Η ασαφής περιοχή της επίγνωσης της διαγλωσσικής παρεμβολής μεταξύ ιταλικής και ισπανικής από Έλληνες

Νικόλαος Καρατσιώλης και Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
nikos@prozero.com, pekavou@helit.duth.gr

Abstract

This pilot study investigates the awareness of the interference among Greek learners of Spanish and Italian and the relationship between this phenomenon and factors such as gender, age, educational level, studies orientation, first foreign language, and number/level of other languages. An experimental questionnaire was designed in order to investigate if and to what extent the utilization of specific strategies could limit the extent of negative transfer. An innovative tool bar instead of Likert scales is used in order to exploit the fuzziness of such a procedure. The results show that the knowledge of more foreign languages seem to reduce the phenomenon of negative transfer probably due to subjects' phychotypologies.

1. Εισαγωγή

Το πλέον εντυπωσιακό στοιχείο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα είναι ότι φαίνεται να αφορά πλέον γλώσσες που παραδοσιακά δεν αποτελούσαν επιλογή των μαθητών, όπως η ιταλική, η ισπανική, η ρωσική, η αραβική, ή ακόμη και η κινεζική. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων για τις διαδικασίες εκμάθησης και διδασκαλίας σε επίπεδο περισσότερων της μίας γλωσσών κερδίζει διαρκώς έδαφος διεθνώς και οι θεωρίες που αφορούν στις συγκεκριμένες διαδικασίες απασχολούν όλο και περισσότερους ερευνητές. Ένα από τα γλωσσικά φαινόμενα που, πάντα ενδιέφερε τους ερευνητές που ασχολούνται με την εκμάθηση μιας οποιασδήποτε ξένης γλώσσας, είναι η γλωσσική παρεμβολή/ μεταφορά (language interference/transfer) (Selinker 1969) είτε αρνητική (negative interference/transfer), είτε θετική/ διευκολυντική (positive transfer/ facilitation) (Selinker & Gass 1983) που φαίνεται να ενισχύεται από την υπόθεση της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency hypothesis) του Cummins (1984). Συγκεκριμένα η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην πρώτη γλώσσα μπορεί να μεταφερθεί και στη δεύτερη και σε περισσότερες γλώσσες.

Ακόμη, φαίνεται φυσιολογικό ένας μαθητής που γνωρίζει, π.χ. ιταλικά, να μάθει πιο εύκολα ισπανικά σε σχέση με μια άλλη γλώσσα μικρότερου βαθμού συγγένειας, κυρίως χάρη στη διευκόλυνση (facilitation) που του προσφέρει η συγγένεια αυτή. Είναι όμως σίγουρο πως θα μπορέσει να φτάσει στο ίδιο σημείο κατάκτησης της γλώσσας και στις δύο αυτές περιπτώσεις; Η απάντηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η συνειδητή γνώση της σχέσης μεταξύ των δύο ή περισσότερων γλωσσών, δηλαδή η ψυχοτυπολογία (psychotypology) των χρηστών (Kellerman 1979), καθώς και η ποιότητα της διδασκαλίας (Cummins 1984). Από την άλλη πλευρά, αν και θα καταβάλει πολύ περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση μιας λιγότερο συγγενικής γλώσσας, στο τέλος φαίνεται να την κατακτά χωρίς τα προβλήματα παρεμβολής που έχει με μια γλώσσα πιο στενής συγγένειας. Ο Πετρούνιας (87:2004) χαρακτηριστικά αναφέρει:

Όταν η μητρική και η γλώσσα-στόχος μοιάζουν πολύ ή έστω μοιάζουν πολύ σε ένα τομέα, παρουσιάζεται κίνδυνος σύγχυσης ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Ιταλός και Ισπανός δε θα ήταν δύσκολο να μάθουν ικανοποιητικά τις αντίστοιχες γλώσσες, επειδή οι δύο μοιάζουν πολύ, θα ήταν όμως κατόρθωμα να τις διακρίνουν συνεχώς και με συνέπεια.

Ο κίνδυνος σύγχυσης, όμως, μπορεί να προέρχεται και από μια τρίτη γλώσσα Γ3, που είναι πιο κοντινή στη γλώσσα-στόχο απ' ό τι η μητρική Γ1 όπως στην περίπτωση των Ελλήνων που μιλούν ιταλικά και ισπανικά ως ξένη γλώσσα χωρίς αυτό να σημαίνει πως η μια γλώσσα δεν συμβάλλει θετικά στην κατάκτηση της δομής της άλλης.

2. Προηγούμενη έρευνα

2.1. Θεωρίες Γλωσσικής Παρεμβολής

Κατά τη δεκαετία του '50 στο πνεύμα των δομιστικών/συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων αναπτύχθηκε η λεγόμενη *Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης* (Contrastive Analysis Hypothesis), συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε μητρική και ξένη γλώσσα που αποσκοπούσε στην πρόβλεψη των πιθανών λαθών (Fries 1945; Lado 1957), δηλαδή στην αρνητική μεταφορά (negative transfer) των χαρακτηριστικών της μητρικής ή μιας άλλης ήδη κατακτημένης γλώσσας στην νέα γλώσσα που οδηγεί σε λάθη σε όλα τα επίπεδα. Στα τέλη του '60 τίθεται υπό αμφισβήτηση ενώ εμφανίζεται ένα νέο ρεύμα αυτό της *Ανάλυσης Λαθών* (Error Analysis), που προσπαθεί να ταξινομήσει και να εξηγήσει τα λάθη μέσω της σύγκρισης (Corder 1967). Σχετικές έρευνες αποδίδουν μικρότερο βαθμό σημαντικότητας στο ρόλο της παρεμβολής από τη μητρική ή μια γλώσσα Γ3 καθώς δεν είναι οι μοναδικοί λόγοι παρέκκλισης από το σωστό τύπο (Dulay et al. 1982). Στις αρχές του '70 ο Selinker (1972) εισάγει την έννοια της διαγλώσσας (interlanguage) και έρχεται

να συμπληρώσει και να ενισχύσει το ρόλο της Ανάλυσης Λαθών. Το 1983 ο Sharwood Smith εισάγει τον όρο διαγλωσσική επίδραση (cross-linguistic influence) αναφερόμενος στην αλληλεπίδραση μεταξύ των κερτημένων γλωσσών ενός ομιλητή, είτε πρόκειται για επίδραση της γλώσσα Γ3 στη Γ2, είτε Γ2 στην Γ1 κ.ο.κ.. Σε έρευνα του Cenoz (2001) σε δίγλωσσους ομιλητές (ισπανικής και βασκικής) στην εκμάθηση της αγγλικής, εκτός από την συγγένεια των γλωσσών φαίνεται να υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την διαγλωσσική επίδραση, όπως η ηλικία και συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι ομιλητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό διαγλωσσικής επίδρασης (Cenoz et al. 2001). Τέλος, η Bayona (2009) σε έρευνά της σε ομιλητές με Γ1 την αγγλική, Γ2 τη γαλλική και Γ3 την ισπανική υποστηρίζει πως το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαγλωσσική επίδραση.

Η γλωσσική παρεμβολή ως γλωσσικό φαινόμενο έχει μελετηθεί πολύ στο παρελθόν. Οι σχετικές μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στην ανάλυση λαθών στα λεγόμενα σώματα κειμένων μαθητικού λόγου (corpus-based error analysis) στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και αφορούν κυρίως την παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα και σε μικρότερο βαθμό από μια δεύτερη ξένη γλώσσα Γ3. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να δώσουν μια εικόνα για την επίγνωση που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές για τα γλωσσικά φαινόμενα που οφείλονται σε γλωσσική παρεμβολή.

2.2. Χρήση στρατηγικών

Όσον αφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ομιλητές, η Schachter (1974), σε μελέτη σε ομιλητές με διαφορετική μητρική γλώσσα (αραβική, περσική, ιαπωνική και κινέζικη), παρατήρησε πως αυτοί με μητρική την αραβική και περσική χρησιμοποιούσαν δύο ή και τρεις φορές περισσότερες αναφορικές προτάσεις ως μαθητές της αγγλικής, γεγονός που το απέδωσε στην κοινή λογική της δομής των αναφορικών προτάσεων ανάμεσα στις γλώσσες αυτές. Αναφορικά με τους Κινέζους και Ιάπωνες η Schachter απέδωσε την απουσία αναφορικών στη στρατηγική της αποφυγής (avoidance strategies), δηλαδή οι μαθητές/τριες πολλές φορές προκειμένου να κάνουν λάθος σε μια δομή στην οποία δεν είναι εξοικειωμένοι καταφεύγουν στην αποφυγή της ή στη χρήση μιας παραπλήσιας δομής. Με άλλα λόγια, αποφεύγει εσκεμμένα τη χρήση ορισμένων δομών προκειμένου να μην κάνει λάθος και προτιμάει να χρησιμοποιεί τις δομές για τις οποίες είναι σίγουρος-η, κάτι που αποτελεί ένα από τα αδύνατα σημεία της Ανάλυσης Λαθών (Error Analysis).

Τώρα, όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών σε σχέση με τους παράγοντες *φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κατεύθυνση σπουδών, πρώτη ξένη γλώσσα και αριθμός άλλων ξένων γλωσσών*, μια σύντομη ματιά στη διεθνή βιβλιογραφία αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία όπως ότι ο αριθμός των μελετών που αναφέρονται στις πεποιθήσεις των δύο φύλων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (BALLI- Beliefs about Language Learning Inventory, Horwitz 1987) είναι λίγες. Ενδεικτικά, ο Siebert (2003) βρήκε ότι οι άνδρες πίστευαν στις δυνατότητές τους πολύ περισσότερο από τις γυναίκες και ότι χρειάζονται

πολύ λιγότερο χρόνο για να μάθουν μια ξένη γλώσσα από ότι οι γυναίκες. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η Tercanlioglu (2005), σε τουρκικό πανεπιστήμιο. Αντίθετα οι Bacon and Finnenmann (1992), δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όλες αυτές οι μελέτες βέβαια έχουν αρκετές ιδιορρυθμίες και δεν ταυτίζονται απόλυτα ερευνητικά.

Αναφορικά με την ηλικία και την εκμάθηση γλωσσών υπάρχει πολύ μεγάλη βιβλιογραφία όπως στον Krashen et al. (1983), όπου υποστηρίζεται ότι οι μεγαλύτεροι προχωρούν ταχύτερα από τα παιδιά στη σύνταξη και τη μορφολογία, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι ταχύτερα από τα μικρότερα αλλά ότι μαθαίνει καλύτερα όποιος εκτίθεται γρηγορότερα και περισσότερο στην ξένη γλώσσα. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και από τον Cook (1986). Στενή σχέση με την ηλικία έχει και το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, εφόσον οι μεγαλύτεροι έχουν ένα μορφωτικό επίπεδο υψηλότερο από των νεαρών μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στους Walsh and Diller (1978), οι μεγαλύτεροι και πλέον μορφωμένοι ενήλικες είναι σε σημαντικούς τομείς της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας καλύτεροι από τους νεότερους και λιγότερο μορφωμένους.

Όπως έχει υποστηριχθεί από τον Cummins (1984), η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας σε μια γλώσσα μεταφέρεται στην επόμενη και μετά στην επόμενη, καθιστώντας τους πολύγλωσσους ανταγωνιστικούς όχι μόνο σε γλωσσικό αλλά και σε γενικότερα ακαδημαϊκό επίπεδο (Collier 1992; Ramirez 1992).

3. Σκοπός και δικαιολόγηση της παρούσας έρευνας

Η μελέτη της επίγνωσης που πιθανόν να έχουν οι μαθητές της ξένης γλώσσας για το φαινόμενο της παρεμβολής, δηλαδή πώς το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι δεν φαίνεται να έχει ερευνηθεί μέχρι τώρα τουλάχιστον, ούτε στην Ελλάδα ούτε διεθνώς.

Θεωρώντας δεδομένη την διευκόλυνση που μπορεί να προσφέρει μια κεκτημένη γλώσσα στην εκμάθηση μιας νέας, στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε πιλοτικά την επίγνωση της ύπαρξης διαγλωσσικής αρνητικής παρεμβολής μεταξύ ιταλικής και ισπανικής στους Έλληνες χρήστες των δύο αυτών γλωσσών. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε εάν η προσωπική εκτίμηση που έχουν οι χρήστες για το φαινόμενο της παρεμβολής συσχετίζεται με παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό τους επίπεδο και υπόβαθρο, τη γνώση επιπλέον γλωσσών καθώς και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για τον περιορισμό ή την αποφυγή του φαινομένου.

3.1. Η ασάφεια του φαινομένου

Η γλώσσα είναι μια ασαφής περιοχή και κατά συνέπεια η αναζήτηση του απολύτως αντικειμενικού αποτελεί ματαιοπονία. Έτσι, εάν σε ένα ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήσουμε μία σαφή κλίμακα, π.χ. στην ερώτηση «πόσο συχνά χρησιμοποιείτε λεξικό;», οι επιλογές είναι 0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=κάποιες φορές, 3=συχνά, 4=πάντα, αντιλαμβανόμαστε ότι στο ενδιάμεσο χάνονται πολλές άλλες απαντήσεις που ίσως

ικανοποιούσαν περισσότερο τους ερωτώμενους. Προκειμένου να θεραπεύσουμε, εν μέρει πάντα, αυτή την αδυναμία προχωρήσαμε στη χρήση μιας εφαρμογής των ασαφών συνόλων (fuzzy sets theory), συγκεκριμένα της ράβδου (bar) όπως αυτή προτείνεται από τους Kambaki-Vougiouklis and Vougiouklis (2008) ως εναλλακτική μέθοδος αντί των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων Likert. Συγκεκριμένα προτείνεται η αντικατάσταση της γνωστής κλίμακας με μια ράβδο της οποίας τα δύο άκρα προσδιορίζονται με τους αριθμούς «0» και «1»:

0

1

Οι συμμετέχοντες, αντί να αποφασίσουν να επιλέξουν από μια προκαθορισμένη κλίμακα, «κόβουν» τη ράβδο με μια κάθετη γραμμή στο σημείο που κατά τη γνώμη τους εκφράζει την απάντησή τους.

Τα πλεονεκτήματα της επιλεγείσας ράβδου αφορούν τόσο το στάδιο της συμπλήρωσης όσο και το στάδιο της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Όποιος καλείται να απαντήσει δεν χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση και δεν μπαίνει στην διαδικασία να διακρίνει την, έτσι κι αλλιώς, δυσδιάκριτη διαφορά μεταξύ δυο διαβαθμίσεων της κλίμακας. Όσον αφορά στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων με ράβδο επαφίεται πλήρως στον/στην ερευνητή/τρια. Ο/Η ερευνητής/τρια έχει την ευχέρεια να 'κλιμακώσει' τις απαντήσεις χωρίς να είναι δεσμευμένος/η από τη αρχή αν έχει 4 ή 5 ή 10 σκαλοπάτια και να αποσαφηνίσει τις διαφορές μεταξύ των διαβαθμίσεων. Το σπουδαιότερο είναι ότι έχει την ευχέρεια να κάνει ισομερή ή όχι κλίμακα, ανάλογα με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

4. Μέθοδος

4.1. Υποκείμενα

Στην έρευνα συμμετείχαν 27 άτομα, ηλικίας από 26 χρονών και πάνω και συγκεκριμένα 5 άντρες και 22 γυναίκες, όλοι τους πανεπιστημιακής μόρφωσης, τόσο θεωρητικής όσο και θετικής κατεύθυνσης. Οι 5 είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος. Κοινό χαρακτηριστικό τους η ελληνική ως μητρική γλώσσα και η γνώση της ιταλικής και της ισπανικής σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όσον αφορά στη γλωσσομάθεια όλα τα υποκείμενα ομιλούν από 3 έως 5 γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της ιταλικής και ισπανικής. Η επιλογή των υποκειμένων έγινε με σκοπό το υπόβαθρό τους να είναι τέτοιο ώστε να γίνονταν αντιληπτά τα φαινόμενα παρεμβολής μεταξύ των δύο γλωσσών, φαινόμενα τα οποία έπρεπε να αξιολογήσουν ο καθένας με βάση την προσωπική του εμπειρία στα πλαίσια της εκμάθησης ή ακόμα και διδασκαλίας των δύο εξεταζόμενων γλωσσών.

4.2. Εργαλεία της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας συντάχθηκε πειραματικά ερωτηματολόγιο στο οποίο κωδικοποιήθηκαν τα σημαντικότερα φαινόμενα παρεμβολής μεταξύ των δύο γλωσσών στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η επιλογή των φαινομένων παρεμβολής έγινε με εμπειρικό τρόπο σε συνδυασμό με βιβλιογραφικές αναφορές σε ζητήματα που αφορούν τη μορφολογία και τις διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών λαμβάνοντας υπόψη όλα τα επίπεδα της γραμματικής. Η κωδικοποίηση έγινε με βάση κοινά χαρακτηριστικά ορισμένων φαινομένων, δίνοντας ένα χαρακτηρισμό στο είδος παρεμβολής π.χ. *διαφορές στον τονισμό/επιτονισμό*, δηλαδή φαινόμενα που αφορούν την παρεμβολή σε επίπεδο Φωνητικής-Φωνολογίας. Για την κατανόηση του φαινομένου παρεμβολής δίνονται δύο ως τέσσερα χαρακτηριστικά παραδείγματα στην ιταλική σε αντιπαραβολή με την ισπανική γλώσσα ώστε να γίνεται απόλυτα κατανοητό από τους συμμετέχοντες το φαινόμενο το οποίο εξετάζεται. Στα φαινόμενα παρεμβολής λαμβάνεται υπόψη τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος και περιλαμβάνονται φαινόμενα φωνολογικού, συντακτικού, μορφολογικού και σημασιολογικού επιπέδου. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δύο τμήματα. Στο πρώτο συμπεριλαμβάνονται τα προσωπικά στοιχεία του συμμετέχοντα που μας ενδιαφέρουν, δηλαδή το φύλο, η ηλικία το μορφωτικό επίπεδο, το επίπεδο γλωσσομάθειας με χρονολογική σειρά εκμάθησης των γλωσσών. Το δεύτερο τμήμα απαρτίζεται από 3 μέρη εκ των οποίων το πρώτο αφορά 9 γενικές ερωτήσεις περί παρεμβολής ως γλωσσικού φαινομένου στις τέσσερις δεξιότητες (παραγωγή-κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου), το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις για ειδικότερα φαινόμενα παρεμβολής σε συγκεκριμένη χρήση στη γλώσσα αντιπαραβολικά στις δύο υπό έρευνα γλώσσες και τέλος, και το τρίτο περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις που αφορούν στρατηγικές μάθησης σε προσωπικό επίπεδο σε σχέση με την αποφυγή ή περιορισμό της παρεμβολής (το πλήρες ερωτηματολόγιο, στο Παράρτημα).

4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο καταρχήν δοκιμάστηκε από τρεις πανεπιστημιακούς για να ελεγχθεί στοιχειωδώς η εγκυρότητά του. Στη συνέχεια διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μεταξύ Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου του 2010. Αποκλείστηκαν τρία ερωτηματολόγια, ενός συμμετέχοντα που δεν είχε ως μητρική γλώσσα την ελληνική και δύο που δεν ήταν απόφοιτοι κάποιου ανώτερου/ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά απόφοιτοι λυκείου.

5. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήσαμε το πακέτο PASW Statistics v.18 για Windows. Προκειμένου να έχουμε συγκρίσιμα και κατανοητά αποτελέσματα για την πλειοψηφία των ερευνητών που είναι εξοικειωμένοι με τις κλίμακες Likert, μετατρέψαμε εύκολα τα αποτελέσματα σε μία κλίμακα 0-4, όπως αυτή που χρησιμοποιείται στο SILL (Oxford, 1990).

Μετά την καταχώριση των δεδομένων υπολογίσαμε τους μέσους όρους καθεμιάς από τις κατηγορίες ερωτήσεων. Προβήκαμε σε περιγραφική ανάλυση (descriptive analysis) του δείγματος και στη συνέχεια συγκρίναμε τους μέσους όρους των κατηγοριών ως προς τις μεταβλητές: *φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, κατεύθυνση σπουδών, 1η ξένη γλώσσα εκμάθησης και συνολικό αριθμό ξένων γλωσσών που κατέχουν*. Λόγω του ικανοποιητικού σχετικά δείγματος και μετά από έλεγχο Kolmogorov-Smirnov για κανονικότητα, βρέθηκε πως το δείγμα μας έχει κανονική κατανομή και έτσι προβήκαμε σε παραμετρικές αναλύσεις του δείγματος (parametric tests). Για τις συγκρίσεις χρησιμοποιήσαμε το “Independent Sample T-Test” για τις μεταβλητές φύλο, εκπαίδευση, κατεύθυνση σπουδών, 1^η ξένη γλώσσα, και ανάλυση διακύμανσης “ANOVA” για τις μεταβλητές ηλικία και αριθμό ξένων γλωσσών. Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των απαντήσεων (reliability statistics) της κάθε κατηγορίας υπολογίζοντας τον δείκτη “Cronbach’s Alpha” για κάθε κατηγορία απαντήσεων ξεχωριστά όπως και για το σύνολο. Τέλος, υπολογίσαμε τις εσωτερικές συσχετίσεις των μεταβλητών που βρέθηκε να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και ενδιαφέρον για την έρευνα.

6. Αποτελέσματα

6.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του συνολικού αριθμού των απαντήσεων καθώς και καθεμιάς από τις επιμέρους κατηγορίες υπολογίστηκε ο δείκτης “Cronbach’s Alpha” οποίος δείχνει πως υπάρχει αρκετά υψηλή αξιοπιστία στις ερωτήσεις (>.065), με εξαίρεση τη χαμηλή αξιοπιστία (.543) στην τρίτη ομάδα των ερωτήσεων που απαρτίζεται από 5 ερωτήσεις σχετικά με στρατηγικές αποφυγής της παρεμβολής, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στον μικρό αριθμό των ερωτήσεων ή ακόμα στον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος από το κάθε υποκείμενο.

6.2. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

Πίνακας 1.

Περιγραφική ανάλυση του δείγματος (%)

ΦΥΛΟ		Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
ΗΛΙΚΙΑ	26-30	3,7%	33,4%	37,1%
	31-35	14,8%	33,3%	48,1%
	36-40	0%	7,4%	7,4%
	40+	0%	7,4%	7,4%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	18,5%	63%	81,5%
	ΜΠΣ/Διδ.κτ.	0%	18,5%	18,5%
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	Θεωρητική	14,8%	63%	77,8%
	Θετική	3,7%	18,5%	22,2%
1 ^η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Ιταλικά	7,4%	66,7%	74,1%
	Ισπανικά	11,1%	14,8%	25,9
ΣΥΝΟΛΟ ΓΛΩΣΣΩΝ	Τρεις	7,4%	37,04%	44,4%
	Τέσσερις	7,4%	37,04%	44,4%
	Πέντε	3,7%	7,4%	11,1%
	Τέσσερις			
		18,5%	81,5%	100%

6.3. Η παρεμβολή ως προς τους παράγοντες φύλο και ηλικία

Μελετήσαμε τη σχέση ανάμεσα στους μέσους όρους της καθεμιάς από τις 3 ομάδες ερωτήσεων με τους παράγοντες *φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, κατεύθυνση σπουδών, 1η γλώσσα εκμάθησης και γνώση επιπλέον γλωσσών*. Οι 3 ομάδες ερωτήσεων συμπεριλαμβάνουν: η 1^η γενικά πώς αντιλαμβάνονται την γλωσσική παρεμβολή, η 2^η την αντίληψη της παρεμβολής ειδικά σε συγκεκριμένα παραδείγματα των 2 γλωσσών και η 3^η την αντιμετώπιση του φαινομένου της παρεμβολής με τη χρήση στρατηγικών.

Εφαρμόζοντας το T-Test με εξαρτημένη μεταβλητή το φύλο των υποκειμένων και ανεξάρτητες μεταβλητές τον Μ.Ο. των απαντήσεων για κάθε μια από τις 3 ομάδες καθώς και τον Μ.Ο. του συνολικού του τεστ δεν βρέθηκε καμία στατιστική σημαντική διαφορά. Προβληματικό ωστόσο παραμένει το γεγονός πως το δείγμα μας απαρτίζεται κατά συντριπτική πλειοψηφία από γυναίκες και δεν έχουμε ισομερή κατανομή με τους άντρες. Για την 1^η ομάδα έχουμε $t(25) = .271, p = .78$, για τη δεύτερη $t(25) = 1.09, p = .29$ και για την 3^η $t(25) = .15, p = .89$ και για το συνολικό τεστ $t(25) = .22, p = .40 > 0,05$.

Για τη διερεύνηση του παράγοντα ηλικία δεδομένου ότι έχουμε 4 ηλικιακές ομάδες εφαρμόζουμε “ANOVA” με εξαρτημένη μεταβλητή την ηλικία των υποκειμένων και

ανεξάρτητες μεταβλητές τον Μ.Ο. των απαντήσεων για κάθε μια από τις 3 ομάδες και τον Μ.Ο. του συνολικού τεστ, όπου και πάλι δεν βρήκαμε καμία στατιστική σημαντική διαφορά. Αξίζει να αναφέρουμε πως αν και έχουμε 4 ομάδες (26-30, 31-35, 36-40 και 40+άνω) είναι χαρακτηριστική η απουσία μικρότερων ηλικιών δηλ. ανάμεσα 18-25 ενδεχομένως λόγω του ότι είναι σπάνιο κάποιος Έλληνας χρήστης της ιταλικής και ταυτόχρονα της ισπανικής να βρίσκεται σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Επομένως, αν είχαμε ένα μεγαλύτερο εύρος ηλικιών πιθανόν να είχαμε διαφορετικά και πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

6.4. Η παρεμβολή ως προς τους παράγοντες εκπαίδευση και κατεύθυνση σπουδών

Θέσαμε ως εξαρτημένη μεταβλητή το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων και ανεξάρτητες μεταβλητές τους Μ.Ο. των απαντήσεων της καθεμιάς ομάδας και του συνολικού τεστ και τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ούτε το μορφωτικό επίπεδο αλλά ούτε το Τμήμα από το οποίο προέρχονται δεν φαίνεται να επιδρά στην αντίληψη του φαινομένου της παρεμβολής. Κάτι τέτοιο ήταν μη αναμενόμενο για τους προερχόμενους από ξενόγλωσσα Τμήματα, δεδομένου ότι προσεγγίζουν τη γλώσσα όχι μόνο σε πρακτικό αλλά και σε θεωρητικό επίπεδο. Η έλλειψη ενδιάμεσων εκπαιδευτικών βαθμίδων χαμηλότερων της ανωτέρας και ανωτάτης εκπαίδευσης δεν επιτρέπει και μεγάλα περιθώρια ερμηνείας σχετικά με τον παράγοντα εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε πως ο Μ.Ο. της 2^{ης} ομάδας και του συνολικού τεστ παρουσιάζει κάποια τάση για διαφορά ($p = .09$ και $p = .08$ αντίστοιχα) χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική για να επιτρέψει εξαγωγή συμπερασμάτων.

6.5. Η παρεμβολή ως προς τους παράγοντες 1^η γλώσσα εκμάθησης και γνώση επιπλέον γλωσσών

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της 1^{ης} γλώσσας εκμάθησης ανάμεσα στις δυο υπό έρευνα γλώσσες, σε σχέση πάντα με τα φαινόμενα παρεμβολής που μας ενδιαφέρουν πραγματοποιήσαμε T-Test με εξαρτημένη μεταβλητή την 1^η γλώσσα και ανεξάρτητες μεταβλητές τους Μ.Ο. όλων των ομάδων και του συνόλου του τεστ. Τα αποτελέσματα δεν δίνουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ώστε να μπορούμε να πούμε πως αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα φαινόμενα παρεμβολής ή χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές τα άτομα που μάθανε πρώτα τη μία ή την άλλη γλώσσα.

Όσον αφορά στο σύνολο των γλωσσών που ομιλούν τα υποκείμενα κυμαινόταν από 3 έως 5 γλώσσες και το χαρακτηριστικό ήταν πως **όλοι** μιλούσαν την αγγλική και φυσικά

την ιταλική και την ισπανική. Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA έδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα καθώς υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που μιλούσαν 3 και αυτών που μιλούσαν 5 γλώσσες στο Μ.Ο. της 2^{ης} ομάδας καθώς και του Μ.Ο. του συνόλου των απαντήσεων. Η σχέση αυτή απεικονίζεται στα σχεδιαγράμματα που ακολουθούν.

Σχεδιάγραμμα. Στον άξονα Χ ο συνολικός αριθμός γλωσσών και στον άξονα Υ στο 1^ο σχεδιάγραμμα ο Μ.Ο. της 2^{ης} ομάδας ερωτήσεων και στο 2^ο σχεδιάγραμμα ο Μ.Ο των ερωτήσεων του συνολικού τεστ.

Τέλος, όσον αφορά τον υπολογισμό της συσχέτισης Pearson μεταξύ της 2^{ης} ομάδας και του συνολικού τεστ με το σύνολο των γλωσσών βρέθηκε πως υπάρχει μέτρια συσχέτιση του M.O. με το σύνολο γλωσσών και μάλιστα και στις δύο περιπτώσεις η συσχέτιση αυτή είναι αρνητική, δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των γλωσσών μειώνεται ο μέσος όρος των απαντήσεων. Συσχετισμοί ανάμεσα στις μεταβλητές που επιδιώξαμε έδειξαν να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και μέτρια συσχέτιση μεταξύ τους: ($r = -.47$ $DF=25$ $p=.013$) και ($r = -.38$ $DF=25$ $p=.05$) αντίστοιχα.

Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι πολύγλωσσοι αντιλαμβάνονται τη γλωσσική παρεμβολή δύο συγγενικών γλωσσών καλύτερα από κάποιους που κατέχουν λιγότερες γλώσσες, προφανώς διότι αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες αλλά κυρίως τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών- έχουν ορθή ψυχοτυπολογία.

7. Συζήτηση

Το λάθος οφείλεται στην ασάφεια της γλώσσας και γι' αυτό πολλές φορές είναι δύσκολο να το προσδιορίσουμε. Σήμερα η γλωσσολογία θεωρεί το λάθος μια απαραίτητη και μάλιστα άκρως παραγωγική διαδικασία για την κατάκτηση της γλώσσας (Fernández López 1989:35). Μέσα από το λάθος κάνουμε τις συγκρίσεις μας, ελέγχουμε, διορθώνουμε και προχωράμε. Ακόμη, το λάθος που δεν διορθώνεται, παρά τις προσπάθειες, γίνεται η νόρμα της επόμενης γενιάς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fernández López (1989:32) «όταν δεν κάνει κανείς λάθη είναι επειδή δεν εξασκεί τη γλώσσα και όταν κανείς δεν την εξασκεί δεν τη μαθαίνει». Γι' αυτό θέλουμε να διευκρινίσουμε πως σαφώς δεν ενοχοποιούμε το λάθος αλλά το θεωρούμε βασικό σημείο αναφοράς στο πλαίσιο της εκμάθησης της ιταλικής και της ισπανικής. Με την συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την νέα γλώσσα ως κάτι το ήδη οικείο, κοντινό και ιδιαίτερα προσιτό, γεγονός που ενθαρρύνει την εκμάθηση. Ενισχύεται, δηλαδή, η δημιουργία της σωστής ψυχοτυπολογίας του αναφορικά με τις δύο αυτές γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να δοθεί έμφαση στις διαφορές δομής και λεξιλογίου με τη χρήση υλικού που επισημαίνει αντιπαραβολικά τις διαφορές αυτές μέσα στα κατάλληλα περιεχόμενα ώστε να γίνεται σαφής η οποιαδήποτε διαφορετικότητα που μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα παρεμβολής, πολύ πριν παγιωθεί (fossilized) στη χρήση της από τον εκπαιδευόμενο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι συγκεντρωτικοί πίνακες με τις ψευδόφιλες μονάδες (faux-amis) ανάμεσα σε δύο γλώσσες, λέξεις που μπορούν να οδηγήσουν σε αδιέξοδο ή σε παρερμηνεία τη γλωσσική επικοινωνία. Εάν υπάρχει επίγνωση των φαινομένων που ίσως οδηγούν σε παρεμβολή, η χρήση στρατηγικών θα μπορούσε να τις μετριάσει ή να τις εξαφανίσει.

Η παρούσα έρευνα έδειξε πως η πολυγλωσσία ίσως μπορεί να αποτελέσει θετικό στοιχείο έναντι στη γλωσσική παρεμβολή, διότι προσφέρει τη μεταγλωσσική εμπειρία που βοηθάει στη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων αλλά και των διαφορών μεταξύ των γλωσσών.

7.1. Αδυναμίες της παρούσας έρευνας /μελλοντική έρευνα

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε εμπειρικά, χωρίς ουσιαστικό έλεγχο εγκυρότητας, και επιδέχεται τροποποιήσεις, ιδιαίτερα στο 3^ο μέρος όπου η αξιοπιστία των ερωτήσεων ήταν χαμηλή. Αναφορικά με το δείγμα, είναι μειονέκτημα ότι ήταν σχετικά περιορισμένο και όχι καλά κατανομημένο ως προς τους παράγοντες φύλο, ηλικία και κατεύθυνση σπουδών. Ταυτόχρονη έρευνα για την παρεμβολή βασισμένη στην παραγωγή λόγου από τα ίδια υποκείμενα μπορεί να έδινε τελείως διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά του ερωτηματολογίου που αφορά στην προσωπική εκτίμηση του καθενός για την παρεμβολή. Κάτι τέτοιο οφείλεται και πάλι στην ασάφεια των ορίων που τίθενται. Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε παράλληλα αν η εκτίμησή τους συμπίπτει με τα πραγματικά δεδομένα παρεμβολής που εμφανίζουν στο λόγο τους, αυτό όμως παραμένει αντικείμενο νέας έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Bacon, S.M.C. and M.D. Finnemann. 1992. Sex differences in self-reported beliefs about language learning and authentic oral and written input. *Language Learning* 42(4), 471-495.
- Bayona, P. 2009. Crosslinguistic influence in the acquisition of Spanish as a third language. Doctoral Dissertation. The University of Western Ontario.
- Cenoz, J., B. Hufeisen and U. Jessner. 2001. *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistics perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Collier, V.P. 1992. A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16(1-2), 187-212. Retrieved 22 September 2010 from http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v16/16_12_collier.htm.
- Cook, V.J. (ed.) 1986. *Experimental Approaches to Second Language Learning, Chapter 2 Web version*.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' error. *International Review of applied Linguistics* 5(4), 161-170.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen. 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández López, S. 1989. Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *Cable* 4, 30-35.
- Fries, C.C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.

Greco, S. χ.ημ. "Lenguas Afines" *REDele N.6*. Perugia:Università di Perugia, Retrieved 4 September 2010 από <<http://www.educacion.es/redele/revista6/> SimoneGreco.pdf>

Horwitz, E.K. 1987. Surveying students' beliefs about language teaming. In A.L. Wenden and J. Rubin (eds), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 119-132.

James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use-Exploring Error Analysis*. Essex: Pearson.

Kambaki-Vougioukli, P. and T. Vougiouklis. 2008. Bar instead of scale. *Ratio Sociologica* 3, 49-56.

Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37-57.

Krashen, S.D., R.C. Scarcella and M.H. Long (eds.). 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rawley, MA.

Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.

Λεονταρίδη, Ε. 2008. Επικίνδυνες συγγένειες; Γλωσσικές παρεμβολές της Ισπανικής και της Ιταλικής στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας: η περίπτωση των Ψευδόφιλων Λεξικών Μονάδων. *Επετηρίδα του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*, Τόμος III/ 2006-2007 ψηφιακό μέρος-pdf.21 (ISSN: 1792-006X), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Leontaridi, E., N.S. Peramos and M.R. Morales. 2009. Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera. *Zona Próxima*, 12-31.

López Jimeno, A. 2000. Algunos falsos amigos del aprendiz de griego (moderno) hispano-hablante. *Apuntes, invierno* 2000, 15-17.

Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, USA: Newbury House.

Πετρούνιας, Ε. 2004. *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση* Τόμος Α': Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ramirez, D.J. 1992. Executive summary. *Bilingual Research Journal* 16, 1-62.

- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24, 205-214.
- Selinker, L. 1969. Language transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.
- Selinker L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-231.
- Selinker, L. and S. Gass (eds). 1983. *Language transfer in Language Learning* Rowley. Mass: Newburh House.
- Sharwood Smith, M. 1983. Crosslinguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics* 4(3), 192-199.
- Siebert, L.L. 2003. Student and teacher beliefs about language learning. *THE ORTESOL Journal* 21, 7-39.
- Tercanlioglu, L. 2005. Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 145-162. Retrieved 15 February 2011 from [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/English/Art 5 58.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/English/Art%205%2058.pdf).
- Walsh, T.M. and K.C. Diller. 1978. Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language. *International Review Of Applied Linguistics* 16, 1-14.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο ΤΜΗΜΑ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Α. Άντρας

Β. Γυναίκα

2. Ηλικία:

Α. 20-25

Β. 26-30

Γ. 31-35

Δ. 36-40

Ε. 40 και άνω

3. Σπουδές (Συγκεκριμένα ποια Σχολή/Τμήμα: παρακαλώ σημειώστε μόνο την **ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ** βαθμίδα):

Α. Λύκειο:

Β. Πτυχίο:

Γ. Μεταπτυχιακό :

Δ. Διδακτορικό :

4. Ξένες γλώσσες που γνωρίζετε με τη σειρά που τις μάθατε:

Α.	Ε.
Β.	ΣΤ.
Γ.	
Δ.	

5. Προσδιορίστε πόσο καλά ξέρετε -κατά τη γνώμη σας- την κάθε γλώσσα κóβοντας τη ράβδο που ακολουθεί στο σημείο που κρίνετε πως αντιπροσωπεύει το επίπεδό σας λαμβάνοντας υπόψη ότι **0=ΚΑΘΟΛΟΥ και 1 = ΑΡΙΣΤΑ**: πχ.
 0 _____ 1

Α.	0	_____	1
Β.	0	_____	1
Γ.	0	_____	1
Δ.	0	_____	1
Ε.	0	_____	1
ΣΤ.	0	_____	1

2^ο ΤΜΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Απαντήστε κóβοντας τη ράβδο στο σημείο που εκφράζει την προσωπική σας άποψη έχοντας υπόψη ότι **ΑΥΤΗ ΤΗ ΦΟΡΑ 0 = ΚΑΘΟΛΟΥ και 1 = ΑΠΟΛΥΤΑ** :

ΜΕΡΟΣ Α

1. Πιστεύω πως η γνώση άλλων ξένων γλωσσών, βοηθάει στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας.

0 _____ 1

(ΚΑΘΟΛΟΥ)

(ΑΠΟΛΥΤΑ)

2. Όσο πιο συγγενική είναι μια νέα γλώσσα που μαθαίνω με μια που ήδη γνωρίζω, τόσο **γρηγορότερα** μπορώ να τη μάθω.

0 _____ 1

3. Όσο πιο συγγενική είναι μια νέα γλώσσα που μαθαίνω με μια που ήδη γνωρίζω, τόσο **καλύτερα** μπορώ να τη μάθω.

0 _____ 1

4. Όταν μαθαίνω μια νέα γλώσσα παρουσιάζω φαινόμενα «παρεμβολής», δηλαδή έχω αρνητική επιρροή από τις ήδη γνωστές μου γλώσσες, τόσο σε λεξιλογικό όσο και συντακτικό επίπεδο.

0 _____ 1

5. Τα φαινόμενα «παρεμβολής» είναι δυσκολότερο να ξεπεραστούν όταν πρόκειται για γλώσσες με μεγάλο βαθμό συγγένειας όπως τα ιταλικά και τα ισπανικά.

0 _____ 1

6. Αυτή η «παρεμβολή» αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου (**writing**)

0 _____ 1

7. Αυτή η «παρεμβολή» αφορά την κατανόηση γραπτού λόγου (**reading**)

0 _____ 1

8. Αυτή η «παρεμβολή» αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου (**speaking**)

0 _____ 1

9. Αυτή η «παρεμβολή» αφορά την κατανόηση προφορικού λόγου (**listening**)

0 _____ 1

ΜΕΡΟΣ Β

Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, «αξιολογήστε» το βαθμό παρεμβολής για κάθε ένα από τα επιμέρους φαινόμενα. Για διευκόλυνση, σας παραθέτουμε και τα ανάλογα παραδείγματα στην ιταλική και στην ισπανική. Απαντήστε κόβοντας τη ράβδο στο σημείο που εκφράζει την προσωπική σας κρίση έχοντας υπόψη ότι *ΑΥΤΗ ΤΗ ΦΟΡΑ* 0 = ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΑΡΕΜΒΟΛΗ και 1 = ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΟΛΗΣ:

1. Ψευδόφιλες Λεξικές Μονάδες : Λέξεις όμοιες ή σχεδόν όμοιες λέξεις με **τελείως** διαφορετικό νόημα σε κάθε γλώσσα: πχ. salire-salir (ανεβαίνω – βγαίνω) / πχ. il burro – el burro (βούτυρο – γάιδαρος) / πχ. l' arena - la arena (το αμφιθέτρο – η άμμος)

0 _____ 1

(ΚΑΘΟΛΟΥ)

(ΥΨΗΛΟΣ)

2. Λέξεις όμοιες ή σχεδόν όμοιες με **παρόμοιο** νόημα στις δύο γλώσσες: πχ. incontrare – encontrar (συναντώ-βρίσκω) / πχ. sperare –esperar (ελπίζω –περμένω) / πχ. la carta / la carta (το χαρτί - το γράμμα)

0 _____ 1

3. Διαφορά στην ορθογραφία : πχ. difficile - difícil. / πχ. Spagna –España/ πχ. adattare – adaptar/ πχ. penso-pienso/ πχ. la porta – la puerta....

0 _____ 1

4. Διαφορετική προφορά ή τονισμός: πχ. visita – visita (βίζιτα – μπισίτα) / πχ. bello – bello (μπέλλο –μπέγιο) / πχ. guerra –guerra (γκουέρρα –γέρρα) / πχ. unicamente – únicamente (ουνικαμέντε – ούνικαμέντε) ...

0 _____ 1

5. Διαφορές στην παραγωγή λέξεων που έχουν την ίδια ετυμολογία, (συνήθως από τη λατινική) και ίδια σημασία πχ. pensiero – pensamiento/ πχ. conoscenza –conocimiento/ πχ. professoressa – profesora/ πχ. destinazione – destino ...

0 _____ 1

6. Λειτουργική αναντιστοιχία ή μερική αντιστοιχία βασικών ρημάτων κοινής ετυμολογίας από τα λατινικά: πχ. essere-ser / πχ.stare-estar / πχ. avere-haber/ πχ. tenere- tener/ πχ. andare-andar ...

0 _____ 1

7. Λειτουργική αντιστοιχία ή μερική αντιστοιχία στη χρήση των προθέσεων/συνδέσμων: πχ. Per me – para mí , por mí / πχ. sono a Roma - estoy en Roma/ πχ. vado in Grecia - voy a Grecia ...

0 _____ 1

8. Διαφορές στη χρήση σημείων στίξης (ερωτηματικά, θαυμαστικά, τόνοι, απόστροφος κ.α): *πχ. Ciao! Come stai?- ¡Hola! ¿Qué tal? /πχ. Caro amico, - Querido amigo: /πχ. ultimo – último / πχ. l' amica – la amiga ...*

0 _____ 1

9. Διαφορά στη χρήση οριστικού/αόριστου άρθρου : *πχ. un' altro – otro /πχ. il mio amico – mi amigo/ πχ. il fiore – la flor/ πχ. alcuni amici – unos amigos ...*

0 _____ 1

10. Διαφορά στη σύνταξη παρόμοιων δομών: *πχ. ai giovani piace - a los jóvenes les gusta/ πχ. sognare qualcuno – soñar con alguien/ πχ. amo mia madre – amo a mi madre/ πχ. più giovane di lui - más joven que él ...*

0 _____ 1

11. Διαφορά στη χρήση χρόνων/εγκλίσεων *πχ. ieri ho mangiato - ayer comí/ πχ. credo che tu abbia ragione – creo que tú tienes razón/ πχ. non mi dire - no me digas ...*

0 _____ 1

12. Εκφράσεις, όπως σύνδρομες εκφράσεις, φράσεις κλισέ, παροιμίες κτλ., που δεν παρουσιάζουν αντιστοιχία στην μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη: *πχ. sempre più = cada vez más (=όλο και περισσότερο) /πχ. mi dispiace = lo siento (=λυπάμαι) / πχ. mi manchi =me haces falta(=μου λείπεις)/ πχ. forse = a lo mejor/ tal vez (=ίσως)...*

0 _____ 1

ΜΕΡΟΣ Γ

Απαντήστε κόβοντας τη ράβδο στο σημείο που εκφράζει την προσωπική σας κρίση έχοντας υπόψη ότι αυτή τη φορά 0 = ΠΟΤΕ και 1 = ΠΑΝΤΑ:

Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου μιας νέας γλώσσας χρησιμοποιώ «στρατηγικές» για την καλύτερη εμπέδωσή του. Συγκεκριμένα:

1. Μαθαίνω το λεξιλόγιο μιας γλώσσας-στόχου πάντα συγκριτικά, συσχετίζοντάς το με μια που ξέρω καλά ή που είναι συγγενική (πχ. ιταλικά- ισπανικά)

0 _____ 1

2. Οι συσχετισμοί που κάνω αφορούν στις **ομοιότητες** των δύο γλωσσών, πχ. σε λεξιλογικό, συντακτικό επίπεδο.

0 _____ 1

3. Οι συσχετισμοί που κάνω αφορούν στις **διαφορές** των δύο γλωσσών, πχ. σε λεξιλογικό, συντακτικό επίπεδο.

0 _____ 1

4. Αποφεύγω να συσχετίζω τη γλώσσα-στόχο με κάποια συγγενική γλώσσα για να αποφεύγω τις γλωσσικές παρεμβολές.

0 _____ 1

5. Γενικά, νομίζω ότι οι στρατηγικές που προσωπικά χρησιμοποιώ για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας είναι αποτελεσματικές για τον περιορισμό των φαινομένων παρεμβολής από άλλες γλώσσες τουλάχιστον για μένα προσωπικά.

0 _____ 1