

## Η χρήση της εναλλαγής κωδίκων στην τάξη των αγγλικών ως ξένης γλώσσας: χρήσιμο εργαλείο ή εμπόδιο; Αποτελέσματα μιας έρευνας με ενδο-παρατήρηση και συνεντεύξεις

Σταυρούλα Αποστολακοπούλου

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις χρήσεις της «εναλλαγής κωδίκων» (δηλ. της μετάβασης από τη μητρική στην ξένη γλώσσα και αντίστροφα μέσα σε περιβάλλοντα διδασκαλίας της δεύτερης) από καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, τι αντίκτυπο έχει αυτή η πρακτική στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου και το βαθμό στον οποίο επιτελείται συνειδητά, κυρίως εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Εφαρμόστηκε παρατήρηση της ομιλίας της ερευνήτριας και των μαθητών/τριών, τήρηση προσωπικού ημερολογίου, ενώ διεξήχθησαν τέσσερις ομαδικές συνεντεύξεις με 37 μαθητές/τριες και τρεις συνεντεύξεις με καθηγήτριες αγγλικής. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι μαθητές/τριες και καθηγήτριες αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της μετατόπισης προς τη μητρική, κυρίως, γλώσσα μέσα στην τάξη των αγγλικών με λειτουργίες παιδαγωγικές, διαχειριστικές, αλλά δεν υπάρχει συνειδητή η πεποίθηση ότι η μετάβαση αυτή δεν αποτελεί πηγή αρνητικής γλωσσικής παρέμβασης. Η έρευνα αυτή προωθεί την ανάπτυξη επίγνωσης για τη συστηματική χρήση των δύο γλωσσών με οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες.

### Λέξεις-κλειδιά

εναλλαγή κωδίκων (ΕΚ), τάξη αγγλικών, μητρική γλώσσα, χρήσεις, επίγνωση, μαθησιακό εργαλείο

### Abstract

*The present study examines the uses of “code switching” (that is, the switching between the first language (L1) and the target one (TL) in foreign language instruction contexts) by teachers and pupils in the Greek public primary school, what impact such a practice has on TL acquisition as well as the extent to which this switching is performed consciously, especially on behalf of teachers. Observation of the researcher and the students’ talk was applied. A journal was kept while four group interviews with 37 pupils and interviews with three EFL primary school teachers were conducted. The results show that learners and teachers recognize the significant role of L1 in an English class*

*with pedagogical and classroom management functions. However, there isn't a conscious belief that this switching does not constitute negative language interference. This paper promotes the raising of awareness regarding the principled use of both languages with benefits for learners.*

### **Keywords**

code switching (CS), English class, first language (L1), uses, awareness, learning tool

### **Εισαγωγή**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων μέσα στην τάξη των αγγλικών ως ξένης γλώσσας από μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αλλά και να εξετάσει πώς η πρακτική αυτή επηρεάζει τη χρήση της γλώσσας-στόχου (TL). Παρόλο που μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες για τη μετάβαση από τη μητρική στην ξένη γλώσσα μέσα σε περιβάλλοντα διδασκαλίας της δεύτερης, οι μελέτες σχετικά με την εναλλαγή του ελληνικού-αγγλικού κώδικα είναι περιορισμένες, ενώ ορισμένες εστιάζουν κυρίως σε στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ως προς τη χρήση της πρώτης γλώσσας (Tsagari & Diakou, 2015). Παράλληλα, σκοπό αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η χρήση και των δύο γλωσσών επιτελείται συνειδητά, ως μία τεχνική «χτισίματος της σκαλωσιάς» (scaffolding) (Ustunel, 2004) για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ή ασυστηματοποίητα και «φυσικά», όπως προτείνει ο Cook (2001), θεωρώντας την ταυτόχρονη χρήση της πρώτης γλώσσας (L1)<sup>1</sup> και της δεύτερης (L2) μέσα στην ξενόγλωσση τάξη αναπόφευκτη.

### **Βιβλιογραφική επισκόπηση**

Η έρευνα για την εναλλαγή κωδίκων (ΕΚ) στην ξενόγλωσση τάξη περιστρέφεται κυρίως γύρω από τρεις άξονες. Στον πρώτο οι ερευνητές προωθούν τη χρήση της μητρικής γλώσσας κατά την εκμάθηση της ξένης, καθώς αποτελεί μία χρήσιμη διδακτική και μαθησιακή στρατηγική και συνεπώς

---

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας οι όροι «πρώτη» και «μητρική» γλώσσα χρησιμοποιούνται αδιακρίτως, καθώς η θεωρητική τους θεμελίωση βασίζεται σε παλαιότερες έρευνες που εξέτασαν περιβάλλοντα διδασκαλίας ξένης γλώσσας αλλά και δεύτερης. Επίσης, στη δική μας περίπτωση, ενώ όλα τα παιδιά του δημοτικού μαθαίνουν αγγλικά ως ξένη γλώσσα, τα ελληνικά δεν είναι απαραίτητα η μητρική τους αλλά η πρώτη τους, αφού πρόκειται για παιδιά οικονομικών μεταναστών/τριών.

θα πρέπει σκόπιμα να ενσωματωθεί στη διδασκαλία (Turnbull, 2001). Ο δεύτερος άξονας είναι αυτός στον οποίο οι μελετητές συστήνουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας πρέπει να αποφεύγεται. Οι Polio και Duff (1994) ισχυρίζονται πως το να μιλούν οι μαθητές/τριες την ξένη γλώσσα το μέγιστο δυνατόν είναι καθοριστικής σημασίας και η καταφυγή στη μητρική γλώσσα στερεί από τους μαθητές πολύτιμες ευκαιρίες για χρήση της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τον τρίτο άξονα ερευνών η προσεκτική και ισορροπημένη ένταξη και των δύο γλωσσών στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ένα ενδιαφέρον εργαλείο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Πολλοί ερευνητές/τριες προτείνουν μία σειρά από ζωτικής σημασίας λειτουργίες της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν στη μητρική τους γλώσσα για τρεις βασικούς σκοπούς: α) για να προχωρήσει μία εργασία, β) για να συγκεντρώσουν την προσοχή τους και γ) για διαπροσωπική συνομιλία (Swain & Lapkin, 2000). Πράγματι, οι Upton και Lee-Thompson (2001, 491) έφθασαν στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της μητρικής γλώσσας είναι πολύ πιο σοβαρός από αυτόν του γλωσσικού αποκωδικοποιητή, ενώ μία άλλη μελέτη, αυτή των Guk και Kellogg (2007, όπ. αναφ. στο Yakubi & Rouromid, 2013), φανερώνει ότι μεγάλο μέρος της μετα-γλωσσικής συνομιλίας μεταξύ των μαθητών/τριών είναι μία ενσωμάτωση της μητρικής και ξένης γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για αποσαφήνιση ερωτήσεων και σύγκριση απαντήσεων, τον καθορισμό σημασιών και λεξιλογίου και την επεξήγηση της γραμματικής (Eldridge, 1996, 306). Στη σχετική βιβλιογραφία η μητρική γλώσσα αναγνωρίζεται, επίσης, ως ένα απαραίτητο εργαλείο στην κατασκευή νοήματος από κείμενα, στην ανάκληση λεξιλογίου από τη μνήμη, στην επεξήγηση και επέκταση του περιεχομένου και φυσικά στη διατήρηση του διαλόγου (Villamil & De Guerrereo, 1996, όπ. αναφ. στο Mart, 2013).

Η βιβλιογραφία βρίθει παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών που περιγράφουν τις λειτουργίες της μητρικής γλώσσας και από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν συχνά να διαχωρίσουν τη μητρική γλώσσα από την ξένη κατά τη διδασκαλία τους, ανατρέχοντας σε τεχνικές, όπως τη μίμηση ή την παράθεση παραδειγμάτων, οι εκπαιδευόμενοι/ες, αναπόφευκτα συνήθως, κάνουν τις συνδέσεις ανάμεσα στο λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη φωνολογία των δύο γλωσσών. Ως αποτέλεσμα, η μητρική γλώσσα μπορεί να ενσωματωθεί θετικά στην εκμάθηση της ξένης με

διάφορες μορφές, όπως ελέγχοντας τη σημασία λέξεων ή προτάσεων ή εξηγώντας γραμματικά φαινόμενα, καθώς η συστηματική ανάλυση των αντιθέσεων των δύο γλωσσών δε βοηθά μόνο στην κατανόηση κύριων γραμματικών χαρακτηριστικών αλλά και στην εξάλειψη αρνητικών παρεμβολών της πρώτης γλώσσας. Πρόσθετες λειτουργίες της μητρικής γλώσσας αποτελούν ακόμη η διαχείριση και οργάνωση της τάξης, η οργάνωση δραστηριοτήτων, η τήρηση της πειθαρχίας ή η επικοινωνία με μεμονωμένους/ες μαθητές/τριες. Άλλες χρήσεις περιλαμβάνουν περιπτώσεις μετάφρασης, προσωπικών σχολίων, πρόκλησης της μαθητικής συμμετοχής, αντίδρασης σε ερωτήσεις μαθητών/τριών, ελέγχου κατανόησης, χιούμορ, αξιολόγησης, επιπλήξεων και επαίνων, αστείων και έμφασης σε σημαντικά σημεία (Mart 2013, 10· Sariçoban, 2010, 174, 175). Ακόμη, ο Şenel (2010) αναφέρει ως μία από τις πιο συνηθισμένες εφαρμογές της ΕΚ και την αποσαφήνιση πολύπλοκων εννοιών που αφορούν στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου προκειμένου να εξοικονομείται χρόνος.

Έχουν υπάρξει έρευνες και για το βαθμό χρήσης της πρώτης γλώσσας στην ξενόγλωσση τάξη (Macaro, 2001· Song, 2009). Αυτές, συλλήβδην, κατέδειξαν ότι το ποσοστό της ΕΚ ποικίλλει σε διαφορετικά πλαίσια.

Το γιατί οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να «απαγορεύσουν» ή όχι τη χρήση της μητρικής μάλλον εξαρτάται από παράγοντες όπως στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ατομικές πεποιθήσεις, επίπεδο διδασκαλίας και γλωσσικής επάρκειας των μαθητών/τριών, στόχους του αναλυτικού προγράμματος, περιεχόμενο των μαθημάτων και τύπο εκπαίδευσης και κατάρτισης των καθηγητών/τριών (Ford, 2010).

Κατά το Sert (2005), οι καθηγητές/τριες, γενικά, δεν επιτελούν την ΕΚ συνειδητά, δηλαδή δεν έχουν επίγνωση των λειτουργιών που αυτή εξυπηρετεί, άρα θα έπρεπε να αρχίσουν να αναρωτιούνται προς αυτή την κατεύθυνση, δεδομένου του ρόλου που έχει αποδειχθεί πως παίζει η ΕΚ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Παραμένει, λοιπόν, ζητούμενο εάν η ΕΚ στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης τάξης αποτελεί απόρροια οργανωμένης και συνειδητής προετοιμασίας για μια επιτυχή διδασκαλία. Μάλιστα, λόγω μίας μη επιβεβλημένης, κατά τα άλλα, κοινής τακτικής των ξενόγλωσσων καθηγητών/τριών να μεγιστοποιούν την έκθεση των μαθητών/τριών τους στη γλώσσα-στόχο, φαίνεται συνήθως να μην μπορούν να εξισορροπήσουν την ΕΚ και να δηλώνουν «ένοχοι» επειδή κατέφυγαν στην πρώτη γλώσσα. Ένα τέτοιο αίσθημα ανασφάλειας ως προς το

πότε πρέπει να χρησιμοποιηθεί η μία γλώσσα και πότε η άλλη συχνά οδηγεί σε μη επαγγελματική χρήση της ΕΚ (Littlewood & Yu, 2011, όπ. αναφ. στο Kavari, 2014).

Ωστόσο, παρά τις στάσεις των καθηγητών/τριών απέναντι στην πρώτη γλώσσα, η καθημερινότητα της τάξης αποδεικνύει ότι η μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων πράγματι χρησιμοποιείται και λειτουργεί ποικιλοτρόπως, εξ ου και μέχρι σήμερα καμιά πολιτική δεν την έχει αποκλείσει. Ίσως αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί είναι μέχρι ποιου σημείου η ΕΚ και πιο συχνά η «συνετή» (Swain & Lapkin, 2000) χρήση της μητρικής γλώσσας μετατρέπεται σε βοηθητικό εργαλείο ή παρεμβαίνει στο γλωσσικό σύστημα της ξένης και επομένως στη σωστή εκμάθησή της.

### **Μεθοδολογία**

Σε αυτή την έρευνα επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο, δεδομένου του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης που παρατηρήθηκε.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Εστιάζοντας στην ΕΚ από καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες στην ξενόγλωσση τάξη των αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, αναφορικά με τις λειτουργίες που αυτή η μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη εξυπηρετεί, καθώς και τη χρησιμότητά της ως διδακτικού εργαλείου, διαμορφώσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα ως εξής:

- 1) Κατά πόσο η χρήση και των δύο γλωσσών συμβαίνει μέσα στην τάξη των αγγλικών –και μάλιστα συνειδητά, κυρίως από καθηγητές/τριες;
- 2) Αν η ΕΚ αποτελεί συνήθη πρακτική στην ξενόγλωσση τάξη είτε από μαθητές/τριες είτε από καθηγητές/τριες, ποιες λειτουργίες εξυπηρετεί;
- 3) Πιστεύουν οι καθηγητές/τριες αγγλικών και οι μαθητές/τριες του δημοτικού ότι η μετάβαση κυρίως στη μητρική γλώσσα στην τάξη των αγγλικών λειτουργεί υποστηρικτικά ή ανασταλτικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας;

### **Συμμετέχοντες–Πεδίο έρευνας**

Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές/τριες ενός δημοτικού σχολείου στην πόλη του Βόλου καθώς και καθηγήτριες αγγλικών που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της περιοχής. Συμμετείχαν μαθητές/τριες των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ', τα



τμήματα των οποίων παρατηρήθηκαν ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων το Μάιο του 2015. Σε σύνολο 89 μαθητών των τριών τάξεων, οι 37 ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση να συμμετάσχουν σε ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βολική. Οι συνάδελφοι που βοήθησαν είχαν διδακτική εμπειρία περίπου δεκαπέντε ετών εκ των οποίων τα τελευταία πέντε με εννέα χρόνια διδάσκουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

### **Εργαλεία και διαδικασίες συλλογής δεδομένων**

Επειδή δεν υπήρχε η δυνατότητα ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης των μαθημάτων, σημαντικό εργαλείο αποδείχθηκε η τήρηση προσωπικού ημερολογίου. Ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια σημειώσεων μετά από παρατήρηση της δικής μου ομιλίας, καθώς και του λόγου των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια μερικών διδακτικών ωρών στα τμήματα των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ'. Οι μαθητές/τριες δεν ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρατήρησης, ώστε ο λόγος τους να είναι κατά το δυνατόν αυθεντικότερος, ενώ ο αριθμός των παιδιών ποίκιλλε μεταξύ 19 και 23. Επιπρόσθετα, διεξήχθησαν τέσσερις ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών/τριών και τρεις συνεντεύξεις καθηγητριών, που αντίστοιχα περιελάμβαναν δέκα ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων χωρίστηκαν σε θεματικές ενότητες, διαμορφώνοντας έναν οδηγό συνέντευξης (βλ. Παραρτήματα Α και Β), ώστε αργότερα να γίνει η ποιοτική θεματική ανάλυση του περιεχομένου<sup>2</sup> των απαντήσεων. Ωστόσο, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό να εστιάζουν στα εξεταζόμενα θέματα και τα δεδομένα που θα προέκυπταν να ήταν ουσιαστικότερα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αποτέλεσαν τέσσερις ομάδες, όχι ισάριθμες, αφού πήραν μέρος εκουσίως και στόχος ήταν να συγκεντρωθεί το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα. Αν βέβαια επιθυμούσαν να συνεισφέρουν κάτι περισσότερο στη συζήτηση είχαν το περιθώριο, αφού μπορεί να εμφανιζόταν μία πτυχή του θέματος που δεν είχε προβλεφθεί. Οι συνεντεύξεις των καθηγητριών πραγματοποιήθηκαν στα ελληνικά, για να αισθανθούν οι συμμετέχουσες άνετα και να προσπαθήσουν να

---

<sup>2</sup> Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια λεκτικής επικοινωνίας, εστιάζεται σε θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες. Οι ενότητες ανάλυσης που διαμορφώνονται επιτρέπουν την περαιτέρω σύγκριση των αποτελεσμάτων, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Τζάνη, 2005).

απαντήσουν αβίαστα, ενώ σχεδόν δεν αναφέρθηκε καθόλου ο όρος «εναλλαγή κωδίκων» γιατί, σε πρότερη ενημέρωση για το θέμα, καμία από τις συναδέλφους δεν είχε φανεί εξοικειωμένη με τον όρο, συνεπώς προτιμήθηκε η έκφραση «χρήση αγγλικών/ελληνικών». Πριν την υλοποίηση των συνεντεύξεων όλα τα υποκείμενα ενημερώθηκαν ότι θα συμμετείχαν, διατηρώντας την ανωνυμία τους, σε μία έρευνα προκειμένου να κατανοήσουμε την ΕΚ, και ότι σε καμία περίπτωση οι μεν μαθητές/τριες δεν αξιολογούνται για το πόσα αγγλικά ή ελληνικά μιλούν και οι δε συνάδελφοι για τις διδακτικές πρακτικές τους.

### Αποτελέσματα και ανάλυσή τους

#### *Η ενδο-παρατήρησή μου -χρήση ΕΚ από την εκπαιδευτικό*

Περίπου από αρχές έως τέλη Μαΐου κράτησα σημειώσεις, αναστοχαζόμενη τη διδασκαλία μου. Ήταν ίσως η πρώτη φορά που συνειδητά αναλογιζόμουν αυτή την πρακτική που επί έτη χρησιμοποιώ στα μαθήματά μου, όχι γιατί έχω αποκτήσει επίγνωση του πότε και πώς να την εντάξω στη διδακτική διαδικασία αλλά γιατί ίσως καμία πολιτική του υπουργείου ποτέ δεν έδωσε οδηγίες σχετικά με την επιλογή της γλώσσας στην τάξη των αγγλικών, αφήνοντας το περιθώριο στους/στις εκπαιδευτικούς είτε να μεταβαίνουν εύκολα από τη μία γλώσσα στην άλλη είτε να το αποφεύγουν εντελώς. Ως εκπαιδευτικός πάντα είχα την αίσθηση πως, άσχετα με το αν υπάρχουν κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές ως προς την ΕΚ, υπονοείται ότι οι καθηγητές/τριες αγγλικής πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο το μέγιστο δυνατόν και να ωθούν και τους/τις μαθητές/τριες τους προς την ανάπτυξη επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων. Ταλαντευόμενη ανάμεσα στις δύο γλώσσες κυρίως διαισθητικά και συχνά φέροντας ένα αίσθημα ενοχής επειδή κατέφευγα στη μητρική γλώσσα και στερούσα από τους/τις μαθητές/τριες μου την ευκαιρία να σκεφθούν και μετά να εκφραστούν στη γλώσσα-στόχο διάβασα βιβλιογραφία αναφορικά με τις λειτουργίες της ΕΚ και πείστηκα ότι όντως η κριτική και βασισμένη σε αρχές μεταπήδηση στον πρώτο κώδικα μπορεί να έχει θετικές παιδαγωγικές προεκτάσεις. Προκειμένου λοιπόν να εξετάσω τις δικές μου «χρήσεις» της ΕΚ αποφάσισα να τις κατηγοριοποιήσω σύμφωνα με τον τρόπο που ακολούθησε ο Mehl (2014) στην έρευνά του (βλ. Πίνακα 1) και τελικά ανταποκρίνονταν στις περιπτώσεις όπου και η ίδια μετέβαινα στη μητρική γλώσσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αφού κατέγραψα τις χρήσεις αυτές,

προσπάθησα με κάποιο τρόπο να τις ποσοτικοποιήσω βάσει της συχνότητας με την οποία εμφανίζονταν στο λόγο μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συχνότητα εμφάνισης περιπτώσεων ΕΚ στο λόγο της εκπαιδευτικού

	Μετά-φραση	Διαχείριση τάξης/ Πειθαρχία	Καθοδήγηση εργασιών	Οικειότητα	Επεξήγηση γραμματικών φαινομένων	Μεταφορά νοήματος	Διαδικαστικά ζητήματα
Κάθε μέρα	Ναι			Ναι			Ναι
Συνήθως					Ναι		
Συχνά		Ναι	Ναι			Ναι	
Μερικές φορές							
Σπάνια							
Ποτέ							

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι περιπτώσεις της μετάφρασης, της ανάπτυξης οικειότητας με τους μαθητές και η άμεση επίλυση διαδικαστικών ζητημάτων είναι οι πιο συχνές στην καθημερινή διαδικασία του μαθήματος, ενώ και η επεξήγηση γραμματικών φαινομένων αποτελεί αρκετά συνήθη χρήση της μετάβασης στην πρώτη γλώσσα. Αμέσως μετά έρχονται οι λειτουργίες της διαχείρισης της τάξης μέσω των ελληνικών, της καθοδήγησης στις εργασίες των παιδιών και της μεταφοράς νοήματος. Το γεγονός ότι τα επιρρήματα συχνότητας *μερικές φορές*, *σπάνια*, *ποτέ* δεν καλύπτουν καμία από τις χρήσεις μου δείχνει πως η μετάβαση στα ελληνικά συμβαίνει όντως σε μεγάλο βαθμό, παρά την πρόθεσή μου να εκθέτω τους μαθητές μου στην αγγλική γλώσσα το μέγιστο δυνατόν. Σε θέματα διαχείρισης της τάξης και επιβολής πειθαρχίας ανακάλυψα ότι μου είναι πιο εύκολο να απευθύνομαι στους μαθητές στα ελληνικά γιατί, όπως δηλώνει και η Papaefthymiou (1990, όπ. αναφ. στο Millous, 2003), «η ανάγκη των καθηγητών/τριών να ελέγχουν την τάξη σε συνδυασμό με τη χαμηλή γλωσσική ικανότητα των



μαθητών/τριών έχουν ως αποτέλεσμα μεγάλο ποσοστό χρήσης της πρώτης γλώσσας εις βάρος της δεύτερης μέσα στην ξενόγλωσση τάξη». Αυτό συνήθως συμβαίνει ασυναίσθητα.

*Παρατήρηση λόγου μαθητών/τριών και σημειώσεις της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας*

Οι σημειώσεις που καταγράφηκαν μετά το τέλος των μαθημάτων στο ημερολόγιο αποτελούν αυθόρμητες περιγραφές κάποιων διδακτικών επεισοδίων, ωστόσο είναι χαρακτηριστικές των καθημερινών πρακτικών που ακολουθούνται στην τάξη ως προς την ΕΚ είτε από μένα είτε από τους/τις μαθητές/τριες μου.

Μέσα από τη μελέτη αυτών των σημειώσεων ελήφθησαν δείγματα του λόγου των μαθητών/τριών, που εμπειρείχε χρήσεις ΕΚ, όπως για να ζητήσουν επεξήγηση, βοήθεια αλλά και για να συνεργαστούν σε δραστηριότητες ή να χαλαρώσουν. Διαπιστώθηκε ότι ακόμη και μαθητές/τριες με καλύτερο επίπεδο γνώσης αγγλικών νιώθουν την ανάγκη να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα μέσα στην τάξη (Millous, 2003).

*Συνεντεύξεις μαθητών/τριών*

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στις ομαδικές συνεντεύξεις καταγράφηκαν, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τις θεματικές κατηγορίες των ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα Α). Πολλές απαντήσεις συνέπεσαν, σχηματίζοντας επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

*Εντυπώσεις μαθητών/τριών για την ΕΚ από την καθηγήτρια*

Οι μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν διαφορετικές εντυπώσεις για το ποσοστό που καταλαμβάνουν οι δύο γλώσσες στην ομιλία μου μέσα στην τάξη. Ενώ στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος διεξάγεται στα αγγλικά υπήρξαν λίγοι/ες που απάντησαν το αντίθετο, μαθητές/τριες κυρίως με υψηλό επίπεδο ικανότητας στην αγγλική γλώσσα, που στην ερώτηση «Θα θέλατε η καθηγήτριά σας να μιλάει μόνο αγγλικά και γιατί;» απαντώντας ζητούν η καθηγήτριά τους να μιλάει μόνο ή έστω περισσότερα αγγλικά για παραπάνω εξάσκηση, είτε γιατί τους αρέσει να μιλούν την ξένη γλώσσα, είτε γιατί «αναπτύσσεται το λεξιλόγιό τους στα αγγλικά». Από την άλλη, κανένα παιδί δε δήλωσε την επιθυμία τα ελληνικά να κατέχουν τη «μερίδα του λέοντος» μέσα στην τάξη, γιατί διαφορετικά «δε θα ήταν μάθημα αγγλικών», ένα μοτίβο που εμφανίστηκε σε όλες τις συνεντεύξεις. Πιο

θεμιτή αναδεικνύεται η χρήση και των δύο γλωσσών από την καθηγήτρια. Αυτό υποστήριξαν αμφότεροι, προχωρημένοι/ες και μη μαθητές/τριες, άλλοτε γιατί από κάποιους/ες θεωρείται αναπόφευκτο, αφού τα ελληνικά είναι «μητρική γλώσσα» και άλλοτε γιατί υπάρχουν στιγμές ακόμη και για τους πιο δυνατούς όπου δυσκολεύονται να καταλάβουν, συνεπώς η επεξήγηση, στα ελληνικά, λέξεων, εννοιών, ασκήσεων κρίνεται αναγκαία.

#### *Είδη χρήσεων EK από τους /τις μαθητές/τριες*

Και για τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στη συνέντευξη η EK στο μάθημα των αγγλικών αποτελεί πραγματικότητα. Η επικοινωνία με συμμαθητές/τριες θεωρείται ευκολότερη αφού «όλα εκφράζονται καλύτερα στα ελληνικά, χωρίς σκέψη, γρήγορα». Ακόμη και σε μία εργασία θα επιλέξουν να συνεννοηθούν στα ελληνικά, για να κερδίσουν χρόνο και να την ολοκληρώσουν. Άλλη μία συνηθισμένη περίπτωση όπου οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν από τα αγγλικά στα ελληνικά είναι όταν νιώθουν ότι αδυνατούν να απαντήσουν στα αγγλικά, επομένως ζητούν την άδεια να το πουν στα ελληνικά και φυσικά τους δίνεται. Η μόνη περίπτωση κατά την οποία η συνομιλία διενεργείται αυθόρμητα στα αγγλικά μεταξύ των μαθητών/τριών είναι, όταν τους «βγαίνουν» εκφράσεις λόγω της καθημερινής επαφής με τα αγγλικά στη μουσική, στο internet ή όταν ανταλλάσσουν «χαρτάκια για πλάκα».

#### *Χρησιμότητα EK ως μαθησιακού εργαλείου*

Αναφορικά με αυτή τη θεματική κατηγορία της συνέντευξης οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν σχετικά με το πώς πιστεύουν ότι η χρήση και των δύο γλωσσών μέσα στην τάξη τους βοηθά στην εκμάθηση. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να προτιμούν τα ελληνικά, όταν προσπαθούν να καταλάβουν λεξιλόγιο ή όταν αναλύουν γραμματικά φαινόμενα ή όταν ζητούν από την καθηγήτρια λεπτομέρειες για τεστ και εργασίες. Ιδιαίτερα για μαθητές/τριες με χαμηλότερο επίπεδο γνώσης της αγγλικής, η χρήση της ελληνικής μειώνει το άγχος, καθώς έτσι φαίνεται να μειώνονται και οι απαιτήσεις για μεγαλύτερη απόδοση. Μάλιστα αρκετοί/ές δήλωσαν ότι συχνά διστάζουν να εκφραστούν στα αγγλικά από φόβο μήπως υπάρξει χλευασμός από συμμαθητές/τριες. Ενώ βέβαια η εναλλαγή προς τη μητρική γλώσσα οδηγεί τους/τις περισσότερους/ες σε πληρέστερη κατανόηση και σύνδεση των δύο γλωσσών, ορισμένοι/ες πιο προχωρημένοι/ες εξέφρασαν την άποψη ότι η σύγκριση των δύο γλωσσών,

μέσω ακριβών μεταφράσεων ή της παρουσίασης δυσκολότερων εννοιών της γραμματικής δίνοντας παραδείγματα στα ελληνικά, δε βοηθά απαραίτητα και στη σωστότερη χρήση της αγγλικής, γιατί «οι δύο γλώσσες δε μοιάζουν, άρα η σύγκριση μπορεί να μπερδέψει εντέλει».

### **Συνεντεύξεις καθηγητριών**

Και οι συνεντεύξεις των καθηγητριών μελετήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τις θεματικές ενότητες του οδηγού συνέντευξης.

#### *Ποσοστό χρήσης ΕΚ από τις καθηγήτριες*

Και οι τρεις συνάδελφοι μοιράστηκαν την ίδια άποψη ως προς το ποσοστό χρήσης της ΕΚ μέσα στις τάξεις τους, λέγοντας πως σε καμία περίπτωση το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων τους δε διεξάγεται στα αγγλικά, η μία από τις τρεις, δε, έχει την αίσθηση ότι τα ελληνικά καταλαμβάνουν ευρύτερη θέση στην ομιλία της, ενώ οι άλλες δύο δηλώνουν ότι σίγουρα χρησιμοποιούν «πολλά ελληνικά». Παρόμοιες απόψεις μοιράστηκαν καθηγήτριες αγγλικών στην έρευνα των Tsagarí και Diakou (2015).

#### *Επίγνωση ως προς τη χρήση της ΕΚ και λειτουργίες*

Η παρούσα έρευνα, μαζί με αυτή των Tsagarí και Diakou (2015), αποκαλύπτει ότι οι καθηγητές/τριες αγγλικών στο δημόσιο δημοτικό σχολείο εφαρμόζουν την ΕΚ αλλά ασυστηματοποίητα. Βάσει των απαντήσεών τους εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα: Ως βασικότερες χρήσεις της ΕΚ στη διάδραση της τάξης αναγνωρίζονται η εξήγηση δύσκολων εννοιών, η σύγκριση των δύο γλωσσικών συστημάτων, η επεξήγηση γραμματικών φαινομένων, ο ορισμός δύσκολου λεξιλογίου, ο έλεγχος της κατανόησης και η διαχείριση της τάξης. Μία από τις συναδέλφους ανέφερε ότι καταφεύγει στα ελληνικά προκειμένου να ενθαρρύνει μερικούς/ές μαθητές/τριες, γεγονός που υποστηρίζει η μελέτη του Makulloluwa (2013), σύμφωνα με την οποία η χρήση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί ένα «λιγότερο αγχωτικό, φιλικό προς το μαθητή περιβάλλον». Ο Moran (2009, όπ. αναφ. στο Timucin & Baytar, 2015) προτείνει ότι η ΕΚ μπορεί να συμβαίνει και για άλλους λόγους, όπως συμπληρώματα κενών λόγου ή ακόμη και «τεμπελιά» του/της καθηγητή/τριας λόγω κούρασης. Το ίδιο παραδέχθηκε για τον εαυτό της η μία από τις τρεις συναδέλφους, αναλογιζόμενη τις πρακτικές της.

### *Χρησιμότητα ΕΚ ως μαθησιακού εργαλείου*

Η αναπόφευκτη χρήση της ΕΚ στην τάξη των αγγλικών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι έχει υιοθετηθεί ως διδακτικό εργαλείο. Περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά και οι τρεις ερωτηθείσες καθηγήτριες ενσωματώνουν καθημερινά στην τάξη την ΕΚ ως μία αντισταθμιστική στρατηγική απέναντι στην περιορισμένη αντίληψη των μαθητών/τριών ως προς την ξένη γλώσσα και ως τάση να δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα. Μία συνάδελφος αναφέρει πως όσες φορές προσπάθησε να κατευθύνει το μάθημά της στη μονογλωσσική μέθοδο «έχασε ολοκληρωτικά τους μαθητές» ή, όταν θέλησε να κάνει ένα αστείο προτίμησε να χρησιμοποιήσει μόνο ελληνικά, για να αυξήσει το βαθμό οικειότητας. Τέτοιες διαπιστώσεις καταδεικνύουν μία ευνοϊκή στάση γύρω από την ΕΚ ως εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς βοηθά τους μαθητές/τριες με ποικίλους τρόπους, αρχικά μαθησιακά και παιδαγωγικά και δευτερευόντως σε ένα κοινωνικό διαδραστικό επίπεδο (Mahmutoglu & Kicir, 2013· Tsagari & Diakou, 2015). Βέβαια, προκαλεί εντύπωση ότι η συνάδελφος που υποστήριζε τα προηγούμενα θεωρεί ότι η αποκλειστική χρήση της αγγλικής μάλλον είναι η πιο σωστή μέθοδος διδασκαλίας, επηρεασμένη από την επικοινωνιακή μέθοδο που αντανακλάται σε προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια.

### **Συμπεράσματα**

Συμβαδίζοντας με ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Mahmutoglu & Kicir, 2013· Osswald, 2011· Tsagari & Diakou, 2015), τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αναδεικνύουν ότι καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο αντιλαμβάνονται τη σημαντική θέση της πρώτης γλώσσας μέσα στην ξενόγλωσση τάξη.

Ενώ το σύνολο των καθηγητριών αναγνωρίζουν την ΕΚ ως κοινή πρακτική στα μαθήματά τους, καμία δεν είναι σε θέση απόλυτα να αιτιολογήσει την επιλογή της ως προς τον κώδικα που θα χρησιμοποιεί σε διαφορετικές στιγμές της διδακτικής διαδικασίας ούτε μοιράζονται συνειδητά την πεποίθηση ότι η μετάβαση στη μητρική γλώσσα αποτελεί βοηθητικό μέσο στην εκμάθηση και όχι πηγή αρνητικής γλωσσικής παρέμβασης. Το μόνο που από κοινού εκφράζουν ως γενικότερη νοοτροπία, είτε λόγω της εμπειρίας είτε λόγω των ποικίλων μαθησιακών αναγκών στο δημοτικό σχολείο, είναι ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας μπορεί να στερεί από τους μαθητές τροφοδότηση στη γλώσσα-στόχο αλλά είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, και οι τρεις συμφώνησαν ότι

χρησιμοποιούν την ΕΚ για μια σειρά λειτουργιών, παιδαγωγικών και διαχειριστικών, π.χ. η καθηγήτρια 1 ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τα ελληνικά, για να διδάξει καινούριο λεξιλόγιο, να «προχωρήσει» το μάθημα πιο γρήγορα ή να ενθαρρύνει πιο αδύναμους/ες μαθητές/τριες. Η δεύτερη καθηγήτρια ισχυρίστηκε ότι μεταβαίνει στην ελληνική επίσης, για να δώσει σημασίες λέξεων και να εξηγήσει ασκήσεις, να καθοδηγήσει, να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση και να κάνει παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η καθηγήτρια 3 ήταν η μόνη που, παρόλο που εφαρμόζει όλα τα προηγούμενα, προσπαθεί να αυξάνει το ποσοστό χρήσης της αγγλικής γλώσσας, γιατί πιστεύει ότι οι μαθητές/τριές της πρέπει να εκτίθενται το μέγιστο δυνατό στη γλώσσα-στόχο.

Και για τους/τις μαθητές/τριες η ΕΚ αποτελεί καθημερινότητα στην τάξη των αγγλικών. Η συχνή επικοινωνία με την καθηγήτρια στα ελληνικά φαίνεται να τους/τις βοηθά να καταλάβουν δύσκολες έννοιες, να μάθουν νέες λέξεις, να πάρουν ανατροφοδότηση σε εργασίες και ασκήσεις αλλά και να νιώσουν πιο άνετα μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Τα σχόλια των μαθητών/τριών δείχνουν ότι με τα ελληνικά αισθάνονται πιο χαλαροί/ές να συνομιλήσουν με την καθηγήτριά τους, κτίζοντας σχέσεις συμπάθειας και οικειότητας, όπως έδειξαν κι άλλες έρευνες για τη χρήση της πρώτης γλώσσας (Polio & Duff, 1994· Schweers, 1999).

### Προεκτάσεις της έρευνας

Πιο σημαντική προέκταση της παρούσης μελέτης, που θα μπορούσε να διεγείρει το ενδιαφέρον κυρίως των εκπαιδευτικών αγγλικών στην Ελλάδα, κρίνεται η ανάπτυξη συνείδησης γύρω από την ΕΚ στην τάξη των αγγλικών, ώστε οι καθηγητές/τριες να γνωρίζουν πότε και πώς θα χρησιμοποιούν τη μία ή την άλλη γλώσσα με οφέλη για το/τη μαθητή/τρια-μαθησιακά, κοινωνικά, προσωπικά. Εκκίνηση προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα παρείχε τους κανόνες για τη χρήση, κυρίως, της μητρικής γλώσσας στην ξενόγλωσση τάξη. Η υιοθέτηση επίσης μίας κεντρικής πολιτικής αναφορικά με τη χρήση των δύο γλωσσών θα μείωνε το αίσθημα αβεβαιότητας που οι περισσότεροι/ες καθηγητές/τριες αγγλικών βιώνουμε, επιδιώκοντας να επιτύχουμε την ισορροπία στην τάξη χωρίς να στερήσουμε από τους/τις μαθητές/τριες πολύτιμο υλικό στην ξένη γλώσσα.

## Επίλογος

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να αναδείξει τη σημασία της ΕΚ στην τάξη των αγγλικών, όπως βιώνεται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο από καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες. Βρέθηκε ότι η μετάβαση στη μητρική γλώσσα κατέχει κεντρική θέση στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, παρά τη συχνά αρνητική στάση που οι καθηγητές/τριες, χωρίς να γνωρίζουν ακριβώς τους λόγους, τηρούν απέναντι στη χρήση της πρώτης γλώσσας. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες συμφωνούν πως η προσχεδιασμένη και συστηματική χρήση της μητρικής γλώσσας, ειδικά για τους/τις νέους/ες εκπαιδευόμενους/ες, μπορεί να αποδειχθεί ενθαρρυντική και εξαιρετικά εποικοδομητική. Καθώς οι μαθητές/τριες αισθάνονται πιο ήρεμοι/ες και αποκτούν αυτοπεποίθηση λόγω της παρουσίας της γλώσσας «τους» μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, κινητοποιούνται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ως προς τη γλώσσα-στόχο και σταδιακά να αφαιρούν τις «σκαλωσιές» που οι ίδιοι/ες, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και της προσεκτικής χρήσης της ΕΚ, έχουν τοποθετήσει. Κρίνεται, εντούτοις, απαραίτητο να τεθούν οι παράμετροι που θα ορίσουν το πλαίσιο της ισορροπημένης εφαρμογής της ΕΚ, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες να μην ταλαντεύονται μετέωροι, αλλά με πλήρη συνείδηση να εναλλάσσουν τις δύο γλώσσες προς όφελος της μάθησης.



## Βιβλιογραφία

- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402–423.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish Secondary School. *ELT Journal* 50, 4, 303–311.
- Kavari, E. K. (2014). To use or not to use mother tongue in ELT classrooms, that is the question. *A Journal of Multidisciplinary Research*, 3(6), 206–212.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85, 531–548.
- Mahmutoglu, H., & Kicir, Z. (2013). The Use of Mother Tongue in EFL Classrooms. *EUL Journal of Social Sciences*, IV(I), 49–72.
- Makulloluwa, E. (2013). Code switching by Teachers in the Second Language Classroom. *International Journal of Arts & Sciences*, 3, 581–598.
- Mart, C. T. (2013). The Facilitating Role of L1 in ESL Classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(1), 9–14.
- Mehl, T. H. (2014). *Attitudes and awareness around codeswitching*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Engelskfagdidaktikk UNIVERSITETET I OSLO. <http://www.duo.uio.no/>.
- Millous, C. (2003). Using L1 and L2 Effectively in the Foreign Language Classroom. *MA TESOL Collection*. Paper 178. Retrieved from: <http://digitalcollections.sit.edu>.
- Osswald, I. (2011). *Examining Principled L1 Use in the Foreign Language Classroom*. A Master Thesis Submitted to the Faculty of The Dorothy F. Schmidt College of Arts and Letters. Retrieved from: [http://www.actfl.org/i4a/forms/form.cfm?id=117&pageid=5036&showTitle\\_1](http://www.actfl.org/i4a/forms/form.cfm?id=117&pageid=5036&showTitle_1).
- Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994). Teacher's Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *Modern Language Journal*, 78, 311–326.
- Sarıçoban, A. (2010). Should native language be allowed in foreign language classes? *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 164–178.
- Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 6–13.
- Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110–120.

- Sert, O. (2005). The Functions of Code Switching in ELT classrooms. *The Internet TESL Journal*, XI(8). Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>.
- Song, Y. (2009). An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in China. *Shanghai International Studies*, 24(1), 30–39.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based Second language learning: The use of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251–274.
- Timucin, M., & Baytar, I. (2015). The Functions of the Use of L1: Insights From an EFL Classroom. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 241–252.
- Tsagari, D., & Diakou, C. (2015). Students' and teachers' attitudes towards the use of the first language in the EFL State School Classrooms. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 6(1), 86–108. Retrieved from: <http://rpltl.eap.gr>.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching but... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531–540. Retrieved from: <http://www.researchgate.net>
- Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών». Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Upton, A. T., & Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *SSLA*, 23, 469–495. Retrieved from: <http://www.researchgate.net>.
- Ustunel, E. (2004). Conversational Code-switching among Turkish Learners and Teachers of English: Its Impact on Second Language Acquisition. *Alternation*, 11(2), 203–215.
- Yakubi, B., & Pouromid, S. (2013). First Language Use in English Language Institutes: Are Teachers Free to Alternate between L1 and L2 as Means of Instruction? *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 4 (4), 127–152.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ-ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ

#### *Θεματική κατηγορία 1-Εντυπώσεις μαθητών/τριών για την ΕΚ από την καθηγήτρια*

1. Νομίζεις ότι η καθηγήτρια αγγλικών μιλά περισσότερο ελληνικά ή αγγλικά μέσα στην τάξη;
2. Θα ήθελες να μιλάει μόνο αγγλικά και γιατί;
3. Θα ήθελες να μιλάει μόνο ελληνικά και γιατί;
4. Εσύ θα ήθελες να μιλάς μόνο ελληνικά, μόνο αγγλικά ή και τα δύο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

#### *Θεματική κατηγορία 2-Είδη χρήσεων ΕΚ από μαθητές/τριες*

1. Νομίζεις ότι είναι πιο εύκολο για σένα να επικοινωνείς με τους συμμαθητές σου στα ελληνικά μέσα στην τάξη των αγγλικών;
2. Πότε νιώθεις την ανάγκη να μιλήσεις στα ελληνικά με τους συμμαθητές σου;

#### *Θεματική κατηγορία 3-Χρησιμότητα ΕΚ ως μαθησιακού εργαλείου*

1. Γιατί προτιμάς να χρησιμοποιείς τα ελληνικά; Σε τι σε βοηθούν;
2. Όταν μιλάς ελληνικά, νιώθεις λιγότερο αγχωμένος;
3. Σε βοηθά να μεταφράζω καινούριο λεξιλόγιο ή να εξηγώ τη γραμματική στα ελληνικά;
4. Όταν δε σηκώνεις χέρι να μιλήσεις είναι γιατί διστάζεις να εκφράσεις αυτό που θέλεις στα αγγλικά;

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**  
**ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ-ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ**

*Θεματική κατηγορία 1-Ποσοστό χρήσης ΕΚ από καθηγήτριες*

1. Θεωρείς ότι το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματός σου γίνεται στα αγγλικά;
2. Αποφεύγεις να χρησιμοποιείς ελληνικά στην τάξη; Αν ναι, γιατί;
3. Επιδιώκεις να μιλάς όσο το δυνατόν περισσότερο αγγλικά; Αν ναι, γιατί;

*Θεματική κατηγορία 2-Επίγνωση ως προς τη χρήση και λειτουργίες*

1. Αποφεύγεις να μιλάς ελληνικά ή επιδιώκεις να μιλάς αγγλικά συνειδητά;
2. Επιδιώκεις να μιλάς ελληνικά μέσα στην τάξη ή είναι για σένα ένα τυχαίο γεγονός που συμβαίνει φυσικά και απρογραμματίστα;
3. Συνειδητοποιείς συνήθως πότε μιλάς ελληνικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
4. Αν συμβαίνει συνειδητά, πότε επιλέγεις να χρησιμοποιήσεις ελληνικά;
5. Έχεις παρατηρήσει πότε οι μαθητές/τριες σου χρησιμοποιούν ελληνικά μέσα στην τάξη;

*Θεματική κατηγορία 3-Χρησιμότητα ΕΚ ως μαθησιακού εργαλείου*

1. Πιστεύεις ότι η χρήση των ελληνικών μέσα στην τάξη των αγγλικών μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας;
2. Πιστεύεις ότι η αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας είναι η πιο σωστή μέθοδος διδασκαλίας της αγγλικής και γιατί;