



**ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ  
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**‘Γιατί επιλέγουμε τη δίγλωσση εκπαίδευση’: Ερευνώντας ένα  
πρόγραμμα ελληνο-γερμανικής εκπαίδευσης μέσα από τα μάτια των  
μαθητών λυκείου.**

**ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΤΖΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2015**

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας και πρωτίστως στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Παναγιώτα Χαραλάμπους, η υποστήριξη της οποίας για την ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος ήταν κάτι παραπάνω από πολύτιμη καθ' όλη τη διάρκεια του τελευταίου ακαδημαϊκού έτους. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη διεύθυνση του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς επίσης τους καθηγητές και τους συμμετέχοντες μαθητές για τη συνεργασία τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τα κίνητρα φοίτησης σε συνδυασμό με τα κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας των μαθητών που φοιτούν σε ένα ιδιωτικό, ελληνογερμανικό λύκειο. Για τους σκοπούς της έρευνας, η οποία αποτελεί μια εθνογραφική μελέτη περίπτωσης διάρκειας ενός μήνα, αναλύονται δεδομένα που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με 15 μαθητές του συγκεκριμένου λυκείου. Η ανάλυση των μαθητικών κινήτρων στηρίχθηκε στις θεωρίες περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας με σκοπό να προσδιορίσει τους ατομικούς, κοινωνικούς και καταστασιακούς παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του σχολείου και της γερμανικής γλώσσας από τους μαθητές. Η έρευνα αναδεικνύει τη διαμόρφωση και εξέλιξη των μαθητικών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας μέσα από μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται κατά τη μαθησιακή πορεία. Ειδικότερα, τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι, κατά την περιγραφή της φάσης επιλογής σχολείου και γλώσσας, επικρατούν τα εργαλειακά κίνητρα στον λόγο των μαθητών, εκείνα δηλαδή που συνδέονται με τα πρακτικά οφέλη που απορρέουν από την εκμάθηση της γερμανικής (πραγματοποίηση σπουδών στη Γερμανία & απόκτηση πτυχίων γλωσσομάθειας ως εφοδίων για επαγγελματική αποκατάσταση), ενώ οι συγκεκριμένες επιλογές των μαθητών φαίνεται να είναι ταξικά προσδιορισμένες, δεδομένου ότι προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα ενσωμάτωσης, εκμάθησης της γλώσσας λόγω επιθυμίας για αλληλεπίδραση με γερμανόφωνους πολίτες, εμφανίζονται – σχετικά ασθενή – στην περίπτωση λίγων μόνο μαθητών και συνυπάρχουν με τα εργαλειακά κίνητρα. Παράλληλα, η έρευνα εντοπίζει μια άλλη κατηγορία κινήτρων που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στο σχολείο και αφορούν τη μαθησιακή περίσταση. Η κατηγορία αυτή αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο του σχολείου για την παρακίνηση των μαθητών, αφού αφορά παραμέτρους όπως είναι το θετικό σχολικό κλίμα και οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες φαίνεται πως συμβάλλουν σημαντικά στην διατήρηση και ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γερμανική γλώσσα.

## Πίνακας περιεχομένων

<b>1° Κεφάλαιο</b>	<b>7</b>
1.1. Αυτοβιογραφικές αφητηρίες .....	8
1.2. Οριοθέτηση του ερευνητικού αντικειμένου: Τα μαθητικά κίνητρα στη δίγλωσση εκπαίδευση.....	9
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	12
1.4. Σημασία της έρευνας .....	12
1.5. Διάγραμμα κεφαλαίων.....	14
<b>2° Κεφάλαιο : Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση</b>	<b>16</b>
2.1. Οριοθέτηση της διγλωσσίας.....	16
2.1.1. Γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας.....	17
2.1.2. Η εξέλιξη των επιστημονικών απόψεων περί διγλωσσίας.....	19
2.2. Θεωρίες κατάκτησης δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	21
2.2.1 Η θεωρία του Krashen.....	21
2.2.2. Η θεωρία του Cummins.....	21
2.2.3 Σύγχρονες απόψεις περί διγλωσσίας.....	22
2.3. Δίγλωσση εκπαίδευση.....	24
2.4. Έρευνα για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.....	28
2.4.1. Οι απόψεις των γονέων για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση...	29
2.4.2. Οι μαθητικές απόψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.....	30
2.5. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	34
2.6. Ελληνικές έρευνες για τις απόψεις περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	37
<b>3° Κεφάλαιο: Θεωρίες Περί Κινήτρων Εκμάθησης της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας</b>	<b>40</b>

3.1.Εισαγωγή.....	40
3.2. Η Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση στην έρευνα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	41
3.2.1 Το «Κοινωνικο-εκπαιδευτικό» μοντέλο του Gardner .....	41
3.2.2. Κριτικές στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner.....	42
3.3. Η γνωστική προσέγγιση στην έρευνα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	44
3.3.1. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ( Self-Determination Theory).....	44
3.3.2. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Attribution Theory).....	46
3.3.3. Θεωρίες στόχων (Goal Theories).....	47
3.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη μελέτη περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας- Η θεωρία του Dornyei.....	47
3.5. Συμπερασματικά.....	50

#### **4° Κεφάλαιο: Μεθοδολογία** **52**

4.1. Εισαγωγή.....	52
4.2. Είδος έρευνας.....	52
4.2.1. Η εθνογραφική προοπτική.....	53
4.2.2. Η μελέτη περίπτωσης.....	54
4.3. Διαδικασία επιλογής σχολείου.....	55
4.3.1. Προφίλ σχολείου.....	56
4.3.2. Προφίλ συμμετεχόντων.....	58
4.3.3. Επιλογή του δείγματος.....	59
4.4. Ερευνητικό εργαλείο – Λόγοι επιλογής της συνέντευξης ως μέσου συλλογής δεδομένων.....	60
4.4.1. Περιγραφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	60
4.5. Πιλοτική έρευνα.....	62
4.6. Θέματα εγκυρότητας- αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου.....	63
4.7. Διαδικασία διεξαγωγής της κύριας έρευνας .....	64

4.8. Ηθικά διλήμματα- Περιορισμοί .....	65
---	----

## **5° Κεφάλαιο: Ερευνητικά Αποτελέσματα** **67**

5.1. Εισαγωγή .....	67
5.2. Εργαλειακά Κίνητρα Εκμάθησης της Γερμανικής Γλώσσας .....	67
5.2.1. Οι σπουδές και η επαγγελματική αποκατάσταση.....	67
5.2.2. Η επίδραση του σχολείου στην εργαλειακή προσέγγιση της γερμανικής. .	72
5.2.3. Η γονεϊκή εμπλοκή στην επιλογή σχολείου και στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων.....	75
5.2.4. Εξωτερικά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής.....	79
5.3. Τα Κίνητρα Ενσωμάτωσης/ Εσωτερικά Κίνητρα.....	81
5.3.1. Ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης : Ο Πεκόν.....	81
5.3.2. Επικοινωνία με γερμανόφωνα μέλη της οικογένειας στην Ελλάδα : Η Χριστίνα.....	83
5.3.3. Η αγάπη για τη γερμανική γλώσσα: Η περίπτωση της Ναταλίας.....	84
5.3.4. Άλλοι μαθητές με κίνητρα ενσωμάτωσης.....	85
5.3.5. Τα κίνητρα ενσωμάτωσης στον λόγο των υπόλοιπων μαθητών.....	86
5.4. Η Μαθησιακή Περίσταση ως Κίνητρο.....	87
5.4.1. Η οργανωμένη διδασκαλία και η επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας	87
5.4.2. Το θετικό σχολικό κλίμα ως κίνητρο.....	90
5.5. Τα Ταξίδια και ο Ρόλος τους στη Διαμόρφωση των Μαθητικών Κινήτρων.....	92
5.6. Προτάσεις για την Ενίσχυση των Μαθητικών Κινήτρων.....	95
5.7. Σύνοψη.....	97

## **6° Κεφάλαιο: Συμπεράσματα** **100**

6.1. Σύνοψη των ερευνητικών ευρημάτων .....	100
6.2. Σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων.....	104
6.3. Συμβολή των ερευνητικών ευρημάτων και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα....	110

## **Επίμετρο** **112**

Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	113
-----------------------------	-----

**Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών** **118**

**1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εισαγωγή**

Παρά την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την σύγχρονη ελληνική κοινωνία, θεσμοθετημένη δημόσια, δίγλωσση εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο δεν υπάρχει. Η συστηματική εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας υλοποιείται σε λίγες περιπτώσεις, για παράδειγμα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, καθώς επίσης σε συγκεκριμένα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα εκμάθησης γλωσσών αναγνωρισμένου κοινωνικού κύρους παράλληλα με την ελληνική και απευθύνονται σε μαθητές που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Αποσκοπώντας στην διερεύνηση μιας εκ των ελαχίστων μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε σε ένα ιδιωτικό, ελληνογερμανικό λύκειο με σκοπό να εξετάσει τα κίνητρα φοίτησης των μαθητών και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας. Η επιλογή για διερεύνηση του πεδίου της δίγλωσσης εκπαίδευσης με γνώμονα τα μαθητικά κίνητρα συνδέεται με την καθοριστική επίδραση που αυτά ασκούν -σύμφωνα με τη βιβλιογραφία- σε κάθε μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στην αποτελεσματική εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Keblawi, δ.υ).

Η εν λόγω έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης διάρκειας ενός μήνα, για τους σκοπούς της οποίας πραγματοποιήθηκαν εθνογραφικού τύπου ημι-δομημένες, ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές και των τριών τάξεων συγκεκριμένου ιδιωτικού λυκείου. Βασική θεωρητική αρχή στην οποία στηρίχθηκε η ανάλυση αποτέλεσε η παραδοσιακή διάκριση των κινήτρων εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε εργαλειακά κίνητρα και κίνητρα ενσωμάτωσης την οποία εισήγαγε ο Gardner (1985) και η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη συζήτηση που εξελίχθηκε και την αφετηρία για εντοπισμό και άλλων παραμέτρων, όπως τα κίνητρα μαθησιακής περίπτωσης του Dornyei (2005).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία αντιμετωπίζει τη διαμόρφωση και εξέλιξη των μαθητικών κινήτρων ως μια διαδικασία δυναμική, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη μαθησιακή εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό ρόλο σε συνδυασμό με τη μαθησιακή περίσταση είναι δυνατόν να διαδραματίζουν προσωπικοί παράγοντες, όπως οι προτιμήσεις των μαθητών για μια γλώσσα και η ευχέρεια κατά την εκμάθησή της ή κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν και η αξία που προσδίδουν στη γλωσσομάθεια οι γονείς, το σχολείο και η εν γένει κοινωνία στην οποία ζουν.

### **1.1. Αυτοβιογραφικές αφηγήσεις**

Η απόφασή μου να ασχοληθώ με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε συνισταμένη διαφόρων παραγόντων. Μετά το πέρας των σπουδών μου στην ελληνική φιλολογία, με ειδίκευση στην γλωσσολογία, είχα την ευκαιρία να εργαστώ μέσω υποτροφίας του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών ως φιλόλογος σε ισπανικό λύκειο στην περιοχή της Γαλικίας, στη Βορειοδυτική Ισπανία. Η συγκεκριμένη περιφέρεια της Ισπανίας αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς μαζί με την Καταλονία και τη Χώρα των Βάσκων εφαρμόζουν δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, η διδασκαλία στα δημόσια σχολεία της Γαλικίας υλοποιείται μέσω των δύο επίσημων γλωσσών της περιοχής, της ισπανικής και της γαλικιανής, σε αναλογία 50-50 (κατά προσέγγιση).

Κατά τη διαμονή μου στη Γαλικία είχα την ευκαιρία να δω από κοντά πώς εφαρμόζεται μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης η οποία δεν υφίσταται στο ελληνικό πλαίσιο. Συζητώντας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές διαπίστωσα την επίδραση που αυτή ασκεί στις κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές των μαθητών, για παράδειγμα στις γλωσσικές τους επιλογές εντός και εκτός σχολικής τάξης και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Παράλληλα, η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης του συγκεκριμένου είδους φαίνεται πως έχει έντονα ιδεολογικο-πολιτικές διαστάσεις στη συνείδηση του κόσμου, καθώς υποστηρίζεται σθεναρά από ένα μέρος των πολιτικών δυνάμεων της περιοχής.

Καθοριστική για την εξέλιξη της παρούσας εργασίας ήταν η επαφή μου με την κοινωνιογλωσσολογία σε επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Κύπρου και συγκεκριμένα, με αφορμή τη θεματική ενότητα «Κοινωνικές διαφορές και πολιτισμικές ανισότητες». Συγκεκριμένα, το θέμα της διγλωσσίας και της διαχείρισής της κατά την εκπαιδευτική πράξη, που μελετήσαμε στα πλαίσια της συγκεκριμένης ενότητας, μου έδωσε χρήσιμα θεωρητικά εργαλεία για να αρχίσω να ερμηνεύω τις εμπειρίες που είχα βιώσει στη δίγλωσση κοινωνία της Γαλικίας, αλλά και για να διερευνώ τους λόγους πίσω από την απουσία προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Η διαπίστωση του μεγάλου ερευνητικού κενού στο χώρο της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας γύρω από ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτέλεσε το τελικό έναυσμα και την αφετηρία για τη δική μου διερεύνηση.

### **1.2. Οριοθέτηση του ερευνητικού αντικειμένου: Τα μαθητικά κίνητρα στη δίγλωσση εκπαίδευση**

Η διερεύνηση του πεδίου της ελληνικής, δίγλωσσης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έγινε με άξονα τα κίνητρα φοίτησης των μαθητών που φοιτούν σε ένα ιδιωτικό, ελληνογερμανικό σχολείο σε συνδυασμό με τα κίνητρα που διαθέτουν για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Καταρχάς, θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, σε αντίθεση με την Ελλάδα, έχουν ερευνηθεί ιδιαίτερα στις Η.Π.Α, λόγω της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την αμερικάνικη κοινωνία και της συνακόλουθης εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων. Ωστόσο, οι απόψεις των μαθητών που συμμετέχουν στη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν σε μεγάλο βαθμό αγνοηθεί από την ερευνητική βιβλιογραφία, ενώ στο επίκεντρο της έρευνας έχουν βρεθεί οι απόψεις κυρίως των γονέων και δευτερευόντως των εκπαιδευτικών, επειδή θεωρείται ότι αυτοί παίρνουν τις βασικότερες αποφάσεις γύρω από αυτό το θέμα, ενώ αντιμετωπίζονται και ως περισσότερο ώριμοι διανοητικά σε σχέση με τους μαθητές ώστε να αξιολογήσουν την επίδραση που ασκεί η δίγλωσση εκπαίδευση (Lefebvre, 2012). Με δεδομένη ωστόσο τη σημασία που έχουν οι μαθητικές απόψεις και στάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η παρούσα εργασία θα διερευνήσει το συγκεκριμένο θέμα από την οπτική των ίδιων των μαθητών.

Ειδικότερα, αυτό που θέλαμε να ερευνήσουμε ήταν τί κάνει τους μαθητές να επιλέγουν το συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης αλλά και τί είναι αυτό που νοηματοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία και τους επιτρέπει να συνεχίζουν τη φοίτησή

τους στο σχολείο αξιολογώντας την θετικά. Η συμβολή εξάλλου των κινήτρων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, θεωρείται καθοριστική στην ερευνητική βιβλιογραφία (Keblawi, δ.υ). Πιο συγκεκριμένα, ως κίνητρα θεωρούνται οι ψυχολογικές εκείνες διαδικασίες που κατευθύνουν το άτομο σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ώστε να πετύχει έναν δεδομένο στόχο (Spector, 2000). Όσον αφορά τα κίνητρα εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης, ποικίλες θεωρίες τα ταξινομούν σε διαφορετικές κατηγορίες, ενώ θεμελιώδης είναι η διάκριση του Gardner (1985) ανάμεσα σε εργαλειακά κίνητρα και κίνητρα ενσωμάτωσης. Όπως αναφέρει ο Baker (2001) όσον αφορά τις δύο αυτές κατηγορίες κινήτρων:

*Οι μαθητές μπορεί να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα με σκοπό να βρουν εργασία ή να κερδίσουν χρήματα, να αυξήσουν τις προοπτικές της μετέπειτα σταδιοδρομίας τους, να περάσουν στις εξετάσεις, να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους ή να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα δίγλωσσα μαθήματα. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εργαλειακά κίνητρα.*

*Ορισμένες φορές, οι μαθητές θέλουν να γίνουν μέλη μιας διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας. Αυτοί οι μαθητές επιθυμούν να συμμετάσχουν στις πολιτιστικές δραστηριότητες της μειονοτικής ή της πλειονοτικής γλώσσας, να ανακαλύψουν τις ρίζες τους ή να δημιουργήσουν φιλίες. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως κίνητρα ενσωμάτωσης. (Baker, 2001)*

Σε ό,τι αφορά το σχολείο που επιλέχθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς, πρόκειται για ένα ιδιωτικό λύκειο στο οποίο παρέχεται δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συγκεκριμένα ελληνογερμανικό. Ως δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται η δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με διδασκαλία μέσω δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, στα οποία δεν παρέχεται απαραίτητα η δυνατότητα για εξισορροπημένη εκμάθησή τους (Baker, 2001). Οι στόχοι και το περιεχόμενο των διαφορετικών ειδών δίγλωσσης εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις, καθώς άλλα αποβλέπουν στη γλωσσική αφομοίωση των δίγλωσσων μαθητών και την ενίσχυση της μονογλωσσίας, ενώ άλλα προωθούν τη διγλωσσία (ό.π.).

Η κατηγορία σχολείων στην οποία υπάγονται τα εκπαιδευτήρια προς μελέτη απευθύνεται κυρίως σε μαθητές ελληνόφωνους που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δίνοντας τους την ευκαιρία να διδαχθούν μια δεύτερη γλώσσα αναγνωρισμένου κοινωνικού κύρους (π.χ. γερμανικά, αγγλικά, γαλλικά κ.λ.π.) σε αντίθεση π.χ. με τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης ή τα διαπολιτισμικά σχολεία. Ωστόσο, το εν λόγω σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο με την ευρεία

έννοια του όρου, αφού δεν παρέχει εξισορροπημένη εκμάθηση των διδασκομένων γλωσσών, δηλαδή της ελληνικής και της γερμανικής. Ειδικότερα, η ελληνική αποτελεί τη βασική γλώσσα εργασίας στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία, ενώ η γερμανική διδάσκεται εντατικά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία, αλλά ως ανεξάρτητο γλωσσικό μάθημα. Αντιθέτως, οι περισσότερες μορφές δίγλωσσων προγραμμάτων που καταγράφονται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών σε δύο γλώσσες, με το ποσοστό που αναλογεί στην κάθε μία να ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση.

Παρόλο που στην Ελλάδα υπάρχουν ορισμένα ιδιωτικά σχολεία που παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση με την παραδοσιακή έννοια του όρου (π.χ. Γερμανική Σχολή Αθηνών), η πρόσβαση σε κάποιο από αυτά δεν κατέστη δυνατή. Εκτός από το γεγονός ότι τα σχολεία που παρέχουν δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών είναι ούτως ή άλλως λίγα στον αριθμό, κατά το στάδιο αναζήτησης σχολείου προέκυψαν πρόσθετα πρακτικά προβλήματα. Έτσι, ενώ αρχικά είχε εξασφαλιστεί η συναίνεση για διεξαγωγή της έρευνας σε άλλα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, στην πορεία η διεύθυνση του σχολείου προέβαλε διάφορα εμπόδια για τη συμμετοχή του, με αποτέλεσμα οι εναλλακτικές επιλογές κατά το συγκεκριμένο χρονικό στάδιο να είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Μετά από αρκετές προσπάθειες, καταλήξαμε στο μοναδικό σχολείο που προθυμοποιήθηκε να συνεργαστεί, αυτό δηλαδή στο οποίο τελικά υλοποιήθηκε η έρευνα.

Τέλος, είναι ανάγκη να διευκρινιστεί ότι αντικείμενο μελέτης μας θα αποτελέσει η ατομική διγλωσσία, η διγλωσσία δηλαδή ως ατομικό φαινόμενο, και όχι ως κοινωνικό, το οποίο αφορά τη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών σε επίπεδο κοινωνίας. Σύμφωνα με την κλασική οριοθέτηση της διγλωσσίας από τον Weinreich (1953), πρόκειται για την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο που αντιστοιχούν σε διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο, στις μεταγενέστερες προσπάθειες για ακριβέστερο προσδιορισμό του φαινομένου, υιοθετήθηκαν κριτήρια που διακρίνονται από ιδιαίτερη ποικιλία λόγω του ότι η διγλωσσία ως φαινόμενο, άπτεται του ενδιαφέροντος διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων (γλωσσολογικών/ψυχολογολογικών/κοινωνιογλωσσολογικών) (Παπάνης, 2009). Για τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος, δηλαδή των κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας από τους μαθητές, υιοθετείται η περισσότερο

κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη χρήση των γλωσσών, τους σκοπούς και τις λειτουργίες που επιτελούν (Baker, 2001). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτής και με κριτήριο το επίπεδο επάρκειας στις διαφορετικές γλώσσες γίνεται διάκριση ανάμεσα σε α) ανισοβαρή και β) ισορροπημένη διγλωσσία. Η πρώτη αποτελεί και τη συνηθέστερη περίπτωση, κατά την οποία τα άτομα διαθέτουν μία περισσότερο ανεπτυγμένη γλώσσα και μία ή περισσότερες σε διαφορετικούς βαθμούς, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των συμμετεχόντων μαθητών, οι οποίοι γνωρίζουν την ελληνική σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τη γερμανική (ό.π.).

### **1.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν το εξής:

- Ποια είναι τα κίνητρα των μαθητών του συγκεκριμένου ιδιωτικού, ελληνογερμανικού λυκείου για τη φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο και τη συστηματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας;

Με βάση το συγκεκριμένο ερώτημα προέκυψαν τρία υπο-ερωτήματα:

- Ποιοι προσωπικοί παράγοντες επιδρούν στα μαθητικά κίνητρα και με ποιον τρόπο;
- Ποια η επίδραση εξωγενών σε σχέση με τη σχολική εμπειρία παραγόντων (π.χ. γονέων/ ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων/ κοινωνικής τάξης) στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές το σχολείο και τη μαθησιακή τους εμπειρία και με ποιον τρόπο η εμπειρία αυτή επιδρά στα κίνητρά τους;

Στη συνέχεια ακολουθεί σύντομη αναφορά στην επιστημονική συμβολή της έρευνας, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με το διάγραμμα των κεφαλαίων, το οποίο σκιαγραφεί την πορεία εξέλιξης της εργασίας με σκοπό την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων.

### **1.4. Σημασία της έρευνας**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εθνογραφικού τύπου προσέγγιση των κινήτρων που οδηγούν τους μαθητές στο να επιλέξουν την ιδιωτική, δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η σημασία της για την εκπαιδευτική έρευνα έγκειται στο ότι επιχειρεί τη μελέτη ζητημάτων που είναι επίκαιρα για την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, καλύπτοντας ταυτόχρονα το βιβλιογραφικό κενό που υπάρχει όσον αφορά ορισμένες πτυχές του εν λόγω ερευνητικού αντικειμένου.

Καταρχάς, το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση επιλέχθηκε λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών, κυρίως στην Ελλάδα και δευτερευόντως σε διεθνές πλαίσιο, αλλά και λόγω της αγνόησης των μαθητικών απόψεων από την ερευνητική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, παρά τη διεξαγωγή πολλών αριθμητικά ερευνών στις Η.Π.Α. γύρω από θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, οι περισσότερες από αυτές είναι κυρίως ποσοτικής μεθοδολογίας και έχουν υλοποιηθεί με σκοπό την αξιολόγηση των εν λόγω προγραμμάτων ως προς τη συμβολή τους στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Παράλληλα, θέματα που έχουν εξεταστεί από τη σκοπιά γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών που λαμβάνουν τόσο δίγλωσση όσο και μονογλωσσική εκπαίδευση αποτελούν:

- α) οι απόψεις για την αξία της διγλωσσίας
- β) ο βαθμός και οι χώροι χρήσης της πρώτης γλώσσας των μαθητών
- γ) παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ωστόσο, τα περισσότερα από τα θέματα αυτά έχουν διερευνηθεί από την πλευρά κυρίως των γονέων και δευτερευόντως των εκπαιδευτικών, ενώ οι στάσεις, οι απόψεις και τα κίνητρα των άμεσα εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή των μαθητών, είναι ιδιαίτερα υποβαθμισμένες στην διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία.

Όσον αφορά πάλι την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη όχι μόνο η εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και η υλοποίηση ερευνών που να αποσκοπούν στην αξιολόγησή τους. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Νικολάου, 2000· Τριάρχη- Herrmann, 2000· Unicef, 2001) αφορούν κατά κύριο λόγο τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη δίγλωσσων, μεταναστών μαθητών στο μονόγλωσσο, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και κάποια επιμέρους ζητήματα όπως είναι η διατήρηση της πρώτης γλώσσας των μαθητών και η διγλωσσική συμπεριφορά τους. Οι περισσότερες από αυτές (Νικολάου, 2000· Τριάρχη- Herrmann, 2000· Unicef, 2001· Μάγος, 2005) αποσκοπούν στην προώθηση μιας περισσότερο διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, χωρίς να υπεισέρχονται σε θέματα άμεσα σχετικά με το αντικείμενο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Τέλος, βασικό κριτήριο για την επιλογή της εθνογραφικής προοπτικής, αποτέλεσε η έλλειψη ποιοτικών ερευνών γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα, αλλά και η δυνατότητα που προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος για εμβάθυνση στο εκάστοτε ερευνητικό αντικείμενο. Όπως αναφέρθηκε, οι έρευνες περί διγλωσσίας και διγλωσσης εκπαίδευσης είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους ποσοτικής μεθοδολογίας, γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με την αυξημένη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων που προσφέρουν οι συγκεκριμένες μέθοδοι. Ωστόσο, η εθνογραφική προσέγγιση επιτρέπει την εις βάθος παρατήρηση και κατανόηση των πρακτικών που εφαρμόζει η ομάδα προς μελέτη, αποφεύγοντας την απλούστευση και τη γενίκευση και εστιάζοντας στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001). Στόχος της επομένως δεν είναι η διερεύνηση πολλών μεταβλητών και η συγκέντρωση δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά η λεπτομερής εξέταση όλων των φαινομένων που αφορούν μια συγκεκριμένη περίπτωση, εν προκειμένω των μαθητών που φοιτούν στα συγκεκριμένα ελληνογερμανικά εκπαιδευτήρια. Η παρούσα εργασία βέβαια, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, δεν συνιστά μια καθαρά εθνογραφική έρευνα, καθώς δεν υπήρξε παρατεταμένη χρονικά διαμονή στο πεδίο έρευνας, αλλά αποτελεί έναν ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιούνται εθνογραφικά εργαλεία και συγκεκριμένα ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

### **1.5. Διάγραμμα κεφαλαίων**

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο τοποθετείται η παρούσα έρευνα, με σκοπό την αποσαφήνιση των εννοιών και όρων που αξιολογούνται για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Παράλληλα, γίνεται ιστορική αναδρομή στις κυριότερες θεωρίες περί διγλωσσίας αλλά και των κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει τις έρευνες οι οποίες έχουν μελετήσει ζητήματα που εμπίπτουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί μια λεπτομερή περιγραφή της εθνογραφικής προοπτικής και των λόγων που καθόρισαν την επιλογή της, οι οποίοι σχετίζονται με την έλλειψη ερευνών ποιοτικής μεθοδολογίας για το συγκεκριμένο θέμα βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που γίνεται στο πρώτο κεφάλαιο. Παράλληλα, γίνεται

αναφορά στις επιλογές που χρειάστηκε να κάνω κατά την έρευνα πεδίου, καθώς επίσης στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε και τη διαδικασία που εφαρμόστηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές των ελληνογερμανικών εκπαιδευτηρίων υπό μελέτη. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα των μαθητών για τη φοίτηση στα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια και την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- α) Εργαλειακά κίνητρα
- β) Κίνητρα ενσωμάτωσης
- γ) Κίνητρα μαθησιακής περιστασης.

Οι δύο πρώτες περιπτώσεις κινήτρων βασίζονται στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner (1985), ενώ την τρίτη κατηγορία κινήτρων εισήγαγε ο Dornyei (2005) σε μια προσπάθεια για εμπλουτισμό των παλαιότερων θεωριών με κίνητρα που συνδέονται με τη μαθησιακή εμπειρία και όχι μόνο με εξωγενείς ή προσωπικούς παράγοντες. Όσον αφορά την πορεία της ανάλυσης, μετά την παρουσίαση των εργαλειακών κινήτρων αναφέρονται οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους, ενώ ακολουθούν τα κίνητρα ενσωμάτωσης που διαφαίνονται στον λόγο των μαθητών. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αναφέρονται τα διαφορετικά είδη κινήτρων μαθησιακής περιστασης αλλά και ο ρόλος των ταξιδιών όσον αφορά τη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια ανακεφαλαίωση των κυριότερων ευρημάτων και ταυτόχρονα μια συζήτηση για την συμβολή τους και τις δυνατότητες αξιοποίησής τους από την σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα.

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι διαφορετικές προσπάθειες ορισμού της διγλωσσίας, μέσα από τις οποίες αποτυπώνεται η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το φαινόμενο. Παράλληλα, γίνεται ιστορική αναδρομή στα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της διγλωσσίας, τα οποία οδήγησαν στην κατανόηση των μηχανισμών κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς επίσης των ωφελειών που αποκομίζουν τα δίγλωσσα άτομα σε γνωστικό και κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο.

### **2.1. Οριοθέτηση της διγλωσσίας**

Οι ορισμοί που αρχικά δόθηκαν για τον προσδιορισμό της διγλωσσίας διακρίνονταν για την ελλιπή αποτύπωση της πολυδιάστατης φύσης του φαινομένου, σε αντίθεση με τους μεταγενέστερους ορισμούς οι οποίοι υιοθετούν περισσότερα κριτήρια, με αποτέλεσμα να είναι πληρέστεροι. Καταρχάς, πριν από την παρουσίαση των διαφόρων ορισμών, είναι χρήσιμο να γίνει διάκριση ανάμεσα στην **ατομική** και την **κοινωνική διγλωσσία**. Η πρώτη, αναφέρεται στη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο, στη χρήση δηλαδή δύο (ή περισσότερων) γλωσσών από το άτομο και με αυτήν θα ασχοληθούμε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001· Baker, 2001).

Η κοινωνική διγλωσσία από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών στην κοινωνία και αφορά τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα σύνολα που ζουν είτε συγκεντρωμένα σε μία περιοχή (π.χ. οι Βάσκοι στην Ισπανία) είτε διασκορπισμένα σε περισσότερες (π.χ. οι Ινδοί στις Η.Π.Α.), ενώ ως γλωσσική ομάδα είναι δυνατόν να αποτελούν την πλειοψηφία ή τη μειοψηφία (Baker, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία η ατομική διγλωσσία αποδίδεται με τον όρο *bilingualism* ενώ η κοινωνική διγλωσσία με τον όρο *diglossia*. Ο δεύτερος αυτός όρος χρησιμοποιείται επιπλέον στις περιπτώσεις γλωσσικής διμορφίας, της χρήσης δηλαδή



δύο διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας σε μία κοινωνία, αλλά και σε ατομικό επίπεδο (π.χ. καθαρεύουσα-δημοτική) (Σελλά-Μάζη, υπό έκδοση).

Όσον αφορά τον ορισμό της διγλωσσίας σε ατομικό επίπεδο, παραδοσιακά υπήρχε η αντίληψη ότι το δίγλωσσο άτομο πρέπει να γνωρίζει τις δύο (ή περισσότερες) γλώσσες σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (Bloomfield, 1935). Στην πραγματικότητα όμως, οι περιπτώσεις στις οποίες διαθέτει στον ίδιο βαθμό τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) για όλα τα γλωσσικά συστήματα που γνωρίζει είναι σπάνιες. Συνήθως, παράμετροι όπως ο χρόνος και η μέθοδος εκμάθησης, η συχνότητα χρήσης, καθώς επίσης διάφοροι προσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό επάρκειας στην κάθε γλώσσα (Baker, 2001). Έτσι, είναι δυνατόν για παράδειγμα κάποιος να διαθέτει ευχέρεια κατά την προφορική επικοινωνία σε μία γλώσσα αλλά σε επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου να υστερεί, διότι η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν του είναι απαραίτητη στη δεδομένη χρονική στιγμή.

Στον αντίποδα της θέσης αυτής βρίσκεται η άποψη ότι για την ύπαρξη διγλωσσίας είναι αρκετή η στοιχειώδης ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη γλώσσα (McNamara, 1967), η οποία όμως θεωρήθηκε αρκετά ελαστική καθώς στην περίπτωση αυτή, οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζουν περισσότερες από μία γλώσσες μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσοι (Δραγώνα κ.ά., 2001). Από τη δεκαετία του 50' και μετά το ενδιαφέρον των περισσότερων μελετητών της διγλωσσίας μετατοπίζεται από το κριτήριο της γλωσσικής ικανότητας σε αυτό της συχνότητας χρήσης των δύο γλωσσών. Έτσι, φτάνουμε στον ορισμό της διγλωσσίας από τον Weinreich (1953) ως εναλλακτικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο που αντιστοιχούν σε διαφορετικές γλώσσες. Ο εν λόγω ορισμός, παρά το γεγονός ότι επισημαίνει το βασικό χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, θεωρήθηκε γενικός, με αποτέλεσμα διάφοροι μελετητές να προσπαθήσουν στη συνέχεια να εισαγάγουν και άλλα κριτήρια με σκοπό τον πληρέστερο ορισμό του φαινομένου.

### **2.1.1. Γλωσσολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας**

Στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, οι οποίες ακολούθησαν, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, ενώ στο επίκεντρο των κοινωνιογλωσσολογικών θεωρήσεων, βρίσκονται οι γλωσσικές ικανότητες που διαθέτει το άτομο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση και χρήση της δεύτερης γλώσσας (Παπάνης, 2009). Σύμφωνα λοιπόν με τις αμιγώς γλωσσολογικές θεωρήσεις και με βάση τον παράγοντα της ηλικίας γίνεται διάκριση ανάμεσα σε *πρώιμη* (παιδική) ή *όψιμη* διγλωσσία (διγλωσσία ενηλίκων), ενώ ανάλογα με τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών γίνεται λόγος για *ταυτόχρονη* ή *διαδοχική* διγλωσσία (παράλληλη εκμάθηση των δύο γλωσσών από τη στιγμή γέννησης του ατόμου και έκθεση στη γλώσσα-στόχο μετά την ηλικία των 3-4 ετών αντίστοιχα) (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετείται η κοινωνιογλωσσολογική θεώρηση της διγλωσσίας, η οποία εστιάζει στη χρήση των γλωσσών, τους σκοπούς και τις λειτουργίες που επιτελούν (Baker, 2001), οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους χώρους χρήσης της γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο δηλαδή, συνήθως συμμετέχει σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και επομένως, σε περισσότερες από μία γλωσσικές κοινότητες, ανάλογα με τους χώρους χρήσης της γλωσσών στους οποίους καλείται να επικοινωνήσει. Ως χώρος χρήσης μιας γλώσσας σύμφωνα με τον Fishman (1971) ορίζεται η συνισταμένη των ομιλητών του θέματος που επικοινωνούν, της γλώσσας μέσω της οποίας επικοινωνούν, της μορφής της γλώσσας που χρησιμοποιούν και του χώρου μέσα στον οποίο επικοινωνούν. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους χώρους χρήσης μιας γλώσσας συχνά είναι ανταγωνιστικές, όπως για παράδειγμα συμβαίνει όταν μετανάστες εισάγουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε χώρους χρήσης της πρώτης τους γλώσσας (στο σπίτι κ.λ.π.). Η διατήρηση ή η συρρίκνωση της διγλωσσίας του ατόμου βρίσκεται επομένως σε άμεση συνάρτηση με τη διατήρηση χώρων χρήσης για περισσότερες γλώσσες (Baker, 2001).

Παράλληλα, ανάλογα με το επίπεδο επάρκειας στις διαφορετικές γλώσσες γίνεται διάκριση ανάμεσα σε **α) ανισοβαρή** και **β) ισορροπημένη διγλωσσία**, με την πρώτη να αποτελεί και τη συνηθέστερη περίπτωση, κατά την οποία τα άτομα διαθέτουν μία περισσότερο ανεπτυγμένη/κυρίαρχη γλώσσα και μία ή περισσότερες σε διαφορετικούς βαθμούς (Baker, 2001). Ως ισορροπημένη διγλωσσία από την άλλη

θεωρείται όχι η τέλεια γνώση δύο γλωσσών αλλά η σε ικανοποιητικό βαθμό γνώση τους, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του διγλωσσικού περιβάλλοντός του. Η σχέση μεταξύ κυρίαρχης και ασθενούς γλώσσας είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία ενδέχεται να αλλάξει εφόσον μεταβληθούν οι χώροι και επομένως οι συνθήκες χρήσης των γλωσσών (λόγου χάρη στην περίπτωση των μεταναστών). Εξάλλου, είναι δυνατόν για παράδειγμα κάποιος να χειρίζεται πολύ καλά μία γλώσσα στον προφορικό λόγο και λιγότερο καλά στον γραπτό διότι δεν του είναι απαραίτητο. Μία γλώσσα επομένως δεν είναι πάντα κυρίαρχη ή ασθενής στο σύνολό της αλλά συχνά υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα επάρκειας μέσα στην ίδια γλώσσα τα οποία καθιστούν ιδιαίτερα πολύπλοκες και ευμετάβλητες τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσών (ό.π.). Ακολούθως, θα γίνει διαχρονική αναφορά στις επιστημονικές απόψεις αναφορικά με την επίδραση της διγλωσσίας στο άτομο.

### **2.1.2. Η εξέλιξη των επιστημονικών απόψεων περί διγλωσσίας**

Από το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μετά το ερώτημα κατά πόσον η διγλωσσία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το άτομο αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας για την επιστημονική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια των πρώτων δεκαετιών, οι απόψεις των περισσότερων γλωσσολόγων συνοψίζονταν στην πεποίθηση ότι η διγλωσσία ασκεί αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου (Carroll, 1953· Darcy, 1946· Jersen, 1962 στο: Al-Amri, 2013) και ειδικότερα, ότι η παράλληλη εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών οδηγεί σε γλωσσική σύγχυση και σε καθυστέρηση όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη και την ατομική ευφυΐα. Οι γλώσσες αντιμετωπίζονταν ως ανεξάρτητα μεγέθη που αναπτύσσονται χωριστά, με αποτέλεσμα ο ανθρώπινος εγκέφαλος να έχει συγκεκριμένη «χωρητικότητα» και επομένως δυνατότητα για πλήρη εκμάθηση μιας μόνο γλώσσας.

Το 60% μάλιστα των ερευνών που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες μέχρι τη δεκαετία του 50' επιβεβαίωναν την αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ικανότητα του ατόμου, ενώ άλλες έρευνες κατεδείκνυαν ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές είναι περισσότερο ευφυείς και ότι έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τους δίγλωσσους (McLaughlin, 1978 στο: Al-Amri, 2013). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Appel & Muysken (1987), η διγλωσσία θεωρούταν επιβλαβής σε επίπεδο συναισθηματικής ισορροπίας, καθώς τα δίγλωσσα άτομα έρχονται σε επαφή με δύο

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ταυτιστούν απόλυτα με κανένα από τα δύο, γεγονός που θεωρήθηκε ότι παρεμποδίζει τη διαμόρφωση της ατομικής τους ταυτότητας και ότι οδηγεί στη δημιουργία συμπλεγμάτων κατωτερότητας και διαταραχών της προσωπικότητας.

Παρά τις αντικρουόμενες απόψεις που εξακολουθούν να υπάρχουν αναφορικά με την επίδραση της διγλωσσίας, στις μέρες μας αντιμετωπίζεται πλέον ως μια κατά κύριο λόγο θετική κατάσταση για το άτομο. Η μεταστροφή στις επιστημονικές απόψεις περί διγλωσσίας αρχίζει να γίνεται μετά τη δεκαετία του 50'. Έτσι, σύμφωνα με τον Grosjean (1982), από το 1960 μέχρι το 1977 οι έρευνες άρχισαν να παρουσιάζουν μια διαφορετική εικόνα για τους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι φάνηκε ότι υπερέχουν έναντι των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους τόσο στις γλωσσικές δεξιότητες όσο και στη σχολική επίδοση γενικότερα. Παράλληλα, βάσει ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 80' (Saunders, 1988· Romaine, 1989 στο: Al-Amri, 2013) εντοπίστηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη διγλωσσία και την σχολική επίδοση, ενώ θετική φάνηκε ότι είναι η επίδρασή της στη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Από το 2000 και μετά νέες έρευνες (Bialystok, 2001, 2010) επικεντρώνονται σε θέματα όπως είναι οι διαδικασίες γλωσσικής κατάκτησης σε περιπτώσεις δίγλωσσων ατόμων, οι αναπτυξιακές και μεταγλωσσικές τους ικανότητες, καθώς επίσης και οι μέθοδοι που εφαρμόζουν για την επίλυση προβλημάτων. Τα αποτελέσματα των περισσότερων συγκλίνουν στο ότι η διγλωσσία έχει θετικό αντίκτυπο στη γνωστική ανάπτυξη αλλά και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη, καθώς συμβάλλει όχι μόνο στην περισσότερο δημιουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και στη διεύρυνση της μεταγλωσσικής συνείδησης. Έτσι, οι δίγλωσσοι κατανοούν σε βάθος τις λειτουργίες των γλωσσών και τα δομικά χαρακτηριστικά τους, ιδιαίτερα τις σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων, αλλά και τις διαφορές τους σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο (ό.π.). Προϋπόθεση ωστόσο για την ευεργετική επίδραση της διγλωσσίας στη νοητική ανάπτυξη είναι, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, η ισορροπημένη ανάπτυξη των δύο γλωσσών, χωρίς η καλλιέργεια της μιας να γίνεται εις βάρος της άλλης. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των βασικότερων θεωριών με αντικείμενο τους τρόπους κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας και αξιοποίησής της σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

## **2.2. Θεωρίες κατάκτησης δεύτερης/ξένης γλώσσας**

### **2.2.1. Η θεωρία του Krashen**

Καταλυτικό ρόλο στη μεταστροφή των αντιλήψεων περί διγλωσσίας, καθώς επίσης σημαντική επίδραση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας άσκησαν οι θεωρίες του Krashen (1985) και του Cummins (1979), οι οποίοι έστρεψαν το ερευνητικό ενδιαφέρον στους τρόπους με τους οποίους κατακτάται η δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Krashen (1985) λοιπόν, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί το να βρισκόμαστε σε ένα περιβάλλον που επιτρέπει την έκθεση σε «κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες», στις οποίες μπορούμε να βασιστούμε ώστε να μάθουμε καινούριες πληροφορίες. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχεται η ευκαιρία διεύρυνσης της γνώσης μέσα από τη διαδικασία  $i+1$ , προχωρώντας δηλαδή σταδιακά (+1) πέρα από το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε. Ωστόσο η απλή έκθεση σε πολλές πληροφορίες στην γλώσσα-στόχο δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή των γραμματικών εκείνων κανόνων που επιτρέπουν στο άτομο να παράγει ως ομιλητής και να κατανοεί ως ακροατής άπειρο αριθμό πρωτότυπων προτάσεων. Σε αντίθεση με τις θεωρίες που εστιάζουν στο ρόλο του χρόνου έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα, ο Krashen τονίζει ότι η γλωσσική κατάκτηση μπορεί να επιτευχθεί αφενός αν οι πληροφορίες είναι κατανοητές, αφετέρου αν είναι ποιοτικά διαφοροποιημένες, ώστε να διευρύνεται κάθε φορά η γνώση με το +1.

### **2.2.2. Η θεωρία του Cummins**

Κεντρική θέση στη μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας και των διαδικασιών γλωσσικής κατάκτησης διαδραμάτισε η θεωρία του Cummins (1979), χάρη στην οποία έγινε περισσότερο κατανοητή η αντίφαση που φαινομενικά υπάρχει ανάμεσα στα οφέλη της διγλωσσίας και στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών.

Κοινό παρονομαστή ανάμεσα στη θεωρία του και σε αυτή του Krashen, αποτελεί η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η προηγούμενη γνώση με σκοπό την

εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και κατ' επέκταση τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ο Cummins υποστήριξε δηλαδή ότι, σύμφωνα με την αρχή της προσθετικής διγλωσσίας, τα άτομα είναι σε θέση να προσθέσουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο μια δεύτερη γλώσσα χωρίς να επιβαρύνεται η ανάπτυξη της πρώτης, αρκεί να κατακτηθούν εκείνα τα όρια επάρκειας και στις δύο γλώσσες, ώστε να αποφευχθούν ενδεχόμενα αρνητικά αποτελέσματα κατά την εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά δηλαδή που έχουν κατακτήσει μία γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, είναι σε θέση να μεταφέρουν γλωσσικές και μεταγλωσσικές ικανότητες κατά την εκμάθηση μιας άλλης καθώς, παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν οι γλώσσες σε λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές δομές, συνδέονται μεταξύ τους μέσω της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2000).

Ειδικότερα, το κοινό εννοιολογικό υπόστρωμα που συνδέει τις γλώσσες καθιστά τα δίγλωσσα άτομα ικανά να ανακαλούν έννοιες και δεξιότητες από την γλώσσα που γνωρίζουν, ώστε να μάθουν ένα γνωστικό περιεχόμενο στη γλώσσα-στόχο, το οποίο δε γνωρίζουν (Δραγώνα κ.ά., 2001:223 · Cummins, 2005:137-138). Η συγκεκριμένη προσέγγιση θέτει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα των αρχών που παραδοσιακά εφαρμόζονταν στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα για τους αλλόγλωσσους μαθητές, δηλαδή της «μέγιστης έκθεσης» στη γλώσσα-στόχο και του παραγκωνισμού της πρώτης γλώσσας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των παιδιών που μεταναστεύουν σε μικρή ηλικία, χωρίς να ολοκληρώσουν την κατάκτηση της πρώτης τους γλώσσας. Στις περιπτώσεις αυτές η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (δηλαδή της γλώσσας της χώρας υποδοχής) γίνεται σε συνθήκες αφαιρετικής διγλωσσίας, εις βάρος δηλαδή της πρώτης γλώσσας των μαθητών, με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα και το άτομο να μην αναπτύσσει επαρκώς ούτε την πρώτη ούτε τη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005).

### **2.2.3. Σύγχρονες απόψεις περί διγλωσσίας**

Υπό την επίδραση των επιστημονικών εξελίξεων από τη δεκαετία του 70' και μετά, οι απόψεις όσον αφορά τη διγλωσσία και τη διαχείρισή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποιήθηκαν σημαντικά. Πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με διαφορετική φιλοσοφία και στόχους εφαρμόστηκαν αποσκοπώντας στην αξιοποίηση

των πλεονεκτημάτων που θεωρήθηκε ότι επιφέρει η διγλωσσία αφενός σε γνωστικό, αφετέρου σε κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο.

Έτσι, παρόλο που οι δίγλωσσοι συνήθως παρουσιάζουν μεγαλύτερη επάρκεια σε μία από τις δύο γλώσσες, τη λεγόμενη «κυρίαρχη», με τη σταδιακή ενίσχυση της δεύτερης γλώσσας οι αδυναμίες τους σε αυτή περιορίζονται. Μάλιστα, τα παιδιά μέχρι πέντε ετών έχουν αποδεδειγμένα την ικανότητα εκμάθησης δύο γλωσσών παράλληλα χωρίς να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο γλωσσικής σύγχυσης (Baker, 2001). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις περισσότερες ψυχολinguολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν αυξημένη δημιουργικότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γεγονός που αποδίδεται στη δυνατότητα που έχουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά δύο γλώσσες (Hacuta, 1990). Χάρη σε αυτή διαθέτουν δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης, καθώς είναι σε θέση να δουν από διαφορετική προοπτική την ίδια έννοια αποκτώντας έτσι μεγαλύτερη πνευματική ευελιξία. Η αποτελεσματικότητα ωστόσο της έκθεσης σε περισσότερες από μία γλώσσες εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο αυτή συμβαίνει και ειδικότερα, από το αν οι δύο γλώσσες διδάσκονται ισοδύναμα, σε συνθήκες προσθετικής διγλωσσίας, χωρίς να ακυρώνεται η πρώτη γλώσσα του μαθητή (Cummins, 2000). Η παρανόηση σχετικά με την αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη των ομιλητών προκύπτει συνήθως από το γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά ανήκουν σε ομάδες εθνικών μειονοτήτων, η γλώσσα των οποίων αξιολογείται ως μειωμένου κύρους, με αποτέλεσμα να καλούνται να την αντικαταστήσουν με αυτή που διαθέτει αυξημένο κοινωνικό γόητρο. Σε αυτές τις περιπτώσεις αφαιρετικής διγλωσσίας, το άτομο συνήθως καταλήγει να παρουσιάζει ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (Δαμανάκης, 2001· Cummins, 2000).

Παράλληλα, τα δίγλωσσα άτομα έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια κατά την επικοινωνία τους με ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων, γεγονός που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν πιο ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους. Σύμφωνα με τον Baker (1995) αποτελούν φορείς μιας περισσότερο διπολιτισμικής θέασης του κόσμου καθώς, γνωρίζοντας περισσότερες από μία γλώσσες, έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με περισσότερους πολιτισμούς. Η διατήρηση μάλιστα της διγλωσσίας σε περιπτώσεις μικτών οικογενειών ή οικογενειών μεταναστών συμβάλλει στην σφυρηλάτηση δεσμών ανάμεσα σε μέλη

τους που ανήκουν σε διαφορετικές γενιές και στη γεφύρωση του χάσματος γενεών που συχνά τις πλήττει (ό.π.) . Σε κοινωνικό επίπεδο πάλι, η κατάργηση των εθνικών συνόρων και η καθιέρωση υπερεθνικών οικονομικών στόχων στο πλαίσιο των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών έχει οδηγήσει στην αναγνώριση της αναγκαιότητας για προώθηση της πολυγλωσσίας, σε τομείς -μεταξύ άλλων- όπως είναι αυτοί του διεθνούς εμπορίου και των διεθνών σχέσεων, για την πρόσβαση στους οποίους η δίγλωσσία αποτελεί προαπαιτούμενο. Έτσι, πέρα από τα κοινωνικοπολιτισμικά πλεονεκτήματα που έχουν, τα δίγλωσσα άτομα χαίρουν και περισσότερων προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης (Tse, 2001).

Όσον αφορά την διαδεδομένη παλαιότερα αντίληψη ότι τα εν λόγω άτομα αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και ψυχολογικές συγκρούσεις (Al-Amri, 2013), αυτές αποδίδονται πλέον στην υποτιμητική αντιμετώπιση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου και στις δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν ως μέλη εθνικών μειονοτήτων. Έτσι, η ελλειμματική γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και η συναισθηματική αστάθεια που παρουσιάζουν σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέονται, όχι με την παράλληλη χρήση δύο γλωσσών, αλλά με τη διαμόρφωση προκαταλήψεων και στερεοτύπων εις βάρος τους και με τη σύγκρουση που συνήθως βιώνουν κατά την προσπάθειά τους για προσαρμογή σε δύο διαφορετικές κουλτούρες (Cunningham-Anderson, 2004).

Η αναγνώριση της αναγκαιότητας για αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον οι δίγλωσσοι μαθητές, σε συνδυασμό με το αίτημα για γενικότερη προώθηση της δίγλωσσίας, οδήγησε στην εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, η παρουσίαση των βασικότερων από τα οποία ακολουθεί στην επόμενη ενότητα. Παράλληλα, πριν από την έκθεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα προηγηθεί ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας όσον αφορά τις κυριότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με τις απόψεις γονέων και μαθητών γύρω από διαφορετικές πτυχές της δίγλωσσίας.

### **2.3. Δίγλωσση εκπαίδευση**

Η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης συνδέεται με πολλούς και συχνά αντικρουόμενους στόχους, καθώς άπτεται συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών



ζητημάτων, τα οποία η κάθε κοινωνία διαχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο. Καταρχάς, είναι απαραίτητη η διευκρίνιση ότι, ενώ ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» φαινομενικά έχει σαφές και οριοθετημένο περιεχόμενο, αναφέρεται σε δύο τελείως διαφορετικές μεταξύ τους περιπτώσεις (Baker, 2001). Στην πρώτη, παρά την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών, κατά κύριο λόγο προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί τη διγλωσσία με αποτέλεσμα να μαθαίνουν μέσω μιας άλλης γλώσσας, εκτός της μητρικής τους. Στη δεύτερη περίπτωση, η οποία αφορά συνήθως τα μέλη της κυρίαρχης πλειονότητας, προσφέρεται η δυνατότητα για παρακολούθηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με διδασκαλία μέσω δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, στα οποία δεν παρέχεται απαραίτητα η δυνατότητα για εξισορροπημένη εκμάθησή τους (Baker, 2001· Σκούρτου, Βράτσαλης & Γκόβαρης, 2004). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Baker:

*Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο». Στην αρχή, είναι ανάγκη να κάνουμε μια οριοθέτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σε εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Πρόκειται για διαφορά ανάμεσα σε μια τάξη όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε μια άλλη, όπου υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος, δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να είναι ασαφής και ανακριβής. (Baker, 2001)*

Το σχολείο το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας, καλλιεργεί τη διγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής και της γερμανικής γλώσσας και απευθύνεται σε μαθητές που στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι ελληνόφωνοι. Ωστόσο, η εκμάθηση των δύο γλωσσών δεν είναι εξισορροπημένη, καθώς η ελληνική αποτελεί τη βασική γλώσσα διδασκαλίας του προγράμματος σπουδών, ενώ η γερμανική διδάσκεται μεν εντατικά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία, αλλά ως ανεξάρτητο γλωσσικό μάθημα.

Οι κατατάξεις των τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης που έχουν γίνει είναι πολλές και βάσει ποικίλων κριτηρίων, όπως είναι μεταξύ άλλων: α) οι αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται (μέλη πλειονότητας ή μειονότητας), β) ο στόχος της διατήρησης ή μη των γλωσσών, γ) η αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων που συμμετέχουν σε αυτά ή η προώθηση της διπολιτισμικότητας (Σκούρτου κ.ά., 2004). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα υιοθετηθεί η τριμερής κατάταξη του Baker (2001) για την

παρουσίαση των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία διακρίνονται σε:

- α) προγράμματα μονογλωσσικά που απευθύνονται σε δίγλωσσους
- β) ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης
- γ) ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης με σκοπό τη διγλωσσία και την εγγραματοσύνη.

#### ***A) Προγράμματα μονογλωσσικά για δίγλωσσους***

Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται τα προγράμματα *εμβύθισης* στα οποία οι μαθητές διδάσκονται τη γλώσσα της πλειονότητας (Submersion Education). Τα εν λόγω προγράμματα δέχτηκαν πολλές κριτικές (Skutnab- Kangas, 1981 στο: Baker, 2001), διότι θεωρήθηκε ότι οδηγούν στην εξάλειψη της γλωσσικής ποικιλίας και ότι λειτουργούν ως εργαλείο ένταξης των μεταναστών, ενώ στις ΗΠΑ είχαν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας και για τον λόγο αυτό δε βρίσκονται πλέον σε ισχύ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, παρά την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών δεν υπάρχει πρόβλεψη για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης *εμβύθισης*. Παρά τις επικρίσεις που έχει δεχτεί η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, αποτελεί τουλάχιστον μια συστηματική και στοχευμένη προσπάθεια για εξοικείωση των μεταναστών μαθητών με την γλώσσα της χώρας υποδοχής, η οποία απουσιάζει από το ελληνικό πλαίσιο ή έχει εφαρμοστεί ελλιπώς σε κάποιες περιπτώσεις.

Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα *απομονωτικής εκπαίδευσης* (*Segregation Programs*) απευθύνονται σε μαθητές με κοινή χώρα προέλευσης, οι οποίοι διδάσκονται μόνο τη γλώσσα της μειονότητας με στόχο την προετοιμασία τους για επαναπατρισμό. Και στις δύο περιπτώσεις προγραμμάτων επομένως, η εκπαίδευση δεν προωθεί τη διγλωσσία αλλά έχει μονογλωσσικό χαρακτήρα με επίκεντρο είτε τη γλώσσα της μειονότητας, είτε τη γλώσσα της πλειονότητας και με αποτέλεσμα την απώλεια της πρώτης γλώσσας των μαθητών.

#### ***B) Ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης***

Την πιο συνηθισμένη περίπτωση στην κατηγορία αυτή αποτελούν τα προγράμματα *μεταβατικής διγλωσσίας* (*Transitional Bilingual Programs*), τα οποία επιτρέπουν τη

διδασκαλία στη γλώσσα των μειονοτικών μαθητών για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με τελικό στόχο την ένταξή τους σε τμήματα όπου θα διδάσκονται αποκλειστικά στην γλώσσα της πλειονότητας (Fishman, 1971). Και σε αυτή την περίπτωση, η οποία εφαρμόζεται εκτενώς σε ισπανόφωνους μαθητές στις ΗΠΑ, παρά τη χρήση δύο γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας, στόχος είναι η γλωσσική αφομοίωση των μαθητών και η ενίσχυση της μονογλωσσίας τους.

### **Γ) Ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Στην τελευταία αυτή κατηγορία υπάγονται:

- α) τα προγράμματα εμβάπτισης (Immersion Programs)*
- β) τα προγράμματα διατήρησης μητρικής γλώσσας (Mother Tongue Maintenance Programs)*
- γ) η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση (Two Ways Bilingual Immersion Programs) και*
- δ) η δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες (Bilingual Education in Majority Languages).*

Σε όλες τις περιπτώσεις προωθείται η δημιουργία συνθηκών προσθετικής διγλωσσίας, υπέρ της οποίας έχουν εκφραστεί πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια, προωθώντας τις απόψεις που εισήγαγε ο Cummins (1979). Ειδικότερα, στα προγράμματα εμβάπτισης (Immersion Programs) οι μαθητές, συνήθως μέλη της πλειονότητας τα οποία έχουν σχετική απειρία στη δεύτερη γλώσσα, διδάσκονται σε αυτή μέρος μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. τα γαλλικά προγράμματα εμβάπτισης που εφαρμόζονται στον Καναδά). Στην περίπτωση της αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (Two Ways Bilingual Immersion Programs), οι μαθητές είναι ομιλητές τόσο της γλώσσας της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, σε τάξεις με περίπου ίσο αριθμό μαθητών και από τις δύο ομάδες, με στόχο την εκατέρωθεν εκμάθηση των δύο γλωσσών από κάθε ομάδα. Όσον αφορά τα προγράμματα διατήρησης μητρικής γλώσσας (Mother Tongue Maintenance Programs), τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν στο σχολείο την «ιθαγενή, μητρική ή πατροπαράδοτη γλώσσα τους ως μέσο διδασκαλίας» (Baker, 2001). Ανάλογα γλωσσικά προγράμματα εφαρμόζονται με τις αυτόχθονες γλώσσες στην Αυστραλία αλλά και στην Ισπανία με τη διδασκαλία της βασκικής, καταλανικής και γαλικιανής

γλώσσας ή στην Ιρλανδία με τη διδασκαλία της ιρλανδικής παράλληλα με την αγγλική γλώσσα.

Τέλος, τα δίγλωσσα προγράμματα σε κυρίαρχες γλώσσες (Bilingual Education in Majority Languages) εφαρμόζονται σε περιπτώσεις πληθυσμών που είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι, όπως συμβαίνει στο Λουξεμβούργο ή «όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ή εκπατρισμένων που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι (π.χ. να μορφωθούν μέσω των αγγλικών και των ιαπωνικών στην Ιαπωνία)» (ό.π.). Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία, τα οποία απευθύνονται στην ελίτ των εργαζόμενων στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπάγονται επίσης στην εν λόγω κατηγορία, καθώς προωθούν την πολυγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών παράλληλα με άλλες δύο γλώσσες αναγνωρισμένου κοινωνικού κύρους (αγγλική, γαλλική, γερμανική). Η δεύτερη γλώσσα αρχικά διδάσκεται ως μάθημα και έπειτα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, ενώ το αποτέλεσμα της φοίτησης στα εν λόγω σχολεία είναι η διαμόρφωση πολιτών με ισχυρή, πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή ταυτότητα. Στην τελευταία αυτή κατηγορία υπάγεται και το ιδιωτικό σχολείο στο οποίο διεξάχθηκε η παρούσα έρευνα, καθώς εκτός από την ελληνική διδάσκεται η γερμανική γλώσσα (και δευτερευόντως η αγγλική). Ωστόσο, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια προσφέρουν δίγλωσση εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, καθώς η γερμανική διδάσκεται μεν εντατικά σε σχέση με τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία αλλά αποκλειστικά ως μάθημα και όχι ως μέσο διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών (Baker, 2001).

**2.4. Έρευνα για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό**  
Παρόλο που τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό έχουν γίνει αρκετές μελέτες που αφορούν ζητήματα διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Rosvall & Ohrn, 2014· Banks, 1991· Alvarez & Garrido, 2004), στην περίπτωση της Ελλάδας υπάρχει έλλειψη ερευνών οι οποίες να αποσκοπούν στην αξιολόγηση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που βρίσκονται σε ισχύ (Σκούρτου κ.ά, 2004). Παράλληλα, οι απόψεις των δίγλωσσων μαθητών που συμμετέχουν στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται ότι έχουν αγνοηθεί στο παρελθόν και από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Lefebvre, 2012). Παρ' όλα αυτά, η αξία της διερεύνησης των μαθητικών απόψεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μόνο οι ίδιοι μπορούν να αποτιμήσουν τη συνολική

εκπαιδευτική τους εμπειρία και να διακρίνουν ποιες διδακτικές μέθοδοι είναι αποτελεσματικές (Saul, 2005).

Όπως θα συζητήσουμε πιο κάτω, σε διεθνές επίπεδο η ερευνητική βιβλιογραφία έχει μέχρι στιγμής εστιάσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών, και κυρίως των γονέων των οποίων τα παιδιά συμμετέχουν σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τις απόψεις των ίδιων των μαθητών είναι λίγες και προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο στην εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων, χωρίς να εστιάζουν στην περιγραφή των μαθησιακών εμπειριών από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτές.

#### **2.4.1. Οι απόψεις των γονέων για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση**

Γενικότερα, η εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να θεωρεί τις στάσεις των γονέων απέναντι στη διγλωσσία αλλά και τις γλωσσικές πρακτικές που υιοθετούν οι μαθητές ως καθοριστικής σημασίας παράγοντες για τη διγλωσσική ανάπτυξή τους (Arrieta, 2011· Quiñones, 2009· Hayashi, 1999). Οι περισσότερες από τις έρευνες που αφορούν τις απόψεις των γονέων έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης της αμερικάνικης ηπείρου και της έντονης θεωρητικής ενασχόλησης γύρω από θέματα διγλωσσίας. Έτσι, η ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να διαπιστώνει ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στη διγλωσσία είναι γενικά θετικές, ενώ ιδιαίτερη αξία στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας προσδίδουν οι γονείς Κορεατοαμερικανών (Park, 2004) αλλά και Κινεζοαμερικανών μαθητών (Sun, 2011). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι έτσι τα παιδιά τους θα έχουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες, καθώς επίσης ενισχυμένη αυτοεικόνα αλλά και δυνατότητα επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς τους και της τοπικής κοινότητας. Τέλος, έρευνες έχουν εξετάσει τις στάσεις γονέων απέναντι στη διγλωσσία και σε κράτη, όπου επικρατούν συνθήκες κοινωνικής διγλωσσίας για ολόκληρο τον πληθυσμό όπως είναι η Λατινική Αμερική (Choi, 2003) και η Ιρλανδία (Coady, 2001).

Οι απόψεις των γονέων για συγκεκριμένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί κατά κύριο λόγο και πάλι στις Η.Π.Α., σε ισπανο-αγγλικά εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω του μεγάλου αριθμού Ισπανόφωνων μεταναστών που ζει σε συγκεκριμένες πολιτείες. Οι γονείς λοιπόν, τόσο Ισπανόφωνοι όσο και Αγγλόφωνοι (Craig, 1996) εκφράζονται υπέρ των προγραμμάτων εμβάπτισης, ενώ

στην έρευνα της McGee (2012), οι γονείς μαθητών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για το υψηλό επίπεδο και την επικοινωνιακή ευχέρεια των παιδιών τους τόσο στην ισπανική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Σε κάποιες ωστόσο περιπτώσεις, οι γονείς φαίνεται να αντίκεινται στη συμμετοχή των παιδιών σε δίγλωσσα προγράμματα κάτι που αποδίδεται στην έλλειψη πληροφόρησης γύρω από αυτά (Martinez & Hinojosa, 2012).

#### **2.4.2. Οι μαθητικές απόψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση**

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με τις μαθητικές απόψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι ποσοτικής μεθοδολογίας, καθώς το συγκεκριμένο είδος ερευνητικής μεθόδου είναι λιγότερο χρονοβόρο, ενώ επιτρέπει τη διερεύνηση περισσότερων μεταβλητών σε σχέση με τα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια και τη γενίκευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων. Παράλληλα, στο πλαίσιο των ποσοτικών ερευνών, είναι δυνατόν να γίνει σύγκριση μεταξύ ομάδων ή να εξεταστεί η πιθανή ύπαρξη συσχετισμών μεταξύ επιμέρους μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στις λίγες ποιοτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η συνέντευξη (κυρίως ατομική και λιγότερο ομαδική) αποτελεί το βασικότερο ερευνητικό εργαλείο, ενώ σπανιότερα συνδυάζεται με την παρατήρηση και συνηθέστερα με το ερωτηματολόγιο για την εξαγωγή συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Ακολούθως, θα γίνει παρουσίαση των ερευνών που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία με κριτήριο τις κυριότερες παραμέτρους που έχουν ερευνηθεί σε αυτές και ειδικότερα:

- α) τις απόψεις των μαθητών για την αξία της διγλωσσίας
- β) το βαθμό και τους χώρους χρήσης της πρώτης γλώσσας των μαθητών
- γ) παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- δ) σύγκριση και αξιολόγηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης όσον αφορά την κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Όσον αφορά τα σημεία α-γ, διερευνώνται οι απόψεις τόσο των μαθητών που λαμβάνουν δίγλωσση εκπαίδευση, όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει

δίγλωσσα προγράμματα, ενώ το σημείο *δ* αφορά μόνο μαθητικούς πληθυσμούς που έχουν λάβει δίγλωσση εκπαίδευση. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας, δηλαδή τα κίνητρα των μαθητών για την επιλογή των δίγλωσσων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, όπως κατέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

#### **A) Η αξία της διγλωσσίας σύμφωνα με τους μαθητές**

Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες οι μαθητικές απόψεις αναφορικά με την αξία της διγλωσσίας είναι θετικές (Lee, 2006, 2002· Horn, 2009· Fishbein, 2009· Yacovodonato, 2012· Arrieta, 2011). Η χρησιμότητά της ωστόσο φαίνεται να συνοψίζεται από τους περισσότερους μαθητές στις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ δε φαίνεται να έχουν επίγνωση των γνωστικών ωφελειών που έχει για το άτομο (Arrieta, 2011). Στο σημείο αυτό οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν με αυτές των ενηλίκων απόφοιτων λυκείου (Horn, 2009), οι οποίοι είχαν συμμετάσχει σε δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις Η.Π.Α. Αντίθετα, στην έρευνα του Lee (2006), το 71% των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη θετική συμβολή των προγραμμάτων διατήρησης ισπανικής γλώσσας στη γνωστική ανάπτυξη και στην αύξηση των επιπέδων αυτοπεποίθησής τους.

#### **B) Βαθμός και χώροι χρήσης της πρώτης γλώσσας**

Μία άλλη παράμετρος που αναδεικνύεται στις έρευνες είναι ο βαθμός και οι χώροι χρήσης της πρώτης γλώσσας των μαθητών. Έτσι, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές δημοτικού με καταγωγή από Βραζιλία, Αϊτή και Τζαμάικα (Arrieta, 2011), αισθάνονται εκτίμηση για τη μητρική τους γλώσσα, δεν νιώθουν αντίστοιχο ενδιαφέρον για να τη μάθουν και καταφεύγουν στη χρήση της αγγλικής σε πλήθος περιστάσεων. Παρόμοια συμπεράσματα συνάγει και ο Park (2004) στην έρευνά του με δείγμα Αμερικανοκορεάτες μαθητές σε ένα σχολείο Κορεάτικης γλώσσας στο οποίο φοιτούσαν τα Σαββατοκύριακα. Το 25% μάλιστα των μαθητών δήλωσε ότι αντιμετωπίζει επικοινωνιακό χάσμα με μέλη της οικογένειάς του εξαιτίας της γλωσσικής μετατόπισης προς την αγγλική γλώσσα. Η Sun Ro (2010), αναφέρεται επίσης στο γεγονός ότι η διγλωσσική συμπεριφορά και επίδοση των Αμερικάνων μαθητών ασιατικής καταγωγής επηρεάζεται σημαντικά αφενός από τη γλωσσική μετατόπιση προς την αγγλική γλώσσα, αφετέρου από την πολιτισμική αφομοίωση στην οποία υπόκεινται οι δίγλωσσοι μαθητές. Και η Gerena (2011), που μελέτησε

Ισπανο-αγγλικό πρόγραμμα εμβάπτισης στις Η.Π.Α., ανέδειξε το γεγονός ότι η αγγλική καλύπτει κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και ότι τα προγράμματα εμβάπτισης θα πρέπει να προσφέρουν περισσότερο ισορροπημένη διδασκαλία των δύο γλωσσών ώστε να παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση με την ουσιαστική έννοια του όρου.

### **Γ) Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Σε ορισμένες έρευνες επισημαίνονται οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Καταρχάς, απαραίτητη κρίνεται η ενίσχυση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών που παρακολουθούν δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με τους γονείς, τους καθηγητές και μέλη της γλωσσικής τους κοινότητας. Ειδικότερα, Ισπανόφωνοι μαθητές σε μεταβατικό δίγλωσσο πρόγραμμα δημοτικού σχολείου στις Η.Π.Α. (Yaconodonato, 2012), Αμερικάνοι μαθητές Ασιατικής (Sun Ro, 2010) και Ιαπωνικής καταγωγής (Hayashi, 1999) σε προγράμματα εμβάπτισης, επισημαίνουν το γεγονός ότι η απλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας δεν είναι αρκετή για την επιτυχή γλωσσική κατάκτηση και τη διαμόρφωση ισχυρής διπολιτισμικής ταυτότητας. Οι θετικές σχολικές εμπειρίες με δίγλωσσους δασκάλους αφενός, αλλά και η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι παράμετροι ζωτικής σημασίας στην περίπτωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Yaconodonato, 2012). Έτσι, χάρη στην αποτελεσματική αξιοποίηση των εν λόγω παραγόντων, οι ισπανόφωνοι απόφοιτοι λυκείου στην έρευνα του Horn (2009) βίωσαν τη φοίτησή τους στο σχολείο ως διασκέδαση, χωρίς να νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους αγγλόφωνους συμμαθητές τους.

### **Δ) Αξιολόγηση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Μεγάλος αριθμός ερευνών με σκοπό τη σύγκριση και την αξιολόγηση διαφορετικών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, έχει πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. (Tong, Irby, Lara-Alecio & Mathes, 2008· McGee, 2012· Lopez & Tashakkori, 2006· Montalvo, 2012) λόγω της εκτεταμένης εφαρμογής τους στην πολυπολιτισμική αμερικάνικη κοινωνία. Ενδεικτικά, κατά τη σύγκριση προγραμμάτων αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης με πρόγραμμα εμβάπτισης (McGee, 2012), και μεταβατικό πρόγραμμα (Montalvo, 2012), διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στα αμφίδρομα προγράμματα είχαν υψηλότερες επιδόσεις αλλά και επίπεδα αυτοπεποίθησης. Τα



ευεργετικά ερευνητικά ευρήματα αποδίδονται στο γεγονός ότι η παράλληλη διδασκαλία των δύο γλωσσών γίνεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στα προγράμματα αμφίδρομης εκπαίδευσης σε σχέση με τα υπόλοιπα προγράμματα.

Σε αντίθεση με τις προαναφερόμενες έρευνες, οι περισσότερες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό την αξιολόγηση των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι ποσοτικές. Πιο συγκεκριμένα, μεταβατικά προγράμματα έχουν συγκριθεί με προγράμματα εμβάπτισης (Tong, Irby, Lara-Alecio, Kwok & Mathes, 2013 · Hofstetter, 2004) και αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (Lopez & Tashakkori, 2006). Στην έρευνα των Slavin & Cheung (2003), έγινε σύγκριση ισπανο-αγγλικών μεταβατικών προγραμμάτων και προγραμμάτων εμβάπτισης κατά τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο και μέχρι την Τετάρτη δημοτικού. Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στα δύο προγράμματα ήταν παρόμοιες και το κυριότερο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα ήταν ότι στα δίγλωσσα προγράμματα εκμάθησης της αγγλικής τον σπουδαιότερο ρόλο διαδραματίζει «η ποιότητα της διδασκαλίας και όχι η γλώσσα διδασκαλίας».

Την υπεροχή ισπανο-αγγλικού αμφίδρομου εκπαιδευτικού προγράμματος έναντι μεταβατικού προγράμματος καταδεικνύει ποσοτική έρευνα (Tog, Irby, Lara-Alecio & Mathes, 2008) σε μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη Β' Δημοτικού, οι οποίοι φάνηκε ότι υπερέχουν σε ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση προφορικού λόγου και η αναγνωστική ικανότητα και στις δύο γλώσσες. Τέλος στη σύγκριση ισπανο-αγγλικών μεταβατικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης προέβησαν οι Lopez & Tashakkori (2006) με δείγμα μαθητές νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού. Στην εν λόγω έρευνα η συνολική ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μετά από πέντε χρόνια φοίτησης και στα δύο προγράμματα ήταν χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των φυσικών ομιλητών της αγγλικής οι οποίοι δε συμμετείχαν σε κανένα από αυτά.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται μία διαχρονική παρουσίαση του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της φιλοσοφίας που διέπει την κατηγορία σχολείων στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα. Τέλος, παρουσιάζονται τα πορίσματα των λίγων αριθμητικά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των μαθητικών απόψεων

αναφορικά με τη διγλωσσία και εντοπίζεται το βιβλιογραφικό κενό που επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

### **2.5. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Παρά την πολυπολιτισμική σύνθεση που χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά χαρακτηριζόταν για τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, με βάση τα ελλιπή στατιστικά στοιχεία που βρίσκονται στη διάθεσή μας, κατά το σχολικό έτος 2002/2003 οι εγγεγραμμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοιχούσαν στο 6,7% του συνολικού αριθμού των μαθητών (Σκούρτου κ.ά, 2004). Η πολυπολιτισμικότητα όμως των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προσδιορίζεται και από την παρουσία παλιννοστούντων Ελλήνων, μέλη πολιτισμικά μικτών οικογενειών αλλά και νομικά αναγνωρισμένων μειονοτήτων που έχουν διαφορετική γλώσσα και μένουν στην Ελλάδα (π.χ. τσιγγάνοι). Ωστόσο, δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικά εφαρμόζονται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στα οποία διδάσκεται τόσο η ελληνική όσο και η τουρκική γλώσσα (Σκούρτου κ.ά., 2004 · Σακελλαροπούλου, 2011).

Τα πρώτα βήματα για τη δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου με σκοπό την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών γίνονται στη δεκαετία του 80', με την ίδρυση των πρώτων τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα οποία προορίζονται για την προετοιμασία των μαθητών ώστε να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλλιεργώντας παράλληλα τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980). Ωστόσο, στις τάξεις υποδοχής αλλά και στα Σχολεία Παλιννοστούντων που ιδρύθηκαν στη συνέχεια, διδάχθηκε σχεδόν αποκλειστικά η ελληνική γλώσσα και το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοήθηκε εντελώς (Δαμανάκης, 2001).

Στα μέσα της δεκαετίας του 90', η μαζική συγκέντρωση αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα καθιστά αναγκαία τη λήψη πρόσθετων μέτρων για την εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα την ψήφιση του Νόμου 2413/1996 (Φ.Ε.Κ.124, τ.Α, 17-6-1996), με τον οποίο θεσμοθετείται η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και η ίδρυση «Διαπολιτισμικών Σχολείων». Στα εν λόγω σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων με κάποιες διαφοροποιήσεις, ώστε να

προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα, στον ίδιο νόμο προβλέπεται η δυνατότητα ίδρυσης Τμημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία, καθώς επίσης και η μεταρρύθμιση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στα οποία οι μαθητές μπορούν να φοιτούν για ένα χρόνο ή και περισσότερο ανάλογα με τις ανάγκες τους, μαθαίνοντας τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών καθίσταται δυνατή με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708ΦΕΚΒ/28-9-99) αλλά η εν λόγω πρόβλεψη δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Τέλος, στο πλαίσιο της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από το 1996 εφαρμόζονται τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», τα οποία αφορούν μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2000:113-114).

Παρά τις επιμέρους αλλαγές και βελτιώσεις που επέφερε ο Νόμος 2413/1996 αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, έχει γίνει αντικείμενο έντονων κριτικών, καθώς ο τρόπος εφαρμογής της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν ανταποκρίνεται στο πραγματικό περιεχόμενο του όρου (Dendrinos, 2007). Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση, το σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία και να προωθεί την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, μέσα σε κλίμα σεβασμού και αλληλοαποδοχής (Ανδρούσου κ.ά., 2001). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ωστόσο, ανέκαθεν διέθετε μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στη διασφάλιση της εθνικής-γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, γεγονός που δεν άλλαξε με την εφαρμογή του εν λόγω νόμου (Dendrinos, 2007). Ειδικότερα, στο πλαίσιο των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών ή διαπολιτισμικών τμημάτων επιδιώκεται η αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών χωρίς ουσιαστική αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου. Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο προβλέπεται η δυνατότητα για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών (Φ10/20/Γ1/708ΦΕΚΒ/28-9-99), το συγκεκριμένο μέτρο δεν τέθηκε ποτέ σε εφαρμογή, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της μητρικής επιδρά ευεργετικά στην

εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής, όπως έχουν καταδείξει οι σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις (Σακελλαροπούλου, 2011).

Έτσι, στη χώρα μας, εκτός των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, τα μοναδικά σχολεία που προσφέρουν δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το είδος του μαθητικού πληθυσμού στο οποίο απευθύνονται:

α) Ξενόγλωσσα ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούν υπό την εποπτεία διπλωματικών αρχών ξένων κρατών με βάση δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα και απευθύνονται συνήθως σε παιδιά ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων στη χώρα μας (π.χ. American Community schools of Athens I.N.C.)

β) Δίγλωσσα σχολεία που λειτουργούν σύμφωνα με το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών και με ενισχυμένη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (π.χ. Ελληνογαλλική/ Ελληνογερμανική Σχολή κ.λ.π.)

γ) Δίγλωσσα σχολεία που απευθύνονται στα μέλη εθνοτικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, κατά κύριο λόγο Ελλήνων πολιτών με αναγνωρισμένα πολιτικά δικαιώματα (π.χ. σχολεία Αρμενίων και Ισραηλιτών) (Σκούρτου κ.ά, 2004 · Νικολάου, 2003).

Σύμφωνα με τροπολογία του 2009 (Προσθήκη-Τροπολογία 2009/50/EK), στα ανωτέρω σχολεία αλλά και σε όλα τα σχολεία ιδιωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο αριθμός των διδασκόμενων ξένων γλωσσών αποτελεί αρμοδιότητα του κάθε σχολείου, ενώ παράλληλα επιτρέπεται η κατανομή των μαθητών σε διαφορετικά τμήματα με βάση το επίπεδό τους.

Όπως έχει επισημανθεί από διάφορους μελετητές (Νικολάου, 2003· Σακελλαροπούλου, 2011) υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους υφιστάμενους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς στα ιδιωτικά σχολεία της πρώτης και της δεύτερης κατηγορίας, οι γονείς των μαθητών που φοιτούν, διαθέτουν την οικονομική επιφάνεια ώστε να καλύψουν τα απαιτούμενα δίδακτρα. Παράλληλα, η φοίτηση σε αυτά αποτελεί προϊόν ελεύθερης επιλογής, ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται γλώσσες με αυξημένο κοινωνικό γόητρο, τις οποίες αναπτύσσουν σε

ικανοποιητικό βαθμό, παρουσιάζοντας συνήθως υψηλές σχολικές επιδόσεις αλλά και επίπεδα αυτοπεποίθησης (Σακελλαροπούλου, 2011). Τα σχολεία της τρίτης κατηγορίας απευθύνονται σε μέλη αναγνωρισμένων μειονοτήτων, τα οποία είναι σε θέση να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις παρόλο που δεν ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Νικολάου, 2003). Η διάσταση ανάμεσα στα εν λόγω σχολεία και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου πρακτικά αγνοείται η πρώτη γλώσσα των μαθητών ή τα σχολεία στα οποία έχουν γίνει προσπάθειες για εισαγωγή της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών (π.χ. αλβανικής ή σλαβικών γλωσσών) είναι μεγάλη. Η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών μαθητών αξιολογούνται στις περιπτώσεις αυτές ως μειωμένου κύρους, ακόμη και από τους ίδιους, με αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων τόσο στη γλωσσική τους ανάπτυξη όσο και στις σχολικές τους επιδόσεις (Σακελλαροπούλου, 2011· Σκούρτου κ.ά, 2004).

## **2.6. Ελληνικές έρευνες για τις απόψεις περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Στη χώρα μας, παρά τον σημαντικό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών, θεσμοθετημένη δίγλωσση δημόσια εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι λίγες στον αριθμό, αφορούν τις απόψεις των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών τους γύρω από το ζήτημα της διατήρησης της πρώτης γλώσσας των μαθητών, και ακολούθως θα παρουσιαστούν οι κυριότερες από αυτές.

Καταρχάς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν σε διάφορες μελέτες που έγιναν στο πλαίσιο της χαρτογράφησης των γλωσσών που ομιλούνται στα Δωδεκάνησα, στα μέσα της δεκαετίας του 90', και συνοψίζονται στην αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως εμποδίου για την ακαδημαϊκή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών (Σκούρτου κ.ά, 2004). Όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες σε σχέση με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000· Τριάρχη-Herrmann, 2000· Unicef, 2001· Μάγος, 2005) οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν τις επικρατούσες κοινωνικές προκαταλήψεις για τις διάφορες γλώσσες και ιδιώματα, τα οποία αξιολογούνται ως κατώτερα της διδασκόμενης πρότυπης γλώσσας, ενώ αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στο «γλωσσικό έλλειμμα» που αυτοί αντιμετωπίζουν, στην αντίληψη δηλαδή ότι η

γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος είναι «φτωχή» και «κατώτερη». Έτσι, ενώ αντιμετωπίζουν θετικά τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος με πολιτισμικά στοιχεία άλλων χωρών, διατηρούν επιφυλακτική ή και αρνητική στάση σε σχέση με την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων στην εκπαίδευση (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Και σε πιο πρόσφατες έρευνες όμως (Σκούρτου κ.ά, 2004) το δείγμα των εκπαιδευτικών που προέρχεται από τη νησιωτική Ελλάδα, παρόλο που δηλώνει ότι στις πανεπιστημιακές σπουδές ήρθε σε επαφή με ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως μία κατάσταση που μάλλον δημιουργεί προβλήματα στο μαθητή χωρίς να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ελληνικής.

Οι μαθητικές απόψεις στη χώρα μας γύρω από διαφορετικές πτυχές του φαινομένου της διγλωσσίας έχουν εξεταστεί σε λίγες αριθμητικά έρευνες, οι οποίες αφορούσαν την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στην δημόσια εκπαίδευση και όχι την εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι απόψεις των Ελλήνων γονέων και μαθητών για τη συνδιδασκαλία γηγενών και μεταναστών μαθητών εξετάστηκαν σε έρευνα της Unicef (2001), η οποία κατέδειξε τους δισταγμούς των πρώτων και παράλληλα την πιο ανεκτική στάση των δεύτερων γύρω από το εν λόγω θέμα (Σκούρτου κ.ά, 2004). Από την πλευρά των αλλόγλωσσων μαθητών σε δημοτικά σχολεία της Πάτρας (Αντωνοπούλου, 2011) εκφράζονται προβληματισμοί για το ότι οι δάσκαλοί τους έχουν στερεοτυπικές απόψεις, εφαρμόζουν διαπολιτισμικές παιδαγωγικές μεθόδους σπάνια, ενώ τα ποσοστά υπομονής, φιλικότητας και συνεργασίας εκ μέρους τους φαίνεται να διαφοροποιούνται με βάση την εθνικότητα των μαθητών.

Τέλος, η μοναδική έρευνα που έχει πραγματευτεί τη διγλωσσική συμπεριφορά και τις απόψεις των μαθητών στο σχολείο αφορούσε δείγμα δεκαπέντε Αλβανών μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού στη Θεσσαλία και αποκάλυψε την κυριαρχία της πρότυπης ελληνικής στο σχολείο, ακόμα και στην περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν τα μέσα για να εκφραστούν σε αυτήν επαρκώς (Γκαϊνταρζή, 2008). Και σε αυτή την περίπτωση επιβεβαιώνεται ο παραγκωνισμός του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, η μειονοτική γλώσσα αποτελεί γι' αυτούς κώδικα επικοινωνίας αποκλειστικά στο οικογενειακό περιβάλλον. Επομένως, ήδη από

αυτή την ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η χρήση της πρότυπης γλώσσας προσδίδει μηνύματα κύρους και θετικής κοινωνικής ταυτότητας, γεγονός που τους επιτρέπει την ευκολότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Γκαϊνταρζή, 2008· Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011). Ωστόσο, παρόλο που το σχολείο αποτελεί χώρο χρήσης αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας, φαίνεται ότι στην αλληλεπίδρασή τους με άλλους δίγλωσσους μαθητές επιδιώκουν τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, η οποία μετατρέπεται έτσι σε μέσο διατήρησης της διπλής τους ταυτότητας και αντίστασης στη γλωσσική αφομοίωση (ό.π.).

Αφού παρουσιάστηκαν τα σημαντικότερα στοιχεία που αφορούν τόσο τη διγλωσσία όσο και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στην επόμενη ενότητα θα ακολουθήσει συνοπτική αναφορά στα βασικότερα μοντέλα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, τα οποία αξιοποιήθηκαν ως θεωρητικά εργαλεία για την αποκωδικοποίηση του λόγου των μαθητών.

### ***3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρίες Περί Κινήτρων Εκμάθησης της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας***

#### **3.1. Εισαγωγή**

Μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα κίνητρα των μαθητών για να εμπλακούν σε αυτή. Ο βαθμός και το είδος παρακίνησης των μαθητών έχει συνδεθεί με τις μαθητικές επιδόσεις (Kebrawi, δ.υ · Masgoret & Gardner, 2003), ενώ η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων έχει αποτελέσει εκτενές αντικείμενο προς έρευνα. Καταρχάς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ως παρακίνηση ή κίνητρα συμπεριφοράς αποδίδεται στην ελληνική ο όρος (motivation), ενώ ως κίνητρα ο όρος motives (Κάντας, 1998). Παρά τη φαινομενικά μονοσήμαντη διάσταση του όρου, τα κίνητρα αποτελούν μια ιδιαίτερα σύνθετη έννοια για την οριοθέτηση της οποίας έχουν γίνει πολλές απόπειρες από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Ενδεικτικά, τα κίνητρα έχουν οριστεί ως «οι βαθύτερες εκείνες παρορμήσεις που ωθούν το άτομο να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχει έναν σκοπό» (Ζωντήρος, 2006), ενώ ως παρακίνηση «η δύναμη ή η ενέργεια που απορρέει από κάποια εσωτερική κατάσταση και ωθεί το άτομο σε μια



συγκεκριμένη συμπεριφορά ώστε να ικανοποιήσει μια ανάγκη ή επιθυμία του» (ό.π.). Παρόλο που στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και οι δύο αυτοί όροι για να περιγράψουν το φαινόμενο, ουσιαστικά δεν υπάρχει σαφής εννοιολογική διαφορά μεταξύ τους.

Δεδομένης της επίδρασης των κινήτρων σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, κυρίαρχη είναι η θέση που καταλαμβάνουν και στις θεωρίες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Παρόλο που η αποτελεσματική μάθηση αποτελεί συνάρτηση πολλών παραμέτρων, τα κίνητρα θεωρούνται από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη βίωση της επιτυχίας ή την αποτυχία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ η εκπαιδευτική έρευνα ως προς το συγκεκριμένο θέμα διακρίνεται στις εξής τρεις διαδοχικές φάσεις σύμφωνα με τον Dornyei (2005):

- *Η κοινωνιοψυχολογική περίοδος (1959-1990)*
- *Η γνωστική περίοδος (δεκαετία 1990)*
- *Η περίοδος των νεότερων θεωρητικών τάσεων (από το 2000 και εξής)*

Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση και των τριών φάσεων, με αναφορά στους εκπροσώπους και τα βασικότερα χαρακτηριστικά της καθεμίας.

### **3.2. Η Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση στην έρευνα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας**

#### **3.2.1. Το «Κοινωνικο-εκπαιδευτικό» μοντέλο του Gardner<sup>1</sup>**

Κατά την πρώτη αυτή περίοδο κυριαρχούν οι προσπάθειες των κοινωνικών ψυχολόγων να προσδιορίσουν τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Dornyei, 2003b). Η σημαντικότερη θεωρία που διατυπώθηκε στο πλαίσιο αυτό είναι το κοινωνικό-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner (Socioeducational Model, 1985), το οποίο

---

<sup>1</sup> Μια ακόμη κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση που διαμορφώνεται κατά την συγκεκριμένη περίοδο είναι η θεωρία της αυτοπεποίθησης του Clement (1975 στο: Clement & Kruidenier, 1983), η οποία εστιάζει στην σημασία της αυτοπεποίθησης κατά την επικοινωνία με ομιλητές της δεύτερης γλώσσας για την αποτελεσματική εκμάθησή της. Όπως σημειώνει ο Dornyei (2005) μεταγενέστερα «η ποιότητα και η ποσότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη δύο γλωσσικών κοινοτήτων είναι βασικός κινητήριος παράγοντας για την εκατέρωθεν εκμάθηση των γλωσσών που εκπροσωπούν, καθώς καθορίζει το βαθμό ταύτισης με τους ομιλητές της γλώσσας στόχου».

διαμορφώθηκε στο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον του Καναδά, όπου η αγγλική σε συνδυασμό με τη γαλλική αποτελούν τις επίσημες γλώσσες. Καταρχάς, ο Gardner έκανε διάκριση των κινήτρων που καθορίζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε δύο κατηγορίες:

- ✓ *Εργαλειακά κίνητρα (instrumental motivation)*
- ✓ *Κίνητρα ενσωμάτωσης (integrative motivation)*

Τα πρώτα σχετίζονται με την επιθυμία του ατόμου να μάθει μια γλώσσα για «εργαλειακούς», δηλαδή περισσότερο πρακτικούς σκοπούς, όπως είναι η επαγγελματική αποκατάσταση ή η απόκτηση ξενόγλωσσων διπλωμάτων. Τα κίνητρα ενσωμάτωσης από την άλλη πλευρά αναφέρονται στην επιθυμία για επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου ή ενσωμάτωσης στην κοινότητα στην οποία ανήκουν. Αναπόσπαστα στοιχεία της δεύτερης αυτής κατηγορίας κινήτρων αποτελούν οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα-στόχο, τους φυσικούς ομιλητές της αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία εν γένει (ό.π.).

Η συμβολή του Gardner στην έρευνα περί κινήτρων έγκειται αφενός στην ανάδειξη της σημασίας που διαδραματίζουν τα κίνητρα ενσωμάτωσης για την αποτελεσματική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφετέρου στην επισήμανση των ατομικών παραγόντων που επιδρούν στη γλωσσική εκμάθηση, ανάμεσα στους οποίους αναφέρονται η ικανότητα, το άγχος επίδοσης, καθώς επίσης διάφορες πολιτισμικές και εκπαιδευτικές μεταβλητές (Dornyei, 1998). Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση, τα κίνητρα προβάλλονται ως η πιο καθοριστική παράμετρος για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι κινητοποιημένοι μαθητές απολαμβάνουν οτιδήποτε σχετίζεται με αυτήν, ενώ διαμορφώνουν θετικές στάσεις για τις γλώσσες που μαθαίνουν και επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων τους (Gardner, 2010:23).

Ο Gardner έδωσε επιπλέον έμφαση στη διάκριση ανάμεσα σε προσανατολισμούς (orientations) και κίνητρα (motivation) εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, την οποία εισήγαγαν οι Richards & Schmidt (2002). Οι προσανατολισμοί, όρος προβληματικός ως προς τον ακριβή προσδιορισμό του, αναφέρεται στο σύνολο των αιτιών που οδηγούν το άτομο στο να ενδιαφερθεί να μάθει μία γλώσσα, ενώ τα κίνητρα εμπεριέχουν ως έννοια την κινητήρια δύναμη που οδηγεί στην πραγμάτωση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, δηλαδή την υλοποίηση του αρχικού ενδιαφέροντος

(Gardner, 2010). Παρόλο που οι προσανατολισμοί δε συνεπάγονται πάντα την ύπαρξη κινήτρων, τα δύο αυτά στοιχεία συνήθως είναι αλληλένδετα, καθώς τα πρώτα οδηγούν στη διαμόρφωση των δεύτερων. Για παράδειγμα, η ανάγκη να μετακινηθεί κανείς σε μια άλλη χώρα προκειμένου να αποκατασταθεί επαγγελματικά (προσανατολισμός εργαλειακού τύπου) είναι δυνατόν να δημιουργήσει ισχυρά κίνητρα για την έναρξη εκμάθησης της δεδομένης γλώσσας, επηρεάζοντας την επιθυμία του ατόμου και τις στάσεις του τόσο απέναντι στην εν λόγω γλώσσα όσο και στη γλωσσική διδασκαλία. Έτσι, το άτομο αυτό συνειδητά θα διαμορφώσει μια στοχευμένη συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του, επενδύοντας χρόνο και εφαρμόζοντας στρατηγικές μάθησης που θα του εξασφαλίσουν την επιτυχία (ό.π.).

### **3.2.2. Κριτικές στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner**

Η προτεραιότητα που δόθηκε από τον Gardner στον ρόλο των κινήτρων ενσωμάτωσης ως καθοριστικών για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έναντι των εργαλειακών κινήτρων, τα οποία καταλαμβάνουν υποβαθμισμένη θέση στο έργο του, αποτέλεσε αφορμή για έντονη κριτική του κοινωνικού-εκπαιδευτικού μοντέλου, παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή του στην έρευνα περί κινήτρων (Dornyei, 2010). Ειδικότερα, η διαμόρφωση των συμπερασμάτων του στη δίγλωσση κοινωνία του Καναδά φαίνεται πως σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την έμφαση που δόθηκε από τον Gardner στα κίνητρα ενσωμάτωσης. Έτσι, η συνύπαρξη δύο γλωσσικών κοινοτήτων στην συγκεκριμένη χώρα είχε ως αποτέλεσμα την επικράτηση της επιθυμίας για ενσωμάτωση σε αυτές ως κυρίαρχου κινήτρου εκμάθησης της αγγλικής ή της γαλλικής αντίστοιχα (ό.π.). Όπως όμως σημείωσε ο Shaw (1981), τα συμπεράσματα του Gardner δε μπορούν να γενικευτούν στις περισσότερες από τις σύγχρονες, παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, δεδομένου ότι η αγγλική αντιμετωπίζεται όχι ως δεύτερη αλλά ως ξένη γλώσσα και η εκμάθησή της έχει -κατά κύριο λόγο- εργαλειακό χαρακτήρα, με τα κίνητρα ενσωμάτωσης να παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, λόγω της έλλειψης ευκαιριών για επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές.

Ένα άλλο τρωτό σημείο του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου αποτελεί ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας της ενσωμάτωσης. Ειδικότερα, κίνητρα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όπως είναι για παράδειγμα η πραγματοποίηση ταξιδιών ή η επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές έχουν ερμηνευτεί από διάφορους ερευνητές είτε

ως εργαλειακά κίνητρα είτε ως κίνητρα ενσωμάτωσης, ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την μαθησιακή διαδικασία (Keblawi,δ.υ).

Παράλληλα, η αντιμετώπιση των κινήτρων ενσωμάτωσης ως καθοριστικών για την επιτυχημένη εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, έχει αντιμετωπιστεί με ιδιαίτερο σκεπτικισμό από ορισμένους ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν ότι κατά τον τρόπο αυτό προωθείται η ταύτιση με τους φυσικούς ομιλητές της δεδομένης γλώσσας και η αντίστοιχη περιθωριοποίηση της οικείας πολιτιστικής ταυτότητας. Οι κριτικοί του κοινωνικού-εκπαιδευτικού μοντέλου επισημαίνουν ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε τέτοιες περιπτώσεις βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο στο οποίο εντάσσεται και δε μπορεί να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο μιας απλουστευτικής διάκρισης όπως είναι αυτή που πρότεινε ο Gardner ανάμεσα σε εργαλειακά κίνητρα/κίνητρα ενσωμάτωσης (ό.π.). Τέλος, το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο, έχει επικριθεί ως ένα κατά βάση κοινωνιολογικό μοντέλο προσέγγισης των κινήτρων εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, το οποίο στερείται ουσιαστικής εκπαιδευτικής διάστασης, καθώς δεν παρέχει πρακτικές συμβουλές σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (ό.π.).

### **3.3. Η γνωστική προσέγγιση στην έρευνα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας**

Στο πλαίσιο μιας γενικότερης μεταστροφής από τις κοινωνιολογικές σε περισσότερο ψυχολογικές ερευνητικές μεθόδους και με δεδομένη την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού-εκπαιδευτικού μοντέλου, το επίκεντρο της έρευνας κατά τη δεκαετία του 90' μετατοπίστηκε σε περισσότερες γνωστικές προσεγγίσεις των κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας οι οποίες, χωρίς να αποσκοπούν στον παραγκωνισμό του κοινωνικού-εκπαιδευτικού μοντέλου, το εμπλουτίζουν και το διευρύνουν (Dornyei, 1996). Οι βασικότερες θεωρίες που διαμορφώνονται κατά την περίοδο αυτή είναι τρεις:

- η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory)
- η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (attribution theory)
- οι θεωρίες των στόχων (goal theories)

### 3.3.1. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ( Self-determination theory)

Ο καίριος ρόλος της συγκεκριμένης θεωρίας στην εξέλιξη της μελέτης περί κινήτρων έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Domnyci, 2003b). Αντικείμενο έρευνας των Deci & Ryan, οι οποίοι την εισήγαγαν (1985), ήταν η σημασία της αυτονομίας ως ατομικής επιλογής κατά την ανάληψη και ρύθμιση των ατομικών ενεργειών. Όσον αφορά τα είδη κινήτρων έκαναν διάκριση ανάμεσα σε *α) εσωτερικά ή ενδογενή (intrinsic)* και *β) εξωτερικά (extrinsic)*. Τα κίνητρα της πρώτης κατηγορίας ονομάζονται και ορμές ή παρωθήσεις και υπάρχουν όταν ο ομιλητής μιας γλώσσας την μαθαίνει λόγω του αισθήματος ευχαρίστησης το οποίο αποκομίζει από αυτή, χωρίς να αναμένει κάποια εξωτερική αμοιβή. Τα κίνητρα της δεύτερης κατηγορίας από την άλλη αναφέρονται στην ύπαρξη μιας μορφής εξωτερικής πίεσης για την εκμάθηση της γλώσσας από τον μαθητή, συνήθως με τη μορφή ηθικής ή υλικής αμοιβής, όπως είναι λόγου χάρη η κατάκτηση υψηλών βαθμών, η επιδοκιμασία του περίγυρου ή αντίστροφα η επιβολή ποινών σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης (ό.π.).

Σύμφωνα με τους Noels, Pelletier, Clement & Vallerand (2003: 38) τα εσωτερικά κίνητρα είναι δυνατόν να διακριθούν σε τρεις περαιτέρω κατηγορίες, οι οποίες προκύπτουν από την ικανοποίηση που προκαλεί: α) η διεύρυνση των γνώσεων (Intrinsic Motivation (IM) knowledge) , β) η επίτευξη ενός στόχου (IM-Accomplishment) και γ) η ανάληψη ενός καθήκοντος προς εκτέλεση (IM-Stimulation). Και τα εξωτερικά κίνητρα όμως διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ετεροπροσδιορίζονται, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός συνεχούς τριών κατηγοριών από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο σημείο αυτοπροσδιορισμού: α) εξωτερικός έλεγχος (external regulation) υπάρχει όταν οι πράξεις του μαθητή καθορίζονται εξολοκλήρου από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι β) εσωπροβολική ρύθμιση (introjected regulation), υπάρχει στις περιπτώσεις εκείνες όπου η εξωτερική πίεση έχει εσωτερικευθεί από τον μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα η ενασχόλησή του με μια δραστηριότητα έτσι ώστε να ενισχυθεί η θετική αυτοεικόνα του (π.χ. όταν ο μαθητής μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα γιατί θα ένιωθε ένοχα ή μειονεκτικά στην αντίθετη περίπτωση) και γ) ρύθμιση της ταυτοποίησης (identified regulation), όταν ο μαθητής έχει υιοθετήσει πλήρως τις αξίες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς και εκπαιδευτικούς) και αναγνωρίζει τα οφέλη που απορρέουν από την ενασχόλησή του με μια δραστηριότητα (ό.π.). Ως παράδειγμα ανάλογων περιπτώσεων αναφέρονται οι

μαθητές εκείνοι που αντιμετωπίζουν την γλωσσομάθεια ως ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρθηκε και σε ακόμα μία περίπτωση, αυτή της παντελούς έλλειψης κινήτρων (amotivation), είτε εσωτερικών είτε εξωτερικών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Noels κ.ά. (2003) συνέβαλαν επιπρόσθετα στην έρευνα περί κινήτρων αναθεωρώντας την έννοια της ενσωμάτωσης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Gardner, καθώς πρόσθεσαν στα κίνητρα ενσωμάτωσης τους παράγοντες των ταξιδιών, της φιλίας και της γνώσης.

Η σημασία της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού για την εξέλιξη της έρευνας περί κινήτρων είναι κοινώς αποδεκτή (Dornyei, 1998), καθώς προσθέτει νέες παραμέτρους στην μελέτη των κινήτρων εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, όπως είναι η διάκριση εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων και η ύπαρξη ενός συνεχούς που αποτελείται από επιμέρους κατηγορίες ετεροπροσδιορισμού:

- α) παντελής έλλειψη κινήτρων (amotivation)
- β) λιγότερο αυτοπροσδιοριζόμενες μορφές κινήτρων και
- γ) περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενες μορφές κινήτρων

Έτσι, παρά τη θεώρηση των εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων ως αντίστοιχων με τα εργαλειακά/κίνητρα ενσωμάτωσης από ορισμένους ερευνητές, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού συμπληρώνει και επεκτείνει το μοντέλο του Gardner, το οποίο έδινε έμφαση στην έννοια της ενσωμάτωσης, αντιμετωπίζοντας πλέον τα κίνητρα υπό το πρίσμα της επιστήμης της ψυχολογίας. Αρκετές μελέτες μάλιστα (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) καταδεικνύουν τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων τόσο σε ατομικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς, ο εγγενής χαρακτήρας τους, τα καθιστά περισσότερο σταθερά στο χρόνο και αυτοτροφοδοτούμενα, σε αντίθεση με τα εξωτερικά που ελλείπει της ανταμοιβής ή της ποινής στην οποία στηρίζονται, αποδυναμώνονται. Η ενίσχυση των εν λόγω κινήτρων, σύμφωνα με τις μελέτες, είναι εφικτή ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πολύ περιοριστικοί αλλά αφήνουν περιθώρια αυτονομίας στους μαθητές, καθώς επίσης όταν τους παρέχουν θετική ανατροφοδότηση κατά την μαθησιακή διαδικασία (Noels, 2001).

### **3.3.2. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Attribution theory)**

Άλλη μια θεωρία που διατυπώθηκε κατά την συγκεκριμένη περίοδο είναι η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1992 στο: Weiner, 2002), η οποία δίνει έμφαση στη βίωση της επιτυχίας ή της αποτυχίας ως κινήτρου που καθορίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, αν οι μαθητές έχουν κατά κύριο λόγο εμπειρίες αποτυχίας στο μαθησιακό συγκείμενο θα διαθέτουν μειωμένα κίνητρα σε αντίθεση με τους μαθητές εκείνους που βιώνουν συχνά την αίσθηση της επιτυχίας. Καίριο ρόλο στο σημείο αυτό, σύμφωνα με τον Dornyei (2005), διαδραματίζουν και οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι μαθητές την αποτυχία, καθώς, αν αισθάνονται ότι αυτή οφείλεται στην έλλειψη προσπάθειας εκ μέρους τους ή στην υιοθέτηση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, θα είναι περισσότερο κινητοποιημένοι να προσπαθήσουν ξανά σε σχέση με όσους μαθητές αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ατομικών ικανοτήτων.

### **3.3.3 Θεωρίες στόχων (Goal theories)**

Οι χαρακτηριζόμενες ως θεωρίες των στόχων (goal theories) είναι οι τελευταίες που υπάγονται σε αυτή την περίοδο και η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι η διαμόρφωση στόχων θεωρείται ως προαπαιτούμενο όχι μόνο για την εκτέλεση κάθε τύπου ανθρώπινης ενέργειας, αλλά και για την επιτυχημένη έκβασή της (Locke & Latham, 2002 στο: Keblawi, δ.υ). Βοηθητικό στοιχείο προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ύπαρξη συγκεκριμένων και δύσκολων στόχων, οι οποίοι ευνοούν την συνειδητή ατομική εμπλοκή με σκοπό την επίτευξή τους. Ο καθορισμός μάλιστα ενός συστήματος επιμέρους στόχων που θα επιτρέπει την σταδιακή ανατροφοδότηση όσον αφορά την πορεία του μαθητή, προτάθηκε από τον Dornyei (1994), ο οποίος υιοθέτησε την συγκεκριμένη θεωρία λόγω των περιθωρίων αυτονομίας που αφήνει στο άτομο.

Τέλος, στο πλαίσιο της θεωρίας των στόχων υπάγεται η διάκριση τους σε στόχους επίδοσης (performance goals) και σε στόχους κατάκτησης (mastery goals), η οποία έχει παραλληλιστεί με τη διάκριση των κινήτρων σε εξωτερικά και εσωτερικά από τους Deci & Ryan (Ames, 1992 στο: Keblawi, δ.υ). Έτσι, ενώ οι πρώτοι στόχοι αναφέρονται στην πρόθεση του μαθητή να φαίνεται ικανός και αποδοτικός στον περίγυρό του, οι δεύτεροι εμφανίζονται σε περιπτώσεις μαθητών που επιθυμούν να

είναι πραγματικά ικανοί και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για εσωτερικούς λόγους (ό.π.).

### **3.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη μελέτη περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας – Η θεωρία του Dornyei**

Από τη δεκαετία του 90' και μετά, η έρευνα στρέφεται στις αλλαγές στις οποίες υπόκεινται τα κίνητρα μέσα στον χρόνο και στην αντιμετώπιση τους ως δυναμικών και εξελισσόμενων διαδικασιών. Εξέχοντα ρόλο σε αυτή τη φάση διαδραμάτισε ο Dornyei, ο οποίος μαζί με τον Otto (1998) διαμορφώνουν ένα μοντέλο τριών σταδίων για να αναδείξουν την εξελικτικό χαρακτήρα που διακρίνει την πορεία των κινήτρων: το πρώτο στάδιο (*preactional stage*) αναφέρεται στην ανάγκη για διαμόρφωση κινήτρων προκειμένου το άτομο να αναλάβει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. να μάθει μια άλλη γλώσσα). Το δεύτερο στάδιο (*actional stage*) σχετίζεται με την διατήρηση και την ενίσχυση των κινήτρων του πρώτου σταδίου κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ενώ τέλος, στο τρίτο στάδιο (*postactional stage*) υπάγεται η αυτοαξιολόγηση των παρελθοντικών μαθησιακών εμπειριών, η οποία λειτουργεί είτε ενισχυτικά είτε αποτρεπτικά για την μελλοντική παρακίνηση των μαθητών. Το τρίτο στάδιο παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων του Weiner (1992) σύμφωνα με την οποία η βίωση της επιτυχίας στο μαθησιακό πλαίσιο ενισχύει τα μαθητικά κίνητρα, σε αντίθεση με την εμπειρία της αποτυχίας, η οποία αποθαρρύνει τους μαθητές από το να εμπλακούν ξανά στη μαθησιακή διαδικασία (Dornyei, 2005).

Ωστόσο, η κύρια συμβολή του Dornyei (2005) στην μελέτη περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συνίσταται στην ενσωμάτωση στοιχείων από παλαιότερες θεωρίες και τον εμπλουτισμό τους με περαιτέρω πτυχές που αφορούν το θέμα. Ειδικότερα, στο σύστημα κινήτρων που ανέπτυξε ο Dornyei, υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκ των οποίων οι δύο πρώτες παρουσιάζουν αναλογίες με την αντίστοιχη διάκριση εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων. Η πρώτη κατηγορία κινήτρων (*ideal L2 self*) αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες που το άτομο επιθυμεί να ταυτιστεί με έναν «ιδανικό εαυτό» ο οποίος μιλά μια συγκεκριμένη γλώσσα. Όπως αναφέρει (Dornyei, 2010) τα εν λόγω κίνητρα μπορούν να παραλληλιστούν με τα κίνητρα ενσωμάτωσης, ενώ η επίδρασή τους στο άτομο είναι καταλυτική λόγω του ότι το κινητοποιούν να καταβάλει κάθε προσπάθεια για να μετατραπεί στον «ιδανικό εαυτό».



Η δεύτερη κατηγορία κινήτρων (ought-to L2 self) παραλληλίζεται με τα εξωτερικά κίνητρα και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θεωρεί το άτομο ότι πρέπει να διαθέτει ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου και να αποφεύγει την αποτυχία στους στόχους του. Τέλος, τα κίνητρα της μαθησιακής περιστασης αποτελούν την τρίτη και τελευταία κατηγορία και προκύπτουν από το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή από στοιχεία όπως είναι η επίδραση του εκπαιδευτικού, του προγράμματος σπουδών, των συνομηθίκων και η βίωση της επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο (ό.π.).

Ο Dornyei επεκτείνει επιπρόσθετα τη μελέτη του στη σημαντική επίδραση των στρατηγικών παρακίνησης (motivational strategies), οι οποίες εφαρμόζονται είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές (self-motivating strategies) προκειμένου να ενισχυθούν τα μαθητικά κίνητρα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε 35 στρατηγικές που προτείνονται για εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η επίδραση των οποίων στην παρακίνηση των μαθητών θεωρείται ως η βασικότερη συνισταμένη για την εξασφάλιση μιας αποδοτικής διδασκαλίας και επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων (Dornyei, 2001). Οι στρατηγικές αυτές αντιστοιχούν στα τρία προαναφερόμενα στάδια παρακίνησης (*preactional/actional/postactional stage*) και ενδεικτικά, ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται καταρχάς, η διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος στην τάξη το οποίο θα παρακινεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως να μάθουν (Dornyei, 2005: 85).

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη τμημάτων με συνοχή ανάμεσα στους μαθητές, χωρίς μεγάλες αποκλίσεις όσον αφορά το επίπεδο, ο καθορισμός σαφών ακαδημαϊκών στόχων αλλά και η ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων μαθητικών στόχων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τα πρώτα αυτά στάδια. Συγκεκριμένα, θετικά αξιολογείται η προώθηση των αξιών που φέρουν οι μαθητές (κίνητρα εργαλειακά, ενσωμάτωσης/εσωτερικά) και η διαρκής ανάδειξη των οφελών που απορρέουν από την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Dornyei, 2001:29). Παράλληλα, καθοριστική για την παρακίνηση των μαθητών είναι και η διατύπωση υψηλών προσδοκιών για την επιτυχία τους, καθώς κατά τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται σε υψηλά επίπεδα η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να ευδοκιμούν οι προσπάθειές τους. Ωστόσο, επιβάλλεται η διαμόρφωση ρεαλιστικών προσδοκιών και η αναγνώριση των

δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές, για την υπερκέραση των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σταθούν αρωγοί στο πλευρό τους (ό.π.).

Στις στρατηγικές παρακίνησης συγκαταλέγεται και η επικράτηση ενός λιγότερο ηγεμονικού εκπαιδευτικού στυλ σε συνδυασμό με την προώθηση των συνεργατικών μεθόδων μάθησης, της μαθητικής αυτονομίας και των μαθητικών στρατηγικών παρακίνησης. Βαρύτητα δίνεται και στην χρήση ελκυστικών μέσων μάθησης (βιβλία κ.λ.π.) τα οποία θα διευκολύνουν τον μαθητή στην προσπάθειά του. Τέλος, κατά το στάδιο της αυτό-αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να καθοδηγούν τους μαθητές στο να αποδίδουν την ενδεχόμενη αποτυχία τους στην ανεπαρκή προσπάθεια ή στην εφαρμογή λανθασμένων στρατηγικών μάθησης και σε καμία περίπτωση στην έλλειψη ικανοτήτων εκ μέρους τους. Γενικότερα, η παροχή θετικής ανατροφοδότησης όχι μόνο στο τελευταίο αυτό στάδιο αλλά και καθ' όλη την πορεία της μαθησιακής πορείας είναι εξέχουσας σημασίας για την περαιτέρω παρακίνηση των μαθητών (ό.π.).

### **3.5. Συμπερασματικά**

Η γενικότερη ανάγκη για κατανόηση των μηχανισμών που συνδέονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνδυασμό με την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στα μαθητικά κίνητρα και τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βάσει πληθώρας ευρημάτων, φαίνεται πως αποτελεί βασικό αίτιο για τις πολλαπλές απόπειρες ενδεδειγμένης προσέγγισης της φύσης των κινήτρων όχι μόνο στο παρελθόν αλλά και στο πλαίσιο της σύγχρονης έρευνας. Μάλιστα, παρόλο που η σχέση κινήτρων-επίδοσης δεν φαίνεται να είναι άμεση, η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μαθητές που διαθέτουν κάποια -έστω και ασθενή- κίνητρα, σε περίπτωση θετικής ανατροφοδότησης ορίζουν νέους στόχους και διαμορφώνουν νέα κίνητρα που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Μέσα από τα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κατέστη φανερή η πολυδιάστατη φύση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ωθούνται να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Έτσι, η σύγχρονη έρευνα έχει αναγνωρίσει ότι η συνύπαρξη διαφόρων κινήτρων αποτελεί δυναμογόνο στοιχείο για την αποτελεσματική παρακίνηση των μαθητών ενώ τα διαφορετικά είδη κινήτρων αντιμετωπίζονται ως

αλληλένδετα μεταξύ τους σε αρκετές περιπτώσεις. Για παράδειγμα, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως μέσου για την πραγματοποίηση σπουδών είναι δυνατόν να αποτελεί ταυτόχρονα εργαλειακό κίνητρο αλλά και κίνητρο ενσωμάτωσης (λόγω της ευχαρίστησης που αποκομίζει ο μαθητής από την απόκτηση καινούριων γνώσεων) (Keblawi, δ.υ).

Εξάλλου, ακόμα και στις προσεγγίσεις εκείνες που τα εσωτερικά κίνητρα ή τα κίνητρα ενσωμάτωσης αντιμετωπίζονται ως αποτελεσματικότερα έναντι των εξωτερικών/εργαλειακών για την παρόθηση των μαθητών, επισημαίνεται ότι η διαμόρφωση και η επίδρασή τους μπορεί να προϋποθέτει σημαντικό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη και η παράλληλη παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων παρακίνησης (Noels et al, 2003). Παράλληλα, τη δυναμική φύση των κινήτρων κατέδειξε το γεγονός ότι δε μένουν στατικά μέσα στον χρόνο αλλά εξαρτώνται από την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Για παράδειγμα, η κουλτούρα ενός λαού όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις στάσεις του απέναντι στη γλωσσομάθεια ή το γενικότερο κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση μιας γλώσσας, δηλαδή η κοινωνικοπολιτική της υπόσταση (Keblawi, 2006) αποτελούν παραμέτρους που δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κίνητρα εκμάθησης διαφόρων γλωσσών. Ωστόσο, τον πλέον εξέχοντα ρόλο για τον μετασχηματισμό των κινήτρων σε βάθος χρόνου και την ενίσχυση/αποδυνάμωσή τους φαίνεται πως διαδραματίζει, όπως αναφέρθηκε, το μαθησιακό περιβάλλον (Keblawi, δ.υ· Dornyei & Otto, 1998).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν στοιχεία τόσο από τις κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες περί εργαλειακών κινήτρων/κινήτρων ενσωμάτωσης, όσο και από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και των αιτιακών αποδόσεων. Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την διαμόρφωση, και κυρίως για τη διατήρηση και ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων. Έτσι, ιδιαίτερα χρήσιμες για την προσέγγιση του θέματος ήταν κατά κύριο λόγο οι περισσότερες σύγχρονες θεωρίες, με επίκεντρο το μοντέλο των τριών σταδίων του Dornyei (2001, 2005) αλλά και τις στρατηγικές παρακίνησης που προτείνει. Οι προσεγγίσεις αυτές, όπως αναφέρθηκε, ενσωματώνουν μεν στοιχεία από τις πρώιμες θεωρίες, αντιμετωπίζουν όμως τα κίνητρα όχι ως εγγενή στο άτομο, στατικά στοιχεία αλλά ως δυναμικής

φύσης χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και εξαρτώνται άμεσα από τις μαθησιακές διαδικασίες.

#### ***4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία***

##### **4.1. Εισαγωγή**

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τις μεθοδολογικές επιλογές της συγκεκριμένης εργασίας και τα διαδικαστικά ζητήματα που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου, τη διεξαγωγή δηλαδή της έρευνας στο ελληνογερμανικό σχολείο υπό μελέτη. Για τον σκοπό αυτό πρώτα συζητούμε τους λόγους επιλογής της εθνογραφικής προοπτικής σε συνδυασμό με τη μελέτη περίπτωσης (4.2.). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διαδικασία οργάνωσης της έρευνας, με αναλυτική αναφορά στα προβλήματα και τις ευκαιρίες που προέκυψαν (4.3.). Ακολουθεί η περιγραφή του προφίλ τόσο του σχολείου (4.3.1.) όσο και των συμμετεχόντων μαθητών (4.3.2.), ενώ λεπτομέρειες παρέχονται αναφορικά με το είδος του δείγματος (4.3.3.), το εργαλείο συλλογής των δεδομένων (4.4.) και θέματα εγκυρότητας-αξιοπιστίας που προκύπτουν από τη χρήση του. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της διεξαγωγής της κύριας έρευνας (4.7.) και των περιορισμών της παρούσας εργασίας (4.8.).

##### **4.2. Είδος έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση παραμέτρων που αφορούν το πεδίο της ιδιωτικής δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από την εξέταση των

μαθητικών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας και φοίτησης σε συγκεκριμένα ελληνογερμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στο πλαίσιο της εργασίας ήταν το εξής:

- Ποια είναι τα κίνητρα των μαθητών του συγκεκριμένου ιδιωτικού, ελληνογερμανικού λυκείου για τη φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο και τη συστηματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας;

Με βάση το συγκεκριμένο ερώτημα προέκυψαν τρία υπο-ερωτήματα:

- Ποιοι προσωπικοί παράγοντες επιδρούν στα μαθητικά κίνητρα και με ποιον τρόπο;
- Ποια η επίδραση εξωγενών σε σχέση με τη σχολική εμπειρία παραγόντων (π.χ. γονέων/ ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων/ κοινωνικής τάξης) στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές το σχολείο και τη μαθησιακή τους εμπειρία και με ποιον τρόπο η εμπειρία αυτή επιδρά στα κίνητρά τους;

Για την προσέγγιση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης μέσα από μια εθνογραφική προοπτική. Πιο κάτω πρώτα παρουσιάζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της εθνογραφικής προοπτικής και στη συνέχεια περιγράφουμε με περισσότερη λεπτομέρεια την προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης.

#### **4.2.1. Η εθνογραφική προοπτική**

Η εθνογραφική μέθοδος αρχικά αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της επιστήμης της ανθρωπολογίας με σκοπό την μελέτη της κουλτούρας μακρινών και πρωτόγονων πολιτισμών, αλλά από τη δεκαετία του 60' και εξής, μετά από μια περίοδο ενδοσκόπησης και αυτοκριτικής, στράφηκε και προς την «εθνογραφία κατ' οίκον», στη μελέτη δηλαδή των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που ανήκουν στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, ενώ προς αυτή την κατεύθυνση συντέλεσε και η διεπιστημονική αξιοποίηση της εθνογραφίας ως μεθόδου από περισσότερες κοινωνικές επιστήμες εκτός της ανθρωπολογίας, με επίκεντρο την κοινωνιολογία (Χαραλάμπους & Χαραλάμπους, 2010). Ως εθνογραφία ορίζεται επομένως η μελέτη των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την λεπτομερή παρατήρηση και περιγραφή τους, σε

συνδυασμό με μια γραπτή αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας, βασισμένη σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές θεωρίες (Roberts et al, 2001).

Μία από τις βασικές αρχές που διέπει την εθνογραφία είναι η έμφαση στη μελέτη του παρόντος με εργαλείο την ενδελεχή παρατήρηση. Ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες «αντικειμενικοποίησής» του, ο εθνογραφικός λόγος επηρεάζεται αναπόφευκτα από τις στάσεις και τις θεωρητικές παραδοχές του εθνογράφου (Hammersley στο: Χαραλάμπους & Χαραλάμπους, 2010). Σε αυτό το σημείο καθοριστικός για την αποφυγή μεροληψιών είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η διαρκής κριτική και ο αναστοχασμός του ερευνητή όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο παράγει την επιστημονική γνώση, δηλαδή τις εφαρμοζόμενες εθνογραφικές πρακτικές τόσο στο πεδίο, κατά τη συλλογή των δεδομένων και την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, όσο και κατά την παραγωγή του γραπτού κειμένου (ό.π.). Άλλη μία βασική ιδιότητα που χαρακτηρίζει τον εθνογραφικό λόγο είναι ότι αποφεύγει την απλούστευση και τη γενίκευση, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της θετικιστικής έρευνας, καθώς εστιάζει στη μελέτη διαφορετικών περιπτώσεων και πρακτικών, σε συνάρτηση πάντα με το συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Heller στο: Χαραλάμπους & Χαραλάμπους, 2010). Παράλληλα, η εθνογραφική έρευνα δεν ξεκινά με αφετηρία συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα αλλά η ίδια, αποσκοπεί στην οικοδόμηση μιας θεωρίας μετά από την συλλογή των δεδομένων στο πεδίο, εφόσον είναι δυνατή, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την πολυπλοκότητα που τα χαρακτηρίζει.

Τα τελευταία χρόνια η εθνογραφία, όπως προαναφέρθηκε, δεν χρησιμοποιείται μόνο στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής έρευνας αλλά και από άλλες κοινωνικές επιστήμες. Ειδικότερα, οι Green & Bloom (1997) διακρίνουν τρία είδη εθνογραφικής έρευνας:

- A) την εθνογραφία*
- B) την υιοθέτηση «εθνογραφικής προοπτικής» και*
- Γ) την χρήση εθνογραφικών εργαλείων*

Η πρώτη περίπτωση αφορά την παραδοσιακή εθνογραφία, ενώ στην τρίτη περίπτωση γίνεται απλή εφαρμογή εθνογραφικών εργαλείων συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση). Τέλος, η υιοθέτηση εθνογραφικής προοπτικής συνεπάγεται την ύπαρξη του εθνογραφικού θεωρητικού πλαισίου και παρουσιάζει μικρές αποκλίσεις από μια

ολοκληρωμένη εθνογραφία (ό.π.). Η παρούσα εργασία δεν αποτελεί μια εθνογραφική έρευνα με την παραδοσιακή σημασία του όρου, καθώς δεν υπήρξε παραμονή στο πεδίο για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, κάτι που προαπαιτείται στην εθνογραφία για τη συλλογή των δεδομένων και την ενδελεχή κατανόηση της ομάδας προς μελέτη. Παράλληλα, δεν κατέστη δυνατός ο συνδυασμός περισσότερων ερευνητικών εργαλείων (π.χ. παρατήρησης και συνεντεύξεων), στοιχείο που γενικά προβλέπεται στην περίπτωση των εθνογραφικών μελετών περίπτωσης. Επομένως, η εν λόγω έρευνα υπάγεται στην περίπτωση εφαρμογής ποιοτικού ερευνητικού σχεδίου με χρήση εθνογραφικών ερευνητικών εργαλείων, συγκεκριμένα ημιδομημένων συνεντεύξεων, για την επιλογή των οποίων θα γίνει λόγος παρακάτω (4.4.).

#### **4.2.2. Η μελέτη περίπτωσης**

Ο συνδυασμός της εθνογραφικής έρευνας με τη μελέτη περίπτωσης θεωρήθηκε κατάλληλος για να προσδώσει περισσότερες διαστάσεις στην προσέγγιση του ερευνητικού θέματος, καθώς, όπως είδαμε και πιο πάνω (2.4.2.) οι περισσότερες μελέτες που εντοπίστηκαν, χρησιμοποιούν ποσοτική μεθοδολογία. Όσον αφορά τη μελέτη περίπτωσης πρόκειται για μια προσέγγιση που προσφέρεται για την παρατήρηση των χαρακτηριστικών μιας περίπτωσης -ατόμου, ομάδας, ή οργανισμού- με σκοπό την εξερεύνηση όλων των φαινομένων που την αφορούν. Σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007) η μέθοδος αυτή προσφέρει τη δυνατότητα αναλυτικών περιγραφών σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση, καθώς εστιάζει στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα δρώντα υποκείμενα ή ομάδες δρώντων υποκειμένων και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα. Έτσι, παρέχει μια ενδελεχή προσέγγιση των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων σε μια κατάσταση.

Τα μέσα που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης είναι ποικίλα. Εκτός από την παρατήρηση, η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα συνηθέστερα, λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για εμβάθυνση στον τρόπο με τον οποίο «βλέπουν» τον κόσμο οι συμμετέχοντες, αλλά και λόγω της πρόσβασης που παρέχει σε γεγονότα που έγιναν εκτός έρευνας (Hastrup, 1998). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διατηρώντας μια ορισμένη δομή, παράλληλα αφήνουν περιθώρια ευελιξίας στους συμμετέχοντες και στον ερευνητή (May, 2001).

### **4.3. Διαδικασία επιλογής σχολείου**

Η διαδικασία εύρεσης σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί ένα στάδιο που συχνά ενέχει σημαντικό βαθμό δυσκολίας, γεγονός που επαληθεύτηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι δυσκολίες δεν έλειψαν, ενώ η ύπαρξη ενός δικτύου γνωστών αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την τελική πρόσβαση στο ιδιωτικό σχολείο που αποτέλεσε το ερευνητικό πεδίο. Αρχική πρόθεση της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο των Αθηνών στο οποίο υπήρχε πρόσβαση μέσω επαφών, όμως λόγω διαφόρων γραφειοκρατικών εμποδίων και αντιρρήσεων από τη διεύθυνση τελικά δεν ευωδόθηκε αυτή η προσπάθεια.

Στη συνέχεια οι προσπάθειες μας στράφηκαν σε αρκετά ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία σε προάστια των Αθηνών. Παρόλο που επικοινωνήσα επανειλημμένα με τα περισσότερα από τα ιδιωτικά αυτά ιδρύματα, όλα στάθηκαν αρνητικά στο ενδεχόμενο πραγματοποίησης της έρευνας. Μετά από αρκετές προσπάθειες και τη μεσολάβηση ενός συναδέλφου επικοινωνήσα με τη διευθύντρια ενός ελληνογερμανικού γυμνασίου, η οποία έκανε τελικά δεκτό το αίτημά μου. Ωστόσο, παρά την αρχική συγκατάθεση, σταδιακά η διευθύντρια άρχισε να προβάλλει μια σειρά από εμπόδια (περίοδος διαγωνισμάτων, ανειλημμένες υποχρεώσεις, φόρτος εργασίας της ίδιας κ.λ.π.), με αποτέλεσμα να παρέλθει περίοδος δύο μηνών περίπου, χωρίς να έχω ξεκινήσει τη συλλογή των δεδομένων.

Κατά τις διακοπές Χριστουγέννων του 2013, συζητώντας με μια πρώην μαθήτριά μου, ανακάλυψα ότι με τη βοήθειά της θα μπορούσα να είχα πρόσβαση σε ένα άλλο ελληνογερμανικό ίδρυμα, το οποίο χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία αποδέχτηκε το αίτημά μου για συνεργασία. Σε ερώτηση σχετικά με το δείγμα των συμμετεχόντων δήλωσα ότι θα προτιμούσα οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν με μαθητές λυκείου παρά γυμνασίου, καθώς θεώρησα ότι θα είναι περισσότερο ώριμοι ώστε να εκφράσουν ολοκληρωμένες απόψεις για την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Μετά από τη σχετική έγκριση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης από τη διεύθυνση του σχολείου, εξασφάλισα και επίσημα την έγκριση του σχολείου για έναρξη της ερευνητικής δραστηριότητας σε αυτό. Η επιλογή για τις μέρες- ώρες των συνεντεύξεων καθώς επίσης για το δείγμα θα γινόταν μετά από αυστηρή συνεννόηση με τον υπεύθυνο



γερμανικών, ενώ το ενδεχόμενο χρήσης της παρατήρησης ως δεύτερης μεθόδου συλλογής δεδομένων δεν επιτράπη από το σχολείο, αφού θεωρήθηκε από τους υπεύθυνους ότι κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε επιπλοκές στην ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Ελλείπει άλλων εναλλακτικών επιλογών και έχοντας εξασφαλίσει μια θετική πρώτη αντίδραση από το συγκεκριμένο σχολείο, δέχτηκα να αρχίσω την έρευνα υπό τους όρους που μου τέθηκαν το συντομότερο δυνατόν.

#### **4.3.1. Προφίλ σχολείου**

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στο προφίλ του σχολείου υπό έρευνα και το είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται στο πλαίσιο του. Ενώ η αρχική πρόθεση ήταν η υλοποίηση της έρευνας σε ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο, όπως εξηγήσαμε πιο πάνω, στην πορεία διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία αυτής της κατηγορίας είναι ελάχιστα και η πρόσβαση σ' αυτά εξαιρετικά δύσκολη. Το ίδρυμα το οποίο τελικά συναίνεσε στη συνεργασία μας παρέχει δίγλωσση εκπαίδευση ουσιαστικά μόνο με την εντατική διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα εργασίας σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών είναι η ελληνική, με εξαίρεση τις διδακτικές ώρες αγγλικής και γερμανικής γλώσσας, ενώ φαίνεται πως ενισχυμένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης εφαρμόζονται σε μικρό βαθμό στην περίπτωση της χώρας μας. Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής, χωρίς ιδιαίτερη επαφή με τη γερμανική γλώσσα παρά μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος, με αποτέλεσμα η ελληνική να αποτελεί ουσιαστικά τη μοναδική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη φιλοσοφία που διέπει το σχολικό πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, η επαφή των μαθητών με τη γλώσσα αρχίζει από την πρώτη κιόλας μέρα φοίτησής τους στο πλαίσιο των μαθημάτων γερμανικής γλώσσας, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες και τις δυνατότητες της κάθε ηλικίας, και συμβαδίζοντας με τη διδασκαλία της ελληνικής. Στο δημοτικό ξεκινά μάλιστα και η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας του Ινστιτούτου Goethe με βάση τα επίπεδα του CEFR (Common European Framework for Reference for Languages), ενώ στο Γυμνάσιο οι μαθητές κατατάσσονται σε τμήματα που συγκροτούνται βάσει της γλωσσικής επίδοσής τους στη γερμανική, με σκοπό την αποτελεσματικότερη απόκτηση των διπλωμάτων. Η κατανομή των διδακτικών ωρών παρουσιάζει ποικιλία, καθώς οι μαθητές διδάσκονται

τη γερμανική 1 διδακτική ώρα για 4 μέρες/ εβδομάδα από την Α' Γυμνασίου μέχρι την Α' Λυκείου, ενώ στη Β' Λυκείου οι ώρες μειώνονται σε 3/ εβδομάδα λόγω της προετοιμασίας ενόψει των πανελλαδικών εξετάσεων.

Κατά τη φοίτησή τους στο Λύκειο μάλιστα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν από ειδικούς συμβούλους ως προς τη δυνατότητα πραγματοποίησης προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών σε γερμανόφωνες χώρες. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι στόχοι της διδασκαλίας διαφοροποιούνται στη Γ' Λυκείου λόγω της απαλλαγής των μαθητών από τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, με αποτέλεσμα η εντατική γλωσσική διδασκαλία των προηγούμενων ετών να αντικαθίσταται από την διευρυμένη επαφή τους με στοιχεία της γερμανικής κουλτούρας, για παράδειγμα μέσα από την παρακολούθηση ταινιών, ντοκιμαντέρ κ.λ.π.

Τέλος, η επαφή των μαθητών με την γερμανική κουλτούρα εκτός σχολικής τάξης επιδιώκεται μέσα από την ευκαιρία που έχουν από την Ε' Δημοτικού έως και τη Β' Γυμνασίου για συμμετοχή σε καλοκαιρινές εκδρομές που πραγματοποιούνται σε γερμανόφωνες χώρες, στο πλαίσιο των οποίων παρακολουθούν και μαθήματα γλωσσικής διδασκαλίας στη γερμανική. Παράλληλα, στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου παρέχεται η δυνατότητα για συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής, διάρκειας δύο εβδομάδων, με Γερμανούς συνομηλίκους τους, ενώ οι μαθητές της Α' και Β' Λυκείου μπορούν να συμμετέχουν σε ολιγοήμερη σχολική εκδρομή σε γερμανόφωνες χώρες.

#### **4.3.2. Προφίλ συμμετεχόντων**

Όσον αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, εκ των 15 συνολικά μαθητών 10 είναι κορίτσια και 5 αγόρια, ενώ 6 από τους μαθητές φοιτούν στην Α' τάξη λυκείου, 5 στη Β' λυκείου και 4 στη Γ' λυκείου. Παράλληλα, οι 11 από αυτούς φοιτούν στο σχολείο από μικρή ηλικία (προνήπιο/νήπιο/δημοτικό), οι 2 αρχικά φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία και άλλοι δύο σε διαφορετικά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι όλοι είναι ελληνικής καταγωγής και διαθέτουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στη γερμανική γλώσσα, καθώς έχουν αποκτήσει είτε διπλώματα του Ινστιτούτου Goethe, τα οποία κυμαίνονται ανάμεσα στα επίπεδα Β1 και Γ1, είτε το δίπλωμα Daf το οποίο πιστοποιεί την ικανότητα των μαθητών να φοιτήσουν σε γερμανόφωνα πανεπιστήμια. Τέλος, η τοποθεσία των

εκπαιδευτηρίων σε εύπορο προάστιο της Αθήνας, σε συνδυασμό με τον ιδιωτικό χαρακτήρα που διέπει τη φοίτηση σε αυτά, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Όνομα	Τάξη	Έναρξη φοίτησης στο σχολείο	Επίπεδο γλωσσομάθειας
Δήμητρα	Α' Λυκείου	Α' Δημοτικού	B2
Παναγιώτης	Α' Λυκείου	Α' Λυκείου	B1
Ναταλία	Β' Λυκείου	Α' Γυμνασίου	Γ1
Κλειώ	Α' Λυκείου	Α' Γυμνασίου	B2
Ελένη	Β' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1
Χριστίνα	Α' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1
Ηλίας	Α' Λυκείου	Α' Γυμνασίου	Γ1
Ιωάννα	Α' Λυκείου	Προνήπιο	B2
Πεκόν	Γ' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Test Daf
Γιάννης	Β' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1
Άννα	Β' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1
Ιρις	Γ' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	B2
Ιωάννα 2	Γ' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1
Κων/νος	Γ' Λυκείου	Προνήπιο	Test Daf
Αριάδνη	Β' Λυκείου	Νηπιαγωγείο	Γ1

#### 4.3.3. Επιλογή του δείγματος

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αντλήθηκε από συγκεκριμένα ιδιωτικά ελληνογερμανικά εκπαιδευτήρια και αποτελείται από 15 μαθητές Λυκείου. Είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, δηλαδή οι πιθανότητες να συμπεριληφθεί το κάθε άτομο σε αυτό, είναι άγνωστες. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς η στρατολόγηση των μαθητών έγινε σε συνεννόηση με τον υπεύθυνο του τμήματος γερμανικής γλώσσας, με κριτήριο την μακροχρόνια φοίτηση των μαθητών στα εκπαιδευτήρια, ενώ επιλέχθηκαν και 4 μαθητές οι οποίοι κατά το παρελθόν φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία, με σκοπό την συγκριτική προσέγγιση των κινήτρων. Το συγκεκριμένο είδος δείγματος, παρόλο που δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (Robson, 2010), εξυπηρετεί τις ερευνητικές ανάγκες του ερευνητή, οι οποίες στην εν λόγω περίπτωση σχετίζονται με την ενδελεχή εξέταση του τρόπου με τον οποίο το συγκεκριμένο σχολείο επιδρά στα κίνητρα των μαθητών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, ότι το κριτήριο δειγματοληψίας προέκυψε μετά από ενεργή ανάμειξη του υπεύθυνου γερμανικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, κατά τις

συζητήσεις που προηγήθηκαν των συνεντεύξεων, μου δήλωσε ότι η δειγματοληψία με κριτήριο τη μακροχρόνια φοίτηση των μαθητών, ήταν η προσφορότερη λύση για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς μόνο οι μαθητές αυτής της κατηγορίας διαθέτουν μια ολοκληρωμένη άποψη για το είδος εκπαίδευσης που τους παρέχεται στο συγκεκριμένο σχολείο. Παράλληλα, μετά από αίτημά μου, δέχτηκε την επιλογή 4 επιπλέον μαθητών, οι οποίοι είχαν φοιτήσει παλιότερα και σε άλλα σχολεία, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συγκρισιμότητας των μαθητικών αποκρίσεων. Δεδομένης της πειστικότητας των επιχειρημάτων του υπεύθυνου γερμανικών, αλλά και των μικρών περιθωρίων ευελιξίας που διέθετα, δέχτηκα την στρατολόγηση των μαθητών από τον ίδιο, με βάση τα κριτήρια που έθεσε. Κατά την πορεία των συνεντεύξεων όμως, μου δημιουργήθηκε η αίσθηση ότι ενδεχομένως να υπήρξαν πρόσθετα κριτήρια κατά την επιλογή του δείγματος, χωρίς να είναι δυνατόν να εξακριβωθούν. Συγκεκριμένα η επίδοση των συμμετεχόντων στο μάθημα της γερμανικής γλώσσας, ίσως να υπήρξε ένα από αυτά, καθώς το επίπεδο όλων κυμαινόταν σε υψηλά επίπεδα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως (4.3.2.), ενώ από τις συνεντεύξεις έγινε έμμεσα αντιληπτό ότι οι μαθητές είχαν συνολικά υψηλές σχολικές επιδόσεις. Στην περίπτωση αυτή, η επιλογή της δειγματοληψίας συνδέεται ενδεχομένως με την πρόθεση των υπευθύνων για διαμόρφωση θετικού αντίκτυπου όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου εν γένει, στοιχείο που ωστόσο δεν είναι δυνατόν να διερευνηθεί περαιτέρω.

#### **4.4. Ερευνητικό εργαλείο - Λόγοι επιλογής της συνέντευξης ως μέσου συλλογής δεδομένων**

Η επιλογή της συνέντευξης ως μέσου συλλογής των δεδομένων προέκυψε από το γεγονός ότι επιτρέπει τη μελέτη σε βάθος των προσωπικών απόψεων για τα δρώμενα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής μονάδας, καθώς παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική εμβάθυνση και διευκρινίσεις επί των απαντήσεων. Όπως υποστηρίζει ο Robson (2010), οι μη λεκτικές ενδείξεις είναι δυνατόν να παρέχουν πρόσθετα μηνύματα για τη βαθύτερη κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, ενώ η αξία της συνέντευξης έγκειται πρωτίστως στην δυνατότητα που παρέχει στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν όσον αφορά τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις πρακτικές τους, κάτι που δεν επιτρέπει η παρατήρηση, η άλλη διαδοσμένη ποιοτική ερευνητική μέθοδος που συνήθως χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τη συνέντευξη. Στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, η αναγκαιότητα για προσωπικές αφηγήσεις οι οποίες θα συνέβαλλαν

στη διερεύνηση των μαθητικών κίνητρων όσον αφορά την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, οδήγησε στην επιλογή της συνέντευξης ως του προσφορότερου μέσου συλλογής των δεδομένων. Όπως προαναφέρθηκε, ο συνδυασμός της με την παρατήρηση, αν και τέθηκε υπό συζήτηση με τη διεύθυνση του σχολείου στο οποίο έγινε δεκτή, δεν μου επιτράπηκε. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία διαθέτει μεν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά επιτρέπει την τροποποίηση είτε στη διάταξη είτε στη διατύπωσή τους στο πλαίσιο της συζήτησης, ανάλογα με την κρίση του συνεντευξιαστή (Cohen et al., 2007). Η χρήση της στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι συνήθης, λόγω του ότι παρέχει περιθώρια ευελιξίας αλλά και αυξημένη συγκρισιμότητα των απαντήσεων, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στην ίδια ατζέντα ερωτήσεων (ό.π.).

#### **4.4.1. Περιγραφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης**

Το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας διερευνά τα κίνητρα τα οποία οδηγούν τους μαθητές στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας και παρατίθεται αυτούσιο στο επίμετρο, στο τέλος της εργασίας. Ειδικότερα, μέσα από πέντε άξονες εξετάζονται οι στάσεις των μαθητών όσον αφορά το σχολείο στο οποίο φοιτούν, αλλά και τις διδασκόμενες σε αυτό γλώσσες, με έμφαση στη γερμανική. Οι κατηγορίες που περιλαμβάνει το πρωτόκολλο είναι οι εξής:

##### **A) Δημογραφικά στοιχεία: Ερωτήσεις σχετικές με στοιχεία όπως είναι:**

- ✓ η ηλικία
- ✓ η εθνικότητα
- ✓ η καταγωγή των μαθητών και των γονέων τους
- ✓ στοιχεία γύρω από τις γλώσσες που γνωρίζουν

##### **B) Επίπεδο και χώροι χρήσης της γλώσσας: Οκτώ ερωτήσεις σχετικές με:**

- ✓ το επίπεδο των μαθητών στη γερμανική (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) με βάση τις προσωπικές τους εκτιμήσεις
- ✓ τους χώρους χρήσης της γλώσσας
- ✓ τον βαθμό και τον τρόπο χρήσης της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους (π.χ. στο σχολείο, εκτός σχολείου, σε ταξίδια κ.λ.π.)

### **Γ) Στάσεις απέναντι στις διδασκόμενες γλώσσες:**

Επτά ερωτήσεις σχετικές με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις διδασκόμενες γλώσσες στο σχολείο (ελληνική/γερμανική/αγγλική). Οι μαθητές καλούνται να τις συγκρίνουν και να εκφράσουν απόψεις και στάσεις για τις ίδιες τις γλώσσες καθώς επίσης για τη διδασκαλία τους, με έμφαση στη διδασκαλία της γερμανικής.

### **Δ) Κίνητρα εκμάθησης γερμανικής: Οκτώ ερωτήσεις αναφορικά με:**

- ✓ τα κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας και φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο
- ✓ τους παράγοντες που οδήγησαν στην απόφαση για φοίτηση των μαθητών στο σχολείο
- ✓ τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα της γερμανικής
- ✓ τις απόψεις τους για το ίδιο το σχολείο μέσα από την σύγκρισή του με τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία.

### **Ε) Διγλωσσία και γλωσσομάθεια:**

Αντικείμενο της τελευταίας ενότητας, η οποία αποτελείται από επτά ερωτήσεις, είναι οι μαθητικές απόψεις για τη διγλωσσία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ερωτώνται:

- κατά πόσον θεωρούν τον εαυτό τους δίγλωσσο/-η
- ποια είναι τα οφέλη ή/και τα πιθανά προβλήματα της εκμάθησης της γερμανικής και της γλωσσομάθειας γενικότερα.

### **4.5. Πιλοτική έρευνα**

Πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να εντοπιστούν και να διορθωθούν ενδεχόμενες ασάφειες των ερωτημάτων και άλλες πιθανές αδυναμίες του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Τα πρωτόκολλα διανεμήθηκαν σε δύο καθηγητές, για να τα αξιολογήσουν βασιζόμενοι στην εις βάθος γνώση και την εμπειρία που διαθέτουν τόσο για το εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και για τους μαθητές, ενώ παράλληλα τρεις μαθητές που επιλέχθηκαν με τα προαναφερθέντα κριτήρια δειγματοληψίας, κλήθηκαν σε συνέντευξη.

Σύμφωνα με τους καθηγητές, το πρωτόκολλο κάλυπτε επαρκώς και με σαφήνεια τις διάφορες θεματικές ενότητες. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά επεσήμαναν ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και η συνέντευξη στο σύνολό της ενδιαφέρουσα, ενώ

επεσήμαναν και κάποιες μεμονωμένες επαναλήψεις και επικαλύψεις στις ερωτήσεις τις οποίες έλαβα υπόψη στην τελική διατύπωση των ερωτήσεων του πρωτοκόλλου, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οργάνωσα το επικοινωνιακό γεγονός της συνέντευξης στην κυρίως έρευνα.

Η απομαγνητοφώνηση των πιλοτικών συνεντεύξεων πριν από την έναρξη της κυρίως έρευνας συνέβαλε σημαντικά στον αναστοχασμό μου ως προς τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούσα και στις επιπτώσεις που είχαν οι διατυπώσεις μου στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι συνεντεύξεις αρχικά είχαν μεγάλη διάρκεια (40΄- 45΄ περίπου), στοιχείο που ενδεχομένως οφειλόταν στα αυξημένα σε αριθμό υποβοηθητικά σχόλια και επεξηγήσεις από πλευράς μου, τα οποία ενδεχομένως καθιστούσαν τις ερωτήσεις «καθοδηγητικές» ως ένα βαθμό. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων απειλώντας την αξιοπιστία των συνεντεύξεων (Robson, 2010), ενώ η ευκαιρία αυτή για αναστοχασμό που παρείχε η μελέτη της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης, βελτίωσε σημαντικά τις δεξιότητές μου ως προς την πιο παραγωγική και αποτελεσματική διαχείριση της συνέντευξης ως επικοινωνιακού γεγονότος.

#### **4.6. Θέματα εγκυρότητας- αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου**

Ο έλεγχος της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων, του βαθμού δηλαδή στον οποίο μετρούν όντως αυτό που επιδιώκουν να μετρήσουν και της αξιοπιστίας, δηλαδή της σταθερότητας-συνέπειας με την οποία το μετρούν, αποτελεί έντονο πρόβλημα στην περίπτωση των ποιοτικών δεδομένων (Cohen κ.ά., 2007). Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, η διαπροσωπική φύση της επικοινωνίας, η αναπόφευκτη επίδραση του συνεντευξιαστή στους συμμετέχοντες και η υποκειμενικότητα που διέπει τις απόψεις και τη συμπεριφορά των δεύτερων συμβάλλουν στην ύπαρξη μεροληψίας εκατέρωθεν. Η προσεκτική εξέταση του περιεχομένου των ερωτήσεων και των χαρακτηριστικών της συνέντευξης εν γένει εκ μέρους του συνεντευξιαστή καθιστά δυνατό τον περιορισμό των διαφόρων πηγών προκατάληψης και μεροληψίας σε μεγάλο βαθμό (ό.π.). Ειδικότερα, στην προκειμένη έρευνα η προσπάθεια για εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου έγινε καταρχάς μέσα από την πιλοτική έρευνα η οποία επέτρεψε τον έλεγχο του πρωτοκόλλου συνέντευξης από συναδέλφους και μαθητές, ενώ οι δεύτεροι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και για τη διεξαγωγή της συνέντευξης

συνολικά. Έτσι, αφενός έγιναν μικρές αλλαγές στη διάταξη των ερωτήσεων, αφετέρου, μέσα από τις πιλοτικές συνεντεύξεις διαπίστωσα τρόπους βελτίωσης του επικοινωνιακού μου ύφους και παραγωγικής διαχείρισης της συνέντευξης, αποφεύγοντας τις καθοδηγητικές ερωτήσεις.

Η ηχογράφηση των δεδομένων αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα αύξησης της εγκυρότητας- αξιοπιστίας, καθώς συμβάλλει στην αύξηση της ποσότητας και τη βελτίωση της ποιότητας των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία είναι δυνατόν να επανελεγχθούν από τον ερευνητή αλλά και από άλλα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η ημιδομημένη μορφή των συνεντεύξεων από την άλλη, χωρίς να περιορίζει τον ερευνητή ως προς τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων, επέτρεψε την υποβολή της ίδιας ατζέντας θεμάτων και την καταγραφή των διαφορετικών αντιδράσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων σε παρόμοια ερεθίσματα. Παράλληλα, τόσο η λήψη όσο και η αποκωδικοποίηση των δεδομένων έγινε από το ίδιο άτομο, δηλαδή την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα την κατά το δυνατόν μικρότερη απόκλιση στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τέλος, είναι ανάγκη να διευκρινιστεί ότι λόγω διαδικαστικών προβλημάτων δεν κατέστη δυνατή η τριγωνοποίηση, η χρήση δηλαδή περισσότερων μεθόδων συλλογής των δεδομένων, η οποία θα οδηγούσε σε σημαντική αύξηση του βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας των συνεντεύξεων που λήφθηκαν στο ερευνητικό πλαίσιο (Robson, 2010).

#### **4.7. Διαδικασία διεξαγωγής της κύριας έρευνας**

Για τους σκοπούς της κύριας έρευνας, η οποία διεξήχθη από τις 20 Ιανουαρίου μέχρι τις 17 Φεβρουαρίου 2014, η ερευνήτρια, έχοντας εξασφαλίσει την άδεια της διεύθυνσης, πραγματοποίησε τις συνεντεύξεις σε ένα γραφείο που της παραχωρήθηκε εντός του σχολικού κτηρίου. Οι μέρες διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν δύο ή τρεις/ εβδομάδα και επιλέγονταν από τον υπεύθυνο του τμήματος γερμανικής γλώσσας, ο οποίος αποσπούσε τους μαθητές αποκλειστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος γερμανικών, μετά από συνεννόηση με τους καθηγητές. Τις τελευταίες δέκα μέρες, λόγω της οικειότητας που είχε αποκτηθεί με το διδακτικό προσωπικό, μου μετέθεσε το καθήκον της ειδοποίησης των διδασκόντων για τον μαθητή που επρόκειτο να λείπει από το μάθημα.



Οι μαθητές εισέρχονταν στην αίθουσα συνεντεύξεων μόνοι τους και μετά από διευκρινήσεις που τους παρείχα για την ιδιότητά μου ως ερευνήτριας και τον σκοπό της έρευνας, τον οποίο γνώριζαν σε γενικές γραμμές μετά από πληροφόρηση του καθηγητή τους, ενημερώνονταν για τον ανώνυμο χαρακτήρα της συνέντευξης και διατύπωναν τυχόν απορίες. Η μοναδική που διατυπώθηκε είχε να κάνει με τη γλώσσα διεξαγωγής της συνέντευξης, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί ανακουφίζονταν όταν μάθαιναν ότι ήταν η ελληνική και όχι η γερμανική. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε στα 25''-30'', ενώ για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Στο τέλος της συνέντευξης, πολλοί μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο θα αποκτούσαν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Μετά από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η κατά λέξη απομαγνητοφώνησή τους από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν σε ένα αρχείο excel το οποίο περιελάμβανε 27 κατηγορίες με σκοπό την συστηματική μελέτη των απαντήσεων των μαθητών γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Η προσέγγιση των μαθητικών αποκρίσεων έγινε με άξονα την αποκάλυψη των κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας μέσα από τις διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων στις οποίες υποβλήθηκαν. Η επιλογή αυτή προέκυψε από το γεγονός ότι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές παρόμοιων σχολείων κατασκευάζουν τη σχέση τους με τις διδασκόμενες γλώσσες και νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική τους εμπειρία αποτελεί ένα πεδίο το οποίο ελάχιστα έχει διερευνηθεί.

#### **4.8. Ηθικά διλήμματα- Περιορισμοί**

Τα ηθικά διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει ο ερευνητής κατά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής έρευνας, ειδικά σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη κανόνων δεοντολογίας με σκοπό την προστασία τους (Cohen κ.ά., 2007). Το γεγονός ότι στην παρούσα περίπτωση οι συμμετέχοντες είναι ανήλικοι, συγκεκριμένα μαθητές Λυκείου, επιβάλλει επομένως την τήρηση των εν λόγω κανόνων με ιδιαίτερη ευαισθησία. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια με σαφήνεια για τον ακαδημαϊκό σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς επίσης για τον ανώνυμο χαρακτήρα της συνέντευξης, ενώ υπέγραψαν γραπτό έντυπο συγκατάθεσης και τους δόθηκε δικαίωμα μη

συμμετοχής ή αποχώρησης μετά την έναρξή της έρευνας. Είχαν επίσης την ευκαιρία να διατυπώσουν τυχόν απορίες για οποιοδήποτε θέμα, τόσο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσο και μετά το πέρας της. Παράλληλα, η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μετά από άδεια του σχολείου, το οποίο είχε προηγουμένως εξασφαλίσει τη συγκατάθεση των γονέων, ενώ επίσημη γραπτή άδεια χορηγήθηκε και από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τέλος, οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν πρόσβαση σε αντίγραφα της έκθεσης αποτελεσμάτων τα οποία θα διανεμηθούν από τη διεύθυνση του σχολείου.

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται καταρχάς με την επιλογή της συνέντευξης ως μέσου συλλογής των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Robson (2010), παρά την ευκαιρία που παρέχει για εμβάθυνση στην κοινωνική πραγματικότητα των συμμετεχόντων, η ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης είναι δυνατόν να διέπεται από τον «υποκειμενισμό» του ερευνητή. Επίσης, οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να μην απαντούν πάντα με ειλικρίνεια, παρέχοντας απαντήσεις που θεωρούν κατάλληλες προκειμένου να ικανοποιήσουν τον συνεντευξιαστή. Τέλος, άλλος ένας περιορισμός προκύπτει από την έλλειψη τριγωνοποίησης, αλλά και τη μέθοδο δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε. Με την επιλογή δείγματος σκοπιμότητας, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στο να περιγράψει τις απόψεις και τα κίνητρα των μαθητών, χωρίς όμως να είναι σε θέση να συνεισφέρει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως αυτή ορίζεται από το θετικιστικό μοντέλο της ποσοτικής έρευνας, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτικός του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen κ.ά., 2007). Παρ' όλα αυτά, η συνέντευξη παραμένει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της σύνθετης διατομής των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν, αλλά και της σχέσης τους με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα.

Αφού εξετάστηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς επίσης η διαδικασία οργάνωσης και διεξαγωγής της, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή τα κίνητρα που οδηγούν τους μαθητές στο να επιλέγουν τη δίγλωσση εκπαίδευση.

## ***5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ερευνητικά Αποτελέσματα***

### **5.1. Εισαγωγή**

Στην ενότητα που ακολουθεί θα αναλυθούν οι συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι μαθητές με σκοπό την αποκάλυψη των κινήτρων φοίτησης στα εκπαιδευτήρια υπό μελέτη και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας. Για τους σκοπούς της ανάλυσης θα αξιοποιηθούν οι θεωρίες περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων θα βασιστεί στην παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε εργαλειακά κίνητρα και κίνητρα ενσωμάτωσης, η οποία -στις διάφορες παραλλαγές της- αποτέλεσε το υπόβαθρο για τις περισσότερες θεωρίες που παρουσιάστηκαν, ενώ θα αξιοποιηθεί και η θεωρία των κινήτρων μαθησιακής περιστασης την οποία εισήγαγε ο Dornyei (2005). Αρχικά, θα γίνει αναφορά στις διαφορετικές κατηγορίες εργαλειακών κινήτρων των μαθητών (5.2.1.), καθώς επίσης στο ρόλο του σχολείου και των γονέων για τη διαμόρφωση τους (5.2.2 & 5.2.3.). Ακολούθως, θα παρουσιαστούν τα κίνητρα ενσωμάτωσης που εμφανίζονται στις περιπτώσεις συγκεκριμένων μόνο μαθητών (5.3.), ενώ στις τελευταίες ενότητες συζητούνται τα κίνητρα που σχετίζονται με τη μαθησιακή περίσταση (5.4.) και γίνονται προτάσεις για την ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων (5.6.).

## 5.2. Εργαλειακά Κίνητρα Εκμάθησης της Γερμανικής Γλώσσας

### 5.2.1. Οι σπουδές και η επαγγελματική αποκατάσταση

Κατά την ανάλυση των μαθητικών συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι στον λόγο των μαθητών κυριαρχούν κίνητρα εργαλειακού τύπου για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, κίνητρα δηλαδή που συνδέονται με την επιθυμία κατάκτησης και αξιοποίησης της γλώσσας για πρακτικούς σκοπούς όπως είναι η εύρεση εργασίας, η πραγματοποίηση σπουδών στη χώρα ομιλίας της γλώσσας, η απόκτηση ξενόγλωσσων διπλωμάτων κ.τ.λ. (Gardner, 1985). Μέσα από τα παραθέματα των συνεντεύξεων τα οποία ακολουθούν, η πραγματοποίηση σπουδών στη Γερμανία ή στις γερμανόφωνες χώρες, καθώς επίσης η επαγγελματική αποκατάσταση σε αυτές αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα ισχυρό κίνητρο φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας.

Ειδικότερα, τρεις από τους δεκαπέντε μαθητές έχουν αποφασίσει ήδη να πραγματοποιήσουν τις προπτυχιακές σπουδές τους στη Γερμανία και έχουν επιλέξει κλάδο σπουδών, κάποιοι και την πόλη. Συγκεκριμένα, ο Πεκόν (Γ' Λυκείου), επιθυμεί να σπουδάσει Οικονομικά, ο Γιάννης (Β' Λυκείου) Μηχανικός Μηχανολόγος στη Χαιδελβέργη και η Ίρις (Γ' Λυκείου) Διοίκηση Επιχειρήσεων. Τέλος, η Ναταλία (Β' Λυκείου) επιθυμεί να σπουδάσει Γερμανική φιλολογία και άρχισε να φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο στην Α' Γυμνασίου, λόγω της επιθυμίας της να ασχοληθεί περισσότερο με τη γλώσσα, σε αντίθεση με τους περισσότερους μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε αυτό από πολύ μικρή ηλικία.

*Σοφία:* Θα ήθελα να πεις πόσο σημαντικό είναι για σένα το γεγονός ότι διδάσκεσαι τα Γερμανικά εντατικά στο συγκεκριμένο σχολείο.

*Πεκόν:* Αρκετά ως και πολύ σημαντικό γιατί το είχα επιλέξει εδώ και πολύ καιρό ότι θα πάω Γερμανία να σπουδάσω.

-----

*Ναταλία:* Ηξέρα (Γερμανικά), αλλά κατέβαλα μια τεράστια προσπάθεια να μπω σ' αυτό το σχολείο. Έδωσα εξετάσεις [...] τώρα θα δώσω ΓΙ απλά θέλω να συνεχίσω γιατί θέλω να πάω Γερμανική Φιλολογία.

-----

*Γιάννης:* Θέλω να σπουδάσω στη Γερμανία. Σε άλλη περίπτωση, δεν θεωρώ ότι θα μου προσφέρουν κάτι εκτός από τη γνώση της γλώσσας. Αν μείνω και σπουδάσω στην Ελλάδα θα έχω απλά τη γνώση δύο ξένων γλωσσών.

Οι υπόλοιποι μαθητές αναφέρονται πιο γενικά στο ενδεχόμενο πραγματοποίησης είτε προπτυχιακών είτε μεταπτυχιακών σπουδών σε γερμανόφωνες χώρες κάποια στιγμή στο μέλλον. Γενικά, στο λόγο των μαθητών η Γερμανία αναπαρίσταται ως ένας πολύ ελκυστικός προορισμός για ακαδημαϊκές σπουδές με υψηλό επίπεδο, όπως φαίνεται στην περίπτωση της Δήμητρας (Α' Λυκείου), η οποία ελπίζει να σπουδάσει στη Γερμανία:

*Δήμητρα: Είναι πολύ ανεπτυγμένη χώρα και όλοι θεωρούν ότι το να σπουδάσεις εκεί σου προσφέρει πάρα πολλά εφόδια.*

Εξαιρέσεις όσον αφορά την πρόθεση για σπουδές στην Γερμανία αποτελούν η Άννα, η Ελένη (Β' Λυκείου και οι δύο) και η Τζοάννα (Γ' Λυκείου) που θα πραγματοποιήσουν τις σπουδές τους στην Αγγλία και την Αμερική. Η επιλογή τους αυτή φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις διδασκόμενες ξένες γλώσσες, καθώς και οι τρεις δηλώνουν ότι θεωρούν τα αγγλικά πιο χρήσιμα σε σχέση με τα γερμανικά. Αντίθετα, οι μαθητές που σκέφτονται να σπουδάσουν και ενδεχομένως να εργαστούν στη Γερμανία αντιμετωπίζουν ως ιδιαίτερα ωφέλιμη τη γνώση της γερμανικής. Ειδικότερα, πέρα από το θέμα των σπουδών, η αξιοποίηση της γλώσσας ως επαγγελματικού εφοδίου αναφέρεται από τους 7 εκ των 15 συνολικά μαθητών, οι οποίοι θεωρούν ότι οι ευνοϊκές συνθήκες και η οικονομική ανάπτυξη που επικρατεί στις γερμανόφωνες χώρες αποτελούν θετική προοπτική για επαγγελματική αποκατάσταση σε αυτές μετά τις σπουδές τους.

*Γιάννης: Η γερμανική είναι η δεύτερη γλώσσα στην ευρωπαϊκή ένωση και αυτό συμβαίνει γιατί η Γερμανία είναι μια ισχυρή δύναμη στον κόσμο. Η γνώση των Γερμανικών σου εξασφαλίζει την πρόσβαση στη Γερμανία κάτι που αποτελεί όνειρο πολλών ανθρώπων καθώς οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, οι μισθοί είναι επαρκείς..*

*Κωνσταντίνος: Η Γερμανία είναι και από άποψη πληθυσμού αλλά και από οικονομική άποψη η μεγαλύτερη χώρα στην Ευρώπη, οπότε η επικοινωνία με τους Γερμανούς είναι σημαντική και η εργασία στη Γερμανία μια θετική εναλλακτική*

Διαπιστώνουμε μέσα από τον λόγο των μαθητών ότι η Γερμανία παρουσιάζεται ως μια εξέχουσα οικονομική και πολιτική ισχυρή δύναμη στο πλαίσιο της Ευρωζώνης, με αποτέλεσμα η γνώση της γερμανικής να αντιμετωπίζεται ως το διαβατήριο για έναν προορισμό που παρέχει προοπτικές για ένα ελπιδοφόρο μέλλον. Έτσι, οι ευνοϊκές συνθήκες που επικρατούν στην χώρα και οι επαρκείς μισθοί την καθιστούν «όνειρο» στη συνείδηση των μαθητών σε αντίθεση ενδεχομένως με την δυσοίωνα ελληνική πραγματικότητα.

Επιχειρηματολογώντας για τη χρησιμότητα της γερμανικής, κάποιοι μαθητές επιχείρησαν συγκρίσεις και με άλλες γλώσσες, στις οποίες η γερμανική υπερτερούσε λόγω της εργαλειακότητάς της. Για παράδειγμα ο Κωνσταντίνος επιχείρησε μια σύγκριση της γερμανικής με τη γαλλική γλώσσα όταν ρωτήθηκε για τη χρησιμότητα της γερμανικής:

*Κωνσταντίνος: Τα γαλλικά δεν έχουν να σου προσφέρουν κάτι σε σχέση με τα γερμανικά, οπότε αποτελούν την καλύτερη επιλογή μετά τα αγγλικά.*

Πέρα από τα επιχειρήματα για την εργαλειακότητα της γερμανικής στο γερμανικό κοινωνικό πλαίσιο αξιοσημείωτη είναι η αναφορά εννέα εκ των δεκαπέντε μαθητών στην αξιοποίηση της γερμανικής (αλλά και των υπολοίπων ξένων γλωσσών) ως μορφωτικού και κατ' επέκταση επαγγελματικού εφοδίου για τη σταδιοδρομία τους όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα.

*Ιρις: Όσο περνάνε οι μέρες και τα χρόνια και χειροτερεύει η οικονομική κατάσταση, όσα περισσότερα εφόδια έχεις τόσο πιο εύκολη πιθανόν να είναι η ζωή σου μετά.*

*Άννα: Έχω αποφασίσει να πάω στην Αγγλία, αλλά σε περίπτωση που έμεινα στην Ελλάδα θεωρώ ότι θα ήταν ένα εφόδιο επιπλέον.*

Οι συγκεκριμένες μαθήτριες και άλλοι τρεις εκ των συμμετεχόντων δεν επιχειρηματολογούν για τη χρησιμότητα των γερμανικών ειδικότερα αλλά για την αξιοποίηση της γνώσης των ξένων γλωσσών εν γένει ως επιπλέον εφοδίου με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού βιογραφικού και την ανεύρεση εργασίας στην Ελλάδα, η οποία διέρχεται έντονη οικονομική κρίση. Παράλληλα, στον λόγο της Ναταλίας, η Γερμανία κατασκευάζεται ως μια πολύ ισχυρή οικονομική δύναμη τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο παγκόσμιο σκηνικό, αντίστοιχη της Ρωσίας και της Κίνας και γι' αυτό το λόγο η γνώση της γερμανικής παρέχει πλεονεκτήματα σε διάφορους τομείς (π.χ. οικονομικά, τουρισμός κτλ.) τα οποία θίγει και η Τζοάννα.

*Ναταλία: Λόγω της οικονομικής κατάστασης τα γερμανικά σίγουρα είναι χρήσιμη γλώσσα όπως και τα Ρώσικα για την Ευρώπη και τα Κινέζικα παγκόσμια.*

Ένα ακόμα στοιχείο που καταδεικνύει την εργαλειακή θεώρηση της γερμανικής εκ μέρους των μαθητών αποτελεί η σημασία που δίνουν στην απόκτηση ξενόγλωσσων διπλωμάτων ως μέσων για τη μετέπειτα πορεία τους σε επίπεδο σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Έτσι, η συστηματική προετοιμασία που τους παρέχεται στο σχολικό πλαίσιο ενόψει των εξετάσεων γλωσσομάθειας προβάλλει στον λόγο ορισμένων μαθητών ως κίνητρο φοίτησης στα εν λόγω εκπαιδευτήρια. Ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζουν την

εκμάθηση ξένων γλωσσών οι μαθητές προκαλεί η αναφορά της Ελένης και της Τζοάννας στη σημασία των διπλωμάτων παρόλο που δεν έχουν ως κίνητρο τις σπουδές στη Γερμανία, αφού έχουν αποφασίσει να σπουδάσουν στην Αμερική.

*Σοφία: Πόσο σημαντικό είναι για εσένα το να διδάσκεις τα Γερμανικά στο συγκεκριμένο σχολείο;*

*Ελένη: Πολύ, γιατί μαθαίνω και έχω πολλές επιλογές. Ας πούμε μέσω του σχολείου μπορούμε να πάμε να δώσουμε εξετάσεις για διπλώματα και αργότερα να πάμε να σπουδάσουμε στη Γερμανία.*

-----  
*Γιάννης: Τα Αγγλικά φέτος τα έχω παρατήσει γιατί δεν θεωρώ ότι μπορώ να κάνω κάτι παραπάνω αυτή τη στιγμή. Έχω πάρει το πτυχίο μου και ίσως ξαναασχοληθώ στο πανεπιστήμιο. Τώρα όσον αφορά τα Γερμανικά δίνω μεγάλη έμφαση, κάνω και ιδιαίτερα και θέλω να πάρω και το τελευταίο πτυχίο που είναι σημαντικό.*

Στην απάντηση του Γιάννη διαφαίνεται η σημασία της πιστοποίησης των γνώσεων της ξένης γλώσσας με βάση το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο, δηλαδή διεθνή συστήματα πιστοποίησης που καθιστούν τη γλωσσομάθεια μετρήσιμη και αναγνωρίσιμη. Το γεγονός ότι η απόκτηση ενός αναγνωρίσιμου πτυχίου αποτελεί τον τελικό στόχο κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, (όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Γιάννη με τα γερμανικά και τα αγγλικά), επιβεβαιώνει την εργαλειακή αντιμετώπιση της γερμανικής γλώσσας αλλά και των ξένων γλωσσών εν γένει.

Ο βαθμός και ο τρόπος ενασχόλησης με την γερμανική γλώσσα εκτός σχολείου αποτελούν επίσης στοιχεία που συντείνουν στην εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων. Έτσι, διαπιστώνεται ότι, ενώ οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη γερμανική κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν διαθέτουν περισσότερους χώρους χρήσης της γλώσσας εκτός σχολείου και φαίνεται να αναζητούν τέτοιους χώρους μόνο περιστασιακά ή εργαλειακά, δηλαδή με στόχο τη βελτίωση κάποιας γλωσσικής δεξιότητας (π.χ. παρακολούθηση ειδήσεων λόγω της αδυναμίας στην κατανόηση προφορικού λόγου ή προφορική επικοινωνία με συμμαθητές ενόψει των εξετάσεων), και όχι την επαφή με την κουλτούρα και τους ανθρώπους που μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα.

*Σοφία: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείς τα γερμανικά εκτός σχολείου;*

*Τρις: Η μόνη περίπτωση είναι στη διάρκεια του καλοκαιριού που κάναμε κάποια προετοιμασία για κάποιες εξετάσεις. Και πολλές φορές βρισκόμασταν με συμμαθητές μου για να κάνουμε προετοιμασία.*

-----  
*Γιάννης: Δεν τα χρησιμοποιώ σχεδόν καθόλου, εκτός από τα ταξίδια που πηγαίνω. Μερικές φορές παρακολουθώ κάποιες ειδήσεις στα Γερμανικά γιατί με βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας.*

*Κωνσταντίνος: Σπάνια, μπορεί να δω καμιά ταινία στα γερμανικά ή να επισκεφθώ ενημερωτικές ιστοσελίδες, βιβλία στο πλαίσιο του μαθήματος. Κάποιες ταινίες στα γερμανικά, αρκετές στο σχολείο.*

Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου βλέπουμε ότι υπάρχει κάποια επαφή με τη γερμανική γλώσσα εκτός σχολείου αλλά αυτή δεν περιλαμβάνει αμφίδρομη ανθρώπινη επικοινωνία παρά μόνο ενημέρωση και ψυχαγωγία μέσω διαφόρων μέσων (ταινίες, διαδίκτυο, ειδήσεις κτλ.). Ακόμα και ο Πεκόν, ο μόνος μαθητής που όπως θα συζητήσουμε στη συνέχεια, επιδεικνύει έντονα κίνητρα ενσωμάτωσης, ομολογεί ότι είχε επιλέξει κάποιες δραστηριότητες, για παράδειγμα την παρακολούθηση γερμανόφωνου κινηματογράφου, με κύριο στόχο να βελτιώσει το επίπεδό του στη γλώσσα περισσότερο παρά την απόλαυση..

*Πεκόν: Ταινίες έχω δει στο πλαίσιο να βελτιώσω το ακουστικό μου, δεν το έβλεπα δηλαδή για να δω Γερμανικά*

Αξιοσημείωτη είναι τέλος η αναφορά του Γιάννη στη βελτίωση της επικοινωνιακής του ικανότητας με φυσικούς ομιλητές της γερμανικής στα ταξίδια που πραγματοποιεί με το σχολείο. Η δυσκολία της γλώσσας αλλά και το γεγονός ότι στο σχολείο διδάσκονται την ακαδημαϊκή γλώσσα, ανάγκαζε τόσο τον Γιάννη όσο και άλλους πέντε μαθητές, να καταφεύγουν στη χρήση της αγγλικής σε ορισμένες περιπτώσεις στο παρελθόν. Ωστόσο, η ικανοποίησή του φαίνεται πως έχει περισσότερο ακαδημαϊκό/εργαλειακό χαρακτήρα, καθώς πηγάζει κατά κύριο λόγο από την ικανότητά του να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των μελλοντικών σπουδών και της διαβίωσης στην χώρα και λιγότερο από τη διαπροσωπική του επικοινωνία με γερμανόφωνους πολίτες.

*Γιάννης: Μόλις έχτές γύρισα από ένα ταξίδι στη Γερμανία, με το πρόγραμμα των ανταλλαγών, τα πήγα αρκετά καλά στην επικοινωνία μου σε σχέση με προηγούμενες φορές. Δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα. [...] Πάντως τα πήγα καλά και μου το είπε και η οικογένεια που έμεινα, ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσα ήταν πέραν της καθημερινότητας εξ αιτίας του πτυχίου που πήρα, στο οποίο το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα ειδικευμένο και δύσκολο.*

Ακολούθως θα γίνει αναφορά στον ρόλο του σχολείου αλλά και των γονέων για την επικράτηση των εργαλειακών κινήτρων στον λόγο των μαθητών.

**5.2.2. Η επίδραση του σχολείου στην εργαλειακή προσέγγιση της γερμανικής**  
Η προσεκτική προσέγγιση του λόγου των μαθητών παρέχει αρκετές ενδείξεις για την επίδραση του σχολείου στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την εκμάθηση της γερμανικής. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι όχι μόνο στη γερμανική



γλώσσα αλλά και τον γερμανικό λαό και πολιτισμό ως αποτέλεσμα της φοίτησης των περισσότερων μαθητών από πολύ μικρή ηλικία στο σχολείο, είναι αδιαμφισβήτητη, όπως δηλώνουν η Ίρις και η Αριάδνη:

*Ίρις: Δεν είχα κάποια άποψη για τους Γερμανούς, αλλά μέσα από τη φοίτησή μου στο σχολείο διαπίστωσα ότι δεν είναι ακριβώς όπως παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ. Έχω μάθει να διαχωρίζω κάποια πράγματα, καταλαβαίνω ότι, ό,τι ακούγεται δεν είναι σωστό*

-----  
*Αριάδνη: Επειδή από πολύ μικρή διδάσκομαι Γερμανικά έχω άποψη που σίγουρα δεν είναι αρνητική και δεν έχει αλλάξει όπως για τους περισσότερους Έλληνες λόγω της κρίσης*

Έτσι, σχεδόν κανένας συμμετέχων δεν άφησε να διαφανεί αρνητική στάση προς τη γερμανική γλώσσα και κουλτούρα, ενώ ο Κωνσταντίνος αναφέρεται χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επιδρά στη νοοτροπία των μαθητών που φοιτούν από μικρή ηλικία, οδηγώντας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων όσον αφορά την εκμάθηση της γερμανικής:

*Κων/νος: Εγώ χαίρομαι που φοιτώ σε ένα δίγλωσσο σχολείο, γιατί πιστεύω σε ένα άλλο σχολείο δεν θα είχα τόσο καλή γνώση της Γερμανικής. Η διδασκαλία των Γερμανικών από μικρή ηλικία έχει επηρεάσει και τη νοοτροπία των μαθητών που φοιτούν εδώ. Μπήκαμε σε ένα σύστημα μελέτης γιατί πρώτα μάθαμε στα Γερμανικά να κάνουμε αντιγραφή και ορθογραφία και μετά στα υπόλοιπα. Ή μαθαίναμε τα γράμματα παράλληλα στα Ελληνικά και στα Γερμανικά.*

Παράλληλα, η εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας φαίνεται πως σχετίζεται ως έναν βαθμό με την ενίσχυση των εργαλειακών κινήτρων στους μαθητές. Ειδικότερα, η γλωσσική διδασκαλία είναι εντατική με επίκεντρο τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, ενώ η προσέγγιση της γερμανικής κουλτούρας παρουσιάζεται κυρίως με τη μορφή παρένθετων δραστηριοτήτων (π.χ. ταινίες, εκδρομές, αναφορά γερμανικών επετειακών εορτών στο πλαίσιο του μαθήματος).

*Δήμητρα: Μέσα στο μάθημα μαθαίνουμε κάποια πράγματα, έχει τύχει να δούμε και ταινίες αλλά όχι συχνά. Τώρα που θα πάμε Βερολίνο θα μάθουμε πολλά. Βασικά αυτός είναι ο στόχος της εκδρομής.*

-----  
*Ναταλία: Δεν ξέρω τι κάνουν στο Δημοτικό, αλλά στο Γυμνάσιο συνήθως γίνονται αναφορές (για την κουλτούρα) μόνο στις γιορτές για τα έθιμα.*

Εξαίρεση αποτελεί η Γ' τάξη του Λυκείου, καθώς οι μαθητές της τάξης αυτής αλλά και όσοι από τους μαθητές της Β' Λυκείου έχουν αποκτήσει τα προβλεπόμενα διπλώματα γλωσσομάθειας εντάσσονται σε τμήματα διδασκαλίας της γερμανικής στα οποία η επαφή τους με τη γερμανική κουλτούρα επιδιώκεται σε μεγαλύτερο βαθμό

από ό,τι στις προηγούμενες τάξεις, ενώ η αμιγώς γλωσσική διδασκαλία μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.

*Πεκόν:* Επειδή όλα αυτά τα χρόνια προσανατολιζόμασταν για τα πτυχία, φέτος είναι πιο χαλαρό το μάθημα ώστε να μάθουμε για γερμανική ιστορία, για γερμανική κουλτούρα, γενικά βλέπουμε και ταινίες.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα φαίνεται πως η έμφαση που δίνεται στα πτυχία πιστοποίησης της γλωσσομάθειας προσανατολίζει το σχολείο σε ένα σύστημα διδασκαλίας εστιασμένο στις γλωσσικές και εκφραστικές δομές όπου η ενασχόληση με την κουλτούρα χρησιμεύει εργαλειακά (π.χ. εξοικείωση με τη γλώσσα μέσω ταινιών), ενώ αντιμετωπίζεται ως λιγότερο σοβαρή και περισσότερο χαλαρή προσέγγιση της γλώσσας.

Οι στάσεις των μαθητών ως προς την εν λόγω πολιτική του σχολείου είναι αποκαλυπτικές της βαθιάς επίδρασης που αυτό ασκεί στη νοοτροπία τους. Έτσι, αρκετοί (10/15) αναφέρονται στα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η γλωσσική διδασκαλία, με κυριότερες αρνητικές παραμέτρους να αποτελούν για τους μαθητές το έντονο άγχος λόγω των εξετάσεων γλωσσομάθειας και η περιορισμένη επαφή με την γερμανική κουλτούρα στο πλαίσιο του μαθήματος.

*Σοφία:* Θες να προτείνεις κάτι για να βελτιωθεί το δίγλωσσο πρόγραμμα που παρακολουθείς; Θα άλλαζες κάτι αν μπορούσες;

*Αριάδνη:* Αυτό που δεν μου αρέσει είναι πως όλα στρέφονται γύρω από τα διπλώματα. Πρέπει να πάρουμε τα διπλώματα σε συγκεκριμένο χρόνο και αυτό είναι πιεστικό. Κάνουμε λογοτεχνία ή οποιοδήποτε κείμενο και είναι στα πλαίσια του να μας βοηθήσει για το δίπλωμα. Αυτό δεν μου αρέσει.

-----  
*Δήμητρα:* Πάντως αυτό το ότι μαθαίνεις δυο γλώσσες εντατικά είναι πάρα πολύ κουραστικό, είναι εξουθενωτικό [...] Τώρα στο Λύκειο είναι πολύ κουραστικό γιατί το να ξέρεις τα πάντα καλά είναι δύσκολο, σχεδόν ακατόρθωτο.

-----  
*Κωνσταντίνος:* Τα παλιότερα χρόνια στην πρώτη Γυμνασίου που δεν υπήρχε η πίεση χρόνου, υπήρχαν και κείμενα μέσα τα οποία βοηθάνε πιστεύω πιο πολύ στην κατανόηση της γλώσσας. Και υπήρχαν περισσότερες πληροφορίες και για την Γερμανική κουλτούρα. Τώρα το μόνο που ενδιαφέρει είναι το πτυχίο, ο βαθμός που θα πάρεις, τι θα γίνει αν δεν περάσεις.

Στον λόγο των μαθητών η εκμάθηση της γερμανικής σε συνδυασμό με την προετοιμασία τους εν όψει των πανελλαδικών εξετάσεων προβάλλει ως μια διαδικασία «εξαντλητική» και «εξουθενωτική», η οποία δεν αφήνει περιθώρια για ενασχόληση με την γερμανική κουλτούρα ή οδηγεί στην εργαλειακή αξιοποίησή της (π.χ. στο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας), όπως επισημαίνει η Αριάδνη.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η επισήμανση της Ελένης και του Πεκόν ότι στα μαθήματα διδάσκεται μια μορφή γλώσσας που προορίζεται για τις εξετάσεις και παρουσιάζει αποκλίσεις από την ομιλούμενη γερμανική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις επικοινωνιακές ανάγκες της επαφής με φυσικούς ομιλητές.

*Ελένη: Νομίζω έτσι όπως πάμε με το σχολείο, που αρχίζουν τα διπλώματα από πολύ νωρίς, κυρίως μας προετοιμάζουν για να ανταπεξέρθουμε στα τεστ που έχει στο δίπλωμα, κάνουμε τις ασκήσεις και βρίσκουμε τεχνάσματα για να τα πάμε πιο καλά. Και δε μαθαίνουμε πολύ λεξιλόγιο, φράσεις καθημερινότητας, οπότε όταν πάμε ταξίδι είναι πιο δύσκολο.*

-----  
*Πεκόν: Ναι και αυτό είναι ένα λάθος και δεν σου μαθαίνει (το βιβλίο) ουσιαστικά τη γλώσσα, σου μαθαίνει τις τεχνικές για να περάσεις το δίπλωμα. Τα tips.*

Ωστόσο, παρά τις αρνητικές επισημάνσεις όλοι οι συμμετέχοντες, με μοναδική εξαίρεση τον Πεκόν, εκφράζουν επιφυλάξεις για το κατά πόσον μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση θα ήταν αποτελεσματική για τον σκοπό της απόκτησης διπλωμάτων. Τόσο η Ίρις όσο και ο Κωνσταντίνος πιο κάτω, σε αντίθεση με το σχολείο, θεωρούν τη γνωριμία με την κουλτούρα της Γερμανίας ως απαραίτητο στοιχείο για την πραγματική εκμάθηση της γλώσσας, αλλά αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα των πτυχίων για το μέλλον τους, με αποτέλεσμα να δίνουν προτεραιότητα στην περισσότερο τεχνική κατάκτηση της γλώσσας.

*Σοφία: Έχεις να προτείνεις κάτι ώστε να βελτιωθεί το δίγλωσσο πρόγραμμα που παρακολουθείς;*

*Ίρις: Σίγουρα τα πτυχία κρατούν αρκετά πίσω τους μαθητές από την εκμάθηση της γλώσσας γιατί προσθέτουν πολύ άγχος και απομακρύνουν από το να αφεθούν και να γνωρίζουν τη νοοτροπία της Γερμανίας αλλά και δεν τους αφήνει να είναι πιο χαλαροί στο μάθημα. Από την άλλη θεωρώ τα πτυχία απαραίτητα για την καλή γνώση της γλώσσας*

-----  
*Κωνσταντίνος: Αυτό που θα άλλαξα, αν και θα χρειαζόταν περισσότερες ώρες, είναι να μην δίνουμε τόσο μεγάλη έμφαση στα διπλώματα, αλλά να μαθαίνουμε Γερμανικά για να έρθουμε σε επαφή με την κουλτούρα τη Γερμανική. Βέβαια είναι λίγες οι ώρες και τα διπλώματα είναι απαραίτητα για τη ζωή μας στο μέλλον οπότε, ίσως δυστυχώς να είναι πιο χρήσιμο να έχει κανείς τα διπλώματα παρά να γνωρίζει τη γερμανική κουλτούρα, όμως δεν είναι το ίδιο για τον εσωτερικό μας κόσμο, για την πνευματική μας καλλιέργεια.*

Μάλιστα, την ίδια άποψη φαίνεται να εκφράζουν και μαθητές όπως η Άννα και η Ελένη, που δεν σκοπεύουν να αξιοποιήσουν άμεσα τα πτυχία τους για σπουδές, αφού σχεδιάζουν να σπουδάσουν σε αγγλόφωνες χώρες, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των μαθητών.

*Άννα: Στην ουσία ( η ύλη) είναι μια επανάληψη. Πέρσι με το πρόγραμμα λόγω του πτυχίου ήταν πολύ πιεστικά. Είναι πιο χαλαρά τώρα και αυτό μπορεί να είναι και καλό*

*και κακό. Γιατί με την πίεση μαθαίνουμε εννοείται, αλλά δεν ξέρω τώρα που είμαστε τελείως χαλαροί*

*-----  
Ελένη: Θα το άλλαζα (την έμφαση στα πτυχία) αλλά δεν ξέρω αν θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα στα διπλώματα*

Συμπερασματικά, η κυριαρχία των εργαλειακών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής είναι αδιαμφισβήτητη, όπως αποκαλύπτει η ανάλυση πολλών και διαφορετικών πτυχών του μαθητικού λόγου. Η δυνατότητα για πραγματοποίηση σπουδών στη Γερμανία σε συνδυασμό με την προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης όχι μόνο στην χώρα αυτή αλλά και στην Ελλάδα φαίνεται να έχει εξέχουσα σημασία στη συνείδηση των παιδιών, με το σχολείο να διαδραματίζει καίριο ρόλο τόσο στην διαμόρφωση των συγκεκριμένων κινήτρων όσο και στη διατήρησή τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών.

### **5.2.3. Η γονεϊκή εμπλοκή στην επιλογή σχολείου και στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων**

Καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση εργαλειακών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής από τους μαθητές διαδραματίζει -εκτός από το σχολείο- η επίδραση των γονέων. Όπως δηλώνουν οι 13 από τους 15 συνολικά μαθητές, η απόφαση για να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα ελληνογερμανικά εκπαιδευτήρια λήφθηκε από τους γονείς τους, ενώ οι 11 από αυτούς βρίσκονταν σε πολύ μικρή ηλικία (προνήπιο/νήπιο και δημοτικό) για να συμμετέχουν στην απόφαση αυτή. Οι λόγοι που οδήγησαν τους γονείς στην επιλογή του σχολείου, σύμφωνα με τους μαθητές είναι:

- α) η οργάνωση που διέπει τη λειτουργία του σχολείου σε όλα τα επίπεδα
- β) η χρησιμότητα της γνώσης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε υψηλό επίπεδο
- γ) το καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό και η εντατική διδασκαλία της γερμανικής σε σχέση με τα υπόλοιπα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία
- δ) οι προοπτικές για σπουδές σε γερμανόφωνες χώρες και
- ε) οι ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση σε αυτές λόγω της ανεπτυγμένης τους οικονομίας.

Έτσι, όπως δηλώνουν χαρακτηριστικά ορισμένοι μαθητές:

*Σοφία: Ποιος πήρε την απόφαση για να φοιτήσεις σε αυτό το σχολείο;*

*Τζοάννα: Οι γονείς, νομίζω για τη δυνατότητα που δίνει για τις δύο ξένες γλώσσες και για την καλή φήμη που έχει. Έχει και καλούς καθηγητές*

*-----  
Δήμητρα: Οι γονείς μου θεωρούσαν χρήσιμη την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία*

Πεκόν: Και οι δύο γονείς μου είχαν μια προδιάθεση θετική για τη Γερμανία και για τις επαγγελματικές προοπτικές που μπορεί να υπάρχουνε τώρα βέβαια, δεν ξέρω πως την απέκτησαν [...] Ο πατέρας μου τα έμαθε (τα γερμανικά) μετά από μας γιατί πιστεύει πως υπάρχουν πολλές δυνατότητες στη Γερμανία και μια και εμείς θα πηγαίναμε ήθελε να ξέρει κι αυτός.

-----  
Ιρις: Οι γονείς μου θεωρούν ότι τα Γερμανικά είναι μια γλώσσα που χρειάζεται σε πολλές περιπτώσεις για επαγγέλματα, λόγω της οικονομικής κατάστασης και όλων αυτών που συμβαίνουν.

Επίσης, ο πατέρας της Άννας είχε φοιτήσει στο σχολείο ενώ η μητέρα της Αριάδνης διδάσκει σε γερμανικό σχολείο, επομένως η επιλογή του σχολείου στις περιπτώσεις αυτές καθορίστηκε και από ένα είδος οικογενειακής παράδοσης.

Τον τρόπο με τον οποίο οι γονεϊκές απόψεις επηρεάζουν τις αντίστοιχες μαθητικές, παρέχοντας εργαλειακά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής, καταδεικνύει το γεγονός ότι τρεις μαθήτριες, η Ελένη η Ίρις και η Ιωάννα, παρέθεσαν τις απόψεις των γονέων τους όταν ρωτήθηκαν αναφορικά με τα οφέλη της γερμανικής γλώσσας.

Ελένη: Δεν ξέρω ακριβώς αλλά λένε για την οικονομία, επειδή είναι μια οικονομική δύναμη ως χώρα.

-----  
Ιρις: Οι γονείς μου θεωρούν ότι τα Γερμανικά είναι μια γλώσσα που χρειάζεται σε πολλές περιπτώσεις για επαγγέλματα. Λόγω της οικονομικής κατάστασης και όλων αυτών που συμβαίνουν. Έχω ακούσει πως οι εταιρίες τα ζητάνε ως δεύτερη γλώσσα.

-----  
Σοφία: Σε κάτι άλλο θεωρείς ότι θα σου φανεί χρήσιμη η γερμανική γλώσσα στο μέλλον;

Ιωάννα: Στο αν θα μείνω μόνιμα στη Γερμανία, επειδή είναι καλά εκεί πέρα.

Σοφία: Το έχεις σκεφτεί δηλαδή.

Ιωάννα: Εγώ δεν ξέρω, η μαμά μου, μου το λέει συνέχεια.

Μία άλλη παράμετρος που οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα είναι το γεγονός πως πέντε μαθητές (Ναταλία, Κλειώ, Ιωάννα, Γιάννης, Ίρις) κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα με σκοπό να είναι περισσότερο αποδοτικοί στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ενώ στο Γυμνάσιο και στην Πρώτη Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται την γερμανική σε καθημερινή βάση, στη Β' και Γ' Λυκείου η διδασκαλία περιορίζεται σε τρεις ώρες/ εβδομάδα, καθώς το πρόγραμμα σπουδών είναι εστιασμένο στην προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η επιλογή των ενισχυτικών αυτών μαθημάτων παρά την εντατική διδασκαλία της γερμανικής στο σχολείο ενδεχομένως οφείλεται στην παρέμβαση των γονέων, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Έτσι, η Ναταλία για παράδειγμα, η οποία θέλει να σπουδάσει Γερμανική φιλολογία, κάνει ιδιαίτερα μαθήματα «για τα πτυχία», ενώ χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η Ίρις:

*Ιρις: Μέχρι και την Πρώτη Λυκείου, ιδιαίτερα δεν είχα κάνει καθόλου, βασιζόμουν μόνο στο σχολείο και είχα καταφέρει να πάρω τέσσερα διπλώματα. Όταν μειώθηκαν οι ώρες μαθημάτων, τότε πήρα μια καθηγήτρια να με βοηθήσει, για μία με δύο ώρες το πολύ.*

Την ενδεχόμενη επίδραση των γονέων στις απόψεις και τα κίνητρα των μαθητών καταδεικνύουν και οι αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μισοί περίπου συμμετέχοντες (7/15) για τα δημόσια σχολεία, άλλοι επειδή τους ζητήθηκε να συγκρίνουν το σχολείο τους με τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία και άλλοι με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς να έχουν ρωτηθεί σχετικά. Οι περισσότεροι, παρόλο που δεν διαθέτουν προσωπική εμπειρία φοίτησης σε αυτά, δίνουν έμφαση στο χαμηλό επίπεδο όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά και τη γενικότερη έλλειψη οργάνωσης που την χαρακτηρίζει. Ειδικότερα, οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι οι καθηγητές στα δημόσια σχολεία δεν είναι το ίδιο καταρτισμένοι με τους αντίστοιχους καθηγητές στα ιδιωτικά ενώ -σύμφωνα με την Ιωάννα- δεν ενδιαφέρονται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του μαθήματός τους. Έτσι, θεωρούν ότι οι μαθητές των δημοσίων σχολείων αναγκάζονται να καταφεύγουν σε φροντιστηριακά μαθήματα προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων γλωσσομάθειας, ενώ ακόμα και σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες θεωρούν πως διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης της γερμανικής.

*Ναταλία: Στα δημόσια σχολεία οι καθηγητές δεν διαλέγονται με τα πιο αυστηρά κριτήρια, (η ποιότητα) και τα βιβλία των ξένων γλωσσών δεν θα είναι του ίδιου επιπέδου και οι πιο πολλοί αν δεν κάνουν ιδιαίτερα δεν μπορούν να πάρουν πτυχία.*

-----  
*Ηλίας: Είναι πιο εντατική η διδασκαλία σε σχέση με τα φροντιστήρια. Έρχεσαι σ' επαφή μ' έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας επειδή τα Γερμανικά είναι μια πολύ σημαντική γλώσσα γι' αυτό το σχολείο. Στα ελληνόφωνα σχολεία δε δίνεται βάση άρα είναι διαφορετικά.*

Η Δήμητρα μάλιστα γενικεύει ακόμα περισσότερο όσον αφορά τα μειονεκτήματα της δημόσιας εκπαίδευσης εκφράζοντας την άποψη ότι «στα δημόσια δεν κάνουνε γλώσσες και γενικά δεν κάνουν μάθημα».

Η Χριστίνα, ο Πεκόν και η Ελένη, χωρίς να εκφράζονται τόσο αρνητικά για τη δημόσια εκπαίδευση όσο οι προηγούμενοι μαθητές, συγκλίνουν στο ότι η διδασκαλία της γερμανικής στο σχολείο τους είναι υψηλού επιπέδου, με τους δύο πρώτους να συγκρίνουν τη δημόσια εκπαίδευση με το σχολείο τους και ως προς την ανάγκη για ενισχυτική φροντιστηριακή διδασκαλία:

*Χριστίνα: Είναι μια ευκαιρία που μου δίνεται να μάθω μια γλώσσα ξένη πολύ καλά, χωρίς να χρειαστώ φροντιστήρια ή μαθήματα*

-----  
*Πεκόν: Υπάρχουν παιδιά που είναι στο δημόσιο και προσπαθούνε, προσπαθούνε, προσπαθούνε, είναι χρόνια σε ένα φροντιστήριο. Εγώ ακόμα και τώρα που κάνω την Τρίτη Λυκείου, δεν έχω πάει ποτέ σε φροντιστήριο.*

Επιπλέον, η Άννα εκφράζει μια ιδιαίτερη άποψη σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ η Ίρις αναδεικνύει μια άλλη διάσταση της φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο:

*Άννα: Σίγουρα δεν θα ήταν το ίδιο σε ένα ελληνόφωνο σχολείο. Επειδή είναι ιδιωτικό το σχολείο νιώθω προστατευμένη, γιατί υπάρχει αυτή η φήμη για τα παιδιά του δημοσίου, που δεν το πιστεύω, αλλά μπορεί, ότι είναι κακά τα παιδιά του δημοσίου.*

-----  
*Ίρις: Στο ελληνόφωνο θα ήταν διαφορετικές οι προοπτικές που θα είχα για το μέλλον και ίσως με περιόριζε, δεν θα έπαιρνα απόφαση να πάω να σπουδάσω έξω ή να ταξιδέψω. Σε εγκλωβίζει εδώ.*

Στον λόγο των δύο μαθητριών (ιδιαίτερα της Άννας) υπάρχουν σημάδια επίγνωσης και της ταξικής διάστασης που έχει η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο αντιμετωπίζεται ως ένα 'προστατευμένο' περιβάλλον για παιδιά από οικογένειες με κοινωνικό γόητρο, ενώ παράλληλα παρέχει ένα σημαντικό κοινωνικό 'πλεονέκτημα' για το μέλλον αυτών των παιδιών.

Συμπερασματικά, οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων που έχουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, γεγονός που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το ότι η απόφαση για τη φοίτηση των μαθητών στα εν λόγω εκπαιδευτήρια λήφθηκε από τους ίδιους. Τα κίνητρα που παρέχουν οι γονείς είναι, όπως κατέδειξε η ανάλυση των συνεντεύξεων, κατά κύριο λόγο εργαλειακά, αφού αντιμετωπίζουν θετικά την γερμανική έναντι των υπόλοιπων ξένων γλωσσών λόγω των δυνατοτήτων που αποκτούν οι ομιλητές της για σπουδές υψηλού επιπέδου και για επαγγελματική αποκατάσταση στις γερμανόφωνες χώρες.

Η απαξίωση της δημόσιας εκπαίδευσης στη συνείδηση των μαθητών ως υποδεέστερης σε σχέση με την ιδιωτική λειτουργεί επίσης ως ισχυρό κίνητρο φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι διαθέτουν συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων σχολείων. Παράλληλα, οι απόψεις που διατυπώνονται για τη δημόσια εκπαίδευση σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έχει τόσο τη δυνατότητα όσο και την πρόθεση για μετέπειτα σπουδές σε γερμανόφωνες χώρες αναδεικνύει τον έντονα ταξικό χαρακτήρα που ούτως ή άλλως έχει η φοίτηση σε

εκπαιδευτήρια με δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω του ιδιωτικού τους καθεστώτος.

#### **5.2.4. Εξωτερικά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής**

Η επίδραση τόσο του σχολείου όσο και των γονέων στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων παραπέμπει στη διάκριση εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων την οποία εισήγαγαν οι Deci & Ryan στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (1985) και ανέπτυξαν στην πορεία οι Noels κ.ά (2003). Όπως αναφέρθηκε (στο 3.3.1), τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την απόλαυση που αισθάνεται ο ομιλητής μιας γλώσσας κατά την εκμάθησή της, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του ομιλητή και τον ωθούν σε μια δεδομένη συμπεριφορά με σκοπό την εξασφάλιση κάποιας εξωτερικής αμοιβής (π.χ. υψηλοί βαθμοί επίδοσης) ή την αποφυγή της τιμωρίας. Πολλοί μελετητές επισημαίνουν την έλλειψη ουσιαστικών διαφορών ανάμεσα στη συγκεκριμένη διάκριση και στο δίπολο εργαλειακών κινήτρων/κινήτρων ενσωμάτωσης το οποίο εισήγαγε ο Gardner (Keblawi, δ.υ). Ωστόσο, η συμβολή της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) έγκειται στη σαφέστερη διάκριση των εσωτερικών κινήτρων σε επιμέρους κατηγορίες, αλλά και στο γεγονός ότι τα εξωτερικά κίνητρα δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως απαγορευτικά για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Dornyei, 2010).

Όσον αφορά τα κίνητρα των συμμετεχόντων η ύπαρξη εξωτερικού ελέγχου είναι φανερή στις περιπτώσεις εκείνες που οι μαθητές παρουσιάζουν όχι τις δικές τους απόψεις αλλά αυτές των γονέων τους (βλ. 3.3.1). Παράλληλα, σχολιάζοντας τα οφέλη που απορρέουν από την εντατική διδασκαλία της γερμανικής δύο μαθητές επεσήμαναν τη σημασία της εξωτερικής ανταμοιβής με τη μορφή των υψηλών βαθμών.

Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι απόψεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον έχουν πλέον αφομοιωθεί από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην είναι ιδιαίτερα εύκολος ο εντοπισμός του εξωτερικού ελέγχου στον λόγο τους. Λόγω της ηλικίας στην οποία βρίσκονται, φαίνεται πως έχουν εσωτερικεύσει τις αξίες των γονέων ή των εκπαιδευτικών, ρυθμίζοντας πλέον τη συμπεριφορά τους βάσει αυτών. Παρά τη δυσκολία τεκμηρίωσης της συγκεκριμένης διαδικασίας, η οποία είναι εξ ορισμού εσωτερική, ως ερευνήτρια είχα σε αρκετές στιγμές την αίσθηση ότι



τα λεγόμενα των μαθητών αντανακλούν την υιοθέτηση απόψεων και αξιών που προέρχονται από το οικογενειακό ή σχολικό τους περιβάλλον. Έτσι, για παράδειγμα ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας των βιβλίων και της εντατικής διδασκαλίας της γερμανικής θεωρείται από πολλούς ως θετικό στοιχείο για την προσωπική εξέλιξή τους, ενώ, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Χριστίνα, η ελληνογερμανική ταυτότητα του σχολείου επιβάλλει την υψηλή επίδοσή τους στη γερμανική.

Χαρακτηριστικό στοιχείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την πίεση που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο ως επιβεβλημένη, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που έχουν απαλλαγθεί από τα διπλώματα γλωσσομάθειας ή έχουν αποφασίσει να σπουδάσουν σε αγγλόφωνες χώρες (βλ. 5.2.2). Ειδικότερα, ενώ οι μαθητές εκφράζουν τις επιθυμίες τους για ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο δε θα είναι επικεντρωμένο αποκλειστικά στις εξετάσεις αλλά θα διαθέτει και πολιτισμικό χαρακτήρα εκτός από αμιγώς γλωσσικό, παράλληλα θεωρούν ότι οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι είναι αποτελεσματικές για την απόκτηση μορφωτικών εφοδίων τα οποία θα είναι χρήσιμα στη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

### ***5.3. Τα Κίνητρα Ενσωμάτωσης/ Εσωτερικά Κίνητρα***

Παρά την ομολογουμένως καθοριστική επίδραση των εργαλειακών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής, όπως καταδείχθηκε από την πλειοψηφία των συνεντεύξεων, υπήρξαν κάποιες εξαιρέσεις παιδιών που διαθέτουν έντονα κίνητρα ενσωμάτωσης κατά την εκμάθηση της γερμανικής, κίνητρα δηλαδή κατάκτησης της γλώσσας στόχου τα οποία συνδέονται με μια επιθυμία για επαφή με τους ομιλητές της γλώσσας και τον πολιτισμό τους (Gardner, 1985). Παρεμφερή με τα κίνητρα ενσωμάτωσης είναι τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία ενεργοποιούνται λόγω της απόλαυσης που βιώνει ο ομιλητής μιας γλώσσας κατά την απόκτηση καινούριων γνώσεων και την ενασχόληση με μια δραστηριότητα ευχάριστη και δημιουργική, καθώς επίσης όταν ωθείται από την ανάγκη για βίωση επιτυχίας (Deci & Ryan, 1985). Ενώ όμως τα κίνητρα ενσωμάτωσης προσδιορίζονται από κοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι οι στάσεις του ατόμου απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας-στόχου, τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με περισσότερο ψυχολογικές ανάγκες (π.χ. αγάπη για γλωσσομάθεια, επιθυμία για γενικότερη μόρφωση κ.λ.π.) (Dornyei, 1998). Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των κυριότερων

περιπτώσεων μαθητών που διαθέτουν κίνητρα ενσωμάτωσης/εσωτερικά κίνητρα κατά την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Κριτήριο για την παρουσίαση των εν λόγω κινήτρων ανά μαθητή και όχι ανά θεματική κατηγορία αποτέλεσε αφενός ο μικρός αριθμός των μαθητών, αφετέρου η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο ανέπτυξε το συγκεκριμένο είδος κινήτρων ο κάθε ένας από αυτούς.

### **5.3.1. Ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης : Ο Πεκόν**

Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή που υπάγεται στην εν λόγω κατηγορία κινήτρων είναι αυτή του Πεκόν, για τον οποίο τα αρχικά εργαλειακά κίνητρα φοίτησης και εκμάθησης της γερμανικής μετατράπηκαν σταδιακά σε ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης. Οι γονείς του «είχαν μια προδιάθεση θετική για τη Γερμανία και για τις επαγγελματικές προοπτικές» ενώ ο ίδιος έχει αποφασίσει να πραγματοποιήσει τις προπτυχιακές του σπουδές στη Γερμανία. Μετά από ένα ταξίδι του με το σχολείο στη Γερμανία και σε συνδυασμό με την παρότρυνση του πατέρα του αποφάσισε να συμμετάσχει σε ορισμένα προγράμματα που θα του επέτρεπαν να μείνει σε γερμανικές οικογένειες για ένα χρονικό διάστημα.

*Πεκόν: Την πρώτη φορά ήτανε παρότρυνση του πατέρα μου. Μετά μου άρεσε και πήγα τον επόμενο χρόνο, επέλεξα μετά για να βελτιώσω τα Γερμανικά μου ακόμα πιο πολύ, κάποια προγράμματα τα οποία το πρωί κάνεις μάθημα και μετά μένεις σε μια οικογένεια στη πόλη [...] Και το είχα δει και σαν προετοιμασία για τη ζωή μου μετά. Αφού θα πάω Γερμανία και θα μείνω μόνος μου για χρόνια, ας το κάνω από τώρα ένα μήνα ακόμα και μικρός να δω άμα αντέχω*

Μέσα από την εμπειρία αυτή είχε την ευκαιρία να δει το επίπεδό του στα γερμανικά να βελτιώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ παράλληλα ανακάλυψε πόσο ενδιαφέρον του προκαλεί η δυνατότητα να γνωρίσει γερμανόφωνους ομιλητές και να επικοινωνεί μαζί τους στη γλώσσα τους.

*Πεκόν: Ουσιαστικά δεν έμεινα με την οικογένεια γιατί μετά έβγαίνα έξω με τα παιδιά, αν και ήμουν μικρότερος τότε και ουσιαστικά έτσι ήρθα σε επαφή με τα Γερμανικά. Γιατί αναγκαζόμουν ακόμα και για παγωτό, έπρεπε να μιλήσω Γερμανικά [...] Σε ένα μήνα που είχα πάει στη Γερμανία είχα δει το επίπεδό μου από πέντε στα δέκα να πηγαίνει στο εφτά στα δέκα χωρίς το μάθημα που έκανα. Απλά και μόνο με την επικοινωνία.*

Έτσι, τα εργαλειακά κίνητρα που υπήρχαν πίσω από την εκμάθηση της γερμανικής, δηλαδή η πραγματοποίηση σπουδών στη χώρα λόγω των ευκαιριών που προσφέρει, μέσα από τα επανειλημμένα ταξίδια, έδωσαν σταδιακά τη θέση τους σε κίνητρα όπως είναι η επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές και η ουσιαστική προσέγγιση τόσο της γλώσσας όσο και της κουλτούρας τους.

*Πεκόν:* Γενικά μου αρέσει που τα καταλαβαίνω και κατανοώ γύρω στα εκατό εκατομμύρια ανθρώπους που μιλάνε Γερμανικά. Αυτό. Τα μαθαίνω για να μιλάω με τους υπόλοιπους ανθρώπους, δεν το κάνω για κάποιο άλλο λόγο.

Ο μαθητής δε χάνει ευκαιρία να επαναλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους μαθαίνει τη γλώσσα, στοιχείο ενδεικτικό των παγιωμένων απόψεών του. Παράλληλα, προσθέτει άλλη μια διάσταση στα οφέλη της γλωσσομάθειας, την απόκτηση περισσότερο κριτικής σκέψης όσον αφορά τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα:

*Σοφία:* Για ποιους λόγους θεωρείς ότι αξίζει κάποιος να γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες;

*Πεκόν:* Τώρα το βλέπω σε κοινωνικά θέματα, γιατί δεν μπορείς να είσαι μονόπλευρος όσον αφορά τις απόψεις σου και την ενημέρωσή. Δεν μπορείς να ακούς πάντα τι λέει η Ελλάδα για την Ελλάδα, πρέπει να ακούς και τι λέει η Γερμανία για την Ελλάδα και δεν μπορείς να εμπιστευτείς πάντα κάποιους άλλους για τη μετάφραση. Και αυτό και για να μάθεις τις κουλτούρες των άλλων χωρών και για να έρθεις σε επαφή μαζί τους, είναι τρομερό.

Τέλος, η κυριαρχία των κινήτρων ενσωμάτωσης στον λόγο του μαθητή φαίνεται και από το γεγονός ότι επιδιώκει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και εκτός σχολείου, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των υπολοίπων μαθητών, διαβάζοντας βιβλία αλλά και επικοινωνώντας με γνωστούς που έχει αποκτήσει στη Γερμανία.

*Πεκόν:* Βιβλία ναι, βιβλία διάβαζα πάντα ανάλογα με το επίπεδο διάβαζα και κάτι αντίστοιχα και κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook επειδή έχουμε κάνει συναλλαγές με το σχολείο με Γερμανούς στη Νυρεμβέργη και γενικά επειδή έχω πάει και μόνος μου και ξέρω κόσμο από κει και κάνουμε... στέλνουμε μηνύματα.

Συμπερασματικά, η μοναδικότητα της περίπτωσης του Πεκόν καταδεικνύει τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν τα ταξίδια στη διαμόρφωση κινήτρων ενσωμάτωσης. Το είδος του ταξιδιού αποτελεί επίσης καθοριστικό παράγοντα για τον σκοπό αυτό, καθώς οι τουριστικού τύπου εκδρομές δε φαίνεται να ασκούν τόσο μεγάλη επίδραση στους μαθητές όσο τα ταξίδια που παρέχουν την ευκαιρία για περισσότερο συστηματική επαφή και επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας.

### **5.3.2. Επικοινωνία με γερμανόφωνα μέλη της οικογένειας στην Ελλάδα : Η Χριστίνα**

Η Χριστίνα αποτελεί επίσης χαρακτηριστική περίπτωση μαθήτριας που εμφανίζει κίνητρα ενσωμάτωσης, καθώς επικοινωνεί καθημερινά στη γερμανική γλώσσα με τη θεία της, ελληνογερμανικής καταγωγής η οποία μένει στο σπίτι της οικογένειάς της. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Χριστίνα: Από μωρό μου μιλάει Γερμανικά [...] έχω μια επαφή από πολύ μικρή, ακόμα και πριν πάω στο νηπιαγωγείο μου μιλούσε η θεία μου Γερμανικά, μου διάβαζε παιδικά βιβλία, έβλεπα κάτι παιδικές ταινίες, είχα μια επαφή [...] μιλάω γερμανικά στο σπίτι, σε σχέση με τα Ελληνικά πολύ μικρό ποσοστό, αλλά μερικές φορές θέλω και εγώ να μιλάω Γερμανικά με τη θεία μου για εξάσκηση.*

Επίσης, έχει συγγενείς και στη Γερμανία με τους οποίους επικοινωνεί στη γλώσσα όποτε επισκέπτονται την Ελλάδα ή όταν αντίστοιχα πηγαίνει η ίδια στη χώρα τους. Έτσι, η καθημερινή της επαφή με τη γερμανική σε συνδυασμό με την αγάπη που δηλώνει ότι έχει για τις ξένες γλώσσες εν γένει λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης τα οποία την ωθούν να βελτιώσει το επίπεδό της σε αυτή. Για τον λόγο αυτό, αρκετά συχνά παρακολουθεί με δική της πρωτοβουλία γερμανόφωνες ταινίες και ειδησεογραφικά δίκτυα, δραστηριότητες που υποκινούνται από το ενδιαφέρον της για τη γλώσσα και δε συνδέονται, τουλάχιστον εμφανώς, με την βελτίωσή της στο πλαίσιο των εξετάσεων γλωσσομάθειας.

*Σοφία: Για ποιους λόγους επιλέγεις τις δραστηριότητες αυτές;*

*Χριστίνα: Μου βγαίνει, πολλές φορές μου βγαίνει πολύ φυσικά αλλά με ενδιαφέρει κιόλας, θέλω να βελτιώσω τη γλώσσα.*

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα εργαλειακά κίνητρα δεν απουσιάζουν από τον λόγο της Χριστίνας, απλώς συνυπάρχουν με τα κίνητρα ενσωμάτωσης και εμφανίζονται σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις συνεντεύξεις των υπολοίπων μαθητών. Έτσι, η μαθήτρια δίνει έμφαση στη σημασία που έχει η εκμάθηση ξένων γλωσσών για την επικοινωνία με διαφορετικούς ανθρώπους αλλά και την εξοικείωση με τον πολιτισμό τους, ενώ στη συνέχεια αναφέρεται στη δυνατότητα για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση.

*Χριστίνα: Πρώτα απ' όλα μπορεί κανείς να επικοινωνήσει με πάρα πολλούς ανθρώπους, μπορεί να μάθει την κουλτούρα μέσα από βιβλία. Τι άλλο; Έχει δυνατότητα να πάει στο εξωτερικό, να σπουδάσει. Υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες μέσω μιας ξένης γλώσσας. Επίσης πιστεύω ότι υπάρχει πιο μεγάλη αποδοχή σε θέσεις εργασίας όταν κάποιος ξέρει παραπάνω ξένες γλώσσες.*

Ωστόσο, όταν ρωτήθηκε για τα οφέλη της γερμανικής γλώσσας γενικά αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, δεν αναφέρθηκε καθόλου στη σημασία της γλώσσας λόγω της οικονομικής υπεροχής της Γερμανίας έναντι των υπολοίπων κρατών αλλά στη χρησιμότητά της ως μιας οποιασδήποτε ξένης γλώσσας. Παράλληλα, η Χριστίνα τονίζει την επικοινωνιακή διάσταση που έχει η γνώση της γερμανικής στην καθημερινότητά της αλλά και τη σημασία της γλώσσας για την διατήρηση επαφής με τους συγγενείς της, ενώ αναφέρεται λιγότερο στην ενδεχόμενη επαγγελματική χρησιμότητα που θα προκύψει στο μέλλον.

*Χριστίνα: Τι να πω; Θεωρώ ότι η χρησιμότητά της είναι ίδια με τις άλλες γλώσσες.  
Σοφία: Πώς πιστεύεις ότι θα σου φανεί χρήσιμη η Γερμανική στο μέλλον;  
Χριστίνα: Τώρα εγώ σκέφτομαι μερικές φορές να πάω να σπουδάσω στη Γερμανία ή να μείνω. Δεν ξέρω ακόμα τι θα κάνω. Αλλά πιστεύω ότι θα με βοηθήσει πάρα πολύ στο να κρατήσω επαφή και με τους συγγενείς μου.*

### **5.3.3. Η αγάπη για τη γερμανική γλώσσα: Η περίπτωση της Ναταλίας**

Άλλη μία μαθήτρια στον λόγο της οποίας διακρίνονται ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης είναι η Ναταλία, η οποία μεταπήδησε στο συγκεκριμένο σχολείο με δική της πρωτοβουλία από άλλο ιδιωτικό, όταν φοιτούσε στη Δ' Δημοτικού, καταβάλλοντας προσπάθεια για να περάσει τις εξετάσεις στη γερμανική γλώσσα που προβλέπονται για τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από άλλα σχολεία. Όπως μάλιστα δηλώνει:

*Ναταλία: Το σχολείο που πήγαινα ήταν κυρίως με Αγγλικά, εγώ αγαπώ τα Γερμανικά και ήθελα να πάω σε ένα σχολείο που έδινε μεγαλύτερη έμφαση στα Γερμανικά. Αγγλικά έκανα απ' το νηπιαγωγείο και ίσως είναι και ο λόγος που δεν μου αρέσουν πια, γιατί κάπου τα βαριέσαι, [...] Ήξερα (Γερμανικά), αλλά κατέβαλα μια τεράστια προσπάθεια να μπω σ' αυτό το σχολείο. Έδωσα εξετάσεις [...] έκανα και ιδιαίτερα και εντατικά καλοκαιρινά ώστε να μπορέσω να μεταβώ επίπεδο.*

Το εσωτερικό κίνητρο που εντοπίζεται στον λόγο της Ναταλίας, δηλαδή η αγάπη της για τη γερμανική γλώσσα, αποδίδεται από την ίδια στα μαθήματα που έκανε με μια φίλη της μητέρας της όταν ήταν ακόμα σε μικρή ηλικία αλλά και στο γεγονός ότι η γερμανική δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο η αγγλική:

*Σοφία: Που το αποδίδεις αυτό (ότι προτιμά τα γερμανικά σε σχέση με τα αγγλικά) ;  
Ναταλία: Η μαμά μου είχε μία φίλη που είναι καθηγήτρια Γερμανικών, αυτή ήταν ο λόγος που ξεκίνησα Γερμανικά, μου έκανε και ιδιαίτερα, οπότε άρχισα να μαθαίνω Γερμανικά [...] Αγγλικά έκανα απ' το νηπιαγωγείο και ίσως είναι και ο λόγος που δεν μου αρέσουν πια, γιατί κάπου τα βαριέσαι.*

Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, τα εσωτερικά κίνητρα συνυπάρχουν και με αρκετά κίνητρα εργαλειακού τύπου, μέσω των οποίων αναδεικνύεται για άλλη μια φορά η επίδραση που ασκεί η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος στη μαθητικές απόψεις. Έτσι, εκτός από το γεγονός ότι μαθαίνει γερμανικά ως μέσο για να σπουδάσει Γερμανική φιλολογία, χαρακτηριστική είναι η αναφορά της στην ανάγκη για απόκτηση εφοδίων με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και στην χρησιμότητα της γλώσσας λόγω της γερμανικής υπεροχής σε οικονομικό επίπεδο:

*Ναταλία: Εκτός για τα ταξίδια, για το μέλλον και γιατί όσα περισσότερα γνωρίζεις τόσο το καλύτερο [...] Λόγω της οικονομικής κατάστασης τα γερμανικά σίγουρα είναι χρήσιμη γλώσσα όπως και τα Ρώσικα για την Ευρώπη και τα Κινέζικα παγκόσμια.*

### **5.3.4. Άλλοι μαθητές με κίνητρα ενσωμάτωσης**

Η Ελένη, η Ιωάννα και ο Παναγιώτης αποτελούν περιπτώσεις μαθητών που κάνουν μικρές μόνο αναφορές σε κάποια κίνητρα ενσωμάτωσης κατά την εκμάθηση της γερμανικής, αν και ιδιαίτερα ασθενή σε σύγκριση με τους προηγούμενους μαθητές στους οποίους τα κίνητρα ενσωμάτωσης ήταν κυρίαρχα. Ειδικότερα, ο Παναγιώτης, επικοινωνεί κάποιες φορές στα γερμανικά με τον πατέρα του, ο οποίος έζησε στην Γερμανία για 18 χρόνια. Ωστόσο, δηλώνει ότι προτιμά την αγγλική γλώσσα σε σχέση με την γερμανική και ότι την θεωρεί περισσότερο χρήσιμη, καθώς επικοινωνεί κατά κύριο λόγο σε αυτή με την αγγλόφωνη μητέρα του, ενώ η γερμανική αντιμετωπίζεται κυρίως ως εφόδιο μορφωτικό και επαγγελματικό και δευτερευόντως ως μέσο επικοινωνίας με γηγενείς κατά τη διάρκεια ταξιδιών.

*Παναγιώτης: Στον κόσμο είναι πρώτη γλώσσα τα Αγγλικά και δεύτερη τα Γερμανικά, δηλαδή τα χρειάζεσαι τα γερμανικά στη ζωή σου. Κυρίως στις δουλειές [...] Επειδή η Γερμανία είναι πολύ ισχυρή χώρα ως οικονομία*

*Σοφία: Θεωρείς ότι εκτός από την επαγγελματική αποκατάσταση χρησιμεύει σε κάτι άλλο το να γνωρίζεις ξένες γλώσσες;*

*Παναγιώτης: Ναι γιατί όταν πας διακοπές στην Γερμανία, στην Αμερική, στην Αγγλία μπορείς να επικοινωνείς και είσαι πιο ανοιχτός σαν άνθρωπος. Άμα δεν ξέρεις είναι πιο δύσκολο.*

Η Ελένη και η Ιωάννα από την άλλη πλευρά έχουν επικοινωνία στη γερμανική γλώσσα, η πρώτη με κάποιους φίλους της που μένουν στο Βερολίνο και η δεύτερη με τον φίλο της αδερφής της, ο οποίος είναι από την Γερμανία. Ωστόσο, για καμία από τις δύο η επικοινωνία αυτή δε συμβάλλει στη διαμόρφωση ισχυρών κινήτρων ενσωμάτωσης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελένης δίνεται βαρύτητα μάλλον στα επαγγελματικά παρά στα πολιτισμικά οφέλη που απορρέουν από την εκμάθηση της γερμανικής, παρόλο που έχει αποφασίσει να σπουδάσει στην Αμερική.

*Ελένη: Και επειδή μπαίνουμε σε διαδικασία στο σχολείο να πάρουμε το δίπλωμα, μας ανοίγει πολλές πόρτες [...] Εκτός της δουλειάς, του επαγγέλματος, γνωρίζεις την κουλτούρα μιας άλλης χώρας και γνωρίζεις τον κόσμο γύρω σου.*

Ωστόσο, όταν ερωτάται τι θα ήταν διαφορετικό αν φοιτούσε σε ένα άλλο σχολείο αμφιταλαντεύεται, πιθανόν διότι συνειδητοποιεί ότι βάσει των επιλογών της η γερμανική γλώσσα δε θα της είναι τόσο χρήσιμη ως εφόδιο.

*Ελένη: Θα γνώριζα λιγότερα καταρχάς για τη Γερμανία, για την Αυστρία, για τις γερμανόφωνες χώρες, τον τρόπο που ζουν, την κουλτούρα τους. Που πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό γιατί απ' τη στιγμή που ανήκουν στη Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να γνωρίζεις λίγα. Τελικά δε νομίζω, το ίδιο θα ήταν.*

Επομένως, στις τρεις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν, παρά την ύπαρξη μεμονωμένων αναφορών σε κίνητρα ενσωμάτωσης, γίνεται και πάλι φανερή η ισχυρή

επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην επικράτηση κινήτρων εργαλειακού χαρακτήρα για τους μαθητές.

### 5.3.5. Τα κίνητρα ενσωμάτωσης στον λόγο των υπόλοιπων μαθητών

Το πιο ισχυρό κίνητρο ενσωμάτωσης που προβάλλει στον λόγο των υπόλοιπων μαθητών είναι η επαφή με τον γερμανικό λαό και την κουλτούρα του μέσα από την πραγματοποίηση ταξιδιών. Οι αναφορές αυτές έγιναν όχι μόνο με αφορμή τα ερωτήματα που αφορούσαν τους λόγους φοίτησης στο σχολείο και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, αλλά στο πλαίσιο και των υπόλοιπων ερωτημάτων που υποβλήθηκαν. Η Άννα για παράδειγμα, η οποία πρόκειται να σπουδάσει στην Αγγλία, σχολιάζοντας τις διαφορές ανάμεσα στο συγκεκριμένο σχολείο και στα αμιγώς ελληνόφωνα σχολεία, δίνει έμφαση στην ευκαιρία που είχε μέσω του σχολείου της για να ταξιδέψει και να γνωρίσει διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς.

*Άννα: Δεν ξέρω, πιστεύω ότι δεν θα μου δινόταν η ευκαιρία να ταξιδέψω έξω στη Γερμανία, αλλά διαφορετικά δεν ξέρω [...] Νιώθω πολύ καλά γιατί έχω μάθει δυο ξένες γλώσσες και έχω έρθει σε επαφή με ανθρώπους μέσα από τα ταξίδια και την όποια άλλη επικοινωνία. Σίγουρα δεν θα ήταν το ίδιο σε ένα ελληνόφωνο σχολείο.*

*Σοφία: Ειδικά η Γερμανική θεωρείς ότι θα σου φανεί χρήσιμη στο μέλλον;*

*Άννα: Αν ταξιδέψω που το επιθυμώ πάρα πολύ θα μου είναι χρήσιμα.*

Ωστόσο, η παρουσία κινήτρων ενσωμάτωσης στον λόγο των υπολοίπων μαθητών, είναι περιορισμένη σε σχέση με τα εργαλειακά κίνητρα. Οι μαθητές αναφέρονται στα πολιτισμικά οφέλη που προκύπτουν από τη γνώση της γερμανικής γλώσσας μάλλον συμπληρωματικά ως προς τα αντίστοιχα εργαλειακά. Ειδικότερα, έξι έκαναν κάποιες αναφορές στο γεγονός ότι μέσω της γλώσσας γνωρίζει κανείς και την κουλτούρα, περισσότερο όμως στο περιθώριο της επιχειρηματολογίας τους και χωρίς να σταθούν ιδιαίτερα στη σημασία της επαφής με γερμανόφωνους πολίτες ή το προσωπικό τους ενδιαφέρον για τη γερμανόφωνη κουλτούρα.

*Δήμητρα: Γνωρίζει πολύ πιο εύκολα άλλους πολιτισμούς, κάτι που δεν με ενδιαφέρει καθόλου τώρα και κανέναν δεν ενδιαφέρει σε αυτή την ηλικία αλλά μετά πιστεύω ότι αλλάζει. Οπότε πιστεύω ότι είναι χρήσιμο.*

-----  
*Ηλίας: Είναι πολύ σημαντικό γιατί μπορεί να ξέρεις την κουλτούρα διαφορετικών χωρών, ν' αλλάξεις τις αντιλήψεις σου για κάποια πράγματα, ν' αποκτήσεις μια πιο σφαιρική αντίληψη και επομένως όταν ξέρεις κάποιες γλώσσες είναι πιο εύκολο να έρθεις σ' επαφή με τους πολίτες και να μάθεις τις συνήθειές τους.*

Εξαίρεση αποτελεί ο Κωνσταντίνος, ο οποίος κάνει ιδιαίτερη μνεία στο θαυμασμό που του προκαλεί ο γερμανικός πολιτισμός, όπως τον γνώρισε μέσα από τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας.

*Κων/νος: Όσο ανεβαίνει το επίπεδο της γλώσσας ανακαλύπτεις στοιχεία για το γερμανικό πολιτισμό που εμένα προσωπικά με έχουν εντυπωσιάσει. Για παράδειγμα στον επιστημονικό τομέα η συμβολή των Γερμανών. Ή επίσης η μεγάλη διαφορά που έχουν οι Γερμανοί από τις διάφορες περιοχές της Γερμανίας. Είναι μια χώρα με πολύ μεγάλη ποικιλομορφία και πολύ μεγάλες διαφορές στα έθιμα και στα ήθη.*

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των κινήτρων ενσωμάτωσης θα ακολουθήσει η επόμενη κατηγορία κινήτρων που ασκεί έντονη επίδραση στους μαθητές, τα κίνητρα της μαθησιακής περίπτωσης με βάση τη θεωρία του Dornyei (2005).

#### **5.4. Η Μαθησιακή Περίσταση ως Κίνητρο**

**5.4.1. Η οργανωμένη διδασκαλία και η επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας**  
Όπως διαπιστώθηκε στις προηγούμενες ενότητες, τα εργαλειακά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής επικρατούν στον λόγο των μαθητών που φοιτούν στα ελληνογερμανικά εκπαιδευτήρια υπό έρευνα, γεγονός το οποίο συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την καθοριστική επίδραση των γονέων και του κοινωνικού περιγύρου στη διαμόρφωσή τους. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η επιλογή του σχολείου ανήκει στους γονείς, οι μαθητές εμφανίζονται να είναι ευχαριστημένοι με το σχολείο τους και να απολαμβάνουν την εκμάθηση της γλώσσας.

Όπως είδαμε στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, σύμφωνα με το σύστημα κινήτρων που ανέπτυξε ο Dornyei (2005), εκτός από τις δύο προαναφερόμενες κατηγορίες (εργαλειακά και ενσωμάτωσης), την τρίτη κατηγορία κινήτρων κατά την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελούν τα κίνητρα της μαθησιακής περίπτωσης. Τα εν λόγω κίνητρα εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό στον λόγο των μαθητών και σχετίζονται άμεσα με το μαθησιακό περιβάλλον, για παράδειγμα με την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός, το πρόγραμμα σπουδών, οι συνομήλικοι και η βίωση της επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο όσον αφορά το ενδιαφέρον των μαθητών για εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας.

Έτσι, όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές επισημαίνουν καταρχάς τη σημασία που έχει για αυτούς ο υψηλός βαθμός οργάνωσης του σχολείου σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής διδασκαλίας. Η Κλειώ μάλιστα φοιτούσε σε δημόσιο σχολείο μέχρι το δημοτικό, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να κάνει σύγκριση σε επίπεδο οργάνωσης με το ιδιωτικό στο οποίο φοιτά, το οποίο και



εγκρίνει ανεπιφύλακτα. Το συγκεκριμένο κίνητρο λειτουργεί ιδιαίτερα ενισχυτικά για τη φοίτησή της στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της και παρά την απουσία άλλων κινήτρων, όπως είναι η ύπαρξη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές της ή η πρόθεση για πραγματοποίηση σπουδών στη Γερμανία. Όπως επισημαίνει η ίδια αλλά και άλλοι μαθητές, η ελάχιστη αποδιοργάνωση που επικρατεί ορισμένες φορές οφείλεται στην ένταξη καινούριων μαθητών στα τμήματά τους, κάτι που αντιμετωπίζεται στην πορεία αποτελεσματικά.

*Σοφία: Πως νοιώθεις που φοιτάς σε ένα σχολείο όπου διδάσκεται εντατικά η Γερμανική;*

*Κλειώ: Φανταστική επιλογή. Δεν το λέω ειρωνικά, οι γονείς μου πήραν τη σωστή απόφαση για μένα. Δεν θέλω να φύγω από δω. Πιστεύω ότι στα δημόσια, δεν υπάρχει καθόλου οργάνωση και στην εποχή που ζούμε τώρα, το να μην έχεις οργάνωση δεν είναι σωστό. Και επειδή εγώ είμαι ένας άνθρωπος που θέλω να μου βάλεις λίγο τα όρια για να λειτουργήσω, το δημόσιο δεν θα με βοηθούσε για το μέλλον. [...] Εγώ έκλαιγα ένα καλοκαίρι και δεν ήθελα να έρθω. Κατ' αρχάς έμενα Νέα Σμύρνη και τώρα μένω Μαρούσι μόνο και μόνο για να έρθω σ' αυτό το σχολείο. Δεν έχω κάνει καθόλου φίλους ούτε στο Μαρούσι, ούτε στο σχολείο.*

Η Δήμητρα πάλι αποδίδει την οργάνωση που υπάρχει σε επίπεδο διδασκαλίας τόσο στο σχολείο όσο και στη γερμανική κουλτούρα, ενώ η Ίρις τονίζει το ρόλο της ως ενισχυτικού στοιχείου κατά τη μαθησιακή διαδικασία

*Δήμητρα: Είναι πειθαρχημένη ως χώρα οπότε αυτό μπορεί να βοηθήσει, έχω γίνει πολύ οργανωμένη στο θέμα διαβάσματος. Στον τρόπο που ταξινομώ πράγματα, οτιδήποτε κι αν είναι αυτά είμαι πολύ οργανωμένη. Η το σχολείο είναι έτσι, δεν μπορώ να ξεχωρίσω ποιο από τα δύο με έκανε έτσι αλλά δεν το θεωρώ κακό.*

-----

*Σοφία: Το να βελτιώσεις τη σχολική σου επίδοση ήταν πιο δύσκολο βάσει του ότι είχατε τα Γερμανικά στο πρόγραμμα;*

*Ίρις: Όχι δεν νομίζω ότι έπαιξε ρόλο. Ήταν όλα τόσο τακτοποιημένα με πρόγραμμα που δεν επηρέαζε.*

Ένα ακόμη κίνητρο που προκύπτει για τους περισσότερους μαθητές (11/15) από τη μαθησιακή περίσταση είναι η αποτελεσματική εκμάθηση της γερμανικής, που οδηγεί στην επιτυχή κατάκτηση των πτυχίων γλωσσομάθειας. Η βίωση της επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο και η σημασία της ως κινήτρου για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτέλεσε το επίκεντρο της θεωρίας του Weiner (1992), ενώ ο Dornyei (2005) την ενσωμάτωσε στα κίνητρα μαθησιακής περιστασης. Υπενθυμίζεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν υψηλό επίπεδο στη γερμανική γλώσσα (B1-Γ1), ενώ βασικός παράγοντας που φαίνεται να συμβάλλει στην βίωση της επιτυχίας τους είναι η ποιοτική διδασκαλία της γερμανικής η οποία ενισχύεται λόγω του διαχωρισμού των μαθητών σε επίπεδα.

Κωνσταντίνος: Πιστεύω ότι στο σχολείο μας τα γερμανικά είναι ένα πολύ προσεγγμένο μάθημα και διδάσκεται αποτελεσματικά για το σκοπό του, με τα βιβλία και την ύλη έτσι ώστε να πετυχαίνουμε με ευκολία το στόχο. Χωρίς να είναι κάτι καταπιεστικό και πολύς ο φόρτος της εργασίας απλά είναι στοχευόμενα όσα μαθαίνουμε.

-----  
Πεκόν: Επειδή γενικότερα μας κατατάσσουν σε τμήματα, είμαστε περίπου όλοι στο ίδιο επίπεδο και αν δεν είμαστε όλοι στο ίδιο επίπεδο, έχουμε πολύ μικρές αποκλίσεις.

Ως μέσα για την επιτυχημένη διδασκαλία αναφέρονται από τρεις μαθητές τα βιβλία, τα οποία, παρόλο που είναι προσανατολισμένα αποκλειστικά στα πτυχία, είναι ιδιαίτερα βοηθητικά για την απόκτησή τους.

Ιωάννα: Τα βιβλία είναι πολύ καλά γιατί έκανα και κάποιες φορές μάθημα στο σπίτι και τα βιβλία που μας έδιναν εδώ είναι πάρα πολύ χρηστικά. Είναι προσανατολισμένα στα πτυχία και έχουνε όλα αυτά τα τεστ, αλλά είναι ευχάριστα έχουνε και εικόνες.

Εκτός όμως από αποτελεσματικό, το μάθημα είναι ευχάριστο και ενδιαφέρον για τη Χριστίνα, η οποία εκφράζει τον ενθουσιασμό της, στοιχείο που ενδεχομένως οφείλεται και στα ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης που διαθέτει, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Χριστίνα: Το μάθημα είναι πάρα πολύ ωραίο, δηλαδή γίνεται συζήτηση μεταξύ καθηγητή και μαθητών και στα Γερμανικά κυρίως. Μας φέρνει και διάφορες πληροφορίες εκτός βιβλίου. Ας πούμε μας είχε φέρει κάποια στιγμή η καθηγήτρια μας ένα φυλλάδιο με πληροφορίες για τις θεωρίες της εξέλιξης του Δαρβίνου και το διαβάσαμε και το αναλύσαμε μαζί. Όταν διαβάζουμε κάποιο κείμενο μετά αναλύουμε το θέμα, είναι πάρα πολύ ωραίο το μάθημα.

-----  
Σοφία: Δηλαδή νιώθεις αυτοπεποίθηση;

Χριστίνα: Ναι. Μου αρέσει το μάθημα των Γερμανικών. Λόγω της οικειότητας που έχω με τη γλώσσα μάλλον. Λόγω του ότι μου αρέσει επίσης κι αυτή η γλώσσα.

#### **5.4.2. Το θετικό σχολικό κλίμα ως κίνητρο**

Μια ακόμη βασική παράμετρος της μαθησιακής περίπτωσης, το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, παρουσιάζεται κατά γενική ομολογία ως θετικό και χαλαρό, στοιχείο που αποδίδεται είτε στον ρόλο των καθηγητών είτε στην ομαλή συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές λόγω του χωρισμού τους σε επίπεδα.

Πεκόν: Το κλίμα μέσα στην τάξη είναι ικανοποιητικό γιατί όλοι έχουμε ένα κοινό στόχο και ξέρουμε ότι όλοι αυτό θέλουμε και αυτό κάνουμε.

-----  
Σοφία: Και η ατμόσφαιρα γενικότερα στο τμήμα;

Ελένη: Γενικότερα είναι χαλαρή γιατί δουλεύουμε εμείς σαν τμήμα οπότε...

Την ύπαρξη συγκριτικά περισσότερο ευχάριστου κλίματος στη Γ' Λυκείου σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις, επισημαίνει η Τζοάννα, η οποία δίνει έμφαση στη δυσκολία και το άγχος που συνεπάγεται η προετοιμασία για τις εξετάσεις, ενώ παράλληλα αναφέρει ότι το κλίμα είναι πολύ πιο θετικό φέτος που έχουν απαλλαχθεί

από τα διπλώματα και ασχολούνται περισσότερο με την γερμανική κουλτούρα στο πλαίσιο του μαθήματος:

*Τζοάννα:* Πέρσι και τις προηγούμενες χρονιές ήταν πιο δύσκολα γιατί ήταν περισσότερο το στρες ειδικά όταν μας έστελναν να προετοιμαστούμε στα προφορικά. Στα γραπτά να κάνουμε ασκήσεις στα τεστ δεν είχα πρόβλημα. Φέτος είναι πιο χαλαρά, καμία σχέση.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία εκείνα που φαίνεται να επηρεάζουν τους μαθητές και τον βαθμό κινητοποίησής τους είναι οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν αλλά και η εν γένει προσωπικότητά τους. Έτσι, η πλειοψηφία των μαθητών (8/15) διαπιστώνει ότι οι καθηγητές προσεγγίζουν τους μαθητές και τους βοηθούν να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν με το μάθημα, ενώ μόνο η Ναταλία αναφέρει για κάποιους καθηγητές ότι είναι περισσότερο αποστασιοποιημένοι και λιγότερο συμπαθητικοί. Παράλληλα, χάρη στις εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθόδους όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου, έχουν τη δυνατότητα να μάθουν αποτελεσματικά, ενώ σύμφωνα με τη Τζοάννα, οι καθηγητές συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό του άγχους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

*Κωνσταντίνος:* Είναι ουσιαστικά τυπική ατμόσφαιρα μαθημάτων, αλλά οι καθηγητές κάνουν ότι μπορούν για να είναι και ευχάριστο ταυτόχρονα το μάθημα.

-----  
*Τρις:* Σίγουρα το κλίμα και η ατμόσφαιρα είναι πάρα πολύ καλή. Είναι ένα σχολείο που οι καθηγητές προσεγγίζουν πάρα πολύ τα παιδιά. Δεν είναι τυπικές σχέσεις.

Η συνύπαρξη των παραπάνω παραγόντων, της οργανωτικής κουλτούρας του σχολείου, της επιτυχούς εκμάθησης της γερμανικής, του καταρτισμένου και προσιτού προσωπικού καθώς επίσης του θετικού σχολικού κλίματος, φαίνεται πως σχετίζεται άμεσα με την αυτοπεποίθηση που οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν πως αισθάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χαρακτηριστική περίπτωση μαθήτριας για την οποία η μαθησιακή περίσταση λειτούργησε ενισχυτικά για την αυτοπεποίθησή της είναι η Τρις:

*Τρις:* Σαν χαρακτήρας νιώθω πολύ ανασφάλεια με τις ξένες γλώσσες, επειδή δεν είναι η μητρική μου, δεν μου βγαίνει τόσο αυθόρμητα, οπότε το μάθημα όταν για κάποιο πτυχίο ή εξετάσεις είχα πολύ άγχος. Ωστόσο στην πορεία καθώς περνούσαν τα χρόνια και εγώ βελτιωνόμουν αυτό έφυγε. Τώρα μου είναι πολύ εύκολο να μιλήσω στα Γερμανικά από ότι πριν από τρία χρόνια.

-----  
*Σοφία:* Πως νιώθεις όταν έχεις μάθημα Γερμανικών στο σχολείο; Νιώθεις αυτοπεποίθηση;

*Αριάδνη:* Ναι νιώθω σχετικά σίγουρη και αυτό μου αρέσει, με ξεκουράζει κιόλας....Και οι καθηγητές βοηθάνε, αλλά σίγουρα έχω καταβάλει κόπο γιατί έχω δώσει τρία διπλώματα και κάπως το κατέχω αυτό.

Γενικά οι περιπτώσεις αρνητικών εμπειριών και αρνητικής αποτίμησης του έργου του σχολείου ήταν ελάχιστες και οι λίγοι μαθητές οι οποίοι ανέφεραν μειωμένη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις δεξιότητές τους στα γερμανικά το απέδωσαν στη δυσκολία της προφορικής επικοινωνίας σε σχέση με το γραπτό λόγο και σε καμία περίπτωση δεν το συνέδεσαν με αρνητική σχολική εμπειρία.

*Ιωάννα:* Πιστεύω ότι τα ξέρω καλά, απλά όταν πηγαίνω να μιλήσω στα Γερμανικά με κάποιον κολλάω και δεν ξέρω, δε μου 'ρχεται να μιλήσω. Ακόμα και τις πιο απλές λέξεις δεν τις θυμάμαι [...] Αυτοπεποίθηση δεν έχω γενικά καθόλου και λόγω του ότι δεν μπορώ να μιλήσω όπως σας είπα, δεν μου βγαίνει. Εντάξει δεν αγχώνομαι κιόλας με το μάθημα.

-----  
*Άννα:* Δεν νιώθω και ανασφάλεια, ευχάριστα νιώθω. Αυτοπεποίθηση πάντως δεν νιώθω.

*Σοφία:* Τι νομίζεις ότι σε μπλοκάρει;

*Άννα:* Ότι είναι ένα μάθημα, έχει εξέταση

Τα προαναφερόμενα κίνητρα της μαθησιακής περίπτωσης τα οποία εντοπίστηκαν στον λόγο των μαθητών είναι δυνατόν να επιδρούν με τη σειρά τους στη δημιουργία περαιτέρω κινήτρων. Σύμφωνα εξάλλου με τους Dornyei & Otto (1998) το είδος των κινήτρων συχνά αλλάζει κατά την πορεία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, καθώς η παρακίνηση αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Κωνσταντίνου, για τον οποίο τα κίνητρα της μαθησιακής περίπτωσης οδηγούν στην δημιουργία μιας μορφής εσωτερικών κινήτρων, καθώς μέσα από το μάθημα ανακαλύπτει σταδιακά πτυχές του γερμανικού πολιτισμού που του προκαλούν αυξανόμενο ενδιαφέρον και θαυμασμό. Παράλληλα, εκφράζει την άποψη ότι η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο από μικρή ηλικία και η προσαρμογή στο σύστημα διδασκαλίας που εφαρμόζεται, έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αγαπάνε το σχολείο και τη γλώσσα.

*Κωνσταντίνος:* Μπήκαμε σε ένα σύστημα μελέτης γιατί πρώτα μάθαμε στα Γερμανικά να κάνουμε αντιγραφή και ορθογραφία και μετά στα υπόλοιπα. Η μαθαίναμε τα γράμματα παράλληλα στα Ελληνικά και στα Γερμανικά

*Σοφία:* Δεν σε δυσκόλεψε αυτό;

*Κωνσταντίνος:* Όχι. Και μετά πιστεύω ότι αυτό βοήθησε τα παιδιά να έχουν ένα σύστημα και να αγαπήσουν ουσιαστικά το σχολείο.

-----  
*Τζοάννα:* Με βοηθούσε γιατί διαβάζοντας κάποια κείμενα και γνωρίζοντας την κουλτούρα κάποιου άλλου λαού μέσα απ' αυτό, με βοηθούσε και στην έκθεση στα Ελληνικά να έχω περισσότερες ιδέες.

Η Τζοάννα πάλι, όπως και άλλοι δύο μαθητές διαπιστώνουν ότι μέσα από τη συστηματική μελέτη της γερμανικής γλώσσας βελτιώνονται μαθησιακά και γίνονται περισσότερο αποδοτικοί, διαμορφώνοντας κατά τον τρόπο αυτό περαιτέρω εργαλειακά κίνητρα κατά την εκμάθηση της γλώσσας.

### **5.5. Τα Ταξίδια και ο Ρόλος τους στη Διαμόρφωση των Μαθητικών Κινήτρων**

Η διοργάνωση ταξιδιών σε γερμανόφωνες χώρες αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας του σχολείου και κατ' επέκταση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Όπως προαναφέρθηκε στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, εάν το επιθυμούν, να συμμετάσχουν σε σχολικές εκδρομές ή σε προγράμματα ανταλλαγής, μένοντας για σύντομο διάστημα μαζί με μια γερμανόφωνη οικογένεια με την υποχρέωση να φιλοξενήσουν αργότερα το αντίστοιχο συνομήλικο μέλος της στην χώρα μας. Έτσι, ο ρόλος των ταξιδιών στη διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς όλοι οι μαθητές με εξαίρεση τον Ηλία έχουν πραγματοποιήσει ταξίδια σε γερμανόφωνες χώρες είτε με το σχολείο είτε με τους γονείς τους.

Καταρχάς, οι εντυπώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές από τα ταξίδια τους είναι κατά γενική ομολογία θετικές, ενώ αρκετοί είναι οι μαθητές που δηλώνουν ενθουσιασμένοι από τις ταξιδιωτικές εμπειρίες που είχαν μέσω του σχολείου.

*Δήμητρα: Πήγα στην Δευτέρα Γυμνασίου με ένα πρόγραμμα με το σχολείο και είχα και φίλους μου μαζί και μου φάνηκε πάρα πολύ ωραία. Ήταν απίστευτα, το τοπίο καταπληκτικό σαν να άνοιζες ένα βιβλίο και έμπαινες μέσα και σε άφηνε άφωνο.*

-----  
*Τζοάννα: Ήτανε πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία, είχαμε πάει στη Νυρεμβέργη και μείναμε στο σπίτι κάποιου και είδαμε και τον τρόπο ζωής ήταν πολύ ωραία.*

Ωστόσο, ο αντίκτυπος που έχουν τα ταξίδια στη διαμόρφωση των μαθητικών στάσεων όσον αφορά τη γερμανική γλώσσα, καθώς επίσης τον γερμανικό λαό και πολιτισμό παρουσιάζει αποκλίσεις. Έτσι, σύμφωνα με τον Πεκόν, τον Γιάννη και τη Χριστίνα τα ταξίδια συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση του επιπέδου τους στη γερμανική γλώσσα και την αυτοπεποίθηση που νιώθουν κατά την χρήση της. Για τον Πεκόν μάλιστα, η βελτίωση αυτή αποτέλεσε κίνητρο που τον οδήγησε σε μια περισσότερο κριτική αντιμετώπιση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, ενώ αποτέλεσε το έναυσμα για την

πραγματοποίηση ακόμα περισσότερων ταξιδιών ανεξάρτητων από τις σχολικές εκδρομές και τα προγράμματα ανταλλαγής.

*Πεκόν:* Αν πάω όμως και μείνω δυο μέρες στη Γερμανία όπως έχω κάνει πολλές φορές στο παρελθόν κάθε μέρα ζετυλίγεται όλο και πιο πολύ η γλώσσα. [...] Σε ένα μήνα που είχα πάει στη Γερμανία είχα δει το επίπεδό μου από πέντε στα δέκα να πηγαίνει στο εφτά στα δέκα χωρίς το μάθημα που έκανα. Απλά και μόνο με την επικοινωνία. [...] Είχε γίνει σε ένα μικρό βαθμό όταν είχα πάει ένα μήνα, δηλαδή την τελευταία βδομάδα ονειρεύτηκα στα γερμανικά.

Άλλοι μαθητές αντιμετωπίζουν τα ταξίδια και ειδικά τα προγράμματα ανταλλαγής ως καθοριστικά για την προσέγγιση της κουλτούρας αλλά και του γερμανικού λαού. Οι περισσότεροι μάλιστα έχουν διαμορφώσει θετικές απόψεις για τους Γερμανούς από τη σύντομη επαφή που είχαν μαζί τους.

*Δήμητρα:* Τώρα που θα πάμε Βερολίνο θα μάθουμε πολλά (για την κουλτούρα). Βασικά αυτός είναι ο στόχος της εκδρομής [...] Μας είχαν φερθεί πολύ καλά, τώρα δεν ξέρω αν αυτό συνέβη επειδή ήταν πανεπιστημιούπολη και έρχονταν σε επαφή με κόσμο από πολλές χώρες ή απλά επειδή ήμασταν μικροί. Δεν ξέρω εμένα μου φαίνονται φιλικοί.

-----  
*Σοφία:* Η άποψή σου για τους Γερμανούς έχει επηρεαστεί πιο πολύ απ' τα ταξίδια ή απ' το μάθημα;

*Ναταλία:* Απ' τα ταξίδια μπορείς να κρίνεις καλύτερα, είναι αντικειμενική η άποψή σου, ενώ το μάθημα είναι υποκειμενικό.

Από την άλλη πλευρά, η διαμόρφωση αρνητικών εντυπώσεων για τους Γερμανούς στα ταξίδια, έχει αμφιλεγόμενη επίδραση στα μαθητικά κίνητρα. Στην περίπτωση της Χριστίνας για παράδειγμα, ορισμένα γνωρίσματα των Γερμανών, όπως είναι η εσωστρέφεια, η έλλειψη αυθορμητισμού και η γενικότερη αυστηρότητα που τους χαρακτηρίζει, δεν επηρεάζουν τα ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης που διαθέτει.

*Χριστίνα:* Εντάξει, επειδή έχω τους συγγενείς δεν είχα κάποια γνώμη που να έχει αλλάξει ή κάτι τέτοιο αλλά έχω μια σταθερή γνώμη για τους Γερμανούς [...] Ας πούμε όταν είχε έρθει εδώ η Γερμανίδα ήμασταν πιο, μπορώ να πω, έξω καρδιά εμείς με εκείνη. [...] Εκείνοι είναι λίγο πιο κλειστοί άνθρωποι, πιο σοβαροί, πιο μαζεμένοι.

Το ίδιο ισχύει και για τον Πεκόν ο οποίος, έχοντας πολυάριθμες ταξιδιωτικές εμπειρίες στην Γερμανία, αναγνωρίζει τα ίδια στοιχεία στους Γερμανούς αλλά τα αντιμετωπίζει περισσότερο θετικά, χωρίς να μειώνεται η επιθυμία του για ουσιαστική επαφή με τον γερμανικό λαό και τον πολιτισμό του:

*Πεκόν:* Ναι και βλέπω και τη διαφορά μου με τους υπόλοιπους φίλους μου, οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση με τη Γερμανία το πώς αντιμετωπίζουνε και λόγω των ΜΜΕ και πως αντιμετωπίζω εγώ, καμία σχέση.

*Σοφία:* Εσύ πιο θετικά;

*Πεκόν:* Ναι αν και μέσα στο μυαλό μου τους έχω, δουλεύω, βγάζω λεφτά και ζω. Βασικά ζω για να δουλεύω είναι οι γερμανοί κατά τη γνώμη μου. Δεν μου αρέσει αλλά

*έχουν πολλά πράγματα που θα έπρεπε να τα αντιγράψουμε και εμείς στη μεθοδικότητα κτλ.*

Για την Κλειώ ωστόσο, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των Γερμανών επισημαίνονται ως αρνητικά και λειτουργούν αποτρεπτικά για την πραγματοποίηση σπουδών στην χώρα.

*Σοφία: Σκέφτεσαι να σπουδάσεις στο εξωτερικό;*

*Κλειώ: Ναι και μεταπτυχιακό θέλω να κάνω στο εξωτερικό, αλλά όχι Γερμανία. Δεν μ' αρέσει η κλάμα καθόλου.*

Παράλληλα, αξιοσημείωτη για το θέμα της επαφής με τους Γερμανούς και τη γερμανική κουλτούρα μέσω των ταξιδιών είναι η αναφορά του Γιάννη. Σύμφωνα με τον μαθητή τα ταξίδια είναι καθοριστικά για την επαφή με τον γερμανικό πολιτισμό, αλλά όχι για την ουσιαστική γνωριμία με έναν λαό ή για την κατάρριψη των στερεοτύπων που επικρατούν για αυτόν. Αντιθέτως, όπως υποστηρίζει, τα ερεθίσματα που δεχόμαστε στην καθημερινότητα καθορίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την εικόνα που διαμορφώνουμε για το γερμανικό λαό σε σχέση με ένα ολιγοήμερο ταξίδι. Στο σημείο αυτό φαίνεται να συγκλίνει και η Ίρις η οποία, παρόλο που προσπαθεί να αντιμετωπίζει κριτικά την προπαγάνδα που ασκείται από τα ΜΜΕ όσον αφορά τους Γερμανούς, τα ταξίδια δεν την έχουν επηρεάσει προς αυτή την κατεύθυνση.

*Γιάννης: Η άποψή μου (για τους Γερμανούς) είναι αυτή που είναι και των περισσότερων Ελλήνων και έχει διαμορφωθεί από τα ΜΜΕ ή από οποιαδήποτε ερεθίσματα που δέχονται στην καθημερινότητά τους. Το σχολείο και τα ταξίδια δεν πιστεύω ότι παίζουν κάποιο ρόλο καθώς και οι καθηγητές είναι Έλληνες και όλοι έχουν την ίδια αντίληψη.*

*Σοφία: Τα ταξίδια σε βοήθησαν καθόλου να δεις κάποιες πτυχές που δεν είχες κατά νου;*

*Γιάννης: Τα ταξίδια με βοήθησαν να δω καινούργια πράγματα που δεν είχα τη δυνατότητα να δω στην Ελλάδα και τίποτα παραπάνω. Οι Γερμανοί είναι γνωστοί για τον τρόπο αντίληψής τους και για τη ζωή τους. Και το θεωρώ φυσιολογικό ότι κάθε λαός είναι διαφορετικός. Οπότε δεν θεωρώ ότι έχει επηρεαστεί ο τρόπος σκέψης μου και η στάση μου απέναντι στους Γερμανούς.*

Τέλος, ο Κωνσταντίνος και ο Παναγιώτης δεν βλέπουν άμεση ή ισχυρή συνάρτηση μεταξύ των ταξιδιών και της γνώσης της γερμανικής κουλτούρας, με τον δεύτερο να τα αντιμετωπίζει περισσότερο ως τουριστικές εκδρομές. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι, ενώ και οι δύο έχουν πραγματοποιήσει ταξίδια με το σχολείο ή με τους γονείς τους, δεν έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ανταλλαγής, τα οποία προσφέρουν περισσότερο βιωματικές εμπειρίες στους μαθητές, σε σχέση με τα ταξίδια που έχουν τη μορφή μιας απλής, ολιγοήμερης εκδρομής.

Συμπερασματικά, με εξαίρεση τον Πεκόν και την Κλειώ, οι ταξιδιωτικές εμπειρίες των μαθητών δεν φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην κυριαρχία των εργαλειακού τύπου κινήτρων, όπως είναι η πραγματοποίηση μελλοντικών σπουδών σε γερμανόφωνες χώρες, ίσως επειδή τα συγκεκριμένα κίνητρα είναι ούτως ή άλλως ισχυρά και στις περισσότερες περιπτώσεις προϋπάρχουν λόγω της επίδρασης των γονέων. Για τον Πεκόν, όπως προαναφέρθηκε, η βελτίωση του επιπέδου του στη γλώσσα λειτούργησε ενισχυτικά για την καλύτερη εκμάθησή της και την επιθυμία του να σπουδάσει στην Γερμανία. Αντίθετα για την Κλειώ, οι απόψεις της για τους Γερμανούς λειτούργησαν αποτρεπτικά όσον αφορά την πραγματοποίηση σπουδών στην χώρα, χωρίς να επηρεάζονται τα υπόλοιπα εργαλειακά κίνητρα που διαθέτει (χρησιμότητα γλωσσομάθειας ως επαγγελματικού εφοδίου). Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα ταξίδια από μια τουριστικού τύπου οπτική γωνία κυρίως παρά ως ευκαιρία για επαφή με τον κόσμο και την τοπική κουλτούρα. Έτσι, η διαμόρφωση σε γενικές γραμμές θετικών απόψεων για τον γερμανικό λαό μέσω των ταξιδιών, δε φαίνεται να οδηγεί στην δημιουργία κινήτρων ενσωμάτωσης, με εξαίρεση και πάλι τον Πεκόν, ο οποίος χάρη στα ταξίδια του έχει δημιουργήσει ένα ευρύ δίκτυο επαφών στη Γερμανία.

#### **5.6. Προτάσεις για την Ενίσχυση των Μαθητικών Κινήτρων**

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν συγκεκριμένα και σε αρκετές από τις περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, ιδιαίτερα ισχυρά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, μέσα από τον λόγο τους προκύπτουν -άμεσα ή έμμεσα- ορισμένες εισηγήσεις για βελτιώσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση των ήδη υπάρχοντων κινήτρων αλλά και στην αποτελεσματική δημιουργία νέων κινήτρων σε άλλους μαθητές.

Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 5.2.2. πέντε από τους συμμετέχοντες περιγράφουν την εντατική εκμάθηση της γερμανικής ως κουραστική και εξουθενωτική. Ο προσανατολισμός στα πτυχία γλωσσομάθειας σε συνδυασμό με την προετοιμασία για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια που γίνεται στο λύκειο αποτελούν ιδιαίτερα αγχογόνους παράγοντες, οι οποίοι ταυτόχρονα δεν τους αφήνουν περιθώρια για επαφή με την γερμανική κουλτούρα.

*Αριάδνη: Αυτό που δεν μου αρέσει είναι πως όλα στρέφονται γύρω από τα διπλώματα. Πρέπει να πάρουμε τα διπλώματα σε συγκεκριμένο χρόνο και αυτό είναι πιεστικό.*



*Κάνουμε λογοτεχνία ή οποιοδήποτε κείμενο και είναι στα πλαίσια του να μας βοηθήσει για το δίπλωμα. Αυτό δεν μου αρέσει.*

-----  
*Κωνσταντίνος: Τα παλιότερα χρόνια στην πρώτη Γυμνασίου που δεν υπήρχε η πίεση χρόνου, υπήρχαν και κείμενα μέσα τα οποία βοηθάνε πιστεύω πιο πολύ στην κατανόηση της γλώσσας. Και υπήρχαν περισσότερες πληροφορίες και για την Γερμανική κουλτούρα. Τώρα το μόνο που ενδιαφέρει είναι το πτυχίο, ο βαθμός που θα πάρεις, τι θα γίνει αν δεν περάσεις.*

Η πίεση αυτή μάλιστα λειτούργησε για την Ελένη ως αντικίνητρο κατά την εκμάθηση της γερμανικής παρόλο που η γλώσσα αρχικά της άρεσε πολύ:

*Ελένη: Εμένα τα Γερμανικά μου άρεσαν πάρα πολύ μέχρι το Β1, ειδικά στο δημοτικό. Που εντάξει δώσαμε κι εκεί δυο διπλώματα το Β1 και Β2 αλλά δεν ήταν τίποτα. Το περνούσαν όλοι δηλαδή. Αλλά μετά το Β1, πήρα στη δευτέρα γυμνασίου το Β2 και άρχισαν να μας λένε ‘κάνετε τις ασκήσεις έτσι για να μη σας κόβουν’, άρχισαν να μη μου αρέσουν πολύ τα Γερμανικά, δηλαδή άλλαξε εντελώς το θέμα.*

Ο Πεκόν και η Ελένη αναφέρουν επίσης ότι στο μάθημα διδάσκονται μια «ακαδημαϊκή» μορφή γλώσσας η οποία χρησιμεύει για την επιτυχία τους στις εξετάσεις, αλλά αποκλίνει από την «πραγματική» γερμανική γλώσσα, όπως αυτή ομιλείται στις γερμανόφωνες χώρες.

*Ελένη: Γιατί νομίζω έτσι όπως πάμε με το σχολείο, που αρχίζουν τα διπλώματα από πολύ νωρίς, κυρίως μας προετοιμάζουν για να ανταπεξέρθουμε στα τεστ που έχει στο δίπλωμα, κάνουμε τις ασκήσεις και βρίσκουμε τεχνάσματα για να τα πάμε πιο καλά. Και δε μαθαίνουμε πολύ λεξιλόγιο, φράσεις καθημερινότητας, οπότε όταν πάμε ταξίδι είναι πιο δύσκολο.*

-----  
*Πεκόν: Ναι και αυτό είναι ένα λάθος και δεν σου μαθαίνει (το βιβλίο) ουσιαστικά τη γλώσσα, σου μαθαίνει τις τεχνικές για να περάσεις το δίπλωμα. Τα tips.*

Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση που κάνει ο Πεκόν ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου, το οποίο πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι είναι το κομμάτι εκείνο της γλώσσας που τους δυσκολεύει περισσότερο. Κατά τη γνώμη του λοιπόν, το λεξιλόγιο προσεγγίζεται μηχανιστικά, ενώ ο ίδιος θεωρεί πολύ πιο αποτελεσματική την εκμάθησή του μέσα από περισσότερο βιωματικές μεθόδους, όπως είναι τα ταξίδια.

*Πεκόν: Κατά τη γνώμη μου, δεν είναι δυνατόν να μαθαίνεις λεξιλόγιο διαβάζοντάς ξένες λέξεις. Είναι μεγάλο λάθος αυτό και δεν το κάνει μόνο το σχολείο [...] Πιστεύω, κι αυτό το έζησα γι' αυτό το ξέρω, ότι μόνο και μόνο να ζήσεις στη Γερμανία μαθαίνεις το λεξιλόγιο χωρίς να έχεις ανοίξει το βιβλιαράκι και να έχεις κοιτάξει τη λέξη.*

Από τις παραπάνω επιστημάνσεις των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη διδακτική/παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί το σχολείο ως προς την απόκτηση τίτλων πιστοποίησης συμβάλλει στη διαμόρφωση αποκλειστικά

εργαλειακών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας. Η ανάγκη των μαθητών για περισσότερο διευρυμένη επαφή με την γερμανική κουλτούρα στο πλαίσιο του μαθήματος αναδεικνύει τα περιθώρια που υπάρχουν για τη διαμόρφωση κινήτρων ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο. Δεδομένου ότι η απαλλαγή των μαθητών από τις εξετάσεις γλωσσομάθειας είναι δύσκολη εξαιτίας της γενικότερης νοοτροπίας που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία γύρω από την αναγκαιότητά τους, η ενσωμάτωση περισσότερων πολιτισμικών στοιχείων στο μάθημα θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς τα κίνητρα των μαθητών.

Τέλος, η διοργάνωση περισσότερων ταξιδιών στις γερμανόφωνες χώρες δια μέσου του σχολείου, κυρίως με τη μορφή των προγραμμάτων ανταλλαγής, τα οποία προσφέρονται για την συστηματική και βιωματική επαφή των μαθητών τόσο με τη γλώσσα όσο και με την κουλτούρα, θα συνέβαλε ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση, κάτι που ούτως ή άλλως έχει καταδείξει η εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών από τα ταξίδια που έχουν ήδη πραγματοποιήσει.

### **5.7. Σύνοψη**

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε αναλύθηκαν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών ώστε να καταδειχθούν τα είδη κινήτρων που τους οδηγούν στο να επιλέγουν την ιδιωτική, δίγλωσση εκπαίδευση. Έτσι, η επικράτηση εργαλειακών κινήτρων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας φαίνεται πως συνδέεται με την επίδραση εξωτερικών παραγόντων όπως είναι το σχολείο, οι γονείς αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος εν γένει, ενώ καθοριστική για την παρακίνηση των μαθητών είναι και η επίδραση της μαθησιακής εμπειρίας. Στους πίνακες που ακολουθούν αναπαριστώνται συνοπτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ενώ στην επόμενη ενότητα, θα γίνει μια σύνοψη και παράλληλα σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων με σκοπό να διαπιστωθεί τόσο η συμβολή τους στην εκπαιδευτική έρευνα περί δίγλωσσης εκπαίδευσης όσο και οι πιθανοί τρόποι αξιοποίησής τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Πίνακας 1<sup>ος</sup> : Εργαλειακά κίνητρα / Κίνητρα ενσωμάτωσης**

		<b>ΕΡΓΑΛΕΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ</b>	<b>ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ</b>
--	--	---------------------------	----------------------------

		ως κίνητρο Οι σπουδές στη Γερμανία	ως επαγγελματικό εφόδιο στο γερμανικό πλαίσιο Η γερμανική	Η γερμανική ως επαγγελματικό εφόδιο γενικά	απόκτησης γερμανικών διπλωμάτων γλωσσομάθειας Αναγκαιότητα	Χρήση της γερμανικής εκτός σχολικού πλαισίου	Επικοινωνία με γερμανόφωνους συγγενείς/φίλους	Αγάπη για τη γερμανική γλώσσα	Επιθυμία για επαφή με τη γερμανική κουλτούρα
No	ΟΝΟΜΑ								
1	Δήμητρα	✓	✓		✓				
2	Παναγιώτης			✓	✓				
3	Ναταλία			✓	✓			✓	
4	Κλειώ				✓				
5	Ελένη			✓	✓		✓		
6	Χριστίνα	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
7	Ηλίας				✓				
8	Ιωάννα			✓			✓		
9	Άννα			✓					
10	Αριάδνη	✓	✓	✓	✓				
11	Κων/νος	✓	✓	✓	✓	✓			✓
12	Τζοάνα				✓				
13	Ίρις	✓	✓	✓	✓	✓			
14	Γιάννης	✓	✓	✓	✓				
15	Πεκόν	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
ΣΥΝΟΛΟ		7	7	10	12	4	4	3	3
%		46,6	46,6	66,6	80%	26,6%	26,6%	20%	20%

**Πίνακας 2<sup>ος</sup> : Ρόλος ταξιδιών / Κίνητρα μαθησιακής περίπτωσης**

		ΡΟΛΟΣ ΤΑΞΙΔΙΩΝ		ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ				
		Ταξίδια και επιθυμία για γνώση της γερμανικής γλώσσας	Ταξίδια και επιθυμία για επαφή με τη γερμανική κουλτούρα/ γερμανόφωνους πολίτες	Το σύστημα διδασκαλίας ως κίνητρο	Η επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας ως κίνητρο	Το θετικό σχολικό κλίμα ως κίνητρο	Άγχος λόγω εξετάσεων γλωσσομάθειας	Επιθυμία για περισσότερη κουλτούρα στο μάθημα
No.	ΟΝΟΜΑ							
1	Δήμητρα		✓	✓			✓	
2	Παναγιώτης			✓		✓		
3	Ναταλία	✓	✓	✓	✓			
4	Κλειώ		✓	✓	✓	✓		
5	Ελένη		✓	✓		✓		✓
6	Χριστίνα	✓	✓	✓	✓	✓		
7	Ηλίας			✓	✓			
8	Ιωάννα			✓	✓		✓	
9	Άννα		✓	✓			✓	
10	Αριάδνη		✓	✓	✓	✓		✓
11	Κων/νος	✓		✓	✓	✓		✓
12	Τζοάνα			✓	✓	✓	✓	
13	Ιρις		✓	✓	✓	✓	✓	✓

14	Γιάννης	✓	✓	✓	✓			✓
15	Πεκόν	✓	✓	✓	✓	✓		✓
ΣΥΝΟΛΟ		5	10	15	11	9	5	6
%		33,3%	66,6%	100%	73,3%	60%	33,3%	40%

### **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια απόπειρα εθνογραφικής προσέγγισης της ιδιωτικής δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με έμφαση στη διερεύνηση των κινήτρων φοίτησης και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, όπως διαγράφονται στον λόγο των μαθητών συγκεκριμένου ιδιωτικού, ελληνογερμανικού λυκείου. Το εθνογραφικό ερευνητικό εργαλείο που υιοθετήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δεκαπέντε μαθητές λυκείου, ενώ το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η ανάλυση σχετίζεται τόσο με παλαιότερες όσο και με περισσότερο σύγχρονες προσεγγίσεις των κινήτρων εκμάθησης δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, στοιχεία αντλήθηκαν από το κοινωνικό-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner (1985) στο πλαίσιο του οποίου γίνεται διάκριση ανάμεσα σε εργαλειακά κίνητρα και κίνητρα ενσωμάτωσης, ενώ αξιοποιήθηκαν και τα κίνητρα μαθησιακής περίστασης, από την περισσότερο σύγχρονη και διεπιστημονική προσέγγιση του Dornyei (2005). Τέλος, περιορισμένη αναφορά γίνεται στην σχέση των κινήτρων που εντοπίστηκαν στον λόγο των

μαθητών με τη διάκριση εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων, η οποία διατυπώθηκε στο πλαίσιο της -ψυχολογικής προέλευσης- θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985).

Στις επόμενες ενότητες ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων, καθώς επίσης των προεκτάσεων που έχουν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ειδικότερα, στο 6.1. συγκεφαλαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερωτήματα που τέθηκαν υπό διερεύνηση. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συμβολής της παρούσας εργασίας στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας (6.2.), καθώς επίσης με ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα (6.3.)

### **6.1. Σύνοψη των ερευνητικών ευρημάτων**

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές αρχές και το γενικότερο ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη έρευνα. Αρχικά, (2.1.) έγινε ιστορική αναδρομή στις σημαντικότερες επιστημονικές προσεγγίσεις που αφορούν τη δίγλωσσία με σκοπό να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο του όρου και κατ' επέκταση η μορφή δίγλωσσίας που αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης. Στη συνέχεια (2.3.), ακολούθησε η αδρομερής παρουσίαση των μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης οι οποίες έχουν εφαρμοστεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ενώ παράλληλα αντιπαραβάλλεται με αυτές η μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τέλος, εκτενής αναφορά έγινε στις θεωρίες περί κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (3<sup>ο</sup> κεφάλαιο), ανάμεσα στις οποίες ορισμένες αποτέλεσαν τα θεωρητικά εργαλεία για την αποκωδικοποίηση του μαθητικού λόγου.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με άξονα τα διαφορετικά είδη κινήτρων που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών. Στην πρώτη ενότητα (5.2.) διαπιστώνεται η ισχυρή επίδραση που ασκούν στους μαθητές τα εργαλειακά κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής, τα οποία σχετίζονται με τα πρακτικά οφέλη που απορρέουν από τη γνώση της γλώσσας. Ειδικότερα, μεγάλος αριθμός μαθητών δίνει έμφαση στην αξιοποίηση της γλώσσας για την πραγματοποίηση σπουδών στις γερμανόφωνες χώρες, αλλά και για την επαγγελματική τους

αποκατάσταση στο μέλλον, λόγω των ευνοϊκών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που επικρατούν σε αυτές. Ταυτόχρονα, την εργαλειακή αντιμετώπιση της γερμανικής γλώσσας αναδεικνύει και η θεώρησή της ως μορφωτικού και επαγγελματικού εφοδίου όχι μόνο στο γερμανικό αλλά και στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, στοιχείο που αποδίδεται στη γενικότερη αξία που έχει η γλωσσομάθεια στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τις δυνατότητες αξιοποίησης της γλώσσας σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς (π.χ. τουριστικά επαγγέλματα, οικονομικές δραστηριότητες). Επιχειρηματολογώντας για τη χρησιμότητα της γερμανικής οι μαθητές αναφέρονται και στο γεγονός ότι η οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα τους επιβάλλει την γνώση όχι μόνο της γερμανικής αλλά των ξένων γλωσσών εν γένει, με σκοπό την αποτελεσματικότερη εύρεση εργασίας.

Παράλληλα, η ανάλυση έδειξε ότι η εκμάθηση της γερμανικής τείνει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που ως τελικό στόχο έχει την απόκτηση πιστοποιημένων ξενόγλωσσων διπλωμάτων, για τα οποία οι μαθητές προετοιμάζονται συστηματικά στο σχολικό πλαίσιο. Καθοριστικός παράγοντας για την χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γλώσσας σε αυτή την περίπτωση αποτελεί η έμφαση που δίνεται από το σχολείο σε ένα σύστημα γλωσσικής διδασκαλίας με επίκεντρο τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, στο πλαίσιο του οποίου η επαφή των μαθητών με τη γερμανική κουλτούρα αξιοποιείται εργαλειακά (π.χ. καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας μέσω ταινιών, εκδρομών). Παρόλο μάλιστα που οι μαθητές θεωρούν εξαντλητική την εντατική ενασχόλησή τους με τις εξετάσεις, συνολικά εγκρίνουν το σχολικό σύστημα διδασκαλίας αποδίδοντας προτεραιότητα στα μορφωτικά και επαγγελματικά οφέλη που απορρέουν από αυτό.

Επιπλέον, η εργασία έδειξε ότι η κυριαρχία των εργαλειακών κινήτρων στον λόγο των μαθητών σχετίζεται και με την επίδραση που ασκούν οι γονεϊκές απόψεις. Καταρχάς, η απόφαση για φοίτηση των μαθητών στα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια έχει ληφθεί στις περισσότερες περιπτώσεις από τους γονείς λόγω της εντατικής διδασκαλίας της γερμανικής σε συνδυασμό με τις προοπτικές για ακαδημαϊκές σπουδές υψηλού επιπέδου και επαγγελματική αποκατάσταση που παρέχει η φοίτηση σε αυτά. Ο ρόλος των γονέων όμως δεν περιορίζεται μόνο στην ταύτιση μαθητικών και γονεϊκών κινήτρων. Συχνά φαίνεται πως οι μαθητές αναπαράγουν χωρίς να το συνειδητοποιούν τις γονεϊκές αντιλήψεις, καθώς οι περισσότεροι, χωρίς να έχουν

εμπειρία φοίτησης στη δημόσια εκπαίδευση, αξιολογούν ως ποιοτικά κατώτερη τη διδασκαλία της γερμανικής σε αυτή, γεγονός που λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολείο.

Όσον αφορά την επόμενη κατηγορία κινήτρων που αναλύθηκαν, η ανάλυσή μας έδειξε ότι τα κίνητρα ενσωμάτωσης σε συνδυασμό με τα παρεμφερή εσωτερικά κίνητρα, συνολικά εντοπίζονται στον λόγο λίγων αριθμητικά μαθητών. Συγκεκριμένα, ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης, εκμάθησης δηλαδή μιας γλώσσας λόγω της επιθυμίας για επαφή με τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, εμφανίζονται στο λόγο μόλις δύο μαθητών, οι οποίοι έχουν συστηματική επαφή με γερμανόφωνους συγγενείς και φίλους. Εξίσου περιορισμένος είναι ο ρόλος των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία συνδέονται με την απόλαυση που αντλούν οι ομιλητές από την απόκτηση καινούριων γνώσεων ή την ενασχόλησή τους με μια δραστηριότητα δημιουργική. Έτσι, μόλις τρεις μαθητές αναφέρουν την αγάπη τους για τη γερμανική γλώσσα (ή τις ξένες γλώσσες εν γένει) ως κίνητρο εκμάθησής της, ενώ η επιθυμία για αξιοποίηση της γερμανικής με στόχο την ευρύτερη επαφή με την γερμανική κουλτούρα υπάρχει μεν ως κίνητρο στον λόγο των υπόλοιπων μαθητών αλλά μόνο συμπληρωματικά ως προς τα εργαλειακά κίνητρα.

Τα κίνητρα μαθησιακής περίπτωσης αποτελούν την τελευταία κατηγορία κινήτρων που φαίνονται να διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην παρακίνηση των μαθητών και αναλύονται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία, η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι δυνατόν να επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι για παράδειγμα το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι, το σχολικό περιβάλλον και η βίωση της επιτυχίας σε αυτό.

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, πολλοί μαθητές επισημαίνουν ως κίνητρα φοίτησης και εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας το θετικό σχολικό κλίμα, καθώς επίσης τον υψηλό βαθμό οργάνωσης που διέπει τη λειτουργία του σχολείου και τη διδασκαλία της γερμανικής. Μάλιστα, οι παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό με τις αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους και την κατανομή των μαθητών σε επίπεδα κατά τη διδασκαλία της γερμανικής έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Έτσι, η μαθησιακή περίπτωση κατέχει σημαντική θέση στην διαδικασία παρακίνησης των μαθητών, καθώς οι θετικές



μαθησιακές εμπειρίες λειτουργούν ενισχυτικά για τα διαμορφωμένα εκτός σχολείου κίνητρα (εργαλειακά/ενσωμάτωσης κ.τ.λ.), οδηγώντας παράλληλα στη δημιουργία καινούριων κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας.

Το κεφάλαιο της ανάλυσης ολοκληρώθηκε με ανάλυση της συμβολής των ταξιδιών στη διαμόρφωση και εξέλιξη των μαθητικών κινήτρων, δεδομένου ότι η διοργάνωση εκδρομών και προγραμμάτων ανταλλαγής σε γερμανόφωνες χώρες αποτελεί οργανικό στοιχείο της πολιτικής του σχολείου και κατ' επέκταση της μαθησιακής περίπτωσης. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι οι θετικές εμπειρίες των μαθητών από αυτά τα ταξίδια αξιολογούνται από τους ίδιους περισσότερο ως τουριστικού τύπου εκδρομές, ενώ δε φαίνεται να αποτελούν αφορμή για συστηματική επαφή με τους γερμανόφωνους πολίτες και τον πολιτισμό τους. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση ενός μαθητή, του Πεκόν, για τον οποίο η πραγματοποίηση πολυάριθμων ταξιδιών οδήγησε στο μετασχηματισμό των εργαλειακών κινήτρων που είχε αρχικά, σε ισχυρά κίνητρα ενσωμάτωσης.

## **6.2. Σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων**

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζεται η συμβολή των ερευνητικών αποτελεσμάτων στους δύο τομείς με τους οποίους σχετίζεται η παρούσα εργασία: α) τα κίνητρα εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας και β) στις έρευνες περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

### ***A) Έρευνες για τα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας***

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα της παραδοσιακής διάκρισης ανάμεσα σε εργαλειακά κίνητρα/ κίνητρα ενσωμάτωσης για την κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν τα άτομα στο να μάθουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Παρά τις διαφοροποιήσεις που έχει υποστεί η συγκεκριμένη διάκριση από περισσότερο σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις, η σημασία της ήταν θεμελιώδης για τους αναλυτικούς σκοπούς της έρευνας. Εκτός όμως από την κυριαρχία των εργαλειακών κινήτρων η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε και τη σημασία των κινήτρων μαθησιακής περίπτωσης, κυρίως για την

διατήρηση και την ενίσχυση των κινήτρων που ήδη διαθέτουν οι μαθητές κατά την φοίτησή τους στο σχολείο παρά για τη δημιουργία νέων κινήτρων.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις περισσότερο σύγχρονες προσεγγίσεις, με βασικό εκπρόσωπο τον Domiyei, η αποτελεσματική παρακίνηση για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί μια διαδικασία ιδιαίτερα δυναμική, θεώρηση που επαληθεύεται και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Έτσι, χωρίς να αγνοείται η κοινωνική διάσταση των κινήτρων, όπως την προσδιόρισε πρώτος ο Gardner, η διαμόρφωση και εξέλιξή τους αντιμετωπίζεται πλέον ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κοινωνικών, προσωπικών και καταστασιακών παραγόντων. Για να αναπαραστήσει μάλιστα την εξελικτική πορεία που ακολουθούν τα κίνητρα εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο Domiyei διαμόρφωσε με τον Otto (1998) ένα μοντέλο τριών φάσεων, πολλά στοιχεία από τις οποίες αντιστοιχούν σε δεδομένα των μαθητικών συνεντεύξεων που παρουσιάστηκαν. Στο πρώτο στάδιο της εν λόγω θεωρίας υπάγονται τα κίνητρα επιλογής για εκμάθηση μιας γλώσσας (pre-actional stage), στο δεύτερο ανήκουν τα κίνητρα που προκύπτουν κατά την διάρκεια εκμάθησης (actional stage), ενώ στο τελευταίο στάδιο γίνεται αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας (post-actional stage), η οποία είναι δυνατόν να λειτουργήσει ενισχυτικά ή μη για την μαθησιακή πορεία.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, κατά τη φάση διαμόρφωσης των κινήτρων, δηλαδή στο στάδιο επιλογής του συγκεκριμένου ελληνογερμανικού σχολείου αλλά και της γερμανικής γλώσσας, κυριαρχούν τα εργαλειακά κίνητρα, γεγονός που συνδέεται με την επίδραση που ασκούν στους συμμετέχοντες οι γονεϊκές αντιλήψεις περί γλωσσομάθειας. Το γεγονός ότι οι γονείς προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα -λόγω του ιδιωτικού χαρακτήρα που έχει η φοίτηση στο σχολείο- καθιστά την εργαλειακότητα που χαρακτηρίζει τις απόψεις τους ταξικά προσδιορισμένη. Έτσι, η γλωσσομάθεια ταυτίζεται στη συνείδησή τους με την εκμάθηση μιας γλώσσας κύρους, η οποία αποσκοπεί στην εξασφάλιση οικονομικών-επαγγελματικών πλεονεκτημάτων για το άτομο και αντιμετωπίζεται ως επιτακτική ανάγκη ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου οι προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης είναι δυσσώμενες λόγω της οικονομικής κρίσης. Η έμφαση που δίδεται από τους μαθητές στην απόκτηση των διπλωμάτων γλωσσομάθειας αλλά και η γενικότερη ταύτιση ανάμεσα σε γονείς και μαθητές ως προς την αναγκαιότητα αυτών των

πτυχίων πιστοποίησης δείχνει ότι και οι μαθητές υιοθετούν αυτό τον λόγο περί εργαλειακότητας.

Όσον αφορά τα μεμονωμένα κίνητρα ενσωμάτωσης που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών, φαίνεται πως έχουν διαμορφωθεί εκτός σχολικού πλαισίου, είτε λόγω της επαφής με γερμανόφωνους συγγενείς είτε λόγω ταξιδιωτικών εμπειριών, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Πεκόν. Η γενικότερη απουσία των εν λόγω κινήτρων ωστόσο είναι αναμενόμενη και ερμηνεύσιμη αν ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από ένα μονογλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δεν τους παρέχει χώρους χρήσης της γερμανικής. Το ίδιο ισχύει και για το σχολείο, όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια επένδυση για το μέλλον τους και όχι ως μια ευκαιρία προσαρμογής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον ή επαφής με τον γερμανικό λαό και την κουλτούρα του. Θα πρέπει να αναφερθεί ωστόσο ότι στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία της γερμανικής κουλτούρας στο σχολείο διαφαίνεται η επιθυμία κάποιων μαθητών για πιο ουσιαστική επαφή με το γερμανόφωνο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στοιχείο στο οποίο ενδεχομένως να μπορούσε να επενδύσει μελλοντικά το σχολείο ώστε να προσδώσει και μία άλλη διάσταση στα κίνητρα των μαθητών, εκτός από την εργαλειακή αξιοποίηση των πτυχίων.

Κατά το στάδιο της φοίτησης, το δεύτερο δηλαδή στάδιο σύμφωνα με το μοντέλο του Dornyei, εμφανίζεται και μια καινούρια κατηγορία κινήτρων, αυτά της μαθησιακής περίστασης, με τα οποία επιτυγχάνεται η διατήρηση και ενίσχυση των εργαλειακών κινήτρων του πρώτου σταδίου. Έτσι, το σχολείο -ελλείψει κινήτρων ενσωμάτωσης- φαίνεται να συνειδητοποιεί τη σημασία της μαθησιακής περίστασης για την κινητοποίηση των μαθητών και να επενδύει στην αποτελεσματική διαχείρισή της. Ειδικότερα, στοιχεία που διέπουν την γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και επισημαίνονται από τους μαθητές ως θετικά είναι το κλίμα που επικρατεί στα μαθήματα γερμανικών σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η μαθησιακή περίσταση είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μένουν ικανοποιημένοι στο σχολικό περιβάλλον και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα. Μάλιστα οι μαθητές αναφέρουν μια σειρά από στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σύστημα διδασκαλίας, τα οποία συγκαταλέγονται στις στρατηγικές παρακίνησης του Dornyei, τις μεθόδους εκείνες δηλαδή που προτείνει για εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών με σκοπό

την ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων στο σχολικό συγκείμενο. Τα πιο χαρακτηριστικά εξ αυτών είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος στην τάξη το οποίο ενθαρρύνει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να μάθουν, ενώ σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότεροι μαθητές είναι η σημασία της ύπαρξης τμημάτων χωρίς μεγάλες αποκλίσεις όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών. Έμφαση δίνεται επίσης από ορισμένους στην υιοθέτηση ενός προσιτού και αντι-ηγεμονικού στυλ εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην χρήση ελκυστικών μέσων μάθησης (βιβλία κλπ.), τα οποία διευκολύνουν το μαθητή στην προσπάθεια κατάκτησης της γλώσσας.

Μία ακόμα στρατηγική η οποία αξιοποιείται στο σχολικό πλαίσιο παράλληλα με τη μαθησιακή περίσταση είναι η ενίσχυση των εργαλειακών κινήτρων που φέρουν ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον οι μαθητές, και τα οποία αφορούν την αντιμετώπιση των γλωσσών ως χρήσιμων και αναγκαίων επαγγελματικών εφοδίων για το μέλλον. Τέλος, μία παράμετρος της σχολικής εμπειρίας για την οποία υπήρξε σχεδόν απόλυτη ομοφωνία από τους μαθητές, είναι η επιτυχής απόκτηση των ξενόγλωσσων διπλωμάτων γλωσσομάθειας. Το τελευταίο αυτό στοιχείο υπάγεται στο τρίτο στάδιο του μοντέλου εξελικτικής πορείας των κινήτρων, κατά το οποίο πραγματοποιείται η αυτοαξιολόγηση των παρελθοντικών μαθησιακών εμπειριών. Όπως είναι φυσικό, μέσα από τη βίωση της επιτυχίας στο πλαίσιο των εξετάσεων γλωσσομάθειας και τη θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές, τα κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας και φοίτησης στο σχολείο που υπήρχαν κατά τα δύο πρώτα στάδια, ενισχύονται ακόμα περισσότερο.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η καλά εδραιωμένη σχολική κουλτούρα με άξονα την κατάλληλη αξιοποίηση της μαθησιακής περιστασης, λειτουργεί ως δυναμογόνος παράγοντας τόσο για τη διατήρηση όσο και για την ενίσχυση των μαθητικών κινήτρων. Ταυτόχρονα, τα κίνητρα των μαθητών φαίνεται πως αποτελούν μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ευρύτερες ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι η επίδραση που ασκούν οι γονείς ή οι επικρατέστερες κοινωνικές αντιλήψεις, παράλληλα με διάφορες ‘μικρο’ επιδράσεις που σχετίζονται με τη μαθησιακή εμπειρία. Για την καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης θεώρησης χρήσιμο είναι το μοντέλο τριών σταδίων του Dornyei που αναφέρθηκε προηγουμένως, σύμφωνα με το οποίο γίνεται διάκριση ανάμεσα στα

κίνητρα που έχει το άτομο κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας και σε αυτά που αναπτύσσονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, τα μαθητικά κίνητρα είναι δυνατόν να διαμορφώνονται, να διαφοροποιούνται και να εξελίσσονται διαρκώς με βάση τους παράγοντες που αναφέρθηκαν -εσωτερικούς, κοινωνικούς, καταστασιακούς-. Ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης της κάθε κατηγορίας κινήτρων αποτελεί ένα πολύπλοκο αντικείμενο προς έρευνα (Ushioda & Dornyei, 2012), ενώ δεν είναι λίγες οι έρευνες που συμπεραίνουν ότι οι παράμετροι που συνδέονται με τη μαθησιακή περίσταση είναι αυτές που συμβάλλουν περισσότερο αποτελεσματικά στην παρακίνηση των μαθητών (ό.π.). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ωστόσο μάλλον αναδεικνύουν τη συνδυαστική επίδραση των κινήτρων μαθησιακής περιστασης και των εργαλειακών κινήτρων για την αποτελεσματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας από τους συμμετέχοντες.

### ***B) Σύνδεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με την διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα***

Όπως διευκρινίστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα κίνητρα μαθητών οι οποίοι παρακολουθούν ένα ελληνογερμανικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και χαρακτηρίζονται από ατομική διγλωσσία. Επιπλέον, η μελέτη του θέματος έγινε με επίκεντρο μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα δεδομένης της έλλειψης ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη δημόσια εκπαίδευση, με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την περίπτωση των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών, είναι ότι η μορφή διγλωσσίας που παρουσιάζουν είναι τελείως διαφορετική από εκείνη που χαρακτηρίζει τους δίγλωσσους, αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση. Οι τελευταίοι καλούνται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου η πρώτη τους γλώσσα αγνοείται και συχνά αντιμετωπίζεται ως κατώτερη. Τα κίνητρα που έχουν για την εκμάθηση της ελληνικής συνδέονται με την επιτακτική ανάγκη για επιβίωση και ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία, όπου οι χώροι χρήσης της γλώσσας που παρέχονται σε καθημερινή βάση είναι πολλοί, ενώ αντίθετα η διατήρηση της πρώτης τους γλώσσας καλύπτει περισσότερο συναισθηματικές ανάγκες (π.χ. επικοινωνία με συγγενείς και ομοεθνείς τους).

Παρεμφερής είναι η περίπτωση των μαθητών που φοιτούν στα δίγλωσσα, μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Παρόλο που οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν το δικαίωμα να διδαχθούν την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο παράλληλα με την ελληνική, η εκμάθηση της δεύτερης προκύπτει και πάλι από την καθαρά πρακτική ανάγκη ένταξής τους στις ελληνικές κοινωνικές δομές της Θράκης. Αντίθετα, τα κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας για τους μαθητές των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, διαφοροποιούνται πλήρως από αυτά που διαθέτουν οι προηγούμενες κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών.

Όπως διαφάνηκε και από την ανάλυση που προηγήθηκε, για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητικού πληθυσμού η γλωσσομάθεια δεν αποτελεί μέσο βιοπορισμού και κοινωνικής ένταξης, αλλά ένα επιπλέον προσόν το οποίο επιλέγουν συνειδητά να αποκτήσουν, διότι θα τους εξασφαλίσει μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη στο μέλλον. Επομένως, τα σημεία τομής ανάμεσα στα δύο κοινωνικά πλαίσια και το είδος εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτά είναι ελάχιστα. Τα ιδιωτικά σχολεία της εν λόγω κατηγορίας απευθύνονται αποκλειστικά στα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρέχοντάς τους την ευκαιρία για εντατική διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, αναγνωρισμένου κοινωνικού κύρους (π.χ. αγγλική, γερμανική, γαλλική κ.λ.π.) παράλληλα με την ελληνική. Αρκετές μάλιστα δηλώσεις των μαθητών, ειδικότερα αυτές που αφορούσαν την άποψή τους για τη δημόσια εκπαίδευση, φανερώνουν επίγνωση της ταξικής διάστασης που έχει η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο. Ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν αυτά τα παιδιά τη γλώσσα είναι πολύ διαφορετικός, καθώς η διδασκαλία πραγματοποιείται με έμφαση στα διδακτικά εγχειρίδια, ενώ για τους αλλόγλωσσους μαθητές η γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο επικοινωνίας και μαθαίνεται άτυπα στο κοινωνικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, είναι εύλογο τα κίνητρα εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας να εμφανίζονται ως κοινωνικά προσδιορισμένα σε μεγάλο βαθμό, να διαφοροποιούνται δηλαδή με βάση την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τα άτομα.

Νεότερες προσεγγίσεις μάλιστα έχουν συζητήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική θέση και την διαμόρφωση των μαθητικών κινήτρων (Gayton, 2010). Ειδικότερα, μαθητές προερχόμενοι από υψηλά κοινωνικά στρώματα έχει βρεθεί ότι έχουν ισχυρότερα κίνητρα εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε σχέση με

τους μαθητές μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, γεγονός που έχει αποδοθεί στον ρόλο των γονέων. Οι γονείς δηλαδή με κοινωνικοοικονομική επιφάνεια, θεωρείται ότι εμπνέουν περισσότερες φιλοδοξίες στα παιδιά τους και ότι τα παρακινούν σε μεγαλύτερο βαθμό να μάθουν μια άλλη γλώσσα, με σκοπό να επιτύχουν μακροπρόθεσμα κοινωνική ανέλιξη ανάλογη με τη δική τους (ό.π.).

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη πιθανής σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τα μαθητικά κίνητρα έχει αποδοθεί στον ρόλο των ταξιδιών (Gayton, 2010). Τα άτομα δηλαδή που ανήκουν στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν διευρυμένες δυνατότητες για κινητικότητα και πραγματοποίηση ταξιδιών, μέσα από τα οποία είναι πιθανόν να αποκτήσουν πρόσθετα και ιδιαίτερα ισχυρά κίνητρα εκμάθησης μιας γλώσσας. Γενικότερα, παρά την έλλειψη αντιπροσωπευτικού αριθμού σχετικών ερευνών, οι νεότερες ερευνητικές τάσεις εστιάζουν στην παράλληλη επίδραση της κοινωνικής τάξης σε συνδυασμό με την μαθησιακή περίσταση για τη διαμόρφωση και την ενίσχυση των κινήτρων εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν πρόσθετα ερείσματα για τη συγκεκριμένη θεώρηση.

### **6.3. Συμβολή των ερευνητικών ευρημάτων και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Μετά από τη σύνθεση των κύριων ευρημάτων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της ανάλυσης, σε αυτή την ενότητα ακολουθεί συνοπτική αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική έρευνα και πολιτική, ενώ παράλληλα γίνονται και κάποιες προτάσεις για τα ανακύπτοντα θέματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα, μέσα από την προσέγγιση των κινήτρων που εμφανίζουν οι μαθητές ιδιωτικού, ελληνογερμανικού λυκείου, καλύπτει το βιβλιογραφικό κενό που υπάρχει όσον αφορά τη διερεύνηση του πεδίου της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι λίγες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στο μονόγλωσσο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι κάποια από τις υπάρχουσες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στην χώρα. Παράλληλα, η προσέγγιση του θέματος από την οπτική των μαθητών

αντισταθμίζει εν μέρει την γενικότερη έλλειψη ερευνών με αντικείμενο τις στάσεις, τις απόψεις και τα κίνητρα των άμεσα εμπλεκόμενων στη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς οι περισσότερες έρευνες πραγματεύονται κυρίως τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για ανάλογα θέματα. Στον ίδιο σκοπό συμβάλλει και η επιλογή της εθνογραφικής προοπτικής η οποία -σε αντίθεση με τις διαδεδομένες στις έρευνες του εξωτερικού ποσοτικές μεθόδους- επιτρέπει την ενδελεχή κατανόηση των κοινωνικών πρακτικών που υιοθετεί η ομάδα προς μελέτη, αλλά και την προσέγγιση του θέματος από την πλευρά των ίδιων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα αντικείμενο το οποίο έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα σε περιορισμένο βαθμό, όπως είναι φυσικό, προκύπτουν μια σειρά από ζητήματα που επιδέχονται περαιτέρω διερεύνηση. Συγκεκριμένα, η ιδιωτική δίγλωσση εκπαίδευση θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο πιο εκτεταμένης έρευνας, η οποία θα μπορούσε να συγκρίνει τα ευρήματα αυτά με σχολεία ανάλογου τύπου στην Ελλάδα, και ειδικά με ορισμένα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια τα οποία εφαρμόζουν ακόμα πιο ενισχυμένο δίγλωσσο πρόγραμμα.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μια πιθανή σύγκριση των μαθητικών κινήτρων ανάμεσα σε ιδιωτικά σχολεία και στη μοναδική περίπτωση δημόσιας, δίγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία αφορά τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Το ιδιάζον κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν στα τελευταία, σε συνδυασμό με την επίδραση που φαίνεται να έχει η κοινωνική τάξη στη διαδικασία παρακίνησης των μαθητών, καθιστά ιδιαίτερα ωφέλιμη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και του λόγου των μαθητών τη σύγκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης.

Τέλος, το είδος εκπαίδευσης που αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνάς μας, παρέχει χρήσιμα εργαλεία για την αποτελεσματική εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής για την πολυγλωσσία και στην Ελλάδα. Βασικός στόχος που διέπει τον λόγο των ευρωπαϊκών πολιτικών είναι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσα από την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και την ενίσχυση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος δε θα λειτουργεί ισοπεδωτικά για την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζμας, 2007). Προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των υπερεθνικών αυτών στόχων σε επίπεδο δημόσιας εκπαίδευσης



θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ευρήματα που αφορούν τόσο τα κίνητρα των μαθητών όσο και την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου που ερευνήθηκε.

## **ΕΠΙΜΕΤΡΟ**

1. Πρωτόκολλο συνέντευξης
2. Έντυπο συγκατάθεσης μαθητών για συμμετοχή στην έρευνα

## Πρωτόκολλο συνέντευξης

### A) Προσωπικές πληροφορίες

- 1) Όνομα
- 2) Τάξη
- 3) Ηλικία
- 4) Φύλο
- 5) Εθνικότητα
- 6) Ο πατέρας σου:  
Σε ποια χώρα γεννήθηκε; \_\_\_\_\_  
Σε ποια γλώσσα σου μιλά; \_\_\_\_\_
- 7) Η μητέρα σου:  
Σε ποια χώρα γεννήθηκε; \_\_\_\_\_  
Σε ποια γλώσσα σου μιλά; \_\_\_\_\_
- 8) Εσύ:  
Που γεννήθηκες; \_\_\_\_\_  
Μιλάς γερμανικά στο σπίτι;  
Αν όχι, γνώριζες γερμανικά πριν έρθεις στο σχολείο; Αν ναι πως τα έμαθες;  
Που; Για πόσο καιρό;

## **B) Γνώση και χρήση της γερμανικής γλώσσας**

- 1) Εσύ πόσο καλά μιλάς γερμανικά; Θα περιέγραφες τον εαυτό σου ως γερμανόφωνο; Πόσο καλά νιώθεις ότι είναι τα γερμανικά σου α) να κατανοήσεις τον προφορικό λόγο στα γερμανικά β) να εκφραστείς προφορικά στη γερμανική γλώσσα γ) να κατανοήσεις γραπτά κείμενα στα γερμανικά και δ) να εκφραστείς γραπτώς στα γερμανικά;
- 2) (για δίγλωσσους γερμανόφωνους μαθητές) Πόσο σημαντικό είναι για σένα να διδάσκεσαι γερμανικά στο σχολείο;
- 3) Στο σπίτι σε ποια γλώσσα μιλάτε κυρίως; Ποιες γλώσσες χρησιμοποιείτε; Ποιος χρησιμοποιεί ποια γλώσσα περισσότερο;
- 4) Στο σχολείο ποια γλώσσα μιλάς κυρίως; Στις τάξεις; Στο διάλειμμα; Με τους συμμαθητές σου; Με τους καθηγητές σου;
- 5) Υπάρχουν άλλα άτομα στο οικογενειακό σου ή το φιλικό σου περιβάλλον που είναι γερμανόφωνα ή μαθαίνουν γερμανικά; Αν ναι, για ποιους λόγους νομίζεις ότι τα μαθαίνουν;
- 6) Χρησιμοποιείς τα γερμανικά εκτός τάξης/σχολείου; Σε ποιες περιπτώσεις; Με ποιες ευκαιρίες; Για ποιους σκοπούς; Πόσο συχνά; (π.χ. γερμανικά στο σπίτι, με φίλους, με συγγενείς/οικογένεια, με εκπαιδευτικούς, με συμμαθητές; βιβλία, τηλεόραση/κινηματογράφος, μουσική, διαδίκτυο, ηλεκτρονική επικοινωνία)
- 7) Έχεις ταξιδέψει/ταξιδεύεις συχνά σε γερμανόφωνες χώρες; Χρησιμοποιείς τα γερμανικά κατά τα ταξίδια σου;
- 8) Θεωρείς ότι τα γερμανικά σου είναι αρκετά καλά ώστε να φοιτήσεις σε γερμανόφωνο πανεπιστήμιο/ να εργαστείς και να ζήσεις μελλοντικά σε γερμανόφωνη χώρα;

## **Γ) Στάσεις ως προς τις διδασκόμενες γλώσσες**

- 1) (για δίγλωσσους/γερμανόφωνους μαθητές) Με ποια από τις δύο διδασκόμενες γλώσσες νιώθεις πιο άνετα; Με τα ελληνικά ή με τα γερμανικά; γιατί;
- 2) Πιστεύεις ότι μαθαίνεις και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά στο σχολείο; Γιατί; γιατί όχι;
- 3) Μπορείς να συγκρίνεις τα ελληνικά με τα γερμανικά; Ποια γλώσσα σου αρέσει περισσότερο, ποια λιγότερο; Γιατί; Τι σου αρέσει περισσότερο; Τι σου αρέσει λιγότερο;
- 4) Πώς βρίσκεις τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στο τμήμα σου; (ύλη, βιβλία, διδακτικές μέθοδοι, ατμόσφαιρα κ.τ.λ.)
- 5) Πώς νιώθεις όταν έχεις μάθημα γερμανικών στο σχολείο; Νιώθεις αυτοπεποίθηση; Αν ναι, για ποιους λόγους πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό; Αν όχι, πού νομίζεις ότι οφείλεται αυτό;

- 6) Νιώθεις ότι στο σχολείο εκτός από τη γλώσσα μαθαίνετε και πράγματα για την γερμανική κουλτούρα; Τι είδους πράγματα; Παραδείγματα;
- 7) Πιστεύεις ότι έχει αλλάξει η εντύπωση που έχεις για τους Γερμανούς και τη γερμανική κουλτούρα με τη φοίτησή σου στο συγκεκριμένο σχολείο;

#### **Δ) Κίνητρα**

- 1) Πώς αποφάσισες να φοιτήσεις στο συγκεκριμένο σχολείο; Γιατί; Τι ήταν αυτό που σε έκανε να πάρεις αυτή την απόφαση; Ποιες ήταν οι επιλογές που είχες;
- 2) Πώς νιώθεις για το γεγονός ότι φοιτάς σε ένα σχολείο στο οποίο η γερμανική γλώσσα διδάσκεται εντατικά; Γιατί;
- 3) Ήταν δική σου απόφαση ή των γονιών σου; Σε ενθάρρυνε κάποιος να επιλέξεις το συγκεκριμένο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους πιστεύεις ότι σε ενθάρρυναν;
- 4) Τι πιστεύεις ότι θα άλλαζε/θα ήταν διαφορετικό αν δεν φοιτούσες σε ελληνογερμανικό σχολείο; Θα προτιμούσες μήπως να φοιτάς σε ελληνόφωνο σχολείο;
- 5) Πως πιστεύεις ότι μπορεί να σε βοηθήσει στο μέλλον η φοίτηση σου σε ελληνογερμανικό σχολείο; Πως πιστεύεις ότι θα σου φανεί χρήσιμη η γερμανική γλώσσα στο μέλλον;
- 6) Πως διαφέρει το συγκεκριμένο ελληνο-γερμανικό σχολείο από τα υπόλοιπα ελληνόφωνα σχολεία; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα; Ποια πράγματα σε βοηθούν/ σου αρέσουν και ποια σε δυσκολεύουν;
- 7) Έχεις να προτείνεις κάτι για να βελτιωθεί το δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς; Τι θα άλλαζες αν μπορούσες; Τι σου αρέσει; Τι δεν σου αρέσει;
- 8) Θα έστειλνες τα παιδιά σου σε δίγλωσσο πρόγραμμα; Γιατί; Γιατί όχι;

#### **Ε) Απόψεις για τη διγλωσσία**

- 1) Θεωρείς τον εαυτό σου δίγλωσσο/-η; Γιατί; Γιατί όχι;
- 2) Για ποιους λόγους αξίζει κατά τη γνώμη σου να γνωρίζει κάποιος περισσότερες από μία γλώσσες;
- 3) Κατά τη γνώμη σου, η γερμανική είναι μια χρήσιμη γλώσσα; Σε τι πιστεύεις ότι σου χρησιμεύει;
- 4) Πιστεύεις ότι είναι πιο σημαντικό να έχεις υψηλή επίδοση στα ελληνικά, στα γερμανικά ή και στις δύο γλώσσες; Γιατί;
- 5) Πιστεύεις ότι το γεγονός ότι μιλάς γερμανικά σε βοηθά

- να συνειδητοποιήσεις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες;
  - να μάθεις καλύτερα την ελληνική γλώσσα (και αντίστροφα);
  - να βελτιώσεις τη σχολική σου επίδοση;
- 6) Υπάρχουν κατά τη γνώμη σου μειονεκτήματα όταν κάποιος μαθαίνει εντατικά μια ξένη γλώσσα, όπως εσύ τα γερμανικά;
- 7) Σε τι πιστεύεις ότι θα σου χρησιμεύσει η γερμανική γλώσσα στο μέλλον (π.χ. επαγγελματική αποκατάσταση, γλωσσομάθεια, προσαρμογή σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον κ.λ.π.);



Θέμα: Διεξαγωγή μαθητικών συνεντεύξεων στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα: «Οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης».

Αθήνα, 20-12-2013

Αγαπητοί μαθητές,

Επικοινωνώ μαζί σας για να σας ενημερώσω σχετικά με την έρευνα που θα ήθελα να πραγματοποιήσω στο σχολείο σας στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό Επιστήμες της Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (εποπτεία Δρ. Παναγιώτα Χαραλάμπους). Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στις απόψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνησει:

- (α) τα κίνητρα εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας
- (β) τις γλωσσικές συνήθειες και προτιμήσεις των μαθητών
- (γ) τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας και τη χρησιμότητά της διγλωσσίας στη ζωή τους

Η έμφαση που δίδεται από τα εκπαιδευτήρια ..... στη συστηματική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, με σκοπό την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον, καθιστά τα εν λόγω εκπαιδευτήρια ιδανική περίπτωση για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Τα αποτελέσματα θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία.

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να ζητήσω την συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στις συνεντεύξεις που θα πραγματοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας στον χώρο του σχολείου. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα γίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του Ιανουαρίου 2014, χωρίς να επιβαρυνθείτε με απώλεια διδακτικών ωρών. Επισημαίνεται ότι οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και ότι, τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς να αποκαλυφθεί το όνομά σας ή αυτό του σχολείου κατά την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή, χωρίς κάποια περαιτέρω υποχρέωση.

Θα σας παρακαλούσα να με ενημερώσετε σχετικά με την απόφασή σας συμπληρώνοντας και επιστρέφοντας το πιο κάτω απόκομμα μέχρι την 10-01-2014.

Η συμμετοχή σας για την παραγωγή επιστημονικής γνώσης γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα είναι πολύτιμη και για τον λόγο αυτό θα ήθελα να σας

ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε σε εμένα στα στοιχεία επικοινωνίας που αναφέρονται κατωτέρω.

Με εκτίμηση,

Σοφία Καρατζά

Αγησιλάου 2, Αγία Παρασκευή, Τ.Κ. 15343

Τηλ. 6947534494

E-mail: karatzasofia83@gmail.com

✂ -----

Έχω ενημερωθεί σχετικά και επιθυμώ να λάβω μέρος στην έρευνα «Οι απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης»

Ναι  Όχι

Όνομα μαθητή

---

Τμήμα

---

#### **Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών**

Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Λουλά, Μ. & Καρυπίδου, Α. (2011, Απρίλιος). *Διερευνώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο συνέδριο “Σχολές Επιστημών της Αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας” του Frederick University, Κύπρος. Ανακτήθηκε από [http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/barbara\\_abraa.pdf](http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/barbara_abraa.pdf)

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Β-Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Αντωνοπούλου, Ν. (2011). *Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Al-Amri, M.N. (2013). Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: A Historical Perspective. *American Academic & Scholarly Research Journal*, 5 (1).
- Alvarez, I. & Garrido, C. (2004). Teachers' roles and training in intercultural education. In [Navigating the new landscape for languages conference](#). Ανακτήθηκε από <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2258>.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arrieta, E.D. (2011). *Immigrant high school students' in-depth understandings of the value of heritage language and bilingualism*. Unpublished dissertation, Florida International University, Florida. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 7, 2013 από <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1487&context=etd>
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 24, 2013 από [http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/SkourtouVratsalis\\_Daskaloi&MathitesPolitismikiEterothta.pdf](http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/SkourtouVratsalis_Daskaloi&MathitesPolitismikiEterothta.pdf)
- Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism: Bilingual Education and Bilingualism*, 5. Philadelphia : Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (2001). *Υπό έκδοση. Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε από [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b6/01.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/01.html)
- Banks, J.A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational horizons*, 69 (3), 135-140.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2013 από <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/00045520.pdf>
- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46, 93-105. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2013 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20053009>
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Hold, Rinehart, Winston.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2008, Δεκέμβριος). [Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας](#). Ανακοίνωση στο



Διεθνές Συνέδριο για το Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkaidartzi.pdf>

Choi, J.K. (2003). Language **Attitudes** and the Future of **Bilingualism**: The Case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 81- 90. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 10, 2013, από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050308667774#.VJY5SsiG84>

Clement, R. & Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-91.

Coady, M.R. (2001). Attitudes toward Bilingualism in Ireland. *Bilingual Research Journal*, 25 (1-2), 39-58.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).

Craig, B.A. (1996). Parental attitudes toward bilingualism in a local two-way immersion program. *The bilingual Research Journal*, 20 (3 & 4), 383-410.

Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 4, 2014 από

[http://www.ncela.us/files/rcd/BE022845/Parental\\_Attitudes.pdf](http://www.ncela.us/files/rcd/BE022845/Parental_Attitudes.pdf)

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. Ανακτήθηκε Μάρτιος 10, 2014 από <http://rer.sagepub.com/content/49/2/222.short>

Cunningham-Andersson, U. & Andersson, S. (2004). *Growing up with two Languages: A Practical Guide*. London: Routledge.

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Α- Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Deci, L.E. & Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 5, 2013 από <http://www.langleygroup.com.au/images/Deci-et-al----1991---Motivation-and-Education-The-Self-Determination-Perspective.pdf>
- Dendrinos, B. (in collaboration with Maria Theodoropoulou) (2007, Νοέμβριος). *Language issues and language policies in Greece*. Παρουσίαση σε συνέδριο του EFNIL, Ρίγα, Λεττονία. Ανακτήθηκε από <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-06-Dendrinos-Mother.pdf>
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. Ανακτήθηκε Μάρτιος 3, 2014 από [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)
- Dornyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R. Oxford (Ed.) *Language learning motivation: The new century* (pp. 71-80). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dornyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in applied linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43-69. Ανακτήθηκε Μάρτιος 7, 2014 από <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dornyei, Z. (2003b). Introduction. In Z. Dornyei (Ed.) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*. Blackwell Publishing. Ανακτήθηκε Μάρτιος 8, 2014 από [http://www.ntnu.edu.tw/tcsl/SLA/fei\\_yu\\_yan\\_yin\\_su/dongji.pdf](http://www.ntnu.edu.tw/tcsl/SLA/fei_yu_yan_yin_su/dongji.pdf)
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε Μάρτιος 15, 2014 από [http://muse.jhu.edu/journals/canadian\\_modern\\_language\\_review/summary/v062/62.4\\_baker.html](http://muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/summary/v062/62.4_baker.html)
- Dornyei, Z. (2010). *The L2 Motivational Self-System. Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Ed. Dornyei, Z. & Ushioda, E. Bristol: Multilingual Matters.

Fishbein, J.A. (2009). *A Case Study of bilingual Latino middle school students' attitudes towards language, school, and learning*. Unpublished Thesis, University of Maryland, Baltimore County.

Fishman, J.A. (1971). *Advances in the Sociology of Language*, 1. The Hague: Mouton.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.

Gayton, A. (2010). Socioeconomic Status and Language-Learning Motivation: to what extent does the former influence the latter? *Scottish Languages Review Issue 22*, 17-28. Ανακτήθηκε Μάρτιος 2, 2014 από [http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/22/3\\_Gayton\\_-\\_Socioeconomic\\_Status\\_ML.pdf](http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/22/3_Gayton_-_Socioeconomic_Status_ML.pdf)

Gerena, L. (2011). Parental Voice and Involvement in Cultural Context: Understanding Rationales, Values, and Motivational Constructs in a Dual Immersion Setting. *Urban Education*, 46 (3), 342-370.

Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In Flood, J., S. Heath and D. Lapp *Handbook of Literacy Educators: Research in the Community and Visual Arts*. New York: Macmillan. 181-202. Ανακτήθηκε Μάρτιος 4, 2014 από <http://scholar.google.com/citations?user=jShE8nMAAAAJ>

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. London: Harvard University Press.

Hakuta, K. (1990). *Bilingual education: issues and strategies*. CA: SAGE Publications, Inc.

Hashtrup, K. (1998). Ιθαγενής Ανθρωπολογία: Μια Αντίφαση Στους Όρους. Στο Γκέφου-Μαδιανού, Δ. *Ανθρωπολογική Θεωρία Και Εθνογραφία: Σύγχρονες Τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hayashi, A. (1999). *What is bilingual education? A survey of opinions on bilingual education and bilingualism in Japan*. Paper presented at the Canadian Association of Japanese Language Education, Toronto, Canada. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2013 από <http://asakoha.bol.ucla.edu/profile/resume.html>

Hofstetter, C. (2004). Effects of a transitional bilingual education program: Findings, issues, and next steps. *Bilingual Research Journal*, 28(3), 355-377.

Horn, J.L. (2009). *English Language learners : A Case Study of the perceived influence of bilingual education on professional occupational success and social standing*. Unpublished Dissertation, Texas A & M University-Commerce, Texas.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία*. Μέρος 1. Αθήνα: Ελληνικά.

Keblawi, F. (δ.υ). A review of language learning motivation theories. Ανακτήθηκε από <http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/indrya/Motivation/eng-2-faris%20keblawi.pdf>

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issus and Implications*. London, New York: Longman.

Lee, S.K. (2006). The Latino Students' Attitudes, Perceptions, and Views on Bilingual Education, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 30 (1), 107-122. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 23, 2014 από <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2006.10162868>

Lee, S.K. (2002). The Significance of Language and Cultural Education on Secondary Achievement: A Survey of Chinese-American and Korean-American Students. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 26 (2), 327-338. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 12, 2014 από <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2002.10668714>

Lefebvre, E. (2012). *Student attitudes toward multilingual education*. Unpublished Thesis, University of Oregon, Oregon. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2013 από [https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12513/Lefebvre\\_oregon\\_0171N\\_10493.pdf?sequence=1](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12513/Lefebvre_oregon_0171N_10493.pdf?sequence=1)

López, M. G., & Tashakkori, A. (2006). Differential outcomes of two bilingual education programs on English-language learners. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 123-145.

Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους : Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (σσ.143-153). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Macnamara, J. (1967). Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 1-7.

Martinez, L.E. & Hinojosa, M. (2012). Parents' Perceptions and Attitudes for Denying Bilingual Education. *Focus on colleges, universities and schools*, 6 (1). Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 3, 2013 από <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Martinez,%20Luz%20Elena%20Perceptions%20and%20Attitudes%20Focus%20V9%20N1%202012.pdf>

Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivations, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. Ανακτήθηκε Μάρτιος 7, 2014 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00227/pdf>

May, T. (2001). *Social Research: Issues, Methods and Process*. Vol. 3. California: Open University Press.

McGee, E.A. (2012). *Sheltered English Immersion vs. Two-Way Bilingual Education: A Case Study Comparison of Parental Attitudes and Hispanic Students' Perceived Self-Efficacy*. Unpublished Dissertation, Brigham Young University. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 6, 2013 από [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:pqdiss&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft\\_dat=xri:pqdiss:3542631](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3542631)

Montalvo, J. G. (2012). *Self-esteem and identity : A Case Study of two bilingual education students*. Unpublished Thesis, University of Texas-Pan American.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα της εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 5, 2013 από [http://ptde.uoi.gr/emaede/emaede\\_files/PeriodikoNikolaouDiglwssaProgrammata.pdf](http://ptde.uoi.gr/emaede/emaede_files/PeriodikoNikolaouDiglwssaProgrammata.pdf)

Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.

Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R. & Vallerand, R.J. (2003). "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*, Ed. Dornyei, Z. Malden (USA): Blackwell. 33-63.

Ο Περί της Ελληνικής Παιδείας στο Εξωτερικό, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Άλλων Διατάξεων Νόμος. (1996, Ιούνιος 17). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Ν.2413/96, σσ. 2437-2466.

Παπάνης, Α. (2009). *Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 26, 2013 από [http://epapanis.blogspot.gr/2009/09/blog-post\\_10.html](http://epapanis.blogspot.gr/2009/09/blog-post_10.html)

Προσθήκη-Τροπολογία στο Σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Εσωτερικών «Ρυθμίσεις για την Τοπική Ανάπτυξη, την Αυτοδιοίκηση και την Αποκεντρωμένη Διοίκηση-Ενσωμάτωση Οδηγίας 2009/50/ΕΚ.». Ανακτήθηκε Μάρτιος 5, 2014 από [http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bbb19498-1ec8-431f-82e6-023bb91713a9/995\\_74\\_2\\_4\\_2012.pdf](http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bbb19498-1ec8-431f-82e6-023bb91713a9/995_74_2_4_2012.pdf)

Park, S. (2004). *Toward bilingualism : Social Factors that influence the language of Korean-American Children*. Unpublished Thesis, Pacific Lutheran University.

Quiñones, A. M. (2009). *Latino families and parental involvement: A case study of home literature conversations in a primary bilingual classroom*. Unpublished dissertation, University of Arizona.

Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Limited.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Β. Νταλάκου, Κ.Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).

Rosvall, P. & Ohrn, E. (2014). Teachers' silences about racist attitudes and students' desires to address these attitudes. *Intercultural Education*, **25** (2) . Ανακτήθηκε Νοέμβριος 1, 2014 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.967972#.VJYwhsiG8>

Σακελλαροπούλου, Ε. (2011). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων μαθητών», συγχρηματοδοτούμενο από την Ελληνική Δημοκρατία και την Ευρωπαϊκή Ένωση (09/2010-12/2013). Ανακτήθηκε Ιανουάριος 10, 2013 από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%80%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf)

Σελλά-Μάζη, Ε. (υπό έκδοση). *Διγλωσσία και Γραμματική Ανάλυση*. [Αθήνα: Παπαζήσης]. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 5, 2013 από <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 4, 2014 από [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop//index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop//index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf)

Saul, D. (2005). Education unplugged: Students sound off about what helps them learn [King George Secondary School students respond to the Massive Change exhibit at the Vancouver Art Gallery]. *Education Canada*, **45**(2), 18-20.



- Shaw, W. D. (1981). Asian students attitudes towards English. In L. Smith (Ed.), *English for Cross-Cultural Communication* (pp. 108-22). London: Macmillan.
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2003). *Effective reading programs for English language learners: A best-evidence synthesis*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR). Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 4, 2013 από <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report66.pdf>
- Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Sun, M. (2011). *The Language and Literacy Practices of English-Chinese Bilingual Students in Western Canada*. Unpublished Thesis, University of Alberta. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 3, 2013 από <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/AEU/TC-AEU-30726.pdf>
- Sun Ro, Y. (2010). *Navigating a bilingual/biliterate childhood : A longitudinal study of three second-generation young learners in the U.S.* Unpublished Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 3, 2013 από <http://hdl.handle.net/2142/16271>
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tong F., Irby B.J, Rala-Alecio R. & Mathes P.G. (2008). English and Spanish Acquisition by Hispanic Second Graders in Developmental Bilingual Programs. A 3-Year Longitudinal Randomized Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30 (4), 500-529. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2013 από <http://hjbs.sagepub.com>
- Tong F., Irby B.J, Rala-Alecio R. & Mathes P.G & Kwok, O. (2013). Accelerating Early Academic Oral English Development in Transitional Bilingual and Structured English Immersion Programs. *Educational Policy*, 27, 121-149. **Ανακτήθηκε Μάρτιος 12, 2014 από <http://aer.sagepub.com/content/45/4/1011.full.pdf+html>**
- Tse, L. (2001) . *"Why D on't They Learn English?" Separating Fact from Fallacy in the U.S. Language Debate*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Unicef, (2001). Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 12, 2013 από <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Ushioda, E. & Dornyei, Z. (2012). Motivation. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 12, 2014 από <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-ushioda-dornyei-rhsla.pdf>
- Weiner, B. (2002). *Human Motivation, Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Χαραλάμπους Κ. και Χαραλάμπους, Π. (2010). Εθνογραφική Έρευνα. Στο Μ. Ζεμπύλας, Π. Κενδέου, Α. Μιχαηλίδου (επιμ.), *Θεματική Ενότητα ΕΠΑ 90: Προχωρημένες μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας. Τόμος Β'*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (σσ. 374-427).

Yacovodonato, P. (2012). *Perceptions of Academically successful Hispanic middle school students who participated in transitional bilingual programs*. Unpublished Dissertation, Sam Houston State University. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 5, 2013 από <http://search.proquest.com/docview/1318858173>