



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 6 ISSUE 1

ISSN 2308-0876

www.kwpublications.com



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

Editorial Assistant

Myrto Dina, University of Western Macedonia, Greece

Editorial Board

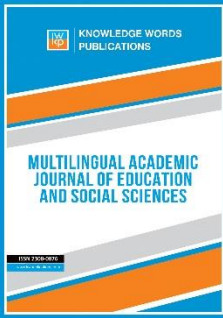
1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. ChiperSorina, "AlexandruIoanCuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. GalantomosIoannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vriki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. ReçkaLiljana, University EqremÇabej, Gjirokastra, Albania
18. ShkurtajGjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spinthourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. ValtchevBoian, Sofia University "St. KlimentOhridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. KlimentOhridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

PUBLISHER: KNOWLEDGE WORDS PUBLICATIONS

WEBSITE: www.kwpublications.com

TABLE OF CONTENTS (Volume 6, Issue 1)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	Teaching a Second or a Foreign Language to Middle School Students with ADHD: Modern Greek Taught as in the USA as an Example Author(s): Alex Colombos	1-11
2	The Effect of Orientation and Mobility Curriculum on the Academic Achievement of Visually Impaired Children among Public and Private Institutions of Lahore Author(s): Shazia Malik, Umi Kalthom Abdul Manaf	12-21
3	Language Program «Modern Greek Paideia»: A record of educational needs in the 'Aristotelis' school of Toronto Author(s): Eleni Griva, Kostas Dinas, Kostas Flegas	22-34
4	Difficulties in Learning Turkish as a Second Language by Greek-Speaking Students: A Teaching Model Author(s): Nikolaos Liazos, Dimitra Markati	35-47
5	The Impact of Cultural Intelligence on Competitive Intelligence Author(s): Ozhan Karimi, Razieh Eshaghi	48-62
6	Social Capital, Collectivism and Development by Ran Bijay Narain Sinha, Janaki Prakashan, Patna, India (2016) Author(s): Suman K Singh	63-65



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Teaching a Second or a Foreign Language to Middle School Students with ADHD: Modern Greek Taught as in the USA as an Example

Alex Colombos

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/3772>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/3772

Received: 03 August 2018, Revised: 06 September 2018, Accepted: 07 October 2018

Published Online: 22 November 2018

In-Text Citation: (Colombos, 2018)

To Cite this Article: Colombos, A. (2018). Teaching a Second or a Foreign Language to Middle School Students with ADHD: Modern Greek Taught as in the USA as an Example. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 1–11.

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 1 - 11

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Teaching a Second or a Foreign Language to Middle School Students with ADHD: Modern Greek Taught as in the USA as an Example

Alex Colombos

CRC, MA, MPS, MA Ed, Certified Social Studies (History) Teacher-Greek Studies Teacher-Certified Rehabilitation Counselor

Abstract

A literature review was conducted in order to explore the international bibliography on middle school students with ADHD (Attention Deficit & Hyperactivity Disorder) who learn a second or foreign language. In this case, the target language will be Modern Greek (GSL or Greek as a Second Language), but it can be used as an example for learning any second or foreign language, especially English that is ESL (English as a Second Language), since the student population here is English-speaking. In particular, the student population discussed in this paper is Greek-Americans of first and second or even third generation whose primary language is English. Professional knowledge of both English and Greek languages and deep understanding of the linguistic, cultural and pedagogical aspects of using both languages in the teaching praxis are required for the teacher to demonstrate effectively when teaching this particular student population. The study focused on the unique challenges of Modern Greek, especially in parochial Greek Schools and their day and mostly afterschool programs. The study took into consideration students who were both Greek and non-Greek descent, but most of them of Greek descent. The challenge for students with ADHD who are in the middle school is that they enter puberty and at the same time they need to learn a hard language with a different alphabet than their first language, English. Those of Greek descent often receive a lot of pressure from their demanding and over-protective Greek-American family and at the same time they get very frustrated and tired after a long day in the public school (afterschool) or after dealing with the demanding standardized test-oriented American curriculum, which is an issue for every Middle School student, so it is even worse for the student with low attention span, impulse-control deficit and hyperactivity.

Keywords: ADHD, Middle School, Greek Education, Afterschool, Modern Greek, ESL, GSL.

What is ADHD?

ADHD (Attention Deficit & Hyperactivity Disorder) is listed in DSM IV-TR as Attention Deficit and Disruptive Behavior Disorders which are part of developmental disorders that are usually

diagnosed in childhood but can also continue to manifest themselves in adulthood and for life (APA, 2000 – ERIC, 1998). ADHD has two types: 1) inattention; 2) and hyperactivity-impulsivity (APA, 2000) and one may be diagnosed with either the one or the other. Some of the signs of either type have causing impairment have to be present before the age of 7 and may occur in at least two settings (e.g. home and school). Also impairment in social, academic, and occupational life has to be clinically evidenced and clearly unrelated to other Pervasive Developmental Disorder or any other mental disorder (e.g. psychotic, personality disorder, etc.) (APA, 2000).

At least six (6) symptoms of inattention may appear for the first type that persist for at least 6 month, such as failure to stick to detail, difficulty focusing on tasks and activities, failure to listen or respond, failure to follow instructions, difficulty organizing tasks, often avoiding or disliking tasks that require certain mental effort (e.g. homework), easily getting distracted by the environment or being too often forgetful in daily activities. For the second type (impulsivity and hyperactivity), six (6) of the following signs of hyperactivity and impulsivity may occur for at least six months. Symptoms of hyperactivity may include: fidgeting, leaving seat in classroom, running about or climbing up to inappropriate situation or as it happens to adolescents and adults, may appear restlessness and inappropriate subjective feelings (APA, 2000). Impulsivity symptoms may include: answering before questions are completed, often cannot wait turn, or often interrupting or intruding on others (e.g. games, conversations, etc.) (APA, 2000). National studies report that among parents of children age 6–13 years who have an emotional disturbance, 65% report their children also have ADHD. Studies supported by the Department of Education suggest genetic predisposition, as parents of 28% of children with learning disabilities report their children also have ADHD (US Dep. Of Ed., 2006).

Middle School Students with ADHD

It is not an accident that the most conservative studies estimate a percentage of students with ADD/ADHD to be at least 3% to 5% (ERIC, 1998). Smith (n.d.) supported that “as students grow older and reach middle school, they exhibit less activity than younger children with ADHD”....“may begin to decrease and develop into symptoms older adolescents and adults face, such as poor self-esteem, difficulty in relationships, and problems with drugs and/or alcohol)” (p. 1). However, in an empirical study of students, including preschoolers and eighth-graders, Hill (2011) concluded that those of them having ADHD are more likely to display aggressiveness and defiance than students without ADHD. Hill (2011) didn’t make any distinction between preschoolers, first-graders, and eighth-graders either in the results or in the discussion/summary section. As having experience myself teaching both preschoolers and eight graders with ADHD, I agree that they both display aggressiveness and defiance, with more aggressiveness and defiance exhibited with eight graders.

The Double Challenge: Middle School students with ADHD who learn a second or foreign language (i.e. Modern Greek)

The first Greeks arrived in the US in Florida in 1768 building a community of 400 people, the New Smyrna (SAE, 2007-2012). In a census of 1980, there were almost 1 million Greeks in the US recorded or precisely 959.856 (SAE, 2007-2012). Modern Greek is taught in US and especially in New York where many Greeks live in three types of programs: a) as a foreign language in public

schools, where only language skills are taught with some elements of literature and history only for the most advanced classes; b) Greek parochial day schools, which function the same way with other private schools, but Modern Greek is taught, often in place of Spanish or as an additional foreign language with one 45-minute period every day; c) Afterschool Programs, which may run i) everyday; or ii) most of them twice a week, and; d) the Saturday Programs, which run every Saturday from early in the morning to early in the afternoon.

Some afterschool Greek programs belong to partnership associations, networks, and communities so that quality assurance and effective treatment of various problems and needs may be enabled and facilitated as well as consumers may get easily networked with afterschool programs. However, many are missing from the list of such programs, such as the New York City Guide of the Partnership for Afterschool Education (PASE, n.d.). Day and Evening Parochial schools combine Modern Greek language with Greek history (ancient, byzantine, modern Greek), mythology, religion (Greek Orthodox Christian tradition/culture & the Bible), Greek geography, Greek customs, Greek drama, poem recitation and artistic activities for various festivities and holidays, Byzantine Music/Chant, Greek music and dance. Students in New York public schools and charter schools affiliated with the New York City Department of Education follow the New York City Department of Education standards for assessing Modern Greek, such as the Regents Exams held by the Greek Orthodox Archdiocese and overseen by the NYC Dep. Of Ed (Makedon, 2007).

Accommodations are offered for students with special needs, including ADHD, such as extra time (Makedon, 2007). Also in public schools where Greek is taught, support and accommodations are provided (NYS Dept. Of Ed, 1992). The Office of Special Education of the NYS Department of Education (1992) did not make a clear distinction in the 90s between emotionally disturbed and ADHD, but included accommodations in these categories, such as extra time for taking a test and it also described a certain system of getting the child identified and the interventions in a Greek version for parents who do not speak English. Assessment of Modern Greek as a Second Language similar to the Regents is also provided in Australia with accommodations for students with special needs, including ADHD (NYS Dep. Of Ed, 1992; Evangelinou-Yiannaki & O'Donoghue, 2011; Thomson, 1997).

The teachers usually are of three types: teachers sent from Greece, in particular, from the Greek Ministry of Education, after they pass the English language exams and are motivated to migrate to other countries to teach Greek as they are paid both by the Greek government and the local Greek Orthodox church. Most of the Greek parochial schools are run by the Greek Orthodox Church. Some Greek education program organization occurs in Australia, as well. Bringing teachers from Greece is called "The second Teacher Greece Scheme" (Evangelinou-Yiannaki & O'Donoghue, 2011). This type of Greek Education teacher has three stages of adaptation and rearrangement to the new environment after migrating from Greece to the New World: 1) idealism, 2) conflict, and 3) cooperation. First, they come with aspirations and visions as well as teaching styles, methods, mentalities, and lifestyles that may not be competent or those in the new country. They come in conflict and they often may get disappointed or even return back to Greece. However, many of them are able to rearrange themselves and cooperate. One of the greatest challenges they face is dealing with emotional disturbance in children adolescents and especially ADHD (Evangelinou-Yiannaki & O'Donoghue, 2011).

The other two types of teachers are those who are hired in US and are qualified or licensed teachers and the other is those who are not trained as teachers and they are hired with just a High School education and the credential of being native speakers of Modern Greek, though some of them do not even have those two qualifications! Many of them also become Principals depending on their connections with the community. Those problems in Greek-American parochial education are often attributed to underfunding (Zoupaniotis, 2012).

Many teachers who come from Greece do not speak English properly, they do not have enough education courses, they are hardly prepared, sometimes not even familiar with special education, and they just master the target subject they teach that is Greek (Kalyva, 2008), but they are not familiar with American or Australian society as it also happens in Australia, and they do not understand their students who are raised outside Greece and their primary language is English (Evangelinou-Yiannaki, & O'Donoghue, 2011). They are also not trained in teaching Greek as a second language, but just as a native language. They also lack knowledge of all the other Greek subjects that go beyond Modern Greek language. Those teachers who are trained in US or Australia, may be licensed/certified by a state (e.g. NY), but they may not be trained to cover all Greek subjects or deal with special education students. The last category for teachers are not prepared at all and they rather tend to totally ignore and neglect servicing the needs of a child with special needs or just may not be able to identify them or they may not believe in special education, psychology, counseling or other areas of education and academic services (Papadopoulos, 2009).

Students with ADHD may be thought by the Greek parochial school staff or their parents are just being "too hyper," having a low conduct or morality or, especially for middle school students, as being average out-of-control teens and they may be very concerned about medication side effects, as they are very protective of their children and for a good reason, especially when it gets to medication (Papadopoulos, 2009). Inclusion in Greece is very limited usually to agencies rather than general education and for special education there are special schools (Kalyva, 2008; Spyridakis, 1981). Also, in Cyprus, inclusion is not really well established and expanded and it is rather closer to the Greek model with some better organization and funding, though (Spyridakis, 1981). Some teachers or Principals may think the student's behavior may relate to his/her family or upbringing or being just a "phase" of their developmental stage. Kalyva (2008) reports that in Greece, lack of general education teacher's knowledge of child psychology and special education lead to students' being labeled "naughty", "brat", "spoiled" and so on (Kalyva, 2008). Many Greeks in Greece and Cyprus may think that way and many of the parents of school staff that come from those countries may bring their mentality to the states.

Studies show that Greeks, just like many Asian cultures, especially those of low education and agrarian values (e.g. immigrants who came to the states before the 70s) may resist psychological, counseling or special education intervention as they consider them stigmatizing (Papadopoulos, 2009). Many Greek parents, especially those of first generation (who came from Greece or Cyprus, which is of Greek origins, language, and culture) may feel ashamed to disclose information about their children's special education status or may even deny this status of their child (Sprydakis, 1981). They feel that sensitive personal data may spread in the Greek community, especially if it is small. Greek-American communities are run by the Church so many parents may see their child's exceptionality through religious lenses and avoid any other

context or intervention (Spyridakis, 1981). They may not resist or reject services within the public school system, but they may not accept any outside it (Papadopoulos, 2009).

The Greek Orthodox Church of America and its office of Greek education provide annual staff development training in many different teaching, classroom management, and special education skills, including ADHD, but the focus is still on the Greek language education and the American curriculum (like the one of the public schools) (Makedon, 2007). It also depends on the Principals' initiative to send their teachers to those training seminars. Also, every summer, the Greek Orthodox Archdiocesan Office of Education sends teachers to Cyprus for training (Makedon, 2007). Interventions in the parochial school and especially in the small afterschool program, but even in the public school system (e.g. NYS in the 90s) may be limited only in disciplinary actions, penalizing student with extra assignments, or by affecting grades or conduct remarks on report (NYS Dept. of Ed, 1992 - Zoupaniotis, 2012).

Modern Greek is a difficult language, with many archaic structures and affinities with ancient Greek, with different pronunciation and a different alphabet than English (Evangelinou-Yiannaki, & O'Donoghue, 2011). It requires a certain amount of focus and mental effort, a lot of time and practice, especially if it is an afterschool or Saturday school program. For any child that would be hard, so one may imagine how it hard would be for a student with ADHD. If we add the rest of the Greek parochial curriculum, then we get the picture. As a result, the most crucial challenge for the Modern Greek teacher working with students is motivation. The picture gets even gloomier and more chaotic if we now also add other negative factors and misconceptions, such as: the underfunding and the lack of appropriate teachers and Principals or the tendency of many parents to see afterschool programs as places for babysitting, somewhere they can leave their kids when they are at work or the ignorance of many parents and community leaders whose goals for Greek education are more emotional and stem from nostalgia for the "Old Country" rather than genuine academic goals. Also, more and more unmotivated and at-risk students of non-Greek origin enter Greek schools not because they want to learn Greek, but because their parents place them there for a better and safer future beyond the risks they face in various public schools, usually in ghettos or unsafe neighborhoods (Zoupaniotis, 2012). All these factors make the school lives of students with ADHD even harder. Thus, learning Greek is a double challenge for the student with ADHD and the teacher, both academic and behavioral.

Teachers' Interventions for Success with Middle School Students who learn a Second or Foreign Language (i.e. Modern Greek)

Some basic behavioral and classroom management interventions for Middle School students with ADHD are the following in terms of attention and selection: stay alert, ignore distractions, concentrate at the right time, plan and control impulses, and adjust their pace and control activity (Lanir, 2011).

Modifications in the classroom in order to accommodate students with ADHD may include some efforts from the teacher: remember names quickly and keep in mind some information about your students; be in class well ahead of your students; have small exercises ready as students enter. Also, ensure they go towards their class grade; start promptly with attendance; try to be well-organized with lesson plans, handouts, homework and student files; mark the initials on the board of those who are late, misbehave, forget materials. If they behave well,

then erase their initials, but still note down that they were late, etc. Also, keep clear documentation of completed work, homework handed in, absences, tardiness etc. Finally, ensure your students know that you keep this checklist up-to-date and keep exercises, assignments, within a time limit with clear instructions and grading methods (Lanir, 2011). Choose together six to eight of the most important classroom rules. Some of them can be the following: post those chosen, explain why and present the consequences for breaking them. Then give a copy to each student to sign that they are in agreement. Frequently review and keep the list of rules in view and refer to them if necessary. Make sure chosen expectations and consequences are fair, consistent and clear. Have a strong, structured, consistent and, therefore, predictable classroom routine. Also, continually reinforce acceptable and unacceptable behavior by: praising and rewarding good work and behavior (Lanir, 2011).

Utilizing collaborative learning may really help as we make a positive use of students' tendency to side-talk and being oversensitive to external stimuli to which they attach. We accomplish this by having these students in peer groups acting as leaders, facilitators or, in other words, role models to encourage on task behavior. Important is also to relentlessly following through with rules, consequences, praise and rewards (Lanir, 2011). Also, connecting to students, empathizing and developing a healthy rapport with the student and the parents are really crucial. Colleagues can help too, if they know some important information about the child's history and needs (Lanir, 2011).

The US Department of Education (2006) suggests some useful strategies for academic interventions when teaching language skills. For silent reading, establish a fixed time each day for silent-reading, follow-along reading. Ask the child to read a story silently while listening to other students or the teacher read the story aloud to the entire class. As Turketi (2010) put it, "an ADHD student is thus a socially impulsive person "(p 2). Collaborative learning can help in the form of partner reading activities in groups or pairs (US Department of Education, 2006).

Also, creative and artistic activities can turn student's impulsivity and hyperactivity into something positive. All this excessive energy that the student with ADHD may have can be utilized in doing something meaningful. So when we have a student with ADHD who wants to leave his or her seat, we can encourage him or her to do so in order to create, let's say, storyboards, where pages of stories are posted on boards with attractive colorful illustrations (US Department of Education, 2006). Essays of students can be displayed on holidays and various community activities as those are very dominant in the annual Greek school calendar. In storytelling, the child can retell a story and express him/herself (US Department of Education, 2006). That can be used in mythology, history, or practicing oral Modern Greek/conversation skills. Playacting can be easily used in Greek drama education and poem recitation which are extremely important and often used in holiday school events and activities (US Department of Education, 2006). Spelling and vocabulary activities can include "hard-to-read" sight-vocabulary words from the word bank that is a set of pieces of color paper on board with words and their meaning on the back can be used for hard Greek vocabulary and terminology for various Greek subjects (US Department of Education, 2006; Turketi, 2010). Also, Greek music and dance can help the fidgeting child positively use all its excessive energy bursts and socialize for both fun and learning.

Time management accommodations can be provided in a diverse classroom of different grades and language groups being in the same classroom as often happens in the Greek school,

where students may be few and each one with his or her own needs and different level of language (US Dep of Ed, 2006). Then, using independent tutoring strategies can help address time accommodation needs for students with ADHD. However, more than one teacher may be needed in the classroom.

Assistive technology recommended by the US Dept. Of Ed. (2006) may be the case for charter schools and public schools that are well funded, but may not be the case for underfunded Greek parochial schools which are the vast majority of US Greek education programs, run by the Church, whose least concern and least recipient of funds seems to be the Greek school (Zoupaniotis, 2012). In a small classroom of 5-10 students, I would suggest handy alternative to assistive technology, such as teacher's own ipad, ipod or laptop, though Principal's approval to such "unorthodox" practices may be an issue.

An interesting proposal for creative interdisciplinary Greek curriculum that draws a lot from community affairs and students' cultural experiences based on multicultural learning comes from a kind of old source as written in 1975, but still extremely fresh and creative: ideas for the classroom, such as lesson plans on the history of Greek-American immigration, Greek communities, mementos, photographs, and stories from grandparents. Thus, making the student with ADHD involved in a family and personal project, you make him or her less bored, the lesson less "book-smart" styled and more concrete and fun. Thus, the student feels more connected and his or her energy bursts and fidgeting are channeled in positive and healthy kinesthetic ways while inattention and trouble remembering or focusing are addressed by making stronger emotionally, spiritually, and culturally enhanced associations in a concrete multicultural and whole-person perspective. This project reported success with both Greek and non-Greek students who equally found it an interesting multicultural and academically, culturally and spiritually enriched experience that left its positive and rewarding mark in those students' lives (FSU, 1975).

Conclusion

In conclusion, as it is already said, while motivation of tired and exhausted students who come to the afterschool program after the public school to learn a whole different universe of demanding and exotic curriculum, the Greek curriculum is a great source of motivation strategies and community activities, as the Greek school calendar is overloaded with national and religious holidays that require a long array of school events, concerts, community activities, and religious services that may connect families, school, communities, local Greek-American associations and local parishes in a very interactive, lively, vivid network of cultural, academic, and spiritual support. For a Greek-speaking student who learns ESL, English may not sound as exotic as Greek may sound in the USA, since we live in the age of globalization and the Web. That may apply even in the Greek province. However, language is intertwined with culture and certain aspects of cultural experience that cannot be experienced online could still be viewed as exotic and challenging especially for a student with ADHD-ADD Type who has difficulty concentrating. The same strategies, methodologies, materials and resources can be used of learning any second or foreign language including. Especially, when the students are Greek, then we are talking about the same linguistic interaction but in reverse! Even for the non-Greek student with ADHD, whether the student is an ESL non-Greek or a GSL non-Greek, finding a new community, a new support system and learning something stimulating and academically

demanding may give them a sense of purpose, sense of self-esteem and pride overcoming disability limitations. They may also get a sense of equality sharing a type of “white” culture which however is also a minority culture at the same time, far different from the “dead male white Greek culture” that is often portrayed in the mainstream learning arena and trace affinities between their own culture and other cultures, such as the Greek one. Thus, both unmotivated students and parents who may have thought of the underfunded Greek classroom as a babysitting place or equivalent to chores or “busy work” chores, may use it in an effective way that for a student with ADHD and developmental challenges such as those of the Middle School may become actually a positive experience that enriches the student’s academic strengths and builds social, community, and spiritual roles and identities with some collaboration and effort by the teacher and the school community, as the literature suggested above.

References

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Council of Greeks Abroad (SAE). (2007-2012). *USA: Greek-American population (de jure translation from Greek)*. Retrieved from: <http://www.sae.gr/?id=13227&tag=%CE%97.%CE%A0.%CE%91>.
- ERIC. (1998). *Teaching Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Update 1998*. ERIC Digest E569. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423633.pdf>
- Evangelinou-Yiannaki, A., & O’Donoghue, T. (2011). A Qualitative Study of the Teaching of Modern Greek in Western Australia under the 'Seconded Teachers from Greece Scheme': Implications for Other Similar Schemes. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 1, 1-12. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ943404.pdf>
- Florida State University. (1975). *A Project in Multicultural Learning: Greek-American Contributions to American Society*. Office of Education (DHEW), Washington, DC. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&pageSize=10&ERICExtSearch_Operator_2=and&ERICExtSearch_Operator_1=and&ERICExtSearch_EDEJSearch=elecBoth&ERICExtSearch_SearchType_2=kw&eric_displayStartCount=1&ERICExtSearch_SearchValue_2=Greek-American&ERICExtSearch_SearchType_1=kw&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&ERICExtSearch_FullText=true&ERICExtSearch_PubDate_From=0&ERICExtSearch_PubDate_To=2012&ERICExtSearch_SearchCount=2&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80042d36&accno=ED208090&_nfls=false
- Hill, J. (2011). *Prevalence of Aggression and Defiance in Children with ADD/ADHD Tendencies*. *Wayland Baptist University June 2*. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED520253.pdf>
- Kalyva, E. (2008). *Special Education: What do Greek Teachers Know about Learning Disabilities, Autism, and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?* City College, Affiliated Institution of the University of Sheffield. Retrieved from: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/>
- Lanir, L. (2011). *ADD/ADHD Students - Foreign Language Classroom Management*. Retrieved from:

- <http://lesley-lanir.suite101.com/addadhd-students---foreign-language-classroom-management-a327724>.
- Makedon, M. (2007). Archdiocesan District Office of Education Report. April 26-27. GreekOrthodox Archdiocese of America: Huston, TX. Retrieved from:http://www.goarch.org/archdiocese/departments/education/reports/AC%20REPORT_Houston-TX-Apr_07.pdf
- New York State Education Dept., Albany. Office for Special Education Services. (1992). *A Parent's Guide to Special Education for Children Ages 5-21: Your Child's Right to an Education in New York State. Non-English Language Editions*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&pageSize=10&ERICExtSearch_Operator_2=and&ERICExtSearch_SearchValue_0=disabilities&ERICExtSearch_Operator_1=and&ERICExtSearch_SearchType_2=kw&eric_displayStartCount=11&ERICExtSearch_SearchType_1=kw&ERICExtSearch_SearchValue_2=Greek&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&ERICExtSearch_FullText=true&ERICExtSearch_PubDate_From=0&ERICExtSearch_PubDate_To=2012&ERICExtSearch_SearchCount=1&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80402b03&accno=ED359690&_nfls=false
- Papadopoulos, C. (2009). Stigma towards people with mental health problems: An individualism-collectivism cross-cultural comparison. Doctoral dissertation submitted at the School of Health and Social Sciences, Middlesex University. Retrieved from:http://eprints.mdx.ac.uk/6253/1/Papadopoulos-stigma_towards_people_with_mental_health_problems_PhD.pdf
- Partnership for Afterschool Education (PASE). (n.d.). *New York City Family Guide to Afterschool Programs*. Retrieved from: <http://www.pasesetter.com/publicationResources/Publications/PDF/NYC%20Guide%20to%20ASP/NYC%20Family%20Guide%20to%20Afterschool%20Programs.pdf>
- Smith, R. L. (n.d.). *Teaching Middle School Students with ADHD*. University of Florida: FL. Retrieved from: <http://mypage.iu.edu/~rllsmith/ADHDweb.htm>
- Spiridakis, J. D. (1981). Special Education for the Greek Bilingual Child: Greece, Cyprus and the United States. Paper presented at The Council for Exceptional Children Conference on The Exceptional Bilingual Child (New Orleans, LA, February, 1981, Session F-3). Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&pageSize=10&ERICExtSearch_Operator_2=and&ERICExtSearch_SearchValue_0=disabilities&ERICExtSearch_Operator_1=and&ERICExtSearch_SearchType_2=kw&eric_displayStartCount=11&ERICExtSearch_SearchType_1=kw&ERICExtSearch_SearchValue_2=Greek&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&ERICExtSearch_FullText=true&ERICExtSearch_PubDate_From=0&ERICExtSearch_PubDate_To=2012&ERICExtSearch_SearchCount=1&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b800420a5&accno=ED204878&_nfls=false
- Thompson, L. C. (1997). Foreign Language Assessment in Grades K-8: An Annotated Bibliography of Assessment Instruments. *Language in Education: Theory and Practice* 90. Delta Systems Inc.: IL. Retrieved

from:http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=advanced&pageSize=10&ERICExtSearch_Operator_2=and&ERICExtSearch_SearchValue_0=modern+Greek&ERICExtSearch_SearchType_2=kw&ERICExtSearch_Operator_1=and&eric_displayStartCount=21&ERICExtSearch_SearchType_1=kw&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&ERICExtSearch_FullText=true&ERICExtSearch_PubDate_From=0&ERICExtSearch_PubDate_To=2012&ERICExtSearch_SearchCount=1&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b800afb08&accno=ED413768&_nfls=false

Turketi, N. (2010). *Teaching English To Children With ADHD*. (Master's Thesis). School for International Training Brattleboro, Vermont USA Retrieved from: http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1489&context=ipp_collection&seiredir=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.com%2Furl%3Fsa%3Dt%26rct%3Dj%26q%3Dcreative%2520teaching%2520foreign%2520language%2520to%2520students%2520with%2520adhd%2520full%2520pdf%26source%3Dweb%26cd%3D1%26ved%3D0CCoQFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fdigitalcollections.sit.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1489%2526context%253Dipp_collection%26ei%3DATz_T6fglcPn0QGz3uCiCA%26usg%3DAFQjCNEbvDzrcJA94_2JClabnsk80UglmQ#search=%22creative%20teaching%20foreign%20language%20students%20adhd%20full%20pdf%22

U.S. Department of Education. (2006). *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices*. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-teaching-2006.pdf>

Zoupaniotis, A. (2012). Greek-American Community: We either change or we sink. Greek American News Agency (*de jure* translation from Greek).

This paper is based on a term paper submitted for the MA in Rehabilitation Counseling Program (School of Education, Counseling & Guidance Dept.) at the New Mexico Highlands University (NMHU) (2010-2013).



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Effect of Orientation and Mobility Curriculum on the Academic Achievement of Visually Impaired Children among Public and Private Institutions of Lahore

Shazia Malik & Umi Kalthom Abdul Manaf

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/4501>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/4501

Received: 02 February 2018, Revised: 05 May 2018, Accepted: 10 June 2018

Published Online: 29 July 2018

In-Text Citation: (Malik & Manaf, 2018)

To Cite this Article: Malik, S. & Manaf, U.K. (2018). The Effect of Orientation and Mobility Curriculum on the Academic Achievement of Visually Impaired Children among Public and Private Institutions of Lahore. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 12–21.

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 12 - 21

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



The Effect of Orientation and Mobility Curriculum on the Academic Achievement of Visually Impaired Children among Public and Private Institutions of Lahore

Shazia Malik & Umi Kalthom Abdul Manaf

Faculty of Educational studies, University Putra Malaysia

Abstract

The present study endeavors to assess the impact of orientation and mobility curriculum associated with special education for visually impaired students in Pakistan. This study aims to scrutinize whether the present special education curriculum for visually impaired children would be considered effective without the involvement of orientation and mobility curriculum or not. A questionnaire consisting of 10 items was developed for data collection. The sample of the study consisted of 110 visually impaired students among public and private visually impaired institutes in Lahore, Pakistan, according to the table of (Kerjice & Morgan, 1970). Among the participants, 67 were boys and 43 were girls, age ranged from 5 to 20 years, and they were from starters to 6th grade levels. The present study approves that the visually impaired students can be promoted from the certain nurturing situation, when they have least educational or psychological hindrances. The study indicates that the visually impaired students can actively perform their essential part in presenting excellent educational achievement based on orientation and mobility curriculum for the visually impaired children., However, some hazards incidents have depressed the whole contribution of this relegated class of students from their basic opportunity of Education.

Keywords: Curriculum, Visually Impaired Students, Orientation, Academic Achievement.

Introduction

Visually impaired students should be equipped with essential, needed and technology based skills for empowering them to apply easy and technology bases approaches for getting desired information during their study and daily practices. Moreover, it is extremely significant for visually impaired students, including those who have related infirmities, that require orientation

and mobility (O&M) amenities, to get appropriate coaching in orientation and mobility as soon as conceivable (Lagrow, 1994).

Offering required orientation and mobility services to visually impaired students at the suitable time can enhance the probability that they can take part evocatively in a range of sectors. It can be helpful in their teaching and training, including nonacademic, academic, and extramural activities and practices. Once these students are no longer in their academic institutions, their exercise and practice of attaining orientation and mobility expertise must increase their efficiency of moving around self-sufficiently in a range of academic, professional, and communal settings significantly. These assistances should also develop the capability of visually impaired children for getting jobs, retaining their professions, and taking part more completely in community and family life (Ahmed, Khan, & Nasem, 2011).

A visually impaired student's requirement for orientation and mobility facilities and the apt technique or approaches are essential for consideration. The attainment of mandatory skills must be measured. It would be proficient commonly via an assessment of motor capabilities, visualization and expansive position and that must be conducted as early as possible (Farooq, 2012). Fazzi and Petersmey (2001), stated that this (Orientation and Mobility) is especially significant since respective associations and parents representing the comforts and welfares of visually impaired children have reported that these children are not acquiring suitable orientation and mobility services and those applicable evaluations of their necessities for these facilities are not being steered. In order to execute the above matter, the consequences of all valuations managed to the child, including those directed to control the child's academic demands subsequent to one or more debility other than visual impairment, must be measured as the student's IEP is advanced (Fazzi & Petersmey, 2001).

The target of this examination is to evaluate the effect of orientation and mobility curriculum with regard to the special education for visually impaired children across the private and public institutions of Lahore. Orientation and mobility curriculum offers a dynamic procedure to visually impaired children, who in any way holds a disability to learn something new in his/her academic sphere. This is a determined reality that the condition of Pakistan is one of those countries, which do possess a defined academic infrastructure for visually impaired students. However, it is not completely advanced yet for blind or visually impaired students. Through orientation and mobility curriculum, the education and applied learning of visually impaired children can be a significant article on the education and if this aspect is ignored by the particular management and control, it will be a very biased and harsh action (Khan & Behlol, 2014).

Objectives of the Study

This Study Aims

1. To assess the impact of orientation and mobility curriculum associated with special education for visually impaired students in Pakistan.
2. To identify whether the present special education curriculum for visually impaired children would be considered effective operative and functional without the involvement of orientation and mobility curriculum or not?

Literature Review

According to Fatema (2013), this fact is a dilemma for the visually impaired children who are living in corners of Pakistan. The incapacity changes the mode, visually disabled children get information regarding the world around them and restricts scenarios to get educated by observation of visual orientation and mobility components in the special education curriculum. It is proven that special education is a system of learning enclosed by the control of system and defined mechanism, predominantly delineated to access the academic demands of visually impaired children (Fatema, 2013).

In the book, "Orientation and Mobility: Techniques for Independence", Lagrow has highlighted the status of special education for all those students who by any means are suffering from any sort of physical weakness (Lagrow, 1994). It is a fact that special education is the part of recognized system of learning and it should be given equal significance. But the situation of special education for the children with visually impaired problems is quite dreadful in big cities of Pakistan (Ali, 2008). The term special education means that in learning. With regard to these special students, the same exceptional services like orientation and mobility curriculum accompanied by special behavior and preliminary tactics are implemented to facilitate the visually impaired children to feel fitting under the banner of overall prescribed curriculum (Lagrow, 1994).

In Pakistan, the condition of visually impaired children is fairly stern regarding the present curriculum of the education with reference to orientation and mobility. Specifically, the syllabus is planned to educate visually impaired students. In this concern, an operational feature of this curriculum that is correspondingly significant for the special education of the visually impaired children is an orientation and mobility curriculum (Stuen, et al., 2000).

Orientation and Mobility Curriculum

Orientation or mobility curriculum is an acknowledged procedure in which both learners and instructors aim to determine a jointly friendly policy of educating visually impaired students. In this regard, the student-teacher interaction can be the necessity of sustenance to cope with their individual inadequacies as well as with the demands of the visually impaired student. It is rather disheartening to highlight that the development of orientation and mobility curriculum is typically ignored by the contemporary Pakistani program of special education outlined for visually impaired students. The orientation should be an insistent process, in which the corresponding teachers and educators can learn to recognize the visually impaired student as an unusual individual (Hill & Ponder, 1976).

Additionally, it is also a reality that in the cultured zone of the Pakistani community, the demand for special education is perceived as a righteous cause of coaching, reintegration and concerned support policies for all the students with special needs, particularly children with visual deficiency. In this concern, the contemporary special educational system reveals some merits and certain failings too (Stuen, et al., 2000).

Special Education for Visually Impaired in Pakistan

The mechanism of special education in Pakistan for visually impaired children has been blamed for strengthening and supporting the current instable communal planning since quite a few visually impaired learners from the civic sector academic institutions move up the position of

social mobility. In this region, special education is supposed to be a regional or regional duty and has been reorganized to constituency levels in accordance with the current devolution strategy. Presently, there are two educational mechanisms that are currently present for the students with any corporeal incapacity, including visual impairment; regular and normal education and special schooling (Yasmin, Minto, & Khan, 2010).

The special instruction system covers both institutional and residential aid. Furthermore, the special training and learning of children with sight deficiency is presented through a linkage of more than sixty (60) institutes for the students with visual impairment managed by the regional and central administrations, and several NGOs. Throughout the preceding years, one of the Pakistani provinces, the Punjab, has initiated to launch more than one hundred institutes, especially assigned to the students with sight issues (Ahmed, Khan, & Nasem, 2011).

In special education for the visually impaired children, the importance and role of orientation and mobility curriculum cannot be ignored. The idea of comprehensive and practical learning based on orientation and mobility aid for visually impaired students, is quite new in Pakistan. Further, the students with the visual issue can feel the effect of orientation and mobility curriculum in their routine life (Fatema, 2013)

The present study is based on the theoretical framework of "Orientation & Mobility Model", to fill the literature gap in Pakistani context, where the curriculum for visually impaired students is not quite different from normal sighted students. It is a concept that pursues to explain the orientation and mobility practice in the sphere of special education with reference to visually impaired children. This model or theory presents groundwork to the theme in the debate. The Orientation & Mobility Model discusses the tangible communication and interaction mechanism to instruct orientation and mobility in the sector of mobility education. This theory or model instructs and guides the ways, how visually impaired children can be mobile and practical in their routine lives (Fowler, 1997). The orientation and mobility model of COMS/OMA (Certified Orientation Mobility Specialist) and (Orientation and Mobility Assistant) has been implemented for the research work. According to this model COMS and OMA perform as a unit with a view to present quality services to the visually impaired children. With a view to assist launch a quality OMA policy, it is suggested that new OMAs be administered by COMS who are equipped with minimum two years of educational experience. If an administering COMS leaves a continuing OMA plan, the COMS recruited to substitute the supervisor require not to have previous teaching experience; however, it should get the competencies demanded for oversee OMAs (Hill & Ponder, 1976). This model fills the literature gap especially for Pakistan context, where the scholar has chosen the visually impaired respondents from Lahore city, to make them more independent through the usage of this model as essential part of their curriculum for both the learners and the instructors. As there are some other negatively affecting factors for instance lack of resources and funds, which are still in the form of controversial debate.

Methodology

This research is descriptive and quantitative in nature. A questionnaire was developed by the researcher, using content validity. A sample of 110 visually impaired children from public and private institutions of Lahore city in Pakistan was selected as convenient sampling. This population of Lahore is selected to see the effect of orientation and mobility as a compulsory object of the curriculum for visually impaired students. The sample size was determined

according to the sampling table of Kerjice & Morgan (1970) as (n=110) from public and private institutes of visually impaired children Lahore city, Pakistan. 110 boys and girls, aged 05-20 years were selected for age, gender and educational level. Descriptive statistical techniques such as means, frequencies and percentages were used to analyze the data. Data was analyzed through SPSS (Statistical Packages for Social Sciences).

Data Analysis & Findings

Reliability Analysis

Cronbach's Alpha	N of Items
0.711	10

The Cronbach Alpha for the questionnaire was 0.7, which means a good scale for reliability. The reliability scale for the questionnaire used as the instrument for the current research study was 0.711 for 13 items-scales. The reliability was on a satisfactory level of the research instrument, hence, endorsing that the response rate collected through this instrument would carry a high validity.

Frequency Analysis

After the data was collected, it is analyzed by calculating the frequency scores.

Table 1. Frequencies showing the age of students

		Frequency	Percent
Valid	0-5	20	10.0
	6-10	40	52.0
	10-15	29	26.0
	15-20	21	12.0
	Total	110	100.0

This table shows that 20 students with age (in years) of 0-5, 40 among 6-10, 29 among 10-15, and 21 among 15-20.

Table 2. Frequencies showing the gender of students

		Frequency	Percent
Valid	Male	67	76.0
	Female	43	24.0
	Total	110	100.0

This table shows that 67 male and 43 female students participated.

Table 3. Frequencies showing the education level of students

		Frequency	Percent
Valid	Starters	31	24.0
	Grade 1-3	44	42.0
	Grade 4-6	35	34.0
	Total	110	100.0

This table shows students were 31 in the starter grade, 44 for grade 1-3, and 35 for the grades of 4-6.

Descriptive Analysis

	N	Mean	Std. Deviation
Active members	110	1.9600	1.00934
Students feel change after application	110	2.7800	1.14802
Special school suits the children	110	2.6400	1.30556
Educators plan their teachings	110	3.5400	1.28110
Consistent with the requirement of the learning	110	3.9200	1.08496
Educators professionally dexterous	110	3.9200	1.08496
Do the trainers practice communication	110	3.7000	1.28174
Instructors guide to practically perform	110	4.0600	1.16776
Children experience any change in academic	110	3.8400	1.26749
Students and parents satisfied with the practical approach	110	2.9800	1.31692
Valid N (list wise)	110		

Results of the Study

Virtually 85% of the partakers in the interviewing session approved that learners with visual issues have developed a great sense of an active and practical approach while being learnt by orientation and mobility curriculum. 65% agreed, whereas 15 % were in sturdy agreement in reaction to the item-scale inquired. Among the participants, 65 % visually impaired students had the view that with the help of orientation and mobility curriculum, they have been able to grasp the most educational stuff with clarity and comprehensiveness. The impact of orientation and mobility technique of education has influenced a lot on their learning speed and overall education and academic performance.

This is the preview of standard communal attitude as in Pakistani society, there are only quite a few job openings for special candidates particularly those who have sight issues. Through questioning, it has been observed that most of the students felt quite tricky and intricate to follow the instructive measures of orientation and mobility curriculum, but later on through

constant practice and substantial application of those techniques, they actually realized its effect and impact on their educational performance and academic accomplishments.

About 50 percent visually impaired students revealed that owing to their visual incapacity, they used to suffer inferiority complex among their sighted siblings, but with the practical and functional approach of orientation and mobility measures, the routine life became more easy and practical for them and they felt a considerable change in their educational sphere of life. 30% visually impaired students asserted that it took them a lot of time to learn and get adjusted in accordance with the orientation and mobility curriculum and resultantly. They felt delayed to present substantial outcomes in the field of academic accomplishment.

It has been observed that more than 85 % parents, teachers and concerned students experienced that the practice of orientation and mobility curriculum in special schools is the best for the visually impaired children since there are assured provisions in special institutes for their incapacity. 40% visually impaired children agreed with the statement that their respective instructors plan and arrange their academic lessons according to the demands of their infirmity in the light of orientation and mobility course.

15% of the children still responded that they feel difficulty while academically performing according to orientation and mobility curriculum. In this case mainstream of the students around 55% did agree to the planned lessons arranged by their instructors. On the contrary, while responding to the other question, 50% of the parents and 70% of the instructors discovered that the existing curriculum is quite consistent with the capabilities of all the children, though it demands some enhancements. Further, 90% educators declared that they were fairly expert in handling children with visual weakening. In contrast, 70% visually impaired children replied in positive sanctioning the declarations of teachers and parents.

90% instructors shared that they practiced a range of orientation and mobility techniques to interconnect with the visually impaired students with a view to make the lecture and lesson comprehensive. Almost 50% parents responded that their visually weakened children are instructed how to perform at home with this infirmity and by doing so, they have proved themselves to thrive in the academic field as well. 80% of the young learners declared that they did not experience issues while noting down the notes and moving around in the class and each time, the educators helped them when they were confronted with any problem.

52% of the visually impaired children asserted that there should be more practical transformation in the current structure of orientation and mobility curriculum. While answering concerned questions as mentioned about the impact and influence of the orientation and mobility curriculum in the special education; almost every student, teacher and parent ascertained with fluctuated ratio that the effect of orientation and mobility curriculum can be experienced on the overall academic achievement of the visually impaired children.

Discussion

The main objectives of this research were to assess the impact of orientation and mobility curriculum associated with special education for visually impaired students in Pakistan. With this concern in mind, it can be suggested that visually impaired students can benefit from the nurturing condition, when they are free from attitudinal and psychological obstacles and socioeconomic hazards (Asch, 1989). This reality cannot be denied; though there are numerous educational institutes that play a pivotal role in providing professional education to the students

with visual impairment. However, the existence of certain threats deprives these special children from their elementary privilege in terms of "Education". These special institutions, with the active participation of expert teachers can play a remarkable role in providing visually impaired students with effective learning involvements.

Moreover, this research was an endeavor to describe the feelings of these students while studying in different educational institutes. Their teachers and parents' perceptions about this concern, were also esteemed to apprehend the phenomenon regarding the issues faced by visually impaired students in special schools in Pakistan. This is widely accepted that the ordinary schools are not restricted to accommodate students with disabilities, especially those with visual impairment, but present their substantial facilities to this community. Furthermore, it requires a resilient political assurance to bring revolutionary changes in the curriculum of special education for visually impaired students especially for orientation and mobility. To this aim, media can play a significant role in supporting and cognizance this move in connection with the glitches faced by students with the disability of visual impairment. Difficulties faced by these students must be carefully observed for the purpose of overcoming the obstacles and improving the situation. Necessary measures should be taken into consideration to revolutionize the current curriculum of the special education (orientation and mobility) in Pakistan for visually impaired students; and optimistic results can be expected for their education and curriculum in special education in Pakistan.

Conclusion

The main target of this study was to examine and to identify the effect of orientation and mobility curriculum of the academic failure of the visually impaired children under the banner of the existing instructive curriculum. With this target in deliberation, it has been approved that the visually impaired students can be promoted from the certain nurturing situation, when they have least educational or psychological hindrances and socioeconomic threats. This truth cannot be repudiated; although there are abundant learning institutions which are actively performing their essential part in presenting excellent education based on orientation and mobility curriculum for the visually impaired children. However, some hazards incidents have depressed the whole contribution of this relegated class of students from their basic opportunity of Education. At the same time, it has been observed that through dedicated education started on the mechanism of orientation and mobility curriculum, a noticeable impact on the academic achievement of the visually impaired children are achieved.

References

- Ahmed, M., Khan, A. B., & Nasem, F. (2011). Policies for Special Persons in Pakistan. *Berkeley Journal of Social Sciences*, 1 (2), 1-11.
- Ali, S. S. (2008). 6 Disability, human rights and redistributive justice. *Disabled People and the Right to Life*, 110.
- Farooq, M. (2012). Problems faced by Students with Special Needs in Ordinary Pakistani Schools. *Journal of Quality and Technology Management*, 8 (1), 13-27.
- Fatema, N. (2013). Visually impaired: Push towards independence. (K. Siddiqi, Ed.) *The Express Tribune*.

- Fazzi, D. L., & Petersmey, B. A. (2001). *Imagining the Possibilities: Creative Approaches to Orientation and Mobility Instruction for Persons Who Are Visually Impaired*. New York, United States: AFB Press.
- Hill, E. W., & Ponder, P. (1976). *Orientation and Mobility Techniques*. New York, United States: Amer Foundation for the Blind.
- Khan, I. K., & Behlol, M. G. (2014, June). Inclusive Education at Primary Level: Reality or Phantasm. *Journal of Education and Educational Development*, 1(1).
- Mazurek, K., & Winzer, M. A. (1994). *Comparative Studies in Special Education* (1 Ed.). Washington, D.C., United States: Gallaudet University Press.
- Salisbury, R. (2007). *Teaching Pupils with Visual Impairment* (1 Ed.). London, United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Stuen, C., Arditi, A., Horowitz, A., Lang, M. A., Rosenthal, B., & Seidman, K. (2000). *Vision Rehabilitation* (1 Ed.). Boca Raton, Florida, United States: CRC Press.
- Wiener, W. R., Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (2010). *Foundations of Orientation and Mobility: Instructional Strategies and Practical Applications* (3 Ed.). New York, United States: AFB Press.
- Yasmin, S., Minto, H., & Khan, N. U. (2010). Policy and Practice in the Educational Inclusion of Children and Young People with Visual Impairment in Sri Lanka and Pakistan. *The Educator*, 22(2), 17-22.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Language Program «Modern Greek Paideia»: A Record of Educational Needs in the 'Aristotelis' School of Toronto

Eleni Griva, Kostas Dinas & Kostas Flegas

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/4504>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/4504

Received: 10 May 2018, Revised: 22 June 2018, Accepted: 30 July 2018

Published Online: 21 August 2018

In-Text Citation: (Griva, Dinas, & Flegas, 2018)

To Cite this Article: Griva, E., Dinas, K., & Flegas, K. (2018). Language Program «Modern Greek Paideia»: A Record of Educational Needs in the 'Aristotelis' School of Toronto. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 22–34 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 22 - 34

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Πρόγραμμα Ελληνομάθειας «Modern Greek Paideia» Καταγραφή των Εκπαιδευτικών Αναγκών στο Σχολείο «Αριστοτέλης» του Τορόντο

Ελένη Γρίβα¹, Κώστας Ντίνας² & Κώστας Φλέγκας³

Abstract

The purpose of this study was to investigate the needs and performance of students attending the "Aristotle" school as well as to record the views of their parents and the teachers' training needs. The "Aristotle" school is the only primary school in Toronto area that is recognized by the Hellenic Republic. Our goal was to collect data would help us better understand the thoughts and needs of the school community, in an attempt to achieve a common goal of providing the highest quality of Greek Language Paideia. Taking into consideration the gathered needs, and the guidelines for language acquisition described in the Common European Framework of Reference for Languages (CEF, 2001), the Modern Greek Paideia Program was developed by professors and researchers of the University of Western Macedonia in collaboration with the Greek Community of Toronto. It is tailored to meet the needs and interests of students who learn Greek as a second/foreign language in Canada, and it is a student centered, flexible language program that promotes intercultural communication, and aims at developing multi-literacies skills, cognitive and metacognitive language strategies, enhancing students' creativity and critical thinking skills, and promoting bilingual awareness (by helping students make connections between English and Greek).

Keywords: Language Program, Educational Needs, Teacher Training.

Εισαγωγή

Η 'Σύγχρονη Ελληνική Παιδεία' (Modern Greek Paideia) αποτελεί μια προσπάθεια κατασκευής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διδασκαλίας και εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), το οποίο προσεγγίζει συνδυαστικά τη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού οργανώνοντας το περιεχόμενο γύρω από θεματικούς άξονες. Στηρίζεται στο γλωσσοδιδακτικό μοντέλο «με εστίαση στη γλωσσική επάρκεια» (proficiency-based model) (Norford & Marzano, 2016) και στοχεύει στην ικανοποίηση

¹ Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ e-mail: egriva@uowm.gr

² Καθηγητής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ e-mail: kdinas@uowm.gr

³ Εκπαιδευτικός, Διευθυντής του Σχολείου Αριστοτέλης/ e-mail: kflegas@hotmail.com

διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών (Tomlinson, 1999), ώστε να μπορεί να ικανοποιεί σχολικές μονάδες με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς /μαθησιακούς στόχους και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επιλογές για διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα (Κουτσελίνη, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο προβλέφθηκε και σχεδιάστηκε η σύνταξη ενός Προγράμματος Σπουδών προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της εκεί ελληνικής κοινότητας, αλλά και οργανώθηκε η σύνταξη εγχειριδίων διδασκαλίας της νέας ελληνικής για τους μαθητές καθώς και βιβλίων για τους εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια αυτή, πριν από τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού πακέτου, θεωρήσαμε απαραίτητο να συγκεντρώσουμε ερευνητικά δεδομένα τα οποία θα μας επέτρεπαν να καταγράψουμε τις ιδιαιτερότητες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Τορόντο του Καναδά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καταγραφή του γλωσσικού προφίλ, των ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών του σχολείου «Αριστοτέλης», αλλά και των προσδοκιών των γονέων οι οποίοι επιλέγουν να επενδύουν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η συνοπτική παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της, που διενεργήθηκε στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, αλλά και η σκιαγράφηση των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού προγράμματος «Modern Greek Paideia».

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Περιοχή του Τορόντο

Τα Σχολικά Ιδρύματα

Στην περιοχή του Τορόντο λειτουργεί το σχολείο «Αριστοτέλης», στο οποίο φοιτούν μαθητές από το Νηπιαγωγείο έως τη Γ' Γυμνασίου και είναι το μοναδικό σχολείο στο Τορόντο που είναι αναγνωρισμένο από την Ελληνική Δημοκρατία. Οι μαθητές του «Αριστοτέλη» παρακολουθούν μαθήματα στην ελληνική γλώσσα τρεις φορές την εβδομάδα: Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή. Το σχολείο λειτουργεί από τις 16:30 μ.μ. έως τις 19:30 μ.μ. και —εκτός από την ελληνική γλώσσα— οι μαθητές του διδάσκονται παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς και τραγούδια, Ιστορία και Μυθολογία της Ελλάδας, Θρησκευτικά και Γεωγραφία της Ελλάδας. Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης που αποφοιτούν από τον «Αριστοτέλη» αποκτούν απολυτήριο δημοτικού σχολείου ισότιμο με αυτό ενός δημοτικού σχολείου που βρίσκεται στην Ελλάδα. Εκτός από τον «Αριστοτέλη», στην περιοχή του Τορόντο λειτουργούν και άλλα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, στα οποία βέβαια τα μαθήματα είναι λιγότερο εντατικά.

Κάτω από την 'ομπρέλα' της Ελληνικής Κοινότητας λειτουργούν συνολικά 14 σχολεία με 1000 μαθητές. Από αυτά τα σχολεία, τρία είναι διαπιστευμένα για το απολυτήριο λυκείου του Οντάριο (δηλαδή για τις τάξεις 9, 10, 11, 12), 10 έχουν μαθητές από το νηπιαγωγείο έως την Β' Γυμνασίου και 1 σχολείο είναι για ενήλικες. Επίσης, λειτουργούν ελληνόγλωσσα σχολεία που υπάγονται σε άλλους φορείς, όπως: α) Το πρωινό ιδιωτικό σχολείο της Μητρόπολης, το οποίο ακολουθεί το πρόγραμμα του Οντάριο. Στο σχολείο αυτό φοιτούν 80-100 μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν μαθήματα στην ελληνική γλώσσα 3-4 ώρες την εβδομάδα, β) Δημοτικά σχολεία σε δύο εκκλησίες, στα οποία φοιτούν περίπου 150 μαθητές, γ) Το ιδιωτικό σχολείο 'Christou Greek School', στο οποίο φοιτούν 80 μαθητές από το Νηπιαγωγείο έως τη Β' Γυμνασίου, δ) Το ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο 'Ελληνούπολη', στο οποίο φοιτούν 30 μαθητές.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Μέχρι το σχολικό έτος 2013-14 δεν υπήρξε ένα ολοκληρωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα για καμία βαθμίδα εκπαίδευσης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο και τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία αυτής της περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ως οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο που τους δινόταν για την τάξη τους. Οι μαθησιακοί στόχοι για κάθε τάξη ορίζονταν εκ των υστέρων, από το περιεχόμενο του βιβλίου του μαθητή, που πολλές φορές δεν ήταν το ίδιο για την ίδια τάξη σε όλα τα σχολεία της περιοχής του Τορόντο. Επιπρόσθετα, η επιλογή του βιβλίου του μαθητή για μια συγκεκριμένη τάξη άλλαζε συχνά από το ένα σχολικό έτος στο άλλο, χωρίς προφανή πάντα λόγο. Έτσι διαπιστωνόταν μια 'ασυνέχεια', με αποτέλεσμα να παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές που αποφοιτούν από το δημοτικό σχολείο σε διαφορετικά έτη να έχουν διδαχθεί διαφορετικά βιβλία κατά την πορεία της φοίτησής τους.

Τα Σχολικά Εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα σχολεία του Τορόντο ανήκουν σε διαφορετικές εκδοτικές προσπάθειες, που πολλές φορές έχουν σχεδιαστεί στο πλαίσιο διαφορετικών προσεγγίσεων σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Παρατηρείται, λοιπόν, απουσία μαθησιακής συνοχής, συνέχειας και σύνδεσης ανάμεσα στις τάξεις. Η αλλαγή βιβλίων έχει ως αποτέλεσμα να επαναλαμβάνεται η μάθηση σε συγκεκριμένα αντικείμενα, διότι οι διαφορετικές σειρές βιβλίων τα έχουν ενσωματώσει σε διαφορετικές τάξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών, που παραπονιούνται ότι κάθε χρόνο κάνουν τα ίδια πράγματα στο ελληνικό σχολείο. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις έχει διαπιστωθεί πως κάποια βιβλία δεν καλύπτουν τις συγκεκριμένες ανάγκες, μετά από την εφαρμογή τους μέσα στην τάξη, διότι έχουν αποδειχθεί πολύ δύσκολα για το επίπεδο των μαθητών.

Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διδάσκει τη νέα ελληνική γλώσσα στην περιοχή του Τορόντο ανέρχεται περίπου στους 100 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν συνολικά από 2.5 έως 16-18 ώρες την εβδομάδα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας Τορόντο δεν έχουν παιδαγωγική επάρκεια και κατάρτιση. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια έχουν σταματήσει να αποσπώνται εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα λόγω της οικονομικής κρίσης αλλά και λόγω της ένωσης των εκπαιδευτικών του Τορόντο, που παρεμποδίζουν τις διαδικασίες έκδοσης βίζας για εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να μετακινηθούν προς την περιοχή τους.

Η απουσία σχολικών εγχειριδίων για την ελληνική ως Γ2/ΞΓ κατάλληλα προσαρμοσμένων για τις ανάγκες και απαιτήσεις του πλαισίου του Τορόντο, σε συνδυασμό με την περιορισμένη παιδαγωγική κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η ελληνική γλώσσα αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα.

Από τα στοιχεία που έχουμε για το σχολείο «Αριστοτέλης» προκύπτει ότι κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 εργάστηκαν 8 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 7 έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική και μόνο ένας την αγγλική. Από αυτούς, οι τρεις αποφοίτησαν από Φιλοσοφική

Σχολή στην Ελλάδα, ένας από Παιδαγωγική Σχολή στην Ελλάδα, ένας από Παιδαγωγική Ακαδημία στην Ελλάδα, ένας από Φιλοσοφική Σχολή στην Ιταλία, ένας από Παιδαγωγικό Τμήμα στον Καναδά και μόνο ένα άτομο είναι απόφοιτος ελληνικού Λυκείου.

Η Έρευνα

Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2012-2013, συμμετείχαν γονείς των μαθητών, εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι μαθητές του σχολείου «Αριστοτέλης». Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι ανάγκες και οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο «Αριστοτέλης» και να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων τους και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Διαδικασία και Ερευνητικά Εργαλεία

Καταρχάς σχεδιάστηκε και στάλθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν εκείνη την περίοδο στον «Αριστοτέλη». Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 65 οικογένειες. Από αυτές το επέστρεψαν συμπληρωμένο μόνο 38. Περιλάμβανε κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που απευθύνονταν στους γονείς και τους μαθητές χωριστά, αλλά και ερωτήσεις οι οποίες για την απάντηση απαιτούσαν τη συνεργασία ενηλίκων και παιδιών. Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν να καταγραφούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες των οικογενειών που επιλέγουν να συμμετέχουν στα ελληνόγλωσσα προγράμματα της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο των γονέων, το οποίο περιείχε κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, δομήθηκε γύρω από τους παρακάτω άξονες:

- Χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Λόγοι για τους οποίους ωθούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε σχολεία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.
- Απόψεις για την παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο.
- Συμμετοχή σε ενδοσχολικές δραστηριότητες.
- Εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες ελληνομάθειας.
- Προτάσεις για τη βελτίωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Μια άλλη εκδοχή ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε και στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα τμήματα ελληνικής γλώσσας του Τορόντο, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις, δομημένες σε τέσσερις άξονες, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκθέσουν:

- τις απόψεις τους για:
 - α) τα βιβλία της ελληνικής γλώσσας που ήδη χρησιμοποιούσαν (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, πολύ-μέτρια-αρκετά-λίγο-καθόλου),
 - β) τις προτιμήσεις των μαθητών τους για τα υπάρχοντα βιβλία της ελληνικής γλώσσας (ιεράρχηση σημαντικότητας),
 - γ) τις δυσκολίες των μαθητών στις δεξιότητες προφορικού λόγου (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, πολύ-μέτρια-αρκετά-λίγο-καθόλου),
 - δ) τις δυσκολίες των μαθητών στις δεξιότητες γραπτού λόγου (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, πολύ-μέτρια-αρκετά-λίγο-καθόλου).
- τις προτάσεις τους για:

α) τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο των βιβλίων για την ελληνική γλώσσα (ιεράρχηση σημαντικότητας),

β) την κατάρτισή τους, για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα (ανοικτού τύπου ερώτηση).

Από τους 40 εκπαιδευτικούς που έλαβαν το ερωτηματολόγιο απάντησαν οι 20. Γενικά, παρατηρήθηκε σχετική απροθυμία συμμετοχής από κάποιους από τους εμπλεκόμενους, γονείς, αλλά κυρίως εκπαιδευτικούς, γεγονός που απαιτεί μεγαλύτερη διερεύνηση στο μέλλον, κάτι που είναι στα άμεσα ερευνητικά μας σχέδια.

Την ίδια εποχή και λίγο πριν από τη λήξη του σχολικού έτους, περίοδο που θεωρητικά οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος των μαθησιακών απαιτήσεων της κάθε τάξης, πραγματοποιήθηκε και η έρευνα στο σχολείο «Αριστοτέλης». Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές όλων των τάξεων του σχολείου, από την Α' Δημοτικού έως και την Β' Γυμνασίου. Σχεδιάστηκε και δόθηκε μια εκδοχή ερωτηματολογίου προσαρμοσμένου στους μαθητές, και επίσης διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις σε συνδυασμό με τη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης, με σκοπό να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερες ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες.

Με το ερωτηματολόγιο επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, το εργαλείο περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, δομημένες σε τέσσερις άξονες, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να εκθέσουν:

α) τους λόγους παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας (ιεράρχηση σημαντικότητας),

β) τις ανάγκες τους στις δεξιότητες προφορικού λόγου (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, πολύ-μέτρια-αρκετά-λίγο-καθόλου),

γ) τις ανάγκες τους στις δεξιότητες γραπτού λόγου (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, πολύ-μέτρια-αρκετά-λίγο-καθόλου),

δ) τις προτιμήσεις τους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ονοματική κλίμακα, ναι-όχι-δεν ξέρω).

Από τους 120 συνολικά μαθητές που φοιτούσαν στο σχολείο «Αριστοτέλης», συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 80 μαθητές, ενώ στη διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης και της προφορικής εξωτερίκευσης συμμετείχαν 40 μαθητές.

Με τις συνεντεύξεις επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την επίδοση των μαθητών σε όσο το δυνατόν περισσότερες γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα α) ορθογραφία βασικού λεξιλογίου, β) κατανόηση κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων, γ) παραγωγή γραπτού λόγου (με το ερωτηματολόγιο), δ) αναγνωστική ικανότητα, ε) απαντήσεις σε απλές ερωτήσεις, στ) παραγωγή συνεχόμενου προφορικού λόγου.

Τα Αποτελέσματα

Τα δεδομένα από τους Γονείς και τους Εκπαιδευτικούς

Από τις απαντήσεις των οικογενειών έχουμε τα εξής δεδομένα:

α) Από τις 38 οικογένειες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 32 δηλώνουν ότι ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά τους πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο είναι για να διατηρήσουν την ελληνική τους ταυτότητα και γλώσσα, ενώ μόνο τέσσερις οικογένειες σημείωσαν ότι ο σκοπός τους είναι η συστηματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

β) Η συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι στη διάρκεια μιας εβδομάδας είναι αρκετά μικρή. Οι περισσότερες οικογένειες (52%) δε μιλούν καθόλου ελληνικά στη

διάρκεια της εβδομάδας ή μόνο μερικές φορές την εβδομάδα. Το ποσοστό των οικογενειών που μιλούν ελληνικά καθημερινά ή έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική φτάνει μόλις το 27%. Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό οικογενειών (21%) που δηλώνουν ότι μιλούν ελληνικά κάθε μέρα αλλά για πολύ λίγο.

γ) Στο ερώτημα που αφορούσε τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν κάνουν τις εργασίες τους για το ελληνικό σχολείο, οι περισσότεροι γονείς (21) υποστηρίζουν ότι η αιτία είναι ο φόρτος εργασίας από το πρωινό σχολείο. Ακόμη, 9 οικογένειες αναφέρουν ότι άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες δεν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους. Εντύπωση κάνουν οι απαντήσεις τεσσάρων (4) οικογενειών ότι απλώς ξεχνούν να κάνουν τις εργασίες τους και άλλων τεσσάρων (4) οικογενειών ότι απλώς δε θέλουν να κάνουν τις εργασίες τους ή ότι δε γνωρίζουν ότι έχουν εργασίες για το ελληνικό σχολείο. Τέλος, σε δυο περιπτώσεις αναφέρεται η αδυναμία υποστήριξης της ελληνόγλωσσης μάθησης των παιδιών από τους γονείς, διότι ο ένας εκ των δύο δεν έχει ελληνική καταγωγή. Οι παραπάνω απαντήσεις δείχνουν ότι για αρκετούς γονείς οι εργασίες για το ελληνικό σχολείο δεν αποτελούν προτεραιότητα. Αυτή η στάση ενισχύει το συμπέρασμα ότι το ελληνικό σχολείο έχει απαξιωθεί ως χώρος μάθησης και ότι έχει μεταμορφωθεί σε πολιτιστικό κέντρο. Την παρατήρηση αυτή υποστηρίζει και το υψηλό ποσοστό των γονέων (50%) που δεν επιθυμούν περισσότερες εργασίες στο σπίτι.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συγκλίνουν στην εξής διαπίστωση: «το ελληνικό σχολείο έχει καταντήσει μια πολύ φτηνή μορφή φύλαξης παιδιών για τους γονείς, όπου τυχαίνει να μαθαίνουν και ελάχιστα ελληνικά».

Τα δεδομένα από τους Μαθητές

Από τα αποτελέσματα των *ερωτηματολογίων* καταγράφηκαν τα εξής

Αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, το 30% των συμμετεχόντων μαθητών δήλωσε πως δε μιλούν την ελληνική γλώσσα καθημερινά, ενώ μεγάλο ποσοστό επικοινωνούν στα ελληνικά κυρίως με τους παππούδες και πολύ λιγότερο με τους γονείς τους.

Σχετικά με τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι τους πιέζουν οι γονείς —και μάλιστα κάποιοι από αυτούς εξέφρασαν δυσφορία για την παρακολούθηση του ελληνικού σχολείου. Από την άλλη, ένα σημαντικό μέρος των μαθητών δήλωσαν ότι τους αρέσει η ελληνική γλώσσα, τους ενδιαφέρει να μάθουν για την Ελλάδα και επιθυμούν να ταξιδέψουν στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις *αναγνωστικές δεξιότητες*, οι μαθητές πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν περισσότερο με τον μηχανισμό της ανάγνωσης και λιγότερο με την κατανόηση του κειμένου. Επίσης, στις *δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου*, θεωρούν ότι μπορούν να εκφραστούν με απλές προτάσεις και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο. Όμως, έχουν ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας στο να συνθέσουν πιο περίπλοκες προτάσεις και να οργανώσουν τις ιδέες τους, ενώ αναγνωρίζουν ότι κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, κάτι που αποδείχτηκε και στη φάση των συνεντεύξεων.

Σχετικά με τις *δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου*, οι μαθητές πιστεύουν ότι αισθάνονται πιο άνετα και κατανοούν οικεία θέματα της καθημερινότητας. Μπορούν να κατανοήσουν με σχετική ευκολία τη γενική ιδέα μιας συζήτησης, αλλά δυσκολεύονται περισσότερο στον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών και στην κατανόηση οδηγιών. Ακόμη, στις *δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου*, οι μαθητές πιστεύουν ότι αισθάνονται

πιο άνετα να μιλούν για οικεία θέματα της καθημερινότητας, ενώ δυσκολεύονται περισσότερο στο να απαντούν σε ερωτήσεις του μαθήματος.

Από τα αποτελέσματα των ατομικών *συνεντεύξεων* διαπιστώθηκαν τα εξής

Στη δεξιότητα της *ορθογραφίας* η συνολική επίδοση των μαθητών όλων των τάξεων είναι αρκετά χαμηλή. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος όλων των μαθητών ήταν μόλις 3.2/10, με την υψηλότερη επίδοση να επιτυγχάνεται στην Γ' τάξη (4.1/10) και την χαμηλότερη στην Δ' τάξη (2.2/10). Αξίζει να αναφέρουμε επίσης ότι στις περιπτώσεις όπου έχουμε επανάληψη λέξεων και σύγκριση επιδόσεων δεν παρατηρείται αξιολογη βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, το βασικό ρήμα *ήμουν* έχει 1/5 σωστή απάντηση στην Ε' τάξη, 2/9 σωστές απαντήσεις στη ΣΤ' τάξη και 6/13 σωστές απαντήσεις στις τάξεις του Γυμνασίου. Τέλος, εντύπωση προκαλεί η επίδοση των μαθητών σε συχνόχρηστες λέξεις, όπως οι 'άνθρωποι', την οποία κανένας από τους μαθητές των δύο τάξεων του Γυμνασίου δεν έγραψε ορθογραφημένα.

Στη δεξιότητα της *κατανόησης γραπτού κειμένου* διαφάνηκε ότι στα γνωστά κείμενα οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα άγνωστα. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων τα καταφέρνουν καλύτερα στις απλές ερωτήσεις, σε αυτές δηλαδή οι οποίες ζητούν από τους μαθητές να ανατρέξουν στο κείμενο, για να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες. Ωστόσο, δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικοί σε ερωτήσεις οι οποίες απαιτούν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και τη σύνθεση και ανάλυση του περιεχομένου του. Ως προς την ορθότητα της απάντησης, οι επιδόσεις των μαθητών είναι ικανοποιητικές. Οι περισσότεροι διαφάνηκε ότι κατανοούν τα βασικά στοιχεία των κειμένων που διαβάζουν και τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν, με αποτέλεσμα να βρίσκουν τις σχετικές πληροφορίες. Εξαιρεση αποτελούν οι μαθητές της Α' τάξης, από τους οποίους μόνο οι μισοί περίπου μπόρεσαν να απαντήσουν σωστά στο γνωστό και το άγνωστο κείμενο.

Ενώ στην κατανόηση του κειμένου οι επιδόσεις τους είναι ικανοποιητικές, δυσκολεύονται αρκετά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι απαντούν με τη βοήθεια ολοκληρωμένων και συντακτικά ορθών προτάσεων αποτελεί τη μειονότητα σε όλες τις τάξεις. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές γράφουν ασυνάρτητα κάποιες λέξεις ή αντιγράφουν μέρος του κειμένου όπου ίσως να εμπεριέχεται η απάντηση. Επίσης, αν και είναι αναμενόμενο να υπάρχουν μερικά ορθογραφικά λάθη, η μεγάλη συχνότητα των σφαλμάτων προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις περισσότερες περιπτώσεις το λεξιλόγιο που απαιτείται για μια ορθή απάντηση υπάρχει διαθέσιμο στο ίδιο το κείμενο. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι υπάρχουν και πάρα πολλά συντακτικά λάθη, προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην κατανόηση ενός κειμένου σχετίζονται άμεσα με τη χαμηλή επίδοσή τους στην ανάγνωση. Γενικά, οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν κατά τη φάση της ανάγνωσης πέτυχαν χαμηλότερες επιδόσεις και στη φάση της κατανόησης του κειμένου και της παραγωγής σωστών απαντήσεων.

Στη δεξιότητα της *παραγωγής γραπτού λόγου* εξετάστηκαν μόνο οι μαθητές από τη Γ' Δημοτικού και πάνω.

- Από τους 18 μαθητές της Γ' και Δ' τάξης 6 μαθητές έγραψαν λιγότερες από 20 λέξεις, δυο δεν έγραψαν τίποτα και δυο μαθητές χρησιμοποίησαν ένα μεγάλο ποσοστό αγγλικών λέξεων (παρεμβολή του ισχυρού κώδικα). Γενικά, τα κείμενα των μαθητών έχουν πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, φτωχή ανάπτυξη του θέματος και

συχνή επανάληψη των ίδιων λέξεων και εκφράσεων. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποδείχθηκε τελικά ότι είναι μια δραστηριότητα η οποία έχει υψηλό βαθμό δυσκολίας για τους περισσότερους μαθητές.

- Οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης ήταν πιο παραγωγικοί από τους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης. Συγκεκριμένα, οι 15 μαθητές των τάξεων αυτών έγραψαν κείμενα με μέσο όρο 75 λέξεις έναντι 42 λέξεων των κειμένων των μικρότερων μαθητών. Επίσης, οι μεγαλύτεροι μαθητές σημείωσαν λιγότερα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των λαθών αυτών ανήλθε στο 26% στις μεγάλες τάξεις, ενώ ανέβηκε σημαντικά στις μικρότερες τάξεις φτάνοντας το 36%. Τέλος, το ποσοστό επί του συνόλου των λέξεων που είναι αγγλικές είναι παρόμοιο στις δύο ομάδες, δηλαδή 11% στις μεγάλες τάξεις και 13% στις μικρότερες τάξεις.

Αν και οι αριθμοί δείχνουν μια μικρή βελτίωση στην επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων έναντι των μικρότερων, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό, διότι, αν αριθμήσουμε τα ορθογραφικά/ συντακτικά λάθη και τις αγγλικές λέξεις που χρησιμοποίησαν (παρεμβολή από τον ισχυρό κώδικα), διαπιστώνουμε ότι το 37% του κειμένου που συνθέτουν οι μαθητές έχει κάποιο λάθος. Το γεγονός αυτό σαφώς επηρεάζει αρνητικά τη γενικότερη αποτελεσματικότητα των κειμένων, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις μπορούν να θεωρηθούν από σχεδόν καλά ως καλά. Οι μαθητές συνεχίζουν να κάνουν πολλά εκφραστικά και γραμματικά λάθη και το λεξιλόγιό τους είναι αρκετά περιορισμένο.

- Οι επιδόσεις των μαθητών του Γυμνασίου είναι ανάλογες με αυτές που σημείωσαν οι μαθητές των μικρότερων τάξεων. Αν και σημειώθηκε μια νέα μικρή αύξηση στον μέσο όρο των λέξεων, που τώρα φτάνει περίπου στις 85 λέξεις, το ποσοστό (25%) των συντακτικών/ ορθογραφικών λαθών διαφέρει μόνο κατά μία μονάδα (26%) από το ποσοστό των μαθητών της Ε' και ΣΤ'. Επίσης, οι μαθητές του Γυμνασίου κατάφεραν να μειώσουν στο 4% από 11% το ποσοστό των παρεμβολών από την αγγλική γλώσσα στα κείμενά τους.

Γενικά, στον γραπτό λόγο των μαθητών συχνό είναι το φαινόμενο της 'μίξης κωδίκων' και της παρεμβολής από την αγγλική γλώσσα, που είναι η ισχυρή τους γλώσσα. Οι μαθητές όλων των τάξεων κάνουν τα ίδια λάθη, από τα οποία τα πιο συχνά είναι τα εξής: α) ασυμφωνία γένους-πτώσης-αριθμού, β) περιορισμένο λεξιλόγιο (π.χ. συχνή επανάληψη λέξεων, χρήση πολλών αγγλικών λέξεων κτλ), γ) πολλά λάθη σε σχέση με κλητικά και παραγωγικά μορφήματα σε βασικό λεξιλόγιο (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών κτλ), δ) υπερβολική χρήση απλών προτάσεων με επανάληψη του ίδιου ρήματος (π.χ. θέλω να πάω..., θέλω να φάω..., θέλω να δω...), ε) λανθασμένη χρήση γραμμάτων δ αντί θ, s αντί σ, Υ αντί γ κτλ., στ) λανθασμένη χρήση των χρόνων και των εγκλίσεων.

Στη δεξιότητα της ανάγνωσης εντοπίστηκαν τα εξής δεδομένα:

Τέσσερις από τους 12 μαθητές της Α' τάξης δεν είχαν αναπτύξει την ικανότητα ανάγνωσης, ενώ τρεις διάβαζαν συλλαβιστά. Από τους 12 μαθητές της Β' τάξης οι επτά σημείωσαν πολύ χαμηλή αναγνωστική δεξιότητα και έκαναν πολλά λάθη. Τέλος, οκτώ (8) από τους 19 μαθητές των τάξεων ΣΤ' έως Β' Γυμνασίου παρουσιάζουν πολύ μικρό βαθμό αναγνωστικής δεξιότητας.

Στη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου σε σύντομες ερωτήσεις οι περισσότεροι μαθητές όλων των τάξεων σημείωσαν πάρα πολύ καλές επιδόσεις ως προς την ορθότητα του περιεχομένου, χωρίς γενικά να λείπουν τα λάθη.

Τέλος, στη δεξιότητα της παραγωγής συνεχόμενου προφορικού λόγου οι περισσότεροι μαθητές έκαναν αρκετά λάθη. Μάλιστα στην Α' Τάξη έξι (6) από τους 13 μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση. Το αποτέλεσμα αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η ερώτηση ήταν γενική, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται αβεβαιότητα σχετικά με το τι θα μπορούσε να αποτελέσει αποδεκτή απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δόθηκε επιπρόσθετη βοήθεια με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και την ανακοίνωση θεμάτων που θα μπορούσαν να αναπτύξουν οι μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί επέμειναν στην απόφασή τους να μη μιλήσουν για τον εαυτό τους. Η συμπεριφορά αυτή δεν παρατηρήθηκε στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου εκτός από ένα μαθητή στη Β' τάξη, όλοι οι υπόλοιποι μίλησαν έστω και περιορισμένα για τον εαυτό τους.

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγονται τα εξής συμπεράσματα

-Οι γονείς δίνουν έμφαση στην πολιτιστική και κοινωνική διάσταση του σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στη μαθησιακή διαδικασία.

-Είναι επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης πιο στενής συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογενειών αλλά και προβολής και προώθησης της αξίας της ελληνικής γλώσσας, ώστε να τη χρησιμοποιούν συχνότερα στο οικογενειακό περιβάλλον.

-Όλοι οι μαθητές του σχολείου είναι ικανοί να διαβάσουν, να γράψουν και να μιλήσουν στα ελληνικά. Ωστόσο, αν και είναι αναμενόμενο το επίπεδο των γλωσσικών επιδόσεων που σημείωσαν οι μαθητές της έρευνας να μην είναι ανάλογο των μαθητών που φοιτούν στις αντίστοιχες τάξεις της Ελλάδας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν έχει αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητες που αντιστοιχούν στο επίπεδο Α1 της Εξέτασης Πιστοποίησης Ελληνομάθειας.

Η δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού πακέτου Modern Greek Paideia

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για α) το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στο Τορόντο, β) τη στάση των γονέων απέναντι στην ελληνομάθεια των παιδιών τους και τις ανάγκες για συστηματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, γ) τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τον πυρήνα για τη σύνταξη του Προγράμματος Modern Greek Paideia. Επιπλέον, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής και τη διαχείριση της καθημερινότητας των μελών της ελληνικής παροικίας του Τορόντο, αλλά επίσης μελετήθηκε η ιστορία της ελληνικής παρουσίας στο Οντάριο και μελετήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Οντάριο (Ontario Curriculum, 2006), το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: διδασκαλία, εκμάθηση, αξιολόγηση (Council of Europe, 2001), το κείμενο για την προσαρμογή του στην καναδική εκπαίδευση, τα επίπεδα ελληνομάθειας που συνέταξαν οι συνεργάτες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Με βάση όλα τα παραπάνω, σχεδιάστηκε το Πρόγραμμα ΕλληνοΠαιδεία, το οποίο περιλαμβάνει Πρόγραμμα Σπουδών, βιβλία για τους μαθητές, καθώς και βιβλία για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να καλύψει όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας του

Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών, από το επίπεδο A1 μέχρι το Γ2 (Council of Europe, 2001).

Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τις παρακάτω αρχές και τους στόχους:

1. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις και πλαίσια επικοινωνίας (Harwood, 2010; Nunan, 1998; Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

2. Αξιοποίηση και δημιουργία ποικίλων κειμενικών ειδών που παράγονται σε διάφορα και διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

3. Διαδικασία διαμεσολάβησης γλωσσών (Γ1-Γ2), μια λειτουργία που απαιτεί την παράλληλη χρήση ενδογλωσσικών και διαγλωσσικών κωδίκων (βλ. Council of Europe, 2001; Rudvin & Spinzzi, 2014).

4. Ενσωμάτωση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της Γεωγραφίας της Ελλάδας.

5. Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας (Byram, 2000; Byram et al., 2002).

5. Ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από την αξιοποίηση ευρείας τυπολογίας δημιουργικών παιχνιδιών (βλ. Γρίβα & Σέμογλου, 2015).

6. Εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες επικοινωνίας, αλληλόδρασης και επίλυσης προβλήματος (βλ. Bourke, 1992; Sheen, 1992).

Τα βιβλία του προγράμματος Modern Greek Paideia άρχισαν να σχεδιάζονται το 2013 και ολοκληρώνονται το 2018, με σκοπό να καλύπτουν τις ανάγκες ενός εντατικού προγράμματος ελληνομάθειας, δηλαδή 2 με 3 ενενητάλεπτα την εβδομάδα. Στα σχολεία που προσφέρουν ενενητάλεπτα την εβδομάδα (το πιο εντατικό πρόγραμμα της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο) ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπληρώνει την επιπρόσθετη ώρα διδασκαλίας με δραστηριότητες επικοινωνιακού, αλληλοδραστικού και βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές τους να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις, αλλά και να γίνουν αποτελεσματικοί χρήστες της ελληνικής γλώσσας, που είναι και ο τελικός στόχος της Ελληνομάθειας. Ωστόσο, τα βιβλία του προγράμματος Paideia μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε σχολεία που λειτουργούν μόνο μία φορά την εβδομάδα. Στις περιπτώσεις αυτές κύριος σκοπός είναι η ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη επιλογή των πιο σημαντικών μαθησιακών στόχων του κάθε μαθήματος. Στα μονοήμερα σχολεία οι δάσκαλοι έχουν στη διάθεσή τους μόνο 90 λεπτά, για να ολοκληρώσουν ένα από τα 30 μαθήματα του βιβλίου. Συνεπώς, θα πρέπει να κάνουν επιλογή των πιο σημαντικών στοιχείων από κάθε μάθημα που θεωρούν ότι θα πρέπει να γνωρίζει ένας μαθητής ή μαθήτρια.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξασφαλίζουν την υλοποίηση του κυριάρχου σκοπού, δηλαδή να καλύπτουν και τις τέσσερις δεξιότητες στις οποίες εξετάζονται οι υποψήφιοι στις εξετάσεις για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας, τις δεξιότητες που αφορούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), αλλά και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας (βλ. Ντίνας & Γρίβα, 2017). Ένας επιπρόσθετος λόγος που τα βιβλία της σειράς Paideia μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλους τους τύπους των σχολείων αποτελεί το γεγονός ότι τα αυθεντικά κείμενα που έχουν συμπεριληφθεί στο βιβλίο του μαθητή έχουν γραφτεί με διαθεματικό και λειτουργικό προσανατολισμό. Με άλλα λόγια, το κείμενο της ενότητας

«διαβάζω– καταλαβαίνω-απαντώ» μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφόρμηση για την πραγματοποίηση διαθεματικών και δημιουργικών εργασιών, αλλά και συνεργατικών, αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ολιστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Επιλογικός σχολιασμός

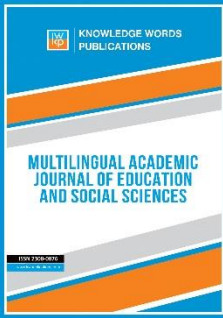
Οι αλλαγές των τελευταίων ετών (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) που σημειώθηκαν στους κόλπους των Ελλήνων του εξωτερικού έχουν μεταμορφώσει τα ελληνικά σχολεία και έχουν διαφοροποιήσει τον σκοπό και τη λειτουργία τους. Πολλοί γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και μέλη της Ελληνικής Παροικίας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του σχολείου, με αποτέλεσμα η συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να έχει περάσει σε δεύτερο επίπεδο. Η έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα συγκεκριμένα σχολεία και η ελλιπής προβολή της εκπαιδευτικής αξίας της ελληνικής γλώσσας έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός σχολείου το οποίο, ενώ συνεχίζει να επιτελεί τον πολιτισμικό του ρόλο, δυστυχώς έχει χάσει σε σημαντικό βαθμό τον χαρακτήρα ενός Κέντρου Ελληνομάθειας.

Σε αυτή την εργασία α) εστίασαμε στην καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών του συγκεκριμένου πλαισίου στο Τορόντο, και β) αναδείξαμε το σκεπτικό σχεδιασμού του προγράμματος 'Modern Greek Paideia' το οποίο αποτελεί μια προσπάθεια κατασκευής ενός ολοκληρωμένου, σύγχρονου προγράμματος διδασκαλίας και εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, προσεγγίζοντας συνδυαστικά τη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, και έχει ως απώτερο στόχο την επιτυχή και συστηματική προώθηση της Ελληνομάθειας στην περιοχή του Τορόντο, αλλά και ευρύτερα όλου του Καναδά.

References

- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bourke, J. M. (1992). *The case for problem-solving in second language learning. Occasional Paper 33*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξης μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Norford, J., & Marzano, R. (2016). *Personalized Competency-Based Education: Creating a Cohesive and Coherent System*. Marzano Research.
- Ντίνας Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν.

- Τσιτσανούδη (Εκδ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ* (σσ. 23-58). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Nunan, D. (1998). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ontario Curriculum. (2006). *Language: grades 1-8*. Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rudvin, M., & Spinzi, C. (2014). Negotiating the terminological borders of 'Language Mediation' in English and Italian. *Languages – Cultures Mediation*, 1-2, 57-79.
- Sheen, R. (1992). Problem solving brought to task. *RELC Journal* 23/2, 44-61.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Εκδ Κώδικα.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Difficulties in Learning Turkish as a Second Language by Greek-Speaking Students: A Teaching Model

Nikolaos Liazos & Dimitra Markati

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/4506>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/4506

Received: 16 May 2018, **Revised:** 02 June 2018, **Accepted:** 09 July 2018

Published Online: 27 August 2018

In-Text Citation: (Liazos & Markati, 2018)

To Cite this Article: Liazos, N., & Markati, D. (2018). Difficulties in Learning Turkish as a Second Language by Greek-speaking Students: A teaching model. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 35–47 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 35- 47

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Δυσκολίες στην Εκμάθηση της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας από Ελληνόφωνους Φοιτητές: Μία Πρόταση Διδασκαλίας

Λιάζος Νικόλαος & Μαρκάτη Δήμητρα

Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Abstract

This paper explores the difficulties that Greek-speaking students are facing while they are learning the Turkish language as a foreign one. These difficulties can be mainly found in the different structure of the target language in relation to the student's native language and in the fact that they have few oral opportunities in their Greek-speaking environment. From this perspective, the support of oral communication skills represents one of the most important points that the teaching process must deal with. By having already analyzed the recent modern methods of productive skills of verbal communication on the Turkish language as foreign language and by taking into consideration the lack of relevant complete activities in the using learning textbooks, the formalization of a specific teaching proposal is being attempted. By using a narrative text of a Turkish-speaking textbook as a reference point for the Turkish language learning as a foreign language for foreign language speakers, which is been usually used during the teaching of Turkish language at the Greek Higher Education it is been proposed a complete teaching model of the verbal communication with activities which are aiming to cover the Greek-speaking students' specific learning needs.

Keywords: Turkish as Foreign Language, Learning Difficulties, Verbal Communication, Teaching Process.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την διαδικασία εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης γλώσσας οι οποίες, εντοπίζονται κυρίως στην τελείως διαφορετική δομή της γλώσσας-στόχου σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των φοιτητών και στο γεγονός ότι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες γλωσσική επικοινωνία στο ελληνόφωνο περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενίσχυση της προφορικής δεξιότητας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα οποία καλείται να εστιάσει η διδακτική διαδικασία. Έχοντας προηγουμένως αναλύσει σύγχρονες μεθόδους ανάπτυξης της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου στην εκμάθηση της τουρκικής ως ξένης γλώσσας, αλλά και λαμβάνοντας

υπόψη την απουσία αντίστοιχων ολοκληρωμένων προτάσεων δραστηριοτήτων στα υπό χρήση διδακτικά εγχειρίδια, επιχειρείται η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης.

Με σημείο αναφοράς ένα αφηγηματικό κείμενο τουρκόγλωσσου εγχειριδίου εκμάθησης της τουρκικής ως ξένης σε αλλόγλωσσους που αξιοποιείται συχνά στη διδασκαλία της τουρκικής και στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προτείνεται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας του προφορικού λόγου με δραστηριότητες που στοχεύουν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών.

Λέξεις-κλειδιά: Τουρκική ως Ξένη Γλώσσα, Δυσκολίες Εκμάθησης, Προφορική Επικοινωνία, Δραστηριότητες.

Εισαγωγή

Η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται εξολοκλήρου στη συστηματική διδασκαλία αν λάβουμε υπόψη ότι οι ελληνόφωνοι διδασκόμενοι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες επαφής με φυσικούς ομιλητές της τουρκικής, συνεπώς λιγότερες ευκαιρίες να ασκήσουν τη γλώσσα σε πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας.

Η δομή της τουρκικής, η οποία παρεκκλίνει σημαντικά από την ελληνική γλώσσα, αποκαλύπτεται σε βάθος μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυσή της κατά την οποία εντοπίζονται δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσει κατά τη διαδικασία της κατάκτησής της ο ελληνόφωνος φοιτητής.

Σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης χρειάζεται να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία, ώστε μέσα από την άσκηση και την εμπειρία των φοιτητών σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων και γεγονότων να αναπτυχθεί σταδιακά η επικοινωνιακή τους ικανότητα η οποία προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη και τον συνδυασμό της γραμματικής ικανότητας, της ικανότητας παραγωγής λόγου, της κοινωνικο-πολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας χρήσης στρατηγικών (Prasad, 2013: 2).

Δυσκολίες στην Εκμάθηση της Τουρκικής από Ελληνόφωνους Φοιτητές

Η τουρκική γλώσσα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πρώτες επτά γλώσσες που μιλιούνται περισσότερο παγκοσμίως (Hengirmen, 2002: 19), γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντική θέση που κατέχει ανάμεσα στις άλλες γλώσσες του κόσμου. Ανήκει στον αλταϊκό γλωσσικό κλάδο (γλώσσα των σημερινών Τούρκων, των Μογγόλων, των Τογκούζων, των Τουρκομάνων και των τουρκογενών της Κεντρικής Ασίας) και συγκεκριμένα στην ουραλο-αλταϊκή οικογένεια γλωσσών, μία γλωσσική οικογένεια η οποία δεν παρουσιάζει καμία ομοιότητα ή εγγύτητα με την ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών στην οποία ανήκει η ελληνική γλώσσα (Αλατζάς, 2000: 15-17; Ιορδάνογλου, 2003: 17).

Ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματά της είναι ότι είναι συγκολλητική γλώσσα, δηλαδή η παραγωγή και η κλίση των λέξεων γίνεται με τη συγκόλληση επιθημάτων. Η συγκόλληση επιθημάτων αλλά και όλη η δομή της τουρκικής γλώσσας βασίζεται στο φαινόμενο βάσει του οποίου όλα τα φωνήεντα μιας λέξης έχουν μεταξύ τους ευφωνική διάρθρωση. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *αρχή της φωνηεντικής αρμονίας* και συνεπάγεται ότι μια λέξη θα αποτελείται

είτε από πρόσθια είτε από οπίσθια φωνήεντα, αλλά όχι και από τα δύο¹. Έτσι προκύπτουν οι παρακάτω διαδοχές φωνηέντων (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11):

- μετά το "a" και το "i" (w), ακολουθούν τα "a" ή "i" (w).
- μετά το "e" και το "i", ακολουθούν τα "e" ή "i".
- μετά το "o" και το "u", ακολουθούν τα "a" ή "u".
- μετά το "ö" (oe) και το "ü" (y), ακολουθούν τα "e" ή "ü".

Ουσιαστικά, δημιουργούνται οι εξής συνδυασμοί (Σελλά-Μάζη, 2004: 75) :

- Εάν το πρώτο φωνήεν μιας λέξης είναι οπίσθιο, το επόμενο είναι επίσης οπίσθιο. Το ίδιο συμβαίνει εάν το πρώτο φωνήεν είναι πρόσθιο.
- Εάν το πρώτο φωνήεν μιας λέξης είναι στρογγυλό, τότε τα επόμενα φωνήεντα είναι είτε στρογγυλά και κλειστά είτε μη στρογγυλά και ανοιχτά.
- Μετά από στρογγυλό φωνήεν ακολουθεί μόνο στρογγυλό φωνήεν.
- Τα "o" και "ö" συναντώνται, συνήθως, στην πρώτη συλλαβή μιας λέξης.

Το γεγονός ότι αντίστοιχο φαινόμενο με αυτό της φωνηεντικής αρμονίας δεν συναντάται στην ελληνική γλώσσα προκαλεί ιδιαίτερες δυσκολίες που συνδέονται κυρίως με την παραγωγή σημαντικού αριθμού διαγλωσσικών λαθών από τους ελληνόφωνους φοιτητές. Συγκεκριμένα, από μία μικρή έρευνα που διεξήχθη το 2008, σε 25 ελληνόφωνους φοιτητές του Β' εξαμήνου σπουδών στο Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο πλαίσιο εργασίας εξαμήνου του ΠΜΣ «Σπουδές στον Παρευξείνιο Χώρο» (Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης) η οποία στόχευε στην παρατήρηση και στην καταγραφή των δυσκολιών στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από ελληνόφωνους φοιτητές, διαπιστώθηκαν δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα (Μαρκάτη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν στην πράξη τους συνδυασμούς που επέβαλε ο κανόνας της φωνηεντικής αρμονίας, επειδή δεν ήταν εξοικειωμένοι με αντίστοιχο φαινόμενο στη μητρική τους γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στην περίπτωση που έπρεπε να προσθέσουν μία κατάληξη ή ένα επίθημα στη ρίζα μιας λέξης, να επιλέγουν τα φωνήεντα εκείνα που ήδη γνώριζαν, επειδή υπάρχουν στην ελληνική, παράγοντας έτσι λανθασμένο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, στη περίπτωση της λέξης "ötmür" («ζωή») όταν καλούνταν να προσθέσουν την κατάληξη της γενικής πτώσης "in/in/un/ün" ενώ βάσει του κανόνα η σωστή κατάληξη είναι η "ün", διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές στην πλειονότητά τους επέλεξαν την κατάληξη "un", το φωνήεν της οποίας είχαν συνηθίσει από τη μητρική τους γλώσσα (ό.π., 2008: 7).

Όσον αφορά συγκεκριμένα το φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο, η Σελλά-Μάζη (2004: 63) συγκρίνοντας συνοπτικά τα δύο συστήματα (ελληνική και τουρκική) παρατηρεί ότι α) τα τουρκικά έχουν 8 φωνήεντα ενώ τα ελληνικά 5, β) τα ελληνικά δεν διαθέτουν τα [y], [oe] και [w], γ) η αντίθεση «στρογγυλά ≠ μη στρογγυλά» που χρησιμεύει για να διακρίνει η τουρκική μεταξύ

¹Από την υπό εξέταση αρχή εξαιρούνται: α) οι σύνθετες λέξεις (π.χ. "Karadeniz"), β) οι τουρκικές λέξεις των οποίων η μία, τουλάχιστον, συλλαβή έχει υποστεί αλλαγή εξαιτίας των πιέσεων που της ασκούνται, όπως στο γλωσσικό ιδίωμα της Κων/πολης το οποίο αποτελεί τη βάση του φωνηεντικού μηχανισμού της τουρκικής γλώσσας (π.χ. "anne" η οποία προέρχεται από τη λέξη "ana"), γ) οι λέξεις-δάνεια (π.χ. "diploma" (ελληνική)) και, δ) ορισμένες καταλήξεις οι οποίες δεν ακολουθούν τον κανόνα της φωνηεντικής αρμονίας (π.χ. η επιρρηματική κατάληξη "-ken") (Ιορδανογλου, 2006:42).

των [i] και [y], [w] και [ε] και [oe] δεν υπάρχουν στα ελληνικά, δ) η τουρκική αρθρώνεται λίγο πιο μπροστά στη στοματική κοιλότητα απ' ότι η ελληνική, ε) η τουρκική αρθρώνεται λίγο πιο κλειστά (με τη γλώσσα ψηλά στη στοματική κοιλότητα) απ' ότι η ελληνική, και στ) τα [ε], [ο] και [α] της ελληνικής αρθρώνονται με τη γλώσσα στο μέσον περίπου της στοματικής κοιλότητας και όχι χαμηλά, όπως της τουρκικής.

Αντίστοιχα, στο συμφωνητικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι οι ελληνόφωνοι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί, αν και εντοπίζονται πλεονάζοντα σύμφωνα στην τουρκική, η ελληνική τυχάνει να διαθέτει συγγενείς προς αυτά φθόγγους και αρθρωτικά και ακουστικά (ό.π., 2004: 69).

Δεδομένου του συγκολλητικού χαρακτήρα της τουρκικής γλώσσας η δυσκολία των φοιτητών αυξάνεται σημαντικά, όταν καλούνται να προσθέσουν σε μια λέξη περισσότερα από ένα επιθήματα. Παρουσιάζεται πρόβλημα όταν, για παράδειγμα, πρέπει να σχηματίσουν τη μορφή "arkadaş-lar-ım-la" («με τους φίλους μου»), όπου χρειάζεται να επιλέξουν ανάμεσα στα επιθήματα "lar/ler" (καταλήξεις πληθυντικού αριθμού), "ım/ım/um/üm" (επιθήματα Α' ενικού προσώπου κτήσης), και "la/le" (σύνδεσμος «με»), προκειμένου να τα κολλήσουν στη λέξη "arkadaş" («φίλος-η»). Η πρώτη δυσκολία εντοπίζεται στο γεγονός ότι συγχέουν τη σειρά, με βάση την οποία πρέπει να θέσουν τα κατάλληλα επιθήματα στη ρίζα της λέξης (στο παραπάνω παράδειγμα: πληθυντικός αριθμός- κτήση- σύνδεσμος) και η δεύτερη στο γεγονός ότι κάθε φορά που προσθέτουν κατάληξη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το τελευταίο φωνήεν της λέξης, το οποίο μεταβάλλεται κάθε φορά που τίθενται νέα επιθήματα (Μαρκάτη, 2008: 6).

Άλλα χαρακτηριστικά της τουρκικής γλώσσας, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες κατά την εκμάθησή της από ελληνόφωνους φοιτητές, συνδέονται με τη διάταξη των όρων της πρότασης, καθώς το ρήμα βρίσκεται πάντα στο τέλος της πρότασης (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11), το δε υποκείμενο, προηγείται του ρήματος και βρίσκεται τις περισσότερες φορές στην αρχή της πρότασης (Ιορδάνογλου, 2004: 37). Το αντικείμενο τίθεται πριν το ρήμα, όταν η έμφαση της ενέργειας δίνεται σε αυτό. Επίσης, στην τουρκική δεν υπάρχουν γραμματικά γένη αλλά ούτε και άρθρα (Σανλίογλου & Δαφνοπατίδης, 2011: 11).

Σε παρόμοιο πλαίσιο, υπογραμμίζεται ότι τα περισσότερα από τα διδακτικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας δεν γράφτηκαν από Έλληνες συγγραφείς, ενώ απευθύνονται, κυρίως, σε αλλόγλωσσους ενήλικους μαθητές οι οποίοι επιχειρούν να μάθουν την τουρκική στο πλαίσιο της παρακολούθησης ταχύρρυθμων μαθημάτων στην Τουρκία (Μαρκάτη, 2009: 102).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, βάσει κανονισμού, οι διδάσκοντες είναι υποχρεωμένοι να δηλώνουν στην Ηλεκτρονική Υπηρεσία Ολοκληρωμένης Διαχείρισης Συγγραμμάτων και Λοιπών Βοηθημάτων (Εύδοξος) συγγράμματα των οποίων την έκδοση και διανομή αναλαμβάνουν ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι². Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι, ενώ δηλώνονται

² Οι διδάσκοντες αναγκάζονται να δηλώσουν για τη διδασκαλία του μαθήματος της τουρκικής γλώσσας συγγράμματα που δεν έχουν τη μορφή του πρότυπου διδακτικού εγχειριδίου εκμάθησης της ξένης γλώσσας και υπό αυτή την έννοια δεν ενδείκνυνται για μία ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης, όπως είναι τα εγχειρίδια γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας ή λεξικά που έχουν συνταχθεί από Έλληνες συγγραφείς και εκδίδονται από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους.

προς διανομή εγχειρίδια Ελλήνων συγγραφέων (τα οποία είναι ελάχιστα), στη διδακτική πράξη προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθήματος αξιοποιείται κυρίως υλικό από τουρκόγλωσσα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία είναι υλικοτεχνικά ασυγκρίτως ποιοτικότερα και πιο ολοκληρωμένα από αυτά των ελληνικών εκδόσεων και τα περισσότερα έχουν συνταχθεί από ομάδα Τούρκων συγγραφέων (Μαρκάτη, χ.χ.: 53).

Αντίστοιχα, τα εγχειρίδια που φέρουν την υπογραφή Ελλήνων συγγραφέων συνήθως δεν καλύπτουν την ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, ούτε και της γραμματικής και του λεξιλογίου. Παράλληλα, ορισμένα από αυτά, αν και υιοθετούν την επικοινωνιακή μέθοδο, δεν περιλαμβάνουν στα περιεχόμενά τους έννοιες όπως αυτή της πολυτροπικότητας η οποία μπορεί κατά τη διδασκαλία να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ενίσχυση της προσπάθειας επίτευξης των γλωσσικών στόχων (ό.π., 2009: 99). Ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας πρέπει να υπογραμμιστεί ότι κανένα από τα εγχειρίδια αυτά δεν έχει ανθολογηθεί με ασκήσεις – δραστηριότητες ενίσχυσης της δεξιότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.

Παράλληλα, σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην παραγωγή προφορικού λόγου. Αυτό συνδέεται κυρίως με το γεγονός ότι κατά την προφορική επικοινωνία διαθέτουν λιγότερο χρονικό περιθώριο επεξεργασίας των νέων γλωσσικών δεδομένων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται περισσότερο να κάνουν τις απαραίτητες μετατροπές που επιβάλλει ο κανόνας. Αντίθετα, λιγότερα λάθη παρατηρούνται όταν παράγουν γραπτό λόγο (Μαρκάτη, 2009: 100).

Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι φοιτητές της τουρκικής κατά την παραγωγή προφορικού λόγου αναγνωρίζουν και οι Karatay, Güngör και Özalan, (2017: 252) οι οποίες, όπως υποστηρίζουν, συνδέονται άμεσα και με την πεποίθηση ότι η τουρκική είναι ιδιαίτερα δύσκολη γλώσσα, με αποτέλεσμα να υιοθετούν συχνά αρνητική στάση, όταν καλούνται να μιλήσουν στην υπό εκμάθηση γλώσσα.

Αν και τα παραδείγματα αναφορικά με τις δυσκολίες στο μορφολογικό, συντακτικό και φωνητικό επίπεδο μπορούν να πολλαπλασιαστούν, ανάμεσα στους σημαντικούς λόγους ανάπτυξης γλωσσικών δυσχερειών πρέπει να καταγραφεί και το γεγονός ότι η διδασκαλία πραγματοποιείται έξω από το γλωσσικό περιβάλλον της διδαγμένης γλώσσας. Απουσιάζουν δηλαδή ουσιαστικά οι δυνατότητες για εξάσκηση σε ό,τι αφορά τις επικοινωνιακές εμπειρίες μέσω της επικοινωνίας με τους άμεσους φορείς της τουρκικής γλώσσας, τους φυσικούς ομιλητές. Για παράδειγμα, ενώ οι ελληνόφωνοι φοιτητές διδάσκονται ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, δεν έχουν την ευκαιρία να τις ασκήσουν *περιφερειακά*³ μέσα από τα τηλεοπτικά κανάλια, τα κινητά τηλέφωνα, το διαδίκτυο, τις διαφημίσεις, τις περιγραφές των προϊόντων, την επικοινωνία/αλληλογραφία κ.λπ. (Μαρκάτη, 2009: 101). Επιπρόσθετα, στις δυσκολίες που

³Η *περιφερειακή μάθηση* ορίζεται ως η μάθηση η οποία συντελείται στο περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται οι φοιτητές. Αυτού του τύπου η μάθηση ενισχύεται μέσα από την παρουσία στο μαθησιακό περιβάλλον φυλλαδίων και άλλου υλικού τα οποία προβάλλουν τη γλώσσα - στόχο και διαφορετικές γραμματικές πληροφορίες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φοιτητές μπορούν να απορροφήσουν τα νέα δεδομένα «αβίαστα» ως μέρος του περιβάλλοντος διδασκαλίας παρά ως υλικό που τους εξυπηρετεί (Fatemirour, 2013: 1395).

αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την εκμάθηση της τουρκικής υπογραμμίζεται ο περιορισμένος χρόνος έκθεσής τους στην υπό εκμάθηση γλώσσα (Μαρκάτη, χ.χ.).

Η Ανάπτυξη της Προφορικής Δεξιότητας στην Τουρκική ως Ξένη Γλώσσα

Λαμβάνοντας υπόψη, αφενός τις σημαντικές διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, αφετέρου τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές κατά την εκμάθηση της τουρκικής όπως καταγράφονται σε προηγούμενη ενότητα, διαπιστώνεται η ανάγκη έμφασης της διδακτικής πράξης στην καλλιέργεια της προφορικής δεξιότητας με ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες ομιλίας και ακρόασης (Kurudayıoğlu, 2003: 296).

Οι φοιτητές υποστηρίζονται στην κατάκτηση της ικανότητας να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και στρατηγικές, όπως είναι η μαγνητοφώνηση του προφορικού λόγου, η απομαγνητοφώνηση, η πιστή καταγραφή του και η μετατροπή του στη συνέχεια σε γραπτό λόγο (Kaçar & Kaçar, 2013: 326). Προτείνονται επίσης η προ-διδασκαλία του λεξιλογίου, ο καταϊγισμός ιδεών, η ενθάρρυνση των προβλέψεων που μπορεί να κάνει ο φοιτητής σχετικά με το κείμενο που θα ακούσει και ο εντοπισμός των ψευδόφιλων λέξεων (empathy)⁴ που συνεπάγονται παρανόηση της σημασίας του κειμένου. Σημαντικά συμβάλλουν η επανάληψη (συνεχής επαφή) με συγκεκριμένα είδη λόγου, η σύνταξη περίληψης στη διδασκόμενη γλώσσα, η συνεργασία μέσα από τον διαχωρισμό των φοιτητών σε ομάδες που αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, θέτουν και απαντούν σε ερωτήσεις, το άκουσμα τουρκικών τραγουδιών⁵, η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης κ.ά. (Güneş, 2014: 16).

Στο ίδιο πλαίσιο οι Karatay, Güngör και Özalan (2017: 248) προτείνουν την αξιοποίηση της μεθόδου "Callan"⁶, η οποία στοχεύει στη γρήγορη ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας από

⁴ «Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού λόγου». Στο *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, 6-16. Διαθέσιμο στο: www.greek-language.gr

⁵ Σύμφωνα με τον Çalışkan (2013), η ακρόαση των τουρκικών τραγουδιών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από αλλόφωνους φοιτητές ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υπό μελέτη ηλικιακή ομάδα, αλλά και ως μέσο με το οποίο εξασφαλίζεται η προσέγγιση εννοιών όπως της αγάπης, της ενσυναίσθησης κ.ά. οι οποίες είναι κοινές σε όλες τις κουλτούρες και υπό αυτή την έννοια ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των φοιτητών για μάθηση. Παράλληλα, δίνεται έμφαση και σε άλλα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση των τραγουδιών στη διδακτική πράξη, όπως τη συμβολή του ρυθμού και της μελωδίας στην ενδυνάμωση της μνήμης των φοιτητών, τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στη συνήθως μονότονη αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και τη μείωση του άγχους, το οποίο συνδέεται με τις αρνητικές στάσεις που αναπτύσσουν οι αλλόγλωσσοι φοιτητές απέναντι στην τουρκική ως ξένη γλώσσα, όταν για παράδειγμα καλούνται να κατακτήσουν μία γλωσσική δομή μέσω ενός τραγουδιού (Keskin, 2011: 379).

⁶ Η μέθοδος "Callan" αναπτύχθηκε το 1960 από τον Robin Callan με κύριο στόχο τη γρήγορη και αποτελεσματική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε ξένους φοιτητές. Στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε αλλόφωνους φοιτητές εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 2015 από τους Karatay, Özalan και Güngör στο πλαίσιο επιστημονικού ερευνητικού προγράμματος για τη διδασκαλία της τουρκικής του Πανεπιστημίου Abant İzzet Baysal (Karatay, Güngör & Özalan, 2017: 259).

τους αλλόγλωσσους φοιτητές. Για την επίτευξη αυτού του στόχου δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη δομή του μαθήματος, στην ταχύτητα παραγωγής προφορικού λόγου, στη συστηματική επανάληψη, στα καθήκοντα των φοιτητών, στη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών.

Η υπό μελέτη μέθοδος εστιάζει στις τεχνικές της ερώτησης-απάντησης, της ανάγνωσης-κατανόησης, της επεξήγησης και της μετάφρασης, ενώ η διδασκαλία προοργανώνεται σε δύο βασικά στάδια: α) στις ερωτήσεις πριν την ανάγνωση του κειμένου και β) στις ερωτήσεις-απαντήσεις που έπονται της ανάγνωσης του κειμένου (Karatay et al., 2017: 252).

Συγκεκριμένα, ο καθηγητής με αφορμή ένα κείμενο και πριν την ανάγνωσή του θέτει ερωτήσεις προς τους φοιτητές τις οποίες έχει προηγουμένως επιλέξει προσεκτικά, έτσι ώστε να εστιάζουν σε συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο κάθε φορά. Ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί ο καθηγητής σε ένα λεπτό είναι λίγο μεγαλύτερος από αυτόν των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε ένα συνηθισμένο κείμενο. Με την ταχύτητα αυτή του λόγου θεωρείται ότι, αφενός οι φοιτητές καλούνται να είναι πιο συγκεντρωμένοι και πιο ενεργοί στη διαδικασία μάθησης, αφετέρου ελαχιστοποιείται ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για να μεταφράσουν το μήνυμα στη μητρική τους γλώσσα. Ο βαθμός ταχύτητας στην παραγωγή λόγου των φοιτητών είναι ίδιος με αυτόν του πρότυπου λόγου. Είναι σημαντικό οι ερωτήσεις που θέτει ο καθηγητής να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε σε πρώτη φάση να εξασφαλίζουν την εκτεταμένη απάντηση των φοιτητών. Με αυτόν τον τρόπο καλούνται να επιχειρηματολογήσουν, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι μονολεκτικές απαντήσεις του τύπου «Ναι» / «Όχι», ενώ παράλληλα επαναλαμβάνουν τις δομές των ερωτήσεων που τους έχουν τεθεί. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην ανάγνωση του κειμένου, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω ασκήσεων και σε ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και εννοιών. Και σε αυτό το στάδιο ο στόχος είναι να δώσουν οι φοιτητές απαντήσεις μεγαλύτερης έκτασης (Karatay et al., 2017: 250).

Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες επιδιώκεται οι φοιτητές να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, να αποκτήσουν επίγνωση των αδυναμιών που έχουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες και να τις αντιμετωπίσουν μέσα από την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, να συμμετέχουν ενεργητικά στη γλωσσική διδασκαλία, να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της τουρκικής γλώσσας, να κατανοούν τη στάση ομιλητή με σημείο αναφοράς το θέμα για το οποίο αυτός εκφράζεται και να προσαρμόζουν κατάλληλα τον λόγο τους στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας (Memiş, 2013: 336).

Η πρόταση διδασκαλίας

Το μοντέλο διδασκαλίας

Η παρούσα πρόταση διαμορφώνεται με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της ξένης γλώσσας η οποία ενισχύει τη συμμετοχή όλων των φοιτητών στη διδακτική διαδικασία. Η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου προωθεί την αναζήτηση στοιχείων και τη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους φοιτητές με απώτερο στόχο την εξομάλυνση αδυναμιών που συνδέονται κυρίως με την παραγωγή προφορικού λόγου. Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος συνεργασίας και διαλόγου εξασφαλίζει μεταξύ άλλων την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους φοιτητές χωρίς τον φόβο του λάθους (Σαραφίδου & Ζερδελή, 2008: 747).

Σε παρόμοιο πλαίσιο, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά με όλα τα γλωσσικά στοιχεία (γραμματική, σύνταξη, φωνολογία κτλ.) να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι αποσπασματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε γλωσσικά συμπλέγματα, με απώτερο σκοπό να ανακαλύψουν οι

φοιτητές τις διάφορες λειτουργίες της γλώσσας σε επικοινωνιακό επίπεδο (Καϊκτσή, 2013: 12). Παράλληλα, με την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων προωθείται η κατάκτηση από τους φοιτητές εκφράσεων τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αργότερα σε διαφορετικού τύπου επικοινωνιακές περιστάσεις.

Το Κείμενο

Το κείμενο με τίτλο «Τέχνη: Όταν δεν χωράει σε τέσσερις τοίχους» ("Sanat Dört Duvara Siğmazsa") (Ενότητα 6.2., σελ. 72) επιλέχθηκε από τα περιεχόμενα του εγχειριδίου "Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe – Ders Kitabı 2" (Kurt, Aygün, Leblebici, Coşkun, 2008) που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε αλλόφωνους σπουδαστές. Το συγκεκριμένο βιβλίο χρησιμοποιείται στην Ελλάδα τόσο για τη διδασκαλία της τουρκικής στην Τριτοβάθμια όσο στην Ιδιωτική Εκπαίδευση, ενώ με την ολοκλήρωσή του θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η κατάκτηση του τρίτου επιπέδου γλωσσομάθειας σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια (B1) (Μαρκάτη, 2009).

Πρόκειται για άρθρο το οποίο παρέχει στον αναγνώστη πληροφορίες σχετικά με την ιστορία της τέχνης των γκράφιτι στον κόσμο και στην Τουρκία. Σε αυτό το πλαίσιο κάνει ειδική αναφορά σε έναν από τους δημοφιλέστερους Τούρκους καλλιτέχνες της συγκεκριμένης μορφής τέχνης του δρόμου, ενώ προσεγγίζει με σκεπτικισμό τη διάθεση αναγνώρισης του γκράφιτι ως μιας από τις μορφές τέχνης.

Κατά την έρευνα, εντοπίστηκε αρκετό διαδικτυακό υλικό με συνεντεύξεις του ίδιου του καλλιτέχνη σε διάφορες τηλεοπτικές εκπομπές της Τουρκίας, αλλά και συζητήσεις σχετικά με την αναγνώριση των γκράφιτι ως πραγματικής μορφής τέχνης (ραδιοφωνικές/τηλεοπτικές εκπομπές, εικόνες, βίντεο κ.ά.). Η παρουσία της εικόνας και της προφορικότητας προσφέρει ένα υλικό που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τη συμμετοχή τους (Κάλφας, 1990: 24).

Στο πλαίσιο της αυτομάθησης το υλικό αυτό εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί με στοχευμένες δραστηριότητες για την περαιτέρω άσκηση των φοιτητών στο σπίτι. Παράλληλα όμως, δεδομένου ότι συχνά στο ελληνικό πανεπιστήμιο οι ώρες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι περιορισμένες, παρόμοιου τύπου καθήκοντα στο σπίτι παρέχουν στους φοιτητές περισσότερο χρόνο επαφής με τη γλώσσα-στόχο και ενίσχυσης του λεξιλογίου το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια στην αίθουσα διδασκαλίας και να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Η παραπάνω διαδικασία εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία της συστηματικής διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας η οποία προκύπτει από τις ελάχιστες ευκαιρίες που έχουν οι ελληνόφωνοι φοιτητές να ασκήσουν την τουρκική σε πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας.

Σε συντακτικό, γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο το κείμενο θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό καθώς παρουσιάζει πλήθος δευτερευουσών προτάσεων, επιθέτων και γραμματικών φαινομένων με τα οποία θεωρείται ότι καλύπτονται οι ανάγκες των σπουδαστών του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας και των τριτοετών ελληνόφωνων φοιτητών αντίστοιχα.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι το συγκεκριμένο κείμενο έχει επιλεγεί από τους συγγραφείς προκειμένου να αξιοποιηθεί διδακτικά αρχικά ως δραστηριότητα/άσκηση κατανόησης γραπτού λόγου (με ερωτήσεις κατανόησης που καλούνται να απαντήσουν οι φοιτητές αφού διαβάσουν το κείμενο) και σε δεύτερο επίπεδο, ως δραστηριότητα παραγωγής

προφορικού λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται στους φοιτητές μία λίστα σχετικών με το θέμα του κειμένου επιθέτων την οποία χρειάζεται να εμπλουτίσουν, προκειμένου στη συνέχεια να περιγράψουν αντίστοιχες μορφές τέχνης που απαντώνται στη χώρα τους, αλλά και τις απόψεις τους αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο «τέχνες του δρόμου».

Αρχικά, θεωρείται θετική η επιλογή των συντακτών να ασκήσουν τους φοιτητές στη δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα σε εκείνους να κατακτήσουν λεξιλογικά και συντακτικά σχήματα τα οποία μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν για να παράξουν προφορικό λόγο. Παράλληλα, το κείμενο έχει ανθολογηθεί στα περιεχόμενα ενός ευρύτερου κεφαλαίου με γενική θεματική την τέχνη και την έννοια της δημιουργικότητας, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να έχουν προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία σε παρόμοια κείμενα-δραστηριότητες, κατ'επέκταση έχουν ήδη κατακτήσει σχετικό με την υπό διαπραγμάτευση έννοια λεξιλόγιο.

Τέλος, θεωρούμε ότι το θέμα του κειμένου μπορεί να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα των φοιτητών, με αποτέλεσμα να ενισχύει την ενεργό τους συμμετοχή στην ευρύτερη αναγνωστική διαδικασία. Ζητήματα, όπως, η τέχνη, η αισθητική, η δημιουργικότητα, η ελευθερία της έκφρασης, η μεταχείριση της δημόσιας περιουσίας κ.ά. είναι σίγουρα οικεία σε φοιτητές των οποίων η ηλικία ταυτίζεται με τέτοιου είδους βιώματα και αναζητήσεις. *«Πρόκειται, ταυτόχρονα, για πανανθρώπινες αξίες οι οποίες χαρακτηρίζουν πολλές κουλτούρες και υπό αυτή την έννοια το κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, δηλαδή για σύγκριση και εντοπισμό ομοιοτήτων/ετεροτήτων στην τουρκική κουλτούρα»* (Μαρκάτη, 2015: 224).

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική σειρά εγχειριδίων έχει συγγραφεί με στόχο την εκμάθηση της τουρκικής από αλλόγλωσσους φοιτητές που διδάσκονται τη γλώσσα-στόχο στην Τουρκία, η παρούσα πρόταση επιχειρεί να εμπλουτίσει τις ανθολογημένες ασκήσεις προφορικού λόγου με σημείο αναφοράς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα οι ελληνόφωνοι φοιτητές στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η αξιοποίηση του υπό μελέτη κειμένου για την παραγωγή του προφορικού λόγου με δραστηριότητες του τύπου:

Με αφορμή τον τίτλο και πριν την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου ο καθηγητής θέτει στους φοιτητές ερωτήσεις του τύπου: «Ποιες μορφές τέχνης δεν μπορούν «να χωρέσουν» (να αποτυπωθούν) στους τέσσερις τοίχους;», «Πότε χρησιμοποιείται ένας τοίχος ως μέσο έκφρασης των ανθρώπων; Συμφωνείτε με αυτή την πρακτική;» «Μπορεί ένας τοίχος να χρησιμοποιηθεί ως καμβάς ζωγραφικής;» κ.ά. Δίνεται έμφαση ώστε στις απαντήσεις των φοιτητών να αξιοποιούνται και τα διδαχθέντα στη συγκεκριμένη ενότητα γραμματικά φαινόμενα (π.χ. μεταβιβαστικά ρήματα).

Μετά την ανάγνωση του κειμένου και τη νοηματική του επεξεργασία ο καθηγητής δίνει στους φοιτητές έναν σύνδεσμο στον οποίο μπορούν να παρακολουθήσουν στο σπίτι την τηλεοπτική συνέντευξη ενός δημοφιλούς Τούρκου καλλιτέχνη των γκράφιτι (https://www.youtube.com/watch?v=_nCBn3SqhYQ).

Στο πλαίσιο της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου και της εστίασης σε συγκεκριμένα σημεία, ζητά από μία ομάδα φοιτητών να καταγράψουν τα κύρια ερωτήματα που

θέτει ο δημοσιογράφος στον καλλιτέχνη. Η δεύτερη ομάδα καλείται να καταγράψει τις αντίστοιχες απαντήσεις. Στη συνέχεια, στην αίθουσα διδασκαλίας ένας φοιτητής κάθε φορά από την πρώτη ομάδα θέτει ένα ερώτημα στον φοιτητή της δεύτερης ομάδας ο οποίος θα πρέπει αντίστοιχα να απαντήσει.

Στο πλαίσιο της σύγκρισης και της ελεύθερης έκφρασης ζητείται από τους φοιτητές, αφού πραγματοποιήσουν έρευνα στο διαδίκτυο, να επιλέξουν ένα από τα έργα είτε του συγκεκριμένου καλλιτέχνη είτε άλλου, να το παρουσιάσουν στην αίθουσα διδασκαλίας και να περιγράψουν τις σκέψεις – συναισθήματα που πιστεύουν ότι θέλει να εκφράσει ο δημιουργός με αυτό. Σε αυτό το επίπεδο, οι περιγραφές των φοιτητών μπορούν να αξιοποιηθούν και τα διδαχθέντα στη συγκεκριμένη ενότητα γραμματικά φαινόμενα (π.χ. τα μεταβιβαστικά ρήματα). Έχοντας προηγουμένως αξιολογήσει τις ανάγκες των φοιτητών τα παραπάνω παραδείγματα μπορούν να πολλαπλασιαστούν.

Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι η διαδικασία παραγωγής προφορικού λόγου από τους ελληνόφωνους φοιτητές αποτελεί ίσως το δυσκολότερο κομμάτι της γλωσσικής τους εκπαίδευσης, η απουσία γλωσσικών ακουσμάτων στο περιβάλλον τους αλλά και ο συχνά περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας επικαιροποιούν την ανάγκη εμπλουτισμού της γλωσσικής διδασκαλίας με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή τους και προωθούν την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επίτευξη του επιθυμητού επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Αν και σε πρώτο επίπεδο κρίνεται θετική η επιλογή των συντακτών των τουρκόγλωσσων εγχειριδίων να ασκήσουν τους φοιτητές στην παραγωγή προφορικού λόγου, όμως μπορεί να υποστηριχθεί ότι καλύπτουν μερικώς τις ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών, αφού τις περισσότερες φορές χρειάζεται να παρέμβει ο καθηγητής είτε τροποποιώντας είτε εμπλουτίζοντας τις υπάρχουσες ασκήσεις-δραστηριότητες, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες.

Από τη μελέτη του συνολικού αριθμού των διδακτικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα δεν γράφτηκαν από Έλληνες συγγραφείς. Ακόμη και τα λίγα εγχειρίδια Ελλήνων συγγραφέων, είτε δεν εστιάζουν καθόλου στην άσκηση των φοιτητών για την ενίσχυση της προφορικής τους δεξιότητας, είτε πρόκειται για εγχειρίδια γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας και λεξικά τα οποία δεν ενδείκνυνται για μία ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας εκμάθησης.

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι το διδακτικό εγχειρίδιο ανάγεται στο σημαντικότερο διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία της τουρκικής, δεδομένης της απουσίας γλωσσικών ακουσμάτων στο περιβάλλον των μη τουρκόφωνων φοιτητών, κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη συγγραφής αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων στο ελληνόφωνο περιβάλλον.

References

- Barın, E. (1994). Yabancılar Türkçenin Öğretimi Metodu. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Bekleyen, N. (2003). The Influence of Teachers and Peers on Foreign Language Classroom Anxiety. *Language Journal*, 3(2), 49-66.

- Çalışkan, A. (2013). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Müziğin Kullanımı". 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 15-24.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Fatemipour, H. (2013). Peripheral Learning of English language: A Comparison Between ESL and EFL Contexts Provided for University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1394-1397.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Kaçar, E., & Kaçar, H. (2013). "Arnavutluk'ta Yaşayan Türk Öğrencilerin Anadildeki Problemleri". 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 322-329.
- Κάλφας, Α., (1990). Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας, *Διαβάζω*, τχ. 234, 22-27.
- Karatay, H., Güngör, H., & Özalan, U. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-265.
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 378-383.
- Kiziltan, N. (2012). Teaching Turkish through Teletandem. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46, 3363 – 3367.
- Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., & Altinkaynak Ö., C. (2008). *Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. Available online at <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156773>, 287-309.
- Μαρκάτη, Δ. (χ.χ.). Η κατάκτηση του γραμματισμού στην τουρκική γλώσσα από ελληνόφωνους φοιτητές: η συμβολή της λογοτεχνίας στα πλαίσια της μελέτης αναγκών. *Διατριβή υπό εκπόνηση*, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαρκάτη, Δ. (2015). Η συμβολή των μικρών ιστοριών στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας: παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Μ. Δημάση, Π. Βαλσαμίδης, Ι. Μπακιρτζής, Α. Παπάζογλου & Α. Νιζάμ (επιμ.), *Αναπαραστάσεις και Αποχωρισμοί – Τιμητικός Τόμος στη Μνήμη της Μάρθας Πύλια*. Κομοτηνή: Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 215-228.
- Μαρκάτη, Δ. (2009). Η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: περιεχόμενα και μέθοδος διδακτικών εγχειριδίων. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*, Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαρκάτη, Δ. (2008). Παρατήρηση και καταγραφή δυσκολιών στην εκμάθηση της Τουρκικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και εντοπισμός των γλωσσολογικών τους αιτιών: Φαινόμενο Φωνηεντικής αρμονίας. *Αδημοσίευτη εργασία εξαμήνου*, Μάθημα με τίτλο «Οι Παρευξείνιες γλώσσες από την πλευρά της έρευνας της δεύτερης/ξένης γλώσσας», ΠΜΣ «Σπουδές στον Παρευξείνιο Χώρο», Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, Ιούνιος 2008, 1-13.

- Memiş, A. (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Ediminin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözümleri". 2. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı "Balkanlarda Türkçe", *Bildiri Kitabı II*, Balaban & Çağlayan (ed.), 14-16 Kasım 2014, Tiran: 330-342.
- Od, Ç. (2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 499-508.
- Prasad, N. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, 40(14), 1-8.
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2008). Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έτους διαπολιτισμικού διαλόγου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, 736-749.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2011). *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Impact of Cultural Intelligence on Competitive Intelligence

Ozhan Karimi & Razieh Eshaghi

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/4510>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/4510

Received: 01 May 2018, **Revised:** 15 August 2018, **Accepted:** 22 September 2018

Published Online: 21 October 2018

In-Text Citation: (Karimi & Eshaghi, 2018)

To Cite this Article: Karimi, O., & Eshaghi, R. (2018). The Impact of Cultural Intelligence on Competitive Intelligence. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 48–62.

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 48 – 62

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

The Impact of Cultural Intelligence on Competitive Intelligence

Ozhan Karimi¹ & Razieh Eshaghi²

¹ Assistant Professor, Department of Management, Payame Noor University, Tehran, Iran,

² Masters student, Executive Management, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Email: karimi_o@gmail.com, rahiii.eshaghi@gmail.com

Abstract

Competitive intelligence is goal-oriented monitoring of the competitive environment where organizations operate and compete with the aim of strategic decision making. The ability to collect, analyze and review the environmental information of competitors, customers, suppliers and trends in the competitive intelligence market is called “systematic process”. Iran consists of several subcultures; therefore, attaining cultural intelligence is considered a functional skill to acquire and improve. In this regard, the question to pose is whether cultural intelligence influences competitive intelligence? This study concerns the concepts of cultural intelligence and competitive intelligence and their relationship in Iranian knowledge-based organizations. Moreover, it tries to expand the knowledge boundaries in this field. Indeed, this study is an applied research paper carried out by survey. The research data were collected through non-random sampling of knowledge-based companies from the research population using a questionnaire. In order to analyze the data, Lisrel and SmartPls software was used in structural equation method, and to calculate the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha test was employed. The results show that cultural intelligence has an impact on the competitive intelligence of knowledge-based organizations in Iran, and in order to enjoy competitive intelligence, it is essential to benefit from cultural intelligence.

Keywords: Cultural Intelligence, Competitive Intelligence, Knowledge-Based Organizations.

Introduction

Knowledge-based organizations are founded with an aim of synergizing science and wealth as well as expanding knowledge-based economy with both scientific and economic objectives. By

¹ Assistant Professor, Department of Management, Payame Noor University, Tehran, Iran
karimi_o@gmail.com

² Masters student, Executive Management, Payame Noor University, Tehran, Iran
rahiii.eshaghi@gmail.com

employing knowledge capital, innovation and inventive procedures, these organizations are considered a key factor in today's science-based economy. In other words, these are the knowledge-based organizations that promote science-based economy. Science-based economy comprises production, distribution, science application and information accumulation, and has been directed specific attention.

These firms enjoy entrepreneurship procedures, such as innovative designing, distributing, providing services and devising strategies, by which tacit and novel requests by customers can be identified and handled. Among the key properties of knowledge-based organizations, desire to progress, inventive work and intelligent promotion are to mention. These organizations attempt to augment economy, enhance employment in the country and identify the best approaches to entrepreneurship. Knowledge-based organizations are corporations and law institutions generating science-based businesses with an aim of sustainable transformation of knowledge to wealth. In addition, their economic activities are in line with research and development in the field of new and advanced technologies, and helps develop the science-economy in the community. The main investment in these corporations is their intelligence capital. The competitive advantage of a knowledge-based organization is obtained by knowledge and its effective use. Knowledge-based organizations need modern tools to develop strategies to be able to survive in today's competitive environment.

Among these tools are competitive intelligence which helps managers of organizations and companies to make more efficient decisions. Furthermore, the necessity of competitive intelligence in reducing risk and uncertainty in decision making is clearly evident and in order to achieve better results in business, competitive analysis of information is considered indispensable. Many societies are made up of a variety of subcultures, each of which requires recognition, pattern design, and communication framework. The vast variety of the characteristics of people, nationalities, religions, races, languages and subcultures in Iran has led to an obstacle to the collection of competitive information from the diverse regions of the country, thereby decelerating the formulation of appropriate strategies in organizations. The benefits of cultural intelligence and adaptability to different cultures provide an accurate scrutiny and interpretation of environmental information and create competitive intelligence in an environment of subcultures. The current research attempts to design a systematic and developed framework for cultural intelligence, competitive intelligence and the reliability of competitive intercultural information in knowledge-based organizations. Considering the importance of knowledge-based organizations in economic development and job creation in the country, cultural intelligence, competitive intelligence and existing subnational cultures in the country are of great importance and the necessity of this research has been formed.

Cultural Intelligence

The issue of cultural intelligence has recently been highlighted in management areas, and has been verified to improve the productivity of collections. Indeed, the ability to adapt to unfamiliar values, traditions and customs and the skill to work in a different cultural setting represent cultural intelligence. The notion of cultural intelligence was first introduced by Earley and Ang of London Business School researchers, and was published in a book titled "Cultural Intelligence, individual exchanges between cultures". Cultural intelligence has defined the aptitude to learn new patterns in cultural interactions, and provides correct behavioral responses to these

patterns (MacNab, 2012). In the face of new cultural situations, it is quite hard to find signs that can be used to communicate. In such cases, according to the existing information, a common cognitive framework is being developed, to communicate and acquire information (Adair Wendi et al., 2013). It can also be argued that the elaboration of such a framework is only left to those who have high cultural intelligence (Ang & Christine, 2007). In another definition, cultural intelligence is an individual's ability to understand and act effectively in situations of cultural diversity, which helps establish effective intercultural communication (Ascalon et al., 2008). As a matter of fact, cultural intelligence reflects the individual's capability to act and manage efficiently in culturally-different situations. The composition and components of cultural intelligence are based on prediction of cultural judgments, decisions in different circumstances, cultural adaptation and promotion of work performance (Crowne, 2013).

Cultural intelligence, however, is different from social and emotional intelligence. A person with high cultural intelligence has the knack to learn in a new cultural environment and enjoys the encounter. Cultural intelligence consists of dimensions of strategy, knowledge, motivation and behavior related to different cultural situations (Blasco et al., 2012). In fact, cultural intelligence strategy includes developing a pre-cultural strategy, examining assumptions when dealing with and modifying mental maps and previous expectations. The intelligence combines the four talents of understanding, initiative, expectation, and talent to justify thought in a given direction (Pasha, 2007). A consortium of professors from the United States and England and Asia identified cultural intelligence as a systematic assessment of individual capacity for confronting individuals from different cultures (Benton & Timothy, 2009). Cultural intelligence knowledge includes information and awareness of the norms, activities and contracts in various cultures deriving from individual and educational businesses and focuses on the special capabilities that are required for high quality and effective personal relationships in different cultural contexts. Cultural intelligence motivation reflects the ability and desire to learn and practice in different cultural situations, and to have verbal and non-verbal behaviors when communicating with people from other cultures (Gregory et al., 2009).

Cultural intelligence has three cognitive, behavioral, and motivational dimensions. The cognitive dimension is one of the rational, intellectual and mental components of cultural intelligence, and emphasizes the learning of the beliefs and customs of different cultures. The behavioral dimension of cultural intelligence is a set of individual behaviors that are necessary for effective cultural interaction. The motivational or emotional dimension of cultural intelligence highlights the importance of one's attitude or inspiration towards intercultural interactions. A person who does not believe in interactions with people from other cultures is unlikely to be disappointed with his first failure, and does not lose his motive; therefore, he adapts himself to the conditions. It will not be cultural (Raghuram, 2006). In this regard, the most important point of cultural intelligence is the concept of culture alone, its dynamic and applied aspect, and this is what many sociologists and anthropologists have emphasized (Earley, 2002). From the structural perspective, an intelligent organization focuses on the use of technology-driven and eco-architectural structures as well as using intelligent technology through continuous monitoring and central management (Rouach & Santi, 2001).

Most studies on cultural intelligence are based on the division proposed by the Center for Global Cultural Intelligence. In order to measure its cultural intelligence, the Center considers it to have four dimensions of knowledge, strategy, motivation and behavior. This four-dimensional

approach has a great deal of overlap with other categories. Knowledge of cultural intelligence reflects an individual's perception of cultural similarities and differences, and shows the general knowledge of the person regarding other cultures. The cultural intelligence strategy reflects how one perceives intercultural experiences. This strategy represents the processes people use to understand cultural knowledge when judging their intellectual processes. Cultural intelligence motivates people's desire to experience other cultures and communicate with different people in other cultures. This includes the individuals' internal value for multicultural interactions, and the confidence that enables them to act properly in different cultural contexts (Khashi & Harandi, 2015). Cultural intelligence behavior reflects the individual's aptitude to acclimate with verbal and non-verbal behaviors while dealing with different cultures.

Competitive Intelligence

In recent years, competitive intelligence has become one of the key concepts of management, which has been incorporated into the principles of leading companies. Competitive intelligence provides managers with the ability to innovate more creatively, use the business environment information, and employ data from competitors' analysis in organizational decision-making. Competitive intelligence is goal-oriented monitoring of the competitive environment in which organizations operate and compete with an aim of strategic decision making. In other words, competitive intelligence can be considered as the art of absorbing and transferring knowledge of meta-organizational and environmental elements in specific rules for the protection against competitive threats, as well as recognition and exploitation of potential environmental opportunities (Fleisher, 2008).

Competitive intelligence is dynamic business knowledge for collecting, analyzing and managing information coupled with understanding the concept of competition in corporate strategy for gaining competitive advantage in the business environment (Ovsanka & Diacicova, 2008). Competitive intelligence is one of the fast-growing concepts, with the growth of the Competitive Intelligence experts by 40% per year (Fatemi & Aligholi, 2016). In order to enhance its competitive intelligence, an organization needs goal-oriented and coordinated monitoring of its own environment and identifies a systematic framework for monitoring the environment and receiving accurate, up-to-date and tailored information (Johns & Latitude, 2010). Basically, competitive intelligence involves market intelligence, competitor intelligence, technological intelligence and strategic intelligence. It also includes supplying customers' needs and preferences to new markets and creating opportunities and major changes in the marketing along with the distribution of market intelligence competitors. Competitor intelligence also makes systematic and continuous review of changes in the structure of rivals, products and new competitors. As far as the technological intelligence is concerned, the benefits and costs of the latest technology and the prediction of future gadgets must be considered. The study of the macro environment, tax and government regulations, social policy discussions and human resource issues will enhance the strategic social intelligence of the organization (Harandi et al., 2015).

Competitive intelligence is the ability to predict actions in a competitive environment, and to reduce uncertainty in managerial decisions. From the perspective of the French School of Management theory, competitive intelligence is categorized into four dimensions of marketing intelligence, intelligence of competitors, intelligence of technology, social strategic intelligence.

Commercial marketing intelligence to adapt to competitive changes in the existing market, and the changes in consumer purchasing behavior should be periodically reviewed and addressed to track trends of customers and their preferences. In new markets, innovative segmentation opportunities, marketing and distribution changes are identified through this intelligence, and then information obtained from buyers, customers, and suppliers is collected and analyzed. The competitors' intelligence to assess the competitive strategy of the organization concerns the changes in the structure of competitors, replacement for products and newcomers into the industry (Chavoshi & Pourfar, 2012). Any information regarding the competitors' capabilities is a solid basis for improving the market position and designing strategic plans, including customer information, costs and the price of the research and development process (Maram et al., 2010). Technology intelligence addresses the cost and utilization of current and future technology which anticipates future technological changes, and deals with basic and applied research, factories, processes, norms and patents (Haghi, 2005). Strategic social intelligence encompasses intelligence and environmental information from laws and regulations, tax issues, political and economic issues, as well as social issues and human resources (Plum, 2007).

Investigating the Impact of Cultural Intelligence on Competitive Intelligence through Competitive Information Validity

The ability to collect, interpret and apply information in multi-cultural situations is very difficult, and requires the talent to understand the communication framework, norms, cultural values, and the ability to adapt and culturally interact with others. The fear of cultural differences and the emphasis on the stereotypes of others can undermine the credibility of the information obtained (Dehghanan & Harandi, 2005).

It can be said that multiculturalism is like a double sword. On the one hand, people's worldviews are expanded, making it more intelligent to develop their own strategies through new knowledge, and on the other hand, it can be a source of pressure and conflict, which supersedes and undermines the credibility of intercultural communication and information (Livermore, 2013). Cultural intelligence is the ability to act effectively in national, ethnic and religious cultures. Intercultural high-culturally intelligent staffs have the ability to reconcile themselves and their perceptions with different subcultures; therefore, intercultural knowledge is more reliable and consistent. This will create smarter competitive strategies and could enhance the competitive intelligence of the organization. Cultural intelligence is a stick that can create diverse, coherent and harmonious environments, which brings about a competitive superiority.

The Research

Conceptual Model of Research

The conceptual framework helps to take specific relationships into account and tests those relationships to obtain scientific results from the research. A conceptual model was developed to investigate the effect that cultural intelligence can have through the credibility of information on competitive intelligence based on Fahy 2007's research on Competitive Intelligence and the Earley and Ang Model 2003 in the field of Cultural Intelligence. It has three variables: independent variable (cultural intelligence), intermediary variable (credibility of competitive information), and dependent variable (competitive intelligence).

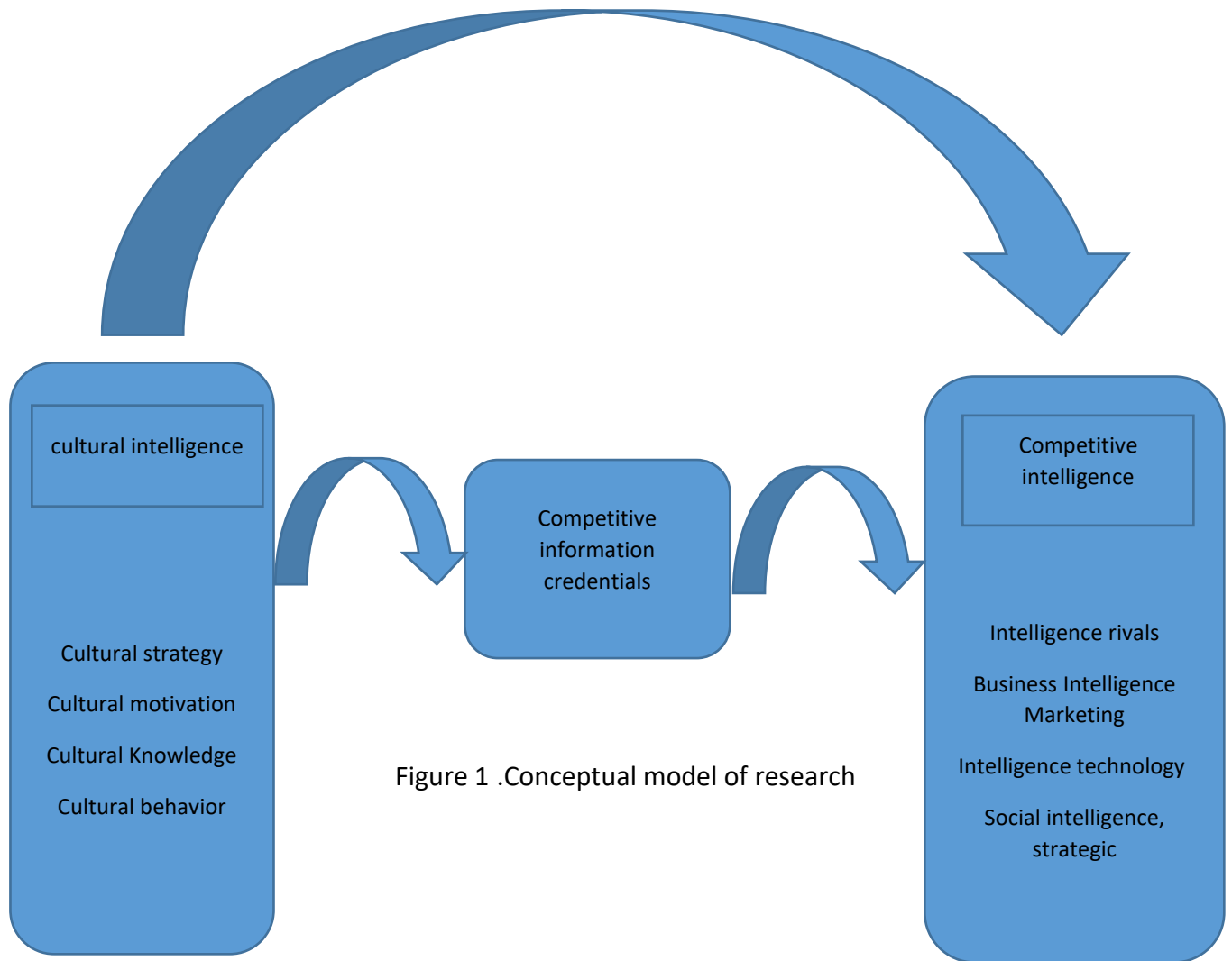


Figure 1 .Conceptual model of research

Research Hypotheses

First hypothesis: Cultural intelligence of employees is effective on the validity of competitive information.

Second hypothesis: Cultural intelligence of employees is effective on competitive intelligence.

Third hypothesis: The validity of competitive information obtained on competitive intelligence is effective.

Fourth hypothesis: Cultural intelligence of employees is effective through competitive credentials on competitive intelligence.

Research Methodology

In order to explain the research method, the type of research should first be determined (Hafezienia, 2009). Research methods in behavioral science are usually classified according to

two criteria of purpose and nature. Obviously, statistical population is a set of individuals or objects (units) that have at least a common attribute. The current study is an applied research containing a survey. The statistical population of knowledge-based companies was from a scientific community and a non-random sampling method was used. To determine the sample size, according to the size of the statistical population, the template table was used and the sample size of 330 was obtained.

The questionnaire was based on a combination of a questionnaire used in the Cultural Intelligence departments of Research and Collaborators in 2009 and a questionnaire used in the Competitive Intelligence Unit Fahi 2007 and researcher-made items for assessing the validity of competitive information (Fahey, 2007). Moreover, it has been developed by Delphi panel method in most of the 5 Likert scale. To assess the validity of the questionnaire, two types of content validity and convergent validity were considered. The convergent validity of this principle is the one whose indices are intermediate with each other. For this purpose, the mean of output variances is greater than 0.5 and their coefficients indicate how much of the variable variance of the model is described by a separate component. By examining the results of the output of the PLS, we found out that the average variance of all variables is higher than 0.5, so it is concluded that the components can adequately explain the variance of the variables of the research model. Therefore, it can be said that the instrument of measuring the research has a proper validity. Cronbach's alpha test was used to calculate the reliability coefficient of the questionnaire, and to ensure the internal consistency of the instrument, which indicates the reliability of the questionnaire.

Table 1. Validity and Reliability of the Questionnaire

AVE	Cronbach's alpha	Variables
0.5008	0.8845	Cultural Intelligence
0.7680	0.7097	Competitive Intelligence
0.5660	0.7915	Information credentials

Analysis Method

After the researcher collects extracts and classifies the data, a new phase of the research process, known as the data analysis, must begin. In the analysis stage, the important point is that the researcher should analyze information and data in the direction of the target, answering research questions, and evaluating their hypotheses. In this research, structural equation modeling and partial least squares method have been used to test hypotheses and model survival. In order to test a particular model of the relationship between variables, we use the structural equation modeling analysis, which is a special causal structure between a set of invisible structures.

Structural equation modeling is a very comprehensive and powerful technique of multi-regulating regression family and more precisely the extension of a general linear model, which allows a researcher to test a set of regression equations simultaneously. This model is a comprehensive approach to test hypotheses about the relationships between the observed variables. To analyze the data, Smartpls software and partial least squares method proposed by Haldan are used (Wu, 2010). Lisrel and PLs are two main examples of the structural equations' perceptions for examining the relationships between the variables. The PIS is major and

important software for route modeling that has the ability to process and analyze raw data, design and test the model in a completely graphical way. The pls is based on variance and, in comparison with similar techniques, structural equations such as Amos and Lisrel require less constraints (Liljander et al., 2009).

Research Findings

Table 2 shows the results of a demographic survey of the examined sample.

Table 2. Demographic Findings

Percent	Nr	Demographic characteristics	
24.65	82	Female	Sex
75.37	248	Man	
16.41	54	20-25	Age
56.53	186	25-30	
16.10	54	30-40	
8.2	27	40-50	
2.7	9	Above 50	
6.07	20	Bachelor's license	education
29.17	96	Bachelor	
54.104	179	MA	
10.63	35	Ph.D	
25.23	84	Single	
64.13	211	Married	Marital status
10.63	35	Others	

Fitness Indicators

Various types of tests are generally termed endurance indicators and are constantly compared, evolved and developed. In this study, the general criterion (GoF) for partial least squares method is considered. Indicators of this criterion range from zero to one and are divided into four absolute, relative, internal and external models. (Zhang, 2009). Indicators are absolute and relative indicators of qualitative and descriptive. Studies demonstrate that the value of a good indicator of goodness depends on the internal model rather than on the external model. According to Table 3, the values of model indices represent the good model's validity and the research model is confirmed.

Table 3. Fitness Indicators

amount	Fitness Indicators
0.650	Absolute
0.842	Relative
0.871	Internal model
0.954	Exterior model

Path Analysis

The generalization regression analysis method is a regular regression that, in addition to expressing direct effects, can show the indirect effects and the total effect of each of the independent variables for dependent variables, and interprets the relationships and correlations observed between them. In the field of social and economic studies, there are many multivariate analysis methods that examine the effects and relationships between the studied variables and mainly examine the direct effects of a variable on one another. The analysis of the pathway for the development of regression methods and the use of multiple regressions is related to the obvious formulation of causal models, which aims at obtaining quantitative estimates of the causal relationships between a set of constructs. The deductions depend on the paths that determine the study plan and flow in the path analysis of the relationships between the variables in one direction and are considered as distinct paths.

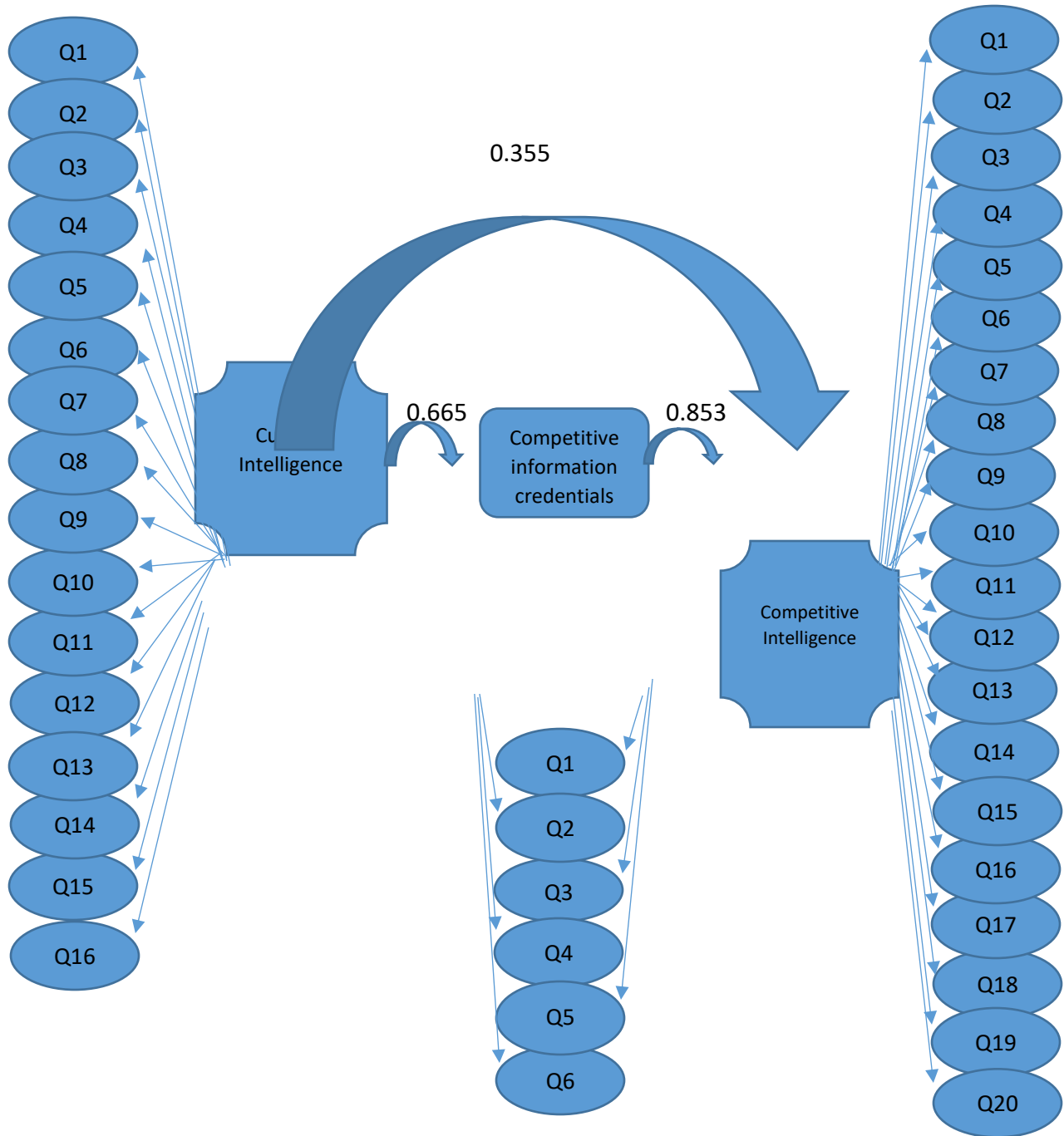


Figure 2. Path analysis

Examine Assumptions

The results of testing hypotheses in the form of path coefficients with a significant level and in relation to the research hypotheses are shown in Table 4 and 5. In Table 4, the values of the path coefficient and their significance for each of the hypotheses are examined. If the desired value is less than 0.05, then the path and path coefficient of the view are significant and the hypothesis is confirmed, otherwise the path is not significant and the related hypothesis is rejected.

Table 4. Examining straight paths

Result	Standard error level	Test statistic	Path coefficient	Direct Path
approved	0.000	8.805	0.665	Competitive information credentials ← Cultural Intelligence
approved	0.000	6.596	0.355	Competitive intelligence ← Cultural Intelligence
approved	0.000	10.001	0.853	Competitive intelligence ← Competitive information credentials

In the first case, the path coefficient is 0.665. Moreover, with a standard error rate of less than 0.05, it can be said that with a probability of 95% of cultural intelligence, the validity of competitive information is effective and the first hypothesis is confirmed. In the second hypothesis, the path coefficients are 0.355 and 0.853, respectively, and the standard error level is significant. Therefore, it can be stated that cultural intelligence and the validity of competitive information are effective on competitive intelligence.

In the fourth hypothesis, the effect of cultural intelligence on competitive intelligence through the validity of competitive information is considered indirectly, and the product of the direct effect of cultural intelligence on the reliability of competitive information is directly derived from the validity of competitive information on competitive intelligence.

$$0.665 * 0.853 = 0.567$$

Table 5. Reviewing the main hypothesis

Result	Path coefficient	Through	Indirect Path
approved	0.567	Competitive information credentials	Competitive intelligence ← Cultural Intelligence

According to the results, it can be seen that cultural intelligence is obtained through the validity of competitive information and is influenced by competitive intelligence, in which case the fourth hypothesis, which is the main hypothesis of the research, is confirmed.

Conclusion

In addition to having individual and technical skills, managers of today's organizations, should have the appropriate cultural and emotional intelligence. Nowadays, further attention is focused on cultural intelligence and the effort to access competitive intelligence. One of the main necessities of research in management science is the cultural context. A competitive tool in today's societies, specifically for the emerging and knowledge-based companies, is competitive intelligence. One of the main tasks of knowledge-based organizations is the management of mental and intellectual capital of the organization. In order to gain competitive intelligence, an organization must always seek and win competitive information from the market, customers, competitors and industry so that the credibility of the obtained information is of a higher value,

and will lead to the development of competitive intelligence and compilation of more competitive strategies.

Iran is a country that consists of several subcultures with language, religion, different principles and norms (Moon, 2010). Therefore, it is difficult to obtain competitive information in an environment with different cultures, and its interpretation and analysis require special skills. In order to understand this concept further and to carry out research in this field, any researcher needs to know certain components (D'andrade, 2000).

The current study is a developed model designed to examine the effect of competitive intelligence on cultural intelligence. The empirical findings are widely supported by the theoretical model of the present research, and in the light of the results, cultural intelligence is influenced and validated by the validity of competitive information on competitive intelligence. Cultural intelligence is the ability to recognize cultural differences, and organizations with a high cultural intelligence have the ability to establish effective relationships with different subcultures, which helps them capture their competitive information from different cultures, and analyze the Information efficiently.

The findings of this study are consistent with the Aspinall studies of 2011, and Ascalon et al., 2008. Highly Intercultural-intelligent staff has the ability to reconcile themselves and their perceptions with different subcultures, which makes intercultural knowledge more reliable and consistent. This will create smarter competitive strategies, and enhances the competitive intelligence of the organization. Cultural intelligence is a systematic assessment of the individual's capacity to deal with people from different cultures. Paying attention to multiple subcultures helps managers and staff of the Iranian knowledge-based organizations to pay attention to the high cultural credibility of all the cultures of the country to improve the organization's cultural intelligence. By studying the cultural characteristics of different Iranian nations and nationalities, Firms can increase their knowledge and, given the impact of cultural intelligence on competitive intelligence, can collect and interpret competitive information, and develop intelligent strategies in their competitive environment.

References

- Ang, S., Van D., & Christine, K. (2007). Cultural Intelligence: it's Measurement and Effects is Cultural Judgment and Decision Making, *Cultural Adaptation and Task Performance*, 5(8),10-22.
- Aspinall, Y. (2011). Competitive intelligence in the biofarmaceutical industry: The key elements. *Business Information Review*, 28(2), 101-104.
- Benton, G., & Timothy, H. (2009). *Globalization Cultural Intelligence and Maritime Education*. USA: California State University.
- Blasco, M., Liv F. E., & Jakobsen, M. (2012). If only cultural chameleons could fly too: A critical discussion of the concept of cultural intelligence. *International Journal of Cross Cultural Management*, 12(2), 229-245.
- Chavoshi, K., & Pourfar, J. M. (2012). Investigating the Effect of Competitive Productivity in Companies. *Accepted in the Tehran Stock Exchange and the Impact of the Type of Industry on the Second Executive Management Conference*, July.
- Crowne, K. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 5-22.

- D'andrade, R. (2000). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehghanan, H., & Harandi, A. (2015). The Study of the Impact of Social Capital on Innovative Performance, Emphasizing the Meaning of Transfer of Knowledge. *Journal of Innovation Management*, 9(1), 32-45.
- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24(2), 271-299.
- Fahey, L. (2007). Connecting strategy and competitive intelligence: Refocusing intelligence to produce critical. *Strategy inputs, Strategy Leadership*, 35(1), 4-12.
- Fatemi, S., & Aligholi, M. (2016). Assessing the relative importance of later understanding of the competitive environment of competitive competitors for marketing strategies. *second international management conference in Tehran*, 21, Tehran, in September.
- Fleisher, C. S. (2008). Using open source data in developing competitive and marketing intelligence. *European Journal of Marketing*, 42 (7), 852-866.
- Gregory, R., Priying, M., & Beck, R. (2009). The role of cultural intelligence for the emergence of negotiated culture in IT offshore outsourcing projects. *Information Technology & People*, 22(3), 223-241.
- Hafezienia, M. (2009). *Introduction to the Research Method in Humanities*. Cheshmeh: Tehran.
- Haghi, N. J. (2005). Competitive intelligence, *Tadbir magazine*, 154-187.
- Harandi, A., Yar, S. F., & Fatemi, Z. (2015). Modeling the Effect of Organizational Image on Consumers in Service. *New Marketing Research Quarterly*, 13(4), 56-71.
- Johns, P., Latitude, C. (2010). Competitive intelligence in service marketing A new approach with practical application. *Marketing Intelligence & Planning*, 28(5), 551-570.
- Khashi, V., & Harandi, A. (2015). the role of cultural intelligence in promoting competitive intelligence. *Quarterly Journal of Human Resources Management Research*, 21(5), 33-51.
- Liljander, V., Polsa, P., Riel, V. A. (2009). Modeling consumer responses to an apparel store brand: Store image as a risk reducer. *Journal of Retail and Consumer Services*, 16(3), 281-290.
- Livermore, D. (2013). *Clever Cultural Leadership a new success code*. Islamic Azad University: Isfahan.
- Ma, A. E., Deidra, S. J., & Marise, B. Ph. (2008). *Cross-cultural social intelligence Cross Cultural Management*, 15(2), 109-130.
- MacNab, B. (2012). An experiential approach to cultural intelligence education. *Journal of Management Education*, 36(1), 66-94.
- Maram, P. A., Eskandari, K., & Molavi, Z. (2010). Competitive Intelligence, Tracking of Competitor Movements. *Tedbir Magazine*, 214-223.
- Moon, T. (2010). Organizational cultural intelligence: Dynamic capability perspective. *Group & Organization Management*, 35(4), 456-493.
- Ovsanka, P., & Diacicova, A. (2008). Competitive Intelligence in Chemosvit a.s. *Conference on Professional Information Resources for Business, Marketing, Competitive Intelligence and Knowledge. Management Prague 6, Diplomat Hotel*, 5-6. February.
- Pasha, S. (2007). *Theory and Application of Intelligence and Personality Examinations*. Tehran: Iran.
- Plum, E. (2007). *Cultural intelligence: The art of leading cultural complexity*. UK: Middlesex University Press.

- Raghuram, S. (2006). Individual effectiveness in outsourcing. *Human Resource Management*, 25 (2), 127-133.
- Rouach, D., & Santi, P. (2001). Competitive intelligence adds value. *European management journal*. 19 (5), 200-224.
- Wendi, A. L., Hideg I., & Jeffrey, S. R. (2013). The culturally intelligent team: the impact of team culture intelligence and cultural heterogeneity on team. shared values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 941-962.
- Wu, W. S. (2010). Linking Bayesian networks and PLS path modeling for causal analysis. *Expert Systems with Applications*, 37(4), 134-139.
- Zhang, Y. (2009). A Study of Corporate Reputation's Impact on Customer Loyalty Based on the PLS-SEM Model. *International Business Research*, 2(3), 28-35.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Social Capital, Collectivism and Development by Ran Bijay Narain Sinha, Janaki Prakashan, Patna, India (2016): Book Review

Suman K Singh

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/3769>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/3769

Received: 08 August 2018, Revised: 08 September 2018, Accepted: 09 October 2018

Published Online: 21 December 2018

In-Text Citation: (Singh, 2018)

To Cite this Article: Singh, S. K. (2018). Social Capital, Collectivism and Development by Ran Bijay Narain Sinha, Janaki Prakashan, Patna, India (2016): Book Review. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 63–65.

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 63 - 65

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Social Capital, Collectivism and Development by Ran Bijay Narain Sinha, Janaki Prakashan, Patna, India (2016): Book Review

Suman K Singh

Professor of Psychology (Superannuated), Bodhgaya, India

A model of development that finds equal resonance across societies continues to elude professionals. The much-touted theory that trickle-down effect of economic abundance ensures development in all spheres, is already busted. The Indian paradox proves the point where consistent economic growth exists with incommensurate gains in social development. The inconsistencies of the post-globalization world are increasingly intriguing social scientists of all hues. What is however clearly emerging is the predominance of socio-cultural context within which developmental activities take place, throwing newer challenges for inclusive development models. The present work by R B N Sinha is an attempt to take the discussion forward by exploring a combination of social factors critical to inclusive development in an Indian setting.

Arguing that social capital has critical role in facilitating inclusive development, that has not been examined in an empirical fashion, largely because of western influences on conceptualizing development in India. He undertakes extensive literature review to unravel various facets of social capital as enunciated in social science research to underscore its importance in inclusive development. This part of the book also presents a comprehensive understanding of development emphasizing that development is not possible without the empowerment and involvement of the poor and the marginalized who constitute the majority. To widen the understanding around social capital and development the author brings in an interesting cultural dimension of individualism - collectivism and focusing on Indian brand of collectivism in the entire discussion. Using this knowledge base, a conceptual framework has been developed that social capital is instrumental in inclusive development where collectivism of the respondents plays a moderating role. The moot question that the study raises is whether social capital can be used as a reliable index for development and the extent to which social capital can be predicted by standard of living, education, health etc. Further, the question whether cultural orientation predicts social capital and development, has also been raised.

Using relevant statistical analysis five dimensions of social capital – social cohesiveness, cooperation, trust, acceptance of system and selfishness have been identified. Similarly, cultural orientation has been examined through factors such as familial collectivism, individualism, and

collectivism and individualism. Development has been observed at two levels, family (economic status, standard of living, educational status and interrelationship) and village (economic, prestige, education and health). Correlation between factors within and between the dimensions has been examined. Stepwise Multiple Regression Analysis of economic development showed cultural orientation, such as familial collectivism, as the most dominant predictor. The components of social capital were considered as independent, indicators of development as dependent, and aspects of cultural orientations as moderators. Conducted in a rural setting the intensive enquiry involved 400 house heads of varied socio-economic and educational background drawn from four villages.

The initial thinking of the author was that social capital shall predict development depending upon the interplay of cultural factors. The findings however suggest that social capital and cultural orientations are not independent and secondly, social capital and cultural orientations are both multidimensional. Familial collectivism and social cohesiveness emerged as the most significant predictors of development both at family as well as village levels.

The study raises a few questions and cautions regarding development of a unitary measure of social capital because of its multidimensionality as also its dynamic nature and form. Conceptual unanimity among researchers about the very concept of social capital is the main drawback in pursuing interest in such an interesting area.