

Αυτοαποτελεσματικότητα και Στρατηγικές Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης κατά την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας από ενήλικους ακούοντες

Γούσια Κατερίνα

Φιλολόγος, MSc στις Επιστήμες της Αγωγής
ka.gousia@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν και τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη χρήση στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, ενώ ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σπουδαστές κατά την εκμάθηση της νοηματικής χρησιμοποιούν περισσότερο συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές, νιώθουν αρκετά αυτοαποτελεσματικοί και υπάρχει υψηλής εντάσεως θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν και τη χρήση των συναισθηματικών στρατηγικών. Παρά την εξαντλητική αναζήτηση της βιβλιογραφίας από την ερευνήτρια, δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες μελέτες που να αφορούν την ελληνική νοηματική γλώσσα. Επομένως, η έρευνα καλύπτει ένα ερευνητικό κενό.

Λέξεις κλειδιά: νοηματική γλώσσα, στρατηγικές, αυτοαποτελεσματικότητα

Αρκτικόλεξα:

APM: Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση
ΕΝΓ: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
ΝΓ: Νοηματική Γλώσσα

Εισαγωγή

Η σύγχρονη αντίληψη αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων θέτει στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και την τάση του για αυτονομία και ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι η τάση για έλεγχο της μάθησής τους, η θέσπιση προσωπικών στόχων και η αναζήτηση τρόπων για υλοποίησή τους. Ο όρος που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ευρέως, για να περιγραφεί αυτή η επιθυμία ανάληψης ευθύνης από τον εκπαιδευόμενο, είναι ο όρος «Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση» (στο εξής θα αναφέρεται ως APM).

Κατά τον Zimmerman (2000) η APM θεωρείται η διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι με δική τους πρωτοβουλία ελέγχουν γνώσεις, συμπεριφορές, συναισθήματα, καθώς και ορισμένες πλευρές του περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Βασικό δε στοιχείο της APM αποτελεί η χρήση στρατηγικών μάθησης. Εξάλλου, σύμφωνα με την Griffiths (Griffiths & Cansiz, 2015) οι έννοιες «στρατηγικές και αυτορρύθμιση είναι αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενες», καθώς η αυτορρυθμιστική διάθεση των εκπαιδευόμενων τροφοδοτεί την εφαρμογή των στρατηγικών μάθησης (Tseng et al., 2006).

Όπως ισχύει στην εκμάθηση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, έτσι οι στρατηγικές APM αποτελούν σημαντικά συστατικά και για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Η νοηματική θεωρείται κι αυτή ξένη γλώσσα από τη στιγμή που γλωσσολογικά και πολιτισμικά είναι μια άγνωστη γλώσσα για τους ακούοντες και διαφορετική από τη μητρική τους (Wilcox, 1989).



Έχουν διατυπωθεί διάφορες τυπολογίες των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης με πιο δημοφιλή τη διάκριση της Oxford (1990) μεταξύ άμεσων και έμμεσων. Οι άμεσες περιλαμβάνουν τις μνημονικές, τις γνωστικές και τις αντισταθμιστικές στρατηγικές. Οι μνημονικές επιστρατεύονται από τους σπουδαστές για την αποθήκευση και ανάκληση των νέων πληροφοριών, οι γνωστικές για την κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας-στόχου, ενώ οι αντισταθμιστικές για την αναπλήρωση των ελλিপών γνώσεων. Οι έμμεσες διακρίνονται σε μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές. Οι μεταγνωστικές αναφέρονται στον προγραμματισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους εκπαιδευόμενους, οι συναισθηματικές στη ρύθμιση της συναισθηματικής τους κατάστασης και οι κοινωνικές στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (Oxford, 1990).

Επιπλέον, μείζον ζήτημα στον αυτορρυθμιστικό μηχανισμό αποτελεί η «αυτοποτελεσματικότητα», όρος που αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητάς του να εκτελέσει κάποιο έργο στα πλαίσια των σχεδιασμένων στόχων του (Bandura, 1977). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις ικανότητές τους να εκτελέσουν ένα μαθησιακό έργο έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς επηρεάζουν πολλές πτυχές της μαθησιακής συμπεριφοράς, όπως τη διαμόρφωση στόχων, τα κίνητρα, το μέγεθος της προσπάθειας, τον βαθμό επιμονής και τη συναισθηματική κατάσταση, στοιχεία τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή απόδοση (Bandura, 1977).

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει από έρευνες που διερευνούν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές APM στο πεδίο εκμάθησης ξένων ομιλούμενων γλωσσών (Bonyadi et al., 2012; Gahungu, 2007; Jee, 2015; Uçar, 2016), χαρακτηριστικό είναι το έλλειμμα αναφορών για τη ΝΓ. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία εστιάζει στις στρατηγικές APM και την αυτοαποτελεσματικότητα στο πεδίο εκμάθησης της ελληνικής ΝΓ (στο εξής θα αναφέρεται ως ΕΝΓ).

Μέθοδος

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές APM που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ, τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους και τη σχέση των στρατηγικών APM με την αυτοαποτελεσματικότητα των σπουδαστών.

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες στρατηγικές APM χρησιμοποιούν οι ενήλικοι ακούοντες σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ;
2. Ποιο είναι το επίπεδο της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών της ΕΝΓ;
3. Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές APM που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν; Συγκεκριμένα:
 - 3α. Πώς συσχετίζεται η κάθε κατηγορία στρατηγικών APM που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;
 - 3β. Πώς συσχετίζεται η κάθε στρατηγική ξεχωριστά με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;

Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 196 σπουδαστές και των 4 ετών/κύκλων σπουδών, οι οποίοι φοιτούσαν συνολικά σε 12 σχολές ΕΝΓ στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελούσε το 24% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας.



Μέθοδος

Ως μέθοδος επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, ενώ αντίστοιχα εργαλεία ήταν τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις.

Ερωτηματολόγιο

Στο ερωτηματολόγιο οι σπουδαστές κλήθηκαν να αναφέρουν μέσα από μια κλίμακα Likert τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν ένα δοσμένο σύνολο 25 στρατηγικών εκ των οποίων 7 ήταν γνωστικές, 6 μεταγνωστικές, 4 αντισταθμιστικές, 4 συναισθηματικές και 4 κοινωνικές. Ως βάση για αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Strategy Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford (1990), το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως για τη διερεύνηση των στρατηγικών εκμάθησης ξένων προφορικών γλωσσών. Ωστόσο, από το SILL αρκετές προτάσεις αφαιρέθηκαν, ενώ άλλες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, μέσα από μια άλλη κλίμακα Likert οι σπουδαστές εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους σε 14 δηλώσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Κάποιες από αυτές βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο της Gahungu (2007) και τροποποιήθηκαν, ώστε να ταιριάζουν στην περίπτωση της ΝΓ, ενώ άλλες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια.

Συνεντεύξεις

Ο δεύτερος τρόπος συλλογής δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, που δίνουν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, όπως οι ίδιοι κρίνουν. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των σπουδαστών χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

Διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια στάλθηκαν σε σχολές ΕΝΓ, που ήταν αναγνωρισμένες από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας, ηλεκτρονικές επιστολές, οι οποίες παρότρυναν τους ιθύνοντες για συμμετοχή στην έρευνα. Ύστερα από θετική ανταπόκριση 12 σχολών στάλθηκαν σε αυτές τα ερωτηματολόγια. Αυτές με τη σειρά τους τα χορήγησαν σε όσους σπουδαστές είχαν τη διάθεση να τα συμπληρώσουν (βολική δειγματοληψία). Η διαδικασία αποστολής και συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων διήρκεσε από 20/3/2018 έως 20/4/2018. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 177 ερωτηματολόγια.

Την περίοδο από 2/4/2018 έως 20/4/2018 διεξήχθησαν 19 συνεντεύξεις. Οι αρχικές συνεντεύξεις έγιναν σε βολικό δείγμα, δηλαδή σε άτομα που η ερευνήτρια είχε την ευκολία να τα προσεγγίσει και τα οποία έδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν, ενώ στη συνέχεια εφαρμόστηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας (Creswell, 2011).

Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του SPSS έκδοσης 20. Για το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τις στρατηγικές δημιουργήθηκε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert στην οποία διατάχθηκαν τα ενδεχόμενα απάντησης *Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Λίγο και Καθόλου*. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha έδειξε ,821. Για το μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα δημιουργήθηκε μια άλλη κλίμακα Likert στην οποία διατάχθηκαν τα ενδεχόμενα απάντησης *Πάρα πολύ βέβαιος/η, Πολύ βέβαιος/η, Αρκετά βέβαιος/η, Μάλλον βέβαιος/η και Καθόλου βέβαιος/η*. Ο Cronbach's Alpha υπολογίστηκε στο ,904. Για τη στατιστική ανάλυση τα πέντε ενδεχόμενα απάντησης κωδικοποιήθηκαν με τις τιμές 5, 4, 3, 2 και 1 αντίστοιχα.

Προς ευκολία της ανάλυσης οι στρατηγικές κατηγοριοποιήθηκαν σε χαμηλής, μεσαίας και υψηλής χρήσης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνει η Oxford (1990), η οποία για μέσο όρο από 1 έως 2,4 προσδιορίζει τις στρατηγικές ως χαμηλής χρήσης, από 2,5 έως 3,4 μεσαίας και από 3,5 έως 5 υψηλής. Με τον ίδιο τρόπο κατηγοριοποιήθηκαν και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.



Για τη συσχέτιση της χρήσης των στρατηγικών APM με την αυτοαποτελεσματικότητα υπολογίστηκαν δείκτες συσχέτισης Spearman (Corder & Foreman, 2009).

Περιορισμοί έρευνας

Από τον ερευνητικό σχεδιασμό προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Γεγονός είναι ότι στη χώρα μας η βιβλιογραφία σχετικά με τη ΝΓ είναι περιορισμένη. Χαρακτηριστικό είναι ότι αφενός δεν υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα, στα οποία θα μπορούσε να βασιστεί κανείς, και αφετέρου δεν υπήρχε κάποιο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης των στρατηγικών APM και της αυτοαποτελεσματικότητας. Ως απότοκο του παραπάνω ελλείμματος, βάση σχεδιασμού αποτέλεσαν δύο ερωτηματολόγια των ερευνητριών Oxford (1990) και Gahungu (2007), τα οποία όμως αφορούν ομιλούμενες γλώσσες. Στην κατεύθυνση της συμβατότητας με την ιδιαίτερη δομή της ΕΝΓ τα ερωτηματολόγια τροποποιήθηκαν, ενώ αφαιρέθηκαν μεταβλητές. Το εργαλείο που προέκυψε δεν έχει μελετηθεί επιστημονικά και δεν έχει σταθμιστεί. Το γεγονός αυτό αποτελεί περιορισμό της παρούσας έρευνας τόσο σε σχέση με τα αποτελέσματα που προκύπτουν όσο και σε σχέση με τη σύγκριση με άλλα ερευνητικά δεδομένα.

Αποτελέσματα

Για κάθε ερευνητικό ερώτημα παρατίθενται τα αποτελέσματα πρώτα της ποσοτικής μεθόδου και στη συνέχεια της ποιοτικής.

Ποιες στρατηγικές APM χρησιμοποιούν οι σπουδαστές κατά την εκμάθηση της ΕΝΓ;

A) Στατιστική ανάλυση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου παρατίθεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ταξινόμηση της χρήσης στρατηγικών

Στρατηγικές	Επίπεδο χρήσης	\bar{x}	s
Αναζήτηση βοήθειας από τον/την καθηγητή/τρια για απορίες	Υψηλό	4,31	,768
Απόλαυση της επικοινωνίας στη ΝΓ	Υψηλό	4,24	,832
Αίτημα στον συννοσηματιστή για επανάληψη του νοσηματισμού του	Υψηλό	4,02	,941
Στόχευση σε δραστηριότητες που προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα	Υψηλό	3,94	,987
Αναζήτηση βοήθειας από συσπουδαστές για απορίες	Υψηλό	3,84	,984
Περιφραστική απόδοση μιας άγνωστης λέξης	Υψηλό	3,81	,934
Αυτοενθάρρυνση για επικοινωνία στη ΝΓ	Υψηλό	3,81	1,084
Προσοχή στα λάθη - προσπάθεια μη επανάληψής τους	Υψηλό	3,72	,767
Συζήτηση συναισθημάτων σχετικών με την εκμάθηση της ΝΓ	Υψηλό	3,69	1,055
Εκμάθηση της κουλτούρας της κοινότητας των Κωφών	Υψηλό	3,52	1,088
Μίμηση των φυσικών ομιλητών της ΝΓ	Μεσαίο	3,31	,916
Αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας για πρακτική εξάσκηση στη ΝΓ	Μεσαίο	3,28	,984
Συνέχιση της συζήτησης ακόμα κι όταν υπάρχουν άγνωστες λέξεις	Μεσαίο	3,24	,999
Μη κατά λέξη μετάφραση από την προφορική γλώσσα στη ΝΓ	Μεσαίο	3,18	,996
Αλλαγή τρόπου μελέτης αν δεν είναι αποδοτικός	Μεσαίο	3,09	1,030
Αίτημα στον συννοσηματιστή για επιβράδυνση της ομιλίας του	Μεσαίο	2,99	1,300
Παρακολούθηση ειδήσεων στη ΝΓ	Μεσαίο	2,96	1,166
Συχνές επαναλήψεις	Μεσαίο	2,96	,958
Οργάνωση προγράμματος έτσι ώστε να μείνει χρόνος για μελέτη	Μεσαίο	2,73	,998
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις της κοινότητας των Κωφών	Μεσαίο	2,62	1,245
Αυτοαξιολόγηση μπροστά στον καθρέφτη	Μεσαίο	2,52	1,299



Χρήση χρονοδιαγράμματος μελέτης	Χαμηλό	2,40	1,069
Βιντεοσκόπηση εαυτού με στόχο την αυτοαξιολόγηση	Χαμηλό	2,27	1,378
Χρήση λεξικού	Χαμηλό	2,14	1,280
Τήρηση σημειώσεων στο μάθημα	Χαμηλό	1,99	1,360

\bar{x} : μέσος όρος, s : τυπική απόκλιση

Σε ό,τι αφορά ποια κατηγορία χρησιμοποιείται περισσότερο, τα αποτελέσματα (πίνακας 2) έδειξαν ότι οι συναισθηματικές είναι η περισσότερο προτιμώμενη κατηγορία.

Πίνακας 2: Ταξινόμηση κατηγοριών στρατηγικών

Κατηγορίες	Επίπεδο χρήσης	\bar{x}	s
Συναισθηματικές στρατηγικές	Υψηλό	3,92	0,72
Κοινωνικές στρατηγικές	Υψηλό	3,58	0,70
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	Υψηλό	3,51	0,73
Γνωστικές στρατηγικές	Μεσαίο	2,83	0,62
Μεταγνωστικές στρατηγικές	Μεσαίο	2,79	0,67

\bar{x} : μέσος όρος, s : τυπική απόκλιση

Τέλος, εντοπίστηκε από κάθε κατηγορία στρατηγικών ποια επιμέρους στρατηγική χρησιμοποιείται περισσότερο (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Πρώτη σε χρήση στρατηγική από κάθε κατηγορία στρατηγικών

Κατηγορία	Στρατηγική	\bar{x}	s
Συναισθηματικές στρατηγικές	Απόλαυση της επικοινωνίας στη ΝΓ	4,24	0,83
Κοινωνικές Στρατηγικές	Αναζήτηση βοήθειας από τον/την καθηγητή/τρια για απορίες	4,31	0,77
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	Αίτημα στον συνομηματοστή για επανάληψη του νοηματισμού του	4,02	0,94
Γνωστικές στρατηγικές	Μίμηση των φυσικών ομιλητών της ΝΓ	3,31	0,92
Μεταγνωστικές στρατηγικές	Προσοχή στα λάθη - προσπάθεια μη επανάληψής τους	3,72	0,77

\bar{x} : μέσος όρος, s : τυπική απόκλιση

Β) Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Γνωστικές στρατηγικές

Η πρώτη γνωστική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές είναι η τήρηση σημειώσεων. Οι σημειώσεις αυτές καταγράφονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αφορούν κυρίως λεκτικές περιγραφές των νοημάτων που διδάσκονται. Νοήματα είναι τα σύμβολα που χρησιμοποιεί η ΕΝΓ, προκειμένου να εκφράσει γλωσσικά σημεία (Ευθυμίου & Κατσογιάννου, 2001). Ο Χριστόφορος χαρακτηριστικά αναφέρει: «Κρατώ σημειώσεις στα μαθήματα. Βλέπω τον τρόπο που ο δάσκαλος νοηματίζει τη λέξη και περιγράφω την κίνηση στο χαρτί».

Η μελέτη και η επανάληψη θεωρούνται εξίσου απαραίτητες σύμφωνα με τις μαρτυρίες των σπουδαστών. Άσπα: «Η ΝΓ θέλει διάβασμα, θέλει μελέτη. Δεν είναι παίξε γέλασε.», Μαρίνα: «Με βοηθάει σε τακτά χρονικά διαστήματα να κάνω επαναλήψεις σε όλη την ύλη». Στο πλαίσιο της μελέτης στο σπίτι υιοθετείται, επίσης, η στρατηγική της τυπικής εξάσκησης και της πρόβας, με την οποία οι σπουδαστές αναπαράγουν νοήματα ξανά και ξανά, ώστε να γίνουν κτήμα τους. Γλυκερία: «Κάνω πολλές φορές το ίδιο νόημα για να το μάθω.»



Προσφιλέστατη όμως πρακτική των σπουδαστών αποτελεί η αναζήτηση πηγών. Δεδομένου ότι στην περίπτωση της νοηματικής δεν υπάρχουν παρά ελάχιστα εγχειρίδια – εφόσον πρόκειται για οπτικοκινητική γλώσσα– οι σπουδαστές του δείγματος χρησιμοποιούν ευρέως το διαδίκτυο, τις σελίδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το κανάλι youtube, προσβάσιμες ιστοσελίδες, καθώς και την τηλεόραση για να παρακολουθήσουν ειδήσεις στη νοηματική. Μέσω του διαδικτύου οι σπουδαστές ενημερώνονται σχετικά με δραστηριότητες, ημερίδες και υλικό σχετικό με τους Κωφούς και τη ΝΓ, ενώ επιπρόσθετα παρακολουθούν αναρτημένα βίντεο στη νοηματική ή ανατρέχουν σε ηλεκτρονικά λεξικά.

Επιπλέον, η παρεμβολή της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευόμενων ενεργοποιεί τη γνωστική στρατηγική της συγκριτικής μεταξύ γλωσσών, με την οποία οι σπουδαστές εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές της ΝΓ με την ελληνική ή άλλες προφορικές γλώσσες που γνωρίζουν.

Τέλος, η στρατηγική της υιοθέτησης του ρόλου του δασκάλου εφαρμόζεται από αρκετούς σπουδαστές, καθώς όπως ισχυρίζονται, διδάσκοντας κάτι σε άλλον το αφομοιώνουν και οι ίδιοι καλύτερα. Αθηνά: *«Προσπαθώ να δείξω στον σύντροφό μου και σε φίλους τι έχω μάθει στη ΝΓ. Έτσι, τα θυμάμαι και 'γω καλύτερα.»*

Αντισταθμιστικές στρατηγικές

Κατά τη νοηματική επικοινωνία οι σπουδαστές είναι δυνατόν, λόγω των ελλείψεών τους σε γνώσεις, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή του νοηματικού λόγου. Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές τους επιτρέπουν να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα παρά τις δυσκολίες αυτές (Oxford, 1990).

Συνήθης τακτική των σπουδαστών, όταν δεν κατανοούν κάποιες λέξεις, είναι η εξαγωγή σημασίας από τα συμφραζόμενα. Η Αρτεμισία σχετικά αναφέρει: *«Όπως στις περισσότερες γλώσσες που έχω μάθει, ακόμα κι αν δε θυμάσαι λέξεις, όταν όμως παρακολουθείς και μπαίνεις στο πνεύμα, τότε κατανοείς πιο εύκολα το νόημα και παράγεις πιο εύκολα λόγο.»* Κατά τον ίδιο τρόπο και η Αθηνά εστιάζει στο γενικό νόημα, συνεπικουρούμενη ωστόσο και από στοιχεία εκφραστικότητας. *«Η αλήθεια είναι ότι στη νοηματική, επειδή δείχνουν και συναίσθημα πολύ, δείχνουν και την ένταση ανάλογα με το τι θέλουν να πουν, βγάζεις συμπέρασμα, βγάζεις νόημα από την όλη εικόνα. Δηλαδή πιάνεις 2-3 λέξεις και καταλαβαίνεις τι λέει ο άλλος.»*

Μια ακόμη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές, για να ξεπεράσουν το εμπόδιο του άγνωστου λεξιλογίου, είναι η περιγραφική απόδοση μιας λέξης. Μυρσίνη: *«Μπορεί να μην ξέρω πώς θα πω πίνακας, αλλά θα δείξω τον τοίχο που βάζεις κάτι και έχει μια ζωγραφιά.»* Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που οι σπουδαστές καταφεύγουν σε δακτυλοσυλλαβισμό –που σημαίνει τη χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου για τον συλλαβισμό λέξεων και συνήθως κύριων ονομάτων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010)– ή σε αποσιώπηση. Αρτεμισία: *«Εντάξει, άμα δεν ξέρω μια λέξη, θα την περιγράψω γενικά, κι αν δω ότι δε γίνεται θα κάνω δακτυλοσυλλαβισμό, ή μπορώ να την παραλείψω κιόλας. Δηλαδή, άμα πω μια ιστορία και δεν έχει τόση σημασία αυτή η λέξη στη ροή της ιστορίας, μπορώ να την αποσιωπήσω.»*

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Στα πλαίσια της οργάνωσης της μάθησης οι σπουδαστές του δείγματος χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου και του περιβάλλοντος μελέτης. Για παράδειγμα η Γλυκερία, που φοιτά στον 4^ο κύκλο σπουδών, φροντίζει να νοηματίζει σύμφωνα με τον χρόνο των εξετάσεων στην κατεύθυνση της σωστής προετοιμασίας: *«Έχω φτάσει στο σημείο να κάνω κείμενα σε κανονικό χρόνο, του τύπου ότι θα πάω σε εξετάσεις. Το ίδιο και με το βίντεο.»* Σε ό,τι αφορά τη διευθέτηση του περιβάλλοντος, για αρκετούς σπουδαστές η διαμόρφωση ενός σιωπηρού περιβάλλοντος θεωρείται σημαντική.

Επιπλέον, οι σπουδαστές αναφέρουν ότι επιδιώκουν να παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματά τους και να μην απουσιάζουν χωρίς λόγο από τη σχολή, καθώς έτσι διατηρούν επαφή με μια γλώσσα που χρησιμοποιείται από συγκεκριμένη μερίδα του πληθυσμού και οι



ευκαιρίες για εξάσκηση είναι λίγες εκτός σχολής σε σχέση με άλλες γλώσσες. Πέρα όμως από τη φυσική παρουσία τους, επιδιώκουν να είναι συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Βάνα: «Είμαι τόσο εκεί, γιατί κάθε φορά κάτι καινούργιο ανακαλύπτεις, κάθε φορά που νομίζεις ότι κάτι το ήξερες. Εξάλλου, η δασκάλα είναι πάρα πολύ γρήγορη, γι' αυτό πρέπει να συγκεντρώνεσαι πολύ και να 'σαι σε εγρήγορση.»

Η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευόμενους κυρίως κατά την εκμάθηση νέων νοημάτων. Για παράδειγμα οι σπουδαστές συνδέουν καινούργια νοήματα που μαθαίνουν με πράγματα που τους είναι ήδη γνωστά, ώστε να τα αφομοιώνουν πιο εύκολα. Αθηνά: «Συνδυάζω πράγματα, συνδέω πράγματα. Π.χ. μια λέξη που μπορεί να μου δείξει η δασκάλα, εγώ μπορώ από μέσα μου να πω "Α... είναι σαν κι αυτό", με κάτι, π.χ. το αεροπλάνο είναι σαν το Υ (ενν. το γράμμα Υ στη ΝΓ). Και έτσι μου έρχεται πιο εύκολα.»

Από όλους σχεδόν τους σπουδαστές αναφέρθηκε η στρατηγική της αυτοαξιολόγησης. Οι σπουδαστές ανέφεραν ότι συχνά νοηματοποιούν μπροστά στον καθρέφτη, ώστε να έχουν εικόνα του εαυτού τους και να εντοπίζουν έτσι τα λάθη τους. Άννα: «Στο σπίτι μου κοιτάζομαι στον καθρέφτη για να δω πώς το κάνω, γιατί είχα πιάσει τον εαυτό μου να έχω σκυφτό το κεφάλι και να κοιτάζω τα δάχτυλά μου στην αρχή, ενώ δεν έπρεπε.»

Τέλος, οι σπουδαστές πέρα από τον εαυτό τους αξιολογούν και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, ενώ όταν συνειδητοποιούν ότι κάποια στρατηγική δεν είναι αποτελεσματική, επαναπροσδιορίζουν και την αλλάζουν, όπως στην περίπτωση της πιστής μετάφρασης από την ελληνική γλώσσα στην ΕΝΓ.

Συναισθηματικές στρατηγικές

Κοινό τόπο πολλών σπουδαστών αποτελεί η θέση ότι μέσω της επικοινωνίας τους στην ΕΝΓ διασκεδάζουν και αντλούν θετικά συναισθήματα. Μάλιστα πιστεύουν ότι όταν βιώνουν θετικά συναισθήματα αποδίδουν περισσότερο. Η Χαρά και η Αρτεμισία για παράδειγμα επιδιώκουν να δημιουργούν φιλίες, για να είναι η εκμάθηση της νοηματικής όσο και η παραμονή τους στη σχολή πιο ευχάριστη. Η Αρτεμισία, επίσης, αναφέρει πως της αρέσει να γίνονται και αστεία στην τάξη, καθώς όπως χαρακτηριστικά λέει: «αυτό μπορεί να είναι ένα σμα για να μάθεις κάτι καινούργιο ή να σου λυθεί κάποια απορία». Η δε Μυρσίνη προσπαθεί να συνδέει μια λέξη ή στιδήποτε μαθαίνει με μια αστεία ιστορία, για να τα αφομοιώνει ευκολότερα.

Συνήθειες, επίσης, πρακτικές των σπουδαστών είναι η απόδοση ή η παρακολούθηση τραγουδιών στη νοηματική στο διαδίκτυο, καθώς και η συμμετοχή σε πάρτι караόκε, όπου μεταφέρουν τραγούδια στη νοηματική. Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζουν τη μάθηση με τη διασκέδαση. Αμαλία: «Τα τραγούδια που ακούω τα κάνω στην νοηματική. Είναι πάρα πολύ ωραίο. Τα τραγουδώ στον Αντρέα όμως και στις φίλες μου. Έτσι μαθαίνω και λέξεις.» Η Χριστίνα μάλιστα προτιμά να μαθαίνει τη γλώσσα μέσα από παρακολούθηση τραγουδιών, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Βλέπω και ειδήσεις, αλλά ένα τραγούδι είναι πιο απλό, πιο ευχάριστο.»

Επιπλέον, η κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης, λ.χ. πότε νιώθει κανείς άγχος και για ποιο λόγο, αποτελεί μια συναισθηματική στρατηγική. Η Ελρινίκη αναφέρει ότι όταν νοηματοποιεί με ανθρώπους που γνωρίζει για πρώτη φορά και νοηματοποιούν πολύ γρήγορα, αγχώνεται και ως εκ τούτου η απόδοσή της μειώνεται σημαντικά. Ο δε Άγγελος όταν δυσκολεύεται να εκφράσει αυτό που θέλει στη νοηματική, χρησιμοποιεί στρατηγικές μείωσης του άγχους, όπως επιστράτευση του χιούμορ.

Κοινωνικές στρατηγικές

Η πρώτη κοινωνική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές είναι η αναζήτηση βοήθειας από τον Κωφό δάσκαλό τους. Άννα: «Κάνω πολλές ερωτήσεις στον δάσκαλό μου. Πολλές φορές του ζητάω να μου επαναλάβει το προηγούμενο μάθημα, όχι όλο, μερικά σημεία ή να με βοηθήσει στο χέρι μου πώς να σχηματίσω τα δάχτυλά μου.» Σε άλλες περιπτώσεις η αναζήτηση βοήθειας από συσπουδαστές θεωρείται ότι διευκολύνει περισσότερο τη



μαθησιακή διαδικασία. Πέτρος: «Στην τάξη αλληλοβοηθιόμαστε με τους συμμαθητές. Γιατί κι ο δάσκαλος όταν έχει να κάνει με πολύ κόσμο, καθώς διδάσκει, προκύπτουν συνέχεια άγνωστες λέξεις, οπότε μεταξύ μας ίσως κάποιες φορές ρωτάς τον διπλανό σου ποια λέξη είναι αυτή και σου δίνει να καταλάβεις.» Η αλληλοβοήθεια μάλιστα αυτή παίρνει συχνά τη μορφή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η οποία αποτελεί άλλη μια κοινωνική στρατηγική. Οι σπουδαστές αναφέρουν ότι συγκεντρώνονται συχνά εκτός σχολής, για να μελετούν μαζί ή να κάνουν επαναλήψεις. Ελπινίκη: «Ειδικά προτιμώ να διαβάζω και να κάνω επαναλήψεις με μια φίλη μου, γιατί μόνη μου θα βαρεθώ βασικά.»

Επίσης, οι σπουδαστές συγκεντρώνονται μεταξύ τους απλά για να επικοινωνούν μέσω ΕΝΓ, κάνοντας έτσι πρακτική εξάσκηση στη γλώσσα. Άννα: «Μερικές φορές, όταν πάμε με τις φίλες μου για καφέ και είναι και η φίλη μου (ενν. συσπουδάστρια ΕΝΓ), εξασκούμαστε στη νοηματική οι δυο μας. Κανονίζουμε, δηλαδή, να πάμε γι' αυτόν τον σκοπό.» Ωστόσο, η πρακτική εξάσκηση με συσπουδαστές αξιολογείται ότι υστερεί ως μέθοδος, καθώς οι σπουδαστές, όταν δε γνωρίζουν κάποια λέξη στη νοηματική ή κουράζονται, εγκαταλείπουν και επανέρχονται στην προφορική γλώσσα (στις αντίστοιχες εξόδους με Κωφούς δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα). Ιδανική κρίνεται η πρακτική εξάσκηση με φυσικούς ομιλητές της ΝΓ και μάλιστα εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλ. εκτός σχολής), καθώς έτσι η μάθηση επιτυγχάνεται σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας.

Η ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης συνιστά, επίσης, μια κοινωνική στρατηγική που υιοθετείται από τους σπουδαστές. Δεδομένου ότι γλώσσα και κουλτούρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, οι σπουδαστές θεωρούν απαραίτητο για τη γλωσσική τους εξέλιξη να μαθαίνουν για την κουλτούρα των Κωφών.

Τέλος, μεταξύ των κοινωνικών στρατηγικών συγκαταλέγεται και η ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα ο Άγγελος καταθέτει ότι συχνά προσπαθεί να μπει στη θέση των Κωφών και να κατανοήσει συμπεριφορές δυσπιστίας που ενίοτε εκδηλώνουν, ενώ για την Άσπα και τη Βάνα βασικό κίνητρο για την εκμάθηση της ΕΝΓ ήταν η επιθυμία επικοινωνίας με μια γλωσσική μειονότητα και η ανάγκη άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ποιο είναι το επίπεδο της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών της ΕΝΓ;

A) Στατιστική ανάλυση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών του δείγματος ήταν μεσαίο. Ο μέσος όρος της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν 3,25 με τυπική απόκλιση 0,65. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Ταξινόμηση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας

	Επίπεδο	\bar{x}	s
Πιστεύω ότι έχω δυνατότητες για καλύτερη χρήση της ΝΓ από ό,τι τη χρησιμοποιώ τώρα.	Υψηλό	4,16	,918
Πιστεύω ότι μπορώ να μάθω το υλικό που διδάσκεται στην τάξη.	Υψηλό	3,90	,808
Πιστεύω ότι μπορώ να πετύχω τους στόχους που έχω θέσει για αυτή την ακαδημαϊκή χρονιά.	Υψηλό	3,75	,954
Έχω την πεποίθηση ότι μπορώ να αποκτήσω την επάρκεια στη ΝΓ.	Υψηλό	3,59	1,190
Ξέρω ότι μπορώ να συμμετέχω ενεργά μέσα στην τάξη.	Υψηλό	3,56	,958
Πιστεύω ότι μπορώ να αντιμετωπίσω ένα αρνητικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια της εμπειρίας μου στην εκμάθηση της ΝΓ.	Μεσαίο	3,48	1,023
Όταν βλέπω κάποιον να νοηματίζει, μπορώ να κατανοήσω το βασικό νόημα του θέματος.	Μεσαίο	3,26	,879
Πιστεύω ότι είμαι καλός/ή σπουδαστής/στρια της ΝΓ.	Μεσαίο	3,24	1,011



Μπορώ να μεταφέρω στον συννοηματιστή μου την ουσία αυτών που θέλω να πω.	Μεσαίο	3,13	,905
Εάν ο συννοηματιστής μου δεν καταλαβαίνει τι θέλω να πω, μπορώ να επιλύσω τέτοια επικοινωνιακά προβλήματα.	Μεσαίο	2,97	,967
Πιστεύω ότι μπορώ να αλληλεπιδράσω με μέλη της κοινότητας των Κωφών.	Μεσαίο	2,76	,990
Μπορώ να δώσω στον συννοηματιστή μου και λεπτομέρειες για το θέμα που έχουμε αναπτύξει, αν μου το ζητήσει.	Μεσαίο	2,68	,984
Όταν βλέπω κάποιον να νοηματίζει, μπορώ να κατανοήσω πέρα από το βασικό νόημα και τις λεπτομέρειες του θέματος.	Μεσαίο	2,54	,886
Πιστεύω πως μπορώ να επικοινωνήσω με ευχέρεια στη ΝΓ.	Μεσαίο	2,50	1,009

\bar{x} : μέσος όρος, s : τυπική απόκλιση

Β) Ανάλυση συνεντεύξεων

Οι περισσότεροι σπουδαστές νιώθουν αρκετά αυτοαποτελεσματικοί σε σχέση με το επίπεδο των σπουδών τους (έτος στο οποίο φοιτούν). Χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Μυρσίνης, η οποία νιώθει ότι υπερέχει στην αντίληψη σε σχέση με τους συμμαθητές της, επειδή η μητέρα της είναι Κωφή και είναι εξοικειωμένη με τη χρήση της ΕΝΓ από μικρή.

Μερίδα σπουδαστών, οι οποίοι συναναστρέφονται Κωφούς για τις ανάγκες της εργασίας τους, παρουσιάζουν επίσης υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Ο Πέτρος για παράδειγμα εργάζεται σε κέντρο εκμάθησης ΝΓ ως τεχνικός υπολογιστών. Η τριβή του με τη νοηματική σε επίπεδο καθημερινών συζητήσεων τον κρατά σε εγρήγορση και τον βοηθά να κατακτά τη γλώσσα με συνέπεια και ακρίβεια. Παρόμοια και η Ελισάβετ νιώθει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα που την αποδίδει στην εμπειρία με τους Κωφούς μαθητές της, καθώς πέρα από το γεγονός ότι μαθαίνει τη ΝΓ, διδάσκει αγγλικά και γερμανικά σε Κωφά παιδιά χρησιμοποιώντας νοηματική. Ελισάβετ: «Δεν αγγίζω και την τελειότητα, αλλά θεωρώ ότι τον τελευταίο καιρό έχω μεγάλη βελτίωση, λόγω του ότι τα παιδιά στα οποία διδάσκω ξένη γλώσσα είναι Κωφά.» Ωστόσο, η πρακτική εξάσκηση δεν είναι πανάκεια. Η Αρτεμισία σχετικά αναφέρει: «Θεωρώ ότι είμαι σε καλό δρόμο, αλλά θα έπρεπε να διαβάζω περισσότερο και μόνη μου. Δηλαδή θέλει δουλειά. Όχι μόνο πρακτική εξάσκηση.»

Για άλλους σπουδαστές σημείο κλειδί για την αυτοαποτελεσματικότητά τους αποτελούν οι θεατρικές σπουδές. Η Βάνα, η οποία είναι ηθοποιός και σκηνοθέτης, καταθέτει: «Νομίζω ότι είμαι αρκετά καλή και σε αυτό με βοήθησαν οι προηγούμενες σπουδές μου στο θέατρο.» Η δε Άσπα πέρα από τις θεατρικές σπουδές δίνει μεγάλη σημασία στο έμφυτο ταλέντο, καθώς και στο ότι της αρέσει πολύ η νοηματική, γεγονός που την κάνει να προσπαθεί περισσότερο. Άσπα: «Νιώθω ικανοποιημένη. Είναι κάτι που μου αρέσει πάρα πολύ και έχω πολλή όρεξη γι' αυτό και προσπαθώ, οπότε πιστεύω ότι αποδίδω σωστά[...] Βασικά πιστεύω ότι το έχω. Έχω κάνει λίγο θέατρο και είμαι άνετη με τις κινήσεις μου και μου αρέσει που το χρησιμοποιούμε αυτό στη νοηματική.»

Από την άλλη, η ανελλιπής παρουσία στα μαθήματα, η συνέπεια και η μεθοδικότητα της Ελπινίκης της δίνουν ασφάλεια στην επικοινωνία με Κωφούς, όμως δε νιώθει ακόμη έτοιμη για εξετάσεις. Το θέμα των εξετάσεων απασχολεί και τη Γλυκερία, η οποία ενώ θεωρεί ότι στο κομμάτι των εικόνων μπορεί να τα καταφέρει, στο βίντεο νιώθει ανεπαρκής. Εξάλλου, το ότι σπουδάζει σε 3^ο-4^ο ταχύρρυθμο τμήμα, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, δεν τη βοηθά να αφομοιώσει την ύλη.

Άλλοι σπουδαστές χαρακτηρίζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως μέτρια. Χριστίνα: «Θα έλεγα ότι είμαι μέτρια, με την έννοια ότι επειδή έχω και άλλες ασχολίες αυτόν τον καιρό, δεν έχω και τόσο χρόνο για τη νοηματική.» Η Σοφία περιγράφει την έλλειψη



εμπιστοσύνης στις ικανότητές της ως απότοκο των απαιτήσεων στη σχολή: «*Η αλήθεια είναι ότι τώρα δεν είμαι τόσο ικανοποιημένη με τον εαυτό μου. Νομίζω ότι δυσκόλεψε πάρα πολύ το επίπεδο απότομα. Δηλαδή από τον δεύτερο στον τρίτο κύκλο, εγώ είδα μεγάλη διαφορά στη δυσκολία, γιατί είμαι και σε εντατικό πρόγραμμα.*»

Τέλος, η Αμαλία περιγράφει τον εαυτό της ως προς την απόδοσή της αρνητικά, καθώς παρόλο που γνωρίζει το λεξιλόγιο ντρέπεται να εκφραστεί, ακόμα και όταν ένα θέμα της είναι οικείο .

Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των σπουδαστών και τη χρήση των στρατηγικών APM;

Καταρχάς, συσχετίστηκε το επίπεδο αίσθησης αυτοαπολεσματικότητας με καθεμία από τις πέντε κατηγορίες των στρατηγικών APM. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, όλοι οι συντελεστές Spearman που υπολογίστηκαν είναι θετικοί και στατιστικά σημαντικοί.

Πίνακας 5: Συντελεστές συσχέτισης αυτοαποτελεσματικότητας με κατηγορίες στρατηγικών

	Γνωστικές	Μεταγνωστικές	Αντισταθμιστικές	Συναισθηματικές	Κοινωνικές
Αυτοαποτελεσματικότητα	.451** p=.000	.365** p=.000	.268** p=.000	.522** p=.000	.465** p=.000

Ο συντελεστής συσχέτισης της αυτοαπολεσματικότητας με τις συναισθηματικές στρατηγικές είναι ο μόνος ισχυρής εντάσεως, δηλώνοντας μια δυνατή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό συναισθηματικές στρατηγικές και το αντίστροφο. Οι υπόλοιποι συντελεστές συσχέτισης είναι χαμηλής εντάσεως, δηλώνοντας ήπιες σχέσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των υπόλοιπων κατηγοριών. Δηλαδή οι σπουδαστές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν γνωστικές, μεταγνωστικές, αντισταθμιστικές και κοινωνικές στρατηγικές και το αντίστροφο.

Πώς συσχετίζεται η κάθε στρατηγική ξεχωριστά με το επίπεδο αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους;

Από τους 25 συντελεστές συσχέτισης Spearman που υπολογίστηκαν, απορρίφθηκαν οι 6 ως μη στατιστικά σημαντικοί. Ο συντελεστής που συσχετίζει την αυτοαποτελεσματικότητα με τη συναισθηματική στρατηγική «*Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να επικοινωνώ στη ΝΓ, ακόμα και αν φοβάμαι ότι θα εκτεθώ ή θα κάνω λάθη*» είναι ο μόνος υψηλής εντάσεως με $r=.525^{**}$ και $p=.000$ δείχνοντας μια δυνατή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Οι υπόλοιποι είναι χαμηλής και υποδεικνύουν ότι οι σπουδαστές που έχουν μεγάλη αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν τις συσχετιζόμενες στρατηγικές και το αντίστροφο.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι στρατηγικές APM που επιστρατεύονται από τους ενήλικους ακούοντες σπουδαστές της ENΓ είναι κυρίως οι συναισθηματικές, ενώ ουραγό στην κατάταξη αποτελούν οι μεταγνωστικές. Οι σπουδαστές του δείγματος αναφέρουν ότι αντλούν ικανοποίηση από το μάθημα και τη χρήση της ENΓ γενικότερα, καθώς το μάθημα πραγματοποιείται εκτός παραδοσιακών σχημάτων διδασκαλίας – χρησιμοποιούνται ευρέως βίντεο, εικόνες και παιχνίδια, αντί βιβλίων. Εξάλλου, όπως παρατήρησε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, υπήρξε μια χαρούμενη διάθεση και θετική στάση των σπουδαστών απέναντι στην ENΓ. Ίσως έτσι ερμηνεύεται η υψηλή χρήση συναισθηματικών στρατηγικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι κοινωνικές στρατηγικές της αναζήτησης βοήθειας από τον δάσκαλο και από συσπουδαστές



συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό χρήσης (μάλιστα η αναζήτηση βοήθειας από τον δάσκαλο βρίσκεται πρώτη σε συχνότητα σε όλο το ερωτηματολόγιο). Η ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος ίσως συνδέεται με την έλλειψη σχετικών βιβλίων ή λεξικών της ΕΝΓ, στα οποία θα μπορούσε να ανατρέξει κανείς.

Επιπρόσθετα, η υψηλή χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών ερμηνεύεται βάσει των γλωσσικών ελλειμμάτων που έχουν οι σπουδαστές, καθώς οι περισσότεροι φοιτούν στους τρεις πρώτους κύκλους σπουδών. Στον αντίποδα, η μικρή χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (δηλ. υιοθέτησης πλάνου μελέτης και αξιολόγησης καθώς και ξεκάθαρων στόχων, στρατηγικές που υιοθετούνται συνήθως όταν υπάρχει προοπτική των εξετάσεων) θα μπορούσε να ερμηνευτεί βάσει του γεγονότος ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εξετάζονται σε κεντρικό επίπεδο, παρά μόνο μετά την ολοκλήρωση και των τεσσάρων κύκλων σπουδών για την απόκτηση της επάρκειας. Εφόσον, λοιπόν, δεν παρατηρείται σύνδεση απόδοσης και αποτελέσματος σε άμεσο χρόνο, δε φαίνεται να είναι προτιμητέες αυτές οι στρατηγικές.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης ερευνήθηκε εκτενώς και η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα παρουσίασαν σπουδαστές που είχαν πολλές ευκαιρίες πρακτικής άσκησης στην ΕΝΓ με άλλους. Το γεγονός ότι είχαν κωφό άτομο στην οικογένειά τους ή συναναστρέφονταν με κωφούς στον χώρο εργασίας τους τούς έδινε υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι θεατρικές σπουδές ή η συμμετοχή των σπουδαστών σε θεατρική ομάδα φαίνεται να συντελεί θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, βοηθώντας τους στην εκφραστικότητα που απαιτεί η νοηματική επικοινωνία. Από την άλλη, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποδίδεται στην έλλειψη χρόνου για μελέτη, στην έλλειψη προσπάθειας και στην παρακολούθηση ταχύρρυθμου τμήματος που δεν βοηθά στην αφομοίωση της ύλης. Επίσης, κάποιιοι από αυτούς που είχαν μειωμένη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας έδειχναν αγχώδεις και εσωστρεφείς. Τέλος, σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να αισθάνονται επαρκείς σε κάποιο πεδίο εν αντιθέσει με κάποιο άλλο (π.χ. εικόνες, απόδοση κείμενων, αυθόρμητη επικοινωνία κτλ), εύρημα το οποίο συνάδει και με την ερμηνεία του Bandura (1977) περί αυτοαποτελεσματικότητας όχι ως γενικευμένης ιδιότητας του ατόμου αλλά ως εξειδικευμένης αντίληψης στον εκάστοτε τομέα δραστηριότητας.

Συζήτηση

Αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών και τη σύγκριση με προγενέστερες έρευνες οι οποίες αφορούν την εκμάθηση ξένων ομιλουμένων γλωσσών –για την ΕΝΓ δεν υπήρχαν σχετικές έρευνες– ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μόνο η παρούσα έρευνα κατατάσσει πρώτη τη χρήση συναισθηματικών στρατηγικών. Βάσει ερευνών συχνότερα επιστρατεύονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές (Bonjadi et al, 2012; Jee, 2015; Uçar, 2016) ή οι αντισταθμιστικές (Murrey, 2010, όπ. αναφ. στο Jee, 2015). Συγχρόνως, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στο τέλος της κατάταξης έρχεται σε σύγκρουση με τη θέση του Flavell (1979, όπ. αναφ. στο de Boer et al., 2012) ότι οι ενήλικες επιλέγουν ευρέως μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η μεσαία αυτοαποτελεσματικότητα που βρέθηκε, βάσει του τροποποιημένου ερωτηματολογίου της Gahungu, είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Jee (2015) και λιγότερο σύμφωνη με την έρευνα του Uçar (2016).

Τέλος, όσον αφορά τη θετική συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας με τη χρήση στρατηγικών, υπάρχει συμφωνία με την έρευνα του Uçar (2016), της Gahungu (2007) και της Jee (2015). Αντιθέτως, ο Bonjadi και οι συνεργάτες του (2012) θεωρούν ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ευρύτερες προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον. Το εύρημα ότι οι σπουδαστές χρησιμοποιούν ευρέως συναισθηματικές στρατηγικές για την εκμάθηση της ΕΝΓ μπορεί να αξιοποιηθεί στην κατάρτιση αναλυτικών



προγραμμάτων. Σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψη η θετική στάση και ο ενθουσιασμός των ενηλίκων σπουδαστών, όταν μαθαίνουν μια γλώσσα η οποία δεν είναι προφορική. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διδάσκοντες της ΕΝΓ, ώστε να βοηθήσουν τους σπουδαστές τους να γίνουν πιο αυτόνομοι και αποτελεσματικοί. Ιδιαίτερα, κρίνεται σκόπιμο να ενθαρρύνουν τους σπουδαστές να χρησιμοποιούν στρατηγικές που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας χρησιμοποιούνται λιγότερο –όπως τις μεταγνωστικές. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη σχέση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών APM και της επίδοσης των σπουδαστών στην ΕΝΓ.

Αναφορές

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bonyadi, A., Nikou, F.R, & Shahbaz, S. (2012). The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121.
- Corder, G. W., & Foreman D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. NJ: Wiley.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- de Boer, H., Donker-Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION Onderzoek/Onderwijs.
- Gahungu, O. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. (Dissertation, USA: Northern Arizona University).
- Griffiths, C, & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 475-495.
- Jee, M. J. (2015). Language learners' strategy use and self-efficacy: Korean heritage learners versus non-heritage learners. *Language Research*, 51(1), 167-195.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Uçar, S. (2016). The exploration of the relationship between self-efficacy and strategy use in a turkish context. *Curr Res Educ*, 2(3), 186-198.
- Wilcox, S. (1989). Breaking through the culture of silence. In S. Wilcox, (Ed.) *American deaf culture: An anthology*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Ευθυμίου Ε., & Κατσογιάννου, Μ. (2001). Από την έρευνα για την ελληνική νοηματική γλώσσα (ΕΝΓ): Μελέτη του λεξιλογίου και δημιουργία λεξικού. *Πρακτικά 22ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 2, 42-50. Θεσσαλονίκη.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

