και κοινωνιολογική γνώση και τη στρατηγική ικανότητα, που περιλαμβάνει στρατηγικές γνωσιακές (διαδικασία κατανόησης, αποθήκευσης και ανάκλησης από τη μνήμη) και μεταγνωστικές (διαχείρισης της διαδικασίας, ελέγχου, αυτοαξιολόγησης) (βλ. και Buck 2001: 104).

Γεγονός είναι ότι, όταν η διαδικασία της ακουστικής κατανόησης ενεργοποιείται, αυτό συμβαίνει από έναν συγκεκριμένο ακροατή (ποιος), στο πλαίσιο μιας πραγματικής κατάστασης (τι, πού, πότε) και για συγκεκριμένους λόγους (γιατί). Πρόκειται δηλαδή για κάποιον, που ακούει κάτι, για κάποια αιτία (βλ. και Gremmo & Holec 1990: 33-34). Τα στοιχεία αυτά παίζουν το καθένα το ρόλο του στη διαδικασία της κατανόησης. Ο ακροατής δεν καθορίζεται μόνο από το ρόλο του στην εκάστοτε διεπίδραση, είναι ένα άτομο ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένο. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τη συμμετοχή του στην επικοινωνία. Η ποσότητα

και το είδος της προηγούμενης γνώσης της οποίας είναι φορέας βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη διαδικασία της κατανόησης. Οι κοινωνικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας, οι πολιτισμικά καθορισμένες νόρμες από τις οποίες διέπεται η γλωσσική επικοινωνία, που δεν παρουσιάζουν καθολική κατανομή (βλ. και Τοκατλίδου 1986: 97, Τσιτσιπής 2001: 63-70), καθορίζουν και τη συμπεριφορά του ακροατή, γι' αυτό και η ενημέρωση σχετικά με αυτές στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητη (σχετικά με την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των ομιλητών στη Γ2 και την Πραγματολογία της Διαγλώσσας, βλ. Μπέλλα 2015, κεφ. 6 και 7). Στοιχεία επίσης όπως η κούραση, το άγχος, οι κοινωνικές ή προσωπικές σχέσεις με τον πομπό του μηνύματος, όταν αυτές υπάρχουν, η συμφωνία ή η διαφωνία του ακροατή με όσα ακούει και οι προσωπικές του στάσεις μπορεί να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της ακρόασης¹². Το μήνυμα απ' την πλευρά του παρουσιάζεται κάθε φορά υπό τη μορφή ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους (ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή, ζωντανή συνομιλία, τηλεφωνική συνδιάλεξη, ομιλία, θεατρικό έργο κ.λπ.). Αυτοί οι τύποι λόγου διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το αν ο λόγος σε αυτούς είναι αυθόρμητος ή προσχεδιασμένος (π.χ. γραπτός λόγος που γράφτηκε για να αναγνωσθεί ή για να ακουστεί), ως προς τις χωροχρονικές περιστάσεις και το κανάλι (το δίαυλο, τη δίοδο) μέσα από το οποίο θα περάσει το μήνυμα (π.χ. σε ένα αεροδρόμιο το ίδιο μήνυμα θα παρουσιάσει διαφορετική δυσκολία κατανόησης όταν εκφωνείται από ένα megáφωνο απ' ό,τι όταν δίδεται από υπάλληλο). Συνήθως επίσης ακούμε κάτι για κάποιο λόγο, όπως το να αποκτήσουμε πληροφορία, να καθοδηγήσουμε τις ενέργειές μας (π.χ. ακούμε το δελτίο καιρού για να ξέρουμε αν θα πρέπει να πάρουμε μαζί μας ομπρέλα), να πλουτίσουμε τις γνώσεις μας, να ευχαριστηθούμε. Ο στόχος της ακρόασης, που καθορίζεται από τον ακροατή, καθορίζει με τη σειρά του και τον τρόπο ακρόασης του μηνύματος. Η διαδικασία της ακρόασης δεν κινείται επομένως αποκλειστικά σε μία κατεύθυνση, δηλαδή από το κείμενο στον ακροατή, με στόχο την αποθησαύριση πληροφοριών, αλλά χτίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των πληροφοριών των οποίων φορέας είναι ο ακροατής και εκείνων που φέρει το κείμενο, με την ενσωμάτωσή τους (βλ. και Rénész & Brunfaut 2013: 33). Συνεπώς, όσο περισσότερες πληροφορίες κατέχει ο ακροατής, τόσο λιγότερο έχει ανάγκη το κείμενο για να κατανοήσει τα όσα ακούει:

¹² Για ένα παράδειγμα που αφορά τις στάσεις ιαπόνων ακροατών απέναντι σε διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες της αγγλικής και την επίδρασή τους στην κατάκτηση της Γ2, βλ. McKenzie 2008.

Σχήμα 1: Σχέση ακροατή και κειμένου



Για όλους αυτούς τους λόγους, η προσέγγιση της διαδικασίας της ακρόασης δεν μπορεί παρά να είναι πολυδιάστατη, *ορχηστρική* (orchestrable, βλ. και Ledru-Menot 1995: 84, 86), να παρακολουθεί δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ενορχηστρώνει την κατανόησή του ο ακροατής (Vandergrift 2007: 198).

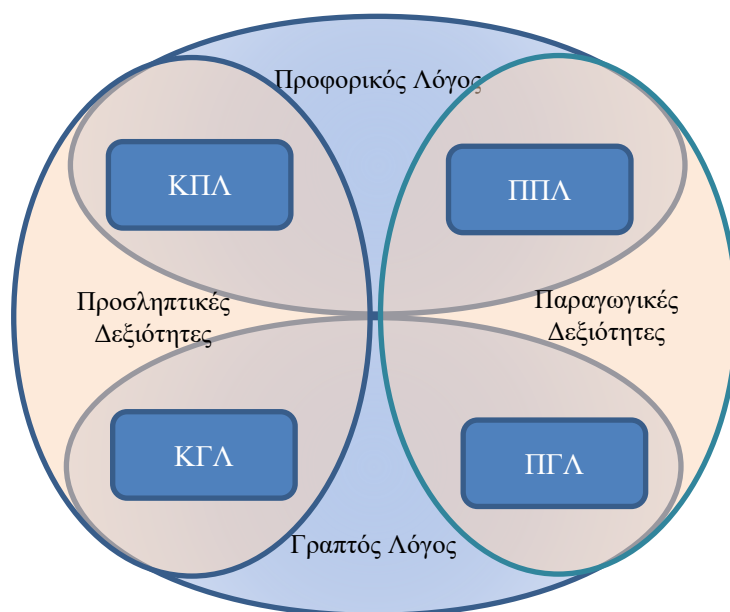
2.2 Σχέση της κατανόησης προφορικού λόγου με τις άλλες δεξιότητες

Η γνώση μιας γλώσσας, είτε ως μητρικής είτε ως δεύτερης, προϋποθέτει την κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Κατά τη γλωσσική διδασκαλία, ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα: των προσληπτικών (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) και των παραγωγικών (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

Στο διάγραμμα που ακολουθεί, προτείνεται από τη γράφουσα μια απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των δεξιοτήτων. Στους δύο παράλληλους οριζόντιους άξονες αποτυπώνονται οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, στον άνω οριζόντιο άξονα η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου (ακούω και καταλαβαίνω - μιλώ, π.χ. μετέχω σε έναν διάλογο), στον κάτω οριζόντιο άξονα η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου (διαβάζω και καταλαβαίνω - γράφω, π.χ. αλληλογραφώ, ανταλλάσσω γραπτά μηνύματα) με τις μεταξύ τους διεπιδράσεις. Στους δύο κάθετους άξονες οι προσληπτικές (ακούω ή διαβάζω και κατανοώ) και οι παραγωγικές δεξιότητες (λέω ή γράφω κάτι κατανοητό). Το προτεινόμενο σχήμα δείχνει ότι το πεδίο της ΚΠΛ διαμορφώνεται από την αλληλοεπικάλυψη του προφορικού λόγου και των προσληπτικών δεξιοτήτων, ενώ το πεδίο της ΠΠΛ από αλληλοεπικάλυψη του προφορικού λόγου με τις παραγωγικές δεξιότητες. Κατ' αντίστοιχο τρόπο, το πεδίο της ΚΓΛ προκύπτει από αλληλοεπικάλυψη των προσληπτικών δεξιοτήτων και του γραπτού λόγου, ενώ η επικάλυψη του γραπτού λόγου και των παραγωγικών δεξιοτήτων διαμορφώνει το πεδίο της ΠΓΛ. Το σύνολο των δεξιοτήτων με τους εναλλακτικούς τους συνδυασμούς ανά ζεύγη βρίσκεται εγγεγραμμένο στο όλον της γλωσσικής

επικοινωνίας, εφόσον η κατανόηση και η παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού, στην καθημερινή ζωή δεν είναι πάντοτε διακριτές, αλλά εναλλάσσονται ή λειτουργούν ταυτόχρονα.

Σχήμα 2: Συσχετισμός μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων



Εστιάζοντας στην προφορική επικοινωνία, παρατηρούμε ότι συνδυάζει την παραγωγική δεξιότητα της ομιλίας (productive skill of speaking) με την προσληπτική δεξιότητα της ακρόασης με κατανόηση (listening with understanding) - διότι η ακρόαση μόνη, αν δε συνοδεύεται από κατανόηση, δεν οδηγεί σε επικοινωνία (βλ. και Byrne 1995: 8). Οι δεξιότητες αυτές στην περίπτωση της συνομιλίας (η οποία σύμφωνα με την περιγραφή του CEFR αποτελεί διακριτή δεξιότητα, βλ. Council of Europe 2001: 73-82) παρουσιάζουν στην πραγμάτωσή τους συμπληρωματικό χαρακτήρα (βλ. και Σκαρτσής 2002: 76-77). Η λειτουργία δηλαδή της προφορικής επικοινωνίας ως διαδικασίας διπλής κατεύθυνσης μεταξύ ομιλητή και ακροατή ενέχει τη διαρκή εναλλαγή των ρόλων αυτών στο πλαίσιο της συνομιλίας, η οποία για το λόγο αυτό συνιστά μια μεικτού τύπου δεξιότητα (βλ. και Byrne 1995: 8, 10). Οι Schober και Clark (1989) αποδεικνύουν μάλιστα σε έρευνά τους ότι η ύπαρξη συνομιλητή διευκολύνει σημαντικά την ΚΠΑ ως προς την ταχύτητα επίλυσης των προβλημάτων και την ακρίβεια, τονίζοντας έτσι την κοινωνική πλευρά της γνωστικής διαδικασίας της κατανόησης μέσα από τη διαμόρφωση μιας κοινής προοπτικής και ασκώντας

παράλληλα κριτική στη διδασκαλία της μέσω ηχογραφημένου υλικού, που δεν επιτρέπει διεπίδραση. Η ακρόαση διακρίνεται επίσης σε συνεργατική (collaborative listening), όταν ο ακροατής χρειάζεται να διεπιδράσει, απ' το να ζητήσει διευκρινίσεις ή να δείξει λεκτική απόκριση (back-channelling, solicited/unsolicited assistance π.χ. για τα ελληνικά *Ναι; Τι λες; Βέβαια* κ.ο.κ., βλ. και Warren 2006: 115-118), μέχρι το να αναλάβει την ευθύνη να μετάσχει σε μια συζήτηση αναλαμβάνοντας το ρόλο του συνομιλητή και σε μη συνεργατική (non-collaborative listening, βλ. και Buck 2001: 12) ή μονοκατευθυντική ακρόαση (unidirectional listening, βλ. και Macaro, Vanderplank & Graham 2005), όταν ο ακροατής χρειάζεται να προβεί μόνο σε ερμηνεία.

Όσον αφορά τις προσληπτικές δεξιότητες, σημαντική είναι η διάκριση μεταξύ των όρων «προσληπτική» και «παθητική» στη διαδικασία της κατανόησης. Η ακουστική κατανόηση έχει κατά καιρούς θεωρηθεί παθητική διαδικασία (βλ. και Vandergrift 2004: 3, Vandergrift & Goh 2012: 269-270), σήμερα όμως έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι κατά την ακρόαση, όπως και κατά την ανάγνωση, οι χρήστες της γλώσσας εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της ερμηνείας και του χειρισμού των σημασιών. Τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής εκτελούν μια ενεργητική και όχι μια παθητική λειτουργία: ο ομιλητής κωδικοποιεί το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει και ο δέκτης-ακροατής το αποκωδικοποιεί, όχι λιγότερο ενεργητικά. Ο ακροατής δηλαδή - όπως και ο αναγνώστης - ενός κειμένου, εκτελεί την αντίστροφη διαδικασία από αυτήν της παραγωγής του, καθώς, με συνεχείς υποθέσεις για τις προθέσεις, το νόημα, τις στρατηγικές επικοινωνίας του ομιλητή, προσλαμβάνει δημιουργικά και ερμηνευτικά, άρα δυναμικά, το κείμενο - μια διαδικασία εξίσου σύνθετη με τη σύλληψη και την πραγματοποίησή του, καθώς *δύο κόσμοι, ο κόσμος της κατακτημένης γνώσης του δέκτη με τον κόσμο του κειμένου, αντιπαρατίθενται σε όλη τη διεργασία της πρόσληψής του* (βλ. και Μπαμπινιώτης 1991: 305). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως η ερμηνεία του ακροατή αντιστοιχεί απαραίτητως στην πρόθεση του ομιλητή, όπως ακριβώς συμβαίνει με την προσέγγιση και αποκωδικοποίηση όχι μόνο κάθε είδους κειμένου, αλλά και κάθε εξωτερικού ερεθίσματος, μιας κίνησης, ενός νεύματος, ενός χαμόγελου.

Αξιολογική επομένως ιεράρχηση της παραγωγής και της πρόσληψης λόγου δεν μπορεί να γίνει. Οι ρόλοι εξάλλου είναι συνήθως εναλλασσόμενοι, άρα οι όροι της παραγωγής και της πρόσληψης δεν περιορίζονται ο καθένας στον έναν από τους δύο παράγοντες του ομιλητή και του ακροατή (βλ. Σκαρτσής 2002: 78). Η υποτίμηση

επομένως της ακρόασης τόσο κατά τη μελέτη της γλώσσας ως επικοινωνιακού μέσου, όσο και ως αντικειμένου διδασκαλίας, κάθε άλλο παρά δικαιολογημένη είναι, καθώς ο δέκτης σε καμία περίπτωση δεν είναι παθητικός (Noblitt 1995: 2).

2.3 Μηχανισμοί της ΚΠΛ

Η ενασχόληση με την ΚΠΛ προϋποθέτει τη διερεύνηση των εσωτερικών μηχανισμών της κατανόησης. Καθώς πρόκειται όμως για μη ρητά εκπεφρασμένους μηχανισμούς, που τελούν υπό διερεύνηση από τη νευροφυσιολογία (βλ. και Strange & Shafer 2008, Rost 2011) και παρουσιάζουν ατομικές διαφορές που μελετώνται γνωστικά και αφορούν την αναλυτική ικανότητα, τη μνήμη, τη φωνημική ευαισθησία (βλ. και Andringa et al. 2012, Vandergrift & Baker 2015), για αυτούς μπορούν να διατυπωθούν υποθέσεις, όχι όμως και αξιώματα. Η βιβλιογραφία απ' τέλη της δεκαετίας του '70 και εντατικότερα απ' τις αρχές της δεκαετίας του '80 ερμηνεύει τη διαδικασία της κατανόησης σύμφωνα με δύο μοντέλα: το bottom-up και το top-down¹³ (το αντίστοιχο της επαγωγικής και της παραγωγικής μεθόδου θα λέγαμε όσον αφορά τη συλλογιστική πορεία). Οι ακροατές χρησιμοποιούν τη διαδικασία top-down όταν αξιοποιούν τα συμφραζόμενα και την προηγούμενή τους γνώση (θέμα, κειμενικό είδος, κουλτούρα και άλλα γνωστικά σχήματα της μακροπρόθεσμης ακουστικής μνήμης) για να χτίσουν μια συλλογιστική πορεία κατανόησης από τα στοιχεία αυτά με κατωφερή κατεύθυνση προς το μήνυμα. Όταν πάλι χτίζουν το μήνυμα με συσσώρευση, ξεκινώντας γραμμικά από το φωνηματικό επίπεδο και συνδυάζοντας σταδιακά όλο και μεγαλύτερες νοηματικές ενότητες, ακολουθώντας ανωφερή πορεία έως το επίπεδο του κειμένου, τότε χρησιμοποιούν τη διαδικασία bottom-up (βλ. και Nunan 2002: 239, Vandergrift 2004: 4, Révész & Brunfaut 2013: 32-33, Guan 2015: 35). Αυτοί οι μηχανισμοί κατανόησης παρουσιάζουν αρκετές αναλογίες με τους μηχανισμούς πρόσληψης στην ΚΓΛ, με τη σημαντική διαφορά ότι εκείνη κινείται στο χώρο, ενώ η ΚΠΛ στο χρόνο, γεγονός που προσθέτει βαρύ γνωστικό φορτίο στον ακροατή έναντι του αναγνώστη όσον αφορά την επεξεργασία της πληροφορίας (βλ. και Osada 2004: 57, 60). Η διαδικασία σύμφωνα με το μοντέλο bottom-up, που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στις δεκαετίες του '40 και του '50, περιγράφεται ως εξής (βλ. και Rixon 1981: 70-74, Gremmo & Holec 1990: 31-32, Flowerdew-Miller 2005: 24-26):

¹³ Για τους Gremmo και Holec 1990 ονομασιολογικό και σημασιολογικό μοντέλο αντίστοιχα (σύμφωνα με τους Clark & Clark 1977, onomasiological and semasiological aspects).

1. *φάση της διάκρισης*: ο ακροατής απομονώνει τη φωνητική αλυσίδα του μηνύματος και προσπαθεί να ταυτίσει τους ήχους που την απαρτίζουν.
2. *φάση της κατάτμησης*: ο ακροατής οριοθετεί λέξεις, ομάδες λέξεων, φράσεις.
3. *φάση της ερμηνείας*: ο ακροατής αποδίδει σημασίες στις λέξεις και στις φράσεις.
4. *φάση της σύνθεσης*: ο ακροατής δομεί τη συνολική σημασία του μηνύματος «αθροίζοντας» τις επιμέρους σημασίες.

Η προτεραιότητα με βάση το μοντέλο αυτό δίνεται στο σημαίνον του μηνύματος: κάθε μη διακριτό σημαίνον διαφεύγει από τη διαδικασία της ερμηνείας, αφήνοντας ένα σημασιολογικό κενό, ενώ η σημασία του μηνύματος μεταδίδεται αποκλειστικά σε μία κατεύθυνση: από το κείμενο στον ακροατή. Η διαδικασία είναι προσανατολισμένη προς την πρόσληψη και την κατάρτιση ενός «θησαυρού» πληροφοριών:

Σχήμα 3: Κατανόηση κειμένου με τη διαδικασία bottom-up

κείμενο → ακροατής → αποθησαύριση πληροφοριών

Ο ακροατής δεν είναι εδώ παθητικός, καθώς είναι εκείνος που αναγνωρίζει τα γνωστά σημαίνοντα. Δεν παύει όμως, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το ανθρώπινο ον στο ρόλο του ακροατή να αντιδρά κατά τρόπο ανάλογο με αυτόν του υπολογιστή: διακρίνει τη φωνητική αλυσίδα, την τεμαχίζει και την ερμηνεύει με βάση τα φωνολογικά, λεξικά και μορφοσυντακτικά δεδομένα που διαθέτει στη μνήμη του¹⁴. Απ' την άλλη πλευρά, στο μοντέλο top-down, η θέση που δίνεται στο μήνυμα και στα σημαίνοντά του είναι δευτερεύουσα, ενώ προτεραιότητα δίνεται στη δημιουργική διεργασία της κατασκευής της σημασίας του μηνύματος από τον ακροατή. Η διαδικασία της κατανόησης σύμφωνα με το μοντέλο αυτό περιγράφεται ως εξής (βλ. και Gremmo & Holec 1990: 32-33):

1. *Διαμόρφωση υποθέσεων*: ο ακροατής διαμορφώνει σημασιολογικές υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μηνύματος, στηριζόμενος στις γενικές και ειδικότερες γνώσεις που διαθέτει για την επικοινωνιακή περίσταση μέσω της οποίας φτάνει σε αυτόν το μήνυμα (ποιος απευθύνεται σε ποιον, με ποιες πιθανές

¹⁴ Για τη σχέση του μοντέλου αυτού με την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης, βλ. και Rost 1990: 23-24.

προθέσεις, πού, πότε) και στις πληροφορίες που κατορθώνει να αντλήσει από το ίδιο το μήνυμα, ενώ αυτό εκτυλίσσεται.

2. *Διαμόρφωση προσδοκιών*¹⁵: άμεσα συνδεδεμένες με τις σημασιολογικές υποθέσεις είναι οι προσδοκίες του ακροατή σχετικά με τη γλωσσική μορφή, τις αναπαραστάσεις που θα λάβει το σημασιολογικό περιεχόμενο στην επιφανειακή δομή της γλώσσας. Διαμορφώνονται ακόμη υποθέσεις σχετικά με τις αναμενόμενες φωνηματικές δομές των λεξικών σημαινόντων: δυνατές/αδύνατες ακολουθίες φωνημάτων, βαθμοί πιθανότητας των δυνατών ακολουθιών (π.χ. στην ελληνική γλώσσα είναι αδύνατη η ακολουθία των συμφώνων /kstr/ σε αρχική θέση, αλλά είναι δυνατή μεταξύ φωνηέντων, όπως στη λέξη «εκστρατεία»), όπως και υποθέσεις που σχετίζονται με πιθανές συντακτικές δομές (π.χ. το άρθρο ως ένδειξη του ότι θα ακολουθήσει ονοματική φράση).
3. *Επαλήθευση των υποθέσεων*. Η επαλήθευση δεν πραγματοποιείται με την εξαντλητική γραμμική διάκριση της φωνητικής αλυσίδας, αλλά με τη λήψη ενδείξεων (clues, βλ. και Nunan 2002: 239) που επιτρέπουν να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε τις μορφοσημασιολογικές μας υποθέσεις, κατά τρόπο σχεδόν σύγχρονο με την ακρόαση. Για παράδειγμα στην περίπτωση του εκφωνήματος «Η γάτα έπιασε ένα ποντίκι», ο ακροατής αρχίζει τη διερεύνηση των ενδείξεων, προκειμένου να επαληθεύσει την υπόθεση ότι η γάτα πρέπει να έπιασε κάποιο μικρό ζώο, διαπιστώνοντας την ύπαρξη μιας ονοματικής φράσης σε θέση συμπληρώματος του ρήματος. Ενδείξεις αποτελούν εδώ επομένως η συντακτική σειρά των όρων και η ύπαρξη του αόριστου άρθρου μετά το ρήμα. Ένδειξη για το ότι το ζώακι που έπιασε η γάτα ήταν ένα ποντίκι, αποτελεί το αρχικό /p/ της λέξης που για ελάχιστο κλάσμα χρόνου οδηγεί στη διαμόρφωση δύο υποθέσεων, «ποντίκι» ή «πουλί», ώσπου έρχεται το φώνημα /o/ αντί του /u/ να διαλευκάνει το μυστήριο με μια ξεκάθαρη ένδειξη¹⁶.
4. *Δόμηση σημασίας - δόμησης σημασίας σε εκκρεμότητα - επανέναρξη διαδικασίας δόμησης σημασίας ή εγκατάλειψη προσπάθειας*: Η τελική φάση της διαδικασίας, εξαρτάται από το αποτέλεσμα της επαλήθευσης: α) αν οι υποθέσεις επαληθευθούν, η προκατασκευασμένη σημασία του μηνύματος εντάσσεται στη δόμηση της

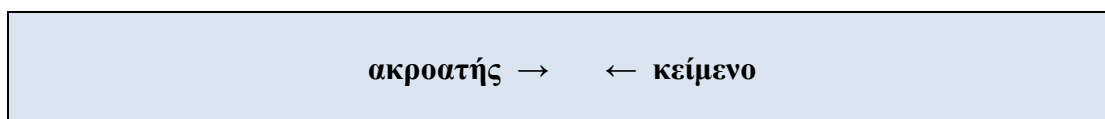
¹⁵ Για τη διαδικασία διαμόρφωσης προσδοκιών ειδικότερα στη Γ2, βλ. Best and Tyler 2007, Strange & Shafer 2008.

¹⁶ Για τη διαδικασία διαμόρφωσης φωνοτακτικών υποθέσεων, βλ. και Rénész & Brunfaut 2013: 35-36. Για τη διαμόρφωση φωνοτακτικών υποθέσεων σχετικά με την κατάτμηση των λέξεων βάσει ενδείξεων (cues) στη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής ως Γ1, βλ. Rytting 2004.

σημασίας του, β) αν ούτε επαληθευθούν ούτε απορριφθούν οι υποθέσεις, ο ακροατής αφήνει εκκρεμή τη δόμηση της σημασίας, αποθηκεύοντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσε μέχρι τη στιγμή εκείνη, για να τη συνεχίσει όταν άλλες ενδείξεις, που θα έρθουν για παράδειγμα με την επανάληψη της ακρόασης, θα είναι σε θέση να τον βοηθήσουν γ) αν οι υποθέσεις ανατραπούν, ο ακροατής είτε ξαναρχίζει τη διαδικασία από μηδενική βάση, διαμορφώνοντας νέες υποθέσεις, βοηθούμενος από τις ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες, είτε εγκαταλείπει την προσπάθεια δόμησης της σημασίας.

Εδώ, η σημασία του μηνύματος δεν έχει κατεύθυνση από το κείμενο προς τον ακροατή, αλλά χτίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των πληροφοριών των οποίων φορέας είναι ο ακροατής και των πληροφοριών που φέρει το κείμενο.

Σχήμα 4: Κατανόηση κειμένου με τη διαδικασία top-down



Συνεπώς, όσο περισσότερες πληροφορίες κατέχει ο ακροατής, τόσο λιγότερο έχει ανάγκη το κείμενο για να κατανοήσει τα όσα ακούει, για να αναζητήσει δηλαδή ενδείξεις μέσα σ' αυτά. Γι' αυτό και όταν έχουμε διαβάσει τη μεταγραφή ενός κειμένου πριν το ακούσουμε, μας φαίνεται τόσο απλό στην κατανόηση. Αυτός ο τρόπος θεώρησης επιτρέπει να ερμηνεύσουμε την κατανόηση μηνυμάτων αλλοιωμένων από θορύβους ή εκφωνημάτων «με προφορά» στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας. Ερμηνεύεται επίσης το γεγονός ότι μερικές φορές νομίζουμε ότι κάποιος είπε κάτι που δεν έχει πει, ή καταλαβαίνουμε τι θέλει να πει πριν ολοκληρώσει τη σκέψη του.

Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η δόμηση της σημασίας ενός γλωσσικού μηνύματος ακολουθεί την πορεία σημασία → μορφή, ενώ σύμφωνα με το πρώτο ακολουθεί την ακριβώς αντίστροφη, δηλαδή μορφή → σημασία (Gremmo & Holec 1990: 31-33, Rixon 1981: 70-74). Μόνη η λειτουργία του μοντέλου bottom-up δείχνει να μην έχει θετικά αποτελέσματα στην ακρόαση, μπορεί όμως οι δύο αυτοί μηχανισμοί να λειτουργούν και ταυτόχρονα, όπως φαίνεται να συμβαίνει στην περίπτωση των πιο αποτελεσματικών ακροατών (βλ. και O'Malley, Chamot & Kupper 1989, Vandergrift 1997, Vandergrift 2003, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016: 108). Συνδυάζοντας τα

υπάρχοντα μοντέλα περιγραφής της διαδικασίας της ακουστικής κατανόησης ως προϊόντος και ταυτόχρονα παραγωγού της γνωστικής ανάπτυξης, μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη θεωρητική της περιγραφή στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

2.4 Ο μη φυσικός ομιλητής ως ακροατής - Πιθανές δυσχέρειες

Ο ακροατής που βρίσκεται σε μια κατάσταση ακρόασης κατά την οποία η γλώσσα που ακούει δεν είναι η μητρική του, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σε σχέση με το φυσικό ομιλητή της γλώσσας αυτής. Σημαντικό είναι το πρόβλημα της μνήμης: ο ακροατής της Γ2 φαίνεται ότι μπορεί να συγκρατήσει για πολύ λιγότερο χρόνο από το φυσικό ομιλητή στην ενεργό, βραχυπρόθεσμη μνήμη (short-term memory) τα στοιχεία που θα χρειαστεί να ανακαλέσει για επεξεργασία (βλ. και Godfrey 1977). Από την άποψη της διαδικασίας της κατανόησης αυτής καθεαυτής, η διεργασία της επαλήθευσης που περιγράφηκε, στην περίπτωση του μη φυσικού ομιλητή είναι διπλή: όχι μόνο πρέπει να επαληθεύσει την κατανόηση, αλλά και να αξιολογήσει τη διαδικασία κατανόησης που επέλεξε. Η επαλήθευσή του είναι έτσι πιο συνειδητή απ' αυτή του φυσικού ομιλητή. Από την άλλη πλευρά, οι σημασιολογικές του υποθέσεις δεν μπορούν να επαληθευθούν συστηματικά με τη λήψη ενδείξεων κι έτσι μαθαίνει να λειτουργεί σε περιστάσεις κατά τις οποίες η κατανόηση είναι μάλλον γενική και παίρνει περισσότερο τη μορφή επίλυσης προβλήματος. Τίθεται επομένως και ένα ποσοτικό στοιχείο κατανόησης στην περίπτωση αυτή (Rost 1990: 3), συχνά μάλιστα ακούμε τους μαθητές μας να προσπαθούν να αποτυπώσουν αριθμητικά το ποσοστό κατανόησής τους μετά από μία ακρόαση («Κατάλαβα το 50%», «Πιάνω το 80%» κ.ο.κ.).

Ποικίλες είναι επίσης οι γνώσεις στις οποίες οφείλει ο ακροατής την πρόβλεψη της σημασίας του μηνύματος: γλωσσικές (σχετικές με τον χρησιμοποιούμενο γλωσσικό κώδικα), κοινωνιογλωσσικές/πολιτισμικές (σχετικές με την επικοινωνιακή περίσταση, τις σχέσεις κ.λπ.), ψυχογλωσσικές (σχετικές με τα ατομικά χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη του μηνύματος). Ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο θα κατορθώσει ο μη φυσικός ομιλητής της γλώσσας να συσχετίσει τις γενικότερες γνώσεις του με τις γλωσσικές γνώσεις που απαιτεί η κατανόηση του προφορικού λόγου: πρόκειται για μια διαδικασία που προωθεί την κατανόηση (εκτός από τις περιπτώσεις όπου η προηγούμενη γνώση είναι δογματική και δεν επιτρέπει την ευελιξία, βλ. Vandergrift 2007: 198). Και ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας ως ακροατής βρίσκεται ορισμένες φορές ωστόσο σε κατάσταση που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με εκείνη

του μη φυσικού ομιλητή¹⁷, εφόσον οι γνώσεις που προϋποθέτει η κατανόηση δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικού χαρακτήρα, κυρίως όμως επειδή ιδανικός ομιλητής/ακροατής στην πραγματικότητα δεν υφίσταται (βλ. και Johnson 2001: 135). Αυτό συμβαίνει όταν για παράδειγμα ακούει μια συζήτηση με το θέμα της οποίας δεν έχει καμία εξοικείωση¹⁸. Στην περίπτωση αυτή, το πληροφοριακό κενό, η έλλειψη δηλαδή πληροφόρησης προκειμένου να προβεί σε προβλέψεις κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις με προηγούμενη γνώση, ευθύνεται για την ελλιπή κατανόηση. Έχει επίσης ερευνηθεί η επίδραση της ΚΠΛ στη Γ1 στην κατανόηση της Γ2 και έχει εκφραστεί η ανησυχία μήπως συμβαίνει κάποτε να «μετράμε» την ΚΠΛ στη Γ1 και να την αποκαλούμε, εσφαλμένα, ΚΠΛ στη Γ2 (Vandergrift 2007: 194-195). Δεν παύει ωστόσο η κατάκτηση της μητρικής να παρουσιάζει διαφορές από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (βλ. και Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 23-26), γεγονός που εκδηλώνεται και στην ακουστική κατανόηση. Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου και η πρόβλεψη των πιθανών δυσχερειών του μη φυσικού ομιλητή είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία της ΚΠΛ, για την επιλογή και για το σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ορισμένα προβλήματα που οι διδασκόμενοι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την ακρόαση¹⁹ είναι:

1. Η ταχύτητα της ομιλίας - η αδυναμία επανάληψης. Οι μαθητές παραπονιούνται συνήθως πως η μεγαλύτερη δυσκολία της ακουστικής κατανόησης είναι το γεγονός ότι δε μπορούν να ελέγξουν την ταχύτητα με την οποία μιλάει ο πομπός²⁰. Αισθάνονται πως οι φράσεις εξαφανίζονται πριν προλάβουν να τις κατανοήσουν, σε αντίθεση με το γραπτό λόγο ή με τον αργό συνομιλητικό (slow colloquial, βλ. και Brown 1977: 2) τρόπο εκφοράς του λόγου από το δάσκαλο ή από τις φωνές στο τεχνητό ηχογραφημένο υλικό. Συχνά μάλιστα, προσπαθώντας να κατανοήσουν το προηγούμενο χάνουν το επόμενο, με αποτέλεσμα τη συνολική αποτυχία στην κατανόηση. Η αδυναμία επανάληψης αποτελεί μια άλλη έκφανση της αδυναμίας ελέγχου της εισερχόμενης

¹⁷ Διατυπώνεται επίσης η άποψη πως κοινωνιογλωσσικά δεν υφίστανται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ της γλωσσικής επάρκειας φυσικού και μη φυσικού ομιλητή, εφόσον η σύγκριση γίνεται ως προς την «ιδεατή» τυποποιημένη επίσημη γλώσσα κάθε γλωσσικής κοινότητας (βλ. Davies: 2013: 51). Ο φυσικός ομιλητής - και ακροατής - είναι, σύμφωνα με την οπτική αυτή, ένας υπέρροχος μύθος (Davies 2003: 197).

¹⁸ Ανακαλώ ως σχετικό παράδειγμα περίπτωση θεατρικού μονόπρακτου με θέμα τη συζήτηση μεταξύ δύο τεχνικών ήχου με χρήση ειδικής ορολογίας, απ' την οποία κανείς από το κοινό δεν καταλαβαίνει απολύτως τίποτε (εκτός από όσους έχουν το ίδιο αντικείμενο εργασίας). Το κωμικό στην περίπτωση αυτή οφείλεται στην πλήρη απουσία κατανόησης.

¹⁹ Για τις δυσχερείες του ακροατή της Γ2 αναλυτικά, βλ. Underwood 1989: 16-20.

²⁰ Είναι μάλιστα δυνατόν να παρατηρήσει κανείς μια σωματική αντίδραση ξαφνιάσματος των μη φυσικών ομιλητών ως ακροατών στη μεγάλη ταχύτητα εκφοράς του λόγου.

πληροφορίας: στην πραγματική ζωή ο ακροατής δεν είναι πάντοτε σε θέση να ζητήσει από τον ομιλητή να επαναλάβει αυτό που είπε. Κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ σε τάξη, το ηχογραφημένο υλικό προσφέρει τη δυνατότητα να ξαναπαιχτεί, συμβαίνει όμως ο διδάσκων να σταματά το κείμενο σε σημεία όπου δεν είναι απαραίτητο και να μην το σταματά όταν πραγματικά χρειάζεται. Μια λύση για το ζήτημα αυτό είναι η εξατομικευμένη ακρόαση.

2. Το περιορισμένο λεξιλόγιο. Σε αντίθεση με το φυσικό ομιλητή της γλώσσας, που εξάγει από τα συμφραζόμενα το νόημα μιας άγνωστης λέξης, για το διδασκόμενο μια γλώσσα ως δεύτερη, μια τέτοια λέξη μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα κατά την ακρόαση: προσπαθώντας να κατανοήσει την έννοιά της, είναι πιθανό να χάσει όλα τα επόμενα, τάση που παρατηρείται σε όσους διδάσκονται τη γλώσσα με μεγαλύτερη έμφαση στην ακρίβεια παρά στην ευχέρεια, περισσότερο στη μορφή παρά στη χρήση της γλώσσας. Κατά τη διαδικασία της ακρόασης, η επικέντρωση στη λέξη προς λέξη κατανόηση δεν αποδίδει (βλ. και Vandergrift 2006: 450), γεγονός που δείχνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης (βλ. 5.1, 6.1). Κατευθύνοντας την προσοχή στο επόμενο, αφήνοντας πίσω μας ό,τι έχει ήδη ακουστεί, έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Εξάλλου πολύ συχνά ο ομιλητής επαναλαμβάνει²¹, παραφράζει, ή ένας συνομιλητής παίζει την ηχώ, επαναλαμβάνοντας αυτό που άκουσε (π.χ. ένα ονοματεπώνυμο, έναν αριθμό τηλεφώνου, μια διεύθυνση, κάτι που του έκανε εντύπωση). Έτσι δίνεται άλλη μια ευκαιρία στον ακροατή που δε σταμάτησε να ακούει στην πρώτη δύσκολη λέξη που συνάντησε και ανέχτηκε την αοριστία και την έλλειψη πληρότητας, να καλύψει το πληροφοριακό κενό. Βοηθητική στη διδασκαλία της ΚΠΛ είναι η εκ των προτέρων επεξεργασία του σημασιολογικού πεδίου της θεματικής που επεξεργαζόμαστε και ιδιαίτερα η παρουσίαση του κρίσιμου για την κατανόηση άγνωστου λεξιλογίου πριν την ακρόαση.

3. Οι γλωσσικές συντομεύσεις των ομιλητών. Οι φυσικοί ομιλητές, εκτός του ότι δε μιλούν πάντοτε καθαρά, συνηθίζουν να κάνουν συντμήσεις στον ανεπίσημο λόγο (π.χ. «πού 'ναι», «το 'δες» κ.λπ.), συχνά άγνωστες στους μη φυσικούς ομιλητές (βλ. και

²¹ Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (π.χ. επαναλήψεις, παύσεις, βλ. και 1.1) που μπορούν να διευκολύνουν και όχι να αναστείλουν την κατανόηση.

reduced speech Brown & Yule 1983: 54, sandhi forms Ito 2001, sandhi variation Rénész & Brunfaut 2013: 36). Οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να είναι ενήμεροι γι' αυτές, πριν εμπλακούν σε μια ακρόαση που περιλαμβάνει συντεταγμένους τύπους.

4. Η αναγνώριση των δεσμών συνοχής. Μια επιτυχημένη ακρόαση απαιτεί την προηγούμενη εξοικείωση με τους κειμενικούς δείκτες, τις αλλαγές στην ένταση της φωνής, την τονικότητα (pitch), τις χειρονομίες που συνιστούν τρόπους μετάβασης από ένα νόημα σε ένα άλλο, και γενικά των δεσμών συνοχής που χαρακτηρίζουν τους ομιλητές της διδασκόμενης γλώσσας. Για έναν μη φυσικό ομιλητή, η πρόσβαση στην πληροφόρηση αυτή δεν είναι αυτονόητη, ιδιαίτερα όταν οι διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις δε χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά, για παράδειγμα στα ελληνικά ο μετριαστικός *και/κι*, που δηλώνει τη στάση του ομιλητή (π.χ. Δεν είναι κι εύκολο), όπως και μερικοί συνομιλιακοί δείκτες, που αποτελούν κάποτε πηγή λογοπαιγνίων: Είναι, λέει, αδύνατο (Ποιος το λέει;), *Δε μου λες* (Δε σου λέω)²².

5. Η αμφισημία. Ο αμφίσημος λόγος αποτελεί ένα ενδιαφέρον γλωσσικά φαινόμενο, που φαίνεται ωστόσο να προκαλεί μια ανησυχία²³, πιθανόν λόγω της *ρωγμής στο αναμενόμενο* από την οποία προκύπτει συνήθως ένα υπονόημα (βλ. και Μοσχονάς 2005: 168). Κατά την πρόσληψη φυσικής παραγωγής προφορικού λόγου είναι δύσκολο να εντοπιστεί γλωσσικό εισαγόμενο λεξικά, δομικά ή φωνολογικά μη αμφίσημο (βλ. Buck 2001: 4), το φαινόμενο της αμφισημίας ωστόσο περνά συχνά απαρατήρητο από τον ακροατή. Όσον αφορά ιδιαίτερα το μη φυσικό ομιλητή μιας γλώσσας στη θέση του ακροατή, συμβαίνει να μην έχει πρόσβαση στην κοινή γνώση που προϋποθέτει η κατανόηση του αμφίσημου λόγου και να οδηγείται σε ελλιπή κατανόηση ή σε παρανόηση, που είναι ακόμη σοβαρότερη: ο ακροατής στην περίπτωση αυτή δεν εφαρμόζει στρατηγικές διευκρίνισης για να διαλευκάνει το νόημα, εφόσον θεωρεί πως έχει κατανοήσει (βλ. Vandergrift 2007: 202).

Η αμφισημία που εντοπίζεται αποκλειστικά στον προφορικό λόγο και αφορά κατεξοχήν την ακρόαση είναι η φωνολογική. Συχνά έγκειται στην κατάτμηση των

²² Βλ. και Χριστοφίδου 1996: 143-148.

²³ Η αμφισημία έχει θεωρηθεί *φαινόμενο παθολογικό που αντιτίθεται στη σαφήνεια και την ακρίβεια* (Lyons 1981: 203), *δυσλειτουργία στην επικοινωνία* (Berthoud 1988: 139), ενώ από τον Paul Grice εντάσσεται στα στοιχεία που απειλούν την αρχή της συνεργασίας κατά τη συνομιλία και είναι καλό γι' αυτό να αποφεύγονται (1975: 46). Όμως η παραγωγή αμφίσημου λόγου αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις επιδίωξη, ιδιαίτερα στην κωμωδία, στο λόγο των ΜΜΕ, της διαφήμισης. Για το ζήτημα της αμφισημίας στη διδασκαλία της Ε2, βλ. και Παντελόγλου 2009.

λέξεων και αφορά ρυθμικές ενότητες συγκρίσιμες ως προς τον αριθμό των συλλαβών και σύντομες τόσο, ώστε να μην προλάβει να φανεί ρυθμική διαφοροποίηση (Wioland 1988: 53-55). Απ' αυτήν συμβαίνει να δημιουργούνται παρανοήσεις (π.χ. Παντρεύτηκε /μεγάλο/ = με Γάλλο / μεγάλο), συχνά σε τραγούδια (π.χ. *καίγομαι / κι εγώ 'μαι μέσα στη δική σου τη ματιά, με βιολί σαντουροβιόλι / σαν του Ροβιόλη*), ενώ αξιοποιείται ευρέως στο διαφημιστικό λόγο (π.χ. /seksi/ γεύσεις = σ' έξι / σέξι). Φωνολογική αμφισημία προκαλούν και ορισμένες περιπτώσεις συνάρθρωσης, π.χ. Είμαστε /sambanda/, γιατί είμαστε /sambanda/²⁴ (= σαν πάντα / σαν μπάντα). Τα παρώνυμα αποτελούν επίσης αμφίσημο κομμάτι του λεξιλογίου, ιδιαίτερα για το σπουδαστή της Γ2, λόγω της γειννίας ορισμένων φωνημάτων (βλ. και Efstathiades 1973: 475), π.χ. *κάνω / χάνω τα πάντα, μένω μόνιμα / μόνη μου στην Ελλάδα*.

Η ακουστική κατανόηση επηρεάζεται επίσης από τη λεξική αμφισημία σε περιπτώσεις πολυσημίας, π.χ. Γεια σου (= χαιρετισμός, ευχή ή επιβράβευση), Πού κάθεται; (= πάνω σε τι κάθεται; / πού μένεις;)²⁵, απόλυτης ή μερικής ομωνυμίας, π.χ. Δέστε (= δείτε / να δέσετε), /Eritrépete/; (= επιτρέπετε/επιτρέπεται), μερικώς παραποιημένων παγιωμένων εκφράσεων (βλ. και Συμεωνίδου-Χριστίδου 1998: 162), της συχνής στο χιουμοριστικό λόγο *διολίσθησης των συμφραζομένων* (Μαρτινίδης 2000: 81-82), που παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τον ξενόγλωσσο, καθώς συνδέεται με πολιτισμική γνώση, π.χ. *Πετάει καλύτερα όποιος πετάει τελευταίος*²⁶. Η κατανόηση μπορεί να επηρεαστεί επίσης από τη δομική αμφισημία, όταν μια πρόταση έχει δύο ή περισσότερες δομικές αναλύσεις (βλ. και Lyons 1977: 396, Radford 1981: 55), π.χ. Παντρεύτηκε μια φίλη του (η ονοματική φράση σε θέση υποκειμένου ή αντικειμένου), Ο Νίκος αγαπά περισσότερο τη Μαρία από τον Γιάννη (ελλειπτικός λόγος: απ' ό,τι αγαπά ο Νίκος τον Γιάννη ή ο Γιάννης τη Μαρία;²⁷). Αμφισημία μπορεί επίσης να υπάρχει στο ύφος με το οποίο λέγεται κάτι, π.χ. «Είμαστε μια ωραία ατμόσφαιρα!» όπου η φράση σε ειρωνικό τόνο έχει την ακριβώς αντίθετη σημασία (βλ.

²⁴ Από συναυλία της μπάντας του Νίκου Πιτινέλη (Ιούνιος 2016).

²⁵ Και των συνδεδεμένων με την πολυσημία λεκτικών τρόπων όπως: α) η μεταφορά: Μην τα παίρνεις *τοις μετρητοίς* (= πληρώνοντας με μετρητά / μην παίρνεις σοβαρά αυτά που λέγονται), β) η *συνεκδοχή*: Μου δίνεις το *τηλέφωνό σου*; (= τον αριθμό / τη συσκευή), γ) η *μετάληψη* και η *αντονομασία*, που η κατανόησή τους προαπαιτεί κοινή εμπειρία: Έγινε Λούης (βλ. και Φωκαΐδης 1976: 23), δ) η *μετωνυμία* ή *υπαλλαγή*: Σ' αρέσει ο Αλκίνοος; (= ο ίδιος / η μουσική του), ε) το *σχήμα κατ' εξοχήν*, όπου η μεταβολή της σημασίας γίνεται σταδιακά, για λόγους ιστορικούς, γεωπολιτικούς κ.λπ. (Τζάρτζανος 1989: 306-307): Πότε θα πάτε στην */ρόλι/*; (= σε μια πόλη, φεύγοντας από χωριό / στην Κωνσταντινούπολη), στ) ο *ευφημισμός*: Τι κάνει η προκομμένη; (με την αντίθετη έννοια), ζ) οι λέξεις-ταμπού: *πάσχει απ' αυτό*.

²⁶ Το παράδειγμα έχει αντληθεί από τις *Χαμηλές Πτήσεις* του Αρκά, και λέγεται από σπουργίτι, γεγονός στο οποίο οφείλεται η παραποίηση του «γελάει» σε «πετάει», που προκαλεί κωμικό αποτέλεσμα.

²⁷ Βλ. Αμφισημία και σύγκριση στη ΣΝΕ, Χειλά-Μαρκοπούλου 1986: 125-128.

και Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 93, Τσιτσιπής 2001: 59-60, 91, Χαραλαμπίδης 2001: 54, Μπέλλα 2015: 125-126), δηλαδή ουσιαστικά ψεύδεται, όπως συμβαίνει γενικά με τα ρητορικά σχήματα (βλ. και Μοσχονάς 2005: 317). Ο τόνος, ο επιτονισμός, τα συμφραζόμενα, η παράφραση, αποτελούν τους κύριους παράγοντες επίλυσης της αμφισημίας (βλ. και Σετάτος 1985: 202, Mirambel 1988: 22-28), για παράδειγμα στο ερώτημα *Έχετε ώρα;* (= Είστε πολλή ώρα εδώ; / Ξέρετε τι ώρα είναι; / Έχετε ελεύθερο χρόνο;) ο επιτονισμός θα διαφοροποιήσει τις δύο πρώτες σημασίες και τα συμφραζόμενα την τρίτη. Σε άλλες περιπτώσεις, την αμφισημία επιλύουν οι παύσεις και ο κανόνας της αφομοίωσης ηχηρότητας, που ορίζει φωνολογικές φράσεις (π.χ. Ο πατέρας μου είπε ότι = [o patérazmu] / [o patéras] [muípe oti], βλ. Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2007: 11-12, 63-64). Άλλοτε πάλι παρεμβαίνουν παράγοντες παρακειμενικοί (ύφος, γέλιο, βλέμμα, σιωπή, κινήσεις), που αποκαθιστούν την κατανόηση, όχι απαραίτητα όμως και για το μη φυσικό ομιλητή, όταν φέρουν άγνωστη σε αυτόν πολιτισμική γνώση. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2, ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει εντοπίσει και διερευνήσει το φαινόμενο της αμφισημίας, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο την κατανόηση της μη συμβατικής χρήσης της γλώσσας (βλ. και Richterich 1985: 49) και τις μη κυριολεκτικές σημασίες (βλ. και Buck 2001: 135-136, *beyond literal meanings*).

Παραδείγματα αμφισημίας απαντούν στα προφορικά κείμενα που περιλήφθηκαν στην ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τους μαθητές κατά την πιλοτική ακρόαση των κειμένων (βλ. 4.2.5).

6. Η πραγματολογική ερμηνεία. Μια σημαντική δυσχέρεια για το μη φυσικό ομιλητή είναι, όπως είδαμε, το γεγονός ότι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας μοιράζονται κοινή γνώση και εμπειρία που πιθανόν του είναι άγνωστη. Έτσι, έστω κι αν κατανοεί κάθε λέξη που ακούει, συλλαμβάνοντας το επιφανειακό νόημα, διατρέχει τον κίνδυνο να μη συλλάβει το ουσιαστικό, π.χ. για έναν μαθητή ασυνήθιστο στη ζέστη, ακόμη κι αν έχει διδαχθεί την έκφραση *σκάει ο τζιτζικας*, είναι δύσκολο να καταλάβει τις θερμοκρασίες στις οποίες αναφέρεται η έκφραση, αν δεν αποκτήσει προσωπική εμπειρία ενός καύσωνα, όσο για τα μη λεκτικά στοιχεία (εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες) που *χρωματίζουν τη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο σε κάθε πολιτισμό* (Maley-Duff 1978: 6), κινδυνεύει να τα παρερμηνεύσει. Κι αν ακόμη δεν είμαστε φυλακισμένοι στον πολιτισμό μας, είναι αλήθεια ότι σε κάθε πολιτισμό υπάρχει μία «τελετουργικότητα»

των συναλλαγών μέσα από ποικίλες στρατηγικές που δεν μπορούμε πάντα να αναγνωρίσουμε: αυτοπαρουσίασης, αποφυγής, διαχείρισης του θετικού ή αρνητικού προσώπου του άλλου και άλλες, οι οποίες συνιστούν μια «πολιτισμική γραμματική» που οφείλουμε να εξηγήσουμε στον ξενόγλωσσο σπουδαστή (βλ. και Zarate 1986: 23-40, De Salins 1995: 185-192). Από λάθη στην τελετουργία και έλλειψη κοινωνιογλωσσικής καταλληλότητας (Τσιτσιπής 2001: 68-69), μπορεί να προκληθεί διαπολιτισμική ασυνεννοησία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στα ελληνικά, όπως και σε άλλες κουλτούρες, είναι η τελετουργία του κεράσματος, που προϋποθέτει την επιμονή²⁸: προσφορά - άρνηση - επίμονη επανάληψη της προσφοράς - αποδοχή (αν ο συνομιλητής θεωρήσει πραγματική την αρχική άρνηση, αναστέλλεται η τελετουργία). Πραγματολογική ερμηνεία χρειάζονται για τους διδασκόμενους την E2 και έμμεσες γλωσσικές πράξεις όπως *Έχετε ρολόι;* (= Τι ώρα είναι;), *Υπάρχει καφές;* (= Θα ήθελα έναν καφέ)²⁹. Θα μπορούσαμε λοιπόν να εντοπίσουμε άλλη μια μορφή αμφισημίας: την πολιτισμική ή πραγματολογική, που συνδέεται με το γνωστικό φορτίο που προϋποθέτει η επικοινωνία και με τις νόρμες κάθε κοινότητας³⁰, και η οποία χρήζει διδασκαλίας στη Γ2³¹. Κάποτε όμως συμβαίνει να δημιουργούνται παρανοήσεις επειδή οι συνομιλητές αναφέρονται σε διαφορετικούς «κόσμους». Η αμφισημία τότε συνδέεται με τα διαφορετικά σενάρια που υπάρχουν στο μυαλό του κάθε συνομιλητή. Για παράδειγμα, η πρόταση *Αυτοί οι πίνακες μ' αρέσουν πολύ* μπορεί να αναφέρεται στους κόσμους της τέχνης, της εκπαίδευσης ή της επιστήμης. Είναι επομένως απαραίτητο να γνωρίζουμε σε ποιον «κόσμο» αναφερόμαστε συνδιαλεγόμενοι με κάποιον, είτε στη μητρική είτε στη δεύτερη γλώσσα (βλ. και Trognon 1988: 167).

7. Η αδυναμία συγκέντρωσης - Εξωτερικοί παράγοντες. Κατά την ακρόαση, και η παραμικρή απώλεια επικέντρωσης της προσοχής μπορεί να αναστείλει την κατανόηση. Όταν το θέμα είναι ενδιαφέρον για τον ακροατή, συγκεντρώνεται ευκολότερα, αλλά και πάλι βρίσκει τη διαδικασία της ακρόασης κουραστική, καθώς καταβάλλει προσπάθεια (συχνά πολύ μεγαλύτερη απ' ό,τι χρειάζεται) για ν' ακούσει. Παράλληλα, οι εξωτερικοί θόρυβοι, η κακή ποιότητα εγγραφής του υλικού, τα προβληματικά

²⁸ Σχετικά με την υποχώρηση της στρατηγικής της επιμονής, η οποία, ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές της χώρας, δεν αποτελεί πλέον τη νόρμα, βλ. και Bella 2009: 267, Μπέλλα 2015: 244.

²⁹ Πρόκειται για *υπόρρητες μη συμβατικές έμμεσες γλωσσικές πράξεις* (off record conventionally indirect speech acts), βλ. Μπέλλα 2015: 87-88.

³⁰ Για τους διαφορετικούς κανόνες επικοινωνίας ανά γλωσσική κοινότητα, βλ. και Boutet 1983: 49-50.

³¹ Για τη διδασκαλία πραγματολογικά κατάλληλων εκφράσεων στην E2, βλ. Σηφιανού 2006· για τη διδασκαλία τους με τη βοήθεια σκηνών από τον ελληνικό κινηματογράφο, βλ. Μπέλλα 2015: 251-255.

μηχανήματα ή η κακή ακουστική ενός χώρου μπορεί να εμποδίσουν σημαντικά την κατανόηση.

8. Ατομικά χαρακτηριστικά - Παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ακροατή (ηλικία, προηγούμενη γλωσσομάθεια, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, προτιμήσεις) επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ακρόασης³², γεγονός που σε κάποιο βαθμό αντιμετωπίζεται με την εξατομίκευση της διδασκαλίας της ΚΠΛ (βλ. Nunan 2002: 240). Συμβαίνει επίσης μαθητές που έχουν διδαχθεί με παραδοσιακό τρόπο ξένες γλώσσες να αποζητούν τον ίδιο τρόπο στην εκμάθηση της νέας γλώσσας, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία της ακρόασης. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε και από το 51,2 % των εκπαιδευτών που μετείχαν στην εμπειρική έρευνα η οποία περιλαμβάνεται στην παρούσα μελέτη³³ (βλ. 5.6).

9. Ο ψυχολογικός παράγοντας. Το αυξημένο άγχος και η έλλειψη αυτοπεποίθησης είναι δυσχέρειες που συχνά αντιμετωπίζει ο μαθητής της Γ2. Η πίεση του χρόνου αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους γι' αυτόν. Σε περιστάσεις διεπίδρασης, ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μη φυσικός ομιλητής της γλώσσας, είναι η αμφιβολία του για το βαθμό ανοχής του συνομιλητή του: η αβεβαιότητα σχετικά με το αν ο συνομιλητής θα δείξει υπομονή και ενδιαφέρον στην περίπτωση που εκείνος δεν καταλάβει κάτι, εμποδίζει συχνά την πλήρη ανάπτυξη μιας δεξιότητας ήδη κατακτημένης (βλ. και Buck 2001: 48-60). Συμβαίνει μάλιστα να μην τολμά κανείς να ομολογήσει ότι δεν καταλαβαίνει, ενώ υπάρχουν τρόποι να ελέγξει τα εισερχόμενα κατά τη συνομιλία³⁴. Συχνή είναι επίσης η υπερτίμηση εκ μέρους του ακροατή της δυσκολίας της κατανόησης και η υποτίμηση των γλωσσικών του ικανοτήτων. Ο φόβος του λάθους μεγεθύνει τις δυσκολίες, για παράδειγμα στην κατανόηση και παράλληλη καταγραφή ενός αριθμού τηλεφώνου. Αναγκαία είναι επομένως η διερεύνηση των παραγόντων που προξενούν άγχος και οι οποίοι συνδέονται με δυσχέρειες όπως ο τρόπος εκφοράς του λόγου, το επίπεδο δυσκολίας, η ασάφεια, η έλλειψη οπτικής βοήθειας, η αδυναμία επανάληψης (βλ. και Vogely 1998: 70) και η προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων επίλυσης

³² Για τη συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών με την επίδοση στην ΚΠΛ βλ. τα αποτελέσματα της έρευνας που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, 5.2.

³³ Για παράδειγμα ο Δ42 σημειώνει: «Αν και από πολλούς μαθητές δύσκολα θεωρείται «μάθημα», η χρήση αυθεντικών τραγουδιών ή βίντεο μπορεί επίσης να ενισχύσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα με σχετικά ευχάριστο μάλιστα τρόπο».

³⁴ Για την αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού από την πλευρά του δασκάλου βλ. Young 1992: 163, όπου οι Stephen Krashen και Tracy Terrell προτείνουν γλωσσικό εισαγόμενο κατανοητό κι ενδιαφέρον, χωρίς εμμονή στη διόρθωση του λάθους, σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας The Input Hypothesis.

των προβλημάτων που αυτό δημιουργεί. Η έρευνα δείχνει για παράδειγμα ότι η εστίαση στο μήνυμα και όχι στην ορθότητα και η εργασία σε ομάδες/ζεύγη (Fernández-Toro 2005: 4) φαίνεται να μειώνουν το αίσθημα του άγχους κατά την ακρόαση.

10. Το γεγονός ότι προϋποτίθεται η κατοχή των άλλων δεξιοτήτων. Τις περισσότερες φορές, για να αποδείξει ο εκπαιδευόμενος ότι κατανοεί ακουστικά, προαπαιτείται ικανότητα σε άλλες δεξιότητες, συνήθως στις δεξιότητες γραπτού λόγου (ΚΓΛ, ΠΓΛ), προκειμένου να διαβάσει τα ερωτήματα ή να απαντήσει σε αυτά γραπτά. Αν όμως ο μαθητής δεν παρουσιάζει ισόρροπη ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, πιθανόν να μην μπορούμε να διαγνώσουμε σε ποιο βαθμό το πρόβλημα είναι στην κατανόηση (ένα αντίστοιχο παράδειγμα θα ήταν να ζητά κανείς από έναν αναλφάβητο να αποδείξει την ικανότητα της όρασης διαβάζοντας, ή, από έναν εγγράμματο, να διαβάσει σε μια άγνωστή του γλώσσα). Ως λύση προτείνεται η ελαχιστοποίηση της ανάγκης για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου κατά την καλλιέργεια και την εξέταση της ΚΠΛ (βλ. και Field 2002: 244, Vandergrift 2007: 192), η απάντηση στα ερωτήματα με τη βοήθεια οπτικών μέσων και, πρόσφατα, η προφορική εκφορά και των ερωτημάτων (για μια μεικτή αντιμετώπιση του ζητήματος, βλ. Vandergrift & Baker 2015: 400). Ο προβληματισμός πάνω στο ζήτημα αυτό αποτυπώθηκε στο σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, μέσω της παράλληλης με την ανάγνωση εκφώνησης των ερωτημάτων που περιλήφθηκαν στην ακουστική διαδικασία (βλ. Πιλοτική έρευνα, 4.2.3).

Συνολικά, φαίνεται πως εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της κατανόησης δεν είναι μόνο οι γνώσεις του μη φυσικού ομιλητή για τη γλώσσα, η δηλωτική του γνώση δηλαδή (declarative knowledge, η γνώση για πράγματα ή γεγονότα), αλλά και η διαδικαστική (procedural knowledge, η γνώση των διαδικασιών, του τρόπου με τον οποίο μπορούν να γίνουν τα πράγματα αυτά, βλ. και Buck 2001: 14, Μπέλλα 2011: 114-115) και οι μηχανισμοί με τους οποίους αυτή τον κάνει να κατανοεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βασικές αρχές στη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης

Η γνώση της εξέλιξης των διδακτικών μεθόδων, η ενημέρωση σχετικά με την τρέχουσα έρευνα και η μελέτη των θεωριών που περιγράφουν τους μηχανισμούς της ακουστικής κατανόησης αποτελούν προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της δεξιότητας. Για την ανάπτυξη της ΚΠΛ μέσα από τη διδασκαλία, χρειάζεται επίσης ένας προσεκτικός σχεδιασμός. Το κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματεύεται ορισμένους κύριους άξονες ενός «καταστατικού χάρτη» για τη διδασκαλία της ΚΠΛ, που είναι:

- α) Η ταξινόμηση των επικοινωνιακών περιστάσεων ακρόασης.
- β) Η διαβάθμιση της δεξιότητας της ΚΠΛ σε επίπεδα.
- γ) Η επιλογή του ακουστικού υλικού.
- δ) Η απόφαση σχετικά με το είδος της ακρόασης και τις στρατηγικές που θα υιοθετηθούν.
- ε) Η ανεύρεση κατάλληλης εισαγωγής, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα εκτυλιχθούν πριν την ακρόαση, παράλληλα με αυτήν και μετά το πέρας της και η σύνδεση της ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες.
- στ) Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία και η συνεργασία μεταξύ τους.
- ζ) Η διαχείριση της γραμματικής που εμπλέκεται στην ακρόαση.
- η) Η ενημέρωση σχετικά με τη θέση της ΚΠΛ στο διδακτικό υλικό της Ε2 - Η διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης.

3.1 Επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης

Σε μια περίπτωση ακρόασης μπορεί να μετάσχει κανείς για ποικίλους λόγους: για πληροφόρηση, για να αναπτύξει σχέσεις, να μοιραστεί συναισθήματα, να διασκεδάσει (βλ. και Underwood 1989: 4-5, Lindsay & Knight 2006: 45). Σύμφωνα με τη διάκριση των επικοινωνιακών χρήσεων της γλώσσας σε διεπιδραστική (interactional) και επιτελεστική³⁵ (performative/transactional, Brown & Yule 1983), οι τρόποι απόκρισης σε μια ακρόαση είναι κυρίως δύο: α) με λεκτική αντίδραση μέσα από διεπίδραση (interacting) και β) με μια αντίδραση (reacting)³⁶, εφόσον οποιαδήποτε

³⁵ Για τον όρο *επιτελεστική* βλ. και Νάκας 1991: 250, Μοσχονάς 2005: 200.

³⁶ Οι δύο αυτές λειτουργίες (interactional vs transactional/performative) συχνά εναλλάσσονται, γι' αυτό και η διάκρισή τους αμφισβητείται από ορισμένες πλευρές με το επιχείρημα πως οι ρόλοι κατά τη συνομιλία δεν είναι προκαθορισμένοι (βλ. Warren 2006: 89).

μορφή αντίδρασης πέραν της λεκτικής μπορεί να αποτελέσει δείγμα κατανόησης: μια πράξη, μια συγκίνηση, η εκδήλωση ενός συναισθήματος. Έτσι, μια συνταγή μπορεί να οδηγήσει σε πράξη ή ένα ανέκδοτο να προκαλέσει το γέλιο (Vandermaelen 1981: 61). Επικοινωνιακές περιστάσεις κατά τις οποίες η ακρόαση παίζει πρωτεύοντα ρόλο είναι οι ακόλουθες:

A. Περιστάσεις ακρόασης με διεπίδραση:

1. Συμμετοχή σε συζητήσεις, με διαδοχική εναλλαγή των ρόλων του ομιλητή και του ακροατή και με την ακρόαση να αποτελεί σταθερά τον ένα πόλο της συνομιλίας. Ιδιάζουσα η περίπτωση της τηλεφωνικής συνδιάλεξης, μια δυσκολότερη έκφραση διεπίδρασης από τη ζωντανή συζήτηση, εφόσον ο ακροατής δε διαθέτει βοηθητικά οπτικά στοιχεία.
2. Συμμετοχή σε μαθήματα, σεμινάρια, συσκέψεις, κατά την οποία υπάρχει ανάγκη για κατανόηση και απόκριση.

B. Περιστάσεις ακρόασης με αντίδραση:

1. Ακρόαση οδηγιών/ανακοινώσεων. Στην πρώτη περίπτωση ο ακροατής πρέπει να εκτελέσει σειρά ενεργειών, απαντώντας στο ακουστικό ερέθισμα με μια φυσική δραστηριότητα (π.χ. ο ασθενής να ακολουθήσει τις συμβουλές του γιατρού, βλ. Buck 2001: 14). Εδώ, η ελλιπής κατανόηση, αν δεν υπάρξει δυνατότητα επανάληψης, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ενέργειες. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με την εσφαλμένη κατανόηση ανακοινώσεων (π.χ. ματαίωση πτήσης στο αεροδρόμιο, απεργία στο μετρό).
2. Παρακολούθηση ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών. Οι περιστάσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό δυσκολίας ανάλογα με το μέσο και το είδος λόγου. Έτσι, μπορεί κανείς, ακόμη και χωρίς να γνωρίζει τη γλώσσα, να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα στην τηλεόραση με τη βοήθεια της εικόνας, ενώ το ραδιόφωνο ως μέσο προϋποθέτει υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας. Όσον αφορά το είδος λόγου, οι εκπομπές ψυχαγωγικού χαρακτήρα, για παράδειγμα, είναι ευκολότερα κατανοητές από τα δελτία ειδήσεων. Η διαφήμιση πάλι, με τη συντομία της, σε συνδυασμό με το γεγονός της επανάληψης και με την υποστήριξη του οπτικού στοιχείου, όταν είναι τηλεοπτική, είναι πολλαπλά αξιοποιήσιμη, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα ενδιαφέρον πολιτισμικά γεγονός, που εντοπίζεται από νωρίς στη

διδασκτική (βλ. για παράδειγμα Margerie-Porcher 1981: 85-86, Porter & Roberts 1981: 43).

3. Ακρόαση τραγουδιών. Για πολλούς εκπαιδευόμενους, το κίνητρο της κατανόησης των τραγουδιών είναι ισχυρότερο απ' ό,τι στην ακρόαση ενός κειμένου με ειδικό περιεχόμενο, επειδή συνοδεύεται από την απόλαυση της μουσικής. Ο μαθητής συχνά επιθυμεί να κατανοήσει τα λόγια τραγουδιών στη γλώσσα που διδάσκεται ή και να τα τραγουδήσει. Υπάρχουν άνθρωποι που έμαθαν μια γλώσσα ξεκινώντας από τραγούδια. Στο σημείο αυτό η τεχνολογία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, προσφέροντας τη δυνατότητα των υποτίτλων: έτσι η ακουστική εικόνα μπορεί κατά τη δεύτερη ακρόαση να συνοδεύεται και από την οπτική, επιβεβαιώνοντας την κατάτμηση των λέξεων και λειτουργώντας μεταγνωστικά για την επιβεβαίωση των στρατηγικών και τον έλεγχο της ακουστικής διαδικασίας³⁷ (βλ. και Vandergrift & Goh 2012: 229-230, 276).

4. Παρακολούθηση θεατρικών ή κινηματογραφικών έργων. Ένα θεατρικό έργο παρουσιάζει μεγαλύτερες δυσκολίες για το μη φυσικό ομιλητή, καθώς η ένταση και η καθαρότητα των φωνών σε αυτό δεν είναι δεδομένη. Οι χαρακτήρες του έργου και οι μεταξύ τους σχέσεις ελκύουν ωστόσο την προσοχή, ακόμη κι αν η κατανόηση δεν είναι πλήρης, γεγονός που διαπιστώνει κανείς όταν συνοδεύει μια τάξη του στο θέατρο. Με τον κινηματογράφο τα πράγματα είναι ευκολότερα, λόγω της σταθερότερης ποιότητας του ήχου. Στην τηλεόραση, και ακόμη περισσότερο στο διαδίκτυο, βοηθητικό ρόλο παίζουν οι υπότιτλοι, στην ίδια γλώσσα με αυτή που ακούγεται ή σε μετάφραση.

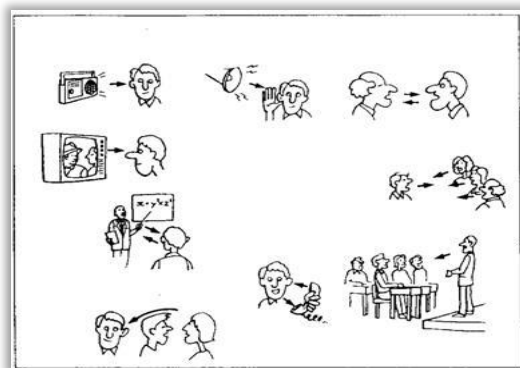
6. Ακρόαση συζητήσεων των οποίων δεν είμαστε μέτοχοι (eavesdropping). Στην περίπτωση αυτή βρισκόμαστε, όταν αρχίζουμε να παρακολουθούμε μια συζήτηση επειδή κάτι που ακούσαμε μας τράβηξε την προσοχή. Μπορεί μάλιστα να μη γνωρίζουμε ποιο είναι το γενικότερο θέμα της συζήτησης και να χρειαστεί να μπούμε στη διαδικασία διερεύνησης του θέματος και των επιμέρους παραμέτρων του. Στη γλωσσική τάξη, ο μαθητής βρίσκεται συχνά στη θέση του ωτακουστή (βλ. Nunan 2002: 240).

7. Ακρόαση μιας ομιλίας (π.χ. πολιτικού περιεχομένου), όπου ο ακροατής δεν ενδιαφέρεται μόνο για το περιεχόμενο των λεγομένων, αλλά και για την κατανόηση της στάσης του ομιλητή.

³⁷ Για τα αντίθετα αποτελέσματα από την παράλληλη χρήση προφορικού και γραπτού κειμένου, σύμφωνα με την αρχή της υπερφόρτωσης ως προς την παρεχόμενη πληροφορία, βλ. Mayer, Heiser & Lonn 2001.

Ορισμένες κύριες επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης συνοψίζονται στα ακόλουθα εικονίδια (Rixon 1986: 2):

Σχήμα 5: Πιθανές περιστάσεις ακρόασης



3.2 Διαβάθμιση της ΚΠΛ στην Ε2

Απαραίτητη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΚΠΛ είναι η διάγνωση του επιπέδου κατανόησης των μαθητών. Για τη διάκριση σε επίπεδα στα ελληνικά ακολουθείται η περιγραφή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας³⁸, που βασίζεται στη διαβάθμιση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου³⁹:

Πίνακας 1: Η διαβάθμιση της Κατανόησης Προφορικού Λόγου σε επίπεδα σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (CEFR).

Διαβάθμιση της ΚΠΛ σε επίπεδα	
A1	Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με το άτομό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου μιλάει αργά και καθαρά.
A2	Μπορώ να κατανοώ εκφράσεις εκτός κειμένου και λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αφορούν το άτομό μου, την οικογένειά

³⁸ Βλ. ΚΕΓ, Επίπεδα ελληνομάθειας, στο <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>, Παράρτημα II. Μια προσαρμογή της διαβάθμισης αυτής για κοινό παιδιών και εφήβων διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος *Διάπολις*, με στόχο την υποστήριξη της ενισχυτικής διδασκαλίας της Ε2 στα σχολεία (βλ. Παράρτημα III).

³⁹ Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Για τη μετάφραση στα ελληνικά: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

	μου, αγορές, εργασία ή το άμεσο περιβάλλον μου. Μπορώ επίσης να κατανοώ το νόημα ενός απλού, σαφούς και σύντομου μηνύματος.
B1	Μπορώ να κατανοώ τα κύρια σημεία μιας συζήτησης, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και σαφής και τα θέματα της συζήτησης οικεία, για παράδειγμα εργασία, σχολείο, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ. Μπορώ να κατανοώ το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, εάν αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για μένα και οι συνομιλητές μιλούν αργά και καθαρά.
B2	Μπορώ να κατανοώ διαλέξεις με σύνθετη επιχειρηματολογία, εάν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορώ να κατανοώ το μεγαλύτερο μέρος των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων και των ντοκιμαντέρ. Μπορώ να κατανοώ τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες αν η γλώσσα είναι η καθομιλουμένη.
Γ1	Μπορώ να κατανοώ μια μακροσκελή συζήτηση, ακόμη και αν δεν είναι καλά δομημένη και οι ιδέες δεν είναι σαφείς. Μπορώ να κατανοώ τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογραφικές ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.
Γ2	Δεν έχω καμία δυσκολία να κατανοώ τον προφορικό λόγο είτε σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας είτε όταν αυτός εκφέρεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμη και εάν οι άλλοι μιλούν γρήγορα, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος για να εξοικειωθώ με μια συγκεκριμένη ιδιόλεκτο.

Ένα ζήτημα σημασίας που εντοπίζεται στην περιγραφή των επιπέδων όσον αφορά την ΚΠΛ, είναι η έκταση και η διάρκεια του προς ακρόαση κειμένου και η εξέλιξή της από επίπεδο σε επίπεδο: ο μαθητής ξεκινά από την πρόσληψη λέξεων προχωρώντας προς τη δόμηση του νοήματος μιας πρότασης και εν συνεχεία ενός σύντομου κειμένου (συνήθως διαλογικού) και συνεχίζει την πορεία του προς ένα εκτενέστερο κείμενο (διαλογικό ή μονολογικό), στο οποίο είναι δυνατόν πλέον να κρατήσει την προσοχή του συγκεντρωμένη για περισσότερη ώρα, προκειμένου να εντοπίσει τα ζητούμενα:

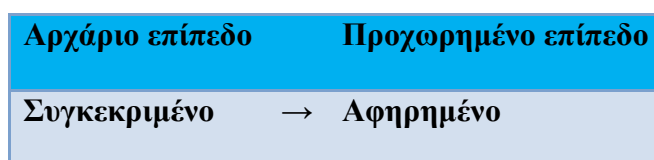
Σχήμα 6: Η πορεία της κατανόησης από το αρχάριο στο προχωρημένο επίπεδο

Λέξη → Πρόταση → Σύντομος Διάλογος → Εκτεταμένος Διάλογος ή Μονόλογος

Στην περιγραφή των επιπέδων από το ΚΕΓ δεν εντοπίζονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις ως προς τη θεματολογία ανά επίπεδο. Το γεγονός αυτό εδράζεται στην άποψη ότι τα ίδια θέματα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με ευκολότερο ή με συνθετότερο τρόπο (π.χ. στη θεματική της διατροφής στα αρχάρια

επίπεδα μπορούμε να ασχοληθούμε με αγορές τροφίμων και παραγγελίες, ενώ στα προχωρημένα επίπεδα με την υγιεινή διατροφή ή με το πρόβλημα του υποσιτισμού), δεν υπάρχει επομένως κανόνας που να μας αποτρέπει από το να αγγίζουμε ορισμένα θέματα στα αρχάρια επίπεδα ή που να μας επιβάλλει να τα εγκαταλείψουμε στα προχωρημένα. Διαφορετική άποψη φαίνεται να έχει σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτών της Ε2, σύμφωνα με έρευνα που θα παρουσιαστεί αναλυτικά στη συνέχεια (βλ. 5.6, Παράρτημα XVI). Είναι γεγονός πάντως πως στη διδακτική πράξη ακολουθείται μια γενικότερη γραμμή, σύμφωνα με την οποία κινούμαστε από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, που απαιτεί πλουσιότερο λεξιλόγιο και συνθετότερη μορφοσύνταξη:

Σχήμα 7: Η πορεία της κατανόησης από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο



Παραδείγματα ακουστικού υλικού στα οποία μπορεί κανείς να παρακολουθήσει αυτή την εξέλιξη από επίπεδο σε επίπεδο όσον αφορά τους ενήλικες προτείνονται από το ΚΕΓ⁴⁰, ενώ για παιδιά υπάρχει το Άκουσμα (διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνει ηχογραφημένα κείμενα ανά γλωσσικό επίπεδο, συνοδευόμενα από ασκήσεις) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου⁴¹. Τα κείμενα που επιλέχτηκαν για την ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, παρακολουθούν την εξέλιξη της ίδιας θεματικής ενότητας (Αυτοπαρουσιάσεις) από το αρχάριο έως το προχωρημένο επίπεδο και κινούνται από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο (βλ. 4.2.5 και Παράρτημα VIII).

Ένα άλλο σημείο σημασίας, που σχετίζεται με τη διαβάθμιση σε επίπεδα, είναι η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ως προς τον τύπο των ζητούμενων ανά επίπεδο. Υπάρχει μια εξέλιξη των δραστηριοτήτων από το αρχάριο έως το προχωρημένο επίπεδο. Όσον αφορά τις δραστηριότητες συμπλήρωσης, θα λέγαμε ότι είθισται να κινούνται από το αναμενόμενο ζητούμενο στο αρχάριο επίπεδο, προς στο λογικό αλλά μη προβλέψιμο ζητούμενο στο μέσο επίπεδο, για να καταλήξουν σε ζητούμενα μη λογικά προβλέψιμα στο επίπεδο των προχωρημένων. Έτσι, ο μαθητής περνάει

⁴⁰ Εξετάσεις ελληνομάθειας ΚΕΓ, δείγματα εξεταστικών θεμάτων, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/12>.

⁴¹ «Άκουσμα», Διαδικτυακό Λογισμικό για την δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου, Ι.Ε.Λ., <http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/>.

σταδιακά από το μάντεμα (guessing) στην ακρόαση με κατανόηση (για μια σειρά δραστηριοτήτων που δείχνουν την πορεία αυτή και την εφαρμογή της σε σειρά εγχειριδίων διδασκαλίας της Γ2, βλ. Παράρτημα Ι). Σε δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής, ο αριθμός των επιλογών αυξάνεται όσο ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας (πρβλ. ενδεικτικά θέματα του ΚΕΓ ανά επίπεδο ελληνομάθειας⁴² & Παράρτημα Χ). Σε δραστηριότητες επιλογής μεταξύ σωστού και λάθους, στα αρχάρια επίπεδα αρκεί η ένδειξη, ενώ στα προχωρημένα μπορεί να ζητηθεί και δικαιολόγηση της απάντησης με την παράθεση της ορθής απάντησης όπου σημειώνεται η ένδειξη «λάθος» (βλ. Παράρτημα VI, άσκηση 2).

3.3 Η επιλογή του ακουστικού υλικού

Ζήτημα σημασίας για την ΚΠΛ συνιστά η επιλογή προφορικού κειμένου που να παρουσιάζει καταλληλότητα για το κοινό στο οποίο απευθύνεται ως προς τη διάρκεια, το βαθμό δυσκολίας, το περιεχόμενο (ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών), το είδος λόγου (επίσημη ή ανεπίσημη ομιλία, κοινωνική ή γεωγραφική ποικιλία), τη φυσικότητα, την ευκρίνεια του ακουστικού μηνύματος. Η εσφαλμένη επιλογή ή επεξεργασία ενός κειμένου που προορίζεται για ΚΠΛ κινδυνεύει να μειώσει ή και να αναστείλει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αποθαρρύνοντας τους μαθητές και διαταράσσοντας το κλίμα στην τάξη. Στο κεφάλαιο αυτό, επιλέγω να εστιάσω σε δύο ζητήματα σημασίας που αφορούν το ακουστικό υλικό και σχετίζονται με την επιλογή των αποσπασμάτων προφορικού λόγου που περιλήφθηκαν στην έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Πρόκειται για την αυθεντικότητα του υλικού και για την αξιοποίηση του αφηγηματικού λόγου στη διδασκαλία της ΚΠΛ. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για την ερευνητική διαδικασία ήταν αυθεντικά αποσπάσματα αφηγηματικού λόγου.

3.3.1 Η αυθεντικότητα

Η αυθεντικότητα του προς ακρόαση υλικού είναι ένα ζήτημα σχετικά με το οποίο υπάρχουν έντονες διαφωνίες, που στρέφονται κυρίως γύρω από το ερώτημα «τεχνητό ή αυθεντικό;» (βλ. και Gilmore 2007, 2009, Wagner 2014). Όσοι ζουν σε χώρα τη γλώσσα της οποίας διδάσκονται, βιώνουν καθημερινά την εμπειρία οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας να τους απευθύνουν το λόγο με μια ταχύτητα που δεν έχουν

⁴² Βλ. ΚΕΓ, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.

συνηθίσει ή να μιλούν με συντομευμένους τύπους και εκφράσεις που δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία να ακούσουν στο πλαίσιο της τάξης (βλ. και Wagner 2014: 288). Για το λόγο αυτό, υποστηρίχθηκε πως πρέπει πάση θυσία να χρησιμοποιούμε αποσπάσματα αυθεντικού λόγου στο μάθημα, απορρίπτοντας την εισαγωγή κάθε τεχνητού ή ψευδοαυθεντικού (αλλιώς ευγενούς⁴³) κειμένου. Η επικοινωνιακή μέθοδος έδωσε το προβάδισμα σε καθετί το αυθεντικό, που προετοιμάζει για επικοινωνία σε πραγματικές συνθήκες, απελευθερώνοντας το μαθητή από την *προστατευτική συνενοχή* (*complicité défensive*, βλ. Richterich-Scherer 1975: 8) της τάξης. Η εξίσωση «αυθεντικό = αυτομάτως καλό» είναι ιδιαίτερα συχνή στη βιβλιογραφία της δεκαετίας του 1980 (βλ. και Rixon 1986 : viii). Η άποψη αυτή επικρατεί και σήμερα, παρέχονται δε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως η αυθεντικότητα οδηγεί σε καλύτερη ακουστική - και όχι μόνο - κατανόηση (Gilmore 2011). Η διδακτική πρακτική δείχνει ωστόσο πως τα πράγματα δεν είναι μονοδιάστατα. Μπορούμε πράγματι να αναζητήσουμε σύντομα αποσπάσματα αυθεντικού λόγου για ακρόαση στα αρχάρια επίπεδα. Τίθεται όμως το ζήτημα πως ένας αρχάριος μπορεί εύκολα να χάσει την αυτοπεποίθησή του, από την πρώτη κιόλας φράση της οποίας δεν μπορεί να διακρίνει τις λέξεις. Για να λύσουμε το πρόβλημα αυτό, μπορούμε να δημιουργήσουμε δραστηριότητες περιορισμένων απαιτήσεων πάνω στο αυθεντικό υλικό που επιλέξαμε. Η επιλογή αυτή επιφυλάσσει όμως τον κίνδυνο της απογοήτευσης, όταν οι μαθητές αισθάνονται πως δεν καλύπτεται η ανάγκη τους να κατανοήσουν και τις λεπτομέρειες (Rixon 1986: 14).

Για το λόγο αυτό έχει εισαχθεί η διάκριση μεταξύ των όρων *γνήσιο* (*genuine*) και *αυθεντικό* (*authentic*) κείμενο, που χρησιμοποιεί ωστόσο δύο όρους ουσιαστικά συνώνυμους. Σύμφωνα με αυτή, γνήσιος αποκαλείται ο αυτούσιος προφορικός λόγος και αυθεντικός ο λόγος που επιχειρεί μια προσομοίωση της πραγματικότητας ή που έχει τύχει τροποποιήσεων και επεξεργασίας, ανταποκρίνεται ωστόσο στις ανάγκες της πραγματικής επικοινωνίας (βλ. και Mishan 2005: 15). Ένας ηχογραφημένος λόγος που αφορά καθημερινές περιστάσεις, είναι πραγματολογικά ενήμερος και διαθέτει χαρακτηριστικά προφορικότητας (αυθορμητισμό, φυσικότητα στον επιτονισμό, παύσεις, δισταγμούς, ποικιλία και αλληλοεπικαλύψεις φωνών, ελλειπτικό λόγο, ήχους από το εξωτερικό περιβάλλον, βλ. 1.1), μπορεί να συμβάλει στο να «χτιστεί» σταδιακά η δεξιότητα, χωρίς να αναστέλλεται από ανυπέρβλητα εμπόδια στην κατανόηση. Ένα

⁴³ Για τον όρο βλ. Τοκατλίδου 1986: 63.

εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο προσεκτικά, με προσεγμένη δοσολογία γλωσσικού υλικού σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειας και παιγμένο κατάλληλα, μπορεί να προσφέρει μια σχεδόν αυθεντική ακουστική εμπειρία στους μαθητές μας. Ένα τέτοιο μεταβατικό στάδιο κρίνεται απαραίτητο από πολλούς διδάσκοντες σε τάξεις αρχαρίων, καθώς οδηγεί ομαλά στην ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας, ξεκινώντας από την εξάσκηση στην ταύτιση ήχων και τη δημιουργία ακουστικής μνήμης μέσα από μικρούς διαλόγους και σύντομες αφηγήσεις. Μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική που πλησιάζει το αυθεντικό, είναι η ηχογράφηση βάσει σημειώσεων (βλ. και Byrne 1986: 16, Buck 2001: 176), που διατηρεί τον αυθορμητισμό του προφορικού λόγου, κρατώντας το επίπεδο δυσκολίας ελεγχόμενο. Εκείνο που έχει σημασία, όπως καταλήγουν ακόμη και όσοι υποστηρίζουν ένθερμα τη χρήση αυθεντικού υλικού, είναι οι μαθητές να έχουν την εμπειρία όσο το δυνατόν περισσότερων και ποικίλων ακουστικών ερεθισμάτων (Underwood 1989: 101). Αν αυτό μπορεί να γίνει με αυθεντικά ακούσματα είναι θετικό, όταν όμως δεν ανευρίσκονται κατάλληλα αποσπάσματα, δε θα πρέπει να αποκλειστούν οι εναλλακτικές. Στο επίπεδο των προχωρημένων, τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά: εδώ το αυθεντικό υλικό έχει οπωσδήποτε τη θέση του. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις τάξεων που διδάσκονται τη γλώσσα στη χώρα ομιλίας της, το αυθεντικό υλικό που καθημερινά περιβάλλει τους μαθητές είναι πλούσιο, γι' αυτό υπάρχει ο κίνδυνος, εκτιθέμενοι στο μάθημα σε κείμενα τεχνητά κατώτερα της ικανότητάς τους για κατανόηση, να μην έχουν την ευκαιρία να σημειώσουν πρόοδο αναπτύσσοντας στρατηγικές απαραίτητες σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες (Nakic 1981: 8).

Σημαντικό είναι ότι ούτε όλα τα αυθεντικά υλικά είναι ίδια μεταξύ τους, ούτε όλα τα μη αυθεντικά. Υπάρχει για παράδειγμα προφορικός λόγος που βρίσκεται πολύ κοντά στον γραπτό, θα τον χαρακτηρίσαμε μάλιστα ως γραπτό λόγο που διαβάζεται (*written language spoken aloud*, βλ. και Brown-Yule 1983: 7, Wagner 2014: 293), γραπτό λόγο δηλαδή με προφορικό ένδυμα. Ο λόγος του θεάτρου αντίθετα και των κινηματογραφικών σεναρίων, μολονότι δε θεωρείται αυθεντικό δείγμα προφορικού λόγου, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή όσον αφορά την ανάπτυξη της δεξιότητας της ακρόασης (για την αξιοποίηση του κινηματογράφου και της τηλεόρασης στη διδασκαλία της ΚΠΑ, βλ. Gilmore 2010· για ένα παράδειγμα αξιοποίησης κινηματογραφικών σκηνών με θέμα εργασιακές σχέσεις και την αυθεντικότητα που τις χαρακτηρίζει, βλ. Daly 2016: 144). Υποστηρίζεται ακόμη πως η ίδια η εισαγωγή γνήσιου προφορικού λόγου στην τάξη, τον κάνει να χάνει κάτι από τον αυθορμητισμό του, όταν μάλιστα οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται γύρω απ' αυτόν είναι για

παράδειγμα ασκήσεις συμπλήρωσης ή πολλαπλής επιλογής. Για το λόγο αυτό, μπορούμε να στοχεύσουμε σε αυθεντικού τύπου παιδαγωγικές δραστηριότητες (βλ. και Porter & Roberts 1981: 39-42, Vandergrift & Goh 2012: 169). Αυθεντικότητα μπορεί να ενυπάρχει επίσης στη διαδικασία που ακολουθείται. Για παράδειγμα η διαπραγμάτευση της θεματικής στην τάξη, αντί της επιβολής της από το διδάσκοντα και η ανάδυση μη προσχεδιασμένων θεμάτων, η διατύπωση ερωτήσεων που στοχεύουν σε πραγματική πληροφόρηση και όχι σε χρήση τύπων, η αποφυγή του αργού συνομιλητικού τύπου ομιλίας από το δάσκαλο, όταν αυτό είναι εφικτό, η αυθόρμητη λήψη του λόγου από τους μαθητές, καθιστούν τη συνθήκη αυθεντική (βλ. και Johnson 2001: 69-70). Αντιτείνεται επίσης ότι η τάξη είναι από μόνη της ένας χώρος όπου δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας εξίσου αυθεντικά, εφόσον αυθεντικοί είναι οι μετέχοντες (self-based authenticity, Wee 2008), που απλώς διαφέρουν απ' αυτά της εξωσχολικής ζωής (βλ. και Lebre-Peytard 1990: 8-9, Fernández-Toro 2005: 4). Εκείνο που αποδεικνύει συστηματικά η διδακτική πράξη είναι ότι η αυθεντικότητα του υλικού κινητοποιεί το ενδιαφέρον, εξοικειώνει με κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες και ενισχύει το συναισθηματικό φίλτρο των μαθητών, διευκολύνοντας την προσέγγιση στη γλώσσα-στόχο μέσα στον *πραγματικό κόσμο* (βλ. Wagner 2014: 306).

3.3.2 Ο αφηγηματικός λόγος

Πολλές είναι οι περιστάσεις επικοινωνίας κατά τις οποίες ο μονόλογος παίζει πρωτεύοντα ρόλο: άλλος αφηγείται ένα γεγονός, άλλος μιλάει για τα προβλήματά του σ' έναν φίλο, ένας φοιτητής που ήταν παρών σε μία παράδοση συνοψίζει το περιεχόμενό της σε κάποιον που απουσίαζε. Είναι γεγονός ότι η επικοινωνιακή μέθοδος είχε για χρόνια επικεντρωθεί στον διάλογο, τοποθετώντας τα μονολογικά κείμενα στο περιθώριο του ενδιαφέροντός της. Κι όμως, τα περισσότερα θέματα μπορούν να βρουν την επικοινωνιακή τους πραγμάτωση μέσα από διαφορετικές φόρμες, μέσα από διαφορετικές επιφανειακές δομές, μονολογική ή διαλογική (Rück 1980: 39). Στην άποψη ότι ο μονόλογος δε συμβιβάζεται με την επικοινωνία, θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει το γεγονός ότι μια αφήγηση συχνά ανατροφοδοτεί έναν διάλογο, αποτελώντας τμήμα του. Η αφήγηση επίσης διατηρεί, και στην περίπτωση του ακροατή της δεύτερης γλώσσας, τη διαχρονική της αξία, γεγονός που έχει αποδειχτεί από την ανάπτυξη διδακτικής προσέγγισης που προτείνει διδασκαλία της Γ2 μέσω της αφήγησης, συνδυάζοντας την ΚΓΛ με την ΚΠΛ (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling / TPRS*, βλ. 1.2 και Ray & Seely 2004). Όπως γίνεται φανερό

από τη στροφή του σύγχρονου θεάτρου προς την αφήγηση (revival of storytelling / νέο-conteurs, βλ. Παπαλιού 1996: 10-11), ο σύγχρονος άνθρωπος, κουρασμένος από την αποσπασματικότητα των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που δέχεται καθημερινά, αποζητά ιστορίες με συνέχεια και ομαλή ροή λόγου. Η αφήγηση στην ΚΠΛ αποτελεί έναν ακόμη δρόμο για την επιβεβαίωση και τη σταθεροποίηση της κατακτημένης γνώσης, ενώ στηρίζει την ένταξη του μη φυσικού μιλητή στην κατανόηση όχι μόνο του κόσμου του διαλόγου, αλλά και του κόσμου της αφήγησης στη Γ2 (*comprehension of the narrative world*, Sabouri Kashani, Sajjadi, Sohrabi & Younespour 2011: 75). Από τα πρώτα ήδη στάδια διδασκαλίας μιας γλώσσας μπορεί κανείς να αφηγηθεί στους μαθητές του απλά, καθημερινά συμβάντα, με τρόπο ενδιαφέροντα και ζωντανό. Δεν είναι μόνο το θεατρικό παιχνίδι που μπορεί να δώσει ζωντάνια και ώθηση στη διδακτική διαδικασία. Μια αφήγηση από μέλη της ομάδας μπορεί να ζωντανέψει μπροστά στα μάτια των υπολοίπων χάρη στους χρωματισμούς της φωνής και σε εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως οι χειρονομίες και η μιμική, ώστε να λυθούν αυτομάτως οι λεξιλογικές απορίες και να μείνει η χαρά της αφήγησης. Συχνά μια αφήγηση δίνει το έναυσμα για μιαν άλλη, πολλοί είναι μάλιστα οι διδάσκοντες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή ως εισαγωγή στο μάθημα. Μια διήγηση για παράδειγμα των περιπετειών μας μέχρι να φθάσουμε στο μάθημα, κινεί τους μαθητές να αφηγηθούν τις δικές τους περιπέτειες, ή ένα παράξενο συμβάν που θα αφηγηθούμε, ανακινεί και σ' εκείνους μνήμες που συχνά θα θελήσουν να διηγηθούν, με αποτέλεσμα την εξάσκηση των ακροατών στην ΚΠΛ και του αφηγητή στην ΠΠΛ⁴⁴. Υπάρχει ακόμα η δυνατότητα αξιοποίησης μιας αφήγησης ως αφετηρίας για περαιτέρω δραστηριότητες (π.χ. κρατώ σημειώσεις, οργανώνω μια δραματοποίηση, αφηγούμαι κάτι σε γραπτή μορφή).

⁴⁴ Σχετικά με την αξιοποίηση του αφηγηματικού λόγου για τη διάκριση επιπέδων ελληνομάθειας, μέσω της ακουστικής κατανόησης μιας αφήγησης και της επαναδιήγησης της ιστορίας, βλ. Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003.

3.4 Είδη και στρατηγικές ακρόασης

Μεγάλη είναι η ποικιλία των τύπων ακρόασης στην πραγματική ζωή. Κατά τη διδασκαλία μπορούμε να επιλέξουμε ή να συνδυάσουμε διαφορετικούς τύπους ακρόασης :

α) *Εκτεταμένη / συνολική ακρόαση* (extensive listening): ο ακροατής δεν αναζητά κάτι μέσα στο μήνυμα, θέλει να κατανοήσει το γενικό νόημα και ακούει συνολικά στρέφοντας την προσοχή του ιδιαίτερα στα σημεία όπου εντοπίζει αλλαγές στον προσανατολισμό.

β) *Ταχεία / Επιλεκτική ακρόαση* (selective listening): ο ακροατής ξέρει τι αναζητά μέσα στο μήνυμα και στην πραγματικότητα δεν ακούει προσεκτικά παρά μόνο αυτά τα σημεία.

γ) *Επισταμένη ακρόαση* (intensive listening): ο ακροατής θέτει ως στόχο του τη λέξη προς λέξη ανασύσταση του μηνύματος (πράγμα που συμβαίνει όταν για παράδειγμα θέλουμε να μάθουμε απ' έξω ένα τραγούδι) κι ακούει το κείμενο σε όλες του τις λεπτομέρειες.

δ) *Ευκαιριακή ακρόαση* (incidental listening): η ακρόαση εκτυλίσσεται με διαδικασίες αυτόματες, μη συνειδητές, και δεν υπάρχει πραγματική κατανόηση, αλλά οποιαδήποτε στιγμή ένα στοιχείο μπορεί να τραβήξει την προσοχή του ακροατή. Πρόκειται για τον τύπο ακρόασης που εφαρμόζουμε για παράδειγμα όταν ακούμε ραδιόφωνο ενώ δουλεύουμε. Στη γλωσσική τάξη, η ευκαιριακή ακρόαση συνιστά ένα στοιχείο αυθεντικότητας, καθώς προκύπτει με τυχαίο τρόπο, όπως και στην επικοινωνία εκτός μαθήματος.

Σημαντική είναι η παράλληλη ανάπτυξη στρατηγικών που συμβάλλουν σε αποτελεσματική ακρόαση. Οι κύριες στρατηγικές που προτείνονται (βλ. και Rixon 1981: 68-74, Dendrinos 1988: 28, Μήτσης 2000: 6, Vandergrift 2003: 463-496, Flowerdew-Miller 2005: 62-83) μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

1. Να μην επιδιώκεται η λέξη προς λέξη, αλλά η γενικότερη κατανόηση.
2. Να εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά (key-words) και να αξιοποιούνται τα συμφραζόμενα για την κατανόηση του άγνωστου λεξιλογίου.
3. Να επιχειρούνται υποθέσεις και προβλέψεις, ώστε να μετατρέπεται η ακρόαση σε σημαντικό βαθμό σε διαδικασία ελέγχου (monitoring).
4. Να εξάγεται το νόημα εκείνου που δε δηλώνεται ρητά, αλλά εννοείται, και να εντοπίζεται εκείνο που εκ προθέσεως παραλείπεται.

5. Να εντοπίζονται οι λογικές σχέσεις μεταξύ των λεγομένων, η «αρχιτεκτονική» του μηνύματος και οι κειμενικοί δείκτες. Να αναγνωρίζεται ο επιτονισμός γενικότερα, αλλά και ως τρόπος δήλωσης δομικών μεταβάσεων ή υπογράμμισης του νοήματος.
6. Να μην εγκαταλείπεται η προσπάθεια σε περίπτωση μειωμένης κατανόησης, αλλά να μην υπάρχει επιμονή στην κατανόηση ενός σκοτεινού σημείου, γιατί αυτό μπορεί να προκαλέσει αναστολή της συνολικής διαδικασίας της κατανόησης.

3.5 Δραστηριότητες ακρόασης

Σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΚΠΛ παίζουν οι δραστηριότητες που εκτυλίσσονται γύρω από αυτή και που περιλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό ή δημιουργούνται από τους διδάσκοντες. Στις δραστηριότητες αυτές αποκρυσταλλώνονται αρκετές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία της κατανόησης, καθιστώντας τις θεωρητικές έννοιες λειτουργικές (Buck 2001: 61). Οι δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης που προορίζονται για τη διδασκαλία της δεξιάτητας ποικίλλουν πολύ περισσότερο από όσες προορίζονται για την αξιολόγησή της και είναι δυνατόν να κατανεμηθούν σε τρία στάδια: προακουστικό, κυρίως ακουστικό και μεταακουστικό. Για το σχεδιασμό των σταδίων αυτών, χρειάζεται, αφού επιλεγεί το προς ακρόαση υλικό, να απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα όπως τα ακόλουθα, διαμορφώνοντας έναν προοργανωτή διδασκαλίας:

Πίνακας 2: Ερωτήματα ανά στάδιο ακρόασης

<p>Πριν την ακρόαση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ποια μπορεί να είναι η εισαγωγή γι' αυτή τη δραστηριότητα; • Ποιες λέξεις πιθανόν να μη γνωρίζει η ομάδα-στόχος και πρέπει να προδιδαχθούν; • Πώς μπορεί να επιτευχθεί εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην ακουστική διαδικασία; <p>Κατά την ακρόαση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τι είδους ακρόαση ενδείκνυται; Εκτεταμένη, επισταμένη, εντατική; • Τι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν κατά την πρώτη και τη δεύτερη ακρόαση; <p>Μετά την ακρόαση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν μετά την ακρόαση; • Πώς μπορεί να συσχετιστεί η ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες;
--

Η διδασκαλία της δεξιάτητας μπορεί να οργανωθεί με τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων (βλ. Παράρτημα IV). Το προακουστικό στάδιο μπορεί επίσης να

υποκατασταθεί από τη διδασκαλία μιας θεματικής ενότητας ή ενός γραμματικού φαινομένου, για τα οποία η ακουστική κατανόηση που επιλέγουμε αποτελεί επέκταση. Ο τύπος των δραστηριοτήτων εξαρτάται από τους διδακτικούς στόχους, έτσι μια ακρόαση μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία της φωνολογίας ή να αξιοποιηθεί ως τεχνική ελέγχου της γνώσης του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, μπορεί να αποτελείται μόνο από μια άσκηση διάκρισης φωνημάτων μεταξύ ελάχιστων ζευγών (minimal pairs). Σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, η ακουστική κατανόηση ελέγχεται με ασκήσεις υπαγόρευσης μαζί με την ορθογραφία, ή με την ακρόαση και επανάληψη λέξεων και προτάσεων. Στο κεφάλαιο αυτό προτείνονται τύποι ακουστικών δραστηριοτήτων που έχουν απανθιστεί από εγχειρίδια διδασκαλίας της αγγλικής και της ελληνικής ως Γ2 και από μονογραφίες και άρθρα με αντικείμενο τη διδακτική μεθοδολογία της ΚΠΛ. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται ανά στάδιο διδασκαλίας της ΚΠΛ.

3.5.1 Προτεινόμενες δραστηριότητες πριν την ακρόαση

Η προακουστική φάση αποτελεί την εισαγωγή στο θέμα και κρίνεται απαραίτητη για την κινητοποίηση των μαθητών, με έναν περιορισμό ως προς τη διάρκεια, προκειμένου οι μαθητές να μη χάσουν το ενδιαφέρον τους για την ακρόαση και να μην είναι όλα όσα θα ακούσουν προβλέψιμα λόγω της προετοιμασίας που θα έχει προηγηθεί: στην περίπτωση αυτή η ΚΠΛ κινδυνεύει να καταστεί αντιπαραγωγική (βλ. και Field 2002: 243). Δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν σε αυτό το στάδιο διδασκαλίας είναι:

1. Εισαγωγικές ερωτήσεις και συζήτηση. Η εισαγωγή γίνεται με ΠΠΛ σχετική με το θέμα της ακρόασης.

2. Προδιδασκαλία λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο που ενδέχεται να αποτελέσει κρίσιμο εμπόδιο για την κατανόηση ή να την αναστείλει, μπορεί να παρουσιαστεί πριν την ακρόαση με ποικίλους τρόπους: με οπτικά μέσα, με παραδείγματα, με συνώνυμα και ορισμούς, με ασκήσεις (αντιστοίχισης, επιλογής, συμπλήρωσης), με δουλειά σε ομάδες, με προσφυγή στο λεξικό ή στο δάσκαλο (βλ. και McCarthy 1990). Η ικανότητα πρόβλεψης σε σχέση με το άγνωστο λεξιλόγιο κάθε τάξης, αποτελεί σημαντική πλευρά του σχεδιασμού από την πλευρά του διδάσκοντα.

3. Διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το θέμα της ακρόασης. Οι υποθέσεις αυτές μπορεί να βασίζονται σε έναν τίτλο, σε λέξεις ή φράσεις-κλειδιά, σε οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. εικόνες, σκίτσα, χάρτες, αντικείμενα, ένα σύντομο βίντεο, ένα μουσικό

απόσπασμα) όσο γίνεται συναφέστερο με το θέμα της ακρόασης, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (για την αρχή της συνάφειας με τη θεματική, βλ. Mayer, Heiser & Lonn 2001: 196). Η θεωρητική υποδομή των δραστηριοτήτων πρόβλεψης σχετίζεται με την ανακίνηση της προηγούμενης γνώσης του ακροατή (βλ. και 2.1), ενώ μια τέτοια προετοιμασία συμβάλλει σε προσεκτική ακρόαση, καθώς ο ακροατής διερευνά παράλληλα την επιβεβαίωση ή μη των προβλέψεών του.

4. Παύση ακρόασης. Ακούγεται ένα μικρό απόσπασμα από το προς ακρόαση κείμενο και γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το είδος του (π.χ. ζωντανή ή τηλεφωνική συνομιλία), τον τόπο, τις σχέσεις, τις ηλικίες, το ύφος. Αν πρόκειται για συνέντευξη, μπορεί να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να διατυπώσουν τις ερωτήσεις που θα έθεταν οι ίδιοι εάν έπαιρναν συνέντευξη από το συγκεκριμένο πρόσωπο, για να διαπιστώσουν στη συνέχεια αν ορισμένες απ' αυτές συμπίπτουν με αυτές που πράγματι τίθενται. Ως εναλλακτική, οι ακροατές καλούνται να φανταστούν τη συνέχεια της ιστορίας, στη λογική της απόπειρας πρόβλεψης και πάλι.

5. Περιγραφή της ακουστικής διαδικασίας και επίλυση αποριών σχετικά με τα ερωτήματα. Στη φάση πριν την ακρόαση απαραίτητο είναι να εξηγηθεί ο τρόπος εργασίας που πρόκειται να ακολουθήσουμε (ανάγνωση των ερωτημάτων, ακρόαση, επαναακρόαση, ομαδική εργασία κ.λπ.) και να διασαφηνιστούν οι δραστηριότητες που πρόκειται να εκτυλιχθούν στη διάρκεια της ακρόασης: είναι πρακτικά αδύνατον και ψυχολογικά εσφαλμένο να εξηγεί κανείς στους μαθητές του τι πρέπει να κάνουν, ενώ προσπαθούν να κατανοήσουν. Διασφαλίζει κανείς έτσι την εστιασμένη σε συγκεκριμένους στόχους ακρόαση από μέρους των μαθητών και ανεξαρτητοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι απαντήσεις από τον παράγοντα της μνήμης. Στη φάση αυτή μπορεί να αφυπνιστεί η μεταγνωστική συνειδητότητα, αν συμπεριληφθούν στρατηγικές στις εκφωνήσεις ή στις συμβουλές σχετικά με τον τρόπο ακρόασης (για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εγχειριδίου που περιλαμβάνει οδηγίες για στρατηγική ακρόαση, βλ. *Solutions*, Falla & Davies 2013).

3.5.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες κατά την ακρόαση

Στο στάδιο παράλληλα με την ακρόαση ενδείκνυται ασκήσεις σύντομης απάντησης (εντοπισμού λέξεων-κλειδιών, σύντομων σημειώσεων, πολλαπλής επιλογής, άρνησης-κατάφασης, σωστού-λάθους ή παραλλαγών τους⁴⁵), προκειμένου να προλαβαίνει ο ακροατής να ανταποκριθεί. Για κείμενα που περιγράφουν σειρά ενεργειών (π.χ. συνταγές, οδηγίες χρήσεως, αφηγήσεις ιστοριών, ταξιδιών) μπορεί να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να βάλουν στη σειρά εικόνες ή φράσεις ή να σημειώσουν μια διαδρομή σ' έναν χάρτη. Μπορεί ακόμη να συμπληρωθεί ένας πίνακας (π.χ. ένα βιογραφικό σημείωμα) ή ένα διάγραμμα με τις πληροφορίες που ακούγονται (labelling). Η χρήση οπτικού υλικού, όταν είναι δυνατή, είναι βοηθητική, γιατί δεν προαπαιτεί εξοικείωση με την ΚΓΛ για την εξάσκηση στην ΚΠΛ (για το ζήτημα αυτό βλ. 2.4.10 και 4.2.3), η άσκηση πολλαπλής επιλογής μπορεί για παράδειγμα να έχει τη μορφή της επιλογής μεταξύ εικόνων ή βίντεο (π.χ. επιλογή ανάμεσα σε trailer για να εντοπιστεί σε ποια ταινία αναφέρονταν τα πρόσωπα στον διάλογο που ακούστηκε, βλ. Field 2002: 244). Δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης που αξιοποιούν οπτικό υλικό περιλαμβάνονται σε εκπαιδευτικό υλικό της Ε2, ιδιαίτερα σε όσα υλικά απευθύνονται σε κοινό παιδιών και εφήβων (για τέτοια παραδείγματα βλ. Καρακύργιου & Παναγιωτίδου 2015: 177, Αντωνίου & Δετσούδη 2004: 89-92, *Γεια σας & Άκουσμα*, Παράρτημα IV). Συνολικά, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην κυρίως ακουστική φάση ανήκουν στους ίδιους τύπους ασκήσεων που προορίζονται και για αξιολόγηση των μαθητών στην ΚΠΛ.

3.5.3 Επανακρόαση

Για τη διδασκαλία της δεξιότητας της ακουστικής κατανόησης, μια δεύτερη και ενδεχομένως μια τρίτη ακρόαση ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες, τα ζητούμενα, κρίνεται απαραίτητη. Στην αρχή κάθε ακρόασης γίνεται συνήθως από τον ακροατή μια διαδικασία κανονικοποίησης (process of normalization), κατά την οποία προσαρμόζεται στην ταχύτητα, τη χροιά της φωνής, τον επιτονισμό του ομιλητή. Μέρος του χρόνου της πρώτης ακρόασης αφιερώνεται σ' αυτό, επομένως ορισμένες πληροφορίες δεν προσλαμβάνονται παρά στη δεύτερη και την τρίτη ακρόαση. Για να

⁴⁵ Μια παραλλαγή της δραστηριότητας επιλογής μεταξύ σωστού-λάθους, επιτρέπει στον μαθητή να καταγράψει και την αβεβαιότητα ή τη βεβαιότητά του γι' αυτό που άκουσε, σημειώνοντας ένα «X» σε μια από τις στήλες: «100% βέβαιος», «70% βέβαιος», «50% βέβαιος», «δε γνωρίζω».

αποφύγουμε την υπερφόρτωση της μνήμης των μαθητών, είναι σκόπιμο, όταν η ακρόαση έχει μεγάλη διάρκεια, να γίνονται παύσεις και μοίρασμα των δραστηριοτήτων σε μικρότερες «δόσεις». Όταν οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για το στάδιο κατά την ακρόαση είναι περισσότερες της μίας ή είναι αυξανόμενης δυσκολίας, μπορεί να γίνει καταμερισμός δραστηριοτήτων ανά ακρόαση (Gower-Walters 1983: 163-164). Ασκήσεις αντιστοίχισης, διόρθωσης ή συμπλήρωσης κενών, που απαιτούν περισσότερο χρόνο, μπορούν να γίνουν κατά τη δεύτερη ακρόαση. Μπορούν επίσης οι επανακροάσεις να έχουν διαφορετικούς στόχους, π.χ. η πρώτη ακρόαση να στοχεύει σε μια γενικού χαρακτήρα κατανόηση και η δεύτερη στην ακρίβεια (Nunan 2002: 239). Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές μπορεί τη δεύτερη φορά να κληθούν να εντοπίσουν μεταξύ ενός αριθμού φράσεων ποιες αναφέρονται και ποιες όχι στο κείμενο ή ποιες ακούγονται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο. Οποσδήποτε, ένας τύπος δραστηριότητας δεν ελέγχει πάντα το ίδιο πράγμα, π.χ. μια άσκηση συμπλήρωσης κενών μπορεί να ελέγχει ακρίβεια, αναγνώριση λέξης, γενική κατανόηση, τρόπο εξαγωγής συμπερασμάτων (inferencing), ακόμη και έναν βαθμό μεταγνωστικής επεξεργασίας, ανάλογα με τον τύπο της πληροφορίας που ζητείται (Buck 2001: 61). Όσον αφορά την ανατροφοδότηση των μαθητών με την ορθή πληροφορία, είναι καλύτερο αυτή να μην ακολουθεί άμεσα την διαπίστωση μιας εσφαλμένης κατανόησης στην πρώτη ακρόαση, κατά το σχήμα: 1. Παρουσίαση του ζητήματος, 2. Ακρόαση και απάντηση των ερωτήσεων, 3. Άμεση ανατροφοδότηση. Αντίθετα, είναι σκόπιμο να δίνεται η δυνατότητα για επανειλημμένες δοκιμές, χωρίς υποκατάσταση του ακουστικού υλικού από το δάσκαλο. Το προτεινόμενο σχήμα είναι δηλαδή: 1. Παρουσίαση του ζητήματος, 2. Ακρόαση, 3. Συζήτηση ανά ζεύγη ή ομάδες, 4. Δεύτερη ακρόαση για επίλυση των αποριών και συζήτηση των δραστηριοτήτων σε επίπεδο ομάδων ή τάξης, με τον εκπαιδευτή σε ρόλο συντονιστή, 5. Επανακρόαση, 6. Τελική συζήτηση και διευκρίνιση των σκοτεινών σημείων (βλ. και Rixon 1981: 74-75).

3.5.4 Προτεινόμενες δραστηριότητες μετά την ακρόαση

Το στάδιο μετά την ακρόαση είναι εκείνο στο οποίο η δεξιότητα της ΚΠΛ γίνεται εξωστρεφής, συνδέεται δηλαδή με τις άλλες δεξιότητες. Είναι γεγονός ότι η εξάσκηση σε καθεμία από τις δεξιότητες αντιμετωπίστηκε για χρόνια ανεξάρτητα από την καλλιέργεια των υπολοίπων. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης ήταν σκόπιμη στο βαθμό που η σημασία ορισμένων δεξιοτήτων - κυρίως εκείνων της ομιλίας και της ακρόασης - τύγχανε υποτίμησης και επομένως έχρηζε υποστήριξης μέσα από την

αυτόνομη διδασκαλία τους. Σήμερα ωστόσο, που δεν υπάρχουν, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής, αγνοημένες δεξιότητες, προσανατολιζόμαστε στην ενσωμάτωση και την αμοιβαία τους ενίσχυση μέσα από τη σύνδεση κάθε δεξιότητας με τις υπόλοιπες, με το φυσικό τρόπο που συμβαίνει αυτό στη ζωή (για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δεξιοτήτων, βλ. και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, 5.5). Επομένως και η εξάσκηση στη δεξιότητα της ακρόασης εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Οι δραστηριότητες στο στάδιο μετά την ακρόαση μπορούν να ξεκινήσουν με συζήτηση για τη διαπίστωση της επαλήθευσης ή μη των προβλέψεων που είχαν διατυπωθεί από τους μαθητές στο προακουστικό στάδιο. Γενικότερα οι δραστηριότητες στο στάδιο αυτό δε χρειάζεται να είναι μονής κατεύθυνσης (unidirectional/one-way tasks, π.χ. ακούω και συμπληρώνω), αλλά μπορούν να ποικίλλουν ως προς τον τύπο και να είναι:

1. Αμοιβαίες ερωτήσεις κατανόησης μεταξύ των μαθητών.
3. Ανεύρεση τίτλου για το κείμενο.
4. Συμπλήρωση ημιτελών φράσεων σύμφωνα με το κείμενο.
5. Επιχειρηματολογία με άντληση λέξεων/φράσεων από το κείμενο.
6. Επεξεργασία του λεξιλογίου (ένταξη των νέων λέξεων σε προτάσεις, αναγνώριση παράφρασης, αντικατάσταση λέξεων, λεξιλογικά παιχνίδια, θεματική ομαδοποίηση, βλ. και McCarthy 1990: 91-99).
7. Δημιουργία σεναρίων (π.χ. τι συνέβη πριν ή μετά από αυτό που ακούσαμε), παιχνίδια ρόλων πάνω στη θεματική ή στο είδος λόγου του κειμένου (π.χ. συνέντευξη, διαφήμιση κ.λπ.).
8. Σύγκριση μεταξύ του κειμένου που ακούστηκε και ενός γραπτού κειμένου πάνω στην ίδια θεματική: ανεύρεση κοινών σημείων και διαφορών (π.χ. ανάγνωση του γραπτού κειμένου και διάκριση μεταξύ πληροφορίας γνωστής από την ακρόαση που έχει προηγηθεί και νέας πληροφορίας). Η μεταγραφή του προφορικού κειμένου δε δίδεται στους μαθητές πριν την ακρόαση, μπορεί όμως να δοθεί στο τέλος, αν επιθυμούν να διαπιστώσουν το βαθμό κατανόησής τους ή να μελετήσουν προσεκτικότερα τα πιο σκοτεινά γι' αυτούς σημεία.
9. Επέκταση με αναζήτηση (ηλεκτρονική ή άλλη) περαιτέρω στοιχείων πάνω στο θέμα από ομάδες εργασίας και προφορική παρουσίαση των στοιχείων αυτών στην τάξη.

10. Παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. γράμμα, άρθρο, περίληψη) ως επέκταση της ακουστικής δραστηριότητας. Μια εναλλακτική που προσφέρεται για παραγωγή είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου είναι η ακρόαση της μιας πλευράς ενός διαλόγου και η αντίδραση με γραπτές ή προφορικές απαντήσεις, που αναδεικνύει επιπλέον τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων (βλ. και Nunan 2002: 240-241).

Στον ακόλουθο πίνακα συνοψίζονται τύποι δραστηριοτήτων ανά στάδιο ακρόασης:

Πίνακας 3: Προτεινόμενοι τύποι δραστηριοτήτων ανά στάδιο ακρόασης

<p>♦ Πριν την ακρόαση:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ανεύρεση εισαγωγής- Διαμόρφωση προβλέψεων με υποθέσεις πάνω σε εικόνες, έναν τίτλο, λέξεις ή εκφράσεις, ένα σύντομο ακουστικό απόσπασμα με παύση ακρόασης
<p>♦ Κατά την ακρόαση:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ασκήσεις σύντομης απάντησης (πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, άρνησης-κατάφασης, χαρτογράφησης) , κατά την πρώτη ή τη δεύτερη ακρόαση
<p>♦ Μετά την ακρόαση:</p> <ul style="list-style-type: none">- Επαλήθευση προβλέψεων- Επέκταση - Σύνδεση της ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες

3.6 Εμπλοκή και συνεργασία

Είναι γεγονός ότι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο τον έλεγχο της κατανόησης από τους μαθητές συχνά δεν ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, μια και κανονικά δεν ακούμε κάτι για να απαντήσουμε στη συνέχεια σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Ανταποκρίνεται όμως σε ανάγκες διδακτικές και μπορούμε να προσπαθήσουμε αυτές να συνάδουν όσο περισσότερο γίνεται με τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Στην προσπάθεια αυτή μπορεί καθοριστικά να συμβάλει η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην ακουστική διαδικασία, προσωπική και σε επίπεδο συνεργασίας, μέσα από διεργασίες ανακάλυψης, επίλυσης προβλημάτων κατανόησης, ανάλυσης δεδομένων. Η δουλειά σε ζεύγη ή σε ομάδες κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων (π.χ. για τη διασταύρωση των πληροφοριών που άκουσε ο καθένας, για διαμόρφωση και επαλήθευση υποθέσεων), πέρα από το ότι οξύνει την αντιληπτικότητα των μαθητών κατά την επόμενη ακρόαση, προωθεί την ενεργοποίηση των διδασκομένων και δημιουργεί συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας

στην τάξη⁴⁶. Όταν οι διδακτικοί στόχοι είναι φανεροί στους μαθητές, όταν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ή να προτείνουν θεματικές και ακουστικά κείμενα και οι ίδιοι, φέρνοντας έτσι τη δική τους προηγούμενη γνώση και εμπειρία στην τάξη, επιτυγχάνεται ανάληψη ευθύνης και ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης στη γλώσσα-στόχο, με παράλληλη δημιουργία διαπολιτισμικών αναφορών. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με επίκεντρο τους μαθητές, στο συντονισμό και στην ενθάρρυνση της προσπάθειας των ομάδων. Ενεργό ρόλο αναλαμβάνει επίσης ο μαθητής όταν ενθαρρύνεται στην ανάπτυξη εποπτικού μηχανισμού αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης. Η καλλιέργεια ακουστικής επίγνωσης μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην κατεύθυνση αυτή και να εφαρμοστεί μέσω οδηγών και ημερολογίων ακρόασης⁴⁷, αλλά και συνεντεύξεων που θα ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό σχετικά με τις στρατηγικές που υπήρξαν αποτελεσματικές στην ΚΠΛ και με τις δυσχέρειες ή τους χειρισμούς που αποτέλεσαν εμπόδια στο ξεδίπλωμα της δεξιότητας. Σε σύγχρονα εγχειρίδια της Γ2, περιλαμβάνονται πλέον και δραστηριότητες μεταγνωστικού χαρακτήρα, που ενσωματώνουν τα πορίσματα της έρευνας στη διδασκαλία⁴⁸.

3.7 Διαχείριση της γραμματικής

Μια σημαντική διάκριση που χρειάζεται να γίνει, είναι η διάκριση μεταξύ της αξιοποίησης προφορικού λόγου με διδακτικό στόχο την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης ή τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Η διαφορά δεν εντοπίστηκε εξ αρχής στη διδακτική της Γ2 (Field 2002: 242), παρόλο που οι δύο αυτοί διδακτικοί

⁴⁶ Η άποψη αυτή αποκρυσταλλώνεται σε εγχειρίδια διδασκαλίας, με τη συμπερίληψη σε αυτά δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε περισσότερους από έναν ακροατές και προϋποθέτουν συνεργασία. Για ένα τέτοιο παράδειγμα από τη διδασκαλία της αγγλικής ως Γ2, πρβλ. *Gold Experience B2*, Edwards & Stephens 2014: 18.

⁴⁷ Οι Vandergrift και Goh (2012: 130-132) προτείνουν συμπλήρωση Ημερολογίων/Σχεδίων Ακρόασης που θέτουν ζητήματα για στοχασμό ανά στάδιο ακρόασης, π.χ. 1. Πριν την πρώτη ακρόαση: *Τι γνωρίζω για το θέμα; Τι είδους πληροφορίες και ποιες λέξεις περιμένω να ακούσω; Τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσω και ποιες στρατηγικές σκοπεύω να χρησιμοποιήσω;* 2. Μετά την πρώτη ακρόαση: *Τι κατάλαβα; Τι δυσκολίες είχα; Ενεργοποίησα την προηγούμενη γνώση μου πάνω στο θέμα; Ποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησα ήταν αποτελεσματικές; Τι έμαθα σχετικά με το «μαθαίνω να ακούω» απ' αυτή την εμπειρία;* Πριν την Επανακρόαση: *Τι θα πρέπει να προσέξω αυτή τη φορά; Ποιες στρατηγικές θα πρέπει να ακολουθήσω; Τι μπορώ να κάνω για να ευχαριστηθώ την ακρόαση;* Προτείνουν ακόμα Οδηγό Ακρόασης με μεταγνωστικά ερωτήματα όπως: *Ποιες προβλέψεις, δικές μου ή του συνεργάτη μου επαληθεύτηκαν; Τι με εξέπληξε; Τι θα κάνω την επόμενη φορά;*

⁴⁸ Είτε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις περιγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού πλαισίου (πρβλ. *Solutions, Check your progress*, Falla & Davies 2013: 4), είτε με δραστηριότητες που ενεργοποιούν την ακουστική επίγνωση μέσα από κρίσεις και συγκρίσεις: *Listen to two students doing the task: Do they talk about the same things as you did? / Listen again. Do you think the two students do the task well? Why / Why not?* (βλ. *Gold Experience B2*, Edwards & Stephens 2014: 109).

στόχοι διαφέρουν. Αν το κείμενο προορίζεται για ΚΠΛ, επικεντρωνόμαστε στην κατανόηση του περιεχομένου, οι δε μαθητές είναι δυνατόν να ακούσουν και να κατανοήσουν κείμενο που υπερβαίνει τις γλωσσικές τους ικανότητες, εάν τα ζητούμενα είναι εφικτά (Nakic 1981: 10). Αυτό δεν αποκλείει τη δυνατότητα διδασκαλίας μορφοσύνταξης μέσω της ακρόασης, η έρευνα δείχνει μάλιστα πως η διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν γίνεται διά της ΚΠΛ (βλ. de Jong 2005, Hagen 2012). Υπάρχει για παράδειγμα η δυνατότητα, κατά τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, μια ακουστική δραστηριότητα να προηγηθεί ως εισαγωγή ή να ακολουθήσει ως επέκταση, προϊδεάζοντας για τη νέα γνώση ή ενισχύοντας κι επιβεβαιώνοντας την κατακτημένη γνώση αντίστοιχα. Έτσι, μπορεί ένα σύντομο ακουστικό απόσπασμα με θεματική διαφημίσεις να προηγηθεί της διδασκαλίας της προστακτικής ή μια άσκηση συμπλήρωσης μετά την ακρόαση να εστιάσει σε γραμματικούς τύπους (για σχετικά παραδείγματα βλ. *Λίγα τραγούδια θα σου πω*, Αντωνίου & Δετσούδη 2004). Στην περίπτωση αυτή η ΚΠΛ είναι το μέσο, ενώ κατά τη διδασκαλία της δεξιότητας αυτό που ενδιαφέρει είναι η κατανόηση του γενικού νοήματος και των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν το μήνυμα.

3.8 Η θέση της ΚΠΛ στο εκπαιδευτικό και το εξεταστικό υλικό της E2 - Διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης

Στο πεδίο της E2, αποτυπώνεται τα τελευταία χρόνια σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ακουστική κατανόηση. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, υπάρχουν βιβλία γενικής διδασκαλίας της E2, αλλά και εξειδικευμένα εγχειρίδια που ασχολούνται με τη δεξιότητα της ΚΠΛ. Από αυτά, άλλα γράφηκαν πριν την περιγραφή των επιπέδων ελληνομάθειας από το ΚΕΓ και την καθιέρωση της εξέτασης ανά γλωσσική δεξιότητα (1999) και άλλα μετά από αυτή. Μια άλλη διάκριση αφορά τα εγχειρίδια που απευθύνονται σε ενηλίκους έναντι όσων έχουν γραφτεί για κοινό παιδιών και εφήβων. Η ΚΠΛ έχει επίσης την παρουσία της όχι μόνο σε έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύεται από αρχεία ήχου, αλλά και σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας της E2.

Η γενική παρατήρηση που αφορά τα εγχειρίδια διδασκαλίας της E2 είναι ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στην αξιολόγηση και πολύ λιγότερο στη διδασκαλία της δεξιότητας. Η ΚΠΛ δε διδάσκεται συστηματικά σε αυτά: όταν υπάρχουν ακουστικές δραστηριότητες δεν έχουν εισαγωγή/ερέθισμα, δε γίνεται διάκριση σε στάδια πριν, κατά και μετά την ακρόαση, ούτε γίνεται ενσωμάτωση της ΚΠΛ στις άλλες

δεξιότητες⁴⁹. Η ΚΠΛ αποτελεί συνήθως επιβεβαίωση της κατακτημένης γνώσης και μορφή αξιολόγησης. Στα εγχειρίδια που γράφτηκαν πριν τη διάκριση των επιπέδων ελληνομάθειας, το ενδιαφέρον για την ΚΠΛ δεν ήταν αυτονόητο (βλ. και Μήτσης 2003: 415). Κατά τις δεκαετίες του '70, του '80 και του '90 γράφτηκαν εγχειρίδια διδασκαλίας της Ε2, τα οποία αποπειράθηκαν να εφαρμόσουν νέες για την εποχή μεθόδους⁵⁰ και περιέλαβαν ακουστικό υλικό (π.χ. *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους*, που ακολούθησαν την οπτικοακουστική μέθοδο), παράλληλα όμως κυκλοφόρησαν ευρέως εγχειρίδια που ακολουθούσαν αποκλειστικά παραδοσιακές μεθόδους και δεν ασχολούνταν με τη δεξιότητα της ακρόασης (π.χ. *Τα νέα ελληνικά για ξένους, Ελληνική γλώσσα*). Από τα παλαιότερα εγχειρίδια που εξακολουθούν να διδάσκονται, η σειρά *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1, 2, 3* (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη 1987-1994) περιλαμβάνει συστηματικά κείμενα για ακουστική κατανόηση συνοδευόμενα από ασκήσεις, που δε συνδέονται όμως πάντα με τη θεματική της ενότητας στην οποία εντάσσονται και είναι τεχνητά⁵¹. Στη σειρά *Ελληνικά Τώρα 1+1* και *2+2* (Δημητρά & Παπαχειμώνα 1987-1989), ενώ το ηχογραφημένο ακουστικό υλικό χαρακτηρίζεται από φυσικότητα, οι διάλογοι προορίζονται για διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και όχι για ΚΠΛ, ενώ η ταχύτητα εκφοράς του λόγου δυσκολεύει το αρχάριο κοινό. Στο μεταγενέστερο *Λοιπόν τι λες* (Αναγνωστοπούλου & Τριανταφυλλίδου 2011), βιβλίο με δραστηριότητες συνοδευτικό του *Ελληνικά Τώρα 1+1*, η δυσκολία των ακουστικών ασκήσεων εναρμονίζεται με το επίπεδο, αλλά στοχεύει αποκλειστικά σε αξιολόγηση της δεξιότητας. Στη σειρά *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Επίπεδα Α', Β', Γ' & Δ'* (Δεμίρη-Προδρομίδου & Βασιλείου 2002-2003) οι ασκήσεις που προορίζονται για ΚΠΛ ακολουθούν τον τύπο ασκήσεων των εξετάσεων ελληνομάθειας του ΚΕΓ της πρώτης περιόδου (διαβάθμιση σε τέσσερα γλωσσικά επίπεδα, Α' - Δ', βλ. ΚΕΓ 1999, 2000, Αντωνοπούλου et al. 2000, Ευσταθιάδης et al. 2001).

Στη νεότερη γενιά εγχειριδίων (*Ελληνικά Α' και Β', Ελληνικά στο πι και φι, ΚΛΙΚ στα ελληνικά, Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3, Καλειδοσκόπιο, Φύγαμε για ελληνικά!*) η ΚΠΛ ανήκει στους διδακτικούς στόχους και είναι ενταγμένη στις θεματικές ενότητες

⁴⁹ Σε αντίθεση με εγχειρίδια διδασκαλίας της αγγλικής ως Γ2, πρβλ. το χειρισμό της ΚΠΛ στις σειρές *Solutions* και *Gold Experience*.

⁵⁰ Χωρίς ωστόσο η εφαρμογή των νέων αυτών μεθόδων να ανταποκρίνεται πάντα στους στόχους ή τις διακηρύξεις τους· σε ορισμένες περιπτώσεις, για παράδειγμα, τα εγχειρίδια αυτοπροσδιορίζονται από τους/τις συγγραφείς τους ως επικοινωνιακά, ενώ στην πραγματικότητα εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους και στηρίζονται στο δομισμό, βλ. και Μοσχονάς 2006: 45.

⁵¹ Το ίδιο ισχύει και για τη νέα έκδοση της σειράς, βλ. Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη 2002-2003.

που περιγράφονται από το ΚΕΓ⁵². Στα εγχειρίδια *Ελληνικά Α'* (Σιμόπουλος, Παθιάκη et al. 2010) και *Ελληνικά Β'* (Παθιάκη, Σιμόπουλος & Τουρλής 2012) και *ΚΛΙΚ στα ελληνικά* (Καρακύργιου & Παναγιωτίδου 2013-2015) παρατηρείται επίσης υποκείμενη σύνδεση μεταξύ των δεξιοτήτων. Συνολικά ωστόσο, στα σύγχρονα εγχειρίδια γενικής διδασκαλίας της Ε2, η ΚΠΛ ακολουθεί την τυπολογία των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ (πολλαπλή επιλογή, σωστό-λάθος, συμπλήρωση κενών, αντιστοίχιση, αναζήτηση της σωστής σειράς), δηλαδή ουσιαστικά αξιολογείται χωρίς προηγουμένως να δομείται μέσα από συστηματική διδασκαλία. Επιπλέον, τα ηχογραφημένα κείμενα δε χαρακτηρίζονται πάντα από φυσικότητα στην εκφορά του λόγου (ως προς το ρυθμό, το ύφος, τις παύσεις, τον επιτονισμό κ.λπ.). Από τα δύο ειδικά εγχειρίδια που προορίζονται για καλλιέργεια της ΚΠΛ, η σειρά *Άκου να δεις 1* (Αρβανιτάκη & Παντελόγλου 1998/2006), *Άκου να δεις 2* (Αρβανιτάκη, Καραδήμος & Νέλλα 1998/2006), *Άκου να δεις 3* (Παντελόγλου 2007), στοχεύει σε σχεδιασμένη διδασκαλία της δεξιότητας, με διαβάθμιση σε επίπεδα, διάκριση μεταξύ σταδίων διδασκαλίας της ΚΠΛ και σύνδεση δεξιοτήτων, ενώ το εγχειρίδιο *Ακούστε* (Αγάθος, Δημητράκου et al. 2008) στοχεύει σε προετοιμασία για την εξέταση ελληνομάθειας του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ, που αντιστοιχεί στο επίπεδο επάρκειας (B2). Με ανάλογο τρόπο και στόχο παρουσιάζεται η ΚΠΛ στα *Θέματα Εξετάσεων Επάρκειας Ελληνομάθειας* του ΣΝΕΓ (2015). Στα εγχειρίδια που κυκλοφορούν, μπορούμε να προσθέσουμε το εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνεται σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες που αξιοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της Ε2, όπως τη *Φιλογλωσσία* (2001-2009), τα *Γενικά και Επιχειρηματικά Ελληνικά* του ΙΕΛ⁵³ (Παντελόγλου & Σιμόπουλος 2013) και το *Πολυλεξικό* (Multidictionary) της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Μετάδραση» (Παντελόγλου & Σιμόπουλος 2013), τα οποία περιλαμβάνουν βίντεο που προορίζονται για ΚΠΛ, συνοδευόμενα από ασκήσεις, όπου το οπτικό υλικό επέχει χαρακτήρα βοηθητικό στη διαδικασία της κατανόησης. Οπτικό υλικό περιλαμβάνει και η ηλεκτρονική πλατφόρμα *Άκουσμα* του ΙΕΛ, που απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους και προορίζεται για εξάσκηση στην ακουστική κατανόηση υπό

⁵² Η σειρά *Ελληνικά Α'* και *Β'* εισάγει επιπλέον συστηματικά ασκήσεις φωνολογικής ταύτισης και διάκρισης ήχων, που συμβάλλουν στη δημιουργία ακουστικής μνήμης.

⁵³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ηλεκτρονική πλατφόρμα των *Επιχειρηματικών Ελληνικών* του Ι.Ε.Λ., βλ. Χαραλαμποπούλου, Κάντζου et al. 2014.

μορφή παιχνιδιού, με υλικό διαβαθμισμένο σε πέντε επίπεδα ελληνομάθειας, το οποίο στοχεύει σε αξιολόγηση.

Σε παιδιά και εφήβους απευθύνεται επίσης η σειρά *Γεια σας 1, 2, 3, 4* του ΚΕ.Δ.Α. (Βάσσου, Γεωργιάδου et al. 2000-2004), η οποία περιλαμβάνει ακουστικό υλικό προσαρμοσμένο στη γραμματική γνώση των μαθητών και ενταγμένο σε θεματικές ενότητες, με αρκετές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν οπτικό υλικό. Οι ηχογραφήσεις όμως δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη φυσικότητα, ούτε είναι εύκολα προσβάσιμες. Περισσότερο στοχευμένο στη διδασκαλία της ΚΠΛ σε εφήβους είναι το εγχειρίδιο *Λίγα τραγούδια θα σου πω* (Αντωνίου & Δετσούδη 2004) - και λιγότερο το προγενέστερό του *Λίγα τραγούδια για την τάξη* (Παπαϊωάννου 1999a) - του ΚΕ.Δ.Α., που αξιοποιούν τραγούδια για την καλλιέργεια της ΚΠΛ, σε συνδυασμό με γλωσσικά φαινόμενα και πολιτισμικά στοιχεία. Το γεγονός, ωστόσο, ότι τα λόγια των τραγουδιών δίνονται στην αρχή κάθε ενότητας, συνιστά μια αναίρεση αυτής της πρόθεσης, ενώ συχνά δίνεται υπερβολικά μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου έναντι της εξάσκησης στη δεξιότητα της ΚΠΛ. Αυθεντικό υλικό προς ακρόαση περιλαμβάνεται στην παλιότερη έκδοση του ΚΕ.Δ.Α. *Συμβαίνει στον κόσμο* (Παπαϊωάννου 1999b), που αξιοποιεί τηλεοπτικό λόγο (ειδησεογραφία και συνεντεύξεις), με στόχο την εξοικείωση των μαθητών σε γνήσιο λόγο των Μ.Μ.Ε., δηλαδή σε προφορικοποιημένο γραπτό λόγο. Οι γλωσσικές δυσκολίες είναι ωστόσο μεγάλες και οι εγγραφές παρουσιάζουν τεχνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται αρκετές δυσκολίες στην πρόσληψη.

Το υλικό των ΚΕΓ, ΔΝΕΓ και ΣΝΕΓ που προορίζεται για εξέταση στην ΚΠΛ είναι τεχνητό⁵⁴ και συνοδεύεται από συγκεκριμένη τυπολογία ασκήσεων (κυρίως πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, άρνησης-κατάφασης, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, βλ. και Αντωνοπούλου et al. 2015), δημιουργώντας ένα πρότυπο για το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που κυκλοφορεί. Αν όμως η διδασκαλία της ΚΠΛ έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με το εξεταστικό υλικό, κινδυνεύει να αυτοαναιρεθεί μη επιτυγχάνοντας τον επιθυμητό στόχο, που είναι κυρίως η ανταπόκριση σε πραγματικές περιστάσεις ακρόασης. Το στοιχείο αυτό χρειάζεται να έχει υπόψη του ο δάσκαλος κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται

⁵⁴ Μόνο στο υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας (Γ2) εμφανίζεται γνήσιος προφορικός λόγος στα δείγματα εξεταστικών θεμάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ΚΕΓ που προορίζονται για εξέταση της ΚΠΛ. Βλ. ΚΕΓ, Ενδεικτικά θέματα εξέτασεων, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.

για ΚΠΛ, παράλληλα με τα τεχνικής φύσεως θέματα, όπως η επιβεβαίωση της ποιότητας του ήχου κατά την εγγραφή, οι τεχνικές κατασκευής ηχογραφημένου υλικού, το ζήτημα των πνευματικών δικαιωμάτων και των αδειών χρήσης του αυθεντικού υλικού (Buck 2001: 176-178). Οι πολύ συγκεκριμένες ανάγκες κάθε ομάδας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών τους στρέφουν συχνά τους εκπαιδευτές στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, παράλληλα με την αξιοποίηση των υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων της Ε2.

Όσον αφορά την αξιολόγηση στην ΚΠΛ, όπως και σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, μπορεί να είναι δυναμική (βλ. και Ableeva 2008), να προβλέπει δηλαδή διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση της σημασίας, να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και αυθεντικότητα και να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής περιόδου με την αξιοποίηση ποικίλων μέσων (π.χ. ημερολογίων και συνεντεύξεων), εστιάζοντας στη διαδικασία κατάκτησης της δεξιότητας, όχι μόνο στο αποτέλεσμα, και αποτελώντας δυναμικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Formative Assessment ή Assessment for Learning / AfL, βλ. και Vandergrift & Goh 2012: 241-243, Jones 2014: 276). Στην περίπτωση αυτή, ο έλεγχος της επιτυχίας και οι λανθασμένες απαντήσεις μάς ενδιαφέρουν κυρίως επειδή διαθέτουν μεγαλύτερη δυνατότητα πληροφόρησης σχετικά με την κατακτημένη γνώση των μαθητών από τις ορθές (βλ. και Field 2002: 246) και δείχνουν σε ποια κατεύθυνση θα πρέπει να στραφεί η ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση.

3.9 Συμπεράσματα

Για το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΚΠΛ αναγκαία κρίνεται η διερεύνηση ποικίλων πλευρών της ακουστικής κατανόησης. Χρειάζεται να εντοπιστούν οι κύριες επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης, τόσο εκείνες στις οποίες η κατανόηση εκδηλώνεται με μια αντίδραση, όσο και εκείνες που οδηγούν σε συνομιλία. Η διάγνωση του επιπέδου της ΚΠΛ προϋποθέτει την ενημέρωση των εκπαιδευτών σχετικά με τη διαβάθμιση της δεξιότητας σε επίπεδα, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς την εκφορά του λόγου, τη διάρκεια και την πολυπλοκότητα του κειμένου, τη συγκεκριμένη ή αφηρημένη θεματολογία, τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν. Σε ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται η επιλογή ακουστικού υλικού κατάλληλου για το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας-στόχου, στο οποίο μπορεί να περιλαμβάνονται είτε αποσπάσματα γνήσιου λόγου, είτε ηχογραφημένα τεχνητά

κείμενα με χαρακτηριστικά αυθεντικότητας. Ο αφηγηματικός λόγος φαίνεται να συνιστά υλικό αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της ΚΠΛ, παράλληλα με την ακρόαση κειμένων διαλογικής μορφής. Η απόφαση σχετικά με το είδος της ακρόασης είναι σημαντική για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που θα εκτυλιχθούν πριν, κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτήν. Άλλα ζητήματα σημασίας είναι η σύνδεση της ακρόασης με τις άλλες δεξιότητες, η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην ακουστική διαδικασία, η ανάπτυξη ακουστικής επίγνωσης και η διαχείριση της γραμματικής. Απαραίτητη για τον εκπαιδευτή της Ε2 είναι η ενημέρωση σχετικά με τη θέση της ΚΠΛ στο εκπαιδευτικό και εξεταστικό υλικό της Ε2 και η διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τα υπάρχοντα εγχειρίδια στην πλειοψηφία τους εστιάζουν το ενδιαφέρον, όσον αφορά την ΚΠΛ, στις εξετάσεις που πραγματοποιούνται μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών κύκλων και στοχεύουν στην απόκτηση βεβαιώσεων γλωσσομάθειας, γεγονός που μπορεί να αντιμετωπιστεί με τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος υλικού ή με τη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού από τους διδάσκοντες, μετά από διερεύνηση των αναγκών των μαθητών τους.

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ:

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΚΟΙΝΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία

4.1 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στην ελληνική ως Γ2, η ακουστική κατανόηση συνιστά όλο και περισσότερο αντικείμενο προς διδασκαλία και αξιολόγηση, εντασσόμενη ως δεξιότητα στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στα θέματα των εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης ελληνομάθειας⁵⁵. Παρά το γεγονός αυτό, η ΚΠΛ στην Ε2 δεν έχει ακόμη ερευνηθεί ούτε ως διεργασία, ούτε ως αντικείμενο προς διδασκαλία, με αποτέλεσμα η περιγραφή της στα αναλυτικά προγράμματα⁵⁶ και η συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την ΚΠΛ (βλ. και 3.8) να γίνεται διαισθητικά. Το σχετικό με αυτή πεδίο έρευνας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα είναι επομένως ευρύ και δεν έχει ακόμη διαγραφεί. Η μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την ΚΠΛ στην αγγλική και σε άλλες γλώσσες, παράλληλα με τη συστηματική παρατήρηση κατά τη διδασκαλία, με οδήγησαν σταδιακά στη διαμόρφωση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την ΚΠΛ στην Ε2.

Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία για την ακουστική κατανόηση αποτυπώνονται ρεύματα που άλλοτε αλληλοσυμπληρώνονται και άλλοτε συγκρούονται μεταξύ τους, όπως είδαμε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. 1.3). Οι διαφορετικές κατευθύνσεις που καταγράφονται, συγκλίνουν ωστόσο στην ανάγκη διερεύνησης των πολυποίκιλων παραγόντων που επηρεάζουν την ακουστική κατανόηση. Όπως ήδη αναφέρθηκε (σελ. 41), μία από τις κυρίαρχες τάσεις της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης της μεταγνώσης στην ακουστική διαδικασία⁵⁷. Η ΚΠΛ φαίνεται να επηρεάζεται από την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες τείνουν να σχετίζονται με υψηλή επίδοση στην ακουστική κατανόηση (βλ. κυρίως Vandergrift et al. 2006, Vandergrift & Tafaghodtari 2010, Vandergrift & Goh 2012).

⁵⁵ Βλ. ΚΕΓ, Ενδεικτικά θέματα εξετάσεων, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.

⁵⁶ Βλ. τα Αναλυτικά Προγράμματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Ευσταθιάδης et al. 1998, Αντωνοπούλου 2000, Αντωνοπούλου, Μανάβη & Βογιατζίδου 2001, Ευσταθιάδης 2001, Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013, Αντωνοπούλου & Βογιατζίδου 2013), του Πανεπιστημίου Αθηνών (Κοντός et al. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004) και του ΣΝΕΓ (Αλεξανδρή et al. 2010, Τακούδα et al. 2014).

⁵⁷ Βλ. O'Malley, Chamot & Kupper 1989, Vann & Abraham 1990, Thompson & Rubin 1996, Field 1998, Vandergrift 1996, 1997, 2003, 2004, 2005, 2007, Vandergrift et al. 2006, Goh 1998, 2000, 2002, Zhang & Goh 2006, Goh & Taib 2006, Graham 2006, 2007, Clement 2007, Rubin, Chamot, Harris & Anderson 2007, Graham & Macaro 2008, Vandergrift & Tafaghodtari 2010, Coşkun 2010, Zhang 2008, Vandergrift & Goh 2012, Blanco & Guisado 2012, Bozorgian & Pillay 2013, Rasouli, Mollakhan & Karbalaeei 2013, Guan 2014, Siegel 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, Rahimirad & Moini 2015, Vandergrift & Baker 2015, Lai & Lin 2015, Cross 2011, 2012, 2014, 2016, Yeldham 2016, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016 κ.ά. (για αναλυτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, βλ. 1.3).

Από τη διαπίστωση αυτή γεννήθηκε το ερώτημα εάν κάτι τέτοιο παρατηρείται και στους διδασκόμενους την Ε2. Θεωρήθηκε επίσης σκόπιμο να διερευνηθεί αν η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές λειτουργεί βοηθητικά από το αρχάριο μέχρι το προχωρημένο επίπεδο. Η έμφαση έχει κατά καιρούς δοθεί στη διδασκαλία στρατηγικών στο επίπεδο των προχωρημένων (βλ. και Graham 2003, Renandya & Farrell 2011), η επιλογή αυτή τίθεται ωστόσο υπό αμφισβήτηση από πρόσφατες μελέτες, που στηρίζουν με εμπειρικά δεδομένα τη διδασκαλία στρατηγικών στο αρχάριο (βλ. Coşkun 2010, Wilson et al. 2011, Rasouli, Mollakhan & Karbalaeei 2013, Guan 2014, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016) και το μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας (βλ. Bidabadi & Yamat 2011, Amirian & Farahian 2014, Borhany, Tahriri & Tous 2015, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016, Yeldham 2016).

Παράλληλα, μέσα από τη διασταύρωση της παρατήρησης κατά τη διδασκαλία με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαμορφώθηκε η υπόθεση ότι ο φυσικός ή μη τρόπος έκθεσης στη γλώσσα⁵⁸, η καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, το διάστημα διαμονής στη χώρα, η ρητή διδασκαλία της ΚΠΛ (βλ. και Graham 2006, Clement 2007, Harris 2007, Graham, Santos & Vanderplank 2008, Siegel 2012) και η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων (π.χ. σπουδές, εργασία, καθημερινή επικοινωνία, προσωπικές σχέσεις, βλ. και Foster, Bolibaugh & Kotula 2014) σχετίζονται με καλύτερη επίδοση στην ΚΠΛ, γεγονός που θα ήταν δυνατό να αποδειχθεί μέσα από μια εκτεταμένη ποσοτική έρευνα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συμβαίνει επίσης να δηλώνουν ότι στην καλύτερη κατανόηση του προφορικού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα παίζουν βοηθητικό ρόλο τα τραγούδια, η τηλεόραση και ιδιαίτερα οι ταινίες και τα σίριαλ, τα βίντεο στο ίντερνετ, το ραδιόφωνο. Η συμβολή των O/A μέσων, που στηρίζεται από πλούσια βιβλιογραφική τεκμηρίωση όσον αφορά άλλες γλώσσες (βλ. Mayer 2001, 2009, Hulstijn 2003, Gilmore 2007, 2009, 2010, 2011, Jones 2008, Chun et al. 2008, Chang, Chen & Chen 2010, Yang & Chang 2014, Cross 2014, Daly 2016 κ.ά.), θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί και για τους εκπαιδευόμενους της Ε2. Ανέκυψε επίσης το ερώτημα εάν η καταγωγή, η μητρική γλώσσα, η διγλωσσία και η προηγούμενη γνώση ξένων γλωσσών σχετίζονται με την επίδοση στην ΚΠΛ για όσους διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ο ρόλος που παίζουν ατομικά

⁵⁸ Για το ζήτημα της κατάκτησης της Γ2 με φυσικό τρόπο βλ. τις συναφείς θεωρίες στα κεφ. 1.2 και 1.3: Μεταρρυθμιστικό Κίνημα, Φυσικές μέθοδοι, Άμεση Μέθοδος, τέλη 19^{ου} αιώνα· Ολική Φυσική Αντίδραση / Total Physical Response, Asher (1969)· Φυσική Προσέγγιση / Natural Approach, Terrell & Krashen (1983)· Ακουστική Προσέγγιση / The Listening Approach, Brown & Palmer (1988)· Γαλλική τάξη εμβάπτισης του Καναδά / Bain linguistique, MacFarlane, Peters & Wesche (2004).

χαρακτηριστικά όπως το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, το φύλο και οι πιθανές διαφοροποιήσεις που προκαλούν ως προς την επίδοση ή τον τρόπο κατάκτησης της Γ2, αποτέλεσε άλλο ένα ερώτημα προς διερεύνηση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υφίστανται επίσης συγκεκριμένες δυσχέρειες που διαδραματίζουν ανασταλτικό ρόλο στην κατανόηση του προφορικού λόγου στη Γ2 (βλ. και Hasan 2000, Berne 2004, Best & Tyler 2007, Révész & Brunfaut 2013). Τέτοιες δυσχέρειες συνιστούν, όπως είδαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 2 της παρούσας μελέτης, η ταχύτητα ομιλίας, η σύντμηση λέξεων, η διάρκεια της ακρόασης, η έλλειψη προηγούμενης γνώσης πάνω στο θέμα, ο αριθμός των συνομιλητών, η ύπαρξη θορύβου ή παρασίτων, η μορφή του ακουστικού κειμένου (αφηγηματικός λόγος vs διάλογος), η έλλειψη εξοικείωσης με τις φωνές που εκφωνούν το κείμενο, το χιούμορ και η αμφισημία, ψυχολογικοί παράγοντες όπως η διαφωνία με το περιεχόμενο του κειμένου, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και το άγχος (βλ. και 2.4, σσ. 59-67). Διαμορφώθηκε λοιπόν το ερώτημα αν ορισμένες δυσχέρειες τείνουν να επιδρούν εντονότερα στην ΚΠΛ όσων διδάσκονται την Ε2. Ο φυσικός τρόπος κατάκτησης της Ε2 από αρκετούς εκπαιδευόμενους και η δυσκολία αυτής της ομάδας στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με τις διαμαρτυρίες που εκδηλώνονται από τέτοιο κοινό όταν τα γραπτά ερωτήματα της ΚΠΛ είναι εκτεταμένα ή δυσνόητα, διαμόρφωσε την υπόθεση ότι η προφορική εκφώνηση των ερωτημάτων παράλληλα με την ανάγνωσή τους πιθανόν να οδηγεί σε καλύτερη επίδοση. Την υπόθεση ενίσχυσαν οι σχετικές με το ζήτημα αυτό βιβλιογραφικές αναφορές (βλ. Field 2002: 244, Vandergrift 2007: 192). Ένα άλλο ερώτημα που ανέκυψε, αφορούσε τα επίπεδα γλωσσομάθειας και ήταν κατά πόσον η επίδοση στην ΚΠΛ τείνει να συμβαδίζει με την υπάρχουσα διαβάθμιση σε επίπεδα σε κύριους φορείς διδασκαλίας της Ε2 στην Ελλάδα.

Η συστηματική αγνόηση της ΚΠΛ στη διδακτική των γλωσσών (βλ. και Field 2002: 242, Osada 2004: 54, Révész & Brunfaut 2013: 32, Guan 2015: 33), κατηύθυνε στη διερεύνηση της σημασίας της για τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές της Ε2, συγκριτικά με τη σημασία που προσδίδεται στις άλλες δεξιότητες. Το ερώτημα αυτό θεωρήθηκε κρίσιμο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι επιτακτική η ανάγκη αναβάθμισης της δεξιότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ε2. Η ισόρροπη ή μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων στους διδασκόμενους την Ε2 είναι ένα ακόμη ζήτημα που αναδύθηκε από την παρατήρηση κατά τη διδασκαλία και τη μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά τη συμπληρωματικότητα που παρουσιάζουν οι γλωσσικές δεξιότητες στην επικοινωνία (βλ. και 2.2). Η αναζήτηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης στην

ΚΠΛ και στις άλλες δεξιότητες κρίθηκε ότι θα ήταν χρήσιμη για την επιτυχέστερη σύνδεση των δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία (βλ. 3.5.4). Θεωρήθηκε σκόπιμο επίσης να διερευνηθεί το κατά πόσον οι εκπαιδευόμενοι της Ε2 θεωρούν την ΚΠΛ εύκολη ή δύσκολη σε σχέση με τις άλλες δεξιότητες (σύμφωνα με έρευνες η ΚΠΛ αξιολογείται από τους εκπαιδευόμενους ως η δυσκολότερη δεξιότητα, βλ. και Graham 2006), αλλά και το αν η αξιολόγηση αυτή σχετίζεται με το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο φοιτούν και με το διάστημα διαμονής τους στη χώρα.

Πέρα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, σύγχρονες έρευνες μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτών απέναντι στην ΚΠΛ, αντιπαραβολικά με τις υπάρχουσες θεωρίες σχετικά με την ακουστική κατανόηση και με τη διδακτική πράξη (βλ. π.χ. Graham, Santos & Francis-Brophy 2014, Siegel 2014). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με συζητήσεις που είχα με συναδέλφους κατά τη διετία 2011-2013, όταν παρουσίασα ως επιμορφώτρια τη δεξιότητα της ΚΠΛ στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος⁵⁹, με οδήγησε στην άποψη πως για τη μελέτη της δεξιότητας της ακουστικής κατανόησης στην Ε2, χρειάζεται να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών. Ένα ερώτημα σημασίας που κρίθηκε απαραίτητο να τεθεί, αφορά τη θέση που δίνεται από τους εκπαιδευτές της Ε2 στην ΚΠΛ (διάγνωση του επιπέδου της ακουστικής κατανόησης κατά την έναρξη των μαθημάτων, χρόνος και τρόπος ενασχόλησης με την ΚΠΛ, διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης). Θεωρήθηκε επίσης χρήσιμο να συλλεγούν παρατηρήσεις των εκπαιδευτών που προκύπτουν από τη διδασκαλία (π.χ. ο ρόλος των παγιωμένων μαθησιακών συνηθειών των εκπαιδευομένων στην καλλιέργεια της ΚΠΛ). Το ερώτημα κατά πόσον η ΚΠΛ είναι διδακτική και, αν ναι, με ποια μεθοδολογία, κρίθηκε σκόπιμο να υποβληθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτές της Ε2, με το σκεπτικό ότι η συλλογή της εμπειρίας των εκπαιδευτών θα μπορούσε σε μια προοπτική να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων⁶⁰. Ο τρόπος με τον οποίο το ΚΕΓ περιγράφει τη θεματολογία των επιπέδων ελληνομάθειας (βλ. και Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013), προβλέποντας κοινές θεματικές με διαφορετικό τρόπο διαπραγμάτευσης ανά επίπεδο, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού

⁵⁹ Πρόγραμμα *Διάπολις*, «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», Επιστημονικά Υπεύθυνη Δράσης «Ενίσχυση της ελληνομάθειας»: Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Επιστημονικά Υπεύθυνη Υποδράσης 2.1 «Ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών»: Μ. Ιακώβου, Θεματική ενότητα: Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους (επίπεδα Α1.1 - Β2).

⁶⁰ Στη συγκέντρωση της εμπειρίας εκπαιδευτών εξάλλου στηρίζεται και η διαμόρφωση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες (Council of Europe 2001).

Πλαισίου για τις Γλώσσες (Council of Europe 2001), δημιούργησε ακόμη το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτές της Γ2 ακολουθούν την περιγραφή αυτή ή εφαρμόζουν κάποιας μορφής διαβάθμιση των θεμάτων βάσει άλλων κριτηρίων. Τα ερωτήματα αυτά κατηύθυναν στη διαμόρφωση της υπόθεσης ότι η ειδίκευση ή η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στη διδασκαλία της Ε2 ενδέχεται να επιδρά στις αντιλήψεις τους για την ΚΠΛ, άρα η ενίσχυσή της θα μπορούσε να παίζει ρόλο διαμορφωτικό σε αυτές.

Για τη εξέταση των πλευρών αυτών της ΚΠΛ στην ελληνική ως Γ2, σχεδιάστηκε εμπειρική έρευνα με στόχο τη συγκέντρωση δεδομένων από ενήλικους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές. Η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων (των οποίων μια πρώτη παρουσίαση έχει γίνει, για διευκόλυνση του αναγνώστη, στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης) ήταν η ακόλουθη:

1. Η υψηλή/χαμηλή επίδοση στην ΚΠΛ των ενήλικων εκπαιδευόμενων της ελληνικής ως Γ2 τείνει να σχετίζεται με παραμέτρους όπως η ακουστική επίγνωση, το επίπεδο γλωσσομάθειας, η καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, συγκεκριμένες δυσχέρειες στην ΚΠΛ ή ορισμένα κίνητρα εκμάθησης της Ε2, το γλωσσικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, το φύλο, το διάστημα και ο τρόπος έκθεσης στη γλώσσα, η ρητή ή μη διδασκαλία της ΚΠΛ;
2. Πώς ιεραρχείται η σημασία της ΚΠΛ από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και από τους εκπαιδευτές της ελληνικής ως Γ2 συγκριτικά με τις άλλες δεξιότητες;
3. Είναι η επίδοση των ενήλικων εκπαιδευόμενων ισόρροπη σε όλες τις δεξιότητες; Τείνει να συμβαδίζει η επίδοση στην ΚΠΛ με την επίδοση σε κάποια άλλη γλωσσική δεξιότητα;
4. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές της ελληνικής ως Γ2 τη διδασκαλία της ΚΠΛ; (θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία, διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, θεματολογία, διαβάθμιση σε επίπεδα, διδακτική μέθοδος)

4.2 Σχεδιασμός εμπειρικής έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, διεξήχθη έρευνα σε ενήλικο πληθυσμό που διδάσκεται την ελληνική ως Γ2 και σε εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες της Ε2 με συνδυασμό μεθόδων. Ως εργαλεία α) καταρτίστηκαν ερωτηματολόγια εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, β) επιλέχθηκαν αποσπάσματα προφορικού λόγου διαβαθμισμένα σε τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Α2, Β1, Β2-Γ1), πάνω στα οποία

σχεδιάστηκαν ασκήσεις κατανόησης, γ) αποδόθηκε το ερωτηματολόγιο ακουστικής επίγνωσης MALQ στα ελληνικά και δ) συγκεντρώθηκαν αποτελέσματα εξετάσεων ελληνομάθειας. Η έρευνα είναι ποσοτική, με ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτή, που στοχεύουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών της Ε2 για τη διδακτική μέθοδο και τη θεματολογία των προς ακρόαση κειμένων.

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας στο κοινό των εκπαιδευομένων περιέλαβε τα εξής στάδια:

1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου που διερευνά ατομικά χαρακτηριστικά (χρόνος και τρόπος έκθεσης στην Ε2, κίνητρα εκμάθησης, δυσχέρειες στην ΚΠΛ, ηλικία, φύλο, γλωσσομάθεια, μορφωτικό επίπεδο, βλ. Παράρτημα V, VII).
2. Ακρόαση κειμένων και απάντηση σε ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα VIII, IX).
3. Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου MALQ (βλ. Παράρτημα X).

Η ερευνητική διαδικασία εφαρμόστηκε σε τάξεις που αντιστοιχούσαν στα επίπεδα ελληνομάθειας Α1-Γ1, προκειμένου το δείγμα να αντικατοπτρίζει διαδοχικά στάδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Έμφαση δόθηκε στα επίπεδα Α2-Β2, προκειμένου οι σπουδαστές που βρίσκονταν σε αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας να μην πιεστούν ψυχολογικά⁶¹ ακούγοντας κείμενα ανώτερα της δυνατότητάς τους για κατανόηση και οι σπουδαστές προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας να μην εκτεθούν σε κείμενα κατώτερα της ακουστικής τους ικανότητας, που κινδύνευαν να μειώσουν το ενδιαφέρον τους. Στο σημείο αυτό, ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και συμμετείχαν όσες τάξεις αποφάσισαν να συναινέσουν στα ζητούμενα της ερευνητικής διαδικασίας. Σχετικά με το γλωσσικό επίπεδο των ερωτημάτων, υπήρξε φροντίδα να μην περιλαμβάνουν δύσκολο λεξιλόγιο, για να μην υπάρχει γλωσσικό εμπόδιο στα αρχάρια επίπεδα. Όσον αφορά τη διάρκεια, ο στόχος ήταν η ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της να μην υπερβαίνει τη 1:30' ώρα ακόμη και στα αρχάρια επίπεδα, προκειμένου να μην υπάρξει εγκατάλειψη της προσπάθειας λόγω κόπωσης. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε όλη την έκτασή της από τη γράφουσα για να αποφευχθεί επίδραση στα αποτελέσματα από τη μεταβλητή του υποκειμενικού παράγοντα του διαφορετικού εκπαιδευτή (βλ. και Bozorgian & Pillay 2013: 119).

⁶¹ Σύμφωνα με την έρευνα σχετικά με τη μείωση του άγχους της ακρόασης, βλ. και Horwitz, Horwitz & Cope 1986, Young 1992, Vogely 1998, Arnold 2000, Kim 2002, Elkhafaihi 2005, Kurita 2008, Young 2012, Capan & Karaca 2013, Baran-Lucarz 2013.

Παράλληλα συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν αποτελέσματα εξετάσεων ελληνομάθειας του ΚΕΓ, του ΔΝΕΓ και του ΣΝΕΓ, προκειμένου να αναζητηθούν συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων των εκπαιδευομένων στις γλωσσικές δεξιότητες. Συμπληρώθηκαν επίσης ερωτηματολόγια από εκπαιδευτές της Ε2 που διδάσκουν την ελληνική στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας που οδήγησε στη διαμόρφωσή τους.

4.2.1 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων - αρχική διαμόρφωση

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευομένων, όπως διαμορφώθηκε για τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας (Παράρτημα V), διερευνά:

- τον τρόπο έκθεσης στη γλώσσα (με φυσικό τρόπο vs με μαθήματα στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό)
- τους παράγοντες που υπήρξαν βοηθητικοί σε σχέση με την ΚΠΛ
- τη σημασία και το βαθμό δυσκολίας των τεσσάρων δεξιοτήτων
- τη γλωσσομάθεια και τις μαθησιακές συνήθειες
- τις δυσχέρειες στην ΚΠΛ
- το βαθμό δυσκολίας διαφορετικών τύπων ασκήσεων
- τον τρόπο με τον οποίο χτίζεται το νόημα κατά την ακρόαση (bottom-up, top-down)
- το βαθμό στον οποίο βοηθά η ενασχόληση με την ΚΠΛ σε περιβάλλον τάξης την καλύτερη ακουστική κατανόηση στην πραγματική ζωή
- το διάστημα διαμονής στην Ελλάδα
- το επίπεδο ελληνομάθειας
- τα κίνητρα εκμάθησης της Ε2
- το βαθμό επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο σε καθημερινή βάση
- την καταγωγή, τη μητρική γλώσσα / τις μητρικές γλώσσες και την ηλικία

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ξεκινά με εισαγωγικό κείμενο, που περιλαμβάνει τη διαβεβαίωση ότι το περιεχόμενο των απαντήσεων πρόκειται να αξιοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, γενικές οδηγίες και ευχαριστίες. Η κύρια κλίμακα στο ερωτηματολόγιο μαθητή είναι μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από το «πάρα πολύ» έως το «καθόλου») με δυνατότητα ενδιάμεσης απάντησης, για

μεγαλύτερη ελευθερία στη διαχείριση του ερωτηματολογίου από τους μετέχοντες / τις μετέχουσες, π.χ.

Επικοινωνείτε στα ελληνικά έξω από το μάθημα.

πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1

Σε ορισμένα ερωτήματα υπάρχει μια ειδικότερη οδηγία (π.χ. ερώτηση 5: Ξέρετε και άλλες ξένες γλώσσες εκτός από τα ελληνικά. Αν ναι, προχωρήστε στην ερώτηση 6, αν όχι προχωρήστε στην ερώτηση 7). Σε ορισμένα ερωτήματα υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης μιας επιλέον παραμέτρου, π.χ. ερώτηση 13ζ: «Μαθαίνετε ελληνικά για άλλους λόγους - γράφετε ποιους». Τα ερωτήματα που σχετίζονται με προσωπικά στοιχεία (καταγωγή, μητρική γλώσσα, ηλικία, κίνητρα εκμάθησης) έχουν τεθεί στο τέλος, για μια όσο το δυνατόν ομαλότερη προσέγγιση στον ερωτώμενο / την ερωτώμενη.

Στο ερωτηματολόγιο περιλήφθηκαν κλίμακες: α) ονομαστικές (nominal), για κατηγορίες εξαντλητικές και αμοιβαίως αποκλειόμενες (π.χ. καταγωγή, μητρική γλώσσα, φύλο), β) τακτικές (ordinal), όπου δεν υπήρχε σταθερή απόσταση μεταξύ των διαφορετικών βαθμών μιας έννοιας (π.χ. διαδοχικοί βαθμοί ακουστικής κατανόησης από το «τα πάντα, ακόμη και λεπτομέρειες» έως το «τίποτα»), γ) λόγου (ratio), όπου υπήρχε ποσοτική ερμηνεία στις κατηγορίες και το «μηδέν», ως εγγενώς προσδιορίσιμο, ήταν αληθές και όχι αυθαίρετο (π.χ. ηλικιακές ομάδες, διάστημα διαμονής στη χώρα, βλ. και Μιχαλοπούλου 1992: 17-22). Δεδομένου ότι η ακουστική κατανόηση περιλαμβάνει, όπως είδαμε κατά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, σύνθετες εσωτερικές διεργασίες, στα ερωτήματα αποκρυσταλλώθηκαν κατά το δυνατόν οι παρατηρήσιμες, εξωτερικές τους εκδηλώσεις.

Το ερωτηματολόγιο συνδυάστηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή του με ασκήσεις κατανόησης διαφορετικών τύπων πάνω σε ακουστικό κείμενο επιπέδου Γ1 (Παράρτημα VI), λόγω του υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας της ομάδας. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με το ερωτηματολόγιο ακουστικής επίγνωσης MALQ στα ελληνικά, το οποίο περιγράφεται στη συνέχεια.

4.2.2 Ερωτηματολόγιο MALQ

Η ερευνητική διαδικασία περιέλαβε το ερωτηματολόγιο ακουστικής επίγνωσης MALQ (βλ. Παράρτημα XI και 1.3). Το MALQ περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις μέσω των οποίων μετράται η επιτυχία στην ΚΠΛ σε σχέση με πέντε παράγοντες ως εξής:

1. Ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων κατά την ακρόαση διερευνάται μέσω των ερωτημάτων 5 (χρησιμοποιώ τις λέξεις που καταλαβαίνω για να μαντέψω τη σημασία των λέξεων που δεν καταλαβαίνω), 7 (καθώς ακούω, συγκρίνω αυτά που καταλαβαίνω με όσα γνωρίζω για το θέμα), 9 (χρησιμοποιώ την εμπειρία και τις γνώσεις μου για να με βοηθήσουν να καταλάβω), 13 (καθώς ακούω, διορθώνω γρήγορα την ερμηνεία μου αν καταλάβω πως δεν είναι σωστή), 17 (χρησιμοποιώ το γενικό νόημα του κειμένου για να με βοηθήσει να μαντέψω τη σημασία των λέξεων που δεν καταλαβαίνω) και 19 (όταν μαντεύω τη σημασία μιας λέξης, ξανασκέφτομαι όλα τα υπόλοιπα που έχω ακούσει, για να δω αν αυτό που μάντεψα βγάζει νόημα).
2. Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της ακουστικής διαδικασίας από τον ακροατή διερευνάται μέσω των ερωτημάτων 1 (πριν αρχίσω να ακούω, έχω ένα πλάνο στο μυαλό μου για τον τρόπο με τον οποίο θα ακούσω), 10 (πριν αρχίσω να ακούω, σκέφτομαι ποια παρόμοια κείμενα μπορεί να έχω ακούσει), 14 (μετά την ακρόαση, ξανασκέφτομαι τον τρόπο με τον οποίο άκουσα, και πώς θα μπορούσα να το κάνω διαφορετικά την επόμενη φορά), 20 (καθώς ακούω, ρωτώ κάθε λίγο τον εαυτό μου αν είμαι ικανοποιημένος με το επίπεδο κατανόησής μου) και 21 (έχω κάποιον στόχο στο μυαλό μου καθώς ακούω).
3. Η αυτόματη ή μη μετάφραση εκ μέρους του ακροατή διερευνάται μέσω των ερωτημάτων 4 (μεταφράζω μέσα στο μυαλό μου την ώρα που ακούω), 11 (μεταφράζω τις λέξεις-κλειδιά την ώρα που ακούω) και 18 (μεταφράζω λέξη προς λέξη καθώς ακούω).
4. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του ακροατή διερευνώνται μέσω των ερωτημάτων 3 (θεωρώ το να ακούω πιο δύσκολο από το να διαβάζω, να μιλάω ή να γράφω στα ελληνικά⁶²), 8 (νιώθω την κατανόηση προφορικού λόγου σαν μια πρόκληση για μένα) και 15 (δεν αισθάνομαι νευρική όταν ακούω κάτι στα ελληνικά⁶³).
5. Η δυνατότητα επικέντρωσης της προσοχής του ακροατή διερευνάται από τα ερωτήματα 2 (συγκεντρώνομαι περισσότερο στο κείμενο όταν δυσκολεύομαι να

⁶² «Στα αγγλικά» («in English») στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο.

⁶³ Ομοίως.

καταλάβω), 6 (όταν αφαιρούμαι, ξανασυγκεντρώνομαι αμέσως), 12 (προσπαθώ να ξανασυγκεντρωθώ μόλις χάσω τη συγκέντρωσή μου) και 16 (όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακούω, τα παρατάω και παύω να ακούω).

Καθένας απ' αυτούς τους παράγοντες ερευνάται μέσω ενός αριθμού ερωτήσεων σε εξάβαθμη κλίμακα απάντησης Likert από την απόλυτη συμφωνία μέχρι την απόλυτη διαφωνία, π.χ.

	1	2	3	4	5	6
1. Πριν αρχίσω να ακούω, έχω ένα πλάνο στο μυαλό μου για τον τρόπο με τον οποίο θα ακούσω (Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen).						
2. Συγκεντρώνομαι περισσότερο στο κείμενο όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω (I focus harder on the text when I have trouble understanding).						

Το MALQ αποτελεί ένα εργαλείο υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας, με δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας από 0,68 έως 0,78 για καθένα από τους πέντε παράγοντες που εξετάζει (βλ. Vandergrift, Goh et al. 2006: 446). Η εφαρμογή του ερωτηματολογίου MALQ από τους Vandergrift και Goh στην αγγλική γλώσσα, σε συνδυασμό με τεστ 25 ερωτήσεων στην ΚΠΛ, έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών στο εργαλείο και της επιτυχίας τους στην ΚΠΛ ($r = 0,36$, $p < 0,01$, βλ. Vandergrift, Goh et al. 2006: 449). Το ίδιο συνέβη κατά την εφαρμογή του ερωτηματολογίου στη γαλλική, την ισπανική και τη γερμανική ως Γ2. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η μεταγνωστική συνειδητότητα, τόσο υψηλότερη τείνει να είναι η επίδοση στην ΚΠΛ. Για την παρούσα έρευνα, το MALQ αποδόθηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια και παρουσιάστηκε στους μετέχοντες στην έρευνα σε δύο γλώσσες, στα ελληνικά και στα αγγλικά, προκειμένου να είναι ο βαθμός δυσκολίας όσο το δυνατόν χαμηλότερος για τους αρχάριους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του, εξηγούνταν τα ερωτήματα και δίνονταν διευκρινίσεις.

4.2.3 Πιλοτική εφαρμογή και αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου εκπαιδευομένων

Η έρευνα εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ομάδα 12 εκπαιδευομένων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας επιπέδου Β2-Γ1, που παρακολουθούσαν κύκλο μαθημάτων για τη βελτίωση της Ε2 και την κατάρτιση στη διδακτική της⁶⁴. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ομάδα ήταν 1. το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (η επίδοση των μελών της στην ΚΠΛ κυμάνθηκε από 24 έως 30/30, Μ.Ο. 27,16/30), 2. η μακρά περίοδος διαμονής στη χώρα (9 άτομα διέμεναν στην Ελλάδα περισσότερο από 10 έτη και 3 άτομα 3-5 έτη), 3. η προηγούμενη εμπειρία στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2, 4. το γεγονός ότι η ομάδα παρουσίαζε χαρακτηριστικά ανάλογα με αντίστοιχες τάξεις προχωρημένου επιπέδου του ΔΝΕΓ και του ΣΝΕΓ ως προς το γλωσσικό επίπεδο, την πολυπολιτισμικότητα, τις ηλικίες των μελών της, και 5. το γεγονός ότι, μέσω των επιμορφωτικών μαθημάτων, τα μέλη της είχαν μυηθεί σε μεταγνωστικές διαδικασίες στη Γ2. Οι παράγοντες αυτοί κρίθηκε ότι θα οδηγούσαν σε επιτυχή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, σε κριτικό σχολιασμό των ερωτηματολογίων και του ακουστικού υλικού και θα επέτρεπαν συζήτηση χρήσιμη για την τελική διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, όπως πράγματι συνέβη.

Οι ηλικίες των μελών της πιλοτικής ομάδας κινούνταν από 22 έως 50 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 30,25 έτη. Οι προελεύσεις τους ήταν: Αίγυπτος (3 άτομα), Αφγανιστάν (2 άτομα), Ιράκ (2 άτομα), Πακιστάν (2 άτομα), Ιράν (1 άτομο), Ελλάδα / Γαλλία (ομογενής, 1 άτομο), Συρία (1 άτομο)⁶⁵. Οι μητρικές τους γλώσσες ήταν: αραβικά (3 άτομα), κουρδικά (3 άτομα), ελληνικά (2 άτομα), νταρί (2 άτομα), γαλλικά (1 άτομο), παστό (1 άτομο). Τέσσερα από τα μέλη της ομάδας ήταν μονόγλωσσα, επτά δίγλωσσα και ένα τρίγλωσσο. Και οι δώδεκα μετέχοντες είχαν μάθει τα ελληνικά με φυσικό τρόπο, οι επτά είχαν επίσης παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα, ενώ μία μετέχουσα είχε παρακολουθήσει μαθήματα στο εξωτερικό. Στο ερωτηματολόγιο της πιλοτικής δεν υπήρχε ερώτηση σχετικά με το φύλο, η ομάδα όμως ήταν μικτή και ισόρροπη ως προς την παράμετρο αυτή.

⁶⁴ Κύκλος μαθημάτων επιπέδου ελληνομάθειας Β2-Γ1 για διαμεσολαβητές, προετοιμασία για τις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ, Ιανουάριος 2014, Μη κυβερνητική οργάνωση «Μετάδραση», Εκπαιδευτής: Γ. Σιμόπουλος.

⁶⁵ Δύο μέλη της ομάδας ρωσικής καταγωγής και ένα γεωργιανής έτυχε να απουσιάζουν την ημέρα διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας.

Η πιλοτική έρευνα εκτυλίχθηκε σε 4 φάσεις:

1. Συμπλήρωση του γενικού ερωτηματολογίου μαθητή με παράλληλη συζήτηση και διευκρινίσεις.
2. Δραστηριότητα ΚΠΛ (ασκήσεις κατανόησης πάνω σε ακουστικό κείμενο επιπέδου Β2-Γ1, θεματική ενότητα: δελτίο ειδήσεων⁶⁶).
3. Συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Ακουστικής Επίγνωσης MALQ.
4. Συζήτηση με τους μετέχοντες στην έρευνα πάνω σε ζητήματα των ερωτηματολογίων που τους απασχόλησαν - Προτάσεις από μέρους τους.

Κατά το στάδιο της συζήτησης, το πρώτο ζήτημα που τέθηκε από τα μέλη της ομάδας ήταν το γεγονός ότι η εξέταση στην ΚΠΛ προϋποθέτει υψηλό επίπεδο στη δεξιότητα της ΚΓΛ, εφόσον για να αποδείξουν οι εξεταζόμενοι την κατανόηση του προφορικού λόγου χρειάζεται να διαβάσουν τα ερωτήματα, που συχνά έχουν δύσκολη και πυκνή διατύπωση⁶⁷ (για τη δυσχέρεια αυτή, την ελαχιστοποίηση της ανάγκης για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην καλλιέργεια και την εξέταση της ΚΠΛ και την προφορική εκφορά και των ερωτημάτων βλ. Field 2002: 244, Vandergrift 2007: 192, Vandergrift & Baker 2015: 400 και Θεωρητικό πλαίσιο, Πιθανές δυσχέρειες του μη φυσικού ομιλητή, 2.4.10). Επισημάνθηκε από τους μετέχοντες στην έρευνα πως η ευχέρεια στην ανάγνωση δεν είναι αυτονόητη και ότι το στοιχείο αυτό δυσκολεύει όσους έμαθαν την ελληνική περισσότερο με φυσικό τρόπο, παρά παρακολουθώντας μαθήματα. Τονίστηκε ότι στις εξετάσεις ελληνομάθειας υπάρχει η απαίτηση να μπορεί κανείς να διαβάσει σε πολύ λίγο χρόνο τα ερωτήματα. Εντοπίστηκε έτσι ο κίνδυνος να παρουσιάσει κανείς χαμηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη στην εξέταση της ΚΠΛ, ενώ κατανοεί τον προφορικό λόγο στα ελληνικά σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Μια ακόμη παράμετρος που υπογραμμίστηκε ήταν το γεγονός ότι τα κείμενα που επιλέγονται για ακουστική κατανόηση συνήθως δεν αφορούν το κοινό για το οποίο επιλέχθηκαν, μολονότι ακούει κανείς καλύτερα αυτό που τον ενδιαφέρει. Ο τόνος στον οποίο γίνονταν οι παρατηρήσεις αυτές πρόδιδε άγχος και συναισθηματική εμπλοκή των ερωτωμένων στη διαδικασία της ακουστικής κατανόησης.

⁶⁶ Παντελόγλου, Λ. 2007: *Ακου να δεις 3, βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Δέλτος, μάθημα 1, ακουστικό κείμενο 1, σ. 76, ασκ. 3, 4, 5, 6, σσ. 12-14, track 02 στο cd), βλ. Παράρτημα VI.

⁶⁷ Το ίδιο ζήτημα ανέκυψε και στη συζήτηση που έγινε κατά την πρώτη εφαρμογή της κυρίως ερευνητικής διαδικασίας σε τάξη προχωρημένου επιπέδου (Γ1, ΣΝΕΓ, Μάιος 2014), γεγονός που δείχνει συνάφεια της πιλοτικής ομάδας με τον πληθυσμό της κυρίως έρευνας.

Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, από τις κλίμακες απάντησης η πεντάβαθμη κλίμακα Likert αποδείχτηκε πιο κατανοητή για τους ερωτώμενους από τις ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης και ιεράρχησης. Γι' αυτό το λόγο προτιμήθηκε στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου, εκτός από τις περιπτώσεις όπου άλλοι τύποι απαντήσεων κρίθηκαν απαραίτητοι (π.χ. ερώτημα 9, ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων). Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μεταγνωστικού χαρακτήρα ερωτήσεις σχετικά με τους μηχανισμούς κατανόησης (bottom-up vs top-down) και τους τύπους ασκήσεων δυσκόλεψαν τους μετέχοντες, παρά το προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονταν, αποσπώντας τους από τους στόχους του ερωτηματολογίου, ενώ τελικά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν απαντήθηκαν. Έτσι, τα ερωτήματα 9 και 10 αποκλείστηκαν από το ερωτηματολόγιο (βλ Παράρτημα V).

Μεταξύ των κινήτρων εκμάθησης της ελληνικής, οι μετέχοντες στην πιλοτική έρευνα πρότειναν την καθημερινή επικοινωνία, η οποία εντάχθηκε στο ερωτηματολόγιο. Στα προσωπικά στοιχεία προστέθηκε το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο (που είχε αρχικά αποφασιστεί να μην εξεταστούν ως παράμετροι, για αποφυγή διακρίσεων⁶⁸), μια και οι ίδιοι οι μετέχοντες προβληματίζονταν για το εάν έπρεπε να συμπληρώσουν κάτι σχετικό, λόγω προηγούμενων εμπειριών τους στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Από πλευράς μορφής του ερωτηματολογίου, μεγάλωσαν η γραμματοσειρά και τα διάστιχα για να είναι πιο ευανάγνωστα τα ερωτήματα και ευκολότερα προσβάσιμη η πληροφορία, σύμφωνα με τη γενικότερη παρατήρηση των μετεχόντων σχετικά με το δυσανάγνωστο εξεταστικό υλικό.

Το ερωτηματολόγιο μαθητή συνδυάστηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή του με ασκήσεις κατανόησης διαφορετικών τύπων πάνω σε ακουστικό κείμενο επιπέδου Γ1 που ανήκε στη θεματική ενότητα «Ειδήσεις». Στην ομάδα της πιλοτικής εφαρμογής δεν απευθύνθηκαν κείμενα κατώτερα της ακουστικής ικανότητας των μελών της, προκειμένου να υπάρξει ενδιαφέρον και να εξελιχθεί γόνιμα η ακουστική διαδικασία και η μετέπειτα συζήτηση. Επειδή οι μετέχοντες είχαν ήδη μετάσχει σε εξετάσεις

⁶⁸ Με δυνατότητα επιλογής μεταξύ τριών απαντήσεων, «Γυναίκα», «Άντρας», «Άλλο». Για την αναγκαιότητα ή μη να τεθεί ερώτημα σχετικά με το φύλο ανάλογα με τη διεξαγόμενη έρευνα, αλλά και για το θετικό ρόλο που παίζει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής ως προς το φύλο στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου βλ. Balajaran, Gray & Mitchell 2011. Για διαφορές ως προς το φύλο στην ΚΠΑ βλ. Boyle 1987, Ozeki 2000. Σύμφωνα με την έρευνα του Boyle, ενώ η γενική επίδοση στη Γ2 είναι υψηλότερη στις γυναίκες, η ακουστική κατανόηση του λεξιλογίου είναι καλύτερη στους άντρες.

γλωσσομάθειας και είχαν εκτεθεί σε ακούσματα εξεταστικών θεμάτων, δεν επιλέχθηκε ένα από τα θέματα των εξετάσεων ελληνομάθειας του ΚΕΓ, του ΣΝΕΓ ή του ΔΝΕΓ. Το κείμενο που επιλέχθηκε είχε επανειλημμένα επιτυχώς δοκιμαστεί σε τάξεις ανάλογου επιπέδου γλωσσομάθειας (βλ. Παράρτημα VI). Πριν την έναρξη της διαδικασίας επιβεβαιώθηκε ότι κανείς από την ομάδα δεν είχε διδαχτεί την ακουστική κατανόηση στην Ε2 με το εγχειρίδιο που χρησιμοποιήθηκε. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου έγινε επειδή, ενώ είναι αυθεντικό τροποποιημένο, παρουσιάζει χαρακτηριστικά προφορικού λόγου (ρυθμό, επιτονισμό και ύφος ειδησεογραφικού λόγου) και σημεία δυσκολίας ικανά να εμπλέξουν τον ακροατή σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης της σημασίας, με στόχο την ανάκληση των δυσχερειών και των μηχανισμών επίλυσης των προβλημάτων κατανόησης. Από τους τύπους ασκήσεων που δοκιμάστηκαν (πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους, συμπλήρωσης) φάνηκε πως η πρώτη μπορεί να απαντηθεί ανετότερα, διασφαλίζοντας την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας πριν επέλθει κόπωση, γι' αυτό και επιλέχθηκε ως τύπος άσκησης για την κυρίως ερευνητική διαδικασία.

Μετά την πιλοτική έρευνα και τη συζήτηση σχετικά με το πόση σημασία έχει το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα ακουστικά κείμενα για τους ακροατές τους, αποφασίστηκε τα κείμενα της κυρίως έρευνας να είναι θεματολογικά κοντά στα βιώματα του κοινού στο οποίο θα απευθύνονταν (για τη διαδικασία επιλογής του ακουστικού υλικού, βλ. 4.2.5) Το ερωτηματολόγιο MALQ συμπληρώθηκε πλήρως μόνο από το 50% των μετεχόντων στην πιλοτική ομάδα. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε κατά την κυρίως ερευνητική διαδικασία να ακούγονται και τα ερωτήματα του MALQ, με παράλληλη διευκρίνισή τους. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας δεν έδειξαν συσχέτιση μεταξύ επίδοσης στην ΚΠΛ και βαθμού μεταγνωστικής συνειδητότητας ($r = -0,34$, $p = 0,49$), ο αριθμός ωστόσο των μετεχόντων δεν κρίθηκε επαρκής για την εξαγωγή γενικευτικών συμπερασμάτων.

4.2.4 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων - τελική μορφή

Στο τροποποιημένο ερωτηματολόγιο μαθητή (Παράρτημα VII), το οποίο εφαρμόστηκε σε όλη την έκταση της ερευνητικής διαδικασίας, διερευνώνται:

- ο τρόπος έκθεσης των μετεχόντων στην ελληνική γλώσσα (ερ. 1, 2)
- οι παράγοντες που υπήρξαν βοηθητικοί σε σχέση με την ΚΠΛ (ερ. 3α-3θ)
- η ιεράρχηση μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων (ερ. 4, 9, 10)
- η γλωσσομάθεια (ερ. 5, 6)

- οι δυσχέρειες στην ΚΠΛ (ερ. 7α-7ι)
- η ενασχόληση με την ΚΠΛ στο μάθημα των ελληνικών (ερ. 8)
- το διάστημα διαμονής στην Ελλάδα (ερ. 11)
- το επίπεδο ελληνομάθειας (ερ. 12)
- τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής (ερ. 13α-13ζ)
- η επικοινωνία στην ελληνική εκτός μαθήματος (ερ. 14)
- η καταγωγή (ερ. 15), η μητρική / οι μητρικές γλώσσες (ερ. 16), το φύλο (ερ. 17), η ηλικία (ερ. 18) και το μορφωτικό επίπεδο (ερ. 19).

Το ερωτηματολόγιο συνδυάστηκε με τρεις διαβαθμισμένες ακουστικές ασκήσεις (βλ. Παράρτημα ΙΧ) πάνω σε προφορικά κείμενα που αντιστοιχούν στα επίπεδα Α1-Α2, Β1 και Β2-Γ1 (βλ. 4.2.5), προκειμένου να συσχετιστούν οι ανωτέρω παράμετροι με την επίδοση των μαθητών στην ΚΠΛ. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακουστικής επίγνωσης MALQ.

Κατά την εφαρμογή της έρευνας, τα ερωτήματα εκφωνούνταν παράλληλα με την ανάγνωσή τους. Έτσι, η δεξιότητα της ΚΠΛ εξετάστηκε χωρίς να προϋποτίθεται η ΚΓΛ, βάσει της υπόδειξης των μετεχόντων στην πιλοτική έρευνα. Σε μία ομάδα έγινε ωστόσο η δοκιμή να διαβάζονται μόνο τα ερωτήματα, χωρίς να ακούγονται. Με τα αποτελέσματα της επίδοσης της ομάδας αυτής, συγκριτικά με τα αποτελέσματα ομάδων στις οποίες τα ερωτήματα εκφέρονταν παράλληλα προφορικά, θα ασχοληθούμε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μετά την ανάγνωση κάθε ερωτήματος λύνονταν απορίες (το λεξιλόγιο διευκρινιζόταν μόνο στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων και στο MALQ, αλλά όχι στις ασκήσεις ακουστικής κατανόησης), και δινόταν χρόνος να απαντηθεί το ερώτημα από όλους. Έτσι, κάθε ομάδα προχωρούσε μαζί σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, γεγονός που βοήθησε στο να διατηρείται σταθερός ρυθμός κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, και, κυρίως, στο να διεξάγονται συζητήσεις μεταγνωστικού χαρακτήρα μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Κατά τις πρώτες εφαρμογές της ερευνητικής διαδικασίας, δόθηκε στους μετέχοντες η επιλογή να παρακολουθούν τα βίντεο παράλληλα με την ακρόαση, προκειμένου να ερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα σε ομάδες που είχαν δει το βίντεο και σε άλλες που το είχαν ακούσει μόνο. Καμία ομάδα όμως δεν έκανε την επιλογή αυτή, οι εκπαιδευόμενοι έμειναν όλοι συγκεντρωμένοι στα ζητούμενα των ασκήσεων.

Τα ελάχιστα άτομα που έριξαν μια ματιά στην οθόνη στην αρχή, απέστρεψαν πολύ σύντομα το βλέμμα τους απ' αυτή. Όπως εξήγησαν μετά το πέρας της διαδικασίας, θεώρησαν πως κάτι τέτοιο θα τους αποσπούσε από τη δραστηριότητα στην οποία καλούνταν να αντεπεξέλθουν⁶⁹.

4.2.5 Επιλογή και πιλοτική επεξεργασία του ακουστικού υλικού

Σε σχέση με το ακουστικό υλικό, έγινε η επιλογή τα κείμενα να είναι αυθεντικά χωρίς τροποποιήσεις (σχετικά με την αυθεντικότητα βλ. 3.3.1), να αποτελούν δηλαδή αποσπάσματα προφορικού λόγου με τα χαρακτηριστικά του (παύσεις, ανοδική/καθοδική τάση της φωνής, σύντμηση λέξεων, αλλαγές προσανατολισμού ή ρυθμού ομιλίας, ύπαρξη εξωτερικών θορύβων, βλ. και 1.1, Wagner 2014). Από πλευράς επιπέδου γλωσσομάθειας, η πρόθεση ήταν η διαβάθμιση σε αυτά να ακολουθεί τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες (Council of Europe 2001) και την περιγραφή των αντίστοιχων επιπέδων ελληνομάθειας από το ΚΕΓ (βλ. Παράρτημα II).

Λήφθηκε επίσης υπόψη η παρατήρηση που είχε διατυπωθεί από τους μετέχοντες στην πιλοτική έρευνα ότι τα προς ακρόαση κείμενα δεν παρουσιάζουν συνήθως ενδιαφέρον για το κοινό για το οποίο επιλέγονται. Έτσι, τέθηκε ο στόχος, σε πραγματολογικό επίπεδο, τα κείμενα προς ακρόαση να ανακινούν την προϋπάρχουσα εμπειρία και να επιστρατεύουν την κατακτημένη γνώση. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η συναισθηματική εμπλοκή των ακροατών. Η θεματική θα έπρεπε να ελκύει τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να επιτευχθεί προσεκτική ακρόαση. Το επίπεδο δυσκολίας δε θα έπρεπε να αποθαρρύνει τους πιο αρχάριους, δεδομένου ότι η έρευνα θα απευθυνόταν σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Μια άλλη προϋπόθεση για την επιλογή των κειμένων ήταν οι μετέχοντες να μην επιστρατεύουν εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά να χρειάζεται πραγματικά να ακούσουν για να κατανοήσουν, ώστε να είναι η αξιολόγηση ισότιμη. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε το θέμα να μην αγγίζει πολιτισμική γνώση που διαφέρει ανά κουλτούρα και να μην είναι εξειδικευμένο.

Σύμφωνα με αυτές τις προϋποθέσεις, η θεματική ενότητα αποφασίστηκε να είναι αυτοπαρουσιάσεις μεταναστών και επιλέχθηκαν αποσπάσματα από συνεντεύξεις στην εκπομπή της NET «Οι φυλές της Αθήνας». Το θέμα κρίθηκε ότι ήταν οικείο για τους μετέχοντες στην έρευνα και ότι επέτρεπε έναν βαθμό συναισθηματικής ταύτισης

⁶⁹ Για τη δυσκολία ένταξης βιντεοσκοπημένου υλικού σε εξέταση της ΚΠΛ και την πιθανή πρόκληση άγχους ή απόσπαση προσοχής, βλ. και Vandergrift & Goh 2012: 272-273.

με τις ιστορίες των αφηγητών, με τους οποίους πιθανολογήθηκε ότι θα μοιράζονταν κοινά βιώματα: αλλαγή χώρας, εργασίας, εκμάθηση νέας γλώσσας, δυσκολίες προσαρμογής, ρατσισμός, ανάγκη για επιβίωση, αλλά και νέο ξεκίνημα, επαφή με μια καινούργια κουλτούρα, προσπάθεια για βελτίωση των όρων ζωής. Επιλέχθηκαν αποσπάσματα προφορικού λόγου μεταναστών με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας αντί αποσπασμάτων στα οποία θα μιλούσαν φυσικοί ομιλητές, με στόχο, πέρα από την εφαρμογή μιας οπτικής διαπολιτισμικής, την ενθάρρυνση των ερωτώμενων για αποτελεσματικότερη ακρόαση και τη δημιουργία θετικού κλίματος κατά τη διαδικασία της ΚΠΛ. Επιπλέον, οι ηλικίες (παιδιά, νέος, νέα, άντρας ώριμης ηλικίας), οι προελεύσεις (Ινδία, Αλβανία, Γεωργία) και τα φύλα των ομιλούντων παρουσίαζαν ποικιλία, στην κατεύθυνση της διαφορετικότητας, αλλά και της ακουστικής εξοικείωσης με τον παραγόμενο λόγο διαφορετικών ομάδων⁷⁰. Η μορφή των κειμένων ήταν αφηγηματική (για την κατάκτηση της Γ2 μέσω της αφήγησης βλ. 3.3.2 και Ray & Seely 2004· για τη χρήση του του αφηγηματικού λόγου στην ΚΠΛ βλ. Sabouri Kashani, Sajjadi, Sohrabi & Younespour 2011). Η θεματική αποφασίστηκε να είναι κοινή για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, προκειμένου να μην υπάρξει διάσπαση προσοχής λόγω αλλεπάλληλων αλλαγών του θέματος. Ένας ακόμη στόχος ήταν το σταδιακό «χτίσιμο» της κατανόησης όσον αφορά το επίπεδο δυσκολίας κατά την ακρόαση των διαδοχικών αποσπασμάτων, έτσι ώστε οι μετέχοντες να έχουν την ευκαρία να διαπιστώσουν οι ίδιοι τη μετάβασή τους από επίπεδο σε επίπεδο κατανόησης.

Επιλέχθηκαν αρχικά δέκα αποσπάσματα προφορικού λόγου σε μορφή βίντεο. Τα αποσπάσματα δοκιμάστηκαν πρώτα σε τάξη επιπέδου Γ1-Γ2, στην οποία δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατανόησης. Η παρακολούθησή τους εντάχθηκε στη θεματική της μετανάστευσης και, μετά την προβολή, η συζήτηση κινήθηκε στο περιεχόμενο όσων λέγονταν, κυρίως στα ζητήματα της οικονομικής μετανάστευσης, της προσφυγιάς, του ρατσισμού. Από τα αποσπάσματα αυτά αποκλείστηκαν όσα είχαν ταχύτερη εκφορά λόγου, περισσότερους εξωτερικούς θορύβους ή είχαν προκαλέσει μεγαλύτερες εντάσεις κατά τη συζήτηση (π.χ. «Ποια γλώσσα θεωρώ μητρική μου;»). Επιλέχθηκαν όσα είχαν δημιουργήσει θετικό κλίμα και είχαν προωθήσει τη συζήτηση. Τα τέσσερα από αυτά, που αντιστοιχούσαν στα επίπεδα γλωσσομάθειας από Α1 έως Β1, δοκιμάστηκαν πιλοτικά στα τέλη Φεβρουαρίου του 2014 σε τάξη επιπέδου Α1-Α2

⁷⁰ Για μια διαπολιτισμική, οικολογική αντίληψη για τη γλωσσική πρόσληψη, βλ. και Best & Tyler 2007.

υποψήφιων φοιτητών μετά από έξι εβδομάδες εντατικών μαθημάτων (20 ώρες παρακολούθησης την εβδομάδα). Για την δοκιμή τους εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης (στην οποία υπήρξα πλήρως μετέχουσα / complete participant, βλ. και Κυριαζή 1998: 250-253), έγιναν επανειλημμένες και τμηματικές ακροάσεις, απαντήθηκαν ερωτήσεις κατανόησης ανοιχτού τύπου (βλ. Παράρτημα ΙΧ) και συζητήθηκε το λεξιλόγιο και τα σημεία δυσκολίας που ανέκυψαν, όπως και μερικά ζητήματα σε επίπεδο λεξιλογίου, τα οποία προκάλεσαν σύγχυση σε ορισμένους από τους μετέχοντες (π.χ. παρώνυμα όπως αδέρφια/ξαδέρφια, Άνια/Σόνια) και αμφισημίες (π.χ. λέξεις όπως τάξη και αμάξι) που προκάλεσαν σύγχυση με τις διαφορετικές σημασίες τους (για την αμφισημία ως δυσχερεία βλ. 2.4). Η δοκιμή δεν είχε χαρακτήρα εξέτασης, αλλά διερεύνησης των δυσχερειών μέσω διεπιδραστικής ακρόασης (interactive listening, βλ. και Vandergrift & Goh 2012: 50-54, 73). Μετά την παρακολούθηση και την επεξεργασία των βίντεο, η ακουστική διαδικασία ολοκληρώθηκε με διεπίδραση πάνω στην ίδια θεματική μεταξύ των μελών της ομάδας και των φοιτητών του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που παρακολουθούσαν το μάθημα, για την εξάσκηση στη συνομιλία με φυσικούς ομιλητές. Ακολουθεί ενδεικτική παράθεση αποσπάσματος του μαθήματος⁷¹, για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την επιλογή του ακουστικού υλικού.

Ακουστικό απόσπασμα:

> Ντάξει, σιγά-σιγά βρήκα κι εκεί φίλους <, και:: είναι ωραία, ε:: απ↑λώς μου αρέσει πιο πολύ εδωπέρα γιατί είναι πιο ελεύθερα, η ζωή εδώ:: (...) Υπάρχουν παιδιά στην ηλικία μου που είναι, οι περισσότεροι όσους γνωρίζω που κάνω παρέα έχω:: ακούσει ότι μερικοί θέλουν να κάτσουν εδώ, και μερικοί για να πάνε σε άλλη χώρα για να κάνουν ακόμη πιο καλύτερη ζωή απ' ό,τι εδωπέρα (...) ((αρχίζει να ακούγεται ήχος τηλεόρασης που αλλοιώνει τον ήχο)) να πάνε στον Καναδά στην Αμερική στην Αγγλία... σε άλλες πιο μεγάλες χώρες πιο αναπτυγμένες, ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος της τηλεόρασης)) και:: εγώ προσωπικά θέλω να κάτσω εδώ, ή εδώ ή Ινδία.

⁷¹ Ηχογράφηση μαθήματος: Σοφία Ιωάννου, απομαγνητοφώνηση: Ευαγγελία Παντελόγλου. Η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρακολούθησης μαθημάτων του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής από φοιτητές του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε γνώση της παρακολούθησης του μαθήματος από τους φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, αλλά όχι της παράλληλης πειραματικής διαδικασίας πάνω στην ΚΠΛ.

Συζήτηση στην τάξη:

Δ: Έχει φίλους (.) γενικά (.) στην Ελλάδα;

M1: (Γενικά) Ναι ↑

M2: Ναι

M3: Σιγά-[σιγά]

M1: [Ναι]

Δ: Σιγά-σιγά λοιπόν έκανε φίλους. < Ωραία > Και οι φίλοι αυτοί (.) θέλουν να μείνουν εδώ, ή θέλουνε να φύγουν;

M1: [Να::]

M2: [Στο::]

(φωνές)

M1: Ή να:: φύγουν ή να (.) έχει:: θέλουν να μείνουν (.) εδώ, και:: (.) έχει:: άλλο θέλουν να φύγουν στο (.) Ινδία, ή:: (νομίζω)

Δ: Μερικοί μπορεί να θέλουν να πάνε στην Ινδία. Πού αλλού θέλουν να πάνε;

M5: Αγγλία:: (Καναδά)

(φωνές): Αγγλία, Καναδά, (.), (Αμερική)

M1: Όχι. Ινδία.

Δ: Αγγλία, Καναδά, Αμερική::

Παρατηρούμε ότι στο απόσπασμα αυτό οι πληροφορίες γίνονται κατανοητές από τα μέλη της ομάδας, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προφορική τους έκφραση. Μάλιστα, παρά τα παράσιτα που παρεμβάλλονται στην ηχογράφηση (ήχος τηλεόρασης, θόρυβος από διέλευση οχημάτων), οι μαθητές αναγνωρίζουν τις ονομασίες των χωρών στις οποίες θέλουν να ζήσουν οι φίλοι του ομιλητή. Σε αυτό ενδέχεται να παίζει ρόλο η προηγούμενη εξοικείωση με το θέμα: στα πρώτα μαθήματα, στο πλαίσιο των γνωριμιών και της διδασκαλίας της ονομαστικής και της αιτιατικής, είχαν ακουστεί στην τάξη οι ονομασίες πολλών χωρών, επομένως υπήρχε ακουστική εξοικείωση με τον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται οι ονομασίες των κρατών στα ελληνικά. Με ανάλογο τρόπο έγινε η διδακτική επεξεργασία όλων των βίντεο. Από τα αποσπάσματα τα οποία ακούσαμε και επεξεργαστήκαμε, επιλέχθηκαν τρία αποσπάσματα, επιπέδου A2 και B1. Σε αυτά προστέθηκαν δύο από τα αποσπάσματα που είχαν δοκιμαστεί στην τάξη προχωρημένης ελληνομάθειας,

επιπέδου δυσκολίας B2 και Γ1. Μετά από ένα μοντάζ, διαμορφώθηκαν τρία διαβαθμισμένα ακουστικά αποσπάσματα (βλ. Παράρτημα VIII και συνοδευτικό αρχείο ήχου).

Τα αποσπάσματα κινούνται απ' το απλούστερο προς το συνθετότερο λεξιλογικά, μορφοσυντακτικά, φωνολογικά, επικοινωνιακά. Τη μεγαλύτερη διάρκεια και έκταση έχει το δεύτερο και όχι το τρίτο, προκειμένου τα χαρακτηριστικά πολυπλοκότητας του τελευταίου αποσπάσματος, συνδυαζόμενα με μεγαλύτερη διάρκεια ακρόασης, να μην αποθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους οδηγώντας τους στο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια κατανόησης λίγο πριν την ολοκλήρωσή της. Στον ακόλουθο πίνακα περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των τριών κειμένων όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων και των συλλαβών, τη διάρκεια, το ρυθμό εκφοράς, τη λεξιλογική και μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα, τις γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται σε αυτά και τα στοιχεία προφορικής που παρουσιάζουν⁷²:

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά των ακουστικών κειμένων όσον αφορά την πολυπλοκότητα

	1 ^ο κείμενο	2 ^ο κείμενο	3 ^ο κείμενο
Αριθμός λέξεων	100	294	249
Αριθμός συλλαβών	186	520	479
Διάρκεια	0'49''	1'35''	1'48''
Συλλαβές / δευτερόλεπτο	0,26 συλ. / sec.	0,18 συλ. / sec.	0,22 συλ. / sec.
Λεξιλογική πολυπλοκότητα	με λένε, μένω, είμαι, ακούω, πάω/πηγαίνω, μουσική, μηχανικός, σχολεία, ξαδέφρια, πολύ, πέρσι, όλα, πολλά, με, μου, και → συγκεκριμένο λεξιλόγιο, απλές, σύντομες λέξεις	λέγομαι, πρόβλημα ρατσισμού, απόφευγαν, κοροϊδεύανε, δε θυμάμαι και πάρα πολλά, διάστημα, εκειπέρα, εδωπέρα, αναπτυγμένες, προσωπικά → συγκεκριμένο + αφηρημένο λεξιλόγιο, ορισμένες συνθετότερες	μόλις, βιοτεχνία, σόλες, οικοδομή, υδραυλικός, κλασικά, αποφάσισα, μετανάστης, ξοδεύει, σφίγγεται, ας πούμε, κατανόηση, δε γίνεται, δεκαετία, αιώνες, έχουν ενταχτεί, στάτους, γενιές, βαθιές φιλίες, να εξελιχτεί → συγκεκριμένο + αφηρημένο λεξιλόγιο,

⁷² Για τα χαρακτηριστικά αυτά και τη συσχέτισή τους με το επίπεδο δυσκολίας της ΚΠΛ, βλ. και Révész & Brunfaut 2013. Για τη μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα ανά επίπεδο ελληνομάθειας, βλ. ΚΕΓ, Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Πίνακες γραμματικής για όλα τα επίπεδα, <http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/grammar.pdf>.

		λέξεις, χρήση δεικτών (μετριαστικός «και»)	συνθετότερες λέξεις, δείκτες συνοχής, καθημερινές εκφράσεις
Μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα	<p>πάω στην έκτη τάξη, μένω στα Κάτω Πατήσια, γεννήθηκα στην Ελλάδα, είμαι εφτάμισι χρονών, μου αρέσει το ροκ, μου αρέσουν τα αμάξια, έχω μια συλλογή, όταν θα κλείσουν τα σχολεία, θέλω να πάω</p> <p>→ απλές δομές: τοπικοί προσδιορισμοί (σε + αιτιατική), μ' αρέσει + ονομαστική, υποτακτική σύνδεση με το να</p>	<p>είχα έρθει το δύο χιλιάδες δύο, για να έρθουμε, για να ζήσουμε, άρχισα να πηγαίνω, είχα προβλήματα με τη γλώσσα, γιατί ήμουν, έχω ακούσει ότι</p> <p>→ συνθετότερες δομές: αιτιατική του χρόνου, χρήσεις και λειτουργία υποτακτικής, ειδικές, τελικές, αιτιολογικές προτάσεις</p>	<p>μου ταιριάζει, όλη την ώρα, πρέπει να ζήσω, ξεκίνησα να σκέφτομαι, άλλοι λόγοι που, όσο περνάν τα χρόνια τόσο πιστεύω ότι θα, θέλει χρόνο, δε γίνεται να, σε μια δεκαετία, ενώ εδώ που δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, μέχρι τις αρχές του ενενήντα, για να μπορεί να υπάρχουνε πιο βαθιές φιλίες, να εξελιχτεί αυτό το πράγμα.</p> <p>→ σύνθετες δομές: έμμεσο αντικείμενο, χρονικοί προσδιορισμοί, απρόσωπη σύνταξη, θέση του άρθρου - μεσοπαθητική φωνή</p>
Γλωσσικές πράξεις	αυτοπαρουσίαση, έκφραση προτιμήσεων, σχέδια για το μέλλον	αυτοπαρουσίαση, αφήγηση, περιγραφή καταστάσεων, σχέδια για το μέλλον	αυτοπαρουσίαση, αφήγηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, έκφραση απόψεων, προβλέψεις
Χαρακτηριστικά προφορικού λόγου	επισύρσεις της φωνής, παύσεις, επαναλήψεις	επισύρσεις της φωνής, παύσεις, επαναλήψεις, εξωτερικοί θόρυβοι	αυξομειώσεις ρυθμού ομιλίας, παύσεις, εξωτερικοί θόρυβοι, απότομες αλλαγές προσανατολισμού

Πάνω σε αυτά τα ακουστικά αποσπάσματα δημιουργήθηκαν τρεις δραστηριότητες κατανόησης, που περιλαμβάνουν μία άσκηση με 10 ερωτήματα ανά επίπεδο (βλ. Παράρτημα ΙΧ). Η ακρόαση αποφασίστηκε να είναι επιλεκτική και οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, δεδομένου ότι κατά την πιλοτική έρευνα φάνηκε πως αυτός ο τύπος άσκησης μπορεί να απαντηθεί ταχύτερα, έναντι των ασκήσεων σωστού /λάθους και συμπλήρωσης. Ο στόχος ήταν να παρουσιάσουν οι δραστηριότητες ενιαίο χαρακτήρα, κλιμακούμενη δυσκολία και να καταστεί δυνατό να ολοκληρώνεται η

ερευνητική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας σε χρόνο κατά τον οποίο να συνεχίζουν να αποδίδουν οι μετέχοντες. Οι ασκήσεις είχαν 2 επιλογές για το επίπεδο Α1-Α2, τρεις για το επίπεδο Β1 και τέσσερις για το επίπεδο Β2-Γ1.

4.2.6 Συγκέντρωση εξεταστικών αποτελεσμάτων

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος σχετικά με τη μελέτη της επίδοσης στην ΚΠΑ συγκριτικά με την επίδοση στις άλλες δεξιότητες και την ισόρροπη ή μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων στους διδασκόμενους την Ε2, επιλέχθηκαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ, η μορφή των οποίων ήταν η καταλληλότερη για στατιστική ανάλυση, έναντι της μορφής των αποτελεσμάτων άλλων φορέων που διενεργούν εξετάσεις ελληνομάθειας (ΚΕΓ⁷³, ΔΝΕΓ⁷⁴). Επιπλέον στο ΣΝΕΓ εφαρμόζεται κατατακτήρια εξέταση στην ΚΠΑ πριν την έναρξη των μαθημάτων, ενώ σε άλλους φορείς διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας η ακουστική κατανόηση δε λαμβάνεται υπόψη στα κριτήρια κατάταξης των εκπαιδευομένων σε επίπεδα ελληνομάθειας⁷⁵. Στην εξέταση του ΣΝΕΓ αξιολογούνται οι τέσσερις δεξιότητες (ΚΓΛ, ΚΠΑ, ΠΓΛ, ΠΠΑ) και η Γλωσσική Επίγνωση (δηλαδή η συνειδητή γνώση της γραμματικής), σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού πλαισίου (Council of Europe 2001), τις περιγραφές του ΚΕΓ και το Αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ για το επίπεδο Β2 (βλ. και Αλεξανδρή et al. 2010, Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2015). Όλες οι δεξιότητες βαθμολογούνται ισότιμα, με άριστα το 30. Τα εξεταστικά αποτελέσματα (Ιούνιος 2014) εστάλησαν στην ερευνήτρια σε ψηφιοποιημένη στατιστικά επεξεργάσιμη μορφή.

4.2.7 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών δημιουργήθηκε με την πρόθεση της συλλογής της εμπειρίας, του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης που προκύπτει από το θεωρητικό υπόβαθρο και τη συγκεκριμένη πρακτική των δασκάλων της Ε2 σχετικά με την ΚΠΑ. Το σκεπτικό ήταν ότι η συγκέντρωση ενός τέτοιου υλικού μπορεί προοπτικά να συμβάλει στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης στο πεδίο της

⁷³ Στα αποτελέσματα των εξετάσεων του ΚΕΓ δεν αναγράφεται η επίδοση, αλλά σημειώνεται μόνο η επιτυχία ή η αποτυχία των εξεταζομένων.

⁷⁴ Το ΔΝΕΓ δε διαθέτει εξεταστικά αποτελέσματα ανά δεξιότητα σε ψηφιοποιημένη στατιστικά επεξεργάσιμη μορφή, η δε βαθμολόγηση των δεξιοτήτων δεν είναι ισόρροπη και χρήζει κανονικοποίησης.

⁷⁵ Για παράδειγμα στο ΔΝΕΓ, στο Πρόγραμμα «Οδυσσέας» του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και αλλού.

ΚΠΑ και στην ανάπτυξη του προβληματισμού γύρω από τη διδακτική μεθοδολογία (βλ. και Evans & Esch 2013: 137-138). Κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατό να κατευθύνει σε έναν δημιουργικό συνδυασμό μεθόδων (βλ. Adams & Nicolson 2014) και να αποκρυσταλλωθεί στο υλικό που προορίζεται για διδασκαλία και αξιολόγηση (βλ. και Graham, Santos & Francis-Brophy 2014).

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών είναι και αυτό ανώνυμο και ξεκινά με ένα εισαγωγικό κείμενο, που περιλαμβάνει τη διαβεβαίωση ότι το περιεχόμενο των απαντήσεων πρόκειται να αξιοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ακολουθούν γενικές οδηγίες και ευχαριστίες. Τα ερωτήματα που σχετίζονται με προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία) έχουν τεθεί και εδώ στο τέλος, με στόχο την ομαλή προσέγγιση στον ερωτώμενο / την ερωτώμενη. Συγκεντρώνονται επίσης περιγραφικά στοιχεία όπως το γνωστικό υπόβαθρο (μεταπτυχιακή ειδίκευση στο αντικείμενο και σχετικές επιμορφώσεις), η διδακτική εμπειρία στο πεδίο της Ε2 και οι ηλικιακές ομάδες στις οποίες αναφέρεται η εμπειρία αυτή. Στο ερωτηματολόγιο καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για προσεκτικές διατυπώσεις, προκειμένου οι μετέχοντες να μην αισθανθούν απειλούμενοι καταθέτοντας την προσωπική τους διδακτική εμπειρία (βλ. και Dörnyei 2002: 57-59). Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε υποκείμενος λειτουργικός ορισμός εκ μέρους της γράφουσας, καταβλήθηκε προσπάθεια να μην υποβάλλεται στους ερωτώμενους μια συγκεκριμένη άποψη μέσω της διατύπωσης.

Στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών η κλίμακα Likert είναι τετράβαθμη, δεν υπάρχει δηλαδή ουδέτερο σημείο στις απαντήσεις, διότι η σαφής τοποθέτηση ήταν σε αυτό επιθυμητή. Υπάρχουν επίσης ερωτήματα ιεράρχησης και άρνησης-κατάφασης, π.χ. Ισχύουν για σας οι ακόλουθες προτάσεις;

	Ναι	Όχι
α. Θα βοηθούσε στη διδασκαλία η διάγνωση της επίδοσης κάθε μαθητή ανά γλωσσική δεξιότητα στην αρχή των μαθημάτων.		

Το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή το Μάρτιο του 2014, μετά από συζητήσεις πάνω σε διαφορετικές εκδοχές του, δοκιμαστική συμπλήρωση και σχολιασμό από συνάδελφο ειδικευμένο στη διδασκαλία της Ε2. Ο χρόνος που υπολογίστηκε για τη συμπλήρωσή του ήταν 15' - 20'.

Κατά τη φάση της επεξεργασίας του, επιλέχθηκαν μόνο τα ερωτήματα που κρίθηκαν απαραίτητα, δηλαδή εκείνα που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτών για τη θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία της Ε2, την ιεράρχηση των δεξιοτήτων, τη διάκριση (ή μη) της θεματολογίας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, το αν είναι η ΚΠΛ διδάξιμη, τη διδακτική μεθοδολογία.

4.3 Οι μετέχοντες

4.3.1 Το προφίλ των εκπαιδευομένων

Η έρευνα εφαρμόστηκε κατά το Μάιο και Ιούνιο του 2014 σε τάξεις του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ (48 %), του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ (27,6 %), σε φοιτητές εξωτερικού κατά την έναρξη των μαθημάτων τους στο θερινό πρόγραμμα ΘΥΕΣΠΑ (11 %), σε τάξεις της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Μετάδραση» (7,5 %) και του προγράμματος «Οδυσσέας» του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (5,9 %). Συγκεντρώθηκαν συνολικά 256 ερωτηματολόγια εκπαιδευομένων⁷⁶, από τα οποία αναλύθηκαν τα 254.

Πίνακας 5: Φορείς διεξαγωγής της έρευνας

	Συχνότητα	Ποσοστό
ΔΝΕΓ	122	48.0
ΣΝΕΓ	70	27.6
Σπουδαστές εξωτερικού	28	11.0
Μετάδραση (Πρόσφυγες)	19	7.5
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (Μετανάστες)	15	5.9
Σύνολο	254	100.0

Οι ερωτώμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα στα επίπεδα ελληνομάθειας Α1 (23,2 %), Α2 (14,2 %), Β1 (39,8 %), Β2 (12,6 %) και Γ1 (10,2 %):

Πίνακας 6: Αριθμός μετεχόντων στην έρευνα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Α1	59	23.2
Α2	36	14.2
Β1	101	39.8
Β2	32	12.6
Γ1	26	10.2
Σύνολο	254	100.0

⁷⁶ Δύο από τους μετέχοντες αντιμετώπιζαν προβλήματα ακοής, όπως σημείωσαν πάνω στο ερωτηματολόγιο και εξήγησαν κατ' ιδίαν μετά το πέρας της διαδικασίας. Έτσι τα αποτελέσματά τους δε λήφθηκαν υπόψη στις μετρήσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι που μετείχαν στην έρευνα προέρχονται από 60 διαφορετικές χώρες: το 15,2 % είναι από τη Ρωσία, το 10,2 % από την Ουκρανία και το 5,3 % από την Κίνα. Η Ιταλία και το Αφγανιστάν εκπροσωπούνται από το 3,7 % του πληθυσμού της έρευνας αντίστοιχα, και ακολουθούν η Γεωργία και η Ρουμανία με 3,3 % η καθεμία, η Πολωνία και η Αίγυπτος με 2,9 %, η Γαλλία, το Ιράν, η Σερβία, η Ισπανία και η Τουρκία με 2,5 %, η Αλβανία, η Λευκορωσία και η Ιορδανία με 2 %. Οι ανωτέρω χώρες συνιστούν το 68,9 % του συνολικού πληθυσμού της έρευνας, ενώ από τις υπόλοιπες χώρες καμία δεν υπερβαίνει το 2 % (βλ. Παράρτημα XIII). Οι μητρικές γλώσσες των μετεχόντων είναι συνολικά 47, με πρώτες σε ποσοστά τη ρωσική (23,3 %), την αραβική (9,2 %), την κινεζική (5,4 %), την ουκρανική (5,4 %) και την αγγλική (5%) (βλ. Παράρτημα XIV). Το 17,3 % των μετεχόντων (44 άτομα) είναι δίγλωσσο και το 4,7 % (12 άτομα) τρίγλωσσο:

Πίνακας 7: Μητρική γλώσσα / Μητρικές γλώσσες των μετεχόντων (Διγλωσσία & Τριγλωσσία)

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγκυρες τιμές		
Μία μητρική γλώσσα	184	72.4
Δύο μητρικές γλώσσες	44	17.3
Τρεις μητρικές γλώσσες	12	4.7
Σύνολο	240	94.5
Ελλιπείς τιμές	14	5.5
Σύνολο	254	100.0

Το διάστημα διαμονής στην Ελλάδα κυμαίνεται από 2 ημέρες έως 24 χρόνια, με το 64,5 % να διαμένει στη χώρα έως ένα έτος και το 78,8 % έως 5 έτη:

Πίνακας 8: Διάστημα διαμονής στη χώρα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρες τιμές				
0-6 μήνες	63	24.8	25.7	25.7
6 μήνες - 1 έτος	95	37.4	38.8	64.5
1 - 3 έτη	35	13.8	14.3	78.8
3 - 5 έτη	18	7.1	7.3	86.1
5 - 10 έτη	15	5.9	6.1	92.2
10 - 24 έτη	19	7.5	7.8	100.0
Σύνολο	245	96.5	100.0	
Ελλιπείς τιμές	9	3.5		
Σύνολο	254	100.0		

Οι μετέχοντες κινούνται ηλικιακά μεταξύ 17 και 67 ετών. Πιο συγκεκριμένα, το 24,5 % είναι από 17 έως 20 ετών, το 25,7 % από 21 έως 25 ετών, το 20,3 % από 26 έως 30 ετών, το 19,5 % από 31 έως 40 ετών, το 5,4 % από 41 έως 50 ετών, ενώ μόνο το 4,6 %

είναι από 50 έως 67 ετών. Επομένως το 70,5 % είναι έως 30 ετών και το 29,5 % από 30 ετών και άνω (Πίν. 9). Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευόμενες και οι εκπαιδευόμενοι είναι σε ποσοστό 63,3 % γυναίκες, σε ποσοστό 35,1 % άντρες, ενώ το 1,6 % σημειώνει «Άλλο» (Πίν. 10).

Πίνακας 9: Ηλικίες των μετεχόντων

Ηλικία σε έτη	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
17-20	59	23.2	24.5	24.5
21-25	62	24.4	25.7	50.2
26-30	49	19.3	20.3	70.5
Έγκυρες τιμές	47	18.5	19.5	90.0
41-50	13	5.1	5.4	95.4
50-67	11	4.3	4.6	100.0
Σύνολο	241	94.9	100.0	
Ελλιπείς τιμές	13	5.1		
Σύνολο	254	100.0		

Πίνακας 10: Φύλο των μετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρες τιμές	155	61.0	63.3
Γυναίκα	86	33.9	35.1
Άντρας	4	1.6	1.6
Άλλο	245	96.5	100.0
Σύνολο	9	3.5	
Ελλιπείς τιμές	254	100.0	
Σύνολο			

Από πλευράς μορφωτικού επιπέδου, οι μετέχοντες σε ποσοστό 74 % έχουν φοιτήσει ή φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 24,3 % έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις το 1,8 % έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση:

Πίνακας 11: Μορφωτικό επίπεδο των μετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρες τιμές	3	1.2	1.8
Υποχρεωτική εκπαίδευση	41	16.1	24.3
Β' βάθμια εκπαίδευση	125	49.2	74.0
Γ' βάθμια εκπαίδευση	169	66.5	100.0
Σύνολο	85	33.5	
Ελλιπείς τιμές	254	100.0	
Σύνολο			

Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια, το 87,8 % μιλά και άλλη ξένη γλώσσα πέρα από την ελληνική, ενώ για το 12,2 % η ελληνική είναι η πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνει:

Πίνακας 12: Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	31	12.2
Έγκυρες τιμές Ναι	223	87.8
Σύνολο	254	100.0

Ο τρόπος έκθεσης στη γλώσσα ποικίλλει: το 31,8 % δηλώνει ότι την έμαθε με φυσικό τρόπο, ζώντας στην Ελλάδα, το 52,2 % κάνοντας μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα και το 16 % παρακολουθώντας μαθήματα σε άλλη χώρα:

Πίνακας 13: Τρόπος έκθεσης στη γλώσσα

	Απαντήσεις	
	N	Ποσοστό
Με φυσικό τρόπο	123	31.8%
Με μαθήματα στην Ελλάδα	202	52.2%
Με μαθήματα σε άλλη χώρα	62	16.0%
Σύνολο	387	100.0%

Το 74,1 % των ερωτωμένων δηλώνει ότι επικοινωνεί στην καθημερινή του ζωή στα ελληνικά πάρα πολύ (17,1 %), πολύ (22 %) ή αρκετά (35 %), ενώ το 26 % λίγο (24,4 %) ή καθόλου (1,6 %):

Πίνακας 14: Καθημερινή επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 (καθόλου)	4	1.6	1.6	1.6
2 (λίγο)	60	23.6	24.4	26.0
3 (αρκετά)	86	33.9	35.0	61.0
4 (πολύ)	54	21.3	22.0	82.9
5 (πάρα πολύ)	42	16.5	17.1	100.0
Σύνολο	246	96.9	100.0	
Ελλιπείς τιμές	8	3.1		
Σύνολο	254	100.0		

Όσον αφορά την ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη, το 83,9 δηλώνει ότι στο μάθημα των ελληνικών έχουν ασχοληθεί αρκετά (52,1 %), πολύ (19 %) ή πάρα πολύ (12,8 %) με την ΚΠΛ, ενώ το 16,1 % θεωρεί ότι ασχολήθηκαν από λίγο (15,3 %) έως καθόλου (0,8 %):

Πίνακας 15: Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 (καθόλου)	2	.8	.8	.8
2 (λίγο)	37	14.6	15.3	16.1
3 (αρκετά)	126	49.6	52.1	68.2
Έγκυρες τιμές	46	18.1	19.0	87.2
5 (πάρα πολύ)	31	12.2	12.8	100.0
Σύνολο	242	95.3	100.0	
Ελλιπείς τιμές	12	4.7		
Σύνολο	254	100.0		

Σχετικά με τους παράγοντες που υπήρξαν βοηθητικοί στο να κατανοούν καλύτερα τον προφορικό λόγο στα ελληνικά⁷⁷, οι ερωτώμενοι τοποθετούν στην πρώτη θέση τις συζητήσεις με τον κόσμο (Μ.Ο. 3,62), στη δεύτερη το μάθημα της ΚΠΛ στην τάξη (Μ.Ο. 3,56) και στην τρίτη τα τραγούδια (Μ.Ο. 3,16). Στην τέταρτη ακολουθούν, σε μια απόσταση, οι ελληνικές ταινίες και το ραδιόφωνο (Μ.Ο. 2,47) και στην πέμπτη η τηλεόραση (Μ.Ο. 2,37):

Πίνακας 16: Παράγοντες βοηθητικοί για την ΚΠΛ

	3α	3β	3γ	3δ	3ε	3στ	3ζ	3η	3θ
N Έγκυρες τιμές	252	249	250	246	246	246	235	250	64
Ελλιπείς τιμές	2	5	4	8	8	8	19	4	190
Μέσος όρος	3.62	2.37	2.47	2.33	3.16	2.47	2.23	3.564	3.25
Σύνολο	913	589	618	574	778	608	523	891.0	208

Όσον αφορά τις δυσχέρειες στην ΚΠΛ⁷⁸, οι ερωτώμενοι αξιολογούν ως πρώτη δυσχέρεια το πραγματολογικό εμπόδιο του να μη γνωρίζουν τίποτα για το θέμα (Μ.Ο. 3,72/5), ως δεύτερη την ύπαρξη θορύβου ή παρασίτων (Μ.Ο. 3,45), ως τρίτη τον ψυχολογικό παράγοντα του να μην ξέρει κανείς αν ο συνομιλητής του θα δείξει υπομονή σε περίπτωση που δεν καταλάβει καλά (Μ.Ο. 3,28), την τέταρτη θέση κατέχει η παρουσία πολλών συνομιλητών (Μ.Ο. 3,25) και την πέμπτη η μεγάλη διάρκεια της

⁷⁷ 3. Αυτό που σας βοήθησε να καταλαβαίνετε καλύτερα όταν ακούτε ελληνικά είναι: 3α: οι συζητήσεις με τον κόσμο έξω, με φίλους και γνωστούς, 3β: η τηλεόραση, 3γ: οι ελληνικές ταινίες, 3δ: τα βίντεο στο ίντερνετ, 3ε: τα τραγούδια, 3στ: το ραδιόφωνο, 3ζ: η επικοινωνία στη δουλειά, 3η: το μάθημα της κατανόησης προφορικού λόγου στο μάθημα των ελληνικών (listening), 3θ: κάτι άλλο (το γράφετε).

⁷⁸ Όταν ακούτε κάτι στα ελληνικά, είναι πιο δύσκολο να καταλάβετε: 7α: αν δεν ξέρετε τίποτα γι' αυτό το θέμα, 7β: αν συζητάνε πολλά άτομα μαζί, 7γ: αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα, 7δ: αν αυτό που ακούτε είναι διάλογος, 7ε: αν αυτό που ακούτε είναι μονόλογος, 7στ: αν αυτό που ακούτε έχει μεγάλη διάρκεια (= κρατάει πολλή ώρα), 7ζ: αν διαφωνείτε με αυτά που ακούτε ή το θέμα δε σας είναι ευχάριστο, 7η: αν κάνουν χιούμορ, 7θ: αν δε μιλάει ο δάσκαλος/η δασκάλα σας, που μιλάει αργά και καθαρά, 7ι: αν δεν ξέρετε αν αυτός/αυτή που μιλάει θα έχει υπομονή αν δεν καταλάβετε καλά.

ακρόασης (Μ.Ο. 2,98) (Πίν. 17). Η ταχύτητα εκφοράς του λόγου και η σύντμηση των λέξεων δεν περιλήφθηκαν στις δυσχέρειες, ως γνωστοί παράγοντες δυσκολίας στην ακουστική κατανόηση, προκειμένου να μην επιβαρυνθεί με υπερβολικά πολλές παραμέτρους το ερώτημα, ώστε να αναδυθούν οι υπόλοιπες, λιγότερο προφανείς, δυσχέρειες.

Πίνακας 17: Δυσχέρειες στην ΚΠΛ

	7α	7β	7γ	7δ	7ε	7στ	7ζ	7η	7θ	7ι
Έγκυρες τιμές	246	245	243	244	239	241	240	243	243	240
N										
Ελλιπείς τιμές	8	9	11	10	15	13	14	11	11	14
Μέσος όρος	3.72	3.259	3.438	2.46	2.52	2.98	2.78	2.79	2.95	3.28
Σύνολο	916	798.5	835.5	601	603	717	667	679	718	787

Ως κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας⁷⁹, αναφέρονται πρώτα η καθημερινή επικοινωνία με τον κόσμο (Μ.Ο. 4,09/5), μετά οι σπουδές (Μ.Ο. 3,97), στη συνέχεια οι προσωπικές σχέσεις (Μ.Ο. 3,38) και ακολουθεί η γνώση της χώρας και της ιστορίας της (Μ.Ο. 3,36), πριν την εργασία (Μ.Ο. 3,29) και τα ταξίδια ή τον τουρισμό (Μ.Ο. 3,24):

Πίνακας 18: Κίνητρα εκμάθησης της Ε2

	13α	13β	13γ	13δ	13ε	13στ	13ζ	13η	13θ
Έγκυρες τιμές	242	240	239	240	243	219	41	9	3
N									
Ελλιπείς τιμές	12	14	15	14	11	35	213	245	251
Μέσος όρος	4.09	3.29	3.38	3.97	3.36	3.24	2.80	4.89	5.00
Σύνολο	989	789	808	953	817	710	115	44	15

⁷⁹ 13. Μαθαίνετε ελληνικά: 13α: για την καθημερινή επικοινωνία με τον κόσμο, 13β: για τη δουλειά σας, 13γ: για τις προσωπικές σας σχέσεις, 13δ: για σπουδές, 13ε: γιατί γνωρίζετε την Ελλάδα και την ιστορία της, 13στ: γιατί σας αρέσει να ταξιδεύετε ή να κάνετε τουρισμό στην Ελλάδα, 13ζ: για άλλους λόγους (γράφετε ποιους), 13θ: γιατί σας αρέσουν τα ελληνικά / οι ξένες γλώσσες (ανακατηγοριοποίηση από τα σχόλια).

Συγκεντρωτικά:

Πίνακας 19: Το προφίλ των εκπαιδευομένων

Επίπεδα γλωσσομάθειας:	A1-Γ1 A1 (23,2 %), A2 (14,2 %), B1 (39,8 %), B2 (12,6 %), Γ1 (10,2 %)
N :	254 εκπαιδευόμενοι
φορείς:	ΔΝΕΓ 48 %, ΣΝΕΓ 27,6 %, ΘΥΕΣΠΑ (σπουδαστές εξωτερικού) 11 %, Μετάδραση (πρόσφυγες υπό αναγνώριση) 7,5 %, ΙΝΕΔΙΒΙΜ 5,9 %
χώρες:	60 (Ρωσία 15,2 %, Ουκρανία 10,2 %, Κίνα 5,3 % Ιταλία, Αφγανιστάν 3,7 %, Γεωργία, Ρουμανία 3,3 %, Πολωνία, Αίγυπτος 2,9 %, Γαλλία, Ιράν, Ισπανία, Σερβία, Τουρκία 2.5 %, άλλες χώρες 37,7 %)
μητρικές γλώσσες:	47 (ρωσικά 23, 3 %, αραβικά 9,2 %, κινεζικά & ουκρανικά 5,4 %, αγγλικά 5 %)
διάρκεια διαμονής:	2 μέρες - 24 χρόνια (64,5 % έως 1 έτος, 78,8 % έως 5 έτη)
τρόπος έκθεσης στη γλώσσα:	με φυσικό τρόπο: 31,8 %, με μαθήματα στην Ελλάδα: 52,2 % με μαθήματα στο εξωτερικό: 16 %
ηλικία:	17-67 ετών (17 -20 ετών: 24,5 %, 21-25 ετών: 25,7 % , 26-30 ετών: 20,3 % , 31-40 ετών: 19,5 %, 41-50 ετών: 5,4 % , 51-67 ετών: 4,6 % → έως 30 ετών: 70, 5 % , 30 ετών και άνω: 29,5 %)
φύλο:	γυναίκες 63,3 %, άντρες 35,1 %, άλλο 1,6 %
μορφωτικό επίπεδο:	Γ' βάρθμια 74 %, Β' βάρθμια 24,3 %, υποχρεωτική εκπαίδευση 1,8 %
γλωσσομάθεια:	άλλη ξένη γλώσσα πέρα από την ελληνική: 87,8 %, δίγλωσσοι: 17,3 % (44 άτομα), τρίγλωσσοι 4,7 % (12 άτομα)
ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη:	πάρα πολύ 12,8 %, αρκετά 52,1 %, πολύ 19 %, λίγο 15,3 %, καθόλου 0,8 %

4.3.2 Το προφίλ των εκπαιδευτών

Στην έρευνα μετείχαν 45 εκπαιδευτριες και εκπαιδευτές που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτών διήρκεσε 2 έτη, από τον Απρίλιο του 2014 έως τον Απρίλιο του 2016 και έγινε α) μέσω της γραμματείας φορέων διδασκαλίας της Ε2, β) με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball)⁸⁰ και γ) χέρι με χέρι, με εναλλακτικούς τρόπους παραλαβής που εξασφάλιζαν την ανωνυμία. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν είτε χειρόγραφη είτε ηλεκτρονική.

Οι εκπαιδευτές που μετείχαν στην έρευνα είναι σε ποσοστό 65,9 % κάτοχοι μεταπτυχιακής ειδίκευσης σχετικής με το αντικείμενο διδασκαλίας (Πίν. 20), ενώ το 80 % έχει παρακολουθήσει συναφείς με το αντικείμενο διδασκαλίας επιμορφώσεις (Πίν. 21). Όσον αφορά τη διδακτική τους εμπειρία, το 46,5 % διδάσκει για 10 χρόνια και άνω, το 25,6 % 3-5 χρόνια, το 20,9 % 6-10 χρόνια και το 7% 1-2 χρόνια (Πίν. 22). Το κοινό στο οποίο διδάσκουν είναι κατά κύριο λόγο ενήλικο (84 %), διδάσκουν όμως και σε εφήβους (20 %) και παιδιά (9 %) (Πίν 23). Ως προς το φύλο, πλειοψηφούν οι γυναίκες, που αποτελούν το 75,6 %, ενώ οι άντρες αποτελούν το 24,4 % (Πίν. 24). Ηλικιακά κινούνται μεταξύ 26 και 65 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 38,44 έτη (Πίν. 25).

Πίνακας 20: Μεταπτυχιακή ειδίκευση στη διδασκαλία της Ε2

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρες τιμές	Όχι	15	33.3
	Ναι	29	64.4
	Σύνολο	44	97.8
Ελλιπείς τιμές		1	2.2
Σύνολο	45	100.0	

Πίνακας 21: Επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της Ε2

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγκυρες τιμές	Όχι	9
	Ναι	36
	Σύνολο	45

⁸⁰ Μέθοδο κατά την οποία στο πρώτο στάδιο της έρευνας επιλέγονται άτομα με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά (στην περίπτωσή μας εκπαιδευτές/τριες με ορισμένη προϋπηρεσία και κατάρτιση στο αντικείμενο, ασχολούμενοι/ες με τη διδασκαλία της Ε2 σε συναφείς επίσημους φορείς), τα οποία στη συνέχεια συστήνουν άλλα άτομα με συναφή χαρακτηριστικά (π.χ. εκπαιδευτές/τριες ασχολούμενοι/ες με το ίδιο αντικείμενο σε άλλους φορείς, σε πανεπιστήμια του εξωτερικού κ.λπ.), που και εκείνα συστήνουν άλλα άτομα τα οποία ανήκουν στον ίδιο πληθυσμό και διαθέτουν ανάλογα χαρακτηριστικά (βλ. και Κυριαζή 1998: 119). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όταν είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο υπό έρευνα πληθυσμός, γεγονός που ισχύει για τον εντοπισμό ικανού αριθμού εκπαιδευτών/τριών ασχολούμενων με τη διδασκαλία της Ε2 εκτός των μεγαλύτερων ακαδημαϊκών φορέων (ΔΝΕΓ και ΣΝΕΓ), διατεθειμένων να μετέχουν σε μια τέτοιου είδους έρευνα που ζητά να κατατεθεί γραπτά ο τρόπος σκέψης και εργασίας των εκπαιδευτών/τριών κατά τη διδασκαλία της Ε2, έστω και ανώνυμα.

Πίνακας 22: Διδακτική εμπειρία στην Ε2

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1-2	3	6.7	7.0	7.0
3-5	11	24.4	25.6	32.6
Έγκυρες τιμές 6-10	9	20.0	20.9	53.5
>10	20	44.4	46.5	100.0
Σύνολο	43	95.6	100.0	
Ελλιπείς τιμές	2	4.4		
Σύνολο	45	100.0		

Πίνακας 23: Ομάδες-στόχοι

	N	Σύνολο	Μέσος όρος
Παιδιά	45	9	.20
Έφηβοι	45	4	.09
Ενήλικοι	45	38	.84

Πίνακας 24: Φύλο εκπαιδευτών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυναίκα	34	75.6
Έγκυρες τιμές Άντρας	11	24.4
Σύνολο	45	100.0

Πίνακας 25: Ηλικίες Εκπαιδευτών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
26	1	2.2	2.3	2.3
28	1	2.2	2.3	4.7
29	1	2.2	2.3	7.0
30	6	13.3	14.0	20.9
31	2	4.4	4.7	25.6
32	1	2.2	2.3	27.9
33	2	4.4	4.7	32.6
35	2	4.4	4.7	37.2
36	1	2.2	2.3	39.5
37	2	4.4	4.7	44.2
38	2	4.4	4.7	48.8
39	1	2.2	2.3	51.2
Έγκυρες τιμές 40	7	15.6	16.3	67.4
42	1	2.2	2.3	69.8
43	5	11.1	11.6	81.4
46	1	2.2	2.3	83.7
47	3	6.7	7.0	90.7
48	2	4.4	4.7	95.3
50	1	2.2	2.3	97.7
65	1	2.2	2.3	100.0
Σύνολο	43	95.6	100.0	
Ελλιπείς τιμές	2	4.4		
Σύνολο	45	100.0		

Συγκεντρωτικά:

Πίνακας 26: Το προφίλ των εκπαιδευτών

Εκπαιδύτριες & Εκπαιδευτές	
<i>N</i> (αριθμός μετεχόντων):	45 άτομα
φύλο:	γυναίκες: 75,6 % (34 άτομα) άντρες: 24,4 % (11 άτομα)
ηλικία:	26-65 ετών (Μ.Ο. 38,44 έτη)
μεταπτυχιακή ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 / στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία:	65,9 %
παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2:	80 %
διδασκτική εμπειρία:	1-2 χρόνια: 7 % 3-5 χρόνια: 25,6 % 6-10 χρόνια: 20,9 % ≥ 10 χρόνια: 46,5 %

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Στατιστική ανάλυση των δεδομένων: Αποτελέσματα

Μετά τη συγκέντρωση και την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας, ακολούθησε στατιστική ανάλυση με το στατιστικό εργαλείο SPSS v. 23. Για τη διαπίστωση συσχετίσεων (correlations) χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση του Spearman σε περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής των αποτελεσμάτων και ο συντελεστής r του Pearson σε περιπτώσεις διμεταβλητών συσχετίσεων με κανονική κατανομή. Πιο συγκεκριμένα, η μη παραμετρική ανάλυση του Spearman χρησιμοποιήθηκε για όσα αποτελέσματα αφορούν την επίδοση στην ΚΠΛ, που παρουσιάζει μη κανονική κατανομή.

Κατά την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, εξετάστηκε η επίδοση των εκπαιδευομένων στην ΚΠΛ σε συσχετισμό με την επίδοση στο ερωτηματολόγιο μεταγνωστικής συνειδητότητας MALQ και με τις άλλες παραμέτρους του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος (επίπεδο γλωσσομάθειας, καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, δυσχέρειες στην ΚΠΛ, κίνητρα εκμάθησης της Ε2, γλωσσικό υπόβαθρο, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, φύλο, διάστημα και τρόπος έκθεσης στη γλώσσα), προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτές επηρεάζουν την ακουστική κατανόηση. Έγιναν επίσης εσωτερικές συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων μεταβλητών που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένου (ο φυσικός τρόπος κατάκτησης εξετάστηκε σε σχέση με την ηλικία, η ευκολία των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σχέση με το χρόνο διαμονής και το επίπεδο γλωσσομάθειας). Εξετάστηκε ως προς το ζήτημα της ρητής ή μη διδασκαλίας της ΚΠΛ μία πειραματική ομάδα συγκριτικά με δύο ομάδες ελέγχου. Αναλύθηκε ακόμη στατιστικά η ιεράρχηση των δεξιοτήτων από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές της Ε2. Στα εξεταστικά αποτελέσματα του ΣΝΕΓ διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δεξιοτήτων στο σύνολο των εξεταζομένων και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν εξατομικευμένα διαγράμματα για ειδικές περιπτώσεις που παρουσίαζαν ενδιαφέρον λόγω ασύμμετρης ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών εξετάστηκε όσον αφορά τη θέση της ΚΠΛ στο πεδίο της Ε2 και αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά τα σχετικά με τη θεματολογία ανά επίπεδο ελληνομάθειας και τις διδακτικές μεθόδους ερωτήματα.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας.

5.1 Ο ρόλος της μεταγνωστικής συνειδητότητας στην ΚΠΛ

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ επίδοσης στην ακουστική κατανόηση (εξαρτημένη μεταβλητή) και επίδοσης στο ερωτηματολόγιο ακουστικής επίγνωσης MALQ (ανεξάρτητη μεταβλητή), σε $N = 213$, μετά τον έλεγχο κανονικότητας σύμφωνα με τη μη παραμετρική ανάλυση του Spearman (Spearman's rho), διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζουν δείκτη συσχέτισης (Correlation Coefficient) $r = 0,433$, άρα οι δύο μεταβλητές βρίσκονται σε ευθέως ανάλογη σχέση, με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000 < 0,01$:

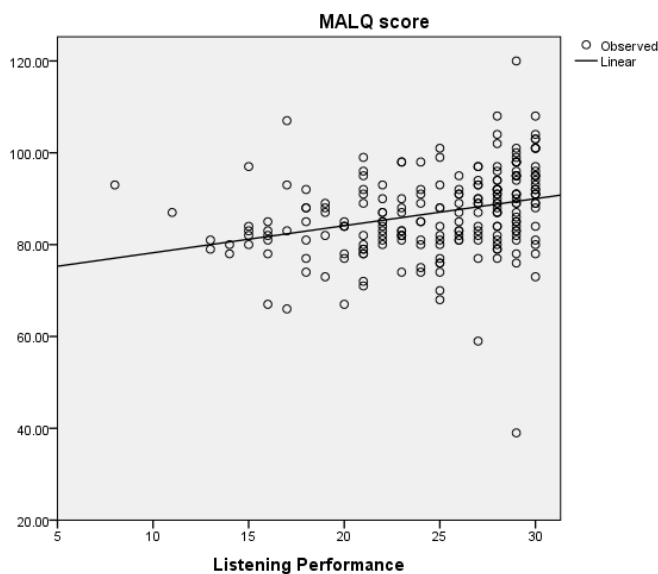
Πίνακας 27: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο σύνολο του δείγματος

		Επίδοση στο MALQ	Επίδοση στην ΚΠΛ
Spearman's rho	Επίδοση στο MALQ	1.000	.433**
		.	.000
		213	213
Spearman's rho	Επίδοση στην ΚΠΛ	.433**	1.000
		.000	.
		213	213

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Φαίνεται επομένως πως η επίδοση στην ΚΠΛ τείνει να συμβαδίζει με τη μεταγνωστική συνειδητότητα. Για καλύτερη κατανόηση της μορφής των δεδομένων, παραθέτουμε και τη γραφική απεικόνιση παλινδρομικής ανάλυσης (curve estimation, Γράφ. 1).

Γράφημα 1: Μεταγνωστική συνειδητότητα vs Επίδοση στην ΚΠΛ



Πιο συγκεκριμένα, από τις πέντε μεταβλητές που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο MALQ, θετική συσχέτιση με την επίδοση στην ΚΠΛ παρουσιάζουν οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Problem Solving) με δείκτη συσχέτισης $r = 0,22$ και δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,000$, ενώ αρνητική συσχέτιση η στρατηγική της αυτόματης μετάφρασης (Mental Translation) με $r = - 0,34$ και $p = 0,000$ και τα ατομικά χαρακτηριστικά (άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης) με $r = - 0,21$ και $p = 0,001$. Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της ακρόασης, καθώς και η επικέντρωση της προσοχής δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με την επίδοση στο συγκεκριμένο δείγμα:

Πίνακας 28: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Επίλυση προβλημάτων, Σχεδιασμός & αξιολόγηση, Αυτόματη μετάφραση, Επικέντρωση της προσοχής, Ατομικά χαρακτηριστικά

Spearman's rho	Επίλυση προβλημάτων (Problem Solving)	Σχεδιασμός & αξιολόγηση (Planning & Evaluation)	Αυτόματη μετάφραση (Mental Translation)	Επικέντρωση της προσοχής (Directed Attention)	Ατομικά χαρακτηριστικά / Person Knowledge
Επίδοση στην ΚΠΛ	Correlation Coefficient .224**	-.083	-.336**	.110	-.212**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.088	.001
	N	242	241	240	240

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

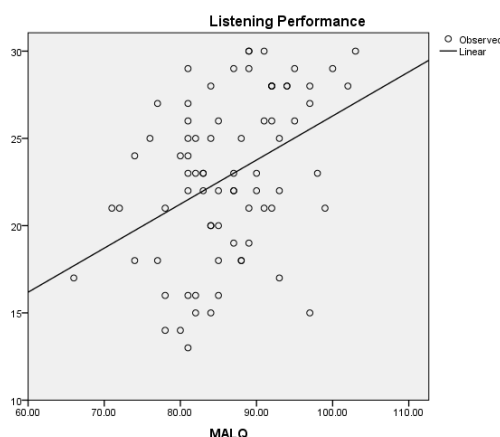
Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και μεταγνωστικής συνειδητότητας σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας και μάλιστα στο επίπεδο των αρχαρίων (A1-A2) σε $N = 77$, όπου η συνδιακύμανση είναι $r = 0,39$, με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$:

Πίνακας 29: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο A1-A2

		Επίδοση στην ΚΠΛ	Επίδοση στο MALQ
Spearman's rho	Επίδοση στην ΚΠΛ	Correlation Coefficient 1.000	.394**
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	77
	Επίδοση στο MALQ	Correlation Coefficient .394**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000
		N	77

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 2: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο A1-A2



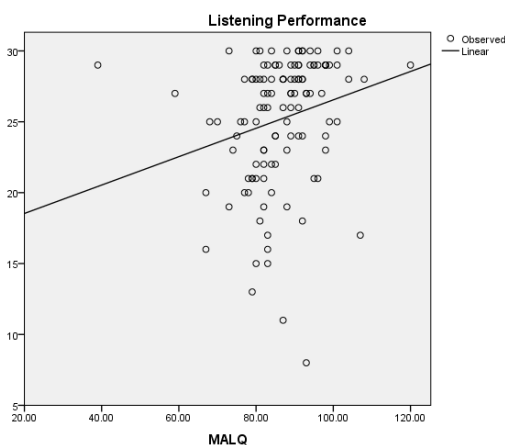
Συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και μεταγνωστικής συνειδητότητας διαπιστώνεται επίσης στο μέσο επίπεδο ελληνομάθειας (B1-B2) σε $N = 118$, με δείκτη συσχέτισης $r = 0,35$ και στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$:

Πίνακας 30: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο B1-B2

		Επίδοση στην ΚΠΛ	Επίδοση στο MALQ
Spearman's rho	Επίδοση στην ΚΠΛ	1.000	.354**
		.	.000
		133	118
Spearman's rho	Επίδοση στο MALQ	.354**	1.000
		.000	.
		118	118

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 3: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο B1-B2



Η συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και μεταγνωστικής συνειδητότητας που διαπιστώνεται στο προχωρημένο επίπεδο (Γ1), αν και βασίζεται σε πιο περιορισμένο δείγμα ($N = 23$),

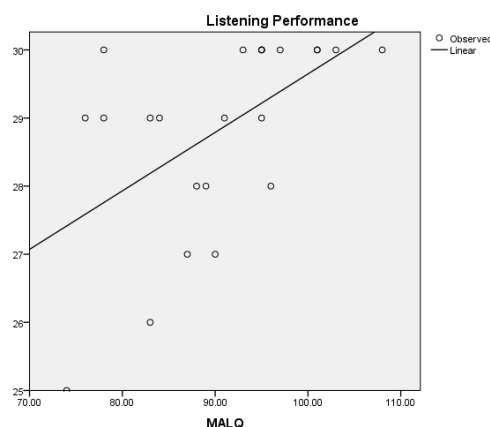
είναι ακόμη υψηλότερη, με δείκτη συσχέτισης $r = 0,6$ και στατιστική σημαντικότητα $p = 0,002$:

Πίνακας 31: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Γ1

		Επίδοση στην ΚΠΑ	Επίδοση στο MALQ
Επίδοση στην ΚΠΑ	Correlation Coefficient	1.000	.600**
	Sig. (2-tailed)	.	.002
	N	26	23
Spearman's rho	Correlation Coefficient	.600**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.002	.
	N	23	23

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 4: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Γ1



5.2 Άλλες παράμετροι στην ΚΠΑ

Διερευνώντας τη συνάφεια μεταξύ της επίδοσης στην ΚΠΑ και των επιπέδων γλωσσομάθειας στα οποία παρακολουθούν μαθήματα οι εκπαιδευόμενοι, σε $N = 245$, μετά τον έλεγχο κανονικότητας σύμφωνα με τη μη παραμετρική ανάλυση του Spearman (Spearman's rho), διαπιστώνουμε την ύπαρξη συσχέτισης ($r = 0,44$) με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπάρχουσα διαβάθμιση σε επίπεδα.

Πίνακας 32: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Επίπεδα ελληνομάθειας

		Επίδοση στην ΚΠΑ	Επίπεδα ελληνομάθειας
Επίδοση στην ΚΠΑ	Correlation Coefficient	1.000	.447**
	Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	245	245
Spearman's rho	Correlation Coefficient	.447**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	245	254

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Οι μέσοι όροι των επιδόσεων είναι σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας υψηλοί και οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων διαμορφώνονται άνω του 21/30, γεγονός που προκαλεί τη μη κανονική κατανομή των αποτελεσμάτων στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως και τη χρήση της μη παραμετρικής ανάλυσης του Spearman. Το γεγονός αποτελεί ένδειξη του ότι η αυθεντικότητα και η αφηγηματική μορφή των αποσπασμάτων προφορικού λόγου που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα δε συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες για την κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα ανά επίπεδο διαμορφώνονται ως εξής:

Πίνακας 33: Επίδοση ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Επίπεδο	M.O.	N	Τυπική απόκλιση	Minimum	Maximum
A1	21.80	50	5.280	7	30
A2	22.67	36	4.727	14	30
B1	23.69	101	5.268	8	30
B2	27.53	32	1.967	23	30
Γ1	28.54	26	1.772	23	30
Σύνολο	24.17	245	5.107	7	30

Παρατηρούμε επίσης σε $N = 245$ την ύπαρξη ορισμένης συσχέτισης μεταξύ επίδοσης και καθημερινής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα εκτός τάξης ($r = 0,20$, $p = 0,002$, $< 0,05$).

Πίνακας 34: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά

		Επίδοση στην ΚΠΛ	Καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά
Επίδοση στην ΚΠΛ	Pearson Correlation	1	.204**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	245	237

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά τις δυσχέρειες στην ΚΠΛ, διαπιστώνεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και δυσχερειών⁸¹ στην κατανόηση, με πολύ καλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων: 1. διαλογικού κειμένου (7δ, $N = 236$, $r = - 0,35$,

⁸¹ Σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων, ερώτημα 7: Όταν ακούτε κάτι στα ελληνικά, είναι πιο δύσκολο να καταλάβετε 7α: αν δεν ξέρετε τίποτα γι' αυτό το θέμα, 7β: αν συζητάνε πολλά άτομα μαζί, 7γ: αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα, 7δ: αν αυτό που ακούτε είναι διάλογος, 7ε: αν αυτό που ακούτε είναι μονόλογος, 7στ: αν αυτό που ακούτε έχει μεγάλη διάρκεια (= κρατάει πολλή ώρα), 7ζ: αν διαφωνείτε με αυτά που ακούτε ή το θέμα δε σας είναι ευχάριστο, 7η: αν κάνουν χιούμορ, 7θ: αν δε μιλάει ο δάσκαλος/η δασκάλα σας, που μιλάει αργά και καθαρά, 7ι: αν δεν ξέρετε αν αυτός/αυτή που μιλάει θα έχει υπομονή αν δεν καταλάβετε καλά.

$p = 0,000$), μονολογικού κειμένου, (7ε, $N = 231$, $r = - 0,32$, $p = 0,000$), 2. κειμένου μεγάλης διάρκειας (7στ, $N = 233$, $r = - 0,13$, $p = 0,039$, όπου η συσχέτιση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα έως $p = 0,05$), 3. κειμένου με το οποίο οι ερωτώμενοι αισθάνονται ότι διαφωνούν ή του οποίου το θέμα βρίσκουν δυσάρεστο (7ζ, $N = 232$, $r = - 0,19$, $p = 0,003$), 4. κειμένου που περιέχει χιούμορ (7η, $N = 235$, $r = - 0,28$, $p = 0,000$) και 5. κειμένου που εκφωνείται από φωνή με την οποία δεν υπάρχει εξοικείωση (7θ, $N = 232$, $r = - 0,22$, $p = 0,000$). Επομένως, όσο πιο δύσκολα θεωρούν αυτά τα στοιχεία οι εκπαιδευόμενοι, τόσο χαμηλότερη επίδοση παρουσιάζουν. Με τις υπόλοιπες δυσχέρειες που περιλαμβάνονται στο ερώτημα (7. Όταν ακούτε κάτι στα ελληνικά, είναι πιο δύσκολο να καταλάβετε 7α: αν δεν ξέρετε τίποτα γι' αυτό το θέμα, 7β: αν συζητάνε πολλά άτομα μαζί, 7γ: αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα) δεν αποδεικνύεται η ύπαρξη συσχέτισης.

Πίνακας 35: Επίδοση vs Δυσχέρειες στην ΚΠΛ

Spearman's rho	7α	7β	7γ	7δ	7ε	7στ	7ζ	7η	7θ	7ι
Correlation										
Επίδοση στην ΚΠΛ	.089	-.035	.069	-.353**	-.323**	.135*	.192**	.281**	.228**	.121
Sig. (2-tailed)	.169	.597	.290	.000	.000	.039	.003	.000	.000	.067
N	238	237	235	236	231	233	232	235	235	232

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όσον αφορά τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας⁸², μπορούμε να συσχετίσουμε την επίδοση στην ΚΠΛ με τα κίνητρα εκμάθησης που αφορούν την καθημερινή επικοινωνία ($N = 233$, $r = 0,13$, $p = 0,048$) και τις σπουδές ($N = 231$, $r = 0,15$, $p = 0,023$). Δε συμβαίνει το ίδιο στον υπό εξέταση πληθυσμό με τα υπόλοιπα κίνητρα που ελέγχθηκαν.

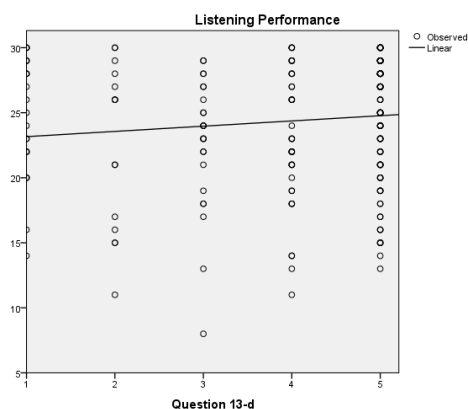
⁸² Σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων, ερώτημα 13. Μαθαίνετε ελληνικά: 13α: για την καθημερινή επικοινωνία με τον κόσμο, 13β: για τη δουλειά σας, 13γ: για τις προσωπικές σας σχέσεις, 13δ: για σπουδές, 13ε: γιατί γνωρίζετε την Ελλάδα και την ιστορία της, 13στ: γιατί σας αρέσει να ταξιδεύετε ή να κάνετε τουρισμό στην Ελλάδα, 13ζ: για άλλους λόγους (γράφετε ποιους), 13θ: γιατί σας αρέσουν τα ελληνικά / οι ξένες γλώσσες (ανακατηγοριοποίηση από τα σχόλια).

Πίνακας 36: Επίδοση vs Κίνητρα εκμάθησης της Ε2

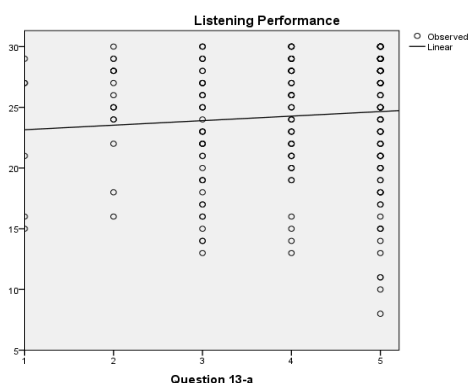
Spearman's rho	13α	13β	13γ	13δ	13ε	13στ	13ζ	13η	13θ
Correlation Coefficient	.130*	-.040	.035	.150*	-.110	-.090	.263	-.550	.
Επίδοση ΚΠΑ Sig. (2-tailed)	.048	.548	.595	.023	.093	.193	.111	.125	.
N	233	231	230	231	234	210	38	9	3

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Γράφημα. 5: Επίδοση vs Καθημερινή επικοινωνία



Γράφημα 6: Επίδοση vs Σπουδές



Όσον αφορά τη σχέση με τις γλώσσες, σε $N = 254$ δεν προκύπτει συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και γλωσσομάθειας ($r = 0,11$, $p = 0,06$), μολονότι παρατηρείται μία τέτοια τάση⁸³ (το p είναι λίγο άνω του 0,05) (Πίν. 37). Επίσης, σε $N = 233$, η διγλωσσία και η τριγλωσσία δε φαίνεται να σχετίζονται με την επίδοση ($r = -0,047$, $p = 0,47$) (Πίν. 38). Μεταξύ επίδοσης και μορφωτικού επιπέδου στο συγκεκριμένο δείγμα ($N = 160$) δεν υπάρχει συνάφεια ($r = - ,007$, $p = 0,39$) (Πίν. 39).

⁸³ Για την εκδοχή να είναι αποδεκτό για την επιβεβαίωση μιας συσχέτισης έως και το $p = 0,10$, προκειμένου να μην οδηγούμαστε σε λάθη τύπου II (αποκλεισμός μιας συσχέτισης που υφίσταται, λόγω δείκτη στατιστικής σημαντικότητας άνω του 0,05), βλ. Lazaraton & Crookes 1991: 760.

Πίνακας 37: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες

		Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες	Επίδοση στην ΚΠΑ	
Spearman's rho	Περισσότερες από μία ξένες γλώσσες	Correlation Coefficient	1.000	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	254	
	Επίδοση στην ΚΠΑ	Correlation Coefficient	.118	1.000
		Sig. (2-tailed)	.065	.
		N	245	245

Πίνακας 38: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Αριθμός μητρικών γλωσσών

		Επίδοση στην ΚΠΑ	Αριθμός μητρικών γλωσσών	
Spearman's rho	Επίδοση στην ΚΠΑ	Correlation Coefficient	1.000	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	245	
	Αριθμός μητρικών γλωσσών	Correlation Coefficient	-.047	1.000
		Sig. (2-tailed)	.477	.
		N	233	240

Πίνακας 39: Επίδοση στην ΚΠΑ vs Μορφωτικό επίπεδο

		Μορφωτικό επίπεδο	Επίδοση στην ΚΠΑ	
Spearman's rho	Μορφωτικό επίπεδο	Correlation Coefficient	1.000	
		Sig. (2-tailed)	.	
		N	169	
	Επίδοση στην ΚΠΑ	Correlation Coefficient	-.068	1.000
		Sig. (2-tailed)	.390	.
		N	160	245

Φαίνεται πάντως, αν παρατηρήσουμε τους μέσους όρους, πως οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($N = 41$, Μ.Ο. 25,66/30) υπερτερούν ελαφρά όσων έχουν φοιτήσει ή φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁸⁴ ($N = 125$, Μ.Ο. 24,68/30).

⁸⁴ Ο αριθμός των αποφοίτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι πολύ μικρός (3 άτομα) για να επιτρέψει σύγκριση και συμπεράσματα, ο μέσος όρος της επίδοσής τους είναι ωστόσο σημαντικά χαμηλότερος (Μ.Ο. 20,67/30).

Πίνακας 40: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά μορφωτικό επίπεδο (Μέσοι όροι)

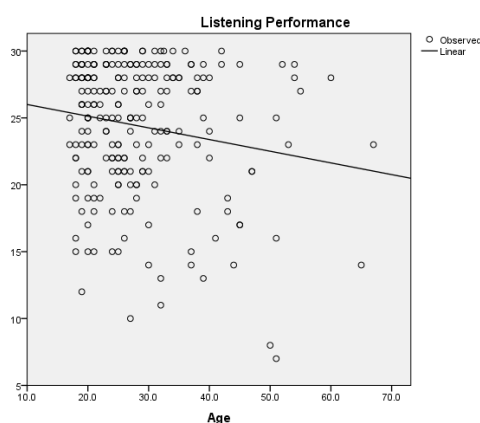
Μορφωτικό επίπεδο	Επίδοση στην ΚΠΛ
Β΄ βήθμια εκπαίδευση	25.66
Γ΄ βήθμια εκπαίδευση	24.68
Σύνολο	24.86

Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί αιτιακά με την ηλικία των μελών της συγκεκριμένης ομάδας (17-19 ετών), αν και όχι με βεβαιότητα. Και αυτό διότι η συσχέτιση της επίδοσης με την ηλικία δεν μπορεί να υποστηριχθεί. Η ηλικία παρουσιάζει μια τάση για αρνητική συσχέτιση με την επίδοση, φαίνεται δηλαδή πως οι μικρότεροι τείνουν να αποδίδουν καλύτερα στην ΚΠΛ ($N = 245$, $r = -0,09$), η πιθανότητα σφάλματος όμως είναι υψηλή ($p = 0,13$).

Πίνακας 41: Επίδοση στην ΚΠΛ vs ηλικία

		Επίδοση στην ΚΠΛ	Ηλικία
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.000	-.099
	Sig. (2-tailed)	.	.132
	N	245	232
Ηλικία	Correlation Coefficient	-.099	1.000
	Sig. (2-tailed)	.132	.
	N	232	241

Γράφημα 7: Επίδοση στην ΚΠΛ vs ηλικία



Με σαφήνεια σχετίζεται ωστόσο ο φυσικός τρόπος κατάκτησης της Ε2 με την ηλικία ($N = 241$, $r = 0,09$, $p = 0,05$), οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι τείνουν περισσότερο να μαθαίνουν τη γλώσσα με τη σώρευση ακουστικών ερεθισμάτων:

Πίνακας 42: Φυσικός τρόπος κατάκτησης vs ηλικία

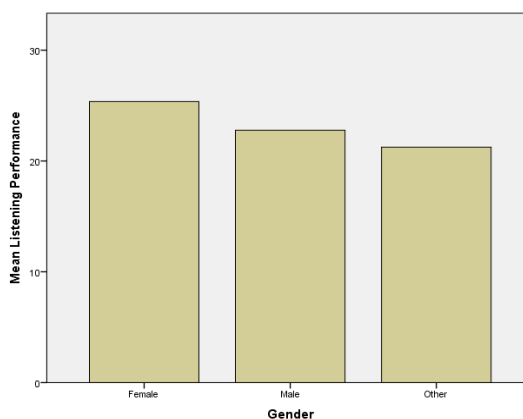
		Φυσικός τρόπος κατάκτησης	Ηλικία
Spearman's rho	Φυσικός τρόπος κατάκτησης	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.005
		N	254
Ηλικία		Correlation Coefficient	.181**
		Sig. (2-tailed)	.005
		N	241

Σε σχέση με το φύλο, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες δείχνουν να έχουν καλύτερη επίδοση στην ΚΠΛ (Μ.Ο. Γυναίκες: 25,36/30, Άντρες: 22,77/30, Άλλο 21,25/30).

Πίνακας 43: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά φύλο

Φύλο	Μ.Ο.	N	Τυπική απόκλιση	Minimum	Maximum
Γυναίκες	25.36	148	4.358	13	30
Άντρες	22.77	84	5.666	7	30
Άλλο	21.25	4	5.377	16	28
Σύνολο	24.37	236	5.029	7	30

Γράφημα 8: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά φύλο



Η συνάφεια ωστόσο μεταξύ επίδοσης και χρόνου διαμονής ($N=245$, $r=0,18$, $p=0,06$) δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια, διαψεύδοντας τις αρχικές υποθέσεις⁸⁵.

⁸⁵ Το γεγονός αυτό θα μπορούσε πιθανόν να συσχετιστεί με τη διαπίστωση στασιμότητας στη γλωσσική εξέλιξη ομιλητών στο Μέσο επίπεδο και στην ΠΠΛ, ανεξάρτητα από το χρόνο διαμονής στη χώρα (βλ. Βαρλοκόστα και Τριανταφυλλίδου 2003: 150-151).

Πίνακας 44: Επίδοση στην ΚΠΛ vs Χρόνος διαμονής

		Επίδοση στην ΚΠΛ	Χρόνος διαμονής
Spearman's rho	Επίδοση στην ΚΠΛ	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.006
		N	236
	Χρόνος διαμονής	Correlation Coefficient	.180**
		Sig. (2-tailed)	.006
		N	236

Εξετάζοντας την επίδοση ως προς τον τρόπο έκθεσης στη γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι υπερτερούν όσοι έμαθαν τα ελληνικά με φυσικό τρόπο (Μ.Ο. = 27,19/30) έναντι όσων τα διδάχτηκαν με μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα (Μ.Ο. = 22,94/30) ή σε άλλη χώρα (Μ.Ο. = 22,79/30), με μικρή διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο τελευταίων ομάδων. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει η σύγκριση μεταξύ επιμέρους ομάδων. Συγκρίνοντας την επίδοση στην ΚΠΛ φοιτητών που έχουν διδαχθεί τα ελληνικά σε άλλη χώρα τη στιγμή που φτάνουν για να παρακολουθήσουν θερινό πρόγραμμα στην Ελλάδα (ΘΥΕΣΠΑ, ΕΚΠΑ), παρατηρούμε ότι είναι σημαντικά χαμηλότερη (Μ.Ο. 21,67/30) από εκείνη των μαθητών του ΔΝΕΓ (Μ.Ο. 27,04) και του ΣΝΕΓ (Μ.Ο. 25,39) που παρακολουθούν μαθήματα στο ίδιο επίπεδο (Β1-Β2), ζώντας παράλληλα στην Ελλάδα και εκτιθέμενοι καθημερινά σε ακούσματα στην ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 45: Μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα vs στο εξωτερικό

	Επίδοση στην ΚΠΛ		
	Μέσος όρος	Minimum	Maximum
Β1-Β2 σπουδαστές εξωτερικού	21.67	14	30
Β1-Β2 ΔΝΕΓ	27.04	13	30
Β1-Β2 ΣΝΕΓ	25.77	12	30
Σύνολο	25.39	12	30

Όσον αφορά τη συνάφεια μεταξύ επίδοσης και ενασχόλησης με την ΚΠΛ στην τάξη, η ύπαρξή της δεν μπορεί να υποστηριχθεί βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση ($N = 242$, $r = 0,11$, $p = 0,08$), αν και παρατηρείται μια τέτοια τάση.

Πίνακας 46: Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη vs Επίδοση στην ΚΠΛ

		Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη	Επίδοση στην ΚΠΛ
Spearman's rho	Ενασχόληση με την ΚΠΛ στην τάξη	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.083
		N	234
	Επίδοση στην ΚΠΛ	Correlation Coefficient	.114
		Sig. (2-tailed)	.083
		N	234

Συγκρίνοντας ωστόσο ως προς την επίδοση στην ΚΠΛ ομάδες με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στη γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι η τάξη που δεν είναι ακόμη εξοικειωμένη με τη διδασκαλία της δεξιότητας, σύμφωνα με τη δήλωση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (ομάδα προσφύγων, Μετάδραση), παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση (Μ.Ο. 19,63/30) από τις τάξεις αντίστοιχου επιπέδου γλωσσομάθειας (B1) του ΔΝΕΓ (Μ.Ο. 26,47/30) και του ΣΝΕΓ (Μ.Ο. 24/30) που έχουν ασχοληθεί με τη δεξιότητα στα μαθήματά τους.

Πίνακας 47: Πρόσφυγες vs Εκπαιδευόμενοι σε ακαδημαϊκό περιβάλλον

	Μέσος όρος	Minimum	Maximum
Πρόσφυγες B1 (Μετάδραση)	19.63	8	27
ΔΝΕΓ B1	26.47	13	30
ΣΝΕΓ B1	24.60	12	30
Σύνολο	24.00	8	30

Το γεγονός όμως αυτό δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε γενικευτικά συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας της ΚΠΛ στην επίδοση, ιδιαίτερα λόγω του περιορισμένου αριθμού των προσφύγων στο δείγμα ($N = 19$) και των άλλων παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάζουν τα αποτελέσματα (π.χ. περιορισμένη καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά για την ομάδα αυτή). Με το ζήτημα της ρητής ή μη διδασκαλίας της δεξιότητας θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια (βλ. 5.3).

Μία τελευταία παράμετρος ως προς την οποία εξετάστηκαν τα ερωτηματολόγια εκπαιδευομένων ήταν η ακρόαση ή μη των ερωτημάτων παράλληλα με την ανάγνωσή τους. Όπως είδαμε (4.2.4), τα ερωτήματα των ακουστικών ασκήσεων εκφωνούνταν στο σύνολο της έρευνας, με εξαίρεση μία ομάδα εκπαιδευομένων του ΔΝΕΓ επιπέδου

ελληνομάθειας B1, που εξετάστηκε στην ΚΠΛ έχοντας πρόσβαση μόνο στη γραπτή μορφή των ερωτημάτων. Συγκρίνοντας την επίδοση της ομάδας αυτής (Μ.Ο. 25,38, $N = 18$) με την επίδοση των υπόλοιπων εκπαιδευομένων στο ΔΝΕΓ που παρακολουθούσαν μαθήματα στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας (Μ.Ο. 27,04, $N = 101$), διαπιστώνουμε μια διαφορά στους μέσους όρους. Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη ότι και οι δύο ομάδες είχαν προηγουμένως εξασκηθεί στην κατανόηση γραπτού λόγου. Έχει επομένως νόημα να επανεξεταστεί το ζήτημα με σύγκριση μεταξύ ομάδων η μία εκ των οποίων θα έχει κατακτήσει τα ελληνικά με φυσικό τρόπο και δε θα έχει μεγάλη εξοικείωση με τη γραπτή μορφή της γλώσσας, ενώ η άλλη θα έχει παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών και δε θα αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην ΚΓΛ.

5.3 Ρητή και μη διδασκαλία της ΚΠΛ

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ρητής (explicit) και μη ρητής (implicit) διδασκαλίας της ΚΠΛ και της επίδοσης σε αυτή, η ανωτέρω περιγραφείσα έρευνα εφαρμόστηκε σε τρεις ειδικού χαρακτήρα ομάδες που παρακολουθούσαν εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας (20 ώρες/εβδομάδα) σε τάξεις επιπέδου A1-A2 του ΔΝΕΓ από τον Ιανουάριο έως το Μάιο του 2014. Οι εκπαιδευόμενοι των ομάδων αυτών είχαν έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας για εγγραφή σε τμήματα ελληνικών πανεπιστημίων, εφόσον επιτύγχαναν σε εξέταση ελληνομάθειας επιπέδου B2. Μεταξύ των μητρικών τους γλωσσών η ρωσική κατείχε το 50% (14 άτομα) και ακολουθούσαν με 3% η αραβική (3 άτομα) και με 2% η κινεζική, η ουκρανική, τα σουαχίλι και τα φαρσί (2 ομιλητές για την καθεμία). Οι ηλικίες κινούνταν από 17 έως 51 ετών, τα περισσότερα μέλη τους όμως ήταν από 17 έως 30 ετών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευόμενοι είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στη μέση εκπαίδευση και ετοιμάζονταν για πανεπιστημιακές σπουδές. Τόπος διαμονής όλων ήταν η Αθήνα, ζούσαν επομένως σε περιβάλλον όπου ομιλείται η γλώσσα, αλλά δεν είχαν επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα μερικούς μήνες νωρίτερα.

Η κύρια διαφορά μεταξύ των ομάδων, είναι πως στη μία, που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα ($N = 9$), διδάχτηκε ρητά και συστηματικά η δεξιότητα της ΚΠΛ: μία μέρα την εβδομάδα ήταν αφιερωμένη στη διδασκαλία της, χρησιμοποιήθηκε εγχειρίδιο ακουστικής κατανόησης⁸⁶ και οι μαθητές εξοικειώθηκαν στη διαδικασία της

⁸⁶ Αρβανιτάκη, Φ. & Παντελόγλου, Λ. 2006 [1998]: *Άκου να δεις I. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Δέλτος.

ΚΠΛ (εισαγωγή, προδιδασκαλία λεξιλογίου, συζήτηση πάνω στη θεματική, ακρόαση και επανακρόαση με ασκήσεις κατανόησης, επέκταση και σύνδεση της ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες), άκουσαν ποικιλία φωνών, ασχολήθηκαν με θέματα φωνητικής/φωνολογίας (π.χ. παρηχήσεις του τελικού -v, ηχηροποίηση του σ), συζήτησαν πάνω στις δυσκολίες τους στην ΚΠΛ και σε τεχνικές και στρατηγικές ακρόασης.

Στις άλλες δύο ομάδες, που απαρτιζόνταν από ανάλογο αριθμό εκπαιδευομένων ($N = 10$ και $N = 9$) και αποτέλεσαν τις ομάδες ελέγχου, δεν υπήρξε συστηματική διδασκαλία της δεξιότητας της ΚΠΛ. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτριες των τάξεων αυτών, η ενασχόληση με την ΚΠΛ ήταν ευκαιριακή και στόχευε κυρίως στην επιτυχία κατά την αξιολόγηση, λόγω της πίεσης της ύλης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην υπόθεση πως η επίδοση των μαθητών στην τάξη η οποία είχε ασχοληθεί συστηματικά με τη δεξιότητα της ΚΠΛ θα ήταν υψηλότερη. Σε αντίθεση με τις προβλέψεις, όταν λίγο πριν την ολοκλήρωση των μαθημάτων εφαρμόστηκε σε αυτές η ερευνητική διαδικασία που περιγράφηκε ανωτέρω, η πειραματική ομάδα σημείωσε χαμηλότερη επίδοση στην ΚΠΛ σε σχέση με τις δύο άλλες, με μέσο όρο επίδοσης 22,89/30 έναντι 23,33/30 και 23,20/30 στις ομάδες ελέγχου και μέσο όρο στο MALQ 84 έναντι 89 και 86,75 στις ομάδες ελέγχου:

Πίνακας 48: Επίδοση στην ΚΠΛ ανά ομάδα

	Μέσος όρος	Minimum	Maximum
Ομάδα 1	22.89	16	30
Ομάδα 2	23.33	15	30
Ομάδα 3	23.20	16	29
Σύνολο	23.14	15	30

Ομάδα 1: Πειραματική ομάδα, Ομάδες 2 και 3: Ομάδες ελέγχου

Πίνακας 49: Επίδοση στο MALQ ανά ομάδα

	Μέσος όρος	Minimum	Maximum
Ομάδα 1	84.0000	76.00	92.00
Ομάδα 2	89.0000	81.00	97.00
Ομάδα 3	86.7500	74.00	97.00
Σύνολο	86.5909	74.00	97.00

Ομάδα 1: Πειραματική ομάδα, Ομάδες 2 και 3: Ομάδες ελέγχου

Πέραν της τελικής επίδοσης, στην πειραματική ομάδα έγινε αισθητή μία πρόοδος, ιδιαίτερα για όσους παρουσίαζαν ιδιαίτερες δυσχέρειες στην ΚΠΛ κατά την έναρξη των μαθημάτων. Ορατή εξέλιξη υπήρξε στην περίπτωση εκπαιδευόμενου με μητρική γλώσσα τα φαρσί (στην ομάδα οι μητρικές γλώσσες ήταν η ρωσική για 6 άτομα και η ουκρανική για 2 άτομα), στις περιπτώσεις δύο εκπαιδευόμενων που δεν είχαν προσεγγίσει άλλη γλώσσα ως δεύτερη πλην της ελληνικής και στην περίπτωση μιας εκπαιδευόμενης 51 ετών (οι ηλικίες στην ομάδα κυμαίνονταν από 17 έως 26 ετών), η οποία αντιμετώπιζε σημαντικές δυσκολίες στον προφορικό λόγο, τόσο ως προς την πρόσληψη, όσο και ως προς την παραγωγή.

Παρατηρήθηκαν επίσης ορισμένες διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τη συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στις δύο ομάδες ελέγχου έγινε φανερή η έλλειψη εξοικείωσης με τη διαδικασία της ΚΠΛ: οι μαθητές δεν ήξεραν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν, χρειάζονταν μεγαλύτερη καθοδήγηση (έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε πραγματολογικό επίπεδο) και παρουσίαζαν συμπτώματα άγχους, ανασφάλειας ή αδιαφορίας (συναισθηματική φόρτιση σε ψυχολογικό επίπεδο). Στην πειραματική ομάδα η διαδικασία εκτυλίχθηκε χωρίς τέτοια εμπόδια.

5.4 Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές

Στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιος πιο πολύ όταν πηγαίνει να ζήσει σε μια χώρα;» οι εκπαιδευόμενοι ($N = 133$) ιεραρχούν τις δεξιότητες (βαθμολογώντας από 1 έως 4) με τη σειρά: ΚΠΛ (223), ΠΠΛ (270), ΚΓΛ (352), ΠΓΛ (485), προκρίνοντας με διαφορά την ακουστική κατανόηση και την ομιλία (όπου ο χαμηλότερος βαθμός αντιστοιχεί στη δεξιότητα που αξιολογείται ως περισσότερο αναγκαία) (Πίν. 50). Με την ίδια σειρά ιεραρχούν και οι εκπαιδευτές ($N = 39$), όταν αναφέρονται στη σημασία των δεξιοτήτων για το επίπεδο των αρχαρίων: ΚΠΛ (53), ΠΠΛ (85), ΚΓΛ (100), ΠΓΛ (152) (Πίν. 51). Αντίθετα, για το προχωρημένο επίπεδο (Γ1-Γ2) οι εκπαιδευτές ($N = 40$) ιεραρχούν: ΚΓΛ (84), ΚΠΛ (100), ΠΓΛ (105), ΠΠΛ (111), προκρίνοντας έτσι τις προσληπτικές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραπτού λόγου (Πίν. 52).

Πίνακας 50: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους

	N	Σύνολο
ΚΠΛ	133	223
ΠΠΛ	133	270
ΚΓΛ	133	352
ΠΓΛ	133	485
Valid N	133	

Πίνακας 51: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων για το επίπεδο των αρχαρίων από τους εκπαιδευτές

	N	Σύνολο
ΚΠΛ	39	53
ΠΠΛ	39	85
ΚΓΛ	39	100
ΠΓΛ	39	152
Valid N	39	

Πίνακας 52: Ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων για το επίπεδο των προχωρημένων από τους εκπαιδευτές

	N	Σύνολο
ΚΓΛ	40	84
ΚΠΛ	40	100
ΠΓΛ	40	105
ΠΠΛ	40	111
Valid N	40	

Στο ερώτημα ποια δεξιότητα βρίσκουν ευκολότερη, οι εκπαιδευόμενοι, απαντώντας σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, τοποθετούν τις δεξιότητες ως εξής: ΚΠΛ (Μ.Ο. 3,59), ΚΓΛ (Μ.Ο. 3,52), ΠΠΛ (Μ.Ο. 3,11), ΠΓΛ (3,09), με πρώτη κατά σειρά ευκολίας την ΚΠΛ και με μικρές διαφορές μεταξύ των δεξιοτήτων:

Πίνακας 53: Γλωσσικές δεξιότητες vs Βαθμός ευκολίας

	N	Minimum	Maximum	Σύνολο	M.O.	Τυπική απόκλιση
ΠΓΛ	247	1	5	764	3.09	1.026
ΠΠΛ	250	1	5	778	3.11	.907
ΚΓΛ	248	1	5	874	3.52	.863
ΚΠΛ	252	1	5	904	3.59	.984
Valid N	245					

Το κατά πόσον η ΚΠΛ θεωρείται εύκολη από τους εκπαιδευόμενους παρουσιάζει συσχέτιση με το χρόνο διαμονής στη χώρα ($N = 244$, $r = 0,33$, $p = 0,00$) και με το επίπεδο ελληνομάθειας ($N = 252$, $r = 0,31$, $p = 0,00$). Συσχέτιση υπάρχει επίσης μεταξύ βαθμού ευκολίας της ΠΠΛ και χρόνου διαμονής ($N = 242$, $r = 0,22$, $p = 0,00$) και μεταξύ βαθμού ευκολίας της ΚΓΛ και επιπέδου γλωσσομάθειας ($N = 248$, $r = 0,22$, $p = 0,00$). Το εάν βρίσκουν εύκολη τη δεξιότητα της ΠΓΛ οι εκπαιδευόμενοι δε σχετίζεται με το χρόνο διαμονής στη χώρα, ούτε με το επίπεδο γλωσσομάθειας:

Πίνακας 54: Ευκολία γλωσσικών δεξιοτήτων vs Χρόνος διαμονής, Επίπεδο γλωσσομάθειας

		Χρόνος διαμονής στη χώρα	Επίπεδο γλωσσομάθειας
Spearman's rho	Correlation		
	Ευκολία ΚΠΛ	.329**	.310**
	Coefficient Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	244	252
	Correlation	.220**	.134*
	Ευκολία ΠΠΛ	.001	.034
	Coefficient Sig. (2-tailed)	.001	.034
	N	242	250
	Correlation	-.022	.187**
	Ευκολία ΚΓΛ	.733	.003
	Coefficient Sig. (2-tailed)	.733	.003
	N	240	248
Correlation	-.095	.074	
Ευκολία ΠΓΛ	.143	.248	
Coefficient Sig. (2-tailed)	.143	.248	
N	240	247	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5.5 Στατιστική ανάλυση εξεταστικών αποτελεσμάτων ελληνομάθειας

Ο έλεγχος κανονικότητας στην εξεταστική δοκιμασία του ΣΝΕΓ (Ιούνιος 2014) έδειξε κανονική κατανομή του τεστ, με εξαίρεση μια απόκλιση στην εξέταση της ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα XV). Η στατιστική ανάλυση με το συντελεστή r του Pearson⁸⁷ σε $N = 116$ έδειξε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στην ΚΠΛ και των άλλων δεξιοτήτων που εξετάζονται στο τεστ (ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ, Γλωσσική Επίγνωση), καθώς και με τον τελικό βαθμό, με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,000$ (βλ. Πίν. 53). Πιο συγκεκριμένα, η ΚΠΛ παρουσιάζει δείκτη συσχέτισης $r = 0,73$ με την ΚΓΛ και την ΠΠΛ, $r = 0,76$ με την ΠΓΛ και $r = 0,70$ με τη Γλωσσική Επίγνωση, άρα βρίσκεται σε ευθέως ανάλογη σχέση με αυτές, ενώ η συσχέτισή της με τον τελικό βαθμό, δηλαδή με τη συνολική επίδοση, είναι πολύ υψηλή, με $r = 0,90$:

Πίνακας 55: Συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ

		ΚΠΛ	ΚΓΛ	Γλωσσική επίγνωση	ΠΓΛ	ΠΠΛ	Τελικός βαθμός
ΚΠΛ	Pearson Correlation	1	.733**	.700**	.762**	.731**	.901**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	116	116	116	116	116	116
ΚΓΛ	Pearson Correlation	.733**	1	.642**	.626**	.568**	.815**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	116	116	116	116	116	116
Γλωσσική Επίγνωση	Pearson Correlation	.700**	.642**	1	.815**	.643**	.875**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	116	116	116	116	116	116
ΠΓΛ	Pearson Correlation	.762**	.626**	.815**	1	.712**	.904**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	116	116	116	116	116	116
ΠΠΛ	Pearson Correlation	.731**	.568**	.643**	.712**	1	.847**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	116	116	116	116	116	116
Τελικός βαθμός	Pearson Correlation	.901**	.815**	.875**	.904**	.847**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	116	116	116	116	116	116

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

⁸⁷ Ειδικά όσον αφορά τις συσχετίσεις με την ΠΠΛ, λόγω της μη κανονικότητας των αποτελεσμάτων, εξετάστηκαν και με τη μη παραμετρική ανάλυση του Spearman, που έδειξε και αυτή υψηλή συνάφεια μεταξύ ΚΠΛ και ΠΠΛ, με $r = 0,73$ και $p = 0,000$.

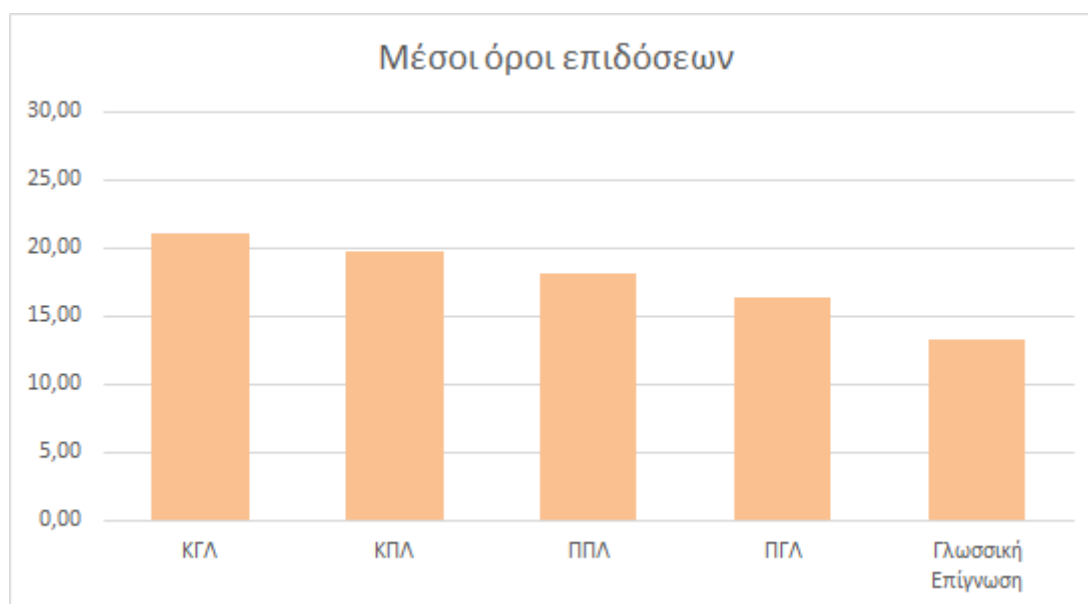
Οι μέσοι όροι των επιδόσεων ανά δεξιότητα είναι οι εξής:

Πίνακας 56: Μέσοι όροι των επιδόσεων ανά δεξιότητα στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ

	N	Minimum	Maximum	M.O.
ΚΠΛ	116	.00	29.75	19.8004
ΚΓΛ	116	.00	30.00	21.0302
Γλωσσική Επίγνωση	116	.00	30.00	13.2866
ΠΠΛ	116	.00	28.50	16.4569
ΠΠΛ	116	.00	30.00	18.2069
Τελικός βαθμός	116	.00	8.97	5.9186
Valid N	116			

Επομένως, υψηλότερη είναι η επίδοση στην ΚΓΛ (Μ.Ο. 21,03/30), δεύτερη η επίδοση στην ΚΠΛ (Μ.Ο. 19,8/30), τρίτη η επίδοση στην ΠΠΛ (Μ.Ο. 18,2/30), τέταρτη η επίδοση στην ΠΓΛ (Μ.Ο. 16,45/30) και πέμπτη η επίδοση στη Γλωσσική Επίγνωση (Μ.Ο. 13,3/30):

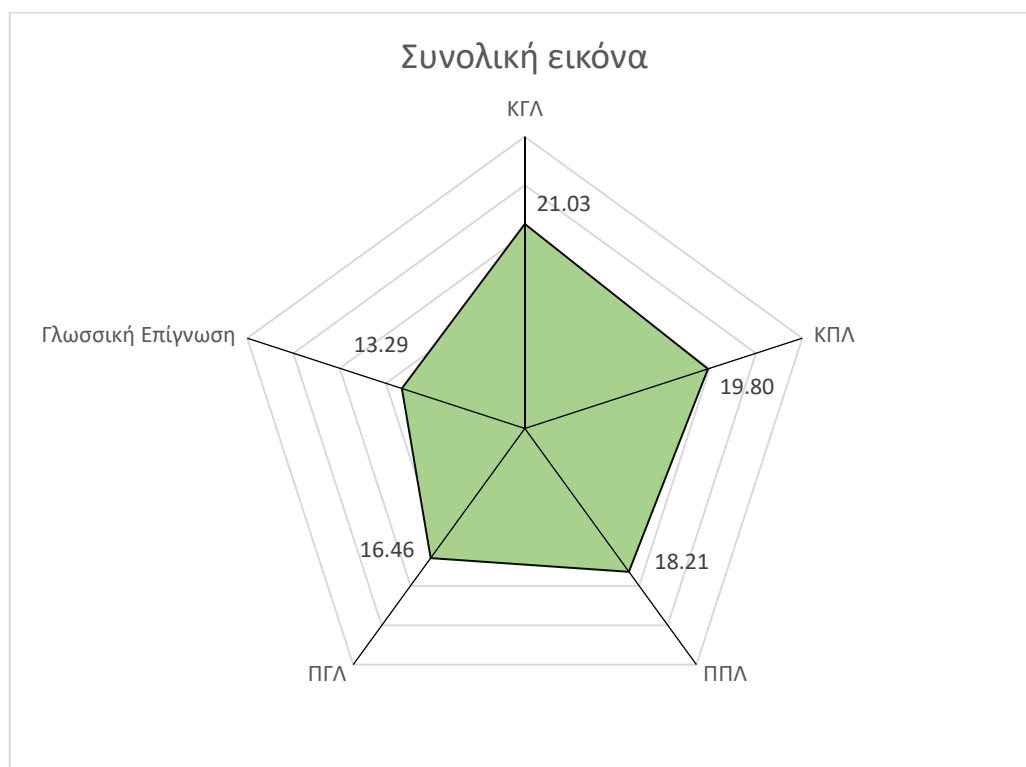
Γράφημα 9: Μέσοι όροι επιδόσεων ανά δεξιότητα στην εξέταση ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ



Το ακόλουθο διάγραμμα απεικονίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εξεταζομένων ανά δεξιότητα, αποδίδοντας τη συνολική εικόνα των επιδόσεών τους:

Γράφημα 10: Συνολική εικόνα των μέσων όρων των επιδόσεων ανά δεξιότητα στην εξέταση ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ

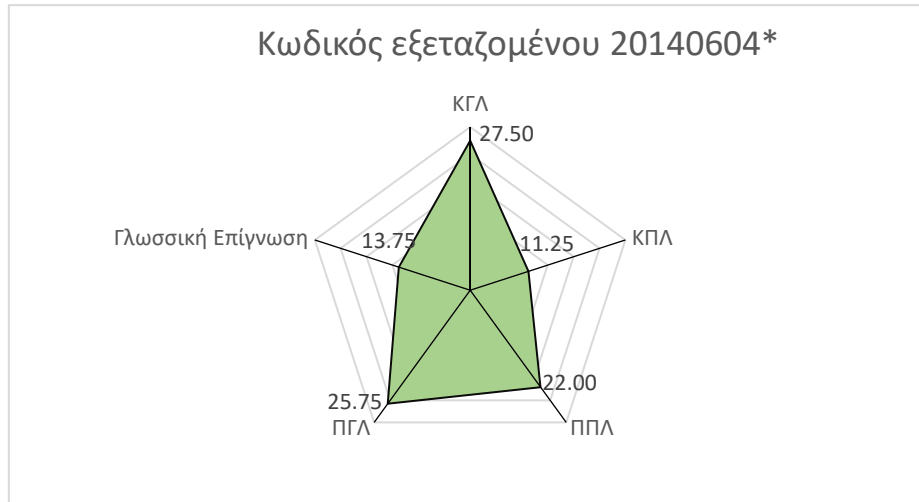
ΚΓΛ	ΚΠΛ	ΠΠΛ	ΠΓΛ	Γλωσσική Επίγνωση	Σύνολο	Γενικός Βαθμός
21.03	19.80	18.21	16.46	13.29	88.78	5.92



Η επίδοση στις δεξιότητες δεν παρουσιάζει ωστόσο ομοιογένεια και ισορροπία σε κάθε εκπαιδευόμενο, υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές που χρειάζονται εξατομικευμένη μελέτη. Για το σκοπό αυτό, μπορούν να δημιουργηθούν ατομικά διαγράμματα δεξιοτήτων βάσει των επιδόσεων κάθε εκπαιδευομένου. Επιλέγουμε για το σκοπό αυτό χαρακτηριστικά παραδείγματα από το δείγμα. Παρατηρούμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις υστερεί και χρειάζεται ιδιαίτερη ενίσχυση η ΚΠΛ, όχι όμως και η ΠΠΛ, η επίδοση στις δεξιότητες προφορικού λόγου δεν παρουσιάζει δηλαδή πάντοτε συμμετρία (Γράφ. 11). Αντιθέτως, η αδυναμία στην ΚΠΛ συμβαίνει κάποτε να συνοδεύεται από υψηλή επίδοση στην ΠΠΛ, αλλά από χαμηλές επιδόσεις στη Γλωσσική Επίγνωση και την ΠΓΛ (Γράφ. 12). Άλλοτε πάλι είναι αναγκαία η καλλιέργεια και των δύο δεξιοτήτων προφορικού λόγου (Γράφ. 13), ενώ άλλοτε υστερούν οι δεξιότητες γραπτού λόγου έναντι των προφορικών (Γράφ. 14). Η μη συμμετρική επίδοση στις δεξιότητες, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

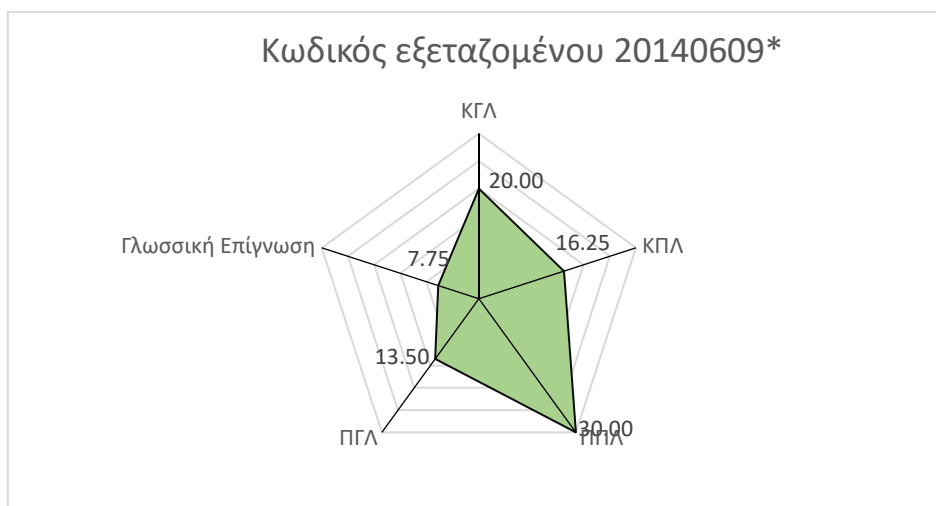
Γράφημα 11: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στην ΚΠΑ

ΚΓΛ	ΚΠΑ	ΠΠΑ	ΠΓΛ	Γλωσσική Επίγνωση	Σύνολο	Γενικός Βαθμός
27.50	11.25	22.00	25.75	13.75	100.25	6.68



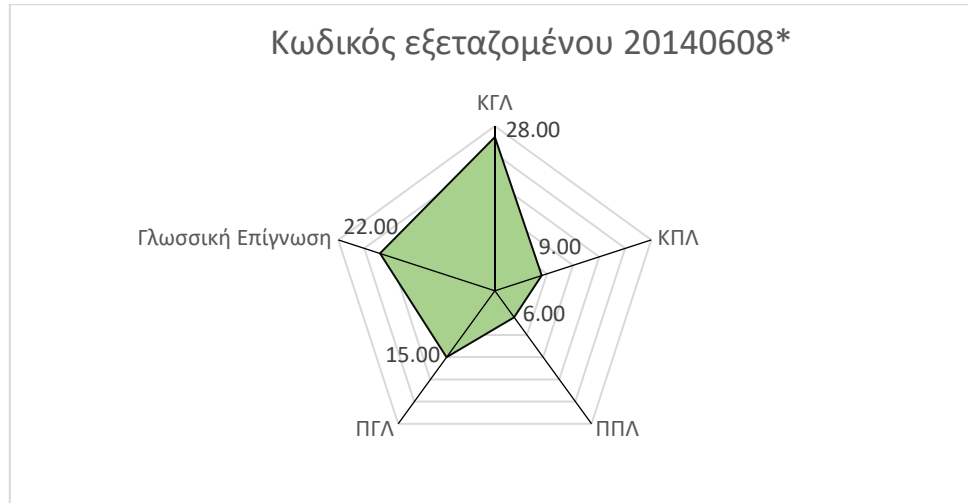
Γράφημα 12: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στην ΚΠΑ έναντι της ΠΠΑ και με αδυναμία στη Γλωσσική Επίγνωση και την ΠΓΛ

ΚΓΛ	ΚΠΑ	ΠΠΑ	ΠΓΛ	Γλωσσική Επίγνωση	Σύνολο	Γενικός Βαθμός
20.00	16.25	30.00	13.50	7.75	87.50	5.83



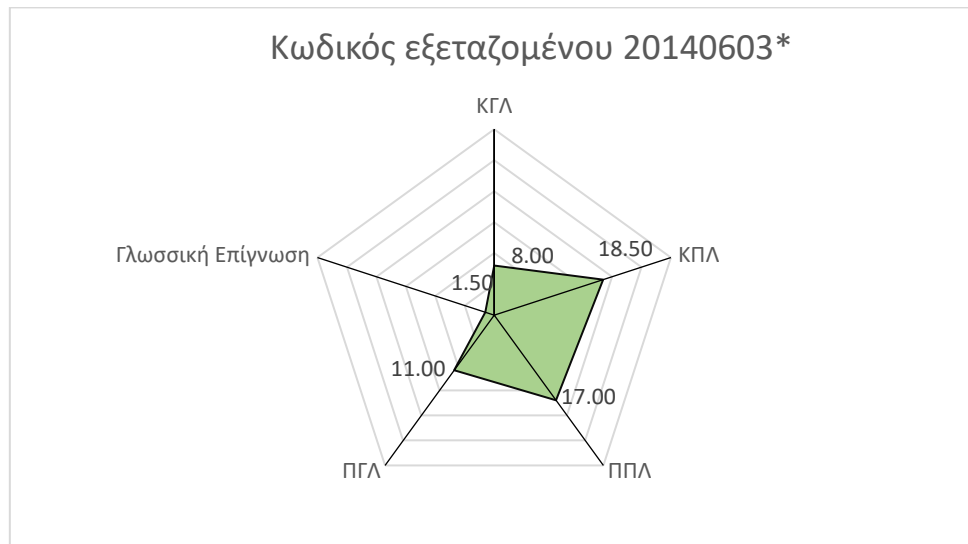
Γράφημα 13: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στις δεξιότητες προφορικού λόγου

ΚΓΛ	ΚΠΛ	ΠΠΛ	ΠΓΛ	Γλωσσική Επίγνωση	Σύνολο	Γενικός Βαθμός
28.00	9.00	6.00	15.00	22.00	80.00	5.33



Γράφημα 14: Εξεταζόμενος/η με ανάγκη ενίσχυσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου

ΚΓΛ	ΚΠΛ	ΠΠΛ	ΠΓΛ	Γλωσσική Επίγνωση	Σύνολο	Γενικός Βαθμός
8.00	18.50	17.00	11.00	1.50	56.00	3.73



5.6 Η διδασκαλία της ΚΠΛ και οι εκπαιδευτές: θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία, θεματολογία, διαβάθμιση σε επίπεδα, διδακτική μέθοδος

Οι εκπαιδευτές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας απαντούν σε μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν τη θέση της ΚΠΛ στη διδασκαλία της Ε2. Στο ερώτημα αν θα βοηθούσε στη διδασκαλία η διάγνωση της επίδοσης κάθε μαθητή ανά γλωσσική δεξιότητα στην αρχή των μαθημάτων, οι εκπαιδευτές ($N = 45$) απαντούν καταφατικά σε ποσοστό 95,6 % (43 άτομα), ενώ μόνο το 4,4 % (2 άτομα) δεν κρίνει απαραίτητη τη διαμόρφωση συνολικής εικόνας για κάθε μαθητή με την έναρξη των μαθημάτων. Στο ερώτημα αν λόγω της πίεσης της διδακτέας ύλης, δεν υπάρχει χρόνος για ενασχόληση με την ΚΠΛ, σε $N = 42$ το 95,2 % (40 άτομα) των εκπαιδευτών απαντά αρνητικά και μόνο το 4,8 % (2 άτομα) παραδέχεται ότι ο φόρτος της διδακτέας ύλης δεν επιτρέπει την ενασχόληση με την ακουστική κατανόηση. Στο ερώτημα ωστόσο εάν στην πραγματικότητα η ΚΠΛ έρχεται από μόνη της μέσα από τη διδασκαλία των άλλων δεξιοτήτων, της γραμματικής, του λεξιλογίου, σε $N = 43$ το 74,4 % (32 άτομα) απαντά «Όχι», υπάρχει όμως και ένα 25,6 % (11 άτομα), που απαντά «Ναι», δηλαδή ένας αριθμός εκπαιδευτών ενδέχεται να μην ασχολείται με τη διδασκαλία της ΚΠΛ όχι επειδή δεν υπάρχει χρόνος, αλλά επειδή τη θεωρεί αυτονόητη ως δεξιότητα. Στο ερώτημα εάν η διδασκαλία της ΚΠΛ διαφέρει από την αξιολόγησή της, σε $N = 43$ το 79,1 % (34 άτομα) απαντά καταφατικά, ενώ το 20,9 % (9 άτομα) κρίνει ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση της ΚΠΛ ταυτίζονται. Οι απαντήσεις αυτές βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις απαντήσεις στο ερώτημα εάν η ενασχόληση με την ΚΠΛ στο μάθημα κάθε εκπαιδευτή αφορά περισσότερο την αξιολόγηση παρά τη διδασκαλία της, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για εξετάσεις: εδώ σε $N = 41$ το 78 % των εκπαιδευτών (32 άτομα) απαντά «Όχι», ενώ το 22 % (9 άτομα) δέχεται ότι πράγματι συμβαίνει κάτι τέτοιο. Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευόμενοι που έχουν διδαχτεί τις γλώσσες που γνωρίζουν με παραδοσιακό τρόπο, θεωρούν μάθημα κυρίως την ενασχόληση με το γραπτό λόγο και με ασκήσεις γραμματικής, ενώ βρίσκουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και ιδιαίτερα της ΚΠΛ χάσιμο χρόνου, σε $N = 43$ οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, υπερτερεί ωστόσο ελαφρά το «Ναι» με 51,2 % (22 άτομα) έναντι του «Όχι» που αντιπροσωπεύεται από το 48,8 % (21 άτομα), γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρείται στις τάξεις της ελληνικής ως Γ2.

Στο ερώτημα 8: «Θεωρείτε πως υπάρχει κατάλληλη θεματολογία για ΚΠΛ ανά επίπεδο; Αν ναι, αναφέρετε τρία θέματα με τα οποία θα μπορούσατε να ασχοληθείτε

ανά επίπεδο γλωσσομάθειας» το 66,6 % των εκπαιδευτών (30 άτομα) απαντά καταφατικά αναφέροντας παραδείγματα θεματικών (βλ. Παράρτημα XVI). Συνοπτικά, προκρίνει για το αρχάριο επίπεδο (A1-A2) κατά κύριο λόγο Αγορές και παραγγελίες (35,5 %, 16 άτομα), Γνωριμίες - Στοιχεία ταυτότητας (13,3 %, 6 άτομα) και Οικογένεια (13,3 %, 6 άτομα), για το μέσο επίπεδο (B1-B2) Δημόσιες υπηρεσίες - Συναλλαγές (17,8 %, 8 άτομα), Εργασία (13,3 %, 6 άτομα), Υγεία (13,3 %, 6 άτομα) και για το προχωρημένο επίπεδο (Γ1-Γ2) Κοινωνικά θέματα (20 %, 9 άτομα), Πολιτική (15,5 %, 7 άτομα), Πολιτισμό (17,8%, 8 άτομα) και ειδικότερα Γλώσσα, Ιστορία και Παράδοση (13,3 %, 6 άτομα), Επιστήμη - Τεχνολογία (15,5 %, 7 άτομα). Σαφέστερη φαίνεται η απόφαση για το αρχάριο και το προχωρημένο επίπεδο και πιο ρευστή η διαγραφή θεματολογίας κατάλληλης για το μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας. Υπάρχουν επίσης θέματα που δείχνουν να «μοιράζονται» μεταξύ γλωσσικών επιπέδων. Ο Ελεύθερος χρόνος μοιράζεται μεταξύ των επιπέδων Α (6,7 %, 3 άτομα) και Β (8,9 %, 4 άτομα) και το Περιβάλλον προτείνεται για τα επίπεδα Β (17,8 %, 8 άτομα) και Γ (13,3 %, 6 άτομα), σε ορισμένες περιπτώσεις από τον ίδιο εκπαιδευτή (βλ. Δ14). Η Εκπαίδευση κινείται μεταξύ και των τριών επιπέδων (Α, 8,9 %, 4 άτομα, με έμφαση στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα / Β, 6,7 %, 3 άτομα / Γ, 4,4 %, 2 άτομα), όπως και η Ψυχαγωγία (Α, 6,7 %, 3 άτομα / Β, 4,4 %, 2 άτομα / Γ, 6,7 %, 3 άτομα, με έμφαση στο θέατρο). Το φαινόμενο να κινείται η ίδια θεματική σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, με διαφορές όμως ως προς τον προσανατολισμό συναντάται επίσης, π.χ. οι Μετακινήσεις προτείνονται για το Α επίπεδο (11,1 %, 5 άτομα), ενώ τα Ταξίδια για το Β (11,1 %, 5 άτομα).

Πίνακας 57: Προτεινόμενη θεματολογία από τους εκπαιδευτές ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

A1-A2	B1-B2	Γ1-Γ2
Αγορές και παραγγελίες 35,5 %, 16 άτομα (Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ11, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16, Δ17, Δ20, Δ28, Δ33, Δ36, Δ 43, Δ45)	Δημόσιες υπηρεσίες - Συναλλαγές 17,8 %, 8 άτομα (Δ3, Δ7, Δ8, Δ36, Δ38, Δ3, Δ17, Δ43)	Κοινωνικά θέματα 20 %, 9 άτομα (Δ8, Δ13, Δ16, Δ17, Δ28, Δ34, Δ36, Δ37, Δ45) Πολιτική 15,5 %, 7 άτομα (Δ5, Δ8, Δ14, Δ15, Δ17, Δ28, Δ37)
Γνωριμίες - Στοιχεία ταυτότητας 13,3 %, 6 άτομα (Δ9, Δ16, Δ17, Δ28, Δ40, Δ45)	Εργασία 13,3 %, 6 άτομα (Δ9, Δ14, Δ16, Δ21, Δ34, Δ40)	Πολιτισμός 17,8 %, 8 άτομα (Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ13, Δ16, Δ21, Δ35) Γλώσσα, Ιστορία, Παράδοση 13,3 %, 6 άτομα (Δ5, Δ6, Δ7, Δ12, Δ13, Δ18)

Οικογένεια 13,3 %, 6 άτομα (Δ9, Δ21, Δ33, Δ34, Δ37, Δ45)	Υγεία 13,3 %, 6 άτομα (Δ3, Δ14, Δ20, Δ23, Δ24, Δ28)	Επιστήμη - Τεχνολογία 15,5 %, 7 άτομα (Δ7, Δ15, Δ19, Δ21, Δ24, Δ34, Δ40)
Ελεύθερος χρόνος 6,7 %, 3 άτομα (Δ12, Δ14, Δ15)	Ελεύθερος χρόνος 8,9 %, 4 άτομα (Δ3, Δ6, Δ9, Δ28)	
	Περιβάλλον 17,8 %, 8 άτομα (Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ20, Δ21, Δ28, Δ34)	Περιβάλλον 13,3 %, 6 άτομα (Δ3, Δ9, Δ14, Δ17, Δ23, Δ45)
Εκπαίδευση (με έμφαση στη σχολική πραγματικότητα) 8,9 %, 4 άτομα (Δ21, Δ20, Δ28, Δ34)	Εκπαίδευση 6,7 %, 3 άτομα (Δ5, Δ13, Δ15)	Εκπαίδευση 4,4 %, 2 άτομα (Δ3, Δ14)
Ψυχαγωγία 6,7 %, 3 άτομα (Δ14, Δ17, Δ33)	Ψυχαγωγία 4,4 %, 2 άτομα (Δ3, Δ45)	Ψυχαγωγία (με έμφαση στο θέατρο) 6,7 %, 3 άτομα (Δ8, Δ5 Δ8)
Μετακινήσεις 11,1 %, 5 άτομα (Δ3, Δ14, Δ16, Δ20, Δ40)	Ταξίδια 11,1 %, 5 άτομα (Δ6, Δ9, Δ13, Δ21, Δ24)	

Κατά την περιγραφή ωστόσο της θεματολογίας από το ΚΕΓ⁸⁸, οι περιστάσεις, κατηγοριοποιημένες σε τέσσερα πεδία (προσωπικό, δημόσιο, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό) είναι κοινές για όλα τα επίπεδα και διαφοροποιούνται ως προς τη δυσκολία. Οι καταστάσεις επικοινωνίας που ορίζονται από το ΚΕΓ για τα επίπεδα Α1-Γ2 είναι: 1. Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι - Αναγνώριση ταυτότητας, 2. Κατοικία - Διαμονή, 3. Τοποθεσία, περιβάλλον, χλωρίδα, πανίδα, καιρικές συνθήκες, 4. Ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση, 5. Κοινωνικές σχέσεις, 6. Υγεία, κατάσταση του οργανισμού, 7. Καθημερινή ζωή: α) Δραστηριότητες μέσα στο σπίτι, β) Δραστηριότητες έξω από το σπίτι, 8. Διατροφή, 9. Εκπαίδευση / Επαγγελματικός χώρος, 10. Δημόσιες υπηρεσίες, 11. Μετακίνηση / ταξίδια.

Επομένως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτές που απαντούν καταφατικά στο ερώτημα δεν είναι ενήμεροι για την περιγραφή του ΚΕΓ, διαφωνούν με αυτή ή είναι περισσότερο επηρεασμένοι από την κατανομή της θεματολογίας στα διδακτικά εγχειρίδια, με τα οποία δείχνουν να εναρμονίζονται οι προτάσεις τους. Το γεγονός μένει να διερευνηθεί, το σχόλιο πάντως του/της Δ33 που, αφού προτείνει ενδεικτική θεματολογία για το αρχάριο και το μέσο επίπεδο, σημειώνει για το προχωρημένο επίπεδο «Δεν είχα ποτέ μαθητές αυτού του επιπέδου», αποτελεί μια

⁸⁸ Βλ. ΚΕΓ, Πιστοποίηση ελληνομάθειας, Επίπεδα ελληνομάθειας, στο <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.

ένδειξη του ότι οι εκπαιδευτές προσπαθούν να απαντήσουν σύμφωνα με την εμπειρία τους από τη διδασκαλία της Ε2.

Όσοι απαντούν «Όχι» (22,2 %, 10 άτομα), δικαιολογούν την άποψή τους και ενίοτε την τεκμηριώνουν με παραδείγματα θεματικών με τις οποίες μπορεί κανείς να ασχοληθεί σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας: «Μπορείς να ασχοληθείς με τα πάντα, αρκεί το κείμενο να είναι προσαρμοσμένο κατάλληλα, πχ. Καιρός από το ραδιόφωνο για το Γ, καιρός σε διάλογο μεταξύ φίλων στο Α!» (Δ1), «Υπάρχουν θέματα που μπορούν να διδαχθούν με διαβαθμισμένη δυσκολία σε περισσότερα του ενός επίπεδα π.χ προορισμοί - ταξίδια (Α,Β,Γ). Υπάρχουν και θέματα που μπορούν να διδαχθούν κυρίως σε ένα ορισμένο επίπεδο π.χ συστάσεις / προσωπικά στοιχεία (Α)» (Δ10), «Θεωρώ πως όλες οι θεματολογίες μπορούν να αναπτυχθούν σε κάθε επίπεδο απλά με διαφορετική προσέγγιση κάθε φορά, διαφορετικό λεξιλόγιο καθώς και δραστηριότητες.» (Δ22) «Ασφαλώς υπάρχουν θεματικές που αναφέρονται σε κάθε επίπεδο. Όμως, τα περισσότερα από τα θέματα αυτά επαναλαμβάνονται στα διάφορα επίπεδα με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Για παράδειγμα το θέμα της διατροφής στο Α1/Α2 επίπεδο διδάσκεται με απλό βασικό λεξιλόγιο, ενώ στα ανώτερα επίπεδα υπάρχει πιο θεωρητικό λεξιλόγιο σχετικό με την έννοια της σωστής διατροφής, υγείας κ.λπ.» (Δ. 30), «Ίδια θέματα μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε επίπεδο με τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο βαθμό δυσκολίας, το επίπεδο του λεξιλογίου και την πολυπλοκότητα των γραμματικών δομών» (Δ31), «Πιστεύω ότι κάθε θεματική πρέπει να είναι προσαρμοσμένη λεξιλογικά και γραμματικά/συντακτικά στο επίπεδο της τάξης και μ'αυτόν τον τρόπο μπορούν να εισαχθούν όλες (ή σχεδόν όλες) οι θεματικές» (Δ39), «Όχι, επειδή θεωρώ πως σχεδόν όλες οι θεματικές μπορούν να προσαρμοστούν στο κάθε επίπεδο, ανάλογα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (Δ41), «Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες θεματικές μπορούν να προσαρμοστούν από το διδάσκοντα, έτσι ώστε να συνάδουν με το αντίστοιχο επίπεδο. Η απλοποίηση βέβαια είναι δύσκολο να ισχύσει σε θεματολογίες που απαιτούν τη γνώση ειδικού λεξιλογίου (όπως για παράδειγμα η ΚΠΛ σχετικά με δημόσιες υπηρεσίες)» (Δ42), «Γενικά θεωρώ ότι ένα θέμα γενικότερου ενδιαφέροντος μπορεί να παρουσιαστεί με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας σε κάθε επίπεδο. Μόνο ίσως κάποια πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας μπορούν να είναι αντικείμενο μελέτης μόνο σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας» (Δ44).

Υπάρχουν επίσης 4 εκπαιδευτές (8,9 %) που προτιμούν να μην απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με τη θεματολογία της ΚΠΛ.

Σε τρεις απαντήσεις εκπαιδευτών εντοπίζεται αντίφαση, καθώς, κατά την περιγραφή της θεματολογίας που προτείνουν, διευκρινίζουν ότι ορισμένα θέματα μπορούν να κινηθούν σε διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, γεγονός που εν μέρει αναιρεί τον καταφατικό χαρακτήρα της απάντησης ή εισάγει μια ενδιάμεση στάση: ο Δ15 απαντά «ναι», αλλά αναφέροντας ως παράδειγμα θεματολογίας για το επίπεδο B1-B2 τα Περιβαλλοντικά θέματα, σημειώνει σε παρένθεση: «που άπτονται ωστόσο της καθημερινότητας των μαθητών»· όταν πάλι προτείνει ως πιθανό θέμα για το Γ2-Γ2 την πολιτική, σημειώνει «ίσως από το B2»· ο Δ17, αφού προτείνει κατάλληλη θεματολογία ανά επίπεδο, προσθέτει το σχόλιο «όλα τα θέματα μπορούν με κατάλληλη προσαρμογή να λειτουργήσουν στα επίπεδα από B1 και πάνω»· ο Δ20 μάλλον αναιρεί την καταφατική του απάντηση με το σχόλιο που προσθέτει: «Η αρχική μου απάντηση είναι ότι μπορούμε να διδάξουμε τις περισσότερες θεματικές σε κάθε επίπεδο (στο Γ σίγουρα)». Οι εκπαιδευτές αυτοί δείχνουν να συνειδητοποιούν την ελευθερία στην επιλογή θεματικής τη στιγμή που γράφουν και φαίνεται να προβληματίζονται σχετικά με το κατά πόσον μπορεί να γίνει μια αυστηρή διάκριση μεταξύ θεματικών ενοτήτων ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

Και μεταξύ όσων απαντούν αποφαστικά όμως, ορισμένοι δείχνουν να τηρούν μια ενδιάμεση στάση, εισάγοντας μια πιο συγκεκριμένη διάκριση μεταξύ θεμάτων που μπορούν να κινηθούν σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και άλλων που όχι: «Υπάρχουν θέματα που μπορούν να διδαχθούν με διαβαθμισμένη δυσκολία σε περισσότερα του ενός επίπεδα π.χ. προορισμοί - ταξίδια (Α,Β,Γ). Υπάρχουν και θέματα που μπορούν να διδαχθούν κυρίως σε ένα ορισμένο επίπεδο π.χ συστάσεις / προσωπικά στοιχεία (Α)» (Δ10), «Η απλοποίηση βέβαια είναι δύσκολο να ισχύσει σε θεματολογίες που απαιτούν τη γνώση ειδικού λεξιλογίου (όπως για παράδειγμα η ΚΠΛ σχετικά με δημόσιες υπηρεσίες)» (Δ42), «Μόνο ίσως κάποια πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας μπορούν να είναι αντικείμενο μελέτης μόνο σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας» (Δ44).

Στο ερώτημα 9, σχετικά με το αν είναι η ΚΠΛ διδακτική: «Είναι δυνατόν να διδάξει κανείς στους μαθητές του πώς να μάθουν να ακούνε; Αν ναι, πώς; Γράψτε την άποψή σας με συντομία», οι εκπαιδευτές απαντούν καταφατικά σε ποσοστό 80 % (36 άτομα) και αποφαστικά σε ποσοστό 13,3 % (6 άτομα), ενώ 2 εκπαιδευτές (4,4 %) δεν απαντούν στο ερώτημα. Οι εκπαιδευτές προτείνουν τρόπους διδασκαλίας της ΚΠΛ (βλ. Παράρτημα XVII), οι οποίοι, μετά από ανακατηγοριοποίηση, συνοψίζονται στους εξής:

1. Εξοικείωση με στρατηγικές-τεχνικές (66,7 %, 30 άτομα):
 - Συνολική ακρόαση, εντοπισμός κύριας πληροφορίας (20 %, 9 άτομα)
 - Εντοπισμός λέξεων-κλειδιών, εξαγωγή του νοήματος από τα συμφραζόμενα (20 %, 9 άτομα)
 - Εξοικείωση με επικοινωνιακές περιστάσεις, κειμενικά είδη, διαφορετικά είδη ακρόασης (8,9 %, 4 άτομα)
 - Εστίαση σε στοιχεία προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις, παύσεις, επιτονισμό, ύφος - 11,1 %, 5 άτομα)
 - Εστίαση στη γραμματική (4,4 %, 2 άτομα)
2. Συχνή εξάσκηση στη δεξιότητα, εντός και εκτός μαθήματος (17,8 %, 8 άτομα).
3. Διαβάθμιση δυσκολίας (11,1 %, 5 άτομα).
4. Διάκριση σταδίων διδασκαλίας (22,2%, 10 άτομα)
 - προακουστικό στάδιο:
 - α. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, προβλέψεις, εκ των προτέρων γνώση των ζητούμενων (17,8 %, 8 άτομα)
 - β. Ένταξη της ακουστικής δραστηριότητας σε θεματικές ενότητες, εξοικείωση με τη θεματική, προδιδασκαλία λεξιλογίου (13,3 %, 6 άτομα)
 - κυρίως ακουστικό στάδιο (6,7 %, 3 άτομα)
 - επανακρόαση (2,2 %, 1 άτομο)
5. Τύποι δραστηριοτήτων (17,8 %, 8 άτομα)

Οι εκπαιδευτές που απαντούν «Ναι» εντοπίζουν πρώτ' απ' όλα την ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών και επιμέρους τεχνικών: «Τονίζοντας τις τεχνικές που ίσως λανθάνουν μέσα τους» (Δ1), «Με τις κατάλληλες στρατηγικές-τεχνικές κατανόησης προφορικού λόγου και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού με βάση αυτές» (Δ10), «Διδάσκοντας στρατηγικές εκμάθησης της ΚΠΛ» (Δ13), «Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν περιπτώσεις όπου το γλωσσικό τους σύστημα δεν επαρκεί για την πλήρη κατανόηση του κειμένου προς ακρόαση. [...] Η πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στην τάξη, δίνοντας έμφαση στην συνειδητοποίηση των απαιτούμενων στρατηγικών και την εφαρμογή τους, είναι πολύ χρήσιμη» (Δ15), «διδάσκοντας διαδικασίες αποκωδικοποίησης» (Δ16), «Με συστηματική εξάσκηση μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό» (Δ17), «Υπάρχουν στρατηγικές ακρόασης τις οποίες χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές» (Δ44).»

Πιο συγκεκριμένα, στα ερωτηματολόγια καταγράφονται προτάσεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτριών σχετικά με:

1. Στρατηγικές - Τεχνικές:

α. Συνολική ακρόαση, εντοπισμός κύριας πληροφορίας (πρόσωπα - σχέσεις):

«Να ακούν συνολικά το κείμενο» (Δ2), «Πρώτα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ποιος μιλάει, έπειτα να επικεντρώνονται στα ρήματα και πού απευθύνονται» (Δ5), «Κυρίως να τους οδηγεί στην προσπάθεια κατανόησης της σημασίας της φράσης / του εκφωνήματος και όχι στην κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Δ7), «Το σημαντικότερο είναι να αναπτύξουν την ικανότητα απομόνωσης των σημαντικών πληροφοριών, του εντοπισμού της ενέργειας που τους ζητείται να πράξουν (όποτε ισχύει αυτό) και της κατανόησης της γενικής στάσης του συνομιλητή» (Δ8), «Ενθαρρύνονται επίσης να εστιάζουν καταρχήν την προσοχή τους σε γενικές πληροφορίες και στη συνέχεια να εστιάζουν την προσοχή τους σε πιο ειδικές πληροφορίες» (Δ14), «λειτουργική ακρόαση, συγκατατούν τα κύρια σημεία» (Δ24), «Νομίζω πως υπάρχουν τεχνικές για να εστιάζει κάποιος στο περιεχόμενο του ομιλητή, στην ουσία των λόγων του κι όχι στις λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει κάθε άγνωστη λέξη» (Δ37), «Διδάσκοντας, κατά το δυνατόν, την εστίαση στα κεντρικότερα σημασιολογικά σημεία του προς ακρόαση «κειμένου»» (Δ40), «να θυμούνται εξ αρχής σε περιπτώσεις διαλόγου τι ρόλο έχει ο καθένας και σε τι πλαίσιο λαμβάνει χώρα ο διάλογος κ.α.» (Δ41).

β. Εντοπισμός λέξεων-κλειδιών, εξαγωγή του νοήματος από τα συμφραζόμενα:

«συχνά να μαντεύουν από τα συμφραζόμενα ή από λέξεις-κλειδιά» (Δ2), «Μαθαίνουμε τους μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους σε λέξεις κ φράσεις-κλειδιά που είναι σημαντικές για να κατανοήσουν το βασικό μήνυμα αυτού που ακούν» (Δ3), «Έμφαση, εντοπισμός σε λέξεις-κλειδιά» (Δ6), «Επικέντρωση σε λέξεις-κλειδιά, κατανόηση από συμφραζόμενα» (Δ12), «Ναι, μπορούμε να διδάξουμε μεταγνωστικές στρατηγικές ωθώντας τους να βρίσκουν τις λέξεις κλειδιά, να αποκρυπτογραφούν/μαντεύουν τις άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας το περιεχόμενο» (Δ20), «ξεχωρίζουν τις λέξεις-κλειδιά» (Δ24), «Πώς να συγκεντρώνονται [...] στις λέξεις-κλειδιά» (Δ28), «Οι μαθητές θα πρέπει να εθιστούν στο να αναζητούν λέξεις - κλειδιά και γύρω από αυτές να προσπαθούν να συλλάβουν το νόημα. Σημαντική είναι, επίσης, και η καλλιέργεια

και αξιοποίηση της στρατηγικής guessing from context» (Δ31), «να υπογραμμίζουν τις λέξεις-κλειδιά και να εστιάζουν σε αυτές ή σε συνώνυμους τους» (Δ41).

γ. Εξοικείωση με επικοινωνιακές περιστάσεις, κειμενικά είδη, διαφορετικά είδη ακρόασης:

«Τους δείχνει ότι παίζει ρόλο [...] η περίσταση της επικοινωνίας» (Δ7), «Επειδή διδάσκονται τα χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών (πχ μιας τηλεφωνικής συνομιλίας, μιας φιλικής συζήτησης, μιας διαφήμισης κτλ) οι μαθητές ενθαρρύνονται να τα αναγνωρίσουν στα κείμενα που ακούν και να βοηθηθούν στην κατανόηση της περιστασης επικοινωνίας στην οποία τα ακουστικά κείμενα αναφέρονται» (Δ14), «Επιπλέον, πρέπει να ασκηθούν στις διαφορετικές στρατηγικές που απαιτούνται προκειμένου να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες κατανόησης για διαφορετικούς σκοπούς» (Δ15), «Παρέχοντας διάφορους τύπους κειμένου (διαφημίσεις, ειδήσεις, αφηγήσεις διάφορων τύπων, διαλόγους, ανακοινώσεις, συζητήσεις προσωπικές και σε επίσημο ύφος) (Δ34).

δ. Εστίαση σε στοιχεία προφορικότητας, επαναλήψεις, παύσεις, επιτονισμό, ύφος:

«Τους μαθαίνει να προσέχουν και να ερμηνεύουν παραγλωσσικά/εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ. επαναλήψεις, παύσεις) Τους δείχνει ότι παίζει ρόλο το ύφος, ο τόνος της φωνής» (Δ7), «να ξέρει πού να εστιάσει [...] (σ)την ταχύτητα/ρυθμό του ομιλητή κλπ.» (Δ18), «να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται με την ΚΠΛ (π.χ. επιτονισμός)» (Δ20), «Πώς να συγκεντρώνονται στις παύσεις, στη συναισθηματική φόρτιση του λόγου» (Δ28), «να διδαχθεί ο επιτονισμός του ΠΛ» (Δ39).

ε. Εστίαση στη γραμματική:

«Πρώτα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ποιος μιλάει, έπειτα να επικεντρώνονται στα ρήματα και πού απευθύνονται. Στην δεύτερη επανάληψη του ακουστικού εστιάζουν στα συμπληρώματα του ρήματος και στους προσδιορισμούς. Αυτό όσον αφορά Β1-Γ2. Για Α1-Α2 αρκεί η κατανόηση λέξεων και η εξάσκησή τους στο να διακρίνουν αν είναι ονόματα ή ρήματα» (Δ5), «Θα πρέπει να διδαχθεί τι θα πρέπει να προσέχουν για να γίνεται περισσότερο κατανοητός ο ΠΛ. Π.χ. να διδαχθούν οι αρνήσεις (δεν/κανένας, τίποτα) (Δ39).

2. Συχνή εξάσκηση στη δεξιότητα (εντός και εκτός μαθήματος):

«Η συνεχής εξάσκηση σε κείμενα ακουστικής ακουστικής κατανόησης...» (Δ21), «Καταρχήν, θα πρέπει να μάθουν να ακούνε τους καθηγητές τους και το πιο σημαντικό, τους συμμαθητές τους. Θα βοηθήσει στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας να ακούνε ραδιόφωνο, μουσική, να βλέπουν τηλεόραση, να μιλάνε με φίλους τους "ντόπιους" (Δ22), «εξάσκηση στα ακουστικά ερεθίσματα» (Δ24), «Να ακούν όσο γίνεται περισσότερο: μουσική, βίντεο, τηλεόραση κ.λπ.» (Δ30), «Θεωρώ ότι αυτή η δεξιότητα βελτιώνεται μέσω της συνεχούς εξάσκησης» (Δ32), «Μέσω πρακτικής άσκησης, στην τάξη αλλά και στο σπίτι (σύντομα ηχητικά, σύντομα βίντεο σε καθημερινή βάση)» (Δ35), «η αποκλειστική χρήση της Γ2 από το διδάσκοντα, ακόμα και αν δεν πρόκειται για αυτόνομη διδασκαλία της ΚΠΛ, επίσης ενδείκνυται για «να μάθουν να ακούνε»» (Δ42), «οι μαθητές πρέπει να εκτίθενται σε πολλά ακουστικά ερεθίσματα εντός και εκτός της τάξης» (Δ44).

3. Διαβάθμιση δυσκολίας:

«Με σταδιακή εξοικείωση και κλιμακούμενη δυσκολία» (Δ16), «με ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας» (Δ17), «Τους διδάσκει να έχουν στόχους όταν ακούν οι οποίοι μπορούν να διαβαθμιστούν ανάλογα με το επίπεδο ή τις διαφορετικές επιδιώξεις του μαθήματος ή της περίπτωσης επικοινωνίας» (Δ18), «Το σημαντικότερο είναι η επιλογή/εκπόνηση κατάλληλου διδακτικού υλικού δηλ.: 1. να αντιστοιχεί στο επίπεδο τους από άποψη λεξιλογίου, γραμματικών τύπων και εκφοράς του λόγου» (Δ20), «αρχικώς με εύκολο και κατανοητό γλωσσικό ακουστικό εισαγόμενο, χωρίς θόρυβο και ει δυνατόν με όσο γίνεται λιγότερο "ύφος" στην εκφώνηση. Καθώς προχωρά η διαδικασία της εκμάθησής μου φαίνεται λογικό να δυσκολεύει το ακουστικό γλωσσικό εισαγόμενο, να αποκτά ύφος και να παρεμβάλλονται θόρυβοι, να γίνεται γρηγορότερο και με βαθμηδόν λιγότερη προετοιμασία από τον εκφωνητή. Και όσο δυσκολεύει το επίπεδο, τόσο οι μαθητές θα μαθαίνουν να ακούνε, αν χάνουν λέξεις να τις υποθέτουν από τα συμφραζόμενα με απώτερο επίπεδο τον απολύτως φυσικό λόγο και ενδιάμεσο μάλλον επίπεδο την θεατρική ανάγνωση ή την ακρόαση θεατρικών έργων» (Δ45).

4. Διάκριση σταδίων διδασκαλίας:

Στα ερωτηματολόγια υπάρχουν γενικές τοποθετήσεις σχετικά με τη σημασία των σταδίων αυτών: «Σε δραστηριότητες ΚΠΛ να εφαρμόζονται τα τρία στάδια: προακουστικό, ακουστικό, μεταακουστικό. Κυρίως το προακουστικό στάδιο βοηθάει

πολύ στην μετέπειτα κατανόηση» (Δ30), αλλά και πιο συγκεκριμένες συμβουλές σχετικά με:

A. Προακουστικές δραστηριότητες:

α. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης - προβλέψεις, εκ των προτέρων γνώση των ζητούμενων:

«Στο προακουστικό στάδιο μπορούν με συζήτηση να ενεργοποιηθούν προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για το θέμα και να γίνουν προβλέψεις για το τι πρέπει να περιμένει κανείς να ακούσει» (Δ14), «Τους διδάσκει να έχουν στόχους όταν ακούν [...] π.χ όταν κάποιος παρακολουθεί ένα δελτίο για τον καιρό να ξέρει πού να εστιάσει, τι λέξεις να περιμένει» (Δ18), «Η χρήση προακουστικού σταδίου (ερωτήσεις αφόρμησης, λεξιλόγιο, συζήτηση επί του θέματος)» (Δ21), «Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων σχετικών με το θέμα από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου, [...] προσπάθεια για προβλέψεις αξιοποιώντας τα ήδη γνωστά στοιχεία» (Δ31), «Προακουστικές ασκήσεις (με ανάγνωση του διδάσκοντα), προσεκτική (εκ των προτέρων) ανάγνωση της εκφώνησης, για να ξέρουν τι ψάχνουν» (Δ33), «Πρόβλεψη σχετικά με το περιεχόμενο του ακουστικού μην. / Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης / προκαταρκτικές ερωτήσεις» (Δ36), «να ακούν προσεκτικά την ερώτηση» (Δ41).

β. Ένταξη της ακουστικής δραστηριότητας σε θεματικές ενότητες, εξοικείωση με τη θεματική, προδιδασκαλία λεξιλογίου:

«Έχει προηγηθεί φυσικά η διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου της ενότητας και μια καλή επαφή με διαλογικά κείμενα σχετικά με τη θεματική» (Δ3), «με πλαισίωση» (Δ16), «Πρέπει να έχουμε προετοιμάσει το μαθητή με βασικό λεξιλόγιο πριν ώστε να γνωρίζει π.χ τις λέξεις θερμοκρασία, ηλιοφάνεια ώστε να είναι σε θέση να καταλάβει από το ακουστικό κείμενο πώς θα πρέπει να ντυθεί για να πάει στη δουλειά του» (Δ18), «μελέτη των στοιχείων που δίνονται και επεξεργασία του λεξιλογίου» (Δ31), «προσδιορισμός/παρουσίαση του θέματος (προακουστικό επίπεδο) ή του περιεχομένου της ΚΠΛ» (Δ36), «Η ένταξη της ακουστικής κατανόησης στην εκάστοτε θεματική, σίγουρα βοηθάει τον μαθητή, πρακτικά αλλά και σε επίπεδο συναισθηματικού φορτίου» (Δ42).

Β. Δραστηριότητες κατά την ακρόαση:

«Κατά τη διάρκεια της ακρόασης οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν μέρη του ακουστικού μηνύματος που περιέχουν λέξεις που δεν γνωρίζουν. (Δ14), «Κυρίως ακουστικό στάδιο: λέξεις κλειδιά, προσεχτική ανάγνωση των ερωτημάτων, σημειώσεις» (Δ21), «Σημειώσεις κατά τη διάρκεια της ακρόασης» (Δ36)

Γ. Επανακρόαση: «Στην δεύτερη επανάληψη του ακουστικού εστιάζουν...» (Δ4)

5. Τύποι δραστηριοτήτων:

Οι εκπαιδευτές προτείνουν τήρηση σημειώσεων (Δ6, Δ21, Δ24, Δ36), «ποικίλες ασκήσεις/ δραστηριότητες, ανάλογα με τις συλλογικές και ατομικές διαφορές της ομάδας στόχου. Π.χ. Τραγούδια, караоке, βιντεάκια μικρής ή μεγάλης διάρκειας, μελοποιημένα έργα, ομάδες και παρουσιάσεις στην τάξη, ασκήσεις / debate κ.ά.» (Δ9), «σύντομα ηχητικά, σύντομα βίντεο σε καθημερινή βάση» (Δ35), «η χρήση αυθεντικών τραγουδιών ή βίντεο, μπορεί επίσης να ενισχύσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα με σχετικά ευχάριστο μάλιστα τρόπο» (Δ42), «[ο εκπαιδευτής] να επεξεργάζεται τις δραστηριότητες ΚΠΛ με πολλούς διαφορετικούς τρόπους» (Δ16).

Οι εκπαιδευτές εντοπίζουν και ζητήματα γενικότερα όπως η ανάγκη διδασκαλίας της ΚΠΛ σε όλα τα επίπεδα («Απαιτείται η διδασκαλία του ακουστικού λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλα τα επίπεδα» Δ5), τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή που προϋποθέτει η διδασκαλία της ΚΠΛ («Πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτής να είναι ενεργητικός ακροατής» Δ16), η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας και οι προτιμήσεις των εκπαιδευομένων («ποικίλες ασκήσεις/δραστηριότητες, ανάλογα με τις συλλογικές και ατομικές διαφορές της ομάδας στόχου» Δ9, «να είναι ενδιαφέρον» Δ20). Ενδιαφέρονται επίσης για τον ψυχολογικό παράγοντα και για τις αντιλήψεις των μαθητών («Η ένταξη της ακουστικής κατανόησης στην εκάστοτε θεματική, σίγουρα βοηθάει τον μαθητή, πρακτικά αλλά και σε επίπεδο συναισθηματικού φορτίου. Αν και από πολλούς μαθητές δύσκολα θεωρείται «μάθημα»...» Δ42).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η καταφατική απάντηση δε συνοδεύεται από προτάσεις σχετικά με τρόπους διδασκαλίας της δεξιότητας. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δύο περιπτώσεις όπου, ενώ η απάντηση είναι αποφατική, διατυπώνονται προτάσεις: «Τους διδάσκει να έχουν στόχους όταν ακούν οι οποίοι

μπορούν να διαβαθμιστούν ανάλογα με το επίπεδο ή τις διαφορετικές επιδιώξεις του μαθήματος ή της περίπτωσης επικοινωνίας π.χ όταν κάποιος παρακολουθεί ένα δελτίο για τον καιρό να ξέρει πού να εστιάσει, τι λέξεις να περιμένει, την ταχύτητα/ρυθμό του ομιλητή κλπ. Πρέπει να έχουμε προετοιμάσει το μαθητή με βασικό λεξιλόγιο πριν ώστε να γνωρίζει π.χ τις λέξεις θερμοκρασία, ηλιοφάνεια ώστε να είναι σε θέση να καταλάβει από το ακουστικό κείμενο πώς θα πρέπει να ντυθεί για να πάει στη δουλειά του...» (Δ18). «Θεωρώ ότι αυτή η δεξιότητα βελτιώνεται μέσω της συνεχούς εξάσκησης» (Δ32).

Αξίζει αναφοράς το γεγονός ότι σε σύνολο 26 εκπαιδευτών με μεταπτυχιακή ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το 88,5 % (23 άτομα) απαντά ότι η ΚΠΛ είναι διδάξιμη και μόνο το 11,5 % των κατόχων μεταπτυχιακής ειδίκευσης στο αντικείμενο (3 άτομα) απαντά αποφαστικά. Με ανάλογο τρόπο, διαπιστώνεται ότι το 87,5 % (28 άτομα) σε σύνολο 32 εκπαιδευτών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στη διδασκαλία της Ε2 πιστεύει πως η ΚΠΛ διδάσκεται και μόνο το 12,8 % (4 άτομα) απαντά αποφαστικά. Από την άλλη πλευρά, σε σύνολο 15 εκπαιδευτών χωρίς μεταπτυχιακή ειδίκευση στο αντικείμενο, το 73,3 % (11 άτομα) θεωρεί την ΚΠΛ διδάξιμη και το 26,7 % (4 άτομα) μη διδάξιμη. Επίσης, σε σύνολο 9 εκπαιδευτών που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της Ε2, το 66,7 % (6 άτομα) θεωρεί την ΚΠΛ διδάξιμη, ενώ το 33,3 % (3 άτομα) μη διδάξιμη (βλ. Πίν. 57 & 58).

Πίνακας 58: Μεταπτυχιακή ειδίκευση στην Ε2 vs ΚΠΛ διδάξιμη

		Μεταπτυχιακή ειδίκευση στην Ε2		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
ΚΠΛ διδάξιμη	Όχι	4	3	7
	Ναι	11	23	34
Σύνολο		15	26	41

Πίνακας 59: Επιμορφώσεις στην Ε2 vs ΚΠΛ διδάξιμη

		Επιμορφώσεις στη διδασκαλία της Ε2		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
ΚΠΛ διδάξιμη	Όχι	3	4	7
	Ναι	6	28	34
Σύνολο		9	32	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σχολιασμός των αποτελεσμάτων, περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις

6.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της, προκύπτει ότι η ακουστική κατανόηση στην E2, ως φαινόμενο πολυδιάστατο, σχετίζεται με ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν. Στο υπό εξέταση δείγμα εκπαιδευομένων, η ακουστική επίδοση συμβαδίζει με τη μεταγνωστική συνειδητότητα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας από το A1 έως το Γ1. Διαψεύδεται έτσι η υπόθεση ότι η συσχέτιση είναι πιθανότερη στο προχωρημένο επίπεδο (βλ. και Graham 2003, Renandya & Farrell 2011) και επιβεβαιώνονται τα ευρήματα πρόσφατων διεθνών ερευνών σχετικά με τη θετική επίδραση της ακουστικής επίγνωσης σε εκπαιδευόμενους αρχάριου και μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας (βλ. Coşkun 2010, Bidabadi & Yamat 2011, Wilson et al. 2011, Rasouli, Mollakhan & Karbalaei 2013, Guan 2014, Amirian & Farahian 2014, Borhany, Tahriri & Tous 2015, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016, Yeldham 2016) και για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Επομένως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να εξοικειώνονται με μεταγνωστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης στην E2, έως ότου αυτές ενταχθούν σε ένα *ρεπερτόριο αυτόματων ακουστικών δεξιοτήτων* (βλ. Vandergrift & Tafaghodtari 2010).

Πιο συγκεκριμένα, εφόσον η επίδοση στην ΚΠΛ παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (problem solving), χρειάζεται οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται στο να επιλύουν τα προβλήματα ακρόασης που αντιμετωπίζουν αξιοποιώντας την εμπειρία και τις προηγούμενες γνώσεις τους⁸⁹, ελέγχοντας την ερμηνεία τους (monitoring) και διορθώνοντάς την με ευελιξία, προσπαθώντας να συνάγουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Η αρνητική συσχέτιση της επίδοσης με την αυτόματη μετάφραση στη μητρική γλώσσα (mental translation), δείχνει πως η λέξη προς λέξη μετάφραση είναι καλό να αποφεύγεται στη διαδικασία της ακουστικής κατανόησης. Επίσης, ατομικά χαρακτηριστικά (person knowledge) όπως το άγχος της ακρόασης, η νευρικότητα και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση με την επίδοση και

⁸⁹ Για το ρόλο της προηγούμενης γνώσης στην επικοινωνία γενικότερα βλ. Boutet 1983: 49-50, Τσιτσιπής 2001: 63-70, για το ρόλο της στη Γ2 βλ. Μπέλλα 2015: 187-198, για την προηγούμενη γνώση και την επίδρασή της ειδικότερα στην ΚΠΛ βλ. Macaro, Vanderplank και Graham 2005, Vandergrift & Goh 2012: 23-27, 65-67.

χρήζουν διαχείρισης για την επίτευξη καλύτερης ακουστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το άγχος στην ΚΠΛ συνάδουν με την εκτεταμένη έρευνα που έχει γίνει τα τελευταία τριάντα χρόνια στον τομέα αυτό (βλ. Horwitz, Horwitz & Cope 1986, Young 1992, Vogely 1998, Arnold 2000, Kim 2002, Elkhafaifi 2005, Kurita 2008, Capan & Karaca 2013, Baran-Łucarz 2013). Η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών δύναται να συμβάλει στην κατεύθυνση της μείωσης του άγχους της ακρόασης, σύμφωνα με πρόσφατες εμπειρικές έρευνες (βλ. Young 2012, Mohammadi Golchi 2012, Xu 2012, Serraj & Noreen 2013, Zhang 2013). Η στρατηγική διδασκαλία και η συχνή εξάσκηση στη δεξιότητα μπορούν μάλιστα να οδηγήσουν στο να αντιμετωπίζεται η ΚΠΛ ως πρόκληση από τους εκπαιδευόμενους (βλ. και Vandergrift et al. 2006, Vandergrift & Goh 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν επίσης συσχέτιση της επίδοσης στην ΚΠΛ με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο παρακολουθούν μαθήματα οι εκπαιδευόμενοι, ανεξαρτήτως του εάν διενεργείται ή όχι σε κάθε φορέα κατατακτήρια εξέταση στην ΚΠΛ. Αυτό σημαίνει ότι η επίδοση στην ΚΠΛ τείνει να βελτιώνεται με την άνοδο του επιπέδου ελληνομάθειας, επιβεβαιώνοντας το αναμενόμενο. Η παρούσα έρευνα, ωστόσο, εφαρμόστηκε προς το τέλος της διδακτικής περιόδου, εποχή κατά την οποία πιθανές ασυμμετρίες ως προς την επίδοση στην ΚΠΛ μεταξύ εκπαιδευομένων που παρακολουθούσαν μαθήματα στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας ενδέχεται να είχαν εξομαλυνθεί μέσω της διδασκαλίας και εν όψει των εξετάσεων. Θα παρουσίαζε ωστόσο ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς σε περαιτέρω έρευνα την εξέλιξη των επιδόσεων στην ΚΠΛ (και ανά δεξιότητα) καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής περιόδου. Η ανταπόκριση των μετεχόντων στις δραστηριότητες της ΚΠΛ που δημιουργήθηκαν πάνω στα ακουστικά αποσπάσματα (τρεις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής με σταδιακά αυξανόμενο τον αριθμό των ζητούμενων ανά γλωσσικό επίπεδο) ήταν εξαιρετικά καλή, γεγονός που αντικατοπτρίστηκε στις επιδόσεις των μετεχόντων, που ήταν υψηλές ακόμη και στο αρχάριο επίπεδο (A1: 21,80/30, A2: 22,67/30). Οι μέσοι όροι των επιδόσεων της ΚΠΛ είναι σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας υψηλοί (από 21,80 στο A1 έως 28,54 στο Γ1, Μ.Ο. 24,84/30). Οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων διαμορφώνονται βαθμηδόν άνω του 21/30, με μεγαλύτερη την απόσταση μεταξύ των επιπέδων B1 (Μ.Ο. 23,69) και B2 (Μ.Ο. 27,53/30), η οποία υποδηλώνει ουσιαστική μεταβολή μεταξύ χαμηλού και υψηλού μέσου επιπέδου ως προς την ακουστική κατανόηση. Οι υψηλές επιδόσεις στην ΚΠΛ αποτελούν ένδειξη του ότι η αυθεντικότητα και η αφηγηματική μορφή των αποσπασμάτων προφορικού λόγου που

αξιοποιήθηκαν στην έρευνα δε συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες στην κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευομένων, όπως θα μπορούσε κανείς να υποθέσει (βλ. 3.3). Σε αυτό ενδέχεται να έπαιξε ρόλο η εξοικείωση με τη θεματική ενότητα της ακρόασης (αυτοπαρουσιάσεις μεταναστών) και η σύντομη διάρκεια των κειμένων (βλ. Πίν. 4, Χαρακτηριστικά των ακουστικών κειμένων όσον αφορά την πολυπλοκότητα). Δεν παύει ωστόσο η επιτυχία των εκπαιδευομένων στην ακρόαση αυθεντικών αποσπασμάτων προφορικού λόγου (με χαρακτηριστικά όπως επιταχύνσεις/επιβραδύνσεις του ρυθμού ομιλίας, ανοδική/καθοδική τάση της φωνής, παύσεις, εξωτερικοί θόρυβοι, παράσιτα κ.ά.) να αποτελεί ένδειξη του ότι η χρήση αυθεντικών αποσπασμάτων λόγου είναι δυνατή σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Στην παρούσα έρευνα αποδεικνύεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί ευκολότερα να εφαρμοστεί όταν ο προφορικός λόγος προς ακρόαση συνδέεται με θεματολογία με την οποία υπάρχει εξοικείωση, ανακινεί την προηγούμενη γνώση των ακροατών, ελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή και επιτρέπει έναν βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων, στοιχεία που διέθεταν τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (βλ. 4.2.5).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ακόμη ότι η υψηλή επίδοση στην ΚΠΛ τείνει να σχετίζεται με τη συχνή επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα εκτός τάξης, θα πρέπει λοιπόν όχι μόνο να ενθαρρύνεται αυτή από τους εκπαιδευτές, αλλά και να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα διεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, με την ανεύρεση τρόπων διασύνδεσης της τάξης με την πραγματική ζωή (π.χ. τακτικοί επισκέπτες στην τάξη, πραγματοποίηση του μαθήματος σε χώρους όπως αγορά, χώροι εστίασης, δημόσιες υπηρεσίες, συνομιλία των μελών της ομάδας με φυσικούς ομιλητές σε ηλεκτρονικό περιβάλλον με τη μορφή επέκτασης του μαθήματος κ.λπ.). Επιπλέον, εφόσον οι ερωτώμενοι, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές, κρίνουν ότι τα οπτικοακουστικά μέσα (τραγούδια, ταινίες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο) λειτουργούν βοηθητικά στην ανάπτυξη της ΚΠΛ, χρήσιμο είναι αυτά να εντάσσονται συστηματικά στη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης. Το γεγονός εξάλλου επιβεβαιώνεται και από την έρευνα σε άλλες γλώσσες (π.χ. για τη χρήση πολυμέσων στη διδασκαλία βλ. Mayer 2001, 2009, για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία της ΚΠΛ βλ. Jones 2008, Chang, Chen & Chen 2010, για τη συμβολή των ΤΠΕ στην πρόσληψη και κατάκτηση της προσωδίας βλ. Chun et al. 2008, για ακουστική εξάσκηση στην κατάκτηση Hulstijn 2003, Yang & Chang 2014, για τη χρήση ψηφιοποιημένων μουσικών αρχείων στην εξατομικευμένη

διδασκαλία της ΚΠΛ βλ. Cross 2014, για την αξιοποίηση του κινηματογράφου και της τηλεόρασης βλ. Gilmore 2009, 2010, 2011, Daly 2016).

Η επίδοση στην ΚΠΛ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με συγκεκριμένες δυσχέρειες των ακροατών που αφορούν την κατανόηση προφορικών κειμένων μεγάλης διάρκειας, κειμένων που εκφωνούνται από φωνή με την οποία δεν υπάρχει εξοικείωση, κειμένων που περιέχουν χιούμορ και κειμένων με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν ή των οποίων το θέμα βρίσκουν δυσάρεστο. Η μορφή του κειμένου (διαλογική ή μονολογική) δεν παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Χρειάζεται επομένως να επιλέγονται κείμενα κατάλληλης διάρκειας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (συμπέρασμα που επιβεβαιώνει θεμελιώδεις αρχές της ΚΠΛ, βλ. και σσ. 72, 75), διαλογικά ή αφηγηματικά, να υπάρχει εξοικείωση με ποικιλία φωνών, να εισάγεται σε μικρές δόσεις το στοιχείο του χιούμορ, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας (π.χ. σύντομα ανέκδοτα, κωμικές σκηνές από ταινίες ή σίριαλ, χιουμοριστικές διαφημίσεις) και να αποφεύγονται κείμενα προς ακρόαση που ενδέχεται να προκαλέσουν αρνητική ψυχολογική αντίδραση στους εκπαιδευόμενους και αναστολή της ακουστικής διαδικασίας (π.χ. κείμενα με ρατσιστικό περιεχόμενο). Η πρόβλεψη πιθανών δυσχερειών των ακροατών της Γ2 κατά την πρόσληψη, τοποθετείται στην κατεύθυνση εμπειρικών ερευνών με αυτό το αντικείμενο (βλ. Hasan 2000, Berne 2004, Best & Tyler 2007, Révész & Brunfaut 2013).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ορισμένα κίνητρα εκμάθησης της Ε2 σε παράγοντες που τείνουν να επηρεάζουν την επίδοση στην ΚΠΛ, επιβεβαιώνοντας ευρήματα της σύγχρονης έρευνας (βλ. και Foster, Bolibaugh & Kotula 2014). Εφόσον το κίνητρο των σπουδών στο δείγμα σχετίζεται με την επίδοση στην ΚΠΛ, η συστηματική διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης σε ομάδες σπουδαστών με ακαδημαϊκούς στόχους είναι απαραίτητη, έχει δε ερευνητικά αποδειχθεί η θετική επίδραση της ακουστικής επίγνωσης στην ακαδημαϊκή ακρόαση (βλ. Vandergrift 2007, Rahimirad & Moini 2015). Οι φοιτητές καλούνται να ανταποκρίνονται ως επαρκείς ακροατές στις πανεπιστημιακές παραδόσεις κρατώντας παράλληλα σημειώσεις και να μετέχουν ως συνομιλητές σε μαθήματα, παρουσιάσεις, προφορικές εξετάσεις, άρα η ενασχόληση με τις δεξιότητες προφορικού λόγου δεν μπορεί να υποτιμάται και να προκρίνεται η ενασχόληση με τις δεξιότητες γραπτού λόγου. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να υπερτερούν ως προς την επίδοση έναντι

όσων έχουν φοιτήσει ή φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επομένως η δεύτερη ομάδα χρειάζεται πράγματι ενίσχυση στην ΚΠΛ.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ακόμη ότι όσοι έχουν διδαχθεί την ελληνική γλώσσα με μαθήματα, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, έχουν ανάγκη τη διδασκαλία της ΚΠΛ περισσότερο από όσους την έχουν κατακτήσει με φυσικό τρόπο, όπως φαίνεται από τη συγκριτική προσέγγιση των επιδόσεων των τριών αυτών ομάδων. Είναι επίσης χαμηλότερες οι επιδόσεις όσων δεν έχουν την ευκαιρία για πλούσια ακούσματα στη γλώσσα στόχο, δηλαδή: 1. ομάδων προσφύγων με περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας με τη γλωσσική κοινότητα, 2. φοιτητών πανεπιστημίων του εξωτερικού που βρίσκονται για περιορισμένο χρονικό διάστημα στη χώρα με εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. φοιτητές Erasmus, σπουδαστές του θερινού προγράμματος ΘΥΕΣΠΑ). Το γεγονός αυτό έρχεται σε επιβεβαίωση θεωριών που υποστήριζαν το φυσικό τρόπο κατάκτησης στην ιστορία της διδακτικής των γλωσσών (Μεταρρυθμιστικό Κίνημα, Φυσικές μέθοδοι, Άμεση Μέθοδος, τέλη 19^{ου} αιώνα· Ολική Φυσική Αντίδραση / Total Physical Response, Asher 1969· Φυσική Προσέγγιση / Natural Approach, Terrell & Krashen 1983· Καναδική τάξη εμβάπτισης στη γαλλική γλώσσα / Bain linguistique, MacFarlane, Peters & Wesche 2004).

Η επίδοση στην ΚΠΛ δεν παρουσιάζει σαφή συσχέτιση με την ηλικία στον πληθυσμό της έρευνας, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα πορίσματα ερευνών για άλλες γλώσσες (βλ. και Harley 2000, Strange & Shafer 2008). Ο φυσικός τρόπος κατάκτησης της Ε2 σχετίζεται ωστόσο σε κάποιο βαθμό με την ηλικία, δηλαδή οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν τη γλώσσα ευκολότερα με τη σώρευση ακουστικών ερεθισμάτων. Όσον αφορά το φύλο, υψηλότερη επίδοση παρουσιάζουν οι γυναίκες, ενώ ενίσχυση στη δεξιότητα της ΚΠΛ φαίνεται να χρειάζονται οι μεγαλύτερης ηλικίας άρρενες εκπαιδευόμενοι. Για το χρόνο διαμονής δε διαπιστώνεται συνάφεια με την επίδοση, επομένως η διδασκαλία της ΚΠΛ κρίνεται αναγκαία και σε όσους διαμένουν για μακρό χρονικό διάστημα στη χώρα⁹⁰.

Όσον αφορά τις παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες, η διαπίστωση του 51,2 % των εκπαιδευτών ότι οι εκπαιδευόμενοι που έχουν διδαχθεί γλώσσες με παραδοσιακό τρόπο θεωρούν μάθημα κυρίως την ενασχόληση με το γραπτό λόγο και με ασκήσεις γραμματικής, ενώ συχνά βρίσκουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και

⁹⁰ Άλλωστε το χρονικό διάστημα έκθεσης στη γλώσσα πιθανόν καλύπτει άλλους παράγοντες που διαφοροποιούνται με το πέρασμα του χρόνου και δεν αφορούν αποκλειστικά την ΚΠΛ (π.χ. σταδιακή κατάκτηση δομών και ιδιοτήτων της Γ2, βλ. Best & Tyler 2007: 32).

ιδιαίτερα της ΚΠΛ χάσιμο χρόνου, επιβεβαιώνουν την παρατήρηση του φαινομένου αυτού από την ερευνήτρια σε τάξεις της Ε2. Η διαπίστωση αυτή καλεί σε αντιμετώπιση του φαινομένου, προκειμένου να αποτραπούν οι ανασταλτικές του συνέπειες στην καλλιέργεια της ΚΠΛ. Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι για την υιοθέτηση της συστηματικής διδασκαλίας της ακουστικής κατανόησης, χρειάζεται να γίνει εργασία υποδομής στην τάξη: διάλογος κατά την έναρξη των μαθημάτων και ανά τακτά χρονικά διαστήματα πάνω σε θεμελιώδη ερωτήματα όπως σε τι συνίσταται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και ποιες είναι οι μαθησιακές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας, προκειμένου ο προφορικός λόγος και η κατανόησή του να πάψουν να αποτελούν το «θύμα» παραδοσιακών μεθόδων εκμάθησης των γλωσσών.

Η ακρόαση των ερωτημάτων των ακουστικών ασκήσεων παράλληλα με την ανάγνωσή τους τείνει να οδηγεί σε υψηλότερη επίδοση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, συζητήσεις με τους μετέχοντες έδειξαν πως η τεχνική της ακρόασης των ερωτημάτων της ΚΠΛ - που είναι σύμφωνη και με τη φύση της ίδιας της ακουστικής κατανόησης - βοηθά ιδιαίτερα όσους έχουν προσεγγίσει την Ε2 με φυσικό τρόπο. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα δεδομένα ερευνών που εντοπίζουν το πρόβλημα (Vandergrift 2007: 192), προτείνουν ελαχιστοποίηση της ανάγκης για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου κατά την καλλιέργεια και την εξέταση της ΚΠΛ (Field 2002: 244), απάντηση στα ερωτήματα με τη βοήθεια οπτικών μέσων και προφορική εκφορά και των ερωτημάτων (βλ. Vandergrift & Baker 2015: 400), προκειμένου η ΚΠΛ να διδάσκεται πληρέστερα και να αξιολογείται αντικειμενικότερα.

Ως προς το ζήτημα της ρητής ή μη διδασκαλίας της ΚΠΛ, η πειραματική ομάδα, στην οποία έγινε ρητή (explicit) διδασκαλία της ΚΠΛ, δεν έδειξε να ξεπερνά ως προς την επίδοση τις δύο ομάδες ελέγχου που δε δέχτηκαν τέτοιας μορφής εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι η υπόρρητη (implicit) διδασκαλία της ΚΠΛ μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, χωρίς ωστόσο να αναιρεί την αναγκαιότητα της ρητής διδασκαλίας της ακουστικής κατανόησης. Και αυτό διότι θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η πειραματική διαδικασία εφαρμόστηκε σε ομάδες εκπαιδευομένων που διέμεναν στην Ελλάδα, υπήρχε επομένως συχνή έκθεση στην Ε2 εκτός μαθήματος και ενδέχεται ορισμένα μέλη τους να είχαν αναπτύξει τη δεξιότητα της ΚΠΛ από άλλες πηγές. Μια τέτοια ερμηνεία θα έδινε νόημα στη διεξαγωγή ανάλογης έρευνας σε ομάδες εκπαιδευομένων που διδάσκονται την ελληνική στο εξωτερικό, για τη διαπίστωση πιθανών διαφορών στα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των μετεχόντων ανά ομάδα (από 9 έως 10 άτομα) είναι περιορισμένος για να μπορεί να μας οδηγήσει

σε ασφαλή συμπεράσματα. Στο αποτέλεσμα ενδέχεται εξάλλου να έχουν παίξει ρόλο και ατομικά χαρακτηριστικά των μελών των ομάδων, για παράδειγμα η συμμετοχή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στην πειραματική ομάδα, η διαφορετική μητρική γλώσσα και η έλλειψη προηγούμενης γλωσσομάθειας ορισμένων μελών της (για το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της ΚΠΛ στη Γ2, βλ. και Strange & Shafer 2008, Andringa et al. 2012, Bozorgian & Pillay 2013, Vandergrift & Goh 2012, Hulstijn 2015). Το γεγονός, ωστόσο, οδηγεί στη διαμόρφωση της υπόθεσης ότι μεταγνωστικές στρατηγικές αναπτύσσονται με εσωτερικές διεργασίες στους εκπαιδευόμενους σε ποικίλους βαθμούς ανεξάρτητα από τη ρητή ή μη διδασκαλία τους (για την άποψη αυτή βλ. και Graham, Santos & Vanderplank 2008). Σε κάθε περίπτωση, η υπόθεση αυτή μένει να διερευνηθεί στο πλαίσιο μιας διαχρονικής (longitudinal) ποιοτικής έρευνας, που θα παρακολουθεί την πορεία των εκπαιδευόμενων εξατομικευμένα (βλ. Vandergrift & Goh 2012), διερευνώντας παράλληλα τις στάσεις τους ως προς την εφαρμογή ρητής μεταγνωστικής διδασκαλίας στην ΚΠΛ (βλ. Graham 2006, Clement 2007, Harris 2007, Siegel 2012).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν την ιεράρχηση μεταξύ των δεξιοτήτων δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι προκρίνουν την ΚΠΛ έναντι της ΠΠΛ, της ΚΓΛ και της ΠΓΛ ως προς την αναγκαιότητα, διαπίστωση που είναι σύμφωνη με διεθνή δεδομένα (βλ. Segura 2012, Song 2013). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, η ΚΠΛ έχει απόλυτη προτεραιότητα έναντι των άλλων δεξιοτήτων στο επίπεδο των αρχαρίων, ενώ στο προχωρημένο επίπεδο τοποθετείται στη δεύτερη θέση, μετά την ΚΓΛ (προκρίνονται δηλαδή οι προσληπτικές δεξιότητες). Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές προσδίδουν στην ΚΠΛ αυξημένη σημασία, ιδιαίτερα στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας.

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των δεξιοτήτων ως προς το βαθμό δυσκολίας, παρατηρούμε ότι η ΚΠΛ θεωρείται από τους εκπαιδευόμενους που μετείχαν στην έρευνα ευκολότερη από τις άλλες δεξιότητες, σε αντίθεση με έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ΚΠΛ άλλων γλωσσών (βλ. Graham 2006). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην περαιτέρω υπόθεση ότι, εφόσον η πλειονότητα των μετεχόντων στην παρούσα έρευνα διαμένει στη χώρα και έρχεται συχνά σε επαφή με τον προφορικό λόγο στη γλώσσα που διδάσκεται, ο ρόλος της παραμέτρου αυτής χρήζει εξέτασης. Η συσχέτιση ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε πράγματι ότι ο βαθμός δυσκολίας της ΚΠΛ, της ΠΠΛ και της ΚΓΛ, των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και των προσληπτικών δεξιοτήτων δηλαδή, παρουσιάζει συσχέτιση με το χρόνο διαμονής στη χώρα, ενώ ο βαθμός

δυσκολίας της ΠΓΛ όχι. Καταλήγουμε επομένως στο συμπέρασμα ότι, εφόσον ο χρόνος διαμονής στη χώρα επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την ευκολία της ΚΠΛ, για την καλλιέργειά της θα ήταν χρήσιμο σε όσους διδάσκονται την Ε2 στο εξωτερικό ένα διάστημα διαμονής στη χώρα, με παράλληλη παρακολούθηση μαθημάτων. Παρατηρείται επίσης ότι, με την άνοδο του επιπέδου γλωσσομάθειας, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ευκολότερες τις προφορικές δεξιότητες, χρειάζεται άρα να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της ΚΠΛ και της ΠΠΛ στα αρχάρια επίπεδα, για την ενίσχυση όχι μόνο των δεξιοτήτων αυτών, αλλά και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων, η στατιστική ανάλυση στο δείγμα των εξεταζομένων του ΣΝΕΓ για τη γλωσσική επάρκεια (επίπεδο Β2), δείχνει ότι οι επιδόσεις στην ΚΠΛ, την ΠΠΛ, την ΚΓΛ, την ΠΓΛ και τη Γλωσσική Επίγνωση βρίσκονται σε συνάφεια μεταξύ τους και ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τείνει να είναι ισόρροπη, τόσο στις υψηλές, όσο και στις χαμηλές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη γενικότερη περιγραφή των σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων (βλ. κεφ. 2.2, Σχήμα 2) και με τις αντιλήψεις σχετικά με τη συμπληρωματικότητα και την εναλλαγή τους κατά την επικοινωνία (βλ. και Byrne 1995: 8, 10, Σκαρτσής 2002: 76-78). Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να παραμεληθεί στη διδασκαλία η ενασχόληση με την ΚΠΛ, όπως και με καμία άλλη δεξιότητα, διότι κάτι τέτοιο θα είχε συνέπειες στην ανάπτυξη όλων, με πτωτική τάση στη συνολική επίδοση, η οποία παρουσιάζει, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση με την επίδοση στην ΚΠΛ ($r = 0,90$). Αντίστροφα, η ενίσχυση στη συχνά υποτιμώμενη διδασκαλία της ΚΠΛ θα είχε ευεργετική επίδραση όχι μόνο στην ακουστική κατανόηση, αλλά και στην ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων, οι οποίες παρουσιάζουν συσχέτιση με την επίδοση στην ΚΠΛ από 0,70 έως 0,76, συμπεριλαμβανομένης της επίδοσης στη Γλωσσική Επίγνωση. Από μια άλλη πλευρά ωστόσο, η μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων εξεταζομένων αποκαλύπτει σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες. Το γεγονός αυτό παροτρύνει σε εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, συγκλίνοντας με τις τάσεις που αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Nunan 2002: 240, Graham 2003, Elkhafaiifi 2005, Graham, Santos & Vanderplank 2008, Andringa et al. 2012, Vandergrift & Goh 2012, Vandergrift & Baker 2015). Επιβάλλει επίσης τη συμπερίληψη της εξέτασης στην ακουστική δεξιότητα στα κατατακτήρια τεστ όσων φορέων δεν προβλέπουν τέτοια διαγνωστική δοκιμασία, σύμφωνα και με το

αίτημα που προκύπτει από τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτών. Παροτρύνει ακόμη σε δημιουργία «υβριδικού», προσαρμόσιμου στις ποικίλες ανάγκες εκπαιδευτικού υλικού, με εκτεταμένη αξιοποίηση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ), που διευκολύνουν την εξατομίκευση στη διδασκαλία της ΚΠΛ (βλ. π.χ. Chang, Chen & Chen 2010, Cross 2014).

Σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα οδηγεί η συλλογή δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από 45 εκπαιδευτές που διδάσκουν την Ε2 στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στα οποία έγινε προσπάθεια να καταγραφεί η εμπειρία, ο αναστοχασμός και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τη διδασκαλία της ΚΠΛ. Οι εκπαιδευτές συμφωνούν στην πλειονότητά τους με τη διάγνωση του επιπέδου σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες κατά την έναρξη των μαθημάτων. Δηλώνουν ακόμη ότι ασχολούνται με την ΚΠΛ στη διδασκαλία, χωρίς να τους αποτρέπει από αυτό ο φόρτος της διδακτέας ύλης. Το γεγονός ωστόσο ότι το 25,6 % δηλώνει ότι η ΚΠΛ έρχεται στην πραγματικότητα από μόνη της, μέσα από τη διδασκαλία των άλλων δεξιοτήτων, της γραμματικής και του λεξιλογίου, επομένως τη θεωρεί αυτονόητη ως δεξιότητα, θα πρέπει να μας απασχολήσει. Ακόμη κι αν δεν πρόκειται για την πλειονότητα των εκπαιδευτών, το ποσοστό αυτό είναι σημαντικό, ιδιαίτερα εάν συνεξεταστεί με το 20,9 % που κρίνει ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση της ΚΠΛ ταυτίζονται, καθώς και με το 22 % που ομολογεί ότι ασχολείται περισσότερο με την αξιολόγηση παρά με τη διδασκαλία της ΚΠΛ, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των εκπαιδευομένων για εξετάσεις. Εάν θεωρήσουμε δε πως είναι δεδομένος ένας βαθμός προσποίησης στις απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου που συνδέεται με επαγγελματικές δεξιότητες, γεγονός που έχει αποδειχτεί από πρόσφατες εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτών στη διδασκαλία της ΚΠΛ (βλ. Graham, Santos & Francis-Brophy 2014), είναι πιθανό τα ποσοστά των εκπαιδευτών που ασχολούνται με την ΚΠΛ με στόχο την προετοιμασία για εξετάσεις γλωσσομάθειας να είναι ακόμη μεγαλύτερα. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα αποτελεί ένα πεδίο για περαιτέρω έρευνα, η δημιουργία ωστόσο περισσότερων ευκαιριών επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτές θα μπορούσε πιθανόν να επηρεάσει αντιλήψεις που δεν ευνοούν τη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης.

Όσον αφορά τη θεματολογία της ΚΠΛ, ο τρόπος με τον οποίο κατανέμουν οι εκπαιδευτές που μετείχαν στην έρευνα τα θέματα που ενδείκνυνται για κάθε επίπεδο, είναι λιγότερο σύμφωνος με την περιγραφή των επιπέδων ελληνομάθειας από το ΚΕΓ (βλ. Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013, Αντωνοπούλου & Βογιατζίδου

2013) και περισσότερο με τη θεματολογία όπως διαγράφεται στα πιο διαδεδομένα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ε2 (βλ. και 3.8). Οι εκπαιδευτές στην πλειονότητά τους δε δείχνουν να συνειδητοποιούν ότι, σύμφωνα με την επίσημη περιγραφή του ΚΕΓ, δεν είναι η θεματολογία που ποικίλλει ανά επίπεδο, αλλά ο τρόπος διαπραγμάτευσής της. Η διαβάθμιση που προτείνουν, υποδεικνύει συγκεκριμένα θέματα για το αρχάριο επίπεδο, που αφορούν την καθημερινή επικοινωνία (π.χ. γνωριμίες, αγορές, παραγγελίες) και για το προχωρημένο επίπεδο πιο αφηρημένη, θεωρητική θεματολογία (π.χ. ιστορία, πολιτική, λογοτεχνία). Η θέση αυτή της θεματολογίας αποκρυσταλλώνει την πολυετή διδακτική εμπειρία δασκάλων της Ε2 που στο μεγαλύτερό τους ποσοστό έχουν μεταπτυχιακή ειδίκευση στο αντικείμενο ή/και έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα· θα έλεγε μάλιστα κανείς ότι η εκπαίδευση διαγράφει μια κυκλική πορεία με την εμπειρία, και ότι η επίδραση της μίας πάνω στην άλλη δεν έχει σαφή όρια.

Στο ερώτημα σχετικά με το αν είναι η ακουστική κατανόηση διδακτή, η καταφατική απάντηση των περισσότερων από τους εκπαιδευτές δείχνει ότι το ενδιαφέρον είναι ανάγκη να εστιαστεί στην καλλιέργεια της δεξιότητας, που δεν μπορεί να αγνοείται στη διδασκαλία της Ε2, πριν από την ενασχόληση με το αποτέλεσμα που θα φέρει αυτή, την αξιολόγησή της δηλαδή. Οι συγκεκριμένες προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτές σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας της ΚΠΛ, κατευθύνουν κυρίως στην εξοικείωση με στρατηγικές και τεχνικές, συμπέρασμα στο οποίο μας οδηγεί, όπως είδαμε κατά την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, η μελέτη της πρόσφατης βιβλιογραφίας, αλλά και η εφαρμογή του μεταγνωστικού ερωτηματολογίου MALQ στον πληθυσμό των εκπαιδευομένων που πήρε μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές δίνουν έμφαση σε στρατηγικές top-down (βλ. και 2.3), συνιστώντας εκτεταμένη/συνολική ακρόαση, εστίαση στην κύρια πληροφορία, εντοπισμό από τους εκπαιδευόμενους των λέξεων-κλειδιών και εξαγωγή του νοήματος από τα συμφραζόμενα (βλ. και 3.4). Προτείνουν επίσης κατεύθυνση της προσοχής σε στοιχεία προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις, παύσεις, επιτονισμό, ύφος, βλ. και Johnson 2001, Warren 2006) και εξοικείωση με ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (βλ. 3.1), ενώ στη γραμματική των ακουστικών κειμένων δε δίνουν ιδιαίτερη έμφαση. Αρκετοί είναι εκείνοι που προτείνουν συχνή εξάσκηση στη δεξιότητα, εντός και εκτός μαθήματος, προκειμένου να παρέχονται συστηματικά ακουστικά ερεθίσματα στους μαθητές. Υπογραμμίζεται επίσης η ανάγκη για διαβάθμιση της δυσκολίας των κειμένων προς ακρόαση, για

ένταξη της ακουστικής δραστηριότητας σε θεματικές ενότητες και για διάκριση μεταξύ των σταδίων διδασκαλίας της ΚΠΛ σε φάση πριν, κατά και μετά την ακρόαση (βλ. και 3.5). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο προακουστικό στάδιο, για το οποίο οι εκπαιδευτές προτείνουν ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, διατύπωση προβλέψεων, εκ των προτέρων γνώση των ζητούμενων, εξοικείωση με τη θεματική και προδιδασκαλία λεξιλογίου (βλ. και 3.5.1). Λίγοι είναι ωστόσο οι εκπαιδευτές που αναφέρονται στην επανακρόαση (βλ. 3.5.3) και στα στάδια κατά και μετά την ακρόαση (βλ. 3.5.2 και 3.5.4). Μεταξύ των δραστηριοτήτων που προτείνονται, επικρατεί η τήρηση σημειώσεων. Όσον αφορά το υλικό, προτείνεται η χρήση αυθεντικών βίντεο και τραγουδιών, κατά τρόπο σύμφωνο με τις σύγχρονες επιταγές για αυθεντικότητα του υλικού (βλ. και Gilmore 2009, 2010, 2011, Wagner 2014), ενώ επισημαίνεται η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων κατά την επιλογή του ακουστικού υλικού και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων (βλ. και Graham 2003, Elkhafaihi 2005, Graham, Santos & Vanderplank 2008, Cross 2014, Vandergrift & Baker 2015).

Συνολικά, οι προτάσεις των εκπαιδευτών δείχνουν ενημέρωση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της ΚΠΛ όσον αφορά τη θεωρητική κατάρτιση, κάτι που παρατηρείται και σε διεθνείς έρευνες (βλ. Graham, Santos & Francis-Brophy 2014). Ωστόσο, οι προτεινόμενες από αυτούς δραστηριότητες σε επίπεδο διδακτικής πράξης δεν παρουσιάζουν ποικιλία, ενώ το στάδιο της επανακρόασης και το στάδιο μετά την ακρόαση φαίνεται μάλλον να υποτιμώνται. Έτσι, η περαιτέρω μετεκπαίδευση των διδασκόντων, στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής διαδικασίας που θα στόχευε σε διαρκή ενημέρωση και εξέλιξη στο πεδίο της διδακτικής της Ε2, στην προκειμένη περίπτωση με έμφαση στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που να προορίζονται για καλλιέργεια της ΚΠΛ (βλ. 3.5), δε θα ήταν χωρίς νόημα. Την πρόταση αυτή ενισχύει η διαπίστωση ότι η αναλογία των εκπαιδευτών που δε θεωρούν την ΚΠΛ διδάξιμη είναι μεγαλύτερη μεταξύ όσων δεν έχουν λάβει επιμόρφωση ή μεταπτυχιακή ειδίκευση στο αντικείμενο. Απ' την άλλη πλευρά, το απόσταγμα της εμπειρίας, οι προτάσεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτών σχετικά με τη διδασκαλία της ΚΠΛ κρίνουμε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία της Ε2, την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων.

6.2 Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στο διάλογο ανάμεσα στις θεωρητικές παραδοχές σχετικά με την ακουστική κατανόηση και στα δεδομένα που τις αντιπροσωπεύουν, μέσα από τον έλεγχο των υποκείμενων υποθέσεων και την αναζήτηση συσχετίσεων. Η έρευνα που περιγράφηκε υπόκειται ωστόσο σε ορισμένους περιορισμούς, που οφείλουν να κατατεθούν ως προβληματισμοί.

Ο πρώτος αφορά τη σύνθεση του κοινού στο οποίο διενεργήθηκε η ερευνητική διαδικασία, το οποίο διδασκόταν την E2 ως επί το πλείστον σε ακαδημαϊκό περιβάλλον (86,6 %). Την εποχή κατά την οποία εφαρμόστηκε η έρευνα, ορισμένα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε μετανάστες βρίσκονταν στην ολοκλήρωσή τους (π.χ. το πρόγραμμα «Οδυσσέας» του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) και για ποικίλους λόγους δεν υπήρξε σημαντική δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά, όπως ήταν η αρχική πρόθεση. Έτσι, το κοινό αυτό αντιπροσωπεύεται στον πληθυσμό της έρευνας σε μικρό ποσοστό (5,9 %). Περιορισμένες είναι επίσης, συγκριτικά με το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας, και οι ομάδες των προσφύγων (7,5 %) και των σπουδαστών εξωτερικού (11 %). Η πιλοτική έρευνα διενεργήθηκε ωστόσο σε δείγμα που σχετίζεται περισσότερο με ομάδα μεταναστών και προσφύγων, απ' ό,τι με το περισσότερο ακαδημαϊκό περιβάλλον της συνολικής έρευνας (εκπαιδευόμενοι του ΔΝΕΓ 48 % και του ΣΝΕΓ 27,6 %). Το γεγονός αυτό δεν είναι απόλυτο, δεδομένου ότι ο πληθυσμός της κυρίως έρευνας παρουσιάζει ποικίλα κίνητρα εκμάθησης της E2, με πρώτο την καθημερινή επικοινωνία και δεύτερο τις σπουδές στην Ελλάδα, ενώ περιλαμβάνονται και σε αυτόν μετανάστες και πρόσφυγες. Τα μέλη της ομάδας που επιλέχθηκε για πιλοτική έρευνα παρακολουθούσαν μαθήματα σε υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας⁹¹ (B2-Γ1) και είχαν χαρακτηριστικά ανάλογα με τις τάξεις προχωρημένου επιπέδου του ΔΝΕΓ και του ΣΝΕΓ. Παράλληλα, ωστόσο, παρακολουθούσαν επιμορφωτικά σεμινάρια διδασκαλίας της E2, στοιχείο που θεωρήθηκε κατάλληλο προκειμένου να μπορέσει να διεξαχθεί συζήτηση μεταγνωστικού περιεχομένου μετά την ολοκλήρωση της ακουστικής διαδικασίας. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε με γόνιμα αποτελέσματα (βλ. και 4.2.3). Πραγματοποιήθηκαν επίσης πιλοτικές δοκιμές με ποιοτικά χαρακτηριστικά σε τάξεις του ΔΝΕΓ επιπέδου Γ1-Γ2 και Α1-Α2, με στόχο την επιλογή κατάλληλων προφορικών κειμένων για ακρόαση (βλ. 4.2.5), για ενίσχυση του πιλοτικού σταδίου της έρευνας.

⁹¹ Για την αντίληψη ότι η ακουστική επίγνωση σχετίζεται κυρίως με το προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας (βλ. Graham 2003, Renandya & Farrell 2011).

Ένας άλλος περιορισμός που αφορά το επίπεδο ελληνομάθειας των εκπαιδευομένων που μετείχαν στην έρευνα, είναι το γεγονός ότι υπερτερεί το επίπεδο B1 με 39,8 %. Το επίπεδο αυτό θεωρήθηκε κατάλληλο για συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, διότι δεν κινδύνευε ούτε να αντιμετωπίσει ανυπέρβλητα προβλήματα κατανόησης, με αποτέλεσμα την αναστολή της διαδικασίας, ούτε να βρει τα ακουστικά κείμενα κατώτερα της δυνατότητάς του για κατανόηση, με αποτέλεσμα τη μείωση του ενδιαφέροντος για ακρόαση.

Το ζήτημα της διατύπωσης των ερωτημάτων έχει κι αυτό τους περιορισμούς του: ακόμη και όταν προσπαθεί κανείς να μην υποβάλλει τη δική του θεώρηση των πραγμάτων μέσω των ερωτήσεων που θέτει, στην πραγματικότητα δεν παύει να υπάρχει ένας υποκείμενος λειτουργικός ορισμός που τις διαπνέει. Όσον κι αν καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθεί αυτή η παγίδα, δεν είναι βέβαιο πως έγινε πάντοτε κατορθωτό. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε υπόνοια ότι κάτι τέτοιο είχε συμβεί (π.χ. ερωτηματολόγιο εκπαιδευτή, ερωτήματα 1, 4στ, 4ζ, 4η, βλ. Παράρτημα XII), δε λήφθηκαν υπόψη τα ερωτήματα κατά την ανάλυση των δεδομένων. Ένας άλλος περιορισμός στα ερωτηματολόγια αφορά τη διερεύνηση συγκεκριμένων παραγόντων βοηθητικών ή ανασταλτικών για την ΚΠΛ, που γίνεται με αναδρομική κατάθεση της εμπειρίας των μετεχόντων στην έρευνα (ερωτήματα 3 και 7 στο ερωτηματολόγιο μαθητή, βλ. Παράρτημα VIII) και όχι με συγχρονική μελέτη τους.

Σε σχέση με τη διεξαγωγή πειραματικής διαδικασίας για τη διερεύνηση του ρόλου της ρητής ή μη διδασκαλίας στρατηγικών στην ΚΠΛ σε παράλληλες ομάδες εκπαιδευομένων, υπήρχε ο περιορισμός ότι δεν έγινε προμέτρηση, πρόκειται δηλαδή για ένα *πείραμα μεταμέτρησης (μόνο) με ομάδα ελέγχου* (βλ. και Κυριαζή 1998: 163-164). Ο λόγος ήταν ότι η συμμετοχή των ομάδων αυτών στην ερευνητική διαδικασία και η συγκριτική μελέτη τους αποφασίστηκε μετά την έναρξη της διδακτικής περιόδου. Η μελέτη της πειραματικής ομάδας έδειξε επίσης ότι ενδέχεται να έχουν παίξει ρόλο στο αποτέλεσμα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της (π.χ. ηλικία, μητρική γλώσσα, έλλειψη προηγούμενης γλωσσομάθειας), πέρα από τη ρητή διδασκαλία της ΚΠΛ. Θεωρούμε επομένως ότι στο ζήτημα της ρητής ή μη διδασκαλίας στρατηγικών στην ΚΠΛ έγινε μία προκαταρκτική διερεύνηση, το αντικείμενο χρήζει ωστόσο περαιτέρω έρευνας.

Όσον αφορά το ακουστικό τεστ, τα δύο πρώτα ακουστικά αποσπάσματα παρουσίαζαν σχετική ευκολία, η οποία επιδιώχθηκε για χαμηλότερη συναισθηματική φόρτιση και αποφυγή αποθάρρυνσης των αρχάριων μαθητών, δεδομένης της

αυθεντικότητας των προφορικών κειμένων. Απώτερος στόχος ήταν να επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας με την πλήρη συμπλήρωση και του ερωτηματολογίου MALQ μετά το ακουστικό τεστ. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την πολύ καλή ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στο αυθεντικό ακουστικό υλικό της έρευνας, οδήγησε σε υψηλή βαθμολογία στο σύνολο του ακουστικού τεστ, με το βαθμό της τρίτης ακουστικής άσκησης να συνιστά την ειδοποιό διαφορά. Η μη κανονική κατανομή των αποτελεσμάτων δε συνεπάγεται ωστόσο έλλειψη εγκυρότητας και η συνδιακύμανση στην περίπτωση αυτή ελέγχθηκε με τη μη παραμετρική ανάλυση του Spearman.

Μεταξύ των περιορισμών της έρευνας, τίθεται και το ζήτημα της έλλειψης κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση της πολυπλοκότητας των ακουστικών κειμένων σε φωνολογικό, λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό επίπεδο. Ο περιορισμός αυτός παρακάμφθηκε μερικώς με την αναλυτική περιγραφή των τριών αποσπασμάτων ως προς τις παραμέτρους αυτές, βάσει των περιγραφών των υπαρχόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (βλ. 1.3).

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ότι στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών ενδέχεται να υπάρχει ένα ποσοστό προσποίησης στις απαντήσεις των μετεχόντων και στις τοποθετήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της ΚΠΛ, γεγονός που θα μπορούσε να διαπιστωθεί μέσω της παράλληλης παρακολούθησης μαθημάτων των ίδιων εκπαιδευτών (βλ. και Graham, Santos & Francis-Brophy 2014). Κάτι τέτοιο όμως θα απαιτούσε επώνυμη συμμετοχή στην έρευνα και αυτό θα περιόριζε τον αριθμό των μετεχόντων. Για να ξεπεραστεί ο περιορισμός αυτός και να διαπιστωθεί η ειλικρίνεια ορισμένων απαντήσεων, εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο διαφορετικές διατυπώσεις ερωτημάτων παρόμοιου περιεχομένου και έγινε διασταύρωση των απαντήσεων των εκπαιδευτών σε αυτά κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων (π.χ. 4γ. Λόγω της διδακτέας ύλης, δεν υπάρχει χρόνος για ενασχόληση με την ΚΠΛ, 4δ. Στην πραγματικότητα η ΚΠΛ έρχεται από μόνη της μέσα από τη διδασκαλία των άλλων δεξιοτήτων, της γραμματικής, του λεξιλογίου, 4ε. Η καλλιέργεια της δεξιότητας της ΚΠΛ διαφέρει από την αξιολόγησή της, 4ιβ. Ασχολούμαι περισσότερο με την αξιολόγηση της ΚΠΛ παρά με τη διδασκαλία της, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για εξετάσεις).

Πέρα από τους περιορισμούς της, φαίνεται πως η ερευνητική διαδικασία λειτούργησε επιπλέον για τους εκπαιδευόμενους ως μέσο εξοικείωσης με τη δεξιότητα της ΚΠΛ στα ελληνικά και ότι η ενασχόληση με το μεταγλωσσικό ερωτηματολόγιο

MALQ οδήγησε στην ανάπτυξη ενός βαθμού μεταγνωστικής συνειδητότητας. Το γεγονός αυτό εκδηλώθηκε με την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων μέσα από επιμελή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, με ευχαριστίες μετά την ολοκλήρωση κάθε εφαρμογής της έρευνας, αλλά και με τη φράση που επαναλήφθηκε από πολλούς ερωτώμενους: «Τώρα ξέρω και δε φοβάμαι το listening».

6.3 Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης οδηγεί στο συμπέρασμα πως η καλλιέργεια της ΚΠΛ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει ενασχόληση με τις ποικίλες πλευρές της ακουστικής κατανόησης και με τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η συμβολή της έγκειται ακριβώς στη διερεύνηση και τον εντοπισμό των παραγόντων αυτών.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, σημαντική πλευρά της ΚΠΛ συνιστά η ανάπτυξη ακουστικής επίγνωσης: οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι της E2 ενδείκνυται να εξοικειώνονται με μεταγνωστικές στρατηγικές, ιδιαίτερα με τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ελέγχου της ερμηνείας και συναγωγής της σημασίας των άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Η αυτόματη μετάφραση στη μητρική γλώσσα και το αίσθημα του άγχους αναστέλλουν την προσπάθεια κατανόησης, γι' αυτό και χρήζουν αντιμετώπισης. Η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα εκτός τάξης θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα διεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, με την ανεύρεση τρόπων διασύνδεσης της τάξης με την πραγματική ζωή και με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών. Η κατάλληλη διάρκεια των προφορικών κειμένων που προορίζονται για ακρόαση, η εξοικείωση με ποικιλία φωνών και με το στοιχείο του χιούμορ και η αποφυγή κειμένων που ενδέχεται να προκαλέσουν αρνητική ψυχολογική αντίδραση στους εκπαιδευόμενους χρήζουν προσοχής. Παράλληλα, ενδείκνυται η παράλληλη με την ανάγνωση ακρόαση των ερωτημάτων. Απαραίτητη είναι η συστηματική διδασκαλία της ΚΠΛ σε όσους δεν έχουν την ευκαιρία για πλούσια ακούσματα στη γλώσσα στόχο, ιδίως σε ομάδες προσφύγων με περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας με τη γλωσσική κοινότητα και σε όσους διδάσκονται την E2 με μαθήματα στο εξωτερικό. Ενίσχυση στην ΚΠΛ χρειάζονται επίσης ομάδες σπουδαστών με ακαδημαϊκούς στόχους, καθώς και μεγαλύτερης ηλικίας άρρενες εκπαιδευόμενοι. Οι παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες για εκπαιδευόμενους που έχουν διδαχτεί γλώσσες με παραδοσιακό τρόπο χρήζουν αντιμετώπισης. Ο αυθεντικός προφορικός λόγος δε φαίνεται να αποτελεί

εμπόδιο σε κανένα επίπεδο ελληνομάθειας, αρκεί να συνδέεται με θεματολογία με την οποία υπάρχει εξοικείωση, να ανακινεί την προηγούμενη γνώση των ακροατών και να επιτρέπει ένα βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων, ελκύοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή.

Όσον αφορά τη σχέση της ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες, σύμφωνα με την ιεράρχηση των δεξιοτήτων από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές της Ε2, χρειάζεται να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της ακουστικής κατανόησης, ιδιαίτερα στα αρχάρια επίπεδα. Η συνάφεια που παρουσιάζουν οι δεξιότητες μεταξύ τους δείχνει πως, αν παραμεληθεί στη διδασκαλία η ενασχόληση με την ΚΠΛ, θα υπάρξουν συνέπειες στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων. Απ' την άλλη πλευρά, η μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων εξεταζομένων αποκαλύπτει σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες. Το γεγονός αυτό παροτρύνει σε εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επιβάλλει επίσης τη συμπερίληψη της εξέτασης στην ΚΠΛ στα κατατακτήρια τεστ όσων φορέων δεν προβλέπουν τέτοια διαγνωστική δοκιμασία, και παροτρύνει σε δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ποικίλες ανάγκες της εξατομίκευσης.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών δείχνουν ενήμερωση και ενδιαφέρον για την ΚΠΛ, αλλά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τη διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας και της αξιολόγησής της, καθώς και οι προτάσεις που διατυπώνουν για τη διαβάθμιση της θεματολογίας και τη διδακτική μεθοδολογία, αναδεικνύουν την ανάγκη εμπλουτισμού του διδακτικού τους ρεπερτορίου και περαιτέρω επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής της ΚΠΛ.

Κλείνουμε με τη διαπίστωση ότι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας η ακουστική κατανόηση δεν είναι πλέον «η αγνοημένη δεξιότητα». Δε θα μπορούσαμε ωστόσο ούτε και να πούμε ότι διδάσκεται πάντοτε· γίνεται συχνά μια εξάσκηση σε αυτήν με στόχο την απόκτηση βεβαιώσεων ελληνομάθειας. Θα προτείναμε λοιπόν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας να ληφθούν υπόψη στη διδασκαλία της ΚΠΛ στην Ε2, στα νέα αναλυτικά προγράμματα και στη μελλοντική συγγραφή γενικών ή εξειδικευμένων, ως προς τις δεξιότητες που θα καλλιεργούνται σ' αυτά ή ως προς το κοινό στο οποίο θα απευθύνονται, εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Προκειμένου να βρει η ΚΠΛ σταδιακά τη θέση της στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η περαιτέρω μελέτη της: το ερευνητικό πεδίο είναι ευρύ και, όσον αφορά τα ελληνικά, είμαστε μόνο στην αρχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Μελέτες

- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. Στο J. P. Lantolf & M. E. Poehner (επιμ.): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 57-86.
- Adams, H. & Nicolson, M. (2014). Feeling the difference in the languages classroom: explorations of teacher understanding of diversity. *The Language Learning Journal* 42/1: 25-40.
- Αγαθοπούλου Ε. (2012). Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς Ι: Εισαγωγή στο πεδίο και εφαρμογές γλωσσολογικών αναλύσεων. ΚΕΓ, Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/1135/mod_resource/content/3/kadimaikoi.skopoi.pdf.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S. & Al-Shboul, S. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related? *International Education Studies (Canadian Center of Science and Education)* 6/9: 31-39.
- Aliaga-García, C. & Mora, J. C. (2009). Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production. Στο M. A. Watkins, A. S. Rauber & B. O. Baptista: *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2-31.
- Amirian, T. & Farahian, M. (2014). The Impact of Explicit Teaching of Listening Strategies on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *International Journal of Multidisciplinary and Scientific Emerging Research (IJMSER)* 3/2: 975-978.
- Anderson, A. & Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: OUP.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2012). Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach. *Language Learning* 62: 49-78.
- Arnold, J. (2000). Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety. *TESOL Quarterly* 34/4: 777-786.
- Arosenius, D. (2011). *A study on the impact of visual cues in listening comprehension on Swedish learners of English* (PhD Dissertation). University of Gothenburg: Dept of Languages and literatures.

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 53/1: 3-17.
- Ασάρα, Β. & Βασιλάκη, Ε. (2011). Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 66-75.
- Ασκητόπουλος, Γ. Κ. (1909): Πορίσματα Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως. *Ξενοφάνης, τόμος 6, τεύχος Γ'*: 105-110.
- Balarajan, M., Gray, M. & Mitchell, M. (2011). *Monitoring equality: Developing a gender identity question*. Manchester: NatCen (National Centre for Social Research), Equality and Human Rights Commission, Research report 75, https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/r75_final.pdf.
- Baran-Łucarz, M. (2013) Foreign Language Pronunciation and Listening Anxiety: A Preliminary Study. Στο Ε. Piechurska-Kuciel and Ε. Szymanska-Czaplak (επιμ.), *Language in Cognition and Affect*. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, 1-20.
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.) - ΥΠΕΠΘ.
- Bella, S. (2009). Invitations and politeness in Greek: The age variable. *Journal of Politeness Research* 5: 243-271.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals* 37/4: 521-531.
- Best, T. B. & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. Στο Μ. J. Munro & Ο.-S. Bohn (επιμ.): *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam: John Benjamins, 13-34.
- Berthoud, A. (1988). Ambiguité, malentendu et stratégies paradiscursives. Στο C. Fuchs (επιμ.): *L'ambiguité et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés. Actes du Colloque de Caen, 9-11 Avril 1987*. Caen: Université de Caen - CNRS, 139-142.
- Bidabadi, S. & Yamat, H. (2011). The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels. *English Language Teaching* 4/1: 26-32.

- Blyth, A. (2012). Extensive listening versus listening strategies: response to Siegel. *ELT Journal* 66/2: 236-239.
- Bozorgian, H. & Pillay, H. (2013). Enhancing Foreign Language Learning through Listening Strategies Delivered in L1: An Experimental Study. *International Journal of Instruction* 6/1: 1308-1470.
- Borhany, M., Tahriri, A. & Tous, M. D. (2015). The Impact of Explicit/Integrated Instruction of Listening Comprehension Strategies on EFL Learners' L2 Listening Comprehension and their Overall Strategy Use. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 2/8: 128-144.
- Boyle, J. (1987). Sex Differences in Listening Vocabulary. *Language Learning* 37/2: 273-284.
- Boutet, J. (1983). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία* (μτφρ. Ά. Ιορδανίδου & Ε. Τσαμαδού). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bradlow, A. (2008). Training non-native language sound patterns: Lessons from training Japanese adults on the English /r/-/l/ contrast. Στο J. G. Hansen Edwards & M. Zampini (επιμ.): *Phonology and second language aquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 287-308.
- Brown, J. M. (1977). *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Brown, J. M. & Palmer, A. S. (1988). *The Listening Approach. Methods and materials for applying Krashen's Input Hypothesis*. New York & London: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. (2008). Selective listening. *System* 36: 10-21.
- Brown, S. (2011). *Listening Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1995) [1986]. *Teaching oral English*. New York & London: Longman.
- Calliabetso-Coraca, K. (1992). *Linguistique appliquée à la didactique des langues*. Athènes: Université d'Athènes.
- Capana, S. A & Karaca, M. A. (2013). Comparative Study of Listening Anxiety and Reading Anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70: 1360 - 1373.

- Caravolas, J. A. (2002). Charles-Louis-Jules David, professeur de français à Chio. *Documents pour l' Histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde dans le bassin méditerranéen* 28/2: <https://dhfiles.revues.org/2658#ftn14>.
- Caravolas, J. A. (2009). *Jules David et les études grecques (1783 - 1854)*. Collection Études Grecques (επιμ. R.-P. Debaisieux). Paris: L' Harmattan.
- Chafe, W. L. (1982). Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. Στο D. Tannen (επιμ.): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood: Ablex, 35-53.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chang, A. C.-S. (2007). The impact of vocabulary preparation on L2 listening comprehension, confidence and strategy use. *System* 35/4: 534-550.
- Chang, C. C., Chen, I. J. & Chen, W.C. (2010). More Than Just Audio Guide - Listening Comprehension Training of Foreign Language Supported by Mobile Devices. *UbiLearn2010*, <https://www.researchgate.net/publication/228837069>.
- Chun, D. M., Hardison, D. M. & Pennington, M. C. (2008). Technologies for prosody in context. Past and future of L2 research and practice. Στο J. G. Hansen Edwards & M. Zampini (επιμ.): *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 323-346.
- Clark, H. H. & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Clement, J. (2007). *The impact of teaching explicit listening strategies to adult intermediate - and advanced-level ESL university students* (PhD Dissertation). Pittsburgh: Duquesne University, School of Education, Instructional Technology Doctoral Program.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 4/1: 35-50.
- Cross, J. (2011). Social-Cultural-Historical Contradictions in an L2 Listening Lesson: A Joint Activity System Analysis. *Language Learning* 61/3: 820-867.

- Cross, J. (2012). Listening strategy instruction (or extensive listening?): A response to Renandya. *ELT World Online.com / June 2012, Volume 4*: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/06/10/listening-strategy-instruction-or-extensive-listening-a-response-to-renandya-2012>.
- Cross, J. (2014). Promoting autonomous listening to podcasts: A case study. *Language Teaching Research 18/1*: 8-32.
- Cross, J. (2016). Exploring Listening Strategy Instruction Through Action Research (Book Review). *ELT Journal 70/2*: 231-232.
- David, J. (1821). *Méthode pour apprendre la langue grecque moderne*. Paris: Lequien.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Series: Bilingual Education and Bilingualism 38. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Davies, A. (2013). *Native Speakers and Native Users: Loss and Gain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daly, S. (2016). Enhancing employability skills through the use of film in the language classroom. *The Language Learning Journal 44/2*: 140-151.
- Dendrinos, B. (1988). *Views on EFL teaching and learning*. Athens: Bessie Dendrinos.
- De Salins, G. D. (1995). Enseignement et apprentissage des langues. Rôle de l'ethnographie de la communication. Στο J. Pécheur & G. Vigner (επιμ.) *Méthodes et méthodologies*. Paris: Le Français dans le monde, 182-192.
- De Jong, C. A. M. (2005). *Learning second language grammar by listening* (PhD Dissertation). Universiteit van Amsterdam, Utrecht: LOT.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Douglas Brown, H. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya (επιμ.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-18.
- Efstathiades, S. (1973). Distinctive Features in generative phonology. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., τ. Β'*: 473-494.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal 89*: 206-220.
- Evans, M. & Esch, E. (2013) The elusive boundaries of second language teacher professional development. *The Language Learning Journal 41/2*: 137-141.

- Fernández-Toro, M. (2005). The role of paired listening in L2 listening instruction. *The Language Learning Journal* 31/1: 3-8.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal* 52/2: 110-118.
- Field, J. (2000). “Not waving but drowning. A reply to Tony Ridgway. *ELT Journal* 54/4: 186-195.
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-247.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal* 57/4: 325-334.
- Field, J. (2008). *Listening in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, P., Bolibaug, C. & Kotula, A. (2014). Knowledge of Nativelike Selections in a L2. The Influence of Exposure, Memory, Age of Onset, and Motivation in Foreign Language and Immersion Settings. *Studies in Second Language Acquisition* 36/1: 101-132.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40/2: 97-118.
- Gilmore, A. (2009). The Times They are a-Changin’: Strategies for Exploiting Authentic Materials in the Language Classroom. Στο S. Rilling & M. Dantas-Whitney (επιμ.): *TESOL Classroom Practice Series: Authenticity in Adult Classrooms and Beyond*. Alexandria, Virginia: TESOL Publications, 155-168.
- Gilmore, A. (2010). Catching words: Exploiting film discourse in the foreign language classroom. Στο F. Mishan & A. Chambers (επιμ.): *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Oxford: Peter Lang AG, 110-148.
- Gilmore, A. (2011). “I Prefer Not Text”: Developing Japanese Learners’ Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning* 61/3: 786-819.
- Godfrey, D. (1977). Listening instruction and practice for advanced Second Language students. *Language Learning* 27/1: 109-122.

- Goh, C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2/2: 124-147.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28: 55-75.
- Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30/2: 185-206.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *English Language Teaching* 60/3: 222-231.
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal* 39/2: 188-213.
- Goh, C. & Hu, G. W. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness* 23: 255-274
- Gower, R. & Walters, S. (1983). *Teaching practice handbook*. London: Heinemann educational books.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. London: Multilingual Matters.
- Graham, S. (2003). Learner strategies and advance level listening comprehension. *The Language Learning Journal* 28/1: 64-69.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System* 34: 165-182.
- Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *The Language Learning Journal* 35/1: 81-93.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy instruction for lower-level intermediate learners of French. *Language Learning* 58/4: 747-783.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *System* 36/1: 52-68.
- Graham, S., Santos, D. & Francis-Brophy, E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education* 40: 44-60.
- Gremmo, M. J. & Holec, H. (1990). La Compréhension Orale: Un processus et un comportement. Στο D. Gaonac'h, D. Mac Nally & M. F. Malaire (επιμ.) *Acquisition et utilisation d' une langue étrangère, L' approche cognitive. Le*

- Français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial*. Paris : EDICEF, 30-40.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Στο P. Cole & J. Morgan (επιμ.): *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, 41-58.
- Guan, Y. (2014). *The Effects of Explicit Listening Strategy Instruction on the Listening Comprehension of English as Second Language (ESL) Community College Students* (PhD dissertation). San Francisco: The University of San Francisco.
- Guan, Y. (2015). A Literature Review: Current Issues in Listening Strategy Research and Instruction on ESL Adult Learners. *International Journal of Teaching, Education and Language Learning (IJTELL)* 2/1: 32-70.
- Hagen, S. (2012). *The Grammar-Listening Connection. An Interview with Stacy Hagen*. Pearson Education, http://www.azargrammar.com/assets/authorsCorner/Stacy_Hagen_Interview.pdf.
- Harley, B. (2000). Listening Strategies in ESL: Do Age and L1 Make a Difference? *TESOL Quarterly* 34/4: 769-777.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.
- Harris, V. (2007). Exploring progression: reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *The Language Learning Journal* 35/2: 189-204
- Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum* 13/2: 137-153.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Hazrat, M. & Hessamy, G. (2013). The Impact of Two Types of Vocabulary Preparation on Listening Comprehension, Vocabulary Learning, and Vocabulary Learning Strategy Use. *Theory and Practice in Language Studies* 3/8: 1453-1461.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70/2: 125-132.
- Hsueh-Jui, L. (2008). A Study of the interrelationship between Listening Strategy Use, Listening Proficiency Levels, and Learning. *ARECLS* 5: 84-104.
- Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of language skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning* 16: 413-425.

- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Comp.
- Ito, Y. (2001). Effect of Reduced Forms on ESL learners' input-intake process. *Second Language Studies* 20/1: 99-124.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Στο G. H. Lerner (επιμ.): *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31.
- Johnson, M. (2001). *The Art of Non- conversation: A Re-examination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. Baltimore: Yale University Press.
- Jones, L. C. & Plass, J. L. (2002). Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal* 86/ 4: 546-561.
- Jones, L. C. (2008). Listening Comprehension Technology: Building the Bridge from Analog to Digital. *CALICO Journal* 25/3: 400-419.
- Jones, J. (2014). Student teachers developing a critical understanding of formative assessment in the modern foreign languages classroom on an initial teacher education course. *The Language Learning Journal* 42/3: 275-288.
- Kim, J. (2002). Anxiety and Foreign Language Listening. *English Teaching* 57/2: 3-34.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia* 5/1: 30-44.
- Lai, C. & Lin, X. (2015). Strategy training in a task-based language classroom. *The Language Learning Journal* 43/1: 20-40.
- Lam, W. (2002). Raising Students' Awareness of the Features of Real-World Listening Input. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 248-253.
- Lazaraton, A. & Crookes, G. (1991). Power, Effect Size, and Second Language Research. A Researcher Comments. *TESOL Quarterly* 25/4: 759-762.
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d' oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris: CLE International.

- Ledru-Menot, O. (1995). Oralité et pédagogie interculturelle. Στο *La didactique au quotidien. Actes du colloque de Toulon, organisé par les ANEFLE, Campus International et Le Français dans le monde, Septembre 1994. Le Français dans le monde, numéro spécial*. Paris: Hachette, 84-93.
- Lee, T. (2016). Dominant language transfer in the comprehension of L2 learners and heritage speakers. *International Journal of Applied Linguistics* 26/2: 190-210.
- Lindsay, C. & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford: OUP.
- Liubinienė, V. (2009). Developing Listening Skills in CLIL. *Studies about languages* 15: 89-93.
- Lotfi, G., Maftoon, P. & Birjandi, P. (2016). Learning to listen: does intervention make a difference? *Language Learning* 44/1: 107-123.
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981). *Language, Meaning and Context*. Suffolk: Bangay.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- Macaro E., Vanderplank R. & Graham, S. (2005). *A systematic review of the role of prior knowledge in unidirectional listening comprehension*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Macaro, E., Vanderplank, R. & Graham, S. (2007). A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and success. Στο A. D. Cohen & E. Macaro (επιμ.): *Language Learning Strategies*, Oxford: Oxford University Press, 165-87.
- MacFarlane, A., Peters, M. & Wesche, M. (2004). Le bain linguistique : programme intensif de Français Langue Seconde à Ottawa. Στο Netten, J. & Germain. C. (επιμ.): *Le français intensif au Canada - Intensive French in Canada, Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review* 60/3: 373-391.
- Maley, A. & Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Margerie, de Ch. & Porcher, L. (1981). *Des média dans les cours de langues*. Paris: CLE International.

- Μαρτινίδης, Π. (2000). Από το αβγό στον παράδεισο. Η «μετασχηματιστική γραμματική» των δώδεκα και μίας σειρών του Αρκά. Στο *Αρκάς 20 χρόνια*. Αθήνα: Βαβέλ, 79-87.
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. M. Bunta, F. & Balasubramanian, C. (2005). Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension. *Language Learning* 55/1: 37-69.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge, MA: Oxford.
- Mayer, R. 2009 [2001]. *Multimedia Learning (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. I, Heiser, J. & Lonn, S. (2001). Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology* 93/1: 187-198.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McGruddy, R. (1995). *The effect of listening comprehension strategy training with advanced ESL students* (PhD dissertation). Georgetown University: Washington.
- McKenzie, R. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics* 18/1: 63-88.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for Second Language Learners*. Carlsbad, CA: Dominie Press.
- Mendelsohn, D. J. (2006). Learning how to listen using learning strategies. Στο E. J. Useo & A. F. Martinez (επιμ.): *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*, Berlin: Mouton de Gruyter, 75-89.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2003): Η δεξιότητα της ακρόασης υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Στο Α. Τσοτσορού et al. (επιμ.): *Α΄ διεθνές συνέδριο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, Αθήνα 25-26 Σεπτεμβρίου 2000, Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 415-425.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Mohammadi Golchi, M. (2012). Listening Anxiety and Its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners, *International Journal of English Linguistics* 2/4: 115-128.
- Morley, J. (1972). *Improving aural comprehension*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφianού, Μ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος (επιμ.): *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Πατάκης, 87-107.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2005). *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2006). Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. *JAL* 22: 37-88.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου* (ιδιαίτερα το κεφάλαιο 16, *Ακρόαση και Ανάγνωση ως δημιουργικές διεργασίες*, 305-310). Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Μπέλλα, Σ. (2011) [2007]. *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία. Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκας, Θ. (1991). *Γλωσσοφιλογολικά Β΄. Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Φιλολογία*. Αθήνα: Σμίλη.
- Nakic, A. (1981). The use of authentic sound materials for beginners. Στο *The teaching of listening comprehension. Papers presented at the Goethe Institut Colloquium held in Paris in 1979, The British Council, ELT Documents, Special*: 7-14.
- Noblitt, J. S. (1995). Cognitive approaches to listening comprehension. Στο R. M. Terry (επιμ.): *Dimension '95: The Future is Now. Selected Proceedings of the 1995 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching and the South Carolina Foreign Language Teachers' Association*. Valdosta GA: Valdosta State University. <http://www.unc.edu/cit/iat-archive/publications/noblitt/noblitt3.html>.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. Στο J. C. Richards & W.A. Renandya (επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 238- 241.

- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. Στο T. Givon (επιμ.): *Syntax and semantics, vol. 12: Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10/4: 418-437.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the brain, not in the mouth: a cognitive approach to teaching it*. New York: Gorgias Press.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue* 3: 53-66.
- Ozeki, N. (2000). *Listening Strategy Instruction for Female EFL College Students in Japan* (PhD dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Παντελόγλου, Λ. (2008). Ζητήματα ακουστικής κατανόησης. Προβληματισμοί - Σχεδιασμός υλικού και προτεινόμενες δραστηριότητες. Στο Θ. Αγάθος et al. (επιμ.): *2^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα 27-28 Σεπτεμβρίου 2002, Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 339-355.
- Παντελόγλου, Λ. (2009). Αμφίσημες πινελιές: μία γλωσσική και πολιτισμική προσέγγιση του φαινομένου της αμφισημίας στον χώρο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Θ. Αγάθος et al. (επιμ.): *3^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, 22-23 Οκτωβρίου 2004, Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 459-474.
- Παντελόγλου, Ε. (2014). Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.): *Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 1-26.
- Παντελόγλου, Λ. (2015a). Η ορθογραφία στην περιγραφή και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 35: 450-462.
- Παντελόγλου, Λ. (2015b). Διδάσκοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στη Μικρασία των αρχών του 20ου αιώνα. *Κόσμος της Ν. Φιλαδέλφειας* 15/5/2015: <http://www.kosmosnf.gr/2015/05/xenofanis/>.
- Παπαλιού, Ν. (επιμ.-μτφρ.) 1996: *Άκου μια ιστορία. Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας*. Αθήνα: Ακρίτας.

- Παυλίδης, Α. Υ. (2009). *Ο Ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης (1800-1922). Εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Porter, D. & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal* 36/1: 37-47.
- Powers, D. E. (1985). A Survey of Academic Demands Related to Listening Skills. *ETS Research Report Series 2*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Radford, A. (1981). *Transformational Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahimirad, M. & Moini, M. R. (2015). The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension. *SAGE Open*: 1-9.
- Rasouli, M., Mollakhan, K. & Karbalaei, A. (2013). The effect of metacognitive listening strategy training on listening comprehension in Iranian EFL context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences* 2/1: 115-128.
- Ratebi, Z. & Amirian, Z. (2013). Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English: A Comparison between High and Low Proficient Listeners. *Journal of Studies in Education* 3/1: 140-154.
- Ray, B. & Seely, C. (2004) [1997]. *Fluency Through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in School*. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute & Blaine Ray Workshops.
- Ρεβυθιάδου, Α. & Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (επιμ. Σ. Α. Μοσχονάς). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Renandya W. A. & Farrell T. S. C. (2010). ‘Teacher, the tape is too fast!’ Extensive listening in ELT. *ELT Journal, March 2010*: 1-8.
- Révész & Brunfaut (2013). Text Characteristics of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 35/1: 31-65.
- Richerich, R. (1985). *Besoins languagiers et objectifs d’ apprentissage*. Paris : Hachette.
- Ridgway, T. (2000a). Listening strategies - I beg your pardon? *ELT Journal* 54/2: 179-185.
- Ridgway, T. (2000b). Hang on a minute! - A reply to John Field. *ELT Journal* 54/2: 196-197.

- Rixon, S. (1981). The design of materials to foster particular listening strategies. Στο *The teaching of listening comprehension. Papers presented at the Goethe Institut Colloquium held in Paris in 1979*, The British Council, ELT Documents, Special, 69-106.
- Rixon, S. (1986). *Developing listening skills*. London: Macmillan Publishers.
- Richerich, R. & Scherer, N. (1975). *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris: Hachette.
- Rivers, W. (1966). Listening comprehension. *Modern Language Journal* 50/4: 196-204.
- Robinson, P. (2011). Task-Based Language Learning: A Review of Issues. *Language Learning* 61/Suppl. 1: 1-36.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. New York: Longman.
- Rubin, J. (1995). An overview to guide for the teaching of the second language listening. Στο D. J. Mendelsohn & J. Rubin (επιμ.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press, 7-13.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. Στο A. D. Cohen & E. Macaro (επιμ.): *Language Learning Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 141-161.
- Rück, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris: Hatier.
- Rytting, A. (2004). Segment Predictability as a Cue in Word Segmentation: Application to Modern Greek. Στο *Proceedings of the Workshop of the ACL Special Interest Group on Computational Phonology (SIGPHON)*. Barcelona: Association for Computations Linguistics.
- Sabouri Kashani, A., Sajjadi, S., Sohrabi, M. R. & Younespour, S. (2011). Optimizing visually-assisted listening comprehension, *The Language Learning Journal* 39/1: 75-84.
- Segura, A. R. (2012). *The importance of teaching listening and speaking skills* (Máster en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Seo, K., (2000). *Intervening in tertiary students' strategic listening in Japanese as a foreign language* (PhD dissertation). Australia: Griffith University, Faculty of Education.

- Serraj, S. & Noordin, N. (2013). Relationship among Iranian EFL Students' Foreign Language Anxiety, Foreign Language Listening Anxiety and Their Listening Comprehension. *English Language Teaching* 6/5: 1-12.
- Schober, M. F. & Clark, H. H. (1989). Understanding by Addressees and Overhearers. *Cognitive Psychology* 21: 211-232.
- Siegel, J. (2011). Thoughts on L2 listening pedagogy. *ELT Journal* 65/3: 318-21.
- Siegel, J. (2012). Second language learners' perceptions of listening strategy instruction. *Innovation in Language Learning and Teaching* 7/1: 1-18.
- Siegel, J. (2013). Exploring L2 listening instruction: examinations of practice. *ELT Journal* 68/1: 22-30.
- Siegel, J. (2014). *Problematising L2 Listening Pedagogy: The Potential of Process-based Listening Strategy Instruction in the L2 Classroom* (PhD dissertation). Aston University, http://eprints.aston.ac.uk/24383/1/Siegel_Joseph_2014.pdf.
- Sifianou, M. (2006). Ανάλυση λόγου και διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. (Discourse analysis and the teaching of Greek as a foreign language). In S. Moschonas (ed.), <http://www.media.uoa.gr/language/studies/>.
- Σκαρτσής, Σ. Λ. (2002). *Η Προφορικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Song, M. (2013). *Participant perceptions about speaking and listening in modern foreign language classes in China and England, and their relationship to classroom practices* (PhD dissertation). University of Warwick: Institute of Education.
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 31: 577-607.
- Strange, W. & Shafer, V. L. (2008). Speech perception in second language learners: The re-education of selective perception. Στο J. G. Hansen Edwards & M. Zampini (επιμ.): *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 153-191.
- Sueyoshi, A. & Hardison, D. M. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning* 55/4: 661-699.
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1998). *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκόστα, Σ., Ιακώβου, Μ. & Λύτρα, Β. (2008). Η ελληνική ως δεύτερη

γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.): *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 155-174.

Thompson, I., & Rubin, J (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29: 331–342.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα - Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσιτσιπής, Λ. Δ. (2001). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας, Γλώσσα, Ιδεολογία, Διαλογικότητα και Επιτέλεση*. Αθήνα: Gutenberg.

Trognon, A. (1988). Ambiguïté et négociation des mones dans l' interlocution. Στο C. Fuchs (επιμ.): *L' ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés. Actes du Colloque de Caen, 9-11 Avril 1987*. Caen: Université de Caen - CNRS, 165-172.

Φωκαΐδης, Φ. Ν. (1976). *Ρητορική τέχνη*. Αθήνα.

Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London & New York: Longman.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (επιμ.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift, L. (1996). Listening strategies of Core French high school students. *Canadian Modern Language Review* 52/2: 200-223.

Vandergrift, L. (1997a). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* 30/3: 387-409.

Vandergrift, L. (1997b). The Cinderella of Communication Strategies: Receptive Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal* 81: 494-505.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning* 53/3: 463-496.

Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 3-25.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics* 26: 70-89.

- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal* 90/1: 6-18.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodatari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning* 56: 431-462.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40/3: 191-210.
- Vandergrift, L. & Tafaghodatari, M. H. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning* 60/2: 470-497.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning* 65/2: 390-416.
- Vandermaelen, M. (1981). Approaches to the systematic construction of an aptitude for listening comprehension. Στο *The teaching of listening comprehension. Papers presented at the Goethe Institut Colloquium held in Paris in 1979, The British Council, ELT Documents, Special*: 61-67.
- Vann, R. J. & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly* 24/2: 177-198.
- Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics* 34: 457-479.
- Vidal, K. (2011). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 61/1: 219-258.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31/1: 67-80.
- Wagner, E. (2014). Using Unscripted Spoken Texts in the Teaching of Second Language Listening. *TESOL Journal* 5/2: 288-311.
- Warren, M. (2006). *Features of Naturalness in Conversation* (Pragmatics & Beyond New Series, 152). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Waring, R. (2008). *Starting extensive listening. Extensive Reading in Japan* 1/1: 7-9.

- Wee, L. (2008). The technologization of discourse and authenticity in ELT. *International Journal of Applied Linguistics* 18/3: 256-273.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity* 9: 43-66.
- White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, M. (2003). Discovery Listening - Improving Perceptual Processing. *ELT Journal* 57/4: 335-343.
- Wilson, I., Kaneko, E., Lyddon, P., Okamoto, K., & Ginsburg, J. (2011). Nonsense-syllable sound discrimination ability correlates with second language (L2) proficiency. Στο W.-S. Lee & E. Zee (επιμ.): *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 2133-2136.
- Wioland, F. (1988). Jointure et Ambiguité. Στο C. Fuchs (επιμ.): *L'ambiguité et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés. Actes du Colloque de Caen, 9-11 Avril 1987*. Caen: Université de Caen - CNRS, 53-57.
- Χαραλαμπίκης, Χρ. (2001). *Νεοελληνικός λόγος*. Αθήνα: Κ. Τσιβεριώτης.
- Χαραλαμποπούλου, Φρ., Κάντζου, Β., Παντελόγλου, Λ., Σιμόπουλος, Γ. (2014). Διαδίκτυο και γλωσσική εκπαίδευση: πλατφόρμα εκμάθησης γενικών και επιχειρηματικών ελληνικών. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 458-470.
- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1986). *Τα συγκριτικά της Νέας Ελληνικής. Συντακτική ανάλυση του συγκριτικού βαθμού των επιθέτων και επιρρημάτων* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα.
- Χριστοφίδου, Α. (1996). Κειμενικοί δείκτες. Θέση-χρήση-σημασία. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Α. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, 133-149.
- Xu, X. (2013). Empirical Study on the English Listening Learning Anxiety. *Theory and Practice in Language Studies* 3/8: 1375-1380.
- Yang, J. C. & Peichin C. (2014). Captions and reduced forms instruction: The impact on EFL students' listening comprehension. *ReCALL* 26/1: 44-61.
- Yeldham, M. (2016). Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach With an Interactive, Strategies/Bottom-Up Skills Approach. *TESOL Quarterly* 50/2: 394-420

- Young, D. (1992): Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25/2: 157-172.
- Young, L. (2012). Listening Strategy instruction in a Higher French Class. *Scottish Languages Review and Research Digest* 25: 7-18.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zhang, D., & Goh, C. (2006). Strategy Knowledge and Perceived Strategy Use: Singaporean Students' Awareness of Listening and Speaking Strategies. *Language Awareness*, 15/3: 199-219.
- Zhang, L. J. (2008). Making a case for skills/strategies-based instruction for L2 listening development. *Reflections on English Language Teaching* 7/2: 119-128.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System* 41/1: 164-177.

Επίπεδα γλωσσομάθειας - Αναλυτικά προγράμματα της Ε2

- Αλεξανδρή, Κ., Αμβράζης, Ν., Βλέτση Ε., Κάλφα, Α., Καρακοιλτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Α., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Σεχίδου, Ε. & Τακούδα, Χ. (2010). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, ΑΠΘ, http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc.
- Αντωνοπούλου, Ν. et al. (2000). *Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. (2η αναθ. έκδοση του Ευσταθιάδης, Αντωνοπούλου, Μανάβη & Βογιατζίδου 2001). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (2015). *Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνοπούλου, Ν. & Βογιατζίδου, Σ. (συνεργασία: Σακελλαρίου, Α. & Τσαγγαλίδης, Α.) (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας για επαγγελματικούς σκοπούς. Επίπεδο Β2, Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αποστόλου-Πανάρα, Α., Καλιαμπέτσου-Κορακά, Π., Κοντός, Π., Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Αι., Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ., Ράλλη-Χατζηπαναγιώτου, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1998). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία*

της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διατμηματικό πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Μανάβη, Δ. (1998). *Επίπεδο-Κατώφλι για τα ελληνικά*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας / Συμβούλιο της Ευρώπης.

Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ. & Βογιατζίδου, Σ. (2001). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. (Αναθ. έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ευσταθιάδης, Σ. (επιμ.) (2001) *Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1999) [1997]. *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κ.Ε.Γ.

Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διατμηματικό πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.

Εκπαιδευτικό και εξεταστικό υλικό

Αγάθος Θ., Αντωνίου Μ., Γαλαζούλα Μ., Δημητράκου Σ., Θώδα Α., Λιβιέρη Α., Μαγγανά Ν. & Τσοτσορού Α. (2008). *Ακούστε... ελληνικά! Κείμενα και δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης για το Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Κέδρος.

Aitken, R. (1983). *Making sense* (Skill of listening, elementary). Surrey: Nelson.

Aitken, R. (1983). *Loud and clear* (Skill of listening, early intermediate). Surrey: Nelson.

Aitken, R. (1985). *Overtone* (Skill of listening, pre-intermediate). Surrey: Nelson.

Aitken, R. (1986). *Play it by Ear* (Skill of listening, intermediate). Surrey: Nelson

- Αναγνωστοπούλου, Α. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2011). *Λοιπόν τι λες*; Αθήνα: Νόστος.
- Αντωνίου Μ., & Δετσούδη, Ζ. (2004). *Λίγα τραγούδια θα σου πω*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕΔΑ), <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/908>.
- Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Δημητράκου, Σ. & Μαγγανά, Α. (2011). *Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (1992) [1987]. *Επικοινωνήστε ελληνικά 1. Σύγχρονη μέθοδος εκμάθησής ελληνικών για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Κλεάνθης Αρβανιτάκης.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2002) [1987]. *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*. Αθήνα: Δέλτος.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2003) [1989]. *Επικοινωνήστε ελληνικά 2*. Αθήνα: Δέλτος.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2003) [1994]. *Επικοινωνήστε ελληνικά 3*. Αθήνα: Δέλτος.
- Αρβανιτάκη, Φ. & Παντελόγλου, Α. 2006 [1998]. *Άκου να δεις 1. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Δέλτος.
- Αρβανιτάκη, Φ., Καραδήμος, Γ., Νέλλα, Γ. 2006 [1998]: *Άκου να δεις 2. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Δέλτος.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 1*. ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.), <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/872>.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., Κανελλοπούλου, Ρ. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 2*. ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.), <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/873>.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Χ. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 3*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.), <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/875>.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Χ., Κανελλοπούλου, Ρ. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 4*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.), <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/876>.
- Γεωργιάδου, Ι. (2013). *Καλειδοσκόπιο. Σειρά εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Επίπεδο Γ1, τόμος α΄* (Βιβλίο μαθητή και συνοδευτικό βιβλίο). Αθήνα-Λονδίνο: Εκδόσεις Ακακία, Εκδόσεις Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού.

- Γεωργιάδου, Ι. (2013). *Καλειδοσκόπιο. Σειρά εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Επίπεδο Γ2, τόμος α΄* (Βιβλίο μαθητή και συνοδευτικό βιβλίο). Αθήνα-Λονδίνο: Εκδόσεις Ακακία, Εκδόσεις Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού.
- Γεωργιάδου, Ι. (2015). *Καλειδοσκόπιο. Σειρά εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Επίπεδο Β1, τόμος α΄* (Βιβλίο μαθητή και συνοδευτικό βιβλίο). Αθήνα-Λονδίνο: Εκδόσεις Ακακία, Εκδόσεις Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού.
- Γκαρέλη, Έ., Καπούλα, Έ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν. & Συκαρά Γ. (2012). *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκαρέλη, Έ., Καπούλα, Έ., Κοντοκόστα, Έ., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν. & Συκαρά Γ. (2013). *Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκαρέλη, Έ., Καπούλα, Έ., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν. & Συκαρά Γ. (2015). *Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Βασιλείου, Ρ. (2002). *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, «... και καλή επιτυχία»*. Α΄ επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Βασιλείου, Ρ. (2002). *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, «... και καλή επιτυχία»*. Β΄ επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Βασιλείου, Ρ. (2003). *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, «... και καλή επιτυχία»*. Γ΄ και Δ΄ επίπεδο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρά, Δ. & Παπαχειμώνα, Μ. (2002) [1987]. *Ελληνικά Τώρα 1+1*. Αθήνα, Νόστος.
- Δημητρά, Δ. & Παπαχειμώνα, Μ. (2006) [1989]. *Ελληνικά τώρα 2+2*. Αθήνα: Νόστος.
- Ecstut-Didier, S. (1994). *Finishing touches. A complete high intermediate course in English (vol. A & B)*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Edwards, L. & Stephens, M. (2014). *Gold Experience B2. Students' Book*. Harlow: Pearson Education.
- Evangelidou, M. (1990). *Let's talk about it 1, 2, 3. A graded series for the improvement of oral and listening skills, Teacher's edition*. Athens: N. C. Grivas.

- Falla, T. & Davies, P. A. (2013). *Solutions. Upper-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press
- Ferm, R. & Swarteing, I. (1980). *What's that again?* London: Mary Glasgow Publications Ltd.
- Gara, E. & Tzedopoulos, Y. (1995). *Ελληνικά για κάθε μέρα / Griechisch für jeden Tag, Baustein III* (βιβλίο με κασέτα). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Geddes, M. & Sturtridge, G. (1979). *Listening Links, Student's book*. London: Heinemann.
- Geddes, M. (1990). *Listening for D class. Teacher's book including transcripts*. Limassol: Burlington Books.
- Geddes, M. (1990). *Listening for E class, Teacher's book including transcripts*. Limassol: Burlington Books.
- Grivas, C.N. (1990). *Oral and Listening practice, class D, book one, Teacher's book*. Αθήνα: N. C. Grivas.
- Grivas, C.N. (1996). *Listening, Cambridge First Certificate, Teacher's for class E*. Αθήνα: N. C. Grivas.
- Hanks, P. & Corbett, J. (1986). *Business Listening Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (2001-2009). *Φιλολογισσία. Σειρά μαθημάτων της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας για ενήλικες*. Ι.Ε.Λ./Ε.Κ. "Αθηνά", <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>.
- Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (2001-2009). *Άκουσμα. Διαδικτυακό λογισμικό για την δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου*. Ι.Ε.Λ./Ε.Κ. "Αθηνά", <http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/>.
- James, K., Jordan, R. R. & Mathews, A. J. (1980). *Listening and Comprehension Note Taking*. London and Glasgow: Collins.
- James, G., Whitley, C. G. & Bode, S. (1980). *Listening and Speaking out*. London: Longman.
- Καρακώργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2013). *Κλικ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Επίπεδα Α1 και Α2 (και: Συμπληρωματικό υλικό για το εγχειρίδιο ΚΛΙΚ στα ελληνικά, Α1-Α2: e-ΚΛΙΚ στα ελληνικά, <http://www.greek-language.gr/certification/KLIK/index.html>*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2014). *Κλικ στα ελληνικά. Επίπεδο Α1 για εφήβους και ενήλικους. Βασικός χρήστης*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Κλικ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίπεδο Α1 για παιδιά (6-12 ετών), Α΄ μέρος*. (Εγχειρίδιο έντυπο και ηλεκτρονικό). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1999). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, Θέματα Εξετάσεων, Επίπεδα Α΄-Δ΄, Κατανόηση Προφορικού Λόγου (συνοδευόμενη από κασέτα για κάθε επίπεδο), Κατανόηση Γραπτού Κειμένου, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Θέματα Προφορικής Εξέτασης*.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2000). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, Θέματα Εξετάσεων, Επίπεδα Α΄-Δ΄, Κατανόηση Προφορικού Λόγου (συνοδευόμενη από κασέτα για κάθε επίπεδο), Κατανόηση Γραπτού Κειμένου, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Θέματα Προφορικής Εξέτασης*.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, Επίπεδα ελληνομάθειας*. <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.
- Κοκκινίδου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (επιμ.) (2015). *Θέματα Εξετάσεων Επάρκειας Ελληνομάθειας 2010-2014. Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Maclean, A.C. (1981). *Start Listening: Study guide (including workbook)*. Essex: Longman Group Limited.
- Mc Dowell, J. & Stevens, S. (1982). *Basic Listening. Teacher's book, authentic recordings to develop listening micro-skills through graded tasks*. London: Edward Arnold.
- Morrow, K. (1978). *Advanced Conversational English Workbook*. Center for Applied Language Studies, University of Cambridge, London: Longman.
- Μαυρούλια, Σ. & Γεωργαντζή, Ε. (2002) (1979). *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους 1 (Βιβλίο του μαθητή)*. Αθήνα: Εκδόσεις ΝΕΟHEL.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με: Αναγνωστοπούλου, Α., Αργυρούδη, Ε, Κολυβά, Μ. & Μήτσης, Ν.) (1993). *Ελληνική Γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Μπράλα, Μ., Οικονόμου, Κ. & Στοϊμενίδου, Δ. (2013). *Φύγαμε για ελληνικά!* Εκδότης: Οσελότος.

- Mumford, S. (1983) *Conversation Pieces. Elementary listening comprehension, Teacher's book*. Oxford: Pergamon Press.
- Mumford, S. (1983). *Conversation Pieces. Exercises in Elementary Listening Comprehension, Workbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Mumford, S. (1987). *In the Mood, Conversation Pieces for intermediate listening comprehension, Student's and Teacher's book*. Prentice-Hall International English Language Teaching U.K. Ltd.
- Naterop, B. J & Revell, R. (1987). *Telephoning in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Owen, R. (1976). *People Talking*. London: The British Broadcasting Corporation.
- Παθιάκη, Ε., Σιμόπουλος, Γ. & Τουρλής, Γ. (2012). *Ελληνικά Β'. Μέθοδος Εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (επιμ. Σ. Α. Μοσχονάς). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαϊωάννου, Μ. (1999α). *Συμβαίνει στον κόσμο. Από τα νέα της τηλεόρασης (Βιβλίο μαθητή, βιντεοκασέτα)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.) - ΥΠΕΠΘ.
- Παπαϊωάννου, Μ. (1999β) *Λίγα τραγούδια για την τάξη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (ΚΕ.Δ.Α.) - ΥΠΕΠΘ.
- Παντελόγλου, Λ. 2007. *Άκου να δεις 3. Βιβλίο ακουστικής κατανόησης για ξενόγλωσσους*. Αθήνα: Δέλτος.
- Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ε., Κανελλοπούλου, Ρ. & Παυλοπούλου, Α. (2010). *Ελληνικά Α'. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. (επιμ. Σ. Α. Μοσχονάς). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Συνεργασία του Διδακτικού Προσωπικού του ΣΝΕΓ/Α.Π.Θ. (1999) [1988]. *Τα νέα ελληνικά για ξένους*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- St Clair Stokes, J. (1984). *Elementary Task Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Τριανταφυλλίδου, Λ., Κοκκινίδου, Μ., Τακούδα, Χ. Σεχίδου, Ε. Σταυριανάκη, Κ. (2014). *Ελληνικά στο πι και φι. Εντατικά μαθήματα ελληνικών για αρχάριους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Underwood, M. (1979). *Have You Heard...? Listening Comprehension*. Oxford: Oxford University Press.
- Via, R.A. & Smith, L.E. (1983). *Talk and Listen. English as an International Language via Drama Techniques*. Oxford: Pergamon Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Παράδειγμα εξέλιξης δραστηριότητας ΚΠΑ

Συμπλήρωση κενών, διαφοροποίηση ως προς τον τύπο του ζητούμενου ανά επίπεδο
(Παραδείγματα: Σειρά *Γεια σας*, ΕΚΠΑ/ΚΕ.Δ.Α):

1. Επίπεδο Α2: Ζητούμενο λογικό και αναμενόμενο (Συνταγή)

6. Ακούω και συμπληρώνω.

Χοσέ: Τι νόστιμα μπιφτέκια! Πώς τα μαγειρεύετε;
Μαμά: Είναι πολύ απλό. Πρώτα συγκεντρώνουμε τα _____:

τον κμά
τα _____
το σκόρδο
τα αυγά
τη _____
τη ρίγανη
το αλάτι
το πιπέρι
το _____

Μετά βάζουμε τον κμά σε μια γυάλινη _____.
Υστερα τρβούμε τα κρεμμύδια και το σκόρδο στον _____. Κατόπιν προσθέτουμε τα _____, τη φρυγανιά, τη ρίγανη, το _____, το πιπέρι και το _____ και ανακατεύουμε. Τέλος ανάβουμε τον _____, λαδώνουμε το _____, βάζουμε μέσα τα μπιφτέκια και τα ψήνουμε.

ΓΕΙΑ ΣΑΣ

2. Επίπεδο Β1: Ζητούμενο λογικό, μη προβλέψιμο (Περιγραφή)

8. Ακούω και συμπληρώνω.

«Το κουτί του θησαυρού»

Μέσα στο δωμάτιό μου έχω ένα _____, _____ κουτί που βάζω μέσα όλα τα παιχνίδια μου. Στο κάτω μέρος, βάζω ένα _____ ηλεκτρικό τρενάκι που έχει επτά _____ βαγόνια. Δίπλα του, έχω ένα σσημί _____ αστυνομικό αυτοκίνητο που δουλεύει με μπαταρίες. Πιο πάνω βάζω όλα τα _____ παιχνίδια μου, τους κούκλους και τα χνουδωτά ζώα με μάτια από _____ χάντρες. Πάνω πάνω βάζω όλες τις _____ κατασκευές που κάνω με τον αδερφό μου.

3. Επίπεδο Β2: Ζητούμενο μη λογικό, μη προβλέψιμο (σουρεαλιστικό ποίημα)

6. Ακούω και συμπληρώνω.

Η ημέρα σήμερα είναι _____.
Τα φύλλα της είναι _____.
Τα τριαντάφυλλά της είναι _____.
Τα νύχια της _____.
Στον άνεμό της πλαταγίζουν οι σημαίες των μπαλκονιών.
Στα μπαλκόνια λύνουν τα μαλλιά τους
οι χθεσινές εσπερίδες...

Ανδρέας Εμπειρικός

ΓΕΙΑ ΣΑΣ

Παντελόγλου, Ε. (2014). Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.): *Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 10-11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Διαβάθμιση ΚΠΑ (ΚΕΓ): επίπεδα Α1-Γ2

A1 - Στοιχειώδης γνώση
<p>Ο υποψήφιος, ως ακροατής, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει ακουστικά λέξεις, εκφράσεις και προτάσεις που αφορούν τον ίδιο, την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του, τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Ο υποψήφιος στο επίπεδο αυτό πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει βασικές πληροφορίες σε δημόσιες ανακοινώσεις (σταθμοί, αεροδρόμια κτλ.), στην ακρόαση μιας εκπομπής στο ραδιόφωνο, ενός προγράμματος στην τηλεόραση, ή μιας ομιλίας, να μπορεί να κατανοήσει οδηγίες και να ακολουθήσει σύντομες απλές κατευθύνσεις. Ωστόσο, σ' αυτό το επίπεδο, η κατανόηση εξαρτάται κατά πολύ από τις συνθήκες επικοινωνίας. Ο λόγος που θα ακούει ο υποψήφιος πρέπει να είναι καθαρός και συνειδητά αργός. Αν πρόκειται για ζωντανή ακρόαση, πρέπει να υπάρχουν παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις, όπου είναι απαραίτητο. Αν πρόκειται για ηχογραφημένο λόγο, το επίπεδο θορύβου και παρεμβολών από άλλες ηχητικές πηγές πρέπει να είναι χαμηλό. Σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση οπτικών μέσων (χάρτες, σχέδια, εικονογραφημένες ιστορίες κτλ.) τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση αλλά και προσδίδουν αυθεντικότητα και ρεαλισμό. Στο επίπεδο αυτό είναι επίσης πολύ σημαντικό να μπορεί ο υποψήφιος να χρησιμοποιεί και στρατηγικές κατανόησης, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να εντοπίζει το βασικό νόημα όσων ακούει ακόμη και αν δεν κατέχει πλήρως τη γραμματική και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται.</p>
A2 - Βασική γνώση
<p>Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει κείμενα προφορικού λόγου, σε τυπικό ή φιλικό ύφος, περιορισμένης διάρκειας, με απλή δομή και με πληροφορίες που δίνονται με σαφήνεια και λογική σειρά, χωρίς αναδρομές στο παρελθόν και επαναφορά στο παρόν, χωρίς την εμπλοκή πολλών προσώπων και γεγονότων, να κατανοεί φράσεις και λεξιλόγιο με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης που συνδέονται με τομείς άμεσης προσωπικής εμπειρίας (οικογένεια, αγορά, εργασία, διασκέδαση, ασχολίες κτλ.). Πρέπει να κατανοεί το συνομιλητή του σε διαπροσωπικές επαφές που προϋποθέτουν τη χρήση τηλεφώνου και να έχει την ικανότητα να κατανοεί σε φυσικό περιβάλλον το γενικό νόημα αλλά και τα κύρια σημεία μιας απλής συνομιλίας μεταξύ δύο φυσικών ή μη φυσικών ομιλητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, πάνω σε θέματα που είναι σχετικά με τις εμπειρίες του υποψηφίου. Ακόμη πρέπει να καταλαβαίνει το κύριο νόημα μικρών προφορικών κειμένων, που εκφέρονται με αργή αλλά φυσική ροή λόγου, όπως απλές δημόσιες ανακοινώσεις (σε σταθμούς μέσων συγκοινωνίας, σε καταστήματα κτλ.), τηλεφωνικές πληροφορίες (σχετικά με την ώρα, τους κινηματογράφους, τα θέατρα, τα νοσοκομεία κτλ.), δελτία καιρού από την τηλεόραση, κοινές οδηγίες που δίνονται από κρατικούς υπαλλήλους (στην αστυνομία, την τροχαία, το τελωνείο κτλ.), διηγήσεις, περιγραφές γεγονότων, ατόμων, αντικειμένων, χώρων κτλ. Η κατανόηση βέβαια όλων αυτών των κειμένων που περιγράφτηκαν προϋποθέτει τη δυνατότητα του υποψηφίου να ζητά κατά καιρούς επανάληψη ή αναδιατύπωση.</p>
B1- Μέτρια γνώση
<p>Ο υποψήφιος αυτού του επιπέδου πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τα κύρια σημεία αλλά και κάποιες ουσιαστικές λεπτομέρειες ενός σχετικά απλού προφορικού λόγου που εκφέρεται σε φυσικό, αλλά όχι ιδιαίτερα θορυβώδες περιβάλλον, με την προφορά της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας ή όσο γίνεται πλησιέστερα προς αυτήν, σε ρυθμό που είναι λίγο πιο αργός από τον κανονικό και αφορά οικεία θέματα σχετικά με τη δουλειά του υποψηφίου, την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία κτλ.</p>

Τα κείμενα πρέπει να έχουν σαφή νοηματική και γλωσσική δομή, οι πληροφορίες που παρέχονται να είναι εμφανείς και τα θέματα να είναι οικεία ή σχετικά με τα άμεσα προσωπικά ενδιαφέροντα του υποψηφίου.

Ειδικότερα τα είδη των κειμένων τα οποία πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί ο υποψήφιος περιλαμβάνουν συνομιλίες ανάμεσα σε δύο φυσικούς ομιλητές, ή μη φυσικούς ομιλητές οι οποίοι χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και συζητούν για θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες του υποψηφίου ή με τις θεματικές περιοχές που ορίζονται σ' αυτό το επίπεδο, όπως δημόσιες ανακοινώσεις ή πληροφορίες (σταθμός λεωφορείων, τρένων, αεροδρομίων κτλ.), μηνύματα και πληροφορίες μέσω τηλεφώνου (δρομολόγια, αυτόματος τηλεφωνητής κτλ.), δελτίο καιρού (τηλεόραση, ραδιόφωνο), πληροφορίες για την κίνηση στους δρόμους (ραδιόφωνο κτλ.), διαφημίσεις, οδηγίες που δίνονται από υπαλλήλους σε διάφορες υπηρεσίες, ή οδηγίες στο δρόμο, διηγήσεις και απλές περιγραφές γεγονότων, ατόμων, αντικειμένων, χώρων. Ακόμη, ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνει τα κύρια σημεία τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών προγραμμάτων για επίκαιρα γεγονότα ή θέματα προσωπικού ή επαγγελματικού ενδιαφέροντος του υποψηφίου αλλά και τις ουσιαστικές λεπτομέρειες προφορικών κειμένων, τα οποία είναι σχετικά με τις καταστάσεις επικοινωνίας που αναφέρονται σε αυτό το επίπεδο, ως προς την προσωπική ζωή, τις συνθήκες διαβίωσης, την απασχόληση ή το επάγγελμα, την εκπαίδευση, τον ελεύθερο χρόνο, τα ταξίδια, τα καταναλωτικά αγαθά, την αγορά, τις κοινωνικές σχέσεις.

B2 - Καλή γνώση

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει εκτενή κείμενα προφορικού λόγου και διαλέξεις και να παρακολουθεί ακόμη και σύνθετη ανάπτυξη επιχειρημάτων, εφόσον το θέμα είναι σχετικά οικείο ή έχει προετοιμαστεί κατάλληλα. Πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνει τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων και προγράμματα επικαιρότητας, καθώς επίσης και συζητήσεις μεταξύ τεσσάρων τουλάχιστον φυσικών ομιλητών. Τα κείμενα προφορικού λόγου πρέπει να είναι σχετικά με τις καταστάσεις επικοινωνίας και τα θέματα που περιγράφονται σ' αυτό το επίπεδο. Για την κατανόησή τους χρειάζεται να παράγονται σε κανονικό ρυθμό ομιλίας και με στοιχεία προφοράς τοπικής ή κοινής, τα οποία χρησιμοποιούνται από τους μορφωμένους ομιλητές της κοινής νέας ελληνικής οποιασδήποτε περιοχής και να μην παρουσιάζουν διαλεκτικά χαρακτηριστικά. Η κατανόηση πρέπει να είναι δυνατή ακόμη και αν παράγονται σε κάπως πιο θορυβώδες περιβάλλον ή παρουσιάζουν ελαφριά ηχητική παραμόρφωση, ιδιαίτερα όταν το μήνυμα είναι οικείο ή αναμενόμενο. Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει φωνητικά άγνωστες λέξεις και να τις συγκρατεί, ώστε να ρωτάει αργότερα για τη σημασία ή την ορθογραφία τους, να χρησιμοποιεί βοηθητικές στρατηγικές κατανόησης όπως να αντλεί πληροφορίες από τον τόνο της φωνής, την έμφαση, τις παύσεις κτλ.

G1 - Πολύ καλή γνώση

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει κάθε είδος προφορικού λόγου, ακόμη και όταν παράγεται σε γρήγορο ρυθμό, να εκμιαεύει πληροφορίες και υπονοούμενα από συζητήσεις που μπορεί να περιέχουν άγνωστα θέματα και στις οποίες μπορεί να εμπλέκονται αρκετοί ομιλητές που επικοινωνούν με κανονικό ρυθμό ομιλίας. Πρέπει να μπορεί να παρακολουθεί διαλέξεις και να αναγνωρίζει τις διάφορες ενότητες μιας ομιλίας, όπως βασικές ιδέες, επιχειρηματολογία, υπόθεση, παραδείγματα, γενίκευση, συμπεράσματα αλλά και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους. Πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις προθέσεις του ομιλητή/συνομιλητή, αστεϊσμούς, παρεμβολές και παρεκκλίσεις, προειδοποιήσεις, συστάσεις, απειλές, να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό ευφημισμούς, ειρωνεία και μεταφορική χρήση της γλώσσας. Πρέπει να μπορεί να

συμπεραίνει τη σημασία άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα και να χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία (γκριμάτσες, χειρονομίες κτλ.). Ακόμη, πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί ελληνικές κινηματογραφικές ταινίες ή θεατρικές παραστάσεις.

Γ2 - Άριστη γνώση

Ο υποψήφιος στο επίπεδο αυτό δεν πρέπει να έχει δυσκολία να κατανοεί οποιοδήποτε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανά είτε σε εκπομπή, ακόμα και όταν εκφέρεται με ταχύτητα φυσικού ομιλητή, υπό την προϋπόθεση ότι έχει λίγο χρόνο για να εξοικειωθεί με την προφορά.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να μπορεί να κατανοεί οποιοδήποτε φυσικό ομιλητή είτε ως ακροατής είτε ως συνομιλητής καθώς και οποιαδήποτε συνομιλία μεταξύ φυσικών ομιλητών, η οποία μπορεί να αφορά αφηρημένα, σύνθετα και ίσως εξειδικευμένα θέματα πέρα από τα προσωπικά ή επαγγελματικά του ενδιαφέροντα. Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει λεπτές διαφορές ύφους, υπονοούμενα και αναφορές σε κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, καθώς και να βγάλει συμπεράσματα για διαθέσεις και προθέσεις των (συν)ομιλητών εντοπίζοντας τις σχετικές ενδείξεις του κειμένου που ακούει. Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να παρακολουθεί εξειδικευμένες διαλέξεις και παρουσιάσεις ως μέλος ζωντανού ακροατηρίου, να ακολουθεί και να κατανοεί οδηγίες και ανακοινώσεις, να παρακολουθεί τηλεόραση και κινηματογραφικές ταινίες, να ακούει ραδιόφωνο ή/και κάποιες ηχογραφήσεις που χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία της καθομιλουμένης, ιδιωτισμούς και ίσως άγνωστη ορολογία για τον υποψήφιο.

ΚΕΓ, Επίπεδα ελληνομάθειας, <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Διαβάθμιση της ΚΠΛ για παιδιά και εφήβους (Πρόγραμμα Διάπολις): Επίπεδα

A1.1-B2

A1.1	
Ο μαθητής μπορεί	να κατανοεί έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων και εκφράσεων, καθώς και απλές προφορικές οδηγίες που σχετίζονται με δραστηριότητες με τις οποίες είναι εξοικειωμένος
Χαρακτηριστικά κειμένου	πολύ σύντομο, στοχεύει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών
Παραδείγματα	κύρια ονόματα, λέξεις που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α΄ βαθμού, καθημερινά αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ονομασίες ζώων κ.λπ.

A1	
Ο μαθητής μπορεί	<ul style="list-style-type: none">να κατανοεί μεμονωμένες προτάσεις ή σύντομους διαλόγους μεταξύ δύο συνομιλητών, σε συσχετισμό με συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματανα εντοπίζει συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα σε έναν ευρύτερο διάλογο μεταξύ δύο συνομιλητών
Χαρακτηριστικά κειμένου	<ul style="list-style-type: none">καθαρή άρθρωση - αργός ρυθμός προφορικού λόγουέλλειψη θορύβων και παρεμβολών από άλλες ηχητικές πηγέςπαύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσειςκείμενα πολύ μικρής έκτασης<ul style="list-style-type: none">- με υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο, στερεότυπες εκφράσεις ή απλές ερωτήσεις- σε ανεπίσημο ύφος- που στοχεύουν στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών
Παραδείγματα	θέματα που αφορούν οικείες περιστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως χαιρετισμοί, συστάσεις, προέλευση, κατοικία, απλές οδηγίες στην τάξη κ.λπ.

A2	
Ο μαθητής μπορεί	<ul style="list-style-type: none">να κατανοεί σύντομα κείμενα, να συλλαμβάνει το κύριο νόημα εκτενέστερων κειμένων, να συνάγει απλά συμπεράσματα συνδυάζοντας τις πληροφορίες που ακούει σε έναν διάλογο

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ να ακολουθεί απλές κατευθύνσεις, με τη χρήση οπτικών μέσων (χάρτες, εικονογραφημένες ιστορίες)
Χαρακτηριστικά κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ▪ αργή αλλά φυσική ροή λόγου ▪ παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις ▪ σύντομα κείμενα ή απλές ερωταπαντήσεις <ul style="list-style-type: none"> - με υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο - με στερεότυπες εκφράσεις - με απλή δομή
Παραδείγματα	θέματα της άμεσης προσωπικής του εμπειρίας: οικογένεια, σχολείο, παιχνίδια, χόμπι, περιγραφές ατόμων, αντικειμένων, χώρων, αφηγήσεις (π.χ. ακρόαση ενός παραμυθιού ή μιας απλής ιστορίας)

B1

Ο μαθητής μπορεί	<ul style="list-style-type: none"> ▪ να κατανοεί τα κύρια σημεία και ορισμένες ουσιαστικές λεπτομέρειες του καθημερινού προφορικού λόγου ▪ να κατανοεί τις βασικές ιδέες ενός διαλόγου σε σχετικά επίσημο λόγο πάνω σε οικείο θέμα
Χαρακτηριστικά κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ▪ συνήθης καθημερινός λόγος σε ρυθμό εκφοράς λίγο πιο αργό από τον κανονικό και σε φυσικό, αλλά όχι ιδιαίτερα θορυβώδες περιβάλλον ▪ ύφος ανεπίσημο ή σχετικά επίσημο ▪ συνομιλίες ανάμεσα σε δύο φυσικούς ή μη ομιλητές <ul style="list-style-type: none"> - με επεξεργασμένη αλλά σαφή κειμενική δομή - με πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο - με εμφανείς πληροφορίες
Παραδείγματα	θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή, σχετικά με την εμπειρία του (π.χ. σχολείο, ελεύθερος χρόνος, φίλεις) ή και πιο τυπικά. Κανόνες παιχνιδιών, συνταγές, τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές, διαφημίσεις.

B2

Ο μαθητής μπορεί	<ul style="list-style-type: none"> ▪ να παρακολουθεί την ανάπτυξη επιχειρημάτων σε εκτενή κείμενα, αν το θέμα είναι σχετικά οικείο ή έχει προετοιμαστεί ▪ να αναγνωρίζει φωνητικά άγνωστες λέξεις και να τις συγκρατεί ▪ να χρησιμοποιεί βοηθητικές στρατηγικές κατανόησης (να αντλεί πληροφορίες από τον τόνο της φωνής, την έμφαση, τις παύσεις) ▪ να καταλαβαίνει συζητήσεις μεταξύ τεσσάρων τουλάχιστον φυσικών ομιλητών
------------------	--

Χαρακτηριστικά κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> ▪ κανονικός ρυθμός ομιλίας, ακόμη και σε θορυβώδες περιβάλλον ή με ελαφριά ηχητική παραμόρφωση, αν το μήνυμα είναι οικείο ή αναμενόμενο ▪ κείμενα μεγάλης έκτασης <ul style="list-style-type: none"> - με πλούσιο λεξιλόγιο αλλά χωρίς διαλεκτικές ποικιλίες - που ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη - σε αρκετά επίσημο ύφος
Παραδείγματα	συγκεκριμένα ή αφηρημένα θέματα σε φιλικό ή τυπικό ύφος, αφηγήσεις και περιγραφές πραγματικές ή φανταστικές, δημοσιογραφικός λόγος, δελτία ειδήσεων, πληροφοριακά κείμενα για πρόσωπα ή μέρη

Παντελόγλου, Ε. (2014). Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.): *Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 6-9.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Διδακτικά σενάρια ΚΠΛ με χρήση οπτικού υλικού

Διδακτικό σενάριο 1: Η ΚΠΛ ως επέκταση της θεματικής ενότητας των εξωτερικών περιγραφών

Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο ομάδας-στόχου	A2
Κύριος διδακτικός στόχος	Λεξιλόγιο - ΚΠΛ
Θεματική ενότητα	Εξωτερικές περιγραφές
Συνδυασμός δεξιοτήτων	ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ
Εκπαιδευτικό υλικό	- Γεια σας 3, σσ. 55-57, 62, 65, 68, 70-72, 74, 77. - Άκουσμα, επίπεδο 2, 13 / επίπεδο 3, 6.

Ακουσε το διάλογο και τράβηξε με το ποντίκι σου τη φράση στην εικόνα που ταιριάζει.

Καθηγήτρια μουσικής
Καθηγήτρια αγγλικών
Καθηγήτρια μαθηματικών

Άσκηση 6

- Αγόρι: Άννα κοίτα! Αυτή είναι η καθηγήτρια Αγγλικών.
Κορίτσι: Ποια; Αυτή με το κίτρινο φόρεμα;
Αγόρι: Όχι. Αυτή με το κίτρινο φόρεμα είναι η καθηγήτρια μουσικής. Η καθηγήτρια Αγγλικών φοράει τζην παντελόνι και άσπρο πουκάμισο.
Κορίτσι: Και αυτή με το μαύρο φόρεμα ποια είναι;
Αγόρι: Είναι η καθηγήτρια των Μαθηματικών.

Διδακτικό σενάριο 2: Ακρόαση τραγουδιού - Αυτόνομη διδασκαλία της ΚΠΛ

Διάρκεια	1 διδακτική ώρα
Επίπεδο ομάδας-στόχου	B1
Κύριος διδακτικός στόχος	ΚΠΛ - Ακρόαση τραγουδιού
Θεματική ενότητα	Γιορτές / Παραμύθια
Συνδυασμός δεξιοτήτων	ΠΠΛ, ΚΠΛ, ΠΓΛ Πολιτισμικά & διαπολιτισμικά στοιχεία
Εκπαιδευτικό υλικό	«Το κορίτσι με τα σπέρτα», των Χ. και Π. Κατσιμίχα, από το Λίγα τραγούδια θα σου πω , σσ. 89-92. (με προσθήκη δραστηριοτήτων)



ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Κοιτάζουμε την εικόνα και την περιγράφουμε.
2. Τι εποχή του χρόνου μπορεί να είναι; Για ποια γιορτή πιστεύετε ότι ετοιμάζεται ο κόσμος που κυκλοφορεί στους δρόμους; Υπάρχει αυτή η γιορτή στη χώρα σου; Αν όχι, ποια είναι η μεγαλύτερη γιορτή για σας και πότε τη γιορτάζετε;
3. Ποιο παραμύθι της χώρας σου θα θέλεις να μας πεις;
4. Είναι οι μέρες των γιορτών χαρούμενες για όλους τους ανθρώπους;

Δραστηριότητες

1.

Βάζω τις εικόνες στη σειρά με βάση το τραγούδι. Αριθμώ από 1-7.



Παντελόγλου, Ε. (2014). Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.): *Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Εκπαίδευση παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ, 15-16, 18-19, 21.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Ερωτηματολόγιο μαθητή - Πιλοτική έρευνα

Η έρευνα αυτή ασχολείται με την κατανόηση προφορικού λόγου (listening) στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δηλαδή δε χρειάζεται να γράψετε το όνομά σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για να βοηθήσουν επιστημονικά. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή!

Τι πρέπει να κάνετε: βάζετε ένα \surd δίπλα σε αυτό που σας εκφράζει / σε αυτά που σας εκφράζουν. Για παράδειγμα:

Ζείτε στην Ελλάδα

Ναι \surd

Όχι ___

Μερικές φορές συμπληρώνετε ένα κενό όπως στην ερώτηση 3, στο τελευταίο κουτάκι.

1. Πριν αρχίσετε μαθήματα ελληνικών, όταν ακούγατε να μιλάνε ελληνικά, καταλαβαίνατε

τα πάντα, ακόμη και λεπτομέρειες ___

το νόημα, τα πιο σημαντικά ___

μερικές λέξεις και εκφράσεις ___

δεν καταλαβαίνατε τίποτα ___

(προχωρήστε στην ερώτηση 3)

2. Πριν αρχίσετε μαθήματα ελληνικών, αυτό που σας βοήθησε να καταλαβαίνατε καλύτερα όταν ακούγατε ελληνικά ήταν

	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οι συζητήσεις με τον κόσμο έξω, με φίλους και γνωστούς					
η τηλεόραση					
τα βίντεο στο ίντερνετ					
τα τραγούδια					
το ραδιόφωνο					
η επικοινωνία στη δουλειά					
κάτι άλλο (το γράφετε): _____ _____					

3. Όταν επικοινωνείτε στα ελληνικά, είναι πιο εύκολο

να καταλαβαίνατε όταν ακούτε ___

να μιλάτε ___

να γράφετε ___

να καταλαβαίνατε όταν διαβάζετε ___

4. Ξέρετε και άλλες ξένες γλώσσες εκτός από τα ελληνικά.

Ναι ___ (προχωρήστε στην ερώτηση 5)

Όχι ___ (προχωρήστε στην ερώτηση 6)

5. Στην άλλη/στις άλλες ξένες γλώσσες που έχετε μάθει

	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Διαβάζατε κείμενα και κάνατε ασκήσεις κατανόησης (reading)					
Δουλεύατε πάνω στη γραμματική					
Μιλούσατε και παίζατε παιχνίδια ρόλων (speaking)					
Γράφατε κείμενα (writing)					
Ακούγατε κείμενα και κάνατε ασκήσεις κατανόησης (listening)					

6. Όταν ακούτε κάτι στα ελληνικά, είναι πιο δύσκολο να καταλάβετε

	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
α. αν δεν ξέρετε τίποτα γι' αυτό το θέμα					
β. αν συζητάνε πολλά άτομα μαζί					
γ. αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα					
δ. αν αυτό που ακούτε είναι διάλογος					
ε. αν αυτό που ακούτε είναι μονόλογος					
στ. αν αυτό που ακούτε έχει μεγάλη διάρκεια (= κρατάει πολλή ώρα)					
ζ. αν διαφωνείτε με αυτά που ακούτε ή το θέμα δε σας είναι ευχάριστο					
η. αν κάνουν χιούμορ					
θ. αν δε μιλάει ο δάσκαλος / η δασκάλα σας, που μιλάει αργά και καθαρά					
ι. αν δεν ξέρετε αν αυτός/αυτή που μιλάει θα έχει υπομονή αν δεν καταλάβετε καλά					

7. Στην τάξη σας ασχολείστε με την κατανόηση προφορικού λόγου (listening)

Συχνά (π.χ. κάθε δεύτερο μάθημα) ___

Σπάνια (π.χ. μια φορά το μήνα) ___

Δεν ασχολείστε ποτέ ___

(προχωρήστε στην ερώτηση 10)

8. Όταν κάνετε κατανόηση προφορικού λόγου (listening) στην τάξη είναι πιο εύκολο την ώρα που ακούτε
να κάνετε ασκήσεις με α, β, γ (multiple choice) ή σωστό/λάθος (true or false) ____
να συμπληρώνετε κενά ή να γράφετε απαντήσεις ____

9. Όταν κάνετε κατανόηση προφορικού λόγου (listening) στην τάξη:

από λέξεις και εκφράσεις που ακούτε αρχίζετε λίγο-λίγο να καταλαβαίνετε το νόημα ____
δε χρειάζεται να προσέξετε τις συγκεκριμένες λέξεις για να καταλάβετε το νόημα ____

10. Σας βοηθάει όταν κάνετε κατανόηση προφορικού λόγου (listening) στην τάξη να καταλαβαίνετε μετά καλύτερα τον κόσμο όταν μιλάει;

Πολύ ____
Λίγο ____
Καθόλου ____

11. Πιστεύετε ότι όταν κάποιος πηγαίνει να ζήσει σε μια χώρα, στην αρχή χρειάζεται πιο πολύ

να καταλαβαίνει όταν διαβάζει κάτι στη γλώσσα της χώρας αυτής ____
να καταλαβαίνει όταν ακούει κάτι τη γλώσσα της χώρας αυτής ____
να μιλάει τη γλώσσα της χώρας αυτής ____
να μπορεί να γράφει στη γλώσσα της χώρας αυτής ____

12. Ζείτε στην Ελλάδα

Λιγότερο από 1 χρόνο ____
1-2 χρόνια ____
3-5 χρόνια ____
5-10 χρόνια ____
Περισσότερο από 10 χρόνια ____

13. Παρακολουθείτε μαθήματα ελληνικών στο επίπεδο

A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2

14. Μαθαίνετε ελληνικά (βάλτε ένα √ δίπλα σε ό,τι σας εκφράζει)

	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
για τη δουλειά σας					
για σπουδές					
για τις προσωπικές σας σχέσεις					
γιατί έρχεστε στην Ελλάδα για διακοπές					
γιατί γνωρίζετε την Ελλάδα και την ιστορία της					

για άλλους λόγους (γράφετε ποιους): _____ _____					
---	--	--	--	--	--

15. Επικοινωνείτε στα ελληνικά έξω από το μάθημα.

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ

16. Χώρα καταγωγής:

_____.

17. Μητρική γλώσσα/ μητρικές γλώσσες:

_____.

18. Ηλικία: _____ (ετών/χρονώ).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Ακουστικό κείμενο και ασκήσεις - Πιλοτική έρευνα

ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΥΡΙΟΙ, ΚΑΛΗΜΕΡΑ ΣΑΣ

(μουσική) ... «Άνεμος». Ο δικός σας μουσικός σταθμός, στους 87,1. Είναι οι τίτλοι των ειδήσεων στις 10 με τη Μαρία Ιωάννου και τον Κώστα Καπλάνη.

Μαρία Ιωάννου: Κυρίες και κύριοι, καλημέρα σας. «Διπλές εκλογές τον Ιούνιο, εθνικές και ευρωπαϊκές, είναι η μόνη δημοκρατική διέξοδος που θα βγάλει τη χώρα από τη σημερινή πολιτική κρίση», δήλωσε χθες ο αρχηγός της αξιωματικής αντιπολίτευσης. Απαντώντας σε σχετική ερώτηση των δημοσιογράφων, ο κυβερνητικός εκπρόσωπος τόνισε ότι εθνικές εκλογές τον Ιούνιο, μόνο σε αστάθεια και αβεβαιότητα μπορεί να οδηγήσουν.

Κώστας Καπλάνης: Ο Υπουργός Εξωτερικών υποδέχτηκε σήμερα το πρωί τον γάλλο ομόλογό του. Βασικό θέμα της μεταξύ τους συζήτησης θα είναι η κρίση στη Μέση Ανατολή.

Μ.Ι.: Ψαλίδι στις δαπάνες για τα ΑΕΙ. Τα πανεπιστήμια θα πάρουν φέτος 23 εκατομμύρια ευρώ, ενώ πέρσι είχαν πάρει 25. «Με τα χρήματα αυτά δεν είναι δυνατόν να έχουμε ούτε αύξηση των φοιτητών ούτε νέα προγράμματα», μας δήλωσε ο πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κ.Κ.: Ληστεία σε περίπτερο έγινε χθες στις 10 το βράδυ στη Νίκαια. Οι δύο άγνωστοι, που επέβαιναν σε μοτοσικλέτα, τραυμάτισαν ελαφρά στο πρόσωπο τον περίπτερά και διέφυγαν προς άγνωστη κατεύθυνση.

Κ.Κ.: Ο 77χρονος Αιγύπτιος αρχαιολόγος Φάουζι αλ Χανούν πιστεύει ότι ανακάλυψε τον τάφο του Μεγάλου Αλεξάνδρου στο Λατινικό Νεκροταφείο της Αλεξάνδρειας.

Μ.Ι.: Η Σεζάρια Βέρντε, η «Μεγάλη Κυρία» από τη Βραζιλία, θα τραγουδήσει σήμερα και αύριο για να μαγέψει και την Αθήνα.

Τα σπορ στον «Άνεμο»

Μ.Ι.: Έσπασε τα χρονόμετρα η Μαρίνα Οικονόμου στο Πεκίνο. Η «κόρη του ανέμου» έκανε τα 60 μέτρα σε 6.96, αφήνοντας πίσω της την Πάουελ και κέρδισε το χρυσό μετάλλιο. «Αυτό το μετάλλιο είναι αποτέλεσμα σκληρής κι επίμονης δουλειάς, και είναι για τη χώρα μου», δήλωσε χθες δακρυσμένη.

Κ.Κ.: Σωστό θρίλερ στον αγώνα Ολυμπιακού - Α.Ε.Κ. με το χθεσινό 4-4. Νίκη της Γιουβέντους επί της Σαμπντόρια με 2-1 στη Γένοβα.

Κ.Κ.: Ο Φερνάντο Αλόνσο και η Μακ Λάρεν θριάμβευσαν στο παγκόσμιο πρωτάθλημα της Φόρμουλα 1.

Φίλες και φίλοι, καλή σας μέρα. Επόμενοι τίτλοι ειδήσεων από τους 87.1 στις 12.

Ασκήσεις κατανόησης

1. Ακούστε τις ειδήσεις και βάλτε σε κύκλο το σωστό.

1. Ο σταθμός στον οποίο ακούμε τις ειδήσεις, λέγεται _____.
α) Αεράκι β) Άνεμος
2. Ο σταθμός αυτός είναι _____.
α) μουσικός β) αθλητικός
3. Η Μαρία Ιωάννου και ο Κώστας Καπλάνης είναι οι _____.
α) εκφωνητές των ειδήσεων β) διευθυντές του σταθμού
4. Τον Ιούνιο θα γίνουν σίγουρα _____ εκλογές.
α) εθνικές β) ευρωπαϊκές
5. Ο Έλληνας υπουργός Εξωτερικών υποδέχτηκε τον γάλλο _____.
α) Υπουργό Εσωτερικών β) Υπουργό Εξωτερικών
6. Τα Πανεπιστήμια θα πάρουν φέτος _____ χρήματα από πέρσι.
α) λιγότερα β) περισσότερα
7. Έγινε ληστεία σε _____.
α) περίπτερο β) εστιατόριο
8. Η ελληνίδα πρωταθλήτρια Μαρία Οικονόμου έτρεξε στους αγώνες του _____ και κέρδισε το _____ μετάλλιο.
α) Πεκίνου / χρυσό β) Τόκιο / αργυρό
9. Το σκορ στον αγώνα Ολυμπιακού - Α.Ε.Κ. ήταν _____.
α) 4-4 β) 4-3
10. Η _____ νίκησε τη Σαμπντόρια με 2-1 στη _____.
α) Γιουβέντους / Γένοβα β) Μίλαν / Ρώμη

2. Βάλτε (Σ) στα σωστά και διορθώστε τα λάθη.

1. Είμαστε στους 87,1 μεγακύκλους στα FM.
2. Βασικό θέμα της συζήτησης μεταξύ των δύο Υπουργών, Έλληνα και Γάλλου, θα είναι οι ελληνογαλλικές σχέσεις.
3. Φέτος τα Πανεπιστήμια θα πάρουν μόνο 13 εκατομμύρια ευρώ.
4. Η ληστεία έγινε χθες στις 10 το βράδυ στη Νίκαια.
5. Οι ληστές σκότωσαν το θύμα κι έφυγαν μ' ένα κόκκινο αυτοκίνητο.

6. Ο 37χρονος Αιγύπτιος αρχαιολόγος Φαουζί αλ Χανούν πιστεύει ότι ανακάλυψε τον τάφο του Μεγάλου Αλεξάνδρου.
7. Η Σεζάρια Βέρντε, η «Μεγάλη Κυρία» από τη Βραζιλία, θα τραγουδήσει για τρεις νύχτες στον Λυκαβηττό.
8. Η Μαρία Οικονόμου βγήκε πρώτη στα 60 μέτρα με χρόνο της 6.96.
9. Ο Φερνάντο Αλόνσο και η Φεράρι θριάμβευσαν στη Φόρμουλα 1.
10. Οι επόμενοι τίτλοι ειδήσεων είναι στις 12.

3. Τι ακούμε ακριβώς; Διαλέξτε τη σωστή λέξη.

1. Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος *τόνισε / υπογράμμισε* ότι εθνικές εκλογές τον Ιούνιο, μόνο σε αστάθεια και αβεβαιότητα μπορεί να οδηγήσουν.
2. Ψαλίδι στις *δαπάνες / στα έξοδα* για τα ΑΕΙ.
3. Οι δύο άγνωστοι που *επέβαιναν / ήταν πάνω* σε μοτοσικλέτα, *χτύπησαν / τραυμάτισαν* ελαφρά στο πρόσωπο τον περιπτερά, πήραν τις εισπράξεις και *διέφυγαν / έφυγαν* προς άγνωστη κατεύθυνση.
4. Έσπασε τα *ρολόγια / χρονόμετρα* η Μαρία Οικονόμου στο Πεκίνο. Η «κόρη του ανέμου / αέρα» έκανε τα 60 μέτρα σε 6.96.
5. «Αυτό το μετάλλιο είναι αποτέλεσμα *πολλής / σκληρής* κι *επίμονης / υπομονετικής* δουλειάς και είναι για *την πατρίδα μου / τη χώρα μου*, δήλωσε χθες δακρυσμένη.

4. Ακούστε πάλι τις ειδήσεις και συμπληρώστε τις προτάσεις.

1. Η αξιωματική αντιπολίτευση θέλει να γίνουν εθνικές εκλογές τον Ιούνιο γιατί _____.
2. Η κυβέρνηση δεν θέλει να γίνουν και εθνικές εκλογές τον Ιούνιο γιατί _____.
3. Ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου δήλωσε ότι με τα χρήματα που θα πάρουν φέτος, τα Πανεπιστήμια δεν είναι δυνατόν να έχουν ούτε _____, ούτε _____.
4. Ο Αιγύπτιος αρχαιολόγος Αλ Χανούν πιστεύει ότι _____.
5. Η Σεζάρια Βέρντε θα τραγουδήσει για να _____.
6. Ο αγώνας Ολυμπιακού - Α.Ε.Κ. ήταν σωστό θρίλερ επειδή _____.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

Ερωτηματολόγιο μαθητή - Τελική μορφή

Η έρευνα αυτή ασχολείται με την κατανόηση προφορικού λόγου (listening) στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δηλαδή δε χρειάζεται να γράψετε το όνομά σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν επιστημονικά, σύμφωνα με τους κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!

Τι πρέπει να κάνετε: βάζετε ένα \surd δίπλα σε αυτό που σας εκφράζει / σε αυτά που σας εκφράζουν. Για παράδειγμα:

Ζείτε στην Ελλάδα

Ναι \surd

Όχι $\underline{\hspace{1cm}}$

Μερικές φορές συμπληρώνετε ένα κενό όπως στην ερώτηση 3, στο τελευταίο κουτάκι.

1. Πώς μάθατε ελληνικά;

- α. Με φυσικό τρόπο, ζώντας στην Ελλάδα. $\underline{\hspace{1cm}}$
- β. Κάνοντας μαθήματα ελληνικών στην Ελλάδα. $\underline{\hspace{1cm}}$
- γ. Κάνοντας μαθήματα ελληνικών σε άλλη χώρα. $\underline{\hspace{1cm}}$

2. Πριν αρχίσετε μαθήματα ελληνικών, όταν ακούγατε να μιλάνε ελληνικά, καταλαβαίνατε

- α. τα πάντα, ακόμη και λεπτομέρειες $\underline{\hspace{1cm}}$
- β. το νόημα, τα πιο σημαντικά $\underline{\hspace{1cm}}$
- γ. μερικές λέξεις και εκφράσεις $\underline{\hspace{1cm}}$
- δ. δεν καταλαβαίνατε τίποτα $\underline{\hspace{1cm}}$ (προχωρήστε στην ερώτηση 4)

3. Αυτό που σας βοήθησε να καταλαβαίνατε καλύτερα όταν ακούτε ελληνικά είναι

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
α. οι συζητήσεις με τον κόσμο έξω, με φίλους και γνωστούς					
β. η τηλεόραση					
γ. οι ελληνικές ταινίες					
δ. τα βίντεο στο ίντερνετ					
ε. τα τραγούδια					
στ. το ραδιόφωνο					
ζ. η επικοινωνία στη δουλειά					
η. το μάθημα της κατανόησης προφορικού λόγου στο μάθημα των ελληνικών (listening)					
θ. κάτι άλλο (το γράφετε):					

4. Όταν επικοινωνείτε στα ελληνικά, είναι πιο εύκολο

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
να καταλαβαίνετε όταν ακούτε					
να μιλάτε					
να καταλαβαίνετε όταν διαβάζετε					
να γράφετε					

5. Ξέρετε και άλλες ξένες γλώσσες εκτός από τα ελληνικά.

Ναι ___ (προχωρήστε στην ερώτηση 6)

Όχι ___ (προχωρήστε στην ερώτηση 7)

6. Στην άλλη/στις άλλες ξένες γλώσσες που έχετε μάθει

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
α. Διαβάζετε κείμενα και κάνετε ασκήσεις κατανόησης (reading)					
β. Δουλεύατε πάνω στη γραμματική					
γ. Κάνετε ασκήσεις ορθογραφίας					
δ. Δουλεύατε πάνω στο λεξιλόγιο					
ε. Μιλούσατε και παίζατε παιχνίδια ρόλων (speaking)					
στ. Γράφατε κείμενα (writing)					
ζ. Ακούγατε κείμενα και κάνατε ασκήσεις κατανόησης (listening)					

7. Όταν ακούτε κάτι στα ελληνικά, είναι πιο δύσκολο να καταλάβετε

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
α. αν δεν ξέρετε τίποτα γι' αυτό το θέμα					
β. αν συζητάνε πολλά άτομα μαζί					
γ. αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα					
δ. αν αυτό που ακούτε είναι διάλογος					
ε. αν αυτό που ακούτε είναι μονόλογος					
στ. αν αυτό που ακούτε έχει μεγάλη διάρκεια (= κρατάει πολλή ώρα)					
ζ. αν διαφωνείτε με αυτά που ακούτε ή το θέμα δε σας είναι ευχάριστο					
η. αν κάνουν χιούμορ					
θ. αν δε μιλάει ο δάσκαλος/η δασκάλα σας, που μιλάει αργά και καθαρά					

ι. αν δεν ξέρετε αν αυτός/αυτή που μιλάει θα έχει υπομονή αν δεν καταλάβετε καλά					
--	--	--	--	--	--

8. Στην τάξη σας ασχολείστε με την κατανόηση προφορικού λόγου (listening)

πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1

9. Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιος πιο πολύ όταν πηγαίνει να ζήσει σε μια χώρα; Σημειώστε τους αριθμούς 1-4, όπου 1 είναι το πιο σημαντικό για σας και 4 το λιγότερο σημαντικό.

Χρειάζεται:

- α. να καταλαβαίνει όταν διαβάζει κάτι στη γλώσσα της χώρας αυτής ____
 β. να καταλαβαίνει όταν ακούει κάτι τη γλώσσα της χώρας αυτής ____
 γ. να μιλάει τη γλώσσα της χώρας αυτής ____
 δ. να μπορεί να γράφει στη γλώσσα της χώρας αυτής ____

10. Όταν επικοινωνείτε στα ελληνικά, είναι σημαντικό για σας

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
να καταλαβαίνετε όταν ακούτε					
να μιλάτε					
να καταλαβαίνετε όταν διαβάζετε					
να γράφετε					

11. Πόσον καιρό ζείτε στην Ελλάδα;

_____ μήνες
 _____ χρόνο / χρόνια

12. Παρακολουθείτε μαθήματα ελληνικών στο επίπεδο

A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2

13. Μαθαίνετε ελληνικά (βάλτε ένα √ δίπλα σε ό,τι σας εκφράζει)

	πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
α. για την καθημερινή επικοινωνία με τον κόσμο					
β. για τη δουλειά σας					
γ. για τις προσωπικές σας σχέσεις					

δ. για σπουδές					
ε. γιατί γνωρίζετε την Ελλάδα και την ιστορία της					
στ. γιατί σας αρέσει να ταξιδεύετε ή να κάνετε τουρισμό στην Ελλάδα					
ζ. για άλλους λόγους (γράφετε ποιους): _____					

14. Επικοινωνείτε στα ελληνικά έξω από το μάθημα.

πάρα πολύ 5	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1

15. Χώρα καταγωγής (= από πού είστε;)

_____.

16. Μητρική γλώσσα/ μητρικές γλώσσες:

_____.

17. Επίπεδο εκπαίδευσης:

Δημοτικό σχολείο (1-6 χρόνια) _____

Γυμνάσιο (9 χρόνια) _____

Λύκειο (12 χρόνια) _____

Πανεπιστήμιο _____

Μεταπτυχιακή ειδίκευση (μάστερ) _____

Διδακτορικό (phd/doctorat) _____

18. Ηλικία: _____ (ετών/χρονώ).

19. Φύλο:

Γυναίκα _____

Άντρας _____

Άλλο _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

Προφορικά κείμενα προς ακρόαση

1^ο ακουστικό κείμενο

Με λένε Σόνια, και πάω στην έκτη τάξη. Μένω στα Κάτω Πα↑τήσια, και γεννήθηκα στην Ελλάδα. Ακούω μουσική, και:: ακούω απ' όλα τα είδη. Περισσότερο ακούω το χιπ-χοπ και το ποπ. Το ροκ δε μου αρέσει και τόσο.

Είμαι ο Τζέσι, και είμαι εφτάμισι χρονών. (χχχ) Πηγαίνω δευτέρα τάξη, και μου αρέσουν πολύ τα αμάξια. Όταν:: θα μεγαλώσω, (χχχ) θέλ(ω) να γίνω μηχανικ↑ός, έχω:: (χχχ) μια συλλογή με αμάξια και αυτοκόλλητα:: (χχχ) και πο↑λλά με αμάξια. Θέλω:: να πάω (σ)την Ινδία (χχχ) όταν (.) θα κλείσουν τα σχολεία (.) Όταν είχα πάει πέρσι:: τότε μου άρεσε πολύ, (.) να έπαιζα με τα ξαδέρφια μου::

Απόσπασμα από την εκπομπή *Οι φυλές της Αθήνας*, «Ινδοί», (σκηνοθεσία Γιώργου Κορδέλλα, μιλάνε η Σόνια και ο Τζέσε), NET 2011.

2^ο ακουστικό κείμενο

Λέγομαι Αμρίτ Σινγκ και:: είμαι από την Ινδία, είχα έρθει το δύο χιλιάδες δύο εδώ στην Ελλάδα, είχε έρθει πρώτα ο πατέρας μου (.) το:: χίλια εννιακόσα ενενήντα:: δύο, και μας έστειλε χαρτιά από δω (.) οικογενειακά (.) για να έρθουμε κι εμείς (.) για να ζήσουμε μια καλύτερη ζωή εδώ στην Ελλάδα, (χχχ) ε:: εγώ είχα έρθει με τη μητέρα μου (.) και με τη θεία μου (.) και με κάτι ξαδέρφια, και:: άρχισα να πηγαίνω δω σχολείο, ε:: (.) δεν ήταν όμως και πολύ ωραία στο σχολείο γιατί:: είχα (και) προβλήματα:: (με τη), είχα προβλήματα με τη γλώσσα, δεν ήξερα να μιλάω καλά ελληνικά, δεν καταλάβαινα τι λέγανε, ε:: όχι μόνο αυτό, απλώς υπήρχε και το πρόβλημα ρατσισμού, ότι:: ↑δεν (.) μου μιλάγανε, μ' απόφευγαν, με κοροϊδεύανε:: Δε (.) θυμάμαι και πάρα πολλά στην Ινδία γιατί ήμουνά πάρα πολύ μικρός όταν είχα έρθει, έχω πάει δύο φορές στην Ινδία, για μεγάλο διάστημα (.) δεν είχα και πάρα πολλούς φίλους που:: να τους θυμάμαι πολλούς (.) είχα λίγα προβλήματα κι εκείπέρα όταν είχα πάει μετά από τόσο καιρό, μετά από:: έξι χρόνια που 'χα πάει. > Ντάξει, σιγά-σιγά βρήκα κι εκεί φίλους <, και:: είναι ωραία, ε:: απ↑λώς μου αρέσει πιο πολύ εδωπέρα γιατί είναι πιο ελεύθερα, η ζωή εδώ:: (.) Υπάρχουν παιδιά στην ηλικία μου που είναι, οι περισσότεροι όσους γνωρίζω που κάνω παρέα έχω:: ακούσει ότι μερικοί θέλουν να κάτσουν εδώ, και μερικοί για να πάνε σε άλλη χώρα για να κάνουν ακόμη πιο καλύτερη ζωή απ' ό,τι

εδωπέρα (.) ((αρχίζει να ακούγεται ήχος τηλεόρασης που αλλοιώνει τον ήχο)) να πάνε στον Καναδά στην Αμερική στην Αγγλία:: σε άλλες πιο μεγάλες χώρες πιο αναπτυγμένες, ((σταματάει να ακούγεται ο ήχος της τηλεόρασης)) και:: εγώ προσωπικά θέλω να κάτσω εδώ, ή εδώ ή Ινδία.

Απόσπασμα από την εκπομπή *Οι φυλές της Αθήνας*, «Ινδοί», (σκηνοθεσία Γιώργου Κορδέλλα, μιλάει ο Αμρίτ Σινγκ), NET 2011.

3^ο ακουστικό κείμενο

Ευτυχώς ξεκίνησα να δουλεύω:: μετά από μιάμιση ή δύο βδομάδες περίπου μόλις έφτασα στην Ελλάδα, μας βοήθησε ένας φίλος μου Έλληνας από τη Γεωργία και πήγα σε μία βιοτεχνία (.) κι έφτιαχνα σόλες για τα παπούτσια. Δούλευα:: οικοδομή, κλασικά (.) υδραυλικός πάλι που:: (χχχ) > τρέχαμε έξω όλη την ώρα < και κάποια στιγμή αποφάσισα ότι πρέπει να αλλάξω:: τη δουλειά και να δουλέψω σε κάτι που μου ταιριάζει, ίσως, δεν ξέρω, και βρήκα δουλειά σ' ένα:: εστιατόριο, ουζερί. Αρχισα πλέον να σκέφτομαι ότι:: πρέπει να ζήσω (.) σ' αυτή τη χώρα και να ζήσω κανονικά (.) κι έτσι ξεκίνησα να:: να σκέφτομαι διαφορετικά > όχι ως μετανάστης ας πούμε < που μαζεύει λεφτά και σκέφτεται κάποια στιγμή να φύγει (.) και δεν ξοδεύει γιατί θα αγοράσει ένα σπίτι στην πα↑τρίδα του:: (.) και διάφοροι άλλοι λόγοι ας πούμε που:: σφίγγεται ένας μετανάστης σε μια άλλη χώρα.

Όσο περνάν τα χρόνια, τόσο:: πιστεύω ότι θα:: υπάρχει πιο κατανόηση και πιο:: θα έρθουμε πιο κοντά:: (.) θέλει προσπάθεια, θέλει χρόνο αυτό το πράγμα. Δε γίνεται σε μια δεκαετία:: να γίνει αυτό. Στη Γεωργία ας πούμε οι Αρμένιοι που ζούνε (.) και Κούρδοι (.) και Τούρκοι (.) και Ρώσοι ζούνε αιώνες εκεί και (.) έχουν ενταχτεί, έχουν άλλο στάτους στη χώρα, ενώ εδώ ας πούμε που δεν υπήρχε αυτό το πράγμα, δεν υπήρχαν ↑ξένοι πάρα πολλοί στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία τ(ου), τις αρχές του ενενήντα ας πούμε, θέλει χρόνο:: να μεγαλώσουν γενιές μαζί (.) για να μπορεί να υπάρχουνε πιο βαθιές φι↑λίες (.) να εξελιχτεί αυτό το πράγμα.

Απόσπασμα από την εκπομπή *Οι φυλές της Αθήνας*, «Γεωργιανοί» (σκηνοθεσία Κατερίνας Ευαγγελάκου, μιλάει ο Δαβίδ Μαλτέζε), NET 2011.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ

Επιλογή ακουστικού υλικού - Δραστηριότητες



Βίντεο 1

1. Πώς λένε το κοριτσάκι;
2. Σε ποια τάξη πάει στο σχολείο;
3. Πού γεννήθηκε;
4. Πού μένει;
5. Τι της αρέσει να κάνει;



Βίντεο 2

1. Πώς λένε το κοριτσάκι;
2. Σε ποια τάξη πάει στο σχολείο;
3. Πού μένει;
4. Πού γεννήθηκε;
5. Τι μουσική ακούει πιο πολύ;
6. Πώς λένε το αγοράκι;
7. Πόσων χρόνων είναι;
8. Σε ποια τάξη πηγαίνει;
9. Τι θέλει να γίνει όταν μεγαλώσει; Γιατί;
10. Θέλει να πάει στην Ινδία όταν κλείσουν τα σχολεία;



Βίντεο 3

1. Πότε ήρθε στην Ελλάδα ο αθλητής που βλέπουμε;
2. Από ποια χώρα ήρθε;
3. Πόσων χρόνων ήταν όταν κέρδισε (νίκησε) το Πανευρωπαϊκό Πρωτάθλημα Νέων;
4. Ανέβηκε γρήγορα ή σιγά-σιγά μέχρι την Ολυμπιάδα του 2004;
5. Εσείς τι λέτε; Είναι εύκολο να αλλάζεις χώρα, γλώσσα και κουλτούρα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ

Κυρίως ερευνητική διαδικασία - Ασκήσεις κατανόησης

1^η ακουστική άσκηση

Τι ακούμε; Βάλτε σε έναν κύκλο το σωστό:

1. Το κοριτσάκι που μιλάει το λένε
 - α) Άνια
 - β) Σόνια

2. Το κοριτσάκι πάει
 - α) στη δευτέρα τάξη
 - β) στην έκτη τάξη

3. Το κοριτσάκι μένει
 - α) στα Άνω Πατήσια
 - β) στα Κάτω Πατήσια

4. Το κοριτσάκι
 - α) γεννήθηκε στην Ελλάδα
 - β) γεννήθηκε στην Ινδία

5. Στο κοριτσάκι αρέσει
 - α) το χιπ-χοπ
 - β) η ροκ μουσική

6. Το αγοράκι είναι
 - α) πεντέμισι χρονών
 - β) επτάμισι χρονών

7. Στο σχολείο το αγοράκι πάει
 - α) στη δευτέρα τάξη
 - β) στην τρίτη τάξη

8. Στο αγοράκι αρέσουν πολύ
 - α) τα αυτοκίνητα
 - β) οι βόλτες με αυτοκίνητο

9. Όταν μεγαλώσει το αγοράκι θέλει να γίνει
 - α) ηλεκτρολόγος
 - β) μηχανικός

10. Όταν πηγαίνει στην Ινδία, το αγοράκι παίζει

- α) με τα αδέρφια του
- β) με τα ξαδέλφια του

2^η ακουστική άσκηση

Τι ακούμε; Βάλτε σε έναν κύκλο το σωστό:

1. Ο Αμρίτ Σινγκ ήρθε στην Ελλάδα

- α) το 1992
- β) το 2002
- γ) πριν 6 χρόνια

2. Ήρθε στην Ελλάδα

- α) μόνο με τον πατέρα του
- β) με τη μητέρα του και άλλους συγγενείς όταν τους έστειλε χαρτιά ο πατέρας του
- γ) χωρίς τους γονείς του, μόνο με τους θείους και τα ξαδέλφια του

3. Ο πατέρας του ήθελε να έρθουν στην Ελλάδα

- α) για να βρουν μια καλύτερη ζωή
- β) για πολιτικούς λόγους
- γ) γιατί στην Ελλάδα ζούσαν οι θείοι και τα ξαδέλφια του

4. Στο ελληνικό σχολείο ο Αμρίτ Σινγκ είχε προβλήματα

- α) γιατί ήταν μακριά από τους φίλους που είχε στην Ινδία
- β) γιατί δεν ήξερε καλά την γλώσσα
- γ) γιατί δεν ήξερε καλά τη γλώσσα και υπήρχε ρατσισμός

5. Στο σχολείο τα άλλα παιδιά

- α) έκαναν μαζί του παρέα από την πρώτη μέρα
- β) τον βοηθούσαν στα μαθήματα γιατί δεν ήξερε καλά ελληνικά
- γ) δεν του μιλούσαν, τον απέφευγαν ή τον κορόιδευαν

6. Όταν ταξίδεψε στην Ινδία, στην αρχή είχε κι εκεί προβλήματα

- α) επειδή δεν ήξερε τη γλώσσα
- β) επειδή είχε φύγει μικρός από 'κει και δεν είχε φίλους
- γ) επειδή τα άλλα παιδιά τον κορόιδευαν

7. Από τότε που ήρθε να ζήσει στην Ελλάδα, ο Αμρίτ Σινγκ έχει ταξιδέψει στην Ινδία

- α) μια φορά
- β) δυο φορές
- γ) τρεις φορές

8. Του Αμρίτ Σινγκ του αρέσει περισσότερο η Ελλάδα
- α) επειδή υπάρχουν πιο πολλές δουλειές
 - β) επειδή υπάρχει πιο πολλή ελευθερία
 - γ) επειδή δεν τα κατάφερε να γνωρίσει κόσμο και να κάνει φίλους στην Ινδία

9. Ο Αμρίτ Σινγκ λέει ότι πολλοί φίλοι του θέλουν να πάνε
- α) στον Καναδά, στην Αμερική, στην Αγγλία
 - β) στη Γερμανία
 - γ) στην Ινδία

10. Ο ίδιος ο Αμρίντ Σινγκ θα ήθελε
- α) να ζήσει στην Αγγλία
 - β) να γυρίσει στην Ινδία
 - γ) να μείνει στην Ελλάδα ή να επιστρέψει στην Ινδία

3^η ακουστική άσκηση

Τι ακούμε; Βάλτε σε έναν κύκλο το σωστό:

1. Ο Δαβίδ Μαλτέζε, όταν ήρθε στην Ελλάδα
- α) άργησε πολύ να βρει δουλειά
 - β) ξεκίνησε δουλειά μετά από ενάμιση-δυο μήνες
 - γ) ξεκίνησε δουλειά μετά από μιάμιση-δυο εβδομάδες
 - δ) ξεκίνησε δουλειά την πρώτη κιόλας μέρα
2. Την πρώτη του δουλειά τη βρήκε
- α) από αγγελία
 - β) από τον ΟΑΕΔ
 - γ) χτυπώντας πόρτα-πόρτα
 - δ) με τη βοήθεια ενός φίλου του
3. Η πρώτη του δουλειά στην Ελλάδα ήταν
- α) σε οικοδομή
 - β) υδραυλικός
 - γ) σε μια βιοτεχνία παπουτσιών
 - δ) στο εστιατόριο ενός φίλου του
4. Κατά τη γνώμη του, όταν κάποιος πηγαίνει μετανάστης σε μian άλλη χώρα,
- α) συχνά προσπαθεί να μαζέψει χρήματα για ν' αγοράσει ένα σπίτι στη χώρα του
 - β) ξοδεύει όλα τα χρήματα που βγάζει για να κάνει μια καλύτερη ζωή
 - γ) συνήθως θέλει ν' αγοράσει ένα σπίτι στη χώρα που ζει τώρα
 - δ) ζει μια εντελώς κανονική ζωή
5. Κάποια στιγμή, ο Δαβίδ Μαλτέζε αποφάσισε ότι έπρεπε
- α) να επιστρέψει στη χώρα του
 - β) να βρει μια δουλειά που να του ταιριάζει

- γ) να σπουδάσει κάτι που αγαπάει
- δ) να ανοίξει μια δική του δουλειά

6. Ο Δαβίδ Μαλτέζε λέει ότι για να υπάρξει κατανόηση ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες χρειάζεται

- α) κατάλληλη νομοθεσία
- β) κατάλληλη παιδεία
- γ) προσπάθεια και χρόνος
- δ) να εργάζονται μαζί

7. Ο Δαβίδ Μαλτέζε λέει ότι στη Γεωργία

- α) οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει να ζουν με άλλους λαούς
- β) ζουν μαζί πολλοί και διαφορετικοί λαοί τα τελευταία χρόνια
- γ) ζουν μαζί πολλοί και διαφορετικοί λαοί αιώνες τώρα
- δ) είναι δύσκολο να μάθουν να ζουν μαζί διαφορετικοί λαοί

8. Ο Δαβίδ Μαλτέζε λέει ότι στη Γεωργία οι Γεωργιανοί ζουν μαζί

- α) με Ρώσους, Ουκρανούς, Τούρκους
- β) με Ρώσους, Αρμένιους, Τούρκους, Έλληνες
- γ) με Ρώσους, Αρμένιους, Τούρκους, Κούρδους
- δ) με Ουκρανούς, Αρμένιους, Έλληνες, Κούρδους

9. Ο Δαβίδ Μαλτέζε λέει ότι στην Ελλάδα ήρθαν να ζήσουν άνθρωποι από άλλες χώρες

- α) από τις αρχές της δεκαετίας του '80
- β) από τις αρχές της δεκαετίας του '90
- γ) απ' τα τέλη της δεκαετίας του '90
- δ) απ' το 2000 και μετά

10. Ο Δαβίδ Μαλτέζε πιστεύει ότι για να δημιουργηθούν βαθιές φιλίες χρειάζεται

- α) να μεγαλώσουν γενιές μαζί
- β) οι άνθρωποι να έχουν την ίδια καταγωγή
- γ) οι άνθρωποι να έχουν την ίδια κουλτούρα
- δ) οι άνθρωποι να έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI

MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire / Ερωτηματολόγιο Ακουστικής Επίγνωσης)

Οι ακόλουθες προτάσεις περιγράφουν ορισμένες στρατηγικές ακουστικής κατανόησης και το πώς αισθάνεστε για την κατανόηση προφορικού λόγου στη γλώσσα που μαθαίνετε. Συμφωνείτε με αυτές; Δεν πρόκειται για τεστ, κι έτσι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις. Απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις θα βοηθήσετε τον εαυτό σας και τον δάσκαλό σας να δει την πρόοδό σας στο πώς μαθαίνετε να ακούτε. Παρακαλώ σημειώστε τη γνώμη σας μετά από κάθε πρόταση, βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει καλύτερα το επίπεδο συμφωνίας σας (το πόσο συμφωνείτε) με αυτή την πρόταση. Για παράδειγμα:

(The statements below describe some strategies for listening comprehension and how you feel about listening in the language you are learning. Do you agree with them? This is not a test, so there are no “right” or “wrong” answers. By responding to these statements, you can help yourself and your teacher understand your progress in learning to listen. Please indicate your opinion after each statement. Circle the number which best shows your level of agreement with the statement. For example:)

	Διαφωνώ απολύτως / Strongly disagree 1	Διαφωνώ/ Disagree 2	Διαφωνώ κάπως/ Disagree Slightly 3	Συμφωνώ εν μέρει / Partly Agree 4	Συμφωνώ/ Agree 5	Συμφωνώ Απόλυτα / Agree Strongly 6
Μ' αρέσει να μαθαίνω μιαν άλλη γλώσσα (I like learning another language).						

	1	2	3	4	5	6
1. Πριν αρχίσω να ακούω, έχω ένα πλάνο στο μυαλό μου για τον τρόπο με τον οποίο θα ακούσω (Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen).						
2. Συγκεντρώνομαι περισσότερο στο κείμενο όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω (I focus harder on the text when I have trouble understanding).						
3. Θεωρώ το να ακούω πιο δύσκολο από το να διαβάζω, να μιλάω ή να γράφω στα ελληνικά (I find that listening is more difficult than reading, speaking, or writing in Greek).						
4. Μεταφράζω μέσα στο μυαλό μου την ώρα που ακούω (I translate in my head as I listen).						
5. Χρησιμοποιώ τις λέξεις που καταλαβαίνω για να μαντέψω τη σημασία των λέξεων που δεν καταλαβαίνω (I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand).						
6. Όταν αφαιρούμαι, ξανασυγκεντρώνομαι αμέσως (When my mind wanders, I recover my concentration right away).						
7. Καθώς ακούω, συγκρίνω αυτά που καταλαβαίνω με όσα γνωρίζω για το θέμα (As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic).						

8. Νιώθω την κατανόηση προφορικού λόγου σαν μια πρόκληση για μένα (I feel that listening comprehension in Greek is a challenge for me).						
9. Χρησιμοποιώ την εμπειρία και τις γνώσεις μου για να με βοηθήσουν να καταλάβω (I use my experience and knowledge to help me understand).						
10. Πριν αρχίσω να ακούω, σκέφτομαι ποια παρόμοια κείμενα μπορεί να έχω ακούσει (Before listening, I think of similar texts that I may have listened to).						
11. Μεταφράζω τις λέξεις-κλειδιά την ώρα που ακούω (I translate key words as I listen).						
12. Προσπαθώ να ξανασυγκεντρωθώ μόλις χάσω τη συγκέντρωσή μου (I try to get back on track when I lose concentration).						
13. Καθώς ακούω, διορθώνω γρήγορα την ερμηνεία μου αν καταλάβω πως δεν είναι σωστή (As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct).						
14. Μετά την ακρόαση, ξανασκέφτομαι τον τρόπο με τον οποίο άκουσα, και πώς θα μπορούσα να το κάνω διαφορετικά την επόμενη φορά (After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time).						
15. Δεν αισθάνομαι νευρική όταν ακούω κάτι στα ελληνικά (I don't feel nervous when I listen to Greek).						
16. Όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακούω, τα παρατάω και παύω να ακούω (When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening).						
17. Χρησιμοποιώ το γενικό νόημα του κειμένου για να με βοηθήσει να μαντέψω τη σημασία των λέξεων που δεν καταλαβαίνω (I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand).						
18. Μεταφράζω λέξη προς λέξη καθώς ακούω (I translate word by word, as I listen).						
19. Όταν μαντεύω τη σημασία μιας λέξης, ξανασκέφτομαι όλα τα υπόλοιπα που έχω ακούσει, για να δω αν αυτό που μάντεψα βγάζει νόημα (When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense).						
20. Καθώς ακούω, ρωτώ κάθε λίγο τον εαυτό μου αν είμαι ικανοποιημένος με το επίπεδο κατανόησής μου (As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension).						
21. Έχω κάποιον στόχο στο μυαλό μου καθώς ακούω (I have a goal in mind as I listen).						

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ

Ερωτηματολόγιο καθηγητή

Αγαπητές/Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί τμήμα μιας έρευνας που γίνεται στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και ασχολείται με τη δεξιότητα της Κατανόησης Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν μόνο για να βοηθήσουν επιστημονικά με βάση τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας. Το σκεπτικό είναι πως πέρα από τις απαντήσεις των μαθητών, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε στη διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος τα πορίσματα της διδακτικής εμπειρίας και του αναστοχασμού όσων ασχολούνται με το αντικείμενο αυτό. Γι' αυτό, σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή!

Τι θα χρειαστεί να κάνετε: βάζετε ένα \surd δίπλα σε / κάτω από αυτό που σας εκφράζει και μερικές φορές γράφετε τη δική σας άποψη.

1. Παρατηρείτε ότι σε τάξεις Β και ορισμένες φορές Γ επιπέδου γλωσσομάθειας συμβαίνει να εντάσσονται μαθητές που έχουν μάθει την ελληνική γλώσσα ακουστικά.

πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1

2. Μαθαίνουν τη γλώσσα ακουστικά με άνεση όσοι είναι

	πολύ 4	Αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
Λιγότερο από 18 ετών				
19-29 ετών				
30-40 ετών				
41-50 ετών				
Περισσότερο από 50 ετών				

3. Οι μαθητές που έχουν μάθει ακουστικά την ελληνική γλώσσα, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε ικανοποιητικό επίπεδο (παρ' όλες τις ατομικές διαφορές) μετά από

- α. 25-50 ώρες μαθημάτων ____
- β. 51-100 ώρες μαθημάτων ____
- γ. 101-200 ώρες μαθημάτων ____
- δ. Περισσότερες από 200 ώρες μαθημάτων ____

4. Ισχύουν για σας οι ακόλουθες προτάσεις;

	Ναι	Όχι
α. Θα βοηθούσε στη διδασκαλία η διάγνωση της επίδοσης κάθε μαθητή ανά γλωσσική δεξιότητα στην αρχή των μαθημάτων.		

β. Ασχολούμαι με την ΚΠΛ στα μαθήματά μου.		
γ. Λόγω της διδακτέας ύλης, δεν υπάρχει χρόνος για ενασχόληση με την ΚΠΛ.		
δ. Στην πραγματικότητα η ΚΠΛ έρχεται από μόνη της μέσα από τη διδασκαλία των άλλων δεξιοτήτων, της γραμματικής, του λεξιλογίου.		
ε. Η καλλιέργεια της δεξιότητας της ΚΠΛ διαφέρει από την αξιολόγησή της.		
στ. Η θεωρία των γλωσσικών δεξιοτήτων έχει σχέση με τη διδακτική πράξη.		
ζ. Τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιώ περιλαμβάνουν σχεδιασμένη διδασκαλία της ΚΠΛ (προακουστικό, κυρίως ακουστικό, μεταακουστικό στάδιο - ερέθισμα ως εισαγωγή, δραστηριότητες ποικίλων τύπων).		
η. Παράλληλα με το κυρίως διδακτικό εγχειρίδιο, χρησιμοποιώ χωριστό εγχειρίδιο που περιλαμβάνει σχεδιασμένη διδασκαλία της ΚΠΛ ή δημιουργώ δικό μου υλικό για σχεδιασμένη διδασκαλία της ΚΠΛ (προακουστικό, κυρίως ακουστικό, μεταακουστικό στάδιο κ.ο.κ.).		
θ. Διδάσκω την ΚΠΛ ως δεξιότητα αυτόνομα.		
ι. Αξιοποιώ την ΚΠΛ ως εισαγωγή ή ως επέκταση μιας άλλης δραστηριότητας.		
ια. Εντάσσω την ΚΠΛ στη θεματική με την οποία ασχολούμαστε κάθε φορά.		
ιβ. Ασχολούμαι περισσότερο με την αξιολόγηση της ΚΠΛ παρά με τη διδασκαλία της, στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για εξετάσεις.		
ιγ. Παρατηρώ ότι οι μαθητές που έχουν διδαχτεί τις γλώσσες που γνωρίζουν με παραδοσιακό τρόπο, θεωρούν μάθημα κυρίως την ενασχόληση με το γραπτό λόγο και με ασκήσεις γραμματικής. Θεωρούν μάλιστα την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και ιδιαίτερα της ΚΠΛ χάσιμο χρόνου.		

5. Όταν κάνετε ΚΠΛ με τους μαθητές σας, είναι πιο δύσκολο να καταλάβουν

	A1- A2	B1- B2	Γ1-Γ2
α. αν δεν ξέρουν τίποτα για το θέμα			
β. αν υπάρχουν πολλοί συνομιλητές			
γ. αν υπάρχει θόρυβος ή παράσιτα			
δ. αν το κείμενο έχει διαλογική μορφή			
ε. αν το κείμενο είναι αφηγηματικό			
στ. αν η ακρόαση έχει μεγάλη διάρκεια			
ζ. αν διαφωνούν με αυτά που ακούνε ή το θέμα δεν τους είναι ευχάριστο (για παράδειγμα προσβάλλονται από κάτι που θεωρούν ρατσιστικό)			
η. αν το κείμενο είναι χιουμοριστικό			
θ. αν το κείμενο περιλαμβάνει αμφισημίες			
ι. αν το περιεχόμενο είναι μακριά απ' την κουλτούρα τους			

6. Όταν κάνετε κατανόηση προφορικού λόγου στην τάξη, για τους μαθητές σας είναι πιο εύκολο την ώρα που ακούνε

	πολύ 4	αρκετά 3	λίγο 2	καθόλου 1
α. να κάνουν σύντομες δραστηριότητες αναγνώρισης (π.χ. πολλαπλής επιλογής)				

β. να συμπληρώνουν κενά ή να γράφουν απαντήσεις				
γ. να κρατούν σημειώσεις				

7. Ποια από τις δύο παρακάτω διαπιστώσεις αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την εμπειρία σας;

	A1- A2	B1- B2	Γ1-Γ2
α. από λέξεις και φράσεις που ακούνε αρχίζουν λίγο-λίγο να «πιάνουν το νόημα»			
β. δε χρειάζεται να προσέξουν τις συγκεκριμένες λέξεις για να «πιάσουν το νόημα»			

8. Θεωρείτε πως υπάρχει κατάλληλη θεματολογία για ΚΠΛ ανά επίπεδο;

Ναι _____

Αν ναι, αναφέρετε τρία θέματα με τα οποία θα μπορούσατε να ασχοληθείτε ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

A1-A2	B1- B2	Γ1-Γ2

Όχι _____

Αν όχι, γιατί;

9. Είναι δυνατόν να διδάξει κανείς στους μαθητές του πώς να μάθουν να ακούνε;

Ναι _____

Όχι _____

Αν ναι, πώς; Γράψτε την άποψή σας με συντομία.

10. Αν έπρεπε να ιεραρχήσετε τη σημασία των δεξιοτήτων για τους διδασκόμενους την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε αρχάριο επίπεδο (A1 και A2), πώς θα τοποθετούσατε τους αριθμούς 1-4 (όπου 1 είναι αυτό που έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα κατά τη γνώμη σας και 4 τη μικρότερη προτεραιότητα);

Κατανόηση Γραπτού Λόγου ____
Κατανόηση Προφορικού Λόγου ____
Παραγωγή Γραπτού Λόγου ____
Παραγωγή Προφορικού Λόγου ____

11. Αν έπρεπε να ιεραρχήσετε τη σημασία των δεξιοτήτων για τους διδασκόμενους την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε προχωρημένο επίπεδο (Γ1 και Γ2), πώς θα τοποθετούσατε τους αριθμούς 1-4 (όπου 1 είναι αυτό που έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα κατά τη γνώμη σας και 4 τη μικρότερη προτεραιότητα);

Κατανόηση Γραπτού Λόγου ____
Κατανόηση Προφορικού Λόγου ____
Παραγωγή Γραπτού Λόγου ____
Παραγωγή Προφορικού Λόγου ____

12. Διδάσκετε την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα

Λιγότερο από έναν χρόνο ____
1-2 χρόνια ____
3-5 χρόνια ____
6-10 χρόνια ____
Περισσότερο από 10 χρόνια ____

13. Έχετε μεταπτυχιακή ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Ναι ____
Όχι ____

14. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Ναι ____
Όχι ____

15. Διδάσκετε την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα

Κυρίως σε παιδιά ____
Κυρίως σε εφήβους ____
Κυρίως σε ενηλίκους ____

16. Ηλικία: _____ ετών.

17. Φύλο:

Γυναίκα ____
Αντρας ____
Άλλο ____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ

Προέλευση μετεχόντων στην έρευνα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ρωσική Ομοσπονδία	37	14.6	15.2	15.2
Ουκρανία	25	9.8	10.2	25.4
Κίνα	13	5.1	5.3	30.7
Αφγανιστάν	9	3.5	3.7	34.4
Ιταλία	9	3.5	3.7	38.1
Γεωργία	8	3.1	3.3	41.4
Ρουμανία	8	3.1	3.3	44.7
Πολωνία	7	2.8	2.9	47.5
Αίγυπτος	7	2.8	2.9	50.4
Γαλλία	6	2.4	2.5	52.9
Ιράν	6	2.4	2.5	55.3
Σερβία	6	2.4	2.5	57.8
Ισπανία	6	2.4	2.5	60.2
Τουρκία	6	2.4	2.5	62.7
Αλβανία	5	2.0	2.0	64.8
Λευκορωσία	5	2.0	2.0	66.8
Ιορδανία	5	2.0	2.0	68.9
Βουλγαρία	4	1.6	1.6	70.5
Γερμανία	4	1.6	1.6	72.1
Ελλάδα (ομογενείς)	4	1.6	1.6	73.8
Ινδία	4	1.6	1.6	75.4
Αγγλία	4	1.6	1.6	77.0
Βραζιλία	3	1.2	1.2	78.3
Εγκυρες τιμές Η.Π.Α.	3	1.2	1.2	79.5
Αυστρία	2	.8	.8	80.3
Κονγκό	2	.8	.8	81.1
Κροατία	2	.8	.8	82.0
Δανία	2	.8	.8	82.8
Ιράκ	2	.8	.8	83.6
Νότια Κορέα	2	.8	.8	84.4
Μολδαβία	2	.8	.8	85.2
Πακιστάν	2	.8	.8	86.1
Σλοβενία	2	.8	.8	86.9
Σουηδία	2	.8	.8	87.7
Συρία	2	.8	.8	88.5
Ουζμπεκιστάν	2	.8	.8	89.3
Βενεζουέλα	2	.8	.8	90.2
Μπανγκαλιντές	1	.4	.4	90.6
Αρμενία	1	.4	.4	91.0
Καμερούν	1	.4	.4	91.4
Κούβα	1	.4	.4	91.8
Εσθονία	1	.4	.4	92.2
Παλαιστίνη	1	.4	.4	92.6
Ιαπωνία	1	.4	.4	93.0
Κένυα	1	.4	.4	93.4
Λετονία	1	.4	.4	93.9

Λιβύη	1	.4	.4	94.3
Μεξικό	1	.4	.4	94.7
Μαυροβούνιο	1	.4	.4	95.1
Μαρόκο	1	.4	.4	95.5
Ολλανδία	1	.4	.4	95.9
Φιλιππίνες	1	.4	.4	96.3
Ρουάντα	1	.4	.4	96.7
Σουδάν	1	.4	.4	97.1
Δυτική Σαχάρα	1	.4	.4	97.5
Τυνησία	1	.4	.4	98.0
Ουγκάντα	1	.4	.4	98.4
ΠΓΔΜ	1	.4	.4	98.8
Τανζανία	1	.4	.4	99.2
Άραβας	1	.4	.4	99.6
Ευρωπαίος	1	.4	.4	100.0
Σύνολο	244	96.1	100.0	
Ελλιπείς τιμές	10	3.9		
Σύνολο	254	100.0		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV

Μητρικές γλώσσες μετεχόντων στην έρευνα

Μητρική γλώσσα 1

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ρωσική	56	22.0	23.3	23.3
Αραβική	22	8.7	9.2	32.5
Κινεζική	13	5.1	5.4	37.9
Ουκρανική	13	5.1	5.4	43.3
Αγγλική	12	4.7	5.0	48.3
Γαλλική	11	4.3	4.6	52.9
Ιταλική	9	3.5	3.8	56.7
Ρουμανική	9	3.5	3.8	60.4
Ισπανική	9	3.5	3.8	64.2
Πολωνική	7	2.8	2.9	67.1
Νταρί	7	2.8	2.9	70.0
Γερμανική	6	2.4	2.5	72.5
Σερβική	6	2.4	2.5	75.0
Γεωργιανή	6	2.4	2.5	77.5
Τουρκική	6	2.4	2.5	80.0
Φαρσί	5	2.0	2.1	82.1
Βουλγαρική	4	1.6	1.7	83.8
Αλβανική	4	1.6	1.7	85.4
Παντζαμπί	4	1.6	1.7	87.1
Πορτογαλική	3	1.2	1.3	88.3
Σουαχίλι	3	1.2	1.3	89.6
Ελληνική (ομογενείς)	3	1.2	1.3	90.8
Έγκυρες τιμές Σλοβενική	2	.8	.8	91.7
Κροατική	2	.8	.8	92.5
Σουηδική	2	.8	.8	93.3
Κορεατική	1	.4	.4	93.8
Αρμενική	1	.4	.4	94.2
Ποντιακή	1	.4	.4	94.6
Λετονική	1	.4	.4	95.0
Μπάνγκλα	1	.4	.4	95.4
Ιαπωνική	1	.4	.4	95.8
Δανική	1	.4	.4	96.3
Μακεδονική	1	.4	.4	96.7
Λευκορωσική	1	.4	.4	97.1
Μαυροβουνική	1	.4	.4	97.5
Ινδική	1	.4	.4	97.9
Ουρντού	1	.4	.4	98.3
Κουρδική	1	.4	.4	98.8
Χαζαραγκί	1	.4	.4	99.2
Παστό	1	.4	.4	99.6
Γκαγκαουζική	1	.4	.4	100.0
Σύνολο	240	94.5	100.0	
Έλλιπείς τιμές	14	5.5		
Σύνολο	254	100.0		

Μητρική γλώσσα 2

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ρωσική	12	4.7	21.4	21.4
Ουκρανική	8	3.1	14.3	35.7
Αγγλική	7	2.8	12.5	48.2
Γαλλική	4	1.6	7.1	55.4
Γερμανική	3	1.2	5.4	60.7
Τουρκική	2	.8	3.6	64.3
Αραβική	2	.8	3.6	67.9
Φαρσί	2	.8	3.6	71.4
Λευκορωσική	2	.8	3.6	75.0
Χίντι	2	.8	3.6	78.6
Σερβική	1	.4	1.8	80.4
Ισπανική	1	.4	1.8	82.1
Παντζαμπί	1	.4	1.8	83.9
Σουηδική	1	.4	1.8	85.7
Σουαχίλι	1	.4	1.8	87.5
Ελληνική	1	.4	1.8	89.3
Ουρντού	1	.4	1.8	91.1
Νταρί	1	.4	1.8	92.9
Πομακική	1	.4	1.8	94.6
Ολλανδική	1	.4	1.8	96.4
Λιγγκάλα	1	.4	1.8	98.2
Ταγκαλόγκ	1	.4	1.8	100.0
Σύνολο	56	22.0	100.0	
Ελλιπείς τιμές	198	78.0		
Σύνολο	254	100.0		

Μητρική γλώσσα 3

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνική	3	1.2	25.0	25.0
Αγγλική	2	.8	16.7	41.7
Τουρκική	1	.4	8.3	50.0
Βουλγαρική	1	.4	8.3	58.3
Αρμενική	1	.4	8.3	66.7
Γαλλική	1	.4	8.3	75.0
Χίντι	1	.4	8.3	83.3
Λιγγκάλα	1	.4	8.3	91.7
Ουζμπεκική	1	.4	8.3	100.0
Σύνολο	12	4.7	100.0	
Ελλιπείς τιμές	242	95.3		
Σύνολο	254	100.0		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XV

Εξέταση ελληνομάθειας ΣΝΕΓ, Επίπεδο επάρκειας - Τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (SPSS v.23)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of KPL is normal with mean 19.80 and standard deviation 6.39.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.175	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of KGL is normal with mean 21.03 and standard deviation 6.45.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.193	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of GL is normal with mean 13.29 and standard deviation 6.70.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.767	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of PGL is normal with mean 16.46 and standard deviation 7.06.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.222	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Proforika is normal with mean 18.21 and standard deviation 7.19.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.049	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Final Grade is normal with mean 5.92 and standard deviation 1.96.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.176	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XVI

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτή - Απαντήσεις στο ερώτημα 8

Ερώτημα: Θεωρείτε πως υπάρχει κατάλληλη θεματολογία για ΚΠΛ ανά επίπεδο;

Αν ναι, αναφέρετε τρία θέματα με τα οποία θα μπορούσατε να ασχοληθείτε ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Απαντήσεις:

	Ναι	A1-A2	B1- B2	Γ1-Γ2	Όχι	Σχόλια
Δ1					+	
Δ2						
Δ3	+	αγορές-ψώνια, MMM, κατοικία-αγγελίες	ελεύθερος χρόνος - ψυχαγωγία, διατροφή-υγεία-ευεξία, συναλλαγές-δημ. υπηρεσίες	περιβάλλον-οικολογία, τέχνη-πολιτισμός, εκπαίδευση		
Δ4	+					
Δ5	+	παραγγελίες, πληροφορίες καταλόγου, κράτηση εισιτηρίων	συζήτηση δασκάλων για προβλήματα σχολείου, ειδήσεις 1' λεπτού, ανακοινώσεις MMM την ώρα που ανακοινώνονται	πολιτική συζήτηση, λογοτεχνικές-φιλοσοφικές αναλύσεις, θέατρο (κείμενο με πολλές συναισθηματικές και γλωσσικές εναλλαγές)		
Δ6	+	βασικές επικοινωνιακές ανάγκες (π.χ. Τράπεζες...)	Προορισμοί, Ελεύθερος χρόνος	Πολιτισμός, Γλώσσα, Παράδοση		
Δ7	+	Καθημερινά θέματα (συναλλαγές, αγορές, οδηγίες)	Διάλογοι σε Δημόσιες υπηρεσίες, διάλογοι σε επίσημες καταστάσεις	ιστορικά, πολιτιστικά θέματα, θέματα επιστημών		
Δ8	+	παραγγελία, αγορά σε κατάστημα, αφήγηση προσ. εμπειρίας	διαμαρτυρία/απαίτηση, αυθεντικός προφορικός λόγος, γραφειοκρατικά ζητήματα / δημόσιες υπηρεσίες	πολιτικά / κοινωνικά ζητήματα, ιστορικά/πολιτισμικά θέματα, θέατρο / κινηματογράφο		
Δ9	+	προσωπικά στοιχεία,	δουλειά, ελεύθερος χρόνος, ταξίδια	περιβάλλον, τεχνολογία, υγεία		

		καθημερινότητα, οικογένεια				
Δ10					+	
Δ11	+	Αγορά	Συνταγές-μαγειρική	Ρατσισμός		
Δ12	+	ελεύθερος χρόνος	ανακύκλωση	παραδόσεις στην Ελλάδα		
Δ13	+	Κατοικία, διαμονή, εργασία, αγορά	Περιβάλλον, Εκπαίδευση, Ταξίδια	Κοινωνικά θέματα, Θέματα ιστορίας, Θέματα πολιτισμού		
Δ14	+	Αγορά, Ταξίδια, Ψυχαγωγία-ελεύθερος χρόνος, κοινωνική ζωή-γιορτές	Διατροφή, υγεία, Επαγγελματική ζωή, κοινωνικές σχέσεις, οικολογία	Οικονομία, οικολογία, εκπαίδευση, πολιτική		
Δ15	+	Καθημερινές δραστηριότητες, Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, Βασικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (ψώνια κλπ)	Εκπαίδευση, Εργασία, Περιβαλλοντικά θέματα (που άπτονται ωστόσο της καθημερινότητας των μαθητών)	Πολιτική (ίσως από το Β2), – Εξειδικευμένα επιστημονικά θέματα (π.χ. Ιατρική, βιολογία		
Δ16	+	γνωριμίες / συστάσεις, καθημερινές αγορές, μετακινήσεις	κατοικία, εργασία, διασκέδαση	υπηρεσίες, πολιτικοκοινωνική ζωή, πολιτισμός		
Δ17	+	γνωριμία, συστάσεις, αγορές, εστιατόριο	κατοικία, συναλλαγές, ψυχαγωγία	πολιτική, κοινωνικά προβλήματα, οικολογία		όλα τα θέματα μπορούν με κατάλληλη προσαρμογή να λειτουργήσουν στα επίπεδα από Β1 και πάνω
Δ18	+	μουσική	ταινίες	εκπομπές επικαιρότητας		
Δ19					+	
Δ20	+	Καθημερινές ασχολίες, ΜΜΜ,	Υγεία, Περιβάλλον / Οικολογία, Ανθρώπινες σχέσεις	Ρατσισμός, Οικονομία, Υγεία		Η αρχική μου απάντηση είναι ότι

		Αγορές / καταστήματα				μπορούμε να διδάξουμε τις περισσότερες θεματικές σε κάθε επίπεδο (στο Γ σίγουρα).
Δ21	+	Οικογένεια / σχέσεις, υγεία / φυσική κατάσταση, σπουδές / εκπαίδευση	Εργασία, τουρισμός / ταξίδια, οικολογία / περιβάλλον	πολιτισμός, τεχνολογία, ΜΜΕ		
Δ22					+	
Δ23	+	Εργασία	Διατροφή, υγεία	Περιβάλλον		
Δ24	+	1. καθημερινό πρόγραμμα, 2. περιγραφή χώρων, ανθρώπων, 3. ενδιαφέροντα	1. Αφήγηση, ιστορίες, 2. ασθένειες, συνομιλία με γιατρούς, 3. μελλοντικά σχέδια / ταξίδια	1. πολιτιστικά θέματα, 2. κρατικές υπηρεσίες, 3. επιστημονικά άρθρα		
Δ25	+	Βασική επικοινωνία	καθημερινά θέματα	θέματα γενικού ενδιαφέροντος		
Δ26						
Δ27						
Δ28	+	Καθημερινή ζωή (π.χ. σχολείο, μαγαζιά), αυτοπαρουσίαση, Σώμα / υγεία / συναισθήματα	Κοινωνική ζωή (δράσεις ελεύθ. Χρόνου), Περιβαλλοντικά θέματα, Σώμα / υγεία / συναισθήματα	Κοινωνική και πολιτική ζωή, Επαγγελματικός χώρος, Δημόσιες υπηρεσίες		
Δ29						
Δ30					+	
Δ31					+	
Δ32	+	Διάλογος σε τράπεζα ή εταιρεία κινητής-σταθερής τηλεφωνίας	Αφηγηματικό κείμενο με γεωγραφικές-ιστορικές-κοινωνικές πληροφορίες	Εκπομπή μαγνητοφωνημένη με θέματα επικαιρότητας από το ραδιόφωνο		

Δ33	+	Οικογένεια, φαγητό, μαγαζιά	Ψυχαγωγία, Μ.Μ.Ε., Διαφήμιση	Δεν είχα ποτέ μαθητές αυτού του επιπέδου		
Δ34	+	Οικογένεια, σχολείο, κατοικία	Εργασία. Πολιτισμός, Περιβάλλον, Αθλητισμός	Κοινωνικά προβλήματα, Τέχνη / Λογοτεχνία, Επιστήμες		
Δ35	+	επαγγέλματα	σπουδές	Πολιτισμός		
Δ36	+	Ψώνια, αγορές	Δημόσιες υπηρεσίες	Σύγχρονα προβλήματα		
Δ37	+	Καθημερινότητα, Οικογένεια, Επαγγελματική ζωή	Πολιτισμός της δεύτερης γλώσσας, κοινωνικές σχέσεις, φιλία	Αφηρημένα θέματα: ρατσισμός, δημοκρατία, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα		
Δ38	+	Ευχές	Δημόσιες υπηρεσίες	Λογοτεχνικό κείμενο		
Δ39					+	
Δ40	+	Συστάσεις, Καιρός, μετακινήσεις/μεταφορές	Υπηρεσίες, εργασία, κοινωνικά θέματα	Αντιπαράθεση επιχειρημάτων, ακαδημαϊκές συζητήσεις		
Δ41					+	
Δ42					+	
Δ43	+	Στο περίπτερο	Στην τράπεζα	Στο αστυνομικό τμήμα		
Δ44					+	
Δ45		Οικογένεια, Ταυτότητα, Ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης (Αγορά, Υγεία)	Πολιτισμός, Κινηματογράφος, Λογοτεχνία	Κοινωνικά Ζητήματα (Περιβάλλον, Οικολογία, Κοινωνική Αδικία, Ρατσισμός κλπ)		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XVII

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτή - Απαντήσεις στο ερώτημα 9

Ερώτημα: Είναι δυνατόν να διδάξει κανείς στους μαθητές του πώς να μάθουν να ακούνε; Αν ναι, πώς; Γράψτε την άποψή σας με συντομία.

Απαντήσεις εκπαιδευτών:

Δ1. Τονίζοντας τις τεχνικές που ίσως λανθάνουν μέσα τους...

Δ2. Να ακούν συνολικά το κείμενο και συχνά να μαντεύουν από τα συμφραζόμενα ή από λέξεις-κλειδιά.

Δ3. Μαθαίνουμε τους μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους σε λέξεις κ φράσεις-κλειδιά που είναι σημαντικές για να κατανοήσουν το βασικό μήνυμα αυτού που ακούνε. Έχει προηγηθεί φυσικά η διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου της ενότητας και μια καλή επαφή με διαλογικά κείμενα σχετικά με τη θεματική.

Δ4. Όχι

Δ5. Πρώτα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ποιος μιλάει, έπειτα να επικεντρώνονται στα ρήματα και πού απευθύνονται. Στην δεύτερη επανάληψη του ακουστικού εστιάζουν στα συμπληρώματα του ρήματος και στους προσδιορισμούς. Αυτό όσον αφορά Β1-Γ2. Για Α1-Α2 αρκεί η κατανόηση λέξεων και η εξάσκησή τους στο να διακρίνουν αν είναι ονόματα ή ρήματα. Απαιτείται η διδασκαλία του ακουστικού λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλα τα επίπεδα.

Δ6. Έμφαση, εντοπισμός σε λέξεις-κλειδιά, σημειώσεις.

Δ7. 1. Κυρίως να τους οδηγεί στην προσπάθεια κατανόησης της σημασίας της φράσης / του εκφωνήματος και όχι στην κατανόηση της σημασίας της λέξης 2. Τους μαθαίνει να προσέχουν και να ερμηνεύουν παραγλωσσικά / εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ. επαναλήψεις, παύσεις). 3. Τους δείχνει ότι παίζει ρόλο το ύφος, ο τόνος της φωνής, η

διάρκεια της συνομιλίας, η περίσταση της επικοινωνίας, οι πολιτιστικές παράμετροι κ.ά.)

Δ8. Το σημαντικότερο είναι να αναπτύξουν την ικανότητα απομόνωσης των σημαντικών πληροφοριών, του εντοπισμού της ενέργειας που τους ζητείται να πράξουν (όποτε ισχύει αυτό) και της κατανόησης της γενικής στάσης του συνομιλητή.

Δ9. Με ποικίλες ασκήσεις/δραστηριότητες, ανάλογα με τις συλλογικές και ατομικές διαφορές της ομάδας στόχου. Π.χ. Τραγούδια, караόκε, βιντεάκια μικρής ή μεγάλης διάρκειας, μελοποιημένα έργα, ομάδες και παρουσιάσεις στην τάξη, ασκήσεις / debate κ.ά.

Δ10. Με τις κατάλληλες στρατηγικές -τεχνικές κατανόησης προφορικού λόγου και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού με βάση αυτές.

Δ11. Όχι

Δ12. Επικέντρωση σε λέξεις-κλειδιά, κατανόηση από συμφραζόμενα.

Δ13. Διδάσκοντας στρατηγικές εκμάθησης της ΚΠΛ.

Δ14. Στο προακουστικό στάδιο μπορούν με συζήτηση να ενεργοποιηθούν προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για το θέμα και να γίνουν προβλέψεις για το τι πρέπει να περιμένει κανείς να ακούσει. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν μέρη του ακουστικού μηνύματος που περιέχουν λέξεις που δεν γνωρίζουν. Επειδή διδάσκονται τα χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών (πχ μιας τηλεφωνικής συνομιλίας, μιας φιλικής συζήτησης, μιας διαφήμισης κτλ) οι μαθητές ενθαρρύνονται να τα αναγνωρίσουν στα κείμενα που ακούν και να βοηθηθούν στην κατανόηση της περίστασης επικοινωνίας στην οποία τα ακουστικά κείμενα αναφέρονται. Ενθαρρύνονται επίσης να εστιάζουν καταρχήν την προσοχή τους σε γενικές πληροφορίες και στη συνέχεια να εστιάζουν την προσοχή τους σε πιο ειδικές πληροφορίες (ιδιαίτερα με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων ακουστικών ασκήσεων).

Δ15. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν περιπτώσεις όπου το γλωσσικό τους σύστημα δεν επαρκεί για την πλήρη κατανόηση του κειμένου προς ακρόαση. Επιπλέον, πρέπει να ασκηθούν στις διαφορετικές στρατηγικές που απαιτούνται προκειμένου να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες κατανόησης για διαφορετικούς σκοπούς. Η πραγματοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στην τάξη, δίνοντας έμφαση στην συνειδητοποίηση των απαιτούμενων στρατηγικών και την εφαρμογή τους, είναι πολύ χρήσιμη.

Δ16. Με σταδιακή εξοικείωση και κλιμακούμενη δυσκολία και πλαισίωση. / Πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτής να είναι ενεργητικός ακροατής. Να επεξεργάζεται, στη συνέχεια, τις δραστηριότητες ΚΠΛ με πολλούς διαφορετικούς τρόπους διδάσκοντας διαδικασίες αποκωδικοποίησης.

Δ17. Με συστηματική εξάσκηση μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό και κατάλληλες ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας.

Δ18. Όχι.

Αν ναι, πώς;

Τους διδάσκει να έχουν στόχους όταν ακούν οι οποίοι μπορούν να διαβαθμιστούν ανάλογα με το επίπεδο ή τις διαφορετικές επιδιώξεις του μαθήματος ή της περιστασης επικοινωνίας π.χ όταν κάποιος παρακολουθεί ένα δελτίο για τον καιρό να ξέρει πού να εστιάσει, τι λέξεις να περιμένει, την ταχύτητα/ρυθμό του ομιλητή κλπ. Πρέπει να έχουμε προετοιμάσει το μαθητή με βασικό λεξιλόγιο πριν ώστε να γνωρίζει π.χ τις λέξεις θερμοκρασία, ηλιοφάνεια ώστε να είναι σε θέση να καταλάβει από το ακουστικό κείμενο πώς θα πρέπει να ντυθεί για να πάει στη δουλειά του...

Δ19. Ναι

Δ20. Ναι, μπορούμε να διδάξουμε μεταγνωστικές στρατηγικές ωθώντας τους να βρίσκουν τις λέξεις κλειδιά, να αποκρυπτογραφούν/μαντεύουν τις άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας το περιεχόμενο, να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται με την ΚΠΛ (π.χ. επιτονισμός). Το σημαντικότερο είναι η επιλογή/εκπόνηση κατάλληλου διδακτικού υλικού δηλ.: 1. να αντιστοιχεί στο επίπεδο

τους από άποψη λεξιλογίου, γραμματικών τύπων και εκφοράς του λόγου, 2. να είναι ενδιαφέρον 3. να έχει ένα σαφή στόχο.

Δ21. Α. Η συνεχής εξάσκηση σε κείμενα ακουστικής ακουστικής κατανόησης Β. Η χρήση προακουστικού σταδίου (ερωτήσεις αφόρμησης, λεξιλόγιο, συζήτηση επί του θέματος) Γ. Κυρίως ακουστικό στάδιο: λέξεις κλειδιά, προσεχτική ανάγνωση των ερωτημάτων, σημειώσεις.

Δ22. Καταρχήν, θα πρέπει να μάθουν να ακούνε τους καθηγητές τους και το πιο σημαντικό, τους συμμαθητές τους. Θα βοηθήσει στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας να ακούνε ραδιόφωνο, μουσική, να βλέπουν τηλεόραση, να μιλάνε με φίλους τους "ντόπιους".

Δ23. -

Δ24. 1. κρατάνε σημειώσεις, 2. ξεχωρίζουν τις λέξεις-κλειδιά, 3. λειτουργική ακρόαση, συγκατατούν τα κύρια σημεία, 4. εξάσκηση στα ακουστικά ερεθίσματα

Δ25. Όχι.

Δ26. Ναι.

Δ27. Όχι.

Δ28. Πώς να συγκεντρώνονται στις παύσεις, στη συναισθηματική φόρτιση του λόγου, στις λέξεις-κλειδιά.

Δ29. –

Δ30. 1. Ασκήσεις προφοράς είναι απαραίτητες για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου 2. Να ηχογραφούν και να ακούν μετά τον εαυτό τους, 3. Σε δραστηριότητες ΚΠΛ να εφαρμόζονται τα τρία στάδια: προακουστικό, ακουστικό, μεταακουστικό. Κυρίως το προακουστικό στάδιο βοηθάει πολύ στην

μετέπειτα κατανόηση, 4. Να ακούν όσο γίνεται περισσότερο: μουσική, βίντεο, τηλεόραση κ.λπ.

Δ31. Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων σχετικών με το θέμα από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου, μελέτη των στοιχείων που δίνονται και επεξεργασία του λεξιλογίου, προσπάθεια για προβλέψεις αξιοποιώντας τα ήδη γνωστά στοιχεία. Οι μαθητές θα πρέπει να εθιστούν στο να αναζητούν λέξεις – κλειδιά και γύρω από αυτές να προσπαθούν να συλλάβουν το νόημα. Σημαντική είναι, επίσης, και η καλλιέργεια και αξιοποίηση της στρατηγικής guessing from context.

Δ32. Όχι.

Θεωρώ ότι αυτή η δεξιότητα βελτιώνεται μέσω της συνεχούς εξάσκησης.

Δ33. Προακουστικές ασκήσεις (με ανάγνωση του διδάσκοντα), προσεκτική (εκ των προτέρων) ανάγνωση της εκφώνησης, για να ξέρουν τι ψάχνουν.

Δ34. Παρέχοντας διαφόρους τύπους κειμένου (διαφημίσεις, ειδήσεις, αφηγήσεις διαφόρων τύπων, διαλόγους, ανακοινώσεις, συζητήσεις προσωπικές και σε επίσημο ύφος).

Δ35. Μέσω πρακτικής άσκησης, στην τάξη αλλά και στο σπίτι (σύντομα ηχητικά, σύντομα βίντεο σε καθημερινή βάση).

Δ36. Με κατάλληλες στρατηγικές όπως: προσδιορισμός / παρουσίαση του θέματος (προακουστικό επίπεδο) ή του περιεχομένου της ΚΠΛ. Πρόβλεψη σχετικά με το περιεχόμενο του ακουστικού μην. / Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης / προκαταρκτικές ερωτήσεις / Σημειώσεις κατά τη διάρκεια της ακρόασης.

Δ37. Νομίζω πως υπάρχουν τεχνικές για να εστιάζει κάποιος στο περιεχόμενο του ομιλητή, στην ουσία των λόγων του κι όχι στις λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει κάθε άγνωστη λέξη.

Δ38. Ναι.

Δ39. Θα πρέπει να διδαχθεί τι θα πρέπει να προσέχουν για να γίνεται περισσότερο κατανοητός ο ΠΛ. Π.χ να διδαχθούν οι αρνήσεις (δεν/κανένας, τίποτα). Ή να διδαχθεί ο επιτονισμός του ΠΛ.

Δ40. Διδάσκοντας, κατά το δυνατόν, την εστίαση στα κεντρικότερα σημασιολογικά σημεία του προς ακρόαση «κειμένου».

Δ41. Ναι, μαθαίνουντάς τους τεχνικές που θα τους διευκολύνουν σε αυτή τη δεξιότητα. Για παράδειγμα θα μπορούσε να τους διδάξει να ακούν προσεκτικά την ερώτηση, να υπογραμμίζουν τις λέξεις-κλειδιά και να εστιάζουν σε αυτές ή σε συνώνυμους τους, να θυμούνται εξ αρχής σε περιπτώσεις διαλόγου τί ρόλο έχει ο καθένας και σε τί πλαίσιο λαμβάνει χώρα ο διάλογος κ.α.

Δ42. Η ξεχωριστή διδασκαλία ΚΠΛ μπορεί να επιτευχθεί μέσω αντίστοιχων δραστηριοτήτων από εγχειρίδια. Η ένταξη της ακουστικής κατανόησης στην εκάστοτε θεματική, σίγουρα βοηθάει τον μαθητή, πρακτικά αλλά και σε επίπεδο συναισθηματικού φορτίου. Αν και από πολλούς μαθητές δύσκολα θεωρείται «μάθημα», η χρήση αυθεντικών τραγουδιών ή βίντεο, μπορεί επίσης να ενισχύσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα με σχετικά ευχάριστο μάλιστα τρόπο. Πέραν τούτου, η αποκλειστική χρήση της Γ2 από το διδάσκοντα, ακόμα και αν δεν πρόκειται για αυτόνομη διδασκαλία της ΚΠΛ, επίσης ενδείκνυται για «να μάθουν να ακούνε».

Δ43. Όχι.

Δ44. Υπάρχουν στρατηγικές ακρόασης τις οποίες χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές. Επιπλέον οι μαθητές πρέπει να εκτίθενται σε πολλά ακουστικά ερεθίσματα εντός και εκτός της τάξης.

Δ45. Νομίζω πως γίνεται να διδαχθούν οι μαθητές πώς να ακούνε, αρχικώς με εύκολο και κατανοητό γλωσσικό ακουστικό εισαγόμενο, χωρίς θόρυβο και ει δυνατόν με όσο γίνεται λιγότερο “ύφος” στην εκφώνηση. Καθώς προχωρά η διαδικασία της εκμάθησης μου φαίνεται λογικό να δυσκολεύει το ακουστικό γλωσσικό εισαγόμενο, να αποκτά ύφος και να παρεμβάλλονται θόρυβοι, να γίνεται γρηγορότερο και με βαθμηδόν λιγότερη προετοιμασία από τον εκφωνητή. Και όσο δυσκολεύει το επίπεδο, τόσο οι μαθητές θα μαθαίνουν να ακούνε, αν χάνουν λέξεις να τις υποθέτουν από τα

συμφραζόμενα με απώτερο επίπεδο τον απολύτως φυσικό λόγο και ενδιάμεσο μάλλον επίπεδο την θεατρική ανάγνωση ή την ακρόαση θεατρικών έργων.