RPLTL

Research Papers in Language Teaching and Learning

Hellenic Open University
School of Humanities

Volume 2, Issue 1 February 2011

Μεταπτυχιακή ειδίκευση Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Παρόν και μέλλον

Postgraduate development of practising teachers of foreign languages at the Hellenic Open University: Problems, issues, solutions

PATRAS

Research Papers in *Language Teaching and Learning*

Editor-in-chief:
Nicos Sifakis, *Hellenic Open University*

Assistant editors:
Eleni Manolopoulou-Sergi, *Hellenic Open University*
Christine Calfoglou, *Hellenic Open University*

Special advisor to the editors:
Sophia Papaefthymiou-Lytra, *University of Athens*

Advisory board:

George Androulakis, *University of Thessaly*
Michael Beaumont, *University of Manchester*
Maggie Charles, *University of Oxford*
Bessie Dendrinos, *University of Athens*
Zoltan Dörnyei, *University of Nottingham*
Richard Fay, *University of Manchester*
Vassilia Hatzinikita, *Hellenic Open University*
Jennifer Jenkins, *University of Southampton*
Evangelia Kaga, *Pedagogical Institute, Greece*
Alexis Kokkos, *Hellenic Open University*
Antonis Lionarakis, *Hellenic Open University*
Enric Llurda, *University of Lleida*
Marina Mattheoudaki-Sayegh, *Aristotle University of Thessaloniki*
Bessie Mitsikopoulou, *University of Athens*
Anastasia Papaconstantinou, *University of Athens*
Angeliki Psaltou-Joycey, *Aristotle University of Thessaloniki*
Barbara Seidlhofer, *University of Vienna*
Areti-Maria Sougari, *Aristotle University of Thessaloniki*
Julia-Athena Sprinthourakis, *Univerisity of Patras*
Constance Tsagari, *University of Cyprus*

Editorial board:

Thomai Alexiou, *Aristotle University of Thessaloniki*
Leda Antoniou, *Hellenic Open University*
Paul Bouniol, *University of Athens*
Anastasia Georgountzou, *Hellenic Open University*
Eleni Gerali-Roussou, *Hellenic Open University*
Moira Hill, *University of Athens*
Evdokia Karavas, *University of Athens*
Vasileia Kazamia, *Aristotle University of Thessaloniki*
Vasiliki Rizomilioti, *University of Patras*
Kosmas Vlachos, *Hellenic Open University*
Aikaterini Zouganeli, *EFL Teacher and Teacher Trainer*

Research Papers in *Language Teaching and Learning*

Table of Contents of Volume 2, Issue 1

	pp.
Editorial	4
Εισαγωγή-Introduction to Issue 2	7
Η ανατομία μιας πορείας από τη σκοπιά των φοιτητών/τριών μας: Η περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του ΕΑΠ / The first ten years: How our graduates and students view the HOU M.Ed. in TESOL programme *Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία & Νίκος Σηφάκις*	13
Οι απόφοιτοι του Προγράμματος ΓΑΛ σήμερα και η αξιοποίηση των σπουδών τους στο Ε.Α.Π. *Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη, Γιώργος Ανδρουλάκης, Μάρω Πατέλη, Ελένη Σελλά & Γιάννης Φραγκιαδάκης*	29
Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας από την ίδρυσή του έως σήμερα: εμπειρίες και προτάσεις για το μέλλον *Δάφνη Βηδενμάιερ, Αγγελική Τσόκογλου & Μάριος Χρύσου*	46
La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives *Théodora Nikou & Vassiliki Pantazi*	54
The intercultural dimension in language teaching: perspectives from the teaching of English and French / Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδακτική των γλωσσών: προοπτικές υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της αγγλικής και της γαλλικής *Richard Fay & George Androulakis*	62
EYL Teachers' Professional Development by Distance Learning: The Greek Case *Keti Zouganeli, Thomaï Alexiou & Paul Bouniol*	74
Η διδακτική του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας *Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη & Όλγα Πατεράκη-Χατζηαντωνίου*	85
Films and Blogs: an authentic approach to improve the writing skill – An intercultural project-based framework in the Senior High State School *Christine Calogerakou & Kosmas Vlachos*	98
Factors affecting written distance-learning feedback: the tutor's perspective /	111

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γραπτή ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η οπτική του καθηγητή-συμβούλου
Christine Calfoglou, Anny Georgountzou, Moira Hill & Nicos Sifakis

Διπλωματικές εργασίες προγράμματος γαλλικής ΕΑΠ: όψεις, δεδομένα, αξιολόγηση, προοπτικές 122
Ουρανία Καλούρη & Γιάννης Αντωνόπουλος

Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών 127
Ντιάνα Κάκαρη & Μαρία Κατσαντώνη

The Hellenic Open University: providing opportunities for personal and professional development 145
Barbara Koziori

Εντυπώσεις από το ΠΜΣ «Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» 155
Ράνια Χρυσανθοπούλου

Η εξ αποστάσεως Ειδίκευση Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο ΕΑΠ: Απόψεις και Συμπεράσματα 158
Μαρία (Μελίνα) Λαϊνά

BOOK REVIEW 163
Στεφανίδου, Σ. (2010). *Τρίγλωσσο Εικονογραφημένο Λεξικό για Παιδιά: Αλβανικά–Ελληνικά–Αγγλικά*. Reviewed by Vally Lytra.

Authors' biographical information 166

All articles in this Journal are published
under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

EDITORIAL

The second issue of *Research Papers in Language Teaching and Learning* celebrates the first decade of the postgraduate programmes in the teaching of English, French and German at the Hellenic Open University (HOU)[1], by publishing the proceedings of a conference held in May of 2009 for that purpose. The conference, which was organized by the HOU and co-funded by the Greek Ministry of Education, aimed at bringing together tutors and students of these programmes in problematising and discussing various aspects of distance learning at this postgraduate level. Such aspects involved, among other issues, research on graduates' perspectives with regard to the distance learning process, the strengths and weaknesses of the postgraduate programmes of the HOU for foreign language teachers, and the impact these programmes have had in their professional life. Interested readers will find information about the history and design of the programmes, as well as informed accounts of assignment writing, the distance tutor's roles as councellor, feedback provider and assessor of students' written work, dissertation supervision, preparation, research, writing and evaluation, the development of distance learning methodology and teacher professional development.

The issue can be roughly divided into three sections. The first section comprises three papers, each dedicated to presenting an overview of the above programmes. The second section includes a total of 8 papers written by tutors of the English and French programmes. Finally, the last section consists of three papers, each written by a graduate of the English, French and German above programmes.

The first section opens with the paper by Papaeftymiou-Lytra and Sifakis, who present the findings of an extensive survey of graduates and students of the English programme. Issues addressed concern student expectations and the extent to which they are fulfilled, an appraisal of all the modules offered by the programme with reference to their impact on students' professional practice, in-service training and development, and suggestions for improvement. The authors conclude that the results of this survey were very positive and encouraging. The paper by Anastassiadi *et al* looks into a questionnaire survey targeted at graduates of the French programme. The main aim of this research was to explore the professional status of graduates in relation to the impact of their postgraduate studies at the HOU and, more importantly, of the skills they acquired during these studies. The paper concludes that graduates of the French programme are active in ongoing training, committed to honing their skills as teachers, and consider their studies at the HOU a crucial part of their personal and professional development. The section closes with the paper by Wiedenmayer *et al*, who document the reasons that led to the creation and structure of the German programme. They persuasively argue that the programme responds to the needs for

[1] For ease of reference, in the rest of the Editorial, these postgraduate programmes are referred to as 'the English programme', 'the French programme' and 'the German programme'.

high quality postgraduate studies for teachers of German as a foreign language and put forward suggestions for its improvement.

In the second section of this issue, Nikou and Pantazi are concerned with the possibilities and prospects of distance intercultural training for teachers of foreign languages (FL). They present the basic ingredients of intercultural education and discuss the toolset every FL teacher should be equipped with to respond to the many challenges that arise. Issues concerning the intercultural dimensions of language teaching are also raised in the paper by Fay and Androulakis, who look into the particularities and similarities of the modules that address these dimensions in the English and the French programmes. The authors explore the issue of appropriate methodology with a concern for the idiosyncrasies of each programme.

The paper by Zouganeli *et al* looks into teacher personal and professional development and argues for the impact HOU studies can have in promoting reflection and action research. The authors focus on the "Teaching English to young learners" module of the English programme and present the findings of a small scale research of students of that module with a view towards addressing these issues. In their own paper, Galani and Pateraki-Chatziantoniou review their own experience as distance tutors of the French programme and present the findings of a survey of students of the "Language skills in oral communication" module of that programme.

In the paper that follows, Calogerakou and Vlachos review the implementation of and present the findings of a research involving a telecollaborative, e-twinning project which linked two Senior State High school classes, one from Greece and one from Italy. The project involved learners in developing their writing skills with the use of films and blogs while at the same time promoting intercultural awareness and cultivating new literacies. Calfoglou *et al* problematise issues related to students' academic autonomy. With reference to their experience as distance tutors of the "Language learning skills and materials" module of the English programme, the authors reflect on different aspects of written feedback on written assignments, put forward suggestions for appropriate written feedback and explore ways of supporting the role of the distance tutor as counsellor and assessor.

Kalouri and Antonopoulos discuss issues related to postgraduate dissertation writing. In particular, they refer to constraints that affect topic selection, writing, and evaluating, and draw conclusions regarding the supervising process. Their thoughts, which are informed from research in the French programme, contribute toward the development of a dissertation supervising, writing and evaluating culture. The usefulness of qualitative and quantitative research at dissertation level is further problematised by Kakari and Katsantoni, in the final paper of this section. The authors cast a critical eye on these issues with a focus on a sample of dissertations from the French programme and discuss the challenges and opportunities offered by different types of research for different types of dissertations.

In the last section of this issue, we have three papers that present different aspects of the HOU distance education experience from the student's perspective. Koziori, a graduate of the English programme, reflects on the impact of that programme in terms of teacher training and development. Then, Chrysanthopoulou draws on her experience from the French programme and discusses the role of the HOU as a distance education provider in Greece. Finally, Laina, a graduate from the German programme, offers a critical overview of

the HOU distance education methodology with a focus on the development of training materials, tutoring and assessment.

This issue is special as regards the choice of language of the texts included, which is closely linked, in most cases, to the M.Ed. programmes that the authors are affiliated to. This means that certain papers were written in English (5) and in French (1), whereas Greek is used in the majority of the papers (8) as the default language of the host institution. To enhance the readership of all articles, we have asked authors to write their abstracts in two languages.

It is worth pointing out that the papers in this issue should be seen as much more than an account of their authors' reflection on different aspects of the distance learning process as experienced in the postgraduate programmes for teachers of English, French and German at the HOU. It should not be forgotten that these programmes were among the pioneers that initiated the distance education 'story' in this country. It goes without saying, therefore, that, what these papers also portray is a hands-on understanding of the development of the HOU as an institution for distance education and, along with it, the steady growth of an entire culture of distance learning in Greece.

In this issue we add a new feature, with the book review section. Vally Lytra reviews S. Stefanidou's *Trilingual Picture Dictionary for Children: Albanian-Greek-English*.

ꕥ

We would like to dedicate this issue to the memory of Pavlos Pavlou, dear colleague of ours and member of the editorial board of our journal, who tragically lost the battle with cancer last year.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρίν δεκατρία χρόνια, και συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο του 1998, ξεκίνησε τη λειτουργία του το πρώτο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΜΠΣ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (ο πλήρης τίτλος του ήταν: «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης [ΜΔΕ] – Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας»), μετά από προετοιμασία δύο περίπου ετών και σε συνεργασία με τη Σχολή Εκπαίδευσης του Παν/μίου του Manchester, Μ. Βρετανίας. Στη συνέχεια, από τον Οκτώβριο του 1998 ξεκίνησαν και τα άλλα δύο ΜΠΣ του ΕΑΠ, το ΜΔΕ-Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και το ΜΔΕ-Ειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας αντίστοιχα. Μέχρι σήμερα έχουν αποφοιτήσει από τα προγράμματα αυτά δεκάδες μάχιμοι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν επάξια τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση ως διδάσκοντες/ουσες και Σχολικοί Σύμβουλοι, ως και άλλους φορείς της εκπαίδευσης όπως το Παιδαγωγικό Ιστιντούτο, το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, σχετικές διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ και άλλους.

Για να γιορτάσουμε τα δέκα χρόνια της λειτουργίας των τριών αυτών μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ, οργανώσαμε τον Μάιο του 2009 μια διεθνή ημερίδα. Στόχος της ημερίδας αυτής ήταν να αποτιμήσουμε την προσφορά των πρώτων αυτών προγραμμάτων του ΕΑΠ στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία, να ιχνηλατήσουμε τις καινοτομίες και τη νεωτερικότητα που εισήγαγαν στην μεταπτυχιακή εκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών στην χώρα και να διερευνήσουμε μελλοντικές δυνατότητες και βελτιώσεις για την περαιτέρω εδραίωσή τους στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, με πλαίσιο αναφοράς τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στις επιστημονικές ανακοινώσεις που περιέχονται στα Πρακτικά αυτής της διεθνούς ημερίδας, μέλη ΣΕΠ των προγραμμάτων και συνάδελφοι-συνεργάτες από το Παν/μίο του Manchester επεξεργάζονται κριτικά και παρουσιάζουν όψεις των προγραμμάτων σπουδών σχετικά με τους παρακάτω βασικούς άξονες:

- *'Προσεγγίζοντας το χθες και το αύριο'*—όπου οι συγγραφείς διαπραγματεύονται και αξιολογούν κριτικά τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών στα ερωτηματολόγια που τους εστάλησαν σχετικά με τα προγράμματα σπουδών που παρακολούθησαν ή παρακολουθούν στο ΕΑΠ.
- *'Διαπολιτισμός'*—όπου οι συγγραφείς διαπραγματεύονται, συγκρίνουν και αξιολογούν κριτικά το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων που έγραψαν ή/και δίδαξαν με αναφορά τον διαπολιτισμό.
- *'Διδασκαλία και τεχνολογία'*—όπου οι συγγραφείς διαπραγματεύονται και αξιολογούν κριτικά τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και στην εκπαίδευση των καθηγητών ως προς αυτή τη διάσταση.
- *'Διάδραση διδασκόντων – εκπαιδευομένων'*—όπου οι συγγραφείς διαπραγματεύονται και αξιολογούν με κριτικό τρόπο θέματα που αφορούν στη συγγραφή διπλωματικών εργασιών, την ανατροφοδότηση προς τους/τις φοιτητές/τριες και την συναντίληψή τους σχετικά με το διδακτικό υλικό.
- *'Ενεργοποιώντας τον δάσκαλο'*—όπου οι συγγραφείς διαπραγματεύονται και αξιολογούν κριτικά τον ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών σήμερα.
- Τα συμπεράσματα του συνεδρίου ανακεφαλαιώνονται στα τελευταία τρία άρθρα-αναφορές από φοιτήτριες των προγραμμάτων του ΕΑΠ.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της πρώτης ενότητας '*Προσεγγίζοντας το χθες και το αύριο*', το άρθρο των Σοφίας Παπαευθυμίου-Λύτρα και Νίκου Σηφάκι 'Η ανατομία μιας πορείας από τη σκοπιά των φοιτητών/τριών μας: Η περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του ΕΑΠ' ιχνηλατεί την πορεία του προγράμματος από την σκοπιά των αποφοίτων του προγράμματος και των φοιτητών/τριών με ένα ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε. Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα και την επιρροή του στην επαγγελματική τους ζωή. Στις επί μέρους ενότητες του ερωτηματολογίου διερευνούνται τα εξής θέματα: εάν επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες τους, ποιές θεματικές ενότητες θεωρούν ως τις πλέον κατάλληλες για την επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο ΜΠΣ, πώς ωφέλησε το πρόγραμμα την επαγγελματική τους δραστηριότητα, πώς επηρεάζει το πρόγραμμα την περαιτέρω επαγγελματική βελτίωσή τους και τι θα είχαν να προτείνουν για τη μελλοντική περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι άκρως θετικά, δικαίωσαν τους στόχους του προγράμματος και εγγυώνται ότι, με τις αναγκαίες αναπροσαρμογές που επιβάλλει το πέρασμα του χρόνου και τα νέα πορίσματα της έρευνας, το πρόγραμμα θα συνεχίσει την επιτυχή πορεία του και τα επόμενα χρόνια.

Στο ίδιο πλαίσιο το άρθρο των Μαρίας-Χριστίνας Αναστασιάδη, Γιώργου Ανδρουλάκη, Μάρως Πατέλη, Ελένης Σελλά και Γιάννη Φραγκιαδάκη 'Οι απόφοιτοι του Προγράμματος ΓΑΛ σήμερα και η αξιοποίηση των σπουδών τους στο ΕΑΠ' καταγράφει την έρευνα που διενήργησαν οι διδάσκοντες-ερευνητές μεταξύ των αποφοίτων του προγράμματος γαλλικής. Η έρευνα διεξήχθει μέσω ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά. Τα ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 4 θεματικές περιοχές: προσωπικά στοιχεία (5 ερωτήματα), γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ (5 ερωτήματα), γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ (8 ερωτήματα), στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ (7 ερωτήματα). Στο άρθρο παρουσιάζονται τα στατιστικά περιγραφικά στοιχεία για τα περισσότερα από τα ερωτήματα, και κατόπιν επιχειρείται η εξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων σχετικά με τις τάσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τα θέματα που προσεγγίζονται στο ερωτηματολόγιο. Η έρευνα αυτή, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, δεν φιλοδοξεί να προτείνει γενικευμένα και παγιωμένα συμπεράσματα λόγω του μικρού αριθμού των συγκεντρωθέντων τελικά ερωτηματολογίων.

Η ίδια ενότητα κλείνει με το άρθρο των Δάφνης Βηδενμάιερ, Αγγελικής Τσόκογλου και Μάριου Χρύσου, με τίτλο 'Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας από την ίδρυσή του έως σήμερα: εμπειρίες και προτάσεις για το μέλλον'. Κατά πρώτο λόγο, οι συγγραφείς παρουσιάζουν διεξοδικά το σκεπτικό και τους λόγους που οδήγησαν στην ίδρυση και τη διαμόρφωση-διάρθρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (Μ.Π.Σ.) Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας, με στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα ύπαρξης του Προγράμματος, το οποίο είναι το μοναδικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στην Ελλάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία που σχετίζονται με τη δομή και τη μορφή του Προγράμματος καθώς και με τη λειτουργία και τη δράση του, με αναφορά στις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των διδασκόντων και των φοιτητών/τριών. Στο τέλος, κατατίθενται συμπερασματικά προτάσεις για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του Προγράμματος σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών και της κτηθείσας εμπειρίας από την μέχρι τώρα λειτουργία του.

Στο πλαίσιο της δεύτερης ενότητας, *'Διαπολιτισμός'*, το άρθρο των Θεοδώρας Νίκου και Βασιλικής Πανταζή 'La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives' υποστηρίζει ότι η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα που

παρατηρείται στις ευρωπαϊκές κοινωνίες καθιστά σήμερα τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών απολύτως απαραίτητη. Ο/Η σημερινός/η εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας (Ξ.Γ.), ως φορέας γνώσης της κουλτούρας-στόχου, καλείται να παίξει το ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας ανάμεσα στη δική του/της κουλτούρα και την «κουλτούρα-στόχο». Για να πετύχει τον στόχο αυτόν στην ξενόγλωσση τάξη πρέπει να είναι εφοδιασμένος/η με τα κατάλληλα εργαλεία και να έχει τύχει της κατάλληλης εκπαίδευσης ώστε να οδηγηθεί ο/η μαθητής/τρια μέσα από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην ανακάλυψη ενός διαφορετικού κόσμου και στην κατανόηση του «άλλου». Αυτή η ανθρωπιστική ή διαδραστική προοπτική μέσα από το μάθημα της Ξ.Γ. οικοδομεί την ανταλλαγή, τον περιορισμό των συνόρων, την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη καθώς και την αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων άλλων ανθρώπινων όντων. Με βάση τη θέση αυτή, οι συγγραφείς, αφού παρουσιάσουν πρώτα το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στην συνέχεια εστιάζουν στις δυνατότητες και στις προοπτικές της εξ αποστάσεως διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλωσσών.

Στο ίδιο πλαίσιο, το άρθρο των Richard Fay και Γιώργου Ανδρουλάκη με τίτλο 'The intercultural dimension in language teaching: perspectives from the teaching of English and French' παρουσιάζει τα κοινά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών για Καθηγητές Αγγλικής και για Καθηγητές Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας του ΕΑΠ, με ιδιαίτερη εστίαση στη Θεματική Ενότητα κάθε προγράμματος που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας. Οι συγγραφείς εστιάζουν στο ζήτημα της κατάλληλης μεθοδολογίας, όπως αυτή εφαρμόζεται στα παραπάνω προγράμματα, με αναφορά στις αντίστοιχές τους σφαίρες επαγγελματικής πρακτικής.

Στο πλαίσιο της τρίτης ενότητας *'Διδασκαλία και τεχνολογία'*, το άρθρο των Καίτης Ζουγανέλη, Θωμαής Αλεξίου και Πολ Μπουνιόλ 'EYL teachers' professional development by distance learning: the Greek case' διαπραγματεύεται την έννοια της «επαγγελματικής βελτίωσης» των διδασκόντων/ουσών την Ξ.Γ. στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική βελτίωση υποβοηθείται από την προσωπικότητα και το ήθος του/της διδάσκοντος/ουσας και καλλιεργείται με τη συνεχή και ενεργή στοχαστικο-κριτική επισκόπιση και ανάλυση των μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών που υιοθετεί ο/η δάσκαλος/α της Ξ.Γ. στην τάξη του. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς παρουσιάζουν ως μελέτη περίπτωσης την έρευνά τους στο ΕΑΠ, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Η διδασκαλία της Αγγλικής σε παιδιά». Επιχειρηματολογούν πειστικά ότι ο αναστοχασμός και η έρευνα πεδίου επικεντρωμένη στην τάξη του/της κάθε διδάσκοντος/ουσας εκπαιδευομένου/ης αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την επαγγελματική ανάπτυξη και αυτο-βελτίωσή τους όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο ΕΑΠ αλλά και μετά την αποφοίτησή τους, ως επαγγελματική στάση και προσωπική επιλογή, οι οποίες θα τους συνοδεύουν δια βίου.

Στο ίδιο πλαίσιο, το άρθρο των Μαρίας-Ελευθερίας Γαλάνη και Όλγας Πατεράκη-Χατζηαντωνίου 'Η διδακτική του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας' πραγματεύεται και αξιολογεί τη γνωστική προσφορά της θεματικής ενότητας «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας» στους/στις εκπαιδευόμενους/ες φοιτητές/τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής του ΕΑΠ. Οι συγγραφείς αναλύουν με διεξοδικό τρόπο την πορεία, την αποτελεσματικότητα και το μέλλον της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από ένα σχετικό ερωτηματολόγιο που εστάλει στους/στις φοιτητές/τριες του παραπάνω προγράμματος.

Στην ίδια ενότητα, το άρθρο των Χριστίνας Καλογεράκου και Κοσμά Βλάχου 'Films and Blogs: an authentic approach to improve the writing skill – an intercultural project-based framework in the Senior High State School' παρουσιάζει και αξιολογεί την εφαρμογή και τα ευρήματα ενός ερευνητικού προγράμματος το οποίο, μέσω της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης, συνέδεσε δύο τάξεις κρατικών λυκείων, μία από την Ελλάδα και μία από την Ιταλία. Στόχος του ερευνητικού προγράμματος ήταν να διερευνήσει αν η χρήση κινηματογραφικών ταινιών και ιστολογιών (blogs) στο μάθημα των Αγγλικών μπορεί να βελτιώσει την ανάπτυξη της ικανότητας του γραπτού λόγου, να προωθήσει τη διαπολιτισιμική ικανότητα και να συμβάλει στην καλλιέργεια νέων εγγραμματισμών (new literacies) στους/στις μαθητές/τριες του λυκείου. Η έρευνα έδειξε ότι το πρόγραμμα πέτυχε την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες, μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας τους, απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό διαπολιτισμική ικανότητα, εξοικειώθηκαν με νέους εγγραμματισμούς και βοήθησε στη βελτίωση των γραπτών αγγλικών τους.

Στο πλαίσιο της τέταρτης ενότητας *'Διάδραση διδασκόντων – εκπαιδευομένων'* το άρθρο των Χριστίνας Κάλφογλου, Αννυς Γεωργούντζου, Μόιρας Χιλλ και Νίκου Σηφάκι 'Factors affecting written distance-learning feedback: the tutor's perspective' ασχολείται με το φλέγον θέμα της αυτονόμησης του φοιτητή στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με αναφορά στην εμπειρία τους ως καθηγητών-συμβούλων στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης καθηγητών αγγλικής του ΕΑΠ, οι συγγραφείς ασχολούνται με τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει προς αυτή την κατεύθυνση η γραπτή ανατροφοδότηση από τον/την καθηγητή/τρια-συμβούλο στις γραπτές εργασίες των φοιτητών/τριών. Οπως επισημαίνουν οι διδάσκοντες/ουσες-ερευνητές, αυτό προϋποθέτει συστηματική ενασχόληση του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου με το περιεχόμενο και τη μορφή των γραπτών του/της σχολίων σε σχέση το κείμενο της εργασίας του/της φοιτητή/τριας λαμβάνοντας πάντα σοβαρά υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα και ισορροπώντας μεταξύ των δύο ρόλων του: του/της αξιολογητή/τριας και του/της συμβούλου.

Στο ίδιο πλαίσιο, το άρθρο των Ουρανίας Καλούρη και Γιάννη Αντωνόπουλου 'Διπλωματικές εργασίες προγράμματος γαλλικής ΕΑΠ: όψεις, δεδομένα, αξιολόγηση, προοπτικές' αναφέρεται στην καταγραφή και στην αξιολόγηση της διαδικασίας και των επιλογών που σχετίζονται με τις διπλωματικές εργασίες των ενηλίκων φοιτητών/τριών του προγράμματος μεταπτυχιακής ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής του ΕΑΠ. Ειδικότερα, στο άρθρο αυτό αξιολογείται ο τρόπος επιλογής των θεμάτων, η ανάθεση, η συγγραφή, η επίβλεψη, η αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών και ο ρόλος του/της επόπτη/τριας-καθηγητή/τριας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους/τις φοιτητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Γαλλικής του ΕΑΠ ως και με μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων μαζί τους κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών ετών από το 2004 έως το 2008. Η αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος προσφέρει αφενός τη δυνατότητα αποτίμησης της μέχρι σήμερα πορείας του προγράμματος γαλλικής στο επίπεδο των διπλωματικών εργασιών, και αφετέρου επιτρέπει τον καθορισμό ενός γενικότερου πλαισίου για τις διαδικασίες ανάθεσης, επίβλεψης και αξιολόγησης των διπλωματικών εργασιών.

Στο πλαίσιο της πέμπτης ενότητας *'Ενεργοποιώντας τον δάσκαλο'*, το άρθρο των Ντιάνας Κάκαρη και Μαρίας Κατσαντώνη 'Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών' αναφέρεται στον ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών σήμερα στο ευρύτερο πλαίσιο του θέματος των διπλωματικών εργασιών που εκπονούν οι φοιτητές/τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής του ΕΑΠ. Ειδικότερα,

διευρευνώνται η χρησιμότητα και τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα διεξαγωγής ερευνών με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, ενώ εξετάζονται τα διαφορετικά είδη έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση και τέλος ανιχνεύονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εν λόγω ερευνών σε συνάρτηση με τη θεωρητική κατάρτιση, το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τις πρακτικές ανάγκες των ερευνητών/τριών φοιτητών/τριών. Τέλος, οι ερευνήτριες επικεντρώνονταιι στην κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση ενός δείγματος ήδη εκπονημένων διπλωματικών εργασιών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας.

Η τελευταία ενότητα του τόμου αυτού παρουσιάζει τα συμπεράσματα της διεθνούς ημερίδας, όπως αυτά καταγράφηκαν από τρεις απόφοιτες των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδίκευσης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής του ΕΑΠ. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στα κείμενά τους, οι συγγραφείς επίσης επισημαίνουν ζητήματα που προκύπτουν από την εμπειρία τους ως φοιτήτριες των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Στο άρθρο με τίτλο 'The Hellenic Open University: providing opportunities for personal and professional development', η Βαρβάρα Κοζιώρη, απόφοιτη του αγγλικού προγράμματος, εξετάζει τη μοναδικότητα του ρόλου του ΕΑΠ ως παρόχου πανεπιστημιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα και προτείνει τρόπους βελτίωσης των παρεχόμενων σπουδών με ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση στοχαστικοκριτικών καθηγητών αγγλικής. Στη συνέχεια, στο άρθρο με τίτλο 'Εντυπώσεις από το ΠΜΣ «Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας»' η Ράνια Χρυσανθοπούλου, απόφοιτη του προγράμματος γαλλικής, επισημαίνει ορισμένα θετικά και άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, σημειώνοντας, ανάμεσα σε άλλα, τον κεντρικό ρόλο της αξιολόγησης, τη σημασία τήρησης του χρονοδιαγράμματος μελέτης, τον συμβουλευτικό ρόλο των καθηγητών/τριών-συμβούλων, την ανάγκη περισσότερης ελαστικότητας ως προς τον εσωτερικό σχεδιασμό των προγραμμάτων και τον τρόπο τελικής εξέτασης. Τέλος, η Μελίνα Λαϊνά, απόφοιτη του γερμανικού προγράμματος, στο άρθρο της με τίτλο 'Η εξ αποστάσεως ειδίκευση καθηγητών ξένων γλωσσών στο ΕΑΠ: απόψεις και συμπεράσματα', παρουσιάζει ορισμένες από τις καινοτομίες της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας του ΕΑΠ και, εστιάζοντας στις εισηγήσεις της ημερίδας, επισημαίνει την ανάγκη εκπόνησης περισσότερων ποσοτικών ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα έρευνας, καθώς επίσης και την ανάγκη συχνής επικαιροποίησης και ανανέωσης της διδακτέας ύλης του παραπάνω προγράμματος σπουδών.

Όπως γίνεται φανερό, ο τόμος αυτός έχει μια ιδιαιτερότητα ως προς την επιλογή της γλώσσας των κειμένων που περιλαμβάνει. Η ιδιαιτερότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι οι συγγραφείς των κειμένων προέρχονται από χώρους που σχετίζονται με τη διδακτική τριών διαφορετικών γλωσσών – της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής. Αυτό έχει συνέπειες τόσο ως προς την ορολογία που χρησιμοποιείται όσο και ως προς το ύφος των κειμένων. Για να διατηρήσουμε το ιδιαίτερο στίγμα του κάθε επιστημονικού πεδίου, ζητήσαμε από τους/τις συγγραφείς να συντάξουν το κείμενό τους στη γλώσσα της αρεσκείας τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μία από τις τρεις γλώσσες που προαναφέρθηκαν, συν την ελληνική. Παράλληλα, ζητήσαμε οι περιλήψεις (abstracts) των άρθρων να γραφτούν σε δύο από τις παραπάνω γλώσσες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχουμε, από τα 14 άρθρα, 8 γραμμένα στην ελληνική, 5 στην αγγλική και 1 στη γαλλική. Δεν θεωρούμε σε καμία περίπτωση ότι η επιλογή της γλώσσας σημαίνει κάτι το ιδιαίτερο, εφόσον υπήρξε προσωπική επιλογή των συγγραφέων. Ως επιμελητές του τόμου, αποφασίσαμε να διατηρήσουμε την ορθογραφία και τη στίξη των συγγραφέων.

Χαιρόμαστε ιδιαίτερα που ο τόμος αυτός, ο οποίος απευθύνεται κυρίως στο ελληνικό κοινό (πανεπιστημιακούς, ερευνητές, καθηγητές ξένων γλωσσών στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, φοιτητές/τριες και όσους/όσες ενδιαφέρονται να κάνουν αίτηση στο ΕΑΠ ως φοιτητές/τριες ή ως καθηγητές/τριες-σύμβουλοι) παρουσιάζει με τρόπο εναργή και αναλυτικό πολλές όψεις των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στη διδασκαλία της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα κείμενα που ακολουθούν, γραμμένα από έμπειρους/ες καθηγητές/τριες-συμβούλους και παράλληλα καταξιωμένους/ες ερευνητές/τριες στο χώρο της εκπαίδευσης καθηγητών Ξ.Γ. στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ως και από απόφοιτες των παραπάνω προγραμμάτων, ελπίζουμε ότι καταδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο τη συναρπαστική εμπειρία και την προσφορά των δέκα πρώτων χρόνων λειτουργίας τους.

Οι επιμελητές
Σοφία Παπαευθυμίου-Λύτρα
Νίκος Σηφάκις

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 13-28
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Η ανατομία μιας πορείας από τη σκοπιά των φοιτητών/τριών μας: Η περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του ΕΑΠ
The first ten years: How our graduates and students view the HOU M.Ed. in TESOL programme

Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία & Νίκος Σηφάκις

Με την ευκαιρία του εορτασμού των δέκα χρόνων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του ΕΑΠ επιδιώξαμε να ιχνηλατήσουμε την πορεία του από την σκοπιά των αποφοίτων μας και των φοιτητών/τριών με ένα ερωτηματολόγιο που τους μοιράσαμε. Στόχος μας ήταν να καταγράψουμε τις απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα και την επιρροή του στην επαγγελματική τους ζωή. Στις επί μέρους ενότητες του ερωτηματολογίου διερευνούμε τα εξής θέματα: εάν επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες τους, ποιές θεματικές ενότητες θεωρούν ως τις πλέον κατάλληλες για την επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο ΜΠΕ, πώς ωφέλησε το πρόγραμμα την επαγγελματική τους δραστηριότητα, πώς επηρεάζει το πρόγραμμα την περαιτέρω επαγγελματική βελτίωσή τους και τι θα είχαν να προτείνουν για τη μελλοντική περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος. Τα συμπεράσματά μας ήταν άκρως θετικά, δικαίωσαν τους στόχους που είχαμε βάλει όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα και εγγυώνται ότι, με τις αναγκαίες αναπροσαρμογές που επιβάλλει το πέρασμα του χρόνου, το πρόγραμμα θα συνεχίσει την επιτυχή πορεία του και τα επόμενα χρόνια.

ᘓ

On the occasion of the tenth anniversary of the M.Ed. in TESOL programme of the Hellenic Open University, we distributed a questionnaire to graduates as well as current students of the programme. Our primary goal was to further reflect on the usefulness of the programme ten years after and identify possible weak points that need enhancement for the ultimate benefit of our students and the Greek society at large. To that end, we aimed to map out students' views about the programme and its influence on their professional life. In the various sections of the questionnaire we tried to explore (a) whether their expectations are fulfilled; (b) which modules of those on offer they have selected and which they consider as the most and least important for their professional training and development; (c) how the programme has influenced the professional choices they make/have made outside teaching a class-proper; (d) whether they regard the programme as a springboard for further professional development which they can embark upon on their own; (e) what suggestions they can make for the programme's further improvement of. The results were very positive. The goals we had

set forth in 1998, when this M.Ed. in TESOL teacher education programme was inaugurated, were definitely fulfilled for the benefit of the teachers of English at large both in the private and the state sector. The work that has been carried out so far points to a bright future, provided we continue on the same successful course and implement all necessary changes and adjustments required by our changing times.

Εισαγωγή

Η λειτουργία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών - Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (εφεξής ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ) πριν δέκα χρόνια υπήρξε μια μεγάλη καινοτομία στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση των υπηρετούντων καθηγητών/τριών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (ΞΓ) στην δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Συγκεκριμένα, το ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ δέχτηκε τους πρώτους φοιτητές/τριες τον Φεβρουάριο του 1998 μετά από προετοιμασία δύο περίπου ετών και σε συνεργασία, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, με τη Σχολή Εκπαίδευσης του Παν/μίου του Manchester, Μ. Βρετανίας, όπου υπήρχε σε λειτουργία παρόμοιο πρόγραμμα σπουδών για καθηγητές/τριες αγγλικής με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία. Από την ίδρυσή του, το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρξε πρωτοπόρο και νεωτερικό για την ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα μας σε πολλούς τομείς.

Πρώτον, το πρόγραμμα αυτό ήρθε να καλύψει ένα τεράστιο κενό που υπήρχε στο χώρο της μεταπτυχιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των καθηγητών/τριών αγγλικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι τότε η περαιτέρω κατάρτιση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών αγγλικής, μετά την αποφοίτησή τους από τα πανεπιστήμια, εξαντλείτο στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ΣΕΛΜΕ του ΥΠΕΠΘ και στην παροχή σποραδικών σεμιναρίων 2-3 ωρών που παρέχονταν από τους σχολικούς συμβούλους, τις συνδικαλιστικές ενώσεις τους, τις ενώσεις καθηγητών αγγλικής στα πλαίσια συνεδρίων κλπ. μέχρι σεμινάρια 40 ωρών που παρέχονταν τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο των προγραμμάτων των ΠΕΚ για τη δημόσια εκπαίδευση ή άλλων ιδιωτικών φορέων και συνδικαλιστικών ενώσεων για την ιδιωτική εκπαίδευση.

Δεύτερον, εισήγαγε στην ανώτατη εκπαίδευση της χώρας και υλοποίησε μέσα από το πρόγραμμά του τη φιλοσοφία και τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, τη μετεκπαίδευση και περαιτέρω ειδίκευση-κατάρτιση των μάχιμων καθηγητών/τριών της αγγλικής ως ΞΓ και την περαιτέρω βελτίωση της γλωσσομάθειάς τους στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τέλος προσάρμοσε και εδραίωσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μεθοδολογία στη χώρα μας. Ειδικότερα, έδωσε έμφαση στον αναστοχασμό, στις ενσυνείδητες επιλογές και την κριτική σκέψη, στην αυτοεκπαίδευση, στη συνεργατική μάθηση, στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση ως μαθησιακές διαδικασίες, ενώ παράλληλα το πρόγραμμα απαιτεί την εφαρμογή των αρχών της έρευνας δράσης όσο και την εκτεταμένη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) από τους φοιτητές/τριες.

Τρίτον, για αρκετό καιρό, ήταν το πρώτο ολοκληρωμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης του ΕΑΠ. Παράλληλα, ήταν ένα από τα δύο πιλοτικά προγράμματα σπουδών με τα οποία ξεκίνησε το ΕΑΠ (το άλλο ήταν η Θεματική Ενότητα «Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»). Αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω του ρόλου του ως του πρώτου ολοκληρωμένου προγράμματος ειδίκευσης του ΕΑΠ, η διδακτική, μαθησιακή και οργανωσιακή εμπειρία που συσωρρεύθηκε κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του υπήρξε ο βασικός τροφοδότης της ακαδημαϊκής οργάνωσης του ΕΑΠ και συνέτεινε καθοριστικά στη διαμόρφωση της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε στη συνέχεια τόσο στον τρόπο διδασκαλίας και παρακολούθησης των μαθημάτων (Θεματικών

Ενοτήτων) όσο και στη συγγραφή του διδακτικού υλικού (πρβλ. Lionarakis, 1996). Μέχρι σήμερα έχουν αποφοιτήσει από το πρόγραμμα ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ δεκάδες μάχιμοι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν επάξια τη δημόσια και την ιδωτική εκπαίδευση, ως και άλλους φορείς της εκπαίδευσης.

Στο άρθρο αυτό παραθέτουμε τα πορίσματα μιας έρευνας που διεξάγαμε στο τέλος του 2008 με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των αποφοίτων και των εν ενεργεία φοιτητών/τριών του παραπάνω ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ, σχετικά με το πρόγραμμα και την πιθανή επιρροή του στην επαγγελματική τους ζωή. Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο του εορτασμού των δέκα χρόνων λειτουργίας των προγραμμάτων ειδίκευσης καθηγητών ξένων γλωσσών του ΕΑΠ με στόχο να αποτιμήσει την προσφορά τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της έρευνας, η οποία βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που απεστάλησαν ηλεκτρονικώς σε αποφοίτους/τες αλλά και σε εν ενεργεία φοιτητές/τριες, εστιάστηκε μεταξύ άλλων στη διερεύνηση θεμάτων όπως η αξιολόγηση του προγράμματος, η σημασία του προγράμματος για την επαγγελματική δραστηριότητα των αποφοίτων του και η καταγραφή προτάσεων για τη βελτίωση του προγράμματος.

Στις ενότητες που ακολουθούν, για την ενημέρωση του αναγνώστη, θα παρουσιάσουμε πρώτα εν συντομία, την οργάνωση και τη διδακτική/μαθησιακή μεθοδολογία που υιοθετεί το ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στις ουσιαστικότερες για τον αναγνώστη όψεις του. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα πορίσματα της έρευνας που διεξάγαμε. Θα κλείσουμε το άρθρο με μια καταγραφή των συμπερασμάτων από την έρευνα αυτή και μια αναφορά σε προτάσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος. Στόχος μας είναι να αποτιμήσουμε την προσφορά του προγράμματος αυτού στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία με πλαίσιο αναφοράς τον/την ενήλικα φοιτητή/τρια και τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το ΜΠΣ Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του ΕΑΠ: Γενική άποψη

Από το 1998 έως σήμερα οι εισαχθέντες φοιτητές/τριες στο πρόγραμμα ειδίκευσης ανέρχονται σε 1.270, ενώ το σύνολο των αιτούντων για εισαγωγή, για τα χρόνια που υπάρχουν στοιχεία, είναι πολλαπλάσιο. Το σύνολο των αποφοιτησάντων κατά την περίοδο 1998-2008 είναι 391 (από τους οποίους 361 είναι γυναίκες, ποσοστό 92,3%). Ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας είναι 7,94. Με βάση το μητρώο των φοιτητών, οι διαγραφέντες κατά την ίδια περίοδο ανέρχονται σε 383. Το σύνολο των φοιτητών που παρακολουθούσαν το ΜΠΣ-ΚΑ κατά το ακαδ. έτος 2008-2009 είναι 372. Με άλλα λόγια, στη δεκαετία αυτή το 1/3 σχεδόν των εγγεγραμμένων απεφοίτησε επιτυχώς, το 1/3 εγκατέλειψε τις σπουδές του και το υπόλοιπο 1/3 συνεχίζει τις σπουδές του στο ΕΑΠ. Ας σημειωθεί ότι για την αποφοίτηση τους ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται είναι τρία χρόνια, μια και το πρόγραμμα είναι μερικής απαχόλησης (part time). Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί δίνει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους αιτούντες και αποφοιτούντες ανά ακαδημαϊκό έτος.

Κατά την υπερδεκαετή του πορεία το ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ ακολούθησε δύο «περιόδους» ανάπτυξης. Κατά την πρώτη περίοδο (1998-2003), το πρόγραμμα απαιτούσε την παρακολούθηση 6 ΘΕ και την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, ενώ οι φοιτητές/τριες καλούνταν να εκπονήσουν 2 έως 4 γραπτές εργασίες για κάθε ΘΕ. Η αξιολόγηση της απόδοσης των φοιτητών/τριών βασιζόταν στην αξιολόγηση των γραπτών εργασιών και της προφορικής παρουσίασής τους σε ακροατήριο. Η δε διπλωματική εργασία αξιολογείτο από δύο αξιολογητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε αγοραστεί από το Παν/μιο του Manchester, ενώ οι διδάσκοντες στο αντίστοιχο πρόγραμμα του Manchester συνέβαλλαν τα μέγιστα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των συναδέλφων τους μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Αφενός βοήθησαν στη μεταφορά τεχνογνωσίας σχετικά με τον καινοτόμο αυτό θεσμό, αφετέρου συνέβαλαν, συνεργαζόμενοι στενά με τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ, στην *ελληνοποίηση* του

θεσμού και την προσαρμογή των διαδικασιών και της φιλοσοφίας του σε ένα νέο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από το 2004 και εξής, το πρόγραμμα ακολουθεί τον γενικό κανονισμό σπουδών του ΕΑΠ, σύμφωνα με τον οποίο απαιτείται η παρακολούθηση 4 ΘΕ (εκ των οποίων οι 2 υποχρεωτικές) και η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, ενώ για κάθε ΘΕ οι φοιτητές/τριες εκπονούν 4 γραπτές εργασίες και δίνουν γραπτές εξετάσεις στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς. Και αυτό επιτεύχθηκε με την ενσωμάτωση δύο υποχρεωτικών ΘΕ σε μια και την αντίστοιχη αύξηση του περιεχομένου των άλλων ΘΕ. Στην τρέχουσα μορφή του, το πρόγραμμα περιλαμβάνει τις ακόλουθες ΘΕ, για τη συγγραφή τους εργάστηκαν τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ συνεπικουρούμενα από συναδέλφους καθηγητές της ειδικότητας από πανεπιστήμια του εξωτερικού:

1α				**1β**				
ακαδ. έτη	**εισακτέοι**	**αιτούντες**	**ratio**	**ακαδ. έτος**	**αρ. εισα-χθέντων****	**%**	**αρ. αποφοι-τησάντων**	**%**
09-10	100	595	1:6	**2009**	-	-	-	-
08-09	100	636	1:6	**2008**	-	-	63	16,1
07-08	100	585	1:6	**2007**	-	-	82	21
06-07	100	544	1:5	**2006**	-	-	53	13,6
05-06	80	631	1:8	**2005**	10	2,6	48	12,3
04-05	90	550	1:6	**2004**	19	4,6	80	20,5
03-04	100	525	1:5	**2003**	28	7,2	27	6,9
02-03	120	412	1:3	**2002**	50	12,8	38	9,7
01-02	120	453	1:4	**2001**	56	14,3	-	-
00-01	120	(*)	(*)	**2000**	64	16,4	-	-
99-00	120	(*)	(*)	**1999**	96	24,6	-	-
98-99	120	(*)	(*)	**1998**	68	17,4	-	-
Σύν.	1.270	4.931		**Σύν.**	391		391	

(*) Δεν υπάρχουν στοιχεία.
(**) Από όσους έχουν ήδη αποφοιτήσει

Πίνακας 1. Στοιχεία και στατιστικά δεδομένα εισαχθέντων και αποφοιτησάντων κατά την περίοδο 1998-2010. Ο Πίνακας 1α περιλαμβάνει στοιχεία για τους εισαχθέντες και τους αιτήσαντες κατά την παραπάνω περίοδο, καθώς επίσης και το ποσοστό εισαγωγής όσων έκαναν αίτηση στο ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ. Ο Πίνακας 1β αναφέρεται στους αποφοίτους/τες του προγράμματος τόσο ανά έτος εισαγωγής (στήλη εισαχθέντων) όσο και ανά έτος αποφοίτησης (στήλη αποφοιτησάντων).

- «Μέθοδος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων για την Κατανόηση και Παραγωγή του Γραπτού και Προφορικού Λόγου στην Αγγλική Γλώσσα» (υποχρεωτική, πρώτο έτος σπουδών)
- «Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας» (υποχρεωτική, πρώτο έτος σπουδών)
- «Η Αξιολόγηση στην Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)
- «Η Χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)
- «Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε Παιδιά» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)
- «Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)
- «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των καθηγητών της Αγγλικής Γλώσσας» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)
- «Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας» (επιλογής, 2^{ο} έτος σπουδών)

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία ακολουθείται στο ΜΠΣ-ΚΑ υιοθετεί την τομή των μεθοδολογιών από τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής και της εκπαίδευσης από απόσταση (βλ. Motteram *et al*., 1996, Roberts 2002, Fay *et al.*, 2000), ενώ πρόσθεσε σε αυτά τη διάσταση της βελτίωσης της γλωσσομάθειας των εκπαιδευομένων. Το πρόγραμμα διαρθρώνεται μέσα από τρεις μαθησιακούς άξονες. Ο *πρώτος* περιλαμβάνει το πρωτογενές διδακτικό υλικό, δηλ. τις έντυπες εκδόσεις με το μαθησιακό υλικό και τους οδηγούς μελέτης, οι οποίες υποκαθιστούν τις διαλέξεις ενός συμβατικού πανεπιστημιακού προγράμματος και υιοθετούν την εξ αποστάσεως μεθοδολογία (Race 1995). Οι έντυπες εκδόσεις συμπληρώνονται από ηλεκτρονικό υλικό που περιλαμβάνει άρθρα, κεφάλαια βιβλίων και μελέτες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο κάθε ΘΕ, DVDs και CD-ROMs. Ο *δεύτερος* άξονας αναφέρεται στις περαιτέρω μεθοδολογικές πρακτικές του προγράμματος οι οποίες αφορούν το σύνολο των διαδικασιών που συμπληρώνουν καταλυτικά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος. Οι πρακτικές αυτές αναφέρονται στον ρόλο των καθηγητών-συμβούλων, στους τρόπους λειτουργίας των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων, στην τακτική ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία φοιτητών-καθηγητών/συμβούλων, στη συγγραφή εργασιών, στην έρευνα στην τάξη, στα σχόλια των τελευταίων επί των εργασιών των φοιτητών κτλ. (για περισσότερα στοιχεία βλ. Αγιακλή, 2001· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001· Σηφάκις & Χιλλ 2001· Κάλφογλου, 2003· Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σηφάκις & Χιλλ 2003· Σηφάκις, 2007). Ετσι, τα μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ, μέσα από συνεχή έρευνα, ανάλυση, αξιολόγηση των πρακτικών και τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα αυτό και σύγκριση με άλλα προγράμματα του εξωτερικού, αποσκοπούν στην καλύτερη κατανόηση των παραμέτρων αυτών των πρακτικών και τεχνικών και στη συνεχή βελτίωση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του προγράμματος με τα πορίσματα της έρευνας και, συνεπώς, στη συνεχή βελτιστοποίηση της προσφερόμενης εκπαίδευσης με αναφορά τον συγκεκριμένο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό χώρο. Και τέλος, ο *τρίτος* μαθησιακός άξονας προσδιορίζεται από τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες καλούνται να γράψουν τέσσερες ερευνητικές εργασίες με στόχο να μάθουν να ερευνούν και να γράφουν σωστά ακαδημαϊκά αγγλικά. Με αυτό τον τρόπο, προετοιμάζονται σταδιακά για να περάσουν με επιτυχία τις γραπτές εξετάσεις στο τέλος κάθε ΘΕ και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της έρευνας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής τους διατριβής στο τελευταίο έτος των σπουδών τους.

Όπως ελέχθη και παραπάνω, κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών του ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ έχουν οι γραπτές εργασίες, υποχρεωτικές σε όλες τις ΘΕ, οι οποίες ζητούν από τον/την φοιτητή/τρια-εκπαιδευτικό να στοχαστεί κριτικά, εμπλέκοντας με ενεργό τρόπο τη διδακτική του κατάσταση (Richards & Lockhart, 1994· Wallace, 1991), ενώ η εκπόνησή τους απαιτεί δεξιότητες ακαδημαϊκής-επιστημονικής γραφής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ορισμένες εργασίες απαιτούν παρακολούθηση μαθημάτων συναδέλφων καθηγητών/τριών, ενώ άλλες απαιτούν τη λεπτομερή καταγραφή και την κριτική θεώρηση συγκεκριμένων πτυχών των διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στη δική τους τάξη, καθώς επίσης και την παραγωγή πρωτότυπου διδακτικού υλικού με παράλληλη δημιουργία πλάνων μαθημάτων, την έρευνα αναγκών (με χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, κλπ), την περιγραφή-αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και την κριτική παρουσίαση συστημάτων αξιολόγησης, οι οποίες καλύπτουν το 30% του τελικού βαθμού των φοιτητών/τριών σε κάθε ΘΕ. Μέχρι σήμερα υπολογίζεται ότι έχουν εκπονηθεί και αξιολογηθεί πάνω από 19.000 τέτοιες γραπτές εργασίες ακολουθώντας την φιλοσοφία και τις γενικές αρχές που συνοπτικά παραθέσαμε στη εισαγωγή. Το 70% του βαθμού του/της ο/η φοιτητής/τρια καλύπτει από την τελική γραπτή αξιολόγηση κάθε ΘΕ στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς.

Τέλος, για τη λήψη του πτυχίου τους οι φοιτητές/τρες καλούνται να εκπονήσουν μια ερευνητική γραπτή εργασία, 12.000 - 15.000 λέξεων. Τα θέματα που διαπραγματεύονται άπτονται προβλημάτων της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων και οι φοιτητές/τριες-ερευνητές/τριες του προγράμματος ερευνούν, επεξεργάζονται και προτείνουν πρωτότυπες, νεωτερικές και βιώσιμες λύσεις. Για να σχηματίσει εικόνα της ποιότητας της έρευνας των φοιτητών/τριών του ΜΠΣ-ΚΑ του

ΕΑΠ, ο αναγνώστης καλείται να επισκεφθεί τον πρώτο τόμο του παρόντος ηλεκτρονικού περιοδικού *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Το περιοδικό αυτό, δημιούργημα του προγράμματος ΜΠΣ-ΚΑ, αποσκοπεί στην, εντός και εκτός Ελλάδας, προβολή στην επιστημονική κοινότητα, μεταξύ άλλων, και του καινοτόμου ερευνητικού έργου των φοιτητών/τριών του και δημοσιεύει σε μορφή άρθρων τις πλέον επιτυχείς μεταπτυχιακές διατριβές των φοιτητών/τριών του, υιοθετώντας τη μέθοδο της διπλής-τυφλής κρίσης (double-blind reviewing).

Έρευνα – μεθοδολογία – δεδομένα

Στο πλαίσιο της έρευνας, η οποία διεξήχθη την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2008, με την ευκαιρία της διεθνούς ημερίδας για να εορταστούν τα δέκα χρόνια των προγραμμάτων ξένων γλωσσών του ΕΑΠ, αποστείλαμε ηλεκτρονικώς ερωτηματολόγιο 25 ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα) στο σύνολο των αποφοιτησάντων και των εγγεγραμμένων φοιτητών/τριών στο Μητρώο Φοιτητών του ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ. Λάβαμε 165 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, από τα οποία θεωρήσαμε ως έγκυρα τα 163 ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η θεματολογία του ερωτηματολογίου εκάλυπτε τα παρακάτω πέντε συνολικά θέματα, δηλ. προσωπικά δεδομένα (ερ. 1-2), επαγγελματική κατάσταση (ερ. 3-5), γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ (ερ. 6-11), γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ (ερ. 12-19) και στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ (ερ. 19-25)

Σχετικά με τα *προσωπικά δεδομένα*, τα 92% των έγκυρων ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από γυναίκες φοιτήτριες ή απόφοιτες (ερ. 1), πράγμα που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την αντιστοιχία γυναικών-ανδρών τόσο στην εκπαίδευση και δη στις ξένες γλώσσες, όσο και στον φοιτητικό πληθυσμό του συγκεκριμένου ΜΠΣ. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα (ερ. 2) κυμαίνεται ως εξής: οι περισσότεροι (33%) είναι μεταξύ 30 και 35 ετών. Σχεδόν το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων (25%) είναι μεταξύ 35 και 40 ετών, ενώ εξίσου σημαντικές είναι οι ηλικίες 25-30 και 40-45 (με 19% η καθεμιά).

Όσον αφορά στην *επαγγελματική-εκπαιδευτική εμπειρία* των συμμετεχόντων (ερ. 3), αυτή κυμαίνεται από 3 έως 27 χρόνια, με τους περισσότερους (ποσοστό 28%) να δηλώνουν 8-10 χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ 3-7 και 15-19 χρόνια εμπειρίας αντιστοίχως δηλώνουν το 20% και το 22% των συμμετεχόντων. Το 18% δηλώνει 11-14 χρόνια εμπειρίας, ενώ ένα διόλου αμελητέο 12% δηλώνει 20-26 χρόνια εμπειρίας. Όσον αφορά το *έτος εισαγωγής και αποφοίτησης*, 42.5% των απαντησάντων εισήχθηκαν στο πρόγραμμα την περίοδο 1998-2003 (ερ. 8), ενώ, από το σύνολο των συμμετεχόντων, 55,6% δεν έχουν αποφοιτήσει ακόμα (ερ. 9). Αξίζει να σημειωθεί ότι 15,6% των ερωτηθέντων ολοκήρωσαν τις σπουδές τους το 2008.

Οσον αφορά τα *γενικά στοιχεία για την εισαγωγή στο ΕΑΠ*, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής. Με βάση τον ιδρυτικό νόμο του ΕΑΠ, οι φοιτητές/τριες εισάγονται στα προγράμματα σπουδών μετά από δημόσια κλήρωση. Στο ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ, σχεδόν 40% των φοιτητών/τριών εισήχθηκαν στο ΜΠΣ την πρώτη φορά που υπέβαλαν αίτηση (ερ. 6). 31,9% κληρώθηκαν με τη δεύτερη φορά, 12,5 με την τρίτη, 11,9 με την τέταρτη, ενώ μια μικρή μειοψηφία (4%) χρειάστηκε να υποβάλλει αίτηση 5 ή περισσότερες φορές. Με βάση αυτά τα στοιχεία, ο μέσος αριθμός αιτήσεων των φοιτητών του προγράμματος πριν κληρωθούν είναι 1,14.

Ως προς τον *τόπο* παρακολούθησης των σπουδών (ερ. 10), όπως προκύπτει από τις πόλεις στις οποίες οι φοιτητές/τριες επιλέγουν να παρακολουθήσουν τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, η Αθήνα κυριαρχεί με το ποσοστό των φοιτητών που την επιλέγουν να ανέρχεται σε 56,2%. Ακολουθεί η Θεσσαλονίκη, με 24,4% και τέλος η Πάτρα με 8,1%. Το υπόλοιπο 13% των

φοιτητών/τριών δήλωσε ότι μοίρασε τις σπουδές του μεταξύ Αθήνας και Πάτρας (8,1%), και μεταξύ Αθήνας και Θεσσαλονίκης (3,8%).

Όταν καλούνται να αιτιολογήσουν για ποιό *λόγο* έκαναν αίτηση για να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο ΜΠΣ (ερ. 7), το 60% δηλώνει ότι ο λόγος αυτός ήταν συνδεδεμένος με τη θέλησή τους να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί. 29% δηλώνουν ότι επιθυμούσαν να ενημερωθούν σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους, ενώ 4% των ερωτηθέντων αναφέρθηκαν στη βελτίωση της θέσης τους ως δημοσίων υπαλλήλων (εννοώντας, προφανώς, τη δυνατότητα που τους δίνει ο μεταπτυχιακός τίτλος να αναλάβουν διευθυντική θέση στο σχολείο όπου υπηρετούν ή θέση σχολικού συμβούλου). Επίσης, ένα ακόμη άλλο 4% των ερωτηθέντων αναφέρθηκαν σε άλλους λόγους, όπως «για να με βοηθήσει να διοριστώ στον δημόσιο τομέα», «για να μοριοδοτηθώ στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς» και «διότι τα μεταπτυχιακά που με ενδιέφεραν στην Ελλάδα δεν με δέχονταν, αν και είχα καλό πτυχίο, καθώς δέχονταν πολύ λίγους υποψήφιους».

Στην ερώτηση αρ. 11 αν θα είχανε κάνει μεταπτυχιακό εάν δεν υπήρχε η προοπτική του συγκεκριμένου ΜΠΣ, 44% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησαν καταφατικά, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (27%) απάντησαν αρνητικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση «δεν ξέρω», την οποία επέλεξε το 29% των ερωτώμενων, πράγμα που πιθανότατα συνδέεται με το ότι η εισαγωγή των φοιτητών/τριών στο ΕΑΠ γίνεται βάσει κλήρωσης και όχι βάση αξιολόγησης του ενδιαφέροντος και των κινήτρων τους ως και των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους.

Σχετικά με τη θεματολογία *γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ* παρατηρούμε ότι στην ερώτηση 12 όπου οι φοιτητές/τριες καλούνται να κάνουν μια πρώτη γενική αξιολόγηση του προγράμματος, το 93% των ερωτηθέντων δηλώνουν «πολύ» και «αρκετά» ευχαριστημένοι από το πρόγραμμα, με ένα ποσοστό που αγγίζει το 40% να δηλώνει «πολύ ευχαριστημένοι», ενώ μόλις 1,3% επέλεξε την απάντηση «λίγο ευχαριστημένοι».

Στην ερώτηση 14 όπου ζητείται από τους ερωτηθέντες να δηλώσουν ποιά ΘΕ αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για αυτούς, 38,7% των αποφοίτων και τελειόφοιτων του προγράμματος υπέδειξε τη ΘΕ «Μέθοδος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων για την Κατανόηση και Παραγωγή του Γραπτού και Προφορικού Λόγου στην Αγγλική Γλώσσα». Αυτό αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη το ότι η συγκεκριμένη ΘΕ είναι η πρώτη ενότητα την οποία παίρνουν υποχρεωτικώς όλοι οι φοιτητές/τριες και σκοπός της είναι, πέρα από τη διδασκαλία όσων περιγράφονται στο γνωστικό της αντικείμενο, τόσο η εισαγωγή των πρωτοετών μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στο ΜΠΣ όσο και η εξοικείωσή τους με την εξ αποστάσεως διδακτική μεθοδολογία. Από τις υπόλοιπες ΘΕ, το 14,3% των ερωτηθέντων επέλεξαν τη ΘΕ «Η Χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας» και το10,9% τη ΘΕ «Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε Παιδιά». Οι συγκεκριμένες ΘΕ συγκαταλέγονται στην κατηγορία των ΘΕ επιλογής και η δημοτικότητά τους σχετίζεται με τη δηλωμένη ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας, καθώς και με το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται επαγγελματικά, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθεί, με ποσοστό προτίμησης 7,6%, η υποχρεωτική για όλους ΘΕ «Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας». Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες επιλέγουν ως χρήσιμες τις παρακάτω ΘΕ επιλογής, «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των καθηγητών της ξένης γλώσσας» και «Η Αξιολόγηση στην Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας», με ποσοστό 6,7% και 4,2% αντίστοιχα και, τέλος, τη ΘΕ «Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς» με ποσοστό 2,5%. Γενικά, οι ερωτηθέντες αιτιολογούν τις επιλογές τους ως προς τη χρησιμότητα των ΘΕ επιλογής με δύο τρόπους: *είτε* ότι οι ΘΕ σχετίζονται με τη διδακτική κατάσταση στην οποία εμπλέκονται επαγγελματικά, αν διδάσκουν π.χ. στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο, σε επαγγελματικά σχολεία, σε ΙΕΚ, σε κέντρα ξένων γλωσσών, στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα κτλ., *είτε* ότι υπάρχει ιδιαίτερο προσωπικό ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή.

Στο ερώτημα 15 όπου ζητείται από τους ερωτηθέντες να δηλώσουν ποια ΘΕ αποδείχτηκε λιγότερο χρήσιμη για αυτούς, το 51,6% των ερωτηθέντων απαντά «καμία», ενώ η επιλογή των υπόλοιπων ΘΕ κυμαίνεται από 2,5% έως 6,2%. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ΘΕ «Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας», την οποία αξιολογεί ως λιγότερο χρήσιμη το 23,6% των ερωτηθέντων. Αν και η άποψη για τη χρησιμότητα του συνόλου των ΘΕ είναι θετική, η αρνητική αξιολόγηση σχεδόν του ενός τετάρτου των φοιτητών/τριών του προγράμματος για τη συγκεκριμένη ΘΕ υποδηλώνει ότι το γνωστικό αντικείμενό της θεωρείται από μερίδα φοιτητών/τριών ιδιαίτερα απαιτητικό και, πιθανότατα, όχι άμεσα σχετιζόμενο με τα ενδιαφέροντά τους – ίσως ορισμένοι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ΘΕ ασχολείται λιγότερο με πρακτικά ζητήματα που τους απασχολούν άμεσα γιατί αναφέρεται σε θέματα αρχών και φιλοσοφίας προγραμμάτων ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση για τα οποία πρωταρχικό λόγο έχουν οι υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιντούτο. Δεν αποκλείεται, επίσης, οι απόψεις αυτές να αντανακλούν προβλήματα στη διάρθρωση της ΘΕ (διδακτικό υλικό, υλικό ΟΣΣ, οργάνωση γραπτών εργασιών), τα οποία φυσικά χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης.

Η ερώτηση αρ. 18 αφορούσε το κατά πόσον το πρόγραμμα συνέβαλλε στην αυτοβελτίωση της γλωσσομάθειάς σας. Η βελτίωση της γλωσσομάθειας των εκπαιδευτικών-φοιτητών/τριών ήταν ο άλλος ουσιαστικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος του ΕΑΠ. Σχεδόν στο σύνολό τους (86%) οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, ενώ μόλις 7% απάντησαν αρνητικά (με άλλο ένα 7% να μη δίνει απάντηση). Κληθέντες να αναφερθούν στους τρόπους με τους οποίους το πρόγραμμα συνέβαλλε σε αυτό, οι συμμετέχοντες ανέφεραν, ανάμεσα σε άλλα, ότι η καθημερινή οργανωμένη μελέτη που καλούνται να κάνουν, η συστηματική συγγραφή εργασιών, διαγωνισμάτων και τέλος η συγγραφή της διατριβής, επέβαλε την ανάγκη «καλύτερης και πιο ποιοτικής χρήσης της γλώσσας» όπως αναφέρει ένας από τους απαντήσαντες. Παραθέτουμε μερικά ακόμα χαρακτηριστικά αποσπάσματα σχολίων, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πέτυχαν να βελτιώσουν τη γλωσσομάθεια τους, από τα ερωτηματολογία που λάβαμε: «μέσα από τις γνώσεις που απέκτησα από τα βιβλία, τα άρθρα κτλ.», «μέσω των εργασιών αλλά και την ανάγνωση λόγω της καθημερινής μελέτης», «σε κανένα στάδιο των προπτυχιακών μου σπουδών [...] δεν είχα γράψει κάποια εργασία και μέσω του ΜΠΣ απέκτησα 'academic writing skills'». Σε αρκετές περιπτώσεις, παλαιότεροι απόφοιτοι του ΜΠΕ αναφέρθηκαν *αρνητικά* στην κατάργηση των προφορικών παρουσιάσεων των γραπτών εργασιών, οι οποίες αποτελούσαν βασικό στοιχείο της τελικής αξιολόγησης για κάθε ΘΕ αλλά καταργήθηκαν από το 2004 και εξής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συμμετέχων: «Δε συμφωνώ που καταργήθηκε η προφορική παρουσίαση. Πώς θα μάθει κανείς να παρουσιάζει σε ακροατήριο?», πράγμα που έμεσα δηλώνει την επιθυμία αρκετών αποφοίτων του πραγράμματος να συνεχίσουν την έρευνα και την μελέτη για προσωπική αυτοβελτίωση στο μέλλον.

Αξίζει να αντιπαραθέσει κανείς τα παραπάνω σχόλια με το σχόλιο απόφοιτου του προγράμματος όπου σημειώνει χαρακτηριστικά σχετικά με τη γλωσσομάθεια του:

> «Η συνεχής επαφή με γλώσσα υψηλού επιπέδου ήταν καταλυτική και 2 χρόνια τώρα που έχω σταματήσει βλέπω τη διαφορά, μιας και η μόνη επαφή με την αγγλική γλώσσα που έχω τα τελευταία 2 χρόνια είναι με τους μαθητές του Λυκείου και τα σχολικά εγχειρίδια!»

Η παρατήρηση αυτή εγείρει το πολύ σημαντικό θέμα της ανάγκης για συνεχή βελτίωση της γλωσσομάθειας των εκπαιδευτικών όταν υπηρετούν στη μάχιμη εκπαίδευση.

Στην ερώτηση αρ. 16, οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφέρουν, με δικά τους λόγια, το ισχυρότερο προτέρημα του ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ. Έχει ενδιαφέρον το ότι οι απαντήσεις τους αναδεικνύουν τόσο θέματα που σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο του ΜΠΣ Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής ως ΞΓ όσο και, κυρίως, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την οποία κρίνουν θετικά:

- «κατανομή του χρόνου μελέτης του χωρίς υποχρεωτικές παρακολουθήσεις καθημερινά»
- «η μη υποχρεωτική παρακολούθηση σε συγκεκριμένες ώρες» / «ευελιξία»
- «η στοχαστικοκριτική μάθηση»
- «το ότι είναι εξ αποστάσεως»
- «το διδακτικό υλικό»
- «παράλληλα με τη δουλειά μου, μπόρεσα να αποκτήσω εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στη διδακτική που δεν είχα πριν· ειλικρινά, μετά το μεταπτυχιακό αυτό ένιωσα ότι μπορώ να διδάξω!»
- «είναι το μοναδικό ΜΠΣ που ειδικεύεται στη διδακτική της αγγλικής».

Στη συνέχεια οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν το μεγαλύτερο μειονέκτημα του ΜΠΣ (ερ. 17). Οι απαντήσεις τους είναι ενδεικτικές των μεθόδων μελέτης που υιοθετούν ή προτιμούν, των εργασιακών, οικογενειακών και άλλων πιέσεων που ενδεχομένως δέχονται, καθώς και της διάρθρωσης του ίδιου του ΜΠΣ:

- «κατανομή του χρόνου μελέτης του χωρίς υποχρεωτικές παρακολουθήσεις καθημερινά»
- «πίεση χρόνου»
- «επικοινωνία με τους υπευθύνους χρειάζεται να είναι πιο εντατική καθώς και με τα μέλη της ομάδας»
- «μεγάλος φόρτος εργασίας που υποχρεώνει τους φοιτητές να 'παίρνουν' λίγες ενότητες κάθε χρόνο, άρα διαρκεί πολλά χρόνια»
- «πολλή μελέτη, πολλές εργασίες» / «το πρόγραμμα είναι πολύ απαιτητικό»
- «θα ήθελα επίσης να μας παρέχονταν περισσότερες πηγές μελέτης»
- «μη δυνατότητα λήψης εκπαιδευτκής άδειας από την υπηρεσία»

Συνολικά, στην ερώτηση «Σε γενικές γραμμές, ποια τρία στοιχεία μπορείτε να πείτε ότι «μάθατε» ή κατακτήσατε ή πετύχατε ως αποτέλεσμα των σπουδών σας στο ΕΑΠ;» (ερ. 13) οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν, ανάμεσα σε άλλα που πέτυχαν, και στα εξής επικρατέστερα:

- «γνώσεις»,
- «ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στον χώρο»,
- «βελτίωση επαγγελματικής θέσης»,
- «τριβή με τη γλώσσα»,
- «έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία στην πράξη»,
- «πώς να φτιάχνω εργασίες για συμμετοχή και σε Ευρωπαϊκά συνέδρια»,
- «ικανότητα ευρύτερης αναζήτησης πληροφοριών πάνω σε ένα θέμα».

Ενώ, αρκετοί τόνισαν τη «σημαντική βοήθεια για τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ» που πήραν παρακολουθώντας το πρόγραμμα, για παράδειγμα, γράφει μία ερωτώμενη, «Όταν έδωσα ήταν αισθητή η διαφορά του επιπέδου που είχα αποκτήσει, σε σχέση με προηγούμενες εξετάσεις.»

Σχετικά με την θεματολογία *στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ*, όπου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να κρίνουν κατά πόσο αξιοποιούν τις σπουδές τους αυτές τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, οι απόφοιτοι/τες και οι φοιτούντες/ούσες στο πρόγραμμα φαίνεται να έχουν επηρεαστεί θετικά. Ειδικότερα, όσον αφορά την ερώτηση 19, πάνω από το ένα τρίτο των ερωτηθέντων έχουν φιλοξενίσει συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς για να παρακολουθήσουν το μάθημά τους, ενώ ένας στους δέκα έχει παραδώσει σεμινάριο σε ΠΕΚ.

Σχετικά με την ερώτηση 20, όπως φαίνεται επηρεασμένο από τις σπουδές του στο ΕΑΠ, το 81,3% των ερωτηθέντων παρακολουθεί εκδηλώσεις επιστημονικών φορέων (όπως ο οργανισμός TESOL Greece), ενώ το 61,3% παρακολουθεί εκδηλώσεις συνδικαλιστικών φορέων (όπως η ΠΕΚΑΔΕ). Το

17,5% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι έχουν δημοσιεύσει επιστημονικά κείμενα (σε περιοδικά, βιβλία ή πρακτικά συνεδρίων) (ερ. 21), ενώ μόλις 11,8% έχουν συμμετάσχει με πρωτότυπες ανακοινώσεις σε συνέδρια (ερ. 22). Την ίδια στιγμή, 93% δηλώνει ότι συνεχίζει να παρακολουθεί την τρέχουσα έρευνα πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις σπουδές και τις επαγγελματικές ανάγκες μετά την αποφοίτησή τους από το ΜΠΣ συχνά και πολύ συχνά (ερ. 23). Το 53% των ερωτηθέντων (ερ. 25) δηλώνει ότι συνεχίζουν να συνεργάζονται με συναποφοίτους του ΜΠΣ, πράγμα που μας επιτρέπει να θεωρούμε ότι οι απόφοιτοι/ες και οι φοιτητές/τριες του ΜΠΣ μέσα από το πρόγραμμα που παρακολουθούν 'χτίζουν' μια επιστημονική κοινότητα με κοινή γλώσσα και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ('a community of practice', πρβλ. Rampton, 2000), η επικοινωνία της οποίας, στην περίπτωση του ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ, στηρίζεται πρωτίστως στη διαδικτυακή επικοινωνία που στόχο έχει τη διασύνδεση ομάδων φοιτητών/τριών με κοινά χαρακτηριστικά για αλληλοστήριξη, αλληλοβοήθεια και αλληλοδιδασκαλία (peer teaching), πράγμα που προωθεί η εξ αποστάσεως μεθοδολογία και ειδικότερα το πρόγραμμά μας. Οπως συμπεραίνεται από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, η σχέση αυτή διατηρείται σε πολύ μεγάλο βαθμό και μετά το τέλος των σπουδών τους.

Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας κλήθηκαν να καταθέσουν τις προτάσεις τους για νέα πεδία γνώσης τα οποία θεωρούν ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο ΜΠΣ, με βάση την εμπειρία τους από το ΜΠΣ-ΚΑτου ΕΑΠ, τη διδακτική τους εμπειρία, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους (ερ. 24). Ανάμεσα στις πιο δημοφιλείς προτάσεις είναι η διδασκαλία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εκπαιδευτική ψυχολογία, η διδασκαλία της αγγλικής μέσα από λογοτεχνικά και θεατρικά έργα, η διαχείριση της τάξης (με έμφαση στην αντιμετώπιση παραβατικής/αρνητικής συμπεριφοράς), η διαθεματικότητα στη διδασκαλία της αγγλικής και η διδακτική της γραμματικής. Άλλες προτάσεις αναφέρονται στην ανάγκη μιας πιο άμεσα εξελισσόμενης και αναλυτικής μορφής της ΘΕ «Η Χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας», η οποία θα ενημερώνεται τακτικά (πιθανότατα μέσα από το διαδίκτυο) και θα αναφέρεται σε θέματα που προκύπτουν από τις νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως π.χ. η χρήση των εργαλείων «Web 2.0». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι προτάσεις που αφορούν στην εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, όσο και στην «προετοιμασία των μαθητών για τα διαγωνίσματα», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Η πρόταση αυτή αναφέρεται στην

> «ανάλυση των σημαντικότερων συστημάτων εξέτασης για την απόκτηση πιστοποιητικών για την Αγγλική Γλώσσα (Cambridge ESOL, ΚΠγ, Michigan κλπ.) καθώς και δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία κατάλληλων exam papers, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής και τις ανάγκες των τοπικών και διεθνών κοινωνιών»

Επίσης, υπάρχουν προτάσεις που αναφέρονται σε ΘΕ οι οποίες ήδη αποτελούν τμήμα του ΜΠΣ-ΚΑ, όπως η πολυπολιτισμικότητα και η σχέση γλώσσας και πολιτισμού («Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας»), η εκπαίδευση ενηλίκων (η οποία αποτελεί κεντρικό κομμάτι της ΘΕ «Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς»), η «κριτική αξιολόγηση διδακτικού υλικού (σχολικών βιβλίων κλπ.) με περισσότερη πρακτική εφαρμογή» και η «δημιουργία/συγγραφή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού» (οι οποίες, σε κάποιο βαθμό, αποτελούν τμήμα της ΘΕ «Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας»). Επίσης, ορισμένες προτάσεις αναφέρονται στην ανάγκη δημιουργίας ΘΕ με θέμα την ερευνητική μεθοδολογία.

Πολλά από τα σχόλια που πήραμε στην ερώτηση αυτή κάνουν έμεση κριτική στη διάρθρωση των ΜΠΣ του ΕΑΠ, με τις 2 υποχρεωτικές ΘΕ και τις 2 επιλογής – αξίζει να παραθέσουμε το παρακάτω σχόλιο ως ενδεικτικό ενός κλίματος:

> «το αντικείμενο της διδασκαλίας των αγγλικών καλύπτεται παραπάνω από αρκετά. απλά θα έπρεπε να περιλαμβάνονται και άλλα μαθήματα [...] και να δίνεται η δυνατότητα σε όποιον το

επιθυμεί να παρακολουθεί και άλλα πέρα από τα 4 μαθήματα γιατί τα μαθήματα είναι όντως πολύ ενδιαφέροντα και χρήσιμα και δυσκολευόμαστε στο τι να επιλέξουμε.»

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ είναι ένα ιδιαίτερα δημοφιλές, αν και απαιτητικό, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ανταποκρίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών του. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, οι απόφοιτοι/τες όσο και οι νυν φοιτητές/τριες του ΜΠΣ αναγνωρίζουν τη σημαντική συμβολή του στην έμπρακτη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους και της γλωσσικής τους επάρκειας. Τα ίδια στοιχεία δείχνουν ότι οι συγκεκριμένες σπουδές είναι καταλυτικές τόσο ως προς τη βελτίωση των φοιτητών/τριών ως μάχιμων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την επαγγελματική τους καταξίωση (πολλοί απόφοιτοι επιλέγουν να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις στα σχολεία όπου διδάσκουν, να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι, να εργαστούν για το ΚΠγ κλπ.). Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες του ΜΠΣ είναι γυναίκες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με αρκετή διδακτική εμπειρία, ενώ δεν λείπουν και εκείνοι/νες που είτε έχουν δύο δεκαετίες και πλέον εμπειρίας είτε πρωτοξεκινούν τη σταδιοδρομία τους. Και δεν είναι πάντα εύκολο σε γυναίκες εκπαιδευτικούς με οικογενειακές υποχρεώσεις να εγκαταλείψουν την έδρα τους για να ασχοληθούν αποκλειστικά με μεταπτυχιακές σπουδές.

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα είναι πανελλαδικής εμβέλειας (με τη δυνατότητα δημιουργίας τμημάτων φοιτητών σε πολλές πόλεις της χώρας, εφόσον υπάρξει ανάγκη), περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές συγκεντρώνονται στην πρωτεύουσα. Αν και το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στη ζήτηση που υπάρχει απορροφώντας μεγάλο ποσοστό των ενδιαφερομένων, μπορεί κανείς να φανταστεί την ακόμη καλύτερη απορρόφηση όσων πραγματικά ενδιαφέρονται να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές στον χώρο αυτόν με την εισαγωγή αυστηρότερων κριτηρίων εισαγωγής στο ΜΠΣ (π.χ., με την ενσωμάτωση προφορικής συνέντευξης). Τέτοιες επιλογές πολύ πιθανόν να μείωναν και τον αριθμό των φοιτητών/τριών που εγκαταλείπουν το πρόγραμμα καθ' οδόν.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση την παραπάνω έρευνα, είναι δυνατό κανείς να προβεί στις ακόλουθες παρατηρήσεις-συμπεράσματα:

- *Η κοινωνική διάσταση του ΕΑΠ.* Αν συνδυάσει κανείς το γεγονός ότι 1/3 των ερωτηθέντων δεν θα επέλεγε να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (εάν δεν υπήρχε η προοπτική του συγκεκριμένου ΜΠΣ) με το ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευομένων του συγκεκριμένου ΜΠΣ είναι γυναίκες, μπορεί να εξαγάγει το συμπέρασμα ότι οι σπουδές του ΕΑΠ ανταποκρίνονται απολύτως στις προσωπικές, οικογενειακές, επαγγελματικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες του συγκεκριμένου φοιτητικού πληθυσμού και της κοινωνίας μας γενικότερα.

- *Το ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ συμπληρώνει ένα σημαντικό κενό στην επαγγελματική και γλωσσική ανάπτυξη των καθηγητών Αγγλικής.* Αν και, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι φοιτητές/τριες του ΜΠΣ εισάγονται στο πρόγραμμα με την πρώτη ή δεύτερη υποβολή της αίτησής τους, το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς επιμένουν να υποβάλλουν αιτήσεις για αρκετές φορές είναι ενδεικτικό της επιμονής και υπομονής που επιδεικνύουν, καθώς και της εσωτερικής παρώθησης (intrinsic motivation) για μάθηση και αυτοβελτίωση που τους χαρακτηρίζει, πράγμα το οποίο αποβαίνει τελικά προς όφελος της εκπαίδευσης γενικότερα. Οπως έδειξε η έρευνά μας, οι απόφοιτοι/τες του προγράμματος επιλέγουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και εκτός της τάξης τους με το να συμβάλλουν στην κατάρτιση άλλων συναδέλφων τους, να αναλαμβάνουν διοικητικές και άλλες θέσεις στην εκπαίδευση αλλά και να φροντίζουν από μόνοι τους για τη *γλωσσική και επαγγελματική* αυτοβελτίωση τους μετά το πέρας των σπουδών τους.

- *Χρησιμότητα των ΘΕ έναντι της δυνατότητας επιλογής τους.* Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν ότι οι σπουδές τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Παράλληλα, εντούτοις, παρατηρείται υπερπροσφορά ΘΕ (κατά την περίοδο της έρευνας, 7, ενώ ήδη προσφέρεται και 8η), τη στιγμή που το ΜΠΣ ολοκληρώνεται με την παρακολούθηση 4 ΘΕ. Από αυτές, οι δύο είναι υποχρεωτικές, ενώ για τις υπόλοιπες δύο ο κάθε φοιτητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε 6 ΘΕ. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα τόσο ως προς τη σωστή και ενημερωμένη επιλογή των ΘΕ από την πλευρά των φοιτητών, όσο και ως προς την ενεργοποίηση ορισμένων από τις λιγότερο «δημοφιλείς» ΘΕ επιλογής ανά ακαδημαϊκό έτος, μια που, σύμφωνα με τον κανονισμό του ιδρύματος, για να σχηματιστεί τμήμα απαιτείται ο αριθμός των φοιτητών που επέλεξαν τη ΘΕ να είναι τουλάχιστον 10. Το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί με καλύτερη ενημέρωση των φοιτητών/τριών σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία των ΘΕ επιλογής και, σε ιδρυματικό επίπεδο, με την ενεργοποίηση ΘΕ στις οποίες έχουν κάνει αίτηση λιγότεροι από 10 φοιτητές. Σε τελική ανάλυση, ο απώτερος στόχος ενός ΜΠΣ είναι τόσο η απόλυτη ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες και επιλογές των φοιτητών/τριών (οι οποίοι, σημειωτέον, πληρώνουν τις σπουδές αυτές) όσο και η κατά το δυνατόν βέλτιστη αξιοποίηση όλων των παρεχόμενων ΘΕ, για τη δημιουργία των οποίων έχουν επενδυθεί πόροι του δημοσίου. Αυτό έχει σαν συνέπεια, ο προταθείς εμπλουτισμός των ΘΕ επιλογής με νέες από τους ερωτηθέντες, μάλλον να μας προβληματίζει ως προς τη δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών (αλλά βλ. παρακάτω).

- *Τομείς βελτίωσης του ΜΠΣ.* Είναι σημαντικό το ότι η αρνητική αξιολόγηση των συμμετεχόντων στην παραπάνω έρευνα δεν εστιάζει τόσο σε θέματα υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, της δίκαιης αξιολόγησης των εργασιών ή του περιεχομένου των σπουδών όσο σε θέματα οργάνωσης του χρόνου τους και της μελέτης που απαιτείται. Για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητο η μελλοντική βελτίωση του προγράμματος να επικεντρώσει στην *καλύτερη οργάνωση του χρόνου* των φοιτητών/τριών, κυρίως μέσα από τη δημιουργικότερη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Για παράδειγμα, οι ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (ΟΣΣ) μπορούν να βιντεοσκοπούνται και να αναρτώνται στο διαδίκτυο προς ενημέρωση όσων φοιτητών/τριών δεν μπόρεσαν να παραβρεθούν σε αυτές. Επίσης, μπορεί να υποβοηθείται η εικονική συμμετοχή στις ΟΣΣ σε πραγματικό χρόνο μέσω σύγχρονης τηλεδιάσκεψης (Newman, Barbanell & Falco, 2006). Το ΜΠΣ μπορεί επίσης να κάνει χρήση και άλλων διαδικτυακών εργαλείων ευρείας χρήσης, όπως η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle (http://moodle.org/), αλλά και άλλων εργαλείων Web 2.0, για την κατάθεση και αξιολόγηση των γραπτών εργασιών (Solomon & Schrum, 2007), κάτι που θα συνδράμει την επικοινωνία φοιτητών/τριών και καθηγητών-συμβούλων, με αποτέλεσμα την άμεση ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες, τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου των φοιτητών/τριών και την καλύτερη εφαρμογή της στοχαστικοκριτικής σκέψης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moon, 1999). Παράλληλα, όπου είναι εφικτό, επιβάλλεται η *σταδιακή αναδιάρθρωση* και ο *εμπλουτισμός* του περιεχομένου των υπαρχόντων ΘΕ για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις εξελισσόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων και των αλλαγών που γίνονται στην εκπαίδευση.

- *Διατήρηση των υψηλών ακαδημαϊκών προδιαγραφών του ΜΠΣ.* Σε τελική ανάλυση, είναι απαραίτητο να ενδυναμωθεί η πεμπτουσία του προγράμματος, η οποία συνίσταται στη *στοχαστικοκριτική εμπλοκή* των φοιτητών/τριών με τις διάφορες πτυχές της διδακτικής, της εκμάθησης και της αξιολόγησης της ξένης γλώσσας, τόσο μέσω της ενεργούς συνδιαλλαγής τους με το διδακτικό και το επιπλέον έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, την *δικτύωση* ομάδων φοιτητών/τριών για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning) και αλληλοδιδασκαλίας και, κυρίως όμως μέσα από την *προετοιμασία* και την *αξιολόγηση* των γραπτών εργασιών των ΘΕ. Περαιτέρω βελτίωση στον τομέα αυτών θα έχει άμεσα αποτελέσματα και στην ποιοτική βελτίωση της μεταπτυχιακής διατριβής των φοιτητών/τριών αφού η ποιότητας της είναι συνάρτιση της ποιότητας της έρευνας που επιλέγουν να κάνουν και

της ποιότητας του ακαδημαϊκού λόγου που χρησιμοποιούν. Όπως δείχνει η έρευνα, οι απόφοιτοι/τες του προγράμματος επιδεικνύουν ενεργό ενδιαφέρον για συνεχή ενημέρωση σε θέματα που σχετίζονται με τις σπουδές τους και, σε αρκετές περιπτώσεις, επεκτείνουν τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι απόφοιτοι/τες παρουσιάζουν μάλλον μικρή κινητοποίηση για προσωπική *ενεργή* συμμετοχή με ανακοινώσεις σε συνέδρια, συγγραφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά κτλ. μετά το πέρας των σπουδών τους. Το ηλεκτρονικό περιοδικό *Research Papers in Language Teaching and Learning,* που αναφέρθηκε παραπάνω, φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα εφαλτήριο για την προώθηση του ποιοτικού ερευνητικού έργου που παράγεται στο πλαίσιο του ΜΠΣ-ΚΑ του ΕΑΠ και, κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους τομείς περαιτέρω ποιοτικής βελτίωσης, μεταξύ άλλων, του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης που απαντάει με επιτυχία σε ουσιαστικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

- Τέλος, η έρευνα ανέδειξε και το πολύ σημαντικό κεφάλαιο της γλωσσομάθειας των διδασκόντων ΞΓ. Ανοίγει έτσι με έμφαση το μεγάλο κεφάλαιο της ανάγκης για συνεχή βελτίωση της γλωσσομάθειας των εκπαιδευτικών για να αντακρίνονται με επιτυχία στους νέους ρόλους, και κυρίως στο ρόλο τους ως επαρκείς μη-φυσικοί ομιλητές της ΞΓ, που καλούνται να υπηρετήσουν στην ξενόγλωσση τάξη στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων στη μάθηση/διδακτική της ξένης γλώσσας που σαφώς εμπλέκουν και τις νέες τεχνολογίες. Το γνωστικό πεδίο με αναφορά το επίπεδο επάρκειας της γλωσσομάθειας των διδασκόντων ΞΓ και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του, καθώς επίσης και οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση των διδασκόντων διαχρονικά χρήζει άμεσης περαιτέρω έρευνας.

- Τέλος, θα θέλαμε να προτείνουμε με έμφαση ότι το ΕΑΠ, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της δια βίου εκπαίδευσης, πρέπει να σκεφτεί σοβαρά τη δυνατότητα των αποφοιτών του να μπορούν να παρακολουθούν και άλλες ΘΕ από τις προσφερόμενες στο πρόγραμμα το οποίο παρακολούθησαν ή και σε παρεμφερή προγράμματα, με τις υπάρχουσες προδιαγραφές εισαγωγής, φυσικά, για κατ' επιλογή αυτοβελτίωση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις συνεχιζόμενες προκλήσεις του επαγγέλματός τους, παρέχοντάς τους πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης για κάθε νέα ΘΕ που παρακολούθησαν με επιτυχία μετά την απόκτηση του μεταπτυχιακού τους τίτλου. Μια τέτοια εξέλιξη θα δευκολύνει και τον περαιτέρω εμπλουτισμό του προγράμματος με νέες ΘΕ, όπως ζητείται από τους ερωτηθέντες, γιατί θα υπάρχει αυξημένη ποικιλόμορφη ζήτηση, τελικά, για όλες τις ΘΕ, ενώ θα λειτουργήσει παράλληλα ως μέσο συνεχούς βελτίωσης και διατήρησης του καλού επιπέδου γλωσσομάθειας των διδασκόντων την αγγλική ως ΞΓ σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Authors' e-mail: Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα: spapaef@enl.uoa.gr; Ν. Σηφάκις: sifakis@eap.gr.

References

Αγιακλή, Χ. (2001). 'Αναπροσαρμογή και συμπλήρωση ασκήσεων και δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό υλικό ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.' Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ, εκδ. CD-ROM.

Fay, R., Spinthourakis, J.-A. & Anastassiadi, M.-C. (2000). 'Teacher education for teachers of English and French: developing parallel distance learning programmes in Greece.' In M. Beaumont & T. O'Brien (Eds.), *Collaborative research in second language education*, Stoke: Trentham Books, 109-121.

Κάλφογλου, Χ. (2003). 'Η αμεσότητα της ανατροφοδότησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: οι προτιμήσεις των φοιτητών.' Στο Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων του 2ου πανελληνίου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Lionarakis, A. (1996). 'The establishment of the Hellenic Open University.' *Open Learning*, 11/3: 53-58.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice.* London: Kogan Page.

Motteram, G., Walsh, G. & West, R. (Eds.) (1996). *Distance education for language teachers.* Manchester: University of Manchester.

Newman, D. L., Barbanell, P. & Falco, J. (2006). 'Videoconferencing communities: documenting online user interactions.' In N. Lambropoulos & P. Zaphiris (Eds.), *User-centred design of online learning communities*. Hershey, PA, USA: Idea Publishing.

Παπευθυμίου-Λύτρα, Σ. (2001). 'Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους: Η περίπτωση του προγράμματος ΜΠΣ στη Διδασκαλία τής Αγγλικής Γλώσσας'. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά τού 1ου πανελλήνιου συνεδρίου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ, εκδ. CD-ROM.

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ., Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. (2003). 'Ο στοχαστικο-κριτικός καθηγητής ΞΓ μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – θεωρία και πράξη'. Στο Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων του 2ου πανελληνίου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ, 286-295.

Race, P. (1995). *The open learning handbook: promoting quality in designing and delivering flexible learning*. 2nd edition. London: Kogan Page.

Rampton, B. (2000). 'Speech community.' In J. Verschewen *et al* (Eds.), *Handbook of pragmatics.* Amsterdam: Benjamin.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, B. (2002). 'Interaction, reflection and learning at a distance'. *Open Learning*, 17/1: 39-56.

Σηφάκις, Ν. Κ. (2007). 'Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης των καθηγητών ξένων γλωσσών—η περίπτωση του ΜΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας'. Στο Αικ. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση σήμερα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 174-183.

Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. (2001). 'Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εν ενεργεία καθηγητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τις μεθοδολογικές πρακτικές του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης του ΕΑΠ'. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ, εκδ. CD-ROM.

Solomon, G. & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: new tools, new schools*. International Society for Technology in Education.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

- Προσωπικά στοιχεία
  1. Φύλλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
  2. Ηλικία: 25-30 ☐ 30-35 ☐ 35-40 ☐ 40-45 ☐ 45-50 ☐ 50-60 ☐

- Επαγγελματική κατάσταση
  3. Σύνολο διδακτικής εμπειρίας (χρόνια):
  4. Διδακτική θέση πριν την εισαγωγή στο ΕΑΠ:
  5. Τρέχουσα επαγγελματική θέση:

- Γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ
  6. Πόσες φορές θέσατε υποψηφιότητα για το συγκεκριμένο ΜΠΣ *πριν* κληρωθείτε;
     0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Πάνω από 5 ☐

  7. Για ποιο λόγο κάνατε αίτηση στο ΜΠΣ στη Διδασκαλία της Αγγλικής του ΕΑΠ; (επιλέξτε ΜΙΑ απάντηση)
     ☐ Για να βελτιώσω τη θέση μου ως δημόσιος υπάλληλος
     ☐ Γιατί έκαναν αίτηση πολλοί άλλοι συνάδελφοί μου
     ☐ Για να ενημερωθώ για τις νέες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής της ξένης γλώσσας
     ☐ Για να βελτιωθώ ως δάσκαλος της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας
     ☐ Για άλλο λόγο – παρακαλούμε εξηγήστε:
     ☐ Δεν υπήρχε συγκεκριμένος λόγος

  8. Πότε ξεκινήσατε το ΜΠΣ στη διδασκαλία της Αγγλικής στο ΕΑΠ;
     1998 ☐ 1999 ☐ 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐
     2003 ☐ 2004 ☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐

  9. Πότε αποφοιτήσατε από το παραπάνω πρόγραμμα;
     2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐ 2003 ☐
     2004 ☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐

  10. Σε ποια πόλη παρακολουθήσατε το ΜΠΣ;
      Αθήνα ☐ Θεσσαλονίκη ☐ Πάτρα ☐

  11. Αν δεν είχατε την επιλογή του ΕΑΠ, θεωρείτε ότι θα επιλέγατε να κάνετε μεταπτυχιακό;
      Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω ☐

- Γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ
  12. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ;
      Πολύ ☐ Αρκετά ☐ Ουδέτερα ☐ Λίγο ☐ Πολύ λίγο ☐

  13. Σε γενικές γραμμές, ποια *τρία* στοιχεία μπορείτε να πείτε ότι «μάθατε» ή κατακτήσατε ή πετύχατε ως αποτέλεσμα των σπουδών σας στο ΕΑΠ;
      1^{ο} στοιχείο:
      2^{ο} στοιχείο:
      3^{ο} στοιχείο:

  14. Ποια από τις παρακάτω Θεματικές Ενότητες του ΜΠΣ κρίνετε ότι αποδείχτηκε/είναι *ιδιαίτερα* χρήσιμη για σας;
      ☐ ΑΓΓ52 – Μέθοδος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων για την Κατανόηση και Παραγωγή του Γραπτού και Προφορικού Λόγου στην Αγγλική Γλώσσα
      ☐ ΑΓΓ53 – Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

☐ ΑΓΓ65 – Η Αξιολόγηση στην Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας
☐ ΑΓΓ66 – Η Χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας
☐ ΑΓΓ67 – Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε Παιδιά
☐ ΑΓΓ68 – Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς
☐ ΑΓΓ69 – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτών των Καθηγητών της Αγγλικής Γλώσσας

Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

15. Ποια από τις Θεματικές Ενότητες του ΜΠΣ που παρακολουθήσατε κρίνετε ότι αποδείχτηκε/είναι *λιγότερο* χρήσιμη για σας; Η ΑΓΓ

Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

16. Ποιο είναι, κατά τη γνώμη σας, το ισχυρότερο προτέρημα του συγκεκριμένου ΜΠΣ;

17. Ποιο είναι, κατά τη γνώμη σας, το μεγαλύτερο μειονέκτημα του συγκεκριμένου ΜΠΣ;

18. Σαν γενική αρχή, πιστεύετε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε παράλληλα στην αυτοβελτίωση της γλωσσομάθεια σας? Ναι ☐ Όχι ☐
Εάν ναι, με ποιο τρόπο:
ποιες ακριβώς δεξιότητητες :

- Στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ

19. Σημειώστε τρόπους με τους οποίους αξιοποιήσατε όσα μάθατε στο ΜΠΣ:
- Έχετε διδάξει σε ΠΕΚ? Ναι ☐ Όχι ☐
- Έχετε φιλοξενίσει διδάσκοντες να παρακολουθήσουν το μάθημα σας? Ναι ☐ Όχι ☐
- Συνεργάζεστε με οργανισμούς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, κ.ά.; Ναι ☐ Όχι ☐
  Εάν ναι, με ποιους;
- Έχετε συμμετάσχει σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων? Ναι ☐ Όχι ☐
- Άλλη δραστηριότητα:

20. Παρακολουθείτε τις εκδηλώσεις
- Επιστημονικών/επαγγελματικών φορέων (πχ TESOL Greece);
  Ναι ☐ Όχι ☐
- Συνδικαλιστικών/ επαγγελματικών φορέων (πχ ΠΕΚΑΔΕ);
  Ναι ☐ Όχι ☐

21. Έχετε δημοσιεύσει κείμενα σε επιστημονικά περιοδικά/βιβλία/πρακτικά συνεδρίων κτλ;
Ναι ☐ Όχι ☐
Αν ναι, αναφέρετε σε ποια:

22. Έχετε συμμετάσχει με πρωτότυπες ανακοινώσεις σε συνέδρια;
Ναι ☐ Όχι ☐
Αν ναι, με ποια ιδιότητα;

23. Μετά την αποφοίτησή σας, σε ποιο βαθμό συνεχίζετε να παρακολουθείτε την τρέχουσα έρευνα πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις σπουδές σας και τις επαγγελματικές σας ανάγκες;
Πολύ συχνά ☐ Συχνά ☐ Ουδέτερα ☐ Σπάνια ☐ Πολύ σπάνια ☐

24. Με την εμπειρία του ΕΑΠ (αλλά και από τη διδακτική σας εμπειρία και τα ενδιαφέροντά σας) ποια πεδία γνώσης θεωρείτε ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο ΜΠΣ;

25. Συνεχίζετε να συνεργάζεστε με συναπόφοιτους/ες του ίδιου προγράμματος;
Ναι ☐ Όχι ☐
Εάν ναι με ποιους τρόπους;
Αιτιολογείστε την απάντηση σας:

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 29-45
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Οι απόφοιτοι του Προγράμματος ΓΑΛ σήμερα και η αξιοποίηση των σπουδών τους στο Ε.Α.Π.

Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη, Γιώργος Ανδρουλάκης, Μάρω Πατέλη, Ελένη Σελλά, Γιάννης Φραγκιαδάκης

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στις αποφοίτους (γυναίκες, στη συντριπτική τους πλειονότητα) της Μεταπτυχιακής Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής (Πρόγραμμα ΓΑΛ) του ΕΑΠ. Κεντρικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής τους κατάστασης σε σχέση με τον βαθμό αξιοποίησης των σπουδών τους στο ΕΑΠ και των δεξιοτήτων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αυτών. Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής: οι απόφοιτοι είναι δραστήριες στη συνεχή κατάρτιση και στην παρακολούθηση επιστημονικών και επαγγελματικών εκδηλώσεων. Επέλεξαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα κυρίως για λόγους προσωπικής και διδακτικής βελτίωσης, αλλά και για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης. Η συνολική εικόνα που σχημάτισαν οι απόφοιτοι για το πρόγραμμα ΓΑΛ είναι θετική σε πολύ υψηλό ποσοστό: οι σπουδές στο ΕΑΠ τους φάνηκαν πολύ χρήσιμες, τόσο ως τυπικό όσο και ως ουσιαστικό προσόν, ενώ βελτίωσαν και τη χρήση της γαλλικής γλώσσας.

ᴑ

Ce texte présente les résultats d'une enquête par questionnaires auprès des diplômées (des femmes, presque exclusivement) de la formation post-universitaire de spécialisation des enseignants de Français Langue Etrangère (programme GAL) de l'Université Ouverte Hellénique. Cette enquête se propose de mettre en relation leur situation professionnelle avec leurs études à l'Université Ouverte Hellénique et les compétences acquises tout au long de cette formation. Les conclusions principales de l'enquête peuvent se résumer comme suit : les diplômées sont très intéressées par la formation continue et assistent à des réunions scientifiques et professionnelles. Elles ont choisi de suivre cette spécialisation surtout pour mieux se former et pour améliorer leurs connaissances en didactique, mais aussi pour des raisons d'avancement professionnel. La très grande majorité des diplômées ont une image positive de la formation GAL : les études à l'Université Ouverte leur ont été très utiles et leur ont permis d'obtenir une qualification essentielle et d'améliorer leur niveau en français.

Εισαγωγή – Η έρευνα

Με αφορμή την προετοιμασία της διεθνούς ημερίδας «Η Εξ Αποστάσεως Ειδίκευση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1998 - 2009: Παρόν και Μέλλον» που πραγματοποιήθηκε στις 23 Μαΐου 2009, η Επιτροπή Προγράμματος Σπουδών της Μεταπτυχιακής Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) αποφάσισε να αποστείλει ένα ερωτηματολόγιο στις[1] αποφοίτους του Προγράμματος, με στόχο να διερευνήσει την επαγγελματική τους κατάσταση σε σχέση με τον βαθμό αξιοποίησης των σπουδών τους στο ΕΑΠ και των δεξιοτήτων που απέκτησαν κατά τη διάρκειά των σπουδών τους αυτών.

Το πρόγραμμα της Μεταπτυχιακής Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής του Ε.Α.Π. (εφεξής: Πρόγραμμα ΓΑΛ) δέχτηκε τις πρώτες του φοιτήτριες το 2000 (πβ. Androulakis et al., 2001) και σήμερα οι απόφοιτοί του είναι πάνω από 350, ενώ οι εγγεγραμμένες φοιτήτριές του (που δεν έχουν ακόμη ολοκληρώσει τη διπλωματική εργασία) είναι περί τις 320[2]. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ιστοσελίδα για να συμπληρωθεί ηλεκτρονικά και οι απόφοιτοι ειδοποιήθηκαν σχετικά, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε τελικά από 66 αποφοίτους. Μπορεί ο αριθμός να φαίνεται σχετικά μικρός σε σύγκριση με το σύνολο των αποφοίτων, αλλά αφενός η επικοινωνία μαζί τους δεν ήταν ευχερής: πολλές ηλεκτρονικές διευθύνσεις από αυτές που είχε το Τμήμα Μητρώου του ΕΑΠ δεν ίσχυαν πια και δεκάδες μηνύματα επέστρεψαν χωρίς να βρουν την παραλήπτριά τους. Αφετέρου, και σε παλαιότερες έρευνες με ερωτηματολόγιο που επιχείρησαν μέλη της Ομάδας Διδακτικού Προσωπικού (Ο.Δ.Π.) του προγράμματος ΓΑΛ, η συμμετοχή των φοιτητριών απείχε πολύ από το να είναι καθολική (Ανδρουλάκης κ.ά., 2001, Ανδρουλάκης κ.ά., 2007). Άλλωστε, γενικά στις ελεύθερες δημοσκοπήσεις μέσω ερωτηματολογίου, το ποσοστό επιστροφής απαντήσεων από τις ερωτηθείσες κυμαίνεται στο 10% με 20%. Επίσης, η παρουσία ανοικτών ερωτήσεων (Javeau, 1996, 101) που απαιτούν πρόσθετο νοητικό έργο (σκέψη, οργάνωση, σύνταξη) είναι αποθαρρυντικός παράγοντας .

Ωστόσο, το μικρό ποσοστό (περίπου 18%) των αποφοίτων που απάντησαν είναι μια παράμετρος που πρέπει να έχουμε υπόψη σε όλη την ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, καθώς, κατά τεκμήριο, πρόκειται για τις αποφοίτους που είχαν τη θετική διάθεση να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Πρέπει εξάλλου να σημειωθεί ότι και αυτές οι 66 έγκυρες εγγραφές δεν δίνουν απαραίτητα απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα, όπως θα δούμε στους πίνακες συχνοτήτων κάθε ερωτήματος. Κατά συνέπεια, η στόχευση της ανακοίνωσής μας περιορίζεται στην απεικόνιση ορισμένων τάσεων και ενδείξεων σχετικά με τα θέματα που προσεγγίζονται στο ερωτηματολόγιο και δεν φιλοδοξεί να προτείνει γενικευμένα και παγιωμένα συμπεράσματα. Μολονότι η προσέγγισή μας είναι σε μεγάλο βαθμό ποσοτική, το δείγμα των αποφοίτων που συμμετείχαν στην έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

Δεν πρέπει επίσης να λησμονούμε πως έρευνες όπως αυτή, με τη χρήση ερωτηματολογίου, αποβλέπουν στην αποτύπωση των *στάσεων* των πληροφορητριών. Οι στάσεις δεν πρέπει αυτόματα να συνδέονται με πράξεις των ίδιων ατόμων, χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα και προσαρμοστικότητα και αποτελούν ένα σύνθετο πλέγμα αναπαραστάσεων (Ανδρουλάκης, 2008, 33), αντιλήψεων, ιδεολογιών και κοινωνικών αξιολογήσεων και, σύμφωνα με τον γνωστό διαχωρισμό του Πλάτωνα, εμπεριέχουν νοητική, συναισθηματική και βουλητική διάσταση (Κακριδή-

[1] Για λόγους κειμενικής οικονομίας, αλλά και πραγματολογικούς (κυρίως επειδή το φοιτητικό κοινό του Προγράμματος ΓΑΛ αποτελείται από γυναίκες, στη συντριπτική του πλειονότητα), στο κείμενο χρησιμοποιείται το *θηλυκό* γένος των ονομάτων ή των επιθέτων, για να δηλώσει ταυτόχρονα το θηλυκό και το αντίστοιχο αρσενικό (π.χ.: καθηγήτριες, αντί: καθηγητές και καθηγήτριες).

[2] Στοιχεία του Απριλίου 2009.

Φερράρι, 2007). Ο αυξημένος αριθμός ερευνών για τις γλωσσικές στάσεις προϋποθέτει στην πράξη ότι, ακόμη κι αν παραμένουν υποθετικές κατασκευές, είναι αρκετά σταθερές ώστε να εντοπιστούν και να μετρηθούν (Μιχαλοπούλου, 1992: 15, Φραγκιαδάκης, 2005: 155). Κοινά αποδεκτό είναι επίσης πως οι στάσεις εκφράζονται μεν ατομικά, διαμέσου των σχετικών ερευνών, απηχούν όμως συλλογικότερες τάσεις (Giles et al., 1987: 587).

Στην τελική του μορφή, το ερωτηματολόγιο[3] αποτελείται από 26 ερωτήματα, από τα οποία τα 11 είναι κλειστά, τα 8 κλειστά αλλά με προσθήκη ανοιχτού υποερωτήματος (ανάλογα με την αρχική απάντηση) και τα 7 ανοικτά. Τα ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 4 θεματικές περιοχές: *προσωπικά στοιχεία* (5 ερωτήματα), *γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ* (5 ερωτήματα), *γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ* (8 ερωτήματα), *στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ* (7 ερωτήματα).

Στην ανακοίνωση αυτή, παρουσιάζουμε τα στατιστικά περιγραφικά στοιχεία για τα περισσότερα από τα ερωτήματα, πριν επιχειρήσουμε την εξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων. Στους πίνακες συχνοτήτων που παρατίθενται σε κάθε ερώτημα αναγράφονται οι παρατηρήσεις ομαδοποιημένες σε τιμές, ενίοτε και η απόλυτη και σχετική συχνότητά τους. Ως απόλυτη συχνότητα νοείται το πλήθος των παρατηρήσεων επί του αθροίσματος αυτών. Ως σχετική συχνότητα νοείται η επί τοις εκατό συχνότητα, όπου 100% το άθροισμα των παρατηρήσεων.

Προσωπικά στοιχεία

Φύλο ερωτηθεισών

Σε σύνολο 66 ερωτηθεισών, οι 65 είναι γυναίκες και ο 1 είναι άντρας. Μπορεί να φαίνεται ένα απλό στατιστικό δεδομένο, αλλά είναι και μια πρώτη κοινωνική διαπίστωση, που σχετίζεται με την αποκλειστική σχεδόν ενασχόληση των γυναικών με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και με μια σειρά στερεοτύπων που συνοδεύουν την επαγγελματική αυτή επιλογή (πβ. Ανδρουλάκης κ.ά., 2001).

Ηλικία ερωτηθεισών

Ένα άλλο ενδιαφέρον δημογραφικό στοιχείο είναι πως το κοινό του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) που συμμετείχε στην έρευνα είναι αρκετά νεανικό: ακριβώς 2 στις 3 ερωτηθείσες έχουν ηλικία μέχρι 35 ετών.

	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
23-30	36,4	36,4
31-35	30,3	66,7
36-40	16,7	83,3
41-45	10,6	93,9
46-50	6,1	100,0

[3] Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται ολόκληρο σε Παράρτημα, στο τέλος του παρόντος άρθρου.

Επαγγελματική κατάσταση

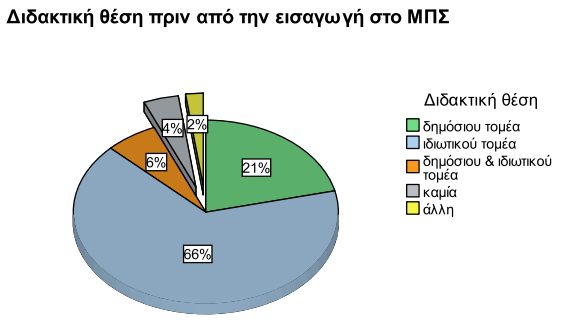
Σύνολο διδακτικής εμπειρίας σε χρόνια

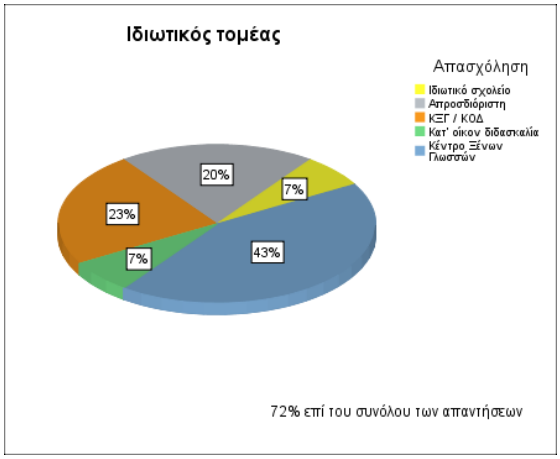
Διδακτική εμπειρία	
Ελάχιστη	2
Μέγιστη	21
Μέση τιμή	9,15

Η διδακτική εμπειρία όσων απάντησαν το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση, ενώ προκύπτει μια μέση τιμή λίγο πάνω από τα 9 χρόνια. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το κοινό στο οποίο αναφερόμαστε είναι σχετικά νέο, με χρονικά μέτρια εμπειρία στη διδασκαλία της γαλλικής.

Επαγγελματική θέση πριν την εισαγωγή στο ΕΑΠ

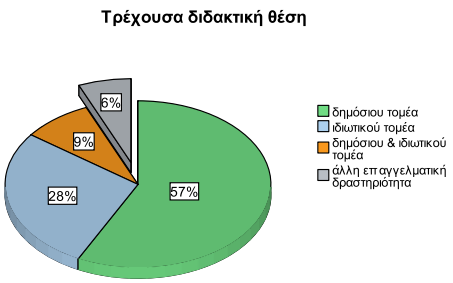
Πριν την είσοδό τους στο πρόγραμμα ΓΑΛ, οι ερωτηθείσες εργάζονταν στο Δημόσιο σε ποσοστό μόνο 21%, ενώ ένα επιπλέον 6% σχετίζεται κυρίως με συμβάσεις με το Δημόσιο (αναπληρώτριες, ωρομίσθιες καθηγήτριες). Στον ιδιωτικό τομέα, οι ερωτηθείσες απασχολούνται στο σύνολό τους είτε σε κέντρα εκμάθησης ξένων γλωσσών ή ιδιωτικά σχολεία είτε με την κατ'οίκον διδασκαλία. Στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα παρέχεται σαφέστερη εικόνα των επιμέρους ιδιωτικών πεδίων απασχόλησης. Η τιμή ΚΞΓ/ΚΟΔ αφορά σε αυτές που δήλωσαν ότι εργάζονται ταυτόχρονα σε κέντρα ξένων γλωσσών και παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα. Ένα σημαντικό ποσοστό (20%) εμφανίζεται απροσδιόριστο καθώς οι αντίστοιχες απαντήσεις δεν παρέχουν καμία δυνατότητα ταξινόμησης στις άλλες κατηγορίες (βλ. ανοικτή απάντηση: καθηγήτρια γαλλικών στον ιδιωτικό τομέα) και γι'αυτό καταγράφονται ξεχωριστά.





Τρέχουσα επαγγελματική θέση

Αξίζει να σημειωθεί η πολύ σημαντική διαφορά στο ποσοστό απασχόλησης των ερωτηθεισών στο Δημόσιο σήμερα, ένα ποσοστό που περνά από το 21% (πριν την εγγραφή στο ΠΜΣ) στο 57%.



Μετακίνηση από τον ιδιωτικό προς τον δημόσιο τομέα

Βλέποντας πιο αναλυτικά τους δύο πίνακες, διαπιστώνουμε τη μονόπλευρη μετακίνηση (της τάξης του 30-35%) από τον ιδιωτικό στον δημόσιο τομέα. Δεν παρατηρείται, όπως είναι αναμενόμενο για τα ελληνικά δεδομένα, το αντίστροφο.

	πριν το ΠΜΣ		*μετά το ΠΜΣ*	
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Δημόσιου τομέα	10	21,3%	27	57,4%
Ιδιωτικού τομέα	31	66,0%	13	27,7%
Δημόσιου & ιδιωτικού τομέα	3	6,4%	4	8,5%
Άλλη	1	2,0%	3	6,4%
Καμία	2	4,3%	0	0

Γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ

Λόγοι επιλογής του ΠΜΣ του ΕΑΠ

Παρατίθενται παρακάτω συνοπτικά τα περιγραφικά στατιστικά μεγέθη, δηλαδή το σύνολο των ερωτηθεισών που επέλεξαν τους επιμέρους λόγους, η ενδιάμεση τιμή (τιμή γύρω από την οποία συγκεντρώνονται οι περισσότερες παρατηρήσεις – όχι απαραίτητα η τιμή με τις περισσότερες απαντήσεις), η ελάχιστη και η μέγιστη παρατήρηση ανά υποερώτημα. Τα Q7a-Q7e αντιστοιχούν στις επιμέρους υποερωτήσεις ως εξής:

Q7a, βελτίωση θέσης ως δημόσιος υπάλληλος
Q7b, παροτρύνθηκα από την επιλογή συναδέλφων μου
Q7c, ενημέρωση για νέες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής ως ξένης γλώσσας
Q7d, βελτίωση ατομικών δεξιοτήτων ως δάσκαλος/α της Γαλλικής
Q7e, αύξηση πιθανοτήτων επιτυχίας στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ.

Λόγοι επιλογής ΠΜΣ του ΕΑΠ

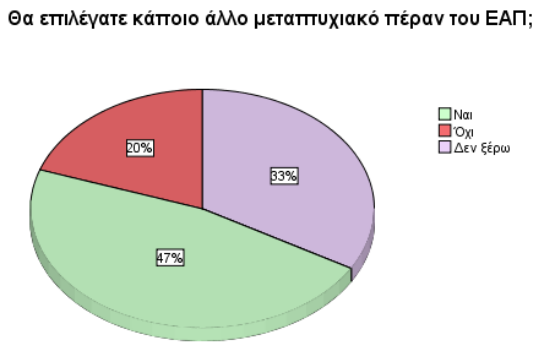
	Q7a	Q7b	Q7c	Q7d	Q7e
Έγκυρες	23	18	56	60	35
Ελλείπουσες	44	49	11	7	32
Ενδιάμεση τιμή	Σημαντικός	Ελάχιστα σημαντικός	Πολύ σημαντικός	Σημαντικότατος	Σημαντικός
Ελάχιστη τιμή	2	2	2	2	2
Μέγιστη τιμή	6	6	6	6	6

Για να γίνει κατανοητός ο παραπάνω πίνακας πρέπει να επεξηγηθούν τα ποσοτικά μεγέθη που εμφανίζονται στις ελάχιστες και μέγιστες τιμές. Οι απαντήσεις των ερωτηθεισών κωδικοποιούνται ως εξής: 2: Σημαντικότατος λόγος, 3: Πολύ σημαντικός, 4: Σημαντικός, 5: Λίγο σημαντικός, 6: Ελάχιστα σημαντικός. Η τιμή 1 δεν χρησιμοποιείται καθώς αντιστοιχεί στην απουσία παρατηρήσεων λόγω του ότι οι ερωτηθείσες δεν επέλεξαν τη συγκεκριμένη υποερώτηση. Έτσι λοιπόν βλέπουμε ότι για όλες τις υποερωτήσεις οι απαντήσεις κυμαίνονται σε όλη την κλίμακα των τιμών (από σημαντικότατος έως ελάχιστα σημαντικός), παρατηρείται δηλαδή διασπορά των απαντήσεων.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα κίνητρα επιλογής του προγράμματος είναι και καθαρά χρηστικά, αλλά περισσότερο είναι κίνητρα προσωπικής/επαγγελματικής βελτίωσης. Μπορούμε να προβούμε σε ιεράρχηση των λόγων επιλογής του ΠΜΣ ΓΑΛ του ΕΑΠ βάσει των ενδιάμεσων τιμών συναρτήσει του πλήθους πληροφορητριών που επέλεξαν κάθε τιμή. Έτσι, η ιεράρχηση των λόγων επιλογής του ΠΜΣ του ΕΑΠ έχει ως εξής:

1. Για να βελτιωθώ ως διδάσκουσα της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας
2. Για να ενημερωθώ για τις νέες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής
(οι δύο με διαφορά δημοφιλέστερες απαντήσεις, με 60 και 56 απαντήσεις αντίστοιχα)
3. Για να αυξήσω τις πιθανότητες επιτυχίας μου στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ
4. Για να βελτιώσω τη θέση μου ως δημόσιος υπάλληλος
5. Γιατί έκαναν αίτηση πολλές συνάδελφοί μου.

Επιλογή άλλου μεταπτυχιακού πέραν αυτού στο ΕΑΠ



Εδώ θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε πως το ΠΜΣ του ΕΑΠ για τους καθηγητές γαλλικής προσφέρει απλώς μια καλή εναλλακτική λύση για τις αποφοίτους των Τμημάτων Γαλλικής Γλώσσας και

Φιλολογίας, χωρίς ωστόσο να αποτελεί απαραίτητα και την αποκλειστική, συνειδητή επιλογή τους για μεταπτυχιακές σπουδές.

Γενικά στοιχεία αξιολόγησης σπουδών στο ΕΑΠ

Δείκτης ικανοποίησης από τις σπουδές στο ΕΑΠ

Από την αθροιστική συχνότητα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθεισών (πάνω από 9 στις 10) είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένες από τις σπουδές τους στο ΕΑΠ. Η ενδιάμεση τιμή, δηλαδή η τιμή κοντά στην οποία διαμορφώνονται οι απαντήσεις είναι το "αρκετά". Σημειωτέον ότι δεν απαντάται ούτε μία φορά η τιμή "πολύ λίγο" ενώ μόλις μία φορά η τιμή "λίγο".

Βαθμός ικανοποίησης από ΠΜΣ

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Πολύ	19	28,8 %	28,8 %
Αρκετά	42	63,6 %	92,4 %
Ουδέτερα	4	6,1 %	98,5 %
Λίγο	1	1,5 %	100 %
Σύνολο	66	100 %	

Οφέλη/ εφόδια που παρέχει το ΠΜΣ του ΕΑΠ

Οι ερωτηθείσες καλούνται να αναφέρουν τρία (3) στοιχεία που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τις σπουδές τους στο ΕΑΠ. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται έτσι.

Οφέλη του ΠΜΣ στο ΕΑΠ

	Εμφανίσεις	Σχετική εμφάνιση περιπτώσεων
Συγγραφή επιστημονικών εργασιών	22	36,1%
Διορισμός στο δημόσιο	7	11,5%
Διδακτική και θεωρία	42	68,9%
Διδακτική και πράξη	16	26,2%
Μεθοδικότητα/ οργάνωση διδασκαλίας	19	31,1%
Επικαιροποίηση γνώσεων	13	21,3%
Διδακτική και νέες τεχνολογίες	10	16,4%
Προσωπικές δεξιότητες	26	42,6%
Διδακτική και ψυχοπαιδαγωγικά	9	14,8%
Άλλο	6	9,8%

Σημειώνουμε εδώ ότι η πιο δημοφιλής απάντηση είναι η βελτίωση των θεωρητικών γνώσεων των φοιτητριών γύρω από τη διδακτική της γαλλικής και ακολουθούν η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και η εξοικείωση με τη συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Σε γενικές γραμμές, τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα οι απόφοιτοί του είναι και θεωρητικά/γνωσιακά (διδακτική, δεξιότητες κ.ά.) και πιο πρακτικά (σχεδιασμός μαθήματος, συγγραφή εργασιών κ.ά.), ενώ ένα μικρό ποσοστό φοιτητριών συνδέει άμεσα τις σπουδές με την επαγγελματική τους εξέλιξη (διορισμός στο Δημόσιο).

Ισχυρότερο προτέρημα του ΠΜΣ του ΕΑΠ

Είναι ενδιαφέρον εδώ ότι για τις μισές περίπου από τις αποφοίτους του δείγματος, το ισχυρότερο πλεονέκτημα του προγράμματος συνδέεται με την ίδια τη φύση των σπουδών στο ΕΑΠ, δηλαδή είτε την από απόσταση εκπαίδευση είτε την ευελιξία του προγράμματος: πρόκειται δηλαδή για δύο από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ανοικτής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ένας εξίσου μεγάλος αριθμός ερωτηθεισών επέλεξε ως μεγαλύτερο πλεονέκτημα κάποιο άλλο, συνδεδεμένο με το ειδικότερο αντικείμενο και περιεχόμενο του ΠΜΣ, δηλαδή τη διδακτική της γαλλικής.

Ισχυρότερο προτέρημα του ΠΜΣ του ΕΑΠ

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	23	34,3 %
Ευελιξία προγράμματος	11	16,4 %
Κατάρτιση/ειδίκευση στη διδακτική	18	26,9 %
Επίπεδο σπουδών/ διδασκόντων	4	6,0 %
Ενδιαφέρον	1	1,5 %
Άλλο	7	10,4 %
Πρακτικές νέων μορφών διδασκαλίας	3	4,5 %
Σύνολο	67	100,0 %
ΔΑ	2	

Μεγαλύτερο μειονέκτημα του ΠΜΣ του ΕΑΠ

Στο ερώτημα που ζητούσε από τις αποφοίτους να ορίσουν το πιο αρνητικό χαρακτηριστικό του προγράμματος σημειώθηκε μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων σε σύγκριση με το πιο θετικό χαρακτηριστικό που μόλις είδαμε. Μία στις 4 ερωτηθείσες επέλεξε θέματα που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό (22%: ελλιπής συνεργασία με τους διδάσκοντες, και 5%: ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού), ενώ λίγο περισσότερες ήταν αυτές που αναφέρθηκαν σε δομικά προβλήματα (κόστος, διάρκεια, τόπος ΟΣΣ) και υπήρξε ένα 11% που άσκησε κριτική στο υλικό.

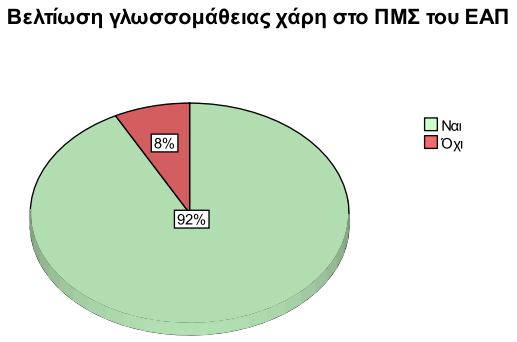
Μεγαλύτερο μειονέκτημα του ΠΜΣ του ΕΑΠ

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Κανένα	2	3,2
Ελλιπής συνεργασία με διδάσκοντες	14	22,2
Πολύ θεωρητικό	5	7,9
Κόστος	4	6,3
Διάρκεια (υπερβολικά μεγάλη)	6	9,5
Φορτωμένο πρόγραμμα σπουδών (αριθμός εργασιών)	7	11,1
Ανεπάρκεια διδακτικού προσωπικού	3	4,8
Προσβασιμότητα για ΟΣΣ	5	7,9
Μη επικαιροποιημένο υλικό	4	6,3
Αναγνωρισιμότητα ΠΜΣ	2	3,2
Άλλο	11	17,5
Σύνολο	63	100,0
Δ/Α	6	

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην κατηγορία «άλλο» εντάσσονται οι ακόλουθες ανοικτές απαντήσεις:

- *Δεν υπάρχει σωστή κατανομή χρόνου και σεβασμός στον εργαζόμενο ο οποίος καταβάλλει φιλότιμες προσπάθειες ακόμη και να συλλέξει το υλικό.*
- *Η ατομική δουλειά που κάνει ο καθένας μπορεί να μην έχει θετικά αποτελέσματα.*
- *Το ότι είμαστε υποχρεωμένοι να παπαγαλίζουμε τα βιβλία προκειμένου να περάσουμε τις γραπτές εξετάσεις. Εντελώς αντιπαιδαγωγικό και άσκοπο τη στιγμή που ο στόχος μας είναι να μάθουμε να κάνουμε καλύτερο μάθημα.*
- *Δεν δίνονται κίνητρα για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των φοιτητών.*
- *Πολύ απρόσωπο.*
- *Το ότι το σύνολο της βαθμολογίας των γραπτών εργασιών κατέχει πολύ μικρό ποσοστό στο τελικό αποτέλεσμα. Είναι άδικο να αγωνίζεσαι τόσο για τις εργασίες και τελικά να σου δίνουν μόνο ένα μικρό ποσοστό στον τελικό βαθμό.*
- *Το ότι το γραπτές εργασίες έχουν πολύ μικρό ποσοστό στην τελική αξιολόγηση. Είναι άδικο να αγωνίζεσαι τόσο για τις εργασίες και τελικά να σου δίνουν μόνο ένα μικρό ποσοστό στον τελικό βαθμό.*
- *Το ότι υπάρχει μία μόνο εξεταστική στο τέλος.*
- *Δεν είναι ευέλικτο.*
- *Θέτει χρονοδιάγραμμα στη μελέτη των τόμων των ΘΕ κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Ο φοιτητής για μεγάλο χρονικό διάστημα (Ιούνιος-Οκτώβριος) παραμένει ανενεργός.*
- *Η επιλογή των φοιτητών (λόγω της κλήρωσης το επίπεδο δεν είναι υψηλό).*

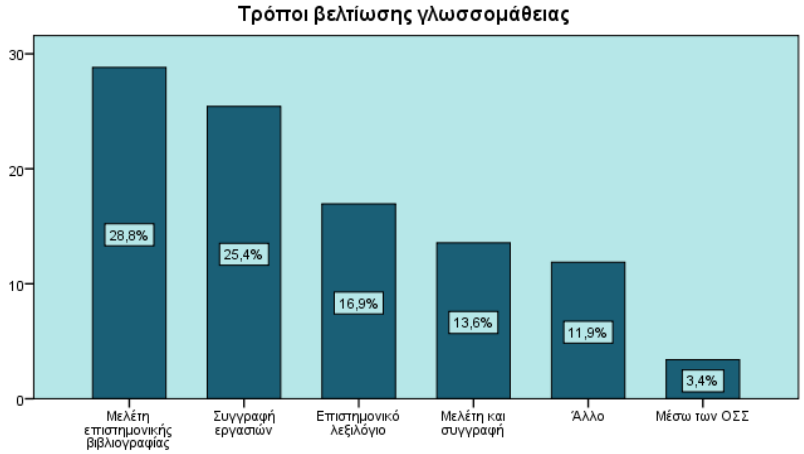
Αυτοβελτίωση γλωσσομάθειας μέσω ΠΜΣ



Την ερώτηση απάντησαν 65 από τις 66 ερωτηθείσες. 60 από τις 65 δήλωσαν ότι βελτιώθηκε η γνώση και η χρήση της γαλλικής γλώσσας χάρη στο ΠΜΣ, ενώ 5 μόνο απάντησαν ότι το πρόγραμμα δεν συνέβαλε στη βελτίωση της γλωσσομάθειάς τους.

3.5.1. Τρόποι συμβολής του ΠΜΣ στη βελτίωση της γλωσσομάθειας

Όσο για τους τρόπους με τους οποίους το ΠΜΣ συνέτεινε στη βελτίωση της γλωσσομάθειας των φοιτητριών του, εξίσου σημαντικές εμφανίζονται στις απαντήσεις η μελέτη της βιβλιογραφίας και του υλικού με τη συγγραφή των εργασιών.



Τρόποι αξιοποίησης του ΠΜΣ

Στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι ερωτηθείσες θεωρούν ότι οι γνώσεις και/ή το δίπλωμα που απέκτησαν στο ΕΑΠ αποτέλεσε ουσιαστικό και/ή τυπικό προσόν στην επαγγελματική τους δραστηριότητα.

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ως ουσιαστικό προσόν / βελτίωση της διδασκαλίας	27	40,9 %	40,9 %
Ως τυπικό προσόν / αναγνώριση πτυχίου	8	12,1 %	53,0 %
Ως ουσιαστικό και τυπικό προσόν	25	37,9 %	90,9 %
Άλλο	4	6,1 %	97,0 %
Καθόλου	2	3,0 %	100 %
Σύνολο	66	100 %	

Στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ

Δραστηριότητες πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ και πέραν της διδασκαλίας

		Παρακολούθηση εκδηλώσεων επιστημονικών/επαγγελματικών φορέων		*Παρακολούθηση εκδηλώσεων συνδικαλιστικών/επαγγελματικών φορέων*	
		Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
	Όχι	29	45,3%	6	9,2 %
	Ναι	35	54,7%	59	90,8 %
	Σύνολο	64	100,0%	65	100,0 %
ΔΑ		2		1	

Δημοσίευση κειμένων σε επιστημονικά περιοδικά/βιβλία/πρακτικά συνεδρίων κλπ.

Συμμετοχή σε πρωτότυπες ανακοινώσεις σε συνέδρια

Παρακολούθηση εξελίξεων σε επαγγελματικά συναφή θέματα

Παρακολούθηση εξελίξεων στον τομέα σπουδών/ επαγγέλματος

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Έγκυρη σχετική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Πολύ συχνά	21	31,8%	40,4%	40,4%
Συχνά	23	34,8%	44,2%	84,6%
Ουδέτερα	6	9,1%	11,5%	96,2%
Σπάνια	2	3,0%	3,8%	100,0%
Σύνολο	52	78,8%	100,0%	
ΔΑ	14	21,2%		

Από τους παραπάνω 5 πίνακες διαπιστώνουμε, σχετικά με τις αποφοίτους του προγράμματος ΓΑΛ του ΕΑΠ, ότι είναι αρκετά δραστήριες και προσπαθούν να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα τους, κυρίως μέσω της παρακολούθησης εκδηλώσεων επαγγελματικών / συνδικαλιστικών φορέων (θετικές απαντήσεις από το 91% των ερωτηθεισών) και εκδηλώσεων επιστημονικών φορέων (θετικές απαντήσεις: 55%), ενώ ένα μικρό ποσοστό, της τάξης του 11%, δημοσιεύει επιστημονικά κείμενα και παρουσιάζει ανακοινώσεις σε συνέδρια.

Προτάσεις διεύρυνσης του ΠΜΣ

Στο ερώτημα «Ποια πεδία γνώσης θεωρείτε ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο ΠΜΣ;», οι απόφοιτοι δίνουν ποικίλες απαντήσεις, από τις οποίες ξεχωρίζει ένα 28% που αφορά στη διδασκαλία της γαλλικής σε παιδιά (κάτι που έχει ήδη ικανοποιηθεί, αφού σχετική Θεματική Ενότητα προσφέρεται στο πρόγραμμα ΓΑΛ από το ακαδημαϊκό έτος 2009-10).

Εισηγήσεις για διεύρυνση του προγράμματος σπουδών

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Κανένα	3	6,5
Διδακτική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση	9	19,6
Διδακτική και πρώιμη ηλικία	4	8,7
Παιδαγωγικά/ ψυχολογία	7	15,2
Διδακτική και μαθησιακές δυσκολίες	3	6,5
Τεχνολογία και διδακτική	4	8,7
Πρακτική ενότητα διδακτικής	5	10,9
Άλλο	11	23,9
Σύνολο	46	100,0
ΔΑ	20	

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην κατηγορία "άλλο" εντάσσονται οι ακόλουθες ανοικτές απαντήσεις:

- Εκπαιδευτική πολιτική (2 απ.)
- Γαλλικά για ειδικούς σκοπούς (2 απ.)
- Μεθοδολογία συγγραφής διπλωματικής εργασίας
- Διδασκαλία γαλλικών εξωσχολικών ή λογοτεχνικών βιβλίων
- Η διαθεματικότητα
- Αξιολόγηση επίδοσης
- Ανάπτυξη δραστηριοτήτων για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Μετάφραση και διερμηνεία
- Νέες τάσεις της διδακτικής/ διαπολιτισμικότητα.

Συνεργασία με συναποφοίτους

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Έγκυρη σχετική συχνότητα
Όχι	32	48,5%	62,7%
Ναι	19	28,8%	37,3%
Σύνολο	51	77,3%	100,0%
ΔΑ	15	22,7%	

Τέλος, ένα ποσοστό 37% από τις ερωτηθείσες δηλώνουν ότι διατηρούν επαφή και συνεργάζονται με συναποφοίτους τους, κάτι που σημαίνει πως το Πρόγραμμα έχει συντελέσει αρκετά στη δημιουργία ενός επαγγελματικού ιστού μεταξύ των διδασκουσών τη γαλλική στην ελληνική εκπαίδευση.

Τρόποι συνεργασίας

Συγκεκριμένα, 13 από τους 19 πληροφορήτριες δηλώνουν ότι διατηρούν επικοινωνία με συναποφοίτους τους ανταλλάσσοντας απόψεις, εμπειρίες, ανησυχίες σχετικά με διδακτικές εφαρμογές. 4 πληροφορήτριες δηλώνουν επίσης ότι ανταλλάσσουν διδακτικό υλικό, συγγράμματα και βιβλία που αφορούν σε θέματα διδακτικής και 2 πληροφορήτριες απάντησαν ότι συνεργάζονται για τη συγγραφή και έκδοση ανακοινώσεων.

Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή την έρευνα με ερωτηματολόγια σε αποφοίτους του προγράμματος ΓΑΛ, θα μπορούσαμε να σταθούμε στα εξής (αφού σημειώσουμε και πάλι ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε ως ενδεικτικά και όχι ως αντιπροσωπευτικά και εξαντλητικά):

α) Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των αποφοίτων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι ότι είναι γυναίκες και ότι είναι δραστήριες στη συνεχή κατάρτιση και στην παρακολούθηση επιστημονικών και επαγγελματικών εκδηλώσεων.

β) Οι μελλοντικές φοιτήτριες επιλέγουν να εγγραφούν στο ΠΜΣ ΓΑΛ κυρίως για λόγους προσωπικής και διδακτικής βελτίωσης, καθώς και, δευτερευόντως, για χρηστικούς λόγους (αναγνώριση του διπλώματος, σύνδεση με εξετάσεις του ΑΣΕΠ). Πράγματι, η πραγματοποίηση των σπουδών στο ΕΑΠ συνέβαλε, σε μεγάλο βαθμό, στην αλλαγή της επαγγελματικής τους κατάστασης (με μια έντονη μετακίνηση από τον ιδιωτικό στον δημόσιο τομέα), αλλά και στη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικών.

γ) Οι ερωτηθείσες θεωρούν ότι οι σπουδές στο ΕΑΠ τους φάνηκαν πολύ χρήσιμες κατά τρόπο πολυδιάστατο, τόσο ως τυπικό προσόν όσο και ουσιαστικά, σε θεωρία και πράξη της διδακτικής της γλώσσας. Μια ειδική διάσταση των σπουδών τους ήταν η, σε εντυπωσιακά ποσοστά, βελτίωση της χρήσης της γαλλικής.

δ) Η συνολική εικόνα που σχημάτισαν οι απόφοιτοι για το πρόγραμμα ΓΑΛ είναι θετική σε συντριπτικό ποσοστό: 29% δηλώνουν πολύ ευχαριστημένες και άλλο 63% αρκετά ευχαριστημένες. Τα πιο συχνά αναφερόμενα πλεονεκτήματα των σπουδών τους αυτών συνδέονται με τα χαρακτηριστικά της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ τα παράπονά τους εστιάζονται σε θέματα δομικά/οργανωτικά και διδασκουσών στο πρόγραμμα.

Αποπειρατικά συμπεράσματα, όπως τα παραπάνω, καθώς και όλα τα στοιχεία της έρευνας αυτής, καθώς και άλλων που προηγήθηκαν γύρω από το Πρόγραμμα ΓΑΛ, ενισχύουν την πεποίθησή μας ότι το έργο που παρέχεται στο πρόγραμμα είναι σημαντικό, αλλά και ότι οφείλουμε, όλες οι εμπλεκόμενες σε αυτό από διάφορες θέσεις, να μην εφησυχάζουμε και να προσπαθούμε για τη συνεχή βελτίωση και επικαιροποίηση του προγράμματος, ώστε να διασφαλίζεται η άρρηκτη σύνδεσή του, τόσο με τις ανάγκες των φοιτητριών του, όσο και με τις εξελίξεις στους χώρους της ανοικτής εκπαίδευσης και της διδακτικής των γλωσσών.

Authors' e-mail: Μ.-Χ. Αναστασιάδη: mcanast@frl.uoa.gr, Γ. Ανδρουλάκης: androulakis@uth.gr, Μ. Πατέλη: mapateli@frl.uoa.gr, Ε. Σελλά: elesella@turkmas.uoa.gr, Γ. Φραγκιαδάκης: john.fragkiadakis@gmail.com.

References

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

Androulakis, G., Calliabetsou, P., Ginou, E., Kakari, D. & Proscolli, A. (2001). 'Postgraduate distance-learning training programme for teachers of French in the Hellenic Open University: contents, constraints and perspectives'. In: *The Future of Learning – Learning for the Future: Shaping the Transition* (CD-ROM) (Ανακοίνωση στο 20ό Παγκόσμιο Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ντίσελντορφ, Απρίλιος 2001). Oslo: ICDE – Hagen: FernUni (ISBN: 3-934093-01-9).

Ανδρουλάκης, Γ., Γκίνου, Ε., Κάκαρη, Ντ. & Πρόσκολλη, Α. (2001). '«Αυτό που θέλουν οι γυναίκες» (οι καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας που φοιτούν στο ΕΑΠ): τα πρώτα αποτελέσματα μιας έρευνας με

ερωτηματολόγιο.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόμος Β΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 979-990.

Ανδρουλάκης, Γ., Βήχου, Μ. & Λάχλου, Σ. (2007). 'Μια εμπειρία εξέτασης με ανοιχτά βιβλία: θεωρητικές αρχές, στάσεις φοιτητών και διδασκόντων, αποτίμηση'. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόμος Β΄*. Αθήνα: Προπομπός, σ. 278-284.

Giles, H., Hewstone, M., Ryan, E., & Johnson, P. (1987). 'Research on language attitudes.' In U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: Mouton, 585-597.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). 'Στάσεις απέναντι στη γλώσσα.' *Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Θέματα Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Στο: www.greeklanguage.gr [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html].

Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μέτρησης στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ryan, E. B., Giles, H. & Hewstone, M. (1988). 'The measurement of language attitudes'. In: U. Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K. J. (Eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1068-1081.

Τσιτσιπής, Λ. (2001). 'Στάσεις απέναντι στη γλώσσα.' Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ., σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. (και www.komvos.edu.gr), 78-80.

Φραγκιαδάκης, Γ. (2005). 'Προσέγγιση και ταξινόμηση των γλωσσικών στάσεων.' *Πρακτικά της 2ης συνάντησης εργασίας μεταπτυχιακών φοιτητών*. Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών (14-16 Μαρτίου 2003). Αθήνα, 154-169.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Ο Γυναίκα Ο
2. Ηλικία: 23-30 Ο 31-35 Ο 36-40 Ο 41-45 Ο 46-50 Ο 51-60 Ο

Επαγγελματική κατάσταση

3. Σύνολο διδακτικής εμπειρίας (χρόνια): ___
4. Διδακτική θέση πριν την εισαγωγή στο ΕΑΠ: _____
5. Τρέχουσα επαγγελματική θέση: _____

Γενικά στοιχεία για τις σπουδές στο ΕΑΠ

6. Πόσες φορές θέσατε υποψηφιότητα για το συγκεκριμένο ΜΠΣ *πριν* κληρωθείτε;
   0 Ο 1 Ο 2 Ο 3 Ο 4 Ο 5 Ο Πάνω από 5 Ο
7. Για ποιο λόγο κάνατε αίτηση στο ΜΠΣ στη Διδασκαλία της Γαλλικής του ΕΑΠ;
   (επιλέξτε ΜΙΑ απάντηση/μία ή περισσότερες απαντήσεις κατά σειρά προτεραιότητας (1: σημαντικότερος λόγος, 2: λιγότερο σημαντικός, κοκ)

Για να βελτιώσω τη θέση μου ως δημόσιος υπάλληλος ___
Γιατί έκαναν αίτηση πολλοί άλλοι συνάδελφοί μου ___
Για να ενημερωθώ για τις νέες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής της ξένης γλώσσας ___
Για να βελτιωθώ ως δάσκαλος της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας ____
Για να αυξήσω τις πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ ____
Για άλλο λόγο - παρακαλούμε εξηγήστε:
□ Δεν υπήρχε συγκεκριμένος λόγος

8. Πότε ξεκινήσατε το ΜΠΣ στη διδασκαλία της Γαλλικής στο ΕΑΠ;
   1999 Ο 2000 Ο 2001 Ο 2002 Ο 2003 Ο
   2004 Ο 2005 Ο 2006 Ο 2007 Ο 2008 Ο

9. Πότε αποφοιτήσατε από το παραπάνω πρόγραμμα;
   2001 Ο 2002 Ο 2003 Ο 2004 Ο
   2005 Ο 2006 Ο 2007 Ο 2008 Ο

10. Σε ποια πόλη παρακολουθήσατε το ΜΠΣ;
    Αθήνα Ο Θεσσαλονίκη Ο Πάτρα Ο

11. Αν δεν είχατε την επιλογή του ΕΑΠ, θεωρείτε ότι θα επιλέγατε να κάνετε μεταπτυχιακό;
    Ναι Ο Όχι Ο Δεν ξέρω Ο

Γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σπουδών στο ΕΑΠ

12. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ;
    Πολύ Ο Αρκετά Ο Ουδέτερα Ο Λίγο Ο Πολύ λίγο Ο

13. Σε γενικές γραμμές, ποια *τρία* στοιχεία μπορείτε να πείτε ότι «μάθατε» ή κατακτήσατε ή πετύχατε ως αποτέλεσμα των σπουδών σας στο ΕΑΠ;
    1^{ο} στοιχείο:
    2^{ο} στοιχείο:
    3^{ο} στοιχείο:

14. Ποια από τις παρακάτω Θεματικές Ενότητες του ΜΠΣ κρίνετε ότι αποδείχτηκε/είναι *ιδιαίτερα* χρήσιμη για σας;

ΟΓΑΛ 50 - Σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας
ΟΓΑΛ 51 - Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας
ΟΓΑΛ 60 - Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας
ΟΓΑΛ 61 - Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας
Ο ΓΑΛ 62 - Η τεχνολογία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας
Ο ΓΑΛ 63 - Η φωνητική και η διδακτική της

Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

15. Ποια από τις Θεματικές Ενότητες του ΜΠΣ που παρακολουθήσατε κρίνετε ότι αποδείχτηκε/είναι *λιγότερο* χρήσιμη για σας;
Η ΓΑΛ ___

Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

16. Μεταξύ των τριών Θ. Ε. επιλογής (ΓΑΛ 61, ΓΑΛ 62 και ΓΑΛ 63) :
α) ποιαν είχατε επιλέξει/θα επιλέγατε και για ποιο λόγο;
Την ΓΑΛ ____
Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

β) ποιαν δεν είχατε επιλέξει/δεν θα επιλέγατε και για ποιο λόγο;
Την ΓΑΛ____
Παρακαλούμε δώστε μια σύντομη εξήγηση της παραπάνω απάντησής σας:

17. Ποιο είναι, κατά τη γνώμη σας, το ισχυρότερο προτέρημα του συγκεκριμένου ΜΠΣ;

18. Ποιο είναι, κατά τη γνώμη σας, το μεγαλύτερο μειονέκτημα του συγκεκριμένου ΜΠΣ;

19. Ως γενική αρχή, πιστεύετε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε παράλληλα στην αυτοβελτίωση της γλωσσομάθειάς σας;
Ναι Ο Όχι Ο
Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

Σε ποιες ακριβώς δεξιότητες;

Στοιχεία πέραν των σπουδών στο ΕΑΠ
20. Σημειώστε τρόπους με τους οποίους αξιοποιήσατε όσα μάθατε στο ΜΠΣ:

α. Έχετε διδάξει σε ΠΕΚ;
Ναι Όχι

β. Έχετε φιλοξενήσει διδάσκοντες να παρακολουθήσουν το μάθημα σας;
Ναι
Όχι

γ. Συνεργάζεστε με οργανισμούς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας), κ.ά.;
Ναι Όχι
Εάν Ναι, με ποιους;

δ. Έχετε συμμετάσχει σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων;
Ναι
Όχι

Άλλη δραστηριότητα:

21. Παρακολουθείτε τις εκδηλώσεις
α. Επιστημονικών/επαγγελματικών φορέων (π.χ. ΠΡΡ,);
Ναι Όχι

β. Συνδικαλιστικών/ επαγγελματικών φορέων (π.χ. APF FU - GRÉCE, Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής Βόρειας Ελλάδας Πτυχιούχων Πανεπιστημίου, ΠΑΣΥΚΑΓΑ, Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου)
Ναι Όχι

22. Έχετε δημοσιεύσει κείμενα σε επιστημονικά περιοδικά/βιβλία/πρακτικά συνεδρίων κ.λπ.;
Ναι
Όχι

Αν Ναι, αναφέρετε σε ποια:

23. Έχετε συμμετάσχει με πρωτότυπες ανακοινώσεις σε συνέδρια;
Ναι
Όχι

Αν Ναι, με ποια ιδιότητα;

24. Μετά την αποφοίτησή σας, σε ποιο βαθμό συνεχίζετε να παρακολουθείτε την τρέχουσα έρευνα πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις σπουδές σας και τις επαγγελματικές σας ανάγκες;

Ο Πολύ συχνά Ο Συχνά Ο Ουδέτερα Ο Σπάνια Ο Πολύ σπάνια

25. Με την εμπειρία του ΕΑΠ (αλλά και από τη διδακτική σας εμπειρία και τα ενδιαφέροντά σας) ποια πεδία γνώσης θεωρείτε ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο ΜΠΣ;

26. Συνεχίζετε να συνεργάζεστε με συναπόφοιτους/ες του ίδιου προγράμματος;
Ναι
Όχι

Εάν Ναι, με ποιους τρόπους;

Αιτιολογήστε την απάντηση σας

Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας!

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 46-53
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας από την ίδρυσή του έως σήμερα: εμπειρίες και προτάσεις για το μέλλον

Δάφνη Βηδενμάιερ, Αγγελική Τσόκογλου & Μάριος Χρύσου

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, den Hintergrund zu schildern, der zur Gründung und Gestaltung des Aufbaustudiengangs „Deutsch als Fremdsprache" führte, und Verbesserungsvorschläge zu formulieren, die die neueren Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigen. Im ersten Abschnitt wird auf den Aufbau des Aufbaustudiengangs seit seiner Gründung sowie auf die Überlegungen eingegangen, die zur Entstehung der Studieneinheiten führten. Im zweiten Abschnitt steht die Präsentation relevanter Daten zur Entwicklung des Aufbaustudiengangs seit seiner Gründung im Vordergrund. Im letzten Abschnitt werden Daten herangezogen, die die Nachfrage für den Aufbaustudiengang betreffen, und es werden weitere Möglichkeiten zur Qualifizierung von Fremdsprachenlehrern dokumentiert. Ausgehend von der bisherigen Lehrerfahrung werden außerdem Vorschläge für die Verbesserung und die Umstrukturierung des Studienmaterials erarbeitet. Schließlich werden in Anlehnung an die Bedürfnisse des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und an die Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen sowie an die neueren Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik Vorschläge formuliert, die sich auf die Umstrukturierung des Studienangebots durch die Komprimierung von Studieninhalten bzw. durch die Entstehung neuer Studieneinheiten beziehen. Dies geschieht besonders vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und der Institutionalisierung des Lernens von Deutsch als Fremdsprache bereits in der Grundschule sowie des zunehmenden Eingangs neuer Technologien ins Klassenzimmer.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να καταγράψει το σκεπτικό και τους λόγους που οδήγησαν στην ίδρυση και τη διαμόρφωση-διάρθρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (Μ.Π.Σ.) Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας, να αναδείξει την αναγκαιότητα ύπαρξης του Προγράμματος, το οποίο είναι το μοναδικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στην Ελλάδα, και να προτείνει βελτιωτικές προτάσεις για τη λειτουργία του, σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα στον χώρο της Διδακτικής ξένων γλωσσών. Το άρθρο αποτελείται από τρία βασικά μέρη: Το πρώτο μέρος αναφέρεται στην ίδρυση του Μ.Π.Σ. και τη διάρθρωσή του, από το

1999 έως σήμερα (2009), αφενός σύμφωνα με τις προδιαγραφές που τέθηκαν από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) για όλα τα Μ.Π.Σ. των ξένων γλωσσών και αφετέρου με βάση τις ειδικές ανάγκες του Προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται στοιχεία που σχετίζονται με τη λειτουργία και τη δράση του, με αναφορά στους διδάσκοντες και τους φοιτητές, καθώς και στη δομή και τη μορφή του Προγράμματος. Τέλος, στο τρίτο μέρος κατατίθενται συμπερασματικά προτάσεις για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του Προγράμματος.

Η ίδρυση του ΜΠΣ και η διάρθρωση του προγράμματος (1999-2009)

Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας απαρτίζεται από έξι Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.). Δύο από αυτές αποτελούν υποχρεωτικές Θ.Ε., ενώ από τις υπόλοιπες τέσσερις οι φοιτήτριες και φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν υποχρεωτικά δύο επιπλέον Θ.Ε. Οι σπουδές ολοκληρώνονται με τη συγγραφή Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Μ.Δ.Ε.), η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο μίας Θ.Ε. ή συνδυασμού Θ.Ε.

Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας στοχεύει στη διεύρυνση και εξειδίκευση των γνώσεων στον τομέα της Διδακτικής ξένων γλωσσών που έχουν αποκτήσει οι πτυχιούχοι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Το περιεχόμενο και η δομή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος συμβαδίζει με τις αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου της σύγχρονης Διδακτικής ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με αυτό, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες υποδιαιρούνται στις δεξιότητες που αφορούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και στις δεξιότητες που συμπεριλαμβάνουν την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (Storch, 1999: 15; Huneke & Steinig, 1997: 97). Από την κατηγοριοποίηση αυτή προέκυψαν αντίστοιχα οι Θ.Ε. ΓΕΡ 50 και ΓΕΡ 51, οι οποίες λόγω της σημασίας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τυγχάνουν υποχρεωτικής παρακολούθησης:

ΓΕΡ 50: Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας.
ΓΕΡ 51: Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας.

Στόχος των Θεματικών αυτών Ενοτήτων είναι η θεωρητική προσέγγιση των αρχών που διέπουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και η εξοικείωση των φοιτητριών και φοιτητών με τις στρατηγικές και τις τεχνικές προαγωγής των δεξιοτήτων αυτών στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Οι Θ.Ε. ΓΕΡ 60, 61, 62 και 63 αποτελούν γνωστικά αντικείμενα υποχρεωτικής επιλογής για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι καλούνται –ανάλογα με τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα– να επιλέξουν δύο από αυτές:

ΓΕΡ 60: Σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας.
ΓΕΡ 61: Αξιολόγηση των διδασκομένων στη γνώση και χρήση της Γερμανικής Γλώσσας.
ΓΕΡ 62: Γραμματική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδακτική της.
ΓΕΡ 63: Φωνητική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδακτική της.

Η δημιουργία των Θ.Ε. με αντικείμενο τη Διδακτική της Γραμματικής (ΓΕΡ 62) και της Φωνητικής (ΓΕΡ 63) προκύπτει από τη στενή σχέση ανάμεσα στη Γραμματική και τη Φωνητική ως γλωσσικά μέσα ή γλωσσικές-γλωσσολογικές ικανότητες (*sprachliche Mittel-sprachliche Fähigkeiten-linguistische Kompetenzen*) και τις προαναφερθείσες επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες και δραστηριότητες (Europarat, 2001: 113f, 117; Storch, 1999: 74ff; 104ff; Huneke & Steinig, 1997: 123ff, 137ff).

Πιο συγκεκριμένα, η Θ.Ε. «Γραμματική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδακτική της» (ΓΕΡ 62) στηρίζεται στην αρχή της «βελτίωσης» της διδασκαλίας γραμματικών φαινομένων μέσω της

ανάπτυξης μιας «Διδακτικής Γραμματικής» (Helbig, 1981, 1991) με βάση τον συνδυασμό γλωσσολογικών θεωριών (Τσόκογλου, 2005), θεωριών γλωσσικής κατάκτησης και μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία (Tönshoff 1990, 1992, 1995; Raabe, 2001).

Η Θ.Ε. «Φωνητική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδακτική της» (ΓΕΡ 63) εστιάζει στο φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της Γερμανικής Γλώσσας, το οποίο συγκρίνεται με το αντίστοιχο της μητρικής, και προτείνει μεθόδους διδασκαλίας της προφοράς (Balassi, 2002; Groß 2002).

Η Θ.Ε. «Οργάνωση και σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας» (ΓΕΡ 60) κρίθηκε αναγκαία λόγω της φύσης και της ταυτότητας του εν λόγω Προγράμματος και έχει ως αντικείμενο τον προσδιορισμό ενός ευρύτερου πλαισίου για την αποτελεσματική διαμόρφωση του μαθήματος της ξένης γλώσσας (Ehnert & Möllering, 2001).

Η Θ.Ε. «Αξιολόγηση των διδασκομένων στη γνώση και χρήση της Γερμανικής Γλώσσας» (ΓΕΡ 61) στηρίζεται στις επιστημονικές αρχές της «Θεωρίας του Τεστ» με αντικείμενο εφαρμογής την αξιολόγηση της γνώσης και χρήσης της ξένης γλώσσας και αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε όλες τις προαναφερθείσες Θ.Ε. (Grotjahn 2001; Ratz 2001). Πραγματεύεται τα κυριότερα επικοινωνιακά μοντέλα εξέτασης ικανοτήτων και δεξιοτήτων και μέσω του διδακτικού υλικού (Grotjahn, 2001; Ratz, 2001; Tschirner, 2001) προτείνει και δοκιμάζει εφαρμογές σε καθεμία από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στο σύνολο των Θ.Ε. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής. Αυτό αποτυπώνεται στο διδακτικό υλικό τόσο με τη χρήση παραδειγμάτων και ασκήσεων όσο και με τη διατύπωση ερωτημάτων-ερεθισμάτων για τη συγγραφή γραπτών εργασιών, οι οποίες απαιτούν την αναστοχαστική επεξεργασία των θεωρητικών αρχών και την αυτόνομη εφαρμογή τους στην οργάνωση του μαθήματος, την κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η διαδικασία της πρακτικής εφαρμογής διευκολύνεται από το γεγονός ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές στην πλειοψηφία τους ασκούν διδακτικό έργο στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση.

Στοιχεία λειτουργίας και δράσης του Προγράμματος

Το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας καλύπτει ένα μεγάλο κενό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας διδάσκεται αποκλειστικά στα δύο Τμήματα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, του Ε.Κ.Π.Α. και του Α.Π.Θ., όπου εντάσσεται στα Προγράμματα Σπουδών τους σε προπτυχιακό επίπεδο μεταξύ άλλων κύριων Κλάδων (Γλωσσολογία, Λογοτεχνία, Πολιτισμός, Μετάφραση), και εν μέρει στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών του Α.Π.Θ.. Με αυτό το δεδομένο το Μ.Π.Σ. του Ε.Α.Π., αποτελεί το μοναδικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, που στοχεύει τόσο στην περαιτέρω θεωρητική-επιστημονική κατάρτιση όσο και στην εκπαίδευση των Καθηγητών.

Το Διδακτικό Υλικό έχει συνταχθεί από ειδικούς επιστήμονες της Ελλάδας και του εξωτερικού, των οποίων τα γνωστικά αντικείμενα είναι συναφή με τις Θ.Ε. Έχει συγγραφεί ειδικά για το εν λόγω Πρόγραμμα και είναι προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από την πλευρά των διδασκόντων, το Πρόγραμμα έχει στελεχωθεί από την ίδρυσή του έως σήμερα συνολικά από 23 συναδέλφους-μέλη Σ.Ε.Π. (και συντονιστές), οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι διδάσκοντες (όλων των βαθμίδων ή ειδικοί επιστήμονες ή λέκτορες Π.Δ. 407) σε Ελληνικά Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., ενώ όλοι είναι κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων, γεγονός που εξασφαλίζει την ποιότητα του Προγράμματος.

Από την άποψη των φοιτητών του Προγράμματος, σύμφωνα με τα στοιχεία που έθεσε το Ε.Α.Π. στη διάθεσή μας, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία είναι χαρακτηριστικά για την επιτυχία του Προγράμματος. Από αυτά επιλέγουμε να αναφερθούμε στα εξής:

α) Στα δέκα χρόνια λειτουργίας του (2000-2009) έχουν υποβάλει αίτηση 2.143 υποψήφιοι. Ο μέσος όρος ανέρχεται σε 214 φοιτητές ανά έτος, χωρίς σημαντικές αυξομειώσεις, με εξαίρεση τα έτη 2002 και 2003 με λιγότερους από 200 υποψήφιους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σταθερή ζήτηση του Προγράμματος.

β) Συνολικά εισήχθησαν 840 φοιτητές, με σταδιακή μείωση των εισακτέων (από τους 120 τα τρία πρώτα έτη στους 70 κατά τα τελευταία τέσσερα έτη). Έχει εισαχθεί δηλαδή περίπου το 25% των αιτούντων.

γ) Από τους εισαχθέντες έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους 335 φοιτητές (έχουν συγγράψει Μ.Δ.Ε.).

δ) Από τους εισαχθέντες έχουν διακόψει 149 φοιτητές (περίπου το 18%)[1].

ε) Από τις επιλεγόμενες Θ.Ε. έχουν επιλεγεί οι εξής σύμφωνα με τη ζήτησή τους:

- ΓΕΡ 60: Σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας (403)
- ΓΕΡ 62: Η Γραμματική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδασκαλία της (331)
- ΓΕΡ 61: Αξιολόγηση των διδασκομένων στη γνώση και χρήση της Γερμανικής Γλώσσας (171)
- ΓΕΡ 63: Φωνητική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδασκαλία της προφοράς (72)

στ) Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή του θέματος κατά τη συγγραφή διπλωματικών εργασιών. Από τους τίτλους των εργασιών διακρίνεται αδρομερώς –με ορισμένες ίσως αποκλίσεις αλλά κυρίως με γενικεύσεις και ομαδοποιήσεις εξαιτίας της σύνδεσης του θέματος της διπλωματικής εργασίας με μια Θ.Ε.– η εξής κατανομή[2]:

- ΓΕΡ 62: Η Γραμματική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδασκαλία της (88)
- ΓΕΡ 60: Σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας (83)
- ΓΕΡ 61: Αξιολόγηση των διδασκομένων στη γνώση και χρήση της Γερμανικής Γλώσσας (48)
- ΓΕΡ 51: Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας (41)
- ΓΕΡ 63: Φωνητική της Γερμανικής Γλώσσας και η διδασκαλία της προφοράς (35)
- ΓΕΡ 50: Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας (23)

Μια πιο προσεκτική ανάγνωση των τίτλων των Μ.Δ.Ε. φανερώνει τα εξής αξιοσημείωτα στοιχεία:
α) 31 διπλωματικές εργασίες, που έχουν ταξινομηθεί στη ΓΕΡ 60, αφορούν στην εισαγωγή και εφαρμογή νέων μέσων και τεχνολογιών στο μάθημα της ξένης γλώσσας.
β) 19 εργασίες ασχολούνται με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης[3].

[1] Σε έρευνα που έχει γίνει από το ΕΑΠ σε διάφορες Θ.Ε., οι φοιτητές προβάλλουν κυρίως οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους ως αιτίες για τη διακοπή των σπουδών τους. Βεβαίως, όπως έχει διαπιστωθεί από τους συναδέλφους του Προγράμματος, ορισμένοι φοιτητές δεν πληρούν τα απαραίτητα προσόντα – μεταξύ άλλων και εξαιτίας της γλωσσικής ανεπάρκειας στη Γερμανική Γλώσσα – γεγονός που οφείλεται και στον τυχαίο τρόπο εισαγωγής τους (κλήρωση).

[2] Ορισμένες εργασίες (17 από 335) εξαιτίας της θεματολογίας τους δεν έχουν ενταχθεί στο πλαίσιο μιας Θ.Ε. π.χ. Γερμανική ως Ξένη Γλώσσα για ειδικούς σκοπούς κ.ά.). Επίσης, πολλές έχουν ενταχθεί στη Θ.Ε. ΓΕΡ 60 εξαιτίας του διευρυμένου αντικειμένου τους.

[3] Έχουν εξαιρεθεί εδώ οι στρατηγικές κατανόησης γραπτών και προφορικών κειμένων των Θ.Ε. ΓΕΡ 50 και κυρίως ΓΕΡ 51.

γ) 10 εργασίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στην Α'-βάθμια εκπαίδευση.

Προτάσεις για τη βελτιωτική αναδιάρθρωση του Προγράμματος

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι σαφείς τόσο η αναγκαιότητα ύπαρξης και λειτουργίας όσο και η επιτυχία του Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας. Επιπροσθέτως, πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους μετατυχιακούς φοιτητές του Προγράμματος επιτυγχάνουν στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, αλλά κυρίως ότι το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα του Προγράμματος αποτελεί σημαντικό και έγκυρο εφόδιο τόσο για την περαιτέρω έρευνητική δραστηριότητα των μεταπτυχιακών φοιτητών όσο και για την εύρεση εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι ένας αξιόλογος αριθμός αποφοίτων του Προγράμματος είναι υποψήφιοι διδάκτορες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και αρκετοί διακρίνονται για τη δραστηριότητά τους σε επιστημονικά συνέδρια.

Πέρα όμως από την επιτυχία και τη σταθερή ζήτηση του Μ.Π.Σ. καθώς και τις εμπειρίες που αποκτήσαμε οι ίδιοι ως μέλη Σ.Ε.Π. και συντονιστές, θα θέλαμε να προχωρήσουμε σε μία σειρά βελτιωτικών προτάσεων, οι οποίες θεωρούμε ότι θα εκσυγχρονίσουν και θα καταστήσουν πιο ευέλικτο και αποτελεσματικό το Πρόγραμμα.

Σε θεωρητικό κατ' αρχήν επίπεδο και χωρίς να παρεκλίνουμε από την επιχειρηματολογία ίδρυσης του Προγράμματος, που στηρίχθηκε στο επικοινωνιακό μοντέλο διδακτικής των γλωσσών ως βάση σχεδιασμού, προτείνουμε τη βελτίωση του διδακτικού υλικού με την προσθήκη της παρουσίασης και της ανάλυσης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των γλωσσών (Europarat, 2001).

Για την εφαρμογή αυτής της πρότασης, απαιτείται αφενός η αναδιάρθρωση του Προγράμματος και συγκεκριμένα αναφορικά με τις υποχρεωτικές Θ.Ε. (ΓΕΡ 50 και ΓΕΡ 51) και αφετέρου η αναπροσαρμογή του διδακτικού υλικού. Η εκ νέου επεξεργασία του διδακτικού υλικού υπό το πρίσμα των αρχών του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες, αρμόζει να γίνει στο πλαίσιο των υποχρεωτικών Θ.Ε., όπως υπαγορεύουν τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Προτείνεται, συνεπώς, η βελτιωμένη συγγραφή του διδακτικού υλικού για τις γλωσσικές δεξιότητες τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να καλυφθεί ολόκληρο το θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτικής ξένων γλωσσών, σύμφωνα με την επικοινωνιακά και πραγματολογικά προσανατολισμένη μέθοδο διδασκαλίας και τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Steinig & Huneke, 1997; Storch, 1999; Βηδενμάιερ, 2004). Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ένα σύγχρονο και σύνθετο, αλλά ανάλογο των αναγκών και των δυνατοτήτων διδακτικό υλικό, το οποίο συνιστά μία υποχρεωτική Θ.Ε.

Η δημιουργία της ανωτέρω σύνθετης υποχρεωτικής Θ.Ε. δίνει τη δυνατότητα συνολικής αναδιάρθρωσης του Προγράμματος, ώστε τη δεύτερη υποχρεωτική Θ.Ε. να αποτελεί ο «Σχεδιασμός και οργάνωση μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων». Η υποχρεωτική παρακολούθηση της εν λόγω Θ.Ε. από όλους τους φοιτητές του Προγράμμματος κρίνεται από μέρους μας απαραίτητη, λόγω της συγκεκριμένης ειδίκευσής τους. Στην άποψη μας, εξάλλου, φαίνεται να συνηγορούν και οι ίδιοι οι φοιτητές, οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατέθηκαν, τη συγκεκριμένη Θ.Ε έχουν επιλέξει περίπου οι μισοί (403 στους 840).

Στη Θ.Ε. «Σχεδιασμός μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας», όπως υπογραμμίζεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και όπως προκύπτει από σύγχρονες προσεγγίσεις (π.χ. Εποικοδομιτισμός μεταξύ άλλων), προτείνουμε να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στο θέμα της ανάπτυξης των στρατηγικών μάθησης που οδηγούν στην

αυτονομία της μάθησης. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η θεματική επιλογή των φοιτητών (19 εργασίες, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία).

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και στο πλαίσιο αυτής της λογικής, βελτιωτικές προτάσεις μπορούν να κατατεθούν, μετά από την εμπειρία που έχει αποκτηθεί στα δέκα χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος, για όλες τις επιμέρους Θ.Ε. Χαρακτηριστικά εδώ θα αναφέρουμε ένα επιπλέον παράδειγμα για τη Θ.Ε. «Αξιολόγηση των διδασκομένων στη γνώση και χρήση της Γερμανικής Γλώσσας». Ο πρώτος τόμος της Θεματικής αυτής Ενότητας (Grotjahn, 2001), ο οποίος αποτελεί πρωτότυπο και μοναδικό επιστημονικό έργο στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή, είναι ένα πλούσιο και ολοκληρωμένο ευρετήριο επιστημονικών όρων. Ο τόμος αυτός θα μπορούσε να αποτελεί υποχρεωτικό βοηθητικό υλικό, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να διαιρεθεί και να αναλυθεί ο τέταρτος τόμος της ίδιας Θ.Ε. (Ratz, 2001), ο οποίος χρήζει ανάλυσης και λόγω του σύνθετου για τις ειδικότητές μας αντικειμένου, που πραγματεύεται τις στατιστικές και διαγνωστικές μετρήσεις στο πλαίσιο της Θεωρίας του Τεστ.

Από τις προαναφερθείσες προτάσεις, προκύπτει ότι παραμένουν δύο οι υποχρεωτικές Θ.Ε, καθώς αφενός συμπτύσσονται και εκσυγχρονίζονται οι σημερινές υποχρεωτικές Θ.Ε., αφετέρου αναβαθμίζεται σε υποχρεωτική μία βασική Θ.Ε. επιλογής. Κατ' αυτόν τον τρόπο δίδεται η δυνατότητα δημιουργίας και εισαγωγής τουλάχιστον μίας επιπλέον Θ.Ε. επιλογής. Η πρόταση αυτή συμβαδίζει με τον αρχικό σχεδιασμό του Μ.Π.Σ. από την ίδρυση του, ο οποίος περιελάμβανε τη δημιουργία τριών επιπλέον Θ.Ε., με θέματα «Νέες τεχνολογίες στο Μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας», «Διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στην Α'-βάθμια εκπαίδευση» και «Γερμανική Γλώσσα για ειδικούς σκοπούς».

Η εισαγωγή νέων μέσων/τεχνολογιών στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας, ως ειδικό θέμα επιστημονικής ενασχόλησης στο εν λόγω Μ.Π.Σ., υποστηρίζεται, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, από μεγάλη μερίδα των φοιτητών, καθώς έχουν ήδη συγγραφεί 31 Μ.Δ.Ε. με το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο επιλέγεται ως αντικείμενο θεωρητικής διερεύνησης και πρακτικής εφαρμογής, παρόλο που δεν διδάσκεται στο πλαίσιο μιας Θ.Ε.

Συνεπώς, μια περαιτέρω βελτιωτική πρόταση αποτελεί η δημιουργία νέας Θ.Ε. επιλογής και του αντίστοιχου συνοδευτικού διδακτικού υλικού, το οποίο θα εστιάζει στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στα πλαίσια νέο-επικοινωνιακών θεωρητικών μοντέλων. Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών ανήκει ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητα του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Βασικό στόχο αυτής της Θ.Ε. μπορεί να αποτελεί η περιγραφή διδακτικών σεναρίων, όπως τα συνθετικά σχέδια εργασίας (*Projektarbeit*), τα οποία είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις σύγχρονες αρχές της Διδακτικής και να ενσωματώσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πειστική θεμελίωση με βάση θεωρητικές αρχές (Rösler, 2007: 51-58, Chrissou, 2005: 17-25; Rüschoff & Wolff, 1999: 151-160, 216-228), αλλά και η πλαισίωση από εφαρμογές, οι οποίες θα στοχεύουν τόσο στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων όσο και στην ολιστική προσέγγιση της ξένης γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα (συνεργατικής) μάθησης.

Τέλος, μία επιπλέον πρότασή μας είναι η δημιουργία Θ.Ε. επιλογής και του αντίστοιχου συνοδευτικού διδακτικού υλικού με θέμα «Η Γερμανική Γλώσσα για ειδικούς σκοπούς», στην οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν τόσο η διδασκαλία σε ενήλικες όσο και η διδασκαλία σε μικρές ηλικίες. Η διδασκαλία σε ενήλικες αφορά ιδιαίτερα τον χώρο μας και ενδιαφέρει τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι καλούνται στην επαγγελματική τους ζωή να διδάξουν σε ομάδες ενηλίκων με στόχο ειδική γλώσσα, όπως π.χ. στον χώρο των τουριστικών επαγγελμάτων ή σε επιστημονικούς τομείς που συνδέονται ιδιαίτερα με τη Γερμανική Γλώσσα (π.χ. Νομική ή Ιατρική κτλ.). Η διδασκαλία σε μικρές ηλικίες είναι για τον δικό μας κλάδο ένας πολύ νέος τομέας, ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, όπως αποτυπώνεται και στα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, επειδή

πολύ πρόσφατα εισήχθη η διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στην Α'-βάθμια εκπαίδευση, χωρίς όμως να υπάρχει προσφερόμενη προπτυχιακή ή μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας. Το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης Θ.Ε. θα συνδυάζει αρχές της Διδακτικής και της Γλωσσολογίας, εφόσον πρόκειται για διδασκαλία γλώσσας τόσο με γνώμονα τις ειδικές ομάδες όσο και υπό το πρίσμα της πραγμάτευσης γλωσσικών ποικιλιών.

Επίλογος

Συμπερασματικά αναφέρουμε, συνεπικουρούμενοι και από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, ότι η απόφαση ίδρυσης και το σκεπτικό, σύμφωνα με το οποίο αναπτύχθηκε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας όχι μόνον υπήρξαν ορθά, αλλά αποδείχθηκε και στην πράξη ότι το Πρόγραμμα συνεχίζει να καλύπτει τις ανάγκες του χώρου της Διδακτικής της Γερμανικής Γλώσσας, γεγονός που αποδεικνύεται από την αμείωτη ζήτηση. Η επιτυχία του Προγράμματος είναι άλλωστε εμφανής και από τις διακρίσεις των αποφοίτων στον επιστημονικό, τον ερευνητικό και τον επαγγελματικό χώρο. Η αδιάλειπτη λειτουργία του Μ.Π.Σ. και η δεκαετής εμπειρία μάς έδωσαν τη δυνατότητα να καταθέσουμε σήμερα μια σειρά προτάσεων βελτιωτικής αναδιάρθρωσης του Προγράμματος και ελπίζουμε στη μελλοντική πραγματοποίησή τους.

Authors' e-mail: Δ. Βηδενμάιερ: wideni@otenet.gr, Α. Τσόκογλου: angtsok@gs.uoa.gr, Μ. Χρύσου: mchrissou@gs.uoa.gr.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Balassi, E. (2002). *Phonetik / Phonologie und Ausspracheschulung*, Bd. A & B, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βηδενμάιερ, Δ. (2004). *Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο τη γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας/μαθητευόμενων σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση.* Στο: Ε. Λεονταρίδη, Ε. Μπαλάση, Κ. Σπανοπούλου (επ. έκδ.), Πρακτικά «Αφιέρωμα στη Γερμανική, Ιταλική και Ισπανική Γλώσσα». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σύνδεσμος Φιλίας Εθνών- τμήμα Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, σελ. 39-49.

Chrissou, M. (2005). *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache". Eine konstruktivistisch orientierte Studie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Ehnert, R. & Möllering, M. (2001). *Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation*. Bd. B & D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Groß, U. *Phonetik / Phonologie und Ausspracheschulung*, Bd. C & D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Grotjahn, R. (2001). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*, Bd. A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Helbig, G. (1981). *Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Raabe, H. (2001). *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Bd. B, C & D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Raatz, U. (2001). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Bd. D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Rösler, D. (2007). *E-Learning. Fremdsprachen – eine kritische Einführung*, 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Einführungen, 18).

Rüschoff, B. & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Steinig, W. & Huneke, H.-W. (1997). *Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt-Verlag.

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlage und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Tönshoff, W. (1990). *Bewusstmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe*. Bochum: Brockmeyer.

Tönshoff, W. (1992). *Funktion und Formen kognitivierender Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Tönshoff, W. (1995). *Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung*. In C. Gnutzmann & F. Königs (Eds.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, pp. 225-246.

Tschirner, E. (2001). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*, Bd. B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσόκογλου, Α. (2005). *Γραμματικά μοντέλα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας*. In E. Leontaridi & K. Spanopoulou (Eds.), *Language in a Changing World*. Proceedings of the 1st International Conference. Athens, 9-11 December. Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Language Center, pp. 531-537.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 54-61
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives

Théodora Nikou & Vassiliki Pantazi

La prise en compte de la diversité culturelle et linguistique dans la mesure où les sociétés européennes deviennent des mosaïques pluriculturelles, rend la formation a visée interculturelle des enseignants des langues étrangères plus qu'indispensable. La formation tout au long de la vie qui recouvre les activités d'apprentissage, entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi, ne doit pas ignorer l'ouverture à une telle perspective humaniste et interactive qui, selon le Conseil de l'Europe, implique l'échange, l'élimination des barrières, la réciprocité, la solidarité ainsi que la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques des êtres humains. L'enseignant d'aujourd'hui dans son nouveau rôle de médiateur entre la culture-source et la culture-cible est-il outillé pour conduire l'apprenant, à travers l'enseignement de la langue étrangère, à la découverte d'un monde différent et à la compréhension de l'Autre? Dans le cadre de cette intervention après avoir mis les fondements théoriques de l'interculturel, nous focaliserons sur les enjeux et les perspectives de *la formation interculturelle à distance des enseignants des langues étrangères.*

ꕥ

Η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα που παρατηρείται στις ευρωπαϊκές κοινωνίες που έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικά μωσαϊκά, καθιστά τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών κάτι περισσότερο από απαραίτητη. Η δια βίου επιμόρφωση που περιλαμβάνει δραστηριότητες εκμάθησης που αποσκοπούν στην βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τόσο προσωπικών όσο και κοινωνικών, που συνδέονται ή όχι με την εργασία, δεν πρέπει να αγνοεί το άνοιγμα σε μια τέτοια ανθρωπιστική ή διαδραστική προοπτική η οποία σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης οικοδομεί την ανταλλαγή, τον περιορισμό των συνόρων, την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη καθώς και την αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων των ανθρώπινων όντων. Ο σημερινός εκπαιδευτικός που καλείται να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και την «κουλτούρα-στόχο», είναι εφοδιασμένος με τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να οδηγηθεί ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην ανακάλυψη ενός διαφορετικού κόσμου και στην κατανόηση του Άλλου; Στα πλαίσια αυτής της εισήγησης, αφού πρώτα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές βάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα εστιάσουμε στις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ' αποστάσεως διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλωσσών.

Introduction

Personne ne peut plus espérer aujourd'hui se constituer dans sa jeunesse un bagage de connaissances initial qui lui suffise dans l'existence, car l'évolution rapide du monde exige une mise à jour continue des savoirs. La notion d'éducation tout au long de la vie suppose que l'on repense le contenu de l'éducation de manière à prendre en compte des facteurs tels que l'âge, les langues, les changements politiques, culturels, sociaux et les disparités économiques. De surcroît, une éducation permanente réellement accordée aux besoins des sociétés modernes ne peut plus se définir par référence à une période particulière de la vie – l'éducation des adultes opposée à celle des jeunes, par exemple – ou à une finalité trop circonscrite – la formation professionnelle, distinguée de la formation générale. Le temps d'apprendre est désormais celui de la vie entière, et chaque type de savoir pénètre et enrichit les autres.

L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe toute la gamme des possibilités d'apprentissage existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place[1].

Au 21ème siècle, l'éducation des adultes et l'éducation permanente sont devenus des impératifs dans la vie courante comme dans la vie professionnelle. Les exigences nouvelles de la société et du monde du travail suscitent des attentes qui obligent chaque individu à renouveler sans cesse ses connaissances et compétences tout au long de la vie. La nouvelle conception de l'éducation des adultes remet en cause les pratiques actuelles et exige de l'innovation et davantage de créativité et de flexibilité. Mais, selon la déclaration de l'organisation des Nations Unies, l'objectif ultime de l'éducation tout au long de la vie doit être la création d'une société éducative attachée à la justice sociale et au bien-être général. Pour cette raison l'éducation des adultes doit refléter la richesse des sociétés contemporaines pluriculturelles et multilingues et être imprégnée par les principes de l'éducation interculturelle qui, de nos jours, devient le «mot de passe» pour la pénétration de la société qui encourage le respect mutuel et qui promeut la paix, les droits de la personne humaine, les libertés fondamentales, la démocratie et la justice.

Éducation Interculturelle: Définitions – Approches

Avant de continuer en démontrant l'importance de la formation interculturelle dans l'éducation permanente des enseignants de L.E., nous croyons qu'il est nécessaire de donner quelques définitions et faire certaines approches du terme interculturel. Rappelons avec le Conseil de l'Europe que l'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si l'on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme culture on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

> L'interculturel se situe dans une perspective dynamique où les cultures apparaissent comme des processus sociaux non-homogènes, en continuelle évolution et qui se définissent autant par leurs relations mutuelles que par leurs caractéristiques propres. (Ladmiral & Lipiansky, 1989:10)

[1] ED-97/CONFINTEA/5 Final, Organisation des Nations Unies, Pour l'éducation, la science et la culture, Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, 14-18 juillet 1997.

L'interculturel implique la communication et la communication implique des personnes qui appartiennent à des cultures différentes, ayant des identités différentes et croyant avoir conscience de soi. Elle est étroitement liée à l'altérité culturelle, qu'il s'agisse d'une altérité planétaire ou d'une multiplicité culturelle à l'intérieur des murailles d'un pays. L'éducation interculturelle essaie de définir et de formuler son contenu et ses objectifs nécessaires pour les nouvelles générations, de sorte qu'elles puissent affronter les exigences d'une société multiculturelle. Ayant comme point de départ l'égalité des cultures, elle essaie de contribuer à la cohabitation harmonieuse de toutes les cultures qui se représentent dans une société multiculturelle et de sensibiliser les membres d'une telle société afin qu'une indulgence réciproque, une compréhension et une acceptation y règnent. L'éducation interculturelle ne concerne pas seulement les membres des groupes minoritaires mais toute la société dans son ensemble et elle s'adresse surtout aux institutions et aux groupes sociaux qu'aux individus.

L'éducation interculturelle est, en réalité, une intervention, une sorte de contestation de l'image, socialement dominante, de l'Autre. Éducation interculturelle signifie avant tout reconsidération de l'image de l'Autre que l'histoire et la société imposent. Mais, il est hors de doute que l'éducation interculturelle ne peut pas avoir lieu dans des pays ou groupes qui se fortifient derrière les valeurs intouchables de la race.

On ne peut pas saisir la notion de l'interculturel si l'on ne veut pas se plonger dans un nouveau monde, sortir de sa coquille, relever le défi de l'altérité, accepter l'existence des différences et le fait que, peut-être, ces différences sont inexplicables. Car l'interculturel ne concerne pas que les migrants. Il concerne la société toute entière. Cela implique que chacun de nous se remette en question et prenne conscience de l'interdépendance qui exclut le nationalisme, de même que toute forme de repli sur soi ou sur ses groupes d'appartenance.

L'interculturel se nourrit de la communication, de la richesse des contacts, du mélange des idées, des mentalités, des cultures et des traditions différentes. Accepter l'Autre signifie accepter que les groupes humains contemporains ne sont ni purs ni statiques et que le mot homogénéité est un mot qui tend à disparaître. Accepter l'altérité signifie qu'on permet à l'Autre de se faire entendre, de parler, de créer, de laisser ses traces sur l'art, la culture… Accepter l'Autre signifie qu'on exclue le mot menace de notre vocabulaire car on ne nous permet pas de se sentir menacés de la présence des gens différents de nous.

De l'autre côté, l'interculturel ne signifie pas « s'identifier à l'autre par un mimétisme culturel. L'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon ». (Tardy, 1996 : 39) Nul, dans une perspective interculturelle, ne doit renoncer à ses caractéristiques propres. Chacun doit être soi-même, tout en prenant en compte les autres. Certes, certains changements de mentalité s'opèrent de façon automatique, mais il existe des seuils qu'on hésite à franchir. Il ne s'agit pas de renoncer à ses caractéristiques culturelles, mais de comprendre ce qui se fait ailleurs. On ignore ce que seront les cultures qui résulteront du brassage, mais il est important de savoir que le groupe auquel on appartient n'est ni le centre, ni le sommet du monde. Vivre l'interculturel signifie prendre ses distances par rapport à soi-même, s'éloigner de sa culture qu'on croyait unique, s'approprier les valeurs de nouvelles relations, accepter de risquer un nouveau "je". Car « si je fais l'expérience existentielle de l'altérité de l'autre je ne peux plus être comme avant ». (Nicklas, 1996 :179)

L'interculturel en L.E.

C'est vers les années '70 que l'interculturel en éducation fait l'objet et prend toute sa vigueur en Europe Occidentale suite à la scolarisation des enfants d'immigrants. En 1986, grâce à Louis Porcher, l'interculturel fait son entrée dans le domaine du FLE. En Grèce, le terme éducation interculturelle

arrive avec beaucoup de retard. C'est avec l'article 34 de la loi 2413 du 17 juin 1996 qui prévoit l'organisation et le fonctionnement des écoles interculturelles que l'interculturel s'introduit officiellement dans le cadre scolaire grec. Encore plus tard, on voit apparaître dans les programmes d'études du secondaire et très récemment du primaire concernant l'enseignement de langues étrangères, le terme interculturel qui, malheureusement, a créé des perceptions lacunaires chez un grand nombre d'enseignants sur le rôle de l'autre culture et de ses représentants et sur celui de leur propre culture dans l'enseignement de langues étrangères.

Bien que, actuellement, l'interculturel constitue une source d'interrogations et d'incertitudes, nous essayerons de donner une explication à sa naissance en L.E. à travers les aspects suivants:

- Le passage du monolinguisme au plurilinguisme ou de la maîtrise d'une langue étrangère à la maîtrise de plusieurs langues étrangères considérée comme atout dans le cadre scolaire et dans la société, par extension.
- L'élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles, voire interculturelles. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture, apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente. Il ne s'agit pas, par exemple, d'apprendre la France ou les Français comme des entités collectives abstraites mais de reconnaître des individus dont une des caractéristiques est d'être français.

Une prise en compte mécanique du culturel dans le domaine des L.E. risque d'aboutir à une vision statique, monolithique du pays étranger et de ses habitants et la culture-cible peut apparaître comme une entité stable, indépendante, sans interaction avec d'autres cultures. Mais, de nos jours, aucune culture n'est indépendante de contacts et d'interactions avec d'autres cultures. Dans l'esprit de l'interculturel en L.E. l'approche et la compréhension des cultures devraient s'appuyer sur la relation « en miroir » (Pretceille, 1996 :35) où chacun peut se voir et se reconnaître sur l'autre. Et dans la classe de L.E. présentant la dynamique d'une société multiculturelle, quelle place occupe l'enseignant de L.E. dans cette éducation à l'interculturel ? Quel rôle est-il appelé à jouer ? Car il n'est pas seulement celui qui agit, qui fait, qui enseigne. Il est aussi celui qui 'est'. Il se pose, alors, la question de l'identité. Comment réagit-il devant l'Autre, le différent, l'inconnu ? Reste-t-il le même sans briser ses fondements identitaires ? Est-il prêt à négocier avec l'Autre en acceptant, comme Camilleri et Cohen-Emerique le soulignent-ils, que « L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire » (1989 :236). Il est indéniable que dans ce microcosme de la classe de L.E. le rôle de l'enseignant est plus qu'important car c'est lui qui fonctionne comme un pont qui unit l'ici et l'ailleurs, l'Autre et le Même. Sur ce point, nous n'oublions pas Dominique Wolton qui souligne que le rôle des enseignants s'avère essentiel pour faire comprendre l'importance des rapports humains et pour apporter la profondeur de l'Histoire. Selon lui, l'enseignant peut orienter vers l'altérité, favoriser l'enrichissement culturel de l'enseignement et permettre aux apprenants de passer de l'information à la communication (2006 :10-11). Pour ce faire et étant donné que l'interculturel est «d'abord et avant tout une pratique» (Pretceille, 1996 :11) nous sommes pour une formation permanente qui «devrait être conçue comme le terrain privilégié d'une rencontre : rencontre entre théorie et pratique, entre chercheurs et enseignants» (Calliabetsou-Coraka, 1995 :10). Et les enseignants de LE doivent comprendre que l'interculturel n'est pas quelque chose qui s'apprend mais qui se désire au départ et que l'éducation interculturelle ne saurait se réduire à un enseignement oral qu'on leur donnerait une fois pour toutes. Les enseignants doivent apprendre à vivre l'interculturel dans leur quotidienneté et par conséquent fournir un enseignement plus humaniste, plus diversifié et ouvert.

Il est donc bien évident que l'amélioration et l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères passe obligatoirement par l'enseignant lui-même, exposé quotidiennement à une réalité très complexe et très exigeante. En d'autres termes, la formation des enseignants, initiale et continue,

constitue un des pôles majeurs de toute politique visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et pas seulement en fonction de critères didactiques, mais plus largement pédagogiques et éducatifs.

En ce qui concerne la mise en oeuvre d'un cursus visant la formation à l'interculturel, elle exige une redéfinition permanente puisque la société elle-même évolue et de nouveaux besoins apparaissent. Mais ce qui est sûr et qui ne change pas est que, quand on est enseignant on a à faire quotidiennement avec l'Autre. L'autre peut être l'élève, les parents, les collègues, en bref l'enseignant est appelé à agir et co-agir quotidiennement avec l'altérité. La nécessité d'une formation des enseignants à l'interculturel n'est plus doutée de personne.

Les enjeux qui existent déjà et qui concernent tous les enseignants de LE sont les suivants:

- Premièrement la mise à jour des connaissances culturelles de l'enseignant.
- Les compétences culturelles des enseignants d'autrefois se limitaient à des informations civilisationnelles ou historico littéraires et à des références personnelles souvent stéréotypées du type la Tour Eiffel est le monument le plus important de l'Europe. Mais aujourd'hui « (...) elles impliquent un ensemble de savoirs culturels au sens anthropologique et/ou sociologique du terme » (Bertocchini & Costanzo, 1992:85) qui doivent être continuellement mis à jour puisque les sociétés ne cessent pas de s'évoluer. Le problème donc qui se pose est comment l'enseignant peut renouveler continuellement son rapport à la culture qu'il est appelé à transmettre à ses élèves.
- L'exigence du rôle du médiateur : l'enseignant doit d'une part faciliter la compréhension d'une culture étrangère par les élèves et d'autre part approfondir la culture étrangère tout en penchant sur les implicites toujours présents dans les documents authentiques. La maîtrise des implicites par les enseignants est par conséquent une nécessité pas du tout négligeable.
- Un autre enjeu de la formation à l'interculturel est comment rendre les enseignants plus ouverts, plus inquiets, prêts à adopter de nouvelles approches et encore comment les convaincre de la valeur de l'autonomie et de la prise en charge de leur propre formation et de l'apprendre à apprendre.
- Enfin, la nécessité de pouvoir évaluer, au terme d'un cursus à visée interculturelle, le progrès de l'enseignant des langues à analyser des cas particuliers et des incidents survenus en classe sans oublier bien sûr l'importance du questionnement sur soi, sur ses chocs culturels, sur ses certitudes, ses représentations et stéréotypes.

Nous empruntons donc l'idée à Bertocchini et Costanzo (1992 : 90-91) pour souligner que les deux grands piliers de la formation des enseignants à l'interculturel sont d'une part la préparation pour la gestion de la classe multiculturelle (activités d'empathie, d'interactions, d'aménagement de la classe, besoins différents, motivation des élèves etc.) et d'autre part une réflexion sur soi afin de pouvoir faire évoluer les représentations et surmonter les stéréotypes vis-à-vis de l'Autre. Plus précisément il s'agit de focaliser le regard des enseignants sur leurs propres représentations vis-à-vis de la langue/culture étrangère, sur soi-même en tant que personne qui agit dans un milieu multiculturel. En bref, sur sa propre identité.

Nos propositions

L'université Ouverte Hellénique propose un module centré sur l'interculturel en didactique des langues. Ce module constitue une réponse aux attentes actuelles des enseignants des langues puisqu'à part le cadre théorique qu'il offre il fonctionne comme un déclencheur d'idées de mise en œuvre en classe d'un cours à visée interculturelle. Selon nous ce module peut s'améliorer encore plus grâce à des techniques que nous présentons ci-dessous de manière à rendre encore plus efficace

la formation à l'interculturel. Bien sûr, nous ne négligeons pas que la formation à distance présente quelques limites, dues surtout premièrement à l'âge des étudiants puisque ce sont des adultes dont les charges familiales et professionnelles sont exigeantes et par conséquent ils disposent de peu de temps et deuxièmement ils sont porteurs d'une mentalité d'approches de formation plutôt classique et traditionnelle.

Nous présentons ici quelques possibilités qui peuvent s'incorporer dans un cursus de formation à l'interculturel à distance:

- Tout d'abord c'est la communication qui peut transmettre des fondements théoriques en une durée limitée. A ce type de présentation des informations il y a des faiblesses mais si une intervention fonctionne comme un déclencheur d'échange d'idées ou de dialogue entre l'enseignant et les étudiants on ne peut pas négliger son importance et son apport.
- Le travail en groupes de réflexion sur des thèmes qui affèrent à l'interculturel comme «comment résoudre un conflit en classe?», «comment organiser et gérer une classe multiculturelle?», «comment arriver à analyser le matériel pédagogique?». La formation à l'interculturel présuppose l'exposition de l'enseignant au problème de l'altérité. L'étude de cas donne l'occasion aux enseignants de réfléchir sur l'existence des solutions et d'échanger avec les autres membres du groupe.
- Une autre technique très intéressante aussi qui peut suivre l'étape précédente est l'observation des classes multiculturelles. Observer une telle classe dans le but de tirer des conclusions mais aussi discuter les choix didactiques, les conséquences, les approches, le climat créé en classe, la qualité de l'échange entre les élèves. Les étudiants de EAP qui préparent un mémoire sur le domaine de l'interculturel procèdent à des observations de classe ce qui va faciliter leur vie professionnelle dans l'avenir.
- La simulation des classes est aussi une technique de formation qui facilite l'œuvre de l'enseignant dans une classe multiculturelle puisqu'il est appelé à agir dans des situations de conflit données.
- Enfin, les jeux de rôles.

Selon Hamilton (1976: 233-250) le jeu de rôle aide l'individu à développer de l'empathie, de se sentir les sentiments de l'autre et enfin de pouvoir considérer les choses sous un prisme différent. Toutes ces techniques peuvent être encore plus efficaces s'il y a du partage, de l'interaction avec d'autres enseignants qui ont déjà envisagé des problèmes d'altérité.
Après la fin du cursus, les résultats qu'on souhaite obtenir sont les suivants:

- un enseignant ouvert aux tendances pédagogiques nouvelles;
- qui ait confiance en lui-même;
- qui fasse preuve d'une flexibilité et d'une adaptabilité aux particularités de chaque groupe classe;
- qui soit prêt à collaborer avec d'autres enseignants d'autres disciplines et réussir à mettre en oeuvre des projets interdisciplinaires, des échanges de classe;
- qui maîtrise bien la langue/culture et les implicites;
- qui puisse avoir à sa disposition des programmes de formation/recyclage axés sur la visée interculturelle de ses cours.

Conclusion

En guise de conclusion nous voudrions souligner que EAP et plus précisément le département de la formation post-universitaire des enseignants du FLE est la seule université dont le programme d'études propose un module sur l'interculturel et sa mise en œuvre en classe. Ce module est aligné à l'idée de Castellotti et de De Carlo (1995:163) qui considèrent la formation

> (...) comme médiation entre la pratique et la théorie; c'est elle qui sous tend l'ensemble du dispositif, en privilégiant une démarche de va et vient qui part de l'observation du terrain pour interroger les recherches des spécialistes avant de retourner dans la classe pour y expérimenter les médiations envisagées (Castellotti & De Carlo, 1995:163).

Dans le cadre de ce module nous essayons de former mais surtout de développer des aptitudes et des pratiques, susciter des interrogations, des inquiétudes et « créer des attitudes d'ouverture et de disponibilité plutôt que de rassurer (provisoirement) en rejetant des demandes jugées prématurées ou foncièrement irréalistes » (Rivenc, 1992 : 60-68).

D'ailleurs selon Evelyne Bérard et Atienza Merino (1992:78-83) « l'enjeu de la formation des enseignants se situe du côté de l'apprendre à apprendre », ce qui présuppose bien sûr la volonté de l'enseignant à agir lui-même pour pouvoir progresser mais en même temps en ayant l'aide, la surveillance, le tutorat des spécialistes du domaine qui lui donneront l'occasion d'observer des classes, de connaître des modes d'emploi d'autres enseignants et d'autres systèmes éducatifs et enfin de lier la théorie à la pratique.

Authors' e-mail: Th. Nikou: thenikou@otenet.gr, V. Pantazi: vaspant@yahoo.gr.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF, l'éducateur.

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Beacco, J.-C. (1992). 'Formation et représentations en didactique des langues.' *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications n° spécial août septembre, 44-47.

Berard, E. & Atienza Merino, J. L. (1992). 'Disciplines, sciences de l'éducation et/ou didactique: quels rapports?' *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, pp. 78-83.

Boyer, H. *et al*. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris: Clé International.

Boyer, H. (1995). 'De la compétence ethnosocioculturelle.' *Le Français dans le monde*, 272: 41-44.

Calliabetsou-Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*. Athènes: Eiffel.

Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1989). *Le choc des cultures, concepts et enjeux. Pratiques de l'interculturel.* Paris: L'Harmattan.

Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langues*. Paris: Clé International.

Conseil de l'Europe (1986). *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique et de la pratique à la théorie.* Strasbourg.

Courtillon, J. (1984). 'La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilization.' *Le Français dans le Monde*, 188: 52-56.

De Carlo, M. (1995). 'Lexique, culture et motivation à l'école.' *Etudes de Linguistique Appliquée,* 97: 74-83.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel, didactique des langues étrangères*. Paris: Clé international.

De Carlo, M. & Acquistapace, S. (1997). 'Civilisation-culture: Histoire et développement de concepts.' *Etudes de Linguistique Appliquée,* 105: 9-30.

Galisson, R. & Puren, Ch. (1998). *La formation en questions*, Paris: Clé international.

Hamilton, V.L. (1976). 'Role play and deception: A re-examination of the controversy.' *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 6: 233-250

Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E.-M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.

Nicklas, H. (1996). 'L'apprentissage interculturel: conditions de réalisation et objectifs'. In L. Colin & B. Muller (dir.), *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos, pp. 177-185.

Puren, Ch. Bertocchini, P. Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses.

Rivenc, P. (1992). 'Besoins et demandes en formation.' *Le Français dans le Monde*, *Recherches et Applications*, pp. 60-68.

Tardy, M. (1996). 'Education, socialisation, enculturation.' In L. Colin & B. Muller (dir.), *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos, pp. 33-39.

Wolton, D. (2006). 'Apprendre la cohabitation culturelle.' *Le Français dans le Monde*, 343: 10-11.

Zarate, G. & Byram, M. (1998). 'Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle.' *Le français dans le Monde*, n° spécial juillet 1998: 70-85.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 62-73
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

The intercultural dimension in language teaching: perspectives from the teaching of English and French
Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδακτική των γλωσσών: προοπτικές υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της αγγλικής και της γαλλικής

Richard Fay & George Androulakis

The twin Masters programmes offered by the Hellenic Open University (HOU) in Teaching English and French as Foreign Languages share many characteristics. For example, they address the continuing development of teachers whose professional home is located in foreign language education in the shared socio-cultural Greek context. However, as well as sharing some similarities, each programme has its own particularities regarding the content and ways of exploring it. For those who collaborated in the development of these programmes, such particularities and similarities stimulated an ongoing concern with the appropriacy of the emerging approaches on each programme. In this article, we explore the theme of appropriate methodology with a particular focus on the module on each programme which addresses the intercultural dimension of language teaching. These explorations identify some of the particularities and similarities in this topic area. They also enable us to speculate about the broader theme of appropriate methodology as it applies to these two programmes and their similar spheres of professional practice.

ꕥ

Τα δύο παράλληλα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) που προσφέρει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), για Καθηγητές Αγγλικής και για Καθηγητές Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας, έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών που ασχολούνται με τις ξένες γλώσσες ως τοποθετημένη σε ένα κοινό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Ωστόσο, παρότι έχουν και αρκετές ομοιότητες, κάθε ΠΜΣ παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους αξιοποίησής του. Για όσους συνεργάστηκαν στην ανάπτυξη των δύο ΠΜΣ, τέτοιες ιδιαιτερότητες και ομοιότητες τροφοδότησαν έναν ήδη υπάρχοντα επιστημονικό προβληματισμό για την καταλληλότητα των αναδυόμενων προσεγγίσεων σε κάθε ΠΜΣ. Στο άρθρο αυτό, διερευνούμε το ζήτημα της κατάλληλης μεθοδολογίας με ιδιαίτερη εστίαση στη Θεματική Ενότητα κάθε ΠΜΣ που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας. Αυτή η διερεύνηση εντοπίζει και αναλύει ορισμένες από τις ιδιαιτερότητες και τις ομοιότητες σε αυτό το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Μας επιτρέπει επίσης να επιδιώξουμε την εξέταση του ευρύτερου θέματος της κατάλληλης μεθοδολογίας, όπως βρίσκει εφαρμογή σε αυτά τα δύο ΠΜΣ και στις αντίστοιχές τους σφαίρες επαγγελματικής πρακτικής.

An initial version of this article was presented in 2009 at the Hellenic Open University (HOU) conference[1] commemorating the 10th anniversary of its parallel Masters programmes for teachers of English, French and German[2]. These programmes were amongst the first offered by the newly-established HOU in 1998 (Lionarakis, 1996). Since then, each of them has provided several hundred language teachers with an academic site of continuing professional development not easily available to them otherwise. The programmes have also been contributed to the development of the distance learning (DL) practices and perceptions in Greek higher education. The diverse papers at the conference celebrated many of the achievements of the materials developers, the tutoring teams, and the participating teachers. As contributors throughout the ten-year development of the HOU's MA programmes for teachers of English and French[3], we used the opportunity that the conference provided to share some of our long-standing ideas about appropriate methodology arising from our HOU experiences. In particular, we focused on the intercultural modules[4] for which we had interconnected development experience. This article revisits what we presented at that event.

Introduction

A collaborative orientation

This article is the outcome of our shared professional curiosities as explored with mutual respect not only for each other but also for the national, disciplinary, linguistic, methodological and other traditions we have been shaped by, with which we identify and interact, and to which we each contribute. We recognise that our collaboration brings together our differing perspectives as shaped, at least in part, by the different ….

- … societal contexts – for example, British, French and Greek[5] educational and academic traditions in which we each have, to a large extent, been socialised;
- … language-based traditions– for example, the English-medium, French-medium and Greek-medium traditions of thought, philosophy, and so on in which we are each immersed; and
- … methodological discourses that affect our professional roles – for example, ways of thinking about the teaching English specifically[6] and, more generally, the ways of thinking about foreign language education in Europe[7].

[1] The "*Distance learning of foreign language teachers at the HOU, 1998-2008: present and future*" conference, Athens, 23rd May, 2009.

[2] In this largely English-medium article, we list the languages in English-alphabetical order unless otherwise indicated. The sequence is not an indication of the relative status which we or others might accord to these languages and language teaching professions.

[3] Throughout the article, we use the terms *English* and *French* programmes as shorthand for the MAs in Teaching English or French as a Foreign Language. By extension, when we say, e.g. *the French team*, we mean those colleagues (most of whom are Greek) involved with the French programme.

[4] Throughout the article, we use the term *intercultural modules* as shorthand for the module on each programme which addresses the intercultural dimension of language teaching.

[5] As with the listing of languages, in this largely English-medium text, the sequence we use for national terms is simply based on English-alphabetic order.

[6] e.g. Ways of methodological thinking informed to some extent by the private-sector, instrumental practices which Holliday (1994) terms British Australasian and North American (BANA).

[7] e.g. Ways of methodological thinking informed, at least in part, by the work of the Council of Europe.

The Anglocentric backdrop

We recognise the widespread concerns about the Anglocentricism of our increasingly globalised world and, more particularly, about "the Anglocentric forces at work in the academy" (Kramsch, 1993). We are not surprised that some scholars, mindful of the extent to which contemporary research debates are conducted in English, now question whether it is possible to accurately articulate scientific/research ideas in English[8]. We also note that much of the thinking about issues such as linguistic imperialism (e.g. Phillipson, 1992), and native-speakerism (e.g. Holliday, 2006) is not only available mainly through English but also has the English language global phenomenon and the internationally-spread practice of English language teaching (e.g. Holliday, 2005) firmly within its sights.

We hope that our discussion recognises such Anglocentricism without unwittingly contributing to it. Thus, we wish to emphasise that we are not seeking to elevate either of the intercultural modules above the other, nor do we seek to contribute to the kudos of one language over the other, or to give preference to methodological insights from English or French language teaching. On the contrary, we want to explore the particularities of, and similarities between, the two modules and to use any insights arising from this to speculate about appropriate (English and French) language teacher education methodology in the Greek distance learning (DL) context.

The context of collaborative programme development

The first generation of courseware used on the HOU's English programme was licensed from the University of Manchester's comparable DL programme. Strong links developed between the English team and Manchester colleagues as a result of the latter's support in the localisation of the Manchester materials for the new HOU context. Rather than license-and-localise existing materials, the French team developed their courseware in-house. However, they did so, to some extent, with the Manchester materials as a stimulus, and with Manchester colleagues as critical readers for some of the materials. Links, therefore, also developed between the French and Manchester teams. Occasionally and, in our experience atypically, special events stimulated by HOU activities (e.g. on the theme of appropriate methodology, or to celebrate the 10th anniversary of the programmes) brought members of all three teams into contact with each other.

With this brief historical sketch portrait in place, we can more clearly explain our authorial duet. Throughout the above processes of collaboration, Richard has been a key member of the Manchester team and has worked with members of both the English and French teams. George has been a key member of the French team, with Richard as a critical friend during the materials writing process.

A shared interest in appropriate methodologies

It is rare for near-simultaneous development by one institution (i.e. the HOU) of parallel programmes for language teachers with differing specialisms (i.e. the English and French programmes) working within the same overall context (i.e. Greece). As such, this HOU context provides an opportunity to explore the particularities of each of these MA programmes, to note their similarities, and consider their underlying design rationale. Further, the involvement of a 'third party' (i.e. Manchester) in the HOU development context necessitated a process of materials and methodology localisation. This process prompted questions about the externally-produced, English-focused language teacher education courseware and its appropriacy for French and English language teachers, based in Greece,

[8] e.g. Recently Wierzbicka has asked: "Since English is not a neutral scientific language …. then the key question is what (meta)language other than English can be used instead?" (2009: 21). In that discussion, her concern was with emotion research but her worries about Anglocentrism are longstanding and can be found, for example, much closer to our methodological home in her 1985 article on speech act theory.

who are taking Greece-oriented programmes. For example, how and why do the DL practices of the Manchester programme, the HOU English programme, and the HOU French programme differ?

Such questions illustratively operationalise a pair of related interests that arose during the collaborations sketched above, i.e. an interest in:

1. appropriate language teacher education methodology; and
2. appropriate distance learning methodology.

These appropriacy formulations are an extension of the discussion, primarily in the TESOL literature, of *appropriate (TESOL) methodology* and international educational project activity (e.g. Holliday, 1992a, 1992b, and 1994). In the early years of the collaboration, we - i.e. colleagues from the English team, the French team, and from Manchester - jointly discussed these interests (e.g. Fay, Spinthourakis and Anastassiadi, 2000). The discussion also extended more widely in HOU / Manchester circles[9] but, such discussions apart, these two areas of interest are, we are surprised to note, not widely researched or discussed in the literature.

Some intriguing initial sights

From these inter-team discussions, some insights arose which we believe merited, but have yet to receive, fuller attention. For example, with regard to appropriate DL methodology, one member of the French team described the HOU DL context (in implicit comparison to that of Manchester) as follows:

> Le concept d'enseignement à distance est inconnu jusqu'ici. Certains éléments qui existent dans les livrets (par example, les questions d'auto-évaluation) sont nouveaux pour la réalité grecque. (Fay, Spinthourakis & Anastassiadi, 2000: 115)
> [The concept of distance learning is quite unknown. Certain features in the units (for example, the self-evaluation questions are new to the Greek situation.]

Given more time and space, it might be interesting to reflect on the ways in which the HOU (and Manchester) DL methodology has developed since then. What might a similar comparison in 2010 highlight? This, however, is not our current concern.

The English and French programmes share many characteristics: thus, both are offered by the same institution and involve the same DL study modality; and both target experienced teachers who, although from different language specialisms, practise within, broadly-speaking, the same educational and socio-cultural context. Given these commonalities, we were intrigued by some potentially rich areas of emergent difference between the two programmes. For example, with regard to appropriate language teacher education methodology, the same French materials developer as quoted above noted how:

> comparé au matérial anglais, le contenu des livrets français est plus théorique, l'approche y est diachronique, plus conforme à la bibliographie française. [*ibid*, pg.113]
> [compared to the English materials, the French modules are more theoretical; the approach is chronological conforming to the French rhetorical tradition].

[9] e.g. Agiakli (2001), Androulakis, et al (2001), Fay (2001), Fay (2004), Fay & Hill (2003), Fay, Hill & Davcheva (2002 and 2006), Fay & Sifakis (2003), Papaefthymiou-Lytra, Sifakis & Hill (2003), Sifakis (1999), Sifakis & Fay (2003), and Sifakis & Hill (2001).

In this article, we return to the intrigue we felt back in the early days of the HOU for appropriate language teacher education methodology. We do so with a specific focus on the intercultural dimension of language teaching and language teacher education.

Exploration

The intercultural modules

Richard is responsible for Manchester's intercultural module which has been a resource for the development of the intercultural modules on the HOU English and French programmes. The French intercultural module came first (1998-2002), developed by George and a colleague[10] with Richard as critical reader. Our collaboration on it sparked an interest in appropriate methodology and the approaches taken in the Manchester and French intercultural modules. The intercultural module for the HOU's English programme came significantly later (2007-09), a development led by Richard[11] which closely follows the Manchester module. Thus, there was some Manchester influence on the HOU French module but far more on the HOU English module.

The time-lag in the development between the French and the English intercultural modules is important and helps explain why newer considerations, such as computer mediated intercultural communication, feature only in the later module. Further, these development dates might also explain the greater attention paid in the English intercultural module to a problematisation of the key construct 'culture' from what might be broadly seen as a postmodern sensibility.

	1st intercultural module (French programme)	**2nd intercultural module (English programme)**
Title:	*Education interculturelle et enseignement du FLE*	*Intercultural approaches to the teaching of English*
Published in:	2002	2009
Edited by:	----	Richard Fay
Content authors:	George Androulakis & Eleni Ginou	Susan Brown, Leah Davcheva, Richard Fay, Vally Lytra, & Howard McKee
Critical reader	Richard Fay	Nicos Sifakis
Structure:	4 volumes (2 more theoretical, 2 more applied)	2 volumes (1 more theoretical, 1 more applied)
Status:	elective module	elective module

Fig 1. ***The two intercultural modules***

Transdisciplinary and transnational exploration

We believe that the collaboration through which the intercultural modules were developed enriches both the resulting modules and the collaborators. In this regard, we find Claire Kramsch's (1993) thinking to be insightful. Speaking of foreign language educators in the USA, she suggests that:

> The study of a foreign language and culture has not only a transdisciplinary but also a potential transnational dimension. …. Just as American engineers are trained in a tradition that differs from that of French or German engineering …. [so too] American sociologists, educators, or literature scholars have intellectual styles unlike those of their French and German counterparts: they ask different questions and search for answers in different ways.

[10] Androulakis (2002a, 2002b) and Ginou (2002a, 2002b).
[11] See Fay (2009a, 2009b).

She argues that foreign language educators are well-placed to gain "intellectual enrichment" from an examination of the transdisciplinary and transnational character of their field. By way of example, she notes how American teachers of German are:

> …. naturally informed by insights from the American tradition in education, which is steeped in behaviorist and psychological theories of learning; but they can also draw on German educational traditions, either directly, through contact with the German field of language teaching and learning research …. or indirectly, through materials prepared by German educators for the teaching of German as a second language …. . Second language acquisition research in Europe is more qualitative, more ethnographic in its approach than quantitative American-style research … An American teacher of German may draw professional sustenance from both American and German traditions.

She concludes that such teachers "may draw professional sustenance from both American and German traditions". We hope that through the confluence of our separate perspectives, there may be professional sustenance not just for ourselves but also for all those language educators and language teacher educators for whom the conference was intended and to whom this article is addressed.

Some particularities

Context-specific / -general approaches

The French intercultural module[12] was developed, and is now tutored, by language teacher educators mostly based in Greece. It is clearly oriented towards French language teachers based in Greece, i.e. for teachers working in the reality of the Greek public and private educational systems - it is not easy to imagine it being immediately usable for French language teachers in other educational contexts. The English intercultural module has been produced by an international team of writers based in several contexts but including Greece only indirectly. Unsurprisingly, therefore, the input orientation is not specific to the Greek-context. Instead, the participating teachers are explicitly invited to explore the relevance of the module's content for their practice and their context.

Identity and the reflective practice

Building on the previous point, we note that, in the English intercultural module, a significant responsibility of, and role for, the participating teachers is that of being reflective practitioners (e.g. Boud, Keogh & Walker, 1985; Moon, 1999; Schön, 1983; 1987). They must theorise their practice rather than apply theory to it (Edge & Richards, 1998). As befits an intercultural module, they are invited to reflect on their professional identity, experiences, and realities in light of the ideas explored in the module. Further, they must theorise (inter)cultural identity, their own and those of their learners. Thus, the module explicitly invites the participants throughout to reflect on their own complex and unique cultural identity, i.e. to re-locate themselves in (inter) cultural terms.

The French intercultural module is less explicitly oriented towards reflective practice and identity. It devotes considerable coverage to developing the participants' understanding of the concept of identity – e.g. its complexity, multiple identities, etc - but the participating teachers are not directly encouraged towards self-projection. Their module focuses more on the 'it' (of the intercultural dimension) whereas the English module focuses more on the teachers themselves as intercultural beings and practitioners. There are, we want to suggest, particularities of teacher education ideology

[12] In this part of the article we tend to start with the French intercultural module since this was developed first, i.e. a development-date sequence rather than an English-alphabetical one.

and higher education pedagogy at play here. It may be that the more content-focused, tutor-/ materials-driven approach of the French intercultural module is closer to the expectations of the participating teachers given their previous experiences of higher education in Greece. It may also be the case that the process-focused, participant-oriented aspect of the English intercultural module is less familiar for its participants.

Theory and beyond: competence and skills

The coverage in both modules includes extensive presentation and exploration of conceptual and theoretical issues. In the case of the French module, there is also a general move from teachers' intercultural awareness towards their ability to mediate in intercultural interactions. In the English module, there are frequent opportunities for reflection regarding the teachers' understandings of their own cultural identity and professional activities. Both modules are concerned with the nature of, and development towards intercultural (communicative) competence.

In the French module, the frameworks are drawn mainly from the work of the Council of Europe, with intercultural competence being seen as complementary to the more familiar competences (linguistic, sociolinguistic, etc). Further, the examples used of particular teaching methods/materials are ones mainly developed in Greece, i.e. there is a clear preference for materials designed with Greek students (and teachers) in mind. In the English module, participants explore the English-medium, US-driven intercultural communication training literature. As a result, the model for intercultural communicative competence is largely autonomous of other familiar competences, and the module has little of the 'European' flavour of it counterpart and no focus at all on the Greek educational or cultural contexts.

Exploration as a core metaphor

Both modules make use of related *exploration* metaphors to explain their objectives, i.e. for foreign language teachers, the intercultural dimension is something seen as new that they can, and should, explore. Thus, for the French module, the broad aim is "*orienter la formation de l'enseignant du FLE et sa pratique vers la dimension interculturelle de l'enseignement / apprentissage des langues*" ["to orientate EFL teachers' training towards the intercultural dimension of language teaching and learning"]. It seeks to help French teachers become aware of the importance of the 'new', 'promising' intercultural dimension and to 'discover' what this dimension involves. As it does this, it makes a basic move from more theoretical coverage to more practical concerns. The English module invites participants to explore "the cultural and intercultural territory". It overviews these territories, maps the complexities involved, and provides teachers with directional advice about how to explore them.

As we now write this text in early 2010, we ask ourselves whether the intercultural dimension really is such a 'new' thing for these participating teachers, and whether or not they really need such exploration-oriented guidance. In this regard, and at this point in time, are the modules in step with the teachers' professional knowledge landscapes (Clandinin & Connelly, 1996)[13]?

Problematising 'culture' and defining key terms

Both modules devote substantial coverage to the core construct / term 'culture'. The French intercultural module seeks to raise participants' awareness about the distinction between *la culture savante* ['learned culture'] and *culture comportementale / quotidienne* ['everyday culture']. It

[13] Interestingly, the 'knowledge landscape' image from Clandinin and Connelly resonates with the core exploration/territory imagery used in these intercultural modules.

suggests that teachers' main concern should be with the latter, and not the broader sense of culture (*belles lettres* ['great literature'], history, etc.). This is an ideologically-driven suggestion, i.e. the module writers wish to encourage teachers to approach culture from an applied linguistics rather than a *littérature-civilisation* point of view. Underlying this positioning, we believe, is the continuing importance and power of the *littérature-civilisation* sections in other Greek universities. The intercultural module assumes that the undergraduate experience of most of the participating teachers will have been shaped by this *littérature-civilisation* tradition. Consequently, it seeks to reposition French language teaching, to make it informed more by applied linguistics concerns than the cultural ones whilst still embedded in the *littérature-civilisation* tradition.

It may well be true that in the undergraduate studies of the participating English teachers there was a similar cultural positioning. However, perhaps because the English materials writers do not themselves come from that tradition in the Greek university sector, the problematising of 'culture' moves in a different direction. Following Holliday (e.g. 1999; Holliday, Hyde & Kullman, 2004), the English intercultural module distinguishes between the default, large culture approach - with its typically essentialising, reductivist, prescriptive, stereotyping, otherising tendencies - with the small culture approach – with its preference for interpretative, descriptive, contextualised, localised possibilities. It argues strongly for the latter.

Both modules address the links between the terms *language*, *culture, communication* and *intercultural communication*. The French module is especially concerned with the relationship between language and culture, and the implications this has for intercultural communication. The English module is more concerned with the relationship between culture and communication, and the implications this has for intercultural communication.

Global perspectives, multiculturality and paradigm possibilities

Both modules assume that participants are likely to understand their work as foreign language teaching, EFL (English as a Foreign Language) and FLE (*Français Langue Etrangère*). In the French module, there are some references to French in global terms, to *francophonie*, but the module does not significantly depart from the FLE anchoring with which teachers are most familiar. Thus, the intercultural dimension is understood in terms of FLE. The English module speaks of the "global English language phenomenon" and devotes substantial coverage to mapping the complexities resulting from this. It links such complexities to a discussion of different paradigm possibilities and seeks to explore the intercultural dimension in these different possibilities, including Teaching English as an International Language (TEIL) and Multicultural Awareness through English (MATE) in the Greek context.

Here, we wonder about the paradigm implications for the changing status and functions of the two languages in global terms. Does the increasingly globalised role and function of English encourage a post-EFL concern with different teaching paradigms? Are these an appropriate part of the English teachers' knowledge landscapes? Are there now any similar post-FLE concerns for the French teachers? Can TEFL and TFFL be approached in similar ways or do the differing roles and functions they have in the world today make this less helpful?

Both modules have a concern for the multiculturality of increasing numbers of classrooms in contemporary Greece. In the French module, this is seen as an intercultural resource and as a starting point for intercultural action and intervention. In the English module, such multiculturality provides the starting point for the new MATE paradigm.[14]

[14] See also: Fay, Lytra & Ntavaliagkou (2010); Fay, Ntavaliagkou & Lytra (2009); Sifakis & Fay (2009; and forthcoming); and Sifakis, Lytra & Fay (2010).

Related to this paradigm discussion is the issue of the native-speaker model and the assumptions about the native / non-native background of the people with whom the students will be using French or English. For both modules, it is clear that the native-speaker model is no longer seen as being as central as it used to be. However, in the French module, there remains a core focus on the intercultural dimension of Greek speakers of French interacting with French native-speakers. In the English module, the intercultural dimension is also explored in terms of this native-speaker model but significant attention is paid to the phenomenon of Greek speakers of English using English with other non-native speakers of English.

Some concluding thoughts

The above areas are illustrative of the particularities and similarities we have noted with regard to these two intercultural modules. As we discussed them, we raised a number of questions and speculated a little about the reasons for the points of interest we had noted. What do these points of interest suggest to us about (English and French) language teacher education methodology in the Greek distance learning (DL) context? Our speculations take the form of a number of questions which need to be set against the contextualising scenario below.

Imagine for a moment the entirely possible situation in which two colleagues working in the same school – one, the teacher of English, the other, the teacher of French – register for their respective English and French MA programmes, and, as part of their studies, take the intercultural module on the programme concerned. Such colleagues clearly have differing language specialisms but their professional and study contexts share many characteristics. They teach the same pupils (largely drawn from the same societal context), and, to do so, they work from the same (or very similar) curricular specifications for foreign languages. Their practice is set in the same overall context of a dominant large culture (i.e. Greek-speaking, mostly affiliated to the Greek Orthodoxy religion) but with significant, recent increases in the multiculturality resulting from immigration of various kinds. For both of these colleagues, a key assumption underpinning their practice has been that the target language in question is a foreign language (rather than a second language for example), i.e. it is a language with only limited presence within the home society. Further, the teachers' studies are being undertaken on the parallel programmes within the same HOU institutional context in which the assessment procedures, for example, are broadly the same.

Given the substantial similarities in their socio-cultural, professional and academic contexts, the substantial differences we identified above between the two modules are surprising. Of course, as the differences in our own personal, academic and professional biographies suggest, the full team of materials writers for these modules have their own routes into this intercultural area within language teacher education. It is to be expected, therefore, that they will have idiosyncratic preferences, experiences and understandings vis-à-vis the intercultural dimension, and that these will be embedded in their materials. But is this a persuasive explanation and rationale for such levels of difference in approach? Is it desirable that the two imaginary colleagues above have such differing experiences as a result of these idiosyncrasies of the materials writers concerned?

Further, we have come to realise that the differences evident in the two intercultural modules may also have deeper roots, ones lying in the differing language specialisms to which we belong and with which we are concerned as teacher educators. Our specialisms are informed, to some degree, by the differing presence of English and French in the world, and the differing traditions of thinking associated with them. Thus, our two modules provide both a context and pretext for our exploration of these differing approaches to the intercultural dimension of foreign language education and the possible reasons for such differences. Again, this raises some questions for us: given that these two

areas of language teaching are related but also distinct, what would be an appropriate level of shared approach in general and with regard to the intercultural dimension in particular? Do the differing roles of English and French in the world really require significantly different approaches to the intercultural dimension in language teacher development courses?

At this point, we return to Kramsch's view, quoted above, that language teachers might gain professional sustenance from the differing (disciplinary, national, language-based, etc) traditions which they encounter. However, for such enrichment to be valuable it needs to be valued. We feel disappointed that the various language teaching specialism do not crossfertilise more. Further, in the HOU context - with its near simultaneous development of three parallel programmes and its ongoing provision of three parallel language teacher development experiences – there is a largely missed opportunity for inter-specialism interactions (for developers, tutors and participating teachers). We believe that the traditions language teacher education builds upon are not often made fully explicit and they are rarely problematised through encounters with sibling traditions such as those linked to English / French language teaching, to English- / French-medium scholarship, and to Greek- / French- / UK-based educational practices.

Finally, although this is not our main focus here, it is also curious that the distance learning methodological practices on the two programmes also seem to differ, perhaps reflecting the influence upon them of their respective language teacher education practices but also of English- / French-medium distance learning practices. Again, we would suggest that through more mutually-enriching encounters across programme boundaries in this regard, participants will also gain sustenance as distance learners.

Authors' e-mail: R. Fay: richard.fay@manchester.ac.uk, G. Androulakis: gandren@ath.forthnet.gr.

References

Agiakli, C. (2001). 'Revising and supplementing activities and tasks in the educational material of the Open and Distance Education module [translation from the Greek title].' Paper given at the 1st Panhellenic Conference for Open and Distance Education, June 2001, University of Patras, Patras, Greece, as accessed in July 2003 at: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect5/33.htm.

Androulakis, G. (2002a). *Education interculturelle et enseignement du FLE: la competence de communication interculturelle en classe de langue* (Unit 3). Patras: Hellenic Open University.

Androulakis, G. (2002b). *Education interculturelle et enseignement du FLE: la prise de conscience et la mediation interculturelles en classe de langue* (Unit 4). Patras: Hellenic Open University.

Androulakis, G., Proscolli, A., Kakari, D., Ginou, H. & Calliabetsou, P. (2001) 'Postgraduate training course for teachers of French in the Hellenic Open University: contents, constraints and perspectives.' Paper given at the 20th ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, Dusseldorf, 1st-5th April, 2001, "The Future of Learning - Learning for the Future: Shaping the Transition", and published in the Proceedings (CD-Rom).

Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985). *Reflection: turning experiences into learning*. London: Kogan Page.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1996). 'Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools.' *Educational Researcher*, 25/3: 24-30.

Edge, J. and Richards, K. (1998). 'Why *best practice* is not good enough.' *TESOL Quarterly*, 32/3: 569-575.

Fay, R. (2001). 'How do we know whether our distance education practices are appropriate for our context? Understanding emergent cultures of distance education in Greece.' Plenary paper given at the 1st Panhellenic Conference on Open and Distance Learning, June 2001, hosted at the University of Patras, Greece. Retrievable from: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/Richard.htm.

Fay, R. (2004). *Stories of emergent cultures of distance learning and collaboration: Understanding the CELSE-Hellenic Open University project*. Unpublished doctoral thesis. Manchester, School of Education, University of Manchester, UK.

Fay, R. (ed.) (2009a). *Intercultural approaches to the teaching of English (Volume 1: Theoretical foundations)*. Patras: Hellenic Open University.

Fay, R. (ed.) (2009b). *Intercultural approaches to the teaching of English (Volume 2: Spheres of application)*. Patras: Hellenic Open University.

Fay, R. and Hill, M. (2003). 'Educating language teachers through distance learning: the need for culturally-appropriate DL methodology.' *Open Learning*, 18/1: 9-27.

Fay, R., Hill, M. and Davcheva, L. (2002). 'The transfer of distance learning practice across contexts: Developing language teacher education programmes in Britain, Greece, and Bulgaria.' In W. Leal Filho (Ed.), *Prospects of integration and development of R&D and the innovation potential of Black Sea Economic Co-operation countries*. Amsterdam, Netherlands: IOS Press / Kluwer Academic Press (NATO Science Series).

Fay, R., Hill, M. and Davcheva, L. (2006). 'The need for culturally-appropriate distance learning methodology in crosscultural development contexts.' In A. Lionarakis (Ed.), *Open and distance education – elements of theory and practice* [translated from Greek]. Propobos: Athens, pp.151-173.

Fay, R., Lytra, V. and Ntavaliagkou, M. (2010). 'Multicultural awareness through English: A potential contribution of TESOL in Greek schools.' *Intercultural Education*, 21/6: 581-595.

Fay, R., Ntavaliagkou, M. and Lytra, V. (2009). 'Teaching English in multicultural classrooms (in Greece): Mapping the paradigm possibilities for TESOL practitioners.' Paper presented at the International Association for Intercultural Education (IAIE) / the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO) conference *Intercultural education: Paideia, polity, demoi*, 22nd – 26th June, Athens, Greece.

Fay, R. and Sifakis, N. (2003). 'Developing appropriate DL methodology: Researching the understandings of tutors to inform courseware development.' Paper given at the 2003 EDEN (European Distance Education Network) Conference entitled The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning, June 2003, The University of the Aegean, Rhodes, Greece. Subsequently published in the Proceedings, A. Szücs, E. Wagner and C. Tsolakidis (Eds.), pp.391-399.

Fay, R., Spinthourakis, J.-A. and Anastassiadi, M.-C. (2000). 'Teacher education for teachers of English and French: Developing parallel distance learning programmes in Greece.' In M. Beaumont and T. O'Brien (Eds.), *Collaborative research in second language education.* Stoke: Trentham Books, pp.109-122.

Ginou, E. (2002a). *Education interculturelle et enseignement du FLE: Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues (Unit 1)*. Patras: Hellenic Open University.

Ginou, E. (2002b). *Education interculturelle et enseignement du FLE: La communication interculturelle (Unit 2)*. Patras: Hellenic Open University.

Holliday, A.R. (1992a). 'Tissue rejection and informal orders in ELT projects: Collecting the right information.' *Applied Linguistics*, 13/4: 403-424.

Holliday, A.R. (1992b). 'Intercompetence: Sources of conflict between local and expatriate ELT personnel.' *System*, 20/2: 223-234.

Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holliday, A. (1999). 'Small cultures.' *Applied Linguistics*, 20/2: 237-264.

Holliday, A.R. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, A.R. (2006). 'Native-speakerism.' *ELT Journal*, 60/4: 385-87.

Holliday, A.R., Hyde, M. and Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: an advanced resource book*. London: Routledge.

Kramsch, C. (1993). 'Foreign languages for a global age.' *ADFL Bulletin*, 25/1: 5-12. http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/v25n1/251005.htm.

Lionarakis, A. (1996). 'The establishment of the Hellenic Open University.' *Open Learning,* 11/3: 53-58.

Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page (subsequently reissued by RoutledgeFalmer).

Papaefthymiou-Lytra, S., Sifakis, N. & Hill, M. (2003). 'Enabling the reflective foreign languages teacher through distance education – theory and practice [translation from the Greek title].' Paper given at the 2nd Panhellenic Conference for Open and Distance Education, March 2003, University of Patras, Patras, Greece. Published in the Proceedings, A. Lionarakis (Ed.), pp.186-195.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sifakis, N. (1999). 'The functionality of self-assessment questions from the viewpoint of 27 postgraduate HOU students [translation from the Greek title].' Paper given at the conference on Open and Distance Education and Peripheral Development, Ipiros Technical Educational Institute, Igoumenitsa, Greece, and subsequently published in the Proceedings (Koniordos, S., Ed.) (CD-ROM).

Sifakis, N. & Fay, R. (2003). 'Appropriate distance learning methodology – what do tutors-writers believe? [translation from the Greek title].' Paper delivered at the 2nd Panhellenic Conference on Open and Distance Learning, March 2003, University of Patras, Greece.

Sifakis, N. and Fay, R. (2009). 'Integrating an ELF pedagogy in a changing world: The case of Greek state schooling.' Paper presented at The Second International Conference of English as a Lingua Franca, University of Southampton, 6th -8th April 2009.

Sifakis, N. and Fay, R. (forthcoming). 'Integrating an ELF pedagogy in a changing world: the case of Greek state schooling.' In an as yet untitled ELF book to be published by Cambridge Scholars.

Sifakis, N. & Hill, M. (2001). 'Distance education of in-service teachers of English as a foreign language through the methodological practices of the HOU-based MEd [translation from the Greek title].' Paper given at the 1st Panhellenic Conference for Open and Distance Education, June 2001, University of Patras, Patras, Greece.

Sifakis, N., Lytra, V. and Fay, R. (forthcoming, 2010). 'English as a lingua franca in an increasingly post-EFL era: The case of English in the Greek state education curriculum.' Paper presented at the Third International Conference on English as a Lingua Franca, hosted by the University of Vienna, 22nd – 25th May 2010, Vienna, Austria.

Wierzbicka, A. (1985). 'Different cultures, different languages, different speech acts.' *Journal of Pragmatics*, 9: 145-178.

Wierzbicka, A. (2009). 'Overcoming anglocentrism in emotion research.' *Emotion Review*, 1/1: 21-23.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 74-84
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

EYL Teachers' Professional Development by Distance Learning: The Greek Case

Keti Zouganeli, Thomaï Alexiou & Paul Bouniol

Teacher Professional Development (TPD) has been characterised as a lifelong process of growth which is mainly career orientated. Teacher Development (TD), on the other hand, is more inclusive of personal and moral dimensions and involves the teachers' active participation in a reflexive analysis of their practices. The paper focused on the case of the Hellenic Open University (HOU), and supported that Reflection and Action Research are powerful tools towards TD and TPD, illuminating this through presentation of the way in which Greek ESOL teachers are encouraged to engage in reflection, along the module "Teaching English to Young Learners" (TEYL), as well as through discussion of the findings of a small scale research among 50 teacher-students of the particular module.

Introduction

In adult education, distance learning has facilitated open learning systems to provide education by distance, thus providing opportunities for flexible and independent learning, which takes under consideration the students' personal needs and professional aspirations. A basic characteristic of "open learning" systems is the assumption that learning is open to all and it is a lifelong process.

In Greece, the Hellenic Open University, founded in 1997 as the 19th Greek university has been the first to specialise in providing pre and post graduate, examination free, education to adults through distance learning, based on the principles of lifelong learning (Edwards, 1997) and the methodological approaches of distance learning (Keegan,1996).

A major innovation of HOU has been the provision of Masters-level courses to language teachers wishing to specialise in foreign language teaching. The "M.Ed. in TESOL" was the first integrated programme at MA level introduced by HOU and one of the pilot ones implemented at HOU's first steps (Sifakis, 2006). The aim of the programme focuses on promotion of quality of classroom teaching, which can be achieved by both improvement of the teacher-students' language and teaching competence and their pedagogical knowledge as well as enhancement of their professional development according to contemporary standards in language education.

The latter is the main issue discussed in this paper which focuses on the module "Teaching English to Young Learners" (TEYL), one of the elective modules within the HOU's postgraduate programme, and presents the rationale and the findings of a small scale research on its effectiveness for the teacher-students' professional growth and personal development. The research aim is to investigate the degree to which the EYL module contributes to the teacher- students' Professional and Personal Development through its Action Research orientation and the reflexive approach to teacher education which it advocates. Impetus for the study stems from the content and the processes of the module, as well as from the fact that offering to teachers the chance to speak about their thoughts, feelings and actions can play a part in the creation of new insights (Ritchie & Wilson, 2000: 172).

Miller, Lord, and Dorney (1994) claim that emphasis on professional development can result in practical and important changes in classroom teaching and can lead to effective innovations. Glatthorn, on the other hand, clarifies that "Teacher development is the professional growth a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically" (Glatthorn, 1995: 41). In our case, teacher professional development is examined as a lifelong process of growth which is mainly career orientated while teacher development is considered more inclusive of personal and moral dimensions and involving the teachers' active participation in a reflexive analysis of their practices.

In order to establish a clear framework for discussion, in this paper, first the basic features of HOU's "Teaching English to Young Learners" module are presented and discussed under the perspective of the reflection provoking instances that they incorporate. Then, the small scale study is reviewed and its results shed light to the usefulness of the programme and results in several implications for the classroom practice.

Teaching English to young learners: features and processes of the module

General Features of the module

"Teaching English to Young Learners" is a one-year module among the electives in the HOU teacher education programme. It was introduced in 2000 and so far has received approximately 320 student teachers. The introduction of a module focusing on this specific area has been an innovation of the HOU because no similar course is offered at the universities offering initial teacher education to date in Greece. it has come to meet an educational need at post graduate level. Moreover, it has come to meet the practicing teachers' need for specialization in the area of young learners. The latter has become imperative in the Greek context since 1993, when English was officially introduced as a foreign language to the public primary sector and a great number of teachers moved from the secondary sector or were appointed as primary schools teachers.

In the European context Rixon (1992) critically comments on the problems this practice has raised due to the teachers' inadequate knowledge of theories about child development and language learning, as well as their ignorance of techniques which can motivate young learners to language learning. Also, data from the European information network "Eurydice" interestingly show that in some countries generalist teachers are responsible for the teaching of English in the primary sector (cf. Bolster, Balandier-Brown and Rea-Dickins, 2004), unlike our country where teachers are language specialists having attended university studies which place more emphasis on their language development and methodology training rather than their pedagogical education (Alexiou & Mattheoudakis, under consideration).

Some additional elements, supporting the importance of the TEYL module in our context, refer to research findings which indicate first that inadequate transition between primary and secondary education results in secondary education students' feeling demotivated due to:

- Changes in methodology
- The pace of the lesson which is faster
- More homework and rote learning activities (cf. Boodhoo, 2005: 3)
- Limited Interaction
- More demanding Assessment

Teachers in the primary sector are required to find effective ways to teach their mixed-ability YL classes and also to sustain and further develop students' interest in attending their classes (cf. Cameron, 2003). This is rather challenging mainly because of the unsuccessful transition between primary to secondary education and repetition and private schooling factors (Alexiou & Mattheoudakis, under consideration).

Based on the above mentioned characteristics of the Greek context, the TEYL module takes under consideration the concrete management and training implications that are revealed by decisions to introduce English to young learners in Greek primary schools, on a wide scale and aims to:

- Raise awareness of the importance of context when teaching young learners
- Develop a critical understanding of the contribution to practice made by research in the areas of pedagogy and language acquisition.
- Encourage reflection into the degree to which theory can be applied to instructed language learning at an early age
- Enable students to plan a course and/ or create materials appropriate for their own teaching and learning context
- Urge students to carry on their research into the area of language learning by young learners.

Materials, Content and Procedures of the TEYL module

Materials used for the module consist of a set book and a Study Guide accompanied by parallel texts and electronic material, which are relevant to key issues involved in the Study Guide and aim to extend on information and knowledge or to encourage arguments. These function, to a certain extent, as substitutes to extra sources in the cases when student -teachers do not have access to a library.

The Study Guide currently used for the module has been written locally by the Greek tutors of the module, with the collaboration of an English author specialist in distance learning and in TEYL. It comprises eight (8) chapters leading from theory to practice as follows:

1. Contextualisation of Learning
2. Learning Theories
3. First and Second Language Acqisition
4. Oracy in the Young learners' Classroom
5. Literacy in the Young learners' Classroom
6. Designing Frameworks for teaching Young Learners
7. Assessing Young Learners' English
8. Evaluation of Young Learners' Materials

Narrowing down into the processes in the module it should be pointed out that reflection is a featuring component in the TEYL module and it is combined with knowledge leading to Action Research. Mann (2005:108) describes reflection as a process of inner dialogue and conversation with self. He supports that it is a cognitive process during which the teacher develops awareness of practice and he describes awareness as the outcome of a reflexive dialogue between knowledge and experience which can happen individually or in groups.

Reflection in our case is encouraged, first, through the materials which treat subject matter in a way integrating theoretical knowledge with awareness raising and knowledge based activities, as well as with questions which the student teachers have to elaborate and then assess the outcome based on a key. These self assessment questions (SAQs) aim to help student teachers reflect into their existing knowledge, attitudes to teaching and ways of teaching. SAQs also aim to encourage student-teachers to analyse these by means of their emerging understanding of the language teaching and language learning processes, extending thus their Interteaching (Crandall 2000:35-36), as an analogy to Interlanguage, which refers to the mental development of language learners. Furthermore, SAQs act as triggers which generate a "dialogue" between the student teacher and the material, they promote conceptualization of the issues discussed in the material, encourage further reading, help monitor progress of study and pave the way towards assignment writing. Table 1 presents an example of an SAQ which appears in Unit One of the module and aims to raise the teacher-students' awareness of the main issues elaborated in the particular unit.

The statements included in the SAQ below reflect the main points which will be raised in this first chapter. Indicate whether you agree [A], disagree [D], or whether you are not really sure [?].			
1. Children mainly learn at school, so education should be structured around teachers / teaching in school.	[A]	[D]	[?]
2. The role of culture does not really have any impact on the EFL curriculum.	[A]	[D]	[?]
3. The role of culture does not really have any impact on the EFL curriculum.	[A]	[D]	[?]
4. The recent CEF does not really concern Greece as the Greek context is very different from other European ones.	[A]	[D]	[?]
5. The Revised Unified Greek Curriculum (2001) was necessary after all new recent changes in the modern world.	[A]	[D]	[?]

Table 1: Example of an awareness raising SAQ

Tutor and student- teachers face to face Contact Sessions (CS) also contribute to reflection. During them, reference to the latter's context is frequent and students get involved in activities which focus, on the one hand on the subject matter content and on the other on their reaction to it as well as on their understanding of the various issues with relevance to their particular context, learning style, experience and knowledge.

Reflection is also promoted through assignments. These engage student teachers in procedures which encourage them to "capture and exploit events occurring in their lessons in their classrooms" (Richards & Lochart 1994:6). Teacher-students get involved in actively analyzing their context and their practices. They get engaged in keeping records of their classroom events, their thoughts and their experiences from teaching or they write accounts which describe the main features of a lesson. Technology is also used quite often, as they use audio or video recordings of classes for analysis and reflection. They also use surveys and questionnaires to collect information about a particular aspect of teaching and learning or get involved in action research. Observation is another method teacher-students find themselves involved in. Quite often, in the context of assignment writing, they have to observe a colleague's classroom and keep records of a number of teaching events. The example from Assignment 1, presented in Table 2, illustrates this process of initiation to Action Research which

encourages reflection and problem solving and also helps teachers develop in-depth perspectives about the process of teaching and learning as supported by Lacorte & Krastel (Lacorte & Krastel, 2002 cited in McDonough, 2006: 34).

Assignment 1
Observe two successive teaching sessions taught either by you or by another teacher. Then, do the following:
(a) reflect on the lessons (and/or exchange viewpoints with your colleague who taught them) and evaluate them concentrating on the extent to which the teaching approaches employed are consistent with the theories elaborated in Chapters 2 and 3 of the module;
(b) provide tangible evidence for your reflections and judgements by referring to teacher contact materials, specific topics or excerpts from the actual teacher and learner classroom discourse
(c) make sure that the criteria used in your evaluation reflect: • how children think and learn, • how children learn the L2 and • how many of the procedures employed in L1 are reflected in L2 learning and actually show up in the taught/observed lessons.
(d) on the basis of the above, make suggestions on how these lessons can be improved.

Table 2: Example from an assignment

Teacher–students participants in the TEYL module

Teacher-students attending the TEYL module are native or non native speakers of English who have a university degree and are practicing teachers with at least three years of teaching experience in the public or the private sector. The latter implies a basic characteristic of HOU's teacher education programme and highlights the fact that student teachers do not leave their classrooms during their studies.

Although teacher-students opting for the TEYL module are all teachers who have teaching experience in ESOL, they do not necessarily have specialisation in teaching children. Female in their majority, they may be employed at the primary sector, at the time of their study. Some of them teach in secondary schools but claim to be challenged by the subject matter of the module. Their responses to the question: *"Why have you chosen the TEYL module?"* given to them at the beginning of the course through a needs analysis questionnaire revealed educational/professional and personal incentives, as well as willingness to change of attitudes. The former involved intrinsic motivation led by their appointment in the primary sector or connected with past experience in the particular area of teaching: "*I have always adored teaching young learners and I would like to be guided how to do it properly"*.

Some also highlighted the need to broaden their education in the field of language acquisition: "*To raise awareness of how children think and learn and focus on theories concerning Oracy and Literacy skills*".

On the other hand, some teacher-students appeared more extrinsically motivated stating that the particular module looked more global than the other electives available but also that the content of the module implied benefits for their personal relation with children in the family.

An analysis of their stated expectations from the course, investigated through the same questionnaire, reveals preference to both theory and practice, rather than only practical ideas and guidance. Willingness to change of attitude and practices is also implied. A teacher student comments: "*To learn how a foreign language is better acquired at the ages of 5 and up, to read what theory says and how this theory turns into practice. All this will hopefully make me a better teacher*".

Another one explicitly states willingness to transform attitudes in teaching: *"To learn more things about young learners, their needs and their expectations, to re examine myself and my teaching approach in order to improve my "behaviour" in class*".

Considering the aims of the module, its content, the procedures and the participating people the main questions which initiated our research focused first on the degree to which the module achieves to meet its aims for the teacher-students' professional and personal development and then on the extend of the contribution of reflection to this respect. An effort to answer these questions is made in the following section which presents the research and includes the discussion of its findings.

The research study

The study took place between October 2008 and February 2009. The research tool we used was a structured questionnaire that was administered electronically. The questionnaire included 15 questions, was divided into 3 sections and a Likert scale was used. A number of 100 questionnaires were sent to teacher- students who had completed their MEd studies for one or more years. This was done intentionally, because we wanted to approach teachers who had had the opportunity to implement some or all of the knowledge they acquired in real classroom situations. Messages had to be twice as many recipients did not respond immediately. In total, 50 teachers, teaching in various areas throughout the country, returned the questionnaires. Figures 1 and 2 below present information about the respondents' gender and their age range:

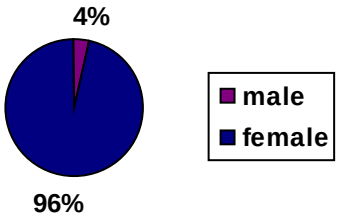


Figure 1: Gender

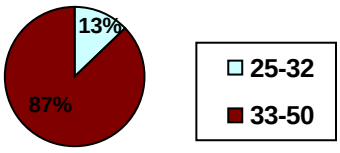


Figure 2: Age-range

We can see that the vast majority was female (96%) and the age ranged mainly among 33-50 (68%). More than half were state primary teachers (60%) which is not surprising considering what we have mentioned before about the Greek case (Figure 3). Most of the teachers had around 10-20 years of overall teaching experience while many of them had a similar amount of experience with young learners (Figure 4).

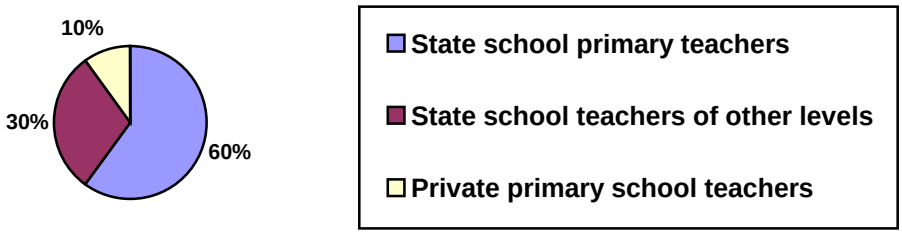


Figure 3: Teachers' position

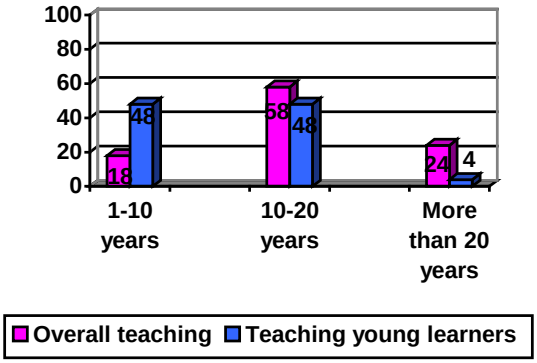


Figure 4: Teachers' experience

Results and discussion

Our first section elicited answers on the effectiveness of the module regarding the teachers' professional development. An overwhelming 98% of the respondents thought it was effective in raising awareness of pedagogical methods and principles while 92% thought that the module improved their professional skills. Similarly, 92% found that the module changed their ways of teaching young learners and 94% considered that the module helped them develop their skills of applying theory to practice (see table 3 overleaf).

In practice, 98% of the teachers found that the module promoted their ability to design materials appropriate to young learners and 96% concluded that there was effective transfer of knowledge to their teaching and learning context. This confirms the earlier finding about the teachers' development into practitioners who make informed choices in teaching. The module seems to have influenced attitudinal factors as well, since the majority of the teachers (94%) felt that after completing the module they perceived a change of attitude to teaching young learners. We think that this is a very important parameter as regards their professional growth. As Lim *et al* (2003:60) argue:

> 'The attitude of open-mindedness (being attuned to "seeing"), responsibility (seeing the problem situation in different ways) and whole-heartedness (accepting the consequences of action) may be more critical to the reflective process than the specific steps of the process itself'.

In the second section, we also asked whether the module has contributed to teachers' personal development (see table 4). An impressive 98% thought that the module enriched their educational background and enhanced their insights in teaching and learning. Referring to professional status,

60% claimed that they enjoyed an improvement of their professional status. However, 38% argued that they had not experienced any difference in status. This is an interesting, if not alarming finding because it reflects the EFL teachers' dissatisfaction with the estimation of the subject of English within the public school sector as well as their disappointment with the limited measures that have been taken in the primary education sector regarding EFL teachers' rise in higher positions in hierarchy. We think that inadequate response to the teachers' expectations for career improvement can lead to teacher attrition and it definitely demotivates people with high qualifications to enter the primary sector.

	Effective	Ineffective	No answer
Awareness of pedagogical methods and principles	98%	2%	0 %
Improvement of professional skills	92%	4%	4%
Change of ways of teaching TEYL	92%	8%	0%
Application of the principles pertaining teaching young learners	94%	4%	2%
Ability to design materials for YLs	98%	2%	0%
Transfer of knowledge, acquired through the module, to teaching and learning context	96%	4%	0%
Change of attitude to teaching young learners	94%	6%	0%

Table 3: ***How effective has the module been for the teachers' professional development?***

Furthermore, on the question whether the teachers were able to transfer their knowledge to their personal life, 88% responded that they had indeed. This finding is also quite encouraging as regards the choices that have been made for the content of the module. Actually, it confirms what students often claim, at the Contact Sessions, about the benefits they get from the pedagogical content of the module. Mothers often even claim that they become able to understand better their children's nature as well as the way they act and learn.

Moreover, 90% of the respondents found that the module improved their personal qualities and their awareness of the role of English language learning at early age & of the role of English in promoting multilingualism. What is promising is that they got many opportunities for further studies (70%) and an incentive to study further issues related to the content of the module (88%). Our findings confirm the benefits that Villegas-Reimers (2003.19) acknowledges to teacher professional development activities:

> 'Successful professional-development experiences have a noticeable impact on teachers' work, both in and out of the classroom, especially considering that a significant number of teachers throughout the world are under-prepared for their profession.'

Implications of the module on teachers' Development and Professional growth

The results of the study provide encouraging insights connected with the degree to which the module achieves its aims. Traditionally training programmes such as the one we are discussing target to foresee and describe potential difficulties and problems in class and suggest solutions and alternative ways to cope with them (Peck & Tucker, 1973).

Teachers who have studied in the module seem to have been benefited by the combination of theory and practice and to have enriched their education in the area of language learning and in that of teaching a foreign language.

	Effective	Ineffective	No answer
Enrichment of educational background	98%	2%	0%
Improvement of professional status	60%	38%	2%
Enhancement of insights in teaching and learning	98%	2%	0%
Transfer of knowledge to personal life	88%	12%	0%
Improvement of personal qualities	90%	8%	2%
Opportunities for further studies	70%	28%	2%
Incentive to study further issues related to the content of the module	88%	10%	2%
Awareness of the role of English language learning at early age & awareness of the role of English in promoting multilingualism	90%	10%	0%

Table 4*: Has the module contributed to the teachers' personal improvement?*

Reflection has also been one of the major concerns in this study. Reflection according to Ashraf & Rarieya (2008: 269) is a 'deliberate and meaningful process that leads to critical inquiry into the teaching process whose outcomes help improve teaching practices which is done by individuals or groups of people'. The intention of reflection is to realise and comprehend a problem and to solve the problem effectively. This involves steps like suggestions, problem, hypothesis, reasoning and testing Loughran, 1996 cited in Ashraf & Rariey, 2008). We think that there is evidence that successful reflection takes place during the contact sessions and also by involving student teachers to perform Action Research for their assignments.

The module has also helped teacher-students develop a whole new, critical perspective to their role and has enabled them to realize that teaching children is not the same as teaching any other age of language learners, although it is based on the same theoretical assumptions. Furthermore, it is obvious that there have also been changes regarding attitudes and beliefs. This also confirms former evidence which showed that professional development impacts on teachers' beliefs and behaviour (Cobb, Wood and Yackel, 1990; Franke *et al.*, 1997; Thompson, 1992, all cited in Villegas-Reimers, 2003). Moreover, teachers have been helped to learn and reflect upon: how to extend on the theory of the various frameworks covered in the units of the material, how to better understand the various frameworks involved in TEYL contexts, how to better understand the various forms of alternative assessment involved in TEYL and how to apply theory to practice.

The main conclusion derived from the data is that the EYL module, offered by HOU, has considerable contribution to the teacher-students' Professional as well as Personal Development. The results of the study imply that the module fulfils its aims and that by involving student teachers in reflection it encourages modification of their values, principles and practices.

Implications of the research study

Several implications emerge from the study. These refer mainly to the issues approached by the study but can be used as food for thought in future planning for teacher education not only in the area of foreign languages. The most salient of these implications implies that in order to develop both professionally and personally, teachers need to:

a. Have a deep understanding of the content of their subject as well as of the pedagogical knowledge required to teach that content to students and
b. Think more reflectively about their practice and identify the links between theory and practice.
c. According to Wang and Odell (2002 cited in Alvarado 2006:3)' this is a process that requires structured guidance for all teachers, but especially for novice teachers'.

Furthermore, this study supports the suggestion for an alternative approach to teacher development as recommended by Silberstein & Tamir (1991). According to this approach, expert teachers are selected and for reflection purposes they are observed, their behaviours are recorded and they act as models. The process also involves 'clustering observed events into generalised cases through uncovering behavioural patterns and implicit theories of the teacher' (Silberstein & Tamir 199:178).

It is widely accepted that teachers' professional development significantly influences the success of educational reforms and students' learning. 'The more opportunities the teachers have to be both subjects and objects of educational reform, the more effective the reform and the teachers' work is' Villegas-Reimers (2003:141) comments.

Professional development is an effective way of updating, expanding and widening the knowledge teachers have received while at the same time it provides new input, knowledge, skills and professional erudition. When combined with reflection it can promote teachers capacities and help transformation of attitudes and change in practices. On the other hand, 'the introduction of new curricula, changes in the characteristics and learning needs of students, new research on teaching and learning, and increased pressure for accountability of teacher and school performance' (Education and Training Policy 2005:122) nowadays call for an imperative continuous update and emphasise the need for effective and practical life-long professional development programmes.

Authors' e-mail: K. Zouganeli: zouga@ontelecoms.gr, T. Alexiou: thalexiou@enl.auth.gr , P. Bouniol: pbouniol@otenet.gr.

References

Akbari, R. (2007), 'Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education'. *System,* 35: 192-207.

Alexiou, T. & Mattheoudakis, M. (under consideration). 'Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece'. *Language Learning Journal: Special edition: Foreign languages in the primary school.*

Alvarado, A. (2006) 'New directions in teacher education: emerging strategies from the teachers for a new era initiative.' Paper presented at the American Educational Research Association Conference April 8, 2006, www4.uwm.edu/Org/tne/respaper042.pdf, (retrieved at 17/01/2010).

Ashraf, H. and. Rarieya, J. (2008). 'Teacher development through reflective conversations – possibilities and tensions: a Pakistan case'. *Reflective Practice,* 9/3: 269-279.

Bolster, A., Balandier-Brown, C., Rea-Dickins, P. (2004). 'Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase: a lost opportunity?' *Language Learning Journal,* 30: 35-41.

Boodhoo, N. (2005). 'Connecting Key Stage 2 and Key 3 foreign language provision: developing understanding for initial teacher education-case studies of current practice.' *Summary report to TTTA V.2:1-5,* retrieved http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle.aspx?categoryId=14537&taggingType=4&contentId=11389.

Cameron, L. (2003). 'Challenges for ELT from the expansion in teaching children.' *ELT Journal* 57/2: 105-112.

Crandall, J. (2000). 'Language teacher education.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 34-55.

Education and Training Policy (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Edwards, R. (1997). *Changing places? flexibility, lifelong learning and learning society.* London: Routledge.

Glatthorn, A. (1995). 'Teacher development'. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.

Lim, S. E., Cheng, P. W. C., Lam, M. S. & Ngan, S. F. (2003). 'Developing reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education'. *Early Child Development and Care*, 173/1: 55-72.

Mann, S. (2005) 'The language teacher's development'. *Language Teaching,* 38/3: 103-118.

McDonough, K. (2006) 'Action research and the professional development of graduate teaching assistants'. *The Modern Language Journal*, 90/1: 33-47.

Miller, B., Lord, B., & Dorney, J. (1994). *Summary report. Staff development for teachers. A study of configurations and costs in four districts*. Newton, MA: Education Development Center.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Peck, R.F. & Tucker, J.A. (1973). 'Research on teacher education.' In R. M. W. Travers (Ed.) *Second handbook of research on teaching.* Chicago, IL: Rand McNally.

Richards, J. & Lochart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richie, J.S. & Wilson, D.E. (2000). *Teacher narrative as critical enquiry: rewriting the script.* New York: Teachers College Press.

Rixon, S. (1992). 'English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world: State of the art article.' *Language Teaching,* 2/2: 73-93.

Σηφάκις, Ν. (2006). 'Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης.' Στο Κ. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση:δεδομένα και προοπτικές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Silberstein, M. & Tamir, P. (1991). 'The expert case study model: an alternative approach to the development of teacher education modules'. *Journal of Education for Teaching*, 17/2: 165-179.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 85-97
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Η διδακτική του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη & Όλγα Πατεράκη-Χατζηαντωνίου

La présente communication vise à contourner les caractéristiques de l'oral et esquisser les particularités de son enseignement dans le cadre de la formation à distance des professeurs de langues étrangères. Notre ambition est d'examiner le degré d'application et l'emploi du savoir acquis au cours du module consacré à l'oral (GAL51) qui fait partie du programme post-universitaire pour la formation des professeurs de FLE à l'Université Ouverte Hellénique. Les étudiants du programme expriment leur opinion sur l'utilité de leurs études et l'application des connaissances acquises en classe de FLE, au moyen d'un questionnaire. On propose aussi des pratiques qui contribuent effectivement à l'enseignement de l'oral tant à l'enseignement à distance qu'en classe conventionnelle.

ꕥ

Μετά από αρκετά χρόνια διδασκαλίας, ως μέλη Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΣΕΠ), στη θεματική ενότητα (ΘΕ) ΓΑΛ 51 με τίτλο Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), έχουμε πολλές φορές αναρωτηθεί, για την γνωστική προσφορά της στους φοιτητές, την πορεία της, την αποτελεσματικότητά της και το μέλλον της. Οι προβληματισμοί αυτοί μαζί με ένα απολογισμό, περίπου έξι ετών, αποτελούν το περιεχόμενο της παρούσας εισήγησης. Ο απολογισμός αυτός έγινε με τη βοήθεια των φοιτητών που έχουν ήδη παρακολουθήσει την ενότητα, μέσω ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις τους και οι προτάσεις τους συστηματοποιήθηκαν ούτως ώστε να αποτελέσουν τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας.

Προβληματική και στόχος της έρευνας

Ο στόχος αυτής της σύντομης έρευνας ήταν η διαπίστωση της χρησιμότητας της ΘΕ ΓΑΛ 51 στην επαγγελματική ζωή των φοιτητών, όσων εμπλέκονται, κυρίως, με την εκπαίδευση. Ορισμένες από τις ερωτήσεις που μας δημιουργήθηκαν ήταν: ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, ποιες δυσκολίες συναντούν, αν μετά το πέρας των σπουδών τους βοηθούνται στην καθημερινή διδασκαλία τους, αν τη βελτιώνουν, αν αναπτύσσουν διδακτικά ενδιαφέροντα, αν διευρύνονται οι επιστημονικοί τους ορίζοντες, κ.ά.

Τα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ και η λειτουργία της ΘΕ ΓΑΛ 51 σήμερα

Η Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ συγκροτήθηκε σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του ΕΑΠ (2552/97) και περιλαμβάνει στο μόνιμο διδακτικό δυναμικό της 11 μέλη ΔΕΠ διαφορετικών βαθμίδων (τρεις Καθηγητές, πέντε Αναπληρωτές, δύο Επίκουρους και ένα Λέκτορα). Η Σχολή προσφέρει σήμερα συνολικά εννέα Προγράμματα Σπουδών (τρία Προπτυχιακά και έξι Μεταπτυχιακά) σε θέματα πολιτισμού και εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα Σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο είναι τα ακόλουθα: Σπουδές στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό, Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό και Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, προσφέρονται τα προγράμματα: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία και Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής/Γαλλικής/Γερμανικής γλώσσας.

Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΓΑΛ

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του ΕΑΠ:

> Σκοπός του μεταπτυχιακού προγράμματος ΓΑΛ είναι η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων στους πτυχιούχους Γαλλικής Γλώσσας στο γνωστικό αντικείμενο «Διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας», σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστήμης και τις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα και διεθνώς.

Οι ειδικοί στόχοι υλοποιούνται μέσα από το υλικό των έξι ΘΕ του Προγράμματος. Ο φοιτητής παρακολουθεί τέσσερις ΘΕ: τρεις υποχρεωτικές και μία κατ' επιλογή μέσα από τρεις προσφερόμενες ΘΕ. Μετά το επιτυχές πέρας των τεσσάρων αυτών ενοτήτων, εγγράφεται και εκπονεί τη Διπλωματική του εργασία, διάρκειας έως και 2 ακαδημαϊκών ετών.

Οι ΘΕ ενότητες έχουν ως αντικείμενο:

- Οι υποχρεωτικές ΘΕ:
  - Το σχεδιασμό μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας (ΓΑΛ 50).
  - Τις γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας (ΓΑΛ 51).
  - Τις γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της γαλλικής γλώσσας (ΓΑΛ 60).

- Οι κατ' επιλογή ΘΕ:
  - Τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας (ΓΑΛ 61).
  - Την τεχνολογία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας (ΓΑΛ 62).
  - Τη φωνητική και τη διδακτική της (ΓΑΛ 63).

Θεματική Ενότητα «Γλωσσικές Δεξιότητες στην Προφορική Επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ 51)

Σήμερα, στα μεταπτυχιακά του προγράμματα σπουδών το ΕΑΠ αριθμεί, συνολικά, 11305 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Οι προσφερόμενες θέσεις στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΓΑΛ είναι 90, για 508 αιτήσεις, δηλ. περίπου 2 στους 10 αιτούντες έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος (στοιχεία του ακαδημαϊκού έτους 2008-09, από την ιστοσελίδα του ΕΑΠ). Από την ίδρυσή της, οι αριθμοί των φοιτητών, που παρακολούθησαν τη ΘΕ ΓΑΛ 51, είναι οι παρακάτω:

Ακαδημαϊκό έτος	Αριθμός φοιτητών
2001	110
2002	105
2003	100
2004	72
2005	68
2006	62
2007	76
2008	66

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, που ευγενικά μας παραχωρήθηκαν από το τμήμα Μητρώου των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, παρατηρείται μια πτωτική πορεία του αριθμού των φοιτητών. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να οφείλεται:

1) στη μείωση των θέσεων του προγράμματος,
2) στην επιλογή των πρωτοετών φοιτητών να παρακολουθήσουν 1 ΘΕ, ενώ στο παρελθόν επέλεγαν 2 ΘΕ.

Τα τμήματα της ΓΑΛ 51 λειτουργούν στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και ενίοτε την Πάτρα, όπου σχηματίζεται τμήμα εφόσον υπάρχουν 10 φοιτητές το λιγότερο, από την ευρύτερη περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας.

Το περιεχόμενο της ΘΕ «Γλωσσικές Δεξιότητες στην Προφορική Επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας»

Σύμφωνα, πάντα, με την ιστοσελίδα του ΕΑΠ, βασικός στόχος της ΘΕ ΓΑΛ 51 είναι η εξοικείωση των φοιτητών με τις θεωρητικές αρχές και τις στρατηγικές/δραστηριότητες ανάπτυξης επικοινωνιακής ικανότητας στον προφορικό λόγο. Σ' αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται καίρια ζητήματα, όπως οι ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου (σε γλωσσικό, πραγματολογικό και κινησιολογικό επίπεδο), οι σχέσεις και οι διαφορές ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο και οι σχέσεις μεταξύ κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Οι φοιτητές εξοικειώνονται επίσης με τις στρατηγικές αξιολόγησης, κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, καθώς και με την έννοια και τους στόχους της αυτό-αξιολόγησης.

Η ύλη της ενότητας διδάσκεται κατά τη διάρκεια πέντε Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ). Κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ δύο ΟΣΣ, οι φοιτητές υποχρεούνται να συνθέσουν μία γραπτή εργασία (ΓΕ), δηλ. τέσσερις συνολικά. Εφόσον συγκεντρώσουν την απαιτούμενη βαθμολογία στις ΓΕ, οι φοιτητές μπορούν να προσέλθουν στις εξετάσεις του Ιουνίου (κανονικές και επαναληπτικές).

Η ύλη εμπεριέχεται σε τρεις τόμους, οι οποίοι αποστέλλονται στους φοιτητές. Εκτός των τόμων, προτείνεται βιβλιογραφία, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται, στο πλαίσιο της επικαιροποίησης της ύλης.

- Ο 1^{ος} τόμος αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου καθώς και στις ομοιότητες και διαφορές του από το γραπτό λόγο.
- Ο 2^{ος} τόμος αναφέρεται στις τεχνικές και δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.
- Ο 3^{ος} τόμος ασχολείται με την αξιολόγηση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου μέσω δραστηριοτήτων, καθώς και με την αυτό-αξιολόγηση.

Ο προφορικός λόγος

Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην τάξη της γαλλικής ξένης γλώσσας παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, λόγω της φύσης του προφορικού λόγου που χαρακτηρίζεται και διαμορφώνεται από: (α) την περίσταση επικοινωνίας, (β) τον ίδιο το λόγο από γλωσσικής άποψης, (γ) τα παραγλωσσικά φαινόμενα, δηλ. τα μη λεκτικά στοιχεία.

Η περίσταση επικοινωνίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διάδραση, δεδομένου ότι οι συνομιλητές –πλην της περίπτωσης της τηλεφωνικής συνομιλίας- βρίσκονται ο ένας απέναντι στον άλλο. Ο λόγος του ενός προκαλεί την (όχι πάντα λεκτική) αντίδραση του άλλου και καθορίζει τη σχέση μεταξύ τους.

Έτσι, στον προφορικό λόγο αντικατοπτρίζονται το λεκτικό στοιχείο (η γλώσσα), το προσλεκτικό (η επίδραση του ενός συνομιλητή στον άλλο) και το διαλεκτικό (η αντίδραση του συνομιλητή).

1. Η περίσταση επικοινωνίας σχηματοποιείται στο μοντέλο επικοινωνίας SPEAKING του Hymes, που αποτελεί την τομή/συνάντηση του ίδιου του λόγου με την πραγματική κατάσταση επικοινωνίας, δηλ. την πραγματικότητα. Γι αυτό το λόγο, το μοντέλο SPEAKING περιλαμβάνει στοιχεία όπως: το φυσικό και ψυχολογικό πλαίσιο της ανταλλαγής, τους συμμετέχοντες, το σκοπό της επικοινωνίας, το περιεχόμενο και το ύφος του μηνύματος, τα μέσα μετάδοσής του, το είδος της γλωσσικής πραγμάτωσης καθώς και τους κανόνες της κοινότητας στους κόλπους της οποίας πραγματοποιείται η επικοινωνία.
2. Ο προφορικός λόγος, από γλωσσικής άποψης, για να πραγματωθεί χρησιμοποιεί τη φωνή, το ρυθμό και την προφορά, που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πληροφόρησης για την ταυτότητα (κοινωνική, πολιτισμική, κλπ.) των συνομιλητών.
3. Επίσης, ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από συντομεύσεις, επαναλήψεις, προτάσεις μη ορθά δομημένες, εμφατικές εκφράσεις, σύνταξη κατά παράταξη, κλπ.
4. Επιπλέον, οι συνομιλητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μη ολοκληρωμένες ή παραθετικές προτάσεις, με αυτοδιορθώσεις, επαναφορές, επαναδιατυπώσεις, δισταγμούς, κ.ά.

Τέλος, στον προφορικό λόγο «εννοούμε» πράγματα, χωρίς να τα λέμε. Αυτά τα μη λεκτικά στοιχεία καθορίζονται από το περικείμενο (με πληροφορίες χρονικό-κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικές), από την προβλεψιμότητα της απάντησης/αντίδρασης του συνομιλητή καθώς και από παραγλωσσικά στοιχεία.

Στα παραγλωσσικά στοιχεία που μπορούν *να συμπληρώνουν και σπάνια να υποκαθιστούν τη γλωσσική επικοινωνία* (Μπαμπινιώτης στο Αντωνίου-Κρητικού, 2008, 11) ανήκουν η κίνηση/μιμική καθώς και η θέση/απόσταση των συνομιλητών μεταξύ τους. Αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνουν, για ακόμα μια φορά, ότι *γλώσσα και κοινωνική ζωή βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση* (Αντωνίου-Κρητικού, *ibid.*, 14).

Αυτό που πρέπει λοιπόν να τονισθεί, κατά τη διάρκεια τη διδασκαλίας του προφορικού λόγου, είναι ότι ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα της επικοινωνίας, μαθαίνοντας να «τοποθετεί» τη γλωσσική ανταλλαγή σε πραγματικές συνθήκες, να εκτιμά τις προθέσεις των συνομιλητών και να κατανοεί ότι κατά την επικοινωνιακή πράξη ακολουθούνται κανόνες που δεν είναι μόνο γλωσσικοί (Lebre-Peytard, 1990, 27).

Η εμπειρία ως σήμερα

Δυσκολίες

- Κατά την παρακολούθηση της ενότητας ΓΑΛ 51, που θεωρείται ΘΕ εφαρμογής, οι φοιτητές καλούνται να εναρμονίσουν θεωρία και πράξη. Στις γραπτές εργασίες τους, πολύ συχνά, τους ζητείται να δημιουργήσουν δικές τους δραστηριότητες, να τις αξιολογήσουν, να τις σχολιάσουν και, γενικά, να εκφράσουν τη γνώμη τους. Εδώ ακριβώς έγκειται και η δυσκολία της ενότητας αυτής, δηλ. στην εφαρμογή θεωρητικών εννοιών, όπως π.χ. η αξιόπιστη αξιολόγηση της παραγωγής προφορικού λόγου.
- Ως προς το περιεχόμενο, οι μεγαλύτερες δυσκολίες των φοιτητών εντοπίζονται στη συσχέτιση των –επικοινωνιακών κυρίως- ικανοτήτων των μαθητών και στοχοθεσίας, διαδικασία απαραίτητη για την αξιολόγηση.

Ευκολίες

- Πολλές έννοιες της Διδακτικής είναι ήδη γνωστές στους φοιτητές λόγω των μαθημάτων Διδακτικής που παρακολούθησαν κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές.
- Ακόμα, πολλοί έχουν συμμετάσχει στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ όπου εξετάσθηκαν σε γνωστικό αντικείμενο, παρεμφερές με αυτό της ΘΕ.
- Επιπλέον, κατά πλειοψηφία, οι φοιτητές είναι εν ενεργεία καθηγητές γαλλικής, έχουν δηλ. διδακτική εμπειρία και, παράλληλα, κίνητρο επιμόρφωσης, αφού καθ΄ ομολογία τους θέλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.
- Τέλος, λόγω της εργασιακής τους εμπειρίας, οι φοιτητές διατυπώνουν σαφή και συγκεκριμένα ερωτήματα, γεγονός που βοηθάει τους ίδιους αλλά και τον διδάσκοντα ως προς το τι ζητούν να μάθουν.

Η έρευνα

Η παρούσα ανακοίνωση περιλαμβάνει και μία στατιστική έρευνα που στόχο έχει να διερευνήσει και να αποτυπώσει το εύρος της εφαρμογής και χρήσης των γνώσεων που απέκτησαν οι φοιτητές αναφορικά με τον προφορικό λόγο και τη διδασκαλία του στο πλαίσιο του προγράμματος «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η έρευνα διεξήχθη από τον Απρίλιο έως τον Μάιο 2009 μέσω ενός ερωτηματολογίου που απεστάλη ηλεκτρονικά κυρίως σε αποφοιτήσαντες του προγράμματος αλλά και σε φοιτητές που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας ΓΑΛ51 η οποία εστιάζει στη διδασκαλία του προφορικού λόγου στην τάξη των γαλλικών ως ξένης γλώσσας. Συνολικά, απαντήθηκαν 35 ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 18 ερωτήσεις εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν *κλειστού τύπου* (12) όπου ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει την προτίμησή του με βάση μία διαβαθμισμένη κλίμακα του τύπου: ΠΟΛΥ – ΑΡΚΕΤΑ – ΛΙΓΟ – ΚΑΘΟΛΟΥ. Υπήρχαν επίσης και 6 ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου ζητείται να διευκρινιστεί περαιτέρω η προηγούμενη θετική ή αρνητική απάντηση ή να αιτιολογηθεί ο βαθμός προτίμησης (πολύ – αρκετά – λίγο – καθόλου) ή ακόμη να αναλυθούν οι προτάσεις που διατυπώνονται από την πλευρά των σπουδαστών.

Οι ερευνήτριες συμπεριέλαβαν στο ερωτηματολόγιο τους προς τους φοιτητές και τους αποφοιτήσαντες ερωτήσεις κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου καθώς σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993: 104), οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συμπληρώνονται εύκολα και σύντομα, προσφέρουν στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να εστιάσει στο θέμα και παρέχουν αντικειμενικές πληροφορίες που αναλύονται στατιστικά εύκολα. Από την άλλη, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου

μπορεί να δώσουν « ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα » (Cohen & Manion, 1994: 381).

Γενικότερα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατανεμήθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αφορούσαν:

- στα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών με σκοπό την ανίχνευση της διδακτικής τους εμπειρίας και πρακτικής ως καθηγητές της γαλλικής γλώσσας
- στις προσδοκίες τους από τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στο πρόγραμμα «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας του ΕΑΠ
- στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως καθηγητές αλλά και ως φοιτητές κατά τη διδασκαλία του προφορικού λόγου τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στη συμβατική τάξη
- στη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν αναφορικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου και στην αποτελεσματικότητά τους κατά την εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη και τέλος
- στα σχόλια ή/και τις προτάσεις τους σχετικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του προφορικού λόγου τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στη συμβατική τάξη.

Ανάλυση και Ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας

Ειδικότερα, το προφίλ των ερωτώμενων όπως διαμορφώθηκε μέσα από τις απαντήσεις τους είναι το ακόλουθο: η συντριπτική πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες (97 %), ηλικίας 30-39 ετών σε ποσοστό 72 %, για τις οποίες το συγκεκριμένο αυτό μεταπτυχιακό είναι το πρώτο (81,25 %) δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης. Η διδακτική τους εμπειρία στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας είναι σημαντική καθώς ξεπερνά τα 10 χρόνια για την πλειοψηφία των φοιτητών σε ποσοστό 56,25. Η πλειονότητά τους επίσης (78 %) έχει διδάξει στο δημόσιο σχολείο αλλά και σε ιδιαίτερα μαθήματα και σε όλες τις ηλικίες μαθητικού κοινού [παιδιά, εφήβους και ενήλικες], κυρίως στα επίπεδα Α1 έως Β1 (81,75 %) σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς* για τις γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Οι ερωτώμενοι επέλεξαν το πρόγραμμα «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για επιμορφωτικούς κυρίως λόγους σε ποσοστό 81,25 % και για επαγγελματικούς σε ποσοστό 68,75 %. Όσον αφορά τις προσδοκίες τους από τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στο ΕΑΠ επικεντρώνονται στην ανάγκη τους για εκμάθηση νέων πρακτικών και μεθοδολογικών τεχνικών με σκοπό να τις εφαρμόσουν στην τάξη των γαλλικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους ως καθηγητές της γαλλικής γλώσσας (75 %).

Η παρακολούθηση της θεματικής ενότητας ΓΑΛ51 «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» φαίνεται να δικαίωσε ΑΡΚΕΤΑ τις προσδοκίες τους σε ποσοστό 53 % και ΠΟΛΥ σε ποσοστό 40,62 % καθώς όπως δήλωσαν η συγκεκριμένη θεματική ενότητα:

- τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις ιδιαιτερότητες και τα διάφορα είδη προφορικού λόγου καθώς η θεωρία είχε άμεση πρακτική εφαρμογή και δεν περιοριζόταν σε στείρα απομνημόνευση ορολογιών.
- έμαθαν να τα επεξεργάζονται και να τα χρησιμοποιούν για διδακτικούς σκοπούς με περισσότερο δημιουργικό τρόπο αναζητώντας και προσαρμόζοντας πρωτότυπο οπτικοακουστικό υλικό (enregistrements et transcriptions de documents sonores et audiovisuels comme matériel authentique) πέρα από το συνηθισμένο διδακτικό υλικό που προτείνουν οι μέθοδοι εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας

- εξασκήθηκαν στο να σχεδιάζουν κατάλληλες δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου για τους μαθητές τους, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τις τεχνικές τους για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου
- ανέπτυξαν νέες στρατηγικές προσέγγισης του προφορικού λόγου περισσότερο επικοινωνιακές και ελκυστικές για τους μαθητές τους και τους ίδιους

Ωστόσο ένα ποσοστό φοιτητών (6,38 %) δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους δεν δικαιώθηκαν παρά σε μικρό βαθμό (ΛΙΓΟ) -κανείς ωστόσο δεν απάντησε ΚΑΘΟΛΟΥ και ελπίζουμε ότι δεν ήταν από ευγένεια- καθώς θα προτιμούσαν ένα μάθημα πιο διαδραστικό και όχι τόσο δασκαλοκεντρικό, με μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των φοιτητών κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ). Επίσης εξέφρασαν την επιθυμία τους για την προβολή μαγνητοσκοπημένων υποδειγματικών διδασκαλιών ως δείγματα καλής πρακτικής σε πραγματική τάξη ώστε η εκπαίδευση να μην περιορίζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

Αναφερόμενοι στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές ως καθηγητές και οι ίδιοι της γαλλικής γλώσσας με προϋπάρχουσα εμπειρία στη διδασκαλία του προφορικού λόγου, αποκάλυψαν ότι στη συμβατική τάξη τα προβλήματα που συνάντησαν ήταν ΑΡΚΕΤΑ (75 %) και συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας (ιδιωτική /δημόσια εκπαίδευση) όπως μη επάρκεια διδακτικών ωρών, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, κακή συνεργασία από πλευράς διεύθυνσης για την αγορά κατάλληλου διδακτικού υλικού (CD, DVD κ.λπ.) και απαραίτητου εξοπλισμού (υπολογιστές, τηλεοράσεις, DVD players…) [84 %]
- δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν και να αναπαράγουν το ιδιαίτερο φωνητικό σύστημα της γαλλικής γλώσσας [82 %]
- δυσχέρεια των μαθητών να εκφραστούν στη γαλλική γλώσσα με συνέπεια να μεταφέρουν και να χρησιμοποιούν λέξεις και μορφοσυντακτικούς κανόνες από τα ελληνικά και τα αγγλικά [76 %]
- απροθυμία και διστακτικότητα των μαθητών να παράγουν προφορικό λόγο στην ξένη γλώσσα ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και καθώς δεν γνωρίζουν τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης του προφορικού λόγου τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή προφορικού λόγου [63 %]
- αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να επισημάνουν τις ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου, να εντοπίσουν κατάλληλο διδακτικό υλικό, σύγχρονο και ελκυστικό και να προτείνουν δραστηριότητες δημιουργικές και αποτελεσματικές [31 %]
- άγνοια από τους ίδιους τους καθηγητές των κατάλληλων στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου στην τάξη και των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών που απενοχοποιούν το λάθος και απελευθερώνουν ψυχολογικά τους μαθητές ώστε να αποδίδουν καλύτερα. Άλλωστε συχνά και οι ίδιοι οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας έχουν γαλουχηθεί μέσα σε μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που ευνοούσε τον γραπτό έναντι του προφορικού λόγου [27 %]
- η καθημερινή διδακτική πρακτική από την πλευρά των καθηγητών γαλλικής γλώσσας είναι συχνά μονότονη και επαναλαμβανόμενη, χωρίς ποικιλία, εναλλαγή και κινητοποίηση [23 %].

Αντίθετα, η πλειονότητα των φοιτητών (53 %) δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα κατά τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στο ΕΑΠ και ειδικά στη θεματική ενότητα διδακτικής του προφορικού λόγου (ΓΑΛ51) ενώ ορισμένοι (32 %) ανέφεραν ότι υπήρξαν ΛΙΓΑ και μερικοί ΑΡΚΕΤΑ (15 %) προβλήματα που αφορούσαν κυρίως τη διδακτική μεθοδολογία που αναπτύχθηκε, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και την εκπόνηση των εργασιών. Πιο συγκεκριμένα, έκριναν ότι η προσέγγιση των εννοιών ήταν περισσότερο θεωρητική, με περιορισμένη πρακτική εφαρμογή. Το διδακτικό υλικό επίσης διευκρίνισαν ότι χρειάζεται επικαιροποίηση με την προσθήκη πιο σύγχρονης βιβλιογραφίας και ιστοτόπων καθώς και εναρμόνιση με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο*

Αναφοράς για τις Γλώσσες (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*). Ακόμη, οι εργασίες θεωρήθηκαν απαιτητικές, με αρκετά ασαφή σημεία και με ανάγκη μεγαλύτερης καθοδήγησης μέσω εφαρμοσμένων παραδειγμάτων κατά τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Ως προς την παρουσία του διδάσκοντα και τη γενικότερη συμβολή του στην ενότητα, οι φοιτητές παρατήρησαν ότι υπήρξε αδυναμία επικοινωνίας ορισμένες φορές, ζήτησαν περισσότερες επεξηγήσεις και παραδείγματα καθώς και μεγαλύτερη συνέπεια από την πλευρά των διδασκόντων.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι φοιτητές κατά την επαφή τους με τη διδακτική του προφορικού λόγου στο ΕΑΠ, τα αποτελέσματα κρίθηκαν θετικά αφού το 43, 6 % δήλωσε ότι όλη αυτή η εμπειρία στάθηκε ΠΟΛΥ και το 43, 6 % ΑΡΚΕΤΑ χρήσιμη για την καθημερινή τους πρακτική στην τάξη ως καθηγητές της γαλλικής γλώσσας. Ένα μικρό μόνο ποσοστό θεώρησε την εξειδίκευση αυτή ΛΙΓΟ ικανοποιητική (12,8 %). Ειδικότερα, η παρακολούθηση της θεματικής ενότητας ΓΑΛ51 «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο και καταλυτικό παράγοντα για να αναθεωρήσουν οι φοιτητές τις πρακτικές τους ως προς όλα τα επίπεδα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στη συμβατική τάξη.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση αυτή τις βοήθησε στην ανεύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού με νέα κριτήρια και πηγές πληροφόρησης (90,6 %), στο σχεδιασμό του μαθήματος με έμφαση στον προφορικό λόγο (87,5 %) καθώς και στην επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων (84,3 %). Ακολούθως, παρακινήθηκαν να προχωρήσουν σε ευρύτερη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου (81,25 %), να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα και πιο αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης για την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου (81,25 %)· τέλος, ανέπτυξαν νέες και αποδοτικότερες τεχνικές για την πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου στην τάξη τις γαλλικής ως ξένης γλώσσας (78,1 %).

Προτάσεις καλής πρακτικής

Η ποιοτική ανάλυση των σχολίων και των προτάσεων των φοιτητών αναφορικά με τη διδακτική του προφορικού λόγου οδήγησε σε ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές θεωρούν ιδιαίτερες χρήσιμες και αποτελεσματικές για τη διδακτική του προφορικού λόγου τις ακόλουθες πρακτικές:

- τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στη γαλλική γλώσσα τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στη συμβατική τάξη έτσι ώστε να υπάρχει πιο συχνή και άμεση πρόσβαση σε αυθεντικό οπτικοακουστικό υλικό (documents authentiques) αλλά και πιο ρεαλιστική επικοινωνία και επαφή με αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας όπου χρησιμοποιείται η γαλλική γλώσσα. [32 %]
- την προβολή μαγνητοσκοπημένων υποδειγματικών διδασκαλιών ως δείγματα καλής πρακτικής στη σχολική τάξη κατά τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) ώστε η εκπαίδευση των φοιτητών-καθηγητών να μην περιορίζεται μόνο στη θεωρία αλλά να έχουν και απτά παραδείγματα που να μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους πρακτική στο σχολείο [29 %].

Ειδικότερα, για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στη συμβατική τάξη οι φοιτητές πρότειναν:

- την εξοικείωση των μαθητών από την αρχή της μαθησιακής διαδικασίας με τον προφορικό λόγο κατά τρόπο παιγνιώδη και δημιουργικό, ειδικά για τις μικρότερες ηλικίες. Εξάλλου, ο προφορικός λόγος ως φυσική διαδικασία προηγείται του γραπτού [28 %]

- την παροχή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που να συνάδουν με το γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε συνδυασμό με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που δεν ξεπερνούν τις δυνατότητές τους κάθε φορά [27 %]
- την έμφαση στις στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου [25 %]
- τη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική και τη βιωματική μάθηση όπως το πρότζεκτ, η εργασία ανά ζεύγη ή σε ομάδες, οι θεατρικές δραστηριότητες (αυτοσχεδιασμός, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων…) έτσι ώστε ακόμη και οι συνεσταλμένοι και λιγότερο εξωστρεφείς μαθητές να κινητοποιηθούν περισσότερο και να παράγουν προφορικό λόγο χωρίς το φόβο του λάθους και της τιμωρίας [22 %].

Συμπέρασμα

Ο προφορικός λόγος αποτελεί το πρώτο και θεμελιώδες στάδιο στην εκμάθηση μίας γλώσσας (τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας). Για το λόγο αυτό, η διδακτική του προφορικού λόγου οφείλει να στηρίζεται σε πρακτικές που εμπλέκουν προσωπικά το μαθητή στη διαδικασία μάθησής του και τον παρακινούν να εκφραστεί και να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα χωρίς το άγχος της απόρριψης ή της γελοιοποίησης. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, επιβάλλεται η δημιουργία ενός ασφαλούς και δημιουργικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη των γαλλικών, που σε συνδυασμό με το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό και τον απαραίτητο εξοπλισμό, θα μπορέσει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για να αναπτύξουν την ικανότητά τους στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

Authors' e-mail: Μ.-Ε. Γαλάνη: maritagalani@yahoo.gr, Ό. Πατεράκη-Χατζηαντωνίου: opater@tee.gr

---

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου-Κρητικού Ι. (2008). *Επικοινωνώ στα ελληνικά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Bérard E. (2000a). *Développement des compétences à l'oral, Unité 1.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Bérard E. (2000b). *Développement des compétences à l'oral, Unité 2.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Lebre-Peytard M. (1990). *Situations d'oral.* Paris : CLE International.
Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Πατέλη Μ. (2000). *Développement des compétences à l'oral, Unité 3.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη, ΣΕΠ ΕΑΠ
Όλγα Πατεράκη-Χατζηαντωνίου, ΣΕΠ ΕΑΠ

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Αυτό το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να συλλέξει δεδομένα σχετικά με το ρόλο του προφορικού λόγου στη διδακτική των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και με την εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν οι φοιτητές ως καθηγητές πια στη συμβατική τάξη (θα χρειαστούν περίπου 10').

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν στη Διεθνή Ημερίδα με θέμα *«Η εξ αποστάσεως ειδίκευση των καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1998-2009: Παρόν-μέλλον»* που διοργανώνουν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών στη Διδασκαλία της Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας, το Σάββατο 23 Μαΐου 2009, στην Αθήνα (Αμφιθέατρο ΟΤΕ Academy).

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1) Φύλο :
- ❑ Άνδρας
- ❑ Γυναίκα

2) Ηλικία :
- ❑ 22-24
- ❑ 25-29
- ❑ 30-34
- ❑ 35-39
- ❑ 40-44
- ❑ 44-49
- ❑ 50-54
- ❑ 55-59
- ❑ 60 και άνω

3) Εκπαίδευση (Προσδιορίστε τον τίτλο του πτυχίου και το Παν/κό Ίδρυμα):
- ❑ Βασικό πτυχίο ……
- ❑ Μεταπτυχιακό ……
- ❑ Διδακτορικό ……
- ❑ Άλλο Δίπλωμα ……

4$^{\alpha}$) Εάν είστε απόφοιτος του προγράμματος «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής», ποια χρονιά παρακολουθήσατε τη θεματική ενότητα «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51); ……..

4β) Εάν είστε εν ενεργεία φοιτητής/φοιτήτρια του προγράμματος «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής», ποια χρονιά παρακολουθήσατε τη θεματική ενότητα «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51); ……..

5) Πόσα χρόνια έχετε εμπειρία στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας;
- ❑ 1-5
- ❑ 6-10
- ❑ 11-15
- ❑ 16-20
- ❑ 21-25

- ❑ 26-30
- ❑ 31 και άνω

6) Πού διδάσκετε τη γαλλική γλώσσα σήμερα;

- ❑ Σε δημόσιο σχολείο
- ❑ Σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο
- ❑ Σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών
- ❑ Σε ιδιαίτερα μαθήματα

7) Ποιες είναι οι ηλικίες των μαθητών σας;

- ❑ 9-12
- ❑ 13-15
- ❑ 16-18
- ❑ άνω των 18

8) Σε ποιο επίπεδο/επίπεδα γλωσσομάθειας της γαλλικής ανήκουν οι μαθητές σας (σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*);

- ❑ Α1
- ❑ Α2
- ❑ Β1
- ❑ Β2
- ❑ Γ1
- ❑ Γ2

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

9) Για ποιους λόγους επιλέξατε να παρακολουθήσετε το πρόγραμμα «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου;

- ❑ επαγγελματικούς (προσδιορίστε) ……..
- ❑ επιμορφωτικούς (προσδιορίστε) ……..
- ❑ προσωπικούς (προσδιορίστε) ……
- ❑ άλλους (προσδιορίστε) …….

10) Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51);

- ❑ καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του προφορικού λόγου
- ❑ εκμάθηση νέων πρακτικών και μεθοδολογικών τεχνικών για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας
- ❑ βελτίωση της αποτελεσματικότητάς σας ως καθηγητές της γαλλικής γλώσσας αναφορικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου
- ❑ άλλη (προσδιορίστε): ……

11) Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της θεματικής ενότητας «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51) αισθανθήκατε ότι δικαιώνονται οι προσδοκίες σας και σε ποιο βαθμό;

ΠΟΛΥ ☐ ΑΡΚΕΤΑ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

Εάν ναι, για ποιους λόγους;

……

Εάν όχι, για ποιους λόγους;

……

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

12) Κατά την προηγούμενη διδακτική σας εμπειρία στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, αντιμετωπίσατε προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου;
ΠΟΛΛΑ ☐ ΑΡΚΕΤΑ☐ ΛΙΓΑ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

Τι είδους προβλήματα ακριβώς; (Προσδιορίστε).
……
……
……

13) Αντιμετωπίσατε προβλήματα ή δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51);
ΠΟΛΛΑ ☐ ΑΡΚΕΤΑ☐ ΛΙΓΑ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

14) Εάν ναι, τα προβλήματα και οι δυσκολίες αυτές αφορούσαν:

	ΠΟΛΥ	**ΑΡΚΕΤΑ**	**ΛΙΓΟ**	**ΚΑΘΟΛΟΥ**
α. Τη διδακτική μεθοδολογία που αναπτύχθηκε				
β. Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε				
γ. Την εκπόνηση των εργασιών				
δ. Την παρουσία του διδάσκοντα και τη γενικότερη συμβολή του στην ενότητα				
ε. Την εξ αποστάσεως επικοινωνία				
στ. Τη συχνότητα των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ)				
ζ. Τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ)				
η. Τον εξοπλισμό στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ)				
θ. Άλλο (προσδιορίστε):				

Αιτιολογείστε τις απαντήσεις σας:
α……
β……
γ……
δ……
ε……
στ……..
ζ……
η……
θ……

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

15) Μετά το πέρας των σπουδών σας στο πρόγραμμα «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας», πιστεύετε ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήσατε στη θεματική ενότητα «Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία της Γαλλικής Γλώσσας» (ΓΑΛ51), ήταν χρήσιμες για σας ως καθηγητές της γαλλικής γλώσσας και σε ποιο βαθμό;
ΠΟΛΥ ☐ ΑΡΚΕΤΑ☐ ΛΙΓΟ ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ ☐

16) Εάν ναι, σε ποιους τομείς της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σας βοήθησε να αναθεωρήσετε τις πρακτικές και το σχεδιασμό σας ως προς τη διδασκαλία του προφορικού

λόγου και κατά πόσο;

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Σχεδιασμός του μαθήματος με έμφαση στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας				
Εύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού με νέα κριτήρια και πηγές πληροφόρησης				
Επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων				
Ανάπτυξη νέων και αποδοτικότερων τεχνικών για την πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου				
Ευρύτερη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας				
Αποτελεσματικότερη και πιο ακριβής αξιολόγηση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας				

ΣΧΟΛΙΑ Η/ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

17) Γράψτε τα σχόλια ή/και τις προτάσεις σας, βασισμένα στην εμπειρία σας, αναφορικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στην *εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.

……

……

18) Γράψτε τα σχόλια ή/και τις προτάσεις σας, βασισμένα στην εμπειρία σας, αναφορικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στη *συμβατική τάξη*.

……

……

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 1, No. 2, January 2011, 98-110
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Films and Blogs: an authentic approach to improve the writing skill – An intercultural project-based framework in the Senior High State School

Christine Calogerakou & Kosmas Vlachos

This paper presents the implementation and the positive findings of a research involving a telecollaborative, e-twining project which linked two Senior State High school classes, one from Greece and one from Italy. The research aimed at investigating whether films and blogs in the English class can foster the development of writing skills, promote intercultural awareness and enhance the cultivation of new literacies. The research showed that the project succeeded in motivating the students who, through their on-line communication achieved cultural literacy and other new literacies to a large degree.

Η εργασία αυτή παρουσιάζει την εφαρμογή και τα θετικά ευρήματα ενός ερευνητικού πειράματος το οποίο, μέσω της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης συνέδεσε δύο τάξεις Κρατικών Λυκείων, μία από την Ελλάδα και μία από την Ιταλία. Στόχος του πειράματος ήταν να διερευνήσει αν η χρήση κινηματογραφικών ταινιών και ιστολογιών (blogs) στο μάθημα των Αγγλικών μπορεί να βελτιώσει την ανάπτυξη της ικανότητας του γραπτού λόγου, να προωθήσει την διαπολιτισμική ικανότητα και να συμβάλει στην καλλιέργεια νέων εγγραμματισμών (new literacies). Η γενική προσέγγιση σε αυτή την έρευνα ήταν βασισμένη στην σύγκριση και αντιπαράθεση των δύο πολιτισμών. Η έρευνα έδειξε ότι το πρόγραμμα πέτυχε την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών οι οποίοι, μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας τους, απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό διαπολιτισμική ικανότητα και εξοικειώθηκαν με νέους εγγραμματισμούς.

Introduction

The current multicultural European setting and the needs of our globalized world outline the necessity to promote intercultural education. Moreover, new technologies have created new multiple literacies which the learners are required to develop so as to function in the modern, diverse technological contexts. The research presented in this paper was based on a telecollaborative, e-twining project which linked two Senior High school classes. The focus of the

research was, on the one hand, the development of intercultural communicative competence and of new literacies (digital and media literacy) by the senior high state school learners and, on the other, the improvement of the writing skill and promotion of group work. In addition, the research explored the potential of a well known teaching tool, the film, and of one of the most recent Web 2.0 tools, blogs, to intrigue the learners and promote English as an international language.

More analytically, the questions this research addressed can be summarized as follows:

- What are the needs adolescent students perceive as important in an English Foreign Language (EFL) secondary/vocational educational context?
- Can a telecollaborative project (using Blogs and films) contribute to the language learning process and specifically to the development of the writing skill?
- What materials and tasks should be chosen to motivate learners and develop their interpersonal communicative skills and intercultural competence?
- Does online communication technology and study of films facilitate increased students' participation and the acquisition of intercultural communicative competence by the learners?
- What kind of language do the learners engage in during a
- blog activity? Is blog communication a new species of communication?
- How can media, cultural and digital literacy facilitate the achievement of one another and altogether help EFL students learn English, use it as an international language and become independent learners?

One of the main reasons for conducting the specific research was that the researcher and her learners considered familiarization with other cultures and contact with people from other cultures - especially by using the latest technological tools - very important. Therefore, it was a challenge for the researcher to promote multiple literacies, to empower students to use the new technologies to enhance their lives and as Kellner (1998) points out, to create a better culture and society based on respect for multicultural difference. Although this was a small-scale country-specific research it is hoped that it has contributed to a degree to the relatively new area of EFL intercultural telecollaboration by using one of the latest Internet tools, i.e. blogs. The project promoted communicative, collaborative, effective and autonomous language learning.

As far as the teaching context is concerned, the first class participating in the project was from a Senior Music High School from Sparta, Greece, and the second class was from a Vocational High School from Bari, Italy. The literacies involved in this project except for the cultural literacy, were 'media' and 'digital' literacy. Media literacy in this teaching situation was approached through the study of films while digital literacy mainly through the use of blogs. The project lasted three months, starting in September 2008 and ending in December 2008. The students of both schools watched and worked on two films: "My Big Greek Fat Wedding" by Joel Zwick and "Moonstruck" by Norman Jewison.

Literature review

Before describing the project it is essential that the theoretical framework be set. Until the end of the previous century the objective of language learning was defined in terms of the acquisition of communicative competence in a foreign language. According to most linguists and to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL 2001:13), [which provides basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks etc. across Europe], communicative competence is defined in terms of three sub-competences: the linguistic, the sociolinguistic and the pragmatic competence. However, during the 21st century there has been significant development and change in foreign language education. Today's intercultural encounters

are far more numerous and of greater importance than in any previous time in the past due to the rise of new technologies, globalization of the economy resulting in multinational corporations and changes in immigration patterns resulting in multi-cultural societies (Samovar & Porter 2003). These intercultural encounters have resulted in an important shift from the previously common goal of communicative competence to that of intercultural communicative competence or else Cultural Literacy.

Commenting on this shift, Papaefthimiou-Lytra (2004) re-defines the concept of communicative competence from the conventional bipolar one (communication between a native language speaker and a non-native one) to a post-modernist multipolar one (communication among non-native language speakers).

Intercultural communicative competence can be defined as the linguistic, social and psychological abilities that contribute to a successful interaction with individuals or groups from other cultures (Killick 2001). Outlining the interrelation between language and culture, Kramsch (1998) asserts that language expresses, embodies and symbolizes cultural reality. Language is extremely complex, mostly in terms of the human interaction involved in language use. Only by discovering the meanings, values and practices of the group they interact, can learners of a new language negotiate and create a new reality with their interlocutors, "a shared world of interaction and experience" (Byram & Fleming 1998: 3). Moreover, according to Chen & Starosta (as cited in Samovar & Porter 2003), intercultural communicative competence comprises three interrelated components:

- intercultural sensitivity, which refers to the development of a readiness to understand and appreciate cultural differences in intercultural communication;
- intercultural awareness, which refers to the understanding of cultural conventions that affect thinking and behaviour;
- intercultural adroitness, which refers to the skills that are necessary for someone to act effectively in intercultural interactions.

Intercultural communicative competence is therefore an umbrella term. The three interrelated components of Intercultural Communicative Competence mentioned above all result from and in communicative competence.

Consequently, the intercultural communicative approach is now more than ever- due to the expanding European Union- essential in foreign language learning (Vlachos & Papaefthymiou-Lytra 2008). The English language is nowadays widely considered an international language. According to Crystal (cited in Mckay 2002), a language achieves global status when it develops a special role that is recognized in every country. In many countries among which Greece and Italy, the countries where the students of this study come from, English is given special priority by requiring its study as a foreign language. According to the reports of the Greek and the Italian curricula found in Eurybase, intercultural learning is imperative as it encourages the development of the students' personalities and breaks down cultural barriers. Finally, the importance of intercultural teaching in EFL education is also emphasized by the CEFRL (2001) the basic aim of which is "to achieve greater unity among its members" (ibid:2).

Another working hypothesis throughout this study is that nowadays there are new multiple literacies or else 'multiliteracies'. These new kind of literacies are defined as "a set of open-ended and flexible multiple literacies required to function in diverse contexts and technological contexts" (The New London Group cited in Leu et all 2004: 17). Two of these new literacies are digital and media literacy. Digital literacy is one of the hottest literacies under discussion nowadays. Glisten (as cited in Lankshear & Knobel 2006) defines it as "the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers and, particularly, through

the medium of the internet" (ibid: 22). According to Ba, Tally & Tsialas (2002), digital literacy is viewed as a set of habits students use in their interaction with information technologies for learning, work and fun. Some of these habits are: their communication literacy - how to use email, blogs and other tools to talk to peers and adults; and their web literacy - how they use the web to find and judge information and their skill at creating web-based material themselves. In many educational policy documents digital literacy is one of the educational goals (Lankshear & Knobel 2006, Hartzoulakis 2008). Media literacy, on the other hand, entails "the knowledge of how media work, how they construct meanings, how they serve as a form of cultural pedagogy, and how they function in everyday life" (Kellner 1997: 4).

In this project the achievement of the above literacies was achieved through the use of two tools. The first tool was the video and specifically films because they are authentic material and allow for a variety of activities that can cater for different styles and for all types of learners (visual, auditory and kinesthetic). Stempleski and Tomalin (1990) sustain that students are mostly motivated when language is experienced in a lively way through video which combines moving pictures and sound. We will agree with Tomalin (1991) who states that one of the main aims of teaching English is to instill to the students the idea that language learning is a happy experience and video creates an attractive enjoyable environment for such experience to take place.

The use of video is generally based on the theory of language learning that language acquisition is located in the active, creative response to what other people say, in expressing thoughts, feelings and opinions. Ryan (1998) suggests that "the teacher's task is to manipulate the students' enthusiasm for film viewing in a way that develops a positive attitude towards language learning" (ibid: 2). Moreover, as Gardner (1993) supports, it is true that language teachers should construct activities that exploit the children's potential and abilities, according to the different types of their intelligence. Brinton (1991) rightly adds the following benefits of using video and other media into the classroom: video can help students to call up existing 'schemata' (Kramsch 1998) which are the general structures of expectation that exist in people's minds and are moulded by their culture.

Regarding the social domain, the researcher would agree with Kilickaya (2004) that "successful language learning requires language users to know that culture underlies language in order to get the meaning across" (ibid:4). If the pedagogical aim is cultural familiarization (Tudor 1987), as it is the case with this study, it is essential that the materials used be produced for a native speaker audience. Films, according to Essberger (cited in Kanellopoulou 2005), are authentic materials because "they are broadcast material intended for a native-speaker" (ibid: 63). Apart from helping students improve their English language abilities and fostering intercultural understanding, films can also promote independent research skills and sharpen critical thinking skills. Therefore, using films in EFL can help students achieve Media Literacy.

The other tool used in the project presented in this paper was the blog (or else weblog), which is mostly described as an electronic journal that allows the user to keep records of his/her writing on a website that is updated frequently (Johnson 2004). The blog is one of the applications of Computer-Mediated Communication (CMC). According to Warshauer (1996: 2) CMC is the most revolutionary development in Computer-Assisted Language Learning (CALL) "since it is the only one which involves direct human-to-human communication rather than human-to-machine". The blog belongs to the Web 2.0 generation and is one of the most recent internet tools the revolutionary characteristic of which is the participation at many different levels. This tool is used for the purpose of telecollaboration, that is, the use of Internet communicative tools to link linguistically and culturally disparate groups of language learners and teachers for purposes of social interaction and project-based intercultural collaboration (O' Dowd 2007).

A well-known telecollaborative model is that of E-Twinning which is "a network of schools and educators within the European Union which avails of the tools and platforms provided on the E-Twinning portal to engage their students in collaborative cross-curricular international projects" (ibid: 85). Central to the E-Twining model and to this study was collaboration and project work. On the first hand, the theoretical arguments for collaboration derive mainly from Vygotsky's perception of learning. According to Vygotsky (cited in Slauti 2005) language is the key to cognitive development and learning is conceived as a social process, an interaction between the learner and the world around. Expanding on this view, Slauti (2005) claims that the development of and growing accessibility to technology facilitates and encourages collaborative practice. Project work, on the other hand, is a theme and task-centered mode of teaching and learning. Project work results from a joint process of negotiation between all participants (Legutke & Thomas 1991). Among many linguists, Shetzer & Warschauer (in Warshauer & Kern 2000) claim that the development of literacy and communication skills in new on-line media is critical to success in almost all walks of life. In line with this consideration, the working hypothesis throughout this study was that technology is seen not only as a tool for teaching English but also as an educational aim in its own right.

A term coined by the researcher and used throughout the study is that of "Blogspeak". This term derives from the relevant term "Netspeak" that Crystal (2006: 19) uses as an alternative term to Internet language. Thus, 'Blogspeak' refers to the language used in blogs. As Crystal (2006) argues for Netspeak - and which consequently applies to Blogspeak- the language on the Net "displays the process of writing in its naked, unedited form" (ibid: 15). Blogspeak is identical to neither speech nor writing, but selectively and adaptively displays properties of both. According to Hyland (2002), some of the effects of new communication technologies on writing practices are the following: on-line writing combines written texts with visual and audio media, it encourages non-linear writing and reading processes, it changes the notions of authorship, authority and intertextuality and it facilitates entry to new on-line discourse communities. Apart from the fact that new literacies are made of different 'technical' stuff from conventional literacies, they are also made of different 'ethos stuff' (Lankshear & Knobel 2006: 82).

In summary, adopting Warschauer's (2002) claim that "…both language and technology are tools for individual and societal development" (ibid: 453), films and blogs were used in this study as tools firstly for the development of intercultural communicative competence and secondly for the development of media and digital Literacy. It is also argued that blog literacy belongs to the so called 'new literacies' because its practice privileges participation over publishing and because there are some distinctive characteristics in the language used in blogs.

The research design

To start with the main aims of this research, this project attempted to make students able to:

- understand, appreciate and present their culture to people from other cultures;
- acquire interaction strategies that would promote comity;
- understand, evaluate, discriminate and criticize films;
- use media as means of expression and communication by producing film reviews;
- practise collaborative writing;
- write on a blog and use its functions;
- use the English language as an international language to cooperate with people from other countries and surf on the Internet.

As far as the teaching context and procedure is concerned both schools were equipped with modern computer laboratories. All students were 17 years old and were familiar with group-work, with the

use of video and the implementation of new technology in their learning. There were 20 students in each class and their linguistic background in the English language ranged from pre intermediate to upper intermediate level or else according to the CEFRL (2001) the "B1" and "B2" Level accordingly. The students of both classes were divided into four mixed-ability groups of five learners.

The project was conducted in 20 teaching hours and both classes watched both films. The Greek class however, focused more on "My Big Greek Fat Wedding" while the Italian class focused more on "Moonstruck". These films were chosen firstly because they were comedies - the learners' preference- and on the assumption that they had curriculum relevancy and some relevancy to the lives of the students (Denning undated). Specifically, they contained a lot of cultural elements of Greece and Italy and they both dealt with interesting themes, such as the social themes of love, marriage, family relations and national stereotypes. The films were separated into three excerpts and for teaching each excerpt three stages were designed, following Crawford's (2000) and Hardisty and Windeatt' s (1989) structure of video- and computer-based lessons respectively:

a) The preparatory stage, during which the learners got prepared to watch and understand the film (pre-viewing stage) as well as to communicate with their e-twining partners through the class blog in an effective way (pre-blog stage).
b) The while-watching stage, during which the learners watched the excerpt and completed communicative tasks in their class so as to understand the overall meaning of the excerpt, focusing on the cultural elements and on the comparison of the two cultures. This stage included the on-line communication in the blog between the e-twining partners. During their interaction they commented on the two films and exchanged cultural information.
c) The post-viewing and post-blog stage, during which the learners reflected on the cultural elements dealt with in the films and in the class blog (http://greekitalianculutre.blogpot.com).

In total, three blog sessions took place; the first two were asynchronous during which the learners exchanged cultural information by answering questions posed by the researcher in terms of the two films connecting the theme with their cultures, societies and lives. The last blog session was synchronous during which the learners exchanged opinions about the project and chatted about their interests and their future communication.

As mentioned above, one of the main aims of this project was to promote intercultural awareness through communicative language learning. The general approach followed to achieve this aim was a cross-cultural project-based one. The communicative and the comparative approaches were the ones used throughout this project and the tasks were designed having these approaches as the underlying theories. The researcher following Nunan's (1989) and other linguists' guidelines for designing communicative tasks tried to design tasks that had a strong purpose which the students could understand and which they found socially and culturally relevant. The main focus was on meaning and on the comparison of the two cultures making sure that the students found the electronic medium appropriate for fulfilling the purpose. The tasks involved elements from the culture of the students and the 'other' culture because as Vlachos (2008:5) points out "intercultural awareness can be cultivated when learners develop an understanding of how their culture contrasts with that of their interlocutors". This comparison method can minimize cultural bias by making learners aware of their own perceptions and those of others (Byram cited in Mountford & Wadham-Smith 2000, Vlachos 2009). An example of a task which was based on comparative approach was the one dealing with national stereotypes; the students were asked to attribute to the Greeks and the Italians the traits which characterize them as a nation. Through this task students also discussed the national stereotypes promoted by the films, they developed critical film awareness (Fukunaga 1998) and achieved a degree of media literacy.

The tasks not only focused on culture products, ideas and behaviours but they also aimed at developing the linguistic, sociolinguistic and/or pragmatic competence, that is, the communicative competence. The tasks also asked students to use their imagination which lies in the heart of learning. There was integration of skills and they enhanced language awareness and promoted the development of metacognitive skills. Finally, there was task continuity as the on-line activities and the in-class activities were all part of a cohesive whole. There were totally twenty lessons and for each lesson the researcher designed a lesson plan. All the lesson plans and teacher notes were published on a blog addressed to the participating teachers (www.e-twiningproject.blogspot.com).
The findings of the research were based both on quantitative and on qualitative data. On the first hand, the quantitative data came firstly from the processing of the two questionnaires completed by the learners and analyzed in the statistical package "SPSS" and secondly from the assessment of the film reviews that the participating groups produced and which were analyzed with the help of Microsoft Excel. Specifically, the learners of both schools completed two questionnaires: a) one at the beginning of the project aiming at investigating the linguistic and technological background of the learners in connection with learning the English language, their needs, teaching practices and preferences and their cultural knowledge and sensitivity and b) one at the end of the project aiming at investigating if and to what degree the aims of the project were achieved. Moreover, the learners were taught the genre of film review and in groups they wrote two film reviews: a) one at the beginning of the project for the first film they watched and b) another one at the end of the project for the second film they watched (totally 16 film reviews were produced). Peer feedback took place after each review was produced and the final products of the groups were published and are available in the project blog. On the other hand, the qualitative data came from the processing of Blogspeak, that is, the language used in the messages of the learners during the first two asynchronous blog sessions.

Presentation of the findings and discussion

Based on the processing of the above qualitative and quantitative data the following conclusions can be drawn.

The project was based on the needs and preferences of the learners. According to the results from the two questionnaires, the majority of the Greek and the Italian students considered working with films - and specifically with comedies- and blogs as important and they all believed they needed more practice in Writing. They also considered familiarization with other cultures and contact with people from other cultures very important. The researcher took into consideration the students' needs and desires and gave the students the chance to exchange cultural information by working with two comedies and communicating through a class blog. After the completion of the project the majority of the students expressed their satisfaction with the project and their desire to continue the project, keep contact with their e-twining peers and get familiar with other cultures.

In terms of the development of the writing skill, the results from the processing of the film reviews showed an improvement in the students' writing performance in the genre of film reviews which may be attributed to the quality and efficiency of the project, the teachers' efficiency and the teaching methods. Moreover, peer feedback was quite successful and contributed to the students' improvement. Both teachers also reported that after the project was over, the students' participation in class increased (compared to that before the project) and there has been a steady improvement in their performance since then. Generally, the students' active participation in the blog fostered increased collaboration and students' motivation and contributed to the language learning process. Tables 1 and 2 present the students' opinion regarding the benefits they gained from the project.

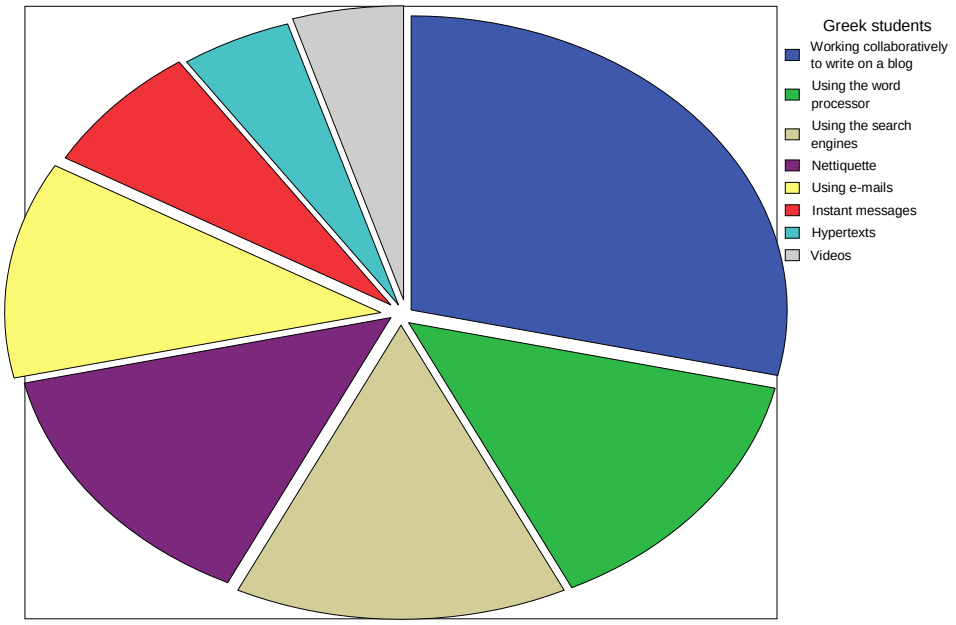


Table 1. What the Greek students thought the project helped them learn or improve.

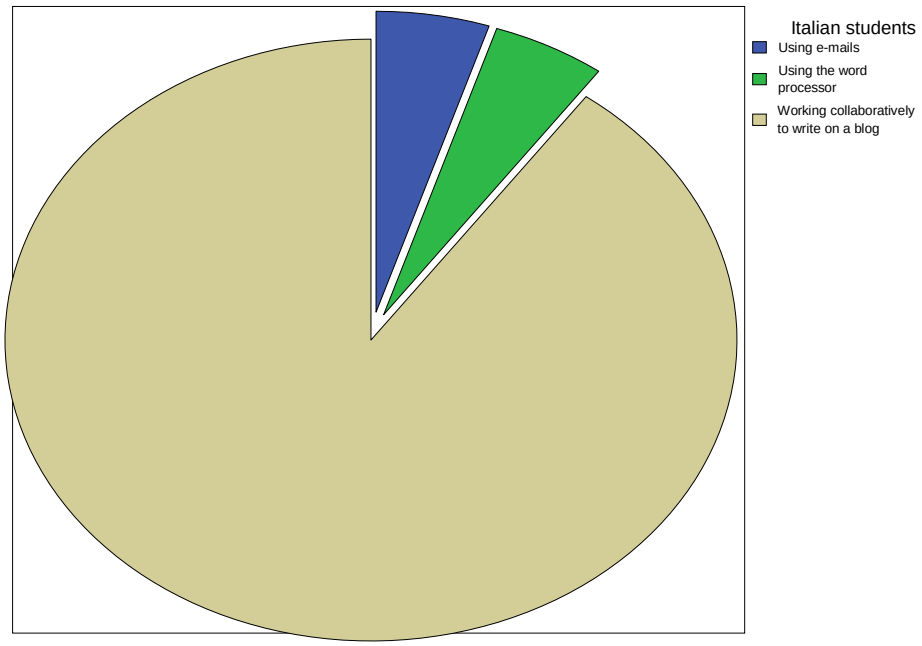


Table 2. What the Italian students thought the project helped them learn or improve.

Based on the number and quality of similarities and differences between the two cultures as reported by the students, it can be argued that the use of the comparative approach intrigued the students and generally the choice of materials and tasks was successful. In addition, the findings showed that participation in blogs fostered increased collaboration and students' motivation. Specifically, the students' involvement increased during the second blog session. There was equal

group participation and the students dealt with a variety of themes going beyond the ones provided by the researcher and suggested by the films. Although the students had different writing styles and they came from different cultural backgrounds, they succeeded in communicating. It is worth noticing that the blog provided heavy contextualization: it resembled a multiparty conversation among strangers who were becoming acquaintances. During the first blog session there was one-to-one group interaction. During the second session however, all the groups interacted with more than one group and for one question many answers were provided. Towards the end of the project the students became more interested in their partners' personal lives and interests.

Many opportunities for intercultural communicative competence or else 'intercultural adroitness' were given. Obviously, each group and/or each student reached a different degree of intercultural awareness. One can assume that some groups or students achieved intercultural communicative competence to some degree but the data from this small-scale study do not allow us to draw any definite conclusions about the degree of intercultural communicative competence the students achieved or did not achieve. Besides, as Kramsch (1993) supports, increased intercultural competence is only likely to be revealed through further long-term study of the students involved. Still, it can be assumed that the project was a starting point for the students who can explore different cultures in the future. The fact that 90% of all students wanted to keep contact with their partners after the project shows that the project succeeded in promoting a 'comity' among the learners. The teachers also reported that they enjoyed their active role, they continued to learn and developed their capacities as intercultural speakers and in tandem with their learners they gained their own awareness of the nature of the intercultural interaction that took place. The students, finally, gained cultural literacy as they succeeded in presenting their culture to people from other countries and learned many things about their own and about another culture. Through their participation and interest in the other culture, all groups seemed to have achieved a degree of intercultural awareness. Sometimes cultural differences intervened in meaning and the groups seemed antagonistic but generally there were not serious misunderstandings or "flame wars".

Blogspeak, that is, the language the learners engaged in during the blog sessions, is a new species of communication because the discourse found in the blog was interactive, displaying both oral and written discourse features. If one examines the formality of Blogspeak, s/he will see that there was a balance between the inherent informality of the medium and the formality of the learning situation. During the on-line communication the students had the chance to prove their cultural adroitness and developed interpersonal communication while exchanging ideas and information with their e-twinning partners. The features that were unique in Blogspeak were found chiefly in graphology and are the following: a) There was exaggerated use of spelling and punctuation, b) the language was loosely structured with many typographical errors, c) the language was a mixture of informal letter and essay, of spoken monologue and dialogue and d) there was use of emoticons. Undoubtedly though, the social advantages (students' interaction and socialization through the blog and the exchange of valuable cultural information) outweighed the semantic disadvantages (relaxation of rules of spelling, punctuation and capitalization).

The students from both countries had some stereotypes concerning the others (some were even cultivated by the films) and they in turns tried to deconstruct these stereotypes, that is, to minimize their existence and criticize the films. In that sense, one can say that they achieved some degree of critical and media literacy.

In tandem with cultural and media literacy the students achieved a degree of digital literacy – and more specifically communication literacy and succeeded in collaborating using English as an international language. Besides, the students, by using the on-line dictionaries and the web for information, achieved a degree of web literacy and learned how to learn. Finally, apart from the fact

that the students used English as an international language to communicate, they also showed some interest in the language of the other country.

The findings of the present research are in accordance with the findings of greater researches in Greece like the ones of Kourtis-Kazoulis (2001) and Vlachos (2006 & 2009). Vlachos' research involves the acquisition of 'multipolar' communicative competence while Kourtis-Kazoulis' research involves the acquisition of 'bipolar' communicative competence. Both researches showed that on-line communication between learners of different countries can motivate the learners and result in the achievement of some degree of cultural and digital literacy and in the promotion of communicative, collaborative, effective and autonomous language learning.

The results are also similar with other researches in the area worldwide most of which though, are at university level. The present research differs from the following ones in that it made use of a new Internet tool, that of the blog. To start with, Gray and Stockwell (1998) studied an Australian-Japanese telecollaborative partnership and reported finding many positive comments in students' post-project questionnaires that seemed to imply intercultural learning. O' Dowd (2003), in his research on a year-long e-mail exchange between Spanish and English second year university language learners, found that the students who were able to successfully develop their intercultural communicative competence had found a receptive audience for the expressions of their own cultural identity. They had been forced to look at their home culture from a new perspective through the questions and comments of their partners, and through dialogue with their partner they had begun to understand the different ways a culture's products and practices can be experienced. Moreover, during a Spanish-American telecollaboration (O' Dowd 2005) it was proven that the different levels of access to technology, the differences in the course requirements at the two institutions and the negative and stereotypical attitudes which each group held towards the other groups' culture influenced negatively the development and outcome of the project. In the present study however, the institutional and sociocultural contexts were similar and compatible. Still, we agree with O' Dowd (2004) that teachers are to play a constant role in organizing and adapting their guidelines and activities according to the circumstances which they and their partner-teachers find emerging. Finally, among the findings of Fedderholdt's (2001) study about a Japanese-Danish partnership was that the students' knowledge of the other culture had increased and post-project questionnaires showed that students in both countries had only superficial knowledge about each other before the project.

Limitations of the research

Undoubtedly, the above findings are based on a small scale project of limited duration and the conclusions drawn are tentative. One of the limitations was that due to the time constraints of the research only three blog sessions were conducted whereas, more on-line communication would be more beneficial to both students and the researcher. There was also an institutional constraint as far as the Italian class was concerned; since the Italian school was vocational their curriculum burdened the students with extra work during the project, something which tired the students and their teacher towards the end of the project. Besides, due to the unfamiliarity of the teachers and some students with blogs, some technical problems occurred during the project. Therefore, to eliminate contradictions associated with the use of computer tools, it would be desirable that students have a computer literacy workshop or at least 'test sessions' prior to their engagement with telecollaborative projects.

Concluding remarks and recommendations for further research

Building a strong theoretical framework for telecollaborative research is significant. However, there is need for telecollaborative models to be adaptable to different contexts of use because lack of knowledge of the institutional and sociocultural contexts in which each school and class operates may lead to failure of the project. It would be also advisable that future work in the area should include the creation of materials (both off- and on-line) which provide trainee-teachers with authentic examples of the misunderstandings and problems that past exchange participants have experienced. Many researchers, among which Warshauer & Whittaker (1997), argue that when CALL is fully incorporated in EFL teaching, it encourages motivation, the development of language learning skills and the students' social development, and thus, results in more learning. However, according to Chapelle (1997) empirical researchers should also address critical questions concerning both the kind of language learners produce in CALL activities and the quality of language learning experience.

Teacher-training courses on the other hand, should provide future teachers with practice, not only in finding contacts and establishing exchanges, but also in how to train learners in the creation of their on-line correspondence and in the analysis of their partners' posts. A working knowledge of techniques in cultural investigation, such as ethnographic interviewing (Sprandley, 1979), may enable both teachers and learners to learn more effectively from the on-line exchanges. Another way to help the instructors conduct successful telecollaboration projects is to analyze the classroom transcripts of instructors who have worked with their students on how to interact online and then conduct evaluations on how effective this training was. Teachers should also try to keep the communication through the Internet educational, that is, quite formal without much 'netspeak' (Rzeznik & Drzewinska 2004). Finally, to integrate telecollaborative intercultural projects in EFL will require change in attitudes, in approach and practice amongst teachers and learners; it will require fuller integration into administrative procedures and syllabuses.

To sum up, the present research centred on the implementation of an e-twining project between two European High schools with the aim of promoting intercultural awareness and facilitating English language learning. The underlying theory of this research was that intercultural materials can be combined with technological tools to positively contribute the teaching act. The underlying message of this paper is that telecollaborative projects across international educational institutes contribute to the development of intercultural awareness and digital and media literacy. Finally, it is hoped that this research will inspire other researchers to make other relevant or complementary researches as the body of telecollaborative research can draw not only from comparative, cross-cultural reviews but also from culturally and geographically comparisons.

Authors' e-mails: C. Calogerakou: christine_kal@hotmail.com, K. Vlachos: kosmasvlachos@yahoo.co.uk.

References

Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). 'Investigating children's emerging digital literacies'. *Journal of Technology, Learning and Assessment,* I/4. Available from http://www.jtla.org (accessed on 28-10-08).

Brinton, D. M.(1991). 'The use of media in language teaching.' In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed., pp. 454-471). Boston: Heinle & Heinle.

Byram, M. & Fleming, M. (eds) (1998). *Language learning in intercultural perspective approaches through drama and ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. (1997). 'CALL in the year 2000: still in search of research paradigms?' *Language Learning & Teaching*, 1/1: 19-43.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, J. (2000). 'Using video in the classroom.' *MLTA Quartrly*, 122: 25-28.

Crystal D., (2001). *Language and the Internet* Cambridge: Cambridge University Press.

Denning, D. (undated). *Video in theory and practice: issues for classroom use and teacher video evaluation*, In Nature Productions.

Fedderholdt, K. (2001). 'An email exchange project between non-native speakers of English', *ELT Journal*, 55/3: 273-280.

Fukunaga, Y. (1998). 'Teaching global issues through English movies', *Global Issues in Language Education*: 30: 7-9. Available from: http://www.jalt.org/global/30Mov.htm (accessed on 15/8/08).

Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. London: Fontana Press.

Gray, R. & Stockwell, G. (1998). 'Using computer mediated communication for language and culture acquisition'. *On-Call,* 12/3: 2-9.

Hardisty, D. & Windeatt, S. (1989). *CALL*, Oxford: Oxford University Press.

Hartzoulakis, V. (2008). 'Technology enhanced language learning: New tools and digital literacy.' *Aspects Today*, 18: 15-19.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education Limited.

Johnson, A. (2004). 'Creating a Writing Course Utilizing Class and Student Blogs.' *Internet TESL Journal,* 10: 8.

Kanellopoulou, M. (2005). 'The role of video in English language teaching.' In D. Slauti & M. Kanellopoulou, *Educational technology in English language teaching, general introduction, using videos in EFL classrooms, Volume 1*. Patras: Hellenic Open University.

Kellner, D. (1997). 'Media literacies and critical pedagogy in a multicultural society.' *Educational Theory,*48/1: 103-122.

Killick, D. (2001). 'Cross-cultural capability and communicative language teaching: why the paradigm needs to shift.' In A. Pulverness (Ed.), *IATEFL 35th Annual Conference: Brighton Conference Selections*, Whitstable, UK: IATEFL..

Killickaya, F. (2004). 'Authentic materials and cultural content in EFL classrooms.' *The Internet TESL Journal*, 10/7. Available from http://iteslj.org/ (accessed on 31/01/2006).

Kourtis-Kazoullis, V. (2001). *DiaLogos: bilingualism and the teaching of second languages on the Internet*. Unpublished doctoral thesis, University of the Aegean, Rhodes.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*, Oxford: Oxford University Press.

Lankshear C. & Knobel M. (2006). *New literacies: everyday practices & classroom learning (2nd edition).* Glascow: Bell & Bain.

Legutke, M & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). 'Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communicative technologies'. In *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Mountford, A. & Wadham-Smith, N. (2000). *British studies: intercultural perspectives*. Pearson Education Limited.

Nunan, D. (1983). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

O' Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange. an introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O' Dowd, R. (2005). 'Negotiating sociocultural and institutional contexts: the case of Spanish-American telecollaboration'. *Language and Intercultural Communication*, 5/1: 40-57.

O' Dowd, R. (2004). 'Guides on the side? tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects.' *ReCALL*, 16/1: 5-20.

O' Dowd, R. (2003). 'Understanding 'the Other side': a qualitative analysis of intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange'. *Language Learning and Technology*, 7/3.

Papaefthimiou-Lytra, S. (2004). 'On multipolar communicative competence.' In *Γλωσσικός Περίπλους - Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού*. Επιμέλεια: Τομέας Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου/Α. Καρδαμίτσα, pp. 412-424.

Ryan, S. (1998). 'Using films to develop learner motivation.' *The Internet TESL Journal*, 4/11. Available from: http://iteslj.org./ (accessed on 10/10/08).

Rzeznik, M. & Drzewinska, A. (2004). 'Business English for IT students in the e-learning format.' *Teaching English with Technology*, 4/2. Available from: http://www.iatefl.org.pl/call/j_article17.htm (accessed on 29/06/04).

Samovar, L. & Porter, R. (Eds.) (2003). *Intercultural communication*, Belmond: Wardsworth Publishing Company.

Slauti, D. (2005). 'Computers and writing: the role of the word processor, email and the WWW.' In D. Slaouti & P. Boubourekа, *Educational technology in English language teaching using the internet and computer technology in EFL c*lasses, Volume 2. Patras: Hellenic Open University.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stempleski, S. & Tomalin, B. (1990). *Video in action*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Tomalin, B. (1991). *Video in the English class: techniques for successful teaching*, London: BBC English.

Tudor, I. (1987). 'Video as a means of cultural familiarization.' *System*, 15/2: 203-207.

Vlachos, K. (2006). *The use of the Internet and asynchronous online networking for the learning and consolidation of English as a foreign language in European primary schools.* Unpublished doctoral dissertation, University of the Aegean, Rhodes, Greece.

Vlachos, K. (2008). 'Developing intercultural awareness through computer assisted language learning (CALL)'. In E. Leontaridi, K. Spanopoulou, A. Georgountzou, S. Evangelidou, M. Ielo, E. Balassi, N. Tassopoulou & E. Tsitou (Eds.), *Proceedings of the International Conference of the University of Athens: Language in a Changing World.* Athens: University of Athens, pp. 678-684.

Vlachos, K. (2009). 'Comparing face-to-face with blended learning in the context of foreign language education and cross cultural communication.' In E. M. W. Ngi (Ed.), *Comparative blended learning practices and environments*. Hershey, PA: Information Science Reference.

Vlachos, K & Papaefthimiou-Lytra S. (2008). 'Collaboration through asynchronous online networking and the learning of foreign languages.' In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration, Vol. A*. Hershey, USA: IGI Global, pp. 63-70.

Warschauer, M. (1996). 'Motivational aspects of using computers for writing and communication.' In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium.* Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'I, pp. 29-46.

Warshauer, M. (2002). 'A developmental perspective on technology in language education.' *TESOL Quarterly*, 36/3: 453-475.

Warschauer, M. & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: concepts and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Warschauer, M. & Whittaker, P. F. (1997). 'The Internet for English teaching: guidelines for teachers.' *TESL Reporter*, 30/1: 27-33.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 111-121
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Factors affecting written distance-learning feedback: the tutor's perspective
Παράγοντες που επηρεάζουν τη γραπτή ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η οπτική του καθηγητή-συμβούλου

Christine Calfoglou, Anny Georgountzou, Moira Hill & Nicos Sifakis

Στο πλαίσιο της έναρξης της εξ αποστάσεως διάδρασης φοιτητή και καθηγητή-συμβούλου, οι διδάσκοντες της πρώτης ενότητας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο βάζουν τα θεμέλια της αυτονόμησης των φοιτητών τους, μεταξύ άλλων, και μέσα από την κατάλληλη γραπτή ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες τους. Αυτό προϋποθέτει συστηματική ενασχόληση με το περιεχόμενο και τη μορφή των γραπτών τους σχολίων σε σχέση και με το τελικό προϊόν, το κείμενο της εργασίας, και με τον ανθρώπινο παράγοντα (πρβλ. Goldstein, 2004), ο οποίος εμπλέκεται ιδιαίτερα ενεργά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στην ανακοίνωση αυτή εξετάζουμε τη στρατηγική και τις αντιλήψεις του καθηγητή-συμβούλου (πρβλ. Lee, 2004, 2009, μεταξύ άλλων) σχετικά με τις μορφές 'παρέκκλισης' που θίγει η γραπτή ανατροφοδότηση στις ακαδημαϊκές εργασίες των φοιτητών και τη σχετική βαρύτητα 'σφαιρικών' και 'τοπικών' λαθών (βλ. Ferris, 2002), το βαθμό αμεσότητας της διόρθωσης, το διορθωτικό ή διευκολυντικό χαρακτήρα των σχολίων καθώς και την αναλογία επιβράβευσης και εντοπισμού αδυναμιών (πρβλ. Hyland και Hyland, 2006). Διερευνάται ο ρόλος του διδάσκοντα ως αξιολογητή και/ή συμβούλου και υπογραμμίζεται η ανάγκη εξισορρόπησης των δύο ρόλων σε ένα περιβάλλον όπου οι δυνατότητες δια ζώσης ανατροφοδότησης είναι λιγοστές. Υποστηρίζουμε ότι οι πρακτικές της εξ αποστάσεως ανατροφοδότησης θα ήταν καλό να εμφανίζουν ένα βαθμό εξατομίκευσης, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης των φοιτητών και στην επίτευξη του στόχου της 'αυτονόμησης μέσα από τη γνώση'.

ᘓ

Launching the distance-learning student-tutor interaction process, tutors of the first module of the M.Ed in English course at the HOU lay the foundations of academic student autonomy by means of providing – inter alia -- the appropriate written feedback on written assignments. In doing so, they need to gauge the content and form of their written comments systematically with regard to both output- and student-, that is human factor-related issues (cf. Goldstein, 2004), the latter being particularly relevant to the distance-learning context. In this article we discuss tutor policy as well as tutor perceptions (cf. Lee, 2004, 2009 among others) regarding written feedback on students' academic assignments in terms of aspects of deviance treated and the relative gravity of 'global' and 'local' errors (e.g. Ferris, 2002), the directness of the correction, the punitive or facilitative nature of

the comments provided as well as the relative balance of student strengths and weaknesses on the tutor's comment agenda (cf. Hyland & Hyland, 2006). The role of the tutor as an assessor and/or counsellor is explored and the importance of striking a delicate balance between the two, especially in a context where face-to-face feedback opportunities are severely restricted, is underscored. We suggest that distance-learning feedback practices may need to be at least partially individualized to maximize student response and meet the goal of 'informed autonomy'.

Introduction

In this article we discuss the content and form of written feedback on the written assignments of M.Ed. in TESOL students at the Hellenic Open University and, more specifically, on the work of first year students attending the inaugural module of the postgraduate programme, namely 'Language Learning Skills and Materials (Oracy and Literacy)'. The importance of discussing feedback practices in this particular module, which is compulsory for all students of the M.Ed. and the first on the programme module agenda, is underscored by the fact that such practices create expectations to be nourished throughout the remainder of trainee-students' studies. Systematic scrutiny is also dictated by the fact that first module trainees come to the task of receiving and responding to feedback without any prior exposure to similar experiences, as the feedback they are provided with in their undergraduate studies besides an assessment grade is minimal.

In considering written feedback on L2 (academic) learners' work, this article forms part of the ongoing L2 feedback-related talk, a talk which has blossomed particularly in the last two decades or so (see, among others, Ferris, 2003, 2006 for a review). On the other hand, while taking account of the form-content feedback dichotomy dominant in the feedback literature, our discussion adopts a more global perspective and attempts to counter a number of issues left relatively unexplored in the literature so far, namely the interpersonal component (cf. Goldstein, 2004, Hyland & Hyland, 2006) and the issue of autonomy. In foregrounding these particular issues, we side with a number of studies in the context of Open and Distance Learning (henceforth ODL) which point to the increased need for distance learner support (e.g. Dzakiria, 2008). Interestingly, the specifics of feedback provision have been relatively neglected even within this support-oriented tradition (but see Hyland, 2001, Wion, 2008). Further discussion therefore seems to be mandatory with regard to the nature, the form and the content of tutor response in a context where tutor-learner face-to-face interaction is particularly limited (cf. Hyland, 2001).[1] For when mostly written feedback on assignments constitutes a major form of communication between the parties involved, this feedback is inevitably fraught with a number of ethical issues. The finality of the printed word may have to be somehow moderated, in order for positive learner response to be encouraged.

As suggested in the title of this article, we will attempt to show that feedback provision largely depends on our image of ourselves as tutors as well as on the balance struck between the multiplicity of responsibilities we need to respond to and our trainees' needs. Our discussion will draw on our experience as HOU tutors but the issues raised are, we believe, generalisable beyond the confines of us as tutors and, potentially, beyond the confines of the specific distance institution, and may thus converge with a number of points brought up in relation to ODL generally. We begin by exposing some background issues crucial to the identity of our students' persona, talk about the features of this persona in some detail, illustrate how different types of feedback may interact with it

[1] Interestingly, Hyland (2001) adduces evidence indicative of students' unwillingness to make up for lack of physical contact with the tutor via conversation over the phone. This generally seems to agree with the trend observed among HOU students, too. As Hyland herself points out this is an issue in need of further research.

and, finally, propose a course of action in relation to written feedback practices, foregrounding certain points that may need to be reconsidered.

The background: The HOU distance learner persona

Any consideration of the type of feedback to be provided to students on our programme needs to take their triple role seriously into account. Thus, students come to us as relatively experienced EFL teachers, as distance learning (henceforth, DL) trainees, acting on and responding to the relevant academic study material, which is designed along the lines of distance learning methodology, and, importantly, as more or less novice academic writers, who have to perform specific writing tasks on the basis of their prior reading of the study material and the relevant literature. The feedback provided is thus meant to address all three roles, often not distinguishable and most often interdependent, as can be seen in Figure 1 below.

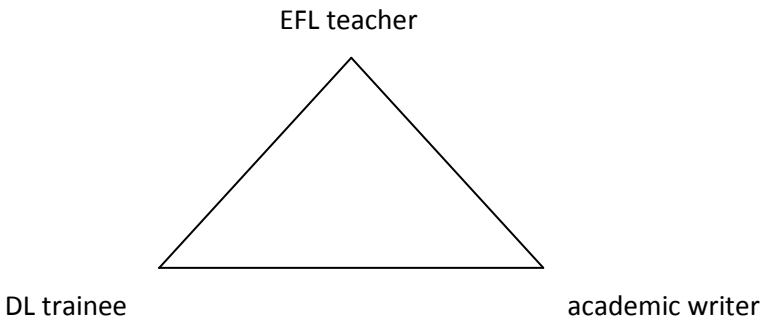


Figure 1. The HOU postgraduate trainee's triple (non-discrete) role to be addressed in feedback

This, it appears, is a particularly complex task. For one thing, the experienced EFL teacher's confidence may often conflict with the DL trainee and the academic writer's embarrassment. But let us look at some background issues, which will help shed more light on this triple role, in some more detail.

Students, who need to have a minimum of three years of teaching experience to enrol on the course, are required to submit four assignments over the academic year, on which they have received pre-text class feedback in the contact session preceding each assignment submission as well as one-to-one feedback during a telephone session prior to submission. After they have received post-text feedback, they are given the chance of student-tutor conferencing over the phone (but see note [1] above) as well as of class or one-to-one conferencing in the session that follows. The feedback provided in the contact and telephone sessions and the extensive written report on each assignment in particular play a crucial role in students' academic progress over the year, as they act as a major type of instruction. Thus, in preparing for their end-of-term exams, students are advised to carefully study and reflect upon 'grey areas' and consider how they would improve on them. This reflection should inform their responses in the written assessment process. It is therefore evident that students' academic development is closely linked to the quality of written feedback they receive over the year. Importantly, the written report incorporates an assessment grade, too. This is a point we will be revisiting later on. Let us now look at the make-up of the Greek DL trainee a bit more closely.

As noted earlier, crucial to all feedback-related talk within the distance learning context is the nature of distance learning itself as well as of the DL trainee persona. Where the chances of an *in vivo* discussion of learning difficulties are limited, the need for support on the part of the tutor becomes imperative, for it is this very support that can sustain the *in vitro* relationship between the learner

and his/her tutor as well as his/her studies generally. "Tackling assignments and dealing with failure" (Dzakiria, 2008: 103) are among the points necessitating both learner and learning support in the distance mode (cf. Simpson, 2002). Generally, however, distance learners are called upon to develop skills regarding their mode of study and the extensive monitoring of the overall process which might be pretty demanding and thus require systematic support on the part of the tutor. As McLoughlin & Marshall (2000: 1, in Dzakiria, 2008: 103) put it, distance learners "are faced with a new learning environment and the expectation that they will have independent learning skills and the capacity to engage in activities that require self direction and self management of learning." This poses a number of demands on students and tutors alike, demands it would be beyond the confines of our article to go into in detail. With regard to feedback provision in particular, however, it becomes evident that, as we will see more clearly in the next section, tutors cannot overlook these issues in sending in their report on students' written work.

In view of these demands, then, and in relation to feedback provision, the tutor's voice acquires special dimensions. In Kelly & Mills' (2007: 153) words,

> "The tutor is the personal face of the institution for the student; the figure who mediates and individualises the standard course package. But the role brings ethical challenges. The tutor may never meet the student and the role of continuous assessment and correspondence teaching (providing not only an accurate grade but detailed teaching comments to help develop student learning) becomes very significant".[2]

We have all felt this pragmatic and ethical pressure on our shoulders. The DL trainee apparently hovers in the space between tutor support and disengagement, autonomy being a prerequisite of distance-learning work as much as encouragement and support. The image might get even thicker depending on the cultural idiosyncrasies of the community. In the Greek paradigm, for instance, within a relatively authoritative educational context, with hardly any training in non-conventional modes of study, trainees may find it harder to accept autonomy and may also be less prepared to benefit from it. This may be so even in the case of students with a first degree and tertiary education experience. The image of mortification at the thought of putting pen to paper is very familiar in our programme, too, and feedback practices need to take this carefully into account. On the other hand, they also need to take into account trainee characteristics such as motivation, attitudes and beliefs (cf. Lee, 2009), closely related both to trainees' age and to the multiplicity of their commitments at the time of study. In the section that follows we consider how all this may relate to the type of written feedback provided.

Types of feedback: A discussion

Global vs local feedback

The feedback taxonomy, as recorded in feedback-related literature, is quite rich and varied (cf. Ferris, 2002 among others). In this article, however, we do not address any single inventory of error types but, instead, target a variety of deviant instances, as dictated by the assessment criteria that have been postulated for our programme.

More specifically, these assessment criteria jointly address all three roles referred to earlier, namely that of the teacher, capable of transferring the theory into the foreign language class, the DL trainee,

[2] While in our case 'the standard course package' is designed so as to require no particular tutor mediation, this role being largely taken on by the self-assessment questions provided and the feedback included, and contact sessions are usually well attended, individual assignment feedback provided in writing is still crucial.

efficiently working their way through the distance learning material and achieving academic efficacy, and the academic writer, capable of presenting a piece of writing which appeals to the academic community. This would require both systematic processing of the theory and plausible argumentation, ideally going beyond a mere reproduction of the theory to introduce a novel combination of theoretical issues, for instance. Importantly, it would also involve presenting the relevant theory in an academically acceptable manner, namely by building on the relevant bibliographical sources, indicating how one's work occupies a little niche in the vast academic research universe. And then, it would involve creating solid, interesting and, ideally, original links between theory and practice, concretely emerging through the text. Needless to say, all this needs to be couched in academically apt, error-free language while also being arranged so as to fulfill textual requirements.

In terms of the content- versus form-related error distinction raised in the introductory section, the assessment criteria employed in providing written feedback on written assignments in our programme could be said to lean on the content side. Thus, there are three content-related criteria and two more or less form-related ones. The former correspond to the efficiency of students' rationale and analysis, the adequacy and effectiveness of their bibliographical documentation and the application of theoretical principles, that is the establishment of concrete links between theory and practice. The latter are associated with macro- and micro-structural organization as well as with language and presentation issues. The first group could more readily qualify as 'global' in Ferris's (2002) terms, in the sense that it 'scans' the totality of the written assignment in search of argument-building and coherence of ideas, for instance. The second group might fall either within the 'global' set, in so far as it deals with macro-structure, and within the 'local' one (see again Ferris, 2002), focussing on micro-issues, as is the case with (some aspects of) cohesion and specific choice of lexis and grammar, as well as spelling. It appears, then, that global forms of deviance are given the lion's share, which makes the process of providing feedback more demanding, as response to content, an issue generally neglected in the L2 literature,[3] is obviously harder to formalise or even discuss than its form-focussed counterpart. In the rest of this section we will have a closer look at some aspects of particularly global error feedback involved in dealing with our students' writing.

Directness

An important parameter running through the backbone of most written feedback-related talk is directness. Should errors be fully identified and, if so, should they be fully corrected by the feedback provider or would this amount to 'spoonfeeding'? What is the desirable degree of overtness? And might this correlate with error type, the global-local distinction made earlier? Importantly, how exactly does this relate to the tutor's treatment of postgraduate distance learners as academic writers and prospective members of the academic community generally? Let us consider each of these points in some detail.

Research among conventional (that is, non-distance learning) university students has generally pointed to the need for some kind of problem-solving in written error feedback in the sense that error identification is welcome but full correction isn't (see Leki, 1991, Komura, 1999, Ferris *et al*., 2000, Rennie, 2000, among others; cf. Κάλφογλου, 2003 for a review of the literature and a discussion). This finding leans on the side of indirectness, somehow minimizing the feedback provider's authoritativeness. Yet, it is indeed interesting to note that some allusion to ways of putting the error right has also been treated as more than welcome. Identifying the problem without providing any help as to how it can be rectified is not a popular course of action on the part of the teacher. In other words, we seem to be presented with a middle-ground situation, where overt correction may be disfavoured but helpful tips on how things can improve are not. This seems to be

[3] Content-related feedback is not so seriously underresearched in *L1* studies, however – see Straub (2006) for an overview.

in line with the exploratory spirit of Open and Distance Learning as noted in Κόκκος (2001), for instance. On the other hand, the research referred to revolves around local, form-related errors, which, as shown above, do not constitute the majority of deviant instances in our programme. The degree to which students might welcome indirect as against direct *content* feedback has been underresearched. Thus, direct transfer of practices needs to be treated with caution. Local, form-related errors being easier to pin down, for instance, they might well make exploration on the part of trainees more desirable.

In actual fact, quantitative research in the area of content errors (Calfoglou, 2010) reveals that distance learning trainees welcome tutor suggestions on how specific problem points could improve, which underscores the need for systematic guidance but, on the other hand, they still value the tentativeness of an interrogative comment quite highly, which indicates their need for self-regulation and autonomy (cf. Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). Thus, feedback comments of the 'Does A follow from B?' type, as an identification of a coherence problem, received substantial support from the research participants, for, as was reported, they are 'food for thought'. By contrast, characterizations allowing no room for further processing of the problem identified, as in 'I find your arguments + an evaluative adjective', for instance, were extremely unwelcome. At the same time, however, the need for active tutor support is evident in students' preference for attempts to reconstruct meaning, as in 'Are you suggesting …?', for example. It appears, then, that, though it may be tempting to argue, following Ferris (1999), that less directly treatable (global) errors may need to be corrected more directly than more directly treatable (local) ones, it seems to be safer and more appropriate to accept the fuzziness of the directness-indirectness distinction where more complex errors are involved.

Learner exploitation of written feedback in the case of such more complex errors is also a complicated issue. Experience has shown, for instance, that students have more trouble improving in terms of macrostructure, plausibility of argumentation and consistency-coherence, seminal features of especially academic writing, which means that this is an area in need of further exploration. In a similar vein, it appears that it is crucial to explore distance students' preferences with regard to the treatment they wish their errors to undergo, following the tradition of exploring learner preferences in relation to the way they wish to be taught at tutorials (cf. Sander & Stevenson, 1998 among others; cf. Stevenson *et al.*, 2006).[4] This exploration may well be seen as boosting our "awareness of the psychology of giving and receiving feedback" (Yorke, 2003 in Carless, 2006: 219), a key determinant of the whole process and, perhaps, the only way to get over the 'emotional barriers' (Carless, 2006) the evaluation process involves.

Facilitation vs. punishment

Directness of correction strongly correlates with the choice we make between feedback as a form of negative reinforcement, 'punishment' of some kind, and feedback as a way of facilitating trainees' choices in composing an assignment. This is, then, another point that merits attention. Our M.Ed. written feedback practices involve generally disfavouring aphoristic statements expressing downright disapproval of trainee choices, as in the case of 'bad choice', 'wrong!', 'can't understand!', for instance, and opting for more tentative, negotiation-encouraging comments like 'why don't you consider …?' or 'Have you thought of …?'. The question arising in this context, however, is how one can drive the message home without sounding disapproving. How plausible is Hyland & Hyland's

[4] Yet another particularly fruitful area of research, which would shed further light on the advisability of a specific course of action in the feedback provision process is that of examining the longer-term effects of specific forms of feedback on learner performance. Truscott (2007), Truscott & Yi-ping Hsu (2008), for instance, come up with some truly nihilistic findings suggesting little, if any, positive impact of error correction on students' subsequent writing. Even though experience shows such a generalization is unlikely, the issue needs to be studied more closely.

(2001) argument that excessive tentativeness, through the presence of hedges and mitigators, may lead to misinterpretation, especially if we consider the fact that we are dealing with a context where the chance of an *in vivo* remedy is rather poor? If, indeed, higher education students in a conventional context often find it hard to interpret written feedback (Chanock, 2000; cf. discussion in Carless, 2006), in the case of ODL students the balance between facilitation, as referred to above, and clarity needs to be sought very cautiously.[5] In other words, the degree of indirectness and tentativeness to be endorsed, especially in the context of globally relevant errors, should be subject to systematic reflection. In the Greek context, in particular, where trainees are not really used to trainee-teacher negotiation, excessive tentativeness may even invite trainee questioning of the tutor's authority as face-losing. Generally, however, overtly evaluative comments with especially a negative tinge, untempered by mitigators of some kind, may need to be avoided.

The relative balance of strengths and weaknesses: Interpersonal issues

Crucially related to the punitive or facilitative nature of tutors' comments on students' written assignments is the relative degree to which the strengths and weaknesses of these assignments are underlined. As tutors, we make a point of underlining whatever is positive in a DL trainee's piece of work, even in cases where this is minimal to non-existent. Put differently, 'think of what is good in what you have done first rather than of what is in need of improvement'. This is more or less standard tutor policy but an interesting question to pose in relation to this policy is whether it might no longer produce the desired encouragement effects once students are inured to its formulaic use. Students have actually reported quickly skimming through the positive comments in search of the 'but' that normally follows. Interestingly, the strengths-weaknesses issue is also one of the questions posed in students' assessment of their tutor, carried out on a yearly basis, which foregrounds encouragement as a major determinant of distance learning tutor behaviour. Preventing it from developing into an only-to-be-expected aspect of the feedback provided is an issue that deserves attention, however. Making the strengths part concrete by referring to specific instances of praiseworthy behavior in the student's paper may be one way of solving the problem.

Related to this, primarily humanitarian, aspect of feedback provision are a host of interpersonal issues. In Hyland & Hyland's words (2006: 222),

> "feedback not only communicates beliefs about writing, language, or content but also expresses and negotiates human relationships. Teachers often take great care in phrasing their end comments on ESL trainees' essays, using praise, criticism, and suggestions to structure their response and mitigating directness in various ways".

This statement sums up a number of the arguments we have referred to in our discussion so far. Feedback is about performance and improvement but, above all, it is about creating an appropriate tutor-trainee framework within which the positive impact of all comments provided can be maximized. This is especially poignant in the case where the feedback provided is related to the (originality) of the content or the idea strength of the text. As Hyland & Hyland (2006) again put it, "teachers tend(ed) to be more reticent about criticizing students' ideas than about commenting on form …". It is in such cases in particular that context-specific factors, related to the cultural background, the personality as well as the psychology of each individual trainee, are given priority. Especially in so far as the first module is concerned, students run the risk of being demoralized by failure, given their academic 'freshness'. The tutor's role as a counsellor rather than 'punisher' is therefore crucial.

[5] Carless (2006) actually proposes 'assessment dialogues' as a means of tackling misconceptions in the feedback provision process. Taking feedback action on the basis of research-driven student-preference findings may be yet another form of such a dialogue.

Replicability

Yet another parameter which may need to be taken account of in judging the effectiveness of feedback practices is the replicability of the behaviour recommended in tutor comments, that is the generalisability of these comments. Research in the distance learning context (see, e.g., Knight & Yorke, 2003) has shown that students seem to attend more to feedback they can make use of in later assignments, so it might be necessary, in selecting which errors to focus on, to think of their generic or non-generic nature, just as it might be necessary to provide comments that encompass more than a single point and can thus provide more global guidance. Coherence- or style-related problems, for example, may suggest that the student is in need of generic guidance in creating a unified whole or upgrading their style to meet the demands of the academic genre and tutors need to grab the opportunity to point in this direction. The importance of general feedback is also underlined in Carless (2006: 225), who argues that such feedback "has the potential to 'feedforward', into future tasks rather than back to completed assignments".

Now, is this not what we always, perhaps unwittingly, have in mind when expecting students to make progress from one assignment to the next? And would this perhaps suggest that comments unifying individual points and identifying the pattern behind them may be more effective than overspecific corrections, often missing the wood for the trees, as in 'There are several points in your work where the transition from one point to the next is not particularly smooth. Consider, for example, …' as against 'On page … the transition from one point to the next is not so smooth …'.[6] Selectivity is also part of the story, for underlining instances of deviance with a common convergence point may be preferable to exhaustive correction which fails to capture the overall image in the text evaluated. On the other hand, this generalisability issue is also related to whether the written report can be made to relate not to the specific end-product alone but also, or primarily, the process, that is the specific learning route followed by the individual trainee over the academic year.

What is proposed

Against such a rich and varied background of feedback-related considerations, what do we propose as most appropriate for trainees on our programme? It is first of all important to note that all the issues above are largely determined by the specific needs of individual students. Goldstein (2004: 67) presents an inventory of individual student – but also teacher – needs, which need to be considered in order for feedback to be truly effective:

> "The unique interaction between teacher factors and individual student factors will affect how we respond and how students use our commentary in revision. Teacher factors can include, but are not limited to, teacher personality, the teacher's pedagogical beliefs about how to comment, attitudes towards specific student characteristics, attitudes toward each student, attitudes towards the content about which students are writing, knowledge of the content about which students are writing, expectations of students at a particular level, and expectations of particular students. Student factors include, but are not limited to, student personality, age, goals and expectations, motivations, proficiency level (which, even though advanced in the case of postgraduate students in our programme, may still vary considerably; *our addition*), past learning experiences, preferred learning styles and strategies, content knowledge and interest, time constraints, attitudes towards the teacher, the class, the content, the writing assignment, and the commentary itself."

[6] Needless to say, the efficiency of generic global error feedback also hinges on broader ideological issues, namely convincing students of the (debatable?) need to conform to the academic genre. But this is a point that goes beyond the bounds of the present article.

'One size fits all' can therefore be no solution. It appears that, generalizations apart, there are students suffering more from writer's block, in need of more guidance as well as more intimidated by the prospect of failure than others. Quite characteristically, we could report on trainees in the same module favouring some kind of problem-solving and others pointing to the need for more coaching. In Calfoglou (to appear), for instance, some trainees report that they would welcome comments like 'Are you sure this is so? Think of …' because of the thought-provoking interrogative while others make the choice because of the guidance that follows in the second part of the comment. In other words, there are less and more autonomous trainees and, as long as this is so, more or less directive comments may be needed. This is why, as noted in the previous section, more systematic exploration of trainees' attitudes towards and perceptions of errors and feedback, an aspect of feedback provision also generally neglected in the relevant literature, in the form of both quantitative and qualitative research is needed. In any case, however, we would suggest that feedback needs to be individualized, even though this may take up time often unavailable.

Second, as already suggested, decisions regarding the form and content of the feedback provided are inevitably as well as often unwittingly determined by the role tutors visualize themselves as possessing in the teacher-trainee context. Opting for the non-tempered or the punitive usually implies a view of oneself as an omniscient punisher while choosing the milder side may be indicative of the tutor's willingness to negotiate things with his or her students. The choice seems an obvious one but it appears that we may all have a long way to go before we eradicate latently authoritarian tendencies. And, as already explained, the image is further blurred by the multiplicity of variables that need to be taken into account. The idea of the tutor being the only source of feedback can be deflated through support of networking and peer assessment, both at a pre-text stage, as students are preparing to 'put pen to paper', and at a post-text stage, that is once they have completed their output. Electronic networking may be precious in this respect (MacDonald, 2001).

Third, the permanent nature of written comments is not to be overlooked. Despite the transience of the electronic mode of tutor report delivery, written feedback is in a sense indelibly engraved on the page and thus generates an increased sense of responsibility. This means that the roles we visualize ourselves and our trainees as possessing are emphatically projected in the process. As suggested in Boud (1995: 43), cited in Carless (2006: 221), "We judge too much and too powerfully, not realizing the extent to which students experience our power over them". As Boud again argues, all this is associated with the emotional underpinnings of feedback. Thus, fine-tuning the form and content of feedback may help blunt the acuteness of being judged. On the other hand, we may need to consider disengaging feedback from assessment altogether to enhance less power-driven student response and maximize benefits. This will mean, however, that the assessment process needs to be radically revised to encompass more than end-of-term exam skills alone.

A final point to make is related to the seminal issue of 'informed autonomy'. We want our trainees to develop the strategies needed for them to study independently and develop autonomy through awareness of how they can monitor their work as well as of why they may be making this or that decision, both in their mode of study and in their choices in writing (cf. Lee, 2004, 2009). This will, in turn, enable them to pursue autonomy in their learners, working on their reflectiveness, just as their own critical and reflective skills are being sharpened (see Παπαευθυμίου-Λύτρα *κ.ά.*, 2003 and literature therein). The ultimate purpose of written feedback, and all forms of feedback for that matter, should be not to further nourish trainees' dependence on the tutor by patronizing them but to help them develop the metacognitive awareness needed in steering their way through their studies and lifelong education generally. In view of our students' triple role referred to earlier, namely that of a relatively experienced EFL teacher, a distance-learning trainee and an academic writer, it is important for them to be able to become autonomous in all three respects and, predominantly, in the all-engulfing sense of being efficient decision-makers. In this way, the goal of 'informed autonomy', autonomy through awareness, will have been achieved.

In view of all this and considering the points raised earlier, we need to carefully monitor our tactics in relation to feedback provision. Most importantly, we ought to make sure we are not replicating the typical mismatch between teacher feedback-related beliefs and practices (Lee, 2009), advocating autonomy while 'strangling' it at the same time. Students could thus be trained to work on their own errors and self-correct, considering all the caveats above, so as to take control of the feedback process and be driven one step closer to autonomy. Clear as well as enlightening and facilitative feedback is also crucial in this respect. As pointed out in Hounsell (2003: 67), cited in Carless (2006: 219), "We learn faster, and much more effectively, when we have a clear sense of how well we are doing and what we might need to do in order to improve" (cf. Gibbs & Simpson, 2004). Importantly, students should not have the feeling that they are being left unaided, for, as already noted, Open and Distance education involves both *learning* and *learner (trainee)* support. As indicated in research done in relation to Greek distance learning students (see, among others, Λιοναράκης, 1998, Κόκκος, 2001, Αγιακλή, 2003, Κάλφογλου, 2003, Calfoglou, to appear, Παπαευθυμίου-Λύτρα *κ.ά.*, 2003), ODL feedback needs to be primarily supportive. As tutors on the first module on postgraduate trainees' agenda, we need to be particularly cautious in our policies, as newly recruited students may get discouraged and drop out, just as we need to make sure that the triple role of our students, referred to from the beginning of this article, is consistently addressed. It is hoped that we have managed to show some of the ways in which this could be accomplished.

Authors' e-mail: C. Calfoglou: xkalfog@otenet.gr, A. Georgountzou: angeorg@lesxi.uoa.gr, M. Hill: mhill@enl.uoa.gr, N. Sifakis: sifakis@eap.gr.

References

Αγιακλή, Χ. (2003). 'Ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση του καθηγητή-συμβούλου: Τι θεωρούν πιο χρήσιμο οι φοιτητές'. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Προπομπός, 352-360.

Boud, D. (1995). 'Assessment and learning: contradictory or complementary?' In P. Knight (Ed.), *Assessment and learning in higher education.* London: Kogan Page, 35-48.

Calfoglou, C. (2010). 'Feedback on written feedback in an academic L2 context: The tutor viewed as a reader'. In *Selected Papers of the 14th International Conference of the Greek Applied Lingusistics Association entitled 'Advances in Research on Language Acquisition and Teaching'*, Aristotle University of Thessaloniki, 14-16 December 2007.

Carless, D. (2006). 'Differing perceptions in the feedback process'. *Studies in Higher Education*, 31/2: 219-233.

Chanock, K. (2000). 'Comments on essays: do students understand what tutors write?' *Teaching in Higher Education,* 5/1: 95-105.

Dzakiria, H. (2008). 'Students' accounts of the need for continuous support in a distance learning programme'. *Open Learning*, 23/2: 103-111.

Ferris, D. R. (1999). 'The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)'. *Journal of Second Language Writing*, 8: 1-10.

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferris, D. R. (2006). 'Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction'. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), pp. 81-104.

Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., McKee, S. (2000). 'Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction'. In *Perspectives, problems and practices in treating written error.* Colloquium presented at the International TESOL Convention, March 14-18, 2000, Vancouver, B.C.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). 'Conditions under which assessment supports students' learning'. *Learning and Teaching in Higher Education,* 1: 3-31.

Goldstein, L. (2004). 'Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together'. *Journal of Second Language Writing*, 13: 63-80.

Hounsell, D. (2003). 'Student feedback, learning and development'. In M. Slowey & D. Watson (Eds.), *Higher education and the lifecourse* . Maidenhead: Open University Press, pp. 67-78.

Hyland, F. (2001). 'Providing εffective σupport: investigating feedback to distance language learners'. *Open Learning,* 16/3: 233-247.

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). 'Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback', *Journal of Second Language Writing*, 10: 185-212.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). 'Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback'. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), pp. 206-224.

Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, P. & Mills, R. (2007). 'The ethical dimensions of learner support'. *Open Learning*, 22/2: 149-157.

Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability.* Maidenhead: Open University Press.

Komura, K. (1999). 'Student response to error correction in ESL classrooms'. Unpublished MA thesis, Dept. of English, California State University, Sacramento.

Κάλφογλου, Χ. (2003). 'Η αμεσότητα της ανατροφοδότησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: οι προτιμήσεις των φοιτητών'. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Προπομπός, σ. 423-432.

Κόκκος, Α. (2001). 'Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου'. Εισήγηση στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο στην ΑεξΑΕ, Πάτρα.

Lee, I. (2004). 'Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong'. *Journal of Second Language Writing*, 13: 285-312.

Lee, I. (2009). 'Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice'. *ELT Journal,* 63/1: 13-22.

Leki, I. (1991). 'The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes', *Foreign Language Annals*, 24: 203-218.

Λιοναράκης, Α. (1998). 'Η συνεχής επικοινωνία και η αξιολόγηση του φοιτητή'. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 241-253.

Macdonald, J. (2001). 'Exploiting online interactivity to enhance assignment development and feedback in distance education'. *Open Learning*, 16/2: 179-189.

McLoughlin, C. & Marshall, L. (2000). 'Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment'. In A. Herrmann & M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching.* Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology.

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (2001). 'Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας'. Εισήγηση στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο στην ΑεξΑΕ, Πάτρα.

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ., Σηφάκις, Ν. & Χιλλ, Μ. (2003). 'Ο στοχαστικοκεντρικός καθηγητής ΞΓ μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – θεωρία και πράξη'. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Προπομπός, σ. 286-295.

Rennie, C.E. (2000). 'Error correction in ESL writing : Student views'. Unpublished MA thesis, Dept. of English, California State University, Sacramento.

Sander, P. & Stevenson, K. (1998). 'How do Open University students expect to be taught at tutorials'. *Open Learning*, 13/1: 42-46.

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning, 2nd edition.* London: Kogan Page.

Stevenson, K., MacKeogh, K. & Sanders, P. (2006). 'Working with student expectations of tutor support in distance education: testing an expectations-led quality assurance model'. *Open Learning*, 21/2: 139-152.

Straub, R. (2006) *Key works on teacher response: An anthology.* Portsmouth, NH: Boynton Publishers.

Truscott, J. (2007). 'The effect of error correction on learners' ability to write accurately'. *Journal of Second Language Writing*, 16/4: 255-272.

Truscott, J. & Yi-ping Hsu, A. (2008). 'Error correction, revision and learning'. *Journal of Second Language Writing*, 17/4: 292-305.

Wion, F. (2008). 'Feedback on assignments in distance education'. Paper presented at the 24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin, 2008.

Yorke, M. (2003). 'Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice'. *Higher Education,* 45: 477-501.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 122-126
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Διπλωματικές εργασίες προγράμματος γαλλικής ΕΑΠ: όψεις, δεδομένα, αξιολόγηση, προοπτικές

Ουρανία Καλούρη & Γιάννης Αντωνόπουλος

Η προτεινόμενη εργασία αναφέρεται στην καταγραφή και αξιολόγηση των αντικειμένων που σχετίζονται με την επιλογή θέματος, ανάθεση, συγγραφή, επίβλεψη και αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών εξΑπ προγράμματος μεταπτυχιακής ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής. Η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων με φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Γαλλικής του ΕΑΠ των ακαδημαϊκών ετών 2004-2008 και τη συμπλήρωση αντίστοιχων ερωτηματολογίων.Η αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος προσφέρει αφενός τη δυνατότητα αποτίμησης της μέχρι σήμερα πορείας του Προγράμματος στο επίπεδο των διπλωματικών εργασιών, και αφετέρου την πρόταση καθορισμού συγκεκριμένου πλαισίου για τις διαδικασίες ανάθεσης, επίβλεψης και αξιολόγησής τους.Αναδεικνύει τόσο οργανωτικά θέματα όσο και την αναγκαία, σύμφωνα με τις αρχές της Αεξ εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβουλευτική παρουσία και συμμετοχή του επόπτη – καθηγητή.Παράλληλα, καταγράφει και αναλύει στατιστικά δεδομένα και συσχετίσεις που καταλήγουν σε μια σειρά ερωτημάτων για τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας κουλτούρας εργασίας και ελέγχου για την ποιότητα των διπλωματικών εργασιών και την ανάπτυξη επαγγελματισμού. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν στην ανάθεση, συγγραφή, εποπτεία και αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών των ενηλίκων φοιτητών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων των καθηγητών ξένων γλωσσών στο ΕΑΠ.

ᘓ

Le présent travail se réfère à la présentation et l'évaluation des situations relatives au choix du sujet des mémoires, à la rédaction, la surveillance et l'évaluation des mémoires de maîtrise des professeurs de français - étudiants de l'Université Ouverte. Pour la collection des données nous avons utilisé tant une série d'entretiens avec les étudiants du programme du Master des professeurs de français des années 2004-2008 que des questionnaires relatifs. L'évaluation des réponses de l'échantillon nous offre la possibilité d'appréciation/évaluation du Programme en ce qui concerne les mémoires du master jusqu'à présent ainsi que la possibilité d'une proposition précise pour les procédures du choix et d'acceptation du sujet et du choix du professeur ainsi que leur évaluation. Le présent travail révèle des sujets relatifs à l'organisation ainsi que des sujets relatifs au rôle consultatif du professeur en relation avec les principes de l'éducation ouverte et à distance. De plus, il enregistre et analyse des données statistiques qui nous mènent à une série de questions sur les possibilités du développement d'une culture de travail et de contrôle de qualité des thèses du master, ainsi que le développement de la professionnalisation.

Εισαγωγή

Η εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας αποτελεί για κάθε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ένα από τα βασικότερα και σημαντικότερα σημεία του, και στην ουσία είναι η εικόνα που αυτό προσφέρει προς τα έξω, προς το ευρύ κοινό. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η εκπόνηση Διπλωματικής Εργασίας συχνά αποτελεί σημείο σύγκρουσης και ρήξης ανάμεσα στον φοιτητή και στον σύμβουλο, καθηγητή-επόπτη του. Από την άλλη πλευρά, η ίδια η διαδικασία επιλογής θέματος και εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας απαιτεί τη στενή, συχνή και ιδιαίτερα ανατροφοδοτική συμβουλευτική επικοινωνία.

Τα ζητήματα που ανακύπτουν και εμπεριέχονται σε κάθε θέμα που τίθεται σχετικά με τις Διπλωματικές Εργασίες αναφέρονται αφενός σε θέματα μεθοδολογικά, οργανωτικά, θεωρητικά ή και διαδικαστικά, και από την άλλη με την αντίληψη, τις στάσεις, την τοποθέτηση, την οπτική –θα λέγαμε- που εκφράζουν οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες σχετικά με το όλο ζήτημα «Διπλωματικές Εργασίες». Στην οπτική αυτή εστιάζεται η συγκεκριμένη προσπάθεια. Επιχειρείται δηλαδή η καταγραφή της οπτικής των φοιτητών/τριών απέναντι στην επιλογή θέματος, στην ανάθεση, τη συγγραφή, την επίβλεψη και αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών του εξ Αποστάσεως προγράμματος μεταπτυχιακής ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Μεθοδολογία

Η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων με φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Γαλλικής του ΕΑΠ των ακαδημαϊκών ετών 2004-2008 και τη συμπλήρωση αντίστοιχων ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 23 φοιτητές/τριες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ως μέρος της διαδικασίας των πτυχιακών εργασιών και ως μια πρώτη προσέγγιση σε μια έρευνα για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας για τις Διπλωματικές Εργασίες του Ε.Α.Π., μια και όπως τονίζεται (Delamont *et al*, 2000: 143) η συνέντευξη εκφράζει τη σημαντική εμπειρία του δείγματος περιέχοντας συγκριτικές ιστορίες, που αντιπαραβάλλουν διαδικασίες, και ενσωματώνοντας έναν απολογισμό της επίβλεψης εργασίας ως μια σειρά πράξεων και διαδικασιών.

Διπλωματικές εργασίες: Όψεις και Δεδομένα

Επιλογή Θέματος

Ένα από τα βασικά θέματα τα οποία προβληματίζουν ιδιαίτερα τους σπουδαστές για την διπλωματική τους εργασία, είναι η επιλογή θέματος. Γίνεται σαφές ότι κάθε εργασία πρέπει να εκφράζει (και εκφράζει) τον συγγραφέα της και ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη συστηματική εφαρμογή δεδομένων επιστημονικών αρχών και κανόνων. Έτσι, στην ουσία, όπως αναφέρθηκε από φοιτήτρια του Προγράμματος ζητείται από άτομα χωρίς εμπειρία συγγραφής επιστημονικής εργασίας, να επιλέξουν θέμα το οποίο να μπορούν να διαπραγματευτούν επιστημονικά.

Για το 89% των φοιτητών η επιλογή γίνεται μετά από αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων των Διπλωματικών Εργασιών του Προγράμματος Μεταπτυχιακής Εξειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής στο ΕΑΠ και για το 17,8% των παραπάνω φοιτητών μέσα από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων των διπλωματικών του Προγράμματος Εκπαίδευση Ενηλίκων και Σπουδές στην Εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 69,3% του δείγματος δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον χρόνο που αφιερώνεται στην καθοδήγηση για επιλογή θέματος Διπλωματικής Εργασίας κατά την διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) του Προγράμματος, ενώ αντίθετα σχεδόν όλοι, το 97,2%, θεωρούσαν ότι το θέμα της Διπλωματικής Εργασίας θα πρέπει να δηλώνεται, εξ αρχής, σε συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή. Κάτι που βέβαια είναι αδύνατο, μια

και που πρώτα δηλώνεται το θέμα από τον φοιτητή και στη συνέχεια ορίζεται ο επόπτης από το ΕΑΠ.

Εποπτεία και Διπλωματική Εργασία

Η εκπόνηση κάθε Διπλωματικής Εργασίας απαιτεί μία συστηματική συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή. Η αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας εξαρτάται και καθορίζεται από πολυποίκιλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, τουλάχιστον έτσι όπως έχει προκύψει από τις τοποθετήσεις των φοιτητών, από την ειδικότητα του συμβούλου-επόπτη, τον τόπος κατοικίας του, τη διαθεσιμότητά του για πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και τακτικές συναντήσεις, την απασχόλησή του σε δομές δευτεροβάθμιας ή και τον τελευταίο καιρό, από την στιγμή της εισαγωγής της διδασκαλίας της γαλλικής στο δημοτικό σχολείο, και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικά: Το 82% των φοιτητών του δείγματός μας, φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Γαλλικής, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση, και παρότρυνση που έτυχαν από τους Συμβούλους - Επόπτες Καθηγητές τους. Ιδιαίτερα εστιάζουν στην ενθάρρυνση που τους δόθηκε το πρώτο τρίμηνο της εποπτείας, δηλαδή από την ανάληψη του θέματος της πτυχιακής μέχρι τα Χριστούγεννα, περίπου. Η συστηματική, δηλαδή, βοήθεια και η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εποπτών και φοιτητών εστιάζεται περισσότερο στην διάρθρωση του α΄πλάνου της εργασίας, των περιεχομένων, της επιλογής του ερευνητικού χώρου και της βιβλιογραφίας. Συνήθως, και με βάση το πλάνο που τουλάχιστον για το πρόγραμμα μας έχει προταθεί και κοινοποιείται στους φοιτητές, οι δύο πρώτοι μήνες από την ανάληψη του θέματος εστιάζονται περισσότερο σε μια πρώτη μεθοδολογική αναλυτική προσέγγιση, σε έναν πρώτο σχεδιασμό και λιγότερο στην αυτή καθαυτή συγγραφική εργασία.

Παρά το γεγονός της καλής επικοινωνιακής συμβουλευτικής σχέσης με τον σύμβουλο επόπτη καθηγητή, έτσι όπως εκφράζεται για την πλειοψηφία των φοιτητών, παράλληλα εκφράζεται και η άποψη ότι θα μπορούσε ο σύμβουλος καθηγητής να συναντά την ομάδα φοιτητών των οποίων τις Διπλωματικές Εργασίες επιβλέπει και να οργανώνει σεμινάριο μεθοδολογικό, όπου θα λύνονται οι σχετικές απορίες.

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι για το 91% ως καλύτερη επικοινωνία, ανάμεσα σε αυτές που διατίθενται για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μαιλ, γράμματα, τηλέφωνο), προτιμάται η τηλεφωνική επικοινωνία, όπου άμεσα ανατροφοδοτείται ο φοιτητής και μπορεί να εκφράσει κάθε του απορία. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση ικανού αριθμού φοιτητών ότι «ντρέπονται να θέσουν τις απορίες τους σχετικά με την μεθοδολογία έρευνας» ή ότι «αυτό που θέλω να ρωτήσω ίσως σας φανεί ανόητο». Τέτοιου είδους τοποθέτηση, είναι σαφές ότι δεν θα μπορούσε να γίνει γραπτά, ενώ διευκολύνεται στη διαζώσης επικοινωνία.

Παρά το γεγονός ότι αντίστοιχες έρευνες αξιολόγησης της επικοινωνίας ανάμεσα στο σύμβουλο καθηγητή και τους φοιτητές, καταδεικνύουν ότι η συνολική εκτίμηση που αφορά το σύμβουλο καθηγητή σχετίζεται (αν και όχι ισχυρά) με την ηλικία του, δηλαδή ότι μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από το σύμβουλο καθηγητή τους έναντι των νεότερων (Yeatman, 1998), στη περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος των Καθηγητών της γαλλικής δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση.

Οι φοιτητές (το 83%) σημειώνουν ως αρνητικό το γεγονός ότι δεν τους δίνεται για το θέμα τους βιβλιογραφικός οδηγός από τον επόπτη, παρά το γεγονός ότι τους είναι γνωστό ότι η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελεί μέρος της εργασίας τους και ότι αξιολογούνται γι αυτό.

Για το 23% των φοιτητών αναφέρεται η επίβλεψη των ΔΕ ως «παιδαγωγική της αδιαφορίας» (Johnson *et al*, 2000: 135- 136). Παρόλο που αναφέρονται θετικά για τους επόπτες καθηγητές τους θεωρούν ότι πέραν της βοήθειας στην βιβλιογραφική επισκόπηση, θα πρέπει οι διδάσκοντες να τους ενθαρρύνουν στην ολοκλήρωση των εργασιών τους, καθώς εξαιτίας των δυσκολιών και της έλλειψης χρόνου αναγκάζονται να σκέπτονται την εγκατάλειψη των σπουδών τους στο ΕΑΠ. Πιστεύουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (84%) ότι είναι απαραίτητο ένα μοντέλο επίβλεψης/εποπτείας ΔΕ με λεπτομερή χρονοδιαγράμματα, τακτικές συναντήσεις, ομαδικές συναντήσεις όλων των φοιτητών που βρίσκονται στο στάδιο εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας, στοιχεία που θα βοηθήσουν την όλη διαδικασία της συγγραφής της.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας αποτελεί η εύρεση βιβλιογραφικών πηγών και κατά συνέπεια η ανασκόπηση και αποδελτίωση της βιβλιογραφίας. Οι μισοί περίπου από τους φοιτητές του δείγματός μας (48,5%), θεωρούν ότι η βιβλιοθήκη του ΕΑΠ δεν διευκολύνει καθόλου στη βιβλιογραφική αναζήτηση και μόνο το 25,7 δήλωσε ότι χρησιμοποίησε και διευκολύνθηκε, έστω και λίγο, από τη βιβλιοθήκη του ΕΑΠ.

Βασικό και κεντρικό δίλημμα για το 97% του δείγματός μας είναι το αν θα πρέπει να χρησιμοποιούν μόνο γαλλική βιβλιογραφία ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν και βιβλιογραφία στα ελληνικά. Δίλημμα που κατά την γνώμη μας οφείλεται στην απειρία που έχουν οι φοιτητές μας για την επιστημονική μεθοδολογία, και έρχεται συμπληρωματικά στο γεγονός ότι όχι μόνο δεν κάνουν σωστές βιβλιογραφικές παραπομπές, αλλά εκφράζουν και τον προβληματισμό τους (το 62%) γιατί υιοθετούνται από διάφορους φορείς (ΕΑΠ, προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές σε ΑΕΙ κλπ) διαφορετικά κριτήρια γραφής της βιβλιογραφίας.

Σημαντικό επίσης παρουσιάζεται για την συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (84,5%) το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν που να ανατρέξουν για βιβλιογραφικές πηγές και ότι δεν έχουν σχετική καθοδήγηση. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας θεωρείται από τα πλέον «δύσκολα βήματα» της διπλωματικής εργασίας.

Συγγραφή Διπλωματικής Εργασίας-Γνώση χρήσης ΗΥ

Αν και κανείς θα περίμενε την πλήρη εξοικείωση των φοιτητών με τις νέες τεχνολογίες και ειδικά τη χρήση του ΗΥ, η μη καλή γνώση χειρισμού υπολογιστή και ιδιαίτερα η γνώση για στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η οπτικοποίησή τους αποτελεί ένα ακόμη πρόβλημα για τους φοιτητές που εκπονούν Διπλωματική Εργασία στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα γαλλικής. Το 97% των φοιτητών δηλώνουν ότι έχουν δικό τους υπολογιστή. Μόνο όμως το 36.8% του δείγματος δηλώνει ότι γνωρίζει πολύ καλά επεξεργασία κειμένου, ποσοστό θα λέγαμε αρκετά χαμηλό μια και θα πρέπει σε σύντομο χρόνο (8 μήνες) να γράψουν 1-2 φορές κείμενο 50 τουλάχιστον σελίδων. Για τις υπόλοιπες δυνατότητες και εφαρμογές, προγράμματα στατιστικής επεξεργασίας κλπ, το 79% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι είτε μπορούν να βοηθηθούν από φιλικά, συγγενικά πρόσωπα, είτε να καταφύγουν σε εξωτερική βοήθεια με αμοιβή. Απέφευγαν όμως να δηλώσουν ξεκάθαρα αν πράγματι κατέφευγαν σε εξωτερική βοήθεια.

Διάρκεια εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας

Στο σύνολό τους οι φοιτητές πιστεύουν ότι έχουν πολύ λίγο χρόνο στη διάθεσή τους για τη συγγραφή της Διπλωματικής τους Εργασίας και ότι γι αυτό νιώθουν πολύ μεγάλο άγχος σε σχέση με τον χρόνο μέσα στον οποίο θα πρέπει να καλύψουν το θέμα τους. Ιδιαίτερα, μια και το δείγμα μας αποτελούνταν μόνο από γυναίκες μπορούμε να διακινδυνεύσουμε την υπόθεση ταυτότητας με τα

γενικότερα αποτελέσματα ερευνών (Δημητρόπουλος & Καλούρη, 2002) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγαλύτερο άγχος από τους άντρες συναδέλφους τους. Και οι περισσότεροι φοιτητές του προγράμματός μας είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Αξιολόγηση Διπλωματικής Εργασίας

Σε σχέση με την αξιολόγηση των διπλωματικών τους εργασιών ένα ποσοστό 48,0% του δείγματος των φοιτητών του Προγράμματος δήλωσε πως είναι ικανοποιημένοι από το σύστημα αξιολόγησής τους στις ΔΕ, ενώ ποσοστό 38,6% δήλωσε πως ανέμενε μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος, μικρός εμφανίζεται ο αριθμός των ατόμων που δήλωσαν πώς είναι «πολύ» ικανοποιημένοι από την αξιολόγησή τους, μόλις το 6,2% του δείγματος.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η έλλειψη βιβλιογραφίας, η μη συνεχής ενίσχυση από την πλευρά των καθηγητών , η μικρή χρονική διάρκεια που δίνεται για την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας, οι δυσκολίες πρόσβασης στις πηγές (βιβλιοθήκη, συγγράμματα, βιβλιογραφία,) αποτελούν από τα σημαντικά αρνητικά σημεία στα οποία επικεντρώνονται οι φοιτητές του δείγματός μας.

Οι προτάσεις τους επικεντρώνονται στην απαίτηση για την καλύτερη προετοιμασία τους, την εξοικείωση τους με την μεθοδολογία έρευνας, τον ορισμό επόπτη καθηγητή πριν την ανάληψη του θέματος και την, μετά από κοινού συνεργασία, επιλογή και υποβολή του τελικού θέματος της Διπλωματικής Εργασίας.

Ζητείται να αυξηθούν τα μαθήματα / ενότητες ειδίκευσης, όπως της μεθοδολογίας της έρευνας και του τρόπου συγγραφής της επιστημονικής εργασίας. Θεωρούνται ιδιαίτερα εποικοδομητικές οι σεμιναριακού τύπου συναντήσεις με την ομάδα επίβλεψης των Διπλωματικών Εργασιών και τον επόπτη, ο οποίος θα πρέπει να αναλαμβάνει και την πρωτοβουλία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους φοιτητές. Ο καθηγητής, τέλος, ζητείται να είναι καθοδηγητής, σύμβουλος, εμψυχωτής.

Authors' e-mail: Ου. Καλούρη: rkalouri@hotmail.com, Γ. Αντωνόπουλος: jeanantonopoulos@otenet.gr.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Delamont, S. & Atkinson, P. & Parry, O. (2000). *The doctoral experience: success and failure in graduate school*. London: Falmer Press.

Johnson, L. & Lee, A. & Green, B. (2000). 'The Ph.D. and the autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy.' *Studies in Higher Education*, 25/2: 135-147.

Leonard, D. & Becker, R. & Coate, K. (2005). 'To prove myself at the highest level: the benefits of doctoral study.' *Higher Education Research and Development*, 24/2: 135-149.

Yeatman, A. (1998). 'Making supervisory relationships accountable: graduate student logs.' In A. Lee & B. Green (Eds.), *Postgraduate studies: postgraduate pedagogy.* Sydney: University of Technology.

Noye D. & Piveteau J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (μτφρ. Ζέη Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαικούση Δ. & Βαλάκας Ι. & Κόκκος Α. & Τσιμπουκλή Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: εκπαιδευτικές μέθοδοι. ομάδες εκπαιδευομένων, τόμος Δ΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). 'Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. η ανάγκη τους για συμβουλευτική – ψυχολογική στήριξη: τα δεδομένα μιας εμπειρικής έρευνας.' *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 66-67, Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, τόμος Β΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 127-144
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών

Ντιάνα Κάκαρη & Μαρία Κατσαντώνη

Η ανακοίνωση διερευνά τη χρησιμότητα και τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα διεξαγωγής ερευνών με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η έρευνα επικεντρώνεται στην κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση ενός δείγματος ήδη εκπονημένων διπλωματικών εργασιών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας. Ειδικότερα επισημαίνεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών σήμερα, εξετάζονται διαφορετικά είδη έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση και τέλος ανιχνεύονται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εν λόγω ερευνών σε συνάρτηση με τη θεωρητική κατάρτιση, το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τις πρακτικές ανάγκες των ερευνητών/φοιτητών.

ꕥ

La communication s'attache à circonscrire l'utilité et les résultats dérivant des recherches quantitatives/qualitatives qui ont été réalisées dans le cadre du Master 2 en formation des professeurs de FLE. Plus précisément, l'étude s'oriente autour des problématiques suivantes : outils de recueil des données utilisés, à savoir les questionnaires, l'entretien et l'observation participante, étapes de réalisation des recherches parcourues (choix d'institutions accueilllant les chercheurs étudiants, modes d'analyse de contenu, évaluation des résultats). Du point de vue méthodologique l'enquête prend appui sur des recherches empiriques des devoirs déjà réalisés par les étudiants couvrant des champs d'études pluridisciplinaires. Les corpus évalués mettront en évidence les points forts et les points faibles des enquêtes réalisées en prenant toujours en considération les besoins, le bagage théorique et le projet méthodologique de nos étudiants.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απαιτήσεις διαφορετικών ερευνητικών και πιλοτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, όπως και διαφορετικές ενδοσχολικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα όπου πολλοί ερευνητές/φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας (Μ.Π.Σ.) συμμετέχουν ή ενδέχεται να συμμετάσχουν, απαιτούν πέρα από γνώση γενικών αρχών μεθοδολογίας και σχεδίου έρευνας,

εξοικείωση φοιτητών με διαφορετικά είδη έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο των Επιστημών της Αγωγής και των Κοινωνικών Επιστημών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς και τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και κυρίως τις ανάγκες και επιθυμίες των φοιτητών του Μ.Π.Σ. για διεξαγωγή επιτόπιων ερευνών, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τη χρησιμότητα συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων μέσα από μία κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση ενός δείγματος εκπονημένων διπλωματικών εργασιών. Ειδικότερα η παρούσα ανακοίνωση ακολουθεί την εξής διάρθρωση:

- προσδιορίζεται εννοιολογικά η εκπαιδευτική έρευνα στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών σήμερα
- παρουσιάζονται μέσα από μία σύντομη επισκόπηση οι θεματικές και οι στόχοι συγκεκριμένων ειδών έρευνας και μεθοδολογικών εργαλείων
- καθορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης των Μ.Δ.Ε. και τέλος
- προτείνεται ενδεικτικά μια σχάρα συμμετοχικής παρατήρησης.

Ορισμός εκπαιδευτικής έρευνας και διεπιστημονικότητα

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί προηγμένη μεθοδολογική πρακτική στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες της σημερινής κοινωνίας. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Οικονομικού και Κοινωνικού Ερευνητικού Συμβουλίου (Economic and Social Research) σχετικά με τη φύση και το πεδίο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας σήμερα στη Βρετανία (Verma & Mallick, 2004: 79)

> […] ως εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται οποιαδήποτε έρευνα σε επιστημονικό τομέα, η οποία προάγει τη θεωρητική κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και καταστάσεων […], υπηρετεί εκπαιδευτικές κρίσεις και αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και την πράξη, μπορεί να διεξαχθεί σε τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, βιομηχανικές, εμπορικές και επαγγελματικές καταστάσεις ή άτυπες καταστάσεις, αντλεί στοιχεία από διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές πηγές […]

Τα είδη έρευνας και τα μεθοδολογικά εργαλεία που απαιτούνται στην εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτουν γνώση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Από τις αρχές του 20ου αι. ερευνητές από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους έχουν στρέψει την προσοχή τους στο σχολείο και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα ως πεδίο μελέτης ιστορικών, φιλοσοφικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών προβλημάτων. Ως εκ τούτου μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας φαίνεται να στοχεύει και να αναζητά επίλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων, κατανόηση και αναγνώριση τεχνικών έρευνας με διεπιστημονική προσέγγιση.

Τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται επομένως στην εκπαιδευτική έρευνα είναι πολυάριθμα. Αναφερόμαστε επιλεκτικά σε αυτά που σχετίζονται με τη διδακτική της γλώσσας και της επικοινωνίας τόσο ως προς την ανάλυση του περιεχομένου (όπως γλωσσολογία, εθνογραφία της επικοινωνίας, κοινωνιολογία, πολιτισμική ανθρωπολογία, ψυχολογία), όσο και ως προς τις στατιστικές αναλύσεις δεδομένων και την έρευνα αρχείων με τη βοήθεια των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Είναι επομένως επιθυμητό οι φοιτητές/ερευνητές να αποκτήσουν θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους προκειμένου να διεξάγουν τις έρευνες τους.

Η επισκόπηση διαφορετικών μορφών έρευνας και μεθοδολογικών εργαλείων που ακολουθεί έχει ως στόχο τη διεύρυνση της θεωρητικής κατάρτισης των φοιτητών/ερευνητών και την εξοικείωση τους με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Είδη έρευνας

Τα είδη έρευνας είναι πολλαπλά. Ο φοιτητής/ερευνητής πρέπει να γνωρίζει τέσσερις βαθμίδες εκπαιδευτικής έρευνας σύμφωνα με την ταξινόμηση του Anderson (1994 στο: Verma & Mallick, 2004: 98-106): την περιγραφική, την επεξηγηματική (εσωτερική εγκυρότητα), τη γενικευμένη (εξωτερική εγκυρότητα) και τη βασική (θεωρητική). Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε τα είδη περιγραφικής έρευνας τα οποία και αξιοποιήθηκαν περισσότερο από τους φοιτητές/ερευνητές στις διπλωματικές τους εργασίες (Bell, 1997: 31-32):

- Επισκοπήσεις πεδίου (Enquêtes de terrain)
- Μελέτες περίπτωσης (Etudes de cas)
- Εξελικτικές μελέτες (Etudes diachroniques)
- Συγκριτικές μελέτες (Etudes comparatives)
- Εθνογραφικές μελέτες (Etudes ethnographiques)
- Έρευνες γραπτών κυρίως κειμένων (Recherches sur des documents écrits ou des archives)
- Έρευνες – δράσης (Recherche-action)
- Μελέτες αξιολόγησης (Etudes sur l'évaluation)

Παρατηρείται πως από τα πιο συχνά είδη περιγραφικής έρευνας στις διπλωματικές εργασίες που μελετήσαμε ήταν οι μελέτες περίπτωσης, οι μελέτες αξιολόγησης, οι εξελικτικές μελέτες και οι έρευνες γραπτών κυρίως τεκμηρίων.

Μελέτες περίπτωσης. Οι μελέτες περίπτωσης συνιστούν αρκετά δημοφιλείς μορφές έρευνας τα τελευταία χρόνια και ορίζονται « ως παρουσίαση και ερμηνεία λεπτομερειακής πληροφόρησης για ένα μοναδικό θέμα, είτε αυτό αφορά ένα γεγονός, μία κουλτούρα, είτε τη ζωή ενός ατόμου » (Runyan, 1982 στο: Verma & Mallick, 2004: 169). Ο φοιτητής/ ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα ή οι καταστάσεις συμπράττουν για να δημιουργήσουν συγκεκριμένες μορφές αποτελεσμάτων. Πρόκειται για μελέτες περισσότερο σε βάθος παρά σε εύρος. Ως κύριο εργαλείο χρησιμοποιείται η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη ατόμων[1].

Εξελικτικές μελέτες. Οι εξελικτικές μελέτες με τη σειρά τους περιγράφουν εξελικτικά φαινόμενα ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές και κυρίως τις μεθοδολογίες της μάθησης (Verma & Mallick, 2004: 171-175)[2].

Μελέτες αξιολόγησης. Πολλοί φοιτητές/ερευνητές επιλέγουν τις μελέτες αξιολόγησης με στόχο την αξιολόγηση από πλευράς τους των εκπαιδευτικών διαδικασιών που εισηγούνται οι διαμορφωτές εκπαιδευτικού σχεδιασμού (π.χ. αξιολόγηση διδακτικού υλικού και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών) (Verma & Mallick, 2004: 184-185)[3].

Επισκοπήσεις πεδίου. Οι επισκοπήσεις πεδίου θεωρούνται σήμερα ως μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους περιγραφικής έρευνας στην εκπαίδευση. Η συλλογή δεδομένων που απαιτούν αφορά έναν μεγάλο αριθμό περιπτώσεων σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και έχει ως στόχο να επισημανθούν επικρατούσες καταστάσεις ή συγκεκριμένες τάσεις. Λόγω του εκτεταμένου αριθμού των πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών, απαιτείται κόπος για συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων με αποτέλεσμα αυτό το είδος έρευνας να

[1] Βλ. Παράρτημα Ι Μ.Δ.Ε. «La plateforme Moodle: étude des possibilités de contribution à l'apprentissage des langues de cet outil de formation à distance».

[2] Βλ. Παράρτημα Ι, Εξελικτική και συγκριτική μελέτη στη Μ.Δ.Ε. «Approches méthodologiques des manuels «Orange 1», «Bien joué 1» et C'est clair 1» - Identification et analyse comparative».

[3] Βλ. Παράρτημα Ι Μ.Δ.Ε. «Enquête sur les pratiques évaluatives dans les manuels contemporains du FLE».

αποφεύγεται από τους φοιτητές/ερευνητές. Η συλλογή δεδομένων γίνεται συνήθως με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Verma & Mallick, 2004: 165)[4].

Έρευνες γραπτών κυρίως τεκμηρίων και ανάλυση περιεχομένου. Πρόκειται για αναλύσεις κυρίως γραπτής αλλά και προφορικής έκφρασης που μπορούν να περιλαμβάνουν εθνογραφικές μελέτες, έρευνες σχολικών εγχειριδίων με αυθεντικά τεκμήρια, ιστορικές και άλλες μελέτες. Αποτελούν επομένως εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε μορφή περιγραφικής έρευνας. Για την ανάλυση γραπτών τεκμηρίων ο ερευνητής/φοιτητής χρησιμοποιεί ως εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου, η οποία περιλαμβάνει τη μέτρηση εννοιών, λέξεων ή συμβάντων με στόχο την περιγραφή της συχνότητας και της σημασίας κάποιων θεμάτων. Πρόκειται για ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας. Η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί ικανότητα παρουσίασης και σύντμησης υλικού, όπως και συστηματική καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας των φοιτητών και για τον λόγο αυτό αποτελεί πολύτιμη μορφή έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη (Verma & Mallick, 2004: 224-228)[5].

Ερευνητικά εργαλεία εκπαιδευτικής έρευνας

Ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για το πιο ευρέως διαδεδομένο μεθοδολογικό εργαλείο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας το οποίο παρουσιάζεται ως ένα έντυπο στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις ή οι αντιδράσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου (Bell, 1997: 121-139). Στόχος του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου είναι η μέτρηση στάσεων, γνωμών και αντιλήψεων. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντοτε σχεδιασμένα πριν συμπληρωθούν από τους ερωτώμενους. Σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου παίζει ο σκοπός και η σημασία της μελέτης με την οποία σχετίζεται το ερωτηματολόγιο, η διατύπωση των ερωτήσεων (ανοιχτών ή κλειστών) και τέλος ο σαφής προσδιορισμός οδηγιών προς τον ερωτώμενο. Τα ερωτηματολόγια διακρίνονται σε δύο είδη:

- Τα απευθείας συμπληρούμενα τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν κατευθείαν από τον ερωτώμενο και
- Τα εμμέσως συμπληρούμενα στα οποία απαιτείται βοήθεια για τη συμπλήρωση είτε από κάποιον ειδικό, είτε από τον ίδιο τον ερευνητή που διεξάγει την έρευνα και θα συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο (Bell, 1997: 121-139).

Συνέντευξη. Η εκπαιδευτική έρευνα και ειδικότερα η διδακτική ξένων γλωσσών δημιουργεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο υλικό για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Ως συνέντευξη ορίζεται η συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ατόμων με στόχο την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: εξεταστή, ερωτώμενου και πλαισίου επικοινωνίας (Mishler, 1996: 65-87). Απώτερος στόχος είναι η ανίχνευση συναισθημάτων, κινήτρων, εμπειριών και στάσεων κάτι που καμία άλλη τεχνική δεν μπορεί να επιτύχει. Η συλλογή δεδομένων επιτυγχάνεται με ποιοτικά δεδομένα και δίνεται η δυνατότητα να καλυφθούν πτυχές που με το ερωτηματολόγιο θα ήταν δύσκολο να ερευνηθούν. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως στην έρευνα επισκόπησης, στις μελέτες περίπτωσης και στις εθνογραφικές έρευνες.

Διακρίνονται δύο είδη συνεντεύξεων:

- Δομημένες συνεντεύξεις (κλειστού τύπου), όπου υπάρχει ήδη μία σειρά προκατασκευασμένων ερωτήσεων από τις οποίες ερωτώμενος και συνεντευκτής δεν μπορούν να παρεκκλίνουν.

[4] Βλ. Παράρτημα Ι Μ.Δ.Ε., «Un séjour Erasmus en France : représentations estudiantines et difficultés sociolinguistiques rencontrées par les étudiants Grecs».

[5] Βλ. Παράρτημα Ι Μ.Δ.Ε. «Le système et les besoins des apprenants et des enseignants du FLE en matière d'évaluation dans les gymnases publics du département d'Achaia : une étude de cas».

- Μη δομημένες συνεντεύξεις (ανοιχτού τύπου), όπου έχουν ήδη καθοριστεί κάποιοι αντικειμενικοί στόχοι, αλλά ο ερευνητής αφήνει μεγάλη ελευθερία στον ερωτώμενο ως προς τις απαντήσεις του.

Παρατήρηση. Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως ένα είδος βιωματικής μάθησης σήμερα, αφού πρόκειται για βιωματική προσέγγιση των γεγονότων, όπου ο φοιτητής/ερευνητής γίνεται μέλος μιας κοινότητας, παρατηρεί γεγονότα και κατανοεί αξίες, στάσεις και γνώμες της ομάδας που μελετά. Επιπλέον με την παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα στον φοιτητή/ερευνητή να αναμειχθεί σε κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες μιας σχολικής κοινότητας, να σχηματίσει εικόνες και να διατυπώσει υποθέσεις. Η παρατήρηση συναντάται συνήθως σε μελέτες περίπτωσης, όπου μελετάται μία ομάδα ή ένα γεγονός. Η έμφαση δίνεται στην ερμηνεία (Bell, 1997: 31-32 & 169-179).

Η εκπαιδευτική έρευνα διακρίνει δύο είδη παρατήρησης:

- Δομημένη - Συμμετοχική παρατήρηση (μέθοδος απόκτησης πληροφοριών όπου ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δραστηριότητες ή λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις συμμετέχοντας ταυτοχρόνως σε αυτές)
- Ημιδομημένη - Μη συμμετοχική παρατήρηση (μέθοδος απόκτησης πληροφοριών όπου ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δραστηριότητες, αλλά δεν παίρνει μέρος σε αυτές)

Να σημειώσουμε τέλος πως η χρήση ενός εργαλείου δεν αποκλείει τη χρήση ενός δεύτερου ή ενός τρίτου. Μία παρατήρηση για παράδειγμα μπορεί να συνοδεύεται από τη χρήση ενός ερωτηματολογίου ή μίας συνέντευξης. Η παρατήρηση επομένως που κάνει ο φοιτητής/ερευνητής για τη συμπεριφορά συγκεκριμένων υποκειμένων μπορεί να επηρεάσει τη διατύπωση, την ερμηνεία και τη σπουδαιότητα των υποκειμένων που αντιστοίχως ερωτώνται.

Χαρακτηριστικά δείγματος

Η μελέτη μας βασίστηκε σε ένα δείγμα είκοσι τριών εκπονημένων διπλωματικών εργασιών[6] στις οποίες είχαμε οριστεί ως πρώτες και δεύτερες επιβλέπουσες καθηγήτριες. Συγκεκριμένα οι διπλωματικές εργασίες κάλυπταν τις παρακάτω γενικές κατηγορίες προσφερόμενων θεματικών πεδίων όπως αυτά έχουν οριστεί από το Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου:

- Αξιολόγηση
- Γραπτή επικοινωνία
- Διαπολιτισμός
- Νέες Τεχνολογίες – Πολυμέσα
- Παιδαγωγικά/μεθοδολογικά ζητήματα
- Προφορική επικοινωνία
- Στάσεις/κίνητρα μαθητευομένων

Ειδικότερα οι διπλωματικές εργασίες είχαν ως άξονα τα παρακάτω είδη έρευνας:

- Μελέτες στάσεων και συμπεριφορών μαθητών και διδασκόντων
- Έρευνες που σχεδιάστηκαν για να μελετήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές φοιτητικής κινητικότητας σε σχέση με θέματα πολυπολιτισμού και διαπολιτισμού
- Μελέτες αξιολόγησης συστημάτων εκπαίδευσης ή περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων, όπως ενίσχυση διδακτικού υλικού ή αναπροσαρμογή ήδη χρησιμοποιημένου διδακτικού υλικού

[6] Βλ. τίτλους Μ.Δ.Ε. στο Παράρτημα Ι.

- Καταγραφή και ανάλυση καθημερινών σχολικών πρακτικών σε παιδαγωγικά και μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα
- Μελέτες που επικεντρώθηκαν στην πολυπλοκότητα φαινομένων της μάθησης όπως εκπαίδευση ενηλίκων

Οι φορείς διεξαγωγής των ερευνών ήταν κυρίως:

- Δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία (α΄θμιας και β΄θμιας εκπαίδευσης)
- Ιδιωτικά φροντιστήρια εκπαίδευσης ξένων γλωσσών
- Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων)
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Ε.Σ.Ε. (Εναλλακτικά Σχολεία Ενηλίκων, Θεραπευτικό Πρόγραμμα « Εξοδος » του ΚΕ.ΘΕ.Α)
- Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ)

Αξιολόγηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών

Κριτήρια αξιολόγησης

Στο παρόν στάδιο της έρευνας θεωρήθηκε χρήσιμο να δημιουργήσουμε ένα εργαλείο με διττό ρόλο που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αφενός από τους επιβλέποντες Μ.Δ.Ε. με σκοπό την αντικειμενική αξιολόγηση των εργασιών ως εργαλείο αξιολόγησης, αφετέρου από τους φοιτητές του ΕΑΠ κατά την εκπόνηση των Μ.Δ.Ε. ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης.

Για να είναι εφικτή η αξιοποίηση μιας *σχάρας αυτοαξιολόγησης* από το σύνολο των εμπλεκομένων φοιτητών σε έρευνες που χρησιμοποιούν τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις ή/και τη σχάρα παρατήρησης ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, αναζητήθηκαν τα κοινά χαρακτηριστικά των μεθοδολογικών αυτών εργαλείων. Καταλήξαμε μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι πρέπει να αναφερθούν τα απαραίτητα στάδια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές απόψεις του Javeau (2000: 51) διαμορφώσαμε την παρακάτω σχάρα αξιολόγησης:

I. Μεθοδολογία σχεδιασμού έρευνας
   1) Προσδιορισμός αντικειμένου έρευνας, σκοπού και υποθέσεων εργασίας
   2) Επισκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τις υπό διαπραγμάτευση έννοιες και συλλογή δεδομένων προηγούμενων ερευνών
   3) Καθορισμός πληθυσμού/πεδίου έρευνας
   4) Καθορισμός χαρακτηριστικών εργαλείου συλλογής δεδομένων
   5) Δοκιμή εργαλείου και βελτίωση των χαρακτηριστικών του
II. Υλοποίηση έρευνας
III. Ανάλυση δεδομένων
IV. Εξαγωγή συμπερασμάτων
V. Σύνταξη της έκθεσης της έρευνας

Δείκτες κριτηρίων αξιολόγησης

Εντοπίσαμε για κάθε ένα από τα πέντε προαναφερόμενα στάδια συγκεκριμένους δείκτες[7] στηριζόμενοι στη θεωρία του Javeau (2000: 54-195) αξιοποιώντας ταυτοχρόνως την προσωπική μας εμπειρία ως α΄ και β΄επιβλέπουσες των εν λόγω Μ.Δ.Ε.

Στο *πρώτο* στάδιο διεξαγωγής της έρευνας που αφορά τη μεθοδολογία σχεδιασμού του ερευνητικού εργαλείου και ειδικότερα τον προσδιορισμό του αντικειμένου έρευνας δύο είναι τα βασικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν:

- Έχει προσδιοριστεί με ικανοποιητικό τρόπο το αντικείμενο έρευνας;
- Έχουν αναφερθεί με σαφήνεια οι αντικειμενικοί σκοποί;

Σε ό,τι αφορά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις υπό διαπραγμάτευση έννοιες και τη συγκέντρωση προηγούμενων ερευνών εξετάστηκαν τα παρακάτω σημεία:

- Έχουν διασαφηνιστεί οι θεωρητικές έννοιες και η προβληματική της έρευνας;
- Έγινε αναφορά σε προηγούμενες έρευνες;

Στη συνέχεια όσον αφορά τον καθορισμό του πληθυσμού/πεδίου έρευνας μελετήθηκε κατά πόσο η επιλογή του είναι ορθή και κυρίως κατά πόσο σχετίζεται με το σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας, τις υποθέσεις της εργασίας και τα διαθέσιμα μέσα.

Επιπλέον μας απασχόλησε ιδιαίτερα κατά πόσο το μεθοδολογικό εργαλείο και τα χαρακτηριστικά του είναι σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους και την παρουσιαζόμενη θεωρία της Μ.Δ.Ε.
Τέλος διερευνήθηκε *αν* πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του εργαλείου προκειμένου να βελτιωθούν τα χαρακτηριστικά του.

Στο *δεύτερο* στάδιο διεξαγωγής της έρευνας (στάδιο υλοποίησης της έρευνας) εξετάστηκε κατά πόσο εξασφαλίστηκαν οι δέουσες συνθήκες κατά τη χρήση του εργαλείου.

Στο *τρίτο* στάδιο διεξαγωγής της έρευνας (στάδιο ανάλυσης των δεδομένων), τρία είναι τα βασικά ερωτήματα που εξετάστηκαν:

- Τεκμηριώνονται οι τρόποι ανάλυσης που επέλεξαν οι φοιτητές/ερευνητές;
- Οι μηχανισμοί οργάνωσης των δεδομένων που προέκυψαν (χρονολογική αρχειοθέτηση, θεματολογική οργάνωση δεδομένων) είναι ανάλογοι με τους στόχους της έρευνας, τις υποθέσεις της εργασίας και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας;
- Υπάρχει προβληματισμός αναφορικά με τις κατηγορίες ταξινόμησης που δημιουργήθηκαν ή επιλέχτηκαν από τους φοιτητές/ερευνητές;

Λαμβάνοντας υπόψη το *προτελευταίο στάδιο* διεξαγωγής της έρευνας (στάδιο εξαγωγής συμπερασμάτων) εξετάσαμε τα τρία ακόλουθα σημεία:

- Επιτεύχθησαν οι στόχοι έρευνας;
- Συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα δεδομένα αφενός για το είδος ανάγνωσης που επιλέχθηκε (κυριολεκτική, ερμηνευτική και αναστοχαστική ανάλυση δεδομένων σύμφωνα με το Mason, 1996: 242-244) και αφετέρου για την επεξηγηματική λογική που χρησιμοποιήθηκε (π.χ. σύγκριση φαινομένων ανίχνευσης, περιγραφής, πρόβλεψης, δόμησης θεωρίας κατά το Mason, 1996: 308-311) ;
- Έγινε συσχέτιση αποτελεσμάτων με πορίσματα προηγούμενων ερευνών;

[7] Προς διευκόλυνση των αναγνωστών παρουσιάζεται στο Παράρτημα ΙΙΙ ολοκληρωμένη η σχάρα (στάδια ανάλυσης και αντίστοιχοι δείκτες).

Στο *τελευταίο* στάδιο έγινε μελέτη του τελικού κειμένου της έρευνας και μελετήθηκε κατά πόσο η Μ.Δ.Ε. συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω μέρη:

- Παρουσίαση έρευνας (κύριοι προσανατολισμοί της εργασίας, προηγούμενες έρευνες, περιγραφή δείγματος μεθοδολογίας της έρευνας ή μεθοδολογικού εργαλείου*)*
- Παρουσίαση αποτελεσμάτων (συνοπτική παρουσίαση πορισμάτων και όχι επεξεργασμένη στατιστική ανάλυση)
- Συμπεράσματα (θεμελιώδη αποτελέσματα)
- Παραρτήματα
- Βιβλιογραφία

Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Στην ενότητα που ακολουθεί σκόπιμο είναι να σημειωθεί όσον αφορά τη φύση των αποτελεσμάτων πως θα περιοριστούμε να αναφέρουμε τις γενικές τάσεις που καταγράψαμε κατά την αξιολόγηση των Μ.Δ.Ε. Στόχος μας είναι αφενός να μην κουράσουμε τους αναγνώστες με λεπτομέρειες και αφετέρου να διευκολύνουμε το έργο τόσο των καθηγητών συμβούλων όσο και των φοιτητών/ερευνητών που ενδιαφέρονται για την ποιότητα των υπό εκπόνηση εργασιών. Για το λόγο αυτό η μελέτη μας επικεντρώνεται στη συνέχεια στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα των Μ.Δ.Ε. που εντοπίστηκαν ανά στάδιο ανάλυσης. (Τα αποσπάσματα δίνονται μεταφρασμένα στα ελληνικά. Στόχος ήταν να διατηρηθεί η ανωνυμία των Μ.Δ.Ε.).

Αξιολόγηση μεθοδολογίας σχεδιασμού έρευνας Μ.Δ.Ε.

Σε γενικές γραμμές ο προσδιορισμός του αντικειμένου της έρευνας, του σκοπού και των υποθέσεων εργασίας στις περισσότερες Μ.Δ.Ε. ήταν σαφής. Ο προσδιορισμός αυτός ήταν ευδιάκριτος άλλοτε στην εισαγωγή και άλλοτε σε σχετικά με τη μεθοδολογία έρευνας κεφάλαια ή σε επιμέρους κεφάλαια με τίτλο 'Θέμα έρευνας', 'Προβληματική έρευνας', 'Στόχοι Έρευνας'. Ενδεικτικά αναφέρεται το παρακάτω απόσπασμα:

> «Η παρούσα έρευνα στοχεύει να μελετήσει την πιθανότητα ενσωμάτωσης των παιδαγωγικών σεναρίων στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Στόχος είναι κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς να μπορέσουν τα παιδαγωγικά σενάρια να εναρμονιστούν με τους στόχους των σε ισχύ Αναλυτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.»

Σε ό,τι αφορά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ο εννοιολογικός προσδιορισμός όρων που υπεισέρχονται στην έρευνα ήταν ικανοποιητικός. Οι περισσότεροι μεταπτυχιακοί φοιτητές αναφέρονται στους όρους αυτούς σε ξεχωριστό κεφάλαιο που αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας τους. Στο απόσπασμα που ακολουθεί προσδιορίζεται το είδος των παρουσιαζόμενων θεωριών και τεκμηριώνεται ο λόγος επιλογής τους :

> «Αρχικά θα εκθέσουμε τις θεωρίες που σχετίζονται με τα κίνητρα μάθησης καθώς αυτές συνιστούν τον αρχικό άξονα της έρευνας μας. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε θεωρίες σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους στο πλαίσιο διδασκαλίας του προφορικού λόγου. Σε αυτές τις θεωρίες στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου που έχουμε σχεδιάσει. Τέλος θα παρουσιάσουμε τις θεωρίες που σχετίζονται με τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, δεδομένου ότι η πλειονότητα των μαθητών που καθορίζει το δείγμα μας παρουσιάζει αντίστοιχα μαθησιακά προβλήματα.»

Δυστυχώς αρκετοί φοιτητές δεν επιλέγουν από τις υπάρχουσες θεωρίες τις έννοιες που σχετίζονται άμεσα με την έρευνα τους και αφορούν τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των εργαλείων συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των δεδομένων. Επομένως δεν είναι πάντα διακριτή η συνάφεια θεωρητικού και πρακτικού μέρους της εργασίας. Παρατηρείται κατά συνέπεια παρουσίαση και επεξεργασία θεωρητικών δεδομένων που δεν άπτονται του αντικειμένου της έρευνας.

Επιπλέον διαπιστώθηκε σε αρκετές έρευνες που χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο ότι απουσιάζει η συστηματική περιγραφή και ο διαχωρισμός εννοιών όπως αναπαραστάσεις, στάσεις και γνώμες υποκειμένων.

Παρατηρείται επίσης σε μικρό αριθμό Μ.Δ.Ε. το φαινόμενο ελλιπών βιβλιογραφικών αναφορών στις παραπομπές που ενσωματώνονται στο κυρίως κείμενο των Μ.Δ.Ε.

> «Από το 1980 ο Taylor [οι βιβλιογραφικές αναφορές του βιβλίου του συγγραφέα δίνονται σε υποσημείωση στο κάτω μέρος της σελίδας] προσδιόρισε τις τρεις κατηγορίες του υπολογιστή στην εκμάθηση της γλώσσας : σύμβουλος-εργαλείο-μαθητής.»

Όπως προκύπτει από το παραπάνω παράδειγμα δεν προσδιορίζεται εντός παρενθέσεων όπως είθισται η σελίδα ή οι σελίδες της σχετικής βιβλιογραφικής αναφοράς.

Τέλος σε καμία Μ.Δ.Ε. δε γίνεται αναφορά σε προηγούμενες μελέτες που έχουν προσεγγίσει παραπλήσιο θέμα με το δικό τους στον ελλαδικό χώρο ή στο εξωτερικό.

Όσον αφορά τον καθορισμό του πεδίου έρευνας κρίθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις ορθή η επιλογή αυτού και ικανοποιητικός ο προσδιορισμός του, δεδομένου του σύντομου χρονικού πλαισίου διεξαγωγής των ερευνών και των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων μεταπτυχιακών φοιτητών, οι οποίοι στο σύνολο τους είναι εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης.

> «Δουλέψαμε πάνω σε δείγματα καθηγητών και μαθητών σε 3 δημόσια σχολεία της Ηγουμενίτσας, μία ελληνική επαρχιακή πόλη 10.000 κατοίκων. […] στο πλαίσιο της έρευνας μας είχαμε την δυνατότητα να συγκεντρώσουμε τις απόψεις 191 μαθητών και 6 καθηγητών που διδάσκουν τη γαλλική ως ξένη γλώσσα σε τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Το δείγμα των καθηγητών που ερωτήθηκαν είναι μειωμένο λόγω των λιγοστών δημόσιων σχολείων όπου διδάσκονται τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα. Εντούτοις, πιστεύουμε ότι το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό της μικρής αυτής πόλης και σε μέγεθος ικανό να φέρει σε πέρας αυτήν την ανάλυση.»

Δυστυχώς σπάνια δίνονται διευκρινήσεις/επεξηγήσεις για το μέγεθος του υπό μελέτη πληθυσμού και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε αντίθεση με το παραπάνω απόσπασμα.

Με μία επιπλέον κριτική ανάγνωση των Μ.Δ.Ε. διαπιστώνεται πως η επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων έγινε ορθά στο σύνολο σχεδόν των Μ.Δ.Ε. Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων ήταν επίσης σε άμεση συνάρτηση με τους ερευνητικούς στόχους της Μ.Δ.Ε. Να αναφέρουμε ενδεικτικά ότι τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις επιλέγονται στις περισσότερες περιπτώσεις για τη διερεύνηση των στάσεων, των αναπαραστάσεων και των απόψεων των ερωτηθέντων, δεδομένα απόλυτα συμβατά με τη φύση των συγκεκριμένων εργαλείων.

> «[…] το ερωτηματολόγιο μας επιτρέπει να συλλέγουμε κυρίως γνώμες και στάσεις […]. Το μήνα Μάϊο του 2007 διανείμαμε στους φοιτητές του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας

> και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης […] ένα ερωτηματολόγιο που στοχεύει στο να αποκαλύψει τη στάση και το ενδιαφέρον τους αναφορικά με τη χρήση της πλατφόρμας moodle στο πλαίσιο των σπουδών τους.»

Σε ελάχιστες περιπτώσεις διαπιστώθηκε λανθασμένη επιλογή ερευνητικού εργαλείου.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι φοιτητές/ερευνητές επιλέγουν το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών.

Επιπλέον στις περισσότερες περιπτώσεις ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του εργαλείου, είτε αφορά την κατασκευή ερωτηματολογίου, είτε έχει σχέση με τη διεξαγωγή συνέντευξης κρίνεται εύστοχος. Ειδικότερα όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, οι τύποι ερωτήσεων που επιλέχθηκαν ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες της έρευνας και ακολουθήθηκαν σε γενικές γραμμές οι κανόνες σύνταξης ενός ερωτηματολογίου (Javeau, 2000: 95 & 136-137). Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη, αξίζει να σημειωθεί ότι τις περισσότερες φορές οι φοιτητές έχουν αξιολογήσει ορθά τα πλεονεκτήματα της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης και για το λόγο αυτό την επιλέγουν.

Τέλος σε ελάχιστες περιπτώσεις Μ.Δ.Ε. όπως αυτή που παρατίθεται παρακάτω επισημαίνεται η πιλοτική δοκιμή του εργαλείου:

> «Πριν περάσουμε στη διανομή των δύο ερωτηματολογίων (ένα για τον καθηγητή και ένα για το μαθητή), τα δοκιμάσαμε πιλοτικά σε ένα δείγμα 3 καθηγητών και 11 μαθητών. Αυτό το στάδιο ήταν αναγκαίο για να υπολογίσουμε την απαιτούμενη διάρκεια της διανομής του ερωτηματολογίου, να επαληθεύσουμε ότι όλες οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και ότι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ήταν ευδιάκριτα. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού της ''πιλοτικής έρευνας'' εντοπίσαμε σκοτεινά σημεία τα οποία στη συνέχεια τροποποιήσαμε.»

Αξιολόγηση υλοποίησης έρευνας

Η μελέτη του συνόλου σχεδόν των Μ.Δ.Ε. αποδεικνύει ότι έγιναν προσπάθειες να εξασφαλιστούν οι δέουσες συνθήκες για την υλοποίηση της έρευνας.

> «Λόγω των δυσκολιών των μαθητών να απαντήσουν με ακρίβεια στα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήσαμε προσωπικές συνεντεύξεις […] ούτως ώστε να διασταυρώσουμε τις απαντήσεις που δίνονται στις συνεντεύξεις με αυτές που δίνονται στα ερωτηματολόγια.»

Ωστόσο σε ό,τι αφορά τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι φοιτητές/ερευνητές πραγματοποιούν τελικά κατευθυνόμενες συνεντεύξεις και όχι ημι-κατευθυνόμενες όπως υποστηρίζουν.

Αξιολόγηση ανάλυσης δεδομένων

Στο στάδιο αυτό να σημειώσουμε πως στις περισσότερες Μ.Δ.Ε. δεν δόθηκαν διευκρινήσεις αναφορικά με τους τρόπους ποσοτικής ή ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Οι φοιτητές/ερευνητές περιορίστηκαν σε γενικές επισημάνσεις αναφορικά με το είδος ανάλυσης που υιοθετήθηκε, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

> «Σε ό,τι αφορά την εργασία μας, θα πραγματοποιήσουμε μία ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που έχουμε συλλέξει. […]. Οι απαντήσεις [του διδάσκοντος]

> στη συνέντευξη και οι διευκρινήσεις και εξηγήσεις που δόθηκαν από τους φοιτητές στις κλειστές ερωτήσεις θα αποτελέσουν αντικείμενο θεματικής ανάλυσης.»

Ωστόσο παρατηρείται εύστοχος οντολογικός και επιστημολογικός προβληματισμός αναφορικά με τις κατηγορίες ταξινόμησης που δημιουργήθηκαν.

Στην περίπτωση της συνέντευξης, όπως προκύπτει από το παρακάτω παράδειγμα, έγινε ανάλυση και παρουσίαση των βιωμάτων και της ταυτότητας των ερωτώμενων φοιτητών.

> «Είναι αξιοσημείωτο πως ο φοιτητής 'Erasmus' ταυτίζεται με το πρόγραμμα φοιτητικής ανταλλαγής όπου συμμετέχει. Παρατηρούμε κατ'αυτόν τον τρόπο, έναν επαναπροσδιορισμό της πανεπιστημιακής κοινότητας της φοιτητικής νεολαίας, τη δημιουργία μίας νέας κατηγορίας φοιτητών, τους ερασμιακούς φοιτητές, οι οποίοι χτίζουν μία νέα ευρωπαϊκή ταυτότητα. Σε αυτό το σημείο θα εκθέσουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εικόνας των ερασμιακών φοιτητών, όπως αυτά διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται μέσα από τις αναπαραστάσεις των γάλλων συμφοιτητών τους.»

Η ανάλυση περιεχομένου στην παρακάτω Μ.Δ.Ε. είχε γίνει με εκτεταμένο υπόβαθρο γνώσης του φοιτητή/ερευνητή. Τα ερμηνευτικά πρότυπα είχαν προσδιοριστεί προηγουμένως με σαφήνεια. Η εργασία παρουσιάζει βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία των παρουσιαζόμενων γεγονότων.

> «Ο συνδυασμός δύο κινήτρων, της εκμάθησης αφενός και της κατάκτησης αφετέρου μιας ξένης γλώσσας, αποδεικνύει για ακόμα μία φορά τη σημασία που δίνει η φοιτήτρια στη διαμονή στην ξένη χώρα και τα οφέλη αυτής στη μετέπειτα επαγγελματική της ζωή. Άλλωστε συναντάμε περιπτώσεις όπου πολλοί φοιτητές είναι συνειδητοποιημένοι ότι η διαμονή στη χώρα όπου μιλιέται η ξένη γλώσσα που μαθαίνουν, θα βελτιώσει και θα επιταχύνει την εκμάθησή της. Κατ'αυτόν τον τρόπο ο φοιτητής και μαθητής ταυτοχρόνως ξεφεύγει από μία 'πλασματική τάξη' στη χώρα του, όπου οι καθηγητές που διδάσκουν την ξένη γλώσσα δεν είναι φυσικοί ομιλητές δηλ. γαλλόφωνοι […].»

Τα προσωπικά βιώματα των φοιτητών Erasmus ως μορφή αφήγησης καταγράφονται ορθά.

> «Στην αρχή ήταν χάλια, δεν κατάφερνα να κρατάω σημειώσεις, παρόλο που τα μαθήματα διεξάγονταν στη γαλλική γλώσσα εδώ (στην Ελλάδα) και οι καθηγητές γνώριζαν ότι απευθύνονται σε Έλληνες φοιτητές …Αισθανόμουν ότι δεν ήξερα τίποτα…Ίσως όμως το γεγονός ότι φοιτούσα στη Γαλλική Φιλολογία και έπρεπε οπωσδήποτε να κατακτήσω μία άλλη γλώσσα, αυτό με άγχωνε… δεν μπορούσα να καταλάβω, μιλούσαν γρήγορα […].»

> «Όχι, στο Πανεπιστήμιο δεν έδιναν σημασία στους φοιτητές Erasmus, σε γενικές γραμμές δηλαδή, μας έβλεπαν του τύπου α …ώστε είσαστε και εσείς εδώ…, ούτε στο αεροδρόμιο δεν είχε έρθει κανείς να μας υποδεχθεί…, έχω την εντύπωση πως δεν είχαν την υποδομή τότε για να υποδεχθούν τους φοιτητές Erasmus […].»

Επίσης η επιλογή των μηχανισμών οργάνωσης των δεδομένων στις περισσότερες Μ.Δ.Ε. ήταν ανάλογη με τους στόχους της έρευνας και τις υποθέσεις της εργασίας.

Δυστυχώς διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές δυσκολεύονται να διασταυρώσουν δεδομένα που προκύπτουν από διαφορετικές ερωτήσεις ή διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις περιπτώσεις όπου δεν διασταυρώνονται ερωτήσεις σχετικές με το

προφίλ των ερωτώμενων (π.χ. ηλικία, επαγγελματική προϋπηρεσία, επίπεδο βασικών σπουδών) και τις αναπαραστάσεις που είχαν σε ανάλογα θέματα.

Αξιολόγηση εξαγωγής συμπερασμάτων

Αναφορικά με την εξαγωγή συμπερασμάτων, αξίζει να αναφερθεί ότι στην συντριπτική πλειοψηφία των Μ.Δ.Ε. που μελετήσαμε επιτεύχθηκαν οι στόχοι με την οποία συσχετιζόταν η έρευνα.

Δυστυχώς δεν έγινε συσχετισμός των ερευνητικών πορισμάτων με τα θεωρητικά δεδομένα ή/και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών.

Αξιολόγηση του τελικού κειμένου της έρευνας

Στο σύνολο των Μ.Δ.Ε. η προβληματική της έρευνας καθορίζεται με σαφήνεια ως προς τη στοχοθεσία, την περιγραφή δείγματος και τη μεθοδολογία έρευνας. Διαπιστώθηκαν όμως αδυναμίες ως προς τα παρακάτω σημεία:

- την παρουσίαση των εργαλείων έρευνας
- τη δόμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τους στόχους της
- την οργάνωση/περιεχόμενο των παραρτημάτων
- την άρθρωση επιστημονικού ακαδημαϊκού λόγου

‘Σχάρα’ συμμετοχικής παρατήρησης

Λόγω του περιορισμένου αριθμού των φοιτητών που χρησιμοποίησαν την παρατήρηση, αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε μία σχάρα συμμετοχικής παρατήρησης η οποία ενδεχομένως να αποτελέσει βάση ερευνητικού εργαλείου για μελλοντικούς μεταπτυχιακούς φοιτητές.

Η σχάρα βασίζεται σε ένα πρότυπο ‘σχάρας συμμετοχικής παρατήρησης’ του Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Συνεχιζόμενης Κατάρτισης Δασκάλων της Ακαδημίας της Créteil[8]. Παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και αλληλεπιδράσεων των παρατηρούμενων υποκειμένων που πρέπει να καταγραφούν. Για λόγους πρακτικούς η κάτωθι σχάρα παρατίθεται στην ελληνική γλώσσα με μετάφραση στη γαλλική μόνο των βασικών λέξεων-κλειδιά. Στο Παράρτημα ΙΙΙ παρατίθεται η αναλυτική σχάρα στη γαλλική γλώσσα προς διευκόλυνση των καθηγητών και φοιτητών/ερευνητών του Μ.Π.Σ. Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας. Αναγράφονται οι επιμέρους παράμετροι και τα διαφορετικά στάδια της σχάρας παρατήρησης που ο φοιτητής/ερευνητής και παρατηρητής ταυτοχρόνως μπορεί να λάβει υπόψη.

Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως η σχάρα πρέπει να είναι σύμφωνη με τη θεωρία που έχει προηγηθεί, να αναλύει αντιδράσεις λεκτικές και μη λεκτικές μεταξύ μαθητών και καθηγητή και τέλος να υπάρχει σχέση αποτελεσμάτων σύμφωνη με τη στοχοθεσία και τις δεξιότητες της διδακτικής ενότητας.

Σχάρα περιγραφής επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης.
Ανάλυση παρατηρούμενης τάξης.

- Περιγραφή του επιπέδου των μαθητών (Niveau de classe)
- Διάρκεια διδασκαλίας (Durée de l’enseignement délivré)
- Τόπος διδασκαλίας (Lieu du déroulement du cours)
- Τίτλος της διδακτικής ενότητας που μπορεί να καλύπτει ένα ευρύτερο σύνολο περαιτέρω

[8] http://creteil.iufm.fr

διδακτικών ωρών
- Περιεχόμενο διδασκαλίας/μάθησης
- Μορφές διδασκαλίας/μάθησης: ομαδικές, ατομικές
- Προτεινόμενες δραστηριότητες
- Στρατηγικές εκμάθησης

Καταγραφή δραστηριότητας.
Χαρακτηριστικά περιγραφής .

- Διάρκεια παρατήρησης
- Χαρακτηριστικά παρατηρούμενων
- Λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητών[9]
- Περιγραφή αλληλεπιδράσεων, συμπεριφορών, κινήσεων και στάσεων του σώματος
- Επιτόπια καταγραφή εντυπώσεων

Συμπεράσματα

Μειονεκτήματα-δυσκολίες στη διεξαγωγή των ερευνών

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, η διεξαγωγή των προαναφερθέντων ερευνών με εφαρμογή των παραπάνω μεθοδολογικών εργαλείων είναι πολλές φορές επίπονη και χρονοβόρος διαδικασία. Απαιτείται κόπος για τη συστηματική συλλογή υλικού (σύνταξη και διανομή ερωτηματολογίου ή/και πραγματοποίηση συνεντεύξεων), την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων. Επιπλέον πολλοί φοιτητές/ερευνητές αποφεύγουν τέτοιου είδους έρευνες αφού αδυνατούν να πάρουν άδεια από διαφορετικές εκπαιδευτικές αρχές για τη διεξαγωγή τους. Τέλος η ελλιπής κατάρτιση των φοιτητών σε θέματα μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας σε συνδυασμό με το ανομοιογενές προφίλ και το θεωρητικό υπόβαθρο των επιβλεπόντων καθηγητών των διπλωματικών εργασιών αποτελούν επιπλέον λόγους που δεν επιτρέπουν τη διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών. Ας μην ξεχνάμε επίσης πως τις περισσότερες φορές γραπτά τεκμήρια, όπως θεσμικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, σχολικά εγχειρίδια, παιδαγωγικές διαδικτυακές πηγές προσεγγίζονται πιο εύκολα απ’ότι οι άνθρωποι. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να αναλυθούν άμεσα χωρίς να χρειάζεται συλλογή δεδομένων μέσω συνέντευξης, ερωτηματολογίων ή συμμετοχικής παρατήρησης και κυρίως κίνδυνος προκατάληψης αυτών κατά την ερμηνευτική διαδικασία.

Πλεονεκτήματα για τους φοιτητές/ερευνητές και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα

Παρόλες τις δυσκολίες στη συλλογή δεδομένων που προαναφέρθηκαν, είναι βέβαιο πως μέσω των εν λόγω ερευνών και μεθοδολογικών εργαλείων, οι φοιτητές/ερευνητές αναπτύσσουν διαφορετικές γλωσσικές, κοινωνικές και κριτικές δεξιότητες.

Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, διαφορετικά είδη αναγνώσιμων υλικών, όπως προαναφέρθηκαν στα είδη περιγραφικής έρευνας, (π.χ. πίνακες περιγραφής ανάλυσης δεδομένων, ερμηνεία γραφημάτων, καταγεγραμμένες συνεντεύξεις) καλλιεργούν την αναγνωστική δεξιότητα των φοιτητών. Επιπλέον οι φοιτητές αναπτύσσουν δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας μέσω της ανάλυσης

[9] Ο παρατηρητής/φοιτητής μπορεί για παράδειγμα να διαμορφώσει ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήματα του τύπου : - Πως υποβάλλονται οι ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό; - Πως αντέδρασε ο εκπαιδευτικός στις απαντήσεις του μαθητή; Με χαμόγελο; Ουδέτερα; ή Με δυσαρέσκεια; - Πως αντέδρασε ο εκπαιδευτικός σε ασήμαντη αλλά ενοχλητική συμπεριφορά από την πλευρά των μαθητών; - Όταν τίθεται μία ερώτηση ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στην τάξη ως σύνολο ή διαλέγει ένα συγκεκριμένο μαθητή να την απαντήσει;

περιεχομένου γραπτών ή προφορικών τεκμηρίων. Η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου απαιτεί ταυτοχρόνως ικανότητα γραπτής παρουσίασης και σύντμησης υλικού.

Αξίζει να σημειωθεί πως και οι δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας των φοιτητών/ερευνητών ενεργοποιούνται μέσα από τη συζήτηση ερωτώμενου/συνεντευκτή κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης.

Επιπλέον οι φοιτητές/ερευνητές αναπτύσσουν γνωσιακές και κριτικές δεξιότητες σχετικά με τις κατηγορίες κατάταξης και ομαδοποίησης πληροφοριακού υλικού, το συσχετισμό εννοιών και λέξεων-κλειδιών, τόσο στην καταγραφή όσο και στην ανάλυση και οικοδόμηση του νοήματος στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της ανάλυσης περιεχομένου.

Επισημαίνεται τέλος πως με τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές/ερευνητές να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τα υποκείμενα, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο δράσης τους και να αναπτύξουν επιπλέον διατομικές και διασυλλογικές σχέσεις που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν σε απαιτητικά εργασιακά πλαίσια διαφορετικών πτυχών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω και στόχο πάντα τη βελτιστοποίηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία έρευνας και εκπόνησης διπλωματικών εργασιών προτείνουμε :

- τη δημιουργία μιας « βάσης » αποφοίτων του Μ.Π.Σ. που θα λειτουργήσει ως πηγή συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων
- τη διερεύνηση των δυνατοτήτων διαμεσολάβησης των συμβούλων/καθηγητών γαλλικής της β΄θμιας εκπαίδευσης, ώστε να χορηγείται η απαραίτητη άδεια από τις δημόσιες τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στους φοιτητές για διεξαγωγή επιτόπιων ερευνών
- την καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων μεθοδολογίας της έρευνας σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και τέλος
- τη λειτουργία πιλοτικών προγραμμάτων με στόχο τον εξ'αποστάσεως σχεδιασμό μαθημάτων εκπαιδευτικής έρευνας.

Author's e-mail: Ν. Κάκαρη: dikakari@yahoo.gr, Μ. Κατσαντώνη: markatsantoni@hotmail.com.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, G. (1994). *Fundementals of educational research.* London: Falmer Press.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής ερευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Blanchet, A. & Gotmam, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Bourgeois, E. & Piret, A. (2006). 'L'analyse structurale du discours. Une démarche pour l'analyse des représentations.' In Paquay L., Crahay M. & De Ketele J. M. Paquay *et al*. (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 179-191.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ghiglione, R., Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses,* Dunod.

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Créteil. *Grille d'observation selon une démarche pragmatique,* Consulté le 14 mai, 2009 sur le site http://www.creteil.iufm.fr/outils/divers/prep-_classe.doc

Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (Dir.) (2004). *La place des sciences humaines et*

sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants. Bruxelles: De Boeck.
Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά
Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας, νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα (β΄έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
Ruyan, W. M. (1992). *Life histories and psychobiographie*. New York: Oxford University Press.
Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Μπέλλας, Θ. (1998). *Δομή και γραφή της επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Τίτλοι δείγματος Μ.Δ.Ε.

1. «Le système et les besoins des apprenants et des enseignants du FLE en matière d'évaluation dans les gymnases publics du département d'Achaia : une étude de cas».
2. «Un séjour Erasmus en France : représentations estudiantines et difficultés sociolinguistiques rencontrées par les étudiants Grecs».
3. «Les étudiants du département des Lettres Françaises de l'Université Aristote, en mobilité dans des pays francophones. Influence de la mobilité Erasmus sur la pratique de l'interculturel en classe de FLE».
4. «Difficultés d'apprentissage des langues étrangères par rapport au profil des apprenants adultes dans l'école alternative d'adultes *Exodos*».
5. «Enquête sur les pratiques évaluatives dans les manuels contemporains du FLE».
6. «L'application des principes de l'approche actionnelle : de l'usage et de l'apprentissage des langues dans le manuel *Sac à dos 1*».
7. «L'enseignement du FLE tout au long de la vie dans les Centres de Formation des Adultes (Κ.Ε.Ε. – Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων)».
8. «La plateforme Moodle: étude des possibilités de contribution à l'apprentissage des langues de cet outil de formation à distance».
9. «Les attitudes des apprenants à l'égard de la publicité imprimée comme support à l'acquisition de la compétence de communication écrite»
10. «L'apport des sites éducatifs dans l'enseignement de la compréhension orale à l'heure actuelle. Applications et expériences».
11. «La motivation des apprenants de FLE dans l'enseignement primaire. Analyse critique du rôle des enseignants et des manuels *Arc en Ciel* et *Double Clic»*.
12. «La motivation des enseignants: un enjeu dans l'engagement actif de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage du FLE»
13. «Les éléments interculturels dans la méthode «Bien Joué 1» : Analyse socioculturelle».
14. «Approches méthodologiques des manuels «Orange 1», «Bien joué 1» et «C'est clair 1» - Identification et analyse comparative».
15. «L'emploi de la LM en classe de FLE comme stratégie d'apprentissage de l'oral – niveau débutant –».
16. «Planification des diverses activités fondées sur des supports variés visant à la sensibilisation des apprenants à l'interculturel».
17. «Le théâtre : une pédagogie alternative pour que l'apprenant du FLE retrouve son expressivité».
18. «Les sites d'internet en classe FLE du niveau DELF B2 et leur apport aux apprenants en vue d'optimisation de l'apprentissage par des raisons d'absence des supports des manuels».
19. «La pseudo-communication à la mise en place d'une communication orale authentique dans le contexte institutionnel».
20. «Enseignement de deux langues étrangères en milieu scolaire grec : étude comparative au niveau des contenus de manuels d'anglais (LE1) et de français (LE2)».
21. «La motivation des enseignants des lycées professionnnels à l'égard de la compétence de compréhension et de production orales».
22. «Accompagnement pédagogique dans un dispositif hybride de formation des enseignants de langue: le cas de l'Université Ouverte Hellénique» :
23. «Une proposition pour l'intégration des scénarios pédagogiques dans les curricula de la 3ème année du collège».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. *Σχάρα (αυτο)αξιολόγησης*

Ι. Μεθοδολογία σχεδιασμού έρευνας

- Προσδιορισμός αντικειμένου έρευνας, σκοπού και υποθέσεων εργασίας
  - *Έχει προσδιοριστεί με ικανοποιητικό τρόπο το αντικείμενο έρευνας ;*
  - *Έχουν αναφερθεί με σαφήνεια οι αντικειμενικοί σκοποί;*

- Επισκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τους υπό διαπραγμάτευση όρους και συγκέντρωση προηγούμενων ερευνών

- *Έχουν προσδιοριστεί εννοιολογικά οι όροι που υπεισέρχονται στην έρευνα;*
- *Έγινε αναφορά σε προηγούμενες έρευνες;*

▪ Καθορισμός πληθυσμού/πεδίου έρευνας
- *Είναι ορθή η επιλογή πληθυσμού/πεδίου έρευνας, ανάλογη δηλαδή με το σκοπό/αντικείμενο της έρευνας, τις υποθέσεις εργασίας και τα διαθέσιμα μέσα;*

▪ Επιλογή εργαλείου και χαρακτηριστικών του
- *Το εργαλείο και τα χαρακτηριστικά του είναι σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας και την υπάρχουσα θεωρία;*

▪ Δοκιμή εργαλείου και βελτίωση των χαρακτηριστικών του
- *Πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του εργαλείου;*

II. Υλοποίηση έρευνας
- *Εξασφαλίστηκαν οι δέουσες συνθήκες κατά τη χρήση του εργαλείου;*

III. Ανάλυση δεδομένων
- *Τεκμηριώνονται οι τρόποι ανάλυσης που επιλέχθηκαν ;*
- *Οι μηχανισμοί οργάνωσης των δεδομένων που προέκυψαν (χρονολογική/θεματολογική αρχειοθέτηση ή συνδυασμός και των δύο) είναι ανάλογοι με τους στόχους της έρευνας, τις υποθέσεις της εργασίας, την επισκόπηση της βιβλιογραφίας;*
- *Υπάρχει προβληματισμός αναφορικά με τις κατηγορίες ταξινόμησης που δημιουργήθηκαν ή επιλέχθηκαν;*

IV. Εξαγωγή συμπερασμάτων
- *Επιτεύχθηκαν οι στόχοι έρευνας;*
- *Συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα δεδομένα αφενός για το είδος ανάγνωσης που επιλέχθηκε, δηλαδή την κυριολεκτική, ερμηνευτική, αναστοχαστική ανάλυση δεδομένων και αφετέρου για την επεξηγηματική λογική που χρησιμοποιήθηκε; (σύγκριση φαινομένων, ανίχνευσης, δόμησης θεωρίας) (βλ. Mason, 1996: 242-244, 308-311)*
- *Έχει γίνει συσχέτιση αποτελεσμάτων με πορίσματα προηγούμενων ερευνών;*

V. Σύνταξη της έκθεσης της έρευνας
- *Διαθέτει η Μ.Δ.Ε. τα εξής μέρη;*

▪ Παρουσίαση έρευνας:
- *Κύριοι προσανατολισμοί της εργασίας, προηγούμενες έρευνες, περιγραφή δείγματος, περιγραφή μεθοδολογίας έρευνας, περιγραφή εργαλείου*

▪ Παρουσίαση αποτελεσμάτων:
- *Παρουσίαση της ουσίας των αποτελεσμάτων (αποφυγή επεξεργασμένης στατιστικής ανάλυσης, παρουσίαση ωστόσο γραφημάτων με απλό τρόπο και σχολιασμός αυτών)*

▪ Συμπεράσματα

▪ Θεμελιώδη αποτελέσματα

▪ Παραρτήματα

▪ Βιβλιογραφία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III. *Grille détaillée d'observation de la séance*

Objectifs et compétences visés
- Les objectifs et les compétences ont été clairement désignés ?
- Est-ce qu'ils ont été conformes au niveau de la classe ?
- Est-ce qu'ils ont été atteints ?

Préparation matérielle et documents prévus
- La préparation matérielle est bien pensée ? (Mode de fonctionnement, constitution d'équipes ou de groupes ?)
- Identification des documents (Nature et statut : Textes ? Documents iconographiques ? Tableaux graphiques ? Film vidéo ? support unique ? ou pluralité des supports ?)
- Qualité et lisibilité des documents (Les documents ont été accompagnés d'un questionnaire, ce dernier est-il conforme avec les documents à atteindre ?)

Démarches
- Présentation de la situation d'enseignement/apprentissage aux élèves (enjeux de la séance), référence au contexte (activités situées en amont)
- La séance s'inscrit-elle dans une progression ? (but à atteindre) ou bien dans un projet ?
- Y-a-t-il progression dans la démarche ? (acquisition de nouvelles connaissances et compétences pour la réalisation d'un « produit final » ?)
- Quelle est la production orale ou écrite envisagée ? (par exemple un résumé à réaliser, l'analyse d'un document, une simulation d'un jeu de rôle à effectuer …)
- Est-ce qu'un processus d'évaluation est déterminé ? (sous quelle forme et dans quel but ?)
- La séance s'incrit-elle dans un prolongement inter ou pluridisciplinaire ?
- Gestion du temps

Modes de fonctionnement
- Y-a-t-il alternance ? (individuelle, collective ou en groupe ?)

Contenus
- Qualités, adéquation des contenus aux objectifs visés, à l'âge des apprenants, au niveau de la classe

Attitude et rôle de l'enseignant
- Présence, motivation
- Elocution et vocabulaire
- Rythme, enchaînement des activités
- Consignes données (clarté, faisabilité de la consigne)
- Incitation au dialogue, à l'argumentation, aux échanges conversationnels
- L'enseignant sanctionne-t-il ? L'enseignant encourage-t-il les élèves ?
- Esprit d'analyse, arrière-plan culturel du professeur
- Maîtrise de l'hétérogénéité de la classe
- Gestion du groupe, repérage des besoins des apprenants
- Des réajustements sont-ils opérés ? Une remédiation envisagée ?

Attitude des élèves
- Activité ? passivité ?
- Participation, motivation ?
- Respect des autres, concertation entre l'apprenant et les élèves ?

Remarques sur l'organisation de la classe, la gestion de l'espace, le matériel utilisé (ex. documents authentiques ou fabriqués présentés, fiches de préparation, efficacité des documents)

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 145-154
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

The Hellenic Open University: providing opportunities for personal and professional development

Barbara Koziori

This paper examines and discusses the position of the Hellenic Open University (HOU) as the main provider of higher adult education via Open and Distance Education (ODE) in Greece, and the role it plays both locally and internationally. It also attempts a clear, albeit brief, presentation of the structure and organisation of the MEd course for English as a Foreign Language (EFL) teachers provided by the HOU, which along with a postgraduate course in ODE, were the first courses offered by the HOU in 1998 when it admitted its first students. Such presentation is followed by a discussion of the true training and developmental nature of the course based on the elements constituting O'Brien's EROTI model. Finally, suggestions are made with regard to the improvement of the postgraduate course under examination so as the effects thereof are granted permanence status and, therefore, being really beneficial for its participants, who then will not only be able to constantly pursue their personal and professional development through a reflective approach to teacher education, but also integrate more learner-centred techniques in their daily practice for the benefit of their students.

Στην εργασία αυτή εξετάζεται και συζητείται η θέση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) τόσο στον ελληνικό όσο και τον ευρωπαϊκό χώρο καθώς και ο ρόλος του ως ο κύριος πάροχος δημόσιας μεταπτυχιακής επιμόρφωσης μέσω της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται επίσης η διάρθρωση και οργάνωση των σπουδών στο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Καθηγητών στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, το οποίο αποτελεί και ένα από τα πρώτα Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης που προσφέρθηκαν από το ΕΑΠ κατά την έναρξή του το 1998. Τέλος εξετάζονται τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον τρόπο που διεξάγεται η επιμόρφωση των καθηγητών μέσα στο πρόγραμμα αυτό με βάση το μοντέλο EROTI του O'Brien στα πλαίσια της στοχαστικο-κριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ενώ προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι ως προς τη βελτίωση του τρόπου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των επιμοφούμενων σε αυτό με σκοπό να αποτελέσει ένα δυναμικό πρόγραμμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης το οποίο θα παρέχει τη δυνατότητα στους επιμορφούμενούς του να αναζητήσουν και επιδιώξουν την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Introduction

It would appear that English as a Foreign Language (EFL) Teacher Education (TE) at postgraduate level in Greece has acquired a true, dynamic and systematic status through the MEd course for EFL Teachers provided by the Hellenic Open University (HOU), which, since established and chartered in 1992, constitutes the main public provider of adult education via Distance Education (DE) in Greece.

As will be shown below, the HOU, although relatively new, compared to its major European counterparts, has managed to occupy a prominent position and set an important example in the field of DE both locally and internationally by successfully adopting and implementing the principles governing Open and Distance Education (ODE), DE, and adult education.
Among the postgraduate courses offered by the HOU in a variety of fields, EFL teachers in Greece have for the last decade had the opportunity to seek and attain personal and professional development through the relevant MEd course designed and developed with their particular needs in mind. Such course's theoretical background, which is based on principles governing adult education, DE, TE, and, more specifically, the Reflective Approach to TE has been extensively discussed earlier (Koziori, 2009). In the present paper, however, a close, albeit brief, examination of its structure and organisation will be attempted in Part II, while in the conclusion hereof the true training and developmental nature of the course is discussed and suggestions are made with regard to its improvement.

The HOU in the European Context

Within the European Union (EU) framework providing for equal opportunities in education and lifelong learning, ODE appears as the only means of promoting the Union's aims and objectives expeditiously and effectively, both in terms of time and money, on account of the independence of the learner, the social inclusion, and the flexibility inherent therein (Pange, 2005; Mulder, 2006; MacKeogh, 2007; Κουστουράκης *et al*, 2007; Filippakou, 2005).
The HOU, established in 1992 and started operating in 1998, has rapidly grown and would appear to operate effectively within such framework providing ODE not only to people residing in Greece but also to Greek people residing abroad (Παναγιωτακόπουλος *et al*, 2003). Its rapid growth can easily be established if one looks at the situation regarding ODE in the EU today as it is reflected in Appendix 1, p. 14, containing a list of the most important public European Universities operating entirely on DE (Keegan, 2006; Visser, 2001; Κόκκινος, 2005; Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2005).

As it can be easily established from such list, the HOU, although relatively new, holds a prominent position among the nine major public providers of ODE in Europe. In fact, the number of students currently registered with it approximates that of those registered with the Open Universiteit Nederland (OUNL), notwithstanding the fact that its establishment preceded that of the HOU by almost a decade.

It would appear that the large numbers of students registered with the open universities in Europe reflect a great demand for continuing education and lifelong learning as this is facilitated by its independence and flexibility in learning (Κόκκινος, 2006). The establishment of the open universities brought about major changes in education and the European community at large with the HOU holding a prominent place and setting an important example (Keegan, 2006).

The HOU in the Hellenic context

In Greece the introduction and implementation of ODE coincided with the establishment of the HOU in 1992, rendering it the main public provider of higher education via ODE in the Hellenic context to date (Χρήστου & Πρινιανάκη, 2001; Φλογαΐτη & Βασάλα, 2001; Κλαμπανιστή, 2001). Founded on the model of ODE introduced by the British Open University many decades before the HOU was established and chartered (Αποστολίδου, 2003; Filippakou, 2005), it has succeeded in introducing and establishing ODE as a structured system of pedagogical views, largely affecting the situation regarding provision of higher education in Greece (Lionarakis, 2002).

Although its establishment was necessitated by the EU's expressed interest in promoting a knowledge-based economy for its member states as a means for it becoming a strong, competitive force in the new millennium (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2005; Κουστουράκης *et al*, 2007; Μονολίθου *et al*, 2005; Μαρίνος-Κουρής & Παναγιώτου, 2005; Σιανού-Κύργιου, 2007), it would appear that it also came to fill the gap that existed in the provision of higher and further education to disadvantaged people in Greece (Αργυροπούλου, 2001; Παπαδούρης, 2001).

Therefore, it rapidly gained recognition and acceptance by the Greek community and succeeded in acquiring the status of a well-established higher education institution (Fay, 2001; Μανούσου, 2003), as the large number of applications submitted for its various courses every year, which always exceeds offer, shows (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003; Lionarakis, 2002). In fact, it has been found (Σιανού-Κύργιου, 2007) that, in terms of the number of its students, the HOU is ranked highly among the other universities operating in Greece for many years.

The student at the HOU is placed at the centre of the educational process, which, nevertheless, constitutes an innovative feature of higher education in Greece (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2005). Furthermore, the selection of the city of Patras for the establishment of its headquarters can be interpreted as an attempt on the part of the HOU to become easily accessible by its students, since Patras is geographically placed at the centre of the country (Παλλαδά, 2001). Admission at the HOU is effected by means of electronic lottery, which apart from entailing a great degree of chance and luck, it has been criticised as a constraint on its open nature (Παλλαδά, 2001), while the Greek community at large has been very sceptical about its transparency and fairness. The large number of high quality learning materials it has produced, both in printed and electronic form attest to the fact that scientific research and the development of technology and methodology in distance learning are suitably promoted by the HOU (Μαρίνος-Κουρής & Παναγιώτου, 2005; Lionarakis, 2002).

Finally, the fact that very recently the university acquired a EN ISO 9001:2000 quality certification by the Hellenic Standards Organisation (ELOT) (see http://webadmin.eap.gr/images/elot_gr_F7350.pdf) attests to the fact that the HOU constitutes a dynamic higher education institution endeavouring to keep abreast of developments not only on an academic and pedagogical level but also on a technological level.

The HOU MEd course for Teachers of English as a Foreign Language

The postgraduate course for Teachers of English as a Foreign Language is one of the 24 courses offered by the HOU at postgraduate level in various fields such as foreign languages, education, management, health services, environment, banking, and quality assurance.
Along with a postgraduate course in ODE, they were the first courses offered by the HOU in 1998 when it admitted its first students.

Structure

This postgraduate course has been designed and developed on principles governing Teacher Education (TE), ODE, as well as adult education (Σηφάκις & Χιλλ, 2001; Παπαευθυμίου-Λύτρα *et al*, 2003) and it is targeted at EFL teachers having obtained their first degree at least three years prior their entering it. It comprises the following modules:

- AGG52 Language Learning Skills and Materials – Reading, Writing, Listening and Speaking.
- AGG53 - Course Design and Evaluation
- AGG65 - Assessment in Language Learning
- AGG66 - Educational Technology for ELT
- AGG67 - Teaching English to Young Learners
- AGG68 - Teaching English for Specific Purposes.
- AGG69 – Teacher Education in ELT
- AGG70 - Intercultural Issues in ELT

Of these modules the first two are compulsory and have to be successfully completed by all students in order to remain in the course, while the remaining four are offered as electives allowing the students the opportunity to experience flexibility and freedom in their studies and attend a course more closely related to their particular needs (Lionarakis, 2002).

Admission

Until the year 2000 admission of students was based on an interview and the submission of a written summary of a scientific article specified by the university. Subsequently and to this date, admission for this course is effected by means of electronic lottery for reasons of conformity with the remainder of the courses offered by the HOU.

Obtaining the Master's Degree

Until the year 2004 the students in this course had to have successfully attended six modules and submitted a dissertation before they were awarded their Master's degree. Students' progress was assessed through three assignments while their final assessment was based on viva. No viva existed for their dissertation, which was assessed by two tutors (see http://www2.eap.gr/frameset.jsp?locale=el). After 2004 to date, once again for reasons of conformity with the other postgraduate courses offered by the HOU, the students can obtain their Master's degree after successful completion of four modules, two compulsory and two of their choice from a range of five electives, and after submitting a dissertation (Σηφάκις & Χιλλ, 2007).

Assessment of students' progress is effected through the submission of four written assignments for each module. Assignments play a very important role in the educational and training process as for their completion students are required to actively engage in a variety of activities and tasks exhibiting that knowledge and experience gained through the course has been suitably adapted and implemented, forming part of their rationale and teaching practice (Σηφάκις & Χιλλ, 2005) within a reflective approach to teacher training and development (Σηφάκις & Χιλλ, 2001; Παπαευθυμίου-Λύτρα *et al*, 2003).

Final assessment of the students is based on a written examination. Such written examinations are either open- or closed-book, depending on decisions taken by the group of tutors in each module. It has been argued (Jääskelä & Pirttimaa, 2007) that examinations of the open-book type require for the student to apply knowledge gained through their studying for the module and therefore

constitute a better way of assessing their understanding of the subject. I would add that this would appear to be more in line with the principles governing learning in adult education and it should constitute the preferred form of final assessment in the postgraduate courses. Furthermore, in order to complete their studies and obtain their Master's Degree, the students attending this course after 2004 are required to submit a dissertation of between 12.000 and 15.000 words in extent for which they are assessed through a viva examination.

Conclusion

It would appear that the MEd course for EFL teachers constitutes an innovation on the part of the HOU since no similar course is available locally (Σηφάκις & Χιλλ, 2005). Requiring the students not to abandon their classrooms (Σηφάκις & Χιλλ, 2001), the course is rendered a very practical one enjoying recognition and acceptance by its students (Koziori, 2009). This is argued to enhance and facilitate the learners' transformation of knowledge, while it gives the said course a strong experiential element, necessary and characteristic of effective training and development courses (Σηφάκις & Χιλλ, 2007).

Insofar as this course's training and developmental nature is concerned, a research based on a combination of three primary methods of data collection, namely,

- semi-structured interviews exploring the experience of other EFL teachers having attended it,
- a number of structured observations of lessons performed by the participants in the interviews exploring the extent to which any newly acquired knowledge within such training course has actually been integrated in their everyday practice, and
- a review of a series of documents containing the rubrics of a range of assignments necessary to be produced for successful completion for the different modules of such course

was recently conducted (Koziori, 2009) with a view to establishing the effectiveness or otherwise of the said course in providing training and development opportunities for its trainees.

Although such research examined this course's training and developmental nature in terms of O'Brien's EROTI model (O'Brien, 1981), it has however managed to bear remarkable results, mainly because such a model offers a systematic and comprehensive framework for the examination of the main elements constituting the reflective approach to TE (Beaumont, 2005; Gaies and Bowers, 1990; Breen, 2006).

From the summary of such research findings (see Appendix No 2), it can be established that the said course does indeed incorporate all of the EROTI model elements at varying degrees, however. Therefore, it appears that it largely incorporates the elements of Experience, Rationale, and Trial, while Observation, although of the unstructured and non-systematic type, is incorporated in a lesser degree, since it is limited in some of the assignments that trainees are required to execute. This can perhaps justify the somewhat low overall level of integration exhibited during execution of the research (Koziori, 2009) and it can be argued that unless care is taken so as the amount of observation is increased, it appears doubtful whether the said course can claim for the effects thereof to be granted permanence status and, therefore, being really beneficial for its participants (Britten, 1988 as cited in Skinner, 2002; Lamb, 1995 as cited in Beaumont, 2005).

It is therefore suggested that not only should the degree of incorporation of observation therein be increased, but it should be of the systematic and structured type for training, development, and observer development and organised with the trainee-teachers routinely observing either themselves or their colleagues sharing the same study-group within a climate of mutual support and

learning (Beaumont, 2005) allowing trainees to enjoy the benefits accruing therefrom (Wallace, 2002; Richards and Nunan, 1990; Moon, 1994; Day, 1990; Wajnryb, 1992 as cited in Eken, 1999; Sheal, 1989; Freeman, 1982; Kennedy, 1993).

Furthermore, observation of the training and development nature could also be incorporated within the contact sessions, constituting an innovation of this course since contact sessions provide an excellent opportunity for observation to be conducted within a climate of assistantship and mutual support between equals (Beaumont, 2005; Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). It would further constitute an excellent opportunity for trainee-teachers to be offered a good model for use in their own classrooms within the "do as I do" rather than the "do as I say" notion of teacher training (Kwo, 1994: 125 as cited in Manolopoulou-Sergi, 2005: 142). Thus an expressed need of a considerable number of students in this course calling for more observation to be incorporated therein will be suitably addressed (Koziori, 2009).

Finally, as it has already been discussed elsewhere (Koziori, 2007), the incorporation of the totality of the EROTI model elements at equal degrees bears great importance for the delivery of effective teacher training aspiring for the effects thereof to be granted permanence status and, therefore, being really beneficial for its participants, who will then be able to integrate more learner-centred techniques in their EFL teaching, thus truly assisting their learners in their effort to communicate naturally and effectively beyond the EFL classroom.

Author's e-mail: vkoziori@sch.gr.

References

Αποστολίδου, Α. (2003). 'Προς μια ανθρωπολογία της ανοιχτής εκπαίδευσης. εξ αποστάσεωςμάθηση φιλική προς τους χρήστες; μερικές σημειώσεις για το ελληνικό ανοιχτό πανεπιστήμιο.' Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 102-111.

Αργυροπούλου, Ε. Σ. (2001). 'Το πρόγραμμα «Σύγχρονες Γλώσσες»: μια πρόταση σχεδιασμού και οργάνωσης ενός προγράμματος εκμάθησης ξένων γλωσσών με τη μέθοδο της ΑεξΑΕ.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά Εισηγήσεων 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 991-1007.

Beaumont, M (2005). *Teacher education in ELT, Vol. 1: Key concepts and approaches to teacher training and education.* Patras: Hellenic Open University.

Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E., & Ayakli, C. (2005). *Teacher education in ELT, Vol. 2: Designing teacher education courses: From teacher training to teacher development.* Patras: Hellenic Open University.

Βεργίδης, Δ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). 'Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.' Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 81-90.

Breen, P. (2006). 'The education of language teachers in East Asia.' *Asian EFL Journal,* 13. Retrieved February 14, 2009 from http://www.asian-efljournal.com/pta_july_06_pb.php.

Britten, D. (1988). 'Three stages in teacher training.' *ELT Journal,* 42/1: 3-9.

Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2005). 'Ενδιαφέρουσες απόψεις και συμπεράσματα από το συνέδριο της ευρωπαϊκής ένωσης πανεπιστημίων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (EADTU) στην Αθήνα.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 3ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, Τόμος Β΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 35-40.

Day, R. R. (1990). 'Teacher observation in second language teacher education'. In J. Richards & D. Nunan (eds), *Second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Eken, D. K. (1999). 'Through the eyes of the learner: learner observations of teaching and learning.' *ELT Journal,* 53/4: 240-248.

Fay, R. (2001). 'How do we know whether our distance education practices are appropriate for our context? Understanding emergent cultures of distance education in Greece.' In A.Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 1st panhellenic conference in open and distance learning.* Patras: Hellenic Open University.

Filippakou, O. (2005). 'Ideology, knowledge and learning in Open Universities: The UK and Greece as representative case studies.' In A. Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 3rd international conference in open and distance learning: applications of pedagogy and technology, Vol. A.* Athens: Propobos.

Φλογαΐτη, Ε., & Βασάλα, Π. (2001). 'Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 1031-1041.

Freeman, D. (1982). 'Observing teachers: three approaches to in-service training and development.' *TESOL Quarterly,* 16/1: 21-28.

Gaies, S. & Bowers, R. (1990). 'Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator.' In J. Richards & D. Nunan (eds.), *Second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jääskelä, P. & Pirttimaa, R. (2007). 'Blended learning as a teaching strategy in the Open University of Jyväskylä in Finland – good practices.' In A. Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 4th international conference in open and distance learning: forms of democracy in education: open access and distance education, Vol. B.* Athens: Propobos.

Keegan, D. (2006). 'Distance education today.' Retrieved December 12, 2008 from http://www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/resource_documents/Crete_speech.pdf.

Kennedy, J. (1993). 'Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice.' *ELT Journal,* 47/2: 157-165.

Κλαμπανιστή, Φ. (2001). 'Παραδοσιακά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο νέος θεσμός του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 1105-1109.

Κόκκινος, Δ. (2005). 'Σύγκριση Ανοικτών πανεπιστημίων της Ευρώπης με έμφαση στις υπηρεσίες των βιβλιοθηκών τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά Εισηγήσεων 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 27-34.

Κόκκινος, Δ. (2006). 'Συγκριτική μελέτη επιλεγμένων ανοικτών πανεπιστημίων της Ευρώπης και των βιβλιοθηκών τους.' *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 3, 87-109.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). 'Κοινωνιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών και της αξιοποίησης των ΤΠΕ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το ΕΑΠ.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 3ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 188-208.

Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Βεργίδης, Δ. (2007). 'Η συμβολή της χρήσης των ΤΠΕ στην ανάπτυξη του ΕΑΠ, ως φορέα δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας.' Στο Α. Λιοναράκης(Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 4ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 421-433.

Koziori, B. (2007). 'Am I doing things right? Peer observation in teacher training: The case of atraining session for Greek State Primary School teachers of English as a Foreign Language.' Unpublished assignment for M.Ed. Module AGG69 (TeacherEducation in ELT). Patras: Hellenic Open University.

Koziori, B. (2009). 'Towards teacher development: the case of the Hellenic Open University M.Ed. course for teachers of English as a foreign language (EFL).' Unpublished M.Ed. dissertation. Patras: Hellenic Open University.

Kwo, O.W.Y. (1994). 'Towards reflective teaching: Curriculum development and action research.' In D. C. S. Li, D. Mahoney, and J. Richards (eds.), *Exploring second language teacher development.* Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Lamb, M. (1995). 'The consequences of INSET.' *ELT Journal,* 49/1: 72-80.

Lionarakis, A. (2002). 'The Hellenic Open University from within'. Retrieved December, 12, 2008 from http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Antonis_Lionarakis.doc.

MacKeogh, K. (2007). 'Redressing disadvantage and ensuring social cohesion: the role of distance education and elearning policies in the European Union 1957-2007.' In A. Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 4th*

international conference in open and distance learning: forms of democracy in education: open access and distance education. Athens: Propobos.

Manolopoulou-Sergi, E. (2005). 'Presentations.' In M. Beaumont, E. Manolopoulou Sergi & Chr. Ayakli. In *Teacher education in ELT, Vol. 2: designing teacher education courses: from teacher training to teacher development.* Patras: Hellenic Open University.

Μαρίνος-Κουρής, Δ. & Παναγιώτου, Ν. Μ. (2005). 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ε.Ε.: μία σύντομη συγκριτική θεώρηση.' *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 1: 98 -121.

Μανούσου, Ε. (2003). 'Εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.' Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 234-243.

Μονολίθου, Δ., Μπουρσιάνη, Μ., Καραλής, Θ. (2005). 'Διερεύνηση των χαρακτηριστικών υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό υλικό του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 3ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 235-244.

Moon, J. (1994). 'Teachers as mentors: a route to in-service development.' *ELT Journal,* 48/4: 347-355.

Mulder, F. (2006). 'The advancement of lifelong learning through open educational resources in an open and flexible (self) learning context.' Retrieved December 12, 2008 from http://www.ou.nl/Docs/Campagnes/SCOP/OER_paper_by_Fred_Mulder.pdf.

O'Brien, T. (1981). 'The E-R-O-T-I model: a stimulating guide for teacher training.' *British Council ELT Documents,* 110: 54-61.

Παλλαδά, Α. (2001). 'Σύγκριση συστημάτων τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ στις σπουδές στη διαχείριση ποιότητας στο πανεπιστήμιο Μανιτόβα – Καναδά και στο Ε.Α.Π.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 1137-1146.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. & Λιοναράκης, Α. (2003). 'Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 393-402.

Pange, J. (2005). 'Adult education – the case of preschool teachers in Greek education.' In A. Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 3rd international conference in open and distance learning: applications of pedagogy and technology, Vol. B.* Athens: Propobos.

Παπαδούρης, Π. (2001). 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 1063-1069.

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (2001) 'Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Α΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ., Σηφάκις, Ν. Κ., Χιλλ, Μ. (2003) 'Ο στοχαστικο-κριτικός καθηγητής ΞΓ μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – θεωρία και πράξη.' Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 286-295.

Richards, J. & Nunan, D. (eds.), (1990). *Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sheal, P. (1989). 'Classroom observation: training the observers.' *ELT Journal,* 43/2: 92-103.

Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. (2001). 'Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εν ενεργεία καθηγητών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τις μεθοδολογικές πρακτικές του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΕΑΠ.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 927-937.

Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. (2005). 'Η αξιοποίηση των αρχών της έρευνας δράσης στη μεταπτυχιακή ειδίκευση των καθηγητών αγγλικής του ΕΑΠ – μια μελέτη περίπτωσης.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 3ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 351-359.

Σηφάκις, Ν. Κ. & Χιλλ, Μ. (2007). 'Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μετασχηματιστική μάθηση – η περίπτωση του ΜΠΣ «Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας του ΕΑΠ».' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 4ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,*

μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β΄. Αθήνα: Προπομπός, σ. 510-517.

Σιανού-Κύργιου, Ε. (2007). 'Ανοιχτά πανεπιστήμια και διερεύνηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 4ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Α΄.* Αθήνα: Προπομπός, σ. 553-558.

Skinner, B. (2002). 'Moving on: from training course to workplace.' *ELT Journal,* 56/3: 267-272.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (2008). Retrieved December 18, 2008 from UNED Web site: http://portal.uned.es.

Visser, J. (2001). 'Distance learning as seen from the north and the west: points to ponder for the world at large.' *Learning Development Institute.* Retrieved December 28, 2008 from http://learndev.org/dl/LearnTec2001.PDF.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Χρήστου, Ε. & Πρινιανάκη, Ε. (2001). 'Εξ αποστάσεως τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση:πανευρωπαϊκές εξελίξεις.' Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Α΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 389-405.

APPENDIX 1

Major European Public Open Universities

Name of University	Year of establishment	No. of students in December 2008	Ranking according to number of students
Centre national d'enseignement à distance (CNED) (France)[1]	1939	350000	1
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Spain)[1]	1972	180000	2
Open University (OU) (United Kingdom)[2]	1969	176560	3
FernUniversitaet (FU) (Germany)[1]	1975	50000	4
Open Universiteit Nederland (OUNL)[1]	1984	29104	5
Hellenic Open University (HOU)[1]	1992	28068	6
Universita Telematica Internazionale (UNINETTUNO) (Italy)[3]	2005	12000	7
Universidade Aberta (Uab) (Portugal)[3]	1988	8698	8
Open University of Cyprus[3]	2006	1200	9
	Total number of students	**835630**	

[1] *Data obtained via the university's website*

[2] *Data obtained from the Higher Education Statistics Agency (HESA) website*

[3] *Data obtained through personal communication with the university's International Relations Offices.*

APPENDIX 2

Overview of research findings

Research methodology		EROTI model elements				
		Experience	Rationale	Observation	Trial	Integration
Research instrument	Total No of participants/ documents	No of positive responses/findings				
interviews	4	4	4	4	4	4
documents review	25	25	11	3	15	N/A
observation	4	N/A	N/A	N/A	N/A	2,4*

N/A= Not Applicable

* These figures represent the average amount of integration exhibited in all 4 lessons observed.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 155-157
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Εντυπώσεις από το ΠΜΣ «Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας»

Ράνια Χρυσανθοπούλου

Ο μήνας Νοέμβριος κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς αντιπροσωπεύει την περίοδο υποβολής των αιτήσεων για τη συμμετοχή στα προγράμματα –προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά– σπουδών του ΕΑΠ. Κάθε Σχολή στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου με ανηρτημένα τα προγράμματα σπουδών που διαθέτει και αναλυτική περιγραφή για το καθένα (στόχοι, διάρθρωση, προϋποθέσεις κλπ.) περιμένει τις αιτήσεις με τις υποψηφιότητες. Κάποιες μέρες αναμονής έως τη στιγμή της κλήρωσης για να ξεκινήσει μια καινούργια – για την ελληνική πραγματικότητα τουλάχιστον – εμπειρία, η φοίτηση δηλαδή σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών.

Από το τέλος ήδη του καλοκαιριού, ο κάθε φοιτητής παραλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό των ενοτήτων, κατά κύριο λόγο συγγράμματα του ίδιου του Πανεπιστημίου που τον προϊδεάζουν για το περιεχόμενο της επερχόμενης ακαδημαϊκής χρονιάς με σημείο εκκίνησης τον μήνα Οκτώβριο. Χρονοδιαγράμματα μελέτης, μέλη ΣΕΠ, ΟΣΣ, καταληκτικές ημερομηνίες υποβολής εργασιών, αίθουσες ΟΣΣ, ημερομηνίες ΟΣΣ και η περιπέτεια αρχίζει!

Μετά από τα ενδιάμεσα στάδια συμμετοχής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ «Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» και στο τέλος μιας ωραίας διαδρομής φοίτησης (γιατί είναι και επωφελής και πολύχρωμη με αντιθέσεις και εναλλαγές), μας δίνεται η αφορμή να επαναφέρουμε και να μοιραστούμε εντυπώσεις που προέρχονται από την προσωπική ενασχόλησή μας αλλά και από μαρτυρίες φοιτητών και φοιτητριών με ανάλογη εμπειρία στο Πρόγραμμα.

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν αποτελούν, βέβαια, μείξη προσωπικών μαρτυριών και εμπειριών από συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, αλλά και απόψεων που ακούστηκαν στη διάρκεια της ημερίδας που οργάνωσαν τα ξενόγλωσσα προγράμματα του ΕΑΠ τον Μάιο του 2009. Ωστόσο, έχουν ως αφετηρία τον σεβασμό στον κόπο όλων των εμπλεκομένων παραγόντων (ακαδημαϊκών υπευθύνων, διοικητικού προσωπικού, διδασκόντων και διδασκομένων) στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και μια καλοπροαίρετη διάθεση να απασχολήσουν τη σκέψη σχετικά με την προοπτική και την καλύτερη συνέχεια αυτής της μεταπτυχιακής επιμόρφωσης.

Επομένως, οι επισημάνσεις μας δεν περιλαμβάνουν αποκλειστικά θετικές παρατηρήσεις για το πρόγραμμα αλλά και ορισμένα αδύναμα σημεία του που δεν ακυρώνουν την εορταστική ατμόσφαιρα της ημέρας αλλά ενισχύουν τον επετειακό της χαρακτήρα.

Θετικές παρατηρήσεις-Θετικά χαρακτηριστικά

- *Η διάρθρωση του προγράμματος:* Υπάρχει δομή μέσα στον ακαδημαϊκό χρόνο. Το πρόγραμμα είναι αυστηρά οργανωμένο, ο υποψήφιος γνωρίζει εκ των προτέρων τη διάρθρωση των σπουδών του και τα χρονοδιαγράμματα που πρέπει να τηρηθούν. Ο φοιτητής γνωρίζει τους «κανόνες του παιχνιδιού» και εμπλέκεται συνειδητά σε αυτό έχοντας επίγνωση των υποχρεώσεων που αναλαμβάνει.

- *Η τήρηση του προβλεπόμενου χρονοδιαγράμματος* (σε αντίθεση με τα παραδοσιακού τύπου πανεπιστημιακά ιδρύματα όπου ποικίλης φύσης απρόβλεπτοι παράγοντες προκύπτουν) και η δυνατότητα του φοιτητή να οργανώσει εγκαίρως τη μελέτη του αλλά και τον προσωπικό του χρόνο μειώνοντας τις πιθανότητες 'χαλαρότητας'.

- *Αξιολόγηση διδασκόντων-διδακτικού υλικού:* Αν και οι Έλληνες φοιτητές δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη διαδικασία αξιολόγησης, το πρόγραμμα τούς παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα φύλλα αξιολόγησης διδασκόντων και εκπαιδευτικού υλικού. Βέβαια, δε θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε συμπεριφορές ανωριμότητας από μέρους ορισμένων φοιτητών, οι οποίοι δυσθυμούν και απαντούν στα δελτία αξιολόγησης χωρίς ιδιαίτερη σκέψη αλλά με γνώμονα τη βαθμολογία που έλαβαν και τη μεγάλη ή μικρή προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλουν.

- *Διδάσκοντες:* Μέσα από τις καθοδηγητικές επιστολές συμβατικού ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καθώς και τις συνομιλίες κατά τις ορισμένες ώρες επικοινωνίας αλλά και εκτός αυτού του πλαισίου, οι διδάσκοντες αποσαφηνίζουν, επεξηγούν, ενθαρρύνουν κάθε φορά που μια ανάλογη ανάγκη προκύπτει, χωρίς ίχνος κούρασης ή δυσθυμίας (αν και ενήλικοι, οι φοιτητές φέρονται ενίοτε σαν παιδιά).

- Αξίζει να σημειωθούν περιπτώσεις διδασκόντων που αφιέρωσαν χρόνο για να συναντήσουν – εκτός ΟΣΣ– φοιτητές προκειμένου αυτοί να διορθώσουν και να ξεπεράσουν σημαντικές μεθοδολογικές αδυναμίες που παρουσίαζαν οι εργασίες τους. Ή πολύωρες τηλεφωνικές επαφές για να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν φοιτητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην παρακολούθηση του προγράμματος.

- *Βιβλιοθήκη:* Η πρόθυμη εξυπηρέτηση των υπαλλήλων της βιβλιοθήκης είναι γεγονός (όπως και η οικολογική ευαισθησία με τις υφασμάτινες τσάντες για τη μεταφορά των βιβλίων), ωστόσο η διάθεση των υπαρχόντων τίτλων χρειάζεται ενίσχυση.

- *Αυτοαξιολόγηση:* Στο τέλος κάθε ΟΣΣ, όπως και στο τέλος της κάθε Θ.Ε., παρέχεται στους φοιτητές η δυνατότητα να αξιολογήσουν όχι μόνο τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και τον ίδιο τον εαυτό τους μέσα από τα πεπραγμένα στην πορεία της κάθε Θ.Ε. Η εκπόνηση των γραπτών εργασιών, τα εξατομικευμένα σχόλια, η κριτική προσέγγιση των θεμάτων δίνουν στους φοιτητές σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδό τους και τους προκαλούν να επαναπροσδιορίσουν στόχους καθώς και να επανεξετάσουν πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη (ας μην ξεχνάμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών του προγράμματος είναι καθηγητές στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση).

- *Εγχειρίδια:* Η επιμελής και κατάλληλη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συγγραφή του διδακτικού υλικού είναι αδιαμφισβήτητη. Τα βιβλία αποτελούν σημεία αναφοράς και στηρίγματος για αρκετούς φοιτητές-καθηγητές. Η παροχή συμπληρωματικών σημειώσεων και σχολίων από τους διδάσκοντες αντισταθμίζει ενδεχόμενες αδυναμίες των βιβλίων λόγω παρέλευσης δεκαετίας από τη συγγραφή τους.

- *Ευελιξία στη διάρθρωση:* Η δομή του προγράμματος είναι τέτοια που επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό και την επανατοποθέτηση των Θ.Ε. σε άλλη σειρά, την αφαίρεση κάποιων ή την προσθήκη νέων (π.χ. διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση).

Αρνητικές παρατηρήσεις

- *Η ασυνέπεια και η διδακτική ανεπάρκεια ορισμένων διδασκόντων:* Μολονότι είχαν καθοριστεί συγκεκριμένες μέρες και ώρες επικοινωνίας, υπάρχουν παράπονα από φοιτητές ότι δεν ήταν δυνατή η επικοινωνία με ορισμένους καθηγητές σε βαθμό που δεν ελάμβαναν απαντήσεις ούτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή όταν τις ελάμβαναν, αυτό συνέβαινε με καθυστέρηση μηνών! Μια άλλη δυσάρεστη παρατήρηση σχετίζεται με την αδυναμία ορισμένων διδασκόντων να ανταποκριθούν σε αιτήματα για αποσαφηνίσεις και επισημάνσεις, με αποτέλεσμα κάποιες απορίες να παραμένουν εκκρεμείς.

- *Η εκτενής διάρκεια του προγράμματος:* Το πρόγραμμα, λόγω των απαιτήσεών του αλλά και διαφόρων περιορισμών από την πλευρά των φοιτητών, μπορεί να διαρκέσει από τρία έως πέντε χρόνια, με αποτέλεσμα την ψυχολογική κόπωση των εμπλεκομένων καθώς και την αποθάρρυνσή τους. Είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε ότι η πλειονότητα των φοιτητών είναι εργαζόμενοι με υποχρεώσεις οικογενειακές και επαγγελματικές.

- Κάποιες απορίες, εντούτοις, προκύπτουν: ένας χρόνος μεταπτυχιακών σπουδών σε παραδοσιακού τύπου Πανεπιστήμιο αντιστοιχεί πραγματικά στην τρίχρονη διάρκεια του ΕΑΠ; Είναι εφικτή η συγχώνευση Θεματικών Ενοτήτων ή η αλλαγή στον αριθμό των γραπτών εργασιών;

- *Ο αυξανόμενος αριθμός προσφερομένων θέσεων* (τρέχων αριθμός: 90)**:** Είναι φανερό ότι οι πολλές προσφερόμενες θέσεις του προγράμματος φανερώνουν το έλλειμμα και τη ζήτηση για μεταπτυχιακές σπουδές στο συγκεκριμένο τομέα στην Ελλάδα. Ωστόσο δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι μια τέτοια προσφορά αποτελεί διακύβευμα για την εξασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος. Τα πολυπληθή τμήματα και ο μεγάλος αριθμός Δ.Ε. για επίβλεψη θέτει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία του προγράμματος.

- *Υποδομές-κτιριακό ζήτημα:* Η εναλλαγή κτιρίων και αιθουσών για τις ΟΣΣ και για τις εξετάσεις προσέδιδαν νομαδικό χαρακτήρα στις συναντήσεις και αφορμή για απρόσμενα περιστατικά.

- *Διαφορετικοί τρόποι εξέτασης:* Σε κάποιες Θ.Ε. προκρινόταν η εξέταση με ανοικτά βιβλία με σκοπό την επίδειξη κριτικού πνεύματος. Σε άλλες Θ.Ε. η επιλογή εξέτασης με κλειστά βιβλία έδινε την εντύπωση ότι επικεντρώνεται στην απομνημόνευση πληροφοριακού υλικού και λιγότερο στην κριτική προσέγγιση των διδακτικών θεμάτων.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε την αναγκαιότητα της παρουσίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» σε μια εποχή και σε ένα χώρο όπου η ξενόγλωσση εκπαίδευση επιβάλλεται να αναβαθμιστεί για να ετοιμάσει τους πολίτες του σήμερα αλλά και τους πολίτες του αύριο για ένα αρμονικό ταίριασμα σε ένα ρευστό μωσαϊκό ανθρώπων και πολιτισμών. Η αναφορά σε θετικά καθώς και σε αδύναμα σημεία του προγράμματος εντάσσεται στο πνεύμα απολογισμού που συνοδεύει μια επετειακή συνάντηση με σκοπό την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.

Author’s e-mail: ranniachry@yahoo.gr.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 158-162
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Η εξ αποστάσεως Ειδίκευση Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο ΕΑΠ: Απόψεις και Συμπεράσματα

Μαρία (Μελίνα) Λαϊνά

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τους άξονες των Ανοικτών Συστημάτων Εκπαίδευσης που υιοθέτησε το ΕΑΠ όπως επίσης και τη νέα διάσταση και αντίληψη στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στην αξιολόγηση και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που διακρίνονται στην εξ αποστάσεως Ειδίκευση Καθηγητών Ξένων Γλωσσών. Τέλος κατατίθενται συμπεράσματα με βάση τις επιστημονικές ανακοινώσεις της Διεθνούς Ημερίδας.

Im vorliegenden Artikel werden die Achsen der offenen Bildungssysteme vorgestellt, die von der griechischen Fernuniversität (EAP) adoptiert wurden. Außerdem werden die neue Dimension und das neue Konzept bei der Herstellung von Unterrichtsmaterial, bei der Bewertung und den Unterrichts- und Lernbedingungen im Aufbaustudium von Fremdsprachenlehrern dargestellt. Schließlich werden Schlussfolgerungen anlässlich der Beiträge während der Internationalen Tagung gezogen.

Εισαγωγή

Η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) αποτέλεσε για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μια εναλλακτική εκπαιδευτική παρέμβαση στο συμβατικό τριτοβάθμιο επίπεδο[1] και δεν επεδίωξε να αποτελέσει αντιδιαστολή στην υπάρχουσα στατική και συντηρητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά συμπλήρωμα (Λιοναράκης, 1999: 2, 3). Ως εκ τούτου ήταν μια απάντηση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε καθαρά πρακτικό επίπεδο σε προβληματισμούς σχετικά με παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτό αποδεικνύει και η επιτυχής και αδιάλειπτη λειτουργία 10 συναπτών ετών των πρώτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ, εκείνων της εξ αποστάσεως Ειδίκευσης των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών (1998-2009).

[1] Κατά τον Rumble (1982) «το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό δημοκρατικό πείραμα του 20ού αιώνα, έγινε πραγματικότητα και άνοιξε τους δρόμους της ελεύθερης πρόσβασης του κόσμου στην Παιδεία σε μία συντηρητική Αγγλία» (Λιοναράκης, 1998: 159).

Η φιλοσοφία της Ανοικτής Εκπαίδευσης

Καθόλη τη διάρκεια της Διεθνούς αυτής Ημερίδας και στις επιστημονικές ανακοινώσεις των συμμετεχόντων έγινε αισθητή η θετική αποδοχή του ΕΑΠ από την ελληνική κοινωνία και η ανάγκη εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης ιδιαιτέρως στον χώρο των μεταπτυχιακών σπουδών. Η ευελιξία των Προγραμμάτων Σπουδών στο ΕΑΠ και η υιοθέτηση του αρθρωτού συστήματος στο ΕΑΠ δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή «να διαμορφώνει ο ίδιος τη φυσιογνωμία του διπλώματός του» (Λιοναράκης, 1999: 9· Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998: 32) και με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι μορφωτικές επιλογές του φοιτητή (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998: 81· Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998: 89). Η αμεσότερη πρόσβαση, η δυνατότητα ελεύθερων επιλογών Θεματικών Ενοτήτων από διαφορετικά προγράμματα σπουδών όπως και η συνεπαγόμενη μεγαλύτερη μορφωτική διαφοροποίηση των αποφοίτων αποτελεί ουσιαστικό σημείο στη σχέση Θεματικών Ενοτήτων και αρθρωτού συστήματος. Η ευελιξία στο αρθρωτό σύστημα δεν έγκειται μόνο στην ελευθερία επιλογών των φοιτητών Θεματικών Ενοτήτων που ανήκουν σε διαφορετικές Σχολές, αλλά και στη δυνατότητα του ίδιου του ΕΑΠ να καταργήσει, να μετονομάσει, να συγχωνεύσει Θεματικές Ενότητες όπως επίσης και να δημιουργήσει νέες. Προκειμένου μια Σχολή να ακολουθήσει τις επιταγές της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, «το μόνο που χρειάζεται να κάνει είναι να ανασυνδυάσει Θεματικές Ενότητες, να καταργήσει ορισμένες παλαιές και να αναπτύξει κάποιες καινούργιες» (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998: 92), κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στο συμβατικό Πανεπιστήμιο και το οποίο ενδεχομένως να σήμαινε και κατάργηση ενός τμήματος.

Κατά τον Βεργίδη (1998: 103) «τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στο σκοπό της ριζικής βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης των εργαζομένων» και αυτό αποτελεί ένα από τα βασικότερα σημεία, στα οποία έγκειται η επιτυχία των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο ΕΑΠ, όπως έγινε φανερό στις περισσότερες ανακοινώσεις.

Η αρχική επιδίωξη του ΕΑΠ να δώσει «απαντήσεις ποιοτικών διαστάσεων σε μια σειρά παιδαγωγικών ερωτημάτων που σχετίζονται με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την αξιολόγηση και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης» (Λιοναράκης, 1999: 4) έχει επιστεγαστεί με επιτυχία κατά τη λειτουργία του τα τελευταία χρόνια. Η υιοθέτηση του αρθρωτού συστήματος σπουδών και η δυναμική των Θεματικών Ενοτήτων αποτελούν την καινοτόμο βάση στο ΕΑΠ. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης «μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει και να βελτιώσει την ποιότητα της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Λιοναράκης, 1999: 13). Η αμφίδρομη αυτή σχέση μεταξύ ανοικτού και συμβατικού Πανεπιστημίου οδηγεί σε μια εκπαιδευτική δυναμική, η οποία διατηρώντας «ανοικτά και συμβατικά» χαρακτηριστικά προάγει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και οδηγείται σε ένα ποιοτικό αποτέλεσμα.

Η εξ αποστάσεως Ειδίκευση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών

Κατά τον Λιοναράκη (1999: 1) «οι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και γεωγραφικοί λόγοι για την ίδρυση του ΕΑΠ είναι αναμφισβήτητοι και αποδεκτοί από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα». Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να διασφαλιστεί ο φιλοσοφικός πυρήνας των ανοικτών συστημάτων, ο οποίος βασίζεται στη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών και πρόσβασης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998: 31), η λειτουργία των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών στον τομέα Ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών ακολούθησε τον αρχικό φιλοσοφικό πυρήνα της ανοικτής εκπαίδευσης γενικότερα και εναρμόνισε την πορεία της με τις εκάστοτε νέες και καινοτόμες δράσεις του ΕΑΠ κατά την διάρκεια της δεκαετούς αυτής λειτουργίας (1998-2009).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως δομημένο σύστημα παιδαγωγικών αντιλήψεων και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας παρουσίασε και εφάρμοσε μια νέα διάσταση και αντίληψη στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στην αξιολόγηση όπως επίσης και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού έχει ως αναπόσπαστα εργαλεία εκπαίδευσης τα οπτικοακουστικά μέσα και οι νέες τεχνολογίες, ενώ ο ρόλος του κριτικού αναγνώστη στην παραγωγή του έντυπου υλικού δίνει ποιοτική διάσταση στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Επιπλέον, η κατάργηση του ενός και μοναδικού συγγράμματος συντάσσεται υπέρ της διερευνητικής μάθησης και επιστημονικής κατάρτισης. Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία πολυμορφικού υλικού υποστηρίζει την συνθετική παρουσίαση βιβλιογραφικών κειμένων καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο όλες τις διαστάσεις του κάθε γνωστικού αντικειμένου και παράλληλα η ευέλικτη ένταξη μέσων, εργαλείων εκπαίδευσης, νέων τεχνολογιών και υπηρεσιών ψηφιοποιημένης εκ αποστάσεως Βιβλιοθήκης προσδίδουν χαρακτήρα εξέλιξης και συνεχούς αναπροσαρμογής στις αλλαγές και εναλλαγές που επιτάσσει η κοινωνία. Ως εκ τούτου τα χαρακτηριστικά αυτά του εκπαιδευτικού υλικού δραστηριοποιούν τον φοιτητή, δημιουργούν περιβάλλον πρόσφορο για μάθηση και εκπαίδευση.

Για την βελτίωση όχι μόνο του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και της παροχής εκπαίδευσης στο σύνολό της, η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης, του εκπαιδευτικού υλικού, των διδασκόντων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της εξασφάλισαν την ποιοτική διάσταση στην εξ αποστάσεως Ειδίκευση Καθηγητών Ξένων Γλωσσών. Ο Κόκκος (1999: 83) τονίζει ότι «ο ακριβής προσδιορισμός των στόχων, η διασύνδεσή τους όχι μόνο με τα θέματα του περιεχομένου αλλά και με τις ακολουθητέες εκπαιδευτικές τεχνικές, η αναλυτική περιγραφή των τελευταίων, καθώς και ο προσανατολισμός τους προς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αποτελούν βασικά στοιχεία για την εξασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής». Η αξιολόγηση των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών αναφέρεται στην αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων που καλύπτουν την διερεύνηση του επιπέδου των προσφερομένων σπουδών, της παραγωγής νέας γνώσης (ερευνητικό έργο), αλλά και του επιπέδου διοικητικών και τεχνικών υπηρεσιών.

Το αρθρωτό σύστημα εκπαίδευσης με βασικό συστατικό του τη Θεματική Ενότητα ως ολοκληρωμένο διεπιστημονικό γνωστικό πεδίο, η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών που είναι πιο κοντά στην αγορά εργασίας και καλύπτουν κενά πολλών ειδικοτήτων στο μεταπτυχιακό επίπεδο της κατάρτισης και εξειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών, ο διαχωρισμός της διδασκαλίας από τη μάθηση ως δύο κύριων συνιστωσών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της αλλά και ρόλος του διδάσκοντα στο ΕΑΠ ως υποστηρικτή και εμψυχωτή[2] οριοθετούν πρωτόγνωρο εκπαιδευτικό περιβάλλον τουλάχιστον για την συμβατική εκπαίδευση σε ανώτατο επίπεδο.

Συμπεράσματα

Ενώ οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών αποτελούν αλλαγές κυρίως στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και όχι τομή στην παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής και παιδευτικής τακτικής, στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση το ΕΑΠ αποτέλεσε ένα ουσιαστικό βήμα εξέλιξης και προόδου. Η εναλλακτική αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση αναφέρεται σε νέα εκπαιδευτική μεθοδολογία και μια νέα φιλοσοφική αντίληψη στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Κατά την διάρκεια της Ημερίδας έγινε αντιληπτό μέσα από την πληθώρα των ερευνών που

[2] Στο σημείο αυτό ο Κόκκος (1998: 145) σημειώνει ότι ο καθηγητής-σύμβουλος «χρειάζεται να έχει την ετοιμότητα στη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης να επιφέρει τροποποιήσεις στον αρχικό προγραμματισμό, ανάλογα με τις αντιδράσεις των διδασκομένων, τις δυσκολίες που προκύπτουν, το κλίμα που διαμορφώνεται».

παρουσιάστηκαν η αποδοχή αλλά και το υψηλό ποσοστό ικανοποίησης που έχουν δώσει οι σπουδές στα μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο ΕΑΠ.

Οι κατηγορίες των ομιλιών που παρουσιάστηκαν αφορούσαν ερωτηματολόγια και επεξεργασία αυτών, γενικές εφαρμογές και ανακοινώσεις-αφορμές για επιστημονικό διάλογο. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων δίνει απαντήσεις ποιοτικών διαστάσεων σε εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά αλλά και σε θέματα λειτουργίας και διοίκησης του ΕΑΠ. Σε μελλοντική συνάντηση ένα μεγαλύτερο δείγμα έρευνας θα έδινε πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα για την φοίτηση στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών Ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο ΕΑΠ, καθώς το ποσοστό συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική έρευνα ήταν μικρό σε σχέση με τον φοιτητικό πληθυσμό του ΕΑΠ. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι πτυχές των Προγραμμάτων Σπουδών που παρουσιάστηκαν ήταν γενικού περιεχομένου, δεν εστίαζαν στις ξένες γλώσσες καθαυτές αλλά στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών τους και στις γενικότερες αρχές που τα διέπουν, που ταυτίζονται στο μεγαλύτερο τμήμα τους με τις αρχές των ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανακοινώσεων αφορούσε την εξ αποστάσεως Ειδίκευση των Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας, ακολούθησε η Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας και κατόπιν των Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας, επιβεβαιώνοντας ακόμη και σε αυτό το επίπεδο την ιεραρχική κατάταξη των γλωσσών.

Η πολυμορφικότητα της ανοικτής εκπαίδευσης έγινε ορατή σε εφαρμογές που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ενώ παράλληλα μέσα από θεωρητικές εισηγήσεις διαπιστώθηκε η οριοθέτηση του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που εισήγαγε το ΕΑΠ στην ελληνική κοινωνία.

Η Διεθνής αυτή Ημερίδα με τίτλο «Η Εξ Αποστάσεως Ειδίκευση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1998-2009: Παρόν και Μέλλον» αποτελεί αφορμή αλλά και αποτυπώνει την ανάγκη για επιστημονικό διάλογο όχι μόνο για το μέλλον της ανοικτής εκπαίδευσης αλλά και το μέλλον και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Το ΕΑΠ με την ίδρυσή του κάλυψε τα κενά των συμβατικών Πανεπιστημίων. Η κοινωνική και επιστημονική όμως επιταγή ύστερα από 10 χρόνια ύπαρξης στον ελληνικό χώρο υποδεικνύει την ανάγκη για ανανέωση και εμπλουτισμό, για αναπροσαρμογή των Θεματικών Ενοτήτων στα προγράμματα σπουδών κατάρτισης και ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών, στις ανάγκες και απαιτήσεις των φοιτητών ώστε το ΕΑΠ και οι προσφερόμενες από αυτό σπουδές να είναι ανταγωνιστικές σε σχέση με την προσφορά μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδίκευσης Καθηγητών Ξένων Γλωσσών από άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Είναι γεγονός ότι η δυναμική των τριών διαστάσεων που καινοτόμησε το ΕΑΠ ως ανοικτό σύστημα εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού υλικού, του ρόλου του καθηγητή-συμβούλου, των φοιτητών και της αμφίδρομης επικοινωνίας τους βρήκε πρόσφορο έδαφος στην ελληνική κοινωνία και δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική κοινότητα οπλισμένη με αυτήν τη δυναμική δυναμική, η οποία καλλιεργεί τη μάθηση και τη συνεχή διερευνητική διάθεση του ανθρώπου.

Author's e-mail: melinalaina@yahoo.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1998). 'Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση'. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 95-124.

Κόκκος, Α. (1999). 'Οι εκπαιδευτικές τεχνικές'. Στο: Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή, *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 13-86 .

Κόκκος, Α. (1998). 'Η προετοιμασία των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων'. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 125-154 .

Λιοναράκης, Α. (1998). 'Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης'. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 143-243.

Λιοναράκης, Α. (1999). 'Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;' Στο: *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ).

Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). 'Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση'. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 19-35.

Λυκουργιώτης, Α. (1998). 'Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο'. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 125-142.

Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). 'Ιδιάιτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία»-μέθοδοι'. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 37-94.

Research Papers in Language Teaching and Learning
Vol. 2, No. 1, January 2011, 163-165
ISSN: 1792-1244
Available online at http://rpltl.eap.gr
This article is issued under the Creative Commons License Deed. Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

Book review

Τρίγλωσσο Εικονογραφημένο Λεξικό για Παιδιά: Αλβανικά–Ελληνικά–Αγγλικά
Σοφία Στεφανίδου (2010). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης. Σελ. 103.
[*Trilingual Picture Dictionary for Children: Albanian- Greek-English*.
Sophia Stefanidou (2010). Athens: Patakis Publications. Pp. 103]

The present-day multilingual and multicultural reality in a European Union context is reflected in the recent curriculum reforms for compulsory education, i.e. the Cross-Thematic Curriculum Framework (henceforth CTCF) and in particular the principle of "reinforcing cultural and linguistic diversity within a multicultural society" (CTCF, Pedagogical Institute n.d. a: 13). To achieve this curricular objective, it is necessary to develop "communicative competence" (linguistic, sociolinguistic and socio-cultural) in "the mother tongue as well as other languages" (: ibid). In the curriculum area of direct concern to this journal, that is foreign language education in general and English language education in particular, the discourse of multilingualism embedded in the CTFF emerges as a key dimension of foreign language pedagogy alongside multiculturalism and foreign language literacy. Multilingualism is seen as an important dimension of foreign language learning which leads, among others, to "developing an awareness of the differences between languages" (CTFC, Pedagogical Institute n.d.b: 147). While in the CTCF context mother tongue refers to the majority (Greek) language and foreign languages refer to the languages of other European Union member states, as Fay *et al* (2010) have argued, this could be extended to include minority, community and immigrant languages, thereby building on the learners' living reality to develop multilingual and multicultural awareness. Indeed, in the Greek context, children who speak a language other than Greek at home represent a significant portion of the pupil population in Greek schools and classrooms, which undoubtedly makes present day Greece a linguistically and culturally rich country. Regardless of these recent curricular developments, there is still a dearth of appropriate resources to develop multilingual skills and multicultural awareness for young learners in Greece. Sophia Stefanidou's "Trilingual Picture Dictionary for Children: Albanian- Greek-English" is a welcoming contribution to this direction. According to the author, the target audience of the dictionary is children aged 5-7 who are learning to read and write in three languages: Albanian, Greek and English.

The dictionary is comprised of the following sections: an introduction, the main body of the dictionary and an index at the end of the dictionary. More specifically, in the introduction, the author outlines the overall organization of the dictionary and its rationale. The aim of the dictionary is to introduce young learners to multilingualism as well as support and enhance their emergent literacy learning in Albanian, Greek and English. The author points out that all the entries first appear in Albanian, followed by a translation in Greek and then in English. She cogently argues for the need to foreground Albanian in the dictionary "because as a lesser-spoken and lesser-taught language it is at a disadvantage today [*vis-à-vis* Greek and English] regardless of its linguistic complexity and long history of language

use" (p. 7). Albanian belongs to the Indo-European language family, similar to Greek and English, and it is written in Roman script. The introduction is in Greek and Albanian. The main body of the dictionary contains a basic vocabulary of 600 entries in alphabetical order in Albanian. The author provides both the definite and indefinite forms for each lexical item selected per entry in Albanian. In the introduction, she explains that the indefinite form is constructed by adding the article "nje" [a] before the noun as in "nje flutur" [a butterfly]. The definite form is constructed by adding a suffix at the end of the noun (flutur*a*) (*ibid*). Each entry is accompanied by a picture and by the lexical item in the three languages. At the end of the main body of the dictionary, there is a short section on verbs in the present continuous form, the four seasons, months of the year and days of the week. The dictionary also contains an index with all entries in alphabetical order in Greek. The author, however, does not explicitly state the criteria for choosing the basic vocabulary, the verbs and other lexical items in the short sections as well as the layout of the dictionary. The dictionary would benefit from a more contextualized presentation of each entry reflecting the cognitive maturity and age of the target users.

As the publisher notes on the back cover, it is aimed at children of Albanian origin and children attending primary schools, which follow an intercultural pedagogy. Indeed, an important contribution of the dictionary as a multilingual resource is that it takes as its point of departure the immigrant language rather than the majority (Greek) or foreign (English) languages. As recent research on Albanian language maintenance has illustrated, Albanian as an immigrant language in Greece is widely spoken yet there is low societal prestige associated with its use (Maligkoudi 2010, Gogonas 2010). Moreover, its use is often stigmatized inside and outside the classroom setting. Foregrounding Albanian, therefore, serves both an instrumental and a symbolic purpose: it contributes to the children's literacy learning in Albanian and the development of positive attitudes towards the maintenance and development of the home language. At the same time, the dictionary has a broader language-awareness potential that goes well beyond intercultural schools and classrooms. My 7-year-old son's interest in the dictionary and his comments are indicative: when he saw the dictionary on my desk, he asked me if he could have a look. As he was flicking through it he tried to read some of the Albanian words and commented on how similar certain words sounded with English, e.g. elefant-elephant, eksperiment-experiment (p. 20) or helikopter-helicopter, insekt-insect (p. 30) and with Greek, e.g. kuti-κουτί, bastun-μπαστούνι, barkë-βάρκα (pp. 12-13). When I asked him what he thought of the dictionary he said he liked it and found it interesting. My own research in an Athens primary school has shown how majority and minority children draw on a wide range of linguistic resources (Greek, Turkish, English and other instructed foreign languages) for learning, play and social affiliation regardless of important differences in competence and access (Lytra 2007).

The dictionary would, therefore, benefit by making its broader language awareness potential more explicit. Although I concur with the author's point in the introduction regarding enhancing pupil agency through the child's solitary involvement with the dictionary, learning, including language learning, especially among young children, is primarily a joint enterprise (e.g. Gregory *et al* 2004). Children learn by actively participating in meaning making with adults and peers. It would, therefore, be useful to include language awareness raising activities for children of Albanian as well as non-Albanian heritage. Activities could appear at the end of the dictionary or in electronic format (CD-ROM). They would need to be accompanied by clear guidance to teachers, parents/older siblings and peers about how to support the children when doing them at home or at school. To this end, it would be useful to include the Albanian alphabet and a pronunciation key to facilitate access for non-Albanian speakers. Moreover, the dictionary would benefit by foregrounding the role of

English in developing multilingual skills and multicultural awareness. As Fay *et al* (2010) have sought to show, existing teaching materials with a foreign language orientation can be transformed through a series of repositional activities towards a multicultural one. In this context, it would be useful to include an introduction in English and an index with all the entries in alphabetical order also in English.

With some guidance, Sophia Stefanidou's "Trilingual Picture Dictionary for Children: Albanian- Greek-English" is suitable for both children of Albanian heritage with emergent literacy in Albanian, Greek and English and children of non-Albanian heritage. The dictionary will also be of interest to teachers and parents who are committed to enhancing young learners' multilingual skills and multicultural awareness at home and at school, contributing to the CTCF's objectives and responding to the rapidly changing demographics of Greece today and beyond.

References

Fay, R., Lytra, V. & Ntavaliagkou, M. (2010). 'Multicultural awareness through English: a potential contribution of TESOL in Greek schools.' *Intercultural Education*, 21/6: 581-595.

Gogonas, N. 2010. *Bilingualism and multilingualism in Greek education: Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Gregory, E., Long, S. and Volk, D. (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. London: Routledge.

Lytra, V. (2007). *Play frames and social identities. Contact encounters in a Greek primary school*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

Maligkoudi, C. (2010). 'The language education of Albanian pupils in Greece. Governmental policies and parental strategies.' Unpublished PhD thesis. University of Crete, Greece.

Pedagogical Institute (n.d. a). 'A cross-thematic curriculum framework for compulsory education: General part.' http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php (General Part, in English) (last accessed 18/01/2011)

Pedagogical Institute (n.d. b). A cross-thematic curriculum framework for compulsory education http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php (Modern Foreign Languages, in English) (last accessed 18/01/2011)

Vally Lytra
Goldsmiths, University of London, UK
and the Hellenic Open University
vally.lytra@pobox.com

Authors' biographical information[1]

Thomaï ALEXIOU is a Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki. She holds an MA in TEFL from Canterbury Christ Church University and a PhD in Applied Linguistics from the University of Wales Swansea. She has been teaching English for about 10 years in Greece and Britain and she has published several articles throughout Europe. Her research interests concern the methodology of teaching languages while her expertise is on cognitive development and individual differences in language learning for very young learners. She is also a Tutor at the HOU since 2005.

Marie-Christine ANASTASSIADI holds a PhD in Foreign Language and Cultures Teaching from the University of Paris III - Sorbonne Nouvelle (Paris). She specialises in Foreign Language Teaching and Learning, Discourse Analysis and Intercultural Communication. She works as an Assistant Professor in French at the Faculty of French Studies, University of Athens. Her publications include learning material for the Master in Teaching French as a Foreign Language of the HOU. Her current research interests include Teaching French to young Learners and Translation Studies.

George ANDROULAKIS holds a PhD in Sociolinguistics from the University of Paris 7. He taught linguistics, sociolinguistics and language teaching at the Universities of Paris 7, Thessaly, the Aegean, Aristotle of Thessaloniki, the HOU and is currently Associate Professor of Sociolinguistics and Language Teaching and Director of the Language Laboratory at the University of Thessaly (Volos, Greece). His research interests include issues of attitudes and policy in migrant communities, code-switching, intercultural communication, and task-based language teaching.

John ANTONOPOULOS holds a PhD in History from the University of Paris I-Sorbonne. He studied at the University of Athens and the Universities of Caen and Paris I-Sorbonne in France. His specialty is European History and Culture, Military History, History of International Relations and History of Education. He has worked as a Researcher at the National Center for Social Research and as a professor in college and Panteion University. He has published papers and studies in the aforementioned fields.

Paul BOUNIOL was born in Paris, France, and has been working in Greece for more 30 years as an EFL /FFL teacher, International Baccalaureate Coordinator, Director of Studies and Trainer. He holds a B.A. in English Literature, a B.A. in French Literature, a Master's Degree in TESL from Saint Michael's College, Vermont, USA, and his current PhD research revolves around Learner Autonomy and Self-Regulation in EFL. His special fields of interest are the application of Educational Psychology to EFL and Teacher Training. He has been an active member of the TESOL GREECE Board for years, an examiner for a number of Examination Boards since 1992, and a Tutor of the HOU (MEd in TESOL) from 2000 to 2008. He is the author/co-author/reviewer of several EFL titles, and since 2007, a member of the RCEL research team of the Faculty of English Studies at the University of Athens.

Christine CALFOGLOU is an HOU tutor. She holds a PhD in Applied Linguistics (L2 acquisition) from the University of Athens and an MA in Translation and Translation Theory. She has co-authored *Language Learning Skills and Materials, Oracy and Literacy, Vol.2, HOU, 2004,* currently taught in the HOU MEd Programme and is also the writer of *Discovering and using conventions for good writing practice: An interactive meaning-making approach*, which is taught at the English Dept of the

[1] Since all the authors in this issue are, in one way or another, related to the HOU, we have opted to use the acronym HOU throughout to denote that association.

University of Athens. She has written a number of articles on linguistics, methodology and translation theory published both in Greece and abroad.

Marios CHRISSOU is Assistant Professor at the Department of German Language and Literature of the University of Athens, Greece. He holds a Magister Artium and a PhD from the University of Essen, Germany. He has published three books and nine articles. His fields of interest include phraseology and the teaching of German as a foreign language with the aid of new technologies. He is a tutor and a module coordinator at the HOU (Teaching of German as a Foreign Language) and also teaches at the postgraduate program of the Department of German Language and Literature of the University of Athens.

Ourania CHRYSANTHOPOULOU holds an MA in teaching French as a foreign language from the HOU. She works as a teacher of French in secondary education. Her research interests include intercultural education and the introduction of French-speaking culture in the French class.

Richard FAY studied English Language and Literature at the University of Oxford and then TESOL at the University of Manchester. In 2004, he completed his narrative-inquiry-based doctorate on intercultural aspects of distance learning projects (using the collaboration between the University of Manchester and the HOU as a case study) at the University of Manchester, where he has been a Lecturer in Education (TESOL and Intercultural Communication) since 1994. His main teaching areas for the Manchester MA TESOL programme are centred on the courses exploring TESOL perspectives on intercultural communication and the development of researcher competence. He has also been involved since 1998 in cultural and intercultural curriculum projects in Bulgaria in collaboration with Leah Davcheva. His research interests include: appropriate distance learning methodology; computer-mediated intercultural communication, and narrative inquiry.

John FRAGKIADAKIS is a certified translator-interpreter and is currently completing his post-graduate studies in Translation Science at the Department of Foreign Languages, Translation and Interpreting of the Ionian University, Corfu, Greece. His primary fields of theoretical and research interest, in the last four years have been, among others, intercultural and interpreter-mediated communication, technical translation and communication facilitation. He has also been engaged in primary social science research both at undergraduate and postgraduate levels, with an emphasis on computer-assisted data collection, analysis and reporting. He currently lives and works in Athens.

Maria-Eleftheria GALANI is a teacher of French as a Foreign Language in public education and a tutor on the French Studies postgraduate programme at the HOU. She holds a PhD and a master's degree in French language and literature from the University of Lyon 2 in France and a second MEd from the HOU. She has published many articles on teaching French as a Foreign Language (FFL) and she has taken part in several conferences and run workshops focused on Language Teaching and Learning.

Anastasia GEORGOUNTZOU holds a BA in English Language and Literature (University of Athens), an MA and a PhD in Phonetics (University College London). She has published a number of articles in linguistics journals and has participated in several conferences in Greece, Great Britain and the USA. Her research interests focus on speech acquisition, enhancement of oral skills (pronunciation, intonation), speech pathology, learning disabilities and ESP. She is a full-time instructor of English at the Language Centre (UOA) where she is coordinating the English Proficiency classes. She is also teaching oracy and literacy skills at the HOU (MEd in TESOL) as well as phonetics at the English Department (UOA). She has also contributed to several research projects at the UOA.

Diana KAKARI has been a French teacher at the University of Thessaly since 2005. She also teaches for the second year the course of Pedagogy Methodology at the Department of Agriculture, Crop Production and Rural Environment. She collaborates with the HOU as a tutor in the MEd in Teaching

French as a Foreign Language. She holds a PhD from the University of Franche-Comté, in France, in the department of Sciences of Language, Humanities and Society. Her areas of interest are the planning and designing learning environments and experiences, and the use of the Internet in education.

Christine KALOGERAKOU graduated from the National & Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy and Faculty of English Studies in 1996. During her studies she attended a six-month *Lingua* programme at a university in the Netherlands. She is a graduate of the M.Ed in TESOL of the HOU. From 1995 until 2001 she worked as an English teacher in private English language schools, in state IEK and in state Secondary schools as a substitute English teacher. She has participated in school exchange programmes (*Comenius*). In 2002 she was appointed at the county court of Sparta where she has been working as a court secretary. She lives in Sparta with her husband and two children.

Ourania Ch. KALOURI is a Professor in the School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE) and a distance tutor at the HOU. She holds a BA in literature from the University of Athens and a MA and DEA in Sciences of Education, Psychology and Orientation and Counseling from the University of Caen and of INETOP, France. She holds a PhD in Sciences of Education and has published over 80 papers and 12 books.

Maria KATSANTONI is presently teaching as associate lecturer at the University of Athens (Department of French Language and Literature). She is also teaching staff at the HOU. She holds an MA (PgDip) and a PhD in Language Sciences from the University of Paris III-Sorbonne Nouvelle and an MA (PgDip) in the Sociology of Cultural project development from the University of Paris X-Nanterre. Her scientific interests focus on text linguistics, stylistics, pragmatics/speech-acts theory and teaching French as a foreign language. She has participated as speaker in numerous conferences in Greece and abroad and her latest published articles and reports are based on the role of language and its educational functions, modern literary practices analysis, creative writing and, in particular, implications of interactive models for reading and writing skills in language learning. Throughout her academic teaching she was also involved in projects and research activities at the Academy of Athens (Modern Greek Dictionary) and the language testing and assessment programme in the KPG exam for the French language.

Barbara KOZIORI is a graduate of the University of Athens, Department of English Language and Literature. She holds an MEd in TESOL from the HOU. She has been an EFL teacher in Greek state primary and secondary schools since 1992. She has published a number of articles relating to practical aspects of the teaching of English as a Foreign Language in state schools in Greece in the "English Matters" and "Aspects" journals. Her academic interests include skills development in EFL, methods and practices in ELT, as well as teacher training and development.

Maria (Melina) LAINA is a teacher of German at Greek secondary state schools. She holds an MEd in Teaching German as a Foreign Language and an MEd in Education Studies from the HOU. She is currently a PhD candidate at the University of Athens.

Theodora NIKOU is currently a State School Advisor for the French language in the region of Thessaly, a distance tutor at the HOU and a teacher trainer. She holds a PhD from the University of Montpellier III (2002). She is also a member of the *Dipralang* research team of linguistic science of the above university. She has given scientific presentations in many international conferences and has published articles in scientific journals in France. Her research mainly interests revolve around the implementation of intercultural approach in the foreign languages classroom.

Vassiliki PANTAZI has been a permanent French teacher at the Experimental High School of Kalamata. As a PhD holder in Sciences of Education from the University of Paris VIII (2003), she has been given the opportunity to tutor in-service teachers of French at the HOU. Furthermore, her academic knowledge in cross-cultural education enabled her to collaborate with the University of Crete, the University of Peloponnese and the Technological Institute of Kalamata as both course tutor and dissertation supervisor. In addition to her academic teaching abilities, she has a great number of publications in various Greek and foreign journals on cross-cultural education and teaching methods in French as a foreign language. Finally, she has participated in various congresses, seminars and educational meetings both in Greece and abroad with scientific announcements.

Sophia PAPAEFTHYMIOU-LYTRA is Professor of Applied Linguistics in the Faculty of English Studies, University of Athens. She is also Academic Responsible of the MEd in TESOL programme at the HOU. Her publications include six books, edited volumes, numerous articles in journals and edited volumes dealing with issues in learning, teaching and assessing English and M. Greek as foreign languages as well as teacher education. From 1989 until 1994 she was member of the specialists' team to the European Commission for the *Lingua* programme. Her current research interests include classroom discourse analysis and learning, learning and communicating strategies, linguistic and cultural awareness and learning, self-access, autonomous and distance learning, the role of L1, assessment and certification, adult foreign language education as well as teacher education and training.

Maro PATELI holds a PhD in French from the University of Paris IV-Sorbonne (Paris). She specialises in speaking skills in French language teaching and French phonetics. She works as an Associate Professor at the Faculty of French Studies at the National and Kapodistrian University of Athens. She wrote learning material for the MEd in Teaching French as a Foreign Language of the HOU. Her research interests include phonetics and phonology of French and teaching phonetics.

Olga PATERAKI-CHATZIANTONIOU holds a BA in French Language and Literature from the University of Athens (1978), a DEA and a Phd in Linguistics from the University of Paris 7. She has studied translation and interpretation and has carried out many seminars on creative writing and on teaching French as a foreign language. She has taught French at schools of Secondary Education, the National School of Public Administration, the French Department of the University of Athens and the Athens School of Fine Arts. She has worked on a long-lasting research scheme at the Centre of Educational Research. She currently works as a distance tutor of the Open University, teaching the "Speaking skills in French language teaching" module at the MEd for teachers of French. She has published a series of articles, given papers at conferences and congresses and organised training seminars on linguistics and applied Linguistics.

Eleni SELLA holds a PhD in General and Applied Linguistics from René Descartes University (Université Descartes - Paris V - Sorbonne). She specialises in general and applied linguistics. She works as a Professor of General Linguistics at the Department of Turkish and Modern Asian Studies of the National and Kapodistrian University of Athens (since 2008). Formerly, she was Professor of General Linguistics and Problems of Bilingualism, at the Department of Foreign Languages, Translation and Interpreting of the Ionian University (1986-2008). Her research interests include problems of bilingualism or multilingualism, contrastive analysis of languages, bilingual-minority education, bilingualism and the teaching of grammar, issues of national identity and language, as well as theoretical and didactic issues of translation and interpreting.

Nicos SIFAKIS is an assistant professor in the School of Humanities of the HOU. He holds a PhD in language and linguistics from the University of Essex, UK. He has taught on and developed distance learning materials for the MEd in TESOL programme of the HOU since its inception in 1998. His research interests include intercultural communication and pedagogy, teaching and researching

English as an international lingua franca, language teaching methodology, distance education, adult education and teacher education. He is Editor-in-Chief of *Research Papers in Language Teaching and Learning*.

Angeliki TSOKOGLOU is Associate Professor at the Department of German Language and Literature at the University of Athens, Greece. She holds a PhD from the same Department. Her fields of interest include theoretical/formal linguistics, comparative linguistics, syntax, theory of grammar as well as grammar teaching and teaching German as a foreign language. She has published three books and seventeen articles on relevant topics. She is tutor and coordinator at the MEd in Teaching of German as a Foreign Language of the HOU since 2000 and also teaches at two further postgraduate programs at the University of Athens.

Kosmas VLACHOS has been a distance learning tutor in the MEd in TESOL programme of the HOU since 2007. He holds a BA in English language and civilization from the Aristotle University of Thessaloniki, an MEd in TESOL from the HOU and a PhD in applied linguistics and educational technology from the University of the Aegean. His post-doctoral research in blended learning was conducted at the National and Kapodistrian University of Athens. He has published more than 15 papers in international refereed journals, encyclopedias and conference proceedings and he is the author and co-author of two book chapters. He has been working as a teacher of English in Greek public schools for over 18 years. Since 2009 he has been the Head-teacher of the 4th Primary school of Glyfada, Athens and the Vice President of the Panhellenic Association of Teachers of the English Language in Greece. He has given training seminars to teachers in different events in Greece and abroad and has organized workshops for students of the Department of English language and civilization of the National and Kapodistrian University of Athens. His research interests include educational technology, teaching second/foreign languages to young learners, intercultural communication and pedagogy, CLIL, distance education and teacher education.

Dafni WIEDENMAYER is Assistant Professor at the Department of German Language and Literature of the University of Athens, Greece. She holds a PhD from the same Department. Her fields of interest include comparative linguistics as well as the teaching of foreign language with a focus on the evaluation. She has published two books and sixteen articles on relevant topics. She is a distance tutor and module coordinator at the HOU since 2000 (Teaching of German as a Foreign Language) and teaches at two further postgraduate programs at the University of Athens.

Keti ZOUGANELI has been an EFL teacher for over 30 years. She holds an MA in TEFL in Young Learners from the University of Warwick. She has been a distance tutor at the HOU for a number of years and co-author of the study materials for the “Teaching English to Young Learners” module. Currently employed at the Pedagogical Institute of the Ministry of Education, she gets involved in teacher training, educational assessment and evaluation. She has published articles on language teaching and evaluation in education.