

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η Κατάκτηση της Ξένης ή Δεύτερης Γλώσσας από Ενήλικες
Εκπαιδευόμενους μέχρι το Επίπεδο B1, του Ανεξάρτητου
Χρήστη

Βαρβάρα Πετράκου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά

Ιανουάριος, 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Κατάκτηση της Ξένης ή Δεύτερης Γλώσσας από
Ενήλικες Εκπαιδευόμενους μέχρι το Επίπεδο B1, του
Ανεξάρτητου Χρήστη**

Βαρβάρα Πετράκου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χριστίνα Σιηνά**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιανουάριος, 2018

Στη μνήμη του μπαμπά μου

Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τη διαδικασία κατάκτησης μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας από ενήλικες. Στο θεωρητικό μέρος επικεντρωθήκαμε στην αναγκαιότητα της εκμάθησης δεύτερης/ ξένης γλώσσας σήμερα, στους ατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκμάθησης της γλώσσας - στόχου και στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων στη μάθηση που πρέπει να συνυπολογίσει ο εκπαιδευτής στις δραστηριότητες στην τάξη. Επιπλέον, παρουσιάσαμε βασικές μεθόδους διδασκαλίας δεύτερων γλωσσών που ακολουθούν οι εκπαιδευτές, στοιχεία των οποίων άλλοτε ευχαριστούν και άλλοτε κουράζουν τους ενήλικες.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε ποιοτική έρευνα (ημιδομημένες συνεντεύξεις) με σκοπό να διαπιστώσουμε πώς η κατάκτηση της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία μέσα στην τάξη. Καταγράψαμε την εμπειρία 4 ενηλίκων που παρακολούθησαν πρόσφατα πρόγραμμα εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας σε βασικό επίπεδο. Από τα δεδομένα της έρευνας μάθαμε τί ευνοεί τη συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ξένης γλώσσας, ποιο υλικό, δραστηριότητες ή συνθήκες τους ενθουσιάζουν ή τους κουράζουν αντίστοιχα, πότε νιώθουν ικανοποίηση και επιθυμούν να συνεχίσουν την παρακολούθηση του προγράμματος.

Summary

In this postgraduate dissertation we tried to investigate the process of attaining a second or foreign language by adults. In the theoretical part, we focused on today's necessity of learning a second / foreign language, on the individual factors that contribute to the effective learning of the target language and on the special learning characteristics of adults that should be considered by the teacher during the classroom activities. In addition, basic second language teaching methods, with both pleasing and tedious elements were introduced.

Then, we conducted a qualitative survey (semi-structured interviews) to see how the attainment of the foreign language can be a pleasant and effective process in the classroom. We have recorded the experience of 4 adults who have recently attended a basic foreign language learning program. From the survey data, we learned which factors encourage their participation in a foreign language teaching program which of the material, activities or conditions are exciting or tedious and when a sense of achievement motivates them to continue with the program.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που δέχτηκαν να πάρουν μέρος με μεγάλη προθυμία και βοήθησαν στη συγκέντρωση των δεδομένων.
Επίσης, την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Σιηνά για την πολύτιμη υποστήριξη της.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Μέρος Α – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	11
Κεφάλαιο 1 Αποσαφήνιση Όρων	12
1.1 Πρώτη, Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα	13
1.2 Εκμάθηση ή κατάκτηση	14
1.3 Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας σε ενήλικες	15
Κεφάλαιο 2 Ευρώπη, Ξένες Γλώσσες και Μετανάστευση	17
2.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και Ξένες Γλώσσες	17
2.2 Ευρώπη και Μεταναστευτική Πολιτική	18
Κεφάλαιο 3 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2	21
3.1 Το γλωσσικό περιβάλλον	21
3.2 Ηλικία	22
3.3 Έφεση	23
3.4 Κίνητρα	24
3.5 Στάση	25
Κεφάλαιο 4 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων στη μάθηση.....	28
Κεφάλαιο 5 Η Πορεία για την Κατάκτηση του Δεύτερου Κώδικα Επικοινωνίας	33
5.1 Το Φαινόμενο της Διαγλώσσας	33
α. Μεταφορά.....	35
β. Γενίκευση	36
γ. Απολίθωση.....	36
Κεφάλαιο 6 Βασικές Μέθοδοι που κυριάρχησαν για την Διδασκαλία της Γ2.....	37
6.1 Η Γραμματικομεταφραστική.....	37
6.2 Η Ακουστικό προφορική	39
6.3 Η Ομαδική μέθοδος	41
6.4 Η Επικοινωνιακή Μέθοδος	41
α. Η Ανάπτυξη της Επικοινωνιακής Δεξιότητας	42
β. Ο Μαθητοκεντρισμός	43
γ. Νέες Πρακτικές στη τάξη.....	43
6.5 Το πολυδιάστατο γλωσσικό πρόγραμμα	46
Μέρος Β – Ερευνητική Προσέγγιση	48
Κεφάλαιο 7 Η εμπειρική έρευνα	48
7.1 Ο Σκοπός της Έρευνας	48
7.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	50

7.3 Μεθοδολογία της έρευνας	50
7.4 Μελέτη Περίπτωσης	52
7.5 Εργαλείο Συγκέντρωσης Δεδομένων	53
7.6 Πεδίο Έρευνας	54
7.7 Δειγματοληψία και Δείγμα έρευνας	55
7.8 Πιλοτική Συνέντευξη	57
7.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας	64
Κεφάλαιο 8 Ανάλυση Δεδομένων	58
8.1 Παρουσίαση Δεδομένων.....	61
Κεφάλαιο 9 Συζήτηση	75
9.1 Περιορισμοί της έρευνας	80
9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	81
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	82
Παραρτήματα	84
A. Επίπεδα Γλωσσομάθειας κατά το ΚΕΠ	84
B. Πρωτόκολλο Συνέντευξης	85
Γ. Έντυπο Συναίνεσης	87
Βιβλιογραφία	88

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Σχηματική Αποσαφήνιση Βασικών Όρων.....	14
Πίνακας 2. Αύξηση στον αριθμό των χωρών που αποκτούν γλωσσική ικανότητα για άδεια παραμονής και υπηκοότητα	19
Πίνακας 3. Προφίλ Συμμετεχόντων στην Έρευνα	57

Εισαγωγή

Σε αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή θα ερευνήσουμε τη διαδικασία κατάκτησης μίας ξένης ή δεύτερης γλώσσας κατά την ενήλικη ζωή. Τις τελευταίες δεκαετίες, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από ενήλικες να προχωρήσουν στην εκμάθηση μίας νέας γλώσσας για διάφορους λόγους: για να καλύψουν επαγγελματικές απαιτήσεις, για να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους και να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικοί ή απλά για προσωπική ευχαρίστηση. Κύριο χαρακτηριστικό όλων των περιπτώσεων ήταν η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ικανοποιητικά, σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τα τελευταία χρόνια η ανάγκη για εκμάθηση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνεχίζει να είναι έντονη και για άλλους λόγους. Η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα αναγκάζει πολλούς Έλληνες να μεταναστεύσουν αναζητώντας εργασία και ποιότητα ζωής στο εξωτερικό ενώ από την άλλη, η χώρα υποδέχεται πρόσφυγες και μετανάστες από φτωχότερες περιοχές που έχουν ανάγκη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, άμεσα για την καθημερινότητα τους.

Παρατηρώντας αυτές τις κοινωνικές συγκυρίες, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε πώς η παρακολούθηση ενός προγράμματος ξένης γλώσσας από ενήλικες μπορεί να γίνει μία ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία μέσα στην τάξη. Θα επικεντρωθούμε, ιδιαίτερα, στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας έως το μέτριο επίπεδο (B1), έτσι ώστε το περιεχόμενο, το υλικό και οι δραστηριότητες να είναι αντίστοιχες. Για το σκοπό αυτό θα αναφερθούμε σε στοιχεία που βοηθούν την αποτελεσματική και ευχάριστη εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας από ενήλικες όπως τους ατομικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων στη μάθηση. Επιπλέον, θα παρουσιάσουμε τις μεθόδους διδασκαλίας που κυριάρχησαν τις τελευταίες

δεκαετίες, υλικό και δραστηριότητες των οποίων ενθουσιάζουν ή κουράζουν τους ενήλικες .

Με την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, θα προχωρήσουμε σε διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας για να καταγράψουμε μέσα από ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις την εμπειρία 4 ενηλίκων, που συμμετείχαν τον τελευταίο χρόνο σε πρόγραμμα μιας ξένης γλώσσας σε βασικό επίπεδο. Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας είναι πως η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει ευχάριστη και αποτελεσματική για τους ενήλικες κατά την παρακολούθηση ενός αντίστοιχου προγράμματος.

Μέρος Α : Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

Αποσαφήνιση Όρων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε βασικούς όρους που συνθέτουν το θέμα της μεταπτυχιακής διατριβής. Θα κατανοήσουμε όρους που θα μας απασχολήσουν σε όλη τη μελέτη μας όπως πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2) και ξένη γλώσσας (ΞΓ). Θα δούμε αν ο όρος *εκμάθηση* ή *κατάκτηση* της δεύτερης γλώσσας(Γ2) που χρησιμοποιείται κατά την παρακολούθηση προγραμμάτων είναι πιο εύστοχος στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά στο Κοινό Πλαίσιο της ΕΕ για τις ξένες γλώσσες. Πρόκειται για το πλαίσιο που καθορίζει τα επίπεδα και πιστοποιητικά γλωσσομάθειας που είναι μία σταθερή επιδίωξη για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Στην επόμενη ενότητα, θα δούμε τη διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας που επηρεάζει δραστικά την πρόοδο και την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, αφού ορίζει το περιβάλλον που διδάσκεται η νέα γλώσσα.

1.1 Πρώτη (Γ1), Δεύτερη (Γ2) ή Ξένη γλώσσα (ΞΓ)

Συχνά στα προγράμματα για τη διδασκαλία μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε ενήλικες συναντάμε τους παρακάτω όρους. Ας δούμε σε αυτή την ενότητα ποιες είναι οι διαφορές και πώς μπορούν να επηρεάσουν τους ενήλικες στην εκμάθηση της νέας γλώσσας:

Πρώτη γλώσσα (Γ1) ή μητρική ορίζουμε τη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο κατά την πρώτη περίοδο της ζωής του, ερχόμενο σε επαφή με το κοντινό οικογενειακό περιβάλλον (Τριάρχη- Herrmann, 2000:54). Στη βιβλιογραφία ο όρος μητρική αντικαθίσταται συχνά από τον όρο *πρώτη γλώσσα* για να καλύψουμε και αυτές τις περιπτώσεις που το παιδί κατέχει διαφορετική γλώσσα από εκείνη της μητέρας (Παπαδοπούλου, 1997 οπ. αναφ. στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 54). Ως πρώτη γλώσσα, συνήθως, εννοούμε εκείνη που κατακτήθηκε πρώτη στη χρονική ακολουθία, ωστόσο, ενδέχεται στην πορεία της ζωής ενός ενήλικα, η μητρική (Γ1) να εκτοπιστεί από μία άλλη γλώσσα που υπηρετεί πλήρως τις επικοινωνιακές μας λειτουργίες (Σκούρτου, όπ. αναφ. στο Γεωργογιαννής, 1997:131).

Δεύτερη γλώσσα (Γ2) ορίζουμε τη γλώσσα που κατακτά το άτομο όταν συνήθως εγκαταλείπει την πατρίδα του και βρίσκεται στο περιβάλλον όπου ομιλείται η νέα γλώσσα π.χ. Έλληνας που ζει στην Ιταλία και έρχεται σε επαφή καθημερινά με την γλώσσα για επαγγελματικούς και κοινωνικούς λόγους. Ενδέχεται να παρακολουθεί παράλληλα και μαθήματα σε κάποια οργανωμένη δομή εκπαίδευσης για να βελτιώσει το επίπεδό του (Τριάρχη-Herrmann, 2000:55· Υψηλάντης & Λάμπρου-Μούτη, 2015:12).

Ξένη Γλώσσα (ΞΓ) εννοούμε τη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο ενώ έχει ξεκινήσει να αναπτύσσει ή έχει ολοκληρώσει την ανάπτυξη της μητρικής (Γ1) και στοχεύει σε μελλοντική χρήση της ΞΓ για να καλύψει επικοινωνιακές ανάγκες που θα προκύψουν (Boeckmann,1996 όπως αν. στο Τριάρχη- Herrmann, 2000:55). Η ξένη γλώσσα μαθαίνεται συνήθως σε κάποια εκπαιδευτική δομή π.χ. φροντιστήριο, ινστιτούτο που ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα κάποιες ώρες εβδομαδιαίως χωρίς να έρχεται συνεχώς στην καθημερινότητα του σε επαφή με φυσικούς ομιλητές. Τα κίνητρα, επίσης, για την εκμάθηση της ΞΓ είναι πιο συγκεκριμένα δεδομένου ότι προορίζεται για μελλοντική χρήση για επαγγελματικούς ή εκπαιδευτικούς λόγους.

Θα λέγαμε ότι αυτή είναι πολύ σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης γλώσσας απέναντι στην ξένη γλώσσα. Οι δύο πρώτες αναφέρονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις στο παρόν, στο σήμερα ενώ, αντίθετα, η ΞΓ υπόσχεται ότι θα είναι αναγκαία και χρήσιμη στο μέλλον (Σκούρτου, όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης, 1997:131). Μπορούμε να καταλάβουμε, έτσι, ότι είναι διαφορετική η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα κατάκτησης της γλώσσας στόχου, όταν πρόκειται για δεύτερη γλώσσα που ο ενήλικας ζει και την ομιλεί στην καθημερινότητά του και διαφορετική όταν περιορίζεται η εκμάθηση μόνο στη διδακτική ώρα.

Πίνακας 1: Σχηματική αποσαφήνιση βασικών όρων

Σύμβολο	Όρος	Επεξήγηση
Γ1	Πρώτη ή Μητρική Γλώσσα	Η πρώτη γλώσσα που κατακτά το άτομο.
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα	Η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο μετά την μητρική, από την καθημερινή επαφή με φυσικούς ομιλητές.
ΞΓ	Ξένη Γλώσσα	Η γλώσσα που μαθαίνεται μακριά από το περιβάλλον που ομιλείται, κυρίως, για μελλοντική χρήση.

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, όπως συχνά συμβαίνει στη βιβλιογραφία, θα χρησιμοποιούμε τη συντομογραφία Γ1 για τη μητρική γλώσσα και Γ2, για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον επόμενο όρο που συνθέτει το θέμα της διατριβής και θα εξηγήσουμε γιατί επιλέξαμε τον όρο κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) αντί για εκμάθηση όταν το πρόγραμμα σχεδιάζεται για ενήλικες.

1.2 Εκμάθηση (learning) ή Κατάκτηση (acquisition)

Σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε σε δύο όρους που κυριαρχούν στη διδακτική των ξένων γλωσσών και θα δούμε ποιος θεωρείται πιο κατάλληλος στην περίπτωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο όρος *κατάκτηση* για τη γλώσσα εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην γενετική θεωρία για να περιγράψει την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά (Μπέλλα, 2011:21). Ο Krashen (2009) χρησιμοποίησε τον όρο

αυτό για να περιγράψει την υποσυνείδητη πορεία που ακολουθεί ένας ενήλικας για να μάθει τη Γ2 μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις, χωρίς να επικεντρώνεται στη δομή και τους τύπους της γλώσσας, αλλά δίνοντας έμφαση στην σημασία και στην επικοινωνία. Αντίθετα, χρησιμοποιεί τον όρο *εκμάθηση* της Γ2 για να δηλώσει την συνειδητή γνώση, μέσα από μία σειρά διεργασιών κατά την οποία το άτομο μαθαίνει πολλά στοιχεία για τη γλώσσα, όπως γραμματική και κανόνες.

Ωστόσο, η διάκριση αυτή μεταξύ της κατάκτησης και εκμάθησης φαίνεται να μην έχει σαφή όρια. Στην βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι όροι γίνονται εξίσου δεκτοί και εναλλάσσονται ελεύθερα (Μπέλλα, 2011:22). Στην παρούσα διατριβή επιλέξαμε τον όρο *κατάκτηση* της δεύτερης γλώσσας (Γ2) γιατί το κοινό των εκπαιδευομένων είναι ενήλικες που χάρη στην τεχνολογία έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο ανεξάρτητα από τη διδακτική ώρα. Συχνά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους κατακτούν ένα πεδίο λεξιλογίου της Γ2 όπως ποδοσφαιρικούς όρους ή οδηγίες μαγειρικής από προσωπική αναζήτηση εκτός τάξης.

1.3 Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας σε ενήλικες

Στις μέρες μας η πιστοποίηση για τη γνώση δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους ενήλικες που παρακολουθούν αντίστοιχα προγράμματα. Πολλές φορές είναι αναγκαίο για να αποδείξουν τη γνώση της Γ2 ως προσόν στο βιογραφικό τους, και άλλοτε για να αποκτήσουν δικαίωμα παραμονής, εργασίας ή υπηκοότητας ως μετανάστες σε άλλες χώρες. Η ΕΕ αναγνωρίζοντας την έντονη ανάγκη των πολιτών να μετακινούνται ελεύθερα σε διάφορες χώρες σχεδίασε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠ), έτσι ώστε να μπορούν οι ενήλικες να αποδεικνύουν τη γνώση της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Προσφέρει μία κοινή βάση στις χώρες της Ευρώπης με σκοπό να καθορίσει τις προδιαγραφές για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών βιβλίων και εξετάσεων για τις ξένες γλώσσες. Περιγράφει τα μαθησιακά αποτελέσματα που πρέπει να έχει επιτύχει ο εκπαιδευόμενος, ποια γνώση και δεξιότητα θα είναι σε θέση να αναπτύσσει με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Με αυτό το πλαίσιο, γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών της Ευρώπης και να διευκολυνθούν οι ειδικοί των σύγχρονων γλωσσών. Η κοινή βάση εξασφαλίζει τη διαφάνεια των προγραμμάτων ξένων γλωσσών και των πιστοποιητικών

γλωσσομάθειας, ενώ προωθεί τη συνεργασία στο χώρο των σύγχρονων γλωσσών (Συμβούλιο της Ευρώπης, ά.χρ:1).

Το ΚΕΠ χωρίζεται σε τρεις¹ βασικές κατηγορίες χρηστών που αντιστοιχούν σε επίπεδα και πιστοποιητικά γλωσσομάθειας. Στην παρούσα διατριβή θα επικεντρωθούμε ιδιαίτερα στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας στα αρχικά επίπεδα έως το μέτριο επίπεδο (B1), έτσι όπως ορίζεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις ξένες γλώσσες. Πρόκειται για το επίπεδο του ανεξάρτητου ομιλητή / χρήστη που ζητούν οι περισσότερες χώρες για την εργασιακή ένταξη των ενηλίκων σε Ευρωπαϊκές χώρες αλλά και το χαμηλότερο επίπεδο που αναγνωρίζεται ως προσόν από τον ΑΣΕΠ στην Ελλάδα. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τί ορίζει σε κάθε επίπεδο το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για να σχεδιάσουμε ενδιαφέρον περιεχόμενο, υλικό και δραστηριότητες ενός προγράμματος για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Γ2) σε ενήλικες.

¹ Πίνακας με Επίπεδα Γλωσσομάθειας (βλ. Παράρτημα Α, σελ.84)

Κεφάλαιο 2

Ευρώπη, Ξένες Γλώσσες και Μετανάστευση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στη σημασία που δίνει η ΕΕ στην πολυγλωσσία και στη γλωσσική ικανότητα που θέτουν, ως προϋπόθεση, οι χώρες υποδοχής στους μετανάστες. Παρατηρούμε ότι υπάρχει έντονη απαίτηση για τη γνώση δεύτερης γλώσσας (Γ2) και οι ενήλικες θα παρακολουθήσουν σε κάποια φάση της ζωής τους αντίστοιχο πρόγραμμα για να καλύψουν επαγγελματικές ή μεταναστευτικές ανάγκες.

2.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και Ξένες Γλώσσες

Η στρατηγική της ΕΕ σχετικά με τις εθνικές γλώσσες των κρατών – μελών στοχεύει στην πολυγλωσσία και προσπαθεί να προστατεύσει το πλούσιο γλωσσικό «μωσαϊκό» της Ευρώπης και να ενθαρρύνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σήμερα στην ΕΕ ομιλούνται 24 επίσημες γλώσσες και υπάρχουν περισσότερες από 60 περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούν 40 περίπου εκατομμύρια άτομα. Ένας από τους στόχους της ΕΕ είναι κάθε πολίτης της να μιλάει 2 γλώσσες εκτός από την μητρική του. Η ΕΕ υποστηρίζει την εκμάθηση ξένων γλωσσών γιατί θα βοηθήσει τους πολίτες να σπουδάσουν ή να εργαστούν σε άλλη χώρα της ΕΕ, θα ενισχυθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, θα καλυφθούν οι ανάγκες των επιχειρήσεων που χρειάζονται πολύγλωσσο προσωπικό για τις συναλλαγές.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρώ-βάρόμετρου, το 2012 οι πολίτες της ΕΕ έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία : το 98% πιστεύουν ότι η γνώση μίας ξένης

γλώσσας είναι σημαντική για το μέλλον των παιδιών τους, το 88% θεωρεί ότι η γνώση μίας ΞΓ είναι χρήσιμη για εκείνους, το 72% επιβραβεύουν το στόχο της ΕΕ για τη γνώση τουλάχιστον 2 ΞΓ, ενώ το 77% υποστηρίζει ότι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα (Ευρωπαϊκή Ένωση, ά.χρ:1).

Από το 2001 με πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης γιορτάζεται στις 26 Σεπτεμβρίου κάθε χρόνο η Ευρωπαϊκή Ημέρα των Γλωσσών με παράλληλες εκδηλώσεις σε δήμους, σχολεία, Πανεπιστήμια που θυμίζουν στους ευρωπαίους την σπουδαιότητα της πολυγλωσσίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ά.χρ:1).

2.2 Ευρώπη και Μεταναστευτική Πολιτική

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, πολλές Ευρωπαϊκές χώρες είχαν ως προϋπόθεση για μετανάστευση, τη γλωσσική ικανότητα (proficiency) της εθνικής γλώσσας. Οι ενήλικες μετανάστες ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν μαθήματα γλώσσας ή να επιτύχουν σ' ένα τεστ για να τους επιτραπεί η είσοδος στην χώρα, για να αποκτήσουν άδεια παραμονής ή ιθαγένεια. Έτσι, η γλώσσα έγινε κεντρικό ζητούμενο για τους μετανάστες και, σταδιακά, οι χώρες υποδοχής ανέπτυξαν στρατηγικές για την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και την ενσωμάτωση τους. Παρατηρώντας αυτή την πραγματικότητα, το Συμβούλιο της Ευρώπης αποφάσισε να διοργανώσει δύο διακυβερνητικά συνέδρια το 2008 και το 2010 με σκοπό να εστιάσει και να προσφέρει υποστήριξη στα κράτη μέλη για το σχεδιασμό της γλωσσικής ενσωμάτωσης των μεταναστών με βάση τα ευρωπαϊκά ιδεώδη (Council of Europe, 2014:5). Πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες το 2007 και 2010, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στα αντίστοιχα συνέδρια του 2008 και 2010, ενώ το 2013 διενεργείται μία νέα έρευνα διαδικτυακά. Τα ερωτήματα αφορούσαν την νομοθεσία, τη γλωσσική ικανότητα των μεταναστών που απαιτείται για είσοδο, άδεια παραμονής και ιθαγένεια στην χώρα υποδοχής. Ως προς την είσοδο των μεταναστών μόνο 9 χώρες έθεταν ως προϋπόθεση τη γλωσσική ικανότητα (Council of Europe, 2014:7). Η άδεια παραμονής και η ιθαγένεια βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Στην έρευνα συμμετείχαν και χώρες εκτός ΕΕ : το 2007 πήραν μέρος 26 χώρες, το 2009 αντίστοιχα 31 χώρες και το 2013 36 χώρες. Συμμετείχαν συστηματικά και τις τρεις χρονιές μόνο 20 χώρες που απέστειλαν σχετικά στοιχεία (Council of Europe, 2014:6).

Μεταξύ αυτών των χωρών που πήραν μέρος και στις τρεις έρευνες παρατηρούμε μία μικρή αύξηση στις προϋποθέσεις της γλωσσικής ικανότητας από το 2007 έως το 2013:

Πίνακας 2: *Αύξηση στον αριθμό των χωρών που απαιτούν γλωσσική ικανότητα για άδεια παραμονής και υπηκοότητα*

	2007	2009	2013
Residence	10	14	13
Citizenship	12	13	16

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας με τρεις τρόπους που καθορίζονται από την νομοθεσία της χώρας, οι ενήλικες μετανάστες μπορούν να αποδείξουν τη γλωσσική ικανότητα: συμμετέχοντας σε τεστ, πραγματοποιώντας συνέντευξη με εκπρόσωπο του γραφείου μετανάστευσης ή υποβάλλοντας κάποιο επίσημο πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (Council of Europe, 2014:15).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι άλλες χώρες διαθέτουν οργανωμένα τμήματα εκμάθησης γλώσσας με υποχρεωτικό χαρακτήρα όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Μολδαβία και η Νορβηγία ή προαιρετικά όπως η Αυστρία, η Τσεχία, η Δανία, η Σουηδία, η Εσθονία, η Ελλάδα και η Πορτογαλία. Επίσης, διαφορετική στρατηγική ακολουθείται και ως προς την πληρωμή των μαθημάτων. Χαρακτηριστικά κάποιες χώρες όπως η Τσεχία, η Δανία, η Γαλλία, η Σουηδία, η Νορβηγία και Πορτογαλία τα παρέχει δωρεάν. Άλλες χώρες τα παρέχουν επί πληρωμή όπως η Εσθονία, η Λιθουανία και η Μολδαβία. Η Αυστρία η Γερμανία και κάποιες περιφέρειες της Σουηδίας επιμερίζουν το κόστος μεταξύ του κράτους και των μεταναστών (Council of Europe, 2014:23-24).

Στα ερευνητικά αποτελέσματα παρατηρούμε ότι χώρες που ανήκουν στην ίδια γεωγραφική ομάδα ακολουθούν κοντινή στρατηγική στα θέματα μετανάστευσης και γλωσσικής ικανότητας. Οι Βόρειες Χώρες όπως η Αυστρία, η Γερμανία, η Βρετανία και η Ολλανδία που παραδοσιακά ήταν χώρες που δέχονταν μετανάστες και τα τελευταία χρόνια λόγω οικονομικής κρίσης αυξάνονται τα ποσοστά, έχουν ένα διαμορφωμένο πλαίσιο που ενθαρρύνει την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας αλλά, συγχρόνως, προσπαθεί να ανακόψει το κύμα μετανάστευσης από άτομα χωρίς δεξιότητες (Council of Europe, 2014:27).

Από την άλλη, οι χώρες της Νότιας Ευρώπης που μετατράπηκαν τα τελευταία χρόνια από χώρες αποστολής μεταναστών σε χώρες υποδοχής έχουν λιγότερες προϋποθέσεις σχετικά με την γλωσσική ικανότητα των μεταναστών. Γενικά, θα λέγαμε ότι η Ιταλία και η Πορτογαλία πρόσφατα καθόρισαν μέτρα και τμήματα γλώσσας που είναι προαιρετικά και δωρεάν. Η Ισπανία αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση που αν και έχει αύξηση μεταναστών κατά 50% τα τελευταία 4 χρόνια δεν έχει κάποια προϋπόθεση για την εθνική γλώσσα για την άδεια παραμονής, ενώ για την ιθαγένεια προβλέπεται πιστοποιητικό γλωσσομάθειας ή αξιολόγηση μέσα από συνέντευξη (Council of Europe, 2014:28).

Συνολικά, παρατηρώντας τον πίνακα μεταξύ των 20 χωρών που έλαβαν μέρος και στις τρεις χρονιές στην έρευνα, βλέπουμε ότι για άδεια παραμονής και ιθαγένεια απαιτείται επίπεδο γλωσσομάθειας A2-B1. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η Αυστρία για υπηκοότητα το 2009 όριζε το επίπεδο A2 και το 2013 επίπεδο B1. Η Δανία, αντίθετα, ενώ το 2007 και 2009 προϋποθέτει για άδεια διαμονής και υπηκοότητα επίπεδο γλωσσομάθειας A2/B2 και B2 αντίστοιχα, το 2013 μειώνει αυτή την προϋπόθεση σε A1 για άδεια παραμονής και B1 για υπηκοότητα (Council of Europe, 2014:58). Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται σαφές ότι κάθε χώρα ακολουθεί τη δική της στρατηγική σχετικά με την επάρκεια της εθνικής γλώσσας και τους μετανάστες και το πλαίσιο της νομοθεσίας βρίσκεται υπό διαμόρφωση σε αρκετές χώρες.

Κεφάλαιο 3

Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2²

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση της Γ2 και εντάσσονται στις ατομικές διαφορές. Με αυτόν τον όρο εννοούμε τους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε ενήλικα, και επηρεάζουν τη διαδικασία και την ταχύτητα κατάκτησης του νέου κώδικα επικοινωνίας. Η παρουσίαση που ακολουθεί είναι ενδεικτική, αφού υπάρχουν πολυάριθμες ατομικές διαφορές που συμβάλλουν σε αυτό το στάδιο. Επικεντρωθήκαμε, κυρίως, σε εκείνους τους παράγοντες που τις τελευταίες δεκαετίες αποδίδεται η επιτυχία στην εκμάθηση της Γ2. Συγκεκριμένα θα εξετάσουμε πως το γλωσσικό περιβάλλον, η ηλικία, η έφεση, τα κίνητρα και η στάση προς τη Γ2 επηρεάζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε, ότι θεωρείται δεδομένη η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα στοιχεία (Μπέλλα 2011:24).

3.1 Το γλωσσικό περιβάλλον (input)

Σήμερα είναι καθολικά αποδεκτό ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται ένας ενήλικας από το γλωσσικό περιβάλλον είναι καταλυτικής σημασίας για την ανάπτυξη της Γ2. Είναι αναγκαία προϋπόθεση για να μάθει ένα άτομο μία ξένη ή δεύτερη γλώσσα να έρθει σε επαφή με αυτή. Αρκεί να αναλογιστούμε τα άτομα που έμαθαν τη Γ2 σε περιβάλλον όπου ομιλείται διάλεκτος ή άλλη γλωσσική ποικιλία για να

² Γ2: Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (Βλ. ενότητα 1.1, σελ.12)

καταλάβουμε πόσο επηρεάστηκαν από τα καθημερινά γλωσσικά ερεθίσματα. Εξαιτίας αυτής της επίδρασης στην κατάκτηση της Γ2, εύκολα μπορεί κανείς να καταλάβει από τον τρόπο που μιλάει, έναν Έλληνα μετανάστη που εργάστηκε στη Βαυαρία και έναν στο Βερολίνο. Επίσης, η πολυπλοκότητα των εκφράσεων που χρησιμοποιούνται στο γλωσσικό περιβάλλον καθώς και η συχνότητα τους, επηρεάζουν τον εκπαιδευόμενο που παράγει αντίστοιχο λόγο, σύμφωνα με αρκετές έρευνες (Larsen-Freeman, D.E. 1976,1978· Knapp-Potthoff & Knapp,1982· Wode,1993 όπ. αναφ. στο Τριάρχη- Herrman, 2000:184).

3.2 Ηλικία

Η ηλικία φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της Γ2, ωστόσο θα πρέπει να εξετάσουμε, εάν ισχύει σήμερα η απλουστευμένη αντίληψη που κυριάρχησε για πολλές δεκαετίες στη διδακτική των γλωσσών, ότι τα παιδιά συγκριτικά με τους ενήλικες μαθαίνουν πιο εύκολα μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Θα λέγαμε ότι οι έρευνες συγκλίνουν μόνο ως προς την υπεροχή των παιδιών στο φωνολογικό επίπεδο, καταφέρνουν να φτάσουν στη προφορά τους μητρικούς ομιλητές. Αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα της ψυχολόγου Terry Au και των συνεργατών της που επιβεβαιώνει αυτή την άποψη. Το δείγμα αφορούσε φοιτητές, φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας, που μάθαιναν ισπανικά, τη γλώσσα των προγόνων τους ως Γ2. Μερικοί από αυτούς που είχαν έρθει σε επαφή τυχαία ως παιδιά με τη γλώσσα, χωρίς ωστόσο να τη μιλούσαν ή να την καταλαβαίνουν, αποδείχθηκε ότι κατέκτησαν την προφορά που πλησίαζε πολύ εκείνη των φυσικών ομιλητών. Αντίθετα, φοιτητές που ήρθαν σε επαφή με τα ισπανικά για πρώτη φορά ως ενήλικες, δεν έφτασαν σε ανάλογο επίπεδο προφοράς. Δεν υπήρξαν, ωστόσο, αντίστοιχα ευρήματα ως προς την ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας της ισπανικής. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η επαφή με τη Γ2 σε παιδική ηλικία μπορεί να αφήσει τα «ίχνη» της και να διευκολύνει αργότερα την κατάκτηση κάποιων σημείων της Γ2 κατά την ενήλικη ζωή (Fromkin & Rodman & Hyams, 2015:493).

Στο ίδιο συμπέρασμα σχετικά με το πλεονέκτημα της παιδικής ηλικίας ως προς την προφορά καταλήγει και η έρευνα των Selinger, Krashen, Ladefoged (1975 όπ.ανάφ. στο Τριάρχη- Herrman, 2000:200) σύμφωνα με την οποία μόνο το 6%- 8% των ενηλίκων κατάφεραν να επιτύχουν προφορά όπως των φυσικών ομιλητών. Ωστόσο,

δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι και αυστηροί και να αποκλείουμε την περίπτωση που ενήλικοι καταφέρνουν επιδέξια προφορά στη Γ2. Νεότερες έρευνες έδειξαν ότι Ιάπωνες, Κινέζοι και Εσκιμώοι φοιτητές στον Καναδά πέτυχαν την φωνολογική ικανότητα στη Γ2 σε άριστο επίπεδο (Neufeld 1980, στο Felix 1982 στην Τριάρχη-Herrman, 2000:200).

Η παλαιότερη υπόθεση του Lenneberg που έκανε λόγο για την «κρίσιμη ηλικία» μέχρι την εφηβεία φαίνεται να αμφισβητείται (Minuz, 2017:44). Σήμερα είναι πιο εύστοχο να μιλάμε για μία ευαίσθητη περίοδο που εκτείνεται από τα 7 – 17 έτη και ευνοεί την κατάκτηση κάποιων στοιχείων της Γ2. Μπορούμε να πούμε ότι η μορφολογία και η σύνταξη της δεύτερης γλώσσας (Γ2) μπορεί να κατακτηθεί σε μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο, ενώ η κατάκτηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει σε κάθε ηλικία (Fromkin et al:493· Minuz, 2017:44). Επίσης, ως προς την ταχύτητα εκμάθησης της Γ2 ευνοούνται οι ενήλικες στη μορφολογία και τη σύνταξη, έναντι των παιδιών που κατακτούν πιο γρήγορα τη φωνολογική ικανότητα (Minuz, 2017: 44-45).

3.3 Έφεση (aptitude)

Πρόκειται για την ιδιαίτερη ικανότητα, «το ταλέντο» που χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευόμενο στην εκμάθηση της Γ2 και συντελεί σε υψηλές επιδόσεις και επιτυχία. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στα ερευνητικά αποτελέσματα του Αμερικάνου ψυχολόγου John Carroll (1962) που σχεδίασε εμπειρική έρευνα για να εντοπίσει τα κριτήρια επιλογής στον κλάδο των στρατιωτικών, με στόχο τη συμμετοχή τους σε εντατικό πρόγραμμα ξένης γλώσσας (Wode,1993 όπ. ανάφ. στο Τριάρχη-Herrman,2000:191).

Πραγματοποίησε διάφορα τεστ και υποστήριξε ότι για να αξιολογήσουμε την έφεση θα πρέπει να συμπεριλάβουμε τις εξής παραμέτρους α) την ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης β) την ικανότητα της γραμματικής κατανόησης γ) την ικανότητα αποστήθισης δ) την ικανότητα να ακούει φράσεις και κανόνες της Γ2 και στη συνέχεια, να μπορεί να παράγει λόγο κάνοντας χρήση αυτών. Επίσης, αναφέρει στα πλαίσια της έρευνας του ότι η επιτυχής εκμάθηση της Γ2 είναι αποτέλεσμα και άλλων παραγόντων εκτός από το γλωσσικό ταλέντο όπως η νοημοσύνη του εκπαιδευόμενου, η επιμονή, η ποιότητα του μαθήματος και ο χρόνος στη μελέτη που αφιερώνει το άτομο (Τριάρχη-Herrman,2000 :191). Άλλες έρευνες, ωστόσο, θεωρούν ότι μόνο ένα μικρό μέρος

μπορεί να αποδοθεί στο ταλέντο του ενήλικα, ενώ οι Gardner και Lambert υποστηρίζουν ότι η έφεση μπορεί να κινητοποιηθεί μόνο εάν υπάρχουν ισχυρά κίνητρα από το άτομο.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί για το πού θα αποδώσουμε την επιτυχία της κατάκτησης της Γ2. Με βεβαιότητα μπορούμε να πούμε ότι η υποτιθέμενη κλίση δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη νοημοσύνη του ενήλικα. Η εικόνα που παρουσιάζεται από τις μελέτες δεν είναι ξεκάθαρη. Υπάρχει σίγουρα αυτή η κλίση που επηρεάζει την έκβαση της Γ2 ή πρόκειται για μία σειρά παραγόντων όπως στοιχεία της προσωπικότητας, ποιότητα διδασκαλίας, η διαδικασία μάθησης και άλλοι συναισθηματικοί παράγοντες που σε συνδυασμό συμβάλλουν της κατάκτησης της Γ2 (Τριάρχη- Herrman, 2000 :192);

3.4 Κίνητρα (Motivation)

Ένας σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της Γ2 είναι τα κίνητρα που ωθούν κάποιον να μάθει μία δεύτερη γλώσσα. Έχει αποδειχθεί ότι ο παράγοντας - κίνητρα παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στην αποτελεσματικότητα, όσο και στο ρυθμό της κατάκτησης της Γ2. Το 1972 οι Gardner και Lambert, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα έρευνας κάνουν έναν ενδιαφέρον διαχωρισμό μεταξύ των κινήτρων. Παρουσιάζουν τα *κίνητρα ενσωμάτωσης (integrative Motivation)* και τα *ωφελιμιστικά κίνητρα ή κίνητρα μέσων (instrumentelle motivation)*. Ως *κίνητρα ενσωμάτωσης* αναφέρουν την επιθυμία των ενηλίκων να συμμετέχουν ενεργά σε μία δεύτερη γλωσσολογική κοινότητα, να έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές και να μαθαίνουν τα πολιτιστικά στοιχεία της. Εκτός από την επιθυμία που θεωρείται βασικό στοιχείο για την εκμάθηση της Γ2, πρέπει να τονίσουμε και την παράμετρο φόβος για τη μη ένταξη του ατόμου στη γλωσσική κοινότητα. Έχει αποδειχθεί ότι η επιθυμία για ενσωμάτωση είναι πιο ισχυρός παράγοντας στην κατάκτηση της γλώσσας απ' ότι ο χρόνος που αφιερώνει κανείς σε αυτή (Fthenakis, 1985 στο Τριάρχη-Herrman, 2000:194). Ενώ, πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι αυτό που παίζει καθοριστικό λόγο δεν είναι γιατί μαθαίνει κανείς τη δεύτερη γλώσσα, αλλά κατά πόσο το επιθυμεί πραγματικά, η ποσοτική προσέγγιση έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την ποιοτική (Knapp-Potthoff ,1985· Wode, 1993 στο Τριάρχη- Herrman, 2000:195).

Με τα ωφελμιστικά κίνητρα ή *κίνητρα μέσων* εννοούμε τους επαγγελματικούς ή προσωπικούς λόγους που ωθούν έναν ενήλικα στην εκμάθηση της Γ2. Τέτοιοι λόγοι θα μπορούσαν να είναι ο στόχος για μία καλύτερη θέση εργασίας, σπουδές ή αναζήτηση δουλειάς στο εξωτερικό. Συχνά σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές ή με πολιτιστικά στοιχεία της γλώσσας στόχου (Τριάρχη-Herrman, 2000:194).

Στην βιβλιογραφία συναντάμε επίσης τα *κίνητρα κύρους*, όταν η κατάκτηση της Γ2 προσδίδει κύρος και αναγνώριση στο άτομο, *επικοινωνιακά κίνητρα*, όταν χάρη στη γλώσσα μπορεί κανείς να συνομιλεί με μητρικούς ομιλητές ή *κίνητρα κατάκτησης γνώσεων*, όταν η γνώση της Γ2 βοηθά το άτομο να βρίσκει πληροφορίες για την χώρα και τον πολιτισμό της (Τριάρχη- Herrman, 2000:194).

Σε άλλο σημείο της βιβλιογραφίας συναντάμε τους όρους ενδογενή ή εσωτερικά κίνητρα και εξωγενή ή εξωτερικά. Με τον πρώτο όρο, εννοούμε, την εσωτερική επιθυμία του ατόμου για τη Γ2, ενώ με τα εξωγενή κίνητρα αναφερόμαστε στις ανάγκες που προκύπτουν από εξωτερικούς παράγοντες που επιβάλλουν τη γνώση της Γ2 όπως για επαγγελματικούς λόγους, η ένταξη στην αγορά εργασίας, το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (Μπέλλα, 2011:26· Τοκατλίδου,2004:208).

Μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η ανάγκη είναι εκείνη που κάνει την εκμάθηση της Γ2 πιο γρήγορη και αποτελεσματική. Στην περίπτωση των οικονομικών μεταναστών, τα μεμονωμένα άτομα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για την επιβίωση τους να μάθουν τον νέο κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα, παρατηρείται σε μετανάστες που ζουν σε ομάδες να μην μαθαίνουν ικανοποιητικά την γλώσσα, ακόμα και σε μεταγενέστερες γενιές. Επίσης, ακόμα ένα στοιχείο που επηρεάζει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ανεκτικότητα που δείχνει η κοινωνία και τί προσδοκίες έχει από τους μετανάστες (Πετρούνιας, 1984:108).

3.5 Στάση απέναντι στη Γ2

Η στάση και τα συναισθήματα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθάει στην κατάκτηση της Γ2. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Καναδά στη δεκαετία του '60, που προώθησε την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας σε αγγλόφωνους μαθητές. Η

θετική στάση των ίδιων των μαθητών, καθώς και των οικογενειών τους υπήρξε αποφασιστικός παράγοντας για την εκμάθηση της γλώσσας.

Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι από την εφηβεία και για όλη την ενήλικη ζωή τα άτομα έχουν συνείδηση της εθνικής κοινότητας που ανήκουν και έχουν σχηματίσει θέσεις και στερεότυπα απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Σε αυτή την εικόνα συμβάλλει, αρχικά, η άποψη των γονιών τους, των εκπαιδευτικών, φίλων και των μέσων ενημέρωσης. Αν τα συναισθήματα είναι αρνητικά επηρεάζουν και μπλοκάρουν την προσέγγιση και εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας στους ενήλικες (Τριάρχη- Herrman, 2000:196). Ας σκεφτούμε την μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Η στάση των πολιτών της χώρας πλειονότητας απέναντι στο ξένο και διαφορετικό, επηρεάζει τα συναισθήματα και πολλές φορές δημιουργεί σοβαρά εσωτερικά εμπόδια στα μέλη της μειονότητας για την κατάκτηση της Γ2. Άλλο στοιχείο που ευνοεί αυτή την δυσκολία είναι η υπερβολική αγάπη για τη μητρική γλώσσα, καθώς και ο εθνικισμός (Τριάρχη - Herrman, 2000:195).

Ο Πετρούνιας (1984) αναφέρει ότι σε επίπεδο γλωσσολογίας καμία φυσική γλώσσα ή διάλεκτος δεν μπορεί να θεωρηθεί καλύτερη από μία άλλη. Ωστόσο, το κατά πόσο ένας ενήλικας αντιλαμβάνεται τη Γ2 ως χρήσιμη ή «ωραία» γλώσσα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της. Η στάση και τα συναισθήματα που έχουμε απέναντι σε μία άλλη γλώσσα απορρέουν από την εικόνα που έχουμε σχηματίσει για τον λαό και τον πολιτισμό της. Πολλές φορές θεωρούμε τους φυσικούς ομιλητές της Γ2 ευσυνείδητους πολίτες ή μορφωμένους και εργατικούς και αυτό δημιουργεί μία θετική στάση απέναντι στην αντίστοιχη γλώσσα. Επίσης, στη γενική εικόνα που έχουμε για μια χώρα και τη γλώσσα της συμβάλλει η άποψή μας για τη λογοτεχνία της, την κουζίνα της, τη μουσική και τις ταινίες της, τα μνημεία και την ιστορία της καθώς και τις φυσικές ομορφιές. Σε άλλες περιπτώσεις, αρκεί να έχουμε συναντήσει έναν φυσικό ομιλητή που μας έχει ενθουσιάσει ως προσωπικότητα για να αποκτήσουμε αυτή την θετική στάση (Πετρούνιας, 1984:109).

Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα ως προς την ξένη γλώσσα μπορεί να οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες όπως ένα κακογραμμένο εγχειρίδιο διδασκαλίας με το οποίο ήρθε σε επαφή ο ενήλικας ή στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Ακόμα και ιστορικοί λόγοι αντιπαράθεσης με μία χώρα ή οι πολιτικές της επιλογές επηρεάζουν

αρνητικά ένα άτομο ως προς την εκμάθηση της γλώσσας (Μήτση,2004:73·Πετρούνιας, 1984:109).

Εκτός από τις ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εκτός τάξης και διδακτικής ώρας, για το σχεδιασμό προγράμματος πρέπει να γνωρίζουμε και τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων. Έτσι, θα είμαστε προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες αλλά και να δημιουργήσουμε ένα ευχάριστο κλίμα.

Κεφάλαιο 4

Χαρακτηριστικά των ενηλίκων στη μάθηση

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν μία σειρά γνωρισμάτων που επηρεάζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν σε προγράμματα και να κατακτήσουν νέες γνώσεις. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ΞΓ απαιτεί να συνυπολογίσουμε αυτά τα χαρακτηριστικά, έτσι ώστε η διαδικασία να είναι ευχάριστη και αποτελεσματική. Ας δούμε τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά :

- ✓ Το ζήτημα της ενηλικιότητας
Πρόκειται για ενήλικες που σημαίνει ότι αναζητούν την πρόοδο και την ανεξαρτησία στη διαδικασία μάθησης. Συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα εκουσίως, από προσωπική επιλογή και ενδιαφέρον. Η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί αυτή την τάση της ενηλικιότητας και να ενισχύει την αυτό-εκπλήρωση και την αυτονομία των συμμετεχόντων. Για τους ενήλικες η μάθηση αναπτύσσεται παράλληλα με τη διαδικασία ωρίμανσης του ατόμου. Έτσι, όταν τους αντιμετωπίζουν σαν παιδιά, χάνεται αυτό το χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας και εγείρονται εμπόδια στη μάθηση (Rogers, 1998:92). Αυτή η ανάγκη για αυτονομία και ευθύνη των επιλογών τους επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου που είναι δύο πρόσωπα κοινωνικά ίσα (Balboni, 2015:97).
- ✓ Βρίσκονται σταθερά σε διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης.
Σε αυτή την περίοδο της ζωής του, το άτομο βρίσκεται σε συνεχείς διεργασίες και συμβαίνουν αλλαγές σε όλα τα πεδία της ζωής του. Αναπτύσσεται η φυσική και νοητική κατάσταση, διευρύνονται τα ενδιαφέροντα του, τροποποιούνται

τα συναισθήματα και οι διαπροσωπικές του σχέσεις. Ο εκπαιδευτής δεν είναι σε θέση, βέβαια, να γνωρίζει σε ποια φάση, ακριβώς, βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αυτό το στοιχείο της συνεχιζόμενης διεργασίας διάφορων αλλαγών και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (Rogers, 1998:93).

- ✓ Προσέρχονται στα μαθήματα με διαμορφωμένο σύστημα αξιών και προσωπικές εμπειρίες.

Οι ενήλικες φέρνουν μαζί τους στα προγράμματα εκπαίδευσης μεγάλο αριθμό γνώσεων, εμπειριών και αξιών. Οι εκπαιδευτές δεν θα έπρεπε να υποβιβάζουν ή να παραμερίζουν τις εμπειρίες τους, γιατί τότε οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι απορρίπτονται οι ίδιοι ως άτομα. Πολλές φορές επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα για το οποίο έχουν την εντύπωση ότι δεν γνωρίζουν τίποτα. Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσπαθήσει να ανασύρει λέξεις, φράσεις, στοιχεία που πιθανώς υπάρχουν μέσα στις εμπειρίες και στις γενικότερες γνώσεις του εκπαιδευόμενου. Για να αφομοιωθεί πιο αποτελεσματικά η νέα γνώση, πρέπει να εμπλέκεται με την υπάρχουσα εμπειρία και σταδιακά να γίνει κομμάτι της ψυχοσύνθεσης του.

Τέλος, αυτές οι εμπειρίες και οι γνώσεις μπορούν να είναι ένα γόνιμο πεδίο, να εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλουν στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Rogers, 1998:94).

Ωστόσο, αυτή η υπάρχουσα βάση γνώσεων και εμπειριών ενδέχεται να μην είναι ορθές και συνολικά χρήσιμες για τη νέα μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτής οφείλει να προχωρήσει σε από-μάθηση. Πρόκειται για μία δύσκολη διεργασία, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι επενδύουν συναισθηματικά στις εμπειρίες και γνώσεις τους (Rogers, 1998:94-95).

- ✓ Συμμετέχουν με σχεδόν διαμορφωμένες προθέσεις.

Οι ενήλικες που προσέρχονται στα προγράμματα ανήκουν σε τρεις βασικές κατηγορίες ως προς τις προθέσεις τους: εκείνοι που έχουν να καλύψουν συγκεκριμένη ανάγκη για επαγγελματικούς λόγους, εκείνοι που συμμετέχουν για προσωπικούς, κοινωνικούς λόγους ή κάποια συγκεκριμένη ανάγκη π.χ. ως αντίβαρο σε έναν προβληματικό γάμο και εκείνοι που επιθυμούν να μάθουν πιο γενικά αντικείμενα π.χ. Μαγειρική, Τέχνη κ.τ.λ. (Rogers, 1998:97). Οι διαφορετικές προθέσεις των συμμετεχόντων δημιουργούν διαφορετικά

συναισθήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Εκείνοι που έχουν εξωτερικά κίνητρα για μάθηση π.χ. συμμετοχή σε εξετάσεις, ενδέχεται να δείξουν ενθουσιασμό, αντίθετα εκείνοι που υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα μπορεί να διστάζουν και να νιώθουν ανασφάλεια. Αυτή η ποικιλία των προθέσεων δημιουργεί διαφορετικό ρυθμό ανταπόκρισης στις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος που εκπαιδευτής καλείται να αντιμετωπίσει. (Rogers, 1998:97).

- ✓ Έχουν σχηματίσει συγκεκριμένη στάση απέναντι στην εκπαίδευση με συγκεκριμένες προσδοκίες. Οι ενήλικες συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης με συγκεκριμένη στάση που απορρέει συνήθως από την εμπειρία τους κατά τα σχολικά χρόνια. Πολλοί περιμένουν ότι θα υπάρχει ένας «παντογνώστης» εκπαιδευτής και η όλη διαδικασία θα θυμίζει τάξη σχολείου. Άλλοι, πάλι, αναζητούν την αυτονομία στη μάθηση και επικεντρώνονται μόνοι τους στο αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν στο πρόγραμμα. Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ακόμα και για εκείνους που είχαν ευχάριστα σχολικά χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζει σε διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικές τεχνικές απ' ότι το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μικτή αυτή ομάδα συμμετεχόντων πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτή με ευελιξία και εναλλακτικές μεθόδους, ώστε να ενθαρρύνονται όλες οι υπό-ομάδες και να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των συμμετεχόντων (Rogers, 1998:101-102).

- ✓ Οι ενήλικες έχουν πολλαπλά ενδιαφέροντα και υποχρεώσεις. Οι ενήλικες συνήθως επιλέγουν προγράμματα μερικής παρακολούθησης, ακριβώς, επειδή πιέζονται από επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Η εκπαίδευση, σε αυτή τη φάση της ζωής τους, δεν αποτελεί προτεραιότητα. Είναι σύνηθες το φαινόμενο να αποσπάται η προσοχή τους ή να μην μπορούν να συμμετέχουν, ουσιαστικά, επειδή προβληματίζονται από ανταγωνιστικά ζητήματα (Rogers, 1998:102).
- ✓ Έχουν σχηματίσει προσωπικούς τρόπους μάθησης. Οι ενήλικες έχουν περάσει στο παρελθόν από διάφορες διεργασίες μάθησης και έχουν διαμορφώσει δικές τους στρατηγικές για να κατακτούν τη νέα γνώση με λιγότερο κόπο σε σύντομο χρονικό διάστημα. Κάθε εκπαιδευόμενος έχει δικό του ρυθμό μάθησης και ο εκπαιδευτής οφείλει να σέβεται απόλυτα

αυτούς τους ιδιαίτερους τρόπους και να μην επιβάλλει άλλες τεχνικές που θεωρεί πιο αποτελεσματικές (Rogers, 1998:104-105).

Ο Ιταλός γλωσσολόγος Balboni (2015) προσθέτει ακόμα μερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ενήλικα και αναφέρει τις βασικές αρχές «value for money» και «time is money» (Balboni, 2015:98). Ο εκπαιδευόμενος, συνήθως, πληρώνει ο ίδιος το πρόγραμμα, έχει πολλές υποχρεώσεις και απαιτεί η παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να συζητά και να διαπραγματεύεται τους στόχους και το περιεχόμενο του προγράμματος ανάλογα με τη διάρκειά του, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να είναι συνυπεύθυνος στη διαδικασία διαμόρφωσης του προγράμματος και να μη χάσει το κίνητρο του στη πορεία. Στα πλαίσια αυτών των διαπραγματεύσεων, ο εκπαιδευτής πρέπει να συνυπολογίσει το παρελθόν του εκπαιδευόμενου στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πιθανώς, παλαιότερα έχει εμπλακεί με την ίδια ή άλλη ξένη γλώσσα και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στη χρήση νέων τεχνικών και μέσων της διδασκαλίας της Γ2. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εξηγήσει τις προθέσεις και τη χρησιμότητα, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να κατανοήσει και σταδιακά να δει πιο θετικά την όλη διαδικασία.

Οι ενήλικες διαθέτουν νοητικές ικανότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν αφηρημένη σκέψη, δρουν δηλαδή μεταγλωσσικά, ομαδοποιούν και αντιλαμβάνονται κανόνες και αρχές λειτουργίας. Χάρη σε αυτές τις μεταγλωσσικές επεξεργασίες μπορούν να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν το υλικό της Γ2, χωρίς να χρειάζεται πάντα να υπάρχει άμεση επαφή και προσαρμογή στις αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις (Balboni, 2015:98· Μήτσης, 2004:158).

Ένα τελευταίο στοιχείο που πρέπει να υπογραμμίσουμε ως προς το κοινό των ενηλίκων, είναι ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Οι ερευνητές αναφέρουν τον όρο *γλωσσικό εγώ* για να δηλώσουν τη στενή σχέση ή ταύτιση του ατόμου με τη μητρική του γλώσσα. Μέσα στα όρια της φυσικής γλώσσας που γνωρίζει καλά το άτομο, νιώθει ασφάλεια και άνεση. Πολλές φορές η κατάκτηση της Γ2 φαίνεται σαν μία απειλή που θα διαταράξει την εσωτερική ισορροπία. Συχνά το άτομο σχηματίζει αμυντικούς μηχανισμούς για να διατηρήσει την ασφάλεια του δικού του «γλωσσικού εγώ». Βέβαια, αυτοί οι φόβοι και οι δισταγμοί συνδέονται άμεσα με την γενικότερη εικόνα του ατόμου και τα χαμηλά αισθήματα αυτοεκτίμησης

και αυτοπεποίθησης. Ενήλικες με ισχυρή προσωπικότητα καταπολεμούν αυτές τις αναστολές που επηρεάζουν δραστικά την εκμάθηση της Γ2 (Μήτσης, 2004α:63-64).

Ο εκπαιδευτής έχοντας κατά νου αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αφορούν τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τη στάση απέναντι στη μάθηση θα είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει δύσκολες συμπεριφορές, αλλά και να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη.

Κεφάλαιο 5

Η πορεία για την κατάκτηση του Δεύτερου Κώδικα Επικοινωνίας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στο στάδιο του ενδιάμεσου γλωσσικού συστήματος, μία διαδικασία που περνάει ο ενήλικας στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Συνήθη φαινόμενα αυτού του σταδίου είναι η μεταφορά/παρεμβολή, η γενίκευση και η απολίθωση. Πρόκειται για καταστάσεις που συναντάμε συχνά σε τάξη ενηλίκων κατά την διδασκαλία της Γ2 και φανερώνουν τον κυρίαρχο ρόλο της μητρικής γλώσσας. Έχει ιδιαίτερη αξία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων να γνωρίζει τις γλωσσικές καταβολές του ακροατηρίου του και να έχει σαφή εικόνα αυτών των σταδίων, ώστε να τα αναμένει και να τα αναγνωρίζει. Έτσι, μπορεί να προετοιμάζει το υλικό και τις δραστηριότητες στην τάξη ανάλογα με την φάση που βρίσκονται οι ενήλικες και να επιτύχει πιο αποτελεσματικές και ευχάριστες δραστηριότητες.

5.1 Το Φαινόμενο της Διαγλώσσας

Κατά την δεκαετία του '70 ανατρέπεται σταδιακά η άποψη της συγκριτικής ανάλυσης, όπου θεωρούσε ότι η κατάκτηση της ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται, όταν συγκριθούν και ξεπεραστούν οι διαφορές μεταξύ των επικοινωνιακών συστημάτων Γ1 και Γ2. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται, ουσιαστικά, στο φαινόμενο της παρεμβολής της πρώτης γλώσσας προς τη γλώσσα στόχο και παραμερίζει μία σειρά άλλων παραγόντων όπως τους γλωσσολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς που επηρεάζουν και δυσκολεύουν την κατάκτηση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Μήτσης, 2004:46). Η θεωρία του *ενδιάμεσου ή μεταβατικού γλωσσικού συστήματος*

κάνει την εμφάνιση της και σύντομα βρίσκει ανταπόκριση. Αναγνωρίζει την παρέμβαση της μητρικής γλώσσας και υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της Γ2 προκύπτει από μία διαδικασία διαδοχικών υποθέσεων που κάνει ο εκπαιδευόμενος σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας στόχου. Το άτομο εκμεταλλεύεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτει και διατυπώνει υποθέσεις για την δομή του νέου επικοινωνιακού κώδικα που προσπαθεί να κατακτήσει. Άλλες από αυτές τις υποθέσεις επαληθεύονται και άλλες όχι μέσα από μία ασυνείδητη και διαισθητική διαδικασία (Μήτσης, 2004α:50). Αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει προσπάθεια από ερευνητές να καταγράψουν αυτά τα στάδια του γλωσσικού ενδιάμεσου, πιο αξιόπιστο συνεχίζει να είναι το μοντέλο που πρότεινε ο Corder, το 1973. Περιγράφει 4 φάσεις για το ενδιάμεσο γλωσσικό σύστημα:

α) Το στάδιο των τυχαίων λαθών ή το προ-συστηματικό στάδιο.

Σε αυτή την φάση, ο εκπαιδευόμενος δεν έχει κατανοήσει το συστηματικό χαρακτήρα της γλώσσας και στην προσπάθειά του να παράγει λόγο, κάνει πολλά λάθη. Η περιορισμένη εμπειρία και τα λίγα ερεθίσματα που έχει από την επαφή του με τη νέα γλώσσα, τον οδηγούν σε συχνές παρεμβολές.

β) Το πρώιμο στάδιο

Σε αυτό το στάδιο το άτομο αρχίζει να διαμορφώνει ένα στοιχειώδες πλαίσιο του νέου γλωσσικού συστήματος. Σχηματίζει και εσωτερικεύει κάποιους κανόνες και κάποιες αρχές της λειτουργίας της γλώσσας. Ωστόσο, βρίσκονται σε αρχικό στάδιο και σημειώνονται αρκετά λάθη, τα οποία ακόμα και όταν του τα επισημαίνουν, αδυνατεί να τα διορθώσει.

γ) Μεταβατικό συστηματικό στάδιο.

Ο εκπαιδευόμενος έχει μεγαλύτερη συνείδηση του γλωσσικού συστήματος που μελετά και η παραγωγή λόγου βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και σταδιακά βελτιώνεται με ταχύ ρυθμό. Το σημείο που αξίζει να υπογραμμίσουμε είναι ότι ο μαθητής σε αυτό το στάδιο είναι σε θέση να διορθώνει τα λάθη του, όταν τα επισημαίνουν οι συνομιλητές του, ακόμα και σε απαιτητικές περιπτώσεις.

δ) Σταθεροποιημένο συστηματικό στάδιο.

Στο τελευταίο στάδιο ο εκπαιδευόμενος έχει συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό το σύστημα της Γ2 και έχει περιορίσει τα λάθη στη παραγωγή λόγου του. Επικοινωνεί με ευκολία και μπορεί να αυτό-διορθώνεται χωρίς την επισήμανση των συνομιλητών του. Στο τελευταίο στάδιο ο μαθητής αρχίζει να προσεγγίζει τη δομή και το σύστημα της Γ2 (Μήτσης, 2004α:51-52).

Τη θεωρία του Corder ενισχύει ο Selinker που αναγνωρίζει αυτό το ενδιάμεσο στάδιο από τη Γ1 προς τη Γ2 και εμπνέεται τον όρο «διαγλώσσα» (Balboni, 2015:53). Στο πλαίσιο της διαγλώσσας (interlanguage) παρατηρείται ο εκπαιδευόμενος να πραγματοποιεί :

α. Μεταφορά (transfer) / παρεμβολή (interference)

Στην προσπάθεια τους τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες προς την Γ2 και να την κατακτήσουν μεταφέρουν συχνά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Πολλές φορές αυτή η στρατηγική είναι επιτυχής και καταφέρνουν να σχηματίσουν σωστούς τύπους. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που αυτές οι υποθέσεις για τη Γ2 με βάση το σύστημα της Γ1 δεν είναι ορθές και δημιουργούν μορφές, μη αποδεχτές από τους φυσικούς ομιλητές. Πρόκειται για την αρνητική όψη του φαινομένου της μεταφοράς που ονομάζεται παρεμβολή. Εύκολα μπορούμε να κατανοήσουμε την έννοια της παρεμβολής, αν παρατηρήσουμε τη φράση Ελλήνων σπουδαστών της Αγγλικής «I am in Athens since February» (Μήτσης, 2004α:29). Ενώ, αντίστοιχα Άγγλοι που μαθαίνουν ελληνικά, εξαιτίας του φαινομένου της παρεμβολής, σχηματίζουν φράσεις όπως «η γυναίκα's θέση δεν είναι στο σπίτι» παρασυρόμενοι από τον τύπο της μητρικής τους γλώσσας «the woman's position» (Θώδα & Νάτσης, 2006 όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2011:29). Άλλα συνήθη παραδείγματα παρεμβολής της Γ1 από αλλοδαπούς που προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα είναι π.χ. οι Ρώσοι που παραλείπουν συνεχώς το οριστικό άρθρο, επειδή δεν χρησιμοποιείται στη γλώσσα τους, καθώς και η σταθερή παρουσία της προσωπικής αντωνυμίας ως υποκείμενο στην πρόταση π.χ. από Γερμανούς συμμετέχοντες επειδή επιβάλλεται στη δική τους γλώσσα.

«Εγώ ήρθα στην Ελλάδα στο Νοέμβριο. Εγώ δεν ήξερα ελληνικά αλλά εγώ πήγα στο σχολείο για την ελληνικά γλώσσα» (Μπέλλα, 2011:29).

Πρέπει σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε, αν και κατά καιρούς έχει κατηγορηθεί η παρουσία της μητρικής γλώσσας κατά την κατάκτηση της Γ2, ότι συνήθως είναι πιο

έντονο το φαινόμενο της μεταφοράς παρά της παρεμβολής. Θα λέγαμε, λοιπόν, με επιφύλαξη ότι μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της νέας γλώσσας, εφόσον δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση των δύο κωδικών επικοινωνίας. Σίγουρα, η Γ2 πρέπει να διδάσκεται ανεξάρτητα από τη Γ1. Ωστόσο, αναφορές ή συγκρίσεις περιορισμένης μορφής επιτρέπονται και διευκολύνουν την κατάκτηση της Γ2 (Μήτσης, 2004α:29-30).

β. Γενίκευση / Υπέρ-γενίκευση (overgeneralization)

Το φαινόμενο της γενίκευσης είναι μία συχνή τακτική για την εκμάθηση της Γ2, κατά την οποία ο μαθητής γενικεύει και σχηματίζει μέσα του (συνειδητά ή όχι) ένα σύστημα κανόνων για να προσεγγίσει την γλώσσα-στόχο. Συχνά λόγω έλλειψης εμπειρίας και λανθασμένης εκτίμησης στοιχείων της Γ2 αυτό το σύστημα που δημιουργείται απέχει από την πραγματική δομή της γλώσσας με αποτέλεσμα να σημειώνεται υπέρ-γενίκευση. Ας παρατηρήσουμε την προσπάθεια ενός μαθητή ελληνικής γλώσσας που ακολουθώντας τον σχηματισμό του συγκριτικού βαθμού ψηλός-ψηλότερος σχηματίζει λανθασμένα τον τύπο απλός – απλότερος (Μήτσης, 2004α:30 Μπέλλα, 2011:31).

γ. Απολίθωση (fossilization)

Απολίθωση ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ο μαθητής, αν και εκτίθεται στην Γ2 και βρίσκεται σε διαδικασία εκμάθησης, δεν παρατηρείται εξέλιξη και βελτίωση στη κατάκτηση της γλώσσας. Στην διαγλώσσα συνήθως παγιώνονται λανθασμένοι τύποι ή δομές της Γ2. Κατά το στάδιο της απολίθωσης εντοπίζεται α) Επανάληψη λανθασμένων μορφών που κανονικά θα έπρεπε να έχουν εκτοπιστεί β) Παγίωση των λανθασμένων τύπων, παρά τις προσπάθειες εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων γ) Σταθερότητα των λανθασμένων τύπων που παρεμποδίζουν την επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας στόχου. Για τα αίτια της απολίθωσης έχουν διατυπώσει απόψεις αρκετοί θεωρητικοί που το αποδίδουν σε διάφορους παράγοντες όπως στην ηλικία (Schmidt, 1983 στο Μπέλλα, 2011:43), στη δυσκολία πολιτισμικής ένταξης, στην κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών μέσα από τις παρούσες ικανότητες. Ωστόσο, οι εμπειρικές έρευνες είναι περιορισμένες (Μπέλλα, 2011:42-43).

Έχοντας υπόψιν του αυτά τα στάδια, ο εκπαιδευτής θα προετοιμάσει πιο εύστοχο και αποτελεσματικό υλικό και δραστηριότητες για να καλύψει τις ανάγκες στην τάξη.

Κεφάλαιο 6

Βασικές μέθοδοι που κυριάρχησαν για τη διδασκαλία της Γ2

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις βασικές μεθόδους που κυριάρχησαν για την διδασκαλία της Γ2³. Θα δούμε τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν στην τάξη κατά την γραμματικομεταφραστική, ακουστικό-προφορική και ομαδική προσέγγιση. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις καινοτομίες που έφερε στη διδασκαλία της Γ2 η Επικοινωνιακή Μέθοδος. Στόχος αυτής της ενότητας να αναγνωρίσουμε ποια στοιχεία από κάθε μέθοδο ενισχύουν την κατάκτηση της Γ2 και κάνουν συνολικά την διαδικασία ευχάριστη και αποτελεσματική για τους ενήλικες.

6.1 Η Γραμματικομεταφραστική μέθοδος

Πρόκειται για την παλαιότερη μέθοδο διδασκαλίας ξένων γλωσσών που έχει τις ρίζες της στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, κυρίως, της λατινικής κατά τα μεσαιωνικά χρόνια (Τοκατλίδου, 1999:80). Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο χρησιμοποιήθηκε για να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες στο χώρο των ξένων γλωσσών. Τη συναντάμε στη βιβλιογραφία είτε ως κλασική είτε ως παραδοσιακή μέθοδο (Μήτσης, 2004α:81). Στην Ελλάδα κυριάρχησε επίσημα έως τα μέσα της δεκαετίας του '70. Από την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους συναντάμε αυτή την προσέγγιση σε διδακτικά βιβλία γαλλικής γλώσσας, που αποτελούσαν κομμάτι του σχολικού προγράμματος (Τοκατλίδου, 1999:81).

³ Γ2: Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (Βλ. ενότητα 1.1, σελ.12)

Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για μία ολοκληρωμένη προσέγγιση διδασκαλίας με γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αρχές ή κάποια θεωρητική βάση, αλλά περισσότερο για ένα σύνολο κανόνων που σχηματίστηκαν με βάση την εμπειρία των χρόνων και των πρακτικών (Μήτσης, 2004α:81). Επικεντρώνεται στην κατανόηση των κειμένων και την πιστή μετάφραση, κυρίως, λογοτεχνικών αποσπασμάτων, στη μελέτη και απομνημόνευση της γραμματικής και της δομής της γλώσσας με παραγωγικό τρόπο. Η παρουσία της Γ1 είναι έντονη και συνδέεται άμεσα με την προσπάθεια κατάκτησης της Γ2 (Μήτσης, 2004α:84). Ο εκπαιδευόμενος λειτουργεί ως παθητικός δέκτης χωρίς ουσιαστική συμμετοχή και πρωτοβουλία στη διδακτική διαδικασία (Τοκατλίδου 1999· Μήτσης, 2004α:85). Η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου δεν αποτελούν άμεσους στόχους αυτής της μεθόδου, όπως συμβαίνει με την ορθή χρήση των γραμματικών φαινομένων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη τάξη συναντάμε, κυρίως, την ανάγνωση φωναχτά προς τους συμμαθητές, καθώς, και ασκήσεις μετάφρασης. Οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και οι συνεργατικές εργασίες σε ζεύγη ή ομάδες βρίσκονται στο περιθώριο. Ο εκπαιδευόμενος δουλεύει ατομικά, ενώ ο διδάσκων έχει πρωταρχικό ρόλο και λειτουργεί ως αυθεντία της γνώσης (Μήτσης, 2004α:83-84).

Επιπλέον, στην γραμματικομεταφραστική μέθοδο χρησιμοποιείται ένα διδακτικό εγχειρίδιο με κατασκευασμένες φράσεις (Τοκατλίδου, 1999:81), ο πίνακας και καθόλου οπτικοακουστικό υλικό (Μήτσης, 2004α:86). Τα πιθανά λάθη διορθώνονται αμέσως από το διδάσκοντα, ενώ ενδέχεται να επιφέρουν κάποια τιμωρία για το μαθητή (Τοκατλίδου, 1999:81).

Η παραδοσιακή μέθοδος δέχτηκε έντονη κριτική και κατηγορήθηκε για αναποτελεσματικότητα στην εκμάθηση της Γ2. Το πιο ηχηρό αποτέλεσμα από αυτή τη διδασκαλία ήταν ότι άνθρωποι που είχαν αφιερώσει χρόνο και κόπο με στόχο την κατάκτηση της Γ2, διαπίστωναν ότι δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν ούτε στοιχειωδώς στη ξένη γλώσσα (Μήτσης, 2004α:87). Στην Ελλάδα παρότι θεωρητικά εδώ και δεκαετίες έχει προχωρήσει η διδασκαλία των ξένων γλωσσών με άλλες προσεγγίσεις, δυστυχώς, είναι η μέθοδος που ακόμη και σήμερα κυριαρχεί στην διδασκαλία (Τσοπάνογλου, 2000:11).

6.2 Ακουστικό - προφορική μέθοδος

Η ακουστικό προφορική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ για να καλύψει τις ανάγκες για επικοινωνία κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε εκείνη την περίοδο, υπήρξε έντονη απαίτηση για μία νέα αποτελεσματική μέθοδο εκμάθησης ξένης γλώσσας, που να εστιάζει στον προφορικό λόγο για να βοηθήσει τον αμερικάνικο στρατό. Η λύση δόθηκε από τους γλωσσολόγους της εποχής με επικεφαλής τον L.Bloomfield που τότε μελετούσαν την εκμάθηση ινδιάνικων γλωσσών της Αμερικής που στηριζόταν στον προφορικό λόγο. Η Στρατιωτική Μέθοδος υιοθετήθηκε σε περισσότερα από 50 Πανεπιστήμια για την ανάπτυξη, κυρίως, του προφορικού λόγου και μετά τον πόλεμο εφαρμόστηκε σε ινστιτούτα και εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μήτσης, 2004α:103).

Κατά την δεκαετία του '50 εμπλουτίστηκε με έρευνες και μελέτες και απόκτησε μία πιο ολοκληρωμένη μορφή. Κυριάρχησε παγκοσμίως στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ως Audiolingual Method (Μήτσης, 2004α:104). Με το ίδιο πλαίσιο αρχών και μικρές αποκλίσεις στη Γαλλία αναπτύσσεται ως οπτικοακουστική μέθοδος (Τοκατλίδου, 1999:85).

Η ΑΚΠ μέθοδος βασίστηκε ως προς την γλωσσολογία στις αρχές του Δομισμού και ως προς την ψυχολογία στη σχολή του Συμπεριφορισμού (Ματθαιουδάκη, α.χρ:5). Η γλωσσολογική σχολή του δομισμού υπήρξε μία απάντηση στη παραδοσιακή προσέγγιση των κλασικών γλωσσών που θεωρούσε τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες υποδεέστερες. Σύμφωνα με το Δομισμό, η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα, μορφήματα, δομές και προτάσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις που προωθούν τα νοήματα. Για να κατακτηθεί μία γλώσσα πρέπει να μάθει κανείς τα δομικά σημεία και τους κανόνες (Ματθαιουδάκη, α.χρ:5). Πρωταρχικό στοιχείο εκμάθησης είναι η γραμματική, ενώ το λεξιλόγιο έρχεται σε δεύτερη θέση. Παράλληλα στην Αμερική εμφανίζεται ένα νέο κίνημα στην Ψυχολογία, η σχολή του Συμπεριφορισμού. Υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μίας γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω μίμησης, όπως οτιδήποτε άλλο στη ζωή. Χρειάζεται ένα εισαγόμενο ως ερέθισμα που προκαλεί μία αντίδραση, δηλαδή τον παραγόμενο λόγο. Με την επανάληψη και αποστήθιση φράσεων καθώς και με την άμεση διόρθωση των λαθών, ο εκπαιδευόμενος αποκτά ορθές συνήθειες στην Γ2 (Αγαθοπούλου, α.χρ:4). Σε αυτές

τις δύο σχολές βασίστηκε η Ακουστοπροφορική Μέθοδος για την εκμάθηση της Γ2. Κύριος στόχος της μεθόδου είναι η κατανόηση προφορικού λόγου και η σωστή προφορά, ενώ απώτερος στόχος είναι η κατάκτηση της γλώσσας όπως ομιλείται από τους φυσικούς ομιλητές (Αγαθοπούλου, α.χρ:8· Μήτσης, 2004α:105).

Στην τάξη αποφεύγεται αυστηρά η χρήση της Γ1 και η μετάφραση των λέξεων δίνεται μέσω οπτικού υλικού. Τα λάθη διορθώνονται άμεσα. Πραγματοποιείται, συχνά, επανάληψη και αποστήθιση προτάσεων ή ολόκληρων διαλόγων, ενώ η γραμματική διδάσκεται με επαγωγικό τρόπο με παραδείγματα, δηλαδή, που σταδιακά διαμορφώνουν τον κανόνα (Αγαθοπούλου, α.χρ:7). Χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό, και ο διδάσκων ρυθμίζει και ελέγχει τις δραστηριότητες. Προτιμάται ο διδάσκων που είναι φυσικός ομιλητής για την απόδοση της ακριβέστερης προφοράς, διαφορετικά καταφεύγει στη λύση του κασετόφωνου (Μήτσης, 2004α:107· Τσοπάνογλου,2000:11). Ο εκπαιδευόμενος παραμένει παθητικός, ασκείται και επαναλαμβάνει σύμφωνα με τις οδηγίες του διδάσκοντα χωρίς ενεργό ρόλο, ενώ δεν ευνοείται και η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (Μήτσης, 2004α:106).

Χωρίς αμφιβολία, η ΑΚΠ μέθοδος έφερε θετικά στοιχεία στην διδασκαλία της Γ2. Ενίσχυσε τον προφορικό λόγο σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο και παρουσίασε τα γραμματικά φαινόμενα με επαγωγικό τρόπο (Αγαθοπούλου, α.χρ:9). Εμπλούτισε την γλωσσική διδασκαλία με μία σειρά τεχνικών που εφαρμόζονται μέχρι τις μέρες μας (Μήτσης, 2004α:110). Ωστόσο, η επίμονη επανάληψη φράσεων και προτάσεων έδειξε ότι δεν αρκεί για την κατάκτηση της Γ2 και μειώνει τον αυθόρμητο λόγο σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις, ενώ ο εκπαιδευόμενος νιώθει ανία και κούραση από τον επαναληπτικό και μηχανιστικό χαρακτήρα κατά τη διδακτική διαδικασία (Αγαθοπούλου, α.χρ:9).

6.3 Η Ομαδική Μέθοδος Εκμάθησης της Γλώσσας

Μετά την κυριαρχία της ακουστοπροφορικής προσέγγισης για δύο περίπου δεκαετίες, η αμφισβήτηση της μεθόδου από τον Chomsky έδωσε το βήμα σε ψυχολόγους που τόνισαν τον συναισθηματικό και διαπροσωπικό παράγοντα στη διαδικασία μάθησης. Παρουσιάστηκε η ομαδική μέθοδος εκμάθησης της Γ2 με κύριο εκφραστή τον Charles Curren, καθηγητή ψυχολογίας και συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου του Σικάγο. Ο

Curren μελέτησε για πολλά χρόνια την διδασκαλία γλωσσών σε ενήλικες και παρατήρησε ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις προκαλούσαν στους εκπαιδευόμενους συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας μπροστά στα νέα δεδομένα μάθησης. Υποστήριξε ότι η δημιουργία μίας ομάδας που θα βοηθούσε τα άτομα, καθώς και η ύπαρξη ενός διδάσκοντα/συμβούλου που θα κατευθύνει και θα εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, θα περιόριζαν τα αρνητικά συναισθήματα και θα έκαναν πιο φιλική την τάξη.

Ο Curren, λοιπόν, με βάση τις θεωρίες της συμβουλευτικής ψυχολογίας πρότεινε μία νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή. Ο πρώτος είναι μέλος μιας ομάδας που μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματα του, συμμετέχει χωρίς δισταγμό στις διαδικασίες, στηρίζει και δέχεται την αλληλεπίδραση από τα υπόλοιπα μέλη. Από την άλλη, ο διδάσκων βοηθά και κατανοεί τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της Γ2 χωρίς αυταρχισμό και κριτική (Μήτσης, 2004α:111-113). Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ΟΜΕ θεωρείται μέθοδος με υψηλό παιδαγωγικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα γιατί αντιμετωπίζει την κατάκτηση της Γ2 σε ένα κοινωνικό-συναισθηματικό πλαίσιο. Ωστόσο, υπήρξαν αρκετές αδυναμίες ως προς το διδακτικό υλικό, που δεν είναι προκαθορισμένο αλλά δημιουργείται από τους μαθητές ή το διδάσκοντα αλλά και οι υπερβολικές απαιτήσεις και ρόλους που τον επιβάρυναν (Μήτσης, 2004α:111-113).

6.4 Η Επικοινωνιακή Μέθοδος

Οι ανακατατάξεις που προκάλεσε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έφεραν μεγάλες αλλαγές σε όλους τους τομείς. Οι εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας δημιούργησαν νέα δεδομένα. Το μεταναστευτικό κύμα προς χώρες με υψηλή βιομηχανική ανάπτυξη δημιούργησε ανάγκες για επικοινωνία σε Γ2 στην καθημερινότητα. Ήταν φυσικό να επηρεαστεί και η διδακτική των ξένων γλωσσών και να διατυπώνονται αιτήματα για ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις της εποχής.

Επιπλέον, η γαλλική γλώσσα που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση έως τις αρχές του '50 χάνει την πρωτοκαθεδρία της και αντιμετωπίζει την δυναμική της αγγλικής γλώσσας που μπαίνει αρχικά σε ιδιωτικά σχολεία ή κέντρα ξένων γλωσσών και αργότερα ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου (Τοκατλίδου, 1999:88).

Επιπλέον, με το νόμο του 1971 που αναγνωρίζεται το δικαίωμα της δια βίου μάθησης, ένα νέο κοινό ενηλίκων ενδιαφέρεται να μάθει γλώσσες (Τοκατλίδου,1999:88). Το συμπέρασμα των εργασιών της διάσκεψης του Στρασβούργου στις αρχές του 1982, σύμφωνα με το Πρόγραμμα N.4 για τις Σύγχρονες Γλώσσες που μελέτησε τις νέες τάσεις στη γλωσσική εκπαίδευση, θέτει δύο βασικούς άξονες στην εκμάθηση των γλωσσών α) Την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και β) τον μαθητοκεντρισμό (Τοκατλίδου,1999:90-91· Τσοπάνογλου,1985:13). Παρακολουθώντας τις βασικές αρχές της ΕΠ και τις νέες πρακτικές που έφερε στην τάξη, θα διαπιστώσουμε πολλά κοινά σημεία με τις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.

α) Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας

Η ΕΠ βλέπει τη γλώσσα ως έναν κώδικα, χάρη στον οποίο μπορούμε να πραγματοποιήσουμε διάφορες λειτουργίες, από τις οποίες η πιο σημαντική είναι η επικοινωνία. Στόχος της νέας προσέγγισης είναι να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή δεξιότητα που θεωρείται εντελώς διαφορετική από αυτή της γλωσσικής ικανότητας του Chomsky (Μήτσης, 2004α). Με τον όρο αυτό προσδιορίζει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να παράγει γραμματικά ορθές φράσεις (Τσοπάνογλου,1985:16). Ο Hymes (όπ. ανάφ. στο Τσοπάνογλου,1985:18) συγκρίνει τη γλωσσική δεξιότητα με την επικοινωνιακή δεξιότητα και, αφού διευκρινίζει ότι η πρώτη δεν απορρίπτεται αλλά θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής, καταλήγει ότι για να επικοινωνήσουμε δεν αρκούν οι γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις αλλά χρειάζονται και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Το ζητούμενο, λοιπόν, δεν είναι απλώς να σχηματίζει ο εκπαιδευόμενος αναρίθμητες σωστές γραμματικά φράσεις αλλά να μπορεί να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα σε αντίστοιχες πολυάριθμες περιστάσεις. Στον έλεγχο των γραμματικά σωστών τύπων οφείλουμε να προσθέσουμε και τις συνθήκες κατάλληλης περιστασης της γλώσσας. Η νέα μεθοδολογία δεν απαιτεί απλά γνώσεις, αλλά γνώσεις που υπηρετούν και στοχεύουν την επικοινωνία (Παπαρίζος, 1990:29· Τοκατλίδου, 1999:91).

Αξίζει να αναφέρουμε την ακριβή διατύπωση των ειδικών του ΣΤΕ που αποδεικνύει την σπουδαιότητα της επικοινωνίας: «...δίνοντας προτεραιότητα από εκπαιδευτική σκοπιά, στην ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας, δηλώνουμε ότι το τυπικό σύστημα

που χαρακτηρίζει κάθε συγκεκριμένη γλώσσα είναι, από διδακτική άποψη, δευτερεύουσας μόνο σημασίας» (Τσοπάνογλου,1985:19).

β) Μαθητοκεντρισμός.

Η δεύτερη βασική αρχή που διατυπώνεται είναι ο πρωταγωνιστικός ρόλος του μαθητή/εκπαιδευόμενου που έρχεται σε αντίθεση με την δομική προσέγγιση. Για τη σχεδίαση ενός προγράμματος σπουδών απαιτείται να εστιάσουμε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, καθώς και να συνυπολογίσουμε τις επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα στις οποίες θα χρησιμοποιήσει την γλώσσα. Σε ποιες κοινωνικές ή επαγγελματικές περιστάσεις θα εμπλακεί και θα χρειαστεί να κατανοήσει ή να παράγει λόγο (Τοκατλίδου,1999:90); Ο διδάσκων πρέπει λοιπόν να προσαρμόζει το υλικό του και όλη τη διδακτική διαδικασία στις συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες του ακροατηρίου του σε μία μαθητοκεντρική μεθοδολογία (Μήτσης,2004β:42). Ενδέχεται οι ενήλικες να χρειάζονται την Γ2 με συγκεκριμένους σκοπούς π.χ. επαγγελματίες χημικοί ή γιατροί μόνο για να κατανοούν γραπτά έγγραφα, τεχνικά εγχειρίδια, βιβλιογραφία και να μην στοχεύουν στην επικοινωνία. Οι δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι είναι για να εξυπηρετούν αυτή την περιορισμένη ανάγκη (Πετρούνιας, 1984:106· Τοκατλίδου, 1999:89-90· Τοκατλίδου, 2012:212).

Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και η βιβλιογραφία της ΔΒΜ για το σχεδιασμό προγραμμάτων. Δίνεται πρωταρχική σημασία στη διερεύνηση αναγκών της ομάδας στόχου. Λαμβάνουμε αρχικά υπόψιν α) Τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά κριτήρια και στη συνέχεια με τη διαπραγμάτευση αναγκών τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τις επιθυμίες, τα κίνητρα και τις προσωπικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Στόχος είναι να επιτύχουμε τη μεγαλύτερη εμπλοκή των συμμετεχόντων. Η επεξεργασία αυτών των στοιχείων θα αποτελέσουν το κριτήριο για τη διατύπωση του σκοπού, των ειδικών στόχων και την εξειδίκευση του περιεχομένου ενός προγράμματος (Κάραλης, 2008:47-48).

γ) Νέες πρακτικές στη τάξη

Οι αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης επηρέασαν τη διδασκαλία της Γ2 στη τάξη και έφεραν αλλαγές ως προς :

✓ Το διδακτικό υλικό

Η νέα μεθοδολογία που επικεντρώνεται στις ανάγκες του μαθητή ήταν φυσικό να μην μπορεί να καλυφθεί από ένα μόνο διδακτικό εγχειρίδιο, προκαθορισμένο για τη διδασκαλία της Γ2 πολύ πριν δούμε τις ανάγκες και το προφίλ του εκπαιδευόμενου. Προτείνεται, λοιπόν, ένα πιο *ευέλικτο υλικό* που θα μπορεί να προσαρμόζεται ή να αντικαθίσταται μετά από διαπραγμάτευση με τους συμμετέχοντες. Ένα δεύτερο στοιχείο που φέρνει η ΕΠ είναι η *χρήση αυθεντικού υλικού*. Προωθείται, δηλαδή, η άμεση επαφή με το αυθεντικό κείμενο στη μορφή που θα το συναντήσει ο ενήλικας στις αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αντλείται, κυρίως, από την πραγματική ζωή μέσα από περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά φυλλάδια, λογαριασμούς και γενικά έντυπα της καθημερινότητας. Βέβαια, όταν φτάνει στην τάξη απομακρύνεται από τον χώρο και τις καταστάσεις για τις οποίες προοριζόταν, περιορίζεται η λειτουργικότητα του αλλά όχι η αυθεντικότητά του. Ο ενήλικας, έτσι, έρχεται σε επαφή με το φυσικό λόγο και όχι με κατασκευασμένα κείμενα που εξυπηρετούν γραμματικούς τύπους και αλλοιώνουν την καθημερινή ομιλία (Τοκατλίδου, 1999:105).

✓ Διατύπωση στόχων με μορφή δεξιοτήτων.

Οι στόχοι μάθησης κάθε ενότητας διατυπώνονται με κριτήριο την επικοινωνιακή δεξιότητα που θα είναι σε θέση να κάνει το άτομο στη Γ2 με την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Αυτό αναπόφευκτα φέρνει αλλαγές στην ύλη, στη μέθοδο και στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να αξιολογηθούν σε γλωσσικές πράξεις και όχι όπως παλαιότερα στην εξέταση ενός γραμματικού τύπου ή φαινομένου. Αξίζει να θυμηθούμε την φράση των ειδικών του ΣτΕ για να αποφευχθούν παρανοήσεις «δεν πρέπει να μιλάμε για την γλώσσα αλλά να μιλάμε την γλώσσα» (Τσοπάνογλου, 1985:21).

✓ Η αυτονόμηση του εκπαιδευόμενου.

Βασική επιδίωξη της ΕΠ είναι η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευόμενου, όπως το ξέραμε, από προηγούμενες προσεγγίσεις. Στόχος είναι ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει ενεργό ρόλο μέσα από τη διαπραγμάτευση του υλικού και της μεθόδου και να ανεξαρτητοποιηθεί από το διδάσκοντα μέσα από ομαδικές εργασίες που ενισχύουν την πρωτοβουλία. Προς αυτή την κατεύθυνση, προωθείται και η τεχνική της αυτό-αξιολόγησης, ώστε να μπορεί αυτόνομα να

παρακολουθεί την πορεία του στην κατάκτηση της Γ2 (Τσοπάνογλου,1985:30-31).

✓ Το ρόλο του διδάσκοντα.

Ο διδάσκων εγκαταλείπει τον παραδοσιακό ρόλο του και γίνεται μέλος της ομάδας που την κατευθύνει και τη διευκολύνει. Ουσιαστικά, είναι συνοδοιπόρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μήτσης, 2004β:41). Σύμφωνα με τον Freire ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να είναι ένα πρόσωπο που αναγνωρίζει και σέβεται την ανθρώπινη φύση των εκπαιδευόμενων. Ο ρόλος του είναι να προωθεί την ενεργητική διαδικασία και να έχει ρόλο εμπυχωτή (Jarvis, 2004:215). Ο εκπαιδευτής οφείλει να προωθεί την ηρεμία στην τάξη και να διεγείρει και ενθαρρύνει την συμμετοχή μεταξύ των εκπαιδευομένων (Caon&Rutka, 2004).

✓ Διάταξη των θέσεων

Για να ευνοηθεί η συνεργασία των μαθητών και η μεταξύ τους επικοινωνία σε ομάδες προτείνεται μία νέα διάταξη των καθισμάτων σε σχήμα Π ή ημικύκλιου ώστε όλοι να έχουν οπτική επαφή με το σύνολο της τάξης. Στην παραδοσιακή διάταξη οι μαθητές βλέπουν κυρίως το διδάσκοντα και δεν έχουν συνολική εικόνα των συμμαθητών τους (Μήτσης,2004β:41).

Και στην εκπαίδευση ενηλίκων ο χώρος που πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα θεωρείται πολύ σημαντικός. Τα καθίσματα πρέπει να μπορούν να τοποθετούνται σε εναλλακτικά σχήματα ώστε να διευκολύνεται η τεχνική π.χ. εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών ή συζήτηση καθώς και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων όπως η προβολή ταινίας (Καραλής, 2008:75). Η διάταξη των θέσεων και η ύπαρξη βάρους για τον εκπαιδευτή μπορεί να μας αποκαλύψει τον χαρακτήρα του προγράμματος, τις τεχνικές που υιοθετούνται και για τη σχέση εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων (Καραλής, 2008:75).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους κανονισμούς ο χώρος που προορίζεται για διδασκαλία ενηλίκων οφείλει να πληροί όρους υγιεινής όπως καθαριότητα, εξαερισμό, θέρμανση, φυσικό φωτισμό (Καραλής, 2008:76) και όρους ασφαλείας σε περίπτωση πυρκαγιάς ή σεισμού (Χασάπης, 2000:83). Το ελάχιστο εμβαδόν μίας τάξης καθορίζεται στα 22 τ.μ. και εξίσου σημαντικός θεωρείται ο χώρος διαλείμματος που ευνοεί την επικοινωνία όλων των

εμπλεκόμενων μερών και πολλές φορές είναι πιο ουσιαστικός (Καραλής,2008:75).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα χαρακτηριστικά που κάνει μία εργασία επικοινωνιακή δραστηριότητα είναι η ενίσχυση της σημασίας της γλώσσας και όχι η γλωσσική δομή, η χρήση αυθεντικού υλικού, να ορίζει στόχους και κίνητρα, να συνυπολογίζει τις επικοινωνιακές περιστάσεις της πραγματικής ζωής και να συμφιλιώνει τον εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο, παραχωρώντας κάποιες αρμοδιότητες (Ανδρουλάκης στο Γαλαντόμος, 2012 :73).

6.5 Το Πολυδιάστατο Γλωσσικό Πρόγραμμα

Το πολυδιάστατο γλωσσικό πρόγραμμα ήταν η πρόταση μίας ομάδας ειδικών στην εκμάθηση της Γ2 που προσπάθησε να πετύχει ένα συνδυασμό των στόχων διάφορων προσεγγίσεων. Με το έγγραφο της Βοστώνης προτείνουν ένα πολυδιάστατο αναλυτικό πρόγραμμα που θα καλύπτει την γλωσσική, πολιτιστική, επικοινωνιακή και γενική γλωσσική παιδεία. Στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας σε συνδυασμό με τα πολιτιστικά στοιχεία της Γ2.

Ως προς την κατάκτηση της γλώσσας τονίζει τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και λιγότερο την ορθότητα της γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο τα λάθη είναι δικαιολογημένα, αρκεί να μεταφέρεται το σωστό νόημα και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Επιδιώκεται, επίσης, η επαφή με φυσικούς ομιλητές της Γ2 μέσα από δραστηριότητες όπως γλωσσικές κατασκηνώσεις, επισκέψεις σε αντίστοιχες οικογένειες. Θέτει ως σημαντικό παράγοντα για την εκμάθηση της Γ2 την προσωπική εμπειρία και τις γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στον Καναδά για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας μέχρι σήμερα (Baker, 2001:432-433).

Από αυτές τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας συναντάμε στοιχεία μέσα στην τάξη που ευχαριστούν, βοηθούν στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας-στόχου και μετατρέπουν την όλη διαδικασία σε μία ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους ενήλικες. Από την άλλη, προκύπτουν δραστηριότητες και υλικό που κουράζουν τους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε σε εμπειρική έρευνα για να καταγράψουμε τις απόψεις των ενηλίκων που πήραν μέρος πρόσφατα σε αντίστοιχο

πρόγραμμα και να διαπιστώσουμε ποια στοιχεία από τις παραπάνω μεθόδους συνάντησαν στην τάξη, εκτιμούν ότι συνέβαλλαν στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας και ποια εμπόδισαν την πρόοδο τους και τους κούρασαν.

Β Μέρος

Η Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 7

Η Εμπειρική Έρευνα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στο σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας και θα θέσουμε αρχικά το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Θα αναφερθούμε αναλυτικά στη μεθοδολογία της έρευνας, στη μελέτη περίπτωσης, στο δείγμα των συμμετεχόντων, στο εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων, στην πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

7.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός αυτής της ποιοτικής έρευνας είναι να αναζητήσουμε και να κατανοήσουμε τα σημεία που ευχαριστούν και προσελκύουν τέσσερεις ενήλικες εκπαιδευόμενους κατά τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας, και κάνουν τη συνολική διαδικασία ευχάριστη και αποτελεσματική. Οι ενήλικες που συμμετέχουν στην έρευνα πήραν πρόσφατα μέρος

σε πρόγραμμα διδασκαλίας μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας σε αρχάριο επίπεδο (A1-A2). Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές δομές εκπαίδευσης: Τρεις από τους συμμετέχοντες ενήλικες παρακολούθησαν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ιδιωτικό ΙΕΚ τουριστικών επαγγελμάτων στην Αθήνα και μία ενήλικας στο Διδασκαλείο της Φιλοσοφικής Σχολής Πατρών.

Αφορμή για την παρούσα έρευνα υπήρξε το προσωπικό μου ενδιαφέρον, που προέκυψε μέσα από την πολυετή εμπειρία μου ως εκπαιδύτρια ξένης γλώσσας σε ενήλικες σε διάφορες δομές εκπαίδευσης στην Αθήνα. Μέσα από την παρατήρηση όλων αυτών των ετών, θέλησα να διερευνήσω και να καταγράψω τα θετικά και αρνητικά σημεία βασιζόμενη στην εμπειρία των ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την παρακολούθηση ενός προγράμματος διδασκαλίας ΞΓ. Στην αναζήτηση μου για άλλες συναφείς έρευνες διαπίστωνα ότι την τελευταία δεκαετία υπάρχει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία ΞΓ σε ενήλικες στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες με διαφορετικό, ωστόσο, σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα από αυτά της παρούσας μελέτης που επικεντρώνονται κυρίως α) στους ατομικούς/ γλωσσικούς / κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μίας ΞΓ (Μανίκα, 2006) β) στη σημασία της γλώσσας- στόχου για την ένταξη των μεταναστών στον εργασιακό χώρο, για κοινωνικοποίηση και για επικοινωνία σε δημόσιους φορείς (Ζολώτα, 2010). Εντοπίσαμε, επίσης, έρευνες που στοχεύουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένης δεξιότητας από ενήλικες κατά την διδασκαλία της ΞΓ (Ζωγραφάκη, 2016· Κλειδαρά, 2013· Ρουσουλιώτη, 2015).

Η σημασία και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προέκυψε από την αδυναμία να εντοπιστούν εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα που να επικεντρώνονται στις απόψεις των ενηλίκων σχετικά με τα ευχάριστα και αποτελεσματικά σημεία, ενώ βρίσκονται στην τάξη και συμμετέχουν σε πρόγραμμα διδασκαλίας ΞΓ, χωρίς να υπάρχει περαιτέρω ενδιαφέρον για δημογραφικά ή άλλα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Εντοπίσαμε, ωστόσο, δύο έρευνες που έρχονται πιο κοντά στα ερευνητικά μας ερωτήματα και θα ανατρέξουμε με συγκριτικό ενδιαφέρον στο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα μας (Εσιρπέογλου, 2010· Matsumoto, 2008).

7.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Το κεντρικό ερώτημα αποτελεί τη βάση για την μελέτη μας, ενώ τα υπό-ερωτήματα έχουν πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα. Τόσο το κεντρικό ερώτημα όσο και τα υπό-ερωτήματα πρέπει να είναι ανοιχτά, ουδέτερα ως προς την έκφραση και περιορισμένα σε αριθμό (Creswell, 2011:171). Στην παρούσα έρευνα με τα υπό-ερωτήματα επιδιώξαμε να προσδιορίσουμε τις λέξεις *ευχάριστη* και *αποτελεσματική* διαδικασία κατάκτησης.

Πώς η κατάκτηση της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη και αποτελεσματική για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους;

- ✓ Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους ενήλικες στην εκμάθηση μίας ΞΓ;
- ✓ Ποιες δραστηριότητες και μέσα προτιμούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά την διδασκαλία εκμάθησης της ΞΓ;
- ✓ Πότε αισθάνονται ότι προχωρούν και κατακτούν σταδιακά την ΞΓ;
- ✓ Ποιες συνθήκες τους κουράζουν;

7.3 Μεθοδολογία της Έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα ορίσουμε τη μέθοδο που πρόκειται να ακολουθήσουμε για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταξύ της ποσοτικής, ποιοτικής ή μεικτής προσέγγισης αποφασίσαμε ότι καταλληλότερη με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι η ποιοτική. Ο Mertens (2011:276) αναφέρει ότι λέξεις που συνοδεύουν την ποιοτική έρευνα είναι « η πολυπλοκότητα, τα συμφραζόμενα, η διερεύνηση, η ανακάλυψη και η επαγωγική λογική». Χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι η *αρχή της κατανόησης* του φαινομένου ή του χώρου και η *αρχή της ανοικτότητας*, σύμφωνα με την οποία δεν πρέπει ο ερευνητής να έχει σχηματίσει εικόνα από πριν για τα υποκείμενα που διερευνά, παρά μόνο όταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες δώσουν νόημα και ερμηνεύσουν την κατάσταση (Τσιώλης, α.χρ:5). Στην ποιοτική μέθοδο συλλέγουμε πληροφορίες από τις απόψεις των ερωτηθέντων στις συνεντεύξεις, από παρατηρήσεις, έγγραφα και οπτικοακουστικό υλικό (Creswell, 2011:251). Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα μας επιτρέπει να αντιληφθούμε το νόημα που δίνουν οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο φαινόμενο, δηλαδή, στην παρούσα έρευνα οι ενήλικες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Robson, 2007:322).

Εκτιμήσαμε ότι οι προσωπικές ιστορίες (Robson, 2007:322), απόψεις (Creswell, 2011:66) και η διαφορετική οπτική των ενηλίκων (Τσιώλης, α.χρ:5) θα μας προσφέρουν πλούσιες πληροφορίες. Θα εστιάσουμε στη μοναδικότητα της εμπειρίας και στο προσωπικό βίωμα των συμμετεχόντων ως προς την κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας κατά την ενήλικη ζωή τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:27). Στόχος μας είναι να μην περιορίζουμε ή κατευθύνουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Καταχωρούμε τις πληροφορίες που συλλέγουμε σε πρωτόκολλα σχεδιασμένα από εμάς που διευκολύνουν τη συστηματική οργάνωση των δεδομένων. Πρέπει να επισημάνουμε ότι σε αυτή την προσέγγιση δεν επιδιώκουμε τη γενίκευση του φαινομένου, αλλά τη σε βάθος διερεύνηση του (Creswell, 2011:243· Ιωσηφίδης, 2008:59).

Η κοινωνική έρευνα βασίζεται σε τρία παραδείγματα: το (μετα-)θετικιστικό, το κονστρουκτιβιστικό και το μετασχηματιστικό ή κριτικό παράδειγμα. Η ποσοτική, κυρίως, έρευνα θεμελιώνεται στο μεταθετικιστικό παράδειγμα και η ποιοτική στο κονστρουκτιβιστικό (Mertens, 2011:38· Τσιώλης, α.χρ:2).

Η θεωρητική κατεύθυνση, λοιπόν, που επηρέασε το σχηματισμό του επιστημολογικού υπόβαθρου της ποιοτικής έρευνας, που μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη, είναι ο κονστρουκτιβισμός. Βασική του αρχή είναι ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (Mertens, 2011:41). Δεν υπάρχει μία αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά πολλές νοητικές κατασκευές που προκύπτουν από τη διαφορετική οπτική και βίωμα των ατόμων. Αξίζει να αναφέρουμε παραδείγματα κοινωνικών κατασκευών, όπως η έννοια του «φεμινισμού» ή της «αναπηρίας» που καθένας ερμηνεύει διαφορετικά (Mertens, 2011:43). Αυτό που γνωρίζουμε για τον κόσμο είναι μία σειρά αμοιβαίων ανταλλαγών ανάμεσα στους ανθρώπους, που έχουν γίνει αποδεκτές μέσα από ιστορική και πολιτισμική διαδρομή. Η πραγματικότητα βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία κατασκευής και ανά-κατασκευής. Η γνώση είναι αβέβαιη και ρευστή. Ο ερευνητής παίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης, την οποία δεν αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική, αλλά ως προϊόν κοινωνικής και πολιτικής δράσης που αναπτύσσεται σε περιορισμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:54). Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας και του ιδίου που προσπαθεί να κατανοήσει τον πολύπλοκο κόσμο των διαφορετικών βιωμάτων (Mertens, 2011:43 - 44).

7.4 Μελέτη Περίπτωσης (Case Studies)

Με σκοπό να εξετάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέξαμε να ακολουθήσουμε τη στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Η περίπτωση ενδέχεται να είναι μία κατάσταση, ένα μεμονωμένο άτομο, μία ομάδα, ένας θεσμός, ένας οργανισμός ή γενικότερα, οτιδήποτε μπορεί να έχει ενδιαφέρον για τον ερευνητή (Robson, 2007:210). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι η επικέντρωση σε συγκεκριμένη περίπτωση ή μικρό σύνολο περιπτώσεων που εξετάζονται μέσα στο πλαίσιο ή το περιβάλλον που εντοπίζονται. Πάντα η περίπτωση πρέπει να μελετάται σε σχέση με το κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον που οφείλει να αξιοποιεί ο ποιοτικός ερευνητής, σε αντίθεση με τον ποσοτικό (Miles & Huberman, 1994 οπ. αναφ. στο Robson, 2007:212). Ο Yin (α.χρ:13) επισημαίνει ότι η μελέτη περίπτωσης εφαρμόζεται, ιδίως, όταν τα όρια του προς εξέταση φαινομένου και του πλαισίου που το περιβάλλει δεν είναι σαφή.

Αξίζει να αναφέρουμε τα πλεονεκτήματα αυτής της στρατηγικής, έτσι όπως καταγράφονται από τους Nisbet και Watt (1984): τα αποτελέσματα γίνονται άμεσα κατανοητά από το ευρύ κοινό, καταγράφονται βασικά χαρακτηριστικά μίας κατάστασης που ενδέχεται να είναι το κλειδί για την κατανόηση της, έχουν πολύ στενή σχέση με την πραγματικότητα, υποβοηθούν στην ερμηνεία κοντινών περιπτώσεων, για τη διεξαγωγή της έρευνας αρκεί μόνο ένας ερευνητής (Cohen et al., 2008: 315). Στις αδυναμίες της μελέτης περίπτωσης επισημαίνεται η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων μέχρι ο ερευνητής ή ο αναγνώστης να δει την εφαρμογή τους, μπορεί να θεωρηθούν υποκειμενικές ή προσωπικές χωρίς τη δυνατότητα επανελέγχου και κινδυνεύουν από τις προκαταλήψεις των ερευνητών (Cohen et al., 2008: 315).

Οι πιο χαρακτηριστικοί τύποι αυτής της στρατηγικής είναι η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης, σύνολο μεμονωμένων περιπτώσεων, μελέτη κοινότητας, μελέτη κοινωνικής ομάδας, μελέτη οργανισμών και θεσμών και μελέτη γεγονότων, ρόλων και σχέσεων (Robson, 2007:215). Μία μελέτη περίπτωσης μπορεί να έχει διερευνητικό σκοπό, ώστε να συγκεντρώσουμε κάποια στοιχεία για μία νέα κατάσταση που μας ενδιαφέρει ή επιβεβαιωτικό ώστε να ενισχύσουμε την ερμηνεία ενός φαινομένου με στοιχεία μίας προηγούμενης έρευνας (Robson, 2007:214).

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το σύνολο μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης, όπου εξετάζεται ένας μικρός αριθμός προσώπων με ίδια χαρακτηριστικά και μας επιτρέπει τη σύγκριση των περιπτώσεων (Robson, 2007:215). Συγκεκριμένα, επικεντρωθήκαμε σε τέσσερις ενήλικες που είχαν παρακολουθήσει πρόσφατα πρόγραμμα βασικού επιπέδου A1-A2, με κύριο χαρακτηριστικό το έντονο ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η εμπειρία κάθε ενήλικα θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα το φαινόμενο της εκμάθησης της ΞΓ και να το συνδυάσουμε με το περιβάλλον της τάξης και τις συνθήκες διδασκαλίας.

7.5 Το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων

Για τη συγκέντρωση/παραγωγή δεδομένων στην έρευνα μπορούμε να προχωρήσουμε σε συνεντεύξεις που σύμφωνα με την τυπολογία διακρίνονται σε α) πλήρως δομημένη συνέντευξη για την ποσοτική, κυρίως, προσέγγιση και β) ημι-δομημένη ή μη δομημένη συνέντευξη για την ποιοτική (Robson, 2007:321). Για την παρούσα έρευνα αποφασίσαμε να επιλέξουμε τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στόχος μας είναι να καταγράψουμε τις προσωπικές απόψεις και σκέψεις των ενηλίκων (Creswell, 2011:257· Robson, 2007:322) σχετικά με το πώς οι ίδιοι εκτιμούν ότι η εκμάθηση μίας ΞΓ μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη και αποτελεσματική μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος διδασκαλίας. Κρίναμε ότι η ημιδομημένη συνέντευξη θα μας βοηθούσε περισσότερο, ως νέους ποιοτικούς μελετητές χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία στο σχεδιασμό έρευνας (Ισαρη - Πουρκός, 2015:92). Μέσα από τις προκαθορισμένες ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης περιορίσαμε το πεδίο σε συγκεκριμένα ανοιχτά ερωτήματα, αλλά συγχρόνως, προσφέραμε την ευελιξία στο συμμετέχοντα να εκφράσει ελεύθερα την εμπειρία του και να εμβαθύνει στο φαινόμενο, όπου κρίνει ότι χρειάζεται (Robson, 2007:321). Ακολουθήσαμε την εκτίμηση του Mason (2011:76) που επισημαίνει ότι η συνέντευξη είναι ένα είδος ανεπίσημης κουβέντας που δεν διαθέτει μία αυστηρή φόρμα ερωτήσεων – απαντήσεων, αλλά οφείλει να καλύψει ένα μεγάλο πεδίο ζητημάτων. Στην πορεία της διαδικασίας αλλάξαμε τη διατύπωση των ερωτήσεων και δώσαμε κάποιες διευκρινίσεις όπου χρειάστηκε (Robson, 2007:321). Οι ερωτήσεις προσπαθήσαμε να είναι διατυπωμένες με απλό και σαφή τρόπο, να είναι σχετικές με την εμπειρία ή το γεγονός που ερευνάται, να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, να ενθαρρύνουν τη συζήτηση μέσα από την

αλληλεπίδραση και να μην εμποδίζουν την επικοινωνία των δύο εμπλεκομένων προσώπων (Mason, 2011:87).

Ακολουθήσαμε τα στάδια που σχηματικά αναφέρει ο Creswell (2011:259-260) :

- ✓ Καθορίσαμε τα άτομα που θα πάρουν μέρος στη συνέντευξη.
- ✓ Επιλέξαμε το είδος της συνέντευξης.
- ✓ Ηχογραφήσαμε τις ερωτήσεις - απαντήσεις με την κατάλληλη συσκευή.
- ✓ Κρατήσαμε σημειώσεις καθ' όλη τη διάρκεια.
- ✓ Μεριμνήσαμε για ένα ήσυχο και προσεγμένο μέρος για τη διεξαγωγή της.
- ✓ Εξασφαλίσαμε τις απαιτούμενες άδειες από τους συμμετέχοντες.
- ✓ Προετοιμάσαμε ένα σχέδιο, αλλά υπήρξε ευελιξία όπου χρειάστηκε.
- ✓ Προχωρήσαμε σε βολιδοσκοπήσεις προς τους συμμετέχοντες για τη συγκέντρωση περισσότερων στοιχείων.
- ✓ Ήμασταν ευγενικοί και διευκολύναμε τις καταστάσεις.

Ο Ιωσηφίδης προσθέτει, ακόμα, μερικά πρακτικά ζητήματα που και εμείς συνυπολογίσαμε στην παρούσα έρευνα, όπως την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες, τους χρονικούς περιορισμούς, το ενδεχόμενο μικρό κόστος από τη διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008:65).

7.6 Πεδίο Έρευνας

Σε πρώτη φάση αφού καταλήξαμε ότι στην παρούσα μελέτη έχουμε πρόθεση να πραγματοποιήσουμε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις, ορίσαμε τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιάσαμε το πρωτόκολλο συνέντευξης⁴. Στην συνέχεια, αναζητήσαμε συμμετέχοντες που θα μας βοηθούσαν μέσα από την εμπειρία τους στη συλλογή δεδομένων. Εντοπίσαμε τα άτομα που θα μπορούσαν να συμμετέχουν και τους ενημερώσαμε για την πρόθεση μας, να διενεργήσουμε αυτή την έρευνα. Τονίσαμε πόσο σημαντική είναι η καταγραφή των απόψεων τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σε ενήλικες και απαντήσαμε σε τυχόν απορίες. Διαβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων τους (Ισαρη-Πουρκός,2015:85) και τους ενημερώσαμε για τη συνολική διάρκεια της διαδικασίας, περίπου 30 λεπτά. Δέχτηκαν

⁴ Πρωτόκολλο Συνέντευξης, Βλ. Παράρτημα Β, σελ.85

με προθυμία να πάρουν μέρος και ορίσαμε ημέρα και ώρα που τους διευκόλυνε, για να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Συνολικά, διενεργήθηκαν 5 συνεντεύξεις (1 πιλοτική και 4 επίσημες) από 4 Απριλίου 2017 έως 12 Απριλίου 2017. Ως προς το χώρο συμφωνήθηκε το σπίτι της ερευνήτριας, ώστε να υπάρχει ησυχία και άνεση χρόνου.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας, ενημερώσαμε τους συμμετέχοντες για τη διατήρηση και προστασία της ανωνυμίας τους και τους διευκρινίσαμε ότι οποιαδήποτε στιγμή μπορούμε να διακόψουμε την ροή της συνέντευξης, αν το θελήσουν (Creswell, 2011:269). Ζητήσαμε να διαβάσουν το έντυπο συναίνεσης⁵ και να το υπογράψουν, εφόσον συμφωνούν. Δοκιμάσαμε το μηχάνημα ηχογράφησης και ετοιμαστήκαμε για σημειώσεις στο πρωτόκολλο που είχαμε σχεδιάσει (Creswell, 2011:259-260).

Το κλίμα ήταν πολύ φιλικό και οι συμμετέχοντες είχαν διάθεση να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Η πρώτη ερώτηση ήταν, κυρίως, για να δημιουργηθεί καλό κλίμα και να νιώσουν άνετα. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης γίνανε μικρές παρεμβάσεις για να ενδυναμώσουμε τη συζήτηση και προσπαθήσαμε να καταγράψουμε την εμπειρία, όπως ακριβώς, τη διατύπωναν οι συμμετέχοντες. Επίσης, αποφύγαμε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση τους ερωτηθέντες. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε ομαλά, ευχαριστήσαμε θερμά και δηλώσαμε ότι μπορούν να έχουν μία περίληψη της αναφοράς, αν το επιθυμούν.

7.7 Δειγματοληψία και Δείγμα της Έρευνας

Με τον όρο δειγματοληψία, εννοούμε, τη μέθοδο που ακολουθούν οι ερευνητές για να επιλέξουν ένα τμήμα του πληθυσμού που θα συμπεριλάβουν στη μελέτη τους. Αυτή η διαδικασία είναι πολύ σημαντικό κομμάτι του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς το δείγμα καθορίζει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Όροι όπως γενίκευση, αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και δείγμα πιθανοτήτων συνοδεύουν την δειγματοληψία της ποσοτικής προσέγγισης. Αντίθετα, οι ερευνητές που ακολουθούν το ερμηνευτικό παράδειγμα χρησιμοποιούν, κυρίως, την προσέγγιση της σκοπιμότητας στη δειγματοληψία, ώστε να αντλήσουν πληροφορίες που απαντούν στο σκοπό και στα ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη - Πουρκός, 2015 :76).

⁵ Έντυπο Συναίνεσης, Βλ. Παράρτημα Β, σελ.87

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ακολουθήσαμε τη στρατηγική της *σκόπιμης, ομοιογενούς δειγματοληψίας*. Επιλέξαμε με πρόθεση άτομα που ανήκουν σε μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα (Babbie, 2011:291· Creswell, 2011:246). Η ομάδα μας αποτελείται από τέσσερεις ενήλικες εκπαιδευόμενους (βλ. Πίνακας 2) με κοινό χαρακτηριστικό την παρακολούθηση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας σε βασικό επίπεδο (A1-A2), το τελευταίο χρόνο. Επιλέξαμε το ίδιο επίπεδο γλώσσας γιατί από αυτό καθορίζονται το υλικό και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη. Ως προς τους συμμετέχοντες είναι προτιμότερος ο μικρός σχετικά αριθμός, ώστε να ερευνήσουμε σε βάθος το φαινόμενο (Creswell, 2011:273· Ίσαρη - Πουρκός, 2015:77).

Συγκεκριμένα, πήραν μέρος τρεις σπουδαστές ενός ιδιωτικού ΙΕΚ Τουριστικών Επαγγελματιών (Le Monde, ειδικότητα: Ξενοδοχοϋπαλλήλων) που κατά την φοίτηση τους συμμετείχαν σε προγράμματα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών σε αρχάριο επίπεδο. Παρακολούθησαν για τέσσερα ακαδημαϊκά εξάμηνα την διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, ως υποχρεωτικό μάθημα και τη διδασκαλία της ιταλικής, ως μάθημα επιλογής. Πρόκειται για άτομα από 26-28 ετών που έχουν μία μικρή επαγγελματική εμπειρία στο χώρο του τουρισμού και έχουν διαπιστώσει την ανάγκη γνώσης ξένων γλωσσών στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον, κατά την περίοδο σπουδών έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση των ΞΓ. Εδώ που υπήρχε η δυνατότητα, επιλέξαμε πρόσωπα μεγαλύτερα των 25 ετών, ώστε να έχουν απομακρυνθεί αρκετά από τις πρακτικές του σχολείου. Το τέταρτο άτομο που συμμετέχει στην έρευνα είναι μία φοιτήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής Πατρών, 20 ετών, που παρακολούθησε πρόσφατα το πρόγραμμα της ιταλικής γλώσσας (A1) στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου. Καταλήξαμε σε συμμετέχοντες από δύο δομές εκπαίδευσης γιατί υπήρχε μεγάλη πίεση χρόνου. Για να εξασφαλίσουμε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων τους, χρησιμοποιήσαμε ψευδώνυμα. Η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο της κοινωνικής έρευνας που σέβεται το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα και προστατεύει τα προσωπικά τους στοιχεία (Ίσαρη - Πουρκός, 2015 :85).

Πίνακας 3: Προφίλ Συμμετεχόντων

Όνομα	Ηλικία	Επάγγελμα	Ξένη Γλώσσα / Επίπεδο	Χώρος Μαθημάτων
Δήμος	26	Σπουδαστής	Γερμανικά – Ιταλικά (A1-A2)	Ιδιωτικό ΙΕΚ Τουρισμού
Ελευθερία	28	Σπουδαστής	Γερμανικά – Ιταλικά (A1-A2)	Ιδιωτικό ΙΕΚ Τουρισμού
Αντώνης	28	Σπουδαστής	Γερμανικά – Ιταλικά (A1-A2)	Ιδιωτικό ΙΕΚ Τουρισμού
Κυριακή	20	Φοιτήτρια	Ιταλικά (A1)	Διδασκαλείο Παν/μίου Πατρών

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς στο δείγμα που επικεντρωθήκαμε, δεδομένου ότι οι τρεις στους τέσσερεις συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από την ίδια δομή εκπαίδευσης (ΙΕΚ) και μόνο ο τέταρτος ενήλικας παρακολούθησε το πρόγραμμα σε Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Πατρών. Ωστόσο, θα έχει ενδιαφέρον για την παραγωγή δεδομένων να δούμε πώς οι ίδιοι κατέγραψαν τα σημεία που τους ευχαριστούσαν κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς και τις αδυναμίες που εντόπισαν.

7.8 Πιλοτική Συνέντευξη

Η Πιλοτική Συνέντευξη είναι ένα σημαντικό στάδιο κατά τη συλλογή των δεδομένων γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να αξιολογήσει στην πράξη τις ερωτήσεις του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης. Ενδέχεται να γίνουν αλλαγές, έτσι ώστε να είναι πιο εύστοχες και να βοηθήσουν στη παραγωγή δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής συνέντευξης σε 1-2 άτομα που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του δείγματος, ο ερευνητής μπορεί να καταγράψει τις εκτιμήσεις του σχετικά με το κλίμα που επικράτησε, την κάλυψη των ερωτήσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων και τις αλλαγές που πιθανώς χρειάζονται κατά τη διαδικασία (Creswell, 2011:265· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:129).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη στις 4 Απριλίου 2017 με σπουδαστή του ΙΕΚ Τουριστικών Επαγγελματών (26 ετών) για να εκτιμήσουμε τις ερωτήσεις του Πρωτοκόλλου. Γίνανε μικρές αλλαγές με στόχο την πιο απλή διατύπωση των ερωτήσεων, συγχωνεύτηκαν δύο ερωτήματα σε ένα, είδαμε τη διάρκεια της συνέντευξης σε πραγματικό χρόνο και προχωρήσαμε με το διορθωμένο πρωτόκολλο στις επίσημες 4 συνεντεύξεις.

7.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία των μετρήσεων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους κοινωνικούς ερευνητές. Με αυτό τον όρο αναφερόμαστε στο κατά πόσο η τεχνική που εφαρμόσαμε στο συγκεκριμένο φαινόμενο καταλήγει στα ίδια αποτελέσματα όταν επαναληφθεί με τις ίδιες ακριβώς συνθήκες. Για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία συχνά χρειάζεται να πραγματοποιήσουμε την ίδια μέτρηση πολλές φορές (μέθοδος ελέγχου- επανελέγχου) και να διαπιστώσουμε αν οι συμμετέχοντες δίνουν τις ίδιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα (Babbie, 2011:222).

Με τον όρο εγκυρότητα περιγράφουμε αν έχει μετρηθεί η έννοια που είχαμε στόχο να μετρήσουμε π.χ. αν η μέτρηση γίνεται για την κοινωνική τάξη, τα αποτελέσματα της μέτρησης αφορούν, όντως, την κοινωνική τάξη και όχι π.χ. των πολιτικό προσανατολισμό ή κάποια άλλη κοντινή έννοια (Babbie, 2011:224). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι τα αποτελέσματα αφορούν την ευχάριστη και αποτελεσματική εκμάθηση της ΞΓ από ενήλικες κατά την παρακολούθηση αντίστοιχου προγράμματος.

Για να επικυρώσουμε τα ευρήματα της έρευνας μετά από αρκετές ημέρες και, αφού είχαμε ολοκληρώσει την παρουσίαση των δεδομένων, ζητήσαμε από τους τέσσερις συμμετέχοντες, να διαβάσουν την αναφορά και να μας πούνε αν τους φαίνεται ακριβής. Οι συμμετέχοντες μετά την ανάγνωση, μας διαβεβαίωσαν για την ορθή και ολοκληρωμένη καταγραφή των απόψεων τους. Με τον έλεγχο μελών προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε την αξιοπιστία των δεδομένων (Creswell, 2011:299). Για να επικυρώσουμε, επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας ζητήσαμε από συνάδελφο - καθηγήτρια να μας βοηθήσει εθελοντικά. Πρόκειται για εκπαιδευτή γαλλικής γλώσσας, με 25ετή εμπειρία στην διδασκαλία σε ενήλικες. Με την εκτίμηση της, ως εξωτερικός αξιολογητής, μας διαβεβαίωσε ότι αυτά τα ερωτήματα απασχολούν την

διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ενήλικο πληθυσμό και ότι τα συμπεράσματα είναι πολύ χρήσιμα και λογικά (Creswell, 2011:299).

Κεφάλαιο 8

Ανάλυση Δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφέρουμε την πορεία που ακολουθήσαμε μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και την προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση. Η ανάλυση έγινε με βάση την ερμηνευτική προσέγγιση στα πλαίσια του θεωρητικού παραδείγματος του κονστρουκτιβισμού. Οι κονστρουκτιβιστές ερευνητές χρησιμοποιούν την ερμηνευτική προσέγγιση για να ερμηνεύσουν το νόημα κάποιου ζητήματος από τη συγκεκριμένη θέση. Προσπαθούν να μάθουν ποια είναι η ερμηνεία που δίνουν τα άτομα στις δραστηριότητες τους και τη σχέση αυτής της ερμηνείας με τη συμπεριφορά τους (Mertens, 2009:45). Ο ρόλος του ερευνητή είναι σημαντικός αφού παρατηρεί, ακούει και προσεγγίζει το φαινόμενο (Ίσαρη - Πουρκός, 2015 :40). Η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων θα προσφέρει πλούσιες οπτικές, ώστε να αποκτήσουμε καλύτερη εικόνα της ερμηνείας των νοημάτων (Mertens, 2009:45). Η ερμηνεία είναι μία συνεχής διαδικασία που επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του ερευνητή. Οι συγκρίσεις των νέων ευρημάτων με παλαιότερες μελέτες τον βοηθούν να ερμηνεύσει τα δεδομένα. Με κριτήριο τα ευρήματα οφείλει να δει από απόσταση το φαινόμενο ή την κατάσταση και να καταλήξει σε συνολικό συμπέρασμα με νόημα. Το στάδιο αυτό συνεχίζεται και μετά τη δημοσίευσή της, αφού οι αναγνώστες δίνουν νέες ερμηνείες που εμπλουτίζουν το φαινόμενο ή την κατάσταση που ερευνάται. Με αυτό τον τρόπο συνυπολογίζοντας τις ερμηνείες των συμμετεχόντων, του ερευνητή και των αναγνωστών δημιουργείται πιο σαφή εικόνα για ένα ζήτημα (Creswell, 2011:277,297· Ίσαρη - Πουρκός, 2015 :40).

Στην παρούσα έρευνα μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση θέλουμε να διερευνήσουμε πως αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα σχετικά με την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας διαφορετικά άτομα. Θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε το

νόημα στους όρους «ευχάριστη» και «αποτελεσματική» εκμάθηση μίας ΞΓ, έτσι όπως το ερμηνεύουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Mertens, 2009:45).

Στην ποιοτική έρευνα συχνά ο όγκος των δεδομένων είναι πολύ μεγάλος και ο ερευνητής καλείται να διαχειριστεί ένα πλούσιο υλικό. Η διαχείριση των δεδομένων είναι πρωταρχικής σημασίας για την αναλυτική διαδικασία και περιλαμβάνει την οργάνωση, κατάταξη και ταξινόμηση των δεδομένων. Ως προς τη φάση της ταξινόμησης μπορούμε να δημιουργήσουμε φακέλους ανάλογα με το είδος των δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις, φωτογραφίες και δημοσιεύματα από εφημερίδες κ.τ.λ.) ή με βάση τη θεματολογία ή το χρόνο παραγωγής τους (Τσιώλης, 2014:100).

Μετά την ολοκλήρωση των ατομικών συνεντεύξεων προχωρήσαμε στην ανάλυση δεδομένων. Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα μπορεί να γίνει με το χέρι ή με χρήση ποιοτικών λογισμικών προγραμμάτων ηλεκτρονικού υπολογιστή (Creswell, 2011:278). Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε την ανάλυση με το χέρι, γιατί ο όγκος των δεδομένων μπορούσε να διαχειριστεί και δεν είχαμε στη διάθεση μας αντίστοιχο πρόγραμμα υπολογιστή. Αρχικά, πραγματοποιήσαμε τη μεταγραφή των δεδομένων, μία απαιτητική διαδικασία που μετατρέπει τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις σε γραπτό κείμενο, το οποίο αναγνώσαμε πολλές φορές ώστε να αποκτήσουμε μία γενική εικόνα των ιδεών και των απόψεων που καταγράφηκαν. Μετά από αυτό το στάδιο της προκαταρκτικής διερευνητικής ανάλυσης (Creswell, 2011:282) συνεχίσαμε με την κωδικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτή τη φάση χωρίσαμε το κείμενο σε τμήματα αποδίδοντας κωδικούς, που αποτυπώνουν το νόημα που δίνουμε στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Στόχος μας ήταν με τη χρήση κωδικών να σχηματίσουμε θεματικές ομάδες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, ελέγξαμε αν οι κωδικοί μπορούν να μειωθούν ώστε να προκύψουν πιο γενικά θέματα ή κατηγορίες (Creswell, 2011:283). Στην αναζήτηση θεμάτων ο ρόλος του ερευνητή είναι πολύ σημαντικός αφού οφείλει να κατανοήσει, να συνδυάσει, να διαλέξει και τέλος να καταλήξει σε συμπεράσματα ή να ερμηνεύσει το υλικό. Επανεξετάσαμε τα θέματα και καταλήξαμε στις ονομασίες των θεμάτων (Creswell, 2011:282· Ίσαρη & Πουρκός:115,116).

Από την θεματική ανάλυση που προηγήθηκε καταλήξαμε σε τρία θέματα που απαντούν στο σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα:

Α' Θέμα: Λόγοι που προσελκύουν ή απομακρύνουν τους ενήλικες από την εκμάθηση μίας ΞΓ.

Β' Θέμα: Πληροφορίες σχετικά με τα θετικά ή αρνητικά σημεία του προγράμματος όπως τα εντόπισαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Γ' Θέμα: Αίσθημα Ικανοποίησης – Αποτελεσματικότητα.

Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψε μετά την διεργασία τους.

8.1 Παρουσίαση Δεδομένων

Σε αυτή την ενότητα θα συγκεντρώσουμε τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα και θα τις ομαδοποιήσουμε με βάση τα τρία θέματα που προέκυψαν από την κωδικοποίηση. Γενικά καταχωρήσαμε το μεγαλύτερο μέρος των φράσεων, έτσι ακριβώς όπως ειπώθηκαν από τους ίδιους, και αφαιρέσαμε μόνο επαναλήψεις ή επεξηγήσεις που δεν πρόσφεραν στοιχεία στην έρευνα. Επιπλέον, επιλέξαμε από τις απαντήσεις τους, τις πιο αντιπροσωπευτικές για κάθε ερώτημα και όπου υπήρχε η δυνατότητα παραθέσαμε εκείνες που ήταν πιο παραστατικές, περιείχαν μεταφορές ή παρομοιώσεις και εξέφραζαν τα συναισθήματα τους.

Αναλυτικά ανέφεραν:

Θέμα Α': Λόγοι που προσελκύουν ή απομακρύνουν τους ενήλικες από την εκμάθηση μίας ΞΓ

Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε για ποιους λόγους θεωρείτε σημαντική την γνώση μίας ξένης ή δεύτερης γλώσσας; Μπορείτε να σκεφτείτε, και προσωπικά, γιατί μαθαίνετε ξένες γλώσσες;

Στις απαντήσεις αυτού του ερωτήματος παρατηρούμε ότι τρεις στους τέσσερις συμμετέχοντες συγκλίνουν στο ότι είναι σημαντικό προσόν για την επαγγελματική τους πορεία και ταυτόχρονα αναφέρουν την προσωπική ευχαρίστηση και τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή μέσα από τη γλώσσα με τον πολιτισμό και τη νοοτροπία του λαού. Χαρακτηριστικά σημείωσαν:

«Μαθαίνω ξένες γλώσσες γιατί μου αρέσουν πολύ, από προσωπική δηλαδή ευχαρίστηση και δεύτερον, θεωρώ ότι είναι ένα σημαντικό προσόν για το βιογραφικό

μου.... Έρχομαι πιο κοντά σε έναν πολιτισμό, στο τρόπο σκέψης, στην καθημερινότητα του ... θεωρώ ότι είναι παιδεία, διεύρυνση οριζόντων» (Ελευθερία).

«εμένα μου αρέσει πολύ να μαθαίνω ΞΓ αλλά πιστεύω ότι επικρατεί μία κατάσταση που επιβάλλει στο νέο κόσμο τις ΞΓ για λόγους βιογραφικού και επαγγελματικών ευκαιριών» (Δήμος).

«Αρχικά μπορεί να σε βοηθήσει ως εφόδιο να το έχεις στο βιογραφικό για να βρεις μία δουλειά και σε εμάς που είμαστε επαγγελματικά στο τουρισμό είναι πάντα χρήσιμο να έχεις μία δεύτερη γλώσσα. Επίσης, είναι χρήσιμο για κάποιον που θέλει να μαθαίνει πράγματα, να γνωρίζει μία ΞΓ είναι πολύ ωραίο, γιατί βλέπεις πόσο διαφορετικά σκέφτονται οι άνθρωποι, από το πιο απλό έως το πιο μεγάλο, το οποίο είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον και από ανθρωπολογική άποψη. Η γλώσσα είναι ένας ευχάριστος τρόπος για να μάθεις κάτι καινούργιο» (Αντώνης).

Ο Αντώνης προσθέτει στη αφήγησή του το θετικό συναίσθημα που νιώθει όταν καταφέρνει να συνεννοηθεί με έναν τουρίστα, αλλά και την ικανοποίηση του αλλοδαπού που κάποιος γνωρίζει τη γλώσσα του:

«Είναι ωραίο να μπορέσεις να μιλήσεις με κάποιον ή να πας εσύ στο εξωτερικό και να μιλήσεις τη γλώσσα του. Είναι πάντα ευχάριστο συναίσθημα και νιώθεις καλά με τον εαυτό σου αλλά βλέπεις και τη χαρά του συνομιλητή σου...αα!!ξέρει τη γλώσσα μου.»

Η Κυριακή, φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών συμφωνεί ως προς την προσωπική ευχαρίστηση, άλλα θέτει εκπαιδευτικά κυρίως κίνητρα που την ώθησαν στην εκμάθηση μίας ξένης όπως η απόκτηση μίας πιστοποίησης για την συμμετοχή της στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus, η επιθυμία της να παρακολουθήσει στο εξωτερικό μαθήματα στην αντίστοιχη σχολή καθώς και η δυνατότητα που της δίνει η γνώση μίας ΞΓ να αναζητήσει ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τις ανάγκες ενός μεταπτυχιακού.

«Ξεκίνησα στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου με σκοπό να κατακτήσω κάποιο πτυχίο για να το χρησιμοποιήσω στη δήλωση μου για το πρόγραμμα Erasmus, στο οποίο παίρνω κάποια παραπάνω μόρια αν έχω πτυχίο, αλλά και γενικά για να γνωρίζω μία γλώσσα με σκοπό να πάω στη χώρα και να παρακολουθήσω μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας είναι σημαντική π.χ. σε ένα μεταπτυχιακό που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω την ιταλική βιβλιογραφία...και τέλος για την προσωπική μου ευχαρίστηση...θα ήθελα να την επισκεφτώ στο μέλλον

και με το να γνωρίζω την γλώσσα θα μου είναι πιο εύκολο όχι απλά να συνεννοηθώ αλλά να εμπλακώ λίγο στην κουλτούρα της » (Κυριακή).

Θα μπορούσατε να μάθετε μια γλώσσα που έχετε αρνητική στάση και συναισθήματα απέναντι στη χώρα; Απλά, δηλαδή, για κάποιο λόγο δεν σας αρέσει αυτή η γλώσσα..

Σε αυτό το ερώτημα διαπιστώνουμε ότι δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα τους ήταν πολύ δύσκολο να μάθουν μία γλώσσα που για κάποιο λόγο έχουν αρνητικά συναισθήματα και πρόβαλαν ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τη γερμανική γλώσσα που διδάχτηκαν τα δύο τελευταία χρόνια. Θα προτιμούσαν η επιλογή της ΞΓ να είναι προσωπικό θέμα και όχι να επιβάλλεται για επαγγελματικούς ή πολιτικούς λόγους. Συγχρόνως, αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης αν γίνεται υποχρεωτικά:

«Θεωρώ ότι θα ήμουν αρνητική....σήμερα υπάρχει απαίτηση να γνωρίζουμε γερμανικά για τον τουρισμό, για την εξυπηρέτηση. Όμως αν σκεφτώ πως ο συγκεκριμένος λαός έχει φερθεί στη χώρα μας, θα με κάνει να μην θέλω. Ας πούμε τα ισπανικά που τα ξεκίνησα στο πρώτο έτος του Πανεπιστημίου και ήξερα ότι τα θέλω, γι' αυτό τα έφτασα τόσο ψηλά(επίπεδο C1). Τώρα θα δυσκολευόμουν να μάθω μία γλώσσα που δεν εκτιμώ τη χώρα, γιατί ότι κάνεις αναγκαστικά, δεν έχεις τα αποτελέσματα που πρέπει να έχεις» (Ελευθερία).

«Δύσκολα θα μάθαινα μία γλώσσα που δεν έχω θετική στάση απέναντι της, γι' αυτό δυσκολεύομαι με τα γερμανικά. Θα προτιμούσα να επιλέγω μόνος μου τη γλώσσα που θέλω να μάθω» (Δήμος).

Ο Αντώνης και η Κυριακή ανέφεραν ότι δεν υπάρχει κάποια γλώσσα που δεν θα μπορούσαν να μάθουν εξαιτίας κάποιων αρνητικών συναισθημάτων προς τη χώρα ή τον πολιτισμό, αν και ο Αντώνης υπογραμμίζει ότι προτιμά να επιλέγει μόνος του τη γλώσσα που θα μάθει. Από την άλλη, η Κυριακή δηλώνει ότι θα απέκλειε μία γλώσσα, επειδή την θεωρεί δύσκολη και όχι για κάποιο άλλο λόγο. Ας δούμε δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα :

«Προσωπικά δεν θα είχα πρόβλημα ειδικά αν ήταν για επαγγελματικούς λόγους, σίγουρα θα την μάθαινα γιατί ακόμα και αν αντιπαθείς κάποιον, ο καλύτερος τρόπος για να τον καταλάβεις είναι ίσως να μιλήσεις την γλώσσα του. Αλλά για προσωπικούς

λόγους, αν είχα περιθώριο, λογικά δεν θα το έκανα. Αν είχα προκατάληψη δεν θα έδινα την κατάλληλη προσπάθεια, δεν θα τη μάθαινα τέλεια, όχι ότι δεν θα την μάθαινα όμως. Αν και δεν νομίζω ότι έχω κάποια γλώσσα που έχω προκατάληψη εναντίον .Είμαι ανοιχτός....» (Αντώνης).

«Γενικά δεν θα απέκλεια καμία γλώσσα, ίσως κάποια πολύ δύσκολη όπως τα κινέζικα που απέχουν πολύ από τις δικές μας, τις ευρωπαϊκές αλλά όχι ότι έχω και κάποιο λόγο να πω... μάλλον η δυσκολία θα με απέτρεπε και όχι ένα γεγονός» (Κυριακή)

Ωστόσο, παρατηρούμε στα λεγόμενα τους ότι δύο από τους συμμετέχοντες (Ελευθερία – Αντώνης) συνδέουν την μειωμένη αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση της ΞΓ με τον αναγκαστικό χαρακτήρα εκμάθησης.

Β' Θέμα: Πληροφορίες σχετικά με τα θετικά ή αρνητικά σημεία του προγράμματος όπως τα εντόπισαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Σας κουράζει κάποιο σημείο / δραστηριότητα κατά την διδασκαλία της ΞΓ; Νιώθετε ότι είναι χάσιμο χρόνου; Αν ναι, θα μπορούσατε να αναφέρετε συγκεκριμένα με βάση την εμπειρία σας;

Σε γενικές γραμμές οι σπουδαστές του ΙΕΚ ήταν σχετικά ικανοποιημένοι και δεν δήλωσαν ότι τους κούραζε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ωστόσο, η Ελευθερία ανέφερε ότι την κούρασε η αρκετή γραμματική γιατί θεωρεί ότι το μάθημα ήταν στοχευμένο προς την εξυπηρέτηση στον τουρισμό και έβρισκε ανώφελη π.χ. την παράδοση του μέλλοντα:

«Αυτό που με κούρασε πιθανώς είναι η πολλή γραμματική. Είμαστε ένας κλάδος που θέλουμε να μάθουμε πράγματα πάνω στον τουρισμό π.χ. γιατί να δω τον μέλλοντα στα γερμανικά;» (Ελευθερία).

Σχετικά με την γραμματική εντοπίζει πρόβλημα και η Κυριακή από το Διδακασκαλείο στην Πάτρα που προφανώς γίνεται δυσανάλογη παρουσίαση της γραμματικής συγκριτικά με το λεξιλόγιο και αναφέρει:

«Είχε πολλή γραμματική, δεν είχε πολλή λεξιλόγιο. Μέσα από τις ασκήσεις παίρναμε το λεξιλόγιο που μας έβαζε να το βρούμε στο σπίτι, με αποτέλεσμα σε ασκήσεις λεξιλογίου, εγώ να κάθομαι να ψάχνω τις λέξεις, δεν είχαμε *companion* ...ήταν πολύ

κουραστικό γιατί ήθελες να ασχοληθείς αλλά έπρεπε να είσαι όλο με ένα λεξικό» (Κυριακή).

Από την άλλη, όμως, ένας συμμετέχων χρειάζεται περισσότερα στοιχεία ως προς γραμματική και δομή μίας λέξης / φράσης :

«Με ενοχλεί όταν συναντάμε ένα ρήμα και μας λέει ο καθηγητής τί σημαίνει αλλά δεν μας λέει σε ποια συζυγία ανήκει ή πως κλίνεται.. Στην αρχή μπήκαμε να κάνουμε κάποιες φράσεις στα γερμανικά, είχα μάθει κάποιες τυποποιημένες φράσεις, στην ουσία δεν μπορούσα να ξεχωρίσω ποιο είναι το ρήμα, ποιο το υποκείμενο...Με ενοχλεί πάντα όταν δεν ξέρω την γραμματική, θέλω να ξέρω τι είναι τι μέσα στη πρόταση»(Δήμος).

Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι η πολύωρη εισήγηση είναι κουραστική και βαρετή:

«Θεωρώ ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα και όχι να είναι ένας καθηγητής που θα λέει - θα λέει και από κάτω, άλλοι θα βαριούνται και άλλοι θα κοιτάνε το κινητό τους» (Δήμος).

Ένα σημείο ακόμα που εντόπισε ο Αντώνης είναι η ετοιμότητα που πρέπει να έχει κανείς στην παραγωγή προφορικού λόγου. Ενώ θεωρεί πολύ χρήσιμες αυτές τις ασκήσεις, τον κουράζουν και τον δυσκολεύουν. Σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Συνήθως όταν είναι να παράγουμε λόγο τελείως μόνοι μας, μεταξύ μας υπάρχει μία δυσκολία ωχ! τώρα ...τί να πω !!»

Τρεις στους τέσσερεις συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι τους κούραζε πολύ η γενικότερη κατάσταση, τα πολυάριθμα τμήματα και η φασαρία που γινόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, στο Πανεπιστήμιο Πατρών το μάθημα της ξένης γλώσσας διαρκούσε 3 διδακτικές ώρες, χωρίς διάλειμμα:

«Όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία-βαβούρα είναι απίστευτα κουραστικό και για τους καθηγητές και για τους άλλους μαθητές» (Δήμος).

«Αυτό που με ενοχλούσε είναι ότι επειδή είμαστε πολλά άτομα καμιά φορά γινόταν πολλή φασαρία. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε, είχαμε διαφορετικό επίπεδο

που καθυστερούσε το μάθημα. Αυτό όμως είναι αναμενόμενο, δεν μπορείς να κάνεις κάτι γι' αυτό» (Αντώνης).

Η Κυριακή αναφέρει μία σειρά δυσλειτουργιών που την κούραζαν στο μάθημα:

«Αφενός ήταν πολλά τα άτομα, είμασταν 25-30 άτομα. Κάθε φορά κάποιοι έλειπαν, κάποιοι έρχονταν και δεν είχαν ενημερωθεί τί είχαμε κάνει την προηγούμενη φορά...υπήρχε λίγο μία αναστάτωση...δεν διορθώναμε τις ασκήσεις που είχαμε για το σπίτι...δεν υπήρχε επίβλεψη»

Προχωρώντας τη διήγηση της επισημαίνει: «Το μάθημα ήταν 3ωρο, χωρίς διάλειμμα...από ένα σημείο, το μυαλό δεν μπορούσε να παρακολουθήσει άλλο.. επίσης, το κάθε κεφάλαιο του βιβλίου, που ήταν μεγάλο, φτάσαμε να το κάνουμε σ' ένα 3ωρο... έτρεχε πάρα πολύ»

«Κάναμε κάποια role-play πάνω στην ενότητα, μας είχε δώσει ένα διάλογο πρότυπο στο οποίο πατούσαμε, και μετά όλοι εμείς οι 30 ,ΕΜΕΙΣ ΟΛΟΙ έπρεπε να το κάνουμε, που ήταν αρκετά βαρετό να περιμένεις τη σειρά σου..» (Κυριακή).

Θα μπορούσατε να αναφέρετε δραστηριότητες που σας ενθουσιάζουν και θέλετε να συμμετέχετε, εκτός των παραδοσιακών;

Κατά τη διδασκαλία ακούγατε τραγούδια, βλέπατε ταινίες, χρησιμοποιήσατε χάρτες ή εικόνες, ψάξατε στοιχεία στο internet;

Όλοι συμφώνησαν ότι τα τραγούδια και οι ταινίες τους ευχαριστούν και νιώθουν σχετική πρόοδο στη γλώσσα. Χαρακτηριστικά σχολίασαν «Προτιμώ διαδραστικά πράγματα, συζητήσεις, διαλόγους. Ό,τι έχει να κάνει με τον ερεθισμό των αισθήσεων μας, της όρασης, της ακοής, της όσφρησης θεωρώ ότι μένουν, σου δημιουργεί αναμνήσεις, εμπειρίες και θες να κατακτήσεις την γλώσσα» (Ελευθερία). Για τη διαδραστικότητα επισημαίνεται, επίσης, « Σίγουρα είναι καλύτερα να υπάρχει διαδραστικότητα, απλά πρέπει να υπάρχει ανταπόκριση από τους μαθητές για να μπορούμε να το κάνουμε πετυχημένα» (Αντώνης).

«Μου αρέσει όταν ακούω ένα τραγούδι και καταλαβαίνω τις λέξεις, χαίρομαι, ενθουσιάζομαι, μου αποτυπώνονται, τη θυμάμαι αυτή τη λέξη» (Ελευθερία)

«Σε κάποια ιταλικά τραγούδια που δεν ήξερα πριν τί λέγανε τώρα έμαθα... και μέσα από το ποδόσφαιρο έχω βρει ορολογία και τα έχω συνδυάσει» (Δήμος)

«Είναι πολύ ευχάριστο να ακούς ένα τραγούδι και να αναγνωρίζεις λέξεις. Νιώθω ικανοποίηση, ότι μαθαίνω» (Αντώνης).

Και η αναζήτηση στο internet τους φαίνεται ελκυστική «με το internet θα μου άρεσε να μου αναθέσει κάποιος καθηγητής οτιδήποτε να βρω κάτι στα ιταλικά, να προσπαθήσω να γράψω και ό,τι μπορέσω...» (Δήμος).

Ως προς τα παιχνίδια ο Αντώνης τονίζει ότι «..είναι λίγο δίκικο μαχαίρι, μπορεί να είναι πετυχημένα και μπορεί να σου φανούν λίγο παιδιάστικά ή πολύ απλά. Αν όμως γίνει σωστά...»

Η Κυριακή από το Πανεπιστήμιο αναφέρει προφανώς απογοητευμένη «το μόνο που ξέφευγε από τα παραδοσιακά ήταν ότι μας έδωσε ένα ιταλικό τραγούδι που έλειπαν διάφορες λέξεις...μου αρέσει να υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες γιατί σε βάζουνε μέσα στη κουλτούρα της γλώσσας και βλέπεις την γλώσσα πρακτικά»

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ήρθατε σε επαφή με υλικό που κυκλοφορεί στη χώρα όπως διαφημιστικά φυλλάδια, αγγελίες σπιτιών, αφίσες εκδηλώσεων ή μουσείων, παρουσιάσεις ξενοδοχείων, εισιτήρια μέσων μεταφοράς, επιγραφές μαγαζιών;

Σε αυτό το ερώτημα οι σπουδαστές του ΙΕΚ Τουρισμού συμφώνησαν ότι ήρθαν πολύ λίγο σε επαφή και θα τους ενδιέφερε να υπήρχε πιο πολύ αυθεντικό υλικό:

«Ελάχιστες ήταν οι φορές που ήρθαμε σε επαφή. Θυμάμαι συγκεκριμένα ότι κάναμε μία παρουσίαση ενός ξενοδοχείου και μας ανατέθηκε εργασία για να φτιάξουμε ένα φυλλάδιο αλλά δεν ήρθαμε σε επαφή με κάποια αγγελία, μ'ένα έντυπο, με μία ετικέτα από ένα γάλα, για παράδειγμα. Θα μου άρεσε πάρα πολύ» (Ελευθερία).

«Είμαι πολύ της πράξης γενικότερα. Θεωρώ όσο καλή και εάν είναι η διδασκαλία, αν δεν δεις πως γίνονται στη πράξη, δεν θα το μάθεις καλά. Φυλλάδια, δελτία ειδήσεων, site ξενοδοχείων ή ένα μενού... σπάει η μονοτονία» (Δήμος).

«Κατά την διάρκεια του μαθήματος δεν είχαμε μεγάλη επαφή αλλά ενίοτε είχαμε κάποιες εργασίες» (Αντώνης).

«Όχι, δεν ήρθα σε επαφή με υλικό που κυκλοφορεί στη χώρα...θα ήθελα πολύ όμως... να δεις την πραγματικότητα της χώρας, να την έχεις στο μυαλό σου με εικόνες όχι μόνο από την φαντασία σου» (Κυριακή).

Θεωρείτε σημαντικό το βιβλίο που επιλέγεται για την διδασκαλία; Πώς προτιμάτε να είναι;

Σε αυτό το ερώτημα θα λέγαμε ότι γενικά οι συμμετέχοντες συγκλίνουν ότι το βιβλίο είναι σημαντικό γιατί είναι μία βάση που μπορεί κανείς να ανατρέξει, όταν χρειαστεί να δει κάτι. Δημιουργεί στους εκπαιδευόμενους μία αίσθηση ασφάλειας.

«θεωρώ πολύ σημαντικό το βιβλίο γιατί ο μαθητής-ενήλικας έχει την ασφάλεια ότι μπορεί να ανατρέξει, να το δει γραπτά, την γραμματική, έναν κανόνα, μία λέξη...» (Ελευθερία).

«...πάντα γυρνάς εκεί ...ακόμα και αν δουλεύεις και με άλλα μέσα όπως internet είναι η άγκυρά σου»(Αντώνης).

Ως προς το πως προτιμούν το βιβλίο όλοι θεωρούν δεδομένο ότι θα είναι έγχρωμο, με cd, σύγχρονο και ενημερωμένο :

«...ένα βιβλίο που είναι σύγχρονο, τα κείμενα που θα διαβάζεις ή οι εικόνες να είναι σημερινές και όχι παλιά...» (Κυριακή).

Οι απόψεις διαφέρουν ελαφρώς ως προς την δομή που προτιμούν. Δύο από τους συμμετέχοντες προτιμούν συγκεκριμένη δομή που ακολουθείται σε όλα τα κεφάλαια: *«...με βοηθάει περισσότερο το συγκεκριμένο μοτίβο, ξέρεις τί θα περιμένεις. Ειδικά στα πρώτα επίπεδα της συγκεκριμένη δομή...» (Αντώνης)*

«...θα ήταν ελκυστικό αν ήταν δομημένο μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο...» (Κυριακή)

Η Ελευθερία τοποθετείται διαφορετικά ως προς την δομή *«...να μην ακολουθεί αυτή την τυπική δομή...προτιμώ διάδραση με την υπόλοιπη ομάδα, μου αρέσει η ποικιλία...υπάρχουν και κάποιες εφαρμογές στο κινητό που κάποιος θα μπορούσε να κατεβάσει. Είναι σαν κινητό βιβλίο».*

Αξίζει, ωστόσο, να δούμε και την άποψη του Δήμου που κάνει μία εντελώς διαφορετική προσέγγιση ως προς το βιβλίο *«δεν δίνω τόσο μεγάλη βάση στο βιβλίο όσο στο καθηγητή και σε αυτά που κάνει εκτός βιβλίου. Δεν έχω μπει στη διαδικασία*

να κρίνω ένα βιβλίο αν είναι καλό ή όχι γιατί, καταρχήν για να το έχει επιλέξει ο καθηγητής προφανώς το θεωρεί καλό για εμάς, οπότε σχετικά με το βιβλίο δεν έχω ούτε απαιτήσεις, ούτε άποψη για να εκφέρω και από τα βιβλία που είχαμε εδώ δεν μου έλειψε τίποτα...»

Τέλος, μία ερωτηθείσα επισημαίνει ότι θα ήθελε το περιεχόμενο του βιβλίου να καλύπτει την ύλη του αντίστοιχου επιπέδου γλωσσομάθειας «...το βιβλίο να έχει σχέση με το πτυχίο που σκοπεύουμε να δώσουμε...» (Κυριακή.)

Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τη σχέση σας με τους εκπαιδευτές;

- ✓ **Ήταν υποστηρικτικοί; Σας καθοδηγούσαν με προθυμία;**
- ✓ **Υπήρξε περίσταση που νιώσατε άβολα από την στάση τους ή τα σχόλια τους;**
Διστάσατε να ρωτήσετε ή να εμπλακείτε σε κάποια δραστηριότητα;

Από τις απαντήσεις αυτού του ερωτήματος διαπιστώσαμε ότι γενικά ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο που χειρίστηκαν τα θέματα οι εκπαιδευτές και μόνο δύο ερωτηθέντες ανέφεραν συγκεκριμένο σημείο που τους ενόχλησε :

«Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένη από τους εκπαιδευτές, με βοήθησαν...ήταν δίπλα μου σε ό, τι χρειάστηκα. Αν μπορώ να πω κάποιο αρνητικό, ήταν ένα περιστατικό που φοβήθηκα να μιλήσω, να πω κάτι που το ήξερα λόγω της προφοράς, αν θα το εκφράσω σωστά.... Φοβήθηκα μήπως απογοητεύσω τους καθηγητές μου και ακούσω κριτική από τους υπόλοιπους» (Ελευθερία).

« Ήταν πολύ καλοί καθηγητές και άνθρωποι γιατί αυτό μετράει για εμένα, να σου δώσει την αίσθηση ότι είναι σαν φίλος σου, όχι ο μπαμπούλας, ο κριτής από πάνω με τον βούρδουλα ...μάθε αυτό, μάθε εκείνο!» (Δήμος)

« Είμαι πολύ ευχαριστημένος και είχαμε πολύ καλό επίπεδο συνεργασίας. Δεν συνέβη κάποιο περιστατικό... οι καθηγητές ήταν υποστηρικτικοί ακόμα και σε διάσταση απόψεων, νομίζω ότι, τελικά, εκείνοι είχαν δίκιο» (Αντώνης).

«Το μόνο που με δυσκόλευε ήταν το listening που ενώ ήταν άσκηση του βιβλίου δεν ήταν για το δικό μας επίπεδο...Το έβαζε δύο φορές και δεν νοιαζόταν αν κάποιος της έλεγε δεν καταλαβαίναμε. Σε εκείνο το σημείο αισθανόμουν λίγο άβολα αλλά νομίζω δεν ήμουν η μόνη...Σ' αυτό το κομμάτι δεν ήταν υποστηρικτική, να το βάλει πάλι ή να εξηγήσει πρώτα...» (Κυριακή).

Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για τη τάξη - το χώρο που γινόταν το μάθημα;

Τα σχόλια τους ήταν σε γενικές γραμμές θετικά με μικρές παρατηρήσεις για βελτίωση:

«Γενικά οι αίθουσες ήταν καλές, καθαρές όπως θέλει ένας άνθρωπος. Αυτό που μου έλειπε είναι η διάταξη των θρανίων, να είναι σε σχήμα Π, να μην νιώθουμε ότι είμαστε στο σχολείο...να νιώσουμε ομάδα, να υπάρχει άλλη επαφή με τον καθηγητή και τους υπόλοιπους. Υλικοτεχνικά υπήρχε η δυνατότητα... δεν έγινε σε όλες τις γλώσσες η χρήση που μπορούσε να γίνει...» (Ελευθερία).

«Οι χώροι ήταν καλοί, φωτεινοί με καλές υποδομές. Εντάξει...κάποιες αίθουσες ήταν μικρές και ένιωθες κάπως σαν φυλακή» (Δήμος).

«Είναι η κλασική τάξη που έχει κάποιος στο μυαλό του...Το θετικό είναι ότι το έχεις συνηθίσει στη σχολική ζωή σου, το αρνητικό είναι ότι όταν είσαι πολύ πίσω δεν βλέπεις και δεν ακούς καλά ή νιώθεις αποκομμένος από την υπόλοιπη τάξη. Από άλλη εμπειρία που έχω με στρογγυλά τραπέζια, βολεύει όντως για να κάνεις ομαδικές ασκήσεις σε μικρά γκρουπ...από υλικοτεχνική άποψη οι αίθουσες ήταν πλήρως εξοπλισμένες» (Αντώνης).

Η Κυριακή από το Πανεπιστήμιο Πατρών διαφοροποιείται αρκετά. Περιγράφει χαρακτηριστικά:

«Ήταν μία αίθουσα Πανεπιστημίου, η αίθουσα του Παιδαγωγικού. Ανεπαρκή μέσα, δεν υπήρχε υπολογιστής, δεν υπήρχε projectors, χάρτες ή πράγματα που σχετίζονται με την γλώσσα...υπήρχε μόνο ένα cd player. Ο χώρος ήταν καθαρός, φωτεινός, δεν ήταν ούτε αποκρουστικός, ούτε σε ενθάρρυνε περισσότερο» (Κυριακή).

Γ' Θέμα: Αίσθημα Ικανοποίησης – Αποτελεσματικότητα

Πότε νιώθετε ότι προχωράτε ικανοποιητικά στην κατάκτηση της γλώσσας; όταν καταλαβαίνετε ένα γραπτό ή ακουστικό κείμενο; όταν εσείς γράφετε ή μιλάτε την ξένη γλώσσα;

Σε αυτό το σημείο συνολικά και οι τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν πρόοδο όταν καταφέρνουν να μιλήσουν την γλώσσα, αναπτύσσουν δηλαδή τη δεξιότητα της παραγωγής λόγου:

«...αν έπρεπε να διαλέξω αυτός ήταν να μιλάω, να παράγω λόγο...θα ικανοποιήσω τον συνομιλητή μου, θα τον εξυπηρετήσω και θα νιώθω καλά με τον εαυτό μου, ότι έχω καταφέρει κάτι» (Ελευθερία).

«Το εντυπωσιακό είναι η παραγωγή λόγου ή να μπορέσεις να γράψεις κάτι...τώρα το να μου δώσουν ένα γραπτό κείμενο και να το καταλάβω δεν θα θεωρήσω ότι έχω κάνει τόσο μεγάλη πρόοδο» (Δήμος).

«Το πιο δύσκολο και αυτό που θα χαιρόμουν περισσότερο να πετύχω είναι όταν καταφέρω να μιλήσω...έχει περισσότερη δυσκολία, εκείνη τη στιγμή δεν έχεις χρόνο να σκεφτείς»(Αντώνης).

«Παίρνεις περισσότερο ικανοποίηση όταν μπεις στη διαδικασία να μιλήσεις και να γράψεις,...και πολλές φορές παίρνεις ικανοποίηση όταν παίρνεις ένα πτυχίο που έχεις εξεταστεί σε όλα αυτά και τα έχεις καταφέρει» (Κυριακή).

Κλείνοντας, θα λέγατε ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε; Νιώθετε ότι κατακτήσατε μέχρι κάποιο σημείο τη γλώσσα;
Σε αυτό το σημείο οι σπουδαστές του ΙΕΚ Τουρισμού σε γενικές γραμμές απάντησαν θετικά με κάποιες μικρές επισημάνσεις, μόνο η φοιτήτρια από το Πανεπιστήμιο Πατρών εξέφρασε την απογοήτευση της, που τελικά την οδήγησε να διακόψει την παρακολούθηση του προγράμματος Α2 κατά το εαρινό εξάμηνο:

«Οι προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν, δεν έχω παράπονο, οι καθηγητές έκαναν το καλύτερο που μπορούσαν...τώρα αν καταφέρω να εξυπηρετήσω έναν πελάτη νομίζω έχει να κάνει με δική μου προσωπική ευθύνη, με το πως θα έχω την αυτοπεποίθηση να μιλήσω εκείνη τη στιγμή...να μην ξεχνάμε ότι μία γλώσσα την κατακτάν όταν τη συντηρείς κιόλας...» (Ελευθερία).

«Γενικά το πρόσημο ήταν ικανοποιητικό προς το καλό. Πιστεύω ότι στα γερμανικά θα μπορέσω να πω μερικές εκφράσεις στο επάγγελμα μου. Στα ιταλικά έχω περισσότερη εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση να μιλήσω σ έναν Ιταλό παρά σ' έναν Γερμανό» (Δήμος)

Ωστόσο, νιώθει την ανάγκη να αναφερθεί σε κάτι που θα ήθελε και δεν υπήρξε στα αρχικά μαθήματα. Θα επιθυμούσε περισσότερα στοιχεία πάνω στη χώρα και την ιστορία της. Σημειώνει συγκεκριμένα :

«Θα ήθελα να ξεκίναγα από κάπως μία πιο γενική εισαγωγή, κάποια στοιχεία για την χώρα και την ιστορία της, για τις εξελίξεις, τι έχει γίνει σ' αυτή τη χώρα σε τι κατάσταση είναι τώρα ώστε να έχει λίγο ενδιαφέρον ο μαθητής στη γλώσσα που θα μάθει, να περιμένει, να ανυπομονεί...» (Δήμος).

«Σίγουρα έχουμε μαζέψει τις γνώσεις για να κάνουμε μία βασική συνομιλία αλλά πρέπει να δώσεις βάση, να είναι δομημένα στο μυαλό σου και να τα φρεσκάρουμε και λίγο. Σίγουρα είμαι ικανοποιημένος» (Αντώνης).

Αξίζει να δούμε την περιγραφή της Κυριακής που εγκατέλειψε, τελικά, το πρόγραμμα και δεν προχώρησε στο εαρινό εξάμηνο για το επίπεδο Α2. Μεταξύ των λόγων αναφέρει: τα πολλά άτομα στο τμήμα, το γρήγορο ρυθμό της παράδοσης που επικεντρωνόταν, κυρίως, στη θεωρία της γραμματικής και την ανομοιογένεια του τμήματος από συμφοιτητές που γνώριζαν λίγο τη γλώσσα και μπορούσαν να ακολουθήσουν το γρήγορο ρυθμό. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Υποτίθεται ότι ξεκινάμε όλοι από το μηδέν, ότι δεν έχουμε καμία επαφή με τη γλώσσα αλλά, στην πραγματικότητα, τα πράγματα πήγαιναν πολύ γρήγορα. Είμασταν και πολλά άτομα μέσα, και η καθηγήτρια συνεχώς προχωρούσε την θεωρία γραμματικής, πάλι να πω χωρίς λεξιλόγιο!! Εγώ στην αρχή, επειδή είχα μία επαφή με τη γλώσσα από τα προηγούμενα σχολικά έτη, μπορούσα να μπω πιο εύκολα μέσα στο κλίμα. Άλλοι, ωστόσο, συμφοιτητές μου που δεν είχαν επαφή με την γλώσσα, δεν μπορούσαν να σταθούν ούτε σ' ένα μάθημα μέσα εκεί, διότι απογοητεύτηκαν, γιατί η όλη διαδικασία δεν τους ενθάρρυνε να διατυπώνουν και ερωτήσεις...οπότε δεν ρωτούσε ο ένας, δεν ρωτούσε ο άλλος, αυτό τους απώθησε να συνεχίσουν στο μάθημα και εμένα να συνεχίσω στο επόμενο εξάμηνο» (Κυριακή).

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ;

Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες δεν πρόσθεσαν κάτι νέο στα δεδομένα και περιορίστηκαν σε τυπικές φράσεις όπως:

«όχι, δεν νομίζω ...ό,τι είπα παραπάνω» (Ελευθερία).

Ολοκληρώσαμε τις συνεντεύξεις ομαλά, χωρίς κανένα απρόοπτο, ευχαριστήσαμε θερμά τους συμμετέχοντες, τονίσαμε για ακόμα μία φορά την εμπιστευτικότητα των

στοιχείων και την ανωνυμία, και υπογραμμίσαμε πόσο πολύτιμη υπήρξε η βοήθεια τους για την βελτίωση της διδασκαλίας των ΞΓ (Creswell, 2011:260).

Κεφάλαιο 9

Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα συμπεράσματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν από την παρουσίαση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στόχος μας είναι μέσα από τα ευρήματα της έρευνας να δώσουμε απαντήσεις στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αλλά και στα υπό-ερωτήματα που το πλαισιώνουν. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και στα σημεία που αξίζουν να διερευνηθούν περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες.

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα : Πώς η κατάκτηση της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει πιο ευχάριστη και αποτελεσματική για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους;

Αναλυτικά αναφέρθηκαν:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους ενήλικες στην εκμάθηση μίας Ξένης Γλώσσας;

Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι ερωτηθέντες προσέρχονται σε προγράμματα για την εκμάθηση μίας ΞΓ, κυρίως, από προσωπική ευχαρίστηση και έπειτα, για να καλύψουν επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν απόλυτα τη βιβλιογραφία, που αναφέρει τα εσωτερικά ή ενδογενή κίνητρα για να αποτυπώσει την προσωπική επιθυμία ενός ατόμου για την κατάκτηση μίας γλώσσας, και τα εξωτερικά ή ωφελιμιστικά κίνητρα για να προσδιορίσει εξωτερικούς παράγοντες όπως επαγγελματικούς ή εκπαιδευτικούς στόχους (Μπέλλα, 2011:26· Τοκατλίδου, 2004:208). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η πεποίθηση των γνωστικών που υποστηρίζουν τη δύναμη των εσωτερικών κινήτρων, των αναγκών και επιθυμιών που δημιουργούνται από το ίδιο το άτομο και ενισχύουν σημαντικά την κατάκτηση μίας ΞΓ (Μήτσης, 2004α:68). Στο ίδιο πλαίσιο με αυτά τα ευρήματα

παρατηρούμε ότι είναι εκείνα της Γκλούμπου (2014:62) που με ποσοστό 38,75% αναφέρουν, ως κύριο λόγο που οδήγησαν τους ενήλικες στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, την επιπλέον γνώση και μόρφωση, αφήνοντας σε χαμηλότερο ποσοστό τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς λόγους.

Στη συνέχεια, επιβεβαιώσαμε με εμπειρική μέθοδο ότι η αρνητική στάση και τα συναισθήματα απέναντι στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο της, όπως ακριβώς επισημαίνεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2 (Μήτση, 2004α:73· Πετρούνιας, 1984:109). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν με σαφήνεια ότι προτιμούν η επιλογή της ΞΓ να είναι δική τους ευθύνη, ακριβώς επειδή εκτιμούν ότι όταν αναγκάζονται από άλλες συνθήκες να παρακολουθήσουν μία ΞΓ έχουν μειωμένα αποτελέσματα. Πρόκειται για νέο στοιχείο που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και συνδέει άμεσα την ευχαρίστηση και την αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση μίας ΞΓ με τη στάση που έχουν οι ενήλικες απέναντι στη χώρα. Θα πρέπει να εξετάσουμε, λοιπόν, αν η επιβολή μίας γλώσσας π.χ. από μία εταιρία στους εργαζόμενους ή από πολιτικές - οικονομικές συνθήκες θα έχει την ίδια έκβαση ή περιορισμένη αποτελεσματικότητα εξαιτίας αρνητικής στάσης απέναντι στη χώρα.

2° Ερευνητικό Ερώτημα :

Ποιες δραστηριότητες και μέσα προτιμούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά τη διδασκαλία εκμάθησης της ΞΓ;

Στα στοιχεία που ενθουσιάζουν τους εκπαιδευόμενους αναφέρθηκαν τα τραγούδια, οι ταινίες, η αναζήτηση πληροφοριών στο internet και κυρίως, επιβεβαιώθηκε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ένα χαρακτηριστικό των ενηλίκων, η εμπλοκή των εμπειριών τους. Τους ευχαριστεί ιδιαίτερα όταν στο σχεδιασμό του προγράμματος συνδέονται οι υπάρχουσες γνώσεις και η εμπειρία και συμβάλλουν δημιουργικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης (Courau, 2000:26· Rogers, 1998:94).

Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν χαρακτηριστικό πως οι συμμετέχοντες συνέδεαν την εκμάθηση της γλώσσας με στοιχεία της χώρας, τη νοοτροπία του λαού, την ιστορία, τη γαστρονομία κτλ. Αποδεικνύεται ότι παρά την επιθυμία τους, στην πραγματικότητα η επαφή τους με τέτοιο υλικό ήταν περιορισμένη και επιφανειακή.

Το ίδιο συνέβη και με τη χρήση αυθεντικού υλικού, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί πυλώνα της επικοινωνιακής προσέγγισης (Τοκατλίδου, 1999:105). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τη σπουδαιότητα της επαφής των εκπαιδευομένων με αυθεντικό υλικό της χώρας συμφωνούν απόλυτα με τα συμπεράσματα του Matsumoto (2008:204). Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, πιθανώς, επειδή οι εκπαιδευτές πιέζονται χρονικά να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στη χρήση της γλώσσας ή την απόκτηση μίας πιστοποίησης γλωσσομάθειας, παραμερίζουν κομμάτια που τους ενθουσιάζουν και τους ευχαριστούν.

Ενδιαφέροντα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το βιβλίο που επιλέγεται για την διδασκαλία της ΞΓ. Σε γενικά πλαίσια δήλωσαν ικανοποιημένοι, αλλά θεώρησαν δεδομένο ότι το βιβλίο είναι σύγχρονο, έγχρωμο, με CD κτλ. Εντυπωσιακό ήταν, ότι ένας συμμετέχων στην έρευνα δήλωσε ότι δεν μπορεί να κρίνει το βιβλίο και μάλλον, αφού το διάλεξε ο καθηγητής, είναι κατάλληλο για εκείνους. Ισχύει όμως αυτό; Από προσωπική παρατήρηση είτε ως μαθήτρια είτε ως εκπαιδευτρια αργότερα, διαπίστωσα ότι στην ιταλική γλώσσα για αρκετές δεκαετίες, οι εκπαιδευτές διάλεγαν να διδάξουν ένα βιβλίο του '70 Katerin Katerinov με κατασκευασμένους διαλόγους και προτεραιότητα στη γραμματική. Επιπλέον πολλές φορές, συναντάμε καθηγητές με συγκεκριμένο βιβλίο και προετοιμασμένο υλικό, υπολογίζοντας μόνο το επίπεδο των μαθητών και όχι τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Συχνά το βιβλίο επιβάλλεται από το φροντιστήριο ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό αγνοώντας και τις θέσεις του εκπαιδευτή.

Η τάση των εκπαιδευομένων να μην εμπλέκονται, ουσιαστικά, στη διαμόρφωση του προγράμματος και να δείχνουν υπερβολική εμπιστοσύνη στις επιλογές του εκπαιδευτή καταδεικνύει ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο τους, προφανώς επειδή υπήρξαν μαθητές σε δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Εσιρπέογλου, 2010:164). Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Εσιρπέογλου, 2010:164) μόνο το 24,3% θεωρεί τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη βασική αρχή της μάθησης ενηλίκων.

Από τις παραπάνω πρακτικές και απόψεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε ότι κάποια στοιχεία που επιθυμούσαν, τελικά, δεν συμπεριλήφθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος. Μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι διαφαίνεται η περιορισμένη

διερεύνηση και διαπραγμάτευση αναγκών για τη διαμόρφωση του προγράμματος από κοινού με τους εκπαιδευόμενους (Balboni, 2015:98· Μήτσης, 2004β:41). Η πιο έντονη επίπτωση ήταν η εγκατάλειψη του προγράμματος από την φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών, που ένιωθε ότι δεν έχει λόγο στην όλη διαδικασία. Τη χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό του προγράμματος επιβεβαιώνει παλαιότερη έρευνα με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, όπου μόλις το 1,6% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι είχε λόγο στο σχεδιασμό του προσφερόμενου προγράμματος (Εσιρπέογλου, 2010:161).

Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η νέα αντίληψη για την κατάκτηση των σύγχρονων γλωσσών εστιάζει στη «μερική» γλωσσική δεξιότητα, στην ανάπτυξη, δηλαδή, των δεξιοτήτων που απαντούν στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Αξίζει να αναφέρουμε, εδώ, τη τοποθέτηση του Umberto Eco για τις σύγχρονες γλώσσες στην Ευρώπη :

δεν είναι η Ευρώπη των ανθρώπων που μιλούν σωστά πολλές ξένες γλώσσες, αλλά στην καλύτερη περίπτωση ανθρώπων που συναντιούνται και, μιλώντας ο καθένας τη δική του γλώσσα, μπορούν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα του άλλου, την οποία βέβαια δεν θα μιλούν με ευχέρεια, αλλά κατανοώντας την, έστω και με δυσκολία, θα συλλαμβάνουν το «πνεύμα», το πολιτιστικό σύμπαν που καθένας εκφράζει μιλώντας την γλώσσα των προγόνων του και της παράδοσης του.(Eco,1995 στο Τοκατλίδου,2004:139-140).

Από την άλλη πλευρά, σε αυτό το ερώτημα αναφέρθηκαν και σημεία κατά τη διδασκαλία που δεν ήταν ευχάριστα για τους εκπαιδευόμενους, όπως η πολύωρη εισήγηση και η προτεραιότητα στην παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων. Η εισήγηση είναι μία τεχνική που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτές και αυτό διαφαίνεται και από εμπειρική έρευνα που την κατατάσσει στη δεύτερη θέση με ποσοστό 27,6% ως μία από τις πιο συχνές μορφές διδασκαλίας (Εσιρπέογλου, 2010:174). Ωστόσο, πρέπει να είμαστε προσεχτικοί και να υπόκειται σε περιορισμούς, γιατί το ακροατήριο κουράζεται και χάνει σύντομα το ενδιαφέρον του. Θα λέγαμε, ότι δεν πρέπει να ξεπερνάει τα 20 λεπτά, να έχει συγκροτημένη δομή, το περιεχόμενο να συνδυάζεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και

να εμπλουτίζεται από παραδείγματα και οπτικοακουστικό υλικό. Στο τέλος, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει προνοήσει ώστε να υπάρχει ικανός χρόνος για διάλογο και συζήτηση (Κόκκος,1999:194). Και η προτεραιότητα στην παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων, έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Τοκατλίδου, 1999:90· Τσοπάνογλου, 1985:13) και φανερώνει τα κατάλοιπα παλαιότερων μεθόδων, που με το πέρασμα των χρόνων αποδείχθηκε ότι δεν προωθούν την χρήση της Γ2 (Τσοπάνογλου, 2000:11).

Θα λέγαμε ότι είναι συνηθισμένη πρακτική στην ελληνική πραγματικότητα οι καθηγητές ξένων γλωσσών να ακολουθούν παραδοσιακές προσεγγίσεις. Πολλές φορές αυτό οφείλεται, είτε στις δικές τους εμπειρίες που πιθανώς έμαθαν μία ξένη γλώσσα με αυτές τις μεθόδους, είτε στην επιλογή του «εύκολου και ασφαλούς δρόμου». Σίγουρα πάντως, οι συμμετοχικές δραστηριότητες και η ποικιλία στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθούν τους ενήλικες στη μάθηση (Courau, 2000:29).

3° Ερευνητικό Ερώτημα :

Πότε αισθάνονται ότι προχωρούν και κατακτούν σταδιακά την ΞΓ;

Σε αυτό το ερώτημα υπήρξε πλήρης σύμπνοια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συνολικά δήλωσαν ότι νιώθουν πως, πραγματικά, κατακτούν τη γλώσσα όταν καταφέρνουν να παράγουν λόγο. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ενθουσιάζονται όταν συμμετέχουν σε μία προφορική συνομιλία ή καταφέρνουν να γράψουν οι ίδιοι ένα κείμενο στη γλώσσα - στόχο. Το αίσθημα της ικανοποίησης και προόδου στην κατάκτηση της ΞΓ αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη συνέχιση και ολοκλήρωση του προγράμματος. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Matsumoto (2008:200) το 21,9% των ερωτηθέντων ανέφεραν ως πρώτο παράγοντα που τους αποθαρρύνει και τους απομακρύνει από την εκμάθηση της ΞΓ ότι δεν ένιωθαν να προχωρούν και να κατακτούν τη γλώσσα-στόχο. Επίσης, διαπιστώνουμε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι νιώθουν ικανοποίηση όταν το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

4° Ερευνητικό Ερώτημα :

Ποιες συνθήκες τους κουράζουν;

Κοινή πηγή δυσaráσκείας υπήρξαν και οι συνθήκες που επικρατούσαν στην τάξη. Πολυάριθμα τμήματα, φασαρία και διδακτικό τρίωρο χωρίς διάλειμμα θα λέγαμε ότι δεν ευνοούν την συμμετοχή των ενηλίκων, ούτε και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το διάλειμμα, θεωρείται, το ίδιο σημαντικό χρονοσ για ανταλλαγή απόψεων και φιλική συζήτηση (Καραλής, 2008:78).

Στις συνθήκες έγινε αναφορά και στη τάξη που γινόταν το μάθημα και φάνηκαν ικανοποιημένοι. Καταγράφηκε ότι ήταν φωτεινή και καθαρή, όπως οφείλει να είναι για να σέβεται τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και είχε υλικοτεχνική υποδομή, εκτός από το Διδασκαλείο στο Πανεπιστήμιο Πατρών που παρείχε μόνο cd player. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι δύο από τους συμμετέχοντες θα προτιμούσαν διαφορετική διάταξη των θρανίων, με στόχο να ευνοούνται οι ομαδικές δραστηριότητες και να δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας, όπως προτείνει και η βιβλιογραφία (Καραλής, 2004:78· Μήτσης, 2004:41).

9.1 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο έχοντας ολοκληρώσει την έρευνα θα θέλαμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς που εντοπίσαμε. Αρχικά, η χρήση της ποιοτικής προσέγγισης για την παραγωγή δεδομένων μας πρόσφερε πλούσιες πληροφορίες με τις απόψεις των συμμετεχόντων, ωστόσο θα μπορούσαν να ενισχυθούν και με ποσοτικά δεδομένα. Διαπιστώσαμε ότι οι συμμετέχοντες δεν μπόρεσαν να αναφερθούν πιο συγκεκριμένα σε κάποια μέθοδο, τεχνική διδασκαλίας που τους ενθουσίασε. Πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε ότι αυτό το ενδεχόμενο ήταν απόλυτα αναμενόμενο, γιατί δεν είναι ειδικοί στη διδακτική των ΞΓ. Σε αυτό θα μας βοηθούσε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρήση μεικτής μεθόδου. Θα είχαμε την δυνατότητα, έτσι, να συγκεντρώσουμε πρώτα σε μεγαλύτερο δείγμα ποσοτικά αριθμητικά δεδομένα και στη συνέχεια, να εμβαθύνουμε στο φαινόμενο που εξετάζουμε με ατομικές συνεντεύξεις για καλύτερη κατανόηση.

Θα θέλαμε, επίσης, να επισημάνουμε ότι το δείγμα της έρευνας θα πρόσφερε περισσότερες πληροφορίες, αν οι ενήλικες προέρχονταν από τέσσερις διαφορετικές δομές εκπαίδευσης. Θα είχαμε, έτσι, τη δυνατότητα να καταγράψουμε τις μεθόδους, δραστηριότητες, συνθήκες που συναντάμε στην ελληνική πραγματικότητα σε

μεγαλύτερη κλίμακα. Ας δούμε στη συνέχεια, αν υπήρξαν ευρήματα που θα οδηγούσαν σε περαιτέρω μελέτη.

9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα υπήρξαν εξαιρετικά ενδιαφέροντα και θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Αρχικά, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν συνεντεύξεις με το παρόν πρωτόκολλο σε δείγμα ενήλικων εκπαιδευομένων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα π.χ. ινστιτούτα ξένων γλωσσών, κέντρα δια βίου μάθησης, διδασκαλεία Πανεπιστημίων, ώστε να καταγράψουμε σε μεγαλύτερη κλίμακα τις εμπειρίες, τις συνθήκες, τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τμήμα, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και αυθεντικού υλικού.

Θα ήταν, επίσης, χρήσιμο να διερευνήσουμε σε μελλοντική μελέτη, τις απόψεις των εκπαιδευτών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και να καταγράψουμε τις τεχνικές ή τα μέσα που προτιμούν και έχουν ανταπόκριση στους ενήλικες, τις συνθήκες στις οποίες καλούνται να διδάξουν και τέλος, τις δυσκολίες που συναντούν.

Θα μπορούσε να γίνει και ένας διαχωρισμός ως προς το τόπο, ανάμεσα σε δημόσιες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. Διδασκαλεία Πανεπιστημίων ή Κέντρα Δια Βίου Μάθησης) και ιδιωτικές δομές (π.χ. ινστιτούτα) και να προχωρήσουμε σε συγκριτική έρευνα. Θα μπορούσαμε, ακόμη, να αντλήσουμε σημαντικά στοιχεία από τις δομές εκπαίδευσης σε προσφυγικούς καταυλισμούς που πραγματοποιούνται προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερη γλώσσα σε ενήλικες. Αντίστοιχα, να καταγράψουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτών που διδάσκουν εκεί.

Σε προσωπικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν ένα πεδίο για αναστοχασμό πάνω στις αδυναμίες που εντοπίστηκαν, και επιδίωξη πιο εύστοχου σχεδιασμού ώστε να καλυφθούν επαρκώς αυτά τα σημεία.

Επίλογος

Σε αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την κατάκτηση της δεύτερης (Γ2) ή ξένης γλώσσας (ΞΓ) από ενήλικες. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που κυριαρχεί την τελευταία δεκαετία εξαιτίας των αναγκαστικών μετακινήσεων των πληθυσμών. Η οικονομική, μεταναστευτική και προσφυγική κρίση που πλήττει σήμερα όλο και περισσότερο την Ευρώπη, αναγκάζει τα άτομα να αναζητήσουν «νέες πατρίδες» και επιβάλλει την εκμάθηση της Γ2 σε σύντομο χρονικό διάστημα για να καλυφθούν οι βασικές ανάγκες στις χώρες υποδοχής.

Αυτή η πραγματικότητα υπήρξε αφορμή για να σχεδιάσουμε έρευνα και να προσδιορίσουμε μέσα από τις απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων τί θεωρούν ευχάριστο και αποτελεσματικό κατά την παρακολούθηση ενός προγράμματος ΞΓ. Στόχος μας ήταν η προσέλευση των ενηλίκων στα μαθήματα για την εκμάθηση μίας ΞΓ να μην αποτελεί μία καταναγκαστική διαδικασία, αλλά ένας δημιουργικός και ευχάριστος χρόνος που ενισχύει το αίσθημα της ικανοποίησης και προόδου.

Από τα ευρήματα της έρευνας των 4 ενηλίκων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης ΞΓ τον τελευταίο χρόνο σε βασικό επίπεδο (A1-A2), συμπεράναμε μεταξύ άλλων, ότι η διαπραγμάτευση αναγκών και η εμπλοκή της εμπειρίας τους αποτελούν βασικά στοιχεία για να γίνει η διδασκαλία ευχάριστη και αποτελεσματική. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος με αυθεντικό υλικό, με στοιχεία πολιτισμού και καθημερινότητας της χώρας, φαίνεται ότι τονώνει το ενδιαφέρον των ενηλίκων και τους βοηθά ευχάριστα να κατακτήσουν τη νέα γνώση.

Ελπίζουμε τα ευρήματα της έρευνας να αποτελέσουν ερέθισμα για αναστοχασμό των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν ξένες γλώσσες, και να τους παρακινήσουν να επανεξετάσουν αν ο σχεδιασμός των προγραμμάτων διδασκαλίας Γ2 γίνεται με κριτήριο τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ενηλίκων. Επιδίωξη μας ήταν να

υπογραμμίσουμε την αξία της διερεύνησης αναγκών και διαπραγμάτευσης καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος που συνδέεται με την αποτελεσματική και ευχάριστη μάθηση. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να είναι ανοιχτοί σε προτάσεις και να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό. Σε άλλη περίπτωση, πιθανώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να χάσουν το ενδιαφέρον τους και να νιώθουν εγκλωβισμένοι σε μία διαδικασία που δεν τους αφορά, αλλά τους επιβάλλεται. Στις μέρες μας, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες απαιτούν την γνώση ξένων ή δεύτερων γλωσσών, γι' αυτό πρέπει να επιδιώκουμε αυτή η εμπειρία να είναι ευχάριστη και αποτελεσματική για τους ενήλικες.

Παραρτήματα

A. Επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠ

Σύμβολο	Επίπεδο Γνώσης	Επίπεδο Χρήστη
A (A1-A2)	Στοιχειώδης - Βασική	Βασικός χρήστης
B (B1- B2)	Μέτρια - Καλή	Ανεξάρτητος Χρήστης
Γ (Γ1-Γ2)	Πολύ Καλή - Άριστη	Ικανός Χρήστης

(Συμβούλιο της Ευρώπης, α.χρ: 27)

B. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας σε επίπεδο Α, με στόχο να γίνει πιο αποτελεσματική και ευχάριστη διαδικασία.

Στοιχεία συνέντευξης

Αριθμός Συνέντευξης :

Ημερομηνία :

Τόπος :

Όνομ / ν Ερευνητή :

Όνομα Συμμετέχοντα:

Διάρκεια : 20 λεπτά.

Τρόπος Καταγραφής : Ηχογράφηση / Σημειώσεις

Ολοκληρώθηκε ομαλά ναι όχι

Παρατηρήσεις

.....

(Πριν την έναρξη της συνέντευξης θα ενημερώσουμε για το σκοπό της έρευνας, το δείγμα των συμμετεχόντων, την προστασία των δεδομένων και τη διάρκεια της συνέντευξης. Θα ζητήσουμε να υπογράψουν το έντυπο συναίνεσης και θα δοκιμάσουμε τη συσκευή ηχογράφησης) (Creswell, 2011:260).

Ερωτήσεις

1. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε, για ποιους λόγους θεωρείτε σημαντική την γνώση μίας ξένης ή δεύτερης γλώσσας;
Μπορείτε να σκεφτείτε και προσωπικά, γιατί μαθαίνετε ξένες γλώσσες;
2. Θα μπορούσατε να μάθετε μια γλώσσα που έχετε αρνητική στάση και συναισθήματα απέναντι στη χώρα; Απλά, δηλαδή, για κάποιο λόγο δεν σας αρέσει αυτή η γλώσσα..

3. Σας κουράζει κάποιο σημείο / δραστηριότητα κατά τη διδασκαλία της ΞΓ; Νιώθετε ότι είναι χάσιμο χρόνου; Αν ναι, θα μπορούσατε να αναφέρετε συγκεκριμένα με βάση την εμπειρία σας;
4. Θα μπορούσατε να αναφέρετε δραστηριότητες που σας ενθουσιάζουν και θέλετε να συμμετέχετε, εκτός των παραδοσιακών;
 - ✓ Κατά τη διδασκαλία ακούγατε τραγούδια, βλέπατε ταινίες, χρησιμοποιήσατε χάρτες ή εικόνες, ψάξατε στοιχεία στο internet;
5. Ήρθατε σε επαφή με υλικό που κυκλοφορεί στη χώρα όπως διαφημιστικά φυλλάδια, αγγελίες σπιτιών, αφίσες εκδηλώσεων ή μουσείων, παρουσιάσεις ξενοδοχείων, εισιτήρια μέσων μεταφοράς, επιγραφές μαγαζιών;
6. Πότε νιώθετε ότι προχωράτε ικανοποιητικά στην κατάκτηση της γλώσσας; όταν καταλαβαίνετε ένα γραπτό ή ακουστικό κείμενο; όταν εσείς γράφετε ή μιλάτε την ξένη γλώσσα;
7. Θεωρείτε σημαντικό το βιβλίο που επιλέγεται για τη διδασκαλία; Πώς προτιμάτε να είναι;
8. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε την σχέση σας με τους εκπαιδευτές;
 - ✓ Ήταν υποστηρικτικοί; Σας καθοδηγούσαν με προθυμία;
 - ✓ Υπήρξε περίπτωση που νιώσατε άβολα από την στάση τους ή τα σχόλια τους; Διστάσατε να ρωτήσετε ή να εμπλακείτε σε κάποια δραστηριότητα;
9. Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για την τάξη - το χώρο που γινόταν το μάθημα;
10. Κλείνοντας, θα λέγατε ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε; Νιώθετε ότι κατακτήσατε μέχρι κάποιο σημείο την γλώσσα;
11. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ;

Γ. ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Τίτλος: Απόψεις ενηλίκων σχετικά με την κατάκτηση της Γ2 σε επίπεδο A1- A2, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική και ευχάριστη διαδικασία.

Οι παρακάτω πληροφορίες παρέχονται για να αποφασίσετε εάν επιθυμείτε να συμμετέχετε στην παρούσα έρευνα. Θα πρέπει να ξέρετε ότι είστε ελεύθεροι να μην συμμετέχετε καθώς και να διακόψετε την διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή κρίνετε, χωρίς να υπάρξει καμία επίπτωση στη σχέση με τον διδάσκοντα, το μάθημα ή τη σχολή.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναζητήσουμε τρόπους ώστε η κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας να γίνει για τους ενήλικες μία διαδικασία πιο αποτελεσματική και ευχάριστη.

Θα συγκεντρωθούν δεδομένα με βάση τις ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις που θα παρέχουν τέσσερις ενήλικες που ολοκληρώνουν την παρακολούθηση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας σε επίπεδο A (A1-A2).

Μην διστάσετε να θέσετε οποιοδήποτε ερώτημα σχετικά με την έρευνα πριν συμμετέχετε σε αυτήν ή κατά την διάρκεια της διαδικασίας. Θα είναι χαρά μου, να σας γνωστοποιήσω τα αποτελέσματα της μελέτης όταν ολοκληρωθεί. Το όνομα σας δεν θα σχετιστεί με κανέναν τρόπο με τα αποτελέσματα. Ο ερευνητής γνωρίζει μόνο την πραγματική ταυτότητα και θα διατηρηθεί αυστηρή ανωνυμία.

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος από την έρευνα. Με τις πληροφορίες που θα δώσετε, θα βοηθήσετε να εντοπιστούν αδυναμίες και να βελτιωθεί η διδασκαλία της Γ2. Αν η έρευνα αυτή δημοσιευτεί θα αναφέρεται ότι συμμετείχαν τέσσερις σπουδαστές του ΙΕΚ ή του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος.

Παρακαλώ, να υπογράψετε αυτό το έντυπο συναίνεσης. Με την υπογραφή σας δηλώνετε ότι έχετε σαφή γνώση του χαρακτήρα και του σκοπού της διαδικασίας. Θα μπορούσατε να έχετε αντίγραφο αυτού του εντύπου για προσωπική χρήση.

Υπογραφή

Ημερομηνία

B. Πετράκου, Καθηγήτρια Ιταλικής Γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ε. (ά. χρ.). *Το Γλωσσικό Εισαγόμενο στην Κατάκτηση και την Εκμάθηση της Γ2*. Ανακτήθηκε από:
http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/3/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. (Γ. Βογιατζής, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και την Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα : Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1996).
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele* (4^η έκδ.). Torino: UTET.
- Γαλαντόμος,Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλούμπου, Φ. (2014). *Εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Τούρκικης γλώσσας στα ΚΔΒΜ*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: Attività Ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Council of Europe. (2014). *Final Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Ανακτήθηκε από:
<https://rm.coe.int/16802fc1ce>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθιρά & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- Cougaou, S. (2000). *Τα Βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. (Ε. Μουτσοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*.(Ν. Κουβαράκου, μετάφρ.). Αθήνα : Ίων.
- Fromkin, V. & Rodman, R. & Hyams, N. (2015). *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*. (Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, μετάφρ.). Αθήνα : Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).
- Εισριπέογλου, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων Διερεύνηση Εκπαιδευτικών αναγκών στα προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών των κέντρων εκμάθησης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης . Ανακτήθηκε από :
<http://docplayer.gr/9724059-Ekpaideysi-enilikon-diereynisi-ekpaideytikon-anagkon-sta-programmata-ekmathisis-xenon-glosson-ton-kentron-ekpaideysis-enilikon.html>
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (ά.χρ.). *Πολυγλωσσία* ανακτήθηκε από :
https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (ά.χρ.). *Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών*. Ανακτήθηκε από:
https://ec.europa.eu/education/initiatives/languages-day_el
- Ζολώτα, Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από:
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3673>

- Zωγραφάκη, Μ. (2016). *Πως η χρήση του βίντεο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ενηλίκων μαθητών*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Ποιοτικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. (Α. Μανιάτη μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1983).
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in second language acquisition* ανακτήθηκε από:
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Καραλής, Θ. (2008). *Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Κεφάλαιο 2 του 3ου τόμου (Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων) της Θεματικής Ενότητας του ΕΑΠ: Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σελ: 43-57 & 75-99.
- Κλειδαρά, Χ. (2013). *Εκτίμηση ορθότητας και βεβαιότητας των απαντήσεων στο μάντεμα λέξεων από ενήλικες μαθητές της Ιταλικής Γλώσσας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1999). *Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις*. Στο: Α. Κόκκος, /Α. Λιοναράκης (1999): *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τομ. Β', ΕΑΠ: Πάτρα, σελ. 187-240.
- Lyons, J. (2015). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία* (17^η έκδ.). (Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχινίδου, Α. Αρχάκης, Α. Καρρά, μετάφρ.). Αθήνα : Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση 1981).
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο. (Πρωτότυπη έκδοση 2002).
- Μανίκα, Δ. (2006). *Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (ά. χρ.). *Ο Σχεδιασμός του Ξενόγλωσσου Μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των Σύγχρονων προσεγγίσεων*. Ανακτήθηκε από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>
- Matsumoto, H. (2008). Peak learning Experiences and languages learning: A study of American Learners of Japanese. *Language, Culture and Curriculum*, 20(3), 195-208. Ανακτήθηκε από:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2167/lcc335.0?needAccess=true>
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Π. Μπιθαρά & Μ. Μαυράκη, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2005).
- Μήτσης, Ν. (2004α). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας* (2η έκδ). Αθήνα : Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004β). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg
- Minuz, F. (2017). *Italiano L2 e Alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαρίζος, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή Προσέγγιση: θεωρητικό πλαίσιο, προϋποθέσεις , η πρόταση εφαρμογής. Έρευνα στα βιβλία «η γλώσσα μου»*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1998). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). *Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα και στρατηγικές κατανόησης λεξιλογίου: Μελέτη Περίπτωσης*. Ανακτήθηκε από:

http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4051/mod_resource/content/12/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης.(ά.χρ.). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών Γλωσσών*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Τριάρχη- Herrman, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στη Παιδική Ηλικία: μία Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ.(α.χρ.).*Ζητήματα Σχεδιασμού της ποιοτικής έρευνας* ανακτήθηκε από: <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1110-%CE%A5004%CE%9A/enotita1.pdf>

Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση» και το Ιστορικό Υιοθέτησης της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφων Κυριακίδη.

Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.

Υψηλάντης, Γ. & Λάμπρου - Μούτη, Α. (2015). *Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση/Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας: stile I και Στρατηγικές Μάθησης [e book]*. Ανακτήθηκε από :

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4999/5/00_master_document-KOY.pdf

Χασάπης, Δ.(2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση, Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα : Μεταίχιμο.