

Προσεγγίζοντας μια από τις μακροβιότερες αντιπαραθέσεις των παιδαγωγικών ζητημάτων: Η άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της μητρικής κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Addressing one of the long-standing controversies in foreign language teaching: Young learners' perceptions on the use of the mother tongue in EFL classrooms

Νεοκλέους Γεώργιος, *Norwegian University of Science & Technology, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δρ.,
georgios.neokleous@ntnu.no*

Δαμιανού Δέσποινα, *Καθηγήτρια φιλολογικών μαθημάτων, despina_damianou@hotmail.com*

Neokleous Georgios, *Norwegian University of Science & Technology, Associate Professor, Dr.,
georgios.neokleous@ntnu.no*

Damianou Despoina, *Teacher of Philology, despina_damianou@hotmail.com*

Abstract: Throughout the years, many studies grappled with the perennially pressing question about the integration of the mother tongue (MT) in the English as a foreign language (EFL) classroom. Few studies, however, ventured into identifying the student voice, as most investigated it from the teachers' perspective. Analysing data from eight classes from four private language schools in Cyprus, this article attempts to close this gap by focusing on the way students feel about their own and their teachers' use of the MT in the classroom. Participants acknowledged that they could not extricate themselves from its use with the majority highlighting the benefits derived from such practice. Despite the general favourable consensus prevailing, the participants also underlined the need for increasing their input in English without, however, bypassing MT use. The article concludes by strengthening the importance of conducting further studies, which would focus on the student perspective to optimize the learning experience.

Keywords: EFL classroom, mother tongue, target language, monolingual classrooms, student attitudes

Περίληψη: Το άρθρο αυτό κλονίζει την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας (ΑΓ) κατά τη διάρκεια της εκμάθησής της ως ξένης γλώσσας (ΞΓ). Εξετάζοντας τα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από οκτώ τάξεις τεσσάρων ιδιωτικών ινστιτούτων διδασκαλίας γλωσσών στην Κύπρο, οι συγγραφείς εξετάζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας (ΜΓ) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, μελετάται η άποψη των μαθητών σχετικά με τους γλωσσικούς σκοπούς που εξυπηρετούνται με την προσφυγή των καθηγητών στη ΜΓ. Τα ευρήματα δεικνύουν πως οι συμμετέχοντες δε θεωρούν τη χρήση της ΜΓ ως μαθησιακό

περιορισμό, με την πλειονότητα να δίνει έμφαση στα πλεονεκτήματα της και να υποστηρίζουν πως είναι αδύνατο να εξοστρακιστεί από τις αίθουσες διδασκαλίας. Παρόλο που εναντιώνονται στην απαγόρευση της ΜΓ, οι συμμετέχοντες τονίζουν την αναγκαιότητα να αυξηθεί η προφορική χρήση της ΑΓ. Κλείνοντας, το άρθρο, εισηγείται τη διεξαγωγή επιπρόσθετων μελετών που να αναδεικνύουν περαιτέρω την άποψη του μαθητή σχετικά με τη χρήση της ΜΓ, για βελτιστοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα, μητρική γλώσσα, γλώσσα εκμάθησης, μονόγλωσσα τμήματα, φωνή μαθητή

1. Εισαγωγή

Στις τάξεις εκμάθησης της ΑΓ στις οποίες μαθητές και καθηγητές έχουν κοινή ΜΓ, η ΜΓείθισται να χρησιμοποιείται εναλλάξ με την ΑΓ. Ο Macaro(2005) περιέγραψε αυτήν την τάση ως απόλυτα φυσική. Παρ’ όλα αυτά, η φυσική χρήση της ΜΓ στις τάξεις εκμάθησης της αγγλικής, έρχεται σε αντίθεση με ό,τι έχει ως τώρα υπαγορευτεί από τους πλείστους οδηγούς διδασκαλίας, που καθορίζουν την ιδανική μάθηση (Inbar-Lourie, 2010; Hall&Cook, 2012). Για χρόνια αυτή η αντίληψη στηριζόταν σε αυτό που ο Macaro (2005) ονοματίζει φαινομενική θέση(virtual position). Την άποψη δηλαδή ότι η ΜΓ θα πρέπει να χρησιμοποιείται όσο το δυνατό λιγότερο ή και να αποκλειστεί. Παρόλο που σύγχρονες μελέτες προωθούν τη δίγλωσση προσέγγιση της διδασκαλίας(Garcia, 2009; Hornberger & Link, 2012; Lin&Wu, 2015), η μονόγλωσση τάση προσελκύει αρκετούς υποστηρικτές (Cheng, 2013).

Προσπαθώντας να ρίξει φως στην άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ΜΓ, η έρευνα εμβαθύνει στη στάση των Κυπρίων διδασκομένων της ΑΓ, εξετάζοντάς τους μέσω προσωπικών συνεντεύξεων. Αξίζει να σημειωθεί, πως μόνο περιορισμένος αριθμός μελετών εξετάζει τις απόψεις εφήβων μαθητώντων οποίων τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσω προσωπικών συνεντεύξεων.

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Κατά τη διάρκεια των τριών περασμένων δεκαετιών οι περισσότεροι οδηγοί διδασκαλίας της αγγλικής ως ΞΓ, όριζαν ως ιδανικό περιβάλλον διδασκαλίας αυτό που χρησιμοποιεί από ελάχιστα έως καθόλου τη ΜΓ. Οι υπέρμαχοι της μονόγλωσσης προσέγγισης συχνά βάσιζαν τα επιχειρήματά τους στην υπόθεση του Krashen (1985), ο οποίος υποστήριζε πως η εκμάθηση της ΞΓ είχε ως πρότυπο τον τρόπο εκμάθησης της ΜΓ. Τοιουτοτρόπως, αποκλειστική έκθεση στην ξένη γλώσσα ισούται με περισσότερη και γρηγορότερη γνώση.Θεωρείτο επομένως, πως η παρουσία της ΜΓ σε μια τάξη που προωθούσε την αποκλειστική χρήση της ΞΓ, μείωνε τις ευκαιρίες εξάσκησής της και οδηγούσε στην κατάχρηση της ΜΓ. Η ΜΓ αντιμετωπιζόταν ως εμπόδιοστην αφομοίωση της ΞΓ. Το τελευταίο, εν τούτοις, έχει αμφισβητηθεί από μελέτες οι οποίες διαπιστώνουν πως η

ταυτοποίηση διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ δύο γλωσσών μπορεί να συνεισφέρει στην εμπάθυνση της γλώσσας προς εκμάθηση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι θεωρίες περί αποκλειστικής χρήσης της ΞΓ, δε βασίζονται σε εμπειρικές αποδείξεις.

Ο Macaro (2005) με τη σειρά του ξεφεύγει από την ανωτέρω αντίληψη υποδεικνύοντας τη βέλτιστη θέση (optima Iposition), η οποία υποστηρίζει τη συνετή χρήση της ΜΓ, δίδοντας θετικό πρόσημο στην εναλλαγή των 2 γλωσσών. Η πολύπλοκη φύση των δύο γλωσσικών συστημάτων δίνει στους καθηγητές την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη ΜΓ για ταυτοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους. Οι Lee και Macaro (2013) αποδεικνύουν πως όσον αφορά την εκμάθηση λεξιλογίου οι μαθητές ωφελούνται από τη σύνδεση που γίνεται με τη ΜΓ και ξεπερνούν σε επίδοση τις τάξεις οι οποίες κάνουν αποκλειστική χρήση της ΑΓ. Συμπερασματικά, η χρήση της ΜΓ εξυπηρετεί τη διδασκαλία κτίζοντας ευκαιρίες που επιτρέπουν στη ΞΓ να είναι ευκολότερα κατανοητή στους μαθητές. Το τελευταίο επιδρά θετικά κυρίως στους αδύνατους μαθητές διότι τους βοηθά να υπερπηδούν το εμπόδιο της αποκλειστικής χρήσης της ΞΓ (Meyer, 2008). Σε συναισθηματικό επίπεδο, η χρήση της ΜΓ φέρεται να δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας κατευνάζοντας τη νευρική κατάσταση που προκαλείται από τη δυσκολία κατανόησης όρων της ΞΓ (Meyer, 2008; Kayaoğlu, 2012). Επιπλέον, η θετική ατμόσφαιρα που καλλιεργείται εξαιτίας της παρουσίας της ΜΓ συνεισφέρει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην καλύτερη επαφή μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Για τους ανωτέρω λόγους, ο Butzkamm (2003) επιχειρηματολόγησε υπέρ του ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να κάνουν τα πάντα για να δουλέψουν προς αυτή τη φυσική τάση και όχι εναντίον της.

Πρόσφατες μελέτες δίνουν έμφαση στην ευέλικτη δίγλωσση παιδαγωγική (translanguaging), μια σημαντικότερη εκπαιδευτική στρατηγική η οποία διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας βελτιώνοντας την ποιότητα και την ποσότητα της εκμάθησης της ΞΓ (Creese & Blackledge, 2010; Hornberger & Link, 2012; Lin & Wu, 2015). Παρ’ όλα αυτά, οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν μελετήσει σχετικά με την ενσωμάτωση της ΜΓ στις τάξεις διδασκαλίας της ΑΓ έχουν εξετάσει την οπτική και την άποψη του καθηγητή ενώ ελάχιστες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη φωνή του μαθητή (Cook, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματα μελετών αναφορικά με το εν λόγω θέμα φανέρωσαν μια ασυνέπεια ανάμεσα στον τρόπο που οι καθηγητές και οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη ΜΓ. Για παράδειγμα, οι μελέτες που επιχειρήσαν να εξετάσουν την οπτική του καθηγητή αποκάλυψαν πως οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν τη ΜΓ με επιφύλαξη και εξιδανίκευαν την αποκλειστική χρήση της ΞΓ. Ο Ford (2009) αποδίδει αυτήν τη συμπεριφορά στο αίσθημα των καθηγητών ότι η ανοιχτή προσφυγή στη ΜΓ έρχεται σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσής τους. Συνεπώς, εξέφρασε ο Sharma (2006), η πίστη στην αξία της ΞΓ ως μέσο για διδασκαλίας οδηγεί πολλούς παιδαγωγούς της ΑΓ να νιώθουν άβολα όταν χρησιμοποιούν τη ΜΓ, ακόμα κι αν βρίσκουν τη χρήση της χρήσιμη. Σε αντίθεση, οι ελάχιστες διεξαχθείσες μελέτες ανάμεσα στους μαθητές δίνουν θετικό πρόσημο στη χρήση της ΜΓ, με τους τελευταίους να είναι θερμοί υποστηρικτές της ενσωμάτωσής της στη διδασκαλία.

3. Μεθοδολογία

Προκειμένου να αξιολογήσει τη χρήση της ΜΓ στις τάξεις διδασκαλίας της ΑΓ από την οπτική του μαθητή, ο κυριότερος σκοπός της μελέτης είναι να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Τι πιστεύουν οι μαθητές για τη χρήση της ΜΓ στην τάξη;
- 2) Ποιους σκοπούς πιστεύουν οι μαθητές πως πρέπει να εξυπηρετεί η χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές;

Προκειμένου να εξετάσουν τα ανωτέρω ερωτήματα οι ερευνητές ακολούθησαν ποιοτική προσέγγιση. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 2 τμήματα upper-intermediate από 4 ιδιωτικά σχολεία εκμάθησης της ΑΓ στην Κύπρο. Έγινε παρακολούθηση των μαθημάτων σε 5 διαφορετικές περιόδους μέσα στο ακαδημαϊκό έτος 2015-16. Ακολούθως, 55 μαθητές, 7-11 από κάθε τάξη, έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για να λάβουν μέρος σε ατομικές συνεντεύξεις. Σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων αποτέλεσαν τον τρίτο τρόπο συλλογής δεδομένων. Για μεγαλύτερη αξιοπιστία, οι συγγραφείς, δημιούργησαν πρωτόκολλα συνεντεύξεων και παρακολούθησης. Εικοσάλεπτες συνεντεύξεις στη ΜΓ, βοήθησαν τους μαθητές να εκφράσουν με σαφήνεια την άποψή τους. Η δομή των συνεντεύξεων ήταν τέτοια όπου μπορούσαν να τεθούν επιπλέον ερωτήματα τα οποία προέκυψαν κατά τις παρακολουθήσεις.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 101 μαθητές (ηλικίας 15-17 χρόνων), οι οποίοι παρακολουθούν μάθημα ΑΓ 2 φορές τη βδομάδα για 1 ώρα. Το σχετικά μικρό δείγμα συμμετεχόντων δηλώνει πως η επιδοκιμασία των απόψεων τους ενδέχεται να μην είναι επί παντός αποδεκτή. Παρόλα αυτά οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα αποτελέσματα εμβαθύνουν αρκετά στο θέμα και εμφανίζουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα της άποψης των μαθητών η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα πλαίσια.

Οι ερευνητές ηχογράφησαν και κατέγραψαν τις παρακολουθήσεις και τις συνεντεύξεις, ακολουθώντας τις οδηγίες του Richards (2003). Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν ούτως ώστε να εκμαιευθούν οι απόψεις των μαθητών. Η ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για να απαντηθούν τα ερωτήματα ήταν η θεμελιωμένη θεωρία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση 2 κύκλων κωδικοποιήσεων με σκοπό να αναδυθεί μια θεωρία (Saldaña, 2015). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τριγωνοποίηση δεδομένων για να κατοχυρώσουν τα ευρήματα.

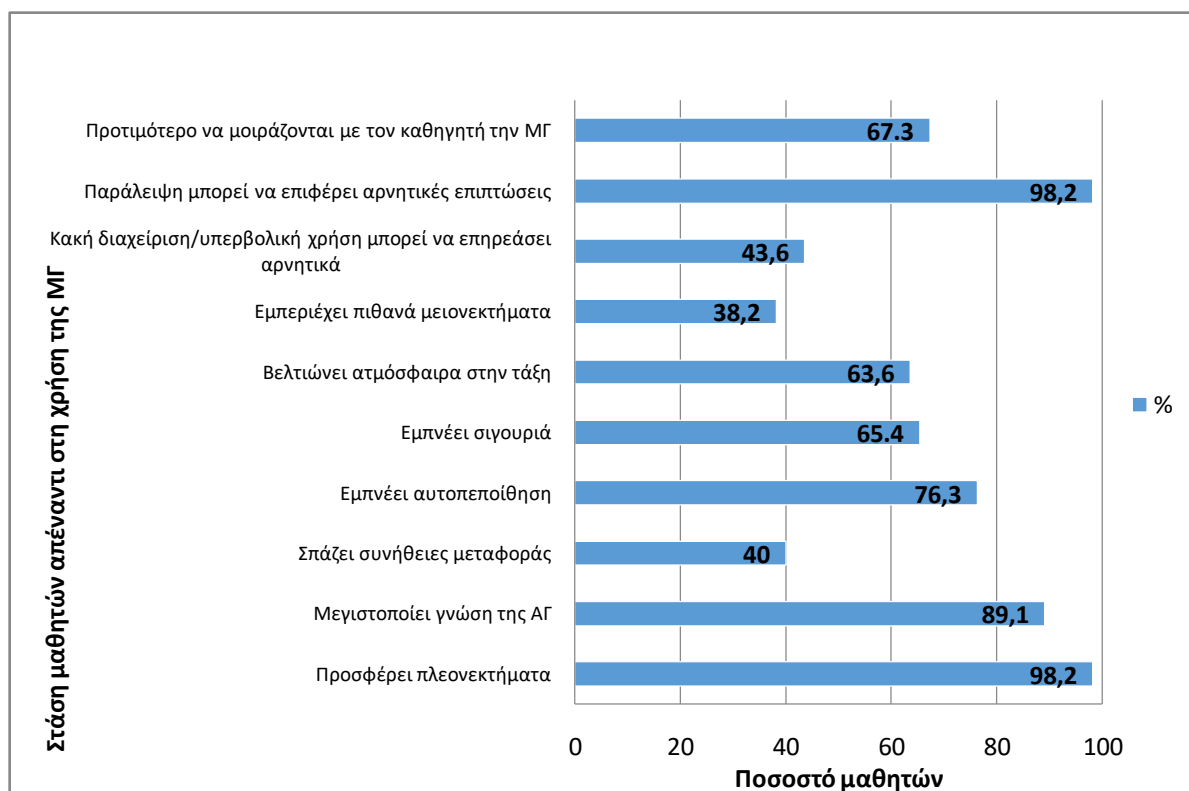
Για τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε κωδικοποίηση structural και pattern (Saldaña, 2015) αφού επέτρεψαν στους ερευνητές να απαντήσουν στο σχετικό με την άποψη των μαθητών ερευνητικό ερώτημα ως προς τη χρήση της ΜΓ. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για το θέμα δημιούργησαν τους κωδικούς για την ερευνητική ερώτηση 1. Για να αξιολογηθεί η ερευνητική ερώτηση 2 χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση evaluation (Saldaña, 2015). Για να εξακριβωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι καθηγητές κατέφευγαν στη χρήση της ΜΓ, τα απομαγνητοφωνημένα λεγόμενά τους κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τον σκοπό που

εξυπηρετούσαν. Τα λεγόμενα των καθηγητών στη ΜΓ κατηγοριοποιήθηκαν σε λεκτικές πράξεις, σύμφωνα με τον Austin (1962), πρωτεργάτη της θεωρίας των λεκτικών πράξεων.

4. Ευρήματα

4.1 Η ετυμωγία των μαθητών για τη χρήση της ΜΓ

Συνοπτικά, οι συνεντεύξεις συνηγορούν υπέρ της χρήσης της ΜΓ, με τους μαθητές να τονίζουν τα πλεονεκτήματα αυτής. Οι συμμετέχοντες όρισαν ως την ιδανική τάξη εκείνη στην οποία η χρήση της ΜΓ κατέχει εξέχουσα θέση. Σχεδόν όλοι οι μαθητές παραδέχθηκαν τη σημασία της ενσωμάτωσης της ΜΓ στην τάξη. Στην πραγματικότητα, αυτό αναγνωρίστηκε από τους μαθητές όχι ως αναπόφευκτη και αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη, αλλά ως απαραίτητο και πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο με σημαντικά οφέλη. Τα οφέλη που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες.



Γράφημα 1. Στάση μαθητών απέναντι στη χρήση της ΜΓ

4.1.1 Μεγιστοποίηση της γνώσης

49 συμμετέχοντες ανέδειξαν την προτίμηση στη χρήση της ΜΓ ως υψηλά επικοινωνιακή προκειμένου να γίνεται βαθύτερη κατανόηση και να αποσαφηνιστούν δύσκολες έννοιες της

ΑΓ. Αυτή η προτίμηση επικρατούσε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια επεξήγησης γραμματικών φαινομένων.

Απόσπασμα 1:

Καθηγήτρια: Here, based on the information provided you have to choose the odd one out and justify your answer.

Μαθητής: Δηλαδή πρέπει να επιλέξουμε μόνο ένα;

Καθηγήτρια: Yes. For every sentence you have to select one.

Μαθητής: Μόνο ένα; Πώς ξέρω πώς μπορώ να επιλέξω το ένα όμως;

Καθηγήτρια: Uh-huh. One doesn't fit with the rest of the words as three of them have something in common.

Μαθητής: Πώς ξέρω; Δηλαδή πώς θα καταλάβω;

Καθηγήτρια: You read the four words and you decide which one is the odd one out.

((παύση))

Μαθητής: Δεν κατάλαβα.

Καθηγήτρια: Στην άσκηση υπάρχουν 4 λέξεις. Μία από τις τέσσερις δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες.

Απόσπασμα 2:

Μαθητής: Δηλαδή δεν μπορώ να πω *Do you like* αντί *Would you like*;

Καθηγήτρια: Do you like has a more general meaning. Do you like it or not?

Μαθητής: Αν πω: Do you like a cup of coffee;

Καθηγήτρια: It'd be a bit... more di

Μαθητής1: *Ούτε* Do you like a cookie with your coffee?

Καθηγήτρια: It's possible depending on what you're trying to... say and if you ask someone in a polite way or when you're offering something to someone.

((παύση 10 δευτερολέπτων))

Καθηγήτρια: Ανάλογα με το τι θέλεις να πεις. *Would you* είναι το 'Θα θέλατε' και το άλλο είναι το 'σ' αρέσει'. Το θα θέλατε δηλαδή το χρησιμοποιούμε όταν προσφέρουμε κάτι. Για παράδειγμα όταν έχουμε κάποιο φιλοξενούμενο στο σπίτι και θέλουμε να τον ρωτήσουμε τι θα ήθελε να πει, χρησιμοποιούμε το "Θα θέλατε".

Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω παραδείγματα και από παρόμοια περιστατικά που προέκυψαν κατά τις παρακολουθήσεις, οι μακρόχρονοι σιωπές ή/και η χρήση της φράσης «Δεν καταλαβαίνω», ωθούσαν τις καθηγήτριες σε μια περιγραφική επεξήγηση στη ΜΓ του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου. Προκειμένου οι καθηγητές να γίνουν πιο επεξηγηματικοί σε ερωτήματα που οι μαθητές στις συνεντεύξεις χαρακτήρισαν ως «περίπλοκα» και «δυσνόητα», έκαναν χρήση της ΜΓ, κάτι στο οποίο οι μαθητές έδωσαν θετικό πρόσημο. Γι' αυτούς τους λόγους 49 μαθητές επιβεβαίωσαν ότι συχνά έψαχναν επεξήγηση στη ΜΓ γραμματικών φαινομένων τα οποία δεν αφομοίωσαν ολοκληρωτικά όταν τους επεξηγήθηκαν στην ΑΓ. Οι απορίες τους ικανοποιήθηκαν, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, μόνο όταν οι καθηγητές αποκωδικοποίησαν αυτήν τους την ανάγκη. Αυτή η εναλλαγή σήμαινε για τους μαθητές βαθύτερη κατανόηση μερικών όρων της ΑΓ επειδή, όπως ένας συμμετέχοντας τόνισε, «με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος μεταδίδει καλύτερα τους κανόνες κάποιου συγκεκριμένου σημείου» ενώ κάποιος άλλος τόνισε πως, «η κατανόηση και η αφομοίωση γίνεται τις παραπάνω φορές και με τη χρήση των ελληνικών». Η χρήση της ΜΓ αποδείχτηκε άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διεύρυνση της γνώσης.

Οι καθηγητές ήταν ανυποχώρητοι στη συνέπεια τους να ακολουθούν πιστά τη χρήση της ΑΓ αφού αρχικά προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν τα μηνύματά τους μέσω της. Παρόλο που κατέβαλλαν τεράστιες προσπάθειες για να το πετύχουν αυτό, οι μαθητές κατέφευγαν στη ΜΓ κάθε φορά που ήταν διστακτικοί. Μόνο μετά από επαναλαμβανόμενες απορίες των μαθητών οι καθηγητές έκαναν χρήση της ΜΓ. Γι’ αυτόν τον λόγο, όπως διαφαίνεται πιο πάνω, το «ελληνικό σάντουιτς» (Copland&Neokleous, 2011) αποτελούσε το επικοινωνιακό μοτίβο που συναντείτο στις τάξεις.

Αναλύοντας περισσότερο, οι μαθητές υποστήριζαν πως η έστω και περιορισμένη χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της γραμματικής, συνέβαλε στην κατανόηση μα και τους βοήθησε να συνδέσουν τις δύο γλώσσες επειδή εντόπισαν, όπως ένας μαθητής διαπίστωσε «τις διαφορές και τις ομοιότητές τους». Όπως τόνισε στη συνέντευξη του ένας συμμετέχοντας, «Είναι σημαντικό να ξέρουμε όποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ της γλώσσας μας και της γλώσσας που μαθαίνουμε». Συνεπώς, 22 μαθητές θεωρούν ότι η σύνδεση με τη ΜΓ θα τους βοηθήσει στην αποφυγή λαθών που σχετίζονται με την αποκλειστική ταύτιση των 2 γλωσσών καθώς και ότι είναι πιθανό να επιτρέψει στους μαθητές να σκεφτούν συγκριτικά. Μια τέτοια καθιέρωση δεσμών μεταξύ ΜΓ-ΑΓ υποστήριξε ο Butzkamm (2003) και οι Lin και Wu (2015).

4.1.2 Εμπνέοντας αυτοπεποίθηση και σιγουριά στον μαθητή

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης υπογραμμίστηκε ως ένα ακόμα όφελος που προέκυψε από τη χρήση της ΜΓ. Τριάντα έξι συμμετέχοντες ένιωθαν πιο ασφαλείς να θέσουν ερωτήματα στη ΜΓ όποτε είχαν κάποια αμφιβολία. Η πιθανότητα να χρησιμοποιούν τη ΜΓ ώθησε σε αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα. Ένας μαθητής ανέφερε «Θα ήταν δύσκολο αν δεν μπορούσα να ρωτήσω κάτι στα ελληνικά...αν έπρεπε να το κάνω στα αγγλικά πιθανόν να ντρεπόμουν και να μην το τολμούσα». Κάποιος άλλος σχολίασε «Η χρήση των ελληνικών σε βοηθά στο μάθημα...νιώθεις πιο άνετα να μιλήσεις και να προσπαθήσεις να πεις κάτι παραπάνω στα αγγλικά».

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δεν κατείχαν το επιθυμητό επίπεδο γνώσης της ΑΓ, ούτως ώστε να μπορούν ρωτήσουν τις απορίες τους και αυτό τους εμπόδιζε να εκφραστούν. Επιπλέον, 42 μαθητές είπαν πως τους έδινε αυτοπεποίθηση η προσφυγή στη ΜΓ. Ακόμα, ένα πιθανό λάθος στην ΑΓ ίσως προκαλούσε τον χλευασμό του μαθητή. Η χρήση της ΜΓ επομένως μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να υπερπηδηθούν τέτοιου είδους εμπόδια.

Περαιτέρω, 36 μαθητές τόνισαν ότι η ΜΓ τους εξοπλίζει με ασφάλεια, αίσθηση η οποία ήταν δύσκολο να επιτευχθεί μέσω της ΑΓ. Ένας μαθητής ανέφερε: «Κάνω ερωτήσεις (στα ελληνικά) στην τάξη. Ερωτήσεις για τους χρόνους, για παράδειγμα, ή αν δεν καταλαβαίνω κάτι για τη σύνταξη, ρωτώ για να είμαι ασφαλής». Άλλος μαθητής είπε: «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να ξέρω πως επιτρέπεται να χρησιμοποιήσω ελληνικά όταν δεν καταλαβαίνω κάτι... είναι κάτι σαν σωσίβιο». Όπως αποκάλυψαν αυτοί οι μαθητές, η ΜΓ τους βοήθησε να ξεπεράσουν την ανασφάλεια της πιθανώς λανθασμένης χρήσης της ΑΓ και τη

δυσκολία να καταλάβουν κάποιες πολυπλοκότητές της. Αυτές οι ιδέες καθρεφτίζονται και στις μελέτες των Greggiοκαι Gil (2007) και Meyer (2008).

4.1.3 Βελτιώνοντας την ατμόσφαιρα στην τάξη

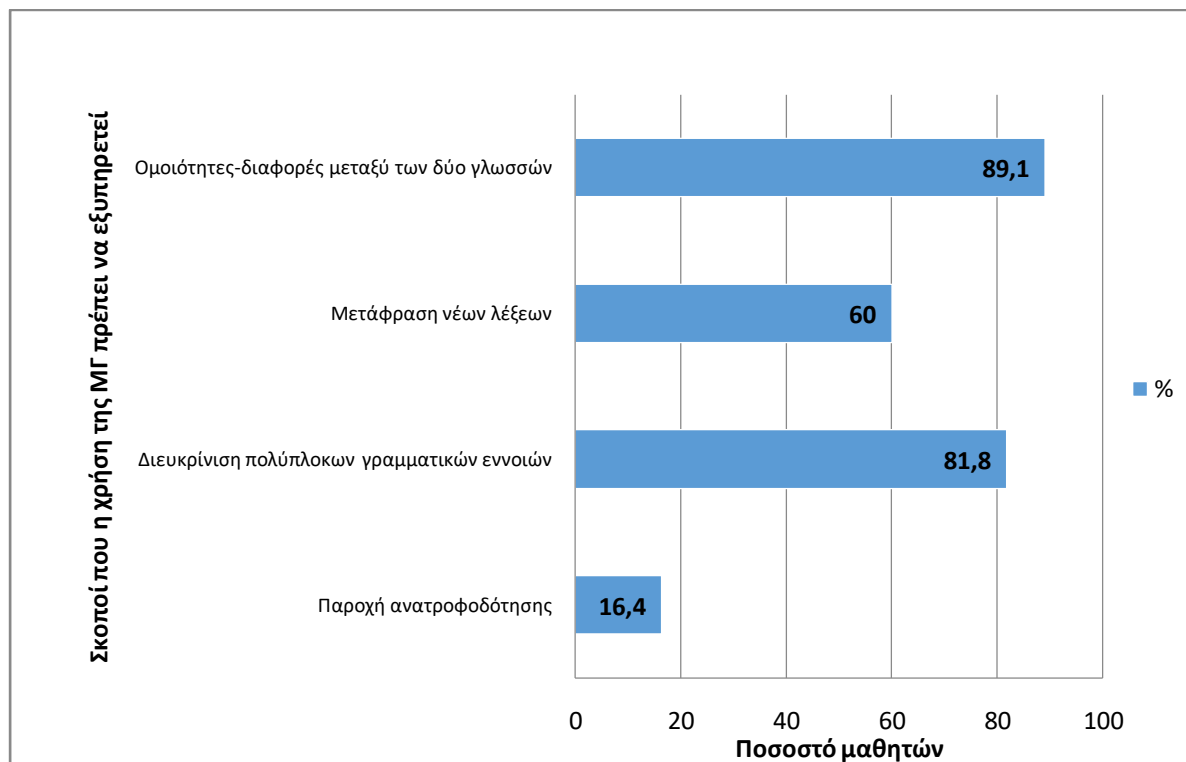
Τελικώς, 35 μαθητές υπέθεσαν ότι η ΜΓ αποτελεί εγγενή παράγοντα ο οποίος δίνει ζωντάνια στην τάξη. Ένας μαθητής ανέφερε: «Το περιβάλλον... είναι φιλικότερο όταν μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα σου στην τάξη». Ένας άλλος μαθητής σχολίασε: «Ένα αστείο σχόλιο στα ελληνικά, προτού ξεκινήσει το μάθημα είναι πολλές φορές αυτό που χρειαζόμαστε».

Όπως εξηγούν οι μαθητές, η χρήση της ΜΓ αποτελεί έναυσμα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους στο μάθημα, τονίζοντας τον συναισθηματικό ρόλο που έπαιξε στην τάξη. Κατά μία έννοια, υπογράμμισαν πως το να μοιράζονται μια κοινή γλώσσα τους έδινε την αίσθηση ομαδικότητας: «σαν οικογένεια», όπως 6 συμμετέχοντες δήλωσαν. Έτσι, η χρήση της ΜΓ συνέβαλε στο χτίσιμο εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών οι οποίοι επιπλέον θεώρησαν πως επειδή η καθηγήτρια μπορούσε να μοιραστεί μαζί τους «προσωπικές ιστορίες» κάνοντας χρήση της ΜΓ, όπως ένας μαθητής δήλωσε, «είναι μία από μας». Συνεπώς, αυτό δημιούργησε μια αρμονική σχέση ανάμεσα στους μαθητές μα και μαζί με τις καθηγήτριές τους. Μια τέτοια σχέση καθρεφτίζεται στη μελέτη των Littlewood και Yu (2011).

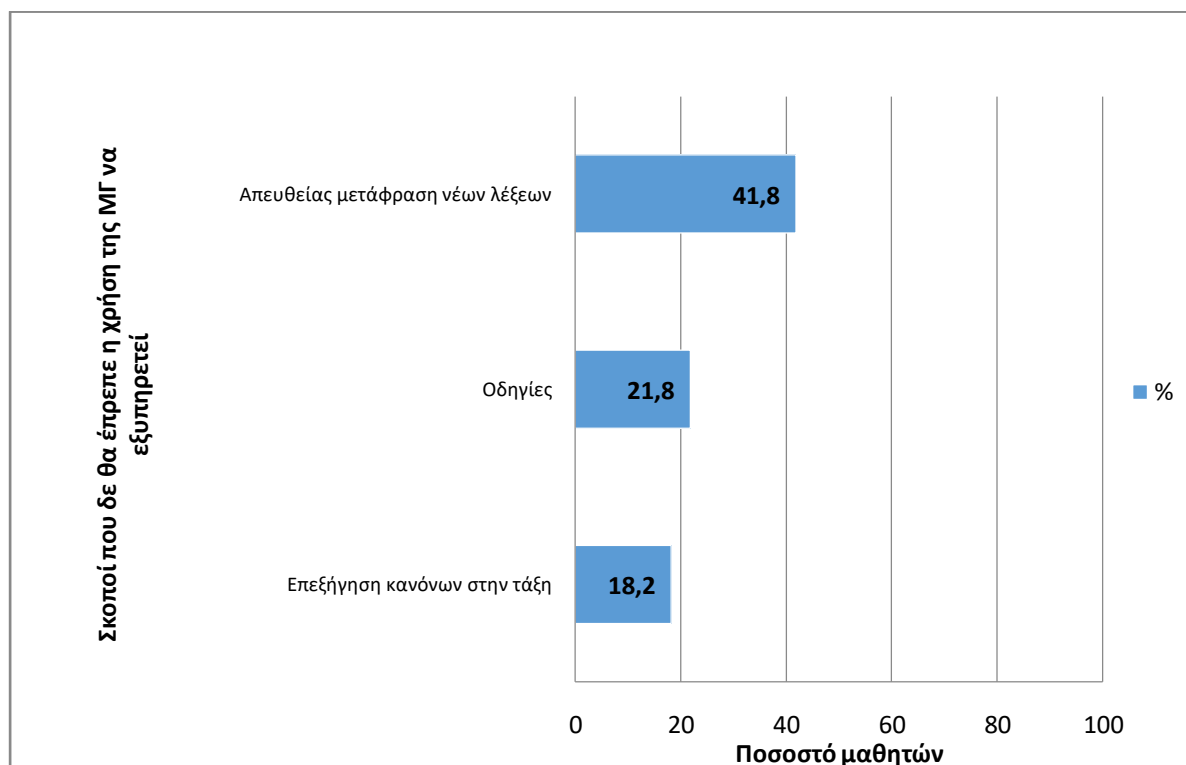
Οι τρεις περιγραφείσες κατηγορίες μας δείχνουν τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές προκειμένου να αναδείξουν τα οφέλη από τη χρήση της ΜΓ. Το επόμενο μέρος της μελέτης εμβαθύνει στα «θέλω τους», εξετάζοντας την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριές τους.

4.2 Η άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριες

Κατά τις συνεντεύξεις δείξαμε στους μαθητές μια λίστα η οποία φανέρωνε τις λεκτικές πράξεις που εκπλήρωνε η χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριες. Έπειτα, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν και να τις σχολιάσουν. Με βάση τις απαντήσεις τους, προέκυψαν οι σκοποί που θα επιθυμούσαν η ΜΓ να εξυπηρετούσε όταν χρησιμοποιείτο από τις καθηγήτριες. Οι σκοποί αυτοί κατηγοριοποιήθηκαν όπως απεικονίζεται στα γραφήματα 2 και 3.



Γράφημα 2.Σκοποί που η χρήση της ΜΓ πρέπει να εξυπηρετεί, σύμφωνα με τους μαθητές.



Γράφημα 3.Σκοποί που δε θα έπρεπε η χρήση της ΜΓ να εξυπηρετεί, σύμφωνα με τους μαθητές.

Ένα αναπόφευκτο συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη είναι ότι οι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούν τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η χρήση της

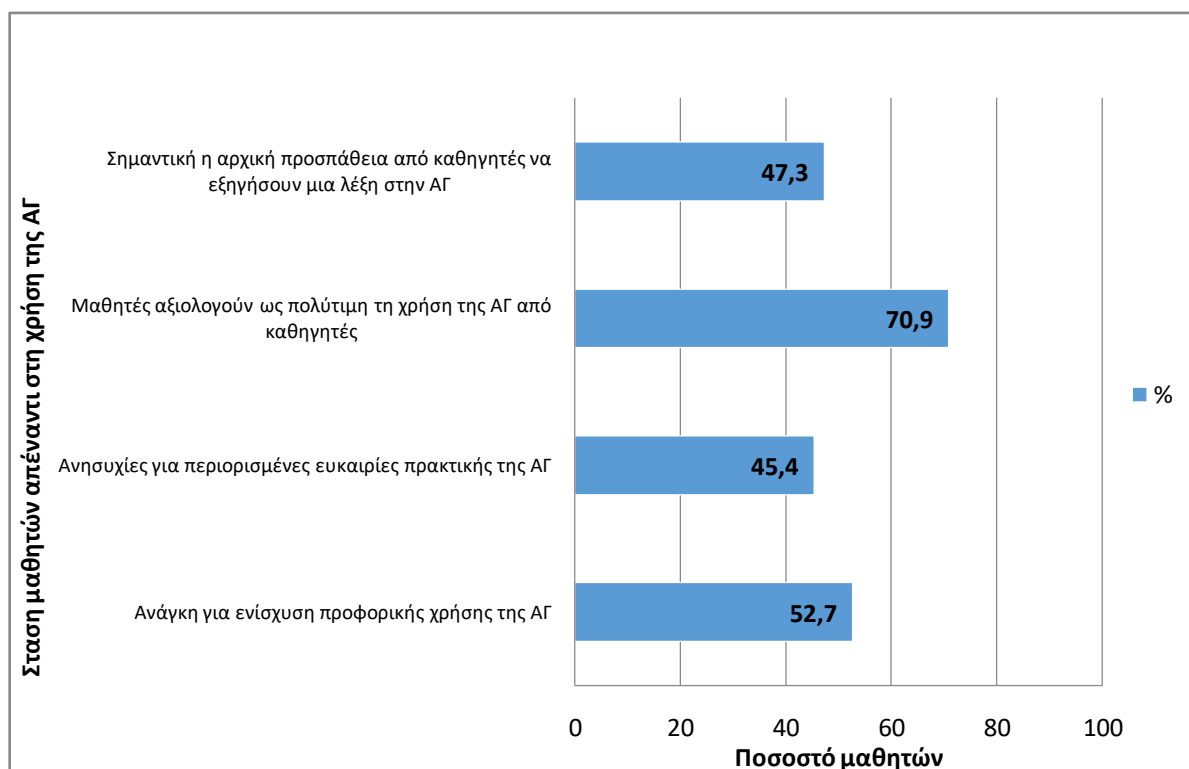
ΜΓ. Στην πραγματικότητα, χαρακτήρισαν τη χρήση της ΜΓ αναπόφευκτη και φυσιολογική συμπεριφορά στην τάξη, μα και πολύτιμο στοιχείο που θα μπορούσε δυνητικά να γαλουχήσει ένα σημαντικό αριθμό από οφέλη για το μάθημα.

Οι συμμετέχοντες προτίμησαν τη χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές τους προκειμένου να διδαχθούν γραμματική και λεξιλόγιο. Σαράντα εννέα μαθητές τόνισαν τη σημασία να διδάσκονται τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των δύο γλωσσικών συστημάτων, επειδή όπως λένε, προτιμούν να ξέρουν τις αντίστοιχες δομές στη ΜΓ προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα. Όπως ένας μαθητής δήλωσε: «Κατά τη γνώμη μου πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ελληνικά στη γραμματική...Μόνο έτσι γίνεται κατανοητό το μάθημα». Επιπλέον, η έρευνα συνέλεξε στοιχεία που φανερώνουν πως όταν οι μαθητές γνωρίζουν πιθανές συνδέσεις μεταξύ της ΜΓ και της ΑΓ, μειώνονται οι λανθασμένες εντυπώσεις (Butzkamm,2003; Imran&Wyatt, 2015). Παρά το ότι οι δύο γλώσσες συνδυάζουν αντιτιθέμενα γραμματικά συστήματα, οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι η εναλλαγή των δύο γλωσσών βοήθησε σε σαφέστερες εξηγήσεις. Όμοια, μελέτες που έχουν διεξαχθεί από τους Levine (2003) και Kayaoğlu(2012) έδειξαν την προθυμία των καθηγητών να χρησιμοποιούν τη ΜΓ όταν διδάσκουν γραμματική αλλά όχι, όπως τονίζουν οι καθηγητές, στην έρευνα των Copland και Neokleous (2011), για απευθείας συγκρίσεις αναγνωρίζοντάς τες ως μία επίφοβη στρατηγική σε περίπτωση που δεν υπάρχουν αρκετές συγκλίσεις.

Τριάντα τρεις μαθητές υπογράμμισαν επιπλέον τη σημασία της μετάφρασης στη ΜΓ ούτως ώστε να παραμένουν σε εγρήγορση και να αντεπεξέρχονται στους στόχους του μαθήματος. Ένας μαθητής σχολίασε: «Είναι απαραίτητο, ειδικά όταν έχουμε κείμενο με δύσκολες λέξεις. Αν διαβάσει το κείμενο μεταφράζοντας κάποιες λέξεις του τότε το κατανοούμε καλύτερα». Κάποιος άλλος δήλωσε: «Βελτιώνονται τα αγγλικά μας με τις μεταφράσεις αφού εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό μας και μαθαίνουμε νέες λέξεις».

Κατανοώντας τους διαφορετικούς συνειρμούς που πολλές λέξεις πιθανότατα εμπεριέχουν, η διατήρηση του ρυθμού του μαθήματος και η εξοικονόμηση χρόνου αποτελούν τους βασικούς λόγους πίσω από αυτήν την προτίμηση, η οποία φαίνεται να συμφωνεί με τα αποτελέσματα μελετών του Djimonić (2007) και του Macaro (2005). Κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται όμως από έρευνες που εξετάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών, αφού οι πλείστοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως η μετάφραση εγκυμονεί ένα πραγματικό κίνδυνο αφού θα μπορούσε να κάνει τους μαθητές να συγχέουν μια λέξη με μια άλλη. Ακόμα, υποστηρίζουν πως όταν οι μαθητές πιέζονται από τον καθηγητή προκειμένου να προχωρήσουν το μάθημα συχνά προσποιούνται ότι έχουν κατανοήσει, ακόμα κι αν δεν κατάλαβαν ούτε και όταν η ερμηνεία δόθηκε στη ΜΓ (Copland&Neokleous, 2011, Ford, 2009).

Παρόλο που θεωρούν τη ΜΓ πολύτιμη και προσδοκούν από τους καθηγητές να τη χρησιμοποιούν προκειμένου να μετριάσουν επικείμενες δυσκολίες, 21 συμμετέχοντες έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου για πιθανές επιπτώσεις. Είκοσι τέσσερις μαθητές υποστήριξαν πως κακή διαχείριση της ΜΓ ή κατάχρησή της μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το μάθημα. Όπως φαίνεται στα γραφήματα 3 και 4, αυτό ήταν εμφανές από τους μαθητές σχετικά με τη χρήση μετάφρασης.



Είκοσι τρεις μαθητές είχαν ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό κίνδυνο που θα πρόκυπτε εάν οι καθηγητές τους μετάφραζαν απευθείας κάθε καινούρια λέξη. Όπως εξέφρασε ένας συνεντευξιαζόμενος κάτι τέτοιο θα τους μετέτρεπε σε «μεταφραστές ρομπότ». Επίσης, κάποιος άλλος μαθητής σχολίασε πως αυτή η τακτική θα συνέβαλλε στο να είναι αφηρημένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με το μάθημα να «μετατρέπεται σε μια σειρά μεταφραζόμενων λέξεων». Είκοσι δύο μαθητές υπογράμμισαν πως μια τέτοια τακτική ήταν πιο εποικοδομητική όταν χρησιμοποιείται για έννοιες οι οποίες ήταν δύσκολο να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη. Αυτό συνέβαινε κυρίως επειδή θεωρείτο δεδομένο πως μία λέξη της ΜΓ αντιστοιχούσε σε μόνο μία της ΑΓ και το αντίθετο. Επίσης, αυτό μείωνε την προσπάθεια που θα κατέβαλλαν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν, άποψη η οποία καθρεφτίζεται και στη μελέτη του Pácek, 2003. Ένας μαθητής δήλωσε: «Στηρίζεσαι στη μετάφραση του δασκάλου και δεν μπαίνεις στον κόπο να ελέγξεις αν πράγματι είναι σωστή ή ότι την κατάλαβες σωστά...Θεωρείς ότι κατάλαβες ακόμα κι αν δεν έχεις ιδέα τι σημαίνει η λέξη ακόμα και μεταφρασμένη». Κάποιος άλλος σχολίασε: «Δεν μπορούν όλες οι λέξεις να μεταφραστούν. Πολλές φορές συναντούμε λέξεις για τις οποίες δεν μπορούμε να βρούμε συνώνυμο». Συνεπώς, 26 μαθητές προτίμησαν να τους εξηγείται μια λέξη πρώτα στην ΑΓ.

4.3 Ανησυχίες μαθητών

Όπως δεικνύουν οι συνεντεύξεις, οι μαθητές ήταν θετικότεροι σε παρόμοιες προσπάθειες από τους καθηγητές (γράφημα 4). Ο στόχος των καθηγητών τους να διεξάγουν το μάθημα

ενσωματώνοντας όσον το δυνατό περισσότερο τη χρήση της ΑΓ, αποδείχθηκε αξιοσημείωτα πολύτιμος από 39 μαθητές, με 26 από αυτούς να εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους προς τους καθηγητές που καταβάλλουν προσπάθειες να διατηρήσουν τη συζήτηση αποκλειστικά στην ΑΓ: «Μου αρέσει που η δασκάλα μου εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για να μας κάνει να χρησιμοποιήσουμε τα αγγλικά».

Παρά την επικρατέστερη άποψη των μαθητών υπέρ της χρήσης της ΜΓ, 25 συμμετέχοντες εξέφρασαν βάσιμες ανησυχίες σχετικά με τις ελάχιστες ευκαιρίες που δημιουργούνται για εξάσκηση της ΑΓ. Το γεγονός ότι δεν έρχονται σε επαφή με την ΑΓ εκτός τάξεως, τους κάνει εξαιρετικά αμήχανους να εξασκούν τα επικοινωνιακά τους προσόντα. Αναγνωρίζουν, επομένως, την αναγκαιότητα της αύξησης του προφορικού λόγου. Δεικνύουν πως κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί προσθέτοντας μία επιπλέον ώρα στο ήδη υπάρχον 2ωρο που διδάσκονται την ΑΓ, η οποία θα ήταν αφιερωμένη στον προφορικό λόγο. Συνεπώς, 29 μαθητές προσδοκούν από τους δασκάλους τους να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα επιτρέπει να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο. Για την ακρίβεια, όπως φανερώνουν έρευνες που επικεντρώνονται στην άποψη των καθηγητών, η έλλειψη χρόνου εξάσκησης της ΑΓ, αποτελεί το κύριο επιχείρημα που προβάλλουν προκειμένου να υποστηρίξουν την αποκλειστική χρήση της ΑΓ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Copland&Neokleous, 2011, Ford, 2009).

Παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της αύξησης της προφορικής χρήσης της ΑΓ, 54 συμμετέχοντες προειδοποίησαν ότι η απουσία της ΜΓ ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή τους εμπειρία. Ένας μαθητής είπε: «Φυσικά και πρέπει να χρησιμοποιούμε τα αγγλικά όσο το δυνατό περισσότερο. Παρ’ όλα αυτά, όταν κάτι είναι δύσκολο να το κατανοήσω, δεν νομίζω να είναι κακή ιδέα να χρησιμοποιούμε τα ελληνικά. Βοηθά...πολύ.» Κάποιος άλλος δήλωσε: «Πιστεύω πως πρέπει να διαθέσουμε περισσότερο χρόνο στην εξάσκηση της αγγλικής...όχι όμως να αποφεύγονται τα ελληνικά». Η ανάγκη αύξησης της χρήσης της προφορικής ΑΓ δε θα έπρεπε να εκλαμβάνεται ως αποδοκιμασία της ΜΓ. Αντιθέτως, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές τους δεν πρέπει να μειώσουν τη χρήση της ΜΓ.

5. Συζήτηση-Προτάσεις

Τα ευρήματα δεικνύουν πως οι συμμετέχοντες υπερψηφίζουν τη χρήση της ΜΓ στην τάξη, ανταποκρινόμενα σε αυτό που ο Macaro (2001) ταυτοποιεί ως τη βέλτιστη θέση. Στις συνεντεύξεις τους, οι μαθητές αποδέχονται πως δεν μπορούν να απαλλαγούν από την χρήση της, με 54 από αυτούς να αγκαλιάζουν τα ωφελήματα τα οποία αποκομίζουν από την παρουσία της και να τονίζουν τη σημασία που απαιτεί η χρήση της. Επιπλέον, κατανοούν την ανάγκη να αυξήσουν τη χρήση της ΑΓ.

Αν και δεν ερωτήθηκαν ευθέως, 37 συμμετέχοντες ανέφεραν πως προτιμούν μια τάξη με έναν εκπαιδευτικό με τον οποίο να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ΜΓ. Γι’ αυτούς, η καταλληλότητα της ΜΓ θα πρέπει να προκύπτει από το αν συμβάλλει στην μαθησιακή

εμπειρία. Αυτή η άποψη έχει τονιστεί και σε δύο πρόσφατες μελέτες (Lee&Macaro, 2013; Lin&Wu,2015), οι οποίες εισηγούνται πως η ΜΓ θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν διευκολύνει την κατανόηση της ΑΓ.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν μια κατεύθυνση η οποία αντικατοπτρίζει την ιδανική τάξη για τους μαθητές ως μία στην οποία η ΜΓ χρησιμοποιείται συνετά. Παρόλο που η ΜΓ δεν πρέπει να αποκλειστεί από τα τμήματα διδασχής της ΑΓ, πρέπει να τεθούν ξεκάθαρα όρια για το πότε και πώς θα πρέπει να χρησιμοποιείται. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με τα πιστεύω των καθηγητών, δεδομένου ότι έρευνες δεικνύουν πως οι καθηγητές έχουν συχνά μια προδιάθεση προς την αποκλειστική χρήση της ΑΓ(Copland&Neokleous, 2011; Imran&Wyatt, 2015). Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το να κάνουν συγκρίσεις με τη ΜΓ συμβάλει στην προώθηση της μάθησης. Αντίθετα, όπου μελέτες εξετάζουν την άποψη των καθηγητών διαφαίνεται πως οι διδάσκοντες δεν είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί σε τέτοιου είδους πρακτικές (Brown, 2009).

Οι εν δυνάμει αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών σε συνδυασμό με το τι πρέπει να περιλαμβάνει η μαθησιακή εμπειρία, όπως αυτή η μελέτη αποδεικνύει, τονίζουν πως η άποψη των μαθητών σχετικά με θέματα διεξαγωγής του μαθήματος δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Αυτό το άρθρο δίνει έμφαση στο γεγονός ότι είναι μείζονος σημασίας οι καθηγητές να αποκτήσουν επαρκή κατανόηση των αναγκών των μαθητών για ναπροωθήσουν πρακτικές που θεωρούνται ωφέλιμες και να αντιμετωπίσουν εκείνες που αποδεικνύονται προβληματικές. Αυτή η έννοια υπερθεματίζεται από το γεγονός ότι συχνά, όπως φαίνεται στην έρευνα, οι διδάσκοντες της αγγλικής βασίζουν τη διδασκαλία τους σε δικές τους πεποιθήσεις, χρησιμοποιώντας στην τάξη μεθόδους με τις οποίες, σε μερικές περιπτώσεις, οι μαθητές δε συμφωνούν (Brown, 2009; Ford, 2009). Ο Canagarajah (2011) τόνισε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τεχνικές διδασκαλίας από τις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές παρά να επιβάλλουν τις δικές τους απόψεις. Με αυτόν τον τρόπο οι παιδαγωγικές στρατηγικές θα λειτουργούν προς όφελος των μαθητών.

Το πρώτο βήμα για να διαπιστωθεί πως η ΜΓ χρησιμοποιείται σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών είναι η εξέταση και ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψει από μονόγλωσσασχολικά περιβάλλοντα.Τοιουτοτρόπως, η βέλτιστη προσέγγιση που διακηρύττει πως η ΜΓ αποτελεί ένα πολύτιμο κεφάλαιο στην τάξη θα επανεξεταστεί με βάση ατομικές και όχι συλλογικές περιπτώσεις. Ποσοτικά μιλώντας, ο Macaro (2005) εισηγήθηκε 10-15% χρήση της ΜΓ. Η επεξήγηση του όμως είναι περιορισμένη και γι’ αυτό οιLittlewood και Wu (2011) αναφέρουν πως αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με την ατομική διαίσθηση του διδάσκοντα. Αντ’ αυτού η διεξαχθείσα έρευνα τονίζει ότι η βέλτιστη χρήση της ΜΓ θα πρέπει να συλλαμβάνεται ως αμοιβαίως συμφωνηθείσα μεταξύ καθηγητή και μαθητών κάθε μονόγλωσσης τάξης. Ένα πιθανό πρόβλημα με την καθολικότητά της είναι η δυσκολία να οριστεί ένα συγκεκριμένο ποσοστό για όλες τις τάξεις. Αυτό συμβαίνει επειδή απόμερικές μεταβλητές, όπως το επίπεδο των μαθητών και το αντικείμενο των μαθημάτων, δύναται να προκύψει η αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών ποσοστών χρήσης της ΜΓ.

Οι περισσότερες μελέτες εισηγούνται τη συνεργασία των καθηγητών προκειμένου να αποφασιστεί μια στρατηγική σχετικά με τη χρήση της ΜΓ (Inbar-Lourie, 2010). Για αποτελεσματική εφαρμογή ξεκάθαρων πρακτικών και εύρεση της χρυσής τομής, αυτό το άρθρο τονίζει τη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής προσπάθειας, που εκτιμώντας τις προτιμήσεις των μαθητών, θαπροσδιορίσει το δικό της βέλτιστο ποσοστό. Γι’ αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διεξάγουν ξεχωριστή έρευνα για κάθε τάξη προκειμένου να εντοπίσουν τους σκοπούς που πρέπει η ΜΓ να εξυπηρετεί για διευκόλυνση του μαθήματος. Παρόμοιες ενέργειες θα βοηθήσουν τους καθηγητές να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενοι στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Ο συγκεκριμένος ορισμός του βέλτιστου ποσοστού χρήσης της ΜΓ σε κάθε τάξη, εξηγούν οι ερευνητές, θα βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν τις γνώσεις τους μα παράλληλα θα επιτρέψει στους καθηγητές να αντιμετωπίσουν την κατάχρηση της ΜΓ, εφόσον κάθε τμήμα θα αποφασίζει τις συγκεκριμένες λειτουργίες που εξυπηρετεί η χρήση της ΜΓ και τον χρόνο που θα πρέπει να της παραχωρηθεί. Συμπερασματικά, κάθε τάξη θα χρησιμοποιεί τη ΜΓ σε περιπτώσεις που μόνο θετικά θα συμβάλλουν στην παιδαγωγική της.

6. Επιπλέον μελέτη

Παρόλο που τα αποτελέσματα της μελέτης είναι συνεπή με ευρήματα που δείχνουν προτίμηση στην ένταξη δίγλωσσης προσέγγισης στη διδασκαλία της ΑΓ (Garcia,2009; Hornberger&Link, 2012; Lin&Wu,2015), ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων εισηγείται πως δε θα έπρεπε να γενικοποιηθεί. Αυτός ο περιορισμός παράλληλα, μπορεί να κατευθύνει επόμενες μελέτες με περισσότερους συμμετέχοντες, διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων. Επιπρόσθετα, η χρήση της ΜΓ οφείλει να εξετάζεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων για να βοηθήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις βέλτιστες πρακτικές χρήσης της.Περαιτέρω, η διεξαγωγή παρόμοιων μελετών θα διαφωτίσει επιπλέον το θέμα ωθώντας τα Υπουργεία Παιδείας, να οργανώσουν ημερίδες όπου θα συζητούνται στρατηγικές κατεύθυνσης της χρήσης της ΜΓ προς ευεργεσία διδασκόντων και διδασκομένων.

Η έγερση της γνώσης των διδασκόντων σε θέματα που θεωρούνται σημαντικά από τους μαθητές θα δώσει ένα παραγωγικό εναρκτήριο σημείο για μελλοντική έρευνα εφόσον θα υπερβαίνει λανθασμένες αντιλήψεις βαθιά ριζωμένες στη διδασκαλία της ΑΓ. Η κοινοποίηση ερευνών που εξετάζουν τη φωνή του μαθητή μπορεί να επιτύχει τησύγκλιση φαινομενικά αντίθετων απόψεων, δίδοντας ένα ολιστικό απολογισμό ως προς το πώς θα πρέπει να διεξάγεται η διδασκαλία της ΑΓ σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα. Δουλεύοντας λοιπόν με ευρήματα παρόμοιων μελετών μπορεί να συμβάλει στην απόληξη του στίγματος που είναι συνδεδεμένο με τη χρήση της ΜΓ και επιπλέον μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για να δημιουργηθεί αυτό που συχνά θεωρείται ακατόρθωτο...το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: OUP.
- Brown, A.V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Cheng, X. (2013). Research on Chinese college English teachers' classroom code-switching: Beliefs and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1277-1284.
- Cook, G. (2008). An unmarked improvement: Using translation in ELT. In B. Beaven (Ed.), *IATEFL 2007 Aberdeen Conference Selections* (pp. 76-86). Kent: IATEFL.
- Copland, F. & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Dujmović, M. (2007). The use of Croatian in the EFL classroom. *Metodički obzori* 2(1), 91-102.
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63-80.
- Garcia, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- Greggio, S. & Gil, G. (2007). Teachers' and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: A qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hornberger, N.H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Imran, S. & Wyatt, M. (2015). Pakistani university English teachers' cognitions and classroom practices regarding their use of the learners' first languages. *Asian EFL Journal*, 17(1), 138-179.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.
- Kayaoğlu, M.N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teacher's practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25-35.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *Modern Language Journal*, 97(4), 887-901.
- Lin, A.M.Y. & Wu, Y. (2015). 'May I speak Cantonese?' Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 289-305.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). New York: Springer.
- Meyer, H. (2008). The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. *Maebashi Kyoai Gakuen College Ronsyu*, 8, 147-159.
- Pacek, D. (2003). *Should EFL give up on translation*. Paper presented at the 11th Annual Korea TESOL International Conference.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Hampshire: Palgrave, Macmillan.
- Saldaña, J. (2015). The coding manual for qualitative researchers. Sage.
- Sharma, K. (2006). Mother tongue use in English classroom. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 80-87.