



Λογότυπο
Συνεργαζόμενου
Ιδρύματος

«Ανθρωπιστικών Σπουδών »

«Εκπαίδευση Ενηλίκων»

«Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**“Γλωσσικές Δεξιότητες και Προγράμματα Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κίνητρα και Προϋποθέσεις
συμμετοχής”**

«Ευαγγελία Καρνούτσου »

Επιβλέπων Καθηγητής : Τσουκαλάς Σπυρίδων

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Σαββάτου

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ «ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ» «2021»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**“Γλωσσικές Δεξιότητες και Προγράμματα Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κίνητρα και Προϋποθέσεις
συμμετοχής”**

«ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΝΟΥΤΣΟΥ»

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής/Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια:

«Τσουκαλάς Σπυρίδων »

«ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής /Συν-
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ -ΣΑΒΒΑΤΟΥ»

«ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ »

*«Στους επιβλέποντες μου για τα σχόλια και τη καθοδήγηση τους κατά τη διάρκεια της
εκπόνησης της εργασίας και στην οικογένεια μου για την υπομονή που έδειξε
κατά τη διάρκεια της συγγραφής της »*

Περίληψη

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται το ρόλο που παίζουν οι γλωσσικές δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών θεωρείται προαπαιτούμενο για τον επιτυχή σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα κίνητρα παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνδέονται άμεσα με τις γλωσσικές ανάγκες. Σπουδαίο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση παίζουν τα χαρακτηριστικά των Ενήλικων μαθητών. Οι ενήλικες μαθητές παρακολουθούν στοχευμένα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Οι γλωσσικές ανάγκες μετατρέπονται σε γλωσσικές δεξιότητες ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες είναι το εφόδιο εύρεσης εργασίας σε μία κοινωνία όπου ο ανταγωνισμός και η παγκοσμιοποίηση κυριαρχούν.

Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κίνητρα, Γλωσσικές Δεξιότητες, Ανάλυση Αναγκών, Εκπαιδευτικά Προγράμματα

“Language Skills and Adult Vocational Education Programs. Incentives and Conditions for participation”

«EVANGELIA KARNOUTSOY»

(στην αγγλική γλώσσα)

Abstract

The needs analysis is a very significant tool for the construction of the educational programmes. The process indicates the significance of the language skills when someone search job in a modern competitive society. As a term “language skills” is associated with language needs. The essay analyse the relation with the education of Adults. The traits of the student must be analysed in order to construct a successful programme because students have specific needs to cover. Also the traits of the students are associated with the motivation. Motivation is the internal force of the student and enhance the desire to acquire more knowledge to a specific programme.

Keywords

EDUCATION OF ADULTS ,MOTIVATION ,LANGUAGE SCILLS ,LANGUAGE
NEEDS ,EDUCATIONAL PROGRAMMES

Περιεχόμενα

Περίληψη	vi
Abstract.....	vii
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	ix
Κατάλογος Πινάκων.....	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	3
1.1. Ο ρόλος των γλωσσικών δεξιοτήτων.....	Fehler! Textmarke nicht definiert. 5
1.1.1. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και ο ρόλος του περιβάλλοντος στη δημιουργία των γλωσσικών δεξιοτήτων	7
1.2. Ο ρόλος των κινήτρων.Κατηγοριοποίηση των κινήτρων. Ο ρόλος του εκαιδευτή ενηλίκων.....	9
1.3. Οι γλωσσικές ανάγκες και η ανίχνευσή τους.....	11
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η συμβολή της ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού.....	13
2.1. Ιστορική αναδρομή και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών αναγκών	Fehler! Textmarke nicht definiert. 15
2.1.1. Μέθοδοι καταγραφής και ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών.....	Fehler! Textmarke nicht definiert. 17
2.2. Τα μοντέλα ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών.....	18
2.2.1. Το Μοντέλο του Rene Richterich.....	19
2.2.2. Το Μοντέλο Richterich και Chancerel.....	20
2.2.3. Το Μοντέλο του Munby.....	21
2.2.4. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.....	24
2.2.5. Οι γλωσσικές ανάγκες - Κατηγοριοποίηση.....	26
2.3. Τα Μοντέλα Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	29
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
Εισαγωγή.....	32
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	33
Σκοπός της έρευνας.....	34
Το εργαλείο της έρευνας.....	34
Δομή του Ερωτηματολογίου.....	36
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ.....	37
Ορισμός του πληθυσμού - Δείγμα.....	39
Συλλογή των δεδομένων.....	40
Διαδικασία της έρευνας.....	41
Επεξεργασία των δεδομένων - Συμπεράσματα.....	45
Συζήτηση - Περιορισμοί της έρευνας.....	47
Βιβλιογραφία.....	52
Παράρτημα Α: «τίτλος παραρτήματος»	57
Παράρτημα Β: «τίτλος παραρτήματος»	58



«Ευαγγελία Καρνούτσου», «Γλωσσικές Δεξιότητες και
Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ενηλίκων. Κίνητρα και Προϋποθέσεις συμμετοχής»

Λογότυπο
Συνεργαζόμενου
Ιδρύματος

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1	Fehler! Textmarke nicht definiert..
Εικόνα 2	Fehler! Textmarke nicht definiert..
Εικόνα 3	
Σχήμα 1	Fehler! Textmarke nicht definiert..
Σχήμα 2	Fehler! Textmarke nicht definiert..

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1**Fehler! Textmarke nicht definiert.**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Γ.Σ.Σ.Ε.	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.	Επαγγελματική Εκπαίδευση Καταρτίσει και Δια Βίου Μάθηση
ΚΑΝΕΠ-Γ.Σ.Ε.Ε.	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε.
Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε.	Οργανισμός Πληρωμών Και Ελέγχου Κοινοτικών Ενισχύσεων Προσανατολισμού και Εγγυήσεων
ΠΕ	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
ΦΕΚ	Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι γλωσσικές δεξιότητες σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οι γλωσσικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με τη γνώση των ξένων γλωσσών. Στη σύγχρονη εποχή αποτελούν απαραίτητο προσόν για την εύρεση εργασίας και για την κινητικότητα των εργαζομένων τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό μίας χώρας. Η *Ευρωπαϊκή Επιτροπή*, στις εκθέσεις που δημοσιοποιεί κατά καιρούς, δίνει έμφαση στο ρόλο των γλωσσικών δεξιοτήτων και τις συνδέει με την εκπαίδευση και την αναβάθμιση των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η γλώσσα «διαμορφώνει τη βάση για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα οφέλη των πολυγλωσσικών ικανοτήτων έχουν αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της ζωής» (*Ευρωπαϊκή Επιτροπή*, 2018).

Αφορμή για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας στάθηκε η ενασχόληση μου επαγγελματικά με τον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως καθηγήτρια γαλλικών. Έχοντας την εμπειρία διδασκαλίας γαλλικών σε τμήματα ενηλίκων ήθελα να διερευνήσω τα κίνητρα των σπουδαστών και τους λόγους που οδηγούν τον ενήλικα μαθητή να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ο τίτλος της εργασίας διαμορφώθηκε ως εξής: «Γλωσσικές Δεξιότητες και Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κίνητρα και Προϋποθέσεις συμμετοχής». Η ανάγνωση του τίτλου μας οδηγεί στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων πάνω στα οποία βασίσθηκε η συγκεκριμένη έρευνα:

- Τί ρόλο παίζει η ανάλυση γλωσσικών δεξιοτήτων στην δημιουργία κινήτρων ;
- Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν σημαντική την έννοια της υποκίνησης για την επιτυχή παρακολούθηση ενός προγράμματος;
- Πως αντιλαμβάνονται την έννοια της υποκίνησης;
- Το ίδιο το πρόγραμμα παρουσιάζει τέτοια στοιχεία ;

Για τη συλλογή των στοιχείων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο .

Η εργασία αποτελείται από δυο μεγάλα τμήματα. Το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου αναλύεται διεξοδικά η συνεισφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες και στην ανάλυση αναγκών, δεδομένου ότι τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων εστιάζονται σε κοινό το οποίο έχει συγκεκριμένους στόχους και ανάγκες. Παράλληλα το θεωρητικό κομμάτι περιλαμβάνει την έννοια της *μάθησης*, εξηγεί πως το περιβάλλον επηρεάζει τη μάθηση και πως τα κίνητρα σχετίζονται με τη δημιουργία γλωσσικών δεξιοτήτων και τέλος παρουσιάζει τα μοντέλα ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών από τους ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το δεύτερο τμήμα της εργασίας αναφέρεται στη Μεθοδολογία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στις μέρες μας η διεθνοποίηση της οικονομίας και η εξέλιξη της τεχνολογίας έχουν επιφέρει τεράστιες αλλαγές στον εργασιακό χώρο. Απαιτούνται νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, οι οποίες θέτουν ως προαπαιτούμενο τη δια βίου μάθηση, την επιμόρφωση, και την εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε το άτομο να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται.

Ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται να έχει ποικίλα και αλληλοσυνδεόμενα προσόντα, τα οποία πρέπει να ανανεώνονται συχνά. Πρόκειται για κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες αποκτά στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ας αναλογιστούμε την περίπτωση των μεταναστών στη χώρα μας, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και μιλούν μια διαφορετική, ξένη γλώσσα. Οι άνθρωποι αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης λόγω των ελλείψεων που παρουσιάζουν τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο.

Το έλλειμμα που εμφανίζεται έρχεται να καλύψει η Εκπαίδευση Ενηλίκων με τα προγράμματα που παρέχει στις ευπαθείς ομάδες στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζεται ιδιαίτερα ότι η γνώση των ξένων γλωσσών είναι μία από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο Ευρωπαίος πολίτης για να μπορέσει να επιβιώσει σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώνουν μία κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατέδειξαν ότι η γνώση ξένων γλωσσών βοηθά στην επαγγελματική αποκατάσταση, επηρεάζει όχι μόνο την κοινωνική και πολιτιστική αλλά και την επαγγελματική ζωή των πολιτών και κατ' επέκταση τις οικονομικές και πολιτικές δραστηριότητες των κρατών-μελών (Κολιτσάς, 2020).

Σύμφωνα με τον Meno (2002), οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν ξένες γλώσσες για να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία. Η γνώση και κατοχή πολλών γλωσσών διευκολύνει την κινητικότητα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή των ιδεών

μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική είναι η συνεισφορά της επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα *Erasmus* βοήθησε πολύ στην κινητικότητα των σπουδαστών και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες πολλοί συγγραφείς τόνισαν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τόσο στην αγγλική γλώσσα όσο και στην χώρα υποδοχής του προγράμματος (Ayodin, 2012; Klapper & Rees, 2012; Otero & McCoshan, 2006, Sigalas, 2010).

Παράλληλα η έρευνα με τίτλο “Study on Foreign Language Proficiency and Employability” της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στα πορίσματα της ανέδειξε τη γνώση των ξένων γλωσσών και τις γλωσσικές δεξιότητες ως απαραίτητο κομμάτι ενός συνόλου ικανοτήτων μέσω του οποίου κάποιος μπορεί να χτίσει την καριέρα του σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι ικανότητες στις ξένες γλώσσες δίνουν ευκαιρίες σε δουλειές στο διεθνές εμπόριο και πρόσβαση στις υπηρεσίες στις οποίες θεωρούνται προαπαιτούμενο.

Με βάση τις έρευνες, οι ικανότητες στις ξένες γλώσσες βοηθούν να χτιστούν σχέσεις πιο αποτελεσματικές με τους καταναλωτές ενός προϊόντος. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η μάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων.

Η Πολέμη –Τοδούλου, στην ανάλυση που έκανε για τη διεργασία της ομάδας και τις τεχνικές που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, αναφέρεται στις δεξιότητες διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας. Σύμφωνα με την ίδια, «[...] τα τελευταία χρόνια οι Έλληνες μελετητές έχουν ξεκινήσει να διερευνούν τα προβλήματα και να επεξεργάζονται λύσεις. Όλοι συμφωνούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, όχι μόνο για τα παιδιά αυτών των πληθυσμών αλλά και για τους ενήλικες προκειμένου να βρουν εργασία, να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες της ζωής και να στηρίζονται ψυχολογικά και κοινωνικά» (Πολέμη-Τοδούλου, 2005:212).

Η Πολέμη - Τοδούλου έδωσε έμφαση στον τρόπο αντιμετώπισης του διαφορετικού και τόνισε τον ρόλο που παίζει η επικοινωνία μέσα από το χτίσιμο κοινών εμπειριών, αξιών και τρόπων επικοινωνίας. Οι διαφορές στις πολυπολιτισμικές ομάδες εστιάζονται στη γλώσσα, η οποία δημιουργεί τα περισσότερα προβλήματα στην επικοινωνία. Το εύλογο ερώτημα επομένως που προκύπτει είναι ποιες γλωσσικές δεξιότητες πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι και ποια είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό

πρόγραμμα. Γι' αυτό, στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στο ρόλο των γλωσσικών δεξιοτήτων.

1.1. Ο ρόλος των γλωσσικών δεξιοτήτων

Στην παρούσα ενότητα αναλύεται η σημασία των *γλωσσικών δεξιοτήτων* και ο ρόλος που παίζουν στην επικοινωνία και στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι γλωσσικές δεξιότητες διατρέχουν το σύνολο της ατομικής και κοινωνικής δραστηριότητας, όποτε έχουν άμεση σχέση με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται στις ανάγκες που μπορεί να παρουσιάσει μία κοινωνική ομάδα όσον αφορά την ενσωμάτωσή της σε συγκεκριμένο οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον.

Ας αναλογιστούμε την περίπτωση των μεταναστών στην Ελλάδα, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και μιλούν μια διαφορετική ξένη γλώσσα ή των ανθρώπων με χαμηλές δεξιότητες. Οι άνθρωποι αυτοί προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της αγοράς εργασίας και πολλές φορές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης, ακριβώς λόγω των ελλείψεων που παρουσιάζουν τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Η κάλυψη των ελλείψεων - αναγκών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Με βάση τις έρευνες που έχουν υλοποιηθεί τόσο από τη ΓΣΕΕ., όσο και από τους Εθνικούς Συντονιστές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ, 2019), η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην προσέγγιση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, στην αμοιβαία κατανόηση και στην άμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων.

Η έρευνα της ΓΣΕΕ στηρίζεται στα πορίσματα των ερευνών του *Cedefop* (2019). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων: «κάθε άνθρωπος στην Ευρώπη έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση, προκειμένου να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας». Παράλληλα η *Eurostat* καταγράφει σε ευρωπαϊκό επίπεδο ότι πάνω από 50 εκατομμύρια ενήλικες δυσκολεύονται σε βασικές δεξιότητες, όπως είναι

η ανάγνωση και η γραφή (litteracy skills), οι αριθμητικοί υπολογισμοί (numeracy skills) και η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (digital skills).

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη χρήση της γλώσσας αλλά και στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων ως προϋπόθεση για την επαγγελματική εξέλιξη και την εργασιακή εμπειρία των ενηλίκων με χαμηλή ειδίκευση. Σε μελέτη που έγινε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Sala κ.ά., 2020), η χρήση της γλώσσας αναφέρεται ως «προσωπική δεξιότητα» που εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση, δεξιότητες - κλειδιά για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μαθητών. Παράλληλα δίνεται έμφαση σε τρεις τομείς που αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη: την αυτορρύθμιση, την ευελιξία και την ευημερία, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, κινήτρων και νοοτροπίας μάθησης αλλά και στη διαχείριση της γνώσης προς όφελος του πολίτη.

Μέσα από την ανάλυση των πορισμάτων γίνεται κατανοητό ότι οι γλωσσικές δεξιότητες στην καθημερινότητα του Ευρωπαίου πολίτη είναι σημαντικές. Οι γλωσσικές δεξιότητες συνδέονται με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσολογίας και της εκφοράς και συνδέονται άμεσα με την επιρροή που έχει το περιβάλλον στη διαμόρφωση του γλωσσικού κώδικα και όχι μόνο στην εξέταση της λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (Τοκατλίδου, 1986).

Ο ομιλητής μίας ξένης γλώσσας πρέπει να λάβει υπόψη του τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που προκαλούν και διαμορφώνουν την εκφορά του λόγου. Σύμφωνα με την Τοκατλίδου (1986 : 99), ο ομιλητής της γλώσσας χρειάζεται να «κατακτήσει εκείνες τις στρατηγικές λόγου που μπορούν σε μια συγκεκριμένη - πολιτισμική κοινότητα να υπηρετήσουν την πρόθεση του».

Οι γλωσσικές δεξιότητες του ομιλητή αποτελούν πλέον βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει και ταυτίζονται με τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Rogers (1999: 142) αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτή, ο οποίος διευρύνει το φάσμα των εμπειριών των εκπαιδευομένων μέσα από τα μαθησιακά επεισόδια, ενώ παράλληλα τονίζει ότι «το υλικό πάνω στο οποίο εξασκούν τις μαθησιακές τους δεξιότητες είναι λιγότερο σημαντικό από τους στόχους τους οποίους θέτουν οι ίδιοι». Επομένως, οι στόχοι που θέτουν οι ενήλικες μαθητές διασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Η εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς συνδέει τις ανάγκες-δεξιότητες του ομιλητή με τους στόχους του

προγράμματος. Σύμφωνα με τον Καραλή (2005:32), οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.

Ο σκοπός ενός προγράμματος ουσιαστικά συνοψίζει το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπιστεί, τον *πληθυσμό - στόχο* στον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα και είναι πάντοτε γενικός, συνοψίζοντας την υπάρχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση.

Οπότε ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνδέεται άμεσα με την ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευομένων και - ιδιαίτερα στο κομμάτι της επικοινωνίας - με την ανάπτυξη των «ήπιων δεξιοτήτων». Ο τομέας της εργασίας αποκαλεί τις ήπιες δεξιότητες *soft skills*, έννοια που παραπέμπει στα προσόντα που θεωρούνται ολοένα και πιο απαραίτητα στην εργασία και στην καθημερινή ζωή των πολιτών. Τέτοιες δεξιότητες είναι σύμφωνα με τους ερευνητές η ικανότητα εργασίας σε ομάδες, η ικανότητα για συνεργασία και η επικοινωνιακή ικανότητα.

Στη συνέχεια γίνεται ειδική αναφορά στις τρεις διαστάσεις της Μάθησης και στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον στη δημιουργία γλωσσικών δεξιοτήτων αφού παρέχει το πλαίσιο για τη δημιουργία τους. Η αλληλεπίδραση που ασκείται μεταξύ του εξωτερικού κόσμου και του ανθρώπου αναδεικνύει τη σχέση που υπάρχει με την έννοια της Μάθησης.

1.1.1. Οι τρεις διαστάσεις της Μάθησης και ο ρόλος του περιβάλλοντος στη δημιουργία των γλωσσικών δεξιοτήτων

Η *Μάθηση* ως ευρύτερη έννοια, αναφέρεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου. Πρόκειται για μια συνεχή αλληλεπίδραση - διάδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Το πρώτο συστατικό της μάθησης, το *περιβάλλον* - ο εξωτερικός κόσμος ασκεί καθοριστική επιρροή στο τι μαθαίνει ο άνθρωπος.

Σύμφωνα με τον Illeris (2016 : 44), αυτό που καθορίζει την αλληλεπιδραστική διεργασία εξαρτάται από τον κοινωνικό και υλικό χαρακτήρα του περιβάλλοντος, συνακόλουθα από τον τόπο και τον χρόνο. Ο ίδιος επεξηγεί ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα εξέλιξης του ανθρώπινου είδους. Πρόκειται δηλαδή για την εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος, όπου κυριαρχούν χαρακτηριστικά όπως ο μεγάλος εγκέφαλος με το ψηλό μέτωπο

Τα άλλα δύο συστατικά της μάθησης είναι το *περιεχόμενο* και η *υποκίνηση*. Το περιεχόμενο αναφέρεται στο τι μαθαίνει κανείς και αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις απόψεις και τις συμπεριφορές, ενώ η υποκίνηση - κίνητρο αναφέρεται στα κίνητρα, στη θέληση και στα συναισθήματα αυτού που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία (Illeris, 2016).

Σύμφωνα με τον Illeris (2016), οι βασικές έννοιες για να αποδοθεί η διάσταση της μάθησης είναι η *δράση*, η *επικοινωνία* και η *συνεργασία* που προάγουν την ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου, δηλαδή στην ικανότητα του να εμπλέκεται και να λειτουργεί κατάλληλα σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της διαδικασίας.

Ο Habermas (στο: Gouthro, 2019), στη θεωρία του για την επικοινωνιακή μάθηση και την χρήση του διαλόγου θεωρεί ότι οι άνθρωποι μέσω της λογικής και του διαλόγου έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν εκ νέου τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Οι άνθρωποι χάρη στο διάλογο έχουν την δυνατότητα να ζωγραφίσουν μια διαφορετική εικόνα του κόσμου. Η χρήση της γλώσσας και της κατάλληλης έκφρασης - ανάλογα με την περίσταση - επηρεάζουν την επικοινωνία επομένως ο μαθητής μίας ξένης γλώσσας χρειάζεται να κατακτήσει εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με την Τοκατλίδου (1986:99), η γλωσσολογία της εκφοράς συνδέεται στενά με την εθνογραφία της επικοινωνίας αλλά και με τη φιλοσοφία της γλώσσας. Η γλώσσα δεν είναι αποκομμένη από το φυσικό περιβάλλον γι' αυτό και ο εκπαιδευτής επιλέγει αυθεντικά κείμενα για να βοηθήσει το μαθητή να εξοικειωθεί με τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας ανάλογα με τις συνθήκες, τους ομιλητές, το κανάλι, τα μέσα επικοινωνίας, τηρώντας τις νόρμες της γλωσσικής και μη συμπεριφοράς.

Παράλληλα ο δάσκαλος - εκπαιδευτής της ξένης γλώσσας με τη σωστή στάση μέσα στην τάξη βοηθάει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές του να συνεχίσουν την εκμάθηση της γλώσσας.

Στην επόμενη ενότητα αναπτύσσεται ο ρόλος των κινήτρων ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής προς αυτήν την κατεύθυνση.

1.2. Ο ρόλος των κινήτρων. Κατηγοριοποίηση των κινήτρων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο τονίσαμε τη σημασία της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων στην επικοινωνία. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε τον ρόλο των κινήτρων.

Τα *κίνητρα* ή το *στοιχείο υποκίνησης* σύμφωνα με τον Illeris (2016:46), αναφέρονται στη «νοητική ενέργεια», την οποία χρειάζεται το άτομο για να θέσει σε λειτουργία τη μαθησιακή διαδικασία.

Πρόκειται για επιθυμίες και ενδιαφέροντα, τα οποία παρακινούν το άτομο να ξεκινήσει τη διεργασία της μάθησης, με απώτερο σκοπό να υλοποιήσει τους στόχους που έθεσε στην αρχή πριν ακόμη τη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα το μαθησιακό επεισόδιο, παράλληλα συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον και επηρεάζονται από αυτό (Rogers, 1999).

Άλλοι ερευνητές όπως ο Herzerberg (Νικολάου, 2017 όπ. αν. Καραλή, 2013: 33), αποκαλεί τα κίνητρα κινητήριες δυνάμεις ή ανασταλτικές δυνάμεις, οι οποίες υπάρχουν τόσο μέσα στο άτομο όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον και καθορίζουν τη στάση του απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Houle στις αρχές της δεκαετίας του 1960 διέκρινε στην έρευνα του τρεις τύπους εκπαιδευομένων: α) αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στους στόχους, β) αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στη δράση και γ) αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση.

Άλλοι ερευνητές όπως οι Jackson και Caffarella (1994) θεωρούν πως η συμμετοχή του ενήλικα μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα το γνωστικό αντικείμενο, την ηλικία, το φύλο και την κοινωνικοοικονομική θέση του ερωτώμενου. Στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την απόκτηση ικανοτήτων, απαραίτητων για την

καθημερινή ζωή, ενώ η συμμετοχή των εύρωστων οικονομικά ομάδων γίνεται για τον εμπλουτισμό και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Jarvis, 2003: 92).

Το προφίλ, οι αφορμίσεις και οι στόχοι των ενήλικων μαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο για την συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005:88), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία αποβλέποντας στη βελτίωση της επαγγελματικής ή της κοινωνικής τους ζωής. Οι επαγγελματικοί στόχοι, η εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων, η προσωπική ανάπτυξη, η απόκτηση κύρους είναι κάποιοι από τους λόγους που τους ωθούν να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ο Rogers (1999:101) προτείνει μία κατηγοριοποίηση των εκπαιδευομένων με βάση τον προσανατολισμό τους: α) στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένο σκοπό, όπως η κατάκτηση πτυχίου, η επίτευξη προαγωγής ή η επίλυση ενός προβλήματος, β) η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευομένων περιλαμβάνει ανθρώπους που τους αρέσει το σχολικό περιβάλλον, ικανοποιούν με τη συμμετοχή τους μία σειρά αναγκών που είναι κυρίως προσωπικές ή / και κοινωνικές. Οι άνθρωποι αυτοί επιθυμούν την εκπαίδευση και τη συνέχιση της δραστηριότητας ακόμη και όταν το περιεχόμενο της μάθησης έχει διαφοροποιηθεί και γ) η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευόμενους, οι οποίοι θεωρούν τη μάθηση αυτοσκοπό. Συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από γνήσιο ενδιαφέρον και ενημερώνονται χωρίς βοήθεια από κάποιο τυπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά και επηρεάζουν τη στάση του εκπαιδευομένου ενήλικα. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, κυρίως τα εσωτερικά τους κίνητρα, να καθορίσει τις δραστηριότητες του προγράμματος, να εποπτεύσει το πρόγραμμα και να προσδιορίσει εκ νέου την πορεία του, όπου αυτό χρειασθεί, ως φορέας αλλαγής.

Ο Χασάπης (2000) τονίζει ότι για να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων θα πρέπει να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας - στόχου και θα πρέπει ο εκπαιδευτής στο αρχικό στάδιο να συλλέξει πληροφορίες για το πληθυσμό όπως στοιχεία δημογραφικά, ψυχογραφικά, γνώσεων, δεξιοτήτων καθώς και κινήτρων και προσδοκιών.

Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες μπορεί να είναι γλωσσικές και να αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Πρώτα πρέπει να τις ανιχνεύσει και ακολούθως να τις καταγράψει για να μπορέσει να εφαρμόσει την κατάλληλη μέθοδο. Πρόκειται για μια υπηρεσία που προσφέρει ο εκπαιδευτής ενηλίκων – ερευνητής, ο οποίος καλείται να καταγράψει τις γλωσσικές ανάγκες -δεξιότητες έτσι όπως εμφανίζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Επομένως ο ρόλος του είναι σύνθετος και απαιτητικός.

Ο Jarvis (2005:194) αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, τονίζοντας ότι «η εκπαίδευση είναι μια ανθρωπιστική πράξη, είναι δουλειά με ανθρώπους. Είναι υπηρεσία, να υπηρετείς τους ανθρώπους. Να τους βοηθήσεις να αναπτυχθούν. Αρχικά ο εκπαιδευτής πρέπει να νοιάζεται για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, να αναγνωρίζει το γεγονός ότι η μάθηση κοστίζει όχι μόνο οικονομικά αλλά και σε χρόνο, σε προσπάθεια και σε ταυτότητα» .

Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στην έννοια *γλωσσικές ανάγκες* και στην *ανίχνευση* τους.

1.3. Οι γλωσσικές ανάγκες και η ανίχνευση τους

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε αναφορά στη σημασία των κινήτρων για την συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στον ρόλο του εκπαιδευτή. Στο παρόν κεφάλαιο που έχει εισαγωγικό χαρακτήρα θα γίνει μία ιστορική αναδρομή της εξέλιξης των γλωσσικών αναγκών σε γλωσσικές δεξιότητες .

Οι έννοιες *γλωσσικές ανάγκες* - *ανίχνευση των αναγκών αυτών* είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η αντικατάσταση του όρου *ανάλυση* από τους αντίστοιχους όρους *αναγνώριση* - *ανίχνευση* φανερώνει την εξέλιξη στον χώρο της Διδακτικής των Γλωσσών.

Αυτό συμβαίνει επειδή όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς από τα συγγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο όρος *ανάλυση* πέρασε από διάφορα στάδια επεξεργασίας για να πάρει τις τελικές ονομασίες *αναγνώριση* -*ανίχνευση*.

Ο Richterich, σε μία μελέτη του για τις ζωντανές γλώσσες για λογαριασμό του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την *αναγνώριση* - *ανίχνευση* των γλωσσικών αναγκών αναφέρει τα εξής (στο: Τσομπάνογλου,1985:28): «[...] Από τον καθορισμό

περάσαμε στην ανάλυση και έπειτα στην εξακρίβωση, πράγμα που δείχνει σαφώς ότι οι ανάγκες δεν υπάρχουν σαν αντικείμενα και σαν δεδομένη πραγματικότητα δεν είναι δυνατόν να τις καθορίσουμε ή να τις αναλύσουμε και το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να τις ανιχνεύσουμε, να τις διαπιστώσουμε [...]».¹

Διαβάζοντας τη δήλωση του ερευνητή γίνεται σαφές ότι οι όροι *αναγνώριση-ανίχνευση* αναφέρονται στην ίδια έννοια.

Ο όρος *ανάλυση αναγκών* αντικαταστάθηκε από τον όρο *αναγνώριση*, όταν για πρώτη φορά δόθηκαν διάφορα μοντέλα προγραμματισμού διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, στο πλαίσιο των πρώτων εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πρόκειται για μία μελέτη που παρουσίασε ο Richterich σε συνεργασία με τον Chancerel μετά το 1977 με τίτλο *Identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère*. Ωστόσο ο Richterich στην κριτική του πρώτου άρθρου με τίτλο “Modèle pour la definition des besoins langagiers des adultes” τονίζει τη συμβολή των ειδικών και τον ρόλο τους στην *ανάλυση των αναγκών*.

¹ Το κείμενο στο πρωτότυπο είναι: «De la definition on a passé à l’analyse puis à l’identification ce qui marque bien que puisque les besoins n’existent pas comme objets et realites constitutes il ne peut etre possible de les definir ou de les analyser et qu’on ne peut qu’essayer de les repérer, de les identifier».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Η συμβολή της ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού

Σύμφωνα με τον Richterich (1985:97), η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών δεν είναι απλά και μόνον η συλλογή πληροφοριών αλλά ταυτόχρονα προσδιορίζει τους στόχους και τα περιεχόμενα της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο παιδαγωγικός ρόλος της αναγνώρισης είναι πολλαπλός αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι ανάγκες που εμφανίζονται κάθε φορά εξελίσσονται και τροποποιούνται, όποτε η αναγνώριση τους πρέπει να γίνεται συνέχεια (Richterich & Chancerel, 1972 :12).

Η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών προσδιορίζει τους στόχους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και σε πρακτικό επίπεδο αναλύεται σε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα αποτελεί εργαλείο συνειδητοποίησης και διαπραγμάτευσης. Ασκούμενη από τον διδάσκοντα, ευαισθητοποιεί στα καινούργια παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα. Ενσωματωμένη στη διαδικασία μάθησης είναι ένα επιπλέον μέσο για τη μάθηση, τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία. Μέσα από αυτή την διαδικασία ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει τις ανάγκες του, συμμετέχει και οδηγείται στην αυτονομία.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η *αναγνώριση - ανίχνευση* των γλωσσικών αναγκών, δεν οδηγεί μόνο στον προσδιορισμό ενός προγράμματος, αλλά παράλληλα

αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο για μια διεθνή συνεργασία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στους ενήλικες.

Οι ερευνητές - μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης δημιούργησαν στα πλαίσια του «Προγράμματος 4» του CDCC ένα σύστημα κεφαλαιοποιήσιμων ενοτήτων, με απώτερο σκοπό την εκμάθηση ξένων γλωσσών από ενήλικες. Το σύστημα αυτό προσφέρει τη δυνατότητα στους ενήλικες να μάθουν ξένες γλώσσες με τη βοήθεια λειτουργικών παιδαγωγικών μονάδων που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες μάθησης του ενήλικα σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του, έχοντας ο καθένας διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιθυμίες (Richterich, 1985:97).

Σύμφωνα με τον Springer (1996:6), αυτό οφείλεται στο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την υπευθυνότητα και την αυτονομία. Ο ενήλικας μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τα περιεχόμενα της μάθησης του και αυτό τον οδηγεί τόσο στην εξατομίκευση της εκπαίδευσης, όσο και στην αποδοχή του γεγονότος ότι παράγοντες εξωτερικοί και εσωτερικοί επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης (Springer, 1996 :19).

Σύμφωνα με τον ίδιο, εκείνο που έχει σημασία δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα της μάθησης, όσο το χτίσιμο της προσωπικότητας του ατόμου και η ικανότητα του να ανταποκρίνεται τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον κοινωνικό χώρο. Επομένως οι γλωσσικές ανάγκες που παρουσιάζει κάθε άτομο προϋποθέτουν τη καταγραφή των περιστάσεων επικοινωνίας στον κοινωνικό ή επαγγελματικό του χώρο. Οι ανάγκες πλέον είναι οι δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει και δεν είναι απλά γλωσσικές αλλά και επικοινωνιακές.

2.1. Ιστορική αναδρομή και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών αναγκών

Ο όρος ή η έννοια *ανάγκες* δημιουργεί μια σειρά επιστημονικών, ιδεολογικών και πολιτικών προβλημάτων. Αυτό συμβαίνει διότι η συγκεκριμένη έννοια παίρνει διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την επιστήμη η οποία αποτελεί το θεωρητικό της υπόβαθρο.²

Ωστόσο ο όρος *ανάγκες* είναι γνωστός στο πεδίο των ξένων γλωσσών και έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με την κατασκευή εκπαιδευτικών εργαλείων και την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων. Οι γλωσσικές ανάγκες είναι δύσκολο να αναγνωρισθούν και να αναλυθούν από άποψη περιεχομένου (Trim, 1976). Αυτό μαρτυρεί την πολυπλοκότητα τους, εφόσον δύσκολα μπορούν να εξηγηθούν, καθώς η ερμηνεία τους παίρνει κάθε φορά διαφορετικές διαστάσεις και εξαρτάται είτε από την καταγραφή τους, είτε από την οπτική γωνία που ο καθένας εξετάζει την έννοια αυτή (Richterich, 1985: 23 & 32).

Ο πρώτος που προσπάθησε να δώσει μια επιστημονική ερμηνεία της έννοιας *γλωσσικές ανάγκες* είναι ο Rene Richterich. Η ανάλυση που επιχειρεί γίνεται μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και συνδέει την έννοια *γλωσσικές ανάγκες* με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και κυρίως με τις χρήσεις της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Richterich, 1985: 93).

Συγκεκριμένα ο Richterich δίνει έμφαση στο άτομο ή στην ομάδα ατόμων η οποία καθορίζει ό,τι θεωρεί αυτή αναγκαίο σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο για να ρυθμίσει τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον (Richterich, 1985 : 95).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται ο Porcher που τονίζει ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες του κοινού που μαθαίνει μία ξένη γλώσσα, ενώ στην προσπάθειά του να δώσει έναν ορισμό στην έννοια *γλωσσικές ανάγκες*, παραθέτει από τη σχετική βιβλιογραφία τις απόψεις ενός άλλου ερευνητή του Michel Martin Baltar (Porcher, 1978:7).

² Επιστήμες όπως η Ψυχολογία και η Ιατρική έδωσαν διαφορετικό περιεχόμενο στη συγκεκριμένη έννοια από εκείνο της Διδακτικής. Ο όρος *ανάπτυξη αναγκών* χρησιμοποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και έχει εισαχθεί από τους ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης, στο πλαίσιο του Προγράμματος 4. Βλ. Richterich, 1985: 32.

Σύμφωνα με τον Baltar η έννοια *γλωσσικές ανάγκες* περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

Επίπεδο 1: Ο μαθητής θέλει ή πρέπει να μάθει μία ξένη γλώσσα .

Επίπεδο 2: Ο μαθητής χρειάζεται να ξέρει τι πρέπει να κάνει για να μπορεί να πραγματοποιήσει το πρώτο επίπεδο.

Επίπεδο 3: Αναφέρεται στις ανάγκες του μαθητή σε γλωσσολογικό επίπεδο, ώστε να μπορεί να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες. Εκείνο που μετράει είναι η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο.

Ο Richterich κατηγοριοποίησε τις γλωσσικές ανάγκες. Έτσι αυτές μπορεί να είναι αντικειμενικές, υποκειμενικές, προβλέψιμες και απρόβλεπτες (Richterich,1985:93). Οι χαρακτηρισμοί που δίνει ο ερευνητής έχουν άμεση σχέση με τις χρήσεις της γλώσσας. Έτσι ο ομιλητής μίας ξένης γλώσσας εμφανίζει κάθε φορά διαφορετικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι συγκεκριμένες και ο ομιλητής να έχει τη δυνατότητα να τις εκφράσει. Ωστόσο ο ίδιος ο ομιλητής μπορεί να εμφανίσει ανάγκες τις οποίες δεν είναι σε θέση να διατυπώσει διότι δεν τις έχει συνειδητοποιήσει. Όμως οι ανάγκες αυτές επιβάλλονται από το περιβάλλον - κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της επικοινωνίας, ενώ η ανάλυση των περιστάσεων της επικοινωνίας παίζει σπουδαίο ρόλο και βοηθάει στην κατανόησή τους. Πρόκειται για ανάγκες καθαρά επικοινωνιακές εφόσον οι ανάγκες που παρουσιάζονται στον ομιλητή μίας ξένης γλώσσας δεν αφορούν στο σύστημα της γλώσσας αλλά στη χρήση της.

Οι λεκτικές ανάγκες μετατρέπονται σε επικοινωνιακές. Αυτό συμβαίνει διότι η επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες παράγονται τα μηνύματα. Η γλωσσική πράξη των ομιλητών σημαίνει ισορροπία ανάμεσα στην υποταγή στους κανόνες, ενώ η παραβίαση αυτών των κανόνων συντελεί στην δημιουργία του ατομικού ύφους (Φραγκουδάκη,1987:31). Ακολουθώντας τη δημιουργία ατομικού ύφους οδηγεί σε νέες επικοινωνιακές ανάγκες και κατ' επέκταση σε νέες δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τη πλευρά των ομιλητών.

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται οι μέθοδοι καταγραφής και ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών.

2.1.1. Μέθοδοι καταγραφής και ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών

Οι διάφορες τεχνικές καταγραφής και ανάλυσης στην ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών παίζουν σημαντικό ρόλο. Πρόκειται για συλλέκτες πληροφοριών – εργαλεία, τα οποία οι ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης χρησιμοποίησαν, με απώτερο σκοπό την κατασκευή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαλείων.

Αυτό συμβαίνει επειδή πρώτα είναι απαραίτητη η περιγραφή του κοινού και οι πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα κάθε ατόμου, τους λόγους για τους οποίους μαθαίνει μία ξένη γλώσσα, καθώς και για τη στάση που έχουν τα άτομα αυτά απέναντι στην ξένη γλώσσα (Richterich,1985:27).

Ο Richterich προτείνει μια κατηγοριοποίηση των τεχνικών καταγραφής και ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών, ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του κοινού.

Έτσι η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην άμεση επικοινωνία που έχει ο συνεντευκτής με τον ερωτώμενο. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι συνεντεύξεις δομημένες, ημιδομημένες, με ελεύθερη δομή, ερωτηματολόγια προφορικά, προφορικά τεστ, παιδαγωγικές προφορικές δραστηριότητες .

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στον έμμεσο τρόπο προσέγγισης του κοινού όπου ο συνεντευκτής παίρνει πληροφορίες από περισσότερα άτομα, χωρίς όμως να έχει άμεση επικοινωνία. Οι τεχνικές που προτείνονται είναι τα γραπτά ερωτηματολόγια, τα γραπτά τεστ, οι κλίμακες στάσεων.

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει κάθε είδους επιτόπια παρατήρηση όπου ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες χωρίς να λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Παράλληλα με τις παραπάνω τεχνικές ως πηγές μπορούν να θεωρηθούν κάθε είδους γραπτά κείμενα οπτικά ή ηχητικά, τα οποία επιτρέπουν στους ερευνητές μία ανάλυση του περιεχομένου, έστω και αν δεν προορίζονται για την ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών (Richterich,1985 : 111) .

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και τα δεδομένα που θα συγκεντρώσει κάθε ερευνητής ποικίλουν, ανάλογα με τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει και τον σκοπό της έρευνας (Van Hest & Oud de Glass,1990 : 7-13).

Οι Van Hest & de Glass (1990 : 18) στη δική τους έρευνα που αφορά σε εταιρίες και οργανισμούς που ανιχνεύουν τις γλωσσικές ανάγκες, προτείνουν έναν συνδυασμό από γραπτά ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις και επιτόπια παρατήρηση, γιατί κάθε τεχνική παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ταυτόχρονα .

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στα μοντέλα ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών, έτσι όπως εμφανίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

2.2. Τα μοντέλα ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών

Η ενότητα αυτή έχει εισαγωγικό χαρακτήρα κάνοντας μια γενική αναφορά στα μοντέλα που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης για την καταγραφή των γλωσσικών αναγκών. Στην προηγούμενη υποενότητα αναλύθηκαν επιγραμματικά οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν από τους ερευνητές.

Τα μοντέλα αυτά είναι τα εξής: α) το *Μοντέλο για τον ορισμό των γλωσσικών αναγκών (Modèle pour la definition des besoins langagiers des adultes)* του Richterich (1973) και το *Η αναγνώριση γλωσσικών αναγκών σε μία συστημική προσέγγιση της εκμάθησης των ζωντανών γλωσσών (L'indentification des besoins langagiers dans une approche systemique de l'apprentissage des languages vivants)* των Richterich και Chancerel (1977). Οι δύο αυτές μελέτες έχουν ως απώτερο στόχο την καταγραφή των γλωσσικών αναγκών.

Η τρίτη μελέτη είναι του Munby και έχει τίτλο *Communicative Syllabus Design*. Πρόκειται για τον σχεδιασμό ενός επικοινωνιακού προγράμματος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας με ειδικούς σκοπούς. Στο πρόγραμμα αυτό ο Munby προτείνει ένα *Μοντέλο προσδιορισμού της επικοινωνιακής ικανότητας (Model for specific communication competence)*, τμήμα του οποίου αποτελεί το μοντέλο που ο Munby (1978) ονομάζει *Επεξεργαστή επικοινωνιακών αναγκών (Communicative needs processor)*.

Μελετώντας κανείς τα μοντέλα αυτά διαπιστώνει ότι το πρώτο αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση ενός εργαλείου αναφοράς, ενώ τα δύο επόμενα θεωρούνται τα πιο επεξεργασμένα μοντέλα μέχρι σήμερα (Yalden,1978:102).

Στις υποενότητες που ακολουθούν γίνεται λεπτομερής ανάλυση των μοντέλων αυτών.

2.2.1. Το Μοντέλο του Rene Richterich

Το Μοντέλο του René Richterich εξετάζει τις γλωσσικές ανάγκες σε επίπεδο κοινωνιολογικό. Η σωστή χρήση της γλώσσας συνδέεται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας και τις γλωσσικές ανάγκες που παρουσιάζονται στον χώρο εργασίας του ενήλικα μαθητή³. Παράλληλα το μοντέλο αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης και προώθησης των ξένων γλωσσών.

Η αρχική υπόθεση στηρίζεται στο γεγονός ότι ο ενήλικας μαθητής έχει την δυνατότητα να μάθει μια ξένη γλώσσα, μέσω ενός συστήματος ανεξάρτητων ενοτήτων μάθησης, οι οποίες συνδυάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των διαφόρων κατηγοριών των ενηλίκων (Richterich, 1980 :31). Πρόκειται για ένα σύνολο από πράξεις μάθησης που οδηγούν στην κατάκτηση ενός συνόλου γλωσσικών πράξεων.

Ο Richterich δίνει έμφαση στις αντικειμενικές γλωσσικές ανάγκες, οι οποίες με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά την ποικιλία των καταστάσεων της κοινωνικής ζωής. Έτσι η ανάλυση ή ο ορισμός των γλωσσικών αναγκών οδηγεί στον ορισμό στόχων, οι οποίοι μεταφράζονται σε γλωσσικές πράξεις δηλαδή σε πράξεις μάθησης.

Το μοντέλο δίνει πληροφορίες υπό μορφή καταλόγου και αποτελεί σημείο αναφοράς στην ανάλυση των αντικειμενικών γλωσσικών αναγκών.

Για τον ορισμό των γλωσσικών αναγκών σύμφωνα με το μοντέλο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ανάλυση των συνιστωσών του. Η πρώτη συνιστώσα είναι η *γλωσσική κατάσταση*, η οποία περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες: α) τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή πράξη, β) τον χρόνο κατά τον οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της επικοινωνίας και γ) τον τόπο όπου διεξάγεται η επικοινωνιακή πράξη.

Η δεύτερη συνιστώσα περιλαμβάνει τα γλωσσικά εγχειρήματα και αποτελείται από τις εξής κατηγορίες: α) η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις λειτουργίες τις οποίες θα επιτελέσει η επικοινωνιακή πράξη β) η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα αντικείμενα με

³ Ο Rene Richterich παραθέτει μία κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών των ενηλίκων μαθητών σε πίνακες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τις πιθανές προβλέψιμες γλωσσικές ανάγκες. Βλ. Richterich, 1980 & Καρνούτσου, 1999: 14.

τα οποία σχετίζεται η πράξη και γ) η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στα μέσα που χρησιμοποιούνται για να υλοποιηθεί η επικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Richterich (1980), οι κατηγορίες κάθε συνιστώσας αναλύονται σε επιμέρους στοιχεία, τα οποία οδηγούν σε λεπτομερέστατη ανάλυση. Επομένως αφού οριστούν με βάση τις πληροφορίες οι γλωσσικές ανάγκες, μετατρέπονται σε γλωσσικές πράξεις.

Μελετώντας το συγκεκριμένο μοντέλο κατανοείται ότι η ίδια διαδικασία ακολουθείται για τον ορισμό των *αναγκών μάθησης*. Δηλαδή, γίνεται ανάλυση των συνιστωσών μάθησης. Η κατάσταση μάθησης περιλαμβάνει και αυτή τα πρόσωπα, τον χρόνο και τον τόπο, ενώ τα εγχειρήματα μάθησης αναλύονται στις λειτουργίες τις οποίες επιτελεί η πράξη, στα αντικείμενα με τα οποία σχετίζεται η πράξη και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί η πράξη μάθησης.

Ακολουθώς κάθε κατηγορία αναλύεται και αυτή σε στοιχεία που πληροφορούν και δίνουν ενδείξεις για τον ορισμό των αναγκών μάθησης, οι οποίες μεταφράζονται σε πράξεις μάθησης.

Στην επόμενη υποενότητα γίνεται ανάλυση του μοντέλου των Rene Richterich και Jean Louis Chancerel. Πρόκειται για μία νέα πρόταση, η οποία προήλθε από την συνεργασία των δυο επιστημόνων. Το μοντέλο αυτό επεξεργάζεται τις αρχικές ιδέες του πρώτου μοντέλου, το βελτιώνει και για πρώτη φορά χρησιμοποιείται για την εκμάθηση των γλωσσών ο όρος *συστημική προσέγγιση* αντί για *σύστημα*. Αυτό γιατί το μοντέλο που προτείνουν οι ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον σχεδιασμό εκμάθησης ξένων γλωσσών, δεν αποτελεί ένα τελειωμένο προϊόν αλλά παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία σε κάθε ενδιαφερόμενο να τα χρησιμοποιήσει, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα μέσα που διαθέτει (Richterich & Chancerel, 1977 : 5).

2.2.2. Το Μοντέλο Richterich και Chancerel

Στο Μοντέλο Richterich και Chancerel (1977), η έμφαση δίνεται όχι μόνο στον χρήστη της ξένης γλώσσας, δηλαδή στον ενήλικα μαθητή αλλά και στον προσδιορισμό όλων των παραγόντων που αποτελούν το σύστημα διδασκαλίας. Η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών είναι η κεντρική έννοια και επικεντρώνεται στον μαθητή. Όλα ξεκινούν από αυτόν και όλα επιστρέφουν σε αυτόν.

Ωστόσο ο ενήλικας μαθητής δεν είναι ανεξάρτητος γιατί οι επιλογές του πολλές φορές περιορίζονται αφενός από τα μέσα που του παρέχει το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αφετέρου από τον χώρο στον οποίο εργάζεται, που έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους περιορίζουν τις επιλογές του⁴.

Το μοντέλο αναλύει όλες τις συνιστώσες του περιβάλλοντος μάθησης, τους στόχους, την κοινωνία, το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το ίδρυμα όπου γίνεται η χρήση της ξένης γλώσσας, τους πόρους, το πρόγραμμα και την αξιολόγηση.

Η έμφαση δίνεται στον χρήστη της γλώσσας,, οπότε είναι αναγκαία η έννοια της *διαπραγμάτευσης - του συμβιβασμού* ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέλη με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός προγράμματος διδασκαλίας. Έτσι σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχει μία διαδικασία όπου πρωταγωνιστεί ο διάλογος, ενώ η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών παίζει σημαντικό ρόλο (Richterich & Chancerel, 1977:7).

Η αναγνώριση των αναγκών συνδέεται άμεσα με τους στόχους, με το κοινό αλλά και με τις συνιστώσες του περιβάλλοντος μάθησης. Έτσι η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών αποτελεί ένα σύνολο από τεχνικές, οι οποίες συλλέγουν πληροφορίες για την περιγραφή του κοινού και για τη χρήση της ξένης γλώσσας με απώτερο στόχο την κατασκευή των στόχων, την επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας και τη δημιουργία ενός συστήματος εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Richterich, 1985 :108).

Οι πληροφορίες αυτές συλλέγονται σε διαφορετικά επίπεδα και σε συνάρτηση με διαφορετικούς παράγοντες, ενώ ο αριθμός και οι τρόποι συλλογής εξαρτώνται τόσο από τα άτομα, όσο και από τους οργανισμούς, καθώς και από τα μέσα που διαθέτει η κάθε κατηγορία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται υπό μορφή καταλόγων και ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Λεπτομερής ανάλυση και κατηγοριοποιήσεις υπό μορφή καταλόγων μπορεί κανείς να μελετήσει στο έργο των Richterich και Chancerel (1977:10-13).

2.2.3. Το Μοντέλο του Munby

⁴ Ο όρος *institution d'utilisation* που συναντάται στο πρωτότυπο κείμενο αναφέρεται σε όλους τους χώρους εργασίας, οι οποίοι παρουσιάζουν τις δικές τους ανάγκες σε ξένες γλώσσες. Τέτοιοι χώροι είναι οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί, τα δικηγορικά γραφεία και οποιοδήποτε άλλο ίδρυμα. Βλ. Τσομπάνογλου, 1995: 40.

Παραπάνω καταδείχτηκε ότι τα Μοντέλα των Richterich και Chancerel δίνουν έμφαση στην ανάλυση και αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών, καθώς και στον χρήστη της ξένης γλώσσας, ο οποίος αποτελεί τον πυρήνα της ανάλυσης τους. Το Μοντέλο του Munby εντάσσεται στο πλαίσιο προγραμματισμού και σχεδιασμού της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς.

Πρόκειται για ένα κοινωνιογλωσσολογικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση περισσότερο στο περιεχόμενο προγραμμάτων γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες άλλων ερευνητών, όπως των Chomsky, Habermas, Hymes και Halliday .

Στη μελέτη του Munby τονίζονται ιδιαίτερα οι επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Το μοντέλο δίνει έμφαση στον ίδιο τον μαθητή και ολοκληρώνεται με την επικοινωνιακή ικανότητα την οποία ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει που αποτελεί και τον τελικό στόχο. Στο μοντέλο αυτό η παραγωγή υλικού δεν αποτελεί το κυρίαρχο μέλημα. Αντίθετα δίνεται μία λεπτομερή περιγραφή των περιεχομένων διδασκαλίας οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρόκειται για λίστες βάσεων δεδομένων από τις οποίες μπορεί κανείς να σχηματίσει το προφίλ των επικοινωνιακών αναγκών και στη συνέχεια να προσδιορίσει τα αντίστοιχα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας (Richterich,1985:101).

Κομβικό ρόλο παίζει ο *επεξεργαστής επικοινωνιακών αναγκών*, ο οποίος παρουσιάζει τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές ανάγκες και οργανώνονται σε παραμέτρους, οι οποίες έχουν μία δυναμική σχέση μεταξύ τους (Munby,1978:32).

Οι παράμετροι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις *a priori παραμέτρους*, όπου περιέχονται ο σκοπός χρήσης, το πλαίσιο αλληλεπίδρασης, τα μέσα επικοινωνίας και αποτελούν τις μη γλωσσικές βάσεις δεδομένων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις *a posteriori παραμέτρους*, οι οποίες παρέχουν τις βάσεις δεδομένων, παράλληλα όμως θέτουν περιορισμούς και εξαρτώνται άμεσα από την πρώτη ομάδα παραμέτρων για να είναι λειτουργικές. Οι *a posteriori παράμετροι* περιλαμβάνουν τη διάλεκτο, το επίπεδο - στόχο, το επικοινωνιακό γεγονός και το επικοινωνιακό κλειδί.

Η είσοδος στον *επεξεργαστή των επικοινωνιακών αναγκών* περιέχει πληροφορίες για τον μαθητή. Ο *επεξεργαστής* αποτελείται από τέσσερα κουτιά στην πάνω πλευρά και τέσσερα κουτιά στην κάτω. Τα κουτιά αντιπροσωπεύουν τις μεταβλητές που λαμβάνει υπόψη ο ερευνητής. Στα κουτιά τίθενται ερωτήσεις ενώ οι απαντήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως είσοδοι στα άλλα κουτιά.

Οι πληροφορίες που αποθηκεύονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε αργότερα, είτε προωθούνται ως είσοδοι στο επόμενο κουτί. Η αναγνώριση των πληροφοριών από την πάνω ομάδα είναι απαραίτητη ώστε οι παράμετροι της κάτω ομάδας να είναι λειτουργικές. Στον επεξεργαστή επικοινωνιακών αναγκών τα πάνω κουτιά περιλαμβάνουν τις εξής έννοιες: *purposive domain setting, interaction, instrumentality*, ενώ στα κάτω κουτιά περιλαμβάνουν τις έννοιες *dialect communicative event, communicative key, target level* και όλες αυτές οι έννοιες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα το κουτί της διαλέκτου μπορεί να εξαρτάται στην είσοδο από τον σκοπό χρήσης, το πλαίσιο και την αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας καταγράφονται στο προφίλ των επικοινωνιακών αναγκών.

Μελετώντας τα παραπάνω μοντέλα γίνεται κατανοητό ότι οι ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης δίνουν μεγάλη έμφαση στο περιβάλλον, το οποίο αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς της ομάδας στόχου για την οποία διεξάγεται η ανάλυση και η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών.

Αυτό δεν είναι τυχαίο διότι σύμφωνα με τον Καραλή (2012 : 67) «[...]το πλαίσιο αναφοράς δηλαδή το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται ο ενήλικας μαθητής, υποδεικνύει και εισάγει τις διαστάσεις της επιθυμητής (ή ιδανικής) κατάστασης του πληθυσμού στόχου, σε σχέση πάντοτε με το πρόβλημα στο οποίο επικεντρώνεται η εκπαιδευτική παρέμβαση».

Η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών είναι άμεσα συνυφασμένη με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Το περιβάλλον ή το πλαίσιο περιλαμβάνει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πρόγραμμα.

Ερωτήματα όπως ποια θα είναι τα αντικείμενα των προγραμμάτων ή ποιοι θα τα παρακολουθήσουν απασχολούν τους σχεδιαστές των προγραμμάτων και γι' αυτόν το λόγο θα πρέπει ο σχεδιαστής να λάβει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ενός προγράμματος.

Η συμμετοχή του ενηλίκου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσδιορίζεται τόσο από τις υποκειμενικές ελλείψεις, όσο και από την «πολλαπλότητα των ρόλων που αναλαμβάνει στην καθημερινή ζωή» (Καραλής, 2012 : 60).

Για παράδειγμα ως γονέας συμμετέχει σε προγράμματα συμβουλευτικής γονέων, ως συνδικαλιστής σε προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ως εργαζόμενος σε

προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ως μέλος ενός πολιτικού κόμματος σε προγράμματα πολιτικής επιμόρφωσης κ.λπ. Η ανομοιογένεια που προκύπτει θα πρέπει να συμπεριληφθεί στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, διότι οι ενήλικες μαθητές συμμετέχουν στοχευμένα σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αναγκαίο να γνωρίζουν πώς διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, πώς δομείται και οργανώνεται ένα πρόγραμμα με άξονα τις ανάγκες και τέλος πώς αξιολογείται ώστε να διασφαλισθεί η ποιότητα του προγράμματος.

Κορυφαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αφιερώσει σημαντικό μέρος του έργου τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Ο Lindeman στο έργο του *The Meaning of Adult Education* (1926) αναλύει τα χαρακτηριστικά και το πώς ένα πρόγραμμα επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά αυτά, ενώ ο Knowles στο σύγγραμμα του με τίτλο *The Modern Practice of Adult Education Andragogy versus Pedagogy* (1970) αναλύει με λεπτομέρεια την ανάλυση των γλωσσικών αναγκών.

Στην υποενότητα που ακολουθεί αναλύονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το πώς αυτά επηρεάζουν την ποιότητα και τη βιωσιμότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

2.2.4. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα του προγράμματος. Λεπτομερής ανάλυση των χαρακτηριστικών αυτών γίνεται από την επιστήμη της Ανδραγωγικής. Πρόκειται για μία θεωρία η οποία αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 1980 (Νικολάου, 2017). Σύμφωνα με τη θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Malcom Knowles (1978), οι ενήλικες μαθητές έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν. Δηλαδή πριν εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ενήμεροι για το περιεχόμενο και τον σκοπό της (Knowles κ.ά., 1998).

Σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των μαθητών παίζει η αυτοαντίληψή τους, η επεξεργασία των βιωμάτων και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν από προηγούμενη

συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εμπειρίες που φέρουν επιδρούν στη μάθηση και στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους.

Οι ενήλικες μαθητές σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές χαρακτηρίζονται από μαθησιακή ετοιμότητα και από την ικανότητα να αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκτούν, ώστε να μπορούν να επιλύουν αποτελεσματικά συγκεκριμένα προβλήματα.

Εκτός όμως από τον προσανατολισμό τους και τους στόχους σημαντικό ρόλο παίζουν και τα *κίνητρα*. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι ενήλικες ανταποκρίνονται θετικά τόσο σε εξωτερικά κίνητρα - όπως καλύτερες θέσεις εργασίας, προαγωγή, υψηλότερος μισθός - όσο και σε εσωτερικά - όπως μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, ποιότητα ζωής (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006 : 8).

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000), τα ενδογενή ή εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διότι αποτελούν πηγή μάθησης και συνδέονται άμεσα αφενός με την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι εκπαιδευόμενοι, αφετέρου με τις προσδοκίες τους.

Η Cross (1981) δίνει έμφαση στις εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι από την επιτυχή ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης, οπότε αυτοί επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν καινούργιες δεξιότητες. Η μάθηση σε αυτήν την περίπτωση λειτουργεί ως κίνητρο και δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Από τα παραπάνω κατανοείται ότι οι διοργανωτές οι συντονιστές, οι εκπαιδευτές και όσοι συμμετέχουν στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ώστε να διασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή τους και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Όταν ένα πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική τους συμμετοχή και απαλύνονται τα φαινόμενα μειωμένης παρακολούθησης του προγράμματος ή αποχώρησης των εκπαιδευομένων από αυτό. (Καραλής, 2005:18).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999 : 25), «[...]όλοι προσέρχονται με κάποιο σκοπό και αν δε τον επιτύχουν, αργά η γρήγορα θα διακόψουν την παρακολούθηση. Είναι πράγματι γνωστές πολλές περιπτώσεις ενηλίκων που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα επί μεγάλο χρονικό διάστημα αν και μαθαίνουν ελάχιστα πράγματα, από ευγένεια ή αίσθηση καθήκοντος, αλλά τελικά όλοι εγκαταλείπουν την προσπάθεια».

Παράλληλα οι σχεδιαστές του προγράμματος πρέπει να ελέγξουν αν οι στόχοι του ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευόμενος μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Διαφορετικά η έκβαση του προγράμματος καθίσταται επισφαλής.

Εκείνο που έχει μεγάλη σημασία είναι η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην υποενότητα που ακολουθεί αναλύεται η κατηγοριοποίηση των αναγκών, έτσι όπως εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.2.5. Οι Γλωσσικές ανάγκες - Κατηγοριοποίηση

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αναφέρεται ως διαδικασία η οποία έχει ως αφετηρία τις προσωπικές ανάγκες αλλά εκτείνεται μέχρι τις ανάγκες ενός οργανισμού, ενός θεσμού ή αποτελεί μέρος ενός οικονομικού πεδίου.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την παράμετρο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός προγράμματος μπορεί να αναφέρονται σε άτομα, σε πληθυσμούς – στόχους και κοινωνικές ομάδες οι οποίες ορίζονται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1999) οι πληθυσμοί - στόχοι μπορεί να είναι εργαζόμενοι σε κάποιον τομέα, άνεργοι και ομάδες ανθρώπων με προβλήματα ένταξης στην κοινωνία, όπως ναρκομανείς ή αλλοδαποί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης στην ελληνική κοινωνία.

Ο όρος *ανάγκες* μπορεί να αναφέρεται σε γεωγραφική ενότητα ή σε οικονομική δραστηριότητα, η οποία συνδέεται με τη ζήτηση και την προσφορά εργασίας ή με τις ανάγκες τομέων ή κλάδων της Οικονομίας. Επίσης όταν γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα ο όρος μπορεί να περιλαμβάνει τις ανάγκες μίας επιχείρησης ή ενός θεσμού (Καραλής, 2005 : 5).

Ωστόσο οι ανάγκες σχετίζονται άμεσα με τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και αναλύονται σε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη σημερινή εποχή δίνεται έμφαση κυρίως στις γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μελετώντας τη

σχετική βιβλιογραφία, παρατηρείται πως ο όρος *ανάλυση αναγκών* με το πέρασμα του χρόνου έχει αποκτήσει διαφορετική σημασία.

Όσον αφορά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, στα αρχικά στάδια για ιδιαίτερους σκοπούς κυρίως επαγγελματικούς, κατά τη δεκαετία του 1960 και τις αρχές του 1970, η ανάλυση αναγκών συνίστατο στην αξιολόγηση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών και των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να πετύχει συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται οι ερευνητές του πεδίου επικεντρώνονται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους ενήλικες μαθητές, μελετούν το προφίλ τους ώστε να προσδιορίσουν την *κατάσταση - περιβάλλον* μέσα στο οποίο εμφανίζεται η προβληματική κατάσταση και για την οποία η εκμάθηση των Αγγλικών κρίνεται απαραίτητη.

Σύμφωνα με τους Duddley - Evans και St John (2009), η έννοια *ανάλυση αναγκών* περιλαμβάνει πέντε περιοχές τις οποίες πρέπει ο ερευνητής να λάβει υπόψη του πριν την κατασκευή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ειδικότερα, ο ερευνητής θα πρέπει να αναλύσει την *κατάσταση - στόχο* και τις αντικειμενικές ανάγκες, τα έργα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Η ανάλυση αναγκών περιλαμβάνει τη γλωσσολογική ανάλυση, την ανάλυση λόγου, την ανάλυση ύφους, το πώς η γλώσσα και οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Η ανάλυση αναγκών περιλαμβάνει τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, τους λόγους για τους οποίους παρακολουθούν το μάθημα και τις προσδοκίες που απορρέουν από αυτό.

Παράλληλα η ανάλυση παρέχει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου διεξάγεται το μάθημα, για τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές και για το επίπεδο χρήσης της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών. Η συλλογή των πληροφοριών διευκολύνει το έργο της αξιολόγησης διότι παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για την κατασκευή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όπως παρατηρεί ο Brown (1995) (στο: Otilia, 2015), οι ανάγκες μεταφράζονται σε σκοπούς και στόχους για την ανάπτυξη τεστ υλικών δραστηριοτήτων μάθησης και στρατηγικών αξιολόγησης. Ο Munby (1978) στο έργο του *Communicative syllabus design A sociolinguistic model for defining the content of purpose specific language programmes* εστιάζει στη συλλογή υλικού και παρατηρεί ότι η συλλογή υλικού εξαρτάται από τη μελέτη της συγκεκριμένης ομάδας στόχου.

Η μελέτη περιλαμβάνει τους λόγους μάθησης, τον τόπο και τον χρόνο της χρήσης της ξένης γλώσσας. Παράλληλα περιλαμβάνει τις ανάγκες των συνομιλητών με τους οποίους ο χρήστης συναλλάσσεται, τις δεξιότητες που έχουν, καθώς και το επίπεδο επάρκειας όπου απαιτείται. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αναγνωρίσουν τις μελλοντικές επαγγελματικές ανάγκες όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και τις τυχόν ελλείψεις που μπορεί να υπάρχουν στο τομέα αυτό. Η ανάλυση αναγκών είναι το πρώτο στάδιο για να αναπτυχθούν τα περιεχόμενα ενός ωρολογίου προγράμματος, οι θεματικές ενότητες ενός προγράμματος, τα υλικά διδασκαλίας και οι μέθοδοι οι οποίες μπορούν να αναπτύξουν τα κίνητρα των μαθητών και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η έμφαση δίνεται στον ενήλικα μαθητή και στις ανάγκες του, ενώ η συλλογή υλικού θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του για να δημιουργηθούν τα κατάλληλα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών του.

Στην ελληνική πραγματικότητα ο πρώτος που επιχείρησε μία διεξοδική μελέτη και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών αναγκών είναι ο Δημήτριος Βεργίδης.

Ο Βεργίδης (2003:64) κατηγοριοποιεί τις γλωσσικές ανάγκες και προτείνει επίπεδα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι γλωσσικές ανάγκες μπορεί να είναι *συνειδητές και ρητές*. Πρόκειται για εκείνες τις ανάγκες τις οποίες έχουν διαπιστώσει οι εκπαιδευόμενοι και τις οποίες διατυπώνουν όταν ερωτηθούν.

Οι ανάγκες επίσης μπορεί να είναι *συνειδητές και μη ρητές*, δηλαδή ανάγκες που δεν διατυπώνονται ή δεν αποκαλύπτονται από αυτούς για διάφορους λόγους (οι λόγοι μπορεί να αναφέρονται στην αρνητική τους προδιάθεση για ενδεχόμενη εκπαίδευση, στην ανασφάλεια τους για τη διατύπωση ενός ελλείμματος σε σχέση με την εργασία τους ή σε λόγους κοινωνικούς).

Οι ανάγκες μπορεί να είναι λανθάνουσες, με την έννοια οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν την ύπαρξη τους διότι δεν γνωρίζουν τις απαιτήσεις του οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκδηλώνονται.

Οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίζονται μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά αφορούν πολύπλοκες κοινωνικές οργανώσεις. Έτσι εμφανίζονται επίπεδα διερεύνησης των αναγκών.

Οι κατηγορίες που εμφανίζονται είναι οι ακόλουθες: α) γλωσσικές ανάγκες ενός ατόμου ή μίας μικρής ομάδας εκπαιδευομένων ενός προγράμματος β) οι γλωσσικές ανάγκες μπορεί να εντοπίζονται σε οργανισμούς και φορείς, οπότε μιλάμε για τις εκπαιδευτικές ανάγκες μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού του δημοσίου τομέα γ) στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ανάγκες που αφορούν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ή συστήματα. (οι ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων, ενός νομού ή οι ανάγκες στο κλάδο της οικονομίας).

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων δίνει έμφαση στο τελικό προϊόν, στις εκροές του προγράμματος, ώστε να διασφαλισθεί η ποιότητα των προγραμμάτων. Προς την κατεύθυνση αυτή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπάρχουν διάφορα μοντέλα αξιολόγησης όπου η έμφαση δίνεται στον μαθητή και τις ανάγκες του. Τα μοντέλα αυτά είναι το *Μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης*, το *Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων*, που αφορά την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και το *Μοντέλο CIPP του Stufflebeam*.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται μια αναφορά στον ρόλο που παίζουν τα συγκεκριμένα μοντέλα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

2.3. Τα Μοντέλα Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τα *Μοντέλα Αξιολόγησης* διασφαλίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων. Ωστόσο δεν θα πρέπει να εστιάσουμε στη μονόπλευρη αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών η οποία περιορίζεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των εκπαιδευομένων. Πολλά από αυτά τα μοντέλα συλλέγουν πληροφορίες για το πλαίσιο αναφοράς - το περιβάλλον, μέσα στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνιακή πράξη. Οι Shadish, Cook και Leviton (1991:37-38), αναφερόμενοι στην αξιολόγηση τόνισαν ότι οι ερευνητές θα πρέπει να συνυπολογίζουν την εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος που περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τους επωφελούμενους, τους πόρους, τη διοίκηση και οργάνωση του προγράμματος και τα αποτελέσματα. Επίσης, οι σχεδιαστές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το υφιστάμενο πλαίσιο, τις επιδράσεις του και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το πρόγραμμα. Παράλληλα θα πρέπει να εξετάζουν το πώς συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πώς αλλάζει το πρόγραμμα αλλά και πώς η αλλαγή

του προγράμματος συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή. Το σημείο στο οποίο πρέπει ο σχεδιαστής να δώσει έμφαση είναι οι ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δεν είναι στατικές αλλά συνεχώς μεταβάλλονται και εξελίσσονται.

Το *Μοντέλο της Ανταποδοτικής Αξιολόγησης* εστιάζει στην πληροφόρηση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η αξιολόγηση προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος καθώς αυτό αναπτύσσεται, με βάση τα προβλήματα που αναδεικνύονται (Καραλής 2005:32). Ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος, ενώ στο αρχικό στάδιο γίνεται ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης.

Ο αξιολογητής αναλύει τα χαρακτηριστικά του φορέα υλοποίησης του προγράμματος, των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτών, των στελεχών και των επωφελούμενων. Στην ουσία συλλέγει πληροφορίες για τις ανάγκες του φορέα υλοποίησης αλλά και των εμπλεκομένων.

Το *Μοντέλο CIPP* αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης, διότι η φάση “αξιολόγηση πλαισίου” αφορά στην καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων ενός προγράμματος ή ενός οργανισμού και τον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού – στόχου και ο εντοπισμός των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθορίζουν τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης πλαισίου αλλά και τις θεματικές ενότητες του προγράμματος.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αξιολογείται κατά πόσο ο σκοπός του προγράμματος ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πληθυσμού - στόχου, γίνεται διάγνωση των πιθανών προβλημάτων και των δυσκολιών, ενώ η μεθοδολογία περιλαμβάνει τη μελέτη αναγκών, την ανάλυση τεκμηρίων χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, διαγνωστικά τεστ και την «Δελφική μέθοδο».

Η «Δελφική μέθοδος» στοχεύει στην επικοινωνία ειδικών και την καταγραφή των απόψεων τους για το σχηματισμό ολοκληρωμένης άποψης σχετικά με κάποιο σύνθετο πρόβλημα. Συνήθως διεξάγεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις προκειμένου να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων με τις επικρατέστερες απαντήσεις κάθε φάσης (Καραλής, 2005:39).

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται φανερό ότι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τους εκπαιδευόμενους είναι καθοριστικής σημασίας και αποτελεί το σημείο

εκκίνησης για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία στο αρχικό στάδιο περιλαμβάνει τη διερεύνηση των αναγκών, τον προσδιορισμό των στόχων της αξιολόγησης, την επιλογή τύπου και μοντέλου αξιολόγησης, το χρονοδιάγραμμα και τον προϋπολογισμό.

Η Έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος καθώς και η σύνοψη που παρατίθεται στην αρχή, συμβάλλουν στη διάδοση επιτυχημένων πρακτικών, στην επισήμανση και ανάλυση των προβλημάτων καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για παρόμοια προγράμματα που θα υλοποιηθούν στο μέλλον (Καραλής, 2005:78).

Τα πορίσματα της Έκθεσης συμβάλλουν στη βελτίωση των πρακτικών του εκπαιδευτή αλλά και στην αναδιάρθρωση των στόχων και των θεματικών ενοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι θεματικές ενότητες πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ενώ η αυτοαξιολόγηση συνεισφέρει στη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτής στους εκπαιδευόμενους.

Παρατηρείται ότι η συγκέντρωση πληροφοριών και η διερεύνηση των αναγκών σχετικά με τους συμμετέχοντες σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί κοινό τόπο σύγκλισης, τόσο στα μοντέλα των ερευνητών του Συμβουλίου της Ευρώπης, όσο και στα μοντέλα αξιολόγησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Διερεύνηση των αναγκών διατρέχει όλα τα στάδια, ενώ τα πορίσματα που προκύπτουν δίνουν την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθηθεί για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ακολουθεί η *Μεθοδολογία της Έρευνας*, η οποία περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τον σκοπό της έρευνας και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι: «Γλωσσικές Δεξιότητες και Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κίνητρα και προϋποθέσεις συμμετοχής».

Στα κεφάλαια του Θεωρητικού Μέρους παρουσιάστηκε διεξοδικά η έννοια της *ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών*, καθώς και ο ρόλος που παίζει η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών στην κατασκευή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάγκες που μετατρέπονται σε δεξιότητες στον εργασιακό χώρο, ανάλογα τις ανάγκες μίας επιχείρησης.

Η έννοια *γλωσσικές ανάγκες* είναι ευρύτερη, πολύπλοκη και επεκτείνεται σε ένα άλλο πεδίο, του κόσμου των επιχειρήσεων.

Στις επιχειρήσεις οι γλωσσικές ανάγκες δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην σωστή χρήση της γλώσσας. Η έμφαση δε δίνεται μόνο στο λεξιλόγιο και στη γραμματική. Αντίθετα πρέπει κανείς να δίνει την ίδια σημασία στις ικανότητες και δεξιότητες-γνώσεις πάνω στην ξένη γλώσσα, τις οποίες πρέπει να έχουν τόσο τα στελέχη των επιχειρήσεων όσο και το προσωπικό που εργάζεται σε αυτές. Η έμφαση δίδεται στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών, το *know-how* (Καρνούτσου, 1999 :26).

Αυτό συμβαίνει διότι όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές η διερεύνηση, η αναγνώριση και η ανάλυση των αναγκών αναφέρεται σε μία διαδικασία και όχι σε ένα τελειωμένο προϊόν. Οι γλωσσικές ανάγκες δεν είναι αντικείμενα προκατασκευασμένα αλλά αντιθέτως εμφανίζονται ως διαδικασίες και διαφοροποιούνται πάντα. Η αλλαγή εξαρτάται από τις αλληλοεπιδράσεις των ατόμων με το περιβάλλον, σε συνάρτηση με τις δραστηριότητες τους στον εργασιακό χώρο (Raach, 1994: 33 όπ. αν. Καρνούτσου, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η έννοια της αξιολόγησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται τόσο στις ανάγκες που παρουσιάζει η επιχείρηση, όσο και στις ανάγκες των υπαλλήλων. Πολλές φορές υπάρχει ταύτιση των αναγκών που παρουσιάζουν οι υπάλληλοι με εκείνες της επιχείρησης.

Οι περισσότερες μελέτες συνδέουν την έννοια της αξιολόγησης με τη συνεχή εκπαίδευση των υπαλλήλων σε μία επιχείρηση ή έναν οργανισμό. Είναι φανερό ότι η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών διατηρεί τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα, καθώς τονίζει την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα προσανατολίζεται στον έλεγχο των ακόλουθων υποθέσεων:

- 1) Οι άνθρωποι που εργάζονται σε μια πολυεθνική εταιρεία ή σε έναν δημόσιο οργανισμό, ποιες γλωσσικές ανάγκες παρουσιάζουν;
- 2) Ποιο είναι το προφίλ τους;
- 3) Τι δεξιότητες πρέπει να έχουν ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους;
- 4) Τι είναι αυτό που τους παρακινεί να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;
- 5) Υπάρχουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή των γνώσεων τους;
- 6) Πόσο σημαντική είναι η γνώση και η χρησιμοποίηση της ξένης γλώσσας στην εργασία τους;
- 7) Πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία στον χώρο εργασίας; Πώς πραγματοποιείται;

Οι υποθέσεις αυτές συμβάλλουν στο να περιορίσουν τον σκοπό της έρευνας σε συγκεκριμένες προβλέψεις, οι οποίες βασίζονται είτε σε προηγούμενες έρευνες, είτε στην βιβλιογραφία (Γαλατά, 2017; Creswell, 2012 :111).

Σύμφωνα με τον Blaikie (2003: 13-14), σε ορισμένους τύπους έρευνας οι υποθέσεις δίνουν την κατεύθυνση, ενώ σε άλλους τύπους έρευνας οι υποθέσεις εξελίσσονται όσο προχωράει η έρευνα. Σε κάθε περίπτωση όταν μία έρευνα ξεκινάει με μια ή δύο υποθέσεις, αυτές θα πρέπει να βασίζονται σε κάποια θεωρία ώστε να συνδέονται με προηγούμενες έρευνες, να προτείνουν κάποια αποτελέσματα και να μπορούν να αναδείξουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να σκιαγραφήσει το προφίλ των ανθρώπων, να αναδείξει τις ανάγκες που μπορεί να παρουσιάζουν οι άνθρωποι αυτοί αλλά και η επιχείρησή τους. Η ανάδειξη των αναγκών συνδέεται άμεσα με τους στόχους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς μεταφράζεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Πρόκειται για μία περιγραφική, δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, η οποία θα επιχειρήσει να συλλέξει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό να περιγράψει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να αναλύσει τις σχέσεις που υπάρχουν.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008: 289-297), κομβικά σημεία στην περιγραφική έρευνα επισκόπησης είναι η δειγματοληψία και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, με τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να ασχοληθεί, προκειμένου να επιλέξει το υποσύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού με τέτοιο τρόπο, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό.

Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο στον κόσμο των επιχειρήσεων και σύμφωνα με τους ερευνητές του Συμβουλίου της Ευρώπης χρησιμοποιείται ο όρος *language audit*. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στην επικοινωνία αλλά και στην

εκπαίδευση των υπαλλήλων, όσο αφορά τη χρήση των ξένων γλωσσών. Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να πάρει την μορφή ενός ερωτηματολογίου. Σε πρακτικό επίπεδο πρόκειται για ένα σύνολο από τεχνικές διαδικασίες, οι οποίες εξετάζουν τις τυχόν ελλείψεις που παρουσιάζει μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός στη χρήση της ξένης γλώσσας (Van Hest και Oud de Glas, 1990: 23).

Η ανάλυση αναγκών στηρίζεται στις δουλειές που προκύπτουν από τον εργασιακό χώρο, στην αξιολόγηση των ικανοτήτων του προσωπικού και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των υπαλλήλων, ώστε να καλυφθεί το κενό που προκύπτει από την τωρινή τους απόδοση σε σχέση με την επιθυμητή απόδοση, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας -στόχου (West, 1994 :12 όπ. αν. Καρνούτσου, 1999).

Το Ερωτηματολόγιο παρουσιάζει όλες τις χαρακτηριστικές λειτουργίες ενός ελεγκτικού οργάνου (*audit*).⁵

Η κυριότερη λειτουργία του είναι η *διαγνωστική*. Δεν αρκείται στο να συλλέξει πληροφορίες υπό μορφής βάσης δεδομένων, αλλά παράλληλα αξιολογεί τις ανάγκες που παρουσιάζουν οι υπάλληλοι και προσδιορίζει την πολιτική που πρέπει να ακολουθήσει ο οργανισμός ή η επιχείρηση.

Οι λειτουργίες του language audit, έτσι όπως παρουσιάστηκαν στα Πρακτικά του Συμποσίου που έλαβε χώρα στο Saarbrucken της Γερμανίας με τίτλο “Language audits and Needs Analysis”, επικεντρώνονται στα εξής σημεία: το εργαλείο αυτό συγκεντρώνει πληροφορίες για τον ρόλο που παίζουν οι ξένες γλώσσες στο πλαίσιο της επιχείρησης ή του οργανισμού. Παράλληλα αναλύει τις πηγές των ξένων γλωσσών και τις ανάγκες τους με λεπτομέρεια. Προτείνει λύσεις για τη μελλοντική στρατηγική που θα ακολουθήσει η επιχείρηση σχετικά με τις ξένες γλώσσες.

Τα ερωτηματολόγια εφαρμόζονται από τους ειδικούς auditors -αξιολογητές. Οι Lindbergand και Cohn παρουσιάζουν μια κατηγοριοποίηση των αξιολογητών και περιγράφουν παράλληλα τον ρόλο τους. Σύμφωνα με τους συγγραφείς οι αξιολογητές της γλώσσας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στους εσωτερικούς και στους εξωτερικούς. Στη δεύτερη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν οργανισμοί που αναλαμβάνουν να παίξουν τον ρόλο του αξιολογητή για λογαριασμό της επιχείρησης ή του

⁵ Επιγραμματικά αναφέρονται οι υπόλοιπες λειτουργίες εκτός από τη διαγνωστική. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το Ερωτηματολόγιο έχει επίσης ελεγκτική λειτουργία, διότι εξασφαλίζει την ποιότητα της λειτουργίας της επιχείρησης και φροντίζει για την αναδιοργάνωση του συστήματος. Στους δημόσιους οργανισμούς το *audit* αποτελεί πολιτικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει την έρευνα - διερεύνηση των δομών και αποκαλύπτει την απαραίτητη διαφάνεια για τις αποφάσεις που παίρνονται. Βλ. Raasch, 1994: 30.

οργανισμού. Στόχος των αξιολογητών είναι να διαγνώσουν τις ανάγκες της επιχείρησης, τις ελλείψεις αλλά και να προτείνουν λύσεις όπου αυτό είναι εφικτό.

Οι αξιολογητές εστιάζουν περισσότερο στην καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι υπάλληλοι, δίνοντας έμφαση στα οικονομικά προβλήματα της επιχείρησης, καθώς και στις επιθυμίες του εργοδότη για μια πιο αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων αυτών. Οι ειδικοί αξιολογητές της γλώσσας επικεντρώνουν την προσοχή τους στο ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης καταγράφοντας τις ελλείψεις στη χρήση της ξένης γλώσσας. Παράλληλα συνεργάζονται στενά με τη διεύθυνση για να καταστρώσουν από κοινού την πολιτική που θα ακολουθήσει η επιχείρηση σχετικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ο αξιολογητής πρώτα κάνει μια προκαταρκτική έρευνα, εφαρμόζοντας τα εργαλεία που έχει στην διάθεσή του.

Τα ερωτηματολόγια συλλέγουν πληροφορίες για τις δραστηριότητες της επιχείρησης, για τη δομή των εσωτερικών τμημάτων, για το περιβάλλον της επιχείρησης καθώς και για τις συνθήκες εργασίας των υπαλλήλων. Τις πληροφορίες αυτές τις επεξεργάζεται ο αξιολογητής πριν υποβάλλει στη διεύθυνση τις προτάσεις του για τον σχεδιασμό του προγράμματος της εκπαιδευτικής κατάρτισης. Ο αξιολογητής έχει τον ρόλο συμβούλου, διότι προτείνει λύσεις σε θέματα σχετικά με την ξένη γλώσσα (business consultant).

Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στη δομή του Ερωτηματολογίου, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά και διαγνωστικά στον Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε.

Δομή του Ερωτηματολογίου

Το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήματα ανοικτού τύπου και κλειστού. Είναι χωρισμένο σε θεματικές ενότητες και έχει κυρίως εισαγωγικό και διαγνωστικό χαρακτήρα. Η 1η Ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η 2η Ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στην παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και τη χρήση των ξένων γλωσσών. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου παρουσιάζουν την μορφή ημιδομημένης συνέντευξης και δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφραστεί και να διατυπώσει τις απόψεις του. Παράλληλα σκιαγραφείται το ατομικό του προφίλ. Η 3η Ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά

την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι συγκεκριμένες ενότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στον στόχο της έρευνας και στη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.

Το Ερωτηματολόγιο με τη μορφή των ερωτήσεων καθορίζει τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και αν θα υποστούν πολλές φορές στατιστική ανάλυση ή όχι. Συχνά, όταν δεν γνωρίζουμε αρκετά πράγματα σχετικά με λεπτά θέματα είναι προτιμότερες οι ανοικτές ερωτήσεις ή οι ερωτήσεις τύπου ημι-ανοιχτές (Javeau,1996:99).

Στο συγκεκριμένο Ερωτηματολόγιο η 2η Ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Πρόκειται για τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, οι οποίες ενσωματώθηκαν και επιτρέπουν στον ερευνητή να μελετήσει την κάθε περίπτωση ξεχωριστά (*case study*).

Η 3η Ενότητα του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εξετάζει περισσότερο τα κίνητρα των συμμετεχόντων και τι τους ωθεί να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής επιμόρφωσης.

Η 4η Ενότητα αναφέρεται στον στόχο της συγκεκριμένης έρευνας και στις ερευνητικές υποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η συγκεκριμένη έρευνα.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών των υπαλλήλων του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε. Ιδιαίτερα εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι οι ελλείψεις που παρουσιάζουν οι υπάλληλοι του οργανισμού στην επικοινωνία, χρησιμοποιώντας τις ξένες γλώσσες αντίστοιχα.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας ο ερευνητής οδηγείται στην κατασκευή υποθέσεων εργασίας, οι οποίες στηρίζονται είτε στην έρευνα άλλων ερευνητών δηλαδή στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Τσοπάνογλου,1999:32), είτε στην εξονυχιστική εξέταση στοιχείων από διάφορα έγγραφα, τα οποία επιτρέπουν την αποδέσμευση σημείων αναφοράς που χρησιμεύουν στην κατασκευή υποθέσεων (Javeau ,1996:62).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι υποθέσεις εργασίας έχουν ως θεωρητικό υπόβαθρο το *Μοντέλο SPEAKING* του Hymes, το οποίο προέρχεται από τον χώρο της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τις συνιστώσες του επικοινωνιακού

γεγονότος και αποτελεί σημείο αναφοράς όταν ένας ερευνητής εξετάζει τις ελλείψεις στην επικοινωνία. Σημαντική βοήθεια στον σχηματισμό υποθέσεων μας παρέχει η ανάγνωση του κανονισμού λειτουργίας του οργανισμού (βλ ΦΕΚ).

Από την ανάγνωση αυτή μπορεί να συμπεράνει κανείς τις αντικειμενικές ανάγκες του οργανισμού. Οι υποθέσεις επικεντρώνονται στα εξής σημεία: οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούν τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία, το πλαίσιο, τον χώρο όπου λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της επικοινωνίας, το ψυχολογικό κλίμα (setting), τα μέσα επικοινωνίας (instrumentalities).

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις: ο συγκεκριμένος οργανισμός έχει συναλλαγές σχεδόν με όλες με όλες τις χώρες του κόσμου χάρη στις εισαγωγές και στις εξαγωγές που κάνει. Επομένως η χρήση της ξένης γλώσσας είναι απαραίτητη για την επικοινωνία. Υποθέτουμε ότι οι υπάλληλοι παρουσιάζουν ελλείψεις στη χρήση της ξένης γλώσσας, τόσο ν προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλογραφία που υπάρχει ανάμεσα στον οργανισμό και τις υπηρεσίες της Commission.

Επομένως τι ρόλο παίζει η ύπαρξη μεταφραστή και γιατί τα έγγραφα έρχονται μεταφρασμένα από την Κεντρική Υπηρεσία των Αθηνών στα επιμέρους τμήματα; Μήπως το γεγονός αυτό μαρτυρεί αδυναμία των υπαλλήλων να κατανοήσουν ένα γραπτό κείμενο στην ξένη γλώσσα;

Παράλληλα υποθέτουμε ότι όλοι οι υπάλληλοι δεν παρουσιάζουν τις ίδιες γλωσσικές ανάγκες αλλά ότι οι ανάγκες τους διαφοροποιούνται ανάλογα τη θέση τους και το έργο που επιτελούν στην υπηρεσία, ότι υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης των υπαλλήλων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ώστε οι υπάλληλοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους, ότι η συχνότητα χρήσης της ξένης γλώσσας δεν είναι η ίδια για όλες τις ξένες γλώσσες και ότι γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή.

Μία άλλη υπόθεση αναφέρεται στην χρήση της ξένης γλώσσας ότι δεν είναι η ίδια για όλες τις ξένες γλώσσες και ότι τις περισσότερες φορές γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή. Επομένως τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τον χρήστη της ξένης γλώσσας:

Τί ρόλο παίζει η ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην δημιουργία κινήτρων;

Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν σημαντική την έννοια της υποκίνησης για την επιτυχή παρακολούθηση ενός προγράμματος;

Γιατί η υποκίνηση είναι απαραίτητη για την συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Η χρήση σύγχρονων μέσων επικοινωνίας οδηγεί στην υπόθεση ότι ο χειρισμός προϋποθέτει την ύπαρξη της γνώσης της ξένης γλώσσας. Τα τυποποιημένα έγγραφα που χρησιμοποιούνται στην αλληλογραφία φανερώνουν ελλείψεις για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας.

Έχοντας ορίσει τις υποθέσεις εργασίας στην επόμενη ενότητα ορίζεται ο πληθυσμός και επιλέγεται το δείγμα πάνω στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Ορισμός του πληθυσμού -Δείγμα

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε αναφορά στη διατύπωση του στόχου της έρευνας και των ερευνητικών υποθέσεων. Στην παρούσα ενότητα γίνεται αναφορά στον ορισμό του πληθυσμού και του δείγματος.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ, ο συνολικός αριθμός υπαλλήλων του κλάδου Διοικητικού-Οικονομικού του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε. αποτελείται από εβδομήντα άτομα (70) συνολικά, ενώ οι πέντε θέσεις είναι προσωποπαγείς. Τα άτομα αυτά υπηρετούσαν αρχικά στον Εθνικό Οργανισμό Καπνού και μετά ενσωματώθηκαν στην υπηρεσία του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε.

Με βάση το πίνακα των τακτικών υπαλλήλων που υπηρετούσαν στον Εθνικό Οργανισμό Καπνού στις 31-12-1997, ο κλάδος ΠΕ Διοικητικού - Οικονομικού εμφανίζει τον αριθμό σαράντα δύο (42), έτσι όπως φαίνεται από την κατάταξη των υπαλλήλων ανά κατηγορία σύμφωνα με την ειδικότητα τους (Πίνακας 1).

Με βάση τα τελευταία δεδομένα ο αριθμός σαράντα δύο αποτελεί το συνολικό πληθυσμό αυτής της κατηγορίας. Οι υπάλληλοι αυτοί είναι τοποθετημένοι σε διάφορα τμήματα του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε. σε όλη την Ελλάδα. Ο ακριβής αριθμός διασποράς δεν ήταν δυνατόν να διευκρινισθεί επειδή το πεδίο έρευνας είναι πολύ ευρύ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά, η έρευνα περιορίστηκε σε ένα μικρότερο αριθμό ατόμων, οι οποίοι συνεργάστηκαν πρόθυμα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και οι οποίοι προέρχονται από τη Διεύθυνση Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων είναι δέκα συνολικά (10) και αποτελεί τυχαίο δείγμα. Το δείγμα δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς τις μεταβλητές που θέλουμε να μετρήσουμε με το Ερωτηματολόγιο. Η κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις θα μπορούσε να μελετηθεί ξεχωριστά (case study), λαμβάνοντας υπόψη την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε ατόμου, το μορφωτικό του επίπεδο και τις απαιτήσεις του από τον εργασιακό του χώρο.

Συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων αφορά στη μελέτη και τη συγκέντρωση των στοιχείων που έχουν σχέση με τη χρήση των ξένων γλωσσών και μαρτυρούν τις γλωσσικές ανάγκες των υπαλλήλων του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε.

Τα στοιχεία αυτά είναι: α) το έγγραφο του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης -Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης σχετικά με τη διοργάνωση Προγραμμάτων ξένων γλωσσών για δημόσιους υπαλλήλους (βλ Παράρτημα Έγγραφα Δημοσίου) β) το ΦΕΚ όπου περιγράφεται αναλυτικά η διάρθρωση των τμημάτων του Εθνικού Οργανισμού Καπνού καθώς και οι αρμοδιότητες των επιμέρους τμημάτων γ) ένα δείγμα από τους μεταφρασμένους κοινοτικούς κανονισμούς από την Commission που μαρτυρεί την έλλειψη γνώσης σχετικά με την ξένη γλώσσα.

Συγκεντρώθηκε επιπλέον υλικό, κάποιες διασαφήσεις. Πρόκειται για τυποποιημένα έγγραφα - ειδικές φόρμες τις οποίες χρησιμοποιούν οι υπάλληλοι για τις εξαγωγές και τις εισαγωγές του καπνού. Τα έγγραφα αυτά τα συναντά κανείς στη Βόρεια Ελλάδα.

Ο προσοχή εστιάζεται στην ορολογία που βρίσκεται στην ξένη γλώσσα, ενώ από κάτω υπάρχει η μετάφραση της για να γίνεται κατανοητή από τους υπαλλήλους (βλ. Παράρτημα, Έγγραφα Δημοσίου).

Το υλικό περιλαμβάνει εργασίες ξενόγλωσσες και εργασίες στην ελληνική γλώσσα. Οι ξενόγλωσσες μαρτυρούν τη χρήση της ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα της

αγγλικής ως *lingua franca*, ενώ οι εργασίες στα ελληνικά πληροφορούν για τη χρήση της ορολογίας στην ξένη γλώσσα.

Τα δεδομένα αυτά προέρχονται από πρωθύστερη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στον Εθνικό Οργανισμό Καπνού πριν την διάλυση του και την ενσωμάτωση των υπαλλήλων του στο Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε. (Καρνούτσου, 1999: 60).

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται περιγραφή της αρχικής έρευνας που αφορά στη διαδικασία της έρευνας.

Διαδικασία Έρευνας

Η συλλογή στοιχείων έγινε από τη συμπλήρωση των Ερωτηματολογίων, τα οποία προέρχονται από τη Διεύθυνση Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και από τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες. Συγκεκριμένα από το τμήμα Λαγκαδά και από το τμήμα Ζαγκλιβερίου καθώς και από το Καπνολογικό Ινστιτούτο της Ελλάδας στην Δράμα. Ο συνολικός αριθμός των ατόμων είναι τριάντα (30) και αποτελεί τυχαίο δείγμα.

Το δείγμα των ανθρώπων αυτών δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς τις μεταβλητές που θέλουμε να μετρήσουμε με το Ερωτηματολόγιο.

Ωστόσο η κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις θα μπορούσε να μελετηθεί ξεχωριστά (case study), λαμβάνοντας υπόψη την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε ατόμου, το μορφωτικό του επίπεδο αλλά και τις απαιτήσεις του από τον εργασιακό χώρο. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε σε τρεις φάσεις:

Στην πρώτη φάση επισκέφτηκα τη Διεύθυνση Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας που η έδρα της βρίσκεται στην Θεσσαλονίκη του πρώην Εθνικού Οργανισμού Καπνού νυν Ο.Π.Ε.Κ.Π.Ε. Ενημέρωσα τον διευθυντή, κύριο Καλμανίδη και τους προϊσταμένους των τμημάτων για το, σκοπό της έρευνας μου. Ζήτησα άδεια για τη συμπλήρωση των Ερωτηματολογίων και αν υπάρχει δυνατότητα να μελετήσω το Αρχείο του Εθνικού Οργανισμού Καπνού.

Στην δεύτερη φάση - όταν μου δόθηκε η άδεια - επισκέφτηκα τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες και τα τοπικά γραφεία, μελέτησα τα αρχεία και συγκέντρωσα τα στοιχεία που αφορούν στη χρήση των ξένων γλωσσών.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την επίσκεψη μου στο Καπνολογικό Ινστιτούτο της Ελλάδας που έχει την έδρα του στη Δράμα. Συνέλλεξα όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τον ρόλο που παίζει το Καπνολογικό Ινστιτούτο στη προώθηση των καπνιστικών προϊόντων από τον προϊστάμενο. Κατά την φάση αυτή συμπληρώθηκαν τα Ερωτηματολόγια για τη συλλογή στοιχείων και συγκεντρώθηκε επιπλέον υλικό, το οποίο μαρτυρεί την ανάγκη που υπάρχει σχετικά με τη χρήση των ξένων γλωσσών.

Όσον αφορά την επεξεργασία των Ερωτηματολογίων, στην αρχική έρευνα έγινε μία απογραφή των δεδομένων. Για τις ερωτήσεις 1,2,3,13,17,19 του αρχικού Ερωτηματολογίου έγινε παρουσίαση της με την μεταβλητή που κάθε φορά εξετάζουμε, ενώ για τις υπόλοιπες ερωτήσεις έγινε ομαδοποίηση των επικρατέστερων απαντήσεων.

Για την 1η ερώτηση «Τι ηλικία έχετε»; οι γεωπόνοι (15 άτομα) αντιπροσωπεύουν το 50% , οι υπάλληλοι στο Διοικητικό - Οικονομικό (12 άτομα) το 40% και οι πολιτικοί μηχανικοί (3 άτομα) το 30% . Ως προς τις ηλικίες αυτών η κατανομή έχει ως εξής: οι ηλικίες 25-35 είναι 8 άτομα συνολικά και αντιπροσωπεύουν το 26,66%, οι ηλικίες 35-45 είναι 14 άτομα συνολικά και αντιπροσωπεύουν το 46,66% , οι ηλικίες 45 -60 είναι 8 άτομα συνολικά και αντιπροσωπεύουν το 26,66%.

Έτσι το 26,66% των ερωτηθέντων ηλικίας 25-35 αντιστοιχεί σε ποσοστό 10% οι οποίοι είναι γεωπόνοι (3 άτομα) και σε ποσοστό 16,6% οι οποίοι είναι διοικητικοί (5 άτομα).

Το 46,66 % ηλικίας 35-45 αντιστοιχεί σε ποσοστό 30% οι οποίοι είναι γεωπόνοι (9 άτομα), σε ποσοστό 13,3% οι οποίοι είναι διοικητικοί (4 άτομα) και σε 3,33% (1 άτομο) ο οποίος είναι πολιτικός μηχανικός (βλ Πίνακες -Παράρτημα).

Το 26,66% των ερωτηθέντων ηλικίας 45-60 αντιστοιχεί σε ποσοστό 10% οι οποίοι είναι γεωπόνοι (3 άτομα), σε 10% οι οποίοι είναι διοικητικοί (3 άτομα) και σε 6,66 οι οποίοι είναι πολιτικοί μηχανικοί (2 άτομα).

Στη 2η ερώτηση «Ποιο είναι το φύλο σας» έχουμε την εξής κατανομή: οι 21 δηλαδή το 70% από τους ερωτηθέντες είναι άρρενες, ενώ οι 9 δηλαδή το 30% από τους ερωτηθέντες είναι γυναίκες. Το ποσοστό 70% αντιστοιχεί σε α) 36,6% γεωπόνους (11 άτομα) β) 26,6% διοικητικούς (8 άτομα) γ) 6,6 % πολιτικούς μηχανικούς (2 άτομα).

Το ποσοστό 30% των γυναικών αντιστοιχεί σε α) 13,33% γεωπόνους (4 άτομα) β) 13,33% διοικητικούς (4 άτομα) γ) 3,33 σε πολιτικό μηχανικό (1 άτομο).

Η 3η ερώτηση που αφορά τις ξένες γλώσσες και τη χρήση τους συνδυάζεται με την κατηγορία των επαγγελμάτων οπότε έχουμε τα εξής ποσοστά: το 80% (24 άτομα) είναι γεωπόνοι, το 46% (14 άτομα) είναι διοικητικοί και το 10% (3 άτομα) είναι πολιτικοί μηχανικοί.

Η έρευνα ως προς τη χρήση και κατανομή των ξένων γλωσσών ανέδειξε τα εξής: Η αγγλική γλώσσα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό. Το 86,6% (26 άτομα) αντιστοιχεί σε ποσοστό 46,6 % οι οποίοι είναι γεωπόνοι (14 άτομα), σε ποσοστό 33,3% οι οποίοι είναι διοικητικοί (10 άτομα), σε ποσοστό 6,6 % οι οποίοι είναι πολιτικοί μηχανικοί (2 άτομα).

Όσον αφορά τη γαλλική γλώσσα το 26% (8 άτομα) αντιστοιχεί σε ποσοστό 20% (6 άτομα) γεωπόνοι και σε ποσοστό 6,6 (2 άτομα) διοικητικοί. Οι πολιτικοί μηχανικοί παρουσιάζουν μηδενικό ποσοστό (βλ Πίνακες -Παράρτημα)

Όσον αφορά την ιταλική γλώσσα το 23,3% κατανέμεται στα εξής ποσοστά: α) στο 13,3 % των γεωπόνων (4 άτομα) β) στο 6,6 % των διοικητικών (2 άτομα) και στο 3,3 % των πολιτικών μηχανικών (1 άτομο).

Η 13η ερώτηση παρουσιάζει ενδιαφέρον: «Υπάρχουν κείμενα που όταν τα διαβάσετε στην ξένη γλώσσα μπορείτε να τα καταλαβαίνετε χωρίς καμιά δυσκολία;» και η κατανομή είναι ως εξής: το ποσοστό 100% αντιστοιχεί στο 50% των γεωπόνων (15 άτομα), στο 40% των διοικητικών (12 άτομα), στο 10% των πολιτικών μηχανικών (3 άτομα). Όλοι οι υπάλληλοι χρησιμοποιούν τις διασαφήσεις. Το 76,6% κατανέμεται σε ποσοστό 30% των γεωπόνων (9 άτομα), σε ποσοστό 36,6% των διοικητικών (11 άτομα) και σε ποσοστό 10 % των πολιτικών μηχανικών (3 άτομα).

Το 10% των γεωπόνων (3 άτομα) προτιμούν τη μελέτη των επιστημονικών κειμένων. Το 36,6% αντιστοιχεί στα εξής ποσοστά: α) στο 20% των γεωπόνων (6 άτομα) β) στο 13,3 % των διοικητικών (4 άτομα), γ) στο 3,3 % των πολιτικών μηχανικών (1 άτομο).

Η 17η ερώτηση αξιολογεί γενικά το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας. Με βάση την κατανομή έχουμε τα εξής δεδομένα: το 63,3% των ερωτηθέντων κατανέμεται στα εξής ποσοστά: α) στο 43,3 % (13 άτομα) έχουν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας β) στο 10% (3 άτομα) έχουν καλή γνώση των γαλλικών και γ) στο 10% (3 άτομα) έχουν καλή γνώση των ιταλικών .

Το ποσοστό 70% που αντιπροσωπεύει την πολύ καλή γνώση της ξένης γλώσσας κατανέμεται ως εξής: α) στο 43,3 % (13 άτομα) έχουν πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, β) στο 10% (3 άτομα) έχουν πολύ καλή γνώση γαλλικών γ) στο 16,6 % (5 άτομα) έχουν πολύ καλή γνώση των ιταλικών.

Το ποσοστό 10 % αντιπροσωπεύει τη μέτρια γνώση των ξένων γλωσσών και κατανέμεται ως εξής: α) στο 10% (3 άτομα) δήλωσαν ότι γνωρίζουν μέτρια τα γαλλικά, ενώ όπως φαίνεται από τον Πίνακα, οι ερωτηθέντες δεν εμφανίζουν μέτρια γνώση της ξένης γλώσσας όσον αφορά τα γαλλικά και τα ιταλικά. Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας.

Η ερώτηση 19 του Ερωτηματολογίου εξετάζει τις περιπτώσεις που οι υπάλληλοι χρειάζονται την ξένη γλώσσα. Η κατανομή των στοιχείων έχει ως εξής: το 96,6% των ερωτηθέντων που κάνουν χρήση της ξένης γλώσσας χρησιμοποιώντας το τηλέφωνο αντιστοιχεί στα εξής ποσοστά: α) σε ποσοστό 46,6 % (14 άτομα) των γεωπόνων χρησιμοποιούν το τηλέφωνο β) σε ποσοστό 40% (12 άτομα) των διοικητικών χρησιμοποιούν το τηλέφωνο ενώ γ) σε ποσοστό 10 % (3 άτομα) των πολιτικών μηχανικών μιλούν την ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας το τηλέφωνο.

Το 96,6% των ερωτηθέντων που διαβάζουν ή γράφουν επιστολές στη ξένη γλώσσα αντιστοιχεί στα παρακάτω ποσοστά: α) σε ποσοστό 46,6 % (14 άτομα) των γεωπόνων β) σε ποσοστό 40% (12 άτομα) των διοικητικών υπαλλήλων γ) σε ποσοστό 30% (3 άτομα) των πολιτικών μηχανικών.

Το 90% των υπαλλήλων κάνει χρήση της ξένης γλώσσας και αυτό κατανέμεται ως εξής : α) στο 40% των γεωπόνων (12 άτομα) β) στο 40% των διοικητικών (12 άτομα) γ) στο 10% (3 άτομα) των πολιτικών μηχανικών .

Παρατηρούμε ότι όλες οι κατηγορίες κάνουν χρήση της ξένης γλώσσας. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου έγινε μία ομαδοποίηση των απαντήσεων ανάλογα με τη συχνότητα. Έτσι για τις ερωτήσεις 4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,18 έχουμε τις εξής απαντήσεις:

Ερώτηση 4η: Όλοι οι υπάλληλοι χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα για την διεκπεραίωση της αλληλογραφίας (30 ερωτηματολόγια).

Ερώτηση 5η: Οι γνώμες των υπαλλήλων ποικίλλουν μεταξύ τους. Επικρατέστερες απαντήσεις είναι: α) εξαρτάται από την περίπτωση (15 άτομα) β) ναι απάντησαν 11 άτομα σε ποσοστό 36,6 % γ) όχι και τόσο (4 άτομα σε ποσοστό 13,3%).

Ερώτηση 6η: Οι απαντήσεις μας δείχνουν ότι η πλειοψηφία έκανε τη διάκριση ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική ζωή. Οι λόγοι διαφέρουν. 8 άτομα σε ποσοστό 26,6% θεωρούν τη ξένη γλώσσα απαραίτητη για να μπορούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις στον χώρο της επιστήμης τους, για να ενημερώνονται στη βιβλιογραφία, για να συμμετέχουν σε συνέδρια.

Ερώτηση 7η: Όλοι οι υπάλληλοι θεώρησαν απαραίτητη την ύπαρξη διερμηνέα όταν διεξάγεται ο κοινοτικός έλεγχος (σύνολο 30 ερωτηματολόγια).

Ερώτηση 8η: Σχετικά με τα ξενόγλωσσα έγγραφα όλες οι απαντήσεις ήταν καταφατικές (σύνολο 30 ερωτηματολόγια).

Ερώτηση 9η: Οι κατηγορίες των εγγράφων είναι οι ακόλουθες:

- α) Διασαφήσεις (29 άτομα), ποσοστό 96,6%
- β) Κοινοτικοί κανονισμοί (21 άτομα), ποσοστό 70 %
- γ) Γράμματα με τυποποιημένες εκφράσεις (5 άτομα), ποσοστό 16,6 %
- δ) Επιστημονικά άρθρα (2 άτομα), ποσοστό 6,6 %
- ε) Ανακοινώσεις συνεδρίων (1 άτομο), ποσοστό 3,3%
- στ) Ξενόγλωσσα περιοδικά (2 άτομα), ποσοστό 6,6%

Ερώτηση 10η: Τα έγγραφα είναι μεταφρασμένα (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 11η: Η Κεντρική Υπηρεσία Αθηνών. Το γραφείο Κοινοτικών Κανονισμών και Διαδικασιών (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 12η: Ο Εθνικός Οργανισμός Καπνού έχει συναλλαγές με όλο τον κόσμο. (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 14η: Ο Οργανισμός προσφέρει τη δυνατότητα στους υπαλλήλους να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 15η: Ο κανονισμός ορίζει τη χρονική διάρκεια των σεμιναρίων (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 16η: Το Επιμορφωτικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%)

Ερώτηση 18η: Ο Οργανισμός καλύπτει τις ανάγκες του με τη συνεργασία των τμημάτων (30 ερωτηματολόγια, ποσοστό 100%).

Τα στοιχεία αυτά συλλέχθηκαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια το έτος 1999 στα πλαίσια εκπόνησης της πρώτης της μεταπτυχιακής εργασίας (Καρνούτσου,1999: 60).

Στην επόμενη ενότητα γίνεται καταγραφή των συμπερασμάτων από την πιλοτική εφαρμογή του Ερωτηματολογίου στην Διεύθυνση Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Επεξεργασία των δεδομένων - Συμπεράσματα

Για να είναι επιστημονική μία έρευνα είναι απαραίτητη η επεξεργασία των δεδομένων. Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων (Τσομπάνογλου,1999:28). Η στατιστική επεξεργασία προϋποθέτει μια σειρά από διαδικασίες τις οποίες εφαρμόζει ο ερευνητής.Οι διαδικασίες αυτές επικεντρώνονται στα εξής σημεία: α) σύνταξη του κώδικα β) μεταφορά των κωδικοποιημένων απαντήσεων ώστε να είναι δυνατή η μηχανογραφική επεξεργασία από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και γ) το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την εξαγωγή των συμπερασμάτων σύμφωνα με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της έρευνας (Javeau,1996:180) .

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν έγινε στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων επειδή η μορφή του Ερωτηματολογίου δεν το επιτρέπει.Οι περισσότερες ερωτήσεις, ειδικά στο δεύτερο τμήμα του Ερωτηματολογίου είναι ανοικτής διατύπωσης και αυτό δυσχεραίνει την επεξεργασία των πληροφοριών. Ωστόσο η επιλογή των ερωτήσεων αυτού του είδους κρίθηκε αναγκαία, διότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για το προφίλ των εργαζομένων. Επίσης το επίπεδο πληροφόρησης των ερωτώμενων είναι ανεπαρκές και άνιστο (Φίλιας, 1993 :153). Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφρασθεί και να διατυπώσει πιο περιεκτικές απαντήσεις.

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο μικρό δείγμα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνονται κάποιες από τις υποθέσεις εργασίας που διατυπώθηκαν αρχικά.

Οι ξένοι συνομιλητές με τους οποίους συνεργάζονται οι υπάλληλοι του Ο.Π.Ε.Κ.Ε.Π.Ε. είναι οι αρμόδιοι υπάλληλοι τους οποίους στέλνει η Commission για να διαπιστώσει αν γίνεται σωστή εφαρμογή των κοινοτικών κανονισμών και διαχείριση των κοινοτικών πόρων. Για την επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη διερμηνέα, ειδικά όταν το αντικείμενο διαπραγμάτευσης περιλαμβάνει τεχνική ορολογία, ενώ η γνώση των

ξένων γλωσσών καθίσταται απαραίτητη. Η ύπαρξη του διερμηνέα διασφαλίζει την ομαλή επικοινωνία.

Τα ξενόγλωσσα έγγραφα που συναντάνε οι εργαζόμενοι στον εργασιακό τους χώρο είναι μεταφρασμένα. Η μετάφραση γίνεται από την Κεντρική Υπηρεσία των Αθηνών και συγκεκριμένα από το Γραφείο Κοινοτικών Κανονισμών και Διαδικασιών το οποίο υπάγεται στο τμήμα Κοινής Αγοράς (βλ. ΦΕΚ). Τα έγγραφα αυτά είναι τυποποιημένα και συμπληρώνονται από το τελωνείο ή από ιδιωτικές εταιρείες, οι οποίες συνεργάζονται με τον Οργανισμό και είναι υπεύθυνες για τις εξαγωγές των καπνιστικών προϊόντων. Στην ουσία πρόκειται για ειδικά τιμολόγια, τα οποία συμπληρώνουν οι υπάλληλοι και αφορούν στις εξαγωγές των καπνιστικών προϊόντων. Η γλώσσα των εγγράφων αυτών, δηλαδή η ορολογία που μπορεί κανείς να συναντήσει, είναι η αγγλική, η ιταλική και η γαλλική (βλ. Διασαφήσεις, Παράρτημα, Έγγραφα Δημοσίου).

Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι η φύση της εργασίας και οι απαιτήσεις της διαμορφώνουν σταδιακά το προφίλ των εργαζομένων. Από τις απαντήσεις τους σχετικά με τη χρήση της ξένης γλώσσας συμπεραίνεται:

α) ότι οι ανάγκες που παρουσιάζουν οι υπάλληλοι ποικίλλουν. Κάθε άτομο παρουσιάζει διαφορετικές ανάγκες. Παράλληλα γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή όσον αφορά τη χρήση της ξένης γλώσσας. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η ξένη γλώσσα δεν τους είναι απαραίτητη, ωστόσο όλοι σχεδόν εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν δύο και τρεις ξένες γλώσσες για να μπορούν να ταξιδεύουν περισσότερο.

β) ότι παρόλο που τα ξενόγλωσσα έγγραφα έρχονται μεταφρασμένα από την κεντρική υπηρεσία των Αθηνών στη Βόρεια Ελλάδα, η ανάγκη για τις ξένες γλώσσες υφίσταται έστω και αν οι υπάλληλοι δεν τις έχουν συνειδητοποιήσει. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούν ειδικές φόρμες και στερεότυπες εκφράσεις όσον αφορά την αλληλογραφία τους με το εξωτερικό.

γ) ότι κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο στα συνέδρια και στις προφορικές ανακοινώσεις του Καπνολογικού Ινστιτούτου Ελλάδος. Ωστόσο οι περιλήψεις των ανακοινώσεων είναι γραμμένες τόσο στην αγγλική, όσο και στη γαλλική γλώσσα στο περιοδικό *Coresta*. Το στοιχείο που ενδιαφέρει πραγματικά τους εργαζόμενους στη χρήση της ξένης γλώσσας είναι η κατανόηση του γραπτού κειμένου και

η επικοινωνία με τον ξένο συνομιλητή χωρίς τη βοήθεια διερμηνέα. Η εφαρμογή των δυο ερωτηματολογίων σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ανέδειξε τα ίδια συμπεράσματα.

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τα πορίσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε σχέση με τα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αλλά και στους περιορισμούς της έρευνας.

Συζήτηση – Περιορισμοί της έρευνας

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα αυτή είναι ο ρόλος και η ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων στη δημιουργία κινήτρων. Οι γλωσσικές δεξιότητες εστιάζουν στον χρήστη της ξένης γλώσσας, σκιαγραφούν το προφίλ του και αναδεικνύουν τις γλωσσικές ανάγκες που μπορεί να παρουσιάζει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, είτε στην προσωπική, είτε στην επαγγελματική ζωή. Η ανάγκη που έχει κάποιος να ταξιδέψει ή να εργασθεί στο εξωτερικό προϋποθέτει τη γνώση ξένων γλωσσών, διότι η ξένη γλώσσα αποτελεί το μέσο διαμεσολάβησης για πολλές δραστηριότητες.

Ο Χασάπης (2000) θεωρεί ότι για να καταγραφούν και να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης θα πρέπει κανείς να καταγράψει πρώτα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στόχου, και ακολούθως να λάβει υπόψη του στοιχεία δημογραφικά, ψυχογραφικά, δεξιοτήτων καθώς και τα κίνητρα αλλά και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων αποτελούν την κινητήρια δύναμη διότι συνδέονται άμεσα με τους στόχους των εκπαιδευομένων και τις επιθυμίες τους. Ο Rogers (1999), στην ανάλυση του εστιάζει στις εσωτερικές επιθυμίες των εκπαιδευομένων και στα ενδογενή εσωτερικά κίνητρα, τα οποία είναι πιο ισχυρά και ωθούν στη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με απώτερο σκοπό να καλυφθούν οι εσωτερικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την Cross (1981) η επιτυχής ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης λειτουργεί ως κίνητρο για επιπλέον μάθηση, για αύξηση γνώσεων αλλά και για την βελτίωση των δεξιοτήτων.

Ο White (2012οπ αν Τσεκούρα 2018) εστιάζει στην εσωτερική επιθυμία του κάθε ατόμου για καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη και καλύτερες εργασιακές συνθήκες, μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και εξειδικεύσεων που μπορεί να παρέχει η κατάρτιση.

Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι τα κίνητρα περιλαμβάνουν τις προσδοκίες, τις εσωτερικές επιθυμίες του ατόμου αλλά και τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευόμενος πριν την παρακολούθηση ενός προγράμματος.

Οι γλωσσικές δεξιότητες - με βάση την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Beadle, Humburg, Smith & Vale, 2015) - αποτελούν τα απαραίτητα προσόντα για το χτίσιμο της καριέρας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Αποτελούν την προστιθέμενη αξία σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο εργαζόμενος για να διατηρήσει την εργασία του, είτε δουλεύει στο εσωτερικό της πατρίδας του, είτε αναζητά και έχει εμπορικές συναλλαγές με το εξωτερικό.

Όποτε η ανάλυση των αναγκών αποτελεί το πρώτο βήμα για να προχωρήσει ο εκπαιδευτής στους στόχους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή συνδέεται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι εκπαιδευόμενοι αλλά και με τα κίνητρα που μπορεί να αναπτύσσει και τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη του ο σχεδιαστής του προγράμματος. Στην αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020) με τίτλο “*Languages for jobs Providing multilingual communication skills for the labour market*” τονίζεται ιδιαίτερα ότι η γνώση των ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη για την εύρεση εργασίας, όπως επίσης είναι και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του υποψηφίου που παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Γι’ αυτόν τον λόγο οι ερευνητές στην αναφορά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη και διάχυση καινούργιων μεθόδων διδασκαλίας όσον αφορά τις ξένες γλώσσες.

Οι μέθοδοι έχουν ως επίκεντρο τον ενήλικα - μαθητή αλλά και τις ανάγκες που παρουσιάζει στον χώρο εργασίας του. Η διαπολιτισμική ικανότητα, η ικανότητα να δουλεύει κανείς ομαδικά και να συνεργάζεται σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει αποτελούν δεξιότητες που ζητούν οι εργοδότες. Παράλληλα οι ερευνητές τόνισαν τον ρόλο που μπορεί να παίξει η επαγγελματική κατάρτιση προς αυτή την κατεύθυνση προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στον κόσμο των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους στο διεθνές στερέωμα αλλά και τα πορίσματα των ερευνών αναφορικά με τα κίνητρα καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

α) ότι οι στόχοι αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και οι ανάγκες τους καθορίζουν τον τύπο εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι έρευνες ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι επενδύουν στο θεσμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης λόγω οικονομικών συγκυριών (Καραλής, 2013)

β) ότι ο βασικός λόγος επιλογής ενός προγράμματος είναι η βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, όπως κατέδειξε η πανελλαδική έρευνα που έγινε για λογαριασμό του ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ (Γούλας κ.ά, 2013οπ αν Τσεκούρα 2018). Μία άλλη έρευνα, όπως αυτή του Σιάλδα (2017οπ αν Τσεκούρα 2018) κατέδειξε ότι το βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η βελτίωση της εργασιακής θέσης και η αύξηση του μισθού. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και ο Κόκκος (2005β), τονίζοντας ότι η εξειδίκευση και η απόκτηση δεξιοτήτων στον χώρο εργασίας αποτελεί τον κυριότερο λόγο επιλογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η παρούσα έρευνα στην παρούσα φάση κατέγραψε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής ομάδας. Δόθηκε έμφαση στην ανάλυση του προφίλ αυτών των ανθρώπων αλλά και στις ανάγκες που παρουσιάζουν στον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρουσιάστηκαν δυσκολίες και περιορισμοί. Η πανδημία του Covid 19 δεν επέτρεψε την επέκταση της έρευνας, καθώς οι περιορισμοί στις μετακινήσεις δεν επέτρεψαν τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων.



«Ευαγγελία Καρνούτσου», «Γλωσσικές Δεξιότητες και
Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ενηλίκων. Κίνητρα και Προϋποθέσεις συμμετοχής»

Λογότυπο
Συνεργαζόμενου
Ιδρύματος

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Beadle κ.α (2015) *Study on Foreign Language Proficiency and Employability*
Final Report European Commission Luxembourg publications Office of the
European Union

Blaikie, N. (2003). *Analysing Quantitative Data From Description to*
Explanation, London: Thousand Oaks, New Delhi SAGE Publications.

Brown, J. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to*
program development New York: Heinle & Heinle Publishers .

Cedefop (2019). “Πρόληψη των χαμηλών δεξιοτήτων μέσω της Διά Βίου
Μάθησης” Ενημερωτικό σημείωμα - 9136 EL, Θεσσαλονίκη: Cedefop.

Cross P K (1981) *Adults as learners: increasing participation and facilitating*
learning San Francisco Jossey Bass

Duddley – Evans, T. & St John, M. J. (2009). *Development in English for Specific*
Purposes: A Multidisciplinary Approach, Cambridge: CUP.

Gouthro, A. P. (2019). “Taking Time to Learn: The Importance of Theory for
Adult Education, *Adult Education Quarterly*, τόμος 69 (1) 60-76, DOI
10.1177/0741713618815656 Sage.

Jackson L, Caffarella R, (εκδ.) (1994). *Experiential Learning : A new approach*,
San Francisco: Jossey – Bass.

Knowles M, Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner. The definitive*
classic in adult education and human resource development, Houston: Gulf
Publishing Co.

Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design A Sociolinguistic model for defining the content of purpose -specific language programmes*, Cambridge: University Press Cambridge.

Otilia, S. M. (2015). “Needs Analysis in English for specific purposes”, *Caribbean Educational Research Journal*, τεύχος 3, Απρίλιος 2015, Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jin Economy Series Issue1, τόμος 11/2015.

Porcher, L. (1978). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, in Conseil de la Coopération culturelle du conseil de l'Europe.

Raasch, A. (1994). “Foreign language audits”, *Language Audits and Needs Analyses. Symposium Proceedings, Saarbrücken 1994* (σελ. 29-34). Luxembourg: Bureau Lingua, European Commission.

Richterich,, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* Paris: Hachette.

Richterich, R. C. (1977). *L' identification des besoins des adultes apprenant une langue etrangere*, Paris: Hatier.

Sala, A., Punie,Y. Gargov,V. & Cabrera Giraldez M. (2020). “Life Comp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn key Competence” EUR 30246 EN Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi 10.2760/302967,JRC120911.

www.ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-researchreports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-keycompetence.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux defis de la formation des adultes*, Paris: Ophys.

Trim, J. L. M. (1976). “Languages for Adult Learners”, *Language Teaching*, τόμος 9 , τχ. 2 , Απρίλιος 1976 , (73 – 92), DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800002998>

Van Hest, E. & Oud de Glas, M, (1990). *A Survey of the techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in trade and industry*, Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών *Lingua*.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλατά, Π. (2017). *Η Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο .

Cohen, L, Manion L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Creswell J (2016) *Η έρευνα στην Εκπαίδευση ,Σχεδιασμός ,Διεξαγωγή και Αξιολόγηση .Ποσοτική και Ποιοτική Έρευνα (2^η έκδοση)* (Χ Τσορμπατζίδης επιμ κ Ν Κουβαράκου μτ) Αθήνα Ιων

Εθνικοί Συντονιστές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (2017 -2019). *Καλές πρακτικές σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο Συστάσεις - Προτάσεις σε Εθνικό επίπεδο*, Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Εκδόσεις Δάρδανος.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, μτφρ. Αλ. Μανιάτη, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα*, 1ο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2016). *Ο Τρόπος που μαθαίνουμε .Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*, μτφ. Μ. Malone, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καρνούτσου, Ε. (1999). *Ανάλυση των ξενόγλωσσων γλωσσικών αναγκών των υπαλλήλων στον Οργανισμό Καπνού*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρίες και Μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Νικολάου, Δ. (2017). *Ευρωπαϊκές γλωσσικές πολιτικές και γλωσσικές δεξιότητες ικανότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

Rogers, A, (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ
Τόμπρου, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*
προβλήματα –προτάσεις, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Τσεκούρα Μ (2018) *Μεταπτυχιακή εργασία* Πάτρα Ελληνικό Ανοιχτό
Πανεπιστήμιο.

Τσομπάνογλου, Α. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό*
υιοθέτησης της στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Φύλιας, Β. (1997). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών*
Ερευνών, Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση*
Προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια
αξιολόγησης, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παράρτημα Α: «τίτλος παραρτήματος»

Ακολουθεί, σε νέα σελίδα, το παράρτημα της Εργασίας.

Παράρτημα Β: «τίτλος παραρτήματος»

Ακόμα ένα παράρτημα, σε περίπτωση που κριθεί αναγκαίο.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.