

ΑΤΟΜΙΚΕΣ Διαφορές
στην **ΑΠΟΚΤΗΣΗ/Εκμάθηση** Δεύτερης **ΓΛΩΣΣΑΣ:**
ΣΤΙΑ και **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ** Μάθησης

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΟΛΩΝΟΣ ΥΨΗΛΑΝΤΗΣ

ΑΝΝΑ ΛΑΜΠΡΟΥ ΜΟΥΤΗ



**Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα**
www.kallipos.gr

HEALLINK
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Συγγραφή

Γιώργος Σ. Υψηλάντης

Άννα Λ. Μουτή

Κριτικός Αναγνώστης

Παναγιώτης Αρβανίτης

Συντελεστές έκδοσης

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Θ. Παπαδοπούλου

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015

Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας
CreativeCommons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0.

Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>



ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

ISBN: 978-960-603-421-3

Η εκπαίδευση είναι ένα αξιοθαύμαστο πράγμα, αλλά θα πρέπει να θυμόμαστε κάπου-κάπου ότι τίποτα από αυτά, που αξίζει να γνωρίζει κανείς δεν μπορεί να τα διδαχθεί» (Oscar Wilde).

Αφιερώνεται στο Ζουμπούλι (του Αντώνη και της Άννας), που μόλις γεννήθηκε, σε ηλικία ούτε δύο μηνών, το έριξε στη μελέτη...



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ.....	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ.....	7
Ο ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ.....	8
1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	10
1.1. Εισαγωγή	10
1.2. Γλώσσα και Μητρική Γλώσσα.....	11
1.3. Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα	12
1.4. Οικεία Γλώσσα	13
1.5. Εκμάθηση και Απόκτηση	13
1.6. Εγκεφαλικές Λειτουργίες, Ανατροφοδότηση και Γλωσσική Απόκτηση	16
1.7. Συμπεράσματα	19
Βιβλιογραφικές Αναφορές	23
2. ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΟΚΤΗΣΗ	25
2.1. Εισαγωγή.....	25
2.2. Ορισμός του Ερευνητικού Πεδίου	26
2.3. Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση Πρώτης Γλώσσας	27
2.4. Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας	28
2.4.1. Η δυναμική της ομάδας.....	29
2.4.2. Η συμπεριφορά προς το δάσκαλο και το μαθησιακό υλικό.....	30
2.4.3. Ατομικές μαθησιακές τεχνικές	31
2.4.4. Ο παράγοντας ηλικία	32
2.5. Ατομικές Διαφορές στη Γλωσσική Αξιολόγηση.....	41
2.6. Μέτρηση Ατομικών Διαφορών και Προβλήματα	44
2.7. Γλωσσική Ανάπτυξη/Πρόσκτηση, Διαγλώσσα και Ανάλυση Λαθών	44
2.7.1. Διαγλώσσα	45
2.7.2. Παράγοντες, που εμπλέκονται στη Διαγλώσσα	46
2.7.3. Τα Στάδια	46
2.7.4. Το φαινόμενο της Απολίθωσης.....	48
2.8. Ανάλυση Λαθών	49
2.8.1. Η διαδικασία της ανάλυσης	50
2.8.2. Σφάλματα και Λάθη	50
2.8.3. Συμπεράσματα και η μελέτη των λαθών	51
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	52
3. ΣΤΙΛ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΣΤΙΛ	54
3.1. Εισαγωγή	54
3.2. Ορισμοί	55
3.3. Γενικές Τυπολογίες των Στιλ Μάθησης	59
3.4. Μέτρηση των Στιλ Μάθησης	63
3.5. Γενικά Εργαλεία Μέτρησης των Στιλ Μάθησης	64
3.6. Εργαλεία Μέτρησης των Στιλ Μάθησης στις Επιστήμες της Γλώσσας	66
3.7. Ερωτηματολόγια και Κλίμακες Γνωστικού Στιλ	70
3.8. Σημαντικότερα Ερωτηματολόγια για τα Στιλ Μάθησης (απόδοση στα ελληνικά)	73
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	89
4. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	95
4.1. Εισαγωγή (Στρατηγικές Μάθησης και Στιλ Μάθησης)	95
4.2. Ορισμοί	96
4.3. Γενικές Τυπολογίες των Στρατηγικών Μάθησης	99
4.4. Μέτρηση των Στρατηγικών Μάθησης	103

4.5.Εργαλεία Μέτρησης των Στρατηγικών Μάθησης στις Επιστήμες της Γλώσσας	104
4.6. Σημαντικότερα Ερωτηματολόγια για τις Στρατηγικές Μάθησης	107
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	121
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	123
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	125

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

Affective Strategies	Συναισθηματικές Στρατηγικές
Cognitive Strategies	Γνωστικές Στρατηγικές
Cognitive Styles	Γνωστικά Στυλ
Compensation Strategies	Επανορθωτικές Στρατηγικές
Direct Strategies	Άμεσες Στρατηγικές
Extraversion-Introversion	Εξωστρέφεια/Εσωστρέφεια
Field-independent/ Field-dependent	Ανεξάρτητος/εξαρτημένος από το πεδίο
First Language	Πρώτη Γλώσσα
Foreign Language	Ξένη Γλώσσα
Global-Analytic	Αναλυτικός/Σφαιρικός
Indirect Strategies	Έμμεσες Στρατηγικές
Individual Differences	Ατομικές Διαφορές
Judging-Perceiving	Κριτικός/Διορατικός
Learning Strategies	Στρατηγικές Μάθησης
Learning Styles	Στυλ Μάθησης
Left/Right-brained	Δεξί/Αριστερό Ημισφαίριο
Metacognitive Strategies	Μεταγνωστικές Στρατηγικές
Reflective-Impulsive	Σκεπτικός/Αυθόρμητος
Second Language	Δεύτερη Γλώσσα
Self-regulation	Αυτορρύθμιση
Sensing-Perception	Λογικός/Διαισθητικός
Social Strategies	Κοινωνικές Στρατηγικές
Thinking-Feeling	Σκεπτικός/Συναισθηματικός
Visual-Aural-Tactile-Kinesthetic	Οπτικός-Ακουστικός-Απτικός-Κινησθητικός
Memory Strategies	Μνημονικές Στρατηγικές

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ

FD/FI	Field Dependent / Field Independent
LLS	Language Learning Strategies
SILL	Strategy Inventory of Language Learning
Γ1	Πρώτη γλώσσα
Γ2	Δεύτερη γλώσσα
ΞΓ	Ξένη γλώσσα

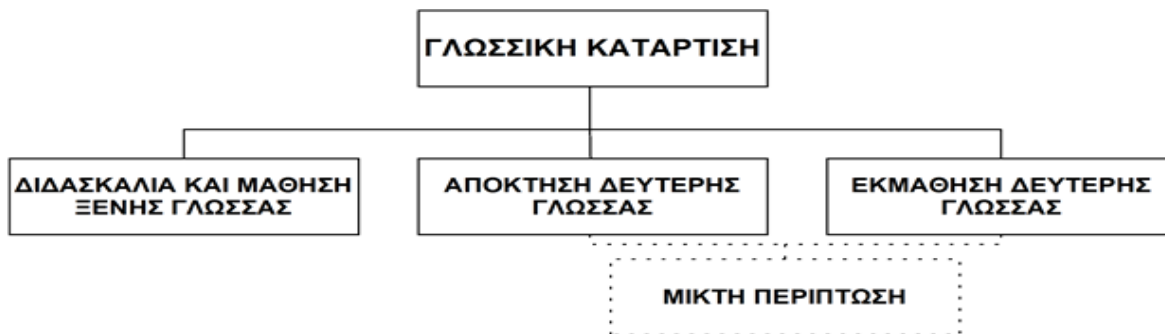
Ο Πρόλογος

Η χρήση μιας ακόμη γλώσσας (εκτός της μητρικής) έγινε απαραίτητη από την αρχή της ιστορίας του ανθρώπινου γένους και μαζί με το άλλο αρχαιότερο επάγγελμα προέκυψε από την ανάγκη επικοινωνίας ανάμεσα στους λαούς. Η ανάγκη αυτή έγινε μεγαλύτερη με τα πρώτα μεταναστευτικά κινήματα και μέχρι σήμερα, που η μετανάστευση για κάποιο διάστημα ή και η μετοίκηση τείνει να αποτελέσει μια νόρμα και όχι την εξαίρεση, εκατομμύρια άνθρωποι, διαμέσου αυτής της διαδικασίας, έχουν εμπλουτισθεί γλωσσικά. Αν και στο μακρινό παρελθόν το νέο γλωσσικό σύστημα αποκωδικοποιούνταν σχεδόν αποκλειστικά με διαδικασίες απόκτησης, από τον κάθε μετανάστη ατομικά, οι πρώτες προσπάθειες οργανωμένης γλωσσικής κατάρτισης αφορούσαν στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως διδακτικό αντικείμενο στη βασική εκπαίδευση των νέων και εδώ και μερικά χρόνια, ως επικουρικό αντικείμενο μάθησης μεταναστών για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά και της ένταξής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι πρώτοι γλωσσολόγοι, που ενδιαφέρθηκαν για την γλωσσική κατάρτιση προσέγγισαν το εργαλείο της γλώσσας μέσα από αναλύσεις, οι οποίες αφορούσαν σχεδόν αποκλειστικά στη δομή του συστήματος (σύνταξη και γραμματική). Το αποτέλεσμα ήταν οι πρώτες διδακτικές προσεγγίσεις να έχουν ως στόχο την κατάκτηση της δομής της γλώσσας στόχου (π.χ. γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος). Αργότερα, με την εισαγωγή της εμπειρικής έρευνας στις γλωσσικές επιστήμες, οι ερευνητές έδειξαν ενδιαφέρον και δοκίμασαν να βρουν απαντήσεις και να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η γλωσσική πρόσκτηση στον ανθρώπινο εγκέφαλο καθώς «δεν αρκέστηκαν στην απλή περιγραφή της γλώσσας του μαθητή» Ellis (1994: 16). Παράλληλα επεδίωξαν να εξηγήσουν σχετικά φαινόμενα, όπως: α) «γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη»; β) «για ποιο λόγο η γλώσσα τους σημειώνει σημαντικές κανονικότητες “marked regularities”»; γ) «για ποιο λόγο η γλώσσα μεταβάλλονταν συστηματικά μέσα στο χρόνο»; (όπως παραπάνω). Ο Ellis (1994) επιχειρηματολογεί ότι οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα διερευνήθηκαν εξετάζοντας τη συμβολή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων. Ως εξωτερικούς παράγοντες ο συγγραφέας κατανοεί την κοινωνική περίσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η γλωσσική απόκτηση και με ποιον τρόπο αυτή επηρεάζει τη γλώσσα, που αποκτά ως εισδοχή (input)¹. Αντίθετα, οι εσωτερικοί παράγοντες αφορούν στις εγκεφαλικές διεργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο άνθρωπος εγκέφαλος για να μετατρέψει τα αρχικά γλωσσικά δεδομένα σε γνώση μέσα από διαδικασίες αποκωδικοποίησης τους γλωσσικού υλικού και διαδικασίες νέας κωδικοποίησης και αποθήκευσης με βάση τις όποιες πρότερες γνώσεις διαθέτει στο αντικείμενο. Σημαντικοί εσωτερικοί παράγοντες, που ονομάζονται και προσωπικοί, αφορούν στο γνωστικό και μαθησιακό στυλ του μαθητή, που είναι το αντικείμενο αυτού του βιβλίου.

Μπορούμε να σκιαγραφήσουμε αρχικά, τρεις βασικούς τομείς γλωσσικής κατάρτισης, ήτοι: α) τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σε μαθησιακό περιβάλλον έξω από το οποίο, η γλώσσα στόχος, δεν αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας (π.χ. εκμάθηση της αγγλικής ή της γαλλικής στην Ελλάδα σε κάποιο φροντιστήριο), β) τη γλωσσική πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας από το κοινωνικό περιβάλλον, όπου η γλώσσα στόχος αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας (π.χ. εκμάθηση της Γερμανικής στο «δρόμο» από συνομιλίες με Γερμανούς φυσικούς ομιλητές), και γ) την εκμάθηση μιας γλώσσας σε μαθησιακό περιβάλλον, όπου, όμως, η γλώσσα στόχος αποτελεί κύριο μέσο επικοινωνίας και εκτός του περιβάλλοντος, στο οποίο διδάσκεται (π.χ. εκμάθηση Γερμανικής σε κάποιο φροντιστήριο στη Γερμανία). Σε αυτό το σημείο καταγράφουμε και μια τέταρτη κατηγορία, που δείχνει να κερδίζει χώρο, μιας μικτής προσέγγισης, που ενσωματώνει απόκτηση και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε γλωσσικά μικροπεριβάλλοντα. Σε αυτά τα περιβάλλοντα (διεθνή σχολεία – international schools) η γλώσσα στόχος αποτελεί μεν κύριο μέσο επικοινωνίας για την διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων (μαθηματικών, ιστορίας, κλπ.) ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται και ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και έξω από την σχολική τάξη, στο μικρό-περιβάλλον του ιδρύματος (απόκτηση μέσω διαδικαστικής γνώσης procedural knowledge). Επιπροσθέτως, η γλώσσα προσεγγίζεται ΚΑΙ διδακτικά, ως αντικείμενο μελέτης σε συγκεκριμένο μάθημα. Αντίστοιχα, λοιπόν, με τον αρχικό τριμερή διαχωρισμό, θα χρησιμοποιούσαμε τους όρους (αναλύονται παρακάτω στο πρώτο μέρος τους βιβλίου): α) γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση ξένης γλώσσας, β) απόκτηση δεύτερης γλώσσας, και γ) εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Αυτός ο τελευταίος όρος είναι σχετικά πρόσφατος, αλλά χρησιμοποιείται πλέον ευρέως, π.χ. ως τίτλος βιβλίου του Mitchell & Myles (2004).

¹ Η Μπέλλα (2007) χρησιμοποιεί τον όρο «γλωσσικό εισαγόμενο» (για την απόδοση του αγγλικού όρου “input”) και τον όρο «παράγωγο» (για την απόδοση του αγγλικού όρου “output”).



Τα θέματα, που παρουσιάζονται και αναλύονται στο παρόν εγχείρημα βρίσκονται μέσα στα πλαίσια της απόκτησης δεύτερης γλώσσας και αφορούν σε φαινόμενα, που σχετίζονται με αυτήν την θεματική περιοχή.

Ο Λόγος

Η ανάγκη για τη δημιουργία ενός βιβλίου, μάλλον καλύτερα ενός ηλεκτρονικού βιβλίου, που αφορά σε στοιχεία, που σχετίζονται με την απόκτηση δεύτερης γλώσσας στην ελληνική προέκυψε από το γεγονός ότι φαίνεται να λείπει! Η βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο θέμα είναι ιδιαίτερα μικρή στα ελληνικά και ανύπαρκτη σε ηλεκτρονική μορφή. Παράλληλα, μια δεύτερη «ανάγκη», που θα πρέπει να σημειωθεί και μάλλον οδήγησε στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας είναι η επιμονή (να πω πείσμα καλύτερα) της συν-συγγραφέως Άννας Μουτή, η οποία πίστεψε στις δυνατότητες του βιβλίου περισσότερο από μένα, κάτι για το οποίο θα πρέπει να την ευχαριστήσω και δημόσια.

Το εγχείρημα, βέβαια, «λείπει στην ελληνική γλώσσα» δεν θα ήταν ικανό από μόνο του για την δημιουργία ενός τέτοιου εγχειρήματος και στο παρόν πόνημα γίνεται προσπάθεια εμπλουτισμού της συζήτησης, στα θέματα, που αναπτύσσονται, με ιδέες, οι οποίες φιλοδοξούν να αποτελέσουν το έναυσμα για εμπειρικές ή πειραματικές έρευνες σε αντίστοιχα ερωτήματα. Να σημειώσουμε εδώ τη συγγραφική προσπάθεια της Μπέλλα (2007) σε αυτό το θέμα ελπίζοντας ότι και η δική μας θα προσφέρει εξίσου στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ως κύριο λόγο ανάπτυξης των θεμάτων, τα οποία συζητούνται θα μπορούσε να καταθέσει κάποιος τη διάθεση περαιτέρω ανάπτυξης της επίγνωσης παραγόντων, που επιδρούν στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας, οι οποίες θεωρώ ότι θα βοηθήσουν και τον δάσκαλο της ελληνικής ως ξένης (και όχι μόνο τους δασκάλους ξένων γλωσσών) να κατανοήσει τις ιδιαίτερες συνθήκες ως προς την γλωσσική απόκτηση (σήμερα συναντάται και ο όρος πρόσκτηση, που θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά) κάτω από τις οποίες λειτουργούν για παράδειγμα οι οικονομικοί μετανάστες και τα παιδιά τους στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα θα έχει την ευκαιρία να μελετήσει και μια σειρά από ερευνητικά θέματα, που εμπλέκονται στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας.

Αναπόφευκτα το βιβλίο αυτό θα ακολουθήσει τη δομή, που παρουσιάζουν αντίστοιχα πονήματα κυρίως στην αγγλική με αρκετές διαφοροποιήσεις, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στους όρους, τις λέξεις κλειδιά και τα βασικά ζητήματα, που έχουν κατά καιρούς συζητηθεί σε αυτήν την γλωσσική περιοχή. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στις ατομικές/προσωπικές διαφορές, δηλαδή, στις μεταβλητές ή στους εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική πρόσκτηση ενώ τα δύο επόμενα κεφάλαια στο γνωστικό και μαθησιακό στίλ και στις στρατηγικές μάθησης, κεντρικά θέματα αυτού του βιβλίου. Στον επίλογο προσφέρονται συμπεράσματα από την συζήτηση όλων των παραπάνω. Τέλος, οι μεταφράσεις των κειμένων που αναφέρονται στην αγγλική βιβλιογραφία είναι δικές μας και ως εκ τούτου αποτελούν προσωπική ευθύνη.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους συντελεστές της Δράσης «Κάλλιπος» για τη συνδρομή τους στη συγγραφή του βιβλίου καθώς και τους ανώνυμους αξιολογητές και την αντίστοιχη θεματική επιτροπή. Θα θέλαμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Παναγιώτη Αρβανίτη για τη συμβολή του ως κριτικός αναγνώστης αυτού του εγχειριδίου και την Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου, η οποία ανέλαβε τη γλωσσική επιμέλεια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (Ninth impression). Oxford University Press.
 Mitchell, R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (Second Edition). Hodder Arnold.
 Μπέλλα Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεφάλαιο Πρώτο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Σύνοψη - προαπαιτούμενη γνώση:

Στο πρώτο κεφάλαιο δοκιμάζουμε να προσφέρουμε μια πρώτη γνωριμία με το αντικείμενο. Ειδικότερα, εστιάζουμε στους όρους, που χρησιμοποιούνται και στη γνωστική περιοχή. Οι όροι, πρώτη ή μητρική και η δεύτερη γλώσσα αναλύονται σε βάθος. Προτείνεται ένας νέος όρος (οικεία γλώσσα). Αφιερώνονται αρκετές σελίδες στην αποσαφήνιση των όρων μάθηση και απόκτηση, ενώ προσπαθήσαμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα. Δεν υπάρχουν προαπαιτούμενα και θεωρούμε ότι ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει την συζήτηση από την αρχή. Του ευχόμαστε καλή διασκέδαση!

1.1. Εισαγωγή

Η γνωστική περιοχή, η οποία περιγράφεται από τον τίτλο *Θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας* ασχολείται με το φαινόμενο της απόκτησης μιας γλώσσας πέραν της πρώτης, ή μετά την απόκτηση της πρώτης και δοκιμάζει, αρχικά, να περιγράψει τα στάδια της απόκτησης, ή να καταγράψει τη γλωσσική διαδρομή, που ακολουθούν οι μαθητές κατά τη γλωσσική απόκτηση ή ακόμη, να διερευνήσει την προέλευση των λαθών, στα οποία εμπίπτουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδρομής από το σημείο 0 προς το σημείο 1, που αφορά στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή. Παράλληλα, οι γλωσσολόγοι, που εργάζονται υπό από αυτήν την ομπρέλα εμβαθύνουν σε μια σειρά από ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (που για ορισμένους διαφέρει σημαντικά από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας) όπως, ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην απόκτηση της δεύτερης, ο ρόλος της ανατροφοδότησης, ο ρόλος των προσωπικών διαφορών των μαθητών (όπως, η ηλικία, το κίνητρο, το γνωστικό και μαθησιακό στυλ, οι στρατηγικές μάθησης).

Στον Ellis (1994:17) θα βρει κανείς ένα πλαίσιο για την διερεύνηση του φαινομένου της απόκτησης δεύτερης γλώσσας μέσα από τρεις περιοχές, τις οποίες προτείνει ο συγγραφέας, εκτός από τις προσωπικές διαφορές, που ο Ellis εξετάζει ξεχωριστά. Η πρώτη περιοχή αφορά σε εσωτερικές γλωσσικές διεργασίες του μαθητή και εδώ εξετάζονται τα λάθη, η σειρά (διάταξη) απόκτησης και οι αναπτυξιακές ακολουθίες, η μεταβλητότητα και τελευταία (όπως αναφέρει ο συγγραφέας) η πραγματολογία της γλώσσας. Το επίπεδο της πραγματολογίας αφορά στο νόημα της πρότασης, που προσδίδει ο ομιλητής, ο οποίος μπορεί να είναι διαφορετικό από την επιφανειακή σημασία των λέξεων (π.χ. όταν προτείνουμε σε κάποιον μια έξοδο για καφέ δεν εννοούμε πάντα μια συνάντηση κατά την διάρκεια της οποίας τα μέρη θα πιούν το υγρό, που προκύπτει από την διήθηση του νερού μέσα από τους τριμμένους κόκκους του καφέ αλλά και την αναζήτηση παρέας, συντροφικότητας, κλπ.). Ως δεύτερη περιοχή έρευνας προτείνει ο Ellis τις εξωτερικές μεταβλητές, που μπορεί να επηρεάζουν την απόκτηση της Γ2, όπως για παράδειγμα το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ ως τρίτη περιοχή εισηγείται τους εσωτερικούς εγκεφαλικούς μηχανισμούς του μαθητή, που είναι αόρατοι στο γυμνό μάτι, για παράδειγμα την επίδραση της πρώτης γλώσσας, τις μαθησιακές λειτουργίες ή τις στρατηγικές επικοινωνίας ή ακόμη την χρήση έμφυτων γλωσσολογικών κοινών δομών (linguistic universals).

Για να προχωρήσει κανείς σε μια αναλυτική συζήτηση σε θέματα, που αφορούν στο γνωστικό και μαθησιακό στυλ, που εμπίπτουν στην γνωστική περιοχή, που περιγράφεται από τον τίτλο *θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας*, θα πρέπει να παρουσιάσει αρχικά, αλλά και να επιχειρηματολογήσει σχετικά με τους όρους, που θα χρησιμοποιηθούν μέσα στο εγχείρημα. Με αυτόν τον τρόπο το περιεχόμενο αυτού του εγχειρήματος θα γίνει περισσότερο εύπεπτο στον αναγνώστη, που επιχειρεί να κατανοήσει όλες τις παραμέτρους, που εμπλέκονται σε αυτήν τη γνωστική περιοχή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι τίτλοι *απόκτηση δεύτερης γλώσσας* και *διδασκαλία ή εκμάθηση ξένης γλώσσας* αποτελούν τις δύο μεγάλες ερευνητικές περιοχές, οι οποίες λειτουργούν ως βασικές ομπρέλες στη γλωσσική εκπαίδευση για τους περισσότερους ερευνητές γλωσσολόγους αν και αρκετά συχνά χρησιμοποιούνται και εναλλακτικά. Οι βασικοί όροι συναντώνται ήδη στον τίτλο του εγχειρήματος, τους οποίους θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε συγκριτικά σε ζεύγη, αλλά και αντιπαραθετικά με τους όρους, που προκύπτουν από τη συγγενική περιοχή

γλωσσικής κατάρτισης με τον τίτλο *διδασκαλία και εκμάθηση ξένης γλώσσας*, όπως την είδαμε παραπάνω. Θα ξεκινήσουμε αρχικά με τον όρο γλώσσα και στη συνέχεια με το ζευγάρι δεύτερη/ξένη γλώσσα. Θα προχωρήσουμε στη συνέχεια με τους όρους απόκτηση και μάθηση και θα ολοκληρώσουμε με μια σειρά υποθέσεων, που προτάθηκαν από τον Stephen Krashen σε μια σειρά από άρθρα και βιβλία, που σχετίζονται με το θέμα της απόκτησης δεύτερης γλώσσας (Dyland, Burthard and Krashen, 1982; Krashen, 1982; 1983; 1985).

1.2. Γλώσσα και μητρική γλώσσα

Για το εργαλείο «γλώσσα» έχουν δοθεί μια σειρά από ορισμοί, οι οποίοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικοί για τη στάση του συγγραφέα προς αυτό το φαινόμενο. Ορισμένοι κατανοούν την ανθρώπινη αυτή ικανότητα ως ένα σύστημα δομών, που επιτρέπουν την επικοινωνία και δείχνουν να επιμένουν στο δομικό κομμάτι αυτού του εργαλείου, ενώ άλλοι, κυρίως, στη χρήση του για έκφραση ιδεών και σκέψεων, για επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους και εστιάζουν στις δεξιότητες, που απαιτούνται πέραν της κατανόησης των δομών, στην χρησιμότητά του.

Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) προϋποθέτει την ύπαρξη μιας πρώτης γλώσσας (Γ1) ενώ ο όρος *ξένη* (ΞΓ), την ύπαρξη παράλληλα μιας οικογενειακής ή μητρικής (native ή mother tongue), όπως είναι γνωστότερος ο όρος. Αυτή, η μητρική γλώσσα, είναι ταυτόσημη με την πρώτη γλώσσα και για αυτόν το λόγο θα χρησιμοποιούμε και εδώ το σύμβολο Γ1. Το ερώτημα, που γεννάται είναι το ακόλουθο: ποια είναι η πρώτη γλώσσα; Την απάντηση δίνουν αρκετοί γλωσσολόγοι και δείχνουν να συμφωνούν όλοι σε αυτό, ότι είναι η πρώτη γλώσσα στην οποία εκτίθεται το παιδί με την γέννηση του. Η πρώτη γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή, ακούει, επεξεργάζεται και προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει το παιδί, όταν και οι δύο γονείς του συμβαίνει να ομιλούν την ίδια γλώσσα. Αν και ο όρος παραπέμπει στην μητέρα, στην πραγματικότητα πρόκειται για την γλώσσα των γονιών. Αυτή η προσέγγιση βέβαια ισχύει για τις περισσότερες περιπτώσεις αλλά με την μετακίνηση και επικοινωνία των πληθυσμών οι μικτοί γάμοι δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση. Στην περίπτωση που οι δύο γονείς μιλούν διαφορετικές πρώτες γλώσσες, τις οποίες και χρησιμοποιούν στη καθημερινή τους επικοινωνία με το παιδί τους, έχουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας, όπου το παιδί εκτίθεται, αντιμετωπίζει και αποκτά δύο γλώσσες ή δύο γλωσσικά συστήματα ταυτόχρονα (παράλληλα). Διγλωσσία (στην γλωσσολογία!) ονομάζεται η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, αλλάζοντάς τις σύμφωνα με την περίπτωση και σε αυτήν την επιστήμη θεωρείται προτέρημα. Διγλωσσο θεωρείται το άτομο, το οποίο κατέχει δύο γλωσσικά συστήματα, με την έννοια ότι μπορεί να μιλάει και να εκφράζεται σωστά με την ίδια ευκολία και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο και στις δύο γλώσσες χωρίς πρόβλημα. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται ποικίλες απόψεις για το πότε ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως διγλωσσο, π.χ. ανάλογα με το βαθμό γνώσης των δύο γλωσσών ή με το κατά πόσο τις χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του. Ορισμένοι συγγραφείς (λιγότερο απαιτητικοί) θεωρούν διγλωσσο και τα άτομα, τα οποία μπορούν να προφέρουν μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (McNamara, 1969), ενώ άλλοι (Bloomfield, 1935) έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις, θεωρώντας διγλωσσο το άτομο, που κατέχει σε βαθμό φυσικού ομιλητή τη γλωσσική ικανότητα των δύο γλωσσών. Ο McLaughlin (1978) διαχωρίζει, με βάση την ηλικία, δύο μορφές διγλωσσίας, την ταυτόχρονη (simulate) και την διαδοχική (successive). Όπως γίνεται κατανοητό και από τους όρους η πρώτη αναφέρεται στην περίπτωση ταυτόχρονης επαφής και με τις δύο γλώσσες (όπως στη παραπάνω περίπτωση των δύο γονέων με διαφορετικές πρώτες γλώσσες), ενώ η διαδοχική αφορά στην αρχική εκμάθηση της πρώτης-μητρικής γλώσσας και στην συνέχεια της δεύτερης-γλώσσας στόχου. Στη σχετική βιβλιογραφία για τη διαδοχική διγλωσσία θα συναντήσει κανείς και τους όρους τεχνητή ή κατευθυνόμενη διγλωσσία καθώς αναφέρονται στην απόκτησή της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Αν και ο γενικότερος όρος διγλωσσία δείχνει να δέχεται ότι το παιδί μαθαίνει και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα και εξίσου ικανοποιητικά, η εμπειρία αποδεικνύει ότι σε μια εκ των δύο γλωσσών το παιδί βρίσκεται σε ανώτερο γλωσσικό επίπεδο από την άλλη. Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για κυρίαρχη (dominant) γλώσσα. Αν δηλαδή δύο γονείς έχουν ως πρώτες γλώσσες τη σερβική και την ελληνική και το παιδί γίνεται διγλωσσο καθώς αποκτά και τις δύο ταυτόχρονα, μια εκ των δύο θα γίνει κυρίαρχη καθώς αυτή θα την γνωρίζει σε ανώτερο επίπεδο από την άλλη. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα της διγλωσσίας θα βρείτε στους Genozand Genesee (1998), Cummins (1999), Baker (2001, 2002), Bhatia and Ritchie (2002, 2006), Bialystok (2002), Κοιλιάρη (2005), Genesee and Nikolaidis (2006), Σκούρτου (1997, 2011), Τσοκαλίδου (2012) και Γρίβα και Στάμου (2014).

Τα πράγματα αρκετές φορές είναι περισσότερο περίπλοκα, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση δύο γονέων, όπου ο ένας εκ των οποίων είναι Έλληνας, η σύζυγος Γιαπωνέζα, που ζουν στην Ιταλία και μιλούν στο σπίτι αγγλικά. Στο παιδί απευθύνεται ο καθένας στη γλώσσα του. Σε αυτήν την περίπτωση το παιδί, που παρακολουθεί ιταλικά σχολεία (από την παιδικό σταθμό) μαθαίνει παράλληλα τρεις γλώσσες ενώ έχει υψηλή έκθεση στην αγγλική. Σε αυτήν την ιδιάζουσα, όντως, περίπτωση το παιδί έχει ως κυρίαρχη γλώσσα την ιταλική

καθώς αυτήν την αποκτά μέσα από την επικοινωνία του με άλλα παιδιά ενώ παράλληλα την μαθαίνει και στο σχολείο. Η κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού, σε αυτό το παράδειγμα, είναι διαφορετική από αυτή των γονέων. Σε μια άλλη περίπτωση δύο γονέων από την Ταϊλάνδη, που διαθέτουν εστιατόριο στη Θεσσαλονίκη και είναι αναγκασμένοι να περνούν όλο τον χρόνο τους στην δουλειά, τα δύο τους παιδιά παρακολουθούν από πολύ μικρά ελληνικό παιδικό σταθμό. Η μητέρα, η οποία εργάζεται ως σερβιτόρα μιλάει ελληνικά σε χαμηλό επίπεδο, ενώ ο πατέρας, που εργάζεται στην κουζίνα δεν μιλάει σχεδόν καθόλου ελληνικά. Τα παιδιά μιλούν ελληνικά τόσο μεταξύ τους όσο και με την μητέρα τους. Η επικοινωνία με τον πατέρα τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς, όπως φαίνεται, δεν έχουν κοινό κώδικα επικοινωνίας. Τα δύο τελευταία παραδείγματα αναφέρονται ακριβώς για να καταδείξουν πως ο κανόνας ότι η Γ1 είναι η γλώσσα, που χρησιμοποιείται στο σπίτι από τους γονείς δεν βρίσκει αντίκρισμα σε όλες τις περιπτώσεις.

Στη σημερινή εποχή, η κατοχή περισσότερων της μιας γλώσσας στην Ευρώπη θεωρείται ως ιδιαίτερο προτέρημα και ένας από τους βασικούς στόχους σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ σε ηπείρους όπως η Αφρική, η κατοχή τριών ή και τεσσάρων γλωσσών αποτελεί την νόρμα. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι η εκμάθηση και χρήση, διαδοχικά ή ακόμη και παράλληλα, περισσότερων του ενός γλωσσικών συστημάτων είναι μέσα στις δυνατότητες του ανθρώπινου είδους.

1.3. Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα

Το επόμενο ερώτημα, που φαίνεται να προκύπτει από αυτήν την αρχική συζήτηση είναι εύλογο: ποιά είναι η δεύτερη γλώσσα; Η όρος *δεύτερη γλώσσα* ή G2 χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια γλώσσα, η οποία έρχεται να αντιμετωπίσει το παιδί είτε έξω από το σπίτι (όταν είναι διαφορετική από την μητρική του) ή ορισμένες φορές μια γλώσσα, που καλείται να μάθει σε ένα διδακτικό περιβάλλον, όταν έρθει πρώτη φορά σε επαφή με αυτό. Ως δεύτερη γλώσσα λοιπόν κατανοούμε αυτήν στην οποία θα εκτεθεί το παιδί ή ο ενήλικας αν μετακομίσει από την πατρίδα του, μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας, έξω από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον, μια γλώσσα, που είτε είναι κυρίαρχη και χρησιμοποιείται ευρέως στο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο μεγαλώνει ο μαθητής (παραδοσιακή άποψη) είτε διδάσκεται σε κάποιο γλωσσικό ινστιτούτο (αποδεκτή από ένα μεγάλο μέρος επιστημόνων). Οι Mitchell και Myles (2004) μάλιστα χρησιμοποιούν τον όρο «δεύτερες γλώσσες» για οποιαδήποτε άλλη γλώσσα προστίθεται στην πρώτη ενώ στην σχετική βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στο παραπάνω κεφάλαιο θα δει κανείς και τους όρους τρίτη γλώσσα ή πολυγλωσσία.

Τέλος, ο όρος *δεύτερη γλώσσα*, συνήθως, συνδέεται με την έννοια της απόκτησης, αν και, όπως σημειώθηκε παραπάνω, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου, α) η γλωσσική κατάρτιση μπορεί να πραγματοποιείται ταυτόχρονα ή παράλληλα, π.χ. παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων σε γλωσσικό ινστιτούτο, που εδρεύει στην χώρα στόχο, όπως η εκμάθηση της ιταλικής στην Ιταλία (εδώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο ήδη υπάρχον όρος «εκμάθηση δεύτερης γλώσσας»), β) η γλωσσική κατάρτιση μιας δεύτερης γλώσσας να γίνεται σε ένα γλωσσικό ινστιτούτο με τη βοήθεια των δομών της και μακριά από τον χώρο, όπου η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται ευρέως ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας, αν και η γλώσσα στόχος μπορεί να αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας στον μικρόκοσμο του σχολείου, όπως σε international schools (εδώ ο όρος *δεύτερη γλώσσα* εισέρχεται στο παραδοσιακό πεδίο δράσης της ξένης γλώσσας).

Ο όρος *ξένη γλώσσα* από την άλλη μεριά περιγράφει αποκλειστικά μια γλώσσα, που διδάσκεται και προσεγγίζεται μέσα από τις δομές της σε ένα σχολικό περιβάλλον. Ο όρος αυτός είναι σχετικά απλούστερος στην κατανόηση και περιγράφει πάντα μια γλώσσα, η οποία παραδοσιακά διδάσκεται και μαθαίνεται εκτός του φυσικού της περιβάλλοντος, όπου αυτή δεν χρησιμοποιείται ως κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας, όπως η γαλλική ή η ιταλική στην Ελλάδα. Η εκμάθησή της γίνεται συνήθως σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή μέσα από ιδιαίτερα μαθήματα και με την ύπαρξη ενός δασκάλου (έστω και υβριδικού μέσω του διαδικτύου ή με μέθοδο άνευ δασκάλου), συγκεκριμένου μαθησιακού υλικού, που είναι οργανωμένο σε επίπεδα, ενώ συχνά οδηγεί στην απόκτηση ενός γλωσσικού πιστοποιητικού. Ο όρος *ξένη γλώσσα* χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ ο όρος *δεύτερη γλώσσα* και στις δύο περιπτώσεις (δομημένων μαθημάτων ή μέσα από επαφές με το κοινωνικό σύνολο). Μια τελευταία διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο όρους είναι το γεγονός ότι η *δεύτερη γλώσσα* με την παραδοσιακή της ερμηνεία μπορεί να δίνει μεγαλύτερο κίνητρο για την απόκτηση ή την εκμάθηση της καθώς, α) αποτελεί το εργαλείο για την επικοινωνία του μαθητή με το ευρύτερο κοινωνικό και το επαγγελματικό του περιβάλλον, β) αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό για καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη. Με αυτήν την έννοια φαίνεται να επιβάλλεται από το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο δρα ο μαθητής. Αντίθετα η *ξένη γλώσσα* αποτελεί ξεκάθαρη επιλογή του μαθητή και προκύπτει μέσα από μια σειρά προσωπικών ή επαγγελματικών ενδιαφερόντων (άποψη, που κατατέθηκε από τον φοιτητή Γεώργιο Νέστορα κατά την διάρκεια των μαθημάτων στο συγκεκριμένο θέμα, στο χειμερινό εξάμηνο του 2012 στο Τμήμα Ιταλικής Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης).

Συμπληρωματικά δίνουμε τον όρο *γλώσσα στόχος* (Target Language / TL), η οποία περιγράφει την γλώσσα, που δοκιμάζει να προσεγγίσει ή επιδιώκει να κατακτήσει ένας μαθητής, είτε μέσω μιας διαδικασίας απόκτησης, είτε μέσω μιας διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο όρος *γλώσσα στόχος* χρησιμοποιείται και για τη δεύτερη αλλά και για την ξένη γλώσσα. Τέλος, θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι ο όρος *G2* (γλώσσα 2) δεν είναι απόλυτα ταυτόσημος με τον όρο *δεύτερη γλώσσα* καθώς ο πρώτος παραπέμπει σε μια οποιαδήποτε γλώσσα πέραν της πρώτης (ξένης ή δεύτερης) ενώ ο δεύτερος συνδέεται, κυρίως, με την απόκτηση δεύτερης γλώσσας.

1.4. Οικεία γλώσσα

Το 2005 ο Ypsilandis πρότεινε τον όρο *οικεία* (acquainted) γλώσσα για περιπτώσεις, όπου μια γλώσσα, που είναι αρκετά δημοφιλής στη χώρα, που ζει ο μαθητής, είναι ήδη αρκετά προσφιλή στο μαθητή πριν την συναντήσει μέσα στην γλωσσική τάξη. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις, όπου μια γλώσσα εισβάλλει και χρησιμοποιείται έντονα και σε ευρεία κλίμακα σε ένα γλωσσικό περιβάλλον, όπου αυτή δεν λειτουργεί ως δεύτερη, π.χ. η χρήση της αγγλικής ή μιας «*επιτηδευμένης*» παραλλαγής αγγλικών² στην Ελλάδα ή η ισπανική στις Ηνωμένες Πολιτείες. Πρόκειται για μια γλώσσα, που ενώ δεν είναι δεύτερη (επίσημα, όπως η αγγλική στις Ινδίες), χρησιμοποιείται ευρέως στο περιβάλλον, που αναπτύσσεται ή ζει ο μαθητής και ως εκ τούτου δεν είναι απολύτως ξένη καθώς δεν βρίσκεται ολοκληρωτικά εκτός του πεδίου των γλωσσικών εμπειριών του ατόμου. Οι μαθητές μιας οικείας γλώσσας διαθέτουν μια προηγούμενη επαφή ή εξοικείωση με δεδομένα της γλώσσας αυτής και έχουν αναπτύξει μια στάση/προδιάθεση απέναντί της, ενώ παράλληλα έχουν αποκτήσει ως ένα βαθμό και γνώσεις άτακτες ή συστηματικές ή πιθανόν και λανθάνουσες (αγγλικάνικα).

Ο παραπάνω συγγραφέας αναλύει το φαινόμενο της εισβολής: α) στο επίπεδο της χρήσης του αλφάβητου για τη συγγραφή ελληνικών λέξεων (π.χ. Mc Mitsos), β) στο επίπεδο μεταφοράς και χρήσης αυτούσιων λέξεων στην ελληνική από την αγγλική, σε δύο μορφές: (β₁) είτε «ελληνοποιημένες» με ελληνική κατάληξη, όπως η λέξη «*coolάρω*» (συνώνυμη της ελληνικής «*αράζω*»), που θα μπορούσε πλέον να θεωρηθεί ως ελληνική λέξη αγγλικής προέλευσης, (β₂) είτε με τη μορφή άμεσου δανεισμού, όπου χρησιμοποιούνται ως αυθεντικές αγγλικές λέξεις (π.χ. *sofgy*). Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι και στα δύο παραδείγματα η χρήση της αγγλικής λέξης δεν κρίνεται απαραίτητη καθώς υπάρχουν αντίστοιχες ελληνικές λέξεις. Γ) στο επίπεδο μεταφοράς εκφράσεων είτε αυτούσιων είτε σε μετάφραση και χρήση των στην ελληνική (π.χ. *θα σε πάρω πίσω, το έχω*), δ) στο επίπεδο της ρητορικής, π.χ. της δομής ενός αποδεκτού σήμερα βιογραφικού σημειώματος ή της επιλογής και μεταφοράς από την αγγλική μιας συγκεκριμένης στρατηγικής πειθούς, φαινόμενο πραγματογλωσσολογικής επιρροής (βλ. James, Scholfield & Ypsilandis, 1992; 1994). Το φαινόμενο αυτό, της εισδοχής δηλαδή μιας δεύτερης γλώσσας στην πρώτη, παραδοσιακά αποτελούσε έναν τρόπο επίδειξης πνευματικού, μορφωτικού ή κοινωνικού επιπέδου (βλ. στη βιβλιογραφία για accommodation theory) και δεν συνέβαινε μόνο στις περιπτώσεις γλωσσικών εκφραστικών ή λεξικολογικών κενών της Γ1. Στην περίοδο του '60 και '70 στην Ελλάδα ανάλογο φαινόμενο συνέβαινε με την εισδοχή της γαλλικής, όχι όμως στο μέγεθος, που συμβαίνει σήμερα με την αγγλική. Η οικεία γλώσσα μπορεί και να αλλάξει και να αντικατασταθεί με μια άλλη (όπως έγινε με την γαλλική στην Ελλάδα) και συνεπώς δεν είναι σύγχρονο γλωσσικό φαινόμενο. Φαινόμενα οικείας γλώσσας υπάρχουν και σε περιοχές γλωσσικών επιρροών, όπου οι λεκτικές ανταλλαγές ή η γλωσσική πολιτική μπορεί να είναι μεγαλύτερες.

Το φαινόμενο της οικειότητας με μια γλώσσα θα ήταν καλό να μην μείνει ανεκμετάλλευτο από τον δάσκαλο, ο οποίος θα μπορούσε να αξιοποιήσει τις γλωσσικές παραστάσεις αλλά και τη γλωσσική προίκα, που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές στην τάξη. Τέλος, η στάση σε μια οικεία γλώσσα θα μπορούσε να διερευνηθεί σε σχέση με το κίνητρο για την ενασχόληση μαζί της.

1.5. Εκμάθηση και Απόκτηση

Το δεύτερο ζεύγος αποτελείται από τους όρους *μάθηση* και *απόκτηση*. Η συζήτηση για αυτούς τους όρους είναι περίπλοκη καθώς εμπλέκονται ευρήματα από διαφορετικές επιστήμες, όπως για παράδειγμα της ψυχολογίας της μάθησης ή της νευρογλωσσολογίας, οι οποίες και θα πρέπει να συνδυαστούν, αλλά κυρίως γιατί οι σκέψεις των γλωσσολόγων σε αυτό το θέμα ακόμη διαμορφώνονται. Ο διάλογος διαρκεί εδώ και μερικά χρόνια καθώς αφορά μια διαδικασία, που δείχνει να γίνεται σε κλιμάκωση με «φυσική σειρά» (natural order), όπως την περιγράφουν οι Krashen και Terrel (1983) και δεν φαίνεται να διαφέρει σημαντικά από αυτήν της πρόσκτησης της πρώτης γλώσσας (υπόθεση, που εξετάζεται στη σχετική βιβλιογραφία).

¹ Συχνά αναφέρεται ως «Greeklish» ή στα ελληνικά «Αγγλικάνικα»

Ξεκινούμε τη συζήτηση με τη βασική, κατά την άποψή μας, διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους (μάθηση και απόκτηση), που θεωρούμε ότι είναι η *προσέγγιση* της γλώσσας στόχου. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: α) τη διδακτική και β) την κοινωνική ή αν υιοθετήσουμε τον όρο των Krashen και Terrel (1983) τη «φυσική» (natural order of development). Οι διαφορές, που προκύπτουν στη συνέχεια άπτονται, ακριβώς, σε αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις και διαδικασίες για την κατάκτηση της γλώσσας. Αυτές προέρχονται από παρατηρήσεις για τη γλωσσική κατάρτιση ή κατάκτηση και τις γλωσσικές δεξιότητες, που κατακτούνται και απορρέουν μέσα από τη διαδικασία αυτή και φυσικά από τις διαφορετικές πεποιθήσεις των γλωσσολόγων σε αυτό το ζήτημα. Συνεπώς, έχουμε από τη μια τη διδασκαλία της γλώσσας στόχου στην τάξη και από την άλλη την απορρόφηση και ικανοποιητική χρήση της γλώσσας χωρίς σχετική διδασκαλία μέσα από επαφές με το κοινωνικό σύνολο.

Το 1982 Οι Dulay, H. Burt, M. & Krashen, S. έθεσαν τις βάσεις για την συζήτηση, που θα ακολουθήσει κάνοντας τον αρχικό διαχωρισμό για τα δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί η κατάκτηση της Γ2. Σε αυτήν την πρώτη τοποθέτηση η Απόκτηση της Δεύτερης Γλώσσας (ΑΔΓ) πρότειναν να μην διαχωρίζεται από την Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας (ΕΞΓ) αλλά ο πρώτος όρος να λειτουργεί ως ομπρέλα και για τον δεύτερο· «η απόκτηση δεύτερης γλώσσας εμπεριέχει την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας σε ένα περιβάλλον ξένης γλώσσας καθώς και την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας σε ένα περιβάλλον γλώσσας οικοδεσπότη».³ Παράλληλα, οι ίδιοι συγγραφείς κάνουν την διάκριση ανάμεσα σε *συνειδητή* και *υποσυνειδητή* γλωσσική ανάπτυξη και σε αυτό το επίπεδο ένας πρώτος διαχωρισμός θα ήταν ικανοποιητικός, παρότι φαίνεται να καταγράφονται αρκετές διαφωνίες για το αν τελικά ισχύει. Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν τους δύο όρους (μάθηση και απόκτηση) εναλλακτικά αλλά και ταυτόσημα, όπως οι ίδιοι οι Dulay, Burt και Krashen (1982: 10-11) αλλά και ο Ellis αργότερα (1994:14). Οι Dulay, Burt και Krashen (1982:10-11) αναγνωρίζουν, επίσης, ότι ο διαχωρισμός αυτός στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται περισσότερο «για να γίνει η διάκριση μεταξύ *συνειδητής* και *υποσυνειδητής* γλωσσικής ανάπτυξης» παρά για να περιγράψει δύο, πιθανόν, εντελώς διαφορετικές εγκεφαλικές προσεγγίσεις ή διαδικασίες (η υπογράμμιση είναι δική μας). Προτείνουν, μάλιστα, τον όρο «δημιουργική δόμηση»⁴ για να περιγράψουν αυτήν «την υποσυνειδητή διαδικασία σύμφωνα με την οποία μαθητές μιας γλώσσας σταδιακά οργανώνουν τη γλώσσα, που ακούν, με βάση κανόνες, που δομούν οι ίδιοι για να δημιουργήσουν προτάσεις».⁵ Επιπλέον, οι ίδιοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «δημιουργική» ακριβώς για να δείξουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη δεν λαμβάνει χώρα μέσα από μιμήσεις γλωσσικών εκφράσεων αλλά μέσα από την δημιουργία νέων εκφράσεων. Αυτή η στάση τους ενάντια στην μίμηση πιθανόν να προκλήθηκε από το γεγονός ότι σχεδόν παράλληλα την ίδια περίοδο αναπτύσσονταν και η audio lingual προσέγγιση, η οποία προέτρεπε την μίμηση ως διαδρομή για την γλωσσική προσέγγιση. Η υποσυνειδητή διαδικασία, προτείνουν οι συγγραφείς, τρέφεται από καθημερινές καταστάσεις, στις οποίες ο μαθητής χρησιμοποιεί την γλωσσική του *αίσθηση* ή *διαίσθηση* κάνοντας χρήση της καθολικής γραμματικής (Universal Grammar, Chomsky, 1980: 53).

Αν θα θέλαμε να αναφέρουμε ορισμένες βασικές στάσεις σε αυτήν την διαδρομή επιγραμματικά θα λέγαμε ότι ο αποκτών τη γλώσσα: α) αρχικά κάνει χρήση των ουσιαστικών και των ρημάτων, β) στην συνέχεια υιοθετεί ολόκληρες εκφράσεις (με απλές δομές, που όσο περνάει ο καιρός γίνονται περισσότερο περίπλοκες) και γ) αργότερα προχωράει στη δημιουργία νέων προσωπικών προτάσεων με δικές του δομές, έτσι όπως τις έχει αντιληφθεί να λειτουργούν. Έτσι, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι η μίμηση αφορά μόνο ένα στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης μέσα από το οποίο περνάει ο αποκτών τη γλώσσα για να δημιουργήσει στη συνέχεια τη δική του προσωπική/ατομική γλώσσα (ιδιόλεκτο του μαθητή) και τρόπο έκφρασης, που είναι μοναδικός για εκείνον και αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως learner language. Επίσης, η έννοια της γλωσσικής διαίσθησης θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι έρχεται να υποστηρίξει τη θεωρία της γενικής γραμματικής καθώς αυτή η διαδικασία σίγουρα επιβάλλει μια πρότερη γνώση στο θέμα, που ο Chomsky (1980) πρότεινε ότι είναι έμφυτη.⁶ Μια υπόθεση εργασίας, που θα άξιζε να διερευνηθεί θα ήταν η σχέση του γλωσσικού επιπέδου με την επιτυχία της διαίσθησης, π.χ. θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι όσο αυξάνεται η γνώση στην Γ2 τόσο επιτυχέστερη είναι η διαίσθηση. Σημειώνουμε εδώ ότι αυτή η σκέψη δεν αποτελεί *απόδειξη* της ύπαρξης της γενικής γραμματικής καθώς οι γλωσσικές γνώσεις, που συσσωρεύει ο ανθρώπινος εγκέφαλος από τις πρώτες ώρες της

³Second language acquisition includes learning a new language in a foreign language context (e.g. English in Mexico or German in the United States) as well as learning a new language in a host language environment (e.g. German in Germany)'

⁴ "creative construction"

⁵...the subconscious process by which language learners gradually organize the language they hear, according to rules that they construct to generate sentences'.

⁶ 'innate'

γέννησης μπορεί να αποτελούν τη βάση για τη γλωσσική προσέγγιση μέχρι τη στιγμή της γλωσσικής συμμετοχής του παιδιού ή της γλωσσικής αντίδρασης. Αυτές ακριβώς οι συσσωρευμένες γνώσεις μπορεί στην ουσία να αποτελούν με τη σειρά τους το θεμέλιο λίθο για τη γλωσσική διαίσθηση, που και αυτή δείχνει να αναπτύσσεται, όσο μεγαλώνει το γλωσσικό υλικό, και δεν παραμένει η ίδια. Με αυτήν την έννοια η διαίσθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δυναμική.

Τέλος, ο Ellis (1985) για το ίδιο ζήτημα θεωρεί ότι ένας λειτουργικός ορισμός ανάμεσα στους δύο όρους θα ήταν χρήσιμος και παραθέτει δύο βασικά επιχειρήματα για τη διαφωνία των ερευνητών σε αυτό το θέμα: α) το πρώτο έχει σχέση με την αδυναμία να εντοπίσει κανείς αν η γνώση, που διαθέτει κάποιος αποτελεί προϊόν μάθησης ή απόκτησης, ενώ το δεύτερο, β) προέρχεται από την αδυναμία συμφωνίας των ερευνητών για το είδος της επίδοσης, που παρέχει την καλύτερη απόδειξη απόκτησης, καθώς οι ερευνητές επεξεργάζονται διαφορετικού είδους δεδομένα, π.χ. άλλοι εργάζονται με δεδομένα γλωσσικής παραγωγής, άλλοι με δεδομένα γλωσσικής διαίσθησης, ενώ κάποιοι με ενδοσκοπήσεις μαθητών - δεδομένα, που προέρχονται από απόψεις μαθητών για τις προσωπικές τους επιλογές, π.χ. ποια στρατηγική χρησιμοποιείτε για να μάθετε μια νέα λέξη;.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να δούμε τους δύο όρους αντιπαραθετικά. Με τον όρο *μάθηση* συχνά περιγράφουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται (απορροφούν) το μαθησιακό υλικό και την ικανότητά τους να το ανακαλούν και να το χρησιμοποιούν στην πράξη. Ο όρος *μάθηση*, συνήθως, συνδέεται με τον όρο *διδασκαλία*, με την έννοια ότι για πολλά χρόνια θεωρούσαμε ότι η μάθηση προέρχεται αποκλειστικά και μόνο ή αποτελεί προϊόν διδασκαλίας (ο Ypsilandis, 2005 αναφέρεται εκτενώς στους όρους διδασκαλία και μάθηση). Αυτή η υπόθεση, που σπανιότατα τέθηκε υπό αμφισβήτηση ή κάτω από τη βάση της εμπειρικής ή της πειραματικής έρευνας, αφήνει να εννοηθεί ότι δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί μάθηση με άλλο τρόπο εκτός ως αποτέλεσμα μιας τυπικής διδασκαλίας και συνεπώς το περιθώριο για την ύπαρξη άλλων υποθέσεων, όπως αυτό της απόκτησης ήταν σχετικά μικρό. Οι παρατηρήσεις των γλωσσολόγων, όμως, ενίσχυσαν την υποψία για το αντίθετο. Για παράδειγμα, σημειώνουμε την επαρκή χρήση μιας γλώσσας από οικονομικούς μετανάστες, οι οποίοι δεν είχαν ποτέ σχετική οργανωμένη εκπαίδευση. Σήμερα, λοιπόν, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό το γεγονός ότι αν και μοναδικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η υποστήριξη της μάθησης, μπορεί να υπάρξει μάθηση και χωρίς συστηματική διδασκαλία (Ypsilandis, 2014).

Η πρώτη, λοιπόν, προσέγγιση, η διδακτική, αφορά κυρίως τον τρόπο οργάνωσης μαθημάτων σε ένα τυπικό μαθησιακό περιβάλλον σχολείου, ιδιαίτερα μέσα από μια σειρά από παραμέτρους όπως, την επιλογή του υλικού, την επιλογή του αναλυτικού προγράμματος και της μεθόδου, την ίδια τη διδακτική πράξη και τις διαδικασίες του μαθήματος, την παροχή ανατροφοδότησης (είτε ως υποστηρικτικό μηχανισμό είτε ως μηχανισμό διόρθωσης) και την αξιολόγηση (είτε διαμορφωτική είτε επίδοσης). Ως εκ τούτου αυτή η διαδικασία στοχεύει στην μάθηση, γίνεται σε ελεγχόμενο σχετικά περιβάλλον, διαθέτει ένα δάσκαλο, ακολουθεί ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) οργανωμένο σε επίπεδα με μαθησιακούς στόχους και μαθησιακό υλικό, αξιολογείται μέσα από οργανωμένες διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης, ενώ αποτελεί επιλογή του μαθητή. Η γλώσσα προσεγγίζεται κυρίως μέσα από τις δομές της ενώ αποτελεί το αντικείμενο της μάθησης και όχι το κανάλι για επικοινωνία, πιθανώς με μικρότερο κίνητρο από ότι η δεύτερη. Συνεπώς η γνώση, που επιτυγχάνεται σχετίζεται με πληροφορίες του αντικειμένου (γνώση για τη γλώσσα) και όχι με τη χρήση της ως μέσο έκφρασης του υποκειμένου. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω αφορούν σε μεθόδους διδασκαλίας του παρελθόντος, καθώς σύγχρονες μέθοδοι (Communicative, Task Based, κλπ.) επιμένουν παράλληλα και στη χρησιμοποίηση της γλώσσας μέσα στην τάξη για τη διεκπεραίωση γλωσσικών δραστηριοτήτων, συνεπώς στοχεύουν και στη χρήση της γλώσσας και όχι μόνο στη μελέτη της ως αντικειμένου. Τέλος, οι Krashen και Terrel (1983) υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μια συνειδητή διαδικασία που ενεργοποιείται μέσα από τυπικές καταστάσεις (σχολείου) η προσέγγιση γίνεται μέσα από τους κανόνες της γραμματικής, εξαρτάται εν πολλοίς από τη φυσική ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, ενώ διαθέτει μια σύνθετη σειρά μάθησης (οι παραπάνω όροι είναι σε ελεύθερη μετάφραση).

Από την άλλη η *απόκτηση* υποθέτουμε ότι πραγματοποιείται μέσα από μια γενική και περισσότερο ολιστική αντίληψη των δομών του νέου συστήματος μέσω της απορρόφησης γλωσσικών εκφράσεων ή της δημιουργικής ανασύνθεσης της γλώσσας στόχου. Υπό αυτήν την έννοια η απόκτηση συνήθως λαμβάνει χώρα σε μια κοινότητα, άτupa χωρίς δάσκαλο (από κάποιον φορέα της γλώσσας), που δίνει το υλικό εισδοχής, χωρίς προγραμματισμένο syllabus ή curriculum, χωρίς εξετάσεις αξιολόγησης και χωρίς την κατάταξη των ομιλούντων σε προκαθορισμένα γλωσσικά επίπεδα. Τέλος, η απόκτηση εξαρτάται από την συμπεριφορά του μαθητή και διαθέτει σταθερή/κλιμακούμενη σειρά γλωσσικής προόδου (βλ. διαγλώσσα). Οι συγγραφείς Krashen και Terrel (1983) θεώρησαν την απόκτηση μια υποσυνείδητη διαδικασία, που συμβαίνει μέσα από καθημερινές καταστάσεις, χρησιμοποιεί την «αίσθηση» ή «διαίσθηση» της γραμματικής ενώ εξαρτάται από

την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου ως προς την γλώσσα και έχει σταθερή σειρά απόκτησης. Σε αυτήν την περίπτωση το κίνητρο αναμένεται να είναι μεγαλύτερο από ότι είναι αυτό της ξένης γλώσσας.

Όπως θα ήταν αναμενόμενο η συζήτηση για το διαχωρισμό ανάμεσα στην απόκτηση και στην μάθηση καταλήγει να έχει μεθοδολογικές προεκτάσεις και ως εκ τούτου να αφορά την γνωστή διχοτόμηση για το αν θα πρέπει μια Γ2 να προσεγγίζεται μέσα από τις συντακτικές της δομές (εδώ ο όρος σύνταξη σχετίζεται και με γραμματική) είτε μέσα από την χρήση της στο φυσικό της περιβάλλον και την έκθεση των μαθητών σε όγκο αυθεντικού γλωσσικού υλικού. Ο Swain (1985) κρίνει ότι μια γλωσσική τάξη πλούσια σε αυθεντικό υλικό της γλώσσας στόχου με επικοινωνιακή προσέγγιση δεν μπορεί να προσφέρει ότι χρειάζεται για να οδηγήσει τους μαθητές προς την κατάκτηση της, αλλά ούτε και η διδασκαλία της γραμματικής εκτός συναφούς πλαισίου θα μπορούσε να ολοκληρώσει τον στόχο (Swain, 1998: 65). Ο Johnson (2008) χρησιμοποιεί δύο όρους σε σχέση με τις δεξιότητες, που καλείται ο μαθητής να αποκτήσει. Αυτός της δηλωτικής γνώσης (declarative knowledge) και ο άλλος της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge)· δηλαδή να γνωρίζει για την γλώσσα αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να την χρησιμοποιήσει με επάρκεια σε διαφορετικές γλωσσικές περιστάσεις. Ο συγγραφέας (Johnson) καταλήγει ότι και οι δύο γλωσσικές ικανότητες είναι απαραίτητες για την γλωσσική επάρκεια. Η δική μας άποψη, που καταγράφεται εδώ είναι ότι η μεθοδολογική προσέγγιση θα πρέπει να γίνεται σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους καθώς για μας δεν υπάρχει βέλτιστη διαδικασία π.χ. α) στην περίπτωση, που ο στόχος είναι απλά η χρήση της γλώσσας για εμπορικούς επικοινωνιακούς σκοπούς, η ενδελεχής σε βάθος ενασχόληση με την δομή της γλώσσας δεν φαίνεται να είναι εντελώς απαραίτητη, β) στην περίπτωση, που ο στόχος είναι ακαδημαϊκός και αφορά στην κατάρτιση μελλοντικών δασκάλων της γλώσσας, η εις βάθος γνώση για τη λειτουργία των δομών θα κρίνονταν επιβεβλημένη.

Τέλος, ένας μικτός όρος, που αρχικά μπορεί να ακούγεται ως παράδοξος μετά την παραπάνω συζήτηση, αλλά είναι πλέον αποδεκτός και χρησιμοποιείται πλέον ευρέως είναι η Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας. Αυτός ο όρος αρχικά δείχνει να στηρίζεται και στις δύο γνωστικές περιοχές. Αν, όμως, κάποιος τον δει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια θα μπορούσε να τον κατανοήσει ως υπέρτιτλο για περιπτώσεις, όπου η γλώσσα προσεγγίζεται σε ένα γλωσσικό ινστιτούτο, που υπάρχει σε χώρο, όπου η γλώσσα στόχος ομιλείτε ως κύρια γλώσσα και μέσο επικοινωνίας και έξω από αυτό, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση της Γερμανικής στην Γερμανία. Σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής, εκτός από την διδακτική προσέγγιση και ως συνέπεια τις συμβάσεις, που προέρχονται από αυτήν και συζητήθηκαν παραπάνω, φέρνει μαζί του στην τάξη και την γλωσσική προίκα, που αποκτά στον δρόμο μέσα από την επαφή του με την γλώσσα από τους κοινωνικούς δεσμούς, που διαθέτει. Αντίθετα, ο όρος Απόκτηση Ξένης Γλώσσας δεν έχει ακόμη χρησιμοποιηθεί και είναι συνεπώς προς το παρόν άνευ περιεχομένου.

1.6. Εγκεφαλικές Λειτουργίες, Ανατροφοδότηση και Γλωσσική Απόκτηση

Με βάση την προηγούμενη συζήτηση πιθανόν να μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι στην πραγματικότητα καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε δύο διαφορετικά θέματα: α) το ένα αφορά στην *προσέγγιση* (διδακτική ή μη διδακτική-τυχαία), που συζητήθηκε παραπάνω για την μάθηση και την απόκτηση και είναι διαφορετική για την κάθε γνωστική περιοχή και το γνωρίζουμε, ενώ το δεύτερο, β) αφορά στις *εγκεφαλικές λειτουργίες*, που προκύπτουν από το (α), αν προκύπτουν και αν είναι όντως διαφορετικές, κάτι το οποίο δεν γνωρίζουμε με επάρκεια ως σήμερα και δεν διαθέτουμε αδιάσειστα αποτελέσματα (καθώς η έρευνα στο συγκεκριμένο τομέα δεν έχει προχωρήσει ικανοποιητικά).

Ως προς το (α) η μεν προσέγγιση, δηλαδή είτε η μέθοδος διδασκαλίας είτε η πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό μέσω των κοινωνικών ή επαγγελματικών επαφών είναι μια διαδικασία, που λαμβάνει χώρα εκτός ανθρώπινου εγκεφάλου. Για την περίπτωση ενός τυπικού περιβάλλοντος μάθησης την προσέγγιση είτε την αποφασίζει ο δάσκαλος είτε έρχεται μετά από συμφωνία με τους μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει η δυνατότητα της *επιλογής* από τον δάσκαλο ή ακόμη και από τους μαθητές, όταν τους δίνεται η δυνατότητα να συμβάλλουν στην επιλογή της μεθόδου ή στην επιλογή του γλωσσικού ινστιτούτου, που παρέχει αυτήν την επιμόρφωση (φροντιστήριο). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η επιλογή μιας μεθόδου, που συνήθως γίνεται με επίγνωση σε διδακτικές προσεγγίσεις, προδίδει έμμεσα τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την γλωσσική παιδεία (Brown, 1994) ενώ από την άλλη, τα δεδομένα, που καταγράφουν οι δάσκαλοι από τις δικές τους εμπειρίες μέσα στην τάξη προσθέτουν στην βασική συζήτηση των εγκεφαλικών λειτουργιών. Αντίθετα, για την περίπτωση της απόκτησης, η προσέγγιση *επιβάλλεται* σχεδόν αποκλειστικά από το περιβάλλον, αν και υπάρχουν μια σειρά από μεταβλητές ή προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν και θα συζητηθούν στα επόμενα κεφάλαια. Σε αυτήν την περίπτωση όμως δεν υπάρχει επίγνωση διδακτικών συστημάτων από τους παρόχους του γλωσσικού υλικού ούτε και καταγραφή της επιτυχίας των. Επιπλέον, δεν υπάρχει ανατροδοφότηση ως προς την αντίδραση των μαθητών που θα μπορούσε να συμβάλει στη γνώση των

εγκεφαλικών λειτουργιών. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η συστηματικότητα ανάμεσα στις δύο γλωσσικές προσεγγίσεις (απόκτηση και μάθηση) ενώ αποτελεί κριτήριο διαφοροποίησης δεν είναι εγγύηση επιτυχίας.

Επιπλέον, η έρευνα στην περίπτωση της απόκτησης της Γ2 δυσχεραίνει από το γεγονός ότι το περιβάλλον δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενο, είναι αδύνατο να ελεγχθεί η μεταβλητή «κοινωνικός περίγυρος», που αποτελεί το βασικό έναυσμα και πάροχο του γλωσσικού υλικού αλλά και της ανατροφοδότησης (υποστηρικτικής και διορθωτικής) σε αυτήν την περίπτωση. Το θέμα αυτό αποτελεί ένα ξεχωριστό επιστημονικό στόχο και η αναζήτηση εδώ αρχικά ξεκίνησε μέσω της μελέτης των λαθών Ellis (1985), που παράγουν οι αποκτώντες τη γλώσσα. Ο στόχος δεν είναι η διόρθωση των λαθών, όπως στην περίπτωση της μάθησης, αλλά η κατανόηση της διαδικασίας της απόκτησης (μέσα από την αναζήτηση της προέλευσης του λάθους).

Ως προς το (β) οι εγκεφαλικές λειτουργίες συμβαίνουν μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο βαθμός ελέγχου του ανθρώπινου εγκεφάλου από το ίδιο το άτομο αποτελεί ένα θέμα συζήτησης που δεν θα εξετασθεί με λεπτομέρεια στο παρόν τεύχος. Μπορούμε, όμως, να αναφέρουμε ότι ο έλεγχος τους εγκεφάλου από το άτομο δεν είναι σίγουρα απόλυτος και ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος δείχνει να διαθέτει μια αυτονομία ως προς τη βούληση ή την αντιμετώπιση κάθε νέας εισδοχής (input).

Αποτελεί, όμως, γεγονός το ότι οι δύο γνωστικές περιοχές (απόκτηση και μάθηση) παρουσιάζουν αξιόλογες διαφορές και στα δύο παραπάνω πεδία. Ειδικότερα, για τον τομέα της γλωσσικής πρόσκτησης ή απόκτησης ο στόχος θα μπορούσαμε να πούμε είναι περισσότερο ερευνητικός ενώ για την γλωσσική διδασκαλία έχει περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό. Εκτός από τα επιχειρήματα που περιγράφηκαν παραπάνω, ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται και στο γεγονός ότι βιβλία, που έχουν συγγραφεί για τις δύο αυτές γνωστικές περιοχές (Απόκτησης Γ2 και Ξενόγλωσσης μάθησης) πραγματεύονται εντελώς διαφορετικά θέματα στα περιεχόμενά τους ή καλύτερα προσεγγίζουν το θέμα της γλωσσικής κατάρτισης ή αφομοίωσης μέσα από διαφορετικές οδούς, συζητώντας διαφορετικά ζητήματα (βλέπε τα περιεχόμενα ενός βιβλίου για τις Θεωρίες Απόκτησης Δεύτερης Γλώσσας και για την Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών). Από την άλλη βέβαια αν και οι προσεγγίσεις διαφέρουν στις δύο γνωστικές περιοχές και συνεπώς δεν είναι παράλληλος και συγχρόνως κοινός (στο υπόβαθρό του) στόχος να διαφωτισθούν οι εγκεφαλικές λειτουργίες και διαδικασίες, που αφορούν στη γλωσσική εκμάθηση ή στην απόκτηση από διαφορετική οπτική γωνία (απόκτησης Γ2 ή εκμάθησης ξένης γλώσσας), γίνεται κατανοητό ότι τα αποτελέσματα της συζήτησης επηρεάζουν την γλωσσική παιδεία τουλάχιστον μεθοδολογικά. Για την μεν μάθηση πρότερος στόχος, ανάμεσα στους άλλους, είναι η διδακτική αξιοποίηση των ευρημάτων, δηλαδή η δημιουργία νέων ή η εξέλιξη υπαρχόντων μεθόδων διδασκαλίας σε αρμονία με τις εγκεφαλικές διεργασίες ή ακόμη και ο εμπλουτισμός καταγεγραμμένων στρατηγικών διδασκαλίας ενώ στην περίπτωση της διδακτικής η έμφαση είναι στη διόρθωση του λάθους. Στην πρώτη περίπτωση η αναζήτηση των εγκεφαλικών λειτουργιών γίνεται είτε μέσω της κατανόησης της προέλευσης του λάθους, όπως σημειώθηκε παραπάνω, είτε μέσω των στρατηγικών διδασκαλίας κατά την παροχή υποστηρικτικής ανατροφοδότησης πριν την παραγωγή γλωσσικού προϊόντος από τον μαθητή.

Στην παραδοσιακή της μορφή η ανατροφοδότηση (ο αγγλικός όρος είναι feedback αν και ορισμένοι χρησιμοποιούν και τον όρο washback) χρησιμοποιήθηκε ως ένας μηχανισμός διόρθωσης του εσφαλμένου γλωσσικού προϊόντος από το μαθητή. Στη σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία των πειραμάτων, που έχουν πραγματοποιηθεί (με εξαίρεση όσα δοκίμασαν το pair negotiation ως στρατηγική ανατροφοδότησης) οι πληροφορίες αυτές προέρχονται αποκλειστικά από το δάσκαλο και λαμβάνονται από το μαθητή. Με την έννοια αυτή, η διορθωτική ανατροφοδότηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δασκαλοκεντρική.

Η επιστημονική έρευνα στο επίπεδο της ανατροφοδότησης (της πληροφορίας, που παρέχεται από τον δάσκαλο για την διόρθωση του λάθους) διεξάγεται μέσω μιας σειράς πειραμάτων παλαιότερων και περισσότερο σύγχρονων, που αφορούν την κατανόησή της ως μηχανισμό επιδιόρθωσης των λαθών παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα δεν είναι πάντοτε σαφή ως προς την επιτυχία της μάθησης (Cohen and Robbins, 1976; Hendrickson, 1977; Plann, 1977; Brock, Crookes, Day and Long, 1986; Long, Inagaki and Ortega, 1998; Lyster, 2001). Σχετικά πρόσφατα ο ίδιος όρος (feedback) έχει προσλάβει μια νέα λειτουργία ως μηχανισμός υποστήριξης (προτείνεται από τον Ypsilandis 2002; 2014) της διαδικασίας της μάθησης παράλληλα με το αρχικό input (εδώ χρησιμοποιείται και ο όρος clarifications) αν και η έρευνα σε αυτόν τον τομέα βρίσκεται σε νηπιακό στάδιο. Ως εκ τούτου σήμερα γίνεται πλέον αποδεκτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στο corrective feedback και στο supportive feedback.

Οι εγκεφαλικές διαδικασίες κατά τη γλωσσική απόκτηση, της Γ1 αρχικά αλλά και της Γ2 αργότερα είτε αποσπασματικά είτε σε σύγκριση με την Γ1, αποτέλεσαν το ενδιαφέρον αρκετών γλωσσολόγων, που εργάζονταν σε αυτές τις ερευνητικές περιοχές από την αρχή του διαλόγου. Η καταγεγραμμένη άποψη του MacDonald από το (1959) ότι ο μαθητής και συνεπώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος «αποτελεί ένα όργανο

επεξεργασίας πληροφοριών» έδωσε το αρχικό έναυσμα. Οι Dulay, Burt και Krashen (1982: 10) προσθέτουν την έννοια της «επίγνωσης» της διαδικασίας, οι ίδιοι χρησιμοποιούν τον όρο «συνείδηση», καθώς θεωρούν ότι «οι αποκτώντες τη γλώσσα συνήθως δε συνειδητοποιούν αυτήν τη διαδικασία». Ο Ellis (1997: 32) αρκετά χρόνια αργότερα συμπλήρωσε ότι η μαθησιακή διαδικασία κινείται αυτόματα με μοναδική προϋπόθεση την ύπαρξη κάποιου εναύσματος και πιθανώς χωρίς συγκεκριμένη εντολή από το άτομο. Τα παραπάνω επιχειρήματα των δύο ερευνητών δείχνουν να βρίσκονται σε αρμονία με μια σειρά άλλων επιχειρημάτων προς την ίδια κατεύθυνση, που έμμεσα θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ότι οι λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενες από το άτομο. Δηλαδή, ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος «κάνει του κεφαλιού του» (αντίστοιχα στην αγγλική θα λέγαμε ότι *the human brain has a mind of its own*). Παραθέτουμε παρακάτω δύο παράλληλα ευρήματα εμπειρικών ερευνών, που θα στηρίζαν μια αρχική υπόθεση σε αυτήν την κατεύθυνση:

α) οι μαθητές δεν διαθέτουν επίγνωση για τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να μάθουν (Cohen, 1998) και συνεπώς για τις εγκεφαλικές διαδικασίες, που συμβαίνουν στο κεφάλι τους

β) Στον Ypsilandis (2014) σε μια σειρά από επαναλαμβανόμενα πιλοτικά πειράματα καταγράφεται ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν με ποιες στρατηγικές μαθαίνουν καλύτερα και θεωρούν ότι οι στρατηγικές, που τους αρέσουν είναι και οι καλύτερες για την μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν γενικότερα για το πώς μαθαίνουν καλύτερα, δεν φαίνεται να έχουν επίγνωση για το πώς συμβαίνει αυτή η διαδικασία στον εγκέφαλό τους και συνεπώς δεν κατανοούν ότι μαθαίνουν. Παράλληλα οι εντολές προς τον εγκέφαλο για απομνημόνευση υλικού φαίνεται να λειτουργούν μερικά και όχι καθολικά. Το ερώτημα, που τίθεται εδώ είναι «με ποια κριτήρια ο ανθρώπινος εγκέφαλος συγκρατεί ορισμένες πληροφορίες ενώ απορρίπτει άλλες;» ενώ έχει ξεκάθαρες εντολές να τις συγκρατήσει όλες. Η προσέγγιση ότι το όργανο αυτό του ανθρώπινου σώματος λειτουργεί «οικονομικά» ως προς τις δυνατότητες αποθήκευσης δεν μπορεί να είναι πιθανή καθώς οι δυνατότητες αποθήκευσης δείχνουν να είναι τεράστιες, αλλά και διότι ο εγκέφαλος αποθηκεύει μια σειρά από πληροφορίες, που είναι εντελώς άχρηστες στο σώμα που τον φιλοξενεί. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι άγνοια αυτής της διαδικασίας δεν βοηθάει το άτομο να επιλέγει τις καταλληλότερες τεχνικές, που θα τον βοηθούσαν σε επιτυχέστερη και αποτελεσματικότερη μάθηση παρότι το ίδιο το άτομο μπορεί να θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος, στον οποίο φαίνεται να συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία, που συλλέγονται από το άτομο μέσα από τους αισθητήριους μηχανισμούς, λειτουργεί ως μηχανή μάθησης, που δεν σταματάει να δουλεύει, να επεξεργάζεται δεδομένα και συνεπώς να μαθαίνει, ανεξάρτητα από το αν έχει λάβει σχετική εντολή από τον εντολέα (το άτομο). Αυτή η μηχανή μάθησης δείχνει να μην είναι στην απόλυτη κυριαρχία του ατόμου, αλλά να διαθέτει μια ανεξαρτησία (επαναλαμβάνουμε την αρχική υπόθεση, που δηλώθηκε παραπάνω, “*the human brain has a mind of its own*”). Η υπόθεση, που θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί εμπειρικά (ή πειραματικά) είναι η παρακάτω «υπάρχει διαφορά στις λειτουργίες του εγκεφάλου όταν δίνεται συγκεκριμένη εντολή για μάθηση σε σχέση με την μάθηση που επιτελείται χωρίς συγκεκριμένη εντολή;» «Είναι αυτή η διαφορά ορατή μέσα από ηλεκτρο-εγκεφαλογράφημα ή έχει επίδραση στην ποσότητα του υλικού που αποθηκεύεται και ανακαλείται στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη?».

Για πολλά χρόνια οι επιστήμονες επέλεγαν μια θεωρητική στάση, την οποία και δοκίμαζαν να στηρίζουν με επιχειρήματα καθώς οι εγκεφαλικές λειτουργίες ήταν για πολλά χρόνια σχεδόν αδύνατο να καταγραφούν. Ο Ellis (1994: 438) καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα δηλώνοντας ότι «η προσέγγιση θα πρέπει να είναι περισσότερο με βάση τη λογική παρά μέσα από ερευνητικά δεδομένα, που να προέρχονται από εμπειρικές ή πειραματικές έρευνες⁷». Η άποψη αυτή του Ellis καταγράφει, επίσης, την έλλειψη τεχνολογικών δυνατοτήτων για ανάλογα πειράματα εκείνη την εποχή, όπως σημειώθηκε παραπάνω. Με την πρόοδο της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες καταγραφής των αντιδράσεων των γεωγραφικών περιοχών στον ανθρώπινο εγκέφαλο μέσα από ηλεκτρο-εγκεφαλογράφημα και πειραματικές διαδικασίες, που βρίσκονται σήμερα ακόμη σε αρχικό επίπεδο. Ενώ σήμερα έχουμε τη δυνατότητα να δούμε τις γεωγραφικές περιοχές, που κινούνται μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε τι ακριβώς κάνουν, αν και οι υποθέσεις σε αυτήν τη γνωστική περιοχή είναι ήδη αρκετές. Με απλά λόγια βλέπουμε τί κινείται αλλά

⁷“ to study ‘acquisition’ it is necessary to adopt a logical rather than an empirical approach, through a consideration of the relationship between the child’s ‘initial’ and ‘final stage’”

όχι τί ακριβώς λειτουργίες επιτελούνται και κυρίως με ποιόν τρόπο συνδυάζονται. Η γνωστική περιοχή, που βρίσκει ανάπτυξη σε αυτό το ερευνητικό πεδίο με αναφορά στη γλωσσική κατάρτιση ονομάζεται Brain Based Learning και μια πιθανή μετάφραση του όρου στα ελληνικά θα μπορούσε να είναι Εγκεφαλική Προσέγγιση ή Εγκεφαλική Μάθηση. Σημειώνουμε εδώ ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος, που όπως καταδείχθηκε παραπάνω, δείχνει να μην είναι απόλυτα ελεγχόμενος από το άτομο ή διαφορετικά δείχνει να λειτουργεί σαν να πρόκειται για δύο διαφορετικά μέρη (περιοχές). Μερικές σκέψεις, που παρατίθενται παρακάτω θα μπορούσαν να μας προϊδεάσουν για αυτήν την υποθετική μερική ανεξαρτησία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Αν υποθέσουμε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ένας μυς και αυτός, θα παρατηρούσαμε ότι το μέγεθος του ελέγχου αυτού το μυ δεν είναι το ίδιο σε σύγκριση με τους άλλους:

α) Ενώ είναι απόλυτα δυνατό να σταματήσουμε την κίνηση των μυών των χεριών μας είναι σχεδόν αδύνατο να κάνουμε το αντίστοιχο με τον εγκέφαλό μας. Μπορεί κάποιος να σταματήσει τη σκέψη του; Ακόμη και στην περίπτωση, που δοθεί η αντίστοιχη εντολή από το ένα μέρος, το άλλος μέρος του εγκεφάλου συχνά δεν την ακολουθεί. Πόσες φορές προσπαθούμε να ξεχάσουμε ή να αφήσουμε πίσω μας καταστάσεις, που ο εγκέφαλος φέρνει συνεχώς μπροστά μας αρνούμενος να ακολουθήσει την εντολή μας;

β) Έχω ακούσει αμέτρητες φορές μαθητές να περιγράφουν με σαφήνεια την σελίδα, στην οποία υπάρχει η απάντηση σε θέματα εξετάσεων (εικόνες, τον αριθμό της σελίδας ή το περιεχόμενο των παραγράφων πριν ή μετά την παράγραφο, που περιέχει την απάντηση αλλά όχι εκείνη ακριβώς, που ζητάει το ερώτημα της άσκησης). Πώς είναι δυνατόν ο εγκέφαλος να θυμάται με λεπτομέρεια όλες τις παραπάνω πληροφορίες (και να μπορεί να τις ανακαλεί) ενώ δεν μπορεί να ανακαλέσει τη συγκεκριμένη, που σίγουρα ήταν μαρκαρισμένη με κάποιο σημάδι ως πιθανό θέμα για εξετάσεις;

γ) Για ποιο λόγο θυμόμαστε με λεπτομέρεια θέματα, που δεν χρειάζεται να συγκρατήσουμε ενώ συχνά δεν μπορούμε να θυμηθούμε κάτι, που μας αφορά και μας ενδιαφέρει;

δ) για ποιο λόγο υπάρχουν όροι, λέξεις, αριθμοί, που τους έχουμε ανάγκη να θυμόμαστε και τους ξεχνάμε καθώς ο εγκέφαλος μας αρνείται πεισματικά να αποθηκεύσει και να ανακαλέσει παρά τις επίμονες προσπάθειές μας;

ε) πώς είναι δυνατόν να συγκρατούμε ορισμένες από τις λέξεις, που έχουμε διδαχθεί και όχι όλες; Με ποιο κριτήριο ο εγκέφαλος κάνει την επιλογή για το ποιες θα συγκρατήσει και γιατί δεν τις συγκρατεί όλες;

Το παρόν τεύχος δεν θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα και θα παραμείνει στην απλή κατάθεση των θέσεων έτσι ώστε αυτές να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω συζητήσεις.

1.7. Συμπεράσματα

Παρά την εκτενή συζήτηση, που καταγράφηκε παραπάνω για τις δύο βασικές θεματικές περιοχές θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι διαφορές ανάμεσα στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας και στην απόκτηση της δεύτερης δεν είναι πάντα προφανείς ή διαφανείς. Αναφέρουμε εδώ ένα παράδειγμα για έναν από τους πλέον επιτυχημένους συγγραφείς διδακτικού βιβλίου για την Ιταλική. Το βιβλίο *La Lingua Italiana per Stranieri* του Katerin Katerinov χρησιμοποιήθηκε για χρόνια στην πόλη Perugia της Ιταλίας για την διδασκαλία της Ιταλικής σε ξένους. Αν κάποιος ρίξει μια ματιά στα περιεχόμενα και στον σχεδιασμό του βιβλίου θα αντιληφθεί ότι ο συγγραφέας δομεί το περιεχόμενο σαν να πρόκειται για τη διδασκαλία της ιταλικής ως ξένης γλώσσας ενώ ξεκάθαρα η περίπτωση αφορούσε τη διδασκαλία της ιταλικής ως δεύτερη, καθώς η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείτο ως το εργαλείο επικοινωνίας και έξω από την τάξη. Υπό αυτήν την έννοια οι μαθητές έφερναν στην τάξη μια γλωσσική «πρόικα», που αποκτούσαν στο δρόμο και η οποία έμενε ανεκμετάλλευτη από τον συγγραφέα και δεν αξιοποιήθηκε σε καμία περίπτωση μέσα στην τάξη (κρίνοντας πάντα από τη δομή και το περιεχόμενο του σχετικού βιβλίου).

Ο παρακάτω πίνακας συγκρίνει τις δύο βασικές περιοχές γλωσσικής κατάρτισης συνοπτικά και αντιπαραθετικά για να βοηθήσει τον αναγνώστη.

Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας	Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας
Συνειδητά	Υποσυνείδητα
Σε σχολικό περιβάλλον	Στην κοινωνία
Αναλυτικά μέσω των δομών	Ολιστικά χωρίς ανάλυση των δομών
Σε τυπικό σχολικό περιβάλλον (με την παρουσία δασκάλων και συμμαθητών)	Άτυπα (Προμηθευτής γλώσσας – φυσικός ή μη φυσικός ομιλητής)
Μέσω διαβαθμισμένου μαθησιακού υλικού οργανωμένο σε επίπεδα, με Curriculum, και αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) σε κλίμακα από το ευκολότερο στο δυσκολότερο	Τίποτα ανάλογο απλά μέσα από την εισδοχή γλωσσικού υλικού
Μέσα από τυπική αξιολόγηση (βαθμολόγηση)	Δεν υπάρχει τυπική αξιολόγηση
Σχετικά χαμηλότερο κίνητρο	Σχετικά υψηλότερο κίνητρο (για λόγους επιβίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης)
Απόκτηση και πιστοποίηση γνώσεων	Απόκτηση του μέσου που είναι απαραίτητο για την ζωή τους
Η γλώσσα στόχος αποτελεί επιλογή του μαθητή	Η γλώσσα είναι επιβεβλημένη από τον κοινωνικό περίγυρο

Πίνακας 1 Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας vs Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας

Έτσι θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι η ξένη γλώσσα προσεγγίζεται συνειδητά, σε σχολικό περιβάλλον, αναλυτικά μέσω των δομών της, με την παρουσία δασκάλου και συνήθως άλλων μαθητών, μέσα από διαβαθμισμένο, οργανωμένο σε επίπεδα μαθησιακό υλικό που αξιολογείται και στοχεύει ως επί το πλείστον όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην πιστοποίησή τους. Αντίθετα στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας η προσέγγιση είναι υποσυνείδητη και ολιστική καθώς χρησιμοποιείται στο κοινωνικό σύνολο και όχι σε τυπικές σχολικές καταστάσεις, το ρόλο του δασκάλου τον «παίζουν» φυσικοί ή μη φυσικοί ομιλητές, και συνεπώς ο μαθητής εκτίθεται σε υλικό, που δεν είναι διαβαθμισμένο αλλά είναι αυθεντικό. Επίσης, δεν υπάρχει τυπική αξιολόγηση με βαθμολογία. Επιτυχία σε αυτήν την περίπτωση θεωρείται η επίτευξη του γλωσσικού στόχου.

Τέλος, τη δεύτερη γλώσσα την επιβάλλει η κοινωνία στην οποία χρησιμοποιείται αυτή ως κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας ενώ την ξένη γλώσσα την επιλέγει ο μαθητής και ως εκ τούτου, υποθέτουμε ότι το κίνητρο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι χαμηλότερο από το κίνητρο για την απόκτηση της δεύτερης καθώς σε αυτήν την περίπτωση η γλώσσα αποτελεί και ένα μέσο για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή.

Οι όροι, που εξετάστηκαν και συζητήθηκαν παραπάνω οδηγούν σε κάποια συμπεράσματα, στα οποία θα μπορούσαμε να καταλήξουμε. Πριν όμως ξεκινήσουμε θα πρέπει να δούμε αν τελικά θεωρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους όρους απόκτηση και εκμάθηση και αν θεωρούμε ότι η διαφορά αυτή είναι σημαντική τόσο για την διαδρομή της γλωσσικής επιμόρφωσης από την Γ1 στην Γ2 ή ακόμη και για τις εσωτερικές διεργασίες, που συντελούνται σε αυτή τη διαδρομή. Η εντύπωση, που δίνεται συχνά είναι ότι δεν υπάρχει. Αρκετοί γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τους δύο όρους και για τις δύο περιπτώσεις. Ενώ αυτό δηλώνεται στους Dulay, BurtandKrashen (1982) δεν υπάρχει σαφής τοποθέτηση αν πρόκειται για βασική θέση ή αν πρόκειται απλά για ένα συμβιβασμό καθώς η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί σπαζοκεφαλιά, που δεν θεωρούν οι παραπάνω συγγραφείς ότι έχει να προσφέρει στην πραγματικότητα σημαντικές διαφορές. Σε αυτήν την προσπάθεια είναι σημαντικό να κατατεθούν ορισμένες σκέψεις, που αφορούν θέματα, που πραγματεύονται οι γνωστικές περιοχές αλλά και στο αν αυτό διαφαίνεται από τον τρόπο, που γίνονται οι γνωστικές διαδικασίες, οι στρατηγικές προσέγγισης αλλά και το γλωσσικό προϊόν που παράγεται από τις δύο ομάδες:

1. Αν δει κανείς και διαχωρίσει βιβλία από τη διεθνή βιβλιογραφία, που χρησιμοποιούν τους τίτλους Θεωρίες Απόκτησης Δεύτερης Γλώσσας και Μέθοδοι Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών και στην συνέχεια εξετάσει τα θέματα, που πραγματεύονται οι συγγραφείς μέσα στα επιμέρους κεφάλαια θα αναγνωρίσει γρήγορα ότι υπάρχει τεράστια διαφορά ή ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερα υψηλή συνάφεια ανάμεσα σε αυτά αν και τα εγχειρίδια και στις δύο περιοχές ασχολούνται με το θέμα της γλωσσικής παιδείας.

2. Η μελέτη των James and Persidou (1993) στο θέμα των στρατηγικών επικοινωνίας των μαθητών θα μπορούσε να μας διαφωτίσει και να συμβάλλει στην κατανόηση του θέματος. Οι συγγραφείς μελέτησαν τις

προτιμήσεις στις στρατηγικές επικοινωνίας δύο διαφορετικών ομάδων, α) μαθητών του Βρετανικού Συμβουλίου της Θεσσαλονίκης και β) ομιλητών της Αγγλικής, που δεν παρακολούθησαν μαθήματα αγγλικής αλλά απέκτησαν τη γλώσσα μέσα από την επικοινωνία τους με φυσικούς ομιλητές της αγγλικής στις τρεις χερσονήσους της Χαλκιδικής, που φιλοξενούν αρκετούς τουρίστες από την Αγγλία. Οι δύο ομάδες (των μαθητών και των αποκτώντων τη γλώσσα), που αντιπροσωπεύουν δύο ξεχωριστές προσεγγίσεις διέφεραν σε αρκετά σημεία: α) οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερες μεταφορές από τη Γ1 σε σχέση με τους «αποκτώντες». Οι συγγραφείς προτείνουν ότι αυτό μπορεί να συνέβαινε ακριβώς γιατί οι μαθητές προσέγγιζαν την Γ2 σε ένα περιβάλλον, όπου τα ελληνικά χρησιμοποιούνταν ανάμεσα στους συμμαθητές τους αλλά και από τους δασκάλους τους ενώ στην περίπτωση των «αποκτώντων» αυτό δεν θα ήταν δυνατόν να συμβεί στις συνομιλίες τους με τους Άγγλους φυσικούς ομιλητές. β) οι «αποκτώντες» ήταν περισσότερο φλύαροι, ενώ γ) η συχνότητα των μαθητών σε στρατηγικές αποφυγής με τους φυσικούς ομιλητές υπήρξε «σχεδόν ανησυχητική». Τέλος, δ) οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στις προτιμήσεις τους σε ολιστικές στρατηγικές αντί των αναλυτικών στρατηγικών. Αν, λοιπόν, οι στρατηγικές επικοινωνίας δείχνουν έμμεσα εγκεφαλικές λειτουργίες κατάκτησης μιας Γ2 τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εδώ καταγράφεται μια σημαντική διαφορά: η προσέγγιση της Γ2 σε μονογλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα γίνεται περισσότερο μέσα από τη Γ1. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να επηρεάζει το εύρημα ότι οι «αποκτώντες» δεν φοβούνται να εκτεθούν στην γλώσσα και γίνονται περισσότερο ομιλητικοί ενώ η βαθύτερη γλωσσική επίγνωση, που επιτυγχάνεται μέσα από τη δομική προσέγγιση πιθανώς λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην παραγωγή γλώσσας στον προφορικό λόγο, που εξετάστηκε στο συγκεκριμένο άρθρο.

3. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας παράγοντες όπως το κίνητρο ή η «διάθεση» ή ακόμα και η «αναγκαιότητα» για μάθηση δείχνει να μην έχουν την ίδια *βαρύτητα* όπως στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας (παρότι οι παραπάνω παράγοντες είναι δύσκολο να μετρηθούν). Για την περίπτωση της απόκτησης το κίνητρο θα αναμένονταν να είναι υψηλότερο καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την επαγγελματική αποκατάσταση και πρόοδο του ατόμου καθώς αυτή εξαρτάται άμεσα από τη γλωσσική του πρόοδο. Για την περίπτωση της ξένης γλώσσας υπάρχει ανάλογη συμβολή χωρίς, όμως, να είναι απολύτως απαραίτητη (αν και αυτό καθημερινά αλλάζει). Επιπρόσθετα (ως ένα σημείο) σήμερα η κατοχή μιας Γ2 συμβάλει και στην κοινωνική καταξίωση.

4. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας το *άγχος* (η αγωνία) για την εκμάθηση της Γ2 θα ανέμενε κάποιος να είναι πιο μειωμένο καθώς το *άγχος*, που επικάθεται στην αποκτώντα την Γ2 προτείνεται να είναι μεγαλύτερο λόγω της μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον (Schumann and Schumann, 1977). Το *άγχος* λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης κατά της διάρκειας της επαφής με την Γ2 (Bailey, 1983) μπορεί αντίθετα να ισχύει και στις δύο περιπτώσεις (μάθηση και απόκτηση).

5. Η *ηλικία*, ως ένας ακόμη παράγοντας, θα περίμενε κανείς να επηρεάσει και το κίνητρο αλλά παράλληλα να αυξήσει την αγωνία για επαγγελματική αποκατάσταση ή και την επίγνωση για τις επιπτώσεις σε αυτήν λόγω της γλωσσικής απόκτησης. Ενώ στους μικρούς ηλικιακά μαθητές η απόκτηση συμβαίνει ως μια φυσική διαδικασία στην περίπτωση των ηλικιακά μεγαλύτερων η επίγνωση για τις άμεσες επιπτώσεις της κατάκτησης της Γ2 στο επαγγελματικό τους μέλλον αναμένεται να είναι μεγαλύτερη.

6. Η *επίγνωση* για την *επιλογή* της Γ2 είναι μεγαλύτερη σε μεγάλες ηλικιακές ομάδες καθώς η επιλογή της γλώσσας και η κατάκτησή της γίνεται συνειδητά και σε σχέση με συγκεκριμένους παράγοντες (ενδιαφέροντα ή επαγγελματική πρόοδο). Για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές η επίγνωση αναμένεται να είναι μικρότερη καθώς, όπως δηλώθηκε μόλις παραπάνω, η γλωσσική προσέγγιση της δεύτερης γλώσσας έρχεται με πιο φυσικό τρόπο, χρησιμοποιείται αποκλειστικά σχεδόν εκτός τους οικογενειακού περιβάλλοντος ενώ σε αυτήν την φάση της ζωής τους το επαγγελματικό τους μέλλον δεν τους απασχολεί. Οι παράγοντες ηλικία και επίγνωση θα πρέπει να αλληλοεπηρεάζονται.

7. Το *περιβάλλον* (το οικογενειακό ή το κοινωνικό) σίγουρα θα επηρεάζει και μάλιστα διαφορετικά στην κάθε περίπτωση. Για την περίπτωση της ξένης γλώσσας το οικογενειακό μπορεί να προσφέρει αρχικά τις δυνατότητες για γλωσσική επιμόρφωση και στη συνέχεια την ψυχολογική υποστήριξη ενώ το κοινωνικό αφορά κυρίως στο αν το περιβάλλον στην συγκεκριμένη τοποθεσία είναι ένα περιβάλλον, που συνηγορεί στην γλωσσική κατάκτηση (διαφορές ανάμεσα στο Κιλκίς, που δεν έχει καθόλου τουρισμό και στο Αργοστόλι της Κεφαλονιάς,

που δέχεται ορδές τουριστών). Για την δεύτερη γλώσσα το περιβάλλον σχεδόν επιβάλλει την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

8. Για την περίπτωση της ξένης γλώσσας ή και για την εκμάθηση της δεύτερης σε γλωσσικό ινστιτούτο σημαντικό ρόλο θα παίζει και ο *δάσκαλος* και το *περιβάλλον μάθησης*, που θα δημιουργήσει στην τάξη (Ellis, 1985). Η Slimani (1992) θεωρεί ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια ποικιλία ερεθισμάτων, που στόχο θα έχουν την αύξηση της κινητοποίησης (αν και αυτή η προσέγγιση παρουσιάζει προβλήματα εφαρμοσιμότητας).

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν να συναντώνται αρκετές περιπτώσεις, όπου οι δύο γνωστικές περιοχές δείχνουν να συμφωνούν ξεκάθαρα:

1. Και στις δύο περιπτώσεις (μαθητές και αποκτώντες) διαθέτουν και έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό επικοινωνίας ήδη ένα γλωσσικό κώδικα. Αυτό συνάδει σε μια αξιόλογη εμπειρία αντιμετώπισης γλωσσικών συστημάτων, που ίσως σε πρώτη φάση να ενισχύει την πρόταση του Chomsky για την ύπαρξη του εσωτερικού γλωσσικού μηχανισμού στον άνθρωπο.

2. Η διαδρομή, που ακολουθούν και οι μαθητές αλλά και όσοι αποκτούν μια γλώσσα θεωρείται ότι είναι η ίδια, ανεξάρτητα της Γ1 από την οποία προέρχονται, καθώς ορισμένες μελέτες στα λάθη δείχνουν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε μαθητές και αποκτώντες μια Γ2 κατά την διάρκεια της προσέγγισης της (Ellis 1994, Mitchel και Myles 2004). Ο Littlewood (1984) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όσοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα φαίνεται να ακολουθούν «μια φυσική αλληλουχία στην ενσωμάτωση του συστήματος» ενώ παράλληλα επιτρέπουν την παρεμβολή του παράγοντα της ποικιλομορφίας. Οι Dulay και Burt (1973, 1974) συναινούν στο επιχείρημα και μάλιστα τονίζουν ότι αυτές οι αλληλουχίες είναι οι ίδιες ανεξάρτητα από την πρώτη γλώσσα των μαθητών ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν για την απόκτηση της Γ2. Αυτή η άποψη βέβαια έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία της Συγκριτικής Ανάλυσης (ΣΑ) και βασίζεται στην υπόθεση ότι η πρώτη γλώσσα προβάλλει εμπόδια για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αν και η ΣΑ δέχθηκε αρκετή κριτική τα τελευταία 30 χρόνια ο ρόλος της πρώτης γλώσσας ειδικά στην κατάκτηση μορφημάτων επανέρχεται και υποστηρίζεται τώρα από ερευνητές με εμπειρικά ευρήματα. Οι Pei-suiLuk και Shirai (2009) υποστηρίζουν αυτήν την άποψη και την στηρίζουν μέσα από πρόσφατα ευρήματα με αναφορά σε γλώσσες όπως η Ιαπωνική, η Κινεζική, η Κορεατική και η Ισπανική.

3. Και για τις δύο περιπτώσεις οι σχέσεις με τον λαό, που ομιλεί την γλώσσα στόχο ως φυσική του πρώτη γλώσσα επηρεάζουν σημαντικά. Αν οι σχέσεις είναι θετικές τότε η διάθεση για προσέγγιση του γλωσσικού συστήματος αναμένεται να είναι υψηλότερη.

Καταληκτικά θα συμπεραίναμε ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές ανάμεσα στους δύο όρους και συνεπώς στις δύο ερευνητικές περιοχές. Αν και τα επιχειρήματα θα μπορούσαν να ερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος θα λέγαμε ότι ακόμη και ως αρχικές υποθέσεις δείχνουν την ανάγκη για διαφοροποίηση, γεγονός που πιστοποιείται και από την διάθεση των ερευνητών να κατατάσσουν τα ερευνητικά τους ευρήματα στη μια ή στην άλλη θεματική περιοχή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In Selinger, H. and Long, M. (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. (Επιμ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In Block, C. & M. Pressley Comprehension Instruction: Research-based best practices. New York, NY: The Guilford Press.
- Bhatia, T & Ritchie, W. (2006). The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. 2002. Acquisition of Literacy in Bilinguals: A Framework for Research, Language Learning 52(1): 159-199.
- Bloomfield, L. (1935). Language. London: Allen & Unwin.
- Brown, D. H. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents.
- Cohen, A. D. and Robbins, M. (1976). Toward assessing inter-language performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations. Language Learning, 26, 54-66.
- Cohen, Andrew D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In Lyle F. Bachman & Andrew D. Cohen (eds.), Interfaces between second language acquisition and language testing research, 90–111. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg
- Dulay, H. and M. K. Burt (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- Dulay, H. M. Burt, and S. Krashen (1982). Language Two. Oxford University Press
- Ellis, R. 1997. Second Language Acquisition (Eighth impression 2003). Oxford University Press.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), Handbook of Language Development, Oxford, Eng.: Blackwell.
- Genoz, J., & Genesee F. (1998). Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Γρίβα, Ε, και Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Εκδόσεις: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- James, C. & M. Pretsidou (1993). "Learners and acquirers: compensatory strategy preferences, in J. Fernandez-Barrientos Martin (ed.), Proceedings of International Conference on Applied Linguistics, Vol.1, University of Granada, Granada. Pp. 344-59.
- James, C. Scholfield, P.J. & Ypsilandis, G.S. (1994) "Cross-Cultural Correspondence: Letters of Application" *World Englishes Journal* Vol.13, 3. Blackwell Publishers.
- James, C. Scholfield, P.J. & Ypsilandis, G.S. (1992). "Communication Failures in Persuasive Writing: Towards a Typology" *Yearbook of English Studies* Vol. 3, 1992, (Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.) σσ. 175-193.
- Johnson, K. (2008). An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching (Learning about Language). Taylor and Francis.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory. In Gass, S. and Selinger, L. (eds), Language transfer in language learning, Rowley, MA: Newbury House, 135-53.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and Implications. London Longman

- Krashen, S. M. Long, and R. Scarcella (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13: 573-82
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Littlewood, W. (1994). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge University Press
- Long, M. H., S. Inagaki, L. Ortega (1998). The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*. Volume 82, Issue 3, pp.357–371.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51, 265-301
- MacDonald, F. J. (1959). *Educational Psychology*. San Francisco: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L.Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6-14, 1967 (pp. 80-97). Toronto: University of Toronto Press.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mitchell, R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories (Second Edition)*. Hodder Arnold.
- Pei-sui Luk, Z. and Y. Shirai. (2009). Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence From the Acquisition of Plural -s, Articles, and Possessive 's. *Language Learning* 59:4, pp. 721-754 Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Plan, S. (1977). Acquiring a second language in an immersion class-room. In Brown, H.D., Yorio, C.A. and Crymes, R. (eds.) *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, D.C.: TESOL, 213-25.
- Schumann, F. and J. Schumann (1977). *Diary of a language learner: an introspective study of second language learning*. In Brown, H., C. Yorio and R. Crymes (eds.) *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.). (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: νήσος
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197–221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για δύο. *Θέματα διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Ypsilandis, G.S. (2002) "Feedback in Distance Education" *C.A.L.L. Journal* Vol. 15 No2, Swets & Zeitlinger Publishers. pp. 167-181.
- Ypsilandis, G.S. (2005). 'Language Teaching, Language Learning: Current Trends and Practices' published with the proceedings of the 1ST ESP Conference in Kavala "Teaching English For Specific Purposes: A Trend Or A Demand?" Ziti Publications. pp. 31-40.
Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο Δεύτερο

ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΟΚΤΗΣΗ

Σύνοψη - προαπαιτούμενη γνώση:

Το δεύτερο κεφάλαιο θα μπορούσε και αυτό να θεωρηθεί εισαγωγικό καθώς συνεχίζει τη συζήτηση για τον ορισμό του ερευνητικού πεδίου ενώ επικεντρώνεται σε ατομικές διαφορές, όπως αυτήν της ηλικίας, τα προβλήματα, που παρουσιάζονται και καταγράφονται σε αυτό το ερευνητικό πεδίο, τις επιπτώσεις στην γλωσσική αξιολόγηση, την κατανόηση των σταδίων της διαγλώσσας και της ανάλυσης λαθών, τους παράγοντες, που εμπλέκονται και τα στάδια της διαγλώσσας, το φαινόμενο της απολίθωσης, τη διαδικασία της ανάλυσης και το διαχωρισμό του λάθους από την παραδρομή. Καταλήγουμε με συμπεράσματα για την μελέτη των λαθών. Το μοναδικό προαπαιτούμενο σε αυτό το κεφάλαιο είναι να έχει συμβουλευτεί ο αναγνώστης το πρώτο κεφάλαιο. Επίσης, μια εισαγωγική γνώση στην εμπειρική έρευνα θα τον βοηθήσει να παρακολουθήσει με μεγαλύτερη ευκολία τη συζήτηση.

2.1. Εισαγωγή

Κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας παρατηρούνται μια σειρά από συνθήκες, παράγοντες ή μεταβλητές, που την επηρεάζουν και φαίνεται να προκύπτουν από ατομικές/προσωπικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Οι παράγοντες αυτοί αρχικά, θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε αυστηρά προσωπικούς και άλλους, περισσότερο γενικούς, που μπορεί να επηρεάζουν είτε τη *διαδρομή* (route) της γλωσσικής απόκτησης (την σειρά με την οποία οι μαθητές αποκτούν γλωσσικά φαινόμενα της Γ2) είτε τον *ρυθμό/ταχύτητα* της απόκτησης (rate) είτε το *τελικό αποτέλεσμα*, [το επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων ή επάρκειας (efficiency-proficiency), στο οποίο μπορεί να φτάσει ένας χρήστης]. Στη δεύτερη περίπτωση, αυτή των προσωπικών διαφορών (ιδιαίτερα του ρυθμού/ταχύτητας ή του τελικού αποτελέσματος), η υπόθεση της επιρροής δείχνει να είναι περισσότερο ισχυρή καθώς αποτελεί και παρατήρηση αρκετών δασκάλων και μαθητών καθώς είναι ευκολότερο να επισημανθεί (αν και δεν συμβαίνει πάντα αυτό), δηλαδή σε μια τάξη είναι εύκολο να εντοπίσεις ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τους ίδιους ρυθμούς (άλλοι πιο γρήγορα και άλλοι πιο αργά), αλλά και δεν φτάνουν και όλοι στο ίδιο ακριβώς γλωσσικό επίπεδο. Εδώ η έρευνα επικεντρώθηκε είτε στην γλωσσική επάρκεια ή επίδοση είτε στις ατομικές αντιδράσεις και ανησυχίες των μαθητών, που δημιουργεί η μετάβαση στον νέο τόπο κατοικίας ή στο άγχος, που δημιουργείται από τους συμμαθητές τους κατά την απόκτηση της Γ2. Τα θέματα, όμως, αυτά δεν μπορούν να προσφέρουν στη συζήτηση για τη διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης (την σειρά με την οποία οι μαθητές αποκτούν γλωσσικά φαινόμενα της Γ2).

Στην πρώτη περίπτωση, αυτή των επιπτώσεων στη *διαδρομή* της απόκτησης, αρχικά, θεωρήθηκε ότι έχει λιγότερες πιθανότητες να ισχύει καθώς αυτό θα αντίβαινε στα ευρήματα της αρχικής υπόθεσης ως προς την «φυσική» διαδρομή της απόκτησης, που έως πρόσφατα ήταν αποδεκτή. Σημειώνουμε ότι η υπόθεση της «φυσικής» διαδρομής προτείνει ότι η διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης είναι η ίδια για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους διαφορές. Για αυτόν το λόγο, η υπόθεση της επιρροής ως προς την διαδρομή της απόκτησης, που ακολουθούν οι μαθητές κατά την διάρκεια απόκτησης της δεύτερης δεν είχε διερευνηθεί αρκετά. Μια σειρά, όμως, ευρήματα σε πρόσφατη αρθρογραφία δείχνουν να αποκολλώνται από αυτήν την σειριακή δομή επεξεργασίας πληροφοριών (De Bot, Lowie and Verspoor, 2007: 7) και να εστιάζουν σε θεωρίες δυναμικών συστημάτων (dynamic systems theory) και ανάδυσης (emergentism), που βασίζονται στη γνωστική και λειτουργική γλωσσολογία. Το γεγονός ότι το εικοστό τρίτο (23) συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας για την Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας (EUROSLA), που έλαβε χώρα στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας τον Αύγουστο του 2013 είχε ως τίτλο "Acquisition orders in SLA: Perspectives from emergentism and dynamic systems theory" και είχε ως αντικείμενο συζήτησης, ακριβώς, αυτήν τη διεργασία, δείχνει την σπουδαιότητα του θέματος.

Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται μια πληθώρα από παράγοντες ή μεταβλητές, που επηρεάζουν τη γλωσσική πρόσκτηση και προέρχονται από προσωπικές διαφορές. Ειδικότερα, το κίνητρο (motivation), η προσωπικότητα (personality), η ηλικία (age), το γνωστικό και μαθησιακό στυλ (cognitive and learning style) και η κλίση (aptitude).

Βέβαια οι Dornyei & Skehan (2003:589-590) αναφέρουν ότι οι ατομικές διαφορές όπως η κλίση, τα στυλ και οι στρατηγικές γενικότερα, σαν μια επιστημονική περιοχή συζήτησης της απόκτησης δεύτερης γλώσσας και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, δεν έχουν προκαλέσει πολύ θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Έτσι οι παραπάνω συγγραφείς συμπεραίνουν ότι «η μελέτη των περισσότερων περιοχών των ατομικών διαφορών στη γλωσσική εκμάθηση απλά δεν είναι πολύ «της μόδας» και αποφεύγονται, καθώς άλλα γνωστικά αντικείμενα φαίνεται να είναι περισσότερο υποσχόμενα».⁸ Η παρατήρηση των παραπάνω συγγραφέων για αυτήν την κατάσταση δεν φαίνεται να τους ικανοποιεί και οι ίδιοι δεν δείχνουν να συμφωνούν καθώς στο σχετικό άρθρο προσπαθούν να αποκαταστήσουν αυτήν την ανισορροπία καταλήγοντας ότι «υπάρχουν ενδείξεις ότι η μελέτη περιοχών όπως η κλίση και τα κίνητρα είναι έτοιμα για επανένταξη μέσα στην επικρατούσα τάση των θεωριών απόκτησης δεύτερης γλώσσας».⁹

2.2. Ορισμός του ερευνητικού πεδίου

Ο Dornyei (2005:1), στην Εισαγωγή του βιβλίου του με τίτλο “The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition” τοποθετείται σε ένα επιστημονικό πεδίο, που χαρακτηρίζεται ως Differential Psychology (Διαφορική Ψυχολογία) και Individual Difference Research (Ερευνα στις προσωπικές/ατομικές διαφορές). Σε εκείνο το σημείο ο συγγραφέας αναφέρει ότι με τον όρο ατομικές διαφορές εννοούμε τα χαρακτηριστικά ή τα γνωρίσματα εκείνα, σύμφωνα με τα οποία τα άτομα φαίνεται να ξεχωρίζουν μεταξύ τους.¹⁰ Ως εκ τούτου κατανοούμε τις ατομικές διαφορές ως τις ανεξάρτητες μεταβλητές, που είναι σε θέση ή υποθέτουμε καλύτερα, ότι επηρεάζουν τη γλωσσική απόκτηση. Σε αυτήν την περίπτωση η γλωσσική απόκτηση είναι η εξαρτημένη μεταβλητή. Επειδή, όμως, η γλωσσική απόκτηση ως έννοια είναι αρκετά ασαφής στα επόμενα υπο-κεφάλαια θα συζητήσουμε αναλυτικότερα τι ακριβώς εννοούμε με τον παραπάνω όρο. Αρχικά, θα αναφερθούμε σε πιθανές διαφορές στην απόκτηση/πρόσκτηση πρώτης γλώσσας και θα επικεντρωθούμε στις διαφορές κατά την απόκτηση της δεύτερης.

Η κατηγοριοποίηση των προσωπικών διαφορών υπήρξε προβληματική (και ο εντοπισμός επίσης), καθώς ορισμένες από αυτές τις μεταβλητές είναι δύσκολο να παρατηρηθούν καθώς θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν *εσωτερικές*, όπως η κλίση, το κίνητρο ή το άγχος, ενώ οι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή τους συνήθως αφορούν περισσότερο σύνθετες συμπεριφορές από αυτές, που περιγράφονται με τον συγκεκριμένο όρο. Για παράδειγμα για το κίνητρο, την κλίση ή το άγχος αν και θα λέγαμε ότι μπορεί να υπάρχουν παρατηρήσιμες εξωτερικές ενδείξεις στη συμπεριφορά των μαθητών, που να παραπέμπουν σε αυτές είναι δύσκολο να καθορισθούν ή να μετρηθούν ποσοτικά, π.χ. είναι δύσκολο να μετρήσουμε τον παράγοντα *κίνητρο* αριθμητικά (σε κιλά, λίτρα, κλπ.). Βέβαια, οι εξωτερικές ενδείξεις δεν συνδέονται πάντα με έναν και μόνο συγκεκριμένο παράγοντα αλλά και ο κάθε παράγοντας από την άλλη μεριά δεν αφορά κάτι ξεχωριστό, μοναδικό και αναγνωρίσιμο καθώς μπορεί να αποτελείται από μια συστάδα διαφορετικών χαρακτηριστικών. Το *άγχος*, για παράδειγμα, μπορεί να είναι μια κατάσταση, που να επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες και να μην δημιουργείται από έναν και μόνο, π.χ. κακή επίδοση σε ένα τεστ. Από την μεριά της μιας κακής επίδοσης σε ένα τεστ δεν είναι απαραίτητο να καταλήξει στη δημιουργία *άγχους* στον φοιτητή καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συμβάλει στο ακριβώς αντίθετο, δηλαδή στην αύξηση της διάθεσης για καλύτερη επίδοση και συνεπώς να λειτουργήσει ως κίνητρο για βελτίωση της μάθησης. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία στο τι εννοεί ο κάθε ερευνητής με τον κάθε όρο και ως επακόλουθο τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα συγκρίσιμα. Οι τίτλοι «ομπρέλα», που βρίσκει κανείς στη σχετική βιβλιογραφία είναι συγκινησιακοί, κοινωνικοί, γνωστικοί παράγοντες, αλλά και παράγοντες ικανότητας και κλίσης ή κινήτρου.

Θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε δύο βασικές κατηγορίες, αυτές, που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά για τον κάθε μαθητή και αυτές, που αφορούν γενικά όλους τους μαθητές. Στα προσωπικά

⁸“Yet it is fair to say that learner differences, such as aptitude, style, and strategies, as a sub-area of second language acquisition, and applied linguistics more generally, have not been integrated into other areas of investigation, and have not excited much theoretical or practical interest in recent years. We are left to conclude that the study of most areas of individual differences in language learning is simply not fashionable, and has been avoided because other areas have appeared to have greater promise.”

⁹«We will survey work in several areas of individual differences, and will conclude that there are now signs that the study of areas such as aptitude and motivation is ready for reintegration into mainstream SLA, as well as being closer to generating active intervention in the language classroom». (Dornyei & Skehan, 2003:590).

¹⁰ “[...] *individual differences* (IDs) are characteristics or traits in respect of which individuals may be shown to differ from each other.”

χαρακτηριστικά θα αναφέραμε το άγχος της μετάβασης σε ένα νέο τόπο (χώρα), το αίσθημα της οικογενειακής ασφάλειας, ή την χρήση μιας προσωπικής μαθησιακής agenda. Τα παραπάνω αναφέρονται στον Ellis (1985, 1994). Στα γενικά χαρακτηριστικά θα τοποθετούσαμε το κίνητρο (που μπορεί να αλλάξει μέσα στον χρόνο) ή την κλίση (που κρίνεται ότι παραμένει σταθερή). Σημειώνουμε ότι το μεν κίνητρο διαχωρίζεται από τον Dornyei (2005) ως εξωτερικό (παράγοντες εκτός του μαθητή, π.χ. οικογένεια) ή εσωτερικό (σε σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις προσωπικές επιθυμίες ή την agenda του μαθητή) ενώ η κλίση είναι ξεκάθαρα εσωτερική μεταβλητή. Το βασικό ερώτημα που θα έπρεπε να διερευνηθεί εδώ δεν είναι μόνο αν οι παραπάνω μεταβλητές υπάρχουν στο άτομο και αν επηρεάζουν αλλά κυρίως το μέγεθος στο κατά πόσο υπάρχουν και ειδικότερα με ποιον τρόπο εμφανίζονται και δρουν.

Ένας άλλος τρόπος διαχωρισμού θα μπορούσε να αφορά στην διαφοροποίηση εξ αρχής εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων. Στους εξωτερικούς κατατάσσονται οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η σχέση του μαθητή με άλλους μαθητές ή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου ενώ στους εσωτερικούς παράγοντες θα τοποθετούσαμε γνωστικά και συγκινησιακά χαρακτηριστικά, όπως συναισθηματικούς συνειρμούς και στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων. Βέβαια, σε ένα ανάλογο διαχωρισμό θα συναντούσαμε προβλήματα στην τοποθέτηση των παραγόντων σε μια ομάδα καθώς όπως είδαμε παραπάνω το κίνητρο θα μπορούσε να τοποθετηθεί και στις δύο κατηγορίες. Τέλος, γίνεται πρόδηλο ότι οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι και ότι επηρεάζουν ο ένας τον άλλο.

2.3. Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση Πρώτης Γλώσσας

Ως προς την απόκτηση πρώτης γλώσσας η συζήτηση είναι σχετικά σύντομη καθώς όλοι οι άνθρωποι (εκτός αυτών, οι οποίοι έχουν κάποιο πρόβλημα) καταφέρνουν να μάθουν να χρησιμοποιούν με επάρκεια μια πρώτη γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, θέματα, που αφορούν στο κίνητρο ή σε συγκινησιακούς παράγοντες δεν έχουν τεθεί προς διερεύνηση εκτός από περιπτώσεις, όπου για κάποιο λόγο υπήρξε απουσία γλωσσικού περιβάλλοντος κατά την ανάπτυξη. Παράλληλα διαφορές σε εγκεφαλικές λειτουργίες ανάμεσα στην απόκτηση της πρώτης και μιας δεύτερης γλώσσας δεν έχουν επαρκώς ή έστω υποτυπωδώς καταγραφεί εκτός από τον παράγοντα ηλικία καθώς σύγχρονες έρευνες με τη βοήθεια εγκεφαλογραφημάτων έχουν εντοπίσει ότι συγκεκριμένα μέρη του εγκεφάλου αναπτύσσονται σε νεαρότερη ηλικία στα κορίτσια παρά στα αγόρια. Εκτιμάται, λοιπόν, ως αποτέλεσμα αυτής της καταγραφής, ότι ο εγκέφαλος των κοριτσιών ωριμάζει γνωστικά νωρίτερα και αυτό αξιολογείται ότι μπορεί να έχει επιπτώσεις στην καλύτερη απόδοσή τους στο σχολείο σε μικρές ηλικίες. Παραπέμπουμε σε έρευνες του Heiner Boettger (2015a, 2015b) του Καθολικού Πανεπιστημίου του Eichstatt – Ingolstadt.

Ζητήματα, όμως, που αφορούν την προσωπικότητα του μαθητή θα μπορούσαν να επηρεάζουν την απόκτηση πρώτης γλώσσας, ειδικότερα αυτά, που σχετίζονται με το θέμα της ικανότητας (aptitude) αλλά και με το γνωστικό του στυλ (βλέπε παρακάτω το σχετικό κεφάλαιο).

Τα τεστ ικανότητας (υπάρχουν και στο διαδίκτυο) είναι ψυχομετρικά τεστ, που δοκιμάζουν, μέσα από κατάλληλο σχεδιασμό, να εντοπίσουν την τάση ενός ατόμου να επιτύχει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή επίσης τις δεξιότητες και τις πιθανές δυνατότητες ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή γνωστικό αντικείμενο με σκοπό την κατεύθυνσή του σε τομείς, που θα μπορούσε να αποδώσει καλύτερα. Ανάλογα τεστ χρησιμοποιούνται από φοιτητές πριν την φοίτησή τους σε κάποιο πανεπιστήμιο ή για εύρεση εργασίας για τον σκοπό, που περιγράφεται παραπάνω. Μπορούμε να συμπληρώσουμε εδώ ότι η έφεση σε μια συστάδα μαθημάτων (π.χ. θετικής κατεύθυνσης, όπως μαθηματικών, γεωμετρίας, φυσικής, κλπ.), που συχνά εντοπίζεται σε κάποιο παιδί προδίδει την πιθανή έκβαση σε ένα ανάλογο τεστ ικανότητας. Παρακάτω περιγράφουμε ορισμένα τεστ ικανότητας που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο:

α) *Τεστ αριθμητικής λογικής.* Αυτά τα τεστ στοχεύουν στο να μετρήσουν την ικανότητα του ατόμου να ασχοληθεί με αριθμούς γρήγορα και με ακρίβεια. Οι γνώσεις, που ελέγχονται αφορούν στην κατανόηση ποσοστών, κόστους, τάσεων κλπ.

β) *Τεστ λεκτικού συλλογισμού.* Αυτά τα τεστ αφορούν την κατανόηση κειμένων. Ο στόχος δεν είναι η κατοχή πλούσιου λεξιλογίου αλλά κυρίως η ικανότητα επικοινωνιακής σκέψης.

γ) *Τεστ γλωσσικών ικανοτήτων.* Αυτά τα τεστ μετρούν την ικανότητα των ατόμου να εκφραστεί με λεπτομέρεια και σαφήνεια μέσω γραπτής επικοινωνίας.

δ) *Τεστ διαγραμματικής συλλογιστικής.* Αυτά τα τεστ σχεδιάστηκαν για να ανιχνεύσουν την ικανότητα λογικού συλλογισμού. Συγκεκριμένα τα τεστ διαγραμματικής συλλογιστικής μετρούν την ικανότητα του ατόμου να

εξάγει συμπεράσματα μέσα από διαγράμματα ροής ή και άλλα και να καταλήξει σε κανόνες, που θα μπορεί να εφαρμόσει σε νέες καταστάσεις.

ε) *Τεστ Απαγωγικής και Επαγωγικής (Παραγωγικής) λογικής.* Σε παράλληλη με την απαγωγική και επαγωγική στρατηγική διδασκαλίας, ε¹) η απαγωγική λογική σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να καταλήξει σε συμπεράσματα μέσα από συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. την ανακάλυψη ενός κανόνα γραμματικής όπως διαφαίνεται μέσα από την κατανόηση παραδειγμάτων), ενώ ε²) η επαγωγική λογική, στην εφαρμογή κανόνων ή μιας «θεωρίας» σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

ζ) *Τεστ κατανόησης/εκτίμησης καταστάσεων.* Αυτά τα τεστ δοκιμάζουν να αξιολογήσουν την προσέγγιση ενός ατόμου σε καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει στην εργασία του και ελέγχουν την καταλληλότητά του να αναλάβει ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο.

Στην διεύθυνση <https://www.jobtestprep.co.uk/beginners-guide-aptitude-tests#language-literacy-test> προσφέρεται ένας λεπτομερής κατάλογος από τεστ ικανότητας.

Οι έρευνες αυτές στα τεστ ικανότητας συνδυάζονται με υποθέσεις κυριαρχίας ενός εκ των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Υποθέτουμε ότι η κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου συνδυάζεται με την προτίμηση για αναλυτική σκέψη ενώ του δεξιού με ολιστικές κλίσεις. Με βάση την κυριαρχία ενός ημισφαιρίου έναντι του άλλου προτείνεται ότι σε όσους υπερισχύει το αριστερό αναλυτικό ημισφαίριο αναμένεται να έχουν κλίση προς τις θετικές επιστήμες ενώ στην αντίθετη περίπτωση προς τις γλώσσες, τις τέχνες, κλπ.

2.4. Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας

Στον Ellis (1994: 472) αναφέρονται τρεις λίστες από διαφορετικούς ερευνητές με παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται ότι επηρεάζουν τη γλωσσική απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και οφείλονται σε ατομικές διαφορές. Οι τρεις συγγραφείς, που εξετάζονται είναι οι Altman (1980), Skehan (1989) και Larsen_Freeman and Long (1991), ανάμεσα σε μια πληθώρα άλλων ερευνητών, που ασχολήθηκαν με το ίδιο θέμα. Αυτό το γεγονός από μόνο του δείχνει την σημαντικότητα του ζητήματος για τη γλωσσική απόκτηση, ενώ παράλληλα, ενισχύει την υπόδειξη του Ellis (1994: 471) ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι κατάταξης, με τομείς που αλληλοσυγκρούονται καθώς αρκετές φορές οι παράμετροι είναι αρκετά ασαφείς. Στο παρακάτω πλαίσιο προσφέρονται αναλυτικά στα αγγλικά, όπως αυτές παρουσιάζονται στην λίστα του Ellis (οπ).

Factors	Altman (1980)	Skehan (1989)	LarsenFreeman&Long (1991)
Age	√		√
Previous experience with lang. learning	√		
Proficiency in the native language	√		
Language aptitude	√	√	
Sense modality / preference	√		
Sociological preference (e.g. learning with peers, learning with teacher)	√		
Affective factors		√	
... extroversion/introversion		√	√
... risk taking		√	√
... intelligence	√	√	
... filed independence		√	
... anxiety		√	√
Learner strategies	√		
Language learning strategies		√	√
Socio-psychological factors			
... motivation	√	√	√
... attitude	√		√
Personality factors	√		√

... self esteem			√
... sensitivity to rejection			√
... empathy			√
... inhibition			√
... tolerance of ambiguity			√
Cognitive style	√	√	√
... field independence/dependence		√	√
... category width			√
... reflexivity / impulsivity			√
... aural / visual			√
... analytic / gestalt			√
Hemisphere specialization			√
Other factors			
... memory			√
... sex	√		√

Πίνακας 2 Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας

Εκτός από τους παράγοντες του κινήτρου και του γνωστικού στιλ δεν φαίνεται να υπάρχουν άλλοι στους οποίους να υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσα στους τρεις επιστήμονες. Επίσης, γίνεται κατανοητό ότι στους δύο πρόσφατους καταλόγους κάποιοι παράγοντες παρουσιάζονται περισσότερο αναλυτικά, όπως οι *συγκινησιακοί παράγοντες* και αυτοί, που συνδέονται με την *προσωπικότητα* του μαθητή (affective και personality). Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο καταγράφεται και με τους παράγοντες, που αφορούν το *γνωστικό στιλ* (cognitive style). Τέλος, στον παραπάνω κατάλογο αναφέρονται και οι στρατηγικές του μαθητή και οι στρατηγικές μάθησης. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι η έρευνα εστιάζει σε αυτές τις τρεις γνωστικές περιοχές (κίνητρο, συγκινησιακούς παράγοντες και στην προσωπικότητα του μαθητή).

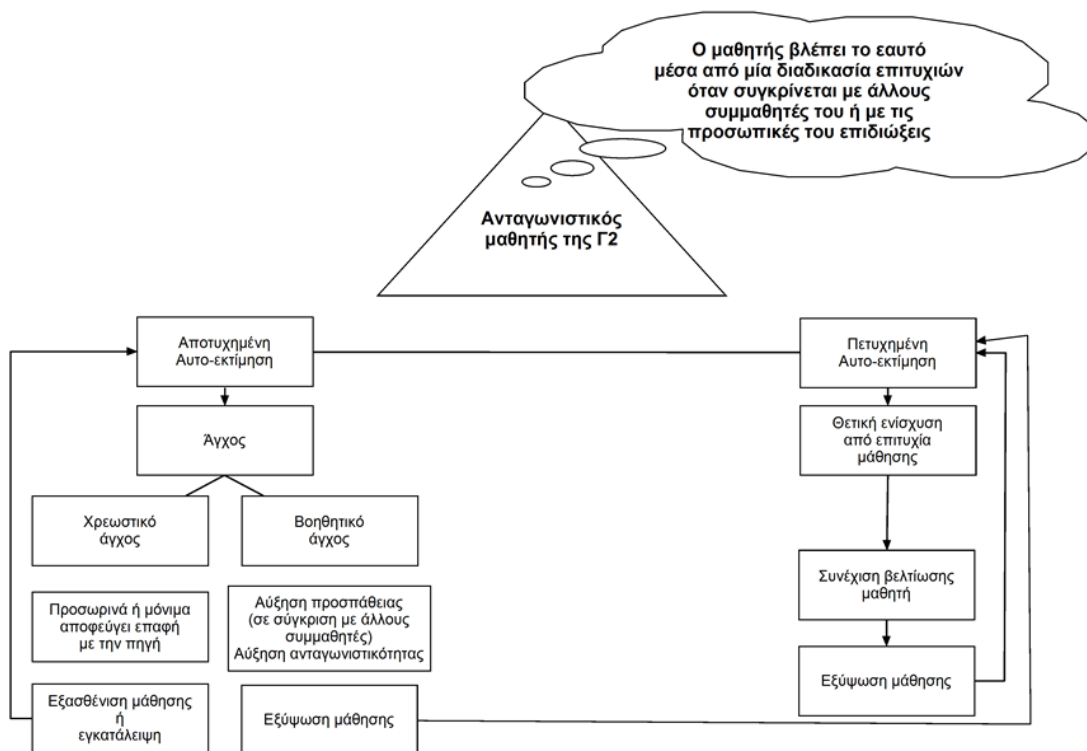
Σε αυτό το τεύχος επικεντρώνουμε στην τρίτη γνωστική περιοχή κυρίως με βάση τα αποτελέσματα ερευνών μέσα από λευκώματα από τα οποία ο Ellis (1985) καταλήγει σε τρεις ομάδες προσωπικών παραγόντων: α) τη δυναμική της ομάδας, β) την συμπεριφορά προς τον δάσκαλο και το μαθησιακό υλικό και τέλος γ) τις ατομικές τεχνικές μάθησης.

2.4.1. Η Δυναμική της ομάδας

Η δυναμική της ομάδας χαρακτηρίζεται ως σημαντική για το μαθησιακό περιβάλλον της γλωσσικής τάξης, καθώς εδώ εμφανίζονται το άγχος ή η ανησυχία και η ανταγωνιστικότητα σε αρκετά λευκώματα. Οι καταγραφές σε λευκώματα δείχνουν ότι ορισμένοι μαθητές κάνουν ανοιχτά συγκρίσεις του εαυτού τους με άλλους μαθητές (peer pressure), ενώ σε άλλα σημεία καταγράφουν την πρόδοό τους σε σχέση με τις αρχικές επιδιώξεις τους. Αυτό δείχνει ότι τα βασικά μέτρα σύγκρισης είναι οι άλλοι μαθητές και οι προσωπικοί στόχοι. Οι δύο αυτές περιπτώσεις συμβάλλουν στη δημιουργία άγχους και συχνά αυτές οι δυσφορίες καταλήγουν σε αντιδράσεις συγκινησιακού τύπου, π.χ. ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές. Η ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές γίνεται εμφανής μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια των πρακτικών κλειστών δοκιμασιών (συμπλήρωσης των κενών, αντιστοίχισης, κ.λπ.), όπου ορισμένοι μαθητές καλύπτουν το γραπτό τους από τους συμμαθητές τους στην προσπάθειά τους να τελειώσουν πρώτοι μια άσκηση ακόμη και όταν δεν υπάρχει επιβράβευση από τον δάσκαλο ή όταν ο χρόνος διεκπεραίωσης δεν αποτελεί το ζητούμενο. Μια ανάλογη συμπεριφορά είναι η αγωνία ορισμένων μαθητών να δώσουν αυτοί πρώτοι την απάντηση σε μια ερώτηση του δασκάλου. Αυτό το κλίμα ανταγωνισμού ή έντασης συχνά ενισχύεται είτε από τον δάσκαλο, είτε από το εκπαιδευτικό σύστημα, που επιβραβεύει αυτήν την συμπεριφορά με συστήματα αξιολόγησης και ωθεί σε ανταγωνισμό τους μαθητές αλλά δεν κάνει το ίδιο στην ομαδική και συνεργατική μάθηση.

Όταν ο μαθητής έχει θετικές αξιολογήσεις συνήθως λαμβάνει την αποδοχή του δασκάλου και τον σεβασμό των συμμαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και η επιθυμία του να επαναληφθεί αυτή η εικόνα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές, που έχουν καλά αποτελέσματα σε ένα μάθημα έχουν συχνά καλά αποτελέσματα στη μάθηση γενικότερα. Το ακριβώς αντίθετο έχει, επίσης, καταγραφεί, δηλαδή μαθητές, που δεν έχουν καλά αποτελέσματα σε ένα μάθημα δεν αποδίδουν γενικότερα στη μάθησή τους. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι η αυτοεκτίμηση του μαθητή διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην πορεία της μάθησής του· αυτή είναι δυναμική, δηλαδή ότι ενισχύεται από την αποτελεσματικότητα της μάθησης αλλά και ότι συσχετίζεται με την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών.

Ο Bailey (1983) καταθέτει ένα εξελικτικό μοντέλο της εικόνας αυτό-εκτίμησης ενός μαθητή, το οποίο αναπαράγεται στον Ellis (1985:102) και το οποίο παρατίθεται παρακάτω μεταφρασμένο στα ελληνικά.



Διάγραμμα 1 Διάγραμμα στα ελληνικά από την Bailey (1983 όπως αναφέρεται στον Ellis, 1985:102)

Εδώ βλέπουμε ότι το *άγχος*, που δημιουργείται από την ανταγωνιστικότητά ανάμεσα σε μαθητές μπορεί να καταλήξει, είτε α) στην εξύψωση και βελτίωση της μάθησης όταν γίνεται βοηθητικό και οδηγεί στην αύξηση της προσπάθειας από μέρους του μαθητή, είτε β) μέσα από πετυχημένη αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα επιτυχούς μάθησης, είτε γ) στην εξασθένιση και εγκατάλειψη της μάθησης με αποφυγή της επαφής με την πηγή (το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα) όταν αυτό (το *άγχος*) γίνεται χρεωστικό.

Γίνεται κατανοητό ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο έγκειται κυρίως στον τρόπο αντιμετώπισης από τον δάσκαλο, στο «κλίμα», που αναπτύσσεται σε μια τάξη ανάμεσα στους μαθητές αλλά και στην προσωπικότητα του μαθητή. Ορισμένοι μαθητές κατανοούν μια αποτυχία ως προσωρινή και την δέχονται ως έναυσμα για να προχωρήσουν σε κάτι καλύτερο, ενώ άλλοι κατανοούν την αποτυχία ως μόνιμη και προσωπική και εγκαταλείπουν την γενικότερη προσπάθεια. Καταλήγουμε ότι στην περίπτωση εντοπισμού μαθητών με χρεωστικό *άγχος*, που αποφεύγουν (ως συνέπεια μιας αποτυχίας) την επαφή με την πηγή (τα μαθήματα και το σχολείο), ο δάσκαλος οφείλει να επέμβει άμεσα έτσι ώστε να μην καταλήξουν μαθητές του στην εγκατάλειψη της προσπάθειας. Το είδος αλλά και ο τρόπος της επέμβασης δεν αποτελεί θέμα του παρόντος εγχειριδίου και θα πρέπει να αναζητηθεί σε ανάλογη βιβλιογραφία.

2.4.2. Η συμπεριφορά προς τον δάσκαλο και το μαθησιακό υλικό

Οι απόψεις για τον δάσκαλο ανάμεσα στους μαθητές τείνουν να διαφέρουν. Όπως αναφέρει ο Ellis (1985), ορισμένοι δείχνουν προτίμηση για δασκάλους που «δίνουν χώρο» στους μαθητές να ανακαλύψουν το δικό τους μαθησιακό μονοπάτι, ενώ άλλοι προτιμούν αυτούς που δομούν στενά τις γλωσσικές δράσεις. Οι «λευκωματολόγοι» (όσοι αρέσκονται στο να κρατούν κάποιο λεύκωμα) προτιμούν τον πρώτο τύπο δασκάλου καθώς αυτό αυξάνει τη δική τους συμμετοχή στο μάθημα και επιτρέπει και προωθεί μια δική τους μαθησιακή agenda. Αντίθετα όσοι έχουν προβλήματα στην παρακολούθηση ή όσοι έχουν συνηθίσει σε δασκαλοκεντρικά μαθησιακά περιβάλλοντα επιθυμούν έναν δάσκαλο, που διαθέτει ένα ξεκάθαρο μαθησιακό πλάνο, το οποίο μπορούν να ακολουθήσουν. Σημειώνουμε εδώ ότι η απόψεις για τον δάσκαλο δεν συνοδεύονται και από μαθησιακή επιτυχία. Συχνά ένας συμπαθής δάσκαλος μπορεί να μην έχει υψηλό ποσοστό επιτυχίας στην μάθηση, ενώ ένας δάσκαλος, που δεν είναι ιδιαίτερα συμπαθής να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Η προτίμηση σε έναν τύπο δασκάλου μπορεί να επηρεάζει το κίνητρο για μάθηση αλλά ίσως όχι την αποτελεσματικότητα

καθώς ο ανθρώπινος νους λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και δείχνει να μαθαίνει ακόμη ακούσια ή τυχαία (βλέπε incidental learning, Klauer, 1984; Marsick and Watkins; 1990 and 2001; Kerka, 2000), δηλαδή ακόμη και όταν δεν υπάρχει συγκεκριμένη εντολή από το άτομο. Ιδιαίτερα η Kerka 2000 δηλώνει ότι αυτό το είδος της ακούσιας ή τυχαίας μάθησης (προτιμούμε τον όρο ακούσια από ότι τον όρο τυχαία ακριβώς για να γίνει φανερό ότι αυτή η διαδικασία μπορεί και να μην αρχίζει μετά από συγκεκριμένη εντολή του εγκεφάλου) δύναται, ανάμεσα στα άλλα, να αυξήσει και την αυτο-εκτίμηση. Τα παραπάνω δηλώνονται εδώ ως πιθανές υποθέσεις και θα άξιζε να διερευνηθούν πειραματικά.

2.4.3. Ατομικές μαθησιακές τεχνικές

Τις ατομικές μαθησιακές τεχνικές ο Ellis (1985: 103) τις διαχωρίζει σε δύο ομάδες, καθώς διαπιστώνει ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών: α) αυτές, που αφορούν τη γλωσσική εκμάθηση και β) αυτές που αφορούν την απόκτηση υλικού εισδοχής (μαθησιακού υλικού). Ο Ellis (1985) αναφέρεται σε δύο βιβλία των Naiman et al. (1978) και του Pickett (1978) και προτείνει ένα δείγμα από τεχνικές εκμάθησης για την εξέλιξη του λεξιλογίου.

1. Προετοιμασία και αποστήθιση λίστας λέξεων χωρίς την ύπαρξη υπερκειμένου. Η καταγραφή νέων λέξεων εκτός κειμένου, με την αντίστοιχη λέξη στην μητρική γλώσσα αποτελεί μια συνήθη πρακτική αρκετών μαθητών. Αυτή η τεχνική βέβαια, αν και οι λέξεις εμφανίζονται εκτός κειμένου (το συγκεκριμένο θεωρείται ότι βοηθάει στην απομνημόνευση) μπορεί να βοηθάει τις προσληπτικές ικανότητες, δηλαδή στην κατανόηση λέξεων, που συναντούν οι μαθητές σε κάποιο κείμενο ή στον προφορικό λόγο καθώς η καταγραφή είναι πάντα από το άγνωστο (Γ2, νέα λέξη) προς το γνωστό (ισοδύναμη λέξη στην Γ1). Στις περιπτώσεις, όμως, που η διεύθυνση αλλάζει (στις παραγωγικές δεξιότητες / προφορικό και γραπτό λόγο) όπου επιθυμούμε να βρούμε την κατάλληλη λέξη από την Γ1 στην Γ2 θα ανέμενε κανείς να υπάρχουν προβλήματα.

2. Επιλογή και εκμάθηση λέξεων μέσα από κείμενο. Αυτή η τεχνική, που καταγράφεται στον Ellis (1985) δεν είναι συνήθης, αλλά σήμερα θεωρούμε ότι μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα για ορισμένους μαθητές καθώς υποθέτουμε ότι το συγκεκριμένο κάνει περισσότερο διαφανή τη σημασία της λέξης και υποθέτουμε ότι βοηθάει στην απομνημόνευση της. Επίσης, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο αποκαλύπτει την πραγματολογική αξία της λέξης, δηλαδή την έννοια, που της δίνει ο ομιλητής.

3. Πρακτική με το λεξιλόγιο. Υπάρχουν μια σειρά από τεχνικές, που θα καταγράφονταν κάτω από αυτήν την επικεφαλίδα και ο συγγραφέας προσφέρει ορισμένες από αυτές: α) δημιουργία ασκήσεων, όπου οι νέες λέξεις τοποθετούνται σκόπιμα σε διαφορετικές προτάσεις, β) ανάγνωση για την ενίσχυση της ανακύκλωσης του λεξιλογίου, γ) παιχνίδια λέξεων, π.χ. εξεύρεση λέξεων με όμοια κατάληξη, δ) επανάληψη λέξεων από τον μαθητή. Ως προς την απόκτηση μαθησιακού υλικού ως υλικό εισδοχής αναφέρει ο Ellis (1985) τα περιοδικά, τον κινηματογράφο και τις συνομιλίες με φυσικούς ομιλητές.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο το πρόβλημα είναι σχετικά περίπλοκο. Ένα πρόβλημα σχετίζεται με τον μεγάλο αριθμό των λέξεων, που απαιτείται να απομνημονευθεί για να έχει κάποιος την δυνατότητα για επαρκή επικοινωνία μέσω της γλώσσας στόχου. Ακριβώς το πρόβλημα της επαρκούς επικοινωνίας ανασύρει και το δεύτερο πρόβλημα, που αφορά την ανάκληση και πρακτική δυνατότητα χρήσης του λεξιλογίου και όχι μόνο την απλή απομνημόνευση. Για ένα μέσο επίπεδο, για παράδειγμα αυτό του First Certificate in English (FCE), που εν συντομία είναι γνωστότερο ως Lower χρειάζονται περί τις 1500 λέξεις. Ο αριθμός αυτός αναφέρεται σε ρίζες λέξεων και όχι σε παράγωγα λέξεων, που δημιουργούνται από την ίδια ρίζα. Αν αναλογισθεί κανείς ότι από μια ρίζα μπορούμε να δημιουργήσουμε συχνά 3 και παραπάνω λέξεις καταλαβαίνει κανείς το μέγεθος των λέξεων, που χρειάζεται να απομνημονευθούν και να μπορούν να ανακληθούν. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί μια σειρά από διαφορετικές τεχνικές απομνημόνευσης, που ο Scholfield (σε σεμινάριο στην πόλη του Βόλου το 1996) είχε παρουσιάσει σε τρεις ομάδες με το ακρωνύμιο RAD, ήτοι Repetition Techniques (Τεχνικές επανάληψης), Association Techniques (Τεχνικές συσχέτισης) και Depth of Processing Techniques (Τεχνικές βάθους πεδίου).

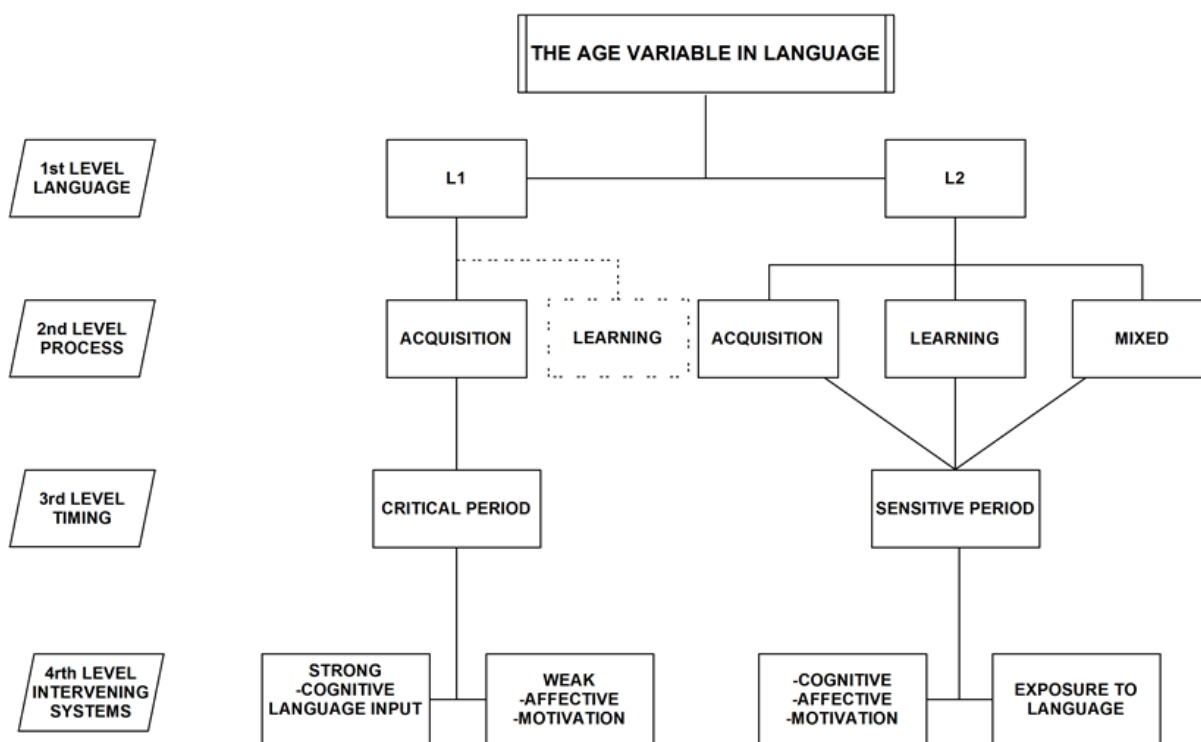
Οι τεχνικές επανάληψης διαχέονται μέσα από ασκήσεις, που αφορούν την επανάληψη και ανακύκλωση της λέξης. Η ανακύκλωση θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης και υποστηρίζεται ότι μια λέξη θα πρέπει να ανακυκλωθεί τουλάχιστον 3 φορές για την μακροπρόθεσμη συγκράτησή της στον εγκέφαλο και την αξιοποίησή της. Η ανακύκλωση θα ήταν χρήσιμο να επιτευχθεί μέσα από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) αλλά και την επανεμφάνιση της νέας λέξης στο

γλωσσικό υλικό. Οι τεχνικές συσχέτισης έχουν ως στόχο τη συσχέτιση της νέας λέξης με προϋπάρχουσα γνώση ή με μια εικόνα ή ακόμη με τον ήχο της προφοράς της καθώς αυτός μπορεί να αναδείξει το νόημά της. Ειδικότερα, οι συσχετισμοί κατηγοριοποιούνται (σύμφωνα με το σεμινάριο του Phil Scholfield στον Βόλο) σε: α) εικονικές συνάφειες (μη γλωσσικές) όπως μέσα από κίνηση για την αποσαφήνιση του όρου, μέσα από εικόνες περισσότερο για μη-αφηρημένες έννοιες (εικόνα ενός τραπέζιου για την διδασκαλία της λέξης table) ή για την σύνδεσή τους με αληθινές καταστάσεις, β) σε εννοιολογικές συνάφειες ανάμεσα στη γλώσσα στόχο και στην πρώτη γλώσσα, με συγγενικές λέξεις (π.χ. η λέξη τηλέφωνο είναι παρόμοια και στην αγγλική ή την ιταλική) αν και θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ψευδείς συγγένειες (λέξεις, που μοιάζουν να είναι συγγενείς, αλλά έχουν άλλο νόημα – sympathy/συμπάθεια), και γ) σε συνάφειες από και προς τη γλώσσα στόχο, όπως, για παράδειγμα, παράγωγα από μορφολογικές προσθήκες (π.χ. fruit – fruitless) ή λέξεις, που είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τον ήχο τους (the car roared). Τέλος, οι τεχνικές βάθους πεδίου στοχεύουν στην ενασχόληση με τις νέες λέξεις με προσπάθεια ανακάλυψης του νοήματος των μέσα από εικασίες (inferencing), αναζήτησης σε ένα λεξικό ή corpus, μέσα από συγκεκριμένο ή με συναισθηματικούς προσωπικούς συνειρμούς είτε μέσα από μια ποικιλία των παραπάνω με στόχο την σύνδεσή της νέας λέξης με μια ιστορία, που θα συνδράμει στην κατανόησή της και κυρίως στην αποθήκευσή της στον εγκέφαλο. Στην αγγλική χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο RAD για τις τεχνικές διδασκαλίας λεξιλογίου (Repetition techniques, Association techniques και Depth of processing techniques).

2.4.4. Ο παράγοντας ηλικία

Ένας από τους βασικούς παράγοντες, που συζητείται σε μεγάλο βαθμό από μαθητές και γονείς είναι αυτός της *κατάλληλης ηλικίας του μαθητή*, για να ξεκινήσει μια δεύτερη γλώσσα και να προχωρήσει με επάρκεια στην μάθησή του. Οι δάσκαλοι και οι ερευνητές γλωσσολόγοι ενδιαφέρονται να εντοπίσουν τις επιπτώσεις του παράγοντα *ηλικία* στη γλωσσική απόκτηση. Το θέμα αυτό φαίνεται να απασχόλησε έντονα τους επιστήμονες από τα μέσα της δεκαετίας του '70 μέχρι σήμερα, χωρίς να έχουν καταλήξει σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Συνεπώς, η συζήτηση στο αντικείμενο αυτό συνεχίζει να απασχολεί όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών, που λαμβάνουν αποφάσεις για τη γλωσσική παιδεία. Πριν την έναρξη της συζήτησης και την παραβολή των επιχειρημάτων θα ήταν χρήσιμο να κατανοήσουμε ότι στην πραγματικότητα ο παράγοντας ηλικία θα πρέπει να συζητηθεί αρχικά κάτω από διαφορετικά πρίσματα, α) την απόκτηση της Γ1 (όπου μπορεί να υπάρχει υψηλή επιρροή της *κριτικής περιόδου*, βλέπε παρακάτω) και β) της απόκτησης ή εκμάθησης της Γ2. Στην πρώτη περίπτωση της απόκτησης της Γ1 τα πράγματα είναι σχετικά ξεκάθαρα. Στην περίπτωση όμως της Γ2 υπάρχουν παράλληλα σε ισχύ μια σειρά από συστήματα που αλληλοεπιδρούν με τον παράγοντα ηλικία και καταγράφονται από τον Dörnyei (2009: 234), ήτοι το κίνητρο, η γνωστική ωρίμανση με την πάροδο της ηλικίας και συγκεκριμένοι συναισθηματικοί παράγοντες. Θεωρούμε ότι αυτοί οι παράγοντες δεν επηρεάζουν εξίσου δυναμικά τα δύο βασικά περιβάλλοντα, που περιγράφηκαν παραπάνω. Οι συναισθηματικοί παράγοντες, το κίνητρο και η γνωστική ωρίμανση κρίνουμε ότι βρίσκονται σε ισχυρή επίδραση κατά την απόκτηση ή εκμάθηση της Γ2, αλλά αναμένεται να αποδυναμώνονται σημαντικά κατά την απόκτηση της Γ1, καθώς όλα τα παιδιά έχουν εξίσου ισχυρό το βασικό κίνητρο της επικοινωνίας τους με το περιβάλλον· η γνωστική ωρίμανση είναι ως επί το πλείστο σταθερή μεταβλητή για όλα τα άτομα (με πιθανές διαφοροποιήσεις, που διερευνώνται για το αν προκύπτουν από το φύλο, αγόρια/κορίτσια), ενώ οι συναισθηματικοί παράγοντες, αν διαφέρουν σημαντικά τότε έχουμε περιπτώσεις, που θα αποτελούσαν εξαίρεση. Προτείνουμε παράλληλα ότι δύναται να υπάρχει και να επηρεάζει μια παράλληλη μεταβλητή, με τίτλο *γλωσσική εισδοχή/έκθεση* (language input), που επιδρά στις δυνατότητες γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού είτε σε χρόνο (συντομότερο) είτε σε γλωσσικό επίπεδο (υψηλότερο), όταν διαφοροποιείται, είτε σε όγκο είτε σε ποιότητα είτε και στα δύο. Σε αυτήν την περίπτωση, όμως, υπεισέρχονται οι δύο αυτοί παράγοντες (ποσότητας και ποιότητας αρχικής εισδοχής) και πιθανώς να αποδυναμώνεται ο βασικός παράγοντας, η ηλικία.

Η περίπτωση της Γ2 θα πρέπει επίσης να κατανοηθεί κάτω από τρία πρίσματα, που συχνά συγχέονται, α) το διδακτικό, όπου η Γ2 μαθαίνεται με συστηματικό τρόπο συχνά μέσα από τις δομές της, β) τον φυσικό, όπου η γλώσσα αποκτάται αποκλειστικά και μόνο μέσα από τις επαφές του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο, και γ) τον μικτό τρόπο, όπου η γλώσσα μαθαίνεται μέσω των επαφών με φυσικούς ομιλητές αλλά και παράλληλα μέσα από διδακτική προσέγγιση (εκμάθηση δεύτερης γλώσσας). Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει το σκεπτικό διαγραμματικά (οι όροι προσφέρονται στα αγγλικά για να βοηθηθούν όσοι επιθυμούν να τους χρησιμοποιήσουν στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία).



Διάγραμμα 2 Ο παράγοντας Ηλικία

Η διαφοροποίηση διαχωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα, α) της γλώσσας (πρώτης και δεύτερης), β) της διαδικασίας, που προκύπτει από τον πρώτο διαχωρισμό τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, γ) του κρίσιμου ή ευαίσθητου χρόνου, και τέλος δ) των διαμεσολαβητικών συστημάτων (γνωστικών, συναισθηματικών, κινήτρου αλλά και έκθεσης στην γλώσσα στόχο). Οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ ότι όσον αφορά την Γ1 η αρχική προσέγγιση συνάδει σχεδόν απόλυτα προς την απόκτηση αλλά στη συνέχεια με την εισαγωγή του ατόμου σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οδηγείται παράλληλα και στην εκμάθηση, όπως περιγράφουμε παρακάτω σε αυτό κεφάλαιο. Ο παράγοντας ηλικία μπορεί να επηρεάζει διαφορετικά την κάθε περίπτωση παραπάνω, αλλά ας δούμε αρχικά τη συζήτηση υπό το πρίσμα δυο κυρίως συγγραφέων, του Rod Ellis και του Zoltan Dörnyei αλλά και σ' όσους αναφέρονται στα συγγράμματά τους.

Ο Ellis (1985: 104) θεωρεί ότι αυτό το ενδιαφέρον για τον παράγοντα ηλικία προέκυψε αρχικά λόγω της σχετικής ευκολίας με την οποία δύναται να μετρηθεί και να περιγραφεί με ακρίβεια και αξιοπιστία (reliably and precisely). Σε αυτό δείχνει να συνηγορεί εν πρώτοις και ο Dörnyei (2009) από τη στιγμή που ο παράγοντας αυτός εντοπίζεται με μια απλή ερώτηση προς το άτομο. Η θεώρηση αυτή στην πράξη βρέθηκε να είναι περισσότερο περίπλοκη από ότι είχε αρχικά αξιολογηθεί, καθώς προέκυψαν «απρόβλεπτα εμπόδια και περιπλοκές» (Dörnyei, 2009: 233). Έχουμε, δηλαδή, από την μια μεριά τον παράγοντα *ηλικία*, που σαν μεταβλητή είναι μεν μετρήσιμη αριθμητικά σε κλίμακα (ratio scale) αλλά από την άλλη εμπεριέχει περισσότερα χαρακτηριστικά, από την βιολογική γήρανση και τη γενική γνωστική ωρίμανση αλλά και την γλωσσική επιδεξιότητα, ειδικά στην Γ2 (Βλ. Dörnyei, 2009: 234). Επιπρόσθετα η μεταβλητή *γλώσσα*, που παραδοσιακά μετριέται (κατά σύμβαση) μέσα από γλωσσικά τεστ, έχει αναγνωρισθεί ως ένα πολύπλοκο σύστημα, που απαιτεί την κατάκτηση περισσότερων χαρακτηριστικών και συστημάτων, που περιγράφονται από τον όρο *γλωσσική επάρκεια*. Σημειώνουμε εδώ ότι ο όρος *γλωσσική επάρκεια* αποδείχθηκε από μόνος του μια πρόκληση, που συζητείται και διερευνείται συνεχώς (από τις απλοϊκές απόψεις, ότι συνδέεται απλά με την κατανόηση του φωνητικού και του συντακτικού συστήματος μέχρι τις πιο σύνθετες απόψεις, οι οποίες εμπλέκουν τη γενικότερη δεξιότητα της επικοινωνίας και εμπεριέχονται στον όρο *επάρκεια*). Ο ίδιος συγγραφέας (Rod Ellis) προτείνει και έναν ακόμη λόγο, την διερεύνηση μέσα από εμπειρική έρευνα της γενικότερης πεποίθησης (αίσθησης - υπόθεσης) ότι τα παιδιά είναι καλύτεροι μαθητές από τους ενήλικες. Αν και υπάρχουν σχετικές θεωρίες και υποθέσεις ως προς αυτό, αλλά και μια σειρά από εμπειρικές έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα, τα συμπεράσματα, όπως εντοπίσαμε παραπάνω, δεν δείχνουν να συγκλίνουν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, ούτε για τη λεγόμενη *κριτική περίοδο*, για την οποία οι Hyltenstam και Abrahamsson (2003) αναφέρουν ότι έχει ευρέως συζητηθεί (βλέπε παρακάτω). Γίνεται πρόδηλο κατά τη συζήτηση ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες

που επηρεάζουν, ως ανεξάρτητες μεταβλητές, το τελικό αποτέλεσμα. Ο Dörnyei, 2009 αναφέρει, για παράδειγμα, το κίνητρο και το περιβάλλον (το οποίο διαχωρίζει σε διδακτικό και φυσικό) ενώ παράλληλα, όπως θα ανέμενε κανείς, αναπτύχθηκαν αρκετές θεωρίες γύρω από τον παράγοντα ηλικία και τη γλωσσική απόκτηση. Παρά, λοιπόν, τα ασαφή συμπεράσματα ο παράγοντας αυτός κρίνεται σημαντικός και συζητείται συνεχώς, π.χ. ο Spolsky (1989, όπως αναφέρεται στον MitchellandMyles, 2004), στο μοντέλο του για την απόκτηση δεύτερης γλώσσας προτείνει τον παράγοντα ηλικία ως έναν από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, που την επηρεάζουν. Η δική μας αίσθηση είναι ότι υπάρχει ανάγκη να διαχωριστεί αρχικά αυτή η συζήτηση ως προς τις επιπτώσεις του παράγοντα ηλικία στην πρώτη γλώσσα, από τις επιπτώσεις του στην δεύτερη. Συχνά παρατηρείται το αντίθετο, δηλαδή ευρήματα από την μια και την άλλη γνωστική περιοχή να συζητούνται από κοινού χωρίς καμία διαφοροποίηση. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις παρατηρήσεις του Lenneberg (1967), που αφορούν ξεκάθαρα την απόκτηση της πρώτης γλώσσας από παιδιά, ενώ λαμβάνονται υπόψη και συζητούνται από αρκετούς συγγραφείς για την απόκτηση της δεύτερης. Αυτό βέβαια έμμεσα μπορεί να υποθέσει ότι η γλωσσική απόκτηση γίνεται με εντελώς διαφορετικό τρόπο στην μια και στην άλλη περίπτωση - αν και οι υποθέσεις και τα ευρήματα συνηγορούν για το αντίθετο· με αυτήν την άποψη δεν συμφωνούμε ούτε και την προτείνουμε αλλά θεωρούμε ότι ο παράγοντας *κίνητρο* ενώ είναι σημαίνων για παράδειγμα στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας και διαφέρει σε κάθε άτομο, στην περίπτωση της απόκτησης της πρώτης γλώσσας δεν αναμένεται να είναι εξίσου σημαντικός.

Σε αντίθεση με τον Ellis (1985), που αρχικά παρουσιάζει τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών στο θέμα της ηλικίας, θα ξεκινήσουμε την συζήτηση παρουσιάζοντας τις βασικές θεωρίες, οι οποίες προσπάθησαν να εξηγήσουν το φαινόμενο, όπως τις συζητά ο εν λόγω συγγραφέας στο βιβλίο του, στην συνέχεια τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών και τελικά ορισμένα συμπεράσματα. Ο Ellis (1985) καταγράφει τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στο συγκεκριμένο θέμα.

Η υπόθεση της κριτικής περιόδου. Η υπόθεση της κριτικής περιόδου είναι μάλλον η παλαιότερη και η περισσότερο γνωστή. Ως κριτική περίοδο ο Dörnyei (2009: 234) περιγράφει μια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο στην ζωή του παιδιού κατά την οποία η κατάκτηση μιας Γ2 γίνεται ομαλά (smoothly) και αναπόφευκτα (inevitably). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της υπόθεσης, λοιπόν, υπάρχει μια χρονική περίοδος, κατά την οποία η γλωσσική απόκτηση γίνεται ευκολότερα και χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Κρίνουμε ότι αυτή η περίοδος βρίσκει βασική εφαρμογή στην ανάπτυξη της πρώτης και λιγότερο της δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, οι ερευνητές αναρωτιούνται εάν μια ισχυρή έκδοση της κριτικής περιόδου βρίσκει εφαρμογή στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Dörnyei, 2009: 234). Η περίοδος αυτή εντοπίζεται κατά την ανάπτυξη του παιδιού, στα πρώτα δέκα χρόνια της ζωής του (Penfried and Roberts 1959, όπως τονίζεται από τον Ellis (1985: 107) καθώς ο Ellis (1985), με βάση τα ευρήματα των παραπάνω συγγραφέων, υποθέτει ότι ο εγκέφαλος σε αυτήν την ηλικία διατηρεί την πλαστικότητα του, η οποία, όμως, μεταβάλλεται με την εφηβεία. Αυτό, εξηγεί ο συγγραφέας, οφείλεται στην μετατόπιση της νευρολογικής δυνατότητας της γλωσσικής λειτουργίας προς το αριστερό ημισφαίριο για τους περισσότερους ανθρώπους, ενώ πριν από αυτήν την μετατόπιση η εγκεφαλική λειτουργία ενέπλεκε και τα δύο ημισφαίρια, ίσως λίγο περισσότερο το δεξί. Η πεποίθηση, συμπληρώνει ο συγγραφέας, ότι οι ενήλικοι μαθητές αποκτούν δυσκολότερα μια δεύτερη γλώσσα ίσως να προέρχεται και από αυτήν τη θεώρηση. Μια επιπλέον εικασία, που ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί είναι η πιθανότητα ο ανθρώπινος εγκέφαλος να διαθέτει μεγαλύτερη δυνατότητα απορρόφησης τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου ή να μην υπάρχει πρότερη γνώση, που να αποτελεί εμπόδιο ή η απορροφητικότητα να είναι μεγαλύτερη καθώς η γλώσσα αποτελεί το μοναδικό αντικείμενο, που καλείται να αποκτήσει το άτομο και ως εκ τούτου να τυγχάνει της απόλυτης προσοχής του.

Η παραπάνω υπόθεση και η συζήτηση, που προήλθε από αυτήν δεν θα μπορούσε παρά να ξεκινήσει με τις εμπειρικές παρατηρήσεις του Lenneberg (1967), στον οποίο αναφέρεται ο Ellis (1985) και ο οποίος υποστήριξε ότι εγκεφαλικά τραύματα σε παιδιά στο δεξί ημισφαίριο έπληξαν την γλώσσα του υποκειμένου περισσότερο από ανάλογα τραύματα σε ενήλικες. Ειδικότερα, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι σε περιπτώσεις εγχειρήσεων του αριστερού ημισφαιρίου σε παιδιά δεν εμφανίσθηκαν ανάλογα γλωσσικά προβλήματα σε σχέση με αυτά, που βρέθηκαν σε τραύματα του δεξιού, ενώ αυτό συνέβη σε ενήλικες, που πέρασαν την ίδια δοκιμασία. Επίσης, ο Lenneberg, παρατηρώντας την επιτυχή και σύντομη γλωσσική ανάληψη σε παιδιά μετά από επεμβάσεις στο αριστερό ημισφαίριο σε αντίθεση με τους ενήλικες, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η νευρολογική βάση των παιδιών είναι διαφορετική από ότι είναι των ενηλίκων. Αν και οι παρατηρήσεις του Lenneberg (1967) δεν έχουν την συστηματικότητα, που απαιτείται σήμερα από εμπειρικές έρευνες, προσθέτουν αναμφισβήτητητα στην γνώση του αντικείμενου ή τουλάχιστον αποτελούν το έναυσμα για τη σχετική συζήτηση. Σε κάθε περίπτωση, τα δείγματα του Lenneberg (1967), όμως, δεν φαίνεται να είναι αρκετά πειστικά για να υποστηρίξουν πλήρως την κοινή πεποίθηση ότι τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα μια γλώσσα από ότι οι

ενήλικες, όπως θα δούμε παρακάτω. Στην πραγματικότητα ο Lenneberg θεωρείται από τον Ellis ότι υπέθεσε μια τέτοια εξέλιξη, ενώ ο Selinger (1978, όπως τον αναφέρει ο Ellis) πιστεύει επιπλέον ότι υπάρχουν περισσότερες κριτικές περιόδους στην ζωή του ανθρώπου και ότι η διαδικασία μεταφοράς των γλωσσικών λειτουργιών προς το αριστερό ημισφαίριο είναι σταδιακή και λαμβάνει χώρα σε αρκετά χρόνια. Υπό αυτήν την έννοια επηρεάζονται διαφορετικές πτυχές της γλώσσας και γλωσσικές δεξιότητες κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Ο Ellis (1985) καταλήγει (εντελώς θεωρητικά) ότι ενώ για την απόκτηση της γραμματικής η κριτική περίοδος μπορεί να είναι η εφηβεία με βάση τα ευρήματα, που παρουσιάζονται παρακάτω, δεν ισχύει το ίδιο για μια άλλη πτυχή της γλώσσας, όπως η προφορά. Σημειώνουμε εδώ ακριβώς ότι ενώ οι παρατηρήσεις του Lenneberg αφορούν σχεδόν ξεκάθαρα την πρώτη γλώσσα, η παραπάνω εικασία του Ellis αφορά μάλλον τη δεύτερη. Συμπερασματικά, θα καταλήγαμε ότι η θεωρία της κριτικής περιόδου δεν φαίνεται να είναι ικανή από μόνη της να δώσει ξεκάθαρα αποτελέσματα καθώς θα πρέπει να ληφθούν υπόψη άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, που επηρεάζουν παράλληλα αυτό το φαινόμενο, όπως για παράδειγμα της ποιότητας και της ποσότητας της αρχικής εισδοχής.

Στην συζήτηση για την κριτική περίοδο θα θέλαμε να προσθέσουμε τη δική μας εμπειρία μέσα από τις μαρτυρίες του Γιώργου Κελίδη, γυμναστή από το Κιλκίς, που με την οικογένειά του μετακόμισε στην Ελβετία τα τελευταία χρόνια, με την γυναίκα την Ελισάβετ (Λίτσα), νοσηλεύτρια στο επάγγελμα και τα δύο τους παιδιά, την Μαρία 11 χρόνων και τον Στέλιο 15 χρόνων. Μετά από τρία χρόνια στη Βέρνη, η γλωσσική τους εξέλιξη είχε ως εξής: η Μαρία, ενώ διέθετε ευφράδεια στον προφορικό λόγο στα Γερμανικά (αλλά και στην Ελβετική τους έκδοση), δεν είχε το ίδιο υψηλό επίπεδο στην κατανόηση των δομών της γλώσσας. Ο Στέλιος ήταν σε υψηλότερο επίπεδο από την αδελφή του και τους γονείς του, αλλά δεν διέθετε την ευφράδεια της αδελφής του. Ο Γιώργος, αν και σε χαμηλότερο γλωσσικό επίπεδο από τον Στέλιο γνώριζε καλύτερα τη δομή της γλώσσας από την Μαρία. Η Λίτσα είχε υψηλότερο επίπεδο από τον Γιώργο στην κατανόηση της γλώσσας, ενώ βρισκόταν σαφώς σε χαμηλότερο επίπεδο στη γνώση των δομών. Οι δύο γονείς, ενώ είχαν υψηλό επίπεδο κατανόησης του ειδικού λεξιλογίου των επαγγελματιών τους δεν ήταν το ίδιο ικανοί στην ανάπτυξη άλλων θεμάτων.

Αν, λοιπόν, κρίναμε με βάση τον παράγοντα ηλικία θα λέγαμε ότι ο Στέλιος ήταν στο υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο από όλη την οικογένεια. Θα κατέληγε, ίσως, κάποιος με βάση τα παραπάνω ότι η ηλικία των 15 ετών δείχνει να είναι η καταλληλότερη σε αυτό το μικρό δείγμα. Μια, όμως, πιο κοντινή ματιά των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μέλους αυτής της οικογένειας θα μας βοηθούσε να καταλάβουμε καλύτερα τα γλωσσικά επιτεύγματα των μελών της. Η περίπτωση του Στέλιου αφορά έναν νέο, ο οποίος παρακολουθούσε ιδιωτικό σχολείο, όπου η επαφή του και η έκθεσή του στην γλώσσα συνδεόταν περισσότερο με την εκμάθησή της μέσα από τις δομές της στο σχολικό περιβάλλον και λιγότερο στην απόκτησή τους, καθώς οι επαφές του με αυθεντικό γλωσσικό υλικό ήταν σχετικά περιορισμένες. Το είδος της γλώσσας, στο οποίο είχε έκθεση ο νεαρός μαθητής ήταν η «standard» Γερμανική. Έχουμε, δηλαδή, μια ξεκάθαρη περίπτωση εκμάθησης της Γ2 και σε μικρότερο ποσοστό απόκτησης. Καθώς η επαφή του με τους συμμαθητές του εκτός σχολείου ήταν μικρή, όπως εξίσου μικρή ήταν και η έκθεσή του στο Ελβετικό ιδίωμα, ο Στέλιος ανέπτυξε τη γλώσσα του περιβάλλοντος, στο οποίο ήταν εκτεθειμένος περισσότερο, δηλαδή την «standard» Γερμανική. Σημειώνουμε εδώ ότι αν και ο Στέλιος δεν είχε πρότερη γνώση της Γερμανικής είχε την ευκαιρία (πριν την μετοίκηση) να μάθει αρκετά για την ελληνική γραμματική στο ελληνικό σχολείο, που παρακολουθούσε στο Κιλκίς (δεύτερη τάξη του Γυμνασίου). Συνεπώς, η δική του δομική προσέγγιση της Γερμανικής πιθανώς να είχε σχέση και α) με το γλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονταν γλωσσικά, στο οποίο υπήρχε λίγη θέση για την χρήση της Ελβετικής διαλέκτου αλλά και β) ίσως στην πρότερη γνώση, που διέθετε για την δομική λειτουργία μιας γλώσσας. Σημειώνουμε ότι ως προς το (α) το περιβάλλον, στο οποίο δρούσε ήταν με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (στο ιδιωτικό σχολείο δεν υπήρχαν πολλοί αλλοδαποί), ενώ παράλληλα, στη δική του περίπτωση ως προς το (β) υπήρχε υψηλή επίγνωση της δομικής λειτουργίας μιας γλώσσας, που προέρχονταν από τις γνώσεις για τη δομική λειτουργία της πρώτης του γλώσσας. Τέλος, η συναισθηματική φόρτιση, που του δημιουργούνταν από την ειρωνεία των συνομηθίκων του (peer pressure) αύξανε την επίγνωσή του για την αποφυγή δομικών λαθών. Η προφορά του Στέλιου ήταν ξεκάθαρα Γερμανική αν και είχε την ικανότητα να μιμείται την Ελβετική προφορά. Στο ελβετικό σχολείο απέδιδε καλύτερα (όπως θα ήταν αναμενόμενο) στα μαθηματικά παρά στα μαθήματα, που απαιτούσαν υψηλότερο γλωσσικό υπόβαθρο. Ο Στέλιος υστερούσε σε ευφράδεια σε σχέση με την αδελφή του Μαρία ίσως και από το γεγονός ότι η υψηλότερη επίγνωση, που διέθετε για τη δομή της γλώσσας λειτουργούσε ως εμπόδιο ή απαιτούσε περισσότερο χρόνο προετοιμασίας αλάθευτης έκφρασης. Η Μαρία από την πλευρά της διέθετε ευφράδεια, αν και δεν είχε γνώση της δομής της γλώσσας. Μιλούσε με άνεση τόσο με την Γερμανική προφορά όσο και με την Ελβετική, όταν μιλούσε με τις φίλες της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση της υπήρχε εκμάθηση της Γερμανικής στο σχολείο, ενώ παράλληλα υπήρχε ιδιαίτερα υψηλή έκθεση και χρήση του ελβετικού ιδιώματος με τις φίλες της. Στην περίπτωση της

Μαρίας δεν υπήρχε ειρωνεία και πίεση από τους συμμαθητές της καθώς υπήρχαν στην τάξη της (δημόσιο σχολείο) παιδιά, που αν και γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελβετία δεν ήταν από Ελβετούς γονείς. Άρα στην περίπτωση της Μαρίας θα λέγαμε ότι έχουμε εκμάθηση της Γ2 και παράλληλη απόκτηση. Η Μαρία μετακόμισε στην Ελβετία πριν εκτεθεί και ασχοληθεί στο ελληνικό σχολείο του Κιλκίς (Πέμπτη Δημοτικού) με την ελληνική γραμματική και συνεπώς οι γνώσεις της περί των δομικών γλωσσικών συστημάτων ήταν περιορισμένες. Ο Γιώργος γνώριζε μετά από τρία χρόνια πάρα πολλά για τη δομή της Γερμανικής, υστερούσε, όμως, από τη σύζυγό του Λίζα στην κατανόηση, ενώ ήταν σε υψηλότερο επίπεδο από εκείνη αναφορικά με την χρήση της γλώσσας. Το περιβάλλον εργασίας του Γιώργου δεν τον εξέθετε σε επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές (εργάζονταν κυρίως με αλλοδαπούς), ενώ αρκετές φορές έκανε χρήση της Σερβικής, που γνώριζε σε υψηλό επίπεδο, με τους συναδέλφους του Σέρβους. Ως εκ τούτου, η ποιότητα του γλωσσικού υλικού στον επαγγελματικό του χώρο δεν ήταν υψηλή αλλά δεν εκτιθόνταν και συστηματικά σε επαφή με φυσικούς ομιλητές. Η Λίζα από την μεριά της βρίσκονταν σε καλύτερο ποιοτικά γλωσσικό περιβάλλον (νοσοκομείο της Βέρνης), κατανοούσε την γλώσσα σε υψηλότερο επίπεδο από τον Γιώργο, διέθετε μεγαλύτερη ευφράδεια, αν και οι γνώσεις της για την δομή της Γερμανικής ήταν χαμηλές. Σημειώνουμε εδώ ότι οι γονείς της Λίζας έμεναν στην Ελβετία, όπου και μεγάλωσε η ίδια μέχρι την ηλικία των τριών ετών και επισκέπτονταν την χώρα (και ως εκ τούτου είχε πρότερη έκθεση στην γλώσσα) κάθε χρόνο για τρεις περίπου μήνες. Βλέποντας, λοιπόν, με περισσότερη λεπτομέρεια την οικογένεια Κελίδη θα καταλήγαμε ότι οι βασικοί παράγοντες δεν είναι η ηλικία αλλά α) η ποσότητα έκθεσης στην γλώσσα, β) η ποιότητα της γλώσσας (σχολείο σε σχέση με επαγγελματικούς χώρους), γ) η παράλληλη εκμάθηση και απόκτηση, ε) η συναισθηματική πίεση ή η απώλεια ανάλογης πίεσης των συνομηλίκων. Η γνωστική ικανότητα στο δείγμα μας φαίνεται να έχει περισσότερο σχέση με άλλους παράγοντες, που δείχνουν να επηρεάζουν σημαντικά παρά με τον παράγοντα ηλικία.

Γνωστικές θεωρίες. Μια δεύτερη προσέγγιση επιστημόνων, όπως αυτή της Rosansky (1975), είναι να προσφέρουν εξηγήσεις για την επιρροή του παράγοντα ηλικία μέσα από το υπόβαθρο της γνωστικής ικανότητας των ηλικιακών ομάδων. Ο Ellis (1985) αρχικά αναφέρει ότι η βασική διαφοροποίηση προέρχεται από την θεώρηση ότι οι ενήλικες κατανοούν τη γλώσσα ως ένα τυπικό σύστημα γλωσσικών κανόνων, το οποίο ενισχύει την γλωσσική τους επίγνωση για τον τρόπο, που λειτουργεί μια γλώσσα, σε αντίθεση με τα παιδιά, που την κατανοούν ως ένα εργαλείο για την έκφραση νοήματος. Σημαντικό ρόλο εδώ φαίνεται να παίζει η συστηματική δομική προσέγγιση της γλώσσας, που αποκτούν όλοι διαμέσου της σχολικής εκπαίδευσης. Το δυνητικό συμπέρασμα εδώ, που καταθέτει ο συγγραφέας, είναι ότι ο προσανατολισμός των ηλικιακών ομάδων σε σχέση με την γλώσσα (παιδιά – ενήλικες) είναι διαφορετικός. Ως συνέπεια, τα παιδιά, συμπληρώνει ο Halliday (1973), δεν ενδιαφέρονται για το πώς λειτουργεί η γλώσσα, αλλά για το τί μπορούν να πετύχουν με αυτή. Βέβαια αυτό δεν αποκλείει τα παιδιά να έχουν μετα-γνώση για την γλώσσα, γνώση δηλαδή για το πώς λειτουργεί αυτή ως δομικό σύστημα, το οποίο μάλιστα χρησιμοποιούν με επιτυχία, π.χ. όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν την έκφραση «το ποτήρι έσπασε» αντί της σύνταξης «έσπασα το ποτήρι». Εδώ τα παιδιά χρησιμοποιούν με επιτυχία την παθητική φωνή, που επιτρέπει στον χρήστη να μην δηλώσει, να μην αναφέρει δηλαδή, το υποκείμενο, που πραγματοποιεί μια πράξη καθώς αυτό τους ενοχοποιεί. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι τα παιδιά αν και δεν γνωρίζουν τις λεπτομέρειες ή τους κανόνες της σύνταξης χρησιμοποιούν την κατάλληλη δομή, που τους προστατεύει.

Η Rosansky (1975) προβάλλει μια σειρά από επιχειρήματα με βάση τη γνωστική ανάπτυξη στον άνθρωπο για να υποστηρίξει τη θεωρητική υπόθεση κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα ευκολότερα από τους μεγάλους. Ένας πιθανός διαχωρισμός είναι: α) αυτά, που αφορούν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου και β) αυτά, που σχετίζονται με εξωτερικές επιρροές. Ως προς τα εσωτερικά χαρακτηριστικά, η Rosansky ξεκινά την επιχειρηματολογία της για την γλωσσική απόκτηση με την υπόθεση ότι τα παιδιά βλέπουν μόνο ομοιότητες και κοινά στοιχεία ανάμεσα στις δύο γλώσσες, δεν διαθέτουν ευέλικτη σκέψη και είναι εγωκεντρικά ως προς τον λόγο τους. Αυτά τα στοιχεία τα θεωρεί ως προαπαιτούμενα και κρίνει ότι βοηθούν την απώλεια μετα-επίγνωσης, γεγονός, που ωφελεί σύμφωνα με την ίδια τη γλωσσική απόκτηση. Καταλήγει η συγγραφέας ότι λόγω των παραπάνω τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι μαθαίνουν και αυτό οδηγεί προς την αυτόματη, φυσική απόκτηση παρά στην εκμάθηση. Η έναρξη της αφηρημένης σκέψης, η οποία δημιουργείται περίπου στα πρώτα 12 χρόνια με το τελευταίο στάδιο της γνωστικής εξέλιξης, όπως προτείνει ο Piaget, στηρίζει την άποψη ότι ο ενήλικας είναι προδιατεθειμένος να αναγνωρίζει τις διαφορές και τις ομοιότητες, να σκέφτεται με ευέλικτο τρόπο και να γίνεται λιγότερο εγωκεντρικός, ακριβώς αντίθετα με το παιδί. Μια πιθανή εξήγηση αυτής της διαφοροποίησης (λιγότερο εξελικτικής) είναι οι επιδράσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καθοδηγεί τον μαθητή στην συστηματική, δομική και αναλυτική προσέγγιση της γλώσσας. Σε οποιαδήποτε, όμως, περίπτωση το αποτέλεσμα εδώ είναι να αποκτά ο ενήλικας γλωσσική δομική επίγνωση, ικανότητα, που θεωρείται ότι όχι μόνο δεν ωφελεί στη γλωσσική πρόσκτηση αλλά

εμποδίζει τη φυσική γλωσσική απόκτηση, ενώ οδηγεί τον ενήλικα να μεταχειρίζεται αυτήν τη διαδικασία «ως ένα πρόβλημα προς επίλυση χρησιμοποιώντας την υποθετικο-αφαιρετική λογική» Rosansky (1975: 98, όπως την αναφέρει ο Ellis, 1985). Καταλήγει η Rosansky ότι η επίγνωση, που αυξάνεται με την ηλικία είναι υπεύθυνη και εμπόδιο στη φυσική μάθηση, ενώ οδηγεί σε μια εναλλακτική προσέγγιση (αυτή της εκμάθησης). Ως φυσικός τρόπος εδώ θεωρείται η απόκτηση και όχι η εκμάθηση.

Το δεύτερο βασικό επιχειρήμα (εξωτερικής επιρροής αυτή τη φορά) είναι ότι τα παιδιά δεν διαθέτουν μια κοινωνική στάση απέναντι σε μια γλώσσα και στην χρήση της, σε σχέση με τη μητρική τους ή με μια άλλη και για αυτόν τον λόγο είναι γνωστικά «ανοιχτά». Σε αντιδιαστολή με τον ενήλικα, ο οποίος τείνει να έχει ισχυρές κοινωνικές στάσεις ως προς την πρώτη του γλώσσα αλλά κυρίως για την γλώσσα στόχο, θεωρεί ότι η Γ1 αποτελεί μέρος της προσωπικότητάς και του πολιτισμού του, συστατικά τα οποία επιθυμεί να διατηρήσει, ενώ πιθανώς να έχει αρνητική προδιάθεση προς το κοινωνικό περιβάλλον, που μπορεί να του φαίνεται «εχθρικό». Αυτή η στάση (όταν υφίσταται) δεν τον βοηθά να αντιμετωπίσει τη γλώσσα ως ένα νέο εργαλείο επικοινωνίας αλλά μόνο ως παράγοντα για την επίτευξη προσωπικών επαγγελματικών στόχων. Η θετική κοινωνική στάση απέναντι στη γλώσσα στόχο μπορεί ως εκ τούτου να προσθέτει (ως επιπλέον κίνητρο) στη γλωσσική εκμάθηση ενώ, όταν είναι αρνητική, να αποτελεί εμπόδιο.

Βασικά ευρήματα. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις και εδώ γίνεται διαχωρισμός των αποτελεσμάτων του παράγοντα ηλικία σε σχέση με τη διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης και τον ρυθμό επιτυχίας (ταχύτητα εκμάθησης σε σχέση με τον χρόνο). Οι ηλικιακές ομάδες, που συγκρίνονται είναι συνήθως τρεις: α) παιδιά ηλικίας από 6 έως 10 ετών, β) έφηβοι από 12 έως 15 ετών και γ) ενήλικες, από 15 ετών και πάνω. Παρατηρούμε και σημειώνουμε σε πρώτη ανάγνωση την έλλειψη δεδομένων σε μεγαλύτερες ηλικίες οι οποίες κατατάσσονται σε μια μόνο ομάδα πάνω των 15 ετών. Μια αναλυτικότερη προσέγγιση των ηλικιών για πάνω από τα 15 έτη θα ήταν σίγουρα χρήσιμη.

Η διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης δύναται να διερευνηθεί στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες με διαφορετικές μεθόδους: α) είτε μέσα από διαχρονικές έρευνες (longitudinal studies) φυσικής απόκτησης γλωσσικών στοιχείων, β) είτε μέσα από συγχρονικές εμπειρικές ή πειραματικές έρευνες με συγκεκριμένο γλωσσικό-σχετικό υλικό, δηλαδή μέσα από την σειρά απόκτησης γραμματικών μορφημάτων και γραμματικών φαινομένων.

Ιδιαίτερα, ως προς την πρώτη διαδικασία αναφέρεται η διαχρονική έρευνα των Cazdenetal. (1975), που καταλήγει ότι παιδιά (children), έφηβοι (adolescents) και ενήλικες (adults) προχωρούν στην γλωσσική απόκτηση της Γ2 μέσα από τα ίδια στάδια, γεγονός, που ερμηνεύεται και από τον Ellis (1985) ως παρόμοια διεργασία απόκτησης γλωσσικών δεδομένων, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους. Συναφείς συγχρονικές έρευνες, που αναφέρονται από τον ίδιο συγγραφέα (Ellis, 1985), παρά τα μεθοδολογικά τους προβλήματα, δείχνουν να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή ο παράγοντας ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαδρομή της γλωσσικής απόκτησης. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα γίνεται συνήθως μέσα από τα λάθη, τα οποία καταγράφονται στη γλώσσα των μαθητών. Ειδικότερα, στις έρευνες των Baileyetal. (1974) και Fathman (1975) εξακριβώθηκε ότι η σειρά με την οποία ενήλικες αποκτούν το ίδιο σετ γραμματικών μορφημάτων στην πρώτη περίπτωση και είκοσι γραμματικά στοιχεία - φαινόμενα (items) για την δεύτερη, είναι η ίδια με αυτήν των παιδιών. Αναφέρεται, βέβαια, ότι ως απόκτηση κατανοείται η επιτυχής πρόσκτηση των γραμματικών μορφημάτων και αυτό θεωρείται από τον συγγραφέα ως δείγμα ελαστικής αξιοπιστίας. Η έννοια της επιτυχίας, επίσης, δεν είναι εντελώς ξεκάθαρη καθώς συχνά μπορεί να αφορά μόνο την αναγνώριση του σωστού μορφήματος αλλά όχι και την επιτυχημένη χρήση του.

Ο ρυθμός μάθησης (rate) καθώς και η τελική επίτευξη (επιτυχία) δείχνουν αντίθετα να επηρεάζονται από τον παράγοντα ηλικία. Αρχικά, ως προς τον ρυθμό φαίνεται να υπάρχουν στοιχεία, που δείχνουν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι καλύτεροι. Δηλαδή, οι μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, όταν ο χρόνος έκθεσης στην ξένη γλώσσα παραμένει σταθερός για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Αυτό, όμως, το γενικότερο εύρημα, που είναι αντίθετο με την κοινή πεποίθηση, αξίζει να το εξετάσουμε καλύτερα. Ο Ellis (1985: 105) κάνει τις παρακάτω τροποποιήσεις. Για την περίπτωση του ρυθμού μάθησης οι ενήλικες δείχνουν πράγματι να προχωρούν με καλύτερους ρυθμούς στη γλωσσική απόκτηση σε σχέση με τα παιδιά (Snow και Hoefnagel-Höhle, 1978) αλλά υστερούν σε σχέση με τους έφηβους (μέση ηλικία 12-15), που μαθαίνουν ακόμη πιο σύντομα και από τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται ως ένδειξη ότι με την πάροδο των πρώτων ετών η γλωσσική ικανότητα βελτιώνεται, στην συνέχεια κορυφώνεται κατά την εφηβεία και ελαττώνεται σταδιακά με την ενηλικίωση. Εδώ η θεωρία της κριτικής περιόδου δείχνει να υποστηρίζεται μερικώς από τα ευρήματα, δηλαδή φαίνεται να υπάρχει, όντως, μια κριτική περίοδος, όμως, ίσως αυτή να μην αφορά την παιδική ηλικία αλλά να εξελίσσεται σταδιακά με κορύφωση την εφηβεία. Η δεύτερη τροποποίηση αφορά την πτυχή της γλώσσας, που ερευνάται. Στην παραπάνω έρευνα των

Snow και Hoefnagel-Höhle, (1978) οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες, που εντοπίστηκαν στα ευρήματα, αφορούσαν την μορφολογία της γλώσσας και το συντακτικό ενώ δεν συνέβαινε το ίδιο με την προφορά. Όμως, ακόμη, και εδώ (στη προφορά) η πεποίθηση ότι τα παιδιά προφέρουν καλύτερα δεν υποστηρίχθηκε από τα ευρήματα. Μια πιθανότητα είναι η διαδικασία της απόκτησης να είναι πιο αργή στην αρχή αλλά να βελτιώνεται στην συνέχεια σε σχέση με τον ρυθμό (με την αποκωδικοποίηση του γλωσσικού συστήματος). Από την άλλη, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να δίνει αρχικά καλύτερα αποτελέσματα συντομότερα, αλλά να μην διατηρεί τον ίδιο ρυθμό στη συνέχεια.

Όσον αφορά την γλωσσική επάρκεια, το σπουδαιότερο εύρημα ήταν ότι αυτή είναι ανάλογη του χρόνου έκθεσης στην δεύτερη γλώσσα, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Ειδικότερα, παιδιά, που ξεκίνησαν μια ξένη γλώσσα στο δημοτικό έδειξαν μεγαλύτερη πρόοδο και πέτυχαν περισσότερα επιτεύγματα από αυτά, που ξεκίνησαν στο Γυμνάσιο (Burstall, 1975:17, όπως αναφέρεται στον Ellis, 1985: 106). Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου η επιρροή της ηλικίας δείχνει να υπερτερεί του χρόνου έκθεσης, κυρίως, όμως, για τις προσληπτικές ικανότητες, κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και λιγότερο για τις παραγωγικές, παραγωγή προφορικού και γραπτού (Ekstrand, 1975). Το παραπάνω συμπληρώνει το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Hatch (1983) ότι η διάρκεια έκθεσης στην Γ2 οδηγεί συνολικά σε μεγαλύτερη επάρκεια της επικοινωνιακής δεξιότητας (περισσότερο στις προσληπτικές δεξιότητες αλλά και στις παραγωγικές), παρά στη γραμματική και φωνολογική ορθότητα (ακρίβεια), δηλαδή στις δομικές πτυχές της γλώσσας. Αυτός ο παράγοντας αξίζει να εξετασθεί περαιτέρω μέσα από εμπειρικές έρευνες.

Τέλος, η ηλικία δείχνει να επηρεάζει την επάρκεια της προφοράς, όταν η έναρξη της γλωσσικής απόκτησης γίνεται σε μικρή ηλικία. Αναφέρεται η έρευνα του Oyama (1976) σε παιδιά από Ιταλία, που μετακόμισαν με τους γονείς τους στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε αυτήν τη μελέτη τα παιδιά έδειξαν να υπερτερούν ως προς την ανάπτυξη και επάρκεια της προφοράς σε σχέση με τους γονείς τους στον ίδιο χρόνο, ενώ δεν βρέθηκαν ξεκάθαρες διαφορές ως προς την ανάπτυξη της γραμματικής. Συνεπώς, ως προς την ανάπτυξη της σωστής προφοράς ο παράγοντας ηλικία δείχνει να επηρεάζει, όταν η έναρξη της απόκτησης γίνεται σε μικρές ηλικίες. Τέλος, οι Krashenetal. (1979), (όπως αναφέρονται στον παραπάνω συγγραφέα) επίσης, καταλήγουν ότι αν και τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό ή και πιο αργά από τους έφηβους και τους ενήλικες φτάνουν σε υψηλότερα αποτελέσματα από τις άλλες δύο ομάδες. Βασικός παράγοντας και εδώ πιθανώς να είναι ο μεγαλύτερος χρόνος έκθεσης.

Συμπεράσματα. Παρατηρούμε ότι ενώ στο παρελθόν η συζήτηση έδειχνε να είναι περισσότερο απόλυτη, ως προς τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων μερών, σήμερα τείνει να γίνει λιγότερο δογματική καθώς αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα του θέματος. Η τάση, που δείχνει να επικρατεί στην κοινωνία είναι ότι «όσο μικρότερος τόσο καλύτερα» αν και αυτή η πεποίθηση δεν υποστηρίζεται πάντοτε από τα ευρήματα των ερευνών στον θέμα (Dörnyei, 2009). Παρά το γεγονός ότι η επιστήμη δεν έχει καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα βλέπουμε ότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης η ηλικία έναρξης εμπλοκής με μια δεύτερη γλώσσα μικραίνει συνεχώς και οι μαθητές ξεκινούν υποχρεωτικά την εκμάθηση της από το δημοτικό σχολείο. Ο στόχος της εξερεύνησης αυτού του παράγοντα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κοινός για όλες τις πλευρές με απώτερο σκοπό να εξευρεθεί αρχικά, αν η ηλικία του μαθητή επηρεάζει όντως τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ή αν ακολουθήσουμε την ερώτηση του Dörnyei (2009: 233), αν αλλάζει όντως η ικανότητα του ατόμου με την πάροδο των ετών. Μια πιθανή διχοτομία σε αυτό το κεφάλαιο θα ήταν ανάμεσα στην ικανότητα (που συνδυάζεται με τον παράγοντα ηλικία) και στο περιβάλλον, που αφορά όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Αυτή η διχοτόμηση δείχνει να είναι κλασική, αν και δεν θα προχωρήσουμε στη διερεύνησή της σε βάθος σε αυτό το τεύχος. Η απάντηση σε αυτό το καίριο ερώτημα δεν έχει στόχο να ικανοποιήσει μόνο την περιέργεια των εμπλεκόμενων μερών, αλλά μπορεί να βοηθήσει στην ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων κρατών ως προς την εξοικονόμηση οικονομικών πόρων, την εξοικονόμηση εκπαιδευτικού χρόνου, τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και την ανακούφιση των μαθητών από τον υπέρτο φορτό εκπαιδευτικών εργασιών, τον οποίο συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ακολουθώντας, στην περίπτωση που η απάντηση είναι θετική, ο Dörnyei, (2009) προτείνει να διερευνηθεί το *πώς* και το *γιατί*. Τα δύο αυτά ερωτήματα ενδιαφέρουν κυρίως τους ερευνητές, οι οποίοι θα πρέπει συμπληρωματικά να αναζητήσουν την *κατεύθυνση* (θετική ή αρνητική) και αλλά και τη *συσχέτιση* (ανά ηλικιακή ομάδα) για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και τέλος, να υπολογισθεί το μέγεθος της επιρροής (αν είναι δυνατόν σε ποσοστιαία βάση) και αν αυτό (το μέγεθος) κρίνεται σημαντικό έτσι ώστε να είναι απαραίτητο να ληφθούν αποφάσεις από εκπαιδευτικά συστήματα και γονείς.

Σε αυτό το στάδιο ο Ellis (1985) καταγράφει τα πρώτα συμπεράσματα για να βοηθήσει τον αναγνώστη να βάλει σε τάξη τις σκέψεις του σε αυτό το θέμα. Τα καταγράφουμε αρχικά, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον

παραπάνω συγγραφέα, και στη συνέχεια σε δύο μεγάλες ενότητες, διαφορετικές από αυτές, που τα παρουσιάζει ο συγγραφέας, για να βοηθήσουμε τον αναγνώστη στην καλύτερη κατανόηση των συμπερασμάτων. Ο Ellis (1985), λοιπόν, καταλήγει σε τρία βασικά συμπεράσματα:

Τα γενικά συμπεράσματα.

1. Η διαδρομή της απόκτησης δεν δείχνει να επηρεάζεται από τον παράγοντα ηλικία (ηλικία έναρξης της απόκτησης) ακόμη και στις περιπτώσεις, που υπάρχουν κάποιες διαφορές ως προς την διαδοχικότητα (σειρά) απόκτησης.

2. Η ταχύτητα εκμάθησης (ρυθμός) επηρεάζεται από τον παράγοντα ηλικία (ηλικία έναρξης της απόκτησης). Αυτό το εύρημα αφορά σε δομικά στοιχεία της γλώσσας, στην απόκτηση του λεξιλογίου και της γραμματικής, όπου οι έφηβοι τα καταφέρνουν καλύτερα από τα παιδιά και τους ενήλικες, όταν ο χρόνος παραμένει σταθερός για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Όσον αφορά την απόκτηση της προφοράς ο συγγραφέας καταλήγει ότι δεν υπάρχουν αξιόλογα αποτελέσματα παρ' ότι η έρευνα του Oyama (1976) δείχνει ότι υπερτερούν τα παιδιά.

3. Οι παράμετροι, χρόνος έκθεσης και ηλικία έναρξης, φαίνεται να επηρεάζουν το επίπεδο επιτυχίας στο οποίο φτάνει ο μαθητής. Ο χρόνος έκθεσης δείχνει να είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ η ηλικία έναρξης επηρεάζει την ακρίβεια στην προφορά. Σημειώνουμε ότι η προφορά είναι δύσκολο να διδαχθεί με ακρίβεια καθώς η διαχείριση της γλώσσας κατά την προφορά είναι σχεδόν αυτόματη, ιδιαίτερα η τοποθέτησή της στην στοματική κοιλότητα αποτελεί συνήθεια των ομιλητών όταν έχουν ήδη μάθει μια Γ1.

Τα συμπεράσματα σε σχέση με τα δομικά στοιχεία της γλώσσας.

1. Ως προς την ανάπτυξη της γραμματικής, φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τον ρυθμό (ταχύτητα) της γλωσσικής ανάπτυξης και η ηλικιακή ομάδα, που δείχνει να ευνοείται είναι αυτή των εφήβων (12 με 15 ετών) ακολουθούμενη από αυτή των ενηλίκων (15+). Εδώ η κοινή πεποίθηση δείχνει να μην δικαιώνεται.

2. Ως προς την ανάπτυξη της προφοράς, οι ηλικιακή ομάδα των παιδιών (6 με 10 ετών) δείχνει να ευνοείται, όταν ο χρόνος απόκτησης παραμένει σταθερός για τις ηλικιακές ομάδες. Η κοινή πεποίθηση δείχνει να δικαιώνεται αν και αυτό δεν δείχνει να είναι ικανό στοιχείο, που να ενισχύει την επιρροή της κριτικής περιόδου, που υπέθεσε ο Lenneberg (1967). Ίσως στην συγκεκριμένη περίπτωση (της προφοράς) εκτός από την πλαστικότητα του εγκεφάλου σημαντικό ρόλο να έχει και η πλαστικότητα της γλώσσας καθώς εμπλέκεται άμεσα στην σωστή εκφορά των φωνημάτων και στην εν συνόλω προφορά λέξεων και φράσεων (όπως σημειώθηκε παραπάνω). Η διχοτόμηση εδώ είναι ανάμεσα στην πλαστικότητα του οργάνου (της γλώσσας) και στη συνήθεια.

Σε σχέση με την επικοινωνιακή ικανότητα

1. Όσον αφορά τις προσληπτικές ικανότητες οι ενήλικες δείχνουν να τα πάνε καλύτερα ακόμη και σε μικρότερο χρονικό διάστημα από τα παιδιά. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και για τις παραγωγικές ικανότητες.

2. Ο βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων φαίνεται να είναι ο χρόνος έκθεσης στην ξένη γλώσσα, ανεξαρτήτως του παράγοντα ηλικία.

Η Rosansky (1975, στον Ellis 1985: 108) δείχνει να καταλήγει ότι η επίγνωση, που έρχεται με την ενηλικίωση εμποδίζει τη φυσική γλωσσική απόκτηση και οδηγεί σε εναλλακτικές διαδρομές (εκμάθηση μέσα από τις δομές της γλώσσας). Ο Ellis συμπληρώνει ότι αν και τα αποτελέσματα της γλωσσικής εξέλιξης φαίνεται να είναι κοινά στην πραγματικότητα διαφέρουν, όπως αναγνωρίζει και η Rosansky. Καταθέτει στη συνέχεια ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στην αρχική προσέγγιση, που βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι μετά την εφηβεία μαθητές είναι λιγότερο επαρκείς και από τους νεαρότερους. Η βασική υπόθεση πάντως είναι αρκετά ισχυρή, αν και δεν επαληθεύεται, ότι δηλαδή η ενηλικίωση δείχνει να επηρεάζει τη γλωσσική εξέλιξη. Αν και θα συμφωνούσαμε με τους παραπάνω συγγραφείς θα επιθυμούσαμε να προτείνουμε παρακάτω μια επιπλέον υπόθεση για συζήτηση.

Μια Υπόθεση. Η παρακάτω υπόθεση, οφείλουμε να δηλώσουμε εξ αρχής ότι δεν βασίζεται σε κάποια θεωρία και δεν έχει περάσει από την βάσανο της εμπειρικής έρευνας. Αποτελεί μια αρχική σκέψη και παρατήρηση, που

επιθυμούμε να παρουσιάσουμε και να μπορεί πιθανόν να δώσει προοπτικές για το φαινόμενο, που καταγράφεται σε σχέση με τον μεγαλύτερο ρυθμό εκμάθησης των ενηλίκων έναντι των παιδιών. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι η μετα-επίγνωση, που συνοδεύει την τυπική λειτουργική φάση (Formal Operational Stage, Inhelder&Piaget 1958, Piage 1970), που αρχίζει περίπου στην ηλικία των δώδεκα και διαρκεί μέχρι την ενηλικίωση μπορεί να υποστηρίζει την επαρκέστερη και συντομότερη γλωσσική απόκτηση μέσα από περισσότερο ενσυνείδητες διαδικασίες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένες έννοιες ενώ αποκτούν δεξιότητες όπως η λογική σκέψη, ο επαγωγικός συλλογισμός, και ο συστηματικός σχεδιασμός (πιθανώς ως αποτέλεσμα της συστηματικής γλωσσικής εκπαίδευσης). Βέβαια, αυτή η γενικότερη υπόθεση δεν είναι αρκετή για την περίπτωση της προφοράς, όπου τα παιδιά δείχνουν να υπερτερούν και ο Ellis δηλώνει ότι αυτή η πτυχή της γλώσσας επιδέχεται λιγότερους ενσυνείδητους χειρισμούς (βλέπε και παραπάνω). Επιπλέον, η προφορά είναι συνδυασμός των ικανοτήτων του γλωσσικού οργάνου (γλώσσα) και της ενσυνείδητης χρήσης του (όπως σημειώθηκε και παραπάνω). Αυτό μπορεί να εξηγήσει γιατί οι έφηβοι προφέρουν καλύτερα. Τέλος, η μνήμη ως ανθρώπινο χαρακτηριστικό, ίσως, να λειτουργεί καλύτερα στους έφηβους από ότι στους ενήλικες και αυτό να εξηγήσει την καλύτερη απόδοση των εφήβων από ότι των ενηλίκων. Η δική μας άποψη είναι ότι η ενδιάμεση ηλικία (έφηβοι) δείχνει να είναι η καλύτερη καθώς ο εγκέφαλος λειτουργεί ανάμεσα στη διαδικαστική (procedural) και στη δηλωτική (declarative) γνώση και πιθανώς να αποδίδει καλύτερα και τις δύο περιπτώσεις.

Βασικός παράγοντας για την φυσική γλωσσική απόκτηση είναι το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η διαδικασία απόκτησης της Γ1 ξεκινά και επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα στην οικογένεια. Τα πρώτα βασικά γλωσσικά στοιχεία το παιδί τα αποκτά αβίαστα και χωρίς επίγνωση σε ένα προστατευμένο περιβάλλον με υψηλό κίνητρο για επικοινωνία, καθώς καταλαβαίνει ότι μέσα από αυτό το εργαλείο θα μπορεί να εκφράσει καλύτερα τις δικές του επιθυμίες (τις οποίες αρχικά εκφράζει μέσα από το κλάμα). Το κλάμα λειτουργεί ως ένας μηχανισμός υπόδειξης του *όχι* μέσω του οποίου το παιδί αρχικά εκφράζει όλες ανεξαιρέτως τις επιθυμίες του πριν ξεκινήσει την λεκτική επικοινωνία με τις πρώτες του λέξεις, συνήθως ουσιαστικά, μετά ρήματα και προσωπικές αντωνυμίες, π.χ. «μαμά», «μπαμπά», «νερό», «θέλω νερό», «θέλω βόλτα», «εγώ θέλω νερό», που χρησιμοποιούνται για τις πρώτες βασικές του ανάγκες.

Αυτή η διαδικασία απόκτησης, που χαρακτηρίζεται φυσική δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετική καθώς οι περισσότεροι γονείς ενεργούν ως δάσκαλοι και διδάσκουν τη γλώσσα εστιάζοντας στην επικοινωνία (ούτως ή άλλως η μεγάλη πλειοψηφία δεν έχει άλλου είδους γνώσεις). Τα περιβάλλον δεν είναι πειστικό καθώς δεν είναι μόνο το παιδί, που δεν έχει την αίσθηση ότι μαθαίνει αλλά και οι γονείς, που δεν έχουν την αίσθηση ότι διδάσκουν. Μια σημαντική εξέλιξη, που βάζει τέλος σε αυτήν τη γνωστική διαδικασία είναι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα (το σχολείο). Με την ένταξη του παιδιού σε ένα σχολικό περιβάλλον η γλωσσική εξέλιξη γίνεται πλέον μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση, που υποστηρίζει την αύξηση της μετα-γνώσης και η φυσική διαδικασία διακόπτεται από ένα σύστημα, που αλλάζει όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και τους μηχανισμούς, που έχει αποκτήσει το παιδί για την γλωσσική απόκτηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εκμάθηση πλέον του γλωσσικού συστήματος δεν γίνεται αποδεκτή ούτε χρησιμοποιείται στο ελάχιστο από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων αλλά ούτε αξιοποιείται από τον δάσκαλο, η τεράστια γλωσσική προίκα, που φέρνει μαζί του το παιδί στην τάξη. Το παραπάνω διαφαίνεται και από το γεγονός ότι όλα τα γλωσσικά εγχειρίδια ξεκινούν τα πρώτα μαθήματα στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου με την αλφάβητο ενώ ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται και το απλούστερο γλωσσικό υλικό υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια γλώσσα, με την οποία το παιδί έρχεται πρώτη φορά σε επαφή. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το παιδί όταν πάει στην πρώτη τάξη του δημοτικού γνωρίζει σε ένα υψηλό βαθμό την πρώτη του γλώσσα (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου) και μπορεί με επάρκεια να εκφράσει τα συναισθήματά του σε αυτή, ενώ κατανοεί πλήρως τον προφορικό λόγο (με άγνοια του γραπτού λόγου πλην των βασικών αρχών, το αλφάβητο και της ανάγνωσης – εδώ πρόκειται απλά για ανάγνωση, που δεν συνοδεύεται και από κατανόηση). Επίσης, διαθέτει ελάχιστη μετα-γνώση για τη λειτουργία της γλώσσας έχοντας, όμως, επίγνωση για το πώς λειτουργεί, κατανοεί τον σαρκασμό, το υπονοούμενο, κλπ.. Η μετα-γνώση αφορά ξεκάθαρα την γνώση των λειτουργικών κανόνων της γλώσσας, ενώ η επίγνωση είναι περισσότερο αφηρημένη ως έννοια και αφορά την κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας χωρίς τη δυνατότητα επεξήγησης των δομικών κανόνων και συστημάτων. Στο σχολείο, για πάρα πολλά χρόνια και ίσως ακόμη και σήμερα, η βασική γλωσσική προσέγγιση γίνεται μέσα από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (συνεπώς είναι δομική) και αυτό ίσως να επηρεάζει και να αλλάζει το σκεπτικό και τη γλωσσική προσέγγιση του παιδιού ενώ παράλληλα αναπτύσσεται γνωστικά. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποθεθεί ότι δεν είναι μόνο ο παράγοντας ηλικία αλλά κυρίως ο παράγοντας σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα, που επηρεάζει τη σκέψη και την εγκεφαλική διαδικασία. Αυτή η υπόθεση θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί εμπειρικά, αν δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα

στην γλωσσική προσέγγιση σε παιδιά, που πηγαίνουν σχολείο και σε άλλα, που δεν παρακολουθούν γλωσσικά μαθήματα.

Η υπόθεση εδώ είναι ότι πιθανώς να μην πρόκειται για τον παράγοντα ηλικία, που επηρεάζει την γνωστική διαδικασία αλλά το ακριβώς αντίθετο, ο παράγοντας εκπαιδευτικό σύστημα να επηρεάζει την γνωστική εξέλιξη, καθώς όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές εντάσσονται σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βασική μεταβλητή, επίσης, φαίνεται να είναι η έκθεση στη γλώσσα τόσο σε ποσότητα αλλά και σε ποιότητα (ειδικά το δεύτερο δεν έχει συζητηθεί επαρκώς). Δηλαδή το ποσοστό της έκθεσης στη γλώσσα μέσα από τις επαφές με τον κοινωνικό περίγυρο αλλά και την ποιότητα της γλώσσας, καθώς ένας άντρας, που μεταφέρεται στο εξωτερικό και βρίσκεται σε χώρους εργασίας, που δεν προβλέπουν υψηλή γλωσσική συμμετοχή και χρήση, είναι φυσικό να μαθαίνει με πιο αργό ρυθμό από τα παιδιά του, που εκτίθενται σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτόν καθώς θα πηγαίνουν σχολείο και θα συναλλάσσονται με άλλους συνομήλικους τους. Επίσης, το γλωσσικό υλικό στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σχολείο αναμένεται να είναι καλύτερης ποιότητας από αυτό, που συναντάει κανείς σε ένα εργοστάσιο ή στον κοινωνικό περίγυρο (με αναμειγμένο υλικό από διαλέκτους). Για αυτόν ακριβώς το λόγο οι άμεσες συγκρίσεις χωρίς την κατανόηση των επιπλέον μεταβλητών δεν είναι πάντοτε χρήσιμες καθώς οι διαδικασίες δεν είναι οι ίδιες για όλα τα υποκείμενα της σύγκρισης, καθώς παραβιάζονται οι κανόνες της ίδιας διαδικασίας για τους συμμετέχοντες. Κατανοούμε ότι είναι πρακτικά αδύνατον είτε να ελέγξουμε πλήρως τις συνθήκες για όλα τα υποκείμενα μιας έρευνας είτε να υποβάλλουμε στις ίδιες απόλυτα συνθήκες τους συμμετέχοντες.

2.5. Ατομικές Διαφορές στη Γλωσσική Αξιολόγηση

Σε κάθε εξεταστική διαδικασία, υπάρχουν οι υποψήφιοι, τα γλωσσικά τεστ και ο εξεταστής. Η γενική αποδοχή σήμερα είναι ότι οι υποψήφιοι έρχονται στο σκηνικό της εξεταστικής διαδικασίας φέροντας συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την επίδοσή τους στο γλωσσικό τεστ. Σε αυτό το τεύχος θα ασχοληθούμε μόνο με τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων χωρίς να εντρυφήσουμε στα γλωσσικά τεστ και στα χαρακτηριστικά του εξεταστή.

Η γενική υπόθεση είναι ότι κατά την γλωσσική αξιολόγηση μέσω σχετικών τεστ αναμένεται η επίδοση των υποψηφίων να διαφοροποιείται ανάλογα με την ατομική γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, όμως, η ερευνητική δραστηριότητα, που προσφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία έδειξε ότι η επίδοση των υποψηφίων σε ένα γλωσσικό τεστ εξαρτάται όχι μόνο από τη γλωσσική τους ικανότητα αλλά και από διάφορους άλλους παράγοντες, που σχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η άποψη, που γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή είναι ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά (όπως συχνά αναφέρονται) έχουν μια σημαντική επίδραση στη διακύμανση των βαθμολογιών ενός τεστ (Purpura, 2004). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τον μεγάλο όγκο των ερευνητικών ευρημάτων και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προσφέρουμε ορισμένα από αυτά. Πριν παραθέσουμε, όμως, τα ερευνητικά αποτελέσματα, θα ήταν χρήσιμο να δούμε το σχετικό κατάλογο έτσι, όπως παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία (Purpura 2004; Bachman (1990:164, 350); Kunnan (1995:1, 16); Bachman & Palmer (1996:64); Purpura (1997:15); O' Sullivan (2000:32); Weir (2005:53). Παράλληλα, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά, που εντοπίστηκαν στο υποκεφάλαιο, που προηγήθηκε αναφορικά με τις ατομικές διαφορές στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας, και έχουν επισημανθεί (προς διευκόλυνση του αναγνώστη) εκείνα τα οποία εμφανίζονται και στις δύο στήλες.

Αξιολόγηση	Απόκτηση/Εκμάθηση
Άγχος	Άγχος
Ανάληψη ρίσκου	Αισθητηριακή προτίμηση
Ανεξαρτησία/Εξάρτηση από το πεδίο	Ανάληψη ρίσκου
Αυτοεκτίμηση	Ανοχή της ασάφειας
Αυτοσυγκέντρωση	Αυτοεκτίμηση
Γλωσσικό υπόβαθρο	Γνωστικό Στιλ (Ανεξαρτησία/Εξάρτηση από το πεδίο)
Γνωστικό στιλ	Δεκτικότητα της απόρριψης
Διαμονή σε χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα/στόχος	Δημιουργικότητα
Εθνικότητα	Εθνική ταυτότητα
Έκθεση στη γλώσσα-στόχο	Εκπαιδευτικό σύστημα
Εξωστρέφεια/Εσωστρέφεια	Ενσυναίσθηση
Ευφυΐα	Επικράτηση ημισφαιρίου

<i>Ηλικία</i>	<i>Εσωστρέφεια/Εξωστρέφεια</i>
<i>Κίνητρα</i>	<i>Ευφυΐα</i>
<i>Κλίση</i>	<i>Ηλικία</i>
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση	<i>Κίνητρα</i>
Μεγαλύτερης διάρκειας παθήσεις ακοής, όρασης, ομιλίας (π.χ. δυσλεξία)	<i>Κλίση</i>
<i>Μητρική Γλώσσα</i>	Κοινωνιολογικές Προτιμήσεις (π.χ. εκμάθηση με δάσκαλο, με ομάδα συμμαθητών)
Μικρής διάρκειας αδιαθεσίες όπως πονόδοντος και κρύωμα	<i>Μητρική Γλώσσα (Γλωσσική Επάρκεια)</i>
<i>Μνήμη</i>	<i>Μνήμη</i>
Μορφωτικό υπόβαθρο	Πεποιθήσεις των μαθητών
Πολιτισμικό υπόβαθρο	<i>Πολιτισμικό υπόβαθρο</i>
Προγενέστερη διδασκαλία	<i>Προηγούμενη Εμπειρία στη Γλωσσική Εκμάθηση</i>
Προγενέστερη εμπειρία με τα τεστ	Προθυμία για επικοινωνία
Προηγούμενες/Υπάρχουσες γνώσεις	<i>Προσωπικότητα</i>
Προσπάθεια που καταβλήθηκε	<i>Στάσεις</i>
<i>Προσωπικότητα</i>	<i>Στιλ Μάθησης</i>
<i>Στάσεις</i>	<i>Στρατηγικές μάθησης</i>
<i>Στιλ Μάθησης</i>	Συστολή
<i>Στρατηγικές μάθησης</i>	Φύλο
Συναισθηματική κατάσταση	Εύρος κατηγορίας (category width)
Τρόπος προετοιμασίας	
Φυλή	
Φύλο	

Πίνακας 3 Ατομικές Διαφορές στην Αξιολόγηση και Απόκτηση/Εκμάθηση

Ιδιαίτερα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συσχετίζοντας την επίδοση στο γλωσσικό τεστ με μεταβλητές ή ατομικά χαρακτηριστικά, που μπορεί να την επηρεάσουν, καταλήγουν στην επίδραση των παρακάτω ατομικών χαρακτηριστικών: της ηλικίας, του φύλου, του πολιτισμικού υποβάθρου, του γλωσσικού υποβάθρου, της ακαδημαϊκής κατάστασης και των προηγούμενων γνώσεων, του γνωστικού στιλ, των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γλωσσική εκμάθηση, των κινήτρων, του άγχους και τέλος των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Αναφέρουμε συνοπτικά μερικές από αυτές. Ο Bachman (1990: 350) ξεχωρίζει το μορφωτικό υπόβαθρο, την υπάρχουσα γνώση, τις γνωστικές ικανότητες, το φύλο και την ηλικία. Σε άλλο σημείο του βιβλίου του ο ίδιος (Bachman, 1990: 164) αναφέρει το γνωστικό στιλ, τις γνώσεις υποβάθρου, το φύλο, τη φυλή και το εθνικό υπόβαθρο. Συμφωνώντας με τα παραπάνω ο Kunnan (1995: 1), περιγράφει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων, που μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση/απόδοση στο γλωσσικό τεστ και περιλαμβάνει και προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η μητρική γλώσσα και κουλτούρα, το φύλο, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, όπως η υπάρχουσα γνώση, η προγενέστερη διδασκαλία ή έκθεση στη ξένη γλώσσα καθώς και γνωστικά, ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως οι στρατηγικές μάθησης, τα στιλ μάθησης, οι στάσεις και τα κίνητρα, οι κλίσεις και η ευφυΐα, η εξωστρέφεια και η εσωστρέφεια, το άγχος, η προσωπικότητα και το ρίσκο. Το 1991 το UCLES EFL σε συνεργασία με το UCLA ξεκίνησαν με την ανάλυση των χαρακτηριστικών των υποψηφίων του Cambridge EFL Examinations ως προς την επίδοσή/απόδοσή τους στις εξετάσεις του Cambridge. Οι Purpura, Bachman και Cushing Weigh στο UCLA ξεχώρισαν δύο κατηγορίες παραγόντων, που υποθετικά επηρεάζουν την επίδοση στα γλωσσικά τεστ: τους στρατηγικούς παράγοντες και τους κοινωνικοψυχολογικούς παράγοντες. Ο λόγος για τον οποίο, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και παράγοντες, που σχετίζονται με τα στιλ μάθησης δεν συμπεριελήφθησαν στο σχεδιασμό της προαναφερθείσας έρευνας δηλώθηκε ότι είναι ο λόγος της επιτευξιμότητας, δηλαδή η εκτίμηση της πιθανότητας ολοκλήρωσης των αρχικών στόχων.

Ο Purpura (1997: 15) στη δική του κατηγοριοποίηση αναφέρει ότι οι υποψήφιοι μπορεί να διαφέρουν όσον αφορά: α) τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, η μητρική γλώσσα, η εθνική ταυτότητα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, β) τα κοινωνικοψυχολογικά και κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως οι στάσεις, τα κίνητρα και η προσπάθεια, που καταβλήθηκε, γ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, το άγχος και το ρίσκο και δ) τα γνωστικά

χαρακτηριστικά, όπως οι κλίσεις, οι στρατηγικές μάθησης ή το γνωστικό στυλ (όπως, εσωστρέφεια, εξωστρέφεια, ανεξαρτησία από το πεδίο, κλπ.). Ειδικότερα, η Berry (2007) κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα σε εκείνα τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων, που είναι άμεσα παρατηρήσιμα και εμφανή και εκείνα τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, που δεν παρατηρούνται βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα στη σελίδα 30 του κειμένου της (Berry (2007) διαχωρίζει τα «*evident physical*» και τα «*non-evident psychological*» προσωπικά χαρακτηριστικά¹¹ των υποψηφίων ενώ λίγο παρακάτω η ίδια παραθέτει ως χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας κάτω από τον τίτλο “*observable test-taker characteristics*” τα εξής: ηλικία, πολιτισμικό υπόβαθρο, εθνικότητα, μητρική γλώσσα και κοινωνική θέση/κατάσταση.

Τελειώνουμε τη συζήτηση με τα ευρήματα του Weir (2005) σύμφωνα με τον οποίο, προσωπικά στοιχεία, που συλλέχθηκαν ταυτόχρονα με το τεστ και κατόπιν συσχετίστηκαν με τα αποτελέσματα του τεστ αποτελούν τις ρυθμιστικές μεταβλητές, που επηρεάζουν την απόδοση στο γλωσσικό τεστ. Αυτές οι μεταβλητές σύμφωνα με τον O’ Sullivan (2000: 32), όπως αναφέρει ο Weir (2005: 53), μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

<i>Φυσικά/ Φυσιολογικά</i>	<i>Ψυχολογικά</i>	<i>Εμπειρικά</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Μικρής διάρκειας αδιαθεσίες όπως πονόδοντος και κρύωμα • Μεγαλύτερης διάρκειας παθήσεις ακοής, όρασης, ομιλίας (π.χ. δυσλεξία) • Ηλικία • Φύλο 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικότητα • Μνήμη • Γνωστικό Στυλ • Συναισθηματική κατάσταση • Αυτοσυγκέντρωση • Κίνητρα • Ψυχικό Πλαίσιο 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση • Προετοιμασία για εξετάσεις • Εμπειρία Εξετάσεων • Εμπειρία επικοινωνίας • Διαμονή σε χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα/στόχος

Πίνακας 4 Κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών των υποψηφίων

Συμπερασματικά αναφέρουμε την άποψη του Weir (2005: 54), ο οποίος καταλήγει ότι οι περισσότεροι φορείς εξετάσεων συμμερίζονται την άποψη ότι τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων θα τους επηρεάσουν και κατά τη διάρκεια της πραγματικής ζωής με παρόμοιο τρόπο και γι’ αυτό δεν λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις μεταβλητές. Η δική μας αίσθηση είναι ότι αυτοί οι παράγοντες πράγματι θα μπορούσαν να εξαλειφθούν μόνο στην περίπτωση που τα γλωσσικά τεστ αποτελούν δείγματα αυθεντικών περιστάσεων της πραγματικής ζωής, κάτι το οποίο στην καλύτερη περίπτωση, καλύπτεται μόνο εν μέρει και περιστασιακά στην πλειοψηφία των υπάρχοντων γλωσσικών τεστ.

2.6. Μέτρηση ατομικών διαφορών και προβλήματα

Εμπειρικές έρευνες σε θέματα προσωπικών χαρακτηριστικών ακολούθησαν κυρίως δύο δρόμους, αυτόν της καθημερινής συμπλήρωσης λευκωμάτων από τα υποκείμενα ή συλλογή δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων. Το πρόβλημα εδώ είναι η ποιότητα των δεδομένων καθώς αυτή σχετίζεται με το επίπεδο αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης των υποκειμένων (το επίπεδο της επίγνωσης, που διαθέτουν για τον εαυτό τους) αλλά και την εν γένει συμπεριφορά τους ως προς τον ερευνητή, π.χ. αν τα υποκείμενα εντοπίσουν το ζητούμενο μιας έρευνας μπορεί να το «δώσουν» στον ερευνητή ανάλογα με το αν τον συμπαθούν ή όχι. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα δεδομένα δεν είναι υγιή και τα συμπεράσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Παρόλα αυτά το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο έρευνας καθώς προσφέρει την δυνατότητα για εύκολη και γρήγορη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέγονται. Από την άλλη μεριά το λεύκωμα αποτέλεσε ένα παραδοσιακό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε στο κοντινό παρελθόν και συμπλήρωσε τη γνώση στο αντικείμενο.

Ο εντοπισμός και η μελέτη των ατομικών συντελεστών (κίνητρο, άγχος, κλπ.) είναι δύσκολη καθώς ορισμένοι από αυτούς δεν είναι εύκολα παρατηρήσιμοι (αφορούν διεργασίες, που συμβαίνουν μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο αν και μπορεί να επηρεάζονται και από εξωτερικούς παράγοντες). Για παράδειγμα για το κίνητρο, την κλίση ή το άγχος, αν και θα λέγαμε ότι μπορεί να υπάρχουν παρατηρήσιμες εξωτερικές ενδείξεις στην συμπεριφορά των μαθητών, που να παραπέμπουν σε αυτές, είναι δύσκολο να καθορισθούν ή να μετρηθούν άμεσα. Βέβαια, οι εξωτερικές ενδείξεις δεν συνδέονται πάντα με έναν συγκεκριμένο παράγοντα αλλά και ο κάθε παράγοντας από την άλλη μεριά δεν αφορά κάτι ξεχωριστό και αναγνωρίσιμο καθώς μπορεί να

¹¹ Επιχείρηση απόδοσης στα ελληνικά του όρου «individual learner differences».

αποτελείται από μια συστάδα διαφορετικών χαρακτηριστικών. Το άγχος, για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργείται από εξωτερικές συνθήκες ή συστάδα συνθηκών (πίεση συμμαθητών ή δασκάλου, ανεπάρκεια χρόνου προετοιμασίας,) αλλά μπορεί να αφορά και το άτομο (εσωτερική προδιάθεση) ή ακόμη χειρότερα και τα δύο.

Ως εκ τούτου, τα δεδομένα, που συλλέγονται μπορεί εύκολα να αμφισβητηθούν ή να μην είναι συγκρίσιμα με αυτά, που συλλέγονται από άλλους ερευνητές καθώς δεν ακολουθείται η ίδια ή παράλληλη διαδικασία συλλογής. Αυτό δεν βοηθάει στην εξαγωγή συμπερασμάτων αποδεκτών από ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα και για αυτόν τον λόγο τα αποτελέσματα και η παραγόμενη γνώση είναι συχνά συγκεχυμένη.

2.7. Γλωσσική Ανάπτυξη/Πρόσκτηση, Διαγλώσσα και Ανάλυση Λαθών

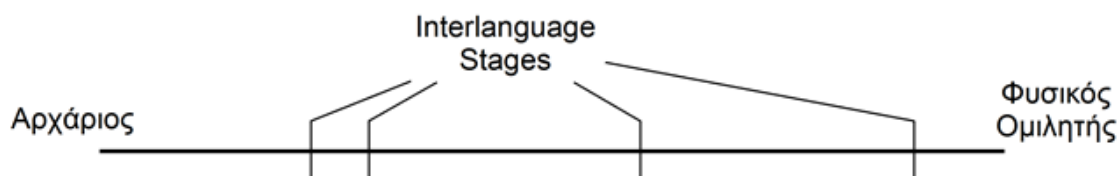
Οι πρώτες παρατηρήσεις ερευνητών για τη γλωσσική πρόσκτηση, που αφορούσαν αρχικά στην πρώτη γλώσσα (G1), ανέδειξαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που τους οδήγησαν στην υπόθεση ότι η διαδικασία της πρόσκτησης είναι συστηματική και συνεχόμενη. Το παιδί αλλά και ο μαθητής δείχνει να βρίσκεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο, ενδιάμεσο στάδιο (interlanguage stage) ανάμεσα στις δύο γλώσσες, που διαφέρει πάντα από την G1, που αποτελεί την αφετηρία και την G2, που αποτελεί το τέλος της γραμμής. Με αυτήν την έννοια, η προσπάθεια των ερευνητών, που εργάστηκαν σε αυτόν τον τομέα δράσης της γλωσσολογίας, εστίασε στο να καταγράψει τα στάδια αλλά και τις αλλαγές της γλωσσικής ανάπτυξης στην G2, από τα οποία διαβαίνει ο μαθητής, στην προσπάθειά του να αποκτήσει γλωσσική επάρκεια. Το ερώτημα, που δημιουργείται από αυτήν την αρχική υπόθεση και καταγράφεται στο Ellis (1985: 42) είναι, «κατά πόσον η γλωσσική πρόσκτηση της G2 ακολουθεί παράλληλη διαδρομή με αυτή της G1 (η σχετική εξίσωση θα ήταν¹² $G2=G1$)». Η υπόθεση διερευνήθηκε κατ' επανάληψη από διαφορετικούς ερευνητές και θα εξετασθεί αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο αυτής της ενότητας. Παράλληλα, η συστηματικότητα της γλωσσικής πρόσκτησης αλλά και η σταθερή διαδοχικότητα στην γλωσσική ανάπτυξη της G2 του μαθητή, που άρχισε να καταγράφεται, ήρθε σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς (αξιώσεις), που αναπτύχθηκαν από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Αυτές δίνουν έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση στην παρεμβολή της πρώτης γλώσσας. Σημειώνεται ότι η υπόθεση για την παρεμβολή της πρώτης γλώσσας βρίσκονταν στο υπόβαθρο της συγκριτικής ανάλυσης, που ως επιστήμη αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τις προηγούμενες δεκαετίες.

Η θεώρηση αυτή για την γλωσσική πρόσκτηση, για πολλούς, ξεκίνησε κυρίως από την εργασία του Chomsky (1959) και την κριτική, που εμπεριέχονταν σε αυτήν για το μοντέλο του Skinner και τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, που υποστηρίζονταν σε αυτό. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, που δοκιμάστηκαν να εφαρμοσθούν στη γλωσσική μάθηση δεν κρίθηκαν ικανές να εξηγήσουν το κύριο ερώτημα, που τέθηκε (αδυναμία εξήγησης των λόγων για τους οποίους το παιδί ή ο μαθητής δεν αναπαράγει τη γλώσσα, που εισήγαγε από κάποια αρχική εισδοχή (input), όπως ακριβώς την άκουσε, αλλά επινοεί δικές του δομές). Επίσης, παρατηρούμε ότι αν και όλοι ομιλούμε μια G1 και αρκετοί για G2, κανείς δεν έχει απόλυτα τον ίδιο τρόπο ομιλίας. Ο κάθε ομιλητής χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό δικό του ιδιόλεκτο. Ο Chomsky στο άρθρο αυτό υποθέτει την ύπαρξη ενός έμφυτου γλωσσικού μηχανισμού (acquisition device) στον ανθρώπινο εγκέφαλο, ο οποίος διαθέτει εγγενείς γλωσσικές αρχές (linguistic principles), γλωσσικά στοιχεία μιας διεθνούς γραμματικής (universal grammar), που ενεργοποιούνται με την εισδοχή πρωτογενών γλωσσικών δεδομένων (primary linguistic data). Η ταχύτητα με την οποία το παιδί αποκωδικοποιεί τον γλωσσικό κώδικα αλλά και η ικανότητά του να παράγει γλώσσα, που δεν έχει ξανακούσει (άρα δεν μιμείται και δεν αποκτά μέσα από την συμπεριφοριστική διαδικασία έναυσμα - απάντηση) είναι δύο από τα επιχειρήματα, που χρησιμοποιήθηκαν για να στηρίξουν αυτήν την υπόθεση. Επιπλέον ο Lenneberg (1967), πρωτοπόρος υποστηρικτής και αυτός αυτής της υπόθεσης, δηλώνει ότι ο εγκέφαλος του παιδιού είναι ειδικά προσαρμοσμένος για τη διαδικασία της γλωσσικής πρόσκτησης. Τα επιχειρήματα, που χρησιμοποιεί είναι δύο: α) την ικανότητα για γλωσσική απόκτηση, που είναι μοναδικό χαρακτηριστικό του homo sapiens, καθώς ακόμη και παιδιά με βαριά μορφή καθυστέρησης καταφέρνουν να αποκτήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας, ενώ αντίθετα ακόμη και τα εξυπνότερα ζώα στο είδος τους δεν μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν δημιουργικά μια γλώσσα, β) τη γλωσσική ανάπτυξη, που επιτυγχάνεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της ανάπτυξης του ανθρώπου (κατά την παιδική ηλικία), που αν δεν πραγματοποιηθεί χάνεται μετά την εφηβεία (υπόθεση, που συζητήθηκε παραπάνω). Ένα τελευταίο επιχειρήμα είναι αυτό της δοκιμασίας υποθέσεων (hypothesis testing) από το παιδί κατά την ανάπτυξή του, που περιγράφεται ως διαδικασία συσχετισμού της έμφυτης βασικής γραμματικής με την επιφανειακή δομή των προτάσεων, που μαθαίνει, Ellis (1985: 44).

¹²Τα ιταλογράμματα είναι δική μας προσθήκη.

2.7.1. Διαγλώσσα

Ο όρος διαγλώσσα (interlanguage) προτάθηκε από τον Selinker το 1972 και αφορά την προσωπική γλώσσα του μαθητή σε κάθε σημείο της διαδρομής της προόδου του από την Γ1 προς την Γ2 με τελική επιδίωξη την κατάκτηση της γλώσσας στόχου. Η συστηματική, όπως περιγράφεται, αυτή ανάπτυξη αντικατοπτρίζει ένα μοναδικό για κάθε μαθητή διανοητικό σύστημα (mental system) ενδιάμεσης γνώσης της Γ2 (Ellis 1997: 31). Αν μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ένας μαθητής κινείται σε έναν άξονα προόδου από αρχάριος έως το επίπεδο του φυσικού ομιλητή τότε το στάδιο της διαγλώσσας του (interlanguage stage) θα μπορούσε να είναι ένα από αυτά, τα οποία εμφανίζονται στο παρακάτω σχήμα, ακολουθώντας αυτήν τη διαδρομή. Αν και θεωρητικά οι πιθανότητες να βρίσκεται ο μαθητής σε ένα στάδιο επάνω σε αυτόν τον άξονα είναι άπειρες, στην ουσία σε αυτό το σχήμα τα στάδια, που καταγράφονται είναι τέσσερα (βλ. παρακάτω, τα στάδια).



Σχήμα 1 Στάδια Διαγλώσσας

Αυτή η γλώσσα, που είναι ξεχωριστή, διαφορετική και μοναδική για κάθε μαθητή (learner language, James 1990), μπορεί να περιγραφεί σε κάθε σημείο του χρόνου είτε ως ένα σύνολο, που απορρέει από συστηματικούς κανόνες είτε ως μια σειρά από συνδεδεμένα συστήματα, που χαρακτηρίζουν την πρόοδο του μαθητή. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η διαγλώσσα δεν είναι σταθερή στον χρόνο και τροποποιείται συνεχώς, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό μεταβλητότητας (variability, Littlewood, 1981; Tarone 1983; James, 1990; Ellis, 1994; Towell and Hawkins, 1994). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια εποικοδομητική διαδικασία για τη δημιουργία αποδεκτών κανόνων (στο μυαλό του μαθητή), που έχουν ως στόχο να αποκωδικοποιήσουν αρχικά και να βάλουν σε τάξη στη συνέχεια το σύστημα της γλώσσας στόχου, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές. Ο Corder (1967) και αργότερα ο Ellis (1985; 1994) αλλά και ο Brown (1994: 203) θεωρούν ότι η διαδικασία αυτή γίνεται μέσα από δοκιμές συνεχόμενων υποθέσεων για τη γλώσσα στόχο και επιβεβαίωση ή απόρριψη μέσω των επαφών με φυσικούς ομιλητές. Στην περίπτωση που η δομή, που χρησιμοποιήθηκε είναι σωστή τότε η δομή υιοθετείται από τον μαθητή, στην περίπτωση που η δομή δεν επιφέρει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τότε απορρίπτεται. Αυτή η τακτική, περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως «δοκιμή και λάθος» (trialanderror) και δηλώνει, ότι οι μαθητές πλησιάζουν σταδιακά το γλωσσικό σύστημα των φυσικών ομιλητών ανακαλώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές όπως: *τις περιορισμένες γνώσεις τους για την Γ2, τις γνώσεις τους για τη Γ1, τις γνώσεις τους για την επικοινωνιακή λειτουργία των γλωσσών γενικότερα, γενικότερες γνώσεις για τις γλώσσες, τη ζωή, τα ανθρώπινα όντα και το σύμπαν*, Ellis (1985). Το γλωσσικό αυτό σύστημα, το οποίο δομεί ο μαθητής στα διαφορετικά στάδια της διαγλώσσας του αναγνωρίζεται ως ένα ξεχωριστό σύστημα διαφορετικό από τη γλώσσα στόχο και την μητρική του αλλά ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Brown 1994:204).

Οι μελέτες σε αυτήν την ερευνητική περιοχή γίνονται κυρίως μέσα από τα λάθη, που παράγουν οι μαθητές στον γραπτό κυρίως λόγο αλλά και τελευταίως στον προφορικό, δηλαδή σε παραγωγικές δεξιότητες, καθώς αυτές είναι εύκολο να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν. Αντιθέτως, οι προσληπτικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την παρατήρηση και αξιολόγηση καθώς η ικανότητα (competence) είναι δυσκολότερη να εντοπισθεί και να αξιολογηθεί σε σχέση με την απόδοση (performance). Τα λάθη των μαθητών χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα, καθώς ο μαθητής δοκιμάζει να δημιουργήσει τους δικούς του κανόνες, οι οποίοι συχνά δεν έχουν σχέση με τις δομές της γλώσσας της αρχικής εισδοχής (input), που δέχθηκαν από το μοντέλο του φυσικού ομιλητή (Ellis 1997: 32). Ακριβώς από αυτήν την διάθεση της κατανόησης των λαθών, αναδείχθηκε η ερευνητική περιοχή της *ανάλυσης λαθών* (erroranalysis) και εκτιμήθηκε ότι τα λάθη είναι σημαντικά καθώς χαρακτηρίζουν την γλωσσική ανάπτυξη, σε αντίθεση με μια από τις βασικές αρχές της συγκριτικής ανάλυσης, που θεωρούσε ότι τα λάθη θα πρέπει να αποφεύγονται. Η σημερινή πρακτική είναι η δημιουργία *σωμάτων λαθών* (corpora) στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας.

2.7.2. Παράγοντες που εμπλέκονται στη διαγλώσσα

Ο Selinker (1972), όπως αναφέρεται στον Ellis (1985: 48) δοκιμάζει να κατανοήσει το σύστημα της Γ2 μέσα από 5 διαφορετικούς βασικούς παράγοντες:

1) την μεταφορά γλωσσικών στοιχείων (language transfer) ή δομών από την Γ1 (υπό αυτήν την έννοια, η επιρροή της Γ1 δείχνει να συνεχίζει να θεωρείται ως παράγοντας, που επηρεάζει την απόκτηση της Γ2).

2) την γενίκευση κανόνων, που έχουν αποκτηθεί της γλώσσας στόχου και την δοκιμασία εφαρμογής των σε διαφορετικές γλωσσικές δομές (overgeneralization of target language rules), δυναμική, που έρχεται σε αντίθεση με την αρχική μορφή της συγκριτικής ανάλυσης.

3) την μεταφορά εκπαίδευσης ενός γλωσσικού φαινομένου, που έχει αποκτηθεί (transfer of training) σε μια άλλη γλωσσική περίσταση. Ένα παράδειγμα μελέτης αυτού του φαινομένου χρησιμοποιούν οι White και DeMil (2013) και εξετάζουν τις επιδράσεις μεταφοράς εκπαίδευσης (γνώσης) στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα οι συγγραφείς μελετούν το ρόλο των δομών, που σχετίζονται με σαφείς πληροφορίες.

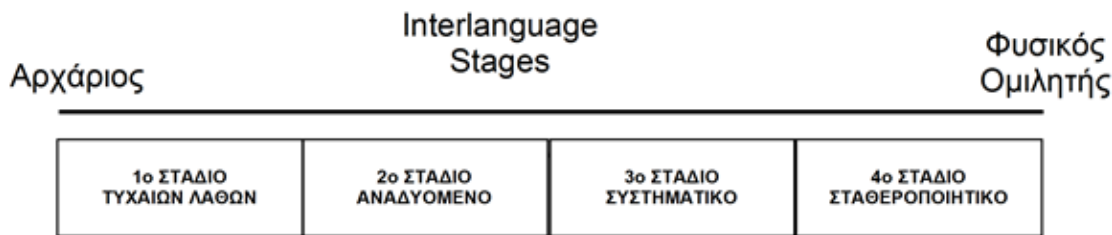
4) στρατηγικές μάθησης της Γ2 (strategies of learning), που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να προσεγγίσει το υλικό, που καλείται να αντιμετωπίσει.

5) στρατηγικές επικοινωνίας (strategies of learning), που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά την επικοινωνία του με φυσικούς ομιλητές.

Οι στρατηγικές μάθησης αναπτύσσονται με λεπτομέρεια παρακάτω σε ειδικό κεφάλαιο.

2.7.3. Τα στάδια

Μια συζήτηση για τη διαγλώσσα δεν θα μπορούσε να αφήσει κενά ως προς την εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος, που δημιουργεί ο μαθητής. Αν και τα επιχειρήματα στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι αυτή η εξέλιξη είναι μοναδική για κάθε μαθητή, έρευνες στα λάθη των μαθητών δείχνουν μια συστηματικότητα και υψηλή σχέση είτε ανάμεσα σε μαθητές, που προέρχονται από την ίδια μητρική γλώσσα είτε σε μαθητές, που προέρχονται από διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Ο Brown (1994) επηρεασμένος από την δουλειά του Corder (1974), που πρότεινε τον όρο διαδοχικές προσεγγίσεις (successive approximations), καταλήγει σε τέσσερα διαδοχικά στάδια διαγλωσσικής εξέλιξης, που βασίζονται, επίσης, σε παρατηρήσεις αντιδράσεων του μαθητή στα λάθη. Ως πρώτο στάδιο ορίζει αυτό των *τυχαίων λαθών* (random errors), κατά το οποίο ο Brown (1994: 211) θεωρεί ότι ο μαθητής «γνωρίζει μόνο αόριστα ότι υπάρχει μια συστηματική διάταξη σε μια ιδιαίτερη κατηγορία στοιχείων», που αφορούν τη γλώσσα στόχο με αποτέλεσμα να καταλήγει σε εντελώς λανθασμένες υποθέσεις για την λειτουργία της γλώσσας. Στο *αναδυόμενο* (emergent) στάδιο, που έρχεται δεύτερο σε σειρά, ο μαθητής «έχει αρχίσει να διακρίνει ένα σύστημα και να ενσωματώνει ορισμένους κανόνες» ενώ παράλληλα γίνεται περισσότερο συνεπής σε γλωσσική παραγωγή αν και ακόμη υστερεί σημαντικά και δεν έχει την ικανότητα να διορθώσει τα λάθη του ακόμη και όταν του τα υποδεικνύουν. Η γλώσσα, που παράγει περιέχει πολλά λάθη αλλά δείχνει να γίνεται αποδεκτή στο μυαλό του. Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι το γεγονός ότι ο μαθητής διολισθαίνει (κατρακυλάει) εύκολα στο προηγούμενο στάδιο (backsliding). Στο επόμενο, τρίτο στάδιο, που ο Brown (1994) χαρακτηρίζει ως *συστηματικό* (systematic), ο μαθητής παράγει πλέον γλώσσα με συνοχή, πλησιέστερα προς τη γλώσσα στόχο, αν και όχι πάντα «καλοσχηματισμένα». Σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι το γεγονός ότι ο μαθητής μπορεί να διορθώσει τα λάθη του, όταν του υποδεικνύονται, ακόμη και με όχι πρόδηλο τρόπο αλλά μέσα από υπαινιγμούς. Στο τελικό στάδιο, που ονομάζεται *σταθεροποιητικό* (stabilization) ο μαθητής παράγει «σχετικά λίγα λάθη και κατέχει το γλωσσικό σύστημα σε σημείο που η γλωσσική ευχέρεια και το προσδιορισμένο νόημα να μην αποτελούν πλέον προβλήματα». Σημαντικό γεγονός είναι και η δυνατότητα να διορθώνει ο μαθητής τα λάθη του χωρίς να χρειάζεται οποιαδήποτε υπόδειξη. Ο Brown (1994: 212) θεωρεί ότι σε αυτό το τελευταίο στάδιο οι μαθητές μπορεί να βιαστούν να σταματήσουν την πορεία τους και να βρεθούν νωρίτερα στο στάδιο της απολίθωσης, για το οποίο θα μιλήσουμε αναλυτικότερα παρακάτω. Με βάση την παραπάνω συζήτηση θα μπορούσαμε να τροποποιήσουμε το προηγούμενο σχήμα της διαγλώσσας σε τέσσερα στάδια επάνω στον ίδιο άξονα, αν βέβαια υποθέσουμε ότι τα τέσσερα αυτά στάδια είναι ισότιμα (χρονικά) ως προς τον αρχικό άξονα. Αυτό βέβαια είναι απίθανο να συμβαίνει στην πραγματικότητα, καθώς ο κάθε μαθητής έχει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης και αφιερώνει διαφορετικό χρόνο σε γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά το χρησιμοποιούμε εδώ ως σύμβαση για να γίνει περισσότερο κατανοητή από τον αναγνώστη, η συγκεκριμένη διαδικασία.



Σχήμα 2 Στάδια Διαγλώσσας (2)

Από την παραπάνω συζήτηση θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι τα στάδια, που περιγράφονται έχουν κοινό γνώμονα τις γλωσσικές δομικές κατακτήσεις του μαθητή με σημαντικό επιπλέον στοιχείο την επίγνωση του ως προς τα λάθη και την ικανότητα διόρθωσής τους. Σήμερα, όμως, έχει γίνει αποδεκτό ότι η κατάκτηση της δομής μιας γλώσσας δεν μπορεί να αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα γλωσσικής γνώσης. Προτείνεται (στον Brown 1994 με βάση τα αποτελέσματα σε σχετικά τρία projects) και η σημασιολογική πρόθεση αλλά θα προσθέταμε και την πραγματολογική άρα και την ικανότητα του μαθητή να εκφράσει τις επιθυμίες του σε διαφορετικές περιστάσεις, μέσα στην κοινωνία, χωρίς πραγματολογικές αποτυχίες (βλ. James, Scholfield and Ypsilandis 1992; 1994). Θα μπορούσαμε να προτείνουμε ότι είναι πιθανόν η γλωσσική ανάπτυξη να μην γίνεται πάνω σε έναν άξονα με διαφορετικά στάδια, όπου ο μαθητής περνάει από το ένα στο άλλο σαν να αποτελούν αυτά ανεξάρτητα δοχεία, αλλά επικοινωνούντες ομόκεντρους κύκλους, όπου ο μαθητής αναπτύσσει τις γλωσσικές του προθέσεις κυρίως σημασιολογικά. Αυτό το ενδεχόμενο, ίσως, να είναι πλησιέστερο προς την πραγματικότητα κατά την απόκτηση δεύτερης γλώσσας, όταν ο μαθητής προχωράει από την χρηστική γνώση προς την δηλωτική, δηλαδή από τη γνώση της λειτουργίας των δομών της γλώσσας προς τη χρήση της σε διαφορετικές γλωσσικές περιστάσεις. Η δομική προσέγγιση θα ήταν, ίσως, πιθανότερη στην περίπτωση εκμάθησης ξένης γλώσσας, όπου γίνεται το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή προχωράει ο μαθητής από τη δηλωτική γνώση προς τη χρηστική. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα δείχνει τη διαδικασία σχηματικά και περιληπτικά, σε συνάρτηση με τις γλωσσικές ικανότητες, όπως αυτές περιγράφονται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών.



Διάγραμμα 3 Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων

Τέλος, ο Brown (1994: 213) καταλήγει ότι τα τέσσερα αυτά στάδια (προηγούμενο σχήμα) δεν μπορεί να περιγράφουν απόλυτα το συνολικό σύστημα του μαθητή καθώς ως προς ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο ένας μαθητής μπορεί να βρίσκεται σε ένα διαφορετικό στάδιο (υψηλότερο ή χαμηλότερο) από αυτό που μπορεί να ισχύει για ένα άλλο γραμματικό φαινόμενο. Ο ίδιος συγγραφέας αναγνωρίζει ότι τα στάδια αυτά βασίζονται στην ανάλυση λαθών και δεν είναι από μόνα τους ικανοποιητικά για μια συνολική εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας όσον αφορά κοινωνιογλωσσολογικά, λειτουργικά φαινόμενα ή μη λεκτικές στρατηγικές. Το πρόβλημα γίνεται δεινότερο, καθώς δεν αναγνωρίζεται στον μαθητή το status του χρήστη της γλώσσας (παραμένει αιώνιος μαθητής με μοντέλο στόχο τον φυσικό ομιλητή, όπως φαίνεται και από τα λόγια του Corder, 1971: 122). Ο χρήστης πλέον μιας γλώσσας αποκτά δικαιώματα ως προς το γλωσσικό σύστημα, που πλέον θεωρεί κτήμα του ή απόκτημά του καθώς εκφράζεται σε αυτό με μεγάλη ευχέρεια αλλά και δεινότητα σε περιπτώσεις ακόμη και από αυτό της πρώτης του γλώσσας (βλ. English as an international language). Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι εκφράζεται πλέον όχι μόνο ικανοποιητικά σύμφωνα με τις νόρμες του νέου

γλωσσικού συστήματος, αλλά τις εμπλουτίζει με τις δικές του γνώσεις ή δοκιμές, που προέρχονται από την ίδια τη γλώσσα ή από την μητρική του ή από άλλες γλώσσες. Αυτά τα στοιχεία, που γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από τους φυσικούς ομιλητές εμπλουτίζουν την γλώσσα καθώς είναι ένας ζωντανός οργανισμός και σύστημα επικοινωνίας. Παράδειγμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί, μια σειρά από συγγραφείς, που είναι μη-φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας παρ' όλα αυτά, όμως, έχουν προσφέρει λογοτεχνικά έργα στη νέα γλώσσα, δεδομένο, που τους κατατάσσει πλέον στην λογοτεχνία της γλώσσας αυτής.

2.7.4. Το φαινόμενο της απολίθωσης

Ως στάδιο απολίθωσης κατανοούμε το στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής σταματά να παρουσιάζει, να εμφανίζει μια γλωσσική συνέχεια, δηλαδή να βελτιώνεται γλωσσικά και να καταγράφει μια γλωσσική στασιμότητα ή σταθερότητα. Γλωσσικά φαινόμενα απολίθωσης είναι κανόνες και συστήματα, που έχουν μείνει λανθασμένα στη διαγλώσσα μαθητών της Γ2. Αυτός ο όρος προτάθηκε από τον Selinker το 1972 και στη συνέχεια βελτιώθηκε ως προς το περιεχόμενο του σε συνεχόμενα άρθρα (σε συνεργασία με τον Lamendella, 1978 ή μόνος του, 1992), ορισμένα εκ των οποίων μπορεί να είναι και αλληλοσυγκρουόμενα ή στα οποία ακόμα και οι ορισμοί να ποικίλουν σημαντικά. Σε ένα εκτενές άρθρο ο Long (2003) βλέπει διαχρονικά το φαινόμενο, που αν και δηλώνει «διαβρωτικό» (pervasive) ειδικά για τους ενήλικες στην συνέχεια το χαρακτηρίζει «μπρεσιονιστικό» καθώς δεν συνδέεται με αποδείξεις (ερευνητικά ευρήματα), με τις συχνά αντικρουόμενες απόψεις, που καταγράφει στη βιβλιογραφία, που παρουσιάζει μέσα σε αυτό.

Τα επιχειρήματα για το στάδιο της απολίθωσης, που παρουσιάζουν οι Ellis (1985) και Brown (1994) είναι δύο. Το πρώτο θα χαρακτηρίζονταν εξωτερικό. Αφορά τις προσωπικές επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή, τις οποίες ο ίδιος θεωρεί ότι εκπληρώνει ικανοποιητικά με το διαγλωσσικό επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται και συνεπώς θεωρεί ότι δεν έχει λόγους να αυξήσει την προσοχή του για περαιτέρω μάθηση. Ο λόγος αυτός είναι υποκειμενικός και μπορεί να είναι α) πραγματικός, δηλαδή όντως ο μαθητής να μπορεί να εκπληρώνει τις γλωσσικές του ανάγκες ικανοποιητικά (γεγονός, που συμβαίνει σπανιότερα) ή β) πλασματικός, να αφορά την προσωπική εκτίμηση του μαθητή για τις γλωσσικές του ανάγκες, χωρίς να αντιλαμβάνεται ο ίδιος ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Το δεύτερο επιχειρήμα είναι εσωτερικό και περισσότερο αντικειμενικό, καθώς αφορά τους περιορισμούς ή την ανικανότητα του εγκεφάλου του μαθητή να ακολουθήσει, λόγω ηλικίας, την περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη. Στις δύο αυτές περιπτώσεις γίνεται φανερό ότι οι παραπάνω ερευνητές κατανοούν τον μη-φυσικό ομιλητή μια δεύτερης γλώσσας ως παντοτινό μαθητή ανεξάρτητα από τον χρόνο ενασχόλησης τριβής ή εμπλοκής του με το γλωσσικό σύστημα της γλώσσας στόχου. Το στάδιο της απολίθωσης είναι το τελικό στάδιο γλωσσικής επάρκειας, που φτάνει ο μαθητής, καθώς ένα ελάχιστο ποσοστό θα φτάσει στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή, αν βέβαια δεν υποπέσει στο φαινόμενο διολίσθησης (backsliding) και ξανακυλήσει προς τα πίσω. Το φαινόμενο της απολίθωσης δεν καταγράφεται στην πρώτη γλώσσα και είναι μια μοναδική κατάσταση για την Γ2. Θα πρέπει, επίσης, να αναρωτηθούμε α) αν τελικά το στάδιο του φυσικού ομιλητή είναι το τελικό στάδιο ενός μαθητή άρα και το στάδιο της απόλυτης απολίθωσης ή αν β) υπάρχει περίπτωση ένας μη φυσικός ομιλητής να φτάσει σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας ανώτερα από αυτά του φυσικού ομιλητή. Καταρχήν εδώ θα πρέπει να διευκρινισθεί το επίπεδο του φυσικού ομιλητή και τι αυτό αφορά. Υπάρχει ένα κοινό επίπεδο άραγε, που να προέρχεται από το μέσο όρο γλωσσικής επάρκειας φυσικών ομιλητών ή πρόκειται για ένα ιδεατό αυθαίρετο επίπεδο αρκετά θαμπό, καθώς το γλωσσικό επίπεδο θα ήταν αναμενόμενο να διαφέρει ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του φυσικού ομιλητή (η έννοια του μορφωτικού επιπέδου δεν αντικατοπτρίζει πάντα το εκπαιδευτικό επίπεδο του, δηλαδή της διαδρομής του στο εκπαιδευτικό σύστημα); Ένα παράδειγμα από την αμερικανική λογοτεχνία είναι αυτό του πολωνού στην καταγωγή συγγραφέα Vladimir Nabokov, γνωστότερου από το βιβλίο του *Lolita*. Το γλωσσικό επίπεδο των συγγραμμάτων του κρίνεται ανώτερο από αυτό του μέσου φυσικού ομιλητή και αυτό δείχνει να ενισχύει την υπόθεση ότι δεν υπάρχει τελικά στάδιο απολίθωσης και ότι η γλωσσική επάρκεια μπορεί να βελτιώνεται στο άπειρο. Όσο περισσότερο εντρυφήσει κανείς στο φαινόμενο της γλώσσας τόσο περισσότερο βελτιώνεται γλωσσικά ενώ συγγραφείς και ποιητές δίνουν πολλαπλά στάδια και νέες διαδρομές για γλωσσική βελτίωση. Μάλιστα θα τολμούσαμε να θεωρήσουμε ότι μια γλώσσα βελτιώνεται συνεχώς όχι μόνο από τους φυσικούς χρήστες της αλλά και από μη φυσικούς καθώς εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία από τη συνδιαλλαγή με άλλες γλώσσες. Σχετικά πρόσφατα, κατατέθηκαν και θεωρίες δυναμικών συστημάτων και ανάδυσης, που δοκιμάζουν να εμπλέξουν γνωστικές και κοινωνικές απόψεις για τη γλωσσική ανάπτυξη, που, όμως, δεν θα αναπτυχθούν σε αυτό το τεύχος. Για όσους, όμως, επιθυμούν να διαβάσουν περισσότερα στοιχεία επί του θέματος προτείνουμε το άρθρο των De Bot, K. W. Lowie, και M. Verspoor (2007).

2.8. Ανάλυση Λαθών (Error Analysis)

Ακριβώς μετά την «σιωπηλή περίοδο», κατά την οποία ο μαθητής αφομοιώνει, ακούγοντας (σιωπηλά) και ενδεχομένως προσπαθώντας να επικοινωνήσει μέσω παραγωγικών γνωστικών μηνυμάτων με εκφράσεις του προσώπου ή με άλλες κινήσεις, χωρίς να δοκιμάζει παραγωγικά τις αρχικές του υπόνοιες για το γλωσσικό σύστημα, το οποίο προσπαθεί να κατακτήσει, έρχονται οι πρώτες δοκιμές να εκφράσει τις δικές του επιθυμίες. Σε αυτήν την προσπάθεια του είναι αναμφίβολο ότι θα υποπέσει σε λάθη. Ως λάθη κατανοούμε οποιαδήποτε εκφραστική διαφοροποίηση ή παρέκκλιση από την αποδεκτή νόρμα. Η *ανάλυση λαθών* ως ερευνητική περιοχή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έχει αρκετά μεγάλη παράδοση, αν και αρχικά αποτελούνταν αποκλειστικά από εντυπωσιακές καταγραφές και συλλογές «κοινών λαθών» της γλώσσας του μαθητή (Ellis 1997: 15), που συνήθως καταχωρούνταν ανάλογα με το γραμματικό τύπο του λάθους. Ως «κοινά λάθη» κατανοούμε τα λάθη, που παράγονται από ικανό αριθμό μαθητών.

Σήμερα, γίνεται αποδεκτό ότι τα λάθη αποτελούν αναγκαίο δεδομένο της μαθησιακής διαδικασίας και αφορούν στις παραγωγικές δεξιότητες (γραπτό και προφορικό λόγο), αν και στην πραγματικότητα δίνουν στοιχεία και για την κατανόηση των προσληπτικών δεξιοτήτων (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου). Η ανάλυση του λάθους, έχει ως στόχο και συχνά, εστιάζει στα είδη των λαθών, που παράγονται από το μαθητή, στις αλλαγές, που συμβαίνουν στα λάθη κατά τη διάρκεια της γλωσσικής πρόσκτησης, σε μια προσπάθεια να εντοπισθούν πρότυπα ή στάδια πρόσκτησης. Η ανάλυση λαθών, όπως και η συγκριτική ανάλυση είχε και αυτή κυρίως παιδαγωγικό στόχο, που απέβλεπε στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία των συγκεκριμένων φαινομένων ή στη δημιουργία μαθημάτων επανάληψης (remedial lessons, Ellis 1985: 51). Αυτό ενισχύνονταν από την έλλειψη θεωρητικού πλαισίου επεξήγησης της έννοιας του «λάθους», του ρόλου των λαθών στη διαδικασία απόκτησης δεύτερης γλώσσας αλλά και από την επεξήγηση των λαθών με ψυχολογικές διευκρινίσεις. Παράλληλα, η έλλειψη ενδιαφέροντος ενισχύνονταν και από το γεγονός ότι η συγκριτική ανάλυση σχεδόν μονοπωλούσε την προσοχή των ερευνητών στην δεκαετία του '60 με συνεπακόλουθο, ως ένα σημείο, να μειώνει την επιμέλεια για μια ουσιαστικότερη ανάλυση λαθών (η συγκριτική ανάλυση διεκήρυττε ότι τα λάθη έπρεπε να αποφεύγονται ακριβώς για να μην παγιώνονται ως συμπεριφορές και όχι να μελετώνται ως προς την προέλευσή τους). Προς το τέλος της δεκαετίας του '60, σε μια σειρά από άρθρα ο Corder (1967; 1971; 1974) αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον, έθεσε τους θεμέλιους λίθους και έδωσε νέα κατεύθυνση στην ανάλυση λαθών ως μηχανισμό κατανόησης της διαδικασίας ή καλύτερα της διαδρομής προς την γλωσσική απόκτηση (Brown, 1994; Ellis, 1985: 51).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η βασική διαφορά ανάμεσα στη συγκριτική ανάλυση και στην ανάλυση λαθών είναι το γεγονός ότι η πρώτη στόχευε στην αποφυγή των λαθών και στην συστηματική διδασκαλία πριν την παραγωγή του λάθους ακριβώς για την αποφυγή του, ενώ η δεύτερη, στην ανάλυση του λάθους και στις πληροφορίες, που μας δίνει το λάθος για το φαινόμενο της γλωσσικής απόκτησης. Αυτού του είδους οι πληροφορίες αφορούν την κατανόηση της διαδρομής απόκτησης, που διανύει ο μαθητής άρα στο πώς δομούνται οι εσωτερικοί κανόνες και η γλώσσα του μαθητή, πώς διέρχεται από στάδιο σε στάδιο και έμμεσα ποιές είναι οι διανοητικές λειτουργίες, που συντελούνται στον ανθρώπινο εγκέφαλο κατά τη διάρκεια της απόκτησης. Ενώ η μια επιστήμη (ΣΑ) είχε ξεκάθαρο παιδαγωγικό και διδακτικό στόχο με στόχο την καλύτερη και συστηματικότερη προετοιμασία του δασκάλου για την επαρκέστερη διδασκαλία ενός φαινομένου πριν τη απόκτηση του, η δεύτερη (ΑΛ) είχε περισσότερο ερευνητικά ενδιαφέροντα για την κατανόηση του φαινομένου της απόκτησης. Τέλος, η επιστημονική περιοχή της συγκριτικής ανάλυσης βάδιζε μέσω ερευνητικών υποθέσεων και προβλέψεων για το μέλλον της γλωσσικής απόκτησης σε ένα μαθητή και συνεπώς στην καλύτερη προετοιμασία του γλωσσικού υλικού αλλά και της επικέντρωσης της διδασκαλίας σε γλωσσικά φαινόμενα, που προέβλεπε ότι θα αποτελέσουν προβληματικές περιοχές. Οι επιστημονικές διεργασίες ή η βασική διαδικασία της μεθόδου, που ακολουθήθηκε για την εκπλήρωση του στόχου συντελούνταν από μελέτη συγκεκριμένων γλωσσικών δομών ή στοιχείων των δύο γλωσσικών συστημάτων, ο εντοπισμός των διαφορών και στην συνέχεια η πρόβλεψη για τη γλωσσική απόκτηση. Η δεύτερη επιστήμη επικεντρώθηκε στη μελέτη και στην κατανόηση της προέλευσης του λάθους και ως εκ τούτου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως έλεγχος αξιοπιστίας της πρώτης. Το γεγονός ότι μια σειρά από λάθη φάνηκε ότι δεν προέρχονταν από την Γ1, όπως ήταν ο βασικός ισχυρισμός της ΣΑ, οδήγησε στην μελέτη των λαθών και στην αποκωδικοποίηση της προέλευσής τους μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία.

2.8.1. Η διαδικασία της ανάλυσης

Ο Corder (1971) προτείνει μια επιστημονική διαδικασία προσέγγισης συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων σε πέντε (5) βήματα:

1. Το πρώτο βήμα αφορά την επιλογή ενός σώματος κειμένων (corpus). Το σώμα των κειμένων μπορεί να προέρχεται από οποιαδήποτε πηγή αρκεί αυτή να περιγράφεται με λεπτομέρεια από τον ερευνητή. Σώματα κειμένων, που να περιέχουν λάθη προερχόμενα από μη φυσικούς ομιλητές μπορεί να παραχωρηθούν από γλωσσικά ινστιτούτα (φροντιστήρια) ή ακόμη και από διεθνή αλληλογραφία από τον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Επίσης, μια σειρά από ανεξάρτητες μεταβλητές (παράμετροι, που μπορεί να επηρεάζουν το λάθος) θα πρέπει να καταγραφούν, όπως το μέγεθος του δείγματος, το μέσο προς δειγματισμό, το εργαλείο με το οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα και κάποιες, που αφορούν την ομοιογένεια του δείγματος (παράμετροι σχετικές με την ηλικία και την πρώτη γλώσσα του μαθητή, αλλά και το ενδιάμεσο στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας του μαθητή/διαγλώσσα).

2. Το δεύτερο βήμα είναι το κυριότερο καθώς αυτό αφορά τον εντοπισμό των λαθών μέσα στα σώματα κειμένου αλλά και την περιγραφή της έννοιας του «λάθους». Εδώ ο Corder (1971) προτείνει ότι θα πρέπει να διαχωρισθούν τα λάθη (που οφείλονται από άγνοια του σωστού) από τις παραδρομές (που οφείλονται σε γλωσσικές διαδικασίες παρότι υπάρχει η σχετική γνώση), βλ. παρακάτω σχετικό υπο-κεφάλαιο. Επίσης, προτείνει ότι θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις περιπτώσεις, όπου αυτά (τα λάθη) είναι απροκάλυπτα ιδιουσγκρασιακά (overtly idiosyncratic) και συγκεκαλυμμένα ιδιουσγκρασιακά (covertly idiosyncratic). Στην πρώτη περίπτωση τα λάθη μπορούν να εντοπισθούν και είναι προφανή/διαφανή βάσει παρεκκλίσεων από σχετικό συντακτικό κανόνα (στον οποίο συμπεριλαμβάνουμε και την γραμματική), ενώ στην δεύτερη περίπτωση το λάθος θα μπορούσε να γίνει αποδεκτό σε διαφορετικές γλωσσικές συνθήκες ή διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον αλλά αποτελεί λάθος και παρέκκλιση για αυτήν την συγκεκριμένη περίπτωση, στην οποία χρησιμοποιείται από τον μαθητή/χρήστη.

3. Το τρίτο βήμα σχετίζεται με την κατηγοριοποίηση των λαθών ανάλογα με το γραμματικό φαινόμενο, που παραβιάζεται, π.χ. λάθη, που αφορούν την χρήση του αόριστου. Αυτή η ανάλυση είναι κατά βάση γλωσσολογική.

4. Το τέταρτο έχει σχέση με την επεξήγηση του λάθους, υπό ψυχογλωσσολογική ανάλυση. Αυτό αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης της προέλευσης του λάθους, του εντοπισμού της πηγής από την οποία προέρχεται ή στην οποία οφείλεται. Εδώ μπορεί, για παράδειγμα, το ερευνητής να κάνει χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας διαδικασιών του Selinker (1972) ως βασική αρχή.

5. Το πέμπτο και τελευταίο σχετίζεται με την αξιολόγηση του λάθους σε σχέση με την βαρύτητά του ως λάθος, αν και οι παράμετροι βαρύτητας δεν αποσαφηνίζονται. Τέτοιες παράμετροι θα μπορούσαν να αφορούν τις επιπτώσεις στην επικοινωνία, την συχνότητα επανάληψης σε περισσότερους από ένα μαθητές. Ο στόχος εδώ είναι ξεκάθαρα παιδαγωγικός, δηλαδή η βελτίωση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου από το δάσκαλο. Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι χρήσιμο να ακολουθηθεί στην περίπτωση που ο στόχος της έρευνας είναι και παιδαγωγικός/διδασκτικός ενώ αντίθετα θα μπορούσε να απαλειφθεί, όταν ο στόχος της μελέτης είναι καθαρά ερευνητικός.

Οφείλουμε να παρατηρήσουμε εδώ ότι η παραπάνω ανάλυση δίνει βαρύτητα στην δομή της γλώσσας (την σύνταξη) και καθόλου στο λεξιλόγιο, δηλαδή στην κατάλληλη επιλογή και χρήση λέξεων (λημμάτων) κατά τη γλωσσική παραγωγή.

2.8.2. Σφάλματα και Λάθη (Mistakes και Errors)

Ο εντοπισμός και η ανάλυση λαθών δεν αποδείχθηκε, όμως, μια εύκολη διεργασία, ενώ αποδείχθηκε ιδιαίτερα δύσκολο να διαχωριστεί ένα λάθος (σφάλμα) από μια παραδρομή (διαφοροποίηση στην αγγλική, ανάμεσα στους όρους error/λάθος και mistake/παραδρομή). Η εκτροπή, δηλαδή η εκφραστική διαφοροποίηση ή παρέκκλιση από την αναμενόμενη ή αποδεκτή νόρμα, διαχωρίζεται ως λάθος ή ως παραδρομή. Η διαφοροποίηση κρίνεται ανάλογα με το αν η εκτροπή αποτελεί περιστασιακή παρέκκλιση, γραπτή ή προφορική ή ουσιαστική γλωσσική αδυναμία του μαθητή (lapsus calami ή lapsus linguae, όροι που προσφέρθηκαν από

τον Prof. B. Πετρούνια, ομότιμο καθηγητή του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.). Ο Brown (1994: 204) διαχωρίζει τα στιγμιαία λάθη από τα λάθη διαρκείας για να εκφράσει το παραπάνω σχίσμα.

Μια παραδρομή μπορεί να οφείλεται σε κόπωση του ομιλητή, σε βιασύνη, στο stress, ενώ είναι οικεία στον χρήστη η σωστή και αποδεκτή μορφή ως γλωσσικός κανόνας αλλά δεν εμφανίζεται σε μια δεδομένη στιγμή στο προσωπικό του ιδιόλεκτο. Σε αντίθεση, το λάθος (σφάλμα) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις, όπου η σωστή μορφή και ίσως ο κανόνας δεν είναι γνωστός στον χρήστη, δεν έχει ακόμη αποκτηθεί ή δεν αποτελεί μέρος της γλωσσικής του επάρκειας (προσωπικό του ιδιόλεκτο). Θεμελιώδης αρχή, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τις παραδρομές από τα λάθη είναι ότι οι παραδρομές μπορούν να εντοπισθούν και να διορθωθούν από τον ίδιο τον μαθητή (αυτοδιόρθωση) ενώ τα λάθη απαιτούν την παρέμβαση του δασκάλου. Στη σχετική βιβλιογραφία στα ελληνικά, για τη διαφοροποίηση αυτή χρησιμοποιούνται οι όροι «λάθος» και «σφάλμα» αντί των όρων «λάθος» και «παραδρομή», που υιοθετούμε σε αυτό το εγχειρίδιο, χωρίς να υπάρχει καμιά απολύτως διαφορά στο περιεχόμενο των όρων error και mistake, που μεταφέρονται από την αγγλική.

2.8.3. Συμπεράσματα και η μελέτη των λαθών

Παρά την αρχική συμπεριφοριστική θεώρηση για την αποφυγή παραγωγής λαθών από τους μαθητές (για να αποφευχθεί η διατύπωση του λάθους από τον μαθητή) το νεότερο αυτό ενδιαφέρον για τα λάθη και η κατανόηση της σημασίας του λάθους οδήγησε τους ερευνητές στη μελέτη των λαθών για δύο κυρίως λόγους, όπως αναφέρουν οι Dulay, BurtandKrashen, (1982: 138): α) ο πρώτος λόγος αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη διαδικασία της απόκτησης από τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση λαθών και β) ο δεύτερος υποδεικνύει στους δασκάλους και στους δημιουργούς curriculum τα φαινόμενα της γλώσσας στόχου, στα οποία εντοπίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες για τους μαθητές. Αν και οι δύο λόγοι, που αναφέρονται εδώ από τους Dulay, Burt και Krashen (1982) υποστηρίζουν τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης, ο πρώτος στόχος έχει αξία περισσότερο για τους ερευνητές, καθώς δοκιμάζει να εντοπίσει την προέλευση του λάθους και τη δημιουργία προτύπων, που θα μας δώσουν στοιχεία, που αφορούν τη γλωσσική απόκτηση, που λαμβάνει χώρα μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Βέβαια, τα συμπεράσματα θα ήταν χρήσιμα και για τη γλωσσική διδασκαλία, έτσι ώστε αυτή να ακολουθήσει παράλληλους δρόμους. Ο δεύτερος στόχος είναι καθαρά διδακτικός, όπως και στην περίπτωση της συγκριτικής ανάλυσης, μόνο που εδώ δεν εντοπίζονται εκ των προτέρων τα λάθη για να μην παραχθούν, αλλά χρησιμοποιούνται, αναλύονται για να δώσουν στοιχεία για γλωσσικά φαινόμενα, που δεν αποκτήθηκαν με επάρκεια. Κατά συνέπεια ως προς το (β) η ανάλυση λαθών λειτουργεί ως μηχανισμός επισκευής/διόρθωσης παρά αρχικού εντοπισμού.

Ο Ellis (1985: 52) καταθέτει δύο ειδών ερωτήματα, στα οποία η ανάλυση λαθών μπορεί να στοχεύσει σε σχέση με τη διαδικασία απόκτησης και τα οποία θεωρεί σημαντικά για το θέμα «φυσική σειρά γλωσσικής ανάπτυξης». Τα ερωτήματα αυτά αφορούν το είδος των πληροφοριών, που δύναται η μελέτη των λαθών να προσφέρει: α) ως προς την διαδικασία της απόκτησης (interlanguage continuum), την οποία ακολουθεί ο μαθητής, και β) ως προς τις στρατηγικές, που χρησιμοποιεί ο μαθητής στην προσπάθειά του να αφομοιώσει τους κανόνες λειτουργίας της Γ2.

Στο πρώτο ερώτημα η απάντηση, που δίνει ο παραπάνω συγγραφέας αναφερόμενος στον Richards (1974) είναι ο *γλωσσολογικός τύπος* του λάθους, που παράγουν οι μαθητές αν και ο ίδιος σχολιάζει ότι αυτό το είδος των λαθών δεν μας δίνει επαρκείς πληροφορίες για τη διαδικασία της απόκτησης. Αντίθετα, η *ψυχολογολογική προσέγγιση*, που απαιτεί μια απάντηση στο δεύτερο ερώτημα δίνει περισσότερες δυνατότητες για πληροφόρηση σχετικά με τη διαδρομή απόκτησης. Εδώ το επιχείρημα ότι τα λάθη δεν προέρχονται αποκλειστικά από την εμπλοκή της πρώτης γλώσσας (όπως τα αντιμετώπισε η συγκριτική ανάλυση) δείχνει να έχει ισχυρή βάση, καθώς δείχνει να υπόκεινται σε μια σειρά από στρατηγικές, που αναφέρει ο Richards (1974), όπως: α) γενίκευση (overgeneralization), β) άγνοια περιορισμού ενός κανόνα (ignorance of rule restrictions), γ) μη ολοκληρωμένη εφαρμογή κανόνων (incomplete application of rules), δ) υποθέσεις ψευδών εννοιών (false concepts hypothesized). Η συγκαλυμμένη (άρρητη, αμφιλεγόμενη) άποψη εδώ είναι ότι τα λάθη είναι καθολικά για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της Γ1, από την οποία προέρχονται.

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε ότι με την παραγωγή λαθών ο χρήστης αποκομίζει ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη του, την οποία ανατροφοδότηση και χρησιμοποιεί «για νέες προσπάθειες, που τον οδηγούν πλησιέστερα στον επιθυμητό στόχο» (Brown 1994: 204). Αυτό, ακριβώς, φανερώνει την προσπάθεια του μαθητή για επικοινωνία, που είναι απόλυτα χρήσιμη διαδικασία για την αποκωδικοποίηση της γλώσσας στόχου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Böttger, Heiner (2015a): Fremdsprachenkompetenzen individuell fördern. In: Jürgen Janning und Birgit Behrensen (Hg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–100.
- Böttger, H. (2015b.) Kontinuierlicher Englischunterricht : Aspekte des übergangsfreien institutionalisierten Englischlernens bis in den Tertiärbereich. Eichstätt : Eichstaett Academic Press, 2015. - 10 S. - (Eichstätter Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung ; 3). Eichstätt: Eichstaett Academic Press (Eichstätter Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung, 3).
- Brock, C., G. Crookes, R. Day, and M. Long (1986). Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In R. R. Day (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, D. H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents.
- Burston, C. (1975). Factors affecting foreign language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8: 5-125.
- Cazden, C., H. Cancino, E. Rosansky, and J. Schuman (1975). *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*, Final Report, US Department of Health, Education and Welfare.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behaviour by B.F. Skinner. *Language* 35: 26-58.
- Corder, S.P. (1967). 'The significance of learner's errors' in *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, pp. 161-9
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* IX: 149-59.
- Corder, S.P. (1974). 'Error analysis' in S. Pit Corder and P. Allen (eds.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3. Oxford University Press
- De Bot, K. W. Lowie, and M. Verspoor (2007). "A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition" in *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), pp.7-21. Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Dörnyei, Z. and P. Skehan (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge, Taylor and Francis group, New York, London.
- Dulay, H. and M. K. Burt (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258.
- Dulay, H. M. Burt, and S. Krashen (1982). *Language Two*. Oxford University Press
- Ekstrand, L. (1975). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children with special reference to second language learning. In Krashen, S., R. Scarcella, and M. Long (eds.) 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition* (Fourteenth impression 2003). Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (Ninth impression). Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (Eighth impression 2003). Oxford University Press.
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning* 25: 245-53.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: a Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hyltestam, K. and N. Abrahamsson (2003). Maturation constraints in SLA. In C.J. Doughty and M. H. Long (eds.). *The handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 539-88.
- Inhelder, B. and Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul. Pp. xxvi + 35t. 32s.
- James, C. Scholfield, P.J. & Ypsilandis, G.S. (1994) "Cross-Cultural Correspondence: Letters of Application" *World Englishes Journal* Vol.13, 3. Blackwell Publishers.
- James, C. Scholfield, P.J. & Ypsilandis, G.S. (1992). "Communication Failures in Persuasive Writing: Towards a Typology" *Yearbook of English Studies* Vol. 3, 1992, (Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.) σσ. 175-193.

- Kerka, S. (2000). Incidental learning. Trends and Issues Alert No.18. ERIC Publications
- Klauer, K.J. (1984). Intentional and Incidental Learning with Instructional Texts: A Meta-Analysis for 1970-1980 American Educational Research Journal, Vol. 21, No. 2, pp. 323-339.
- Krashen, S. M. Long, and R. Scarcella (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13: 573-82
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Littlewood, W. (1994). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge University Press
- Long, M. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In Doughty, C.J. and M.H. Long *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Long, M. H., S. Inagaki, L. Ortega (1998). The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*. Volume 82, Issue 3, pp.357-371.
- Marsick, V.J. and KJ Watkins (2001). Informal and incidental learning, *New directions for adult and continuing education* 89 25-34.
- Marsick, V.J. and Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York: Routledge,
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mitchell, R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (Second Edition). Hodder Arnold.
- Naiman, N., M. Frohlich, H. Stern, and A. Todesco (1978). *The Good Language Learner. Research in Education No. 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 261-85.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman Washington, D.C.: TESOL, 213-25.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis*. London: Longman
- Robinson, P. (2013). Aptitude in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. pp: 129-133.
- Rosansky, E. (1975). The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism* 6: 92-102.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Seliger, L. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Sleinker, L. and J.T. Lamendella (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3 (2), 143-91.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-language Learning*. London: Edward Arnlold.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C., and M. Hoefnagel-Höhle (1978). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, 20, 357-365.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press

Κεφάλαιο Τρίτο

ΣΤΙΛ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΣΤΙΛ

Σύνοψη - προαπαιτούμενη γνώση:

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός των όρων «στιλ μάθησης» και «γνωστικό στιλ» και η μεταξύ τους σχέση. Κατόπιν αναφέρονται ορισμοί και τυπολογίες των στιλ μάθησης και των γνωστικών στιλ. Ένα σημαντικό τμήμα του παρόντος κεφαλαίου ασχολείται με εργαλεία μέτρησης των στιλ μάθησης και των γνωστικών στιλ, θέτει κριτήρια και προτείνει τρόπους, προσπαθώντας να περιοριστεί στο πεδίο εφαρμογών της μελέτης της ξένης γλώσσας. Προαπαιτούνται βασικές γνώσεις πάνω στις θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας και τις ατομικές διαφορές στην απόκτηση και εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.

3.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με το ερευνητικό πεδίο, που περιλαμβάνει τα στιλ μάθησης και τα γνωστικά στιλ. Στην ερώτηση «τι είναι τα στιλ μάθησης;» η απάντηση, που συνήθως έρχεται πρώτη στο μυαλό είναι «προτίμηση, συνήθεια». Όπως θα ανέμενε κανείς και σε αυτήν τη γνωστική περιοχή η βιβλιογραφική έρευνα αποκάλυψε ενδιαφέρουσες απόψεις από διαφορετικούς συγγραφείς, οι οποίοι δίνουν μια ποικιλία ορισμών από τον πιο απλό ως τον πιο σύνθετο.

Ο πιο απλός προσδιορισμός της έννοιας του «στιλ» κρύβεται σε δύο μεταφορές, που διατύπωσε η Ehrman (1996: 50-51) και βασίζονται η πρώτη στο σταύρωμα των χεριών και η δεύτερη στο γράψιμο του ονόματος.

- Δοκιμάστε να σταυρώσετε τα χέρια σας. Ποιο είναι από πάνω; Το αριστερό ή το δεξί χέρι; Σε μια ομάδα ανθρώπων πόσοι έχουν το αριστερό χέρι από πάνω και πόσοι το δεξί; Ποιος τρόπος είναι καλύτερος;
- Γράψτε το όνομά σας σε ένα φύλλο χαρτί. Μετά γράψτε το όνομά σας με το άλλο χέρι. Πώς νιώσατε και στις δύο περιπτώσεις;

Κάπως έτσι θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τα στιλ γενικότερα είτε αναφερόμαστε στα στιλ μάθησης είτε στα γνωστικά στιλ. Η έννοια «στιλ» και στις δύο περιπτώσεις δείχνει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με έναν τρόπο ή με τον τρόπο. Αυτό φαίνεται και στο κείμενο του Rayner (2001: 2172),¹³ ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά τους στίχους ενός δημοφιλούς τραγουδιού, που λέει: «δεν είναι τί κάνεις αλλά ο τρόπος, που το κάνεις». Αυτοί οι στίχοι υποστηρίζουν την ιδέα της εξίσωσης του *τι* με το *πώς*, και αυτό φαίνεται πολύ δελεαστικό στον Rayner (2001). Στην πραγματικότητα βέβαια η σκέψη αυτή δεν αποτελεί εξίσωση αλλά εστίαση στην σημαντικότητα ή προτεραιότητα στη σημαντικότητα. Αν και αυτό μπορεί να μην ισχύει σε άλλες περιπτώσεις στην περίπτωση των στιλ αυτή, ίσως, να είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους, που τα διέπουν. Πιο συγκεκριμένα, ότι δηλαδή με βάση τα στιλ δε διαχωρίζονται οι καλοί από τους κακούς μαθητές αλλά απλά εντοπίζονται διαφορές στον τρόπο και στην προσωπική προτίμηση, η οποία προτίμηση ενδέχεται να είναι και *σταθερή και αμετάβλητη* (τουλάχιστον όσον αφορά το γνωστικό στιλ). Σε αυτό το σημείο είναι που η έννοια του γνωστικού στιλ παρεμβαίνει δραστικά, καθώς το στοιχείο της σταθερότητας είναι αυτό, που χαρακτηρίζει, κυρίως, την έννοια του γνωστικού στιλ.

Ο Dornyei (2005: 123), εύστοχα αναφέρει ότι το πεδίο των στιλ μάθησης δεν έχει ευδιάκριτα σύνορα και είναι μια ανοιχτή περιοχή. Αυτή η άποψη του Dornyei επαληθεύτηκε μέσα από τη βιβλιογραφική μας αναζήτηση τόσο για το πεδίο των στιλ μάθησης όσο και για το πεδίο του γνωστικού στιλ. Εξαρτάται, λοιπόν, από μας και από την προοπτική από την οποία τα βλέπουμε, το πού θα θέσουμε τα όρια της έρευνάς μας. Στα πλαίσια αυτού του εγχειριδίου θα τα εξετάσουμε από την σκοπιά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πιο συγκεκριμένα από την περιοχή της απόκτησης/εκμάθησης και αξιολόγησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό, που μας ενδιαφέρει, δεν είναι να αναλύσουμε τους ψυχολογικούς μηχανισμούς ούτε και την

¹³ «The chorus line of a popular song once claimed that ... *it's not what you do but the way that you do it*. This idea—making the *how* as important as the *what*—is intriguing.»

νευροψυχολογική εγκυρότητά τους. Αυτό, που μας ενδιαφέρει είναι να εξετάσουμε τα στυλ μάθησης και το γνωστικό στυλ ως κάποιες δομές επεξεργασίας των πληροφοριών και των μαθησιακών συμπεριφορών.

Θα προχωρήσουμε, λοιπόν, στον προσδιορισμό των εννοιών στυλ μάθησης και γνωστικό στυλ, θα παρουσιάσουμε κάποιες από τις πιο σημαντικές τυπολογίες και τέλος θα κάνουμε εκτενή αναφορά στον τρόπο μέτρησής τους και στα σημαντικότερα εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό.

3.2. Ορισμοί

Σύμφωνα με τους Calxton και Murrell (1987: 3), ο ψυχολόγος Allport χρησιμοποίησε τον όρο “*style*”, σε μια δημοσίευση το 1961, για να αναφερθεί σε «σταθερά πρότυπα εκ μέρους των ατόμων»¹⁴. Η έννοια των στυλ μάθησης ξεκίνησε από έρευνες, που υποστήριζαν ότι λόγω κληρονομικότητας, ανατροφής αλλά και λόγω των υπάρχουσών περιβαλλοντικών απαιτήσεων (π.χ. των εκπαιδευτικών δομών ή απαιτήσεων ενός συστήματος εκπαίδευσης), τα άτομα έχουν μια τάση να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους. Στη βιβλιογραφία συναντάμε τους όρους «στυλ μάθησης» και «γνωστικό στυλ» να εναλλάσσονται ή να εξισώνονται. Θα ξεκινήσουμε προσεγγίζοντας τον όρο στυλ μάθησης.

Στυλ Μάθησης. Σύμφωνα με τον Keefe (1979: 4), τα στυλ μάθησης είναι τα γνωστικά, τα συναισθηματικά καθώς και φυσιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούν ως σχετικά σταθεροί δείκτες του πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται, αντιδρούν και ανταποκρίνονται στο μαθησιακό περιβάλλον. Έναν πιο γενικό ορισμό έδωσαν οι Felder & Henriques (1995), σύμφωνα με τους οποίους, τα στυλ μάθησης χαρακτηρίζουν τρόπους, μέσω των οποίων, τα άτομα συνήθως αποκτούν διατηρούν και ανακτούν τις πληροφορίες.

Στο ερευνητικό πεδίο εκμάθησης της ξένης γλώσσας έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Οι Oxfordetal. (1992) φαίνεται να υιοθετούν, όπως αναφέρουν, την άποψη της Cornett (1983: 9), σύμφωνα με την οποία τα στυλ μάθησης είναι τα γενικότερα εκείνα πρότυπα (*patterns*), τα οποία κατευθύνουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζουν ότι ως στυλ μάθησης μπορούν να οριστούν οι γενικές προσεγγίσεις, που υιοθετούν οι μαθητές για να μάθουν ένα καινούριο αντικείμενο ή να καταπιαστούν με ένα καινούριο πρόβλημα. Είναι ένα αφηρημένο σύνολο τάσεων, συνηθισμένων τρόπων αντίληψης, διαχείρισης και αντίδρασης σε νέες πληροφορίες. Αυτές οι τάσεις είναι πολύ πιθανό να συνδέονται όχι μόνο με τα προσωπικά πρότυπα ή τις συνειδητές επιλογές του ατόμου αλλά να είναι αποτέλεσμα συνηθειών ή καλλιέργειας ή ακόμη ανταπόκρισης στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι με τον όρο στυλ μάθησης, όπως φαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους κάποιο άτομο λαμβάνει/αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες και τα ερεθίσματα, που του παρέχονται. Πιο συγκεκριμένα η Reid (1995: ix), δοκιμάζει να το προσδιορίσει διεξοδικότερα και αναφέρεται στους φυσικούς, συνήθεις και προτιμητέους τρόπους απορρόφησης, επεξεργασίας νέων πληροφοριών, ενώ παράλληλα προσθέτει και την έννοια της διατήρησης αυτών των πληροφοριών και τις δεξιότητες, που προκύπτουν από αυτές. Οι Ehrman και Oxford (1990: 311) υποστηρίζουν ότι με τον όρο στυλ μάθησης καταδεικνύονται οι τρόποι πνευματικής επεξεργασίας των νέων πληροφοριών, που υιοθετούνται είτε λόγω προτίμησης είτε λόγω συνήθειας. Στην πραγματικότητα βέβαια πρόκειται για δύο διαφορετικές λειτουργίες, η πρώτη αφορά σε μια συνειδητή επιλογή και συνεπώς ως ένα σημείο μέσα από εσωτερική διάθεση ενώ η δεύτερη μια μορφή καλλιέργειας (*conditioning*), που αποκτάται μετά από εξωτερική παρεμβολή. Η Ehrman (1996: 54), εξετάζοντας τον όρο «προτίμηση», που αποδίδεται συνήθως στα στυλ, πρότεινε μια πιο «ελαφριά» ερμηνεία αυτή των «*comfortzones*», εξηγώντας ότι για τους περισσότερους η προτίμηση αφορά κάτι, που θεωρούμε πιο βολικό να κάνουμε, αλλά θα μπορούσαμε να το κάνουμε και με άλλον τρόπο, εάν έπρεπε. Αυτή η σημείωση της Ehrman (1996) θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως μια έμμεση παραδοχή ότι το μαθησιακό στυλ δεν είναι απαραίτητα μοναδική επιλογή του ατόμου και ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει αλλά και να προσαρμόζεται σε διαφορετικά συστήματα. Παρόλα αυτά η συγγραφέας θεωρεί ότι υπάρχουν και άνθρωποι, οι οποίοι δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων και που γι' αυτούς η ήπια προτίμηση μετατρέπεται σε ισχυρή ανάγκη ή σε ισχυρή διάθεση. Εδώ η περίπτωση της καλλιέργειας, πιθανώς, να γίνεται δεύτερη φύση του ατόμου.

Όπως αναφέρει ο Dornyei (2005: 121), το στυλ μάθησης αποτελεί ένα προφίλ της προσέγγισης της μάθησης. Κάθε άνθρωπος προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία με διαφορετικούς τρόπους και είναι λογική η υπόθεση ότι αυτές οι προσεγγιστικές διαφοροποιήσεις δεν είναι αμετρήτες, αλλά ακολουθούν συγκεκριμένα «*patterns*» (πρότυπα, υποδείγματα, δομές), τα οποία ονομάζονται στυλ μάθησης. Με αυτήν την έννοια οι

¹⁴ “consistent patterns on the part of individuals”

δυνατότητες προσέγγισης δεν είναι άπειρες ή είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν. Παράλληλα, υπονοείται ότι η επιλογή αυτή από το άτομο είναι συνειδητή, ότι δηλαδή αποτελεί ανεξάρτητη απόφαση του εγκεφάλου ή γίνεται κατόπιν εντολής του ατόμου προς τον εγκεφάλό του. Σε αυτό το σημείο θα επιθυμούσαμε να εκφράσουμε τη διαφωνία μας για τη διαδικασία, καθώς ο απόλυτος έλεγχος του εγκεφάλου από το άτομο είναι ακόμη προς διερεύνηση, ενώ σχετικά ευρήματα συνηγορούν για μια περισσότερη αυτονομία του εγκεφάλου από ότι αυτή, που υπαινίσσεται ο παραπάνω συγγραφέας (βλ. πρώτο κεφάλαιο). Τον ίδιο όρο *patterns*, του τι είναι πιθανό κάποιο άτομο να προτιμά σαν μαθητής, χρησιμοποιούν και οι Leaver et al. (2005: 66), για να προσδιορίσουν τα στιλ μάθησης.

Γνωστικό στιλ. Στην προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε κάπως την έννοια των στιλ μάθησης, σύντομα βρεθήκαμε μπροστά στη δυσκολία διαφοροποίησης της έννοιας του στιλ μάθησης από το γνωστικό στιλ. Οι Petersonetal. (2009) σε μια πολύ πρωτότυπη προσέγγιση με τίτλο «*Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future?*» προσπάθησαν να συγκεντρώσουν απόψεις ερευνητών του είδους πάνω σε θέματα ορολογίας, μέτρησης και μελλοντικών προοπτικών για τον χώρο των γνωστικών στιλ και των στιλ μάθησης. Ένα από τα ευρήματα της έρευνάς τους ήταν και απόψεις ερευνητών σχετικά με ορισμούς για τα στιλ μάθησης και για τα γνωστικά στιλ, που οδηγούσαν και στις διαφορές μεταξύ των δύο όρων. Σε γενικές γραμμές, τα πορίσματα της έρευνάς τους οδηγούν στην άποψη ότι τα γνωστικά στιλ είναι «σταθερά, εγγενή και άμεσα συνδεδεμένα με υποκείμενους μηχανισμούς επεξεργασίας των πληροφοριών». Από την άλλη πλευρά, τα στιλ μάθησης γίνονται αντιληπτά ως «μεταβλητά, εξαρτώμενα από το περιβάλλον και περιγράφονται ως προς την επίδρασή τους στη μαθησιακή συμπεριφορά και όχι στη γνωστική επεξεργασία».¹⁵ Ακολουθεί ένας πίνακας (Petersonetal. (2009: 520), τον οποίον και αναπαράγουμε παρακάτω, που περιλαμβάνει συνοπτικά τους ορισμούς και τα ποσοστά, που συγκέντρωσαν σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί μια συμφωνία απόψεων.

Definitions of cognitive style	%	Definitions of learning style	%
Cognitive styles are individual differences in processing that are integrally linked to a person's cognitive system. More specifically, they are a person's preferred way of processing (perceiving, organising and analysing) information using cognitive brain-based mechanisms and structures. They are partly fixed, relatively stable and possibly innate preferences.	66.0	Learning styles are an individual's preferred ways of responding (cognitively and behaviourally) to learning tasks which change depending on the environment or context. Therefore a person's learning style is malleable.	40.9
Cognitive styles are complex, multifaceted psychological variables that affect the way a person prefers to process information. In particular, they refer to the way people solve problems, make decisions and undertake tasks. They are not tied to a particularly cognitive mechanism or structure. They are partly fixed, relatively stable and possibly innate preferences.	34.0	A learning style is an individual's psychological repertoire of preferred learning processes and strategies that are used when learning. These preferred processes can be cognitive, affective, motivational and behavioural and they shape the social and personal aspects of an individual's learning performance.	36.4
Cognitive styles are relatively stable super-ordinate psychological structures and processes (possibly innate) that determine a person's preferred way of thinking.	23.4	Learning styles are individual differences in the way a person processes information (i.e., their cognitive style) which determines their typical or preferred response (cognitive and behavioural) in a learning context. A person's learning style is relatively stable.	27.3

¹⁵Typically, cognitive styles were seen as stable, innate and closely linked to underlying information processing mechanisms. Learning styles were seen as variable, environmentally dependent and were described in terms of their broader effects on learning behaviour — not their effects on cognitive processing? (Peterson, 2009: 518).

Definitions of cognitive style	%	Definitions of learning style	%
Cognitive styles are trait-like individual differences in the way people think. They are strongly linked, or possibly the same as, personality traits.	15.2		

Πίνακας 5 Ορισμοί από την έρευνα των Petersonetal. , 2009: 520

Ένας ακόμη πίνακας από τη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφει απόψεις για τα στιλ μάθησης και τα γνωστικά στιλ, που σχετίζονται με τη σταθερότητα και την ευρύτητα των όρων.

Questions about style definitions	% agreed or strongly agreed
‘True’ cognitive styles are stable and unchangeable	64
‘True’ learning styles are stable and unchangeable	33
Cognitive style is the broader more encompassing term	40
Learning style is the broader more encompassing term	26
Cognitive style and learning style are separate constructs	31
Cognitive style and learning style are the same construct	3

Πίνακας 6 Απόψεις από την έρευνα των Peterson et al., 2009:521

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σταθερότητα αποτελεί πιο ισχυρό στοιχείο των γνωστικών στιλ αλλά όλα τα άλλα συμπεράσματα φαίνεται να δημιουργούν μια αβεβαιότητα και σύγχυση, όπως για παράδειγμα για το ποιός όρος θεωρείται πιο ευρύς ή για το αν αποτελούν εντελώς διαφορετικές δομές. Από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι οι ερευνητές του χώρου επιμένουν στο ενδιαφέρον, που εγείρει η ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, αν και φαίνεται να αναγνωρίζουν τους περιορισμούς της έρευνας και την έντονη κριτική, που έχει δεχτεί ο χώρος από μελέτες, όπως εκείνη των Coffield et al.(2004).

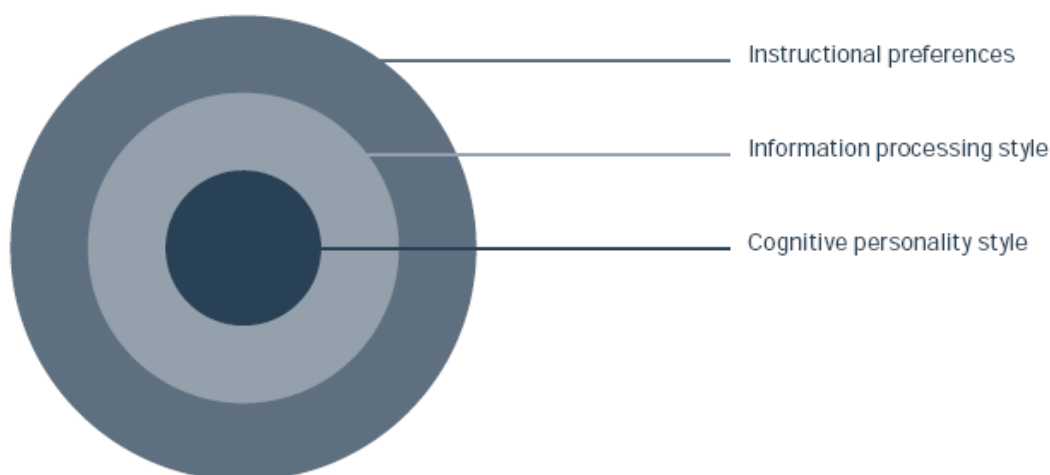
Συμπερασματικά. Πολύ συχνά οι όροι στιλ μάθησης και γνωστικό στιλ χρησιμοποιήθηκαν ως συνώνυμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Ehrman et al. (2003: 314)¹⁶, οι οποίοι αναφέρουν ότι η βιβλιογραφία η σχετική με τα στιλ μάθησης χρησιμοποιεί τους όρους στιλ μάθησης, γνωστικό στιλ, προσωπικότητα, αντιληπτικές προτιμήσεις, τροπικότητα και άλλους μάλλον χαλαρά και συχνά εναλλακτικά. Στον αντίποδα ο Dornyei (2005: 124) αναφέρει κατηγορηματικά ότι αν και χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι το ίδιο πράγμα. Ο ίδιος φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη του Rayner (2000 στο Dornyei, 2005: 124), σύμφωνα με την οποία το γνωστικό στιλ αποτελεί τον πυρήνα του στιλ μάθησης και το οποίο θεωρείται ένας εν μέρει βιολογικά προδιαγεγραμμένος και διεισδυτικός τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών και των καταστάσεων. Ο ίδιος, ο Rayner, αργότερα (2001: 2173), εξέφρασε τη θέση ότι τα άτομα κατέχουν έναν προσωπικό τρόπο σκέψης (γνωστικό στιλ) ή μάθησης (στιλ μάθησης).¹⁷ Πολύ κοντά σε αυτήν την προσέγγιση βρίσκεται αυτή του Brown (2000), σύμφωνα με την οποία, όταν το γνωστικό στιλ, αυτή δηλαδή η σταθερή, εσωτερική διάσταση σύμφωνα με την οποία, το άτομο σκέφτεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, εφαρμόζεται σε περιβάλλον μάθησης, συνδυάζεται και με άλλους συναισθηματικούς, φυσιολογικούς και συμπεριφοριστικούς παράγοντες, και τότε αναφερόμαστε σε αυτό ως στιλ μάθησης. Υπάρχει, όμως, και η άποψη την οποία διατυπώνουν οι Oxford et al. (1992) και συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές,¹⁸ οι οποίοι αντιλαμβάνονται το στιλ μάθησης σαν ένα γενικότερο πλαίσιο, σαν μια ομπρέλα, που εμφανίζει τέσσερις μορφές, άμεσα σχετιζόμενες μεταξύ τους: τη γνωστική, τη συναισθηματική, τη φυσιολογική και τη συμπεριφοριστική. Αυτή η γνωστική μορφή του στιλ μάθησης πολλές φορές ονομάζεται και γνωστικό στιλ και περιλαμβάνει τα προτιμώμενα πρότυπα της νοητικής λειτουργίας. Βέβαια, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι και αυτή η άποψη δεν παρεκκλίνει πολύ από την πρώτη καθώς και πάλι το στιλ μάθησης θα μπορούσε να περικλείει την έννοια του γνωστικού στιλ, χωρίς απλά να τονίζει τη «σταθερότητα» και «αμεταβλητότητα» του. Στο στοιχείο της σταθερότητας αναφέρεται ο Keefe (1979) στον ορισμό του, που προαναφέρθηκε,

¹⁶ «Literature on learning styles uses the terms learning style, cognitive style, personality type, sensory preference, modality, and others rather loosely and often interchangeably».

¹⁷ «... the suggestion that individuals possess a personal way of thinking (cognitive style) or learning (learning style).»

¹⁸ Ενδεικτικά αναφέρονται οι Willing (1988) και Wallace & Oxford (1992).

αποδίδοντας όμως αυτό το χαρακτηριστικό όχι μόνο στα γνωστικά αλλά και στα φυσιολογικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία ονομάζει «σταθερούς δείκτες». Η δική μας άποψη συμπίπτει με αυτή του Dornyei, ότι δηλαδή πρόκειται για δύο διαφορετικούς παράγοντες, ενώ είμαστε σκεπτικοί ως προς το εάν οι εγκεφαλικές λειτουργίες, στις οποίες παραπέμπουν τα στιλ αποτελούν μέρος συνειδητών αποφάσεων ή εντολών του ατόμου ή εγκεφαλικών λειτουργιών, για τις οποίες δεν έχει ακόμη καταγραφεί η προέλευσή ή οι επιρροές. Η σταθερότητα, που αποδίδεται στο γνωστικό στιλ φαίνεται και στο μοντέλο της Curry (1983), όπου το εσωτερικό επίπεδο του γνωστικού στιλ είναι πιο σταθερό και πιο σημαντικό στη διαδικασία της μάθησης,¹⁹ όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 3 Μοντέλο της Curry (1983), όπως αναφέρεται στους Coffield et al, 2004: 8

Η McLoughin (1999: 2), θέλοντας να διαχωρίσει το στιλ μάθησης από το γνωστικό στιλ, όρισε το στιλ μάθησης ως ένα συνήθη και ευκρινή τρόπο απόκτησης της γνώσης και το γνωστικό στιλ ως ένα συστηματικό και συνήθη τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης των πληροφοριών. Σε αυτήν την προσέγγιση, της McLoughin, δεν μελετάται η μεταξύ τους σχέση αλλά το σημείο της διαφοροποίησης τους τοποθετώντας τα στιλ μάθησης πιο κοντά στην έννοια της προτίμησης και τα γνωστικά στιλ πιο κοντά στην συστηματικότητα (consistency). Από την προοπτική μιας ψυχολογικής θεωρίας ο Messick (1984: 5) περιγράφει τα γνωστικά στιλ ως τυπικούς τρόπους αντίληψης, ανάκλησης, σκέψης και διαχείρισης προβλημάτων. Η χρήση του επιθέτου “typical” προσδιορίζει και πάλι την έννοια της συστηματικότητας η οποία εμφανίζεται και στον αρχικό ορισμό του Allport με τον όρο “consistent”.

Μια άλλη προσέγγιση εστιάζει στην ίδια τη γνωστική επεξεργασία και συνεπώς την επίδοση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, και την αποδίδει σε δύο κύρια συστατικά, την ικανότητα και το στιλ. Ο Messick (1994), προσπάθησε να τα διαχωρίσει, υποστηρίζοντας ότι οι ικανότητες σχετίζονται με το περιεχόμενο και το επίπεδο της γνώσης, δηλαδή *το τι και το πόσο*, ενώ τα στιλ σχετίζονται με τον τρόπο απόκτησης της γνώσης, *το πώς*. Εδώ θα μπορούσαμε να βασίσουμε και την υπόθεση ότι η επίδοση ενός υποκειμένου σε ένα γνωστικό τεστ επηρεάζεται και από τη γνώση και από το στιλ των υποκειμένων. Με τον όρο «γνωστικά στιλ» εννοούμε τους χαρακτηριστικούς τρόπους αντίληψης, μνήμης, σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Όπως ανέφερε και ο Messick (1993), τα παραπάνω αποτελούν το αποτέλεσμα ατομικών διαφορών στον τρόπο οργάνωσης και επεξεργασίας της πληροφορίας και των εμπειριών. Σύμφωνα με αυτήν την τελευταία προσέγγιση, το γνωστικό στιλ συσχετίζεται με τον τύπο και τον τρόπο της γνωστικής δραστηριότητας (π.χ. τρόπος σκέψης, τρόπος αντίληψης, τρόπος μνημόνευσης) και όχι με το περιεχόμενό της.

Σε γενικές γραμμές και βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας που μελετήθηκε, στα πλαίσια αυτού του εγχειριδίου θα προσεγγίσουμε το γνωστικό στιλ ως μια δομή άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο προσέγγισης

¹⁹ «...the inner layer of cognitive personality style is both more stable (and therefore less easily modified or changed) and more significant in complex learning, while the outer layer of instructional preferences is easier to modify and influence, but less important in learning.»(Coffield, 2004: 8)

και διαχείρισης του γνωστικού περιεχομένου, η οποία σε περιστάσεις μάθησης γίνεται αντιληπτό (χωρίς απαραίτητα να είναι) ως τμήμα του μαθησιακού στυλ, το οποίο περιλαμβάνει το γνωστικό μαζί με το συναισθηματικό και ψυχολογικό στυλ. Γι' αυτό και ως μαθησιακά στυλ (σε αυτήν την περίπτωση) μπορούν να θεωρηθούν και κάποια προφίλ της προσωπικότητας ή κάποιες προτιμήσεις στην αντίληψη (*perception*) των πληροφοριών αλλά και τα γνωστικά στυλ. Στο ακόλουθο υποκεφάλαιο θα παρουσιάσουμε κάποιες τυπολογίες των στυλ μάθησης και φυσικά των γνωστικών στυλ. Θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε αυτές τις κατηγοριοποιήσεις ανεξάρτητα από το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο εκφράστηκαν, εστιάζοντας στην κατηγοριοποίηση και το γενικότερο χαρακτηρισμό τους.

3.3. Γενικές Τυπολογίες των Στυλ Μάθησης

Θα ξεκινήσουμε με τις γενικότερες τυπολογίες των στυλ μάθησης ως μια ευρύτερη έννοια στο πεδίο της μάθησης (και όχι της σκέψης ή της εργασίας). Τα στυλ μάθησης έχουν συνδεθεί και έχουν εξεταστεί ερευνητικά μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί πολυάριθμες τυπολογίες. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά και οι Leaver, Ehrman και Shekhtman (2005: 66)²⁰ τα στυλ μάθησης βγαίνουν σε πολλές «γεύσεις». Θα ξεκινήσουμε από κάποιες γενικές τυπολογίες των στυλ μάθησης, οι οποίες φαίνεται να περιλαμβάνουν ως μια επιμέρους και συστατική μεταβλητή, το γνωστικό στυλ. Ενδεικτικά στον Πίνακα 7 αναφέρονται κάποιες διχοτομίες των στυλ μάθησης οι οποίες παρουσιάζονται πάνω σε ένα συνεχές, καθώς το στυλ μάθησης δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που ή το έχει ή δεν το έχει κάποιος, είναι ένα χαρακτηριστικό, που ανάλογα με το βαθμό στον οποίο το προτιμά κάποιος μπορεί να επικρατήσει συγκριτικά με άλλα ψυχολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά.²¹ Η Oxford (2003) συγκεκριμένα, αναφέρει ότι τα στυλ μάθησης δεν αποτελούν «διχοτομικά» χαρακτηριστικά, δεν εκφράζονται με την έννοια του μαύρου-άσπρου ή ότι υπάρχει ή δεν υπάρχει και υποστηρίζει τη λειτουργία τους πάνω σε ένα συνεχές ή σε πολλαπλά με αλληλοεμπλεκόμενα συνεχή.

Πίνακας 7 Διχοτομίες Στυλ Μάθησης

Εξαρτημένος από το πεδίο		Ανεξάρτητος από το πεδίο
Σφαιρικός		Αναλυτικός
Παρορμητικός		Στοχαστικός
Αποκλίνων		Συγκλίνων
Ακουστικός		Οπτικός
Νύχτα, δροσιά, ημίφως		Μέρα, ζέστη, φωτεινά
Ομαδικός	↔	Ατομικός
Εσωστρεφής	...continuum...	Εξωστρεφής
Διαισθητικός		Λογικός
Συναισθηματικός		Σκεπτικός
Διορατικός		Κριτικός
Δεξί ημισφαίριο		Αριστερό ημισφαίριο
Ενεργητικός		Θεωρητικός
Κλειστός		Ανοιχτός

Οι παραπάνω διχοτομίες δεν υπάρχουν ως μεμονωμένες περιπτώσεις αλλά εντάσσονται σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες δεν είναι δεδομένες και ευρέως αποδεκτές από όλους τους ερευνητές. Υπάρχουν διάφορες προτεινόμενες κατηγορίες και εμείς θα παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες από αυτές και κυρίως αυτές που παρουσιάζονται στο πεδίο της γλωσσικής εκμάθησης και αξιολόγησης.

Τα στυλ μάθησης έχουν συνδεθεί και έχουν εξεταστεί ερευνητικά μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής μαθησιακής διαδικασίας και στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί πολυάριθμες τυπολογίες.

Η Psaltou-Joycey (2010: 102) διαχωρίζει τα στυλ μάθησης σε τρεις κατηγορίες (αναφερόμενη και στη σχετική βιβλιογραφία των Reid (1995: ix-xiii) και Leaver, Ehrman & Skekhtman (2005: 65) και είναι οι ακόλουθες.²²

²⁰“Learning styles come in several flavors”.

²¹Παρόμοια καταγραφή βρίσκει κάποιος στο Coffield et al. (2004: 64).

²²Η αγγλική εκδοχή των όρων από την Psaltou-Joycey (2010:102) είναι “Sensory style preferences, Personality-psychological type styles, Cognitive styles”.

- Οι προτιμήσεις, που βασίζονται στα αισθητηριακά στίλ και αναφέρονται στους τρόπους, που ένας μαθητής αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες και σε παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν τις περιβαλλοντικές του ανάγκες
- Τα στίλ προσωπικότητας (ψυχολογικού τύπου), τα οποία εστιάζουν σε συναισθηματικούς τρόπους, που διαμορφώνουν την προσωπικότητα.
- Τα γνωστικά στίλ, τα οποία αναφέρονται σε ατομικές διαφοροποιήσεις της σκέψης, που διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε και επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες, σκεφτόμαστε, λύνουμε προβλήματα και ανακαλούμε τις πληροφορίες.

H Reid (1995: ix)²³, η οποία ασχολήθηκε εκτενώς με το θέμα στα πλαίσια της γλωσσικής εκμάθησης, σε μια κατηγοριοποίηση σε άμεση αντιστοιχία με την παραπάνω, ξεχωρίζει τρεις βασικές κατηγορίες στην έρευνα των στίλ μάθησης: Τα γνωστικά στίλ μάθησης, τα αισθητηριακά στίλ μάθησης και τα στίλ μάθησης προσωπικότητας εντοπίζοντας και τις παρατιθέμενες διχοτομίες.²⁴

- **Γνωστικά Μαθησιακά Στίλ**

Ο ανεξάρτητος/εξαρτημένος από το πεδίο (field-independent/field-dependent)

Ο μαθητής ο εξαρτώμενος από το πεδίο μαθαίνει πιο αποτελεσματικά βήμα-βήμα ή διαδοχικά αρχίζοντας με την ανάλυση γεγονότων και προχωρώντας στις ιδέες (βλέπει τα δέντρα αντί για το δάσος). Ο μαθητής ο ανεξάρτητος από το πεδίο μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα στο συγκεκριμένο, ολιστικά, διαισθητικά και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στις ανθρώπινες σχέσεις και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (βλέπει το δάσος αντί για τα δέντρα). Όπως αναφέρουν οι Oxford και Anderson (1995: 205), σύμφωνα με τους Witkinetal. (1977), οι εξαρτημένοι από το πεδίο αντιλαμβάνονται αναλυτικά τις πληροφορίες.

Αναλυτικός/Σφαιρικός (global-analytic)

Ο αναλυτικός τύπος μαθητή μαθαίνει πιο αποτελεσματικά ατομικά, προτιμά να θέτει τους δικούς του στόχους και αντιδρά καλύτερα σε μια διαδοχική, γραμμική, βήμα-βήμα παρουσίαση του υλικού. Ο σφαιρικός τύπος μαθητή μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από υπαρκτές εμπειρίες και μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους.

Σκεπτικός/Αυθόρμητος (reflective-impulsive)

Ο σκεπτικός τύπος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά, όταν έχει το χρόνο να σκεφτεί τις επιλογές πριν απαντήσει (είναι μαθητές πιο ακριβείς στη χρήση της γλώσσας). Ο αυθόρμητος τύπος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά, όταν είναι σε θέση να απαντάει αμέσως και παρορμητικά και να ρισκάρει (μαθητές με μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια). Αυτή η διάσταση των στίλ μάθησης συνδέεται με την ταχύτητα και την ακρίβεια του αποτελέσματος. Όπως αναφέρουν οι Oxford & Anderson (1995: 206), οι αυθόρμητοι τύποι είναι γρήγοροι και ανακριβείς. Είναι πιο σφαιρικοί και αποδέχονται χωρίς κριτική σκέψη αυτό, που τους δίνεται. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι από την άλλη άκρη του συνεχούς, οι στοχαστικοί είναι αργοί και ακριβείς. Είναι πιο αναλυτικοί και προτιμούν συστηματική αναλυτική ανάλυση των δεδομένων.

- **Αισθητηριακά Στίλ Μάθησης**

Αντιληπτικά (Perceptual)

Ακουστικός τύπος: μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από το αυτί (ακοή)

Οπτικός τύπος: μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από τα μάτια (όραση)

Απτικός τύπος: μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από το άγγιγμα (αφή)

Κινησθητικός τύπος: μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από την ολοκληρωτική σωματική εμπειρία (κίνηση όλου του σώματος)

Περιβαλλοντικά (Environmental)

Υλικός/σωματικός τύπος: μαθαίνει πιο αποτελεσματικά όταν λαμβάνονται υπόψη μεταβλητές όπως η θερμοκρασία, ο ήχος, το φως, το φαγητό, η κινητικότητα, ο χρόνος, οι διακανονισμοί της τάξης και της μελέτης.

- **Συναισθηματικά Στίλ Μάθησης και Στίλ Προσωπικότητας**

Εξωστρέφεια/Εσωστρέφεια (Extraversion-Introversion)

Ο εξωστρεφής μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσω συγκεκριμένων εμπειριών, επαφών με τον έξω κόσμο και των σχέσεων με τους άλλους. Ο εσωστρεφής μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά ατομικά και ανεξάρτητα ιδιαίτερα, όταν σχετίζεται με ιδέες και έννοιες.

Λογικός/Διαισθητικός (Sensing-Perception)

²³Βλ. Σχετικά και Ehrman & Oxford (1990); Ehrman (1996); Reid (1995).

²⁴ Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρούνται διχοτομίες και μόνο έναν διαχωρισμό με τέσσερις υποκατηγορίες (ακουστικός, οπτικός, απτικός, κινησθητικός).

Ο λογικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά από αναφορές παρατηρήσιμων γεγονότων και συμβάντων με τη χρήση του ήχου, της όρασης, της κίνησης και της αφής, ακολουθώντας ένα γραμμικό, συνεχή και λογικό τρόπο μάθησης. Προτιμά πραγματικό, λογικό ερέθισμα. Ο διαισθητικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά από σημαντικές εμπειρίες και μέσα από τη σχέση του με άλλους και σύμφωνα με τους Oxford και Anderson (1995: 207) επιχειρεί να μαντέψει, να προβλέψει και να προσπαθήσει να καλύψει το κενό των γνώσεών του στις περιπτώσεις, που δεν ξέρει.

Σκεπτικός/Συναισθηματικός (Thinking-Feeling)

Ο σκεπτικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από απρόσωπες καταστάσεις και λογικές συνέπειες. Ο συναισθηματικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από εξατομικευμένες εμπειρίες και κοινωνικές αξίες.

Κριτικός/Διορατικός (Judging-Perceiving)

Ο κριτικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από την αμφισβήτηση, ανάλυση και διαδικασίες, που ολοκληρώνονται. Ο διορατικός μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά μέσα από τη διαπραγμάτευση, το συναίσθημα και επαγωγικές διαδικασίες. Η βασική μεταβλητή σε αυτή τη διάσταση των στιλ είναι η ανοχή της αμφιβολίας. Οι κλειστοί-κριτικοί/υπολογιστικοί τύποι αντιπαθούν την αμφιβολία, την αβεβαιότητα και την ασάφεια και γι' αυτό βιάζονται να καταλήξουν σε βιαστικά και επιπόλαια συμπεράσματα σχετικά με γραμματικούς κανόνες ή θέματα ανάγνωσης. Οι ανοιχτοί-διορατικοί μπορούν να αντέξουν τις αμφιβολίες και μπορούν να αντιμετωπίσουν λιγότερο δομημένες δραστηριότητες και καινοτόμα μάθηση. Όπως αναφέρουν οι Oxford και Anderson (1995: 206), δεν ανησυχούν, όταν δεν καταλαβαίνουν τα πάντα και δεν αισθάνονται την ανάγκη να βγάλουν βιαστικά συμπεράσματα. Προσανατολισμός στο *closure*. Πόσο πολύ κάποιος χρειάζεται τη σαφήνεια, όπως συγκεκριμένες οδηγίες, γραμματικούς κανόνες ή *closure* στις δραστηριότητες. Κάποιοι άνθρωποι έχουν μικρότερη ικανότητα στο να ασχολούνται με λιγότερο δομημένες δοκιμασίες και λιγότερο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας

Δεξί/Αριστερό Ημισφαίριο (Left/Right-brained)

Οι μαθητές του αριστερού ημισφαιρίου τείνουν προς τον οπτικό, αναλυτικό, στοχαστικό και αυτοδύναμο τρόπο μάθησης. Ο μαθητής του δεξιού ημισφαιρίου τείνει προς το ακουστικό, σφαιρικό, αυθόρμητο και διαδραστικό τρόπο μάθησης.

Παρόμοια κατηγοριοποίηση συναντάμε στους Oxford et al. (1992), οι οποίοι αναφέρουν τέσσερις κεντρικές διαστάσεις στα στιλ μάθησης της ξένης γλώσσας: τα γνωστικά, δηλαδή τους προτιμώμενους ή συνήθεις τρόπους διανοητικής λειτουργίας, τα συναισθηματικά, τα σχετικά με στάσεις και ενδιαφέροντα, τα φυσιολογικά, δηλαδή τις αισθητηριακές τάσεις και τα συμπεριφορικά ενώ κάπως αντίστοιχα οι Oxford και Scarcella (1992) τα διαχωρίζουν με βάση τις αισθητηριακές προτιμήσεις, τον κλειστό/ανοιχτό προσανατολισμό, τον αναλυτικό/σφαιρικό τύπο και το διαισθητικό/λογικό.

Οι Oxford et al. (1992: 441), εκτός από την διαπίστωσή τους ότι υπάρχουν τουλάχιστον 20 διχοτομίες²⁵ των στιλ, εντοπίζουν ανάμεσά τους και εκείνες, που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικότερες για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και είναι οι ακόλουθες:

- Σφαιρικός/Αναλυτικός
- Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο
- Συναισθηματικός/Σκεπτικός
- Παρορμητικός/Στοχαστικός
- Διαισθητικός/Πρακτικός
- Κλειστός/Ανοιχτός
- Εξωστρεφής/Εσωστρεφής
- Οπτικός/Ακουστικός/Απτικός

Υπάρχουν κάποιες ψυχολογικές δομές, οι οποίες βρίσκονται ανάμεσα στην προσωπικότητα και στο στιλ μάθησης και στα πλαίσια της παρούσας μελέτης τα εκλαμβάνουμε ως στιλ μάθησης άμεσα συνδεδεμένα με την προσωπικότητα. Ενδεικτικά ο Dornyei (2005: 123) αναφέρει τη διχοτομία εξωστρεφής/εσωστρεφής, μια πολύ γνωστή διχοτομία, η οποία προτάθηκε από τον Ελβετό ψυχολόγο Carl Jung και υπάρχει σχεδόν σε όλες τις ταξινομίες των στιλ και έχουμε ήδη αναφερθεί στην κατηγοριοποίηση της Reid λίγο παραπάνω στα συναισθηματικά στιλ ή στιλ προσωπικότητας. Επίσης οι ψυχολογικές εκείνες δομές, που αποτελούν το Myers-Briggs Type Indicator, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως ως διχοτομίες των στιλ μάθησης. Αναλυτική αναφορά στο συγκεκριμένο εργαλείο θα πραγματοποιηθεί στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

²⁵ Και μια τριχοτομία.

Ένας από τους πρωτοπόρους ερευνητές του χώρου, που δεν επικεντρώθηκε στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά η θεωρία του εφαρμόστηκε στο χώρο, είναι και ο Kolb (1984, όπως αναφέρει ο Dornyei, 2005: 129), ο οποίος διατύπωσε μια από τις πιο γνωστές θεωρίες των στυλ μάθησης με δύο βασικές διαστάσεις: συγκεκριμένη/αφηρημένη σκέψη και ενεργή/στοχαστική επεξεργασία της πληροφορίας. Από αυτές τις δύο διαστάσεις προκύπτουν τέσσερις μαθησιακοί τύποι: *divergers* (συγκεκριμένοι και στοχαστικοί), *convergers* (αφηρημένοι και ενεργοί), *assimilators* (αφηρημένοι και στοχαστικοί), *accommodators* (συγκεκριμένοι και ενεργοί).

Τέλος, υπάρχει άλλο ένα προφίλ, που εξετάζεται αναλυτικά από την Ely (1989 όπως αναφέρουν οι Ehrman και Oxford, 1995: 69) είναι η ανοχή της αμφιβολίας,²⁶ δηλαδή η αποδοχή συγκεκριμένων καταστάσεων. Κάποιοι ερευνητές, όπως η Reid (1995), τοποθετούν την ανοχή της αμφιβολίας κάτω από την ομπρέλα των στυλ μάθησης ενώ άλλοι, όπως η Ehrman και η Oxford (1995: 69) το εξετάζουν σαν μια ξεχωριστή παράμετρο άμεσα συνδεδεμένη με την ανάληψη ρίσκου/κινδύνου. Εκείνοι, οι οποίοι μπορούν να αντέξουν την αμφιβολία και τις μπερδεμένες καταστάσεις είναι πιθανό, σύμφωνα με τις ίδιες (Ehrman & Oxford, 1995: 69), να ρισκάρουν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, κάτι που θεωρούν σημαντικό για την πρόοδο των μαθητών ενώ από την άλλη εκείνοι, που αποφεύγουν τα ρίσκα επηρεάζονται από την κριτική των άλλων ή και από τη δική τους αυτοκριτική και θέτουν περιορισμούς στη χρήση της γλώσσας.

Μετά τις πιο ευρείες τυπολογίες, που προηγήθηκαν στο πεδίο των στυλ και πιο συγκεκριμένα των στυλ μάθησης, θα αναφερθούμε σε κάποιες τυπολογίες και διχοτομίες που εμφανίζεται να υποδιαιρείται το γνωστικό στυλ είτε ενσωματωμένο εννοιολογικά στο στυλ μάθησης σε εφαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα είτε ως αυτόνομη έννοια γνωστικής συμπεριφοράς, σκέψης και διαχείρισης. Το γνωστικό στυλ κυρίως αναφέρεται στο ξεχωριστό τρόπο, με το οποίο ο καθένας επεξεργάζεται τις πληροφορίες, που δέχεται. Υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί προσδιορισμοί του γνωστικού στυλ, καθώς διαφορετικοί επιστήμονες εμβαθύνουν σε διαφορετικές πτυχές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής διχοτομίες: σφαιρικός/αναλυτικός, λογικός/δισθητικός, στοχαστικός/αυθόρμητος, εξαρτημένος/μη εξαρτημένος από το πεδίο. Η διχοτομία *Fielddependence/independence* (εξάρτηση από το πεδίο/μη εξάρτηση από το πεδίο) είναι η πιο γνωστή διχοτομία για το γνωστικό στυλ (Witkin et al., 1977). Το πεδίο μπορεί να είναι αντιληπτό ή αφηρημένο, όπως για παράδειγμα το σύνολο κάποιων ιδεών, σκέψεων ή συναισθημάτων, από τα οποία θα πρέπει να γίνουν αντιληπτά κάποια συγκεκριμένα υποσύνολα.

Σταθμός στη μελέτη του γνωστικού στυλ αποτέλεσε η έρευνα του Witkin και των συνεργατών του πάνω στην εξάρτηση από το πεδίο/μη εξάρτηση από το πεδίο. Μετά από αυτούς ανιχνεύθηκαν πάνω από 20 συνολικά (όπως αναφέρει ο Dornyei, 2005: 125) διαστάσεις του γνωστικού στυλ, η εγκυρότητα πολλών εκ των οποίων αμφισβητήθηκε. Η διάσταση FD/FI αναφέρεται στην τάση, που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι για αναλυτική ή γενική προσέγγιση ενός θέματος. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, που αναφέρονται στη σχέση αυτού του γνωστικού στυλ (FD/FI) και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εξαρτημένοι από το πεδίο (*FieldDependent* (FD) μαθητές προσεγγίζουν πιο γενικά ένα θέμα και προτιμούν να μελετούν μέσα από ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον υιοθετώντας την υπάρχουσα δομή. Αντίθετα, οι ανεξάρτητοι από το πεδίο (*Field Independent* (FI) μαθητές χαρακτηρίζονται από την αναλυτική προσέγγιση τους καθώς και την έμφυτη ικανότητα τους να δημιουργούν δομές σε ένα μη δομημένο περιβάλλον. Ακόμη, οι FI εκπαιδευόμενοι τείνουν να διαθέτουν εσωτερική παρότρυνση και απολαμβάνουν περισσότερο την ατομική μάθηση, σε αντίθεση με τους FD οι οποίοι χρειάζονται περισσότερο τους εξωτερικά ορισμένους στόχους και προτιμούν τη συνεργατική μάθηση (Witkin et al., 1977).

Ο Riding, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές στο πεδίο του γνωστικού στυλ και πρότεινε κάποιες βασικές διαστάσεις του γνωστικού στυλ, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν κάποιες δευτερεύουσες. Οι δύο βασικές κατηγορίες, που έθεσε είναι το λεκτικό-εικονικό στυλ και το ολιστικό-αναλυτικό στυλ, οι οποίες περιλαμβάνουν μια σειρά από υπο-διχοτομίες (δύο στην πρώτη κατηγορία και εννέα στη δεύτερη). Σύμφωνα με τον Riding (2002), οι ολιστικοί τείνουν να βλέπουν τη γενική εικόνα των καταστάσεων, ενώ οι αναλυτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις λεπτομέρειες. Ενδεικτικά αναφέρει ότι οι ολιστικοί θα βοηθηθούν στην κατανόηση ενός κειμένου αν τους παρέχεται ο τίτλος κάτι που δεν συμβαίνει με τους αναλυτικούς. Χαρακτηριστικό των αναλυτικών είναι ότι τείνουν να βλέπουν τις ομοιότητες και όχι τις διαφορές.

Στο πεδίο της γλωσσικής εκμάθησης οι Ehrman και Leaver, στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την έννοια του γνωστικού στυλ, εισήγαγαν ένα θεωρητικό μοντέλο μαζί με ένα εργαλείο μέτρησης του γνωστικού στυλ, στο οποίο προτείνονται δέκα διχοτομίες και μια υπερκείμενή τους, η συνοπτική/εκτενής

²⁶ Ελληνική απόδοση του όρου «*tolerance of ambiguity*».

(*synoptic-ectenic*). Οι ίδιοι (2003: 394)²⁷ αναφέρουν ότι αυτή τους η δουλειά είχε ως αφετηρία την προβληματική, που αφορούσε το διαχωρισμό «σφαιρικός/αναλυτικός» και οδηγούσε σε σύγχυση και λανθασμένες διαγνώσεις.

3.4. Μέτρηση των Στιλ Μάθησης

Σύμφωνα με τον Dornyei (2001: 131), η μέτρηση των στιλ μάθησης αποτελεί την Αχίλλειο πτέρνα της έννοιας και οι Coffield et al. (2004) υποστηρίζουν ότι το τέλει εργαλείο μέτρησης των στιλ μάθησης βρίσκεται στη σφαίρα της φαντασίας. Οι Leaver et al. (2005: 66) αναφέρουν ότι κανείς δεν μπορεί να «δει» ένα στιλ μάθησης. Αντί γι' αυτό παρατηρούνται συμπεριφορές, που μοιάζουν να έχουν κάτι κοινό και καταλήγουμε σε κάποιο στιλ. Αυτή η παρατήρηση δείχνει ακριβώς το πρόβλημα, το γεγονός δηλαδή ότι η καταγραφή και αντιμετώπιση των στιλ γίνεται έμμεσα μέσω εξωτερικών παρατηρήσεων και όχι άμεσα. Σημειώνουμε εδώ την έλλειψη τεχνολογικών εργαλείων, που θα μας επέτρεπαν κάτι ανάλογο.

Όσον αφορά τη μέτρηση των στιλ μάθησης των μαθητών, ο πιο συνήθης και πρακτικός τρόπος είναι η γραπτή έρευνα, δηλαδή η χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται από τα υποκείμενα. Επιπλέον οι συνεντεύξεις αλλά και η παρατήρηση είναι μέθοδοι ερευνητικής προσέγγισης του θέματος των στιλ. Η προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίων συνεπάγεται και όλα τα προβλήματα στην χρήση ανάλογων εργαλείων, δηλαδή ότι στο εργαλείο αυτό καταγράφονται οι απόψεις στην ουσία των ερωτηθέντων και όχι η πραγματικότητα, επιπλέον του γεγονότος ότι απαραίτητο προαπαιτούμενο είναι γνώση των ερωτηθέντων για τις εγκεφαλικές λειτουργίες, που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλό τους (βλ. σχετική συζήτηση στο πρώτο κεφάλαιο), και η διάθεσή τους να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, όπως είναι και όχι όπως θα ήθελαν ή νομίζουν ότι είναι (βλ. σχετικά ερωτήματα στα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιούνται παρακάτω). Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση από την άλλη μεριά έχουν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα. Σε αυτές ερμηνεύονται οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων από ειδικούς με αποτέλεσμα να καταλήγουμε και πάλι στην καταγραφή απόψεων ή εκτιμήσεων, που μπορεί να έχουν ως στόχο την επιβράβευση των αρχικών υποθέσεων και πιθανώς να απέχουν από την πραγματικότητα. Ένας συνδυασμός και των τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα συντελούσε σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Στη σχετική βιβλιογραφία θα βρει κανείς πολυάριθμα ερωτηματολόγια και λίστες ελέγχου, τα οποία προτείνονται για την ανίχνευση και καταγραφή των στιλ μάθησης.²⁸ Αυτά είναι δύο ειδών: το ένα είδος ζητά από τα υποκείμενα να αναφέρουν/περιγράψουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις γνωστικές τους λειτουργίες, τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσω μιας σειράς δηλώσεων αυτοαναφοράς. Το δεύτερο είδος εργαλείων ζητά από τα υποκείμενα να πραγματοποιήσουν τα ίδια σύντομες δραστηριότητες επεξεργασίας της πληροφορίας, και κατόπιν ο τρόπος αντίδρασης και συμπεριφοράς τους αναλύεται από τους ερευνητές και εξάγονται συμπεράσματα.

Σε προβλήματα των ευρημάτων, που αντλήθηκαν μέσα από τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (*self-report*) και μπορεί να επηρεάζονται και από κάποιο είδος μεροληψίας αναφέρεται και ο Anastasi (1988, όπως αναφέρεται στους Ehrman και Oxford, 1995: 73) με τον ακρωνύμιο SDRB (*social desirability response bias*), η οποία προσδιορίζεται ως η τάση των υποκειμένων να δίνουν απαντήσεις με έναν τρόπο, που πιστεύουν ότι θα άρεσε στον ερευνητή και να φανούν κοινωνικά αποδεκτά καλά άτομα. Υπάρχουν βέβαια τακτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές, που δοκιμάζουν να καταρρίψουν ή να αποδυναμώσουν έναν ισχυρισμό, όπως ο παραπάνω. Ένα επιχείρημα είναι ότι από την αρχή τα υποκείμενα ξέρουν ότι οι απαντήσεις, που θα δώσουν δεν θα επηρεάσουν την επίδοσή τους ή οτιδήποτε άλλο και τα ευρήματα θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς και για τίποτε άλλο. Επιπλέον, τους διευκρινίζεται από την αρχή ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και οι επιλογές τους υποδεικνύουν μόνο προτιμήσεις. Ένας άλλος περιορισμός είναι εκείνος, που θέτει υπό αμφισβήτηση την όλη διαδικασία καθώς δεν είναι σίγουρο αν οι δηλώσεις αυτοαναφοράς περιγράφουν την πραγματική διαδικασία ή μια ψευδή αντίληψη της πραγματικής διαδικασίας. Σε οποιαδήποτε, όμως, περίπτωση παραμένει το μεγάλο πρόβλημα της έμμεσης διαδικασίας και όχι της άμεσης καταγραφής, που παρουσιάστηκε παραπάνω.

²⁷ «...originated from our dissatisfaction with what was commonly referred to as the 'global-analytic' distinction, which was leading us to misdiagnoses and confusion about the meanings of terms».

²⁸ Στο Coffield et al., 2004 καταγράφονται και αξιολογούνται όργανα εύρεσης των στιλ μάθησης.

3.5. Γενικά Εργαλεία Μέτρησης των Στιλ Μάθησης

Για την επιλογή των κατάλληλων οργάνων μέτρησης πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια. Σε μια τεχνική αναφορά του Markham (2004:15) αναφέρονται τα εξής κριτήρια, που θέτει ο συγγραφέας για την επιλογή οργάνου μέτρησης ανθρώπινης συμπεριφοράς (όπως είναι και τα στιλ μάθησης):

- Το εργαλείο πρέπει να έχει ερευνηθεί όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.
- Προσεκτική μελέτη των ερευνών, που επιχειρούν να το αξιολογήσουν.
- Το εργαλείο θα πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικό υπόβαθρο/μοντέλο, το οποίο θα μπορεί εύκολα να ανιχνευθεί.
- Θα πρέπει να αναφέρεται ερευνητικά και βιβλιογραφικά σε αξιόπιστα επιστημονικά περιοδικά (και όχι μόνο σε ένα που μπορεί να έχει άλλους λόγους να το προβάλλει) και όχι μόνο στο διαδίκτυο ή σε πρακτικά συνεδρίων.
- Θα πρέπει να έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες επιστημονικές περιοχές πέρα από το πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε.

Από τα γενικά εργαλεία μέτρησης των στιλ επιλέξαμε αυτά τα οποία εντοπίστηκε να έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και παρακάτω θα παρουσιάσουμε κάποια από τα βασικά τους στοιχεία.

Ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν εξειδικεύεται στις επιστήμες της γλώσσας, αλλά φαίνεται να αντιμετωπίζει σχετικά ουδέτερα το θέμα της μάθησης είναι το *The Index of Learning Styles*. Το συγκεκριμένο είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώνουν μόνο τους τα υποκείμενα. Αποτελείται από 44 ερωτήματα και σχεδιάστηκε για να υπολογίζει τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου που αναπτύχθηκε 1987 από τους Felder και Linda K. Silverman και περιλαμβάνει τη διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων (*active-reflective*), τη διαδικασία της αντίληψης της πληροφορίας (*sensing-intuitive*), τη λήψη του ερεθίσματος (οπτικό-λεκτικό) και τη διαδικασία της κατανόησης (*sequential-global*). Το Index of Learning Styles (ILS) δημιουργήθηκε το 1991 από τους Richard M. Felder, and Barbara A. Soloman και τοποθετήθηκε στο Διαδίκτυο το 1997. Όταν κάποιος υποβάλλει ένα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο on-line,²⁹ επιστρέφεται αμέσως σε αυτόν ένα προφίλ με το σκορ του σε καθεμιά από τις τέσσερις διαστάσεις, σύντομες επεξηγήσεις, και συνδέσεις σε βιβλιογραφικές αναφορές. Το ILS είναι διαθέσιμο σε όλους όσους επιθυμούν να μάθουν τις προτιμήσεις τους όσον αφορά τη μάθηση. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου επιβεβαιώνεται όχι μόνο από τις πολυάριθμες έρευνες,³⁰ που το έχουν χρησιμοποιήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και από μελέτες, που εξέτασαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα δομής των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου.³¹ Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι πληροί δεδομένα κριτήρια αποδοχής για εργαλεία αυτού του τύπου και γι' αυτό θεωρείται ένα κατάλληλο και στατιστικά αποδεκτό όργανο χαρακτηρισμού των μαθησιακών προτιμήσεων.

Το MBTI, δηλαδή το Myers-Briggs Type Indicator, κατασκευάστηκε το 1962, βασίζεται στη θεωρία του Jung και ανιχνεύει τέσσερις διχοτομίες και δεκαέξι τύπους προσωπικότητας. Το βασικό θέμα, που έχει τεθεί είναι ότι το συγκεκριμένο εργαλείο έχει να κάνει μόνο με τύπους προσωπικότητας και όχι με στιλ μάθησης. Το γεγονός ότι έχει χρησιμοποιηθεί σε μαθησιακές έρευνες και ότι κάποιοι από τους τύπους, που ανιχνεύει συνδέονται με το γνωστικό στιλ, το έχει κάνει να θεωρείται από κάποιους και ως εργαλείο μέτρησης των στιλ. Το πρόβλημα του είναι ότι υπάρχουν ακόμη αμφιβολίες όσον αφορά τη σχέση του με τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης των στιλ μάθησης είναι το Kolb's Learning Style Inventory και του οποίου η αυθεντική μορφή (1976) αποτελείται από εννέα αυτο-περιγραφικά ερωτήματα, όπου σε κάθε ερώτηση αντιστοιχούσαν τέσσερις λέξεις, που έπρεπε να μουν σε σειρά προτίμησης. Η πιο πρόσφατη μορφή του, του 1999, περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήματα, στα οποία αντιστοιχούν όχι τέσσερις λέξεις αλλά σύντομες προτάσεις. Προσπαθώντας ο Kolb να αποδείξει ότι οι κλίμακες του μετράνε στιλ μάθησης απέδειξε ερευνητικά ότι οι διαστάσεις του εργαλείου του συσχετίζονται άμεσα με τα συστατικά του MBTI, το οποίο ξεκίνησε ως ένα ψυχολογικό τεστ, κάποιοι τύποι του σχετίζονται με τα στιλ μάθησης και έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε τέτοιου είδους έρευνες. Παρόλα αυτά το εργαλείο αυτό ακόμα αντιμετωπίζει προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας αν και τριάντα χρόνια έρευνας και κριτικής έχουν οδηγήσει σε μια αρκετά

²⁹<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>

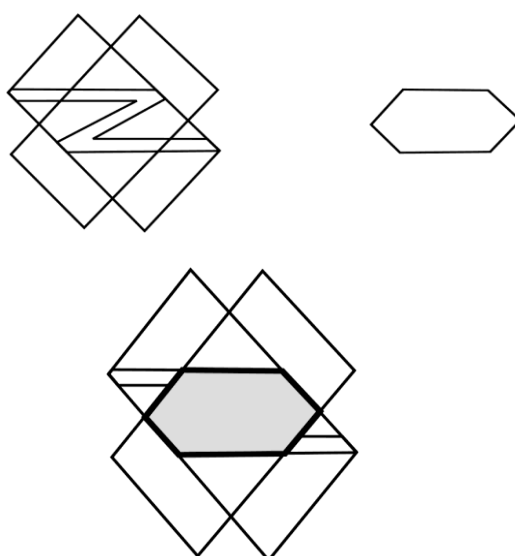
³⁰ Σε υποκείμενα στον ελληνικό χώρο χρησιμοποιήθηκε από τις Platsidou & Metallidou (2009) και από τις Markou & Mouti (2007).

³¹ Βλ. Σχετικά Felder and Spurlin (2005); Zywno (2003); Litzinger et al. (2005); Platsidou & Metallidou (2009).

βελτιωμένη μορφή του. Στην ελληνική πραγματικότητα έχει χρησιμοποιηθεί και μελετηθεί από τους Platsidou & Metallidou (2009) και Andreou et al. (2008).

Οι Honey και Mumford έφτιαξαν το 1982 το Learning Styles Questionnaire, το οποίο ανιχνεύει τέσσερις μαθησιακούς τύπους σε δύο διχοτομίες τις εξής: activist/reflector και theorist/pragmatist. Βασίστηκαν στο μοντέλο του Kolb και δεν υπάρχουν ικανοποιητικά στοιχεία όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου. Μια βασική παράμετρος, που εντοπίζουν οι Coffield et al. (2004) είναι ότι το συγκεκριμένο εργαλείο δεν φαίνεται να έχει κάποια παιδαγωγική προέκταση και χρησιμοποιείται κυρίως στις επιχειρήσεις. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι μια ελληνική προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου έχει χρησιμοποιηθεί από ελληνική ερευνητική ομάδα για την κατασκευή ηλεκτρονικού μαθησιακού υλικού προσαρμοστικού στα στιλ μάθησης, το INSPIRE.

Ένα εργαλείο μέτρησης του γνωστικού στιλ, το οποίο χρησιμοποιείται πολύ συχνά και σε έρευνες των επιστημών της γλώσσας είναι το Group Embedded Figures Test (GEFT) (Witkin et al., 1971). Σε αυτό το τεστ, ζητείται να διακρίνει κανείς την πληροφορία (μια σειρά από απλά σχέδια), η οποία είναι ενσωματωμένη σε ένα πολύπλοκο μεγαλύτερο σχέδιο. Στον παρακάτω πίνακα υπάρχει ένα δείγμα των ερωτημάτων του GEFT (Jantarska, 2006).³²



Σχήμα 4 Δείγμα ερωτημάτων του GEFT

Η επιλογή του συγκεκριμένου οργάνου ανίχνευσης/μέτρησης των στιλ μάθησης υποθέτουμε ότι πραγματοποιείται για τους εξής λόγους:

- Είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο όργανο ανίχνευσης του γνωστικού στιλ (διχοτομία: εξάρτηση/ανεξαρτησία από το πεδίο), το οποίο χρησιμοποιείται στη συντριπτική πλειοψηφία των δημοσιευμένων ερευνών στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και των επιστημών των γλωσσών.
- Υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία, η οποία εξετάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του συγκεκριμένου οργάνου.
- Η πρακτικότητα του, όσον αφορά στη βαθμολόγηση και στη διαδικασία συμπλήρωσης, δηλώνεται εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία.
- Η διαφάνειά του, εύκολα πιστοποιείται καθώς οι πληροφορίες, που διατίθενται είναι κάτι παραπάνω από επαρκείς.

Ένα εργαλείο μέτρησης του γνωστικού στιλ το οποίο μοιάζει πολύ με το GEFT είναι το Riding's Cognitive Style Analysis, το οποίο δεν περιλαμβάνει και πάλι αυτοαναφορές των υποκειμένων, αλλά μετράει την άμεση απόδοσή τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα η διχοτομία ολιστικός-αναλυτικός ανιχνεύεται πάλι μέσα από τη χρήση γεωμετρικών σχημάτων αλλά δύο σημαντικές παράμετροι, που το διαφοροποιούν είναι ότι γίνεται μέσω υπολογιστή και λαμβάνεται υπόψη και ο χρόνος αντίδρασης. Αν και η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του ελέγχθηκαν ερευνητικά και σύμφωνα με το δημιουργό του παρουσιάζει σημαντικά θετικά στοιχεία, όπως η αντικειμενικότητά του, δεν παύει να παρουσιάζει και τα αρνητικά στοιχεία

³²http://filologija.vukhf.lt/9-14/2_92%20Jantarska%20red%20B%20J%20VM.doc

του GEFT, μην πληρώντας προϋποθέσεις, που κρίνονται αναγκαίες τουλάχιστον για τη «φύση» της παρούσας έρευνας.

Ένα ακόμα όργανο μέτρησης του γνωστικού στιλ (διαίσθηση/ανάλυση) είναι το Cognitive Style Index Allinson και Hayes, το οποίο έχει αξιολογηθεί από την διεξοδική έρευνα των Coffield et al. (2004) και πληροί όλα τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας, τα οποία είχαν τεθεί στα πλαίσια της έρευνας. Οι ίδιοι Allinson και Hayes (1996) παρουσιάζουν τα αποτελέσματα τα οποία καθιστούν το όργανο αυτό ένα βάσιμο, έγκυρο και αξιόπιστο όργανο. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο τεστ κατασκευάστηκε ειδικά για διοικητικά στελέχη στον επαγγελματικό χώρο και δεν έχει δοκιμαστεί στο χώρο της μάθησης και της εκπαίδευσης, μια διαδικασία, η οποία θα απαιτούσε και τις σχετικές τροποποιήσεις. Είναι μια ερευνητική προέκταση, η οποία θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να εξεταστεί στο μέλλον.

Από τα παραπάνω εργαλεία αυτό που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε γλωσσολογικές έρευνες είναι το GEFT. Καθώς διαφαίνεται από τα παραπάνω το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορούσε να θεωρηθεί κατάλληλο για την ανίχνευση του γνωστικού στιλ. Παρόλα αυτά καταξιωμένοι γλωσσολόγοι, όπως η Charpele (1995) εγείρουν τις αντιρρήσεις τους όσον αφορά τη χρήση του στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης. Πολύ σημαντική και βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων είναι η έρευνα των Coffield et al. (2004), αλλά δεν περιλαμβάνει εργαλεία τα οποία κατασκευάστηκαν μέσα στα πλαίσια της έρευνας για την ξένη γλώσσα. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι ο Coffield μαζί με τους συνεργάτες του εντόπισαν 71 θεωρίες για τα στιλ μάθησης και επέλεξαν τα 13 πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα για πιο λεπτομερή ανάλυση. Εξέτασαν λοιπόν τα ακόλουθα εργαλεία:

Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI)
Apter's Motivational Style Profile (MSP)
Dunn and Dunn model and instruments of learning styles
Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)
Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD)
Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI)
Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ)
Jackson's Learning Styles Profiler (LSP)
Kolb's Learning Style Inventory (LSI)
Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)
Riding's Cognitive Styles Analysis (CSA)
Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI)
Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS).

Τα παραπάνω εργαλεία εξετάστηκαν ως προς τα ακόλουθα κριτήρια: θεωρητική βάση, ορισμός των όρων, το ίδιο το εργαλείο, τη γνώμη των ίδιων των συγγραφέων, εμπειρικές έρευνες πάνω σε αυτούς τους ισχυρισμούς και πάνω στον αντίκτυπό τους στη μάθηση. Κατέληξαν ότι κανένα από τα πιο διάσημα εργαλεία μέτρησης για τα στιλ δεν έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά διαμέσου ανεξάρτητης έρευνας ώστε να χαρακτηρίζει τη χρήση και τα ευρήματά τους αμφίβολα. Η μελέτη τους είναι πολύ σημαντική, καθώς η μέθοδος και τα κριτήρια αξιολόγησης, που εφαρμόστηκαν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για τα εργαλεία μέτρησης, που χρησιμοποιούνται στις επιστήμες της γλώσσας.

3.6. Εργαλεία Μέτρησης των Στιλ Μάθησης στις Επιστήμες της Γλώσσας

Όπως προαναφέρθηκε από τα ερωτηματολόγια, τα οποία παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, κάποια έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες γύρω από την εκμάθηση και την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, όμως, θα εστιάσουμε σε εκείνα τα εργαλεία, που έχουν κατασκευαστεί αποκλειστικά για χρήση μέσα στη γλωσσική μαθησιακή διαδικασία. Καθώς το πεδίο των στιλ μάθησης είναι ιδιαίτερα ευρύ και εξαπλώνεται σε διάφορους τομείς και επιστήμες εμείς περιορίσαμε την έρευνα μας στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα στιλ μέσα από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Δεν θα καλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα στιλ μέσα από το φάσμα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής αλλά και ούτε από την πλευρά της οικονομίας και της διοίκησης επιχειρήσεων.

Για την επιλογή των κατάλληλων οργάνων μέτρησης πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια. Η βιβλιογραφική έρευνα και ο εντοπισμός εργαλείων μέτρησης των στιλ μάθησης της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε σε άρθρα σε περιοδικά και σε επιστημονικά βιβλία του αντικειμένου. Δεν μελετήθηκε σε βάθος, υλικό, το οποίο εμφανίζεται μόνο στο Διαδίκτυο. Θεωρήσαμε, επίσης, σωστό να

αποκλείσουμε από την καταγραφή και μελέτη μας υλικό, το οποίο παρέχεται έναντι οικονομικού ανταλλάγματος έτσι ώστε να αφήσουμε στην άκρη οποιουδήποτε εμπορικούς σκοπούς.

Η Chappelle (1995: 166) έθεσε τρία βασικά κριτήρια, έχοντας σαν βάση και αφετηρία της την αξιολόγηση ενός ευρέως χρησιμοποιούμενου εργαλείου, του GEFT, και τα οποία κριτήρια θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε αντίστοιχη περίπτωση μέσα στα πλαίσια πάντα της εκμάθησης και αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Πρώτα από όλα υποστηρίζει ότι θα ήταν πιο ακριβές κάποιο εργαλείο, που θα έλεγε πώς και όχι πόσο καλά μπορούν τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Δεν θα έπρεπε να καταγράφονται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά διαφορετικές απαντήσεις.

Ένα δεύτερο κριτήριο εξίσου σημαντικό αναφέρει ότι είναι η ύπαρξη ερωτημάτων, που συνδέονται άμεσα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται από ερευνητές του χώρου της διοίκησης επιχειρήσεων, οι οποίοι θεωρούν ότι το να αναγνωρίζεις γεωμετρικά σχήματα δεν δηλώνει κάτι για τις οργανωτικές επιλογές των υποκειμένων. Ο τελευταίος λόγος, που αναφέρει η Chappelle (1995) είναι ότι τα ίδια τα υποκείμενα δεν αισθάνονται οικεία με τη συμπλήρωση ενός τέτοιου είδους τεστ μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Την άποψη της Chappelle (1995), έρχονται να συμπληρώσουν και οι Leaver et al. (2005: 72-73), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι έννοιες, που εισήχθησαν από τους Witkin και Goodenough σχετίζονταν περισσότερο με τα μαθηματικά παρά με την ξένη γλώσσα. Κάτι αντίστοιχο θα υποθέταμε ότι θα ισχύει και για το ερευνητικό τους εργαλείο, καθώς η ανεξαρτησία από το πεδίο στην ξένη γλώσσα δεν έχει να κάνει με γεωμετρικά σχέδια αλλά με την αυτόματη διαδικασία, που επιτρέπει στο μαθητή να επιλέξει αυτό, που χρειάζεται ή που είναι σημαντικό για εκείνον. Γι' αυτό και οι ίδιοι στο μοντέλο τους, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, αντιμετωπίζουν την ανεξαρτησία από το πεδίο ως προτίμηση και όχι ως ικανότητα και το ανιχνεύουν μέσα από συμπεριφορές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια και μετά από βιβλιογραφική αναζήτηση των υπαρχόντων ερωτηματολογίων των στίλ μάθησης, καταλήξαμε στα σημαντικότερα ερωτηματολόγια τα οποία είναι εξειδικευμένα στις επιστήμες της γλώσσας, τα οποία και επιχειρήσαμε να αποδώσουμε στην ελληνική γλώσσα.

Στο παράρτημα του βιβλίου του για τα ερωτηματολόγια ο Dornyei (2003) αλλά και η Reid (1995) στο δικό της βιβλίο αναφορικά με τα στίλ μάθησης αναφέρουν επιλεγμένα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δημοσιευτεί και ανήκουν στο πεδίο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Ο ίδιος (Dornyei, 2005) κάνει εκτενή αναφορά σε κάποια από αυτά και προσθέτει με πολύ θετικά σχόλια το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire (2002) μαζί με το θεωρητικό υπόβαθρο, που οι ίδιοι ανέπτυξαν. Στον πίνακα, που ακολουθεί υπάρχουν τα ερωτηματολόγια, που ανιχνεύθηκαν από τους Dornyei (2003) και Reid (1995) και στο παράρτημα του εγχειριδίου μας υπάρχουν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια σε δική μας ελληνική απόδοση.

	Dornyei (2003, 2005)	Reid (1995)
Ely (1989) Language Tolerance of Ambiguity Scale	X	X
Lynn O'Brien (1991) Learning Styles Checklist	X	X
Brown (1994) Right/Left-Extroversion/Introversion	X	
Reid (1995) Perceptual Learning Style Questionnaire	X	X
Oxford (1995) Style Analysis Survey	X	X
Cohen, Oxford & Chi (2001) Learning Style Survey	X	
Ehrman & Leaver (2002) E & L Learning Style Questionnaire	X	

Πίνακας 8 Ερωτηματολόγια ανίχνευσης των στίλ μάθησης

Το πρώτο –χρονικά- ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφέρεται στο βιβλίο της Reid (1995) είναι το Second Language Tolerance of Ambiguity Scale του Ely, το οποίο αποτελείται από 12 ερωτήματα, τα οποία πρέπει να απαντηθούν βάση μιας κλίμακας Likert τεσσάρων επιλογών. Σύμφωνα με τη βαθμολόγηση τα υποκείμενα χαρακτηρίζονται ως *more/less tolerant of ambiguity*. Ο «πιο ανεκτικός» αποδίδει καλύτερα, όταν βρίσκεται σε εμπειρικές και ριψοκίνδυνες καταστάσεις, όπως η διάδραση ενώ ο «μη ανεκτικός» χρειάζεται λιγότερο ευέλικτες, πιο δομημένες καταστάσεις εκμάθησης.

Το δεύτερο τεστ είναι το Learning Channel Checklist του Lynn O' Brien (1990 όπως αναφέρει ο Reid, 1995) και το οποίο ανιχνεύει την προτίμηση των υποκειμένων όσον αφορά το μέσο/το δίαυλο της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα ανιχνεύει το αν κάποιος είναι οπτικός, ακουστικός ή απτικός τύπος μαθητή. Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από 36 προτάσεις/περιπτώσεις, στις οποίες το υποκείμενο πρέπει να αποδώσει

το κατά πόσο η καθεμιά αντιπροσωπεύει την προσωπική του συμπεριφορά χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα από το (σχεδόν ποτέ) 1-5 (σχεδόν πάντα). Οι 36 αυτές προτάσεις/περιπτώσεις αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών τριών κατηγοριών, των οπτικών, των ακουστικών και των απτικών και είναι χωρισμένες ανά 12 στις τρεις αυτές κατηγορίες. Η βαθμολόγηση γίνεται με βάση έναν πίνακα, ο οποίος έχει διαχωρισμένες τις 36 αυτές προτάσεις/περιπτώσεις στις 3 κατηγορίες και ανάλογα με το βαθμό σύγκλισης της συμπεριφοράς των υποκειμένων, τους κατατάσσει στην αντίστοιχη κατηγορία. Κατόπιν, οι βαθμολογίες μετατρέπονται σε ποσοστά.

Το τρίτο (Brown, 1994), ανιχνεύει το βαθμό εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας των υποκειμένων μέσω δεκαπέντε ερωτημάτων πολλαπλής επιλογής (με δύο επιλογές). Τα υποκείμενα καλούνται να επιλέξουν το α) ή το β) ανάλογα με το ποιο τους αντιπροσωπεύει περισσότερο στην εκάστοτε περίπτωση. Η βαθμολόγηση αυτού του τεστ γίνεται με βάση έναν πίνακα, όπου σημειώνονται οι απαντήσεις, που δόθηκαν και ανάλογα με τη βαθμολογία, που συγκεντρώνει το κάθε υποκείμενο κατατάσσεται σε μια κλίμακα από το αρκετά εξωστρεφής έως το αρκετά εσωστρεφής. Ο Brown (1994) αναφέρει άλλο ένα εργαλείο, το οποίο ανιχνεύει τους τύπους των ανθρώπων, που χρησιμοποιούν πιο πολύ ή έχουν κυρίαρχο είτε το δεξί είτε το αριστερό ημισφαίριο. Περιλαμβάνει 25 ερωτήματα πολλαπλής επιλογής (με δύο επιλογές). Τα υποκείμενα πρέπει να επιλέξουν το α) ή το β) ανάλογα με το ποιο τους αντιπροσωπεύει περισσότερο στην εκάστοτε περίπτωση. Ο Brown (1991) παραθέτει ακόμα ένα εργαλείο, που ανιχνεύει αυτές τις δύο διαστάσεις και ονομάζεται Learning Styles Checklist. Κάθε ένα από τα 20 ερωτήματα αποτελείται από δύο δηλώσεις/προτάσεις στα άκρα ενός συνεχούς (continuum). Ανάμεσα τους υπάρχει μια πεντάβαθμη κλίμακα. Οι επιλογές 1 και 5 δείχνουν ότι αυτό περιγράφει καλύτερα τον εαυτό τους. Οι επιλογές 2 και 4 υποδηλώνουν κλίση προς το ένα ή το άλλο. Η επιλογή 3 δείχνει ότι δεν υπάρχει κλίση προς καμιά πλευρά.

Ένα άλλο εργαλείο μέτρησης, το οποίο μελετήθηκε είναι το Perceptual Learning Style Preference Survey της Joy Reid (1995), σύμφωνα με το οποίο τα υποκείμενα χαρακτηρίστηκαν ως: Οπτικοί- Ακουστικοί- Απτικοί- Κινησθητικοί και Ομαδικοί- Ατομικοί. Αποτελείται από 30 προτάσεις/περιπτώσεις. Για κάθε περίπτωση δίνεται μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» (5) έως το «διαφωνώ απόλυτα» (1) και τα υποκείμενα επιλέγουν αυτό, που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανιχνεύει έξι τύπους στιλ μάθησης στον κάθε ένα από τους οποίους αντιστοιχούν πέντε ερωτήσεις. Η συνολική βαθμολόγηση γίνεται στο τέλος. Σε κάθε ομάδα ερωτήσεων/μαθησιακό στιλ αποδίδονται οι αριθμητικές τιμές, τα νούμερα προστίθενται και το σύνολο πολλαπλασιάζεται επί δύο. Στο τέλος του ερωτηματολογίου παρέχεται μια κλίμακα, που βοηθάει στον τελικό καθορισμό του ισχυρότερου τύπου στιλ, του ασθενέστερου τύπου καθώς και των τύπων αμελητέας σημασίας.

Το πέμπτο και ιδιαίτερα μακροσκελές ερωτηματολόγιο είναι το Learning and Working Style της Oxford (1990, όπως αναφέρει ο Reid, 1995). Είναι χωρισμένο σε 5 τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν πέντε (5) διαφορετικές κατηγορίες στιλ μάθησης και εργασίας, και το κάθε ένα από αυτά αποτελείται από 20 προτάσεις/περιπτώσεις εκτός από το πρώτο που αποτελείται από 30 (συνολικά 110). Το κάθε τμήμα χωρίζεται σε 2 υποκατηγορίες εκτός από το πρώτο, που χωρίζεται σε τρεις (10 προτάσεις/περιπτώσεις ανά κατηγορία). Για κάθε πρόταση/περίπτωση δίνεται μια τετράβαθμη κλίμακα από το (ποτέ) 0-3 (πάντα) και τα υποκείμενα κυκλώνουν το νούμερο αυτό στην κλίμακα, που αντιστοιχεί στο κατά πόσο η συγκεκριμένη πρόταση/περίπτωση αντιπροσωπεύει το κάθε υποκείμενο. Η βαθμολόγηση γίνεται στο τέλος. Προσθέτοντας τους βαθμούς (ανά υποκατηγορία στιλ, δηλαδή ανά 10 προτάσεις/περιπτώσεις) προκύπτει η βαθμολογία για κάθε υποκατηγορία και αυτά που σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες αποτελούν τα ισχυρά στιλ των υποκειμένων.

Το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire (2002) αποτελείται από 30 ερωτήματα με μια κλίμακα Likert, 9 διαβαθμίσεων. Ο Dornyei (2005) στο βιβλίο του περιγράφει με πολύ θετικά σχόλια αυτό το εργαλείο τονίζοντας το γεγονός ότι βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο, που ανέπτυξαν οι Ehrman και Leaver, για κάθε κλίμακα, του οποίου υπάρχει σχετική βιβλιογραφία εκτός από μια διχοτομία την οποία πρώτοι αυτοί εφαρμόζουν σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι ίδιοι οι κατασκευαστές του, περιγράφουν διεξοδικά το μοντέλο στο βιβλίο τους (Leaver et al., 2005: 70-76) αλλά και σε σχετικό τους άρθρο στο περιοδικό System (Ehrman και Leaver, 2003). Αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στη διατύπωση αυτού του μοντέλου λόγω της σύγχυσης και της δυσαρέσκειας, που επικρατούσε με την ύπαρξη των υπάρχουσών προσεγγίσεων γύρω από τα γνωστικά στιλ.³³ Προσπάθησαν να οργανώσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα προτεινόμενα γνωστικά στιλ γύρω από ένα στρωτό και οργανωμένο μοντέλο με βάσει δύο κυρίαρχους πόλους: τη σύνοψη (ολιστική διαδικασία) και την έκταση (εκτεταμένη/εκτασιακή/εκτενή διαδικασία), οι οποίες με τη σειρά τους

³³ The E&L model originated from dissatisfaction with existing approaches to cognitive styles (Leaver et al., 2005: 70).

αποτελούνται από δέκα γνωστικές υποκατηγορίες η καθεμιά. Όλες αυτές οι υποκατηγορίες είναι οργανωμένες σε διχοτομίες και εκτείνονται πάνω σε ένα συνεχές και ο καθένας μπορεί να βρίσκεται σε οποιαδήποτε θέση πάνω σε αυτό το συνεχές στην κάθε κατηγορία. Καθένας μπορεί να έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ, που απαρτίζεται από δέκα διαφορετικά στίλ, τα οποία μπορούν να μελετηθούν μεμονωμένα ή και συνδυαστικά. Το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver (Ehrman και Leaver Learning Style Questionnaire, 2002)³⁴ βασίζεται στο μοντέλο, που ανέπτυξαν οι ίδιοι (Ehrman και Leaver Construct) και συνοδεύεται και από προτεινόμενο τρόπο επεξεργασίας (scoring key)³⁵.

Το θεωρητικό τους μοντέλο αποτελείται από μια υπερκείμενη διχοτομία τη σύνοψη και την έκταση (Synopsis/Ectasis). Αυτή η υπερκείμενη διχοτομία λειτουργεί σαν ομπρέλα και κάτω από τους δύο πόλους αναπτύσσονται 10 κλίμακες, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Συνοπτικοί	Εκτασιακοί
Ανεξάρτητοι από το πεδίο	Εξαρτημένοι από το πεδίο
Ευαίσθητοι από το πεδίο	Μη ευαίσθητοι από το πεδίο
Εξισωτικοί	Οξείς
Σφαιρικοί	Ειδικοί
Παρορμητικοί	Ανακλαστικοί
Συνθετικοί	Αναλυτικοί
Αναλογικοί	Ψηφιακοί
Πρακτικοί	Θεωρητικοί
Μη σειριακοί	Σειριακοί
Επαγωγικοί	Απαγωγικοί

Πίνακας 9 Διχοτομίες του ερωτηματολογίου των Ehrman&Leaver

Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στη θεωρία των Ehrman et al. (2005: 80), οι οποίοι επισημαίνουν ότι κάθε μια από τις 10 κλίμακες του θεωρητικού μοντέλου είναι ένα συνεχές, μια γραμμή, που στο ένα άκρο της έχει το συνοπτικό χαρακτηριστικό και στο άλλο το εκτενές χαρακτηριστικό και καθένας μπορεί να βρίσκεται σε οποιαδήποτε σημείο πάνω σε αυτή τη γραμμή. Γι' αυτό και τα ερωτήματα απαντώνται βάση μιας κλίμακας από το 1-9, όπου ο καθένας πρέπει να σημειώσει σε ποιο σημείο αυτής της κλίμακας βρίσκεται με βάση το κάθε διπολικό ερώτημα. Τα ερωτήματα είναι 30 (συνολικά 60 διαφορετικές δηλώσεις, καθώς κάθε ερώτημα έχει δύο πόλους), και καταμερίζονται ανά 3 σε κάθε διχοτομία (10 διχοτομίες X 3 ερωτήματα = 30 ερωτήματα). Η υπερκείμενη διχοτομία προκύπτει ποιοτικά, όταν υπάρχει μια ξεκάθαρη θέση των προφίλ σε κάποιον από τους δύο πόλους, το συνοπτικό ή τον εκτενή. Χρησιμοποιώντας τον προτεινόμενο τρόπο επεξεργασίας προκύπτει ένας συνδυασμός 10 διαφορετικών προφίλ και ένας τελικός χαρακτηρισμός σύμφωνα με την υπερκείμενη διχοτομία. Όπως αναφέρουν οι Ehrman et al. (2005: 80), τα προφίλ αυτά, αν ληφθούν υπόψη ως σύνολο, θα προκύψει ένα προφίλ, το οποίο θα είναι διαφορετικό για κάθε άτομο και όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά κάθε μαθητής στην τάξη θα έχει ένα διαφορετικό πολυδιάστατο προφίλ για τον καθένα, καθώς υπάρχει μια πληθώρα σχετικών συνδυασμών. Ένα από τα προτερήματα του συγκεκριμένου εργαλείου είναι το ότι αφήνει περιθώρια επιλογής στον τρόπο προσέγγισης. Η προσέγγιση μπορεί να είναι ιδιαίτερα λεπτομερής, λαμβάνοντας υπόψη και την αλληλεπίδραση των προφίλ, μπορεί να είναι λιγότερο λεπτομερής με το να επικεντρώνεται στο κάθε προφίλ ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και τέλος μπορεί να εξετάσει συνολικά μόνο το διαχωρισμό της υπερκείμενης διχοτομίας, των συνοπτικών και των εκτενών, χωρίς να λάβει υπόψη τους επιμέρους διαχωρισμούς στις υπόλοιπες κλίμακες.

Οι Cohen, Oxford και Chi αναδιαμόρφωσαν και βελτίωσαν το υπάρχον ερωτηματολόγιο της Oxford και παίρνοντας στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver (2002), κατασκεύασαν ένα εργαλείο με περισσότερες κλίμακες από εκείνο της Oxford (έντεκα αντί για έξι) αλλά με λιγότερα ερωτήματα ανά κλίμακα. Επιπλέον εστίασαν σε θέματα που αφορούν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Τα παραπάνω είναι τα πιο γνωστά ερωτηματολόγια ανίχνευσης των στίλ μάθησης, που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία, τη σχετική με τις επιστήμες της γλώσσας. Στο παρακάτω υποκεφάλαιο θα περιορίσουμε την έρευνά μας προκειμένου να εστιάσουμε στα ερωτηματολόγια και τις κλίμακες εκείνες, που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση του γνωστικού στίλ.

³⁴http://www.cambridge.org/resources/0521837510/2127_Leaver%20learning%20styles%20test.DOC

³⁵http://www.cambridge.org/resources/0521837510/2128_Leaver%20scoring%20key.doc

3.7. Ερωτηματολόγια και Κλίμακες Γνωστικού Στιλ

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και η δική μας ερευνητική προσέγγιση αποδίδει στο γνωστικό στιλ μια πιο βαθιά και άμεση σχέση με τη διαδικασία της μάθησης ή και απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Εξετάσαμε, λοιπόν, ποιά από τα παραπάνω εργαλεία μέτρησης των στιλ (που αναπτύχθηκαν μέσα στις επιστήμες της γλώσσας) περιλαμβάνουν και κλίμακες για το γνωστικό στιλ. Αυτά είναι τα εξής: Oxford (1995) SAS, των Cohen/Oxford και Chi (2001) LSS και των Ehrman και Leaver, το LearningStyleQuestionnaire.

Οι κλίμακες/διαστάσεις, που εξετάζουν τα τρία βασικά ερωτηματολόγια, στα οποία καταλήξαμε καθώς περιλαμβάνουν διχοτομίες³⁶ των γνωστικών στιλ είναι οι εξής.:

	SAS (Oxford)	LSS (Cohen, Oxford & Chi)	LSQ (Ehrman &Leaver)
FieldIndependent/FieldDependent Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο		X	X
Random-Intuitive /Sequential-Concrete Τυχαίος-Διαισθητικός/Σειριακός-Συγκεκριμένος	X	X	X
Global/Particular-Analytic Σφαιρικός/Αναλυτικός-Ειδικός	X	X	X
Synthetic/Analytic Συνθετικός/Αναλυτικός		X	X
Analogue/Digital (metaphoric/literal) Αναλογικός/Ψηφιακός (μεταφορικός/κυριολεκτικός)		X	X
Leveling/Sharpening Εξισωτικός/Οξύς		X	X
Impulsive/Reflective Παρορμητικός/Ανακλαστικός		X	X
Concrete/Abstract Πρακτικός/Θεωρητικός		X	X
Inductive/Deductive Επαγωγικός/Απαγωγικός		X	X
Synoptic-Ectenic Συνοπτικός/Εκτασιακός		X	X
Extrovert/Introvert Εξωστρεφής/Εσωστρεφής	X	X	
Visual/Auditory/Hands on Οπτικός/Ακουστικός/Απτικός	X	X	
Close-open Κλειστός/Ανοιχτός	X	X	

Πίνακας 10 Κλίμακες Γνωστικού Στιλ και Στιλ Μάθησης

Το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver (2002), περιλαμβάνει όλες τις κλίμακες του γνωστικού στιλ, τις οποίες και θα εξετάσουμε. Είναι το μόνο από τα τρία, που ανιχνεύει μόνο γνωστικά στιλ καθώς τα άλλα δύο ανιχνεύουν και άλλα προφίλ/στιλ που δεν χαρακτηρίζονται ως γνωστικά.

Η διχοτομία των γνωστικών στιλ, που, όπως προαναφέραμε, έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις επιστήμες της γλώσσας και όχι μόνο, είναι οι *Ανεξάρτητοι* και οι *Εξαρτημένοι από το πεδίο*. Σύμφωνα με τους Witkin et al. (1977), οι ανεξάρτητοι από το πεδίο αντιλαμβάνονται αναλυτικά τις πληροφορίες. Προς την ίδια κατεύθυνση επεκτάθηκε και η Chapelle (1995) και πολλοί άλλοι ερευνητές λόγω της ικανότητας των ανεξάρτητων από το πεδίο να ξεχωρίζουν τα μέρη που απαρτίζουν το σύνολο. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν αρχικά και οι Ehrman και Leaver, υποθέτοντας ότι η ανεξαρτησία από το πεδίο θα σχετιζόταν με τον εκτενή πόλο και τους αναλυτικούς τύπους. Αντίθετα, στην πορεία φάνηκε να συσχετίζεται άμεσα με το συνοπτικό πόλο, που προσδιορίζεται από μη συνειδητές διαδικασίες, καθώς η διαχείριση των πληροφοριών φαίνεται να γίνεται ασυνείδητα και αυτόματα (όπως σημειώσαμε στο πρώτο κεφάλαιο). Οι ανεξάρτητοι από

³⁶Και την τριχοτομία Visual/Auditory/Hands on.

το πεδίο μπορούν να ξεχωρίσουν αυτό, που θεωρούν σημαντικότερο από το συγκεκριμένο, σαν να υπάρχει ένας προβολέας, που εστιάζει σε ένα θέμα. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι δείχνει όχι μόνο την αναλυτική τους ικανότητα αλλά και την ικανότητα σφαιρικής διαχείρισης του συνόλου, που τους επιτρέπει να ξεχωρίζουν την πληροφορία, που χρειάζονται. Οι εξαρτημένοι από το πεδίο δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν αυτά, που θεωρούνται σημαντικότερα, καθώς τα αντιλαμβάνονται όλα μαζί σαν σύνολο και δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν αυτά που τους ενδιαφέρουν περισσότερο μέσα στο ευρύτερο πεδίο. Φαίνεται ότι οι ανεξάρτητοι από το πεδίο μπορούν να διαχειριστούν το ίδιο καλά το σύνολο και τη σφαιρική εικόνα αλλά και τις επιμέρους λεπτομέρειες με μια διαδικασία που πραγματοποιείται αυτόματα, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν οι εξαρτημένοι από το πεδίο. Η Ehrman (1996; 1997) προσδιόρισε την εξάρτηση από το πεδίο ως έλλειψη της ανεξαρτησίας από το πεδίο. Αυτό μπορεί να δώσει ένα προβάδισμα στους ανεξάρτητους από το πεδίο καθώς, εάν υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία μέσα στο συγκεκριμένο, τα οποία δεν γνωρίζουν, θα μπορέσουν με επιτυχία να ξεχωρίσουν αυτά, που γνωρίζουν και να απαντήσουν τα ερωτήματα, τα οποία μπορεί να τεθούν.

Η διχοτομία εκείνων, που παρουσιάζουν *Ενυαισθησία και μη ενυαισθησία προς το πεδίο* είναι πολύ κοντά με την παραπάνω διχοτομία τη σχετική με την ανεξαρτησία από το πεδίο. Ο Dornyei (2005: 147) αναφέρει ότι η διχοτομία αυτή χρησιμοποιήθηκε συχνά ως εναλλακτική της ανεξαρτησίας από το πεδίο ενώ οι Ehrmanetal. (2005), τη χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά ως μια επιπλέον κλίμακα στο μοντέλο τους. Αναφέρουν χαρακτηριστικά (Ehrman et al., 2005: 73), ότι αυτή η διχοτομία επινοήθηκε από τους Ramirez και Castaneda, προκειμένου να ελαφρύνουν την αδύναμη πλευρά της εξάρτησης από το πεδίο, θεωρώντας ότι οι ευαίσθητοι από το πεδίο επεκτείνονται σε όλο το φάσμα της μάθησης και της επικοινωνιακής δραστηριότητας σε ένα πολύ ευρύτερο πεδίο. Ένα βασικό σημείο, που εντοπίζουν είναι η παρουσία ή μη της ώσμωσης, καθώς εκείνοι, που παρουσιάζουν μια ενυαισθησία προς το πεδίο φαίνεται να λειτουργούν βάσει της ώσμωσης και αντιλαμβάνονται ως σύνολο και το συγκεκριμένο και το επιμέρους υλικό. Εκείνοι, που δεν παρουσιάζουν κάποια ενυαισθησία προς το πεδίο δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο και επικεντρώνονται σε ξεχωριστά γλωσσικά στοιχεία. Σίγουρα, όμως, οι δύο παραπάνω διχοτομίες παρουσιάζουν πάρα πολλά κοινά σημεία.

Η διχοτομία *Εξισωτικοί/Οξείς* σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της μνήμης και την επίδρασή της στη μάθηση, πώς δηλαδή τα άτομα αντιλαμβάνονται, αποθηκεύουν και ανακαλούν τις πληροφορίες. Οι εξισωτικοί εντοπίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στις νέες πληροφορίες και στις παλιότερες εμπειρίες και γνώσεις τους και βασίζονται σε ένα συνδυασμό όλων αυτών των πληροφοριών. Οι οξείς μπορούν να αντλήσουν λεπτομέρειες και λεπτές γραμματικές και λεξικές διαφοροποιήσεις καθώς τις αποθηκεύουν ξεχωριστά στη μνήμη τους, αλλά δεν φαίνεται να βασίζονται ιδιαίτερα στη μνήμη τους.

Η διχοτομία *Σφαιρικοί/Αναλυτικοί (ή Ειδικοί)* έχει να κάνει με τη γενική εικόνα και τη σημασία, που δίνουν στις λεπτομέρειες. Οι σφαιρικοί ξεκινούν από τη γενική εικόνα και φτάνουν στις λεπτομέρειες και προσπαθούν να αντιληφθούν τη γενική εικόνα και το γενικό νόημα χωρίς να εστιάζουν στις λεπτομέρειες. Σε αντίθεση με αυτούς οι ειδικοί προτιμούν τις «από κάτω προς τα πάνω διαδικασίες» ξεκινώντας από τις λεπτομέρειες για να φτάσουν στο γενικό νόημα και σε ευρύτερες έννοιες. Χαρακτηριστική μεταφορά, που χρησιμοποιείται συχνά είναι εκείνη, που ισχυρίζεται, ότι οι σφαιρικοί βλέπουν πρώτα το δάσος και μετά τα δέντρα και οι αναλυτικοί βλέπουν πρώτα τα δέντρα και μετά το δάσος.

Η διχοτομία *Παρορμητικοί/Ανακλαστικοί* σχετίζεται άμεσα με την ταχύτητα και την ακρίβεια του αποτελέσματος, σύμφωνα και με την άποψη των Oxford και Anderson (1995), οι οποίοι θεωρούν ότι οι παρορμητικοί είναι γρήγοροι και ανακριβείς σε αντίθεση με τους ανακλαστικούς, οι οποίοι τείνουν να είναι πιο αργοί και ακριβείς καθώς προτιμούν να σκέφτονται πρώτα πριν απαντήσουν. Οι Ehrman και Leaver (2003) δεν θεωρούν ότι κάποιο από τα δύο προφίλ παρουσιάζει σημαντικό προβάδισμα έναντι του άλλου καθώς ξεχωρίζουν επαρκείς και ανεπαρκείς παρορμητικούς αλλά και τους επαρκείς και ανεπαρκείς ανακλαστικούς. Είναι, όμως, μια διχοτομία, η οποία μπορεί να επηρεάσει μεταξύ άλλων και την συμπεριφορά της συμπλήρωσης ενός γλωσσικού τεστ, τον τρόπο, που απαντούν οι μαθητές μέσα στην τάξη και τα αποτελέσματα σε εργασίες, όπως αναφέρει και η Psaltou-Joycey (2011: 116)³⁷. Ο σκεπτικός τύπος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά, όταν έχει το χρόνο να σκεφτεί τις επιλογές πριν απαντήσει (πιο ακριβείς μαθητές). Ο αυθόρμητος τύπος μαθαίνει πιο αποτελεσματικά όταν είναι σε θέση να απαντάει αμέσως και παρορμητικά και να ρισκάρει (μαθητές με μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια). Αυτή η διάσταση των στιλ μάθησης συνδέεται με την ταχύτητα και την ακρίβεια του αποτελέσματος. Όπως αναφέρουν οι Oxford και Anderson (1995: 206), οι αυθόρμητοι τύποι είναι γρήγοροι και ανακριβείς. Είναι πιο σφαιρικοί και αποδέχονται χωρίς κριτική σκέψη αυτό που τους δίνεται. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι από την άλλη άκρη του συνεχούς, οι σκεπτικοί είναι αργοί και ακριβείς. Είναι πιο αναλυτικοί και προτιμούν συστηματική αναλυτική ανάλυση των δεδομένων.

³⁷ "...it can influence students' ways of responding in class, behaviour during test-taking and assignment outcomes".

Η διχοτομία *Συνθετικοί/Αναλυτικοί* παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με τους σφαιρικούς/ειδικούς αλλά οι Ehrman και Leaver (2003) θεωρούν ότι αυτή η διχοτομία αντικατοπτρίζει καλύτερα τη γνωστική επεξεργασία, που εκφράζεται μέσα από το διαχωρισμό σφαιρικός/αναλυτικός. Οι συνθετικοί χρησιμοποιούν τα μέρη για να κατασκευάσουν το σύνολο ή νέα σύνολα σε συνδυασμό με άλλες πληροφορίες από το περιβάλλον τους. Οι αναλυτικοί αποσυναρμολογούν το σύνολο στα συστατικά του και προσπαθούν να εξηγήσουν κάποια φαινόμενα μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Η διχοτομία *Αναλογικοί/Ψηφιακοί* δεν παρουσιάζεται συχνά στη βιβλιογραφία και επινοήθηκε πρώτη φορά από τους Smith και Berg (1987), (όπως αναφέρουν οι Ehrman και Leaver, 2003), που εμπνεύστηκαν τους όρους από τα αναλογικά και ψηφιακά ρολόγια αλλά στη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από τους Ehrman και Leaver. Οι αναλογικοί τύποι χρησιμοποιούν τις «μεταφορές» για να κατανοήσουν κάποια πράγματα και προτιμούν να επεξεργάζονται υλικό, που βρίσκεται μέσα σε συγκεκριμένο ψάχνοντας σε βάθος το νόημα. Οι ψηφιακοί επεξεργάζονται τις πληροφορίες κυριολεκτικά και επιφανειακά χωρίς να επιχειρούν να εντοπίσουν κρυμμένα νοήματα και υπαινιγμούς, βασιζόμενοι σε αυτό που βλέπουν ή ακούν άμεσα.

Η διχοτομία *Πρακτικοί/Θεωρητικοί*. Οι Θεωρητικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη θεωρία, στους γραμματικούς κανόνες και στο γλωσσικό σύστημα από ότι στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Οι Πρακτικοί προτιμούν τη βιωματική μάθηση και την πρακτική μέσα από πραγματικές περιστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας. Ο Gregorc (όπως αναφέρουν οι Ehrmanetal. 2005: 72), που εισήγαγε αυτή τη διχοτομία τη συσχέτισε με την ακόλουθη διχοτομία των τυχαίων/σειριακών ενώ οι Ehrman και Leaver τις διαχώρισαν.

Η διχοτομία *Μη σειριακοί (τυχαίοι) και Σειριακοί* έχει την αφετηρία της στον Gregorc (1979) και οι Oxford και Anderson (1995) τη συνδέουν με την έννοια των Διαισθητικών και των Συγκεκριμένων τύπων. Σχετίζεται με τον τρόπο, που τα άτομα δομούν τις πληροφορίες βάσει εσωτερικών ή εξωτερικών κριτηρίων. Οι μη σειριακοί (τυχαίοι) μπορούν να είναι πολύ συστηματικοί αλλά σύμφωνα με μια δική τους προσέγγιση. Οι σειριακοί τείνουν να μαθαίνουν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες βήμα-βήμα ακολουθώντας μια σειρά, που μπορεί να τους παρέχεται από μια εξωτερική πηγή (διδακτικό εγχειρίδιο, δάσκαλος, αξιολογητής, γλωσσικό τεστ). Γι' αυτό και οι σειριακοί μπορεί να μην αισθανθούν άνετα, όταν έρθουν αντιμέτωποι με ανοιχτού τύπου δοκιμασίες. Η σειριακή διαδικασία προφυλάσσει από εκπλήξεις καθώς είναι πιο δομημένη και ελεγχόμενη αλλά και η μη σειριακή παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να βασίζονται στις δικές τους δυνάμεις σε κάθε περίπτωση.

Η διχοτομία *Επαγωγικοί/Απαγωγικοί* έχει να κάνει με τις γενικεύσεις καθώς οι επαγωγικοί ξεκινούν από κάποιον κανόνα και μετά τον εφαρμόζουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ξεκινώντας από τη θεωρία και συνδέοντας την με τα γεγονότα. Σε αντίθεση με αυτούς οι απαγωγικοί ξεκινούν από γεγονότα και παραδείγματα και μορφοποιούν γενικότερες υποθέσεις και θεωρίες.

Το σημαντικότερο –ίσως- στοιχείο του θεωρητικού μοντέλου των Ehrman και Leaver είναι η εισαγωγή μιας υπερκείμενης διχοτομίας (συνοπτικοί και εκτενείς). Αρχικά, όπως αναφέρουν οι Ehrman και Leaver (2003), θεώρησαν τις υποκλίμακες κάτω από τη «σύννοψη», ως τρόπους με τους οποίους τα άτομα ομαδοποιούν τις πληροφορίες και τις επεξεργάζονται όλες μαζί ως σύνολο. Στην πορεία, όμως, υπέθεσαν ότι η διαδικασία της «σύννοψης» ακολουθεί υποσυνείδητες διαδικασίες, που μπορεί να οδηγήσουν στην αντίληψη των φαινομένων συνολικά ενώ οι «έκταση» βασίζεται στο συνειδητό έλεγχο της επεξεργασίας των πληροφοριών και μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη των φαινομένων στα συστατικά τους μέρη. Η εκδήλωση των παραπάνω εννοιών είναι ξεκάθαρη στη διχοτομία παρορμητικός/ανακλαστικός. Η νέα αυτή έννοια, που εισήγαγαν επικεντρώνεται στο βαθμό του συνειδητού ελέγχου της μάθησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, που επιθυμείται ή χρειάζεται.

3.8.Σημαντικότερα Ερωτηματολόγια για τα Στιλ Μάθησης στις Επιστήμες της Γλώσσας (απόδοση στα ελληνικά)

Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα (κατά τους συγγραφείς) ερωτηματολόγια, που θα βρει κάποιος στη σχετική βιβλιογραφία. Δίνεται το όνομα του συγγραφέα. Περισσότερα στοιχεία θα βρει κανείς στην σχετική βιβλιογραφία.

Brown (1994)

Κύκλωσε ή το α) ή το β) σύμφωνα με το ποιο σε αντιπροσωπεύει περισσότερο:

1. Συνήθως μου αρέσει να
 - A) Συναναστρέφομαι άλλους ανθρώπους
 - B) Δουλεύω μόνος
2. Είμαι μάλλον
 - A) Αρκετά συγκρατημένος
 - B) Εύκολα προσεγγίσιμος
3. Είμαι πιο χαρούμενος όταν είμαι
 - A) Μόνος μου
 - B) Με άλλους ανθρώπους
4. Σε ένα πάρτυ
 - A) Συναναστρέφομαι πολλούς, συμπεριλαμβανομένων και αγνώστων
 - B) Συναναστρέφομαι τους λίγους ανθρώπους, που γνωρίζω
5. Στις κοινωνικές μου επαφές συνήθως
 - A) Δεν ξέρω τα τελευταία νέα
 - B) Είμαι ενήμερος για τα νέα των άλλων
6. Συνήθως μπορώ να κάνω κάτι καλύτερα
 - A) Όταν το επεξεργάζομαι μόνος μου
 - B) Συζητώντας με άλλους γι' αυτό
7. Συνήθως όταν είμαι με άλλους
 - A) Είμαι ανοιχτός, ειλικρινής και παίρνω ρίσκα
 - B) Είμαι συγκρατημένος και όχι ιδιαίτερα ανοιχτός
8. Όταν κάνω νέους φίλους
 - A) Συνήθως κάποιος άλλος κάνει την πρώτη κίνηση
 - B) Εγώ κάνω την πρώτη κίνηση
9. Θα προτιμούσα να
 - A) Να είμαι στο σπίτι μόνος μου
 - B) Πάω σε ένα βαρετό πάρτυ
10. Η συναναστροφή με ανθρώπους που δεν ξέρω
 - A) Με αναζωογονεί και μου δίνει ενέργεια
 - B) Με κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτική
11. Σε μια παρέα ανθρώπων συνήθως
 - A) Περιμένω να με πλησιάσουν
 - B) Ξεκινάω συζήτηση
12. Όταν είμαι μόνος μου συνήθως νιώθω
 - A) Μοναξιά και γαλήνη
 - B) Ερημιά και αμηχανία
13. Μέσα σε μια τάξη προτιμώ
 - A) Την ομαδική δουλειά
 - B) Ατομική δουλειά
14. Όταν παρίσταμαι σε ένα καυγά προτιμώ
 - A) Να παραμένω σιωπηλός ελπίζοντας ότι το θέμα θα ξεθυμάνει
 - B) Να διευθετήσω και να τακτοποιήσω το θέμα εδώ και τώρα
15. Όταν προσπαθώ να αποδώσω με λόγια σύνθετες έννοιες ή σκέψεις
 - A) Δυσκολεύομαι πολύ
 - B) Το κάνω πολύ εύκολα

Σημείωσε δίπλα στην κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την αντίδραση σου:

5-Σχεδόν Πάντα

4-Συχνά

3-Μερικές φορές

2-Σπάνια

1-Σχεδόν ποτέ

1. ---- Θυμάμαι κάτι καλύτερα αν το γράψω
2. ---- Όταν διαβάζω, ακούω τις λέξεις μέσα στο κεφάλι μου ή δια βάζω δυνατά
3. ---- Πρέπει να συζητήσω κάτι για να το καταλάβω καλύτερα
4. ---- Δε μου αρέσει να διαβάζω ή να ακούω οδηγίες. Προτιμώ να μπαίνω κατευθείαν στην πράξη
5. ---- Μπορώ να οπτικοποιήσω εικόνες στο μυαλό μου
6. ---- Χρειάζομαι συχνά διαλείμματα, όταν διαβάζω
7. ---- Μπορώ να διαβάσω καλύτερα όταν ακούω μουσική
8. ---- Σκέφτομαι καλύτερα όταν έχω τη δυνατότητα να κινούμαι. Το να κάθομαι σε ένα γραφείο δεν είναι για μένα
9. ---- Με βοηθάει να κοιτάζω ένα πρόσωπο όταν μιλάει. Με βοηθάει να συγκεντρώνομαι
10. ---- Κρατάω πολλές σημειώσεις
11. ---- Είναι δύσκολο για μένα να καταλάβω τι λέει κάποιος αν υπάρχει θόρυβος
12. ---- Προτιμώ να μου λέει κάποιος τι να κάνω από το να διαβάζω μόνος μου τις οδηγίες.
13. ---- Προτιμώ να ακούω μια διάλεξη ή μια κασέτα παρά να διαβάζω ένα βιβλίο
14. ---- Όταν δε μπορώ να σκεφτώ μια συγκεκριμένη λέξη, χρησιμοποιώ πολύ τα χέρια μου και λέω «...το πώς το λένε...»
15. ---- Μπορώ να παρακολουθήσω εύκολα κάποιον ομιλητή ακόμα κι αν κοιτάζω κάτω ή έξω από το παράθυρο
16. ---- Είναι πιο εύκολο για μένα να αποδώσω σε ένα ήσυχο μέρος
17. ---- Μου είναι εύκολο να καταλάβω χάρτες, διαγράμματα και γραφήματα.
18. ---- Όταν αρχίζω να διαβάζω ένα άρθρο ή ένα βιβλίο μου αρέσει να ρίχνω μια ματιά στο τέλος
19. ---- Θυμάμαι καλύτερα τι λένε οι άνθρωποι παρά την εξωτερική τους εμφάνιση
20. ---- Θυμάμαι καλύτερα ό,τι διαβάζω δυνατά μαζί με κάποιον άλλο
21. ---- Κρατάω σημειώσεις αλλά ποτέ δεν τις διαβάζω
22. ---- Όταν είμαι συγκεντρωμένος σε διάβασμα ή γράψιμο, το ραδιόφωνο με ενοχλεί.
23. ---- Μου είναι δύσκολο να σχηματίσω εικόνες στο μυαλό μου
24. ---- Με βοηθάει το να μιλάω μόνος μου όταν κάνω κάποια εργασία
25. ---- Το σημειωματάριο μου και το γραφείο μου μπορεί να φαίνονται ακατάστατα αλλά ξέρω που βρίσκεται το καθετί
26. ---- Όταν γράφω ένα τεστ μπορώ να «θυμηθώ» ακριβώς τη σελίδα του βιβλίου με τη σωστή απάντηση
27. ---- Δε μπορώ να θυμηθώ ανέκδοτα για να τα πω μετά
28. ---- Όταν μαθαίνω κάτι καινούριο προτιμώ να ακούω κάποιες πληροφορίες σχετικά με αυτό, μετά να διαβάζω γι' αυτό και έπειτα να περνάω στην πράξη
29. ---- Μου αρέσει να τελειώνω κάτι πριν αρχίσω κάτι άλλο
30. ---- Χρησιμοποιώ τα δάχτυλα μου για να μετρήσω και κινώ τα χείλη μου όταν διαβάζω χαμηλόφωνα
31. ---- Δε μου αρέσει να διορθώνεται η δουλεία μου
32. ---- Όταν προσπαθώ να θυμηθώ κάτι καινούριο, π.χ. έναν αριθμό τηλεφώνου με βοηθάει να σχηματίζω μια εικόνα μέσα στο μυαλό μου
33. ---- Για να πάρω μεγαλύτερο βαθμό θα προτιμούσα να ηχογραφήσω μια αναφορά από το να τη γράψω
34. ---- Ονειροπολώ μέσα στην τάξη
35. ---- Για να πάρω μεγαλύτερο βαθμό θα προτιμούσα να κάνω μια εργασία από το να γράψω μια αναφορά
36. ---- Όταν μου έρθει μια φοβερή ιδέα πρέπει να τη γράψω αλλιώς θα την ξεχάσω.

STYLE ANALYSIS SURVEY, REBECCA OXFORD (1993 reprinted in Reid, 1995)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Για κάθε πρόταση κύκλωσε την άμεση σου αντίδραση:

0-ποτέ 1-μερικές φορές 2-πολύ συχνά 3-πάντα

Πώς χρησιμοποιώ τις αισθήσεις μου όταν διαβάζω ή όταν δουλεύω

1	Θυμάμαι κάτι καλύτερα αν το γράψω	0 1 2 3
2	Κρατάω πολλές σημειώσεις	0 1 2 3
3	Μπορώ να οπτικοποιήσω εικόνες, αριθμούς ή λέξεις στο μυαλό μου	0 1 2 3
4	Προτιμώ να μαθαίνω με τη βοήθεια βίντεο ή τηλεόρασης από ότι με άλλα μέσα	0 1 2 3
5	Υπογραμμίζω τα σημαντικότερα σημεία από αυτά που διαβάζω	0 1 2 3
6	Χρησιμοποιώ μαρκαδόρους υπογράμμισης όταν διαβάζω ή δουλεύω	0 1 2 3
7	Χρειάζομαι γραπτές οδηγίες για να κάνω κάτι	0 1 2 3
8	Αποσπώμαι από θορύβους	0 1 2 3
9	Πρέπει να κοιτάζω τους ανθρώπους για να καταλαβαίνω τι λένε	0 1 2 3
10	Νιώθω πιο άνετα όταν οι τοίχοι στο χώρο που διαβάζω/δουλεύω έχουν αφίσες ή εικόνες	0 1 2 3
11	Θυμάμαι πράγματα καλύτερα αν τα συζητάω δυνατά	0 1 2 3
12	Προτιμώ να μαθαίνω ακούγοντας παρά διαβάζοντας	0 1 2 3
13	Χρειάζομαι προφορικές οδηγίες για να κάνω κάτι	0 1 2 3
14	Ο θόρυβος με βοηθάει να σκεφτώ	0 1 2 3
15	Μου αρέσει να ακούω μουσική όταν διαβάζω/δουλεύω	0 1 2 3
16	Μπορώ εύκολα να καταλάβω τι λέει κάποιος ακόμα κι αν δεν τον κοιτάζω	0 1 2 3
17	Θυμάμαι καλύτερα τι λένε οι άνθρωποι από ότι την εξωτερική τους εμφάνιση	0 1 2 3
18	Θυμάμαι εύκολα αστεία και ανέκδοτα	0 1 2 3
19	Μπορώ να αναγνωρίσω ανθρώπους από τη φωνή τους	0 1 2 3
20	Όταν ανοίγω την τηλεόραση ακούω περισσότερο τον ήχο από το να παρακολουθώ την οθόνη	0 1 2 3
21	Προτιμώ να αρχίζω να κάνω κάτι από το να διαβάζω προσεκτικά τις οδηγίες πριν	0 1 2 3
22	Χρειάζομαι συχνά διαλείμματα όταν διαβάζω/δουλεύω	0 1 2 3
23	Κινώ τα χείλη μου όταν διαβάζω χαμηλόφωνα	0 1 2 3
24	Αποφεύγω να κάθομαι σε γραφείο αν δεν είμαι υποχρεωμένος	0 1 2 3
25	Εκνευρίζομαι όταν στέκομαι ακίνητος πολλή ώρα	0 1 2 3
26	Σκέφτομαι καλύτερα όταν μπορώ να κινούμαι	0 1 2 3
27	Το να μεταχειρίζομαι αντικείμενα με βοηθάει να θυμάμαι	0 1 2 3
28	Μου αρέσει να φτιάχνω κατασκευές	0 1 2 3
29	Μου αρέσει πολύ η σωματική δραστηριότητα	0 1 2 3
30	Μου αρέσει να συλλέγω κάρτες, γραμματόσημα, νομίσματα κτλ.	0 1 2 3

Ποιες είναι οι σχέσεις μου με τους άλλους ανθρώπους;

1	Προτιμώ να διαβάζω/δουλεύω με άλλους	0 1 2 3
2	Κάνω εύκολα νέους φίλους	0 1 2 3
3	Μου αρέσει να είμαι σε ομάδες ανθρώπων	0 1 2 3
4	Μου είναι εύκολο να μιλάω σε ξένους	0 1 2 3
5	Είμαι ενήμερος για την προσωπική ζωή άλλων ανθρώπων	0 1 2 3
6	Μου αρέσει να μένω αργά στα πάρτι	0 1 2 3
7	Οι επαφές με νέα άτομα μου δίνουν ενέργεια	0 1 2 3
8	Θυμάμαι εύκολα ονόματα	0 1 2 3
9	Έχω πολλούς φίλους και γνωστούς	0 1 2 3
10	Όπου και αν πάω αναπτύσσω διαπροσωπικές σχέσεις	0 1 2 3

11	Προτιμώ να δουλεύω ή να διαβάζω μόνος	0 1 2 3
12	Είμαι αρκετά ντροπαλός	0 1 2 3
13	Προτιμώ ατομικά χόμπι ή αθλήματα	0 1 2 3
14	Είναι δύσκολο για τους περισσότερους ανθρώπους να με γνωρίσουν	0 1 2 3
15	Οι άλλοι με θεωρούν περισσότερο απόμακρο παρά κοινωνικό	0 1 2 3
16	Σε μια παρέα συνήθως παραμένω σιωπηλός	0 1 2 3
17	Οι κοινωνικές συγκεντρώσεις με αγχώνουν	0 1 2 3
18	Αγχώνομαι όταν συναναστρέφομαι καινούρια άτομα	0 1 2 3
19	Αποφεύγω τα πάρτι, αν μπορώ να τα αποφύγω	0 1 2 3
20	Μου είναι δύσκολο να θυμάμαι ονόματα	0 1 2 3

Πώς αντιμετωπίζω την πιθανότητα να συμβεί κάτι

1	Έχω ζωηρή φαντασία	0 1 2 3
2	Μου αρέσει να σκέφτομαι πολλές νέες ιδέες	0 1 2 3
3	Μπορώ να σκεφτώ πολλές διαφορετικές λύσεις για ένα πρόβλημα	0 1 2 3
4	Μου αρέσουν οι πολλές επιλογές και οι εναλλακτικές	0 1 2 3
5	Μου αρέσει να σκέφτομαι το μέλλον	0 1 2 3
6	Με ενοχλεί να ακολουθώ βήμα-βήμα τις διαδικασίες	0 1 2 3
7	Μου αρέσει να ανακαλύπτω εγώ κάποια πράγματα από το να μου τα εξηγούν άλλοι	0 1 2 3
8	Θεωρώ τον εαυτό μου αυθεντικό	0 1 2 3
9	Είμαι εφευρετικός	0 1 2 3
10	Δε με ενοχλεί αν ο καθηγητής ή το αφεντικό μου αλλάξουν τα σχέδια	0 1 2 3
11	Είμαι περήφανος που είμαι πρακτικός τύπος	0 1 2 3
12	Είμαι προσγειωμένο άτομο	0 1 2 3
13	Με ελκύουν οι ευαίσθητοι άνθρωποι	0 1 2 3
14	Προτιμώ το ρεαλισμό από τις καινοτόμες μη δοκιμασμένες ιδέες	0 1 2 3
15	Προτιμώ τα πράγματα να μου παρουσιάζονται βήμα-βήμα	0 1 2 3
16	Θέλω η τάξη ή η εργασία μου να έχουν ξεκάθαρους στόχους	0 1 2 3
17	Μου αρέσει να έχω συγκεκριμένα δεδομένα και όχι να προσπαθώ να τα ανιχνεύσω	0 1 2 3
18	Το να ψάχνω κρυμμένα νοήματα είναι απογοητευτικό και δε με ενδιαφέρει	0 1 2 3
19	Προτιμώ να αποφεύγω τις πολλές εναλλακτικές δυνατότητες	0 1 2 3
20	Νιώθω ότι μου είναι άχρηστο να σκέφτομαι το μέλλον	0 1 2 3

Πώς προσεγγίζω τα καθήκοντα

1	Παίρνω εύκολα αποφάσεις	0 1 2 3
2	Είμαι οργανωτικός	0 1 2 3
3	Φτιάχνω λίστες με τα πράγματα που πρέπει να κάνω	0 1 2 3
4	Συμβουλευόμαι τις λίστες μου προκειμένου να πραγματοποιήσω αυτά που έχω σχεδιάσει	0 1 2 3
5	Ακατάστατοι και ανοργάνωτοι χώροι μου προκαλούν εκνευρισμό	0 1 2 3
6	Ξεκινάω ό,τι έχω να κάνω στην ώρα του ή και νωρίτερα	0 1 2 3
7	Φτάνω στην ώρα μου στα ραντεβού	0 1 2 3
8	Οι προθεσμίες με βοηθούν να οργανώνω τη δουλειά μου	0 1 2 3
9	Μου αρέσει η αίσθηση της οργάνωσης και του προγραμματισμού	0 1 2 3
10	Ακολουθώ πάντα το αρχικό μου πλάνο	0 1 2 3
11	Είμαι αυθόρμητος	0 1 2 3
12	Μου αρέσει να αφήνω τα πράγματα στη τύχη τους και όχι να τα σχεδιάζω από πριν	0 1 2 3
13	Νιώθω άβολα με την οργάνωση και τον προγραμματισμό	0 1 2 3
14	Αναβάλλω τη λήψη αποφάσεων όσο πιο πολύ μπορώ	0 1 2 3
15	Έχω ακατάστατο δωμάτιο	0 1 2 3
16	Πιστεύω ότι οι προθεσμίες είναι άχρηστες	0 1 2 3
17	Είμαι ανοιχτόμυαλος	0 1 2 3
18	Πιστεύω ότι το σημαντικότερο πράγμα είναι να περνάω καλά	0 1 2 3
19	Οι λίστες με το τι πρέπει να κάνω με κουράζουν και με αγχώνουν	0 1 2 3

20	Δεν έχω πρόβλημα να αλλάζω συχνά γνώμη	0 1 2 3
----	--	---------

Πώς αντιμετωπίζω τις ιδέες

1	Προτιμώ τις απλές απαντήσεις από τις πολλές επεξηγήσεις	0 1 2 3
2	Οι πολλές λεπτομέρειες με συγχύζουν	0 1 2 3
3	Αγνοώ λεπτομέρειες που δε μου φαίνονται σχετικές με το θέμα	0 1 2 3
4	Μου είναι εύκολο να βλέπω τη γενικότερο εικόνα	0 1 2 3
5	Μπορώ να συνοψίσω εύκολα πληροφορίες	0 1 2 3
6	Μου είναι εύκολο να λέω με δικά μου λόγια τι είπαν οι άλλοι	0 1 2 3
7	Διακρίνω την κεντρική ιδέα πολύ γρήγορα	0 1 2 3
8	Μου αρκεί να ξέρω την κεντρική ιδέα χωρίς τις λεπτομέρειες	0 1 2 3
9	Μπορώ εύκολα να συνδυάσω πράγματα	0 1 2 3
10	Όταν κάνω σχεδιαγράμματα σημειώνω μόνο τα σημεία-κλειδιά	0 1 2 3
11	Προτιμώ τις λεπτομερείς απαντήσεις από τις σύντομες	0 1 2 3
12	Μου είναι δύσκολο να συνοψίζω λεπτομερείς πληροφορίες	0 1 2 3
13	Εστιάζω σε συγκεκριμένα γεγονότα ή πληροφορίες	0 1 2 3
14	Μου αρέσει να «σπάω» μια γενική ιδέα σε μικρότερα κομμάτια	0 1 2 3
15	Προτιμώ να ψάχνω για διαφορές παρά για ομοιότητες	0 1 2 3
16	Επιστρατεύω τη λογική για να λύνω τα προβλήματα	0 1 2 3
17	Τα σχεδιαγράμματά μου περιλαμβάνουν πολλές λεπτομέρειες	0 1 2 3
18	Εκνευρίζομαι όταν παρουσιάζεται μόνο η κεντρική ιδέα	0 1 2 3
19	Εστιάζω στις λεπτομέρειες από ότι στη γενική εικόνα	0 1 2 3
20	Όταν λέω μια ιστορία ή εξηγώ κάτι μου παίρνει πολλή ώρα	0 1 2 3

Brown (1991)

Κάθε ερώτημα αποτελείται από δύο δηλώσεις/προτάσεις στα άκρα ενός continuum. Ανάμεσα τους υπάρχει μια πεντάβαθμη κλίμακα. Τα κουτιά 1 και 5 δείχνουν τι είναι αυτό που περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου. Τα κουτιά 2 και 4 δείχνουν ότι κλίνεις προς το ένα ή προς το άλλο. Το κουτί 3 δείχνει ότι δεν κλίνεις προς καμιά πλευρά.

	1	2	3	4	5	
1. Θυμάμαι ονόματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Θυμάμαι πρόσωπα.
2. Ακολουθώ καλύτερα λεκτικές οδηγίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Ακολουθώ καλύτερα συμβολικές, εικονογραφημένες οδηγίες.
3. Λειτουργώ με τη διαίσθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Λειτουργώ με τη σκέψη/νόηση.
4. Πειραματίζομαι σε άσχετες φάσεις και χωρίς επιφυλάξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Πειραματίζομαι συστηματικά και ελεγχόμενα.
5. Προτιμώ να επιλύω ένα πρόβλημα αναλύοντας σε μικρότερα τμήματα και προσεγγίζοντας το διαδοχικά με τη λογική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Προτιμώ να επιλύω ένα πρόβλημα εξετάζοντας πρώτα τα τμήματά που το απαρτίζουν στο σύνολό τους και έπειτα προσεγγίζοντάς το.
6. Εκφέρω αντικειμενικές κρίσεις άσχετα με τον ποιον έχω απέναντί μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Εκφέρω υποκειμενικές κρίσεις ανάλογα με το άτομο που έχω απέναντί μου.
7. Είμαι αυθόρμητος και αλλάζω εύκολα γνώμη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Ενεργώ βάσει σχεδίου και προγράμματος.
8. Προτιμώ τεκμηριωμένες και αδιαφιλονίκητες πληροφορίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Προτιμώ τις αμφίβολες και απατηλές πληροφορίες.
9. Είμαι συνθετικός αναγνώστης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Είμαι αναλυτικός αναγνώστης.
10. Όσον αφορά στη σκέψη και στη μνήμη βασίζομαι πρωταρχικά στη γλώσσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Όσον αφορά στη σκέψη και στη μνήμη βασίζομαι πρωταρχικά στις εικόνες.
11. Προτιμώ να μιλώ και να γράφω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Προτιμώ να σχεδιάζω και να χειρίζομαι αντικείμενα.
12. Αποσπώμαι εύκολα όταν προσπαθώ να διαβάσω ένα βιβλίο σε θορυβώδη και συνωστισμένα μέρη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Μπορώ εύκολα να διαβάσω ένα βιβλίο σε θορυβώδη και συνωστισμένα μέρη.
13. Προτιμώ δουλειές ή/και σπουδές που είναι ανοιχτές σε διευθετήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Προτιμώ δουλειές ή/και σπουδές που είναι προσεκτικά σχεδιασμένες.
14. Προτιμώ ιεραρχημένες διοικητικές δομές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Προτιμώ ισότιμες/συμμετοχικές διοικητικές δομές.
15. Ελέγχω τα συναισθήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Είμαι πιο ελεύθερος συναισθηματικά.
16. Ανταποκρίνομαι καλύτερα σε κινητικά ερεθίσματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Ανταποκρίνομαι καλύτερα σε ακουστικά/οπτικά ερεθίσματα.
17. Μπορώ να ερμηνεύω τη γλώσσα του σώματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Δίνω προσοχή στα ακριβή λόγια των άλλων.
18. Συχνά χρησιμοποιώ μεταφορές και παρομοιώσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Σπάνια χρησιμοποιώ μεταφορές και παρομοιώσεις.
19. Είμαι υπέρ της επίλυσης προβλημάτων με τη λογική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Είμαι υπέρ της επίλυσης προβλημάτων με τη διαίσθηση.
20. Προτιμώ τις δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής στα τεστ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Προτιμώ τις «ανοιχτές» δοκιμασίες στα τεστ.

PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE, JOY REID (1995)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Για κάθε πρόταση μάρκαρε την άμεση σου αντίδραση:

ΣΑ Συμφωνώ Απόλυτα	Σ Συμφωνώ	Α Αναποφάσιτος	Δ Διαφωνώ	ΔΑ Διαφωνώ Απόλυτα
--------------------------	--------------	-------------------	--------------	--------------------------

	ΣΑ	Σ	Α	Δ	ΔΑ
1. Όταν ο δάσκαλος μου λέει τις οδηγίες καταλαβαίνω καλύτερα.					
2. Προτιμώ να μαθαίνω κάνοντας κάτι μέσα στην τάξη.					
3. Όταν δουλεύω με άλλους αποδίδω περισσότερο.					
4. Μαθαίνω περισσότερο όταν διαβάζω μέσα σε μια ομάδα.					
5. Στην τάξη μαθαίνω καλύτερα όταν συνεργάζομαι με άλλους.					
6. Μαθαίνω καλύτερα όταν διαβάζω αυτά που γράφει ο δάσκαλος στον πίνακα.					
7. Όταν κάποιος μου λέει πώς να κάνω κάτι μέσα στην τάξη, το μαθαίνω καλύτερα.					
8. Όταν κάνω κάτι μέσα στην τάξη μαθαίνω καλύτερα.					
9. Θυμάμαι καλύτερα πράγματα που άκουσα μέσα στην τάξη από πράγματα που διάβασα.					
10. Όταν διαβάζω οδηγίες τις θυμάμαι καλύτερα.					
11. Μαθαίνω καλύτερα όταν φτιάχνω το μοντέλο ενός πράγματος.					
12. Καταλαβαίνω καλύτερα όταν διαβάζω οδηγίες.					
13. Όταν διαβάζω μόνος, θυμάμαι κάποια πράγματα καλύτερα.					
14. Μαθαίνω περισσότερο όταν ετοιμάζω κάτι για μια εργασία στην τάξη.					
15. Μ' αρέσει να μαθαίνω στην τάξη κάνοντας πειράματα.					
16. Μαθαίνω καλύτερα όταν κάνω σχέδια και καθώς διαβάζω.					
17. Μαθαίνω καλύτερα όταν ο καθηγητής δίνει διάλεξη.					
18. Όταν δουλεύω μόνος μαθαίνω καλύτερα.					
19. Καταλαβαίνω καλύτερα μέσα στην τάξη όταν συμμετέχω σε παιχνίδια ρόλων.					
20. Μαθαίνω καλύτερα μέσα στην τάξη όταν ακούω κάποιον.					
21. Μ' αρέσει να κάνω μια εργασία με 2-3 συμμαθητές μου.					
22. Όταν φτιάχνω κάτι θυμάμαι τι έχω μάθει καλύτερα.					
23. Προτιμώ να διαβάζω με άλλους.					
24. Μαθαίνω κάτι καλύτερα μέσα στην τάξη όταν ακούω κάποιον,					
25. Μ' αρέσει να κάνω κάτι για μια εργασία στην τάξη.					
26. Μαθαίνω καλύτερα στην τάξη όταν μπορώ να συμμετέχω σε σχετικές δραστηριότητες.					
27. Στην τάξη δουλεύω καλύτερα όταν δουλεύω μόνος.					
28. Προτιμώ να κάνω εργασίες μόνος μου.					
29. Μαθαίνω περισσότερο διαβάζοντας βιβλία από ότι ακούγοντας διαλέξεις.					
30. Προτιμώ να δουλεύω μόνος.					

Κύκλωσε ή το α) ή το β) σύμφωνα με το ποιο σε αντιπροσωπεύει περισσότερο:

1. Καταλαβαίνω κάτι καλύτερα αφού
 - A) το δοκιμάσω
 - B) το σκεφτώ διεξοδικά
2. Θα μπορούσα να θεωρηθώ μάλλον
 - A) ρεαλιστής
 - B) καινοτόμος
3. Όταν σκέφτομαι τι έκανα χτες είναι πιο πιθανό να μου έρθει στο μυαλό
 - A) μια εικόνα
 - B) λέξεις
4. Τείνω να:
 - A) καταλαβαίνω λεπτομέρειες ενός θέματος αλλά μπερδεύομαι κάπως σχετικά με τη λογική εικόνα.
 - B) καταλαβαίνω τη γενική εικόνα αλλά μπερδεύομαι κάπως με τις λεπτομέρειες
5. Όταν μαθαίνω κάτι καινούριο με βοηθάει να
 - A) μιλάω γι' αυτό
 - B) το σκέφτομαι
6. Εάν ήμουν δάσκαλος θα προτιμούσα να διδάσκω ένα μάθημα που ασχολείται με
 - A) γεγονότα και πραγματικές καταστάσεις.
 - B) ιδέες και θεωρίες.
7. Προτιμώ να παίρνω τις πληροφορίες με τη μορφή
 - A) εικόνων, διαγραμμάτων, γραφημάτων ή χαρτών
 - B) γραπτών οδηγιών ή γραπτής πληροφορίας
8. Μόλις καταλάβω
 - A) τα επιμέρους τμήματα, καταλαβαίνω και το σύνολο
 - B) όλο το σύνολο, καταλαβαίνω και τα επιμέρους τμήματα
9. Σε μια ομάδα εργασίας που δουλεύει με πολύ δύσκολο υλικό το πιο πιθανό είναι ότι
 - A) θα παρέμβω και θα συνεισφέρω τις ιδέες μου
 - B) θα αποτραβηχτώ και απλά θα ακούω
10. Είναι πιο εύκολο
 - A) να μαθαίνω γεγονότα
 - B) να μαθαίνω έννοιες
11. Σε ένα βιβλίο με πολλές εικόνες και διαγράμματα είναι πιθανό
 - A) να εξετάσω προσεκτικά τις εικόνες και τα διαγράμματα
 - B) εστιάσω στο γραπτό κείμενο.
12. Όταν λύνω μαθηματικά προβλήματα
 - A) συνήθως προσπαθώ να φτάσω στη λύση βήμα-βήμα
 - B) συχνά βλέπω τα αποτελέσματα αλλά μετά προσπαθώ να βρω τον τρόπο για να φτάσω στα αποτελέσματα.
13. Στις τάξεις που ήμουν
 - A) συνήθως ήξερα καλά πολλούς από τους συμμαθητές μου
 - B) σπάνια ήξερα καλά πολλούς από τους συμμαθητές μου
14. Όταν διαβάζω λογοτεχνία προτιμώ
 - A) κάποιο βιβλίο που μου μαθαίνει καινούρια γεγονότα
 - B) κάποιο βιβλίο που μου δίνει νέες ιδέες για να σκέφτομαι.
15. Μου αρέσουν οι δάσκαλοι
 - A) που κάνουν πολλά διαγράμματα στον πίνακα
 - B) που εξηγούν για πολλή ώρα
16. Όταν αρχίζω να καταπιάνομαι με ένα πρόβλημα για το σπίτι, είναι πιο πιθανό
 - A) να αρχίσω να ασχολούμαι αμέσως με τον τρόπο επίλυσης.
 - B) να προσπαθήσω πρώτα να καταλάβω το πρόβλημα

Learning Style Survey:
Assessing Your Own Learning Styles
 Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford and Julie C. Chi

Κάθε άνθρωπος προσεγγίζει διαφορετικά τη μάθηση. Το ακόλουθο τεστ ανιχνεύει το ατομικό μαθησιακό προφίλ. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Για κάθε πρόταση κύκλωσε αυθόρμητα την αντίδρασή σου:

0-σχεδόν ποτέ 1-σπάνια 2-μερικές φορές 3-πολύ συχνά 4-σχεδόν πάντα

Πώς χρησιμοποιώ τις αισθήσεις μου

1	Θυμάμαι κάτι καλύτερα αν το γράψω	0 1 2 3
2	Κρατάω λεπτομερείς σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0 1 2 3
3	Όταν ακούω κάτι, μπορώ να οπτικοποιήσω εικόνες, αριθμούς ή λέξεις στο μυαλό μου	0 1 2 3
4	Προτιμώ να μαθαίνω με τη βοήθεια βίντεο ή τηλεόρασης από ότι με άλλα μέσα	0 1 2 3
5	Χρησιμοποιώ μαρκαδόρους υπογράμμισης όταν διαβάζω	0 1 2 3
6	Χρειάζομαι γραπτές οδηγίες για να κάνω κάτι	0 1 2 3
7	Πρέπει να κοιτάζω τους ανθρώπους για να καταλαβαίνω τι λένε	0 1 2 3
8	Καταλαβαίνω καλύτερα αυτά που λένε οι καθηγητές όταν γράφουν στον πίνακα	0 1 2 3
9	Διαγράμματα, γραφήματα και χάρτες με βοηθούν να καταλάβω κάτι που λέει κάποιος	0 1 2 3
10	Θυμάμαι τα πρόσωπα των ανθρώπων αλλά όχι τα ονόματά τους	0 1 2 3
11	Θυμάμαι πράγματα καλύτερα αν τα συζητήσω με κάποιον	0 1 2 3
12	Προτιμώ να μαθαίνω ακούγοντας παρά διαβάζοντας	0 1 2 3
13	Χρειάζομαι προφορικές οδηγίες για να κάνω κάτι	0 1 2 3
14	Ο θόρυβος με βοηθάει να σκεφτώ	0 1 2 3
15	Μου αρέσει να ακούω μουσική όταν διαβάζω	0 1 2 3
16	Μπορώ εύκολα να καταλάβω τι λέει κάποιος ακόμα κι αν δεν τον βλέπω	0 1 2 3
17	Θυμάμαι καλύτερα τα ονόματα των ανθρώπων αλλά όχι τα πρόσωπά τους	0 1 2 3
18	Θυμάμαι εύκολα αστεία και ανέκδοτα	0 1 2 3
19	Μπορώ να αναγνωρίσω ανθρώπους από τη φωνή τους	0 1 2 3
20	Όταν ανοίγω την τηλεόραση ακούω περισσότερο τον ήχο από το να παρακολουθώ την οθόνη	0 1 2 3
21	Προτιμώ ν αρχίζω να κάνω κάτι από το να διαβάζω προσεκτικά τις οδηγίες πριν	0 1 2 3
22	Χρειάζομαι συχνά διαλείμματα όταν διαβάζω	0 1 2 3
23	Όταν διαβάζω χρειάζομαι κάτι να τρώω	0 1 2 3
24	Ανάμεσα στο να κάθομαι ή να είμαι όρθιος θα προτιμούσα να είμαι όρθιος	0 1 2 3
25	Με πιάνει νευρικότητα όταν στέκομαι ακίνητος πολλή ώρα	0 1 2 3
26	Σκέφτομαι καλύτερα όταν μπορώ να κινούμαι τριγύρω	0 1 2 3
27	Το να μεταχειρίζομαι αντικείμενα με βοηθάει να θυμάμαι τι λέει κάποιος	0 1 2 3
28	Παίζω ή δαγκώνω τα στυλό μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0 1 2 3
29	Κουνάω τα χέρια μου όταν μιλάω	0 1 2 3
30	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σχεδιάζω διάφορα άσκοπα στο τετράδιό μου	0 1 2 3

Πώς εκτίθεμαι σε μαθησιακά περιβάλλοντα;

1	Μαθαίνω καλύτερα όταν διαβάζω με άλλους από ότι μόνος μου	0 1 2 3
2	Συναντώ εύκολα νέους ανθρώπους πιάνοντας κουβέντα	0 1 2 3
3	Μαθαίνω καλύτερα μέσα στην τάξη από ότι σε ιδιαίτερο	0 1 2 3
4	Μου είναι εύκολο να πλησιάζω ξένους	0 1 2 3
5	Η επαφή με πολύ κόσμο μου δίνει ενέργεια	0 1 2 3
6	Δοκιμάζω καινούρια πράγματα πρώτα και μετά προσπαθώ να τα καταλάβω	0 1 2 3
7	Ο εσωτερικός μου κόσμος και οι σκέψεις μου, μου δίνουν ενέργεια	0 1 2 3
8	Έχω λίγα ενδιαφέροντα και αφοσιώνομαι πλήρως σε αυτά	0 1 2 3
9	Προτιμώ ατομικά χόμπι ή αθλήματα	0 1 2 3

10	Με κουράζει να διαβάζω με μια μεγάλη ομάδα	0 1 2 3
11	Σε μια μεγάλη παρέα συνήθως παραμένω σιωπηλός και ακούω	0 1 2 3
12	Θέλω να καταλάβω κάτι καλά πριν το δοκιμάσω	0 1 2 3

Πώς αντιμετωπίζω την πιθανότητα να συμβεί κάτι

1	Έχω ζωνρή φαντασία	0 1 2 3 4
2	Προσπαθώ να βρίσκω πολλές εναλλακτικές και πιθανότητες γιατί συμβαίνει κάτι	0 1 2 3 4
3	Σχεδιάζω προσεκτικά το μέλλον	0 1 2 3 4
4	Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μέσα στην τάξη έχω πάντα πολλές καινούριες ιδέες	0 1 2 3 4
5	Είμαι ανοιχτός στις προτάσεις των συμμαθητών μου	0 1 2 3 4
6	Μου αρέσει να ανακαλύπτω μόνος μου πράγματα από το να μου τα εξηγούν οι άλλοι	0 1 2 3 4
7	Βλέπω μια κατάσταση έτσι όπως είναι και όχι έτσι όπως θα μπορούσε να είναι	0 1 2 3 4
8	Διαβάζω τις οδηγίες χρήσης πριν χρησιμοποιήσω οποιαδήποτε συσκευή	0 1 2 3 4
9	Προτιμώ το ρεαλισμό από τις καινοτόμες μη δοκιμασμένες ιδέες	0 1 2 3 4
10	Προτιμώ τα πράγματα να μου παρουσιάζονται βήμα-βήμα	0 1 2 3 4
11	Δεν μου αρέσει ο συμμαθητής μου να αλλάζει τα σχέδια για την εργασία μας	0 1 2 3 4
12	Ακολουθώ προσεκτικά τις οδηγίες	0 1 2 3 4

Πώς προσεγγίζω τα καθήκοντα και τις προθεσμίες και πώς αντιμετωπίζω την αμφιβολία

1	Μου αρέσει να οργανώνω τα μαθήματα μου προσεκτικά και να τα κάνω νωρίτερα	0 1 2 3 4
2	Οι σημειώσεις μου και το μαθησιακό μου υλικό είναι προσεκτικά οργανωμένο.	0 1 2 3 4
3	Θέλω να είμαι σίγουρος για το τι σημαίνουν κάποια πράγματα στη γλώσσα στόχο.	0 1 2 3 4
4	Μου αρέσει να ξέρω πως εφαρμόζονται οι κανόνες και γιατί.	0 1 2 3 4
17	Είμαι ανοιχτόμυαλος	0 1 2 3 4
18	Πιστεύω ότι το σημαντικότερο πράγμα είναι να περνάω καλά	0 1 2 3 4
19	Οι λίστες με το τι πρέπει να κάνω με κουράζουν και με αγχώνουν	0 1 2 3 4
20	Δεν έχω πρόβλημα να αλλάζω συχνά γνώμη	0 1 2 3 4

Πώς λαμβάνω τις πληροφορίες;

1	Προτιμώ τις απλές απαντήσεις από τις πολλές επεξηγήσεις	0 1 2 3 4
2	Αγνώω λεπτομέρειες που δε μου φαίνονται σχετικές με το θέμα	0 1 2 3 4
3	Μου είναι εύκολο να βλέπω τη γενικότερο εικόνα	0 1 2 3 4
4	Διακρίνω την κεντρική ιδέα πολύ γρήγορα	0 1 2 3 4
5	Όταν λέω μια ιστορία ξεχνάω πολλές λεπτομέρειες	0 1 2 3 4
6	Χρειάζομαι συγκεκριμένα παραδείγματα για να καταλάβω πλήρως	0 1 2 3 4
7	Δίνω σημασία σε συγκεκριμένα γεγονότα	0 1 2 3 4
8	Πιάνω εύκολα καινούριες πληροφορίες και λέξεις όταν τις ακούω	0 1 2 3 4
9	Μου αρέσει να συμπληρώνω τα κενά ασκήσεων με λέξεις που ακούω και λείπουν	0 1 2 3 4
10	Όταν λέω κάποιο αστείο θυμάμαι λεπτομέρειες	0 1 2 3 4

Πώς διαχειρίζομαι τις πληροφορίες;

1	Μπορώ εύκολα να κάνω περίληψη των πληροφοριών.	0 1 2 3 4
2	Μπορώ εύκολα να παραφράσω τα λόγια άλλων ανθρώπων.	0 1 2 3 4
3	Όταν κάνω ένα σχεδιάγραμμα, συμπεριλαμβάνω πρώτα τα κύρια σημεία.	0 1 2 3 4
4	Μου αρέσουν οι δραστηριότητες όπου πρέπει να συγκεντρώσω διάφορες ιδέες.	0 1 2 3 4
5	Μπορώ εύκολα να καταλάβω κάποιον, εξετάζοντας τη συνολική κατάσταση.	0 1 2 3 4
6	Είναι δύσκολο για μένα να καταλάβω κάτι αν δεν ξέρω την κάθε λέξη.	0 1 2 3 4
7	Όταν λέω μια ιστορία ή εξηγώ κάτι, μου παίρνει πολλή ώρα.	0 1 2 3 4
8	Μου αρέσει να εστιάζω σε γραμματικούς κανόνες.	0 1 2 3 4

9	Είμαι καλός στο να λύνω πολύπλοκα μυστήρια και γρίφους.	0 1 2 3 4
10	Είμαι καλός στο να παρατηρώ ακόμα και τις πιο μικρές λεπτομέρειες σε κάποια δραστηριότητα.	0 1 2 3 4

Πώς καταγράφω το υλικό στη μνήμη;

1	Προσπαθώ να προσέχω όλα τα χαρακτηριστικά του νέου υλικού καθώς το μαθαίνω.	0 1 2 3 4
2	Όταν απομνημονεύω διαφορετικά κομμάτια από το γλωσσικό υλικό, μπορώ εύκολα να τα επαναφέρω, σαν να τα είχα αποθηκεύσει σε ξεχωριστές χαραμάδες στον εγκέφαλό μου.	0 1 2 3 4
3	Καθώς μαθαίνω καινούριο γλωσσικό υλικό, ξεχωρίζω τους ήχους, τις γραμματικές δομές και τις λέξεις και τις φράσεις.	0 1 2 3 4
4	Όταν μαθαίνω καινούριες πληροφορίες, μπορεί να σχηματίσω ομάδες δεδομένων εξαλείφοντας τις μεταξύ τους διαφορές και εστιάζοντας στις ομοιότητες.	0 1 2 3 4
5	Αγνώω τις διακρίσεις που θα έκαναν αυτό που λέω πιο ακριβές στο δεδομένο συγκείμενο.	0 1 2 3 4
6	Παρόμοιες αναμνήσεις μπερδεύονται στο μυαλό μου. Συγχωνεύω καινούριες μαθησιακές εμπειρίες με παλιότερες.	0 1 2 3 4

Πώς αντιμετωπίζω τους γραμματικούς κανόνες;

1	Μου αρέσει να πηγαίνω από τα γενικά πρότυπα σε συγκεκριμένα παραδείγματα όταν μαθαίνω μια ξένη γλώσσα.	0 1 2 3 4
2	Μου αρέσει να ξεκινάω με κανόνες και θεωρίες από ότι με συγκεκριμένα παραδείγματα.	0 1 2 3 4
3	Μου αρέσει να ξεκινώ με γενικεύσεις και μετά να βρίσκω εμπειρίες που σχετίζονται.	0 1 2 3 4
4	Μου αρέσει να μαθαίνω τους κανόνες τις γλώσσας έμμεσα, με το να εκτίθεμαι σε παραδείγματα γραμματικών δομών και άλλων γλωσσικών χαρακτηριστικών.	0 1 2 3 4
5	Δε με ενδιαφέρει να ακούσω έναν κανόνα από τη στιγμή που δεν θυμάμαι τους κανόνες πολύ καλά, έτσι και αλλιώς.	0 1 2 3 4
6	Ανακαλύπτω κανόνες βασιζόμενη στον τρόπο που βλέπω τη γλώσσα να λειτουργεί.	0 1 2 3 4

Πώς αντιδρώ σε πολλαπλά ερεθίσματα

1	Μπορώ να ξεχωρίζω τις σχετικές και σημαντικές πληροφορίες μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ακόμα και όταν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες που μου αποσπούν την προσοχή.	0 1 2 3 4
2	Όταν γράφω κάτι ή μιλάω προσέχω ώστε να χρησιμοποιώ σωστές γραμματικές δομές.	0 1 2 3 4
3	Πέρα από τη σωστή τήρηση της γραμματικής φροντίζω να διατηρώ τα κατάλληλα επίπεδα τυπικότητας και ευγένειας.	0 1 2 3 4
4	Όταν γράφω κάτι ή μιλάω, θεωρώ ότι η προσήλωση στην τήρηση των γραμματικών κανόνων γίνεται εις βάρος της σωστής μετάδοσης του μηνύματος.	0 1 2 3 4
5	Είναι μια πρόκληση για μένα να εστιάζω και στην επικοινωνία αλλά και στη σωστή χρήση της γραμματικής (πρόσωπο, γένος, χρόνος...)	0 1 2 3 4
6	Όταν χρησιμοποιώ μακροσκελείς προτάσεις στην ξένη γλώσσα συνήθως αποσπώμαι και αγνώω παραμέτρους όπως η γραμματική και το ύφος της γλώσσας.	0 1 2 3 4

Πώς διαχειρίζομαι το χρόνο

1	Αντιδρώ γρήγορα σε γλωσσικές περιστάσεις επικοινωνίας.	0 1 2 3 4
2	Ακολουθώ το ένστικτό μου στη χρήση της ξένης γλώσσας	0 1 2 3 4
3	Δε φοβάμαι να χρησιμοποιήσω την ξένη γλώσσα και ας κάνω λάθη	0 1 2 3 4
4	Πρέπει να σκεφτώ πρώτα πριν μιλήσω ή γράψω στην ξένη γλώσσα	0 1 2 3 4
5	Θέλω να είμαι σίγουρος πριν αποφασίσω να μιλήσω ή να γράψω στην ξένη γλώσσα.	0 1 2 3 4
6	Προσπαθώ να βρίσκω υποστηρικτικό γλωσσικό υλικό στο μυαλό μου πριν μιλήσω ή γράψω.	0 1 2 3 4

Πόσο κυριολεκτικά αντιλαμβάνομαι την πραγματικότητα;

1	Θεωρώ ότι οι μεταφορές μέσα στο μυαλό μου με βοηθούν να αντιμετωπίσω τη γλώσσα.	0 1 2 3 4
2	Μαθαίνω πράγματα μέσα από μεταφορές και συσχετισμούς με άλλα πράγματα.	0 1 2 3 4
4	Αντιλαμβάνομαι κυριολεκτικά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και δεν βασίζομαι στις μεταφορές.	0 1 2 3 4
5	Μου αρέσει το γλωσσικό υλικό να λέει απευθείας αυτό που εννοεί.	0 1 2 3 4

Second Language Tolerance of Ambiguity Scale
Christopher M. Ely

ΟΔΗΓΙΕΣ: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Για κάθε πρόταση μάρκαρε την άμεση σου αντίδραση:

ΣΑ Συμφωνώ απόλυτα	Σ Συμφωνώ	Δ Διαφωνώ	ΔΑ Διαφωνώ απόλυτα
-----------------------	--------------	--------------	-----------------------

	ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1. Όταν διαβάζω κάτι στα αγγλικά και δεν καταλαβαίνω απόλυτα το νόημα νιώθω ανυπομονησία .				
2. Με ενοχλεί όταν δεν καταλαβαίνω όλα όσα λέει ο καθηγητής στα αγγλικά.				
3. Δεν μου αρέσει όταν δεν μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου ακριβώς όταν γράφω εκθέσεις στα αγγλικά				
4. Είναι ενοχλητικό μερικές φορές να μην καταλαβαίνω απόλυτα κάτι από την αγγλική γραμματική.				
5. Δε μου αρέσει η αίσθηση ότι η προφορά μου στα αγγλικά δεν είναι απολύτως σωστή.				
6. Δεν μου αρέσει να διαβάζω στα αγγλικά κάτι το οποίο μου παίρνει χρόνο για να το καταλάβω.				
7. Με ενοχλεί το ότι αν και μελετώ την αγγλική γραμματική δυσκολεύομαι να τη χρησιμοποιήσω στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.				
8. Όταν γράφω στα αγγλικά , δεν μου αρέσει το γεγονός ότι δεν μπορώ να πω ακριβώς αυτό που θέλω.				
9. Με ενοχλεί όταν ο καθηγητής χρησιμοποιεί μια αγγλική λέξη που δεν ξέρω.				
10. Όταν μιλάω στα αγγλικά, εάν δεν μπορώ να μεταδώσω τις ιδέες μου ξεκάθαρα, δεν αισθάνομαι άνετα.				
11. Δεν μου αρέσει το γεγονός ότι μερικές φορές δεν μπορώ αγγλικές λέξεις που να έχουν την ίδια σημασία με αντίστοιχες λέξεις στη γλώσσα μου.				
12. Ένα πράγμα που δεν μου αρέσει όταν διαβάζω στα αγγλικά είναι ότι πρέπει να μαντεύω το νόημα των κειμένων.				

ΟΔΗΓΙΕΣ: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Σημείωσε για κάθε ζευγάρι αυτό που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Π.χ. Εάν σου αρέσει να κάνεις ποδήλατο περισσότερο από το να κολυμπάς σημείωσε σε εκείνη την πλευρά ανάλογα με το πόσο πολύ σου αρέσει. Εάν είσαι στη μέση ή σου αρέσουν και τα δύο το ίδιο σημείωσε το **5**.

Προσπάθησε να το αποφύγεις όσο μπορείς.

Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο.					Μου αρέσει να κολυμπάω.					
Περισσότερο έτσι		X								Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

1. Όταν δουλεύω με μια καινούρια γλώσσα μέσα σε άρθρα, ιστορίες ή προτάσεις συνήθως διαλέγω λέξεις και ιδέες χωρίς να το έχω σχεδιάσει.					1. Συνήθως δεν καταλαβαίνω πολλά πράγματα από τα κείμενα αν δεν προσέξω πάρα πολύ.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Όταν επεξεργάζομαι καινούρια πράγματα με επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, άνετα βρίσκω και χρησιμοποιώ αυτό που είναι πιο σημαντικό.					2. Όταν υπάρχουν πολλές πληροφορίες μαζί με αυτό που πρέπει να μάθω είναι δύσκολο να πω τι είναι πιο σημαντικό. Πέφτουν όλα μαζί και είναι δύσκολο να βάλω σε μια σειρά.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Μου αρέσει να ψάχνω για τις ομοιότητες και όχι για τις διαφορές.					3. Μου αρέσει να ανακαλύπτω τις διαφορές και τις ανομοιότητες.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Τείνω να καταλαβαίνω τη «γενική εικόνα».					4. Παρατηρώ γρήγορα τις λεπτομέρειες.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Αντιδρώ γρήγορα σε ερεθίσματα.					5. Χρειάζομαι το χρόνο μου για να αντιδράσω.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω αυτά που μαθαίνω σαν σύνολο.					6. Καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω αυτά που μαθαίνω στα συστατικά τους μέρη, μεμονωμένα.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Τείνω να μαθαίνω πράγματα μέσα από μεταφορές.					7. Μου αρέσει όταν οι άνθρωποι λένε αυτό που εννοούν άμεσα.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. Για να μάθω μου αρέσει να έρχομαι σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο.					8. Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από έννοιες και ιδέες.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Μαθαίνω καλύτερα όταν διαμορφώνω μόνος μου την πορεία μου ακόμα κι αν αυτή είναι διαφορετική από αυτή στο βιβλίο ή στο μάθημα.					9. Μαθαίνω καλύτερα όταν υπάρχει μια ακολουθία από βήματα για να μπορώ να κάνω τα πράγματα με μια σειρά.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Όταν μαθαίνω κυρίως ξεκινώ με παραδείγματα και εμπειρίες και κάνω γενικεύσεις ή κανόνες.					10. Όταν μαθαίνω κυρίως ξεκινώ με γενικεύσεις και κανόνες και τα εφαρμόζω στην εμπειρία της μάθησης.					

Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. Συχνά ανακαλύπτω ότι χρησιμοποίησα καινούριες λέξεις και φράσεις χωρίς να το συνειδητοποιήσω.					11. Συνήθως πρέπει να μελετήσω λεπτομερέστατα πριν μάθω καινούριες λέξεις ή φράσεις. Δεν θα περιέγραφα τον εαυτό μου σαν κάποιον που μαθαίνει μέσα από το ένστικτο.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Μου αρέσει το μεμονωμένο υλικό έξω από το περιβάλλον του όπως οι γραμματικοί κανόνες.					12. Δυσκολεύομαι να δουλέψω με γραμματικούς κανόνες και γλωσσικό υλικό που είναι αποκομμένο από το περιβάλλον του.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. Κυρίως παρατηρώ σε τι μοιάζουν κάποια πράγματα.					13. Γρήγορα παρατηρώ ακόμα και τις πιο λεπτές διαφοροποιήσεις.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. Βλέπω πρώτα το δάσος και μετά τα δέντρα.					14. Βλέπω πρώτα τα δέντρα και μετά το δάσος.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. Δεν ξοδεύω πολύ χρόνο με το να προετοιμάζομαι για κάτι. Αντίθετα αρχίζω να δουλεύω αμέσως.					15. Πριν αρχίσω κάτι χρειάζομαι χρόνο για να προσανατολιστώ σε αυτό που πρέπει να κάνω.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16. Συχνά δημιουργώ καινούριες λέξεις ή προτάσεις χρησιμοποιώντας γλωσσικό υλικό που ήδη ξέρω.					16. Προσπαθώ να καταλάβω το σύστημα που βρίσκεται πίσω από τις λέξεις και τις προτάσεις αναλύοντας τα στο μυαλό μου.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. Προτιμώ να μαθαίνω συνδυαστικά.					17. Προτιμώ να μαθαίνω με πρακτική εξάσκηση και επανάληψη.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. Μου αρέσει να μαθαίνω εφαρμόζοντας γνώση και θεωρία.					18. Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από περιγραφές και γραμματικούς κανόνες που επίσημα αντιπροσωπεύουν τη γνώση.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19. Η πολλή έμφαση σε κάποιο πρόγραμμα σπουδών ή κάποιο εγχειρίδιο μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην πορεία της μάθησής μου.					19. Οργανωμένα εγχειρίδια και σχέδια μαθήματος στ' αλήθεια με βοηθούν.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20. Μου αρέσει να ανακαλύπτω μόνος μου τους γραμματικούς κανόνες.					20. Μου αρέσει να παίρνω τους γραμματικούς κανόνες από το δάσκαλο ή από ένα βιβλίο.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21. Μαθαίνω καλύτερα μέσα από γλωσσικό υλικό που βρίσκεται μέσα σε ουσιώδες και πραγματικό περιβάλλον όπως μέσα σε αληθινές ιστορίες και συζητήσεις.					21. Δεν μου αρέσει να μαθαίνω μόνο μέσα από συζητήσεις, ανεπίσημη χρήση της γλώσσας ή αναγνώσματα για φυσικούς ομιλητές για τα οποία δεν είμαι προετοιμασμένος.					
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22. Όταν αντιμετωπίζω ένα καινούριο γλωσσικό υλικό, το επαναπροσδιορίζω έτσι ώστε να το καταλάβω με το δικό μου τρόπο.						22. Αποδέχομαι ό,τι μου παρουσιάζεται και το δέχομαι έτσι όπως είναι.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23. Τείνω να μην θυμάμαι μικρές διαφοροποιήσεις όπως αυτές μεταξύ συμβόλων ή λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους.						23. Θυμάμαι εύκολα λεπτές διαφοροποιήσεις όπως αυτές μεταξύ συμβόλων ή λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24. Αρχίζω με τα κύρια σημεία και προχωρώ προς τις λεπτομέρειες.						24. Ξεκινώ με τις λεπτομέρειες για να φτάσω στα κύρια σημεία.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
25. Συνήθως ενεργώ ή μιλάω χωρίς να το σκεφτώ.						25. Σκέφτομαι πριν κάνω ή πω κάτι.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
26. Μερικές φορές ανακαλύπτω νέους τρόπους για να πω κάποια πράγματα.						26. Προτιμώ να ανακαλύπτω πως οι λέξεις και οι προτάσεις τοποθετούνται μαζί.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
27. Με βοηθάει να ψάχνω και να βρίσκω το νόημα πίσω από τις λέξεις.						27. Προτιμώ να μαθαίνω εμφανή και ξεκάθαρα πράγματα, χωρίς κρυμμένα νοήματα.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
28. Μου αρέσει να μαθαίνω, αγγίζοντας, βλέποντας ή ακούγοντας.						28. Προτιμώ να μαθαίνω κυρίως μέσα από τη θεωρία.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
29. Δεν πειράζει αν το μαθησιακό υλικό δεν είναι πολύ καλά οργανωμένο. Θα βρω τρόπο να το χρησιμοποιήσω.						29. Είναι σημαντικό για μένα να προχωρώ βήμα-βήμα μέσα σε ένα πολύ καλά οργανωμένο μαθησιακό υλικό.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
30. Όταν μαθαίνω, προσπαθώ να μαντεύω και μετά ψάχνω ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν ή να διαμορφώνουν τις ιδέες μου.						30. Όταν μαθαίνω, προτιμώ να μαθαίνω ό,τι χρειάζεται άμεσα χωρίς να ψάχνω από εδώ και από εκεί.				
Περισσότερο έτσι										Περισσότερο έτσι
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bailey K. & Nunan D. (eds.), 1996. *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge University Press, Cambridge .
- Bailey P., Onwuegbuzie A. & Daley C., 2000. "Using Learning Style to predict foreign language achievement at the college level". *System* 28, pp. 115-33.
- Berry V., 2007. *Personality Differences and Oral Test Performance*. Peter Lang, Frankfurt.
- Bialystok E. & Frohlich M., 1978. "Variables of Classroom Achievement in second language Learning". *The Modern language Journal* 62,7, 327-336.
- Blais A., Thompson M., & Baranski J., 2005. "Individual differences in decision processing and confidence judgment tasks: The role of cognitive styles". *Personality and Individual differences*, 38, 1701-1713.
- Brown H. D., 1987. *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Brown H.D., 1991. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall, New Jersey
- Brown H. D., 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall, New Jersey.
- Brown H.D., 2000. *Teaching by Principles*. Longman, London.
- Carroll B., 1968. "The psychology of language testing". In Davies A. (ed.)
- Carter E., 1988. "The relationship of FD/FI Cognitive Style to Spanish Language Achievement and Proficiency". *The Modern language Journal* 72,1, 21-30
- Chappelle C., 1988. "Field independence: A source of language test variance?" *Language Testing*, 5, 62-82.
- Chappelle C., 1995. "Field-Dependence/Field-Independence in the L2 Classroom". In Reid (ed).
- Chappelle C. & Roberts C., 1986. "Ambiguity tolerance and field independence as predictors in English as a second language". *Language Learning*, 36(1), 27-45.
- Claxton, C. S. and Murrell P.H. (editors), 1987. *Learning styles :Implications for improving education practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 4, 79pp. Association for the study of Higher Education, Washington.
- Coffield F., Mosely D., Hall E. & Ecclestone K., 2004. *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Learning Skills Research Centre, London.
- Cohen A. D., 1984. "On taking language tests: What the students report." *Language Testing*, 1, 70-81
- Cohen A., 1998. "[Strategies and processes in test-taking and SLA](#)". In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90-111). Cambridge University Press, Cambridge.
- Cohen A., 2003. "[The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?](#)" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41(4), 279-291. (Special Issue, R. Oxford, Ed., entitled "Language Learning Styles and Strategies: New Perspectives on Theory and Research")
- Cohen A., 2010. "[Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation](#)". In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 161-178). 2nd ed. Hodder Education, London.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C., 2002. *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota Minneapolis, MN; www.carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/pdf_files/CohenOxfordChi-StyleSurvey.pdf
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J., 1998. "[Strategies-based instruction for second language learners](#)". In W.A. Renandya & G.M. Jacobs (Eds.), *Learners and language learning* (pp. 1-25). Anthology Series 39. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Council of Europe, 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs, a paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (67th, Montreal, Quebec, April 11-15, 1983
- Kleitman S. & Stankov L., 2007. "Self confidence and metacognitive processes". *Journal of Learning and Individual Differences*, 12, 161-173.
- Koehler D., 1994. "Hypothesis generation and confidence in judgment". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 461-469.
- Kolbitsch J., Ebner M., Nagler W., & Serbakov N., 2008. "Can confidence assessment enhance traditional multiple choice testing?" *ICLCONFERENCE*, Austria.

- Kopsidou I., Markou V., Mouti A., Rousoulioti T., 2009. «Are strategies teachable? Developing Strategies in Foreign Language Education for more Autonomy». Στα *Πρακτικά του 18th Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Kunnan A., 1995. *Test-Taker characteristics and test performance*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z., 2001. “New themes and approaches in second language motivation research”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei Z., 2003. *Questionnaires in second language research :Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ .
- Dörnyei Z., 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei Z., 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press, Oxford.
- Douglas D. & Chapelle C. (eds), 1993. *A new decade in language testing research*. TESOL.
- Douglas D., 2000. *Assessing language for specific purposes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dudley-Evans T. & St. John J., 1998. *Developments in English for specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dunkel P., 1999. “Considerations in Developing or using second/foreign language proficiency Computer-Adaptive Tests”. In *Language Learning and Technology* 2 (2), 77-93.
- Ebel R. & Frisbie D., 1991. *Essentials of educational measurement*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Echternacht, G.J., 1972. “The use of confidence testing in objective tests”. *Review of Educational Research*, 42:2, 217-237.
- Egbert J., Hanson-Smith E. (eds), 1999. *CALL environments. Research, practice and critical issues*. TESOL, Alexandria, VA.
- Eglenberg A.M., Sanocki T., Epstein W., Morris C., 1987. “Enhancing Calibration of Comprehension.”. *Journal of Experimental Psychology General*, 116, 119-136.
- Ehrman M., 1996. *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ehrman E., 1996. *Understanding second language learning difficulties*. SAGE Publications, London.
- Ehrman M.E., 2001. “Bringing learning strategies to the learner: the FSI language learning consultation service”. In: *Alatis, J.E., Tan, A. (Eds.), Language in Our Time: Bilingual Education and Official English, Ebonics and Standard English, Immigration and the Unz Initiative*. Georgetown University, Washington DC, 41–58.
- Ehrman M. & Leaver B., 2003. “Cognitive styles in the service of language Learning”. *System* 31, 393–415.
- Ehrman M., Leaver B. & Oxford R., 2003. “A brief overview of individual differences in second language learning”. *System* 31, 313–330
- Ehrman M., & Oxford R., 1990. “Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”. *Modern Language Journal* 74, 311-326.
- Ehrman M., & Oxford R.L., 1995. “Cognition plus: Correlates of language learning success”. *Modern Language Journal* 79 (1), 67–89.
- Ellis R., 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Entwistle N. J. & Tait, H., 1994. “Approaches to studying and preferences for teaching in higher education”. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14, 2–10.
- Felder R.M. & Solomon B.A., “Learning Styles And Strategies”. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.html>
- Felder R.M. and Spurlin J.E., 2005. “A validation study of the Index of Learning Styles. Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles, Intl”. *Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112 .
- Felder M. And Henriques E.R., 1995. “Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education”. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Hansen L., 1984. “Field-dependence and language testing: Evidence from 6 pacific Island cultures”. *Tesol Quarterly* 18 (2).
- Hansen J. & Stansfield C., 1981. “The relationship of field dependent-independent cognitive style to foreign language achievement”. *Language learning*. 31, 349-367.

- Jamieson J., 1992. "The Cognitive Styles of Reflection/Impulsivity and Field Independence/Dependence and ESL success". *In the Modern Language Journal*, 76:491-501.
- Jantarska J., 2006. "On the role of individual learner differences in the teaching/learning of foreign languages: The dimensions of field dependence/ field independence." *Respectus Philologus*, 9:138-151.
- Johnson J., Prior S., Artuso M., 2000. "FD as a Factor in Second Language Communicative Production". *Language Learning* 50,3, 529-567.
- Johnson K., 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Longman, New
- Kantaridou Z., 2004. *Motivation and involvement in learning English for academic purposes*. Unpublished PhD dissertation. Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki.
- Keefe J.W., 1979. "Learning Style: An Overview". *In NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. National Association of Secondary School Principals. Reston, VA, 1\|u201317.
- Kleitman S. & Stankov L., 2007. "Self confidence and metacognitive processes". *Journal of Learning and Individual Differences*, 12, 161-173.
- Koehler D., 1994. "Hypothesis generation and confidence in judgment". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 461-469.
- Kolbitsch J., Ebner M., Nagler W., & Serbakov N., 2008. "Can confidence assessment enhance traditional multiple choice testing?" *ICLCONFERENCE*, Austria.
- Kopsidou I., Markou V., Mouti A., Rousoulioti T., 2009. «Are strategies teachable? Developing Strategies in Foreign Language Education for more Autonomy». *Στα Πρακτικά του 18th Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Kunnan A., 1995. *Test-Taker characteristics and test performance*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Curry L., 1983. "An organisation of learning style theory and constructs". In Curry (Ed). *Learning Style in Continuing Education*. Dalhousie University, Canada.
- Dörnyei Z., 2001. "New themes and approaches in second language motivation research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei Z., 2003. *Questionnaires in second language research : Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ .
- Dörnyei Z., 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei Z., 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press, Oxford.
- Douglas D. & Chapelle C. (eds), 1993. *A new decade in language testing research*. TESOL.
- Douglas D., 2000. *Assessing language for specific purposes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dudley-Evans T. & St. John J., 1998. *Developments in English for specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dunkel P., 1999. "Considerations in Developing or using second/foreign language proficiency Computer-Adaptive Tests". *In Language Learning and Technology* 2 (2), 77-93.
- Ebel R. & Frisbie D., 1991. *Essentials of educational measurement*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Echternacht, G.J., 1972. "The use of confidence testing in objective tests". *Review of Educational Research*, 42:2, 217-237.
- Egbert J., Hanson-Smith E. (eds), 1999. *CALL environments. Research, practice and critical issues*. TESOL, Alexandria, VA.
- Eglenberg A.M., Sanocki T., Epstein W., Morris C., 1987. "[Enhancing Calibration](#) of Comprehension." *Journal of Experimental Psychology General*, 116, 119-136.
- Ehrman M., 1996. *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ehrman E., 1996. *Understanding second language learning difficulties*. SAGE Publications, London.
- Ehrman M.E., 2001. "Bringing learning strategies to the learner: the FSI language learning consultation service". *In: Alatis, J.E., Tan, A. (Eds.), Language in Our Time: Bilingual Education and Official English, Ebonics and Standard English, Immigration and the Unz Initiative*. Georgetown University, Washington DC, 41-58.
- Ehrman M. & Leaver B., 2003. "Cognitive styles in the service of language Learning". *System* 31, 393-415.

- Ehrman M., Leaver B. & Oxford R., 2003. "A brief overview of individual differences in second language learning". *System* 31, 313–330
- Ehrman M., & Oxford R., 1990. "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *Modern Language Journal* 74, 311-326.
- Ehrman M., & Oxford R.L., 1995. "Cognition plus: Correlates of language learning success". *Modern Language Journal* 79 (1), 67–89.
- Ellis R., 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Entwistle N. J. & Tait, H., 1994. "Approaches to studying and preferences for teaching in higher education". *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14, 2–10.
- Felder R.M. & Solomon B.A., "Learning Styles And Strategies". <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.html>
- Felder R.M. and Spurlin J.E., 2005. "A validation study of the Index of Learning Styles. Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles, Intl". *Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112 .
- Felder M. And Henriques E.R., 1995. "[Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education](#)". *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Hansen L., 1984. "Field-dependence and language testing: Evidence from 6 pacific Island cultures". *Tesol Quarterly* 18 (2).
- Hansen J. & Stansfield C., 1981. "The relationship of field dependent-independent cognitive style to foreign language achievement". *Language learning*. 31, 349-367.
- Jamieson J., 1992. "The Cognitive Styles of Reflection/Impulsivity and Field Independence/Dependence and ESL success". *In the Modern Language Journal*, 76:491-501.
- Jantarska J., 2006. "On the role of individual learner differences in the teaching/learning of foreign languages: The dimensions of field dependence/ field independence." *Respectus Philologus*, 9:138-151.
- Johnson J., Prior S., Artuso M., 2000. "FD as a Factor in Second Language Communicative Production". *Language Learning* 50,3, 529-567.
- Johnson K., 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Longman, New
- Kantaridou Z., 2004. *Motivation and involvement in learning English for academic purposes*. Unpublished PhD dissertation. Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki.
- Keefe J.W., 1979. "Learning Style: An Overview". *In NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. National Association of Secondary School Principals. Reston, VA, 1\201317.
- Metallidou P. & Platsidou M., 2008. "Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies". [Learning and Individual Differences](#) 18,1, 114-119
- Metallidou P. & Platsidou, M., 2008. "Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem solving strategies". *Learning and Individual Differences*, 18, 114-119.
- O'Sullivan B., 2000. "Exploring Gender and Oral Proficiency Interview Performance". *System* 28:3, 373-386.
- O'Sullivan B., 2002. "Learner Acquaintanceship and OPI Pair-TASK Performance". *Language Testing*, 19:3, 277-295.
- O'Sullivan B., 2004. "Modelling factors affecting oral language test performance: a large empirical study". *Studies in Language Testing (18)* [European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001](#).
- Oxford R., 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newborn House/Harder & Row, New York.
- Oxford R., 1997. "Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom". *The Modern Language Journal* 81, 4:443-456
- Oxford R., 2003. *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA. <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr%20Oxford/StylesStrategies.doc>
- Oxford R., Holloway M.E. & Horton-Murillo D., 1992. "Language Learning Styles. Research and Practical Considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom". *System* 20, (4), 439-459.

- Oxford R. And Scarcella R., 1992. *The tapestry of language learning:the individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Oxford R.L., & Anderson, N., 1995. "State of the art:A crosscultural view of language learning styles". *Language Teaching*, 28, 201-215.
- Oxford R.L., & Ehrman, M.E., 1995 "Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States". *System*, 23, 359-386.
- Pae Tae-Li, 2004. "DIF for examinees with different academic backgrounds." *Language testing* 21 (1), 53-73.
- Pallier. G., 2003. Gender differences in the self assessment of accuracy on cognitive tasks. *Sex Roles*, 48, 265-276.
- Pallier G., Wilkinson, R., Danthiir, V., Kleitman, S., Knezevic, G., Stankov, L. et al., 2002. "Individual differences in the realism of confidence judgments". *Journal of General Psychology*, 129, 257-300.
- Papanikolaou K. A. & Grigoriadou, M., 2004. "Accommodating learning style characteristics in adaptive educational hypermedia systems". *Proceedings of the AH 2004 Workshop, "Individual Differences in Adaptive Hypermedia"*.<http://hermes.di.uoa.gr/lab/CVs/Papanikolaou.html>
- Park H. & Lee R.A. (2005). "L2 Learners' Anxiety, Self-Confidence and Oral Performance". In the *10th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL) Japan Proceedings*<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/hyesook.pdf>
- Peterson E., Rayner S. & Armstrong S., 2009. "Researching the psychology of cognitive style and learning style:Is there really a future?". *Learning and Individual Differences*, 19, 518-52.
- Platsidou M., & Metallidou P., 2009. "Validity and reliability issues of two learning style inventories in a Greek sample:Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 324-335.
- Psaltou-Joycey A., 2010. [*Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. University Studio Press](#). Thessaloniki.
- Psaltou-Joycey A. & Kantaridou Z., 2009. "Plurilingualism, Language Learning Strategy Use, and Learning Styles". *International Journal of Multilingualism*, 6,4 460-474.
- Psaltou-Joycey A. & Kantaridou Z., 2011. "Major, minor, and negative learning style preferences of university students". *System* 39,1, 103-112.
- Purpura, J., 1997. "An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance". *Language Learning*, 47(2), 289-294.
- Purpura J., 1999. *Learner Strategy Use and Performance on language tests*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Purpura, J., 1999. "Learner characteristics and L2 test performance". In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy*, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research (pp. 61-63), Teachers College, Columbia University, New York
- Purpura, J., 2004. "Validating Questionnaires to Examine Personal Factors in L2 Test Performance". In M. Milanovich & C. Weir (Eds.), *European Language Testing in a Global Context. Proceedings of the Association of Language Testers of Europe (ALTE) Conference in Barcelona* (pp. 93-115). Cambridge University Press, Cambridge.
- Rayner S., 2001. "Cognitive styles and learning styles". *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*". Elsevier Science Ltd.
- Rea- Dickins P. & Germaine K., 1992. *Evaluation*. Oxford University Press, Oxford.
- Reid J., 1995. *Learning Styles in ESL/ EFL classroom*. Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Reid J.M., 1987. "The Learning Style Preferences of ESL Students." *TESOL Quarterly* 21, 87-111.
- Reid, J., 1998. *Understanding Learning Styles in the Second language Classroom*. Prentice Hall Regents.
- Riding R. J., 2002. "On the assessment of cognitive style:a commentary on Peterson, Deary and Austin". *Personality and Individual Differences*
- Sadler-Smith E. & Riding R., 1999. "Cognitive style and instructional preferences". *Instructional Science* 27, 355-371.
- Soo K., 1999. "Theory and Research:Learning Styles, Motivation, and the CALL Classroom." InCALL Environments:Research, Practice and Critical IssuesJ.Egbert & E. Hanson-Smith (eds.).
- Stansfield C. & Hansen J., 1983. "Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance". *Tesol Quarterly* 17(1).

- Triantafillou E., Demetriadis S., Pombortsis A., 2001. «Incorporating cognitive styles into Adaptive Educational Systems :a prototype implementation». *Webnet 2001, AACE*, Orlando, Florida.
- Triantafillou E., Demetriadis S., Pombortsis A. & Georgiadou E., 2004. “The value of adaptivity based on cognitive style:An empirical study”. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 95-106.
- Triantafillou E.; Pomportsis A. & Demetriadis S., 2003. “The Design And The Formative Evaluation Of An Adaptive Educational System Based On Cognitive Styles”. *Computers & Education*, 87-103.
- Weir, C.J., 2005.*Language Testing and Validation:an evidence based approach*. Palgrave MacMillan.
- Williams B. & Burden R., 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Willing K., 1988. *Learning styles in adult migrant education*. Macquarie University, Sydney.
- Witkin H.A., Goodenough D.R., Moore C.A. and Cox P.W., 1977, “Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications”. *ReviewofEducationalResearch*, 47, 1-64.

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύνοψη - προαπαιτούμενη γνώση:

Το τέταρτο κεφάλαιο επιχειρεί να προσδιορίσει την έννοια των στρατηγικών μάθησης και να παρουσιάσει τυπολογίες, όπως αυτές εμφανίζονται μέσα στα πλαίσια της απόκτησης/εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Παρουσιάζονται διάφοροι τρόποι μέτρησης των στρατηγικών μάθησης και ιδιαίτερα τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που τις ανιχνεύουν. Προαπαιτούνται βασικές γνώσεις πάνω στις θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας και στις ατομικές διαφορές των μαθητών, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα στίλ μάθησης καθώς στην εισαγωγή του κεφαλαίου επιχειρείται μια σύνδεση των δύο εννοιών.

4.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το Κεφάλαιο θα εξετάσουμε τις στρατηγικές μάθησης, οι οποίες παραδοσιακά βρίσκονται σε όλες τις ταξινομίες ατομικών διαφορών. Έτσι και εμείς δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε σε αυτό το σημείο στις στρατηγικές θέτοντας ως αφετηρία τη σχέση μεταξύ των στίλ και των στρατηγικών και συνεπώς επιχειρώντας μια σύνδεση με το προηγούμενο κεφάλαιο των Στίλ Μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Leaver, Ehrman και Shekhtman, (2005: 86)³⁸, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι τα στίλ μάθησης εκδηλώνονται μέσα από τις στρατηγικές μάθησης: είναι αυτό, που μπορούμε να δούμε και να ακούσουμε. Την ίδια κατεύθυνση φαίνεται να ακολουθούν και οι Ehrman και Oxford (1990: 312), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια πολύ ισχυρή σχέση ανάμεσα στα στίλ μάθησης και τις στρατηγικές. Η επιλογή και η χρήση των στρατηγικών επηρεάζονται από το στίλ μάθησης του μαθητή. Οι μαθητές με συγκεκριμένα στίλ μάθησης τείνουν να χρησιμοποιούν μια καθορισμένη ομάδα στρατηγικών, η οποία είναι τυπικά συνδεδεμένη με καθένα από τα στίλ. Παρόμοια θέση συναντάμε και από την Oxford (1992: 440)³⁹, η οποία επιχειρώντας να προσδιορίσει τον όρο στρατηγικές μάθησης, αναφέρει ότι είναι εκείνες οι συγκεκριμένες συμπεριφορές, που αντικατοπτρίζουν τα γενικότερα στίλ μάθησης. Αλλά και οι Snowetal. (1996: 281) στο ίδιο πνεύμα προσδιορίζουν ένα στίλ ως «μια στρατηγική, η οποία χρησιμοποιείται σταθερά και με συνέπεια σε μια σειρά δραστηριοτήτων».⁴⁰

Προχωρώντας σε πρακτική εφαρμογή των παραπάνω θεωρητικών διαπιστώσεων, διάφοροι ερευνητές επιχείρησαν να εντοπίσουν συσχετισμούς και πρότυπα χρήσης στρατηγικών σε σχέση με τα στίλ μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι Oxford και Anderson (1995: 267), χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών της Reid (1987) και κατέληξαν ότι ο υπαρκτός/επακόλουθος/χειροπιαστός τύπος μαθητή χρησιμοποιεί έναν ευρύ αριθμό στρατηγικών, όπως η απομνημόνευση, ο σχεδιασμός, η ανάλυση, η διαδοχική επανάληψη, οι λεπτομερείς περιλήψεις και οι λίστες, η δομημένη επανάληψη και η αναζήτηση της τελειότητας. Σύμφωνα με την Oxford (1990: 318), η μόνη ξεκάθαρα προτιμώμενη ομάδα στρατηγικών, που χρησιμοποιούν οι εξωστρεφείς είναι οι κοινωνικές στρατηγικές και περιστασιακά οι γνωστικές. Αργότερα, η Oxford (2011: 38-39) προσεγγίζοντας τις στρατηγικές μάθησης ως μεταβλητές αυτορρυθμισής, παρουσίασε τη σχέση των στίλ μάθησης με τις στρατηγικές στο προτεινόμενο της μοντέλο S2R. Για παράδειγμα, παρουσιάζει ως σχετιζόμενη με τον εξωστρεφή τύπο τη στρατηγική «Διάδραση με στόχο τη μάθηση και την επικοινωνία», με τον αναλυτικό τύπο τη στρατηγική «Λεπτομερής σύλληψη εννοιών» και με τον οπτικό τύπο «Χρήση των αισθήσεων για κατανόηση και επαναφορά στη μνήμη».

Ο Cohen (2003: 286), μελετώντας το πώς σχετίζονται τα στίλ, οι στρατηγικές και ο τύπος των δραστηριοτήτων, παραθέτει κάποια υποθετικά παραδείγματα δραστηριοτήτων αλλά και η Ehrman (1996: 317-318), συσχετίζει συγκεκριμένες διαδικασίες κατά τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων με το στίλ μάθησης. Έτσι, αναφέρει ότι οι σειριακοί μαθησιακοί τύποι, συμπληρώνουν πρώτα ολόκληρη μια δραστηριότητα πριν

³⁸«Learning styles are expressed by learning strategies:they are what you can see and hear» (Leaver, Ehrman & Shekhtman, 2005: 86).

³⁹Oxford (1992:440) notes that “specific behaviours that reflect general learning styles are called learning strategies”

⁴⁰ “strategy used consistently across a class of tasks”.

προχωρήσουν στην επόμενη. Οι σφαιρικοί τύποι συμπληρώνουν κάποια πράγματα ακόμα και αν δεν τα ξέρουν, ενώ οι ανακλαστικοί/στοχαστικοί τσεκάρουν τις απαντήσεις τους αρκετές φορές.

Οι Li και Qin (2006) διεξήγαγαν μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο MBTI, προκειμένου να εξετάσουν και αυτοί τη σχέση ανάμεσα στα σтил και τις στρατηγικές. Κατέληξαν ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα σтил και τις στρατηγικές και ότι ιδιαίτερα ο *κριτικός* τύπος φαίνεται να επηρεάζει πιο έντονα την επιλογή και χρήση των στρατηγικών. Μια άλλη σημαντική διαπίστωση, την οποία διατύπωσαν είναι ότι η επίδοση στην ξένη γλώσσα μπορεί να επηρεάζεται έμμεσα από το σтил μάθησης καθώς τα σтил φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών.

Σε μια παρόμοια ερευνητική διαδικασία κινήθηκε και ο Shi (2011) με μια πρόσφατη έρευνα, στην οποία εστίασε στο γνωστικό σтил και τη σχέση του με τις στρατηγικές μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα γνωστικά σтил φαίνεται να έχουν μια σημαντική επίδραση πάνω στην επιλογή των στρατηγικών μάθησης και ιδιαίτερα ο συνθετικός τύπος, ο οξύς, ο ανεξάρτητος από το πεδίο και ο παρορμητικός (σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Cohen, Oxford και Chi).

Ουσιαστικά οι στρατηγικές μάθησης θεωρούνται από πολλούς ως μεταβλητές πολύ πιο εύκολα παρατηρήσιμες και συνειδητές από ότι τα σтил μάθησης, τα οποία παρουσιάζουν ένα πιο αυθαίρετο και υποσυνείδητο χαρακτήρα, και γι' αυτό το λόγο η άμεση παρατήρηση και καταγραφή τους μπορεί να βοηθήσει στην έμμεση ανίχνευση και μελέτη των σтил μάθησης.

4.2. Ορισμοί

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο στρατηγικές (strategies), στρατηγικές μάθησης (learning strategies και learner strategies), στρατηγικές γλωσσικής χρήσης (language use strategies) αλλά και στρατηγικές προσέγγισης/συμπλήρωσης εξεταστικών δοκιμασιών (test-taking strategies), προσδιορίζοντας σε κάθε περίπτωση μια ξεχωριστή άποψή τους.

Με τον ευρύτερο όρο «στρατηγικές» το ΚΕΠΑ (2008: 100), προσδιορίζει «ένα μέσο, που εκμεταλλεύεται ο χρήστης της γλώσσας για να κινητοποιήσει ή να εξισορροπήσει τα μέσα του, να ενεργοποιήσει δεξιότητες και διαδικασίες, προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας μέσα σε περικείμενο και να ολοκληρώσει επιτυχώς το συγκεκριμένο καθήκον με τον πιο πλήρη ή με τον πιο οικονομικό κατά το δυνατόν τρόπο, ανάλογα με το συγκεκριμένο σκοπό του». Με λίγα λόγια είναι οι δραστηριότητες εκείνες, που επιστρατεύονται για την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων των χρηστών της γλώσσας. Οι στρατηγικές επικοινωνίας μαζί με τις στρατηγικές μάθησης θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη της στρατηγικής δεξιότητας. Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2008: 101), «η χρήση των στρατηγικών επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθεί ως εφαρμογή των μεταγνωσιακών αρχών του Προ-σχεδιασμού, της Εκτέλεσης, της Εποπτείας και της Αποκατάστασης στα διάφορα είδη της επικοινωνιακής δραστηριότητας: Αντίληψη, Συναλλαγή, Παραγωγή και Διαμεσολάβηση», εννοώντας με τον όρο στρατηγική την «υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης κατεύθυνσης ενεργειών για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας».

Οι «στρατηγικές μάθησης» προσδιορίζονται από τους O'Malley και Chamot (1990: 1) ως οι «ιδιαιτέρως σκέψεις και συμπεριφορές, που χρησιμοποιούν τα άτομα για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν ή να ανασύρουν νέες πληροφορίες». ⁴¹ Στο βασικό της εγχειρίδιο η Oxford (1990: 8) ορίζει τις στρατηγικές μάθησης ως «τις συγκεκριμένες ενέργειες, που αναλαμβάνει ο μαθητής προκειμένου να κάνει τη μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο διασκεδαστική, πιο αυτόνομη, πιο αποτελεσματική και με περισσότερες δυνατότητες μεταφοράς σε νέες καταστάσεις». ⁴² Σε ένα άλλο σημείο η Oxford (2002: 124) ορίζει τις στρατηγικές μάθησης ως «συγκεκριμένες ενέργειες, συμπεριφορές, βήματα ή τεχνικές, που οι μαθητές/σπουδαστές (συχνά σκόπιμα) χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την πρόοδό τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα». ⁴³

Μια σημαντική και πρωτοπόρα για την εποχή της δουλειά σχετική με τις στρατηγικές ήταν αυτή του Purpura (1999: 22), ο οποίος προκειμένου να πραγματοποιήσει την έρευνα του πάνω στις στρατηγικές και την επίδοση στην ξένη γλώσσα πραγματοποίησε μια ευρεία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο όρος «στρατηγική» έχει ερμηνευθεί με πλήθος ορισμούς ξεκινώντας από τον προσδιορισμό

⁴¹ “the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information”.

⁴² “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”.

⁴³ “specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills”.

της ίδιας τους της φύσης.⁴⁴ Θα υιοθετήσουμε την άποψη του Purpura (1999: 23), ο οποίος αναφέρεται στις στρατηγικές ως «συγκεκριμένες ενέργειες, δραστηριότητες ή συμπεριφορές, οι οποίες συνδέονται άμεσα με κάποιο στάδιο επεξεργασίας της γλωσσικής εκμάθησης, χρήσης ή αξιολόγησης».⁴⁵

Ο Purpura (1999: 23), αντιμετωπίζει τις στρατηγικές βασικά ως παρατηρήσιμες αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να μην μπορούν να παρατηρηθούν, καθώς η έλλειψη παρατηρηθείσας συμπεριφοράς δεν σημαίνει και έλλειψη της οποιασδήποτε ύπαρξης νοητικής επεξεργασίας. Ένα άλλο θέμα, που έθεσε ο Purpura (1999) έχει να κάνει με το αν οι στρατηγικές είναι ασυνείδητες (υποσυνείδητες) ή συνειδητές συμπεριφορές, όπου και πάλι διατηρεί μια διπλωματική στάση υποστηρίζοντας ότι μια στρατηγική μπορεί να είναι είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη (υποσυνείδητη) και αυτό εξαρτάται και από το εκάστοτε υποκείμενο αλλά και από τη δραστηριότητα. Για τον Cohen (1998), η συνειδητότητα είναι μια έννοια άμεσα συνυφασμένη με τον όρο στρατηγική,⁴⁶ καθώς προσδιορίζει τις στρατηγικές μάθησης ως «διαδικασίες μάθησης, που επιλέγονται συνειδητά από το μαθητή» (Cohen, 1998: 4).⁴⁷ Ο ίδιος (1998: 9) αναφερόμενος και πάλι στον όρο «στρατηγική», τονίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για «τις γενικές προσεγγίσεις και για τις συγκεκριμένες ενέργειες ή τεχνικές, που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας».⁴⁸

Με το εκάστοτε υποκείμενο αλλά και τη δραστηριότητα φαίνεται να συσχετίζει και ο Cohen τη χρήση των στρατηγικών αναφέροντας (Cohen, 1998: 220) ότι δεν πρέπει να υποθέτουμε ότι κάποια στρατηγική είναι καλή ή κακή για κάποια δραστηριότητα καθώς εξαρτάται από το πώς οι συγκεκριμένοι υποψήφιοι με το δικό τους ιδιαίτερο γνωστικό στυλ και το βαθμό γνωστικής ευελιξίας, το επίπεδό τους στην ξένη γλώσσα και το προσωπικό τους στρατηγικό ρεπερτόριο, εφαρμόζουν συγκεκριμένες στρατηγικές, τη συγκεκριμένη στιγμή, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ο Skehan (1991: 290), αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές: αυτό, που κάνουν οι καλοί μαθητές είναι να διαλέγουν τη σωστή στρατηγική για την κάθε περίπτωση. Ο Skehan (1991) βέβαια υπονοεί ότι οι καλοί μαθητές επιλέγουν συνειδητά συγκεκριμένες στρατηγικές, μια άποψη, που δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας του Nevo (1989), ο οποίος δηλώνει τις ευχαριστίες των μαθητών για τη βοήθεια, που τους προσέφερε να μάθουν για τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι, καθώς οι ίδιοι δεν το αντιλαμβάνονταν. Από την άλλη πλευρά, ο McDonough (1999) επισημαίνει, ότι οι στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι μαθητές μερικές φορές δεν συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική εκμάθηση, αλλά είναι χαρακτηριστικά στοιχεία του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όσον αφορά τις στρατηγικές, οι Cohen και Weaver (1998), κάνουν ένα σαφή διαχωρισμό μεταξύ των στρατηγικών μάθησης της γλώσσας και των στρατηγικών χρήσης της γλώσσας. Στην κατηγορία των στρατηγικών χρήσης της γλώσσας αναφέρονται σε τέσσερις υποκατηγορίες/στόχους χρήσης των συγκεκριμένων στρατηγικών: 1. Ανάκτηση/επανόρθωση, 2. Πρακτική εξάσκηση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών, 3. Κάλυψη, με την έννοια ότι ο μαθητής προσπαθεί να δημιουργήσει την εντύπωση ότι έχει τον έλεγχο στην επικοινωνία ενώ δεν τον έχει, 4. Επικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Cohen (1996: 1), ο όρος μαθησιακές στρατηγικές δεύτερης γλώσσας (second language learner strategies) περιλαμβάνει και τις στρατηγικές μάθησης και τις στρατηγικές χρήσης της γλώσσας, οι οποίες μαζί συνιστούν τα βήματα ή τις ενέργειες, που επιλέγουν οι μαθητές είτε για να βελτιώσουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είτε τη χρήση αυτής είτε και τα δύο.⁴⁹ Ο ίδιος (Cohen, 1996: 3) συμπληρώνει ότι «αν και οι στρατηγικές μάθησης έχουν ένα ξεκάθαρο στόχο στο να βοηθούν τους μαθητές στη βελτίωση της γνώσης της γλώσσας στόχου, οι στρατηγικές γλωσσικής χρήσης εστιάζουν πρωταρχικά στην χρήση της γλώσσας, που οι μαθητές χρησιμοποιούν στην τρέχουσα διαγλώσσα τους».⁵⁰ Οι Hsiao και Oxford (2002: 378-

⁴⁴ Λέγοντας «φύση» ο Purpura αναφέρεται σε όρους όπως δραστηριότητες, συμπεριφορές, λειτουργίες, λειτουργίες, τεχνικές, τακτικές, οι οποίοι χρησιμοποιούνται πολλές φορές εναλλακτικά.

⁴⁵ “specific actions, activities or behaviours that are directly related to some processing stage of language acquisition, use or testing”.

⁴⁶ Το στυλ μάθησης, από την άλλη πλευρά όμως, ή το γνωστικό στυλ δεν αποτελεί μια συνειδητή διαδικασία αλλά μια υποσυνείδητη διαδικασία η οποία μπορεί να καθορίζει κάποιες επιλογές των υποκειμένων και να τους κατευθύνει στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών.

⁴⁷ “learning processes which are consciously selected by the learner”.

⁴⁸ “has, in fact, been used to refer both to general approaches and to specific actions or techniques used to learn a second language”

⁴⁹ “...encompass both second language learning and second language use strategies. Taken together, they constitute the steps or actions selected by learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both”

⁵⁰ “whereas language learning strategies have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, language use strategies focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage”.

379, όπως αναφέρει ο Anderson, 2005: 761-762) επισημαίνουν ότι «στην καθημερινή ζωή οι στρατηγικές μάθησης δεύτερης γλώσσας και χρήσης της δεύτερης γλώσσας επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό».⁵¹

Δεν είναι εύκολο να αντιληφθούμε, εάν μια στρατηγική προκλήθηκε από το κίνητρο του μαθητή να μάθει ή να επικοινωνήσει, εάν η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώρο στην πραγματική ζωή. Αυτό, όμως, γίνεται πιο ξεκάθαρο κατά τη διάρκεια μιας εξεταστικής διαδικασίας (testing context). Τότε εκδηλώνονται οι στρατηγικές, που προκλήθηκαν από την ανάγκη των υποκειμένων να επικοινωνήσουν και να φέρουν εις πέρας γλωσσικές δραστηριότητες.⁵² Αυτές μπορεί να είναι στρατηγικές γλωσσικής χρήσης αλλά και στρατηγικές *Test-Taking* ή στρατηγικές συμπλήρωσης/αντιμετώπισης εξεταστικών δοκιμασιών. Κάποιες στρατηγικές, που ξεφεύγουν από το πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο σχεδιασμός, η ταυτοποίηση και η ομαδοποίηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε και τις στρατηγικές, όπως η διαχείριση προβλημάτων και η αντιστοίχιση, που εμφανίζονται συχνά στην καθημερινή ζωή. Οι στρατηγικές, που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν στην επίτευξη στόχων στη χρήση της γλώσσας και όχι στην εκμάθηση της είναι και αυτές, που θα μπορούσαν να επιστρατεύσουν οι υποψήφιοι κατά τη διάρκεια ενός γλωσσικού τεστ καθώς αυτή η διαδικασία αποτελεί μια κατάσταση χρήσης της γλώσσας και όχι εκμάθησης της. Τα υποκείμενα, που συμπληρώνουν ένα γλωσσικό τεστ παρουσιάζουν διαφορετικές τάσεις στον τρόπο, που προσεγγίζουν τις γλωσσικές δραστηριότητες.

Οι στρατηγικές/αντιμετώπισης συμπλήρωσης εξεταστικών δοκιμασιών τέθηκαν για πρώτη φορά από τον Thorndike (1951), ο οποίος προσπαθώντας να βρει τους λόγους, που οδηγούσαν σε διακύμανση στους βαθμούς σε ένα γλωσσικό τεστ, εντόπισε ένα συνεχές χαρακτηριστικό των εξεταζομένων, το οποίο θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην ομάδα των ατομικών χαρακτηριστικών. Ακολουθεί πολλά χρόνια μετά το κάλεσμα του Bormuth (1970 όπως αναφέρει ο Cohen, 1998: 217) προς τους testers να ασχοληθούν με το θέμα, λέγοντας ότι δεν υπάρχουν μελέτες γνωστές σε εκείνον, οι οποίες να έχουν προσπαθήσει αναλύσουν τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να οδηγηθούν σε σωστές απαντήσεις σε μια ομάδα ερωτημάτων. Ο Cohen (1998: 215), αναλογίζεται μήπως σε κάποιες περιπτώσεις κάποιο τεστ δεν αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα των υποψηφίων αλλά την ικανότητα τους να «ψυχαναλύσουν/ψυχολογήσουν» (*psycheout*) το τεστ. Κατά τον ίδιο είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι διαδικασίες εκείνες, που υπόκεινται οι υποψήφιοι προκειμένου να δώσουν αυτό, που η κοινωνία αναγνωρίζει ως «απαντήσεις στο τεστ». Έτσι δίδεται και ένας ορισμός αυτών των στρατηγικών από τον Cohen (1998: 216), σύμφωνα με τον οποίο, είναι οι διαδικασίες, που οι υποψήφιοι χρησιμοποιούν για να δώσουν σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις και δραστηριότητες.

Πριν ολοκληρώσουμε αυτό το υποκεφάλαιο των ορισμών σχετικά με τις στρατηγικές, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην έννοια της αυτορρύθμισης, η οποία εμφανίστηκε στο χώρο των στρατηγικών μάθησης τη δεκαετία του 2000 και φαίνεται να αποτελεί μια νέα καινοτόμα προσέγγιση του χώρου. Οι Dornyei και Skehan (2003: 610) και ο Dornyei (2005) εισήγαγαν τον όρο αυτορρύθμιση (*self-regulation*), όρο που αναπτύχθηκε στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, ως μια πιο δυναμική έννοια από τη «στρατηγική μάθησης» και εννοούν «το βαθμό στον οποίο τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη δική τους μάθηση».⁵³ Εστιάζει περισσότερο στο βαθμό χρήσης των στρατηγικών από ότι στο είδος των στρατηγικών, που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές. Οι Tseng, Dörnyei, και Schmitt (2006: 79), επισημαίνουν ότι αυτή η νέα προσέγγιση αντί να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της στρατηγικής μάθησης, εστιάζει «στη σημασία της εγγενούς αυτορρυθμιστικής ικανότητας των μαθητών, η οποία τροφοδοτεί τις προσπάθειες τους για την ανεύρεση και εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών μαθησιακών μηχανισμών»⁵⁴ και «στοχεύει σε εκείνη τη βασική μαθησιακή διαφορά που ξεχωρίζει τους αυτορρυθμιζόμενους μαθητές από εκείνους τους συμμαθητές τους, που δεν εμπλέκονται με τη στρατηγική μάθηση».⁵⁵

Τέλος η Oxford (2011: 12) επιχειρεί να δώσει έναν ορισμό για τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης δεύτερης γλώσσας: «Στο Μοντέλο S2R, οι αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης δεύτερης γλώσσας προσδιορίζονται ως σκόπιμες, στοχευμένες προσπάθειες για τη διαχείριση και τον έλεγχο των

⁵¹“in daily reality the strategies for L2 learning and L2 use overlap considerably.”

⁵² Ο Cohen (1984) αναφέρει ότι ως *test-taking strategies* μπορούν να θεωρηθούν οι *Learner strategies* που εφαρμόζονται στο πεδίο της αξιολόγησης. Τις θεωρεί μέρος των *language use processes* και θεωρεί ότι τις επέλεξαν οι υποψήφιοι σε κάποιο επίπεδο συνειδητότητας.

⁵³ “*Self-regulation* refers to the degree to which individuals are active participants in their own learning”

⁵⁴ outcomes of strategic learning (i.e. the actual strategies and techniques the learners apply to enhance their own learning), this conceptual approach highlights the importance of the learners’ innate self-regulatory capacity that fuels their efforts to search for and then apply personalized strategic learning mechanisms.

⁵⁵ “approach targets the core learner difference that distinguishes self-regulated learners from their peers who do not engage in strategic learning”.

προσπαθειών εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (βασισμένο στους on Afflerbach, Pearson, και Paris, 2008). Αυτές οι στρατηγικές είναι ευρείς, διδακτές ενέργειες, που οι μαθητές επιλέγουν ανάμεσα από διάφορες εναλλακτικές και τις εφαρμόζουν για μαθησιακούς σκοπούς».⁵⁶

Η Griffiths (2015: 474) συνοψίζοντας τη σχετική έρευνα πάνω στις στρατηγικές μάθησης και την αυτορρύθμιση αναφέρει ότι «η ιδέα της αντικατάστασης των στρατηγικών με την αυτορρύθμιση ποτέ δεν αποτέλεσε μια βιώσιμη επιλογή»,⁵⁷ καθώς «οι στρατηγικές και η αυτορρύθμιση είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες».⁵⁸ Τέλος, η Griffiths (2015: 476) κάνοντας αυτή την ολιστική ανασκόπηση του χώρου των στρατηγικών μάθησης και των προτεινόμενων ορισμών, προτείνει έναν νεότερο ορισμό: «Στρατηγικές μάθησης είναι ενέργειες επιλεγμένες (είτε συνειδητά είτε μηχανικά) με στόχο τη μάθηση ή την ρύθμιση της μάθησης μιας γλώσσας».⁵⁹ Αντί να προτείνουμε εμείς κάποιον δικό μας ορισμό (στην ήδη υπάρχουσα λίστα με ορισμούς) θα αφήσουμε τον αναγνώστη να επιλέξει, από αυτούς, που προσφέρθηκαν παραπάνω, εκείνον τον ορισμό, που θεωρεί πλησιέστερο στις δικές του προσωπικές προτιμήσεις.

4.3. Τυπολογίες Στρατηγικών Μάθησης

Ο Cohen (1996:6) αναφέρει ότι ένα από τα προβλήματα αναφορικά με την έρευνα των στρατηγικών μάθησης «προκύπτει από το γεγονός ότι διαφορετικά κριτήρια χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των στρατηγικών μάθησης, δημιουργώντας αντιφάσεις και ασυμφωνίες στις υπάρχουσες ταξινομήσεις και σε άλλες κατηγοριοποιήσεις».⁶⁰ Οι δύο βασικές ταξινομήσεις, που υιοθετούνται στην έρευνα των στρατηγικών μάθησης είναι αυτές των:

- Oxford (Memory, Cognitive, Compensation, Metacognitive, Affective, Social Strategies) και
- O'Malley και Chamot (Cognitive, Metacognitive and Social Strategies)

Η Oxford (1990: 16) προτείνει έναν πρώτο διαχωρισμό σε άμεσες και έμμεσες στρατηγικές μάθησης, οι οποίες κατόπιν μπορούν να διαχωριστούν σε Μνημονικές, Γνωστικές και Επανορθωτικές στρατηγικές και Μεταγνωστικές, Κοινωνικές και Συναισθηματικές στρατηγικές αντίστοιχα.

Στρατηγικές Μάθησης	Άμεσες στρατηγικές	Μνημονικές
		Γνωστικές
		Επανορθωτικές
	Έμμεσες στρατηγικές	Μεταγνωστικές
		Συναισθηματικές
		Κοινωνικές

Πίνακας 11 Διάγραμμα του Συστήματος των Στρατηγικών από Oxford (1990: 16)

Οι άμεσες στρατηγικές είναι εκείνες οι στρατηγικές, που εμπλέκονται άμεσα με την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Oxford (1990: 37) περιλαμβάνουν τρεις βασικές κατηγορίες: τις Μνημονικές, τις Γνωστικές και τις Επανορθωτικές στρατηγικές. Οι μνημονικές στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αποθηκεύσουν και να μπορούν να ανακτήσουν νέες πληροφορίες. Οι γνωστικές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να παράγουν τη γλώσσα με πολλά διαφορετικά μέσα και τέλος οι επανορθωτικές, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ξεπερνώντας μεγάλα κενά στη γνώση τους.

Οι έμμεσες στρατηγικές, όπως υποδηλώνει και το όνομά τους, υποστηρίζουν και ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης έμμεσα χωρίς τη χρήση και εμπλοκή της γλώσσας στόχου, και, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, διαχωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτούν οι ίδιοι επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας και να ελέγχουν την ίδια τους τη γνώση συντονίζοντας τη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Οι

⁵⁶ "In the S2 R Model, self-regulated L2 learning strategies are defined as deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (based on Afflerbach, Pearson, and Paris, 2008). These strategies are broad, teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purposes"

⁵⁷ "the idea of replacing strategies with self-regulation entirely was never really a viable option."

⁵⁸ "strategies and self-regulation are mutually interdependent".

⁵⁹ "Language learning strategies are actions chosen (either deliberately or automatically) for the purpose of learning or regulating the learning of language".

⁶⁰ "results from the fact that different criteria are used to classify language learning strategies, causing inconsistencies and mismatches across existing and other categorizations."

συναισθηματικές στρατηγικές βοηθούν στον έλεγχο και στη ρύθμιση των συναισθημάτων, των κινήτρων και των στάσεων ενώ οι κοινωνικές βοηθούν τους μαθητές μέσα από τη διάδραση με τρίτους. Όλοι οι τύποι στρατηγικών βρίσκουν εφαρμογή και στις τέσσερις μακροδεξιότητες: παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Η Oxford (1990: 17-21) παρουσιάζει σχηματικά και αναλυτικά τις στρατηγικές μάθησης και εμείς θα επιχειρήσουμε να αποδώσουμε στα ελληνικά τις σχετικές τυπολογίες στρατηγικών στους παρακάτω πίνακες.

Άμεσες Στρατηγικές	Μνημονικές Στρατηγικές	Δημιουργία νοηματικών δεσμών	Ομαδοποίηση
			Συσχετισμοί
			Τοποθέτηση νέων λέξεων σε συγκεκριμένο
		Εφαρμογή εικόνων και ήχων	Χρήση εικόνων
			Σημασιολογική χαρτογράφηση
	Λέξεις-κλειδιά		
	Ήχοι στη μνήμη		
	Επανεξέταση	Δομημένη επανεξέταση	
	Εφαρμογή Δράσης	Φυσική αντίδραση ή χρήση αισθήσεων	
	Γνωστικές Στρατηγικές	Εξάσκηση	Μηχανικές Τεχνικές
			Επανάληψη
			Επίσημη εξάσκηση με ήχους και γραφή
			Αναγνώριση και χρήση προτύπων
			Ανασυνδυασμός
		Λήψη και αποστολή μηνυμάτων	Φυσική εξάσκηση
			Κατανόηση της κεντρικής ιδέας
			Χρήση πηγών για λήψη και αποστολή μηνυμάτων
		Ανάλυση και Συλλογισμός	Επαγωγική συλλογιστική
			Ανάλυση εκφράσεων
			Ανάλυση μέσα από αντιπαράθεση (γλωσσών)
			Μετάφραση
	Δημιουργία δομών για εισαγόμενο και εξαγόμενο	Μεταφορά	
		Σημειώσεις	
Περίληψη			
Επανορθωτικές Στρατηγικές	Έξυπνο Μάντεμα	Υπογράμμιση	
		Με χρήση γλωσσικών στοιχείων	
	Υπερκέραση περιορισμών στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου	Με χρήση άλλων στοιχείων	
		Χρήση μητρικής γλώσσας	
		Αναζήτηση βοήθειας	
		Χρήση νοημάτων και μιμητικής	
		Αποφυγή επικοινωνίας εν μέρει ή ολοκληρωτικά	
		Επιλογή θέματος	
		Προσαρμογή/προσέγγιση μηνύματος	
Δημιουργία λέξεων			
Χρήση συνωνύμων ή περίφρασης			

Πίνακας 12 Άμεσες Στρατηγικές από Oxford (1990)

Έμμεσες Στρατηγικές	Μεταγνωστικές Στρατηγικές	Πλαίσιο μάθησης	Επανάληψη και σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση
			Προσήλωση
			Καθυστέρηση παραγωγής προφορικού λόγου και εστίαση στην κατανόηση
		Οργάνωση και σχεδιασμός της μάθησης	Ανακάλυψη μάθησης
			Οργάνωση
			Επιδιώξεις και στόχοι
			Προσδιορισμός στόχων των γλωσσικών δραστηριοτήτων
			Σχεδιασμός γλωσσικών δραστηριοτήτων
			Αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση
	Αξιολόγηση της μάθησης	Αυτοπαρατήρηση	
		Αυτοαξιολόγηση	
	Συναισθηματικές Στρατηγικές	Μείωση άγχους	Σταδιακή χαλάρωση, βαθιές αναπνοές ή διαλογισμός
			Μουσική
			Γέλιο
		Ενθάρρυνση	Θετική στάση
			Ανάληψη ρίσκου με σύνεση
			Ανταμοιβή
		Μέτρηση της συναισθηματικής διάθεσης	Άκουσε το σώμα σου
			Χρήση λίστας καθηκόντων
			Ημερολόγιο μάθησης
	Κοινωνικές Στρατηγικές	Κάνε ερωτήσεις	Ζήτησε διευκρίνιση ή επιβεβαίωση
Ζήτησε διόρθωση			
Συνεργασία με άλλους		Συνεργασία με συμμαθητές	
		Συνεργασία με άριστους χρήστες της νέας γλώσσας	
Ταύτιση με άλλους		Ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης	
		Ανίχνευση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων	

Πίνακας 13 Έμμεσες Στρατηγικές από Oxford (1990)

Οι O'Malley και Chamot (1990) προτείνουν μια ταξινόμηση των στρατηγικών σε τρεις τύπους και τις εντάσσουν σε μια προσέγγιση εκμάθησης των στρατηγικών (Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA).

Μεταγνωστικές Στρατηγικές	Προώθηση Οργάνωσης
	Προώθηση Προετοιμασίας
	Οργανωτικός Σχεδιασμός
	Επιλεκτική Προσήλωση
	Αυτοπαρατήρηση
	Αυτοαξιολόγηση
	Αυτοδιαχείριση
Γνωστικές Στρατηγικές	Χρήση πηγών
	Ομαδοποίηση

	Σημειώσεις
	Περίληψη
	Επαγωγή (deduction)
	Εικόνες
	Ηχητική αποτύπωση
	Επεξεργασία
	Μεταφορά
	Μάντεμα
Κοινωνικές και Συναισθηματικές Στρατηγικές	Ερώτηση για διευκρίνιση
	Συνεργασία
	Εσωτερικός διάλογος

Πίνακας 14 Ταξινόμηση Στρατηγικών από O'Malley και Chamot (1990)

Ο Dornyei (2005: 169) μελετώντας αυτές τις δύο ταξινομήσεις των O'Malley και Chamot και της Oxford, και αναπροσαρμόζοντας τις κατηγορίες, αφήνοντας απ' έξω τις στρατηγικές επικοινωνίας και ενσωματώνοντας τις μνημονικές στις γνωστικές στρατηγικές και ξεχωρίζοντας τις κοινωνικές από τις συναισθηματικές, καταλήγει σε μια γενική τυπολογία, η οποία περιλαμβάνει 4 βασικές δομικές κατηγορίες:

- Γνωστικές Στρατηγικές (Cognitive Strategies), οι οποίες περιλαμβάνουν τη διαχείριση και το μετασχηματισμό του μαθησιακού υλικού.
- Μεταγνωστικές Στρατηγικές (Metacognitive Strategies), οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάλυση, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση, το σχεδιασμό και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Κοινωνικές Στρατηγικές (Social Strategies), οι οποίες περιλαμβάνουν διαπροσωπική συμπεριφορά με στόχο την αύξηση της επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα και την εξάσκηση.
- Συναισθηματικές Στρατηγικές (Affective Strategies), οι οποίες περιλαμβάνουν τον έλεγχο των συναισθηματικών συνθηκών και εμπειριών, που μπορεί να διαμορφώσουν τη μάθηση.

Τέλος η Oxford (2011) προτείνει μια κατηγοριοποίηση στο Μοντέλο S2R (Metastrategies and strategies in the Strategic Self-Regulation (S2R) Model of L2 learning), κάνοντας έναν πρώτο διαχωρισμό σε Στρατηγικές και Μεταστρατηγικές. Αυτές οι δύο βασικές κατηγορίες υποδιαιρούνται σε τρεις υποκατηγορίες. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνιοπολιτισμικές-διαδραστικές (cognitive, affective, and sociocultural-interactive (SI)) και οι μεταστρατηγικές περιλαμβάνουν μεταγνωστικές, μετα-συναισθηματικές και μετα-κοινωνιοπολιτισμικές-διαδραστικές στρατηγικές (metacognitive strategies, meta-affective strategies, meta-SI strategies). Πιο συγκεκριμένα παρατίθενται οι ακόλουθες στρατηγικές:

Μεταστρατηγικές (Μετα-γνωστικές, Μετα-συναισθηματικές και Μετα-κοινωνιοπολιτισμικές-διαδραστικές)	Στρατηγικές (Γνωστικό, Συναισθηματικό και Κοινωνιοπολιτισμικό-διαδραστικό πεδίο)	
Προσήλωση	Χρήση των αισθήσεων για κατανόηση και μνήμη	Γνωστικό πεδίο (επαναφορά στη μνήμη και επεξεργασία της δεύτερης γλώσσας)
Σχεδιασμός	Ενεργοποίηση γνώσης	
Χρήση πηγών	Συλλογιστική	
Οργάνωση	Σύλληψη εννοιών με λεπτομέρειες	
Εφαρμογή σχεδίων	Γενική σύλληψη εννοιών	
Έλεγχος χρήσης στρατηγικών	Προχωρώ πέρα από τα υπάρχοντα δεδομένα	
Παρακολούθηση	Ενεργοποίηση των υποστηρικτικών συναισθημάτων, πεποιθήσεων και στάσεων	Συναισθηματικό πεδίο (διαχείριση συναισθημάτων, πεποιθήσεων, στάσεων και κινήτρων στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας)
Αξιολόγηση	Δημιουργία και διατήρηση κινήτρων	Κοινωνιοπολιτισμικό-διαδραστικό πεδίο
	Διάδραση με στόχο την μάθηση και την επικοινωνία	

	Μάθηση πάρα τα κενά επικοινωνιακής γνώσης	(διαχείριση πλαισίων, επικοινωνίας και πολιτισμού στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας)
	Διαχείριση κοινωνιοπολιτισμικών πλαισίων και ταυτοτήτων	

Πίνακας 15 8 Μεταστρατηγικές και 11 Στρατηγικές στο Μοντέλο Στρατηγικής Αυτορρύθμισης S2R

Για την Oxford (2011: 16) «μεταγνωστικό σημαίνει απλά «πιο πέρα από το γνωστικό» και περιλαμβάνει τις στρατηγικές, που παρέχουν γενική διαχείριση (έλεγχο) των γνωστικών στρατηγικών». ⁶¹ Γι' αυτό και χρησιμοποιεί τον όρο μεταστρατηγικές ως μια ευρύτερη κατηγορία, η οποία πέρα από τις μετα-γνωστικές στρατηγικές, περιλαμβάνει και τις μετα-συναισθηματικές και τις μετα-κοινωνιοπολιτισμικές-διαδραστικές στρατηγικές.

4.4. Μέτρηση των Στρατηγικών Μάθησης

Η μελέτη, ανίχνευση και καταγραφή των στρατηγικών είναι χρήσιμη για τους καθηγητές και ερευνητές της γλώσσας τόσο από ερευνητική άποψη όσο και ως το πρώτο βήμα σχεδιασμού ενός προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης πάνω στις στρατηγικές μάθησης. Οι Faerch και Casper (1983: 56) «υποστηρίζουν τη διδασκαλία των στρατηγικών ιδιαίτερα επειδή οι μαθητές αναγνωρίζουν τις στρατηγικές, που ήδη χρησιμοποιούν και αυτές, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν». ⁶² Ο Nae-Dong Yang (2003: 296) συνοψίζοντας διάφορες προτάσεις ερευνητών αναφορικά με τη διδασκαλία τη βασιζόμενη στις στρατηγικές μάθησης περιλαμβάνει ως πρώτο βήμα αυτής της διαδικασίας τη φάση της διάγνωσης, κατά την οποία ανιχνεύονται οι στρατηγικές, που ήδη χρησιμοποιούνται από τους μαθητές μέσα από τη χρήση παρατήρησης, συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, ημερολογίων ή της μεγαλόφωνης απογραφής σκέψεων (think-aloud procedure). Αυτή η διαδικασία της ανίχνευσης και καταγραφής των στρατηγικών μάθησης εκτός του ότι εξυπηρετεί τους καθηγητές και ερευνητές γλώσσας αποτελεί και ένα εργαλείο, που ενισχύει τη μεταγνωστική αντίληψη και επίγνωση των μαθητών αναφορικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Οδηγεί στην καλλιέργεια μιας πρώτης συνειδητότητας αναφορικά με τον τρόπο εκμάθησης, αλλά και αναπτύσσει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στους μαθητές, καθώς η συνειδητοποίηση και η αναγνώριση των στρατηγικών, που ήδη χρησιμοποιούν αποτελεί ένα υπόβαθρο, πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί ένα μάθημα βασιζόμενο σε στρατηγικές μάθησης αλλά και σε μια αυτόνομη πορεία γλωσσικής εκμάθησης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαδικασία ανίχνευσης των στρατηγικών μάθησης μπορεί να έχει και ερευνητικό όφελος, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να σκιαγραφήσουν μαθησιακά προφίλ, αλλά και να εξετάσουν σε βάθος τρόπους αποτελεσματικής εκμάθησης γλωσσών.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ανίχνευσης και καταγραφής των στρατηγικών μάθησης, οι οποίοι θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις παρακάτω κατηγορίες:

Παρατήρηση: Η παρατήρηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να πραγματοποιηθεί είτε από τον ίδιο δάσκαλο την ώρα του μαθήματος είτε από εξωτερικό ερευνητή είτε κατά τη διάρκεια συνδιδασκαλίας, όπου ο ένας δάσκαλος διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί και κρατάει σημειώσεις ή συμπληρώνει κάποιο έντυπο παρατήρησης. Η παρατήρηση μπορεί να αφορά μεμονωμένους μαθητές, ομάδες ή και ολόκληρη τάξη και να εστιάζει στη χρήση στρατηγικών γενικότερα ή αναφορικά με κάποια συγκεκριμένη μακροδεξιότητα ή δραστηριότητα. Η διαδικασία της παρατήρησης μπορεί να γίνεται τόσο με τη χρήση βίντεο όσο και χωρίς τη χρήση του. Υπάρχει και η παρακολούθηση μέσω υπολογιστή, η οποία σύμφωνα με την Oxford (2011: 146) παρέχει “tracemeasures” ή “tracelogs” και αναφέρει περιπτώσεις ερευνητών, οι οποίοι παρατήρησαν και κατέγραψαν στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου μέσω υπολογιστή, αυτορρυθμιστικές στρατηγικές αλλά και έμμεση παρατήρηση στρατηγικής συμπεριφοράς μέσω της παρατήρησης της πλοήγησης στο διαδίκτυο και το χρόνο, που δαπανάται σε μια δραστηριότητα. Σε ανάλογες έρευνες χρησιμοποιούνται λογισμικά, που δίνουν την δυνατότητα καταγραφής των κινήσεων του ποντικιού, σε πραγματικό χρόνο, με την μορφή βίντεο. Τέλος, ένας καινοτόμος τρόπος παρατήρησης είναι η νευρολογική παρατήρηση του εγκεφάλου. Όπως αναφέρει η Oxford (2011: 146) η χαρτογράφηση του εγκεφάλου (brainmapping) παράγει εικόνες, που δείχνουν αυξημένη χρήση οξυγόνου ή οξυμένα ηλεκτρικά ρεύματα σε συγκεκριμένα μέρη του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και τη χρήση των αντίστοιχων στρατηγικών. Ο συνδυασμός των δύο τελευταίων τεχνικών θα μπορούσε να δώσει σπουδαία ευρήματα σε αυτόν τον χώρο.

⁶¹ “Metacognitive simply means “beyond the cognitive” and includes strategies that provide general management (control) of cognitive strategies”

⁶² “stand in favour of strategy instruction especially in terms of learners becoming aware of the strategies already used and the ones they could possibly use.”

Λεκτικές αναφορές: Με αυτόν τον όρο επιχειρήσαμε να αποδώσουμε στα ελληνικά το “verbalreport”, το οποίο στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιείται με την ταυτόχρονη μεγαλόφωνη (thinkingaloud) περιγραφή της γενικότερης πορείας, που ακολουθείται αλλά και των διαδικασιών και στρατηγικών εκείνων, που επιστρατεύουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Υπάρχουν βέβαια και οι γραπτές αναφορές μέσω συνήθως ημερολογίων, στα οποία οι μαθητές καταγράφουν τις προσωπικές μαθησιακές τους εμπειρίες, τα οποία δεν χρησιμοποιούνται πολύ συχνά.

Συνεντεύξεις: Πολύ κοντά στη διαδικασία των μεγαλόφωνων αναφορών είναι και η διαδικασία των συνεντεύξεων αναφορικά με κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Συνήθως, πραγματοποιούνται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και έχουν να κάνουν με την περιγραφή της διαδικασίας, που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες και των τεχνικών και στρατηγικών, που χρησιμοποίησαν για να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι συνεντεύξεις μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, την οποία μόλις ολοκλήρωσε ο μαθητής, αλλά να αφορούν τη γενικότερη στρατηγική συμπεριφορά και ικανότητα του είτε πάνω σε ένα υποτιθέμενο σενάριο ή πλαίσιο δραστηριότητας είτε αναφορικά με το γενικότερο στρατηγικό του προφίλ. Οι συνεντεύξεις αυτές της γενικότερης χρήσης στρατηγικών μπορεί να είναι δομημένες, ημιδομημένες αλλά και ανοιχτού τύπου. Οι δομημένες και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορεί να βασίζονται πάνω σε κάποιο πλαίσιο συγκεκριμένης δραστηριότητας, πάνω σε μια σχάρα διάφορων εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων ή και πάνω σε κάποια σχάρα/λίστα στρατηγικών. Οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις αφορούν την αποτύπωση του ευρύτερου στρατηγικού προφίλ των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να περιγράψουν με δικά τους λόγια τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν γενικότερα κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Η Oxford (2011: 155) προτείνει και την εφαρμογή ομαδικών συνεντεύξεων/συζητήσεων, που μπορεί να βοηθήσουν τόσο στην αυτοαξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών όσο την ανάπτυξη της συνειδητότητας της χρήσης τους.

Ερωτηματολόγια/Σχάρες: Ο τρόπος, με τον οποίο πραγματοποιείται η ανίχνευση της χρήσης των στρατηγικών μάθησης στις περισσότερες περιπτώσεις σχετίζεται με διαδικασίες αυτοαναφοράς είτε μέσω συνεντεύξεων και λεκτικών αναφορών είτε μέσω ερωτηματολογίων. Όπως αναφέρει η Chamot (2004: 15) «αν και η διαδικασία της αυτοαναφοράς μπορεί να είναι ανακριβής, εάν ο μαθητής δεν τα αναφέρει με ειλικρίνεια, αλλά εξακολουθεί να είναι ο μόνος τρόπος για να αναγνωριστούν οι εσωτερικές διεργασίες των μαθητών».⁶³ Για πρακτικούς λόγους, η χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους παραπάνω τρόπους ανίχνευσης των στρατηγικών. Αυτά τα ερωτηματολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα και ως εργαλεία συλλογής πληροφορίας από το διδάσκοντα/ερευνητή όσο και ως εργαλεία αυτοπαρατήρησης και αξιολόγησης της χρήσης των στρατηγικών από τον ίδιο το μαθητή, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την επίγνωση και συνειδητή χρήση των στρατηγικών, που ήδη χρησιμοποιεί.

4.5. Εργαλεία/Ερωτηματολόγια Μέτρησης Στρατηγικών Μάθησης

Στα βιβλία του ο Dornyei (2003; 2005) αναφέρει επιλεγμένα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δημοσιευτεί και ανήκουν στο πεδίο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και κάνει εκτενή αναφορά σε κάποια από αυτά. Στον πίνακα, που ακολουθεί υπάρχουν τα ερωτηματολόγια, που ανιχνεύθηκαν από τον Dornyei (2003; 2005) για την ανίχνευση των στρατηγικών μάθησης και ακόμη δύο, που εντοπίσαμε εμείς στη διεθνή βιβλιογραφία. Θα επικεντρωθούμε σε τέσσερα από αυτά τα ερωτηματολόγια, τα οποία υπάρχουν στο τέλος του κεφαλαίου σε δική μας ελληνική απόδοση.

	Dornyei (2003; 2005)
Brown (2002)	X
Chamot, Barnhardt, El-Dinary and Robbins (1999)	X
Cohen and Chi (2001): Language Strategy Use Survey	X
Cohen and Oxford (2001a): Young Learners' Language Strategy Use Survey	X
Ehrman (1996a): Motivation and Strategies Questionnaire	X
Oxford (1990): Strategy Inventory for Language Learning (SILL)	X
Schmidt et al. (1996) (also contains an Arabic version)	X

⁶³ “Although self-report may be inaccurate if the learner does not report truthfully, it is still the only way to identify learners’ mental processing”.

Schmidt and Watanabe (2001)	
Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keathie (1991): Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	X
Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006)	
ELLSI(Griffiths 2003)	

Πίνακας 16 Ερωτηματολόγια στρατηγικών μάθησης

Το πιο ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο είναι το Strategy Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford (1990). Βασίστηκε στην ταξινόμηση της Oxford και συνεπώς αποτελείται από έξι κλίμακες: 1. Πιο αποτελεσματική επαναφορά στη μνήμη (μνημονικές στρατηγικές) 2. Χρήση εσωτερικών διαδικασιών (γνωστικές στρατηγικές) 3. Επανόρθωση κενών στη γνώση (Επανορθωτικές στρατηγικές) 4. Οργάνωση και αξιολόγηση της μάθησης (Μεταγνωστικές στρατηγικές) 5. Διαχείριση συναισθημάτων (Συναισθηματικές στρατηγικές) και Μάθηση μαζί με άλλους (Κοινωνικές στρατηγικές). Υπάρχουν δύο μορφές του ερωτηματολογίου, μια που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές της αγγλικής, που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (80 ερωτήματα) και μια που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές άλλων γλωσσών, που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ως ξένη (50 ερωτήματα). Τα ερωτήματα απαντώνται πάνω σε μια κλίμακα Likert (από το ποτέ ή σχεδόν ποτέ έως πάντα ή σχεδόν πάντα) και εστιάζουν σε συγκεκριμένες στρατηγικές συμπεριφορές. Η βαθμολογία υπολογίζεται από το μέσο όρο για κάθε ομάδα στρατηγικών και ουσιαστικά υποδηλώνει τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών, και συνεπώς την ποσότητα χρήσης αυτών των στρατηγικών. Σε αυτό το σημείο βέβαια είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεν είναι απαραίτητα η ποσότητα των στρατηγικών, που χρησιμοποιούνται σημαντική αλλά η ποιότητα τους (Dörnyei, 2005: 182).⁶⁴ Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρέχει και ένα πολύ φιλικό προς το χρήστη εργαλείο υπολογισμού της χρήσης των στρατηγικών, εργαλείο που ενισχύει ιδιαίτερα τη στρατηγική επίγνωση των μαθητών. Η Oxford (2011: 162) επισημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο έχει δεχτεί κάποια κριτική αναφορικά με κάποια ερωτήματα, που δεν ανταποκρίνονται στο εκάστοτε μαθητικό κοινό. Γι' αυτό το λόγο ενθαρρύνει δασκάλους και ερευνητές να κάνουν τροποποιήσεις του εργαλείου, όπου αυτοί θεωρούν ότι είναι αναγκαίο, προκειμένου να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και ενδεικτικά αναφέρει την περίπτωση ερευνητών, οι οποίοι αφαίρεσαν συγκεκριμένα ερωτήματα (keeping a diary, using flashcards etc).

Η Griffiths (2013: 47) αναφέρει ότι η ίδια το 2003 πραγματοποίησε κάποιες τροποποιήσεις στο SILL και μέσω μιας μεθόδου από κάτω προς τα πάνω, δημιούργησε το English Language Learning Strategy Inventory (ELLSI) χρησιμοποιώντας εκείνες τις στρατηγικές, που δήλωσαν οι μαθητές ότι χρησιμοποιούν στην πραγματικότητα. Επιχείρησε να ομαδοποιήσει αυτές τις στρατηγικές, αλλά δεν μπόρεσε να βρει μια κατάλληλη κατηγοριοποίηση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήματα στρατηγικών μάθησης, τα οποία οι μαθητές καλούνται να βαθμολογήσουν από το 1 (ποτέ ή σχεδόν ποτέ) έως το 5 (πάντα ή σχεδόν πάντα) σύμφωνα με την αίσθηση, που είχαν για το πόσο συχνά χρησιμοποιούν το κάθε ερώτημα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ιδιαίτερα πρακτικό λόγω του μικρού του μήκους (και το μικρό αριθμό ερωτημάτων) και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές διαφόρων γλωσσών αλλάζοντας απλά τη λέξη- γλώσσα στόχο στα ερωτήματα.

Οι Cohen και Chi (2002) ανέπτυξαν το Language Strategy Use Inventory and Index (LSUII), το οποίο αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση, καθώς κάνει μια πρώτη κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σύμφωνα με τις τέσσερις μακροδεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), την εκμάθηση λεξιλογίου και τις μεταφραστικές ικανότητες. Επιπλέον, υποδιαιρεί αυτές τις έξι κλίμακες σε επιμέρους υποκατηγορίες για έναν πιο λεπτομερή προσανατολισμό των μαθητών. Αυτό το σύστημα είναι πρακτικό και ιδιαίτερα φιλικό προς τους χρήστες (δασκάλους και μαθητές) εξυπηρετώντας το σκοπό του, ο οποίος είναι σύμφωνα με τους κατασκευαστές του: «να ανακαλύψεις περισσότερα πράγματα για τον εαυτό σου ως μαθητής μιας ξένης γλώσσας και να σε βοηθήσει να ανακαλύψεις στρατηγικές, που μπορούν να σε βοηθήσουν να τελειοποιήσεις μια νέα γλώσσα».⁶⁵ Περιλαμβάνει 90 ερωτήματα (26 ερωτήματα για την κατανόηση προφορικού λόγου, 18 ερωτήματα για την εκμάθηση λεξιλογίου, 18 ερωτήματα για την παραγωγή προφορικού λόγου, 11 ερωτήματα για την κατανόηση γραπτού λόγου, 10 ερωτήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου και 6 ερωτήματα για τη μεταφραστική ικανότητα). Η κλίμακα Likert, που χρησιμοποιείται είναι τετράβαθμη και περιλαμβάνει τέσσερις περιγραφικές κατηγορίες (χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει, έχω

⁶⁴ "...in strategy use it is not necessarily the quantity but the quality of the employed strategies that is important."

⁶⁵ "The purpose of this inventory is to find out more about yourself as a language learner and to help you discover strategies that can help you master a new language".

χρησιμοποιήσει αυτή τη στρατηγική και θα την χρησιμοποιούσα ξανά, δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική, αλλά με ενδιαφέρει, αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει). Είναι ένα ιδιαίτερα μεγάλο ερωτηματολόγιο αλλά βασικός του στόχος (όπως φαίνεται και από το όνομά του) είναι να χρησιμεύσει και ως ένα ευρετήριο στρατηγικών ενισχύοντας τη στρατηγική επίγνωση των μαθητών και αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο μέσα στην τάξη.

Οι Tseng, Dörnyei, και Schmitt (2006) προτείνουν και ένα εργαλείο μέτρησης της αυτορρυθμιστικής ικανότητας εστιασμένο στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Το ερωτηματολόγιο ‘Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale’ (SRCVOC) «δεν μετράει τη χρήση των στρατηγικών αλλά την υποβόσκουσα αυτορρυθμιστική ικανότητα των μαθητών, που οδηγεί στη χρήση των στρατηγικών» (Dörnyei, 2005: 184).⁶⁶ Βασίζεται στο θεωρητικό σύστημα των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, που διατύπωσε ο Dörnyei (2001). Για να ενισχυθεί η εγκυρότητά του, προσανατολίστηκε μόνο σε ένα πεδίο μάθησης, αυτό του λεξιλογίου, αλλά μπορεί να αποτελέσει ένα μοντέλο πάνω στο οποίο θα μπορέσει να μελετηθεί η στρατηγική ικανότητα και σε άλλα γλωσσικά πεδία, όπως η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αποτελείται από 20 ερωτήματα, τα οποία είναι καταναμημένα σε πέντε πεδία (αντίστοιχα του θεωρητικού πλαισίου του Dörnyei (2001): έλεγχος αφοσίωσης, μεταγνωστικός έλεγχος, έλεγχος κορεσμού, συναισθηματικός έλεγχος, περιβαλλοντικός έλεγχος (Commitment control: items 4, 7, 10, 13; metacognitive control: items 5, 9, 11, 16; satiation control: items 1, 8, 18, 19; emotion control: items 2, 6, 12, 15; environmental control: items 3, 14, 17, 20). Σε αυτά τα ερωτήματα καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές σε μια εξάβαθμη κλίμακα Likert κατά πόσο συμφωνούν με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

⁶⁶ “...does not measure strategy use but rather the learner’s underlying self-regulatory capacity that will result in strategy use”.

4.6. Σημαντικότερα Ερωτηματολόγια για τις Στρατηγικές Μάθησης (απόδοση στα ελληνικά)

Language Strategy Use Inventory and Index

Andrew D. Cohen and Julie C. Chi

Ο στόχος αυτής της λίστας στρατηγικών είναι να ανακαλύψεις περισσότερα για τον εαυτό σου ως μαθητής μιας ξένης γλώσσας και να σε βοηθήσει να ανακαλύψεις στρατηγικές, που μπορούν να σε βοηθήσουν να τελειοποιήσεις μια νέα γλώσσα. Σημείωσε το κουτί, που περιγράφει πώς χρησιμοποιείς την κάθε καταγεγραμμένη στρατηγική. Οι επιλογές σου είναι: *Χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει, Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά, Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει και Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει.* Θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις αυτή τη λίστα και ως ένα ευρετήριο στρατηγικών, που σε ενδιαφέρουν.⁶⁷ Έχε υπόψη σου ότι η γλώσσα-«στόχος» είναι η νέα γλώσσα που μαθαίνεις.

<i>Χρήση Στρατηγικών για την Κατανόηση Προφορικού Λόγου</i>	Χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά.	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για την ενίσχυση της έκθεσης στη γλώσσα-στόχο				
1. Παρακολουθώ εκδηλώσεις έξω από την τάξη, όπου μιλιέται η γλώσσα-στόχος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ακούω συζητήσεις στο ραδιόφωνο, παρακολουθώ εκπομπές στην τηλεόραση, ή βλέπω ταινίες στη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ακούω τη γλώσσα σε εστιατόρια ή καταστήματα όπου το προσωπικό μιλάει τη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ακούω ανθρώπους που συζητούν στη γλώσσα στόχο, προσπαθώντας να καταλάβω τι λένε σε γενικές γραμμές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για την εξοικείωση με τους ήχους της γλώσσας-στόχου				
5. Εξασκώμαι με τη χρήση ήχων στη γλώσσα-στόχο που είναι διαφορετικοί από τους ήχους στη γλώσσα μου για να εξοικειωθώ με αυτούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ψάχνω για συσχετισμούς ανάμεσα στον ήχο μιας λέξης ή φράσης στη γλώσσα-στόχο με τον ήχο μιας γνωστής μου λέξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Μιμώμαι τον τρόπο που μιλάνε οι φυσικοί ομιλητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ρωτάω ένα φυσικό ομιλητή για άγνωστες λέξεις που ακούω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για την προετοιμασία παρακολούθησης μιας συζήτησης στη γλώσσα-στόχο				
9. Προσηλώνομαι σε συγκεκριμένες όψεις της γλώσσας, για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής προφέρει συγκεκριμένους ήχους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Προσπαθώ να προβλέψω τι πρόκειται να πει ο άλλος ομιλητής βασισμένος σε ό,τι έχει ήδη πει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Προετοιμάζομαι για συζητήσεις ή παραστάσεις που θα ακούσω στη γλώσσα-στόχο διαβάζοντας από πριν κάποιο σχετικό υλικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για να ακούσω μια συζήτηση στη γλώσσα-στόχο.				

⁶⁷ Προσαρμογή δική μας για μεγαλύτερη αυτονομία του εργαλείου. Αναφέρεται στους Cohen & Chi (2002: 16): “By referring to the page numbers at the end of each section, you can use this inventory as an index to find out more about the strategies that interest you”.

12. Ψάχνω για λέξεις-κλειδιά, που μπορεί να φέρουν το κεντρικό νόημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ψάχνω ποια λέξη και πρόταση τονίζεται για να καταλάβω σε τι δίνουν έμφαση οι φυσικοί ομιλητές, όταν μιλάνε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Προσέχω πότε και για πόση ώρα οι ομιλητές σταματούν να μιλάνε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Προσέχω πότε ανεβάζουν και πότε κατεβάζουν τον τόνο της φωνής τους οι φυσικοί ομιλητές-τη «μουσικότητα» του.				
16. Εξασκούμαι στο να ακούω επιλεκτικά κάποια σημεία και να αγνοώ άλλα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Προσπαθώ να καταλάβω τι ακούω χωρίς να μεταφράζω λέξη-προς-λέξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Εστιάζω στο γενικότερο πλαίσιο αυτού, που λένε οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ψάχνω για συγκεκριμένες λεπτομέρειες για να δω αν μπορώ να τις καταλάβω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για όταν δεν καταλαβαίνω ένα μέρος ή τα περισσότερα από αυτά που κάποιος λέει στη γλώσσα-στόχο.				
20. Ζητάω από τους φυσικούς ομιλητές να επαναλάβουν τι είπαν αν δεν το καταλαβαίνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ζητάω από τους φυσικούς ομιλητές να μιλάνε πιο σιγά εάν μιλάνε πολύ γρήγορα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ζητάω επεξηγήσεις εάν δεν καταλαβαίνω κάτι την πρώτη φορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Χρησιμοποιώ τον τόνο της φωνής των ομιλητών ως στοιχείο γι' αυτό που λένε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Κάνω υποθέσεις σχετικά με το θέμα βασιζόμενος σε αυτά που έχουν ήδη ειπωθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Χρησιμοποιώ τις γενικές μου γνώσεις για να καταλάβω την κεντρική ιδέα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Παρακολουθώ τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος των ομιλητών για να καταλάβω το νόημα αυτών που λένε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Χρήση Στρατηγικών για την Εκμάθηση Λεξιλογίου	Χρησιμοποίησά αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά .	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για να μάθω νέες λέξεις				
27. Προσέχω τη δομή μιας νέας λέξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Σπάω τη λέξη σε κομμάτια που μπορώ να αναγνωρίσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ομαδοποιώ λέξεις σύμφωνα με τα μέρη του λόγου (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Συνδέω τον ήχο μιας νέας λέξης με τον ήχο μιας λέξης που ήδη ξέρω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Χρησιμοποίησά ρίμες για να θυμάμαι νέες λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Κάνω μια εικόνα των νέων λέξεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Βάζω τις νέες λέξεις σε λίστα με άλλες σχετικές λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Χρησιμοποίησά τις νέες λέξεις σε προτάσεις ώστε να βγαίνει νόημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Αναπαριστώ νέα ρήματα που δηλώνουν ενέργεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Χρησιμοποίησά κάρτες με ένα συστηματικό τρόπο για να μάθω τις νέες; Λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για επανάληψη λεξιλογίου				
37. Ανατρέχω στις νέες λέξεις όταν τις πρωτομαθαίνω για να με βοηθήσει να τις θυμάμαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Κάνω επανάληψη τις νέες λέξεις συχνά για να μην τις ξεχνάω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για να ανακαλώ το λεξιλόγιο				
39. Δίνω σημασία στα ξεχωριστά κομμάτια μιας λέξης (π.χ. πρόθημα ή επίθημα) για να θυμάμαι τη σημασία της λέξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Προσπαθώ να θυμάμαι την κατάσταση μέσα στην οποία άκουσα ή είδα τη λέξη ή τη σελίδα ή πινακίδα που πρώτη φορά την είδα γραμμένη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Οπτικοποιώ στο μυαλό μου την ορθογραφία των νέων λέξεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για να χρησιμοποιήσω το νέο λεξιλόγιο				
42. Προσπαθώ να χρησιμοποιήσω τις νέες λέξεις με διάφορους τρόπους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Εξασκούμε στη χρήση γνωστών μου λέξεων με διάφορους τρόπους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Προσπαθώ να χρησιμοποιήσω ιδιωματικές εκφράσεις στη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Χρήση Στρατηγικών για την Παραγωγή Προφορικού Λόγου</i>	Χρησιμοποιού αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά .	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για την εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου				
45. Εξασκούμαι λέγοντας νέες εκφράσεις στον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Εξασκούμαι στη χρήση νέων γραμματικών δομών σε διαφορετικές περιστάσεις για να αποκτήσω αυτοπεποίθηση στη χρήση τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Σκέφτομαι πως θα έλεγε ένας φυσικός ομιλητής κάτι και προσπαθώ να το πω με αυτόν τον τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για τη συμμετοχή μου σε συζητήσεις				
48. Ψάχνω συχνά ευκαιρίες να μιλάω με φυσικούς ομιλητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ξεκινάω συζητήσεις στη γλώσσα-στόχο όσο πιο συχνά μπορώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Κατευθύνω τη συζήτηση σε θέματα που γνωρίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Σχεδιάζω από πριν αυτό που θέλω να πω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Κάνω ερωτήσεις για να εμπλακώ σε μια συζήτηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Προβλέπω τι θα ειπωθεί βασιζόμενος σε ό,τι έχει ήδη ειπωθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Δοκιμάζω να μιλάω για θέματα που δεν μου είναι γνωστά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Ενθαρρύνω τους άλλους να μου διορθώνουν τα λάθη όταν μιλάω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Προσπαθώ να αντιγράψω τρόπους με τους οποίους οι φυσικοί ομιλητές ζητάνε κάτι, απολογούνται ή παραπονιούνται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για όταν δεν μπορώ να θυμηθώ μια λέξη ή μια έκφραση				
57. Ζητάω βοήθεια από το συνομιλητή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Ψάχνω για διαφορετικούς τρόπους να εκφράσω κάτι, όπως ή χρήση συνωνύμων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Χρησιμοποιού λέξεις από τη γλώσσα μου αλλά τις λέω με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνονται σαν λέξεις στη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Δημιουργώ νέες λέξεις ή κάνω υποθέσεις αν δεν ξέρω τις σωστές λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Χρησιμοποιού χειρονομίες για να μεταδώσω αυτό που θέλω να πω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Χρησιμοποιού τη μητρική μου γλώσσα περιστασιακά εάν το πρόσωπο στο οποίο μιλάω ξέρω ότι μπορεί να καταλάβει αυτά που λέω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Χρήση Στρατηγικών για την Κατανόηση Γραπτού Λόγου</i>	Χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά .	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας				
63. Διαβάζω όσο γίνεται περισσότερο στη γλώσσα στόχο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Προσπαθώ να βρίσκω πράγματα να διαβάσω για ευχαρίστηση στη γλώσσα-στόχο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Βρίσκω υλικό για διάβασμα που είναι στο επίπεδό μου ή κοντά σε αυτό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Σχεδιάζω από πριν πώς θα διαβάσω ένα κείμενο, παρατηρώ το πώς το κάνω και μετά ελέγχω πόσο από αυτό κατάλαβαίνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Διαβάζω πρώτα στα γρήγορα ένα θεωρητικό κείμενο για να καταλάβω την κεντρική ιδέα και μετά το διαβάζω πιο προσεκτικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Διαβάζω μια ιστορία ή έναν διάλογο αρκετές φορές μέχρι να το καταλάβω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Δίνω προσοχή στην οργάνωση του κειμένου, ιδιαίτερα στους τίτλους και τους υπότιτλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Κάνω συνέχεια περιλήψεις καθώς διαβάζω είτε στο μυαλό μου, είτε στα περιθώρια του κειμένου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Κάνω προβλέψεις για το τι θα επακολουθήσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για όταν λέξεις και γραμματικές δομές δεν είναι κατανοητές				
72. Μαντεύω μια παραπλήσια σημασία χρησιμοποιώντας στοιχεία από τα συμφραζόμενα του υλικού προς ανάγνωση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Χρησιμοποιώ ένα λεξικό για να ξέρω λεπτομερώς τι σημαίνουν οι λέξεις ξεχωριστά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Χρήση Στρατηγικών για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</i>	Χρησιμοποιώ αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά .	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για την βασική παραγωγή γραπτού λόγου				
74. Εξασκούμε στο να γράφω το αλφάβητο και/ή καινούριες λέξεις στη γλώσσα στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Σχεδιάζω από πριν πώς θα γράψω ακαδημαϊκά κείμενα, παρατηρώ πώς πηγαίνει το γράμματό μου και ελέγχω πόσο καλά αυτά που γράφω μεταφέρουν αυτό που θέλω να πω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Δοκιμάζω να γράψω διαφορετικά είδη κειμένων στη γλώσσα-στόχο (π.χ. προσωπικές σημειώσεις, μηνύματα, γράμματα και εργασίες).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Κρατάω σημειώσεις στην τάξη στη γλώσσα-στόχο όσο πιο πολύ μπορώ.				
Στρατηγικές για τη συγγραφή μιας έκθεσης ή ενός ακαδημαϊκού κειμένου				
78. Βρίσκω διαφορετικούς τρόπους να εκφράσω μια ιδέα όταν δεν ξέρω την ακριβή έκφραση (π.χ. χρησιμοποιώ ένα συνώνυμο ή το γράφω περιφραστικά).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Ξαναβλέπω αυτά που έχω ήδη γράψει πριν προχωρήσω παρακάτω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Χρησιμοποιώ διάφορες πηγές όπως ένα γλωσσάριο, ένα λεξικό, ένα λεξικό συνωνύμων για να βρω ή να επιβεβαιώσω τη σημασία λέξεων στη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Πρώτα γράφω όλες τις ιδέες μου στο χαρτί και μετά κάνω διορθώσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές που χρησιμοποιώ αφού γράψω στο πρόχειρο μια έκθεση ή μια εργασία				
82. Διορθώνω το γραπτό μου μια ή δύο φορές για να βελτιώσω τη γλώσσα και το περιεχόμενο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Προσπαθώ να πάρω τη γνώμη άλλων, ιδιαίτερα φυσικών ομιλητών, για τη χρήση της γλώσσας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Χρήση Στρατηγικών για την Μεταφραστική Ικανότητα</i>	Χρησιμοποίησά αυτή τη στρατηγική και μου αρέσει	Δοκίμασα αυτή τη στρατηγική και θα τη χρησιμοποιούσα ξανά .	Δεν έχω χρησιμοποιήσει ποτέ αυτή τη στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει	Αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει
Στρατηγικές για την μετάφραση				
84. Προγραμματίζω τι θα πω ή τι θα γράψω στη γλώσσα μου και μετά το μεταφράζω στη γλώσσα-στόχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Μεταφράζω στο κεφάλι μου ενώ διαβάζω για να με βοηθήσει να καταλάβω το κείμενο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Μεταφράζω μέρη μιας συζήτησης στη γλώσσα μου για να με βοηθήσει να θυμάμαι τη συζήτηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στρατηγικές για να δουλεύω άμεσα στη γλώσσα-στόχο όσο το δυνατόν περισσότερο				
87. Βγάζω τη γλώσσα μου από το μυαλό μου και σκέφτομαι μόνο στη γλώσσα-στόχο όσο το δυνατόν περισσότερο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Προσπαθώ να καταλάβω τι ειπώθηκε ή γράφτηκε χωρίς να το μεταφράζω λέξη προς λέξη στη γλώσσα μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Είμαι προσεκτικός όταν μεταφέρω άμεσα λέξεις και ιδέες από τη γλώσσα μου στη γλώσσα-στόχο.				

English Language Learning Strategy Inventory
(Copyright Griffiths, 2003)

Αγαπητέ μαθητή: σε παρακαλούμε διάβασε την παρακάτω λίστα στρατηγικών μάθησης. Σημείωσε κάθε στρατηγική ανάλογα με το αν

(1)τη χρησιμοποιείς ποτέ ή σχεδόν ποτέ (2)δεν τη χρησιμοποιείς συνήθως

(3)τη χρησιμοποιείς μερικές φορές

(4) τη χρησιμοποιείς συνήθως (5)τη χρησιμοποιείς πάντα ή σχεδόν πάντα

1. _____ Κάνω εργασίες για το σπίτι
2. _____ Μαθαίνω από το δάσκαλο
3. _____ Μαθαίνω σε ένα περιβάλλον, όπου μιλιέται η γλώσσα
4. _____ Διαβάζω βιβλία στα Αγγλικά
5. _____ Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή
6. _____ Βλέπω τηλεόραση στα Αγγλικά
7. _____ Κάνω επανάληψη συχνά
8. _____ Μαθαίνω τραγούδια στα ελληνικά
9. _____ Χρησιμοποιώ παιχνίδια γλωσσικής εκμάθησης
10. _____ Γράφω γράμματα στα Αγγλικά
11. _____ Ακούω μουσική την ώρα που διαβάζω
12. _____ Μιλώ στους συμμαθητές μου στα Αγγλικά
13. _____ Χρησιμοποιώ λεξικό
14. _____ Διαβάζω εφημερίδες στα Αγγλικά
15. _____ Μελετώ την αγγλική γραμματική
16. _____ Μαθαίνω συνειδητά καινούριο λεξιλόγιο
17. _____ Κρατάω ένα σημειωματάριο γλωσσικής εκμάθησης
18. _____ Μιλώ με φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής
19. _____ Προσέχω τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον μου
20. _____ Κανονίζω έτσι το πρόγραμμά μου ώστε να μελετώ τα Αγγλικά
21. _____ Προσχεδιάζω μαθησιακές συναντήσεις
22. _____ Δεν στενοχωριέμαι για τα λάθη
23. _____ Χρησιμοποιώ ένα κέντρο αυτομάθησης
24. _____ Προσπαθώ να σκέφτομαι στα Αγγλικά

- 25._____Ακούω φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής
- 26._____Μαθαίνω από τα λάθη μου
- 27._____Αφιερώνω πολύ χρόνο μελετώντας Αγγλικά
- 28._____Κάνω φίλους φυσικούς ομιλητές
- 29._____Παρακολουθώ ταινίες στα Αγγλικά
- 30._____Μαθαίνω σχετικά με την κουλτούρα των ομιλητών της Αγγλικής
- 31._____Ακούω ραδιόφωνο στα Αγγλικά
- 32._____Κρατάω ημερολόγιο στα Αγγλικά

Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale-SRCVOC

(Tseng, Dornyei & Schmitt (2006))

Αγαπητοί Μαθητές,

Αυτό είναι ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για την εκμάθηση λεξιλογίου. Παρακάτω υπάρχει μια σειρά προτάσεων σχετικά με τις εμπειρίες σας κατά την εκμάθηση λεξιλογίου. Θα θέλαμε να ξέρουμε κατά πόσο αυτές οι προτάσεις ταιριάζουν με τη δική σας αντίληψη, δηλαδή τη δική σας προσωπική άποψη. Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. Επιπλέον, τα δεδομένα, που συλλέγουμε είναι για ερευνητικούς σκοπούς και η γνώμη σας είναι σεβαστή και εμπιστευτική.

Υπάρχουν 20 ερωτήματα συνολικά στο ερωτηματολόγιο. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε στο κατάλληλο κουτάκι, που ταιριάζει στη δική σας μαθησιακή εμπειρία.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας

Μαθησιακή Εμπειρία	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μόλις η καινοτομία της εκμάθησης λεξιλογίου περάσει, εκνευρίζομαι εύκολα με αυτό.						
2. Όταν αγχώνομαι με την εκμάθηση του λεξιλογίου, ξέρω πώς να μειώσω το άγχος.						
3. Όταν μελετώ το λεξιλόγιο και το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται ακατάλληλο, προσπαθώ να τακτοποιήσω το πρόβλημα.						
4. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, έχω συγκεκριμένες τεχνικές για να επιτύχω τους μαθησιακούς μου στόχους.						
5. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, έχω συγκεκριμένες τεχνικές για να κρατήσω την προσοχή μου εστιασμένη.						
6. Αισθάνομαι ικανοποιημένος με τις μεθόδους που χρησιμοποιώ για να μειώσω το άγχος της εκμάθησης λεξιλογίου.						
7. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, πιστεύω ότι μπορώ να επιτύχω τους στόχους μου πιο γρήγορα από ό,τι περίμενα.						
8. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εκμάθησης λεξιλογίου, αισθάνομαι ικανοποιημένος με τους τρόπους με τους οποίους εξουδετερώνω τη βαρεμάρα.						
9. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, νομίζω ότι ο έλεγχος της αυτοσυγκέντρωσής μου είναι αποτελεσματικός.						
10. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, επιμένω μέχρι να πετύχω τους στόχους που έχω θέσει.						
11. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, έχω τις δικές μου συγκεκριμένες τεχνικές για να αποφεύγω τις χρονοτριβές.						
12. Όταν αισθάνομαι αγχωμένος σχετικά με την εκμάθηση λεξιλογίου, απλά θέλω να τα παρατήσω.						

13. Πιστεύω ότι μπορώ να ξεπεράσω τις δυσκολίες σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών μου στόχων.						
14. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, ξέρω πώς να διαμορφώνω το περιβάλλον για να κάνω τη μάθηση πιο αποτελεσματική.						
15. Όταν αισθάνομαι αγχωμένος για την εκμάθηση του λεξιλογίου, αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα άμεσα.						
16. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, νομίζω ότι οι μέθοδοί μου για τον έλεγχο των χρονοτριβών είναι αποτελεσματικές.						
17. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, γνωρίζω ότι το μαθησιακό περιβάλλον μετράει.						
18. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, είμαι σίγουρος ότι μπορώ να ξεπεράσω κάθε αίσθηση βαρεμάρας.						
19. Όταν βαριέμαι την εκμάθηση λεξιλογίου, ξέρω πώς να ρυθμίζω την διάθεσή μου έτσι ώστε να τη μαθησιακή διαδικασία.						
20. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου ψάχνω για ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον.						

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Αυτή η μορφή του StrategyInventoryforLanguageLearning (SILL) είναι για μαθητές, που μαθαίνουν τα Αγγλικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Θα βρείτε προτάσεις-δηλώσεις σχετικές με την εκμάθηση των Αγγλικών. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε την κάθε πρόταση-δήλωση. Στο ξεχωριστό φυλλάδιο, σημειώστε την απάντηση (1,2,3,4 ή 5), που δηλώνει ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΙΣΧΥΕΙ Η ΚΑΘΕ ΠΡΟΤΑΣΗ-ΔΗΛΩΣΗ ΓΙΑ ΕΣΑΣ.

1. Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (δεν ισχύει για μένα)
2. Συνήθως (δεν ισχύει για μένα)
3. Κάπως (ισχύει για μένα)
4. Συνήθως (ισχύει για μένα)
5. Πάντα ή σχεδόν πάντα (ισχύει για μένα)

ΠΟΤΕ ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα πολύ σπάνια.

ΣΥΝΗΘΩΣ ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα λιγότερες από τις μισές φορές.

ΚΑΠΩΣ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα περίπου τις μισές φορές.

ΣΥΝΗΘΩΣ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα περισσότερες από τις μισές φορές.

ΠΑΝΤΑ ή ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ σημαίνει ότι η πρόταση-δήλωση ισχύει για μένα σχεδόν πάντα.

Απαντήστε σύμφωνα με το κατά πόσο κάθε πρόταση-δήλωση σας ταιριάζει. Μην απαντήσετε σύμφωνα με αυτό που πιστεύετε ότι θα έπρεπε να συμβαίνει ή σύμφωνα με αυτό που κάνουν οι άλλοι. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σημειώστε τις απαντήσεις σας στο ξεχωριστό φυλλάδιο. Μην σημειώσετε πάνω στα ερωτήματα. Δουλέψτε όσο πιο γρήγορα μπορείτε χωρίς να είστε απρόσεκτοι. Η συμπλήρωση του συνήθως διαρκεί 20-30 λεπτά. Εάν έχετε τυχόν ερωτήσεις, απευθυνθείτε αμέσως στο δάσκαλό σας.

Μέρος Α

1. Προσπαθώ να συνδυάζω αυτά που ήδη γνωρίζω με όσα καινούρια πράγματα μαθαίνω στα Αγγλικά.
2. Χρησιμοποιώ τις καινούριες λέξεις σε μια πρόταση έτσι ώστε να μπορώ να τις θυμάμαι.
3. Συνδέω τον ήχο μιας καινούριας αγγλικής λέξης με την εικόνα της για να μπορώ να τη θυμάμαι.
4. Θυμάμαι μια καινούρια αγγλική λέξη φτιάχνοντας μια νοερή εικόνα μιας κατάστασης στην οποία η λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί.
5. Χρησιμοποιώ ρίμες για να θυμάμαι τις καινούριες αγγλικές λέξεις.
6. Χρησιμοποιώ καρτέλες με τις καινούριες αγγλικές λέξεις για να τις θυμάμαι.
7. Υποδύομαι τις αγγλικές λέξεις που μαθαίνω.
8. Κάνω συχνά επανάληψη των μαθημάτων των Αγγλικών.
9. Με βοηθάει να θυμάμαι τις καινούριες αγγλικές λέξεις, το να θυμάμαι τη θέση τους στη σελίδα, στον πίνακα ή σε μια πινακίδα στο δρόμο.

Μέρος Β

10. Λέω ή γράφω τις καινούριες αγγλικές λέξεις αρκετές φορές.
11. Προσπαθώ να μιλάω σε φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής.
12. Εξασκώμαι στη χρήση των ήχων της Αγγλικής.
13. Χρησιμοποιώ τις αγγλικές λέξεις που γνωρίζω με διαφορετικούς τρόπους.
14. Ξεκινώ συζητήσεις στα Αγγλικά.
15. Παρακολουθώ τηλεοπτικές εκπομπές στα Αγγλικά ή πηγαίνω σε αγγλόφωνες ταινίες.
16. Διαβάζω κείμενα στα Αγγλικά για ευχαρίστηση.
17. Γράφω σημειώματα, μηνύματα, γράμματα ή αναφορές στα Αγγλικά.
18. Πρώτα διαβάζω στα γρήγορα ένα αγγλικό κείμενο και μετά το ξαναδιαβάζω προσεκτικά.

19. Ψάχνω για λέξεις στη γλώσσα μου που μοιάζουν με τις καινούριες λέξεις που μαθαίνω στα Αγγλικά.
20. Προσπαθώ να βρω υποδείγματα συμπεριφοράς στα Αγγλικά.
21. Βρίσκω τη σημασία μιας αγγλικής λέξης, χωρίζοντας την σε κομμάτια που καταλαβαίνω.
22. Προσπαθώ να μην μεταφράζω λέξη προς λέξη.
23. Κάνω περιλήψεις των πληροφοριών που ακούω ή διαβάζω στα Αγγλικά.

Μέρος Γ

24. Για να καταλάβω αγγλικές λέξεις που δεν γνωρίζω, κάνω υποθέσεις.
25. Όταν δεν μπορώ να σκεφτώ μια λέξη όταν συζητάω στα Αγγλικά, χρησιμοποιώ χειρονομίες.
26. Φτιάχνω καινούριες λέξεις εάν δεν ξέρω τις σωστές στα Αγγλικά.
27. Διαβάζω στα Αγγλικά χωρίς να ψάχνω κάθε λέξη στο λεξικό.
28. Προσπαθώ να μαντέψω τι πρόκειται να πει στα Αγγλικά ο συνομιλητής μου.
29. Εάν δεν μπορώ να σκεφτώ μια αγγλική λέξη, χρησιμοποιώ μια λέξη ή φράση που σημαίνει το ίδιο πράγμα.

Μέρος Δ

30. Προσπαθώ να βρίσκω όσο περισσότερους τρόπους μπορώ για να χρησιμοποιώ τα Αγγλικά μου.
31. Παρατηρώ τα λάθη που κάνω στα Αγγλικά και χρησιμοποιώ αυτές τις παρατηρήσεις για να βελτιωθώ.
32. Δίνω μεγάλη προσοχή όταν κάποιος μιλάει Αγγλικά.
33. Προσπαθώ να βρω πώς θα γίνω καλύτερος στην εκμάθηση των Αγγλικών.
34. Σχεδιάζω έτσι το πρόγραμμά μου, ώστε να έχω αρκετό χρόνο να μελετώ Αγγλικά/
35. Ψάχνω ανθρώπους με τους οποίους μπορώ να μιλάω Αγγλικά.
36. Ψάχνω ευκαιρίες για να διαβάζω όσο το δυνατόν περισσότερο στα Αγγλικά.
37. Έχω ξεκάθαρους στόχους για τη βελτίωση των δεξιοτήτων μου στα Αγγλικά.
38. Με απασχολεί πολύ η πρόοδός μου στην εκμάθηση των Αγγλικών.

Μέρος Ε

39. Προσπαθώ να χαλαρώνω όταν φοβάμαι να χρησιμοποιήσω τα Αγγλικά.
40. Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να μιλάει Αγγλικά ακόμα κι αν φοβάμαι μήπως κάνω λάθος.
41. Επιβραβεύω τον εαυτό μου όταν τα πάω καλά στα Αγγλικά.
42. Παρατηρώ αν νιώθω ένταση ή αν αισθάνομαι νευρικός όταν μελετώ ή όταν χρησιμοποιώ τα Αγγλικά.
43. Καταγράφω τα συναισθήματά μου σε ένα ημερολόγιο γλωσσικής εκμάθησης.
44. Μιλάω με κάποιον άλλο για το πώς νιώθω όταν μαθαίνω Αγγλικά.

Μέρος ΣΤ

45. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στα Αγγλικά, ζητάω από το συνομιλητή να μιλάει πιο αργά ή να το ξαναπει.
46. Ζητώ από τους φυσικούς ομιλητές των Αγγλικών να με διορθώνουν όταν μιλάω.
47. Εξασκούμαι στα Αγγλικά με άλλους σπουδαστές.
48. Ζητώ βοήθεια από φυσικούς ομιλητές των Αγγλικών.
49. Κάνω ερωτήσεις στα Αγγλικά.
50. Προσπαθώ να μαθαίνω για τον πολιτισμό των φυσικών ομιλητών των Αγγλικών.

Φυλλάδιο Απαντήσεων και Βαθμολόγησης του Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

1. Τα κενά () είναι αριθμημένα σύμφωνα με τα ερωτήματα του SILL.
2. Γράψτε την απάντησή σας για κάθε ερώτημα (δηλαδή, 1, 2, 3, 4 ή 5) σε κάθε κενό.
3. Προσθέστε τις απαντήσεις ανά στήλη. Βάλτε το αποτέλεσμα στη γραμμή που γράφει ΑΘΡΟΙΣΜΑ.
4. Διαιρέστε το άθροισμα με το συνολικό αριθμό των ερωτημάτων για να βγάλετε το Μέσο Όρο κάθε στήλης. Στρογγυλοποιήστε στο πρώτο δεκαδικό.
5. Υπολογίστε το συνολικό σας Μέσο όρο. Για να το κάνετε αυτό προσθέστε όλα τα αθροίσματα και διαιρέστε με το 50.
6. Όταν τελειώσετε, ο δάσκαλός σας θα σας δώσει το Ατομικό προφίλ των αποτελεσμάτων. Αντιγράψτε το Μέσο όρο (για κάθε μέρος ξεχωριστά και το συνολικό) από το Φυλλάδιο στο Προφίλ.

Μέρος Α	Μέρος Β	Μέρος Γ	Μέρος Δ	Μέρος Ε	Μέρος ΣΤ	Συνολικό SILL
1.	10.	24.	30.	39.	45.	Άθροισμα Μέρους Α _____
2.	11.	25.	31.	40.	46.	Άθροισμα Μέρους Β _____
3.	12.	26.	32.	41.	47.	Άθροισμα Μέρους Γ _____
4.	13.	27.	33.	42.	48.	Άθροισμα Μέρους Δ _____
5.	14.	28.	34.	43.	49.	Άθροισμα Μέρους Ε _____
6.	15.	29.	35.	44.	50.	Άθροισμα Μέρους ΣΤ _____
7.	16.		36.			
8.	17.		37.			
9.	18.		38.			
	19.					
	20.					
	21.					
	22.					
	23.					

ΣΥΝΟΛΑ ΣΤΗΛΩΝ

A _____	B _____	Γ _____	Δ _____	Ε _____	ΣΤ _____	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ _____
: 9=	: 14=	: 6=	: 9=	: 6=	: 6=	: 50 =

Συνολικός Μ.Ο.

**Ατομικό Προφίλ του
Strategy Inventory for Language Learning (SILL)**

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Θα πάρεις αυτό το Προφίλ αφού θα έχεις συμπληρώσει το Φυλλάδιο. Το Ατομικό Προφίλ θα δείξει τα αποτελέσματά σου. Αυτά τα αποτελέσματα θα σου πουν τα είδη των στρατηγικών, που χρησιμοποιείς κατά την εκμάθηση των Αγγλικών. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Για να συμπληρώσεις αυτό το προφίλ, μετέφερε το Μ.Ο. κάθε μέρους του SILL και το συνολικό σου Μ.Ο. Θα βρεις αυτούς τους Μ.Ο. στο φυλλάδιο.

Μέρος	Ποιες στρατηγικές καλύπτονται	Μέσος Όρος
A	Πιο αποτελεσματική μνήμη	
B	Χρήση όλων των εσωτερικών διαδικασιών	
Γ	Επανάρθωση χαμένης γνώσης	
Δ	Οργάνωση και Αξιολόγηση της Μάθησης	
Ε	Διαχείριση Συναισθημάτων	
ΣΤ	Μάθηση μαζί με άλλους	
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ Μ.Ο.		

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, N. J. 2005. L2 Strategy Research. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning (757-772)*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamot, A.U. 2004. Issues in language learning strategy research and teaching. *Journal of Foreign language teaching*. Vol.1, No. 1, PP.14-26 National University of Singapore.
- Cohen, A. D. 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Research Report. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen A., 1998. "Strategies and processes in test-taking and SLA". In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90-111). Cambridge University Press, Cambridge.
- Cohen A., 2003. "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41(4), 279-291. (Special Issue, R. Oxford, Ed., entitled "Language Learning Styles and Strategies: New Perspectives on Theory and Research")
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J., 1998. "Strategies-based instruction for second language learners". In W.A. Renandya & G.M. Jacobs (Eds.), *Learners and language learning* (pp. 1-25). Anthology Series 39. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C., 2002. *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota Minneapolis, MN; www.carla.umn.edu/strategies/sp_grammar/pdf_files/CohenOxfordChi-StyleSurvey.pdf
- Dörnyei Z., 2001. "New themes and approaches in second language motivation research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei Z., 2003. *Questionnaires in second language research : Construction, administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ .
- Dörnyei Z., 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Ehrman M., & Oxford R., 1990. "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *Modern Language Journal* 74, 311-326.
- Ehrman M., 1996. *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In F. Claus & G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 210-238.
- Gao, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. *Applied Linguistics*, 28, 615-620.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C & Cansiz, G. (2015). Language Learning Strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5/3, 475-495.
- Hsiao, T.Y & Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.
- Leaver B.L, Ehrman M., Shekhtman B., 2005. *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Li J. & Qin X., 2006. " Language learning styles and learning strategies of tertiary level English learners in China". *Regional Language Center Journal* 367-596.
- McDonough H., 1999. "Learner strategies". *Language Teaching*, 32, 1-18.
- Nae-Dong, Y. (2003). "Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students". *IRAL* 41: 293-317. New York: Cambridge University Press.
- Nevo, Nava. 1989. Test taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. *Language Testing* 6(2). 199-215.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A., (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Oxford R., 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newborn House/Harder & Row, New York.
- Oxford R.L., & Anderson, N., 1995. "State of the art: A crosscultural view of language learning styles". *Language Teaching*, 28, 201-215.
- Oxford, R.L. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Purpura J., 1999. *Learner Strategy Use and Performance on language tests*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Purpura, J., 1999. "Learner characteristics and L2 test performance". In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research* (pp. 61-63), Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Reid J.M., 1987. "The Learning Style Preferences of ESL Students." *TESOL Quarterly* 21, 87-111.
- Shi C., 2011. "A study of the Relationship between Cognitive Styles and learning strategies". *Higher Education Studies*. 20-26.
- Skehan, P., 1989. "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298
- Snow, R.E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions, in D.C. Berliner & R.C. Calfee, eds. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243 – 310.
- Thorndike R. L. (Ed.), 1971. *Educational measurement* (2nd ed). American Council on Education, Washington, DC.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.

Κεφάλαιο Πέμπτο

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

5. Επίλογος

Θα κλείσουμε αυτό το εγχείρημα, αρχικά, με τα θέματα, στα οποία φαίνεται να υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσα στους περισσότερους ερευνητές. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα θέματα, όπου υπάρχουν διαφωνίες με όσα περισσότερα συμπεράσματα δύναται να εξαχθούν. Καταλήγουμε με προτάσεις για τις προεκτάσεις της έρευνας στα στίλ μέσω ηλεκτρονικών προσαρμοστικών τεστ.

Ως προς την βασική ορολογία (μάθηση/απόκτηση, διαγλώσσα, ανάλυση λαθών, κλπ.) φαίνεται να υπάρχει μια αρχική συμφωνία ή κατανόηση των διαφορών, όπου δεν συμβαίνει αυτό, που υπάρχουν ανάμεσα στους ερευνητές. Στο θέμα της ηλικίας η παρέμβαση του Dörnyei (2009) δείχνει να βοηθάει στην δημιουργία ενός αρχικού (πιθανώς αποδεκτού) πλαισίου συζήτησης. Η δική μας προσθήκη στην καλύτερη κατάταξη των δεδομένων είναι σίγουρα προς αυτήν την κατεύθυνση. Παράλληλα, θεωρούμε ότι ο παράγοντας ηλικία θα εμπλουτισθεί με νέα δεδομένα από έρευνες στην νευρογλωσσολογία, όπου τα ευρήματα παρουσιάζουν σημαντική αύξηση.

Ως προς τα στίλ παρατηρούμε ότι το βασικό πρόβλημα είναι ακριβώς ότι ο μεγάλος όγκος της έρευνας επικεντρώθηκε στον εντοπισμό τους, δηλαδή στην διάθεση των επιστημόνων να εντοπίσουν νέα στίλ ενώ στην πραγματικότητα, όπως περιγράφεται από τους Leaver et al. (2005: 66) η δυνατότητα να «δεις» κανείς τα στίλ δεν είναι εφικτή, όπως δεν είναι δυνατόν να «δεις» κανείς και τις λειτουργίες του εγκεφάλου. Μεγαλύτερη βαρύτητα δόθηκε στην μέτρηση των στίλ και στον εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας λίστας, ενώ λιγότερη στην κατανόηση των φαινομένων, στο συσχετισμό των στίλ μεταξύ τους και στην συσχέτιση των ευρημάτων με άλλα ευρήματα, που προέρχονται από τον τομέα της νευροχειρουργικής ή γενικότερα έρευνας, που αφορά τον ανθρώπινο εγκέφαλο (αντιδράσεις και λειτουργίες). Πιθανώς, αυτό να ήταν και το πρώτο στάδιο από το οποίο θα έπρεπε να περάσουν οι ερευνητές πριν προχωρήσουν βαθύτερα στο αντικείμενο, που είναι στην πραγματικότητα το ερώτημα εάν τα στίλ επηρεάζουν την διαδικασία της μάθησης και εάν, με βάση την απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα, κρίνεται απαραίτητο να ληφθούν αποφάσεις σχετικές με τη δομή του μαθησιακού υλικού ή την μορφή της αξιολόγησης. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα είναι σίγουρο ότι θα επηρεάσει μελλοντικά τις μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών αλλά και τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Μια προσπάθεια σε αυτόν τον τομέα στην ελληνική πραγματικότητα έγινε από την Μουτή (2011) η οποία δοκίμασε να καταγράψει πιθανές επιπτώσεις των στίλ στην επίδοση σε διαφορετικές γλωσσικές δοκιμασίες. Παράλληλα, η επιστήμη της εικονικής εγκεφαλογραφίας και η βελτίωση των σχετικών φορητών οργάνων, που την τελούν, δίνει τη δυνατότητα καταγραφής των περιοχών, που κινούνται στον ανθρώπινο εγκέφαλο σε ρεαλιστικές περιστάσεις μάθησης. Οι βελτιώσεις αυτές είναι πολύ πρόσφατες για να έχουμε κάποια συγκεκριμένα αποτελέσματα, τα οποία προς τον παρόν δεν έχουν ακόμη δείξει διαφορές, που να συνδυάζονται με τα γνωστικά ή μαθησιακά στίλ, αλλά τα ευρήματα αναμένονται να είναι συγκλονιστικά.

Οι διαδικασίες, που αφορούν την συλλογή των δεδομένων στην ερευνητική περιοχή των στίλ, επιτρέπουν, επίσης, βελτιώσεις. Ειδικότερα, τα ερωτήματα στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις εκφράζονται με άμεσο τρόπο προς το υποκείμενο και αυτό είναι δυνατόν να το οδηγεί σε αμυντική στάση για τον εαυτό του (self defence) με αποτέλεσμα την απόδοση μη-αυθεντικών απαντήσεων. Περιμένουμε οι διαδικασίες συλλογής να μας οδηγήσουν σε ασφαλέστερες και περισσότερο ουδέτερες μεθόδους ως προς αυτό το θέμα.

Επιπλέον, θα επιθυμούσαμε να δούμε στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στα γνωστικά και μαθησιακά στίλ έτσι ώστε να καταλήξουμε σε ένα εργαλείο, το οποίο να μετράει ένα προφίλ, από το οποίο να προκύπτουν και αποφάσεις, που να αφορούν τα υπόλοιπα. Αυτό θα μειώσει τον χρόνο απάντησης στα ερωτηματολόγια και πιθανώς θα αυξήσει την αξιοπιστία του οργάνου μειώνοντας την κόπωση των συμμετεχόντων και την αποφυγή απαντήσεων χωρίς ιδιαίτερη σκέψη.

Τέλος, γίνεται άμεσα αναγνωρίσιμο ότι τα στυλ παρουσιάζονται πάντα σε δυάδες, κάτι που υπονοεί ότι το άτομο βρίσκεται κάπου ανάμεσα στους δύο πόλους σε όλες τις εκφάνσεις του μαθησιακού του βίου. Αυτή η καταγραφή, συνήθως, ερμηνεύεται ως σταθερή στάση ή τάση και ως εκ τούτου, αν ένα άτομο βρεθεί να είναι σε μια θέση επάνω στον άξονα σε μια κατάσταση, αυτή η θέση τον χαρακτηρίζει και συνεχίζει να την διαθέτει και σε άλλες παρόμοιες ή όχι μαθησιακές καταστάσεις. Με αυτήν την έννοια, αν ένας μαθητής κριθεί να είναι εξωστρεφής χαρακτηρίζεται να είναι πάντα εξωστρεφής. Η δική μας άποψη, την οποία δεν έχουμε ερευνήσει εμπειρικά αλλά την καταγράφουμε εδώ αποκλίνει από την νόρμα. Θεωρούμε ότι τα άτομα δεν συμπεριφέρονται πανομοιότυπα μαθησιακά ή κοινωνικά, δηλαδή με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα σε όλο τον μαθησιακό ή κοινωνικό τους βίο. Όταν το περιβάλλον είναι σχετικά γνώσιμο ή παρεμφερές με ότι έχουν συνηθίσει, οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα συμπεριφέρονται με εξωστρέφεια ή με μεγαλύτερη εξωστρέφεια από ότι σε άλλες αντίθετες περιπτώσεις, όπου η συμπεριφορά τους μπορεί να ποικίλει είτε εξαιτίας της κατάστασης είτε εξαιτίας δικών τους προσωπικών εμπειριών, που τους επηρεάζουν εκείνη τη χρονική στιγμή. Με αυτήν την έννοια θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι το κάθε άτομο περνάει διαφορετικές περιόδους στην ζωή του, σε άλλες είναι περισσότερο ανοιχτό, ενώ σε μερικές συμπεριφέρεται διαφορετικά επηρεασμένο από προσωπικά ή άλλα κοινωνικά γεγονότα. Με αυτήν την παρατήρηση επιθυμούμε να καταγράψουμε ότι η γνωστική ή κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων δεν είναι ανεξάρτητη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων, στα οποία καλούνται να λειτουργήσουν και επηρεάζεται παράλληλα και από μαθησιακά και κοινωνικά προσωπικά βιώματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων, που σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό και το γνωστικό στυλ αντίστοιχα (στην ελληνική πραγματικότητα). Είναι το INSPIRE (Papanikolaou et al., 2003) και το AES-CS (Adaptive Educational Systems based on Cognitive Styles) (Triantafyllou et al., 2001). Η έννοια της προσαρμοστικότητας βρίσκει άμεση ανταπόκριση στα Προσαρμοστικά Υπερμέσα (Adaptivehypermedia), δηλαδή εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων, τα οποία αναγνωρίζουν τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες του χρήστη και δίνουν τις κατάλληλες συμβουλές στο χρήστη στη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Τα ΠΥ είναι μια εναλλακτική λύση στην προσέγγιση «ένα μέγεθος – κατάλληλο για όλα», ελέγχοντας ποια πληροφορία είναι διαθέσιμη και ποιός είναι ο κατάλληλος τύπος της πληροφορίας, που θα παρουσιαστεί στο χρήστη. Η προσαρμοστικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική στα εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων, τα οποία είναι προσανατολισμένα να χρησιμοποιηθούν από διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευόμενων χωρίς τη βοήθεια και την παρουσία του εκπαιδευτή, ο οποίος συνήθως μπορεί να διασφαλίσει προσαρμοστικότητα στο τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησής των μαθητών του. Τα ΠΥ φτιάχνουν ένα μοντέλο από τους στόχους, τις προτιμήσεις και τις γνώσεις από κάθε ένα χρήστη ξεχωριστά και χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο με στόχο την προσαρμογή του περιεχομένου των σελίδων καθώς και των συνδέσμων μεταξύ αυτών στις ανάγκες του χρήστη. Οι στόχοι του χρήστη, οι προτιμήσεις και οι ανάγκες του μπορούν να αλλάξουν στο πέρασμα του χρόνου. Τα ΠΥ παρακολουθούν αυτές τις αλλαγές για να ανανεώνουν το μοντέλο του χρήστη και το οποίο χρησιμοποιούν για να προσαρμόσουν την παρουσίαση στις νέες καταστάσεις.

Το INSPIRE (Papanikolaou et al., 2001) είναι ένα παράδειγμα προσαρμοστικών εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά το μαθησιακό στυλ. Μολονότι, το γνωστικό στυλ έχει επιρροές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον μάθησης, υπάρχει μια μικρή σχετικά έρευνα σε σχέση με το σχεδιασμό προσαρμοστικών συστημάτων υπερμέσων βασισμένων στο γνωστικό στυλ του εκπαιδευόμενου. Αξίζει να αναφερθούμε σε έρευνα (Triantafyllou et al., 2001), που ασχολείται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός Προσαρμοστικού Εκπαιδευτικού Συστήματος βασισμένου στο Γνωστικό Στυλ (Adaptive Educational Systems based on Cognitive Styles AES-CS), της οποίας στόχος είναι η δημιουργία ενός πρωτότυπου συστήματος, το οποίο περιλαμβάνει προσαρμογές τόσο στο επίπεδο γνώσεων όσο και στο γνωστικό στυλ του εκπαιδευόμενου με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αλληλεπιδράσεων και αποτελεσμάτων. Με την προσαρμοστική εμφάνιση προσαρμόζεται το περιεχόμενο των σελίδων, που παρουσιάζονται στο χρήστη με βάση το γνωστικό στυλ και το επίπεδο γνώσεων του. Για παράδειγμα υπάρχουν δύο εκδοχές κάθε σελίδας για κάθε ενότητα. Κάθε μια εκδοχή μπορεί να παρουσιάζει την ίδια πληροφορία με διαφορετικό, όμως, τρόπο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε προφίλ, όπως την FD/FI διάσταση (ανεξάρτητος/εξαρτημένος από το πεδίο) για το AES-CS ή τα μαθησιακά στυλ των Honey&Mumford.

Ως προς τις στρατηγικές, θα ήταν ενδιαφέρον στο κλείσιμο αυτού του εγχειριδίου πάνω στις ατομικές διαφορές να παραθέσουμε και την άποψη, που θέτει ο Dornyei (2005: 162), ότι οι στρατηγικές μάθησης μπορεί να μην αποτελούν παράγοντες ατομικών διαφορών λέγοντας χαρακτηριστικά: «Ας το δεχτούμε: οι ενέργειες

και οι σκέψεις δεν είναι ατομικές διαφορές». ⁶⁸ Λίγο αργότερα βέβαια επισημαίνει ότι θα πρέπει αυτή η τοποθέτηση να μας απασχολήσει περισσότερο πριν βγάλουμε βιαστικά συμπεράσματα καθώς «οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν ιδιαίτερα αμφίσημα/διφορούμενα φαινόμενα και τίποτα δεν είναι απόλυτα σαφές αναφορικά με αυτά». ⁶⁹ Ίσως αυτή του η απορία και η ενδοσκόπηση πάνω στο θέμα των στρατηγικών τον οδήγησε στην έννοια της αυτορρύθμισης και στην υιοθέτησή της ως μια πιο δυναμική έννοια από τη «στρατηγική μάθησης». Οι Tseng, Dörnyei, και Schmitt (2006: 79), επισημαίνουν ότι αυτή η νέα προσέγγιση αντί να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της στρατηγικής μάθησης, εστιάζει «στη σημασία της εγγενούς αυτορρυθμιστικής ικανότητας των μαθητών, η οποία τροφοδοτεί τις προσπάθειες τους για την ανεύρεση και εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών μαθησιακών μηχανισμών» ⁷⁰ και «στοχεύει σε εκείνη τη βασική μαθησιακή διαφορά που ξεχωρίζει τους αυτορρυθμιζόμενους μαθητές από εκείνους τους συμμαθητές τους, που δεν εμπλέκονται με τη στρατηγική μάθηση». ⁷¹ Σε αυτό το άρθρο έσπευσε να απαντήσει ο Gao (2007) αναρωτώμενος, εάν η έρευνα πάνω στις στρατηγικές μάθησης έχει τελειώσει.

Η δική μας άποψη είναι ότι η έρευνα πάνω στις στρατηγικές μάθησης δεν έχει τελειώσει και η τοποθέτηση των Griffiths & Cansic (2015) πάνω στο θέμα φαίνεται να μας καλύπτει σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι Griffiths & Cansic (2015: 474) συνοψίζουν τη σχετική έρευνα πάνω στις στρατηγικές μάθησης και την αυτορρύθμιση αναφέροντας ότι «η ιδέα της αντικατάστασης των στρατηγικών με την αυτορρύθμιση ποτέ δεν αποτέλεσε μια βιώσιμη επιλογή», ⁷² καθώς «οι στρατηγικές και η αυτορρύθμιση είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες». ⁷³ Ενδεικτικά αναφέρει και την άποψη της Winne (1995) ότι «προκειμένου να αυτορυθμιστούν, οι μαθητές χρειάζονται τις στρατηγικές». ⁷⁴

Η παρούσα μελέτη σίγουρα δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις στο βασικό θέμα της μελέτης. Θεωρούμε ότι συνθέτει μια εισαγωγή στο αντικείμενο και στους όρους. Ελπίζουμε, όμως, ότι θα αποτελέσει το έναυσμα για τον αναγνώστη έτσι ώστε να ανατρέξει στην πρωτογενή βιβλιογραφία και γιατί όχι, να συμπληρώσει τη γνώση στο αντικείμενο με δικές του εμπειρικές έρευνες. Σε αυτήν την περίπτωση η δική μας προσπάθεια θα έχει επιτελέσει το σκοπό της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Dörnyei Z., 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei, Z., 2009. *The psychology of Second Language Acquisition*. OxfordUniversityPress
- Gao, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. *Applied Linguistics*, 28, 615-620.
- Griffiths, C & Cansic, G. (2015). Language Learning Strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5/3, 475-495.
- Papanikolaou K. A. & Grigoriadou, M., 2004. "Accommodating learning style characteristics in adaptive educational hypermedia systems". *Proceedings of the AH 2004 Workshop, "Individual Differences in Adaptive Hypermedia"*. <http://hermes.di.uoa.gr/lab/CVs/Papanikolaou.html>
- Triantafyllou E., Demetriadis S., Pombortsis A., 2001. «Incorporating cognitive styles into Adaptive Educational Systems :a prototype implementation». *Webnet 2001, AACE*, Orlando, Florida.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Μουτή, Α. (2011). *Το γνωστικό στυλ ως παράγοντας διαφοροποίησης της επίδοσης και της βεβαιότητας σε δοκιμασίες κλειστού τύπου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.

⁶⁸ "And let's face it: actions and thoughts are not individual differences".

⁶⁹ "learning strategies are immensely ambiguous phenomena and nothing is clear-cut about them".

⁷⁰ outcomes of strategic learning (i.e. the actual strategies and techniques the learners apply to enhance their own learning), this conceptual approach highlights the importance of the learners' innate self-regulatory capacity that fuels their efforts to search for and then apply personalized strategic learning mechanisms.

⁷¹ "approach targets the core learner difference that distinguishes self-regulated learners from their peers who do not engage in strategic learning".

⁷² "the idea of replacing strategies with self-regulation entirely was never really a viable option."

⁷³ "strategies and self-regulation are mutually interdependent".

⁷⁴ "in order to self-regulate, learners need strategies".



Ο Γεώργιος Σ. Υψηλάντης αποφοίτησε από την Αγγλική Σχολή του Α.Π.Θ., κατέχει μεταπτυχιακό (Master) και διδακτορικό (Ph.D.) στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και ειδικότερα στη χρήση Η/Υ στην εκπαίδευση, διδασκαλία γλώσσας. Δημοσιεύει από το 1992 εργασίες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σε διεθνή περιοδικά όπως στην ετήσια έκθεση της Βρετανικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (BAAL), στο Αμερικανικό περιοδικό World Englishes και το περιοδικό CALL θέματα σχετικά με τη αξιοποίηση σύγχρονης τεχνολογίας στη γλωσσική παιδεία και την συγκριτική ρητορική. Έχει παρουσιάσει εργασίες του στην Ελλάδα, Ιταλία, Βρετανία, Ην. Πολιτείες, Γαλλία, Γερμανία, Πολωνία, Αυστρία, FYROM, Ουγγαρία, Κύπρο, Δανία, Πορτογαλία, Βέλγιο, Ην. Βασίλειο και Σαουδική Αραβία ενώ έχει υπάρξει κύριος προσκεκλημένος ομιλητής σε συνέδρια στην Ελλάδα, και την Ισπανία. Έχει κερδίσει το European Label Award for innovative projects in language teaching and learning το 2007 για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση για δασκάλους της ελληνικής για το οποίο σχεδίασε το εκπαιδευτικό σενάριο καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης των ενοτήτων ενώ συνέγραψε και μία ενότητα. Εργάστηκε ως δάσκαλος αγγλικής για ειδικούς σκοπούς (ΕΕΠ) από τον Ιούνιο του 1998 ως τον Οκτώβριο του 2002 στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τώρα εργάζεται ως αναπληρωτής καθηγητής με αντικείμενο τη διδακτική ξένων γλωσσών με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας στο τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. και λειτούργησε ως επισκέπτης καθηγητής στο Καθολικό Πανεπιστήμιο του Eichstatt – Ingolstadt στην Γερμανία και στο Πανεπιστήμιο KingSaud (νούμερο 160 στην παγκόσμια κατάταξη) του Riyadh στην Σαουδική Αραβία. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα βρίσκονται στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας με Η/Υ, στην από απόσταση εκπαίδευση και στην συγκριτική ρητορική. Του αρέσει να πηγαίνει με το ποδήλατο στην δουλειά διασχίζοντας αυτά τα 6 περίπου χιλιόμετρα της παραλιακής στη Θεσσαλονίκη. Επικοινωνία: ypsi@itl.auth.gr



Η Άννα Λ. Μουτή είναι απόφοιτος των τμημάτων Ιταλικής και Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική των Γλωσσών και Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας και ειδικότερα στη Γλωσσική Αξιολόγηση και τις Ατομικές Διαφορές. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει παρουσιάσει εργασίες της σε συνέδρια στην Ελλάδα, Βέλγιο, Ην. Βασίλειο, Σερβία, Γερμανία, Δανία, Πορτογαλία και Κύπρο. Διδάσκει από το 2005 στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο Α.Π.Θ., στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας τα γνωστικά αντικείμενα Αγγλική γλώσσα για ακαδημαϊκούς σκοπούς και Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Παράλληλα έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα του Α.Π.Θ. και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στην παρούσα φάση διδάσκει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. και αναμένει το διορισμό της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ως μέλος Μέλος Ε.Ε.Π. (ΕΕΔΙΠ Ι) Αγγλικής γλώσσας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα βρίσκονται στο χώρο της γλωσσικής αξιολόγησης, της διδακτικής των γλωσσών και των ατομικών διαφορών στη γλωσσική εκμάθηση και αξιολόγηση. Μένει στη Θεσσαλονίκη αλλά κάθε καλοκαίρι κάνει μακροβούτια στην Κεφαλονιά, όπου μεγάλωσε.