

Η διδασκαλία των Αγγλικών για ειδικούς σκοπούς: μια
ερευνητική προσέγγιση του προβλήματος στα
Πανεπιστήμια Αριστοτέλειο, Tilburg (Ολλανδία),
Copenhagen (Δανία)

Α. Δεληγιάννη-Γεωργάκα, Κ. Τσιστόλη

Καθηγήτριες Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ο βασικός σκοπός της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας είναι η ικανότητα για επικοινωνία σε διεθνές επίπεδο, με προοπτική να καλύψει ένα ευρύ φάσμα διαπροσωπικών γλωσσικών δραστηριοτήτων (οικονομία, επιστήμη, πολιτική, εμπόριο, τεχνολογία, καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις κλπ). (I. van Ek, 1986 - *Πρακτικά Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας* σελ. 372-374).

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η ανάπτυξη των επιστημών της τεχνολογίας και του εμπορίου, δημιούργησε την ανάγκη για μία διεθνή γλώσσα. Ο ρόλος αυτός εναποτέθηκε στην Αγγλική γλώσσα εξαιτίας της οικονομικής και πολιτισμικής κυριαρχίας των ΗΠΑ μεταπολεμικά.

Παλαιότερα η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας υπαγορευόταν όχι τόσο από αντικειμενικούς παράγοντες και ανάγκες, όσο από την επιθυμία των ατόμων (κυρίως από ανώτερα κοινωνικά στρώματα) να εξασφαλίσουν προϋποθέσεις κοινωνικού γοήτρου και βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους.

Η ανάπτυξη όμως της τεχνολογίας και του εμπορίου καθιέρωσαν την

Αγγλική γλώσσα ως διεθνή γλώσσα επικοινωνίας και ως απαραίτητο γλωσσικό εργαλείο στο πλαίσιο των επιστημονικών και οικονομικο-τεχνικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα κατέστη αναγκαία η χρήση της στους επιχειρηματίες που θέλανε να προωθήσουν τα εμπορεύματά τους, στους μηχανικούς που θέλανε να κατανοήσουν οδηγίες χρήσης, στους γιατρούς που θέλανε να ενημερωθούν στα καινούργια επιτεύγματα της επιστήμης τους και στους σπουδαστές, που μόνο με την Αγγλική γλώσσα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην επιστημονική βιβλιογραφία. (T. Hutchinson A. Waters, 1987 σελ. 6-7).

Η αναγκαιότητα για την διάδοση της Αγγλικής γλώσσας επιταχύνθηκε λόγω της πετρελαϊκής κρίσης το 1970. Η κατάσταση αυτή διαμόρφωσε μία νέα πραγματικότητα, που είχε αντίκτυπο στις διεθνείς οικονομικές συναλλαγές και στις διακρατικές σχέσεις. Στο μεταξύ η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και η αναγκαιότητα της εξειδίκευσης πρόβαλαν επιτακτικό το αίτημα, όχι μόνο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στη γενική της χρήση αλλά σε επίπεδο ειδικής ορολογίας, που ήταν απαραίτητη για ανθρώπους με ειδικές εργασιακές ανάγκες. (T. Hutchinson A. Waters, 1987 σελ. 6-7).

Από την άλλη, η εκπαίδευση ως αμοδιώτερος θεσμός για την συστηματική μετάδοση των γνώσεων υποχρεώθηκε στο πλαίσιο της προσαρμογής στα νέα δεδομένα να προχωρήσει στις αλλαγές στα αναλυτικά της προγράμματα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Μάλιστα στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη η κατάρτιση προγραμμάτων διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας προσαρμοσμένης στα ειδικά επιστημονικά ενδιαφέροντα των σπουδαστών, με σκοπό την εξοικείωσή τους με τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία και με προοπτική να καταστεί δυνατή η προσέγγιση ξενόγλωσσων επιστημονικών συγγραμμάτων.

2. Αφορμές - Αντικείμενο και Στόχοι της Έρευνας

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, έχουν γραφεί επιστημονικές εργασίες και δημοσιεύσεις που επισημαίνουν συστηματικά τα θέματα που αφορούν τη μεθοδολογία και τη διδακτική του μαθήματος. Διαπιστώσαμε όμως ότι απουσιάζουν ανάλογες ερευνητικές εργασίες, που αφορούν την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα πανεπιστήμια. Από την άλλη, η ευκαιρία που είχαμε να διδάξουμε την Αγγλική γλώσσα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, μας έδωσε αρκετούς προβληματισμούς που μεταφράστηκαν σε ερευνητική α-

νησυχία. Παράλληλα η επίσκεψη μας στις χώρες Δανία και Ολλανδία στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus, μας επέτρεψε να επισημάνουμε αρκετές διαφορές σε ό,τι αφορά την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα ξένα πανεπιστήμια. Όλα αυτά αποτέλεσαν το ερέθισμα και την αφετηρία στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

Αυτή η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί προκαταρκτική ή ανιχνευτική, δηλαδή μία μικροέρευνα με σκοπό να θεωρηθεί ως μία αφορμή, για να γίνει μία πιο συστηματική και ευρύτερη έρευνα μεταγενέστερα. (Μ. Βάμβουκας 1988, σελ. 82). Η τελική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος είναι: "Η διερεύνηση των παραμέτρων που συνθέτουν τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και ειδικότερα των Αγγλικών για ειδικούς σκοπούς (ESP) στα πανεπιστήμια Tilburg - Ολλανδίας, Copenhagen - Δανίας και Αριστοτέλειο - Ελλάδας".

Ειδικότεροι λοιπόν στόχοι της έρευνας είναι:

- 1) Μία συγκριτική αξιολόγηση των προσεγγίσεων διδασκαλίας των Αγγλικών στα τρία πανεπιστήμια.
- 2) Επισημάνσεις των διαφορών, γενικές και επί μέρους διαπιστώσεις σε ό,τι αφορά την ύλη, μέθοδο, εκπαιδευτικό προσωπικό, εποπτικά μέσα.
- 3) Η διατύπωση προτάσεων για μία νέα προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας, με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας της στα ελληνικά πανεπιστήμια.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Σε πρώτη φάση έγινε ένα προκαταρκτικό ερωτηματολόγιο (Pilot Study), το οποίο δόθηκε σε μερικούς εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, ενώ στάλθηκε ταχυδρομικά στα δύο πανεπιστήμια Tilburg - Copenhagen και Copenhagen Business School (C.B.S.). Ακολούθησαν μερικές διορθωτικές παρεμβάσεις, που κρίθηκαν αναγκαίες, για να καταστεί πιο λειτουργικό, οπότε το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Οι 4 πρώτες ερωτήσεις συνθέτουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και οι υπόλοιπες τις εξαρτημένες. Όλες οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται ως σχεδόν κλειστές, με την έννοια ότι έχουν δοθεί ορισμένες προκαθορισμένες απαντήσεις, αλλά δεν είναι δεσμευτικές, στο βαθμό που επιτρέπουν τη δυνατότητα για περισσότερες από μία επιλογές ή και για άλλη απάντηση που δεν περιλαμβάνεται

στο ερωτηματολόγιο, εκτός από την 18 ερώτηση, η οποία χαρακτηρίζεται ανοιχτή. (Β. Φωλιάς, 1977, σελ. 152-153).

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στα πανεπιστήμια Tilburg - Copenhagen (CBS) και στο Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο της Θεσ/νίκης (ΑΠΘ). Σε ό,τι αφορά τα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen το ερωτηματολόγιο δόθηκε και συμπληρώθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας που δίδασκαν στα συγκεκριμένα πανεπιστήμια, οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν και συνεργάστηκαν μαζί μας. Σε ό,τι αφορά το Α.Π.Θ. το ερωτηματολόγιο δόθηκε τυχαία και συμπληρώθηκε από 19 δασκάλους Αγγλικής γλώσσας. Τελικά συγκεντρώθηκαν 8 ερωτηματολόγια από το πανεπιστήμιο Tilburg, 8 από το πανεπιστήμιο Copenhagen - CBS και 19 από το ΑΠΘ.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι πρόκειται για μία έρευνα με περιορισμένες αξιώσεις, που δε στοχεύει στο να γενικεύσει συμπεράσματα για την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των τριών χωρών. Απλά ο αριθμός των ερωτηματολογίων μας επιτρέπει μόνο να περιγράψουμε συγκριτικά τη διαδικασία διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στα τρία συγκεκριμένα πανεπιστήμια που προαναφέρθηκαν.

Τα ερωτηματολόγια δεν υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία, επειδή ο αριθμός τους ήταν πολύ περιορισμένος. Καταγράφηκαν μόνο οι συχνότητες απαντήσεων σε ποσοστιαίες αναλογίες και δεν έγιναν στατιστικές συσχετίσεις με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Σε μία δεύτερη φάση κρίναμε σκόπιμο να διευρύνουμε την πληροφόρηση που θα μας εξασφαλίσουν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου με εμπειρική παρατήρηση στα συγκεκριμένα πανεπιστήμια και με ιδιαίτερες συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Καταγράψαμε όλες αυτές τις εμπειρικές διαπιστώσεις, ώστε να έχουμε μία πιο σφαιρική και πληρέστερη εικόνα για την προβληματική της διδακτικής της Αγγλικής γλώσσας στα συγκεκριμένα πανεπιστήμια. Οι συμπληρωματικές αυτές πληροφορίες αξιοποιήθηκαν τόσο στην περιγραφή όσο και στο σχολιασμό των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

4. Ευρήματα

1) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στα Πανεπιστήμια (ΑΠΘ - 100%, Tilburg - 87%, Copenhagen - CBS - 87,5%) και των τριών χωρών είναι non-native speakers.

2) Στο ΑΠΘ (78,94%) και στο Tilburg - Ολλανδίας (62,5%) υπερτερούν

οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Στο πανεπιστήμιο Copenhagen και CBS παρατηρείται ίσος αριθμός των δύο φύλων. Στα πανεπιστήμια της Κοπεγχάγης και CBS διδάσκουν ισομερώς εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων. Γενικά το φύλο δεν επηρεάζει την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει αγγλικά στα τρία πανεπιστήμια.

3) Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Αγγλικά και στα τρία πανεπιστήμια διαθέτουν πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία, τουλάχιστον 11 χρόνια.

4) Στο ΑΠΘ το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (68,42%) κατέχει μόνο πτυχίο πανεπιστημίου, ενώ στα πανεπιστήμια Copenhagen - Tilburg όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος.

5) Από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση 5 συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι Έλληνες και οι Δανοί εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων πανεπιστημίων χρησιμοποιούν ως κύριο ερευνητικό μέσο για τον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών των σπουδαστών το ερωτηματολόγιο, ενώ οι εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο Tilburg δεν το χρησιμοποιούν καθόλου και αξιοποιούν καθολικά τη συνέντευξη και παρατήρηση. Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη, αξιοσημείωτη είναι η διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στους Έλληνες και Δανούς εκπαιδευτικούς, ενώ η αξιοποίηση της παρατήρησης είναι περίπου στην ίδια συχνότητα. Η επιμονή των Ολλανδών εκπαιδευτικών στη χρησιμοποίηση της συνέντευξης και παρατήρησης, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία διεξάγεται σε μικρές ομάδες, πράγμα που παρέχει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν περισσότερο οικείες διαπροσωπικές σχέσεις με τους σπουδαστές, μέσα από τις οποίες μπορούν να εντοπίσουν και τις μαθησιακές τους δυνατότητες, χωρίς να χρειάζεται το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο βρίσκεται περισσότερη απήχηση στο Α.Π.Θ. και στο πανεπιστήμιο Copenhagen, όπου οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές φαίνεται ότι είναι περισσότερο τυπικές και απρόσωπες.

6) Στην πλειοψηφία τους (63,15%) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πανεπιστήμια είναι μία σημαντική προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των σπουδών, χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζουν τον ρόλο της στο επαγγελματικό πεδίο. Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί (100 %) και η πλειοψηφία των Δανών (87,5%) όμως στα συγκεκριμένα πανεπιστήμια, προτάσσουν ως βασικό στόχο για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας την αξιοποίησή της ως επαγγελματικού εφοδίου και ως προϋπόθεση για την εκπαιδευτική κατάρτιση και επιμόρφωση των σπουδαστών. Ίσως επειδή θεωρούν αυτονόητη τη γλωσσομάθεια για ένα μελλοντικό επιστήμονα. Παράλληλα έχει συνειδητοποιηθεί από τους εκπαι-

δευτικούς στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen η αναγκαιότητα της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία στον επαγγελματικό τομέα σε διεθνές επίπεδο.

7) Παρατηρείται ότι στο Α.Π.Θ. η Αγγλική γλώσσα και κυρίως τα Αγγλικά για ειδικούς σκοπούς διδάσκονται σε όλες απαραίτητως τις σχολές. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί από τη διδακτική μας εμπειρία στο πανεπιστήμιο ότι το επίπεδο των φοιτητών δεν είναι υψηλό, λόγω των ελλείψεων που προέρχονται από τις δύο προηγούμενες βαθμίδες, Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Αντίθετα, στο πανεπιστήμιο Tilburg η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται μόνο σε ορισμένες σχολές (Νομική-Οικονομία και Διοίκηση Επιχειρήσεων - Κοινωνικές Επιστήμες - Φιλολογία - Φιλοσοφία - Θεολογία και Σχολές Γραμματέων). Στη Δανία η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται μόνο σε ορισμένες σχολές του C.B.S. (Business School of Copenhagen) κυρίως Οικονομικές και Τεχνικές Σχολές - Σχολές Διερμηνέων και Γραμματέων.

Γενική διαπίστωση από την εμπειρική μας παρατήρηση είναι ότι στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen δε διδάσκεται η Αγγλική γλώσσα και η γλώσσα ειδικότητας σε όλες τις σχολές, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, επειδή θεωρείται δεδομένη η πολύ καλή γνώση της. Επίσης η έμφαση στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen αποδίδεται στις σχολές με εμπορικό προσανατολισμό, γιατί: α) όπως αναφέραμε και προηγούμενα η Αγγλική γλώσσα αποτελεί τη διεθνή γλώσσα επικοινωνίας στον επαγγελματικό τομέα και β) κυρίως στο πανεπιστήμιο Copenhagen οι παραπάνω σχολές καθώς και οι Σχολές Διερμηνέων και Γραμματέων προετοιμάζουν το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό που θα στελεχώσει τις διάφορες υπηρεσίες της Ε.Ο.Κ. (Tilburg University, Curriculum Programme, 1994, σελ. 28-29 και Copenhagen Business School, Study Programmes, 1993, σελ. 3-22 - University of Copenhagen, Guide to Courses in English, 1995, σελ. 1-77).

8) Από τα ποσοστά της έρευνας φαίνεται ότι και οι Έλληνες (Α.Π.Θ) και οι Ολλανδοί (Παν. Tilburg) και οι Δανοί εκπαιδευτικοί (University of Copenhagen και Copenhagen Business School) χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και γλώσσας για ειδικούς σκοπούς το συνδυασμό των ακόλουθων μαθησιακών προσεγγίσεων: γνωστική (το κέντρο της μάθησης είναι η απόκτηση γνώσεων) και συγκινησιακή (η μάθηση αποκτάται διά μέσου των αισθήσεων). Ο συνδυασμός των παραπάνω δύο προσεγγίσεων αποτελεί-συνθέτει τη λεγόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach), η οποία χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς

(EAP). (J. Yalden, 1987, σελ. 88-89).

Από την άλλη, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα από ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών στο Α.Π.Θ. και κυρίως για την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ESP), επειδή, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, το επίπεδο των Ελλήνων φοιτητών στην Αγγλική γλώσσα δεν είναι υψηλό και πολλές φορές τα ειδικά επιστημονικά κείμενα παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται η κλασική και παραδοσιακή μέθοδος της μετάφρασης στη μητρική γλώσσα για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων. Ενώ, αντίθετα, στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen δεν χρησιμοποιείται η μετάφραση, λόγω του ότι το επίπεδο της Αγγλικής γλώσσας είναι υψηλό και οι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση επιστημονικών κειμένων.

9) Όσον αφορά το σχεδιασμό του προγράμματος (course) παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς το είδος του αναλυτικού προγράμματος (syllabus) που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς και στα τρία πανεπιστήμια. Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται το λειτουργικό-ενοσιολογικό αναλυτικό πρόγραμμα (Functional-notional syllabus). Σύμφωνα μ' αυτό διδάσκεται η λειτουργία της Αγγλικής γλώσσας μέσα από αυθεντικά επιστημονικά κείμενα, αλλά η έμφαση δίδεται στο λεξιλόγιο, δηλαδή στις έννοιες (notions). Ο ζητούμενος στόχος είναι η χρήση της ειδικής γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο. (T. Hutchinson - A. Waters, 1987, σελ. 88-89)

Στο πανεπιστήμιο Tilburg το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τον συνδυασμό δομικής (structural) ή της μέσω συνθηκών προσέγγισης (situational). Επιμένουν με άλλα λόγια στη διδασκαλία των κανόνων γραμματικής, στους οποίους καταλήγουν μέσα από επιλεγμένα θέματα που αναφέρονται σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Στόχος τους είναι η καλή χρήση του γραπτού λόγου περισσότερο. Δίνουν έμφαση στην ικανότητα (skill) για γραπτή περιγραφή γεγονότων, αντικειμένων, διαδικασιών και ερμηνεία γεγονότων και εμπειριών με την απαραίτητη τεκμηρίωση (position paper). Για το σκοπό αυτό στο τέλος του προγράμματος οι φοιτητές καλούνται να παρουσιάσουν την καλύτερη δυνατή γραπτή εργασία. (M. Sanders - A. Tinglo - H. Verhulst, 1992, σελ. 11 και 103).

Στο πανεπιστήμιο Copenhagen χρησιμοποιείται καθολικά η λειτουργική προσέγγιση (functional) με ανάθεση εργασιών (task based), γιατί εδώ στόχος τους είναι η τέλεια χρήση της Αγγλικής γλώσσας, κυρίως σε προφορικό λόγο, με έμφαση στην πλούσια χρήση λεξιλογίου, πράγμα που επιδιώκεται με συνεχείς συζητήσεις και διορθώσεις κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος. Το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας είναι να κατα-

στούν ικανοί οι φοιτητές να παρουσιάσουν στο τέλος του προγράμματος μία υψηλού επιπέδου προφορική εισήγηση (lecture), που βασίζεται σε μία αρκετά εκτεταμένη ειδική βιβλιογραφία.

10) Σχετικά με τον τρόπο επιλογής των παραπάνω τύπων αναλυτικών προγραμμάτων παρατηρούνται ομοιότητες στο ΑΠΘ και στο πανεπιστήμιο Copenhagen. Πολλοί Έλληνες και Δανοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιλέγουν ατομικά τον τύπο αναλυτικού προγράμματος (syllabus) που θα ακολουθήσουν στην πορεία της διδασκαλίας τους, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο Tilburg τον επιλέγει κατόπιν συλλογικής εργασίας. Αυτό διαπιστώθηκε και από τις συζητήσεις μας με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο πανεπιστήμιο του Tilburg. Υπάρχει δηλαδή ένας επικεφαλής της ομάδας (head of department) με τον οποίο όλοι συνεργάζονται και τον οποίο συχνά συμβουλευονται. Επίσης υπάρχει και στενή συνεργασία μεταξύ τους. Η συνεργατική αυτή τάση διαφαίνεται και τεκμηριώνεται από το ποσοστό των απαντήσεων που δίνουν οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση, που ανέρχεται στο 100%.

11) Σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν το υλικό για τον σχεδιασμό του προγράμματος, παρατηρείται ότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς στο ΑΠΘ και στο πανεπιστήμιο της Copenhagen, επιλέγουν το υλικό οι ίδιοι από αυθεντικά κείμενα ειδικότητας (επιστημονικά συγγράμματα, περιοδικά, άρθρα εφημερίδων). Συχνά συνεργάζονται με τους καθηγητές των αντίστοιχων σχολών και μεταξύ τους. Για μερικές ειδικότητες το υλικό είναι έτοιμο και διατίθεται στο εμπόριο. Στο πανεπιστήμιο του Tilburg οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε επιλέγουν είτε συγγράφουν το διδακτικό υλικό. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδουν στο εξειδικευμένο λεξιλόγιο, το οποίο συνήθως επιλέγουν από επιστημονικά κείμενα, στα οποία ασκούνται οι φοιτητές με γραμματικές ή γλωσσικές και λεξιλογικές ασκήσεις.

12) Όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας τα ποσοστά που προκύπτουν από την έρευνα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών πανεπιστημίων χρησιμοποιούν όλους σχεδόν τους τρόπους εργασίας με διαφορετικές ποσοστιαίες αναλογίες. Σημειώνεται ωστόσο ότι στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κοινή προσέγγιση σε ό,τι αφορά τον τρόπο παρουσίασης εργασιών των φοιτητών (students' presentations). Επιπλέον, μόνον οι Ολλανδοί χρησιμοποιούν καθολικά και τον τρόπο εργασίας σε μικρές ομάδες για την επεξεργασία ειδικών θεμάτων, πράγμα που μαρτυρεί την ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδουν στη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

13) Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 13 προκύπτει ότι οι Έλληνες εκ-

παιδευτικοί του ΑΠΘ έχουν στη διάθεση τους και μεταχειρίζονται περιορισμένα και παραδοσιακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας (κασετόφωνα και προβολέα διαφανειών). Αντίθετα, στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen χρησιμοποιούνται σε ποσοστό 100% όλα τα σύγχρονα μέσα που εξασφαλίζει η εκπαιδευτική τεχνολογία (video, H/Y), πράγμα που καθιστά τη διδασκαλία περισσότερο αποτελεσματική, στο βαθμό που γίνεται περισσότερο παραστατική και προσελκύει το ενδιαφέρον των φοιτητών.

14) Από τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 14 (ΑΠΘ - 94,73%, Tilburg - 100%, Copenhagen - CBS - 100%), συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και στα τρία πανεπιστήμια χρησιμοποιούν τεστ για την αξιολόγηση του προγράμματος διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς. Οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καθολικά και το ερωτηματολόγιο και τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους φοιτητές (discussions). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν καθόλου συζητήσεις, ενώ οι Δανοί δε χρησιμοποιούν καθόλου συνεντεύξεις.

15) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και στα τρία πανεπιστήμια (Α.Π.Θ. 73,68% - Tilburg 100% - Copenhagen 87,5%) χρησιμοποιούν τις μεθόδους αξιολόγησης του προγράμματος μετά την ολοκλήρωσή του. Δεν αποκλείεται όμως το ενδεχόμενο να το αξιολογήσουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Οι Δανοί εκπαιδευτικοί καθολικά αποφεύγουν να αξιολογήσουν το πρόγραμμα στο τέλος της πρώτης εβδομάδας. Αυτό συμβαίνει σε μικρό ποσοστό (5,26%) στο Α.Π.Θ. και σε μεγαλύτερο (25%) στο πανεπιστήμιο Tilburg.

16) Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα και στα τρία πανεπιστήμια, πιστεύουν ότι, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου (διδασκαλία Αγγλικών ειδικότητας), δε θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στην άρτια κατάρτισή τους στην Αγγλική γλώσσα, αλλά θα πρέπει να έχουν επαρκείς γνώσεις και της συγκεκριμένης επιστημονικής ειδικότητας που διδάσκουν (φυσική, βιολογία, νομική κ.ά.). Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί και στα τρία πανεπιστήμια, συχνά προστρέχουν σε βιβλιοθήκες και σπουδαστήρια, για τον εμπλουτισμό της γνωστικής υποδομής. Ειδικότερα όμως οι Δανοί εκπαιδευτικοί απευθύνονται και σε ιδιωτικά φροντιστήρια όπου παρακολουθούν ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Στο Α.Π.Θ. μάλιστα οι φοιτητές κατανοώντας τις δυσκολίες αυτού του ειδικού έργου που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι ξένων γλωσσών, εξηγούν πρόθυμα δυσνόητους επιστημονικούς όρους ανταποκρινόμενοι στην πρόταση και επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία.

17) Και στα τρία πανεπιστήμια η διεξαγωγή του μαθήματος Αγγλικής

γλώσσας και E.S.P. γίνεται στις συνηθισμένες αίθουσες διδασκαλίας. Μόνο στο πανεπιστήμιο Tilburg υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι, τα γλωσσικά εργαστήρια (Labs), που αξιοποιούνται σε ποσοστό 100% στο βαθμό που εξασφαλίζουν καλύτερες προϋποθέσεις και συνθήκες εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας και E.S.P. Στα πανεπιστήμια Αριστοτέλειο (21%) Copenhagen και Copenhagen Business School (12,5%) τα γλωσσικά εργαστήρια αξιοποιούνται σε μικρό ποσοστό.

18) Οι διδακτικές ώρες που καλύπτει το εξάμηνο σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ποικίλλουν στα τρία πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι στα πανεπιστήμια Copenhagen και Copenhagen Business School της Δανίας το σύνολο των διδακτικών ωρών κυμαίνεται από 10-20 ώρες, ενώ στο πανεπιστήμιο Tilburg της Ολλανδίας σε ορισμένες σχολές το πρόγραμμα περιλαμβάνει από 10 έως 20 ώρες και σε άλλες από 20 έως 40. Το Α.Π.Θ. εφαρμόζει ένα πιο εντατικό πρόγραμμα σπουδών με αυξημένες ώρες διδασκαλίας, που στην πλειοψηφία (73,68%) κυμαίνεται από 40 έως 60 ώρες. Αυτό σημαίνει ότι στο Α.Π.Θ. οι ανάγκες των φοιτητών για την εξοικείωση με την Αγγλική ορολογία είναι μεγαλύτερες, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την έμφαση που αποδίδεται στις αυξημένες ώρες διδασκαλίας.

19) Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων (courses) που εφαρμόζονται στα τρία πανεπιστήμια, συμπεραίνεται ότι υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις. Στην Ελλάδα ποσοστό 73,68% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα πιστεύει ότι χρειάζονται διορθωτικές τροποποιήσεις και αλλαγές που αφορούν την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος, ενώ αποκλείουν το ενδεχόμενο ενός άλλου course. Μάλιστα ποσοστό 26% των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ικανοποιημένο από το πρόγραμμα που ήδη εφαρμόζεται. Στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα που εφαρμόζεται το οποίο και αποδέχονται σε ποσοστό 62,5% και 87,5% αντίστοιχα. Στο πανεπιστήμιο Tilburg διατυπώνονται και κάποιες κριτικές που αφορούν στη μερική τροποποίηση ή ακόμα και στη συνολική αναθεώρηση του προγράμματος. Η διαφορά πάντως είναι εμφανής ανάμεσα στο Α.Π.Θ. από τη μία και στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen από την άλλη. Όπως επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρικές παρατηρήσεις μας, τα προγράμματα σπουδών στα ξένα πανεπιστήμια είναι περισσότερο άρτια και οργανωμένα, ενώ στο Α.Π.Θ. υπάρχουν σοβαρές ανεπάρκειες, που καθιστούν αναγκαία την έστω μερική τροποποίηση του διδακτικού υλικού, των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται.

5. Συμπεράσματα

Από την αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και τις εμπειρικές παρατηρήσεις μας, μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα, που αφορούν την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα πανεπιστήμια Tilburg-ΑΠΘ- Copenhagen - CBS και τα οποία βέβαια σίγουρα επιδέχονται ευρύτερη εμπειρική τεκμηρίωση και επιστημονική διερεύνηση.

1) Τα πανεπιστήμια και των τριών χωρών στα οποία διδάσκεται συστηματικά η Αγγλική γλώσσα διαθέτουν ένα ειδικό κέντρο ξένων γλωσσών το οποίο αναλαμβάνει αυτοτελώς την οργάνωση, την εποπτεία και την εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας. Έχει την ευθύνη να επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό ή να αποφασίζει για όλα τα θέματα που αφορούν τη διδακτική του μαθήματος.

2) Στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή άρτια καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, που να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός εξειδικευμένου διδακτικού έργου. Στο Α.Π.Θ. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα δε διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα (Μ.Α. - Ph.D.).

3) Αναγνωρίζεται και στα τρία πανεπιστήμια η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της Αγγλικής γλώσσας για τους φοιτητές, ώστε να χρησιμοποιηθεί ως προϋπόθεση για την άρτια επιστημονική κατάρτιση τους στο πλαίσιο των βασικών και μεταπτυχιακών σπουδών και ως ένα πολύτιμο επαγγελματικό εφόδιο. Η διαφορά εντοπίζεται στο χρόνο που διαθέτουν για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, ο οποίος ποικίλλει ανάμεσα στα τρία πανεπιστήμια εξαιτίας των διαφορετικών διδακτικών αναγκών που υπαγορεύονται από το επίπεδο της γλωσσομάθειας των φοιτητών. Συγκεκριμένα στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen - CBS η Αγγλική γλώσσα διδάσκεται συστηματικά στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, κάτι που δε συμβαίνει, τουλάχιστον στο επίπεδο της δημόσιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα. (Γ. Μπαμπινιώτης, *Βήμα*, 7 Ιουλίου 1991).

4) Σε ό,τι αφορά θέματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία, προκύπτει ότι ο προσανατολισμός είναι διπλός, από τη μία εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα βασικών σπουδών με έμφαση στην καλή χρήση της Αγγλικής γλώσσας γενικά και από την άλλη οι φοιτητές εξοικειώνονται με επιστημονικούς όρους. Ο γενικός σκοπός είναι να καταστούν οι φοιτητές ικανοί να χρησιμοποιούν την Αγγλική γλώσσα σε γενικό επίπεδο, αλλά ειδικότερα στο γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης τους. Η απόκλιση παρατηρείται στο Α.Π.Θ. όπου, ενώ οι φοιτητές ασκούνται στην ειδική ορολογία-

λεξιλόγιο, για να εξοικειωθούν με την επιστημονική βιβλιογραφία, δεν προετοιμάζονται, όπως στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen, για να παρουσιάσουν ολοκληρωμένες επιστημονικές εργασίες.

5) Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen, φαίνεται ότι επιμένουν ιδιαίτερα στη συνεργατική μάθηση (διδασκαλία σε ομάδες), ενώ στο Α.Π.Θ. η διδασκαλία παραμένει παραδοσιακά προσανατολισμένη (μετωπική διδασκαλία), πράγμα που προκύπτει και από το γεγονός ότι δε χρησιμοποιούνται σύγχρονα εποπτικά μέσα.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι το διδακτικό υλικό στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο μιας συνεργατικής προσπάθειας, ενώ στο πανεπιστήμιο ΑΠΘ το έργο αυτό είναι περισσότερο ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών.

6) Είναι αξιοσημείωτο να παρατηρήσουμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών στο πανεπιστήμιο Tilburg προϋποθέτει πρωταρχικά την αξιοποίηση ενός διαγνωστικού τέστ, με βάση το οποίο γίνεται η κατάταξη των φοιτητών σε διαφορετικά επίπεδα, για να μεθοδευτεί ανάλογα η διδακτική διαδικασία και να εξασφαλιστεί ένα είδος ανατροφοδότησης (feedback). Στο Α.Π.Θ. και στο πανεπιστήμιο Copenhagen - CBS η εφαρμογή του προγράμματος δε διακρίνεται από αυτή τη συστηματικότητα, αφού δεν αναζητούνται οι ατομικές διαφορές και γνωστικές αδυναμίες των φοιτητών. Ειδικότερα στο Α.Π.Θ. το φαινόμενο της απαλλαγής από το μάθημα λόγω τυπικής γλωσσικής ελάττωσης είναι μοναδικό.

7) Τελικά, μπορούμε να διατυπώσουμε, με κάθε σχετική επιφύλαξη, το συμπέρασμα ότι στο Α.Π.Θ. το πρόγραμμα διδασκαλίας Αγγλικής γλώσσας παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις και αδυναμίες συγκριτικά με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα πανεπιστήμια Tilburg και Copenhagen. Για το λόγο αυτό και οι εκπαιδευτικοί που έχουν άμεση εμπειρία από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έργο στο Α.Π.Θ. εκφράζουν την άποψη ότι χρειάζονται διορθωτικές, βελτιωτικές τροποποιήσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

1) Συνεχής συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την εκτέλεση αυτού του ειδικού εκπαιδευτικού έργου, με ευθύνη του πανεπιστημίου και σε συνεργασία με το Αγγλικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

2) Διορισμός μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού με αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα.

3) Βελτίωση και εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας και αξιο-

ποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

4) Συνεργασία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Αγγλικά ειδικότητας με την εποπτεία του Κέντρου Ξένων Γλωσσών και με καθηγητές των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων για τη διαμόρφωση κατάλληλου διδακτικού υλικού.

5) Καλύτερη οργάνωση των προγραμμάτων διδασκαλίας τα οποία πρέπει να προσαρμόζονται στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών και να βελτιώνονται ανάλογα με τις εκάστοτε παρουσιαζόμενες ανάγκες των φοιτητών όπως αυτές προκύπτουν από το διαγνωστικό τεστ.

6) Αντικειμενικοποίηση των εξετάσεων, με στόχο όχι τόσο την επιτυχία στις εξετάσεις, αλλά την ουσιαστική μάθηση της Αγγλικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας Μ.: Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα 1988, Εκδ. Γρηγόρη.

Van Ek J.: Foreign Language Learning - An Educational Experience, Πρακτικά Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τόμος 4 σελ. 368 - 378. Θεσσαλονίκη 1986.

Bozini Agapi: Methodology and Teaching Practice, Codex, Thessaloniki 1994.

Brumfit C. και Johnson K.: The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press. Oxford 1979.

Dendrinos B. : The Testing Experience: Instances of Communication, Πρακτικά Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τόμος 4, σελ. 387 -398, Θεσσαλονίκη 1986.

Hutchinson T. and Waters A.: English for Specific Purposes. A learning centred approach CUP, Cambridge 1987.

Κελπανίδης Μ.: Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας Εκδ. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.

Μπαμπινιώτης Γ.: Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο "Το Βήμα" σελ. Β 2-24 Κυριακή 7 Ιουλίου, 1991.

Prabhu N.S., Second Language Pedagogy, Oxford University Press, Oxford 1987.

Robin P. ESP Today: A practitioner's Guide, Prentice Hall, 1991.

Sanders M.: Tingloos A. - Verchulst H, Advanced Writing in English- A Guide for Dutch Authors, Garand, Apeldoorn (Netherlands) 1992

Yalden J.: The Communicative Syllabus: Evolution, Design, Implementation, Pergamon, Oxford 1983 Yalden J.: Principles of Course Design for Language Teaching, CUP, Cambridge 1987.

Φώλιας Β.: Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και την Τεχνική των Κοινωνικών Ερευνών, Gutenberg Αθήνα 1977.

Wilkins D. A.: National Syllabuses, Oxford University Press, Oxford 1987.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

ΕΛΛΑΔΑ										ΟΛΛΑΝΔΙΑ									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	100	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3	10,021	78,824	5	7	4,110	6,88	2,5	2,5	3,7,5	11,5	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	16,151	6,48	15,78	51,57	4,110	6,88	2,5	2,5	3,7,5	11,5	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	24,431	26,31	5,24	0	0	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09
6	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
7	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
8	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
9	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
10	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
11	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
12	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
13	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
14	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
15	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
16	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
17	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
18	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
19	10,31	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03

QUESTIONNAIRE FOR ESP TEACHERS

1. Nationality: Non native speakers ☐
 Native speakers ☐
 Other nationalities ☐

2. Sex: Male ☐ Female ☐

3. Years of teaching experience:
 1 - 5 ☐ 6 - 10 ☐ 11 - 15 ☐
 16 - 20 ☐ more than 20 ☐

4. Studies:
 B. A. ☐
 M.A. ☐
 P.H.D. ☐
 Teacher's training school ☐

5. How often do you use the following ways in order to analyze the learning needs?

	Very often	Often	Seldom	Never
Questionnaires				
Interviews				
Observation				

6. Why is the language needed?
 Give one or more answers.
 For study ☐
 For work ☐

- For training ☐
- For a combination of these ☐
- For some other purpose e.g. status examination promotion ☐

7. What are the content areas?

SUBJECTS

- medicine ☐
- biology ☐
- architecture ☐
- commerce ☐
- engineering ☐
- fine arts ☐
- education ☐
- others ☐

8. Which type of approach to learning do you consider as the most important?

- cognitive ☐
- affective ☐
- behaviourist ☐
- a combination of these ☐

9. What type of syllabus do you use in the course design process?

- Situational ☐
- Structural / Situational ☐
- Functional / Task based ☐
- Functional / Notional ☐
- Other type ☐

10. Is this specific type of syllabus you use

- one of your own choice ☐
- the result of a cooperative team ☐

11. In what ways do you turn your course design into actual teaching materials?
- By selecting from existing materials ☐
- By writing your own materials ☐
- By using both processes ☐
12. What teaching - learning techniques do you use with the materials? (Give one or more answers).
- pair - work ☐
- small group work ☐
- student presentations ☐
- work involving technical subject-matter ☐
- other kinds ☐
13. What aids are available for use? (Give one or more answers)
- Cassette recorders ☐
- overhead projector ☐
- realia ☐
- wall charts ☐
- video ☐
- other ☐
14. How can you evaluate the ESP course? (Give one or more answers)
1. Test results ☐
2. Questionnaires ☐
3. Discussions ☐
4. Interviews ☐

15. How often do you evaluate the course?

In the first week of the course ☐At regular intervals throughout the course
(e.g. every half term) ☐At the end of the course ☐(if possible) after the course ☐

16. What is the ESP teacher's role?

The ESP teacher should be highly specialised in the subject matter ☐The ESP teacher should have a knowledge of the fundamental principles
of the subject area ☐In a learning-centered approach teaching should be a two way
movement, with the teacher having to learn highly specialised subject
matter ☐

17. Where does the ESP course take place?

Classrooms ☐Language Lab ☐Elsewhere (physical environment, workshops, premises of business
etc) ☐

18. How many teaching hours does a course include?

10 - 20 ☐20 - 40 ☐40 - 60 ☐60 - 80 ☐80 - 100 ☐

19. According to your experience do you propose
- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| the whole course to be changed ? | ☐ |
| part of the course to be changed? | ☐ |
| nothing to be changed ? | ☐ |
| another course ? | ☐ |

Thank you for your cooperation.

K. TSOTSOLI

A. DELIGIANNI

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

Abstract

The present paper attempts to examine the factors which constitute English Language Teaching (ELT), particularly *English for Specific Purposes* (ESP) at Aristotle University of Thessaloniki, Tilburg University of Holland and Copenhagen University - Copenhagen Business School of Denmark, through a questionnaire.

Due to the limited number of the sample the questionnaire has not been submitted to statistic evaluation. This research is therefore of limited scope and does not aim to reach any general conclusions concerning ELT at Universities.

However, from recording the results of the questionnaires, it would appear that ESP at Tilburg and Copenhagen Universities is more systematic and effective than at Aristotle University of Thessaloniki.

The above finding may mean that certain modifications regarding the content and methods of this subject are required at Aristotle University of Thessaloniki and probably at other universities of Greece as well.

The implementation of these modifications presupposes both the additional and in-service training of teaching staff.

It was not considered to be useful to include statistic evaluation of the questionnaire results because of the limited number of questionnaires.

In addition, examining the statistic significance of the results at this stage has not been of great interest, as this research constitutes a *pilot study*.

Consequently, attempting to generalize from the findings might be considered as non-scientific.

Α. Δεληγιάννη-Γεωργιάκα
Διεύθυνση για αλληλογραφία:
Αγίου Βασιλείου
551 33 Θεσσαλονίκη