

7 Προβλήματα και προτεινόμενες λύσεις στη διδασκαλία της αγγλικής ορολογίας στην Τεχνολογική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι περιπτώσεις των Τμημάτων Διοίκησης Επιχειρήσεων και Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων

Αλέξιος Ευαγγελίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία της ορολογίας σε πολλά τμήματα των ΑΕΙ και των ΤΕΙ αποτελεί ένα απαραίτητο συστατικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών καθώς ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που καλούνται να μελετήσουν οι φοιτητές είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, κάθε περιβάλλον εργασίας απαιτεί τη γνώση συγκεκριμένης ορολογίας.

Τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διδάσκων είναι πάρα πολλά. Οι φοιτητές έχουν πολύ διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Η διδασκαλία δε μπορεί να περιοριστεί στην ορολογία χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές της γλώσσας. Σε πολλές περιπτώσεις ο διδάσκων αναγκάζεται να περιορίσει τις απαιτήσεις του μαθήματος λόγω του χαμηλού, πολλές φορές ανύπαρκτου επιπέδου γλωσσομάθειας κάποιων φοιτητών. Τέλος, η μη υποχρεωτική παρακολούθηση των θεωρητικών μαθημάτων καθιστά την κατάσταση ακόμη πιο δύσκολη.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για διαπιστώσεις συγκεκριμένων προβλημάτων που αφορούν στη διδασκαλία της αγγλικής ορολογίας σε δύο τμήματα του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων, το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων με έδρα τη Λευκάδα και το Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας με έδρα το Αργοστόλι Κεφαλονιάς κατά το τρέχον σπουδαστικό έτος και τους τρόπους που αυτά αντιμετωπίστηκαν. Παρατίθενται συγκριτικά στατιστικά στοιχεία που αφορούν στις επιδόσεις των φοιτητών κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και στις τελικές εξετάσεις και προτείνονται συγκεκριμένες λύσεις (Council of Europe, 2001; Holliday, 1994) και τρόποι διδασκαλίας της ορολογίας βασιζόμενοι στην Διαφοροποιημένη Μάθηση (Tomlinson, 1999, 2001, 2003; Yeh-uh Hsueh Chen, 2007) και την θεσμοθέτηση εργαστηριακών μαθημάτων αγγλικής ορολογίας στα ΤΕΙ.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλική ορολογία, Τεχνολογική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Μάθηση.

Problems and proposed solutions in teaching English Terminology at Technological Educational Institutes. The cases of the Departments of Business Administration, and Digital Media and Communication of the Technological Educational Institute of the Ionian Islands

Alexios Evangeliou

ABSTRACT

Teaching English terminology constitutes an essential part of the curriculum in a lot of departments at universities and technological educational institutes, as a lot of the bibliography that students are asked

to study, is written in English. In addition, in any working environment the knowledge of certain terminology is required.

The problems that a terminology teacher has to face are numerous. Students have very different levels as far as their knowledge of the English language is concerned. Teaching cannot be limited to terminology alone without taking into account the basic grammatical and syntactic structure of the language. There are cases when a teacher's requirements become less demanding due to the low, sometimes inexistent level of English of some students. Finally, the fact that, in theoretical courses attending lectures is optional, creates even more problems.

The present paper is a case study. It deals with specific problems that had to be dealt with as far as teaching English terminology is concerned in two departments of the Technological Educational Institute of the Ionian Islands, the Department of Digital Media and Communication in Argostoli-Cephalonia and the Department of Business Administration in Lefkada during the academic year 2014-2015, and the ways in which these problems were resolved. Comparative statistical figures, concerning students' performance during the semester and at the final examination, are presented and specific solutions are proposed (Council of Europe, 2001; Holliday, 1994) as well as teaching terminology using Differentiated Instruction principles. (Tomlinson, 1999, 2001, 2003; Yeh-uh Hsueh Chen, 2007). Last but not least, a compulsory laboratory course for the teaching of English terminology is proposed.

Key words: English terminology, Technological Tertiary Education, Differentiated Instruction.

1 Εισαγωγή

Η Τεχνολογική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι υποτιμημένη. Η διαπίστωση αυτή απορρέει από το γεγονός ότι η βάση εισαγωγής των φοιτητών στα περισσότερα τμήματα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας κυμαίνεται από χαμηλή έως πολύ χαμηλή, αφού συχνά βρίσκεται κάτω από τις δέκα χιλιάδες μονάδες. Τα τμήματα που εδρεύουν σε μικρότερες και πιο απομακρυσμένες πόλεις της επαρχίας είναι αυτά που πλήττονται περισσότερο. Επιπλέον, η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει συνολικά τη λειτουργία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και η έλλειψη κονδυλίων έχει αντίκτυπο στην ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 είχα την τιμή να επιλεγώ ως Εκπαιδευτικός Ειδικών Μαθημάτων (ΕΕΜ) σε δύο τμήματα του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων, το Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας με έδρα το Αργοστόλι της Κεφαλονιάς και το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων με έδρα την πόλη της Λευκάδας, προκειμένου να διδάξω τα μαθήματα «Αγγλική Ορολογία στα Ψηφιακά Μέσα» στο πρώτο και «Επιχειρησιακή Αλληλογραφία στην Αγγλική Γλώσσα» στο δεύτερο κατά το χειμερινό εξάμηνο, καθώς και «Επιχειρησιακή Ορολογία στην Αγγλική γλώσσα» στο τμήμα της Λευκάδας, το εαρινό εξάμηνο.

Έχω πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην διδασκαλία ξένων γλωσσών σε κέντρα ξένων γλωσσών. Έχω επίσης απασχοληθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκοντας αγγλικά στη Σχολή Αξιωματικών Νοσηλευτικής (ΣΑΝ) και τη Σχολή Αξιωματικών της Ελληνικής Αστυνομίας (ΣΑΕΑ). Ωστόσο, ήταν η πρώτη φορά που με καλούσαν να διδάξω ειδικά μαθήματα αγγλικών, όπως ορολογία και αλληλογραφία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ένα Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Η παρούσα εργασία δομείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους διδάσκοντας τα προαναφερθέντα μαθήματα. Πρόκειται για προβλήματα θεσμικά, αλλά και ουσιαστικά. Στο δεύτερο μέρος γίνεται γενική αναφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις που διέπουν τη Διαφοροποιημένη Μάθηση (ΔΜ) - Differentiated Instruction (DI) και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσεγγίσεις που υιοθέτησα σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και τις εφαρμογές, τις τεχνικές και τα μέσα που αποφάσισα να χρησιμοποιήσω στην επαφή μου με τους φοιτητές. Στο τρίτο μέρος παρατίθενται τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας και τέλος, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις.

2 Προβλήματα

Τα πρώτα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσω ήταν θεσμικά. Είναι γνωστό ότι με την εφαρμογή του σχεδίου «Αθηνά» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο χάρτης των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην Ελλάδα άλλαξε. Συγκεκριμένα, υπήρξαν συγχωνεύσεις Ιδρυμάτων και τμημάτων, καταργήσεις και μετακινήσεις. Το ΤΕΙ Ιονίων Νήσων δεν αποτέλεσε εξαίρεση. Στο Αργοστόλι, το τμήμα όπου κλήθηκα να διδάξω είχε μετονομαστεί από «Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας» σε «Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας». Ο οδηγός σπουδών για τους νεοεισαχθέντες φοιτητές ήταν εντελώς διαφορετικός και το μάθημα που έπρεπε να διδάξω ήταν συνδιδασκαλία για το πρώτο και το πέμπτο εξάμηνο σπουδών. Για τους φοιτητές του πρώτου εξαμήνου ο τίτλος του μαθήματος ήταν «Αγγλική Ορολογία στα Ψηφιακά Μέσα» ενώ για τους φοιτητές του πέμπτου εξαμήνου ήταν «Ορολογία Αγγλικά». Για το πρώτο εξάμηνο οι ώρες διδασκαλίας ήταν τέσσερις ανά εβδομάδα, ενώ για το πέμπτο ήταν τρεις. Όφειλα λοιπόν μέσα σε αυτές τις τρεις κοινές ώρες διδασκαλίας να διδάξω ορολογία για τα ψηφιακά μέσα τους μεν και για τις δημόσιες σχέσεις τους δε. Έπρεπε επίσης να σκεφτώ πως θα καλύψω την τέταρτη ώρα, με τρόπο ώστε να μην επηρεαστούν οι φοιτητές του πέμπτου εξαμήνου που δεν την παρακολουθούσαν. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα ήταν ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών που μπορούσαν εν

δυνάμει να παρακολουθήσουν το μάθημα. Επρόκειτο για 260 φοιτητές. Περιπτώ να αναφέρω, ότι το τμήμα δεν διέθετε αμφιθέατρο ή αίθουσα ικανή να χωρέσει έναν τέτοιο αριθμό.

Το ίδιο ακριβώς πρόβλημα αντιμετώπισα και στη Λευκάδα κατά το εαρινό εξάμηνο. Οι δομικές αλλαγές που είχε επιφέρει το σχέδιο «Αθηνά» είχαν οδηγήσει στην κατάργηση του τμήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής στη Διοίκηση και την Οικονομία (ΕΠΔΟ), το οποίο αποτελούσε πλέον μία εκ των κατεύθυνσεων στο «Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων». Το μάθημα, και σε αυτή την περίπτωση, ήταν συνδιδασκαλία. Για τους φοιτητές της κατεύθυνσης «Διοίκηση Επιχειρήσεων» το μάθημα ονομάζεται «Επιχειρησιακή Ορολογία στην Αγγλική Γλώσσα», ενώ για τους φοιτητές της κατεύθυνσης «Εφαρμογές Πληροφορικής στη Διοίκηση και την Οικονομία», ονομάζεται «Ξένη Γλώσσα-Ορολογία». Οι μεν φοιτητές της πρώτης κατεύθυνσης είχαν τέσσερις ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα, από τις οποίες, οι φοιτητές της δεύτερης κατεύθυνσης παρακολουθούσαν τις δύο. Και σε αυτή την περίπτωση όφειλα τις δύο κοινές ώρες διδασκαλίας να διδάξω ορολογία συνδυαστικά κατά τις δύο πρώτες ώρες και να καλύψω τις δύο επόμενες και πάλι με τρόπο ώστε να μην επηρεαστούν οι φοιτητές της κατεύθυνσης που δεν τις παρακολουθούσαν.

Ένα επιπλέον πρόβλημα που διαπίστωσα και στα δύο τμήματα ήταν η πολύ μεγάλη απόκλιση στο επίπεδο γλωσσομάθειας μεταξύ των φοιτητών. Υπήρχαν φοιτητές οι οποίοι δεν γνώριζαν σχεδόν καθόλου Αγγλικά, άλλοι που είχαν ένα στοιχειώδες επίπεδο Α1/Α2, οι περισσότεροι κυμαίνονταν στο μεσαίο επίπεδο Β1/Β2 και ελάχιστοι είχαν πολύ καλή γνώση Γ1/Γ2. Έπρεπε να βρεθεί κοινός τόπος ώστε όλοι οι φοιτητές να μπορέσουν να αποκομίσουν τις απαραίτητες γνώσεις που προσέφεραν τα μαθήματα.

Μία επιπρόσθετη διαπίστωση που δυσχέραινε το έργο μου ήταν η χαμηλή προσέλευση των φοιτητών στις διαλέξεις εφόσον τα μαθήματα είναι θεωρητικά και δεν απαιτείται η φυσική παρουσία των φοιτητών στην αίθουσα. Στο Αργοστόλι, σε σύνολο 260 εγγεγραμμένων φοιτητών, δεν προσέρχονταν στα μαθήματα περισσότερα από τριάντα άτομα στην αρχή και στη Λευκάδα, από τους εβδομήντα τέσσερις εγγεγραμμένους προσέρχονταν περίπου δέκα με δεκαπέντε κατά μέσο όρο.

3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαφοροποιημένης μάθησης

Σύμφωνα με τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κυρίως της Διαφοροποιημένης Μάθησης (Tomlinson, 1999, 2001, 2003; Yeh-uh Hsueh Chen, 2007, μεταξύ άλλων), η μάθηση ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα δε μπορεί να είναι η ίδια για όλους. Σκοπός είναι η ατομική μαθησιακή ανάπτυξη του κάθε μέλους μιας ομάδας μέσω της απόκτησης γνώσεων σε ατομικό κυρίως και όχι σε συλλογικό επίπεδο ως προς την τάξη. Η δημιουργία

σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους βοηθάει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ηρεμίας που είναι ουσιαστική για την επιτυχία της διαδικασίας της μάθησης σε κάθε βαθμίδα της τυπικής αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει το ρόλο του συντονιστή.

Η συγκεκριμένες θεωρίες θεωρούν ως βάση της επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας την λειτουργία κάθε είδους τάξης σε επίπεδο ομάδων. Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες οι οποίες συνίστανται από άτομα διαφορετικού φύλου αλλά και δυνατοτήτων αναθέτοντας τους να εκπονήσουν διάφορες και διαφορετικές δραστηριότητες. Σκοπός είναι να τεθεί σε λειτουργία, μεταξύ άλλων τεχνικών, η «peer to peer» μάθηση, όπου οι πιο δυνατοί εκπαιδευόμενοι λειτουργούν ως εκπαιδευτές των πιο αδύναμων. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι πιο αδύναμοι ωφελούνται καθώς λαμβάνουν επεξηγήσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν από αυτούς που θεωρητικά είναι πιο δυνατοί, που έχουν δηλαδή ήδη περισσότερες γνώσεις στο διδασκόμενο αντικείμενο, αλλά και οι πιο δυνατοί παγιώνουν τις γνώσεις τους και τις επεκτείνουν. Ο εκπαιδευτής πρέπει να περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες προκειμένου να σιγουρευτεί ότι όλα πάνε καλά και να παρέμβει βοηθώντας όταν το κρίνει. Φροντίζει ώστε να παίρνουν το λόγο και να εκφράζονται όλα τα μέλη της κάθε ομάδας και σε κάθε λανθασμένη απάντηση που ακούει φροντίζει να εκμαιεύει τη σωστή, μέσα από εύστοχες παρατηρήσεις τεκμηριώνοντας κάθε φορά. Η μέθοδος ενθαρρύνει τη συζήτηση και την αυτοδιόρθωση της ομάδας προκειμένου να φέρει εις πέρας την κάθε δραστηριότητα που της έχει ανατεθεί. Είναι ουσιώδες το κάθε μέλος της ομάδας να λειτουργεί ατομικά και να έχει διαφορετικό ρόλο μέσα στην ομάδα ώστε όλοι να συνεισφέρουν στο τελικό προϊόν.

Είναι σημαντικό να μην παρουσιάζεται ο καθηγητής ως αυθεντία, αλλά ως συντονιστής, ως το άτομο που μπορεί με τις γνώσεις και την εμπειρία του να καθοδηγήσει τις ομάδες προς την επίτευξη των στόχων τους. Η δημιουργία σχέσεων αλληλοεκτίμησης, αλληλοσεβασμού και η αποφυγή συναισθημάτων όπως ο φόβος και η απόρριψη είναι ουσιώδης.

Πρέπει εξ αρχής ο καθηγητής να συνάπτει ένα Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο με τους εκπαιδευόμενους. Πρέπει δηλαδή να τους εξηγεί τις απαιτήσεις του στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά επίσης θα πρέπει να ακούσει τις απόψεις τους σε ότι αφορά τις δικές τους προσδοκίες από το μάθημα. Πρόκειται ουσιαστικά για τους κανόνες που πρέπει να τεθούν από κοινού συνολικά, προκειμένου μέσα από τη συνεργασία, αλλά και τις ορθές πρακτικές και τις κατάλληλες συναισθηματικές συνθήκες που δύνανται να δημιουργήσουν το απαραίτητο αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς, να δοθεί ώθηση στην αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας και να εξαλειφθούν αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος και η ανασφάλεια, που λειτουργούν αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Οι ως άνω θεωρίες δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως λόγω του συνήθως πολύ μεγάλου αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών, αλλά επίσης λόγω της διάταξης των αμφιθεάτρων και των αιθουσών διδασκαλίας στα ΤΕΙ και τα Πανεπιστήμια, που δεν ενδείκνυται χωροταξικά για μια τέτοιου είδους διδασκαλίας. Ωστόσο, κάποιες από τις προτεινόμενες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως θα δείξουμε στη συνέχεια..

4 Εφαρμογή των μεθόδων της διαφοροποιημένης μάθησης στην πράξη

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στον τρόπο με τον οποίο επιχείρησα να αντιμετωπίσω τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, ξεκινώντας από τη διδακτέα ύλη. Και στις δύο περιπτώσεις επιχείρησα να προσαρμόσω την ύλη ώστε να καλύπτει συνδυαστικά τις ανάγκες όλων των φοιτητών. Φρόντισα να διδάξω κείμενα που συνδυάζαν ορολογία πληροφορικής, οικονομίας, διοίκησης επιχειρήσεων και επικοινωνίας. Φρόντισα επίσης κατά τις μη κοινές ώρες διδασκαλίας να εστιάζω σε δραστηριότητες εμπέδωσης της διδαχθείσας ύλης τις οποίες όμως δεν συμπεριέλαβα στις τελικές εξετάσεις. Στην περίπτωση της Κεφαλονιάς αυτό δεν ήταν πρόβλημα καθώς η μη κοινή ώρα διδασκαλίας ήταν μόνο μία κάθε εβδομάδα και οι τρεις κοινές ώρες ήταν αρκετές ώστε να καλυφθεί πολύ ικανοποιητικά η διδακτέα ύλη. Στην περίπτωση της Λευκάδας όμως αυτό δεν ήταν δυνατόν καθώς οι φοιτητές της κατεύθυνσης ΕΠΔΟ είχαν μόνο τις μισές ώρες διδασκαλίας σε σχέση με τους φοιτητές της κατεύθυνσης ΔΕ όπως προαναφέρθηκε.

Το πρώτο πρακτικό πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσω ήταν ο μικρός αριθμός φοιτητών που θα παρακολουθούσαν το μάθημα όπως διαπίστωσα εξαρχής. Αποφάσισα να ακολουθήσω την εξής μέθοδο. Ενημέρωσα τους φοιτητές ότι εφόσον παρακολουθούσαν με συνέπεια τα μαθήματα, δηλαδή, αν παρευρίσκονταν σε τουλάχιστον δέκα από τα δεκατρία, θα είχαν ένα βαθμό μπόνους. Το γεγονός αυτό είχε διπλή σημασία. Σήμαινε ότι η παρακολούθηση ήταν προϋπόθεση για την αριστεία, αλλά επίσης ότι ο κάθε συνεπής φοιτητής θα μπορούσε να περάσει το μάθημα γράφοντας τέσσερα στο τέλος, αλλά ο μη συνεπής, ακόμα κι αν έγραφε άριστα, θα είχε ποινή μείον ένα βαθμό και το ανώτερο που θα μπορούσε να πάρει θα ήταν εννέα. Το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό. Ο αριθμός των φοιτητών που τελικά παρακολούθησε το μάθημα αυξήθηκε σημαντικά. Από τους 160 φοιτητές που προσήλθαν στην τελική εξέταση στο Αργοστόλι, οι 90 πήραν τον βαθμό μπόνους και 25 ακόμη παρακολούθησαν περίπου τα μισά μαθήματα. Οι υπόλοιποι δεν έμεναν στην Κεφαλονιά και απλώς ήρθαν στο τέλος να εξεταστούν. Στη Λευκάδα το αποτέλεσμα ήταν το ίδιο από τους 74 φοιτητές που επέλεξαν να αξιολογηθούν οι 39 παρακολούθησαν και πήραν τον βαθμό μπόνους, οι 15 παρακολούθησαν περίπου τα μισά

μαθήματα, ενώ οι υπόλοιποι ήρθαν απλά και εξετάστηκαν.

Ο τρόπος διδασκαλίας που ακολούθησα βασίστηκε απόλυτα στις προαναφερθείσες μεθόδους και τεχνικές που προτείνονται στη Διαφοροποιημένη Μάθηση αλλά και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ξεκινώντας, φρόντισα να έχω μια ειλικρινή συζήτηση με τους φοιτητές, όπου τους μίλησα για την προσέγγιση που επιθυμούσα να υιοθετήσω και τις προσδοκίες μου και τους ρώτησα τις δικές τους προσδοκίες από το μάθημα κι από εμένα ως καθηγητή. Τους μίλησα για το εκπαιδευτικό συμβόλαιο και συζητώντας θέσαμε από κοινού τους γενικούς κανόνες που θα ακολουθούσαμε κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Σε ότι αφορά τη διδασκαλία, το κάθε μάθημα, ξεκινούσε με εισήγηση δική μου, συνεπικουρούμενη από την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων εκ μέρους των φοιτητών προκειμένου να λυθούν κάθε είδους απορίες. Αφού συζητούσαμε και αναλύαμε τη θεωρία, ζητούσα από τους φοιτητές να χωριστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων διαφορετικής δυναμικότητας και τους ανέθετα δραστηριότητες δίνοντας τους να επεξεργαστούν ένα κείμενο. Ανά μάθημα έδινα τρία με τέσσερα διαφορετικά κείμενα όπου το κάθε κείμενο έπρεπε να το επεξεργαστούν χωριστά τουλάχιστον δύο ομάδες. Τους ζητούσα για παράδειγμα να βρουν την ορολογία και χρησιμοποιώντας λεξικά, συμβατικά ή ηλεκτρονικά, να επιχειρήσουν να δουν πως έχει αποδοθεί στα ελληνικά. Τους ζητούσα επίσης να επιχειρήσουν να γράψουν μία μικρή περίληψη στα αγγλικά και μία στα ελληνικά. Στη συνέχεια τους ζητούσα να ορίσουν εκπροσώπους ανά ομάδα και να παρουσιάσουν τα πεπραγμένα τους. Στη συνέχεια συγκρίναμε, συζητούσαμε και καταλήγαμε στη καλύτερη απόδοση για κάθε όρο, καθώς και σε κοινά αποδεκτές περιλήψεις. Οι ομάδες και οι εκπρόσωποι άλλαζαν ανά δύο δραστηριότητες.

Μία άλλη τεχνική που χρησιμοποίησα ήταν, η χρήση του διαδικτύου και προβολέα προκειμένου να δουν και να ακούσουν οι φοιτητές αποσπάσματα από την εκπομπή «Business News» του BBC, όπου και πάλι οι φοιτητές ανά ομάδες έπρεπε να καταλάβουν, να κρατήσουν σημειώσεις και να παρουσιάσουν στην αίθουσα τις ειδήσεις που άκουσαν. Εννοείται ότι ο δικός μου ο ρόλος ήταν να βοηθώ γράφοντας στον πίνακα στοχευμένες λέξεις, όρους ή φράσεις που θα βοηθούσαν την κατανόηση. Επίσης, κατέφυγα στην τεχνική του «παιχνιδιού ρόλων», ιδιαίτερα όταν η ενότητα του μαθήματος που έπρεπε να διδάξω ήταν «στοιχεία και τεχνικές επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα». Τους ζητούσα και πάλι να χωριστούν σε ομάδες, τους έδινα ένα σενάριο και λέξεις, φράσεις και όρους στα αγγλικά που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν. Τους άφηνα να επεξεργαστούν τα στοιχεία και στη συνέχεια καλούσα κάποιες από τις ομάδες να δραματοποιήσουν τη σκηνή.

Σε ότι αφορά την τελική αξιολόγηση, για την περίπτωση της Λευκάδας, όπου όπως αναφέραμε οι φοιτητές της κατεύθυνσης ΕΠΔΟ μπορούσαν να παρακολουθούν μόνο τις μισές ώρες του μαθήματος, αποφάσισα να καταφύγω στη λύση της απαλλακτικής εργασίας για όσους το επιθυμούσαν. Οι υπόλοιποι θα μπορούσαν να προσέλθουν και να αξιολογηθούν με τελική εξέταση. Για την εργασία αποφάσισα να δώσω στους φοιτητές αποσπάσματα από επιστημονικά άρθρα στα αγγλικά που αφορούσαν στους τομείς της Διοίκησης Επιχειρήσεων, του Μάνατζμεντ, του Μάρκετινγκ αλλά και της Πληροφορικής στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Τα αποσπάσματα συνίστατο από επτά σελίδες κατά μέσο όρο. Για το πρώτο μέρος της εργασίας, οι φοιτητές έπρεπε να βρουν τους όρους, να τους καταγράψουν, να γράψουν την επεξήγηση/απόδοση τους στα αγγλικά, βασιζόμενοι σε αξιόπιστα μονόγλωσσα αγγλικά λεξικά, στη συνέχεια έπρεπε να βρουν πως έχει μεταφραστεί/αποδοθεί ο κάθε όρος στα ελληνικά στους τομείς που προανέφερα, ανατρέχοντας σε αξιόπιστα αγγλοελληνικά λεξικά και τέλος, να βρουν την επεξήγηση του κάθε όρου στα ελληνικά ανατρέχοντας επίσης σε αξιόπιστα λεξικά. Τα παραπάνω έπρεπε να γραφτούν σε πίνακες. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας οι φοιτητές έπρεπε να κατηγοριοποιήσουν τους όρους σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Ζήτησα να κατηγοριοποιήσουν τους όρους σε μονολεκτικούς και πολυλεκτικούς σύμπλοκους, να διακρίνουν τις περιπτώσεις ισοδυναμίας, μετάταξης, διατήρησης ξένου όρου με ή χωρίς προσαρμογή στους μορφολογικούς κανόνες της κάθε μιας από τις μελετώμενες γλώσσες αγγλικής/ελληνικής. Ζήτησα επίσης να αποσαφηνίσουν, όπου αυτό ήταν δυνατόν, από ποια από τις δύο γλώσσες προέρχεται ο κάθε όρος, ποια ήταν η γλώσσα πηγή. Οι φοιτητές έπρεπε στη συνέχεια να ετοιμάσουν ένα αρχείο παρουσιάσεων powerpoint, να συμπεριλάβουν τα πιο σημαντικά σημεία της εργασίας τους και να κάνουν μια παρουσίαση στην τάξη, προκειμένου να αξιολογηθούν. Είναι αυτονόητο ότι κατά τη διάρκεια των διαλέξεων οι φοιτητές διδάχτηκαν τις βασικές αρχές της ορολογίας και της κατηγοριοποίησης των όρων, προκειμένου να είναι σε θέση να εκπονήσουν την εργασία που τους ανατέθηκε.

5 Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Στην περίπτωση της Κεφαλονιάς, από τους 159 εγγεγραμμένους του Α΄ εξαμήνου προσήλθαν 72 στην εξέταση και 58 από αυτούς πέρασαν το μάθημα. Από τους 101 εγγεγραμμένους του Ε΄ εξαμήνου, προσήλθαν 80 και πέρασαν οι 70. Στη Λευκάδα, από τους 23 εγγεγραμμένους της κατεύθυνσης ΔΕ αξιολογήθηκαν οι 17. 13 παρέδωσαν εργασία και 4 εξετάστηκαν. Πέρασαν όλοι. Στην κατεύθυνση ΕΠΔΟ αντίστοιχα, από τους 51 εγγεγραμμένους αξιολογήθηκαν οι 39. Οι 22 παρέδωσαν εργασία και οι 17 προσήλθαν στην εξέταση. Και σε αυτή την περίπτωση πέρασαν όλοι.

Παρατήρησα βελτίωση, όχι μόνο του επιπέδου γλωσσομάθειας των φοιτητών, αλλά επίσης της κριτικής τους ικανότητας. Κυρίως διαπίστωσα ότι οι φοιτητές απόλαυσαν τα μαθήματα και αναπτύχθηκαν ως άτομα και ως εκπαιδευόμενοι. Η χρήση επικοινωνιακών και ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας φαίνεται ότι μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, προτείνεται τα μαθήματα ορολογίας να συνίστανται και από εργαστηριακό μέρος.

6 Βιβλιογραφία

- [1] Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- [2] Courau, S. (2002). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [3] Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- [5] Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [6] Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [7] Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- [8] Yeh-uh Hsueh Chen (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks*. University of New Orleans.

Αλέξιος Ευαγγελίου

καθηγητής ξένων γλωσσών, Μεταφραστής
Ηλ.Ταχ.: alexisevangeliou@gmail.com