



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία – Διδακτική της
Γλώσσας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αντίληψη ελάχιστων ζευγών μεταξύ φθογγικών
κατηγοριών σε αραβόφωνους που μαθαίνουν την ελληνική
ως ξένη»**

Βάσια Καραγιάννη

Τριμελής επιτροπή

Μαγουλά Ευγενία

Γαλαντόμος Ιωάννης

Ανδρέου Γεωργία

Ακαδημαϊκό έτος: 2020 - 2021

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
2.1. Φωνητική.....	8
2.1.1. Ορισμός.....	8
2.1.2. Οι φθόγγοι της γλώσσας.....	9
2.2. Φωνολογία.....	11
2.2.1. Ορισμός.....	11
2.2.2. Ελάχιστα ζεύγη.....	12
2.3. Φωνητικό σύστημα της Ελληνικής.....	13
2.3.1. Φωνηεντικό σύστημα.....	13
2.3.2. Συμφωνικό σύστημα.....	14
2.4. Φωνητικό σύστημα της Αραβικής.....	16
2.4.1. Τα Κλασικά Αραβικά.....	16
2.4.2. Η διάλεκτος San' ani.....	18
2.4.3. Η διάλεκτος Cairene.....	19
2.4.4. Το φωνηεντικό σύστημα της Αραβικής.....	20
2.5. Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	21
2.5.1. Ορισμοί για τη διγλωσσία και επιστήμες που την εξετάζουν.....	21
2.5.2. Οι συνιστώσες της διγλωσσίας.....	24
2.5.3. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών.....	27
2.5.3.1. Κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας.....	27
2.5.3.2. Διαμόρφωση και διαχείριση νοητικού λεξικού.....	29
2.5.3.3. Εκτελεστικές λειτουργίες και ταχύτητα αντίδρασης.....	31
2.6. Θεωρίες για την εκμάθηση της Γ2.....	33
2.6.1. Φαινόμενα κατά την εκμάθηση της Γ2.....	33
2.6.2. Θεωρίες εκμάθησης.....	35
2.7. Διαφοροποίηση στην κατάκτηση της φωνολογίας ανάλογα με το φύλο.....	39
2.7.1. Διαφοροποίηση υπό το πρίσμα της νευρογλωσσολογίας.....	39

2.7.2.	Διαφοροποίηση υπό το πρίσμα της κοινωνιογλωσσολογίας.....	42
2.8.	Η ηλικία ως παράγοντας κατάκτησης της Γ2.....	44
2.8.1.	Η έννοια της κρίσιμης περιόδου.....	44
2.8.2.	Έρευνες για τη συμβολή της ηλικίας στην κατάκτηση της Γ2.....	46
2.8.3.	Συσχέτιση της ηλικίας με την ετοιμότητα στην κατάκτηση της Γ2.....	54
2.9.	Η διάρκεια παραμονής στο γλωσσικό περιβάλλον της Γ2 ως παράγοντας κατάκτησής της.....	56
2.10.	Εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και η συμβολή τους στην κατάκτηση της Γ2.....	61
2.10.1.	Κοινωνικές επαφές με φυσικούς ομιλητές.....	61
2.10.2.	Εργασία.....	65
2.10.3.	Τηλεόραση.....	67
2.10.4.	Ανάγνωση βιβλίων.....	69
3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	71
3.1.	Συμμετέχοντες.....	71
3.2.	Εργαλεία.....	75
3.3.	Διαδικασία.....	77
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	79
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	92
5.1.	Περιορισμοί της έρευνας.....	96
5.2.	Χρησιμότητα της έρευνας και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	97
5.3.	Συμπέρασμα.....	98
6.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	99
7.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104
7.1.	Ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ.....	104
7.2.	Δοκιμασία ακουστικής αντίληψης.....	107

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπήρξε διαδικασία ιδιαίτερος απαιτητική, λόγω της φύσης του θέματος και του περιορισμένου εύρους προηγούμενων παρόμοιων ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Δεν θα είχε καταστεί εφικτή χωρίς την αμέριστη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, κυρίας Ευγενίας Μαγουλά. Οι πολύτιμες συμβουλές της, τόσο στην στοιχειοθεσία των ειδικότερων ζητημάτων της εργασίας, όσο και η καθοδήγησή της στη δημιουργία των δοκιμασιών και των ερωτηματολογίων, υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας.

Πολλές ευχαριστίες επίσης στην κυρία Βασιλική Κουντουδιού, δασκάλα στα εκπαιδευτικά προγράμματα της οργάνωσης Caritas, για την ανεύρεση των ατόμων που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας, και τη θερμή υποδοχή που μου επιφύλαξε μαζί με τους μαθητές της. Είμαι ευγνώμων ακόμη, σε όλους τους εκπαιδευόμενους που εθελοντικά και με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να διαθέσουν προσωπικό τους χρόνο και να συμμετάσχουν στην περαίωση της έρευνας, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια και ολοκληρώνοντας τη δοκιμασία ακουστικής αντίληψης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τον αδελφό μου, που στάθηκαν αρωγοί πρακτικά και συναισθηματικά, και με τη στήριξή τους με βοήθησαν να ανταπεξέλθω ακόμα και στις πιο απαιτητικές διαδικασίες.

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά την ακουστική αντίληψη ελάχιστων ζευγών που διαφέρουν ως προς έναν κάθε φορά συμφωνικό φθόγγο, σε αραβόφωνους που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη. Η διγλωσσία, με τις όλο και συχνότερες μετακινήσεις πληθυσμών αποτελεί φαινόμενο παγκόσμιου βεληνεκού, και μάλιστα οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τα άτομα κατακτούν περισσότερες της μίας ξένες γλώσσες οδηγεί στο φαινόμενο της πολυγλωσσίας. Μολονότι η διγλωσσία θεωρείται από πολλούς ένας εύκολα προσδιορίσιμος όρος, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλες ακόμα και αλληλοαντικρουόμενες μεταξύ τους προσεγγίσεις, σχετικά με το φαινόμενο αυτό.

Το δείγμα μας αποτελείται από 16 άτομα, 5 άνδρες (31,3%) και 11 γυναίκες (68,8%) ηλικίας 24-72 ετών (Μ.Ο = 39,62, Τ.Α = 13,26) οι οποίοι συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα της οργάνωσης Caritas και παρακολουθούσαν τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Όλα τα άτομα βρίσκονταν σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1 και Α2). Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ερωτηματολόγια γλωσσικού προφίλ, αποτελούμενα από μια σειρά δημογραφικών ερωτήσεων αλλά και ερωτήσεων σχετικών με την καθημερινή γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια δοκιμασία ακουστικής αντίληψης, στην οποία τα άτομα του δείγματος καλούνταν να διακρίνουν αν ήταν ίδια ή διαφορετικά τα τριάντα ελάχιστα ζεύγη λέξεων που άκουγαν από την ερευνήτρια.

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ των ατόμων του δείγματος, καθώς και με τη δυνατότητά τους για διάκριση των ελάχιστων ζευγών που τους δόθηκαν. Το δείγμα στην πλειοψηφία του εντόπισε διαφορές στην διάκριση των ελάχιστων ζευγών και έδειξε να έχει κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο αντίληψης της φωνολογίας της ελληνικής.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα, με τη διεθνή βιβλιογραφία να παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στο ερευνητικό κομμάτι της ακουστικής αντίληψης και διάκρισης ελάχιστων ζευγών, ως δείγματος κατάκτησης της φωνολογίας σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Κρίνεται αναγκαία περαιτέρω έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν επιπλέον μεταβλητές, όπως ίσως η θέση του τόνου στη λέξη, ή λέξεις με περισσότερες των δύο

συλλαβών, αλλά και συνδυασμός διαχρονικής έρευνας, για την πιο επισταμένη παρακολούθηση της φωνολογικής εξέλιξης των υποκειμένων.

Λέξεις κλειδιά: φωνολογία, αραβόφωνοι, διγλωσσία, ακουστική αντίληψη, ελάχιστα ζεύγη

SUMMARY

The aim of the present study was to examine the acoustic perception of minimal pairs that differ in terms of a consonant phoneme each time, in Arab speakers who learn Greek as a foreign language. Bilingualism constitutes an international issue, due to the fact that populations are in constant and frequent movement. In fact, there are cases where people learn to speak more than one foreign languages, leading to multilingualism. Even though the operational definition of bilingualism is considered to be easily identifiable, a large number of - even sometimes conflicting to each other - approaches have been formulated.

The sample of this study consisted of 16 individuals, 5 males (31,3%) and 11 females (68,8%), with an age range between 24 - 72 years old (mean age = 39,62, S.D = 13,26) who were attending the educational programs of Caritas in order to learn the Greek language. All of them, were in early stages of language learning (A1 and A2 levels). For the conduction of the present study, language history questionnaires were used, which consisted of a series of demographic questions along with a series of questions related to the daily use of both spoken languages. We also used an acoustic perception test, in which learners had to listen to thirty minimal pairs and then had to decide whether each of them consisted of two completely identical or different words.

Descriptive analysis was carried out for both sample's language profile and their ability to recognize and distinguish the minimal pairs given. The results in most cases showed that participants were capable of identifying differences between the words they heard. They also showed that they have achieved a satisfactory level of perception of phonology in Greek.

The present study is considered a novelty as both the Greek and the international literature present significant shortcomings concerning the research part of acoustic perception and discrimination of minimal pairs, as a means of indicating and evaluating the level of phonological awareness achieved in the early stages of language learning. Further research is needed considering the examination of more variables, such as lexical stress and multisyllabic words. Furthermore, a longitudinal study could give us a diligent sight into the development of phonological awareness of the subjects.

Key words: phonology, Arab speakers, bilingualism, acoustic perception, minimal pairs

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται καταρχάς εισαγωγή στις επιστήμες της Φωνητικής και της Φωνολογίας, και στην ανάλυση των φθόγγων της γλώσσας. Η δημιουργία ελάχιστων ζευγών, ως μέσου ταξινόμησης των φθόγγων με βάση το κριτήριο της αντιπαράθεσης, είναι αυτή που θα μελετηθεί στη συνέχεια. Ακολουθεί ενδελεχής ανάλυση των φωνητικών συστημάτων τόσο της ελληνικής, όσο και της αραβικής γλώσσας, με την έμφαση να αποδίδεται κυρίως στο συμφωνικό σύστημα, εφόσον η έρευνα αφορά στην ακουστική διάκριση λέξεων που διαφέρουν ως προς ένα ή παραπάνω σύμφωνα. Έπειτα θα παρουσιαστεί αναλυτικά το φαινόμενο της διγλωσσίας, αλλά και οι θεωρίες που εξετάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Τέλος, εξετάζεται η συμβολή του φύλου και της ηλικίας πρώτης επαφής στην επιτυχή κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

2.1. Φωνητική

2.1.1. Ορισμός

Η επιστήμη της Φωνητικής ασχολείται με την περιγραφή της ομιλίας, εξετάζοντας τη δομή και τη λειτουργία της προφορικής γλώσσας (Ladefoged, 2016: 19). Έχει ως αντικείμενό της τη μελέτη των φυσικών χαρακτηριστικών των φθόγγων που χρησιμοποιούνται στις διάφορες γλώσσες και εμφανίζονται στα φωνητικά τους συστήματα κατά τρόπο συστηματικό (Nespor, 2015: 24).

Αποτελεί μία κατεξοχήν πειραματική επιστήμη, με τους κλάδους της να περιλαμβάνουν την παραγωγή της φωνής (speech production), η οποία μελετά την παραγωγή των φθόγγων μέσω των φωνητικών οργάνων, την ακουστική της φωνής (speech acoustics), η οποία στόχο έχει την ανάλυση εργαστηριακά των ακουστικών χαρακτηριστικών του ηχητικού σήματος, και την αντίληψη της φωνής (speech perception), τον προσδιορισμό, δηλαδή, της αντίληψης του εκάστοτε φθόγγου από τον ακροατή (Botinis, 2011: 17, Nespor, 2015: 25).

Η Φωνητική αποτελεί μια επιστήμη άρρηκτα συνδεδεμένη με τα διάφορα επίπεδα της Γλωσσολογίας, με το πλέον συγκεκριμένο επίπεδο – αυτό της ακουστικής της

φωνής – να νοηματοδοτεί ανάλογα με τις περιστάσεις και τις εκάστοτε σημασιολογικές διακρίσεις το πιο αφηρημένο – αυτό της έννοιας της γλώσσας. Σχετίζεται σε ένα πρώτο επίπεδο με το λεξικό της γλώσσας, μέσω των τόνων και των ποικίλων προσφυσμάτων. Η προσωδία είναι αυτή που μπορεί να διαφοροποιήσει σημασιολογικά νοήματα, δίνοντας κάθε φορά την ανάλογη έμφαση, γεγονός που καταδεικνύει τη συσχέτιση της φωνητικής με το επίπεδο της σημασιολογίας. Τέλος, οι παράμετροι της φωνητικής, όπως ο επιτονισμός και οι παύσεις, σε συνδυασμό με κειμενικούς δείκτες έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν τη δομή και τη λειτουργία ενός κειμένου, κάτι που καθιστά σαφή τη σχέση της φωνητικής με την κειμενογλωσσολογία (Botinis, 2011: 18-20).

2.1.2. Οι φθόγγοι της γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αντικείμενο της φωνητικής αποτελεί η μελέτη των φυσικών χαρακτηριστικών των φθόγγων ενός γλωσσικού συστήματος. Οι αρθρωτικές τους ιδιότητες είναι αυτές που επιτρέπουν την ανάλυση των φθόγγων, ως προς τα διαφοροποιητικά τους χαρακτηριστικά.

Αρχικά, οι φθόγγοι μιας γλώσσας ανάλογα με την ηχηρότητά τους διακρίνονται σε ηχηρούς και άηχους. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της ομιλίας, αέρας από τους πνεύμονες κινείται από την τραχεία και εισέρχεται στον λάρυγγα, όπου συναντά δύο μυώδεις πτυχές, τις φωνητικές χορδές. Οι φθόγγοι που παράγονται με τις φωνητικές χορδές ανοικτές ονομάζονται άηχοι, ενώ αυτοί που για την παραγωγή τους απαιτείται παλμική κίνηση των φωνητικών χορδών ονομάζονται ηχηροί (Ladefoged, 2016: 20).

Μια ακόμη θεμελιώδης διάκριση των φθόγγων μιας γλώσσας είναι αυτή ανάμεσα σε συμφωνικούς και φωνηεντικούς. Όταν το ρεύμα αέρα, κατά την έξοδό του από τη στοματική κοιλότητα, συναντά διάφορα εμπόδια, παράγονται συμφωνικοί φθόγγοι. Σε αντίθετη περίπτωση, κατά την οποία ο αέρας εξέρχεται ελεύθερος, έχουμε την παραγωγή φωνηεντικών φθόγγων. Το ακουστικό αποτέλεσμα των φωνηέντων είναι αδιαμφισβήτητο ισχυρότερο αυτού των συμφώνων (Nespor, 2015: 39).

Οι αρθρωτές που συμμετέχουν στην παραγωγή συμφωνικών φθόγγων διακρίνουν και τους εκάστοτε τύπους άρθρωσης. Απαιτείται κάθε φορά συνεργασία ενός

οργάνου του άνω μέρους της στοματικής κοιλότητας, με ένα όργανο του κάτω μέρους αυτής. Κατά συνέπεια προκύπτουν τα *δειχειλικά* σύμφωνα, με τη συμμετοχή του άνω και κάτω χείλους, τα *χειλοδοντικά*, όπου τα δόντια της άνω γνάθου συναντούν το κάτω χείλος, τα *οδοντικά*, με την άκρη ή προράχη της γλώσσας να ακουμπά στα άνω μπροστινά δόντια, τα *φατνιακά*, στα οποία η άκρης της γλώσσας συναντά τα φατνία. Διακρίνονται ακόμη τα *ουρανικά*, των οποίων η άρθρωση προκύπτει με το πρόσθιο μέρος της γλώσσας στον ουρανίσκο, αλλά και τα *υπερωικά*, στα οποία η ράχη της γλώσσας προσεγγίζει την υπερώα. Με βάση τον τόπο άρθρωσης προκύπτουν και άλλες κατηγορίες συμφώνων, όπως τα σταφυλικά και τα γλωττιδικά, με τα πρώτα να αρθρώνονται έπειτα από σύμπραξη του οπίσθιου μέρους της γλώσσας με τη σταφυλή, ενώ η άρθρωση των δεύτερων πραγματοποιείται στις φωνητικές χορδές (Ladefoged, 2016: 32-33, Nespor, 2015: 40). Τα σύμφωνα αυτά, αν και απόντα από το ελληνικό φωνητικό σύστημα, απαντώνται ευρέως σε διαλέκτους της αραβικής, και για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αναφορά και ανάλυσή τους.

Η τελευταία διάκριση των φθόγγων της γλώσσας αφορά στους διάφορους τρόπους άρθρωσης. Ανάλογα με το είδος τους φραγμού που δημιουργούν κάθε φορά οι αρθρωτές, άλλοτε προσεγγίζοντας έντονα ο ένας τον άλλο, κι άλλοτε αφήνοντας ένα πέρασμα για τον αέρα που εξέρχεται από τη στοματική κοιλότητα, διακρίνονται έξι (6) τρόποι άρθρωσης. Στα κλειστά σύμφωνα οι δύο αρθρωτές που συμμετέχουν φράζουν στιγμιαία την έξοδο του αέρα και στη συνέχεια απομακρύνονται και πάλι στιγμιαία ο ένας από τον άλλο. Στην περίπτωση των τριβόμενων συμφώνων οι αρθρωτές προσεγγίζουν αρκετά ο ένας τον άλλο, χωρίς ωστόσο να εφάπτονται, επιτρέποντας μια μικρή διέξοδο στο ρεύμα αέρα. Στην κατηγορία των τριβόμενων εντάσσονται και τα σύμφωνα /s/ και /z/, των οποίων η άρθρωση μοιάζει με συριγμό, για τον λόγο αυτό καλούνται και συριστικά. Η άρθρωση των προστριβόμενων συμφώνων, συνδυάζει στοιχεία των κλειστών και των τριβόμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι αρθρωτές έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, αποχωρίζονται όμως στη συνέχεια βαθμιαία, επιτρέποντας στον αέρα να βρει δίοδο από τη στοματική κοιλότητα. Στα ρινικά σύμφωνα, η υπερώα χαμηλώνει και ο αέρας διέρχεται από τη ρινική κοιλότητα, ενώ στα πλευρικά, η ροή του αέρα φράσσεται στο κεντρικό τμήμα της στοματικής κοιλότητας, βρίσκοντας διέξοδο από τα πλευρικά τμήματα της γλώσσας. Τέλος, για την άρθρωση των παλλόμενων φθόγγων ένας αρθρωτής της στοματικής κοιλότητας τίθεται σε παλμική κίνηση, φράσσοντας διακεκομμένα τη ροή του αέρα (Ladefoged, 2016: 34-37, Nespor, 2015: 40-41).

Στη συνέχεια, με βάση τις διακρίσεις των φθόγγων ανάλογα με την ηχηρότητα, τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσής τους θα περιγραφούν αναλυτικά τα φωνητικά συστήματα τόσο της Ελληνικής, όσο και της Αραβικής. Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη εξετάζει την αντίληψη ελάχιστων ζευγών, τα οποία διαφέρουν μόνο ως προς συμφωνικούς φθόγγους, στην ανάλυση των φωνητικών συστημάτων των δύο ανωτέρω γλωσσών θα γίνει επιγραμματική αναφορά στους φωνηεντικούς φθόγγους.

2.2. Φωνολογία

2.2.1. Ορισμός

Όπως αναφέρει η Nespor στο ομώνυμο βιβλίο της (2015: 21) φωνολογία ορίζεται ο κλάδος εκείνος της γλωσσολογίας που μελετά τους φθόγγους, οι οποίοι *χρησιμοποιούνται συστηματικά στις φυσικές γλώσσες για την κοινοποίηση σημασιών*. Οι φθόγγοι αυτοί είναι που διακρίνουν τις σημασίες και τις μη σημασίες. Η φωνολογία εμφανίζεται και αναπτύσσεται στα αρχικά στάδια κατάκτησης μιας γλώσσας, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή κατάκτηση από τον ομιλητή των επόμενων επιπέδων της γλώσσας.

Η φωνητική και η φωνολογία εμφανίζουν σχέση συμπληρωματική, αλλά και αλληλεπικαλυπτόμενη, γεγονός που καθιστά ορισμένες φορές τα μεταξύ τους όρια δυσδιάκριτα. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η φωνητική, όσο και η φωνολογία ασχολούνται με το λειτουργικό σύστημα της γλώσσας, η μεν πρώτη σε ένα επίπεδο πιο συγκεκριμένο, η δε δεύτερη σε ένα πιο αφηρημένο. Η φωνητική εξετάζει τους συσχετισμούς των διαφόρων φωνητικών κατηγοριών (φωνηέντων, συμφώνων, λεξικού τόνου) με τις παραμέτρους της φωνής, της παραγωγής δηλαδή του ήχου, αποτελώντας – όπως άλλωστε προαναφέρθηκε – μια κατεξοχήν πειραματική επιστήμη. Η φωνολογία, σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο μελετά τις σχέσεις και τις διακρίσεις των φωνητικών αυτών κατηγοριών στο πλαίσιο του λειτουργικού συστήματος της γλώσσας (Botinis, 2011: 20). Μία ακόμη διάκριση της φωνητικής από τη φωνολογία γίνεται και από τον Chomsky στο έργο του *The Sound Pattern of English* (1968, στο Nespor, 2015: 26), όπου εντοπίζει τη διαφορά των δύο επιστημών στο επίπεδο της καθολικής εφαρμογής, με τη φωνολογία να εστιάζει τη μελέτη της σε

ένα κάθε φορά γλωσσικό σύστημα, ενώ τη φωνητική να έχει καθολικότερο χαρακτήρα, με την έννοια της όμοιας φυσικής συμπεριφοράς φθόγγων που είναι κοινοί σε δύο – κατά τα άλλα – διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

Οι φθόγγοι που χρησιμοποιούνται σε ένα γλωσσικό σύστημα με σκοπό τη σημασιολογική διάκριση εννοιών καλούνται φωνήματα. Τα φωνήματα συμβολίζονται με το αντίστοιχο γράμμα του διεθνούς φωνητικού αλφαβήτου, τοποθετούμενο ανάμεσα σε δύο διαγώνιες γραμμές, αποτελώντας έτσι αναπαράσταση του παραγόμενου φθόγγου. Φωνημική διαφορά υφίσταται όταν δύο λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς ένα φώνημα. Εκτός από τα φωνήματα, στο επίπεδο της φωνολογίας εμφανίζονται και τα αλλόφωνα, με τα δεύτερα όμως να μην έχουν διαφοροποιητικό ως προς τη σημασία της λέξης ρόλο, και να εμφανίζονται σε σχέσεις συμπληρωματικής κατανομής. Στο περιβάλλον που απαντάται ένα από αυτά δεν δύναται να απαντάται και κάποιο άλλο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των φωνημάτων (Nespor, 2015: 52-53). Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε μόνο με τη λειτουργία των φωνημάτων και τον διαφοροποιητικό τους ρόλο στα ζεύγη λέξεων.

2.2.2. Ελάχιστα ζεύγη

Οι φθόγγοι που συναπαρτίζουν ένα φωνητικό σύστημα ταξινομούνται κατά τον Μποτίνη (2011: 63) ακολουθώντας συγκεκριμένα κριτήρια, με βασικότερα αυτών την *αντιπαράθεση*, τη *συμπληρωματική κατανομή*, τη *φωνητική ομοιότητα* και τη *μονοδιάστατη αντιστοιχία*. Η ταξινόμηση αυτή ενέχει ποιοτικά και λειτουργικά κριτήρια, καθώς οι όποιες εναλλαγές φθόγγων στα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα επιφέρουν σημασιολογικές διαφορές.

Με δεδομένο ότι η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο κριτήριο της αντιπαράθεσης, κρίνεται σκόπιμη η απλή αναφορά των τριών υπόλοιπων κριτηρίων και η ανάλυση μόνο του πρώτου.

Η αντιπαραθετική εξέταση των φθόγγων αναφέρεται σε σημασιολογικές διακρίσεις που προκύπτουν έπειτα από εναλλαγή φθόγγων σε ένα ίδιο – κατά τα άλλα – γλωσσικό περιβάλλον. Η εναλλαγή αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ομοιότητα των

λέξεων που συναπαρτίζουν το ζεύγος στους υπόλοιπους φθόγγους. Τα ζεύγη που προκύπτουν από την αντιπαραθετική αυτή εξέταση καλούνται *ελάχιστα ζεύγη*.

2.3. Φωνητικό σύστημα της Ελληνικής

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύεται το φωνητικό σύστημα της ελληνικής, τόσο το φωνηεντικό, όσο και το συμφωνικό. Με γνώμονα την ηχηρότητα (μόνο στο συμφωνικό σύστημα), τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης, περιγράφονται οι φθόγγοι που συναπαρτίζουν την ελληνική γλώσσα. Η ανάλυση αυτή κρίνεται απαραίτητη, ώστε ιδωμένη αντιπαραθετικά προς το φωνητικό σύστημα της Αραβικής, να οδηγήσει στη δημιουργία των ελάχιστων εκείνων ζευγών λέξεων, που θα δίνουν σαφέστερη εικόνα για το επίπεδο φωνολογικής αντίληψης του δείγματος.

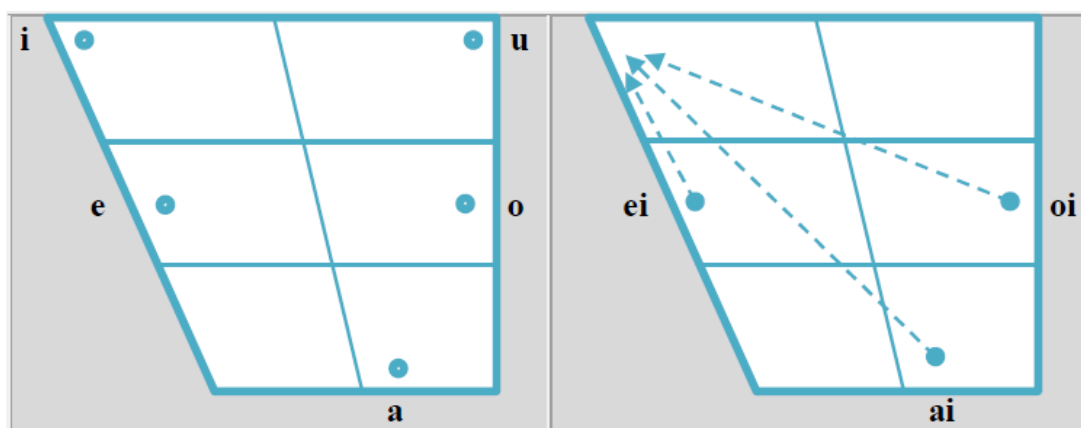
2.3.1. Φωνηεντικό σύστημα

Το φωνηεντικό σύστημα της Ελληνικής αποτελείται από πέντε (5) φωνήεντα και τρεις (3) διφθόγγους.

Τα φωνήεντα ταξινομούνται σύμφωνα με τις διαστάσεις της στοματικής και χειλικής κοιλότητας σε υψηλά – χαμηλά, πρόσθια – οπίσθια και στρογγυλά – ουδέτερα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την κάθετη διάσταση της στοματικής κοιλότητας, τα φωνήεντα /i~u/ εμφανίζουν υψηλή ακραία θέση άρθρωσης, σε αντίθεση με το /a/, το οποίο εμφανίζει χαμηλή ακραία θέση άρθρωσης. Η διάκριση των φωνηέντων σε πρόσθια και οπίσθια γίνεται με βάση την οριζόντια διάσταση του στόματος, με τα /i~u/ να εμφανίζουν αντίστοιχα πρόσθια και οπίσθια ακραία θέση άρθρωσης, τα /e~o/ να μην εμφανίζουν κάποια ακραία θέση άρθρωσης, και το χαμηλό /a/ να αρθρώνεται στο κέντρο περίπου της στοματικής κοιλότητας. Τέλος, από τον συνδυασμό της κάθετης και οριζόντιας διάστασης προκύπτει η διάκριση των φωνηέντων σε στρογγυλά και ουδέτερα. Σύμφωνα με την τελευταία αυτή διάκριση, τα οπίσθια /u~o/ εμφανίζουν στρογγυλή θέση άρθρωσης, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα, των οποίων η θέση άρθρωσης χαρακτηρίζεται ουδέτερη (Botinis, 2011:83).

Οι δίφθογγοι της Ελληνικής είναι πολύ περιορισμένες τόσο ως προς τον αριθμό /ai ~ ei ~ oi/, όσο και ως προς την κατανομή τους. Σπάνια συναντώνται σε περιβάλλοντα αντιθετικής ανάλυσης. Οι δίφθογγοι στο ελληνικό φωνητικό σύστημα είναι ως επί το πλείστον κλειστού τύπου, με κατάληξη στο πρόσθιο υψηλό /i/. Η παραγωγή τους ποικίλει ανάλογα με την άρθρωση του εκάστοτε ομιλητή. Με άλλα λόγια, ακολουθίες φωνηέντων μπορεί να προφέρονται είτε ως ετεροσυλλαβικές, είτε ως δίφθογγοι σε περιπτώσεις διαφορετικού τρόπου ομιλίας ή ιδιολεκτικής παραγωγής (Botinis, 2011: 81-86).

Η ταξινόμηση των φωνηέντων και των δίφθογγων του ελληνικού φωνητικού συστήματος αποδίδεται σχηματικά στην εικόνα 1.



Εικόνα 1: Ταξινόμηση φωνηέντων και δίφθογγων της Ελληνικής (Botinis, 2011: 84)

2.3.2. Συμφωνικό σύστημα

Το συμφωνικό σύστημα της Ελληνικής αποτελείται από είκοσι (20) συμφωνικά φωνήματα και από οκτώ (8) συμφωνικούς φθόγγους, με τα πρώτα να έχουν όπως προαναφέρθηκε (βλ. κεφάλαιο 2.1.2) διαφοροποιητική ως προς τη σημασία των λέξεων λειτουργία, κάτι που δεν συμβαίνει με τους δεύτερους. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα συμφωνικά φωνήματα και σε αγκύλες οι συμφωνικοί φθόγγοι της Ελληνικής.

	Διχειλικά	Χειλοδοντικά	Οδοντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά
Έκκροτα	p b			t d	(c j)	k g
Ρινικά	m	(ŋ)		n	(ɲ)	(ŋ)
Παλλόμενα				r		
Τριβόμενα		f v	θ δ	s z	(ç j)	x γ
Πλευρικά				l	(ʎ)	

Εικόνα 2: Τα συμφωνικά φωνήματα και οι συμφωνικοί φθόγγοι της Ελληνικής (Botinis, 2011)

Οι κατηγορίες που διακρίνει το συμφωνικό σύστημα της Ελληνικής απαντώνται ως επί το πλείστον στα φωνητικά συστήματα διαφόρων ευρέως διαδεδομένων ευρωπαϊκών γλωσσών. Η διάκριση των φωνημάτων πραγματοποιείται με βάση τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσής τους, καθώς και με το αν είναι ηχηρά ή άηχα.

Σε ό,τι αφορά λοιπόν τον τρόπο άρθρωσης τα συμφωνικά φωνήματα της Ελληνικής διακρίνονται σε: *έκκροτα* (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), *ρινικά* (/m/, /n/), *παλλόμενα* (/r/), *τριβόμενα* (/f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /x/, /γ/) και *πλευρικά* (/l/).

Η διάκριση των συμφωνικών φωνημάτων με βάση τη θέση όπου αρθρώνονται μέσα στη στοματική κοιλότητα περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες: *χειλικά/ διχειλικά* (/p/, /b/, /m/), *χειλοδοντικά* (/f/, /v/), *οδοντικά* (/θ/, /ð/), *φατνιακά* (/t/, /d/, /n/, /r/, /s/, /z/, /l/) και *υπερωικά* (/k/, /g/, /x/, /γ/).

Τέλος, όσον αφορά στην ηχηρότητα, τα ρινικά, τα παλλόμενα και τα πλευρικά φωνήματα είναι ηχηρά, ενώ από τις υπόλοιπες κατηγορίες ηχηρά είναι τα: /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /γ/, και άηχα τα: /p/, /t/, /k/, /f/, /θ/, /s/, /x/.

Οι υπόλοιποι οκτώ (8) συμφωνικοί φθόγγοι σχετίζονται με ποικίλους τρόπους με τα προαναφερθέντα συμφωνικά φωνήματα της Ελληνικής, μην έχοντας διαφοροποιητική σημασιολογικά λειτουργία. Η δημιουργία των οκτώ αυτών συμφωνικών φθόγγων προκύπτει είτε από τη διαδικασία της συνάρθρωσης, είτε από φωνητικούς κανόνες της γλώσσας, με προεξάρχουσα στην ελληνική γλώσσα την παραγωγή φθόγγων σε ουρανική θέση άρθρωσης. Σε αντίθεση με την καθολικότητα που διέπει τα φωνήματα, οι φθόγγοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον και τον εκάστοτε τρόπο ομιλίας (Botinis, 2011: 90).

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής αλλόφωνα, τα οποία διακρίνονται και πάλι σύμφωνα με τον τρόπο και τόπο άρθρωσής τους καθώς και με την ηχηρότητα ή

αηχότητά τους. Με βάση τον τρόπο άρθρωσης υπάρχουν τα: *έκκροτα* ([c], [j]), *ρινικά* ([ŋ], [ɲ], [ɳ]), *τριβόμενα* ([ç], [ʝ]) και *πλευρικά* ([ʎ]). Η θέση άρθρωσης διακρίνει τρεις κατηγορίες: *χειλοδοντικά* ([ŋ]), *ουρανικά* ([c], [j], [ç], [j], [ɲ], [ʎ]) και *υπερωικά* ([ɳ]). Τα [c] και [ç] είναι άηχα, με όλα τα υπόλοιπα να είναι ηχηρά.

2.4. Φωνητικό σύστημα της Αραβικής

Η Αραβική γλώσσα αποτελεί μέλος του σημιτικού κλάδου της ευρύτερης αφροασιατικής οικογένειας γλωσσών. Χαρακτηρίζεται από ένα πολύ περιορισμένο φωνηεντικό σύστημα, το οποίο όπως θα περιγραφεί και στη συνέχεια λειτουργεί διακριτικά πάνω ή κάτω από τα σύμφωνα, κι ένα πλούσιο συμφωνικό σύστημα, με τόπους και τρόπους άρθρωσης διαφορετικούς πολλές φορές από το αντίστοιχο σύστημα της Ελληνικής. Σύμφωνα με τη Watson (2002), η Αραβική εμφανίζει ποικίλες διαλέκτους ανάλογα με τη χώρα στην οποία ομιλείται, με τις τρεις επικρατέστερες να είναι τα Κλασικά Αραβικά, η διάλεκτος San'aní και η διάλεκτος Cairene. Οι τρεις αυτές διάλεκτοι παρουσιάζουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές, με τα φωνήματα να περιορίζονται προοδευτικά και να διακρίνονται σε λιγότερους κάθε φορά τόπους άρθρωσης.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει διεξοδική ανάλυση των συμφωνικών φωνημάτων που εμφανίζονται σε καθεμιά από τις επικρατούσες διαλέκτους, σύμφωνα με τα κριτήρια ταξινόμησης που χρησιμοποιήθηκαν και για τα φωνήματα της Ελληνικής (ηχηρότητα ή μη, τόπος και τρόπος άρθρωσης). Το φωνηεντικό σύστημα θα εξεταστεί συνολικά και για τις τρεις διαλέκτους σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο.

2.4.1. Τα Κλασικά Αραβικά

Τα Κλασικά Αραβικά είναι τα αρχαιότερα και λιγότερο ομιλούμενα από τις διαλέκτους της Αραβικής, με πολλά από τα θρησκευτικά κείμενα να είναι γραμμένα με βάση αυτά. Διακρίνουν τις περισσότερες θέσεις άρθρωσης. Πιο συγκεκριμένα,

διακρίνουν είκοσι οκτώ (28) σύμφωνα, σε εννέα (9) διαφορετικές θέσεις άρθρωσης, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3. Τα συμφωνικά φωνήματα ενδέχεται να είναι άηχα, ηχηρά ή εμφατικά, με την τελευταία κατηγορία να μην υφίσταται στη γλώσσα μας. Οι μεταγενέστερες διάλεκτοι έχουν διαφοροποιηθεί, μειώνοντας τόσο τον αριθμό όσο και τη θέση άρθρωσης ορισμένων συμφώνων.

	Διχειλικά	Χειλοδο- ντικά	Μεσο- δοντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά	Σταφυλικά	Φαρυγ- γικά	Λαρυγ- γικά
Έκκροτα (εμφατικά)	b			t d	j / g ^j	k	q		ʔ
Τριβόμενα (εμφατικά)		f	t̪ d̪	s z	ʕ		χ ʁ	ħ ^c	h
Ρινικά	m			n					
Πλευρικά				l					
Παλλόμενα				r					
Προσεγγι- στικά (Ημίφωνα)					j	w			

Εικόνα 3: Συμφωνικά φωνήματα της Κλασικής Αραβικής (Watson, 2002)

Η Κλασική Αραβική διάλεκτος σε ό,τι αφορά τη θέση άρθρωσης σύμφωνα με τη Watson (2002: 14-19) διακρίνει τα:

- *Διχειλικά* (/b/, /m/). Τα φωνήματα αυτά έχουν διατηρηθεί στις περισσότερες μεταγενέστερες διαλέκτους, με το /b/ να τρέπεται σε /p/ στην περίπτωση δάνειων λέξεων και το /m/ να εμφανίζει και το ανάλογο εμφατικό του.
- *Χειλοδοντικά* (/f/). Το φώνημα έχει διατηρηθεί σε όλες τις διαλέκτους, με μόνη διαφοροποίηση τη μετατροπή του σε /v/ στην περίπτωση δάνειων λέξεων.
- *Οδοντικά / φατνιακά* (/t/, d/, /t̪/, /n/). Τα φωνήματα αυτά έχουν διατηρηθεί σε όλες τις διαλέκτους, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, όπως τυχόν ουρανικοποιήσεις στη διάλεκτο Cairene.

- *Μεσοδοντικά* (/t/, /d/, /ð/). Τα φωνήματα έχουν διατηρηθεί σε συγκεκριμένες διαλέκτους, κυρίως στις περιοχές της Αραβικής χερσονήσου, της Συρίας, της Μεσοποταμίας και της Τυνησίας.
- *Συριστικά* (/z/, /s/, /ʃ/). Τα φωνήματα έχουν διατηρηθεί στις περισσότερες διαλέκτους, ενώ μόνο το /s/ αρθρώνεται πλέον ως ουρανικοφατνιακό /ç/.
- *Ουρανικά* (/j/, /j/, /ç/).
- *Υγρά* (/l/, /r/). Το φώνημα /l/ έχει διατηρηθεί σε όλες τις διαλέκτους έχοντας και το εμφατικό του (με κυρίαρχη έκφανση τη λέξη ‘Allah’). Το /r/ ποικίλει φωνητικά στις διάφορες διαλέκτους.
- *Υπερωικά* (/k/). Το φώνημα έχει διατηρηθεί στις περισσότερες διαλέκτους, ενώ στις μεταγενέστερες απαντάται και το υπερωικό /g/.
- *Σταφυλικά* (/q/, /χ/, /ʁ/). Το φώνημα /q/ έχει διατηρηθεί σε διάφορες συριακές και βορειοαφρικανικές διαλέκτους, όπως επίσης συναντάται με πολλά αλλόφωνα σε διαλέκτους χωρών της Αραβικής χερσονήσου.
- *Φαρυγγικά* (/h/, /ʕ/). Και τα δύο φωνήματα έχουν διατηρηθεί στις μεταγενέστερες διαλέκτους.
- *Γλωττιδικά* (/ʔ/). Το φώνημα /ʔ/ (Hamza) βρισκόταν σε διάφορες προσωδιακές θέσεις, ωστόσο στις περισσότερες μεταγενέστερες διαλέκτους η χρήση του έχει εξασθενήσει.
- *Ημίφωνα* (/w/, /j/). Τα ημίφωνα έχουν διατηρηθεί σε όλες τις διαλέκτους. Σε ορισμένες μάλιστα προφέρονται ως [u] και [i] και τοποθετούνται είτε πριν από σύμφωνο σε αρχική θέση, είτε μετά από σύμφωνο σε τελική θέση.

2.4.2. Η διάλεκτος San’ ani

Η διάλεκτος San’ ani, μία από τις δύο επικρατέστερες ομιλούμενες διαλέκτους της Αραβικής, είναι και αυτή που παρουσιάζει τις περισσότερες ομοιότητες με τα Κλασικά Αραβικά. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει 27 φωνήματα σε 8 θέσεις άρθρωσης. Στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 4) παρουσιάζονται τα συμφωνικά φωνήματα της διαλέκτου San’ ani.

	Διχειλικά	Χειλοδο- ντικά	Μεσο- δοντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά	Φαρυγ- γικά	Λαρυγ- γικά
Έκκροτα (εμφατικά)	b			t d		k g		ʔ
Προστριβό- μενα					dʒ			
Τριβόμενα (εμφατικά)		f	t̪ d̪	s z	ʃ	x ġ	ħ ^c	h
Ρινικά	m			n				
Πλευρικά				l				
Παλλόμενα				r				
Προσεγγι- στικά (Ημίφωνα)					j	w		

Εικόνα 4: Συμφωνικά φωνήματα της διαλέκτου San'ani (Watson, 2002)

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τον παραπάνω πίνακα, η συγκεκριμένη διάλεκτος διατηρεί όλους τους τύπους άρθρωσης εκτός των σταφυλικών (/q/) και των σταφυλικών – τριβόμενων (/χ/, /κ/), τα οποία μετατράπηκαν σε υπερωικά. Μάλιστα, τα υπερωικά είναι οριακά παρόντα, καθώς τα γνήσια υπερωικά (/k/) έχουν αντικατασταθεί από υπερωικοφατνιακά τριβόμενα (/ʃ/). Το εμφατικό /ħ/ εντοπίζεται μόνο στη λέξη 'Allah', ενώ το σταφυλικό /q/ δεν εντοπίζεται πλέον σε κανένα λέξημα, ούτε καν σε αυτά που έχουν θρησκευτική προέλευση (Watson, 2002: 19-20).

2.4.3. Η διάλεκτος Cairene

Η τρίτη κατά σειρά διάλεκτος της Αραβικής είναι η διάλεκτος Cairene, η οποία διακρίνει 25 φωνήματα σε 7 θέσεις άρθρωσης, όπως φαίνεται στην Εικόνα 5.

	Λιχειλικά	Χειλοδο- ντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά	Φαρυγ- γικά	Λαρυγ- γικά
Έκκροτα (εμφατικά)	b		t d		k g		ʔ
Τριβόμενα (εμφατικά)		f	s z	ʃ	x ġ	ħ ^c	h
Ρινικά	m		n				
Πλευρικά			l				
Παλλόμενα			r				
Προσεγγι- στικά (Ημίφωνα)				j	w		

Εικόνα 5: Συμφωνικά φωνήματα της διαλέκτου Cairene (Watson, 2002)

Η διάλεκτος Cairene έχει απολέσει τα μεσοδοντικά τριβόμενα (/t/, /d/) και διακρίνει δύο λιγότερα φωνήματα κι έναν λιγότερο τρόπο άρθρωσης συγκριτικά με τα San'anī. Τα σταφυλικά (/q/, /χ/, /β/) δεν εμφανίζονται, καθώς γίνονται αντιληπτά ως υπερωικά, με μόνη εξαίρεση τις θρησκευτικές λέξεις. Τα ουρανικά έχουν κι αυτά περιθωριοποιηθεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η διάλεκτος Cairene διακρίνει και οκτώ (8) περιθωριοποιημένα φωνήματα, τα οποία συναντώνται ως επί το πλείστον σε δάνειες – ευρωπαϊκής κυρίως προέλευσης – λέξεις. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη δημιουργία ελάχιστων ζευγών μεταξύ αυτών των φωνημάτων. Τα περιθωριοποιημένα αυτά φωνήματα είναι τα /p/, /v/ τα οποία συναντώνται στο λόγο πιο μορφομένων ομιλητών, το /q/ το οποίο βρίσκεται μόνο σε θρησκευτικές λέξεις, το /l/ που απαντάται μόνο στη λέξη 'Allah', τα /b/, /m/ με μόνη έκφραση τα εμφατικά τους και τέλος τα /r/ και /z/ τα οποία συναντώνται μόνο σε δάνειες λέξεις (Watson, 2002: 20-21).

2.4.4. Το φωνηεντικό σύστημα της Αραβικής

Το φωνηεντικό σύστημα της Αραβικής είναι – όπως προαναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου – πτωχότερο συγκριτικά με το αντίστοιχο συμφωνικό. Οι περισσότερες λεξικές διακρίσεις δημιουργούνται μεταξύ συμφώνων, κάτι που γίνεται

αντιληπτό και στη γραφηματική απεικόνιση των λέξεων. Τα φωνηεντικά φωνήματα διακρίνονται σύμφωνα με τη Watson (2002: 21-22) σε *βραχέα*, *μακρά* και στις *διφθόγγους*.

Τα βραχέα φωνήεντα είναι τρία (3) τον αριθμό: το ουρανικό /i/, το χειλοϋπερωικό /u/ και το λαρυγγοφαρυγγικό /a/. Τα δύο πρώτα συγκαταλέγονται στα κλειστά και το τρίτο στα ανοικτά. Μπαίνουν ως διακριτικά πάνω και κάτω από το εκάστοτε σύμφωνο. Σε ορισμένες ωστόσο διαλέκτους τα δύο κλειστά φωνηεντικά φωνήματα /i/ και /u/ σπάνια διαφοροποιούνται με αποτέλεσμα να αντικαθίστανται από ένα ημι-κλειστό /ə/, γεγονός που συρρικνώνει ακόμη περισσότερο το σύστημα βραχέων φωνηέντων της Αραβικής.

Τα μακρά φωνήεντα είναι επίσης τρία (3): /ī/, /ū/, /ā/. Σε αντίθεση με τα αντίστοιχα βραχέα, τα μακρά /ī/ και /ū/ διαφοροποιούνται σε όλες τις διαλέκτους. Και τα τρία φωνήματα εντοπίζονται σε όλες τις διαλέκτους της Αραβικής.

Τέλος, οι δίφθογγοι που διακρίνει η αραβική γλώσσα είναι οι /ay/ και /aw/. Η ακουστική τους αντίληψη διαφοροποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε διαλέκτους στις οποίες χρησιμοποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, στη διάλεκτο San'ani και σε πολλές διαλέκτους της Χερσονήσου του Σινά διατηρούν την αυτονομία τους, ενώ στη διάλεκτο Cairene και σε διαλέκτους της Εγγύς Ανατολής έχουν συγχωνευτεί με αποτέλεσμα να γίνονται ακουστικά αντιληπτές ως /ē/ και /ō/ αντίστοιχα.

2.5. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

2.5.1. Ορισμοί για τη διγλωσσία και επιστήμες που την εξετάζουν

Η διγλωσσία ως φαινόμενο απαντάται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, λόγω των συχνότερων και ευκολότερων μετακινήσεων πληθυσμιακών ομάδων. Οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα άτομα κατακτούν μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες έχουν πληθύνει, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος όχι μόνο για διγλωσσία, αλλά τις περισσότερες φορές για πολυγλωσσία.

Μολονότι η διγλωσσία θεωρείται από πολλούς ένας εύκολα προσδιορίσιμος όρος, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλες ακόμα και αλληλοαντικρουόμενες μεταξύ

τους προσεγγίσεις, σχετικά με το τι συνιστά τη διγλωσσία ως φαινόμενο παγκόσμιου βεληνεκούς.

Μία πρώτη προσέγγιση της διγλωσσίας αφορά στη δυνατότητα να μιλά κανείς δύο γλώσσες με τη χρήση αυτών των δύο γλωσσών να είναι συχνή (Clement, 2015:1). Η προσέγγιση αυτή μοιάζει αρκετά απλοϊκή έως και απατηλή, δεδομένου ότι υπεισέρχονται παράμετροι, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψιν, καθιστώντας ωστόσο το φαινόμενο αρκετά πολύπλοκο. Στις παραμέτρους σύμφωνα με τον Clement (2015:1) συγκαταλέγεται η μη επαρκής διάκριση γλωσσών και διαλέκτων – με δεδομένη τη διασπορά 5.000 γλωσσών σε εύρος 200 χωρών – με αποτέλεσμα πολλοί ομιλητές μιας γλώσσας και μιας διαλέκτου αυτής να είναι ασαφές εάν θεωρούνται δίγλωσσοι ή όχι. Ακόμη, τα ατομικά κριτήρια συνιστούν μία παράμετρο που δυσχεραίνει τη διατύπωση σαφούς ορισμού, με ορισμένους μελετητές να θεωρούν δίγλωσσο τον ομιλητή που κατέχει μέτρια γνώση δύο διαφορετικών γλωσσών, ενώ άλλους να απαιτούν άριστη γνώση των γλωσσών αυτών.

Σύμφωνα με τον Dewaele (2015:1) ο ορισμός της διγλωσσίας παλαιότερα υπήρξε στενότερος, συνδέοντας άρρηκτα τον όρο δίγλωσσος με την ομοιότητα του ομιλητή προς τον φυσικό ομιλητή της γλώσσας (native – like). Η διγλωσσία επομένως αντιστοιχούσε μόνο σε επίπεδα άριστης γνώσης της γλώσσας. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο Bloomfield (1933: 55-56) συνδέοντας τη διγλωσσία με την κατοχή δύο γλωσσών σε τέτοιο βαθμό τελειότητας, ώστε ο δίγλωσσος να μη δύναται να διακριθεί από τον φυσικό ομιλητή. Τα προβλήματα ωστόσο στον ορισμό αυτό, με κυριότερα αυτά της ασάφειας ως προς το πώς νοείται η άριστη γνώση, την αδυναμία εφαρμογής σε πολλές περιπτώσεις και τον μη υπολογισμό σημαντικών εξωγλωσσικών παραγόντων, οδήγησαν αναπόφευκτα σε μια διεύρυνση του όρου, συμπεριλαμβάνοντας στην κατηγορία των δίγλωσσων, ακόμα και όσους έχουν έστω και μια ελάχιστη γνώση κάποιας γλώσσας πέραν της μητρικής τους.

Η παλαιότερη πρακτική αξιολόγησης των δίγλωσσων με βάση την ομοιότητα της ομιλίας τους με τους φυσικούς ομιλητές (native – like) θεωρείται από πολλούς λανθασμένη. Ωστόσο, έχει επηρεάσει τα δίγλωσσα άτομα σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που διαφαίνεται σε έρευνες οι οποίες κατά καιρούς εκπονήθηκαν και στις οποίες πολλοί δίγλωσσοι αυτοπροσδιορίζονταν ως δίγλωσσοι μονάχα στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες είχαν ολοκληρώσει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ή είχαν ζήσει σε περιβάλλον όπου ομιλούταν η γλώσσα αυτή (Sia, Dewaele, 2006 στο Dewaele, 2015:2). Η κρίση τους μάλιστα βασιζόταν πολύ περισσότερο στις

ικανότητες που αφορούσαν στον προφορικό παρά στον γραπτό λόγο. Ακόμη, σύμφωνα με τον Grosjean (2010, στο Dewaele, 2015:1) πολλοί δίγλωσσοι επεσήμαιναν πως δεν γνωρίζουν καμία γλώσσα με επάρκεια, χρησιμοποιώντας τις διάφορες γλώσσες που μιλούν συμπληρωματικά, για διαφορετικούς σκοπούς, με διαφορετικούς ομιλητές, σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους, κάτι που καθιστά σαφές πως η επάρκεια σε μία γλώσσα εξαρτάται από τον τομέα στον οποίο αυτή θα χρησιμοποιηθεί.

Η καθολικότητα και η πολυπλοκότητα του φαινομένου της διγλωσσίας γίνονται φανερές από το πλήθος των επιστημών που ασχολούνται με αυτό. Σύμφωνα με τη Σελλά – Μάζη (2008: 5 – 6) κάθε επιστήμη εξετάζει το φαινόμενο από μία διαφορετική σκοπιά. Έτσι η Ψυχολογία και η Ψυχογλωσσολογία ασχολούνται με το δίγλωσσο άτομο και την αρχική αιτία της κατάστασης αυτής. Η επιστήμη της Γλωσσολογίας επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη γλώσσα αυτή καθαυτή, εξετάζοντας τα ζητήματα της κατάκτησης, της επάρκειας και του χειρισμού των δύο γλωσσών, καταλήγοντας στην προσπάθεια για διατύπωση ενός σαφούς ορισμού. Η διγλωσσία προκύπτει από τη μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων και τη συνεπακόλουθη επαφή και – σε πολλές περιπτώσεις – ενσωμάτωσή τους σε άλλες κοινωνικές ομάδες, επομένως αποτελεί αντικείμενο μελέτης και στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Η δίγλωσση κοινότητα, οι δεσμοί που αναπτύσσουν τα άτομα των αλλόγλωσσων κοινοτήτων μεταξύ τους, η στάση των ατόμων της κοινωνίας απέναντι στα αλλόγλωσσα άτομα είναι ορισμένα από τα ζητήματα που εντάσσονται στο πεδίο της κοινωνιολογικής έρευνας. Η επιστήμη της Παιδαγωγικής δε θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη στο ζήτημα της διγλωσσίας, αναζητώντας με τη σειρά της την καλύτερη διδακτική προσέγγιση των δίγλωσσων ατόμων, με σκοπό την αποτελεσματικότερη μέθοδο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως η διγλωσσία αποτελεί ένα κατεξοχόν διεπιστημονικό φαινόμενο, με τα επιμέρους ερευνητικά πεδία να εργάζονται αλληλοσυμπληρούμενα και όχι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, επιβεβαιώνοντας για μία ακόμη φορά την πολυπλοκότητα του φαινομένου.

2.5.2. Οι συνιστώσες της διγλωσσίας

Ο όρος *συνιστώσες* αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαστάσεις του φαινομένου της διγλωσσίας που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν και εν τέλει καθορίζουν την ένταξη του δίγλωσσου ατόμου στην κοινωνία. Οι διαστάσεις αυτές μπορεί να αφορούν σε εγγενείς παράγοντες, όπως είναι η ηλικία κατά την οποία το άτομο ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, σε νοητικούς, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την πορεία και την ισορροπία του δίγλωσσου ατόμου στη νέα γλωσσική κοινότητα. Κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί καθεμία από τις συνιστώσες του φαινομένου ξεχωριστά.

Η ηλικία κατά την οποία το δίγλωσσο άτομο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα είναι αδιαμφισβήτητα ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχούς κατάκτησης αυτής. Έτσι, η *πρώιμη* διγλωσσία δηλώνει την επαφή του ατόμου με την ξένη γλώσσα ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ταυτιζόμενη με το οικογενειακό – κατά κύριο λόγο – περιβάλλον. Στον αντίποδα, η *ύστερη* διγλωσσία αφορά στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αργότερα στη ζωή του ατόμου, συνήθως από την εφηβεία και μετά. Στην περίπτωση αυτή η κατάκτηση της γλώσσας είναι προϊόν συντονισμένης προσπάθειας, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και στις περισσότερες περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα δε χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος (Σελλά – Μάζη, 2008: 8). Οι περισσότερες έρευνες κατατείνουν στη σημασία της όσο το δυνατόν πιο πρώιμης επαφής με τη δεύτερη γλώσσα, ειδικότερα στον τομέα της φωνολογικής κατάκτησης αυτής. Το ζήτημα της ηλικίας, αλλά και του φύλου στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερος σημαντικά στην παρούσα έρευνα. Για το λόγο αυτό θα αναλυθούν διεξοδικά σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο (βλ. 2.7, 2.8).

Μία ακόμη συνιστώσα της διγλωσσίας είναι αυτή της γλωσσικής επάρκειας του ομιλητή, επάρκεια που αφορά τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα. Στο πλαίσιο μελετών της επάρκειας αυτής έχουν διατυπωθεί όροι, όπως *τέλειος δίγλωσσος* ή *αμφίγλωσσος*, για τα άτομα αυτά που κατέχουν σε άριστο βαθμό και τις δύο γλώσσες – φαινόμενο ιδιαίτερα σπάνιο –, *εκολλαπτόμενος δίγλωσσος*, για όσους κατέχουν σε μέτριο βαθμό τη δεύτερη γλώσσα, αλλά και *ισοσθενής δίγλωσσος*, ο οποίος κατέχει ικανοποιητικά και τις δύο γλώσσες (Σελλά – Μάζη, 2008: 9). Ο

καθορισμός του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας του δίγλωσσου ομιλητή είναι μία σύνθετη και πολλές φορές δύσκολη αποστολή σύμφωνα με τον Dewaele (2015: 3). Πιο συγκεκριμένα, και ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις όπου γίνεται λόγος για πολυγλωσσία, ο καθορισμός του επιπέδου με βάση την ποσότητα των γλωσσών αποφέρει λανθασμένα αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό, προτάθηκε από τον ίδιο μία συνθετότερη κλίμακα, η οποία θα εξετάζει αφενός το επίπεδο στην προφορική και γραπτή χρήση της γλώσσας, και αφετέρου τη συχνότητα χρήσης της εκάστοτε γλώσσας από τον ομιλητή · κατά πόσο δηλαδή ο ομιλητής γνωρίζει περισσότερες γλώσσες, αλλά δραστηριοποιείται σε μονόγλωσσο περιβάλλον, άρα τις χρησιμοποιεί σπανιότερα, ή γνωρίζει λιγότερες γλώσσες, τις οποίες χρησιμοποιεί συχνότερα λόγω του δίγλωσσου περιβάλλοντος στο οποίο διαβιεί.

Η νοητική οργάνωση αποτελεί με τη σειρά της μία ακόμη συνιστώσα του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο όρος νοητική οργάνωση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις κατηγοριοποιήσεις που πραγματοποιεί το άτομο, προκειμένου να ανταπεξέλθει επαρκώς στις ανάγκες του δίγλωσσου περιβάλλοντος. Ο Weinreich (1953, στο Σελλά – Μάζη, 2008: 13) διακρίνει τρεις τύπους διγλωσσίας με βάση τη νοητική οργάνωση που επιτελείται. Στην πρώτη περίπτωση, αυτή της συντονισμένης διγλωσσίας, οι δύο γλώσσες νοούνται ως δύο διαφορετικές πραγματικότητες. Αντίθετα, στην περίπτωση της σύνθετης διγλωσσίας, οι δύο αυτές πραγματικότητες συγχωνεύονται σε ένα γλωσσικό σημείο. Τέλος, στην περίπτωση της εξαρτημένης διγλωσσίας, οι γλώσσες γίνονται αντιληπτές ως δύο διαφορετικές πραγματικότητες, με αυτή – ωστόσο – που έχει κατακτηθεί μεταγενέστερα να δέχεται και τις περισσότερες παρεμβολές της μητρικής. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο όταν αφορά σε γλώσσες με έντονες τις μεταξύ τους διαφορές. Για τον λόγο αυτό οι Cook & Bassetti (2010, στο Dewaele, 2015: 2) προτείνουν τον όρο «χρήστης μιας Γ2» (L2 user) ως σχετικότερου με την πραγματικότητα, αντί του ευρέως διαδεδομένου «δίγλωσσος». Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών σχετικά με τη συσχέτιση ή μη της διγλωσσίας με την ευφυΐα αποκλίνουν σε τέτοιο βαθμό, που η όποια προσπάθεια υιοθέτησης της μίας ή της άλλης γνώμης θα ήταν απλοϊκή (Romaine, 1995· Grosjean, 1982, στο Σελλά – Μάζη, 2008: 14).

Το γλωσσικό περιβάλλον, το περιβάλλον δηλαδή μέσα στο οποίο επιτελείται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί μία ακόμη συνιστώσα της διγλωσσίας. Ως εκ τούτου *φυσικός ή πρώιμος δίγλωσσος* καλείται το άτομο εκείνο που ανατράφηκε

σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, με τους δύο γονείς να μιλούν και τις δύο γλώσσες ή – στην περίπτωση αλλόγλωσσων γονέων – να απευθύνονται στο παιδί ο καθένας στη μητρική του γλώσσα. Ενδέχεται ωστόσο η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, και συνεπώς η χρήση της, να μην πραγματοποιείται στο πλαίσιο της οικογένειας, αλλά στο σχολείο, ή να εξυπηρετεί λόγους επαγγελματικούς. Στην περίπτωση αυτή η Skutnabb-Kangas (1984, στο Σελλά Μάζη, 2008: 15) κάνει λόγο για σχολική και πολιτισμική διγλωσσία αντίστοιχα.

Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, είναι αυτό που αδιαμφισβήτητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ισόρροπη ή μη ανάπτυξη των δύο γλωσσών. Η λειτουργία που επιτελούν οι δύο γλώσσες στο περιβάλλον του ατόμου, καθώς και η στάση της κοινωνίας απέναντι στη δίγλωσση κοινότητα καθορίζουν εν πολλοίς το είδος της διγλωσσίας που θα αναπτύξει το άτομο. Ο Lambert (1974: 11-19) σε έρευνές του σχετικά με τις στάσεις της αμερικανικής κοινωνίας απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτήτων εισήγαγε τους όρους της προσθετικής (additive) και αφαιρετικής (subtractive) διγλωσσίας. Στην πρώτη περίπτωση, η ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας συνοδεύεται από ισόρροπη ανάπτυξη και της εθνοτικής. Απεναντίας, στη δεύτερη περίπτωση, η ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας οδηγεί σε εγκατάλειψη την εθνοτική, με σταδιακή γλωσσική μεταστροφή του ατόμου. Η Χατζηδάκη (2005: 87-94) αναφέρει σε ερευνά που διεξήγε σε οικογένειες Αλβανών μαθητών πως η εθνοτική γλώσσα προτιμάται στις περιπτώσεις επικοινωνίας με συγγενικά άτομα, ενώ υποχωρεί στην επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά τους, ιδιαίτερος στις περιπτώσεις μακράς παραμονής στην Ελλάδα. Τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποιούν κατεξοχήν την Ελληνική στην επικοινωνία με συνομηλίκους, ακόμα και στην περίπτωση που οι συνομήλικοι αυτοί είναι ομοεθνείς τους. Τίθεται μάλιστα υπό αμφισβήτηση και η πάγια τακτική των εκπαιδευτικών να προτρέπουν τους γονείς στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας αντί της εθνοτικής στην επικοινωνία με τα παιδιά τους. Εύλογα γεννάται το ερώτημα κατά πόσο οι γονείς αυτοί μπορούν να αποτελέσουν επαρκή γλωσσικά πρότυπα για τα παιδιά τους. Η τάση αυτή συσχετίζεται έντονα και με τη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στη διγλωσσία. Έτσι, αυτό που σε ορισμένες κοινωνίες είναι περιζήτητο και υποστηρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, σε άλλες κοινωνίες θεωρείται μεμπτό και αποσοβείται με τον πιο εμφανή τρόπο.

2.5.3. Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών

Οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι ομιλητές τείνουν να εμφανίζουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και εν τέλει κατακτούν τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις μη γλωσσικές δεξιότητές τους. Η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας, το εύρος και η ανάκληση του αναγκαίου για την επικοινωνία λεξιλογίου, αλλά και η ανάδυση δεξιοτήτων εκτελεστικού ελέγχου και ταχύτητας ανταπόκρισης στα διάφορα ερεθίσματα είναι οι παράγοντες που παρουσιάζονται με βάση ερευνητικά στοιχεία.

2.5.3.1. Κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας

Φωνολογική ενημερότητα καλείται σύμφωνα με τους Chard και Dickson (1999: 262) η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται συνειδητά τα συστατικά των γλωσσικών μονάδων, να κατανοεί δηλαδή πως η ομιλούμενη γλώσσα μπορεί να καταταμηθεί σε μικρότερα και απλούστερα μέρη· η πρόταση σε λέξεις, η λέξη σε συλλαβές και η συλλαβή με τη σειρά της σε φθόγγους. Με δεδομένο ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι από τις δεξιότητες που κατακτώνται στα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, οι μελέτες των Bialystok, Majumder και Martin (2003) διεξήχθησαν σε περιβάλλοντα προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη από τις τρεις μελέτες τους, είχε ως σκοπό μέσα από τις δοκιμασίες που επιλέχθηκαν να διαχωριστούν εκείνες που απαιτούν αναπτυγμένη μνήμη εργασίας, από εκείνες που φανερώνουν κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι, τα 72 τον αριθμό μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να επαναλάβουν μία σειρά τυχαίων ψηφίων και στη συνέχεια να αλλάξουν τον πρώτο φθόγγο μίας λέξης τοποθετώντας τον στην αρχή μιας άλλης λέξης και δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μία νέα (Bialystok et al., 2003: 30). Μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι ομιλητές έδειξαν να προσεγγίζουν τις δραστηριότητες με διαφορετικό τρόπο, χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματά τους να διαφέρουν σημαντικά, χωρίς δηλαδή να εμφανίζουν καλύτερη φωνολογική ενημερότητα τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Bialystok et al., 2003: 32).

Προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω τα ευρήματα της προηγούμενη έρευνας, προστέθηκε μία ακόμη δοκιμασία ανάκλησης εικόνων, ώστε να ελεγχθεί καλύτερα η μνήμη εργασίας, και στο πλαίσιο της φωνολογικής ενημερότητας, η ίδια δοκιμασία εφαρμόστηκε και στις δύο ομιλούμενες από τα παιδιά γλώσσες. Να σημειωθεί ότι οι δύο ομιλούμενες γλώσσες ήταν τα Αγγλικά και τα Γαλλικά, με τα πρώτα να αποτελούν τη γλώσσα επικοινωνίας στην κοινότητα, και τα δεύτερα τη γλώσσα εγγραμμτισμού των παιδιών. Η πραγματοποίηση της φωνολογικής δοκιμασίας και στις δύο γλώσσες εξαφάνισε οποιοδήποτε πλεονέκτημα των μονόγλωσσων παιδιών, εύρημα που ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα εξοικείωσης των δίγλωσσων παιδιών με τη φωνοτακτική δομή της Γαλλικής γλώσσας (Bialystok et al., 2003: 33 - 35).

Στην τρίτη μελέτη τους διεύρυναν το πεδίο των γλωσσών, επιλέγοντας δίγλωσσα παιδιά των οποίων η μία γλώσσα διέφερε έντονα στη μορφή και τη δομή από την Αγγλική. Έτσι, ορισμένα από τα δίγλωσσα παιδιά είχαν ως μητρική την Κινεζική, ενώ τα υπόλοιπα την Ισπανική. Οι φωνολογικές δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν τα παιδιά περιελάμβαναν αντιστοίχιση μίας λέξης στόχου με κάποια άλλη σημασιολογικής ή φωνολογικής εγγύτητας, διάκριση των φθόγγων που συναπαρτίζουν μία λέξη, αντικατάσταση φωνημάτων σε μία λέξη, αλλά και διάκριση λέξεων από ψευδολέξεις (Bialystok et al., 2003: 37). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως δεν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών, εφόσον οι φωνολογικές δοκιμασίες πραγματοποιούνταν στη γλώσσα εγγραμμτισμού των υποκειμένων. Η μόνη περίπτωση στην οποία οι δίγλωσσοι ομιλητές εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα ήταν εκείνη όπου η μητρική γλώσσα ήταν τα Ισπανικά. Η φωνοτακτική δομή της Ισπανικής γλώσσας παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες με εκείνη της Αγγλικής, συγκριτικά με την Κινεζική, γεγονός που επηρέασε την αντίληψη των παιδιών και την ευχέρειά τους στην κατάτμηση των λέξεων στα επιμέρους στοιχεία τους (Bialystok et al., 2003: 40 – 41).

Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκουν εφαρμογή και σε έρευνα των Loizou και Stuart (2003: 6-7) στην οποία δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά εξετάστηκαν σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας. Οι ομιλούμενες γλώσσες ήταν τα Αγγλικά και τα Ελληνικά, με τα δίγλωσσα παιδιά να έχουν ως μητρική τους είτε τη μία είτε την άλλη. Η πρόβλεψη των ερευνητριών ότι η φωνολογική ενημερότητα των δίγλωσσων ατόμων θα είναι πιο αναπτυγμένη συγκριτικά με εκείνη των μονόγλωσσων βρήκε εφαρμογή μόνο στις περιπτώσεις όπου οι δύο γλώσσες στις οποίες είχε εκτεθεί το παιδί ήταν όμοιες ως προς τη φωνολογική πολυπλοκότητα (Loizou & Stuart, 2003:

9). Έτσι, η φωνολογική ενημερότητα των δίγλωσσων ατόμων φάνηκε από τις δοκιμασίες να είναι αφενός πιο αναπτυγμένη, ωστόσο τα δίγλωσσα άτομα έδειξαν να ωφελούνται μόνο όταν η δεύτερη γλώσσα ήταν φωνολογικά απλούστερη. Στις περιπτώσεις δηλαδή των δίγλωσσων Ελληνοκυπρίων, οι οποίοι είχαν μια απλούστερη μητρική και μια συνθετότερη δεύτερη γλώσσα, το δεδομένο αυτό έδειξε να μη βρίσκει εφαρμογή (Loizou & Stuart, 2003: 13).

2.5.3.2. Διαμόρφωση και διαχείριση νοητικού λεξικού

Η επικρατούσα άποψη υπαγορεύει την ανάπτυξη μικρότερου εύρους λεξιλογίου στους δίγλωσσους ομιλητές συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συνομήλικούς τους. Η εκτίμηση αυτή ωστόσο φαίνεται απλοϊκή, με δεδομένο πως το ζήτημα της διγλωσσίας είναι πολυπαραγοντικό. Οι Bialystok και Luk (2012) συνδύασαν τα αποτελέσματα είκοσι προγενέστερων ερευνών σε δείγμα περίπου 1.600 ατόμων, με σκοπό να συλλέξουν δεδομένα για το εύρος του λεξιλογίου μεγάλου πλήθους μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών. Οι δοκιμασίες αφορούσαν κατονομασία εικόνων κλιμακούμενης δυσκολίας. Οι μονόγλωσσοι εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερο εύρος νοητικού λεξιλογίου, δεδομένο το οποίο συνέπιπτε με αποτελέσματα παλαιότερης μελέτης (Bialystok et al., 2010, στο Bialystok & Luk, 2012: 399) που όμως είχαν πραγματοποιηθεί σε παιδιά. Εντοπίστηκε μία μεταστροφή στο εύρος του λεξιλογίου όσων αποφάσισαν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, με τους ενήλικες παρόλα αυτά να παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια, συγκριτικά με τα παιδιά, λόγω και του συνθετότερου γλωσσικού τους παρελθόντος. Ο όρος γλωσσικό παρελθόν περιλαμβάνει όλες εκείνες τις συνθήκες που συνηγόρησαν στο να γίνουν τα άτομα δίγλωσσα (ο χρόνος, ο τρόπος, η ύπαρξη ή μη κινήτρου για την εκμάθηση), επηρεάζοντας τη γλωσσική ανάπτυξη και συντελώντας ή όχι στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Bialystok & Luk, 2012: 399 – 400).

Οι δίγλωσσοι ομιλητές εμφανίζουν περιορισμούς στην ανάπτυξη και διαχείριση του λεξιλογίου τους, ωστόσο υπερτερούν σε μη λεκτικές δεξιότητες γνωστικού χαρακτήρα. Αυτό υποστηρίζουν οι Bialystok, Craik et al. (2009, στο Friesen et al., 2016: 1) συμπληρώνοντας πως όταν γίνεται προσπάθεια να επιλεγεί μία λέξη, οι δύο γλώσσες που συνυπάρχουν στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ατόμων αναδύονται,

με τους πιθανούς συνδυασμούς και τους κατά συνέπεια εμφανιζόμενους διασπαστές, τις λέξεις δηλαδή που προέρχονται από το νοητικό λεξικό της μητρικής γλώσσας, να πολλαπλασιάζονται, δυσχεραίνοντας την προσπάθεια του ομιλητή για εκλογή της σωστής λέξης. Αυτή ακριβώς η συνεχής προσπάθεια επιλογής της σωστής ερμηνείας είναι αυτή που εξηγεί τόσο τη δυσκολία διεύρυνσης και διαχείρισης του λεξιλογίου τους, όσο και την υπεροχή τους σε δεξιότητες νοητικού χαρακτήρα. Με αφορμή την ανάδυση των διασπαστών στην προσπάθεια επιλογής της σωστής λέξης, οι Friesen et al. (2016) ερεύνησαν αν η ύπαρξη αυτών ακριβώς των διασπαστών δυσχεραίνει εξίσου μονόγλωσσους και δίγλωσσους ομιλητές. Οι διασπαστές που εμφάνιζαν σημασιολογική εγγύτητα με την εικόνα – στόχο είναι και αυτοί που δημιούργησαν μεγαλύτερες καθυστερήσεις στην ανταπόκριση και των δύο γλωσσικών ομάδων. Αντίθετα, οι χρόνοι ανταπόκρισης δεν επηρεάζονταν όταν οι διασπαστές ήταν άσχετοι (Friesen et al., 2016: 4). Οι δίγλωσσοι ομιλητές φάνηκε να εμφανίζουν εντονότερη διχογνωμία, γεγονός που εξηγείται από την ύπαρξη περισσότερων διαθέσιμων επιλογών στο νοητικό λεξικό, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους, οι οποίοι κατέληγαν ταχύτερα σε μία συγκεκριμένη επιλογή (Friesen et al., 2016: 10). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την άποψη πως η διαγλωσσική επιλογή δημιουργεί επιπρόσθετες απαιτήσεις.

Από τη στιγμή που το εύρος του λεξιλογίου των δίγλωσσων είναι πιο περιορισμένο, δύο παράγοντες φαίνεται σύμφωνα με τους Gollan et al. (2008, στο Sullivan et al., 2017: 1 – 2) να εξηγούν το λόγο για τον οποίο η ανάκληση λέξεων είναι πιο κοπιώδης για αυτούς. Οι παράγοντες είναι η «*συχνότητα*» και ο «*ανταγωνισμός*». Ο πρώτος όρος αντιστοιχεί στο γεγονός πως οι δίγλωσσοι δεν χρησιμοποιούν λέξεις της μίας γλώσσας τόσο συχνά όσο οι μονόγλωσσοι, κάτι που καθιστά την ανάκληση των λέξεων αυτών πιο δύσκολη. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ακόμα και σε περιπτώσεις μεγάλης εξοικείωσης με τη γλώσσα. Ο «*ανταγωνισμός*» αναφέρεται στο γεγονός της ενεργοποίησης και των δύο γλωσσών στην όποια προσπάθεια ανάκλησης μίας λέξης, με την υπέρβαση των διαγλωσσικών εμποδίων που αναδύονται να είναι αυτή που καθυστερεί και την ανάκληση της λέξης. Οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή λέξεων ακόμα και ανάμεσα σε δίγλωσσους ομιλητές, με τις λέξεις χαμηλής συχνότητας να είναι αυτές που καθυστερούν και την αντίδραση των ομιλητών.

Σε έρευνα των Sullivan et al. (2017: 4 – 8) σε πλήθος διακοσίων μονόγλωσσων και δίγλωσσων ενήλικων ατόμων φάνηκε ο ρόλος τόσο του παράγοντα της

διγλωσσίας, όσο και της ηλικίας αλλά και της συχνότητας εμφάνισης των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, σε δοκιμασίες κατονομασίας εικόνων, οι μονόγλωσσοι εμφάνισαν ταχύτερους χρόνους ανταπόκρισης και ήταν πιο ακριβείς στις απαντήσεις τους. Η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στο λόγο επηρέασε τα αποτελέσματα και των δύο γλωσσικών ομάδων, με τους δίγλωσσους ωστόσο να εμφανίζουν μεγαλύτερες αποκλίσεις. Στο ζήτημα της ηλικίας, οι μεγαλύτεροι ενήλικες φάνηκε να σημειώνουν καλύτερους χρόνους, αποτέλεσμα στο οποίο συνηγορεί και ο παράγοντας της μόρφωσης.

Η διαμόρφωση και διαχείριση του νοητικού λεξικού των δίγλωσσων ατόμων φάνηκε από τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω πως αποτελεί πολυσχιδές ζήτημα, στο οποίο υπεισέρχονται επιπλέον παράγοντες (ηλικία, μόρφωση, συνθήκες διγλωσσίας), κι επομένως μονάχα συναρτήσει αυτών μπορεί να εξεταστεί.

2.5.3.3. Εκτελεστικές λειτουργίες και ταχύτητα αντίδρασης

Η Bialystok (2001, στο Bialystok, Craik et al., 2004: 290) υποστηρίζει ότι η διαχείριση δύο ή περισσότερων γλωσσών βελτιώνει αισθητά τις εκτελεστικές λειτουργίες που επιτυγχάνουν τα άτομα. Σε έρευνα των Miyake et al. (2000, στο Bialystok et al., 2012: 2) οι δίγλωσσοι ομιλητές εμφάνιζαν καλύτερο εκτελεστικό έλεγχο, επίτευξη δηλαδή της απαιτούμενης συμπεριφοράς μέσα από νοητικές διαδικασίες και απαιτητικές γνωστικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η εκτέλεση πολλαπλών δραστηριοτήτων ταυτόχρονα ή η συγκέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Μάλιστα, η επίδραση της διγλωσσίας στην επιτυχή διαχείριση διαδικασιών εκτελεστικού χαρακτήρα φαίνεται να διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Μέσα από τρεις διαφορετικές δοκιμασίες οι Bialystok, Craik, Klein και Viswanathan (2004) διερεύνησαν κατά πόσο το πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών στις εκτελεστικού χαρακτήρα λειτουργίες – ζήτημα το οποίο είχε διερευνηθεί διεξοδικά – υφίσταται και αργότερα στη ζωή των ατόμων.

Έτσι, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι νεότεροι και μεγαλύτεροι ενήλικες κλήθηκαν να απαντήσουν σε γλωσσικές και μη δοκιμασίες. Στις δοκιμασίες περιλαμβανόταν και το Simon Task, στο οποίο εξετάζεται η αντίδραση του υποκειμένου σε ένα ερέθισμα που εμφανίζεται σε διαφορετική κάθε φορά θέση στην οθόνη ενός

υπολογιστή. Το ερέθισμα άλλοτε βρισκόταν στην ίδια πλευρά με το βέλος που έπρεπε να πατήσουν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, κι άλλοτε βρισκόταν στην αντίθετη. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί η αντίδραση των συμμετεχόντων σε καταστάσεις συνέπειας και ασυνέπειας μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης. Στις περιπτώσεις ασυνέπειας μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης και οι δύο γλωσσικές ομάδες χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο ανταπόκρισης, με τη διαφορά αυτή να είναι πιο περιορισμένη στους νεότερους ενήλικες μονόγλωσσους και στους δίγλωσσους ανεξαρτήτως ηλικίας (Bialystok, Craik et al., 2004: 293). Με την παροχή της δυνατότητας για εξάσκηση η ανταπόκριση φάνηκε να βελτιώνεται, ωστόσο όταν η δοκιμασία έγινε περισσότερο πολύπλοκη η υπεροχή των δίγλωσσων ατόμων κατέστη εμφανής (Bialystok, Craik et al., 2004: 297 – 298). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μονόγλωσσοι συμμετέχοντες κατάφεραν να επιτύχουν τα αποτελέσματα που οι δίγλωσσοι εμφάνιζαν εξαρχής, μόνο μετά από έντονη εξάσκηση και άρα μεγάλη εξοικείωση με τις δοκιμασίες. Επομένως, οι δίγλωσσοι ομιλητές εμφανίζουν πλεονέκτημα στις εκτελεστικές διαδικασίες, πλεονέκτημα μάλιστα, το οποίο διατηρείται και αργότερα στην ενήλικη ζωή λειτουργώντας ανασταλτικά στην όποια γνωστική εκφύλιση εμφανίζεται προϊόντος του χρόνου (Bialystok, Craik et al., 2004: 301).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της O' Connor (2018) μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων ατόμων, με μητρική γλώσσα την Ισπανική και δεύτερη την Αγγλική. Όταν τα άτομα αυτά αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες γνωστικού και μη χαρακτήρα στη μητρική τους γλώσσα, οι δίγλωσσοι εμφάνισαν όπως αναμενόταν σαφές πλεονέκτημα και ταχύτερους χρόνους αντίδρασης (O' Connor, 2018: 858, 860). Οι μονόγλωσσοι ομιλητές ωστόσο, παρότι υστερούσαν στον χρόνο αντίδρασης στο ερέθισμα που δινόταν, υπέπεσαν σε λιγότερα λάθη, γεγονός που καθιστά για μία ακόμη φορά σαφή την πολυπλοκότητα του ζητήματος της διγλωσσίας (O' Connor, 2018: 864). Επομένως, το πλεονέκτημα των δίγλωσσων στις εκτελεστικές λειτουργίες είναι σαφές, αλλά δεν υποστηρίζεται ολοκληρωτικά.

2.6. Θεωρίες για την εκμάθηση της Γ2

2.6.1. Φαινόμενα κατά την εκμάθηση της Γ2

Οι διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και αφορούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνουν στην πλειονότητά τους ορισμένες αρχές. Ο Jordan (2004, στο Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2014: 77-78) αναφέρεται σε πέντε τέτοιες αρχές, τις οποίες κατονομάζει φαινόμενα. Η *μεταβίβαση των γραμματικών ιδιοτήτων* της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη, αποτελεί το πρώτο κατά τον Jordan φαινόμενο. Σύμφωνα με τη θεωρία των γλωσσικών καθολικών, υπάρχουν ορισμένοι κανόνες, εγγενείς στα άτομα, οι οποίοι ρυθμίζουν ποιες γλωσσικές δομές θεωρούνται γραμματικές και ποιες όχι. Οι δομές αυτές που διέπουν όλες τις γλώσσες ενεργοποιούνται στο εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθεί η εκμάθηση της γλώσσας. Μάλιστα ο Chomsky (1968: 3) διακρίνει αδρά τα γλωσσικά καθολικά σε αυτά που αφορούν στην πρωταρχική δομή της γραμματικής και τους κανόνες μιας γλώσσας (*formal universals*) και σε αυτά που καθορίζουν τα επιμέρους στοιχεία στις διάφορες γραμματικές (*substantive universals*). Με βάση τη θεωρία του Chomsky η νοητική γραμματική της μητρικής μεταβιβάζεται σε αυτή της γλώσσας – στόχου. Ένα δεύτερο κατά τον Jordan φαινόμενο, είναι τα *στάδια ανάπτυξης*. Ο ομιλητής στην προσπάθειά του να κατακτήσει την ξένη γλώσσα περνά από διάφορα επίπεδα. Η διαγλώσσα είναι εκείνη η μορφή της γλώσσας που βρίσκεται ανάμεσα στη μητρική και τη γλώσσα – στόχο, και διέπεται με τη σειρά της από τις αρχές της καθολικής γραμματικής. Τελικός στόχος στα στάδια ανάπτυξης είναι το επίπεδο του φυσικού ομιλητή, με τη γλωσσική επάρκεια να θεωρείται πλήρης. Στην περίπτωση μη επίτευξης του επιπέδου φυσικού ομιλητή γίνεται λόγος για ημι-επάρκεια, ενώ εάν η γλώσσα – στόχος δεν κατακτηθεί μιλάμε για γλωσσική ανεπάρκεια. Τα δύο φαινόμενα που ακολουθούν, η *συστηματικότητα* και η *ποικιλία σε ό,τι αφορά τη γλωσσική διαίσθηση*, σχετίζονται άμεσα με την επίδραση της γλώσσας – αφετηρίας στη γλώσσα – στόχο. Η συστηματικότητα, το πόσο συχνά εμφανίζονται δηλαδή στο λόγο του ομιλητή συγκεκριμένες προσωδιακές ή τεμαχιακές δομές, αλλά και η ποικιλία, το πόσα διαφορετικά είδη αυτών των δομών θα εμφανιστούν, σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό μαρκαρίσματός στους στη μητρική γλώσσα. Τέλος, το πέμπτο φαινόμενο κατά τον Jordan αποτελεί την *αποτυχία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας*

στο βαθμό του φυσικού ομιλητή. Το φαινόμενο αυτό διαμορφώνεται από παράγοντες καθοριστικής σημασίας, όπως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εκάστοτε γλώσσας, αλλά και οι ψυχολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την επίτευξη του στόχου.

Στα φαινόμενα που προαναφέρθηκαν μπορούν να προστεθούν ακόμη τέσσερις διαδικασίες, όπως τις περιγράφει ο Littlewood (Davies & Elder, 2004: 504 – 509). Η μεταφορά (transfer) και η γενίκευση (generalization) συναποτελούν τις δύο βασικές αρχές που εφαρμόζουν όσοι μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα, με την πρώτη να σχετίζεται άμεσα με τη μητρική, ενώ τη δεύτερη να αφορά στους κανόνες που οι ομιλητές ήδη γνωρίζουν για τη δεύτερη γλώσσα. Έτσι, η μεταφορά απαντάται συχνότερα στις περιπτώσεις εκμάθησης γλωσσών με παρόμοιες μορφολογικές και συντακτικές δομές. Οι δομές αυτές ενδέχεται να διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου, ενδέχεται ωστόσο να οδηγήσουν και σε λάθη. Όταν η διαδικασία αυτή απουσιάζει, στις περιπτώσεις δηλαδή κατά τις οποίες οι συμβαλλόμενες γλώσσες διαφέρουν ως προς τις δομές τους, η επίτευξη άριστης γνώσης και χρήσης της δεύτερης γλώσσας δυσχεραίνεται σε μεγάλο βαθμό. Παράδειγμα αυτής της περίπτωσης είναι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από ομιλητές με μητρική την κινεζική και το αντίστροφο.

Η περίπτωση της γενίκευσης σχετίζεται, όπως προαναφέρθηκε, με τους κανόνες που οι ομιλητές γνωρίζουν για τη δεύτερη γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, μαθαίνοντας έναν κανόνα της Γ2 οι ομιλητές τον εφαρμόζουν και σε άλλες περιστάσεις διαμόρφωσης γραμματικών ή συντακτικών δομών. Η γενίκευση ως διαδικασία απαντάται ευρύτατα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με την υπερβολικής της χρήση ωστόσο (υπεργενίκευση) να οδηγεί πολλές φορές σε εκφορά λανθασμένων τύπων.

Η απλοποίηση (simplification) είναι η διαδικασία εκείνη που εντοπίζεται στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Τα στοιχεία που θεωρούνται περιττά απαλείφονται, και διατηρούνται μόνο εκείνα που συμβάλλουν στη δημιουργία νοήματος στο λόγο. Στην περίπτωση αυτή ο λόγος ονομάζεται τηλεγραφικός. Η απλοποίηση συγκαταλέγεται στα αναπτυξιακά στάδια μέχρι ο ομιλητής να εκτεθεί σε ένα μεγαλύτερο εύρος παραδειγμάτων της γλώσσας και εν συνεχεία να καταφέρει να παραγάγει πιο ολοκληρωμένες μορφολογικά και συντακτικά προτασιακές δομές.

Τέλος, η *μίμηση* (imitation) κατατάσσεται στις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με κυριότερη έκφασή της την επανάληψη ως μέσου απομνημόνευσης. Παρότι είναι γενικά απορριπτέα ως μέθοδος, δείχνει να διευκολύνει τους ομιλητές της Γ2 κυρίως στις περιπτώσεις εμπλουτισμού του λόγου με παγιωμένες εκφράσεις. Με τον τρόπο αυτό οι ομιλητές καταφέρνουν να ενισχύσουν το νοητικό λεξικό τους με τις φράσεις αυτές, τις οποίες θα είναι σε θέση προοδευτικά να αναλύσουν και εν τέλει να κατανοήσουν.

2.6.2. Θεωρίες εκμάθησης

Η σχέση της γλώσσας – αφετηρίας και της γλώσσας – στόχου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι μορφοσυντακτικές δομές τους αλληλοδιαπλέκονται, απασχόλησε κατά καιρούς διάφορους γλωσσολόγους και οδήγησε αρχικά στη διατύπωση δύο θεωριών. Η *υπόθεση της αντιθετικής ανάλυσης* (contrastive analysis hypothesis), η οποία προτάθηκε από τον Lado το 1957, ακολουθήθηκε από την *υπόθεση του διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος* (markedness differential hypothesis) του Eckman το 1977.

Σύμφωνα με την αντιθετική ανάλυση οι τύποι που είναι όμοιοι τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα θα κατακτηθούν με μεγαλύτερη ευκολία από τους ομιλητές. Η υπόθεση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να προβλεφθούν δυσκολίες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα και τις αρχές των γλωσσικών καθολικών, όπως διατυπώθηκαν από τον Chomsky. Ο Eckman (1977: 315 - 319) μάλιστα εξηγεί εναργέστερα την υπόθεση της αντιθετικής ανάλυσης φέρνοντας το παράδειγμα ομιλητών της γερμανικής που μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική. Στις λέξεις της αγγλικής εντοπίζονται τόσο ηχηρά, όσο και άηχα σύμφωνα σε όλες τις πιθανές θέσεις (αρχική, μεσαία και τελική), κάτι το οποίο δεν απαντάται στο τέλος των λέξεων της γερμανικής. Ως εκ τούτου, σε έρευνες που διεξήχθησαν φάνηκε πως ήταν δύσκολο για τους γερμανούς ομιλητές να τοποθετήσουν ηχηρό σύμφωνο στο τέλος των λέξεων. Συμπερασματικά, η αντιθετική ανάλυση μπορεί να βοηθήσει στην πρόβλεψη λαθών κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με τις προβλέψεις ωστόσο ορισμένες φορές να είναι και οι ίδιες

λανθασμένες. Σε αυτά αξίζει να προστεθεί και η αδυναμία της να προβλέψει τόσο τις περιοχές, όσο και τον βαθμό δυσκολίας στην κατάκτηση της Γ2.

Στο σημείο αυτό έρχεται η υπόθεση του διαφοροποιημένου μαρκαρίσματος του Eckman να συμπληρώσει τις ελλείψεις της προϋπάρχουσας θεωρίας. Σύμφωνα λοιπόν με τον Eckman (1977: 320) οι τύποι της γλώσσας – στόχου που διαφέρουν έντονα, είναι δηλαδή πιο μαρκαρισμένοι, από αυτούς της γλώσσας – αφετηρίας θα κατακτηθούν με μεγαλύτερη δυσκολία από τους ομιλητές. Επομένως, η υπόθεση αυτή βοηθά στο να εξεταστεί ο σχετικός βαθμός δυσκολίας ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Στην κορεατική, για παράδειγμα, απαντώνται μόνο άηχα αποφρακτικά σύμφωνα, ενώ στην αγγλική συναντά κανείς τόσο άηχα όσο και ηχηρά αποφρακτικά σύμφωνα. Σύμφωνα με το παράδειγμα αυτό, τα ηχηρά αποφρακτικά σύμφωνα είναι πιο μαρκαρισμένα, και κατά συνέπεια θα γίνουν δυσκολότερα αντικείμενο μάθησης, εφόσον αποφεύγονται διαγλωσσικά. Μάλιστα, δεν υπάρχει καμία γλώσσα που να διαθέτει μόνο ηχηρά αποφρακτικά σύμφωνα (Eckman, 1977: 320 – 321). Γίνεται φανερό πως οι αμαρκάριστοι τύποι είναι αυτοί που προτιμώνται διαγλωσσικά και κατακτώνται με μεγαλύτερη ευκολία. Επομένως, η υπόθεση του διαφοροποιημένου μαρκαρίσματος θεωρείται – δικαίως – ανώτερη της αντιθετικής ανάλυσης στο βαθμό που δίνει τη δυνατότητα, μέσω της εξέτασης του μαρκαρίσματος, να προβλεφθεί το εύρος δυσκολίας, αλλά και οι τομείς στους οποίους αυτή θα εμφανιστεί κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας. Μια ακόμη καινοτομία της υπόθεσης του διαφοροποιημένου μαρκαρίσματος αφορά στην προσέγγιση και ερμηνεία των λαθών. Ενώ η αντιθετική ανάλυση έτεινε να ερμηνεύει τα λάθη διαγλωσσικά, συγκρίνοντας τις συμβαλλόμενες κάθε φορά γλώσσες, η υπόθεση του διαφοροποιημένου μαρκαρίσματος εισήγαγε την πιθανότητα ενδογλωσσικών παρεμβολών, με τους γλωσσολόγους να υποστηρίζουν πως η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μοιάζει σε αρκετά σημεία με αυτή της μητρικής (Eckman, 1977: 328).

Σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί επιπλέον θεωρίες, οι οποίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προσεγγίσεις που έχουν ως σημείο αναφοράς τις γνωστικές διαδικασίες, τις νοητικές δηλαδή λειτουργίες που επιτελούνται για τη μεταφορά μορφοσυντακτικών και λεκτικών δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη. Η δεύτερη κατηγορία εξετάζει και δίνει έμφαση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η μάθηση. Ορισμένες – όπως αναφέρει και ο συγγραφέας – ερμηνείες για την κατάκτηση της Γ2 καλούνται και υποθέσεις, μοντέλα ή θεωρίες ανάλογα με την

ερμηνευτική ισχύ που τους προσδίδουν οι υποστηρικτές τους. Σε κάθε περίπτωση τα επιμέρους στοιχεία των θεωριών και των δύο κατηγοριών φαίνεται πως αλληλοδιαπλέκονται με τον συνδυασμό τους να δίνει μια ευρύτερη και πληρέστερη θεωρία, η οποία δεν έχει διατυπωθεί αυτούσια μέχρι τώρα (Davies & Elder, 2004: 514 – 515).

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εμπίπτει η *θεωρία της διαγλώσσας* ή η *υπόθεση της δημιουργικής κατασκευής* (creative construction hypothesis). Βασισμένη στις αρχές του συμπεριφορισμού, η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει πως οι ομιλητές μιας γλώσσας είναι προικισμένοι με εσωτερικούς μηχανισμούς, οι οποίοι ενεργοποιούνται για την εκμάθηση της γραμματικής. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι ίδιοι είτε αφορούν στην εκμάθηση της μητρικής ή μιας δεύτερης γλώσσας, βοηθώντας τον ομιλητή να δημιουργήσει μια νοητική γραμματική, η οποία συχνά καλείται διαγλώσσα. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα (βλ. κεφάλαιο 2.6.1), ο όρος διαγλώσσα αποδίδεται σε εκείνη τη μορφή γλώσσας που βρίσκεται ανάμεσα στη μητρική και τη γλώσσα – στόχο, και διέπεται από τις αρχές της καθολικής γραμματικής.

Η *υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου* (input hypothesis) αποτελεί μια μεταγενέστερη και – ομολογουμένως – πληρέστερη θεωρία που ενσωματώνει τις αρχές της προηγούμενης. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει τους όρους «κατάκτηση» και «μάθηση». Η κατάκτηση συμβαίνει ασυνείδητα και οφείλει την ύπαρξή της στους εγγενείς μηχανισμούς που διαθέτει το άτομο, ενώ η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα ενσυνείδητης προσπάθειας, καθοδήγησης και διόρθωσης λαθών. Η γλώσσα που έχει κατακτηθεί θεωρείται η βάση της επικοινωνίας, ενώ αυτή που αποτέλεσε προϊόν εκμάθησης διαδραματίζει επικουρικό ρόλο στον έλεγχο της ομιλίας και της γραφής. Υπάρχουν ωστόσο γλωσσολόγοι που εκφράζουν την αντίθεσή τους στη διάκριση αυτών των δύο εννοιών.

Η τρίτη και τελευταία *υπόθεση* που έχει ως σημείο αναφοράς τις γνωστικές διαδικασίες είναι αυτή της *Καθολικής Γραμματικής* (Universal Grammar hypothesis). Σύμφωνα με αυτή, όλες οι γλώσσες διέπονται από κάποιες κοινές αρχές, καθολικές και εγγενείς σε κάθε ομιλητή. Περιλαμβάνει πυρηνικές δομές και επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες ενεργοποιούνται και διαμορφώνονται ανάλογα με το εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον (Davies & Elder, 2004: 515 – 517).

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών εξετάζει τη διαδικασία της εκμάθησης με γνώμονα το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή επιτελείται. Προέκυψαν και στην περίπτωση αυτή τρεις υποθέσεις / θεωρίες. Η *υπόθεση της διάδρασης* (interaction hypothesis)

σχετίζεται άμεσα με αυτή του γλωσσικού εισαγόμενου, θέτοντας ωστόσο ως απαραίτητη προϋπόθεση την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομιλητών. Η αλληλεπίδραση είναι αυτή που δίνει την ευκαιρία για ανάλυση νοημάτων, επιπλέον διασαφήσεις και τελικά έλεγχο για το επίπεδο της κατανόησης. Είναι πολλοί οι γλωσσολόγοι που υποστηρίζουν πως η αλληλεπίδραση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από τη στιγμή που έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αυξημένη κατανόηση της γλώσσας – στόχου. Το σημείο στο οποίο υστερεί η υπόθεση είναι η έλλειψη εμπειρικών δεδομένων.

Η υπόθεση του γλωσσικού εξαγόμενου (the output hypothesis) υποστηρίζει πως όσο σημαντικό είναι το γλωσσικό εισαγόμενο για τον ομιλητή της Γ2, άλλο τόσο σημαντικό είναι και το εξαγόμενο. Όσο σημαντικό είναι δηλαδή να ακούει ο ομιλητής κατανοητές και μορφοσυντακτικά ορθές προτάσεις, άλλο τόσο σημαντικό είναι να καταφέρει να τις παραγάγει και ο ίδιος, ως φυσική εξέλιξη στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα, η ανάγκη του ομιλητή για γραπτή ή προφορική εκφορά νοηματοδοτημένου λόγου, είναι και αυτή που τον παρακινεί να δίνει έμφαση στις μορφοσυντακτικές δομές. Προσέχοντας τη γραμματική και το συντακτικό καταφέρνει να βελτιώσει και να τελειοποιήσει την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου.

Τέλος, η υπόθεση του «στηρίγματος» (the scaffolding hypothesis) θεωρεί ύψιστης σημασίας τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης και έχει ως βάση της τις έννοιες της υποστήριξης και της ζώνης εγγύτατης ανάπτυξης. Έχει τις ρίζες της στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και στις μελέτες του Vygotsky τη δεκαετία του 1930, ο οποίος θεωρούσε πολύ σημαντική την αλληλεπίδραση στη διαδικασία της μάθησης. Η αλληλεπίδραση μπορεί να περιλαμβάνει κάποιον δάσκαλο της δεύτερης γλώσσας είτε απλούς ομιλητές και αποτελεί το στήριγμα εκείνο, με τη βοήθεια του οποίου θα δομηθεί η γνώση της γλώσσας – στόχου. Η διαφοροποίησή της από την προαναφερθείσα υπόθεση της αλληλεπίδρασης έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στην προηγούμενη θεωρία η αλληλεπίδραση παρέχει το απαραίτητο για τη μάθηση γλωσσικό εισαγόμενο, στην παρούσα θεωρία προσφέρει στον ομιλητή επιπλέον υποστήριξη και όλα εκείνα τα μέσα που διευκολύνουν την κατάκτηση. Η έννοια της «ζώνης εγγύτατης ανάπτυξης» ορίζεται ως το επίπεδο της επίδοσης που δυνητικά μπορεί να επιτύχει ένας ομιλητής εάν του παρασχεθεί η ανάλογη βοήθεια. Σταδιακά ο ομιλητής είναι σε θέση να αυτονομηθεί και να αλληλεπιδρά χωρίς την οποιαδήποτε μορφή υποστήριξης (Davies & Elder, 2004: 518 – 519).

2.7. Διαφοροποίηση στην κατάκτηση της φωνολογίας ανάλογα με το φύλο

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν διεξοδικά με τις διαφορές που παρουσίαζαν άνδρες και γυναίκες στην κατάκτηση της φωνολογίας, είτε αυτή αφορούσε στη μητρική είτε σε κάποια δεύτερη γλώσσα. Διεξήγαγαν πολύ εξειδικευμένες – σε αρκετές περιπτώσεις – έρευνες και στην πλειονότητα αυτών διαφαίνεται μια σαφής υπεροχή των γυναικών στην κατάκτηση της φωνολογίας, χωρίς βέβαια να απουσιάζει ο αντίλογος. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός της διαφορικής εξέτασης του ζητήματος. Πιο συγκεκριμένα, το ζήτημα της διαφορετικής κατάκτησης της φωνολογίας εξετάστηκε τόσο από τη σκοπιά της νευρογλωσσολογίας, όσο και από αυτή της κοινωνιογλωσσολογίας.

2.7.1. Διαφοροποίηση υπό το πρίσμα της νευρογλωσσολογίας

Η Ahlsén (2006: 3) ορίζει ως Νευρογλωσσολογία την επιστήμη εκείνη που ασχολείται με τη συσχέτιση της γλώσσας, της ομιλίας και εν γένει της γλωσσικής επικοινωνίας με την ενεργοποίηση συγκεκριμένων τμημάτων του εγκεφάλου. Πρόκειται για έναν συγκερασμό νευρολογικών και γλωσσολογικών θεωριών, με την επιστήμη αυτή να βρίσκεται σε στενή σχέση με την Ψυχογλωσσολογία. Η διαφοροποίηση των δύο έγκειται στο γεγονός πως η πρώτη εστιάζει το πεδίο της έρευνάς της εντονότερα σε ζητήματα σχετικά με την εγκεφαλική λειτουργία. Πειράματα, προσομοιώσεις σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και νευροαπεικονιστικές μέθοδοι αποτελούν ορισμένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η επιστήμη της Νευρογλωσσολογίας για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Ο λόγος είναι μία λειτουργία που εδράζεται στο αριστερό ως επί το πλείστον ημισφαίριο, με τις έρευνες ωστόσο να αναδεικνύουν μια αμφίπλευρη ενεργοποίηση στην περίπτωση των γυναικών.

Πιο συγκεκριμένα, η Coney (2002: 357) εξέτασε την ύπαρξη διαφορών φύλου στις διαδικασίες φωνολογικής επεξεργασίας. Προέβλεψε μάλιστα την ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ φύλου και οπτικού πεδίου, με δεδομένο ότι η λέξη

παρουσιαζόταν άλλοτε στο αριστερό κι άλλοτε στο δεξιό οπτικό πεδίο, η οποία αλληλεπίδραση σχετίζεται με την πλευρική ασυμμετρία στους άνδρες και τις γυναίκες. Η υπόθεσή της επιβεβαιώθηκε, καθότι στην περίπτωση που τα δεδομένα παρουσιάζονταν στο δεξιό οπτικό πεδίο (RVF), και άρα συνεπακόλουθα γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας από το αριστερό ημισφαίριο, υπήρχε γρηγορότερη επεξεργασία ανεξάρτητα από το φύλο, υποστηρίζοντας την πλευρίωση στο αριστερό ημισφαίριο για τη φωνολογική επεξεργασία. Όταν ωστόσο τα δεδομένα εμφανίζονταν στο αριστερό οπτικό πεδίο (LVF), οι γυναίκες ήταν εξίσου γρήγορες στην αναγνώριση, με τους άνδρες όμως να υστερούν. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην αμφίπλευρη ενεργοποίηση των ημισφαιρίων σε διαδικασίες φωνολογικής επεξεργασίας στις γυναίκες, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση των ανδρών (Coney, 2002: 362 – 363). Μάλιστα σε έρευνα του πανεπιστημίου Yale, με τη μέθοδο της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI), ανιχνεύθηκε αμφίπλευρη ενεργοποίηση της κατώτερης μετωπικής έλικας στις γυναίκες, αλλά μόνο της αριστερής στους άνδρες, σε πειράματα σχετικά με την ανίχνευση ομοιοκαταληξίας ψευδολέξεων (Shaywitz et al., 1995 στο Coney, 2002: 356).

Σε έρευνα των Kansaku et al. (2000, στο Clements et al., 2006: 151) σχετικά με τη διαδικασία φωνολογικής επεξεργασίας έγινε φανερό η εντονότερη ενεργοποίηση αριστερών μετωπικών περιοχών στους άνδρες συμμετέχοντες, κάτι που ίσχυε και στην περίπτωση ακουστικών δραστηριοτήτων, με εντονότερη την ενεργοποίηση οπίσθιων – στην περίπτωση αυτή – περιοχών του εγκεφάλου, αντίθετα από τις γυναίκες, στις οποίες η ενεργοποίηση υπήρξε αμφίπλευρη, με τα δύο ημισφαίρια να παρουσιάζονται εξίσου επαρκή στην ικανότητα χειρισμού γλωσσικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και αναλύθηκαν περαιτέρω από μία διατμηματική έρευνα καθηγητών της Ιατρικής Σχολής του πανεπιστημίου Johns Hopkins στη Βαλτιμόρη (2006), οι οποίοι παρουσίασαν σε άνδρες και γυναίκες ψευδολέξεις αποτελούμενες από τέσσερα (4) γράμματα η καθεμιά, με τους συμμετέχοντες να καλούνται να εντοπίσουν την ύπαρξη ή μη ομοιοκαταληξίας όταν οι λέξεις αυτές εμφανίζονταν μπροστά τους η μία μετά την άλλη. Στα συμπεράσματα που εξήγαγαν περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η άρρηκτη σχέση μεταξύ αριστερού ημισφαιρίου και γλωσσικής επεξεργασίας, αλλά και η αμφίπλευρη ενεργοποίηση της κατώτερης μετωπικής έλικας στις γυναίκες, με τους άνδρες να εμφανίζουν για ακόμη μία φορά εντονότερη πλευρίωση (Clements et al., 2006: 154 – 156). Η αμφίπλευρη ενεργοποίηση ερμηνεύθηκε από τους ερευνητές ως

αποτέλεσμα ενεργοποίησης από το κυρίαρχο ημισφαίριο της ομόλογης εγκεφαλικής περιοχής, με σκοπό την παράλληλη επεξεργασία της εισερχόμενης αισθητηριακής πληροφορίας. Μάλιστα, οι ίδιοι διεύρυναν την έρευνά τους και στο ζήτημα της οπτικοχωρικής αντίληψης, στην οποία η αμφίπλευρη ενεργοποίηση και συνεπακόλουθα ταχύτερη επεξεργασία του αισθητηριακού ερεθίσματος εμφανιζόταν κατεξοχήν στους άνδρες συμμετέχοντες, δίνοντάς τους σαφή υπεροχή στα αντίστοιχα πειράματα.

Ο Taha (2006: 71 – 76) σε έρευνά του σχετικά με την ύπαρξη ορθογραφικών λαθών που οφείλονται σε διαδικασίες φωνολογικής επεξεργασίας, και κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται και ποικίλουν ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια υπερίσχυαν στην φωνολογική και λεξική επεξεργασία στο γραπτό λόγο αυτή τη φορά. Ήταν με άλλα λόγια εφοδιασμένα με καλύτερες λεκτικές ικανότητες. Η ευρεία εγκεφαλική ανάπτυξη στα κέντρα λόγου στην περίπτωση των γυναικών λειτουργεί συνεπικουρικά στη φωνολογική επεξεργασία του λόγου και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά σε μία σειρά πειραμάτων στα οποία υποβλήθηκαν άνδρες και γυναίκες, με γνώμονα την ταχύτητα επιτέλεσης συγκεκριμένων δοκιμασιών, χωρίς τη χρήση οποιασδήποτε νευροαπεικονιστικής μεθόδου. Στην πρώτη μελέτη, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν ένα αντικείμενο αρχικά με τη φυσική του μορφή και στη συνέχεια με την ονομασία του. Στην περίπτωση της ονοματοδοσίας, οι γυναίκες – όπως είχε αρχικά προβλεφθεί – ολοκλήρωσαν σε συντομότερο χρονικό διάστημα τη δοκιμασία και υπέπεσαν σε λιγότερα λάθη. Σε μία δεύτερη μελέτη, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν μια σειρά ψευδολέξεων, διαδικασία που απαιτεί ενεργοποίηση περισσότερων φωνολογικών αναπαραστάσεων από την ανάγνωση οποιασδήποτε οικείας λέξης. Το αποτέλεσμα της μελέτης αυτής κατέδειξε πως για μία ακόμη φορά οι γυναίκες υπερερούσαν, ωστόσο η όποια διαφορά στις επιδόσεις με τον ανδρικό πληθυσμό άρχισε να περιορίζεται όταν η διαδικασία επαναλαμβανόταν, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η επανάληψη αμβλύνει τις όποιες διαφορές αποδίδονται στον παράγοντα του φύλου (Majeres, 1999: 247 – 250).

Ο αντίλογος σχετικά με τη γυναικεία υπεροχή σε ζητήματα γλωσσικής επεξεργασίας διατυπώνεται στην έρευνα των Hirnstein, Westerhausen, Korsnes και Hugdahl (2012: 1913 – 1917), οι οποίοι χρησιμοποίησαν στις μελέτες τους ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού · άνδρες και γυναίκες παιδικής, εφηβικής ηλικίας, νεότερους

ενήλικες και γηραιότερους ενήλικες. Παρουσίασαν ακουστικά στο δείγμα γλωσσικά δεδομένα, δυσύλλαβες λέξεις αποτελούμενες από ανοιχτές συλλαβές, με την πρώτη συλλαβή να γίνεται αντικείμενο πρόσληψης μέσω της αριστερής ακουστικής οδού και τη δεύτερη μέσω της δεξιάς. Τα αποτελέσματα που εξήγαγαν ερμηνεύθηκαν τόσο με γνώμονα το φύλο, όσο και την ηλικία. Το εντυπωσιακό στοιχείο στα συμπεράσματά τους αφορούσε στη σχέση της πλευρίωσης με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρισκόταν το άτομο. Στους νεότερους και γηραιότερους ενήλικες δε φάνηκε διαφορά με βάση το φύλο. Ο γυναικείος πληθυσμός παιδικής ηλικίας ωστόσο εμφάνιζε πλεονέκτημα στην πρόσληψη δεδομένων μέσω της δεξιάς ακουστικής οδού, κάτι που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια πραγματοποιούν το πέρασμα στην εφηβεία καλύτερα εξοπλισμένα συγκριτικά με τα συνομήλικά τους αγόρια. Επομένως οι οποίες διαφορές σχετίζονται με το φύλο αφορούν μόνο στα αρχικά στάδια κατάκτησης του λόγου, με τις επιδόσεις ανδρών και γυναικών προϊόντος του χρόνου να εξομοιώνονται.

2.7.2. Διαφοροποίηση υπό το πρίσμα της κοινωνιογλωσσολογίας

Η Κοινωνιογλωσσολογία είναι σύμφωνα με τον Wardhaugh (2006: 13) η επιστήμη εκείνη που διερευνά τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ μιας ομιλούμενης γλώσσας και της κοινωνίας μέσα στην οποία χρησιμοποιείται. Πρόκειται – όπως και στην περίπτωση της Νευρογλωσσολογίας – για έναν συγκερασμό των επιμέρους επιστημών της Κοινωνιολογίας και της Γλωσσολογίας. Σκοπός της είναι η καλύτερη κατανόηση των δομών της γλώσσας και της λειτουργίας αυτής στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Αντίστοιχα, ο τομέας της Κοινωνιολογίας της Γλώσσας ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο συνεπακόλουθα θα γίνουν περισσότερο κατανοητές οι δομές της κοινωνίας, έχοντας ως βάση ότι συγκεκριμένα γλωσσικά σχήματα χρησιμοποιούνται για να περαιωθούν συγκεκριμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές.

Έχοντας ως βάση την επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας, πολλοί μελετητές θέλησαν να διερευνήσουν και να αναλύσουν τη διαφοροποίηση στην κατάκτηση της φωνολογίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Θέλησαν με άλλα λόγια να αποστασιοποιηθούν ως ένα βαθμό από την τοποθέτηση των εγκεφαλικών λειτουργιών στο επίκεντρο της

έρευνας και να εξετάσουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου, με δεδομένο πως οποιαδήποτε ομιλούμενη γλώσσα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος γεννιέται, αναπτύσσεται, εξελίσσεται και διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνία στην οποία χρησιμοποιείται. Οι έρευνες που ξεκίνησαν ήδη από τη δεκαετία του 1970 είχαν αρχικά ως πεδίο αναφοράς την κατάκτηση της φωνολογίας στη μητρική γλώσσα, από τη στιγμή που η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν ήταν τόσο διαδεδομένη όσο είναι σήμερα. Στην πορεία η έρευνα επεκτάθηκε και στη μελέτη της Γ2. Αξίζει πάντως να αναφερθεί πως η βιβλιογραφία που αφορά στην κοινωνιογλωσσολογική εξέταση του φαινομένου είναι αρκετά πιο περιορισμένη συγκριτικά με την αντίστοιχη νευρογλωσσολογική.

Η καθοριστική σημασία της κοινωνικής δικτύωσης στη διαμόρφωση της φωνολογίας σε άνδρες και γυναίκες διαφαίνεται και από την έρευνα των Polat και Mahalingappa (2010: 17) σε αγόρια και κορίτσια κουρδικής καταγωγής, που φοιτούσαν σε τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου και μάθαιναν την τουρκική ως δεύτερη γλώσσα. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ευρύτερη αντιμετώπιση της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας εκτός των στενών ορίων της σχολικής τάξης. Εξετάστηκε και αξιολογήθηκε η προφορά των συμμετεχόντων από ομιλητές με μητρική την τουρκική. Τα αγόρια εμφάνιζαν στην προφορά τους αρκετά στοιχεία της μητρικής, ενώ σε ό,τι αφορά τα κορίτσια έφταναν έως και το βαθμό του φυσικού ομιλητή. Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνταν τα κορίτσια περιελάμβανε περισσότερα τουρκόφωνα άτομα, με τα αγόρια να εμφανίζουν εντονότερη την εθνοτική ταυτότητα και να προτιμούν κατά συνέπεια την εθνοτική τους γλώσσα. Σε όλα αυτά θα πρέπει να συνυπολογιστεί και το κύρος της κουρδικής έναντι της τουρκικής, με την πρώτη να μην είναι – μέχρι και πρόσφατα – αποδεκτή ανά την τουρκική επικράτεια, με αποτέλεσμα όσοι κουρδικής καταγωγής μαθητές επιθυμούν ευκαιρίες στη μόρφωση να υποχρεούνται σε άριστη γνώση της επικρατούσας τουρκικής (Polat & Mahalingappa, 2010: 19 – 30).

Το κύρος που προσδίδει η χρήση μίας γλώσσας έναντι μίας άλλης αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της φωνολογίας στο λόγο ενός ατόμου, και έρευνα της Gal (1978 στο Polat & Mahalingappa, 2010: 19) κατέδειξε πως οι γυναίκες ουγγρικής καταγωγής που είχαν μεταναστεύσει στην Αυστρία προτιμούσαν τη γερμανική αντί της μητρικής τους, σε μία προσπάθεια να απεκδυθούν τον τίτλο του φτωχού μετανάστη που απέπνεε η μητρική τους ουγγρική. Η σχέση φύλου – γλώσσας είναι δύσκολο να διερευνηθεί σε βάθος, καθώς υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες που

διαστρεβλώνουν την απόλυτη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, με την κοινωνική τάξη και ταυτότητα να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των δεδομένων από τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη αναφέρουν οι Eckert και Mc Conell – Ginet (2003 στο Polat & Mahalingappa, 2010: 19).

2.8. Η ηλικία ως παράγοντας κατάκτησης της Γ2

Η ηλικία αποτελεί αναμφίβολα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν τόσο το επίπεδο, όσο και τη δυσκολία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Έχει απασχολήσει κατ' εξακολούθηση τους ερευνητές, με τις απόψεις τους να δίστανται σε ορισμένες μελέτες. Η ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον γλωσσολόγο Eric Lenneberg (1969: 639) για να δεχθεί στην πορεία των χρόνων επιπλέον προσθήκες, διασαφήσεις, ακόμα και αμφισβήτηση.

2.8.1. Η έννοια της κρίσιμης περιόδου

Ο Lenneberg, όπως προαναφέρθηκε, ήταν ο πρώτος που ερεύνησε επισταμένα το ζήτημα της ηλικίας ως ανασταλτικού ή μη παράγοντα στην κατάκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον ίδιο (1969: 639) ως *κρίσιμη περίοδος* ορίζεται η χρονική εκείνη περίοδος κατά την οποία ο ανθρώπινος εγκέφαλος παρουσιάζει μεγαλύτερη πλαστικότητα στην εκμάθηση και αφομοίωση μιας γλώσσας. Η ικανότητα στην εκμάθηση της γλώσσας ορίζεται από νευρολογικές διαδικασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέχρι και το τέλος της εφηβείας, οπότε ο εγκέφαλος ωριμάζει ως προς τη δομή, τη λειτουργία και τις βιοχημικές διεργασίες που επιτελούνται. Οι απόψεις του για την πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου βασίστηκαν σε μελέτες αφασικών παιδιών, τα οποία κατάφεραν εν τέλει να αναπτύξουν λόγο, όχι γιατί οι γλωσσικές διεργασίες μεταφέρθηκαν στο δεξιό ημισφαίριο (αντί του αριστερού, στο οποίο εδράζεται ο λόγος), αλλά διότι κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας δεν έχει επιτελεστεί ακόμη η διαδικασία της πλευρίωσης, γεγονός που συντείνει στη συμμετοχή αμφότερων των ημισφαιρίων στην κατάκτηση και επεξεργασία του λόγου.

Η κρίσιμη περίοδος αποτέλεσε θεμελιώδη έννοια στις μελέτες που ακολούθησαν δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία στους γλωσσολόγους να την ερευνήσουν λεπτομερέστερα. Ο Scovel (1988, στο Singleton, 2005: 272) διακρίνει τη φωνολογία από τα άλλα επίπεδα του λόγου, υποστηρίζοντας ότι η ανάπτυξή της έχει «νευρομυϊκή βάση» και η συνεπώς η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Μάλιστα, όσοι έλθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα μετά την ηλικία των 12 ετών δεν πρόκειται ποτέ να φτάσουν το επίπεδο των φυσικών ομιλητών. Η ύπαρξη νευρολογικών διαδικασιών πίσω από την έννοια της κρίσιμης περιόδου καταδεικνύεται και από τους Pulvermüller & Schumann (1997, στο Singleton, 2005: 275), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διαδικασία εμμέλωσης των νευραξόνων είναι αυτή στην οποία οφείλεται η μη πλαστικότητα στις περιοχές που ελέγχουν την κατάκτηση της γλώσσας κατά την περίοδο της εφηβείας. Ο ίδιος ο Singleton (2005: 273) διατείνεται πως η θεωρία της κρίσιμης περιόδου δεν δύναται να εφαρμοστεί ολοκληρωτικά στην κατάκτηση της γλώσσας. Το φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο, καθώς και η προφορά είναι οι τομείς εκείνοι, στους οποίους όσο πιο νωρίς ξεκινήσει η εκμάθηση της γλώσσας, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η πιθανότητα για πλήρη κατάκτηση. Αντίθετα, η κατανόηση νοημάτων και κειμένων σχετίζεται και με την ωρίμανση του ατόμου, οπότε η πρώιμη έκθεση δε φαίνεται να θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.

Η κατάκτηση επομένως της ξένης γλώσσας σε επίπεδο όμοιο των φυσικών ομιλητών, προϋποθέτει έκθεση σε αυτή από μικρή ηλικία. Για τον έλεγχο της θέσης αυτής έγιναν πειράματα σύγκρισης δίγλωσσων με μονόγλωσσους (φυσικούς) ομιλητές, στα οποία οι επιδόσεις των δεύτερων δομούν το εύρος του κατά πόσο η ομιλία των δίγλωσσων ενέχει την ευχέρεια και το επίπεδο των φυσικών ομιλητών (Birdsong & Vanhove, 2016: 2). Μάλιστα οι Hyltenstan και Abrahamsson (2003, στο Birdsong & Vanhove, 2016: 5) πρότειναν τη διεξαγωγή λεπτομερέστερων ερευνών υποστηρίζοντας πως ίσως κανένας δίγλωσσος ομιλητής, ανεξάρτητα από την ηλικία πρώτης έκθεσης, να μην καταφέρει να κατακτήσει τις λεπτές αποχρώσεις της γλώσσας, οι οποίες γίνονται αντιληπτές μόνο από τους φυσικούς ομιλητές. Μόνο ορισμένοι χαρισματικοί ομιλητές ενδέχεται να φτάσουν το επίπεδο των φυσικών ομιλητών, χωρίς όμως να αποτελούν αξιόπιστο μέτρο σύγκρισης.

Υπήρξαν βέβαια και ερευνητές που αμφισβήτησαν τόσο την καθολικότητα της κρίσιμης περιόδου, όσο και την επιστημονικότητα του όρου. Πιο συγκεκριμένα, ο Vanhove (2013: 1) υποστηρίζει ότι η έννοια της κρίσιμης περιόδου διατυπώθηκε από

τον Lenneberg στη μελέτη του σχετικά με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας με αυτόματο τρόπο, χωρίς δηλαδή την παρεμβολή τυπικής διδασκαλίας. Εναπόκειται στην έρευνα ώστε να αποδειχθεί κατά πόσο η θεωρία αυτή βρίσκει εφαρμογή στις περιπτώσεις εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας έπειτα από συντονισμένη προσπάθεια. Σε αυτό θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η έλλειψη επιμέρους διασαφήσεων σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας. Ο Long (2010, στο Vanhove, 2013: 2) εύλογα διερωτάται αν η κρίσιμη περίοδος διαρκεί εξίσου για το φωνητικό, φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, ακόμα και το λεξιλογικό επίπεδο. Ακόμη, ο Singleton (2005: 280) θέτει υπό αμφισβήτηση την επιστημονικότητα του όρου, χαρακτηρίζοντας τον ορισμό του ιδιαίτερα ασαφή. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως για κάποιο λόγο, η ικανότητα απόκτησης γλώσσας, ή κάποιων πτυχών αυτής, είναι λειτουργική μόνο για μία περίοδο ωρίμανσης από την πρώτη παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβεία.

2.8.2. Έρευνες για τη συμβολή της ηλικίας στην κατάκτηση της Γ2

Η ηλικία, σύμφωνα με τη Muñoz (2010: 39), αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη μελέτη κατάκτησης της ξένης γλώσσας, με όσες έρευνες έχουν ήδη πραγματοποιηθεί να συνηγορούν υπέρ όσων εκτίθενται από νεαρή ηλικία στη γλώσσα – στόχο. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η θεωρία της κρίσιμης περιόδου, και οι επιμέρους διασαφήσεις αφορούν στο κατά πόσο η εκμάθηση επιτυγχάνεται μέσα από φυσικό τρόπο με την έκθεση του παιδιού στο περιβάλλον στο οποίο γίνεται χρήση της γλώσσας, και όχι μόνο μέσω τυποποιημένων μορφών διδασκαλίας. Προσδίδει μάλιστα ιδιαίτερη βαρύτητα στο τελευταίο αυτό στοιχείο, που αφορά στις δομές διδασκαλίας, υποστηρίζοντας πως τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο μαθαίνεται η γλώσσα ενδέχεται να σχετίζονται, αλλά και να επηρεάζουν τον παράγοντα της ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η διάρκεια έκθεσης του παιδιού στη γλώσσα – στόχο, η χρήση αυτής από τον ίδιο και τους συνομηλικούς τους στις μεταξύ τους συζητήσεις είναι παράγοντες που διαμορφώνουν το επίπεδο γλωσσομάθειας. Πολλά παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα – στόχο μόνο στις συζητήσεις τους με το δάσκαλο, ο οποίος ενδέχεται να μην κατέχει την απόλυτη

ευφράδεια, και μόνο στις ώρες του μαθήματος, κάτι που δε βοηθά στη σύνδεση της γλώσσας με τα διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια στα οποία μπορεί να γίνει αντικείμενο χρήσης (Muñoz, 2010: 41). Η ευρεία και παρατεταμένη έκθεση του παιδιού στο γλωσσικό περιβάλλον της γλώσσας – στόχου είναι και αυτή που οδηγεί στην απόλυτη κατάκτησή της. Άλλωστε οι έρευνες που εξετάζουν άτομα, τα οποία μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα., λαμβάνουν ως δείγμα ομιλητές που έμαθαν με φυσικό τρόπο τη γλώσσα αυτή. Μάλιστα, οι τομείς στους οποίους φαίνεται πως υπερτερούν είναι το μορφοσυντακτικό επίπεδο και η προφορά (Muñoz, 2010: 41). Ωστόσο, σε έρευνες των οποίων το δείγμα νεαρότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία ομιλητών είχε εξίσου μικρό διάστημα έκθεσης στη γλώσσα – στόχο, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ομιλητές φάνηκε να έχουν ένα προβάδισμα. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι Krashen et al. (1979, στο Muñoz, 2010: 41 – 42), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ομιλητές να υπερτερούν αρχικά, ενώ οι νεαρότεροι κατάφεραν μακροπρόθεσμα να φτάσουν στην απόλυτη κατάκτηση της γλώσσας – στόχου.

Το πρόγραμμα BAF (Barcelona Age Factor) εστίασε στον παράγοντα της ηλικίας και στο κατά πόσο επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Το δείγμα αποτελούσαν από δίγλωσσους ομιλητές της ισπανικής και της καταλανικής γλώσσας, διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Λήφθηκε υπόψιν ο σκοπός για τον οποίο μάθαιναν τη γλώσσα, τυχόν κίνητρα και στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούσαν. Εξετάστηκαν και τα τέσσερα επίπεδα του λόγου (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου). Σε βάθος χρόνου ελέγχθηκαν μόνο όσοι είχαν εκτεθεί από μικρή ηλικία στη δεύτερη γλώσσα. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φάνηκε πως υπερτερούσαν αρχικά σε όλες τις μετρήσεις, με το προβάδισμα τους να αφορά κυρίως σε δοκιμασίες γνωστικού χαρακτήρα. Αντίθετα, σε όσες δοκιμασίες σχετίζονταν με το επίπεδο της προφοράς ή της ακουστικής κατανόησης και δεν προϋπέθεταν αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, οι όποιες διαφορές είχαν αρχικά διαφανεί μειώνονταν. Επομένως, εφόσον η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητο προτέρημα των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων, δεν δύναται να ληφθεί ως ελέγξιμος παράγοντας, από τη στιγμή που με την πάροδο του χρόνου και οι νεότεροι σε ηλικία ομιλητές θα αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες γνωστικού χαρακτήρα (Muñoz, 2010: 42 – 43).

Μία σημαντική και ευρέως απαντώμενη στη βιβλιογραφία έρευνα είναι αυτή των Johnson και Newport (1989). Σε αυτή το δείγμα αποτελούσαν 46 άτομα Κορεατικής και Κινεζικής καταγωγής που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η

παραμονή τους στις Ηνωμένες Πολιτείες ποίκιλε από 3 έως 39 χρόνια. Η διάκρισή τους πραγματοποιήθηκε με βάση την ηλικία κατά την οποία ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα. Δημιουργήθηκαν έτσι δύο υποομάδες, με τους πρώτους να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα κατά την παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία (μέχρι και τα 15 έτη), ενώ οι δεύτεροι ήρθαν σε επαφή με την αγγλική στο τέλος της εφηβείας τους (17 ετών και άνω). Όλοι είχαν πανταετή τουλάχιστον επαφή με την αγγλική γλώσσα, και ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Οι δοκιμασίες αφορούσαν στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, με τους συμμετέχοντες να καλούνται να κρίνουν κατά πόσο είναι γραμματικά ορθές προτάσεις του προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα (Johnson & Newport, 1989: 68 – 70). Τα αποτελέσματα συνηγορούσαν για μία ακόμη φορά υπέρ όσων ήρθαν σε επαφή με τη γλώσσα σε μικρότερη ηλικία, με τις ερευνήτριες να υποστηρίζουν πως εάν κάποιος ομιλητής εισαχθεί στη γλώσσα – στόχο πριν την ηλικία των 7 ετών, καταφέρνει να επιτύχει επιδόσεις όμοιες με αυτές των φυσικών ομιλητών. Η ηλικία όμως διαδραματίζει σημαντικό και τροποποιητικό ρόλο μόνο στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα επήλθε πριν την εφηβεία (early learners). Σε όσους ξεκίνησαν την εκμάθησή της μετά το πέρας της εφηβείας (late learners), η ηλικία δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τα όποια αποτελέσματα. Στην περίπτωση μάλιστα των ομιλητών που ήρθαν σε επαφή με την ξένη γλώσσα σε μεγάλη ηλικία, οι ερευνήτριες υποστηρίζουν πως παρότι η ηλικία δεν επηρεάζει τις επιδόσεις τους, εμφανίζονται έντονες ατομικές διαφορές που τροποποιούν και εν πολλοίς καθορίζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας που θα επιτευχθεί (Johnson & Newport, 1989: 79 – 81). Γενικεύοντας και υποστηρίζοντας την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου, οι ερευνήτριες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος παρουσιάζει έντονη δεκτικότητα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ικανότητα που εάν δεν καλλιεργηθεί προϊόντος του χρόνου θα περιοριστεί και εν τέλει θα εξαφανιστεί. Σε αντίθετη ωστόσο περίπτωση, από την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας δύναται να αναδυθούν επιπλέον γνωστικές ικανότητες (Johnson & Newport, 1989: 94).

Την έρευνα των Johnson και Newport επέλεξαν να επαναλάβουν ελαφρώς τροποποιημένη οι Birdsong και Molis (2001). Χρησιμοποίησαν τις ίδιες ακριβώς διαδικασίες και τα ίδια ερεθίσματα, με το δείγμα ωστόσο να αποτελείται από Ισπανόφωνους ομιλητές που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ήταν 61 Ισπανόφωνοι ομιλητές, εκ των οποίων 29 είχαν έρθει στις Ηνωμένες Πολιτείες σε μικρή ηλικία, και οι υπόλοιποι 32 σε

μεγαλύτερη. Όλοι υπήρξαν απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, και ο μέσος όρος παραμονής τους στη χώρα ήταν τα 10 έτη. Στις δοκιμασίες που αφορούσαν στην κριτική ικανότητα, η ηλικία πρώτης επαφής με τη γλώσσα δε φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Birdsong & Molis, 2001: 237 – 240). Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, οι συμμετέχοντες που ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία σε επαφή με τη γλώσσα – στόχο παρουσίασαν ανάμεικτα αποτελέσματα, τα οποία διαμορφώνονταν από ατομικές διαφορές και όχι από τον παράγοντα της ηλικίας. Μολαταυτά, οι Ισπανόφωνοι φάνηκε πως χρειάστηκαν σημαντικά λιγότερο χρόνο για να επιτύχουν τα αντίστοιχα επίπεδα γλωσσομάθειας με τους Κινέζους και Κορεάτες ομιλητές της προηγούμενης έρευνας, κάτι που καταδεικνύει πως η εγγύτητα των δύο γλωσσών είναι παράγοντας βαρύνουσας σημασίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως σχεδόν οι μισοί από όσους συμμετέχοντες ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία στις Ηνωμένες Πολιτείες παρουσίασαν πολύ υψηλά αποτελέσματα, σχεδόν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών. Στο σημείο αυτό και με αφορμή αυτή τη διαπίστωση οι ερευνητές θέτουν το κατά πόσο ο παράγοντας της ηλικίας περιορίζει ή και αποκλείει την όποια ομοιότητα με τους φυσικούς ομιλητές, αλλά και την ανάγκη διάκρισης της ηλικίας άφιξης σε μία χώρα από την ηλικία πρώτης επαφής με τη γλώσσα. Η τελευταία αυτή παράμετρος προέκυψε από το ενδεχόμενο τα άτομα αυτά να είχαν έρθει σε επαφή με την αγγλική γλώσσα ήδη από νεαρότερη ηλικία, παρότι μετέβησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες πολύ αργότερα (Birdsong & Molis, 2001: 242 – 243). Συμπερασματικά, διατυπώνεται μία αμφιβολία στο κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnson και Newport δύναται να γενικευθούν, με πρώτο παράγοντα το κατά πόσο η ομοιότητα με τους φυσικούς ομιλητές λειτουργεί ως κριτήριο απόλυτης κατάκτησης της γλώσσας – στόχου, όπως διατύπωσαν και παλαιότερα οι Cook (1997) και Grosjean (1989, στο Birdsong & Molis, 2001: 245 – 246), και δεύτερο εξίσου σημαντικό παράγοντα την εγγύτητα των διαπλεκόμενων γλωσσών.

Σε έρευνά του σχετικά με το ρόλο της ηλικίας ο De Keyser (2000) ξεκινά λαμβάνοντας ως δεδομένο πως στην εφηβεία σταματά η ικανότητα για ασυνείδητη εκμάθηση μιας γλώσσας, οπότε οι ενήλικες αναγκάζονται να καταφύγουν σε στρατηγικές μάθησης, οι οποίες εφαρμόζονται συνειδητά. Επομένως, μονάχα οι ενήλικες με ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες αναμένεται να κατακτήσουν στον απόλυτο βαθμό τη γλώσσα – στόχο, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση των παιδιών. Με τα δεδομένα αυτά γίνεται εμφανές πως η θεωρία της κρίσιμης περιόδου βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο της ασυνείδητης εκμάθησης μιας γλώσσας (DeKeyser, 2000: 500

– 501). Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 57 φυσικοί ομιλητές της Ουγγρικής, που ζούσαν στο Pittsburg των Ηνωμένων Πολιτειών, με την παραμονή τους στη χώρα να υπερβαίνει τα 10 έτη. Η ουγγρική γλώσσα επελέγη με γνώμονα την προέλευσή της. Δεν ανήκει στην Ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών, όπως η Αγγλική, οπότε οι ομιλητές καλούνταν να κατακτήσουν μία εντελώς νέα γλώσσα. Το μορφωτικό τους επίπεδο ποίκιλε, με ορισμένους εξ αυτών να γνωρίζουν και άλλες γλώσσες πέραν των δύο εξεταζόμενων. Στην έρευνα διατυπώθηκε ως πρώτη υπόθεση η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επίδοσης σε δοκιμασίες γραμματικής, με ανοικτό ωστόσο το ενδεχόμενο ορισμένα από τα αποτελέσματα των ενηλίκων να ομοιάζουν με εκείνα των παιδιών. Ως δεύτερη υπόθεση τέθηκε το γεγονός πως οι ενήλικες, οι επιδόσεις των οποίων ομοιάζαν με αυτές που είχαν επιτευχθεί από τα παιδιά, εμφάνιζαν υψηλό επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων. Τέλος, η τρίτη υπόθεση αφορούσε στις διαφορετικές κάθε φορά γραμματικές δομές και τη συσχέτισή τους με τον παράγοντα της ηλικίας, έχοντας ως βάση πως ορισμένες από αυτές δεν είναι απαραίτητο να κατακτηθούν στη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου (DeKeyser, 2000: 507 – 509). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τόσο την πρώτη, όσο και τη δεύτερη υπόθεση. Σχετικά με την τρίτη κατά σειρά υπόθεση, προέκυψε πως οι πιο εμφανείς μορφοσυντακτικές δομές (η σειρά των λέξεων σε μία πρόταση, οι αντωνυμίες, το γένος) είχαν κατακτηθεί από όλους ανεξαιρέτως τους ομιλητές του δείγματος, ενώ άλλες πιο απαιτητικές (τα άρθρα, τα βοηθητικά ρήματα, η χρήση των επιρρημάτων) δεν εμφανίζονταν με την ίδια φυσικότητα στο λόγο όσων ήρθαν σε επαφή με την αγγλική γλώσσα μετά την ηλικία των 16 ετών. Τα ευρήματα αυτά οδήγησαν τον DeKeyser στο συμπέρασμα πως ομιλητές με ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν αποτελεσματικά συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης, ώστε να υπερκεράσουν το εμπόδιο της ηλικίας (με την ασυνείδητη εκμάθηση που αυτή συνεπάγεται). Ακόμη, συγκεκριμένες γραμματικές δομές που είναι πιο εμφανείς στο λόγο, θα γίνουν ταχύτερα αντικείμενο εκμάθησης ανεξάρτητα από τις γλωσσικές ικανότητες. Η ηλικία και η έφεση είναι επομένως δύο παράγοντες, οι οποίοι αλληλοδιαπλέκονται στο βαθμό που η πρώτη επηρεάζει έως και διαμορφώνει τις επιδόσεις ακόμα και των ομιλητών με υψηλές γλωσσικές ικανότητες, αλλά και η έφεση επιδρά σε όσους ξεκινούν να μαθαίνουν μία γλώσσα ως ενήλικες. Στην περίπτωση των παιδιών και με δεδομένη την ασυνείδητη εκμάθηση, η έφεση δε φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητά τους (DeKeyser, 2000: 517 – 518).

Σε μετέπειτα έρευνά του ο DeKeyser (2010) διατύπωσε ρητά την ανάγκη να διακριθεί το μορφοσυντακτικό από το φωνολογικό επίπεδο σε όσες έρευνες εξετάζουν την συμβολή της ηλικίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ακόμη, θεωρεί αναγκαία την ξεχωριστή μελέτη των διάφορων ηλικιακών υποομάδων, με επακόλουθη συνεξέταση των ποιοτικών διαφορών που εμφανίζει κάθε ηλικιακή κατηγορία (DeKeyser, 2010: 417). Με δεδομένο πως και αυτή η έρευνά του αφορά στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, θα γίνει αδρομερώς μία αναφορά στα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Οι συμμετέχοντες ήταν ρωσόφωνοι φυσικοί ομιλητές που είτε μάθαιναν την Αγγλική ως ξένη στη Βόρεια Αμερική, είτε την Εβραϊκή, ζώντας στο Ισραήλ. Για μία ακόμη φορά, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες με ανεπτυγμένες τις γλωσσικές τους ικανότητες φάνηκε να υπερτερούν στις επιδόσεις που αφορούσαν στην απόλυτη κατάκτηση και των δύο γλωσσών (Αγγλικά, Εβραϊκά). Ακόμη, η ικανότητα για ασυνείδητη μάθηση φάνηκε να μειώνεται κατά την περίοδο της εφηβείας, κι έκτοτε να μην παρουσιάζει αξιόλογη μεταβολή (DeKeyser, 2010: 425 – 432).

Οι Flege, Yeni-Komshian και Liu (1999) συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους και το επίπεδο της φωνολογίας, υποστηρίζοντας πως οι μέχρι τότε μελέτες δεν εξηγούσαν επαρκώς τη σύνδεση ηλικίας και επιπέδου προφοράς. Στην έρευνά τους η ηλικία σχετίζεται με αυτή της πρώτης έκθεσης στη γλώσσα – στόχο και η αντίληψη που επικρατεί είναι πως όσο νωρίτερα επέρχεται η έκθεση τόσο καλύτερη αναμένεται η προφορά. Μάλιστα, υποστηρίζουν πως η αδυναμία άρθρωσης φθόγγων από ομιλητές της Γ2 με προφορά όμοια των φυσικών ομιλητών, οφείλεται είτε σε απώλεια της ικανότητας να διακρίνουν τους ήχους των δύο γλωσσών ή σε αδυναμία δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων για τους ήχους της Γ2 (Flege et al., 1999: 78 – 79). Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν ενήλικες Κορεατικής καταγωγής, στους οποίους η ηλικία πρώτης επαφής με την αγγλική γλώσσα ποίκιλε (από 1 έως 23 ετών), ωστόσο διέμεναν στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά μέσο όρο 15 χρόνια. Διερευνήθηκαν με τρεις διαφορετικές δοκιμασίες. Αρχικά τέθηκε η «ασυνέχεια» στην ικανότητα εκμάθησης μετά το πέρας της κρίσιμης περιόδου, οπότε όσοι ήρθαν νωρίτερα σε επαφή με την αγγλική γλώσσα αναμενόταν να εμφανίσουν καλύτερη προφορά. Έπειτα, η «συσχέτιση» πριν και μετά την κρίσιμη περίοδο, μέσω σύγκρισης των αποτελεσμάτων στην αγγλική μεταξύ όσων ξεκίνησαν να τη μαθαίνουν πριν την έναρξη της κρίσιμης περιόδου και σε διαφορετική υποομάδα μεταξύ όσων τη διδάχθηκαν μετά την εφηβεία. Στη δεύτερη υποομάδα αναμενόταν ομοιότητες

ανάμεσα στους συμμετέχοντες ανεξάρτητα από την ακριβή ηλικία στην οποία ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την αγγλική. Τέλος, η τρίτη δοκιμασία διέκρινε το δείγμα σε «υποκατηγορίες» με ομοιότητες, στις οποίες ελέγχονταν παράγοντες που σχετίζονταν με την ηλικία εκμάθησης παρά η ηλικία αυτή καθαυτή. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως εάν οι υποομάδες με βάση την ηλικία πρώτης επαφής παρουσιάσουν διαφορές μεταξύ τους, τότε η ηλικία αποτελεί βασικό τροποποιητικό παράγοντα. Εάν όμως οι νέες υποομάδες βασισμένες σε διαφορετικές μεταβλητές αμβλύνουν τις προηγούμενες διαφορές, τότε είναι πολύ πιθανό να είναι άλλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επίδοση και όχι η ηλικία (Flege et al., 1999: 79 – 82). Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό πως η ξένη προφορά εμφανιζόταν όλο και περισσότερο όσο η ηλικία πρώτης επαφής με την αγγλική ανέβαινε, με τα αποτελέσματα ειδικά στο επίπεδο της φωνολογίας να διαφοροποιούνται εντονότερα συγκριτικά με τα ανάλογα στο μορφοσυντακτικό ή λεξιλογικό επίπεδο. Γίνεται λοιπόν εμφανές πως ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει πολύ περισσότερο τη φωνολογία στην ξένη γλώσσα από τα υπόλοιπα επίπεδα του λόγου. Σχετικά με την τρίτη κατά σειρά δοκιμασία και τις επιπλέον μεταβλητές που ελέγχθηκαν, οι επιμέρους υποομάδες εμφάνιζαν πολλά κοινά στα αποτελέσματά τους, γεγονός που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως η ηλικία είναι μεν διαμορφωτικός παράγοντας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, όμως δεν είναι ο απόλυτος παράγοντας που την καθορίζει. Μάλιστα, οι διαφορές στο επίπεδο της φωνολογίας παρέμειναν έντονες ακόμα κι όταν βρίσκονταν υπό έλεγχο οι μεταβλητές που σχετίζονταν με την ηλικία (Flege et al., 1999: 98 – 100). Οι Bates et al. (1992, στο Flege et al., 1999: 99) παρατήρησαν αργή πτώση στην πυκνότητα των συνάψεων και στα επίπεδα μεταβολισμού στον εγκέφαλο μεταξύ της ηλικίας των 4 ετών και μέχρι το τέλος της δεύτερης δεκαετίας της ζωής, μία αργή με άλλα λόγια σταδιακή πτώση στην ικανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

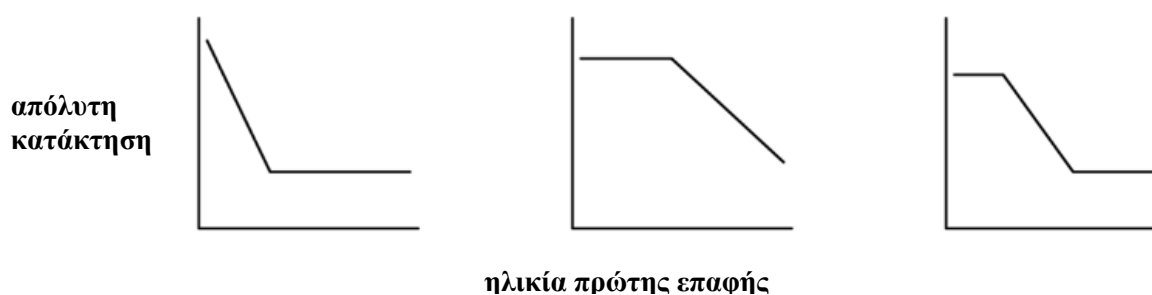
Τέλος, μία ενδιαφέρουσα και πιο πρόσφατη έρευνα που αφορά στον παράγοντα της ηλικίας είναι αυτή των Kuklewicz και King (2018), στην οποία έλαβαν μέρος ενήλικες προχωρημένης ηλικίας. Όπως παρατηρούν και οι ίδιοι οι ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του 1990 ήταν εμφανής η απουσία των μεγαλύτερων σε ηλικία ενηλίκων από όποια μελέτη σχετική με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Scott, 1994, στο Kuklewicz & King, 2018: 2). Η Andrew (2012, στο Kuklewicz & King, 2018: 2) τονίζει πως η θεωρία της κρίσιμης περιόδου αδυνατεί να διαφοροποιήσει το επίπεδο κατάκτησης στις επιμέρους ηλικιακές ομάδες των ενηλίκων, τους οποίους και

αντιμετωπίζει ως ένα ομοιογενές σύνολο. Μάλιστα η ίδια ήταν η μόνη που ασχολήθηκε με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ενήλικες μαθητές, τοποθετώντας τους στο κέντρο της έρευνάς της (Andrew, 2012 στο Kuklewicz & King, 2018: 3) και όχι ως μέτρο σύγκρισης με άλλες ηλικιακές ομάδες. Στη μελέτη των Kuklewicz και King (2018) επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του δείγματος των 7 ατόμων ηλικίας 55 έως 68 ετών. Οι συμμετέχοντες ήταν φυσικοί ομιλητές της Πολωνικής, και διδάσκονταν την Αγγλική για τουλάχιστον 6 μήνες. Κίνητρο για τους συμμετέχοντες αποτελούσε η επικοινωνία τους με συγγενείς που βρίσκονταν σε αγγλόφωνες χώρες της Ευρώπης, η επίλυση πρακτικών ζητημάτων με συχνότερη τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και η επιθυμία για άσκηση της βραχύχρονης μνήμης (μνήμης εργασίας). Μέσα από τις συνεντεύξεις των ερευνητών έγιναν εμφανείς οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για την επίτευξη του στόχου τους. Οι δυσκολίες εντοπιζόνταν ως επί το πλείστον στις δεξιότητες ακουστικού χαρακτήρα (αναγνώριση και συνδυασμός ήχων), αλλά και στην προφορά ορισμένων λέξεων, γεγονός που αποδόθηκε από τους ερευνητές σε πιθανή αδράνεια των εμπλεκόμενων αρθρωτών. Δυσκολίες αντιμετώπισαν και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, με τους περισσότερους να χαρακτηρίζουν τη διαδικασία απαιτητικότερη συγκριτικά με την προσπάθεια που θα κατέβαλλαν νεότεροι ομιλητές, συμπέρασμα ωστόσο που ενδέχεται να οφείλεται στα ήδη διαμορφωμένα στερεότυπα. Όλοι οι συμμετέχοντες εξήραν το ρόλο ενός αποτελεσματικού δασκάλου, με υπομονή και προσαρμοσμένες απαιτήσεις, και ανέλυσαν τις στρατηγικές μάθησης που ακολούθησαν. Το διαδίκτυο και το λεξικό χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο επιπλέον μελέτης, αλλά και η επιλογή τραγουδιών με αγγλόφωνους στίχους συγκαταλέχθηκαν στις απαντήσεις τους. Τέλος, η αρνητική συσχέτιση ηλικίας και μνήμης εργασίας έγινε από όλους τους συμμετέχοντες, δεδομένο που επιβεβαιώνεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Kuklewicz & King, 2018: 6 – 13).

2.8.3. Συσχέτιση της ηλικίας με την ετοιμότητα στην κατάκτηση της Γ2

Η όσο το δυνατόν πιο πρόωμη επαφή με μία ξένη γλώσσα έχει συνδεθεί, όπως φάνηκε και στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, με την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων στη γλώσσα αυτή. Η εξέλιξη ωστόσο της ικανότητας ενός ατόμου να κατακτήσει πλήρως την ξένη γλώσσα στην πορεία των χρόνων είναι μία διάσταση του φαινομένου, για την οποία οι απόψεις δίστανται.

Ο Birdsong (2006, στο Vanhove, 2013: 3 – 5) πρότεινε τρεις διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της συσχέτισης της ηλικίας με την ικανότητα πλήρους κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας, οι οποίοι αποτυπώθηκαν υπό μορφή διαγράμματος από τον Vanhove (2013: 2).



Τρεις περιπτώσεις επίδρασης της κρίσιμης ηλικίας στην απόλυτη κατάκτηση

Εικόνα 6: Διαγράμματα για τη συσχέτιση της ηλικίας με την ικανότητα για εκμάθηση της Γ2 (Vanhove, 2013:2)

Το πρώτο από τα τρία διαγράμματα παρουσιάζει μία πολύ υψηλή ετοιμότητα κατά την παιδική ηλικία, η οποία σταδιακά μειώνεται καθώς το άτομο εισέρχεται στην περίοδο της εφηβείας, για να παραμείνει αμετάβλητη στην μετεφηβική περίοδο. Επομένως, σύμφωνα με την πρώτη άποψη, όσοι έρθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα νωρίτερα διατηρούν σαφές προβάδισμα έναντι όσων ξεκινήσουν την εκμάθησή της κατά την εφηβεία. Έκτοτε, η ηλικία φαίνεται να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη γλωσσομάθεια.

Στο δεύτερο διάγραμμα, η πολύ υψηλή ετοιμότητα της παιδικής ηλικίας διατηρείται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, καλύπτοντας και την περίοδο της εφηβείας, από το τέλος της οποίας και στο εξής αρχίζει να μειώνεται σταδιακά.

Σύμφωνα με αυτό λοιπόν, τα χρονικά περιθώρια που θα οδηγήσουν στην πλήρη κατάκτηση της ξένης γλώσσας, διευρύνονται σημαντικά, προβλέποντας παρόμοιες επιδόσεις για όσους ξεκινήσουν την εκμάθηση είτε στην παιδική είτε στην εφηβική ηλικία, όχι όμως και για αυτούς που θα διδαχθούν τη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Τέλος, το τρίτο διάγραμμα συνδυάζει χαρακτηριστικά των προηγούμενων δύο, με την ετοιμότητα να διατηρείται σε πολύ υψηλά επίπεδα κατά την παιδική ηλικία, να μειώνεται στην περίοδο της εφηβείας και έκτοτε να παραμένει αμετάβλητη σε χαμηλά όμως επίπεδα. Επομένως, όσοι έρθουν σε επαφή με την ξένη γλώσσα κατά την παιδική ηλικία υπερέχουν σαφώς όσων τη διδαχθούν ως έφηβοι, οι οποίοι με τη σειρά τους θα έχουν προβάδισμα έναντι των ενηλίκων.

Οι DeKeyser (2010) και οι Johnson και Newport (1989) στις έρευνές τους υποστήριξαν την αρνητική συσχέτιση της ηλικίας με την ικανότητα εκμάθησης, όπως αυτή περιγράφεται στο τρίτο κατά σειρά διάγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, ο DeKeyser (2010: 417, 432) έθεσε ως υπόθεση το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ ηλικίας πρώτης επαφής και απόλυτης κατάκτησης δεν είναι γραμμική, αλλά παρουσιάζει μία σταθερή και αμετάβλητη περίοδο από την εφηβεία μέχρι και την ενηλικίωση, με τα αποτελέσματα να συνηγορούν υπέρ της αξίωσής του αυτής, παρουσιάζοντας την ικανότητα για ασυνείδητη μάθηση να μειώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας κι έκτοτε να μην επηρεάζει τη μάθηση. Η παρατήρησή του αυτή συμφωνούσε και με παλαιότερη δική του έρευνα (DeKeyser, 2000: 517 – 518), στην οποία διαπιστώθηκαν ελλείψεις στη φυσικότητα του λόγου όσων είχαν έρθει σε επαφή με τη γλώσσα μετά το τέλος της εφηβείας, συγκριτικά με όσους την είχαν διδαχθεί νωρίτερα. Αντίστοιχα, οι Johnson και Newport (1989: 914) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος παρουσιάζει έντονη ετοιμότητα για γλωσσομάθεια κατά την παιδική ηλικία, μια ετοιμότητα όμως που εάν δεν αξιοποιηθεί φθίνει και σταδιακά εξαφανίζεται.

Η μη γραμμικότητα της σχέσης της ηλικίας πρώτης επαφής με την ξένη γλώσσα με την πλήρη κατάκτηση αυτής υποστηρίζεται και από τον DeKeyser (2012, στο Birdsong & Vanhove, 2016: 7) με τα χαρακτηριστικά αυτά να αποδίδονται είτε σε σχετικές με την ηλικία μειώσεις στην απόδοση της μνήμης, είτε σε αλλαγή των μοντέλων κοινωνικοποίησης του ατόμου, που ενδέχεται να δράσουν ανασταλτικά προς την κατάκτηση της Γ2.

2.9. Η διάρκεια παραμονής στο γλωσσικό περιβάλλον της Γ2 ως παράγοντας κατάκτησής της

Η διάρκεια παραμονής ενός ομιλητή στο γλωσσικό περιβάλλον μίας Γ2 θεωρείται βασική παράμετρος επιτυχούς κατάκτησης της γλώσσας αυτής. Η μακρά παραμονή μάλιστα είθισται να συσχετίζεται έντονα με την απόλυτη κατάκτηση μιας γλώσσας, στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών (McAllister, 2001; Eslami & Ahn, 2014). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των κατά καιρούς ερευνών καταδεικνύουν διαφοροποιήσεις στους επιμέρους τομείς της γλωσσομάθειας (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό και πραγματολογικό επίπεδο), έντονες ατομικές διαφορές στους ομιλητές που αποτελούν το δείγμα, καθώς και επιμέρους παράγοντες, όπως το κίνητρο, αλλά και η γλωσσική ικανότητα, που αλληλοδιαπλέκονται δυσχεραίνοντας την εξαγωγή απόλυτων και ασφαλών συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της φωνολογίας, ο οποίος αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας έρευνας, ο McAllister (2001: 116 – 118) ξεκινά με την παραδοχή πως η διάρκεια παραμονής σε ένα γλωσσικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχή κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας. Για τον λόγο αυτό μελέτησε αγγλόφωνους και ισπανόφωνους ομιλητές που ζούσαν στη Σουηδία δεκαοκτώ κατά μέσο όρο χρόνια. Τα άτομα με μητρική την αγγλική γλώσσα εμφάνισαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα σε φωνολογικές δοκιμασίες αντίληψης και παραγωγής του λόγου, με τις επιδόσεις τους να ομοιάζουν αρκετά με αυτές των φυσικών ομιλητών, παρότι και οι δύο γλωσσικές υποομάδες εμφάνιζαν εξίσου εκτεταμένη έκθεση στη σουηδική γλώσσα.

Η Moyer (2011: 193) υποστηρίζει ότι η ευχέρεια στη χρήση μιας ξένης γλώσσας συνδέεται με τη διάρκεια παραμονής των ομιλητών στο γλωσσικό περιβάλλον της Γ2 και θεωρείται δείκτης τόσο στην πρόσληψη, όσο και στην παραγωγή λόγου. Σε έρευνά της με δείγμα πενήντα ενήλικων ατόμων (N=50) πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα επιβεβαιώθηκε εν μέρει η υπόθεση αυτή. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (n=42) αυτοπροσδιορίστηκαν ως ομιλητές που βρίσκονται στο στάδιο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, ενώ μόνο 8 άτομα θεώρησαν πως βρίσκονται στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών. Το διάστημα παραμονής των ομιλητών σε αγγλόφωνο περιβάλλον κυμαινόταν από 1,5 έτη έως 25 έτη, με μέσο όρο παραμονής τα 5 έτη

(Moyer, 2011: 196 – 197). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν έντονη την επιρροή της διάρκειας παραμονής στην κατάκτηση της φωνολογίας, με την επιρροή αυτή να είναι στατιστικά σημαντική μόνο όταν συνδυάζεται με δύο ακόμη παράγοντες: την ηλικία πρώτης επαφής με τη γλώσσα – στόχο και τη σύναψη κοινωνικών επαφών με φυσικούς ομιλητές της Γ2. Οι ατομικές διαφορές στα μέλη του δείγματος υπήρξαν έντονες, με αυτούς που εμφάνιζαν μακρά παραμονή (πάνω από 5 έτη) να υπερτερούν στις φωνολογικές δεξιότητες. Μάλιστα, στο βαθμό που η διάρκεια παραμονής και η ηλικία πρώτης επαφής με τη γλώσσα μπορούν να συσχετιστούν, η Moyer θεωρεί τη διάρκεια παραμονής πιο σημαντική, καθότι συνεπάγεται αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές και δεν αποτελεί προϊόν αποκλειστικά συστηματικής διδασκαλίας (Moyer, 2011: 206 – 209).

Μολονότι στις περιπτώσεις πρώτης επαφής με τη γλώσσα σε νεαρή ηλικία η διάρκεια παραμονής και η ίδια η ηλικία έχουν μελετηθεί εκτενώς ως παράγοντες επιτυχούς κατάκτησης, το ίδιο δεν συμβαίνει με όσους ξεκίνησαν να μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι Saito και Brajot (2013: 848) υποστηρίζουν ότι είναι ακόμη ασαφές το αν αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν και κατά πόσο την πρόσληψη και παραγωγή της Γ2. Παλαιότερη έρευνα των Flege, Takagi και Mann (1995, στο Saito & Brajot, 2013: 848) έδειξε παραγωγή συμφώνων εγγύτερα σε αυτή των φυσικών ομιλητών από άτομα με μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής, με το προφίλ των ατόμων του δείγματος ωστόσο σε ό,τι αφορά το διάστημα παραμονής να παρουσιάζει έντονες επιμέρους διαφοροποιήσεις, εφόσον βρίσκονταν σε διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας – στόχου, που κυμαίνονταν από ένα αρχικό επίπεδο έως και την απόλυτη κατάκτηση, διέφεραν όμως και ως προς τον παράγοντα της καθημερινής χρήσης. Η έρευνα των Saito και Brajot (2013: 852) πραγματοποιήθηκε σε αγγλόφωνο πανεπιστήμιο στο Μόντρεαλ του Καναδά, και αφορούσε δείγμα τριάντα εννέα (N=39) ομιλητών της ιαπωνικής, που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Η διάρκεια παραμονής τους στον Καναδά ήταν τουλάχιστον 8 μήνες, όλα τα άτομα του δείγματος χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους ζωή την αγγλική στο πλαίσιο των σπουδών ή της εργασίας τους, και είχαν όλοι επαφή με τη γλώσσα για αρκετά χρόνια προτού μεταγκατασταθούν στον Καναδά. Μάλιστα οι ερευνητές προχώρησαν σε περαιτέρω διάκριση των ατόμων του δείγματος σε υποομάδες, με την πρώτη να απαρτίζεται από ομιλητές με σύντομη διάρκεια παραμονής (8 μήνες – 1 χρόνο), τη δεύτερη με μία μέση διάρκεια παραμονής (1 χρόνο – 5 χρόνια) και την τρίτη με άτομα που εμφάνιζαν μακρά παραμονή στο

αγγλόφωνο περιβάλλον (5 χρόνια – 13 χρόνια). Μέσα από ακουστικές δοκιμασίες και δοκιμασίες παραγωγής φωνημάτων φάνηκε μία έντονη βελτίωση των φωνολογικών ικανοτήτων των ομιλητών της πρώτης υποομάδας, βελτίωση δηλαδή η οποία επιτυγχάνεται στον πρώτο χρόνο παραμονής, χωρίς να συσχετίζεται με την πρώτη επαφή, η οποία επήλθε σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι φωνολογικές δεξιότητες δείχνουν να βελτιώνονται με μικρότερη βέβαια ένταση όσο παρατείνεται η διαμονή στο περιβάλλον της γλώσσας – στόχου και άρα όσο αυξάνεται η αλληλεπίδραση και η συνεπακόλουθη εξάσκηση. Μάλιστα, οι Γιαπωνέζοι ομιλητές είχαν αρκετές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές κάτι που επέδρασε θετικά στην κατάκτηση της φωνολογίας της αγγλικής. Μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής οδηγεί επομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές, στην παραγωγή φωνημάτων που θα ομοιάζουν περισσότερο με αυτά των φυσικών ομιλητών (Saito & Brajot, 2013: 858 – 859).

Οι διαφορές ως προς τη διάρκεια παραμονής και την επίδρασή της στα επιμέρους επίπεδα γλωσσομάθειας φάνηκαν σε έρευνα των Granena και Long (2013: 319), όπου σε δείγμα εξήντα πέντε (N=65) ομιλητών με μητρική την κινεζική και γλώσσα – στόχο την Ισπανική προέκυψαν διαφορετικά αποτελέσματα για το φωνολογικό, το μορφοσυντακτικό και το λεξιλογικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το διάστημα παραμονής των συμμετεχόντων στην Ισπανία κυμαινόταν από 8 έως 31 έτη με μέσο όρο παραμονής τα 10 έτη, με τους ίδιους να τοποθετούν το επίπεδο κατάκτησης της ισπανικής σε αυτό των φυσικών ομιλητών. Η μεγάλη διάρκεια παραμονής έδειξε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόλυτη κατάκτηση, χωρίς όμως να είναι απόλυτος παράγοντας. Στο φωνολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο η συσχέτιση ήταν μικρή στις περιπτώσεις που η πρώτη επαφή με τη γλώσσα είχε γίνει σε νεαρή ηλικία. Αντίθετα, το λεξιλογικό επίπεδο ήταν έντονα συνυφασμένο με τη μακρά παραμονή των ομιλητών στο περιβάλλον της γλώσσας – στόχου, εύρημα που ερμηνεύεται με βάση την καθημερινή αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές και την συνεπακόλουθη διεύρυνση του νοητικού λεξικού (Granena & Long, 2013: 333). Η αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας είναι και αυτή που, σύμφωνα με τους Eslami και Ahn (2014: 11), μαζί με τη διάρκεια παραμονής επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κατάκτηση του πραγματολογικού επιπέδου μιας ξένης γλώσσας. Η έρευνά τους αφορούσε δείγμα πενήντα ατόμων (N=50) με μητρική την κορεατική, που φοιτούσαν σε πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών και μάθαιναν την αγγλική. Τα άτομα αυτά διέμεναν στις Ηνωμένες Πολιτείες από 2 έως 8 χρόνια. Στην εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά

ερωτηματολόγια. Στο πρώτο εξετάζονταν το προφίλ των συμμετεχόντων, με κύριους άξονες τη χρήση της αγγλικής σε εβδομαδιαία βάση για τις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές εντός και εκτός τάξης, η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, η ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών, αλλά και η ανάγνωση βιβλίων στη γλώσσα – στόχο. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε μια δοκιμασία ομιλίας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, με τους συμμετέχοντες να αποδίδουν, αλλά και να απαντούν σε φιλοφρονήσεις. Τέλος, με ένα τρίτο ερωτηματολόγιο έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί η συμβολή του κινήτρου στην εκμάθηση της Γ2. Χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα 7 σημείων του Gardner (1985, στο Eslami & Ahn, 2014: 15), καθένα από τα οποία αξιολογήθηκε ως προς τη συμβολή του στην εκμάθηση της αγγλικής (Eslami & Ahn, 2014: 15 - 16). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν κατά μέσο όρο 32 ώρες την εβδομάδα την αγγλική γλώσσα. Οι διάλογοι που προέκυψαν στη δοκιμασία ομιλίας μαρτυρούσαν ένα υψηλό επίπεδο απόδοσης, ήταν συμβατοί με τις ισχύουσες νόρμες της αγγλικής, και τα λάθη ήταν σπάνια. Τέλος, η δοκιμασία για τον προσδιορισμό του κινήτρου αποκάλυψε μία θετική στάση απέναντι στην αγγλική, η οποία λειτουργούσε συνεπικουρικά προς την επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας, συμφωνώντας και με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Eslami & Ahn, 2014: 17). Οι ερευνητές επέλεξαν να συμπεριληφθεί και ο παράγοντας του κινήτρου, αφενός διότι η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία ήταν ελλιπής, αφετέρου διότι η συμβολή του κινήτρου εμφανίζει διαβαθμίσεις ανάλογα με τον τομέα της γλωσσομάθειας που αφορά. Ο Schmidt (1993, στο Eslami & Ahn, 2014: 13) υποστηρίζει πως αυτοί που επιθυμούν την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα φυσικούς ομιλητές της γλώσσας – στόχου, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην υιοθέτηση στοιχείων του πραγματολογικού επιπέδου, στοιχείων δηλαδή που διευκολύνουν και προωθούν την επικοινωνία. Οι Niezgoda και Rover (2001, στο Eslami & Ahn, 2014: 13) μέσα από έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν είναι μόνο το περιβάλλον που επιδρά στην επίτευξη της γλωσσομάθειας, αλλά υπεισέρχονται και συναισθηματικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά. Τέλος, σε έρευνά του ο Takahashi (2001, στο Eslami & Ahn, 2014: 13) διατείνεται πως άτομα που εμφανίζουν έντονο κίνητρο να μάθουν μία γλώσσα, είναι και πιο πιθανό να παρατηρήσουν και να ενσωματώσουν στο λόγο τους επικοινωνιακές νόρμες της γλώσσας – στόχου, συγκριτικά με εκείνους που δε διακατέχονται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου η διάρκεια παραμονής ενός ατόμου στο γλωσσικό περιβάλλον της γλώσσας – στόχου δεν εμφανίζεται μόνη στις έρευνες, αλλά συνυπάρχει και με άλλους παράγοντες, όπως το κίνητρο, η ένταση και η μορφή της αλληλεπίδρασης με τους φυσικούς ομιλητές, αλλά και οι γλωσσικές ικανότητες του ατόμου που επιχειρεί να μάθει μία γλώσσα. Σε αυτές τις γλωσσικές ικανότητες εστίασε η DeKeyser (2000: 507) υποστηρίζοντας ότι αποτέλεσαν μαζί με τη μακρά παραμονή των ατόμων στο γλωσσικό περιβάλλον τις προϋποθέσεις επιτυχούς κατάκτησης της Γ2, ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα άτομα είχαν έρθει σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η αναλυτική ικανότητα που εμφάνιζαν τα άτομα ήταν αυτή που τους βοηθούσε – κυρίως σε συνθήκες μη δομημένης διδασκαλίας – στην κατανόηση και συμπερίληψη γραμματικών μορφών στο λόγο τους. Σύμφωνα μάλιστα και με τους Harley και Hart (1997, στο DeKeyser, 2000: 507) η αναλυτική ικανότητα είναι και ο μόνος παράγοντας που δύναται να προβλέψει την επιτυχή κατάκτηση μιας γλώσσας σε πλαίσιο μη τυπικής διδασκαλίας, καθώς αντικατοπτρίζει την γενικότερη ικανότητα των ομιλητών να χειρίζονται αποτελεσματικά τις δομές μιας γλώσσας.

Η μόνη περίπτωση διερεύνησης της διάρκειας παραμονής ως παράγοντα κατάκτησης και κατ' επέκταση προτίμησης στη χρήση της δεύτερης γλώσσας για τα ελληνικά δεδομένα ήταν αυτή της Χατζηδάκη (2005: 83 – 84) σε δίγλωσσες οικογένειες Αλβανών μαθητών, στην περιοχή του Ρεθύμνου και της Θεσσαλονίκης. Από τα 464 ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν αρχικά και στις δύο περιοχές, επιστράφηκαν και χρησιμοποιήθηκαν 138. Τα ερωτηματολόγια εξέταζαν την ικανότητα των Αλβανών μαθητών στη χρήση της ελληνικής και την εναλλαγή των γλωσσών ανάλογα με τον εκάστοτε συνομιλητή, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών τους, καθώς και την ικανότητα χρήσης και των δύο γλωσσών από τα παιδιά. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν μέσο όρο ηλικίας τα 10 έτη, και μόνο το 7% αυτών είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, η κοινωνικοποίηση των παιδιών γινόταν τόσο με Έλληνες, όσο και με Αλβανούς, με τη χρήση της ελληνικής ωστόσο να υπερισχύει και στις δύο περιπτώσεις (Χατζηδάκη, 2005: 87). Μάλιστα, η εθνοτική γλώσσα, εν προκειμένω η αλβανική, έδειξε να υποχωρεί στη συνομιλία των γονιών με τα παιδιά και αυτό αφορούσε οικογένειες με μακρά παραμονή στην Ελλάδα, αλλά και προσδοκία περαιτέρω παραμονής σε αυτή. Τα παιδιά έδειξαν να έχουν κατακτήσει την ελληνική σε τέτοιο βαθμό, που την προτιμούσαν στην

επικοινωνία με τους συνομιλήκους, ακόμα κι όταν αυτοί ήταν ομοεθνείς τους (Χατζηδάκη, 2005: 88 – 89).

2.10. Εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και η συμβολή τους στην κατάκτηση της Γ2

Η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Η Moyer (2008: 159) υποστηρίζει ότι η μακροχρόνια κατάκτηση μιας Γ2 προκύπτει ως συνδυασμός της ποσότητας, αλλά και της ποιότητας του γλωσσικού εισαγόμενου που προσλαμβάνει ο ομιλητής, με βασική προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή του τελευταίου στη διαδικασία της κατάκτησης. Η επαφή με τη γλώσσα πραγματοποιείται μέσα από διαφορετικές περιστάσεις. Δομημένες ή μη δραστηριότητες στο πλαίσιο ή όχι της αίθουσας διδασκαλίας δημιουργούν ένα ιδανικό περιβάλλον για την αποτελεσματικότερη κατάκτησή της. Διαπροσωπικές, επαγγελματικές ή ακαδημαϊκές επαφές με φυσικούς ομιλητές της Γ2, οδηγούν αδιαμφισβήτητα σε ένα μεγαλύτερο εύρος ποιότητας του γλωσσικού εισαγόμενου (Moyer, 2008: 164).

Η ύπαρξη ή μη κοινωνικών επαφών και το εύρος αυτών, η εργασία, η ακρόαση τηλεοπτικών ή ραδιοφωνικών προγραμμάτων, και η ανάγνωση βιβλίων και περιοδικών στη Γ2 αποτελούν τις προσφορότερες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες για τη βέλτιστη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, γι' αυτό και θα αναλυθούν στη συνέχεια του κεφαλαίου.

2.10.1. Κοινωνικές επαφές με φυσικούς ομιλητές

Η σύναψη και διατήρηση κοινωνικών επαφών με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας – στόχου αποτελεί πάγια πρακτική για την καλύτερη κατάκτηση της Γ2. Η Polanyi (1995: 271 – 273) υποστηρίζει πως η φύση και το εύρος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι άνθρωποι εκτός της αίθουσας διδασκαλίας διαμορφώνουν και εν πολλοίς καθορίζουν το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε έπειτα από έρευνα σε δείγμα 160 φοιτητών στο πλαίσιο σπουδών τους στο

εξωτερικό (σε πανεπιστήμια της Μόσχας και της Αγίας Πετρούπολης). Οι φοιτητές σημείωναν σε ημερολόγια αναλυτικά τις δραστηριότητές τους εκτός τάξης (πού, πώς, κάθε πότε και με ποιους επέλεγαν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο). Μάλιστα, σε 40 από αυτούς (20 άντρες και 20 γυναίκες), ζητήθηκε να δώσουν εκτενέστερες και λεπτομερέστερες περιλήψεις για περιστάσεις που έλαβαν χώρα εκτός τάξης στο πλαίσιο μίας εβδομάδας, και για το ποιες γλωσσικές δεξιότητες χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη επικοινωνίας. Η ερευνήτρια επέλεξε τη μέθοδο των αφηγήσεων (narratives) ως την προσφορότερη για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Οι εκτενείς αφηγήσεις σίγουρα δεν καλύπτουν πληθώρα περιστατικών, αφού είναι χρονικά αδύνατο για ένα άτομο να περιγράψει αναλυτικά κάθε επικοινωνιακή κατάσταση που λαμβάνει χώρα στην καθημερινότητα του, ωστόσο προσφέρουν ενδελεχή εικόνα μίας περίπτωσης, που κρίθηκε ως ξεχωριστή και άξια αναδιήγησης από τον συμμετέχοντα. Οι περιστάσεις στις οποίες ενεπλάκησαν οι φοιτητές είχαν μεγάλο εύρος και αποτελούσαν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Αναφέρθηκαν σε συνομιλία με αγνώστους στα μέσα μαζικής μεταφοράς ή σε κάποιο κατάστημα, συζητήσεις με συνομιλήκους, ακόμα και σε καταστάσεις οι οποίες τους έφεραν σε αμήχανη θέση (Polanyi, 1995: 275). Κατέληξε έτσι στο συμπέρασμα πως η γλώσσα που μαθαίνει κανείς και χρησιμοποιεί στην καθημερινή ζωή ενδέχεται να διαφέρει από αυτή που διδάσκεται στην τάξη ή αποτελεί αντικείμενο εξέτασης στις διάφορες πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας (Polanyi, 1995: 286).

Το να σπουδάζει κανείς τη γλώσσα στο περιβάλλον που αυτή χρησιμοποιείται προσφέρει αφειδώς ευκαιρίες συνδιαλλαγής με τους φυσικούς ομιλητές, αλλά και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης σε πραγματικές καταστάσεις. Μάλιστα, οι περισσότεροι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι η ανάδυση της γλώσσας μέσω εμπλοκής του ομιλητή σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας αποτελεί μέθοδο προσφορότερη συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία (Perez – Vidal & Juan – Garau, 2011: 158). Σε αυτό η DeKeyser (2007, στο Perez – Vidal & Juan – Garau, 2011: 158) διατείνεται ότι οι δύο πρακτικές αλληλοσυμπληρώνονται, με την τυπική διδασκαλία να προηγείται της αλληλεπίδρασης, ίσως και να αποτελεί βάση αυτής. Σε έρευνα των Perez – Vidal και Juan – Garau (2007: 167, 172), σε ισπανόφωνους ομιλητές, με δεδομένο πως οι σπουδές στο εξωτερικό τους δίνουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν όσα έμαθαν μέσω της τυπικής διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες, με τις δεύτερες να

περιλαμβάνουν δυαδικό παιχνίδι ρόλων, στο οποίο εξεταζόταν η ευχέρεια, η ακρίβεια και η συνθετικότητα των λεγομένων τους. Οι ομιλητές κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό την αγγλική γλώσσα, ως αποτέλεσμα τυπικής διδασκαλίας. Μεγαλύτερη βελτίωση εμφάνισαν όσοι βρίσκονταν σε χαμηλότερο επίπεδο. Η επαφή με τους φυσικούς ομιλητές ενίσχυσε την ευχέρεια στον προφορικό λόγο, χωρίς βέβαια αυτή να φτάσει στα επίπεδα των φυσικών ομιλητών. Οι ομιλητές ήταν επίσης σε θέση να χρησιμοποιούν λέξεις με μεγαλύτερη ακρίβεια, προκειμένου να επικοινωνούν τις σκέψεις τους. Η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων δεν υφίσταται μόνη, αλλά συνυπάρχει με άλλες δραστηριότητες, όπως οι ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση, η ακρόαση τηλεοπτικών ή ραδιοφωνικών εκπομπών, η συγκατοίκηση με φυσικούς ομιλητές. Το εύρος εμπλοκής των ατόμων σε τέτοιου είδους δραστηριότητες έδειξε να διαφοροποιεί και τον βαθμό βελτίωσης στη Γ2 (Perez – Vidal & Juan – Garau, 2011: 180 – 181).

Η Collentine (2009, στο Serrano et al., 2011: 133) υποστηρίζει πως ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε ό,τι αφορά το εύρος και την ποιότητα του γλωσσικού εισαγόμενου διαδραματίζει το πλαίσιο της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, με την έννοια ‘πλαίσιο της μάθησης’ εννοεί την περίπτωση κατά την οποία η εκμάθηση της Γ2 συμβαίνει στο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο αυτή η Γ2 αποτελεί κυρίαρχη γλώσσα, ή αν απλά γίνεται χρήση της μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα ποικίλουν τόσο στο ζήτημα της ποσότητας και της ποιότητας, όσο και στο ζήτημα ευκαιριών αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές. Στον τομέα των σπουδών, η επιλογή της διαμονής στη χώρα που ομιλείται η γλώσσα είναι κατά τον Freed (1995, στο Diaz – Campos, 2006: 27) η καλύτερη επιλογή, δίνοντας την ευκαιρία για αντιπαραβολική εξέταση όσων είχαν την ευκαιρία αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές και όσων διδάχτηκαν μία γλώσσα στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας. Οι περισσότερες μελέτες που απαριθμούνται στη συνέχεια συντείνουν στην υπεροχή της πρώτης ομάδας έναντι της δεύτερης.

Μια εκτεταμένη έρευνα του Segalowitz και των συνεργατών του (Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar & Diaz – Campos, 2004: 4 – 6) περιελάμβανε 40 αγγλόφωνους ομιλητές που μάθαιναν την ισπανική ως δεύτερη, οι μισοί σε πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών (n=20), οι άλλοι μισοί σε πανεπιστήμιο της Ισπανίας (n=20). Μέσα από δοκιμασίες γνωστικού χαρακτήρα για τη μέτρηση χρόνου ανταπόκρισης, την ταχύτητα και την ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων, οι φοιτητές που έμαθαν τη γλώσσα στην Ισπανία εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα στον

προφορικό λόγο. Μάλιστα, η διαφορά γινόταν πιο έντονη στο ζήτημα της ευχέρειας, στο ρυθμό της ομιλίας, στην παραγωγή μεγαλύτερου μήκους φράσεων χωρίς γεμίσματα ή ενδοιασμούς (Segalowitz, Freed et al., 2004: 8). Επιπλέον αναλύσεις κατέδειξαν πως όσο περισσότερο οι ομιλητές της δεύτερης ομάδας εμπλέκονταν σε καταστάσεις γλωσσικής αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές, τόσο λιγότερες στρατηγικές αυτοδιόρθωσης αναγκάζονταν να εφαρμόζουν στον προφορικό τους λόγο (Segalowitz, Freed et al., 2004: 13).

Παρόμοια αποτελέσματα εμφάνισε και η έρευνα του Diaz – Campos (2006: 37), στην οποία 46 αγγλόφωνοι φοιτητές μάθαιναν την ισπανική, οι μισοί σε πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών (n=23), οι άλλοι μισοί σε πανεπιστήμιο της Ισπανίας (n=23). Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όπως η ευχέρεια στο λόγο και η χρήση στοχευμένων λέξεων, έδειξαν εμφανή σημάδια βελτίωσης, βελτίωση η οποία οφειλόταν αφενός στην αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές και αφετέρου στην ευρεία χρήση της Γ2 στην καθημερινή ζωή.

Και ενώ η εκμάθηση μιας Γ2 στο φυσικό περιβάλλον ομιλίας της προβλέπεται να επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα, η έρευνα των Serrano, Llanes και Tragant (2011: 135) εμφάνισε διαφοροποιημένα αποτελέσματα, ως προς το πλαίσιο της μάθησης. Σκοπός της ήταν να καταδείξει την επίδραση του πλαισίου σε γραπτές και προφορικές δεξιότητες όσων μαθαίνουν μία γλώσσα. Το πλαίσιο μάθησης ήταν παρόμοιο με τις προηγούμενες έρευνες, με τη μόνη διαφορά πως όσοι διδάχθηκαν τη Γ2 στον τόπο μόνιμης διαμονής τους έκαναν υπερεντατικά μαθήματα. Η παραμονή των ατόμων του δείγματος στο περιβάλλον, στο οποίο η Γ2 ήταν η επικρατούσα γλώσσα, φάνηκε να επιδρά θετικά στην ευχέρεια του προφορικού τους λόγου και στη χρήση σύνθετων λέξεων. Παρόμοια ωστόσο αποτελέσματα εμφάνισε και η ομάδα εκείνη του δείγματος που έκανε υπερεντατικά μαθήματα στο σπίτι. Τα ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα πως τόσο η ποσότητα, όσο και η ποιότητα του γλωσσικού εισαγόμενου είναι εξίσου σημαντικές παράμετροι.

Τέλος, υπήρξαν αρκετές κατά καιρούς έρευνες, που εστίασαν στο προφίλ όσων κατέκτησαν σε εξαιρετικό επίπεδο μια δεύτερη γλώσσα. Η Moyer (2014: 4) κάνει μία ανασκόπηση των ερευνών αυτών. Σε όλες τις έρευνες οι σχέσεις των ατόμων που λάμβαναν μέρος, με τους φυσικούς ομιλητές ήταν ιδιαίτερα στενές. Οι Ioup et al. (1994, στο Moyer, 2014: 5) διεξήγαγαν μελέτη περίπτωσης δύο αγγλόφωνων γυναικών που έμαθαν την αραβική ως δεύτερη. Τα δεδομένα, καθότι αφορούν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, συλλέχθηκαν με τη μορφή εκτενών

συνεντεύξεων των ερευνητών με τις δύο γυναίκες. Η πρώτη προερχόταν από τις Ηνωμένες Πολιτείες και δεν είχε προηγούμενη γνώση της αραβικής. Έζησε για 26 χρόνια στο Κάιρο και ο σύζυγός της ήταν Αιγύπτιος. Δεν παρακολούθησε μαθήματα αραβικής, αλλά ήταν αυτοδίδακτη. Όπως η ίδια ισχυρίστηκε στη συνέντευξή της στους ερευνητές, προτίμησε τη μίμηση ακουστικών ερεθισμάτων και όχι την ανάλυσή τους, καταφέροντας να μιμηθεί ακόμη και φωνήματα που βρίσκονταν σε θέσεις άρθρωσης μη υπαρκτές στην αγγλική γλώσσα, όπως τα σταφυλικά ή τα φαρυγγικά. Η αραβική έγινε μάλιστα και η βασική γλώσσα επικοινωνίας στο πλαίσιο τους σπιτιού. Η δεύτερη γυναίκα της έρευνας, προερχόταν και αυτή από τις Ηνωμένες Πολιτείες, ο σύζυγός της ήταν Αιγύπτιος, και κατά τη συλλογή των δεδομένων ζούσε ήδη 10 χρόνια στο Κάιρο. Ωστόσο, η εκείνη είχε διδαχθεί για χρόνια στην πατρίδα της την αραβική γλώσσα, και την είχε μάλιστα διδάξει και η ίδια σε άλλους φοιτητές. Η μετεγκατάστασή της στο Κάιρο είχε ως στόχο την ακόμα καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας.

Οι Muñoz και Singleton (2005, στο Moyer, 2014: 6) ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με δύο ισπανόφωνες ομιλήτριες που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη ζώντας στην Ιρλανδία. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μορφή συνεντεύξεων. Η πρώτη είχε συνειδητά μόνο αγγλόφωνους φίλους και περιόριζε τη χρήση των ισπανικών μόνο στην επικοινωνία με την οικογένειά της. Παραδέχτηκε τις έντονες προσπάθειες της για επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας, θεωρώντας ωστόσο πως είχε έφεση στην εκμάθηση γλωσσών εν γένει. Και η δεύτερη γυναίκα στην έρευνα δήλωσε πως μέσα από την αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές επεδίωκε να έρθει σε επαφή με όλες τις εκφάνσεις της αγγλικής γλώσσας, καθώς και μία έντονη τάση της για ενσωμάτωση στην ιρλανδική κοινωνία.

2.10.2. Εργασία

Έπειτα από τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και τη γενικότερη αλληλεπίδραση ενός ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας – στόχου, ο χώρος εργασίας είναι από τα προσφιλέστερα μέρη για τη χρήση και κατά συνέπεια πιο ολοκληρωμένη κατάκτηση της Γ2. Ο Nikolov (2000, στο Moyer, 2014: 5 – 6) συμπεριέλαβε σε έρευνά του άτομα που μάθαιναν την αγγλική και την ουγγρική ως δεύτερη με τόπο διαμονής την Ουγγαρία, η προφορά των οποίων αξιολογήθηκε ως

όμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών, τόσο σε δραστηριότητες ανάγνωσης, όσο και σε συνθήκες αυθόρμητης επικοινωνίας. Τα άτομα αυτά χρησιμοποιούσαν ευρέως τις δύο γλώσσες στο χώρο εργασίας τους, κάτι που αποτελούσε αδιαμφισβήτητο κίνητρο για την πιο ολοκληρωμένη κατάκτησή τους.

Από έρευνες που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί (Svennevig, 2017· Derwing, 2014) διαφαίνεται μία έντονη παρουσία της αγγλικής γλώσσας στο εργασιακό περιβάλλον, ιδιαίτερα στα επαγγέλματα εκείνα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Με τον τρόπο αυτό παραμερίζεται η χρήση της κυρίαρχης – στην εκάστοτε χώρα – γλώσσας, στερώντας την ευκαιρία από τους μη φυσικούς ομιλητές για εκμάθηση της γλώσσας σε αυθεντικές συνθήκες αλληλεπίδρασης. Με δεδομένη αυτή την κατάσταση και οι δύο προαναφερθείσες έρευνες αφορούσαν άτομα σε χειρονακτικά επαγγέλματα, οι οποίοι μάλιστα δεν γνώριζαν – και επομένως απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν – την αγγλική.

Η έρευνα του Svennevig (2017: 1 – 4) αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης ενός Πολωνού εργάτη, ο οποίος διέμενε και εργαζόταν στη Νορβηγία. Στον εργασιακό του χώρο δεν γινόταν χρήση της αγγλικής, παρά μόνο της νορβηγικής γλώσσας. Είχε έρθει σε επαφή με τη γλώσσα για μικρό χρονικό διάστημα στο πλαίσιο τυπικής διδασκαλίας, ωστόσο τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα για εκείνον προέρχονταν από το εργασιακό του περιβάλλον, μέσω της συνομιλίας με φυσικούς ομιλητές. Τα δεδομένα που συνέλεξε ο ερευνητής αφορούσαν ένα μεγάλο διάστημα δεκαοκτώ μηνών και μαγνητοσκοπήθηκαν. Η μόνη γλώσσα επικοινωνίας ήταν η νορβηγική, εφόσον καμία από τις δύο πλευρές δεν ήταν εξοικειωμένη με την αγγλική. Εμφανή ήταν τα αποτελέσματα στον τομέα του λεξιλογίου, το οποίο εμπλουτίστηκε σε μεγάλο βαθμό. Οι λέξεις αφορούσαν ως επί τω πλείστον τεχνικούς όρους, σχετικούς με το επάγγελμα. Βελτίωση ωστόσο παρουσίασε και η προφορά του, βελτίωση η οποία οφειλόταν τόσο στη διόρθωση από μέρους των φυσικών ομιλητών, όσο και από εκτεταμένη δική του προσπάθεια για μίμηση της προφοράς των συναδέλφων του (Svennevig, 2017: 9).

Σε έρευνα των Derwing, Munro και Wiebe (1995, στο Derwing, 2015: 527) που αφορούσε άτομα, τα οποία διέμεναν 10 χρόνια σε αγγλικό γλωσσικό περιβάλλον φάνηκε να βελτιώνεται αισθητά τόσο η αντίληψη όσο και η κατανόηση της δεύτερης γλώσσας, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, αλλά και προσπάθειας των ομιλητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Ο

Burt (2004, στο Derwing, 2015: 528) παρατήρησε πως υπάρχουν ελάχιστα προγράμματα που να ενθαρρύνουν την εκμάθηση μιας γλώσσας μέσα από την εργασία, θεωρώντας τη διαδικασία αυτή χαμένο χρόνο. Αντιπρότεινε την επαναξιολόγηση της αντίληψης αυτής, και τη θεώρηση των πολύγλωσσων εργαζόμενων ως προνομίου. Με αφετηρία την άποψη αυτή εκπονήθηκε από τον Derwing (2015: 530) ένα πρόγραμμα για άτομα που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη. Σκοπός του ήταν η επαφή των εργαζομένων με την αγγλική μέσα στις πραγματικές συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς και η βελτίωση της αντίληψης, της κατανόησης και της προφοράς της γλώσσας. Πολλά από τα άτομα του δείγματος υστερούσαν στην αντίληψη της γλώσσας, στην άρθρωση ορισμένων συμφώνων, εμφανίζοντας παράλληλα περιορισμένο εύρος λεξιλογίου και γραμματικής (Derwing, 2015: 533). Μέσα από το πρόγραμμα φάνηκε βελτίωση και στους τρεις τομείς που είχαν τεθεί ως στόχοι (αντίληψη, κατανόηση και προφορά), ενώ καταδείχθηκε ένα έντονο κίνητρο, με δεδομένο πως καλύτερη κατανόηση της γλώσσας θα οδηγούσε και σε καλύτερη απόδοση στην εργασία. Εντυπωσιακό υπήρξε το γεγονός πως παρότι τα περισσότερα άτομα του δείγματος βρίσκονταν σε αγγλόφωνο περιβάλλον για πολλά χρόνια περίπου 19 έτη κατά μέσο όρο – ελάχιστη ήταν η αλληλεπίδρασή τους με φυσικούς ομιλητές εκτός του χώρου εργασίας. Η κοινωνική και εργασιακή τους ζωή δεν απαιτούσε τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, εφόσον στη μεν πρώτη επιλεγόταν η αλληλεπίδραση με ομοεθνείς στη μητρική τους γλώσσα, ενώ η εργασία τους ήταν σε μηχανήματα, και η συνομιλία με τους συναδέλφους τους ελάχιστη (Derwing, 2015: 542).

2.10.3. Τηλεόραση

Η τηλεόραση αποτελεί αδιαμφισβήτητη προσφιλή και ευρέως διαδεδομένη δραστηριότητα πολλών ανθρώπων, δραστηριότητα η οποία με τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που παρέχει δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Όπως υποστηρίζει ο Caruana (2009: 4) η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας με μόνη πηγή γλωσσικών ερεθισμάτων την τηλεόραση δεν είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος, κυρίως λόγω της σποραδικότητας του γλωσσικού εισαγόμενου. Στερείται

χαρακτηριστικά που απαντώνται σε αφθονία στην τάξη, όπως ο έλεγχος της παρεχόμενης πληροφορίας από τον δάσκαλο, αλλά και η δυνατότητα επανάληψης ή αναδιατύπωσης με σκοπό την καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μαθητών. Αποτελεί τέλος, μία έκφραση των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη γλωσσομάθεια, η οποία ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Caruana (2009: 6) αφορούσε άτομα από τη Μάλτα, τα οποία μάθαιναν την ιταλική ως δεύτερη με κύρια – και ορισμένες φορές – μοναδική πηγή γλωσσικού εισαγόμενου την τηλεόραση, και με τις δύο γλώσσες μάλιστα να προέρχονται από εντελώς διαφορετικές οικογένειες. Φάνηκε ότι οι περισσότεροι είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν, αλλά και να μιλήσουν ιταλικά έπειτα από ένα διάστημα χρόνων, κατά το οποίο παρακολουθούσαν τηλεόραση στην ιταλική γλώσσα. Μάλιστα, όταν η έκθεσή τους ξεκινούσε σε μικρή ηλικία, η κατανόηση και παραγωγή λόγου στην ιταλική ήταν ακόμη καλύτερη.

Σε παλαιότερη έρευνα του ίδιου (Caruana, 1996, στο Caruana, 2009: 7) το δείγμα αποτελούταν από παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία δεν είχαν επιλέξει την ιταλική στο πλαίσιο εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, ωστόσο παρακολουθούσαν τηλεόραση στα ιταλικά για πάνω από μία ώρα σε καθημερινή βάση. Ως αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής, τα παιδιά καταλάβαιναν πολλές λέξεις και φράσεις που επαναλαμβάνονταν συστηματικά στα τηλεοπτικά προγράμματα. Σε μετέπειτα δική του έρευνα (Caruana, 2003, στο Caruana, 2009: 7), παιδιά σχολικής ηλικίας που δεν είχαν διδαχθεί την ιταλική στο σχολείο κλήθηκαν να περιγράψουν στα ιταλικά μία συντομευμένη έκδοση της ταινίας «Μοντέρνοι καιροί». Κατάφεραν να χρησιμοποιούν με επάρκεια βασικούς χρόνους ρημάτων, να συντάσσουν σωστά απλές σε δομή προτάσεις, και να αποφεύγουν τυχόν παρεμβολές της μητρικής τους γλώσσας στον προφορικό λόγο.

Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η έρευνα των Kalaja, Alanen, Palviainen και Dufva (2011: 47), έχοντας ως αφετηρία τη θέση πως τα άτομα που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα δεν δρουν κατά μόνας, αλλά αποτελούν μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας, συνδιαλέγονται με τους φυσικούς ομιλητές και χρησιμοποιούν πηγές και εργαλεία που τους παρέχει το γλωσσικό περιβάλλον. Η έρευνά τους αφορούσε εκατόν δεκαέξι (n=116) σπουδαστές της αγγλικής και ογδόντα τρεις (n=83) σπουδαστές της σουηδικής με μητρική γλώσσα τα φινλανδικά. Οι ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διερευνήσουν ποιες πτυχές της γλώσσας είχαν κατακτηθεί στο πλαίσιο της τάξης και ποιες εκτός. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία και τις πηγές που

παρέχονταν στους σπουδαστές, αλλά και τις ενέργειες των ίδιων που βοηθούσαν ή όχι την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η γραμματική και το λεξιλόγιο, αποτελώντας τους βασικούς άξονες, ήταν και αυτοί που κατακτήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης (Kalaja et al., 2011: 50 – 51). Το επιπλέον ωστόσο λεξιλόγιο (λέξεις καθημερινότητας, φράσεις και ιδιωματισμοί) κατακτήθηκε εκτός τάξης, κυρίως μέσω ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών προγραμμάτων. Συμπληρωματικά, οι στίχοι των τραγουδιών, αλλά και η ανάγνωση περιοδικών με απλή γλώσσα έδειξαν να βοηθούν τους μαθητές στην εκμάθηση της Γ2. Πιο συγκεκριμένα, η παρακολούθηση τηλεόρασης και η ακρόαση ραδιοφωνικών προγραμμάτων βοήθησε τους ομιλητές όχι μόνο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, αλλά και στην ορθότερη προφορά των λέξεων (Kalaja et al., 2011: 52 – 53).

2.10.4. Ανάγνωση βιβλίων

Η ανάγνωση βιβλίων αποτελεί δραστηριότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βελτίωση της γλωσσομάθειας είτε αυτή αφορά τη μητρική είτε κάποια δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η *εκτεταμένη ανάγνωση* (extensive reading) είναι αυτή που οδηγεί σε βέλτιστα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Richards και Schmidt (2002, στο Yamashita, 2008: 661 – 662) ο όρος εκτεταμένη ανάγνωση παραπέμπει σε ποσότητα βιβλίων με σκοπό την καλλιέργεια αναγνωστικής συνήθειας, την επαφή με το λεξιλόγιο και τη δομή του λόγου, αλλά και την υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στο διάβασμα βιβλίων. Η ποσότητα βιβλίων ορίζεται αδρομερώς στις περισσότερες περιπτώσεις στο ένα βιβλίο ανά εβδομάδα.

Από τις πρώτες έρευνες που επιχειρήσαν να καταδείξουν την αλληλεπίδραση ανάγνωσης και γλωσσομάθειας ήταν εκείνη των Tudor και Hafiz (1989: 167 – 169) σε δεκαέξι μαθητές (N=16) πακιστανικής καταγωγής που είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στο Ηνωμένο Βασίλειο, από γονείς μέτριου μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι επέλεγαν τη μητρική τους για την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Η παρέμβαση είχε διάρκεια δώδεκα εβδομάδων, με τις συναντήσεις να πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα και τους μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όποιο βιβλίο επιθυμούν για ανάγνωση τόσο στην τάξη, όσο και στο σπίτι. Η αναφορά τους ήταν προφορική και αφορούσε στο τι διάβασαν και

πώς αυτό τους φάνηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεγάλη βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων, ιδιαίτερος στο επίπεδο της γραφής. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα (Tudor, Hafiz, 1989: 171) πως ένα πρόγραμμα εκτεταμένης ανάγνωσης προσαρμοσμένο κάθε φορά στις ανάγκες και τις επιθυμίες του ομιλητή δύναται να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2.

Έρευνα του Hayashi (1999, στο Yamashita, 2008: 663) σε Ιάπωνες που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη, έδειξε πως μετά από δέκα μήνες προγραμμάτων ανάγνωσης βιβλίων, οι ομιλητές παρουσίασαν βελτίωση στην κατανόηση του γραπτού λόγου, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, κατάφεραν να παράγουν συνθετότερες προτασιακές δομές και χειρίζονταν με μεγαλύτερη ευχέρεια την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Παρόμοια αποτελέσματα εμφάνισαν οι ομιλητές και σε έρευνα του Bell (2001, στο Yamashita, 2008: 663) στην οποία η κατανόηση του γραπτού λόγου και η ταχύτητα ανάγνωσης ήταν οι δύο τομείς, όπου μέσα σε ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο, φάνηκε να επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό η εκτεταμένη ανάγνωση βιβλίων.

Στην έρευνα του Yamashita (2008: 664 – 667) τέθηκε αρχικά το ερώτημα αν η εκτεταμένη ανάγνωση βοηθά πρώτα την αναγνωστική ικανότητα του ομιλητή μιας Γ2 ή την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Για τον σκοπό αυτό έλαβαν μέρος τριάντα οκτώ Ιάπωνες φοιτητές, που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν διάβαζαν πέρα από όσα τους ζητούνταν στο πλαίσιο του μαθήματος. Η παρέμβαση διήρκεσε δεκαπέντε εβδομάδες, στη διάρκεια των οποίων οι φοιτητές διάβαζαν έργα αγγλικής κλασικής λογοτεχνίας, παραδίδοντας μία περίληψη στη μητρική τους γλώσσα όταν τα ολοκλήρωναν. Να σημειωθεί πως τα λογοτεχνικά έργα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι φοιτητές επέλεγαν ελεύθερα τους τίτλους που προτιμούσαν. Τα αποτελέσματα ήταν εμφανή αρχικά στην αναγνωστική τους ικανότητα, η οποία ήταν και η πρώτη που βελτιώθηκε. Ωστόσο σε δεύτερο χρόνο η γενικότερη γλωσσική τους ικανότητα ενδυναμώθηκε, και κυρίως οι τομείς του λεξιλογίου, της σύνταξης και της μορφολογίας. Μάλιστα στρατηγικές ανάγνωσης της μητρικής τους γλώσσας μεταφέρονταν και εφαρμόζονταν με επιτυχία στη δεύτερη γλώσσα, με την προϋπόθεση το κείμενο που διάβαζαν να ήταν αντίστοιχο του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους (Yamashita, 2008: 669).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα αντίληψης των ελάχιστων ζευγών από αραβόφωνους που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, εξετάζοντας παράλληλα και το γλωσσικό τους προφίλ, το οποίο εμπεριέχει μεταβλητές όπως ο χρόνος καθημερινής χρήσης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και συναναστροφές, αλλά και ο χρόνος παραμονής και η επιθυμία μακροχρόνιας παραμονής στην Ελλάδα.

3.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα μας αποτελείται από 16 άτομα, 5 άνδρες (31,3%) και 11 γυναίκες (68,8%) ηλικίας 24-72 ετών (Μ.Ο = 39,62, Τ.Α = 13,26) οι οποίοι συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα της οργάνωσης Caritas και παρακολουθούσαν τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η πλειοψηφία του δείγματός μας (93,8%, n=15) ανέφερε την αραβική γλώσσα ως μητρική του γλώσσα με το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (37,5%, n=6) να δηλώνει το Μαρόκο ως τη χώρα προέλευσής του, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 31,3% (n=5) που δήλωσε ως χώρα προέλευσης τη Συρία και ένα ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) το οποίο δήλωσε ως χώρα προέλευσης την Αίγυπτο. Επιπλέον, 3 άτομα ξεχωριστά δήλωσαν την Αλγερία (6,3%), το Ιράκ (6,3%) και την Ιορδανία (6,3%) ως τη χώρα προέλευσής τους, αντίστοιχα. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό (81,3%, n=13) δήλωσε ότι ήταν παντρεμένοι, ενώ 3 άτομα (18,8%) δήλωσαν άγαμοι κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Ως προς τον αριθμό των τέκνων στην οικογένεια, το 18,8% (n=3) ανέφερε ότι είχε 2 παιδιά, ένα επιπλέον ποσοστό της τάξεως του 18,8% (n=3) ανέφερε ότι είχε 1 παιδί, το 12,5% (n=2) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι είχε 3 παιδιά, το 6,3% (n=1) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι είχε 7 παιδιά ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (43,8%, n=7) δήλωσε ότι δεν είχε παιδιά. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, 9 άτομα (56,3%) δήλωσαν απόφοιτοι Λυκείου, 3 άτομα (18,3%) δήλωσαν απόφοιτοι Γυμνασίου και άλλα 3 άτομα (18,3%) δήλωσαν ότι είχαν ακολουθήσει πανεπιστημιακές σπουδές ενώ ένα άτομο (6,3%) δήλωσε ότι είχε τελειώσει το Δημοτικό. Επίσης και σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση του

δείγματος, το 43,8% (n=7) δήλωσε πως εργαζόταν στην Ελλάδα αναφέροντας ότι ασκούσε κάποιο από τα ακόλουθα επαγγέλματα: ξυλουργός (6,3%), μαγείρισσα (6,3%), κομμώτρια (6,3%), καθαρίστρια νοσοκομείου (6,3%), μεταφράστρια (6,3%), ψυκτικός (6,3%) και καθαριστής βιτρινών/τζαμιών (6,3%). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αναφορικά με τη χώρα προέλευσης και την μητρική του γλώσσα, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των τέκνων, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την επαγγελματική του κατάσταση στην Ελλάδα (N=16).

	n	%
Χώρα Προέλευσης:		
Αλγερία	1	6,3
Αίγυπτος	2	12,5
Ιράκ	1	6,3
Ιορδανία	1	6,3
Μαρόκο	6	37,5
Συρία	5	31,3
Μητρική Γλώσσα:		
Αραβική	15	93,8
Αρμενική	1	6,3
Οικογενειακή Κατάσταση :		
Έγγαμοι	13	81,3
Άγαμοι	3	18,8
Αριθμός τέκνων:		
Κανένα παιδί	7	43,8

Ένα παιδί	3	18,8
Δύο παιδιά	3	18,8
Τρία παιδιά	2	12,5
Επτά παιδιά	1	6,3
Εκπαιδευτικό Επίπεδο:		
Δημοτικό	1	6,3
Γυμνάσιο	3	18,8
Λύκειο	9	56,3
Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	3	18,8
Άσκηση Επαγγέλματος:		
Ναι	7	43,8
Όχι	9	56,3
Επάγγελμα (n=7):		
Ξυλουργός	1	6,3
Μαγείρισσα	1	6,3
Κομμώτρια	1	6,3
Καθαρίστρια σε νοσοκομείο	1	6,3
Καθαριστής βιτρινών/τζαμιών	1	6,3
Ψυκτικός	1	6,3
Μεταφράστρια	1	6,3

Συνεχίζοντας, και αναφορικά με τον χρόνο παραμονής των συμμετεχόντων στην Ελλάδα και την επιθυμία τους να παραμείνουν μόνιμα σε αυτήν, η διάρκεια παραμονής τους σε μήνες κυμαινόταν από 10 έως 372 μήνες (M.O = 116,94, T.A = 108,22) με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (18,8%, n=3) να αναφέρει ένα διάστημα 120 μηνών παραμονής στην χώρα μας, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) το οποίο παρέμενε στην Ελλάδα για ένα διάστημα 108

μηνών και ένα παρόμοιο ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) που παρέμενε στην Ελλάδα για ένα διάστημα 36 μηνών, αντιστοίχως. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους (93,8%, n=15) ανέφεραν ότι σκόπευαν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα. Τέλος, και σχετικά με την παραμονή των συμμετεχόντων σε κάποια άλλη χώρα εκτός της Ελλάδος για περισσότερο από 3μήνες, 6 άτομα (37,5%) απάντησαν θετικά ότι όντως δηλαδή είχαν ζήσει ή ταξιδέψει σε κάποιες από τις παρακάτω χώρες για περισσότερο από 3 μήνες, όπως, στην Γαλλία (6,3%), στην Γερμανία (6,3%), στο Κουβέιτ (6,3%), στην Συρία (6,3%) και στην Τουρκία (12,5%). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι πληροφορίες που σχετίζονται με την διάρκεια παραμονής των συμμετεχόντων στην Ελλάδα και την παραμονή τους σε κάποια τρίτη χώρα για περισσότερο από 3 μήνες.

Πίνακας 2

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων της διάρκειας παραμονής του δείγματος στην Ελλάδα καθώς και της παραμονής του σε κάποια τρίτη χώρα για διάστημα >3 μηνών (N=16).

	n	%
Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα:		
10 μήνες	1	6,3
12 μήνες	1	6,3
18 μήνες	1	6,3
19 μήνες	1	6,3
36 μήνες	2	12,5
72 μήνες	1	6,3
108 μήνες	2	12,5
120 μήνες	3	18,8
168 μήνες	1	6,3
264 μήνες	1	6,3
288 μήνες	1	6,3
372 μήνες	1	6,3
Επιθυμία παραμονής στην Ελλάδα:		

Μόνιμα	15	93,8
Άγνωστο	1	6,3
Παραμονή σε άλλη χώρα >3 μήνες :		
Ναι	6	37,5
Όχι	10	62,5
Χώρα Παραμονής (n=6):		
Γαλλία	1	6,3
Γερμανία	1	6,3
Κουβέιτ	1	6,3
Συρία	1	6,3
Τουρκία	2	12,5

3.2. Εργαλεία

Τα ερωτηματολόγια γλωσσικού προφίλ, αποτελούμενα από μία σειρά δημογραφικών ερωτήσεων, όπως η χώρα προέλευσης, η μητρική γλώσσα, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, ο χρόνος παραμονής και η επιθυμία μακροχρόνιας παραμονής στην Ελλάδα, η διαμονή σε κάποια τρίτη χώρα για διάστημα μεγαλύτερο των τριών μηνών και η άσκηση ή μη επαγγέλματος στη χώρα μας δόθηκαν στους συμμετέχοντες μαζί με μία δοκιμασία ακουστικής αντίληψης.

Το ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο σκοπό είχε να μετρήσει τη δίγλωσση εμπειρία και το προφίλ επάρκειας στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007). Με δεδομένο πως μόνη της η αξιολόγηση ως προς την επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, δεν δίνει μία σαφή συνολική εικόνα του δίγλωσσου ατόμου, θεωρήθηκε αναγκαία η συμπερίληψη επιπλέον παραγόντων που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν εν τέλει το επίπεδο κατάκτησης. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική ικανότητα τίθεται ως πρώτος παράγοντας (με το επίπεδο κατάκτησης, την κυριαρχία και την προτίμηση της πρώτης ή της δεύτερης γλώσσας να αποτελούν τα επιμέρους κριτήρια). Η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αποτελεί τον επόμενο, και μάλιστα διακρίνονται για μία ακόμη φορά επιμέρους παράγοντες, όπως η ηλικία πρώτης επαφής, αλλά και η ηλικία

κατάκτησης ευχέρειας στον προφορικό και γραπτό λόγο. Έπειτα, το γλωσσικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό κριτήριο, με τη δοκιμασία των ερευνητριών να εξετάζει τέσσερα διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, αυτό της χώρας, του σχολείου, της εργασίας και του σπιτιού (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007: 943).

Επομένως, για να μετρήσουμε το γλωσσικό προφίλ των συμμετεχόντων προσαρμόσαμε το ερωτηματολόγιο των Marian et al. (2007) στα δεδομένα της παρούσας έρευνας και χρησιμοποιήσαμε οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν τον χρόνο καθημερινής χρήσης της μητρικής και της δεύτερης, ή ενδεχομένως και κάποιας τρίτης γλώσσας σε δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, όπως η ενδοοικογενειακή επικοινωνία, οι κοινωνικές συναναστροφές, η παρακολούθηση τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών καθώς και η ανάγνωση εφημερίδων και βιβλίων. Από τις παραπάνω, οι τέσσερις βαθμολογούνται σε μία Likert κλίμακα τεσσάρων σημείων (1= 0 – 30 λεπτά, και 4 = πάνω από τέσσερις ώρες). Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που σχετίζονται με την προτίμηση κάποιας από τις ομιλούμενες γλώσσες κατά τη διάρκεια νοητικών διεργασιών ή έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος, προστέθηκε μία ερώτηση σχετικά με την παρεμβολή της μητρικής ή κάποιας άλλης γλώσσας σε καταστάσεις επικοινωνίας στην ελληνική.

Η δοκιμασία ακουστικής αντίληψης βασίστηκε στη δημιουργία ελάχιστων ζευγών με συνδυασμό λέξεων και ψευδολέξεων. Σύμφωνα με την Tuan (2010: 540 – 541) τα ελάχιστα ζεύγη συνεισφέρουν στην εκμάθηση μιας γλώσσας δίνοντας την ευκαιρία στους ομιλητές να εξασκηθούν στην ακουστική αντίληψη διαφοροποιητικών ήχων. Μάλιστα, όταν οι ομιλητές συγκρίνουν τις επιμέρους λέξεις και αντιληφθούν την ακουστική διαφορά των φθόγγων, η συνειδητοποίηση αυτή τους βοηθά να κατακτήσουν με πιο φυσικό τρόπο τους νέους φθόγγους. Η συνεισφορά των ελάχιστων ζευγών στην κατάκτηση των φθόγγων είναι ακόμα πιο έντονη στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, επισημαίνουν οι Ingvalson, Holt και McClelland (2012: 255), ερευνώντας την περίπτωση ακουστικής διάκρισης των φθόγγων /r/ και /l/, από Γιαπωνέζους ομιλητές, στων οποίων τη μητρική γλώσσα η διάκριση αυτή είναι ανύπαρκτη.

Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να ελεγχθεί η ακουστική διάκριση δισύλλαβων λέξεων που διαφέρουν μόνο ως προς ένα κάθε φορά φώνημα. Με τον όρο ακουστική διάκριση γίνεται σαφές πως δεν εξετάζεται η δυνατότητα των

ομιλητών να ερμηνεύσουν, να προφέρουν, είτε να αποδώσουν γραπτά τις λέξεις, αλλά μόνο να διακρίνουν αν οι δύο λέξεις που ακούν είναι καθόλα όμοιες ή διαφοροποιούνται. Προς αποφυγήν σύγχυσης και προκειμένου να μην προκαταλάβουμε τις απαντήσεις, χρησιμοποιήθηκαν δισύλλαβες λέξεις, ώστε οι συμμετέχοντες να επικεντρώσουν την προσοχή τους στα επιμέρους φωνήματα. Όλες οι λέξεις φέρουν τόνο στην πρώτη συλλαβή και τα φωνήματα διαφέρουν ως προς ένα ή περισσότερα φωνητικά χαρακτηριστικά (τόπο και τρόπο άρθρωσης, ηχηρότητα). Δημιουργήθηκαν τριάντα ελάχιστα ζεύγη λέξεων, μεταξύ των οποίων έξι διασπαστές, λέξεις δηλαδή καθόλα όμοιες. Ένα παράδειγμα ελάχιστου ζεύγους αποτελούν οι λέξεις 'θema – 'ðema, και στους διασπαστές συγκαταλέγονται οι λέξεις 'kura – 'kura. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης, εκτός από τις πραγματικές λέξεις, και ψευδολέξεις, λέξεις δηλαδή που δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες από κοινού με τους διασπαστές είχαν ως στόχο επικεντρώσουν την προσοχή του δείγματος στα επιμέρους φωνήματα και όχι στο περιεχόμενο της λέξης.

Η συνεισφορά του κριτηρίου φωνητικής ταξινόμησης, μέσω της δημιουργίας δηλαδή ελάχιστων ζευγών, εντοπίζεται στο γεγονός πως με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθεί ο διδάσκων το επίπεδο φωνολογικής αντίληψης, στο οποίο έχουν κατορθώσει να φτάσουν οι εκπαιδευόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ζεύγη λέξεων καθόλα όμοιων, οι οποίες διαφέρουν ωστόσο μόνο ως προς ένα φώνημα, παρέχεται μία σαφής εικόνα του εύρους των φωνημάτων που είναι ήδη σε θέση να διακρίνουν και αυτών των οποίων η αναγνώρισή δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Αποτελεί συνεπακόλουθα έναν αξιόπιστο δείκτη για τον εκπαιδευτικό σε ό,τι αφορά το επίπεδο φωνολογικής αντίληψης που έχει επιτευχθεί από κάθε μαθητή του.

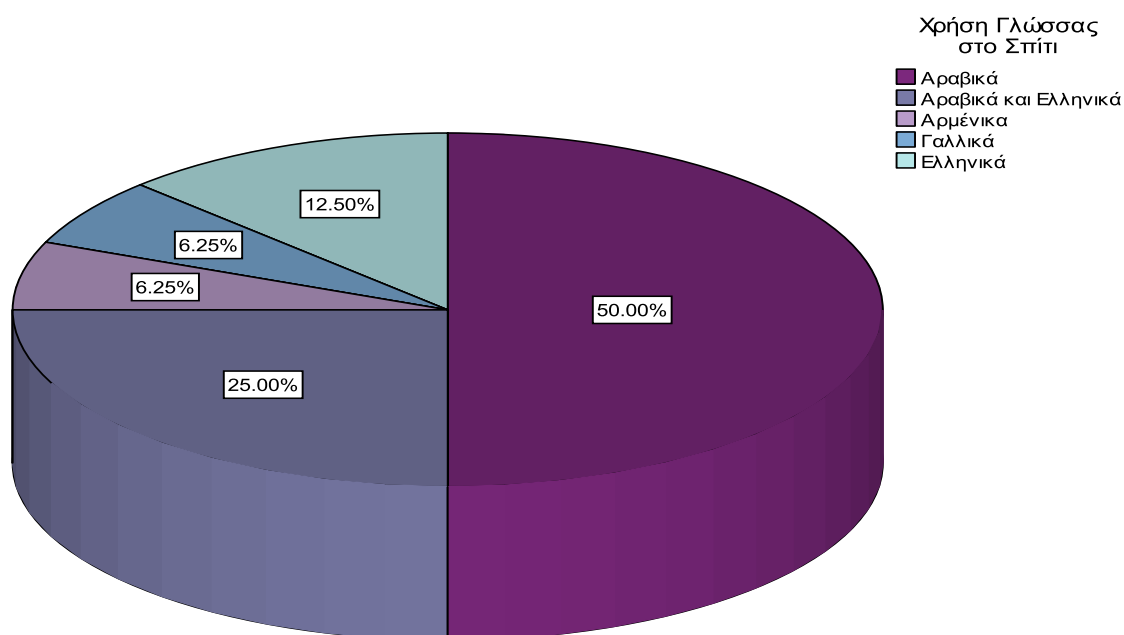
3.3. Διαδικασία

Η ερευνήτρια αφού ήρθε σε συνεννόηση με την υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων της οργάνωσης Caritas, προχώρησε στη διανομή των ερωτηματολογίων και λήψη των δεδομένων από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι παρακολουθούσαν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και βρίσκονταν σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Έπειτα από συνεννόηση με την αρμόδια εκπαιδευτικό, μετά το πέρας του μαθήματος οι συμμετέχοντες παρέμειναν,

ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Έγινε σαφές πως εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία τους, καθώς και η δυνατότητά τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών, χωρίς κάποια συνέπεια. Πιο συγκεκριμένα, η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια, με το πρώτο να περιλαμβάνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γλωσσικού προφίλ. Στο δεύτερο στάδιο που περιλαμβάνει τη συμπλήρωση της δοκιμασίας ακουστικής αντίληψης, η ερευνήτρια διάβαζε δυνατά, με σταθερό τόνο φωνής σε όλους ταυτόχρονα τους συμμετέχοντες τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι δεύτεροι με τη σειρά τους σημείωναν στους πίνακες αν οι λέξεις που είχαν ακούσει ήταν ίδιες ή διαφορετικές. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και δε δόθηκε αμοιβή στους συμμετέχοντες. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και της δοκιμασίας ακουστικής αντίληψης ανήλθε στα 35 λεπτά, ενώ η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε περίπου δύο μήνες. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος SPSS 18 (Statistical Package for Social Sciences, version 18). Συγκεκριμένα, διεξήχθη περιγραφική ανάλυση (κατανομή συχνοτήτων) προκειμένου να διερευνήσουμε την αντίληψη ελάχιστων ζευγών εξετάζοντας παράλληλα και το γλωσσικό προφίλ των ατόμων του δείγματος.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

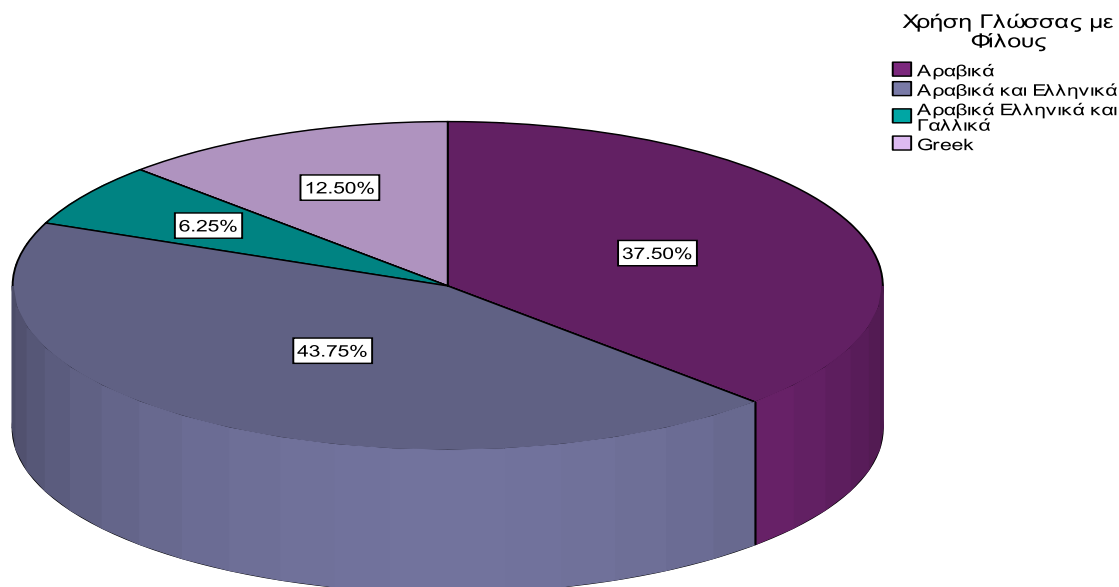
Περιγραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνήσουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ και στην δοκιμασία ακουστικής αντίληψης. Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ, όπου εξετάζεται η καθημερινή χρήση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (ενδεχομένως και κάποιας τρίτης γλώσσας) σε διάφορες δραστηριότητες, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 50% (n=8), ανέφερε ότι στο σπίτι προτιμά να χρησιμοποιεί την αραβική γλώσσα, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 25% (n=4), το οποίο ανέφερε την χρήση της αραβικής και ελληνικής γλώσσας ταυτόχρονα, συνεχίζοντας με ένα ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) που ανέφερε την χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι. Επιπλέον, 2 άτομα ξεχωριστά ανέφεραν την χρήση της αρμενικής γλώσσας (6,3%, n=1) και της γαλλικής γλώσσας (6,3%, n=1) ως κύριες γλώσσες προτίμησης στο σπίτι (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Πίτα που απεικονίζει την προτίμηση χρήσης γλώσσας στο σπίτι (N=16).

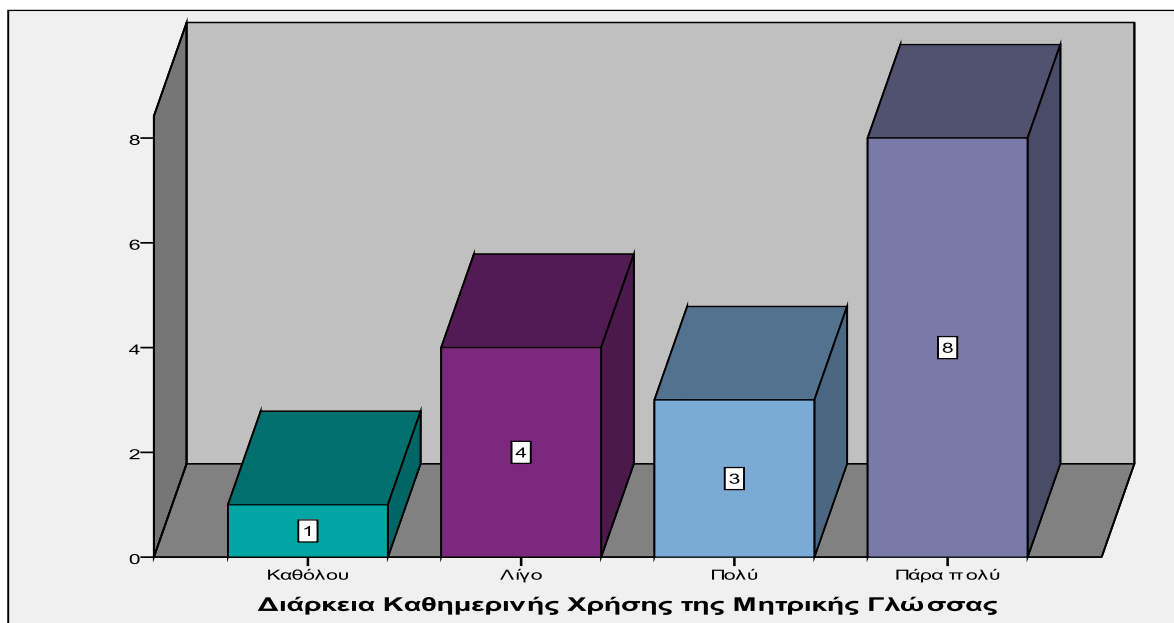
Παρομοίως, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 43,8% (n=7) ανέφερε ότι με τους φίλους του προτιμάει να χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό της αραβικής και ελληνικής γλώσσας παράλληλα, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 37,5% (n=6) που ανέφερε την χρήση της αραβικής γλώσσας και συνεχίζοντας με ένα ποσοστό της

τάξεως του 12,5% (n=2) το οποίο ανέφερε την χρήση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα προτίμησης με τους φίλους. Ένα ακόμη άτομο (6,3%) ανέφερε την χρήση τριών διαφορετικών γλωσσών, δηλαδή, της αραβικής, της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας στις συναναστροφές του με τους φίλους του (βλ. Σχήμα 2).



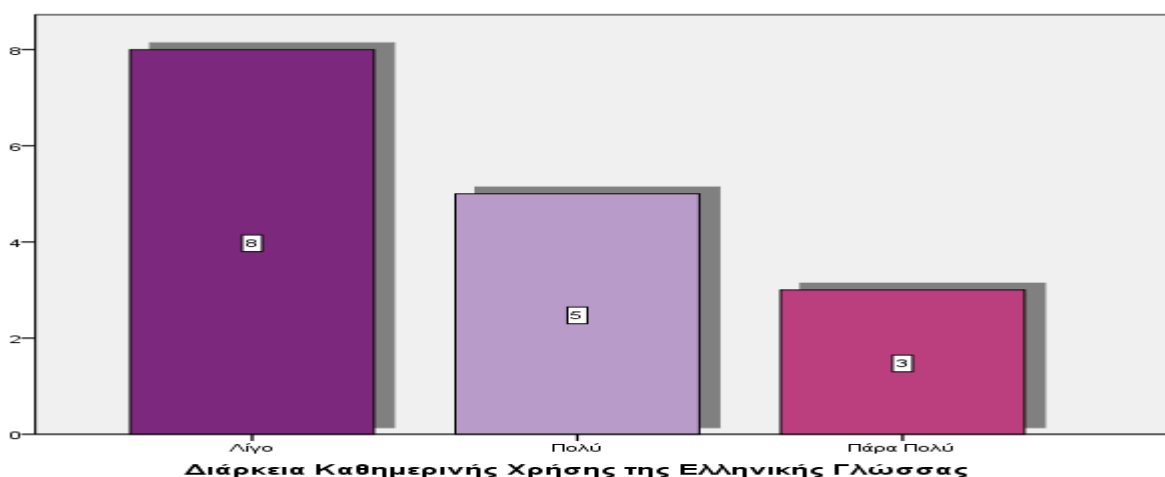
Σχήμα 2. Πίτα που απεικονίζει την προτίμηση χρήσης γλώσσας στις φιλικές συναναστροφές (N=16).

Εν συνεχεία και αναφορικά με την διάρκεια χρήσης της μητρικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων, 8 άτομα (50%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την μητρική τους γλώσσα καθημερινά, 3 άτομα (18,8%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την μητρική τους γλώσσα, 4 άτομα (25%) ανέφεραν ελάχιστη χρήση της μητρικής τους γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή ενώ 1 άτομο (6,3%) ανέφερε μηδαμινή χρήση της μητρικής του γλώσσας καθημερινά (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Γράφημα που απεικονίζει την διάρκεια χρήσης της μητρικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή του δείγματος (N=16).

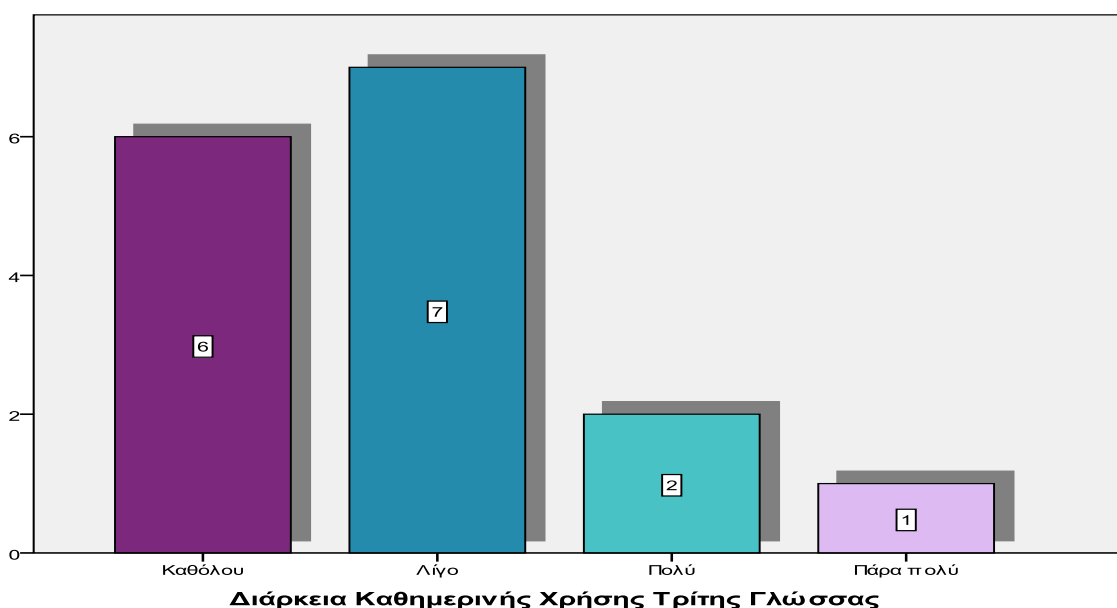
Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος και αναφορικά με την διάρκεια χρήσης της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων, 3 άτομα (18,8%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα καθημερινά, 5 άτομα (31,3%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα ενώ 8 άτομα (50%) ανέφεραν ελάχιστη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Γράφημα που απεικονίζει την διάρκεια χρήσης της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή του δείγματος (N=16).

Παρομοίως και σχετικά με την διάρκεια χρήσης κάποιας τρίτης γλώσσας στην καθημερινή ζωή του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό 43,8% (n=7) απάντησε ότι

κάνει ελάχιστη χρήση κάποιας τρίτης γλώσσας στην καθημερινότητα του ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 37,5% (n=6) που ανέφερε μηδαμινή καθημερινή χρήση κάποιας τρίτης γλώσσας (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Γράφημα που απεικονίζει την διάρκεια χρήσης μιας τρίτης γλώσσας στην καθημερινή ζωή του δείγματος (N=16).

Ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο περιγραφής των δεδομένων μας και αναφορικά με τον χρόνο καθημερινής χρήσης της μητρικής γλώσσας, της ελληνικής γλώσσας και ενδεχομένως και κάποιας τρίτης γλώσσας των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου όπως παρακολούθηση τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών, ανάγνωση εφημερίδων και βιβλίων καθώς επίσης και κατά την διάρκεια των κοινωνικών τους συναναστροφών, η περιγραφική μας ανάλυση ανέδειξε τα εξής: Σχετικά με τον καθημερινό χρόνο παρακολούθησης τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών στην μητρική γλώσσα του δείγματος, το 62,5% (n=10) ανέφερε ότι παρακολουθούσε τηλεόραση ή άκουγε ραδιόφωνο από 0 – 30 λεπτά ημερησίως, 3 άτομα (18,8%) ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν τηλεοπτικές/ραδιοφωνικές εκπομπές 1-2ώρες ημερησίως, 2 άτομα (12,5%) ανέφεραν ως ημερήσιο χρόνο παρακολούθησης ένα διάστημα μεγαλύτερο των 4 ωρών, και 1 άτομο (6,3%) ανέφερε ότι παρακολουθούσε τηλεόραση ή άκουγε ραδιόφωνο 2-4 ώρες ημερησίως. Αντιστοίχως και σχετικά με τον καθημερινό χρόνο παρακολούθησης τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών στην ελληνική γλώσσα, 7 άτομα (43,8%) ανέφεραν ως ημερήσιο χρόνο παρακολούθησης ένα διάστημα μεγαλύτερο των 4 ωρών, 4 άτομα (25%) ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν τηλεόραση ή άκουγαν ραδιόφωνο από 0 – 30 λεπτά ημερησίως, 3

άτομα (18,8%) ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν τηλεοπτικές/ραδιοφωνικές εκπομπές 2-4 ώρες ημερησίως και 2 άτομα (12,5%) ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν τηλεόραση ή άκουγαν ραδιόφωνο 1-2 ώρες ημερησίως. Επιπλέον, το 81,3% του δείγματος (n=13) δήλωσε ότι παρακολουθούσε τηλεόραση ή άκουγε ραδιόφωνο σε κάποια τρίτη γλώσσα από 0 – 30 λεπτά ημερησίως, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 18,8% (n=3) όπου ανέφερε ένα διάστημα 1-2 ωρών ημερησίως που παρακολουθούσε τηλεοπτικές/ραδιοφωνικές εκπομπές σε κάποια τρίτη γλώσσα.

Όσον αφορά τον καθημερινό χρόνο ανάγνωσης εφημερίδων/βιβλίων στην μητρική γλώσσα του δείγματος, το 62,5% (n=10) ανέφερε ότι αφιέρωνε περίπου από 0 – 30 λεπτά ημερησίως, 4 άτομα (25%) ανέφεραν ότι διάβαζαν 1-2 ώρες ημερησίως και 2 άτομα (12,5%) ανέφεραν ως ημερήσιο χρόνο ανάγνωσης εφημερίδων/βιβλίων ένα διάστημα μεγαλύτερο των 4 ωρών. Ομοίως και σχετικά με τον καθημερινό χρόνο ανάγνωσης εφημερίδων/βιβλίων στην ελληνική γλώσσα, το 62,5% (n=10) ανέφερε ότι αφιέρωνε περίπου από 0 – 30 λεπτά ημερησίως, 5 άτομα (31,3%) ανέφεραν ότι διάβαζαν 1-2 ώρες ημερησίως και 1 άτομο (6,3%) ανέφερε ως ημερήσιο χρόνο ανάγνωσης εφημερίδων/βιβλίων ένα διάστημα μεγαλύτερο των 4 ωρών. Επιπλέον, το 87,5% του δείγματος (n=14) δήλωσε ότι αφιέρωνε περίπου από 0 – 30 λεπτά ημερησίως στην ανάγνωση εφημερίδων/βιβλίων σε κάποια τρίτη γλώσσα ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) που ανέφερε ένα διάστημα 1-2 ωρών ημερησίως κατά το οποίο διάβαζε εφημερίδες/βιβλία σε κάποια τρίτη γλώσσα.

Τέλος και σχετικά με τον καθημερινό χρόνο χρήσης της μητρικής γλώσσας του δείγματος κατά την διάρκεια των κοινωνικών του επαφών (φίλοι, εργασία), το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 43,8% (n=7) ανέφερε ότι χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα κατά την διάρκεια των κοινωνικών του επαφών για περισσότερο από 4 ώρες ημερησίως, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 50% (n=4) όπου δήλωσε καθημερινή χρήση της μητρικής γλώσσας από 0 – 30 λεπτά και ένα ακόμη ποσοστό της τάξεως του 50% (n=4) το οποίο δήλωσε καθημερινή χρήση της μητρικής γλώσσας από 1-2 ώρες αντίστοιχα. Επιπλέον, 1 άτομο (6,3%) ανέφερε ότι χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα στις κοινωνικές του συναναστροφές 2-4 ώρες ημερησίως. Παρομοίως και αναφορικά με τον καθημερινό χρόνο χρήσης της ελληνικής γλώσσας κατά την διάρκεια των κοινωνικών επαφών (φίλοι, εργασία) των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 37,5% (n=6) ανέφερε ότι χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα κατά την διάρκεια των κοινωνικών του επαφών για περισσότερο από 4 ώρες ημερησίως, ακολουθώντας ένα ποσοστό της τάξεως του 25% (n=4) που δήλωσε καθημερινή χρήση της ελληνικής

γλώσσας 1-2ώρες και ένα ακόμη ποσοστό της τάξεως του 25% (n=4) το οποίο δήλωσε καθημερινή χρήση της ελληνικής γλώσσας 2-4 ώρες αντίστοιχα, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 12,5% (n=2) ανέφερε καθημερινή χρήση της ελληνικής γλώσσας στις κοινωνικές του συναναστροφές από 0 – 30 λεπτά. Επίσης, παρατηρούμε πως ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (87,5%, n=14) χρησιμοποιεί και μια τρίτη γλώσσα κατά την διάρκεια των κοινωνικών του συναναστροφών, με τον καθημερινό χρόνο χρήσης της άλλης γλώσσας να κυμαίνεται από 0 – 30 λεπτά. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά οι πληροφορίες που σχετίζονται με τον χρόνο καθημερινής χρήσης της μητρικής γλώσσας, της ελληνικής γλώσσας και κάποιας τρίτης γλώσσας του δείγματος στην παρακολούθηση τηλεοπτικών /ραδιοφωνικών εκπομπών, στην ανάγνωση εφημερίδων/ βιβλίων και στις κοινωνικές του επαφές.

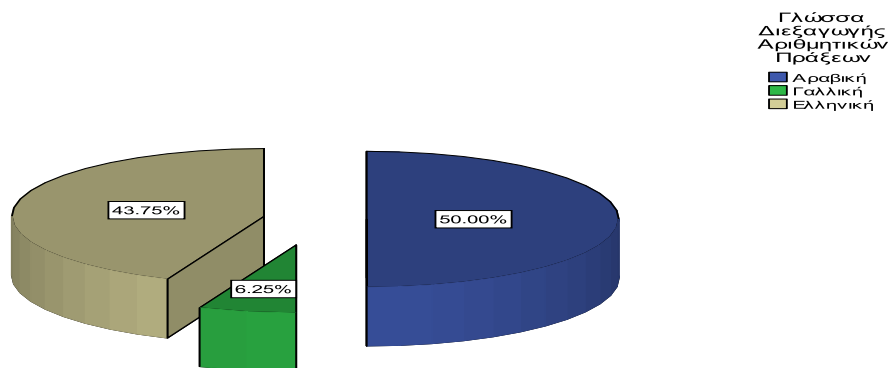
Πίνακας 3

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων του χρόνου καθημερινής χρήσης της μητρικής γλώσσας, της ελληνικής γλώσσας και μια τρίτης γλώσσας του δείγματος στην παρακολούθηση τηλεοπτικών/ραδιοφωνικών εκπομπών, στην ανάγνωση εφημερίδων/βιβλίων και στις κοινωνικές του επαφές (N=16).

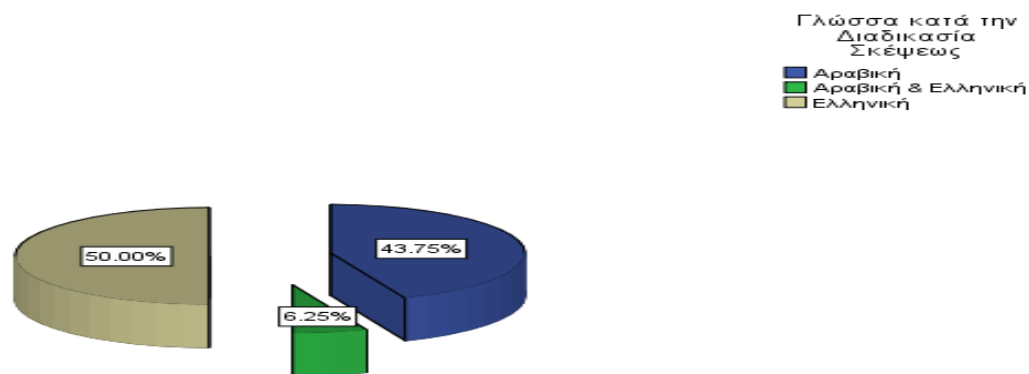
	TV/ΡΑΔΙΟ (%)	ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ/ΒΙΒΛΙΑ(%)	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ (%)
Μητρική Γλώσσα:			
0-30 λεπτά	10 (62,5)	10 (62,5)	4 (25,0)
1-2 ώρες	3 (18,8)	4 (25,0)	4 (25,0)
2-4 ώρες	1 (6,3)	-	1 (6,3)
> 4 ώρες	2 (12,5)	2 (12,5)	7 (43,8)
Ελληνική Γλώσσα:			
0-30 λεπτά	4 (25,0)	10 (62,5)	2 (12,5)
1-2 ώρες	2 (12,5)	5 (31,3)	4 (25,0)
2-4 ώρες	3 (18,8)	-	4 (25,0)
> 4 ώρες	7 (43,8)	1 (6,3)	6 (37,5)
Τρίτη Γλώσσα:			
0-30 λεπτά	13 (81,3)	14 (87,5)	14 (87,5)
1-2 ώρες	3 (18,0)	2 (12,5)	-

2-4 ώρες	-	-	1 (6,3)
> 4 ώρες	-	-	1 (6,3)

Εν συνεχεία και αναφορικά με την προτίμηση κάποιας από τις ομιλούμενες γλώσσες κατά την διάρκεια νοητικών διεργασιών και έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, η περιγραφική ανάλυση φανέρωσε τα εξής: Κατά την διαδικασία διεξαγωγής αριθμητικών πράξεων, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 50% (n=8) ανέφερε ότι προτιμάει την αραβική γλώσσα ακολουθούμενο από ένα ποσοστό της τάξεως του 43,8% (n=7) το οποίο δήλωσε την προτίμησή του στην ελληνική γλώσσα κατά την διάρκεια διεξαγωγής αριθμητικών πράξεων και ένα ποσοστό της τάξεως του 6,3% (n=1) που δήλωσε την προτίμηση του στην γαλλική γλώσσα κατά την διάρκεια εκτέλεσης παρόμοιων πράξεων. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 50% (n=8) ανέφερε πως προτιμάει να σκέφτεται στην ελληνική γλώσσα ακολουθούμενο από ένα ποσοστό της τάξεως του 43,8% (n=7) που δήλωσε την προτίμηση του στην αραβική γλώσσα και ένα ποσοστό της τάξεως του 6,3% (n=1) που δήλωσε την προτίμηση του στην αραβική και ελληνική γλώσσα ταυτόχρονα (βλ. Σχήμα 6&7).



Σχήμα 6. Πίτα που απεικονίζει την προτίμηση χρήσης γλώσσας κατά την διεξαγωγή αριθμητικών πράξεων (N=16).

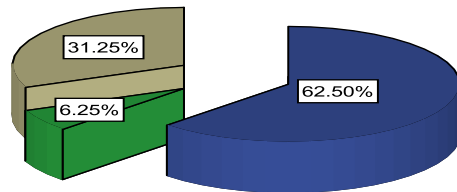


Σχήμα 7. Πίτα που απεικονίζει την προτίμηση χρήσης γλώσσας κατά την διαδικασία σκέψης(N=16).

Επίσης, κατά την διαδικασία έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμού ή αγανάκτησης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 62,5% (n=10) ανέφερε ότι προτιμάει να εκφράζει τα συναισθήματά του στην αραβική γλώσσα ακολουθούμενο από ένα ποσοστό της τάξεως του 31,3% (n=5) που δήλωσε την προτίμηση του στην ελληνική γλώσσα και ένα ποσοστό της τάξεως του 6,3% (n=1) που δήλωσε την προτίμηση του στην αρμενική γλώσσα κατά την διαδικασία έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων (βλ. Σχήμα 8). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους (62,5%, n=10) υποστήριξαν την μη παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας ή ενδεχομένως κάποιας τρίτης γλώσσας κατά την διαδικασία επικοινωνίας στην ελληνική σε αντίθεση με το 37,5% των συμμετεχόντων (n=6) οι οποίοι ανέφεραν την χρήση συνδυαστικών λέξεων και φράσεων από την μητρική τους γλώσσα ή από κάποια άλλη γλώσσα σε καταστάσεις που χρησιμοποιούν την ελληνική.

Γλώσσα
Έκφρασης
Αρνητικών
Συναισθημάτων

■ Αραβική
■ Αρμενική
■ Ελληνική



Σχήμα 8. Πίτα που απεικονίζει την προτίμηση χρήσης γλώσσας κατά την διαδικασία έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων ($N=16$).

Αναφορικά με την δοκιμασία ακουστικής αντίληψης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αντιληφθούν την ακουστική διαφορά των φθόγγων δηλαδή να διακρίνουν αν οι δυο λέξεις που ακούν είναι όμοιες ή διαφοροποιούνται. Αναλυτικότερα και λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω υπόθεση, τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων κατηγοριοποιήθηκαν ως προς ένα ή και περισσότερα φωνητικά χαρακτηριστικά (ηχηρότητα, τόπος και τρόπος άρθρωσης). Επομένως, όταν τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων διαφέρουν μόνο ως προς την ηχηρότητα, η περιγραφική ανάλυση φανέρωσε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων ως προς την ηχηρότητα ($N=16$).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'fora – 'vora	3 (18,8)	13 (81,3)
'θema – 'ðema	2 (12,5)	14 (87,5)
'mixa – 'miɣa	1 (6,3)	15 (93,8)

'pira – 'bira	3 (18,8)	13 (81,3)
'mifa – 'miva	2 (12,5)	14 (87,5)
'maθo – 'maδo	2 (12,5)	14 (87,5)
'xora – 'γora	1 (6,3)	15 (93,8)

Παρομοίως, όταν τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων διαφέρουν μόνο ως προς τον τόπο άρθρωσης, η περιγραφική ανάλυση φανέρωσε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων ως προς τον τόπο άρθρωσης (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'θima – 'sima	1 (6,3)	15 (93,8)
'maγo – 'maδo	1 (6,3)	15 (93,8)
'raθa – 'rasa	4 (25,0)	12 (75,0)
'pera – 'tera	3 (18,8)	13 (81,3)
'gora – 'dora	2 (12,5)	14 (87,5)
'kove – 'koðe	2 (12,5)	14 (87,5)
'vala – 'ðala	1 (6,3)	15 (93,8)
'γora – 'ðora	1 (6,3)	15 (93,8)

Ακολουθώντας το ίδιο μήκος κύματος, όταν τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων διαφέρουν μόνο ως προς τον τρόπο άρθρωσης, η περιγραφική ανάλυση φανέρωσε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά, εκτός από το πρώτο ζεύγος λέξεων 'gala – 'γala όπου το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (56,3%, n=9) υποστήριξε ότι οι δυο αυτές λέξεις είναι όμοιες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων ως προς τον τρόπο άρθρωσης (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'gala – 'ɣala	9 (56,3)	7 (43,8)
'roka – 'roxa	2 (12,5)	14 (87,5)
'maga – 'mɔga	5 (31,3)	11 (68,8)

Επιπλέον, όταν τα ελάχιστα ζεύγη λέξεων διαφέρουν ως προς δυο φωνητικά χαρακτηριστικά δηλαδή ως προς τον τόπο και τρόπο άρθρωσης, η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων ως προς τον τόπο και τρόπο άρθρωσης (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'paða – 'paða	5 (31,3)	11 (68,8)
'bora – 'vora	2 (12,5)	14 (87,5)
'pata - 'paθa	3 (18,8)	13 (81,3)
'dora - 'ðora	8 (50,0)	8 (50,0)
'raba – 'rava	2 (12,5)	14 (87,5)
'tina – 'θina	5 (31,3)	11 (68,8)

Από την άλλη πλευρά, η περιγραφική ανάλυση φανέρωσε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν δεν διαφοροποιούνται όταν τα ελάχιστα ζεύγη είχαν την μορφή διασπαστών (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων υπό την μορφή διασπαστών (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'lapa – 'lapa	14 (87,5)	2 (12,5)
'kupa – 'kupa	14 (87,5)	2 (12,5)
'maga – 'maga	16 (100,0)	-
'kuda – 'kuda	14 (87,5)	2 (12,5)
'tina – 'tina	14 (87,5)	2 (12,5)
'xora – 'xora	16 (100,0)	-

Τέλος, όταν η θέση του φθόγγου στα ελάχιστα ζεύγη βρισκόταν στην αρχή, η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά, εκτός πάλι από το ζεύγος λέξεων 'gala – 'gala όπου το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (56,3%, n=9) υποστήριξε ότι οι δυο αυτές λέξεις είναι όμοιες (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων όταν η θέση του φθόγγου βρίσκεται στην αρχή (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'fora – 'vora	3 (18,8)	13 (81,3)
'θema – 'ðema	2 (12,5)	14 (87,5)
'θima – 'sima	1 (6,3)	15 (93,8)
'pira – 'bira	3 (18,8)	13 (81,3)
'bora – 'vora	2 (12,5)	14 (87,5)
'gala – 'gala	9 (56,3)	7 (43,8)
'ðora – 'ðora	8 (50,0)	8 (50,0)
'pera – 'tera	3 (18,8)	13 (81,3)

'gora – 'dora	2 (12,5)	14 (87,5)
'xora – 'γora	1 (6,3)	15 (93,8)
'tina – 'θina	5 (31,3)	11 (68,8)
'vala – 'θαλα	1 (6,3)	15 (93,8)
'γora – 'δora	1 (6,3)	15 (93,8)

Παρομοίως δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων όταν η θέση του φθόγγου στα ελάχιστα ζεύγη βρισκόταν στην μέση, αφού η περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία του διέκρινε ότι οι λέξεις που ακούν διαφέρουν σημαντικά (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων που σχετίζονται με την ακουστική διαφορά των φθόγγων όταν η θέση του φθόγγου βρίσκεται στην μέση (N=16).

	Συχνότητα (%) Όμοια	Συχνότητα (%) Διαφορετικά
'mixa – 'miγa	1 (6,3)	15 (93,8)
'pada – 'paθα	5 (31,3)	11 (68,8)
'maγo – 'maδο	1 (6,3)	15 (93,8)
raθa – 'rasa	4 (25,0)	12 (75,5)
'roka – 'roxa	2 (12,5)	14 (87,5)
'pata - 'paθα	3 (18,8)	13 (81,3)
'mifa – 'miva	2 (12,5)	14 (87,5)
'maθo – 'maδο	2 (12,5)	14 (87,5)
'raba – 'rava	2 (12,5)	14 (87,5)
'maga – 'maγa	5 (31,3)	11 (68,8)
'kove – 'koθε	2 (12,5)	14 (87,5)

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο χώρος του σπιτιού φαίνεται να αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τα περισσότερα άτομα του δείγματος, με ένα μικρότερο ποσοστό να επιλέγει και τις δύο γλώσσες. Τα άτομα του δείγματος ήρθαν σε επαφή με την ελληνική σε μεγάλη ηλικία, αποτελώντας σύμφωνα με τη Σελλά – Μάζη (2008: 8) περιπτώσεις ύστερης διγλωσσίας, στην οποία η κατάκτηση της γλώσσας είναι προϊόν συντονισμένης προσπάθειας, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και στις περισσότερες περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα δε χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η Χατζηδάκη (2005) υποστήριξε στην έρευνά της σε άτομα αλβανικής καταγωγής που μιλούσαν την ελληνική ως δεύτερη, ότι τα άτομα αυτά επέλεξαν την εθνοτική γλώσσα στις ενδοοικογενειακές συνομιλίες ή σε συνομιλίες με συγγενείς. Φαίνεται επομένως λογική ως αποτέλεσμα η προτίμηση της μητρικής έναντι της δεύτερης, δεδομένου ότι οι συνομιλίες που λαμβάνουν χώρα εντός του σπιτιού πραγματοποιούνται μεταξύ των μελών της ίδιας οικογένειας, ατόμων δηλαδή με κοινή μητρική γλώσσα, αλλά και στην περίπτωση μη πυρηνικών οικογενειών ενδέχεται ορισμένα από τα άτομα που διαμένουν στο σπίτι, να μη γνωρίζουν κάποια άλλη πέραν της μητρικής τους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δείχνει, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, να προτιμά τη χρήση και των δύο γλωσσών στις κοινωνικές τους επαφές. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφική έρευνα, στην οποία η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με ομιλητές της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να αποτελεί παράγοντα βέλτιστης κατάκτησης της γλώσσας αυτής. Η DeKeyser (2007, στο Perez – Vidal, Juan – Garau, 2011: 158) μάλιστα διατείνεται πως οι δύο πρακτικές, η τυπική διδασκαλία και η εμπλοκή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, αλληλοσυμπληρώνονται. Εκτεταμένη έρευνα του Segalowitz και των συνεργατών του (Segalowitz et al., 2004: 4 – 6) κατέδειξε πως ομιλητές που μάθαιναν την Ισπανική ως δεύτερη εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες για τη μέτρηση χρόνου ανταπόκρισης, την ταχύτητα και την ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων όταν διέμεναν στην Ισπανία. Η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων προκύπτει μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όπως συμμετοχή σε ομάδες ή από τον χώρο εργασίας, οπότε η χρήση της ελληνικής εξηγείται με δεδομένο πως τα άτομα που γνωρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονται από την Ελλάδα ή

κάποια τρίτη χώρα, επομένως είναι δύσκολο να μιλούν την αραβική. Από την άλλη, η ανάγκη των ατόμων αυτών να ανήκουν σε ομάδες συμπατριωτών τους, τους οδηγεί και στη σύναψη σχέσεων με άλλα αραβόφωνα άτομα. Η μη προτίμηση σε κάποια από τις δύο γλώσσες, αλλά η χρήση αμφότερων φαίνεται ένα λογικό αποτέλεσμα.

Η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων δείχνει να επιλέγεται από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, για ένα διάστημα 0 – 30 λεπτών καθημερινά. Οι γλώσσες που επιλέγονται είναι τόσο η μητρική όσο και η δεύτερη. Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν τα άτομα στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων εξηγείται λόγω ύπαρξης υποχρεώσεων της καθημερινότητας, αρκετές ώρες εργασίας, φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού. Το γεγονός πως επιλέγουν και τις δύο γλώσσες, καταδεικνύει πως ακόμη δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την ελληνική, αν λάβουμε υπόψη πως βρίσκονται σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας, οπότε για την ενημέρωσή τους ίσως προτιμούν εκπομπές στη μητρική τους γλώσσα. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας με πηγή γλωσσικών ερεθισμάτων την τηλεόραση δεν είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος, κυρίως λόγω της σποραδικότητας του γλωσσικού εισαγόμενου υποστηρίζει ο Caruana (2009: 4) κι αυτό γιατί στερείται χαρακτηριστικά, όπως ο έλεγχος της παρεχόμενης πληροφορίας και η διαβάθμιση της δυσκολίας, αλλά και η δυνατότητα επανάληψης ή αναδιατύπωσης με σκοπό την καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μαθητών.

Στο ζήτημα της ανάγνωσης βιβλίων, εφημερίδων και περιοδικών, τα άτομα του δείγματος έδειξαν και πάλι την τάση να χρησιμοποιούν τόσο τη μητρική, όσο και τη δεύτερη γλώσσα, για διάστημα 0 – 30 λεπτών καθημερινά. Και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται η έλλειψη χρόνου για δραστηριότητες που δεν υπάγονται στις καθημερινές υποχρεώσεις. Στην περίπτωση των βιβλίων, οι ομιλητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτά που ανταποκρίνονται στο επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται. Η πρακτική αυτή σύμφωνα και με τους Tudor και Hafiz (1989: 171) δύναται να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2. Οι περιπτώσεις κλασικών βιβλίων στη δεύτερη γλώσσα, βιβλίων των οποίων το περιεχόμενο ίσως ήδη γνωρίζουν οι αναγνώστες, μπορούν να τους δώσουν τη δυνατότητα να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο λεξιλόγιο και τις συντακτικές δομές. Απεναντίας, η ανάγνωση στη μητρική γλώσσα αποτελεί για πολλούς μία διαφορετική εμπειρία, που δε θα μπορούσε να συγκριθεί με την ανάγνωση σε κάποια άλλη γλώσσα, ιδιαίτερος στην παρούσα περίπτωση, όπου τα άτομα βρίσκονται σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Σχετικά με τις εφημερίδες και τα περιοδικά, φαίνεται

λογικό που προτιμώνται και οι δύο γλώσσες. Ενδέχεται να επιλέγουν να ενημερωθούν στην μητρική τους γλώσσα και συνεπικουρικά να επιλέγουν μικρά άρθρα στην ελληνική, με θέματα της καθημερινότητας, που τους είναι ήδη γνωστά, οπότε θα έχουν την ευκαιρία και τον απαιτούμενο χρόνο να επιστήσουν την προσοχή τους στις γλωσσικές δομές, και όχι να πασχίζουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο.

Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές επαφές των ατόμων του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό τους φαίνεται να προτιμά και τις δύο γλώσσες στην επικοινωνία, στοιχείο που συνάδει με όσα υποστηρίχθηκαν παραπάνω. Στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία προτιμάται η μητρική γλώσσα, στις διαπροσωπικές ωστόσο σχέσεις η δεύτερη αρχίζει να χρησιμοποιείται ισότιμα. Στις κοινωνικές συναναστροφές συγκαταλέγεται και ο τομέας της εργασίας, ένας τομέας ιδιαίτερος προσφιλής για περιστάσεις εμπλοκής σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την εκτεταμένη χρήση της δεύτερης γλώσσας στο χώρο εργασίας, με έρευνα των Derwing, Munro και Wiebe (1995, στο Derwing, 2015: 527) στην οποία φάνηκε να βελτιώνεται αισθητά τόσο η αντίληψη όσο και η κατανόηση της δεύτερης γλώσσας, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, αλλά και προσπάθειας των ομιλητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Μάλιστα, οι κοινωνικές επαφές αποτελούν και τις μεγαλύτερες σε χρονική διάρκεια ασχολίες των υποκειμένων, με το μεγαλύτερο ποσοστό να υποστηρίζει πως υπερβαίνουν τις τέσσερις ώρες καθημερινά. Η προσπάθεια για σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, είτε εντός είτε εκτός του χώρου εργασίας, εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την εκτεταμένη, συγκριτικά με την παρακολούθηση ραδιοτηλεοπτικών εκπομπών ή την ανάγνωση εντύπων, εμπλοκή τους σε αυτές.

Στη διενέργεια αριθμητικών υπολογισμών, τα άτομα του δείγματος έδειξαν στην πλειοψηφία τους να προτιμούν τη μητρική και όχι την ελληνική. Το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί και λόγω του αρχικού επιπέδου γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται, αλλά και λόγω της ορολογίας των μαθηματικών, η οποία τους είναι άγνωστη ή ελάχιστα γνωστή στην ελληνική. Κατά τη διαδικασία της σκέψης έδειξαν να προτιμούν τόσο τη μητρική, όσο και τη δεύτερη γλώσσα, όχι όμως συνδυασμό αυτών. Η μακρά παραμονή τους στην Ελλάδα, χωρίς βέβαια το δεδομένο αυτό να οδηγεί σε άριστη γνώση της ελληνικής, ίσως τους καθιστά ικανούς να απομνημονεύουν παγιωμένες εκφράσεις και δομές επικοινωνίας στην ελληνική, οι οποίες εμφανίζονται και στους συλλογισμούς τους. Τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως τον θυμό ή τη λύπη τους, οι περισσότεροι υποστήριξαν πως τα εκδηλώνουν με

λέξεις της μητρικής τους γλώσσας, γεγονός το οποίο φαίνεται λογικό εφόσον πρόκειται για αυθόρμητες, πηγαίες αντιδράσεις.

Η παρεμβολή της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα δεν πραγματοποιείται συχνά, όπως υποστηρίζουν τα άτομα του δείγματος. Το δεδομένο αυτό φαίνεται λογικό με βάση τη μακρόχρονη παραμονή τους στην Ελλάδα, παραμονή βέβαια η οποία δε συνάδει με το επίπεδο γλωσσομάθειας, ωστόσο τους έχει προσφέρει ένα πλούσιο λεξιλόγιο απλών, καθημερινών λέξεων στην ελληνική. Επίσης, οι μακράς διάρκειας κοινωνικές τους συναναστροφές θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τη μη παρεμβολή της μητρικής στην ελληνική. Σύμφωνα και με τον Jordan (2004, στο Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2014: 77-78) ένα από τα φαινόμενα της διγλωσσίας είναι και αυτό των σταδίων ανάπτυξης. Ο ομιλητής στην προσπάθειά του να κατακτήσει την ξένη γλώσσα περνά από διάφορα επίπεδα. Η διαγλώσσα είναι εκείνη η μορφή της γλώσσας που βρίσκεται ανάμεσα στη μητρική και τη γλώσσα – στόχο, και διέπεται με τη σειρά της από τις αρχές της καθολικής γραμματικής. Τελικός στόχος στα στάδια ανάπτυξης είναι το επίπεδο του φυσικού ομιλητή, με τη γλωσσική επάρκεια να θεωρείται πλήρης. Τα άτομα του δείγματος, βρίσκονται ενδεχομένως στο στάδιο της ημι-επάρκειας, με τελικό στόχο την επίτευξη του επιπέδου φυσικού ομιλητή.

Στο πλαίσιο της δοκιμασίας ακουστικής αντίληψης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εντόπισε και αναγνώρισε τις διαφορές μεταξύ των ελάχιστων ζευγών. Αυτό αφορούσε τόσο τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι λέξεις διέφεραν ως προς ένα φωνητικό χαρακτηριστικό, όσο και αυτές όπου οι λέξεις διέφεραν ως προς δύο φωνητικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τις Loizou και Stuart (2003: 9), σε έρευνα τους σχετικά με την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσα και μονόγλωσσα άτομα, η φωνολογική ενημερότητα των δίγλωσσων ατόμων φάνηκε από τις δοκιμασίες να είναι αφενός πιο αναπτυγμένη, ωστόσο τα δίγλωσσα άτομα έδειξαν να ωφελούνται μόνο όταν η δεύτερη γλώσσα ήταν φωνολογικά απλούστερη, δεδομένο που βρίσκει εφαρμογή, εφόσον η ελληνική διακρίνει λιγότερες θέσεις και λιγότερους τρόπους άρθρωσης συγκριτικά με την αραβική. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως η μακρά παραμονή τους στη χώρα μας είναι ίσως αυτή που τους έχει εξοικειώσει με τους φθόγγους της ελληνικής, με αποτέλεσμα παρότι βρίσκονται σε αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα διαφοροποιητικά κάθε φορά φωνήματα. Ακόμη, πολλά από τα συμφωνικά φωνήματα που εντοπίζονταν στα ελάχιστα ζεύγη της δοκιμασίας

απαντώνται και στο αραβικό φωνητικό σύστημα, γεγονός που διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ακουστική αναγνώρισή τους.

Η μόνη περίπτωση κατά την οποία εμφανίστηκε έντονη διαφωνία στα αποτελέσματα ήταν το ζεύγος 'gala – 'ɣala, γεγονός το οποίο μπορεί να αποδοθεί στην απουσία του συμφωνικού φωνήματος γ σε όλες τις διαλέκτους της αραβικής (Watson, 2002). Ένας ακόμη παράγοντας που ενδέχεται να συντέλεσε στην προβληματική επεξεργασία και διάκριση των δύο λέξεων είναι η λανθασμένη προφορά της λέξης 'γάλα' στην καθημερινή ζωή, περίπτωση στην οποία το φώνημα γ αντικαθίσταται από το συγγενές του g. Το ζεύγος 'dora - 'ðora φάνηκε επίσης να προβληματίζει τους συμμετέχοντες, φαινόμενο το οποίο εξηγείται και πάλι από τη μη ύπαρξη του συμφωνικού φωνήματος ð σε καμία από τις αραβικές διαλέκτους (Watson, 2002). Στις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις παρατηρήθηκε πως όταν το διαφοροποιητικό φώνημα βρισκόταν στη μέση της λέξης δεν τους δυσκόλευε, όταν όμως αυτό βρισκόταν στην αρχή της λέξης έδειξαν να προβληματίζονται. Μολονότι δεν έχουν γίνει παλαιότερες έρευνες, το εύρημα αυτό θα μπορούσε να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα πως η θέση του διαφοροποιητικού φωνήματος στη λέξη από μόνη της δεν επηρεάζει την ευκολία αναγνώρισης · στην περίπτωση ωστόσο που αυτή συνδυαστεί με διαφορά ως προς τον τρόπο άρθρωσης, ενδέχεται να δυσχεράνει την ακουστική αναγνώριση.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί αρχικά ο περιορισμένος αριθμός ατόμων του δείγματος, καθώς και η επικράτηση του ενός φύλου – συγκεκριμένα του γυναικείου – έναντι του ανδρικού, ως προς τον αριθμό συμμετοχής στην έρευνα. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι δεν προσέρχονταν τακτικά στα μαθήματα, κι επομένως δεν μπορούσαν να συγκαταλεχθούν στο δείγμα, ορισμένοι αρνήθηκαν για προσωπικούς λόγους τη συμμετοχή, και τέλος, τα τμήματα περιελάμβαναν άτομα από διαφορετικές χώρες προέλευσης, οπότε μόνο ένα μέρος αυτών φάνηκε να πληροί τα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων τόσο στα ερωτηματολόγια γλωσσικού προφίλ, όσο και στη δοκιμασία ακουστικής αντίληψης, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά μας να μην μπορούν να γενικευτούν. Η επιλογή της περιγραφικής

ανάλυσης ως μοναδικού τρόπου ανάλυσης των δεδομένων στηρίχθηκε στο γεγονός ότι δεν ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια της μεθοδολογικής διαδικασίας (πιλοτική μελέτη, στατιστική πολυπαραγοντική ανάλυση, έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων) (Tabachnick, Fidell, Ullman, 2007) που σχετίζονται με την κατασκευή καινούριων ερωτηματολογίων, τα οποία στη συνέχεια θα μας επέτρεπαν επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις.

Φαίνεται πως ένας συνδυασμός και κάποιων επιπλέον ερωτηματολογίων, τα οποία θα περιλαμβάνουν επιπλέον μεταβλητές, όπως ίσως η θέση του τόνου στη λέξη, ή λέξεις με περισσότερες των δύο συλλαβών, θα ήταν προσφορότερος, προκειμένου να μετρήσουμε με μεγαλύτερη αξιοπιστία την ακουστική αντίληψη του δείγματος, αλλά και τους παράγοντες που συνδιαμόρφωσαν το γλωσσικό τους προφίλ.

Τέλος, αξίζει να συγκαταλεγεί στους περιορισμούς της έρευνας το γεγονός πως τα άτομα του δείγματος βρίσκονταν σε αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας, οπότε το ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ ενδέχεται να μην ήταν απόλυτα εύληπτο για το δικό τους επίπεδο.

5.2. Χρησιμότητα της έρευνας και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα κύματα αραβόφωνων προσφύγων και μεταναστών που καταφθάνουν στη χώρα μας είναι όλο και μεγαλύτερα. Πολλοί από αυτούς επιλέγουν την ελληνική κοινωνία ως τόπο μόνιμης διαμονής, επομένως λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Τα μικρά παιδιά εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, κι επομένως συγκαταλέγονται στους φυσικούς ή πρώιμους δίγλωσσους. Η περίπτωση των ενηλίκων ωστόσο είναι διαφορετική. Αποτελούν την κατηγορία εκείνη που έρχεται μεταγενέστερα στη ζωή σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, την περίπτωση δηλαδή της ύστερης διγλωσσίας, επιθυμούν γρήγορα αποτελέσματα, εφόσον η δεύτερη αυτή γλώσσα τους είναι απαραίτητη για την καθημερινή διαβίωση, αλλά και την εύρεση απασχόλησης στη χώρα παραμονής. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης για ενήλικα άτομα, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες

τους. Γνωρίζοντας τον τρόπο που αναπτύσσεται η φωνολογία στα αρχικά στάδια γλωσσομάθειας δίνεται η δυνατότητα και στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει μια ευρύτερη εικόνα για τις δυνατότητες των μαθητών του, και στη συνέχεια να διαφοροποιήσει τις μεθόδους του κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να πετύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Σε μελλοντική έρευνα θα ήταν ιδιαίτερος χρήσιμος ένας συνδυασμός διαχρονικής έρευνας, στην οποία θα υπήρχε η δυνατότητα να ελεγχθεί αρχικά το βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας, και με το πέρασμα του χρόνου, εφόσον κατακτηθεί το επιθυμητό επίπεδο επάρκειας, να βρεθεί αν υπήρχαν διαφορές. Η έρευνα αυτή θα ήταν καλό να αφορά τόσο στο γλωσσικό προφίλ των ατόμων του δείγματος, όσο και στην ακουστική αντίληψη ελάχιστων ζευγών. Ακόμη, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν το βαθμό στον οποίο η προσωπικότητα και η έφεση δύνανται να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την κατάκτηση της φωνολογίας σε άτομα που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη. Σε κάθε περίπτωση, περαιτέρω έρευνα κρίνεται απαραίτητη.

5.3. Συμπέρασμα

Ολοκληρώνοντας την έρευνα αυτή, γίνεται φανερό πως η καλλιέργεια και διαμόρφωση της ακουστικής διάκρισης διαφοροποιητικών συμφωνικών φωνημάτων πραγματοποιείται στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Τα άτομα έδειξαν να έχουν καταφέρει να διακρίνουν σε μεγάλο βαθμό λέξεις που διέφεραν ως προς ένα κάθε φορά φώνημα. Η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα, με τη συνεπακόλουθη εμπλοκή τους στον εργασιακό στίβο, αλλά και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα ομιλητές της ελληνικής, φάνηκαν να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, όσο και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση αυτής. Η φωνολογία αποτελεί ένα από τα αρχικά και πολύ βασικά επίπεδα της γλωσσολογίας, με την κατάκτησή της να θεωρείται προαπαιτούμενο για την απόλυτη επάρκεια μιας οποιασδήποτε γλώσσας. Με δεδομένο αυτό, και με έναν μελλοντικό συνδυασμό επιπλέον μεταβλητών – πέραν όσων εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα – θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ακόμη πιο διαφωτιστικά αποτελέσματα, τα οποία θα βοηθούσαν και στην πράξη τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη.

6. Βιβλιογραφία

- Ahlsén, E. (2006). *Introduction to neurolinguistics*. John Benjamins Publishing.
- Bialystok, E., Majumder, S. & Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27 – 44.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R. & Viswanathan, M., (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19 (2), 290 – 303.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (4), 240 – 250.
- Bialystok, E., Luk, G. (2012). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (2), 397 – 401.
- Birdsong, D., Molis, M. (2001). On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235 – 249.
- Birdsong, D., & Vanhove, J. (2016). Age of second language acquisition: Critical periods and social concerns.
- Botinis, A. (2011). *The phonetics of Greek*. Antonis Botinis.
- Caruana, S. (2009). ‘The Italian Job’: The impact of input from television on language learning.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 261-270.
- Clément, R. (2015). Bilingualism and Multilingualism. *The Concise Encyclopedia of Communication*, 1-6.
- Clements, A.M., Rimrodt, S.L., Abel, J.R., Blankner, J.G., Mostofsky, S.H., Pekar, J.J., Denckla, M.B. & Cutting, L.E. (2006). Sex differences in cerebral laterality of language and visuospatial processing. *Brain and Language*, 98, 150 – 158.
- Coney, J. (2002). Lateral Asymmetry in Phonological Processing: Relating Behavioral Measures to Neuroimaged Structures. *Brain and Language*, 80 (3), 355 – 365.
- Davies, A., & Elder, C. (2004). General Introduction Applied Linguistics: Subject to Discipline?. *The handbook of applied linguistics*, 1.
- Dewaele, J. M. (2015). Bilingualism and multilingualism. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1-11.
- DeKeyser, R.M. (2000). The robustness of Critical Period Effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499 – 533.

DeKeyser, R., Alfi – Shabtay, I., Ravid, D., (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, 413 – 438.

Derwing, T.M., Munro, M.J., Foote, J.A., Waugh, E., Fleming, J, (2014). Opening the Window on Comprehensible Pronunciation After 19 Years: A Workplace Training Study. *Language Learning*, 64 (3), 526 – 548.

Díaz-Campos, M. (2006). The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students.

Eckman, F.R. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27 (2), 315 – 330.

Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H.& Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78 – 104.

Friesen, D., Chung-Fat-Yim, A. & Bialystok, E. (2016). Lexical selection differences between monolingual and bilingual listeners. *Brain & Language*, 152, 1 – 13.

Granena, G., Long, M.H. (2012). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29 (3), 311 – 343.

Hirnstein, M., Westerhausen, R., Korsnes, M. & Hugdahl, K. (2013). Sex differences in language asymmetry are age-dependent and small: A large-scale, consonant and vowel dichotic listening study with behavioral and fMRI data. *Cortex*, 49, 1910 – 1921.

Ingvalson, E. M., Holt, L. L., & McClelland, J. L. (2012). Can native Japanese listeners learn to differentiate/r-/l/on the basis of F3 onset frequency?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 255-274.

Johnson, J., Newport, E., (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60 – 99.

Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. In *Beyond the language classroom* (pp. 47-58). Palgrave Macmillan, London.

Kuklewicz, A., King, J. (2018). “It’s never too late”: A Narrative Inquiry of Older Polish Adults’ English Language Learning Experiences. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22 (3).

Ladefoged, P. (2016). *Εισαγωγή στη Φωνητική*. Αθήνα: Πατάκης.

Lenneberg, E.H. (1969). On Explaining Language. *Science*, 164 (3880), 635 – 643.

Loizou, M., Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26 (1), 3 – 18.

Majeres, R.L. (1999). Sex differences in phonological processes: Speeded matching and word reading. *Memory and Cognition*, 27 (2), 246 – 253.

McAllister, R. (2001). Experience as a factor in L2 phonological acquisition. *Working Papers*, 49, 116 – 119.

Moyer, A. (2008). 8. Input as a Critical Means to an End: Quantity and Quality of Experience in L2 Phonological Attainment. In *Input matters in SLA* (pp. 159-174). Multilingual Matters.

Moyer, A. (2011). An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matter More than Quantity? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 67 (2), 191 – 216.

Moyer, A. (2014). Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, 2014, 1-24.

Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on language acquisition and teaching*, 39-49.

Nespor, M. (2015). *Φωνολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

O'Connor, G. (2018). Bialystok's Bilingual Advantage Hypothesis: the Case of Spanish English Bilinguals. *National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*.

Pérez-Vidal, C., & Juan-Garau, M. (2011). The effect of context and input conditions on oral and written development: A study abroad perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 157–185.

Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad. *Second language acquisition in a study abroad context*, 9, 271.

Polat, N., Mahalingappa, L. (2010). Gender Differences in Identity and Acculturation Patterns and L2 Accent Attainment. *Journal of Language, Identity & Education*, 9 (1), 17 – 35.

R Eslami, Z., & Jin Ahn, S. (2014). Motivation, amount of interaction, length of residence, and ESL learners' pragmatic competence. *Applied Research on English Language*, 3(1), 9-28.

Ρεβυθιάδου, Α., Τζακώστα, Μ. (2014). *Η Φωνολογία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Saito, K., Brajot, F.X. (2013). Scrutinizing the role of length of residence and age of acquisition in the interlanguage pronunciation development of English by late Japanese bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (4), 847 – 863.

Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Diaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18.

Serrano, R., Llanes, A., & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39, 133– 143.

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43, 269–285.

Sullivan, M. D., Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2018). Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21, 479 – 488.

Svennevig, J. (2017). “What's it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68 – 77.

Σελλά – Μάζη, Ε. (2008). Διγλωσσία και Γραμματική ανάλυση, υπό έκδοση στον εκδοτικό οίκο Παπαζήση. Μελέτη εντασσόμενη στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων [Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία]. Η ανωτέρω δράση συνιστά μέρος των δράσεων του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων -- Διαπολιτισμική Παιδεία (η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ανάπτυξη λογισμικού για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας)

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

Taha, H. (2006). Female's superiority on phonological and lexical processing. *The Reading Matrix*, 6 (2), 70 – 79.

Tuan, L. T. (2010). Teaching English discrete sounds through minimal pairs. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 540.

Tudor, I., Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. *Journal of Research in Reading*, 12 (2), 164 – 178.

Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE*, 8(7).

Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

Watson, J.C.E. (2002). *The phonology and morphology of Arabic*. Oxford: Oxford University Press.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 79 – 102.

Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661 – 672

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

7.1. Ερωτηματολόγιο γλωσσικού προφίλ

ΟΝΟΜΑ		ΕΠΩΝΥΜΟ	
ΗΛΙΚΙΑ		ΑΝΔΡΑΣ <input type="checkbox"/>	ΓΥΝΑΙΚΑ <input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Μέρος 1^ο

1. Χώρα προέλευσης:
2. Μητρική γλώσσα:
3. Αναφέρετε τυχόν πτυχία (και το ανάλογο επίπεδο) που κατέχετε σε άλλες γλώσσες, πέραν της μητρικής σας.

Γλώσσα	Όνομα πτυχίου - Επίπεδο γλωσσομάθειας
.....
.....
.....

4. Μορφωτικό επίπεδο
Δημοτικό Πανεπιστήμιο / Τ.Ε.Ι.
Γυμνάσιο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Λύκειο Άλλο πτυχίο:

5. Πόσο καιρό βρίσκεστε στην Ελλάδα;
.....

6. Πόσο καιρό σκοπεύετε να μείνετε στην Ελλάδα;
.....

7. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος Έγγαμος
Αριθμός παιδιών:

8. Είχατε εργαστεί στη χώρα προέλευσης: ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ παρακαλούμε σημειώστε το επάγγελμα που ασκούσατε:

9. Εργάζεστε στην Ελλάδα: ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν η απάντησή σας είναι ΝΑΙ παρακαλούμε σημειώστε το επάγγελμα που ασκείτε:

Μέρος 2^ο

1. Ποια γλώσσα προτιμάτε να χρησιμοποιείτε στο σπίτι;
.....
2. Ποια γλώσσα προτιμάτε να χρησιμοποιείτε με τους φίλους σας;
.....
3. Υπολογίστε, σε κλίμακα του εκατό, πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τη μητρική σας γλώσσα, τα Ελληνικά ή κάποια άλλη γλώσσα στην καθημερινή σας ζωή.

Μητρική γλώσσα: %
Ελληνικά: %
Άλλες γλώσσες : % (ειδικότερα:)
4. Υπολογίστε πόσες ώρες καθημερινά παρακολουθείτε τηλεόραση ή ακούτε ραδιόφωνο στη μητρική σας γλώσσα, στα Ελληνικά ή σε κάποια άλλη γλώσσα.

Μητρική γλώσσα: ώρες
Ελληνικά: ώρες
Άλλες γλώσσες : ώρες (ειδικότερα:)
5. Υπολογίστε πόσες ώρες καθημερινά διαβάζετε εφημερίδες, περιοδικά ή βιβλία στη μητρική σας γλώσσα, στα Ελληνικά ή σε κάποια άλλη γλώσσα.

Μητρική γλώσσα: ώρες
Ελληνικά: ώρες
Άλλες γλώσσες : ώρες (ειδικότερα:)
6. Υπολογίστε πόσες ώρες καθημερινά χρησιμοποιείτε τη μητρική σας γλώσσα, τα Ελληνικά ή κάποια άλλη γλώσσα στις κοινωνικές σας επαφές (συνομιλία με φίλους, εργασία)

Μητρική γλώσσα: ώρες
Ελληνικά: ώρες
Άλλες γλώσσες : ώρες (ειδικότερα:)
7. Σε ποια γλώσσα συνήθως:

Κάνετε αριθμητικές πράξεις
Σκέφτεστε
Εκφράζετε θυμό ή αγανάκτηση
8. Όταν μιλάτε Ελληνικά, συνδυάζετε λέξεις ή φράσεις από τη μητρική σας γλώσσα ή από κάποια άλλη γλώσσα; ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Έχετε ζήσει ή ταξιδέψει σε άλλες χώρες για περισσότερο από τρεις μήνες;
ΝΑΙ ΟΧΙ

(Εάν η απάντησή σας είναι ΟΧΙ παραβλέψτε την ερώτηση 10)

- 10.** Παρακαλούμε αναφέρετε τα ονόματα των χωρών, τη διάρκεια της παραμονής σας και τις γλώσσες που μάθατε ή προσπαθήσατε να μάθετε.

Χώρα	Διάρκεια παραμονής	Γλώσσα
.....
.....
.....

7.2. Δοκιμασία ακουστικής αντίληψης Acoustic perception test

NAME		SURNAME	
AGE		MALE <input type="checkbox"/>	FEMALE <input type="checkbox"/>

Θα ακούσετε τριάντα (30) ζεύγη λέξεων. Σημειώστε **✓** στο κουτάκι **SAME** αν οι λέξεις που ακούσατε είναι ίδιες, ή στο κουτάκι **DIFFERENT** αν οι λέξεις που ακούσατε είναι διαφορετικές. Θα ακούσετε κάθε ζεύγος λέξεων δύο φορές.

Πριν την έναρξη της δοκιμασίας θα συμπληρώσετε τέσσερα (4) παραδείγματα.

You will hear thirty (30) pairs of words. Put a **✓** in the answer **SAME** if the words you heard are the same, or choose the answer **DIFFERENT** if the words you heard are different. You will hear each pair twice.

Before starting the test you will complete four (4) examples

	SAME	DIFFERENT
ex 1.		
ex 2.		
ex 3.		
ex 4.		

	SAME	DIFFERENT		SAME	DIFFERENT
1.			16.		
2.			17.		
3.			18.		
4.			19.		
5.			20.		
6.			21.		
7.			22.		
8.			23.		
9.			24.		
10.			25.		
11.			26.		
12.			27.		
13.			28.		
14.			29.		
15.			30.		

Ελάχιστα ζεύγη λέξεων

ex 1.	'para – 'bara
ex 2.	'bera – 'bera
ex 3.	'poto – 'podo
ex 4.	'rota – 'rota

	SAME	DIFFERENT		SAME	DIFFERENT
1.	'fora – 'vora		16.	'dora – 'ðora	
2.	'θema – 'ðema		17.	'pera – 'tera	
3.	'mixa – 'miya		18.	'mifa – 'miva	
4.	'θima – 'sima		19.	'kuda – 'kuda	
5.	'lapa – 'lapa		20.	'maθo – 'maðo	
6.	'pira – 'bira		21.	'gora – 'dora	
7.	'paða – 'paða		22.	'raba – 'rava	
8.	'kupa – 'kupa		23.	'tina – 'tina	
9.	'bora – 'vora		24.	'maga – 'maya	
10.	'mayo – 'maðo		25.	'kove – 'koðe	
11.	'gala – 'yala		26.	'xora – 'yora	
12.	'raθa – 'rasa		27.	'tina – 'θina	
13.	'roka – 'roxa		28.	'xora – 'xora	
14.	'maga – 'maga		29.	'vala – 'ðala	
15.	'pata – 'paθa		30.	'yora – 'ðora	