

**Η χρήση των Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη
Γλώσσα (ΞΓ2) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**The Use of Strategic Learning in the Course of German as a Second Foreign Language
(SR2) in Primary Education**

Αγοραστής Γεώργιος (Phd, M.A.), Καθηγητής Γερμανικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, agorasto@sch.gr

Agorastos George (Phd, M.A.), Primary School teacher for German as a foreign language, agorasto@sch.gr

Abstract: This paper attempts to describe the extent of use of Foreign Language Learning Strategies by students learning German as a Foreign Language in the fifth and sixth grade of several primary schools. The aim of the study is to have an insight of which strategies are used by primary school students during their learning process. The findings could be also useful to establish a grounded theory of the strategy use at primary schools. In order to achieve this Oxford’s Strategy Inventory for Language Learning (SILL) was implemented. Of special interest was the impact related to the class and the gender of the participating students. The data were processed with the SPSS 21 software and revealed that seven strategies are preferred by the female students. Five strategies are more often used by students of the fifth grade and one strategy by the students of the sixth grade.

Keywords: Foreign language learning strategies, German as a foreign language, primary education

Περίληψη: Στην εργασία παρουσιάζονται οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης Ξένης Γλώσσας, όπως αυτές καταγράφηκαν από μαθητές Πέμπτης και Έκτης Τάξης δημόσιων Δημοτικών Σχολείων στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας. Στόχος ήταν να καταγραφεί η έκταση χρήσης των Στρατηγικών από τους μαθητές. Ως απώτερος στόχος καταγράφεται και η επιθυμία να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα αυτά για τη συγκρότηση μιας τεκμηριωμένης ευρύτερης θεωρίας για τη χρήση των Στρατηγικών Μάθησης και Χρήσης στο μάθημα δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η χρήση των Στρατηγικών εξετάστηκε και σε σχέση με τις μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου. Για την καταγραφή τους χρησιμοποιήθηκε μετάφραση του Strategy Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford. Η δε αποδελτίωση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 21. Πέρα από τη γενική καταγραφή των Στρατηγικών, διαπιστώθηκε ότι επτά Στρατηγικές προτιμώνται από τα κορίτσια. Επίσης, πέντε Στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα από μαθητές της Πέμπτης και μόλις μία από μαθητές της Έκτης.

Λέξεις κλειδιά: Στρατηγικές μάθησης, Γερμανικά ως Ξένη Γλώσσα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια πρώτη καταγραφή των Στρατηγικών Μάθησης που χρησιμοποιούν μαθητές πέμπτης και έκτης Τάξης στο μάθημα των Γερμανικών. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι Στρατηγικές Μάθησης σε μαθητές μου σε Δήμο της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2014-5. Η έρευνα αυτή είχε έναν διερευνητικό χαρακτήρα, καθώς δίνονταν με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα γνωριμίας με τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών. Κυρίως όμως, υπήρχε η προσδοκία πρώτων ενδείξεων που θα επέτρεπαν τη συγκρότηση μιας τεκμηριωμένης θεωρίας για τη λειτουργία των μαθητών της Γερμανικής ως ΞΓ2 (πρβλ. σχετ. Strauss, Corbin, 1990). Έτσι, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν και οι διαφορές που ενδέχεται να προκύπτουν στην επιλογή και χρήση των Στρατηγικών σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου και της τάξης.

Βέβαια, η καταγραφή των Στρατηγικών Μάθησης για την εκμάθηση και χρήση Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) και Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) εμφανίζει ένα εκτενές ερευνητικό υπόβαθρο εδώ και δεκαετίες. Η αρχή εντοπίζεται με τις Επικοινωνιακές Στρατηγικές που διερευνήθηκαν στα πλαίσια της Ανάλυσης Λόγου και είχαν θεωρητικές καταβολές στην κοινωνιογλωσσολογία της δεκαετίας του `70 (πρβλ. σχετ. Faerch & Kasper 1983a,b; 1984). Περνώντας πλέον στις Στρατηγικές Μάθησης, το ενδιαφέρον εστιάζεται, τουλάχιστον αρχικά, στα γνωρίσματα του καλού μαθητή γλώσσας (πρβλ. σχετ. Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; Rubin, 1987; Wenden, 1987; Stern, 1989). Αργότερα συμπεριέλαβε και τους μαθητές που δεν εμφανίζουν σχετική επιτυχία (π.χ. Abraham & Vann, 1987). Σταδιακά, προστέθηκαν επιπλέον μεταβλητές που ενδεχομένως επιδρούν στην επιλογή των Στρατηγικών και αντίστοιχα στην αποτελεσματικότητα του μαθητή στην εκμάθηση ΞΓ ή/και Γ2. Αυτές απαριθμούνται ως εξής (Mitits, 2015: 74):

- ηλικία,
- φύλο,
- επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα-στόχο,
- τα κίνητρα και η επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας-στόχου,
- η στάση του μαθητή σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών,
- τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή,
- το πολιτιστικό υπόβαθρό του,
- οι περιστάσεις και το κοινωνικό πλαίσιο που γίνεται η εκμάθηση,
- η ίδια η γλώσσα προς εκμάθηση,
- το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων,
- η επαγγελματική κατεύθυνση και/ή το πεδίο εξειδίκευσης,
- οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας,

- το είδος εξάσκησης στις στρατηγικές,
- ο βαθμός μεταγνωστικής συνειδητότητας και
- οι πρότερες εμπειρίες στην εκμάθηση γλωσσών.

Για την παρούσα εργασία, ορισμένες μεταβλητές ήταν ήδη δεδομένες. Ενδεικτικά, τα Γερμανικά διδάσκονται ως (επιλεγόμενη) ΞΓ2 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Προηγήθηκε η διδασκαλία της Αγγλικής από την πρώτη ή την τρίτη Τάξη, ανάλογα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ακολουθούσε τότε το εκάστοτε Δημοτικό Σχολείο. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι, ενώ στα Αγγλικά μεγάλος αριθμός των μαθητών τη διδάσκεται και εκτός Σχολείου, αυτό περιορίζεται το τελευταίο διάστημα για τα Γερμανικά λόγω οικονομικής δυσπραγίας. Επίσης, το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών προέρχεται από Σχολεία σε περιοχές με προαστιακό ή/και ημιαγροτικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι οι τάξεις ήταν σχετικά ομοιόμορφες, με λίγα παιδιά που δεν είχαν την Ελληνική ως Γλώσσα Κληρονομιάς.

1. Η έννοια των Στρατηγικών

Η συμβολή των Στρατηγικών Μάθησης στην εκμάθηση Γ2 και ΞΓ έχει πλέον παγιωθεί στο χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Ωστόσο, βασικό στοιχείο στη διερεύνηση των Στρατηγικών Μάθησης που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι η πληθώρα προσεγγίσεων της έννοιας αυτής και των επακόλουθων προβλημάτων που συνοδεύουν την έρευνα. Η πληθώρα αυτή σαφώς θα πρέπει να αποδοθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών, αν δηλαδή προσεγγίζουν τις Στρατηγικές από την οπτική της Γνωστικής Ψυχολογίας, του Δομισμού ή παλιότερα της Κοινωνιογλωσσολογίας (Αγοραστός, 2003).

1.1 Ορισμός των Στρατηγικών

Παρόλο λοιπόν την ανεγνωρισμένη αξία των Στρατηγικών Μάθησης, δύσκολα θα βρει κανείς έναν αποδεκτό ορισμό που θα ικανοποιεί όλες τις προσεγγίσεις. Κρίνεται συνεπώς αναγκαία η παρουσίαση, μέσα από κάποιους ορισμούς, βασικών παραμέτρων που καθιστούν τις Στρατηγικές βασικό εργαλείο περιγραφής, ερμηνείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην εκμάθηση Γ2 και ΞΓ.

Κατά μία θέση οι Στρατηγικές είναι υπαρκτές μόνο αν υπάρχει και το στοιχείο της πρόθεσης για τη χρήση τους από τους μαθητές (Kohn, 1990: 85). Σε αυτό το πλαίσιο, στο χειρισμό μίας δραστηριότητας ή ενός προβλήματος, η αντιμετώπιση γίνεται μέσα από μία επιλογή και εφαρμογή μηχανισμών και βημάτων επίλυσης. Σε περιπτώσεις μη εξοικείωσης με την κατάσταση, η επιλογή και η εφαρμογή των βημάτων επίλυσης είναι συνειδητές και λειτουργούν ως Στρατηγικές. Η βαθμιαία εξοικείωση και αυτοματοποίηση των Στρατηγικών με τη συνεχή εξάσκηση γίνεται σύμφωνα με τη θεωρία του Anderson (1989), που προβλέπει τις φάσεις αυτοματοποίησης των αρχικά συνειδητών ενεργειών. Εύλογα προκύπτει και ένα άλλο γνώρισμα των Στρατηγικών. Οι Στρατηγικές, ως συνειδητά μέτρα γνωστικής επίλυσης,

και οι Τεχνικές, ως αντίστοιχα μη συνειδητά, δεν περιορίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή σε ένα συγκεκριμένο εθνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αντίθετα, είναι μεταφερόμενες δεξιότητες, διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας κατά περίπτωση τη μάθηση του μαθητή (Rubin, 1987; Dabene, 1999). Αυτό συμβαίνει καθώς οι Στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση και στη χρήση μίας ΞΓ ή μίας Γ2, είναι αποτέλεσμα των γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων και των συστημάτων επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών του κάθε ατόμου (McLaughlin, 1984). Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι οι Στρατηγικές Μάθησης Γ2 εντάσσονται στην ευρύτερη ομάδα των Στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν ανακύπτοντα προβλήματα. Στην πράξη ωστόσο, το ενδιαφέρον μονοπωλούν οι συνειδητές Στρατηγικές ως συνειδητές νοητικές διεργασίες και όχι οι μη συνειδητές (Cohen, 1987). Οι μη συνειδητές, δηλ. οι Τεχνικές, είναι απλώς αυτοματοποιημένες συμπεριφορές, αντίστοιχες των συνειδητών. Και μάλιστα οι Στρατηγικές Μάθησης ως ερευνητικό αντικείμενο δεν περιορίζονται αυστηρά στην πρόσκτηση Γ2 ως ειδική διαδικασία μάθησης, αλλά ενδιαφέρουν και καταγράφονται, όπως σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (Cohen, 1987).

Ο Cohen ορίζει τις Στρατηγικές ως “σκέψεις και ενέργειες που επιλέγει συνειδητά ο μαθητής και οι οποίες βοηθούν τον μαθητή στην διεκπεραίωση μαθητικών καθηκόντων, από τα πιο αρχαία επίπεδα ως και τη χρήση της γλώσσας-στόχου στα πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας.” (Cohen, 2012:136). Οι O'Malley & Chamot από την πλευρά τους προσδιορίζουν τις Στρατηγικές “ως τις ειδικές εκείνες ενέργειες ή σκέψεις που χρησιμοποιούνται από τα άτομα για να κατανοήσουν, να μάθουν ή ανακτήσουν νέα πληροφορία” (1990:1). Για την Oxford οι “Στρατηγικές Μάθησης είναι οι λειτουργίες (ή εγχειρήματα) που μαθαίνει αυτός που μαθαίνει για να ενισχύσει την πρόσκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση των πληροφοριών” και είναι “ειδικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής για να κάνει τη μαθησιακή του διαδικασία ευκολότερη, γρηγορότερη, απολαυστικότερη, αποτελεσματικότερη και ευκολότερα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις.” (Oxford, 1990:8).

Από τους ορισμούς γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχουν μόνο Στρατηγικές Μάθησης. Ανάλογα με τους στόχους θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε Στρατηγικές Χρήσης της Γλώσσας, Στρατηγικές για την Εξέταση κ.λ.π., και κάποιες Στρατηγικές μπορούν να αποδίδονται σε άλλη ομάδα κάθε φορά Στρατηγικών. Το στοιχείο διάκρισης είναι η πρόθεση.

Στον πλέον διαδεδομένο ορισμό για τις Στρατηγικές Μάθησης, αυτόν της Oxford (1990:8), επισημαίνεται επιπρόσθετα ότι οι Στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλο το συνεχές που ορίζεται μεταξύ πρόσκτησης και εκμάθησης γλώσσας και κεντρική σημασία έχει ο όρος “διεργασία”.

1.2 Προβλήματα στην έρευνα

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας των Στρατηγικών και οι ανάλογοι ορισμοί, δεν είχαν μόνο επιπτώσεις στην χρήση και άλλων λέξεων στη θέση της λέξης “Στρατηγική”,

όπως αυτό συμβαίνει ενδεικτικά με την Rampillon (1985). Ζήτημα είναι και ο βαθμός λεπτομέρειας στην περιγραφή των Στρατηγικών ως καταγεγραμμένη συμπεριφορά. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό, προτείνεται να δημιουργηθεί για την περιγραφή ένα συνεχές των όρων που περιέχει τις (γενικές) Στρατηγικές (ή Μακροτεχνικές, κ.λ.π.) και αυτοί οι όροι να υποδιαιρούνται σε ειδικότερες κάθε φορά Στρατηγικές (Cohen, 1998). Η πρόταση αυτή, πέρα από τη διευθέτηση της σύγχυσης στην ορολογία, επιτρέπει και μία ταξινόμηση των Στρατηγικών σε υπερκείμενες (ή πιο γενικές) Στρατηγικές και σε υποκείμενες, με επιμερισμένα χαρακτηριστικά Στρατηγικές. Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει και την κατανόηση των διαφορών μεταξύ των ποικίλων τυπολογιών Στρατηγικών Μάθησης στην καταγραφή της μαθησιακής συμπεριφοράς.

Σχετικές είναι και οι παρατηρήσεις από Bialystok (1990) για τα χαρακτηριστικά που (πρέπει να) έχουν οι Στρατηγικές. Ως αναγκαίες συνθήκες γίνονται αποδεκτές η “συνειδητότητα” και η “πρόθεση” στη χρήση τους. Στην “πρόθεση” έχουμε και μία ουσιώδη διαφοροποίηση από προηγούμενους ορισμούς των Επικοινωνιακών Στρατηγικών, οι οποίοι έθεταν ως αναγκαία προϋπόθεση την ύπαρξη ενός προβλήματος (π.χ. Faerch & Kasper, 1984). Εδώ πλέον η συνθήκη της “προβληματικότητας” δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη.

Στην παρουσίαση της διαμάχης για το αν οι Στρατηγικές είναι συνειδητές ή αυτόματες, διατυπώνεται η θέση ότι υπάρχουν και ασύνειδες Στρατηγικές. Άλλοι θεωρούν ότι, αν τα βήματα των Στρατηγικών με τον καιρό παύουν να γίνονται συνειδητά και αυτοματοποιούνται, τότε δεν έχουμε πλέον Στρατηγικές, αλλά απλές Τεχνικές (π.χ. Ellis, 1994; O'Malley & Chamot, 1990). Οι Τεχνικές δε διαφέρουν όμως από τις Στρατηγικές ως προς τις λειτουργίες που επιτελούν (O'Malley & Chamot, 1990). Η μόνη ουσιαστική διαφορά μεταξύ Στρατηγικής και Τεχνικής προκύπτει από τη δυνατότητα συνειδητού ελέγχου, ή μη αντίστοιχα, αυτών των λειτουργιών. Η ύπαρξη όμως αυτής της δυνατότητας διέπει συνολικά τη διάκριση μεταξύ πρόσκτησης και μάθησης μίας γλώσσας που δεν είναι Πρώτη Γλώσσα.

Θα πρέπει όμως να καταστεί σαφές ότι οι ταξινομήσεις των Στρατηγικών, και ιδιαίτερα σε επίπεδο υπερκείμενων Στρατηγικών, δεν περιγράφουν απλώς ενέργειες (ή συμπεριφορές), αλλά πρωτίστως συσχετίζουν τις ενέργειες αυτές με τους στόχους αυτών των ενεργειών. Κατά συνέπεια, μια ενέργεια θα μπορούσε να αποδοθεί σε διαφορετικές Στρατηγικές. Αντίστοιχα μία (υπερκείμενη) Στρατηγική (δηλ. ένας στόχος – επιδίωξη) μπορεί να διεκπεραιωθεί με διαφορετικές μεταξύ τους ενέργειες. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες ταξινομήσεις Στρατηγικών εμφανίζουν ένα κοινό στοιχείο. Συγκεκριμένα, οι Στρατηγικές δεν έχουν προκύψει από τη θεμελιώδη έρευνα της Γνωστικής Ψυχολογίας και του Δομισμού που περιγράφουν τυποποιημένα και με λεπτομέρεια τη μάθηση. Αντίθετα, είναι απλώς αποτέλεσμα παρατήρησης της μαθησιακής συμπεριφοράς, δηλ. εμπειρικής έρευνας, και ακολούθως ερμηνείας της συμπεριφοράς ως προς την πρόθεση των ενεργειών (Mißler, 1999).

2. Οι Στρατηγικές σε διάδραση με άλλες μεταβλητές

Έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή ένας μεγάλος αριθμός χαρακτηριστικών που ενδέχεται να επιδρούν στο μαθητή ΞΓ. Με στόχο όμως τη συγκρότηση μίας τεκμηριωμένης θεωρίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο δείγμα παρουσιάζει η διερεύνηση των μεταβλητών α. της ηλικίας (εδώ για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), β. του φύλου και γ. της δεύτερης ΞΓ.

2.1 Οι Στρατηγικές σε μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, η έρευνα επικεντρώνεται συνήθως σε νεαρούς ενήλικες. Οι λόγοι που δεν συμπεριλαμβάνονται μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητηθούν στη συζήτηση για τη συνειδητή χρήση των Στρατηγικών, όπως τουλάχιστον αναφέρθηκε σύντομα στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στην Ελλάδα, η βιβλιογραφική έρευνα κατέδειξε τα τελευταία χρόνια κάποια ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ΞΓ. Για το Δημοτικό αναφέρονται κυρίως οι έρευνες της Vrettou (2011; 2014) και του Παπάνη (2008) και για το Γυμνάσιο της Mitic (2015). Για τα Γερμανικά φαίνεται να είναι ακόμη πιο περιορισμένες οι εργασίες. Βέβαια, καταγράφεται μια αύξηση μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών που ασχολούνται με τις Στρατηγικές Μάθησης σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. Μπαλιάμης, 2012; Κυπαρισσοπούλου, 2012). Πρόκειται όμως περισσότερο για προτάσεις διδακτικής παρέμβασης, χωρίς όμως σε γενικές γραμμές, με κάποιες εξαιρέσεις (π.χ. Βλαχογιάννη, 2015), να υπάρχει χρήση μεθοδολογικών εργαλείων που να τεκμηριώνουν το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής. Αυτή η έλλειψη όμως τεκμηρίωσης με τη βοήθεια μεθοδολογικών εργαλείων οφείλεται πρώτιστα στον στόχο των εργασιών αυτών να προτείνουν διδασκαλίες με την μορφή συγκεκριμένων διδακτικών υλικών και σχεδίων μαθήματος. Αντίθετα, ελάχιστες είναι οι περιγραφικές έρευνες (π.χ. Αγοραστός, 2008).

2.2 Στρατηγικές σε σχέση με το φύλο

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει -με κάποιες εξαιρέσεις- ότι τα άτομα θηλυκού γένους τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα Στρατηγικές Μάθησης ΞΓ σε σχέση με τα άτομα αρσενικού γένους (πρβλ. Ellis, 1994; Griffiths, 2003). Αν και οι έρευνες αυτές αναφέρονται πρώτιστα σε ενήλικα άτομα, θα δούμε ότι επιβεβαιώνεται αυτή η διαπίστωση και στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, τόσο στα Γυμνάσια (Mitic, 2015) όσο και στα Δημοτικά, όπου καταγράφηκε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τις Γνωστικές, τις Μεταγνωστικές, τις Κοινωνικές και τις Συναισθηματικές Στρατηγικές (Vrettou, 2011; 2014).

2.3 Στρατηγικές σε σχέση με τα Γερμανικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα

Καθώς προηγείται η εκμάθηση της Αγγλικής, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι η συμπεριφορά των μαθητών Γερμανικής θα ενσωμάτωνε και την εμπειρία τους από το μάθημα των Αγγλικών, αφού θα υπάρχουν γνώσεις για μια άλλη ΞΓ (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001) και οι εμπειρίες που χρειάστηκαν για την απόκτηση των γνώσεων αυτών (Rieger, 1999; Mißler, 1999). Αυτή η επισήμανση ενισχύεται και από το γεγονός ότι η Αγγλική εμφανίζει σε σχέση με την Ελληνική, κυρίως στο λεξικό, μεγαλύτερη συγγένεια με τη Γερμανική. Αυτό συνεπάγεται και αντίστοιχα τη δυνατότητα εκμετάλλευσης περισσότερο της εγγύτερης γλώσσας (πρβλ. Hamarberg, 2001). Και γενικά θα ανέμενε κανείς να διακατέχεται το μάθημα της ΞΓ2 από μια πιο συνειδητή-ρητή διδασκαλία (πρβλ. Hufeisen, 1999).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθούν και κάποιοι περιορισμοί. Έτσι, ο αυξημένος βαθμός πιο συνειδητής μάθησης αναφέρεται περισσότερο για εφήβους και ενήλικες (π.χ. Neuner, 1999), ενώ δε θεωρείται και πάντα από τους μαθητές απαραίτητος (Lutjeharns, 1999). Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι στο μάθημα ΞΓ2 παραμελούνται οι Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Στρατηγικές, καθώς θεωρείται δεδομένη η εμπειρία στην εκμάθηση ΞΓ (Mißler, 1999).

3. Η έρευνα – υποθέσεις και διεξαγωγή

Βάσει των προηγούμενων αναφορών και για τις ανάγκες της έρευνας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που μαθαίνουν τη Γερμανική ως ΞΓ2, θεωρήθηκε καταρχήν σκόπιμο να καταγραφεί η συχνότητα χρήσης κάθε Στρατηγικής χωριστά. Επιπλέον, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι υπάρχουν διαφορές στη χρήση των Στρατηγικών μεταξύ μαθητών της πέμπτης και της έκτης Τάξης. Οι διαφορές αυτές θα οφείλονται λιγότερο στην, μικρή άλλωστε, διαφορά ηλικίας και περισσότερο στις αυξημένες εμπειρίες μάθησης που θα έχουν αποκτήσει μαθητές με ένα έτος επιπλέον στην δημόσια και ενδεχομένως, στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επίσης, εκτιμάται ότι υπάρχει και κάποια διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα χρήσης Στρατηγικών, όπου τα κορίτσια θα υπερτερούν, σύμφωνα και με τα ευρήματα στη βιβλιογραφία. Αντίθετα, δε διερευνήθηκε άμεσα η μεταβλητή της δεύτερης ΞΓ, καθώς μία τέτοια διερεύνηση θα απαιτούσε δεδομένα σχετικά με τη χρήση της Αγγλικής ως πρώτης ΞΓ.

Βέβαια, υπήρξαν και άλλες μεταβλητές που καταγράφηκαν. Ενδεικτικά, αναφέρονται τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης. Η συσχέτισή τους όμως με τις Στρατηγικές Μάθησης θα ξεπερνούσε κατά πολύ τις δυνατότητες του κειμένου αυτού.

Για την καταγραφή των Στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Strategy Inventory of Language Learning (SILL) της Oxford (1990). Η επιλογή του έγινε για διάφορους λόγους. Οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης ΞΓ είναι νοερές διεργασίες που δεν είναι πάντα αντιληπτές από έναν παρατηρητή. Και σε τέτοιες περιπτώσεις ένα εργαλείο με το οποίο το δείγμα απαντά μόνο του αποτελεί ανεκτίμητη βοήθεια (Ehrman, 1996). Αυτό ισχύει αφενός για τη χρήση μιας Στρατηγικής ως παρατηρήσιμη δραστηριότητα, αφετέρου ως προς τον

στόχο μιας δραστηριότητας, προκειμένου αυτή να κατηγοριοποιηθεί. Η εναλλακτική δυνατότητα της καταγραφής με συνέντευξη προσφέρεται για πιο βαθιές, ποιοτικές έρευνες, δεν προσφέρει όμως οικονομία χρόνου στην κάλυψη μεγάλου αριθμού δείγματος και στην αντίστοιχη αποδελτίωση. Έτσι, η καταγραφή των Στρατηγικών από το ίδιο το δείγμα αποτελεί ο συνηθέστερος τρόπος καταγραφής τους (Fazeli, 2012). Ένας άλλος λόγος προτίμησης είναι ότι είναι το συγκεκριμένο εργαλείο υπάρχει για σχεδόν τρεις δεκαετίες και είναι το πιο διαδεδομένο (Raftari, Alawi, 2012).

Βέβαια, η χρήση τέτοιων εργαλείων καταγραφής ενέχει και κάποια μειονεκτήματα. Πρώτον, υφίσταται πάντα το ενδεχόμενο οι μαθητές να μη δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις για διάφορους λόγους. Επιπλέον υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές να μην έχουν επίγνωση της μαθησιακής συμπεριφοράς τους (Ellis, 1994). Άλλο πρόβλημα είναι ότι τα εργαλεία αυτά δεν συσχετίζουν τις Στρατηγικές με τις μαθησιακές δραστηριότητες που συνοδεύουν (Fazeli, 2012). Και γενικότερα, φαίνεται ότι λίγο εξετάζονται οι Στρατηγικές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν, καθώς μία συσχέτιση Στρατηγικών με μαθησιακές δραστηριότητες θα απαιτούσε και μία σχετική περίπλοκη διάκριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (πρβλ. Αγοραστός, 2003).

Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει και ένα επιπλέον μεθοδολογικό πρόβλημα. Η στατιστική επεξεργασία θα γίνει με την απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Επειδή όμως με αυτήν την ανάλυση διερευνάται η επίδραση μιας μεταβλητής σε μια άλλη (Δαφέρμος, 2005), η ανάλυση ενδείκνυται ως προς την πρόβλεψη περισσότερο για πειραματικές έρευνες και λιγότερο για περιγραφικές (Johnson, as cited in Fazeli, 2012).

4. Στατιστική επεξεργασία - Γενικές επισημάνσεις

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το λογισμικό SPSS 21. Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλ. το φύλο και την τάξη, υπολογίστηκαν ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και η Τυποποιημένη Απόκλιση. Οι καταγραφές των Στρατηγικών έγιναν με την κλίμακα Λίκερτ και αποτυπώθηκαν με τον υπολογισμό του Μ.Ο. της ανάλυσης ANOVA. Η δε κλίμακα Λίκερτ είχε ένα εύρος τιμών από 1, που αντιστοιχεί στην απάντηση “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”, ως και 5 για την απάντηση “πάντα ή σχεδόν πάντα”. Στους ψηλούς Μ.Ο., η τιμή από 4,5 ως 5 αντιστοιχεί σε Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται “πάντα ή σχεδόν πάντα”, ενώ ένας Μ.Ο. με τιμές μεταξύ 3,5 και 4,4 σε Στρατηγικές “συνήθους χρήσης”. Ο Μ.Ο. που κυμαίνεται μεταξύ 2,5 και 3,4 αντιστοιχεί σε “περιστασιακή χρήση” και ένας Μ.Ο. με τιμή από 1,5 ως 2,4 υποδεικνύει ότι η Στρατηγική “γενικά δε χρησιμοποιείται”. Ένας μικρότερος Μ.Ο. σημαίνει ότι η Στρατηγική δε χρησιμοποιείται “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”.

Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Για το σύνολο των Στρατηγικών, ο δείκτης είναι 0,917, που μπορεί να κριθεί ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Υπολογίζοντας το δείκτη για τις επιμέρους ομάδες Στρατηγικών, φαίνεται ότι αυτός είναι σε αποδεκτά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι Μνημονικές Στρατηγικές κατέγραψαν τιμή 0,682, οι Γνωστικές 0,816, οι

Αντισταθμιστικές 0,646, οι Οργάνωσης και Αξιολόγησης 0,772, οι Συναισθηματικές 0,569 και οι Κοινωνικές 0,670.

4.1 Μέσος Όρος

Ανατρέχοντας στις αποδελτιώσεις, βλέπουμε ότι ο Μ.Ο. για όλες τις Στρατηγικές είναι 2,9870. Αντιστοιχεί δηλαδή σε περιστασιακή χρήση. Χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις είναι και ο Μ.Ο. για τις επιμέρους ομάδες Στρατηγικών. Έτσι, οι Μνημονικές Στρατηγικές εμφανίζουν Μ.Ο. ίσο με 3,0332, οι Γνωστικές Στρατηγικές 2,9371, οι Αντισταθμιστικές Στρατηγικές 2,6085, οι Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης, 3,3821, οι Συναισθηματικές Στρατηγικές 2,7416 και οι Κοινωνικές Στρατηγικές 3,0657. Βλέπουμε συνεπώς ότι οι Μ.Ο. των επιμέρους ομάδων είναι αρκετά κοντά στον γενικό Μ.Ο. Κάποιες, μικρές ωστόσο, διαφοροποιήσεις θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης, στις οποίες φαίνεται να υπάρχει με Μ.Ο. 3,3821 μια κάποια τάση συχνότερης ενεργοποίησής τους. Αντίθετα, λίγο πιο κάτω από το γενικό Μ.Ο. φαίνεται να ενεργοποιούνται οι Αντισταθμιστικές και οι Συναισθηματικές Στρατηγικές με Μ.Ο. 2,6085 και 2,7416 αντίστοιχα.

Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει ούτε μία Στρατηγική που να χρησιμοποιείται “πάντα ή σχεδόν πάντα”, ενώ δώδεκα έχουν “συνήθη χρήση”. Είκοσι πέντε Στρατηγικές χρησιμοποιούνται “μερικές φορές”, ενώ δεκατρείς “συνήθως δε χρησιμοποιούνται”. Επίσης, δεν υπάρχει ούτε μία Στρατηγική που να έχει Μ.Ο. χρήσης αντίστοιχο του “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”.

Στη συνέχεια θα σχολιαστούν οι ομάδες χωριστά.

4.2 Μνημονικές Στρατηγικές

Αυτή η ομάδα συμπεριλαμβάνει εννέα Στρατηγικές και ο Μ.Ο. (3,0332) είναι λίγο μεγαλύτερος του γενικού. Παρόλα αυτά εδώ εντοπίζεται και η Στρατηγική με το χαμηλότερο Μ.Ο. Πρόκειται για τη Στρατηγική “Αναπαριστώ το νέο λεξιλόγιο με κινήσεις (π.χ.με παντομίμα)” (Μ.Ο.: 1,6781). Μία Στρατηγική (“Όταν μαθαίνω νέο λεξιλόγιο, σχηματίζω ομοιοκαταληξίες και στίχους με τις τις λέξεις, για να τις θυμάμαι καλύτερα”) επίσης δε χρησιμοποιείται συχνά (Μ.Ο.: 2,1633). Τον ψηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις που είχα στο μάθημα.” (3,9122). Οι υπόλοιπες πέντε Στρατηγικές με Μ.Ο. από 3,2933 ως 3,4762 χαρακτηρίζονται από “μερική χρήση”, βρίσκονται όμως πολύ κοντά στο όριο να χαρακτηριστούν ως “συνήθους χρήσης”.

4.3 Γνωστικές Στρατηγικές

Με δεκατέσσερις Στρατηγικές είναι η πολυπληθέστερη ομάδα και συνεπώς δε ξαφνιάζει που ο Μ.Ο. της με 2,9731 είναι πολύ κοντά στον γενικό Μ.Ο. 2,9870. Δύο Στρατηγικές ανήκουν στην ομάδα της “συνήθους χρήσης”. Πρόκειται για τις Στρατηγικές “Προσπαθώ να βρω

λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με τα λέξεις στα Γερμανικά” (με Μ.Ο.: 3,6414) και “Κάνω εξάσκηση με την προφορά στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 3,5793). Επτά είναι “μερικής χρήσης“, εκ των οποίων έξι με Μ.Ο. μεταξύ 3,4795 και 3,3056. Πέντε Στρατηγικές βρίσκονται στο επίπεδο της “μη συνήθους χρήσης”. Χαμηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Βλέπω εκπομπές ή ταινίες στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 1,9517), που είναι και η δεύτερη χαμηλότερη τιμή στο σύνολο.

4.4 Αντισταθμιστικές Στρατηγικές

Πρόκειται για μία μικρή ομάδα με έξι Στρατηγικές. Είναι επίσης η ομάδα με το χαμηλότερο Μ.Ο. (2,6085). Το μεγαλύτερο Μ.Ο. έχει με απόσταση η Στρατηγική “Προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία άγνωστης λέξης.” (3,4345). Το χαμηλότερο έχει η Στρατηγική “Αν δεν θυμάμαι μια λέξη την ώρα που λέω κάτι, την εξηγώ με χειρονομίες. “ (1,9586).

4.5 Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης

Με Μ.Ο. 3.3821 είναι η ομάδα με τη συχνότερη ενεργοποίηση. Εδώ υπάρχει η Στρατηγική με το μεγαλύτερο Μ.Ο. (4,300). Πρόκειται για την “Προσπαθώ να βρω τρόπους, να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά“. Και γενικά μόλις δύο από τις εννέα Στρατηγικές εμφανίζουν Μ.Ο. χαμηλότερο από το γενικό. Πρόκειται για τις Στρατηγικές “Ψάχνω ανθρώπους, με τους οποίους μπορώ να χρησιμοποιήσω τα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 2,6667) και “Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 2,2624).

4.6 Συναισθηματικές Στρατηγικές

Με Μ.Ο. 2,7416 η ομάδα κινείται κάτω από το γενικό Μ.Ο. Τον υψηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να χρησιμοποιήσω τα Γερμανικά, ακόμη και όταν φοβάμαι, μήπως κάνω κανένα λάθος.” (Μ.Ο.: 3,4500). Τον χαμηλότερο Μ.Ο., που είναι και συνολικά ο δεύτερος χαμηλότερος, (1,7266), εμφανίζει η “Καταγράφω τυχόν συναισθήματα ή φόβους σχετικά με το μάθημα των Γερμανικών σε ένα ημερολόγιο”.

4.7 Κοινωνικές Στρατηγικές

Με έξι Στρατηγικές ανήκει στις μικρές ομάδες. Έχει δε τις μικρότερες διακυμάνσεις και το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. (3,0657). Πιο συχνόχρηστες είναι οι Στρατηγικές “Κάνω ερωτήσεις στα Γερμανικά.” (Μ.Ο.: 3,6483) και “Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στα Γερμανικά, ζητώ να μου μιλήσουν πιο αργά ή να το επαναλάβουν.” (Μ.Ο.: 3,7483). Οι υπόλοιπες εμπίπτουν στην κατηγορία της “μερικής χρήσης”.

5. Σχέση των Στρατηγικών με τη μεταβλητή “Τάξη”

Το 48,7% του δείγματος ήταν μαθητές της πέμπτης Τάξης και το 51,3% της έκτης. Στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή της τάξης βρέθηκε σε μόλις έξι συνολικά Στρατηγικές, μοιρασμένες μεταξύ των Γνωστικών Στρατηγικών, των Στρατηγικών Οργάνωσης και Αξιολόγησης και των Συναισθηματικών Στρατηγικών.

Στις Γνωστικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 2,9371), η Στρατηγική “Ψάχνω και διαβάζω κείμενα εξωσχολικά γερμανικά κείμενα” δεν παρουσιάζει ευρεία χρήση. Ωστόσο, φαίνεται ότι η πέμπτη Τάξη τη χρησιμοποιεί πιο συχνά (Μ.Ο.: 2,3286) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 1,7463). Αντίθετα, η Στρατηγική “Προσπαθώ να βρω λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με λέξεις στα Γερμανικά.”, που έχει και σχετικά ευρεία χρήση, προτιμάται από μαθητές της έκτης Τάξης πιο συχνά (Μ.Ο. 3,8421) έναντι της πέμπτης Τάξης (Μ.Ο. 3,4203).

Στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης (Μ.Ο.: 3,3821), στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν οι Στρατηγικές “Προσπαθώ να βρω τρόπους να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά.” και “Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά.”. Η πέμπτη Τάξη χρησιμοποιεί συχνότερα την πρώτη (Μ.Ο.: 4,5147) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 4,0972) και τη δεύτερη (Μ.Ο.: 2,5072) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 2,0278).

Τέλος, στις Συναισθηματικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 3,1942), η πέμπτη Τάξη χρησιμοποιεί συχνότερα την “Καταγράφω τυχόν συναισθήματα ή φόβους σχετικά με το μάθημα των Γερμανικών σε ένα ημερολόγιο.” (Μ.Ο.: 2,0299) έναντι της έκτης (Μ.Ο.: 1,4444) και την “Μιλώ σε κάποιον για το πώς αισθάνομαι όταν μαθαίνω Γερμανικά.” (Μ.Ο.: 2,6912) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 2,0833).

Για αυτές τις έξι Στρατηγικές προκύπτουν και κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις. Με εξαίρεση μία Στρατηγική, τη Γνωστική “Προσπαθώ να βρω λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με τις λέξεις στα Γερμανικά.”, οι υπόλοιπες πέντε προτιμώνται από μαθητές της πέμπτης Τάξης. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνονται η υπόθεση της διαφορετικής χρήσης λόγω διαφορών σε ηλικία και εμπειρίες, αλλά με απροσδόκητο τρόπο, καθώς οι μαθητές πέμπτης Τάξης τείνουν να έχουν συχνότερη χρήση Στρατηγικών. Ενδεχομένως, η έμφαση που δίνει η εκπαίδευση στην απομνημόνευση γνώσεων δηλωτικής γνώσης να λειτουργεί ανασταλτικά στην επιλογή Στρατηγικών, εφόσον αυτές δεν έχουν άμεσα με την εκμάθηση και αποστήθιση λέξεων στο μάθημα. Την υπόθεση αυτή ενισχύει η μοναδική Στρατηγική, την οποία επιλέγουν συχνότερα οι μαθητές της έκτης Τάξης και ως Γνωστική σχετίζεται με τη διαχείριση δηλωτικής γνώσης.

Παρατηρείται επίσης ότι η ενεργοποίηση όλων αυτών των Στρατηγικών αποκλίνει σημαντικά από τον Μ.Ο. ενεργοποίησης των ομάδων στις οποίες ανήκουν οι επιμέρους Στρατηγικές. Τέσσερις Στρατηγικές χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά, αν λάβουμε υπόψη τον Μ.Ο. της ομάδας τους. Μία Γνωστική Στρατηγική και μία Οργάνωσης και Αξιολόγησης εμφανίζουν ωστόσο συχνότητα χρήσης μεγαλύτερη από τον Μ.Ο. της ομάδας τους.

6. Σχέση των Στρατηγικών με την μεταβλητή του φύλου

Σημειώνεται ότι τα κορίτσια του δείγματος υπερτερούσαν αριθμητικά, καθώς αποτελούσαν το 53,6% του δείγματος. Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν δύο Γνωστικές Στρατηγικές, τέσσερις Οργάνωσης και Αξιολόγησης και μία Κοινωνική και σε όλες υποδεικνύεται μία προτίμηση χρήσης από τα κορίτσια.

Στις Γνωστικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 2,9371), τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τη “Ψάχνω και διαβάζω κείμενα εξωσχολικά γερμανικά κείμενα.” (Μ.Ο. 2,2468 έναντι 1,8088) και τη “Γράφω σύντομα κείμενα στα Γερμανικά (π.χ. ένα σημείωμα ή ένα μείλ).” (Μ.Ο. 2,4156 έναντι 1,7059).

Στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης (Μ.Ο.: 3,3821), στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν τέσσερις Στρατηγικές. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τη “*Προσπαθώ να βρω τρόπους, να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά.*” (Μ.Ο.: 4,5211 έναντι Μ.Ο.: 4,0588), τη “*Οργανώνω έτσι τη μέρα, ώστε να έχω χρόνο για διάβασμα.*” (Μ.Ο.: 4,0435 έναντι 3,2388), την “*Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά.*” (Μ.Ο.: 2,5972 έναντι 1,9118), και την “*Ξέρω ακριβώς τί θέλω να βελτιώσω στα Γερμανικά μου.*” (3,9681 έναντι Μ.Ο. των αγοριών 3,4265).

Στις Κοινωνικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 3,6483), τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα την “*Εξασκώ τα Γερμανικά και με άλλους.*” (Μ.Ο.: 2,9067 έναντι Μ.Ο.: 2,5132).

Εδώ δεν απορρίπτεται λοιπόν για επτά Στρατηγικές η υπόθεση ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα κάποιες Στρατηγικές. Και εδώ μπορούν να καταγραφούν κάποιες διαπιστώσεις για τις Στρατηγικές που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά σχέσεις με τη μεταβλητή του “φύλου”. Έτσι, υπάρχει σοβαρή απόκλιση του Μ.Ο. της εκάστοτε Στρατηγικής με τον Μ.Ο. της ομάδας, στην οποία ανήκει. Οι δύο Γνωστικές, η Κοινωνική και μία Στρατηγική Οργάνωσης και Αξιολόγησης εμφανίζουν Μ.Ο. χαμηλότερο της ομάδας τους. Αντίθετα, τρεις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης καταγράφουν Μ.Ο. σημαντικά ψηλότερο από τον Μ.Ο. 3,3821 της ομάδας συνολικά.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας λοιπόν, επαναλαμβάνεται ότι καταγράφηκαν οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης που χρησιμοποιούν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Γερμανικής ως ΞΓ2. Για την καταγραφή τους χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SILL της Oxford. Η δε αποδελτίωση και επεξεργασία έγινε με τη βοήθεια του SPSS 21.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η υπόθεση ότι μαθητές έκτης Τάξης, ως συνέπεια μεγαλύτερης εμπειρίας, χρησιμοποιούν Στρατηγικές συχνότερα σε σχέση με μαθητές της πέμπτης Τάξης. Αποτέλεσε ωστόσο έκπληξη ότι οι μαθητές της πέμπτης Τάξης δείχνουν ευρύτερη χρήση πέντε επιμέρους Στρατηγικών. Η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται για μία μόνο Γνωστική Στρατηγική.

Σε άλλη υπόθεση διατυπώθηκε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα από τα αγόρια Στρατηγικές. Πράγματι καταγράφεται ότι τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα επτά Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης ΞΓ.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι τα ευρήματα δεν προορίζονται να έχουν μόνο προγνωστική λειτουργία για τον εκπαιδευτικό, δηλ. να ξέρει κάθε στιγμή ποιες Στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές του. Είναι και ένα εργαλείο προσανατολισμού. Έτσι, θα μπορούσε να ερμηνεύσει τους λόγους που δεν ανταποκρίθηκαν με το επιθυμητό τρόπο κάποιοι μαθητές σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, είναι ένα εργαλείο για την οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στις δυνατότητες των μαθητών. Αλλά είναι και ένας τρόπος καταγραφής των Στρατηγικών που δεν εφαρμόζονται με την συχνότητα που ενδεχομένως να επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και τις θεωρεί ιδιαίτερα χρήσιμες στο πλαίσιο του μαθήματός του.

Είναι επίσης όμως και μία ευκαιρία να καταδειχθεί ότι η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με σχετικά απλά μέσα από έναν εκπαιδευτικό στις τάξεις του και στη συνέχεια να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων από τον ίδιο. Έτσι, θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα την τάξη του προσεγγίζοντάς την από άλλη οπτική γωνία.

Βιβλιογραφία

- Abraham, R. G. & Vann, R.J. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 85-102). New York: Prentice Hall
- Αγοραστός, Γ. (2003). *Οι στρατηγικές μάθησης στη συγκρότηση curriculum για τη διδασκαλία Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αγοραστός Γ., (2008): Οι στρατηγικές μάθησης ως βασικό στοιχείο που διευκολύνει α. τη χρήση της Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και β. την εκμάθηση της ΞΓ μέσα από γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε: Ε. Λεονταρίδη, Κ. Σπανοπούλου, Α. Γεωργούντζου, Σ. Ευαγγελίδου, Μ. Ιέλο, Ε. Μπαλάσση ... & Ε. Τσίτου (Επιμ.), *Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει: 1ο Διεθνές Συνέδριο: Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου 2005. Πρακτικά* (σελ. 63-69). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών.
- Anderson, J.R. (1989). *Kognitive Psychologie: eine Einführung* (second ed.). Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.

- Βλαχογιάννη, Ν. (2015). *Produktive Fertigkeiten bei Deutsch lernenden griechischen Kindern und Jugendlichen. Probleme und Strategien zur Überwindung der Probleme* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (2001). Introduction. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives* (pp 1-7). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A.D. (1987). *Studying learner strategies: how we Get the information*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 85-102). New York: Prentice Hall.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Cohen, A.D. (2012). *Strategies: The Interface of Styles, Strategies, and Motivation on Tasks*. In: S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from learning, theory and practice* (pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Dabene, L. (1994). Some aspects of multilingualism and their educational implications. In: R. Khoo, U. Kreher & R. Wong (Eds.), *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities* (pp. 73-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ehrmann, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Kasper G. (1983a). Introduction . In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. XV-XX). London: Longman.
- Faerch, C., Kasper G. (1983b). Plans and strategies in foreign language communication. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Faerch C. & Kasper K. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning*, 34 (1), 45-63.
- Fazeli, S.H. (2012). The Exploring Nature of Methodology in the Current Studies of Language Learning Strategies (LLSs) with Focus on Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Rebecca L. Oxford. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 500-507. doi:10.4304/jltr.3.3.500-507
- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. (Doctoral dissertation). Retrieved from

<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf?sequence=6>

- Hamarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives* (pp 21-41). Clevedon, Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20, 4-6.
- Kohn, K. (1990). *Dimensionen lernersprachlicher Performanz: Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr.
- Κυπαρισσοπούλου, Μ. (2012). *Lesestrategien im DaF-Unterricht. Theorie und Praxis* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτο Πανεπιστήμιο.
- Lutjeharns, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachebewusstheit. *Fremdsprache Deutsch* 20, 7-11.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool Children* (second edition). Hillsdale, NY: Lawrance Erlbaum As. Pub..
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen:Stauffenburg Verlag.
- Mitits, L. (2015). *Language Learning Strategies and Multilingualism. Monolingual EFL and Multilingual EFL/L2 Greek Learners in Greek Secondary Education*. Retrieved from www.saitapublications.gr
- Μπαλιάμης, Κ. (2012). *Sprachbezogene Kognitivierung durch den Einsatz von Lernstrategien am Beispiel von Lernern in der Primarstufe* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτο Πανεπιστήμιο.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H., & Todesco A., (1978). *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuner, G. (1999). Deutsch nach Englisch. *Fremdsprache Deutsch* 20, 15-21.
- O'Malley, M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
- Παπάνης, Α. (2008). *Στρατηγικές εκμάθησης των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα* (διδακτορική διατριβή). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. doi: 10.12681/eadd/17435
- Raftari S. & Alawi, S. (2012). A Review of the most popular Language learning strategies' evaluation instruments. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science* 4(4), 1-5. Retrieved from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol4-issue4/A0440105.pdf>

- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Rieger, C. (1999). Lernstragien im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache”. *Fremdsprache. Deutsch* 20, 12-14.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 15-30). New York: Prentice Hall.
- Stern, H.H. (1989). *Seeing the wood AND the trees: some thoughts in language teaching analysis*. In: Johnson R.K. (Ed.), *The second-language curriculum* (pp 207-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.C. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Vrettou, A. (2011). *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English* (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/126969>
- Vrettou, A. (2014). *Language Learning Strategy Use by Elementary School Students of English in Greece*. In: N. Lavidas, T. Alexiou & A.M. Sougari (Eds.). *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 407-430). Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/product/422024>
- Wenden, A.L. (1987). *How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2 learners*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). New York: Prentice Hall.