



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ: ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διδασκαλία της Τουρκικής σε Έλληνες φοιτητές/-τριες:
Μια μελέτη περίπτωσης: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών»**

ΒΕΝΕΤΣΑΝΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

A.M.: 431/2004025

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια :

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Ειδικό και Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π.)
Αγγλικής γλώσσας, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Επιτροπή:

Σοφία Πρόκου, Ειδικό και Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) Τουρκικής
γλώσσας, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χασάν Καϊλή, Διδάσκων της Τουρκικής γλώσσας, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος, Οκτώβριος 2008

*Με εκτίμηση στην οικογένεια μου,
που μου άνοιξε τους δρόμους της ζωής διάπλατα!*



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	5
------------------------	---

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1 Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.....	7
1.2 Προβληματισμοί.....	7
1.3 Λόγοι Πραγμάτωσης της Εργασίας.....	8
1.4 Φάσεις της Εργασίας.....	8
1.5 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα.....	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση του Γνωστικού Αντικειμένου

2.1 Σχολές/Τμήματα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα όπου η διδασκαλία της Τουρκικής περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών.....	10
2.2 Διδασκαλία / Εκμάθηση Τουρκικής, Αραβικής, Εβραϊκής στο ΤΜΣ.....	12
2.3 Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.....	14
2.3.1 Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας.....	15
2.3.2 Στρατηγικές Εκμάθησης.....	17
2.3.3 Οι τέσσερις Γλωσσικές Δεξιότητες.....	18
2.3.4 Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα.....	19
2.3.5 Κίνητρο Εκμάθησης Ξένης Γλώσσας.....	19
2.4 Διδασκαλία/ Εκμάθηση Τουρκικών στο ΤΜΣ.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Μεθοδολογία.....	24
3.2 Μελέτη Περίπτωσης.....	24
3.3 Μέθοδοι.....	26
3.3.1 Ερωτηματολόγιο.....	26
3.3.2 Επιμέλεια Ερωτηματολογίου.....	26
3.3.3 Συνέντευξη.....	26
3.3.4 Είδη Συνεντεύξεων.....	27
3.3.5 Παρατήρηση.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα/ Ανάλυση Δεδομένων

4.1 Εισαγωγή.....	28
4.1.1 Στοιχεία φοιτητών/-τριών που Συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο.....	28
4.2 Ανάλυση και Σχολιασμός Ερωτήσεων Ερωτηματολογίου ανά Επίπεδο.....	28

4.3 Συνέντευξη.....	34
4.4 Παρατήρηση.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα Εργασίας.....	37
5.2 Προτάσεις.....	38

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α' [<i>Ερωτηματολόγιο</i>].....	39
Παράρτημα Β' [<i>Γραφικές Παραστάσεις Ερωτηματολογίου</i>].....	42

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
--------------------------	-----------

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:

Σχολές/Τμήματα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα όπου η διδασκαλία της Τουρκικής περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών.....11

Πίνακας 2:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που δήλωσαν τα Τουρκικά, τα Αραβικά και τα Εβραϊκά, το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005.....12

Πίνακας 3:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που έλαβαν μέρος στη γραπτή εξέταση των Τουρκικών, των Αραβικών και των Εβραϊκών, το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005.....13

Πίνακας 4:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που δήλωσαν τα Τουρκικά, τα Αραβικά και τα Εβραϊκά, το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008.....13

Πίνακας 5:

Ο αριθμός των φοιτητών /-τριών που έλαβαν μέρος στη γραπτή εξέταση των Τουρκικών, των Αραβικών και των Εβραϊκών, το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008.....13

Πίνακας 6:

Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.....18

Πίνακας 7:

Ενδεικτική γραμματική άσκηση με το δυνητικό ρήμα –(y)Abil.....21

Πίνακας 8:

Ενδεικτική ακουστική άσκηση- Dinleme- Listening.....22

Πίνακας 9:

Απόσπασμα Α΄ συνέντευξης κ. Σεϊμένη.....33

Πίνακας 10:

Απόσπασμα Β΄ συνέντευξης κ. Σεϊμένη.....33

Πίνακας 11:

Απόσπασμα Γ΄ συνέντευξης κ. Σεϊμένη.....34

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πτυχιακή εργασία που ακολουθεί, έχει θέμα τη Διδασκαλία της Τουρκικής Γλώσσας στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών (ΤΜΣ): Μία Μελέτη Περίπτωσης. Σκοπό έχει τη μελέτη και την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με το πώς διδάσκονται τα Τουρκικά, σε πανεπιστημιακό επίπεδο, σε Έλληνες φοιτητές/-τριες και συγκεκριμένα στο ΤΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με έδρα το νησί της Ρόδου. Η συζήτηση δε σταματάει μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή στις θεωρίες διδασκαλίας/ εκμάθησης της Τουρκικής, αλλά περνάει και σε ένα επόμενο στάδιο, εκείνο της έρευνας, που παρουσιάζεται η σκοπιά των φοιτητών/-τριών, των διδασκόντων της τουρκικής γλώσσας και του Προέδρου του ΤΜΣ. Ειδικότερα, οι φοιτητές/-τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Διδασκαλία της Τουρκικής στο ΤΜΣ), μέσα από ερωτηματολόγιο, που τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν. Οι καθηγητές των Τουρκικών του ΤΜΣ, κυρία Πρόκου Σοφία και κύριος Καϊλή Χασάν, κλίθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις της ερευνήτριας, σχετικές με τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τέλος, ο Πρόεδρος του ΤΜΣ, κύριος Σεϊμένης Ιωάννης, παραχώρησε μία συνέντευξη, παραθέτοντας πληροφορίες σχετικές με το ΤΜΣ.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Β. Καζούλλη-Κούρτη, που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές της σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω στα μέλη της επιτροπής Σ. Πρόκου και Χ. Καϊλή για την βοήθεια τους, σε ότι αφορούσε τη μεθοδολογική συγκρότηση του θέματος. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους/τις φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, που παρακολούθησαν τα μαθήματα των Τουρκικών και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τον κύριο Ι. Σεϊμένη, που δέχτηκε να συζητήσει μαζί μου στο πλαίσιο της συνέντευξης και τη Γραμματεία του ΤΜΣ, που συνεργάστηκε μαζί μου, παρέχοντας μου πολύτιμες πληροφορίες, σχετικές με αριθμητικά δεδομένα για τα Τουρκικά, τα Αραβικά και τα Εβραϊκά.

Θα ήταν παράλειψη από μέρους μου, αν ξεχνούσα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Α. Φραντζή (Επίκουρη Καθηγήτρια Πληροφορικής με έμφαση στην Υπολογιστική Γλωσσολογία, στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών) για τις πολύτιμες υποδείξεις της όσον αφορά την ανάλυση δεδομένων και τη επεξεργασία αυτών στο ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ένα τελευταίο και μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στην οικογένεια μου, που με στηρίζει σε οποιαδήποτε επιλογή μου και είναι πάντα δίπλα μου!

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών

Το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών (ΤΜΣ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου (το τρίτο και νεότερο Τμήμα στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών), ιδρύθηκε το 1997 και άρχισε να λειτουργεί από το 1999.

Σκοπός του ΤΜΣ, είναι «η καλλιέργεια και η προαγωγή της γνώσης για τη γλώσσα, την αρχαία και νεότερη ιστορία, τον αρχαίο πολιτισμό, τις οικονομικές και πολιτικές δομές των χωρών της Μεσογείου, με έμφαση στη νότια και νοτιοανατολική Μεσόγειο».

Τα δύο πρώτα έτη σπουδών του ΤΜΣ περιέχουν κοινά υποχρεωτικά μαθήματα, καθώς επίσης δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής ορισμένων προσφερόμενων μαθημάτων. Η μελέτη, διδασκαλία και έρευνα των ζητημάτων αυτών αποτελεί μοναδικότητα και πρωτοπορία στα ελληνικά πανεπιστήμια. Με την έναρξη του τρίτου έτους σπουδών οι φοιτητές/-τριες επιλέγουν μία από τις τρεις βασικές επιστημονικές κατευθύνσεις:

- Αρχαιολογία
- Γλωσσολογία Νοτιοανατολικής Μεσογείου
- Διεθνείς Σχέσεις & Οργανισμοί

Το ΤΜΣ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία/ εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι ξένες γλώσσες διδάσκονται για τρία χρόνια και χωρίζονται σε:

- Υποχρεωτικές (Αγγλικά)
- Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικές (Τουρκικά, Αραβικά, Εβραϊκά)
- Προαιρετικές (Γαλλικά, Ισπανικά, Ιταλικά) (Οδηγός Σπουδών ΤΜΣ, 2007-2008)

1.2 Προβληματισμοί

Αφετηρία κάθε έρευνας είναι ένα ερώτημα, μια απορία που αναδύεται. Το ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι το εξής: «*Τι γίνεται με τη διδασκαλία/ εκμάθηση των Τουρκικών στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση; Υπάρχουν καταγραφές για τον τρόπο διδασκαλίας/ εκμάθησης της συγκεκριμένης γλώσσας στα ελληνικά ΑΕΙ; Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους φοιτητές να παρακολουθούν μαθήματα Τουρκικών; Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης όσον αφορά τη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής;*» Τέτοιου είδους απορίες είναι αυτές που μας απασχολούν στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελεί μία από τις πρώτες προσεγγίσεις, σχετικά με τα προαναφερθέντα ερωτήματα.

Στόχος είναι η παρούσα εργασία να αποτελέσει βοήθημα για αυτούς που σκοπεύουν να ασχοληθούν με την τουρκική γλώσσα, είτε ως προς την διδασκαλία/ εκμάθηση της, είτε ως μελετητές της Τουρκικής ως γλωσσικό σύστημα.

1.3 Λόγοι Πραγμάτωσης της Εργασίας

Οι λόγοι για τους οποίους πραγματοποιείται μια τέτοια εργασία είναι πρωτίστως προσωπικοί. Επέλεξα να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα, επειδή η τουρκική γλώσσα αποτελεί το κυριότερο μεταξύ των ακαδημαϊκών ενδιαφερόντων μου. Εδώ και τέσσερα χρόνια έρχομαι σε επαφή με την τουρκική γλώσσα και μέσω αυτής της επαφής προέκυψε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και μελέτη πάνω στο θέμα της διδασκαλίας/ εκμάθησης των Τουρκικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος μου είναι να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Πέραν των προαναφερθέντων, ένας ακόμη λόγος πραγματοποίησης της εργασίας αυτής είναι η προβολή και η παρουσίαση της διδασκαλίας/ εκμάθησης των Τουρκικών στο ΤΜΣ.

Τέλος, μέσω των απόψεων των φοιτητών/-τριών, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σκοπός μου ήταν να προταθούν ιδέες που θα βελτιώσουν στο μέλλον τη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής στο ΤΜΣ.

1.4 Φάσεις της Εργασίας

Α') Η πρώτη φάση της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική έρευνα και τη θεωρητική προσέγγιση των ακόλουθων εννοιών:

- διδασκαλία/ εκμάθηση ξένης γλώσσας
- κίνητρα που οδηγούν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις
- στρατηγικές εκμάθησης
- γλωσσικές δεξιότητες
- ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα

Β') Η δεύτερη φάση, αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η επί τόπου παρατήρηση.

Γ') Η τρίτη φάση, αφορά την ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη και την παρατήρηση.

Δ') Η τελευταία φάση είναι αυτή των συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων. Επίσης, σε αυτή τη φάση εντάσσονται και οι προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν μελλοντικά τη διδασκαλία/ εκμάθηση των Τουρκικών στο ΤΜΣ.

1.5 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας είναι:

- να ερευνήσω και να εμπλουτίσω με νέα στοιχεία το γνωστικό πεδίο που αφορά ειδικά τη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής
- να αποτελέσει ένα εργαλείο για τους διδάσκοντες του ΤΜΣ, αλλά και για όλους τους διδάσκοντες των Τουρκικών
- να δώσει ώθηση και σε άλλους να ασχοληθούν και να μελετήσουν τη συγκεκριμένη γλώσσα
- και τέλος, να προταθούν τρόποι για την καλύτερευση των συνθηκών διδασκαλίας/ εκμάθησης της τουρκικής στο ΤΜΣ (π.χ. ολιγομελή τμήματα, υποχρεωτική η παρακολούθηση, κ.α.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

2.1 Σχολές/Τμήματα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα όπου η διδασκαλία της Τουρκικής περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών

Ο αριθμός των πανεπιστημιακών σχολών/ τμημάτων, στην Ελλάδα, που συμπεριλαμβάνουν στον οδηγό σπουδών τους τα τελευταία χρόνια, την τουρκική γλώσσα και ασχολούνται με τη διδασκαλία/ εκμάθηση της, είναι ικανοποιητικός. Η τουρκική γλώσσα διδάσκεται σε έξι σχολές/ τμήματα και η διάρκεια διδασκαλίας της διαφέρει από τμήμα σε τμήμα.

- Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος) και συγκεκριμένα στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, η τουρκική γλώσσα διδάσκεται έξι ακαδημαϊκά εξάμηνα, πέντε ώρες εβδομαδιαίως.
- Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ρέθυμνο), στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας- Τομέας Ανατολικών και Αφρικανικών Σπουδών- Τουρκολογία, τα Τουρκικά διδάσκονται τρία εξάμηνα, εννιά ώρες την εβδομάδα.
- Στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Κομοτηνή), στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, τα εξάμηνα διδασκαλίας/ εκμάθησης της Τουρκικής είναι οχτώ. Από το επίπεδο I έως το VI διδάσκονται έξι ώρες την εβδομάδα και στα επίπεδα VII και VIII, οι ώρες μειώνονται στις τρεις.
- Στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (Αθήνα), στο Τμήμα Τουρκικών και Ασιατικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής, τα Τουρκικά διδάσκονται εννιά ώρες την εβδομάδα για οχτώ εξάμηνα.
- Στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη), στο Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, στα πρώτα τέσσερα εξάμηνα, η διδασκαλία/ εκμάθηση των Τουρκικών είναι έξι ώρες την εβδομάδα, ενώ η μετέπειτα πορεία της διδασκαλίας/ εκμάθησης της γλώσσας εξαρτάται από την κατεύθυνση που επιλέγει ο κάθε φοιτητής.
- Στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Κέρκυρα), στο Τμήμα Ιστορίας, η τουρκική γλώσσα διδάσκεται ως υποχρεωτικά επιλεγόμενο μάθημα, στο Ζ εξάμηνο και μέσα σε αυτό το χρονικό πλαίσιο, προβλέπονται τριάντα ώρες διδασκαλίας.

Πίνακας 1:

Σχολές/Τμήματα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα όπου η

διδασκαλία της Τουρκικής περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΤΜΗΜΑ	ΕΞΑΜΗΝΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ	ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Ρόδος	Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών	6	5	www.rhodes.aegean.gr
Πανεπιστήμιο Κρήτης- Ρέθυμνο	Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας- Τομέας Ανατολικών και Αφρικανικών Σπουδών- Τουρκολογία	3	9	www.uoc.gr
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης- Κομοτηνή	Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών	8	6	www.duth.gr
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο- Αθήνα	Τμήμα Τουρκικών και Ασιατικών Σπουδών	8	9	www.uoa.gr
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας- Θεσσαλονίκη	Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών	4	6	www.uom.gr
Ιόνιο Πανεπιστήμιο- Κέρκυρα	Τμήμα Ιστορίας	1	30	www.ionio.gr

2.2 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ, ΑΡΑΒΙΚΗΣ, ΕΒΡΑΪΚΗΣ ΣΤΟ ΤΜΣ

Το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία/ εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Οι ξένες γλώσσες διδάσκονται για έξι εξάμηνα και χωρίζονται σε:

- Υποχρεωτικές (αγγλικά)
- Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικές (τουρκικά, αραβικά, εβραϊκά)
- Προαιρετικές (γαλλικά, ισπανικά, ιταλικά)

Οι κατ' επιλογήν υποχρεωτικές γλώσσες, διδάσκονται τρία έτη και πέντε ώρες εβδομαδιαίως και πιστώνουν τις δεκαπέντε από τις εκατόν εξήντα έξι υποχρεωτικές διδακτικές μονάδες, για τη λήψη πτυχίου. Οι φοιτητές/-τριες του τμήματος λοιπόν, είναι υποχρεωμένοι/-ες να επιλέξουν, και να περάσουν τα επίπεδα (τα οποία είναι έξι, δύο σε κάθε ακαδημαϊκό έτος), μίας εκ των τριών ξένων γλωσσών, της Ν. Α. Μεσογείου (Τουρκικά, Αραβικά, Εβραϊκά), για να πληρούν τις προϋποθέσεις λήψης πτυχίου. (Οδηγός Σπουδών ΤΜΣ, 2007-2008)

Τα Αγγλικά και τα Γαλλικά διδάσκονται σε δίωρη βάση εβδομαδιαίως, ενώ τα Ισπανικά και τα Ιταλικά, σε τριώρη βάση. (Οδηγός Σπουδών ΤΜΣ, 2007-2008)

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Γραμματείας του ΤΜΣ, το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, οι φοιτητές/-τριες, που επέλεξαν και δήλωσαν τα Τουρκικά (και για τα έξι επίπεδα) ήταν 990, από τους οποίους οι 493 συμμετείχαν στην εξέταση. Τα Αραβικά (και των έξι επιπέδων), το ίδιο ακαδημαϊκό έτος, τα δήλωσαν 757 φοιτητές/-τριες και στην γραπτή εξέταση προσήλθαν 279. Τέλος, την εβραϊκή γλώσσα (και τα έξι επίπεδα), το 2004-2005, τη δήλωσαν 74 φοιτητές/-τριες και στις εξετάσεις προσήλθαν 10 από αυτούς/-ες.

Χαρακτηριστική είναι η μείωση των φοιτητών που δηλώνουν αυτές τις γλώσσες και που συμμετέχουν στην γραπτή εξέταση καθώς περνάνε τα επίπεδα, εξαιτίας της αποτυχίας τους στις γραπτές εξετάσεις. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο της γλώσσας, τόσο λιγότεροι είναι οι φοιτητές, που το παρακολουθούν. (βλέπε Πίνακα 2 και 3).

Πίνακας 2:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που δήλωσαν τα Τουρκικά, τα Αραβικά και τα Εβραϊκά, το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005

	ΤΟΥΡΚΙΚΑ	ΑΡΑΒΙΚΑ	ΕΒΡΑΙΚΑ
ΕΠΙΠΕΔΟ 1	185	186	45
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	234	138	23
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	153	108	6
ΕΠΙΠΕΔΟ 4	179	139	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 5	137	96	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 6	102	90	-

Πίνακας 3:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που έλαβαν μέρος στη γραπτή εξέταση των Τουρκικών, των Αραβικών και των Εβραϊκών, το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005

	ΤΟΥΡΚΙΚΑ	ΑΡΑΒΙΚΑ	ΕΒΡΑΪΚΑ
ΕΠΙΠΕΔΟ 1	90	58	6
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	90	32	4
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	83	56	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 4	70	55	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 5	89	42	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 6	71	36	-

Πάλι σύμφωνα με τα στοιχεία της Γραμματείας του ΤΜΣ, οι φοιτητές/-τριες, που επέλεξαν και δήλωσαν τα Τουρκικά (και για τα έξι επίπεδα), το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, ήταν 1.056, από τους/τις οποίους/-ες οι 610 συμμετείχαν στη γραπτή εξέταση. Τα Αραβικά (και των έξι επιπέδων) τα δήλωσαν 755 φοιτητές/-τριες και εξετάστηκαν οι 323 και τέλος την εβραϊκή γλώσσα (και των έξι επιπέδων), το 2007-2008, τη δήλωσαν 77 φοιτητές/-τριες και την εξετάστηκαν 9 (βλέπε Πίνακα 4 και 5).

Πίνακας 4:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που δήλωσαν τα Τουρκικά, τα Αραβικά και τα Εβραϊκά, το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008

	ΤΟΥΡΚΙΚΑ	ΑΡΑΒΙΚΑ	ΕΒΡΑΪΚΑ
ΕΠΙΠΕΔΟ 1	195	192	50
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	203	169	21
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	149	90	3
ΕΠΙΠΕΔΟ 4	186	118	3
ΕΠΙΠΕΔΟ 5	157	94	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 6	166	92	-

Πίνακας 5:

Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που έλαβαν μέρος στη γραπτή εξέταση των Τουρκικών, των Αραβικών και των Εβραϊκών, το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008

	ΤΟΥΡΚΙΚΑ	ΑΡΑΒΙΚΑ	ΕΒΡΑΪΚΑ
ΕΠΙΠΕΔΟ 1	78	72	3
ΕΠΙΠΕΔΟ 2	85	56	3
ΕΠΙΠΕΔΟ 3	93	59	2
ΕΠΙΠΕΔΟ 4	90	55	1
ΕΠΙΠΕΔΟ 5	89	47	-
ΕΠΙΠΕΔΟ 6	85	34	-

Από τα παραπάνω δεδομένα, συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες επιλέγουν ως υποχρεωτική ξένη γλώσσα, την τουρκική και αυτό έχει να κάνει με το κίνητρο, το οποίο θα εξεταστεί παρακάτω.

Όσον αφορά την Αραβική και την Εβραϊκή, ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που τις επιλέγουν και τις δηλώνουν, σε σχέση με αυτόν της τουρκικής δεν είναι τόσο μεγάλος, αλλά αντίστοιχα και το ποσοστό αποτυχίας στις γραπτές εξετάσεις δεν είναι τόσο μεγάλο, όπως αυτό της Τουρκικής.

2.3 Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία

Ο όρος εφαρμοσμένη γλωσσολογία χρονολογείται από το 1940 όταν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής γλωσσολόγοι χρησιμοποίησαν αναλυτικές μεθόδους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Rees-Miller, 2001). Το 1940 το Πανεπιστήμιο του Michigan ίδρυσε ένα από τα πρώτα τμήματα εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με στόχο την εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών. Το 1950 ακολούθει η ίδρυση Σχολής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, το οποίο εκπαίδευε καθηγητές ξένων γλωσσών πώς να εφαρμόσουν αρχές της γλωσσολογίας στην παιδαγωγική πράξη. Επίσης, το 1950 ιδρύθηκε το Κέντρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Washington με στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας των Αγγλικών. Στις επόμενες δύο δεκαετίες, αρκετοί επαγγελματικοί οργανισμοί ιδρύθηκαν με στόχο την προώθηση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Ενώ αρχικά αφορούσε μόνο την διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και κυρίως αφορούσε τη διδασκαλία της Αγγλικής, από το 1980 έχει μπει σε επιστημονικά πεδία πέραν της διδασκαλίας γλωσσών και επιπλέον δεν επικεντρώνεται μόνο στη διδασκαλία της Αγγλικής σαν δεύτερης/ξένης γλώσσας (Rees-Miller, 2001).

Τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί και αρκετοί νέοι τομείς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όπως είναι η γλωσσολογική ανάλυση των διαταραχών του λόγου (κλινική γλωσσολογία), η χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας (παιδαγωγική γλωσσολογία), οι εξελίξεις στη λεξικογραφία, στη μετάφραση και στην υφολογία. Δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και των διάφορων διεπιστημονικών κλάδων της γλωσσολογίας, όπως της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολογολογίας, ειδικά όταν αυτοί οι κλάδοι περιλαμβάνουν πορίσματα από εφαρμογές, όπως είναι για παράδειγμα ο σχεδιασμός εθνικής γλωσσικής πολιτικής. Εξάλλου, το ότι οι κλάδοι αυτοί αναπτύσσουν τη δική τους θεωρητική υποδομή καθιστά τη διάκριση μεταξύ θεωρητικής και εφαρμοσμένης πιο έκδηλη- φέρ' ειπείν το ερευνητικό μέρος της ψυχολογολογίας ονομάζεται όλο και περισσότερο εφαρμοσμένη γλωσσολογία (Crystal, 2003).

2.3.1 Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας

Σύμφωνα με τον Antony (1963 στο Καζούλλη, 2008), μπορούμε να διαχωρίσουμε τρία επίπεδα οργάνωσης και εννοιολογικής συγκρότησης της διδασκαλίας της ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Η προσέγγιση (approach) είναι ένα σύνολο συσχετιζόμενων υποθέσεων που έχουν σχέση με τη φύση της θεωρίας της διδασκαλίας και της μάθησης της γλώσσας. Η προσέγγιση είναι η φιλοσοφία και οι αρχές που αναπτύσσονται γύρω από τη φύση της γλώσσας, τη διδασκαλία της και την εκμάθησή της και επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας (Antony, 1963 στο Καζούλλη, 2008).

Η μέθοδος (method) είναι ένα συνολικό σχέδιο της παρουσίασης του υλικού της γλώσσας, του οποίου κανένα μέρος δεν έρχεται σε αντιπαράθεση, και στο σύνολο του βασίζεται στην επιλεγμένη προσέγγιση (Antony, 1963 στο Καζούλλη, 2008).

Η τεχνική (technique) έχει σχέση με την εφαρμογή. Είναι εκείνη η οποία λαμβάνει χώρα στην τάξη. Δηλαδή, είναι μία συγκεκριμένη στρατηγική που χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Οι τεχνικές πρέπει να είναι συνεπείς με τη μέθοδο, και συνεπώς σε αρμονία και με την προσέγγιση. Η τεχνική είναι οι ιδέες που εφαρμόζει ο/η δάσκαλος/α κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να κάνει αποτελεσματική τη διδασκαλία του με βάση τη μέθοδο και το πλαίσιο της προσέγγισης που έχει επιλέξει (π.χ. δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη και ενθαρρύνουν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, όπως είναι η χρήση οπτικού υλικού για πρακτική εξάσκηση στην επικοινωνιακή χρήση, το παιχνίδι ρόλων, το θέατρο, παιχνίδια κλπ.) (Antony, 1963 στο Καζούλλη, 2008).

Η συστηματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας ξεκινάει από το 1840 με τη γραμματικομεταφραστική μέθοδο που εστίαζε στη μετάφραση και δομή της γλώσσας. Στόχος ήταν η άσκηση του πνεύματος και όχι η καλλιέργεια της δυνατότητας χρήσης της γλώσσας, μια και χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής. Χρονικά τροποποιούνται οι προσεγγίσεις, οι μέθοδοι και οι τεχνικές (Νιόβη και Μανάβη, 2001).

Για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, απαραίτητες κρίνονται οι προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές θεωρίες για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη γλώσσα και την εκμάθησή της, και οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά εναλλακτικές προτάσεις γλωσσικών προγραμμάτων. Στα πλαίσια αυτά, τις δεκαετίες του '60 και του '70 έκαναν την εμφάνισή τους δύο νέες ¹ γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις: η οπτικοακουστική και η γνωσιακή (Δενδρινού, 2001).

¹ Η γραμματικομεταφραστική μέθοδο και οι αρχές του «κλασικού ουμανισμού», θεωρήθηκαν αναχρονιστικές. Για το λόγο αυτό προέκυψε η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις..

Η οπτικοακουστική προσέγγιση στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο στη θεωρία του συμπεριφορισμού, η οποία μετατόπισε την προσοχή από τη γλώσσα ως σύστημα δομών-εννοιών στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Με βάση την αντίληψη ότι η εκμάθηση μίας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της ίδιας γλωσσικής συμπεριφοράς με αυτή του φυσικού ομιλητή της γλώσσας- στόχου, βασική αρχή της προσέγγισης αυτής ήταν πως η επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από τις συνθήκες του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου που μαθαίνει μηχανιστικά. Συνεπώς, η διδασκαλία της γλώσσας συνεπάγεται τη ρύθμιση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, προϋποθέτει τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος που θα εξυπηρετεί τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ απαιτεί γλωσσική εκπαίδευση η οποία στηρίζεται κατ' αρχήν στη μηχανιστική άσκηση και στη συνεχή επανάληψη γραμματικά ορθών προτάσεων (Δενδρινού, 2001).

Η γνωσιακή προσέγγιση στρέφει την προσοχή της στο γλωσσικό σύστημα και στις νοητικές λειτουργίες του ατόμου. Αντικείμενο μελέτης ήταν οι κανόνες που διέπουν το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό σύστημα μίας γλώσσας, και γενικός στόχος η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με βάση τους κανόνες τους οποίους οι μαθητές/τριες μαθαίνουν επαγωγικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα στην περίπτωση αυτή συνεπάγεται αφενός την επιλογή, την ταξινόμηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών προς μελέτη και την κατανομή τους σε σειρά, βάσει κριτηρίων που καθορίζονται από την άποψη που θεωρεί τη γλώσσα ως ένα ενοποιημένο σύστημα γλωσσικών κανόνων, αφετέρου συνεπάγεται τον προσδιορισμό στόχων ως προς τις διανοητικές πράξεις και γνωσιακές ενέργειες που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό κατασκευάζονται ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που αποτελούν σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο γλωσσικής μελέτης (Δενδρινού, 2001).

Τη δεκαετία του '80 αρχίζει σταδιακά η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης που μετατόπισε την προσοχή από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας στις επικοινωνιακές της λειτουργίες δηλαδή, στις γλωσσικές πράξεις και στις έννοιες που εκφράζουν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή. Διαμορφώθηκαν νέα λειτουργικοεννοιολογικά αναλυτικά προγράμματα, προσδιορίστηκαν επίσης νέοι τρόποι εξέτασης, χρησιμοποιήθηκαν νέου τύπου διδακτικά βιβλία και σχεδιάστηκαν εγχειρίδια για την επανεκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών. Βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις. Συνεπώς η γλωσσική ύλη οργανώνεται γύρω από ζητήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές εκφράζονται όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, και οι διδακτικοί στόχοι αφορούν την ανάπτυξη απαραίτητων κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων για να εναρμονίζονται με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας- στόχου (Δενδρινού, 2001).

Στη συνέχεια ακολούθησε ένα νέο ρεύμα προς την προοδευτική εκπαιδευτική προσέγγιση, που στηρίχτηκε στην επιστημονική διαπίστωση ότι διδασκαλία και μάθηση δεν χαρακτηρίζονται από μία σχέση αιτίας- αποτελέσματος. Με τη διαπίστωση αυτή επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης και τα προϊόντα της. Παράλληλα, θεωρείται ακατάλληλος ο προσδιορισμός τεχνικών διδασκαλίας ανεξάρτητα από τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών/τριών, οι οποίες πρέπει να αποτελούν αντικείμενο έρευνας. Προωθείται η αρχή της αυτονομίας στη μάθηση, η οποία ευνοείται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, αλλά και από δυναμική είσοδο της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διδασκαλία γλωσσών. Χαρακτηριστικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν το μαθητικό κοινό μέσω επικοινωνιακών διαδικασιών σε περιστάσεις που συχνά απαιτούν τη λύση κάποιου προβλήματος, τη λήψη αποφάσεων και την πραγμάτευση εννοιών. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται «μαθησιοκεντρική», αφού επικεντρώνει την προσοχή στη διαδικασία της μάθησης και όχι στον τρόπο διδασκαλίας, ενώ προωθεί την εμπειρική γνώση. Μία θεωρητική αποδοχή της είναι πως η γνώση δεν είναι αντικειμενική αλλά υποκειμενική, δεν υπάρχει δηλαδή ανεξάρτητα από εκείνον ή εκείνη που την αποκτά. Οι γνώσεις ανακύπτουν από το άτομο, όταν του παρέχεται η δυνατότητα για εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να τις αποκτήσει. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί, να διευκολύνει και να δημιουργεί συνθήκες για την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών (Δενδρινού, 2001).

Μία νέα προσέγγιση που έχει κάνει την εμφάνιση της είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπου βασική της επιδίωξη είναι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ως πολιτισμικού προϊόντος που διαφέρει αλλά δεν είναι ανώτερο ή κατώτερο κάποιου άλλου. Η νέα αυτή προσέγγιση έχει ήδη αξιολογηθεί σε περιορισμένη κλίμακα και παρατηρείται ότι στην πράξη δεν επιτυγχάνεται πάντα η ισότιμη αντιμετώπιση των «ισχυρών» και των «ασθενών» γλωσσών και πολιτισμών (Δενδρινού, 2001).

2.3.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ

Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι οι συγκεκριμένες τεχνικές επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκλησης του γλωσσικού υλικού που χρησιμοποιούν οι ομιλητές με σκοπό να κάνουν πιο αποτελεσματική την ίδια τη μάθηση (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου, 2003).

Οι στρατηγικές εκμάθησης κατανέμονται συνήθως σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- μεταγνωστικές
- γνωστικές
- κοινωνικό-συναισθηματικές

Οι μεταγνωστικές είναι στρατηγικές που αφορούν το σχεδιασμό της εκμάθησης, τον έλεγχο της παραγωγής και κατανόησης και την αξιολόγηση της εκμάθησης μετά το πέρας μιας δραστηριότητας (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου, 2003).

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν συγκεκριμένες διεργασίες εκμάθησης και επιτρέπουν στον ομιλητή να χειριστεί το μαθησιακό υλικό με άμεσους τρόπους (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου, 2003).

Οι κοινωνικό-συναισθηματικές είναι στρατηγικές που αφορούν τη συναλλαγή του ομιλητή/ μαθητή με άλλους ομιλητές (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου, 2003).

Όσον αφορά τις στρατηγικές εκμάθησης, που χρησιμοποιούνται στο ΓΜΣ, στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας, είναι ανάμεικτες, δηλαδή δεν χρησιμοποιείται μόνο μία στρατηγική, αλλά γίνεται συνδυασμός των προαναφερθέντων, ανάλογα με την ανάγκη της κάθε μαθησιακής περίπτωσης.

2.3.3 ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι γλωσσικές δεξιότητες (βλέπε Πίνακα 6) αναφέρονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες, καθαρά προσδιορίσιμες συνιστώσες.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις δεξιότητες της πρόσληψης και της παραγωγής (Baker, 2001).

Πίνακας 6:

Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες

	<i>Προφορικότητα/</i>	<i>Αλφαριθμητισμός/</i>
	<i>Προφορικός λόγος</i>	<i>Γραπτός λόγος</i>
<u>Δεξιότητες πρόσληψης</u>	<i>Ακρόαση</i>	<i>Ανάγνωση</i>
<u>Δεξιότητες παραγωγής</u>	<i>Ομιλία</i>	<i>Γραφή</i>

Baker, 2001:48

Οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες δεν διαχωρίζονται σύμφωνα με τη λογική του άσπρου και του μαύρου. Όπως ανάμεσα στο άσπρο και το μαύρο δεν υπάρχουν μόνο πολλές αποχρώσεις του γκρι αλλά μια μεγάλη ποικιλία χρωμάτων, έτσι και το τοπίο των γλωσσικών δεξιοτήτων αποδεικνύεται «πολύχρωμο». Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι δυνατό να κυμαίνεται από απλή και βασική σε ρέουσα και τέλεια. Κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει μία γλώσσα όταν την ακούει σε ένα συγκεκριμένο

περιβάλλον (π. χ σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα) αλλά να μην την καταλαβαίνει σε ένα άλλο (π. χ στην τηλεόραση). Αυτό δείχνει ότι μπορούμε να φιλτράρουμε τις τέσσερις βασικές δεξιότητες σε δευτερεύουσες κλίμακες και διαστάσεις. Υπάρχουν δεξιότητες μέσα στις δεξιότητες. Η παράδοση θέλει τις βασικές δεξιότητες με την εξής σειρά: προφορά, έκταση λεξιλογίου, ορθότητα γραμματικής, δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις και υφολογικές παραλλαγές (Baker, 2001).

Μια πέμπτη γλωσσική ικανότητα:

Συνήθως θεωρούμε την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή ως τις τέσσερις βασικές γλωσσικές ικανότητες. Σε μερικές, όμως, περιπτώσεις ένας άνθρωπος δε μιλά, δεν ακούει, δε διαβάζει ή δε γράφει μια γλώσσα, αλλά παρ' όλα αυτά τη χρησιμοποιεί. Όπως προτείνει η Skutnabb- Kangas (1981), η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως εσωτερικό λόγο και να την τοποθετήσουμε κάτω από το γενικό τίτλο «ομιλία». Μια εναλλακτική λύση θα ήταν να τη διαφοροποιήσουμε από την πραγματική ομιλία, καθώς προβάλλει την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης. Ο Cummins (1984) εκφράζει αυτή την ιδέα ως γνωστική ικανότητα σε μια γλώσσα, δηλαδή, την ικανότητα της χρησιμοποίησης της μιας ή και των δυο γλωσσών για την σκέψη και την περίσκεψη (Baker, 2001).

2.3.4 ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερου συχνού λεξιλογίου καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα. Καθώς οι φοιτητές/-τριες προχωρούν σε μεγαλύτερα επίπεδα, συναντούν πολύ περισσότερες λέξεις χαμηλής συχνότητας, σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες εκφράσεις που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία. Απαιτείται από αυτούς να καταλαβαίνουν κείμενα απαιτητικά από γλωσσική και εννοιολογική άποψη, σε διάφορα μαθήματα και να χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα με ακρίβεια και συνεκτικότητα στα γραπτά (Cummins, 2003).

2.3.5 ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ποια είναι τα κίνητρα για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας; Είναι οικονομικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και στοχεύουν στην ένταξη ή στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση; Οι λόγοι για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας εντάσσονται σε δύο κύριες ομάδες (Baker, 2001) :

✓ *Ομάδα 1: Η επιθυμία ταύτισης ή σύνδεσης με μία άλλη γλωσσική ομάδα*

Ορισμένες φορές, το άτομο θέλει να γίνει μέλος μίας διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας. Αυτό το άτομο επιθυμεί να συμμετάσχει στις πολιτιστικές δραστηριότητες της μειονοτικής ή της πλειονοτικής γλώσσας, να αποκαλύψει τις ρίζες του ή να δημιουργήσει φιλίες. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εσωτερικά κίνητρα (Baker, 2001).

✓ *Ομάδα 2: Εκμάθηση μίας γλώσσας για πρακτικούς σκοπούς*

Ο δεύτερος λόγος έχει πρακτικό χαρακτήρα. Το άτομο μπορεί να κατακτήσει τη ξένη γλώσσα με σκοπό να βρει εργασία ή να κερδίσει χρήματα, να αυξήσει τις προοπτικές της μετέπειτα σταδιοδρομίας του, να περάσει τις εξετάσεις, να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του, ή να βοηθήσει τα παιδιά του στα δίγλωσσα μαθήματα. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εργαλειακά κίνητρα (Baker, 2001).

Αρκετές έρευνες, συνδέουν τα εσωτερικά κίνητρα και όχι τα εργαλειακά κίνητρα με τη μεγαλύτερη πιθανότητα για επίτευξη επάρκειας στην ξένη γλώσσα. Οι Gardner και Lambert (1972) πίστευαν αρχικά ότι τα εσωτερικά κίνητρα ασκούν μεγαλύτερη ισχύ στην εκμάθηση της γλώσσας απ' ότι τα εργαλειακά κίνητρα. Ο λόγος ήταν ότι τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν σε προσωπικές σχέσεις που είναι πιθανότατα μακροβιότερες. Από την άλλη μεριά, τα εργαλειακά κίνητρα μπορεί να έχουν αποκλειστικά ατομικό προσανατολισμό και να είναι βραχυπρόθεσμης χρησιμότητας. Μόλις το άτομο κατορθώσει να προσληφθεί σε μια εργασία ή μόλις συγκεντρώσει οικονομικό κέρδος, τα εργαλειακά κίνητρα μπορεί να φθίνουν. Επικρατούσε, λοιπόν, η άποψη πως ένα εσωτερικό κίνητρο διατηρείται περισσότερο από ένα εργαλειακό, λόγω της σχετικής αντοχής των προσωπικών σχέσεων. Μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το εργαλειακό κίνητρο μπορεί να είναι ισχυρότερο από το εσωτερικό κίνητρο για την εκμάθηση μιας γλώσσας (Baker, 2001).

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα που οδηγούν τους/τις φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ να μάθουν την τουρκική γλώσσα είναι εργαλειακά και αυτό γιατί σκοπός τους δεν είναι να ενταχθούν σε μία διαφορετική γλωσσική κοινότητα και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της, αλλά να περάσουν τις γραπτές εξετάσεις, έτσι ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις λήψης πτυχίου από το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών. Επίσης, πολλοί/-ές φοιτητές/-τριες σκοπεύουν μελλοντικά να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην Τουρκική, με απώτερο στόχο την εύρεση εργασίας (που να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη γλώσσα) και τις χρηματικές απολαβές.

2.4 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥΡΚΙΚΩΝ ΣΤΟ ΤΜΣ

Η διδασκαλία των Τουρκικών στο ΤΜΣ, επιτυγχάνεται με βάση την εκλεκτική θεωρία ή τον εκλεκτισμό, όπου σύμφωνα με τον Crystal (2003), αποτελεί μία μέθοδο που κάνει χρήση των καλύτερων εννοιών και διαδικασιών οι οποίες προέρχονται από δομιστικές, μετασχηματιστικές και άλλες γνωστές προσεγγίσεις, δηλαδή, επιλέγεται ανάλογα με την κάθε διδακτική ανάγκη, η αντίστοιχη μέθοδος. Αυτό το «πάντρεμα» μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι ο εκλεκτισμός. Επίσης, οι εκλεκτικές αναλύσεις παρέχουν πολύπλευρη αντίληψη για τον τομέα της γλώσσας. Η μόνη αδυναμία που εντοπίζεται σε αυτή τη μέθοδο, και πάλι σύμφωνα με τον Crystal (2003), είναι ότι δυσκολεύεται να αναπτυχθεί ένα συνεχές θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο να μπορούν να συσχετιστούν μεταξύ τους τα διάφορα περιγραφικά συστήματα.

Μέσα από αυτό το «κράμα» μεθόδων του εκλεκτισμού, οι διδάσκοντες των Τουρκικών του ΤΜΣ, επιλέγουν να στηρίζουν τη διδασκαλία τους κυρίως στο επικοινωνιακό μοντέλο και στην προσέγγιση που βασίζεται στη γραμματική.

Σχετικά με την προσέγγιση που βασίζεται στη διδασκαλία της γραμματικής μπορούμε να πούμε ότι η ανάγκη αυτή προέκυψε επειδή η εκμάθηση των βασικών γραμματικών δομών μίας ξένης γλώσσας κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής (δηλαδή της ομιλίας).

Όσον αφορά τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου (π.χ. το δυνητικό ρήμα – (y)Abil), η τακτική που ακολουθείται στο ΤΜΣ, είναι η ακόλουθη:

- αναφέρεται το αντίστοιχο ελληνικό γραμματικό φαινόμενο, στην προκειμένη περίπτωση το ρήμα *μπορώ*, για να αντιληφθούν οι φοιτητές/-τριες περί τίνος πρόκειται
- εξηγείται συνολικά και περιγράφεται στα ελληνικά η γραμματική (π. χ. κανόνες, τρόπος σύνθεσης, χρήση, εξαιρέσεις, κ.λπ.)
- γράφονται παραδείγματα στον πίνακα, σχετικά με τη νέα γραμματική δομή
- γίνεται ανάγνωση των γραπτών μορφολογικών παρατηρήσεων από τους/τις φοιτητές/-τριες
- γίνεται ανάγνωση του κειμένου που σχετίζεται π. χ με το – (y)Abil, για να κατανοήσουν οι φοιτητές/-τριες πως χρησιμοποιείται στο λόγο
- ακολουθεί η πρακτική με την επίλυση σχετικών ασκήσεων
- και τέλος, για περισσότερη εξοικείωση των φοιτητών/-τριών με το νέο γραμματικό φαινόμενο, ανατίθεται δουλειά για το σπίτι και μελέτη των γραπτών μορφολογικών παρατηρήσεων.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα άσκησης με το δυνητικό ρήμα –(y)Abil (βλέπε Πίνακα 7), που κλήθηκαν να επιλύσουν οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008, (Πρόκου & Καϊλή, 2007-2008).

Πίνακας 7:

Ενδεικτική γραμματική άσκηση με το δυνητικό ρήμα –(y)Abil.

Lütfen aşağıdaki cümleleri yeterlilik eylemiyle tamamlayınız.

1. Gir.....? (ben)
2. Bu işi ancak Kemal yap.....
3. Köpeğe fazla yaklaşma, ısır.....
4. Bakkaldan bana bir çikolata al.....?
5. Seninle bir dakika konuş.....?
- 6. Korkma! Sen de yap.....**

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά την επικοινωνιακή προσέγγιση, κρίνεται απαραίτητη η χρήση της, για την ανάπτυξη της δεξιότητας πρόσληψης (ακρόαση) και παραγωγής (ομιλία).

Συγκεκριμένα στο ΤΜΣ:

- δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση προφορικού λόγου, δηλαδή οι διδάσκοντες χρησιμοποιώντας την τουρκική γλώσσα, προσπαθούν να εξηγήσουν διάφορα απλά θέματα στους/στις φοιτητές/-τριες. Σε περίπτωση που οι φοιτητές/-τριες δεν αντιλαμβάνονται τα λεγόμενα των διδασκόντων, χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα
- μία άλλη πλευρά κατανόησης προφορικού λόγου είναι και τα ακουστικά μέρη του μαθήματος. Οι φοιτητές/-τριες συνήθως καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά ακουστικής άσκησης
- εκτός από την κατανόηση προφορικού λόγου, μέσα στα προσδοκώμενα είναι και η παραγωγή προφορικού λόγου, δηλαδή οι διδάσκοντες παρακινούν τους/τις φοιτητές/-τριες να παράγουν έστω και απλές, σύντομες φράσεις στην Τουρκική μέσα σε πλαίσια μονολόγου ή διαλόγου.

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα ακουστικής άσκησης (βλέπε Πίνακα 8), που κλήθηκαν να επιλύσουν οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου VI, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008, (Πρόκου& Καϊλή, 2007-2008).

Πίνακας 8:

Ενδεικτική ακουστική άσκηση- Dinleme-Listening

REKLAMLAR.	Doğru seçeneği işaretleyiniz.
1. Dinlediğiniz reklamlar hangi sektöre aittir?	Gıda - moda Gıda - spor Gıda - temizlik
2. Hangi ürünler hediye veriyor?	Enka Lido Discover

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το κεφάλαιο αυτό διαπραγματεύεται τη μεθοδολογία (μέθοδοι) και τους προσεγγίσεις της έρευνας.

Με τον όρο μεθοδολογία, εννοείται το φάσμα των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997).

Σκοπός της μεθοδολογίας είναι να βοηθήσει να κατανοηθεί, με τους ευρύτερους δυνατούς όρους, όχι τα προϊόντα της επιστημονικής έρευνας, αλλά η ίδια η πορεία της (Cohen & Manion, 1997).

3.2 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Από θεωρητικής πλευράς, ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας- ενός παιδιού, μιας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μίας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Cohen & Manion, 1997).

Το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, αντιμετωπίστηκε ως μελέτη περίπτωσης, δηλαδή παρατηρήθηκαν τα χαρακτηριστικά των ομάδων που διδάσκονται την τουρκική γλώσσα. Αυτές οι ομάδες χωρίζονται σε έξι επίπεδα, όπου το καθένα από αυτά αποτελείται από φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, που έχουν επιλέξει ως υποχρεωτική ξένη γλώσσα την τουρκική. Σκοπός αυτής της μελέτης/ έρευνας, είναι να εξεταστεί βαθιά και να αναλυθεί συστηματικά η διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στο ΤΜΣ και να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα/ αποτελέσματα, χρήσιμα για το Τμήμα, τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους.

Όπως προκύπτει και από την έρευνα που έγινε στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας, τη μελέτη περίπτωσης διακρίνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι, κατά παράδοξο τρόπο, «ισχυρά στην πραγματικότητα», αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν. Αυτή η ιδιότητα του ισχυρού στην πραγματικότητα οφείλεται στο ότι η μελέτη περίπτωσης είναι ρεαλιστική και έτσι παρέχει μία «φυσική» βάση για γενίκευση (Cohen & Manion, 1997).
- Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει γενικεύσεις είτε σχετικά με μία περίπτωση είτε από μία περίπτωση σε μία τάξη περιστάσεων. Η ιδιαίτερη δύναμη της έγκειται στην προσοχή που δίνει στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης (Cohen & Manion, 1997).
- Η μελέτη περίπτωσης αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών και μπορεί να εκφράσει ως ένα βαθμό τις ασυμφωνίες ή τις συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1997).
- Η μελέτη περίπτωσης, ως προϊόν, μπορεί να αποτελέσει ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο, και να επιδεχτεί μεταγενέστερη επανερμηνεία. (Cohen & Manion, 1997).
- Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί «ένα βήμα προς τη δράση». Ξεκινάει μέσα σε έναν κόσμο δράσης και σκοπό έχει να συνεισφέρει σ' αυτόν (Cohen & Manion, 1997).
- Η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει τα δεδομένα έρευνας ή αξιολόγησης σε μορφή που είναι περισσότερο προσβάσιμη σε σχέση με άλλα είδη ερευνητικών εκθέσεων. Η γλώσσα και η μορφή της παρουσίασης είναι, λιγότερο εσωτερική και λιγότερο εξαρτώμενη από την εξειδικευμένη ερμηνεία απ' ότι συμβαίνει στις παραδοσιακές ερευνητικές εκθέσεις. Η μελέτη περίπτωσης έχει τη δυνατότητα να εξυπηρετεί πολλά είδη κοινού. Επομένως, μπορεί να συνεισφέρει στον «εκδημοκρατισμό» της λήψης αποφάσεων (και της ίδιας της γνώσης). Στην καλύτερη περίπτωση, επιτρέπεται στους αναγνώστες να κρίνουν οι ίδιοι τις προεκτάσεις μίας μελέτης (Cohen & Manion, 1997).

Στη μελέτη περίπτωσης διακρίνονται δύο βασικοί τύποι παρατήρησης- η *συμμετοχική* και η *μη συμμετοχική παρατήρηση*. (η ανάλυση γίνεται παρακάτω, στο 3.3.5 Παρατήρηση)

3.3 ΜΕΘΟΔΟΙ

3.3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ένα ιδανικό ερωτηματολόγιο έχει τις ίδιες ιδιότητες με έναν καλό νόμο:

Είναι σαφές, απαλλαγμένο από αοριστίες και δεκτικό ομοιόμορφου χειρισμού. Ο σχεδιασμός θα πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντούντων... και αυτών που θα κάνουν την κωδικοποίηση. Και εφόσον η συμμετοχή των ανθρώπων στις επισκοπήσεις είναι εθελοντική, ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στη αλήθεια.

(Davidson, 1970 στο Cohen & Manion, 1997).

3.3.2 ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η επιμέλεια του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στον εντοπισμό και τη εξάλειψη των σφαλμάτων που έχουν κάνει αυτοί που έδωσαν τις απαντήσεις. Οι Moser και Kalton (1977) (στο Cohen & Manion, 1997) επισημαίνουν τρία βασικά καθήκοντα που πρέπει να επιτελεστούν κατά την επιμέλεια:

- *Πληρότητα*: γίνεται έλεγχος ώστε να επαληθευτεί ότι υπάρχει μία απάντηση για κάθε ερώτηση.
- *Ακρίβεια*: στο μέτρο του δυνατού γίνεται έλεγχος ώστε να επαληθευτεί ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν απαντηθεί με ακρίβεια. Οι ανακρίβειες προέρχονται από απροσεξία είτε εκ μέρους των συνεντευκτών είτε των απαντούντων.
- *Ομοιομορφία*: γίνεται έλεγχος ώστε να επαληθευτεί ότι έχουν ερμηνευτεί οι οδηγίες και οι ερωτήσεις με ομοιόμορφο τρόπο.

3.3.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως η «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, που επικεντρώνεται από αυτόν με περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968 στο Cohen & Manion, 1997). Είναι ασυνήθιστη μέθοδος δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Έχει επισημανθεί ότι η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της ως τεχνικής έρευνας (Borg, 1963 στο Cohen & Manion, 1997) Ένα πλεονέκτημα, για παράδειγμα, είναι ότι

επιτρέπει μεγάλο βάθος απ' ότι στην περίπτωση των άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Ένα μειονέκτημα, από την άλλη πλευρά, είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από το συνεντευκτή.

3.3.4 ΕΙΔΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας:

- *Δομημένη συνέντευξη*: το περιεχόμενο και η διεργασία είναι οργανωμένα εκ των πρότερων (Cohen & Manion, 1997).
- *Μη δομημένη συνέντευξη*: πρόκειται για μία ανοιχτή κατάσταση, που έχει μεγάλη ευελιξία και ελευθερία (Cohen & Manion, 1997).
- *Μη κατευθυντική συνέντευξη*: ο συνεντευκτής εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο και ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει τα υποκειμενικά του συναισθήματα όσο απόλυτα και όσο αυθόρμητα επιλέγει ή μπορεί (Cohen & Manion, 1997).
- *Εστιασμένη συνέντευξη*: εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μία γνωστή κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον συνεντευκτή πριν από τη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1997).

3.3.5 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω (3.1 Μελέτη Περίπτωσης), οι βασικοί τύποι παρατήρησης είναι δύο: η συμμετοχική και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Ειδικότερα:

- Στην πρώτη οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά το «καμουφλάρισμα» τους είναι τόσο τέλει, ώστε, σε ότι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά μέλη της ομάδας (Cohen & Manion, 1997).
- Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές, από την άλλη πλευρά, δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους της. Την καλύτερη εικόνα του μη συμμετοχικού παρατηρητή μας τη δίνει ίσως η περίπτωση του ερευνητή που κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και κωδικοποιεί κάθε τρία δευτερόλεπτα τις λεκτικές ανταλλαγές ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές ενός δεδομένου συνόλου κατηγοριών παρατήρησης (Cohen & Manion, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ/ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις 15 Μαΐου του 2008, μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν 57 ερωτηματολόγια από τους/τις φοιτητές/-τριες του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών, που παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας των επιπέδων II, IV και VI στη Ρόδο. Σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τη Γραμματεία του ΤΜΣ, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, στο εαρινό εξάμηνο, όπου διδάσκονται τα επίπεδα II, IV και VI της τουρκικής, ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που δήλωσαν τα Τουρκικά ήταν 555. Το ποσοστό των φοιτητών/-τριών που συμμετείχαν στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10,27%, επομένως το δείγμα της έρευνας ήταν 57 φοιτητές/-τριες. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι αυτός ο αριθμός των 57 φοιτητών/-τριών αποτελεί ένα τυχαίο δείγμα.

4.1.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΑΝ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι ηλικίες των φοιτητών/-τριών κυμάνθηκαν στα εξής επίπεδα: από 18 έως 25, 28, 30, 34, 36, 42 και ο/η μεγαλύτερος/-η φοιτητής/-τρια ήταν 61 ετών.

Οι απαντήσεις δόθηκαν από άτομα και των δυο φύλλων, όπου κατατάσσονται από το πρώτο έως το πέμπτο έτος σπουδών (η φοίτηση στο ΤΜΣ, διαρκεί τέσσερα έτη).

Όπως προέκυψε από το ερωτηματολόγιο, οι φοιτητές είναι γνώστες αρκετών ξένων γλωσσών (Αγγλικά, Γερμανικά, Εβραϊκά, Τουρκικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Αραβικά, Ισπανικά), και σε μερικούς/-ές η μητρική δεν είναι η ελληνική γλώσσα, αλλά κάποια άλλη, όπως η Τουρκική, η Ολλανδική, η Ρουμάνικη, η Ιταλική και η Ρώσικη.

4.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ²

ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Σου αρέσει η τουρκική γλώσσα;

Το 70% των φοιτητών/-τριών του επιπέδου II, απάντησαν καταφατικά σε αυτή την ερώτηση, ενώ στους/στις περισσότερους/-ες φοιτητές/-τριες των επιπέδων IV (49%) και VI (45%) αρέσει αρκετά η τουρκική γλώσσα. Όπως και να έχει, η πλειοψηφία των φοιτητών/-τριών του ΤΜΣ, εξέφρασε την αρέσκεια της προς την τουρκική γλώσσα.

² Για τις γραφικές παραστάσεις του ερωτηματολογίου βλέπε το Παράρτημα Β'

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Πόσο συχνά παρακολουθείς τα μαθήματα της τουρκικής;

Το 55% του επιπέδου II πηγαίνει σε όλα τα μαθήματα πάντα, ενώ το 62% και το 63% των επιπέδων IV και VI αντίστοιχα χάνει ελάχιστα μαθήματα. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στον ενθουσιασμό των πρωτοετών φοιτητών/-τριών (διδάσκονται τα επίπεδα I και II της τουρκικής), να μην χάνουν τα μαθήματα, όπως επίσης και να είναι απόλυτοι/-ες στο ότι τους αρέσει η τουρκική γλώσσα πριν καλά- καλά αντιληφθούν περί τίνος πρόκειται. Από την άλλη, όσον αφορά τους/τις φοιτητές/-τριες του IV (το επίπεδο αυτό διδάσκεται στο εαρινό εξάμηνο του δεύτερου έτους σπουδών) και του VI (το επίπεδο αυτό διδάσκεται στο εαρινό εξάμηνο του τρίτου έτους σπουδών), θα λέγαμε ότι δεν είναι τόσο τακτικοί/-ές στα μαθήματα όπως οι πρωτοετείς.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Συνηθίζεις να κάνεις τα εν ödevleri– home works- δουλειά για το σπίτι που σου δίνουν οι διδάσκοντες;

Στην ερώτηση αυτή, η πλειοψηφία και των τριών επιπέδων (επίπεδο II: 78%, επίπεδο IV: 49%, επίπεδο VI :58%), ισχυρίστηκε ότι ασχολείται πάντα με τη δουλειά για το σπίτι και λύνει τις ασκήσεις που αναθέτουν οι διδάσκοντες στο μάθημα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Πόσες ώρες την εβδομάδα διαβάζεις τουρκικά;

Οι ώρες που οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες και των τριών επιπέδων (επίπεδο II: 66%, επίπεδο IV: 74%, επίπεδο VI: 63%), διαβάζουν τουρκικά και ασχολούνται με τη γλώσσα, είναι από 2 μέχρι 4 ώρες εβδομαδιαίως. Λίγοι κάνουν την υπέρβαση διαβάζοντας τουρκικά 4 με 6 ώρες την εβδομάδα και ελάχιστοι κάνουν την επίσης υπέρβαση των 6 με 8 ωρών εβδομαδιαίως, όπου αποτελούν και την εξαίρεση. Αρκετοί είπαν ότι δεν ασχολούνται καθόλου και δεν αφιερώνουν χρόνο στη γλώσσα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Ποιο από τα παρακάτω παρακολουθείς ή διαβάζεις στην τουρκική γλώσσα;

Αρχικά, όσον αφορά το επίπεδο II, στο 67%, αρέσει να παρακολουθεί τηλεόραση και πιο συγκεκριμένα, τούρκικες σειρές (το ενδιαφέρον έκλεψαν «Τα σύνορα της αγάπης»), ειδήσεις, μουσικές εκπομπές, σίριαλ, ψυχαγωγικά και ενημερωτικά προγράμματα. Όσον αφορά τους/τις φοιτητές/-τριες των επιπέδων IV (37%) και VI (49%), ούτε διαβάζουν, ούτε παρακολουθούν τα ΜΜΕ, ισχυριζόμενοι/-ες ότι οι γνώσεις της τουρκικής που διαθέτουν δεν επαρκούν για να αντιληφθούν το νόημα ενός βιβλίου π. χ. ή μιας εκπομπής.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Αναζητάς άγνωστο λεξιλόγιο στο λεξικό;

Στην ερώτηση αυτή και για τα τρία επίπεδα (επίπεδο II: 71%, επίπεδο IV: 62%, επίπεδο VI: 54%), την πλειονότητα των απαντήσεων παίρνει η επιλογή β, δηλαδή πολλές είναι οι φορές όπου οι φοιτητές/-τριες αναζητούν άγνωστο λεξιλόγιο στο λεξικό. Ακολουθεί η επιλογή α (επίπεδο II: 15%, επίπεδο IV: 25%, επίπεδο VI: 41%), όπου πάντα ανοίγουν λεξικό για την εύρεση άγνωστου λεξιλογίου και η επιλογή με τις λιγότερες προτιμήσεις είναι η γ (επίπεδο II: 7%, επίπεδο IV: 13%, επίπεδο VI: 5%), που σπάνια γίνεται αναζήτηση άγνωστου λεξιλογίου. Δεν έλειψαν και

απαντήσεις του τύπου «ποτέ δεν ανατρέχω σε λεξικά για την αναζήτηση άγνωστων λέξεων» (επίπεδο II: 7%, επίπεδο IV: 0%, επίπεδο VI: 0%).

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Που αποδίδεις καλύτερα;

Περίπου το 62% των φοιτητών/-τριών, που απάντησε το ερωτηματολόγιο (επίπεδα II, IV, VI), είναι της γνώμης ότι αποδίδει καλύτερα στην ανάγνωση των γραπτών κειμένων και το 38% στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επιτόπιας παρατήρησης, που διεξήχθη στις 13 και 14 Δεκεμβρίου, του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008, στα επίπεδα της τουρκικής III και V, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, συμπίπτουν με την πλειοψηφία των απαντήσεων της ερώτησης 7, του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, αν όχι όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες, τότε οι περισσότεροι/-ες (επίπεδο II: 48%, επίπεδο IV: 62%, επίπεδο VI: 76%), είναι καλοί/-ες στην ανάγνωση των κειμένων, που αποτελούν τη διδακτική ύλη ανά επίπεδο. Το γεγονός ότι οι πιο πολλοί/-ές φοιτητές/-τριες αποδίδουν σε αυτό το συγκεκριμένο μέρος της γλώσσας, οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στους διδάσκοντες, γιατί οι ίδιοι «χάραξαν το δρόμο αυτό», έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό το μέρος της γλώσσας και οι φοιτητές/-τριες «τον ακολούθησαν». Είναι λογικό ότι την πορεία που θα σου επιδείξουν, αυτή θα ακολουθήσεις. Δύο άνθρωποι, όπως οι συγκεκριμένοι διδάσκοντες, έχοντας αρκετή πείρα στον τομέα της διδασκαλίας της τουρκικής, σίγουρα θα έχουν τους λόγους τους, που «οδηγούν» τους/τις φοιτητές/-τριες να αναπτύξουν αρχικά τη συγκεκριμένη δεξιότητα (ανάγνωση: δεξιότητα πρόσληψης). Αυτό φυσικά, δεν σημαίνει ότι οι διδάσκοντες θεωρούν ασήμαντους τους άλλους τομείς της γλώσσας ή δεν δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και των υπόλοιπων δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, γραφή). Η διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής στο ΤΜΣ, προσφέρει σφαιρική αντιμετώπιση του αντικειμένου και δεν εστιάζεται αποκλειστικά σε έναν τομέα, απλώς δίνει περισσότερη έμφαση σε κάποιον από κάποιον άλλο (τομέα). Άλλωστε, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, έτσι ώστε να δοθεί η ίδια έμφαση σε όλα τα μέρη της γλώσσας, αν σκεφτεί κανείς ότι οι ώρες διδασκαλίας της Τουρκικής στο ΤΜΣ, σε εβδομαδιαία βάση είναι πέντε.

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Σε ποιο μέρος της γλώσσας θα ήθελες να δίνεται περισσότερη έμφαση;

Σε αυτή την ερώτηση, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις φοιτητές/-τριες των επιπέδων II και VI είναι σχεδόν όμοιες, ενώ με αυτές των φοιτητών/-τριών του τέταρτου επιπέδου, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο II και VI οι φοιτητές/-τριες θέλουν να δίνεται περισσότερη έμφαση, πρωτίστως στην παραγωγή προφορικού λόγου (επίπεδο II: 47%, επίπεδο VI: 40%), έπειτα στην παραγωγή γραπτών κειμένων (επίπεδο II: 19%, επίπεδο VI: 27%), και τέλος στην κατανόηση προφορικού λόγου (επίπεδο II: 15%, επίπεδο VI: 23%). Επομένως, μέσω των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι, σύμφωνα με τους/τις φοιτητές/-τριες, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή και έμφαση στο *konuşma-speakıng-* παραγωγή λόγου (προφορικού), στο *yazma-writing-* παραγωγή λόγου (γραπτού) και στην κατανόηση προφορικού λόγου.

Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV, μέσα από τις απαντήσεις τους, οδηγούν σε άλλα δεδομένα. Ειδικότερα, η κατανόηση προφορικού λόγου (επίπεδο IV: 62%) είναι αυτή στην οποία θέλουν να δίνεται έμφαση, ακολουθεί η παραγωγή προφορικού λόγου (επίπεδο IV: 25%), και τέλος το λεξιλόγιο (επίπεδο IV: 13%), το οποίο οι φοιτητές/-τριες πρότειναν οι ίδιοι/-ες, χωρίς να συγκαταλέγεται στις επιλογές της ερώτησης 8. Επομένως, οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV, είναι της γνώμης ότι δεν δίνεται αρκετή έμφαση στον προφορικό λόγο (κατανόηση και παραγωγή) και στο λεξιλόγιο. Όποιες και αν είναι οι διαφορές που προέκυψαν στις απαντήσεις των φοιτητών/-τριών, των τριών επιπέδων, φανερό είναι ότι και για τους/τις φοιτητές/-τριες των επιπέδων II, VI και για τους/τις φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV, πρωτίστης σημασίας είναι η έμφαση που πρέπει να δοθεί στον προφορικό λόγο, είτε πρόκειται για την κατανόηση του, είτε πρόκειται για την παραγωγή του. Μέσω αυτής της ερώτησης (και σε συνδυασμό με την ερώτηση 15), οι ίδιοι/-ες οι φοιτητές/-τριες πρότειναν πεδία στα οποία θα ήθελαν να βελτιωθούν οι γνώσεις τους στο ΤΜΣ. Αυτοί οι τομείς/ πεδία είναι οι ακόλουθοι: εκθέσεις, προφορικός λόγος, λεξιλόγιο, ακουστικό μέρος, ασκήσεις για εφαρμογή των όσων διδάσκονται, προβολή ταινιών/ εκπομπών, τραγούδια, διάλογοι, κάποιες εκδρομές στην Τουρκία, περισσότερες ώρες μαθήματος, περισσότερα τεστ/ πρόοδοι, καθιέρωση ορθογραφίας, και άλλα πολλά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Με ανησυχεί το γεγονός ότι μερικοί συμφοιτητές μου στο μάθημα χρησιμοποιούν την τουρκική καλύτερα από ότι εγώ.³

Στο παρακάτω σχόλιο, οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου II και VI, έρχονται να απαντήσουν, ότι δεν τους/τις ανησυχεί το γεγονός, ότι μερικοί/-ες συμφοιτητές/-τριες τους είναι πιο δραστήριοι/-ες την ώρα του μαθήματος και πιο καλοί/-ες χρήστες της γλώσσας απ' ότι οι ίδιοι/-ες. Από την άλλη, οι φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV, έχουν διαφορετική άποψη. Ειδικότερα, το 49% αυτών, ανησυχεί αρκετά όταν δε συμμετέχει στο μάθημα εξίσου καλά με την υπόλοιπη ομάδα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Δεν ανησυχώ, ούτε αγχώνομαι όταν μου ανατεθεί να απαντήσω κάποιο θέμα σχετικά με την τουρκική την ώρα του μαθήματος.⁴

Το 31% του επιπέδου II, ανησυχεί και αγχώνεται αρκετά όταν του ανατεθεί να απαντήσει κάποιο θέμα, σχετικό με την τουρκική και δεν είναι σε θέση. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV (37%) και του επιπέδου VI (26%) ούτε αγχώνονται, ούτε ανησυχούν αν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Αυτή η διακύμανση στις απαντήσεις ίσως να οφείλεται στο άγχος των πρωτοετών φοιτητών/-τριών να είναι «διαβασμένοι/-ες» πάντα, και στο ότι δεν έχουν αποβάλει τη «σχολική νοοτροπία» ακόμη.

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική γιατί θα με βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη εξεύρεση εργασίας.⁵

Στην ερώτηση αυτή, οι απαντήσεις που δόθηκαν και από τα τρία επίπεδα (επίπεδο II: 49%, επίπεδο IV: 37%, επίπεδο VI: 49%), στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν.

³ Gardner, 2004.

⁴ Gardner, 2004.

⁵ Gardner, 2004.

Ειδικότερα, οι περισσότεροι/-ες φοιτητές/-τριες, που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, είναι της γνώμης, ότι η τουρκική γλώσσα θα αποτελέσει αργότερα ένα μέσο ευκολότερης εξεύρεσης εργασίας για τους/τις ίδιους/-ες και ότι θα τους/τις βοηθήσει αρκετά στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική επειδή στο μέλλον θα μου επιτρέπεται να επικοινωνώ ευκολότερα με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.⁶

Το 44% του επιπέδου II, το 49% του επιπέδου IV και το 45% του επιπέδου VI, συμφωνεί αρκετά με το γεγονός ότι στο μέλλον θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με φυσικούς ομιλητές της τουρκικής, εξαιτίας της διδασκαλίας/εκμάθησης των τουρκικών στο ΤΜΣ. Αυτό δείχνει, για τους/τις περισσότερους/-ες τουλάχιστον φοιτητές/-τριες, ότι η διδασκαλία/εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, δεν αποτελεί ένα ακόμα υποχρεωτικό μάθημα του Οδηγού Σπουδών, αλλά μία ευκαιρία που θα τους/τις φανεί χρήσιμη στο μέλλον.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Σε ποιο επίπεδο θεωρείς ότι έχεις φτάσει μέσω της διδασκαλίας της τουρκικής στο ΤΜΣ;

10 από τους/τις 27 φοιτητές/-τριες του επιπέδου II (36%), 6 από τους/τις 8 φοιτητές/-τριες του επιπέδου IV (74%) και 13 από τους/τις 22 φοιτητές/-τριες του επιπέδου VI (59%), που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, είναι της γνώμης, ότι η γνώση των τουρκικών που διαθέτουν, είναι μέτρια. Το 25% του συνόλου, πιστεύει ότι έχει φτάσει σε μια καλή γνώση της τουρκικής και το 19% σε πολλή καλή γνώση. Φυσικά, δεν λείπουν και οι ακρότητες αυτών που ισχυρίζονται ότι έχουν άριστη γνώση τουρκικών και αυτών με καθόλου γνώση τουρκικών. Κατά γενική ομολογία, οι φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, μέσω της τριετούς διδασκαλίας/εκμάθησης των τουρκικών, φτάνουν σε ένα μέσο επίπεδο γνώσης της γλώσσας, καταβάλλοντας φυσικά και οι ίδιοι/-ες την απαιτούμενη προσπάθεια.

ΕΡΩΤΗΣΗ 14: Σκέφτεσαι να βελτιώσεις τις γνώσεις σου στην τουρκική μετά το πέρας των σπουδών σου;

Το 78% του συνόλου (επίπεδο II: 89%, επίπεδο IV: 62%, επίπεδο VI: 72%), απάντησε θετικά στην ερώτηση, αν θέλει να βελτιώσει τις γνώσεις του στην τουρκική στο μέλλον και το 18% του συνόλου (επίπεδο II: 7%, επίπεδο IV: 38%, επίπεδο VI: 23%), απάντησε αρνητικά.

Ακολουθούν μερικές από τις απαντήσεις των φοιτητών/-τριών που σκέφτονται να βελτιώσουν τα τουρκικά τους: «Ένα ταξίδι στην Τουρκία θα με ωφελούσε», «Διαβάζοντας και προσπαθώντας περισσότερο, ίσως να καταφέρω στο μέλλον να πιστοποιήσω τις γνώσεις μου στην τουρκική με κάποιο πτυχίο», «Σκέφτομαι να πάω σε φροντιστήριο», «Θέλω να κάνω μεταπτυχιακό στην Τουρκία», και άλλα.

⁶ Gardner, 2004.

Ακολουθούν μερικές από τις απαντήσεις των φοιτητών που **δεν** σκέφτονται να βελτιώσουν τα τουρκικά τους: «*Τα τουρκικά δεν θα μου φανούν χρήσιμα στην πορεία του επαγγέλματος μου*», «*Δεν επηρεάζουν άμεσα το επάγγελμα που έχω επιλέξει*», «*Είναι δύσκολη γλώσσα, γι' αυτό δεν θα τη συνεχίσω*», «*Δε μου αρέσει η τουρκική*», και άλλα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 15: Τι θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής στο ΤΜΣ; Σχολιάστε εν συντομία.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε η γνώμη των φοιτητών/-τριών, σχετικά με τους τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, στο ΤΜΣ.

Αρχικά, αυτό που αποτελεί άμεση ανάγκη για όλους/-ες, ανεξαιρέτως τους/τις φοιτητές/-τριες, είναι η συχνότερη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, δηλαδή, θέλουν να έχουν επαφή με την Τουρκική, μέσω ταινιών, εκπομπών και ακουστικών ερεθισμάτων (π. χ. τραγούδια).

Χαρακτηριστικά, η Ι.Κ.⁷, ισχυρίζεται ότι:

Καλό θα ήταν, το μάθημα να εμπλουτίζεται με περισσότερη ακουστική και οπτική ύλη. [Ι.Κ.]

και ο Χ.Π., λέει:

Προτείνω να έχουμε συχνότερη επαφή με ακουστικά μέρη της γλώσσας και οπτικό υλικό. [Χ.Π.]

Μία επιπλέον ανάγκη, από τη σκοπιά των φοιτητών/-τριών, είναι και αυτή της υποχρεωτικής παρακολούθησης των μαθημάτων της Τουρκικής, δηλαδή, η υποχρεωτική παρουσία των φοιτητών/-τριών κρίνεται αναγκαία.

Χαρακτηριστικά, η Π.Κ., ισχυρίζεται ότι:

Πρέπει να καθιερωθούν υποχρεωτικές παρουσίες, έτσι ώστε να παρακολουθούν όλοι οι συμφοιτητές μου το μάθημα. [Π.Κ.]

Τέλος, μία εξίσου με τις προηγούμενες, σημαντική ανάγκη, είναι και αυτή των ολιγομελών τμημάτων και των περισσότερων ωρών διδασκαλίας/ εκμάθησης της Τουρκικής. Οι φοιτητές/-τριες είναι της γνώμης, ότι τα τμήματα είναι αρκετά μεγάλα σε αριθμό ατόμων και ότι αυτό εμποδίζει την καλύτερη επαφή με τη γλώσσα, κατά την παράδοση του μαθήματος. Επίσης, τονίζουν ότι δεν τους αρκούν οι πέντε ώρες διδασκαλίας/ εκμάθησης των Τουρκικών, εβδομαδιαίως και ότι πρέπει να αυξηθούν.

⁷ Τα αρχικά γράμματα δεν αντιστοιχούν σε πραγματικά ονόματα.

Χαρακτηριστικά, ο Σ.Κ. λέει:

Αυτό που χρειάζεται να γίνει, είναι να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας/ εκμάθησης της Τουρκικής και να μειωθεί ο αριθμός των φοιτητών σε κάθε τμήμα. [Σ.Κ.]

4.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Μία ακόμη μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, πέραν του ερωτηματολογίου, ήταν και η συνέντευξη, την οποία παραχώρησε ο κύριος Ιωάννης Σεϊμένης (Πρόεδρος του ΤΜΣ, Καθηγητής του ΤΜΣ) στις 14 Μαΐου, 2008.

Επρόκειτο για μία **μη** δομημένη συνέντευξη, που σκοπό είχε τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής στο ΤΜΣ. Το κλίμα ήταν οικείο, καθώς δεν πίεζε ούτε ο χρόνος, ούτε κάποια διαδικασία εκ των προτέρων αυστηρά δομημένη και οργανωμένη.

Ο κύριος Σεϊμένης, αρχικά αναφέρθηκε στις τρεις υποχρεωτικές ξένες γλώσσες (Τουρκικά, Αραβικά, Εβραϊκά), που διδάσκονται στο ΤΜΣ και εξήγησε με ποια κριτήρια έγινε η επιλογή των συγκεκριμένων γλωσσών (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9:

Απόσπασμα Α' συνέντευξης κ. Σεϊμένη

Γιατί διδάσκονται οι συγκεκριμένες ξένες γλώσσες (Τουρκικά, Αραβικά, Εβραϊκά) ως υποχρεωτικές στο ΤΜΣ;

Μέσα στα πλαίσια του σκοπού ίδρυσης του Τμήματος, ήταν και η δραστηριοποίηση του στην Ανατολική Μεσόγειο, εφόσον στη Δυτική Μεσόγειο υπήρχε ήδη κάλυψη από πλευράς γλωσσών, στο ΤΜΣ. Θεωρήσαμε λοιπόν, ότι θα ήταν ωφέλιμο για την ελληνική πολιτεία, να ασχοληθεί το Τμήμα με αυτές τις γλώσσες, αφού άλλωστε βοηθάει και η γεωγραφική θέση του νησιού. Για τους λόγους αυτούς προέκυψε η επιλογή των συγκεκριμένων γλωσσών.

Στη συνέχεια, η συζήτηση εστιάστηκε στην Τουρκική και ο κύριος Σεϊμένης ανέφερε τους λόγους για τους οποίους, τα Τουρκικά αποτελούν πλεονέκτημα για τους/τις φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ (βλέπε Πίνακα 10).

Πίνακας 10:

Απόσπασμα Β' συνέντευξης κ. Σειμένη

Πιστεύετε ότι οι φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, διδασκόμενοι/-ες τα Τουρκικά, θα έχουν ένα πλεονέκτημα παραπάνω, στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση;

Βεβαίως. Ήδη, από όσο ξέρω, μερικοί/-ες φοιτητές/-τριες μας έχουν δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά στη Τουρκία και εφόσον η Τουρκία καταφέρει τελικά να προχωρήσει στο δρόμο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι σαφές ότι το «χαρτί» που θα έχουν οι φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, στα χέρια τους, θα είναι ισχυρό και βοηθητικό.

Τέλος, ο κύριος Σειμένης, αναφέρθηκε στο επίπεδο που μπορούν να φτάσουν οι φοιτητές/-τριες, του ΤΜΣ, μέσω της διδασκαλίας/ εκμάθησης της γλώσσας στο τμήμα (βλέπε Πίνακα11).

Πίνακας 11:

Απόσπασμα Γ' συνέντευξης κ. Σειμένη

Σε ποιο επίπεδο πιστεύετε ότι φτάνουν οι φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, αφού διδαχθούν και τα έξι επίπεδα της τουρκικής γλώσσας, στο χρονικό πλαίσιο των τριών ετών;

Σίγουρα δε φτάνουν σε ένα επίπεδο, στο οποίο θα μπορούσαν να εργαστούν επαγγελματικά και να αντεπεξέλθουν σε διάφορες απαιτήσεις. Πιστεύω όμως, ότι οι φοιτητές/-τριες του ΤΜΣ, φτάνουν με την ανάλογη προσπάθεια από μέρους τους, σε ένα μέσο επίπεδο γνώσεων, που τους/τις καθιστά ικανούς/-ες να επικοινωνήσουν με έναν φυσικό ομιλητή της Τουρκικής.

Το συμπέρασμα, το οποίο πηγάζει από τα παραπάνω, είναι ότι οι υποχρεωτικές ξένες γλώσσες, κατέχουν εξέχουσα θέση, στο ΤΜΣ, κυρίως όμως τα Τουρκικά μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο τους/τις απόφοιτους του τμήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές/-τριες, βελτιώνοντας φυσικά τις γνώσεις τους στην Τουρκική, θα μπορέσουν μελλοντικά να τη χρησιμοποιήσουν στην επαγγελματική τους πορεία.

4.4 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, το είδος παρατήρησης που επιλέχθηκε είναι η **μη** συμμετοχική παρατήρηση, δηλαδή ο παρατηρητής, δεν αναμείχθηκε καθόλου στην ομάδα των φοιτητών/-τριών που παρακολουθούσαν το μάθημα της τουρκικής γλώσσας. Η καταγραφή στοιχείων που σχετίζονταν με το μάθημα και φάνηκαν χρήσιμα στη συνέχεια, έγινε στις 13 και 14 Δεκεμβρίου 2007 και στις 17 και 18 Ιανουαρίου 2008. Τα επίπεδα που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης ήταν το III και το V. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι τα συγκεκριμένα επίπεδα αποτελούν ενδεικτικό δείγμα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν απλή, πιο συγκεκριμένα ο παρατηρητής κατέγραφε στοιχεία του μαθήματος, σχετικά με μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία και στη συνέχεια συνομίλησε με φοιτητές/-τριες και διδάσκοντες για θέματα γύρω από την τουρκική γλώσσα.

Το συμπέρασμα, που βγήκε από αυτή τη διαδικασία είναι ότι και οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δείχνουν συνέπεια σε αυτό που κάνουν ο καθένας από την πλευρά του και ότι αγαπούν ιδιαίτερα τα Τουρκικά, γι' αυτό άλλωστε τα καταφέρνουν πολύ καλά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το τελευταίο αυτό κεφάλαιο της εργασίας, ασχολείται με τα συμπεράσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας ήταν η διδασκαλία/ εκμάθηση της Τουρκικής, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα η έρευνα εστιάστηκε στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Αφού έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ξένης γλώσσας, παρουσιάστηκε η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η επιτόπια παρατήρηση. Και οι τρεις μέθοδοι υπήρξαν αρκετά βοηθητικές, γιατί μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν έγιναν αντιληπτά αρκετά χρήσιμα πράγματα.

Μέσα από τη μελέτη αυτή προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Ο αριθμός των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που διδάσκεται η τουρκική γλώσσα, ολοένα και αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, άρα αυξάνεται στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον γύρω από τα Τουρκικά.
- Ο αριθμός των φοιτητών/-τριών, του ΤΜΣ, που επιλέγουν, δηλώνουν και εξετάζονται γραπτά στην τουρκική γλώσσα, είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τους αντίστοιχους των Αραβικών και των Εβραϊκών.
- Οι φοιτητές/-τριες, του ΤΜΣ, που παρακολουθούν τα μαθήματα των Τουρκικών είναι επιμελείς και εργατικοί/-ές στο μάθημα και πρόθυμοι/-ες να ασχοληθούν μελλοντικά με τη γλώσσα.
- Στο ΤΜΣ, η διδασκαλία των τουρκικών γίνεται από ανθρώπους με πείρα και εξειδίκευση πάνω στον συγκεκριμένο τομέα, πράγμα που σημαίνει ότι το επίπεδο του μαθήματος είναι πολύ καλό.
- Τέλος, προϋπόθεση της επιτυχούς συμπλήρωσης όλων των επιπέδων της Τουρκικής, αποτελεί η συνεχής προσπάθεια και η συστηματική μελέτη από την πλευρά των φοιτητών/-τριών.

5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην ενότητα αυτή, θα προταθούν μερικές ιδέες, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία/ εκμάθησης των Τουρκικών, στο τμήμα. Ειδικότερα:

- Τα ολιγομελή τμήματα είναι ιδανικά για μία πιο άμεση και καλύτερη επαφή διδάσκοντα- φοιτητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να δηλώνουν τη γλώσσα λιγότερα άτομα, αλλά να δημιουργηθούν περισσότερα τμήματα με μικρό αριθμό παρακολουθούντων.
- Πολλοί/-ές φοιτητές/-τριες ισχυρίζονται ότι οι πέντε ώρες, την εβδομάδα που διδάσκεται η γλώσσα, είναι λίγες, σε σχέση με τις ώρες που διδάσκεται σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό, καλό θα ήταν να αφιερώνονται περισσότερες ώρες για την Τουρκική στο ΤΜΣ.
- Επίσης, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού κρίνεται απαραίτητη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της γλώσσας.
- Θα μπορούσαν επίσης να γίνονται και κάποια μαθήματα εργαστηριακά, με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, και ως εκ τούτου και του διαδικτύου, μιας και αποτελεί αναπόσπαστο και χρήσιμο κομμάτι της καθημερινότητας μας.
- Ένα σημαντικό κίνητρο που θα παρακινούσε ακόμη περισσότερους/-ες φοιτητές/-τριες, να ασχοληθούν συστηματικά με την Τουρκική, είναι η παροχή υποτροφιών από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, για περαιτέρω σπουδές και μάθηση στην Τουρκία.
- Τέλος, η παροχή περισσότερων κονδυλίων, από το Υπουργείο Παιδείας, θα βοηθούσε το Τμήμα, να διοργανώνει, για τους/τις φοιτητές/-τριες, εκπαιδευτικές εκδρομές στην Τουρκία ή να καλεί φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του τμήματος, για να πραγματοποιούν διαλέξεις και επιμορφωτικά συνέδρια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, θα χρησιμοποιηθούν στην πτυχιακή μου εργασία με θέμα: «Η διδασκαλία της τουρκικής σε Έλληνες φοιτητές/-τριες: Μία μελέτη περίπτωσης: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών».

Προφίλ φοιτητή/τριας

1. Ηλικία:.....
2. Φύλλο:.....
3. Ποια/ες είναι η μητρική σου γλώσσα/ες;
4. Ποιες άλλες γλώσσες γνωρίζεις;.....
5. Σε ποιο έτος σπουδών βρίσκεσαι;

Κίνητρο εκμάθησης Τουρκικής

1. Σου αρέσει η τουρκική γλώσσα;

- α) ναι
- β) αρκετά
- γ) λίγο
- δ) όχι
- ε) άλλο.....

2. Πόσο συχνά παρακολουθείς τα μαθήματα της τουρκικής;

- α) πηγαίνω σε όλα τα μαθήματα πάντα
- β) χάνω ελάχιστα μαθήματα
- γ) πηγαίνω σπάνια στα μαθήματα
- δ) δεν πηγαίνω ποτέ στα μαθήματα
- ε) άλλο.....

3. Συνηθίζεις να κάνεις τα εν ödevleri- home works- δουλειά για το σπίτι που σου δίνουν οι διδάσκοντες;

- α) ναι, τα κάνω πάντα
- β) κάνω όποια από αυτά καταλαβαίνω
- γ) τα κάνω σπάνια
- δ) δεν τα κάνω ποτέ, επειδή βαριέμαι
- ε) αν όχι γιατί;.....

4. Πόσες ώρες την εβδομάδα διαβάζεις τουρκικά;

- α) 6 με 8 ώρες την εβδομάδα
- β) 4 με 6 ώρες την εβδομάδα
- γ) 2 με 4 ώρες την εβδομάδα
- δ) 0 ώρες την εβδομάδα
- ε) άλλο.....

5. Ποιο από τα παρακάτω παρακολουθείς ή διαβάζεις στην τουρκική γλώσσα;

- α) τηλεόραση- τι είδους προγράμματα;.....
- β) ραδιόφωνο- τι είδους προγράμματα;.....
- γ) διαδίκτυο- τι είδους ιστοσελίδες;.....
- δ) βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες- τι είδους;.....
- ε) άλλο.....

6. Αναζητάς άγνωστο λεξιλόγιο στο λεξικό;

- α) ναι, πάντα
- β) πολλές φορές
- γ) σπάνια
- δ) όχι, ποτέ

Διδασκαλία/ Εκμάθηση Τουρκικής

7. Που αποδίδεις καλύτερα

- α) κατανόηση προφορικού λόγου
- β) παραγωγή προφορικού λόγου
- γ) ανάγνωση γραπτών κειμένων
- δ) παραγωγή γραπτών κειμένων
- ε)άλλο.....

8. Σε ποιο μέρος της γλώσσας θα ήθελες να δίνεται περισσότερη έμφαση;

- α) κατανόηση προφορικού λόγου
- β) παραγωγή προφορικού λόγου
- γ) ανάγνωση γραπτών κειμένων
- δ) παραγωγή γραπτών κειμένων
- ε)άλλο.....

9. Με ανησυχεί το γεγονός ότι μερικοί συμφοιτητές μου στο μάθημα χρησιμοποιούν την τουρκική καλύτερα από ότι εγώ.

- α) διαφωνώ απόλυτα
- β) διαφωνώ αρκετά
- γ) διαφωνώ ελάχιστα
- δ) συμφωνώ ελάχιστα
- ε) συμφωνώ αρκετά
- στ) συμφωνώ απόλυτα

10. Δεν ανησυχώ, ούτε αγχώνομαι όταν μου ανατεθεί να απαντήσω κάποιο θέμα σχετικά με την τουρκική την ώρα του μαθήματος.

- α) διαφωνώ απόλυτα
- β) διαφωνώ αρκετά
- γ) διαφωνώ ελάχιστα
- δ) συμφωνώ ελάχιστα
- ε) συμφωνώ αρκετά
- στ) συμφωνώ απόλυτα

11. Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική γιατί θα με βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη εξεύρεση εργασίας.

- α) διαφωνώ απόλυτα
- β) διαφωνώ αρκετά
- γ) διαφωνώ ελάχιστα
- δ) συμφωνώ ελάχιστα
- ε) συμφωνώ αρκετά
- στ) συμφωνώ απόλυτα

12. Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική επειδή στο μέλλον θα μου επιτρέπεται να επικοινωνώ ευκολότερα με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

- α) διαφωνώ απόλυτα
- β) διαφωνώ αρκετά
- γ) διαφωνώ ελάχιστα
- δ) συμφωνώ ελάχιστα
- ε) συμφωνώ αρκετά
- στ) συμφωνώ απόλυτα

Αυτοαξιολόγηση

13. Σε ποιο επίπεδο θεωρείς ότι έχεις φτάσει μέσω της διδασκαλίας της τουρκικής στο ΓΜΣ;

- α) άριστη γνώση τουρκικών
- β) πολύ καλή γνώση τουρκικών
- γ) καλή γνώση τουρκικών
- δ) μέτρια γνώση τουρκικών
- ε) ελάχιστη γνώση τουρκικών
- στ) καθόλου γνώση τουρκικών
- ε) άλλο.....

14. Σκέφτεσαι να βελτιώσεις τις γνώσεις σου στην τουρκική μετά το πέρας των σπουδών σου;

- α) Αν ναι, με ποιο τρόπο;.....
- β) Αν όχι, γιατί;.....

15. Τι θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη διδασκαλία/ εκμάθηση της τουρκικής στο ΓΜΣ; Σχολιάστε εν συντομία.

.....
.....
.....
.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΕΝΕΤΣΑΝΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΜΑΙΟΣ, 2008

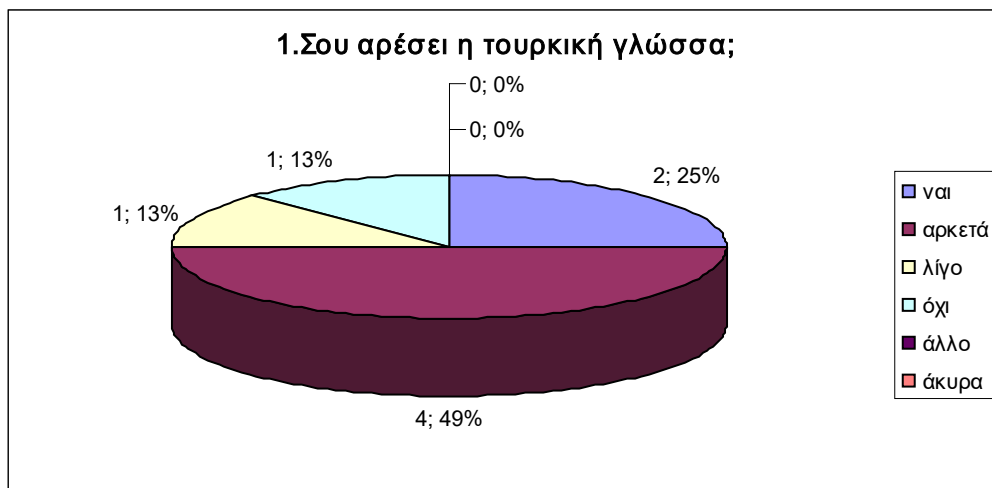
ΡΟΔΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



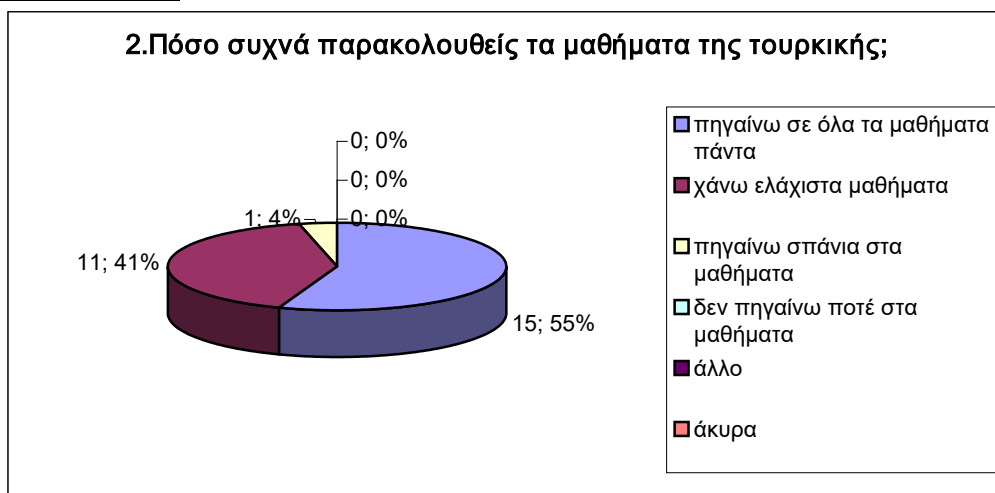
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



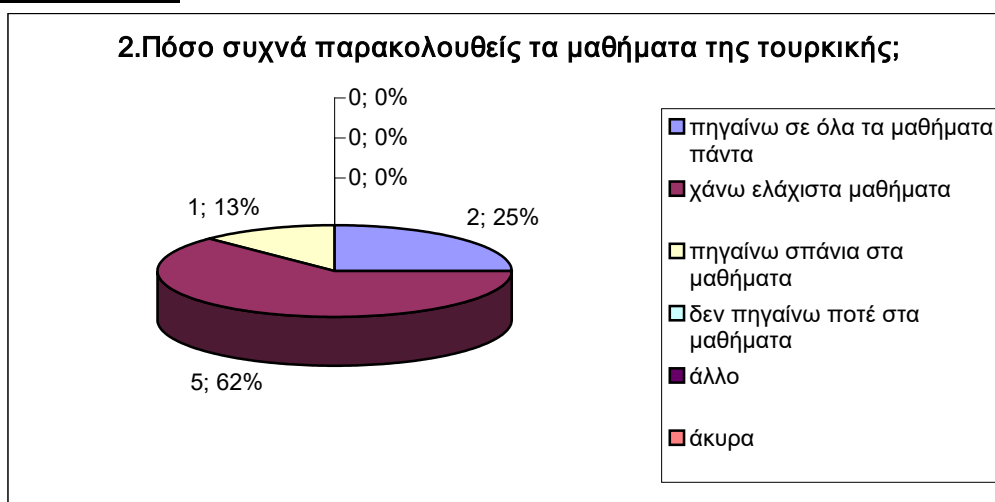
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



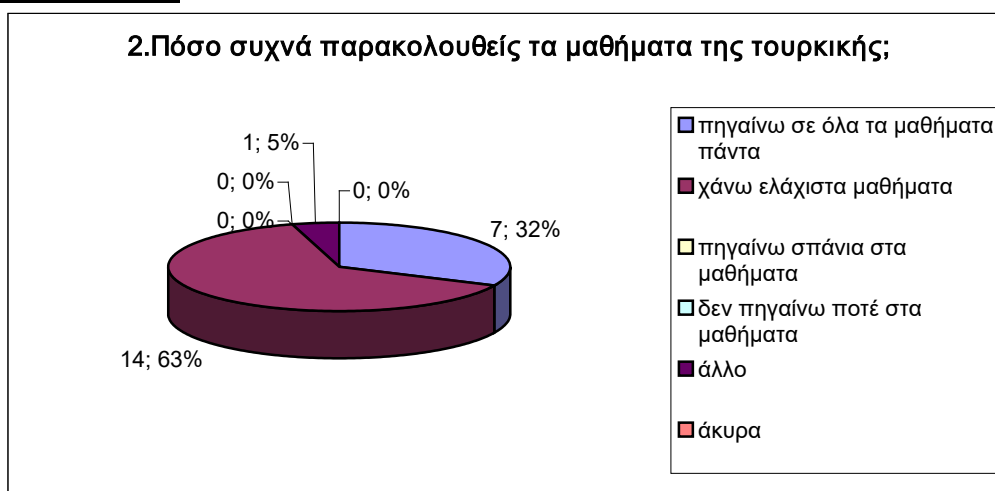
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



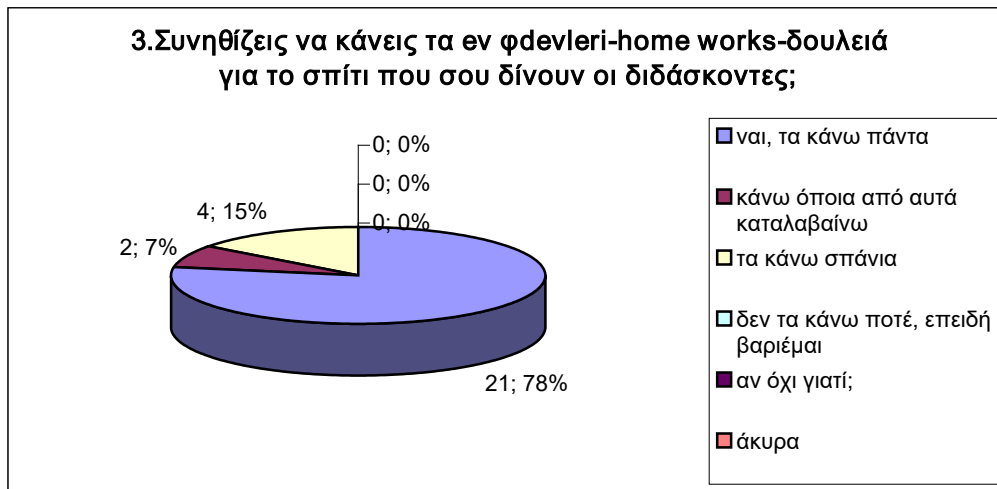
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



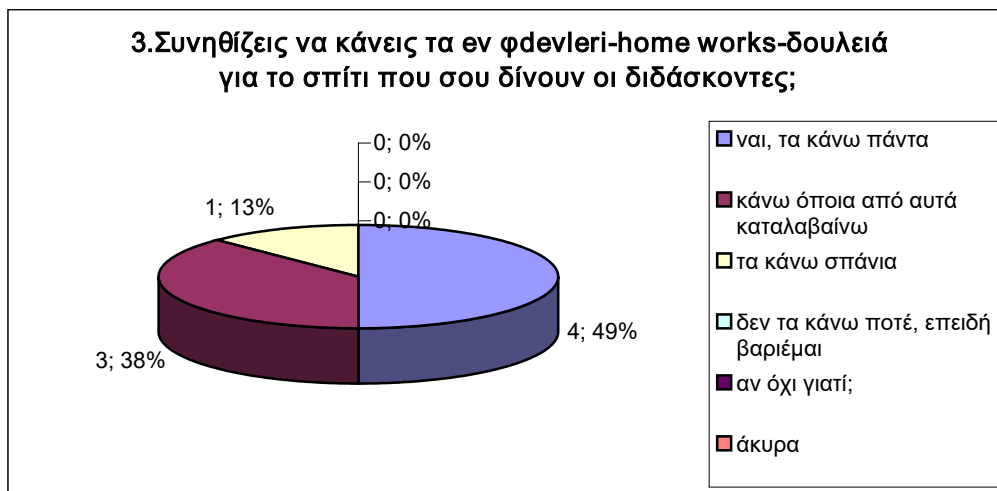
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



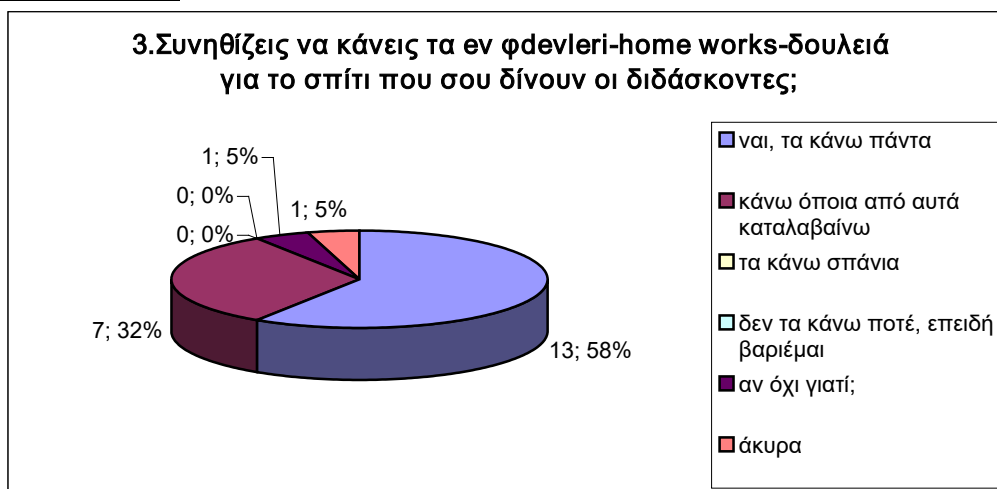
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



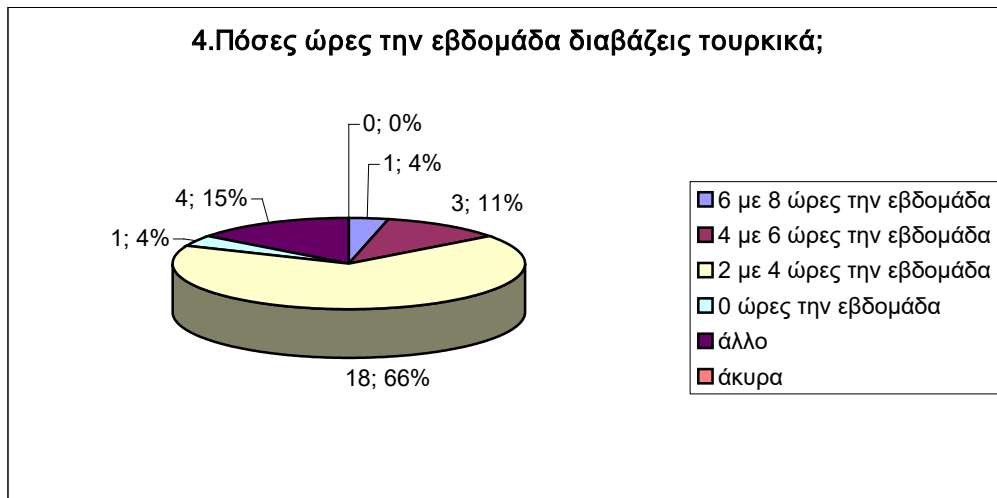
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



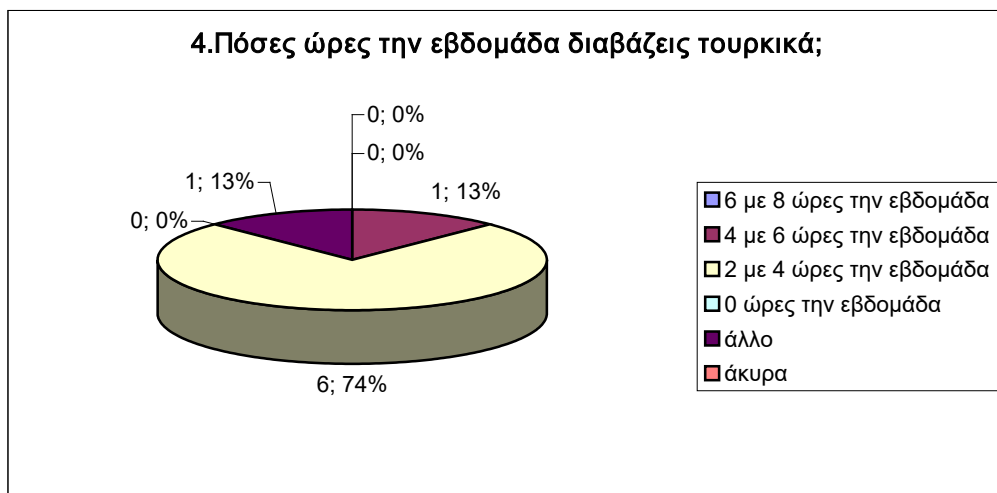
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



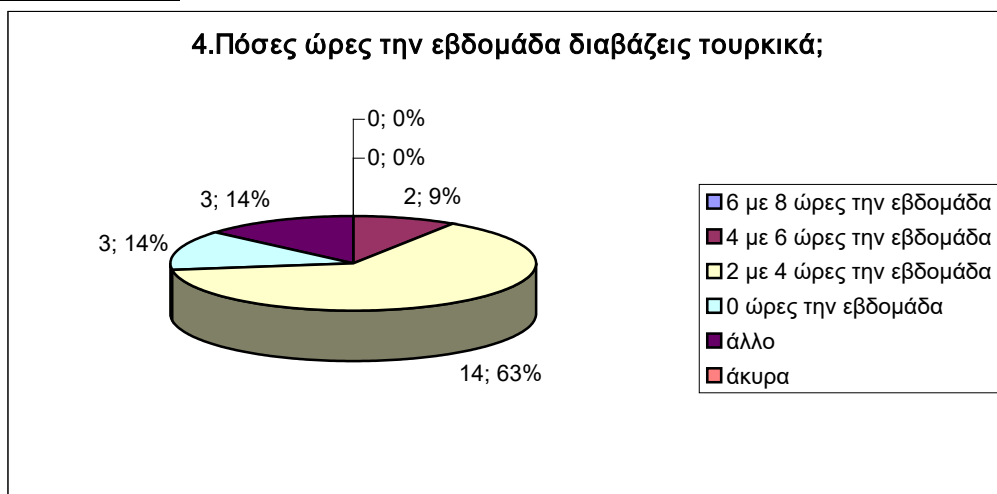
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



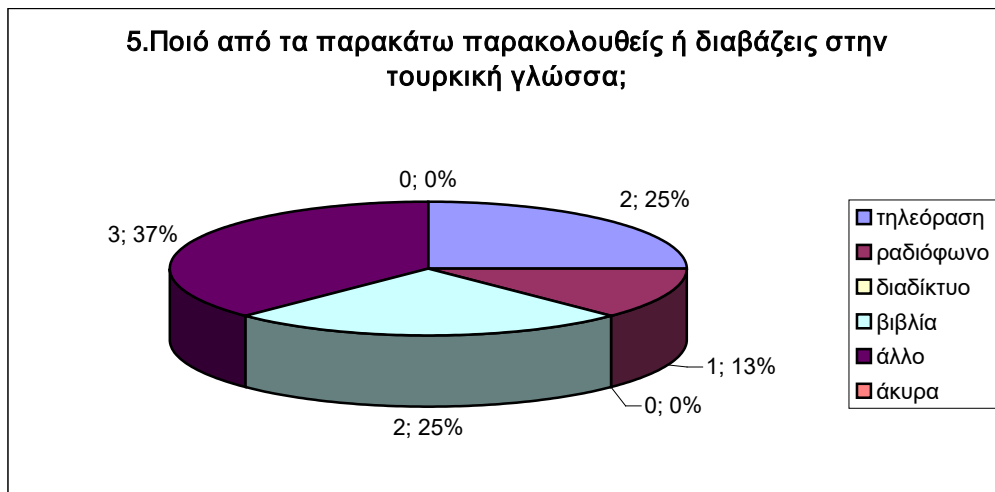
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



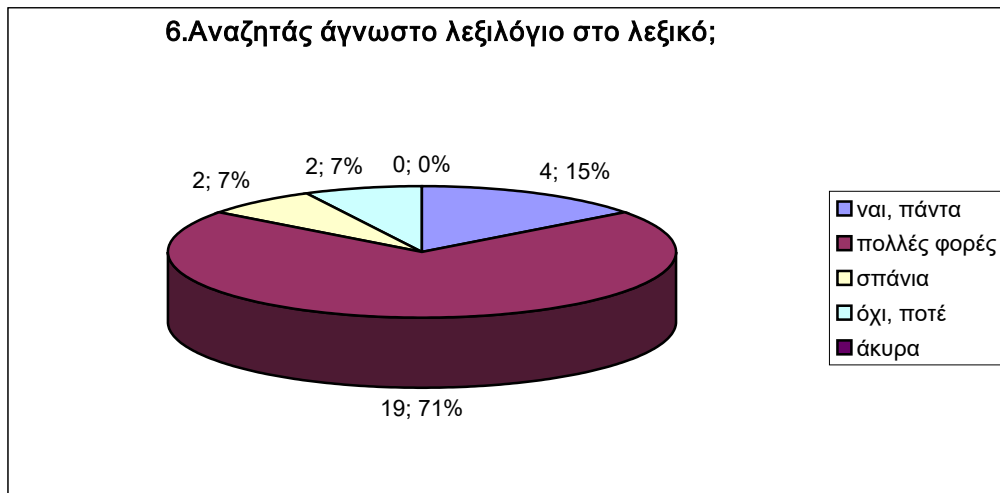
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



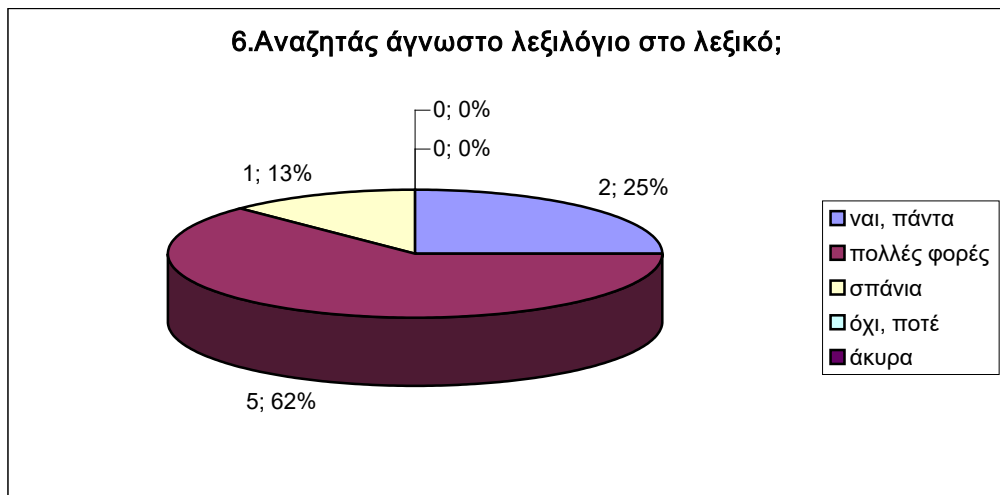
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



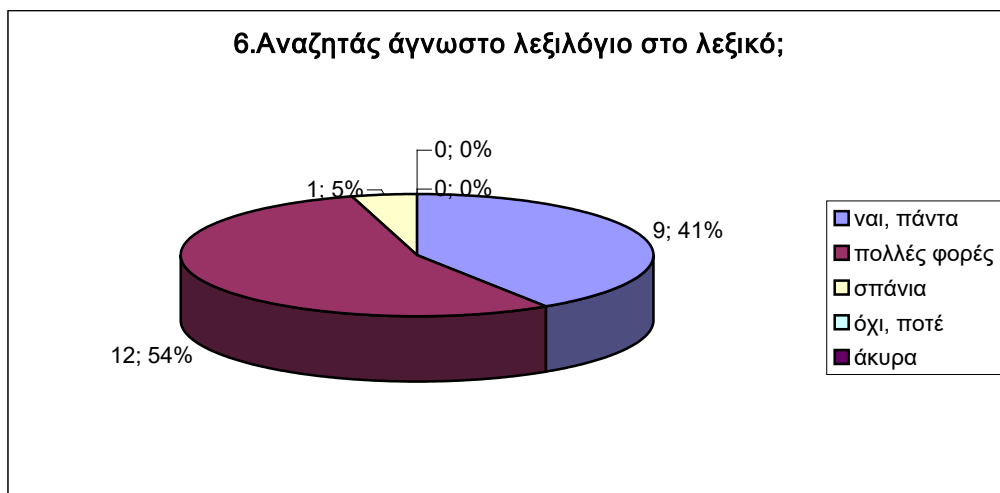
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



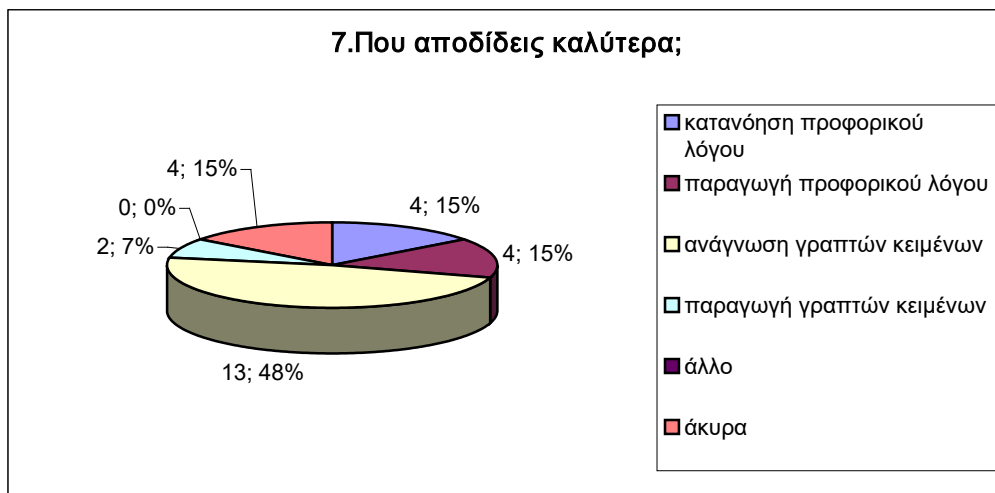
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



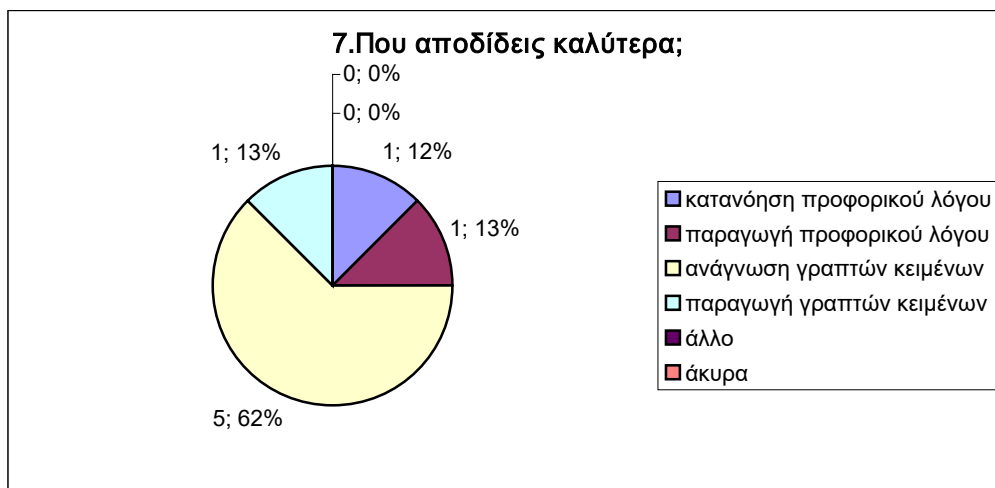
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



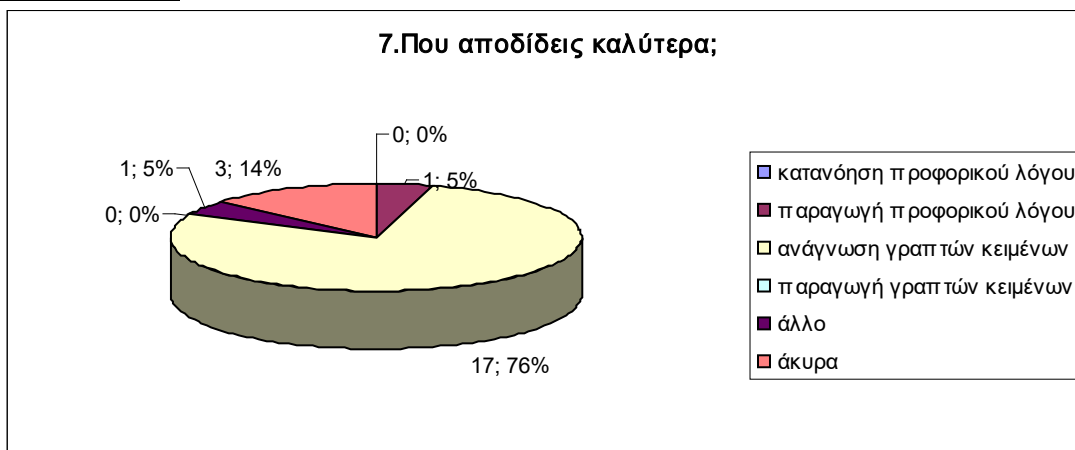
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



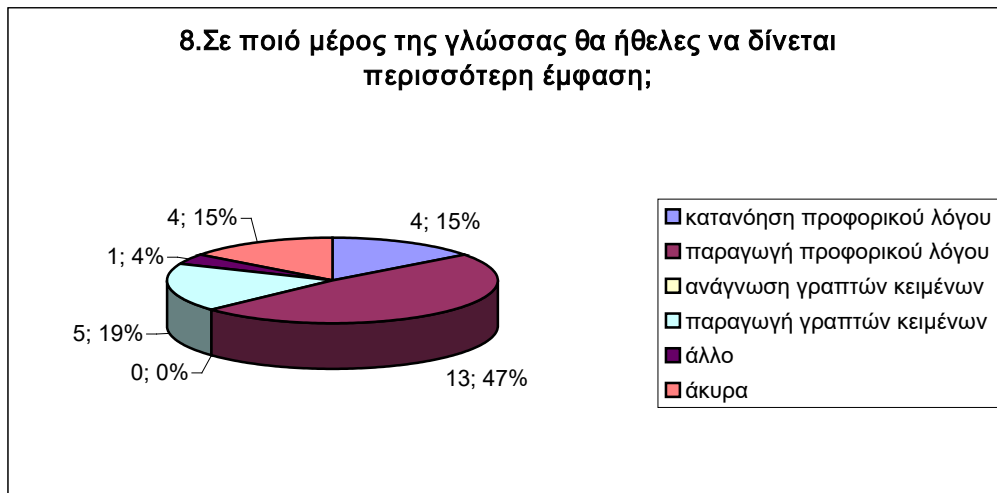
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



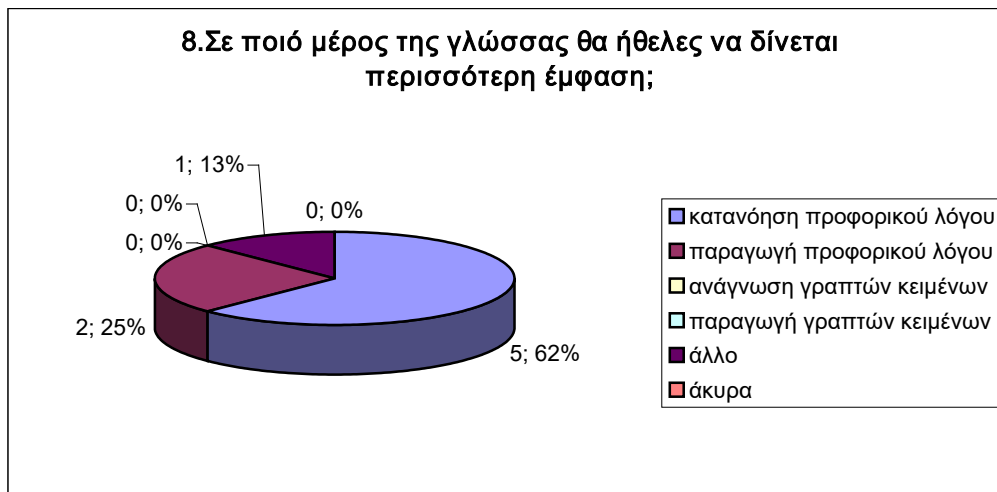
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



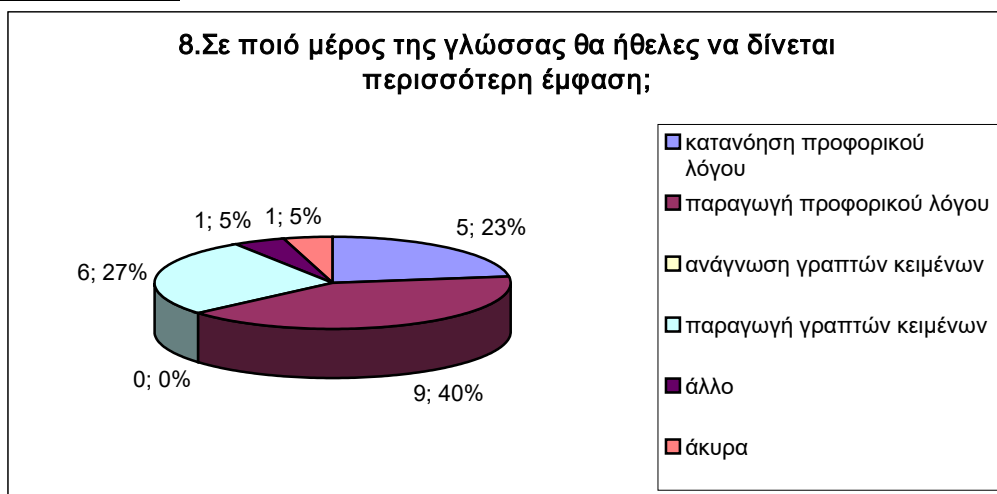
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



ΕΠΙΠΕΔΟ 4:

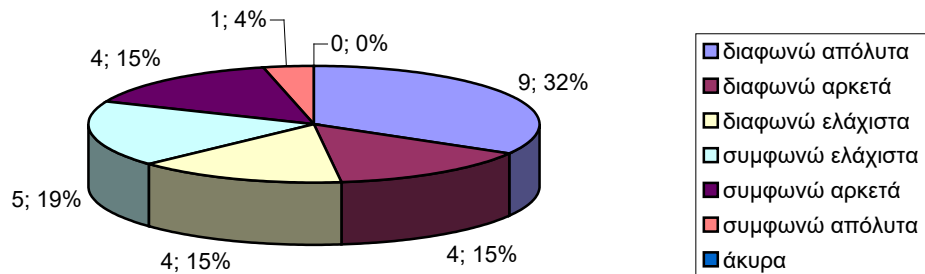


ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



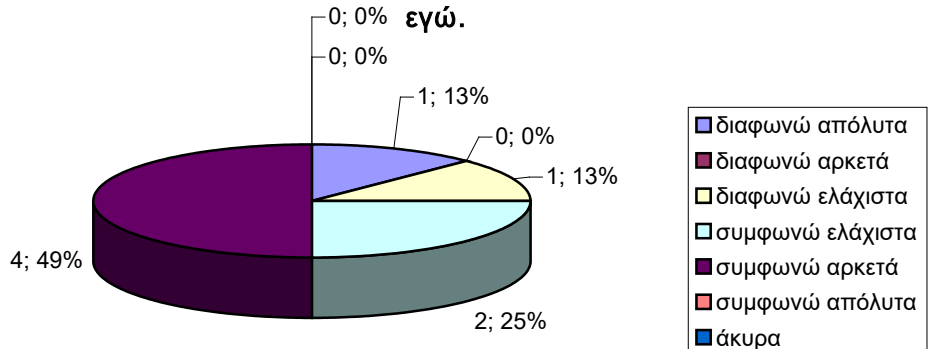
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:

9. Με ανησυχεί το γεγονός ότι μερικοί συμφοιτητές μου στο μάθημα χρησιμοποιούν την τουρκική καλύτερα από ότι εγώ.



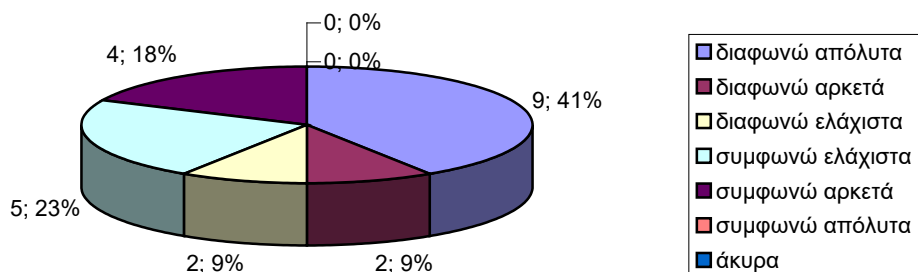
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:

9. Με ανησυχεί το γεγονός ότι μερικοί συμφοιτητές μου στο μάθημα χρησιμοποιούν την τουρκική καλύτερα από ότι εγώ.



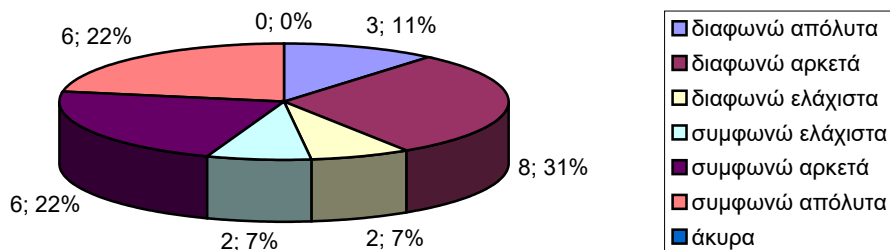
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:

9. Με ανησυχεί το γεγονός ότι μερικοί συμφοιτητές μου στο μάθημα χρησιμοποιούν την τουρκική καλύτερα από ότι εγώ.



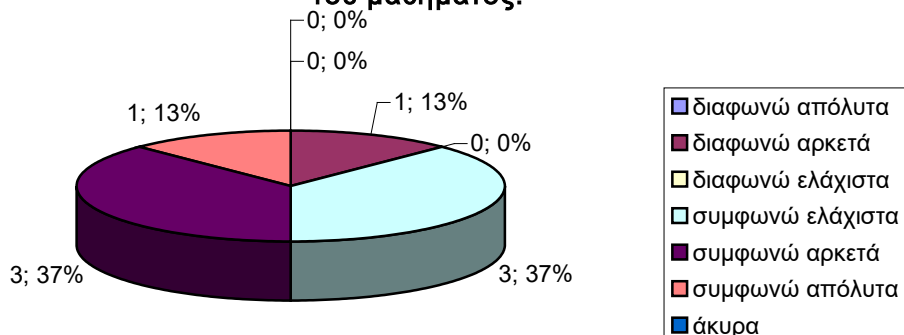
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:

10. Δεν ανησυχώ, ούτε αγχώνομαι όταν μου ανατεθεί να απαντήσω κάποιο θέμα σχετικά με την τουρκική την ώρα του μαθήματος.



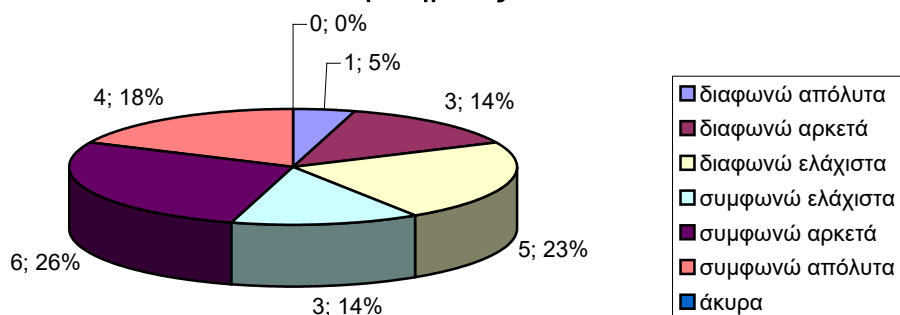
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:

10. Δεν ανησυχώ, ούτε αγχώνομαι όταν μου ανατεθεί να απαντήσω κάποιο θέμα σχετικά με την τουρκική την ώρα του μαθήματος.



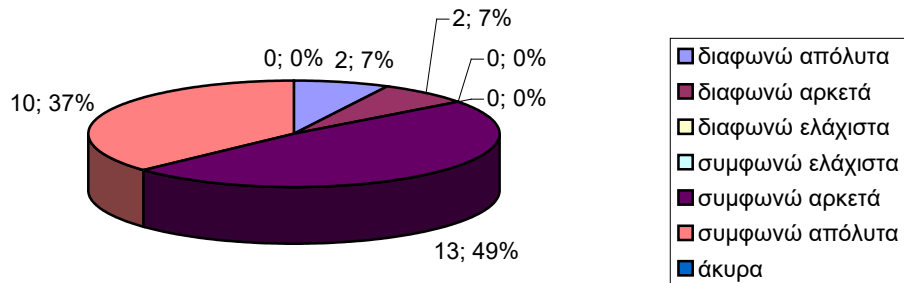
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:

10. Δεν ανησυχώ, ούτε αγχώνομαι όταν μου ανατεθεί να απαντήσω κάποιο θέμα σχετικά με την τουρκική την ώρα του μαθήματος.



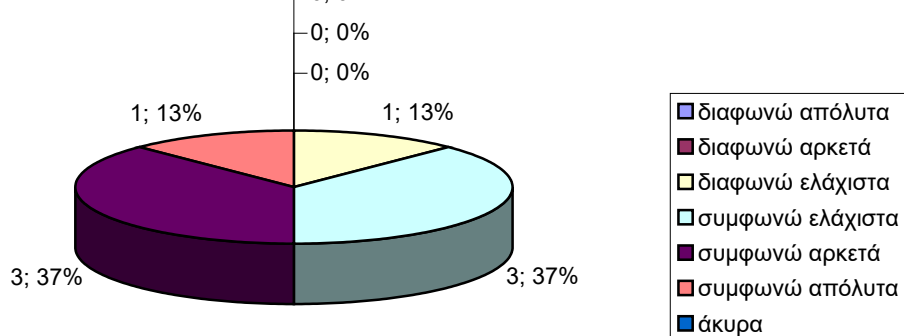
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:

11. Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική γιατί θα με βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη εξεύρεση εργασίας.



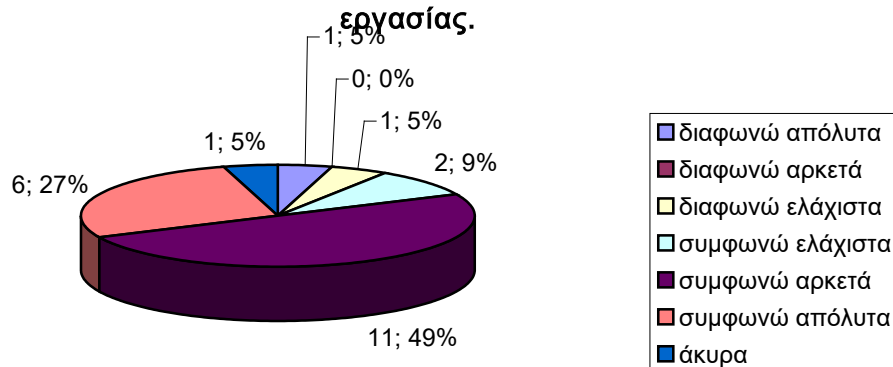
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:

11. Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική γιατί θα με βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη εξεύρεση εργασίας.

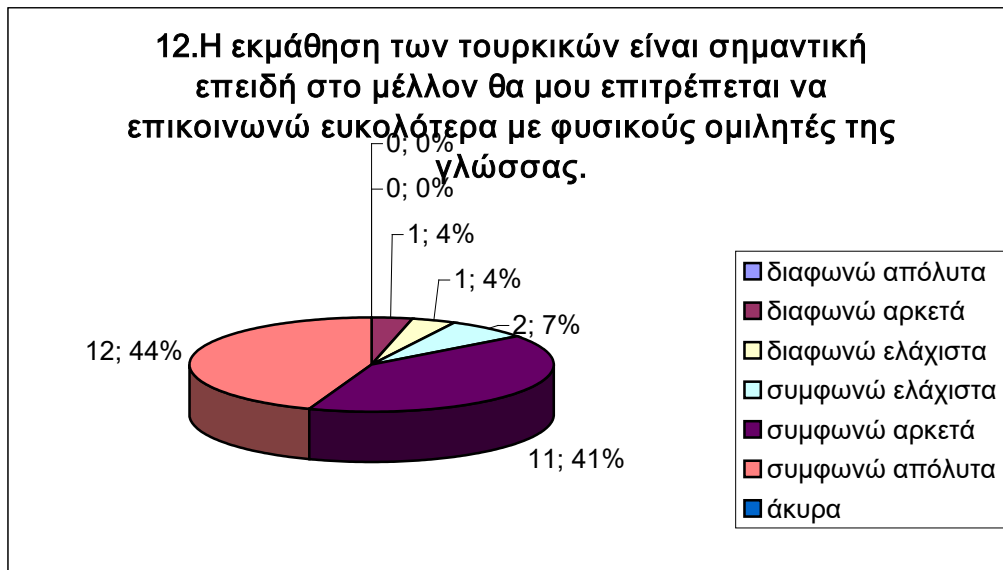


ΕΠΙΠΕΔΟ 6:

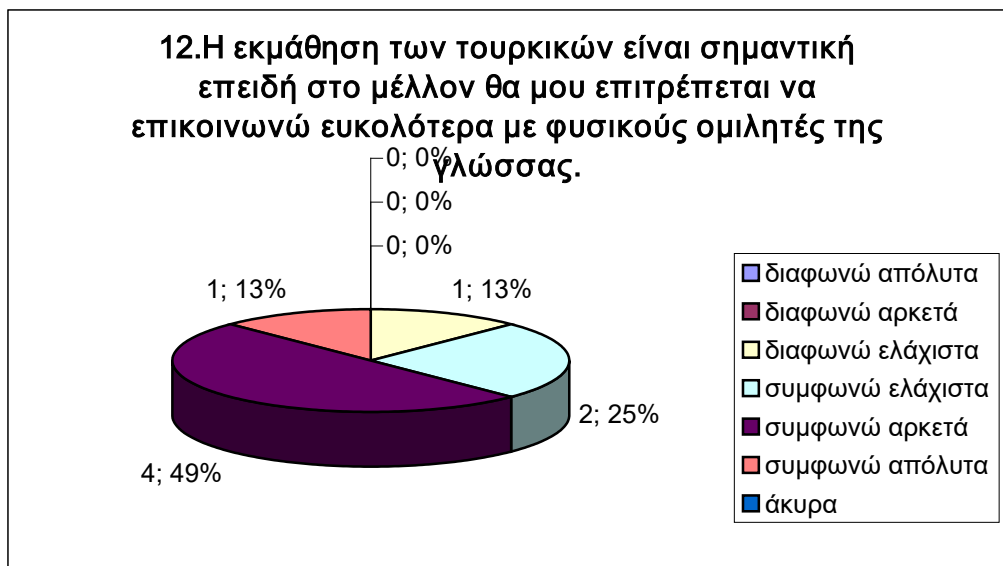
11. Η εκμάθηση των τουρκικών είναι σημαντική γιατί θα με βοηθήσει αργότερα στην ευκολότερη εξεύρεση εργασίας.



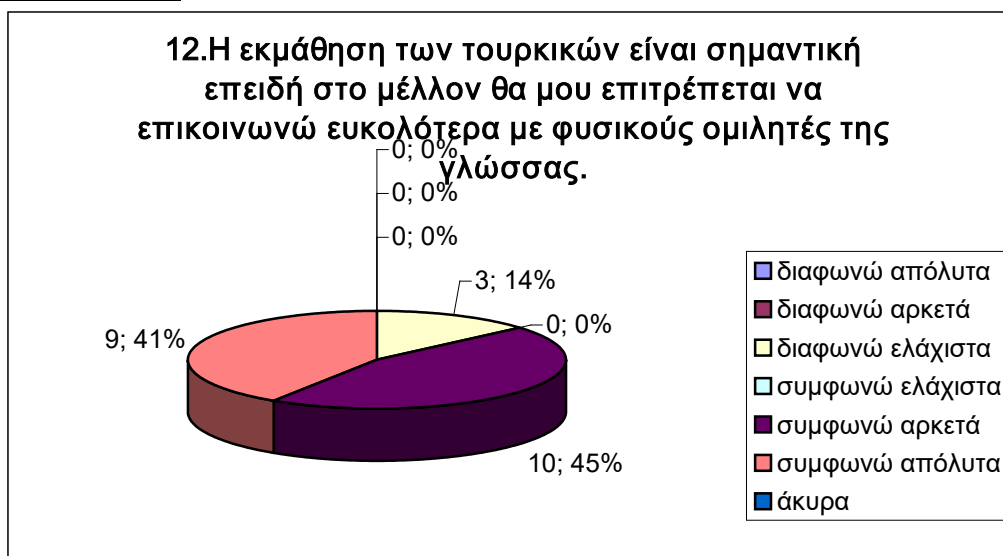
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



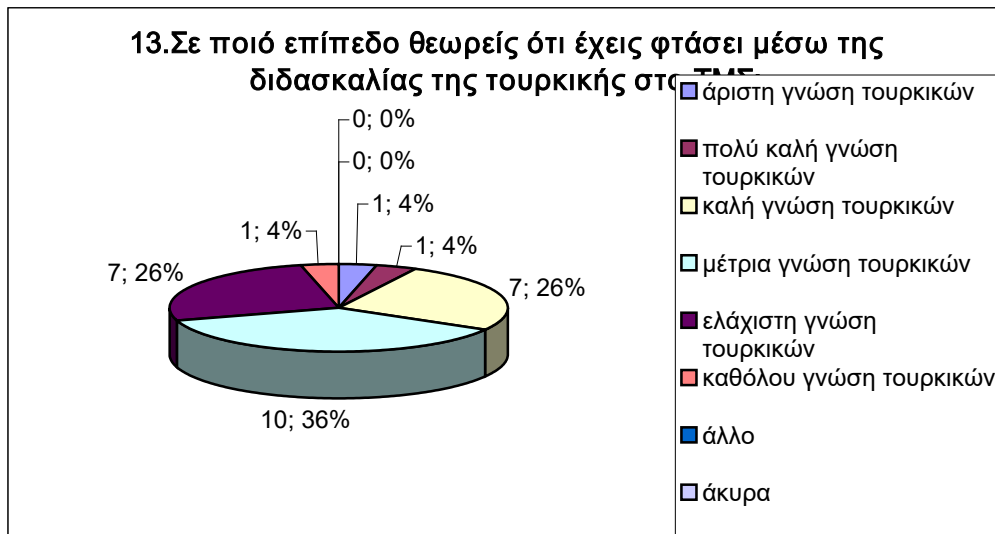
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



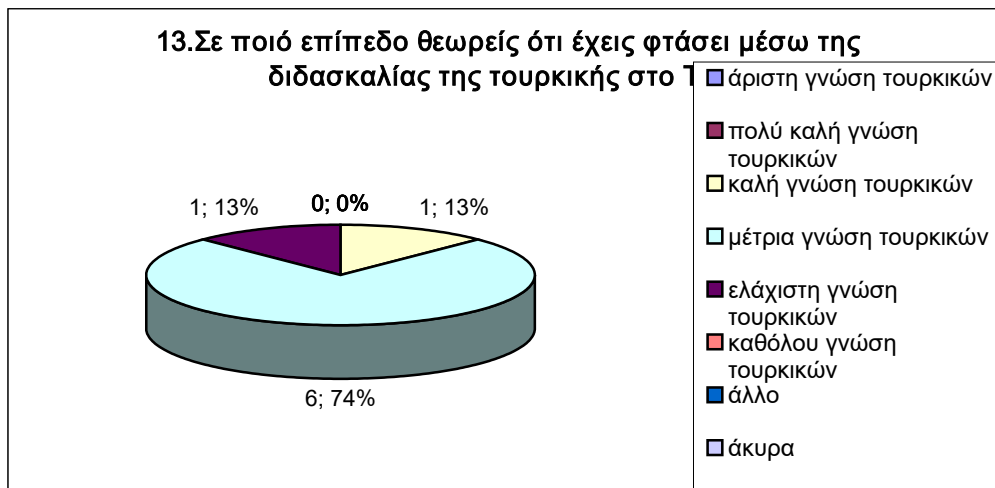
ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



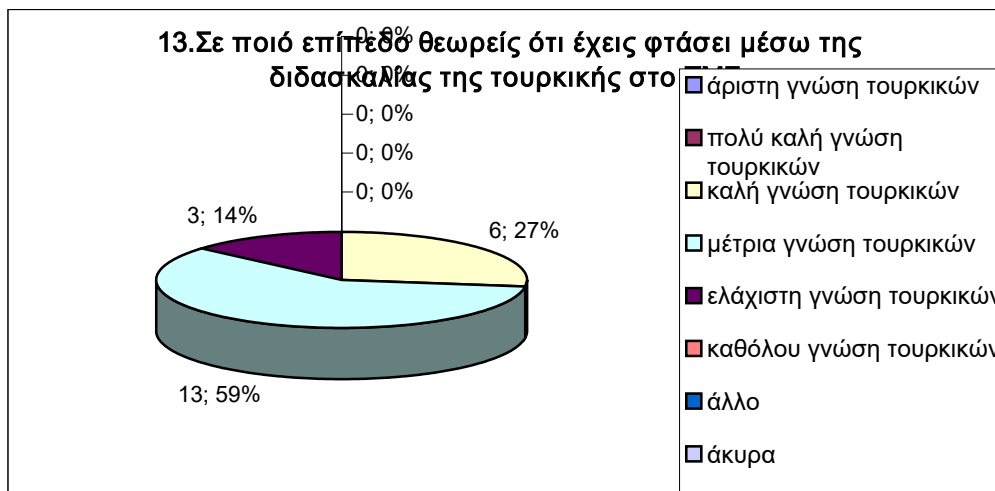
ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



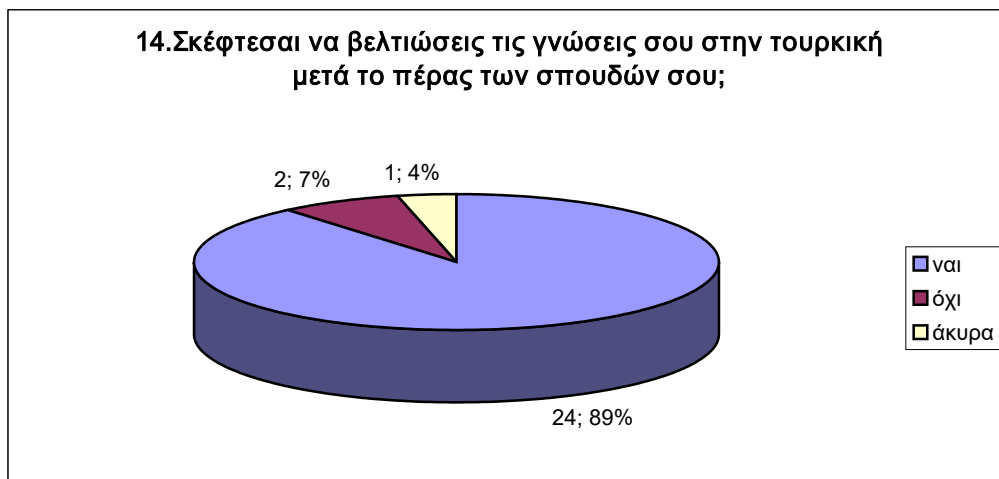
ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



ΕΠΙΠΕΔΟ 2:



ΕΠΙΠΕΔΟ 4:



ΕΠΙΠΕΔΟ 6:



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, Εισ.-Επιμ.-Γλωσσ.) (Α. Αλεξανδροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ και συγγραφείς.
- Borg, W.R. (1963). *Education Research: An Introduction*. London: Longman.
- Cannell, C.F. & Kahn, R.L. (1968). *The Handbook of Social Psychology, Research Methods*. New York: Addison- Welsey.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ.-Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο- Έκφραση.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. (Ε. Σκούρτου, Εισ.-Επιμ.) (Σ. Αργύρη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2001). *Η Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας*. Στο: Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2007). *Διδασκαλία Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*. [αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Κατεύθυνση Γλωσσολογίας, Εαρινό εξάμηνο 2006-2007. Ρόδος.
- Καϊλή, Χ. (2006). *Τουρκική Γλώσσα, Επίπεδα, IV*. [αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Εαρινό εξάμηνο 2005-2006. Ρόδος.
- Καϊλή, Χ. (2007). *Τουρκική Γλώσσα, Επίπεδα: VI* [αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Χειμερινό και Εαρινό εξάμηνο 2006-2007. Ρόδος.
- Κρύσταλ, Ντ. (2003). *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής*. (Γ. Ξυδόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Moser, C. A. & Kalton, G. (1977). *Survey Methods in Social Investigation*. London: Heinemann Educational Books.
- Νιόβη Α. και Μανάβη Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης /δεύτερης γλώσσας. Στο: Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών*, (2008). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πρόκου, Σ. (2007). *Τουρκική Γλώσσα, Επίπεδα: IV* [αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Χειμερινό και Εαρινό εξάμηνο 2006-2007. Ρόδος.

Πρόκου, Σ. (2007). *Τουρκική Γλώσσα, Επίπεδα: VI* [αδημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Χειμερινό και Εαρινό εξάμηνο 2006-2007. Ρόδος.

Rees-Miller J. (2001). Applied Linguistics. In M. Aronoff and J. Rees-Miller (eds.), *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Ρόδος:
www.rhodes.aegean.gr

Πανεπιστήμιο Κρήτης- Ρέθυμνο:
www.uoc.gr

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης- Κομοτηνή:
www.duth.gr

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο- Αθήνα:
www.uoa.gr

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας- Θεσσαλονίκη:
www.uom.gr

Ιόνιο Πανεπιστήμιο- Κέρκυρα:
www.ionio.gr

Ερωτηματολόγιο:

<http://publish.uwo.ca/~gardner/englishamth.pdf>.

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Motivation.htm>.