

# Ο ρόλος της μεταγνώσης στην ακρόαση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Λέλια Παντελόγλου

Aix-Marseille Université

Evangelia.PANTELOGLOU@univ-amu.fr

## *Abstract*

*The subject of this paper is the use of metacognitive strategies in the teaching of Listening Comprehension in Greek as a second language. After a literature review which outlines the main domains of the current research on metacognition in second language oral comprehension, the empirical research that has been carried out is presented. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift & Goh 2012), combined with an LC test, were applied on adult learners (N = 213). The research results showed that metacognitive strategies are correlated with the students' performance in all language levels. G2 teachers also consider metacognition important in LC.*

*Key-words: metacognition, listening comprehension (LC), strategies, Greek as a Second Language (G2)*

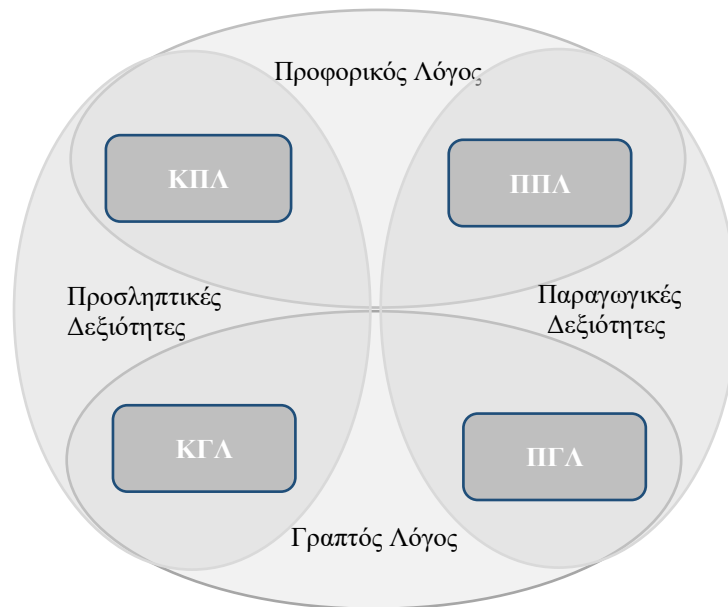
## **1 Εισαγωγικά**

Η ακουστική πρόσληψη σε μια γλώσσα, μητρική ή άλλη, είναι διεργασία πολυδιάστατη, θα μπορούσαμε να την παρομοιάσουμε με μια εικόνα σε καλειδοσκόπιο. Συνδέεται με τη φωνητική και τη φωνολογία, την μνήμη, την εμπειρία, την προηγούμενη πολιτισμική και πραγματολογική γνώση, τον παράγοντα του άγχους, στρατηγικές κατανόησης και διαχείρισης του νοήματος. Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των παραμέτρων αυτών, όλο και μεγαλύτερη έμφαση δίνεται από τη διεθνή έρευνα στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, η οποία φαίνεται πως συμβάλλει σημαντικά στη δόμηση της δεξιότητας της ακουστικής κατανόησης. Με τον όρο μεταγνώση, εννοούμε εδώ την ακουστική επίγνωση, δηλαδή το συνειδητό χειρισμό των μηχανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της ακρόασης, με ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Στο πεδίο της δεύτερης γλώσσας, για δεκαετίες επικράτησε ο μύθος πως η κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ) είναι αυτονόητη και η δεξιότητα δεν αντιμετωπίστηκε ισότιμα σε σχέση με τις «αδελφές» δεξιότητες, την κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ) και την παραγωγή προφορικού (ΠΠΛ) και γραπτού λόγου (ΠΓΛ), με τις οποίες ωστόσο βρίσκεται σε κατάσταση διεπίδρασης<sup>1</sup> (βλ. Γράφημα 1: σε οριζόντιο άξονα διεπιδρούν οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, σε κάθετο οι προσληπτικές με τις παραγωγικές δεξιότητες, βλ. και Παντελόγλου 2017: 53). Αντίθετα, η ακουστική κατανόηση παραμελήθηκε και έφτασε να αποκαλείται «Σταχτοπούτα» των γλωσσικών δεξιοτήτων (Cinderella skill, βλ. Vandergrift 1997, Osada 2004).

---

<sup>1</sup> Για παράδειγμα, η διεπίδραση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου διαμορφώνει τη δεξιότητα της συνομιλίας (Council of Europe 2001: 73-82, Council of Europe 2018: 83-92).

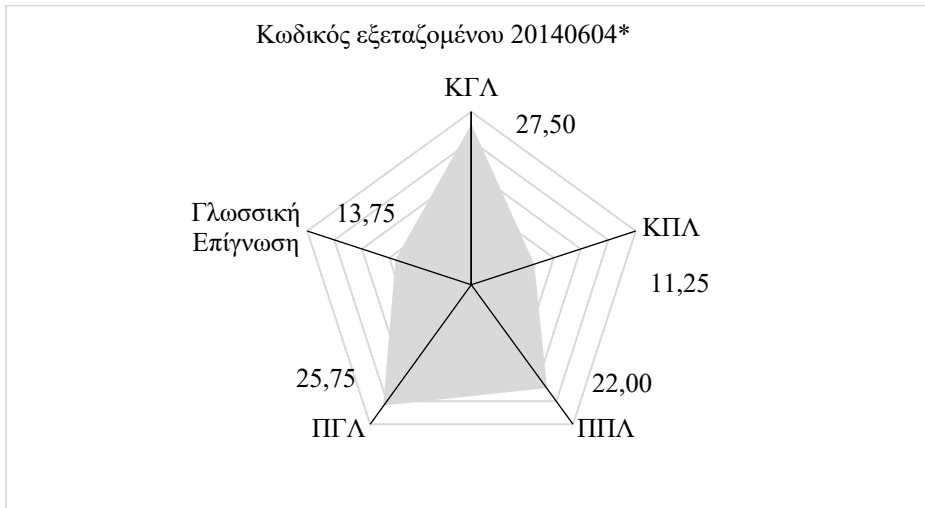


**Γράφημα 1** Οι γλωσσικές δεξιότητες και οι μεταξύ τους διεπιδράσεις.

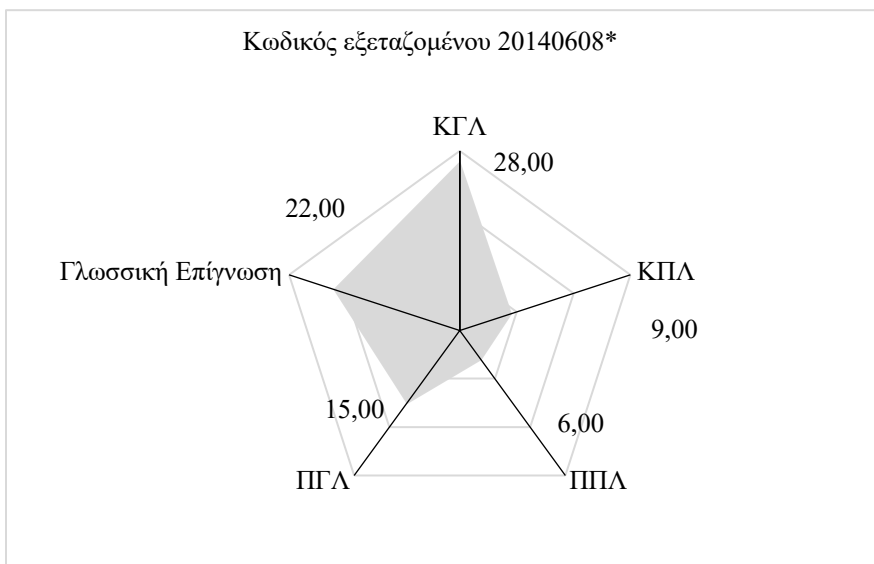
Σήμερα, στη διεθνή σκηνή ο μύθος αυτός έχει ανατραπεί: η κατανόηση προφορικού λόγου συγκεντρώνει πλέον σημαντικά το ενδιαφέρον σε επίπεδο έρευνας και διδασκαλίας. Στο πεδίο της E2, η δεξιότητα έχει πλέον ενταχθεί σε αναλυτικά προγράμματα<sup>2</sup>, σε διδακτικά εγχειρίδια και σε θέματα εξετάσεων για την απόκτηση πιστοποίησης. Παρά τα φαινόμενα, η ΚΠΛ παραμένει ουσιαστικά αγνοημένη: η ενασχόληση με αυτήν στο εκπαιδευτικό υλικό στοχεύει περισσότερο σε αξιολόγηση, στατική, όχι δυναμική, και λιγότερο στην καλλιέργειά της μέσα από σχεδιασμένη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται υπό την απειλή της εξέτασης (βλ. και Vandergrift 2007: 191, 199), δεν έχει γίνει δηλαδή ακόμη σαφές πως η ΚΠΛ είναι μια δεξιότητα διδάξιμη. Την άποψη αυτή τεκμηριώνει το γεγονός ότι οι δραστηριότητες της ΚΠΛ που περιλαμβάνουν τα περισσότερα εγχειρίδια της E2 εντάσσονται στους ίδιους τύπους ασκήσεων που προορίζονται και για την αξιολόγηση, χωρίς στάδιο πριν ή μετά την ακρόαση (βλ. Παντελόγλου 2017: 88-92). Και αυτό, παρά το γεγονός ότι συναντάμε περιπτώσεις εκπαιδευομένων με ανάγκη ενίσχυσης στην κατανόηση προφορικού λόγου ή γενικότερα στον προφορικό λόγο. Τέτοιες περιπτώσεις συνάντησα αναλύοντας στατιστικά τα εξεταστικά αποτελέσματα μαθητρι(ών) του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ (2014,  $N = 116$ ). Τις επιδόσεις εξατομικευμένων περιπτώσεων με ανάγκη ενίσχυσης είτε στην ΚΠΛ είτε στον προφορικό λόγο συνολικά, απέδωσα με ατομικά διαγράμματα όπως τα

<sup>2</sup> Βλ. τα Αναλυτικά Προγράμματα του ΚΕΓ (Ευσταθιάδης κ.ά. 1998, Αντωνοπούλου 2000, Αντωνοπούλου, Μανάβη & Βογιατζίδου 2001, Ευσταθιάδης 2001, Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013, Αντωνοπούλου & Βογιατζίδου 2013), του Πανεπιστημίου Αθηνών (Κοντός κ.ά. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004), του ΣΝΕΓ (Αλεξανδρή κ.ά. 2010, Τακούδα κ.ά. 2014).

ακόλουθα (Γραφήματα 2, 3), τα οποία προτείνω για τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών της Ε2 σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων ανά τακτά διαστήματα.



**Γράφημα 2** Εξεταζόμενη/ος με ανάγκη ενίσχυσης στην ΚΠΛ



**Γράφημα 3** Εξεταζόμενη/ος με ανάγκη ενίσχυσης στον προφορικό λόγο (ΚΠΛ, ΠΠΛ)

Από την ίδια ερευνητική διαδικασία διαπιστώθηκε επίσης ότι η συσχέτιση μεταξύ της ΚΠΛ και των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων τείνει να είναι υψηλή. Η επίδοση στην ΚΠΛ βρίσκεται σε υψηλή συσχέτιση με την επίδοση στην κατανόηση γραπτού λόγου και την παραγωγή προφορικού λόγου ( $r = 0,73$ ), αλλά και με τη γλωσσική επίγνωση ( $r = 0,70$ ). Ακόμη υψηλότερη είναι η συσχέτιση με την παραγωγή γραπτού λόγου ( $r = 0,76$ ), και πολύ υψηλή η συσχέτιση με τον τελικό βαθμό ( $r = 0,90$ ), με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας  $p = 0,000$ . Η ΚΠΛ δύναται επομένως να επηρεάζει συνολικά τη γλωσσική κατάκτηση (Πίνακας 1, βλ. και Παντελόγλου 2017: 146-147).

|                                | ΚΠΑ | ΚΓΛ    | Γλωσσική<br>επίγνωση | ΠΓΛ    | ΠΠΑ    | Τελικός<br>βαθμός |
|--------------------------------|-----|--------|----------------------|--------|--------|-------------------|
| <b>Pearson<br/>Correlation</b> | 1   | .733** | .700**               | .762** | .731** | .901**            |
| <b>Sig. (2-tailed)</b>         |     | .000   | .000                 | .000   | .000   | .000              |
| <b>N</b>                       | 116 | 116    | 116                  | 116    | 116    | 116               |

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

### Πίνακας 1 Συσχέτιση της ΚΠΑ με τις άλλες δεξιότητες

Επιπλέον, η προτεραιότητα της ΚΠΑ στην επικοινωνία έναντι των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων προκύπτει από τις απαντήσεις σε σχετικό ερώτημα που έθεσα στο πλαίσιο της έρευνάς μου, στο οποίο απάντησαν 133 διδασκόμενοι και 40 διδάσκοντες την ελληνική, προκρίνοντας τις προφορικές δεξιότητες και ιδιαίτερα την ΚΠΑ (βλ. Παντελόγλου 2017: 143-144).

Διαπιστώσεις όπως αυτές με οδήγησαν στη διεξαγωγή της έρευνας που παρουσιάζω σε αυτό το άρθρο, η οποία αποτελεί σημαντική πλευρά της διατριβής μου. Στις ενότητες που ακολουθούν, θα χαρτογραφήσω βιβλιογραφικά το ζήτημα της μεταγνώσης στην ακρόαση της δεύτερης γλώσσας και θα παρουσιάσω έρευνα που αφορά την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών στην ακουστική κατανόηση της Ε2.

## 2 Βιβλιογραφική επισκόπηση

### 2.1 Η ακουστική επίγνωση στη δεύτερη γλώσσα

Η καλλιέργεια ακουστικής επίγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) αποτέλεσε πεδίο έρευνας κυρίως από το 1990 και μετά (O'Malley, Chamot & Kupper 1989, Vann and Abraham 1990, McGruddy 1995, Thompson & Rubin 1996). Ερευνήθηκαν στρατηγικές αντιμετώπισης δυσχερειών (Hasan 2000), όπως η λήψη φωνολογικών ενδείξεων (Harley 2000), και έγινε συσχέτιση της μεταγνώσης με την επίδοση και τη διδακτική μεθοδολογία (Hsueh-Jui 2008), με συνεργατικές τεχνικές (Fernández-Toro 2005), με ατομικά χαρακτηριστικά, με τις αντιλήψεις των μαθητών (Graham 2006). Μελετήθηκε ο ρόλος της ανατροφοδότησης και της μη ρητής (implicit) απόκτησης στρατηγικών (Graham, Santos & Vanderplank 2008) και αναζητήθηκαν τρόποι να εισαχθεί η μεταγνώση στη διδασκαλία από νεαρή ηλικία (Harris 2007).

Τους ερευνητές απασχόλησε ιδιαίτερα το αν η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές λειτουργεί βοηθητικά σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (βλ. Vandergrift 1997). Έμφαση έχει κατά καιρούς δοθεί στο επίπεδο των προχωρημένων (Graham 2003, Renandya & Farrell 2011), υπάρχουν ωστόσο εμπειρικά δεδομένα που στηρίζουν τη διδασκαλία στρατηγικών στο αρχάριο (Wilson et al. 2011, Guan 2014, Lotfi, Maftoon & Birjandi 2016) και το μέσο επίπεδο (Bidabadi & Yamat 2011, Amirian & Farahian 2014, Borhany, Tahriri & Tous 2015, Yeldham 2016).

Με την ανάπτυξη στρατηγικών σχετίζεται το φαινόμενο του άγχους κατά την ακρόαση. Η ανίχνευσή του, η αναζήτηση των πηγών και των τρόπων επίλυσης του προβλήματος εξετάστηκαν εμπειριστικά από τις Young (1992) και Vogely (1998) και ακολούθησε σειρά μελετών. Το άγχος που προκαλείται από την ακρόαση διακρίνεται από το γενικό μαθησιακό άγχος, μετράται σε άλλη κλίμακα (Foreign Language Listening Anxiety Scale, FLLAS ≠ Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS, Horwitz, Horwitz & Cope 1986), γίνεται αντικείμενο παρατήρησης σε περιβάλλον τάξης και σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, συσχετίζεται με την αυτοπεποίθηση (Kim 2002), τη μητρική γλώσσα και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (Elkhafaifi 2005), αντιμετωπίζεται με τη χρήση οπτικών μέσων (Arnold 2000) και στρατηγικών (Mohammadi Golchi 2012, Xu 2012, Serraj & Noreen 2013, Zhang 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο χώρο της πειραματικής εφαρμογής στρατηγικών παρουσιάζει το ερευνητικό έργο του Larry Vandergrift, που συνδύασε τη μελέτη μεταγνωστικών στρατηγικών ακρόασης με δεδομένα της ψυχολογίας. Ο Vandergrift διατύπωσε την άποψη ότι η ακρόαση συνιστά από μόνη της μια στρατηγική διαδικασία δόμησης σημασίας (Vandergrift 2007: 198) και μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας διευκολύνεται από στρατηγικές προκειμένου να μάθει να ακούει, με απώτερο στόχο να κατορθώσει να ακούει για να μάθει (Vandergrift 2004). Μαζί με τους συνεργάτες του, κατέληξαν στη διαμόρφωση του μεταγνωστικού ερωτηματολογίου MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghdatari 2006, Vandergrift & Goh 2012), που στοχεύει στο να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι έχουν συνείδηση της διαδικασίας της ΚΠΛ και μπορούν να τη ρυθμίσουν, εξετάζοντας πέντε μεταβλητές: τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων κατανόησης, τον σχεδιασμό της ακουστικής διαδικασίας και την αυτοαξιολόγηση του ακροατή, το αν μεταφράζει αυτόματα στη μητρική, ατομικά χαρακτηριστικά όπως άγχος, αυτοπεποίθηση και διατήρηση της συγκέντρωσης. Η εφαρμογή στην αγγλική ως Γ2 έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ακουστικής επίγνωσης και επίδοσης στην ΚΠΛ και συνεχίστηκε σε άλλες γλώσσες (γαλλικά, ισπανικά, γερμανικά).

Άλλες μέθοδοι καλλιέργειας της μεταγνωστικής συνειδητότητας είναι η μέθοδος CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) των Chamot & O'Malley (1990 κ.ε.), η οποία εφαρμόστηκε είτε αποκλειστικά, είτε συνδυαστικά με το MALQ και η μέθοδος LSI (Language Strategies Instruction) του Siegel (2014).

## 2.2 Μεταγνώση: Ο αντίλογος

Η στρατηγική διδασκαλία της ΚΠΛ δέχτηκε αλλεπάλληλες επιθέσεις στην προσπάθεια διάδοσής της. Η πολεμική αυτή έχει καταγραφεί σε σειρά άρθρων και απαντηθεί αντίστοιχα στις σελίδες του *ELT Journal*, οι οποίες μετατρέπονται για μια περίοδο σε πεδίο μάχης. Το 2000 ο John Field, που προσπαθεί να διαδώσει τη στρατηγική προσέγγιση της κατανόησης, δέχεται επίθεση από τον Tony Ridgway (2000a, 2000b), οπαδό της κειμενοκεντρικής, που υποστηρίζει πως οι στρατηγικές δεν είναι διδάξιμες. Ο Field (2000) απαντά με έναν στίχο της αγγλίδας ποιήτριας Stevie Smith, “*Not waving but drowning*” («Δε χαιρετούσε, πνιγόταν»), αναφερόμενος στην ανάγκη να μην αφήσουμε τους μαθητές μας να «πνιγούν» στην προσπάθειά τους για κατανόηση και τοποθετώντας την αντίπαλη πλευρά στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού. Οι διαφωνίες κορυφώνονται για

άλλη μια φορά, όταν διατυπώνεται από τους Renandya και Farrell (2011) η άποψη ότι η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές προκαλεί δυσχέρειες στους αρχάριους. Εκδηλώνεται νέα διένεξη, στην οποία τη στρατηγική ακρόαση εκπροσωπούν οι Siegel (2011, 2012) και Cross (2012).

Οι διαφωνίες γύρω από τις μεταγνωστικές στρατηγικές προκαλούν ωστόσο γόνιμο διάλογο. Στα δημοσιεύματα που ακολουθούν, παρατηρούμε εμπλουτισμό της στρατηγικής διδασκαλίας με τη μελέτη πλευρών που είχαν τονιστεί από την αντιμαχόμενη πλευρά. Οι Vandergrift και Baker προτείνουν το 2015 μια ολιστική θεώρηση της ακουστικής κατανόησης, συνεξετάζοντας ζητήματα πρόσληψης και γλωσσικής κατάκτησης, φωνητικής/φωνολογίας και λεξιλογίου και ακολουθούν άρθρα που κινούνται σε ανάλογη κατεύθυνση.

### **3 Εμπειρική έρευνα**

#### *3.1 Ερωτήματα, ερευνητικά εργαλεία*

Η έρευνά μου στο σύνολό της περιέλαβε μια σειρά από ερωτήματα, με στόχο την ευρύτερη διαγραφή του πεδίου της ΚΠΛ για την Ε2. Στο παρόν άρθρο ασχολούμαι με εκείνα που σχετίζονται με το ζήτημα της μεταγνώσης:

1. Η υψηλή/χαμηλή επίδοση στην ΚΠΛ των ενήλικων εκπαιδευόμενων της Ε2 τείνει να σχετίζεται με την ακουστική τους επίγνωση; Αν ναι, σε ποιο/ποια επίπεδο/επίπεδα γλωσσομάθειας;
2. Εντάσσουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες της Ε2 μεταγνωστικές στρατηγικές στο διδακτικό τους ρεπερτόριο; Αν ναι, ποιες;

Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση ατομικών χαρακτηριστικών, αποσπάσματα προφορικού λόγου διαβαθμισμένα σε τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Α2, Β1, Β2-Γ1), πάνω στα οποία σχεδιάστηκαν ασκήσεις ακουστικής κατανόησης, το MALQ, που παρουσιάστηκε στους μετέχοντες στην έρευνα στα ελληνικά και τα αγγλικά, και ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτ(ρι)ών της Ε2, με ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Επιλέχθηκαν προς ακρόαση κείμενα με κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που ανακαλούν μνήμες. Πρόκειται για αυθεντικό αφηγηματικό λόγο (συνεντεύξεις μεταναστών από την εκπομπή «Οι φυλές της Αθήνας»), με τα στοιχεία της προφορικότητας: παύσεις, ανοδική/καθοδική τάση της φωνής, σύντμηση λέξεων, αλλαγές προσανατολισμού ή ρυθμού ομιλίας, ύπαρξη εξωτερικών θορύβων. Το θέμα ήταν οικείο για τους μετέχοντες και επέτρεπε έναν βαθμό συναισθηματικής ταύτισης με τις ιστορίες των αφηγητών μέσα από κοινά βιώματα: αλλαγή χώρας, απασχόλησης, δυσκολίες προσαρμογής, ρατσισμός, επαφή με καινούργια κουλτούρα και γλώσσα, προσπάθεια για βελτίωση των όρων ζωής. Επιλέχθηκε προφορικός λόγος μεταναστών με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας αντί αποσπασμάτων λόγου φυσικών ομιλητών, με στόχο τη διαπολιτισμικότητα, αλλά και την ενθάρρυνση των ερωτώμενων. Η θεματική ήταν κοινή για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, με στόχο το σταδιακό «χτίσιμο» της κατανόησης μέσω των διαδοχικών αποσπασμάτων.

Ένα σοβαρό ζήτημα που τέθηκε κατά την πιλοτική ήταν ότι η εξέταση στην ΚΠΛ προϋποθέτει τη δεξιάτητα της ΚΓΛ, συχνά σε υψηλό επίπεδο. Είχα συναντήσει συναφείς προβληματισμούς (Field 2002: 244, Vandergrift 2007: 192, Vandergrift and Baker 2015: 400), γι' αυτό τα ερωτήματα εκφωνήθηκαν παράλληλα με την ανάγνωσή τους. Οι ασκήσεις ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας.

Δέκα αποσπάσματα δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε τάξεις διαφορετικών επιπέδων. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, στην οποία υπήρξα πλήρως μετέχουσα (complete participant). Η δοκιμή δεν είχε χαρακτήρα εξέτασης, αλλά διερεύνησης των δυσχερειών μέσω διεπιδραστικής ακρόασης (interactive listening). Τέλος, διαμορφώθηκαν τρία διαβαθμισμένα ακουστικά αποσπάσματα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά<sup>3</sup>.

|  | 1 <sup>ο</sup> κείμενο  | 2 <sup>ο</sup> κείμενο   | 3 <sup>ο</sup> κείμενο   |
|--|---|--|--|
| <b>Αριθμός λέξεων / συλλαβών</b>       | 100 / 186   | 294 / 520  | 249 / 479  |
| <b>Διάρκεια</b>                        | 0'49''  | 1'35''   | 1'48''   |
| <b>Λεξιλογική πολυπλοκότητα</b>        | <b>συγκεκριμένο λεξιλόγιο</b><br>με λένε, μένω, είμαι, ακούω, πάω/πηγαίνω, μουσική, μηχανικός | →<br>λέγομαι, πρόβλημα ρατσισμού, δε θυμάμαι και πάρα πολλά    | <b>αφηρημένο λεξιλόγιο</b><br>μετανάστης, κατανόηση, δεκαετία, αιώνες, έχουν ενταχτεί, βαθιές φιλίες |
| <b>Μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα</b>   | <b>απλές δομές</b><br>πάω στην έκτη, είμαι εφτάμισι χρονών, μου αρέσουν τα αμάξια             | →<br>είχα έρθει το 2000, για να έρθουμε, άρχισα να πηγαίνω     | <b>σύνθετες δομές</b><br>όσο περνάν τα χρόνια τόσο πιστεύω ότι θα, θέλει χρόνο, ενώ εδώ που          |
| <b>Γλωσσικές πράξεις</b>               | αυτοπαρουσίαση, προτιμήσεις   | αυτοπαρουσίαση, αφήγηση, περιγραφή                             | αφήγηση, ανάλυση και ερμηνεία, προβλέψεις  |
| <b>Χαρακτηριστικά προφορικού λόγου</b> | επισύρσεις της φωνής, παύσεις, επαναλήψεις  | επισύρσεις της φωνής, παύσεις, επαναλήψεις, εξωτερικοί θόρυβοι | αυξομειώσεις ρυθμού ομιλίας, αλλαγές προσανατολισμού   |

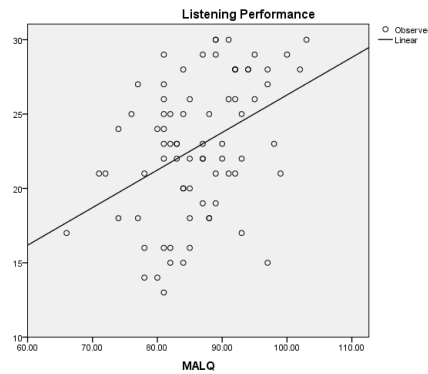
**Πίνακας 2 Χαρακτηριστικά προφορικών κειμένων προς ακρόαση**

#### 4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

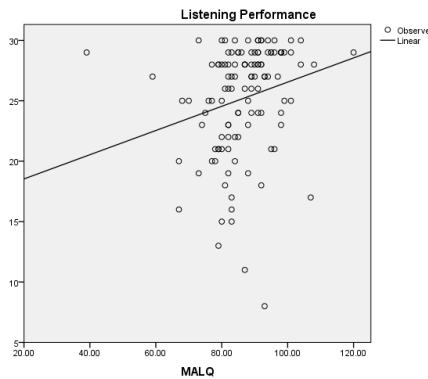
<sup>3</sup> Για τα χαρακτηριστικά αυτά και τη συσχέτισή τους με το επίπεδο δυσκολίας, βλ. και Rénész & Brunfaut 2013. Για τη μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα ανά επίπεδο, βλ. ΚΕΓ, Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, <http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/grammar.pdf>.

Στην έρευνα μετείχαν τάξεις του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής, του ΣΝΕΓ, της οργάνωσης «Μετάδρασης» και του προγράμματος «Οδυσσέας». Το MALQ συμπληρώθηκε πλήρως από 213 άτομα. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν ποικίλες προελεύσεις, μητρική γλώσσα, ηλικία, διάρκεια διαμονής στην Ελλάδα (βλ. Παντελόγλου 2017). Η έρευνα εφαρμόστηκε σε όλη την έκτασή της από μένα για να αποφευχθεί επίδραση στα αποτελέσματα από τη μεταβλητή του υποκειμενικού παράγοντα (βλ. και Bozorgian & Pillay 2013: 119).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ επίδοσης στην ακουστική κατανόηση και επίδοσης στο MALQ, διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν δείκτη συσχέτισης 0,43, με στατιστική σημαντικότητα κάτω του 0,01. Το σημαντικότερο εύρημα ήταν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και μεταγνωστικής συνειδητότητας σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Στο επίπεδο των αρχαρίων (A1-A2,  $N = 77$ ) η συνδιακύμανση είναι  $r = 0,39$ , στο μέσο επίπεδο (B1-B2,  $N = 118$ ) είναι  $r = 0,35$  και στο προχωρημένο επίπεδο (Γ1,  $N = 23$ ) είναι ακόμη υψηλότερη, με δείκτη συσχέτισης  $r = 0,6$  (Γραφήματα 4, 5, 6).

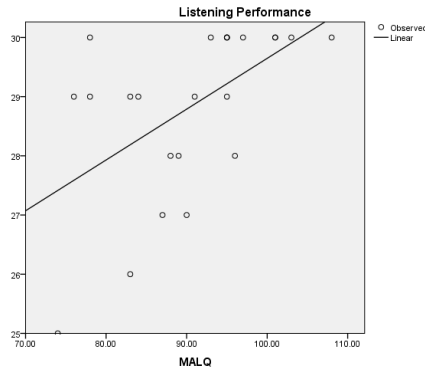


**Γράφημα 4 Επίδοση στην ΚΠΑ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο A1-A2**



**Γράφημα 5 Επίδοση στην ΚΠΑ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο B1-B2**





**Γράφημα 6 Επίδοση στην ΚΠΛ vs Μεταγνωστική συνειδητότητα στο επίπεδο Γ1**

Πιο συγκεκριμένα, από τις μεταβλητές που εξετάζονται στο MALQ, θετική συσχέτιση με την επίδοση στην ΚΠΛ παρουσιάζουν οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων με δείκτη συσχέτισης  $r = 0,22$ , ενώ αρνητική συσχέτιση η στρατηγική της αυτόματης μετάφρασης με  $r = -0,34$  και τα ατομικά χαρακτηριστικά (άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης) με  $r = -0,21$ . Η συσχέτιση της επίδοσης με τη μεταγνωστική συνειδητότητα είναι υψηλότερη από τη θετική συσχέτιση με παραμέτρους όπως κίνητρα (σπουδές, καθημερινή επικοινωνία) και από την αρνητική συσχέτιση με δυσχέρειες (χρήση χιούμορ, έλλειψη εξοικείωσης με τη φωνή, διαφωνία με το θέμα, διάρκεια κειμένου, Παντελόγλου 2017: 129-141).

Οι 45 εκπαιδευτρίες και εκπαιδευτές που μετείχαν στην έρευνα είχαν υπολογίσιμη διδακτική εμπειρία και κατάρτιση (βλ. ό.π.: 127). Παρόλα αυτά, απαντούν σε ποσοστό 95,2% ότι δεν υπάρχει χρόνος στην τάξη για ενασχόληση με την ΚΠΛ. Το 74,4% θεωρεί πως η δεξιότητα έρχεται από μόνη της κι ένα ποσοστό 22% συνδέει την ΚΠΛ με την αξιολόγηση. Οι παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες αποτελούν πρόβλημα για το 51,2% των εκπαιδευτ(ρι)ών. Στο ερώτημα ανοιχτής απάντησης όμως σχετικά με το αν είναι η ΚΠΛ διδακτή, οι εκπαιδευτές απαντούν καταφατικά σε ποσοστό 80 %, προτείνοντας τρόπους διδασκαλίας της. Μεταξύ αυτών, σημαντική θέση κατέχει η εξοικείωση με στρατηγικές-τεχνικές (66,7 %): ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, προβλέψεις, εκ των προτέρων γνώση των ζητούμενων, εντοπισμός λέξεων-κλειδιών, εξαγωγή του νοήματος από τα συμφραζόμενα.

## 5 Συμπεράσματα και προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ακουστική επίγνωση τείνει να δρα ευεργετικά στην ΚΠΛ. Τα δεδομένα διαψεύδουν την υπόθεση ότι η συσχέτιση είναι πιθανότερη στο προχωρημένο επίπεδο και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα διεθνών ερευνών σχετικά με τη θετική επίδραση της ακουστικής επίγνωσης σε εκπαιδευόμενους αρχάριου και μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας και στην ελληνική ως δεύτερη. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρύνονται στο να επιλύουν τα προβλήματα ακρόασης που αντιμετωπίζουν, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους, ελέγχοντας την ερμηνεία τους και διορθώνοντάς την με ευελιξία. Η λέξη προς λέξη μετάφραση είναι καλό να αποφεύγεται. Ατομικά χαρακτηριστικά όπως το άγχος της ακρόασης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, χρήζουν διαχείρισης με την

κατάλληλη προετοιμασία, την προσεκτικά σχεδιασμένη διδασκαλία και την υποστήριξη οπτικών και άλλων μέσων. Η εξοικείωση με μεταγνωστικές στρατηγικές δύναται να συμβάλει στη μείωση του άγχους και να οδηγήσει στο να αντιμετωπίζεται η ΚΠΛ ως μια ενεργή διαδικασία που αποτελεί πρόκληση. Η παράλληλη με την ανάγνωση ακρόαση των ερωτημάτων φαίνεται να ενδείκνυται, ενώ ο κατάλληλα επιλεγμένος από πλευράς γλωσσικής πολυπλοκότητας και περιεχομένου αυθεντικός αφηγηματικός προφορικός λόγος είναι αξιοποιήσιμος.

Χρειάζεται επομένως να αναλογιστούμε όσες και όσοι ασχολούμαστε με τη διδασκαλία της Ε2 αν εφαρμόζουμε στην πράξη τις θεωρητικές μας γνώσεις, να ενημερωθούμε για τις εξελίξεις επιστημονικά, να αναγνωρίσουμε και να διαχειριστούμε τις παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες, δικές μας ή των μαθητών μας. Απαραίτητο είναι ακόμη να επιλέξουμε ακουστικό υλικό λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, να το επεξεργαστούμε κατάλληλα και να ερευνήσουμε ενεργά τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αφουγκραστούμε τις ανάγκες των μαθητών μας, συνολικά ή εξατομικευμένα, στηρίζοντάς τους στην προσπάθεια να μάθουν να ακούνε.

Η καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης στο σύνολό της δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη της όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το φαινόμενο της ΚΠΛ και να ασχολείται με την εννοχρήστρωσή τους, απευθυνόμενη σε συνειδητές ακροάτριες και συνειδητούς ακροατές.

## **Βιβλιογραφία**

- Amirian, Tayebah and Farahian, Majid. 2014. The Impact of Explicit Teaching of Listening Strategies on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *International Journal of Multidisciplinary and Scientific Emerging Research (IJMSER)* 3/2: 975-978.
- Arnold, Jane. 2000. Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety. *TESOL Quarterly* 34/4: 777-786.
- Bidabadi, Farinaz, and Yamat, Hamidah. 2011. The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels. *English Language Teaching* 4/1: 26-32.
- Borhany, Morteza, Tahriri, Abdorreza, and Tous, Maryam D. 2015. The Impact of Explicit/Integrated Instruction of Listening Comprehension Strategies on EFL Learners' L2 Listening Comprehension and their Overall Strategy Use. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 2/8: 128-144.
- Bozorgian, Hossein, and Pillay, Hitendra. 2013. Enhancing Foreign Language Learning through Listening Strategies Delivered in L1: An Experimental Study. *International Journal of Instruction* 6/1: 1308-1470.
- Chamot, Ana Uhl and O'Malley, J. Michael. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, Language Policy Programme.
- Cross, Jeremy. 2012. Listening strategy instruction (or extensive listening?): A response to Renandya. *ELT World Online.com / June 2012, Volume 4*: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/06/10>.
- Elkhafaifi, Hussein. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89: 206-220.
- Fernández-Toro, Maria. 2005. The role of paired listening in L2 listening instruction. *The Language Learning Journal* 31/1: 3-8.
- Field, John. 2000. "Not waving but drowning". A reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54/4: 186-195.
- Field, John. 2002. The Changing Face of Listening. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-247.
- Graham, Suzanne. 2003. Learner strategies and advance level listening comprehension. *The Language Learning Journal* 28/1: 64-69.
- Graham, Suzanne. 2006. Listening comprehension: the learners' perspective. *System* 34: 165-182.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, and Francis-Brophy, Ellie. 2014. Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 40: 44-60.
- Graham, Suzanne, Santos, Denise, and Vanderplank, Robert. 2008. Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *System* 36/1: 52-68.
- Guan, Yi. 2014. *The Effects of Explicit Listening Strategy Instruction on the Listening Comprehension of English as Second Language (ESL) Community College Students* (PhD dissertation). San Francisco: The University of San Francisco.
- Harley, Birgit. 2000. Listening Strategies in ESL: Do Age and L1 Make a Difference? *TESOL Quarterly* 34/4: 769-777.
- Harris, Vee. 2007. Exploring progression: reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *The Language Learning Journal* 35/2: 189-204
- Hasan, Ali S. 2000. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum* 13/2: 137-153.
- Horwitz, Elaine K, Horwitz, Michael B. and Cope, Joann. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70/2: 125-132.
- Hsueh-Jui, Liu. 2008. A Study of the interrelationship between Listening Strategy Use, Listening Proficiency Levels, and Learning. *ARECLS* 5: 84-104.
- Lotfi, Ghazal, Maftoon, Parviz, and Birjandi, Parviz. 2016. Learning to listen: does intervention make a difference? *Language Learning* 44/1: 107-123.
- McGruddy, Rose M. 1995. *The effect of listening comprehension strategy training with advanced ESL students* (PhD dissertation). Georgetown University: Washington.
- Mohammadi Golchi, Mona. 2012. Listening Anxiety and Its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners, *International Journal of English Linguistics* 2/4: 115-128.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Ana Uhl, and Küpper, Lisa. 1989. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10/4: 418-437.

- Osada, Nobuko. 2004. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue* 3: 53-66.
- Παντελόγλου, Ευαγγελία. 2017. Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ.
- Renandya Willy A., and Farrell, Thomas. S. C. 2011. "Teacher, the tape is too fast!" Extensive listening in ELT. *ELT Journal, March 2010*: 1-8.
- Révész, Andrea and Brunfaut, Tineke. 2013. Text Characteristics of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 35/1: 31-65.
- Ridgway, Tony. 2000a. Listening strategies - I beg your pardon? *ELT Journal* 54/2: 179-185.
- Ridgway, Tony. 2000b. Hang on a minute! - A reply to John Field. *ELT Journal* 54/2: 196-197.
- Serraj, Sammaneh, and Noordin, Noreen. 2013. Relationship among Iranian EFL Students' Foreign Language Anxiety, Foreign Language Listening Anxiety and Their Listening Comprehension. *English Language Teaching* 6/5: 1-12.
- Siegel, Joseph. 2011. Thoughts on L2 listening pedagogy. *ELT Journal* 65/3: 318-21.
- Siegel, Joseph. 2012. Second language learners' perceptions of listening strategy instruction. *Innovation in Language Learning and Teaching* 7/1: 1-18.
- Siegel, Joseph. 2014. *Problematising L2 Listening Pedagogy: The Potential of Process-based Listening Strategy Instruction in the L2 Classroom* (PhD dissertation). Aston University
- Thompson, Irene, and Rubin, Joan. 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29: 331-342.
- Vandergrift, Larry, and Baker, Susan. 2015. Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning* 65/2: 390-416.
- Vandergrift, Larry and Goh, Christine C. M. 2012. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, Larry. 1997. The Cinderella of Communication Strategies: Receptive Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal* 81: 494-505.
- Vandergrift, Larry. 2004. Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 3-25.
- Vandergrift, Larry. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40/3: 191-210.
- Vandergrift, Larry, Goh, Christine C. M., Mareschal, Catherine J., and Tafaghodatari, Marzieh H. 2006. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56: 431-462.
- Vann, Roberta J. & Abraham, Roberta. G. 1990. Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly* 24/2: 177-198.
- Vogely, Anita J. 1998. Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31/1: 67-80.
- Wilson, Ian, et al. 2011. Nonsense-syllable sound discrimination ability correlates with second language (L2) proficiency. Στο W.-S. Lee & E. Zee (επιμ.): *Proceedings of*

- the 17<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 2133-2136.
- Xu, X. 2013. Empirical Study on the English Listening Learning Anxiety. *Theory and Practice in Language Studies* 3/8: 1375-1380.
- Yeldham, Michael. 2016. Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach With an Interactive, Strategies/Bottom-Up Skills Approach. *TESOL Quarterly* 50/2: 394-420
- Young, Dolly J. 1992. Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25/2: 157-172.
- Zhang, Xian. 2013. Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System* 41/1: 164-177.