



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών

Πρακτικά Ημερίδας

«ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΥΠΗΡΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ

ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»

Επιμέλεια:

Βασιλική Ριζομυλιώτη

Βασιλική Δελλή

2016



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Ημερίδα Διδασκαλείου
Ξένων Γλωσσών
Πανεπιστημίου Πατρών



**“Ξένη Γλώσσα:
Υπηρετώντας τους Στόχους της
Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:
Πρακτικές - Προοπτικές”**

Σάββατο, 18 Οκτωβρίου 2014
Ώρα: 9.00 π.μ
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο
Πανεπιστημίου Πατρών
Αίθουσα II - 8

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A/A	Τίτλος	Σελίδα
1.	Εισαγωγή	1
2.	Περιλήψεις Εισηγήσεων	4
3.	<u>Γ. Σταμέλος,</u> <i>Οι ξένες γλώσσες ως προϋπόθεση της διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης</i>	7
4.	<u>Ζ. Κανταρίδου,</u> <i>Η σημασία της γλωσσομάθειας στην αγορά εργασίας: Στόχοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>	18
5.	<u>Ν. Σηφάκης,</u> <i>The contribution of languages for specific purposes in higher education</i>	27
6.	<u>Ο. Κατσάρα,</u> <i>The role of the Greek tutor in tutorial sessions within an English for Specific Purposes context: An expert or a facilitator?</i>	38

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πρακτικά περιλαμβάνουν τις παρουσιάσεις των ομιλητών της ημερίδας του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών που πραγματοποιήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2014 στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάμεσα στους σκοπούς αυτής της ημερίδας ήταν:

- η ενημέρωση της ακαδημαϊκής κοινότητας και του ευρύτερου κοινού για το έργο και τη συμβολή των Δ.Ξ.Γ. στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- η ενημέρωση για τις νέες τάσεις, τους στόχους και τις εφαρμογές στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα ΑΕΙ.
- η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε ομιλητές από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους και η απόκτηση ποικίλων οπτικών.
- η παρουσίαση ιδεών και η δημιουργία ερεθισμάτων για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στα ΑΕΙ.

Στην εισαγωγή της ημερίδας αναφέρθηκαν οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς στα Ανώτατα ιδρύματα, που δεν είναι, όπως κατά τη λανθασμένη άποψη θεωρείται, απλά και μόνον η διδασκαλία της 'Ορολογίας'. Αντιθέτως, οι στόχοι αυτοί αφορούν σε μία σειρά από δεξιότητες που φυσικά περιλαμβάνουν και την εξοικείωση των φοιτητών με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των διαφόρων κειμενικών ειδών με τα οποία θα χρειαστούν να ασχοληθούν είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε στη μελλοντική σταδιοδρομία τους. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, πολλές εκ των οποίων είναι μεταβιβάσιμες, στοχεύει:

- στην αποτελεσματική και κριτική ανάγνωση των *ειδικών κειμένων* στην ξένη γλώσσα, ώστε οι φοιτητές να μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά την ξένη βιβλιογραφία
- στην *παραγωγή γραπτού επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου* συμβατή με τις ακαδημαϊκές συμβάσεις ώστε να μπορούν να συγγράψουν επιστημονικές εργασίες

- στην παραγωγή προφορικού επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus, στις παρουσιάσεις των εργασιών τους στη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και σε διεθνή συνέδρια

Επιπλέον οι δεξιότητες αυτές αποσκοπούν και στους παρακάτω στόχους:

- στην εισαγωγή των φοιτητών στη νέα για αυτούς ακαδημαϊκή κουλτούρα και τους κανόνες που τη διέπουν (π.χ. τους λόγους και τρόπους αποφυγής της λογοκλοπής)
- στη βελτίωση των δεξιοτήτων μελέτης (*study skills*), π.χ. πώς να κρατούν καλές σημειώσεις από κείμενα και διαλέξεις και πώς να βρίσκουν αξιόπιστες πηγές)
- στην προώθηση της περαιτέρω γνώσης και κριτικής ικανότητας των φοιτητών με την επιλογή κειμένων που τους βοηθούν συγχρόνως με τη γλώσσα να ασκούν και την κρίση τους αλλά και να οξύνουν τις νοητικές τους ικανότητες
- στην προώθηση της αυτόνομης μάθησης (π.χ. με τη σωστή χρήση δικτυακών τόπων για τη βελτίωση διαφόρων δεξιοτήτων)

Επομένως θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ευρύτερα εκπαιδευτικό χαρακτήρα αφού έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά και να συμπληρώνει ορισμένα κενά στην εκπαίδευση.

Οι εισηγήσεις των προσκεκλημένων ομιλητών άπτονται τεσσάρων θεμάτων που καταδεικνύουν τη σημασία και τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας γενικότερα και της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη εισήγηση με θέμα «Οι Ξένες Γλώσσες ως προϋπόθεση της διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης» από τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Σταμέλο, επικεντρώνεται στη συμβολή της ξένης γλώσσας στο διεθνή χαρακτήρα του Πανεπιστημίου καθώς μπορεί να διευκολύνει την κινητικότητα των φοιτητών

και τον «πολύ-κουλτουρικό διάλογο» ανοίγοντας νέους διαύλους επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και συνεργασίας. Στη δεύτερη εισήγηση με θέμα «Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις: η συμβολή των καθηγητών των γλωσσών για Ειδικούς Σκοπούς στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» ο κ. Σηφάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΕΑΠ, αναλύει διεξοδικά το σπουδαίο ρόλο και τις δυνατότητες της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς στα ανώτατα ιδρύματα που θα πρέπει να υπηρετεί τους γενικότερους και τους ειδικότερους στόχους της εκπαίδευσης αυτής της βαθμίδας.

Η εισήγηση της κ. Κανταρίδου, ΕΕΠ, Συντονίστριας του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με θέμα «Η σημασία της γλωσσομάθειας στην αγορά εργασίας» τονίζει την ανάγκη της γλωσσομάθειας και της πολυγλωσσίας που επιβάλλουν οι συνθήκες σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης στον 21^ο αιώνα και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με ανάλογο τρόπο και περιεχόμενο, στα πλαίσια ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου. Η εισήγηση της κ. Κατσάρα, ΕΕΠ στο παράρτημα του Πανεπιστημίου Πατρών στο Αγρίνιο με θέμα «Ο ρόλος του Έλληνα καθηγητή στην παράδοση ενισχυτικών μαθημάτων (tutorials) στο πλαίσιο της Αγγλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς: ειδικός ή παράγοντας διευκόλυνσης;» ενθαρρύνει την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που προσφέρουν περαιτέρω αποσαφηνίσεις, εμπάθυνση και περαιτέρω θεμελίωση της γνώσης της ξένης γλώσσας στους Έλληνες φοιτητές λαμβάνοντας υπ' όψιν και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με σκοπό την βέλτιστη ακαδημαϊκή απόδοση, η ομιλήτρια εξερευνά τη δυνατότητα προσφοράς έξτρα μαθημάτων σε μικρές ομάδες ή σε επίπεδο ένα προς ένα (tutorials).

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

Οι ξένες γλώσσες ως προϋπόθεση της διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης

Γιώργος Σταμέλος, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ένα από τα βασικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά της Ανώτατης Εκπαίδευσης, πρωτίστως του Πανεπιστημίου, είναι οι Διεθνείς Σχέσεις. Στις μέρες μας, η σημασία της διεθνοποίησης έχει αυξηθεί, στο βαθμό που αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ιδρύματος με φιλοδοξίες. Στο πλαίσιο αυτό, βασική διάσταση αποτελεί η κινητικότητα εισερχόμενη και εξερχόμενη, πραγματική και/ή εικονική. Όμως, για να γίνει εφικτή η κινητικότητα, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση. Συνεπώς, οι ξένες γλώσσες αποτελούν (μαζί ίσως με την οικονομική διάσταση) θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη δημιουργία, συντήρηση και αύξηση του δικτύου διεθνών σχέσεων ενός ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης. Η εισήγηση αυτή, αφενός, θα επικεντρωθεί πάνω σε αυτή τη θεμελιώδη προϋπόθεση που πολλές φορές δεν απολαμβάνει της δέουσας προσοχής, αφετέρου, θα εστιάσει σε μορφές διεθνοποίησης που προϋποθέτουν τη γνώση των ξένων γλωσσών.

Η σημασία της γλωσσομάθειας στην αγορά εργασίας

Ζωή Κανταρίδου, ΕΕΠ στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θα αναφερθούν οι στόχοι που θέτει η ΕΕ για τη γλωσσομάθεια, καθώς και έρευνες της αγοράς εργασίας που αποδεικνύουν την ανάγκη γλωσσομάθειας και πολυγλωσσίας και τη θέσπιση γλωσσικής πολιτικής κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο στόχος της ομιλίας είναι οι ευρωπαϊκές οδηγίες και τα πορίσματα των ερευνών να αποτελέσουν βάση για δικά μας επιχειρήματα, προτάσεις και δράσεις μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης.

The use of tutorial within the context of an ESAP course in the University of Patras (Agrinio campus)

Ουρανία Κατσάρα, ΕΕΠ, παράρτημα του Πανεπιστημίου Πατρών στο Αγρίνιο

This session discusses an initial survey on the use of tutorials within the context of an English for Specific Academic Purposes course in the University of Patras (Agrinio campus). Specifically, the paper is divided into three parts. The first part consists of a comprehensive literature review on the concept of tutoring in higher education. The second part explains the methodology used to extend our knowledge on the impact of tutoring on students. An analysis of the research strategies employed for the study is also described. The third part of the session presents the results offering a discussion section where results appear to be in line with findings in other surveys available in the field of teaching and learning. Finally, a set of preliminary ideas which could be used to establish the parameters for further research and to set out the most fruitful lines of inquiry are offered.

Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις: η συμβολή των καθηγητών των γλωσσών για ειδικούς σκοπούς στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση

Νίκος Σηφάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΕΑΠ

Ποια η χρησιμότητα των καθηγητών γλωσσών για ειδικούς σκοπούς; Σε τι συνεισφέρουν στις σπουδές των φοιτητών των ελληνικών ανώτατων εκπαιδευτικών και τεχνικών ιδρυμάτων. Η ανακοίνωση επιχειρεί, με κριτικό τρόπο, μια καταγραφή των αναγκών των εμπλεκομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας (καθηγητών, φοιτητών, χορηγών), με αναφορές στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική πραγματικότητα, στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο. Στη συνέχεια, παρουσιάζει μια σειρά περιπτώσεων κατά τις οποίες δίνεται η ευκαιρία στους καθηγητές ξένων γλωσσών να βοηθήσουν καθοριστικά τους φοιτητές στο να βελτιώσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που σχετίζεται άμεσα τόσο με την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών

τους, τη μεταπτυχιακή τους εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, όσο και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Οι οργανώτριες της ημερίδας, ΕΕΠ Αγγλικής Γλώσσας στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, Βασιλική Ριζομυλιώτη και Βασιλική Δελλή θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους ομιλητές μας αλλά και όλους όσους παρευρέθησαν για να παρακολουθήσουν την Ημερίδα που κατά γενική ομολογία είχε ευρεία απήχηση τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό που σχετίζεται με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Πάτρα, 20 Δεκεμβρίου 2016

Βασιλική Ριζομυλιώτη

Βασιλική Δελλή

Επιμελήτριες πρακτικών Ημερίδας

Οι Ξένες Γλώσσες ως προϋπόθεση της διεθνοποίησης του Πανεπιστημίου

Γιώργος Σταμέλος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Το Πανεπιστήμιο, ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, είναι αναμενόμενο να παρακολουθεί τις μεταβολές της κοινωνίας του και να μεταλλάσσεται συνεχώς. Μάλιστα, η ικανότητα προσαρμογής του Πανεπιστημίου είναι διαχρονική στο βαθμό που αυτό έχει καταφέρει να επιβιώσει στο πέρασμα των αιώνων. Είναι χαρακτηριστικό ότι κάποιοι συγγραφείς αναφέρονται στις «επαναστάσεις» του Πανεπιστημίου προσπαθώντας να εξηγήσουν τις διαχρονικές του μεταλλάξεις και μεταπλάσεις (Reanut, 2002).

Στις μέρες μας, το Πανεπιστήμιο έχει γίνει ένας τεράστιος οργανισμός που πλέον δεν αφορά μόνο τις ηλικίες 18-24. Συνεπώς, διαφοροποιείται τόσο ως προς το κοινό-στόχο όσο και ως τις προσφερόμενες υπηρεσίες του. Η σημαντικότερη ίσως μεταβολή που συντελέστηκε, το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, είναι η μαζικοποίησή του. Στην ελληνική περίπτωση, όχι όμως μόνο σε αυτή, η μαζικοποίηση έγινε γνωστή ως «εκδημοκρατισμός» στο βαθμό που συνδέθηκε με κοινωνικά προβλήματα της πρόσφατης ιστορίας.

Έτσι, σε συνθήκες μαζικού πανεπιστημίου φαίνεται ότι οι κύριοι άξονες συζήτησης γύρω από το υπαρκτό πανεπιστήμιο είναι οι εξής:

- Στοχοθεσία
- Διακυβέρνηση (πολιτική) – Μάνατζμεντ (διοίκηση)
- Οικονομική βιωσιμότητα
- Έρευνα – καινοτομία
- Διασφάλιση ποιότητας
- Διεθνοποίηση
- Κοινωνική διάσταση.

Στο παρόν κείμενο, η εστίαση θα γίνει σε έναν από τους άξονες αυτούς, την διεθνοποίηση. Παρόλα αυτά πρέπει να τονιστεί ότι οι ξένες γλώσσες δεν είναι προϋπόθεση μόνο της διεθνοποίησης αλλά οριζόντιο θέμα που διατρέχει το σύνολο των αξόνων.

Η διεθνοποίηση

Η διεθνοποίηση δεν είναι κάτι το καινούργιο για το Πανεπιστήμιο. Θα μπορούσε μάλιστα κάποιος να υποστηρίξει ότι είναι ένα από τα βασικά διαχρονικά χαρακτηριστικά του θεσμού που του προσδίδουν την ιδιαιτερότητά του, δεξ την μοναδικότητά του.

Πράγματι, από τις απαρχές του πανεπιστημιακού θεσμού η προσέλκυση ξένων φοιτητών και καθηγητών αποτέλεσε ιδιαίτερο γνώρισμά του. Το γνώρισμα αυτό ήταν διττής φύσεως. Από τη μια, η έλξη προέρχεται από λαμπερά κέντρα ανάπτυξης και διάχυσης της γνώσης, διαφορετικά ανά εποχή, που προσελκύουν ενδιαφερόμενους από διαφορετικούς τόπους. Με αυτόν τον τρόπο, η ανθρώπινη ανάπτυξη, ατομική και συλλογική, συνδέθηκε, διαχρονικά, με τις παγκόσμιες φοιτητικές ροές, διαφορετικής έκτασης και έντασης προς τα κέντρα μάθησης της κάθε εποχή.

Από την άλλη, η άμεση και ισχυρή σχέση τόσο με το κοινωνικό κύρος όσο και με τις μετέπειτα θέσεις εξουσίας των αποφοίτων, εμπλέκουν το πανεπιστήμιο σε ισχυρά διακυβεύματα της κεντρικής εξουσίας. Εξάλλου, δεν πρέπει να περιθωριοποιείται το γεγονός ότι το πανεπιστήμιο εξ αρχής βρισκόταν σε άμεση σχέση, συσχέτιση και συνδιαλλαγή με την εκάστοτε εξουσία (εκκλησία, αυτοκράτορας, βασιλιάς, κράτος) ή έστω με τον ανταγωνισμό διαφορετικών κέντρων εξουσίας. Συνεπώς, η κινητικότητα για σπουδές στο εξωτερικό (ή και το εσωτερικό) εντάχθηκε γρήγορα στα τοπικά και υπέρ-τοπικά διακυβεύματα εξουσίας και επιρροής στο βαθμό που οι απόφοιτοί του θεσμού καταλάμβαναν καίριες θέσεις στην εκάστοτε διάρθρωση των σχέσεων και ανταγωνισμών εξουσίας. Ενδεικτικά, επτά στους δέκα επισκόπους της Φιλανδίας τον 14^ο και 15^ο αιώνα είχαν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για περίοδο παρακμής του εν λόγω ιδρύματος. Νωρίτερα, 12^ο και αρχές 13^{ου} αιώνα, μια σειρά σημαντικών γόνων οικογενειών της Πολωνίας σπουδάζουν αρχικά στο ίδιο πανεπιστήμιο που διατρέχει μια ένδοξη περίοδο της ιστορίας του, πριν καταλάβουν επισκοπικές και άλλες καίριες θέσεις στην πατρίδα τους (Stamelos 1990:41).

Η σπουδαιότητα αλλά και η δύναμη της διεθνοποίησης του πανεπιστημίου φαίνεται και από περιόδους δύσκολες για το πανεπιστήμιο. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, η επικράτηση των εξεγερμένων της Γαλλικής Επανάστασης στοιχίζει στο πανεπιστήμιο, που είχε διαλέξει την πλευρά των ηττημένων, την ίδια του την ύπαρξη. Πράγματι, το νέο καθεστώς δεν εμπιστεύεται το πανεπιστήμιο για την παραγωγή της νέας εθνικής ελίτ, κλείνει τα πανεπιστήμια και ιδρύει τις Μεγάλες Σχολές (Grandes Écoles) οι οποίες έκτοτε, ακόμα και σήμερα, είναι

επιφορτισμένες με την παραγωγή της εθνικής ελίτ. Τα πανεπιστήμια επανεμφανίζονται αργότερα, στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα με δύο βασικούς στόχους. Από τη μια, να εκτονώσουν την κοινωνική πίεση προς τις Μεγάλες Σχολές. Από την άλλη, για να προσελκύσουν ξένους φοιτητές (Stamelos 1990).

Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, φαίνεται να αναπτύσσονται συγκροτημένες και εξόχως ανταγωνιστικές πολιτικές έλξης ξένων φοιτητών από τις εκάστοτε μεγάλες χώρες του πλανήτη. Για παράδειγμα, η σφοδρή σύγκρουση κυριαρχίας μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας της εποχής εκφράζεται και μέσα από έντονες ανταγωνιστικές πολιτικές προσέλκυσης ξένων φοιτητών. Μάλιστα η ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών έλξης ξένων φοιτητών δεν συνδυάζεται μόνο με την ανάπτυξη δικτύων πολιτικής και οικονομικής πολιτικής αλλά και με τη διάδοση και την επιρροή τόσο της γλώσσας όσο και του πολιτισμού των χωρών υποδοχής ξένων φοιτητών (Stamelos, 1990: 42-43, Kiprianos, 2007).

Αν και οι δύο μεγάλοι πόλεμοι του 20^{ου} αιώνα περιορίζουν τις διεθνείς ροές φοιτητών, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και ειδικά από τη δεκαετία του '60 και μετά έχουμε την δυναμική τους επάνοδο.

Στις μέρες μας, η διεθνοποίηση μοιάζει να εντατικοποιείται και να περνά σε νέα φάση ανάπτυξης του διεθνή ανταγωνισμού στο βαθμό που δίπλα στην παραδοσιακή αντίληψη της πολιτικής και οικονομικής της διάστασης υπεισέρχεται επίσης, αφενός, η θεώρηση της διεθνοποίησης ως τομέα της βαριάς εξαγωγικής βιομηχανίας ενός κράτους, αφετέρου, το θέμα της οικονομικής βιωσιμότητας του ίδιου του θεσμού λόγω του περιορισμού της κρατικής χρηματοδότησης σε συνδυασμό με τη διόγκωσή του (Huisman, Van der Wende (ed), 2004, 2005).

Στο νέο αυτό πλαίσιο, δίπλα στις παραδοσιακές μορφές διεθνοποίησης (πχ. ξένοι φοιτητές), νέες μορφές εμφανίζονται (κινητικότητα ιδρυμάτων (υπερχώρια κινητικότητα), εικονική κινητικότητα, εποχιακή κινητικότητα (πχ. Erasmus)) (Τσαούσης, 2003).

Σε αυτά, πρέπει να προστεθεί και η εντεινόμενη δράση υπερκρατικών οντοτήτων όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) η οποία μοιάζει να θέλει -και να μπορεί- να αναπτύξει τις δικές της πολιτικές επί του θέματος (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, 2013).

Η κινητικότητα ως εξειδικευμένη μορφή διεθνοποίησης

Η κινητικότητα σε όλες της τις μορφές, παραδοσιακές και καινοφανείς, έχει μετατραπεί σε βασικό πυλώνα ανάπτυξης πολιτικών, τόσο εθνικό όσο και υπερεθνικών.

Στο κείμενο αυτό θα σταθούμε στην κινητικότητα ως πυλώνα δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Η αιτία της σπουδαιότητάς της βρίσκεται στο σκοπό πολιτικής που αφορά τη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου οικονομικής ανάπτυξης και κινητικότητας

εμπορευμάτων και εργαζομένων. Ο χώρος αυτός για να υπάρξει έχει ανάγκη από τη δημιουργία μιας νέας κοινωνικής ομάδας που είτε θα μπορεί και θα θέλει να κινείται σε υπερεθνικό επίπεδο είτε θα δρα τοπικά αλλά θα μπορεί την ίδια στιγμή να συνδιαλέγεται παραγωγικά σε υπερκρατικό επίπεδο. Είτε έτσι είτε αλλιώς, ο στόχος είναι η υλοποίηση υπερκρατικών στόχων πολιτικής που θεωρούνται κοινοί σε μια νέα υπό κατασκευή κοινωνική διάρθρωση, όπως εκείνη της ΕΕ.

Η κινητικότητα αφορά τόσο αυτούς που εντάσσονται ως «εσωτερικοί» σε υπερκρατικές οντότητες (πχ. Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)) όσο και την έλξη «εξωτερικών» συλλογικών και ατομικών υποκειμενικοτήτων (δες για παράδειγμα το Erasmus Mundus). Ο στόχος είναι η παραγωγή νέας γνώσης που μεταλλασσόμενη σε καινοτομία θα παραγάγει ανάπτυξη, δηλαδή θέσεις εργασίας και πλούτο σε ένα παγκοσμιοποιούμενο περιβάλλον συνεχώς και πιο ανταγωνιστικό.

Με τα προηγούμενα ως δεδομένα, μεγάλη σημασία αποδίδεται στην ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων που να διευκολύνουν την κινητικότητα. Τέτοιες ικανότητες είναι οι κοινωνικές, πολιτειακές και διακουλτουρικές.

Οι κοινωνικές ικανότητες ή γενικότερα «κοινωνική ικανότητα» νοηματοδοτείται ως η δυνατότητα (ability) ανταλλαγής πληροφοριών, επικοινωνίας και δημιουργίας, ανάπτυξης και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων (Schaepfer, 2009: 680). Συνοψίζοντας, ο Hoskins υποστηρίζει ότι η κοινωνική ικανότητα μαζί με την πολιτειακή, την «κουλτουρική»¹ συναίσθηση και έκφραση ορίζονται με όρους αξιών – αξίες ανθρώπινης ζωής, ισότητας, ανεκτικότητας και διαφορετικότητας (Hoskins, 2008: 328). Η κοινωνική ικανότητα προέρχεται από κόσμους εργασίας και εκπαίδευσης που αλλάζουν και έχει τεράστια σπουδαιότητα για τη ζωή σε ένα κουλτουρικά, εθνοτικά και γλωσσολογικά πλουραλιστικό κόσμο (European Commission, 1998, στο Hoskins & Crick, 2010: 125-126). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται πρωτίστως σε δεξιότητες, ειδικά κοινωνικές που επικεντρώνονται στις διαπροσωπικές σχέσεις (Ten Dam & Volman, 2007: 286). Στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής έρευνας για την κοινωνική ένταξη στην ανώτατη εκπαίδευση, η κοινωνική ικανότητα νοείται ως «η κατοχή και χρήση της δυνατότητας μιας συγχωνευμένης σκέψης (integrated thinking), αίσθησης (feeling) και συμπεριφοράς με στόχο την επίτευξη κοινωνικών στόχων και αποτελεσμάτων που έχουν αξία στο συγκεκριμένο φιλοξενίας» (Topping et al., 2000: 32, στο Oberst et al. 2009).

Εμβαθύνοντας στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία παρατηρεί κανείς ότι η κοινωνική ικανότητα υποδιαιρείται σε: ενδο-προσωπική (intrapersonal), δια-

¹ Στην ελληνική γλώσσα έχουμε το παράδοξο της μη ικανοποιητικής χρήσης επιθέτου για τη λέξη «κουλτούρα». Η μετάφραση του «cultural» ως «πολιτισμικός//η/ο» παραμορφώνει τη μεταφορά νοήματος και σε κάθε περίπτωση δεν είναι ικανοποιητική αντιστοίχιση. Επιπλέον, από τη στιγμή που η λέξη «κουλτούρα» έχει αφομοιωθεί στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κανένας λόγος να μην χρησιμοποιείται και το αντίστοιχο επίθετο που προέρχεται από το συγκεκριμένο ουσιαστικό.

προσωπική (interpersonal) και κοινωνιακή (societal) ικανότητα (Ten Dam & Volmanh, 2007: 286, Oberst *et al.*, 2009). Η τελευταία υποδιαίρεση αναφέρεται σε μια δημοκρατική στάση, γνώση και επίγνωση των δομών της κοινωνίας και είναι ικανή να συνδιαλέγεται με τις κουλτουρικές διαφορές που ενυπάρχουν σε αυτή (Kaplan, 1997, Kerr, 1999, Solomon, Watson, & Battistich, 2001, Rychen & Salganik, 2003 στο Ten Dam & Volman, 2007). Σε ό,τι αφορά την ενδο-προσωπική διάσταση της κοινωνικής ικανότητας αυτή παραπέμπει στην αυτό-εκτίμηση και τον αυτό-έλεγχο, όπως επίσης και σε ενδο-ψυχολογικές και σχεσιακές όψεις των συναισθημάτων (Ten Dam & Volman, 2007: 286). Τέλος, η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη διαπροσωπική διάσταση, επικεντρώνεται στις σχέσεις των νέων ανθρώπων με άλλους και την ποιότητά αυτών των σχέσεων (πχ. επαφές με συνομηλίκους, φίλιες, κοινή εργασία και κοινή επίλυση προβλημάτων, κτλ) (Beelman *et al.*, 1994, στο Ten Dam & Volman, 2007). Η κοινωνική ικανότητα συνδέεται με την προσωπική και κοινωνική ευτυχία η οποία αναφέρεται στην *«κατανόηση του πως τα υποκείμενα μπορούν να διασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή φυσική και πνευματική υγεία τόσο των ίδιων όσο και της οικογενειακής ζωής τους αλλά και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος»* (Hoskins, 2008: 328-329). Κατά τον Hoskins (2008), βασικές δεξιότητες της κοινωνικής ικανότητας είναι η δυνατότητα: να επικοινωνεί κανείς δημιουργικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, να δείχνει ανεκτικότητα, να διατυπώνει και να καταλαβαίνει διαφορετικές οπτικές γωνίες, να διαπραγματεύεται με δυνατότητα να δημιουργεί εμπιστοσύνη και να αισθάνεται εν-πάθεια (Hoskins, 2008: 328-329). Ένας άλλος συγγραφέας είναι εξαιρετικά σαφής για τις συνέπειες της έλλειψής της στο βαθμό που μπορεί να οδηγήσει σε οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Walker, 2009: 344).

Η πολιτειακή ικανότητα (civic competence) αναφέρεται ως μια από τις ικανότητες κλειδί (Crick, 2008, Hoskins, 2008, Hoskins & Crick, 2010). Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς ότι η πολιτειακή ικανότητα συνδέεται συχνά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη αξιών, στάσεων και διαθέσεων, ταυτοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανοήσεων. Μάλιστα τα προηγούμενα σχετίζονται ενίοτε με την κατασκευή της Ευρώπης: *«[η πολιτειακή ικανότητα] είναι ένα προαπαιτούμενο σε σχέση με τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου, για παράδειγμα, η ανάγκη να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις σε μια κοινωνία της γνώσης και η ανάγκη να ακούγεται η φωνή των πολιτών στην Ευρώπη σχετικά με τα δημοκρατικά της ελλείμματα»* (Hoskins & Crick, 2010: 130). Ο Hoskins, νωρίτερα, αναφερόμενος στη Σύσταση της Επιτροπής για τις ικανότητες κλειδί στη διά βίου μάθηση, έγραφε περίπου το ίδιο κάπως διαφορετικά: η πολιτειακή ικανότητα είναι μια σύνθεση γνώσεων εννοιών όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η πολιτειότητα και τα πολιτειακά δικαιώματα, και γνώσεων σύγχρονων γεγονότων, όπως και γεγονότων από την εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία (Hoskins, 2008: 328-329). Επιμένοντας στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, τονίζει τη σημασία γνώσης των Κοινοτικών δομών και

των βασικών αξιών και στόχων όπως η μέριμνα για τη διαφορετικότητα και τις κουλτουρικές ταυτότητες στην Ευρώπη. Παραπέρα, τονίζει τη σημασία της δυνατότητας να συνεργάζεσαι αποτελεσματικά με άλλους στο δημόσιο χώρο και να επιδεικνύεις αλληλεγγύη και ενδιαφέρον για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινότητα (Hoskins, 2008: 126).

Τέλος, η κουλτουρική (άλλοτε δια/πολύ-κουλτουρική) ικανότητα συνδέεται άμεσα με την πολυγλωσσική ικανότητα. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η ικανότητα εκπορεύεται από το συγκριτικά απλούστερο, την ανάγκη πολύ καλής γνώσης της μητρικής γλώσσας (Poon Teng Fatt, 1991). Η έννοια, από τη δεκαετία του '60 που εμφανίζεται, συμβαδίζει με περιπλοκότερες θεωρητικές αναζητήσεις και γι αυτό συχνά συνδέεται άμεσα με την κουλτουρική και επικοινωνιακή ικανότητα.

Λόγω του προηγούμενου, ορίζεται ως μια περίπλοκη πολυγλωσσική ικανότητα που ενεργοποιείται σε διακουλτουρικά περιβάλλοντα (Gonçalves & Andrade, 2007: 199). Η συγκεκριμένη έννοια εμφανίστηκε στο πλαίσιο του Common European Framework of Reference (CEFR, 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007: 199) όπου η πολυγλωσσία και ο διακουλτουρισμός εμφανίστηκαν ως εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα σύμπλεγμα πολυγλωσσικής ικανότητας που ενεργοποιείται σε διακουλτουρικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Τέσσερις διαστάσεις της πολυγλωσσικής ικανότητας αναγνωρίζονται: α) κοινωνικο-συναισθηματική (social-affective), β) γλωσσική και επικοινωνιακή, γ) μαθησιακή διαχείριση, δ) διαδραστική διαχείριση (Andrade *et al.*, 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007: 199-200).

Η πολυγλωσσική ικανότητα αναφέρεται στη δυνατότητα χρήσης τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και γνώσεων και δεξιοτήτων σε ξένες γλώσσες με στόχο τη μάθηση και χρήση άλλων γλωσσών (CEFR, 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007). Η πολυγλωσσική ικανότητα συνδέεται άμεσα με τη διακουλτουρική ικανότητα στο βαθμό που *«επιτρέπει στο μαθητευόμενο να εκφραστεί και να επικοινωνήσει σε γλώσσες και κουλτούρες που δεν έχουν τους ίδιους μηχανισμούς με συνέπεια να μπορεί να κάνει κοινούς παραλληλισμούς»* (Gonçalves & Andrade, 2007: 208).

Άλλοι πάλι συγγραφείς επικεντρώνονται στην κουλτουρική ικανότητα (cultural competence) νοούμενη ως δυνατότητα επιτυχούς μάθησης δια-κουλτουρικών (δια)ρυθμίσεων (Nieto & Zoller, 2009: 3), με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες. Μάλιστα οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η εν λόγω ικανότητα είναι κεντρική για την υποδοχή ξένων φοιτητών όπως επίσης και για την δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Nieto & Zoller, 2009: 16). Το ενδιαφέρον κι εδώ είναι το πέρασμα στο οικονομικό πεδίο. Έτσι, η κουλτουρική ικανότητα θεωρείται ότι μπορεί να καταστήσει πιο εφικτή την κατανόηση του κοινού κοινωνικού κόσμου που φτιάχνουν τα υποκείμενα σε κάθε τους κοινωνική

διαντίδραση (Nieto & Zoller, 2009: 3) και διαμέσου αυτού να διευρύνονται οι οικονομικές τους ευκαιρίες (Hoskins, 2008: 328-329).

Είναι λοιπόν εμφανές ότι πλέον έχουν συνδεθεί ισχυρά η διεθνοποίηση των σπουδών, η κινητικότητα φοιτητών, καθηγητών και διοικητικού προσωπικού με συγκεκριμένες ικανότητες που στη βάση τους έχουν ως προϋπόθεση την πολυγλωσσία. Κατά συνέπεια, την εκμάθηση ξένων γλωσσών τόσο στη βασική τους εκδοχή της εκμάθησης όσο και της ουσιαστικής τους δηλαδή της διαντίδρασης υποκειμένων σε διαφοροποιούμενα κοινωνικά συγκείμενα.

Οι ξένες γλώσσες ως προϋπόθεση της διεθνοποίησης

Για χώρες όπου η γλώσσα τους δεν είναι η *lingua franca* της εκάστοτε εποχής είναι προφανές ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι η συνθήκη *sine qua non* για την υλοποίηση τόσο της κινητικότητας όσο και της διεθνοποίησης/κινητικότητας συνολικότερα. Η εκμάθηση αφορά τόσο την αρχική επαφή με μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα (σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο στόχος είναι τουλάχιστον δύο) όσο και την εμβάθυνσή της είτε αυτή είναι η ουσιαστική χρήση της είτε η εξειδικευμένη ορολογία της.

Η σημασία των ξένων γλωσσών είναι τέτοια που την αναγκαιότητά της την βρίσκει κανείς σε όλους τους άξονες συζήτησης για το πανεπιστήμιο κατά τρόπο οριζόντιο. Με άλλα λόγια κανένας άξονας προτεραιότητας δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς τη λειτουργική γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας.

Όμως η γλώσσα είναι και κώδικας έκφρασης της βιωμένης ιστορικής εμπειρίας συνεπώς πηγή έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και αξιών που έχουν διαμορφωθεί μέσα στους αιώνες. Συνεπώς, η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέεται άμεσα, όπως είδαμε ήδη, τόσο με την πολιτειότητα όσο και με τον πολύ-κουλτουρικό διάλογο, συνεπώς με την καλύτερη κατανόηση του «αλλού», του διαφορετικού. Αυτό από μόνο του ενέχει και σύγκριση συνεπώς γίνεται σχετικοποιητικός μηχανισμός αντίληψης της εθνικής κουλτουρικής ταυτότητας στοιχείο που πιστεύεται ότι βοηθάει στον περιορισμό του εθνοκεντρισμού και των συνολικών συλλογικών απορρίψεων. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση εκκίνησης είναι η καλή και πλήρης γνώση της μητρικής γλώσσας...

Εδώ πρέπει να τονιστούν και οι περιπλοκές, πολλές φορές απρόσμενες, από την αναγκαιότητα χρήσης των ξένων γλωσσών σε χώρες όπου η γλώσσα τους δεν είναι από τις πλέον διαδεδομένες. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσα να αναφέρω από την προσωπική μου εμπειρία στο πλαίσιο της πρόσφατης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των Τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων.

Πιο συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με το Νόμο, μπορούσε να γραφεί είτε στα ελληνικά είτε σε μια ξένη γλώσσα. Η συντριπτική πλειονότητα των Τμημάτων προτίμησε την ελληνική γλώσσα. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί έως και αναμενόμενο στο βαθμό που πρόκειται για τη μόνη επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Επιπλέον, όσο κι αν η αγγλική είναι η κυρίαρχη

ξένη γλώσσα δεν είναι η μόνη ξένη γλώσσα με την οποία εργάζονται οι Έλληνες πανεπιστημιακοί στο βαθμό που σημαντικό μέρος τους έχει σπουδάσει σε χώρες όπως η Γερμανία, η Γαλλία, κτλ., ειδικά στις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Συνεπώς, η ελληνική γλώσσα είναι η μόνη κοινή γλώσσα εργασίας για την πανεπιστημιακή κοινότητα σε επίπεδο Τμήματος. Αν μάλιστα εκτιμήσει κανείς ότι η κυριαρχία της αγγλικής συντελείται σταδιακά τότε καταλαβαίνει ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες η κυριαρχία της είναι λιγότερο έντονη. Όμως οι μεγάλες ηλικίες συνήθως συνδυάζονται με καίριες θέσεις στη διοίκηση της ακαδημαϊκής μονάδας. Για να δοθεί ενδεικτικά ένα παράδειγμα: πόσο σκόπιμο ή έστω ανεκτό θα ήταν ένας Πρόεδρος Τμήματος να μην είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη σύνταξη της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματός του; Από την άλλη, η επιλογή από την εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) να μην χρησιμοποιηθούν, σε πρώτη φάση, Έλληνες εμπειρογνώμονες ελληνικών πανεπιστημίων για τη συγκρότηση των Επιτροπών εξωτερικής αξιολόγησης των Τμημάτων οδήγησε στο παράδοξο να αναζητούνται στο εξωτερικό επιστήμονες που να μπορούν να διαβάσουν, τουλάχιστον, ελληνικά για να μπορέσουν να καταλάβουν την εσωτερική αξιολόγηση. Μάλιστα, η αντίφαση παίρνει την πλήρη διάστασή της αν αναλογιστεί κανείς ότι ήταν δεδομένο ότι η Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης θα γραφόταν στην αγγλική. Όμως η ελληνική δεν είναι από τις πλέον διαδεδομένες γλώσσες του κόσμου. Συνεπώς η επιλογή στην αναζήτηση ελληνόφωνων εμπειρογνομώνων στο εξωτερικό οδηγούσε στη δραστική συρρίκνωση των επιλογών. Αυτές στην πραγματικότητα αφορούσε Έλληνες επιστήμονες του εξωτερικού, ελληνικής καταγωγής επιστήμονες, Κυπρίους και ξένους με γνώσεις ελληνικής (κυρίως σε κάποιες ειδικότητες των Ανθρωπιστικών Επιστημών). Τα παράδοξα με ανεκδοτολογική χροιά δεν λείπουν. Ας αναφέρουμε δύο. Το πιο συνηθισμένο επιστήμονες με ελληνότροπα επίθετα (κυρίως από τις ΗΠΑ, αλλά όχι μόνο) που όμως στην πορεία ανακαλυπτόταν ότι δεν γνώριζαν ελληνικά. Στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, εμπειρογνώμονες από χώρες όπως η Γαλλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία, κτλ που να μην ήξεραν ελληνικά αλλά δεν ήξεραν αγγλικά. Συνεπώς μπορούσαν να διαβάσουν τις εσωτερικές εκθέσεις αλλά δεν μπορούσαν να εργαστούν στην συγγραφή της εξωτερικής αξιολόγησης στην αγγλική!

Όλα αυτά για να δείξουμε, αφενός, τον κομβικό ρόλο των ξένων γλωσσών, αφετέρου, των περιπλοκών στη χρήση τους ιδιαίτερα σε χώρες με μη διαδεδομένες γλώσσες.

Οι πολλαπλές ανάγκες για ξένες γλώσσες

Με βάση τα όσα προηγήθηκαν αναδεικνύονται με σαφήνεια οι ανάγκες αλλά και η σημαντικότητα των ξένων γλωσσών σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Μια πρώτη καταγραφή ενδεικτικών προφανών και λιγότερο προφανών αναγκών είναι η ακόλουθη:

- **Εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών**, στο βαθμό που το δημόσιο πανεπιστήμιο πρέπει να στηρίζει την εκμάθηση ξένων γλωσσών για όλα τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας χωρίς κανένα περιορισμό ή αποκλεισμό.
- **Βελτίωση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών**. Ουσιαστικά πρόκειται για τη λογική επέκταση του προηγούμενου στο μέτρο που η επαφή με τις ξένες γλώσσες απαιτεί χρόνο και διάρκεια και εμπεριέχει πολλαπλά επίπεδα κατάκτησης.
- **Εκμάθηση εξειδικευμένης ορολογίας ανά επιστημονικό αντικείμενο**. Η εξειδίκευση αυτή στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι σύμφυτη της επιστημονικής ανάπτυξης των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.
- **Προετοιμασία φοιτητικής κινητικότητας (πχ.Erasmus) ή άλλης μορφής κινητικότητας**. Πρόκειται για σαφή και συγκεκριμένη αναφορά στο μηχανισμό (κινητικότητα) της επίτευξης της διεθνοποίησης σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού.
- **Στήριξη συγγραφής ερευνητικών προτάσεων ή εργασιών σε μια ξένη γλώσσα**. Και εδώ η αναφορά γίνεται για να δηλώσει ρητά την πανεπιστημιακή ιδιαιτερότητα αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες που ένα πανεπιστήμιο θα έπρεπε να αναγνωρίζει και να στηρίζει.
- **Αλληλεπίδραση ξένων και γηγενών φοιτητών**. Η πρόταση ουσιαστικά παραδέχεται την ύπαρξη, μικρή ή μεγάλη, διαφορετικών κουλτουρικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού θεσμού και την ανάγκη ανάδειξής της ως σημαντικού διαφοροποιητικού χαρακτηριστικού του θεσμού.
- **Δημιουργία δικτύων με μονάδες εκμάθησης γλωσσών άλλων πανεπιστημίων του εξωτερικού**. Στο πλαίσιο της διεθνοποίησης και της κινητικότητας ένα πανεπιστήμιο θα έπρεπε να στηρίζει όλες τις μορφές αύξησης της διεθνοποίησης και της κινητικότητας του προσωπικού του και να φροντίζει για την εμπέδωση υποστηρικτικών μηχανισμών.
- **Δημιουργία δικτύων για την έγκαιρη και αμοιβαία προετοιμασία της φοιτητικής κινητικότητας προς και από το Πανεπιστήμιο Πατρών**. Η αναφορά αυτή επικεντρώνεται στο Πανεπιστήμιο Πατρών, ως αναφορά ειδικής περίπτωσης, στο βαθμό που το εν λόγω ίδρυμα διατείνεται ότι ένας από τους στρατηγικούς στόχους του είναι και η διεθνής του παρουσία.
- **Στήριξη της ανάπτυξης ξενόγλωσσων πολιτιστικών εκδηλώσεων είτε ενδο-πανεπιστημιακών είτε σε συνεργασία με άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού**. Είναι σημαντικό για ένα ίδρυμα να μπορεί να στηρίζει την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων που να στηρίζουν τη δημιουργικότητα και την επαφή όλων των μελών του είτε

μόνιμων είτε επισκεπτών. Παράλληλα, αναδεικνύεται όλο το φάσμα των εφαρμογών της εκμάθησης και της σημασίας των ξένων γλωσσών.

Μονάδα στήριξης ξένων γλωσσών

Με βάση τα προηγούμενα αναδεικνύεται η ανάγκη για την ύπαρξη μιας ενδο-πανεπιστημιακής δομής, αφενός, πολυπρισματικής, αφετέρου, ικανά εφοδιασμένης με πόρους τόσο σε ανθρώπινο προσωπικό όσο και σε υλικά εφόδια. Πιο συγκεκριμένα, η δομή αυτή θα χρειαζόταν ικανά και εξειδικευμένα στελέχη με σταθερή παρουσία, ικανοποιητικά εξοπλισμένα σε μέσα και με παγιωμένο, επαναλαμβανόμενο και γνωστό προγραμματισμό δραστηριοτήτων αλλά και με δραστηριότητες που θα ικανοποιούν και τις εκάστοτε παροδικές ανάγκες.

Είναι προφανές, ότι εδώ δεν μιλάμε απλώς για ένα διδασκαλείο ξένων γλωσσών, το οποίο, όσο αναγκαίο και να είναι, φαίνεται να καλύπτει μόνο μερικώς από τα όσα προηγουμένως αναδείχθηκαν.

Κλείνοντας, ας τονίσουμε ξανά ότι ένα πανεπιστήμιο χωρίς διεθνείς σχέσεις είναι στην καλύτερη περίπτωση μια άχρωμη περίπτωση μετα-λυκειακού κέντρου. Με άλλα λόγια δεν μπορεί εύκολα να στηρίξει ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πανεπιστημιακής ιδιαιτερότητας, τη διεθνοποίησή του. Τελικά είναι ένα πανεπιστήμιο χωρίς προοπτικές...

Βιβλιογραφία

Crick R. 2008. Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*. 7:3, 311-318.

Gonçalves M.L. Andrade A.I. 2007. Connecting languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum. *European Journal of Teacher Education*. 30:2, 195-213.

Hoskins B. 2008. The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Educational Research Journal*. 7:3, 319-330.

Hoskins B. Crick R. 2010. Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*. 45:1, 121-137.

Huisman J. Van der Werde M. (eds). – 2004. *On cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Die Deutsche Bibliothek.

– 2005. *On cooperation and Competition II: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Die Deutsche Bibliothek.

Kyrpianos, P. 2007, La formation des élites grecques dans les universités occidentales (1837-1940). *Histoire de l'Education*. 30 :3-30.

Nieto C. Zoller M. 2009. Cultural Competence Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*. 13: 240-255.

Oberst U. Gallifa J. Farriols N. Vilaregut A. 2009. Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*. 34:3, 523-533.

Renaut A. 2002. *Το Πανεπιστήμιο και οι επαναστάσεις του (Les révolutions de l'Université)*. Μετάφραση-εισαγωγή Σταμέλος Γ. – Καρανάτσης Κ. Αθήνα: Gutenberg.

Poon Teng Fatt J. 1991. Achieving communicative competence: the role of higher education. *Higher Education* 22:1, 43-62.

Schaeper H. 2009. Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*. 34:6, 677-697.

Stamelos Y. 1990. *Le phénomène « étudiant étranger ». Le cas des étudiants hellènes dans les universités françaises*. Thèse Nouveau Régime soutenue à l'Université Paris 8 Vincennes à Saint Denis. Directeur de thèse Bernard Charlot.

Σταμέλος Γ. Βασιλόπουλος Α. 2013. *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης. Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

Ten Dam G. Volman M. 2007. Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*. 42:2, 281-298.

Τσαούσης Δ. (επιμ). *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Walker J. 2009. The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy*. 24:3, 335-351.

Η σημασία της γλωσσομάθειας στην αγορά εργασίας:

Στόχοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ζωή Κανταρίδου, ΕΕΠ Αγγλικής Γλώσσας,
Συντονίστρια Ξένων Γλωσσών
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της ομιλίας μου είναι να προσδιορίσω το ρόλο των διδασκόντων Ξένης Γλώσσας στη σύγχρονη τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και τη σύγχρονη κοινωνία. Συχνά ίσως αισθανόμαστε ανασφάλεια σε σχέση με τη θέση του μαθήματός μας στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών ΑΕΙ, και ίσως, ως άτομα με υπόβαθρο στις ανθρωπιστικές επιστήμες, να ασφυκτιούμε έχοντας να διδάξουμε εξειδικευμένα τεχνικά αντικείμενα. Με ένα παράδοξο όμως τρόπο, αυτή η ίδια η 'αγορά' με τις επιταγές της του υψηλού ανταγωνισμού καθιστά το ρόλο μας ιδιαίτερα καίριο και χρήσιμο για την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων στο σύγχρονο, ρευστό, κοινωνικο-οικονομικό τοπίο.

Θα ξεκινήσω από τους στόχους που θέτει η ΕΕ για τη γλωσσομάθεια. Οι στόχοι αυτοί αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και αποτελούν πυλώνες για ευρωπαϊκές οδηγίες και δράσεις. Θα αναφερθώ, επίσης, συνοπτικά σε έρευνες που αποδεικνύουν έλλειψη γλωσσομάθειας στην αγορά εργασίας, και καταδεικνύουν τη σημασία της γλωσσομάθειας για τις ΜΜΕ. Οι έρευνες αυτές μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά επιχειρήματα στο οπλοστάσιό μας για να ισχυροποιήσουμε τη θέση μας στα ΑΕΙ που εργαζόμαστε με δικές μας προτάσεις και δράσεις.

Στο δεύτερο μέρος θα πάμε ένα επίπεδο πιο πέρα, ερμηνεύοντας τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, για να εντοπίσουμε τι είδους εφόδια απαιτούνται τελικά στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας. Θα διαπιστώσουμε ότι ο ρόλος μας ως καθοδηγητών στην γνώση και τη σκέψη των φοιτητών μας είναι τελικά πολύ πιο επίκαιρος απ' ό, τι φανταζόμαστε!

Στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη γλωσσομάθεια

Αρχικά θα αναφέρω τους Στρατηγικούς στόχους για τη Δια-Βίου μάθηση όπως περιγράφονται στο σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2003 (Commission of European Communities 2003) . Ο στόχος λοιπόν είναι ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και δύο Ξένων Γλωσσών ξεκινώντας από νεαρή ηλικία και ιδιαίτερα στην ΑΕ όπου η πρόταση είναι μια συνεκτική γλωσσική πολιτική του κάθε ΑΕΙ με στόχο την προώθηση της πολυγλωσσίας και μάλιστα σε μια

ευρεία γκάμα ΞΓ που να αντικατοπτρίζουν τόσο τις γλώσσες εντός του κράτους-μέλους (μειονοτήτων και μεταναστών) όσο και των γειτονικών και ευρύτερων εμπορικών συνεργασιών.

Η πιο πρόσφατη αναφορά στην ανάγκη γλωσσομάθειας έρχεται από την Ομάδα Εμπειρογνομόνων της ΕΕ (η Επιτροπή Σοφών όπως συνήθως ονομάζεται) το High level group στην έκθεση τους για τον εκμοντερνισμό της ανώτατης εκπαίδευσης (Modernization of Higher Education by EU 2013). Η έκθεση αυτή κάνει 16 προτάσεις για την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης στην ΑΕ στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Δυο τρεις από αυτές μας αφορούν άμεσα. Η Πρόταση 12: η οποία αναφέρει την ανάγκη απόκτησης επαρκούς γνώσης της αγγλικής ΚΑΙ ακόμα μιας ΞΓ αλλά και διαπολιτισμικών ικανοτήτων για όλους τους αποφοίτους στα πλαίσια των στρατηγικών διεθνοποίησης του στόχου των ΑΕΙ και των προγραμμάτων σπουδών τους. Η πρόταση 8 αναφέρεται στην αξιολόγηση των φοιτητών με βάση ξεκάθαρους και συμφωνημένους στόχους από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (καθηγητές, φοιτητές, αποφοίτους, φορείς της αγοράς εργασίας). Και η πρόταση 11 που αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαδικτυακής η ηλεκτρονικής διδασκαλίας και μάθησης

Έχει ενδιαφέρον ότι στην ίδια έρευνα αναγνωρίζεται το πρόβλημα έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης ή ικανότητας στους διδάσκοντες των ΑΕΙ και έλλειψη κίνητρου να επενδύσουν σε αυτήν, μια και η βασική τους αξιολόγηση είναι το ερευνητικό τους έργο. Για το λόγο αυτό προτείνει άμεσα για όλο το διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ πιστοποιημένη εκπαίδευση στη διδακτική μέχρι το 2020. Σε αυτόν τον τομέα υπερτερούμε σημαντικά σε σχέση με τους επιστήμονες/ερευνητές των άλλων επιστήμων.

Οι γλώσσες στην αγορά εργασίας

Θα περάσω, τώρα, σε δυο ιδιαίτερα σημαντικές ευρωπαϊκές έρευνες που απέδειξαν την έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων στο χώρο των επιχειρήσεων. Και μάλιστα αναφέρουν ότι το πρόβλημα θα ενταθεί στα επόμενα χρόνια με την ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης. Αυτές είναι η ELAN 2006 (Ο αντίκτυπος στην ευρωπαϊκή οικονομία από την έλλειψη ΞΓ στις επιχειρήσεις) , η PIMLICO 2011(Ανάπτυξη, υλοποίηση και χαρτογράφηση γλωσσών και διαπολιτισμικής επικοινωνίας).

Στην ELAN, από τις 2000 μικρό-μεσαίες επιχειρήσεις (ΜΜΕ) που ερευνήθηκαν το 11% δήλωσε ότι έχασε πραγματικά συμβόλαια αξίας από 8 εκατομμύρια έως 13.5 εκατομμύρια ευρώ λόγω έλλειψης γλωσσικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους ο μέσος όρος ζημιάς στην τριετία είναι 325.000ευρω για

κάθε ΜΜΕ σε ολόκληρη την Ευρώπη. Και αυτό αναφέρεται μόνο στα συμβόλαια που συνειδητοποιήσαν ότι έχασαν και όχι σε αυτά που θα μπορούσαν να κερδίσουν, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια οικονομολόγων ...

Από τα παραδείγματα επιχειρήσεων που χρησιμοποιούν τις ΞΓ με επιτυχημένο τρόπο αναφέρουν ότι οι πιο σημαντικές γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εταιρίες είναι: 1. προσλαμβάνουν γλωσσομαθείς υπαλλήλους, 2. κρατούν αρχείο γλωσσών που μιλιούνται από τους υπαλλήλους τους, 3. χρησιμοποιούν τοπικούς παράγοντες για να επιλύσουν γλωσσικά προβλήματα, και 4. προσφέρουν μαθήματα γλωσσομάθειας στους υπαλλήλους τους.

Η PIMLICO απέδειξε συγκεκριμένα την ανάγκη των ΜΜΕ να μπορούν να διαπραγματεύονται σε 3 ΞΓ μια εκ των οποίων είναι η αγγλική για να μπορέσουν να ανταγωνιστούν στη ευρωπαϊκή η τη διεθνή αγορά. Προτείνουν επίσης, βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρήσεων και ενίσχυση της γλωσσομάθειας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια ακόμα και στα μεταπτυχιακά) σε ποικιλία γλωσσών πέραν της αγγλικής. Αναφέρονται ισπανικά, ρωσικά, πολωνικά, γερμανικά.

Με αυτά τα ευρήματα, λοιπόν, στοιχειοθετούν τις 'κρυφές' δυνατότητες της πολυγλωσσίας για τις επιχειρήσεις κυρίως αξιοποιώντας τις πολυ-πολιτισμικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι γλωσσομαθείς.

Τελειώνοντας με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και έρευνες σε σχέση με τη γλωσσομάθεια, θα αναφερθώ στο πλαίσιο που θέτει τους στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στη δεκαετία 2010-2020. Το πλαίσιο αυτό προτείνει τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας ΞΓ ούτως ώστε να αναπτυχθούν στοχευόμενες επιλογές και να μπου οι γλωσσικές δεξιότητες μέσα σε συγκεκριμένο (επαγγελματικό) πλαίσιο. Αναφέρεται ρητά στην ανάγκη γλωσσομάθειας για ειδικούς σκοπούς, και τονίζει την ανάγκη διατήρησης και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης και στη δια-βίου μάθηση και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής δεξιότητας και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Δηλώνει ότι η έλλειψη γλωσσομάθειας αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο στην κινητικότητα των ατόμων και τους περιθωριοποιεί στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Προτείνει την εγκυρότητα ακόμα και των 'ανεπίσημων' γλωσσικών δεξιοτήτων αξιολογώντας την πολύ-πολιτισμική επαφή των ατόμων μέσα από την διατήρηση του Γλωσσικού Πορτοφόλιου (Language Portfolio/Passport). Προτείνει επίσης τη συνεργασία με επαγγελματικούς φορείς για τη συνεχή διερεύνηση των αναγκών της αγοράς σε σχέση με τη γλωσσομάθεια.

Ας κάνουμε λοιπόν μια ανασκόπηση των κυριότερων σημείων από την παραπάνω βιβλιογραφική αναφορά. Προτείνονται λοιπόν:

- η βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας ΞΓ

- μέσα από σαφώς ορισμένους και συμφωνημένους μαθησιακούς στόχους,
- και με την χρήση νέων τεχνολογιών
- μια συνεκτική γλωσσική πολιτική του κάθε ΑΕΙ, η οποία
 - θα περιλαμβάνει τη γνώση 2 ΞΓ μια εκ των οποίων μια θα είναι η αγγλική,
 - θα ενσωματώνει τη διεθνή προοπτική των προγραμμάτων σπουδών και
 - θα αναπτύσσει τις πολύ-πολιτισμικές δεξιότητες των φοιτητών

Τονίζουν ιδιαίτερα, επίσης

- τις κρυφές δυνατότητες της γλωσσομάθειας και της πολυγλωσσίας και ειδικά
- την ανάγκη γλωσσομάθειας για ειδικούς σκοπούς με στοχευόμενες επιλογές για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Όλα αυτά παραπέμπουν επακριβώς στη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών για ειδικούς σκοπούς στην ΑΕ. Το θέμα λοιπόν είναι, για μας τους διδάσκοντες Ξένων Γλωσσών για ειδικούς σκοπούς των ΑΕΙ, να αναδείξουμε την όλη επιχειρηματολογία, έτσι ώστε οι αρχές των ΑΕΙ να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα και την ανάγκη της γλωσσομάθειας και μαζί να την ενισχύσουμε με κατάλληλες δράσεις.

Το Κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο

Περνάμε, λοιπόν, στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η διδασκαλία των ΞΓ μέσα σε αυτήν. Θέλω να σας δείξω δυο επιτυχημένους, κατά τη γνώμη μου, πίνακες, σε ελεύθερη μετάφραση, που συντάχτηκαν από τους Kalantzis & Cope 2008 και αναπαράγονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία.

Πίνακας 1: Τρία στάδια κοινωνικής ανάπτυξης

Παραδοσιακό, 1ο μισό 20ου αι	Σύγχρονο, 2ο μισό 20ου αι	Επικείμενο, 21ος αι
Ορθολογιστικά οικονομικά	Οικονομικά συμπεριφοράς	Κοινωνία της γνώσης
Ορθολογισμός	Ρομαντισμός	Σκεπτικισμός
Ισχυρή δομή	Νεο-φιλελευθερισμός	Κατανομημένη/ διάσπαρτη γνώση
Εξουσία άνωθεν	Μαλακή εξουσία	Συνεργασία/ συνεργατικότητα
Συγκεντρωτισμός	Αποκέντρωση	Μικρές πρωτοβουλίες/ πρωτοβουλίες περιορισμένου εύρους

Εθνικισμός	Παγκοσμιοποίηση	Διαφοροποίηση
Κρατική εξουσία	Περιφερειακή εξουσία	Συνεργασίες δημόσιου και ιδιωτικού φορέα
Προβλεψιμότητα	Αβεβαιότητα	Πολυπλοκότητα/ θόλο τοπίο
Μαζική παραγωγή (Φορντ)	Επιλογή κατευθυνόμενη από την αγορά	Κινητικότητα/ ευελιξία
Έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση	Λιγότερη κοινωνική διαστρωμάτωση	Πολλαπλές απόψεις της ταυτότητας
Συλλογικές κοινωνίες/ κουλτούρες	Ατομισμός	Συμμετοχικότητα

Ο πρώτος αναφέρεται στα 3 στάδια κοινωνικής ανάπτυξης ξεκινώντας από το πρώτο μισό του 20ου αι, συνεχίζοντας με το δεύτερο μισό και προσπαθώντας να προβλέψει τον 21ο αι. Αν κοιτάξουμε τη μεσαία στήλη, θα δούμε αρκετούς γνωστούς όρους όπως: Νεο-φιλελευθερισμός, Παγκοσμιοποίηση, Επιλογή κατευθυνόμενη από την αγορά, Ατομισμός, και μερικούς όχι και τόσο γνωστούς όρους όπως: Οικονομικά της συμπεριφοράς, Μαλακή εξουσία, που τους ερμηνεύουμε ως την επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της διαφήμισης στη συμπεριφορά του καταναλωτή και του πολίτη γενικότερα, η οποία γνωρίζουμε πλέον ότι είναι πολύ μεγάλη. Ρομαντισμός: η μεταπολεμική αίσθηση ευφορίας με τους baby boomers στην Αμερική και στη χώρα μας μετά το 1980.

Πρέπει να προσέξουμε ιδιαίτερα την τρίτη στήλη, η οποία προσπαθεί να σχηματοποιήσει τις προοπτικές για το μέλλον. Εκεί θα αναγνωρίζουμε κάποιους πολύ γνώριμους όρους όπως: Πολυπλοκότητα/ θόλο τοπίο, Κινητικότητα/ ευελιξία, συνεργασίες δημόσιου και ιδιωτικού φορέα. Αλλά και άλλους που ακούγονται αλλά δεν έχουμε ίσως τόσο ξεκάθαρη άποψη για το περιεχόμενο τους: Κοινωνία της γνώσης: (knowledge society), Σκεπτικισμός με την έννοια της ανάπτυξης κριτικής σκέψης (criticality), Κατανεμημένη/ διάσπαρτη γνώση (distributed knowledge), Πολλαπλές απόψεις της ταυτότητας (multiple identities).

Στην κοινωνία της γνώσης στην οποία ζούμε λοιπόν οι πληροφορίες είναι διάσπαρτες (κατανεμημένες σε διάφορα σημεία) και τα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα με ένα συγκεκριμένο στόχο (συμμετοχικότητα) πρέπει να συνδυάσουν τις πληροφορίες με κριτική σκέψη για να παράγουν γνώση και δράση. Εδώ πρέπει να παραδεχτούμε ότι ο όγκος και η ποικιλία των πληροφοριών είναι τέτοιος που ξεπερνά τις ατομικές δυνατότητες και για αυτό χρειάζονται οι συλλογικές πρωτοβουλίες. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται μικρές πρωτοβουλίες με συνεργασία ίσως δημόσιου και ιδιωτικού φορέα που διαφοροποιούν την ομάδα από το γενικότερο σύνολο, προσφέροντας μια θετική

δράση στην κοινότητα στην οποία απευθύνεται και ισχυροποιώντας τη θέση της μέσα σε αυτήν.

Πίνακας 2: Τρία είδη εκπαιδευτικών συστημάτων

Διδακτικό 1ο μισό 20ου αι	Αυθεντικό 2ο μισό 20ου αι	Μετασχηματιστικό 21ος αι
Δομική προσέγγιση	Επικοινωνιακή προσέγγιση	Προσεγγίσεις βάση έργου/στόχου (task-based)
Δεξιότητες για τους πολλούς, εκπαίδευση για τους λίγους	Μεταβιβάσιμες δεξιότητες	Ποικιλία γνώσεων διεπιστημονικότητα
Ιδρύματα	Ιδρύματα/εξ' αποστάσεως	Νέες τεχνολογίες
Δάσκαλο-κεντρικό	Μαθητο-κεντρικό	Συνεργατικοί μαθητές
Μετάδοση γνώσης	Ερμηνεία γνώσης	Έρευνα/ διερεύνηση
Βιβλίο	Βιβλίο και υπολογιστής	Ποικιλία μέσων
Γνωρίζω ότι	Γνωρίζω πως	Γνωρίζω γιατί
Καθορισμένος ρόλος του δάσκαλου	Διευρυμένος ρόλος του δάσκαλου	Δάσκαλοι ως εκπαιδευτές, καταλύτες, υποκινητές
Ομοιόμορφοι μαθητές	ατομικότητα	Μαθησιακές διαφορές

Περνάμε τώρα στο δεύτερο πίνακα που αναφέρεται στα εκπαιδευτικά συστήματα των αντίστοιχων εποχών και βλέπουμε ότι από το επικοινωνιακό μοντέλο περνάμε στις Προσεγγίσεις βάση έργου/στόχου (task-based) που παραπέμπει κατευθείαν στη διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς, στην ποικιλία γνώσεων (διεπιστημονικότητα δηλ) που παραπέμπει τόσο στις επιστήμες στις οποίες εμείς θα εφαρμόσουμε τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και στο ανθρωπιστικό υπόβαθρο που έχουμε λάβει από τη δική μας εκπαίδευση και το οποίο μπορεί να φάνει χρήσιμο στις άλλες επιστήμες στις οποίες απευθυνόμαστε (από ιστορία, και ψυχολογία μέχρι λογοτεχνία, φιλοσοφία, και θεωρίες μάθησης)

Το μαθητο-κεντρικό μοντέλο αλλάζει σε συνεργατικούς μαθητές/ φοιτητές που σημαίνει όχι μόνο ότι συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και μαζί μας ερευνώντας την ποικιλία γνώσεων και την ποικιλία μέσων και τεχνολογιών που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικασία μάθησης για να αναγνωρίσουν όχι μόνο τα δεδομένα (γνωρίζω ότι) και τη διαδικασία παραγωγής τους (γνωρίζω πως) αλλά και την αιτία, τον σκοπό για τον οποίο γίνονται όλα αυτά (γνωρίζω γιατί). Ο ρόλος του δασκάλου γενικότερα και ο δικός μας ειδικότερα δεν είναι πια ο θησαυρός γνώσεων αλλά ο υποκινητής ερωτημάτων, ο καθοδηγητής ανάμεσα

στην ποικιλία γνώσεων και μέσων που προσπαθεί να παρέχει εργαλεία στους φοιτητές του για να ξεδιαλύνουν το θολό και πολύπλοκο τοπίο. Ο ρόλος του δασκάλου γίνεται ιδιαίτερα απαιτητικός και συνειδητός. Ο δάσκαλος είναι πάντα σε εγρήγορση μέσα και έξω από την τάξη για να παρέχει τη μορφή και το είδος της γνώσης και της κριτικής σκέψης που θα προσελκύσει τους μαθητές με βάση τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Για να ανακεφαλαιώσουμε αυτά που καταλαβαίνουμε από αυτούς τους πίνακες σε σχέση με τη γλωσσομάθεια στην ΑΕ, περνάμε στο τι θα διδάξουμε, πως και το ρόλο του δάσκαλου:

Τι θα διδάξουμε:

1. θα διδάξουμε επικοινωνιακές δεξιότητες: πως θα μιλήσουν σε μια συνέντευξη για δουλεία, σε ένα γεύμα εργασίας, σε ένα συνέδριο, πως θα κάνουν παρουσίαση του έργου τους σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο
2. θα διδάξουμε ανοχή στις πολιτισμικές διαφορές, δηλ συνειδητοποίηση των πολιτισμικών διαφόρων και της μεταβλητότητας τους, με άλλα λόγια μπορούμε να αναγνωρίσουμε κάποια χαρακτηριστικά σημεία σε έναν Άγγλο, Γερμανό, Ισπανό συνομιλητή αλλά αυτό δε σημαίνει ότι κάθε Άγγλος, Γερμανός, Ισπανός συνομιλητής μας θα είναι ίδιος και θα παρουσιάζει τα ίδια πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Με τον ίδιο τρόπο που όλοι εμείς εδώ παρόλο που είμαστε Έλληνες δεν ταιριάζουμε πολύ ή και καθόλου με τα στερεότυπα του Έλληνα που κυκλοφορούν στην Ευρώπη. Με άλλα λόγια, τα πολιτισμικά εθνικά στερεότυπα έχουν αμβλυνθεί αρκετά στη σημερινή εποχή του διαδικτύου και της ευκολίας μετακινήσεων και επικοινωνίας εκτός της τοπικής εμβλείας. Η έννοια των πολλαπλών ταυτοτήτων είναι ένα θέμα που αναφέρεται πολύ συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία και πρέπει να την συνειδητοποιήσουν οι φοιτητές μας για να αποφεύγουν και θέματα πολιτισμικού αποκλεισμού/ρατσισμού
3. θα διδάξουμε ποικιλία θεμάτων: το γεγονός ότι κάνουμε μάθημα σε φοιτητές Πληροφορικής, Πολυτεχνείου, Γεωπονικής, κλπ δεν σημαίνει ότι πρέπει να περιορίσουμε το θεματολόγιο μας μόνο σε αυτούς τους τομείς. Τα νέα παιδιά έχουν ποικιλία ενδιαφερόντων και υπαρκτά αναζητήσεις στις οποίες το δικό μας ανθρωπιστικό υπόβαθρο μπορεί να δημιουργήσει έναυσμα συζητήσεων/ τοποθετήσεων/αναλύσεων που να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των φοιτητών και να τους διευρύνει το πεδίο συνειδητοποίησης του κόσμου γύρω τους (επιλεγμένα κείμενα λογοτεχνίας, ιστορίας, ψυχολογίας). Η έμφαση στην εξειδίκευση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια θέτει λίγο σε αμφισβήτηση την έννοια της παν-επιστημιακής μόρφωσης. (βλέπε Faustian bargain <http://genomebiology.com/2010/11/10/138> by Gregory A Petsko).

Πώς θα το διδάξουμε:

1. με προσεγγίσεις βάση έργου/στόχου (task-based)
2. Λεξική προσέγγιση (lexical approach)
3. με έμφαση στις ατομικές διαφορές
4. με project work με τους φοιτητές μας και
5. με νέες τεχνολογίες

Ποιός είναι ο ρόλος του δάσκαλου Ξένων Γλωσσών στην Ανωτάτη Εκπαίδευση:

1. είμαστε πρότυπα για τους φοιτητές μας, αν δεν πιστεύουμε αυτό που διδάσκουμε και δεν το αποδεικνύουμε, δεν μας πιστεύουν και δεν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία μας
2. να διεκδικήσουμε γλωσσική πολιτική από τα κέντρα αποφάσεων του πανεπιστημίου μας η οποία να θεσπίζει:
 - a. υποχρεωτική ΞΓ σε όλα τα προγράμματα σπουδών
 - b. δυνατότητα επιλογής και 2ης ΞΓ από τις ήδη παρεχόμενες
 - c. διεύρυνση των ΞΓ που διδάσκονται στα ΑΕΙ

Δεν υπάρχει μυστική συνταγή για το ποια είναι η γλώσσα του μέλλοντος: τα Αγγλικά, τα Κινέζικα, τα Ρώσικα...ή τα Αραβικά, Βουλγάρικα. Το θέμα είναι να προσφέρουμε πραγματικές δυνατότητες επιλογής στους φοιτητές μας έστω και με κάποιο μικρό κόστος, αναγνωρίζοντας και το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και να αναπτύξουν τις γλωσσικές ικανότητες τους σε αυτό (heritage languages).

Τελειώνοντας πρέπει να επισημάνουμε ότι παρόλο ότι η πλειονότητα των φοιτητών μας δεν θα μετακινηθεί ριζικά σε αναζήτηση εργασίας, ακόμα και αυτοί που θα παραμείνουν σε τοπικό επίπεδο θα αναγκαστούν να έλθουν σε επαφή και να ανταγωνιστούν με πολύ-πολιτισμικά περιβάλλοντα και για αυτό το λόγο πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με αυτά.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Commission of European Communities 2003, *Promoting Language Learning & Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, Final report 449, Brussels.

Jones E. 2011, *Global perspectives and the role of languages*, UCML with funding from the Higher Education Funding Council for England, http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/shapingthefuture/102/13%20-%20Elspeth%20Jones%20inter%20resource%20template_0.pdf

High level group on Modernization of Higher Education 2013, *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education Institutions*,
http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

ELAN 2006 (Effects on the European economy of shortages of FL skills in enterprise) <https://www.llas.ac.uk/news/2772>
Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press. <http://newlearningonline.com/>

PIMLICO 2011 (promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication) http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf

Report of the European Strategic framework for Education & Training 2009, *Languages for jobs for the period 2010-2020*
http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf

The contribution of languages for specific purposes in higher education

Nicos C. Sifakis

Hellenic Open University

1. Introduction

In Brubacher's seminal monograph *On the Philosophy of Higher Education*, the author emphasizes that the fundamental purpose of higher education is higher learning (Brubacher 1998). By "higher education" (also known as post-secondary or tertiary education) we refer to educational contexts that are not compulsory and follow secondary education. Such contexts are universities, academies, colleges and related institutions that award academic degrees or professional certifications. In this paper I address the ways in which teachers of languages for specific purposes can have a substantially useful and important function in higher education settings. I argue that that function is not limited to but extends beyond foreign language education for specific purposes and addresses key concerns, challenges and needs of 21st century professionals.

In order to appreciate the role of foreign language education in higher education settings, it is first of all important to put the whole issue in perspective and establish:

- (a) students' demands from higher education and how these are reflected in the overall function of higher education with regard to personal, societal and occupational development;
- (b) the place of language education and, in particular, specific foreign language education, in the accomplishment of the above personal, educational and professional needs.

2. Aims of higher education

In this section, I will briefly discuss the role of higher education with regard to students' needs.

I will then consider the contribution of higher education to societal and professional/occupational demands for the 21st century. What do higher education students want from their studies? Relevant research of students' opinions around the world (e.g., Marton *et al* 1997; Struyven *et al* 2005) converge on the following:

- A comprehensive orientation of their needs (Carter 2005, Heikkilä & Lonka 2006). These needs cover a wide range of concerns, ranging from cognitive issues relating to motivation, participation and evaluation, to more professionally related concerns that have to do with the integration of studies in the professional world (Edmond *et al* 2007), opportunities for postgraduate studies, etc.
- An on-going updating of the programmes of studies, with reference to state-of-the-art subject-specific research.
- Modes of teaching and tutoring that incorporate developments in pedagogy.
- A continuing focus on online research.
- An appropriate preparation for postgraduate studies (with reference to specific skills and strategies that are necessary for successful completion of such studies).
- An on-going mutual cooperation with the market place.

How do these needs link with the overall function of higher education? It comes as no surprise that students' needs very closely mirror the role and aims of higher education. For example, Laurillard (2001) highlights the following four aims of higher education:

- To inspire students and to give them the opportunity to develop their potential to the highest degree. University studies are expected to contribute to students' long-term personal development, as opposed to the short-term goals set by other types of education (e.g., occupational training).
- To promote knowledge and enhance understanding. This should be achieved through the seamless linking of research with appropriate pedagogy, which should both contribute to the development and dissemination of knowledge.
- To support and respond to the needs of the economy.
- To develop a democratic and civilized society. Higher education is a significant source of cultural value and should be expected to relate and contribute to society.

In the same light, UNESCO (1996: 85-98) has put forward the following «pillars of education» for the 21st century:

- Learning to live together.
- Learning to know.
- Learning to do.
- Learning to be.

Crucially, reference to the learning skills themselves as the central skill of all is at the centre of all education. Alvin Toffler famously quotes psychologist Herbert Gerjuoy, who, back in the late 1960s, wrote:

“The new education must teach the individual how to classify and reclassify information, how to evaluate its veracity, how to change categories when necessary, how to move from the concrete to the abstract and back, how to look at problems from a new direction—how to teach himself. Tomorrow’s illiterate will not be the man who can’t read; he will be the man who has not learned how to learn.”
(Toffler 1970: 271)

In order for the above learning skills to be acquired over time by students, they should be integrated in pedagogical activities that trigger and enhance students’

- knowledge base, i.e., their familiarity with and understanding of facts and principles;
- skills, i.e., their engagement with tasks that help them develop their learned abilities in carrying out tasks and collaborating with other people («people skills» and «soft skills») and in relation to more specific tasks or situations («hard skills»)²;
- attitudes, i.e., psychological traits that direct a person favourably or disfavourably towards an event, other people, opinions, etc;
- values, i.e., personal or cultural ethical principles that govern one’s actions and evaluations of events, people, etc.

Another important tool in developing appropriate educational activities is to target the entire person. In this regard, it is often useful to think of activities in terms of the so-called Bloom taxonomy of learning domains (Anderson & Krathwohl 2000). In essence, it is important that every task targets the following (often overlapping) domains:

- cognitive domain, where the activity aims at knowledge and understanding;
- emotional domain, where the activity triggers behavior, values and attitudes; and
- psycho-kinaesthetic domain, where activities refer to the development of mobile skills such as bodily expression, handling tools and precision

2 See more about skills below.

instruments or, more recently, dealing with the demands of new technologies, developing public speaking skills, etc.

Another way of thinking about appropriate educational activities is describing each activity in terms of different levels of expected outcomes:

- basic notions: learning to learn;
- location of topic: learning to act;
- analysis of topic: learning to be;
- decision-making: learning to live and work.

In order for educational aims to be effective they should be:

- specific—with regard to (a) expected outcomes (they refer to the carrying out, by the target group, of a comprehensive action and the concomitant behavior); (b) the target group specified; (c) the expected time within which they should be completed;
- quantifiable (albeit not always, depending on their nature);
- relevant to and meaningful for individual students and broader groups of students; in other words, activities should be realistic and doable for the students involved.

At the skills level, many major international organizations (such as UNESCO, OECD, EU) have established that the following areas are to be covered at the higher education setting:

- knowledge society;
- lifelong learning;
- horizontal skills (see below);
- critical and reflective thinking;
- mediating;
- intercultural communication.

The European Union (European Commission 2005) has defined the 8 horizontal skills as follows:

1. communicating in the mother tongue;
2. communicating in (one or more) foreign languages;
3. mathematical skills and basic skills in science and technology;
4. digital literacy;
5. metacognitive skills (learning to learn);
6. social skills and skills related to citizenship;
7. sense of initiative and entrepreneurship;

8. cultural conscience and expression.

In an attempt to further describe the key skills, OECD (2013) highlights the following three layers of skills:

1. ability to use tools to interact (appropriate use language, symbols and texts, use of relevant knowledge and information, use of technology);
2. interaction in non-homogeneous groups (ability to relate to others, cooperation and working groups, management and conflict resolution)
3. skills for autonomous action (understanding the "big picture", developing and creating life plans and personal goals, defending interests, rights, limits and needs).

What I hope becomes clear from the above is the importance of language (both mother tongue and foreign language) in the accomplishment of many, if not all, of the above aims. In the next section I will focus on the strengths of specific foreign language education in higher education settings.

3. Languages for specific purposes and higher education

Which of the above aims and perspectives can be met, to a lesser or higher extent, through specific language learning? Furthermore, in which domains can the teacher of languages for specific purposes (LSP practitioner for short) contribute?

If we consider the eight horizontal skills of the EU laid out above, it becomes immediately clear that the second skill (i.e., communicating in foreign language) is directly relevant to both foreign language and LSP teaching and learning. In higher education settings, this often translates into the design of lessons that «accompany» subjects related to individual scientific domains by. This usually implies developing lessons that engage students in tasks that hone their basic or more specific and less or more advanced reading and writing skills, including grammar and, perhaps most importantly of all, subject-/discipline-specific terminology.

However, what I would like to suggest is that LSP tutoring is relevant and can (and should!) therefore also contribute to the development of the following skills as well:

- (1) students' communicating in the mother tongue, to the extent that mediating between specific and less specific foreign language texts and the L1 is needed;
- (4) digital literacy, to the extent that modern information and communication technology and in particular the social media, are used to communicate with foreign scientists and disseminate/exchange research;
- (5) metacognitive skills to the extent that higher education students need to develop metacognitive skills in the foreign language, especially if they plan to pursue further studies in foreign universities;
- (6) social and citizenship skills, to the extent that students need to hone their social skills when studying, working and living abroad; and
- (8) cultural and intercultural competence, to the extent that higher education students need to learn to cooperate with people from all over the world (either in or outside Greece).

All of these skills can be developed through the design of appropriate activities that the LSP practitioner will integrate with the more subject-specific demands, depending on the case.

Higher education LSP practitioners have responsibilities that go beyond those of foreign language teachers whose sole responsibility is to select and adopt a particular foreign language textbook for their learners. At their best, LSP practitioners are fully fledged researchers and programme designers, because they are required to respond to the following three demands:

- have a working understanding of the demands and challenges of one or more scientific discipline for their learners (Dudley-Evans & St John 1998); such understanding usually comes from two resources: (a) in-depth interviews with the subject specialists and (b) personal reading in the related literature;
- develop lessons that (a) are appropriate for different kinds of students and (b) carry the needs and demands of individual subjects to the extent that this is necessary; these lessons are different depending on year of study, subject specificity, and proficiency level of the students involved; these lessons also necessitate the need to integrate an assessment framework as well.

This means that LSP practitioners need to be (or become) needs analysts, experts in understanding and analyzing the different genres and subgenres of different disciplines, syllabus and textbook designers (Afros & Schryer 2009), as well as assessors and testers (Basturkmen 2006). In a central way, therefore,

well-trained LSP practitioners can contribute substantially to the enhancement of quality and educational leadership in higher education (Tudor 2006, Flumerfelt *et al* 2007). In another substantial way, they can help promote the essential internationalization of the university (Jenkins 2013, Kerklaan *et al* 2008).

4. Conclusion

Summing up, and with the considerations in mind, it can be argued that, in higher education settings, LSP practitioners can contribute in the following areas.

1—*Teaching the foreign language.* The foreign language can be taught at different specificity ranges, from the more general purpose (e.g., teaching first year engineering students who may be proficient enough in the target foreign language but need to be introduced to the basics regarding reading and writing skills and subject-specific terminology) to the more specific purpose (e.g., preparing smaller groups of final year undergraduate students who aim to pursue postgraduate studies on a particular subfield of their discipline and need customized tutoring on certain writing and presentation micro-skills). With languages like English, it could be argued that students have a wider familiarity than they do with other, popular but less widespread languages. For these students, English functions less as a foreign language and more as an international lingua franca (Jenkins 2007, 2013, Seidlhofer 2011). In such cases, LSP practitioners also need to work toward persuading students that the English they already «know» is a good starting point but needs to be further expanded with LSP (in this case, ESP) tutoring that will cover specific skills and areas such as the ones that follow (Smit 2010).

2—*Literacies.* LSP practitioners can contribute to raising students' functional (reading and writing in general and more specific domains and subdomains related to their discipline of choice) and digital literacies (use the foreign language in conjunction with information and communication technologies—cf. Jarvis 2004). They can also integrate activities that prompt students to engage critically with issues related to their studies (Benesch 2001) and enhance their professional and lifelong learning skills (Doverly 2006).

3—*Online and offline research skills.* Students can spend a substantial amount of their LSP time engaged in activities that make them aware and prompt them to actively practice key skills in planning, carrying out and evaluating research skills that should prove useful to them in any further studies they may pursue or even in their professional life. These skills include (but are not limited to) finding and selecting appropriate research databases, developing appropriate research hypotheses, respecting ownership in writing and avoiding plagiarism.

4—*Research publishing*. Another group of key skills students are requested to have, especially when graduating or when they pursue postgraduate studies is related to writing research articles. Such skills refer to preparing for the research paper (doing background research), and culminate with knowing how to actually write a research paper, which further includes establishing the focus of the paper, writing the various sections and subsections, writing the list of references (which includes being aware of the different style-sheets demanded by different journals), drafting and redrafting, final proofreading. Further skills include contacting publisher, responding to reviewers' comments and handling revisions (Swales 1990). These skills are so important that all major UK- and USA- based universities have Writing Centres organized by LSP practitioners whose exclusive purpose is to provide assistance to students and junior academics with writing assignments and articles.

5—*Public speaking*. A key skill for university students and many an academic is preparing and presenting an oral paper in a foreign language. This is quite often necessary in international conferences, lecture halls, project meetings and elsewhere (Lucas 2011). Public speaking skills break down into three essential micro-skills:

- a) verbalisation: choice of words one uses to speak to an audience; this also includes the layout and word density of the slides that are implemented;
- b) vocalisation: mode of delivery, which integrates adopting an appropriate pace, pitch, power, posing modulations, and other speaking micro-skills;
- c) visualisation: how the audience sees the speaker, which involves choice of attire, grooming and overall behaviour in front of the audience.

6—*LSP and adult education*. When engaging with higher education students, LSP practitioners should be aware of and integrate appropriate adult learning methodologies, i.e. take into consideration adult learner characteristics, namely: the need to understand why they need to learn what they have to learn, the need to make the best of their own past experiences as resources of learning, the need to be treated as being capable of autonomous learning (Askham, 2008; Rogers 1996). Adult education is a pedagogical perspective that is relevant to all higher education students, and not merely to the so-called “mature students” (who have their own perceptions of needs and demands from higher education contexts—cf. Sewell, 2000). Adult education has a very serious impact on learning but is not integrated in many higher education settings, which tend to incorporate lecture-type tutoring or lockstep sitting arrangements of students. This is another area where the LSP practitioner can significantly help, by immersing students in experiential learning activities and in collaborative and cooperative group-work.

There are further areas that the higher education LSP practitioner can contribute to. For example, applying a post-method pedagogy to foreign language teaching can facilitate students and teachers by enabling the latter to select and combine from the many possible ways of teaching and learning a foreign language at any level (see Kumaravadivelu 2001). Another useful perspective that can be integrated by the LSP practitioner is the incorporation of meaningful activities that differentiate learning (Tomlinson & Imbeau 2010), by applying, for example, the multiple intelligences framework (Gardner 1985) and grouping students according to their readiness, interests, motivation, proficiency level, etc. Yet another domain is applying classroom-based assessment (Genesee & Upshur 1996).

It goes without saying that the areas that I have touched upon above require LSP practitioners that are truly empowered, in the sense that they are given the freedom to work autonomously. University departments have a lot to gain by empowering LSP practitioners, for example by helping them to pursue post-graduate studies and allowing them to be creative with their classes.

References

- Afros, E. & Schryer, C. F. (2009). "The genre of syllabus in higher education". *Journal of English for Academic Purposes*, 8: 224-233.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- Askham, P. (2008). "Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education", *Journal of Further and Higher Education*, 32/1: 85-97.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brubacher, J. S. (1998). *On the philosophy of higher education* (W. Chengxu, Trans.). Hangzhou: Zhejiang Education Press.
- Carter, B.-A. (2005). "Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education". *Teaching in Higher Education*, 10/4: 461-473.

- Dovey, T. (2006). 'What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the "new vocationalism"'. *English for Specific Purposes Journal*, 25/4: 387-402.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmond, N., Hillier, Y. & Price, M. (2007). "Between a rock and a hard place: The role of HE and foundation degrees in workforce development". *Education and Training*, 49/3; 170-181.
- European Commission (2005). *Recommendation of European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- Flumerfelt, S., Ingram, I., Brockberg, K. & Smith, J. (2007). "A study of higher education student achievement based on transformative and lifelong learning processes" *Mentoring & Tutoring*, 15/1: 107-118.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). "Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies". *Studies in Higher Education*, 31/1: 99-117.
- Jarvis, H. (2004). "Investigating the classroom applications of computers on EFL courses at higher education Institutions in UK". *Journal of English for Academic Purposes* 3: 111-137.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2013). *English as a lingua franca in the international university*. London: Routledge.
- Kerklaan, V., Moreira, G. & Boersma, K. (2008). "The role of language in the internationalisation of higher education: an example from Portugal". *European Journal of Education*, 43/2: 241-255.
- Kumaravadivelu, B. (2001). "Toward a postmethod pedagogy". *TESOL Quarterly*, 35/4: 537-560.
- Laurillard, D. (2001). *Rethinking University Teaching* (2nd edition). London.
- Lucas, S. (2011). *The art of public speaking* (11th edition). McGraw & Hill.

- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle N. (Eds.) (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- OECD (2013). *Key skills and economic and social well-being*. OECD.
- Rogers, A. (1996) *Teaching adults*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sewell, P. M. (2000). "Mature students in part-time higher education: perceptions of skills". *Innovations in Education and Training International*, 37/4: 304-313.
- Smit, U. (2010). *English as a lingua franca in higher education: a longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Struyven, K., Dochy F. & Janssens, S. (2005). 'Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review'. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30/4: 325-341.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Toffler, A. (1970) *Future shock*. Bantam Books.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tudor, I. (2006). "Teacher training and 'quality' in higher education language teaching: strategies and options". *European Journal of Teacher Education*, 29/4: 519-532.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

The role of the Greek tutor in tutorial sessions within an English for Specific Purposes context: An expert or a facilitator?

Ourania Katsara

Department of Business Administration of Food and Agricultural Enterprises

University of Patras

1. Introduction

Teaching English for Specific Purposes (ESP) in Higher education institutions in Greece is an issue that has been discussed extensively in the literature (Agathopoulou & Kasiakogia, 2015; Griva & Tsakiridou, 2006; Tzoannopoulou, 2015). However, there is less evidence on the rationale for using culturally-oriented approaches during language teaching in the Greek context. The main argument in this article is to suggest that Greek students' cultural background reinforces the use of teaching methods that offer clarified instruction in order to help them perform better academically. In line with this, the choice of possibly using the tutorials method within the teaching process is discussed. A literature review, which describes Hofstede's cultural approach in relation to the Greek educational context and key concepts of the tutoring process and tutorial models are offered in order to elucidate the relevant theoretical background.

2. Literature Review

This section is divided into two parts. The first part is devoted to the description of Hofstede's cultural theory and provides some evidence in the literature that indicates the merits of this theory in understanding the Greek cultural learning and teaching approach. The second part offers a description of the complexity of defining and illustrating the context where tutorials take place. It is also shown that the effects of tutorials on student learning are positive but the process of this tutoring is a critical issue. It is argued therefore, that the tutorial's multifaceted nature is an indicator that any suggestion on possible policy implementation at higher education institutions should be carefully scrutinized.

2.1 Hofstede's cultural theory

Hofstede (2001, p. 9) offered a definition of culture as "the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or

category of people from another”. Hofstede (1986) analyzed 70 countries and identified and validated five dimensions of culture, that is power distance, uncertainty avoidance, individualism vs. collectivism, femininity vs. masculinity, short term normative orientation vs. long term orientations. These dimensions can be applied to differentiate classroom formulated cultures and help to understand learning and teaching approaches.

- Power distance is a dimension which refers to the degree of inequality which is accepted among people with and without power.
- Uncertainty avoidance relates to the degree of anxiety that society members feel when they engage in dubious situations.
- Individualism refers to the strength of the bonds among the community members.
- Masculinity represents a tendency in society for achievement, heroism, assertiveness, and material rewards for success. On the contrary, femininity stands for a tendency for collaboration, modesty, and caring for the weak.
- Long term orientation describes how every society has to maintain some links with its own past while dealing with the present and future challenges. Societies, which score high on this dimension are encouraging effort and persistence in education as a means to prepare for the future. In contrast, societies, which score low on this dimension, prefer to maintain traditions and norms placing value on fulfilling social obligations while viewing societal change with suspicion.

According to Hofstede's work (1986, 1996), the Greeks score high in power distance, uncertainty avoidance and masculinity while their score is somewhat low in individualism and intermediate in long term orientation. These scores imply that Greek students expect the teacher to be the expert in a teacher-centered classroom, prefer unequivocal instruction and get disheartened with the concept of independent learning. The teacher's academic reputation and students' priority on getting high achievement scores are predominating issues. In addition, Greek students exhibit high collectivism, which illustrates that students often form subgroups in class. Maintenance of “face” is also important in avoiding discord. Finally, Greeks tend to expect their academic efforts to produce immediate results while they tend to change plans to suit their needs (Hofstede, Hofstede, G. J and Minkov, 2010).

2.2. Research on the applicability of Hofstede's dimensions in Greek Higher Education.

There is evidence in the literature that some of the dimensions identified by Hofstede were evident in the Greek classroom. Douna et al. (2015) carried out research in order to investigate and identify university students' views of the ideal college professor. 200 randomly chosen university students attending the Pedagogical School of the Aristotle University of Thessaloniki were asked to outline the ideal profile of a university teacher by filling in a questionnaire. Results from this study showed that students agreed on certain features. They reported that the ideal professor should be active by taking part in research projects in his/her field of study indicating thus that the ideal professor should be wise and knowledgeable. This finding reflects Hofstede's masculinity dimension. However, their responses demonstrated that they are in favour of a friendly and approachable teacher who is communicative placing emphasis on the dialogue as a form of teacher-student interaction. They seemed to totally agree that the ideal professor should take into account students' opinions in order to encourage them to participate. This finding challenges the power distance dimension but at the same time it underlines students' fear of the unknown. The implication might be that students feel secure when they are invited by their tutor to express their beliefs and critically comment on official knowledge. In this sense, students' attitudes seemed to correspond to their high score on uncertainty avoidance identified in Hofstede's analysis

A survey conducted by Katsara (2014) demonstrated that the Greek students' self-assessment responses to the use of certain strategies when dealing with exam questions were not consistent. Based on Ramsden's, (1997) argument, which dictates that the learner's experience of evaluation and assessment determines the way in which the student approaches (future) learning, the main implication of this study is that Greek students need more clarification on the didactic purposes of these assessments before engaging in them. It is argued therefore that for Greeks, explaining teaching procedures in a University context appears to be vital. This implies the teacher's role seems to be indispensable in smoothing the learning process. These findings reflect the Greek score on power distance.

Karagiannopoulou and Christodoulides (2005) studied the relationship between university students' perceptions of their academic environment, their approaches to study, and academic outcomes. Responses from 88 first and 92 fourth year Greek students attending the Department of Philosophy, Education and Psychology in University of Ioannina were analysed. The results showed that elements of the learning environment which are under the teacher control impact both the way students study and their learning outcomes. Students who perceived the learning environment to offer good teaching and vocational relevance were adopting meaning-based learning strategies using therefore the deep-active approach to studying. The main implication is that the tutor appears

to be the main agent of novelty influencing students' learning and progress. Thus, this finding reflects the masculinity dimension and power distance.

3. The definition of tutoring and the tutor's role

Ogula and Onsongo (2009) argue that the tutorial in its standard form is designed to complement classroom lectures offering opportunities for learning. The learning activities during the tutorial aim to encourage students practice and apply the concepts they are learning and to help them check their understanding through feedback (Dawson, 1998). In line with this, Ashwin et al. (2015) note that a tutor guides an individual or small group of students while students expect such tutorials to help them promote their academic skills by making better sense of the subject matter. The main implication is that the way tutors teach is critical to learning (Barrows, 1992). Barrows (1992) argues that tutors are leaders, facilitators and coaches of their tutorials. Their role is to assist students to become independent learners exploring the unknown.

However, the above discussion excludes any reference to the identity of the tutor. Bray (2009) describes tutoring as the 'shadow education system' because its features are indistinct. A crucial question brought into surface is: Who is the tutor? Is a tutor a trained professional such as a professor who helps students outside of a normal class time, or is a tutor a peer who masters the course material, or is a tutor a fellow student who simply wants to help?

The main thrust of information offered in this section suggests that the concept of tutoring is complex and that it needs to be analysed and categorized in terms of the context it is implemented. The following section will shed some light on this issue by describing the characteristics/dimensions of the tutorial function and process explaining moreover how these dimensions generate different tutoring models.

4. The complexity of tutoring context

According to Boronat, Castano ad Ruiz (2007) as cited in Veiga Simao et al. (2008, p. 74), the tutorial function embraces a variety of characteristics arguing that the process has 8 dimensions:

- The legal or administrative dimension provided under current legislation.
- The teaching or curricular dimension, which interprets tutoring in terms of the curriculum in relation to the content and the programme adhering to curricular units.
- The academic or educational dimension, which addresses the assistance given to students when participation in academic activities during their studies while simultaneously promoting autonomy.

- The personalized dimension, which addresses personal interaction with the tutor where the tutor provides special help in difficult cases offering guidance to students' educational development. This dimension also refers to careers advice where the tutor advises on which curricular options to choose and on career outlets associated with these options.
- The practical dimension, where in certain courses (e.g. teaching, medicine etc.) the teacher and tutor involvement is a long tradition.
- The distance tutoring dimension, where in this teaching environment the tutor and the students are physically distant.
- The awareness of diversity dimension, since now within the modern age context, students from a diverse social, economic and cultural background are being hosted by universities.
- The peer tutoring dimension, in which tutors are both acting as intermediates and as tutors for the groups of students they are in responsible for.

Based on this framework, Carrasco and Lapena (2005) as cited in Veiga Simao et al. (2008, p. 75) argue that these dimensions generate different tutoring models establishing a set of common characteristics in university tutoring:

- Tutoring is a type of guidance, intending to promote and ease the students' development in their intellectual, emotional, personal and social aspects.
- Tutoring is a teaching task, aiming at personalizing university education via supervision, which helps students plan and develop their academic progress.
- Tutoring is an action, which encourages students' active relations with the different university services (administrative, teaching etc.) ensuring the adequate provision and use of resources available.

The main implication is that tutoring appears to be a multidimensional concept and it is fair to say that special attention is needed when policy discussions within higher education institutions take place. This is also reflected in the argument put forward by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENCA), which regard that student guidance is a quality indicator for implementing new degrees in the European frame (Gisbert & Montserrat as cited in Ruiz & Fandos, 2014, p.90)

5. Effects of tutoring on students' performance

Research indicated that tutorials improve the quality of university teaching (Lorenzo & Juste, 2008) since there is evidence that there are improvements in students' academic skills and thinking skills when participating in tutorials (Gordon et al., 2004). Another study by Rhoden and Dowling (2006) showed that first year students rated the role of the tutors highly since their role is integral to the students' transition to university culture. This transition helps to reduce

attrition (Potolsky, Cohen, and Saylor, 2003). However, the tutoring process is crucial. Chi et al. (2001) found in their tutoring survey that student assessment evidence showed that when tutor explanations dominated in the tutoring session, the learning was shallow. A second study was carried out, with the same tutors participating in the first study and a new set of students interacting with them in tutorial sessions. This time, however, tutors were instructed to minimize giving explanations and feedback since they were asked to invite students to interact with them through a list of suggested prompts, which were content free (e.g. Could you clarify, any thoughts on that, etc.). It was found that student assessment showed that student learning gains was overall similar to the first study but students' performance in the second study was increased on high-order post-assessment questions. The main implication is that the role of the tutor behavior is very important and it appears to influence students' metacognition.

6. Possible implementation of tutorials for the EGAP/ ESAP courses in University of Patras (Agrinio campus)

The theoretical discussion offered in the previous sections indicate that the cultural perspective in teaching is valuable while the role of the teacher appears to be crucial in the Greek context. Palfreyman (2002) argues that during a tutorial both tutors and tutees are able to engage in a dialogue which demands more sophisticated levels of understanding suggesting thus alternative conceptions of learning. The following section will explain the teaching situation in relation to the English for General Academic Purposes (EGAP) course and the English for Specific Academic Purposes (ESAP) course in University of Patras (Agrinio campus) and will provide the explanation why the tutorials could be a teaching method that corresponds to the Greek learning profile.

6.1 The English course and relevant policy issues

The English language course is a compulsory subject in all three University of Patras departments operating in Agrinio campus for the first two semesters. The two available courses in the curriculum consist of a weekly three-hour session for each of them and at the end of each term students need to sit in exams. Students are given a course book. In the Greek educational system, undergraduate students are granted free course books and notes for each course, in accordance with applicable laws. Students are entitled to only one course book for each course either it is a compulsory or an elective course. The notes are replicated from the Printing Office of the University and distributed to students from the relevant laboratories. Under the new Ministerial Decision FEK 1/76244/ B3/ 2010 from the academic year 2010-2011 onwards, the option and

the free supply of textbooks refers only to undergraduate students of universities through the information system EVDOXOS of the Ministry of Education, Lifelong learning and Religious Affairs. Course books are distributed by the publishers in accordance with the procedure laid down by EVDOXOS. As far as the English course is concerned, some publishers do not choose to put their book titles in the system of EVDOXOS for various reasons and therefore, it is not always easy for tutors to suggest suitable book titles to be included in the EVDOXOS system.

In addition, according to university law, every department's assembly decides on the number of courses offered in their curriculum and other relevant issues with regard to the courses. There are three departments operating in Agrinio under the umbrella of University of Patras- Department of Business Administration of Food and Agricultural Enterprises, Department of Environmental and Natural Resources Management and Department of Cultural Heritage Management and New Technologies. The first two departmental assemblies have decided to count the marks obtained from the English course when aggregating the final mark of the degree. However, the third department has decided to put the English course in the list of the compulsory courses excluding though any mark weight given. In all three departments, it is not compulsory to attend the course while the students who attend do not have to indicate their attendance. The general mentality of the students attending this course is linked to the outcome of attending it. Unfortunately, the University does not award any certificates on specialized English and as a result some students who are holders of certificates of English for general use feel no motivation to attend.

The author of this article teaches in all three departments and according to law she is the one who decides on the way to deliver the assess the course. The teaching method involves the following steps:

- Students are invited to participate in weekly class activities and are assigned a number of points for each task. Group work comprises 15% of the points allocated to the course.
- For the students who are interested, further tutorial sessions are scheduled in the tutor's office.

6.2 Teaching management approach

A class is taught in the form of a seminar. During the first part of it, the tutor teaches the academic skill of the week. The teaching materials are taken from the main course-books distributed for both semesters. Additional photocopiable material from other course books available in the market are also distributed in class. This is the case since some additional titles, which specialize on domains, which are the focus of the departments' curricula are not put in the system of EVDOXOS. This technique is also used because the Greek students' cultural

profile indicates that they prefer explicit instruction on assigned tasks. For example, in a class where the skill of expressing your academic voice in an essay is taught, extra material includes exercises that could help the students to complete the task. For instance, in the above case, exercises that show step by step how to critically combine sources and offer a personal point of view are considered to be appropriate.

Then students are divided into groups and are asked to work on the skill taught. A task is given to them while the tutor acts as a facilitator moving from table to table to provide assistance. Students are extrinsically motivated to attend since group work comprises 15% of the final mark. This reflects Hofstede's masculinity dimension since Greeks strive for academic success and have a desire to gain high marks. In addition, as Hofstede's analysis dictate Greece is a collectivist society and thus students prefer to work in groups. This process reflects the seminar nature of the teaching. According to Dennick and Spencer (2011) seminars include an element of interactivity allowing learners to engage in critical evaluation of evidence. During a seminar session, students move from acquiring knowledge to seeking meaning through the application of knowledge in assignments and cooperation with peers (Entwistle, 2011). However, this might exhibit a clash in students' expectations since Greeks come from a culture which embraces a teacher-centred rigid teaching approach.

The tutorials intervention might suggest that the role of this tutoring embedded within the teaching of the course might be helpful in amending the cultural expectations of the students. Any student interested for further clarification linked to the class task is invited to book an appointment for an individual tutorial. During the tutorial, the tutor can be seen as the expert and this one to one interaction is an avenue of ideas exchange between the student and the teacher in relation to specific course enquiries. Nevertheless, not many students choose to arrange such sessions and it has been noticed that the students who do book some, are the ones attending their final year or the ones who need to pass only a few courses in order to gain the degree. This might be linked to the Greek mentality at university, whose assessment system itself instigates a delay in students' systematic study (i.e. students are permitted to resit any failing courses). In addition, the fact that some students display an interest to improve their study skills and performance when for various reasons they want to complete their studies in due course of time might reflect the intermediate Greek's score in the long vs. short orientation cultural dimension. Greeks expect to see immediate fruitful results of their efforts while changing schedules that suit their needs. The process shows that in this case, the tutorial combined with the seminar session is used as a tool to provide quality teaching that caters for Greek students' needs. A private interactive teaching method appears to be the means to add an extra dimension on the seminar method. This is noted by Schmitt (2009) who argue that seminars may vary on many dimensions

including the intended outcomes, the role of the teacher, the composition, size and experience level of the group, the duration, scheduling and the number of sessions.

A study on Greek students' reaction to the usefulness of the tutorial sessions and the tutor's role could prove useful in providing the rationale for such a teaching method to be incorporated or not in the departmental instructional curriculum. It could also help to identify whether the students perceive the tutor during the tutorial to be an expert or a facilitator who guides their efforts to succeed.

References

- Agathopoulou, E. & Kasiakogia, V. (2015). "Practices and views of a language teacher and a subject specialist in teaching English for Engineers". *Journal of Applied Linguistics*, 30: 3-25.
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K. L., Leibowitz, B., MacLaren, I., McArthur, J., McCune, V., & Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. Bloomsbury Publishing.
- Barrows, H. S. (1992). *The Tutorial Process*. Springfield: Southern Illinois University of Medicine.
- Bray, T. M. (2009). "Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?" United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning (II), at: http://www.unesco.org/iiep/publications/recent/abstracts/2009/Bray_Shadow_education.htm. Accessed 19 June 2012.
- Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). "Learning from human tutoring". *Cognitive Science*, 25/4: 471-533.
- Dawson, S. (1998). *Effective tutorial teaching: a guide for university and college tutors*. RMIT Publishing.
- Dennick RG, Spencer J.(2011). "Teaching and learning in small groups". In T. Dornan, K. Mann, AJJA., Scherpbier, J. Spencer (1st Ed). *Medical Education Theory and Practice*. Edinburgh: Elsevier Ltd, 131-156.
- Douna, P., Kyridis, A., Zagkos, C., Ziontaki, Z., & Pandis, P. (2015). "The ideal university teacher according to the views of Greek students". *International Journal of Higher Education*, 4/2: 145.
- Entwistle N. J. (2009) *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

- Gordon, E.E, Morgan, R. R, Ponticell, J.A., & O'Malley, C.J. (2004). "Tutoring solutions for no child left behind: Research, practice, and policy implications". *NASSP Bulletin*, 88/638: 59-68.
- Griva, E., Tsakirisou, H. (2006). "Strategies employed by students learning foreign languages for academic purposes". *ESP World Online Journal*, 1/ 2 (July), at http://www.esp-world.info/Articles_12/strategies.htm. Accessed 16 March 2012.
- Hofstede, G. (1986). "Cultural differences in teaching and learning". *International Journal of Intercultural Relations*, 10: 301-320.
- Hofstede, G. (1996). "Differences and danger: Cultural profiles at nations and limits to tolerance". *Higher Education in Europe*, 21/1: 73-94.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks CA: Sage
- Karagiannopoulou, E. and Christoudoulides, P. (2005). "The impact of Greek university students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes". *International Journal of Educational Research*, 43/6: 329-350.
- Katsara. O. (2014). "The need to investigate the Greek cultural perspective within the teaching practice of an ESAP class". *Asian ESP Journal*, 10/2: 88-113.
- Lorenzo, C. R & Juste, M. P. (2008). "Tutorial action as a resource to improve higher education". *Journal of Hispanic Higher Education*, 7/2: 144-155.
- Ogula, A. P., & Onsongo, J. K., (2009). *Handbook on Teaching and Learning in Higher Education*. Nairobi, Kenya: CUEA Press.
- Palfreyman, D. (2002). "The Oxford tutorial: sacred cow or pedagogical gem?" In D. Palfreyman (Ed). *OxCHEPS Occasional Paper No. 1*. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (pp. 1-16) New College, at: <http://ebookbrowse.com/oxcheps-op1doc-pdf-d14083554>. Accessed 11 April 2012.
- Potolsky, A, Cohen, J., & Saylor, C. (2003). "Academic performance of nursing students: Do prerequisite grades and tutoring make a difference?". *Nursing Education Perspective*, 24/5: 246-250.
- Ramsden, P. (1997.) "The context of learning in academic departments". In: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh, Scottish Academic Press, 198-217.

- Rhoden, C., & Dowling, N. (2006). Why tutors matter: Realities of their role in transition. Paper presented at the 9th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference. "Engaging Students". Brisbane: Griffith University, at: http://www.fyhe.qut.edu.au/past_papers/2006/Papers/Rhoden.pdf. Accessed 10 August 2012.
- Ruiz, N.M., & Fandos, M.G. (2014). "The role of tutoring in higher education: improving the students' academic success and professional goals". *Revista Internacional de Organizaciones*, 1 / 12: 89-100.
- Schmitt W. J. (2011). *Seminars, trainings and workshops: Effective preparation, creation, and implementation*. Trainplan Press.
- Tzoannopoulou. M. (2015). "Rethinking ESP: Integrating content and language in the university classroom". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173: 149 – 153
- Veiga Simao, A. M.; Flores, M. A.; Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). "Tutoring in higher education: concepts and practices". *Sisifo- Educational Sciences Journal*, 07: 73-86.