



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Στάσεις και κίνητρα απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της: έρευνα με φοιτητές/-ριες του τμήματος “Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας” του Masaryk University- Τσεχία»

ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ ΚΑΛΛΙΝΤΖΗ

Α΄ επιβλέπων καθηγητής: ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ

Β΄ επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΕΥΓΕΝΙΑ ΒΑΣΙΛΑΚΗ

ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2013



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 11782/1
Ημερ. Εισ.: 10-01-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2013
ΚΑΛ

**Στους γονείς μου
και στον αδερφό μου**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	06
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	07
ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ.....	07
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	08
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	11
1.1 Η πόλη του Brno.....	11
1.2 Το Masaryk University.....	11
1.3 Το τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας».....	12
1.4 Ιστορία του ελληνισμού στην πρώην Τσεχοσλοβακία.....	13
1.5 Ο ελληνισμός στην Τσεχία σήμερα.....	14
1.6 Διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας – έρευνες.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ.....	16
2.1 Ορισμοί και χαρακτηριστικά των στάσεων.....	16
2.2 Σημασία των στάσεων.....	17
2.3 Οι συνιστώσες και η φύση των στάσεων.....	18
2.4 Είδη και διαστάσεις των στάσεων.....	19
2.5 Διαμόρφωση στάσεων και κριτήρια.....	19
2.6 Στάσεις και εκμάθηση της γλώσσας.....	20
2.7 Παράγοντες καθορισμού στάσεων.....	21
2.8 Στάσεις των ομιλητών απέναντι στη γλώσσα.....	22
2.9 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στους ομιλητές της.....	23
2.10 Τύποι ερευνητικών προσεγγίσεων των γλωσσικών στάσεων.....	24
2.11 Επιδράσεις των γλωσσικών στάσεων.....	26
2.12 Προφορικός και γραπτός λόγος.....	27
2.13 Άλλες έρευνες.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.30

3.1	Ορισμοί και διαστάσεις κινήτρων.....	30
3.2	Πλαίσιο ταξινόμησης και κατηγορίες κινήτρων.....	31
3.3	Μέθοδοι μελέτης των κινήτρων.....	33
3.4	Τα κίνητρα και το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο της εκμάθησης γλωσσών.....	34
3.5	Η εξέλιξη του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου.....	35
3.6	Κριτική στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο.....	37
3.7	Άλλα θεωρητικά μοντέλα κινήτρων.....	38
3.8	Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση γλωσσών.....	40
3.9	Οι σχέσεις ανάμεσα στις στάσεις, στα κίνητρα και στην εκμάθηση γλωσσών.....	41
3.10	Άλλες έρευνες.....	42

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....44

4.1	Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	44
4.2	Πληθυσμός – στόχος της έρευνας.....	45
4.3	Το δείγμα.....	45
4.4	Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο.....	46
4.5	Προκαταρτική έρευνα.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....50

5.1	Το δείγμα.....	50
5.2	Άτομα με τα οποία γίνεται χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.....	50
5.3	Περί Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.....	52
5.4	Γραπτός ή Προφορικός Λόγος;.....	54
5.5	Τρόποι εκμάθησης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.....	55
5.6	Παράγοντες επιρροής.....	57
5.7	Λόγοι εκμάθησης και σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.....	59
5.8	Επιλογή σπουδών με αντικείμενο τη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	62
6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	62
6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	64
6.3 Προβληματισμοί – παραλήψεις.....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Ελληνόγλωσση.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Ξενόγλωσση.....	70
ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	72

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία δεν θα πραγματοποιούνταν χωρίς την συμβολή του κ. Ανδρουλάκη, ως πρώτου επιβλέποντα, και της κας Βασιλάκη, ως δεύτερης επιβλέπουσας. Τους ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή τους στην πτυχιακή μου εργασία, καθώς και για τις χρήσιμες συμβουλές τους και παρατηρήσεις.

Ευχαριστώ την υποψήφια διδάκτορα Hana Coufalová και τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Tereza Pazdírkona για τις πληροφορίες που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και, κυρίως, για την ηλεκτρονική προώθησή του σε όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University, από τους/τις οποίους/-ες ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες της έρευνας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ικανοποίησή μου προς τα μέλη του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας για την άριστη συνεργασία που είχαμε και ειδικά τη Ρούλα Κίτσιου για τις πάντα κατατοπιστικές συμβουλές της. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη συμπαράσταση και κατανόηση που μου έδειξαν όλη αυτήν τη χρονιά.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των κινήτρων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της που έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University της Τσεχίας.

Ειδικότερα, οι προς διερεύνηση στάσεις σχετίζονται με τη μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και τη σημασία που αποδίδουν στις δύο μορφές λόγου (γραπτό και προφορικό), ενώ η μελέτη των κινήτρων τους αφορά την ενδεχόμενη ελληνική τους καταγωγή, τις επιρροές που δέχτηκαν από τον κοινωνικό τους περίγυρο και γενικά τα κίνητρα (ενδογενή ή εξωγενή) που τους ώθησαν στη συγκεκριμένη απόφαση για την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν το *Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Στάσεων και Κινήτρων απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα και την Εκμάθησή της*, κατασκευασμένο από την ερευνήτρια, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά στους φοιτητές/-ριες του εν λόγω τμήματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται αφορούν τις στάσεις των φοιτητών/-ριών απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, την έμφαση που δίνουν στον προφορικό λόγο, την καταγωγή τους ως κίνητρο επιλογής της ακαδημαϊκής τους πορείας, καθώς και την επιρροή που τους ασκήθηκε από το κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και περαιτέρω κίνητρά τους. Θα λέγαμε ότι τα ευρήματα της έρευνας ταυτίζονται μερικώς με τις ερευνητικές μας υποθέσεις, καθώς οι 22 φοιτητές/-ριες που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο έχουν αρκετές συγκλίσεις και αποκλίσεις, αναφορικά με τα κίνητρά τους προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τις στάσεις τους προς αυτήν.

Οι κυρίαρχες στάσεις που διερευνήθηκαν είναι: α) η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας που παρόλο που τους δυσκολεύει αρκετά, εντούτοις συμβάλλει στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, β) η απόδοση της ίδιας σημασίας τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Τα κίνητρα των φοιτητών/-ριών είναι τόσο *ενταξιακά* (ενδιαφέρον για τον ελληνικό πολιτισμό), όσο και *χρηστικά* (εργασία, εγκατάσταση στην Ελλάδα).

Λέξεις-κλειδιά

στάσεις, κίνητρα, ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, εκμάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην επιστημονική διερεύνηση της υποκειμενικής και συναισθηματικής στάσης των φοιτητών/-ριών του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της.

Αξιοποιώντας την εμπειρία που απέκτησα από την παραμονή μου στην Τσεχία και τις σπουδές μου για ένα εξάμηνο στο Masaryk University του Brno, μέσω του προγράμματος ανταλλαγής φοιτητών Erasmus, αποφάσισα να ασχοληθώ με την ελληνική γλώσσα ως δεύτερο κώδικα επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα, στο Τμήμα Κλασικών Σπουδών του Faculty of Arts του Masaryk University, σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα διδάσκονται μαθήματα στην ελληνική γλώσσα που αφορούν την Αρχαία Ελληνική και Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. Οι φοιτητές/-ριες που παρακολουθούν είναι κατά κύριο λόγο Τσέχοι/-ες και Σλοβάκοι/-ες, ελληνικής ή μη καταγωγής. Παράλληλα, στη σημερινή Τσεχία υπάρχει ελληνική μειονότητα, πολιτικοί πρόσφυγες από τον καιρό του εμφυλίου πολέμου, αλλά και αρκετοί φοιτητές.

Για τους παραπάνω λόγους, θεώρησα ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την πραγματοποίηση μιας έρευνας σχετικά με το ενδιαφέρον που επιδεικνύεται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αρχικά, παραθέτονται σύντομα βασικά ιστορικο-γεωγραφικά στοιχεία για την πόλη του Brno, το Masaryk University και το τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας». Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την ιστορία του ελληνισμού της πρώην Τσεχοσλοβακίας, για τους Έλληνες της Τσεχίας στη σημερινή εποχή και αναφέρονται κάποιες μελέτες που αφορούν την ελληνική διασπορά.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα θεωρητικά χαρακτηριστικά και τις συνιστώσες των στάσεων, τη σημασία, τη φύση, τα είδη και τις διαστάσεις τους, τα κριτήρια διαμόρφωσης των στάσεων, τις θετικές και αρνητικές στάσεις και τους παράγοντες καθορισμού τους. Έπειτα, επιχειρείται μια μετάβαση στις γλωσσικές στάσεις, όπου γίνεται λόγος για τις στάσεις των ομιλητών απέναντι σε μια γλώσσα, αλλά και απέναντι στους ομιλητές της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τύποι των ερευνητικών προσεγγίσεων των γλωσσικών στάσεων, οι επιδράσεις των τελευταίων, η σημασία του προφορικού και του γραπτού λόγου άλλοτε και σήμερα και τέλος περιγράφονται συνοπτικά έρευνες που έχουν γίνει για τις στάσεις απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των κινήτρων και συγκεκριμένα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί, των διαστάσεων, των κατηγοριών και των μεθόδων μελέτης τους. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner, την εξέλιξή του και τις κριτικές που έχει δεχθεί. Εκτός από το προαναφερθέν, γίνεται λόγος και για άλλα θεωρητικά μοντέλα κινήτρων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση γλωσσών και τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές, στις στάσεις και τα κίνητρα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή μιας έρευνας σε αλλοδαπούς για τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας ξεκινά με τη διατύπωση των στόχων της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, καθορίζεται ο πληθυσμός-στόχος και το δείγμα, ενώ παρουσιάζεται αναλυτικά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Γίνεται, επίσης, περιγραφή της προκαταρκτικής έρευνας και του πώς καθόρισε την τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Στο επόμενο κεφάλαιο (πέμπτο), παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας έτσι όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών με τη βοήθεια γραφημάτων και πινάκων. Τα ευρήματα αφορούν τη διαμόρφωση του τελικού δείγματος των φοιτητών/-ριών, τα άτομα με τα οποία οι φοιτητές/-ριες κάνουν χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή, τις στάσεις τους απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, την προτεραιότητα που δίνουν στις δύο μορφές λόγου (γραπτό και προφορικό), τους τρόπους με τους οποίους έμαθαν και εξασκούν τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, τα μέσα που τους επηρέασαν στην επιλογή τους αυτή, τους λόγους εκμάθησης και σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και στο τέλος, το αν θα επέλεγαν ξανά την ίδια ακαδημαϊκή πορεία εάν τους ξαναδινόταν η ευκαιρία να αποφασίσουν.

Στο τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και παρατίθενται ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω συνέχεια και αξιοποίησή της. Ακόμη, καταγράφονται προβληματισμοί για την έρευνα, έτσι όπως διεξήχθη, καθώς και ενδεχόμενες παραλείψεις που θα μπορούσαν να αποφευχθούν για καλύτερα και πιο έγκυρα αποτελέσματα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1 Η πόλη του Brno

Το Brno είναι η δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της Δημοκρατίας της Τσεχίας με πληθυσμό 378.965¹ κατοίκους. Βρίσκεται στο νοτιοανατολικό τμήμα της χώρας, στην περιοχή της Μοραβίας, και απέχει 180 χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα Πράγα.

Η πόλη ιδρύθηκε το 1243 από τον Βάτσλαβ Α' (Wenceslaus), βασιλιά της Βοημίας. Κατά τον 19^ο αι., έγινε ένα από τα βιομηχανικά κέντρα της Μοραβίας και κατά τη διάρκεια της πρώτης Δημοκρατίας της Τσεχοσλαβακίας (1918-1938) συνέχισε να αναπτύσσεται. Έγινε εμπορικό, βιομηχανικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κέντρο. Η κομμουνιστική εποχή ξεκίνησε το 1948, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ο οποίος επέφερε σοβαρές καταστροφές στην πόλη, και τελείωσε το 1989 με τη «Βελούδινη Επανάσταση»².

Πολλά σημαντικά πρόσωπα των επιστημών και των τεχνών είχαν ως πατρίδα τους το Brno, όπως ο μοναχός Γκρέγκορ Γιόχαν Μέντελ, πατέρας της γενετικής και ο Έρνστ Μαχ, φυσικός και φιλόσοφος. Επίσης, ο Έλληνας πρίγκιπας, στρατιωτικός, λόγιος και αρχηγός της Φιλικής Εταιρίας Αλέξανδρος Υψηλάντης διατηρούσε σπίτι στην πόλη (1788–1791), της οποίας μία οδός φέρει το όνομα του (Ypsilantiho).

Εδώ και μερικές δεκαετίες, το Brno έχει εξελιχθεί σε μια σημαντική πανεπιστημιούπολη, με μεγάλο αριθμό σπουδαστών κάθε χρόνο. Στεγάζει τα εξής έξι πανεπιστήμια: Masaryk University, University of Technology, Mendel University of Agriculture and Forestry, University of Veterinary and Pharmaceutical Sciences, Janáček Academy of Music and Performing Arts, University of Defence, και περισσότερους από 80.000 φοιτητές/-ριες κάθε χρόνο.

1.2 Το Masaryk University

¹ Σύμφωνα με την απογραφή της 1ης Ιανουαρίου 2012.

² «Βελούδινη Επανάσταση»: Η Βελούδινη Επανάσταση ήταν μια ειρηνική επανάσταση, χωρίς θύματα (εξ ου και το όνομά της). Πραγματοποιήθηκε στην Τσεχοσλοβακία από τις 16 Νοεμβρίου έως τις 29 Δεκεμβρίου 1989 και είχε ως αποτέλεσμα την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος.

Το Masaryk University ιδρύθηκε στις 28 Ιανουαρίου 1919 και είναι το δεύτερο μεγαλύτερο πανεπιστήμιο στην Τσεχία. Πήρε την ονομασία του από τον ιδρυτή της Τσεχοσλοβακίας και πρώτο της πρόεδρο, Tomáš Garrigue Masaryk. Σήμερα, το Πανεπιστήμιο διαθέτει 9 σχολές³ και περισσότερα από 200 τμήματα, ινστιτούτα και κλινικές, ενώ οι φοιτητές/-ριες του ανέρχονται στους 43.000 περίπου, 6.500 από τους οποίους προέρχονται από το εξωτερικό. Άξιο αναφοράς είναι το ιδιαιτέρως οργανωμένο International Students Club (ISC Brno)⁴, το οποίο διοργανώνει κοινωνικές εκδηλώσεις, εκδρομές, παρουσιάσεις χωρών, μαθήματα γλωσσών και συμβάλλει στην ομαλή ένταξη του/της φοιτητή/-ριας που προέρχεται από προγράμματα ανταλλαγής στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του τόπου.

1.3 Το τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»⁵

Το τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» («Modern Greek Language and Literature», «Novořecký jazyk a literatura») υπάγεται στο τμήμα Κλασικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής (Faculty of Arts, Filozofická fakulta).

Οι φοιτητές/-ριες του τμήματος παρακολουθούν μαθήματα που αφορούν την Αρχαία και Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, αλλά και μαθήματα που αφορούν άλλες γλώσσες και τέχνες. Το διδακτικό υλικό και η βιβλιογραφία διατίθενται στην ελληνική, στην τσεχική, στην αγγλική ή σε όποια άλλη γλώσσα σχετίζεται με κάποιο μάθημα. Παρατηρείται, συνεπώς, από το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο μια ενίσχυση των γλωσσών που δεν θα αναμενόταν να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς σε περιοχές της Κεντρικής Ευρώπης (όπως τα φινλανδικά, τα κινέζικα, τα γαπωνέζικα, τα εβραϊκά, τα βουλγάρικα κ.ά.)

³ Faculty of Law, Faculty of Medicine, Faculty of Science, Faculty of Arts, Faculty of Education, Faculty of Economics and Administration, Faculty of Informatics, Faculty of Social Studies, Faculty of Sports Studies

⁴ International Students Club (ISC Brno): μη κερδοφόρος φοιτητικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 2003 με σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές που έρχονται να φοιτήσουν στο Masaryk University από προγράμματα ανταλλαγής (όπως λ.χ. το πρόγραμμα Erasmus). Τον Αύγουστο του 2004, το ISC Brno έγινε μέρος του Erasmus Student Network (ESN).

⁵ οι παραπάνω πληροφορίες αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του τμήματος και από συζήτηση της ερευνήτριας με φοιτητριά του τμήματος

1.4 Ιστορία του ελληνισμού στην πρώην Τσεχοσλοβακία

Η ιστορία του ελληνισμού στην πρώην Τσεχοσλοβακία⁶, σύμφωνα με αποσπάσματα από το βιβλίο της Τασούλας Ζησάκη-Healey (2011) *Ο ελληνισμός της Τσεχίας*, θα μπορούσε να ταξινομηθεί σε πέντε περιόδους.

Αρχικά, Έλληνες (κυρίως από τη Βόρειο Ελλάδα) ταξίδεψαν στα τσεχοσλοβάκικα εδάφη, ως πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου (1946-1949). Υπήρχε έντονη εθνοκεντρική παιδεία, με έμφαση στις ελληνικές παραδόσεις, αξίες, ιστορία, πολιτισμό και γλώσσα, βασισμένη στην πολιτική γραμμή τόσο του ελληνικού, όσο και του τσέχικου κομμουνιστικού κόμματος, με αναπόφευκτες, ωστόσο, τις αλληλεπιδράσεις των δύο διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι διαμορφώνεται η πρώτη περίοδος (1948/49-1962).

Η δεύτερη περίοδος (1962-1975) χαρακτηρίζεται από διάσπαση της κομματικής οργάνωσης του κομμουνιστικού κόμματος στην πρώην Τσεχοσλοβακία, η οποία έχει αρνητική επίδραση στη συσπείρωση των πολιτικών προσφύγων από την Ελλάδα. Δεν υπάρχουν πλέον ελληνικά εντατικά μαθήματα, τα ελληνόπουλα σκορπίζονται σε διάφορα σχολεία, οι νέοι αρχίζουν να κάνουν μεικτούς γάμους και προτιμάται πλέον η επικοινωνία στην τσέχικη γλώσσα. Το τέλος της δεύτερης περιόδου συμπίπτει με την πτώση της χούντας στην Ελλάδα. Κατά την τρίτη περίοδο (1975-1990), αναδύεται το όνειρο του επαναπατρισμού για τους Έλληνες πρόσφυγες. Η πλειονότητα των Ελλήνων (10.000 περίπου) γυρίζει στην Ελλάδα, με την ελληνο-τσεχοσλοβάκικη συμφωνία (1985-1990), ενώ το ένα τρίτο των Ελλήνων παραμένει στην Τσεχοσλοβακία, μετά τη λήξη της συμφωνίας.

Τα επόμενα χρόνια (1990-2004), άρχισε να καλλιεργείται το ενδιαφέρον στους Έλληνες της τέταρτης γενιάς για την ταυτότητά τους, οι οποίοι πλέον μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και επισκέπτονται συχνά την Ελλάδα. Ωστόσο, οι μη επαναπατρισθέντες είχαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που συνδεόταν με την κοινωνική τους ζωή, εφόσον πλέον δεν υπήρχε στήριξη από το ελληνικό κομμουνιστικό κόμμα και από το κράτος της σοσιαλιστικής κυβέρνησης. Άρχισε να εκλείπει από τα σχολεία το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και καταργήθηκαν οι Λέσχες των Ελλήνων και τα χορευτικά συγκροτήματα.

Το 1990 ιδρύθηκε η Ένωση Ελλήνων Πολιτών Τσεχοσλοβακίας, η οποία μετονομάστηκε σε Ένωση Ελληνικών Κοινοτήτων και από το 1997 λέγεται Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων της Τσεχίας. Σκοπός της είναι η διατήρηση της ελληνικής

⁶ Η Τσεχοσλοβακία την 1η Ιανουαρίου 1993 διασπάστηκε ειρηνικά στις σημερινές Τσεχία και Σλοβακία.

ταυτότητας μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού, καθώς και η προβολή της Ελλάδας σε Τσεχία και Σλοβακία.

1.5 Ο ελληνισμός στην Τσεχία σήμερα

Στην Τσεχία διαμένουν περίπου 3.500 Έλληνες (περιλαμβάνονται και οι Έλληνες/Ελληνίδες φοιτητές/-ριες). Οι περισσότεροι ζουν στην περιοχή της Μοραβίας. Από το 2004 μέχρι και σήμερα (πέμπτη περίοδος), υπάρχουν 14 ελληνικές κοινότητες στις πόλεις Πράγα, Brno, Havířov, Karvina, Krnov, Ostrava και Šumperk. Η Ελληνική Κοινότητα της Πράγας από το Νοέμβριο 1999 και κάθε δύο μήνες εκδίδει το περιοδικό «Καλημέρα», το μόνο περιοδικό που κυκλοφορεί στην Τσεχία στην ελληνική γλώσσα και αντικατοπτρίζει τη ζωή των Ελλήνων της Τσεχίας, καθώς και την ιστορία τους, βασιζόμενη σε αρχαικό υλικό και φωτογραφίες. Ακόμη, η ΕΚ της Πράγας αναλαμβάνει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε Έλληνες και Τσέχους.

Εκτός από την Ομοσπονδία Κοινοτήτων, υπάρχουν και κάποιοι σύλλογοι, όπως η Ένωση Ελλήνων Πολιτών στην Πράγα (Svaz Reckych Obscanu), ο Σύλλογος Ελλήνων Πολιτών στην πόλη Krnov (Svaz Reckych Obscanu V.C.R.), η Λέσχη Φιλελλήνων στην Πράγα, η Λέσχη Χορού *Akropolis*, το Λύκειο Ελληνίδων και το Ίδρυμα Hellenika με έδρα το Brno. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας φιλοξενούνται πέντε έδρες κλασικών και βυζαντινών σπουδών, οι τέσσερις από τις οποίες βρίσκονται στην Πράγα και μία στο Brno.

1.6 Διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας – έρευνες

Για τον Smolicz (1991, και σε μετέπειτα εργασίες του: αναφέρεται στο Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2005: 64), οι εθνοτικές ομάδες υιοθετούν ζωτικής σημασίας πολιτισμικές αξίες για τη διατήρησή τους ως διακριτής κοινωνικής ομάδας. Η απόρριψη των αξιών αυτών ενδέχεται να οδηγήσει στην απομάκρυνση του ατόμου από την ομάδα του. Κάποιες εθνότητες (όπως η ελληνική) αποδίδουν στη γλώσσα μεγαλύτερη πολιτισμική αξία από ό,τι άλλες, όπως άλλωστε και στη θρησκεία και την οικογένεια.

Όπως καταγράφηκε στην προηγούμενη υποενότητα, ο ελληνισμός στην Τσεχία σήμερα διατηρεί την ταυτότητά του μέσα από συλλόγους, κοινότητες και την διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων. Το ίδιο συμβαίνει και στις ελληνικές κοινότητες άλλων χωρών. Η

Pauwels (1995, αναφέρεται στο: Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2005: 63) συνέκρινε την ελληνική, τη βιετναμέζικη και τη γερμανική κοινότητα στην Αυστραλία και διαπίστωσε ότι τα άτομα ελληνικής καταγωγής χαρακτηρίζονται από υψηλότερο δείκτη γλωσσικής διατήρησης.

Οι κάτοικοι της διασποράς συχνά χάνουν την ευκολία χρήσης της πατρικής γλώσσας τους, αλλά αντιστέκονται σθεναρά στην απώλεια αυτή και, τελικά, την υπερβαίνουν (Fishman, αναφέρεται στην Τσοκαλίδου-Παπαρούση, 2005: 31).

Σύμφωνα με δηλώσεις μαθητών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, παιδιών Ελλήνων μεταναστών στο Βέλγιο και τη Γαλλία που φοιτούσαν σε τάξεις μητρικής γλώσσας (Δαμανάκης, 1997β, αναφέρεται στο: Λεζέ, 2003), τα κυριότερα κίνητρά τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν το ενδιαφέρον τους να τη μάθουν και μέσω αυτής να γνωρίσουν την Ελλάδα, η εσωτερική τους ανάγκη να μην την ξεχάσουν και η πιθανότητα να εργαστούν μελλοντικά στη χώρα καταγωγής τους.

Μελέτες στην ελληνική (και όχι μόνο) διασπορά έχουν δείξει ότι η γλώσσα των μεταναστών αποτελεί το *εφαλτήριο* μιας πολιτισμικής ταυτότητας. Σε έρευνα της Τσοκαλίδου (2000), αναφέρεται ότι η ελληνόφωνη διασπορά έχει χαρακτήρα υψηλής γλωσσικής διατήρησης, ακόμα και όταν δεν συνδράμει ενεργά η ελληνική πολιτεία. Οι μελέτες αυτές αφορούν την ελληνοαυστραλιανή κοινότητα της Μελβούρνης (η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1990-1994) και την ελληνοαραβική κοινότητα του Λιβάνου (περίοδος έρευνας 1997-2003). Και στις δύο περιπτώσεις φάνηκε ότι η ελληνική καταγωγή σχετίζεται με την ελληνική γλώσσα. Πάντως, η ταυτότητα ενός ατόμου που ζει ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες αλληλεπιδρά τόσο με τους προσωπικούς, όσο και με κοινωνικούς παράγοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

«Οι υποκειμενικές στάσεις ομάδων ή/και ατόμων απέναντι στις γλωσσικές παραγωγές και οι τρόποι διερεύνησης αυτών των στάσεων αποτελούν ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο τομέα των κοινωνικών προσεγγίσεων της γλώσσας τις τελευταίες δεκαετίες» (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

2.1 Ορισμοί και χαρακτηριστικά των στάσεων

Αρχικά, ας διασαφηνίσουμε τους όρους *γνώμη* και *στάση*, οι οποίοι, όμως, δεν διαφοροποιούνται ξεκάθαρα στην καθημερινή γλώσσα. Γενικά, ο όρος *γνώμη* συχνά χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά σε απόψεις για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο όπως είναι ένα πρόσωπο ή μια τακτική, ενώ η *στάση* αναφέρεται σε μια ομάδα γνώμων, που έχουν λίγο πολύ συνάφεια μεταξύ τους και αφορούν ένα πιο σύνθετο αντικείμενο. Η γνώμη, συνήθως, μετράται με μια απλή ερώτηση, ενώ η στάση μετράται με μια σειρά ερωτήσεων που συνδυάζονται μεταξύ τους στη βάση ενός μοντέλου μέτρησης (Bradburn, Sudman & Wansink, 2004).

Ο Javeau (1996) ισχυρίζεται ότι η *στάση* υποδηλώνει μια σταθερότητα στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς ενός ατόμου για κάποιο θέμα, ωστόσο ο Ανδρουλάκης (2008) προσθέτει ότι οι στάσεις μπορεί να αλλάξουν με την εμπειρία. Οι Bohner & Janke (2002: 5, αναφέρεται στο Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Marin, R., Mattar, C., Meißner F-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Schröder-Sura, A., Skrivanek, H., Wilczńska, W. & Wojciechowska, B., 2007: 13) ορίζουν την έννοια της στάσης με όρους ψυχολογικούς ως μια περιληπτική αξιολόγηση ενός πράγματος ή μιας ιδέας.

Οι στάσεις, είτε διατυπώνονται γραπτά είτε προφορικά, είναι η εκδήλωση «επιφανείας» πεποιθήσεων και αξιών. Το ιστορικό και πολιτισμικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας καθορίζει και δημιουργεί τις στάσεις της (Ανδρουλάκης, 2008).

Με την έννοια *στάση* εννοούμε μια υποθετική κατασκευή που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την κατεύθυνση και διάρκεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Baker, 1992: 10). Η Κοιλιάρη (1997) προσθέτει ότι οι στάσεις έχουν μια σχετική διάρκεια και διαμορφώνονται από προηγούμενες εμπειρίες.

Οι *γλωσσικές στάσεις* αναφερόμενες μόνο στη γλώσσα διαφοροποιούνται από τον

γενικό όρο *στάσεις*, αλλά συνάμα σχετίζονται με αυτόν, καθώς η γλωσσική συμπεριφορά ενός ατόμου συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό του περιβάλλον (Λεζέ, 2003: 170), και ορίζονται ως τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για τη δική τους γλώσσα, αλλά και για τη γλώσσα των άλλων (Crystal, 1985, αναφέρεται στο: Androulakis et al., 2007: 13).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1935, αναφέρεται στον Baker, 1992: 11), οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα θεωρούνται ως *«εσωτερική νοητική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση στην αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο.»* (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

Ο Ανδρουλάκης (2008) για τις γλωσσικές στάσεις αναφέρει ότι αν και οι προαναφερθείσες αποτελούν υποθετικές γλωσσικές κατασκευές, αντιπροσωπεύουν την καθημερινή γλωσσική πραγματικότητα. Ο ίδιος καταγράφει το συμπέρασμα του Wenden (2001) ότι οι στάσεις πέρα από τη σταθερότητα που εμφανίζουν, αποτελούν πολλές φορές εσφαλμένη γνώση που αποκτούν μαθητές για τη γλώσσα και τη διαδικασία της εκμάθησής της.

Το σύνολο των στάσεων και απόψεων που έχει μια κοινότητα για τη γλώσσα ονομάζεται *γλωσσική ιδεολογία* και στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας εντάσσεται η μελέτη των γλωσσικών στάσεων (Τσιτσιπής, 2001).

2.2 Σημασία των στάσεων

Οι στάσεις των ομιλητών απέναντι στη/στις γλώσσα/γλώσσες τους ή απέναντι σε γλώσσες άλλων κοινοτήτων είναι ένα σημαντικό θέμα της κοινωνιογλωσσολογίας. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τρεις λόγους για τους οποίους, σύμφωνα με τον Baker (1992) η έννοια *στάση* είναι μια ερμηνευτική μεταβλητή μεγίστης σημασίας. Αρχικά, ο όρος θεωρείται μέρος της χρησιμοποιούμενης ορολογίας πολλών ατόμων. Με άλλα λόγια, δεν είναι μία λέξη επινοημένη από ειδικούς με χρήση εντός μιας περιορισμένης ομάδας ανθρώπων, αλλά ένας όρος με ευρεία χρήση.

Εκτός αυτού, σε μια κοινή συζήτηση συνήθως αναφέρουμε τη σημασία των στάσεων για την αποκατάσταση της υγείας. Μια θετική στάση ως προς την υγιεινή διατροφή και την άσκηση ενδέχεται να αυξήσει το προσδόκιμο ζωής. Αναφορικά με τη «ζωή» μιας συγκεκριμένης γλώσσας, οι στάσεις ως προς αυτήν τη γλώσσα φαίνεται να παίζουν ενεργό

ρόλο στην αποκατάσταση, τη διατήρηση, τη φθορά ή και το θάνατό της. Αν μια κοινωνία διάκειται αρνητικώς προς τη δίγλωσση εκπαίδευση ή γίνεται προσπάθεια για την υιοθέτηση μιας «κοινής» εθνικής γλώσσας, η εφαρμογή μιας γλωσσικής πολιτικής δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας.

Ο παραπάνω παραλληλισμός μάς δείχνει τη σημασία της έννοιας της *στάσης*. Μια έρευνα στάσεων μας προσφέρει μια ένδειξη των σκέψεων και πεποιθήσεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών μιας κοινότητας. Οι ίδιες έρευνες μας προσφέρουν, επίσης, κοινωνικούς δείκτες αλλαγών πεποιθήσεων και τις πιθανότητες επιτυχίας εφαρμογής μιας πολιτικής. Όσον αφορά τις μειονοτικές γλώσσες, οι στάσεις μας παρέχουν ενδείξεις της βιωσιμότητας των γλωσσών αυτών.

Ο τρίτος λόγος έγκειται στη συνεχή και αποδεδειγμένη χρησιμότητα της υπό εξέταση έννοιας. Η *στάση* έχει επανειλημμένα αποδεικνύει ότι αποτελεί μια ισχυρή δομή στη θεωρία και την έρευνα, για πάνω από 70 χρόνια.

2.3 Οι συνιστώσες και η φύση των στάσεων

Η έννοια της στάσης δεν περιορίζεται μόνο στα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2008), υπάρχει, επίσης, η *βιωματική* συνιστώσα, η *γνωστική* συνιστώσα που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες και τις αξίες που μας χαρακτηρίζουν και τέλος, η *προθετική* συνιστώσα, δηλαδή η προδιάθεση, η τάση να δράσουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Η προθετική συνιστώσα συνδέει τις στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα με τα κίνητρα για την εκμάθησή της και με τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Οι Bradburn, Sudman & Wansink (2004) με τη σειρά τους αναφέρουν ότι οι *στάσεις* αποτελούνται από τη *γνωστική* («Πόσο υγιεινή είναι η πίτσα;»), την *αξιολογική* («Σου αρέσει η πίτσα;») και τη *συμπεριφορική* συνιστώσα («Πόσες φορές το μήνα τρως πίτσα;»).

Σχετικά με τη φύση των στάσεων, είναι αποδεκτό ότι αυτές εμπεριέχουν *νοητική*, *συναισθηματική* και *βουλητική* διάσταση. Στη *νοητική* ανήκουν οι μεταγλωσσικές αντιλήψεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των ατόμων, π.χ. «τα ισπανικά είναι εύχητη γλώσσα». Η *συναισθηματική* διάσταση σχετίζεται με τα συναισθήματα που καλλιεργεί ένα γλωσσικό στοιχείο και δύναται να αντιτίθεται στη νοητική, π.χ. «δεν μου αρέσουν τα ισπανικά». Η *βουλητική* διάσταση αφορά τις επιθυμίες, τις προθέσεις που έχουμε για μια γλώσσα, π.χ. «θα ξεκινήσω μαθήματα ισπανικών». Εξετάζοντας παραδείγματα στάσεων, γίνεται φανερό ότι οι

στάσεις σχετίζονται πολλές φορές με γλωσσικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, επομένως ενδέχεται να εμπεριέχουν και λανθασμένες απόψεις στη νοητική τους διάσταση (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

2.4 Είδη και διαστάσεις των στάσεων

Ο Baker (1992) περιγράφει τον όρο *στάση* ως «όρο-ομπρέλα» και καταγράφει τα ακόλουθα είδη στάσεων: (α) στάσεις ως προς τη γλωσσική ποικιλία, τις διαλέκτους και το ύφος της ομιλίας, (β) στάσεις ως προς την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, (γ) στάσεις ως προς μια συγκεκριμένη μειονοτική γλώσσα (π.χ. τα Ιρλανδικά), (δ) στάσεις ως προς γλωσσικές ομάδες, κοινότητες και μειονότητες, (ε) στάσεις ως προς τα μαθήματα γλωσσών, (στ) στάσεις ως προς τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, (ζ) στάσεις των γονέων ως προς την εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά τους, (η) στάσεις ως προς μια γλωσσική προτίμηση (Baker, 1992, αναφέρεται στο Ανδρουλάκης, 2008: 29).

Στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών των στάσεων ως προς μια συγκεκριμένη γλώσσα το ενδιαφέρον βρίσκεται στους λόγους της ευνοϊκής ή μη διάθεσης ως προς αυτήν τη γλώσσα (Baker, 1992).

Ας πάρουμε τη γενική παραδοχή *“μου αρέσει να μιλάω ουαλικά”*. Ο E. Glyn Lewis (1975, αναφέρεται στον Baker, 1992: 31) κάνει μια εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στις εξής διαστάσεις των στάσεων: *«δέσμευση για την πρακτική “θέλω να διατηρηθούν τα ουαλικά ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη της Ουαλίας”, εθνική παράδοση “το οφείλουμε στους προγόνους μας να διατηρήσουμε τα ουαλικά”, σημασία για οικονομική και κοινωνική επικοινωνία “τα ουαλικά προσφέρουν πλεονεκτήματα στην αναζήτηση ευκαιριών εργασίας”, οικογένεια και τοπικοί παράγοντες “τα ουαλικά είναι σημαντικά στην οικογενειακή ζωή”, προσωπικοί και ιδεολογικοί λόγοι “τα ουαλικά παρέχουν μια σειρά αισθητικών εμπειριών στη λογοτεχνία”»*.

2.5 Διαμόρφωση στάσεων και κριτήρια

Όσον αφορά τη δημιουργία τους, οι στάσεις φαίνεται ότι διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία και είναι μέρος της κοινωνικοποίησης του ατόμου, δηλαδή της εκμάθησης των κοινωνικά αποδεκτών απόψεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τον περίγυρό του. Οι παράγοντες κοινωνικοποίησης (γονείς, παρέα, σχολείο, ΜΜΕ), τόσο οι ατομικοί, όσο και οι συλλογικοί, παίζουν συνεπώς καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και την αναπαραγωγή των

στάσεων. Η εφηβεία με τις ομάδες συνομηλίκων να ασκούν βαθιά επιρροή στη συμμόρφωση του ατόμου σε μια κουλτούρα, είναι η καταλυτικότερη περίοδος διαμόρφωσης και σταθεροποίησης των στάσεων.

Πέρα από τις ομάδες συνομηλίκων, ειδικότεροι παράγοντες που ενδέχεται να παίζουν ρόλο στη διαφοροποίηση των στάσεων και στην πιθανή αλλαγή τους στον χρόνο είναι: η ηλικία, το φύλο, το προσωπικό, γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, το είδος εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα, η στάση της κοινότητας και των επίσημων ή ανεπίσημων θεσμών της, η στάση των γονέων κ.ά.

Γενικά, όμως, οι γλωσσικές στάσεις, συνειδητές ή μη, είναι ιδιαίτερα ανθεκτικές και έχουν τάση να αντιστέκονται στην αλλαγή (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

Για τα κριτήρια διαμόρφωσης των εκάστοτε στάσεων η Λεζέ (2003) διακρίνει σε *ορθολογικά-αξιολογικά κριτήρια* (π.χ. γλωσσικές δυσκολίες, λόγοι προτίμησης της μιας ή της άλλης γλώσσας, ενδοοικογενειακή γλώσσα επικοινωνίας) ή και σε *συναισθηματικά κριτήρια* (π.χ. ποια γλώσσα αισθάνονται ως «μητρική» ή «ξένη» κ.ά.), στα οποία μπορεί να βασίζεται μια στάση.

2.6 Στάσεις και εκμάθηση της γλώσσας

Η Μορελεόν (2003) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Krashen (1982), τα άτομα διαμορφώνουν τόσο θετικές, όσο και αρνητικές στάσεις ως προς τη γλώσσα-στόχο, την κοινότητα που την ομιλεί και τον πολιτισμό της. Ο έχων θετική στάση προσπαθεί να δημιουργήσει ευκαιρίες επικοινωνίας με τους ομιλούντες της ξένης γλώσσας και με τον τρόπο αυτόν, καταφέρνει να προσλάβει μία σημαντική ποσότητα εισαγόμενου γλωσσικού προϊόντος (input), το οποίο θα συντελέσει στην πρόοδό του ως προς τις γλωσσικές του δεξιότητες.

Οι Gardner, Lalonde & MacPherson (1985, αναφέρεται στο: Baker, 1992) βρήκαν ότι οι μαθητές που έχουν θετική στάση ως προς μια γλώσσα έχουν λιγότερες πιθανότητες να μειωθεί η ικανότητά τους στη συγκεκριμένη γλώσσα. Αντιθέτως, και σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο άνθρωπος με αρνητική στάση προσλαμβάνει και επεξεργάζεται λιγότερα στοιχεία του εισαγόμενου γλωσσικού προϊόντος.

Η Κακριδή-Φερράρι (2007), με τη σειρά της, τονίζει ότι οι στάσεις ενός ατόμου (θετικές ή αρνητικές) απέναντι σε μια γλωσσική ποικιλία, που προσπαθεί να μάθει, ρυθμίζουν

αρκετά τη δυσκολία ή ευκολία εκμάθησής της. Η ίδια θεωρεί ότι μια θετική στάση απέναντι σε μια γλώσσα επηρεάζει την επικοινωνία, τη διεπίδραση και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ομιλητών της.

Ωστόσο, ο Ανδρουλάκης (2008: 31) τονίζει ότι συχνά δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ στάσεων και των αντίστοιχων πράξεων. Αυτό τεκμηριώνεται από έρευνες (βλ. Day, 1982 και Kouzmin, 1988) που έγιναν σε περιβάλλοντα ποσοτικά κυριαρχούμενων γλωσσών. Οι έρευνες αυτές απέδειξαν ότι θετικές στάσεις απέναντι σε κυριαρχούμενες γλώσσες δεν συνεπάγονται απαραίτητα και διάθεση για χρήση των γλωσσών αυτών.

2.7 Παράγοντες καθορισμού στάσεων

Για τον Gardner (1985a, αναφέρεται στο: Baker, 1992: 41-45), η χρήση των γλωσσικών στάσεων αποτελεί προάγγελο της ικανότητας και χρήσης μιας γλώσσας. Ο ίδιος καταγράφει 6 καθοριστικούς παράγοντες των γλωσσικών στάσεων: την ηλικία, το φύλο, τη σχολική εκπαίδευση, τη κλίση απέναντι σε μια γλώσσα, το γλωσσικό υπόβαθρο και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναλύοντας τους παραπάνω παράγοντες, οι W. R. Jones (1949, 1950: αναφέρεται στο: Baker, 1992: 41), ο Sharp και συνεργάτες (1973: αναφέρεται στο: Baker, 1992:41) και ο E.P. Jones (1982: αναφέρεται στο: Baker, 1992: 41) ανακάλυψαν ότι όσο η ηλικία αυξάνεται, η ευνοϊκή διάθεση προς μια γλώσσα μειώνεται. Η στάση ως προς μια γλώσσα, ακόμη, διαφοροποιείται και ανάλογα με το φύλο. Ο λόγος δεν έγκειται σε βιολογικά ή ψυχικής ωρίμανσης αίτια. Πιθανώς, βρίσκεται σε κοινωνικο-πολιτισμικές συμπεριφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Άλλον έναν επιδραστικό παράγοντα θα μπορούσε να αποτελεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και αλλάζουν οι γλωσσικές στάσεις. Σύμφωνα με τη λογική του Baker, αν ένα σχολείο μεταδίδει συγκαλυμμένα ανθελληνικές στάσεις επιδρά αρνητικά στην προδιάθεση του μαθητή απέναντι στην ελληνική γλώσσα.

Υπάρχουν υπολογίσιμα αποδεικτικά στοιχεία ότι η κλίση που έχει κάποιος σε μια γλώσσα και οι στάσεις που έχει διαμορφώσει ως προς αυτήν τη γλώσσα είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα. Από την έρευνα του W. R. Jones (1949, 1950: αναφέρεται στο: Baker, 1992) μέχρι και το κοινωνικοεκπαιδευτικό μοντέλο του Gardner (1985: αναφέρεται στο: Baker, 1992), όσο μεγαλύτερη είναι η κλίση και η ικανότητα σε μια γλώσσα, τόσο ευνοϊκότερη είναι και η στάση προς τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Η χρήση της γλώσσας από την οικογένεια και τους φίλους, την κοινότητα και την κουλτούρα των νέων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τις ομάδες συνομήλικων και την «ποπ» κουλτούρα (*γλωσσικό υπόβαθρο*) ενδέχεται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων.

Σύμφωνα με την έρευνα του E. P. Jones (1981, αναφέρεται στο Baker, 1992), βρέθηκε ότι η στάση ως προς τα ουαλικά συνδέθηκε αρκετά με διάφορες *πολιτισμικές δραστηριότητες*, όπως την τέλεση της Θείας Λειτουργίας στην ουαλική γλώσσα σε συνάρτηση με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας στα τηλεοπτικά προγράμματα, δραστηριότητες που λειτουργούν ως καίριοι προγνωστικοί παράγοντες αρνητικών στάσεων ως προς τα ουαλικά.

2.8 Στάσεις των ομιλητών απέναντι στη γλώσσα

Η έννοια *στάση απέναντι στις γλώσσες* σχετίζεται με την αντίληψη που έχουν εθνικές και κοινωνικές ομάδες ομιλητών για τις ιδιότητες μιας γλώσσας καθώς και το πώς εμφανίζονται οι απόψεις αυτές στη συμπεριφορά τους (Κακριδής-Φερράρι, 2007). Συνεπώς, οι στάσεις των ομιλητών σε μια γλώσσα αφορούν την υποκειμενική διάσταση μιας γλωσσικής συμπεριφοράς (Τσιτσιπής, 2001).

Η Κοιλιάρη (1997) υποστηρίζει ότι οι *στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα* και η χρήση της γλώσσας αλληλοεξαρτώνται. Συγκεκριμένα, η στάση ενός ομιλητή απέναντι στις *κοινωνικές συνδηλώσεις* μίας ποικιλίας επηρεάζει καταλυτικά και τη δική του γλωσσική επιλογή. Σε διεπιδράσεις, οι ομιλητές προσαρμόζουν τη γλωσσική συμπεριφορά τους είτε με διάθεση *σύγκλισης* προς είτε με διάθεση *απόκλισης* από το συνομιλητή τους. Ο χαρακτήρας της προσαρμογής αυτής επηρεάζεται από εθνικές/πολιτισμικές αξίες.

«Η γλωσσική σύγκλιση αντικατοπτρίζει την επιθυμία του ομιλητή για αποδοχή από το κυρίαρχο γλωσσικό περιβάλλον, συντελείται, όταν τα οφέλη που διαφαίνονται υπερτερούν του κόστους, και ποικίλλει σε μέγεθος ανάλογα με την ευρύτητα του διαθέσιμου γλωσσικού ρεπερτορίου και τον βαθμό της ανάγκης του ομιλητή να γίνει αποδεκτός. Η γλωσσική σύγκλιση είναι συνάρτηση της επιθυμίας του ομιλητή για κοινωνική ανέλιξη, για υψηλή επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, για μία ενεργητική ατομική ή ομαδική παρουσία και για ένα κοινωνικά αρμόζοντα ορισμό της ταυτότητάς του. Η γλωσσική σύγκλιση οδηγεί σε επικοινωνιακή σύγκλιση, η οποία προϋποθέτει ακόμη να αντιδιαστείλει ο ομιλητής την αντίληψη που έχει για το στυλ του λόγου του αποδέκτη με το πραγματικό στυλ του λόγου που αυτός χρησιμοποιεί, να αποδέχονται και ο ομιλητής και ο αποδέκτης το συγκεκριμένο ιδιαίτερο στυλ του και να

πιστοποιείται η αξία του παραγόμενου λόγου στη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Αν ένα άτομο προσαρμόζει το λόγο του για να ταιριάζει στα γλωσσικά πρότυπα μιας ομάδας, ώστε αυτά τα πρότυπα να γίνουν τα συνήθη μέσα της γλωσσικής του έκφρασης, τότε αυτό το άτομο δείχνει έναν έντονο προσανατολισμό για συμμετοχή σ' αυτήν την ομάδα. Στο μέτρο που της αποδίδεται θετική πρόθεση, οι ακροατές αποδέχονται την προσπάθεια γλωσσικής σύγκλισης επίσης θετικά.

Η γλωσσική απόκλιση ή τελικά διατήρηση μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας αντικατοπτρίζει την επιθυμία του ομιλητή να διαχωριστεί κοινωνικά ή να δώσει έμφαση στην ταυτότητα του ως μέλος μιας διαφορετικής ομάδας. Η γλωσσική απόκλιση αποτελεί συνάρτηση της επιθυμίας του ομιλητή για ένα διακριτά διαφορετικό προσωπικό image, για διαφοροποίησή του από τον αποδέκτη, για πιθανή αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς του αποδέκτη και για μία προσπάθεια ορισμού της συνομιλίας με όρους διομαδικούς. Απόκλιση έχουμε, ακόμη όταν οι αποδέκτες χρησιμοποιούν ένα στυλ λόγου το οποίο αποκλίνει από τη νόρμα, η οποία όμως έχει σταθερή αξία σε σχέση με τις προσδοκίες του ομιλητή ως προς τον λόγο του αποδέκτη. Μη θετικές αντιδράσεις στην προσπάθεια γλωσσικής απόκλισης μπορούν αν αναμένονται, όταν οι ακροατές διακρίνουν αρνητικές προθέσεις στον ομιλητή.» (Κουλιάρη, 1997)

2.9 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στους ομιλητές της

Πολλές φορές, η έκφραση στάσεων δεν αντιστοιχεί σε στάσεις απέναντι στα ίδια τα γλωσσικά στοιχεία, αλλά σε στάσεις απέναντι στους ομιλητές τους ή σε στάσεις απέναντι στις κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες όπου ανήκουν αυτοί οι ομιλητές. «Οι απόψεις ή τα συναισθήματα που επικρατούν γι' αυτούς επεκτείνονται και στις γλωσσικές τους παραγωγές και προκαλούν διαφοροποιήσεις στην αντιμετώπισή τους. Πρόκειται, δηλαδή, για ιεραρχημένες κατηγοριοποιήσεις κοινωνικών ομάδων, οι οποίες προβάλλονται με συμβολικές επενδύσεις πάνω στη γλώσσα τους.», π.χ. «ο γραπτός λόγος υπερέχει σαφώς του προφορικού» (Κακριδή-Φερράρι, 2007). Ο Ανδρουλάκης (2008) συμφωνεί, επισημαίνοντας ότι οι γλωσσικές στάσεις αντανακλούν στάσεις ως προς τους ομιλητές μιας γλώσσας και, κατ' επέκταση, πολιτισμικές στάσεις.

Αναφορικά με τα γλωσσικά στερεότυπα, οι Abrahms, D./Hogg, M, A., 201 κ.ε (αναφέρεται στο: Κουλιάρη, 1997:24) επισημαίνουν ότι ορισμένο υψηλό κύρος γλωσσικών ποικιλιών είναι συνδεδεμένο με ανάλογες αξιολογήσεις των ομιλητών τους, επηρεαζόμενες

από το επικοινωνιακό πλαίσιο και την κοινωνικο-οικονομική θέση τους. Ωστόσο, «η διατήρηση ποικιλιών φορτισμένων με αρνητικά στερεότυπα οφείλεται τουλάχιστον εν μέρει σε αξίες που είναι σημαντικές για την αλληλεγγύη και την ταυτότητα της ομάδας η οποία μιλάει τη συγκεκριμένη ποικιλία». Με άλλα λόγια, γλωσσικές ποικιλίες που ομιλούνται από άτομα υψηλού κοινωνικού κύρους αυτομάτως κρίνονται θετικότερα από ποικιλίες ομιλούμενες από άτομα με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος. Αντίστοιχα, υπάρχουν άτομα, τα οποία λόγω της ομιλίας τους, θεωρούνται ότι προέρχονται από ανώτερες τάξεις και κρίνονται ότι έχουν περισσότερες ικανότητες από άλλα κατώτερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Η στάση μιας γλωσσικής κοινότητας απέναντι σε μια γλωσσική ποικιλία φανερώνει και τις αντιλήψεις της σχετικά με τους ομιλητές της. Συμπεραίνοντας, στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα συνδέονται με απόψεις για την ταυτότητα των ομιλητών της. Πρόκειται για «κοινωνικές στάσεις» και δεν αιτιολογούνται με κριτήρια γλωσσολογικά.

Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι συνομιλητές βασιζόμενοι σε εθνογλωσσικά στερεότυπα επηρεάζουν την αποδοχή ή την απόρριψη του ενός ομιλητή κρίνοντας ακόμη και από την προφορά ή το ύφος του λόγου του. Ο λόγος αξιολογείται από τον συνομιλητή, ο οποίος κρίνει με βάση τις προσωπικές του προσδοκίες, περισσότερο υποκειμενικά παρά αντικειμενικά (Κοιλιάρη, 1997).

2.10 Τύποι ερευνητικών προσεγγίσεων των γλωσσικών στάσεων

Σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2007), η μελέτη των γλωσσικών στάσεων αξιοποιεί διάφορους κλάδους των επιστημών του ανθρώπου: της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της ιστορίας, των παιδαγωγικών σπουδών, των επικοινωνιακών σπουδών, και ειδικά της κοινωνικής ψυχολογίας. Οι έρευνες για τις γλωσσικές στάσεις γνώρισαν άνθιση από τη δεκαετία του 1970. Έχουν διεξαχθεί έρευνες στάσεων αναφορικά με τη γλώσσα γενικά, τη γλωσσική κατάσταση ή την κατάσταση μιας γλωσσικής ποικιλίας και των ομιλητών της, τη γλωσσική χρήση, τη γλωσσική αλλαγή, την αφοσίωση των ομιλητών στη γλώσσα τους, μέτρα και γλωσσικές πολιτικές και τα κίνητρα εκμάθησης μιας γλώσσας. Ο αυξημένος αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τη μελέτη των γλωσσικών στάσεων αποδεικνύει ότι ακόμα κι αν είναι υποθετικές κατασκευές, παραμένουν αρκετά σταθερές, τόσο ώστε να καθίσταται εφικτός ο εντοπισμός και η ερμηνεία τους (Ανδρουλάκης, 2008).

Οι μέθοδοι εντοπισμού και καταγραφής των γλωσσικών στάσεων προσκρούουν στην παραδοχή ότι οι στάσεις αποτελούν *εσωτερική νοητική κατάσταση*, η οποία όμως μπορεί να εντοπιστεί μόνο αν υπάρξει έκφρασή της στη συμπεριφορά. Παρά ταύτα, ενδέχεται να μην υπάρχει σαφής αντιστοιχία ανάμεσα σε μια στάση και στην εκδηλωμένη συμπεριφορά. Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συντελέσουν σε αυτό είναι η μη συμμόρφωση προς τις ευρέως αποδεκτές απόψεις, η άγνοια, ο χρόνος που κυλά, προσωπικές επιλογές με συνείδηση ή χωρίς κ.ά. (Κακριδή-Φερράρι, 2007).

Ο Ανδρουλάκης (2008) καταγράφει 3 τύπους ερευνητικών προσεγγίσεων των γλωσσικών στάσεων: την *κοινωνική*, την *άμεση* και την *έμμεση* προσέγγιση. Στην *κοινωνική* προσέγγιση, οι έρευνες βασίζονται στη συμμετοχική ή μη παρατήρηση περιστάσεων επικοινωνίας ή σε επιτόπιες εθνογραφικές μελέτες. Οι στάσεις συνάγονται από την παρατηρούμενη συμπεριφορά των πληροφορητών, από την ανάλυση ηχογραφημένου λόγου ή ακόμη και από την ανάλυση περιεχομένου κειμένων που παράγονται στην υπό εξέταση κοινότητα.

Στην *άμεση* προσέγγιση οι πληροφορητές καλούνται να λάβουν υπόψη τις στάσεις τους και να τις ενώσουν ενώπιον του ερευνητή, ο οποίος εμφανίζεται με την πραγματική του ιδιότητα. Σε αυτό το είδος προσέγγισης ανήκουν όργανα προφορικής (δημοσκοπήσεις, συνεντεύξεις) ή γραπτής καταγραφής (ερωτηματολόγια, που συχνά περιλαμβάνουν κλίμακες στάσεων).

Η μεθοδολογία της *έμμεσης* προσέγγισης είναι πιο περίπλοκη και δεν ενημερώνει τους πληροφορητές για το αντικείμενο της έρευνας, γεγονός για το οποίο της έχει ασκηθεί οξεία κριτική. Η πιο γνωστή τεχνική αυτής της προσέγγισης είναι αυτή του «*μεταμφιεσμένου ομιλητή*» ή των «*συνταιριασμένων αμφιέσεων*» (*matched guise*), όπου οι πληροφορητές ακούνε ηχογραφημένα μηνύματα του ίδιου ομιλητή, ο οποίος όμως αλλάζει γλωσσικό ύφος, διάλεκτο, προφορά ακόμη και γλώσσα κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης, και στη συνέχεια καλούνται να κρίνουν τον ομιλητή ως προς κοινωνικοψυχολογικές διαστάσεις, όπως ο βαθμός φιλικότητας, διανοητικού επιπέδου κ.λπ. και να τους αποδώσουν ιδιότητες χαρακτήρα. Οι πληροφορητές δεν γνωρίζουν ότι ο ομιλητής είναι ένας και, συνεπώς, ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την κρίση τους είναι η γλωσσική ποικιλία (Trudgill, 1995, αναφέρεται στο Τσιτσιπής, 2001). Αυτή η τεχνική και η παραλλαγή της, όπου οι πληροφορητές ακούνε, για το ίδιο θέμα, αυθόρμητο ηχογραφημένο λόγο διάφορων ομιλητών «*verbal guise*», πλεονεκτούν στο ότι οι πληροφορητές δεν επηρεάζονται από τα ομιλούντα υποκείμενα. Εμφανίζουν, ωστόσο, περιορισμούς σχετικά με την ποικιλία και το εύρος των

απαντήσεων που μπορούν να προκαλέσουν (Ανδρουλάκης, 2008 και Τσιτσιπής, 2001). Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι ότι περιορίζονται επαρκώς οι παρεμβατικές ενέργειες του ερευνητή και ότι το υλικό που συλλέγεται είναι αυθεντικό, εννοώντας ότι κατασκευάστηκε προκειμένου να λειτουργήσει μέσα στην ίδια τη γλωσσική κοινότητα.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι καμία από τις παραπάνω μεθόδους δεν μας επιτρέπει να αποκαλύψουμε όλες τις στάσεις που ενδέχεται να υπάρχουν σε μια γλωσσική κοινότητα, παρά μόνο ένα μέρος των απόψεων που χαρακτηρίζουν τη δεδομένη κοινότητα (Καρυολαίμου, 1993: 459-463).

Σκοπός μιας προσπάθειας καταγραφής στάσεων είναι να τοποθετηθεί το σύνολο ενός πληθυσμού σε μια κλίμακα, της οποίας ορισμένες ευδιάκριτες βαθμίδες θα αντιστοιχούν σε κάποιο τύπο στάσης αρκετά προσδιορισίμο (Javeau, 1996).

Η Κακριδή-Φεράρι (2007) διακρίνει 2 βασικές οπτικές γωνίες όσον αφορά την προσέγγιση των στάσεων, τη *νοησιαρχική* και την *συμπεριφοριστική*. Η *νοησιαρχική* αναδεικνύει την εσωτερική φύση, εγείροντας ωστόσο ερωτήματα ως προς τους τρόπους διάκρισής τους, εφόσον δεν είναι δυνατόν να τις παρατηρήσουμε εμπειρικά. Αντίθετα, η *συμπεριφοριστική* προσέγγιση θεωρεί ότι οι στάσεις ανιχνεύονται έμμεσα μέσα από τις αντιδράσεις της συμπεριφοράς στις κοινωνικές περιστάσεις που τις προκαλούν.

Σε κάθε περίπτωση, για ασφαλέστερα συμπεράσματα συνιστάται ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων καταγραφής στάσεων, εφόσον οι στάσεις αναφέρονται σε γενικές τάσεις και όχι σε προβλέψεις συγκεκριμένων συμπεριφορών (Baker, 1992, αναφέρεται στο: Κακριδή-Φεράρι, 2007).

2.11 Επιδράσεις των γλωσσικών στάσεων

Στον Ανδρουλάκη (2008: 31), αναφέρεται ότι ο Fasold (1984: 149) κάνει λόγο για πέντε είδη *επιδράσεων* των γλωσσικών στάσεων: α) οι γλωσσικές στάσεις πολλές φορές *συνεπάγονται* και στάσεις απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας ή της γλωσσικής ποικιλίας, β) οι γλωσσικές στάσεις έχουν την τάση να οδηγούν σε *αλλαγές προφοράς*, γ) οι γλωσσικές στάσεις δύνανται να *επηρεάζουν* τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους, δ) οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα *επιδρούν* στην εκμάθηση ξένων ή δεύτερων γλωσσών, ε) οι γλωσσικές στάσεις μπορεί, επίσης, να *επηρεάσουν* και την αλληλοκατανόηση μεταξύ δύο γλωσσικών ποικιλιών.

Από τις προαναφερθείσες επιδράσεις των γλωσσικών στάσεων, γίνεται φανερό ότι αφορά την έρευνά μας η δ) επίδραση.

2.12 Προφορικός και γραπτός λόγος

Κατά τη σχεδίαση του *Ερωτηματολογίου Διερεύνησης Στάσεων και Κινήτρων απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα και την Εκμάθησή της*, αποφασίστηκε να ενταχθεί η ερώτηση «*Δίνεις προτεραιότητα στο Γραπτό ή στον Προφορικό Λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;*», για να διαπιστωθεί εάν οι φοιτητές/-ριες κρατούν μια περισσότερο ευνοϊκή στάση απέναντι στην εξάσκηση και βελτίωσή τους στον προφορικό λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Ελβετό γλωσσολόγο Saussure, η γλώσσα προσεγγίζεται μέσω του λόγου, ο οποίος είναι είτε προφορικός, είτε γραπτός (Βελούδης, 2008). Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, ο γραπτός λόγος είναι ανώτερος του προφορικού λόγου και ο δεύτερος οφείλει να βασίζεται στον πρώτο. Οι θέσεις ότι η γραμματική επιβάλλει (εξωτερικούς) κανόνες ορθής χρήσης (κανονιστική γραμματική) και ότι η γλωσσική αλλαγή σημαίνει απαραίτητα και φθορά εξυπηρετούν την παραδοσιακή αντίληψη της γλώσσας, η οποία έχει πλέον καταρριφθεί από τις θέσεις της σύγχρονης Γλωσσολογίας ως επιστήμης.

Σύμφωνα με την *αρχή της προτεραιότητας του προφορικού λόγου*, ιστορικά προηγείται ο προφορικός έναντι του γραπτού λόγου (ιστορική προτεραιότητα). Οι πιο παλιές γραπτές γλώσσες που έχουν βρεθεί έχουν ιστορία 6.000-7.000 ετών και υπάρχουν γλώσσες που απέκτησαν σύστημα γραφής μόνον όταν ήρθαν επιστήμονες του είδους σε επαφή με τις κοινότητες που τις μιλούσαν. Δεν έχει βρεθεί ως τώρα παράδειγμα γλώσσας που πρώτα αποδόθηκε στο γραπτό λόγο κι ύστερα στον προφορικό.

Τα συστήματα γραφής βασίζονται στις μονάδες του προφορικού λόγου (π.χ. αντιστοιχία γράμματα-φθόγγοι), γεγονός που αποδίδει στον προφορικό λόγο την δομική του προτεραιότητα.

Ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του έρχεται σε επαφή πρώτα με τον προφορικό λόγο κι έπειτα με το γραπτό. Το παιδί μαθαίνει άμεσα, αβίαστα και αυθόρμητα να μιλάει, ενώ πολύ αργότερα μαθαίνει να γράφει μετά από συστηματική διδασκαλία και προσπάθεια (βιολογική προτεραιότητα).

Τέλος, η ίδια η εξέλιξη της τεχνολογίας προτάσσει τη λειτουργική προτεραιότητα του προφορικού λόγου σε βάρος του γραπτού.

2.13 Άλλες έρευνες

Στη συνέχεια παρατίθεται δύο έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τη μελέτη των στάσεων απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, των οποίων η έκβαση αντιτάσσεται στις ανάλογες στάσεις των φοιτητών/-ριών του δείγματός μας, οι οποίοι φοιτούν σε ένα πανεπιστήμιο εκτός Ελλάδας.

Η Αντωνίου (2011), προκειμένου να στηρίξει την πρόταση του Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Δράμας για επαναφορά του βιβλίου του Α. Β. Μουμτζάκη *Αρχαία Ελληνικά για την Α' Λυκείου* ως βιβλίου διδασκαλίας, διερεύνησε τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών ως προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε τέσσερα τμήματα της Γ' τάξης του 6^{ου} Γυμνασίου Δράμας από τις 14 έως τις 18 Νοεμβρίου 2011 και συμμετείχαν 78 μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι εάν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο ήταν προαιρετικό, θα επέλεγαν να μην το διδαχθούν και ότι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων δεν τους βοηθάει στην κατανόηση των νεοελληνικών κειμένων.

Η ερευνήτρια ζήτησε από ορισμένους μαθητές του δείγματος να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με τα Αρχαία Ελληνικά. Με βάση αυτά που έγραψαν γίνεται φανερό ότι: α) οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι πρόκειται για ένα δύσκολο μάθημα, λόγω των πολλών γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και της αδυναμίας τους να τα απομνημονεύσουν, β) υπάρχουν διχογνωμίες σχετικά με τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών (οι περισσότεροι συμφωνούν στο ότι δεν θα τους χρησιμεύσει στην καθημερινή ζωή και αφορά μόνο αυτούς που θα ακολουθήσουν τη θεωρητική κατεύθυνση και θέλουν να γίνουν φιλόλογοι), γ) δεν υπάρχει απόλυτα σαφής άποψη για τη χρησιμότητα των αρχαίων στη βελτίωση της νεοελληνικής, δ) η συμβολή του καθηγητή είναι καθοριστική και ζητείται αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, ε) οι απόψεις δίστανται σχετικά με τον αν η διδασκαλία των αρχαίων στο Γυμνάσιο τους έχει εφοδιάσει επαρκώς για την παρακολούθησή τους στο Λύκειο.

Ο Κελπανίδης (2009) επρόκειτο να πραγματοποιήσει έρευνα με μεταπτυχιακούς του φοιτητές και φοιτήτριες για τις απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ωστόσο, επέτρεψε η έρευνα να διεξαχθεί μόνο στους καθηγητές και όχι στους μαθητές. Ο ίδιος αναφέρει ότι η παρεμπόδιση της έρευνας στους μαθητές ήταν εσκεμμένη, για το λόγο ότι το Π.Ι. ήθελε να αποφευχθούν οι αναμενόμενες

αρνητικές στάσεις της πλειοψηφίας των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, υπαινισσόμενος τη λογοκρισία που υφίσταται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα κίνητρα υπήρξαν μια κεντρική έννοια τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ψυχολογική έρευνα τα τελευταία εξήντα χρόνια και παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης (Weiner, 1990a, αναφέρεται στο: Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008: 433).

3.1 Ορισμοί και διαστάσεις κινήτρων

Ξεκινώντας από την ετυμολογία της λέξης «κίνητρο», θα λέγαμε ότι αφορά κάτι που κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα, λοιπόν, είναι τα αίτια που προκαλούν και οι λόγοι που εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση ενός ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995).

Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για τα κίνητρα. Ο Carroll (1962, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 39) είχε ορίσει τα κίνητρα ως *«η ποσότητα χρόνου που ένας μαθητής επενδύει για δραστηριότητες εκμάθησης»*. Οι Pintrich & Schunk (1996, αναφέρονται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 39) θεωρούν ότι *«η κινητοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία προκαλείται και υποστηρίζεται μια δραστηριότητα που στοχεύει σε έναν συγκεκριμένο σκοπό»*. Κατά τους Oxford & Shearin (1994, αναφέρονται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 39), τα κίνητρα ορίζονται ως *«η επιθυμία για την επίτευξη ενός στόχου, συνδεδεμένη με την ενέργεια που απαιτείται για την εργασία προς την κατεύθυνση αυτού του σκοπού»*. Ο Gardner (1985, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 93) επισημαίνει ότι *«τα κίνητρα εμπεριέχουν έναν σκοπό, μια προσπάθεια, μια επιθυμία για την επίτευξη αυτού του σκοπού και μια εννοϊκή στάση απέναντι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα»*. Για τους Crookes και Schmidt (1991, αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 1991: 34-35) τα κίνητρα μάθησης ορίζονται ως *«οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με τις εμπειρίες τους και τους στόχους που επιθυμούν να πετύχουν ή να αποφύγουν και το μέγεθος του κόπου που καταβάλλουν»*. Σύμφωνα με τον Ager, (2001, αναφέρεται στο Ανδρουλάκης, 2008: 39-40) *«οι σκοποί σε συνδυασμό με τις ανάγκες, και οι στάσεις είναι επίσης συνιστώσες των κινήτρων»*. Οι Elliot et al. (2008) ορίζουν τα κίνητρα ως την εσωτερική κατάσταση που μας ωθεί να δράσουμε προς διάφορες κατευθύνσεις και μας επικεντρώνει σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση με τέσσερις τουλάχιστον τρόπους: 1) αυξάνουν την ενέργεια και το επίπεδο δραστηριότητας του ατόμου (Pintrich, Marx & Boyle, 1993), 2) κατευθύνουν το άτομο προς συγκεκριμένους στόχους (Eccles & Wigfield, 1985), 3) προωθούν την έναρξη ορισμένων δραστηριοτήτων και την επιμονή σε αυτές τις δραστηριότητες (Stipek, 1998), και 4) επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τις γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιεί το άτομο (Dweck & Elliott, 1983) (Elliot et al., 2008).

Οι διαστάσεις των κινήτρων είναι οι εξής επτά κατά τον Dörnyei :

α) Η *βιωματική/ενταξιακή* διάσταση (βιωματικά και ενταξιακά κίνητρα, γλωσσικές στάσεις, ευχαρίστηση και ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας).

β) Η *χρηστική/πραγματιστική* διάσταση.

γ) Η διάσταση που σχετίζεται με το *μακρο-περιβάλλον* (πολυπολιτισμικές, δι-ομαδικές, εθνογλωσσικές σχέσεις).

δ) Η διάσταση που σχετίζεται με την *πρόσληψη του εαυτού* (γενικευμένοι παράγοντες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, το άγχος και οι επιφυλάξεις, ο παράγοντας επιτυχία/αποτυχία, οι προσδοκίες, η ανάγκη ευτυχίας).

ε) Η διάσταση που σχετίζεται με το *σκοπό*.

στ) Η διάσταση που σχετίζεται με το *εκπαιδευτικό πλαίσιο* (περιβάλλον εκμάθησης, αίθουσας, σχολείου).

ζ) Η διάσταση που σχετίζεται με *άλλα σημαντικά πρόσωπα* του κοινωνικού περιγύρου (γονείς, οικογένεια, συνομήλικοι, φίλοι) (Ανδρουλάκης, 2008: 43-44).

Σύμφωνα με τους Dörnyei & Otto (1998) διακρίνονται τρία στάδια σχετικά με το δυναμικό χαρακτήρα των κινήτρων και τη γενικότερη θεωρία του ελέγχου της δράσης: το *προ-δρασιακό στάδιο* (κίνητρα της επιλογής), το *δρασιακό στάδιο* (κίνητρα εκτέλεσης) και το *μετα-δρασιακό στάδιο* (κίνητρα ανατροφοδότησης).

3.2 Πλαίσιο ταξινόμησης και κατηγορίες κινήτρων

Ο Dörnyei (1994, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008:41-44), πρότεινε ένα πλαίσιο ταξινόμησης με έναν ευρύ κατάλογο παραμέτρων, οργανωμένων στα εξής επίπεδα:

α) Το *επίπεδο της γλώσσας*, που σχετίζεται με εθνογλωσσικές, πολιτισμικές,

βιωματικές, διανοητικές και πραγματολογικές αξίες και στάσεις ως προς τη γλώσσα-στόχο. Το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση της γλώσσας καθορίζει και τις αξίες αυτές και στάσεις. Η επιθυμία για ενσωμάτωση (integrative motivation) και η αξιοποίηση της γλώσσας για την εξυπηρέτηση πρακτικών αναγκών (instrumental motivation), παρουσιάζονται δηλαδή στο πρώτο επίπεδο (Σιμόγλου, 2008).

β) Το *επίπεδο του μαθητή*, το οποίο περιλαμβάνει τα στοιχεία προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν το μαθητή και τα οποία έχει αναπτύξει κατά το παρελθόν. Η ανάγκη επιτυχίας και η αυτοπεποίθηση είναι εκείνα τα στοιχεία που κινητοποιούν το μαθητή. Το γλωσσικό άγχος, η πρόσληψη και η δεξιότητα στην ξένη γλώσσα, οι εμπειρίες και τα βιώματα του παρελθόντος, καθώς και η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελούν τα στοιχεία που συγκροτούν την αυτοπεποίθηση.

γ) Το *επίπεδο της διαδικασίας εκμάθησης*, το οποίο συνδέεται με ειδικά κίνητρα της περίπτωσης που σχετίζονται με διάφορες πτυχές της εκμάθησης των γλωσσών μέσα στο περιβάλλον της τάξης.

Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1995) διακρίνει 2 κατηγορίες κινήτρων ανάλογα με την κατεύθυνσή τους, τα *εσωτερικά* και τα *εξωτερικά* κίνητρα, ενώ μαζί της συμφωνούν και οι Williams & Burden (1997, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008). Για την ίδια, εσωτερικά κίνητρα είναι τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι συγκινησιακές καταστάσεις, δηλαδή όλα τα εσωτερικά αίτια της συμπεριφοράς. Οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα και οι απωθητικοί ερεθισμοί αποτελούν εξωτερικά αίτια της συμπεριφοράς κι εκφράζουν τα εξωτερικά κίνητρα.

Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1995) αναφέρει τη διάκριση των κινήτρων σε *εγγενή*, τα οποία έχουν κληρονομική βάση, όπως τα ένστικτα και σε *επίκτητα*, που αποκτώνται μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία μάθησης.

Φυσιολογικά ονομάζονται τα κίνητρα που υπηρετούν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού κι έχουν καθαρά νευροβιολογική βάση (πείνα, δίψα, ύπνος, σεξουαλικότητα). Τα *βιολογικά* κίνητρα σχετίζονται με την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ανθρώπου και τα *ψυχολογικά* αναφέρονται στο θυμικό, την προσωπικότητα του ατόμου και την αλληλεπίδρασή του με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Evans, 1975, αναφέρεται στο: Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995).

Μια τελευταία διάκριση κινήτρων που δέχεται η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1995) είναι τα *συνειδητά* και *ασυνειδητά* κίνητρα, όπου τα πρώτα συνδέονται με στάθμιση συνθηκών,

αποφάσεις και βουλητικό έλεγχο και τα δεύτερα καθοδηγούν μια συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει εξέταση συνθηκών και επιλογές ενεργειών, όπως είναι τα ένστικτα.

Σε θετικά και αρνητικά κίνητρα διακρίνει ο Ολλανδός ψυχοθεραπευτής Hermans (2002, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 40-41), σύμφωνα με τον οποίο από τη μια πλευρά έχουμε το κίνητρο για εκπλήρωση (*«prestatie motivatie»*), και από την άλλη, τον φόβο της αποτυχίας, δύο σχετικά σταθερά κίνητρα. Με τα πρώτα, τείνουμε να διακρινόμαστε, και κυρίως για τον ίδιο μας τον εαυτό. Αυτή η τάση ισχύει για όλους- για άλλους περισσότερο και για άλλους λιγότερο- και έχει ως στόχο την ποιοτική ή ποσοτική υλοποίηση, ενός συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης, που καθορίζει το ίδιο το άτομο. Ο φόβος της αποτυχίας, το δεύτερο σταθερό κίνητρο, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κίνητρο για την πρόληψη της αποτυχίας. Έχει δύο διαστάσεις: τον θετικό φόβο, ο οποίος υποκινεί τις επιδόσεις, και τον αρνητικό φόβο που μπλοκάρει τις επιδόσεις.

Στις πρώτες δημοσιεύσεις των Gardner & Lambert (1959: αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 45-46), τα κίνητρα χωρίζονται σε κίνητρα ενταξιμότητας και σε κίνητρα χρηστικότητας. *«Στην περίπτωση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, μακριά από τις περιοχές όπου η γλώσσα αυτή ιστορικά μιλιέται, τα ενταξιακά κίνητρα έχουν μάλλον να κάνουν με την επιθυμία του μαθητή να γίνει δίγλωσσος και διαπολιτισμικός. Τα χρηστικά κίνητρα, και σε αυτήν την περίπτωση, παραμένουν πιο λειτουργικά (σπουδές, εργασία και αμοιβή, ανάγνωση και μετάφραση κειμένων, κοινωνικό κύρος). Οι ίδιοι απέδωσαν «μια σχετική προτεραιότητα στα ενταξιακά κίνητρα: αυτά είναι που εξασφαλίζουν μια πιο μακροπρόθεσμη επιτυχία στην εκμάθηση της γλώσσας, έστω κι αν οι ερευνητές του μοντέλου (ενν. του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου) παραδέχονταν ότι οι λόγοι εκμάθησης μιας γλώσσας είναι συχνότερα χρηστικοί».*

Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2008), στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να γίνει μια διάκριση μεταξύ μακροπρόθεσμων -συντελώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μια νέα γλώσσα- και βραχυπρόθεσμων κινήτρων, για τη διεκπεραίωση καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων.

3.3 Μέθοδοι μελέτης των κινήτρων

Η μελέτη των κινήτρων μπορεί να είναι πειραματική και μη πειραματική ή κλινική. Η πειραματική μελέτη στοχεύει στον προσδιορισμό των συμπεριφορών και των μαθηματικών σχέσεων που τις διέπουν. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται για την κατανόηση των νόμων των

κινήτρων στα ζώα και τους ανθρώπους και της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η μη πειραματική παράδοση στη μελέτη των κινήτρων θέτει ως στόχο την περιγραφή των παραγόντων που καθορίζουν μια συμπεριφορά, πεδίο που μας απασχολεί ιδιαίτερος στην παρούσα έρευνα. Ένσταση αποτελεί το γεγονός ότι πρόκειται για κατασκευές θεωρητικού χαρακτήρα, που σπάνια μπορούν να ελεγχθούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995).

3.4 Τα κίνητρα και το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο της εκμάθησης γλωσσών

Ο Gardner⁷ (1979, 1983, 1985a: αναφέρονται στο: Baker, 1992: 38-40) έχοντας εξετάσει διάφορα κοινωνικά ψυχολογικά μοντέλα εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, προτείνει το δικό του, στο οποίο υπάρχουν 4 στάδια. Αρχικά, κάνει λόγο για το *κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον*. Το παιδί μεγαλώνει σε έναν κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος μεταδίδει αρχές και πεποιθήσεις για μία γλώσσα και κουλτούρα.

Το δεύτερο στάδιο του μοντέλου αφορά τις *ατομικές διαφορές* (γνωστικές και συναισθηματικές) και περιέχει 4 κύριες μεταβλητές: τη νοημοσύνη, την κλίση στις γλώσσες, τα κίνητρα μάθησης του ατόμου και το καταστασιακό άγχος του. *«Η ενταξιομότητα και οι στάσεις απέναντι στην περίσταση εκμάθησης επηρεάζουν άμεσα τα κίνητρα εκμάθησης και σχηματίζουν με αυτά τα ενταξιακά κίνητρα. Στις ατομικές διαφορές εντάσσονται επίσης τα χρηστικά κίνητρα και οι στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών»* (Ανδρουλάκης, 2008: 48).

Το τρίτο στάδιο αφορά το *γενικό πλαίσιο* όπου μαθαίνεται η γλώσσα. Η διάκριση γίνεται μεταξύ της *Τυπικής Εκμάθησης της Γλώσσας* και της *Μη Τυπικής Γλωσσικής Εμπειρίας*. Ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα μαθαίνεται τυπικά είναι μια τάξη, όπου πρωτεύων σκοπός για τους μαθητές είναι να αποκτήσουν γλωσσική ικανότητα. Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων, με τη μετάφραση και με γραμματικές ασκήσεις. Στα μη τυπικά περιβάλλοντα η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι ο κύριος σκοπός. Για παράδειγμα, το να δει κάποιος μια γαλλική ταινία κινητοποιείται από την ανάγκη του για ψυχαγωγία και ως εκ τούτου η εξάσκηση στα γαλλικά αποτελεί ένα ακούσιο αποτέλεσμα ή το να μιλάει σε ένα φίλο στα Ιρλανδικά ή στα Ουαλικά γίνεται για κοινωνικούς

⁷ Η περιγραφή των σταδίων του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου εκμάθησης γλωσσών του Gardner έχει γίνει σε ελεύθερη μετάφραση από την ερευνήτρια από το βιβλίο του Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Cleventon: Multilingual Matters Ltd., 38-40

λόγους. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει επικάλυψη μεταξύ ενός τυπικού και ενός μη τυπικού πλαισίου εκμάθησης μιας γλώσσας, για παράδειγμα το να γίνεται συζήτηση με τον καθηγητή στην τάξη στο τέλος του μαθήματος ή το να ακούγεται ένα ραδιοφωνικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς λόγους.

Στο τέλος, το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο καταλήγει σε δύο εκβάσεις που αποτελούν και το τέταρτο στάδιο του (αποτελέσματα της εκμάθησης): η μία αφορά τη δίγλωσση επάρκεια (π.χ., ευχέρεια λόγου, λεξιλόγιο και προφορά), η δεύτερη αναφέρεται σε μη γλωσσικά αποτελέσματα, όπως οι στάσεις, η αυτοαντίληψη, οι πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις. Η αναφορά σε στάσεις δείχνει ότι το μοντέλο δεν είναι στατικό, αλλά δυναμικό και κυκλικό.

3.5 Η εξέλιξη του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου

Το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο έχει εξελιχθεί και εμπλουτιστεί με βάση έρευνες σε διάφορες περιοχές του κόσμου, σύμφωνα με τον Gardner (2001, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 48). Στη σύγχρονή του μορφή περιλαμβάνει τέσσερις αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες:

(α) τις *εξωτερικές επιδράσεις* (όρος που αντικατέστησε αυτόν του «κοινωνικού περιγυρού»), που περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες: την ιστορία και τους υποκινητές. Η ιστορία περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικών και προσωπικών μεταβλητών (π.χ. κοινωνικοπολιτισμικός και οικογενειακός περίγυρος) και οι υποκινητές συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς και τις στρατηγικές που αυτοί χρησιμοποιούν.

(β) τις *ατομικές διαφορές του μαθητή* (ευφυΐα, γλωσσική ικανότητα, ενταξιμότητα, στάσεις απέναντι στην περίπτωση εκμάθησης), οι οποίες ασκούν επιρροή άμεσα στα κίνητρα εκμάθησης, ώστε να σχηματιστούν τα *ενταξιακά κίνητρα*. Οι ατομικές διαφορές περιλαμβάνουν επίσης τα *χρηστικά κίνητρα*, αλλά και άλλες παραμέτρους, όπως τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών.

(γ) το *περιβάλλον της εκμάθησης*, τυπικό (γλωσσική τάξη, εργαστήρια) ή άτυπο (ραδιόφωνο, τηλεόραση, κινηματογράφος, τύπος). Τα κίνητρα συνδέονται περισσότερο με το άτυπο περιβάλλον της εκμάθησης, καθώς αποτελούν ακόμα και όρο πρόσβασης σε αυτά τα περιβάλλοντα.

(δ) τα *αποτελέσματα της εκμάθησης*, γλωσσικά ή μη. Τα γλωσσικά αποτελέσματα

περιλαμβάνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί στα διάφορα γλωσσολογικά επίπεδα (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία κ.λπ.). Μη γλωσσικά αποτελέσματα μπορεί να είναι παράγοντες, όπως το γλωσσικό άγχος, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και στην κοινότητά της, η πρόθεση χρήση της γλώσσας κ.λπ.

Στην πράξη το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο αναπτύχθηκε ως ένα σύνολο δοκιμασιών με την ονομασία «*Attitude/Motivation Test Battery*». Οι δοκιμασίες αυτές μετρούν πέντε μεταβλητές του μοντέλου με τη μορφή ερωτηματολογίων που συγκροτούνται από κλίμακες στάσεων. Οι πέντε διαφορετικές μεταβλητές είναι οι εξής:

α) η *ενταξιμότητα*, το ενδιαφέρον δηλαδή για την ομάδα που ομιλεί τη γλώσσα-στόχο και η διάθεση ταύτισης με την ομάδα αυτήν. Οι στάσεις απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας-στόχου, ο ενταξιακός προσανατολισμός και το γενικό ενδιαφέρον για τις άλλες γλώσσες μετρώνται σε αυτήν την κατηγορία.

β) οι *στάσεις απέναντι στην κατάσταση εκμάθησης*· εδώ μετράται η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος και του διδάσκοντα από το μαθητή.

γ) το *κίνητρο*, που ταυτίζεται με την καταβαλλόμενη προσπάθεια, την επιθυμία για εκμάθηση και τις στάσεις απέναντι στην εκμάθηση. Συνεπώς, εδώ μετρώνται η ένταση των κινήτρων, η επιθυμία για εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας και οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας.

δ) το *γλωσσικό άγχος* (αισθήματα ανησυχίας σχετικά με τη χρήση της γλώσσας εντός και εκτός της τάξεως)

ε) ο *χρηστικός προσανατολισμός*, δηλαδή το ενδιαφέρον για την εκμάθηση μιας γλώσσας για χρηστικούς και πραγματιστικούς λόγους (π.χ. εύρεση εργασίας).

Το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο εκμάθησης γλωσσών του Gardner εφαρμόστηκε σε έρευνες των οποίων πρόσφατη μετα-ανάλυση ανέδειξε συσχετισμούς μεταξύ αφενός της επιτυχίας και της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων στους μαθητές και αφετέρου των προαναφερθεισών πέντε μεταβλητών του μοντέλου. Η μεταβλητή που συσχετίζεται πιο έντονα από όλες με αποτελέσματα διάφορων ερευνών είναι τα κίνητρα. Για τους Masgoret και Gardner (2003) η προσβασιμότητα της γλώσσας στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και η ηλικία των μαθητών δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την ισχύ των σχέσεων αυτών (Ανδρουλάκης, 2008: 49).

3.6 Κριτική στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο

Οι Crookes & Schmidt (1991: αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 2008) χαρακτήρισαν το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο ως ελλιπές και περιορισμένο, καθώς δεν ερευνά όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας γλώσσας. Οι ίδιοι προτείνουν ένα μοντέλο, στο οποίο δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, παρόλο που ισχυρίζονται ότι τα κίνητρα μάθησης επεκτείνονται και στο περιβάλλον εκτός σχολικής αίθουσας.

Ο Dörnyei (1994: αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 2008) δεν άσκησε έντονη κριτική στο μοντέλο του Gardner, ενώ αναγνωρίζει το ρόλο της κοινωνικής διάστασης στα κίνητρα που ενθαρρύνουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ο ίδιος δίνει έμφαση στα κίνητρα μάθησης εντός της σχολικής τάξεως και κάνει λόγο για μια τρισδιάστατη ταξινομία που μελετά τα κίνητρα μάθησης αναφορικά με τη γλώσσα (πρώτο επίπεδο), το μαθητή (δεύτερο επίπεδο) και τη μαθησιακή κατάσταση (τρίτο επίπεδο), όπως προαναφέρθηκε (βλ. 2.2 Πλαίσιο ταξινόμησης και κατηγορίες κινήτρων). Ο ίδιος το 2003 (αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 53) ισχυρίζεται ότι το μοντέλο του Gardner αποδείχθηκε αποτελεσματικό για τη συλλογική ανάδειξη των κινήτρων σε κοινότητες και για την αντιμετώπιση κοινωνικοπολιτισμικών θεμάτων, όπως ο πολυπολιτισμός, η γλωσσική παγκοσμιοποίηση και η επαφή μεταξύ των γλωσσών. Ήταν, ωστόσο, λιγότερο αποτελεσματικό για την ανάλυση της εκμάθησης γλωσσών στο περιβάλλον εντός της τάξεως.

Μεταξύ αυτών που συμφωνούν με τον Dörnyei ως προς το ότι είναι απαραίτητη η εισαγωγή άλλων μεταβλητών στους παράγοντες που εμπλέκονται με τα κίνητρα μάθησης είναι και οι Oxford & Shearin (1994: αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 2008). Οι ίδιοι καταπιάνονται με τη λεπτομερή εξέταση τεσσάρων παραγόντων που περιορίζουν την πλήρη κατανόηση των μαθησιακών κινήτρων: την ανυπαρξία ενός αποδεκτού από όλους ορισμού των κινήτρων μάθησης, τη διαφορά ανάμεσα στην απόκτηση της πρώτης και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, την απουσία σημαντικών μεταβλητών από τα υπάρχοντα μοντέλα των κινήτρων μάθησης και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τα πραγματικά κίνητρα των μαθητών τους να μάθουν την ξένη γλώσσα. Η έρευνά τους επιδιέεται στην εμβάθυνση των παραπάνω παραγόντων και καταλήγει στην υπόδειξη συμβουλών πρακτικού ενδιαφέροντος στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Αυτό, ωστόσο, απέχει από τους στόχους της παρούσας εργασίας.

Οι Williams & Burden (1997: αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 2008) κάνουν μια

διαφορετική ομαδοποίηση από τον Dörnyei, χωρίζοντας τα κίνητρα σε εσωτερικά και εξωτερικά ανάλογα με την κατεύθυνσή τους. Η στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα-στόχο και στους φυσικούς ομιλητές της, η αυτοαντίληψη σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και η πρόκληση που του δημιουργεί μια δραστηριότητα περιλαμβάνονται στα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή, ενώ στα εξωτερικά συγκαταλέγονται τόσο οι γονεϊκές επιρροές, όσο και αυτές από τους δασκάλους και τους συνομήλικους, οι αμοιβές και οι έπαινοι, το ταξικό περιβάλλον κ.λπ.

Οι Dörnyei & Otto (1998: αναφέρεται στο: Σιμόγλου, 2008), με τη σειρά τους, διερεύνησαν την εξελικτική πορεία των κινήτρων. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταβλητότητα των κινήτρων μπορεί να είναι το είδος της δραστηριότητας που πραγματοποιείται ή η χρονική φάση του ακαδημαϊκού έτους. Έτσι, οι ίδιοι τοποθέτησαν τα κίνητρα σε έναν άξονα χρόνου και τα χώρισαν σε τρία διαφορετικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στη γέννηση των κινήτρων μάθησης και οδηγεί σε έναν επιμέρους στόχο σχετικά με την πρόσκτηση μιας νέας γλώσσας. Το δεύτερο στάδιο κάνει λόγο για το περιβάλλον της τάξης και για τα κίνητρα που πρέπει να ενεργοποιηθούν για τη διατήρηση και προστασία των κινήτρων του πρώτου σταδίου. Τέλος, το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και έπεται της μαθησιακής διαδικασίας.



3.7 Άλλα θεωρητικά μοντέλα κινήτρων

Πέρα από τη συμβολή του Gardner στη μελέτη των κινήτρων στη διδακτική των γλωσσών, αναφέρονται και άλλες προσεγγίσεις και θεωρίες που έχουν ασκήσει μια ορισμένη επιρροή στις σχετικές έρευνες.

Ο Schumann (1986: αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 50) πρότεινε το *μοντέλο του επιπολιτισμού* ορμώμενος από το ενδιαφέρον του για τη σύγκριση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας με τη διαδικασία της δημιουργίας μιας pidgin γλώσσας. Το μοντέλο αυτό στόχευε στο να «εξηγήσει τις διαφορές στις κοινωνικές συλλήψεις μεταξύ ομάδων και ατόμων» που είναι ευνοϊκά διακείμενοι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και που εμφανίζουν απροθυμία ή έλλειψη ικανότητας στο να διδαχθούν μια δεύτερη γλώσσα. Ο Schumann διερεύνησε τις συνέπειες προσωπικών μεταβλητών (σχετικό κοινωνικό κύρος, στάσεις, κοινωνική ένταξη, χρόνος έκθεσης σε έναν πολιτισμό, αριθμός προσώπων που μαθαίνουν μια γλώσσα μέσα σε μια ομάδα, συνοχή της ομάδας-τάξης) και συλλογικών μεταβλητών

(συσχετισμός δυνάμεων, ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του πολιτισμού-πηγή και του πολιτισμού-στόχου), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ομάδες μεγαλύτερου κύρους εμφανίζουν μια απόκλιση στην εκμάθηση γλωσσών ομάδων μικρότερου κύρους.

Κατά τον Schumann, τα άτομα που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα αναπτύσσουν τρεις στρατηγικές: την *αφομοίωση*, δηλαδή την πλήρη αποδοχή και υιοθέτηση του πολιτισμού-στόχου, την *απόρριψη* του πολιτισμού-στόχου και τον *επιπολιτισμό*. Η τελευταία στρατηγική αφορά μια μέση οδό, περισσότερο λειτουργική, όπου το άτομο που μαθαίνει την ξένη γλώσσα προσαρμόζεται στον πολιτισμό-στόχο, χωρίς να χάσει όμως την ταυτότητά του. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται ο επιπολιτισμός καθρεφτίζει και το βαθμό εκμάθησης της γλώσσας-στόχου.

Ο ίδιος ερευνητής το 1994 (αναφέρεται στο Ανδρουλάκης, 2008: 51) πρότεινε τη *νευρο-βιολογική προσέγγιση* στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, θέτοντας ως κλειδί την αξιολόγηση των ερεθισμάτων, η οποία μπορεί να πάρει έξι μορφές στον εγκέφαλο: *«νεωτερισμός, ευχαρίστηση, ενδιαφέρον των ερεθισμάτων για τους σκοπούς και τις ανάγκες του προσώπου, δυνατότητα χειρισμού ενός γεγονότος, εικόνα του εγώ και κοινωνική εικόνα γύρω από το γεγονός»*.

Οι Deci & Ryan (1985, αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 52) εισάγουν τη *θεωρία του αυτοκαθορισμού* που μελετά τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η θεωρία αυτή βασίζεται στη σχέση μεταξύ των κινήτρων (ενδογενών και εξωγενών) και την ανάγκη του ατόμου για αυτονομία και προβάλλει δύο κατηγορίες συμπεριφορών: τις αυτοκαθοριζόμενες, οι οποίες πηγάζουν από το ίδιο το μαθητή κι έχουν θετικές συνέπειες και τις μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές που ελέγχονται από μια διαδικασία «υποταγής» και κι έχουν ως συνήθως αρνητικές συνέπειες. Ο βαθμός του αυτοκαθορισμού διακρίνει την ύπαρξη τύπων κινήτρων: τα μη-κίνητρα (απουσία κινήτρων), τα εξωγενή και τα ενδογενή κίνητρα, τα οποία χαρακτηρίζονται από τον υψηλότερο βαθμό αυτοκαθορισμού. Τα εξωγενή κίνητρα, με τη σειρά τους, έχουν διάφορους τύπους από τα λιγότερο προς τα περισσότερο αυτοκαθοριζόμενα: εξωγενή κίνητρα με εξωτερική ρύθμιση, εξωγενή κίνητρα με εξωτερική επιρροή, εξωγενή κίνητρα με ταύτιση και εξωγενή κίνητρα με ένταξη.

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. 3.5 Κριτική στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο), ο Dörnyei, σε αντίθεση με τον Gardner, επικεντρώθηκε στα μαθησιακά κίνητρα εντός της σχολικής τάξεως. Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις για τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών κάνουν λόγο για την επίδραση του περιβάλλοντος της γλωσσικής τάξης, έχουμε

δηλαδή πλέον να κάνουμε με μια *τοπικά προσανατολισμένη προσέγγιση*. Εδώ ο Dörnyei (αναφέρεται στο: Ανδρουλάκης, 2008: 53-54) κάνει μια διάκριση σε τρεις κατευθύνσεις έρευνας: τη *βούληση για επικοινωνία*, τα κίνητρα που συνδέονται με τις *δραστηριότητες εκμάθησης* και τις *σχέσεις μεταξύ των κινήτρων και των στρατηγικών εκμάθησης*. Η βούληση για επικοινωνία επηρεάζεται από άλλες παραμέτρους, όπως τα κίνητρα, τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Τα κίνητρα που συνδέονται με τις δραστηριότητες εκμάθησης είναι κατεξοχήν «τοπικά» και ο Dörnyei εισάγει ένα σύστημα δυναμικής προσπέλασής τους που πραγματοποιείται σε τρία στάδια: την εκτέλεση της δραστηριότητας, την αξιολόγησή της και τον έλεγχο της δράσης που εκδηλώθηκε σε αυτήν. Οι σχέσεις μεταξύ των κινήτρων και των στρατηγικών εκμάθησης αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο.

3.8 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση γλωσσών

Ο Ανδρουλάκης (2008) διακρίνει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση γλωσσών σε *εσωτερικούς* και σε *εξωτερικούς*. Στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται:

- η ηλικία (συνήθως η ηλικιακή ωριμότητα του μαθητή συνδέεται με αυξανόμενα ενδογενή κίνητρα)
- το φύλο (γενικά, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις στις γλώσσες από τα αγόρια)
- η θρησκεία (περιπτώσεις γλωσσών που συνδέονται με μια θρησκεία)
- οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα στόχο και την κοινότητα που τη χρησιμοποιεί
- οι ανάγκες, που ωθούν το μαθητή προς μια γλώσσα
- οι σκοποί, για τους οποίους ένας μαθητής μαθαίνει μια γλώσσα
- το ενδιαφέρον και η περιέργεια προς μια γλώσσα, αλλά και γενικά προς τις γλώσσες
- η προσδοκία, την οποία έχει ένας μαθητής από την εκμάθηση μιας γλώσσας
- η αυτοεκτίμηση και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (ευφυΐα, κοινωνικότητα, φιλοδοξία, άγχος, κ.λπ.)
- οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα
- (ενδεχομένως) οι δεξιότητες σε μια άλλη γλώσσα

Οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθησης γλωσσών περιλαμβάνουν:

- ❖ τον εκπαιδευτικό (ρόλος, συμπεριφορά, στρατηγικές, προσδοκίες κ.λπ.)
- ❖ το περιβάλλον της τάξης (σύνθεση της τάξης, σχέσεις, ατμόσφαιρα)
- ❖ το εκπαιδευτικό περιβάλλον και σύστημα (θέση και σημασία της εκμάθησης γλωσσών, μηχανισμοί αξιολόγησης και πιστοποίησης)
- ❖ το περιεχόμενο του μαθήματος (αναλυτικά προγράμματα –curriculum, syllabus-εγχειρίδια, διδακτικά υλικά και μέσα)
- ❖ την οικογένεια (υποστήριξη των γονέων, στάσεις)
- ❖ την κοινωνική ταυτότητα και ένταξη (ομάδα ομοίων στο κοινωνικό περιβάλλον)
- ❖ την κοινωνιογλωσσική κατάσταση του περιβάλλοντος (έκθεση του μαθητή στη γλώσσα-στόχο, δυνατότητα χρήσης της γλώσσας-στόχου στο άμεσο περιβάλλον, σχέση μητρικής γλώσσας και γλώσσας-στόχου)
- ❖ την κοινωνική εικόνα της γλώσσας (αξίες που συνδέονται γενικά με τις γλώσσες, αξίες που συνδέονται με τη γλώσσα-στόχο) (Ανδρουλάκης, 2008: 56-58)

3.9 Οι σχέσεις ανάμεσα στις στάσεις, στα κίνητρα και στην εκμάθηση γλωσσών

Η ερευνητική δραστηριοποίηση που αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στις στάσεις και τα κίνητρα είναι περιορισμένη και σποραδική. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι *«υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα και στα (ενδογενή) κίνητρα για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας και την αποτελεσματική χρήση της»* (Ανδρουλάκης, 2008: 58), γεγονός που ενισχύεται από την παρούσα έρευνα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Οι στάσεις, επομένως, αποτελούν βασικό συστατικό των κινήτρων. Συγκεκριμένα για την εκμάθηση των γλωσσών, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις απέναντί τους γενικά επιδρούν σημαντικά στη μαθησιακή συμπεριφορά και τα αποτελέσματά της.

Αναλογικά κινείται και η σύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα για την εκμάθηση μιας γλώσσας και την εκμάθηση της. Παράγοντες που δύνανται να αναζωπυρώσουν τα κίνητρα των μαθητών μπορεί να είναι η επιτυχής πραγματοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών δραστηριοτήτων, η ευχάριστη ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος, οι θετικές αξιολογήσεις καθώς και η λήψη πιστοποιήσεων.

3.10 Άλλες έρευνες

Αναφορικά με τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς, πραγματοποιήθηκε η ακόλουθη μελέτη περίπτωσης (Μελιτζάνη & Λυκίδη, 2010): σε δείγμα 33 ατόμων διαφόρων εθνικοτήτων, τα οποία παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών ζητήθηκε να απαντήσουν μέσω ερωτηματολογίου σε απαντήσεις που αφορούσαν στα κίνητρα που τους ώθησαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, βρέθηκε ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η επιθυμία για τουρισμό στην Ελλάδα, η ελληνική ως γλώσσα του/της συζύγου και η κατανόηση των ελληνικών τραγουδιών αποτελούν κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής. Αντιθέτως, η επιθυμία των αλλοδαπών για επικοινωνία με τους Έλληνες, η επιθυμία για γνωριμία με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, οι επαγγελματικοί λόγοι, η ύπαρξη λέξεων της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των υποκειμένων της έρευνας, η επιθυμία για ανάγνωση ελληνικών βιβλίων και η παρακολούθηση ελληνικών τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν αποτελούν κίνητρα.

ΜΕΡΟΣ Β': Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των κινήτρων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της σε μια συγκεκριμένη κοινότητα φοιτητών/-ριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνήθηκαν, καθώς και οι αντίστοιχες υποθέσεις, είναι τα εξής:

✓ Για τις στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της:

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: «Έχουν οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-ριες αρνητική στάση απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα; Τη θεωρούν, ωστόσο, σημαντική για την κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;» Υποθέτω ότι η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα δεν αρέσει στους/στις φοιτητές/-ριες, ωστόσο αναγκάστηκαν να τη διδαχθούν λόγω του προγράμματος σπουδών τους. Όμως, αναμένεται να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: «Δίνουν οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-ριες προτεραιότητα στον προφορικό λόγο παρά στον γραπτό λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;» Υποθέτω ότι πολλοί/-ες από τους/τις φοιτητές/-ριες έχουν κάποια σχέση με την Ελλάδα π.χ. έχουν συγγενείς που ζουν εδώ, έχουν ήδη ζήσει κάποιο διάστημα στην Ελλάδα, είναι Έλληνες του εξωτερικού, έρχονται συχνά διακοπές εδώ κτλ. Συνεπώς, δίνουν προτεραιότητα στον προφορικό λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.)

✓ Για τα κίνητρα απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας:

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: «Αποτελεί η ελληνική καταγωγή της πλειονότητας των φοιτητών/-ριών βασικό κίνητρο για την επιλογή του αντίστοιχου προγράμματος σπουδών;» Οι φοιτητές/-ριες που απαρτίζουν τον πληθυσμό της έρευνας είναι Τσέχοι – Σλοβάκοι υπήκοοι και υποθέτω ότι πολλοί από αυτούς έχουν ελληνικές ρίζες.

4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: «Έχουν οι φοιτητές/-ριες επηρεαστεί από το κοινωνικό τους περιβάλλον ως προς την επιλογή τους να ενταχθούν στο συγκεκριμένο τμήμα;» Υποθέτω ότι οι φοιτητές/-ριες εντάχθηκαν στο συγκεκριμένο τμήμα, γιατί επηρεάστηκαν είτε από τους γονείς τους ή άλλους συγγενείς, είτε από φίλους/-ες που

σπουδάζουν στο ίδιο τμήμα, είτε γιατί έχουν Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες στη χώρα τους, είτε γιατί έχουν φίλους/-ες στην Ελλάδα κλπ.

5^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: «Έχουν οι φοιτητές/-ριες ενδογενή κίνητρα ως προς τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο τμήμα;» Θεωρώ την εργασία ως εξωγενές κίνητρο. Υποθέτω λοιπόν, ότι οι φοιτητές/-ριες δεν σπουδάζουν στο συγκεκριμένο τμήμα για να βρουν μια εργασία που να απαιτεί τα σχετικά προσόντα, π.χ. να κάνουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας ή γιατί θέλουν να ζήσουν μελλοντικά στην Ελλάδα, αλλά για να μυηθούν στον ελληνικό πολιτισμό, για να καλλιεργηθούν πνευματικά, γιατί έχουν έφεση στις ξένες γλώσσες, γιατί έχουν κάνει άλλες σπουδές -π.χ. αρχιτεκτονικής, ιστορίας- που τους ώθησαν στο να μάθουν και ελληνικά.

4.2 Πληθυσμός-στόχος της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι όλοι οι φοιτητές/-ριες, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο, του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University, το οποίο βρίσκεται στην πόλη Brno της Τσεχίας. Ο πληθυσμός αυτός ανέρχεται σε 56 φοιτητές/-ριες, 41 εκ των οποίων είναι προπτυχιακοί, 13 μεταπτυχιακοί και 2 διδακτορικοί.

Σημειώνεται ότι η ερευνήτρια έστειλε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή σε 2 φοιτήτριες που γνωρίζει προσωπικά και τους ζήτησε να το προωθήσουν και στους υπόλοιπους φοιτητές/ριες του τμήματος. Θεωρείται ότι το ερωτηματολόγιο έφτασε προς συμπλήρωση σε όλα τα μέλη του πληθυσμού της έρευνας, χωρίς όμως να υπάρχει δυνατότητα εξακρίβωσης του παραπάνω ισχυρισμού.

4.3 Το δείγμα

Οι φοιτητές/-ριες που δέχθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και αποτελούν το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 22, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 20 έως 35 χρονών. Επομένως, εύρος ή κύμανση (R) του δείγματος είναι 15 χρόνια, δηλαδή ο/η μεγαλύτερος/η φοιτητής/τρια του δείγματος είναι κατά 15 έτη μεγαλύτερος/η από τον/η νεότερο/η. Απάντησαν 12 προπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-ριες (περίπου το 1/3 του πληθυσμού

των προπτυχιακών), 8 μεταπτυχιακοί/-ές (περίπου τα 2/3 του πληθυσμού των μεταπτυχιακών), και 2 διδακτορικοί/-ές (ο συνολικός πληθυσμός των διδακτορικών).

4.4 Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω του *Ερωτηματολογίου Διερεύνησης Στάσεων και Κινήτρων απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα και την Εκμάθησή της* (κανονιστική προσέγγιση), το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και απαντήθηκε από τους/τις φοιτητές/-ριες του δείγματος (βλ. Παράρτημα).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Drive και στάλθηκε στον πληθυσμό – στόχο της έρευνας σε ηλεκτρονική μορφή. Περιέχει 15 ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις καταγράφονταν αυτόματα και στέλνονταν στην ερευνήτρια σε μορφή excel. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής υλικού προτιμήθηκε καθώς έχει εύκολη, οικονομική και τη λιγότερο χρονοβόρα κατασκευή, χρήση και επεξεργασία του, λόγω του τυποποιημένου τρόπου ανάλυσης του υλικού. Επιπλέον, μπορεί να σταλθεί ταυτόχρονα σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων και να απαντηθεί με ελεύθερη έκφραση λόγω της έλλειψης άμεσης επικοινωνίας ερωτώντος – ερωτώμενου. Η έλλειψη αυτής της επικοινωνίας αποτρέπει τους ερωτώμενους από πιθανές επιρροές από τον ερευνητή, γεγονός που καθιστά το ερωτηματολόγιο ως την πιο αμερόληπτη μέθοδο συλλογής υλικού συγκριτικά με τη συνέντευξη και την παρατήρηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω πλεονεκτήματα και λόγω της απειρίας του ερευνητή αλλά και του περιορισμένου χρόνου που ήταν διαθέσιμος για την έρευνα, καθώς γίνεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας, κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο μέσο για τη διεκπεραίωση αυτής της ερευνητικής μελέτης.

Αναφορικά με τους τύπους ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκαν τόσο *ανοιχτές* όσο και *κλειστές ερωτήσεις* (με περαιτέρω υποκατηγορίες). Η επιλογή δεν ήταν τυχαία, αφού κάθε τύπος ερωτήσεων ανταποκρίνεται σε ειδικές ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει 3 μέρη: τις ερωτήσεις που αφορούν το **προφίλ** των μελών του δείγματος (φύλο, επίπεδο φοίτησης, έτος γέννησης, πραγματοποίηση ή μη άλλων σπουδών, ελληνική ή μη καταγωγή, εμπειρία ή μη καθημερινότητας στην Ελλάδα, πρόσωπα με τα οποία ομιλείται η Νέα Ελληνική Γλώσσα), τις ερωτήσεις διερεύνησης των **στάσεων** και τις ερωτήσεις ανίχνευσης των **κινήτρων** απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου περιλάμβαναν *διχοτομικές* ερωτήσεις, ερωτήσεις *βαθμονόμησης* και ερωτήσεις *πολλαπλής επιλογής*. Οι *διχοτομικές ερωτήσεις* επιτρέπουν στον/στην ερωτώμενο/η να επιλέξει μόνο μία από τις δύο επιλογές προς απάντηση και μπορεί να είναι *ολικής αγνοίας* ή/και *μερικής αγνοίας*.

Παραδείγματα:

- ✓ *διχοτομική ερώτηση ολικής αγνοίας*, όπου η απάντηση μπορεί να είναι «*Ναι*» ή «*Όχι*»: «*Πιστεύεις ότι η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σε βοήθησε στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;*»
- ✓ *διχοτομική ερώτηση μερικής αγνοίας*: «*Φύλο*»

Στις *ερωτήσεις βαθμονόμησης*, ο/η ερωτώμενος/η μπορεί να απαντήσει μόνο σε μία από τις υπάρχουσες κατηγορίες που υπάρχουν σε μία λίστα.

Παράδειγμα:

- ✓ «*Δίνεις προτεραιότητα στο Γραπτό ή στον Προφορικό Λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;*». Οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι «*στο Γραπτό Λόγο*», «*στον Προφορικό Λόγο*», «*το ίδιο στο Γραπτό και στον Προφορικό Λόγο*»

Στις ερωτήσεις *πολλαπλής επιλογής* ο/η ερωτώμενος/η έχει τη δυνατότητα επιλογής μίας ή περισσότερων απαντήσεων από ένα πλαίσιο ελέγχου.

Παράδειγμα:

- ✓ «*Πώς έμαθες τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;*». Οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι «*Πήγα σε ελληνικό σχολείο*», «*Στο πανεπιστήμιο*», «*Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα*», «*Από συγγενείς*», «*Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*» και «*Άλλο...*»

Στις περισσότερες ερωτήσεις *πολλαπλής επιλογής*, όπου κρινόταν σκόπιμο, υπήρχε η επιλογή «*Άλλο...*», ώστε ο/η ερωτώμενος/η να μπορεί να δώσει μια απάντηση που τον/την εκφράζει σε περίπτωση που δεν τον/την αντιπροσώπευαν πλήρως οι προτεινόμενες επιλογές.

Οι ερωτήσεις *ανοιχτού τύπου*, χρησιμεύουν τόσο για τον/την ερωτώμενο/η που έχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης χωρίς περιορισμούς, όσο και για τον/την ερευνητή/ρια σε περίπτωση που δεν είναι σίγουρος/η για το είδος των απαντήσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μόνη ερώτηση ανοιχτού τύπου είναι «*...τι είδους σπουδές έχεις πραγματοποιήσει;*», όπου το άτομο μπορεί να τη συμπληρώσει με τον τρόπο που επιθυμεί. Σημειώνεται ότι η ερώτηση

αυτή δεν ήταν υποχρεωτική προς απάντηση, εφόσον το άτομο είχε απαντήσει «Όχι» στην ερώτηση «Έχεις πραγματοποιήσει άλλες σπουδές;»

Η σειρά που ακολουθήθηκε για τη διάταξη των ερωτήσεων μέσα στο ερωτηματολόγιο έχει ως εξής: Αρχικά, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας των ατόμων του δείγματος (8 ερωτήσεις), ώστε οι ίδιοι να νιώσουν άνετα και να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα για το προφίλ τους. Έπειτα, ακολούθησαν οι ερωτήσεις διερεύνησης των στάσεων των ατόμων (4 ερωτήσεις) και των κινήτρων τους (3 ερωτήσεις) απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της. Γενικά, επιδιώχθηκε οι εύκολες ερωτήσεις να συγκεντρωθούν κατά το δυνατόν στην αρχή, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον στους ερωτώμενους και οι δυσκολότερες προς το τέλος. Εκτός αυτού, έγινε προσπάθεια οι γενικές ερωτήσεις να προηγηθούν των ειδικών, ώστε να υπάρχει μια συνάφεια και λογική ακολουθία και να μη νιώθει ο ερωτώμενος ότι εκτροχιάζεται.

Να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στη νεοελληνική γλώσσα και ήταν κοινό για όλα τα επίπεδα των φοιτητών/-ριών. Έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν σαφές, κατανοητό, σύντομο και περιεκτικό, δεδομένου ότι πολλοί από τους/τις φοιτητές/-ριες ενδέχεται να μην ήταν ακόμα απόλυτα εξοικειωμένοι με την νεοελληνική γλώσσα. Έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν άσκοπες και χωρίς νόημα ερωτήσεις, ώστε ο αριθμός των 15 ερωτήσεων να επαρκεί για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, εφόσον ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο φαίνεται εξαρχής αποθαρρυντικό για τους ερωτώμενους. Υπολογίστηκε ότι 5 περίπου λεπτά αρκούσαν για την επεξεργασία του ερωτηματολογίου από τα άτομα του δείγματος.

Όπως προαναφέρθηκε, ως μέθοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η αποστολή με e-mail ως η πιο σύντομη και με το λιγότερο κόστος αν και υπήρξε ένας αρχικός ενδιαυσμός σχετικά με το ποσοστό συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο αναμενόταν να είναι μικρό. Η ανταπόκριση στην έρευνα, ωστόσο, υπήρξε πολύ ικανοποιητική, πράγμα που αποδόθηκε από την ερευνήτρια στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού και στο γεγονός ότι ο πληθυσμός αυτός αποτελεί μια ειδική κατηγορία φοιτητών/-ριών με αρκετά αυξημένο ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους, όπως θα φανεί και στα πορίσματα της έρευνας.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μεταξύ 13 Μαρτίου 2013 και 3 Απριλίου 2013.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι το φύλο, το επίπεδο φοιτητή/τριας (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), το έτος γέννησης, η πραγματοποίηση ή μη άλλων σπουδών, η ελληνική ή μη καταγωγή, η εμπειρία καθημερινότητας στην Ελλάδα και τα πρόσωπα με τα οποία ομιλείται η Νέα Ελληνική Γλώσσα. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι στάσεις των φοιτητών/-ριών του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τα κίνητρα των ίδιων υποκειμένων απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

4.5 Προκαταρκτική έρευνα

Το αρχικό ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε, προτού σταλθεί επίσημα προς απάντηση, δόθηκε για προκαταρκτική έρευνα και δοκιμαστική εφαρμογή σε μία φοιτήτρια-αντιπρόσωπο του δείγματος της έρευνας, για να διαπιστωθεί η χρηστικότητα και αποτελεσματικότητά του ή τυχόν παραλείψεις και τροποποιήσεις. Στο δοκιμαστικό αυτό στάδιο, ελέγχθηκε ο βαθμός κατανόησης και ερμηνείας του ερωτηματολογίου και εξακριβώθηκε εάν προκαλούσε τάσεις πιθανής διαστρέβλωσης.

Μετά τη συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου από τη φοιτήτρια, της τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τον χρόνο που χρειάστηκε περίπου για τη συμπλήρωσή του, εάν υπήρξαν ασαφείς και αόριστες ερωτήσεις και ποιες ήταν αυτές και γενικά η αίσθηση που άφηνε η επεξεργασία του ερωτηματολογίου (εάν ήταν κουραστικό, ευχάριστο, πολύπλοκο κλπ.)

Το αποτέλεσμα της προκαταρκτικής έρευνας ήταν η τροποποίηση μιας ερώτησης. Συγκεκριμένα, η αρχική ερώτηση ολικής άγνοιας «Έχεις ζήσει στην Ελλάδα;» προτάθηκε από τη φοιτήτρια να γίνει πιο συγκεκριμένη με την προσθήκη μιας χρονικής ένδειξης, εφόσον η γενική της μορφή θα μπορούσε να μπερδέψει τους πληροφορητές (θα μπορούσε κάποιος/α να δώσει θετική απάντηση εννοώντας ότι έχει ζήσει π.χ. μία εβδομάδα στην Ελλάδα, όμως η προϋπόθεση αυτή δεν θα ήταν ικανή κατά την ερευνήτρια να επηρεάσει τα κίνητρα του/ης ως προς την εκμάθηση της ελληνικής). Έτσι, η παραπάνω ερώτηση, διαμορφώθηκε τελικά σε: «Έχεις ζήσει στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, π.χ. 3 μήνες, πριν τη φοίτησή σου στο τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»;»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1 Το δείγμα

Συνολικά, λήφθηκαν 22 απαντήσεις. Απάντησαν 21 γυναίκες ηλικιών 20 (2 άτομα), 22 (1 άτομο), 23 (3 άτομα), 25 (3 άτομα), 26 (6 άτομα), 27 (1 άτομο), 28 (2 άτομα), 29 (1 άτομο), 30 (1 άτομο) και 35 (1 άτομο) χρονών, ενώ απάντησε μόλις ένας άνδρας ηλικίας 23 ετών. Οι 12 φοιτητές/-ριες του δείγματος ανήκαν στο προπτυχιακό επίπεδο, οι 8 στο μεταπτυχιακό και 2 στο διδακτορικό.

Οι 10 εκ των φοιτητών/-ριών αναφέρουν ότι έχουν πραγματοποιήσει άλλες σπουδές κυρίως ανθρωπιστικές (Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Πορτογαλική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γερμανική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Κινεζική Φιλολογία, Κλασική Φιλολογία, Εθνολογία, Νομική, Δημοσιογραφία και Οικονομικές Επιστήμες), ενώ παρατηρούμε υψηλή συχνότητα στις σπουδές ξένων γλωσσών. 12 φοιτητές/-ριες απαντάνε ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει άλλες σπουδές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι 3 φοιτητές/-ριες έχουν καταγωγή από την Ελλάδα, ενώ τα μισά άτομα του δείγματος (11) έχουν ζήσει στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα (π.χ. 3 μήνες) πριν τη φοίτησή τους στο τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»

Στη συνέχεια, παραθέτονται αναλυτικά τα στοιχεία που έχουν προκύψει από καθεμία ερώτηση ξεχωριστά. Να σημειωθεί ότι τα ποσοστά που αναφέρονται έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση.

5.2 Άτομα με τα οποία γίνεται χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Στην ερώτηση «*Με ποιους μιλάς τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;*», 4 άτομα του δείγματος απάντησαν «*Με συγγενείς*», 17 άτομα «*Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες*» και 16 άτομα έδωσαν την απάντηση «*Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*», ενώ κανένα άτομο δεν απάντησε «*Με κανέναν*» -όπως φαίνεται και στο ακόλουθο διάγραμμα- γεγονός που δείχνει ότι όλοι εξασκούν κατά κάποιο τρόπο τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στο άμεσο ή/και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Ειδικότερα, 27% των φοιτητών/ριών δήλωσε ότι μιλάει τη Νέα Ελληνική Γλώσσα μόνο «*Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες*» και το 14% μόνο «*Με Έλληνες/Ελληνίδες*



διάγραμμα 4.2.α: «Άτομα με τα οποία γίνεται χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

πίνακας 4.2.β: «Άτομα με τα οποία γίνεται χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

«Με ποιους μιλάς τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;»	αριθμός φοιτητών/-ριών	ποσοστό φοιτητών/-ριών
«Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες»	6	27%
«Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	3	14%
«Με συγγενείς», «Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	2	9%
«Με συγγενείς», «Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες», «Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	2	9%
«Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες», «Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	9	41%

φίλους/-ες», ενώ η απάντηση «*Με συγγενείς*» δόθηκε μόνο σε συνδυασμό και με άλλες απαντήσεις. Το 9% δήλωσε ότι μιλάει τα Νέα Ελληνικά «*Με συγγενείς*» και «*Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*». Ίδιο ακριβώς ποσοστό αντιπροσωπεύει και τον συνδυασμό των τριών απαντήσεων «*Με συγγενείς*», «*Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες*» και «*Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*». Τέλος, το 41% είπε «*Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες*» και «*Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*».

Από τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται ότι πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητών/-ριών έχει συγγενείς που έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη Νέα Ελληνική και πράγματι στην ερώτηση «*Έχεις καταγωγή από την Ελλάδα;*» 3 άτομα από τα 22 μας απάντησαν θετικά. Ωστόσο, αρκετοί φοιτητές/-ριες μας είπαν ότι εξασκούν την ελληνική γλώσσα «*Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες*». Η απάντηση αυτή θα μπορούσε εν μέρει να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μισοί/ές ακριβώς φοιτητές/-ριες δήλωσαν ότι έχουν ζήσει στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Κοινωνικές συναναστροφές με κατοίκους της Ελλάδας έχουν προκύψει, σύμφωνα με απαντήσεις που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και από συζητήσεις φοιτητών/-ριών του τμήματος με την ερευνήτρια, από παραμονή στην Ελλάδα και Κύπρο λόγω εργασίας, διακοπών, συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus και στα προγράμματα IMXA⁸ και ΘΥΕΣΠΑ⁹.

5.3 Περί Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας

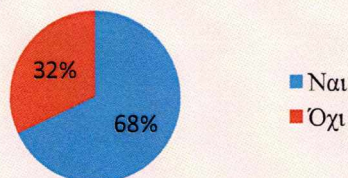
Στο ερώτημα «*Πιστεύεις ότι η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σε βοήθησε στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;*» οι 15 (ποσοστό 68%) φοιτητές/-ριες μας απάντησαν θετικά ενώ οι 7 (ποσοστό 32%) αρνητικά (διάγραμμα 4.3.α).

Την παραπάνω ερώτηση ακολούθησε η εξής: «*Ποια είναι η άποψή σου σχετικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας;*». Στο διάγραμμα 4.3.β, όπου αποτυπώνονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές/-ριες, φαίνεται ότι 3 άτομα δήλωσαν ότι η Αρχαία Ελληνική

⁸ Το Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου κάθε χρόνο προσφέρει το Διεθνές Πρόγραμμα Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Πολιτισμού, προσφέροντας σε ξένους φοιτητές και επιστήμονες την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας. Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: <http://www.imxa.gr/>

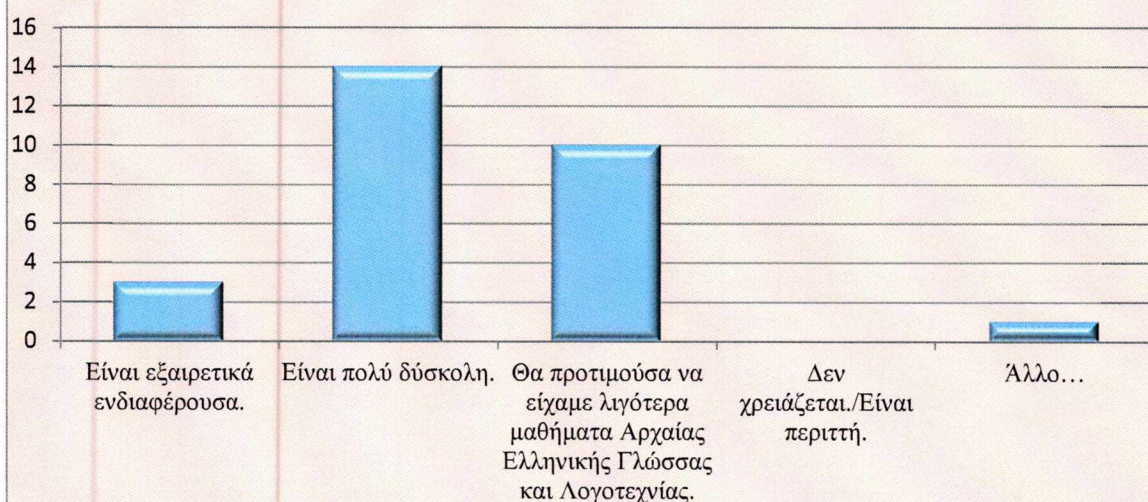
⁹ Θερινές Υποτροφίες Ελληνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών. Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: <http://www.thyespa.uoa.gr/8yespa-2013.html>

"Πιστεύεις ότι η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σε βοήθησε στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;"



διάγραμμα 4.3.α: «Σχέση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

"Ποια είναι η άποψή σου σχετικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας;"



διάγραμμα 4.3.β: «Απόψεις για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας»

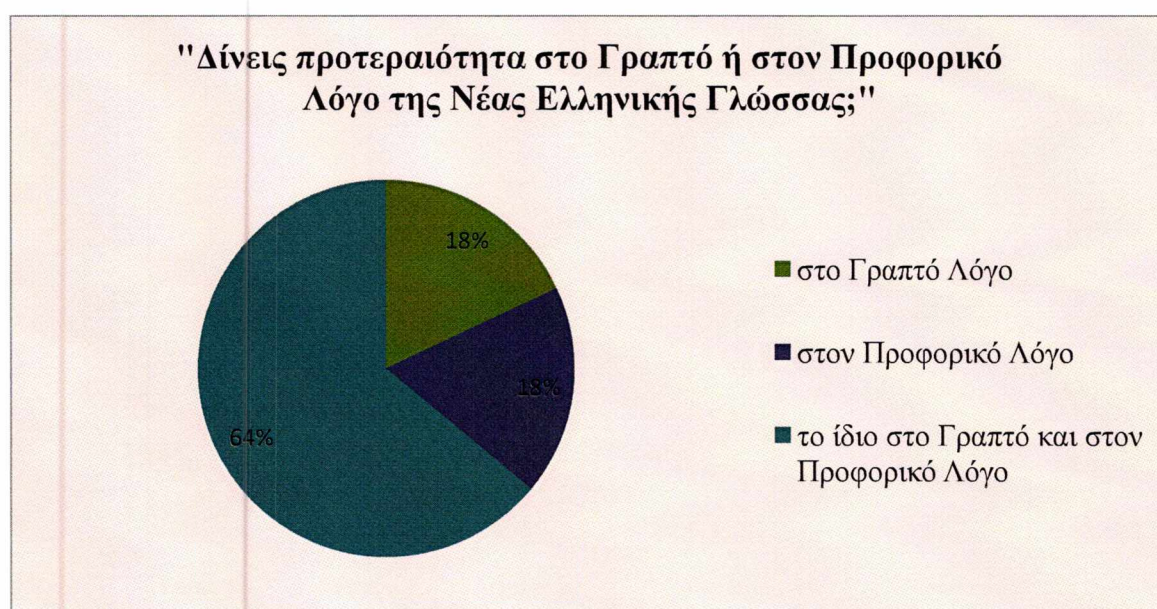
πίνακας 4.3.γ: «Απόψεις για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας»

«Ποια είναι η άποψή σου σχετικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας;»	αριθμός φοιτητών/-ριών	ποσοστό φοιτητών/-ριών
«Είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα»	1	5%
«Είναι πολύ δύσκολη»	9	41%
«Θα προτιμούσα να είχαμε λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»	7	32%
«Είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα», «Είναι πολύ δύσκολη»	2	8%
«Είναι πολύ δύσκολη», «Θα προτιμούσα να είχαμε λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»	2	8%
«Είναι πολύ δύσκολη», «Θα προτιμούσα να είχαμε λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας», «Ένα εξάμηνο θα έφτανε.»	1	5%

Γλώσσα «Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα», 14 άτομα τη χαρακτήρισαν ως «πολύ δύσκολη» και 10 άτομα θα προτιμούσαν να είχαν «λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας»¹⁰. Μάλιστα, μία φοιτήτρια δήλωσε ότι «ένα εξάμηνο θα έφτανε».

Παρατηρούμε ένα αρνητικό κλίμα από τους/τις φοιτητές/-ριες ως προς τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθώς το 41% δηλώνει ότι «είναι πολύ δύσκολη», το 32% ότι θα προτιμούσε να είχε «λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας», ενώ το 14% δίνει το συνδυασμό των δύο προαναφερθεισών απαντήσεων. Ένα 8% χαρακτήρισε την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία ως «πολύ ενδιαφέρουσα» και ταυτόχρονα «πολύ δύσκολη», ενώ μόλις το 5% (μία φοιτήτρια διδακτορικού επιπέδου) έδωσε την απάντηση «είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα».

5.4 Γραπτός ή Προφορικός Λόγος;



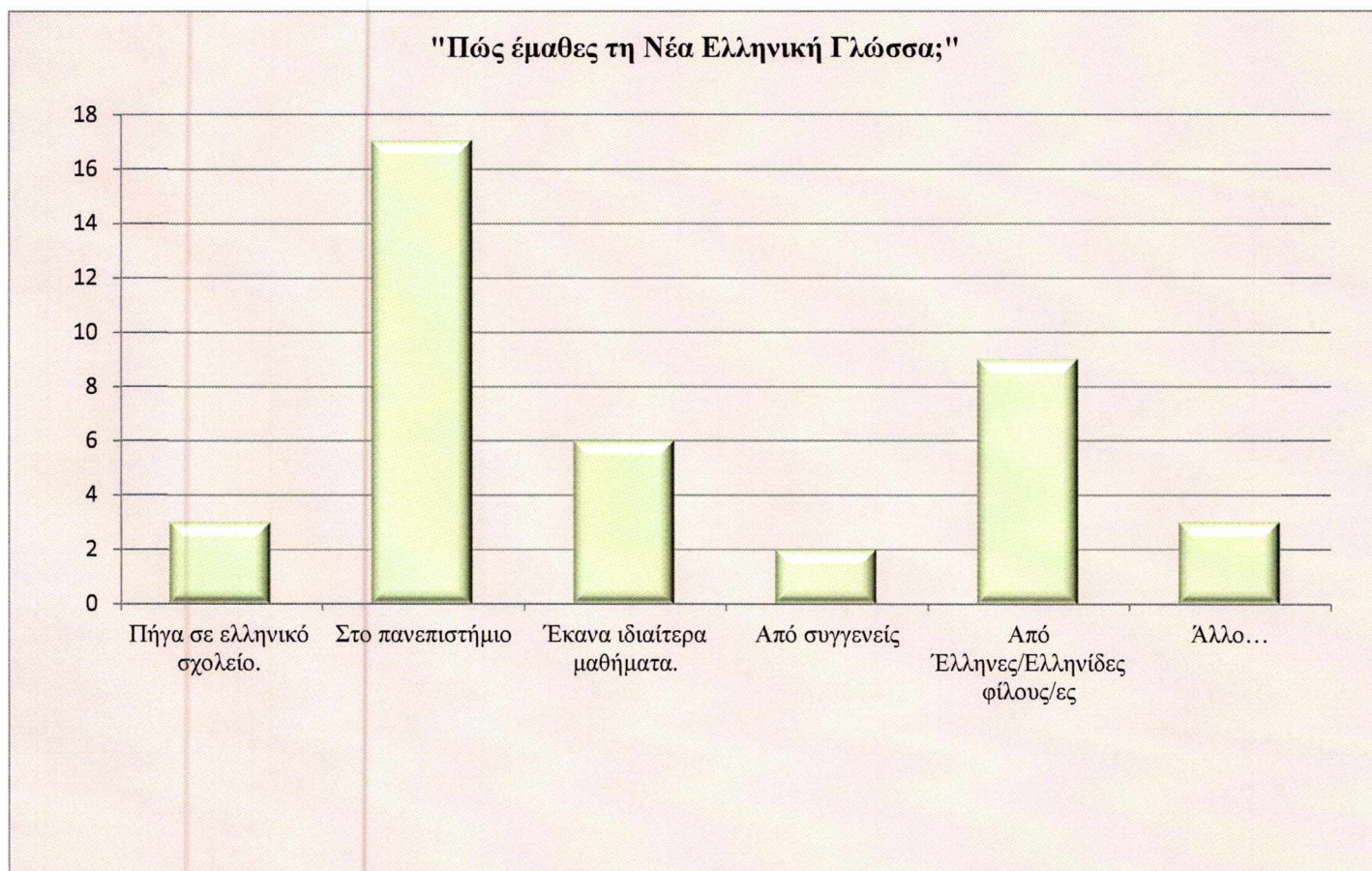
διάγραμμα 4.4.α: «Γραπτός ή Προφορικός Λόγος;»

Στη συνέχεια ακολουθεί η ερώτηση «Δίνεις προτεραιότητα στο Γραπτό ή στον Προφορικό Λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;», όπου από 4 φοιτητές/-ριες δόθηκαν οι

¹⁰ φοιτήτρια του δείγματος σε προσωπική συζήτηση με την ερευνήτρια ανέφερε ότι η υποχρεωτική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών γίνεται σε 4 εξάμηνα

απαντήσεις «στο Γραπτό Λόγο» και «στον Προφορικό Λόγο» (ποσοστό 18% έκαστη). Για τους/τις περισσότερους/-ες φοιτητές/-ριες του δείγματος (14 σε αριθμό, ποσοστό 64%), ο Γραπτός και ο Προφορικός Λόγος εμφανίζεται να έχει την ίδια σημασία (βλ. διάγραμμα 4.4.α).

5.5 Τρόποι εκμάθησης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας



διάγραμμα 4.5.α: «Τρόποι εκμάθησης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

Ρίχνοντας μια ματιά στο παραπάνω διάγραμμα, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από τις απαντήσεις των φοιτητών/-ριών στο «Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Στάσεων και Κινήτρων απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα και την Εκμάθησή της», η ερώτηση «Πώς έμαθες τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;» έλαβε πλήθος πολλών διαφορετικών απαντήσεων με ιδιαίτερα αυξημένη την προτίμηση στην επιλογή «Άλλο...», όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

«Πώς έμαθες τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;»	αριθμός φοιτητών/-ριών	ποσοστό φοιτητών/-ριών
«Στο πανεπιστήμιο»	9	41%
«Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα.»	1	5%
«Από συγγενείς»	1	5%
«Πήγα σε ελληνικό σχολείο», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	1	5%
«Στο πανεπιστήμιο», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	2	9%
«Στο πανεπιστήμιο», «Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα.», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	3	14%
«Πήγα σε ελληνικό σχολείο.», «Στο πανεπιστήμιο», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	1	5%
«Πήγα σε ελληνικό σχολείο.», «Από συγγενείς», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες»	1	5%
«Στο πανεπιστήμιο», «Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα.», «Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες», «Erasmus στην Κύπρο»	1	5%
«Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα.», «Κατά τη διαμονή μου στην Ελλάδα παρακολούθησα δυο φορές μαθήματα ελληνικών για ξένους στο Σχολείο Νέας Ελληνικής γλώσσας στη Θεσσαλονίκη»	1	5%
«Στο πανεπιστήμιο», «Από ταινίες»	1	5%

πίνακας 4.5.β: «Τρόποι εκμάθησης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

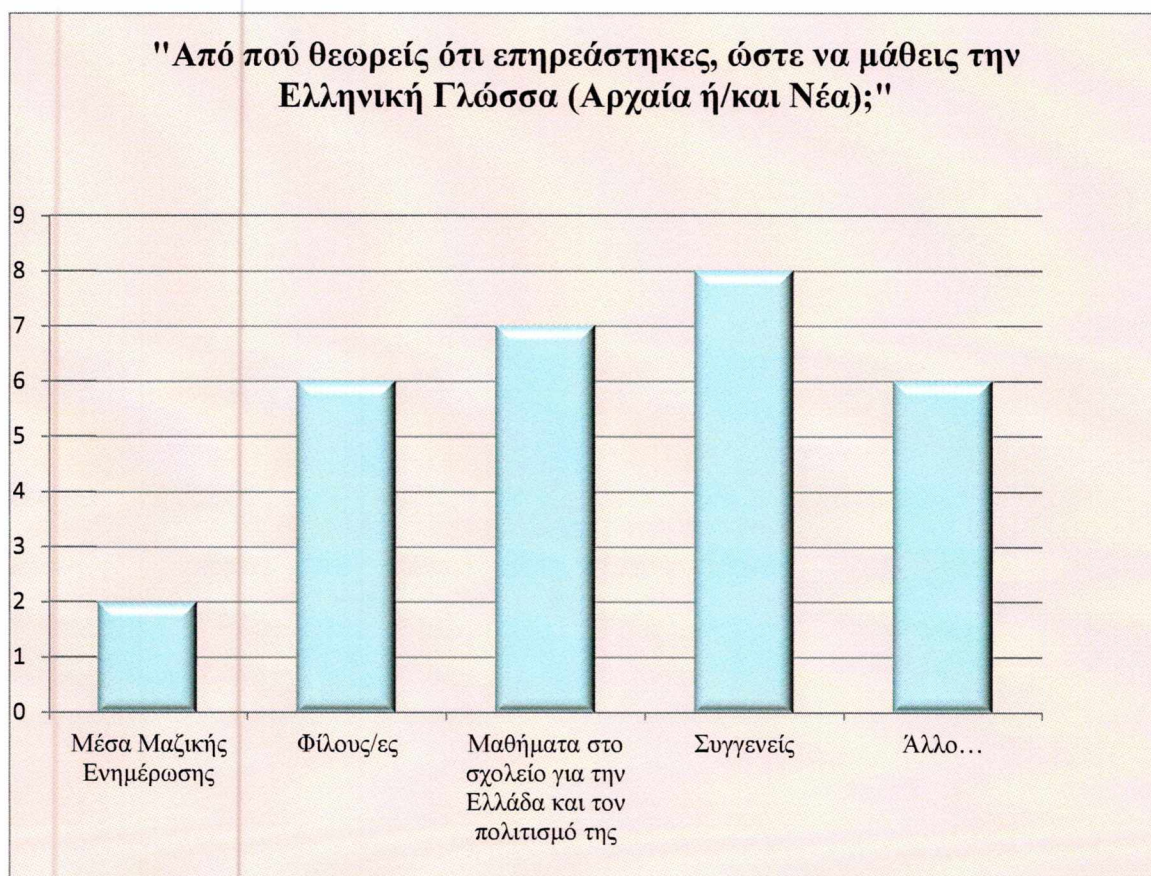
Αρχικά, 17 σπουδαστές του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» δηλώνουν ότι έμαθαν την ελληνική γλώσσα «στο πανεπιστήμιο». Οι 9 από αυτούς ισχυρίζονται ότι την έμαθαν μόνο στο πανεπιστήμιο (πίνακας 4.5.β), παρόλο που η ερευνήτρια από συζητήσεις που είχε με φοιτητές/-ριες του συγκεκριμένου τμήματος έχει πληροφορηθεί ότι οι σχετικές σπουδές αφορούν κυρίως τη θεωρία και εξέλιξη της γλώσσας και τη λογοτεχνία και ότι εάν κάποιος επιθυμεί να μάθει τη γλώσσα συστηματικά θα πρέπει να πάει στην Ελλάδα και να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για ξένους σπουδαστές.

Εκτός από το πανεπιστήμιο, η επιλογή «από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες» τυχαίνει επίσης υψηλής συχνότητας (διάγραμμα 4.5.α), ωστόσο επιλέγεται μόνο σε συνδυασμό και με άλλες απαντήσεις (για τους συνδυασμούς των απαντήσεων βλ. πίνακα 4.5.β).

Όσον αφορά τις απαντήσεις «πήγα σε ελληνικό σχολείο» και «από συγγενείς» που συνολικά έχουν επιλεγεί από τέσσερα άτομα, να σημειωθεί ότι τα τρία από αυτά έχουν δηλώσει στο ερωτηματολόγιο ότι έχουν ελληνική καταγωγή, ενώ ένα άτομο έχει συγγενείς και φίλους/-ες που ζουν στην Ελλάδα κι έχει πάει σε ελληνικό σχολείο (πίνακας 4.5.β), χωρίς να έχει ελληνική καταγωγή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που δόθηκαν ως εναλλακτικές στην επιλογή «Άλλο...». Οι απαντήσεις αυτές ήταν «Erasmus στην Κύπρο», «Κατά τη διαμονή μου στην Ελλάδα παρακολούθησα δυο φορές μαθήματα ελληνικών για ξένους στο Σχολείο Νέας Ελληνικής γλώσσας στη Θεσσαλονίκη» και «από ταινίες» και δόθηκαν σε συνδυασμό με άλλες απαντήσεις που είχαν προταθεί.

5.6 Παράγοντες επιρροής



διάγραμμα 4.6.α: «Παράγοντες επιρροής»

πίνακας 4.6.β: «Παράγοντες επιρροής»

«Από πού θεωρείς ότι επηρεάστηκες, ώστε να μάθεις την Ελληνική Γλώσσα (Αρχαία ή/και Νέα);»	αριθμός φοιτητών/-ριών	ποσοστό φοιτητών/-ριών
«Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης»	2	9%
«Φίλους/-ες»	2	9%
«Μαθήματα στο σχολείο για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της»	3	14%
«Συγγενείς»	5	23%
«Μαθήματα στο σχολείο για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της», «Συγγενείς»	1	5%
«Φίλους/-ες», «Μαθήματα στο σχολείο για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της»	2	9%
«Φίλους/-ες», «Συγγενείς»	1	5%
«Φίλους/-ες», «Μαθήματα στο σχολείο για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της», «Συγγενείς», «Ταξίδια στην Ελλάδα»	1	5%
«Διακοπές στην Ελλάδα», «Ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας»	1	5%
«Ενδιαφέρον για την ελληνική αρχαιότητα»	1	5%
«Αναγκάστηκα να μάθω αφού έζησα στην Ελλάδα»	1	5%
«Επιλογή του πανεπιστημίου»	1	5%
«Εργασία κάθε καλοκαίρι στην Ελλάδα»	1	5%

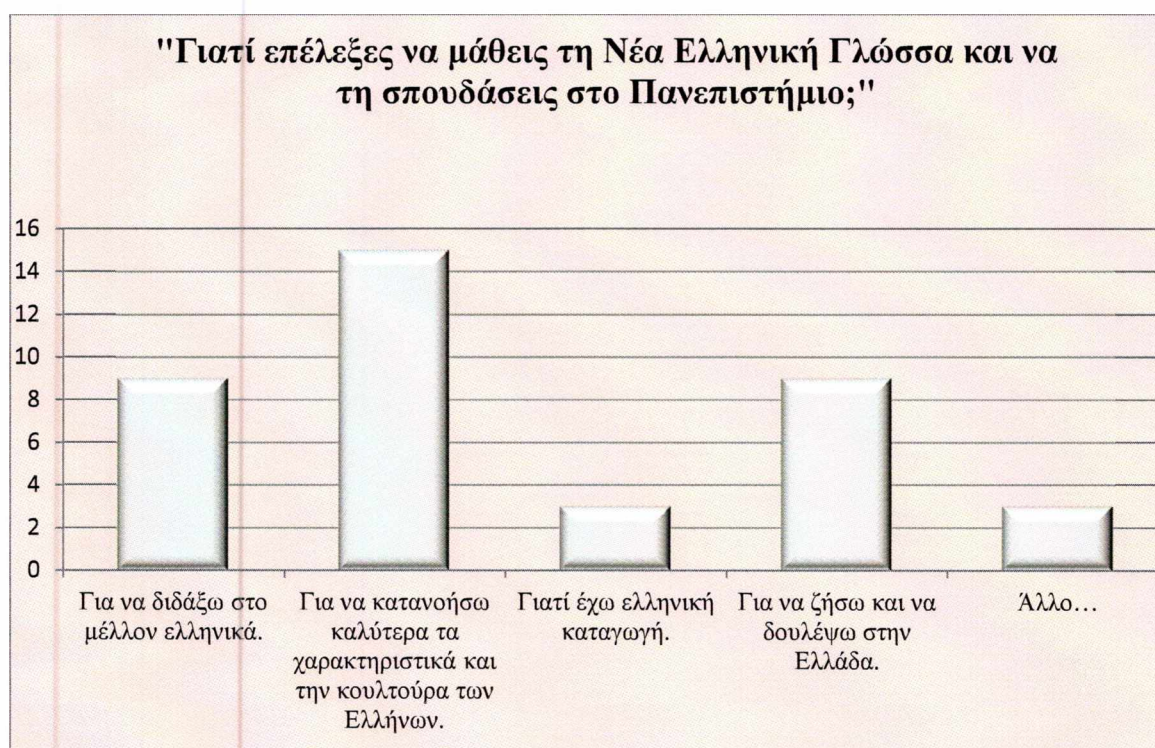
Η ερώτηση «Από πού θεωρείς ότι επηρεάστηκες, ώστε να μάθεις την Ελληνική Γλώσσα (Αρχαία ή/και Νέα);» τέθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες που ώθησαν τους/τις φοιτητές/-ριες της παρούσας έρευνας στο να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή πορεία.

Στο διάγραμμα 4.6.α καταγράφεται ότι τη μεγαλύτερη επιρροή άσκησαν «συγγενείς» των σπουδαστών, έπονται τα «μαθήματα στο σχολείο για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της», η ασκούμενη επιρροή από «φίλους/-ες» των σπουδαστών, ενώ η προβολή για την Ελλάδα και την ελληνική γλώσσα από τα «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» έχουν επιλεγεί ως απάντηση από 2 μόνο φοιτητές/-ριες. Ωστόσο, η επιρροή αυτή φαίνεται να ήταν αρκετά έντονη για τα 2 αυτά άτομα, καθώς δεν χρειάστηκε η συνδρομή άλλου παράγοντα στην απόφασή τους αυτή,

όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.6.β.

Αξίζει να υπογραμμιστούν οι απαντήσεις που έχουν δοθεί στην επιλογή «Άλλο...», οι οποίες εμφανίζουν μια ποικιλία δηλώσεων. Τόσο προσωπικές επιλογές, π.χ. «ενδιαφέρον για την ελληνική αρχαιότητα», όσο και εξωτερικοί παράγοντες, π.χ. «αναγκάστηκα να μάθω αφού έζησα στην Ελλάδα» φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία για τα άτομα του δείγματος. Ο πίνακας 4.6.β εμφανίζει αναλυτικά όλες τις απαντήσεις καθενός από τους ερωτώμενους.

5.7 Λόγοι εκμάθησης και σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας



διάγραμμα 4.7.α: «Λόγοι εκμάθησης και σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

Μελετώντας το διάγραμμα 4.7.α, στην ερώτηση «Γιατί επέλεξες να μάθεις τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και να τη σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο;» εντυπωσιακό είναι το πλήθος των ατόμων που επέλεξαν την απάντηση «Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων» (15), ενώ για 5 από αυτούς ήταν η μοναδική τους επιλογή από τη λίστα απαντήσεων (πίνακας 4.7.β). Από ίσο αριθμό φοιτητών/-ριών που φτάνει τους 9

επιλέχθηκαν οι απαντήσεις «για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά» και «για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα».

πίνακας 4.7.β: «Λόγοι εκμάθησης και σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

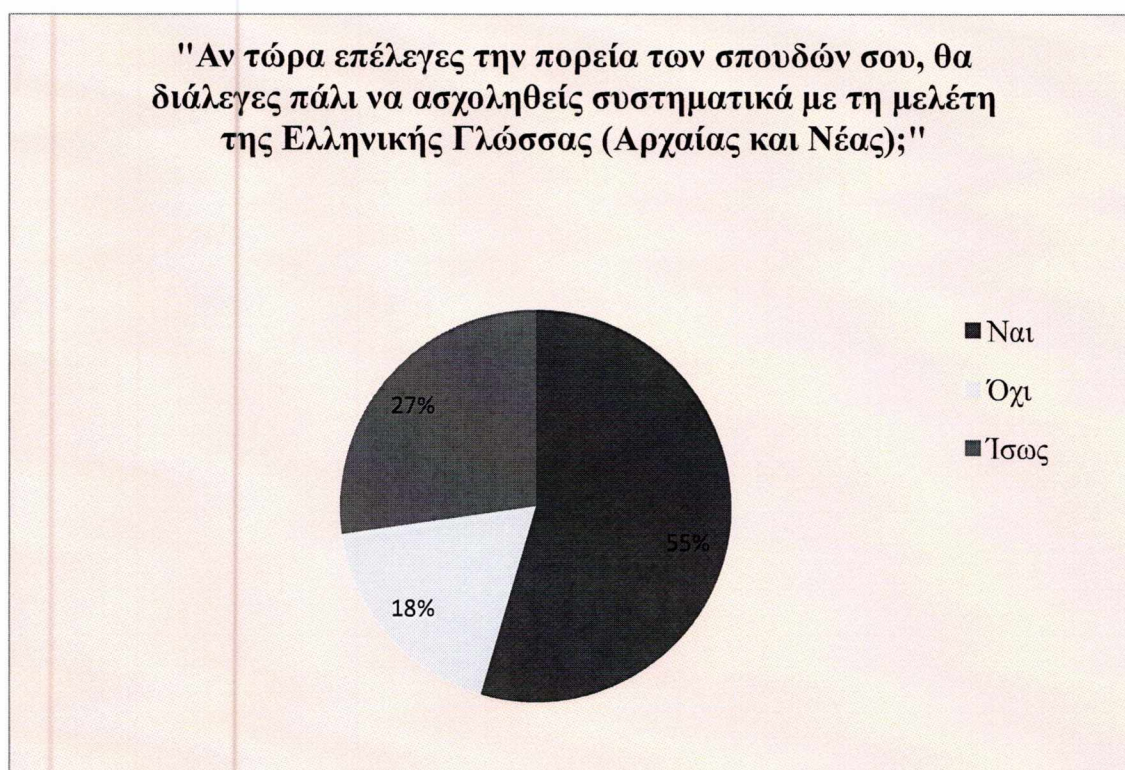
«Γιατί επέλεξες να μάθεις τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και να τη σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο;»	αριθμός φοιτητών/-ριών	ποσοστό φοιτητών/-ριών
«Για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά»	2	9%
«Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων»	5	23%
«Για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά», «Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων»	3	14%
«Για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά», «Για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα»	3	14%
«Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων», «Για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα»	3	14%
«Γιατί έχω ελληνική καταγωγή», «Για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα»	1	5%
«Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων», «Γιατί έχω ελληνική καταγωγή»	1	5%
«Για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά», «Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων», «Γιατί έχω ελληνική καταγωγή», «Για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα»	1	5%
«Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων», «Θέλω να ασχοληθώ με μεταφράσεις»	1	5%
«Για να ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα», «...επειδή κάνει ζέστη εκεί και δεν μου αρέσει ο κρύος χειμώνας»	1	5%
«Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων», «Απλά μ' αρέσει»	1	5%

3 άτομα δήλωσαν ότι έμαθαν και αποφάσισαν να σπουδάσουν τη Νέα Ελληνική Γλώσσα «γιατί έχουν ελληνική καταγωγή». Να σημειωθεί ότι αυτά τα 3 άτομα είναι τα μόνα που δήλωσαν ότι έχουν ελληνική καταγωγή και απ' ό,τι φαίνεται το γεγονός αυτό στάθηκε ικανό για να επιλέξουν τις εν λόγω σπουδές. Επιπροσθέτως, στην ερώτηση «Από πού θεωρείς

ότι επηρεάστηκες, ώστε να μάθεις την Ελληνική Γλώσσα (Αρχαία ή/και Νέα);», οι 3 συγκεκριμένες φοιτήτριες είχαν δηλώσει ότι επηρεάστηκαν «από συγγενείς».

Ως απαντήσεις εκτός της λίστας που είχε προτείνει η ερευνήτρια δόθηκαν οι «θέλω να ασχοληθώ με μεταφράσεις», «απλά μ' αρέσει» και «επειδή κάνει ζέστη εκεί (ενν. στην Ελλάδα) και δεν μου αρέσει ο κρύος χειμώνας (ενν. στην Τσεχία)». Η τελευταία απάντηση δόθηκε σε συνδυασμό με την απάντηση «για να ζήσω και να δουλέψω την Ελλάδα».

5.8 Επιλογή σπουδών με αντικείμενο τη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας



διάγραμμα 4.8.α: «Επιλογή σπουδών με αντικείμενο τη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας»

Ως τελευταία ερώτηση στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα τέθηκε η εξής: «Αν τώρα επέλεγες την πορεία των σπουδών σου, θα διάλεγες πάλι να ασχοληθείς συστηματικά με τη μελέτη Ελληνικής Γλώσσας (Αρχαίας και Νέας);», όπου το

55% των ατόμων του δείγματος (12 φοιτητές/-ριες) δήλωσε «ναι», το 27% (6 φοιτητές/-ριες) «όχι», ενώ το 18% (4 φοιτητές/-ριες) επέλεξαν την απάντηση («ίσως»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Συμπεράσματα

Με την κατάλληλη επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί στην αρχή, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-ριες πιστεύουν ότι η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας συνέβαλε στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Εντούτοις, χαρακτηρίζουν την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα ως «πολύ δύσκολη» και δηλώνουν ότι θα προτιμούσαν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους να υπάρχουν λιγότερα σχετικά μαθήματα, συμπέρασμα που ταυτίζεται απόλυτα με την αρχική μας υπόθεση.

Φαίνεται ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας δεν προσφέρει ιδιαίτερη ευχαρίστηση όχι μόνο στους/στις φοιτητές/-ριες του Masaryk University, αλλά και στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την έρευνα της Αντωνίου (2011) σε τμήματα της Γ' τάξης του 6^{ου} Γυμνασίου Δράμας, οι περισσότεροι μαθητές θα προτιμούσαν να μην διδάσκονται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, το οποίο θεωρούν δύσκολο. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας δεν συμφωνούν με τα ευρήματα της κας Αντωνίου ως προς τη χρησιμότητα των Αρχαίων Ελληνικών στην κατανόηση των Νέων Ελληνικών. Πιθανόν, ο λόγος που οι Έλληνες μαθητές δεν ευνοούνται από τα Αρχαία Ελληνικά στη χρήση των Νέων Ελληνικών είναι γιατί τα δεύτερα αποτελούν τη μητρική τους γλώσσα. Αντιθέτως, οι φοιτητές/-ριες του Masaryk University φαίνεται να διακρίνουν πιο εύκολα ότι η Νέα Ελληνική Γλώσσα αποτελεί εξέλιξη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και να συσχετίζουν π.χ. λέξεις που έχουν τη ρίζα τους στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.¹¹

¹¹ Σε προσωπική συζήτηση Τσέχου φοιτητή με την ερευνήτρια, ο πρώτος δήλωσε ότι έχει σπουδάσει πρώτα Αρχαία Ελληνικά και κατόπιν θα ήθελε να μάθει Νέα Ελληνικά γιατί έτσι θα του φαινόταν πιο εύκολα.

Η σύγχρονη Γλωσσολογία δίνει προτεραιότητα στην προφορική επικοινωνία έναντι της γραπτής, καθώς η πρώτη αποτελεί τη φυσική πλευρά της γλώσσας. Ωστόσο, η πλειονότητα των φοιτητών/-ριών του τμήματος «Νέας Ελληνική Γλώσσας και Λογοτεχνίας» αποδίδει την ίδια σημασία και στις δύο μορφές λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, εύρημα που συνδέεται με το γεγονός ότι οι ίδιοι/-ες φοιτητές/-ριες αντιμετωπίζουν την ελληνική γλώσσα από διαφορετική οπτική γωνία λόγω της ιδιότητάς τους ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί και λόγω του Προγράμματος Σπουδών τους.

Παρά τις αρχικές μας υποθέσεις ότι το βασικό κίνητρο για να επιλέξει κάποιος να ασχοληθεί συστηματικά με την ελληνική γλώσσα είναι μια στενή σχέση της οικογένειάς του με την Ελλάδα, τελικά διαπιστώθηκε ότι το ισχυρότερο κίνητρο είναι ο ίδιος ο πολιτισμός και η ιστορία της Ελλάδας που ωθεί κάποιον στο να εντρυφήσει στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Το αντίθετο συμβαίνει με τα κίνητρα των αλλοδαπών που φοιτούν στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, εφόσον οι ίδιοι δήλωσαν ότι η γλώσσα του/της συζύγου αποτελεί κίνητρο, ενώ η επιθυμία για γνωριμία με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό δεν αποτελεί. Ίσως αυτό να συμβαίνει επειδή οι δεύτεροι μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στην Ελλάδα. Πάντως, από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται ότι η ελληνική διασπορά έχει χαρακτηριστικά υψηλής γλωσσικής διατήρησης (Τσοκαλίδου, 2000).

Αρκετοί φοιτητές και φοιτήτριες πριν επιλέξουν την ακαδημαϊκή τους πορεία είχαν ζήσει για αρκετό διάστημα στην Ελλάδα, εμπειρία η οποία καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την ένταξή τους στο τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας». Εκτός αυτού, οι περισσότεροι συμφωνούν στο ότι η παρακίνηση από φίλους/-ες τούς ώθησε να μάθουν ελληνικά, ενώ ένα σχετικά μικρό, αλλά σταθερό ποσοστό αναφέρεται στην οικογενειακή επιρροή. Γενικά, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών/-ριών θεωρεί ότι έπαιξε ρόλο ένας συνδυασμός τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών κινήτρων, εφόσον μεγάλα ποσοστά συνδέονται με τις προηγούμενες σπουδές τους, που σχετίζονται με Ανθρωπιστικές Επιστήμες και ειδικά με τις ξένες γλώσσες, το ελληνικό ιστορικοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και την επιθυμία τους να διδάξουν ελληνικά και να ζήσουν στην Ελλάδα.

Μελετώντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι τα κίνητρα των φοιτητών/-ριών του δείγματός μας έχουν *βιωματική/ένταξιακή* διάσταση (επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό), *χρηστική/πραγματιστική* διάσταση (διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, εργασία στην Ελλάδα), αλλά και διάσταση που σχετίζεται με *σημαντικά πρόσωπα* του

κοινωνικού περιβάλλοντος (συγγενείς, φίλοι). Με άλλα λόγια, παρατηρούμε στους φοιτητές/-ριες μια επιθυμία για ενσωμάτωση (integrative motivation) και εξυπηρέτηση πρακτικών αναγκών (instrumental motivation) αναφορικά με το *επίπεδο της γλώσσας*. Τα κίνητρα των φοιτητών/-ριών εκτός από *ενταξιακά* και *χρηστικά*, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως *μακροπρόθεσμα*. Το *επίπεδο του μαθητή*, επίσης, κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς πολλοί φοιτητές/-ριες αξιοποίησαν εμπειρίες και βιώματα του παρελθόντος (επαφή με διάφορες γλώσσες και σχετικές σπουδές, ταξίδια στην Ελλάδα κλπ) αποφασίζοντας να ενταχθούν στο τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας».

Τα παρόντα ευρήματα θα λέγαμε ότι επιβεβαιώνουν τους παράγοντες του κοινωνικο-πολιτισμικού μοντέλου εκμάθησης γλωσσών. Στις *εξωτερικές επιδράσεις* εντάσσονται οι συγγενείς και φίλοι/-ες και τα σχολικά μαθήματα και στις *ατομικές διαφορές* του μαθητή η έφεση στις ξένες γλώσσες, το ατομικό ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της, η επιθυμία εργασίας και η εγκατάσταση στην Ελλάδα. Ταξίδια σε Ελλάδα και Κύπρο, εργασία στην Ελλάδα, μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας και ταινίες αποτελούν το *περιβάλλον της εκμάθησης*, ενώ η ικανότητα που απέκτησαν στην επικοινωνία μέσω της ελληνικής γλώσσας και οι στάσεις που διαμόρφωσαν είναι τα αποτελέσματα της εκμάθησης.

Τέλος, αναλογιζόμενοι τους παράγοντες (εσωτερικούς και εξωτερικούς) που επηρεάζουν την εκμάθηση των γλωσσών, με την παρούσα έρευνα δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο *φύλο* των φοιτητών/-ριών. Υπενθυμίζεται ότι από τα 22 άτομα που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο, τα 21 είναι γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι γυναίκες γενικά έχουν μια προτίμηση στην ενασχόληση με τις γλώσσες από ότι οι άνδρες.

6.2 Προτάσεις

Στο εξωτερικό, υπάρχουν τμήματα ελληνικών σπουδών στα εξής Ιδρύματα: Alexandria University (Αίγυπτος), Simon Fraser University (Καναδάς), Universidad de Oviedo (Ισπανία), Université de Tours (Γαλλία), RMIT University (Αυστραλία), University of Belgrade (Σερβία), Queens College (Η.Π.Α.), University of Ghent (Βέλγιο), Sofia University of “St Kliment Ohridinski” (Βουλγαρία), University of Jordan (Ιορδανία), Georgetown University (Η.Π.Α.), Cairo University (Αίγυπτος), Universidad de Valladolid (Ισπανία), Beijing University (Κίνα), University of Batumi (Γεωργία), University of Arizona (Η.Π.Α.), University of Niš (Σερβία), University of Surrey (Αγγλία), Rheinisch-Westfälische

Technische Hochschule (Γερμανία), Istituto Universitario Suor Orsola Benicasa (Ιταλία), New South Wales University (Αυστραλία), Universidad Autonoma National de Mexico (Μεξικό), Moscow Lomonossov State University (Ρωσία), κ.ά.

Ενδιαφέρον θα ήταν να γίνουν παρόμοιες έρευνες σε διάφορα πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ώστε να συσχετιστούν οι απαντήσεις και να βγει ένα γενικό συμπέρασμα για τις στάσεις και τα κίνητρα φοιτητών/-ριών που αποφάσισαν να ενταχθούν σε τμήματα νεοελληνικών σπουδών ανά τον κόσμο. Παράλληλα, θα ήταν πιο ολοκληρωμένες οι ερευνητικές εργασίες εάν συνοδεύονταν και από συνεντεύξεις. Θα μπορούσε ακόμη να γίνει μια καταγραφή στον πληθυσμό που επέλεξε να ενταχθεί σε τμήματα νεοελληνικών σπουδών στο παρελθόν και στο παρόν, ώστε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα σχετικά με το εάν το ενδιαφέρον για τέτοιου είδους σπουδές αυξάνεται, φθίνει ή παραμένει σταθερό ανά τον κόσμο και το πώς θα μπορούσε να ενισχυθεί.

6.3 Προβληματισμοί – παραλείψεις

Οι έρευνες στάσεων εκ των πραγμάτων εγείρουν προβλήματα θεωρητικής φύσεως. Ερωτήσεις για ψυχικές καταστάσεις και στάσεις δεν είναι επαληθεύσιμες, εφόσον υπάρχουν μόνο στο μυαλό των ερωτηθέντων. Οι στάσεις μπορεί να είναι σταθερές ή μη, ξεκάθαρες ή μη, αλλά δεν μπορεί να είναι «σωστές» ή «λανθασμένες». Έτσι, μελετώντας διάφορες διατυπώσεις στάσεων, δεν έχουμε στη διάθεσή μας κάποιο «πρότυπο» με το οποίο να συγκρίνουμε (Bradburn & al, 2004).

Εκτός αυτού, η μέτρηση των στάσεων ενός ατόμου αδυνατεί να αποκαλύψει με ακρίβεια τις πραγματικές του στάσεις κι αυτό σύμφωνα με τον Baker (1992) οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα που ερωτώνται, συνειδητά ή μη, τείνουν να δίνουν απαντήσεις κοινωνικά αρεστές, χωρίς όμως να αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα υπήρξαν και απαντήσεις που θα χαρακτήριζα απόλυτα αυθόρμητες (π.χ. στην ερώτηση «Γιατί επέλεξες να μάθεις τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και να τη σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο;», υπήρξαν απαντήσεις όπως «απλά μ' αρέσει» και «επειδή κάνει ζέστη εκεί και δεν μου αρέσει ο κρύος χειμώνας»). Οι Αρχάκης και Κονδύλη (2002) συμφωνούν τονίζοντας ότι οι ερωτώμενοι δίνουν απαντήσεις προσπαθώντας να «συναντήσουν τις αξιολογήσεις του ερευνητή». Γι' αυτόν τον λόγο, γίνεται η χρήση ερωτήσεων ελέγχου.

Ο Baker (1992) προσθέτει, επίσης, ότι οι απαντήσεις των ατόμων σε μια έρευνα

στάσεων ενδέχεται να επηρεάζονται από το προφίλ του ερευνητή, και συγκεκριμένα την εθνική του ταυτότητα, το φύλο, την κοινωνική του θέση ή την ηλικία του και τον σκοπό της έρευνας ή το περιβάλλον της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ίσως να επηρέασε τα άτομα του δείγματος το γεγονός ότι είμαι Ελληνίδα και ερευνώ τις στάσεις απέναντι στη μητρική μου γλώσσα και τα κίνητρα εκμάθησής της και για το λόγο αυτό να «ωραιοποίησαν» τις απαντήσεις τους.

Η Καρυολαίμου (1993) συνοψίζει ότι είναι αδύνατο να επισημάνουμε όλες απολύτως τις απόψεις που υπάρχουν σε μια κοινότητα, οποιαδήποτε κι αν είναι η μέθοδος που χρησιμοποιούμε.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των Elliot & al. (2008) σχετικά με τα μειονεκτήματα μιας δειγματοληπτικής έρευνας, αξίζει να γίνει μια αναφορά στο ενδεχόμενο δειγματοληπτικού σφάλματος που μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα. Στην προκειμένη περίπτωση, το δείγμα κάθε άλλο παρά ομοιογενές είναι αναφορικά με το φύλο των ερωτηθέντων (21 γυναίκες και 1 άνδρας), το επίπεδο της φοίτησής τους (12 προπτυχιακοί, 8 μεταπτυχιακοί και 2 διδακτορικοί), την πραγματοποίηση άλλων σπουδών (10 άτομα έχουν πραγματοποιήσει άλλες σπουδές 9 εκ των οποίων σπουδές ήταν θεωρητικού χαρακτήρα) και την καταγωγή τους (3 άτομα έχουν ελληνική καταγωγή), παράμετροι οι οποίες σαφώς επηρεάζουν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση τα κίνητρα και τις στάσεις των ατόμων (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (βλ. Παράρτημα) προκειμένου να μην καταστεί κουραστικό και μακροσκελές για τα άτομα του δείγματος, περιείχε γενικές ερωτήσεις και οι προτεινόμενες απαντήσεις ήταν περιορισμένες και συνοπτικές, γεγονός που δεν επέτρεψε ιδιαίτερη εμβάθυνση στις αντιλήψεις του ατόμου και σε ενδεχομένως ενδόμυχες ανάγκες που το ώθησαν να πάρει συγκεκριμένες αποφάσεις για την ακαδημαϊκή του πορεία. Εάν χρησιμοποιούνταν ερωτηματολόγιο σε συνδυασμό με συνέντευξη με τα άτομα του δείγματος, πιθανώς θα προέκυπταν πιο ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα, ωστόσο αυτό θα ξεπερνούσε τα χρονικά περιθώρια πραγματοποίησης της παρούσας εργασίας. Η δυνατότητα ηλεκτρονικής επικοινωνίας με μικρό αριθμό πληροφορητών του δείγματος, όμως, επέτρεψε την παροχή πληροφοριών που βοήθησαν σημαντικά στη σύνταξη του εργαλείου έρευνας. Επιπλέον, η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας από το τμήμα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University, καθώς και η συναναστροφή της με φοιτητές/-ριες του τμήματος, έστω κι αν τότε

η πραγματοποίηση μιας επικείμενης έρευνας δεν βρίσκονταν στα άμεσα σχέδιά της, καθόρισε σημαντικά την πορεία της έρευνας και τη συγκρότηση των συμπερασμάτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια διδακτορική φοιτήτρια του προς μελέτη τμήματος (βλ. 3.6 Προκαταρκτική έρευνα). Επομένως, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι οι απόψεις της για τη σαφήνεια και ευχρηστία του ερευνητικού εργαλείου ίσως να μη συνάδουν με τις απόψεις των φοιτητών/-ριών των άλλων επιπέδων και ιδιαίτερα των προπτυχιακών φοιτητών/-ριών, ωστόσο, αυτό δεν αποτέλεσε ιδιαίτερο πρόβλημα.

Από πρακτικής άποψης, κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν υπήρξε διά ζώσης επικοινωνία μεταξύ δείγματος και ερευνήτριας λόγω γεωγραφικής απόστασης, οπότε ήταν πρακτικά αδύνατον να δοθούν περαιτέρω διευκρινήσεις ή να λυθούν ενδεχόμενες απορίες. Υπενθυμίζεται ότι σε όλο το διάστημα σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, η ερευνήτρια είχε τακτική ηλεκτρονική επικοινωνία με 2 από τους 22 απαντώντες.

Προσωπικές παραλείψεις του υποκειμένου της έρευνας οι οποίες έγιναν αντιληπτές κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων και της εξαγωγής των συμπερασμάτων είναι ότι οι φοιτητές/-ριες δεν ερωτήθηκαν για τον τόπο καταγωγής τους και, κυρίως, για τη μητρική τους γλώσσα. Θεωρήθηκε αυθαίρετα δεδομένο ότι όλοι οι φοιτητές/-ριες είναι τσέχικης - σλοβάκισης καταγωγής και η τσέχικη – σλοβάκιση ως η μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, έχει εξακριβωθεί το πόσα άτομα έχουν ελληνική καταγωγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι Γλώσσες και το Σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Αντωνίου, Ε. (2011). *Η τύχη του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο σύγχρονο κόσμο, οι απόψεις των μαθητών του Γυμνασίου* (με αφορμή το έργο του Α. Β. Μουμτζάκη, η αρχαιογνωσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), για τον Σύνδεσμο Φιλολόγων Ν. Δράμας

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος

Βελούδης, Γ., (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων

Elliott, S. N. & Kratochwill, T. R. & Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg

Ζησάκη-Healey, T. (2009). *Ο ελληνισμός της Τσεχίας*. Αθήνα: ΑΡ.ΙΣΤΟ.Σ-ΓΣΕΕ

Zissaki-Healey, T., K. a P. Boškovi, (2011). *Καλημέρα 58*. Πράγα: Ελληνική Κοινότητα Πράγας http://www.ropraha.eu/downloads/kalimera/Kalimera_58.pdf (πρόσβαση στις 16/11/2012)

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφρ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html (πρόσβαση στις 15/3/2013)

Καρυολαίμου, Μ. (1993). *Μεταγλωσσικά σχόλια και γλωσσικές στάσεις*. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/18.html (πρόσβαση στις 19/03/2013)

Κελπανίδης, Μ. (2009). *Απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων. Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές που δεν έγινε, και οι αιτίες τερπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, τεύχος 131, σ. 21-70

- Κουλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη: στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα: Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Αθήνα: Κριτική.
- Λεζέ, Ε. (2003). *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλινοστούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μορελεόν, Ν. (2003). Γλώσσα και Πολιτισμός: μια παιδαγωγική πρόταση για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Μεξικό. *Γλωσσολογία* 15, σελ. 85-91
- Σιμόγλου, Ε. (2008). *Τα εγχειρίδια εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η εξασφάλιση κινήτρων μάθησης*. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της γλώσσας και της επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον», Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Τσιτσιπής, Λ. (2001). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα [B2]*. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b2/index.html (πρόσβαση στις 29/03/2013)
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση Μ. (επιμ.) (2005). *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χασιώτης, Ι., Κατσιαρδή-Hering, Ο., Αμπατζή, Ε. (επιμ.) (2006). *Οι Έλληνες στη διασπορά 15^{ος}-21^{ος} αι.* Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Androulakis, G. (2008). Les attitudes linguistiques et culturelles a l'ère de la mondialisation et leur role dans l' appropriation des langues: le cas des élèves immigrés en Grèce, *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου για το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ-Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 12-14 Δεκεμβρίου 2008*, Υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Marin, R., Mattar, C., Meißner F-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Schröder-Sura, A., Skrivanek, H., Wilczńska, W. & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Éditions de l'Université de Liège

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Cleventon: Multilingual Matters Ltd.

Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires (Revised Edition)*. United States of America: Jossey-Bass.

Guide for International Students 2008/2009, Brno: Masaryk University

Peterson, R. (2000). *Constructing Effective Questionnaires*. United States of America: Sage Publications, Inc

ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

Ελληνική Κοινότητα Μπρνο: <http://www.robrno.cz/gr-o-recke-obci/> (πρόσβαση στις 28/05/2013)

Ελληνική Κοινότητα Πράγας: <http://www.ropraha.eu/index.php?section=language&lg=gr> (πρόσβαση στις 03/06/2013)

Global Education: <http://www.gloaledu.gr/en/iatrikes-sholes/spoudes-iatrikis-sto-panepistimio-mazaryk-mazarik-sto-brno-sti-tsexia.html> (πρόσβαση στις 28/05/2013)

Hellenika Brno 2004: http://www.dialogos-kpr.cz/txt_80/txt_0101gr.htm (πρόσβαση στις 05/06/2013)

Masaryk University: <http://www.muni.cz/> (πρόσβαση στις 28/05/2013)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τη διεξαγωγή έρευνας που σκοπό έχει να καταγράψει τις στάσεις και τα κίνητρα των φοιτητών/-ριών του τμήματος «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» του Masaryk University απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της. Η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι απαντήσεις που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν με σεβασμό στην προστασία των προσωπικών δεδομένων και παρακαλώ να είναι ειλικρινείς και αυθόρμητες. Οι ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας γίνονται μόνο για στατιστικούς λόγους. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσεις στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Φοιτητής/τρια

- Προπτυχιακός/ή
- Μεταπτυχιακός-ή
- Διδακτορικός-ή

3. Έτος Γέννησης

.....

4. Έχεις πραγματοποιήσει άλλες σπουδές;

- Ναι
- Όχι

5. Αν ναι, τι είδους άλλες σπουδές έχεις πραγματοποιήσει;

.....

6. Έχεις καταγωγή από την Ελλάδα;

- ✓ Ναι
- ✓ Όχι

7. Έχεις ζήσει στην Ελλάδα;

- ✓ Ναι
- ✓ Όχι

8. Με ποιους μιλάς τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;

- Με συγγενείς
- Με συμφοιτητές/-ριες και καθηγητές/-ριες
- Με Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες
- Με κανέναν
- Άλλο:.....

9. Πιστεύεις ότι η μελέτη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σε βοήθησε στην κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;

- ✓ Ναι
- ✓ Όχι

10. Ποια είναι η άποψή σου σχετικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας;

- Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα.
- Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα είναι πολύ δύσκολη.
- Θα προτιμούσα να είχαμε λιγότερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας.
- Δεν χρειάζεται./Είναι περιττή.
- Άλλο:.....

11. Δίνεις προτεραιότητα στο Γραπτό ή στον Προφορικό Λόγο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας;

- ✓ στο Γραπτό Λόγο
- ✓ στον Προφορικό Λόγο
- ✓ το ίδιο στο Γραπτό και στον Προφορικό Λόγο

12. Πώς έμαθες τη Νέα Ελληνική Γλώσσα;

- Πήγα σε ελληνικό σχολείο.
- Στο πανεπιστήμιο
- Έκανα ιδιαίτερα μαθήματα.
- Από συγγενείς
- Από Έλληνες/Ελληνίδες φίλους/-ες
- Άλλο:.....

13. Από πού θεωρείς ότι επηρεάστηκες ώστε να μάθεις την Ελληνική Γλώσσα (Αρχαία ή/και Νέα);

- Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
- Φίλους/-ες
- Μαθήματα στο σχολείο για της Ελλάδα και τον πολιτισμό της
- Συγγενείς
- Άλλο:.....

14. Γιατί επέλεξες να μάθεις την Ελληνική Γλώσσα και κατόπιν να τη σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο;

- Για να διδάξω στο μέλλον ελληνικά.
- Για να κατανοήσω καλύτερα τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των Ελλήνων.
- Γιατί έχω ελληνική καταγωγή.
- Για ζήσω και να δουλέψω στην Ελλάδα.
- Άλλο:.....

15. Αν τώρα επέλεγες την πορεία των σπουδών σου, θα διάλεγες πάλι να ασχοληθείς συστηματικά με τη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας (Αρχαίας και Νέας);

- ✓ Ναι
- ✓ Όχι
- ✓ Ίσως

Διευκρίνιση: Στις ερωτήσεις των οποίων οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι με ●, οι φοιτητές/-ριες είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν όσες απαντήσεις επιθυμούσαν. Στις ερωτήσεις των οποίων οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι με ✓, οι φοιτητές/-ριες μπορούσαν να διαλέξουν μόνο μία απάντηση.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119198

