



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ  
Αναμορφωμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και  
Διδακτική της Γλώσσας

*«Η πρόσληψη της τροπικότητας από μονόγλωσσους και  
δίγλωσσους μαθητές Δημοτικού: θεωρία και διδακτικές εφαρμογές»*

Μεταπτυχιακή Εργασία

Νικολέττα Κορέση

A.M. 215710

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Ιωάννης Γαλαντόμος

ΑΘΗΝΑ 2019

*Η πρόσληψη της τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές Δημοτικού:  
θεωρία και διδακτικές εφαρμογές*

## **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

### **ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**Ιωάννης Γαλαντόμος, Επίκουρος Καθηγητής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης**

### **ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:**

**Ιωάννης Γαλαντόμος, Επίκουρος Καθηγητής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο  
Θράκης**

**Ευγενία Μαγουλά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης  
Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και  
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Αναστασία Χριστοφίδου, Ερευνήτρια α' βαθμίδας, Διευθύνουσα Κέντρον  
Ερέυνης Επιστημονικών Όρων και Νεολογισμών, Ακαδημία Αθηνών**

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία, η οποία υποβάλλεται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού. Σκοπός αυτής της διερεύνησης ήταν να αποφανθεί εάν η διγλωσσία σαν φαινόμενο επηρεάζει την κατανόηση των διαφόρων τροπικών στάσεων ενός ομιλητή σε σύγκριση με την κατανόηση αυτών σε περιπτώσεις μονογλωσσίας. Περαιτέρω στόχος ήταν να φανεί εάν οι όποιες διαφορές προκύπτουν μπορούν να εξηγηθούν από την ποικιλία του περιβάλλοντος γλωσσικής χρήσης, μέσα στο οποίο βιώνουν οι δίγλωσσοι μαθητές, και με βάση αυτές τις εξηγήσεις να προκύψει περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με διδακτικές εφαρμογές.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Γαλαντόμο, για τη συνεργασία του και την καθοδήγηση που μου προσέφερε. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ευγενία Μαγουλά και την κ. Αναστασία Χριστοφίδου που ανέλαβαν την επίβλεψη της συγκεκριμένης μελέτης αλλά και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια αυτού. Ακόμα, θα ήθελα ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνεργάστηκαν μαζί μου διεκπεραίωση της εργασίας αυτής, τους διευθυντές των σχολείων, τους δασκάλους και τους μαθητές, χωρίς τους οποίους δε θα την είχα ολοκληρώσει. Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τους φίλους μου που ήταν πάντα δίπλα μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ</b> .....	12
1.1.Εισαγωγικές παρατηρήσεις .....	12
1.2.Η διγλωσσία ως παγκόσμιο φαινόμενο .....	12
1.3.Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής .....	13
1.4.Γλωσσική ετερότητα κι ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	15
1.5. Ανακεφαλαίωση .....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ</b> .....	18
2.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις .....	18
2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση .....	18
2.3. Τυπολογία της διγλωσσίας.....	19
2.3.1. Μορφές διγλωσσίας με βάση τις συνθήκες κατάκτησης .....	19
2.3.2. Μορφές διγλωσσίας με βάση γλωσσολογικά κριτήρια .....	21
2.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με κοινωνικογλωσσικά κριτήρια.....	22
2.4. Παιδική διγλωσσία και κατάκτηση γλώσσας .....	23
2.4.1. Η κατάκτηση της Γ1 και της Γ2.....	23
2.4.2. Η δίγλωσση κατάκτηση της Γ1 .....	24
2.5. Ανακεφαλαίωση .....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΓΚΛΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ</b> .....	31
3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις .....	31
3.2. Η έγκλιση .....	32
3.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση .....	32
3.2.2. Η εξέλιξη του συστήματος των εγκλίσεων της ΝΕ .....	32
3.2.3. Εγκλιτικό σύστημα και γραμματικές περιγραφές της ΝΕ .....	34

3.2.3.1. Γραμματική Τριανταφυλλίδη (1988) .....	35
3.2.3.2. Περιγραφή της ΝΕ του Mirambel (1988) .....	37
3.2.3.3. Περιγραφή της ΝΕ του Mackridge (1990).....	39
3.2.3.4. Γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999).....	40
3.2.3.5.Γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) .....	42
3.2.4. Νεότερες προσεγγίσεις.....	43
3.2.5. Κριτική θεώρηση.....	46
3.3. Η τροπικότητα .....	47
3.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση .....	47
3.3.2. Τροπικότητα και γραμματικές περιγραφές της ΝΕ.....	48
3.3.2.1. Γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999).....	48
3.3.2.2. Γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) .....	50
3.3.2.3. Γραμματική Μπαμπινιώτη (2017).....	52
3.3.3. Κριτική θεώρηση.....	53
3.3.4. Τυπολογία τροπικότητας.....	54
3.3.4.1. Η επιστημική τροπικότητα .....	54
3.3.4.2. Η δεοντική τροπικότητα .....	56
3.3.5. Γλωσσική πραγμάτωση τροπικότητας .....	57
3.3.5.1. Λεξική πραγμάτωση τροπικότητας.....	58
3.3.5.2. Γραμματική πραγμάτωση τροπικότητας.....	59
3.3.5.2.1. Η μορφολογική διάκριση της έγκλισης .....	60
3.3.5.2.2. Η περιφραστική διάκριση της έγκλισης.....	60
3.3.5.2.3. Τα τροπικά ρήματα.....	62
3.4. Σχέση έγκλισης και τροπικότητας .....	63
3.5. Ανακεφαλαίωση.....	66

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ.....</b>	<b>68</b>
4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις .....	68
4.2. Η κατάκτηση της γλώσσας .....	68
4.2.1. Παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης .....	70
4.2.1.1. Η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων στη γλωσσική κατάκτηση .....	72
4.3. Η κατάκτηση της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και Γ2 .....	74
4.3.1. Η κατάκτηση των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσης της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και Γ2 .....	77
4.4. Η διδασκαλία της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και ως Γ2 .....	80
4.5. Ανακεφαλαίωση .....	86
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>88</b>
5.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις .....	88
5.2. Σκοπός.....	89
5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	90
5.4. Το δείγμα .....	92
5.5. Μεθοδολογία .....	96
5.6. Αποτελέσματα .....	103
5.7. Συζήτηση .....	131
5.8. Διδακτικές προεκτάσεις .....	139
5.9. Περιορισμοί και Μελλοντικές προτάσεις .....	141
5.10. Ανακεφαλαίωση .....	144
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>150</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>165</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ .....</b>	<b>166</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....</b>	<b>170</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γλωσσική ανάπτυξη στις περιπτώσεις της διγλωσσίας έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει διστάμενες απόψεις που θέλουν τη διγλωσσία άλλοτε ως πλεονέκτημα και άλλοτε ως μειονέκτημα στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η τροπικότητα, ως γλωσσική κατηγορία που καθίσταται επαρκώς διαχειρίσιμη σε μετέπειτα στάδια γλωσσικής κατάκτησης, μαζί με την έγκλιση ως ένας τρόπος πραγμάτωσης της τροπικότητας, συνιστά μια ευκαιρία να διαφανούν πιθανές διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού στη γλωσσική τους ικανότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διαπίστωση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σε καθήκοντα αντίληψης και έκφρασης τροπικότητας, όταν η τελευταία εκφράζεται πρωτοτυπικά και μη. Παράλληλα, επιμέρους στόχος είναι η αποκάλυψη της πιθανής σχέσης μεταξύ επίδοσης δίγλωσσων παιδιών σε καθήκοντα τροπικότητας και εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης, όπως το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο, σχέση που υποστηρίζεται από χρησικεντρικές προσεγγίσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση, κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών και αναφορικά με την αντίληψη και έκφραση της επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας. Τα ερωτηματολόγια αυτά διανεμήθηκαν σε ένα δείγμα 68 μαθητών έκτης Δημοτικού, 34 μονόγλωσσων παιδιών και 34 ταυτόχρονα δίγλωσσων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πράγματι διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές περιοριζόνταν στις περιπτώσεις της δεοντικής τροπικότητας. Παράλληλα, οι σχέσεις που αναδείχθηκαν μεταξύ επίδοσης των δίγλωσσων παιδιών σε καθήκοντα δεοντικής τροπικότητας και εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης εξηγούν τις διαφορές που προκύπτουν μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία αναδεικνύει πράγματι την ύπαρξη μικρών αποκλίσεων μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων, αποκλίσεις όμως που ίσως οφείλονται στις διακυμάνσεις της γλωσσικής τους έκθεσης στην ελληνική γλώσσα.

*Λέξεις – Κλειδιά:* ταυτόχρονη διγλωσσία, έγκλιση, τροπικότητα, επιστημικότητα, δεοντικότητα, πρωτοτυπικότητα, χρησικεντρικές προσεγγίσεις γλωσσικής κατάκτησης, εξωτερικοί παράγοντες κατάκτησης, γλωσσικό εισαγόμενο, γλωσσικό εξαγόμενο

## **ABSTRACT**

Bilingual language development has particularly attracted research interest. As a result, conflicting opinions have emerged, which consider bilingualism to be both an advantage as a disadvantage to language development. Modality, as a language category that becomes sufficiently manageable in later stages of linguistic acquisition, along with mood, as a modality expression tool, is an opportunity for possible language differences between monolingual and bilingual children of elementary education last grade to emerge. The purpose of the current study is to ascertain the presence of differences between monolingual and bilingual children, as far as perception and expression modality tasks are concerned, when the former is expressed in a prototypical manner or not. Another aim of this study is to reveal a possible relation between bilingual children's performance in modality tasks and external factors of language acquisition, such as language input and language output, relation that is supported by usage-based approaches. Serving this purpose, two questionnaires were produced, in order to collect data as far as language external factors and epistemic/ deontic modality abilities were concerned. These questionnaires were distributed to a sample of 68 elementary school students, 34 monolingual children and 34 simultaneous bilingual students. The results revealed indeed differences between monolingual and bilingual children. However, these differences were limited to the deontic modality. At the same time, the relations that emerged between bilinguals' modality abilities and external factors of language acquisition can explain these differences. Therefore, the present study reveals the presence of small divergence between monolinguals and bilinguals, divergence though that may exist due to variations as far their language exposure in Greek is concerned.

***Key - Words:*** simultaneous bilingualism, mood, modality, epistemic modality, deontic modality, usage-based approach, language acquisition, external factors of language acquisition, language input, language output



## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

NE	Νέα ελληνική γλώσσα
Γ1	Πρώτη γλώσσα
Γ2	Δεύτερη γλώσσα
[+π]	Παρωχημένος τύπος
[- π]	Μη παρωχημένος τύπος
[+σ]	Συνοπτικός τύπος
[- σ]	Μη συνοπτικός τύπος

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σχεδόν κάθε κυρίαρχη γλώσσα αποτελείται από τις ομιλούμενες γλωσσικές της ποικιλίες. Παράλληλα, και δεδομένων των μετακινήσεων των πληθυσμών λόγω παλιννόστησης ή μετανάστευσης, κάθε κυρίαρχη γλώσσα πλέον συνυπάρχει με τις ιστορικά εδραιωμένες γλώσσες μειονότητας ή τις γλώσσες των μεταναστών που φιλοξενεί (Σκούρτου, 2011; Σελλά – Μάζη, 2016). Αποδεικνύεται επομένως η καθολικότητα του φαινομένου της διγλωσσίας (Νικολάου, 2003), φαινόμενο που εντοπίζεται και στην περίπτωση της Ελλάδας.

Η καθολικότητα του φαινομένου έχει οδηγήσει σε πολλές συζητήσεις και απόψεις γύρω από τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών. Ορισμένες από αυτές θέλουν τα δίγλωσσα παιδιά να εμφανίζουν ένα δίγλωσσο πλεονέκτημα πολυ-ικανότητας (Guiberson, 2012; Γαλαντόμος, 2012) ενώ άλλες υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός γλωσσικού μειονεκτήματος των δίγλωσσων σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά (Γρίβα & Στάμου 2014: 58). Άλλοι ειδικοί από την άλλη, μεταφράζουν το “γλωσσικό μειονέκτημα” των δίγλωσσων σε φυσιολογικό αποτέλεσμα της δίγλωσσης χρήσης, αποδίδοντας την όποια αδυναμία σε εξωτερικούς γλωσσικούς παράγοντες (Zurer Pearson, 2009). Συμπερασματικά, το πεδίο αναφορικά με την γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών δεν είναι πλήρως καθορισμένο (Luk & Bialystok, 2013; Zurer Pearson, 2009).

Στην παρούσα εργασία μελετάται η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών αναφορικά με το γλωσσικό φαινόμενο της τροπικότητας, το οποίο αφορά το σημασιολογικό τομέα της γλώσσας αλλά παράλληλα και το μορφολογικό, μιας και πραγματώνεται γλωσσικά ως επί το πλείστον μέσω των εγκλίσεων (Ιακώβου, 1998). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δίνεται η ευκαιρία να μελετηθεί το φαινόμενο της έγκλισης και της τροπικότητας στην ελληνική γλώσσα. Εντοπίζονται ποικίλες περιγραφές του εγκλιτικού συστήματος όπως και διάφορα προβλήματα που παρατηρούνται στην προσπάθεια διάκρισης των εγκλίσεων (Τσαγγαλίδης, 2012). Η λύση απέναντι σε αυτήν την ποικιλία και τα προβλήματα είναι η υιοθέτηση αυστηρά τυπικών κριτηρίων για τη διάκριση του εγκλιτικού συστήματος, με βάση τα οποία προκύπτει ότι οι εγκλίσεις της ελληνικής είναι η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

Για το θέμα της κατάκτησης της τροπικότητας, η βιβλιογραφία υποστηρίζει την ύπαρξη ομοιοτήτων αλλά διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Μια βέβαιη ομοιότητα είναι ότι και οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι διαχειρίζονται επαρκώς το τροπικό σύστημα των γλωσσών τους αρκετά αργά, ίσως και μετά τα 12 έτη (Choi, 2006). Ωστόσο, έχουν εντοπισθεί και

διαφορές που αφορούν στην ανάπτυξη των ειδών τροπικότητας στο λόγο των παιδιών, στην κατανόηση αυτών αλλά και στην αξιοποίηση γλωσσικών τρόπων για την έκφρασή τους (Stephany, 1995). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές αφορούν διαδοχικά δίγλωσσα παιδιά και όχι ταυτόχρονα δίγλωσσα, με αποτέλεσμα να μην είναι φανερή η σχέση κατάκτησης της τροπικότητας και δίγλωσσης κατάκτησης Γ1.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών σε γλωσσικά καθήκοντα που εμπλέκουν το φαινόμενο της τροπικότητας. Μάλιστα, δεδομένου του γεγονότος ότι η τροπικότητα μπορεί να είναι διαχειρίσιμη σε επίπεδο ενήλικου λόγου στα μετέπειτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (Berman & Slobin, 1994; Choi, 2006), θεωρείται ότι μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού μπορούν να αποκαλύψουν την ύπαρξη τυχόν διαφορών στη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούν την πιθανή ύπαρξη διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων αναφορικά με την αντίληψη των διαβαθμίσεων επιστημικότητας και δεοντικότητας αλλά και αναφορικά με την επιτυχή αναγνώριση ενός εκφωνήματος ως επιστημικού ή δεοντικού. Ακόμη, ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με την ύπαρξη πιθανών διαφορών στην αντίληψη των προαναφερθέντων, όταν η τροπικότητα εκφράζεται μέσω πρωτοτυπικών και μη πρωτοτυπικών εγκλίσεων, μιας και θεωρείται ότι οι περιπτώσεις μη πρωτοτυπικότητας εγείρουν δυσκολίες (Stephany, 1997; Lieven & Tomasello, 2008). Δεδομένης της σημαντικότητας που έχει αποδοθεί στο ρόλο των εξωτερικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών (Paradis, 2011) στο πλαίσιο των χρησικεντρικών θεωριών γλωσσικής κατάκτησης, μελετάται η σχέση αυτών των παραγόντων με την επίδοση των δίγλωσσων υποκειμένων στις προαναφερθείσες ικανότητες τροπικότητας. Τέλος, η παρούσα εργασία εστιάζει και στις πιθανές διαφορές στις γλωσσικές επιλογές μονόγλωσσων και δίγλωσσων για τη γλωσσική πραγμάτωση της τροπικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη το στόχο της παρούσας εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας επιδιώκεται η απεικόνιση του φαινομένου της δίγλωσσίας στην περίπτωση της Ελλάδας και της έκτασής του, μέσα από την παρουσίαση στοιχείων για την αλλαγή της πληθυσμιακής σύστασης του γενικού αλλά και μαθητικού πληθυσμού. Μικρή αναφορά γίνεται στον μέχρι τώρα τρόπο ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στην αναγκαιότητα διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται περισσότερο το φαινόμενο της δίγλωσσίας

γενικότερα, με αναφορές στις διάφορες μορφές διγλωσσίας και στις βασικότερες υποθέσεις και ερευνητικά δεδομένα για τη γλωσσική ανάπτυξη και επάρκεια διαδοχικά και ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών. Το τρίτο κεφάλαιο αλλάζει χαρακτήρα και στοχεύει στην οριοθέτηση των γραμματικών φαινομένων της έγκλισης και τροπικότητας. Έτσι, γίνεται λόγος για τις περιγραφές του εγκλιτικού συστήματος της ελληνικής και για τη συγχρονική διάκριση των εγκλίσεων ενώ έπειτα γίνεται λόγος για το φαινόμενο της τροπικότητας, για τα είδη της και τους γλωσσικούς τρόπους πραγμάτωσής της, όπως περιγράφεται στις σύγχρονες γραμματικές της ελληνικής αλλά και στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Τέλος, το ενδιαφέρον του τέταρτου κεφαλαίου εστιάζει στην κατάκτηση της γλώσσας, με αναφορά στη χρησικεντρική θεωρία, η οποία προσφέρει πληροφορίες για τους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης (Lieven & Tomasello, 2008)– που συνιστούν μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα όμως, δίνεται βάση στην κατάκτηση της τροπικότητας τόσο διαγλωσσικά όσο και συγκεκριμένα για την ελληνική ως Γ1 και Γ2 αλλά και στη διδασκαλία της τροπικότητας στην ελληνική ως Γ1 και ως Γ2.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αφορά την έρευνα. Ξεκινά με την αποσαφήνιση του στόχου της παρούσας μελέτης και συνεχίζει με την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων και της ταυτότητας του δείγματος που συμμετείχε στη μελέτη αυτή. Έπειτα, γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας, με τη λεπτομερειακή παρουσίαση των μέσων συλλογής δεδομένων με αναφορές στον τρόπο κατασκευής τους και στη δομή τους και την αναφορά στην ερευνητική διαδικασία. Σε επόμενο υποκεφάλαιο γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα της μελέτης, ενώ πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων προηγείται μια λεπτομερής παρουσίαση του τρόπου στατιστικής ανάλυσης. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων προχωρώντας από το ένα ερευνητικό ερώτημα στο άλλο. Η εργασία κλείνει με την αναφορά σε διδακτικές και μελλοντικές προεκτάσεις αλλά και στους περιορισμούς της μελέτης.

Κλείνοντας, στόχος της διδασκαλίας στο σχολείο είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Φτερνιάτη, 2007), μέρος της οποίας είναι η κατανόηση της τροπικότητας, δηλαδή της στάσης που υιοθετεί ένας ομιλητής απέναντι στο μήνυμά του (Βασιλάκη, 2005). Δεδομένης της θέσης της τροπικότητας στη διδασκαλία, οι διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων και η ερμηνεία αυτών των διαφορών μέσα από τις σχέσεις που προκύπτουν στην παρούσα εργασία μπορεί να ενισχύει ως ένα βαθμό τη γνώση και τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού δυναμικού για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μεταφορά γλωσσικών γνώσεων στους μαθητές.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

### **1.1.Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Η διγλωσσία συνιστά πλέον ένα φαινόμενο ιδιαίτερα σύνηθες τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην περίπτωση της Ελλάδας (Μήτσης, 2004). Οι συνθήκες μέσα από τις οποίες προκύπτει είναι ποικίλες όπως και οι συνέπειές της. Μια συνθήκη είναι η μετανάστευση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή στην πληθυσμιακή σύσταση μιας χώρας καθώς και την εδραίωση της πολυγλωσσίας γενικότερα – και της διγλωσσίας για το εκάστοτε άτομο – ως φαινομένου. Η μετανάστευση και η διγλωσσία με τη σειρά τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Η εκπαίδευση ως θεσμός και η διγλωσσία ως φαινόμενο είναι άμεσα συνδεδεμένα καθώς η συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών μέσα στην ίδια τάξη επιβάλλει εκπαιδευτικές αλλαγές (Νικολάου, 2003; Σελλά – Μάζη, 2016).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αρχικά λόγος για την καθολικότητα του φαινομένου της διγλωσσίας παγκοσμίως και για ορισμένες από τις συνθήκες με βάση τις οποίες προκύπτει. Έπειτα, γίνεται λόγος για τη διγλωσσία στην περίπτωση της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο φαινόμενο υποδοχής μεταναστών στην Ελλάδα αλλά και μια συνοπτική παρουσίαση της αλλαγής της σύστασης του γενικού και μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Το τελευταίο υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου περιορίζεται στον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανταποκριθεί στη γλωσσική ετερότητα αλλά και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ακόμα η εκπαίδευση.

### **1.2.Η διγλωσσία ως παγκόσμιο φαινόμενο**

Ήδη εδώ και περίπου μισό αιώνα, υποστηρίζεται ότι η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί περισσότερο τον κανόνα παρά την εξαίρεση σε παγκόσμιο επίπεδο (Mackey, 1967, αναφέρεται στο Σελλά – Μάζη, 2016). Ένα από τα βασικότερα επιχειρήματα αυτής της θέσης στηρίζεται στο συλλογισμό ότι ο αριθμός των γλωσσών που ομιλούνται στον κόσμο είναι πολύ μεγαλύτερος από τα κράτη του κόσμου. Έτσι, προκύπτει το λογικό συμπέρασμα ότι όλα ή ορισμένα από αυτά τα κράτη είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα (Νικολάου, 2003). Συμπερασματικά, θεωρείται ότι σήμερα η μονογλωσσία και όχι η διγλωσσία είναι αυτή που πλέον λαμβάνει το χαρακτηρισμό του ασυνήθιστου ή και του μειονεκτήματος (Μήτσης, 2004: 39).

Οι λόγοι που οδηγούν στην παρουσία του φαινομένου της διγλωσσίας είναι ποικίλοι. Ένας λόγος εντοπίζεται στο γεγονός ότι κάθε κυρίαρχη γλώσσα συχνά συναποτελείται και από τις

ποικιλίες της, δηλαδή τις διαλέκτους, τα ιδιώματα, τα επίπεδα ύφους της. Ακόμα, μια κυρίαρχη γλώσσα μπορεί να συνυπάρχει με μειονοτικές γλώσσες, οι οποίες έχουν εδραιώσει την παρουσία τους ιστορικά στον εκάστοτε εθνικό χώρο. Στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, πρόκειται για διγλωσσία σε διαχρονικό επίπεδο, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, η διγλωσσία σε διαχρονικό επίπεδο αφορά τις “ιστορικές” μειονοτικές γλώσσες, όπως η αρβανίτικη, η βλαχική, η σλαβομακεδονική, πομακική, η τουρκική, η ρομανί (Σελλά – Μάζη, 2016).

Ένας άλλος λόγος που καθιστά τη διγλωσσία παγκόσμιο φαινόμενο και συμβάλει στην καθολικότητά της είναι τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διγλωσσία συμβαίνει συνήθως καταναγκαστικά, καθώς η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι απαραίτητη για τους μετανάστες προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η διγλωσσία όμως συμβαίνει και κατ’ επιλογίν, λόγω της ανεπτυγμένης τουριστικής δραστηριότητας και βιομηχανικής οικονομίας, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης (Σκούρτου, 2011: 19). Στις προαναφερθείσες περιπτώσεις, πρόκειται για διγλωσσία σε συγχρονικό επίπεδο, φαινόμενο που και πάλι ισχύει στην περίπτωση της Ελλάδας, μιας και η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια συνιστά χώρα υποδοχής πολλών μεταναστών και άρα συνύπαρξης περισσότερων της μιας γλώσσας (Νικολάου, 2003), όπως θα φανεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

### **1.3.Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής**

Η Ελλάδα έχει μια μακρά ιστορία εξωτερικής μετανάστευσης – όταν έντονα μεταναστευτικά ρεύματα έφταναν από την Ελλάδα στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία (Παλαιολόγου, κ.α., 2010) – αλλά και μια ιστορία εσωτερικής μετανάστευσης. Η Ελλάδα έχει δεχθεί μαζικές εισροές προσφύγων και παλιννοστούντων. Συγκεκριμένα, λόγω της μικρασιατικής καταστροφής φτάνουν Έλληνες από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα ενώ αργότερα, το 1974, φτάνουν παλιννοστούντες από τη Δυτική Ευρώπη. Περίπου μια δεκαετία αργότερα, η Ελλάδα χαρακτηρίστηκε από μαζική εγκατάσταση Ποντίων ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση αλλά και από τη μετανάστευση αρκετών χιλιάδων Βορειοηπειρωτών. Πιο πρόσφατα, κατά το διάστημα 1990 – 1997, η χώρα δέχεται μεταναστευτικά ρεύματα από περισσότερες χώρες προέλευσης, συμπεριλαμβανομένων των χωρών της Ευρώπης, Ασίας και Αφρικής. Στο ίδιο διάστημα και λόγω της κατάρρευσης του καθεστώτος του Χότζα στην Αλβανία, παρατηρείται μια αιφνίδια και μαζική είσοδος παράνομων

οικονομικών μεταναστών από την εν λόγω χώρα, από την οποία προέρχεται και η πλειοψηφία των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα (Παλαιολόγου, κ.α., 2010).

Η αποστολή και υποδοχή μεταναστών από και προς την Ελλάδα δημιούργησε μια νέα κατάσταση πραγμάτων, η οποία τελικά επηρέασε και την πληθυσμιακή σύσταση της χώρας. Έτσι, όσον αφορά το γενικό πληθυσμό, τα στοιχεία δείχνουν ότι η παρουσία μεταναστών είναι έντονη, καθώς το 2007 οι μετανάστες ανέρχονταν σε 1.100.000 – 1.200.000 άτομα, σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής, από τους οποίους ένα αξιόλογο ποσοστό (17%) αποδιδόταν στους μετανάστες δεύτερης γενιάς (Παλαιολόγου, κ.α., 2010). Παρόμοιοι αριθμοί προέκυψαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, όταν κατά την απογραφή του 2011 φάνηκε ότι από το συνολικό πληθυσμό 10.815.197 ατόμων, οι 911.929 δεν είχαν ελληνική υπηκοότητα. Πρόκειται δηλαδή για ένα ποσοστό 8,4% του συνόλου των απογραφέντων. Με βάση τα ίδια στοιχεία, φάνηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (52,7%) των μεταναστών είχαν αλβανική υπηκοότητα (Σελλά – Μάζη, 2016). Δεδομένης της προσφυγικής κρίσης που λαμβάνει χώρα στη Συρία, γίνεται κατανοητό ότι ο αριθμός των μεταναστών έχει αυξηθεί κατά πολύ κατά την τελευταία τριετία στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), το 2015 η Ελλάδα δέχθηκε πάνω από 915.000 πρόσφυγες από τη Συρία και το Αφγανιστάν (Τριανταφύλλου, 2018).

Μαζί με το γενικό πληθυσμό μεταβάλλεται αδιαμφισβήτητα και ο μαθητικός πληθυσμός, μιας και στοιχεία αποδεικνύουν ότι το σύνολο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου. Συνοπτικά, κατά το σχολικό έτος 1995-1996 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες ανερχόταν στο 0,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, το 1998-1999 ανερχόταν στο 2,5% επί του συνόλου, το 2002-2003 σε ποσοστό 6,7% και τέλος, κατά τα σχολικά έτη 2004-2005 και 2006-2007, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες ανερχόταν στο 7,8% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρούνται τα επόμενα έτη ακόμα κι αν επικεντρώσει κανείς την προσοχή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο. Έτσι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, σε σύνολο 792.433 μαθητών δημοτικού, οι 68.718 ήταν αλλοδαποί (ποσοστό 8,6%) ενώ κατά το σχολικό έτος 2011-2012, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ήταν 12,27 % επί του μαθητικού συνόλου, εκ των οποίων το 78,5% των μεταναστών προερχόταν από την Αλβανία (Gkaintartzi *etal.* 2015). Σημειώνεται όμως ότι με το

πέρασμα του χρόνου, η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (Μπεζεβέκης, Ντάλλα, Παυλόπουλος, Γεωργαντή, Μυλωνάς, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού παρατηρείται μια έλλειψη από αξιόπιστα στατιστικά στοιχεία, η οποία μπορεί να οφείλεται στην απουσία ακριβούς οριοθέτησης όρων όπως “μετανάστης” και “αλλοδαπός”. Απόδειξη αυτής της έλλειψης συνιστά η απόκλιση μεταξύ ορισμένων μετρήσεων. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2001/2002, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου, ήταν εγγεγραμμένοι 80.000 αλλοδαποί μαθητές στα σχολεία ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ 130.000. Πάντως, όπως και να έχει, όλες οι μετρήσεις ακόμα κι αν διαφέρουν στους αριθμούς, αναδεικνύουν σταθερά μια ραγδαία αύξηση αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της Ελλάδας από χρόνο σε χρόνο, από τους οποίους οι περισσότεροι φοιτούν σταθερά στο δημοτικό σχολείο (Σκούρτου κ.α., 2004).

#### **1.4.Γλωσσική ετερότητα κι ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα προσδιορίζεται από τους παλιννοστούντες Έλληνες, από τα μέλη των πολιτισμικά μικτών οικογενειών και των μειονοτήτων αλλά και από τις μεγάλες ροές μεταναστευτικών ρευμάτων που δέχεται η χώρα. Το χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας δεν μπορεί παρά να ταυτιστεί με τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, η οποία επηρεάζει την ελληνική κοινωνία και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα αναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενός πλέον ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού (Σκούρτου κ.α., 2004).

Προς απάντηση στη νέα πραγματικότητα γλωσσικής ετερότητας, θεσπίστηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, με βάση την υπουργική απόφαση του 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980) και το νόμο 1404/1983. Στόχος αυτών ήταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τη μετέπειτα προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και η διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης με στόχο την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Ωστόσο, ιδιαίτερα ο δεύτερος στόχος δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, ενισχύοντας έτσι όχι μια δίγλωσση αλλά μια μονόγλωσση εκπαίδευση (Σκούρτου κ.α., 2004). Παράλληλα, προς την ίδια κατεύθυνση διαχείρισης του πλουραλισμού, υιοθετείται με το νόμο 2413/96 ως εκπαιδευτική πολιτική η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σκοπός της οποίας είναι η ισότιμη παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ιδιαιτερότητες αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών αυτών ιδιαιτεροτήτων. Παρά το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβλέπει την εφαρμογή προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών



αναλυτικών προγραμμάτων, η εφαρμογή αυτή περιορίζεται μόνο σε συγκεκριμένα σχολεία και όχι στο σύνολό τους. Ο περιορισμός αυτός υπονοεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές και όχι το σύνολο όλων των μαθητών, κάτι που αντιτίθεται τελικά στη φιλοσοφία της διαπολιτισμικότητας (Σκούρτου κ.α., 2004).

Παρά τις προσπάθειες εκπαιδευτικής αλλαγής που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης συνιστά ακόμα μια πρόκληση. Η πρόκληση αυτή γίνεται εντονότερη δεδομένης της απόκλισης των επιδόσεων μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Η απόκλιση έχει αναδειχθεί τόσο από έρευνες όσο και από διεθνείς εκθέσεις που προσπαθούν να καθορίσουν το επίπεδο του γραμματισμού και γενικών γνώσεων όλου του μαθητικού πληθυσμού (PISA 2000, αναφέρεται στο Σκούρτου κ.α., 2004). Το γενικό συμπέρασμα, που ισχύει και για την Ελλάδα, είναι ότι οι μαθητές ομιλητές μιας γλώσσας μειονότητας είναι δυο φορές πιθανότερο να έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση σε όλους τους τομείς, σε σχέση με τους μαθητές ομιλητές της γλώσσας πλειονότητας (Σκούρτου κ.α., 2004). Ως αίτια αυτών των μειωμένων επιδόσεων των δίγλωσσων αναφέρεται άλλοτε η μη επαρκής έκθεση στην ελληνική γλώσσα σε οικογενειακό πλαίσιο (Σκούρτου, 2011) και άλλοτε η αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής να παρέχει ίσες ευκαιρίες γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης σε όλους τους μαθητές (Λυκίδη, 2012).

Η απουσία της γλώσσας κληρονομιάς από τη διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών αλλά και η απόδοση αιτιών για τη χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων στη διγλωσσία ως φαινόμενο και όχι στο εκπαιδευτικό σύστημα συνηγορούν υπέρ της θέσης ότι η διγλωσσία νοείται περισσότερο ως μειονέκτημα. Η απόδοση αρνητικού προσήμου στη διγλωσσία καθιστά έτσι αναγκαία τη διεξαγωγή μελετών για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές, προκειμένου να προκύψουν περαιτέρω στοιχεία σχετικά με το πεδίο των αντιπαραθέσεων για τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα ή μειονέκτημα (Σκούρτου κ.α., 2004). Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολλές μελέτες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην κατάκτηση της ελληνικής από παλιννοστούντες και ομογενείς μαθητές ενώ υπάρχει ερευνητικό έλλειμμα αναφορικά με τους μετανάστες “δεύτερης γενιάς”, οι οποίοι φαίνεται να χαρακτηρίζουν ολοένα και περισσότερο τον μαθητικό πληθυσμό (Παλαιολόγου, κ.α., 2010). Για τη διερεύνηση της γλωσσικής κατάκτησης από δίγλωσσους μαθητές, απαραίτητος είναι ο ακριβής καθορισμός του φαινομένου της διγλωσσίας, κάτι που γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

## 1.5. Ανακεφαλαίωση

Η διγλωσσία συνιστά ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Ισχύει στις περισσότερες περιπτώσεις ούτως ή άλλως, σε διαχρονικό επίπεδο, μιας και οι περισσότερες γλώσσες συναποτελούνται από τις ομιλούμενες ποικιλίες της ενώ πολλές φορές συνυπάρχουν με ιστορικές μειονοτικές γλώσσες. Ισχύει όμως και σε συγχρονικό επίπεδο, όταν μια κυρίαρχη γλώσσα συνυπάρχει με γλώσσες μεταναστών, μετά από υποδοχή έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων. Ως εκ τούτου, η διγλωσσία ως φαινόμενο εντοπίζεται και στην Ελλάδα τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο (Νικολάου, 2003; Σελλά – Μάζη, 2016).

Η έκταση του φαινομένου της διγλωσσίας αιτιολογείται από την έκταση του φαινομένου της μετανάστευσης. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, ο πληθυσμός των μεταναστών στην Ελλάδα συνιστά ένα περίπου ποσοστό 10% επί του συνολικού πληθυσμού. Εστιάζοντας στο μαθητικό πληθυσμό συγκεκριμένα, παρατηρείται μια αύξηση των μεταναστών ανά τα χρόνια, η οποία έχει ξεπεράσει το 10% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, με βάση πρόσφατες απογραφές. Φαίνεται πως το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι παρόν και στις σχολικές τάξεις (Παλαιολόγου, κ.α., 2010; Gkaintartzi, *etal.* 2015).

Οι αλλαγές στην πληθυσμιακή σύσταση της χώρας, οι οποίες εδραίωναν τη γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, έφεραν αλλαγές και στις εκπαιδευτικές πολιτικές, με την εισαγωγή των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων αλλά και με την εδραίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά τις παρεμβάσεις αυτές, έχει αποδειχθεί ερευνητικά η παρουσία αποκλίσεων στις επιδόσεις μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, οι οποίες αποκλίσεις άλλοτε θέτουν υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και άλλοτε αναδεικνύουν τη διγλωσσία ως μειονέκτημα (Σκούρτου κ.α., 2004). Έτσι, κρίνονται αναγκαίες περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες που να προσφέρουν στοιχεία για τη γλωσσική κατάκτηση δίγλωσσων μαθητών, στοιχεία που να μπορούν να μεταφραστούν σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Παλαιολόγου, κ.α., 2010).

Για τη διερεύνηση ωστόσο αυτού του φαινομένου και της σχέσης του με τη γλωσσική κατάκτηση, κρίνεται απαραίτητη η σφαιρική κατανόηση της διγλωσσίας, μέσα από τη μελέτη της τυπολογίας της αλλά και των μέχρι τώρα ερευνητικών δεδομένων για τη γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών, όπως γίνεται στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

### **2.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Η διγλωσσία συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο που άλλοτε αναφέρεται στην κατάκτηση δύο Γ1 και άλλοτε στην κατάκτηση μιας Γ1 και μιας μετέπειτα Γ2. Η ηλικία έκθεσης στις δύο γλώσσες, ο τρόπος και ο βαθμός κατάκτησης των δύο γλωσσών καθιστούν τη διγλωσσία ένα πολύμορφο φαινόμενο. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφή της διγλωσσίας επιδρούν ουσιαστικά και στο βαθμό ευχέρειας στη χρήση των δύο γλωσσών. Έτσι, οι διαδικασίες κατάκτησης μιας Γ1 και μιας Γ2 μπορεί να διαφέρουν. Άλλοτε υποστηρίζεται πως η κατάκτηση μιας Γ2 περνά από τα ίδια ακριβώς στάδια όπως και η κατάκτηση της Γ1, σε περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας (Τριάρχη- Heigmann, 2000: 94). Σε άλλες περιπτώσεις διγλωσσίας, υποστηρίζεται ότι ακολουθείται μια διαφορετική πορεία (Long, 2005).

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται αρχικά η αποσαφήνιση του όρου “διγλωσσία”. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και αποκτά πολλές μορφές, γίνεται αναφορά στους τύπους διγλωσσίας και στα κριτήρια με βάση τα οποία προκύπτουν. Έπειτα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις αντικρουόμενες απόψεις που έχουν διατυπωθεί όσον αφορά το βαθμό ομοιότητας των διαδικασιών κατάκτησης μιας Γ1 και μιας Γ2 αλλά και όσον αφορά το βαθμό ομοιότητας των διαδικασιών κατάκτησης μιας Γ1 από τη μια μεριά και δύο Γ1 από την άλλη. Παράλληλα, γίνεται λόγος για τις υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί από τους ειδικούς αναφορικά με τον τρόπο ανάπτυξης δύο γλωσσών που κατακτώνται ταυτόχρονα από τα παιδιά. Τέλος, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές επιδράσεις σε περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας, πράγμα που αναδεικνύει και την αναγκαιότητα περαιτέρω ερευνητικών δεδομένων για την αποσαφήνιση αυτού του πεδίου συγκρούσεων.

### **2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση**

Ο όρος “μονογλωσσία” αφορά το φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο γνωρίζει έναν και μόνο κώδικα επικοινωνίας. Ο όρος “διγλωσσία” χαρακτηριζόταν για καιρό από πολυσημία, καθώς πέρα από την ιδιότητα χρήσης δύο γλωσσών, σήμαινε και τη συνύπαρξη δύο επίσημων γλωσσών στο πλαίσιο της ίδιας κοινότητας και εκπαιδευτικού συστήματος. Η άρση των συγχύσεων γύρω από την έννοια της διγλωσσίας επήλθε μέσα από την πραγματοποίηση της διάκρισης μεταξύ της “διγλωσσίας” και της “γλωσσικής διμορφίας”, η οποία έγινε από τον Ferguson (1959). Τότε

κατέστη σαφές ότι ο όρος “διγλωσσία” αφορά τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο ενώ η “γλωσσική διμορφία” αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων και κοινωνικών ή διαλεκτικών παραλλαγών στο πλαίσιο της ίδιας γλώσσας (Μήτσης, 2004: 35 – 39).

Η “διγλωσσία” σε κοινωνικό επίπεδο αφορά τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών σε μια κοινωνία. Από την άλλη, η “διγλωσσία” σε ατομικό επίπεδο είναι αρκετά δυσκολότερο να οριστεί, καθώς είναι ασαφής ο απαραίτητος βαθμός κατάκτησης μιας Γ2 από ένα άτομο, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο (Μήτσης, 2004). Πάντως, ανεξάρτητα από τα βαθμό κατάκτησης μιας Γ2, υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός που εστιάζει περισσότερο στο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, ορίζοντας τη διγλωσσία ως την “ικανότητα εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσικών κωδίκων” (Weinreich, 1953, αναφέρεται στο Μήτσης, 2004: 42). Ο βαθμός κατάκτησης μιας Γ2 είναι ένα από τα κριτήρια για τον καθορισμό των μορφών διγλωσσίας, κάτι που αναλύεται στα επόμενα υποκεφάλαια.

### **2.3. Τυπολογία της διγλωσσίας**

Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, κάθε άτομο κατακτά τη μητρική ή Γ1. Είτε ταυτόχρονα είτε μεταγενέστερα, το άτομο μπορεί να κατακτήσει και μια δεύτερη. Πέραν του χρόνου κατάκτησης της Γ2, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που καθορίζουν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Οι παράγοντες αυτοί οδήγησαν στη συστηματοποίηση ορισμένων μορφών διγλωσσίας στη βάση ορισμένων κριτηρίων (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 57).

Το πρώτο κριτήριο αφορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες προέκυψε η διγλωσσία, όπως η ηλικία και το πλαίσιο εκμάθησης. Το δεύτερο κριτήριο αφορά γλωσσολογικά κριτήρια, όπως ο τρόπος σύνδεσης μεταξύ γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών αλλά και ο βαθμός επάρκειας στη γλωσσική χρήση. Τέλος, το τρίτο κριτήριο αφορά τις επιδράσεις της διγλωσσίας στην γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 57-58). Ακολούθως γίνεται λόγος για τις μορφές διγλωσσίας, όπως συστηματοποιούνται με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη παράγραφο.

#### **2.3.1. Μορφές διγλωσσίας με βάση τις συνθήκες κατάκτησης**

Οι συνθήκες κατάκτησης της Γ2 αφορούν την ηλικία και τον τρόπο κατάκτησης ή εκμάθησής της. Έτσι, *όσον αφορά την ηλικία*, προκύπτουν ως μορφές διγλωσσίας η ταυτόχρονη διγλωσσία, η διαδοχική, η πρώιμη και η μεταγενέστερη διγλωσσία. Η *ταυτόχρονη* διγλωσσία αναφέρεται “στη

συγχρονική κατάκτηση δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του ατόμου με φυσικό τρόπο” (Zurer Pearson, 2009; Τσοκαλίδου, 2012: 36). Συνήθως αφορά περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο από τη γέννησή του εκτίθεται παράλληλα σε δύο γλώσσες και μάλιστα στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Σε τέτοιες περιπτώσεις, και οι δύο γλώσσες θεωρούνται Γ1, χωρίς όμως το επίπεδο επάρκειας στη χρήση αυτών να είναι το ίδιο (Τσοκαλίδου, 2012). Σε αντίθεση με την ταυτόχρονη διγλωσσία, η *διαδοχική διγλωσσία* αναφέρεται σε “προσθήκη μιας νέας γλωσσικής ποικιλίας στην ήδη υπάρχουσα του ατόμου” (Edwards, 2006: 12). Με άλλα λόγια, πρόκειται για την κατάκτηση μιας γλώσσας, όταν η Γ1 έχει ήδη σταθεροποιηθεί (Τσοκαλίδου, 2012). Δεδομένου ότι μέχρι το 3ο έτος το παιδί έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική του ικανότητα στην Γ1, η ηλικία των τριών ετών θεωρείται δείκτης οριοθέτησης μεταξύ ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας (Genesee, Paradis & Crago, 2004; Baker, 2011; Kaltsa, Prentza, Papadopoulou & Tsimpli, 2017), καθώς αποτελεί την ηλικία σταθεροποίησης της Γ1 (Γαλαντόμος, 2012)<sup>1</sup>. Τύποι της διαδοχικής διγλωσσίας είναι η *πρώιμη* και η *μεταγενέστερη* διγλωσσία. Στην περίπτωση της *πρώιμης*, η Γ2 μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ στη *μεταγενέστερη διγλωσσία*, η Γ2 μαθαίνεται κατά ή μετά την εφηβική ηλικία (Τριάρχη- Hertmann, 2000: 59).

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τον *τρόπο εκμάθησης ή κατάκτησης της Γ2*, προκύπτουν ως μορφές διγλωσσίας η φυσική και η πολιτισμική διγλωσσία. Στην περίπτωση της *φυσικής διγλωσσίας*, η κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας είναι αποτέλεσμα καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές της εν λόγω γλώσσας. Σε αυτήν την περίπτωση μάλιστα και ειδικά όταν η φυσική διγλωσσία είναι το αποτέλεσμα μετανάστευσης, υπάρχει μια γλώσσα πλειονότητας και μια γλώσσα κληρονομιάς. Η γλώσσα πλειονότητας είναι αυτή που ομιλείται συχνά από το περιβάλλον του παιδιού ενώ η γλώσσα κληρονομιάς είναι η γλώσσα που συνήθως ομιλείται από τους γονείς. Λόγω της χρήσης της γλώσσας κληρονομιάς αποκλειστικά στο οικογενειακό πλαίσιο, υπάρχει ο κίνδυνος εξάλειψης αυτής της γλώσσας (Zurer Pearson, 2009). Από την άλλη, η *πολιτισμική διγλωσσία* αφορά καταστάσεις κατά τις οποίες η κατάκτηση μιας Γ2 επέρχεται μέσω διαδικασιών

---

<sup>1</sup> Έχουν διατυπωθεί διαφορετικά κριτήρια κατά καιρούς για τη διάκριση ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας. Ο McLaughlin (1978), είχε προτείνει ως ορόσημο τα τρία χρόνια. Άλλοι επεκτείνουν λίγο περισσότερο αυτό το όριο στα 4 ή ακόμα και στα 5 χρόνια από τη γέννηση (Genesee & Nicoladis, 2006).

εκμάθησης στο πλαίσιο φροντιστηριακών ή σχολικών μαθημάτων<sup>2</sup> (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 60).

### 2.3.2. Μορφές διγλωσσίας με βάση γλωσσολογικά κριτήρια

Υπάρχουν ακόμα μορφές διγλωσσίας με βάση το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας αλλά και με βάση τη σχέση μεταξύ γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών. Έτσι, με βάση την επάρκεια στην εκάστοτε γλώσσα, η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε *αμφίδρομη, ισορροπημένη και κυρίαρχη* ενώ με βάση τη σχέση μεταξύ γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών η διγλωσσία διακρίνεται σε *συνδυαστική, συντονισμένη ή εξαρτημένη* (Τσοκαλίδου, 2012).

Όσον αφορά το κριτήριο της επάρκειας, κατά την *αμφίδρομη διγλωσσία* το άτομο μπορεί να χειριστεί εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Παράλληλα, οι δύο γλώσσες είναι ανεξάρτητες, δηλαδή δεν υπάρχουν στοιχεία της μιας γλώσσας μέσα στην άλλη (Τσοκαλίδου, 2012). Αντιθέτως, κατά την *κυρίαρχη διγλωσσία*, το άτομο αναπτύσσει μια γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό, και συνήθως η γλώσσα αυτή είναι η Γ1 (Παπαπαύλου, 1997: 39). Τέλος, η *ισορροπημένη διγλωσσία* αφορά καταστάσεις στις οποίες η γλωσσική ικανότητα του ατόμου και στις δύο γλώσσες είναι σχεδόν ίδια και αγγίζει το επίπεδο ικανότητας του φυσικού ομιλητή. Ωστόσο, ο ίδιος βαθμός γλωσσικής ικανότητας στις δύο γλώσσες δεν κατανέμενεται με τον ίδιο τρόπο στους διάφορους τομείς και τις λειτουργίες της γλώσσας (Zurer Pearson, 2009; Σκούρτου, 2011). Η ισορροπημένη διγλωσσία γενικά θεωρείται δύσκολο να επιτευχθεί καθώς απαιτείται η παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων στα άτομα από μικρή ηλικία και στις δύο γλώσσες. Αντιθέτως, στις περισσότερες περιπτώσεις, η μία γλώσσα ομιλείται στο οικογενειακό περιβάλλον και η άλλη γλώσσα στο σχολικό με αποτέλεσμα να μην παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα σε ίδια χρονικά διαστήματα (Τριάρχη – Herrmann, 2000; Τσοκαλίδου, 2012).

Όσον αφορά τους τύπους διγλωσσίας με βάση τη σχέση μεταξύ γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών, στην περίπτωση της *συνδυαστικής ή συνθετικής διγλωσσίας* υπάρχει στο

---

<sup>2</sup> Η διάκριση μεταξύ φυσικής και πολιτισμικής διγλωσσίας δεν είναι απόλυτα σαφής, καθώς η φυσική διγλωσσία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της φυσικής επικοινωνίας μπορεί να συνοδεύεται από περιπτώσεις διδασκαλίας. Ο καλύτερος διαχωρισμός των δύο αυτών μορφών διγλωσσίας προκύπτει με βάση τα κίνητρα. Έτσι, στην περίπτωση της φυσικής διγλωσσίας, το κίνητρο κατάκτησης της γλώσσας είναι η αποτελεσματική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές. Από την άλλη, κατά την πολιτισμική διγλωσσία, τα κίνητρα είναι περισσότερο αόριστα, καθώς δεν είναι ξεκάθαρο αν τα αιτία της εκμάθησης είναι η αναγκαιότητα για επικοινωνία ή η λήψη κάποιας πιστοποίησης (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 60).

νοητικό λεξικό του ατόμου μια σημασιολογική έννοια κοινή και για τις δύο γλώσσες. Παράλληλα, όμως, τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία, όπως οι λέξεις, συγκρατούνται ξεχωριστά για κάθε γλώσσα. Ουσιαστικά, υπάρχουν δύο σύνολα γλωσσικών συμβόλων αλλά ένα μόνο σύνολο εννοιών. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας προκύπτει συνήθως από την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών στο άμεσο περιβάλλον. Αντίθετα, στην περίπτωση της *συντονισμένης διγλωσσίας*, τόσο οι λέξεις όσο και οι σημασιολογικές τους αναπαραστάσεις συγκρατώνται ξεχωριστά για την κάθε γλώσσα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πλήρως ανεξάρτητων γλωσσολογικών συστημάτων. Η συντονισμένη διγλωσσία είναι αποτέλεσμα συνήθως εκμάθησης των δύο γλωσσών σε ξεχωριστά πλαίσια (Τσοκαλίδου, 2012). Τέλος, η *εξαρτημένη διγλωσσία* συνδέεται συνήθως με περιπτώσεις εκμάθησης μιας Γ2 μέσα από τη βοήθεια της ήδη κατεκτημένης Γ1. Στην εξαρτημένη διγλωσσία, οι δομές της Γ2 υποτάσσονται στις δομές της Γ1 (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### **2.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με κοινωνικογλωσσικά κριτήρια**

Με βάση την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία στους αναπτυξιακούς τομείς του ατόμου, προκύπτουν ως μορφές διγλωσσίας η *προσθετική και η αφαιρετική διγλωσσία* (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στην περίπτωση της *προσθετικής διγλωσσίας*, η διγλωσσία έχει μια θετική επίδραση στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο αποκτά γλωσσικές δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών. Η Γ2 θεωρείται ότι επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Η θετική αυτή ανάπτυξη ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν οι δύο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος, με αποτέλεσμα η διγλωσσία να νοείται ως πλεονέκτημα στην αντίληψη του ατόμου, γεγονός που οδηγεί σε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στις περιπτώσεις της *αφαιρετικής διγλωσσίας*, το περιβάλλον του ατόμου επιβάλλει τη χρήση μιας μόνο γλώσσας, και συνήθως αυτή η γλώσσα είναι η Γ2. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της Γ1 παραμελείται και επιβραδύνεται ενώ στην προσπάθεια διατήρησης και των δύο γλωσσών είναι πιθανή και η αναστολή ανάπτυξης της Γ2. Οι περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας αφορούν πολλές φορές περιβάλλοντα στα οποία υπάρχει μια υποτιμητική στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα κάποιων ατόμων, η οποία συνοδεύεται από κοινωνική πίεση για τη χρήση της Γ2, με αποτέλεσμα η διγλωσσία να γίνεται αντιληπτή ως κάτι αρνητικό (Baker, 2001; Zurer Pearson, 2009). Περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας είναι η “*σειριακή μονογλωσσία*”, όπου μια γλώσσα αντικαθιστά τελικά την άλλη και, ως εκ τούτου, το υποκείμενο πλέον δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο (Zurer Pearson, 2009). Μια ακόμα ακραία περίπτωση αφαιρετικής διγλωσσίας είναι

η *διπλή ημιγλωσσία*, όπου το άτομο δεν αναπτύσσει γλωσσικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό ούτε στο ένα ούτε στο άλλο γλωσσικό σύστημα. Ως εκ τούτου προκύπτει γενική επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 67).

## **2.4. Παιδική διγλωσσία και κατάκτηση γλώσσας**

Όταν μιλά κανείς για παιδική διγλωσσία είναι φανερό ότι αναφέρεται στις μορφές διγλωσσίας που διακρίνονται με βάση το κριτήριο της ηλικίας (Shiff & Naomi, 1992). Με βάση την τυπολογία της διγλωσσίας, το φαινόμενο της παιδικής διγλωσσίας μπορεί να πάρει τη μορφή της ταυτόχρονης διγλωσσίας ή της πρώιμης διαδοχικής διγλωσσίας (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 59). Οι περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας έχουν προσελκύσει ιδιαίτερα το επιστημονικό ενδιαφέρον. Έχει διατυπωθεί η θέση ότι ίσως η μονόγλωσση κατάκτηση να ταυτίζεται με την ταυτόχρονη δίγλωσση κατάκτηση της γλώσσας. Πράγματι, πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι η ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών διέρχεται από τα ίδια στάδια όπως και η κατάκτηση μίας Γ1 (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 94). Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι πορεία διαδοχικής κατάκτησης της Γ2 ακολουθεί διαφορετικά στάδια από την κατάκτηση της Γ1 (Long, 2005). Ωστόσο, κατά καιρούς διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις. Προς διασαφήνιση αυτού του πεδίου, στα επόμενα υποκεφάλαια γίνεται μια προσπάθεια παράθεσης ορισμένων από τις βασικότερες θέσεις της βιβλιογραφίας.

### **2.4.1. Η κατάκτηση της Γ1 και της Γ2**

Η διαδικασία κατάκτησης<sup>3</sup> Γ1 και Γ2 αναφέρεται στην διαδοχική διγλωσσία ως φαινόμενο. Υπάρχουν έντονες διαφωνίες μεταξύ των ειδικών αναφορικά με το ερώτημα εάν η κατάκτηση της Γ1 και της Γ2 συνιστούν παρόμοιες διαδικασίες. Η μελέτη του θέματος έχει αναδείξει ως απάντηση την ύπαρξη τόσο ομοιοτήτων όσο και διαφορών (π.χ. VanPattern, 2003; Benati, 2010).

---

<sup>3</sup> Πολλές φορές στη βιβλιογραφία οι όροι “κατάκτηση” και “εκμάθηση” της γλώσσας χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Ιακώβου, 2007). Ωστόσο, η κατάκτηση αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία πρόσκτησης μιας Γ1, διαδικασία που είναι ασυνείδητη και που συμβαίνει μέσα από την αυθόρμητη αλληλεπίδραση ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και ατομικών χαρακτηριστικών. Αντιθέτως, η εκμάθηση αφορά τη Γ2 και συνιστά συνειδητή δραστηριότητα, την οποία αναλαμβάνει το άτομο όταν έχει κατακτήσει ήδη τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της Γ1 του (Μήτσης, 2004: 26).



Η πρώτη ομοιότητα αφορά την αναγκαιότητα ύπαρξης γλωσσικού εισαγομένου. Το γλωσσικό εισαγόμενο θεωρείται ένα στοιχείο – κλειδί της απόκτησης Γ1 και Γ2, χωρίς το οποίο αποκλείεται η εσωτερικευση των γλωσσικών γνώσεων. Μια δεύτερη ομοιότητα είναι η ακολουθία μιας προβλεπόμενης σειράς κατάκτησης των τυπικών χαρακτηριστικών μιας γλώσσας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με ευρήματα μελετών στην αγγλική γλώσσα αναφορικά με τις διαδικασίες κατάκτησης τόσο μιας Γ1 όσο και Γ2, έχει βρεθεί ότι η κατάκτηση της κατάληξης /-ing/ ως δείκτη μελλοντικότητας προηγείται της κατάκτησης του δείκτη παρελθοντικότητας /-ed/ όπως και του δείκτη του τρίτου προσώπου /-s/ (Benati, 2014).

Παρά τις ομοιότητες των διαδικασιών κατάκτησης μιας Γ1 και μιας Γ2, υπάρχουν και διαφορές. Μια προφανής διαφορά αφορά το αποτέλεσμα της κατάκτησης. Στην κατάκτηση της Γ1, τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλωσσική ικανότητα σχεδόν χωρίς προσπάθεια. Αντιθέτως, οι ενήλικες σπάνια καταφέρνουν να φτάσουν το επίπεδο επάρκειας του φυσικού ομιλητή. Η διαφορά αυτή ενισχύει την άποψη ότι η Γ1 και η Γ2 βασίζονται σε διαφορετικές διαδικασίες κατάκτησης, υπονοώντας ότι η κατάκτηση της Γ1 βασίζεται σε μια εγγενή ικανότητα η οποία δεν είναι πλέον διαθέσιμη μετά από μια συγκεκριμένη ηλικία (βλ. Υπόθεση Κρίσιμης Περιόδου), οπότε και συνήθως λαμβάνει χώρα η προσπάθεια κατάκτησης μιας Γ2. Μια ακόμα διαφορά έχει να κάνει με το διαφορετικό πλαίσιο κατάκτησης. Συγκεκριμένα, η Γ2 μπορεί να κατακτηθεί σε ποικίλα πλαίσια – είτε στο φυσικό πλαίσιο είτε σε πλαίσιο διδασκαλίας. Ωστόσο, η Γ1 μπορεί να κατακτηθεί μόνο σε φυσικό πλαίσιο (Benati, 2014).

#### **2.4.2. Η δίγλωσση κατάκτηση της Γ1**

Όπως και στην περίπτωση της κατάκτησης της Γ2, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται συζητήσεις για την ομοιότητα ή τη διαφορά μεταξύ της διαδικασίας κατάκτησης μιας μόνο Γ1 και της διαδικασίας κατάκτησης δύο Γ1. Όταν μιλά κανείς για δίγλωσση κατάκτηση Γ1 αναφέρεται στην περίπτωση κατάκτησης δύο Γ1 ταυτόχρονα, δηλαδή στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας (DeHouwer, 2014). Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, αρχικά παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ της διαδικασίας κατάκτησης μιας Γ1 και της διαδικασίας κατάκτησης δύο Γ1. Έπειτα, αναφέρονται οι κυριότερες υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης των δύο γλωσσών στα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά. Τέλος, γίνεται αναφορά στα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα που άλλοτε θέλουν την δίγλωσση κατάκτηση Γ1 ως μειονέκτημα και άλλοτε ως πλεονέκτημα για τη γλωσσική ανάπτυξη γενικότερα.

Όσον αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της διαδικασίας κατάκτησης μιας μόνο Γ1 και της διαδικασίας κατάκτησης δύο Γ1, υπάρχουν κάποια δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης είναι ίδια μεταξύ μονόγλωσσων και ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι και στις δύο περιπτώσεις ακολουθούνται τα ίδια στάδια γλωσσικής κατάκτησης. Όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας από μονόγλωσσους, το πρώτο στάδιο αυτής της διαδικασίας είναι το προ-ομιλητικό, κατά το οποίο το ώριμο βάβισμα εμφανίζεται στους 6 μήνες και η συστηματική παραγωγή ιδιόμορφων φωνολογικών συνόλων στους 10-12 μήνες. Στο δεύτερο στάδιο, εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις σε ένα διάστημα από τους 10-12 έως τους 18-20 μήνες, ενώ στο τρίτο στάδιο οι πρώτες παραγωγές προτάσεων εμφανίζονται από τους 18-20 μήνες έως τα 2 έτη. Τέλος, οι προτάσεις αποτελούμενες από τρεις λέξεις εμφανίζονται στα 2-3 έτη ενώ το τελευταίο στάδιο της πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης εμφανίζεται στα 3-6 χρόνια (Γαλαντόμος, 2012). Από ερευνητικά δεδομένα έχει φανεί ότι ένα παρόμοιο χρονοδιάγραμμα ισχύει και για τα ταυτόχρονα δίγλωσσα άτομα, οδηγώντας τους ειδικούς να υποστηρίξουν την ύπαρξη μιας κοινής πορείας γλωσσικής ανάπτυξης (Guiberson, 2012; Γαλαντόμος, 2012). Συγκεκριμένα, παρόμοια λάθη, αντικαταστάσεις γλωσσικών δομών, υπεργενικεύσεις είναι παρόντα στο λόγο τόσο μονόγλωσσων όσο και δίγλωσσων παιδιών. Μάλιστα, οι περίοδοι παραγωγής πρώτων λέξεων και προτάσεων είναι ακριβώς οι ίδιες (De Houwer, 2006; αναφέρεται στο Γαλαντόμος, 2012). Τέλος, υποστηρίζεται ότι η μορφοσυντακτική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών μοιάζει με αυτή των μονόγλωσσων παιδιών (Genesee & Nicoladis, 2006).

Υπάρχουν όμως και ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν μια διαφορετική γλωσσική ανάπτυξη για μονόγλωσσα και ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά. Ένα επιχείρημα υπέρ της διαφορετικής πορείας βασίζεται στις διαφορές στα λεξικά των παιδιών. Πολλές φορές το λεξικό των δίγλωσσων παιδιών σε μία γλώσσα είναι μικρότερο σε σχέση με αυτό των μονόγλωσσων. Ωστόσο, αυτό ίσως οφείλεται στο μειωμένο εισαγόμενο στην εκάστοτε γλώσσα, δεδομένου ότι για την εκμάθηση των λέξεων είναι απαραίτητη και μια κρίσιμη μάζα γλωσσικού εισαγομένου (Zurer Pearson, 2009). Έτσι, τα δίγλωσσα άτομα που λαμβάνουν γλωσσικό εισαγόμενο σε κάθε γλώσσα από διαφορετικούς ομιλητές (μητέρα, πατέρα, αδέρφια) θα κατακτήσουν και διαφορετικό λεξιλογικό ρεπερτόριο σε κάθε γλώσσα διότι κάθε ομιλητής μιλά και για διαφορετικά πράγματα (De Houwer, 1990; αναφέρεται στο Genesee & Nicoladis, 2006). Μια ακόμα διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών είναι το φαινόμενο της

μείξης κωδίκων, δηλαδή η παράλληλη χρήση δύο γλωσσών είτε στην ίδια πρόταση είτε σε διαφορετικές (Zurer Pearson, 2009). Ευρήματα μελετών υποστηρίζουν ότι η μείξη κωδίκων είναι παρούσα ήδη από το στάδιο της παραγωγής προτάσεων με δύο λέξεις (Γαλαντόμος, 2012).

Αντικρουόμενες απόψεις όμως δεν εντοπίζονται μόνο όσον αφορά την ομοιότητα των διαδικασιών μονόγλωσσης και δίγλωσσης κατάκτησης Γ1. Διαφωνίες εντοπίζονται μεταξύ των ειδικών και στη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που αναπτύσσονται οι δύο γλώσσες στις περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας. Η ενασχόληση των ειδικών με αυτό το θέμα οδήγησε στη διατύπωση υποθέσεων δίγλωσσης κατάκτησης, ορισμένες από τις οποίες είναι η υπόθεση ενοποιημένου συστήματος, η υπόθεση διττού συστήματος, η υπόθεση ανεξαρτησίας και η υπόθεση αλληλεξάρτησης (Genesee, & Nicoladis, 2006).

Σύμφωνα με την *υπόθεση του ενοποιημένου συστήματος* (The Unitary System Hypothesis; Volterra & Taeschner, 1978), υπάρχει αρχικά ένα ενοποιημένο σύστημα γλωσσών που έπειτα εξελίσσεται σε δύο διακριτά συστήματα. Έτσι, η δίγλωσση ανάπτυξη διακρίνεται σε τρία αναπτυξιακά στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το λεξιλόγιο και η γραμματική δομή των δύο γλωσσών βρίσκονται ενοποιημένα. Στο δεύτερο στάδιο, ξεκινά η διάκριση των δύο λεξικών των δύο γλωσσών ενώ τα γραμματικά συστήματα παραμένουν ενοποιημένα. Στο τρίτο στάδιο, το παιδί είναι πλέον ικανό να προβεί σε πλήρη διαχωρισμό των λεξικών και γραμματικών συστημάτων των δύο γλωσσών (Genesee & Nicoladis, 2006; Γαλαντόμος, 2012). Από την άλλη, η *υπόθεση του διττού συστήματος* υποστηρίζει ότι τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα πλήρους διαχωρισμού των δύο γλωσσών από την αρχή. Η εν λόγω υπόθεση είναι και η πλέον αποδεκτή, καθώς ενισχύεται από ερευνητικά δεδομένα. Για παράδειγμα, παρατηρήσεις παραγωγής λόγου δείχνουν ότι δίγλωσσα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία αναπτύσσουν ξεχωριστά λεξικά (Γαλαντόμος, 2012). Θεωρείται, επομένως, ότι οι δύο γλώσσες υπάρχουν διακριτές και αναπτύσσονται ξεχωριστά, χωρίς να αποκλείεται η αλληλεπίδρασή τους (Zurer Pearson, 2009).

Πέραν των υποθέσεων του ενοποιημένου και του διττού συστήματος, υπάρχει και η *υπόθεση Ανεξαρτησίας* του Cummins (1981), που υποστηρίζει ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αυτόνομα. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η χρησιμοποίηση γνωστικών πόρων για την ανάπτυξη της μιας γλώσσας απομακρύνει το άτομο από την ανάπτυξη της άλλης και, ως εκ τούτου, έχει μια αρνητική επίδραση στην τελευταία. Αντίθετη της εν λόγω υπόθεσης, είναι η *υπόθεση της Αλληλεξάρτησης*, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική ανάπτυξη στη μία γλώσσα υποστηρίζει και τη γλωσσική ανάπτυξη στην άλλη. Ουσιαστικά, υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο

γλωσσών, με αποτέλεσμα η γλωσσική ανάπτυξη σε μία γλώσσα να ενισχύει τη συνολικότερη γλωσσική ανάπτυξη (Guiberson, 2012).

Ένα ακόμα πεδίο έντονων διαφωνιών μεταξύ των ειδικών σχετικά με τη δίγλωσση κατάκτηση Γ1, αφορά το χαρακτηρισμό της διγλωσσίας ως πλεονέκτημα ή μειονέκτημα για την ανάπτυξη γλωσσικής επάρκειας. Η τελευταία καθορίζεται από το επίπεδο ακρίβειας κι ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας (Ιακώβου, 2015), κάτι που εξαρτάται τόσο από καθαρά γλωσσικές όσο και από γνωστικές ικανότητες. Στην περίπτωση της διγλωσσίας, η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας σε δύο γλώσσες απαιτεί τη μετακίνηση προς ολοένα και υψηλότερα επίπεδα ανάλυσης και ελέγχου προς την επίλυση ολοένα και απαιτητικότερων προβλημάτων (Bialystok, 1991). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται απόψεις που υποστηρίζουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας.

Ξεκινώντας από τις αρνητικές επιδράσεις, τονίζεται ότι η μελέτη της δίγλωσσης γλωσσικής κατάκτησης είχε ξεκινήσει ήδη από το 1913 με την καταγραφή ημερολογίων γλωσσικής παραγωγής δίγλωσσων παιδιών από γονείς που ασχολούνταν με τη γλωσσική κατάκτηση. Έκτοτε, η διγλωσσία έχει συσχετισθεί με τη μειωμένη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη (Bialystok, 2001; αναφέρεται στο Γαλαντόμος, 2012), με τη σχολική αποτυχία (π.χ., Macnamara, 1966), με την κοινωνικο-πολιτισμική καθυστέρηση (Diebold, 1968; αναφέρονται στο Genesee & Nicoladis, 2006), με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (Γρίβα & Στάμου 2014: 58). Αυτές οι συσχετίσεις όμως αμφισβητούνται στη βάση της θέσης ότι η γενίκευση των γλωσσικών χαρακτηριστικών μεμονωμένων περιπτώσεων σε όλον τον δίγλωσσο πληθυσμό, που συμβαίνει πολλές φορές, δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων (Γαλαντόμος, 2012). Ωστόσο, συσχετίσεις μεταξύ διγλωσσίας και μειωμένων ικανοτήτων έχουν προκύψει και από πιο πρόσφατες και μεθοδολογικά αρτιότερες μελέτες. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί η ύπαρξη *μειωμένων γνωστικών ικανοτήτων*, μιας και τα δίγλωσσα παιδιά σε πειραματικές συνθήκες έχουν μεγαλύτερους χρόνους αντίδρασης στην κατονομασία εικόνων (Bialystok & Feng, 2009) ενώ επίσης δυσκολεύονται ιδιαίτερα στα καθήκοντα λεξική ανάκλησης (Luk & Bialystok, 2013). Όσον αφορά τη *γλωσσική ανάπτυξη*, παρατηρείται εκ μέρους των δίγλωσσων ένας πιο αργός ρυθμός εκμάθησης στους τομείς του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης. Πιο συγκεκριμένα, πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι δίγλωσσα παιδιά και ενήλικες έχουν μικρότερα λεξικά σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα, ενώ έχουν και χαμηλότερες επιδόσεις σε μέτρα γλωσσικής επάρκειας (Bialystok & Feng, 2009; Luk & Bialystok, 2013).

Προς απόρριψη των θέσεων που αναδεικνύουν αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας, έχει υποστηριχθεί ότι η “γλωσσική αδυναμία” των δίγλωσσων συνιστά μέρος μιας φυσιολογικής πορείας της γλωσσικής ανάπτυξης ατόμων που εκτίθενται ταυτόχρονα σε δύο γλώσσες (Zurer Pearson, 2009). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν δύο διαφορετικά λεξικά στον ίδιο χρόνο κατά τον οποίο τα μονόγλωσσα πρέπει να κατακτήσουν ένα λεξικό, γεγονός που δικαιολογεί την πιθανή καθυστέρηση στη λεξιλογική τους ανάπτυξη. Το γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά “μοιράζουν” το διαθέσιμο χρόνο τους σε δύο λεξικά, υποδηλώνει ότι μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά έχουν και διαφορετικά προσλαμβανόμενα λεξιλόγια. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Bialystok, Luk, Peets & Yang (2009) σε ένα ιδιαίτερα μεγάλο δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών (1.738 παιδιά) έδειξε πράγματι ότι το μέγεθος του λεξιλογίου που δέχονταν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι ήταν αρκετά διαφορετικό. Όσον αφορά τις *μορφοσυντακτικές ικανότητες*, οι συχνότερες δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών αφορούν τις περιπτώσεις όπου δεν ακολουθείται ένας γενικός κανόνας αλλά υπάρχουν ανώμαλες μορφές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι απαραίτητος περισσότερος χρόνος ώστε να υπάρξει αρκετή έκθεση σε αυτούς τους τύπους και να συγκεντρωθεί μια κρίσιμη μάζα αυτών που θα οδηγήσει σε κατάκτηση. Έτσι, οι μορφοσυντακτικές δυσκολίες σε ένα δίγλωσσο παιδί είναι ενδείξεις για την ανάγκη περισσότερου χρόνου έκθεσης σε κατάλληλα γλωσσικά δεδομένα και όχι απουσία γλωσσικής επάρκειας (Zurer Pearson, 2009).

Δεν λείπουν όμως ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικών επιδράσεων της διγλωσσίας και συγκεκριμένα την ύπαρξη μιας “**πολυικανότητας**” των δίγλωσσων ατόμων (βλ. Cook, 1992, αναφέρεται στο Γαλαντόμος, 2012). Με άλλα λόγια, έχει υποστηριχθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες σε σχέση με αυτές των μονόγλωσσων, χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα, έχουν πιο ανεπτυγμένη γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα. Στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν υστερούν γλωσσικά από τους μονόγλωσσους αλλά εμφανίζουν και σαφή πλεονεκτήματα έχουν καταλήξει έκτοτε αρκετοί μελετητές (π.χ. Bialystok, 1999; Davidson et al., 2010; αναφέρονται στο Γαλαντόμος, 2012). Τα πλεονεκτήματα αυτά εντοπίζονται σε γλωσσικό, επικοινωνιακό και γνωστικό επίπεδο.

Όσον αφορά το *γλωσσικό επίπεδο*, έχει φανεί ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν άριστες ικανότητες *μεταγλωσσικής επίγνωσης*, καθώς γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας της κάθε γλώσσας και τις μεταξύ τους διαφορές (Bialystok, 1991; Zurer Pearson, 2009). Έρευνες που έχουν εξετάσει

τη σχέση ανάμεσα στη μεταγλωσσική επίγνωση και τη διγλωσσία υποστηρίζουν την θετική σχέση μεταξύ δίγλωσσων εμπειριών και μεταγλωσσικής ικανότητας (Γρίβα & Στάμου 2014: 63). Συνεχίζοντας, το λόγο για τη γλωσσική ανάπτυξη, έρευνες υποστηρίζουν επίσης το ρόλο της διγλωσσίας στη *διευκόλυνση της ανάγνωσης*. Συγκεκριμένα, διαχρονικές μελέτες (βλ. Oller & Eilers, 2002, αναφέρεται στο Zurer Pearson, 2009) που εξέταζαν την επίδοση παιδιών δίγλωσσης εκπαίδευσης (αγγλικής και ισπανικής γλώσσας) και παιδιών που μάθαιναν τη Γ2 στο σπίτι, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δίγλωσσης εκπαίδευσης παρουσιάζουν πολύ καλύτερες αναγνωστικές επιδόσεις σε κάθε γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά που μάθαιναν μια Γ2 στο σπίτι. Κλείνοντας το θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης, αξίζει να αναφερθεί ότι όταν εξισώνεται ο παράγοντας “μέγεθος του λεξιλογίου”, τα δίγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις αναδεικνύοντας μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας. Ως εκ τούτου, η καλύτερη επίδοση των μονόγλωσσων ίσως οφείλεται αποκλειστικά στην ύπαρξη μικρότερων λεξικών και όχι στη διγλωσση γλωσσική χρήση αυτή καθ’ εαυτή (Bialystok & Feng, 2009).

Όσον αφορά το *γνωστικό επίπεδο*, αρκετές μελέτες επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, σε ένα πείραμα της Bialystok (1999), όπου τα υποκείμενα έπρεπε να κατηγοριοποιήσουν κάρτες σε ομάδες με βάση άλλοτε το χρώμα της κάρτας και άλλοτε το σχήμα των φιγούρων μέσα στην κάρτα, φάνηκε ότι τα δίγλωσσα άτομα είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τα μονόγλωσσα όσον αφορά την ακρίβεια και τη γρηγοράδα στο καθήκον. Έτσι, αναδείχθηκε ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες ελέγχου, οι οποίες απαιτούν τη γνωστική ικανότητα της εστίασης της προσοχής (Zurer Pearson, 2009). Τέλος, έχει φανεί ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν αυξημένες επιδόσεις σε καθήκοντα μνήμης σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα σε καθήκοντα μνήμης που εμπλέκουν δεξιότητες εκτελεστικού ελέγχου παρά σε καθήκοντα μνήμης που εμπλέκουν ικανότητες λεξικής ανάκλησης (Bialystok, 2008). Όλα τα προαναφερθέντα δεδομένα συναινούν στην υποστήριξη της θετικής συσχέτισης μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης.

Τέλος, και αναφορικά με το *επικοινωνιακό επίπεδο*, έχει φανεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά διαθέτουν επικοινωνιακή ευαισθησία και ευελιξία ήδη από την ηλικία των δύο ετών, καθώς αναγνωρίζουν και διακρίνουν τα διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε κατάλληλες αποφάσεις αναφορικά με την καταλληλότητα του γλωσσικού κώδικα που θα χρησιμοποιήσουν (Γρίβα & Στάμου 2014: 65).

## 2.5. Ανακεφαλαίωση

Οι σύγχρονοι ορισμοί της διγλωσσίας αναδεικνύουν το επικοινωνιακό στοιχείο ως το βασικότερο κριτήριο για την απόφαση παρουσίας ή μη του φαινομένου (Παπαπαύλου, 1997: 52). Ο περίπλοκος χαρακτήρας του φαινομένου αναδεικνύεται από την ποικιλία που παρατηρείται στη διαδικασία χρήσης των δύο γλωσσικών κωδίκων και στους τρόπους και τις συνθήκες κάτω από οποίες λαμβάνει χώρα. Ανάλογα με αυτούς τους παράγοντες, η διγλωσσία μπορεί να είναι ταυτόχρονη, διαδοχική, πρώιμη, μεταγενέστερη, φυσική, πολιτισμική, αμφίδρομη, κυρίαρχη, ισορροπημένη, συνδυαστική, συντονισμένη, εξαρτημένη, προσθετική και αφαιρετική. Κάθε μορφή διγλωσσίας έχει και διαφορετικές προεκτάσεις αναφορικά με τη γλωσσική κατάκτηση ή εκμάθηση (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Το θέμα της διγλωσσίας είχε και έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον. Συζητήσεις παρατηρούνται αναφορικά με την ομοιότητα ή διαφορά των διαδικασιών κατάκτησης Γ1 και Γ2 και δίγλωσσης κατάκτησης Γ1. Παρά τις όποιες ομοιότητες των διαδικασιών, είναι αποδεκτό ότι η κατάκτηση Γ1 είναι διαφορετική από την εκμάθηση της Γ2 (Benati, 2014). Λιγότερη σαφήνεια υπάρχει κατά τη σύγκριση της μονόγλωσσης κατάκτησης Γ1 και της δίγλωσσης κατάκτησης Γ1. Ανάμεσα στις διάφορες υποθέσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης των δύο γλωσσών στις περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας, ισχύει η υπόθεση του διττού συστήματος, όπου υποστηρίζεται ο εξαρχής διαχωρισμός των δύο γλωσσών. Θεωρείται ακόμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη μονόγλωσσων και ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών περνά από ίδια αναπτυξιακά στάδια (Guiberson, 2012; DeHouwer, 2006), χωρίς βέβαια να λείπουν και ορισμένες διαφορές στη χρήση των γλωσσών (Zurer Pearson, 2009). Τέλος, αν και έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα υπέρ της αρνητικής επίδρασης της διγλωσσίας, συμπεράσματα ερευνών υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση διγλωσσίας και γλωσσικής, γνωστικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης. Η παρουσία αποκλίσεων μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων αιτιολογείται από τις διαφορές του γλωσσικού εισαγομένου (Bialystok & Feng, 2009).

Η ύπαρξη ωστόσο αντιπαραθέσεων μεταξύ των ειδικών αναδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω ερευνητικής προσπάθειας σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών. Η γλωσσική ανάπτυξη αφορά ποικίλα γλωσσικά επίπεδα, ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνεται και το μορφοσυντακτικό και το σημασιολογικό, επίπεδα που σχετίζονται με τα γλωσσικά φαινόμενα της έγκλισης και της τροπικότητας, για τα οποία γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΓΚΛΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ

### **3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Όλη η διάρκεια της παράδοσης της περιγραφής του φαινομένου της τροπικότητας αποκαλύπτει την ύπαρξη μιας σύγχυσης (Van Der Auwera & Zamorano Aguilar, 2015), λόγω του ότι η διάκριση μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας συνιστά μια ιδιαίτερη πρόκληση (Palmer, 1986). Η δυσκολία διάκρισης μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας ίσως εντοπίζεται και στην περίπτωση της ΝΕ, όταν κατά τις περιγραφές του εγκλιτικού συστήματος εντοπίζονται ορισμένα προβλήματα, όπως η απουσία ξεκάθαρων κριτηρίων για τη διάκριση των εγκλίσεων της ΝΕ, εμπλέκοντας στη διάκριση των εγκλίσεων και το στοιχείο της σημασιολογίας, στοιχείο που χαρακτηρίζει την τροπικότητα. Νεότερες προσεγγίσεις όμως υιοθετούν μια πιο ξεκάθαρη στάση, διακρίνοντας τις εγκλίσεις με ένα μόνο είδος κριτηρίων, τα τυπικά, και καταλήγοντας σε οικονομικότερες εγκλιτικές διακρίσεις (Τσαγγαλίδης, 2012). Η τροπικότητα από την άλλη μόνο πρόσφατα έχει εμφανισθεί σε ορισμένες γραμματικές περιγραφές. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η συζήτηση για την τροπικότητα οργανώνεται γύρω από δύο βασικές διακρίσεις, αυτή των ειδών τροπικότητας και αυτή των τρόπων πραγμάτωσής της (Palmer, 2001: 4-14). Οι κυριότεροι τρόποι γλωσσικής πραγμάτωσης του φαινομένου όμως είναι εγκλίσεις, πράγμα που αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας.

Καθώς η κατανόηση της έγκλισης και της τροπικότητας συνιστά μια πρόκληση, το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει την αποσαφήνιση αυτών των γλωσσικών φαινομένων. Στο πρώτο υποκεφάλαιο αποσαφηνίζεται αρχικά η έννοια της έγκλισης ενώ γίνεται μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη των εγκλίσεων από την αρχαία ελληνική μέχρι τα σημερινά ελληνικά. Έπειτα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο διάκρισης των εγκλίσεων από τις κυριότερες γραμματικές περιγραφές, σχολιάζοντας πιθανά προβλήματα που ίσως εντοπίζονται σχετικά με την υιοθέτηση κριτηρίων διάκρισης των εγκλίσεων. Τέλος, παρουσιάζεται το εγκλιτικό σύστημα της ΝΕ με βάση νεότερες προσεγγίσεις που υιοθετούν αυστηρά τυπικά κριτήρια διάκρισης. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στην τροπικότητα. Και πάλι γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας ενώ έπειτα παρουσιάζεται το φαινόμενο, όπως αποτυπώνεται στις πιο πρόσφατες γραμματικές της ΝΕ. Έπειτα, η συζήτηση οργανώνεται επίσης γύρω από τις δύο βασικές διακρίσεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, δηλαδή γύρω από το θέμα των ειδών της τροπικότητας και των τρόπων γλωσσικής πραγμάτωσης της. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την παρουσίαση της σχέσης μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας.



### 3.2. Η έγκλιση

Στην προσπάθεια έκφρασης του κόσμου, ο άνθρωπος επινόησε δύο γλωσσικές κατηγορίες, το ουσιαστικό και το ρήμα, το οποίο δηλώνει τον κόσμο των ενεργειών. Επικεντρώνοντας την προσοχή στο ρήμα, το οποίο αποτελεί και τη βασική γραμματική κατηγορία με την οποία συγκροτούνται τα μηνύματα στη γλώσσα, τα παρεπόμενά του είναι η διάθεση, η φωνή, η έγκλιση ή τροπικότητα, το ποιόν ενεργείας, ο χρόνος, ο αριθμός και το πρόσωπο (Μπαμπινιώτης, 2017). Στο παρόν υποκεφάλαιο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην έγκλιση.

#### 3.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η έγκλιση συνιστά *“μορφολογική κατηγοριοποίηση των τύπων του ρήματος ανάλογα με το σχηματισμό τους, η οποία χρησιμοποιείται για τη δήλωση των διάφορων τρόπων κατά τους οποίους διατίθεται ο ομιλητής απέναντι σε αυτό που δηλώνει το ρήμα”* (Μπαμπινιώτης, 2002: 545). Μιλώντας για το σχηματισμό των τύπων του ρήματος, εννοούνται τα ληκτικά μορφήματα των ρημάτων και οι δείκτες ενώ μιλώντας για τους διάφορους τρόπους που δηλώνονται, εννοείται η τροπικότητα, η οποία αναλύεται σε επόμενο υποκεφάλαιο. Παρόμοιο ορισμό δίνει και η Κατσούδα (2007), για την οποία η έγκλιση συνιστά ρηματική μορφή με την οποία εκφράζεται η τροπικότητα. Η ίδια σημειώνει ότι δεν υπάρχει σχέση ένα προς ένα μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας. Με άλλα λόγια, η χαρακτηριστική λειτουργία της οριστικής, για παράδειγμα, μπορεί να δηλώνεται και μέσω μιας άλλης έγκλισης. Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι οι εγκλίσεις της ΝΕ είναι τρεις: η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999; Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005; Κατσούδα, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έγκλιση, σε αντίθεση με την τροπικότητα, δεν συνιστά μια διαγλωσσική κατηγορία. Με άλλα λόγια, δεν εντοπίζεται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου μιας και υπάρχουν πολλές γλώσσες που δηλώνουν την τροπικότητα με άλλα γλωσσικά μέσα, όπως τα τροπικά ρήματα (Palmer, 1986). Στην περίπτωση της ΝΕ, ωστόσο, η έγκλιση έχει διαχρονικό χαρακτήρα, καθώς ήταν παρούσα και στην αρχαία ελληνική, όπως φαίνεται ακολούθως.

#### 3.2.2. Η εξέλιξη του συστήματος των εγκλίσεων της ΝΕ

Οι εγκλίσεις της αρχαίας ελληνικής είναι η οριστική, η υποτακτική, η ευκτική και η προστακτική. Σήμερα, το ελληνικό εγκλιτικό σύστημα περιλαμβάνει μια μορφολογική διάκριση μεταξύ προστακτικής και μη προστακτικής και μια μορφοσυντακτική διάκριση μεταξύ οριστικής και υποτακτικής. Έτσι, το ελληνικό εγκλιτικό σύστημα ξεκίνησε ως καθαρά μορφολογικό

σύστημα και εξελίχθηκε σε ένα πιο περίπλοκο μορφοσυντακτικό. Η εξέλιξη αυτή έγινε κατά την περίοδο της Ελληνιστικής Κοινής (3ος αιώνας π.Χ. έως 4ος αιώνας μ.Χ.), η οποία θεωρείται πρόδρομος του συστήματος της ΝΕ. Σημαντικές αλλαγές επήλθαν αρχικά σε φωνολογικό επίπεδο, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα και τη διαφοροποίηση των ρηματικών καταλήξεων, επηρεάζοντας και τη διάκριση των εγκλίσεων (Philippaki – Warburton & Spyropoulos, 2004).

Μια από τις βασικές αλλαγές αφορά την αντικατάσταση της ευκτικής αλλά και της αρνητικής προστακτικής από την υποτακτική έγκλιση (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2000). Λόγω του ότι σημασιολογικά η προστακτική και η υποτακτική εκφράζουν παρόμοιες τροπικότητες, η πρώτη ξεκίνησε να αντικαθιστά γενικότερα την δεύτερη (Philippaki – Warburton & Spyropoulos, 2004). Από την άλλη, η υποτακτική ξεκίνησε να ταυτίζεται μορφολογικά με την οριστική. Παράλληλα, ξεκίνησε να καθιερώνεται η συχνή παρουσία της μαζί με το μόριο /ίνα/, γεγονός που συνέβη λόγω της κατάργησης του απαρεμφάτου και της αντικατάστασής του από συμπληρωματικές προτάσεις συνοδευόμενες από το μόριο /ίνα/ και υποτακτική έγκλιση (Joseph, 1990, αναφέρεται στο Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2000). Έτσι, το σύνταγμα /να + ρηματικός τύπος υποτακτικής/ παγιώθηκε σε χρήσεις δεοντικής τροπικότητας και κάλυψε το κενό που άφησε η μορφολογική εξαφάνιση της υποτακτικής και η πλήρης απουσία της ευκτικής (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2000).

Πέραν των αντικαταστάσεων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, παρατηρήθηκαν γραμματικοποιήσεις<sup>4</sup> ρηματικών τύπων ή συνδέσμων σε γραμματικά μόρια, τα οποία αποτελούν

---

<sup>4</sup> Η γραμματικοποίηση συνιστά μέρος της εξέλιξης των γλωσσών. Αρχικά, σήμαινε τη “μετάβαση μιας ανεξάρτητης λέξης στο ρόλο ενός γραμματικού στοιχείου” (Φίλος, 2012). Πρόσφατα όπως αντιμετωπίζεται ως μια πιο ευρεία έννοια, κατά την οποία το ήδη υπάρχον γραμματικό στοιχείο εξελίσσεται σε γραμματικότερο (Traugott, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα γραμματικοποίησης είναι ο τροπικός δείκτης /θα/, ο οποίος προέρχεται από τη φράση /thelo ina/. Η εξέλιξη αυτή αναδεικνύει ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας της γραμματικοποίησης. Το πρώτο είναι η *φωνολογική σμίκρυνση* της αρχικής λέξης (η φράση /thelo ina/ έχει ελαττωθεί φωνολογικά στο μόριο /θα/), το δεύτερο είναι η *αλλαγή από μια αυτόνομη λεξική σημασία σε μια πιο γενική* (η συγκεκριμένη σημασία του /thelo/ μετατράπηκε στη γενικότερη σημασία του /θα/) και το τρίτο η *απώλεια συντακτικής αυτονομίας* (ενώ αρχικά το ρήμα /thelo/ παρουσίαζε πολλαπλές συνδυαστικές δυνατότητες, πλέον το μόριο /θα/ συναντάται σε αυστηρά καθορισμένο συντακτικό πλαίσιο) (Νικηφορίδου, 2007). Πρόκειται, επομένως, για ένα μηχανισμό διαχρονικής και πολυεπίπεδης αλλαγής, όπου είτε τα λεξικά στοιχεία αποκτούν βαθμιαία έναν γραμματικό χαρακτήρα είτε τα ήδη γραμματικά στοιχεία εξελίσσονται σε γραμματικότερα (Φίλος, 2012; Νικηφορίδου, 2007).

σημαντικά στοιχεία του σημερινού εγκλιτικού συστήματος. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η χρήση του συνδέσμου /hina/ επεκτάθηκε περαιτέρω για την εισαγωγή συμπληρωματικών προτάσεων. Παράλληλα, το μόριο ξεκινά να συνοδεύει την υποτακτική και σε κύριες προτάσεις, με αποτέλεσμα τη γραμματικοποίησή του ως δείκτη υποτακτικής (Philippaki – Warburton & Spygoroulos, 2004). Ολόκληρη η διαδικασία της γραμματικοποίησης του /hina/ σε μόριο υποτακτικής θα ολοκληρωθεί με τη μορφοφωнологική του μείωση σε /na/, κατά τη διάρκεια των μέσων βυζαντινών χρόνων (έκτο έως δέκατο αιώνα μ.Χ.). Κατ' αντίστοιχο τρόπο επήλθε και η γραμματικοποίηση του μορίου /as/, καθώς η λεξική προστακτική /άφες/ μειώθηκε φωνολογικά σε /ας/ (Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994). Τέλος, το σημερινό μόριο /θα/ προέρχεται από την έκφραση /θέλω ίνα/ της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Philippaki-Warburton, 1994, Tsaggalidis, 1999).

Η κατάργηση της ευκτικής και η μορφολογική ταύτιση οριστικής και υποτακτικής οδήγησε σε ένα εγκλιτικό σύστημα που περιλάμβανε δύο κατηγορίες ρηματικών τύπων που διακρίνονταν μορφολογικά στο όριο της λέξης. Αυτές ήταν η προστακτική και η μη προστακτική (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010). Πέραν των ορίων της λέξης, οι μη προστακτικοί τύποι μπορούσαν να διακριθούν σε οριστική ή υποτακτική έγκλιση ανάλογα με τα χαρακτηριστικά συνδυαστικότητας. Ενώ η γλώσσα τελικά βρήκε έναν τρόπο να αντιπροσωπεύει τη διάκριση μεταξύ οριστικής και υποτακτικής, η ευκτική δεν ανακτήθηκε (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Αυτό δείχνει το θεμελιώδη χαρακτήρα της οριστικής και της υποτακτικής, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους Bybee et al. (1994), κατά τους οποίους η γραμματική διάκριση μεταξύ οριστικής και υποτακτικής είναι θεμελιώδης και υπάρχει σχεδόν σε κάθε γλώσσα. Ο θεμελιώδης χαρακτήρας των δύο εγκλίσεων αποδεικνύεται και από τη σταθερή παρουσία τους στις διάφορες γραμματικές περιγραφές του εγκλιτικού συστήματος της ΝΕ, στις οποίες η κατηγοριοποίηση των εγκλίσεων ποικίλει, όπως φαίνεται και στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

### **3.2.3. Εγκλιτικό σύστημα και γραμματικές περιγραφές της ΝΕ**

Διαγλωσσικά, τα όρια μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας δεν είναι πάντοτε σαφή (Lyons, 1977; Palmer, 1986). Στην ΝΕ, ωστόσο, ισχύει πλέον ότι η τροπικότητα συνιστά μια σημασιολογική κατηγορία, η γραμματικοποίηση της οποίας λαμβάνει χώρα μέσω της έγκλισης (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

Παρά το γεγονός όμως ότι η έγκλιση και η τροπικότητα αποτελούν πλέον ξεκάθαρα οριοθετημένες έννοιες, μια ακριβής ανάλυση του εγκλιτικού συστήματος συνιστά ιδιαίτερη

πρόκληση, καθώς φαίνεται πως δεν υπάρχει συμφωνία αναφορικά με τα κριτήρια διάκρισης των εγκλίσεων. Ορισμένες γραμματικές περιγραφές λαμβάνουν υπόψη άλλοτε μορφολογικά, άλλοτε συντακτικά, άλλοτε σημασιολογικά κριτήρια και άλλοτε συνδυασμό κριτηρίων, προκειμένου να αποτυπώσουν τη διάκριση μεταξύ των εγκλίσεων (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010). Έτσι, για την περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος, ένα πρόβλημα που συναντάται είναι η *απουσία συμφωνίας για τα κατάλληλα κριτήρια* που μπορούν να οδηγήσουν σε μια ασφαλή διάκριση του εγκλιτικού συστήματος της ΝΕ. Πάντως, σύγχρονοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα ασφαλέστερα κριτήρια προς αυτήν την κατεύθυνση είναι αποκλειστικά τα τυπικά κριτήρια, δηλαδή τα μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία των ρηματικών τύπων (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010, Τσαγγαλίδης, 2012, Τσαγγαλίδης, 2001, Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

Ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίζεται στις εγκλιτικές περιγραφές αφορά την *εμμονή στην παραδοσιακή περιγραφή της γλώσσας*. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η ΝΕ διαφέρει σε σχέση με την αρχαία ελληνική, η περιγραφή της πρώτης βασίζεται πολλές φορές στην περιγραφή της αρχαίας και συχνά γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να έρθει σε συμφωνία με τα πρότυπα της αρχαίας ελληνικής (Philippaki-Warburton, 1994). Η εμμονή στα αρχαία πρότυπα δυσχεραίνει το δύσκολο έργο ακριβούς ανάλυσης του εγκλιτικού συστήματος της σημερινής ΝΕ (Τσαγγαλίδης, 2012).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν γίνεται η παρουσίαση του εγκλιτικού συστήματος, όπως αποτυπώνεται στις κυριότερες γραμματικές περιγραφές. Η παρουσίαση ξεκινά από τη Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, την πρώτη γραμματική της ΝΕ γλώσσας όπως ομιλείται σήμερα (Μήτσης, 1995: 137-138). Συνεχίζοντας, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη “*Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και Ανάλυση*” του Mirambel, στη “*Νεοελληνική Γλώσσα*” του Mackridge, στη “*Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*” των Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton και στη “*Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική, Επικοινωνιακή*” των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη.

### **3.2.3.1. Γραμματική Τριανταφυλλίδη (1988)**

Στο πλαίσιο της εν λόγω εργασίας μελετήθηκε η “*Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*” του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941) και συγκεκριμένα η ανατύπωση του 1988. Με βάση τη συγκεκριμένη γραμματική, οι εγκλίσεις ορίζονται ως “*οι διάφορες μορφές που παίρνει το ρήμα για να φανερώσει την ψυχική διάθεση εκείνου που μιλεί*” (Τριανταφυλλίδη, 1988: 308). Έτσι, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις μορφολογικά διακριτές εγκλίσεις που φανερώνουν ψυχική

διάθεση, η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική. Πέραν αυτών, αναγνωρίζονται και συντακτικές εγκλίσεις, όπως η δυνητική, η πιθανολογική και η ευχετική (Κανάκης, 2009).

Όσον αφορά τις μορφολογικές εγκλίσεις, ο Τριανταφυλλίδης (1988) διακρίνει δύο υποκατηγορίες εγκλίσεων, τις προσωπικές και τις απρόσωπες εγκλίσεις. Οι προσωπικές εγκλίσεις είναι η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική, καθώς αυτές διαθέτουν ξεχωριστούς τύπους για τα πρόσωπα κάθε αριθμού. Οι απρόσωπες εγκλίσεις, οι οποίες δεν διαθέτουν ξεχωριστούς τύπους για τα πρόσωπα, είναι το απαρέμφατο και η μετοχή (Τριανταφυλλίδης, 1988). Έχοντας ορίσει τις εγκλίσεις ως ρηματικούς τύπους που εκφράζουν “την ψυχική διάθεση του ομιλητή”, η οριστική ως μορφή του ρήματος παρουσιάζει το σημαινόμενο<sup>5</sup> του ρήματος ως βέβαιο ή πραγματικό είτε βρίσκεται σε κατάφαση είτε βρίσκεται σε άρνηση είτε σε ερώτηση. Η υποτακτική έγκλιση παρουσιάζει το σημαινόμενο σαν κάτι επιθυμητό και η προστακτική το παρουσιάζει σαν μια προσταγή ή επιθυμία του ομιλητή (Τριανταφυλλίδης, 1988).

Πέραν από τις μορφολογικές εγκλίσεις, η γραμματική του Τριανταφυλλίδη κάνει λόγο για την ύπαρξη εγκλίσεων που δε διαφοροποιούνται μορφολογικά αλλά διαφοροποιούνται με βάση το νόημα που παίρνουν στη σύνταξη του λόγου. Έτσι, προκύπτουν οι λεγόμενες συντακτικές εγκλίσεις, οι οποίες είναι η δυνητική, η πιθανολογική και η ευχετική (Τριανταφυλλίδης, 1988). Η δυνητική έγκλιση σχηματίζεται με το δυνητικό μόριο “θα” και την οριστική παρατατικού ή υπερσυντελικού, εκφράζοντας δυνατότητα. Η πιθανολογική έγκλιση σχηματίζεται με το πιθανολογικό μόριο “θα” και την οριστική όλων των χρόνων, εκφράζοντας πιθανότητα. Τέλος, αναφορικά με την ευχετική έγκλιση, η τελευταία σχηματίζεται είτε με τη συνοδεία των ευχετικών επιφωνημάτων “μακάρι”, “άμποτε”, “είθε” συνοδευόμενα από υποτακτική έγκλιση είτε με τους συνδέσμους “να” ή “ας” συνοδευόμενα από οριστική παρατατικού, αορίστου ή υπερσυντελικού, εκφράζοντας ευχή.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη συντακτικών εγκλίσεων υποδηλώνει ότι η εν λόγω γραμματική δε λαμβάνει μόνο μορφολογικά κριτήρια για τη διάκριση του εγκλιτικού συστήματος. Ωστόσο, όπως φάνηκε από την εν λόγω γραμματική περιγραφή, είναι πιθανό οι τύποι της μιας συντακτικής έγκλισης να συμπίπτουν με τους τύπους μιας άλλης. Έτσι, εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο μια τέτοια διάκριση με βάση τη σημασιολογία της έγκλισης είναι ασφαλής (Τσαγγαλίδης, 2012).

---

<sup>5</sup> Το σημαινόμενο συνιστά τη νοητική αναπαράσταση που έχει ο ομιλητής στο νου του ενώ το σημαίνον αποτελεί το φθολογικό συνδυασμό (τη λέξη) που δημιουργήθηκε συμβατικά από τους ομιλητές για να εκφράσει αυτήν την νοητική αναπαράσταση (Μπαμπινιώτης, 2017).

Τέλος, το γεγονός ότι οι συντακτικές εγκλίσεις διακρίνονται με βάση τις σημασιολογικές λειτουργίες που εκφράζουν ίσως υποδηλώνει ότι τα όρια μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας δεν είναι πολύ σαφή.

### 3.2.3.2. Περιγραφή της ΝΕ του Mirambel (1988)

Στο έργο “*Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και Ανάλυση*” του Mirambel (1988), η γλώσσα εξετάζεται σε επίπεδο συγχρονίας και όχι διαχρονίας, πράγμα που καθιστά το έργο ιδιαίτερα σημαντικό. Ακόμα, πραγματοποιούνται διαγλωσσικές παρατηρήσεις και ομαδοποιούνται κοινά φαινόμενα με επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων των διάφορων γλωσσικών συστημάτων<sup>6</sup> (Τσέλικας, 2007).

Όσον αφορά την περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος, στο συγκεκριμένο έργο δεν αναφέρεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της έγκλισης αλλά υποστηρίζεται ότι οι εγκλίσεις διακρίνονται μέσω τεσσάρων χαρακτηριστικών. Αυτά είναι οι ιδιαίτερες καταλήξεις, η ύπαρξη προρηματικών στοιχείων, ο τρόπος έκφρασης της άρνησης και η δήλωση του χρόνου. Οι ιδιαίτερες καταλήξεις δημιουργούν τις μορφολογικές εγκλίσεις ενώ η συνοδεία προρηματικών στοιχείων δημιουργεί τις παράγωγες εγκλίσεις. Ο τρόπος έκφρασης της άρνησης και η δήλωση του χρόνου συνεισφέρουν στη διάκριση μεταξύ μορφολογικών και παράγωγων εγκλίσεων.

Αναφορικά με το στοιχείο των καταλήξεων, ο Mirambel (1988) αναφέρει πως υπάρχουν τρεις εγκλίσεις με ιδιαίτερες καταλήξεις και, άρα τρεις μορφολογικές εγκλίσεις. Αυτές είναι η οριστική, η προστακτική και η μετοχή. Σημειώνει βέβαια ότι υπάρχουν περιπτώσεις μορφολογικής συμφωνίας ανάμεσα σε ορισμένους τύπους οριστικής και προστακτικής (*Αγόρασε* κάτι να φάμε, *επιτέλους!* / *Ο Νίκος αγόρασε* καινούργιο αυτοκίνητο). Σε περιπτώσεις μορφολογικής συμφωνίας καθοριστικό ρόλο στη διάκριση των εγκλίσεων διαδραματίζει η σύνταξη.

Με τη χρήση των προρηματικών στοιχείων προκύπτουν οι παράγωγες εγκλίσεις. Αυτές δε διαθέτουν αυτόνομες καταλήξεις, αλλά παρουσιάζονται ως παράλληλες μιας αυτόνομης έγκλισης, στην οποία έχουν προστεθεί προρηματικά στοιχεία. Παράγωγες εγκλίσεις είναι η υποτακτική, η υποθετική, η ευκτική και η απορηματική. Όσον αφορά την υποθετική, αυτή σχηματίζεται από το

---

<sup>6</sup> Στο συγκεκριμένο έργο, πολλές ιδιαιτερότητες του ελληνικού γλωσσικού συστήματος περιγράφονται συγκρινόμενες με τις ιδιαιτερότητες της γαλλικής γλώσσας. Για παράδειγμα, κατά την περιγραφή του θέματος των ρημάτων σημειώνεται πως η άποψη εκφράζεται στο θέμα του ρήματος ενώ η έγκλιση όχι. Αντιθέτως, αναφέρεται πως στη γαλλική γλώσσα το θέμα του ρήματος μπορεί να δώσει πληροφορίες και για την έγκλιση (*je fais / que je fasse*).

προρηματικό στοιχείο /θα/ συνοδευόμενο από παρωχημένους τύπους της οριστικής. Η ευκτική σχηματίζεται μέσω του προρηματικού στοιχείου /να/ ή /ας/ συνοδευόμενο από τους τύπους της υποτακτικής ενεστώτα και αορίστου και τους τύπους της οριστικής παρατατικού και αορίστου. Τέλος, η απορηματική έγκλιση σχηματίζεται μέσω του προρηματικού στοιχείου /θα/ συνοδευόμενου από τους ρηματικούς τύπους της οριστικής ενεστώτα, παρατατικού και αορίστου ενώ αναφέρεται πως εκφράζει αμφιβολία. Οι συνδυασμοί προρηματικών στοιχείων και ρηματικών τύπων αλλά και η σημασία που προκύπτει από αυτούς τους συνδυασμούς καθορίζει την εκάστοτε παράγωγη έγκλιση.

Κατά την περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος, τονίζεται η σημαντικότητα διάκρισης μεταξύ της μορφολογικής οριστικής και της παράγωγης υποτακτικής, καθώς οι δύο εγκλίσεις είναι μορφολογικά ταυτόσημες. Διακρίνεται όμως η μία από την άλλη από την παρουσία του προρηματικού στοιχείου /να/ στην υποτακτική, από την παρουσία του αοριστικού ενεστώτα<sup>7</sup> και την απουσία του από την οριστική, και από τον διαφορετικό τύπο άρνησης που συνοδεύει την εκάστοτε έγκλιση, με το /μην/ να συνοδεύει την υποτακτική και το /δεν/ την οριστική. Μια ακόμα διαφορά έχει να κάνει με τη δήλωση χρόνου, καθώς η οριστική δηλώνει χρόνο ενώ η υποτακτική δεν δηλώνει χρονική βαθμίδα παρά όψη (Mirambel, 1988).

Συνοψίζοντας, για τον Mirambel (1988) το εγκλιτικό σύστημα διακρίνεται στις μορφολογικές και τις παράγωγες εγκλίσεις. Στις περιπτώσεις μορφολογικής ταύτισης μεταξύ των εγκλίσεων, ο Mirambel τονίζει τη σημαντικότητα της σύνταξης με έμφαση στην παρουσία προρηματικών στοιχείων, στη θέση αδύναμων τύπων των αντωνυμιών αλλά και στο είδος των αρνητικών μορίων, στοιχεία που συμβάλλουν στην ασφαλή διάκριση μεταξύ των εγκλίσεων. Όπως φαίνεται, στη διάκριση των εγκλίσεων διαδραματίζει ρόλο και η σημασιολογία. Ορισμένοι συνδυασμοί τύπων και προρηματικών στοιχείων περιλαμβάνονται σε περισσότερες της μιας παράγωγης έγκλισης, με αποτέλεσμα να γίνεται η διάκριση αυτών των τύπων στις εκάστοτε εγκλίσεις με βάση τη σημασία που παίρνουν μέσω της σύνταξης και τελικά να μην προκύπτει ένα οικονομικό σύστημα εγκλίσεων. Η αξιοποίηση της σημασιολογίας φαίνεται και στη θέση στην οποία καταλήγει ο Mirambel (1988), σύμφωνα με τον οποίο *“η ρηματική έγκλιση στα νέα ελληνικά είναι συχνότερα μια δυνατότητα λειτουργίας [...]”* (Mirambel, 1988: 139). Η εμπλοκή της σημασιολογίας στον

---

<sup>7</sup> Ο ρηματικός τύπος της υποτακτικής αορίστου κατά τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη ή ο συνοπτικός μη παρελθοντικός τύπος κατά τη Philippaki (1994) εδώ αναφέρεται ως “αοριστικός ενεστώτας”.

καθορισμό της κατηγοριοποίησης των εγκλίσεων δείχνει ότι ίσως η έννοια της έγκλισης και της τροπικότητας δεν διακρίνονται με σαφήνεια.

### **3.2.3.3. Περιγραφή της ΝΕ του Mackridge (1990)**

Το έργο “*Η Νεοελληνική Γλώσσα*” του Mackridge (1990) συνιστά μια περιγραφική, μη ρυθμιστική απόπειρα συγχρονικής περιγραφής της ΝΕ, που δίνει μεγάλη σημασία στην προφορική γλώσσα (Κανάκης, 2007). Περιγράφοντας το εγκλιτικό σύστημα, ο Mackridge (1990) διακρίνει τις εγκλίσεις της ΝΕ σε μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές. Στις μορφολογικές εγκλίσεις, ο Mackridge (1990) εντάσσει την προστακτική και τη μετοχή, σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιγραφές που περιλάμβαναν και την οριστική σε αυτήν την κατηγορία. Το επιχείρημα για την απουσία της οριστικής είναι ότι η τελευταία δεν θεωρείται ανεξάρτητη μορφολογικά έγκλιση, διότι ταυτίζεται μορφολογικά με την υποτακτική.

Βέβαια, παρά τη μορφολογική τους ταύτιση, ο Mackridge (1990) τονίζει ότι πρόκειται για δύο διακριτές εγκλίσεις, οι οποίες διακρίνονται συντακτικά από την ύπαρξη των “δεικτών υποτακτικής σύνδεσης” στην περίπτωση της υποτακτικής. Έχοντας ως δεδομένη πλέον τη διακριτή υπόσταση οριστικής και υποτακτικής, οι δύο αυτές εγκλίσεις εντάσσονται στις σημασιολογικές εγκλίσεις. Θεωρούνται σημασιολογικές διότι παρά τη μορφολογική τους ταύτιση διαφέρουν σημασιολογικά. Συγκεκριμένα, η οριστική εκφράζει το πραγματικό ενώ η υποτακτική σχηματίζει προτάσεις που αφορούν το μέλλον και εκφράζουν υπόθεση, ευχή, προσταγή, επιθυμία. Υπό αυτήν την έννοια, ο Mackridge (1990) θεωρεί την υποτακτική μια ευρεία σημασιολογική έγκλιση που περιλαμβάνει “ποικίλες έννοιες εγκλίσεων”, όπως την ευχετική, τη βουλευτική, την πιθανολογική, τη δεοντική.

Τέλος, ο Mackridge (1990) κάνει λόγο για τις συντακτικές εγκλίσεις, οι οποίες σχηματίζονται με τα προρηματικά, κατά τον Mirambel (1988), στοιχεία, τα οποία εδώ επονομάζονται “δείκτες υποτακτικής σύνδεσης”. Ως συντακτικές εγκλίσεις θεωρούνται η μελλοντική, η βουλευτική, η υποθετικο-δυνητική. Στο συγκεκριμένο έργο δεν γίνεται ξεχωριστή παρουσίαση των συντακτικών εγκλίσεων, καθώς θεωρεί ότι οι τύποι των συντακτικών εγκλίσεων παρουσιάζουν πολλές φορές επικαλύψεις και καθώς κάθε ρηματικός τύπος εκφράζει και διαφορετικές σημασίες ανάλογα με τον εκάστοτε δείκτη από τον οποίο συνοδεύεται. Δεδομένης της σημαντικότητας των δεικτών και της λειτουργικότητάς τους επικοινωνιακά στο λόγο, ο Mackridge (1990) προτείνει μια οικονομικότερη προσέγγιση, με την εξέταση του εκάστοτε δείκτη χωριστά.



Συνοπτικά αναφέρεται ότι ο δείκτης /θα/ έχει ως λειτουργίες τη δήλωση του μέλλοντα και την έκφραση μιας ευγενικής απαίτησης αλλά και την υποθετικό-δυνητική και την πορισματική-πιθανολογική σημασία. Ο δείκτης /να/ έχει τη λειτουργία της προσταγής, προτροπής με έντονο το χαρακτηριστικό της υποχρέωσης, ευχής ή απευχής. Ακόμα, ο δείκτης /να/ μαζί με ρηματικούς τύπους αντικαθιστά την προστακτική, εκφράζει απορία ενώ άλλες φορές εξυπηρετεί και τον αφηγηματικό λόγο. Τέλος, ο δείκτης /ας/ έχει δύο κύριες λειτουργίες, την προτρεπτική, με έντονο το χαρακτηριστικό της ευχής, και την παραχωρητική. Πέραν αυτών των λειτουργιών, στα κατάλληλα περιβάλλοντα δηλώνει και ανεκπλήρωτη ευχή συνήθως όταν συνοδεύει ρηματικούς τύπους σε παρελθοντικό χρόνο συνοπτικής όψης.

Συνοψίζοντας, κατά τον Mackridge (1990) υπάρχουν μορφολογικά, σημασιολογικά και συντακτικά κριτήρια διάκρισης των εγκλίσεων. Ενδιαφέρουσα είναι η θέση ότι η οριστική έγκλιση δεν μπορεί να αποτελέσει μορφολογική έγκλιση εφόσον ταυτίζεται μορφολογικά με μια άλλη, την υποτακτική. Ακόμα, φαίνεται αποτελεσματική και η περιγραφή της λειτουργίας των “δεικτών υποτακτικής σύνδεσης”, καθώς αποτυπώνεται το σημασιολογικό εύρος που μπορούν αυτοί να εξυπηρετήσουν χωρίς να εντάσσονται συνδυασμοί δεικτών και ρηματικών τύπων σε συγκεκριμένες εγκλίσεις. Όσον αφορά την άποψη του Mackridge (1990) ότι η υποτακτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια ευρεία σημασιολογική έγκλιση που συμπεριλαμβάνει “ποικίλες έννοιες εγκλίσεων”, αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η νεοελληνική υποτακτική έχει αναλάβει τις σημασιολογικές λειτουργίες αρχαίων εγκλίσεων όπως η Ευκτική και η Αρνητική Προστακτική (Philippaki, 1994). Βέβαια, το γεγονός ότι γίνεται λόγος για “ευρεία σημασιολογική έγκλιση” και για “έννοιες εγκλίσεων”, υποδηλώνει πως η έγκλιση γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως μια σημασιολογική κατηγορία παρά ως μορφολογική. Έτσι, ίσως και σε αυτή τη γραμματική να μην υπάρχουν σαφή όρια μεταξύ των φαινομένων της έγκλισης και της τροπικότητας.

#### **3.2.3.4. Γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999)**

Η “Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας” των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999) έχει ως στόχο την “ερμηνευτική και περιγραφική παρουσίαση και ανάλυση της σύγχρονης ελληνικής όπως αναδύεται από την τρέχουσα χρήση”. Ακόμα, η συγκεκριμένη γραμματική παρόλο που είναι πλήρως ενημερωμένη σχετικά με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, ωστόσο οργανώνεται περισσότερο παραδοσιακά προκειμένου να απευθύνεται σε όλους (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999: xxiii; Βελούδης, 2007).

Το εγκλιτικό σύστημα της ΝΕ αναπτύσσεται στο κεφάλαιο “Έγκλιση και Τροπικότητα” της εν λόγω γραμματικής, όπου δίνεται ένας πλέον σαφής ορισμός του όρου έγκλιση, σύμφωνα με τον οποίο “η έγκλιση αναφέρεται στις τυπικά διαφοροποιούμενες ρηματικές δομές που σχετίζονται με διαφορετική χαρακτηριστική λειτουργία” (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 204). Προκειμένου οι ρηματικοί τύποι να διαφοροποιούνται αναφορικά με την έγκλιση, είναι απαραίτητο να είναι διαφορετικοί είτε ως προς τη μορφολογία τους – δηλαδή ως προς τις καταλήξεις τους – είτε ως προς την επιλογή των μορίων που προηγούνται και προσδιορίζουν τους ρηματικούς τύπους. Έτσι, ξεκαθαρίζεται στο συγκεκριμένο έργο ότι η έγκλιση αποτελεί μια γλωσσική κατηγορία που “σημαδεύεται γραμματικά” είτε από τη μορφολογία είτε από τη σύνταξη (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 205).

Σύμφωνα με την εν λόγω γραμματική, οι εγκλίσεις είναι τρεις, η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική. Η τελευταία διαφοροποιείται από τις άλλες δύο μορφολογικά, με ειδικές ρηματικές καταλήξεις. Η οριστική και η υποτακτική διαφοροποιούνται μόνο μέσω των ρηματικών μορίων από τα οποία συνοδεύεται το ρήμα αλλά και μέσα από την επιλογή των αρνητικών μορίων. Έτσι, το αρνητικό μόριο /δεν/ αντιπροσωπεύει τους τύπους της οριστικής ενώ το αρνητικό μόριο /μην/ τους τύπους της υποτακτικής. Οι προηγούμενες γραμματικές ανέφεραν ως ένα ακόμα στοιχείο διάκρισης μεταξύ οριστικής και υποτακτικής τον λεγόμενο “αοριστικό ενεστώτα” ή την “υποτακτική αορίστου”. Στη συγκεκριμένη γραμματική ο τύπος αυτός ονομάζεται “έξαρτημένος” και δε χαρακτηρίζεται από κάποια έγκλιση εξ αρχής, αλλά λαμβάνει εγκλιτική ταυτότητα μέσα από τη συνοδεία των μορίων /θα/ ή /na/, /as/. Έτσι, όταν συνοδεύεται από το μόριο θα συνιστά οριστική ενώ όταν συνοδεύεται από το μόριο na/as συνιστά υποτακτική έγκλιση (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 221).

Συνοψίζοντας, στη συγκεκριμένη γραμματική δίνεται για πρώτη φορά ένας σαφής ορισμός της έννοιας της έγκλισης και διασαφηνίζεται ότι η έγκλιση ως γραμματική κατηγορία αφορά αποκλειστικά μορφοσυντακτικά στοιχεία του ρήματος και όχι σημασιολογικά. Με άλλα λόγια, ενώ στα προηγούμενα έργα οι εγκλίσεις διακρίνονταν σε μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές, στο συγκεκριμένο έργο η κατηγοριοποίηση των εγκλίσεων περιορίζεται μόνο σε ορισμένα μορφολογικά στοιχεία του ρήματος. Για το σχολιασμό της σημασιολογίας των διαφόρων εγκλίσεων εισάγεται η έννοια της τροπικότητας (Βελούδης, 2007), για την οποία θα γίνει λόγος σε επόμενο υποκεφάλαιο.

### 3.2.3.5.Γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010)

Η ανάλυση της γλώσσας για τη σύνταξη του έργου “*Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*” των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) αξιοποίησε το συγκερασμό δύο συμπληρωματικών προσεγγίσεων, της δομολειτουργικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Έτσι, στη συγκεκριμένη γραμματική, αναλύονται οι θεμελιώδεις έννοιες της επικοινωνίας και παρουσιάζονται όλες οι διακριτές δομές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωσή της (Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006).

Ενώ οι παλαιότερες γραμματικές διέθεταν κεφάλαιο για την περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος και όχι του τροπικού, η παρούσα γραμματική διαθέτει ένα κεφάλαιο για την τροπικότητα και όχι για τις εγκλίσεις, κάνοντας μόνο μια μικρή αναφορά στις τελευταίες. Στο πλαίσιο του κεφαλαίου για την τροπικότητα, η έγκλιση ορίζεται ως “*ο τύπος που η τροπική του σημασία δηλώνεται με μορφολογικά μέσα*” (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 474).

Με βάση τον προαναφερθέντα ορισμό, οι συγγραφείς εκφράζουν αμφιβολίες αναφορικά με την παραδοσιακή μορφολογική διάκριση των εγκλίσεων σε οριστική, υποτακτική και προστακτική. Η αμφιβολία στηρίζεται στη θέση ότι η οριστική έγκλιση συνήθως δεν εκφράζει κάποια τροπική σημασία. Ωστόσο, σημειώνεται πως σε ορισμένα περιβάλλοντα είναι δυνατόν και οι τύποι της οριστικής να εκφράσουν τροπικότητα. Πέραν αυτής της αμφιβολίας, εκφράζονται ακόμα αμφιβολίες για τη σαφήνεια του ορισμού της έγκλισης, η ασάφεια της οποίας έχει ως αποτέλεσμα να ποικίλουν οι περιγραφές του εγκλιτικού συστήματος. Παράλληλα υποστηρίζεται ότι η έννοια της “μορφολογικής έκφρασης” εκλαμβάνεται άλλοτε ως διαφοροποίηση ρηματικών καταλήξεων και άλλοτε ως διαφοροποίηση στη συνοδεία μορίων. Οι συγγραφείς της εν λόγω γραμματικής υποστηρίζουν ότι η μορφοσυντακτική διαφοροποίηση δεν είναι αρκετή για την κατηγοριοποίηση ρηματικών τύπων σε εγκλίσεις. Για παράδειγμα, η διάκριση μεταξύ οριστικής και υποτακτικής δεν μπορεί να γίνει με βεβαιότητα έχοντας ως σημείο αναφοράς τη συνοδεία από κάποιο μόριο. Το πιο ασφαλές μορφικό κριτήριο για τη διάκριση των εγκλίσεων είναι το είδος της άρνησης (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Λόγω της ασάφειας της έννοιας της έγκλισης, η συγκεκριμένη γραμματική υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση στην διάκριση των ρηματικών τύπων. Η διάκριση των ρηματικών τύπων γίνεται έχοντας σημείο αναφοράς αυστηρά την δήλωση τροπικότητας, δηλαδή το σχολιασμό ενός μηνύματος μέσα από την έκφραση υποκειμενικής στάσης. Με βάση την έκφραση ή όχι τροπικότητας, οι ρηματικοί τύποι διακρίνονται σε οριστικούς και τροπικούς τύπους. Οι οριστικοί

τύποι δε συνδυάζονται με γραμματικό μόρφημα τροπικότητας ενώ οι τροπικοί τύποι είναι τύποι της προστακτικής ή τύποι που συνδυάζονται με ένα από τα τέσσερα τροπικά μορφήματα, τα οποία είναι τα μόρια /να/, /θα/, /ας/. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται μια περισσότερο ξεκάθαρη κατηγοριοποίηση των ρηματικών τύπων που δηλώνουν τροπικές σημασίες (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Συνοψίζοντας, δεδομένων των προβληματικών που ανακύπτουν κατά τον καθορισμό της έννοιας της έγκλισης, η συγκεκριμένη γραμματική προτείνει μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των ρηματικών τύπων, με βάση την έκφραση ή όχι μιας τροπικής σημασίας. Αυτή η προσέγγιση κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το σημασιολογικό φορτίο που φέρει κάθε ρηματικός τύπος θεωρείται περισσότερο ασφαλής.

#### 3.2.4. Νεότερες προσεγγίσεις

Ορισμένες από τις περιγραφές που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια διακρίνουν τις εγκλίσεις της ΝΕ αξιολογώντας μορφολογικά, σημασιολογικά, συντακτικά κριτήρια. Νεότερες προσεγγίσεις ωστόσο υποστηρίζουν ότι μια οικονομική διάκριση του εγκλιτικού συστήματος μπορεί να προκύψει μόνο στη βάση των τυπικών κριτηρίων του ρηματικού παραδείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση αποκλειστικά μορφολογικά κριτήρια, η ΝΕ διακρίνει μορφολογικά μόνο δύο εγκλίσεις, την *προστακτική και τη μη προστακτική* (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010; Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013), στη βάση της συλλογιστικής που ακολουθεί. Το πρώτο χαρακτηριστικό που διακρίνει μορφολογικά το ρηματικό σύστημα της ΝΕ είναι η αντίθεση *συνοπτικής – μη συνοπτικής όψης*<sup>8</sup>. Με βάση αυτήν την αντίθεση, υπάρχουν συνοπτικοί και μη συνοπτικοί τύποι ανάλογα με την παρουσία ή απουσία συνοπτικού θέματος στο ρηματικό τύπο. Το δεύτερο χαρακτηριστικό που διακρίνει μορφολογικά το ρηματικό σύστημα της ΝΕ είναι η αντίθεση *δήλωσης χρόνου – δήλωσης προσταγής*. Με βάση αυτήν την αντίθεση, υπάρχουν τύποι που δηλώνουν χρόνο και άλλοι τύποι που δηλώνουν προσταγή, με αποτέλεσμα να προκύπτουν μορφολογικά δύο εγκλιτικές κατηγορίες ρηματικών τύπων στο επίπεδο της λέξης και μόνο. Αυτές είναι η προστακτική και η μη προστακτική, οι οποίες σημαδεύονται από την αντίθεση της όψης (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010; Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.

---

<sup>8</sup> Ο όρος *όψη* αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο “aspect”. Στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζεται είτε ως “ποιόν ενεργείας” (Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton, 1999) είτε ως “τρόπος” (Τριανταφυλλίδης, 1988:19). Ωστόσο, για πολλούς μελετητές ο όρος “όψη” είναι αποδοτικότερος (Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006).

Πέραν της μορφολογικής διάκρισης, εγκλίσεις διακρίνονται και με βάση τη συνδυαστικότητα του ρήματος, δηλαδή με βάση τη συντακτική διάσταση των ρηματικών τύπων. Η συνδυαστικότητα αφορά τη δυνατότητα ή μη άρνησης, τη δυνατότητα ή μη συνδυασμού με εγκλιτικά μόρια, την θέση των ασθενών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών (Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Οι μη προστακτικοί τύποι και οι προστακτικοί τύποι παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά συνδυαστικότητας. Συγκεκριμένα, οι μη προστακτικοί τύποι μπορούν να συνδυαστούν με τα μόρια /να/, /ας/ και /θα/, μπορούν να σχηματίσουν άρνηση με τη χρήση των μορίων /δεν/ ή /μην/ και, τέλος, δεν ακολουθούνται από τους ασθενείς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών (Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Από την άλλη, οι προστακτικοί τύποι δεν μπορούν να συνδυαστούν με τα μόρια /να/, /ας/ και /θα/, δεν μπορούν να σχηματίσουν άρνηση με τη χρήση των μορίων /δεν/ ή /μην/ και, τέλος, ακολουθούνται από τους ασθενείς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών (Philippaki, 1994; Ιακώβου, 1998).

**Πίνακας 1: Η Οργάνωση των ρηματικών τύπων με βάση τη μορφολογική τους διαφοροποίηση που προκύπτει από την όψη και το χρόνο**

Όψη	Μη προστακτική		Προστακτική
	Παρελθόν	Μη παρελθόν	
Συνοπτική	έγραψα	γράφω	γράψε
Μη συνοπτική	έγραφα	γράφω	γράφε

(Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013: 123)

Θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η προστακτική έγκλιση δεν παρουσιάζει συντακτικά χαρακτηριστικά, καθώς δε συνοδεύεται από κάποιο προρηματικό μόριο, ούτε καν από κάποιο μόριο άρνησης (Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Αντιθέτως, οι μη προστακτικοί τύποι εμφανίζονται άλλοτε με το προρηματικό μόριο /θα/ ή ακόμα και χωρίς αυτό και άλλοτε με το προρηματικό μόριο /να/ ή /ας/ (Ιακώβου, 1998). Ωστόσο, προκύπτει το πρόβλημα της διάκρισης μεταξύ οριστικής και υποτακτικής ανάμεσα στους ρηματικούς τύπους που χαρακτηρίζονται από συνδυαστικότητα. Σε αυτό το σημείο είναι διαφωτιστική η άποψη των Βελούδη & Φιλιππάκη – Warburton (1983) αλλά και αυτή της Philippaki – Warburton (1994), σύμφωνα με την οποία το είδος της άρνησης που συνοδεύει τον κάθε ρηματικό τύπο ή σύνταγμα

αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της διάκρισης *Οριστική / μη Οριστική*. Ως εκ τούτου, τα μόρια της άρνησης επιβεβαιώνουν ότι τα συντάγματα μη προστακτικών τύπων με το μόριο /θα/ συνιστούν οριστική ενώ τα συντάγματα μη προστακτικών τύπων με το μόριο /να/ ή /ας/ συνιστούν υποτακτική έγκλιση, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2: Το εγκλιτικό σύστημα της ΝΕ**

Χρόνος	Όψη	Έγκλιση		
		Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική
- παρελθόν	Μη συνοπτική	(δε) (θα) γράφω	Να/ας (μην) γράφω	γράφε
	Συνοπτική	(δε) (θα) γράψω	Να/ας (μην) γράψω	γράψε
	Συντελεσμένη	(δε) (θα) έχω γράφει	Να/ας (μην) έχω γράφει	
+ παρελθόν	Μη συνοπτική	(δε) (θα) έγραφα	Να/ας (μην) έγραφα	
	Συνοπτική	(δε) (θα) έγραψα	Να/ας (μην) έγραψα	
	Συντελεσμένη	(δε) (θα) είχα γράφει	Να/ας (μην) είχα γράφει	

(Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013: 134)

Κλείνοντας, σύμφωνα με νεότερες προσεγγίσεις, επισημαίνεται ότι το εγκλιτικό σύστημα της ΝΕ αποτελείται από δύο πολύ βασικές εγκλίσεις που οργανώνονται στο επίπεδο της λέξης, *την προστακτική και τη μη προστακτική* (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010). Η μη προστακτική με τη σειρά της αποτελείται από δύο επιμέρους εγκλίσεις, η διάκριση των οποίων στηρίζεται στη συνδυαστικότητα του ρήματος. Η πρώτη είναι η *οριστική*, που μπορεί να συνίσταται από ρηματικούς τύπους ασυνόδευτους ή από το σύνταγμα /[θα] + μη προστακτική/. Η δεύτερη είναι η *υποτακτική*, η οποία συνίσταται από τα συντάγματα /να + μη προστακτική/ και /ας + μη προστακτική/. Ως εκ τούτου, η ΝΕ διαθέτει τρεις εγκλίσεις, την οριστική, την υποτακτική και την προστακτική, οι οποίες ορίζονται μόνο με βάση τυπικά χαρακτηριστικά (μορφικά και συντακτικά) και χωρίς καμία αναφορά στη σημασία τους (Ιακώβου, 1998; Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010; Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999; Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

### 3.2.5. Κριτική θεώρηση

Από την παρουσίαση του εγκλιτικού συστήματος της ΝΕ με βάση τις πέντε γραμματικές περιγραφές της ΝΕ που σχολιάστηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια, φαίνεται πως δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους μελετητές αναφορικά με το θέμα της διάκρισης των εγκλίσεων, καθώς οι εγκλίσεις διακρίνονται άλλοτε σε μορφολογικές άλλοτε σε σημασιολογικές, άλλοτε σε συντακτικές. Η ποικιλία αυτή επιβεβαιώνει ίσως τις απόψεις των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) περί ασάφειας του ορισμού της έγκλισης. Μάλιστα, η υιοθέτηση σημασιολογικών κριτηρίων κατά την κατηγοριοποίηση των εγκλίσεων αλλά και η θεώρηση της έγκλισης ως “δυνατότητα λειτουργίας” (Mirambel, 1988: 139) ή ως “έννοια έγκλισης” (Mackridge, 1990) ίσως επιβεβαιώνει την άποψη του Palmer (1986) περί απουσίας ξεκάθαρων ορίων μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας σε παλαιότερες γραμματικές περιγραφές των γλωσσών.

Η υιοθέτηση σημασιολογικών κριτηρίων για την κατηγοριοποίηση των εγκλίσεων θεωρείται μη ασφαλής για πολλούς λόγους. Αρχικά, ένας ρηματικός τύπος μπορεί να δηλώνει ποικίλες σημασίες και ως εκ τούτου να ανήκει σε περισσότερες της μίας σημασιολογικής έγκλισης, με αποτέλεσμα να μην προκύπτουν οικονομικές εγκλιτικές διακρίσεις. Ακόμα, τα εννοιολογικά κριτήρια δεν είναι αξιόπιστα για τη διάκριση των εγκλίσεων, δεδομένου ότι σπάνια η ονομασία της εκάστοτε σημασιολογικής ρηματικής κατηγορίας περιγράφει πράγματι και με σαφήνεια τη σημασία της (Τσαγγαλίδης, 2012: 1).

Συνεχίζοντας, η περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος με βάση σημασιολογικά κριτήρια σχετίζεται με την εμμονή στην ισχυρή ιστορική παράδοση της ανάλυσης των ρηματικών κατηγοριών της αρχαίας γλώσσας. Η διάκριση των εγκλίσεων με βάση τη σημασιολογία έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτει η ευκτική έγκλιση, για παράδειγμα, η οποία ωστόσο έχει πλέον πάψει να διακρίνεται μορφολογικά στη ΝΕ. Ίσως η εμμονή στη σημασιολογία να δικαιολογείται από την εμμονή των μελετητών να παρουσιάζουν ένα εγκλιτικό σύστημα που να βρίσκεται κοντά στην αρχαία ελληνική παράδοση. Ωστόσο, μια τέτοια τάση έχει ως αποτέλεσμα τη διαχρονική και όχι τη συγχρονική περιγραφή της γλώσσας ενισχύοντας έτσι το συντηρητισμό (Jepersen, 1924: 47; Τσαγγαλίδης, 2012).

Οι νεότερες προσεγγίσεις του εγκλιτικού συστήματος όμως υποστηρίζουν ότι η περιγραφή του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος θα πρέπει να βασίζεται σε συγχρονικά δεδομένα. Η πρόταση αυτή αποκτά νόημα, καθώς η γλώσσα είναι ένα σύστημα που δε μένει σταθερό με την πάροδο του χρόνου αλλά εξελίσσεται κατά τη γλωσσική χρήση. Σε αυτό το σημείο, η δυσκολία μιας τέτοιας

συγχρονικής προσέγγισης έχει ως λύση μόνο τη μορφολογία, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ασφαλές έδαφος, στο οποίο μπορούν να βασιστούν οι σχετικές κατηγοριοποιήσεις (Jespersen, 1924: 321, αναφέρεται στο Τσαγγαλίδης, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη αυστηρά τυπικά κριτήρια του ρηματικού παραδείγματος, προκύπτει ένα οικονομικό εγκλιτικό σύστημα και μια ασφαλής διάκριση των εγκλίσεων σε οριστική, υποτακτική και προστακτική έγκλιση, σύμφωνα με τις νεότερες προσεγγίσεις.

### **3.3. Η τροπικότητα**

Έντονο ενδιαφέρον για την τροπικότητα παρατηρήθηκε από το 1977, με την έκδοση του *Semantics* από τον Lyons. Ωστόσο στην ελληνική πραγματικότητα εμφανίζεται σε πιο πρόσφατες γραμματικές περιγραφές (βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Πρόκειται για μια ρηματική σημασιολογική κατηγορία, η παρουσία της οποία επιβεβαιώνεται διαγλωσσικά (Palmer, 1086). Για την καλύτερη κατανόησή της όμως απαιτείται η αποσαφήνισή της.

#### **3.3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση**

Ο ελληνικός όρος “τροπικότητα” συνιστά μεταφραστικό δάνειο από τον αγγλικό όρο “modality”. Ο τελευταίος προέρχεται από τη λατινική λέξη “modalitas” ενώ εισήχθη στην αγγλική βιβλιογραφία από τον γαλλικό όρο “modalité” (Van Der Auwera & Zamorano Aguilar, 2015). Ως τροπικότητα θεωρείται *“η στάση του ομιλητή απέναντι σε αυτά που λέει, ο προσωπικός σχολιασμός και ο τρόπος παρουσίασης των λεγομένων του, ώστε να απηχεί την κυμαινόμενη βεβαιότητα του ομιλητή ή τις διαθέσεις του, όπως τις ανάγκες του, τις επιθυμίες, τις ευχές, τις προσταγές”* (Μπαμπινιώτης, 2002). Ο Lyons (1977:452) ορίζει την τροπικότητα ως *“την άποψη ή στάση του ομιλητή απέναντι στο προτασιακό περιεχόμενο ή την περίσταση που περιγράφει η πρόταση”*. Περισσότερο αναλυτικός είναι ο ορισμός της Ιακώβου (1999:1, αναφέρεται στο Ευσταθιάδη, 2015), σύμφωνα με την οποία *“η τροπικότητα ως νοητική κατηγορία, εξασφαλίζει το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο η γλώσσα κωδικοποιεί τις σχέσεις που χαρακτηρίζουν το λογικό περιεχόμενο μιας πρότασης, αφενός με τον εσωτερικό κόσμο, τη διάθεση του ομιλητή που θα επιλέξει να το χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία του, και αφετέρου με την ίδια την εξωτερική πραγματικότητα στην οποία παραπέμπει και με την οποία συγκρίνεται ως προς την αληθοφάνειά του”*.

Στους ορισμούς των ειδικών αναφορικά με την τροπικότητα εντοπίζεται μια εγγενής πολυπλοκότητα, χαρακτηριστικά που δικαιολογούνται από την πολυ-λειτουργική φύση της γλώσσας. Η πολυ-λειτουργικότητα αυτή φαίνεται στην περίπτωση της τροπικότητας, όταν η



γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας παρέχει στον ομιλητή ένα σύνολο “τρόπων” για την αποτελεσματική έκφραση επικοινωνιακών αναγκών (Ευσταθιάδη, 2015). Στην ΝΕ οι τρόποι αυτοί είναι τα τροπικά ρήματα (πρέπει/μπορεί), οι τροπικές εκφράσεις (είναι ανάγκη/είναι πιθανό) αλλά και οι γραμματικοποιημένοι τρόποι, όπως οι εγκλίσεις (Μπαμπινιώτης, 2002).

Δεδομένου ότι η έγκλιση συνιστά τον κυριότερο γλωσσικό τρόπο έκφρασης της τροπικότητας, γίνεται κατανοητή και η σύνδεση των δύο φαινομένων, υπό την έννοια ότι οι εγκλίσεις αποτελούν διαθέσιμους προς τον ομιλητή τρόπους προκειμένου να εκφράσει ο ίδιος τη σχέση του με το εκφώνημά του (Cameron, 2011). Η σχέση έγκλισης και τροπικότητας βέβαια δεν συνιστά μια διαγλωσσική τάση. Η τροπικότητα συνιστά μια σημασιολογική έννοια που υπάρχει σε όλες τις γλώσσες και η οποία μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικούς γλωσσικούς τρόπους σε κάθε γλώσσα (Palmer, 1986). Στη ΝΕ, η τροπικότητα σχετίζεται με την έγκλιση υπό την έννοια ότι οι εγκλιτικές μορφές συνιστούν τους γραμματικούς δείκτες της τροπικότητας (Cameron, 2011). Ωστόσο, ρητή αναφορά στην τροπικότητα γίνεται μόνο σε πρόσφατες γραμματικές περιγραφές, όπως φαίνεται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

### **3.3.2. Τροπικότητα και γραμματικές περιγραφές της ΝΕ**

Η τροπικότητα σαν γραμματικό φαινόμενο δεν παρουσιάζεται σε όλες τις γραμματικές της ΝΕ. Αντί αυτού, οι περισσότερες είτε περιορίζονται στην ανάλυση του εγκλιτικού συστήματος της εκάστοτε γλώσσας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010) είτε εντάσσουν την περιγραφή της τροπικότητας ως φαινόμενο στην περιγραφή των εγκλίσεων (Tsangalidis, 2009), κάτι που είναι λογικό αν σκεφτεί κανείς ότι η έννοια της τροπικότητας έχει πρόσφατα προσεγγίσει το επιστημονικό και ερευνητικό γλωσσολογικό ενδιαφέρον. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η τροπικότητα όπως περιγράφεται στις περιγραφές των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999), των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) και του Μπαμπινιώτη (2017).

#### **3.3.2.1. Γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999)**

Όπως αναφέρθηκε και κατά την περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος, η “Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας” των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999) προσεγγίζει τη γλώσσα ερμηνευτικά και περιγραφικά και όχι ρυθμιστικά ενώ διατηρεί έναν χαρακτήρα ανάμεσα στο παραδοσιακό και το σύγχρονο (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999: xxiii; Βελούδης, 2007). Στη γραμματική αυτή, το φαινόμενο της τροπικότητας δεν παρουσιάζεται ως διακριτό φαινόμενο αλλά εντάσσεται στην παρουσίαση των εγκλίσεων.

Σύμφωνα με τους Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (1999: 205), “ο όρος *τροπικότητα* χρησιμοποιείται για έναν αριθμό σημασιολογικών λειτουργιών τις οποίες εκφράζει κάθε γλώσσα με τις βασικές εγκλίσεις, δηλαδή με την οριστική, την υποτακτική και την προστακτική”. Με βάση αυτόν τον ορισμό, προκύπτει ότι υπάρχουν τροπικότητες που εκφράζονται τυπικά μέσα από τις εγκλίσεις και τις ιδιαίτερες καταλήξεις τους ή τα συντάγματά τους. Πέραν αυτών όμως, υπάρχουν και τροπικότητες που δε σημαδεύονται τυπικά αλλά “εκφράζονται με ποικίλους τρόπους, όπως με ειδικούς συνδυασμούς συνδέσμων και ρηματικών ποιών ενεργείας/ χρόνων ή με απρόσωπα τροπικά ρήματα” (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 208).

Αναφορικά με τις τροπικότητες που σημαδεύονται τυπικά, υποστηρίζεται ότι η οριστική έγκλιση επιτελεί τη βασική λειτουργία αντικειμενικής περιγραφής ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης δηλαδή της βεβαιότητας. Επομένως, πρωτοτυπικά οι ρηματικοί τύποι της οριστικής συνιστούν μια απόφανση, η οποία μπορεί να κριθεί ως ψευδής ή αληθής. Ωστόσο, δεν υπάρχει αυστηρή σχέση πάντοτε μεταξύ της οριστικής έγκλισης και της πρωτοτυπικής της λειτουργίας. Έτσι, ένας τύπος σε οριστική μπορεί να εκφράζει και άλλες τροπικότητες όπως πιθανότητα ή δυνατότητα, κυρίως όταν πρόκειται για μελλοντικούς τύπους οι οποίοι δεν επιτρέπουν την έκφραση βεβαιότητας για γεγονότα, μιας και αυτά δεν έχουν συμβεί ακόμα. Συνεχίζοντας, η σημασιολογική λειτουργία της υποτακτικής είναι η παρουσίαση καταστάσεων ως επιθυμητών και ευκαίμων. Οι ρηματικοί τύποι της υποτακτικής που συνοδεύονται από το μόριο “ας” εκφράζουν τις τροπικότητες της προτροπής, συμβουλής, παραχώρησης, συναίνεσης, αδιαφορίας. Από την άλλη, οι ρηματικοί τύποι που συνοδεύονται από το μόριο “να” εκφράζουν τις τροπικότητες της ευχής, παράκλησης, ασθενούς διαταγής. Τέλος, η προστακτική εκφράζει τη σημασιολογική λειτουργία της διαταγής. Ωστόσο, σε περίπτωση δήλωσης αρνητικής διαταγής, τότε οι ρηματικοί τύποι της προστακτικής αντικαθίστανται από αυτούς της υποτακτικής. Ως εκ τούτου, όταν μιλά κανείς για προστακτική έγκλιση τότε πρόκειται μόνο για καταφατική προστακτική (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton, 1999).

Πέραν των τροπικοτήτων της βεβαιότητας, της ευχής/επιθυμίας/παράκλησης και της διαταγής, οι οποίες εκφράζονται πρωτοτυπικά από τις εγκλίσεις, υπάρχουν και οι τροπικότητες που δεν παρουσιάζουν πρωτοτυπική σχέση με κάποια μορφολογική αναπαράσταση. Αυτές οι τροπικότητες εκφράζονται μέσα από συνδυασμούς ποιών ενεργείας, χρόνων, όψης. Μία από αυτές τις τροπικότητες είναι η υποθετική, η οποία εκφράζει υπόθεση για το πραγματικό αλλά και

το μη πραγματικό. Η *ευχετική* πραγματώνεται μέσα από ρηματικούς τύπους προστακτικής και υποτακτικής και εκφράζει ευχή. Η τροπικότητα της *υποχρέωσης* εκφράζεται με το απρόσωπο ρήμα */πρέπει/*. Η *δυνατότητα* μπορεί να εκφραστεί είτε με το προσωπικό ρήμα */μπορώ/*, δηλώνοντας προσωπική ικανότητα, είτε με το απρόσωπο */μπορεί/*, δηλώνοντας δυνατότητα. Όταν τα απρόσωπα ρήματα */πρέπει/* και */μπορεί/* συνοδεύονται από το μόριο */θα/*, τότε μετριάζεται το αποτέλεσμα της υποχρέωσης ή της δυνατότητας αντίστοιχα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 208). Η περιγραφή του φαινομένου της τροπικότητας κλείνει με την αναφορά στην *πιθανότητα*. Η *πιθανότητα* αποτελεί ισχυρότερη εκδοχή της δυνατότητας και εκφράζεται με το απρόσωπο ρήμα */πρέπει/* συνοδευόμενο από υποτακτική έγκλιση. Σε αυτήν την περίπτωση το */πρέπει/* δεν έχει την έννοια της υποχρέωσης αλλά ισοδυναμεί με τη φράση */είναι πολύ πιθανό να/*. Και σε αυτήν την περίπτωση, η συνοδεία του ρήματος */πρέπει/* από το μόριο */θα/* δίνει έναν πιο επιφυλακτικό τόνο στην πιθανότητα που εκφράζει το εκφώνημα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton, 1999: 208).

Συνοψίζοντας, το συγκεκριμένο έργο αποτυπώνει με σαφήνεια τη διάκριση μεταξύ της έγκλισης και της τροπικότητας μέσα από τον ορισμό και των δύο εννοιών. Έπειτα, η παρουσίαση του φαινομένου της τροπικότητας ξεκινά από τις τροπικότητες εκείνες που συνδέονται πρωτοτυπικά με τυπικά διακριτές εγκλίσεις. Η παρουσίαση συνεχίζει με τις τροπικότητες εκείνες που εκφράζονται με ποικίλους τρόπους, τόσο μέσω εγκλίσεων όσο και μέσω συνδυασμών μορίων και ρηματικών τύπων, απρόσωπων ρημάτων. Εκείνες οι τροπικότητες που εκφράζονται πρωτοτυπικά μέσω εγκλίσεων είναι η βεβαιότητα, η ευχή/προτροπή/παρακλήση, η διαταγή ενώ οι υπόλοιπες τροπικότητες είναι η υποθετική, η ευχετική, η υποχρέωση, η δυνατότητα και η πιθανότητα.

### **3.3.2.2. Γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010)**

Η “*Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*” των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2010) εφαρμόζει μια ολιστική θεώρηση της γλώσσας, καθώς από τη μια περιγράφει συστηματικά τις μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές δομές της σύγχρονης ΝΕ αλλά και από την άλλη κάνει λόγο για τη χρήση αυτών των δομών στη γλωσσική πράξη. Η θεώρηση αυτή αποτυπώνεται και στην υιοθέτηση νέας διάρθρωσης του ρηματικού συστήματος. Οι ρηματικοί τύποι πλέον δε διακρίνονται σε εγκλίσεις, αλλά διακρίνονται σε οριστικούς και τροπικούς τύπους, έχοντας ως σημείο αναφοράς την έκφραση ή όχι της υποκειμενικής στάσης του ομιλητή. Με αυτόν

τον τρόπο φαίνεται η εκπληκτική ποικιλία των ρηματικών δηλώσεων που σχηματίζονται στην ΝΕ με τους τροπικούς δείκτες /να/, /θα/, /ας/ (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Έτσι, για την κατηγοριοποίηση των ρηματικών τύπων, αντί του όρου “έγκλιση”, προτιμάται ο σημασιολογικά και επικοινωνιακά προσανατολισμένος όρος “τροπικότητα”, που αφορά ένα μεγάλο φάσμα τροπικών αποχρώσεων. Δεδομένου ότι μια πληροφορία μπορεί να παρουσιασθεί είτε αντικειμενικά είτε υποκειμενικά, η τροπικότητα ορίζεται ως *ο σχολιασμός ενός μηνύματος από τον ομιλητή μέσω της έκφρασης της υποκειμενικής στάσης του* (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Οι υποκειμενικές στάσεις ή τοποθετήσεις των ομιλητών διακρίνονται στη βάση δύο μεγάλων κατηγοριών τροπικότητας: *την επιστημική και τη δεοντική*. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες τροπικότητας μπορούν να εκφραστούν μέσα από μια μεγάλη ποικιλία γλωσσικών επιλογών, με την αξιοποίηση εγκλίσεων, τροπικών δεικτών αλλά και πολλών λεξιλογικών στοιχείων (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Πάντως, υποστηρίζεται ότι η τροπικότητα συνδέεται με τις τρεις επικοινωνιακές λειτουργίες, δηλαδή την απόφαση, την ερώτηση και την προσταγή. Κατά την ερώτηση και τη διαταγή, ο ομιλητής λαμβάνει μια ιδιαίτερη στάση απέναντι στο μήνυμά του “μη βεβαιότητας” και “αναγκαιότητας” αντίστοιχα. Από την άλλη, θεωρείται ότι κατά την απόφαση ο ομιλητής μπορεί να εκφράσει ένα μήνυμα περισσότερο αντικειμενικά και αποστασιοποιημένα. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι στην πραγματικότητα ακόμα και στις περιπτώσεις μιας απόφασης, η στάση του ομιλητή εκφράζεται έμμεσα, αφού ο ομιλητής έμμεσα υποδηλώνει πως το γεγονός στο οποίο αναφέρεται είναι αληθές. Βέβαια, τυπικά μπορεί κανείς να κάνει λόγο για ύπαρξη τροπικότητας όταν υπάρχει ρητά γλωσσικά δηλωμένη η στάση του ομιλητή, μέσα από ποικίλους γλωσσικούς τρόπους (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Συνοψίζοντας, η καινοτομία του συγκεκριμένου έργου συνίσταται στο γεγονός ότι ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τις λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα και οργανώνει την παρουσίαση των γλωσσικών φαινομένων γύρω από αυτές τις λειτουργίες. Έτσι, απορρίπτονται οι παραδοσιακές μεταγλωσσικές συμβάσεις και υιοθετούνται νέες, που αναμένεται να διευκολύνουν τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και την επικοινωνιακή της υπόσταση (Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006). Ως εκ τούτου, απορρίπτεται η διάρθρωση του ρηματικού συστήματος με βάση την έγκλιση και εισάγονται οι όροι τροπικότητα και τροπικοί/οριστικοί τύποι.

### 3.3.2.3. Γραμματική Μπαμπινιώτη (2017)

Η “Σύγχρονη Σχολική Γραμματική για όλους” του Μπαμπινιώτη (2017) πραγματοποιεί μια λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, μέσα από την περιγραφή της τελευταίας με βάση το τι εξυπηρετούν επικοινωνιακά οι δομές και οι λειτουργίες της. Πέραν αυτού, η γραμματική αποκτά ερμηνευτικό χαρακτήρα, καθώς ο λόγος και η χρησιμότητα της εκάστοτε οργάνωσης του γραμματικού υλικού εξηγείται στον αναγνώστη για καλύτερη κατανόηση (Μπαμπινιώτης, 2017:11).

Στο συγκεκριμένο έργο, η αναφορά στις εγκλίσεις είναι ελάχιστη ενώ μάλιστα ανάμεσα στα παρεπόμενα του ρήματος δεν εντοπίζεται η έγκλιση αλλά η τροπικότητα. Ως τροπικότητα ορίζεται “ο σχολιασμένος λόγος σε σημασιολογικό και γραμματικοσυντακτικό επίπεδο”. Το σημασιολογικό φάσμα που επιτρέπει στον ομιλητή να σχολιάζει ένα μήνυμα “καταλαμβάνει ένα σημασιολογικό συνεχές, το οποίο ξεκινά από τη βεβαιότητα του ομιλητή για όσα λέει, για να περάσει σε ποικίλους βαθμούς μειωμένης βεβαιότητας, που κυμαίνονται από την απορία, την πιθανολόγηση, την επιφύλαξη, την ευχή, την προσδοκία έως τη δυνατότητα, την πρόθεση, την επιθυμία, την παράκληση, την προτροπή, την εντολή, την προσταγή αλλά και την υποχώρηση, την άδεια και την παραχώρηση” (Μπαμπινιώτης, 2017: 91).

Το προαναφερθέν σημασιολογικό συνεχές συνοψίζεται στην αντίθεση μεταξύ οριστικότητας και τροπικότητας, δηλαδή στην αντίθεση μεταξύ της δήλωσης της βεβαιότητας και της δήλωσης της μη βεβαιότητας. Για τη δήλωση των βαθμίδων του σημασιολογικού συνεχούς της τροπικότητας αξιοποιούνται οι οριστικοί και οι τροπικοί τύποι. Λειτουργικά, οι οριστικοί τύποι δεν εισάγουν κάποιο σχόλιο και παρουσιάζουν το μήνυμα του εκφωνήματος ως θετικά ή αρνητικά βέβαιο ενώ οι τροπικοί τύποι εισάγουν στην πληροφορία ένα σχόλιο ως προς το βαθμό βεβαιότητας ή αναγκαιότητας. Γραμματικά, οι οριστικοί τύποι αντιστοιχούν στους ρηματικούς τύπους της παραδοσιακής οριστικής έγκλισης ενώ οι τροπικοί τύποι στους ρηματικούς τύπους των υπόλοιπων εγκλίσεων. Δηλαδή, οι τροπικοί τύποι απαρτίζονται από τη μια από τους τροπικούς δείκτες /θα/, /να/, /ας/ σε συνδυασμό με τους οριστικούς τύπους και από την άλλη από τους ρηματικούς τύπους της προστακτικής. Βέβαια, το σημασιολογικό συνεχές μπορεί να εκφραστεί και με λεξικούς τρόπους, όπως οι απρόσωπες εκφράσεις, τα επιρρήματα, τα προσωπικά ρήματα (Μπαμπινιώτης, 2017).

Συνοψίζοντας, το συγκεκριμένο έργο οργανώνει την κατηγοριοποίηση των ρηματικών τύπων με βάση τη δήλωση του σχολιασμού του ομιλητή (δηλαδή την τροπικότητα) και όχι με βάση

μορφολογικές διαφοροποιήσεις (δηλαδή την έγκλιση). Επειδή η αντιστοιχία μορφολογικής διαφοροποίησης και σημασίας δεν είναι πάντοτε ένα προς ένα, θεωρείται οικονομικότερη η κατηγοριοποίηση των ρηματικών τύπων με βάση την αντίθεση μεταξύ οριστικότητας και τροπικότητας (Μπαμπινιώτης, 2017). Με βάση την αντίθεση αυτή, γίνεται λόγος για το σημασιολογικό συνεχές που υπάρχει μεταξύ οριστικότητας και τροπικότητας αλλά και για την αντιστοιχία οριστικών και τροπικών τύπων με τις παραδοσιακές εγκλίσεις.

### 3.3.3. Κριτική θεώρηση

Οι γραμματικές περιγραφές που παρουσιάθηκαν συνιστούν έργα που περιγράφουν και ερμηνεύουν τη σύγχρονη ΝΕ χωρίς να εμφανίζουν ρυθμιστικές τάσεις (Βελούδης, 2007; Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006). Ακόμη, εξετάζουν τη ΝΕ στη συγχρονία της, χωρίς να διακατέχονται από εμμονή στην παραδοσιακή ανάλυση της γλώσσας, ένα συχνό σφάλμα που παρατηρείται στην προσπάθεια περιγραφής ενός γλωσσικού συστήματος (Τσαγγαλίδης, 2012). Προσεγγίσεις του εγκλιτικού συστήματος όπως αυτές που περιγράφονται στις γραμματικές που βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής της εργασίας δύσκολα γίνονται εξ ολοκλήρου αποδεκτές, κυρίως λόγω συντηρητισμού (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010). Οι Ρούσσου και Τσαγγαλίδης (2010) υποστηρίζουν πως εξακολουθεί να ισχύει η παρατήρηση του Θωμόπουλου (1945), σύμφωνα με την οποία:

*“Αν ρωτήσεις τι σημαίνει αιτιατική (= accusativus), υπερσυντέλικος, έκθλιψη, δίφθογγος... – τόσοι όροι που δεν αποδίδουν το σημαινόμενο – και θελήσεις ν’ αντικαταστήσεις τους όρους αυτούς με άλλους πιο αποδοτικούς και πιο αληθινούς, ο νωθρόμυαλος αναγνώστης θα ξενιστεί, κι ο αρχαιολάτρης βερμπαλιστής θα σε συκοφαντήσει. Απ’ αυτό το φόβο όλες οι γραμματικές, παράλληλα με τις αρετές τους, πάσχουν, λίγο πολύ, από την ίδια αρρώστεια: συντηρητισμό.” (Θωμόπουλος 1945, 5).*

Θα μπορούσε να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα ότι οι εν λόγω γραμματικές περιγραφές δεν χαρακτηρίζονται από συντηρητισμό, καθώς προσπαθούν να εισάγουν νέες έννοιες και όρους “πιο αποδοτικούς και αληθινούς” στον επίσημο γραμματικό λόγο (Βελούδης, 2007; Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006), όπως η έννοια της τροπικότητας.

Η συγκεκριμένη έννοια ορίζεται σε όλες τις υπό συζήτηση γραμματικές περιγραφές μαζί με την έννοια της έγκλισης, φανερώνοντας μια προσπάθεια σαφούς διάκρισης μεταξύ των δύο. Και στις τρεις περιπτώσεις η έγκλιση λαμβάνεται υπόψη ως τυπική κατηγοριοποίηση των ρηματικών

τύπων, άσχετα από τη λειτουργία που μπορεί να επιτελούν οι τελευταίοι. Αναγνωρίζεται όμως ότι ορισμένες μορφολογικές αναπαραστάσεις ρηματικών τύπων μπορεί να συνδέονται πρωτοτυπικά με ορισμένες τροπικότητες. Μεγάλη σημασία δίνεται επίσης και στη σημασία των λεγόμενων “τροπικών δεικτών”, η παρουσία των οποίων δίνει τροπικό χαρακτηρισμό στο μήνυμα. Τέλος, παρουσιάζονται και νέες κατηγοριοποιήσεις ρηματικών τύπων με σημασιολογικά κριτήρια, δηλαδή με κριτήριο την τροπικότητα. Συμπερασματικά, από τις γραμματικές περιγραφές που σχολιάστηκαν φαίνεται η σημαντικότητα της τροπικότητας ως φαινόμενο, για την οποία γίνεται περαιτέρω λόγος ακολούθως, με την ανάλυση των ειδών τροπικότητας και των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσής της.

### **3.3.4. Τυπολογία τροπικότητας**

Πέρα από την οριοθέτηση της τροπικότητας, ποικιλία έχει παρατηρηθεί και αναφορικά με τα είδη αυτής (Exter, 2012). Ο Lyons (1977) αναγνωρίζει ως είδη τροπικότητας την αλεθική, την επιστημική και τη δεοντική. Ο Palmer (1986) διακρίνει την τροπικότητα των λογικών προτάσεων (propositional modality) – η οποία διακρίνεται σε επιστημική και αποδεικτική – και την τροπικότητα των γεγονότων (event modality) – η οποία διακρίνεται σε δεοντική και δυναμική. Οι Bybee, Perkins & Pagliuca (1994) αναφέρουν ότι η τροπικότητα διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες και συγκεκριμένα, στην τροπικότητα προσανατολισμένη στο δράστη (ή αλλιώς δεοντική), την τροπικότητα προσανατολισμένη στον ομιλητή, την επιστημική τροπικότητα και την δευτερεύουσα τροπικότητα.

Φαίνεται πως για όλους τους ειδικούς, τα είδη της τροπικότητας που είναι κοινά είναι η επιστημική τροπικότητα και η δεοντική τροπικότητα. Πράγματι, τα δύο αυτά είδη τροπικότητας έχουν πλέον γίνει καθολικά αποδεκτά ως γλωσσικές τροπικές κατηγορίες (Van Der Auwera & Zamorano Aguilar, 2015) και καθώς αντιπροσωπεύουν τις δύο βασικές έννοιες της τροπικής λογικής – δηλαδή την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα (Lyons, 1977) – έχουν διαγλωσσική ισχύ (Exter, 2012).

#### **3.3.4.1. Η επιστημική τροπικότητα**

Ο τρόπος με τον οποίο ο ομιλητής μπορεί να δεσμευτεί απέναντι στο λογικό περιεχόμενο της πρότασής του έχει διπλή διάσταση. Το ένα μέρος αυτής της διάστασης αφορά τις επιστημικές σημασίες (Ιακώβου, 2007). Ο όρος “επιστημικός” προέρχεται από την ελληνική λέξη “επιστήμη” που στα αρχαία σήμαινε “γνώση” (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Η φιλοσοφική προσέγγιση της τροπικότητας φανέρωσε ότι η επιστημική τροπικότητα διακρίνεται στην επιστημική δυνατότητα και στην επιστημική αναγκαιότητα. Η θέση αυτή, ωστόσο, απορρίφθηκε από τον Lyons (1977), ο οποίος συνέδεσε την επιστημική τροπικότητα μόνο με την έννοια της δυνατότητας. Το επιχείρημά του γι' αυτήν τη σύνδεση ήταν ότι για την έκφραση της επιστημικής δυνατότητας χρησιμοποιείται διαγλωσσικά μια διακριτή έγκλιση ενώ για την έκφραση της επιστημικής αναγκαιότητας αξιοποιούνται άλλοι γλωσσικοί τρόποι. Η χρήση μιας διακριτής έγκλισης αντιπροσωπεύει έναν περαιτέρω βαθμό γραμματικοποίησης, καθιστώντας την επιστημική δυνατότητα πρωταρχική στην ανάλυση της επιστημικής τροπικότητας (Lyons, 1977).

Η σύνδεση επιστημικής τροπικότητας με την έννοια της δυνατότητας φαίνεται να υιοθετείται σε πολλές περιγραφές, καθώς για τους Bybee *etal.* (1994) αλλά και τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτης (2010), η επιστημική τροπικότητα εμπεριέχει ως υπο-τροπικότητες, τη δυνατότητα, την πιθανότητα και τη συμπερασματική βεβαιότητα. Οι υποτροπικότητες αυτές εντοπίζονται στην ύπαρξη μιας διαβαθμισμένης κλίμακας της τροπικότητας. Σε αυτήν η θετική επιστημική κλίμακα ξεκινά από την απόλυτη βεβαιότητα για την αλήθεια ενός εκφωνήματος και μέσω της πιθανότητας κινείται προς τη σχετικά ουδέτερη δυνατότητα. Η αρνητική κλίμακα κινείται από το απίθανο ενδεχόμενο στην απόλυτη βεβαιότητα ότι ένα γεγονός δεν είναι πραγματικό (Ευσταθιάδη, 2015).

Έτσι, η επιστημική τροπικότητα σχετίζεται με το βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή σχετικά με την αλήθεια αυτών που λέει (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010) ενώ θεωρείται ότι εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Halliday, 1970, αναφέρεται στο Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Συγκεκριμένα, η επιστημική τροπικότητα δεν δείχνει αντικειμενικά αν πράγματι αυτό που λέει ο ομιλητής είναι αλήθεια αλλά δείχνει τι νομίζει ο ομιλητής πως είναι αλήθεια και πόσο βέβαιος είναι γι' αυτό (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Ως εκ τούτου, η επιστημική τροπικότητα έχει να κάνει με ισχυρισμούς και για το λόγο αυτό ορίζεται ως η τροπικότητα των λογικών προτάσεων (Palmer, 1986).

Η διάκριση μεταξύ επιστημικότητας και δεοντικότητας απεικονίζει μια γενικότερη αντίθεση ανάμεσα στην “ένισχυση” και το “μετριασμό” της επικοινωνιακής ισχύος. Στην περίπτωση της επιστημικής τροπικότητας πάντως, η στάση του ομιλητή λειτουργεί μετριαστικά, καθώς ο ομιλητής αναλαμβάνει απλά το ρόλο του σχολιαστή, του ομιλητή που δε δεσμεύεται με απόλυτο τρόπο για την αλήθεια του εκφωνήματος (Ιακώβου, 2007). Η δεοντική τροπικότητα είναι αυτή



που συνδέεται με την ενίσχυση της επικοινωνιακής ισχύος και αναλύεται αμέσως στο επόμενο κεφάλαιο.

#### **3.3.4.2. Η δεοντική τροπικότητα**

Το άλλο μέρος της διάστασης, με το οποίο ο ομιλητής μπορεί να δεσμευτεί απέναντι στο λογικό περιεχόμενο της πρότασής του, αφορά τη δεοντική τροπικότητα (Ιακώβου, 2007). Ο όρος “δεοντικός” προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “δει” που σημαίνει “πρέπει” και μπορεί να συνδεθεί με τη σημερινή λέξη “δέον”, που σημαίνει “αυτό που είναι αναγκαίο στην περίπτωση” (Μπαμπινιώτης, 2002). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως τόσο ο όρος “επιστημικός” όσο και ο όρος “δεοντικός” έχουν ληφθεί από τον Von Wright (1951: 1-2) και είναι αυτοί οι όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως στη βιβλιογραφία.

Η φιλοσοφική προσέγγιση της τροπικότητας υποστήριζε την ύπαρξη τόσο δεοντικής αναγκαιότητας όσο και της δεοντικής δυνατότητας. Η θέση αυτή, ωστόσο, απορρίφθηκε από τον Lyons (1977), ο οποίος συνέδεσε την δεοντική τροπικότητα μόνο την έννοια της αναγκαιότητας. Η εξήγηση γι’ αυτή τη σύνδεση βασίζεται στο γεγονός ότι η δεοντική αναγκαιότητα εκφράζεται συνήθως μέσω μιας διακριτής έγκλισης, ενώ η δεοντική δυνατότητα όχι, αποδεικνύοντας μεγαλύτερο βαθμό γραμματικοποίησης για τη δεοντική αναγκαιότητα.

Η σύνδεση δεοντικής τροπικότητας με την έννοια της αναγκαιότητας φαίνεται να υιοθετείται σε πολλές περιγραφές, καθώς για τους Bybee *etal.* (1994) αλλά και τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2010) η δεοντική τροπικότητα εμπεριέχει ως υπο-τροπικότητες την αναγκαιότητα, την υποχρέωση, την ικανότητα, την επιθυμία, την παραχώρηση/παρακλήση για άδεια, την ευχή. Διαγλωσσικές συγκρίσεις έχουν δείξει ότι υπάρχουν διαβαθμίσεις της δεοντικής τροπικότητας και συγκεκριμένα της υπο-τροπικότητας της υποχρέωσης. Αναλυτικότερα, μια υποχρέωση μπορεί να είναι είτε ισχυρή είτε αδύναμη. Στην αγγλική γλώσσα αυτή η διαβάθμιση αποτυπώνεται μέσα από τη χρήση του τροπικού ρήματος /must/ για ισχυρές υποχρεώσεις και του τροπικού ρήματος /should/ για αδύναμες (Bybee *etal.*, 1994). Στη ΝΕ η διαβάθμιση αυτή αποτυπώνεται συνήθως μέσω διαφοροποίησης της έγκλισης αλλά και με άλλους τρόπους. Η υποτακτική συνήθως μετριάζει την ισχύ της υποχρέωσης ενώ η προστακτική έγκλιση καθιστά την υποχρέωση ισχυρότερη (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999).

Συμπερασματικά, η δεοντική τροπικότητα σχετίζεται με την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος, είτε αυτή η αναγκαιότητα είναι εσωτερική είτε είναι εξωτερική, είτε δηλαδή προκύπτει από την επιθυμία του ομιλητή είτε από κάποιον εξωτερικό παράγοντα.

Στην περίπτωση της δεοντικής τροπικότητας ενυπάρχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς δεν εκφράζεται αν πραγματικά είναι ανάγκη να γίνει κάτι αλλά εκφράζεται αν πιστεύει ο ομιλητής ότι είναι ανάγκη να γίνει κάτι (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Ως εκ τούτου, η δεοντική τροπικότητα έχει να κάνει με τον κόσμο των πράξεων και γι' αυτό ορίζεται ως η τροπικότητα των ενεργειών (Ιακώβου, 1998).

Σε αντίθεση με την επιστημική τροπικότητα, η δεοντική συνδέεται με την έννοια της ενίσχυσης της επικοινωνιακής ισχύος. Στην περίπτωση της δεοντικής τροπικότητας, η στάση του ομιλητή εμφανίζεται ενισχυμένη καθώς αναλαμβάνει το ρόλο του δράστη για να επιβάλλει τη γνώμη ή την άποψή του, να ωθήσει προς την πραγμάτωση σειράς ενεργειών, να προσδώσει ισχύ στα σχέδια, τις ευχές και τις επιθυμίες του (Ιακώβου, 2007). Έχοντας παρουσιάσει τα είδη της τροπικότητας, ακολούθως γίνεται λόγος για τη δεύτερη βασική διάκριση για την οποία γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία, η οποία αφορά τους τρόπους γλωσσικής πραγμάτωσης της τροπικότητας.

### **3.3.5. Γλωσσική πραγμάτωση τροπικότητας**

Η διάκριση των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσης της τροπικότητας αποτελεί ένα θέμα έντονων συζητήσεων από τους ειδικούς (Palmer, 2001: 4-14; Bybee *et al.*, 1994), καθώς παρατηρείται μεγάλη ποικιλία διαγλωσσικά. Συγκεκριμένα, πέραν από τη λεξική δήλωση της υποκειμενικής στάσης εκ μέρους ενός ομιλητή αναφορικά με τη βεβαιότητά του ή την αναγκαιότητα πραγματοποίησης ενός γεγονότος, υπάρχει και η γραμματική δήλωση της τροπικότητας, η οποία αφορά σε γραμματικούς τρόπους που δεν είναι σταθεροί σε κάθε γλώσσα. Έτσι, για παράδειγμα, η αγγλική γλώσσα διαθέτει τα λεγόμενα τροπικά ρήματα (modal verbs) για τη δήλωση της τροπικότητας ενώ η ΝΕ διαθέτει μορφοσυντακτικές δομές κατά κύριο λόγο, δηλαδή τις εγκλίσεις (Palmer, 1986; 2001).

Δεδομένης της γραμματικοποίησης των τροπικών ρημάτων και των εγκλίσεων, οι δύο αυτοί τρόποι κυριαρχούν διαγλωσσικά για τη γραμματική πραγμάτωση της τροπικότητας. Είναι πιθανό να υπάρχουν και οι δύο αυτοί τρόποι σε μία γλώσσα. Ωστόσο, συνήθως μόνο ο ένας τρόπος είναι κυρίαρχος στην εκάστοτε γλώσσα σε σχέση με τον άλλον (Palmer, 1986; 2001). Στην αγγλική γλώσσα, συγκεκριμένα, οι εγκλίσεις έχουν εξαφανισθεί και αντικατασταθεί από τα τροπικά ρήματα. Στην περίπτωση της ΝΕ, παρά τις διαχρονικές αλλαγές που υπέστη η γλώσσα, κυρίαρχος γραμματικός τρόπος έκφρασης της τροπικότητας είναι οι εγκλίσεις (Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

Βέβαια, ίσως μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην περίπτωση της ΝΕ, λόγω της παρουσίας γραμματικών τροπικών ρημάτων, το εγκλιτικό σύστημα μπορεί να μετατραπεί στο γενικότερο τροπικό σύστημα (Tsangalidis, 2009), κάτι που θα συζητηθεί στα υποκεφάλαια που ακολουθούν. Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο εστιάζει στη γραμματική πραγμάτωση της τροπικότητας στην ΝΕ, δηλαδή στις εγκλίσεις και τα τροπικά ρήματα. Ωστόσο, προηγουμένως γίνεται μια σύντομη αναφορά στη λεξική πραγμάτωση αυτής, καθώς και οι λεξικοί τρόποι κατέχουν σημαντική θέση ανάμεσα στους τρόπους έκφρασης της τροπικότητας (Ευσταθιάδη, 2015).

### 3.3.5.1. Λεξική πραγμάτωση τροπικότητας

Στην ελληνική βιβλιογραφία, το θέμα της γλωσσικής πραγμάτωσης της τροπικότητας προσεγγίζεται τόσο από λεξικής όσο και από γραμματικής άποψης. Στους λεξικούς τρόπους έκφρασης της τροπικότητας συμπεριλαμβάνονται κατά βάση οι επιρρηματικές εκφράσεις (*“κατά τη γνώμη μου”*), τα επιρρήματα (*“ίσως”, “άραγε”*), τα επίθετα ή και οι μετοχές που λειτουργούν ως επίθετα (*“πιθανός”, “αναγκασμένος”*), τα προσωπικά λεξικά ρήματα (*“νομίζω”, “διατάζω”*) και οι απρόσωπες εκφράσεις (*“είναι πιθανό”, “είναι απαραίτητο”*) (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010; Ιακώβου, 2007; Ευσταθιάδη, 2015).

Σύμφωνα με μελέτες, οι λεξικοί τρόποι συνήθως χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν επιστημική και όχι δεοντική τροπικότητα, τόσο από γηγενείς όσο και από αλλόγλωσσους (Ιακώβου, 2007). Με άλλα λόγια, λειτουργούν συνήθως “μετριαστικά” στο λόγο, εκφράζοντας τροπικότητες όπως βεβαιότητα, δυνατότητα και πιθανότητα. Μάλιστα, με βάση αυτές τις μελέτες υποστηρίζεται ότι τα προσωπικά λεξικά ρήματα που συναντώνται συχνότερα για να εκφράσουν επιστημική τροπικότητα (Lyons, 1977; Palmer, 1986; 2001) είναι τα *“γνωρίζω”, “θεωρώ”, “νομίζω”, “ξέρω”, “πιστεύω”* (Πολίτης 2001, αναφέρεται στο Ευσταθιάδη, 2015). Από τα επιρρήματα και τις επιρρηματικές εκφράσεις, αυτά που συναντώνται συχνότερα είναι τα *“ίσως”, “μάλλον”, “βέβαια”, “σίγουρα”* (Ευσταθιάδη, 2015).

Η επιστημική τροπικότητα εκφράζεται και με συνδυασμούς λεξικών στοιχείων, είτε αρμονικών είτε μη αρμονικών (Lyons 1977: 807). Στην περίπτωση των αρμονικών συνδυασμών, γίνεται χρήση δύο ή περισσότερων λεξικών τρόπων του ίδιου είδους και βαθμού τροπικότητας μέσα σε μια πρόταση που “αμοιβαία ενισχύουν” το ένα το άλλο (Halliday 1970, όπως αναφέρεται στο Lyons 1977: 807), όπως στο παράδειγμα *“Νομίζω ότι ίσως ο Γιώργος έχει ξενοικιάσει το σπίτι”*. Πιο ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση των μη αρμονικών συνδυασμών λεξικών στοιχείων, όπου στην ίδια πρόταση συνδυάζονται λεξικοί δείκτες διαφορετικού είδους τροπικότητας ή

διαφορετικού βαθμού της ίδιας τροπικότητας, με αποτέλεσμα να προκύπτει σημασιολογική ανακολουθία. Αυτή η ανακολουθία εκφράζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την προσωπική του στάση όσον αφορά το βαθμό βεβαιότητας ή αναγκαιότητας των όσων εισηγείται. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το εκφώνημα “*Νομίζω ότι σίγουρα θα προλάβετε*”, στο οποίο το προσωπικό ρήμα δηλώνει πιθανότητα ενώ το επίρρημα βεβαιότητα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 473).

### **3.3.5.2. Γραμματική πραγμάτωση τροπικότητας**

Με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις της περιγραφής του εγκλιτικού συστήματος (κεφάλαιο 3.2.4.), η τροπικότητα μπορεί να εκφραστεί γραμματικά είτε μονολεκτικά μέσω της προστακτικής έγκλισης στο επίπεδο της λέξης είτε περιφραστικά μέσω οριστικής και υποτακτικής, εγκλίσεις που προκύπτουν από συνδυασμούς ρηματικών τύπων και τροπικών μορίων (Ιακώβου, 2007; Tsangalidis, 2009; Ευσταθιάδη, 2015). Ωστόσο, νεότερες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν και μια τρίτη κατηγορία γραμματικής πραγμάτωσης της τροπικότητας, πέραν των εγκλίσεων, αυτή των απρόσωπων ρημάτων “*πρέπει*” και “*μπορεί*” (Ιακώβου, 2007; Tsangalidis, 2009; Ευσταθιάδη, 2015).

Έτσι, υποστηρίζεται η ύπαρξη τριών γραμματικών κατηγοριών που εκφράζουν συστηματικά την τροπικότητα στη ΝΕ. Η πρώτη κατηγορία είναι η μορφολογική διάκριση της έγκλισης, η οποία περιγράφεται καλύτερα ως [+/- προστακτική]. Η δεύτερη κατηγορία αφορά την περιφραστική διάκριση της έγκλισης, η οποία περιγράφεται καλύτερα ως [+/- υποτακτική] και περιλαμβάνει τη χρήση τριών τροπικών μορίων. Τέλος, η τρίτη τροπική κατηγορία περιλαμβάνει τα τροπικά ρήματα αναγκαιότητας και δυνατότητας (Tsangalidis, 2009), τα οποία χαρακτηρίζονται και ως ημι-βοηθητικά<sup>9</sup> (Tsangalidis 2004).

Η γραμματικότητα αυτών των τριών κατηγοριών αποδεικνύεται με το επιχείρημα ότι πληρούν τις παραμέτρους γραμματικοποίησης του Lehmann (2002, όπως περιγράφονται στο Tsangalidis, 2009). Ανάμεσα σε αυτές τις παραμέτρους συμπεριλαμβάνεται η παράμετρος της σημασιολογικής και μορφολογικής ακεραιότητας ενός γλωσσικού στοιχείου, της παραδειγματικότητας, της παραδειγματικής μεταβλητότητας και της δεσμευτικότητας ενός γλωσσικού στοιχείου. Σε αυτές προστίθεται και η παράμετρος της πολυλειτουργικότητας (Tsangalidis, 2009).

---

<sup>9</sup> Για τη δικαιολόγηση του χαρακτηρισμού “ημι-βοηθητικά”, βλέπε Tsangalidis (2004; 2009).

### 3.3.5.2.1. Η μορφολογική διάκριση της έγκλισης

Η διάκριση των ρηματικών τύπων σε [+/- προστακτική] συνιστά την περισσότερη γραμματικοποιημένη κατηγορία τροπικότητας. Η γραμματικότητα αυτής της κατηγορίας αποδεικνύεται μέσα από την παράμετρο της Παραδειγματικής Μεταβλητότητας<sup>10</sup>. Η συγκεκριμένη παράμετρος έχει να κάνει με το βαθμό υποχρεωτικής ισχύος της διάκρισης των ρηματικών τύπων σε [+/- προστακτική]. Συγκεκριμένα, όλοι οι ρηματικοί τύποι είναι υποχρεωτικά μαρκαρισμένοι όσον αφορά την όψη, τη φωνή, τον αριθμό και το πρόσωπο. Ορισμένοι τύποι είναι μαρκαρισμένοι ως προς το χρόνο ενώ *αυτοί που δεν είναι μαρκαρισμένοι ως προς το χρόνο, μαρκάρονται υποχρεωτικά* ως [ +προστακτική]. Επομένως, όλα τα ρήματα, λόγω της μορφολογικής τους ταυτότητας, μπορούν να ταξινομηθούν αναγκαστικά ως [+ προστακτική] ή ως [-προστακτική] (Tsangalidis, 2009).

Με βάση την παράμετρο της παραδειγματικής μεταβλητότητας, η διάκριση των ρηματικών τύπων σε [+/- προστακτική] συνιστά περισσότερη γραμματικοποιημένη κατηγορία τροπικότητας σε σχέση με τα τροπικά μόρια ή τα τροπικά ρήματα. Συγκεκριμένα, τα τροπικά μόρια παρουσιάζουν μια ελευθερία στο να συνδυάζονται με ρηματικούς τύπους μη προστακτικής, αποτελώντας μια προαιρετική και όχι υποχρεωτική επιλογή για τις μη προστακτικές μορφές του ρήματος. Έτσι, τα τροπικά μόρια έχουν έναν “μέτριο βαθμό υποχρεωτικής ισχύος” (Tsangalidis, 2009). Ακόμα μικρότερο βαθμό υποχρεωτικής ισχύος έχουν και τα τροπικά ρήματα (πρέπει και μπορεί), καθώς δεν είναι υποχρεωτική η παρουσία τους δίπλα σε έναν μη προστακτικό ρηματικό τύπο (Tsangalidis, 2009).

Μεταξύ των τροπικών μορίων και των τροπικών ρημάτων, μεγαλύτερο βαθμό υποχρεωτικής ισχύος, και άρα μεγαλύτερο βαθμό γραμματικοποίησης, έχουν τα τροπικά μόρια, τα οποία και συνιστούν την περιφραστική διάκριση της έγκλισης, όπως φαίνεται στο ακόλουθο υποκεφάλαιο (Tsangalidis, 2009).

### 3.3.5.2.2. Η περιφραστική διάκριση της έγκλισης

Όσον αφορά τους ρηματικούς τύπους που μαρκάρονται ως [-προστακτική], αυτοί μπορούν να σχηματίσουν την περιφραστική αντίθεση *οριστική/υποτακτική* (όπως αναφέρεται στους Holton, Mackridg & Philippaki-Warburton 1997: 203 -205; Tsangalidis 2004). Σε αυτό το σημείο, οι

---

<sup>10</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Parameter Paradigmatic Variability (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

ρηματικοί τύποι της μιας ή της άλλης έγκλισης δεν διακρίνονται από τη ξεχωριστή μορφολογική τους σήμανση αλλά από την παρουσία ή απουσία των τροπικών μορίων. Με βάση μια πληθώρα παραμέτρων γραμματικοποίησης, όπως έχουν διατυπωθεί κατά τον Lehmann (2002), προκύπτει το συμπέρασμα πως τα τροπικά μόρια συνιστούν μια γραμματικοποιημένη κατηγορία τροπικότητας (Tsangalidis, 2009).

Η πρώτη παράμετρος που αναδεικνύει τη γραμματικοποίηση των τροπικών μορίων ως γραμματικούς τρόπους έκφρασης της τροπικότητας είναι η *παράμετρος της ακεραιότητας*<sup>11</sup> και συγκεκριμένα αυτή της σημασιολογικής ακεραιότητας<sup>12</sup>. Με βάση αυτήν την παράμετρο, είναι δυνατόν ένα γλωσσικό στοιχείο να χάνει το σημασιολογικό του περιεχόμενο και να φτάνει σε ένα γραμματικό στάτους (Bybee *etal.*, 1994; Van der Auwera & Plungian, 1998), δηλαδή να υφίσταται «αποσημασιολογικοποίηση<sup>13</sup>» (βλ., Lehmann 2002: 114). Στη ΝΕ, τα τροπικά μόρια /na/, /as/ και /θa/ μέσα από διαχρονικές αλλαγές έχουν πλέον χάσει το σημασιολογικό φορτίο που είχαν κάποτε μαζί με τη φωνολογική τους ταυτότητα. Η απώλεια της σημασιολογικής ακεραιότητας θεωρείται παράγοντας γραμματικοποίησης (Tsangalidis, 2009). Σημειώνεται ότι δε συμβαίνει το ίδιο με τα τροπικά ρήματα /prepi/ και /bori/ τα οποία έχουν διακριτό σημασιολογικό φορτίο (Tsangalidis, 2009).

Η δεύτερη παράμετρος είναι η παράμετρος της παραδειγματικότητας. Η *παραδειγματικότητα*<sup>14</sup> αφορά τις παραδειγματικές σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων (Lehmann 2002: 118, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009), δηλαδή τις σχέσεις γειτνίασης μεταξύ τους. Στην πράξη, τα μέλη του ίδιου παραδείγματος συνήθως αποκλείονται το ένα από το άλλο σε θέσεις γειτνίασης (Tsangalidis, 2009).

**Παράδειγμα 1<sup>15</sup>:** \*na as θa γrapsi, \*θa as na γrapsi, \*θa na as γrapsi

**Παράδειγμα 2<sup>16</sup>:** Bori na prepi/boris na γrapsis.

Όπως φαίνεται από τα προαναφερθέντα παραδείγματα, τα τροπικά μόρια δε συνδυάζονται μεταξύ τους όταν βρίσκονται σε γειτονικές θέσεις (\*θa na as γrapsis) ενώ τα τροπικά ρήματα συνδυάζονται πιο ελεύθερα μεταξύ τους όταν βρίσκονται σε γειτονικές θέσεις και ο συνδυασμός

<sup>11</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Parameter Integrity (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

<sup>12</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Parameter Semantic Integrity (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

<sup>13</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Desemanticisation (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

<sup>14</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Parameter Paradigmaticity (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

<sup>15</sup> Τα παραδείγματα των αδύνατων συνδυασμών των τροπικών μορίων προέρχονται από το σχετικό άρθρο του Tsangalidi (2009).

<sup>16</sup> Τα παραδείγματα των συνδυασμών των τροπικών ρημάτων προέρχονται από το σχετικό άρθρο του Tsangalidis (2009).

τους δεν αποκλείει τη γραμματικότητα των προτάσεων (**Bori** na **prepi** na γrapsis). Έτσι, τα τροπικά μόρια είναι περισσότερο γραμματικοποιημένα σε σχέση με τα τροπικά ρήματα, καθώς τα πρώτα επιβεβαιώνουν την παράμετρο της παραδειγματικότητας, η οποία συνιστά παράμετρο γραμματικοποίησης (Tsangalidis, 2009).

Η τρίτη παράμετρος είναι η παράμετρος της δεσμευτικότητας. Η *δεσμευτικότητα*<sup>17</sup> αφορά το βαθμό οικειότητας της σύνδεσης μεταξύ δύο στοιχείων. Τα τροπικά μόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό δεσμευτικότητας με το ρήμα καθώς η γειτνίαση μεταξύ τροπικού μορίου και ρήματος είναι ιδιαίτερα αυστηρή. Η ακολουθία /μόριο + ρήμα/ μπορεί να διακόπτεται μόνο από αρνητικά μόρια (na min pis tipota) ή από αδύναμους τύπους προσωπικών αντωνυμιών (θα tu to po) (Tsangalidis, 2009). Αντιθέτως, η γειτνίαση μεταξύ τροπικού ρήματος και κυρίου ρήματος δεν είναι ιδιαίτερα αυστηρή. Πιο συγκεκριμένα, η ακολουθία /prepi ή bori + συμπλήρωμα/ μπορεί να διακόπτεται σε πολλές περιπτώσεις (bori ego stom batera mu na to po), αναδεικνύοντας έτσι το χαμηλό βαθμό δεσμευτικότητας μεταξύ τροπικού ρήματος και συμπληρώματος (Tsangalidis, 2009). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι τα τροπικά μόρια έχουν ένα μεγαλύτερο βαθμό δεσμευτικότητας, η οποία συνιστά παράμετρο γραμματικοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες παραμέτρους, η περιφραστική διάκριση της έγκλισης, η οποία συνίσταται από τα τροπικά μόρια, συνιστά μια γραμματικοποιημένη κατηγορία έκφρασης της τροπικότητας.

### 3.3.5.2.3. Τα τροπικά ρήματα

Στη ΝΕ τα τροπικά ρήματα που εκφράζουν δυνατότητα και αναγκαιότητα είναι τα ρήματα /bori/ και /prepi/ αντίστοιχα (Tsangalidis, 2004). Τα ρήματα αυτά σύμφωνα με ορισμένους ειδικούς εντάσσονται σε μια ενδιάμεση κατηγορία έκφρασης της τροπικότητας μεταξύ γραμματικής και λεξικής, και όχι σε μια αυστηρά γραμματική κατηγορία (βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Έτσι, προκύπτει το ερώτημα αν πράγματι τα τροπικά αυτά ρήματα συνιστούν γραμματικούς τρόπους έκφρασης της τροπικότητας.

Το ερώτημα αυτό επιλύεται αν αναλογιστεί κανείς πως μια κρίσιμη διαφορά μεταξύ λεξικών και γραμματικών στοιχείων που εκφράζουν τροπικότητα έχει να κάνει με τη διαθεσιμότητα περισσότερων του ενός νοημάτων, δηλαδή με την *πολυλειτουργικότητα*, η οποία θεωρείται κριτήριο γραμματικού στάτους (van der Auwera, Ammann & Kindt, 2005). Πράγματι, οι λεξικοί

---

<sup>17</sup> Ο αγγλικός όρος έχει ως εξής: Parameter Bondedness (Lehmann 2002, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009)

τρόποι πραγμάτωσης της τροπικότητας, εκφράζουν είτε επιστημική είτε δεοντική τροπικότητα. Αντιθέτως, τα τροπικά ρήματα αναγκαιότητας /rɛpɪ/ και δυνατότητας /bɔɾi/ εμφανίζουν διαθεσιμότητα τόσο επιστημικών όσο και μη επιστημικών αναγνώσεων στα κατάλληλα περιβάλλοντα εκφωνήματος. Αυτή η πολυλειτουργικότητα έχει επιβεβαιωθεί σε πληθώρα μελετών (Palmer, 1986; 2001; Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994; Tsangalidis, 2009) και ως εκ τούτου επιβεβαιώνεται και η γραμματικοποίησή τους (Tsangalidis, 2009). Πέρα από το στοιχείο της πολυλειτουργικότητας, ένα ακόμα στοιχείο που καθιστά τα συγκεκριμένα τροπικά ρήματα γραμματικοποιημένα σχετίζεται με την παράμετρο της *Μορφολογικής Ακεραιότητας* του Lehmann (2002). Τα τροπικά ρήματα /rɛpɪ/ και /bɔɾi/ ως απρόσωπα ρήματα έχουν χάσει την ικανότητα κλίσης και ως εκ τούτου έχει μειωθεί η ακεραιότητά τους (Lehmann, 2002: 118, αναφέρεται στο Tsangalidis, 2009). Η μείωση της ακεραιότητας ενός γλωσσικού στοιχείου όμως θεωρείται παράγοντας γραμματικοποίησης.

Ως εκ τούτου, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι τα συγκεκριμένα απρόσωπα τροπικά ρήματα είναι γραμματικοποιημένα στοιχεία τροπικότητας και μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα των γραμματικών τρόπων γλωσσικής πραγμάτωσης της τροπικότητας (Tsangalidis, 2009). Βέβαια, όπως αναδείχθηκε και από τα προηγούμενα υποκεφάλαια, η μορφολογική και η περιφραστική διάκριση της έγκλισης συνιστούν γραμματικοποιημένες κατηγορίες της τροπικότητας σε ένα μεγαλύτερο βαθμό, συνιστώντας τον κυρίαρχο γραμματικό τρόπο έκφρασής της. Για το λόγο αυτό, ακολούθως γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης της σχέσης μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας.

### **3.4. Σχέση έγκλισης και τροπικότητας**

Η σχέση μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας δε συνιστά διαγλωσσική τάση, καθώς υπάρχουν γλώσσες που δε διαθέτουν εγκλίσεις. Στη NE, η τροπικότητα σχετίζεται με την έγκλιση υπό την έννοια ότι οι εγκλιτικές μορφές συνιστούν τους γραμματικούς δείκτες της τροπικότητας (Cameron, 2011).

Ο ασφαλέστερος τρόπος διάκρισης των εγκλίσεων της NE είναι με βάση τυπικά κριτήρια, δηλαδή τα μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία των ρηματικών τύπων (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010, Τσαγγαλίδης, 2012, Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Έτσι, οι εγκλίσεις είναι η [+ προστακτική] και η [- προστακτική]. Η τελευταία, ανάλογα με τα συντακτικά της χαρακτηριστικά, διακρίνεται στην περιφραστική διάκριση [+ υποτακτική] / [- υποτακτική] (Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Από την άλλη, η τροπικότητα διακρίνεται στην



επιστημική και τη δεοντική, καθώς σαν σημασιολογική κατηγορία αφορά τις έννοιες της δυνατότητας και της αναγκαιότητας. Η επιστημική περιλαμβάνει ως υπο-τροπικότητες την δυνατότητα, την πιθανότητα και τη βεβαιότητα ενώ η δεοντική τροπικότητα περιλαμβάνει ως υπο-τροπικότητες την ανάγκη ή υποχρέωση, την παράκληση και παραχώρηση άδειας, την πρόθεση, την επιθυμία και την ευχή (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010).

Οι εγκλίσεις, επομένως, είναι αμιγώς τυπικές κατηγορίες και αποτελούν τη γραμματικοποίηση της τροπικότητας. Αντίστοιχα, η τροπικότητα συνιστά τη γλωσσική κατηγορία που χαρακτηρίζει το σημασιολογικό περιεχόμενο της καθεμίας από αυτές (Ιακώβου, 1998). Εγκλίσεις και τροπικότητες, ως αλληλοσχετιζόμενες έννοιες, απεικονίζονται σε ένα συνεχές που κινείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο τοποθετούνται οι εγκλίσεις ως μορφολογικές κατηγορίες και σε δεύτερο επίπεδο οι τροπικότητες με βάση την αντίθεση επιστημική-δεοντική. Το συνεχές της έγκλισης ξεκινά από την οριστική και φτάνει στην προστακτική ενώ το συνεχές της τροπικότητας ξεκινά από την επιστημική και φτάνει στη δεοντική τροπικότητα. Η πορεία αυτή υποδηλώνει την “απομάκρυνση από την πραγματικότητα”. Έτσι, η θέση στην οποία βρίσκεται κάθε μορφολογικός τύπος δεν είναι τυχαία αλλά συνιστά αποτέλεσμα του συνδυασμού μεταξύ μορφολογικών στοιχείων και τροπικών σημασιών (Ιακώβου, 1998: 226), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Σχηματική απεικόνιση σχέσης εγκλίσεων και τροπικότητας**

Οριστική								Υποτακτική				Προστακτική
[-παρωχ]	[+π/+σ]	[+π/-σ]	θα	θα	θα	θα	να	να	να	να	-ε	
			[-π/+σ]	[-π/-σ]	[+π/-σ]	[+π/+σ]	[+π/+σ]	[+π/-σ]	[-π/-σ]	[-π/+σ]		
Απομάκρυνση από την πραγματικότητα, από το τώρα												
Επιστημική Τροπικότητα							Συνύπαρξη		Δεοντική Τροπικότητα			
Δεοντική τροπικότητα υπό προϋποθέσεις									Επιστημική τροπικότητα υπό προϋποθέσεις			

*Ιακώβου, 1998: 226*

Ιδανικά, οι μορφολογικοί τύποι των εγκλίσεων θα μπορούσαν να βρίσκονται σε μια αντιστοιχία ένα-προς-ένα με τις τροπικότητες ή τις υπο-τροπικότητες, με τέτοιο τρόπο ώστε η εκάστοτε διακριτή σημασία να εκφράζεται και με μια διακριτή μορφολογική αναπαράσταση.

Ωστόσο, δεν παρατηρείται μια τέτοια ένα-προς-ένα αντιστοιχία ούτε διαγλωσσικά (Palmer, 1986;2001) ούτε στη ΝΕ (Ιακώβου, 1998). Έτσι, δύο διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες, η επιστημική και η δεοντική τροπικότητα, μπορεί να πραγματώνονται μέσω μιας ίδιας γραμματικής κατηγορίας. Για παράδειγμα, η οριστική έγκλιση που πρωτοτυπικά περιγράφει ένα γεγονός ως βέβαιο, δυνατό ή πιθανό, δηλώνοντας επιστημικότητα (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 1999) μπορεί υπό προϋποθέσεις να εκφράσει και δεοντική τροπικότητα (Ιακώβου, 1998), περιγράφοντας ένα γεγονός ως αναγκαίο. Έτσι, οι ρηματικές μορφές δεν βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις διάφορες τροπικότητες, παρόλο που συνδέονται με ορισμένες σημασίες πρωτοτυπικά. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο η προσέγγιση της διάκρισης του εγκλιτικού συστήματος με βάση τη σημασία που εκφράζουν οι εγκλίσεις δεν οδηγεί σε σαφείς και ασφαλείς κατηγοριοποιήσεις (Τσαγγαλίδης, 2001; 2012).

Μια ακόμα παρατήρηση, με βάση τον Πίνακα 3, είναι ότι κανένας ρηματικός τύπος δε χαρακτηρίζεται από μηδενική τροπικότητα (Ιακώβου, 1998: 227). Φαίνεται ακόμα ότι η κίνηση πάνω στον άξονα με κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά υποδηλώνει την απομάκρυνση από την πραγματικότητα και άρα αυξημένη τροπικότητα. Ως εκ τούτου, η απομάκρυνση από την οριστική έγκλιση υποδηλώνει μεγαλύτερο βαθμό τροπικότητας (Ιακώβου, 1998). Πράγματι, η θέση περί αύξησης της τροπικότητας με την απομάκρυνση από την οριστική επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές, σύμφωνα με τους οποίους “η τροπικότητα εκφράζεται κυρίως μέσω της υποτακτικής και της προστακτικής ενώ η οριστική περιλαμβάνει συνήθως τους τύπους του ρήματος που στις πιο συνηθισμένες χρήσεις τους εκφράζουν μικρό βαθμό – ή και καθόλου – τροπικότητας” (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 474).

Τέλος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, στη δήλωση της τροπικότητας εμπλέκεται η όψη και ο χρόνος (Palmer, 1986: 45; Φιλιππάκη – Warburton & Σπυρόπουλος, 2006). Όσον αφορά το χρόνο, υπάρχει μια διαγλωσσική τάση να χρησιμοποιούνται παρωχημένοι ρηματικοί τύποι όταν ο ομιλητής θέλει να αποστασιοποιηθεί από το εκφώνημά του, παρουσιάζοντάς το ως αβέβαιο ή υποθετικό (Fleischman, 1989, αναφέρεται στο Ιακώβου, 1998). Οι παρωχημένοι ρηματικοί τύποι λειτουργούν μετριαστικά και άρα ενεργοποιούν την επιστημική τροπικότητα. Όσον αφορά την όψη, παρατηρείται μια διαγλωσσική τάση να λειτουργούν οι μη συνοπτικοί ρηματικοί τύποι ως φορείς τροπικότητας (James, 1982, αναφέρεται στην Ιακώβου, 1998). Το μη συνοπτικό υπονοεί την έννοια του “μη ολοκληρωμένου” και άρα του “πιθανού προς πραγμάτωση γεγονότος”. Ως εκ

τούτου, οι μη συνοπτικοί ρηματικοί τύποι εκφράζουν καλύτερα την πιθανότητα σε σχέση με τους συνοπτικούς και, άρα, ενεργοποιούν την επιστημική τροπικότητα.

Συμπερασματικά, η δεοντική τροπικότητα γραμματικοποιείται κυρίως μέσω της ρηματικής κατηγορίας της έγκλισης ενώ η επιστημική τροπικότητα μπορεί να γραμματικοποιηθεί και μέσα από άλλες ρηματικές κατηγορίες, και συγκεκριμένα μέσω του χρόνου και της όψης (Ιακώβου, 1998). Ακόμα, φαίνεται πως η οριστική έγκλιση χαρακτηρίζεται από μικρό βαθμό τροπικότητας και η απομάκρυνση από αυτή επιφέρει και αύξηση του βαθμού τροπικότητας. Σε κάθε περίπτωση, η σχηματική απεικόνιση του Πίνακα 3 αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση ένα-προς-ένα ανάμεσα στην έγκλιση και την τροπικότητα. Σίγουρα οι εγκλίσεις συνδέονται πρωτοτυπικά με μια τροπικότητα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μια έγκλιση μπορεί να δηλώνει αποκλειστικά και μόνο αυτή τη σημασία (Ιακώβου, 1998; Τσαγγαλίδης, 2001).

### **3.5. Ανακεφαλαίωση**

Αλλαγές που συνέβησαν κατά την περίοδο της Ελληνιστικής Κοινής (3ος αιώνας π.Χ. έως 4ος αιώνας μ.Χ.) στην αρχαία ελληνική γλώσσα είχαν ως αποτέλεσμα την εξέλιξη του εγκλιτικού συστήματος από μορφολογικό σε μορφοσυντακτικό (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013). Η ακριβής ανάλυση του εγκλιτικού συστήματος της ΝΕ όμως συνιστά πρόκληση, καθώς τα κριτήρια διάκρισης των εγκλίσεων πολλές φορές δεν είναι σαφή (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010) ενώ άλλοτε η εμμονή στην παραδοσιακή περιγραφή της γλώσσας δεν επιτρέπει τη συγχρονική αποτύπωση του εγκλιτικού συστήματος (Τσαγγαλίδης, 2012).

Παλαιότερες περιγραφές της ΝΕ αναφέρουν την ύπαρξη μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών εγκλίσεων, ποικιλία που οφείλεται στην ασάφεια μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Μια ασφαλής περιγραφή του εγκλιτικού συστήματος μπορεί να προκύψει μόνο με βάση αυστηρά τυπικά κριτήρια – μορφολογικά και συντακτικά (Jespersen, 1924: 321, αναφέρεται στο Τσαγγαλίδης, 2012), μιας και η έγκλιση συνιστά γραμματική και όχι σημασιολογική κατηγορία (Ιακώβου, 1998). Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι, στο επίπεδο της λέξης, υπάρχουν δύο εγκλίσεις, η προστακτική και η μη προστακτική. Σε περιφραστικό επίπεδο, όμως, η μη προστακτική διακρίνεται σε υποτακτική και μη υποτακτική, ανάλογα με την παρουσία ή όχι των εγκλιτικών μορίων και το είδος της άρνησης που συνοδεύει τον κάθε τύπο. Συμπερασματικά, οι εγκλίσεις της ΝΕ είναι τρεις, η οριστική, υποτακτική και η προστακτική (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2013).

Προς επίλυση της ασάφειας μεταξύ έγκλισης και τροπικότητας, έχει γίνει καθολικά αποδεκτό το ότι η τροπικότητα συνιστά σημασιολογική κατηγορία (Exter, 2012). Στη ΝΕ, οι γραμματικές που αναφέρονται στο φαινόμενο της τροπικότητας είναι σύγχρονες και υιοθετούν μια περιγραφική και λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας. Σε όλες τις γραμματικές αυτές διακρίνεται η έγκλιση από την τροπικότητα ενώ η τελευταία κατέχει πλέον κεντρική θέση (Βελούδης, 2007; Γιαννουλοπούλου & Τσαγγαλίδης, 2006).

Πέραν της ΝΕ, διαγλωσσικά τα δύο βασικά είδη τροπικότητας είναι η επιστημική και η δεοντική (Exter, 2012). Η πρώτη σχετίζεται με το βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή σχετικά με την αλήθεια αυτών που λέει ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος. Το εκάστοτε είδος χαρακτηρίζεται και από υπο-τροπικότητες ή αλλιώς διαβαθμίσεις της επιστημικής ή δεοντικής τροπικότητας. Η ΝΕ διαθέτει τόσο λεξικούς όσο και γραμματικούς τρόπους για τη δήλωση των ειδών τροπικότητας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010). Στους γραμματικούς, περιλαμβάνονται η μορφολογική διάκριση της έγκλισης, η περιφραστική διάκριση της έγκλισης και τα τροπικά ρήματα. Μέσα από διαχρονικές αλλαγές στη ΝΕ, έχει φανεί ότι τα τροπικά μόρια αλλά και τα τροπικά ρήματα έχουν αποκτήσει ένα βαθμό γραμματικοποίησης, γεγονός που τα καθιστά επίσημα γραμματικούς τρόπους δήλωσης της τροπικότητας (Tsangalidis, 2009).

Κλείνοντας το θέμα της τροπικότητας, φαίνεται πως η έγκλιση και η τροπικότητα είναι δύο παράλληλα και αλληλοσχετιζόμενα φαινόμενα δεδομένου ότι κινούνται στο ίδιο “συνεχές”, στο οποίο πρωτοτυπικά όσο απομακρύνεται κανείς από την οριστική και φτάνει προς την προστακτική έγκλιση τόσο απομακρύνεται από τη βεβαιότητα και φτάνει στην πιθανότητα και παραπέρα στην αναγκαιότητα. Ακόμα, παρά την έντονη σχέση έγκλισης και τροπικότητας, οι πρωτοτυπικές σχέσεις μεταξύ ορισμένων εγκλίσεων και ορισμένων υπο-τροπικοτήτων δεν είναι καθόλου αυστηρές (Ιακώβου, 1998). Η δυσκολία οριοθέτησης της έγκλισης και της τροπικότητας σαν φαινόμενα ίσως υποδηλώνει και τη δυσκολία μελέτης της κατάκτησης και διδασκαλία της τροπικότητας, θέμα με το οποίο ασχολείται το επόμενο κεφάλαιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ**

### **4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Η τροπικότητα συνιστά ένα περίπλοκο φαινόμενο που πολλές φορές δε διακρίνεται από την έγκλιση. Δεδομένης της δυσκολίας που εγείρει, θεωρείται ενδιαφέρον να μελετηθεί η κατάκτηση αυτής σε περιπτώσεις Γ1 και Γ2 αλλά και οι διδακτικές προτάσεις που προτείνονται για τη διδασκαλία της. Βέβαια, στη συζήτηση για την κατάκτηση της τροπικότητας αλλά και στη συζήτηση για τα στοιχεία της διδασκαλίας φαίνεται ότι δίνεται μεγάλη σημασία στη γλωσσική χρήση. Κρίνεται επομένως απαραίτητο, πριν γίνει λόγος για την κατάκτηση και διδασκαλία της τροπικότητας, να γίνει μια σύντομη αναφορά σε προσεγγίσεις γλωσσικής κατάκτησης που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της γλωσσικής χρήσης, κάνοντας λόγο για συγκεκριμένους παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης.

Έτσι, το συγκεκριμένο κεφάλαιο ξεκινά κάνοντας μια σύντομη αναφορά στη χρησικεντρική θεωρία γλωσσικής κατάκτησης αλλά και στους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης που αναφέρονται από τις χρησικεντρικές προσεγγίσεις. Αφού γίνει λόγος συγκεκριμένα για την ποιότητα, την ποσότητα, τη συχνότητα, τη συνέπεια γλωσσικού εισαγομένου και για το γλωσσικό εξαγόμενο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαδικασία κατάκτησης της τροπικότητας. Έτσι, αρχικά γίνεται λόγος για την ανάδυση των ειδών τροπικότητας αλλά και των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσής της διαγλωσσικά κι έπειτα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην περίπτωση της NE και της ανάδυσης της τροπικότητας στη NE είτε ως Γ1 είτε ως Γ2. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στη διδασκαλία της τροπικότητας στη NE τόσο ως Γ1 όσο και ως Γ2, κάνοντας λόγο για τη σημαντικότητα ισορροπίας μεταξύ γραμματικής και λειτουργίας κατά τη διδασκαλία, για τα βασικότερα στοιχεία μιας διδακτικής πράξης, για τα προβλήματα που ανακύπτουν και για τη σημαντικότητα της διαβάθμισης των φαινομένων κατά τη διδασκαλία της τροπικότητας, κυρίως σε περιπτώσεις Γ2.

### **4.2. Η κατάκτηση της γλώσσας**

Με το θέμα της γλωσσικής κατάκτησης έχουν ασχοληθεί πολλοί ειδικοί, εκφράζοντας σημαντικές θεωρίες, όπως η συμπεριφοριστική, η γενετική – μετασχηματιστική, η γνωστική, δίνοντας άλλοτε περισσότερη και άλλοτε λιγότερη σημασία τους παράγοντες “άτομο” και “περιβάλλον” (Μήτσης, 2004: 22). Από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τον προσδιορισμό των διαδικασιών γλωσσικής κατάκτησης, η χρησικεντρική θεωρία είναι αυτή που αποδίδει

σημαντικό ρόλο τόσο στον παράγοντα “άτομο” όσο και στον παράγοντα “περιβάλλον”. (Tomasello, 2009).

Η χρησικεντρική θεωρία είναι μια θεωρία που αποδέχεται τη σημαντικότητα των γνωστικών μηχανισμών του ατόμου αλλά σε συνδυασμό με τις επιρροές του γλωσσικού περιβάλλοντος. Κύριος εκπρόσωπός της είναι ο Tomasello (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της Γ1 όσο και η κατάκτηση της Γ2 εξηγείται με βάση δύο υποθέσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η μάθηση της γλώσσας βασίζεται στην έκθεση των ατόμων σε γεγονότα πραγματικής χρήσης. Η δεύτερη υποστηρίζει ότι οι μαθητές εξάγουν τους κανόνες της γλώσσας τους από το γλωσσικό εισαγόμενο αξιοποιώντας γνωστικούς μηχανισμούς μάθησης (Ellis & Wulff, 2015). Αυτοί οι γνωστικοί μηχανισμοί είναι η “αναγνώριση προθέσεων” (intention reading) και η “εύρεση μοτίβων” (pattern-finding). Κατά την αναγνώριση προθέσεων, τα παιδιά εντοπίζουν τις επικοινωνιακές προθέσεις που κρίνονται πίσω από τις γλωσσικές συμβάσεις. Από την άλλη, κατά την εύρεση μοτίβων τα παιδιά εξάγουν αφηρημένα γλωσσικά σχήματα ή κατασκευές από τα εκφωνήματα που ακούν (Tomasello, 2000; 2003).

Το γεγονός ότι η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται στη βάση της γλωσσικής χρήσης, αναδεικνύει τη σημαντικότητα του γλωσσικού εισαγομένου στην εν λόγω θεωρία. Η συχνότητα και η συνέπεια γλωσσικού εισαγομένου θεωρούνται βοηθητικοί παράγοντες κατά τη γλωσσική κατάκτηση. Έτσι, θεωρείται ότι οι κατασκευές που συναντώνται συχνά στο γλωσσικό εισαγόμενο είναι πιο εύκολα επεξεργάσιμες από τις σπάνιες κατασκευές, υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από τη χρήση. Παράλληλα, οι γλωσσικές μορφές που παρουσιάζουν συνεπείς σχέσεις μορφής και λειτουργίας θεωρείται ότι κατακτώνται ευκολότερα. Ένα παράδειγμα μη συνεπούς σχέσης μεταξύ μορφής-λειτουργίας συνίσταται στο επίθημα /-s/ της αγγλικής. Το συγκεκριμένο επίθημα μπορεί να δηλώνει αριθμό (squirrels), κτήση (Nick’s hat), τρίτο πρόσωπο (Steffi sleeps). Έτσι, το γλωσσικό στοιχείο /-s/ δεν έχει δημιουργήσει μια αξιόπιστη σχέση με κάποια λειτουργία, παρά τη συχνότητά του στο γλωσσικό εισαγόμενο. Ως εκ τούτου, η εκμάθησή του θα είναι δύσκολη (Ellis & Wulff, 2015).

Συμπερασματικά, η χρησικεντρική θεωρία, τόσο για την κατάκτηση της Γ1 όσο και για την κατάκτηση της Γ2, υποστηρίζει τη σημαντικότητα του γλωσσικού εισαγομένου, το οποίο συνιστά έναν εξωτερικό παράγοντα κατάκτησης της γλώσσας, όπως φαίνεται στο ακόλουθο υποκεφάλαιο.

#### 4.2.1. Παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης

Τα παιδιά – και ιδιαίτερα αυτά που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον – δε μαθαίνουν απαραίτητα να μιλούν στον ίδιο βαθμό και τη γλώσσα που ακούν (Yamamoto, 2001, αναφέρεται στο DeHouwer, 2007). Οι διακυμάνσεις στο βαθμό κατάκτησης μιας ή δύο γλωσσών μπορούν να εξηγηθούν από ποικίλους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Paradis, 2011). Ως εσωτερικοί παράγοντες θεωρούνται η μεταφορά μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών από την Γ1 στη Γ2 – στην περίπτωση της κατάκτησης μιας Γ2 – αλλά και η γνωστική ωριμότητα, όπως αντιπροσωπεύεται από τη χρονολογική ηλικία (Paradis, 2011). Από την άλλη, ως εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο (language input/ language output), παράγοντες που έχουν κεντρική θέση στο πλαίσιο της χρησικεντρικής θεωρίας (Ellis & Wulff, 2015) αλλά και στη συζήτηση περί διγλωσσίας και κατάκτησης Γ2 (Paradis, 2011). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο εστιάζει στους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης, δηλαδή στο γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο.

Όσον αφορά το γλωσσικό εισαγόμενο, αυτό ορίζεται ως το σύνολο των προφορικών ή και γραπτών γλωσσικών στοιχείων στα οποία εκτίθεται το άτομο (Αγαθοπούλου, 2012). Διαφέρει από το διαφέρει από το αφομοιωμένο εισαγόμενο (language intake), το οποίο συνίσταται σε εκείνα μόνο τα γλωσσικά στοιχεία που εσωτερικοποιούνται από το άτομο ως γλωσσική δομή στο υπό κατασκευή γλωσσικό σύστημα (Corder 1967, αναφέρεται στο Benati, 2014). Γενικά, το γλωσσικό εισαγόμενο θεωρείται απαραίτητο προκειμένου το γλωσσικό σύστημα να αναπτυχθεί σε ασυνείδητη βάση (Benati, 2014). Ενώ κατέχει μια θέση σε όλες τις θεωρίες κατάκτησης, στις χρησικεντρικές θεωρίες ο ρόλος του αναδεικνύεται σημαντικότερος (Αγαθοπούλου, 2012). Οι θεωρίες αυτές κάνουν ρητή αναφορά σε *χαρακτηριστικά του γλωσσικού εισαγομένου*, τα οποία θεωρείται πως επηρεάζουν την κατάκτηση γλωσσικών κατασκευών (Benati, 2014).

Ως χαρακτηριστικά γλωσσικού εισαγομένου αναφέρονται η ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου, η ποσότητα (Paradis, 2011) αλλά και η συχνότητα του γλωσσικού εισαγομένου καθώς και η συνέπεια (Lieven & Tomasello, 2008). Ξεκινώντας από την *ποιότητα*, αναφέρεται ότι αυτή προσδιορίζεται από το βαθμό του πλούτου του γλωσσικού εισαγομένου και θεωρείται ότι επηρεάζει τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης (Κατσιμαλή, 2001). Χαρακτηριστικά ενός πλούσιου και “ποιοτικού” γλωσσικού εισαγομένου είναι η ανάγνωση βιβλίων, η ενασχόληση με εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα, η γλωσσική επάρκεια των γονέων (Paradis, 2011). Όσον

αφορά την ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου, θεωρείται ότι αφορά το διαθέσιμο χρόνο που διανέμεται στις γλώσσες. Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, ο διαθέσιμος χρόνος θα πρέπει να διανεμηθεί σε δύο γλώσσες ενώ ο διαθέσιμος χρόνος ενός μονόγλωσσου παιδιού αφιερώνεται εξ ολοκλήρου σε μία γλώσσα. Έτσι, για παράδειγμα, όταν και οι δύο γονείς μιλούν τη γλώσσα πλειονότητας, ενώ παράλληλα η γλώσσα πλειονότητας κυριαρχεί και σε όλα τα υπόλοιπα πλαίσια, η ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου αυτής της γλώσσας είναι μεγάλη. Αντίθετα, ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου της γλώσσας μειονότητας είναι μικρή, επηρεάζοντας αντίστοιχα και τη γλωσσική ανάπτυξη (De Houwer, 2011).

Συνεχίζοντας, η *συχνότητα του γλωσσικού εισαγομένου* ορίζεται από τις διακυμάνσεις στην ποσότητα και την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου. Αυτές οι διακυμάνσεις καθορίζουν τη συχνότητα με την οποία ένα παιδί εκτίθεται σε μια σωστή γλωσσική μορφή. Τέλος, όσον αφορά τη *συνέπεια του γλωσσικού εισαγομένου*, αυτή αφορά τις *σχέσεις μορφής – λειτουργίας* που πραγματοποιούν τα παιδιά από τα πρώτα κιάλας στάδια γλωσσικής τους κατάκτησης. Η ύπαρξη αυτών των σχέσεων έχει εντοπισθεί ήδη από το 1973, όταν ο Slobin αναγνώρισε αυτές τις σχέσεις ως μια αξιοσημείωτη βοήθεια για την εκμάθηση της γλώσσας. Οι *σχέσεις μορφής – λειτουργίας* καθοδηγούν τον μαθητή στο να κατασκευάσει ένα εσωτερικά συνεπές γλωσσικό σύστημα, δηλαδή ένα σύστημα όπου ένα συγκεκριμένο νόημα εκφράζεται με μια σαφή και αμετάβλητη γλωσσική μορφή (Andersen, 1984). Έτσι, όταν μια λειτουργία αντιστοιχεί σε περισσότερες της μιας μορφές ή το αντίστροφο, η δημιουργία *σχέσεων μορφής – λειτουργίας* δυσχεραίνεται με αποτέλεσμα να καθίσταται η συνολική γλωσσική κατάκτηση δυσκολότερη (Lieven & Tomasello, 2008).

Κλείνοντας το θέμα των εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης, ένας ακόμα τέτοιος παράγοντας μαζί με το γλωσσικό εισαγόμενο είναι το γλωσσικό εξαγόμενο, το οποίο θεωρείται η γλωσσική παραγωγή του ατόμου (Αγαθοπούλου, 2012; Benati, 2014). Ο ρόλος του στη γλωσσική κατάκτηση και διδασκαλία έχει υποστηριχθεί από την *υπόθεση του “Κατανοητού Γλωσσικού Εξαγομένου”* (Swain, 1985). Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, η γλωσσική παραγωγή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να παράγουν νέα γνώση ή να ενοποιήσουν και να τροποποιήσουν τις γνώσεις τους, με βάση το γλωσσικό εισαγόμενο στο οποίο εκτίθενται (VanPatten, 2003, αναφέρεται στο Benati, 2014).

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως το γλωσσικό εισαγόμενο και το γλωσσικό εξαγόμενο επιδρούν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών γενικότερα. Ωστόσο και πιο συγκεκριμένα, κατέχουν σημαντική θέση και στις εξηγήσεις των διαφοροποιήσεων στην ανάπτυξη των διαφόρων



ειδών τροπικότητας. Παράλληλα, συναντώνται πολλές φορές και στη συζήτηση για τη διδασκαλία της τροπικότητας. Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί κάνει λόγο για την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων στη γλωσσική κατάκτηση γενικότερα ενώ στα επόμενα υποκεφάλαια περί κατάκτησης και διδασκαλίας της τροπικότητας θα γίνει φανερή η σημαντική θέση αυτών των παραγόντων.

#### **4.2.1.1. Η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων στη γλωσσική κατάκτηση**

Υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις ότι η μονόγλωσση και δίγλωσση ανάπτυξη σχετίζεται σημαντικά με το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο (DeHouwer, 2007; DeHouwer, 2011). Το γλωσσικό εισαγόμενο συγκεκριμένα μπορεί να εξηγήσει και τις διαφορές στις γλωσσικές ικανότητες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών που εκτίθενται σε δύο ίδιες γλώσσες από τη γέννησή τους (DeHouwer, 2016), στη βάση της λογικής ότι τα δίγλωσσα παιδιά μοιράζουν το διαθέσιμο χρόνο τους σε δύο γλώσσες. Έτσι, έχει βρεθεί ότι η αυξημένη δίγλωσση χρήση σχετίζεται με χαμηλότερη επάρκεια (Luk & Bialystok, 2013).

Αναφέροντας λίγα λόγια για την επίδραση των ποικίλων χαρακτηριστικών του γλωσσικού εισαγομένου στη γλωσσική κατάκτηση, φαίνεται ερευνητικά πως όλα τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού εισαγομένου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας. Όσον αφορά την *ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου*, στη μελέτη των Chondrogianni & Marinis (2011) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ επάρκειας της μητέρας – που είναι παράγοντας ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου – και συντακτικών ικανοτήτων. Αντίστοιχα, υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες ότι όταν το εισαγόμενο στο σπίτι παρέχεται από μη επαρκείς ομιλητές, τότε ίσως έχει μικρή επίδραση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Paradis, 2011). Όσον αφορά την *ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου*, έχει φανεί ότι όσο περισσότερο εισαγόμενο λαμβάνει ένα παιδί σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, τόσο καλύτερες επιδόσεις έχει στην ανάγνωση, γραφή, στο λεξιλόγιο, στις μορφοσυντακτικές ικανότητες και γενικότερα στα γλωσσικά καθήκοντα (DeHouwer, 2007; Duursma et al., 2007, αναφέρεται στο Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Τη σημαντικότητα της ποσότητας του γλωσσικού εισαγομένου αναδεικνύει και η De Houwer (2009) όταν ανέλυσε δεδομένα οικογενειακών συζητήσεων που είχαν συλλεγεί για τους σκοπούς της μελέτης των Allen et al. (2002), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο μιλούσαν οι φροντιστές σε κάθε οικογένεια, τόσο περισσότερο μιλούσαν και τα παιδιά. Αναφορικά με τη *συχνότητα γλωσσικού εισαγομένου*, υποστηρίζεται από νατουραλιστικές μελέτες παιδικού ότι όσο πιο συχνά ένα παιδί ακούει ένα συγκεκριμένο μόρφωμα, μια συγκεκριμένη λέξη ή κατασκευή,

τόσο νωρίτερα την αποκτά. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι η συχνότητα μπορεί να επηρεάσει τη σειρά ανάδυσης λέξεων, τη χρήση βοηθητικών ρημάτων (Theakston, Lieven, Pine & Rowland, 2005, αναφέρεται στο Lieven & Tomasello, 2008) αλλά και την ανάπτυξη περίπλοκων συντακτικών δομών (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002, αναφέρεται στο Lieven & Tomasello, 2008). Τέλος, η συνέπεια του γλωσσικού εισαγομένου είναι επίσης ένας παράγοντας που επιδρά στη γλωσσική κατάκτηση, μιας και έχει φανεί ότι οι συνεπείς γλωσσικές δομές είναι αυτές που επιτρέπουν τη δημιουργία σχέσεων ένα-προς-ένα και που απαιτούν μια χαμηλότερη κρίσιμη μάζα σε σχέση με τις μη συνεπείς δομές, προκειμένου να κατακτηθούν, με αποτέλεσμα να κατακτώνται πιο ανώδυνα (Gathercole & Hoff, 2008).

Πέραν του γλωσσικού εισαγομένου, έχει επιβεβαιωθεί και ο ρόλος του γλωσσικού εξαγομένου στη γλωσσική κατάκτηση. Η έρευνα της Paradis (2011), που σύγκρινε την επίδραση εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων στην επίδοση δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 4-7 ετών σε γλωσσικά καθήκοντα, επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ γλωσσικού εξαγομένου και γλωσσικής ικανότητας. Άλλη έρευνα που επιβεβαιώνει το ρόλο του γλωσσικού εξαγομένου στη γλωσσική ανάπτυξη είναι αυτή των Bohman et al. (2010, αναφέρεται στο Paradis, 2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διακυμάνση στο εξαγόμενο των παιδιών συνεισέφερε σημαντικότερα στην ανάπτυξη της Γ2 τους παρά οι διακυμάνσεις στο γλωσσικό εισαγόμενο, αναφορικά με τη μορφοσυντακτική ανάπτυξη συγκεκριμένα.

Έχοντας κάνει λόγο για την επίδραση του γλωσσικού εισαγομένου και εξαγομένου στη γλωσσική κατάκτηση, κρίνεται σκόπιμη σε αυτό το σημείο η εστίαση στους γλωσσικούς τομείς όπου εντοπίζεται αυτή η επίδραση. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι το γλωσσικό εισαγόμενο είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του λεξικού. Για παράδειγμα, η μελέτη της Paradis (2011), που επεδίωξε να εξετάσει τη συνεισφορά εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στην κατάκτηση μιας Γ2 από παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εξωτερικοί παράγοντες προέβλεψαν περισσότερες διακυμάνσεις στο ρυθμό κατάκτησης του λεξιλογίου παρά της γραμματικής. Η σχέση που βρέθηκε μεταξύ εξωτερικών παραγόντων και ανάπτυξης λεξιλογίου αφήνει να εννοηθεί ότι ίσως το γλωσσικό εισαγόμενο επηρεάζει περισσότερο το λεξιλόγιο παρά τη γραμματική.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες έρευνες που επιβεβαιώνουν τη σχέση γλωσσικού εισαγομένου και γραμματικής. Συγκεκριμένα, οι Paradis, Nicolaidis & Crago (2007) βρήκαν ότι το γλωσσικό εισαγόμενο συσχετίστηκε σημαντικά με την επίδοση των παιδιών σε ανώμαλους τύπους του

αορίστου της αγγλικής. Παράλληλα, η Gathercole (2002a, 2002b, 2002c) μελέτησε την επίδραση του γλωσσικού εισαγομένου, στο οποίο εκτίθετο παιδιά δευτέρας και πέμπτης τάξης κατά την παραμονή τους στο σπίτι και στο σχολείο, στην επίδοσή τους στο γραμματικό γένος (αναφέρονται στο Blom, 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, τα δίγλωσσα παιδιά εμφάνισαν μια διακύμανση στην επίδοσή τους, η οποία εξηγήθηκε από τα διαφορετικά ποσοστά γλωσσικού εισαγομένου (Blom, 2010). Από τις έρευνες αυτές ωστόσο δε λείπουν περιορισμοί, οι οποίοι δεν επιτρέπουν την βέβαιη γενίκευση των συμπερασμάτων τους (Gathercole & Hoff, 2008).

Συμπερασματικά, το γλωσσικό εισαγόμενο και τα χαρακτηριστικά του αναδεικνύεται σημαντικό σε ορισμένους τομείς της γλωσσικής κατάκτησης. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν μια ποικιλία στην επίδραση του γλωσσικού εισαγομένου στις διάφορες περιπτώσεις διγλωσσίας και σε σχέση με διαφορετικές γλωσσικές δομές κι επίπεδα. Για να κατανοηθεί πλήρως ο ρόλος που διαδραματίζει το γλωσσικό εισαγόμενο στη μονόγλωσση ή δίγλωσση γλωσσική κατάκτηση είναι απαραίτητη περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια (Unsworth, 2014). Σε κάθε περίπτωση, οι δύο εξωτερικοί παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης έχουν κεντρική θέση στη συζήτηση που ακολουθεί, αναφορικά με την κατάκτηση και τη διδασκαλία της τροπικότητας στη ΝΕ τόσο ως Γ1 όσο και ως Γ2.

#### **4.3. Η κατάκτηση της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και Γ2**

Καθώς η τροπικότητα συνιστά μια γλωσσική κατηγορία που είναι παρούσα σε κάθε γλώσσα (Palmer, 1986), υπάρχει ένα διαγλωσσικό ενδιαφέρον για την ανάδυσή της. Διαγλωσσικά και όσον αφορά το χρόνο ανάδυσης της τροπικότητας, οι ειδικοί συμφωνούν ότι το φαινόμενο αναδύεται κατά τα πρώιμα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης. Στην αγγλική γλώσσα, έχει βρεθεί ότι τα τροπικά ρήματα κατακτώνται σταδιακά ήδη από την ηλικία των 1,10 ετών (Shatz and Wilcox, 1991). Παρά την πρώιμη ανάδυσή της, η ευχερής διαχείριση του τροπικού συστήματος καθυστερεί (Choi, 2006). Συγκεκριμένα, για την αγγλική γλώσσα, η Coates (1988), σε ένα πείραμα αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης τροπικών εκφωνημάτων ανάλογα με τη σημασία τους, βρήκε ότι παιδιά ηλικίας 8 ετών και 12 ετών δεν έκαναν παρόμοιες κατηγοριοποιήσεις με αυτές των ενηλίκων διότι δεν αναγνώριζαν όλες τις τροπικές σημασίες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θέση ότι η επάρκεια στη διαχείριση του τροπικού συστήματος κατακτάται σχετικά αργά (Choi, 2006), ίσως μόνο μετά την ηλικία των 12 ετών (Berman & Slobin, 1994, αναφέρονται στο Choi, 2006).

Η εξήγηση για την καθυστέρηση της επαρκούς διαχείρισης της τροπικότητας εντοπίζεται στις σχέσεις “*μια μορφή – μια λειτουργία*” που προτιμούν διαγλωσσικά τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι γραμματικές μορφές πλούσιων μορφολογικά γλωσσών δεν χρησιμοποιούνται από μικρή ηλικία στο πλήρες λειτουργικό τους δυναμικό, γιατί αντιστοιχίζονται μόνο με μια λειτουργία ενώ οι μορφές αυτές μπορεί να δηλώνουν περισσότερες (Stephany, 1997). Μια επιπλέον εξήγηση αυτής της καθυστέρησης αφορά τη σειρά ανάδυσης τροπικών νοημάτων. Θεωρείται διαγλωσσικά ότι αναδύεται πρώτα η δεοντική και μετά η επιστημική τροπικότητα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα τροπικά ρήματα της αγγλικής χρησιμοποιούνται πρώτα υπό όρους δεοντικής τροπικότητας και αρκετά αργότερα χρησιμοποιούνται με την επιστημική τους σημασία (Wells 1985; Shatz & Wilcox 1991, αναφέρονται στο Choi, 2006). Οι έρευνες του Wells (1979, 1985, αναφέρονται στο Choi, 2006) αποκαλύπτουν ότι όταν έχουν κατακτηθεί υπο-τροπικότητες της δεοντικής τροπικότητας (στην ηλικία των 3,3 ετών) τότε ξεκινά να αναδύεται η επιστημική (Choi, 2006). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Hirst & Weil (1982), με βάση το πείραμα των οποίων παιδιά ηλικίας 5 ετών διέκριναν επιτυχώς τους διαφορετικούς βαθμούς δεοντικής τροπικότητας ενώ οι βαθμοί επιστημικής τροπικότητας γίνονταν κατανοητοί μόνο μετά τα 6 χρόνια (αναφέρεται στο Papafragou, 1998).

Οι δυσκολίες στη διαχείριση της επιστημικής τροπικότητας αιτιολογούν την αναγκαιότητα περισσότερου χρόνου για την πλήρη κατάκτησή της και την ευχερή διαχείριση του τροπικού συστήματος. Η πρώτη δυσκολία εντοπίζεται στην κατανόηση των προσωπικών διανοητικών ρημάτων επιστημικότητας (π.χ. “*νομίζω*”). Συνήθως τα ρήματα αυτά χρησιμοποιούνται στην αρχή στο πλαίσιο στερεοτυπικών εκφράσεων και πολύ αργότερα χρησιμοποιούνται υπό όρους επιστημικότητας (Shatz, Wellman & Silber, 1983). Μια άλλη δυσκολία έχει να κάνει με την κατανόηση των διαβαθμίσεων της επιστημικότητας. Πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ότι η επίδοση παιδιών ηλικίας 4 ή 5 ετών είναι πολύ καλύτερη όταν αντιμετωπίζουν εκφωνήματα που δηλώνουν βεβαιότητα παρά όταν αντιμετωπίζουν εκφωνήματα που δηλώνουν δυνατότητα ή πιθανότητα (Papafragou & Ozturk, 2007; Ozturk & Papafragou, 2014) ενώ παλαιότερες μελέτες για τη γαλλική υποστηρίζουν ότι η έννοια της πιθανότητας δε γίνεται κατανοητή παρά μόνο μετά τα 8 έτη (Bassano et al. 1992; Champaud et al. 1993).

Για την προγενέστερη ανάδυση της δεοντικότητας αλλά και για τη δυσκολία διαχείρισης της επιστημικότητας παρέχονται ορισμένες εξηγήσεις. Αρχικά, η προγενέστερη ανάπτυξη της δεοντικής τροπικότητας μπορεί να εξηγηθεί οντογενετικά. Ο Lyons (1977: 826) τονίζει ότι η

προέλευση της δεοντικής τροπικότητας αποδίδεται στην επιθυμητική και λειτουργική λειτουργία της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται πρωταρχικά για να εκφράσει κανείς επιθυμίες και να επιβάλει τη θέλησή του, δηλαδή για να επιτελέσει δεοντική τροπικότητα (Parafragou, 1998). Η καθυστέρηση στην ανάδυση της επιστημικότητας εξηγείται επίσης από *τη θεωρία του νου*, η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα κατανόησης πεποιθήσεων σχετικά με μια κατάσταση πραγμάτων (Choi, 2006). Κατά τα πρώιμα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών απουσιάζει η γνωστική ικανότητα της αφηρημένης σκέψης – η οποία επέρχεται μόνο κατά την ηλικία των 11-12 ετών, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της προσωπικής άποψης των άλλων (Parafragou, 1998). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την εξήγηση με βάση τη θεωρία του νου για τη μεταγενέστερη ανάδυση της επιστημικότητας. Για παράδειγμα, οι Moore et al. (1990, αναφέρεται στο Choi, 2006) εξέτασαν μια ομάδα παιδιών 4 ετών τόσο σε γλωσσικά καθήκοντα και γνωστικές ικανότητες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ γνωστικών ικανοτήτων και της επίδοσης στα γλωσσικά καθήκοντα, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και γνωστικών ικανοτήτων (Choi, 2006). Τέλος, μια ακόμα εξήγηση για την προγενέστερη ανάπτυξη της δεοντικής τροπικότητας έχει να κάνει με *το γλωσσικό εισαγόμενο*. Η συχνότερη χρήση δεοντικών εκφωνημάτων από τη μεριά των φροντιστών των παιδιών οδηγεί σε προγενέστερη κατάκτηση δεοντικών νοημάτων από το παιδί. Οι περισσότερες τροπικές εκφράσεις που εκφράζουν οι γονείς στα παιδιά τους έχουν να κάνουν με την άδεια, την υποχρέωση, την ικανότητα παρά με την πιθανότητα ή τη βεβαιότητα (Parafragou, 1998). Η εξήγηση με βάση το γλωσσικό εισαγόμενο επιβεβαιώνεται και ερευνητικά, μιας και έχει βρεθεί ότι τα τροπικά ρήματα που τα παιδιά αποκτούν νωρίτερα από όλα τα υπόλοιπα της αγγλικής γλώσσας είναι τα ρήματα /can/ και /will/, τα οποία συγχρόνως είναι τα συχνότερα ρήματα που εντοπίζονται στο λόγο των μητέρων (Shatz & Wilcox 1991).

Παρόμοιες παρατηρήσεις με αυτές που έχουν γίνει διαγλωσσικά ισχύουν και για την περίπτωση της κατάκτησης της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1. Όσον αφορά *το χρόνο ανάδυσης* της τροπικότητας, έγκλιση και τροπικότητα αναδύονται νωρίς, ήδη από τα 1,8 χρόνια του παιδιού. Αυτή η ελαφρώς πιο πρώιμη ανάδυση της τροπικότητας στη ΝΕ σε σύγκριση με την αγγλική (Kuczaj & Maratsos, 1983; Shatz, Billman & Yaniv, 1986; Shatz & Wilcox, 1991) αιτιολογείται από το γεγονός ότι η ΝΕ συνιστά μια μορφολογική γλώσσα, η οποία δηλώνει την τροπικότητα υποχρεωτικά μέσω των καταλήξεων των ρηματικών τύπων. Αυτή η υποχρεωτικότητα οδηγεί και σε αυξημένη συχνότητα αυτών των καταλήξεων στο γλωσσικό εισαγόμενο που δέχονται τα

παιδιά. Είναι λογικό επομένως η τροπικότητα να εμφανίζεται νωρίτερα σε πλούσιες μορφολογικά γλώσσες, λόγω του υποχρεωτικού της χαρακτήρα (Choi, 1995).

Όσον αφορά τη σειρά ανάπτυξης των ειδών τροπικότητας, και στη ΝΕ, η δεοντική τροπικότητα αναδύεται νωρίτερα από την επιστημική. Πράγματι, στα κόρπους ερευνητών όπως οι Stephany, Katis και Christofidou φαίνεται πως οι πρώιμες παραγωγές λόγου των παιδιών είναι γεμάτες από δεοντικές λεκτικές πράξεις, όπως τα αιτήματα (Stephany, 1997; Stephany, 2016). Μάλιστα, τουλάχιστον μέχρι τα 3 χρόνια του παιδιού τα τροπικά ρήματα /rɛpi/ και /bori/ χρησιμοποιούνται κυρίως μέσα από τη δεοντική τους προοπτική παρά από την επιστημική (Stephany, 2016). Επομένως, η κυριαρχία των δεοντικών εκφωνημάτων συνιστά μια διαγλωσσική τάση και αποδίδεται στην κοινωνικότητα των παιδιών, στη σωματικά εξαρτώμενη κατάστασή τους και στη γνωστική τους ανάπτυξη, όπως εξηγήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (Stephany, 1997).

Αναφορικά με την κατάκτηση της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ2, παρατηρούνται ορισμένες διαφορές, χωρίς να λείπουν ωστόσο και οι ομοιότητες. Οι διαφορές πάντως οφείλονται στο γεγονός ότι κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2, η τροπικότητα είναι ήδη παρούσα από την Γ1, με αποτέλεσμα να αναδύεται άμεσα (Stephany, 1995). Όσον αφορά τη σειρά ανάπτυξης των ειδών τροπικότητας, ενώ στην Γ1 αναδύεται πρώτα η δεοντικότητα, κατά την εκμάθηση μιας Γ2, η ανάπτυξη δεοντικών και επιστημικών νοημάτων γίνεται ταυτόχρονα. Η ταυτόχρονη αυτή ανάπτυξη συμβαίνει γιατί ο γνωστικά και κοινωνικά ώριμος ενήλικας αλλά και το μεγάλης ηλικίας δίγλωσσο παιδί που μαθαίνει μια Γ2 διαθέτει το γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο που είναι απαραίτητο προκειμένου να διαχειριστεί τα επιστημικά νοήματα (Stephany, 1995).

#### **4.3.1. Η κατάκτηση των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσης της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και Γ2**

Όσον αφορά τη σειρά ανάπτυξης των γλωσσικών τρόπων έκφρασης της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1, σε αυτό το σημείο παρατηρούνται ορισμένες διαφορές σε σχέση με διαγλωσσικά δεδομένα, λόγω του ότι οι γλωσσικοί τρόποι διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους γραμματικούς τρόπους δήλωσης της τροπικότητας, έχει φανεί ότι ήδη από την ηλικία των 1,9 ετών τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ δηλώσεων και οδηγιών και, ως εκ τούτου, μεταξύ οριστικής και υποτακτικής/προστακτικής, μια αντίθεση που θεωρείται θεμελιώδης στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη (Parafragou, 1998). Δεδομένης της προγενέστερης ανάπτυξης της δεοντικότητας, είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι οι εγκλίσεις που θα αναδυθούν νωρίτερα θα είναι αυτές που θα εκφράζουν πρωτοτυπικά τη δεοντική τροπικότητα, δηλαδή η υποτακτική και

η προστακτική, κάτι που επιβεβαιώνεται από αυθόρμητες αναλύσεις παιδικού λόγου (Stephany, 1997). Ωστόσο, μεταξύ υποτακτικής και προστακτικής, συχνότερα χρησιμοποιείται η υποτακτική (Stephany, 1997; Stephany, 2016). Τέλος, σπανιότερα συναντάται και η οριστική έγκλιση ως τρόπος έκφρασης δεοντικότητας. Συγκεκριμένα, ορισμένες φορές αξιοποιούνται οι ρηματικές μορφές του τρίτου πληθυντικού προσώπου και μη παρελθοντικού χρόνου της οριστικής για τη δήλωση έμμεσων οδηγιών (π.χ. “Δεν βάζουν τα πόδια πάνω στο τραπέζι”) (Stephany, 1995). Κλείνοντας το θέμα των γραμματικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας στην ΝΕ, τα *τροπικά ρήματα*, δηλαδή το /prepi/ και το /bogo/ ή /bori/, χρησιμοποιούνται πρώτα για να δηλώσουν δεοντικά και δυναμικά τροπικά νοήματα. Συγκεκριμένα, το /bogo/ εκφράζει συνήθως ικανότητα και εμφανίζεται στα 2,10 χρόνια ενώ το /prepi/ χρησιμοποιείται αυθόρμητα μόνο από τα 2,4 χρόνια και εκφράζει υποχρέωση. Η επιστημική χρήση των τροπικών ρημάτων συναντάται αρκετά αργότερα, ίσως στα 3,9 χρόνια, σύμφωνα με τον αυθόρμητο λόγο ενός παιδιού μιας μελέτης (Katis, 1984, αναφέρεται στο Stephany, 1997; Stephany, 2016). Αυτή η καθυστέρηση εξηγείται μέσα από την διαγλωσσική τάση εδραίωσης σχέσεων ένα-προς-ένα μεταξύ μορφής και λειτουργίας (Papafragou, 1998). Έτσι, στην περίπτωση των τροπικών ρημάτων εδραιώνεται πρώτα η σχέση τροπικού ρήματος και δεοντικής λειτουργίας παρά επιστημικής (Papafragou, 1998).

Όσον αφορά τους λεξικούς τρόπους δήλωσης της τροπικότητας, παρά το γεγονός ότι η ΝΕ είναι πλούσια σε επιστημικά επιρρήματα, μόνο δύο από αυτά χρησιμοποιούνται συχνά από τους γονείς των παιδιών και τελικά κατακτώνται και από τα παιδιά. Αυτά είναι τα επιρρήματα /vénea/ και /málon/, τα οποία τείνουν περισσότερο στην βεβαιότητα παρά στην πιθανότητα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων μελετών σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τη βεβαιότητα παρά την πιθανότητα (Ozturk & Papafragou, 2014). Αναφορικά με τη δεοντική τροπικότητα, αυτή πρώτα εκφράζεται μορφολογικά κι έπειτα λεξικά Πάντως, τόσο η μορφολογικά όσο και η λεξικά εκφρασμένη δεοντική τροπικότητα αναπτύσσεται νωρίτερα από την επιστημική τροπικότητα (Stephany, 2016).

Ενώ στην περίπτωση πλούσιων μορφολογικά γλωσσών που κατακτούνται ως Γ1, όπως η ελληνική, οι τρόποι που αξιοποιούνται πρώτα για την έκφραση της τροπικότητας είναι οι γραμματικοί και όχι οι λεξικοί (Stephany, 1995), το αντίστροφο ισχύει στην περίπτωση της Γ2, όπου οι πρώτες άμεσες εκφράσεις επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας έχουν λεξικό και όχι γραμματικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, τα επιστημικά νοήματα εκφράζονται με προσωπικά

διανοητικά ρήματα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες εκμάθησης Γ2, σύμφωνα με τις οποίες οι γραμματικές κατηγορίες που εκφράζουν τροπικότητα, όπως οι εγκλίσεις, κατακτώνται σχετικά αργά (Giacalone, 1992: 305, αναφέρεται στο Stephany, 1995). Η κυριαρχία λεξικών γλωσσικών στοιχείων παρά γραμματικών οφείλεται στο χαμηλό βαθμό γραμματικής ανάπτυξης στα πρώτα στάδια της εκμάθησης (Stephany, 1995).

Πέραν των λεξικών τρόπων, αξιοποιούνται γρήγορα και τα τροπικά ρήματα για την έκφραση της δεοντικής τροπικότητας. Τόσο στην Γ1 όσο και στη Γ2, τα τροπικά ρήματα διατηρούν για αρκετό καιρό τη δεοντική προοπτική τους, καθώς η έκφραση της επιστημικότητας μέσω προσωπικών ρημάτων ή επιρρημάτων είναι πιο εύκολη. Η ευκολία εντοπίζεται στο γεγονός ότι τα λεξικά στοιχεία δεν χαρακτηρίζονται από πολυσημία και επομένως επιτρέπουν τις σχέσεις *ένα-προς-ένα*. Αντιθέτως, τα τροπικά ρήματα χαρακτηρίζονται από πολυσημία, η οποία στα πρώτα στάδια κατάκτησης τόσο μιας Γ1 όσο και μιας Γ2 αποφεύγεται. Όπως και στην Γ1 έτσι και στη Γ2, τα τροπικά ρήματα δε χρησιμοποιούνται στο έπακρο των λειτουργιών τους κατά τα πρώιμα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Η έκφραση επιστημικών νοημάτων μέσω των τροπικών ρημάτων εντοπίζεται μόνο μετά από τα δύο χρόνια έκθεσης στη Γ2, όπως αναφέρουν μελέτες της ιταλικής γλώσσας (Stephany, 1995).

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα αναφορικά με την έκφραση της επιστημικότητας έχει να κάνει με την έκφραση των διαβαθμίσεων της. Κατά την εκμάθηση πλούσιων μορφολογικά γλωσσών ως Γ2 έχει βρεθεί ότι εκφράζονται συχνότερα οι επιστημικές διαβαθμίσεις της πιθανότητας ή δυνατότητας ενώ η έκφραση της βεβαιότητας δε συναντάται συχνά. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με αντίστοιχες περιπτώσεις της Γ1, όπου τα παιδιά φαίνονταν πιο πρόθυμα να εκφωνήσουν και κατανοήσουν εκφωνήματα βεβαιότητας. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατά την εκμάθηση της Γ2, οι ομιλητές θεωρούν αναγκαίο να επισημάνουν ρητά τις περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι σίγουροι γι' αυτό που εισηγούνται παρά τις περιπτώσεις στις οποίες ισχύει η βεβαιότητα (Stephany, 1995).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως υπάρχουν ορισμένες διαφορές στη διαδικασία ανάδυσης της τροπικότητας όταν συμβαίνει στο πλαίσιο κατάκτησης της Γ1 κι όταν συμβαίνει στο πλαίσιο εκμάθησης της Γ2. Πάντως, πληροφορίες για τον τρόπο ανάδυσης της τροπικότητας στις δύο περιπτώσεις σίγουρα επηρεάζουν τη συζήτηση γύρω από τη διδασκαλία της τροπικότητας, η οποία αναλύεται ακολούθως.



#### **4.4. Η διδασκαλία της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και ως Γ2**

Η τροπικότητα κατέχει μια σημαντική θέση στη διδακτική πράξη, διότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το βασικότερο στόχο της διδασκαλίας τόσο μιας Γ1 όσο και μιας Γ2 (Βασιλάκη, 2005). Ο στόχος αυτός είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα εφαρμογής γραμματικών οδηγιών για την παραγωγή γραμματικών προτάσεων αλλά και η ικανότητα γνώσης των παραμέτρων χρήσης αυτών των προτάσεων (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Με βάση αυτόν τον ορισμό αλλά και σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (2001: 13), η επικοινωνιακή ικανότητα διακρίνεται σε γλωσσική ικανότητα – καθώς αφορά τη γνώση γλωσσικών μορφών, σε κοινωνιοπολιτισμική – καθώς αφορά τη γνώση για τη χρήση της γλώσσας στα δεδομένα κοινωνιοπολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και σε πραγματολογική – καθώς αφορά τη γνώση για τη χρήση της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον. Η τροπικότητα δηλαδή σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή ικανότητα, μιας και για την έκφραση της “στάσης του ομιλητή απέναντι στην αλήθεια ή την αναγκαιότητα πραγματοποίησης των λεγομένων του” είναι απαραίτητη τόσο η γλωσσική όσο και η κοινωνιοπολιτισμική και πραγματολογική ικανότητα (Βασιλάκη, 2005).

Στην προσπάθεια απόδοσης επικοινωνιακού χαρακτήρα στη διδακτική πράξη, έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση η θέση της γραμματικής. Έτσι, παλαιότερες διδακτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονταν αποκλειστικά στη διδασκαλία γραμματικών δομών ενώ μετέπειτα προσεγγίσεις έδιναν έμφαση αποκλειστικά στη σημασία (Ellis, 2002, αναφέρεται στο Χατζηθεοδώρου, 2018). Ωστόσο, η πλήρης απουσία της γραμματικής από τη διδασκαλία δεν προάγει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας διότι χωρίς “γραμματική” απουσιάζουν οι “γραμματικές” και άρα οι επικοινωνιακές προτάσεις (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Ως εκ τούτου, προτείνεται η ύπαρξη μιας ισορροπημένης σχέσης μεταξύ γραμματικής και σημασίας κατά τη διδασκαλία (Nassaji & Fotos, 2011, αναφέρεται στο Χατζηθεοδώρου, 2018), ισορροπία που υποστηρίζεται από σύγχρονες δραστηριοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Η ισορροπία αυτή είναι απαραίτητη και στην περίπτωση της τροπικότητας, όπου υπάρχουν ποικίλες σχέσεις μεταξύ γραμματικών δομών και τροπικών σημασιών.

Για μια επικοινωνιακά προσανατολισμένη διδασκαλία, σύμφωνη με τις δραστηριοκεντρικές προσεγγίσεις και ισορροπημένη μεταξύ μορφής και σημασίας είναι απαραίτητα ορισμένα στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι η έκθεση σε κατάλληλο γλωσσικό εισαγόμενο, μέσα από το οποίο μπορεί να κατανοηθεί η επικοινωνιακή λειτουργία μιας γλωσσικής μορφής. Η επεξεργασία

του γλωσσικού εισαγομένου συνιστά μια απαιτητική διαδικασία, καθώς το υποκείμενο έχει διπλό στόχο – από τη μια να αντιληφθεί την εσωτερική δομή του γλωσσικού συστήματος και από την άλλη να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα προκειμένου να επικοινωνήσει (VanPatten & Jegerski, 2010: 8, αναφέρεται στο Χατζηθεοδώρου, 2018). Το δεύτερο στοιχείο είναι η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου, μέσα από την οποία πραγματώνονται στην πράξη οι μέχρι στιγμής αποκτηθείσες σχέσεις μορφής και σημασίας. Το τρίτο στοιχείο είναι η εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου “εστίαση στον τύπο”<sup>18</sup> και όχι “εστίαση στους τύπους”, κατά την οποία γίνεται διδασκαλία γραμματικών στοιχείων επιλεκτικά, με βάση τις λειτουργίες που εξυπηρετούν σε ένα περικείμενο (Μπέλλα, 2011, αναφέρεται στο Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία υπηρετούν την αύξηση της ακρίβειας και ευχέρειας στη γλωσσική χρήση προς την επιτέλεση επικοινωνιακών σκοπών, κάτι που οδηγεί σε γλωσσική επάρκεια (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας, η διδασκαλία της τροπικότητας κατέχει μια ιδιαίτερα σημαντική θέση μιας και σχετίζεται άμεσα με τις επιμέρους ικανότητες της επικοινωνιακής. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον που έχει δοθεί στη θέση της σημασίας κατά τη διδασκαλία, απαραίτητη είναι και η ρητή διδασκαλία της γραμματικής διότι χωρίς την τελευταία δεν επιτυγχάνεται η γραμματικότητα των προτάσεων, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η ίδια η επικοινωνία. Ως εκ τούτου, για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, απαιτείται η εδραίωση μιας ισορροπίας μεταξύ γραμματικής και σημασίας κατά τη διδακτική πράξη. Προς αυτήν την κατεύθυνση, πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως οι δραστηριοκεντρικές, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ορισμένων βασικών στοιχείων, ανάμεσα στα οποία είναι η συμπερίληψη κατάλληλου γλωσσικού εισαγομένου, η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου, η εφαρμογή σημασιοκεντρικών διδακτικών μεθόδων. Τα στοιχεία αυτά δίνουν αδιαμφισβήτητα έναν σημασιοκεντρικό προσανατολισμό στη διδακτική πράξη, προωθώντας την κατάκτηση των γλωσσικών δομών μέσα από την συνειδητοποίηση ή ανακάλυψη της σημασίας τους και, άρα, την ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

---

<sup>18</sup> Η “εστίαση στον τύπο” συνιστά μια αποτελεσματική μέθοδο χωρίς όμως να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η τελική επιλογή της εκάστοτε μεθόδου εξαρτάται κάθε φορά από τις ατομικές διαφορές των μαθητών, από το προς διδασκαλία φαινόμενο κι από την εξοικείωση των μαθητών με τη μεταγλώσσα. Πάντως, οι σύγχρονες διδακτικές προτάσεις προάγουν την προαναφερθείσα μέθοδο όπως και την επαγωγική μέθοδο, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να παρατηρήσει ο ίδιος και να συμπεράνει τη λειτουργία των γλωσσικών φαινομένων (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Η ισορροπία μεταξύ γραμματικής και σημασίας στη διδασκαλία και η συμπερίληψη βασικών στοιχείων δραστηριοκεντρικών προσεγγίσεων, όπως του γλωσσικού εισαγομένου και εξαγομένου, είναι ιδιαίτερα σημαντική και στην περίπτωση διδασκαλίας της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και στην περίπτωση διδασκαλίας της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ2. Ωστόσο, πρόκειται σίγουρα για δύο διαφορετικές διαδικασίες. Γενικότερα, ισχύει ότι κατά τη διδασκαλία μιας Γ1, οι φυσικοί ομιλητές γνωρίζουν ήδη τη γραμματική της γλώσσας τους, δεδομένου ότι δημιουργούν ασυνείδητα γραμματικές προτάσεις. Ίσως να μην είναι σε θέση να εκφράσουν ρητά τη γνώση γραμματικών κανόνων υπό όρους μεταγλώσσας, ωστόσο είναι ικανοί να διακρίνουν μεταξύ γραμματικότητας και μη (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Έτσι, κατά τη διδασκαλία μιας Γ1, ο στόχος είναι η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος μέσα από την ανακάλυψη εκείνων των οδηγιών που αξιοποιούνται για τη δημιουργία γραμματικών και άρα επικοινωνιακά ορθών προτάσεων. Μέσα από τη συνειδητοποίηση αυτή, βελτιώνεται η ικανότητα χειρισμού της γλώσσας. Επομένως, όταν διδάσκεται μια Γ1 δε συμβαίνει αλλαγή της γνώσης αλλά συμβαίνει η συνειδητοποίηση της λειτουργικότητας των φαινομένων, πράγμα που οδηγεί σε αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους προς το καλύτερο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Chomsky, 1988, αναφέρεται στο Ιακώβου, & Μαγγανά, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση διδασκαλίας της τροπικότητας σε μια Γ1, θεωρείται ότι οι φυσικοί ομιλητές γνωρίζουν τις σημασιολογικές κατηγορίες της επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας αλλά και ορισμένους γλωσσικούς τρόπους πραγμάτωσής της. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση της λειτουργικότητας της κάθε γλωσσικής δομής για να προκύψει η ευχερής χρήση του τροπικού συστήματος. Στην προσπάθεια συνειδητοποίησης, η φύση της τροπικότητας επιβάλλει στη διδακτική πράξη την ισορροπία μεταξύ μορφής και σημασίας. Ποικίλοι ρηματικοί τύποι μπορούν να αντιπροσωπεύουν περισσότερες της μίας τροπικής σημασίας, δημιουργώντας άλλοτε μια πρωτοτυπική σχέση κι άλλοτε μια μη πρωτοτυπική σχέση μεταξύ αυτών. Έτσι, ορισμένες από τις σημασίες που ταιριάζουν σε μια γραμματική μορφή ή δομή μπορεί να είναι πιο κεντρικές ενώ άλλες πιο περιφερειακές. Επομένως, η διδασκαλία της γραμματικής προτείνεται να κινείται από τις πιο κεντρικές σημασίες και να προχωρά σταδιακά στις πιο περιφερειακές. Έτσι, σε μετέπειτα επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης, ο μαθητής θα μπορεί να συνειδητοποιήσει την γραμματική πολυσημία των δεικτών τροπικότητας (Βασιλάκη, 2006: 256-259).

Η περίπτωση της διδασκαλίας της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ2 παρουσιάζει τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές με την διδασκαλία αυτού του φαινομένου στη ΝΕ ως Γ1. Μια ομοιότητα

σίγουρα έχει να κάνει με τη σημαντική θέση που έχει και πάλι η ισορροπία μεταξύ γραμματικής και σημασίας στη διδασκαλία. Οι μαθητές μιας Γ2, έχουν ήδη γνώση των σημασιολογικών κατηγοριών από τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, δε διαθέτουν τα γλωσσικά μέσα έκφρασης τους στη γλώσσα – στόχο (Klein & Dimroth, 2009). Η εκμάθηση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την έκφραση σημασιολογικών κατηγοριών καθίσταται αποτελεσματική μέσα από την ισορροπία μεταξύ γραμματικής και λειτουργίας, ειδικά στην περίπτωση της τροπικότητας που συνιστά σημασιολογική κατηγορία η οποία συνήθως εκφράζεται με γραμματικά μέσα (Ιακώβου, 2015α).

Η ισορροπία αυτή οδηγεί σε αποτελεσματικές επικοινωνιακά συνδέσεις μορφής και σημασίας. Ωστόσο, στην προσπάθεια δημιουργίας επιτυχών συνδέσεων μεταξύ μορφής και σημασίας παρατηρούνται ορισμένα εμπόδια, γεγονός που ισχύει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση διδασκαλίας της τροπικότητας. Ένα βασικό εμπόδιο έχει να κάνει με το περιεχόμενο του γλωσσικού εισαγομένου. Οι μαθητές μιας Γ2 προσπαθούν αρχικά να κατανοήσουν τη σημασία ενός εκφώνηματος, με αποτέλεσμα να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα λεξιλογικά στοιχεία του γλωσσικού εισαγομένου, τα οποία είναι και οι συχνότεροι φορείς σημασιών. Εξάγοντας το νόημα από λεξιλογικά στοιχεία, το ενδιαφέρον για τη λειτουργικότητα των γραμματικών δομών χάνεται κι έτσι δεν προωθείται η δημιουργία σύνδεσης μεταξύ γραμματικής δομής και λειτουργικότητας. Προς αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, είναι απαραίτητο το γλωσσικό εισαγόμενο στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές να περιλαμβάνει γραμματικές δομές με ισχυρό επικοινωνιακό φορτίο, δηλαδή γραμματικές δομές που μπορούν να δηλώσουν μια σημασία η οποία δεν μπορεί να δηλωθεί με κάποιον άλλον τρόπο στο εκφώνημα. Ως εκ τούτου, κατά τη διδασκαλία της τροπικότητας, είναι απαραίτητο το γλωσσικό εισαγόμενο να δηλώνει τις ποικίλες τροπικές σημασίες αποκλειστικά μέσω τροπικών δεικτών και όχι γλωσσικού εισαγομένου (VanPatten, 2015: 14 & 18).

Η διδασκαλία της τροπικότητας σε μια Γ2, όπως και τα περισσότερα γλωσσικά φαινόμενα, υπαγορεύει τη διαβάθμιση λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών στοιχείων, μιας και δεν ταιριάζουν όλες οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Όταν μιλά κανείς για διαβάθμιση εννοεί ουσιαστικά την κατανομή των γλωσσικών στοιχείων που προσδιορίζουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας με τέτοιο τρόπο ώστε πράγματι η διδασκαλία και η επίδοση του μαθητή

να είναι η αντίστοιχη του επιπέδου (Ιακώβου 2015β)<sup>19</sup>. Η απόφαση για τη διαβάθμιση των γλωσσικών φαινομένων επιτυγχάνεται μέσω ορισμένων βασικών αρχών: της μορφικής πολυπλοκότητας και αξιοπιστίας των κανόνων και της λειτουργικής πολυπλοκότητας και εύρους σημασίας (Ιακώβου, 2015α). Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, κατά τη διδασκαλία προηγούνται εκείνες οι δομές που ο σχηματισμός τους υπακούει σε κανόνες με ελάχιστες εξαιρέσεις και που εμφανίζουν μικρότερη ποικιλία καταλήξεων. Σύμφωνα με την δεύτερη αρχή της λειτουργικής πολυπλοκότητας και του εύρους σημασίας, η διδασκαλία μιας γραμματικής δομής καλό είναι να ξεκινά με την παρουσίαση της πρωτοτυπικής της σημασίας<sup>20</sup>. Σε μετέπειτα επίπεδα γλωσσομάθειας, μπορούν να διδαχθούν για τον ίδιο τύπο περαιτέρω περιφερειακές σημασίες (Andersen, 1984: 79, Ιακώβου, 2005; 2015α).

Η περίπτωση της τροπικότητας παρουσιάζει τόσο μορφική όσο και λειτουργική πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα, η ίδια τροπική σημασία μπορεί να δηλώνεται μέσω ποικίλων γλωσσικών τρόπων ενώ, αντιστρόφως, μια γραμματική δομή μπορεί να δηλώνει περισσότερες της μιας τροπικής σημασίας στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον (Χατζηθεοδώρου, 2018). Η ευχέρεια στο χειρισμό των συνδυασμών γραμματικών τρόπων και τροπικών σημασιών απαιτεί μια διδασκαλία με διαβάθμιση, η οποία πράγματι ακολουθείται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2. Η ύπαρξη της διαβάθμισης έχει αναδειχθεί από τη Χατζηθεοδώρου (2018), όταν παρουσίασε τις μορφές και τους συνδυασμούς των τροπικών δεικτών /να/, /θα/ και /μπορώ/, /μπορεί/, /πρέπει/ και της /προστακτικής/ του κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας, σχολιάζοντας τις πιθανές χρήσεις, τους συνδυασμούς, τις σημασίες και τους περιορισμούς των δεικτών αυτών με τους εκάστοτε ρηματικούς τύπους.

Αυτό που προέκυψε σαν συμπέρασμα από τις παρατηρήσεις της Χατζηθεοδώρου (2018) είναι ότι πράγματι στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1) οι γραμματικές δομές διδάσκονται συνοδευόμενες από την πρωτοτυπική τους σημασία. Έτσι, για κάθε μια τροπική σημασία εμφανίζεται μόνο ένας τροπικός δείκτης, με αποτέλεσμα σε αυτό το σημείο οι μαθητές

---

<sup>19</sup> Σημειώνεται ότι στην πράξη η διαβάθμιση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα αυστηρό πλαίσιο, καθώς τα παιδιά είναι λογικό να μην εκτίθενται πάντοτε σε ελεγχόμενο γλωσσικό εισαγόμενο (Ιακώβου, 2015β).

<sup>20</sup> Για παράδειγμα, ο παρωχημένος μη συνοπτικός ρηματικός τύπος αρχικά διδάσκεται ως ο τύπος που δηλώνει παρελθοντική χρονική βαθμίδα και σε μετέπειτα στάδια διδάσκεται ως ο τύπος που εξυπηρετεί το μετριασμό της ισχύος αιτημάτων. Η σημασιολογική αυτή διαφάνεια μεταφράζεται αλλιώς ως ο ισομορφισμός (σχέση ένα προς ένα) που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια της γλωσσικής κατάκτησης (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

να μπορούν να εκφράσουν τα διάφορα είδη τροπικότητας με συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα. Κατά τη διδασκαλία, προηγούνται οι τροπικοί δείκτες που αντιπροσωπεύουν πρωτοτυπικά τη δεοντική τροπικότητα (π.χ. διδάσκεται να ωρίς το /πρέπει/) ενώ έπεται η διδασκαλία των τροπικών δεικτών που αντιπροσωπεύουν επιστημικά νοήματα (όπως το /μπορεί/). Στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας περιλαμβάνεται και η διδασκαλία λεξικών δεικτών τροπικότητας, όπου προηγούνται αυτά που έχουν ένα πιο ξεκάθαρο σημασιολογικό φορτίο (όπως τα ρήματα /θέλω/, /νομίζω/) και έπονται εκείνα που μπορούν να χαρακτηριστούν από πολυσημία ανάλογα με το περιβάλλον (όπως τα ρήματα /βλέπω/, /ακούω/).

Προχωρώντας στα επίπεδα γλωσσομάθειας (B2, Γ1, Γ2), η διδασκαλία γίνεται συνθετότερη. Αρχικά, οι δείκτες που ήταν συνδεδεμένοι με συγκεκριμένες (πρωτοτυπικές) τροπικές σημασίες συνοδεύονται πλέον και από πιο περιφερειακές. Η δυσκολία έγκειται στο ότι οι συνδέσεις αυτές εμφανίζονται με χαμηλότερη συχνότητα στο λόγο των φυσικών ομιλητών σε σχέση με τις πρωτοτυπικές συνδέσεις. Η πορεία προς σπανιότερες μη πρωτοτυπικές συνδέσεις μορφής και σημασίας έρχεται μαζί με την έμφαση στην υποκειμενική στάση του ομιλητή απέναντι στην αλήθεια των λεγομένων ή στην αναγκαιότητα εκπλήρωσης γεγονότων, καθώς τα τελευταία μπορούν να πραγματωθούν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις γλωσσικές επιλογές του ομιλητή μέσα από αυτήν την πλέον μεγάλη ποικιλία συνδυασμού μορφής και σημασίας. Για παράδειγμα, η χρήση πρωτοτυπικά δεοντικών δεικτών με στοιχεία επιστημικότητας για τον μετριασμό του βαθμού της αμεσότητας που εκφράζει το εκφώνημα συνιστά ένα μέρος του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητών για την απόδοση λεπτότερων σημασιολογικών αποχρώσεων σε περίπλοκες επικοινωνιακές καταστάσεις. Με λίγα λόγια, τα στάδια αυτά “χαρακτηρίζονται από τον συμφυσμό δεοντικών και επιστημικών μέσων πραγμάτωσης της τροπικότητας”, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να αποδίδουν με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και ευχέρεια την υποκειμενική τους στάση απέναντι στην αλήθεια των λεγομένων τους ή στην αναγκαιότητα πραγματοποίησης γεγονότων (Χατζηθεοδώρου, 2018: 253).

Συνοψίζοντας, η ισορροπία μεταξύ γραμματικής και σημασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για την συνειδητοποίηση ενός γλωσσικού συστήματος όσο και για την εκμάθηση των γλωσσικών τρόπων που αξιοποιούνται για την έκφραση μιας σημασίας. Ενώ η ισορροπία αυτή είναι πολύ σημαντική κατά τη διδασκαλία τόσο μιας Γ1 όσο και μιας Γ2, κατά τη διδασκαλία μιας Γ2 επίσης βασικό ρόλο διαδραματίζει η διαβάθμιση των φαινομένων προς διδασκαλία.

#### 4.5. Ανακεφαλαίωση

Το θέμα της γλωσσικής κατάκτησης προσεγγίζεται από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Αυτές όμως που δίνουν μεγάλη σημασία στην έκθεση του ατόμου σε γλωσσικό περιβάλλον χωρίς να παραγνωρίζουν και τη συμβολή των γνωστικών ικανοτήτων μάθησης είναι οι χρησικεντρικές θεωρίες. Στο πλαίσιο αυτών των θεωριών έχει υποστηριχθεί η επίδραση ορισμένων εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίοι εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό και σε ερευνητικές προσπάθειες καθορισμού της γλωσσικής κατάκτησης σε περιπτώσεις διγλωσσίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι το γλωσσικό εισαγόμενο και το γλωσσικό εξαγόμενο (Lieven & Tomasello, 2008). Με τη σειρά του το γλωσσικό εισαγόμενο έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ποσότητα και η ποιότητα – που συνιστούν τη συχνότητα – και η συνέπεια. Ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει την επίδραση αυτών των παραγόντων σε διάφορους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης (DeHouwer, 2016). Μάλιστα, το γλωσσικό εισαγόμενο αναφέρεται ως μια εξήγηση για την προγενέστερη ανάπτυξη της δεοντικής τροπικότητας έναντι της επιστημικής (Papafragkou, 1998) αλλά κατέχει και ιδιαίτερη θέση μαζί με το γλωσσικό εξαγόμενο σε διδακτικές προσεγγίσεις (Χατζηθεοδώρου, 2018).

Όσον αφορά την κατάκτηση και ανάπτυξη της τροπικότητας η Stephany (1995, 1997) και η Choi (2006) παρέχουν συνεκτικές ανασκοπήσεις των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από το αυτό το θέμα τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2. Με βάση διαγλωσσικές παρατηρήσεις, η τροπικότητα αναδύεται αρκετά νωρίς (Shatz and Wilcox, 1991) αλλά κατακτάται πλήρως αρκετά αργά (Choi, 2006). Οι λόγοι αυτής της καθυστέρησης εντοπίζονται στο γεγονός ότι πρόκειται για μια κατηγορία δεν ικανοποιούνται πάντα οι σχέσεις *ένα-προς-ένα* μεταξύ μορφής και λειτουργίας. Μια ακόμα παρατήρηση είναι ότι η δεοντική τροπικότητα αναδύεται νωρίτερα από την επιστημική. Οι εξηγήσεις αυτής της πρώιμης ανάπτυξης της δεοντικότητας βασίζονται σε οντογενετικές βάσεις (Lyons, 1977: 826), στη θεωρία του νου και στο ρόλο του γλωσσικού εισαγομένου (Papafragou, 1998).

Όσον αφορά την κατάκτηση της τροπικότητας στη ΝΕ ως Γ1 και ως Γ2, έχουν αναδειχθεί τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Όσον αφορά τις ομοιότητες, έχει αναδειχθεί ότι η χρήση των τροπικών ρημάτων υπό την επιστημική τους προοπτική είναι μια μεταγενέστερη κατάκτηση και στις δύο περιπτώσεις. Μια άλλη ομοιότητα συνίσταται στη λεξική έκφραση της επιστημικής τροπικότητας. Προτιμάται και στις δύο περιπτώσεις να αξιοποιούνται επιστημικά ρήματα και επιρρήματα για την έκφραση επιστημικών νοημάτων παρά γραμματικοποιημένοι τρόποι

(Stephany, 1995). Όσον αφορά τις διαφορές, στην περίπτωση της εκμάθησης της ΝΕ ως Γ2, η επιστημική και η δεοντική τροπικότητα αναδύονται ταυτόχρονα. Αντιθέτως, στην περίπτωση της κατάκτησής της ως Γ1, μόνο η δεοντικότητα αναδύεται νωρίτερα. Ακόμα, έχει βρεθεί ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια Γ2, εκφράζουν συχνότερα τις επιστημικές διαβαθμίσεις της πιθανότητας ή δυνατότητας παρά της βεβαιότητας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Γ1. Τέλος, υποστηρίζεται ότι για την έκφραση τροπικών νοημάτων οι μαθητές της ΝΕ ως Γ2 αξιοποιούν λεξικά στοιχεία ενώ στην περίπτωση της Γ1 οι γραμματικές κατηγορίες είναι αυτές που κατακτώνται και χρησιμοποιούνται πρώτα (Stephany, 1995).

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στη διδασκαλία της τροπικότητας, η οποία συνιστά σημαντικό μέρος της διδασκαλίας ως κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας (Βασιλάκη, 2005). Η τροπικότητα ως σημασιολογική κατηγορία δεν μπορεί να διδαχθεί παρά επικοινωνιακά. Σε αυτήν την προσπάθεια απαιτείται ισορροπία μεταξύ γραμματικής και λειτουργίας κατά τη διδασκαλία, δεδομένου ότι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή γραμματικά ορθών και άρα επικοινωνιακών προτάσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντική είναι η παρουσία ορισμένων βασικών στοιχείων της διδακτικής πράξης, όπως η συμπερίληψη κατάλληλου γλωσσικού εισαγομένου και η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Κατά τη διδασκαλία της τροπικότητας στη Γ1, ο στόχος είναι η συνειδητοποίηση της λειτουργικότητας των τροπικών δεικτών για να προκύψει η ευχερής χρήση του τροπικού συστήματος. Στην προσπάθεια συνειδητοποίησης, η φύση της τροπικότητας επιβάλλει στη διδακτική πράξη την ισορροπία μεταξύ μορφής και σημασίας, αφού μια τροπική σημασία μπορεί να δηλώνεται με περισσότερες της μιας μορφής (Βασιλάκη, 2006). Παρόμοια πρακτική ακολουθείται και στην περίπτωση της διδασκαλίας της τροπικότητας σε μια Γ2. Ωστόσο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην κατασκευή του γλωσσικού εισαγομένου στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές μιας Γ2. Το γλωσσικό εισαγόμενο πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να αποδίδει στη γραμματική μορφή ισχυρό σημασιολογικό φορτίο, γεγονός που πραγματώνεται με την απουσία λεξικών στοιχείων από το λόγο (VanPatten, 2015). Τέλος, απαραίτητη είναι και η διαβαθμισμένη διδασκαλία, καθώς το εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας έχει ως στόχο διαφορετικούς βαθμούς γλωσσικής επίδοσης. Είναι χρήσιμο επομένως, οι πρωτοτυπικές σχέσεις μεταξύ μορφής και τροπικής σημασίας να παρουσιάζονται στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας και οι περιφερειακές σχέσεις στα υψηλότερα (Χατζηθεοδώρου, 2018).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΡΕΥΝΑ

### **5.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τη μεγάλη έκταση του φαινομένου της διγλωσσίας στην Ελλάδα (Σελλά – Μάζη, 2016). Οι αντιπαραθέσεις των ειδικών αναφορικά με τη θετική ή την αρνητική ταυτότητα της διγλωσσίας αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη τονίζει την αναγκαιότητα περαιτέρω ερευνητικών προσπαθειών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Δεδομένου ότι η γλωσσική ανάπτυξη αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα (Φτερνιάτη, 2007), ένα γλωσσικό φαινόμενο που σχετίζεται με την επικοινωνιακή ικανότητα είναι η τροπικότητα (Βασιλάκη, 2005) και κατ' επέκταση οι εγκλίσεις, ως γλωσσική πραγμάτωση της πρώτης. Μια απάντηση προς την ως ένα βαθμό επίλυση των αντιπαραθέσεων των ειδικών για το θετικό ή αρνητικό πρόσημα της διγλωσσίας επιδιώκεται μέσω του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η πραγματοποίηση μιας ερευνητικής προσπάθειας καθορισμού της ύπαρξης ή μη διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σε γλωσσικά καθήκοντα που εμπλέκουν το πολύπλοκο γλωσσικό φαινόμενο της τροπικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός της παρούσας εργασίας ενώ αμέσως μετά απαριθμούνται τα γενικά και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, όπως έχουν προκύψει από τις βασικότερες θέσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διγλωσσία και την τροπικότητα. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο δείγμα της μελέτης με αναφορές σε δημογραφικά στοιχεία. Μετά την παρουσίαση του δείγματος, ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Έτσι, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας γίνεται λόγος για τα μέσα συλλογής δεδομένων και για την ερευνητική διαδικασία, η οποία διακρίθηκε σε προερευνητική και σε κυρίως ερευνητική. Λεπτομερέστερα, στο σημείο όπου γίνεται λόγος για τα μέσα συλλογής δεδομένων αναφέρεται η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε η κατασκευή τους, η δομή των εγγράφων που διανεμήθηκαν, ο αριθμός των ερωτήσεων και οι έννοιες ή τα στοιχεία που εξέταζε η κάθε ομάδα ερωτήσεων, οι κλίμακες που συμπεριλήφθηκαν για την απάντηση σε κάθε ερώτημα και οι λόγοι καταλληλότητας των συγκεκριμένων μέσων συλλογής δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Τη μεθοδολογία ακολουθεί το υποκεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο γίνεται αρχικά λόγος για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, τα οποία οργανώνονται

γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Επομένως, αρχικά παρουσιάζονται ορισμένα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με το γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους εξωτερικούς παράγοντες κατάκτησης. Το ενδιαφέρον έπειτα μετακινείται στις ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στην αντίληψη της τροπικότητας, και συγκεκριμένα στην ικανότητα διάκρισης των διαβαθμίσεων τροπικότητας και στην ικανότητα αναγνώρισης του είδους της τροπικότητας που εκφράζει ένα εκφώνημα. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνεχίζει με αναφορά στην ύπαρξη πιθανών διαφορών στην αντίληψη της τροπικότητας, όταν η τελευταία εκφράζεται μέσω πρωτοτυπικών ή μη πρωτοτυπικών εγκλίσεων. Η ύπαρξη διαφορών εξετάζεται τόσο στην ομάδα των μονόγλωσσων όσο και στην ομάδα των δίγλωσσων παιδιών. Κλείνοντας το θέμα της αντίληψης της τροπικότητας, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται πλέον μόνο στην ομάδα των δίγλωσσων μαθητών και σχετίζεται με την πιθανή ύπαρξη κάποιας συσχέτισης μεταξύ των εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης της γλώσσας και των ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας ενώ δεν λείπει και η εξέταση της πιθανής ύπαρξης συσχέτισης στην ίδια ομάδα μεταβλητών. Το υποκεφάλαιο των αποτελεσμάτων κλείνει με την περιγραφική παρουσίαση των εγκλιτικών επιλογών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών για την έκφραση της τροπικότητας ενώ παράλληλα γίνεται και μια αναφορά γενικότερα στους γλωσσικούς τρόπους πραγμάτωσης της τροπικότητας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, το κεφάλαιο συνεχίζει στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία πραγματοποιείται με σχετικές αναφορές σε βασικές θέσεις της βιβλιογραφίας και η οποία οργανώνεται στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Ως εκ τούτου, τα θέματα της συζήτησης ακολουθούν την ίδια πορεία ανάπτυξης με τα αποτελέσματα, τα οποία ακολουθούν ως πορεία ανάπτυξης την πορεία των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, η συζήτηση δίνει τροφή για τις διδακτικές προεκτάσεις που παρουσιάζονται στο προτελευταίο υποκεφάλαιο. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, πραγματοποιώντας και μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες.

## **5.2. Σκοπός**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε φανερώνει ότι το θέμα της διγλωσσίας σε σχέση με τη γλωσσική ικανότητα έχει προσελκύσει αρκετά το ερευνητικό ενδιαφέρον. Μεταξύ των ειδικών παρατηρείται η ύπαρξη διαφωνιών όσον αφορά την πορεία που ακολουθούν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά για να κατακτήσουν τη γλώσσα (Guiberson, 2012; Γαλαντόμος, 2012) αλλά και όσον αφορά τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική

ικανότητα (Luk & Bialystok, 2013; Zurer Pearson, 2009). Ο σκοπός της παρούσας εργασίας προέκυψε λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αντικρουόμενες θέσεις σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας, δεδομένης της έκτασης του φαινομένου της διγλωσσίας και στην Ελλάδα (Σελλά – Μάζη, 2016). Παράλληλα, δεδομένης της πολυπλοκότητας του φαινομένου της τροπικότητας (Palmer, 1986) αλλά και της σημαντικής θέσης που κατέχει η τροπικότητα στη διδασκαλία (Βασιλάκη, 2005), θεωρείται ότι η μελέτη του εν λόγω ιδιαίτερου φαινομένου σε περιπτώσεις διγλωσσίας θα προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τη συζήτηση σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων παιδιών σε σύγκριση με εκείνη των μονόγλωσσων, δίνοντας την ευκαιρία για διδακτικές προεκτάσεις σχετικά με το θέμα.

Επομένως, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ελεγχθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 12 ετών σε γλωσσικά καθήκοντα που εμπλέκουν το φαινόμενο της τροπικότητας. Μιας και οι περισσότεροι μελετητές θεωρούν ότι γύρω στην ηλικία των 12 ετών η τροπικότητα μπορεί να είναι διαχειρίσιμη σε επίπεδο ενήλικου λόγου (Perkins, 1983; Coates, 1988; Berman & Slobin, 1994; Choi, 2006), μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού μπορούν να αποκαλύψουν την ύπαρξη τυχόν διαφορών στη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου.

### **5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Δεδομένου του γεγονότος ότι στη βιβλιογραφία εντοπίζεται συζήτηση γύρω από τις διαφορές στη γλωσσική ικανότητα και επάρκεια μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών (Zurer Pearson, 2009; Genesee & Nicoladis, 2006) αλλά και δεδομένου του γεγονότος ότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται διαφορετική πορεία ανάπτυξης της τροπικότητας και αξιοποίησης τροπικών δεικτών για όσους κατακτούν τη ΝΕ ως Γ1 ή Γ2 (Stephany, 1995), θεωρείται ενδιαφέρον να διερευνηθεί η ικανότητα αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας σε περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας. Έτσι, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

*1. Υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αντίληψη της τροπικότητας;*

Μάλιστα, δεδομένου του γεγονότος ότι κατά την ανάπτυξη μιας γλώσσας έχει παρατηρηθεί ότι η κατανόηση των διαβαθμίσεων της επιστημικότητας εγείρει δυσκολίες (Papafragou & Ozturk, 2007; Ozturk & Papafragou, 2014) – κυρίως στην κατάκτηση της Γ1, παρά στην εκμάθηση μιας Γ2 – προκύπτει το ακόλουθο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα:

*1.1.Υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αντίληψη των διαφορετικών διαβαθμίσεων επιστημικής τροπικότητας (βεβαιότητα – πιθανότητα δυνατότητα);*

*1.2.Υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αντίληψη των διαφορετικών διαβαθμίσεων δεοντικής τροπικότητας (ισχυρή υποχρέωση – μη ισχυρή υποχρέωση).*

Παράλληλα, δεδομένου ότι η επιστημική τροπικότητα θεωρείται ότι κατακτάται αρκετά αργά σε σχέση με τη δεοντική (Parafragou, 1998; Ozturk & Parafragou, 2014), προκύπτει ένα ακόμη επιμέρους ερευνητικό ερώτημα:

*1.3. Υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αναγνώριση της επιστημικότητας που εκφράζει ένα εκφώνημα;*

*1.4. Υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αναγνώριση της δεοντικότητας που εκφράζει ένα εκφώνημα;*

Ακόμη, δεδομένου ότι τα παιδιά προτιμούν να διατηρούν τις σχέσεις ένα-προς-ένα μεταξύ μορφής και λειτουργίας και, ως εκ τούτου, δυσκολεύονται σε περιπτώσεις μη διατήρησης της πρωτοτυπικότητας (Stephany, 1997), προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

*2. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας σε εκφωνήματα που εκφέρονται σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις;*

*2.1. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας σε εκφωνήματα που εκφέρονται σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις στην ομάδα των μονόγλωσσων μαθητών;*

*2.2. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας σε εκφωνήματα που εκφέρονται σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις στην ομάδα των δίγλωσσων μαθητών;*

Τέλος, η βιβλιογραφία έχει αναδείξει την επίδραση εξωτερικών παραγόντων σε ορισμένους τομείς γλωσσικής κατάκτησης. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνεται το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο και τα χαρακτηριστικά τους (Paradis, 2011). Έτσι, προκύπτει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

*3.Υπάρχει σχέση μεταξύ των εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης μιας γλώσσας και της αντίληψης της τροπικότητας εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών;*

Πιο συγκεκριμένα, καθώς η βιβλιογραφία έχει αναδείξει θετική συσχέτιση μεταξύ γλωσσικού εξαγομένου (Paradis, 2011), ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου (De Houwer, 2007, αναφέρεται στο Scheele, Leserman & Mayo, 2010) και ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου (Paradis, 2011; Chondrogianni & Marinis, 2011), προκύπτουν τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

*3.1. Υπάρχει σχέση μεταξύ ποιότητας του γλωσσικού εισαγομένου στην ελληνική γλώσσα, που δέχονται τα δίγλωσσα παιδιά στο οικογενειακό πλαίσιο, και αντίληψης της τροπικότητας;*

*3.2. Υπάρχει σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου στην ελληνική γλώσσα, που δέχονται τα δίγλωσσα παιδιά στο οικογενειακό πλαίσιο, και αντίληψης της τροπικότητας;*

*3.3. Υπάρχει σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου στην ελληνική γλώσσα, που εκφράζουν τα δίγλωσσα παιδιά στο οικογενειακό πλαίσιο, και αντίληψης της τροπικότητας;*

Τέλος, έχει παρατηρηθεί αξιοποίηση διαφορετικών γλωσσικών τρόπων για την έκφραση των διαφόρων ειδών τροπικότητας εκ μέρους μονόγλωσσων και διαδοχικά δίγλωσσων παιδιών, με τους γραμματικοποιημένους τρόπους να αξιοποιούνται από τους πρώτους και τους λεξικούς από τους δεύτερους (Stephany, 1995). Προκύπτει το ερώτημα αν ισχύει κάτι παρόμοιο και μεταξύ μονόγλωσσων και ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών:

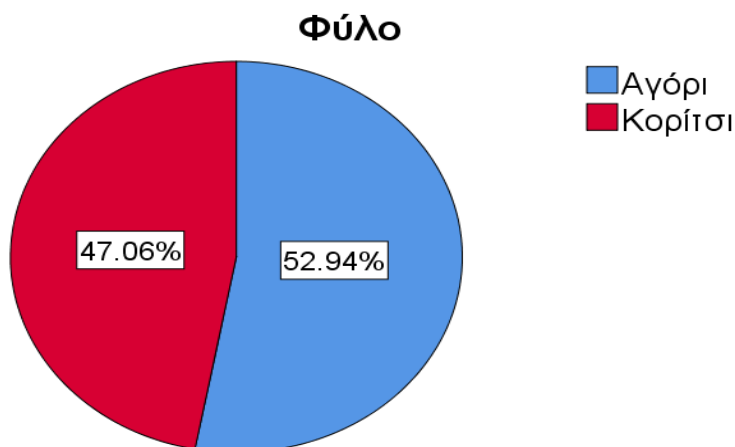
*4. Υπάρχει διαφορά στις γλωσσικές επιλογές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών για την έκφραση της τροπικότητας;*

#### **5.4. Το δείγμα**

Ο πληθυσμός – στόχος της παρούσας μελέτης είναι τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας προήλθε από δύο σχολεία κεντρικής περιοχής της Πάτρας και δύο σχολεία κεντρικής περιοχής της Αθήνας ενώ προέκυψε από συνδυασμό δειγματοληπτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, το δείγμα των μονόγλωσσων μαθητών προέκυψε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, όπου επιλέχθηκαν οι μαθητές της Στ' Δημοτικού δύο τυχαίων Δημοτικών σχολείων κεντρικών περιοχών. Το δείγμα των δίγλωσσων μαθητών προέκυψε κατ'επιλογίν ή αλλιώς μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας ευκολίας. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν σχολεία που εξυπηρετούσαν το σκοπό της έρευνας, καθώς ήταν γνωστό ότι σε αυτά φοιτούσαν αρκετά δίγλωσσα παιδιά. Μεταξύ των υποκειμένων προς συμμετοχή στην έρευνα, η μόνη διάκριση που έγινε αφορούσε την παρουσίαση αναγνωστικών δυσκολιών ή δυσκολιών παραγωγής λόγου, μιας και η καλή αναγνωστική ικανότητα και παραγωγή λόγου ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την μέτρηση της κατανόησης και έκφρασης της τροπικότητας.

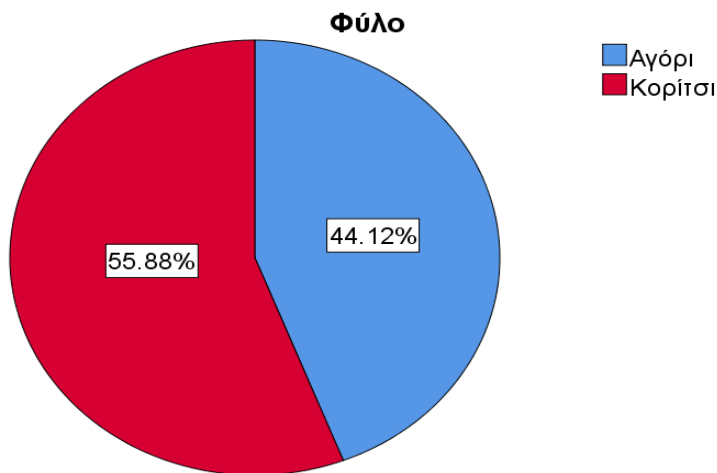
Έτσι, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείτο συνολικά από 68 μαθητές Στ' Δημοτικού, εκ των οποίων οι 34 μαθητές ήταν μονόγλωσσοι και οι υπόλοιποι 34 δίγλωσσοι. Αναφορικά με το φύλο, το συνολικό δείγμα αποτελείτο σχεδόν ισομερώς και από τα δύο φύλα, καθώς τα 36 παιδιά

(52,94%) εκ του συνολικού δείγματος ήταν αγόρια ενώ τα 32 ήταν κορίτσια (47,06%), όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1.



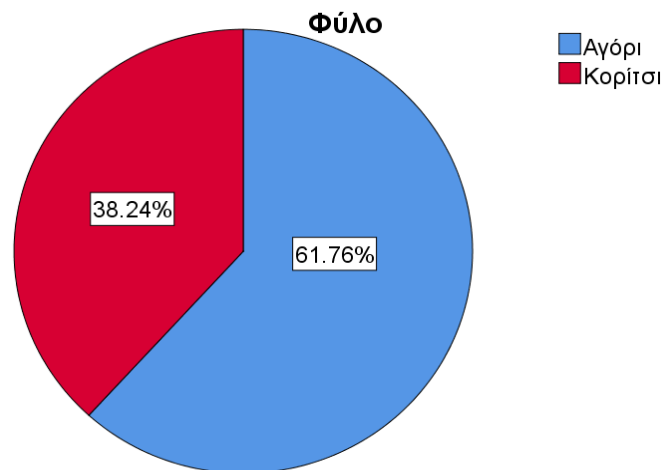
*Εικόνα 1: Κυκλικό διάγραμμα του φύλου των υποκειμένων*

Πιο συγκεκριμένα, από την ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών, τα 15 παιδιά ήταν αγόρια (44,12%) ενώ τα υπόλοιπα 19 ήταν κορίτσια (55,88%), όπως φαίνεται και στην Εικόνα 2.



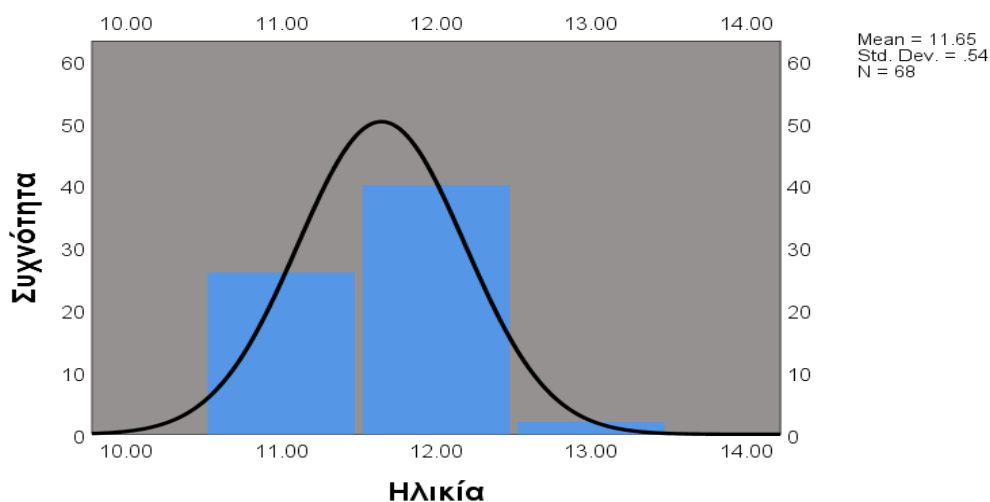
*Εικόνα 2: Κυκλικό διάγραμμα του φύλου των υποκειμένων της μονόγλωσσας ομάδας*

Από την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών, τα 21 παιδιά ήταν αγόρια (61,76%) και τα υπόλοιπα 13 ήταν κορίτσια (38,24%), όπως φαίνεται και στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Κυκλικό διάγραμμα του φύλου των υποκειμένων της δίγλωσσης ομάδας

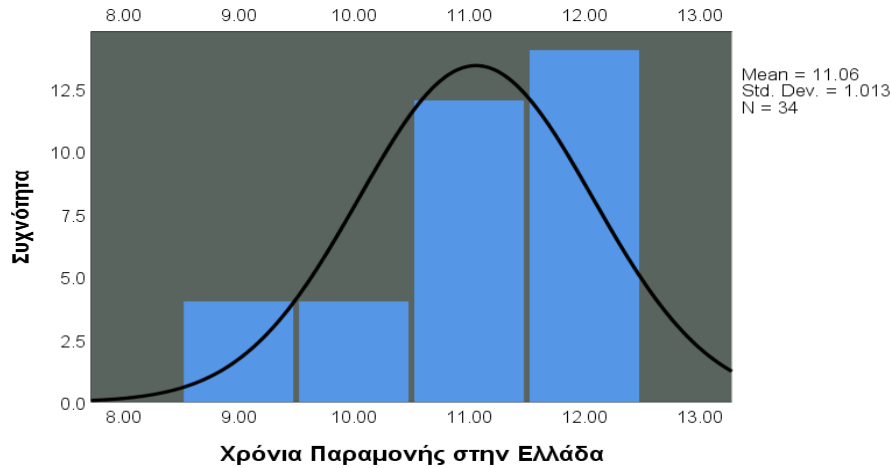
Η ηλικία των υποκειμένων του συνολικού δείγματος ήταν αντίστοιχη της τάξης φοίτησής τους, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας ήταν ηλικίας 11,00 έως 13,00 ετών (Μ.Ο.: 11,65, Τ.Α.: 0,54).



Διάγραμμα 1: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας των υποκειμένων

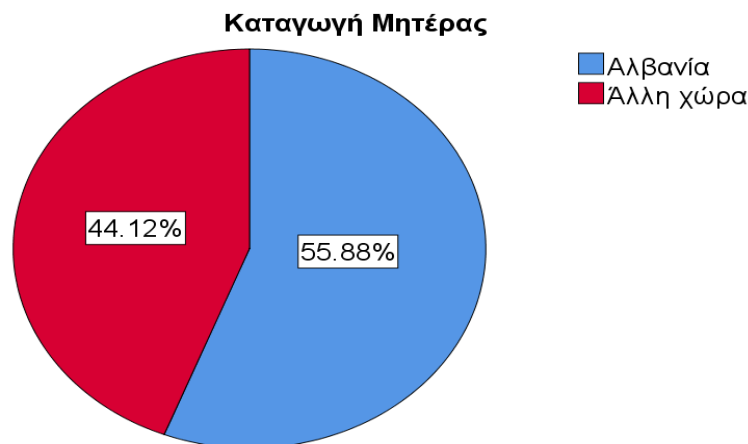
Τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία αφορούν την ομάδα των δίγλωσσων μαθητών, καθώς οι απαντήσεις της μονόγλωσσης ομάδας ήταν κοινές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη χώρα γέννησης των παιδιών, όλα τα μονόγλωσσα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και, ως εκ τούτου, έχουν ζήσει στην Ελλάδα από τη στιγμή της γέννησής τους. Όσον αφορά την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών, η χώρα γέννησης των περισσότερων ήταν η Ελλάδα (N: 27) ενώ για τα υπόλοιπα παιδιά (N: 7) η χώρα γέννησης ήταν διαφορετική. Ωστόσο, ακόμα και τα παιδιά που γεννήθηκαν σε άλλη

χώρα ήρθαν σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου, τα χρόνια παραμονής τους κυμαίνονταν κοντά στην χρονολογική τους ηλικία (Μ.Ο.: 11.06, Τ.Α.: 1.013), όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί. Φαίνεται επομένως πως τα δίγλωσσα παιδιά της παρούσας μελέτης συνιστούν ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά.



Διάγραμμα 2: Ιστόγραμμα συχνοτήτων των χρόνων παραμονής στην Ελλάδα των υποκειμένων

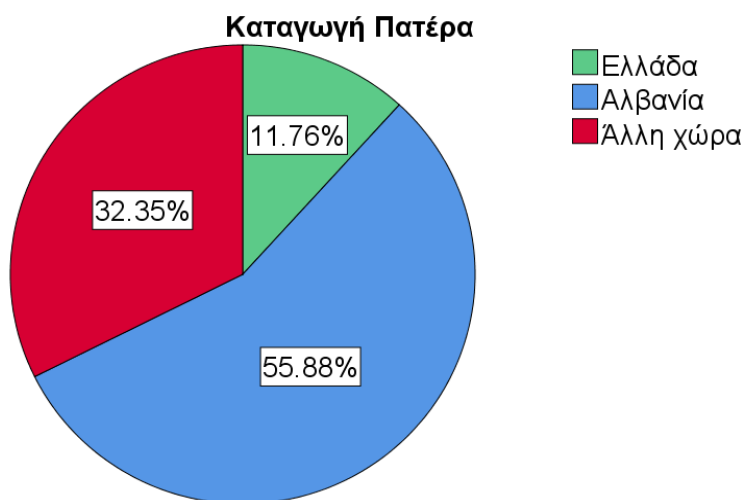
Τέλος, η καταγωγή των γονέων των περισσότερων δίγλωσσων παιδιών ήταν από την Αλβανία. Συγκεκριμένα, οι μητέρες των περισσότερων δίγλωσσων παιδιών (N: 19) κατάγονταν από την Αλβανία (55,88%) ενώ αυτές των υπόλοιπων (N: 15) από άλλες χώρες (44,12%), στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν η Αίγυπτος, η Ινδία, η Ρωσία, η Ρουμανία, το Τατζικιστάν, το Καζακστάν, η Βενεζουέλα, η Συρία, η Μολδαβία, η Κριμαία, η Βραζιλία, οι Φιλιππίνες. Η κατανομή των χωρών καταγωγής των μητέρων φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 4: Κυκλικό διάγραμμα της χώρας καταγωγής της μητέρας των υποκειμένων



Όσον αφορά τη χώρα καταγωγής του πατέρα, οι πατέρες των περισσότερων δίγλωσσων παιδιών κατάγονταν επίσης από την Αλβανία (N: 19, ποσοστό: 32,35%) ενώ από άλλη χώρα κατάγονταν λιγότεροι (32,35%). Σημειώνεται ότι υπήρχαν περιπτώσεις όπου ο πατέρας είχε ελληνική καταγωγή (N: 4, ποσοστό: 11,76%).



Εικόνα 5: Κυκλικό διάγραμμα της χώρας καταγωγής του πατέρα των υποκειμένων

### 5.5. Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο γίνεται λόγος για τα μέσα συλλογής δεδομένων και την ερευνητική διαδικασία. Όσον αφορά τα μέσα συλλογής δεδομένων, διανεμήθηκαν στα υποκείμενα δύο έγγραφα. Το πρώτο έγγραφο αποτελούσε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο. Το δεύτερο έγγραφο αποτελούσε μια γραπτή δοκιμασία που εξέταζε την ικανότητα αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας.

Το πρώτο έγγραφο, που ονομάζεται Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος (βλ. Παράρτημα I, σελ. 165), κατασκευάστηκε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την σχέση μεταξύ παραγόντων του γλωσσικού περιβάλλοντος και γλωσσικής κατάκτησης (DeHouwer, 2007; Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Paradis, 2011; Kaltsa *et al.*, 2017). Επιπλέον, το εν λόγω ερωτηματολόγιο αξιοποίησε ορισμένες ερωτήσεις από το Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ), που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Paradis (2011), η οποία εξέταζε την επίδραση των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης της γλώσσας στο μέγεθος του λεξιλογίου και την ακρίβεια στη ρηματική μορφολογία ταυτόχρονα και διαδοχικά δίγλωσσων

παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύντομο και εύκολο προς συμπλήρωση από μαθητές ερωτηματολόγιο, αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ) που αφορούσαν τη συνομιλία φροντιστή – παιδιού. Ακόμα, έγιναν κατάλληλες εκφραστικές προσαρμογές, καθώς το ALEQ απευθυνόταν σε ενήλικες (στους γονείς/φροντιστές) ενώ το Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος της παρούσας έρευνας δόθηκε στα ίδια τα υποκείμενα, δηλαδή στους μαθητές.

Αναφορικά με τη δομή του, το Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούν δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, την τάξη, την ηλικία, τη χώρα γέννησης, τη χώρα προέλευσης των γονέων και τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Σε αυτό το σημείο, σημειώνεται ότι δύο από τις προαναφερθείσες δημογραφικές ερωτήσεις – δηλαδή, η χώρα γέννησης και τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα – συνιστούν τον παράγοντα “ηλικία έναρξης της έκθεσης” και καθορίζουν τη μορφή διγλωσσίας των παιδιών, ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική. Οι μαθητές έδιναν την απάντησή τους στο κενό πλαίσιο, δίπλα από κάθε ερώτηση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με το γλωσσικό περιβάλλον ή αλλιώς με τους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης. Έτσι, στις δύο πρώτες ερωτήσεις, τα υποκείμενα καλούνταν να απαντήσουν “ποια γλώσσα γνωρίζει καλά η μαμά” και “ποια γλώσσα γνωρίζει καλά ο μπαμπάς”, δίνοντας έτσι πληροφορίες για τη γλωσσική ευφράδεια των γονέων στη γλώσσα – στόχο. Αυτές οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής, όπου οι μαθητές επέλεγαν την απάντηση που τους ταίριαζε ανάμεσα στο Α: “Μόνο τα ελληνικά”, Β: “Μόνο άλλη γλώσσα” και Γ: “Και τις δύο γλώσσες”. Ακόμα, οι δύο επόμενες ερωτήσεις του ίδιου μέρους καλούσαν τα παιδιά να απαντήσουν κατά πόσο “τα βιβλία ή οι ιστορίες που διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους είναι στα ελληνικά” αλλά και κατά πόσο “η τηλεόραση, οι ταινίες ή τα βίντεο που βλέπουν στο διαδίκτυο είναι στα ελληνικά”, δίνοντας έτσι πληροφορίες για το βαθμό του πλούτου του γλωσσικού εισαγομένου τους. Και αυτές οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, με τη διαφορά ότι σε αυτές αξιοποιήθηκε η κλίμακα Likert με πέντε διαβαθμίσεις (1, 2, 3, 4, 5), όπου το 1 σήμαινε “καθόλου” ενώ το 5 “πάρα πολύ”. Με αυτές τις συνολικά τέσσερις (Ν:4) ερωτήσεις εξετάστηκε ο παράγοντας “ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου”, μιας και τα χαρακτηριστικά ενός “ποιοτικού” γλωσσικού εισαγομένου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι η ανάγνωση βιβλίων, η εμπλοκή σε μέσα

μαζικής ενημέρωσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα τηλεόρασης, η γλωσσική επάρκεια των γονέων (Paradis, 2011).

Συνεχίζοντας το λόγο για το δεύτερο μέρος του Ερωτηματολογίου Γλωσσικού Περιβάλλοντος, οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν την επικρατούσα γλώσσα χρήσης κατά την ενδο-οικογενειακή αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, οι επόμενες δύο ερωτήσεις (N:2) αφορούν τον παράγοντα “ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου”, καθώς τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο μιλούν στα ελληνικά με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους. Τέλος, οι τελευταίες δύο (N:2) ερωτήσεις αφορούν τον παράγοντα της “ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου”, καθώς τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο οι γονείς τους και τα αδέρφια τους μιλούν στα ελληνικά όταν απευθύνονται στα ίδια τα υποκείμενα. Παρομοίως, και οι ερωτήσεις αυτές είναι κλειστού τύπου και αξιοποιούν την κλίμακα Likert με πέντε διαβαθμίσεις (1, 2, 3, 4, 5), όπου το 1 σήμαινε “καθόλου” ενώ το 5 “πάρα πολύ”.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κρίνεται κατάλληλο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς συμβάλλει στην συλλογή κατάλληλων δεδομένων για την απάντηση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αφορούν σχέση μεταξύ εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης και αντίληψης της τροπικότητας από δίγλωσσα παιδιά. Έτσι, οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου, οι επόμενες δύο αφορούν την ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου και οι τελευταίες δύο την ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου. Οι παράγοντες αυτοί αποτέλεσαν το σημείο αναφοράς για την κατασκευή όλων των στοιχείων του ερωτηματολογίου.

Το δεύτερο έγγραφο που διανεμήθηκε στα υποκείμενα είναι η Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας (βλ. Παράρτημα II, σελ. 166) και είχε ως στόχο τον έλεγχο της ικανότητας αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας. Η συγκεκριμένη δοκιμασία δημιουργήθηκε έχοντας ως σημείο αναφοράς τον ορισμό της τροπικότητας, τα είδη και τις υπο-τροπικότητες αυτών των ειδών, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton, 1999; Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010; Palmer, 2001; Tsangalidis, 2009). Για την απόφαση των εκφωνημάτων προς συμπερίληψη αξιοποιήθηκε το “Λογισμικό Αναγνωσιμότητας Κειμένου”, το οποίο βρίσκεται διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, προκειμένου να καθοριστεί το επίπεδο γλωσσομάθειας της δοκιμασίας. Συγκεκριμένα, για να ελεγχθεί η αντίληψη και έκφραση της τροπικότητας θεωρήθηκε απαραίτητη η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου της δοκιμασίας από τα υποκείμενα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε ως ένα

βαθμό η εξισορρόπηση του παράγοντα της λεξιλογικής γνώσης για τους μονόγλωσσους και για τους δίγλωσσους μαθητές, που συνήθως διαφέρει και που συνιστά το αίτιο για πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών των ομάδων (Bialystok & Feng, 2009). Έτσι, δόθηκε προσοχή ώστε κανένα από τα εκφωνήματα που συμπεριλήφθηκαν στη δοκιμασία να μην ξεπερνά το επίπεδο B1, το οποίο αντιστοιχεί στην Στ' τάξη Δημοτικού, με βάση την ενδεικτική διαβάθμιση των επιπέδων ελληνομάθειας στο Δημοτικό, όπως περιγράφονται από τις Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2014) στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Ενδεικτική διαβάθμιση των επιπέδων ελληνομάθειας στο Δημοτικό**

A				B	
Αρχάριος Χρήστης				Ανεξάρτητος Χρήστης	
A1		A2		B1	
A1.1	A1.2	A2.1		<i>Έκτη</i>	
<i>Πρώτη</i>	<i>Δευτέρα</i>	A2.1.1	A2.1.2		<i>Πέμπτη</i>
		<i>Τρίτη</i>	<i>Τετάρτη</i>		

(Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2014)

#### *Πρώτο Μέρος*

Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από δύο δραστηριότητες που αφορούσαν την αντίληψη ή αλλιώς κατανόηση της τροπικότητας. Στόχος της πρώτης δραστηριότητας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός ικανότητας των υποκειμένων να διακρίνουν τις διαφορετικές διαβαθμίσεις επιστημικότητας και δεοντικότητας ορισμένων εκφωνημάτων. Η δραστηριότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι τρεις εκ των οποίων αφορούσαν την επιστημική τροπικότητα και οι υπόλοιπες τρεις τη δεοντική. Όσον αφορά τις ερωτήσεις επιστημικής τροπικότητας, κάθε ερώτηση περιλάμβανε ένα εκφώνημα προς ανάγνωση από τα υποκείμενα, στο οποίο ο ομιλητής παρουσίαζε το εκφώνημά του είτε ως σίγουρο είτε ως πιθανό. Τα υποκείμενα, επομένως, καλούνταν να διαβάσουν το εκφώνημα και έπειτα να κρίνουν το βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή, απαντώντας στην ερώτηση του τύπου “Πόσο σίγουρος είναι ο Χ για αυτό που λέει;”, είτε με το A “πολύ σίγουρος” είτε με το B “λίγο σίγουρος”. Όσον αφορά τις ερωτήσεις δεοντικής τροπικότητας, κάθε ερώτηση περιλάμβανε ένα εκφώνημα προς ανάγνωση, στο οποίο ο ομιλητής παρουσίαζε το εκφώνημά του είτε ως αναγκαίο είτε ως ευκαίιο. Τα υποκείμενα καλούνταν να διαβάσουν το εκφώνημα και έπειτα να κρίνουν το βαθμό αναγκαιότητας του μηνύματος του ομιλητή, απαντώντας στην ερώτηση του τύπου “Τι κάνει ο Χ”, είτε με το A

“*εύχεται κάτι*” (που αντιστοιχεί σε ανίσχυρη αναγκαιότητα) και στο *B* “*διατάζει/ επιβάλλει κάτι*” (που αντιστοιχεί σε ισχυρή αναγκαιότητα).

Στα εκφωνήματα αυτής της δραστηριότητας υπήρχε ποικιλία εγκλίσεων. Συγκεκριμένα, δύο από τα εκφωνήματα επιστημικής τροπικότητας εκφέρονταν σε οριστική ενώ το τελευταίο σε υποτακτική. Αντίστοιχα, δύο από τα εκφωνήματα δεοντικής τροπικότητας εκφέρονταν σε υποτακτική ενώ το τελευταίο σε οριστική. Η ύπαρξη και τόσο της οριστικής όσο και της υποτακτικής στα εκφωνήματα και των δύο ειδών τροπικότητας έγινε σκόπιμα, προκειμένου να υπάρχουν και εκφωνήματα τα οποία δηλώνουν ένα είδος τροπικότητας μέσω μιας μη πρωτοτυπικής έγκλισης. Για παράδειγμα, ενώ θεωρείται ότι η αναγκαιότητα/δεοντικότητα εκφράζεται πρωτοτυπικά μέσω υποτακτικής, ωστόσο μπορεί να εκφραστεί και μέσω της οριστικής.

Όσον αφορά τη *δεύτερη δραστηριότητα*, στόχος της ήταν η διερεύνηση της ικανότητας των υποκειμένων να αναγνωρίζουν το είδος της τροπικότητας ενός εκφωνήματος. Με άλλα λόγια, τα υποκείμενα καλούνταν να κρίνουν εάν ο ομιλητής θεωρεί κάτι είτε ως βέβαιο-αβέβαιο είτε ως αναγκαίο-μη αναγκαίο. Η δραστηριότητα αποτελείτο από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, κάθε μία από τις οποίες περιλάμβανε ένα εκφώνημα. Τρία από αυτά τα εκφωνήματα εξέφραζαν επιστημική τροπικότητα ενώ τα υπόλοιπα τρία δεοντική. Τα υποκείμενα καλούνταν να διαβάσουν το εκφώνημα και έπειτα να κρίνουν εάν η θέση που έχει ο ομιλητής απέναντί στο εκφώνημά του αφορά μια πραγματικότητα/γνώμη (επιστημικότητα) ή μια επιθυμία/διαταγή (δεοντικότητα). Για να ελεγχθεί αυτή η ικανότητα, αμέσως μετά το εκφώνημα παρουσιαζόταν στα υποκείμενα η ερώτηση “*Τι κάνει ο X;*”, η οποία μπορούσε να απαντηθεί με τις επιλογές *A* “*λέει τη γνώμη του*” ή *B* “*δίνει μια εντολή ή συμβουλή*”.

Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, και σε αυτήν υπήρχε ποικιλία εγκλίσεων. Συγκεκριμένα, τα τρία επιστημικά εκφωνήματα εκφέρονταν σε οριστική, υποτακτική και προστακτική και αντίστοιχα τα τρία δεοντικά εκφωνήματα εκφέρονταν επίσης σε οριστική, υποτακτική και προστακτική. Η ύπαρξη και των τριών εγκλίσεων στα εκφωνήματα και των δύο ειδών τροπικότητας έγινε σκόπιμα, διότι συχνά η υποτακτική και η προστακτική έγκλιση συνδέεται με τη μηνύματα δεοντικότητας ενώ η οριστική έγκλιση με μηνύματα επιστημικότητας. Έτσι, ήταν σκόπιμο να υπάρχουν εκφωνήματα που εκφράζουν μια τροπικότητα μη πρωτοτυπικά.

*Δεύτερο Μέρος*

Το *δεύτερο μέρος* της δοκιμασίας αποτελείται από δύο δραστηριότητες που ελέγχουν την έκφραση της τροπικότητας. Η *πρώτη δραστηριότητα* είναι κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής, κατά την οποία τα υποκείμενα καλούνταν να συμπληρώσουν τα κενά εκφωνημάτων ενός διαλόγου με τις επιλογές που προσφέρονταν. Η δραστηριότητα αυτή συνοδεύεται από την περιγραφή μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, όπου μια σχολική σύμβουλος επισκέπτεται το σχολείο για να πει τη γνώμη της αναφορικά με την εμφάνιση της τάξης και να δώσει συμβουλές διάταξης. Τονίζεται στα υποκείμενα ότι πρόκειται για μια αναπαράσταση διαλόγου και ότι στο πρώτο μέρος η σύμβουλος λέει τη γνώμη της ενώ στο δεύτερο μέρος δίνει οδηγίες. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τα εκφωνήματα της συμβούλου, από τα οποία λείπει το ρήμα της πρότασης. Στο σημείο όπου λείπει το ρήμα, υπάρχουν κενά προς συμπλήρωση. Το κάθε εκφώνημα συνοδεύεται από επιλογές *A, B και Γ*, όπου η *επιλογή A* παρουσιάζει το εκάστοτε ρήμα που ταιριάζει σε προστακτική έγκλιση, η *επιλογή B* σε υποτακτική και η *επιλογή Γ* σε οριστική. Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να διαπιστωθούν οι γραμματικοί τρόποι που αξιοποιούν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι για την έκφραση των δύο ειδών τροπικότητας.

Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα συνιστά ερώτηση ανοιχτού τύπου και ανάπτυξης, όπου τα παιδιά καλούνταν να γράψουν μια μικρή παραγωγή λόγου. Δόθηκε ως επικοινωνιακή περίπτωση η παροχή συμβουλών σε κάποιο φίλο που παρουσιάζει εθισμό με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μια τέτοια επικοινωνιακή περίπτωση θεωρείται κατάλληλη για τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς το θέμα απαιτεί γνώσεις που έχουν ήδη διδαχθεί σε επίπεδο B1, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών (2001) και σε επίπεδο έκτης δημοτικού (ΥΠΕΠΘ, 2006). Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να εντοπισθούν οι γραμματικοί και λεξικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας από μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά.

Η συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία κρίνεται κατάλληλη για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς συμβάλλει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν την ικανότητα αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών δημοτικού. Η αντίληψη της τροπικότητας ορίζεται στην παρούσα μελέτη ως η ικανότητα διάκρισης των διαβαθμίσεων επιστημικότητας και δεοντικότητας και ως η ικανότητα αναγνώρισης της επιστημικότητας και δεοντικότητας, ικανότητες που ελέγχονται από τις δύο πρώτες δραστηριότητες της δοκιμασίας. Η έκφραση της τροπικότητας ελέγχεται από τις δύο τελευταίες δραστηριότητες. Τέλος, ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα αφορά την ύπαρξη διαφοράς στην ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας, όταν εκφέρεται σε μη πρωτοτυπική έγκλιση. Από

τη στιγμή που και οι δύο δραστηριότητες διαθέτουν εκφωνήματα που εκφράζουν τροπικά νοήματα σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις, φαίνεται πως η εν λόγω γραπτή δοκιμασία κινείται προς την εξυπηρέτηση και αυτού του ερευνητικού ερωτήματος.

Με τα δύο έγγραφα που περιγράφηκαν προηγουμένως πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία, η οποία διακρίθηκε σε προερευνητική διαδικασία και σε κυρίως ερευνητική διαδικασία. Η προερευνητική διαδικασία είχε ως στόχο την ανακάλυψη πιθανών αδυναμιών των εγγράφων και τη διόρθωσή τους, μέσα από τη δοκιμαστική διανομή τους. Έτσι, κατά την προερευνητική διαδικασία, δόθηκε το “Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος” και η “Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας” σε 5 μονόγλωσσους και σε 5 δίγλωσσους μαθητές, που φοιτούσαν στην έκτη δημοτικού, προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητά του. Το δείγμα της εν λόγω διαδικασίας ήταν αρκετά μικρό και δεν προσέφερε τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης και στάθμισης. Παρόλα αυτά, από τη διαδικασία προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες, καθώς σημειώθηκαν οι απορίες των μαθητών, ο απαραίτητος χρόνος διεκπεραίωσης. Με βάση τις παρατηρήσεις, μετά το τέλος της διαδικασίας και την ανάλυση των γραπτών των μαθητών, έγιναν ορισμένες εκφραστικές τροποποιήσεις στη “Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας” προκειμένου να είναι περισσότερο κατανοητή. Τέλος, με βάση το χρόνο που χρειάστηκαν και τα υποκείμενα για να ολοκληρώσουν την προερευνητική διαδικασία καθορίστηκε και ο χρόνος που θα πραγματοποιούταν η κυρίως ερευνητική διαδικασία, η οποία θα κυμαινόταν από 30΄ έως 40΄ (5΄ για την απάντηση στο Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος, 10΄ με 15΄ για την απάντηση στις ερωτήσεις της Γραπτής Δοκιμασίας Τροπικότητας και 20΄ για την παραγωγή λόγου).

Η κυρίως ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα ενός περίπου μήνα (Μάιος, 2018). Η συγκεκριμένη έρευνα διεκπεραιώθηκε σε δύο εξαθέσια Δημοτικά σχολεία της περιοχής της Πάτρας και σε άλλα δύο εξαθέσια Δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Για τις ανάγκες της μελέτης απαραίτητη ήταν η άδεια από τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πριν από την πραγματοποίηση της έρευνας ενημερώθηκαν για τις πληροφορίες που σχετίζονταν με αυτήν, δηλαδή για το περιεχόμενο της, τους στόχους της, τον τρόπο και το χρόνο διεξαγωγής της, τόσο μέσα από προσωπική επικοινωνία όσο και μέσα από την Επιστολή που συντάχθηκε γι΄ αυτόν το σκοπό και μοιράστηκε σε όλους τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, σελ. 170). Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας των ηλεκτρονικών υπολογιστών των σχολείων, όπου οι μαθητές εξετάστηκαν σε ομάδες των 5-6 παιδιών. Αρχικά, διανεμήθηκε στα υποκείμενα το “Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος”

κι έπειτα η “Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας”. Μετά από κάθε διανομή, ακολούθησε ανάγνωση μόνο των εκφωνήσεων και δόθηκε ένα παράδειγμα για κάθε δραστηριότητα στον πίνακα – εκτός των στοιχείων της δοκιμασίας – για καλύτερη κατανόηση. Τέλος, ακολούθησε η ανάγνωση του θέματος της παραγωγής λόγου. Κατά την εξήγηση στου θέματος έγινε προσπάθεια να μη δοθεί κάποιο παράδειγμα που να περιλαμβάνει γραμματικούς ή λεξικούς τρόπους δήλωσης της τροπικότητας για να μην επηρεαστούν τα υποκείμενα.

## **5.6. Αποτελέσματα**

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων με αναφορές στα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν, στη βασική κωδικοποίηση των δεδομένων και στις ομάδες ερεθισμάτων που ομαδοποιήθηκαν για τη σύσταση των βασικών μεταβλητών της μελέτης. Έπειτα, γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με το εκάστοτε γενικό ερευνητικό ερώτημα και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, αφού παρουσιασθούν ορισμένα βασικά στοιχεία αναφορικά με τα στοιχεία του γλωσσικού υποβάθρου των δίγλωσσων μαθητών, έπειτα γίνεται λόγος για τις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στα καθήκοντα αντίληψης τροπικότητας, για τη διαφορετική επίδοση των μαθητών γενικά όταν αντιμετωπίζουν την τροπικότητα εκφρασμένη πρωτοτυπικά και μη πρωτοτυπικά, για τη σχέση μεταξύ επίδοσης στην αντίληψη της τροπικότητας και εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και, τέλος, για τις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στις γλωσσικές τους επιλογές για την έκφραση της τροπικότητας.

Ξεκινώντας το εν λόγω υποκεφάλαιο με αναφορά στον *τρόπο ανάλυσης των δεδομένων*, επισημαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν τα προγράμματα IBM SPSS Statistics – 25 και Microsoft Excel για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα μέσα που διανεμήθηκαν στα υποκείμενα. Το πρόγραμμα Microsoft Excel αξιοποιήθηκε μόνο για τον υπολογισμό μέσων όρων, για τους οποίους γίνεται λόγος ακολούθως. Οι απαντήσεις των υποκειμένων στα καθήκοντα τροπικότητας κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS ως 0: Λάθος και 1: Σωστό ενώ οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του γλωσσικού υποβάθρου σχετικά με τη χρήση της ελληνικής κωδικοποιήθηκαν ως 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ.

Οι απαντήσεις των υποκειμένων ομαδοποιήθηκαν στη βάση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που εξέταζαν κάτι κοινό. Στην παρούσα μελέτη, η αντίληψη της τροπικότητας νοείται υπό τους όρους των ικανοτήτων *διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας, διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας, αναγνώριση επιστημικότητας και αναγνώριση δεοντικότητας*. Κάθε



μια από αυτές τις ικανότητες εξετάσθηκε μέσα από τρεις ερωτήσεις της Γραπτής Δοκιμασίας Τροπικότητας. Προκειμένου να προκύψει μια τιμή για την κάθε ικανότητα, υπολογίσθηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων του κάθε μαθητή για το κάθε ζευγάρι τριών ερωτήσεων που αντιστοιχούσε στην εκάστοτε ικανότητα. Έτσι, προέκυψε μια τιμή για την κάθε μια από τις προαναφερθείσες ικανότητες, η οποία κυμαινόταν σε ένα εύρος από το 0 έως το 1 για το εκάστοτε υποκείμενο. Αυτές οι τέσσερις νέες τιμές αποτυπώνουν ουσιαστικά την επίδοση των μαθητών στις ικανότητες *διάκρισης των διαβαθμίσεων επιστημικότητας, διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας, αναγνώρισης επιστημικών εκφωνημάτων και αναγνώρισης δεοντικών εκφωνημάτων.*

Κατά τον ίδιο τρόπο αξιοποιήθηκε από τη Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας και ένας άλλος συνδυασμός ερωτήσεων, προκειμένου οι τελευταίες να ομαδοποιηθούν και να συνιστούν τις μεταβλητές “*Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις*” και “*Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις*”. Έτσι, υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των υποκειμένων για τα εκφωνήματα που εξέφραζαν τροπικότητα σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις αλλά και για τα εκφωνήματα που εξέφραζαν τροπικότητα μέσω μη πρωτοτυπικών εγκλίσεων. Σημειώνεται ότι τα εκφωνήματα αυτά εξέφραζαν στην ίδια συχνότητα τόσο επιστημική όσο και δεοντική τροπικότητα. Ως εκ τούτου, προέκυψε μια νέα συνολική τιμή και για τις ερωτήσεις πρωτοτυπικών εγκλίσεων και μια ακόμα συνολική τιμή για τις ερωτήσεις μη πρωτοτυπικών εγκλίσεων.

Με παρόμοιο τρόπο ομαδοποιήθηκαν και οι ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος, που αφορούσαν τους εξωτερικούς παράγοντες κατάκτησης της γλώσσας και που κωδικοποιήθηκαν ως *1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ*. Ως εξωτερικοί παράγοντες νοούνται η *ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου, η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου*. Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες εξετάσθηκε μέσα από δύο ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Γλωσσικού Περιβάλλοντος. Προκειμένου να προκύψει μια τιμή για κάθε παράγοντα, υπολογίσθηκε ο μέσος όρος των εκάστοτε δύο ερωτήσεων για τον κάθε μαθητή. Έτσι, προέκυψε μια τιμή για τον κάθε παράγοντα, η οποία κυμαινόταν σε ένα εύρος από το 1 έως το 5 για το εκάστοτε υποκείμενο. Σημειώνεται ότι οι τιμές που ήταν μεγαλύτερες ή ίσες του 4 υποδήλωναν υψηλό βαθμό ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου, ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου και ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου ενώ οι τιμές που ήταν μικρότερες από το 4 υποδήλωναν χαμηλό βαθμό. Επομένως, για τους επαγωγικούς ελέγχους αναφορικά με κάθε ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη σχέση μεταξύ εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης μιας

γλώσσας και ικανοτήτων τροπικότητας αξιοποιήθηκε η ομαδοποίηση των ερωτήσεων που περιγράφηκε προηγουμένως.

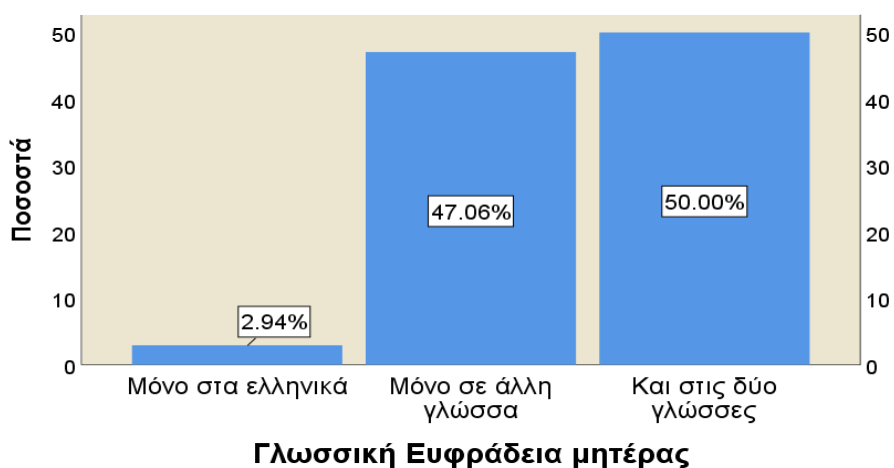
Συμπερασματικά, με τον υπολογισμό των μέσων όρων των ερωτήσεων που αφορούσαν την ίδια ικανότητα σχετιζόμενη με την τροπικότητα καθώς και τον ίδιο παράγοντα γλωσσικής κατάκτησης, προέκυψαν οι μεταβλητές “διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας”, “διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας”, “αναγνώριση επιστημικότητας”, “αναγνώριση δεοντικότητας”, “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις”, “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις”, “ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου”, “ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου”, “ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου”, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τους επαγωγικούς ελέγχους της μελέτης.

Οι επαγωγικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS. Συγκεκριμένα, για την εύρεση διαφοράς μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στο μέσο όρο των μεταβλητών “διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας”, “διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας”, “αναγνώριση επιστημικότητας” και “αναγνώριση δεοντικότητας” αξιοποιήθηκε ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ενός αριθμητικού μέσου, *t* Ανεξάρτητων Δειγμάτων. Συνεχίζοντας, για την εύρεση διαφοράς μεταξύ δύο μέσων – και συγκεκριμένα στους μέσους όρους των μεταβλητών “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις” και “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις” αξιοποιήθηκε ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ δύο αριθμητικών μέσων, *t* της Μέσης Διαφοράς, έλεγχος που πραγματοποιήθηκε διακριτά για τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους. Τέλος, για τη διερεύνηση ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και των επιμέρους ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας αξιοποιήθηκε ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης (*ρ*). Για την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων, ως αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το  $p \geq 0,05$ . Για την ανάδειξη συσχετίσεων αδύναμης, μέτριας ή ισχυρής ισχύος, ως ορόσημο αποδεκτής ισχύος θεωρήθηκε το  $r \geq \pm 0,20$ .

Κλείνοντας το θέμα της στατιστικής ανάλυσης, σε αυτό το σημείο η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τα δεδομένα που προέκυψαν αναφορικά με το γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων υποκειμένων. Το γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων υποκειμένων μετρήθηκε υπό τους όρους των εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίοι στην παρούσα εργασία είναι η Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου, η Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου και η Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου. Ακολούθως παρουσιάζονται περιγραφικά τα στοιχεία που προέκυψαν

από τη συλλογή των δεδομένων για το γλωσσικό περιβάλλον αποκλειστικά για την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών, καθώς στην περίπτωση της μονόγλωσσης ομάδας υπήρχε ταύτιση των απαντήσεων.

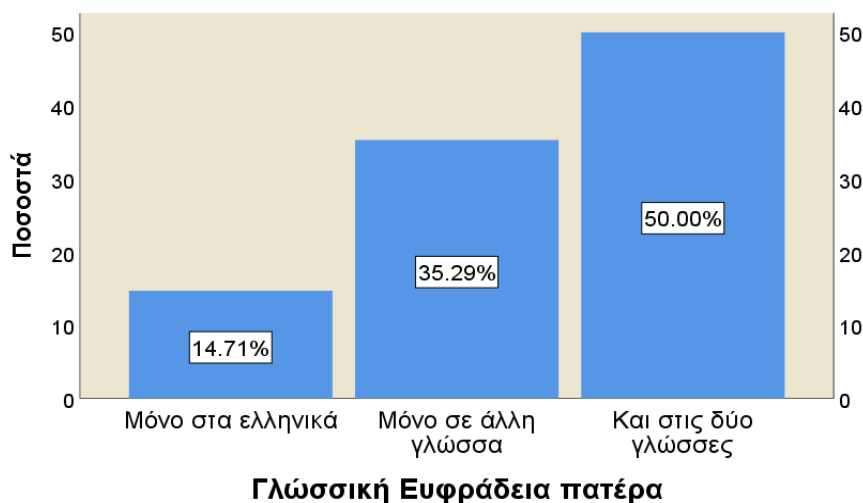
Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων, η δίγλωσση ομάδα οργανώθηκε στις εξής έξι υπο – ομάδες: ομάδα δίγλωσσων παιδιών που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Υψηλής Ποιότητας, ομάδα δίγλωσσων παιδιών που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Χαμηλής Ποιότητας, ομάδα δίγλωσσων παιδιών που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Μεγάλης Ποσότητας, ομάδα δίγλωσσων παιδιών που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Μικρής Ποσότητας, ομάδα δίγλωσσων παιδιών που παράγει Γλωσσικό Εξαγόμενο Μεγάλης Ποσότητας και ομάδα δίγλωσσων παιδιών που παράγει Γλωσσικό Εισαγόμενο Μικρής Ποσότητας. Η κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων παιδιών σε αυτές τις υπο – ομάδες έγινε μέσα από ανακωδικοποίηση των δεδομένων, με τη χρήση των μέσων όρων που προέκυψαν για τον κάθε παράγοντα γλωσσικής κατάκτησης. Έτσι, τα υποκείμενα των οποίων ο μέσος όρος για κάθε παράγοντα ήταν  $\geq 4$  της κλίμακας Likert (το οποίο αντιστοιχεί στο “πολύ”) ομαδοποιήθηκαν στην ομάδα που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Υψηλής Ποιότητας, στην ομάδα που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Μεγάλης Ποσότητας και στην ομάδα που εκφράζει Γλωσσικό Εξαγόμενο Μεγάλης Ποσότητας. Από την άλλη, τα υποκείμενα των οποίων οι μέσοι όροι είχαν τιμή  $< 4$  της κλίμακας Likert ομαδοποιήθηκαν στην ομάδα που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Χαμηλής Ποιότητας, στην ομάδα που δέχεται Γλωσσικό Εισαγόμενο Μικρής Ποσότητας και στην ομάδα που εκφράζει Γλωσσικό Εξαγόμενο Μικρής Ποσότητας.



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα ποσοστών των μητέρων και της γλωσσικής τους ευφράδειας

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα του γλωσσικού υποβάθρου, δηλαδή την ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου, η τελευταία μετρήθηκε υπό τους όρους της γλωσσικής ευφράδειας των γονέων στην ελληνική γλώσσα αλλά και υπό τους όρους του βαθμού του πλούτου του γλωσσικού εισαγομένου. Αναφορικά με τη γλωσσική ευφράδεια των γονέων, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, προέκυψε ότι το 50% των μητέρων γνώριζαν καλά και τις δύο γλώσσες ενώ σχεδόν το άλλο μισό των μητέρων (47,06% ) γνώριζαν καλά μόνο την άλλη γλώσσα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των μητέρων (2,94%) φάνηκε να γνωρίζουν καλά μόνο την ελληνική γλώσσα.

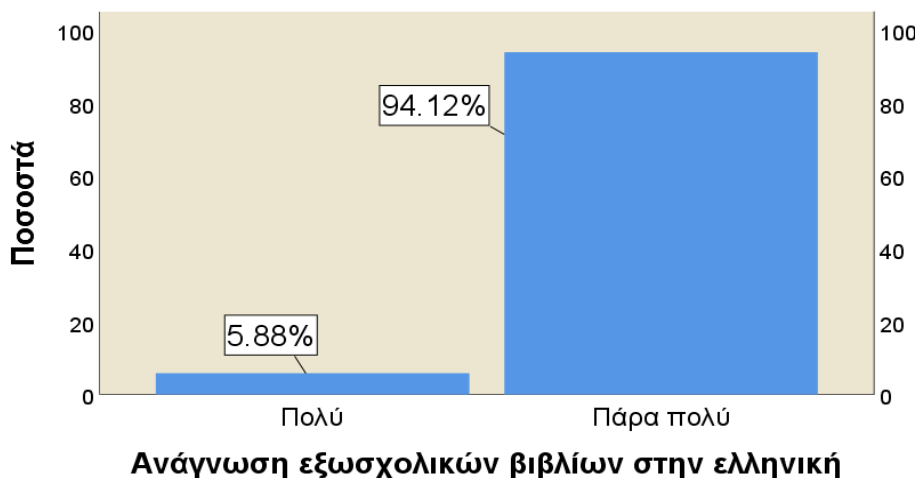
Παρόμοια ήταν και τα στοιχεία που προέκυψαν αναφορικά με τη γλωσσική ευφράδεια του πατέρα. Έτσι, το 50% των πατέρων γνώριζε καλά και τις δύο γλώσσες ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (35,29%) γνώριζε καλά μόνο την άλλη γλώσσα. Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό (14,71%) των πατέρων φάνηκε ότι γνώριζε καλά μόνο την ελληνική, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4.



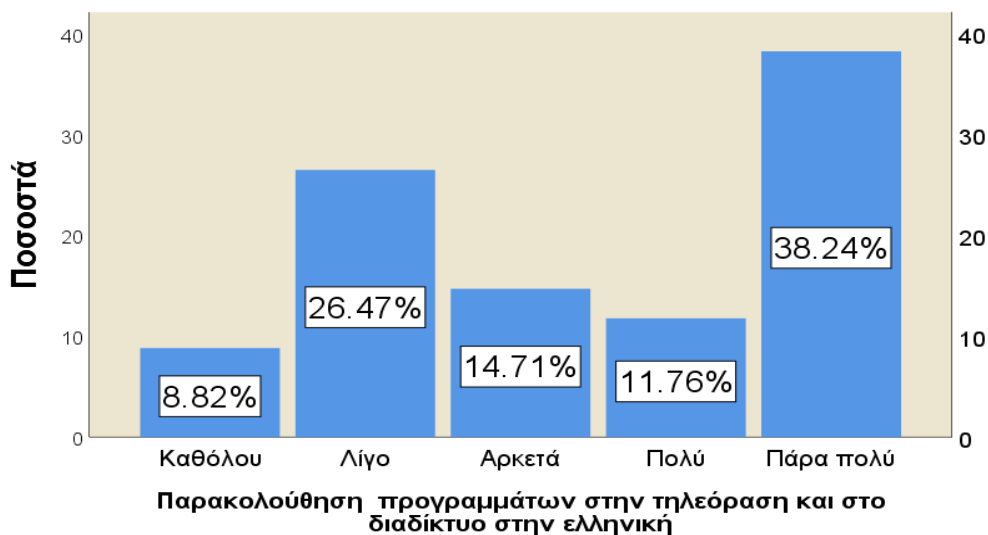
Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα ποσοστών των πατέρων και της γλωσσικής τους ευφράδειας

Τα δεδομένα της γλωσσικής ευφράδειας των γονέων δεν ανακωδικοποιήθηκαν αλλά λειτούργησαν ως ανεξάρτητα στοιχεία ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου. Τα δεδομένα που ανακωδικοποιήθηκαν παρουσιάζονται σε αυτό το σημείο και εξής και αφορούν το βαθμό πλούτου του γλωσσικού εισαγομένου, ο οποίος καθορίζεται από δραστηριότητες γραμματισμού και παρακολούθησης προγραμμάτων. Αναφορικά με τις δραστηριότητες γραμματισμού, φάνηκε ότι οι τελευταίες αφορούν μόνο την ελληνική γλώσσα, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5α. Περισσότερες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στην περίπτωση της παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, το 8,82% των δίγλωσσων παιδιών δήλωσε ότι δεν παρακολουθεί “καθόλου” προγράμματα τηλεόρασης ή διαδικτυακά στην ελληνική γλώσσα, το

26,47% δήλωσε ότι παρακολουθεί “λίγο”, το 14,71% των δίγλωσσων παιδιών δήλωσε ότι παρακολουθεί “αρκετά”, το 11,76% δήλωσε ότι παρακολουθεί “πολύ” και, τέλος, το 38,24% των δίγλωσσων παιδιών δήλωσε ότι παρακολουθεί “πάρα” πολύ τηλεοπτικά προγράμματα και προγράμματα στο διαδίκτυο στην ελληνική γλώσσα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 5β.



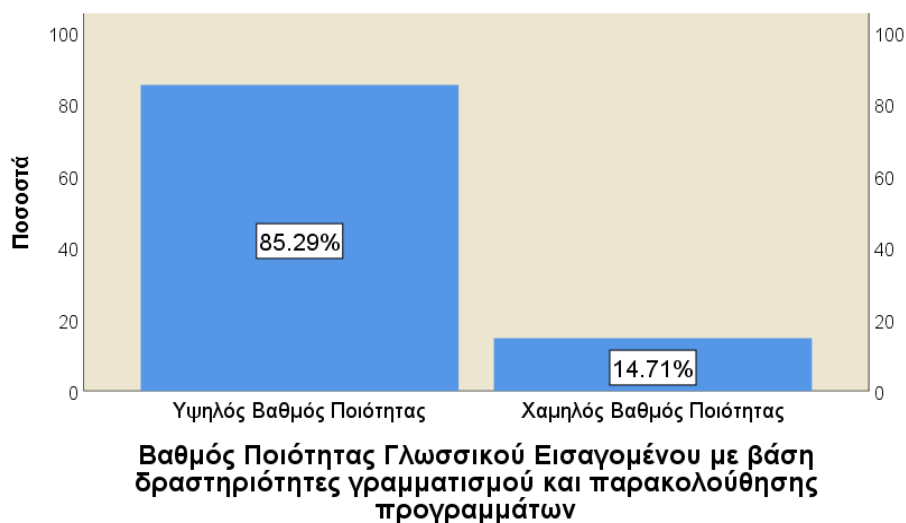
Διάγραμμα 5α: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων στην ελληνική



Διάγραμμα 5β: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού παρακολούθησης προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο στην ελληνική

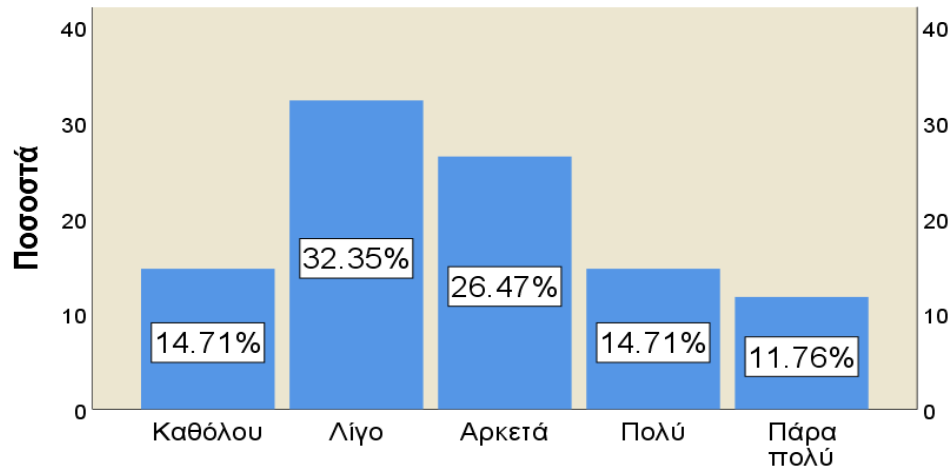
Στην προσπάθεια ομαδοποίησης των υποκειμένων ανάλογα με το βαθμό ποιότητας του γλωσσικού εισαγομένου, εφαρμόστηκε ανακωδικοποίηση των μεταβλητών. Με βάση το μέσο όρο

των απαντήσεων των υποκειμένων στις δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τις δραστηριότητες γραμματισμού και παρακολούθησης προγραμμάτων, τα δεδομένα ανακωδικοποιήθηκαν ώστε οι τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 4 της κλίμακας Likert να συνιστούν “Υψηλό Βαθμό Ποιότητας Γλωσσικού Εισαγομένου” και οι τιμές μικρότερες του 4 της κλίμακας Likert να συνιστούν “Χαμηλό Βαθμό Ποιότητας Γλωσσικού Εισαγομένου”. Αυτό που προέκυψε είναι ότι το 85,29% των υποκειμένων δέχεται γλωσσικό εισαγόμενο υψηλής ποιότητας (N: 29) ενώ το 14,71% των υποκειμένων δέχεται γλωσσικό εισαγόμενο χαμηλής ποιότητας (N: 5), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5γ.



*Διάγραμμα 5γ: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού ποιότητας του γλωσσικού εισαγομένου με βάση δραστηριότητες γραμματισμού και παρακολούθησης προγραμμάτων*

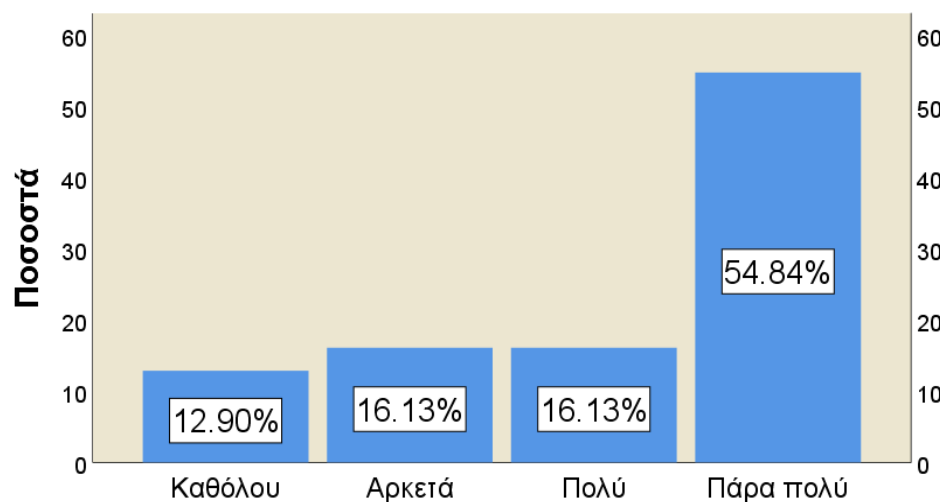
Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα του γλωσσικού υποβάθρου, δηλαδή την ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου, αυτή μετρήθηκε υπό τους όρους της ενδο-οικογενειακής χρήσης της ελληνικής. Όσον αφορά το ποσοστό χρήσης της ελληνικής από τους γονείς απευθυνόμενους στα παιδιά, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των γονέων (32,35%) χρησιμοποιεί “λίγο” τα ελληνικά στην επικοινωνία του με το παιδί ενώ ένα ακόμα μεγάλο ποσοστό των γονέων (26,47%) χρησιμοποιεί “αρκετά” την ελληνική στην επικοινωνία του με το παιδί. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των γονέων που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα “καθόλου” (14,71%), “πολύ” (14,71%) και “πάρα πολύ” (11,76%), όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 6α.



#### Χρήση της ελληνικής από τους γονείς προς το υποκείμενο

Διάγραμμα 6α: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς προς τα παιδιά

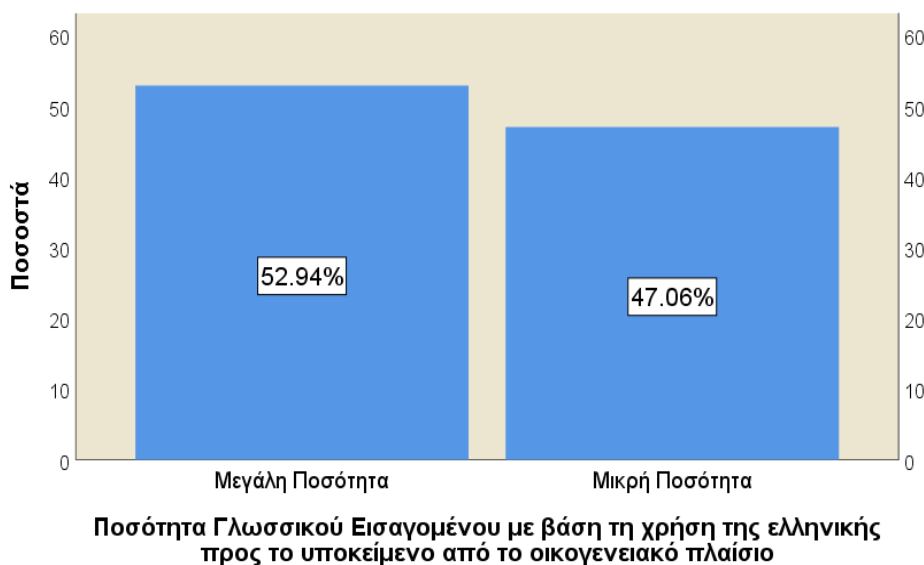
Αναφορικά με το ποσοστό χρήσης της ελληνικής από τα αδέρφια προς τα υποκείμενα, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των αδελφών (54,84%) χρησιμοποιεί “πάρα πολύ” τα ελληνικά στην επικοινωνία του με τα υποκείμενα. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των αδελφών που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα “καθόλου” (12,90%), “αρκετά” (16,13%) και “πολύ” (16,13%), όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 6β.



#### Χρήση της ελληνικής από τα αδέρφια προς το υποκείμενο

Διάγραμμα 6β: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τα αδέρφια προς τα παιδιά

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα και προκειμένου να προκύψει ομαδοποίηση των υποκειμένων σε υποκείμενα που δέχονται μεγάλη ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και σε υποκείμενα που δέχονται μικρή ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου, εφαρμόστηκε εκ νέου ανακωδικοποίηση. Με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων των υποκειμένων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των γονέων και των αδελφών, τα δεδομένα ανακωδικοποιήθηκαν ώστε οι μέσοι όροι μεγαλύτεροι ή ίσοι του 4 της κλίμακας Likert να συνιστούν “Μεγάλη Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου” ενώ οι μέσοι όροι μικρότεροι του 4 να συνιστούν “Μικρή Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου”. Αυτό που προέκυψε είναι ότι το 52,94% των υποκειμένων δέχεται γλωσσικό εισαγόμενο υψηλής ποσότητας (N: 18) ενώ το 47,06% δέχεται γλωσσικό εισαγόμενο χαμηλής ποσότητας (N: 16), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 6γ.

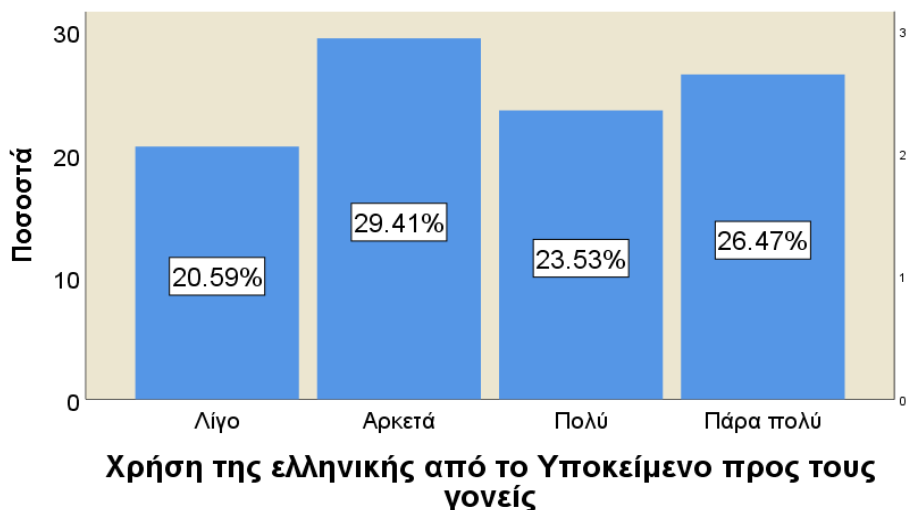


*Διάγραμμα 6γ: Ραβδόγραμμα ποσοστών του μεγέθους ποσότητας του γλωσσικού εισαγομένου με βάση τη χρήση της ελληνικής από το οικογενειακό πλαίσιο προς τα υποκείμενα*

Αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα του γλωσσικού υποβάθρου, δηλαδή το γλωσσικό εξαγόμενο, αυτό μετρήθηκε υπό τους όρους της γλωσσικής χρήσης της ελληνικής από τα υποκείμενα της μελέτης στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το ποσοστό χρήσης της ελληνικής από τα υποκείμενα απευθυνόμενα προς τους γονείς, φάνηκε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων κατανεμήθηκαν ισόποσα στις επιλογές που προσέφερε η κλίμακα. Έτσι, η πλειοψηφία των υποκειμένων (29,41%) χρησιμοποιεί “αρκετά” τα ελληνικά στην επικοινωνία τους με τους γονείς ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό (26,47%) τα χρησιμοποιεί “πάρα πολύ”. Ένα μικρότερο αλλά επίσης αντίστοιχο ποσοστό (23,53%) των υποκειμένων

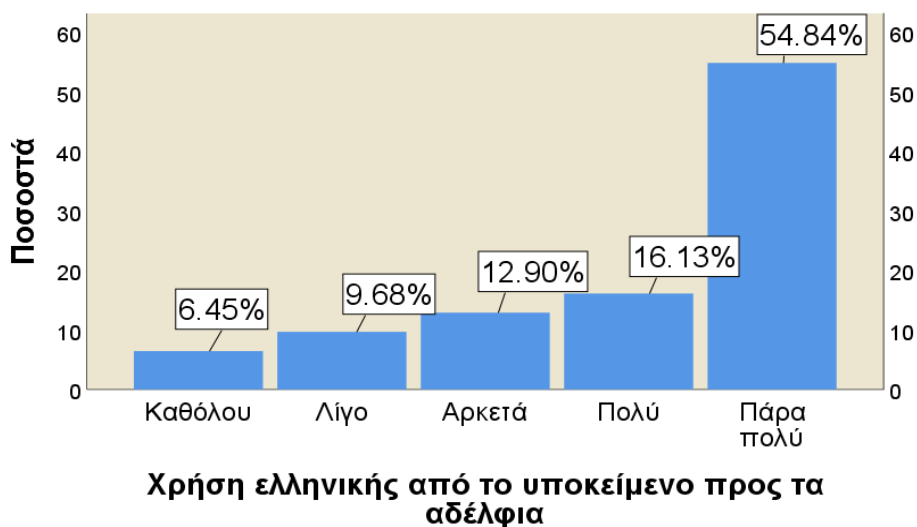


χρησιμοποιεί “πολύ” την ελληνική κατά την επικοινωνία του με τους γονείς ενώ το μικρότερο ποσοστό (20,59%) τη χρησιμοποιεί “λίγο”, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 7α.



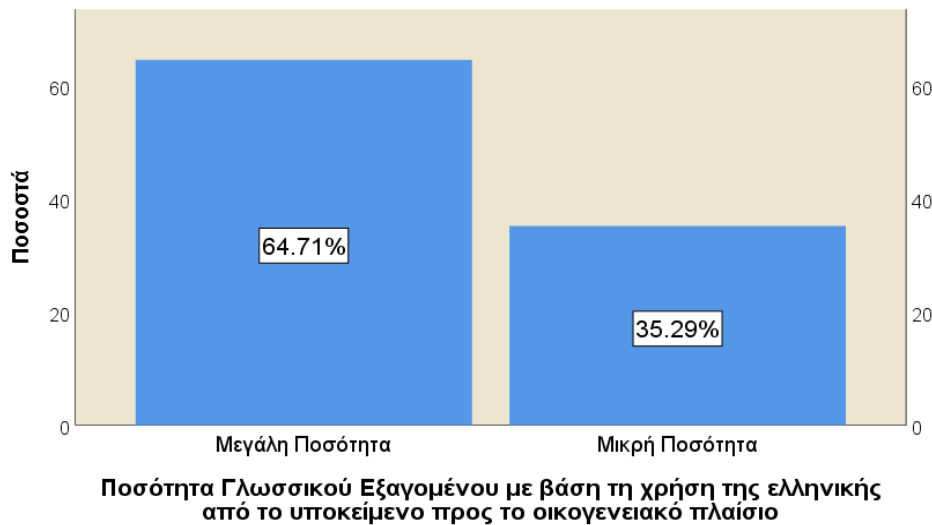
Διάγραμμα 7α: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας από το υποκείμενο προς τους γονείς

Αναφορικά με τη χρήση ελληνικής από τα υποκείμενα προς τα αδέλφια, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων (54,84%) χρησιμοποιεί “πάρα πολύ” τα ελληνικά στην επικοινωνία του με τα αδέλφια. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των υποκειμένων που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα “καθόλου” (6,45%), “λίγο” (9,68%), “αρκετά” (12,98%) και “πολύ” (16,13%) κατά την επικοινωνία τους με τα αδέλφια, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 7β.



Διάγραμμα 7β: Ραβδόγραμμα ποσοστών του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας από το υποκείμενο προς τα αδέλφια

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα περί χρήσης της ελληνικής από τα υποκείμενα και προκειμένου να προκύψει ομαδοποίηση των υποκειμένων σε υποκείμενα που εκφράζουν μεγάλη ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου και σε υποκείμενα που εκφράζουν μικρή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου, εφαρμόστηκε εκ νέου ανακωδικοποίηση. Αφού υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων των υποκειμένων στις δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τη χρήση της ελληνικής εκ μέρους των υποκειμένων προς γονείς και αδέρφια, τα δεδομένα ανακωδικοποιήθηκαν ώστε οι τιμές των μέσων όρων μεγαλύτερες ή ίσες του 4 της κλίμακας Likert να συνιστούν “Μεγάλη Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου” και οι τιμές μικρότερες του 4 της κλίμακας Likert να συνιστούν “Μικρή Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου”. Αυτό που προέκυψε ήταν ότι το 52,94% των υποκειμένων εξέφραζαν γλωσσικό εξαγόμενο υψηλής ποσότητας (N: 22) ενώ το 47,06% των υποκειμένων εξέφραζαν γλωσσικό εξαγόμενο χαμηλής ποσότητας (N: 12), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 7γ.



*Διάγραμμα 7γ: Ραβδόγραμμα ποσοστών του μεγέθους ποσότητας του γλωσσικού εξαγομένου με βάση τη χρήση της ελληνικής από το υποκείμενο προς το οικογενειακό πλαίσιο*

Κλείνοντας το θέμα του γλωσσικού υποβάθρου των δίγλωσσων υποκειμένων, από αυτό το σημείο κι έπειτα ξεκινά η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, ένα από τα οποία σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας. Στην παρούσα εργασία η αντίληψη της τροπικότητας νοείται υπό τους όρους της διάκρισης των διαβαθμίσεων επιστημικότητας, της διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας, της αναγνώρισης της επιστημικότητας και της αναγνώρισης της δεοντικότητας. Οι

προαναφερθείσες ικανότητες εξετάζονται από ένα σύνολο στοιχείων του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 5 αποτυπώνεται περιγραφικά οι μέσοι όροι των ποσοστών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στα διάφορα σύνολα στοιχείων που εξέταζαν αυτές τις ικανότητες.

**Πίνακας 5: Ποσοστό μονόγλωσσων και δίγλωσσων υποκειμένων % (Μ.Ο.) που ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ικανότητες αντίληψης τροπικότητας**

	Διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας	Διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας	Αναγνώριση επιστημικών εκφωνημάτων	Αναγνώριση δεοντικών εκφωνημάτων
<b>Μονόγλωσσοι</b>	89,2%	97,1%	63,7%	87,2%
<b>Δίγλωσσοι</b>	87,2%	84,3%	54,9%	68,6%

*N=68*

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την *ικανότητα διάκρισης των διαβαθμίσεων της επιστημικής τροπικότητας*, δηλαδή την ικανότητα διάκρισης της βεβαιότητας έναντι της πιθανότητας ή δυνατότητας, δεν αναδείχθηκαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς το 89,2% των μονόγλωσσων μαθητών και το αντίστοιχο 87,2% των δίγλωσσων μαθητών διέκριναν επιτυχώς τις διαβαθμίσεις της επιστημικής τροπικότητας των εκφωνημάτων. Στην περίπτωση όμως της *ικανότητας διάκρισης των διαβαθμίσεων της δεοντικής τροπικότητας*, παρατηρήθηκε μια αξιοπρόσεκτη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς τα μονόγλωσσα παιδιά φάνηκε να αναγνωρίζουν επιτυχώς τις διαβαθμίσεις της αναγκαιότητας κατά 97,1% ενώ τα δίγλωσσα παιδιά κατά 84,3%.

Συνεχίζοντας με την *αναγνώριση της επιστημικότητας*, αναδείχθηκε και πάλι μια μικρή διαφορά στην επιτυχή αναγνώριση των επιστημικών εκφωνημάτων ως επιστημικά μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, το 63,7% των μονόγλωσσων αναγνώρισε επιτυχώς τα επιστημικά εκφωνήματα έναντι του 54,9% των δίγλωσσων μαθητών. Μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν στην περίπτωση της *αναγνώρισης της δεοντικότητας*, αφού το 87,2% των μονόγλωσσων έναντι του 68,6% των δίγλωσσων μαθητών αναγνώρισε με επιτυχία τα δεοντικά εκφωνήματα.

Δεδομένων των διαφορών που παρατηρήθηκαν στα ποσοστά μονόγλωσσων και δίγλωσσων που αντιλήφθηκαν επιτυχώς την τροπικότητα επιδιώχθηκε η ανάδειξη της πιθανής στατιστικής

σημαντικότητας αυτών των διαφορών. Για το σκοπό αυτό, διεξήχθη ανάλυση με το στατιστικό που ακολουθεί την κατανομή *t*. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας *t* Ανεξάρτητων Δειγμάτων. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε έχοντας ως ομάδες ανεξάρτητων δειγμάτων τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές ενώ οι μεταβλητές ελέγχου ήταν η διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας, η διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας, η αναγνώριση επιστημικότητας και η αναγνώριση δεοντικότητας. Η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στις ικανότητες που αφορούσαν τη δεοντική τροπικότητα. Συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών εντοπίστηκαν στην ικανότητα “Διάκρισης Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας” ( $t = 2.458, df = 38.915, p = 0.019$ ) και στην ικανότητα “Αναγνώρισης Δεοντικότητας” που εκφράζουν τα εκφωνήματα ( $t = 3.441, df = 48.737, p = 0.001$ ).

Συνοψίζοντας, οι εντονότερες διαφορές που παρατηρήθηκαν περιγραφικά μέσα από τα ποσοστά μονόγλωσσων και δίγλωσσων που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στα καθήκοντα τροπικότητας αφορούσαν τα καθήκοντα δεοντικότητας. Η συγκεκριμένη παρατήρηση επιβεβαιώθηκε και επαγωγικά μέσα από τη στατιστική ανάλυση της στατιστικής σημαντικότητας *t* Ανεξάρτητων Δειγμάτων, όπου αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην διάκριση των διαβαθμίσεων δεοντικότητας και στην αναγνώριση της δεοντικότητας.

Περνώντας σε ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα, πέρα από τις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στην ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτής της εργασίας βρίσκεται και η έννοια της πρωτοτυπικότητας. Μελετάται επομένως η πιθανή διαφορά στην ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας όταν αυτή εκφράζεται σε πρωτοτυπικές και σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις. Προκειμένου να προκύψουν οι μεταβλητές “Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις” και “Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις”, ομαδοποιήθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις του εγγράφου της Γραπτής Δοκιμασίας Τροπικότητας που αφορούσαν τόσο επιστημικά όσο και δεοντικά εκφωνήματα. Ως εκ τούτου, στο σημείο αυτό η αντίληψη της τροπικότητας αφορά συνολικά και τα δύο είδη τροπικότητας και δεν διακρίνεται. Στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται περιγραφικά οι μέσοι όροι των ποσοστών των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο καθήκον αντίληψης της τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις.

**Πίνακας 6: Ποσοστό μονόγλωσσων και δίγλωσσων υποκειμένων % (Μ.Ο.) που ανταποκρίνονται επιτυχώς στην ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις**

	Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις	Αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις
<i>Μονόγλωσσοι</i>	88,2%	72,8%
<i>Δίγλωσσοι</i>	74,2% %	63,9%

N=68

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ομάδα των *μονόγλωσσων μαθητών*, το 88,2% από αυτούς φάνηκε να αντιλαμβάνεται την τροπικότητα των εκφωνημάτων που εκφέρονται σε πρωτοτυπικές ενώ το 72,8% φάνηκε να αντιλαμβάνεται την τροπικότητα εκφωνημάτων που εκφέρονται σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις, αποκαλύπτοντας μια μικρή διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας στις δύο αυτές περιπτώσεις. Με αντίστοιχο τρόπο ανταποκρίθηκαν και οι *δίγλωσσοι μαθητές*, από τους οποίους το 74,2% αναγνώρισε την τροπικότητα των εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις ενώ μικρότερο ποσοστό αυτών (63,9%) αναγνώρισε την τροπικότητα εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις.

Δεδομένης της διαφοράς που παρατηρήθηκε τόσο εκ μέρους των *μονόγλωσσων* όσο και εκ μέρους των *δίγλωσσων* αναφορικά με την αντίληψη της τροπικότητας εκφερόμενης σε πρωτοτυπικές και μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις, επιδιώχθηκε να αναδειχθεί η πιθανότητα στατιστικής σημαντικότητας αυτής της διαφοράς. Για το σκοπό αυτό, διεξήχθη ανάλυση με το στατιστικό που ακολουθεί την κατανομή *t*. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ο *έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας t της Μέσης Διαφοράς*. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε διακριτά για την ομάδα των *μονόγλωσσων* και διακριτά για την ομάδα των *δίγλωσσων παιδιών* ενώ η πιθανώς σημαντική διαφορά ελέγχθηκε μεταξύ των εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις και των εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις. Η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ικανότητας αντίληψης της τροπικότητας σε εκφωνήματα που εκφέρονται σε πρωτοτυπικές και σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις, τόσο για την ομάδα των *μονόγλωσσων μαθητών* ( $t = -3.847, df = 33, p = 0.001$ ) όσο και για την ομάδα των *δίγλωσσων μαθητών* ( $t = -2.244, df = 33, p = 0.032$ ).

Συνοψίζοντας, περιγραφικά παρατηρήθηκαν πράγματι διαφορές τόσο από *μονόγλωσσους* όσο και από *δίγλωσσους* στην αντίληψη της τροπικότητας υπό δύο συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές

ήταν η ύπαρξη πρωτοτυπικότητας στις εγκλίσεις και η απουσία αυτής. Περιγραφικά, φάνηκε ότι μεγαλύτερα ποσοστά μονόγλωσσα και δίγλωσσων κατανοούν την τροπικότητα όταν αυτή εκφέρεται σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις ενώ μικρότερα ποσοστά την κατανοούν όταν εκφέρεται σε μη πρωτοτυπικές. Η διαφορά αυτή που επιβεβαιώθηκε και επαγωγικά και αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική μέσα από την ανάλυση στατιστικής σημαντικότητας t Μέσης Διαφοράς.

Κλείνοντας το θέμα των διαφορών στην αντίληψη της τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές ανεξάρτητα ή μη από περιπτώσεις πρωτοτυπικότητας, σε αυτό το σημείο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών και συγκεκριμένα στις σχέσεις των εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και των ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας από αυτούς. Ως εξωτερικοί παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης νοούνται η ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου, η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Όπως φάνηκε στην περιγραφή του γλωσσικού υποβάθρου δείγματος, υπήρχαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δίγλωσσων παιδιών αναφορικά με τη γλωσσική χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις, τα δεδομένα ανακωδικοποιήθηκαν και από τη συνολική δίγλωσση ομάδα προέκυψαν υπο-ομάδες, όπως έχει περιγραφεί και στην αρχή του παρόντος υποκεφαλαίου. Συγκεκριμένα, προέκυψαν οι ομάδες δίγλωσσων παιδιών που δέχονται γλωσσικό εισαγόμενο υψηλής ποιότητας (n=29) και χαμηλής ποιότητας (n=5). Ακόμα, προέκυψαν οι ομάδες δίγλωσσων παιδιών που δέχονται μεγάλη ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου (n=18) και μικρή ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου (n=16). Τέλος, προέκυψαν οι ομάδες των παιδιών που παράγουν μεγάλη ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου (n=22) και μικρή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου (n=12). Στον Πίνακα 7 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των ποσοστών των δίγλωσσων παιδιών της κάθε υπο-ομάδας που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας.

Με μια πρώτη ματιά δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των υπο-ομάδων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Οι μόνες αξιοσημείωτες αποκλίσεις στα ποσοστά των υποκειμένων που ανταποκρίνονται επιτυχώς στα διάφορα καθήκοντα αντίληψης τροπικότητας εντοπίζονται στην περίπτωση της *διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας*, όπου το 92,4% των δίγλωσσων παιδιών με υψηλή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου διέκρινε τις διαβαθμίσεις επιτυχώς έναντι του 69,4% των δίγλωσσων παιδιών με χαμηλή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Παράλληλα, απόκλιση παρατηρήθηκε και στην περίπτωση *αναγνώρισης της δεοντικότητας*, καθήκον στο οποίο ανταποκρίθηκε με επιτυχία το 70,1% των δίγλωσσων με υψηλή ποιότητα

γλωσσικού εισαγομένου έναντι του 60% των δίγλωσσων με χαμηλή ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου αλλά και το 74,2% των δίγλωσσων με υψηλή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου έναντι του 58,3% των δίγλωσσων με χαμηλή ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. *Επομένως, ίσως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου και ικανοτήτων δεοντικότητας αλλά και ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου και ικανοτήτων δεοντικότητας.*

**Πίνακας 7: Ποσοστό δίγλωσσων υποκειμένων % (Μ.Ο.) που ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας εκφωνημάτων ανά υπο-ομάδα με βάση το βαθμό ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου και ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου και εξαγομένου**

	<i>Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</i>		<i>Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</i>		<i>Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου</i>	
	<i>Υψηλή (n=29)</i>	<i>Χαμηλή (n=5)</i>	<i>Υψηλή (n=18)</i>	<i>Χαμηλή (n=16)</i>	<i>Υψηλή (n=22)</i>	<i>Χαμηλή (n=12)</i>
<i>Διάκριση Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας</i>	87,3%	86,6%	90,7%	83%	89,4%	83,3%
<i>Διάκριση Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας</i>	84,8%	80%	83,3%	85,4%	<b>92,4%*</b>	<b>69,4%*</b>
<i>Αναγνώριση Επιστημικότητας</i>	55,2%	53,3%	53,7%	56%	56,1%	52,8%
<i>Αναγνώριση Δεοντικότητας</i>	<b>70,1%*</b>	<b>60%*</b>	67%	70,8%	<b>74,2%*</b>	<b>58,3%*</b>

(n=34)

\*ύπαρξη αξιοσημείωτης απόκλισης

Για να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα αναφορικά με την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης της γλώσσας και των ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης ( $\rho$ ), με βάση τον οποίο ελέγχθηκαν οι εξωτερικοί παράγοντες κατάκτησης γλώσσας ένας προς έναν. Ως εκ τούτου, προέκυψαν οι πίνακες που ακολουθούν.

Η γλωσσική ευφράδεια των γονέων δίνει πληροφορίες για την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου. Από τον συγκεκριμένο πίνακα φαίνεται ότι η μόνη σχέση που αναδεικνύεται αφορά τη γλωσσική ευφράδεια της μητέρας και την ικανότητα αναγνώρισης Δεοντικότητας των εκφωνημάτων, καθώς  $r = 0.209$ , τιμή που αναδεικνύει την ύπαρξη μιας αδύναμης αλλά υπαρκτής σχέσης.

**Πίνακας 8: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στη γλωσσική ευφράδεια της μητέρας και στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας (n=34)**

	<b>Γλωσσική Ευφράδεια Μητέρας</b>
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας</i>	---
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας</i>	---
<i>Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων</i>	---
<i>Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων</i>	<b>.209</b>

Από την άλλη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, η μόνη ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας με την οποία συσχετίζεται η Γλωσσική ευφράδεια του πατέρα είναι η *ικανότητα αναγνώρισης της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων*, καθώς  $r = 0.209$ , τιμή που αναδεικνύει και πάλι την ύπαρξη μιας αδύναμης αλλά υπαρκτής σχέσης. Στατιστική σημαντικότητα των προαναφερθέντων σχέσεων δεν αναδείχθηκε.

**Πίνακας 9: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στη γλωσσική ευφράδεια του πατέρα και στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας (n=34)**

	<b>Γλωσσική Ευφράδεια Πατέρα</b>
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας</i>	---
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας</i>	---
<i>Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων</i>	<b>.209</b>
<i>Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων</i>	---

Συνεχίζοντας στον Πίνακα 10, η ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου φαίνεται να συσχετίζεται μόνο με *ικανότητα αναγνώρισης της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων*, καθώς  $r = 0.303$ , τιμή που αναδεικνύει την ύπαρξη μιας σχέσης μέτριας ισχύος. Στατιστική σημαντικότητα αυτής της σχέ-

**Πίνακας 10: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στην ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου και στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας (n=34)**

	<b>Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</b>
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας</i>	---
<i>Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας</i>	---
<i>Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων</i>	---
<i>Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων</i>	<b>.303</b>

σης και πάλι δεν αναδείχθηκε. Συνολικά, αναφορικά με την ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου, η γλωσσική ευφράδεια της μητέρας και η ποιότητα του εισαγομένου συσχετίζεται με την ικανότητα



αναγνώρισης της δεοντικότητας των εκφωνημάτων ενώ μόνο η γλωσσική ευφράδεια του πατέρα διαφοροποιείται, με το να συσχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης της επιστημικότητας.

Με βάση τον Πίνακα 11, η ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου φαίνεται ότι συσχετίζεται με περισσότερες της μιας ικανότητες. Συγκεκριμένα, συσχετίζεται στη βάση μιας αδύναμης σχέσης με τη Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας ( $r = 0.213$ ) και με την Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων ( $r = 0.256$ ). Ούτε σε αυτές τις περιπτώσεις αναδείχθηκε η στατιστική σημαντικότητα των σχέσεων.

**Πίνακας 11: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στην ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας (n=34)**

	<b>Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</b>
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας	<b>.213</b>
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας	---
Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων	---
Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων	<b>.256</b>

Αντίστοιχα, και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου φαίνεται να συσχετίζεται με περισσότερες της μιας ικανότητες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 12. Οι ικανότητες αυτές όμως αφορούν και οι δύο τη δεοντικότητα. Διαφαίνεται άρα η ύπαρξη μιας αδύναμης σχέσης μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου και διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας ( $r = 0.280$ )

**Πίνακας 12: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στην ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου και στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας (n=34)**

	<b>Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου</b>
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας	---
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας	<b>.280</b>
Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων	---
Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων	<b>.351*</b>

\*( $p < .05$ )

και η ύπαρξη μιας μέτριας σχέσης μεταξύ της ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου και της αναγνώρισης της δεοντικότητας των εκφωνημάτων ( $r = 0.351$ ), η οποία μάλιστα είναι στατιστικά σημαντική ( $r = 0.351, p = 0.042$ ).

Συμπερασματικά, οι αποκλίσεις μεταξύ των δίγλωσσων υπο-ομάδων που αναδείχθηκαν στον Πίνακα 7 αποκάλυψαν την πιθανότητα κάποια ύπαρξης σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού

εξαγομένου και ικανοτήτων δεοντικότητας αλλά και ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου και ικανοτήτων δεοντικότητας. Η ύπαρξη αυτών των σχέσεων επιβεβαιώθηκε και επαγωγικά μέσα από την ανάδειξη αδύναμων – στις περισσότερες περιπτώσεις – αλλά υπαρκτών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που παρουσιάζονται στους πίνακες 8 – 12. Από τις επτά συνολικά σχέσεις που αναδείχθηκαν σε αυτούς τους πίνακες, μόνο οι δύο αφορούσαν την επιστημικότητα ενώ όλες οι υπόλοιπες αφορούσαν την ικανότητα *αναγνώρισης και διάκρισης των βαθμών δεοντικότητας*, αναδεικνύοντας ως συμπέρασμα τη θέση ότι οι εξωτερικοί παράγοντες κατάκτησης συσχετίζονται κυρίως με τις ικανότητες αντίληψης τροπικότητας που αφορούν τη δεοντικότητα.

Τέλος, η τελευταία ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το θέμα της αντίληψης της τροπικότητας και των εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης προσέφερε στοιχεία σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών της έρευνας. Με άλλα λόγια, θεωρήθηκε ακόμα ενδιαφέρουσα η μελέτη της σχέσης των ίδιων των εξωτερικών παραγόντων μεταξύ τους αλλά και της σχέσης των ίδιων των ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας μεταξύ τους.

**Πίνακας 13: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης (n=34)**

	Γλωσσική Ευφράδεια Μητέρας	Γλωσσική Ευφράδεια Πατέρα	Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου	Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου	Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου
<b>Γλωσσική Ευφράδεια Μητέρας</b>	---	.612**	---	.235	.218
<b>Γλωσσική Ευφράδεια Πατέρα</b>	.612**	---	---	---	---
<b>Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</b>	---	---	---	.273	.422*
<b>Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου</b>	.235	---	.273	---	.860**
<b>Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου</b>	.218	---	.422*	.860**	---

\*( $p < 0.05$ )

\*\*( $p < 0.01$ )

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, στην πρώτη περίπτωση ελέγχθηκαν οι παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης μόνον τους, δηλαδή η *Γλωσσική Ευφράδεια της μητέρας*, η *γλωσσική ευφράδεια του πατέρα*, η *Ποιότητα Γλωσσικού Εισαγομένου*, η *Ποσότητα Γλωσσικού Εισαγομένου* και η *Ποσότητα Γλωσσικού Εξαγομένου*. Στη δεύτερη περίπτωση, μόνον τους ελέγχθηκαν οι ικανότητες σχετιζόμενες με την τροπικότητα, δηλαδή η *Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας* και *Δεοντικότητας*, η *Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων* και η *Αναγνώριση της Δεοντικότητας*. Ως εκ τούτου, προέκυψαν οι πίνακες 13 και 14 ως πίνακες συσχετίσεων.

**Πίνακας 14: Δείκτες Συσχέτισης ανάμεσα στις ικανότητες αντίληψης τροπικότητας (n=34)**

	Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας	Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας	Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων	Αναγνώριση της Δεοντικότητας εκφωνημάτων
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Επιστημικότητας	---	---	---	---
Διάκριση των Διαβαθμίσεων Δεοντικότητας	---	---	---	<b>.292</b>
Αναγνώριση της Επιστημικότητας των εκφωνημάτων	---	---	---	<u><b>.456**</b></u>
Αναγνώριση της Δεοντικότητας των εκφωνημάτων	---	<b>.292</b>	<u><b>.456**</b></u>	---

\*\*( $p < 0.01$ )

Από τον Πίνακα 13, προκύπτουν ορισμένες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις. Αρχικά φαίνεται η ύπαρξη μιας ισχυρής και στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας των δύο γονέων ( $r = 0.612$ ,  $p = 0.000$ ). Η γλωσσική ευφράδεια της μητέρας μόνο φαίνεται ακόμα ότι βρίσκεται σε αδύναμη αλλά επαρκή σχέση με την ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου ( $r = 0.235$ ) και την ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου ( $r = 0.218$ ), σχέσεις που δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αδύναμη αλλά επαρκή σχέση βρέθηκε επίσης και ανάμεσα στην ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου και την ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου ( $r = 0.273$ ) αλλά και ανάμεσα στην ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου και την ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου ( $r = 0.422$ ,  $p =$

0.05). Ισχυρή σχέση και παράλληλα στατιστικά σημαντική αναδείχθηκε μεταξύ της ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου και της ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου ( $r = 0.860$ ,  $p = 0.000$ ). Ο Πίνακας 14 αποτυπώνει δύο σχέσεις, στις οποίες παρούσα είναι η αναγνώριση δεοντικών εκφωνημάτων. Έτσι, η αναγνώριση δεοντικών εκφωνημάτων φαίνεται ότι σχετίζεται αδύναμα με τη διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικών εκφωνημάτων ( $r = 0.292$ ) και μέτρια με την αναγνώριση επιστημικών εκφωνημάτων ( $r = 0.456$ ,  $p = 0.007$ ), σχέση η οποία είναι παράλληλα και στατιστικά σημαντική.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι εξωτερικοί παράγοντες κατάκτησης της γλώσσας συσχετίζονται μεταξύ τους, υπό την έννοια ότι αλλάζουν μαζί. Συγκεκριμένα, όσο αλλάζει η γλωσσική ευφράδεια της μητέρας, αλλάζει και η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Όσο αλλάζει η ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου φαίνεται να αλλάζει και η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Τέλος, φαίνεται ότι όσο αλλάζει η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου αλλάζει και η ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Από την άλλη, καθώς αλλάζει η ικανότητα Αναγνώρισης της Δεοντικότητας αλλάζει και η ικανότητα Διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας αλλά και η ικανότητα Αναγνώρισης της Επιστημικότητας. Συμπερασματικά, δεν υπάρχει μόνο σχέση μεταξύ παραγόντων κατάκτησης και ικανοτήτων αντίληψης τροπικότητας αλλά υπάρχει σχέση και μεταξύ των ίδιων των παραγόντων κατάκτησης και μεταξύ των ίδιων των ικανοτήτων αντίληψης τροπικότητας.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται η αναφορά στις ικανότητες αντίληψης της τροπικότητας και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας περνά πλέον στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που έχει να κάνει με *την ύπαρξη διαφορών στις γλωσσικές επιλογές έκφρασης της τροπικότητας από μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά*. Η έκφραση της τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μελετάται μέσα από δύο καθήκοντα, ένα καθήκον πολλαπλής επιλογής κι ένα καθήκον παραγωγής γραπτού λόγου.

Όσον αφορά το καθήκον πολλαπλής επιλογής για την έκφραση της τροπικότητας, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές κλήθηκαν συμπληρώσουν κενά, επιλέγοντας από τις τρεις εγκλίσεις εκείνη που θεωρούσαν κατάλληλη για το ρήμα του εκάστοτε εκφωνήματος. Στα επιστημικά εκφωνήματα, οι περισσότεροι μονόγλωσσοι επέλεξαν την οριστική ως την έγκλιση του κυρίως ρήματος. Συγκεκριμένα, το 79,5% των μονόγλωσσων παιδιών επέλεξαν την οριστική έγκλιση ενώ το υπόλοιπο 11,7% προτίμησε την υποτακτική και το υπόλοιπο 8,8% την προστακτική. Παρόμοια συμπεριφέρθηκαν και οι δίγλωσσοι μαθητές, από τους οποίους το 66,7%

επέλεξαν την οριστική έγκλιση ενώ το υπόλοιπο 19,6% προτίμησε την υποτακτική και το υπόλοιπο 13,7% την προστακτική.

Από την άλλη, στα εκφωνήματα που εξέφραζαν δεοντικότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μονόγλωσσων παιδιών επέλεξε την προστακτική (69,6%) με ένα μικρότερο ποσοστό να επιλέγει την υποτακτική (19,6%) κι ένα ακόμα μικρότερο να επιλέγει την οριστική (10,8%). Από τη μεριά των δίγλωσσων παιδιών, φαίνεται ότι επίσης οι περισσότεροι δίγλωσσοι (52,9%) επέλεξαν την προστακτική έγκλιση για την έκφραση της δεοντικότητας, με ένα όμως αξιόλογο ποσοστό αυτών (28,5%) να επιλέγει και την υποτακτική και με ένα μικρότερο (18,6%) να επιλέγει την οριστική, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 15.

**Πίνακας 15: Ποσοστό μονόγλωσσων και δίγλωσσων υποκειμένων (Μ.Ο.) % ανάλογα με τις εγκλιτικές επιλογές τους για την έκφραση επιστημικότητας και δεοντικότητας**

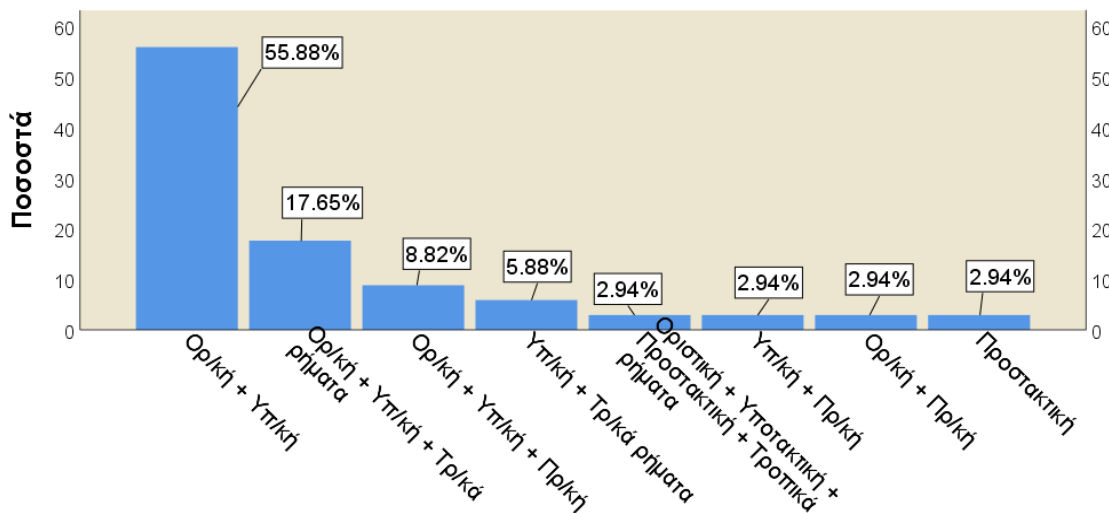
	Για επιστημικά εκφωνήματα			Για δεοντικά εκφωνήματα		
	Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική	Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική
<b>Μονόγλωσσοι</b>	79,5%	11,7%	8,8%	10,8%	19,6%	69,6%
<b>Δίγλωσσοι</b>	66,7%	19,6%	13,7%	18,6%	28,5%	52,9%

*N* = 68

Αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί από τον Πίνακα 15 είναι ότι η πλειοψηφία τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων μαθητών επιλέγει την πρωτοτυπική έγκλιση για την έκφραση των δύο ειδών τροπικότητας. Συγκεκριμένα, για την έκφραση επιστημικότητας επιλέγεται η οριστική ενώ για την έκφραση δεοντικότητας η προστακτική. Ωστόσο, παρατηρείται μια απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των δύο ομάδων, ιδιαίτερα στην περίπτωση της έκφρασης της δεοντικότητας. Η απόκλιση αυτή ουσιαστικά αποτυπώνει την ύπαρξη μιας μεγαλύτερης διακύμανσης στις εγκλιτικές επιλογές που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές για την έκφραση του εκάστοτε είδους τροπικότητας. Έτσι, μικρότερη πλειοψηφία δίγλωσσων σε σχέση με αυτή των μονόγλωσσων προτιμά τις πρωτοτυπικές εγκλίσεις. Πέρα από αυτές, οι δίγλωσσοι φαίνεται να προτιμούν και τις υπόλοιπες δύο εγκλίσεις για την έκφραση της δεοντικής τροπικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μονόγλωσσους, αφού πέραν της προστακτικής αξιοποιούν

και την υποτακτική (28,5%) και την οριστική (18,6%) σε σχέση με τους μονόγλωσσους που αντίστοιχα χρησιμοποιούν την υποτακτική (19,6%) και την οριστική (10,8%) αρκετά λιγότερο.

Στην προσπάθεια να διαφανεί εάν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι διαφοροποιούνται πράγματι σαν ομάδα στις εγκλιτικές επιλογές έκφρασης της τροπικότητας και γενικότερα στην επιλογή των γλωσσικών τρόπων πραγμάτωσης της τροπικότητας, ιδιαίτερα βοηθητική είναι η παρατήρηση των γλωσσικών τους επιλογών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Σημειώνεται ότι στο καθήκον παραγωγής γραπτού λόγου, τα υποκείμενα αξιοποίησαν και λεξικούς τρόπους για την πραγμάτωση της τροπικότητας, στους οποίους γίνεται μικρή αναφορά παρόλο που δεν βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας. Έτσι, όσον αφορά το καθήκον παραγωγής λόγου και συγκεκριμένα τους γραμματικούς τρόπους έκφρασης της τροπικότητας, οι συχνότεροι συνδυασμοί γραμματικών τρόπων στα κείμενα των μονόγλωσσων παιδιών φαίνονται στο Διάγραμμα 8.



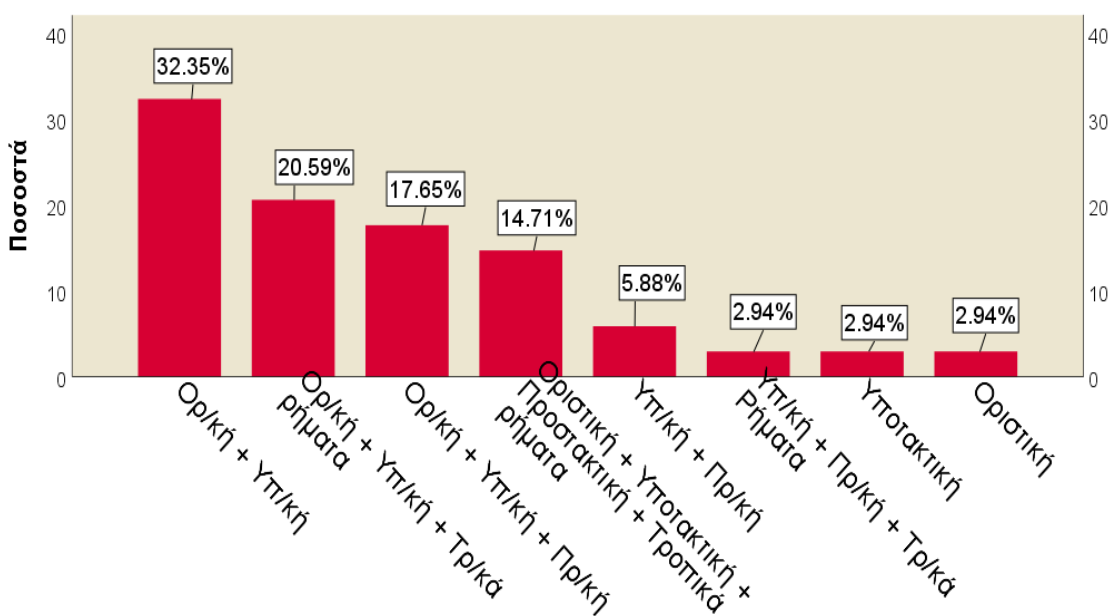
### Γραμματικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 8: Ραβδόγραμμα ποσοστών μονόγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό γραμματικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

Συγκεκριμένα, στα κείμενα της πλειοψηφίας των μονόγλωσσων (55,88%) κυριαρχούσε ο συνδυασμός “Οριστική και Υποτακτική” ενώ σε ένα επίσης σημαντικό ποσοστό των κειμένων (17,65%) παρατηρήθηκε ο συνδυασμός “Οριστική, Υποτακτική και Τροπικά ρήματα”. Οι υπόλοιποι συνδυασμοί αξιοποιήθηκαν από μικρότερο ποσοστό μονόγλωσσων. Έτσι, ο συνδυασμός “Οριστική, Προστακτική και Υποτακτική” αξιοποιήθηκε από το 8,82%, ο συνδυασμός

“Τροπικά ρήματα + Υποτακτική” από το 5,88% και οι συνδυασμοί “Οριστική, Υποτακτική, Προστακτική και Τροπικά Ρήματα”, “Προστακτική και Υποτακτική”, “Οριστική και Προστακτική”, “Προστακτική” αξιοποιήθηκαν ο κάθε ένας από ένα ποσοστό της τάξεως του 2,94% των μονόγλωσσων μαθητών.

Παρομοίως, στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, οι συνδυασμοί που αξιοποιήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν εκείνοι των μονόγλωσσων. Έτσι, και πάλι ο συνδυασμός “Οριστική και Υποτακτική” αξιοποιήθηκε από την πλειοψηφία των δίγλωσσων μαθητών (32,35%) ενώ αμέσως ακολουθούσαν οι συνδυασμοί “Οριστική, Υποτακτική και Τροπικά ρήματα” (20,59%) και “Οριστική, Υποτακτική και Προστακτική” (17,65%). Πέραν αυτών, οι υπόλοιποι συνδυασμοί γραμματικών τρόπων αξιοποιήθηκαν με διαφορετική συχνότητα από τους δίγλωσσους σε σχέση με τους μονόγλωσσους, με το 14,71% των δίγλωσσων να αξιοποιεί το συνδυασμό “Οριστική, Υποτακτική, Προστακτική και Τροπικά Ρήματα”, το 5,88% το συνδυασμό “Προστακτική και Υποτακτική” ενώ οι συνδυασμοί “Υποτακτική, Προστακτική και Τροπικά Ρήματα”, “Υποτακτική”, “Προστακτική” αξιοποιήθηκαν ο κάθε ένας από ένα ποσοστό της τάξεως του 2,94% των δίγλωσσων μαθητών, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 9.



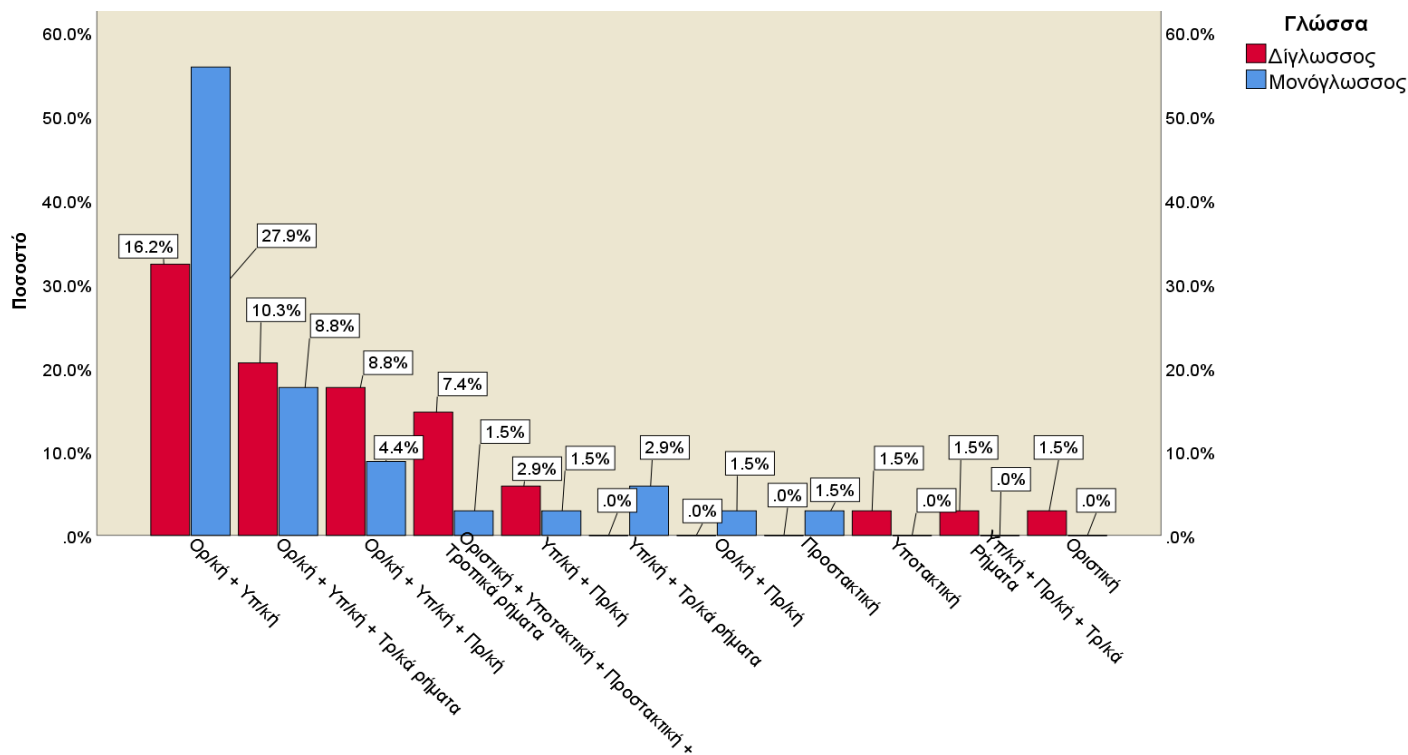
### Γραμματικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 9: Ραβδόγραμμα ποσοστών δίγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό γραμματικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

Αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές στην γραμματική έκφραση τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους, σημειώνεται ότι η Οριστική, η Υποτακτική και η Προστακτική έγκλιση αξιοποιήθηκαν κυρίως με την πρωτοτυπική τους λειτουργία. Μόνο στην περίπτωση των μονόγλωσσων μαθητών – και σε ελάχιστες περιπτώσεις – η οριστική έγκλιση αξιοποιήθηκε για τη δήλωση δεοντικότητας (1,2,3), πέραν την πρωτοτυπικής επιστημικής της λειτουργίας. Και στα κείμενα των μονόγλωσσων και στα κείμενα των δίγλωσσων, η έντονη συχνότητα της υποτακτικής έγκλιση οφειλόταν στο γεγονός ότι λειτουργούσε ως συμπλήρωμα προσωπικών λεξικών ρημάτων, απρόσωπων εκφράσεων ή τροπικών ρημάτων (4, 5). Ως έγκλιση ρήματος κύριας πρότασης λειτούργησε σε λίγα κείμενα των μονόγλωσσων παιδιών (6) και σε ελαφρώς περισσότερα των δίγλωσσων (7). Τέλος, όσον αφορά τα τροπικά ρήματα, παρατηρήθηκε ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές χρησιμοποίησαν συχνότερα το ρήμα “πρέπει”, με δεοντική λειτουργία (8), παρά το ρήμα “μπορεί”, με επιστημική λειτουργία (9). Αντιθέτως, στους δίγλωσσους μαθητές τα δύο τροπικά ρήματα εμφανίστηκαν με την ίδια συχνότητα. Σημειώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μονόγλωσσοι μαθητές συνδύασαν το τροπικό ρήμα “πρέπει” με τον τροπικό δείκτη “θα”, μετριάζοντας τη δεοντικότητα του εκφωνήματός τους (10), κάτι που δε συνέβη με τους δίγλωσσους μαθητές.

- (1) Γιατί δεν δοκιμάζεις να περνάς περισσότερο χρόνο με τους φίλους...; (μονόγλωσσοι)
- (2) Θα αφιερώνεις περισσότερο χρόνο στο να αθλείσαι αντί να παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια. (μονόγλωσσοι)
- (3) Θα τον παίρνεις και τον υπολογιστή κάθε μέρα αλλά μόνο για μία ώρα και μετά θα τον κλείνεις. (μονόγλωσσοι)
- (4) Θα ήταν καλό να βάζεις χρονόμετρο όταν κάθεσαι στον υπολογιστή. (μονόγλωσσοι)
- (5) Κατά τη γνώμη μου, πρέπει να βγαίνεις λίγο από το σπίτι σου, να πηγαίνεις σε πάρκα με τους γονείς σου [...]. (δίγλωσσοι)
- (6) Στον ελεύθερο σου χρόνο να αρχίσεις ένα άθλημα, όπως το μπάσκετ. (μονόγλωσσοι)
- (7) Πρώτον, να βγάλεις τον υπολογιστή από το δωμάτιό σου και δεύτερο να ασχοληθείς με κάτι για να μην το σκέφτεσαι. (δίγλωσσοι)
- (8) Πρέπει να αρχίσει να πηγαίνεις περισσότερες βόλτες με τους φίλους σου. (μονόγλωσσοι)
- (9) Μπορεί να χαλάσουν τα μάτια σου [...]. (δίγλωσσοι)
- (10) Θα πρέπει να σταματήσεις να είσαι όλη την ημέρα στον υπολογιστή [...]. (μονόγλωσσοι)





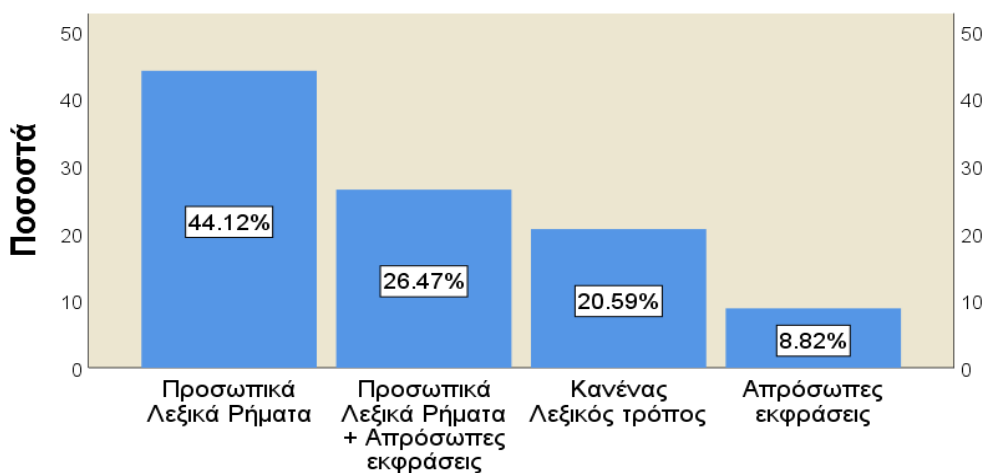
Γραμματικοί Τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 10: Ραβδόγραμμα ποσοστών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό γραμματικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο συγκεντρωτικό διάγραμμα (Διάγραμμα 10), προκύπτει μια βασική ομοιότητα μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, που αφορά την πραγματοποίηση ίδιων γραμματικών επιλογών για τη δήλωση της τροπικότητας. Συγκεκριμένα, και για τις δύο ομάδες ο δημοφιλέστερος συνδυασμός είναι ο συνδυασμός “Οριστική και Υποτακτική”, με τους συνδυασμούς “Οριστική, Υποτακτική και Τροπικά ρήματα” και “Οριστική, Υποτακτική και Προστακτική” να ακολουθούν. Μια βασική διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων συνίσταται στο γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές φαίνεται να έχουν μικρότερες αποκλίσεις στις γραμματικές επιλογές τους, γεγονός που σημαίνει ότι ίσως αξιοποιούν μια μεγαλύτερη ποικιλία γραμματικών τρόπων για τη δήλωση της τροπικότητας. Αντιθέτως, αναφορικά με τη μονόγλωσση ομάδα, η μεγάλη απόκλιση μεταξύ του συχνότερου συνδυασμού γραμματικών τρόπων και των υπόλοιπων είναι φανερή, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι για τους μονόγλωσσους οι γραμματικές επιλογές είναι περισσότερο σταθερές.

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για το καθήκον παραγωγής γραπτού λόγου αλλά εστιάζοντας αυτή τη φορά στη λεξική πραγμάτωση της τροπικότητας, αναφέρεται ότι εκ μέρους των μονόγλωσσων παιδιών, ο συχνότερος λεξικός τρόπος ήταν τα “Προσωπικά λεξικά ρήματα”, καθώς

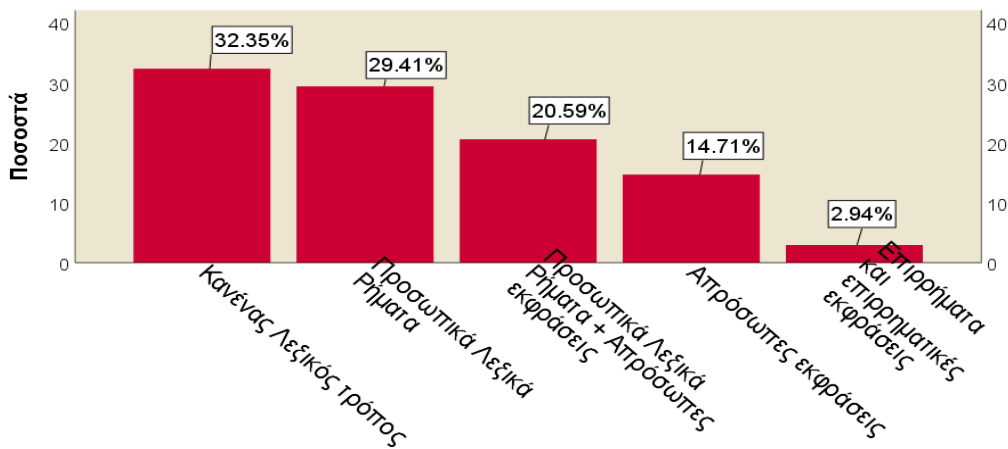
εντοπίστηκε στο 44,12% των κειμένων μονόγλωσσων μαθητών. Ο αμέσως επόμενος συχνότερος συνδυασμός ήταν τα “Προσωπικά λεξικά ρήματα και οι απρόσωπες εκφράσεις”, ο οποίος εντοπίστηκε στο 26,4% των κειμένων. Σε παρόμοιο ποσοστό (20,59%) δεν αξιοποιήθηκε “κανένας λεξικός τρόπος” ενώ λιγότερο συχνή ήταν φάνηκε η αξιοποίηση “απρόσωπων εκφράσεων” (8,82%), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 11.



### Λεξικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 11: Ραβδόγραμμα ποσοστών μονόγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό λεξικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

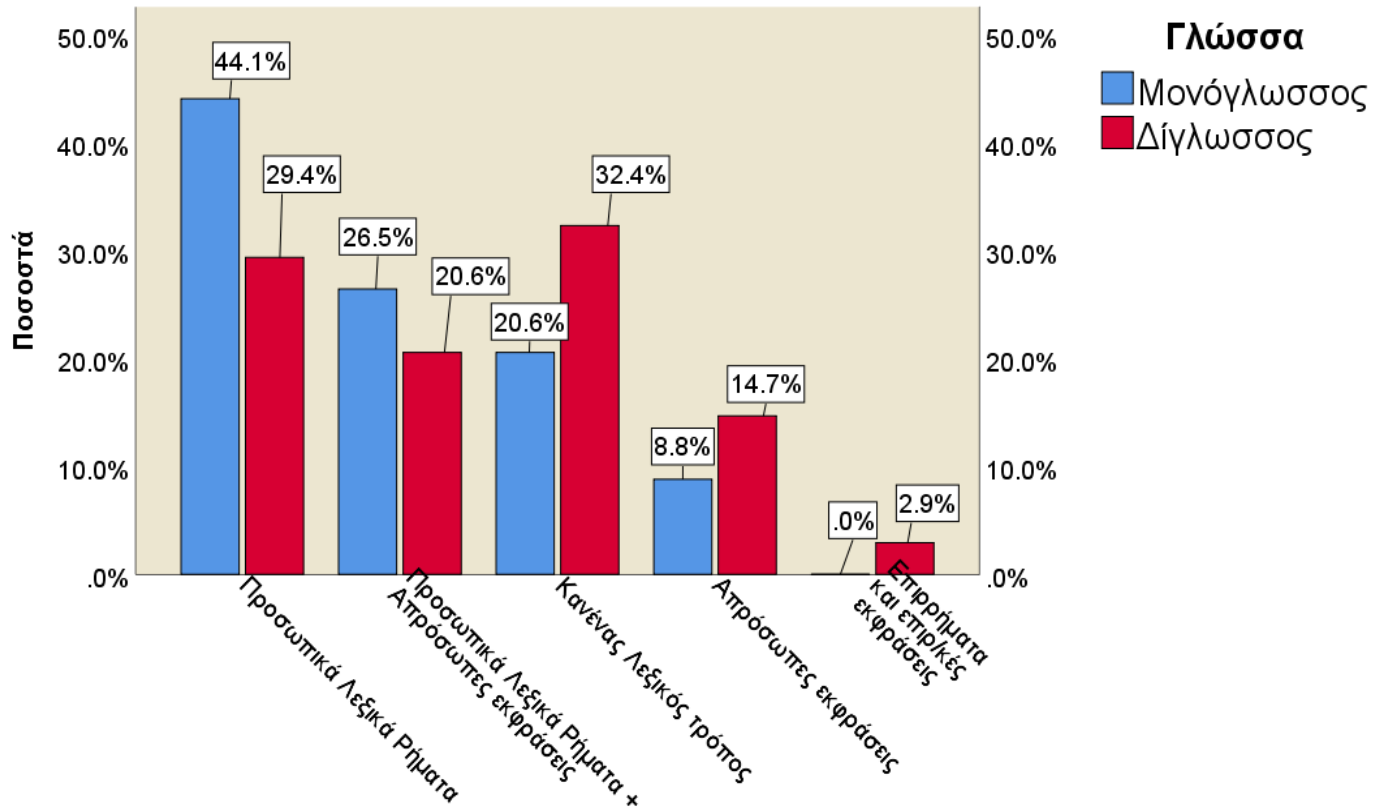
Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, όμως, η πλειοψηφία τους δεν αξιοποίησε λεξικά στοιχεία για τη δήλωση της τροπικότητας (32,35%). Ωστόσο, σημαντικά ποσοστά δίγλωσσων αξιοποίησαν “προσωπικά λεξικά ρήματα” (29,41%) και “προσωπικά λεξικά ρήματα και απρόσωπες



### Λεξικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 12: Ραβδόγραμμα ποσοστών δίγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό λεξικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

εκφράσεις” (20,59%) για τη δήλωση της τροπικότητας. Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (14,71) αξιοποιεί στα κείμενά του μόνο απρόσωπες εκφράσεις ενώ ένα πολύ μικρότερο (2,94%) τα επιρρήματα και τις επιρρηματικές εκφράσεις, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 12.



### Λεξικοί τρόποι δήλωσης της τροπικότητας

Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα ποσοστών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ανάλογα με το συνδυασμό λεξικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας που αξιοποίησαν

Στην προσπάθεια εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων σε σχέση με τη λεξική δήλωση της τροπικότητας, φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες αξιοποίησαν μια ποικιλία προσωπικών λεξικών ρημάτων για την έκφραση της δεοντικότητας, μερικά από τα οποία ήταν τα ρήματα “μπορείς”, “θα μπορούσες”, “προτείνω”, “ελπίζω”, “λέω”, “συμβουλεύω”, με το ρήμα “μπορείς/θα μπορούσες” να είναι το πιο συχνό και στις δύο ομάδες. Για την έκφραση επιστημικότητας, εντοπίστηκαν προσωπικά λεξικά ρήματα μόνο στην περίπτωση των μονόγλωσσων, τα οποία ήταν “πιστεύω”, “νομίζω”, “βλέπω”, “ξέρω”. Όσον αφορά τις απρόσωπες εκφράσεις, αυτές αξιοποιήθηκαν και από τις δύο ομάδες, με τους μονόγλωσσους όμως

να παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη ποικιλία. Έτσι, οι τελευταίοι αξιοποίησαν τις φράσεις “*θα ήταν καλό*”, “*θα ήταν ωραίο*”, “*θα ήταν υγιεινό*”, “*θα ήταν πιο χρήσιμο*”, “*δεν είναι εύκολο*”, “*είναι λογικό*”, ενώ οι δίγλωσσοι περιορίστηκαν στις φράσεις “*θα ήταν καλό/καλύτερο*”, “*θα ήταν ωραίο*”, “*θα ήταν χρήσιμο*”. Και στις δύο ομάδες, συχνότερη ήταν η έκφραση “*θα ήταν καλό/καλύτερο*”. Επιρρηματική έκφραση εντοπίστηκε μόνο σε μία περίπτωση, με ένα δίγλωσσο μαθητή να κάνει τη χρήση της φράσης “*κατά τη γνώμη μου*”.

Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται και στο συγκεντρωτικό διάγραμμα (Διάγραμμα 13), μια βασική ομοιότητα μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών είναι ότι και οι δύο αξιοποιούν τα *προσωπικά λεξικά ρήματα* περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο λεξικό τρόπο για να δηλώσουν την τροπικότητα. Ωστόσο, μια βασική διαφορά των δύο ομάδων είναι ότι από τη μια μεριά η πλειοψηφία των μονόγλωσσων αξιοποιεί ποικιλία λεξικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας ενώ από την άλλη η πλειοψηφία των δίγλωσσων δεν αξιοποιεί κανέναν λεξικό τρόπο, περιοριζόμενη στην αξιοποίηση των γραμματικών.

## 5.7. Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, γίνεται λόγος αρχικά για την ταυτότητα του γλωσσικού περιβάλλοντος του δίγλωσσου δείγματος της παρούσας μελέτης ενώ αμέσως μετά ξεκινά η συζήτηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, γίνεται λόγος για τις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στην αντίληψη της τροπικότητας και για την ύπαρξη διαφορών μεταξύ ομάδων εκφωνημάτων που διαφέρουν ως προς την πρωτοτυπικότητα των εγκλίσεων. Γίνεται προσπάθεια, στη συνέχεια, να εξηγηθούν οι διαφορές αυτές στη βάση των διαφοροποιήσεων του γλωσσικού περιβάλλοντος του δείγματος ενώ, τέλος, γίνεται λόγος για διαφοροποιήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων κατά την γλωσσική πραγμάτωση της τροπικότητας.

Όσον αφορά το *γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων υποκειμένων*, η ποικιλία που αναδείχθηκε στην ομάδα των δίγλωσσων παιδιών αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας επιβεβαιώνει την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών πολιτικών που υιοθετούνται από τους γονείς κατά την ενδο-οικογενειακή επικοινωνία (DeHouwer, 2007; Mishina-Mori, 2011). Κατά τη δίγλωσση ανάπτυξη ενός παιδιού, παρατηρείται προσπάθεια από τους γονείς ώστε τα παιδιά τους να μάθουν να χειρίζονται τόσο τη γλώσσα πλειονότητας, καθώς κάτι τέτοιο θα βοηθήσει στην σχολική, κοινωνική και μετέπειτα επαγγελματική τους ένταξη, όσο και τη γλώσσα προέλευσης, η οποία αποτυπώνει τη γλωσσική τους κληρονομιά (Zhang & Slaughter – Defoe, 2009). Σε αυτήν

την προσπάθεια, εφαρμόζονται διαφορετικές συνθήκες γλωσσικής χρήσης και άρα προκύπτουν διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη.

Έτσι, όσον αφορά την ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου, έναν από τους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης ή έναν από τους παράγοντες γλωσσικού υποβάθρου, η πλειοψηφία των δίγλωσσων παιδιών φάνηκε να έχουν υψηλό βαθμό ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου σε σχέση με το κριτήριο του πλούτου του εισαγομένου. Ωστόσο, μόνο το ήμισυ των δίγλωσσων φάνηκε να έχει γονείς με επάρκεια στη χρήση της ελληνικής, στοιχείο που συνιστά χαρακτηριστικό ενός ποιοτικού γλωσσικού εισαγομένου. Ως εκ τούτου, η ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου σε σχέση με το γλωσσικό πλούτο είναι υψηλού βαθμού για την πλειοψηφία του δίγλωσσου δείγματος, αλλά σε σχέση με τη γλωσσική επάρκεια των γονέων είναι υψηλού βαθμού μόνο για το ήμισυ του δείγματος.

Όσον αφορά την ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου, αυτό ήταν μεγάλης ποσότητας για το ήμισυ του δίγλωσσου δείγματος και μικρής ποσότητας για το υπόλοιπο μισό. Αυτή η παρατήρηση ενισχύεται από τη σχέση που προέκυψε μεταξύ ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου – και συγκεκριμένα της γλωσσικής ευφράδειας της μητέρας – και ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου. Αυτή η σχέση ουσιαστικά υποδηλώνει ότι όσο αλλάζει η γλωσσική επάρκεια της μητέρας στην ελληνική αντίστοιχα αλλάζει και η ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου που δέχονται τα παιδιά σε αυτή τη γλώσσα. Έτσι, με βάση την προαναφερθείσα σχέση, η ύπαρξη γλωσσικού εισαγομένου μεγάλης ποσότητας μόνο για το ήμισυ των δίγλωσσων, εξηγείται από την ύπαρξη γονικής επάρκειας και πάλι μόνο για το ήμισυ αυτών.

Σε αντίθεση με την περίπτωση του γλωσσικού εισαγομένου, περισσότερα από τα μισά δίγλωσσα παιδιά δηλώνουν *γλωσσικό εξαγόμενο* υψηλής ποσότητας. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, αναδείχθηκαν σχέσεις μεταξύ γλωσσικού εξαγομένου και ποιότητας/ ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου. Η ύπαρξη αυτών των σχέσεων αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του γλωσσικού εισαγομένου στην ικανότητα γλωσσικής παραγωγής των παιδιών (DeHouwer, 2007, αναφέρεται στο Scheele *et al.*, 2010).

Συνοψίζοντας, πέρα από την ανάδειξη της σημαντικότητας του γλωσσικού εισαγομένου για την ανάπτυξη της γλωσσικής παραγωγής των υποκειμένων στην ελληνική, αναδεικνύεται επίσης η ποικιλία που υπάρχει στα χαρακτηριστικά του γλωσσικού περιβάλλοντος των δίγλωσσων υποκειμένων του δείγματος. Η ποικιλία αυτή επιβεβαιώνει την υιοθέτηση διαφορετικών συνηθειών γλωσσικής χρήσης στις δίγλωσσες οικογένειες (Zhang & Slaughter – Defoe, 2009).

Έχοντας σχολιάσει την ταυτότητα του γλωσσικού υποβάθρου του δίγλωσσου δείγματος, το ενδιαφέρον της συζήτησης εστιάζει στις διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στα διάφορα καθήκοντα τροπικότητας. Συγκεκριμένα, το *πρώτο ερευνητικό ερώτημα* της συγκεκριμένης μελέτης αφορά την ύπαρξη ή μη διαφορών στην αντίληψη της τροπικότητας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, εξετάζονται πιο συγκεκριμένα οι διαφορές στην ικανότητα διάκρισης των διαφορετικών βαθμών επιστημικότητας και δεοντικότητας και στην ικανότητα αναγνώρισης της επιστημικότητας ή της δεοντικότητας των εκφωνημάτων.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι μεγάλα ποσοστά και των δύο ομάδων ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε κάθε τύπο καθήκοντος. Η *επιτυχής ανταπόκριση* από την πλειονότητα του δείγματος ευθυγραμμίζεται με τη θέση ότι η ηλικία των 12 ετών περίπου είναι μια πιθανή ηλικία επαρκούς διαχείρισης του τροπικού συστήματος μιας γλώσσας (Choi, 2006). Βέβαια, παρά την επιτυχία αυτή, παρατηρήθηκαν ορισμένες μικρές αποκλίσεις μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Η *παρουσία μικρών και όχι μεγάλων αποκλίσεων* μεταξύ των δύο ομάδων εξηγείται από την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, με βάση την οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική η πρώιμη έκθεση του ατόμου σε μια γλώσσα για την ευχερή διαχείριση της τελευταίας (Benati, 2014). Η προϋπόθεση της πρώιμης γλωσσικής έκθεσης ισχύει και για τα μονόγλωσσα και για τα ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος (DeHouwer, 2014), με αποτέλεσμα να δικαιολογείται η απουσία μεγάλων αποκλίσεων μεταξύ τους. Στις μικρές αυτές αποκλίσεις, όμως, η ομάδα που σταθερά υπερείχε ήταν η ομάδα των μονόγλωσσων μαθητών, *υπεροχή η οποία* ενισχύει τη θέση ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στη γλωσσική επάρκεια. Ερευνητικά δεδομένα έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει την υπεροχή των μονόγλωσσων σε ποικίλους τομείς της γλωσσικής ικανότητας – όπως το λεξιλόγιο (Zurer Pearson, 2009), τη μορφολογία και τη σύνταξη, όπως αποδεικνύεται από μέτρα γλωσσικής επάρκειας (Bialystok & Feng, 2009; Luk & Bialystok, 2013). Η τάση υπεροχής των μονόγλωσσων έναντι των δίγλωσσων στα καθήκοντα τροπικότητας, η οποία αναδεικνύεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ευθυγραμμίζεται με τις προαναφερθείσες μελέτες. Γίνεται λόγος για τάση, καθώς οι αποκλίσεις δεν αναδείχθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές.

Οι *στατιστικά σημαντικές διαφορές* αφορούσαν ικανότητες σχετικές με την αντίληψη της δεοντικότητας. Οι διαφορές στα καθήκοντα επιστημικότητας δεν χαρακτηρίστηκαν από στατιστική σημαντικότητα, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ίσως μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι

μαθητές ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο σε μηνύματα επιστημικότητας. Πέρα από την επιβεβαίωση της υπεροχής της μονόγλωσσίας έναντι της δίγλωσσίας, αυτή η ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις περιπτώσεις αντίληψης της δεοντικής τροπικότητας αναδεικνύει τη σημαντικότητα του γλωσσικού εισαγομένου στη γλωσσική ανάπτυξη, στη βάση της ακόλουθης συλλογιστικής.

Στα πρώτα βήματα της γλωσσικής κατάκτησης, η δεοντική τροπικότητα αναδύεται νωρίτερα από την επιστημική, λόγω του ότι ο γονικός λόγος είναι γεμάτος από δηλώσεις δεοντικότητας. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες τροπικές εκφράσεις που εκφράζουν οι γονείς στα παιδιά τους έχουν να κάνουν με την άδεια και την υποχρέωση παρά με την πιθανότητα ή τη βεβαιότητα (Parafraγου, 1998). Ως εκ τούτου, τα μονόγλωσσα παιδιά, δεχόμενα γλωσσικό εισαγόμενο μόνο στην ελληνική, έχουν σίγουρα εκτεθεί σε μεγάλο βαθμό σε δεοντικά εκφωνήματα στην ελληνική. Αντιθέτως, είναι πιθανό ένα μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων του παρόντος δείγματος να μην έχει λάβει μια κρίσιμη μάζα δεοντικών εκφωνημάτων στην ελληνική, δεδομένου ότι το ήμισυ αυτών δέχονται – και πιθανώς δέχονταν – μειωμένο γλωσσικό εισαγόμενο στην ελληνική και άρα μειωμένη μάζα δεοντικών εκφωνημάτων στην ελληνική. Ως εκ τούτου, είναι λογικό τα δίγλωσσα παιδιά να υστερούν σε σχέση με τα μονόγλωσσα στα καθήκοντα δεοντικής τροπικότητας. Συμπερασματικά, δεδομένης της δεοντικότητας του γονικού λόγου, η διαφοροποίηση στο γλωσσικό εισαγόμενο των δίγλωσσων παιδιών εξηγεί τη διαφοροποίηση μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στα καθήκοντα δεοντικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία και απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υπάρχει πράγματι διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ως προς την αντίληψη της τροπικότητας και συγκεκριμένα ως προς την αντίληψη των διαφορετικών διαβαθμίσεων δεοντικής τροπικότητας και ως προς την αναγνώριση της δεοντικότητας που εκφράζει ένα εκφώνημα.

Το *δεύτερο ερευνητικό* ερώτημα της συγκεκριμένης μελέτης αφορά την ύπαρξη ή όχι διαφορών στην ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας σε περιπτώσεις όπου αυτή εκφράζεται μέσω πρωτοτυπικών και μη πρωτοτυπικών εγκλίσεων. Αφορμή για το ερώτημα αυτό συνιστά η θέση ότι κατά τη γλωσσική ανάπτυξη, τα παιδιά δείχνουν μια σαφή προτίμηση στις σχέσεις *ένα-προς-ένα*, δηλαδή στις σχέσεις μια μορφή – μια λειτουργία (Lieven & Tomasello, 2008), και άρα στην εν λόγω περίπτωση, στις πρωτοτυπικές εγκλίσεις.

Αυτό που φάνηκε ήταν ότι και οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν καλύτερα σε εκείνα τα εκφωνήματα που εκφράζονταν σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις παρά σε εκείνα που εκφράζονταν σε μη πρωτοτυπικές. Η διαφορά αυτή στην επίδοση μάλιστα αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική και στις δύο περιπτώσεις, πράγμα που επιβεβαιώνει τη θέση ότι τόσο οι δίγλωσσοι όσο και οι μονόγλωσσοι έχουν την τάση να δημιουργούν σχέσεις μιας μορφής – μιας λειτουργίας. Θεωρείται ότι όταν μια μορφή αντιστοιχεί σε περισσότερες της μιας λειτουργίας και αντίστροφα, τότε δυσχεραίνεται η συνολική γλωσσική κατάκτηση (Stephany, 1997). Έτσι, ενώ μια έγκλιση μπορεί να εκφράσει περισσότερες της μίας τροπικότητας, τα μικρά παιδιά συνηθίζουν να εμμένουν στις σχέσεις “μια μορφή – μια λειτουργία” που έχουν αρχικά δημιουργήσει (Stephany, 1997), οι οποίες παράλληλα δεν είναι αντίστοιχες των ενηλίκων (Lieven & Tomasello, 2008). Ως εκ τούτου, λόγω αυτού του περιορισμού, τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαχειριστούν στο έπακρο το τροπικό σύστημα της ελληνικής.

Συμπερασματικά, απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, υπάρχει πράγματι διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας όταν αυτή εκφράζεται με πρωτοτυπικές εγκλίσεις και στην αντίληψη της τροπικότητας όταν αυτή εκφέρεται σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης έχει να κάνει με την πιθανή ύπαρξη σχέσης μεταξύ εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης μιας γλώσσας και της ικανότητας αντίληψης της τροπικότητας. Με βάση τις διαφοροποιήσεις των δίγλωσσων στους εξωτερικούς παράγοντες κατάκτησης, δηλαδή στο γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο (De Houwer, 2007; Benati, 2014), το δίγλωσσο δείγμα της μελέτης διακρίθηκε σε υπο-ομάδες, οι οποίες δεν ανέδειξαν μεγάλες αποκλίσεις στην επίδοσή τους στα καθήκοντα τροπικότητας. Η απουσία μεγάλων αποκλίσεων μεταξύ των υπο-ομάδων εισαγομένου και εξαγομένου υποδηλώνει ότι η γλωσσική χρήση στο οικογενειακό πλαίσιο δεν συνιστά καθοριστικό παράγοντα γλωσσικής ικανότητας, δεδομένου του γεγονότος ότι κατά την ηλικία του δείγματος η γλωσσική επικοινωνία εκτείνεται και σε άλλα πλαίσια πέραν του οικογενειακού, όπως στο σχολικό (Ματσαγγούρας, 2000). Οι μόνες αξιοσημείωτες αποκλίσεις εντοπίστηκαν στις υπο-ομάδες της ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου και της ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου και αφορούσαν τα καθήκοντα δεοντικότητας.

Αναφορικά με την απόκλιση που εντοπίστηκε στις υπο-ομάδες της ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου σε σχέση με καθήκοντα δεοντικότητας, η απόκλιση αυτή επιβεβαιώθηκε επαγωγικά μέσα από την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου και ικανότητας



αναγνώρισης της δεοντικότητας. Η προαναφερθείσα σχέση υποδηλώνει ότι καθώς αλλάζει η ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου, αλλάζει και η ικανότητα αναγνώρισης της δεοντικότητας. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η γλωσσική επάρκεια της μητέρας σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη συντακτικών ικανοτήτων των παιδιών (Chondrogianni & Marinis, 2011) και ότι η ποιότητα του γλωσσικού εισαγομένου συσχετίζεται σημαντικά με λεξιλογικές ικανότητες (Scheele *et al.*, 2010, αναφέρεται στο Paradis, 2011) αλλά και με το ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης μιας Γ2 (Paradis, 2011).

Αναφορικά με την απόκλιση που εντοπίστηκε στις υπο-ομάδες της ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου σε σχέση με καθήκοντα δεοντικότητας, η απόκλιση αυτή επιβεβαιώθηκε επαγωγικά μέσα από την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ γλωσσικού εξαγομένου και ικανότητας διάκρισης των διαβαθμίσεων δεοντικότητας αλλά και γλωσσικού εξαγομένου και ικανότητας αναγνώρισης της δεοντικότητας, η οποία ήταν και στατιστικά σημαντική. Αυτές οι σχέσεις υποδηλώνουν ότι όταν διαφέρει το γλωσσικό εξαγομένο αναμένεται να διαφέρει και η ικανότητα αναγνώρισης αλλά και διάκρισης των δεοντικών υπο-τροπικοτήτων. Η ανάδειξη του ρόλου του γλωσσικού εξαγομένου στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ευρήματα άλλων μελετών σχετικά με τη σχέση γλωσσικού εξαγομένου και γλωσσικής ανάπτυξης γενικά, όπως αυτά των Bohman *et al.* (2010, αναφέρεται στο Paradis, 2011) που αποκάλυψαν την επίδραση του γλωσσικού εξαγομένου στην μορφοσυντακτική ανάπτυξη διαδοχικά δίγλωσσων παιδιών. Συγκεκριμένα όμως, η σχέση γλωσσικού εξαγομένου και ικανοτήτων δεοντικότητας ίσως επιβεβαιώνει τη θέση ότι ο παιδικός είναι περισσότερο πλούσιος σε δηλώσεις επιθυμίας, παράκλησης ή απαίτησης και άρα σε δεοντικά εκφωνήματα παρά σε επιστημικά (Lyons, 1977). Ως εκ τούτου, όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα του γλωσσικού εξαγομένου στην ελληνική, τόσο συχνότερη και άρα καλύτερη θα είναι και η διαχείριση της δεοντικής τροπικότητας.

Περιγραφικά δεν αναδείχθηκαν άλλες αποκλίσεις μεταξύ των υπο-ομάδων των δίγλωσσων πέραν εκείνων που περιγράφηκαν προηγουμένως. Στην επαγωγική ανάλυση όμως αναδείχθηκε σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου και ικανότητας αναγνώρισης δεοντικότητας των εκφωνημάτων. Η ανάδειξη αυτής της σχέσης επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου που έχει αναδειχθεί από άλλες μελέτες. Έτσι, σύμφωνα με άλλα ευρήματα στην περίπτωση εκμάθησης μιας Γ2, όσο περισσότερο εισαγόμενο λαμβάνει ένα παιδί σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, τόσο καλύτερες επιδόσεις έχει στην ανάγνωση, γραφή, στο λεξιλόγιο, στις μορφοσυντακτικές ικανότητες (DeHouwer, 2007; αναφέρεται στο Scheele, *et al.*,

2010). Η σχέση μεταξύ ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου και ικανότητας αναγνώρισης της δεοντικότητας, επομένως, επιβεβαιώνει τη θέση ότι η ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας σε ασυνείδητη βάση και για την απόκτηση γλωσσικής ευχέρειας (Benati, 2014).

Συνοψίζοντας, οι – σε ορισμένες περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές – σχέσεις μεταξύ παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και ικανοτήτων αντίληψης της δεοντικής τροπικότητας ευθυγραμμίζονται με άλλα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι διαφοροποιήσεις στους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης *μπορούν να εξηγήσουν και τις διαφορές* στις γλωσσικές ικανότητες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών που εκτίθενται σε δύο ίδιες γλώσσες από τη γέννησή τους (DeHouwer, 2011; DeHouwer, 2016). Στη δεδομένη περίπτωση, η διαφορά μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι μερικά δίγλωσσα παιδιά δεχόμενα ένα διπλό γλωσσικό εισαγόμενο, μοιράζουν το χρόνο τους στην έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο δύο γλωσσών, την ώρα που μονόγλωσσα παιδιά αφιερώνουν όλον το διαθέσιμο χρόνο στο γλωσσικό εισαγόμενο μιας γλώσσας (Luk & Bialystok, 2013). Συμπερασματικά, δεδομένου του μικρότερου διαθέσιμου χρόνου έκθεσης σε εισαγόμενο της ελληνικής από τους δίγλωσσους και δεδομένης της δεοντικής ταυτότητας του γονικού γλωσσικού εισαγομένου, είναι λογική η ύπαρξη διαφοροποιήσεων μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στην αντίληψη της δεοντικής τροπικότητας.

Με βάση τις σχέσεις που αναλύθηκαν, η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι υπάρχει πράγματι σχέση μεταξύ εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης μιας γλώσσας και ικανότητας αντίληψης της τροπικότητας εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, υπάρχει σχέση μεταξύ ποιότητας γλωσσικού εισαγομένου/ ποσότητας γλωσσικού εισαγομένου/ ποσότητας γλωσσικού εξαγομένου και ικανότητας αντίληψης της τροπικότητας, και συγκεκριμένα, της δεοντικής.

Τέλος, το *τέταρτο ερευνητικό* ερώτημα της παρούσας μελέτης έχει να κάνει με την πιθανή ύπαρξη διαφορών στις γλωσσικές επιλογές πραγμάτωσης της τροπικότητας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Όσον αφορά τις γραμματικές επιλογές δήλωσης της τροπικότητας, φάνηκε ότι στο καθήκον πολλαπλής επιλογής που συνιστούσε αναπαράσταση προφορικού λόγου, τόσο οι μονόγλωσσοι όσο και οι δίγλωσσοι προτίμησαν για την έκφραση επιστημικότητας την οριστική και για την έκφραση δεοντικότητας την προστακτική. Από την άλλη, στο καθήκον παραγωγής γραπτού λόγου, φάνηκε ότι ο συχνότερος συνδυασμός γραμματικών τρόπων έκφρασης τροπικότητας ήταν ο συνδυασμός “*Οριστική και Υποτακτική*”, με την οριστική να

εκφράζει επιστημικότητα και την υποτακτική δεοντικότητα. Φαίνεται άρα ότι και στις δύο περιπτώσεις, τόσο οι μονόγλωσσοι όσο και οι δίγλωσσοι αξιοποιούν τις εκάστοτε εγκλίσεις με την πρωτοτυπική τους λειτουργία, επιβεβαιώνοντας άλλες ερευνητικές θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει μια τάση για προτίμηση εκείνης της γραμματικής δομής που πραγματώνει το βασικό της σημασιολογικό ρόλο (Ιακώβου, 2007). Βέβαια, οι πρωτοτυπικές εγκλίσεις προτιμήθηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των μονόγλωσσων ενώ οι δίγλωσσοι δείχνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά προτίμηση και σε άλλους γραμματικούς συνδυασμούς, επιδεικνύοντας ίσως μια μεγαλύτερη ευελιξία στην αξιοποίηση των γραμματικών τρόπων πραγμάτωσης της τροπικότητας.

Αξίζει να σχολιασθεί η εναλλαγή της έγκλισης για την έκφραση της δεοντικότητας ανάλογα με το πλαίσιο παραγωγής λόγου. Έτσι, στο πλαίσιο του προφορικού λόγου επιλέχθηκε η προστακτική ενώ στο πλαίσιο του γραπτού λόγου επιλέχθηκε η υποτακτική. Θεωρείται γενικά ότι η παρουσία του /να/ συνιστά έλλειψη αμεσότητας (Ιακώβου, 1999), καθώς τελικά αυτό που μεταβάλλεται με την παρουσία του να είναι ο βαθμός αμεσότητας και υποχρεωτικότητας του εκφωνήματος. Η εναλλαγή μεταξύ υποτακτικής και προστακτικής δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν να διαχειρίζονται τους βαθμούς δεοντικότητας στο πλαίσιο προφορικού και γραπτού λόγου. Κλείνοντας την περιγραφή των γραμματικών τρόπων, συχνή ήταν και η αξιοποίηση των τροπικών ρημάτων, και συγκεκριμένα του δεοντικού ρήματος “πρέπει” σε αντίθεση με το επιστημικό “μπορεί” που ήταν απόν. Η αξιοποίηση του δεοντικού “πρέπει” ευθυγραμμίζεται με τη θέση ότι η επιστημική έκφραση των τροπικών ρημάτων κατακτάται αρκετά αργότερα από τα παιδιά σε σχέση με τη δεοντική (Stephany, 1995).

Όσον αφορά τους λεξικούς τρόπους, εντοπίστηκε μια αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων, με την πλειοψηφία των πρώτων να αξιοποιεί λεξικούς τρόπους για τη δήλωση της τροπικότητας και την πλειοψηφία των δεύτερων να μην αξιοποιεί κανένα λεξικό τρόπο στα κείμενά της. Η απουσία των λεξικών τρόπων από τη μεριά των δίγλωσσων θα έκανε εντύπωση εάν επρόκειτο για διαδοχικά δίγλωσσα παιδιά, τα οποία προτιμούν λεξικούς τρόπους για τη δήλωση της τροπικότητας λόγω του χαμηλού επιπέδου ανάπτυξης της μορφοσυντακτικής τους ικανότητας (Ευσταθιάδη, 2015). Ως εκ τούτου, φαίνεται πως η περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας διαφέρει κατά πολύ από τη διαδοχική, μιας και οι ταυτόχρονα δίγλωσσοι μαθητές έχουν κατακτήσει μια επαρκή μορφοσυντακτική ικανότητα που τους επιτρέπει την επιτυχή

δήλωσης της τροπικότητας μέσα από γραμματικούς και όχι λεξικούς τρόπους (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Πέραν της παρατήρησης περί διαφοράς μεταξύ ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας, παρατηρείται ακόμα ότι και για τις δύο ομάδες ο συχνότερος λεξικός τρόπος δήλωσης της τροπικότητας ήταν τα προσωπικά λεξικά ρήματα, τα οποία όμως εξυπηρετούσαν δεοντικά και όχι επιστημικά νοήματα. Η απουσία διανοητικών ρημάτων που δηλώνουν επιστημικότητα μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η ευχερής διαχείριση αυτών εγείρει δυσκολίες (Parafraçou, 1998). Ακόμα, και στις δύο ομάδες παρατηρήθηκε συχνή αξιοποίηση απρόσωπων εκφράσεων σε συνδυασμό με το τροπικό δείκτη “θα”, ο οποίος λειτουργεί μετριαστικά απέναντι στο μήνυμα του ομιλητή (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999). Έτσι, παρά την απουσία επιστημικών ρημάτων, ο μετριασμός στο λόγο συνιστά δείγμα επάρκειας (Ιακώβου, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα δεδομένα, πράγματι, υπάρχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων στην επιλογή γλωσσικών τρόπων για την έκφραση της τροπικότητας. Οι εντονότερες ομοιότητες εντοπίζονται στη γραμματική πραγμάτωση της τροπικότητας ενώ οι εντονότερες διαφορές στην περίπτωση της λεξικής πραγμάτωσής της.

### **5.8. Διδακτικές προεκτάσεις**

Ένας από τους βασικούς στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Σε αυτήν την προσπάθεια, λαμβάνεται υπόψη η διττή φύση της γλώσσας, η οποία συνιστά γνώση αλλά και χρήση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων για να επιτευχθεί η επικοινωνία της πρόθεσης και στάσης ενός ομιλητή. Φαίνεται επομένως πως τελικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια της *επικοινωνιακής ικανότητας* (Φτερνιάτη, 2007). Η *τροπικότητα*, συνιστώντας μια σημασιολογική κατηγορία που αφορά στάση του ομιλητή απέναντι στο μήνυμά του, *σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή ικανότητα* και άρα είναι μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας (Βασιλάκη, 2005). Ως εκ τούτου, τόσο οι εγκλίσεις όσο και η τροπικότητα είναι απαραίτητο να διδάσκονται λειτουργικά, δεδομένου ότι καθορίζουν τη στάση ενός ομιλητή και, άρα, την ίδια την επικοινωνία (Μποτέλη, 2013).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε μικρές αποκλίσεις μεταξύ μονόγλωσσων και ταυτόχρονα δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες μάλιστα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές στην περίπτωση της επιστημικής τροπικότητας, αφήνοντας να εννοηθεί ότι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές κατανοούν σε παρόμοιο βαθμό επιστημικά νοήματα. Αν λάβει κανείς υπόψη τη βιβλιογραφία που

υποστηρίζει ότι ο γονικός λόγος δε χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από επιστημικότητα στις μικρές ηλικίες του παιδιού (Parafragou, 1998), τότε η έκθεση μονόγλωσσων και δίγλωσσων σε επιστημικά νοήματα περιορίζεται σε αυτά που προσφέρονται στο σχολικό πλαίσιο. Από την άλλη, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν στις περιπτώσεις όπου εμπλεκόταν η δεοντική τροπικότητα, με τους μονόγλωσσους να ανταποκρίνονται θετικότερα σε σχέση με τους δίγλωσσους. Δεδομένης της δεοντικότητας του γονικού λόγου (Parafragou, 1998), η εξήγηση αυτής της διαφοράς εντοπίστηκε στις διαφορές του οικογενειακού γλωσσικού υποβάθρου.

Το γεγονός ότι, ακόμα και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον φαίνεται να σχετίζεται ως ένα βαθμό με την ανάπτυξη της γλώσσας, αναδεικνύει ακόμα περισσότερο τον σημαντικό ρόλο του σχολείου για τη δημιουργία ισότιμων ευκαιριών γλωσσικής και γενικότερης ανάπτυξης (Αγγελίδης, 2011). Στην περίπτωση της κατάκτησης της τροπικότητας, η βιβλιογραφία έχει τονίσει το ρόλο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία ταυτόχρονα δίγλωσσων παιδιών, στόχος είναι η συνειδητοποίηση ενός ήδη κατεκτημένου γλωσσικού συστήματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί στο έπακρο όταν τα γλωσσικά φαινόμενα εντοπίζονται μέσα από την ίδια τη γλωσσική χρήση. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι απαραίτητη μια διδασκαλία ισορροπημένη μεταξύ γραμματικής και λειτουργίας, καθώς η ίδια η γραμματική είναι βασική προϋπόθεση για τη γραμματικότητα και τελικά την επικοινωνιακή αξία του λόγου (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Ωστόσο, η γραμματική πρέπει να εντοπίζεται μέσα από συνθήκες γλωσσικής χρήσης. Έτσι, απαραίτητα είναι γλωσσικά εισαγόμενα που δε στερούνται τη φυσικότητα του λόγου (Takahasi, 2001, αναφέρεται στο Βασιλάκη, 2005) και που επιτρέπουν την κατανόηση της σχέσης μεταξύ μορφής και γλωσσικής λειτουργίας (Βασιλάκη, 2005). Τέτοια γλωσσικά εισαγόμενα δεν προσφέρονται πάντοτε στα διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια και στη γλώσσα – στόχο. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει τέτοιες πραγματικές συνθήκες γλωσσικής χρήσης, προκειμένου να επέλθει η συνειδητοποίηση του δεοντικού τροπικού συστήματος. Προς την κατεύθυνση απόδοσης επικοινωνιακού χαρακτήρα στην διδασκαλία, έχει γίνει προσπάθεια δημιουργίας διδακτικών σεναρίων, στα οποία το κέντρο βάρους πέφτει στην επικοινωνιακή αξία των εγκλίσεων και στην κατανόηση της λειτουργικότητας που έχει τελικά μια γραμματική δομή (Μποτέλη, 2013). Στοιχείο – κλειδί επίσης μιας επιτυχούς διδασκαλίας είναι και η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου, μέσα από την οποία πραγματώνονται στην πράξη οι μέχρι στιγμής αποκτηθείσες σχέσεις μορφής και σημασίας (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε επίσης τη δυσκολία μονόγλωσσων και δίγλωσσων στην αντίληψη τροπικότητας όταν αυτή εκφράζεται μη πρωτοτυπικά. Η επιλογή μια μη πρωτοτυπικής έγκλισης συνήθως επιτελεί μια υφολογική λειτουργία και υπαγορεύεται από το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της γραμματικής είναι σκόπιμο “να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας της σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις” (Φτερνιάτη, 2007). Με άλλα λόγια η διδασκαλία των εγκλίσεων και των εναλλαγών αυτών είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη διδασκαλία των υφολογικών διαφοροποιήσεων που πραγματοποιούνται, κάτι που προβλέπεται ήδη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 2006). Έτσι, δεδομένων των δυσκολιών που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση συνίσταται στην περαιτέρω καλλιέργεια της εξοικείωσης στις εναλλαγές των εγκλίσεων και στην περαιτέρω διδασκαλία της λειτουργικότητας αυτών των εναλλαγών, και πάλι μέσα από πραγματικές συνθήκες χρήσης. Παράλληλα, η δυσκολία των μαθητών σε περιπτώσεις μη πρωτοτυπικότητας αποκαλύπτει και τη σημαντικότητα της διαβάθμισης της διδασκαλίας (Ιακώβου 2015β), ιδιαίτερα σε περιπτώσεις της τροπικότητας. Ορισμένες μορφές συνδέονται με πιο κεντρικές και πιο περιφερειακές μορφές. Η διδασκαλία επομένως προτείνεται να κινείται από τις πιο κεντρικές σημασίες και να προχωρά σταδιακά στις πιο περιφερειακές (Βασιλάκη, 2006: 256-259).

Τέλος, η απουσία ποικιλίας και συχνότητας στην έκφραση της επιστημικότητας που αναδείχθηκε δείχνει ότι η επιστημική τροπικότητα δεν έχει κατακτηθεί πλήρως από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Αυτή η δυσκολία έχει αιτιολογηθεί από τις θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης (Parafraγκου, 1998), με τις οποίες ευθυγραμμίζεται και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με βάση το τελευταίο, η διδασκαλία της επιστημικής τροπικότητας γίνεται στην τελευταία τάξη του δημοτικού ενώ η διδασκαλία της δεοντικής είναι ήδη παρούσα στην Τετάρτη δημοτικού (ΥΠΕΠΘ, 2006). Παρά την παρουσία της επιστημικής τροπικότητας στη διδασκαλία της τελευταίας τάξης, τα επιστημικά εκφωνήματα δεν φάνηκαν να είναι παρόντα σε μεγάλο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να αξιοποιήσει το γνωστικό δυναμικό μονόγλωσσων και δίγλωσσων αλλά και φυσικό γλωσσικό εισαγόμενο και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προκειμένου να βελτιώσει την ικανότητα και σε αυτό το είδος τροπικότητας.

## **5.9. Περιορισμοί και Μελλοντικές προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα υποφέρει από ένα πλήθος περιορισμών. Ο πρώτος περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι το μικρό μέγεθος του δείγματος (N= 68) δεν επέτρεψε την πραγματοποίηση

παραγοντικής ανάλυσης, με αποτέλεσμα να μην προκύψουν παράγοντες μέσα από στατιστικές μεθόδους. Η αδυναμία ανάδειξης παραγόντων οδήγησε στην δημιουργία κοινών μεταβλητών μέσα από τον υπολογισμό των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα σε ερωτήσεις που θεωρείτο ότι εξέταζαν την ίδια έννοια. Παρόλο που ο τρόπος αυτός δημιουργίας παραγόντων δεν θεωρείται πλήρως αξιόπιστος, εξυπηρέτησε τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Πέραν του μικρού μεγέθους του δείγματος, ένας ακόμα περιορισμός αφορά το γεγονός ότι δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο ήδη υπάρχον και σταθμισμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αποτελέσματα με μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πράγματι, δεν αναδείχθηκαν υψηλοί δείκτες αξιοπιστίας κατά την ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία του Ερωτηματολογίου Γλωσσικού Περιβάλλοντος φάνηκαν όχι και τόσο πιθανά να μετρούν την ίδια έννοια, δηλαδή τις γλωσσικές συνήθειες εντός της οικογένειας των μαθητών, μιας και ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν αρκετά μακριά από την τιμή του 1 (*Cronbach  $\alpha$* : 0,578). Παράλληλα, χαμηλή αξιοπιστία αναδείχθηκε και στην περίπτωση Γραπτής Δοκιμασίας της τροπικότητας, όπου τα επιμέρους στοιχεία της δε φάνηκε να σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους (*Cronbach  $\alpha$* : 0,518). Βέβαια, η απόκλιση από το αποδεκτό όριο αξιοπιστίας (*Cronbach  $\alpha$*  > 0,7) δεν ήταν ακραία και ως εκ τούτου συνεχίστηκε η έρευνα χωρίς αναδιοργάνωση των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Ωστόσο, η χαμηλή αξιοπιστία δεν παύει να συνιστά σημαντικό περιορισμό.

Σημαντικό περιορισμό ακόμα συνιστά και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων αναφορικά με το γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων παιδιών. Θεωρείται ότι ο ομαδικός τρόπος συλλογής δεδομένων για την εξέταση των επιδράσεων του γλωσσικού εισαγομένου εντός της οικογένειας στη δίγλωσση ανάπτυξη δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός, μιας και η έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο εντός της οικογένειας συνιστά ένα ατομικό θέμα (DeHouwer, 2016). Παράλληλα, για μια συνολική εικόνα γλωσσικού εισαγομένου του παιδιού, είναι σημαντική και η συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη γλωσσική έκθεση που λαμβάνει το εκάστοτε παιδί και σε άλλα πλαίσια, όπως το σχολείο, τη γειτονιά, τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αναφορικά με τη μέτρηση του γλωσσικού υποβάθρου, σημαντικό περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τους μαθητές και όχι από τους γονείς ή τους φροντιστές, όπως συμβαίνει στις περισσότερες μελέτες της γλωσσικής ανάπτυξης (Hoff, Welsh, Place & Ribot, 2014).

Ο τελευταίος περιορισμός της παρούσας μελέτης έχει να κάνει με τη δυσκολία μελέτης της τροπικότητας, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Dittmar & Terborg, 1991). Ένας από τους λόγους αυτής της δυσκολίας είναι το γεγονός ότι η τροπικότητα εκφράζεται διαγλωσσικά αλλά και εντός της ίδιας γλώσσας με διαφορετικές γλωσσικές κατηγορίες. Ακόμα υποστηρίζεται ότι οι τροπικές κλίμακες (όπως η βεβαιότητα έναντι πιθανότητας) δεν καλύπτουν λεπτές τροπικές στάσεις και προθέσεις, με αποτέλεσμα η τροπικότητα να είναι δύσκολα μετρήσιμη. Ωστόσο, στην προσπάθεια μιας όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερης μέτρησης, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί η ικανότητα αντίληψης της τροπικότητας μόνο μέσω της γραμματικής κατηγορίας της έγκλισης ενώ επιδιώχθηκε τα τροπικά νοήματα να αντιστοιχούν σε όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρες διαβαθμίσεις του τροπικού συστήματος. Ωστόσο, η επιδίωξη αυτή δεν αναιρεί τη δυσκολία του θέματος.

Σε συνάρτηση με τους προαναφερθέντες περιορισμούς, μια μελλοντική πρόταση είναι να διεξαχθεί η ίδια μελέτη σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα. Το μέγεθος του δείγματος διαδραματίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και επιτρέπει τη διεξαγωγή ουσιώδους παραγοντικής ανάλυσης, η οποία οδηγεί με τη σειρά της σε ομαδοποίηση μεταβλητών και στην ανάδειξη παραγόντων που εξυπηρετούν τους σκοπούς της μελέτης. Πέραν της στατιστικής διευκόλυνσης, μπορεί κανείς εύκολα να καταλάβει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο πιο γενικεύσιμα στον πληθυσμό είναι και τα αποτελέσματα. Μάλιστα, θεωρείται ότι πραγματοποίηση συγκρίσεων σε μικρό δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων οδηγεί σε ευρήματα που πολλές φορές δεν αναδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πραγματικές διαφορές μεταξύ αυτών των πληθυσμών (Bialystok 2001; Bialystok & Feng 2011). Ίσως η ύπαρξη ενός μεγαλύτερου δείγματος να αναδεικνύει περαιτέρω πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές, που να αφορούσαν για παράδειγμα και την επιστημικότητα, οι οποίες στην παρούσα μελέτη δεν αναδείχθηκαν.

Παράλληλα, μια άλλη μελλοντική πρόταση αφορά τη συλλογή δεδομένων για το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Προτείνεται μελλοντικά η αξιοποίηση ενός ερωτηματολογίου γλωσσικού υποβάθρου που αρχικά να απευθύνεται στους ίδιους τους γονείς ή τους φροντιστές. Η διανομή των ερωτηματολογίων στους φροντιστές θα επιτρέψει την περαιτέρω συλλογή στοιχείων για τη γλωσσική επικοινωνία με τα διάφορα μέλη της οικογένειας, με αποτέλεσμα να προκύψουν συμπεράσματα και για τα γλωσσικά μοτίβα που αξιοποιούνται (Hoff, Welsh, Place & Ribot, 2014). Ακόμα, παρόμοιο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να κατασκευαστεί και για τη συλλογή δεδομένων για τη γλωσσική έκθεση και χρήση σε άλλα επικοινωνιακά πλαίσια, όπως στο σχολείο.



Συνεχίζοντας, θα μπορούσε να αυξηθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης αν γινόταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Θεωρείται ότι η αξιοπιστία μιας έρευνας ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν τα αποτελέσματα ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας συγκεραστούν και προκύψει τριγωνοποίηση. Ως μελλοντική προέκταση, επομένως, προτείνεται η διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας μέσω ποιοτικής μελέτης και ο συγκερασμός των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν με τα παρόντα. Αν η αντίληψη της τροπικότητας είναι δύσκολο να μελετηθεί ποιοτικά, σίγουρα πληροφορίες για τους παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης μπορούν να συλλεχθούν ποιοτικά μέσω συνεντεύξεων από μαθητές και φροντιστές, κάτι που ούτως ή άλλως θεωρείται ότι προσφέρει περισσότερη αξιοπιστία (Hoff *etal.*, 2014).

Τέλος, η σημαντικότερη μελλοντική προέκταση της παρούσας μελέτης που προτείνεται είναι η διεξαγωγή ίδιας ή παρόμοιας μελέτης σε ελαφρώς διαφοροποιημένο δείγμα ως προς την ταυτότητά του. Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείτο από ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά, τα οποία αναμένεται να γνωρίζουν σε καλό βαθμό την ελληνική. Είναι πιθανό η επανάληψη αυτής της έρευνας σε διαδοχικά δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι έχουν μικρή έκθεση στην ελληνική γλώσσα, να προσφέρει ενδιαφέροντα δεδομένα αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ διαδοχικά δίγλωσσων μαθητών και μονόγλωσσων. Οι διαφορές αυτές με τη σειρά τους θα αποτελέσουν το επίκεντρο συζήτησης εκπαιδευτικών πρακτικών και προεκτάσεων, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και εκμάθηση των ελληνικών σε αυτά τα παιδιά που διαρκώς πληθαίνουν στην Ελλάδα.

## **5.10. Ανακεφαλαίωση**

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αναδειχθεί η ύπαρξη ή μη διαφορών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών αναφορικά με την γλωσσική τους ικανότητα, προκειμένου να δοθεί ως ένα βαθμό μια απάντηση στις αντιπαραθέσεις των ειδικών σχετικά με το πρόσημο της διγλωσσίας στη γλωσσική ανάπτυξη. Η γλωσσική ικανότητα ελέγχθηκε υπό τους όρους της τροπικότητας, καθώς η τελευταία συνιστά μια γραμματική κατηγορία που δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά αλλά και κατακτάται πλήρως σε βαθμό που να μοιάζει με το τροπικό σύστημα των ενηλίκων μόνο αρκετά αργότερα (Choi, 2006). Καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι το τροπικό σύστημα είναι πλήρως διαχειρίσιμο από τα παιδιά μόνο μετά την ηλικία των 12 ετών (Coates, 1988; Berman & Slobin, 1994, αναφέρονται στο Choi, 2006), η τροπικότητα συνιστά μια ευκαιρία να φανούν πιθανές διαφορές στη γλωσσική ανάπτυξη μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων

παιδιών στο τέλος του Δημοτικού σχολείου. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούσαν την πιθανότητα ύπαρξης διαφοράς στην αντίληψη των διαβαθμίσεων δεοντικότητας και επιστημικότητας και στην αναγνώριση δεοντικότητας και επιστημικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, αφορούσαν την πιθανή διαφορά στην αντίληψη της τροπικότητας όταν αυτή εκφράζεται πρωτοτυπικά και μη πρωτοτυπικά, την πιθανή σχέση μεταξύ των ικανοτήτων αντίληψης της τροπικότητας των δίγλωσσων και των εξωτερικών παραγόντων κατάκτησης της γλώσσας και την πιθανή διαφορά στις γλωσσικές επιλογές έκφρασης της τροπικότητας από μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά.

Προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης αποφασίσθηκε η ακριβής ταυτότητα του δείγματος και σχεδιάσθηκαν τα κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων. Όσον αφορά το δείγμα, αυτό αποτελείτο από μονόγλωσσα και ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά, ισόποσα καταναμημένα στα δύο φύλα και με ηλικία αντίστοιχη της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Όσον αφορά τα μέσα συλλογής δεδομένων, διανεμήθηκαν στα υποκείμενα το “Ερωτηματολόγιο Γλωσσικού Περιβάλλοντος” για τη συλλογή στοιχείων αναφορικά με τη γλωσσική χρήση των δίγλωσσων παιδιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον – και άρα για τους εξωτερικούς παράγοντες γλωσσικής κατάκτησης – και η “Γραπτή Δοκιμασία Τροπικότητας” ώστε να προκύψουν ποσοστά επιτυχίας μονόγλωσσων και δίγλωσσων αναφορικά με τις γλωσσικές ικανότητες τροπικότητας στις οποίες αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η προερευνητική διαδικασία, η οποία προσέφερε σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της κυρίως ερευνητικής διαδικασίας.

Αξιοποιώντας το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics αλλά και το Microsoft Excel, ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερεθίσματα που εξέταζαν μια κοινή έννοια και, ως εκ τούτου, προέκυψαν οι βασικότερες μεταβλητές της μελέτης, δηλαδή η “διάκριση διαβαθμίσεων επιστημικότητας”, η “διάκριση διαβαθμίσεων δεοντικότητας”, η “αναγνώριση επιστημικότητας”, η “αναγνώριση δεοντικότητας”, η “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις”, η “αντίληψη τροπικότητας εκφωνημάτων σε πρωτοτυπικές εγκλίσεις”, η “ποιότητα γλωσσικού εισαγομένου”, η “ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου”, η “ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου”, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τους επαγωγικούς ελέγχους. Οι τελευταίοι προσέφεραν και τα αποτελέσματα της έρευνας, με βάση τα οποία αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην διάκριση των διαβαθμίσεων δεοντικότητας και στην αναγνώριση της δεοντικότητας. Ακόμη, προέκυψε επίσης

στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανόηση της τροπικότητας όταν αυτή εκφέρεται πρωτοτυπικά και μη πρωτοτυπικά τόσο στην περίπτωση των μονόγλωσσων όσο και στην περίπτωση των δίγλωσσων. Τέλος, αναδείχθηκαν υπαρκτές και σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικές σχέσεις μεταξύ ικανοτήτων αναγνώρισης και αντίληψης δεοντικότητας και εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης. Αναφορικά με την έκφραση της τροπικότητας, το γενικότερο αποτέλεσμα είναι ότι οι γραμματικές επιλογές έκφρασης της τροπικότητας είναι παρόμοιες στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους ενώ περισσότερες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις λεξικές επιλογές έκφρασης της τροπικότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες. Πάντως, σημειώνεται μια μεγαλύτερη ευελιξία στην περίπτωση των δίγλωσσων.

Συζητώντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αρχικά τονίζονται οι διαφορετικές γλωσσικές συνήθειες των δίγλωσσων οικογενειών. Πράγματι, οι δίγλωσσες οικογένειες υιοθετούν διαφορετικές γλωσσικές πολιτικές προκειμένου να επιτύχουν μια δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη για το παιδί τους (Zhang & Slaughter – Defoe, 2009), οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα διακυμάνσεις στην ποιότητα και ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου αλλά και γλωσσικού εξαγομένου στο οικογενειακό πλαίσιο (DeHouwer, 2007). Αναφορικά με την αντίληψη της τροπικότητας, παρουσιάστηκαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Όσον αφορά τις ομοιότητες, η μονόγλωσση και η δίγλωσση ομάδα της παρούσας έρευνας ανταποκρίθηκε με παρόμοιο βαθμό επιτυχίας στα καθήκοντα τροπικότητας. Η παρόμοια επίδοση μπορεί να εξηγηθεί από την ταυτότητα του δίγλωσσου δείγματος και από την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (Benati, 2014). Η πρόωμη έκθεση στη γλώσσα – στόχο ικανοποιείται τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους του παρόντος δείγματος, δεδομένου ότι η μορφή διγλωσσίας τους είναι η ταυτόχρονη διγλωσσία. Δεδομένης της σημαντικότητας της γλωσσικής πρόωμης έκθεσης για τη γλωσσική ανάπτυξη, η ανταπόκριση των δύο ομάδων με παρόμοια επιτυχία δικαιολογείται. Μια ακόμα ομοιότητα συνίσταται στην καλύτερη ανταπόκριση και των δύο ομάδων στα εκφωνήματα εκείνα που εξέφραζαν τροπικότητα μέσα από πρωτοτυπικές εγκλίσεις, αναδεικνύοντας μια τάση προτίμησης των *σχέσεων μια μορφή – μια λειτουργία* (Lieven & Tomasello, 2008). Φαίνεται ότι οι περιπτώσεις μη πρωτοτυπικότητας δυσκόλεψαν την αντίληψη της τροπικότητας και για τις δύο ομάδες.

Όσον αφορά τις διαφορές των ομάδων, δεν μπορεί να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι σε κάθε καθήκον τροπικότητας οι μονόγλωσσοι μαθητές υπερέιχαν των δίγλωσσων. Η υπεροχή αυτή έχει εντοπισθεί και στην περίπτωση άλλων γλωσσικών ικανοτήτων, όπως στη μορφολογία και τη

σύνταξη (Bialystok & Feng, 2009; Luk & Bialystok, 2013) αλλά κυριότερα στην περίπτωση του λεξιλογίου (Zurer Pearson, 2009). Πάντως, στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η υπεροχή μονόγλωσσων έναντι δίγλωσσων αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική και άρα γενικεύσιμη μόνο στις περιπτώσεις όπου εμπλεκόταν η δεοντική τροπικότητα.

Η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και ικανοτήτων δεοντικότητας συνεισέφερε σημαντικά ως προς την εξήγηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών που εντοπίστηκαν μόνο στην περίπτωση δεοντικότητας. Περιγραφικά, φάνηκε ότι η δίγλωσση ομάδα παρουσίασε διαφορές στην ποιότητα και ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου και την ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου. Από τη στιγμή όμως ο γονικός λόγος – και άρα το γλωσσικό εισαγόμενο των παιδιών (Parafraou, 1998) αλλά και το γλωσσικό τους εξαγόμενο (Lyons, 1977) χαρακτηρίζεται από δεοντικά νοήματα, είναι λογικό οι διακυμάνσεις εισαγομένου και εξαγομένου να οδηγούν και σε διακυμάνσεις στη διαχείριση των δεοντικών νοημάτων εκ μέρους των παιδιών. Οι μονόγλωσσοι αντιθέτως λαμβάνουν σταθερά γλωσσικό εισαγόμενο στην ελληνική, πλούσιο σε δεοντικά εκφωνήματα, και ως εκ τούτου δείχνουν μια ελαφρώς καλύτερη επίδοση ως προς αυτά σε σχέση με τους δίγλωσσους. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στα καθήκοντα επιστημικής τροπικότητας δεν αναδείχθηκαν, ίσως γιατί τα επιστημικά νοήματα δεν χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό το γονικό ή παιδικό λόγο, με αποτέλεσμα μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι να εκτίθενται σε παρόμοιο βαθμό στην επιστημικότητα, με τις διαφοροποιήσεις στο οικογενειακό πλαίσιο να μην επηρεάζουν αυτό το είδος τροπικότητας.

Οι σχέσεις που αναδείχθηκαν μεταξύ εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και ικανοτήτων αντίληψης τροπικότητας, εκτός από το ότι εξηγούν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μονόγλωσσων και δίγλωσσων στα καθήκοντα δεοντικότητας, επίσης ευθυγραμμίζονται με τις χρησικεντρικές θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης. Οι τελευταίες θέτουν στο επίκεντρο της γλωσσικής κατάκτησης τη γλωσσική χρήση, δίνοντας στο γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο κεντρική θέση. Οι γνωστικές ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών φαίνεται να τα βοηθούν να εξάγουν και να οικειοποιηθούν δομές που συναντώνται κατά τη γλωσσική χρήση των ίδιων ή άλλων (Tomasello, 2003). Όσο περισσότερη η γλωσσική χρήση, τόσο αποτελεσματικότερη η κατάκτηση. Ως εκ τούτου, τα δίγλωσσα παιδιά με μειωμένη γλωσσική χρήση στο οικογενειακό πλαίσιο στην ελληνική, λόγω του ότι εκτίθενται σε γλωσσικό εισαγόμενο δύο γλωσσών (Luk & Bialystok, 2013), αναμένεται να παρουσιάσουν ορισμένες αδυναμίες.

Τέλος, πέραν της αντίληψης, ομοιότητες και διαφορές παρουσιάζονται και στην έκφραση της τροπικότητας. Όσον αφορά τις ομοιότητες, και οι δύο ομάδες προτιμούν την αξιοποίηση εγκλίσεων με την πρωτοτυπική τους λειτουργία, αναδεικνύοντας και πάλι μια τάση προτίμησης στις σχέσεις *μια μορφή – μια λειτουργία* (Lieven & Tomasello, 2008). Βέβαια, οι δίγλωσσοι φαίνεται να κατέχουν μια μεγαλύτερη ευελιξία, επιλέγοντας και άλλες εγκλίσεις πέραν των πρωτοτυπικών. Όσον αφορά τις διαφορές, η βασική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων έχει να κάνει στην αξιοποίηση των λεξικών τρόπων δήλωσης της τροπικότητας και συγκεκριμένα συνίσταται στην απουσία αυτών των τρόπων από την ομάδα των δίγλωσσων. Η παρουσία γραμματικών και όχι λεξικών τρόπων έκφρασης της τροπικότητας από τους δίγλωσσους, αποδεικνύει ένα υψηλό επίπεδο γραμματικο-συντακτικής τους ικανότητας, ικανότητα που διαφοροποιεί τα ταυτόχρονα από τα διαδοχικά δίγλωσσα παιδιά (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Ωστόσο, στις περιπτώσεις που οι λεξικοί τρόποι αξιοποιούνται, τότε και για τις δύο ομάδες, ο συχνότερος λεξικός τρόπος είναι τα προσωπικά λεξικά ρήματα τα οποία κυρίως εκφράζουν δεοντικότητα. Η απουσία προσωπικών λεξικών ρημάτων επιστημικότητας εξηγείται από το ότι η ευχερής διαχείριση τρόπων που εκφράζουν επιστημικότητα καθυστερεί (Parafraou, 1998).

Συνοψίζοντας το θέμα των συμπερασμάτων, υπάρχουν διαφορές τόσο στην αντίληψη όσο και στην έκφραση της τροπικότητας μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών. Το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές αφορούν τις περιπτώσεις δεοντικότητας μαζί με την ανάδειξη σχέσης μεταξύ εξωτερικών παραγόντων γλωσσικής κατάκτησης και ικανοτήτων αντίληψης δεοντικότητας δείχνει ότι πιθανώς οι διαφορές αυτές να οφείλονται στις διαφοροποιήσεις γλωσσικού εισαγομένου και εξαγομένου δίγλωσσων παιδιών. Πέραν αυτών, στοιχεία όπως η αδυναμία αντίληψης της τροπικότητας σε μη πρωτοτυπικές εγκλίσεις υποδηλώνουν την απουσία επάρκειας στη διαχείριση του τροπικού συστήματος. Ωστόσο, τα υψηλά ποσοστά ανταπόκρισης και των δύο ομάδων στα καθήκοντα συνολικά και ορισμένες λεπτομέρειες, όπως η χρήση του μετριαστικού μορίου “θα” στο λόγο υπονοούν την ανάπτυξη ευχέρειας στη διαχείριση του τροπικού συστήματος, που μετά τα 12 έτη ξεκινά να γίνεται παρόμοιο με εκείνο των ενηλίκων (Choi, 2006).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούν να βρουν εφαρμογή στη διδακτική της γλώσσας. Δεδομένης της ελαφρώς μειωμένης επίδοσης των δίγλωσσων σε δεοντικά καθήκοντα, η σχέση μεταξύ του γλωσσικού εισαγομένου και των ικανοτήτων δεοντικής τροπικότητας υπαινίσσεται ότι αίτιο αυτής της μειωμένης επίδοσης είναι η ελλιπής έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο στη γλώσσα – στόχο. Το εύρημα αυτό τονίζει το ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιστάθμιση αυτής της

μειωμένης επίδοσης με την συμπερίληψη της ισορροπίας μεταξύ γραμματικής και λειτουργίας στη διδασκαλία (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014) και την εφαρμογή της διαβάθμισης των φαινομένων στη διδασκαλία (Ιακώβου, 2015β), μέσα από την αξιοποίηση πραγματικών γεγονότων γλωσσικής χρήσης (Βασιλάκη, 2006). Βέβαια όλες οι διδακτικές προτάσεις επιβεβαιώνουν θέσεις που έχουν ήδη ειπωθεί και λαμβάνονται υπόψη με έναν ενδοιασμό, μιας και η παρούσα εργασία υποφέρει από ένα πλήθος περιορισμών. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με το μέγεθος του δείγματος και την αδυναμία παραγοντικής ανάλυσης, με την απουσία ήδη σταθμισμένου εργαλείου συλλογής δεδομένων για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και το χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας, με τον ομαδικό τρόπο συλλογής δεδομένων αναφορικά με τη γλωσσική χρήση η οποία δύσκολα μετράται αλλά και με τη γενικότερη δυσκολία της μέτρησης της ικανότητας αντίληψης της τροπικότητας. Δεδομένων των περιορισμών αυτών, προτείνεται η επανάληψη μιας παρόμοιας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα που να επιτρέπει διαδικασίες στάθμισης αλλά και σε δείγμα διαφορετικής ταυτότητας – όπως σε διαδοχικά δίγλωσσα παιδιά – προκειμένου να προκύψουν περαιτέρω δεδομένα για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

## Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod\\_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf)
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. (2014). Επίπεδα γλωσσομάθειας και γλωσσικές δεξιότητες: Το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς. Επιμορφωτικό σεμινάριο «*Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο*». Πρόγραμμα Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων και εκπαιδευτικών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, 21-22 Μαρτίου 2014 (Λευκωσία). Ανακτήθηκε στις 18/10/2018, από: <https://docplayer.gr/11312413-Epimorfotiko-seminario-didaskontas-tin-elliniki-os-deyteri-glossa-sto-dimotiko-sholeio.html>
- Andersen, R. (1984). The One-to-One Principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34: 77-95.
- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bassano, D., Hickmann, M. & Champaud, C. (1992). Epistemic modality in French children's discourse: 'to be sure' or 'not to be sure'? *Journal of Child Language*, 19: 389–414.
- Βασιλάκη, Ε. (2006). *Κατευθυντικές Λεκτικές πράξεις: Θεωρητική Ανάλυση και Εφαρμογή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βελούδης, Γ. (2007). Παρουσίαση του έργου: Holton, D., P. Mackridge & E. Φιλιππάκη-Warburton. Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, 1999. Στο: Μ. Θεοδοροπούλου, *Γραμματικές της Νέας Ελληνικής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Σελ. 495. Ανακτήθηκε στις 17/8/2018, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/grammar/03\\_holton/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/grammar/03_holton/index.html)

- Benati, A. (2014). Second Language Acquisition. In: G. Holtus & F. Sánchez Miret (Eds), *Manuals of Romance Linguistics*, 2. CPI buch bücher GmbH: Birkach, pp. 179-197.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. United Kingdom: Cambridge University Press, 113-141.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the Bilingual Mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language literacy and cognition*. Cambridge: CUP.
- Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1): 3–11.
- Bialystok, E. & Feng, X. (2009). Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain & Language*, 109: 93–100
- Bialystok, E., Luk, Γ., Peets, K. & Yang, J. (2009). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (4), 525–531.
- Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 00 (0): 1–26.
- Bod, R., Hay, J., & Jannedy, S. (Eds.) (2003). *Probabilistic linguistics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bohman, T., Bedore, L., Peña, Mendez-Perez, A., & Gillam, R. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish-English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 325–344.
- Bybee, J. L., R. Perkins & W. Pagliuca (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γιαννουλοπούλου, Γ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2006). Παρουσίαση του έργου: Χρήστος Κλαίρης - Γεώργιος Μπαμπινιώτης. Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή, 2005. Στο: Μ. Θεοδοροπούλου, *Γραμματικές της Νέας Ελληνικής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 1160.



Ανακτήθηκε στις 21/7/2018, από:

[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/grammar/09\\_klairsbabibiotis/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/grammar/09_klairsbabibiotis/index.html)

- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Cameron, R. D. (2011). *Native and nonnative processing of modality and mood in Spanish*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Modern Languages and Linguistics, Florida State University. Tallahassee, FL.
- Champaud, C., Bassano, D. & Hickmann, M. (1993). Modalité épistémique et discours rapporté chez l'enfant français. In: N. Dittmar and A. Reich (eds.), *Modality in Language Acquisition*, 185–210. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Choi, S. (1995): The Development of Epistemic Sentence-ending Modal Forms and Functions in Korean Children. In J. Bybee and S. Fleischman (eds), *Modality in Grammar and Discourse*, Amsterdam: Benjamins, 165–204.
- Choi, S. (2006). Acquisition of modality. In: W. Frawley (ed.), *The Expression of Modality*, 141-171. Berlin: Walter de Gruyter.
- Coates, J. (1988). The acquisition of the meanings of modality in children aged eight and twelve. *Journal of Child Language*, 15: 425–434.
- Cook, V.J. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Corder, P. (1967), The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3– 49). Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center.
- Davidson, D., Raschke, V.R. & Pervez, J. (2010). Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu – English) children. *Cognitive Development*, 25, 166-182.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2006). Bilingual Language Development: Early Years. In: K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and linguistics* (pp. 781-787). Amsterdam: Elsevier.

- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28: 411–424.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. In: L. Wei (ed.), *Applied Linguistics Review 2*. Göttingen: Hubert & Co. GmbH & Co. KG
- De Houwer, A. (2014). The absolute frequency of maternal input to bilingual and monolingual children A first comparison. In: T. Grüter & J. Paradis (eds.), *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp: 37-58.
- De Houwer, A. (2016). Bilingual language input environments, intake, maturity and practice. *Bilingualism: Language and Cognition*. Διαθέσιμο στο: CJO 2016 doi:10.1017/S1366728916000298.
- Diebold, A.R. (1968). The consequences of early bilingualism on cognitive development and personality formation. In E. Norbeck, D. Price-Williams, & W.M. McCord (Eds.), *The Study of Personality: An Inter-Disciplinary Appraisal* (pp. 218-245). New York: Hold, Rinehard, & Winston
- Dittmar, N. & Terborg, H. (1991). Modality and second language learning: a challenge for linguistic theory. In: T. Huebner & C. Ferguson (eds), *Crosscurrents In Second Language Acquisition And Linguistic Theories*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, p.p. 347-384.
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7-31). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Exter, M. (2012). ‘Realis’ and ‘irrealis’ in Wogeo: A valid category? In: N. Evans & M. Klamer, *Language Documentation & Conservation Special Publication (5), Melanesian Languages on the Edge of Asia: Challenges for the 21st Century*, pp. 174–190.
- Ευσταθιάδη, Λ. (2015). *Δείκτες επιστημικής τροπικότητας στον γραπτό λόγο μαθητών της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια έρευνα βασισμένη σε σώματα κειμένων*. Διαδρομές στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fleischman, S. (1989). Temporal Distance: A Basic Linguistic Metaphor. *Studies in Language*, 13 (1): 1-50.
- Gathercole, V. & Hoff, E. (2008). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. Προσπελάστηκε στις 27/11/2018, στο:

- Gathercole, V. C. M. (2002a). Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: An English morphosyntactic distinction. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V. C. M. (2002b). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V. C. M. (2002c). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.
- Giacalone, R. (1992). Grammaticalization Processes in the Area of Temporal and Modal Relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(3): 297-322
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). “Invisible” Bilingualism – “Invisible” Language Ideologies: Greek Teachers’ Attitudes towards Immigrant Pupils’ Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Guiberson, M. (2012). Survey of Spanish Parents of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Decision-Making Factors Associated with Communication Modality and Bilingualism. *American Journal of Audiology*, 22, 105–119.
- Halliday, M. A. K. (1970). 'Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English'. *Foundations of Language*, 6: 322-65.
- Hirst, W. & Weil, J. (1982). Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals. *Journal of Child Language* 9: 659–666.
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S. & Ribot, K. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In: T. Grüter & J. Paradis (eds.), *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp: 119-140.

- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, I. (1997). *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. Routledge Grammars. London and New York: Routledge.
- Holton D., P. Mackridge & Ει. Φιλιππάκη-Warbuton (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, (μτφρ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης (Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language. London & New York: Routledge, 1997).
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45 (3), 337–374.
- Θωμόπουλος, Γ. (1945). *Γραμματική της νεοελληνικής κοινής*. Αθήνα.
- Ιακώβου, Μ. (1998). «Εγκλίσεις και Τροπικότητα στο Ρηματικό Σύστημα της Νέας Ελληνικής». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 18ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη, 18: 223-234.
- Ιακώβου, Μ.Ι. (1999). *Τροπικές κατηγορίες στο ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους. Προχωρημένο Επίπεδο*. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ιακώβου Μ. (2007). «Η Τροπικότητα στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου αρχάριων μαθητών της Νέας Ελληνικής». Στο: Τομέας Γλωσσολογίας (επιμ.), *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 95-107.
- Ιακώβου, Μ. & Μαγγανά, Α. (2014). *Γραμματική. Οδηγός Επιμόρφωσης: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (επίπεδα Α1-Β2). Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ΔΙΑΠΟΛΙΣ (ηλεκτρονικό βιβλίο). (Μ. Ιακώβου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη.
- Ιακώβου, Μ. (2015α). *Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα “Στοιχεία Ταυτότητας”*. Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιακώβου, Μ. (2015β). *Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας
- James, D. (1982). Past Tense and the Hypothetical: A Cross-Linguistic Study. *Studies in Language*, 6: 375-403.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London, George Allen & Unwin Ltd.

- Joseph, B. D. (1990). *Morphology and Universals in Syntactic Change: Evidence from Medieval and Modern Greek*. New York: Garland.
- Κανάκης, Κ. (2007). Παρουσίαση του έργου: Mackridge, P. Η νεοελληνική γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης. 1987. Στο: Μ. Θεοδωροπούλου, *Γραμματικές της Νέας Ελληνικής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 532. Ανακτήθηκε στις 21/7/2018, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/grammar/05\\_mackridge/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/grammar/05_mackridge/index.html)
- Κανάκης, Κ. (2009). Παρουσίαση του έργου: Νεοελληνική γραμματική (τη δημοτικής). Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941). Στο: Μ. Θεοδωροπούλου, *Γραμματικές της Νέας Ελληνικής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 456. Ανακτήθηκε στις 21/7/2018, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/grammar/12\\_triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/grammar/12_triantafyllides/index.html)
- Kaltsa, M., Prentza, A., Papadopoulou, D. & Tsimpli, I.M. (2017): Language external and language internal factors in the acquisition of gender: the case of Albanian-Greek and English-Greek bilingual children, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2017.1385591
- Katis, D. (1984). *The acquisition of the Modern Greek verb: With special reference to the imperfective past and perfect classes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Reading, England.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσούρα, Γ. (2007). *Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική Τσέπης*. [2013: 11η έκδοση]. Αθήνα: Άγκυρα
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη ΜπακάκουΟρφανού, Σταύρο Σκοπετέα). (2010). *Γραμματική της νέας ελληνικής: δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. [13η έκδοση]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lehmann, C. (2002). *Thoughts on grammaticalization*. Second, revised edition. Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt Nr. 9.
- Lieven, E. V. M., & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In N. Ellis (Ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 168–196). New York and London: Routledge.
- Long, S. (2005). Language and Linguistically-Culturally Diverse Children. In V.A. Reed (Ed.), *An Introduction to Children with Language Disorders* (3rd ed.) (pp. 301-304). Boston, MD: Allyn & Bacon.

- Luk, G. & Bialystok, H. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage, *Journal of Cognitive Psychology*, 25:5, 605-621.
- Λυκίδη, Σ.-Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal: Harvest House.
- Mackridge, P. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης (The Modern Greek Language. Oxford: Oxford University Press, 1985).
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. 8 – 9 Δεκεμβρίου, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2018, από: <https://blogs.sch.gr/pntiveri/files/2014/06/matsF.pdf> .
- Meisel, J. M. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, 28, 495–514.
- Μήτσης, Ν. (1995). *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Mirambel, A. (1988). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και Ανάλυση*. (Σ. Καρατζάς, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Mishina-Mori, S. (2011). A longitudinal analysis of language choice in bilingual children: The role of parental input and interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3122-3138.
- Moore, C., Pure, K. & Furrow, D. (1990) Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, 61: 722–730.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας (2η έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2017). *Σύγχρονη σχολική γραμματική για όλους*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπεζεβέκης, Η., Ντάλλα, Μ., Παυλόπουλος, Β., Γεωργαντή, Κ., Μυλωνάς, Κ. (2010). *Ετήσιο Πρόγραμμα 2008: Αλληλεγγύη και Διαχείριση μεταναστευτικών ροών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μποτέλη, Σ. (2013). Εγκλίσεις και τροπικότητες (Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου). *Εκπαιδευτικά σενάρια και μαθησιακές δραστηριότητες, σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές, που αντιστοιχούν σε 30 διδακτικές ώρες ανά τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Νικηφορίδου, Κ. (2007). *Λήμματα «Πολυσημία», «Μεταφορά», «Γραμματικοποίηση» για την Ηλεκτρονική πύλη για την ελληνική γλώσσα, Δημιουργία Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων το μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Φορέας υλοποίησης Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας* ([http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/search.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/search.html)).
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2: 65-78.
- Oller, D.K., & Eilers, R.E. (Eds.) (2002). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ozturk, O. & Papafragou, A. (2014). The Acquisition of Epistemic Modality: From Semantic Meaning to Pragmatic Interpretation, *Language Learning and Development*, DOI: 10.1080/15475441.2014.905169
- Παλαιολόγου, Ν., Κυρίδης, Α., Ευαγγέλου, Ο., Σταυρινούδη, Α., Κολτσάκη, Ν., Ακριτίδης, Ν., Παπανικολάου, Μ., Χατζηαντωνιάδης, Ι., Ζάγκος, Χ. (2010). *Ένταξη Δεύτερης Γενιάς Μεταναστών Μαθητών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Χώρας*. Έκθεση με τη χρηματική υποστήριξη του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ), κατόπιν ανάθεσης με διαγωνισμό. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality* (2nd ed.). Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Παπαπαύλου, Α. Ν., (1997). Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, στο: Σκούρτου Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Νήσος.

- Papafragou, A. & Ozturk, O. (2007). On the acquisition of modality. *U. Penn Working Papers in Linguistics*, 13:1, 281-293.
- Papafragou, A. (1998). The acquisition of modality: Implications for theories of semantic representation. *Mind and Language*, 13: 370–399.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3): 213–237.
- Paradis, J., Nicoladis, E., & Crago, M. (2007). French–English bilingual children’s acquisition of the past tense. *Proceedings of BUCLD, 31*. Somerville, MA: Cascadilla Press
- Perkins, M. (1983). *Modal Expressions in English*. London: Frances Pinter.
- Philippaki-Warbuton, I & V. Spyropoulos (2004). “A Change of Mood: The Development of the Greek Mood System”. *Linguistics*, 42: 791-817.
- Philippaki-Warbuton, I. (1994). “The Subjunctive Mood and the Syntactic Status of the Particle ‘na’ in Modern Greek”. *Folia Linguistica*, 28: 297-328.
- PISA. (2000). *Knowledge and Skills for Life*. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment.
- Πολίτης, Π. (2001). “Δοξαστικά ρήματα και επιστημική αναγκαιότητα”. *Ελληνική Γλωσσολογία '99, Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Λευκωσία, Σεπτέμβριος 1999 (σσ. 277-284). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ρούσσου, Ά. & Τσαγγαλίδης, Α. (2010). «Περιγραφικές, θεωρητικές και ρυθμιστικές (αν)αντιστοιχίες: η νεοελληνική υποτακτική». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη)*, 30: 529-540.
- Scheele, A., Leseman, P. & Mayo, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31: 117–140.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 1, σελ.: 20-69.
- Shatz, M., Wellman, H. & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14: 301–321.
- Shatz, M., Billman, D. and Yaniv, I. (1986). *Early Occurrences of English Auxiliaries in Children’s Speech*. Unpublished MS, University of Michigan, Ann Arbor.



- Shatz, M. & Wilcox, S. (1991). Constraints on the Acquisition of English Modals. In S. Gelman and J. Byrnes (eds), *Perspectives on Language and Thought*. Cambridge University Press, 319–53.
- Shiff, M. & Naomi, B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *In Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol 23.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης* (Εμπειρογνωμοσύνη). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου, Ε., (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston (pp. 175–208).
- Stephany, U. (1995). Function and Form of Modality in First and Second language Acquisition. In: A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas (Eds), *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr, pp. 105-120.
- Stephany, U. (1997). *The acquisition of Greek*. Koln, Germany: Institut für Sprachwissenschaft Universität zu Koln
- Stephany, U. (2016). *The Development of Epistemic as Compared to Deontic Modality in Early Greek Language Acquisition*. Department of Linguistics, University of Athens.
- Swain, M. (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In: Susan Gass / Carolyn Madden (edd.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 235–253.
- Takahasi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. Στο: R. Kenneth & G. Kasper (eds). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 171 – 199.
- Theakston, A. L., Lieven, E. V. M., Pine, J. M., & Rowland, C. F. (2005). The acquisition of auxiliary syntax: BE and HAVE. *Cognitive Linguistics*, 16, 247–277.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209–253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In Edith L. Bavin (Ed.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-87). Cambridge: Cambridge Univ. Press. doi:10.1017/CBO9780511576164.005.
- Traugott, E. C. (2010). ‘Grammaticalization’, in V. Bubenik & S. Luraghi (eds.), *The Continuum Companion to Historical Linguistics*. London -New York: 271-85.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1988). *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής), ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τριανταφύλλου, Κ. (2018). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων προσφύγων. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος Ψυχοπαθολογία του παιδιού και του εφήβου. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2001). «Για τις “συντακτικές εγκλίσεις” της νέας ελληνικής». Στο *Ελληνική Γλωσσολογία '99 / Greek Linguistics '99*. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 300-307.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2012). Ρηματικές Κατηγορίες Για Την Περιγραφή Της Νέας Ελληνικής: Χρόνοι, Εγκλίσεις Και Τι Άλλο; Στο: Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκη – Βουγιουκλή (2012), *Επιλεγμένα Άρθρα του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, σσ. 1164-1169. Κομοτηνή, 1-4 Σεπτεμβρίου 2011, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Tsangalidis, A. (2004). “Disambiguating modals in English and Greek”. In R. Facchinetti & F. Palmer (eds), *English modality in perspective. Genre Analysis and Contrastive Studies* (pp. 231-268). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tsangalidis, A. (2009). “Modals in Greek”. Στο Björn Hansen & Ferdinand De Haan (eds) *Modals in the Languages of Europe: A Reference Work*. ISBN: 978-3-11-021920-3. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, p. 139-163.
- Τσέλικας, Σ. (2007). Παρουσίαση του έργου: Mirambel, André. [1978] 1988. Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Στο: Μ. Θεοδωροπούλου, *Γραμματικές της Νέας Ελληνικής*, Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 402. Ανακτήθηκε στις 21/7/2018, από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/grammar/07\\_mirambel/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/grammar/07_mirambel/index.html)
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α'. Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού: Λέξεις, Φράσεις, Κείμενα* (α,β,γ τεύχος). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Φιλιππάκη – Warburton, E., Σπυρόπουλος, Β. (2013). Το εγκλιτικό σύστημα της Ελληνικής – Συγκριτική θεώρηση με την Τουρκική και διδακτικές προτάσεις. Στο Σ. Μοσχονάς (επιμ.), *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (σελ. 117-170). Αθήνα: Πατάκη.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. & Σπυρόπουλος, Β. (2000). Διαχρονική θεώρηση της έγκλισης: Το σύστημα των εγκλίσεων της ελληνιστικής και ρωμαϊκής κοινής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 20: 567-578.
- Φίλος, Π. (2012). Γραμματικοποίηση. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο πλαίσιο Μεταπτυχιακού Σεμιναρίου “ *Γλωσσική Αλλαγή -Γλωσσική Επαφή*”. Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο: Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων. 545 -553.
- Unsworth, S. (2014). Comparing the role of input in bilingual acquisition across domains. In: T. Grüter & J. Paradis (eds.), *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp: 181-202
- Van Der Auwera, J. & Plungian, V. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology* 2: 79-124.
- Van Der Auwera, J., Ammann, A. & Kindt, S. (2005). Modal polyfunctionality and Standard Average European. In *Modality. Studies in Form and Function*, Alex Klinge, and Henrik Høeg Müller (eds.), 247-272. London: Equinox.
- Van Der Auwera, J. & Zamorano Aguilar, A. (2015). The History of Modality and Mood. In: J. Nuyts & J. Van Der Auwera, *The Oxford Handbook of Modality and Mood*, p:1-23.
- VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, New York, McGraw-Hill.
- VanPatten, B. & Jegerski, J. (2010). Second Language Processing and Parsing: The Issues. Στο B. VanPatten & J. Jegerski (Eds.), *Language Acquisition and Language Disorders (LALD)*. Amsterdam: John Benjamins, p: 323

- VanPatten, B. & Williams, J. (2015). Early Theories in SLA. Στο B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York: Routledge, p: 14-33.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- von Wright, G. H. (1951). *An essay in modal logic*. Amsterdam: North-Holland.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and Problems*. New York: Publication Number I of the Linguistic Circle of New York
- Wells, G. (1979). Learning and using the auxiliary verb in English. In: V. Lee (ed.), *Language Development*, 250–270. London: Croom Helm.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χατζηθεοδώρου, Α. (2018). *Κατάκτηση και Διδασκαλία της Τροπικότητας από Τούρκους Μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης Γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese–English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zhang, D. & Slaughter-Defoe, D. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language Culture and Curriculum*, 22(2):77-93.
- Zurer Pearson, B. (2009). Children with two languages. In: E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, pp. 379-398.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>Συμπλήρωσε τα στοιχεία σου.</b>	
1. Σε ποια τάξη πας;	
2. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;	
3. Πόσο χρονών είσαι;	
4. Σε ποια χώρα έχεις γεννηθεί;	
5. Από που είναι οι γονείς σου;	
6. Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;	

## Β. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### I. Διάβασε την ερώτηση και κύκλωσε το Α, το Β ή το Γ.

1. Ποια γλώσσα γνωρίζει καλύτερα η μαμά σου;	A. Μόνο τα ελληνικά B. Μόνο άλλη γλώσσα (Ποια; _____) Γ. Και τις δύο γλώσσες
2. Ποια γλώσσα γνωρίζει καλύτερα ο μπαμπάς σου;	A. Μόνο τα ελληνικά B. Μόνο άλλη γλώσσα (Ποια; _____) Γ. Και τις δύο γλώσσες

### II. Διάβασε την ερώτηση και κύκλωσε το 1, το 2, το 3, το 4, ή το 5, με βάση τον παρακάτω πίνακα.

1	2	3	4	5
καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

1. Τα βιβλία ή οι ιστορίες, που διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου, είναι στα ελληνικά;	1	2	3	4	5
2. Η τηλεόραση, οι ταινίες ή τα βίντεο που βλέπεις στο ίντερνετ είναι στα ελληνικά;	1	2	3	4	5
3. Όταν εσύ θες να μιλήσεις στους γονείς σου, τους μιλάς στα ελληνικά;	1	2	3	4	5
4. Όταν εσύ θες να μιλήσεις στα αδέρφια σου, τους μιλάς στα ελληνικά; (αν δεν έχεις αδέρφια, μην απαντήσεις στην ερώτηση)	1	2	3	4	5
5. Όταν οι γονείς σου θέλουν να μιλήσουν σε σένα, σου μιλούν στα ελληνικά;	1	2	3	4	5
6. Όταν τα αδέρφια σου θέλουν να μιλήσουν σε σένα, σου μιλούν στα ελληνικά; (αν δεν έχεις αδέρφια, μην απαντήσεις στην ερώτηση)	1	2	3	4	5

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

**1. Διαβάστε την πρόταση με τα έντονα γράμματα. Μετά διάβασε την ερώτηση που ακολουθεί και επίλεξε το Α ή το Β.**

1.1

**“ Η Μαρία δεν ήρθε στο σχολείο. Θα είναι άρρωστη”,** είπε η δασκάλα.

Πόσο σίγουρη είναι η δασκάλα ότι η Μαρία είναι άρρωστη ;  
Α) Πολύ σίγουρη  
Β) Λίγο σίγουρη

1.2

**“Ο Νίκος αγόρασε ένα καινούργιο παιχνίδι»,** είπε η Ελένη.

Πόσο σίγουρη είναι η Ελένη ότι ο Νίκος αγόρασε το καινούργιο παιχνίδι;  
Α) Πολύ σίγουρη  
Β) Λίγο σίγουρη

1.3

**“Δε βλέπω τα αστέρια στον ουρανό. Ίσως να βρέξει αύριο”,** είπε ο κύριος Γιώργος.

Πόσο σίγουρος είναι ο κύριος Γιώργος ότι θα βρέξει αύριο ;  
Α) Πολύ σίγουρος  
Β) Λίγο σίγουρος

1.4

**“Κάθε απόγευμα πηγαίνω το σκύλο μου βόλτα. Να είχες κι εσύ ένα σκυλάκι να πηγαίναμε μαζί βόλτες”,** είπε η Αθανασία στην Ιωάννα.

Τι κάνει η Αθανασία;  
Α) εύχεται κάτι  
Β) διατάζει/ επιβάλλει κάτι

1.5

**“Φαίνεσαι άρρωστος. Να καθίσεις σπίτι σήμερα να ξεκουραστείς”,** είπε η μαμά του Τάσου στον Τάσο.

Τι κάνει η μαμά του Τάσου;  
Α) εύχεται κάτι  
Β) διατάζει/ επιβάλλει κάτι

1.6

**“Λοιπόν, σβήνεις τα φώτα και κλειδώνεις οπωσδήποτε την πόρτα πριν φύγεις από το σπίτι»,** είπε ο μπαμπάς του Τάσου στον Τάσο.

Τι κάνει ο μπαμπάς του Τάσου;  
Α) εύχεται κάτι  
Β) διατάζει/ επιβάλλει κάτι

**2. Διαβάστε την πρόταση με τα έντονα γράμματα. Μετά διάβασε τις ερωτήσεις που ακολουθούν και επέλεξε την απάντηση που θεωρείς σωστή.**

2.1

**“Η πλατεία είναι άδεια. Τα παιδιά **θα είναι** στο σπίτι τους.”, είπε ο γείτονας.**

- Τι κάνει ο γείτονας;  
A) λέει τη γνώμη του  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή

2.2

**“**Ξύπνα** νωρίς, **πήγαινε** σχολείο, **πήγαινε** φροντιστήριο... Έχω κουραστεί πολύ με όλα αυτά...”**, λέει ο Χρήστος.

- Τι κάνει ο Χρήστος;  
A) λέει τη γνώμη του  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή

2.3

**“**Πάρε** το Νίκο τηλέφωνο.”, είπε η Μαρία στον Παναγιώτη.**

- Τι κάνει η Μαρία;  
A) λέει τη γνώμη της  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή

2.4

**“**Παιδιά, είστε** πολύ κουρασμένα... Πρέπει **να διαβάσετε** πολύ”, είπε η δασκάλα.**

- Τι κάνει η δασκάλα;  
A) λέει τη γνώμη της  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή

2.5

**“**Γιατί είσαι** τόσο αντιδραστικός; **Θα κάνεις** αυτό που σου λέω!”, είπε η μαμά του Στάθη.**

- Τι κάνει η μαμά του Στάθη;  
A) λέει τη γνώμη της  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή

2.6

**“**Παιδιά, πρέπει να διαβάσετε** περισσότερο για να είστε άριστοι ”, είπε η δασκάλα.**

- Τι κάνει η δασκάλα;  
A) λέει τη γνώμη της  
B) δίνει μια εντολή ή συμβουλή



## Β' ΜΕΡΟΣ

**3.Σήμερα θα έρθει στο σχολείο σας μια σύμβουλος για να σας πει πως μπορείτε να ομορφύνετε την τάξη σας! Θα βοηθήσετε εσείς και ο δάσκαλος.**

Παρακάτω, η κυρία Αντωνία θα σας **πει τη γνώμη της** για το πως θα ομορφύνετε την τάξη σας!

**Κυρία Αντωνία:** Καλημέρα σε όλους! Είμαι η Αντωνία και ήρθα για να κάνουμε πιο όμορφη την τάξη σας! Θα σας πω μερικές ιδέες!

3.1

◇ Αρχικά, \_\_\_\_\_ τη θέση των θρανίων.

**α) αλλάξετε β) να αλλάξετε παρακαλώ γ) θα ήταν χρήσιμο να αλλάξετε**

3.2

◇ Επίσης, \_\_\_\_\_ μερικές από τις ζωγραφιές μας στον τοίχο.

**α) βάλτε β) να βάλετε παρακαλώ γ) θα ήταν ωραίο να βάλετε**

3.3

◇ Τέλος, \_\_\_\_\_ τις κουρτίνες!

**α) αλλάξετε β) να αλλάξετε παρακαλώ γ) θα ήταν όμορφο να αλλάξετε**

Τώρα, η κυρία Αντωνία θα σας **δώσει κάποιες οδηγίες** !

**Κυρία Αντωνία:** Ας πιάσουμε κατευθείαν δουλειά. Θα σας δώσω τώρα μερικές οδηγίες.

3.4

◇ Εσείς, παιδιά \_\_\_\_\_ όλα τα θρανία προς τα πίσω για να ανοίξει ο χώρος.

**α) μετακινήστε β) να μετακινήσετε παρακαλώ γ) θα ήταν χρήσιμο να μετακινήσετε**

3.5

◇ Εσείς, κύριε Πέτρο, \_\_\_\_\_ την έδρα.

**α) μετακινήστε β) να μετακινήσετε παρακαλώ γ) θα ήταν πρακτικό να μετακινήσετε**

3.6

◇ Παιδιά, εσείς οι δύο \_\_\_\_\_ τις ζωγραφιές των συμμαθητών σας για να τις κρεμάσουμε στον τοίχο.

**α) μαζέψτε β) να μαζέψετε παρακαλώ γ) θα ήταν ωραίο να μαζέψετε**

Τώρα, ξεκινάμε να κολλάμε τις ζωγραφιές στον τοίχο και τοποθετούμε τα θρανία κυκλικά γύρω από την έδρα. Θέλω να ακούσω και τις δικές σας ιδέες για να γίνει ακόμα ομορφότερη η τάξη!



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

### *Η πρόσληψη της τροπικότητας από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές Δημοτικού: θεωρία και διδακτικές εφαρμογές*

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος “Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας”, εκπονώ μια μελέτη αναφορικά με την κατάκτηση της τροπικότητας από παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Για τους σκοπούς αυτής της μελέτης έχω δημιουργήσει το παρακάτω εργαλείο προς συμπλήρωση από τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του εργαλείου αποτελείται από ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και το γλωσσικό τους περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος συνιστά τον έλεγχο της γνώσης που εξετάζεται, δηλαδή τον έλεγχο της αντίληψης και έκφρασης της τροπικότητας. Αποτελείται από δύο δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής που αφορούν την αντίληψη της τροπικότητας, μια δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής που αφορά την έκφραση της τροπικότητας και μια δραστηριότητα μικρής παραγωγής λόγου που επίσης αφορά την έκφραση της τροπικότητας.

Με την παρούσα επιστολή θεωρώ πως έχω λάβει την έγκρισή σας για τη συμμετοχή του σχολείου σας στη μελέτη αυτή. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για τους σκοπούς της μελέτης και δε θα δημοσιοποιηθούν με οποιοδήποτε τρόπο.

Είμαι διαθέσιμη για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειάζεστε.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε.