



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

LA AUTOESTIMA COMO FACTOR AFECTIVO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

PROPUESTA TEÓRICA Y EMPÍRICA EN EL CONTEXTO CHIPRIOTA

autoestima
creencias
seguridad
motivación
autoconcepto
lingüística
experimentación
autoeficacia
dinamicidad
instrucción
afectividad
identidad
finalidad
didáctica
competencia
emociones
metodología
aprendizaje
pedagogía
rendimiento
metas
afiliación

Viki Makri

Directora: Natividad Hernández Muñoz

Departamento de Lengua Española

2020

TESIS DOCTORAL

***LA AUTOESTIMA COMO FACTOR AFECTIVO
EN LA ENSEÑANZA DE ELE***

PROPUESTA TEÓRICA Y EMPÍRICA EN EL CONTEXTO CHIPRIOTA

Autora: Viki Makri

Directora: Natividad Hernández Muñoz



Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Vº Bº de la directora

A handwritten signature in purple ink, reading 'Natividad H', enclosed in a large, loopy purple oval.

2020

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La motivación principal de la presente tesis doctoral era revalorizar el factor de la *autoestima* en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. En el proceso de revisión bibliográfica, hemos observado que la autoestima aparece mayoritariamente subordinada a otras variables emocionales (tales como la *motivación*, la *ansiedad* y la *disposición a comunicarse*) figurando como un subcomponente de ellas. Esto ha desplazado el valor científico que realmente merece y ha provocado un continuo acercamiento limitado que deriva en una explicación académica incompleta. Nuestro trabajo, pues, plantea la exploración de la autoestima como un factor autónomo *per se* —y, por tanto, independiente en relación con otros— en un contexto escasamente explorado: el de la didáctica del español en Chipre. De ahí que las conclusiones que deriven de él sean novedosas, tanto desde el punto de vista teórico y empírico, como también desde el punto de vista pedagógico.

Las carencias que pretendíamos solventar mediante nuestro estudio eran varias y de distinta índole. En primer lugar, queríamos averiguar si una evaluación positiva de la autoimagen repercute realmente en la asimilación de un idioma y, en caso afirmativo, de qué manera lo hace. A este respecto, pese a que varios autores han subrayado que la autoconfianza es una de las diferencias individuales más influyentes en la adquisición de una L2, sin embargo, sus premisas no han sido acompañadas de una observación de datos que las corroboren (Rubio, 2014). Esta es la razón por la que estimamos imprescindible reunir hallazgos experimentales sobre esta cuestión.

Por otro lado, ningún trabajo previo que conozcamos ha tratado la cuestión del fortalecimiento de la autoestima en el aula mediante un proceso de instrucción que aborde las dificultades específicas de una determinada comunidad de enseñanza-aprendizaje. Aunque es cierto que se han propuesto en el mercado editorial algunas prácticas didácticas para incrementar la autoconfianza de los estudiantes, estas han sido siempre de carácter general, puesto que no han sido diseñadas como respuesta a las exigencias socioafectivas de los aprendices en un contexto concreto (De Andrés & Arnold, 2009). De ahí que uno de los propósitos fundamentales de nuestra investigación fuera ofrecer actividades que proporcionaran soluciones a problemas reales con respecto a la autoestima de los aprendices chipriotas de ELE, cuyo entorno afectivo interno y externo fue evaluado de antemano.

A estas limitaciones en la investigación sobre la autoestima, se sumaba otra que también pretendíamos solventar: la falta de una postura académica común acerca de la identificación de los pilares sobre los que está sustentada esta variable emocional, así como los aspectos que comprenden dichos pilares y su modo de evaluación. El hecho de que no se haya alcanzado un consenso entre los especialistas sobre estos asuntos relacionados con la conceptualización de la autoestima en el ámbito de ASL ha conducido a que cada autor conciba este factor afectivo según sus propios criterios. Esta realidad provoca que la *autoestima lingüística* se evalúe a través de ítems aislados y dispersos que carecen de un trasfondo teórico sólido y, a menudo, ni siquiera conforman un instrumento unitario como tal en las investigaciones. Consecuentemente, los resultados aparecen sesgados y no permiten realizar comparaciones (véase, entre otros, la disparidad metodológica en De Andrés, 2007 y en Tunçel, 2015).

Uno de los motivos por los que se ha dificultado el establecimiento de una guía clara sobre los aspectos teóricos que conforman la autoestima es que no se ha instituido una diferencia clara entre la dimensión global del constructo y las dimensiones que afectan a ámbitos específicos de actuación del individuo, como es en nuestro caso la autoestima lingüística. Tanto en la comunidad investigadora como en la mentalidad colectiva existe un consenso con respecto a la vinculación de la autoestima únicamente con una perspectiva *global* relacionada con los juicios que emiten las personas sobre su propia valía desde un punto de vista general y holístico (Mruk, 2013). No obstante, dentro de esta percepción global puede identificarse una autoestima que afecta al proceso de aprendizaje de una L2 y, como muestran nuestros resultados, difiere de la dimensión general. Es, además, particularmente llamativo el hecho de que en las publicaciones científicas de nuestra área predominen las referencias a la *autoestima global* y se ignore por completo la *autoestima en la L2*, la cual, al ser más específica, presenta una mayor conexión con el desarrollo lingüístico de los estudiantes. También nos ha parecido curioso el hecho de que en varios trabajos se traten indistintamente las dos dimensiones de la autoestima dando implícitamente a entender que sus niveles son equivalentes y homogéneos.

Como hemos visto, nuestro trabajo advierte sobre los riesgos que conlleva, por un lado, la equiparación de estos dos tipos de autoestima y, por otro lado, la ausencia de un modelo común que sistematice los elementos teóricos que conforman este factor afectivo. Nuestra

aportación radica precisamente en identificar y explicar detalladamente los componentes subyacentes de la autoestima:

- *Seguridad* —“knowing that I am safe, physically and emotionally”—
- *Identidad* —“knowing who I am”—
- *Afiliación* —“knowing others accept me”—
- *Finalidad* —“knowing what I want to do and achieve”—
- *Competencia* —“knowing I can”—

Este modelo está basado en las propuestas del fundador del Consejo Internacional de la Autoestima, Robert Reasoner (1992a), quien desarrolló estos elementos para el campo de la educación formal en los niveles de primaria y secundaria, no con una vocación científica y académica sino teniendo en cuenta solamente la perspectiva pedagógica y divulgativa. Nosotros hemos adaptado los postulados de este autor al ámbito de enseñanza de segundas lenguas, vinculándolos a nociones teóricas específicas de la lingüística aplicada, para así contribuir a definir la naturaleza compleja de estos subcomponentes en relación con el proceso holístico de la enseñanza-aprendizaje. Así pues, no solo hemos realizado una conceptualización matizada y pormenorizada de ellos, sino que también hemos elaborado herramientas estadísticamente fiables para su medición y hemos diseñado, aplicado y analizado tareas para su fortalecimiento en el aula. Esto nos hace reflexionar sobre el hecho de que la exportación de presupuestos desde el ámbito de la educación o la pedagogía general a la lingüística aplicada requiere un proceso crítico de adaptación y reinterpretación que integre la evaluación de experiencias en el aula.

Nuestra propuesta se confirma mediante el modelo experimental de nuestro trabajo, compuesto por dos estudios instruccionales realizados en la Universidad de Chipre, cada uno desarrollado a partir de una metodología diferente. El primero corresponde al paradigma clásico (un pretest, un período de instrucción y un posttest), mientras que el segundo adopta una perspectiva dinámica (evaluaciones continuas de la autoestima durante todo el período que duró el programa didáctico implementado). El hecho de abogar por un enfoque metodológico integrado constituye en sí una novedad, puesto que nuestro trabajo es el primero que analiza desde una doble orientación investigadora la naturaleza y los pilares teóricos de la autoestima, así como los efectos de una propuesta pedagógica dirigida a su consolidación.

Una de las conclusiones empíricas más relevantes de esta tesis doctoral ha sido la funcionalidad de la propuesta pedagógica, pues su aplicación resultó efectiva en dos ocasiones y con grupos de estudiantes diferentes. Los hallazgos obtenidos han señalado que la intervención ha favorecido tanto la disposición psicológica del alumnado como el aprendizaje del español. A pesar de que estos resultados puedan parecer esperados, la carencia de investigaciones previas que corroboren mediante pruebas de estadística inferencial el impacto de una instrucción afectiva en la autoconfianza y el rendimiento académico ha sido la causa de no asumir taxativamente que obtendríamos tales hallazgos positivos.

A lo largo del proceso de reflexión acerca de los motivos por los que nuestra instrucción resulta efectiva, hemos llegado a otra de las conclusiones más relevantes de nuestro trabajo: la importancia de los diagnósticos iniciales en las investigaciones sobre autoestima. Obtener una imagen minuciosa del punto de partida, tal y como hemos hecho nosotros, nos enseña cuáles de los cinco componentes de la autoestima son los más y los menos fortalecidos dentro de una comunidad específica de estudiantes. Este es, sin duda, un tipo de información clave a la hora de diseñar acertadamente la instrucción para el aula, tanto si se incluyen actividades de índole emocional como no, porque permite al docente adecuarse a las necesidades socioafectivas del alumnado.

Dado que cuanto más detallado sea el diagnóstico inicial mejor será la planificación y el desarrollo de las tareas pedagógicas, optamos por recoger en nuestro estudio tanto datos cuantitativos como cualitativos, pues cada tipo de información enriquece nuestros conocimientos sobre el fenómeno estudiado. Además, hemos empleado pruebas estadísticas variadas para analizar los datos y poder así describir la autoestima previa a la instrucción desde ángulos diferentes. De esta forma, consideramos que otra de las aportaciones fundamentales de la tesis es que presenta un modelo metodológico replicable muy elaborado, tanto en la herramienta (método mixto) como en el análisis de los datos. A continuación, presentamos los hallazgos más destacados en torno al diagnóstico de la autoestima del alumnado chipriota y las conclusiones que derivan de ellos:

- Los niveles de *autoestima general* y *autoestima en ELE* son diferentes. En nuestro contexto, los segundos son estadísticamente menores. Este resultado es valioso desde el punto de vista investigador, porque es la primera vez en el

campo de ASL que se demuestra mediante datos empíricos la heterogeneidad entre estos dos tipos de autoestima. Asimismo, este hallazgo confirma la decisión metodológica de evaluar por separado estas dimensiones, puesto que la naturaleza de cada una es permeable al cambio en distintas circunstancias. Además, destaca cómo la autoestima lingüística posee un amplio margen de mejora y refuerza la relevancia de la instrucción afectiva.

- Los cinco componentes, tanto de la autoestima general como de la autoestima en ELE, presentan variabilidad y, por lo tanto, se comportan de manera independiente. La divergencia encontrada corrobora la capacidad descriptiva del modelo teórico adaptado, ya que responde acertadamente a la naturaleza compleja del fenómeno observado.
- La *seguridad en ELE* representa los niveles más bajos de autoestima. Como conclusión pedagógica se puede extraer que para incrementar la autoestima del alumnado chipriota debemos fortalecer y consolidar de manera prioritaria este elemento en el aula.
- La inseguridad está vinculada a la falta de competencia en las destrezas orales. En los resultados cualitativos, todos los motivos por los que los estudiantes experimentan inseguridad están vinculados a la interacción oral (falta de comprensión y falta de habilidad de producción). En este sentido, los aprendices han confesado que generalmente presentan serias dificultades para seguir el curso cuando la clase se imparte íntegramente en la lengua meta.
- La implementación del código materno alternado con la lengua meta sería, según han manifestado los alumnos, una forma eficaz para reducir el grado de ansiedad que experimentan frente a las dificultades de comprensión. Aunque la discusión sobre el uso del código nativo en el aula no es el tema central de la tesis, estos resultados aportan un nuevo argumento al debate actual (Galindo Merino, 2012) desde el punto de vista de las percepciones y creencias del alumnado.

Junto con el diagnóstico inicial, otra de las decisiones metodológicas que han contribuido al éxito de la instrucción ha sido la adopción del paradigma de la *investigación-acción*. Este enfoque convierte la realidad del aula en el centro de atención para cualquier determinación de tipo didáctico. Durante la implementación de las actividades, cada día de clase procuramos identificar los elementos que suponían barreras en el desarrollo de

las competencias socioafectivas, para poder solventar carencias específicas en las siguientes sesiones. De ahí que en futuras investigaciones sea importante, junto con el diagnóstico inicial, evaluar el impacto de un plan pedagógico de un modo continuo y sistemático, especialmente cuando dicho plan está centrado en la consolidación de la autoestima lingüística, una variable cuya naturaleza es, según nuestros resultados, dinámica y susceptible a cambios continuos.

El hecho de observar las fluctuaciones de la autoestima en relación con un proceso de instrucción ha conducido a otro de los resultados más valiosos de la tesis: la comprobación de que ciertas tareas mejoran puntualmente la autoconfianza del alumnado, mientras que otras lo hacen de un modo trascendental. A la primera categoría pertenecen las actividades que, mediante su realización, se fortalece aquel componente de autoestima por el que fueron diseñadas, pero, después de un determinado período de tiempo, los niveles de autoestima en dicho componente decaen. En cambio, a la segunda categoría pertenecen las actividades que son significativamente relevantes en el proceso completo de la enseñanza-aprendizaje, porque logran aumentar holísticamente la autoestima y, además, su efecto es más duradero.

En el caso de esta investigación, las tareas cuyo impacto es más destacado para la autoestima en ELE son las que hacen referencia a la comunicación oral con nativos. Nuestros hallazgos demostraron que la *videollamada con hispanohablantes* es un punto clave en el aumento de autoestima, ya que el contacto con nativos produjo una mejora *in crescendo*. Ello indica que las tareas que permiten eliminar la inseguridad en las destrezas orales provocan una modificación de la base misma de la autoestima lingüística con un impacto perdurable. Así pues, una de las conclusiones pedagógicas más relevantes de esta tesis doctoral es la importancia de identificar en cada contexto educativo cuáles son estas actividades que transforman trascendentalmente el estado afectivo de los estudiantes.

En relación con lo anterior, en nuestra búsqueda de ejercicios para trabajar la autoestima en el aula hemos visto que, a menudo, los autores de materiales didácticos proponen actividades, pero no evalúan su impacto en las competencias socioafectivas (Arcos, 2007; Julián & Díaz, 2007; De Andrés & Arnold, 2009; Rubio, 2015; Arnold & Foncubierta, 2019). Sin embargo, dado que nuestro estudio ha demostrado que no todas las actividades funcionan del mismo modo, recomendamos como futura línea de investigación que se

examine la repercusión de los ejercicios afectivos en el aprendizaje y en el estado emocional del alumnado, para que así la enseñanza afectiva sea más efectiva.

En este punto, cabe señalar que otra de las conclusiones más destacadas de nuestra investigación es que la instrucción actúa en el desarrollo de la *conciencia metaemotiva* y afecta a la capacidad para gestionar factores afectivos. A pesar de que el aprendizaje emocional ha sido implícito, ya que en ningún momento se reveló la verdadera finalidad de las actividades, los alumnos pusieron de manifiesto de manera explícita en los cuestionarios que se estaban produciendo cambios positivos en su autoestima y que, gracias a ello, se facilitaba su adquisición de la lengua meta. De hecho, los informantes incluyeron nociones clave de los cinco elementos del constructo en las respuestas cualitativas. Por ejemplo, en varias ocasiones manifestaron que se sentían más a gusto con sus compañeros de clase (*afiliación*), que sus niveles de ansiedad disminuyeron o incluso desaparecieron (*seguridad*), que aprendieron a establecer metas en cuanto al español (*finalidad*) y que se sentían más capacitados para utilizar la lengua (*competencia*). Por lo tanto, se deduce que para que los estudiantes mejoren en sus competencias socioafectivas es esencial que sean conscientes de ello; de ahí que fuera tan relevante que los participantes de la experimentación identificaran de manera autónoma los cambios internos que se iban produciendo en ellos.

Por otra parte, nuestra decisión de realizar dos experimentos desarrollados a partir de una exploración clásica, en el primer estudio, y de una dinámica, en el segundo, nos ha permitido concluir que una metodología combinada no solo complementa, sino que corrobora determinados hallazgos empíricos. Resumimos los más significativos a continuación para profundizar en la rigurosidad de las conclusiones globales de nuestro trabajo:

- Los niveles de *autoestima lingüística* previos a la instrucción coinciden en ambos experimentos: la *seguridad en ELE* presenta el grado de autoconfianza más bajo, mientras que la *afiliación en ELE* el más alto. Ello parece indicar que en el grupo de estudiantes chipriotas hay tendencias comunes o puntos de partida afectivos compartidos, pues, a pesar de que los informantes de cada investigación fueran distintos y los datos se recogieran en diferentes años académicos y a través de distintos cuestionarios (uno de mayor extensión para la investigación clásica y otro más breve para la dinámica), estas

circunstancias no impidieron que los resultados del pretest fueran homogéneos.

- La comparación entre la primera medición de la *autoestima lingüística* y la última también coincide en ambos trabajos empíricos: se fortalecen significativamente todos los componentes a excepción de la *finalidad*. De ello se concluye que determinados factores —en este caso la *finalidad*— son particularmente estables y encapsulados, por lo que requieren un enfoque pedagógico más específico para poder ser estimulados, mientras que otros —en especial la *seguridad* y la *identidad*— se pueden fortalecer con mayor facilidad de manera transversal.
- De los dos puntos anteriores se deriva también que los cinco componentes de la autoestima presentan un comportamiento independiente y autónomo, de ahí que para obtener unas conclusiones más completas sea necesario evaluar su evolución no solo en conjunto sino también por separado.
- La valoración de la autoestima en ámbitos específicos, como el de ELE, es más susceptible a la variación que la autoestima global; esta última presenta una naturaleza más firme y, por consiguiente, se requiere un proceso más largo para su consolidación.
- Cuanto mayor es la exposición al componente afectivo, más palpable es la posibilidad de influir en la autoestima lingüística, es decir, cuanto más tiempo dediquemos a su consolidación a través del empleo de actividades pertinentes, más se beneficia el bienestar emocional del alumnado. Aunque cuando sale un nuevo paradigma en el campo de ASL, en este caso el “affective turn”, se suele insistir en que el profesor debe adaptarse a los nuevos enfoques de enseñanza, nuestros resultados muestran que el alumnado pasa por un proceso de transición hasta asimilar y acostumbrarse a las últimas tendencias de los modelos didácticos.

El hecho de haber optado por un doble enfoque metodológico nos ha permitido obtener estos hallazgos novedosos sobre las características, el funcionamiento y la naturaleza de la autoestima. Así, esta doble metodología constituye por sí misma una de las aportaciones más valiosas de nuestro trabajo, ya que confirma nuestra hipótesis de que la combinación de diferentes perspectivas en la exploración de los factores afectivos enriquece su descripción y además ayuda a solventar las limitaciones de los enfoques

metodológicos. Diseñar un instrumento dinámico para los objetivos de nuestro estudio asumía el riesgo de los caminos no transitados, pero el soporte de la experimentación tradicional proporcionaba unas bases sólidas desde las que construirlo.

Ante la posible pregunta *¿es más adecuada la metodología clásica o la dinámica?*, la respuesta es clara: dependerá de los objetivos de la investigación. Si se quiere obtener un diagnóstico en un momento determinado y en un contexto específico, se recomienda la metodología de carácter tradicional porque permite herramientas más amplias que aportan una mayor cantidad de información sobre el fenómeno que estudiamos. Por otro lado, un enfoque dinámico nos permite determinar los momentos de transición de la autoestima, los procesos de cambio y los factores externos implicados, con herramientas más ágiles y depuradas, pero necesariamente de menor amplitud.

Es imprescindible comentar que durante nuestra búsqueda bibliográfica sobre los *sistemas complejos* o *dinámicos* observamos que esta nueva era en el campo de ASL se presenta a menudo como la más pertinente y la más adecuada para examinar los factores afectivos (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015). De esta forma, se expande —tanto directa como indirectamente— la idea de que las investigaciones pasadas, realizadas mediante el paradigma tradicional (fundamentado principalmente en la relación causa-efecto y en la búsqueda de correlaciones estadísticas), quedan ya desfasadas y resultan poco relevantes. Nosotros consideramos que debemos valorar las aportaciones de los hallazgos de los estudios tradicionalistas, ya que son los que han aportado las bases para evolucionar hacia los modelos actuales.

Por último, nos gustaría remarcar que somos conscientes de que nuestro trabajo, aun ofreciendo importantes aportaciones, presenta ciertas limitaciones. La primera está asociada con la validación de los cuestionarios de la autoestima utilizados en la parte empírica de nuestra investigación. Aunque su consistencia interna ha sido comprobada mediante las pruebas estadísticas pertinentes, que determinaron que la herramienta posee un grado de fiabilidad clasificado como “excelente”, sin embargo, no ha sido posible hasta el momento examinar su validez en otras poblaciones. Somos conscientes de que esto debe ser comprobado en experimentos futuros, que estaríamos interesados en realizar con la finalidad de obtener una versión estandarizada de los instrumentos de medición de la autoestima, de modo que puedan ser utilizados por toda la comunidad científica, independientemente del origen del alumnado al que van dirigidos.

Otro de los márgenes de mejora está vinculado con la repercusión de nuestras actividades en otro contexto de enseñanza del español que no sea el chipriota. Dado que los grupos de alumnos que aprenden este idioma pueden provenir de un paradigma de enseñanza de segundas lenguas más comunicativo, más tradicional o incluso más ecléctico, los resultados derivados de la aplicación de la misma propuesta pedagógica podrían variar.

Una tercera limitación, conectada con la anterior, es que nuestras actividades, aunque han sido muy satisfactorias en el entorno donde fueron utilizadas, cuando se extrapolen a otro contexto demográfico necesariamente tienen que ser adaptadas a los patrones culturales y comunicativos del grupo de estudiantes. Las tareas pedagógicas que hemos diseñado implican sistemas culturales como la comunicación no verbal, la jerarquía social y la adecuación a las formas de comunicación en Chipre (el uso de los cumplidos, el valor de la apariencia física, etc.), integradas en el marco general de las culturas mediterráneas, de ahí que sea necesario someterlas a ciertas modificaciones para poder ser aplicadas a otros entornos.

Para finalizar, esta tesis doctoral se ha planteado como una verdadera declaración de intenciones sobre cómo debería ser la investigación acerca de los factores afectivos en las segundas lenguas y, en concreto, en relación con la autoestima. Esperamos que nuestras aportaciones, pese a sus limitaciones, contribuyan a los estudios sobre variables emocionales y motiven a los profesores a integrar la enseñanza afectiva en sus clases. Desde estas páginas, abogamos por el desarrollo de vías humanísticas en la enseñanza del español y apostamos por enfoques didácticos que traten a los aprendices como estudiantes y, principalmente, como seres humanos.

TRADUCCIÓN AL GRIEGO

- Resumen del Capítulo 1
- Resumen del Capítulo 2
- Resumen del Capítulo 3
- Resumen del Capítulo 4
- Capítulo 5. Conclusiones
- Cuestionarios de la experimentación

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της συναισθηματικότητας αγνοήθηκε από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων του 20ού αιώνα (ιδίως στα ρεύματα του *θετικισμού*, του *συμπεριφορισμού* και της *γνωστικής ψυχολογίας*). Ωστόσο, με την εμφάνιση του *ανθρωπισμού* άρχισε να αναγνωρίζεται με πιο ολοκληρωμένο και σαφή τρόπο ο ουσιαστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη διαδικασία της μάθησης. Από τότε, αναπτύχθηκαν διάφορες μεθοδολογίες στον τομέα της κατάκτησης ξένων γλωσσών, όπως η *σιωπηλή μέθοδος* (*silent way*), η *εκμάθηση με υποβολή* (*suggestopedia*) και η *ομαδική εκμάθηση της γλώσσας* (*community language learning*). Εντούτοις, η πραγματική άνθηση της συναισθηματικότητας στον κλάδο μας παρουσιάστηκε τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Μάλιστα, στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία η φάση αυτή αναφέρεται ως *affective turn in second language acquisition*, γεγονός που υποδηλώνει και μαρτυρεί την αδιαμφισβήτητη παρουσία της συναισθηματικής σφαίρας στις σύγχρονες μελέτες.

Αυτή η νέα *εποχή συναισθηματικότητας* αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την έρευνα, καθώς συνεχώς εμφανίζονται νέες θεματικές κατηγορίες όπως, για παράδειγμα, η *θετική ψυχολογία* (*positive psychology*) και η *απόλαυση* (*enjoyment*) στη μαθησιακή διαδικασία. Ξεκάθαρες ενδείξεις της σταδιακής εδραίωσης του συναισθηματικού μοντέλου αποτελούν επίσης οι εκπαιδευτικές προτάσεις μερικών από τα πιο διακεκριμένα ιδρύματα στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών, τόσο στην Ευρώπη (Συμβούλιο της Ευρώπης και Ινστιτούτο Θερβάντες), όσο και στην Αμερική (Αμερικανικό Συμβούλιο για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και Εθνικό Συμβούλιο Εποπτείας για τις Γλώσσες). Στις κατευθυντήριες γραμμές αυτών των κέντρων παρατηρούμε ότι το συναισθηματικό στοιχείο κερδίζει έδαφος, σε διαφορετικό όμως βαθμό σε κάθε ίδρυμα. Η αναγνώριση της κυρίαρχης θέσης των συναισθημάτων οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στις εξελίξεις της νευροεπιστήμης, αφού έχει αποδειχθεί ότι η γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου συνδέεται με τη συναισθηματική.

Το συναισθηματικό μοντέλο, παρότι χαίρει εξαιρετικής αποδοχής, αποτέλεσε πολλάκις αντικείμενο κριτικής λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζει η εφαρμογή του σε ερευνητικό επίπεδο, και ιδιαίτερα εξαιτίας της γραμμικής προσέγγισης αιτίου και αποτελέσματος, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως για την εξέταση των στατιστικών συσχετισμών μεταξύ των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των φοιτητών και της

ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Η προβληματική των μελετών που επικεντρώνονται στην απόδειξη της ύπαρξης αιτιότητας έγκειται στο γεγονός ότι αγνοούν την επιρροή του *κοινωνικού πλαισίου* στη διαδικασία της μάθησης, κύριο παράγοντα στις αλλαγές που υφίσταται η ψυχολογία των φοιτητών εντός και εκτός του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Επιπλέον, στις έρευνες που βασίζονται στη σχέση μεταξύ αιτίου και αιτιατού εφαρμόζονται προβλέψιμα πρότυπα μέσω των οποίων υποστηρίζεται εμμέσως η άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πάντα αναμενόμενη.

Οι πρόσφατες μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα αιτιακά μοντέλα —σε ό,τι αφορά την ανάλυση των συναισθηματικών μεταβλητών— μπορούν να αντιμετωπισθούν μέσω της χρήσης των *δυναμικών συστημάτων*. Η βασική αρχή της δυναμικής προσέγγισης είναι ότι οι άνθρωποι είναι πολύπλοκα όντα και, επομένως, η συναισθηματική τους κατάσταση παρουσιάζει πολλές διακυμάνσεις, ακόμη και σε διαστήματα μικρών χρονικών περιόδων, γεγονός που οφείλεται στους πολλαπλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν συνεχώς στην πνευματική υγεία των ατόμων.

Τέλος, για τον σχεδιασμό κατάλληλων παιδαγωγικών προγραμμάτων ενίσχυσης των θετικών συναισθημάτων, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοσυναισθηματικοί κανόνες που διέπουν το ακαδημαϊκό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι φοιτητές, καθώς τόσο η εξωτερίκευση όσο και η ερμηνεία των συναισθημάτων διαφέρουν ανάλογα με τις συνήθειες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε δημογραφικής κοινότητας. Πιστεύουμε ότι σε ορισμένες ομάδες σπουδαστών —αυτές που είναι πιο εξοικειωμένες και προσαρμοσμένες στα μαθήματα συναισθηματικού χαρακτήρα της ξένης γλώσσας— η ένταξη του συναισθηματικού στοιχείου στην τάξη είναι πιθανόν να είναι πολύ πιο αποτελεσματική σε σχέση με άλλες ομάδες, οι οποίες προέρχονται από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δεν ενσωματώνουν το εν λόγω στοιχείο. Ωστόσο, αυτή η υπόθεση πρέπει να εξετασθεί μέσω μελλοντικών ερευνών, οι οποίες προτείνουμε να βασίζονται στις αρχές της *πολιτισμικής ψυχολογίας*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανάμεσα στους ποικίλους συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αποφασίσαμε να επικεντρωθούμε στην *αυτοπεποίθηση*, επειδή παρατηρήσαμε ότι πρόκειται για ένα στοιχείο στο οποίο δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή. Η εν λόγω συναισθηματική μεταβλητή έχει εξετασθεί ευρέως στην *ψυχολογία*, επιστήμη που έθεσε πληθώρα θεωρητικών βάσεων για την ανάλυσή της, η μελέτη των οποίων μας επέτρεψε να εμβαθύνουμε σε σημαντικές πτυχές αυτού του φαινομένου. Μια από τις πιο σημαντικές εξ αυτών αφορά τη φύση —στατική ή δυναμική— της αυτοπεποίθησης. Ως προς αυτό, οι απόψεις δίστανται: ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η αυτοπεποίθηση αποτελεί χαρακτηριστικό σταθερής φύσεως της προσωπικότητας, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι είναι ένα δυναμικό στοιχείο που παρουσιάζει αλλαγές ανάλογα με τη χρονική στιγμή και το περιβάλλον. Επίσης, υπάρχει μια ομάδα ερευνητών που υποστηρίζει ότι η αυτοπεποίθηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ούτε ως σταθερός ούτε ως δυναμικός παράγοντας, αλλά ως μια ατομική διαφορά, καθώς ορισμένα άτομα έχουν την τάση να αξιολογούν τον εαυτό τους βάσει κάποιων σταθερών, ενώ άλλα παρουσιάζουν διακυμάνσεις.

Η αυτοπεποίθηση έχει εξετασθεί και με πολιτιστικά κριτήρια, και συγκεκριμένα με βάση το διαχωρισμό *ατομικισμού* και *συλλογικότητας*. Σύμφωνα με τη θεωρία που υποστηρίζει αυτή την ταξινόμηση, η αυτοπεποίθηση εξαρτάται από την κουλτούρα της χώρας προέλευσης. Κατά τη γνώμη μας, τέτοιου είδους απόλυτες κατηγοριοποιήσεις αγνοούν τη συμβολή άλλων ατομικών παραγόντων στη διαμόρφωση της αυτοπεποίθησης (όπως το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, το οικονομικό επίπεδο, τα προσωπικά βιώματα, η κοινωνική και συγκυριακή επιρροή, κλπ.) και, επομένως, παραβλέπουν τη μοναδικότητα των ανθρώπων. Αυτό δε σημαίνει ότι αρνούμαστε την επίδραση που ασκεί η κουλτούρα στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, καθώς ο ρόλος της είναι όντως καθοριστικός· ωστόσο, δεδομένου ότι κάθε άτομο είναι διαφορετικό, θεωρούμε ότι είναι παρακινδυνευμένο να προσφεύγουμε σε διχοτομικά μοντέλα (*ατομικισμός vs. συλλογικότητα*) για να περιγράψουμε το βαθμό αυτοπεποίθησης. Ως εκ τούτου, συνιστούμε να αποφεύγεται αυτός ο τρόπος ανάλυσης.

Σε αντίθεση με την εξέχουσα θέση που κατέχει η αυτοπεποίθηση στην *ψυχολογία* και στις *πολιτισμικές σπουδές*, στον κλάδο της κατάκτησης ξένων γλωσσών, παρά το γεγονός

ότι επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης, έχει ερευνηθεί ελάχιστα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο. Μετά από μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώσαμε ότι ο ρόλος που καταλαμβάνει στον τομέα που μας απασχολεί είναι περιθωριακός, καθώς εμφανίζεται συχνά ως μια από τις υποκατηγορίες άλλων συναισθηματικών μεταβλητών —όπως τα *κίνητρα*, το *άγχος* και η *προθυμία για επικοινωνία*—, δηλαδή δεν μελετάται με αυτόνομο και ανεξάρτητο τρόπο. Κατά την άποψή μας, είναι απαραίτητο η *αυτοπεποίθηση* να πάψει να αντιμετωπίζεται ως ελάχιστον χαρακτηριστικό —το οποίο μάλιστα υπόκειται σε άλλους παράγοντες— και να αποκτήσει πρωταγωνιστικό ρόλο στις μελέτες του κλάδου μας.

Για την εξέταση της αυτοπεποίθησης αρχικά ορίσαμε τα ακριβή θεωρητικά όρια δύο κύριων εννοιών που χρησιμοποιούνται στην αγγλική βιβλιογραφία: *self-confidence* και *self-esteem*. Η πρώτη καθορίζεται από το άθροισμα του (χαμηλού) *άγχους* και της (υψηλής) *αυτοεκτίμησης* σε ό,τι αφορά την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας. Η δεύτερη έννοια έχει μια πιο γενική και ευρύτερη σημασία, καθώς καλύπτει διάφορες πτυχές που σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε σπουδαστής την αξία του, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Όπως είναι λογικό, και οι δύο όροι συνδέονται με την αυτοπεποίθηση, καθώς μας επιτρέπουν να μάθουμε περισσότερες λεπτομέρειες για το θέμα αυτό.

Το άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε σχετικά με την ορολογία αφορούσε στη σύγχυση που υπάρχει ανάμεσα στις έννοιες *αυτοπεποίθηση* (*self-esteem*) και *αυτοαντίληψη* (*self-concept*). Θεωρούμε ότι η *αυτοαντίληψη* είναι η εικόνα που διαμορφώνει το κάθε άτομο για τον εαυτό του σε διαφορετικούς τομείς της ζωής του (στη δουλειά, στην οικογένεια, στην εκμάθηση μιας γλώσσας, κλπ.), ενώ η *αυτοπεποίθηση* είναι η υποκειμενική αξιολόγηση αυτής της προσωπικής εικόνας. Έτσι λοιπόν, ένας σπουδαστής μπορεί να πιστεύει ότι συναντά δυσκολίες στις προφορικές δραστηριότητες της ξένης γλώσσας (αρνητική αυτοαντίληψη) και το αποτέλεσμα αυτής της εντύπωσης είναι να κρίνει τον εαυτό του ανίκανο στην κατάκτηση της γλώσσας (χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης). Σημασιολογικά είναι σαφές ότι οι δύο όροι συνδέονται μεταξύ τους, δεδομένου ότι η υποκειμενική αυτοαξιολόγηση (αυτοπεποίθηση) βασίζεται πάντοτε σε μια εικόνα (αυτοαντίληψη).

Σε ό,τι αφορά τις πειραματικές μελέτες, μέχρι στιγμής δεν υπάρχει καμία εμπειρική εργασία που να αξιολογεί τη δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοπεποίθησης

κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Η μέτρηση της αυτοπεποίθησης πραγματοποιείται συνήθως σε μόνο μία χρονική περίοδο με σκοπό να εντοπισθούν οι στατιστικοί συσχετισμοί με τη γλωσσική απόδοση, πράγμα το οποίο δεν μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τις διακυμάνσεις που παρουσιάζει η αυτοπεποίθηση στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις υπάρχουσες έρευνες αξιολογούν μόνο τη *γενική αυτοπεποίθηση* και αγνοούν πλήρως την αυτοπεποίθηση που σχετίζεται με τη γλωσσική κατάκτηση. Άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι δεν υπάρχουν μελέτες που να περιλαμβάνουν διδακτική παρέμβαση, άρα δεν έχει εξετασθεί μέχρι τώρα η επίδραση μιας παιδαγωγικής πρότασης που να βασίζεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών.

Σχετικά με τα εργαλεία μέτρησης της *γλωσσικής αυτοπεποίθησης* στον κλάδο μας, είναι ελάχιστα και, επιπλέον, οι θεωρητικές βάσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε ένα από αυτά είναι εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται στο ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα δεν έχει μια κοινή θέση σε ό,τι αφορά τη φύση της αυτοπεποίθησης και τα ακριβή θεωρητικά της όρια. Κάθε ερευνητής αντιμετωπίζει το ζήτημα σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια και βάσει αυτών σχεδιάζει ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της εν λόγω μεταβλητής, γεγονός που παρεμποδίζει τη θέσπιση έγκυρων συγκρίσεων των αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Δεδομένης αυτής της ιδιαίτερης κατάστασης, θεωρήσαμε σημαντικό να αναπτύξουμε μια δική μας πρόταση, εμπνευσμένη από τα πέντε θεμέλια της αυτοπεποίθησης που έθεσε ο Reasoner (1992a):

- α) *Ασφάλεια* (αίσθηση σιγουριάς σε σωματικό και συναισθηματικό επίπεδο)
- β) *Ταυτότητα* (αυτογνωσία σε ό,τι αφορά τα προσωπικά πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες)
- γ) *Κοινωνική σύνδεση* (αίσθημα αποδοχής, εκτίμησης και αγάπης)
- δ) *Στοχοπροσήλωση* (σαφή εικόνα για τους προσωπικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν)
- ε) *Ικανότητα* (εμπιστοσύνη στις προσωπικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην επιτυχία και την επίτευξη των στόχων)

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτά τα πέντε στοιχεία της πρότασης του Reasoner αρχικά αφορούσαν στον τομέα της *εκπαίδευσης*. Μια από τις πιο σημαντικές συνεισφορές της διατριβής μας είναι ότι τα συνδέσαμε με θεωρητικές έννοιες που ανήκουν στον κλάδο

της διδασκαλίας-εκμάθησης ξένων γλωσσών και έτσι αναπτύξαμε μια συστηματική θεωρία για τα θεμέλια στα οποία στηρίζεται η αυτοπεποίθηση (Γράφημα 21).

Γράφημα 21. Πρόταση για τα πέντε στοιχεία της αυτοπεποίθησης και θεωρητικές έννοιες με τις οποίες συνδέονται

- Όρια
- Οικιότητα
- Προθυμία για επικοινωνία
- Εστία ελέγχου
- Άγχος
- Αίσθημα ντροπής
- Διόρθωση λαθών
- Απόλαυση
- Εμπειρίες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας



- Αυτοεκτίμηση
- Αυτοαντίληψη
- Πεποιθήσεις
- Ίδανικός εαυτός στην ξένη γλώσσα
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη
- Αυτοεκπληρούμενη προφητεία



- Κοινωνική ταυτότητα
- Διαπροσωπική νοημοσύνη
- Κοινωνική νοημοσύνη
- Ο γενικευμένος άλλος
- Δυναμική της ομάδας
- Συνεργατική μάθηση
- Συναισθηματικότητα
- Προθυμία για επικοινωνία



- Καθορισμός στόχων
- Ιδανικός εαυτός στην ξένη γλώσσα
- Όραμα
- Κίνητρα
- Αυτοέλεγχος
- Εστία ελέγχου



- Στρατηγικές εκμάθησης
- Αυτο-αποτελεσματικότητα
- Πεποιθήσεις
- Θεωρία της απόδοσης αιτιότητας



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΡΩΤΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σκοπό να εξετάσουμε την επιρροή της συναισθηματικότητας στην αυτοπεποίθηση και στη γλωσσική επίδοση, πραγματοποιήσαμε ένα οιονεί πείραμα με προπειραματικό έλεγχο, παιδαγωγική παρέμβαση και μεταπειραματικό έλεγχο. Οι συμμετέχοντες ήταν 62 Κύπριοι πανεπιστημιακοί φοιτητές των ισπανικών επιπέδου A1-A2, οι οποίοι διαχωρίστηκαν ισάριθμα σε ομάδα ελέγχου και σε πειραματική ομάδα. Πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης —που αποτελούνταν από έντεκα εβδομαδιαίες περιόδους διάρκειας τριάντα λεπτών η κάθε μία—, διαπιστώσαμε μέσω στατιστικών αναλύσεων ότι τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών των δύο ομάδων ήταν όμοια σε όλες τις μεταβλητές της εργασίας μας (στην αυτοπεποίθηση, στην υποκειμενική αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων στα ισπανικά και στο γλωσσικό επίπεδο στα ισπανικά), γεγονός που επιβεβαιώνει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνάς μας.

Η τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων του προπειραματικού ελέγχου οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: α) η γενική αυτοπεποίθηση και η γλωσσική αυτοπεποίθηση είναι δύο διαφορετικές έννοιες, β) τα επίπεδα της πρώτης είναι στατιστικά υψηλότερα από αυτά της δεύτερης και γ) η ασφάλεια στο μάθημα των ισπανικών είναι ολοφάνερα το πιο αδύναμο στοιχείο της αυτοπεποίθησης των φοιτητών. Ως προς το τρίτο συμπέρασμα, σύμφωνα με τα ποιοτικά ευρήματα, η ανασφάλεια οφείλεται στο άγχος που προκαλεί ο προφορικός λόγος —και πιο συγκεκριμένα οι ακουστικές δεξιότητες—, εξαιτίας της ελάχιστης χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη. Δεδομένης της σπουδαιότητας που έχει η χρήση των ελληνικών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην παιδαγωγική κουλτούρα της Κύπρου, αποφασίσαμε να τα εντάξουμε στο διδακτικό μας πρόγραμμα, με σκοπό να μειώσουμε το άγχος στο μάθημα.

Το εν λόγω πρόγραμμα βασιζόταν στο παράδειγμα *έρευνας-δράσης*. Η ερευνήτρια της παρούσας διατριβής πραγματοποίησε συνολικά δεκατρείς δραστηριότητες με τους φοιτητές στο πλαίσιο του διδακτικού ωραρίου του μαθήματος των ισπανικών. Στόχος αυτών των ασκήσεων ήταν η ενίσχυση των πέντε δομικών στοιχείων της αυτοπεποίθησης (*ασφάλεια, ταυτότητα, κοινωνική σύνδεση, στροχοπροσήλωση και ικανότητα*) με έμμεσο τρόπο, καθώς η υπόθεση που θέσαμε ως σημείο εκκίνησης ήταν ότι η ένταξη

δραστηριοτήτων που ευνοούν την ψυχική διάθεση των σπουδαστών θα διευκόλυνε την εκμάθηση της γλώσσας.

Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης υπήρξε σημαντική αύξηση τόσο στα επίπεδα της γλωσσικής επίδοσης όσο και στα επίπεδα της γλωσσικής αυτοπεποίθησης και της υποκειμενικής αξιολόγησης των δεξιοτήτων στα ισπανικά. Η *προφορική επικοινωνία* ήταν η δεξιότητα που παρουσίασε τη μεγαλύτερη πρόοδο, γεγονός που, κατά την εκτίμησή μας, οφείλεται στην επιτυχία της δραστηριότητας “βιντεοκλήση με ισπανόφωνους”, η οποία ήταν η δημοφιλέστερη από όλες τις ασκήσεις του παιδαγωγικού μας προγράμματος. Σε ό,τι αφορά τη γενική διάσταση της αυτοπεποίθησης, παρά τις θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν, ιδιαίτερα στις ερωτήσεις 20 και 28, συνολικά δεν σημειώθηκε σημαντική πρόοδος. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι η γενική πτυχή της αυτοπεποίθησης ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας και, επομένως, ήταν δύσκολο να εντοπισθούν στατιστικές βελτιώσεις μετά την ολοκλήρωσή της. Είναι όμως εξίσου πιθανόν να μην αναπτύχθηκε η γενική διάσταση της αυτοπεποίθησης λόγω της περιορισμένης διάρκειας της συναισθηματικής παρέμβασης. Εν προκειμένω, οι μελέτες του κλάδου της *ψυχολογίας* υποστηρίζουν ότι για την ενίσχυση της γενικής αυτοπεποίθησης απαιτείται περισσότερος χρόνος σε σχέση με άλλους τύπους αυτοπεποίθησης που συνδέονται με πιο συγκεκριμένα περιβάλλοντα όπως, για παράδειγμα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της εμπειρικής ομάδας, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξαν σημαντικές αλλαγές σε καμία από τις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην έρευνά μας. Μάλιστα, στην περίπτωση της *στοχοπροσήλωσης στα ισπανικά* παρατηρήθηκε μια στατιστική μείωση στο τέλος του εξαμήνου. Επιπλέον, το εν λόγω στοιχείο ήταν το μόνο που δεν παρουσίασε βελτίωση στην εμπειρική ομάδα. Από αυτά τα ευρήματα προκύπτει ότι η *στοχοπροσήλωση* είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής στη διδασκαλία της ισπανικής γλώσσας στο πανεπιστημιακό περιβάλλον της Κύπρου, γι’ αυτό και θεωρούμε σημαντική την ένταξη δραστηριοτήτων στο μάθημα που να επικεντρώνονται στην ενίσχυσή της.

Τα δεδομένα που συλλέξαμε μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής παρέμβασης δεν έδειξαν μόνο ότι η συναισθηματική προσέγγιση ευνοεί τη θετική ψυχολογία των σπουδαστών και διευκολύνει την εκμάθηση των ισπανικών, αλλά και ότι η εφαρμογή μιας μεθοδολογίας που βασίζεται στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης ενεργοποιεί τη

συναισθηματική συνείδηση των φοιτητών. Σε μελλοντικές έρευνες προτείνουμε να συγκριθούν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των Κύπριων φοιτητών στις διάφορες ξένες γλώσσες που γνωρίζουν, καθώς επίσης και στην κοινή ελληνική και την κυπριακή διάλεκτο. Ως προς το τελευταίο, δεδομένου ότι η *διαγλωσσικότητα* (*translanguaging*) είναι ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία των ισπανικών στην Κύπρο, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί για ποιους σκοπούς οι σπουδαστές χρησιμοποιούν τον κάθε ένα από τους δύο τύπους της μητρικής τους γλώσσας, καθώς τείνουμε να πιστεύουμε, με γνώμονα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ότι η χρήση της διαλέκτου στο μάθημα των ισπανικών εκπληρώνει μια ουσιώδη ανάγκη: τη συναισθηματική ασφάλεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης πειραματικής μελέτης, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε και δεύτερη, καθώς κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της παρούσας διδακτορικής διατριβής παρατηρήσαμε ότι στη βιβλιογραφία παρατηρούνταν μια μεγάλη αλλαγή σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία διερεύνησης των συναισθηματικών παραγόντων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών που σχετιζόταν με τα *δυναμικά συστήματα*. Με σκοπό να εξετάσουμε τη γλωσσική αυτοπεποίθηση από αυτή τη σκοπιά, εφαρμόσαμε μια νέα μέθοδο και έτσι καταφέραμε να ελέγξουμε τη δυναμική της πορεία σε μια ομάδα Κύπριων φοιτητών των ισπανικών του Πανεπιστημίου Κύπρου επιπέδου A1/A2.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, ο καθηγητής της εν λόγω ομάδας μας επέτρεψε για ενάμιση μήνα να εντάξουμε το συναισθηματικό στοιχείο στη διδασκαλία της γλώσσας κατά τη διάρκεια της τελευταίας μισής ώρας μιας εκ των δύο εβδομαδιαίων περιόδων του μαθήματος. Στην αρχή και στο τέλος των τριάντα λεπτών που είχαμε στη διάθεσή μας, οι σπουδαστές συμπλήρωναν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης που αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις. Μέσω αυτού του εργαλείου, που χαρακτηριζόταν από υψηλό δείκτη στατιστικής αξιοπιστίας, συγκεντρώσαμε συνολικά δώδεκα μετρήσεις της μεταβλητής. Έτσι, μπορέσαμε να εξετάσουμε τις διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις αλλαγές που σημειώνονταν ακριβώς μετά την ολοκλήρωση καθεμιάς από τις έξι συνολικά συναισθηματικές διδακτικές παρεμβάσεις.

Τα γραφήματα ανάλυσης της διακύμανσης που μας παρείχε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έδειξαν ότι η αυτοπεποίθηση των φοιτητών παρουσίασε αρκετές αλλαγές στις διάφορες χρονικές κλίμακες στις οποίες αξιολογήθηκε, γεγονός που επιβεβαιώνει τον δυναμισμό που τη χαρακτηρίζει. Ωστόσο, το πιο σημαντικό συμπέρασμα της εργασίας μας είναι ότι οι θετικές τάσεις που παρατηρήθηκαν στην προηγούμενη πειραματική μας μελέτη —και αφορούσαν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης χάρη στη συναισθηματική προσέγγιση του μαθήματος— επαναλήφθηκαν σε αυτή τη δεύτερη έρευνα. Το γεγονός ότι τα ευρήματα των δύο πειραμάτων μας συμπίπτουν επικυρώνει τόσο την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού μας σχεδίου, όσο και τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήσαμε.

Μια από τις κυριότερες αλλαγές που κατέδειξαν τα δεδομένα μας είναι η μείωση της αυτοπεποίθησης την τρίτη εβδομάδα του πειράματος, λόγω της ψυχολογικής πίεσης που ένιωθαν οι φοιτητές εξαιτίας των ενδιάμεσων εξετάσεων που είχαν σε άλλα μαθήματα του πανεπιστημίου. Αυτή η πίεση ήταν μάλιστα τόσο μεγάλη που κατάφερε να διασπάσει την αυξητική τάση των επιπέδων της αυτοπεποίθησης των προηγούμενων εβδομάδων. Άλλη αξιοσημείωτη αλλαγή ήταν αυτή που έλαβε χώρα την τέταρτη εβδομάδα, όταν οι συμμετέχοντες επικοινωνήσαν με ισπανόφωνους ομιλητές μέσω βιντεοκλήσης στο Skype· η δραστηριότητα αυτή ήταν ατομική και έγινε εκτός του ωραρίου του μαθήματος. Η εμπειρία της χρήσης της γλώσσας και του επιτυχούς διαλόγου με φυσικούς ομιλητές επηρέασε τόσο θετικά την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων, ώστε από εκείνη τη χρονική στιγμή η πορεία της μεταβλητής ήταν εξαιρετικά αυξητική σε σχέση με τις προηγούμενες μετρήσεις, οι οποίες κυμάνθηκαν σε χαμηλότερα επίπεδα. Αυτό δείχνει ότι η γλωσσική ανταλλαγή ενίσχυσε την ίδια τη βάση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών στα ισπανικά.

Εκτός από αυτούς τους παράγοντες που επηρέασαν σημαντικά την πορεία της αυτοπεποίθησης και μας επέτρεψαν να επιβεβαιώσουμε ότι πρόκειται για μια μεταβλητή δυναμικής φύσεως, παρουσιάστηκαν επίσης και μερικά σταθερά χαρακτηριστικά που διατηρήθηκαν αναλλοίωτα κατά τη διάρκεια του πειράματος. Για παράδειγμα, μετά το τέλος κάθε διδακτικής συναισθηματικής παρέμβασης ο δείκτης της αυτοπεποίθησης ήταν πάντοτε υψηλότερος σε σχέση με αυτόν που καταγραφόταν πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Αυτή η τάση αποδεικνύει ότι το παιδαγωγικό σχέδιο δράσης που επιλέξαμε κατόρθωσε να ενισχύσει τη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών. Επιπλέον, τα γραφήματα με τα οποία ελέγχθηκε η κλίση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξαν ότι όσος περισσότερος είναι ο χρόνος της συναισθηματικής διδασκαλίας, τόσο πιο εύκολο είναι να επηρεασθεί θετικά η αυτοπεποίθηση των μαθητών. Ακόμη ένα στοιχείο που πρέπει να τονισθεί σε ό,τι αφορά τα ευρήματά μας είναι ότι οι αρχικές συνθήκες του μαθήματος επηρεάζουν σημαντικά αυτές που θα ακολουθήσουν, καθώς η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έδειξε ότι η γραμμή κατεύθυνσης όλων των εβδομαδιαίων μετρήσεων *βήτα* (μετά το τέλος κάθε παρέμβασης) είχαν την ίδια κλίση με τις *άλφα* (πριν την έναρξη της παρέμβασης).

Δεδομένου ότι οι διακυμάνσεις της αυτοπεποίθησης απέδειξαν ότι υπάρχουν και στοιχεία σταθερότητας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η αυτοπεποίθηση κατέχει μια *σταθερότητα δυναμικού χαρακτήρα* ή μια *σταθερότητα σε συνεχή κίνηση*. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματά μας, η φύση της αυτοπεποίθησης δεν είναι ούτε εντελώς χαοτική ούτε εντελώς σταθερή, αλλά είναι στην ουσία ένας συνδυασμός και των δύο αυτών χαρακτηριστικών. Το εύρημα αυτό βάζει τέλος στον διαχωρισμό “στατικότητα vs. δυναμικότητα” σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του παράγοντα της αυτοπεποίθησης, ένας διαχωρισμός που έχει προκαλέσει κατά καιρούς έντονες συζητήσεις στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Σχετικά με την ανάλυση των πέντε δομικών στοιχείων της μεταβλητής, διαπιστώσαμε ότι το κάθε ένα από αυτά παρουσιάζει μια διαφορετική και αυτόνομη πορεία. Η *ασφάλεια* και η *ταυτότητα*, παρόλο που είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης στην αρχική μέτρηση, κάθε εβδομάδα παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη εξέλιξη. Επίσης, η βελτίωσή τους ήταν σταθερή, καθώς η πρόοδός τους ουδέποτε διεκόπη σε όλη τη διάρκεια της πειραματικής μελέτης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το συναισθηματικό παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε επηρέασε ιδιαίτερα αυτές τις δύο πτυχές της αυτοπεποίθησης. Από την άλλη πλευρά, η *κοινωνική σύνδεση*, η *στοχοπροσήλωση* και η *ικανότητα*, αν και είχαν και αυτές μια δυναμική πορεία με αρκετές διακυμάνσεις, ωστόσο η βελτίωσή τους ήταν μικρότερου βεληνεκούς.

Σε ό,τι αφορά την απόφασή μας να υιοθετήσουμε και την κλασική προσέγγιση στη μέτρηση της αυτοεπεποίθησης —για να συμπληρώσουμε με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα της δυναμικής μέτρησης— έδειξε ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο μεθόδων ανάλυσης είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η εφαρμογή του παραδοσιακού σχεδιασμού *pretest-posttest* μας επέτρεψε να αξιολογήσουμε τη μεταβλητή σε ένα πιο ευρύ χρονικό φάσμα (σύγκριση των επιπέδων αυτοπεποίθησης πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας και μετά το τέλος όλων των δραστηριοτήτων), ενώ η μεθοδολογία των δυναμικών συστημάτων μας έδωσε την ευκαιρία να ανιχνεύσουμε τις ενδιάμεσες προόδους και τις σημαντικότερες στιγμές της διδακτικής παρέμβασης σε ό,τι αφορά την αύξηση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών. Η χρήση των δύο μεθοδολογιών οδήγησε εν τέλει σε πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα, τα οποία ήταν σαφώς και πιο ουσιαστικά, και έτσι καταφέραμε να εντρυφήσουμε στη διερεύνηση των συναισθηματικών παραγόντων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το βασικό κίνητρο της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν ο επαναπροσδιορισμός του παράγοντα της *αυτοπεποίθησης* στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών. Κατά τη διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρατηρήσαμε ότι η αυτοπεποίθηση εμφανίζεται ως επί το πλείστον ως υποκατηγορία άλλων συναισθηματικών μεταβλητών (κυρίως των *κινήτρων*, του *άγχους* και της *προθυμίας για επικοινωνία*), όπου και παρουσιάζεται ως ένα επιμέρους στοιχείο των δομικών τους χαρακτηριστικών. Αυτό έχει μετατοπίσει την επιστημονική αξία που της αναλογεί, προκαλώντας μια συνεχώς περιορισμένη προσέγγιση που οδηγεί σε μια ελλιπή ακαδημαϊκή επεξήγηση του φαινομένου. Η εργασία μας έθεσε ως στόχο να ερευνήσει την αυτοπεποίθηση ως έναν αυτόνομο παράγοντα —και, συνεπώς, ανεξάρτητο σε σχέση με άλλους— σε ένα πλαίσιο που έχει εξετασθεί ελάχιστα μέχρι τώρα: τη διδασκαλία της ισπανικής γλώσσας στην Κύπρο. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι καινοτόμα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Η διατριβή αποσκοπούσε στην κάλυψη αρκετών ελλείψεων διαφορετικής φύσεως. Πρώτον, θέλαμε να ελέγξουμε αν η θετική αξιολόγηση της αυτοεικόνας όντως επηρεάζει την αφομοίωση της γλώσσας και, σε περίπτωση που αυτό ισχύει, με ποιο τρόπο δημιουργείται η εν λόγω επιρροή. Εν προκειμένω, παρόλο που αρκετοί συγγραφείς έχουν τονίσει ότι η αυτοπεποίθηση ανήκει στις ατομικές διαφορές που περισσότερο εμπλέκονται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ωστόσο οι ισχυρισμοί τους δεν συνοδεύονται από συλλογή δεδομένων που να τους επιβεβαιώνουν (Rubio, 2014). Ως εκ τούτου, κρίναμε απαραίτητη τη συγκέντρωση πειραματικών ευρημάτων γι' αυτό το ζήτημα.

Από την άλλη, δεν υπάρχει καμία μελέτη που να έχει εξετάσει το θέμα της βελτίωσης της αυτοπεποίθησης στο γλωσσικό μάθημα μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας το οποίο να ανταποκρίνεται στις ειδικές δυσκολίες που αφορούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας-εκμάθησης. Αν και στον εκδοτικό χώρο βρίσκει κανείς παιδαγωγικές ασκήσεις για την αύξηση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών, ωστόσο είναι γενικού χαρακτήρα, καθώς δεν έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές απαιτήσεις συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κοινοτήτων (De Andres & Arnold, 2009). Ως προς αυτό, ένας από τους κύριους στόχους της έρευνάς μας ήταν να προτείνουμε

δραστηριότητες που θα έδιναν λύσεις στα προβλήματα που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση των Κύπριων φοιτητών, αφού πρώτα είχαμε αξιολογήσει τις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες από τις οποίες επηρεάζεται.

Στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η έρευνα για την αυτοπεποίθηση ανήκει και η έλλειψη μιας κοινής ακαδημαϊκής θέσης για τους άξονες στους οποίους στηρίζεται η εν λόγω μεταβλητή, τις έννοιες που περιλαμβάνει, καθώς επίσης και τον τρόπο αξιολόγησης αυτών των εννοιών. Το γεγονός ότι δεν έχει επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με τον προσδιορισμό των βάσεων της αυτοπεποίθησης στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών έχει ως αποτέλεσμα ο συγκεκριμένος συναισθηματικός παράγοντας να ερμηνεύεται από κάθε μελετητή με διαφορετικά θεωρητικά κριτήρια. Αυτή η πραγματικότητα έχει οδηγήσει στην ανάλυση της αυτοπεποίθησης μέσω μεμονωμένων και σποραδικών ερωτήσεων που στερούνται έγκυρου θεωρητικού υπόβαθρου και οι οποίες μάλιστα πολλές φορές δεν αποτελούν καν μέρος ενός ενιαίου εργαλείου μέτρησης στις έρευνες. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται είναι διαστρεβλωμένα και δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους (βλ., μεταξύ άλλων, τις μεθοδολογικές διαφορές στη μελέτη της De Andrés, 2007 και του Tunçel, 2015).

Ένας από τους λόγους για τους οποίους επηρεάζεται δυσμενώς ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών για τις θεωρητικές πτυχές που συνθέτουν την αυτοπεποίθηση είναι ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη γενική της διάσταση και στις άλλες διαστάσεις που επηρεάζουν διάφορους τομείς δράσης του ατόμου, όπως είναι, στην περίπτωση μας, η γλωσσική δράση. Τόσο στην ερευνητική κοινότητα όσο και στην συλλογική αντίληψη, η αυτοπεποίθηση εστιάζει συνήθως μόνο σε μια σφαιρική σκοπιά που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κρίνουν τον εαυτό τους σε ένα γενικό και ευρύτερο πλαίσιο (Mruk, 2013). Ωστόσο, εντός αυτής της σφαιρικής αντίληψης, μπορεί να εντοπισθεί και μια άλλη αυτοπεποίθηση που αφορά στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, η οποία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, διαφέρει από τη γενική αυτοπεποίθηση. Προκαλεί μάλιστα ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι στις επιστημονικές δημοσιεύσεις στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας κυριαρχούν οι αναφορές στη γενική αυτοπεποίθηση και παραβλέπεται εντελώς η αυτοπεποίθηση στην ξένη γλώσσα, η οποία, δεδομένου ότι ανήκει σε ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο, συνδέεται περισσότερο με τη γλωσσική κατάρτιση των φοιτητών. Επίσης, μας κίνησε την περιέργεια το γεγονός ότι σε αρκετές μελέτες δεν γίνεται

διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο διαστάσεις της αυτοπεποίθησης, κάτι που υποδηλώνει έμμεσα ότι είναι ισοδύναμες και ομοιογενείς.

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασία μας επιστρά την προσοχή στους κινδύνους που ενέχει αφενός η ισότιμη αντιμετώπιση δύο διαφορετικών τύπων αυτοπεποίθησης και αφετέρου η έλλειψη ενός ενιαίου μοντέλου που να συστηματοποιεί τα θεωρητικά της χαρακτηριστικά. Η συμβολή μας έγκειται στον προσδιορισμό και τη λεπτομερή επεξήγηση των υποκείμενων στοιχείων της αυτοπεποίθησης, που είναι τα εξής:

- *Ασφάλεια* —“knowing that I am safe, physically and emotionally”—
- *Ταυτότητα* —“knowing who I am”—
- *Κοινωνική σύνδεση* —“knowing others accept me”—
- *Στοχοπροσήλωση* —“knowing what I want to do and achieve”—
- *Ικανότητα* —“knowing I can”—

Το εν λόγω μοντέλο βασίζεται στην πρόταση του Robert Reasoner (1992a), ιδρυτή του Διεθνούς Συμβουλίου Αυτοπεποίθησης, ο οποίος ανέπτυξε τα παραπάνω πέντε στοιχεία στον τομέα της επίσημης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέγγισή του, ωστόσο, δεν είχε επιστημονικό και ακαδημαϊκό χαρακτήρα, καθώς επικεντρωνόταν μόνο στην ενημέρωση του κοινού σχετικά με τη σπουδαιότητα των παιδαγωγικών πρακτικών στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Εμείς προσαρμόσαμε τις ιδέες του Reasoner στο πεδίο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, συνδέοντάς τες με θεωρητικές έννοιες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, προκειμένου να συμβάλουμε στην περιγραφή της σύνθετης φύσης της αυτοπεποίθησης στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης. Συγκεκριμένα, καθορίσαμε και παρουσιάσαμε με εξειδικευμένο και λεπτομερή τρόπο τις πέντε βάσεις της αυτοπεποίθησης, αναπτύξαμε αξιόπιστα στατιστικά εργαλεία για τη μέτρησή τους και σχεδιάσαμε, εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε δραστηριότητες για τη βελτίωσή τους στο μάθημα των ισπανικών. Είναι προφανές ότι η μεταφορά στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία εννοιών που ανήκουν στον τομέα της εκπαίδευσης και της γενικής παιδαγωγικής, όπως αυτές του Reasoner, απαιτεί μια κριτική διαδικασία προσαρμογής και επανερμηνείας, η οποία να ενσωματώνει την αξιολόγηση πρακτικών εμπειριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η ερευνητική μας πρόταση επιβεβαιώθηκε μέσω του πειραματικού μοντέλου της εργασίας μας, η οποία αποτελούνταν από δύο πειραματικές μελέτες —με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση η κάθε μία— που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Στην πρώτη, χρησιμοποιήσαμε το κλασικό μοντέλο έρευνας (προπειραματικός

έλεγχος, παιδαγωγική παρέμβαση και μεταπειραματικός έλεγχος), ενώ στη δεύτερη υιοθετήσαμε το δυναμικό μοντέλο (συνεχής αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος που εφαρμόσαμε). Το γεγονός ότι επιλέξαμε μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική προσέγγιση αποτελεί καινοτομία, καθώς είναι η πρώτη φορά που αναλύονται μέσω μιας διπλής ερευνητικής κατεύθυνσης η φύση και οι θεωρητικοί πυλώνες που συνθέτουν την αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα μιας παιδαγωγικής πρότασης που εφαρμόστηκε για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών.

Ένα από τα πιο σημαντικά εμπειρικά συμπεράσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προγράμματος που σχεδιάσαμε, καθώς η εφαρμογή του κρίθηκε επιτυχής δύο φορές, με διαφορετικές ομάδες φοιτητών στην κάθε περίπτωση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συναισθηματική παιδαγωγική παρέμβαση ευνόησε τόσο τη ψυχολογική διάθεση των φοιτητών, όσο και την εκμάθηση των ισπανικών. Μολονότι αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να κριθούν ως αναμενόμενα, η έλλειψη προηγούμενων ερευνών που να επιβεβαιώνουν με επαγωγική στατιστική την επίδραση της συναισθηματικής διδασκαλίας στην αυτοπεποίθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν ο λόγος για τον οποίο δεν θεωρήσαμε δεδομένο ότι τα ευρήματα της μελέτης μας θα ήταν θετικά.

Στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού σχετικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής μας πρότασης, καταλήξαμε σε ένα ακόμη καίριο συμπέρασμα: τη σημαντικότητα των αρχικών αξιολογήσεων των επίπεδων αυτοπεποίθησης. Η απόκτηση μιας ενδεδειγμένης εικόνας του σημείου αφετηρίας των σπουδαστών, όπως πράξαμε σε αυτή τη μελέτη, μας υποδεικνύει ποια από τα πέντε δομικά χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα και ποια χρήζουν βελτίωσης σε μια συγκεκριμένη κοινότητα φοιτητών. Οι πληροφορίες αυτού του είδους έχουν ασφαλώς ουσιώδη σημασία για τον ορθό σχεδιασμό του μαθήματος, ανεξαρτήτως αν συμπεριλαμβάνονται ή όχι δραστηριότητες συναισθηματικής φύσεως, αφού δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το διδακτικό του πρόγραμμα στις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του.

Δεδομένου ότι όσο πιο εμπειριστατωμένη είναι η αρχική διάγνωση τόσο καλύτερος θα είναι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, αποφασίσαμε να συλλέξουμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, καθώς τα δύο αυτά είδη πληροφοριών εμπλουτίζουν τις γνώσεις μας για το φαινόμενο που μελετάμε. Επιπλέον,

εφαρμόσαμε ποικίλες στατιστικές τεχνικές για την ανάλυση των δεδομένων και έτσι καταφέραμε να περιγράψουμε μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες την αυτοπεποίθηση των φοιτητών πριν τη διδακτική παρέμβαση. Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι μια από τις θεμελιώδεις συνεισφορές της διατριβής μας είναι η παρουσίαση ενός αποτελεσματικού μεθοδολογικού μοντέλου που μπορεί να αναπαραχθεί και από άλλους ερευνητές, δεδομένου του άρτιου σχεδιασμού του σε ό,τι αφορά το εργαλείο (μικτής προσέγγισης) και την ανάλυση των δεδομένων. Παρουσιάζουμε παρακάτω τα κυριότερα ευρήματα της μελέτης σχετικά με την αρχική αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης των Κύπριων σπουδαστών και τα αποτελέσματα που απορρέουν από αυτήν:

- Τα επίπεδα της γενικής αυτοπεποίθησης διαφέρουν από αυτά της γλωσσικής αυτοπεποίθησης στα ισπανικά. Στην περίπτωση της Κύπρου, τα επίπεδα της δεύτερης είναι στατιστικά κατώτερα. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό από ερευνητικής απόψης, καθώς είναι η πρώτη φορά στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών που αποδεικνύεται μέσω εμπειρικών δεδομένων η ετερογένεια αυτών των δύο τύπων αυτοπεποίθησης. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει επίσης τη μεθοδολογική μας απόφαση να αξιολογήσουμε χωριστά τις συγκεκριμένες διαστάσεις, καθώς η φύση της κάθε μίας είναι ανοικτή σε αλλαγές που προκύπτουν σε διαφορετικές περιστάσεις. Επιπλέον, τα χαμηλά επίπεδα της γλωσσικής αυτοπεποίθησης καταδεικνύουν ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια για τη βελτίωσή της, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο σπουδαία τη σημασία της συναισθηματικής διδασκαλίας.
- Οι πέντε βάσεις της αυτοπεποίθησης, τόσο της γενικής όσο και της γλωσσικής, παρουσιάζουν διακυμάνσεις, άρα η κάθε μία ενεργεί ανεξάρτητα από τις άλλες. Ο εντοπισμός διαφορών μεταξύ τους επιβεβαιώνει την περιγραφή του θεωρητικού μοντέλου που υιοθετήσαμε, καθώς ανταποκρίνεται ορθά στη σύνθετη φύση της αυτοπεποίθησης.
- Η ασφάλεια στα ισπανικά παρουσιάζει τα πιο χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης. Το παιδαγωγικό συμπέρασμα που προκύπτει από αυτό είναι ότι για να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των Κύπριων φοιτητών πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αίσθησης ασφάλειας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Η ανασφάλεια συνδέεται με την έλλειψη προφορικών δεξιοτήτων. Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές νιώθουν

ανασφάλεια αφορούν στην προφορική επικοινωνία (μη κατανόηση και έλλειψη ικανότητας στην παραγωγή προφορικού λόγου). Σχετικά με αυτό, οι σπουδαστές παραδέχθηκαν ότι γενικά δυσκολεύονται στο μάθημα όταν αυτό διδάσκεται εξ ολοκλήρου στα ισπανικά.

- Η ένταξη της μητρικής γλώσσας σε συνδυασμό με τη γλώσσα στόχο θα ήταν, σύμφωνα με τους φοιτητές, ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μειωθεί το άγχος που προκαλείται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση του μαθήματος. Αν και το ζήτημα της χρήσης της μητρικής γλώσσας στην αίθουσα διδασκαλίας ξένων γλωσσών δεν αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας διατριβής, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προβάλλουν νέα επιχειρήματα στην τρέχουσα συζήτηση (Galindo Merino, 2012), αυτή τη φορά από την πλευρά των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των φοιτητών.

Μια άλλη μεθοδολογική απόφαση η οποία σε συνδυασμό με την αρχική αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης συνέβαλε στην επιτυχία του προγράμματος διδασκαλίας που εφαρμόσαμε ήταν η υιοθέτηση του μοντέλου *έρευνας-δράσης*. Η προσέγγιση αυτή θέτει στο επίκεντρο την πραγματικότητα της τάξης, η οποία μάλιστα καθορίζει όλες τις διδακτικές αποφάσεις που λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό. Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, στόχος μας ήταν ο εντοπισμός όλων εκείνων των στοιχείων που δημιουργούσαν φραγμούς στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουμε τις υφιστάμενες ελλείψεις στα επόμενα μαθήματα. Είναι επομένως σημαντικό στις μελλοντικές έρευνες να αξιολογείται, σε συνδυασμό με την αρχική διάγνωση, η απήχηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος με συνεχή και συστηματικό τρόπο, ειδικά όταν το εν λόγω πρόγραμμα επικεντρώνεται στην ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης, μια μεταβλητή η οποία, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, χαρακτηρίζεται από δυναμισμό και συνεχείς μεταβολές.

Η παρατήρηση των διακυμάνσεων της αυτοπεποίθησης σε σχέση με τη συναισθηματική διδασκαλία που ακολουθήσαμε μας οδήγησε σε ένα ακόμη σημαντικό συμπέρασμα: τη διαπίστωση ότι ορισμένες δραστηριότητες βελτιώνουν περιστασιακά την αυτοπεποίθηση των φοιτητών, ενώ άλλες επιδρούν σε αυτήν με ένα πολύ πιο ουσιαστικό τρόπο. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι δραστηριότητες μέσω των οποίων ενισχύεται ένα συγκεκριμένο στοιχείο της αυτοπεποίθησης, αυτό στο οποίο επικεντρώνονται οι εν λόγω ασκήσεις· ωστόσο, μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, τα επίπεδα αυτοπεποίθησης μειώνονται. Αντιθέτως, στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι

δραστηριότητες που είναι εξαιρετικά σημαντικές σε όλη τη διαδικασία διδασκαλίας-εκμάθησης, καθώς μέσω αυτών αυξάνεται σφαιρικά η αυτοπεποίθηση και, επιπλέον, η αύξηση αυτή έχει πολύ μεγαλύτερη διάρκεια.

Στην περίπτωση της έρευνάς μας, οι δραστηριότητες που είχαν τη σημαντικότερη επιρροή στη γλωσσική αυτοπεποίθηση ήταν αυτές που σχετίζονταν με την προφορική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές των ισπανικών. Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η *βιντεοκλήση με ισπανόφωνους* διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, η πορεία της οποίας ήταν σταθερά ανοδική μετά την εν λόγω δραστηριότητα. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ασκήσεις που οδηγούν στην εξάλειψη της ανασφάλειας στον προφορικό λόγο προκαλούν μια αλλαγή στην ίδια τη βάση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης και η θετική τους επίδραση έχει μεγάλη διάρκεια. Κατά συνέπεια, ένα από τα πιο σημαντικά παιδαγωγικά συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε είναι η σπουδαιότητα του να προσδιορίζονται σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο οι δραστηριότητες που έχουν τη δύναμη να αλλάζουν με ουσιαστικό τρόπο τη συναισθηματική διάθεση των φοιτητών.

Σε σχέση με τα παραπάνω, κατά την αναζήτηση ασκήσεων για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στο μάθημα, παρατηρήσαμε ότι είναι συχνό φαινόμενο οι συγγραφείς διδακτικού υλικού να προτείνουν δραστηριότητες χωρίς να εξετάζουν την επίδρασή τους στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Arcos, 2007; Julián & Díaz, 2007; De Andrés & Arnold, 2009; Rubio, 2015; Arnold & Foncubierta, 2019). Δεδομένου ότι η μελέτη μας έδειξε ότι όλες οι δραστηριότητες δεν επιδρούν με τον ίδιο τρόπο στην αυτοπεποίθηση, συστήνουμε ως μελλοντική γραμμή έρευνας να αξιολογείται σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ασκήσεις που εφαρμόζονται βελτιώνουν την εκμάθηση ξένων γλώσσων και προωθούν την ψυχική ανάπτυξη των φοιτητών, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι πιο αποτελεσματική.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί ότι ένα από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι ότι η διδακτική παρέμβαση συμβάλλει στην ανάπτυξη της *μετασυναισθηματικής συνείδησης* και επηρεάζει την ικανότητα διαχείρισης των ψυχολογικών παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική διδασκαλία ήταν έμμεση, καθώς ουδέποτε αποκαλύφθηκε ο πραγματικός σκοπός των δραστηριοτήτων του μαθήματος, οι σπουδαστές εξέφρασαν ρητώς στα ερωτηματολόγια ότι παρατήρησαν θετικές αλλαγές στην αυτοπεποίθησή τους και ότι αυτό διευκόλυνε την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Μάλιστα, οι *πληροφοριοδότες* μας συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους

βασικές έννοιες των πέντε δομικών στοιχείων της αυτοπεποίθησης. Για παράδειγμα, εξέφρασαν επανειλημμένα ότι χάρη στα μαθήματά μας ένιωθαν πιο άνετα με τους συμφοιτητές τους (*κοινωνική σύνδεση*), ότι τα επίπεδα τους άγχους τους μειώθηκαν (*ασφάλεια*), ότι έμαθαν να καθορίζουν στόχους ως προς τα ισπανικά (*στοχοπροσήλωση*) και ότι αισθάνονταν πιο ικανοί στη χρήση της γλώσσας (*ικανότητα*). Το συμπέρασμα επομένως είναι ότι για να μπορέσουν οι φοιτητές να βελτιώσουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες είναι απαραίτητο να έχουν πλήρη επίγνωση αυτής της συνθήκης. Ως εκ τούτου, ήταν εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στο πείραμα κατάφεραν να εντοπίσουν από μόνοι τους τις εσωτερικές αλλαγές που παρατήρησαν στον εαυτό τους.

Από την άλλη πλευρά, η απόφασή μας να πραγματοποιήσουμε δύο πειραματικές μελέτες —την πρώτη με κλασική προσέγγιση και τη δεύτερη με δυναμική προσέγγιση— μας επέτρεψε να συμπεράνουμε ότι ο συνδυασμός διαφορετικών μεθοδολογιών όχι μόνο συμπληρώνει τα εμπειρικά ευρήματα, αλλά και τα επαληθεύει. Συνοψίζουμε παρακάτω τα βασικότερα από αυτά, έτσι ώστε να κατασταθεί σαφής η εγκυρότητα των συνολικών συμπερασμάτων της εργασίας μας:

- Τα επίπεδα *γλωσσικής αυτοπεποίθησης* πριν την παιδαγωγική παρέμβαση συμπίπτουν στα δύο πειράματα: η *ασφάλεια στα ισπανικά* παρουσιάζει το χαμηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης, ενώ η *κοινωνική σύνδεση* τον υψηλότερο. Αυτό αποδεικνύει ότι στις ομάδες Κύπριων φοιτητών υπάρχουν γενικές τάσεις ή κοινές συναισθηματικές αφετηρίες, καθώς, παρά το γεγονός ότι οι *πληροφοριοδότες* της κάθε έρευνας ήταν διαφορετικοί και τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε ξεχωριστά ακαδημαϊκά έτη και μέσω διαφορετικών ερωτηματολογίων (ένα πιο μακροσκελές στην κλασική προσέγγιση και ένα πιο σύντομο στη δυναμική προσέγγιση), οι συνθήκες αυτές δεν εμπόδισαν την ομοιογένεια των αποτελεσμάτων στην αρχική αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης.
- Η σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη μέτρηση της *γλωσσικής αυτοπεποίθησης* και την τελευταία επίσης συμπίπτει στις δύο πειραματικές μελέτες: ενισχύθηκαν σημαντικά όλα τα δομικά στοιχεία με εξαίρεση τη *στοχοπροσήλωση*. Από αυτό προκύπτει ότι ορισμένοι παράγοντες —σε αυτή την περίπτωση η *στοχοπροσήλωση*— είναι ιδιαίτερα σταθεροί και κλειστοί, και χρήζουν μιας πιο εστιασμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης για να μπορέσουν να βελτιωθούν, ενώ

κάποιοι άλλοι —ιδίως η *ασφάλεια* και η *ταυτότητα*— μπορούν να ενδυναμωθούν πιο εύκολα με εγκάρσιο τρόπο.

- Από τα δύο προηγούμενα σημεία διαπιστώνεται επίσης ότι τα πέντε δομικά στοιχεία της αυτοπεποίθησης λειτουργούν ανεξάρτητα και αυτόνομα. Επομένως, για να λάβουμε πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα είναι απαραίτητο να αξιολογούμε την εξέλιξή τους όχι μόνο ως σύνολο αλλά και χωριστά.
- Η αυτοπεποίθηση σε ειδικούς τομείς, όπως η εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, έχει την τάση να παρουσιάζει πολύ περισσότερες διακυμάνσεις απ' ό,τι η γενική αυτοπεποίθηση, η οποία είναι εκ φύσεως πιο σταθερή και, κατά συνέπεια, η ενδυνάμωσή της απαιτεί μια εκτενέστερη διαδικασία.
- Όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση των φοιτητών στο συναισθηματικό στοιχείο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να επηρεασθεί θετικά η γλωσσική τους αυτοπεποίθηση. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουμε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης εφαρμόζοντας τις κατάλληλες δραστηριότητες, τόσο περισσότερο ωφελείται η συναισθηματική ευεξία των σπουδαστών. Όταν αναδύονται νέες μεθοδολογίες στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών, εν προκειμένω το επονομαζόμενο “*affective turn*”, συνηθίζεται να πιστεύεται ότι οι καθηγητές είναι αυτοί που πρέπει να προσαρμόζονται στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις· ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποδεικνύουν ότι και οι φοιτητές περνούν από μία μεταβατική φάση μέχρι να αφομοιώσουν τις τελευταίες εκπαιδευτικές τάσεις και να εξοικειωθούν με αυτές.

Το γεγονός ότι επιλέξαμε μια διπλή μεθοδολογική προσέγγιση οδήγησε σε νέα ευρήματα σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά, τη λειτουργία και τη φύση της αυτοπεποίθησης. Η εν λόγω διπλή μεθοδολογία αποτελεί αυτή καθαυτή μια από τις πιο αξιόλογες συνεισφορές της μελέτης μας, καθώς επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι ο συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων στη διερεύνηση των συναισθηματικών μεταβλητών εμπλουτίζει την περιγραφή τους και, επιπλέον, συμβάλλει στην εξάλειψη των περιορισμών που υπάρχουν σε κάθε μεθοδολογικό πλαίσιο. Ο σχεδιασμός μιας εμπειρικής πρότασης εστιασμένης στη θεωρία των δυναμικών συστημάτων είχε το ρίσκο του πειραματισμού σε άγνωστα μεθοδολογικά μονοπάτια, ωστόσο η πρώτη μας έρευνα, που βασιζόταν σε μια πιο κλασική προσέγγιση, μας προσέφερε τα απαραίτητα εχέγγυα για να οικοδομήσουμε τα θεμέλια της δεύτερης μελέτης μας.

Στο ενδεχόμενο ερώτημα “είναι πιο κατάλληλη η κλασική μεθοδολογία ή η δυναμική μεθοδολογία;”, η απάντηση είναι σαφής: εξαρτάται από τους στόχους της έρευνας. Εάν αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να έχουμε μια ακριβή διάγνωση της αυτοπεποίθησης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, συνιστάται η παραδοσιακή μεθοδολογία, διότι επιτρέπει τη χρήση ευρύτερων εργαλείων τα οποία παρέχουν μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών για το φαινόμενο που μας ενδιαφέρει. Από την άλλη πλευρά, μια δυναμική προσέγγιση μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε —με πιο ευέλικτα και λεπτομερή εργαλεία μέτρησης, τα οποία αναγκαστικά πρέπει να είναι πιο συνοπτικά— τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες λαμβάνουν χώρα οι αλλαγές στην αυτοπεποίθηση, τα στάδια της διαδικασίας μετάβασης από τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στα υψηλότερα και τους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτές τις αλλαγές.

Είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε για να μελετήσουμε τα *δυναμικά συστήματα* παρατηρήσαμε ότι αυτή η νέα εποχή στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών παρουσιάζεται συχνά ως η πλέον ενδεδειγμένη και κατάλληλη για την εξέταση των συναισθηματικών μεταβλητών (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015). Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργείται —τόσο άμεσα όσο και έμμεσα— η ιδέα ότι οι προηγούμενες έρευνες, οι οποίες βασίζονταν στην παραδοσιακή μεθοδολογία (που στηριζόταν κυρίως στον εντοπισμό της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος και στην αναζήτηση στατιστικών συσχετισμών), είναι παρωχημένες και επουσιώδεις. Ως προς αυτό, η άποψή μας είναι ότι οφείλουμε να εκτιμούμε τα ευρήματα των παλαιότερων μελετών, καθώς χάρη σε αυτά αποκτήθηκαν οι βάσεις για να αναπτυχθούν τα νέα μοντέλα ερευνών.

Τέλος, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η διατριβή, παρά τις σημαντικές συνεισφορές της, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Ο πρώτος σχετίζεται με την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήσαμε για τη μέτρηση της αυτοπεποίθησης στο εμπειρικό μέρος της έρευνάς μας. Παρόλο που η εσωτερική συνοχή των εργαλείων ελέγχθηκε με τις ανάλογες στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες έδειξαν ότι ο δείκτης αξιοπιστίας τους είναι εξαιρετικά υψηλός, ωστόσο δεν κατέστη δυνατό να εξετασθεί η εγκυρότητά τους και σε άλλους πληθυσμούς. Έχουμε πλήρη επίγνωση του ότι αυτό πρέπει να διαπιστωθεί μέσω μελλοντικών πειραμάτων, τα οποία έχουμε σκοπό να πραγματοποιήσουμε, έτσι ώστε να προσφέρουμε μια σταθμισμένη εκδοχή των

ερωτηματολογίων μέτρησης της αυτοπεποίθησης για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλη την επιστημονική κοινότητα, ανεξαρτήτως προέλευσης των φοιτητών.

Ένα άλλο περιθώριο βελτίωσης αφορά στην απήχηση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων σε άλλα πλαίσια διδασκαλίας της ισπανικής γλώσσας, πέραν του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της Κύπρου. Δεδομένου ότι οι σπουδαστές που μαθαίνουν ισπανικά ανά τον κόσμο μπορεί να προέρχονται από μια πιο επικοινωνιακή, παραδοσιακότερη ή πιο εκλεκτική διδακτική μεθοδολογία ξένων γλωσσών, τα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της παιδαγωγικής μας πρότασης είναι πιθανόν να διαφέρουν.

Ένας τρίτος περιορισμός, που συνδέεται με τον προηγούμενο, είναι ότι οι δραστηριότητές μας, παρόλο που αποδείχθηκαν πολύ αποτελεσματικές στο περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιήθηκαν, όταν εφαρμοσθούν σε άλλο δημογραφικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να προσαρμοσθούν στα πολιτισμικά και επικοινωνιακά πρότυπα των σπουδαστών στους οποίους απευθύνονται. Οι παιδαγωγικές ασκήσεις που σχεδιάσαμε συνεπάγονται πολιτιστικά συστήματα όπως η μη λεκτική επικοινωνία, η κοινωνική ιεραρχία και η καταλληλότητα των επικοινωνιακών μορφών στην Κύπρο (η χρήση φιλοφρονήσεων, η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης, κλπ.) που ενσωματώνονται στο γενικό πλαίσιο των μεσογειακών πολιτισμών· άρα, για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα πλαίσια αυτές οι δραστηριότητες, νοείται ότι πρέπει να υποστούν ορισμένες τροποποιήσεις.

Εν κατακλείδι, η παρούσα διατριβή είναι το αποτέλεσμα της πραγμάτωσης συγκεκριμένων προθέσεων σχετικά με το πώς θα πρέπει να διερευνώνται οι συναισθηματικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα η αυτοπεποίθηση. Ελπίζουμε ότι η συνεισφορά μας, παρά τις όποιες ελλείψεις της, θα συμβάλλει ενεργά στις μελέτες που επικεντρώνονται σε τέτοιου είδους μεταβλητές και θα κινήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για να υιοθετήσουν συναισθηματικές πρακτικές στα μαθήματά τους. Με όλα όσα έχουμε παρουσιάσει σε αυτές τις σελίδες, είναι σαφές ότι υποστηρίζουμε τις ανθρωπιστικές μεθόδους στη διδασκαλία των ισπανικών και τασσόμαστε υπέρ των διδακτικών προσεγγίσεων που αντιμετωπίζουν τους φοιτητές ως σπουδαστές και, κυρίως, ως ανθρώπινα όντα.

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
(ΠΡΩΤΟ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

1. Φύλο
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
2. Εθνικότητα
.....
3. Ηλικία
.....
4. Τι σπουδάζεις;
.....
5. Ποιες γλώσσες ξέρεις, εκτός της μητρικής σου; Τι επίπεδο έχεις σε κάθε γλώσσα (χαμηλό/μέτριο/ψηλό);
.....
6. Έχεις ταξιδέψει/ζήσει σε κάποια ισπανόφωνη χώρα; Σε ποια; Πότε; Για πόσο καιρό; Για ποιο λόγο;
.....
7. Πού έμαθες ισπανικά και για πόσο καιρό; (Για παράδειγμα: 2 χρόνια στο Λύκειο, 1 χρόνο φροντιστήριο, 1 εξάμηνο στο πανεπιστήμιο, κτλ.)
.....
8. Κάποιος από τους γονείς σου προέρχεται από ισπανόφωνη χώρα;
 - Ναι
 - Όχι
9. Επάγγελμα πατέρα:
.....
10. Επάγγελμα μητέρας:
.....
11. Η ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα που ολοκλήρωσε ο πατέρας μου είναι:
 - Δημοτικό
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - Τεχνική Σχολή
 - Κολέγιο
 - Πανεπιστήμιο
 - Κανένα από τα παραπάνω, γιατί δεν τελείωσε το δημοτικό.
12. Η ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα που ολοκλήρωσε η μητέρα μου είναι:
 - Δημοτικό
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - Τεχνική Σχολή
 - Κολέγιο
 - Πανεπιστήμιο
 - Κανένα από τα παραπάνω, γιατί δεν τελείωσε το δημοτικό.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ
(ΠΡΩΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

Πιθανές απαντήσεις				
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>

1. Στο μάθημα των ισπανικών όταν ο καθηγητής με ρωτάει κάτι αγχώνομαι.
2. Πάντα προσπαθώ πολύ γιατί θέλω να έχω επιτυχία στα ισπανικά.
3. Δεν έχω ταλέντο στις ξένες γλώσσες.
4. Τα παρατάω πολύ συχνά στη ζωή μου.
5. Έχω πολλά προτερήματα σαν άνθρωπος.
6. Όταν παίρνω κακό βαθμό στις εξετάσεις των ισπανικών η ευθύνη είναι αποκλειστικά δική μου.
7. Έχω θέσει στόχο να μάθω να μιλάω πολύ καλά τα ισπανικά και να επικοινωνώ χωρίς δυσκολίες με τους ισπανόφωνους.
8. Στους φίλους μου αρέσει πολύ να είναι μαζί μου.
9. Οι γονείς μου δεν ενδιαφέρονται καθόλου για μένα.
10. Οι συμφοιτητές μου στο μάθημα των ισπανικών δεν με εκτιμούν.
11. Ξέρω ότι μπορώ να κάνω τα όνειρά μου πραγματικότητα.
12. Ο καθηγητής των ισπανικών μου με συμπαθεί.
13. Έχω πολλή εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.
14. Όταν μου συμβαίνει κάτι κακό, το φταιξιμο το έχουν άλλοι, όχι εγώ.
15. Δεν αξίζω τον σεβασμό των γύρω μου.
16. Αγχώνομαι όταν πρέπει να μιλήσω στα ισπανικά.
17. Αξίζω πολύ σαν άνθρωπος.
18. Κατάφερα να εκπληρώσω πολλούς από τους στόχους που έθεσα.
19. Ντρέπομαι κάθε φορά που κάνω λάθη στα ισπανικά.
20. Δε μου αρέσει η εξωτερική μου εμφάνιση.
21. Ο καθηγητής των ισπανικών μου πιστεύει ότι είμαι πολύ καλός μαθητής.
22. Οι γονείς μου με εκτιμούν και είναι περήφανοι για μένα.
23. Γενικά ο κόσμος δεν με συμπαθεί.
24. Θα ήθελα να είχα άλλη προσωπικότητα.
25. Δεν συμπαθώ τους συμφοιτητές μου στο μάθημα των ισπανικών.
26. Ξέρω ότι είμαι ικανός να μάθω τα ισπανικά πολύ καλά.
27. Βάζω στόχους στη ζωή μου και θέλω να τους εκπληρώσω.
28. Όταν δεν εκπληρώνω κάποιον άπο τους στόχους μου, αισθάνομαι αποτυχημένος σαν άνθρωπος.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΙΣΠΑΝΙΚΑ
(ΠΡΩΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

- Όταν μιλάω στα ισπανικά, ο προφορικός μου λόγος είναι:

Πολύ κακός	Κακός	Ούτε κακός ούτε καλός	Καλός	Πολύ καλός
------------	-------	-----------------------	-------	------------

- Όταν εκφράζομαι γραπτώς στα ισπανικά, ο γραπτός μου λόγος είναι:

Πολύ κακός	Κακός	Ούτε κακός ούτε καλός	Καλός	Πολύ καλός
------------	-------	-----------------------	-------	------------

- Όταν ακούω να μιλάνε στα ισπανικά ή όταν ακούω ισπανικά γενικότερα, καταλαβαίνω αυτά που ακούω:

Πολύ κακά	Κακά	Ούτε κακά ούτε καλά	Καλά	Πολύ καλά
-----------	------	---------------------	------	-----------

- Όταν διαβάζω κάτι στα ισπανικά (κείμενα, εφημερίδα, περιοδικά, κάτι στο διαδίκτυο, κτλ.), καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω:

Πολύ κακά	Κακά	Ούτε κακά ούτε καλά	Καλά	Πολύ καλά
-----------	------	---------------------	------	-----------

- Όταν συνομιλώ στα ισπανικά, συνεννοούμαι:

Πολύ κακά	Κακά	Ούτε κακά ούτε καλά	Καλά	Πολύ καλά
-----------	------	---------------------	------	-----------

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ
(ΠΡΩΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

1. Ένιωσες ποτέ άβολα στο μάθημα των ισπανικών; Γιατί;
2. Πώς θα ήταν το ιδανικό μάθημα των ισπανικών;
3. Πώς θα ήταν ο ιδανικός καθηγητής των ισπανικών;

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ
(ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

Πιθανές απαντήσεις								
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

1. Δεν νιώθω αγχωμένος όταν πρέπει να μιλήσω στα ισπανικά.
2. Στο μάθημα των ισπανικών έχω ανακαλύψει καλά πράγματα για τον εαυτό μου.
3. Στο μάθημα των ισπανικών νιώθω πολύ καλά με τους συμφοιτητές μου.
4. Στο μάθημα των ισπανικών νιώθω περήφανος για τον εαυτό μου.
5. Το μάθημα των ισπανικών με εμπνέει να προσπαθώ για να πετυχαίνω τους στόχους μου στα ισπανικά.
6. Νιώθω ότι είμαι ικανός να μάθω τα ισπανικά πολύ καλά.
7. Στο μάθημα των ισπανικών συνήθως κάνω τα πράγματα σωστά.
8. Η καθηγήτρια των ισπανικών μου με κάνει να νιώθω πολύ καλά.
9. Θέλω να βάζω στόχους που να με βοηθούν να βελτιώνω τα ισπανικά μου.
10. Η αυτοπεποίθησή μου σε ό,τι αφορά τα ισπανικά έχει αυξηθεί.

Η δραστηριότητα που κάναμε σήμερα:								
<i>Δεν μου άρεσε καθόλου</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Μου άρεσε πάρα πολύ</i>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ένιωθα:								
<i>Πολύ άσχημα</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Πολύ καλά</i>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ
(ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑ)**

Γράψε σε μία μικρή παράγραφο 1) πώς σου φάνηκε η σημερινή δραστηριότητα και 2) πώς ένιωσες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Μας ενδιαφέρει πολύ η γνώμη σου!